

Dadansoddi ar gyfer Polisi



Analysis for Policy



Llywodraeth Cymru
Welsh Government

RHIF YMCHWIL GYMDEITHASOL:

39/2021

DYDDIAD CYHOEDDI:

03/06/2021

Trochi Hwyr a Darpariaeth Ieithyddol Ddwys: Adolygiad Cwmpasu Cyflym

Trochi Hwyr a Darpariaeth Ieithyddol Ddwys: Adolygiad Cwmpasu Cyflym
Awdur: Dr Mirain Rhys

Adroddiad Ymchwil Llawn: Rhys, M. (2021). *Trochi Hwyr a Darpariaeth Ieithyddol Ddwys: Adolygiad Cwmpasu Cyflym*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, GSR rhif adroddiad 39/2021

Ar gael yn: <https://llyw.cymru/trochi-hwyr-darpariaeth-ieithyddol-ddwys-adolygiad-cwmpasu-cyflym>

Barn yr ymchwilydd a fynegir yn yr adroddiad hwn ac nid barn Llywodraeth Cymru o reidrwydd.

Am ragor o wybodaeth, cysylltwch â:

E-bost: ymchwil.cymraeg@llyw.cymru

Tabl cynnwys

Rhestr o ffigurau	3
Rhestr termau	4
1. Cyflwyniad	5
2. Cyd-destun Polisi	7
3. Methodoleg	10
4. Synthesis.....	20
Cyfanswm a Nodweddion y Sylfaen Dystiolaeth	20
Pwyntiau Mynediad Optimaidd – Addysg Drochi.....	21
Ymyriadau trochi hwyr.....	23
Darpariaeth iaith ddwys	26
Darpariaeth trochi hwyr	28
Disgyblion sydd â phrofiad o ddysgu bylchog.....	33
5. Casgliadau	39
6. Meysydd ac ystyriaethau i'w datblygu ymhellach	42
7. Cyfeiriadau	44
Atodiad A – Cronfeydd data a geiriau allweddol a ddefnyddiwyd yn chwiliadau llenyddiaeth Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru	52
Atodiad B – Ffurflen Casglu Gwybodaeth	54
Atodiad C – Cyfeiriadau ar gyfer eitemau na chawsant eu cynnwys yn y synthesis o Gam 2 y Broses Sgrinio	55

Rhestr o dablau

Tabl 1. Datblygu cwestiynau ymchwil gan ddefnyddio dull PICO (Aslam ac Emmanuel, 2010).....	11
Tabl 2. Meini prawf cynnwys ac eithrio ar gyfer y chwiliad llenyddiaeth cychwynnol	12
Tabl 3. Crynodeb o'r pynciau a drafodwyd yn y llenyddiaeth a gafodd ei heithrio yn seiliedig ar hygyrchedd, dyblygiad neu'r meini prawf cynnwys / eithrio	18
Tabl 4. Cyfanswm a Nodweddion y Sylfaen Dystiolaeth	21

Rhestr o ffigurau

Ffigur 1. Diagram Ilif PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff ac Altman, 2009)	17
---	----

Rhestr termau

Acronym/Gair allweddol

CIY/SIY

CA

I1

I2

PICO

ACC

Diffiniad

Cymraeg/Saesneg fel Iaith Ychwanegol

Cyfnod Allweddol

Iaith gyntaf

Ail iaith

Poblogaeth, Ymyriad, Cymharwr, Canlyniad

Adolygiad Cwmpasu Cyflym

1. Cyflwyniad

1.1 Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno canfyddiadau adolygiad cwmpasu cyflym (ACC) yn ymwneud â throchi hwyr, trefniadau dysgu iaith dwys a darpariaeth iaith i ddisgyblion sydd wedi cael toriad neu fwllch yn eu profiad trochi.

1.2 Mae'r adolygiad yn darparu gwybodaeth am gyfanswm y dystiolaeth a ganfuwyd a nodweddion y dystiolaeth honno, yn ogystal â throsolwg o'r hyn y mae'r dystiolaeth yn ei ddweud wrthym. Cafodd y dull gweithredu a ddefnyddiwyd i gynnal yr astudiaeth ei lywio gan ganllawiau ar gynnal ACCau gan Collins, Coughlin, Miller a Kirk (2015).

1.3 Defnyddiwyd y cwestiwn ymchwil sylfaenol canlynol i lywio'r astudiaeth:

'Beth yw'r dystiolaeth ynghylch darpariaeth iaith i ddisgyblion a gaiff eu haddysgu mewn iaith sy'n wahanol i iaith y cartref, ac a gaiff eu cyflwyno i'r iaith honno am y tro cyntaf ar ôl dechrau addysg ffurfiol?'

Y cwestiynau ymchwil eilaidd oedd:

'Beth yw'r dystiolaeth sy'n ymwneud â darpariaeth ar gyfer:

1. Disgyblion sydd â phrofiad o ddysgu bylchog, a
2. Disgyblion mewn lleoliadau trochi iaith?'

1.4 Cafodd yr adolygiad ei gynnal yn fewnol gan y Gwasanaethau Gwybodaeth a Dadansoddi, Llywodraeth Cymru, gyda chymorth gan Wasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru.

1.5 Drwy'r adroddiad, cyfeirir at drochi hwyr a darpariaeth iaith ddwys. Mae'r esboniadau isod yn cynnig gwybodaeth ynghylch cyd-destun y termau hyn.

1.6 Yn ôl Baker (2006 yn Pacific Policy Research Centre, 2010), mae addysg drochi yn golygu dysgu cynnwys a chael cyfarwyddiadau yn yr ail iaith. Mae gan y dull hwn o gaffael iaith dri phwynt mynediad generig pan gaiff myfyrwyr eu trochi:

- Trochi cynnar – o 5 neu 6 oed
- Trochi canolig – o 9 neu 10 oed

- Trochi hwyr – rhwng 11 a 14 oed (Baker, 2006 yn Pacific Policy Research Centre, 2010).¹

- 1.7 Mae'r adolygiad hwn yn cyflwyno tystiolaeth o ymchwil i drochi hwyr a darpariaeth iaith ddwys. Mae trochi hwyr yn digwydd pan na fydd myfyriwr wedi cael unrhyw brofiad o'r ail iaith yng nghamau cynnar ei fywyd. Mae'n rhoi pwynt mynediad hwyrach i'r myfyriwr i addysg drochi. Mae'r myfyriwr yn dysgu iaith a chynnwys drwy'r ail iaith (er enghraifft, Makropoulos, 2009).
- 1.8 Mae darpariaeth iaith ddwys yn rhoi cyfnod byr i fyfyrwr lle mae'n dysgu ail iaith. Dros gyfnod o wythnosau (er enghraifft, 5-6 wythnos), mae'r ddarpariaeth yn canolbwyntio ar ddysgu'r iaith a'i defnyddio i gyfathrebu (er enghraifft, Netten a Germain, 2005).

¹ Er bod trochi canolig yn cael ei gynnwys yma fel rhan o'r disgrifiad o bwyntiau mynediad generig ar gyfer trochi, nid oes pwyslais penodol ar drochi canolig yn yr adroddiad hwn. Er bod Baker yn darparu disgrifiad o'r camau amrywiol i fyfyrwyr hyd at 14 oed, mae'r adolygiad hwn yn ystyried ymchwil sy'n ymwneud ag unigolion hyd at 18 oed.

2. Cyd-destun Polisi

- 2.1 Mae strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer y Gymraeg, *Cymraeg 2050*, yn nodi'r weledigaeth hirdymor o gael miliwn o siaradwyr erbyn 2050 (Llywodraeth Cymru, 2017). Caiff caffael iaith drwy ei throsglwyddo a'i defnyddio yn y teulu, a datblygu sgiliau iaith drwy addysg a hyfforddiant, eu nodi fel yr elfennau allweddol ar gyfer cyflawni'r targed hwn. Mae thema gyntaf y strategaeth, 'Cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg', yn cynnwys nodau i ehangu darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn y blynyddoedd cynnar fel pwynt mynediad ar gyfer addysg Gymraeg, a chreu system addysg statudol sy'n cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg hyderus.
- 2.2 Mae'r strategaeth yn nodi pa mor bwysig yw'r sector blynyddoedd cynnar fel pwynt mynediad i addysg Gymraeg. Mae dysgwyr y mae eu cyflwyniad cyntaf a'u prif gyflwyniad i'r Gymraeg drwy addysg yn ymgymryd â phroses o drochi ieithyddol. Er bod addysg Gymraeg o'r blynyddoedd cynnar yn darparu'r prif bwynt mynediad i drochi yng Nghymru, mae pwyntiau mynediad ychwanegol hefyd yn cynnig mynediad i ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg. Mae'r strategaeth yn datgan y canlynol:
- "Mae nifer o fodolau eisoes ar waith ar draws Cymru. Mae angen i ni wella ein dealltwriaeth o'r modelau sy'n cynnig y ddarpariaeth fwyaf effeithiol, a chymryd camau i gynyddu'r ddarpariaeth hon dros amser." (Llywodraeth Cymru, 2017; tud. 38).
- 2.3 Bwriedir i'r adolygiad cwmpasu hwn gael ei ddefnyddio fel cam ymlaen tuag at lywio'r ddealltwriaeth well hon, drwy nodi tystiolaeth berthnasol i'w hystyried a'i harchwilio ymhellach.
- 2.4 Mae pwyntiau mynediad hwyr i addysg Gymraeg wedi bod ar waith yng Nghymru ers sawl blwyddyn. Mae nifer o ganolfannau trochi hwyr ledled Cymru sy'n cynnig rhaglen caffael iaith ddwys i hwyrddyfodiaid i'r Gymraeg. Mae amrywiaeth o raglenni trochi hwyr hefyd wedi cael eu treialu a'u cyflwyno mewn ysgolion. Mae'r prosiectau (Williams, 2002) yn rhoi darpariaeth Gymraeg trochi hwyr i fyfyrwyr ar ddiwedd eu profiad addysg yn yr ysgol gynradd er mwyn iddynt allu dilyn eu haddysg uwchradd drwy gyfrwng y Gymraeg a pharhau i gael eu cefnogi yn eu datblygiad tuag at ruglder.

- 2.5 Mewn dirprwyaeth Weinidogol i Ganada yn 2001, dan arweiniad Jane Davison AC, sef y Gweinidog Addysg a Dysgu Gydol Oes ar y pryd, cafwyd cyfle i ddysgu am fodelau trochi hwyr a darpariaeth iaith ddwys gwahanol a oedd yn cael eu defnyddio i ddatblygu sgiliau Ffrangeg dysgwyr. Sbardunodd y wybodaeth a gasglwyd yn ystod yr ymweliad ymchwiliad i'r posibilïadau o ddatblygu modelau tebyg yng Nghymru, gan adeiladu ar brofiadau presennol o gyflwyno darpariaeth drochi hwyr.²
- 2.6 Arweiniodd hyn at ddatblygu cynllun peilot trochi hwyr, a gyflwynwyd gan Fwrdd yr Iaith Gymraeg rhwng 2003 a 2008. Rhoddwyd tri model darpariaeth iaith ddwys gwahanol ar waith fel rhan o'r cynllun peilot. Roedd model 1 yn ymwneud â darparu cyfnod dwys (5-6 wythnos) ar ddiwedd CA2, gyda chymorth ychwanegol am ddwy flynedd yn CA3. Y nod oedd galluogi disgyblion i symud ymlaen i ysgol uwchradd cyfrwng Gymraeg. Roedd model 2 hefyd yn ymwneud â darparu cyfnod dwys ar ddiwedd CA2, gyda disgyblion yn parhau i astudio rhai pynciau drwy gyfrwng y Gymraeg mewn ysgol uwchradd ddwyieithog. Roedd model 3 yn ymwneud â chyflwyno darpariaeth iaith ddwys i ddisgyblion ar ryw adeg yn ystod CA2 (blynnyddoedd 3, 4 a 5) ond nid oedd yn cynnwys unrhyw ddatblygiad cynlluniedig i ddarpariaeth uwchradd cyfrwng Cymraeg.
- 2.7 Roedd 13 o ysgolion uwchradd (oedd â 115 o ysgolion cynradd bwydo) a dwy ysgol gynradd yn rhan o'r prosiect (Llywodraeth Cymru, 2008). Ers hynny, mae rhai ysgolion wedi parhau i gynnig darpariaeth debyg. Mewn rhai achosion, caiff y ddarpariaeth hon ei hariannu drwy Grant Gwella Addysg yr awdurdod lleol.
- 2.8 Mae datblygiadau cyfredol mewn perthynas â chynllunio a chyflwyno darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn tynnu sylw at yr angen parhaus am ddealltwriaeth lawnach o gyfraniad pwyntiau mynediad hwyr at ddatblygiad strategol y ddarpariaeth honno. Bwriedir i drefniadau newydd arfaethedig ynghylch categoreiddio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg gynorthwyo awdurdodau lleol ac ysgolion i gynllunio eu darpariaeth addysg cyfrwng Cymraeg mewn ffordd sy'n cefnogi'r Cwricwlwm

² Addysg Drochi a Dulliau Addysgu Iaith Dwys: Adroddiad ar Ymweliad i Newfoundland a Labrador a New Brunswick (16-21 Medi 2001).

newydd i Gymru a'r nod cenedlaethol o gael miliwn o siaradwyr Cymraeg.³ Yng nghyd-destun cefnogi awdurdodau lleol ac ysgolion i gynllunio ar gyfer cynyddu eu darpariaeth cyfrwng Cymraeg, mae'n bwysig cyfeirio at dystiolaeth sy'n ymwneud â throchi dysgwyr mewn iaith ar gamau y tu hwnt i'r blynyddoedd cynnar.

- 2.9 Mae'r angen i ddatblygu ein dealltwriaeth o'r sylfaen dystiolaeth mewn perthynas â throchi hwyr, a'r dulliau dwys o gaffael iaith, wedi datblygu dimensiwn ychwanegol yn ystod y deuddeg mis diwethaf yng ngoleuni pandemig COVID-19. Wrth i'r system addysg barhau i ddiwallu anghenion dysgwyr a chefnogi eu cynnydd, rhagwelir y bydd rhai o'r dulliau a'r technegau a ddefnyddir mewn cyd-destunau trochi hwyr a dysgu iaith dwys yn berthnasol. Mae hyn yn nodedig yn achos dysgwyr y mae eu prif neu eu hunig gysylltiad â'r Gymraeg drwy ryngweithiadau yn yr ysgol ac y mae eu cysylltiad â'r iaith wedi cael ei rwystro gan gyfyngiadau sy'n gysylltiedig â'r pandemig.
- 2.10 Mae data'r Cyfrifiad Ysgolion Blynyddol ar Lefel Disgyblion presennol (2019/20) yn dangos bod 24 y cant o'r plant yng Nghymru yn cael rhyw fath o addysg gynradd cyfrwng Cymraeg.⁴ Unarddeg y cant oedd canran y disgyblion a oedd yn siarad Cymraeg gartref yn 2020.⁵

³ Cynhaliwyd ymgynghoriad gan Lywodraeth Cymru ar ganllawiau anstatudol, *Categoreiddio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*, rhwng 14 Rhagfyr 2020 a 26 Mawrth 2021. Mae'r ymatebion i'r ymgynghoriad yn cael eu hadolygu ar hyn o bryd.

⁴ [Data'r Cyfrifiad Ysgolion Blynyddol ar Lefel Disgyblion - Nifer y disgyblion yn ôl cyfrwng yr ysgol](#), StatsCymru. Canran y disgyblion sy'n mynychu ysgol gynradd Gymraeg yw 20.9%, mae 2.9% yn mynychu ysgol gynradd ddwy ffrwd a 0.2% yn mynychu ysgol gynradd drosiannol.

⁵ [Data'r Cyfrifiad Ysgolion Blynyddol ar Lefel Disgyblion – Y Gymraeg](#), StatsCymru.

3. Methodoleg

- 3.1 Cafodd methodoleg yr adolygiad ei llywio gan y dull gweithredu a nodir yn Collins, Coughlin, Miller a Kirk (2015) ar gyfer cynnal ACC. Nod ACC yw llunio adolygiad gwrthrychol a thrylwyr o dystiolaeth. Mae'n galluogi llenyddiaeth i gael ei mapio a'i chategoreiddio, a hynny o ran y pynciau a gaiff eu hastudio a'r dulliau a ddefnyddir.
- 3.2 Y prif wahaniaeth rhwng ACC a rhai mathau eraill o adolygiadau o dystiolaeth yw nad yw ACCau yn asesu ansawdd na chadernid y dystiolaeth a gyflwynir (fel y byddai'n digwydd mewn adolygiad cyflym o dystiolaeth neu adolygiad systematig, er enghraifft). Maent yn cymryd llai o amser na rhai mathau eraill o synthesis dystiolaeth, ond ystyrir bod tryloywder a lleihau tuedd yn rhannau allweddol ohonynt o hyd.
- 3.3 Cynhaliwyd yr adolygiad rhwng mis Mehefin 2020 a mis Chwefror 2021, a chwblhawyd y mwyafrif o'r gwaith rhwng mis Gorffennaf a mis Medi 2020, a rhwng mis Ionawr a mis Chwefror 2021.

Cam 1 – Datblygu Protocol

- 3.4 Yng Ngham 1, datblygwyd protocol i lywio'r broses o roi'r adolygiad ar waith. Roedd datblygu'r protocol yn broses ailadroddol, ac ymgwymerwyd â diwygiadau ar adegau allweddol wrth ddatblygu'r astudiaeth.

Datblygu Cwestiynau Ymchwil

- 3.5 Aeth y cwestiynau ymchwil drwy sawl cam datblygu, mewn ymgynghoriad â swyddogion polisi Llywodraeth Cymru. Defnyddiwyd y dull PICO (Poblogaeth, Ymyriad, Cymharwr a Chanlyniad) i ddatblygu'r cwestiynau ymchwil. Derbynnir y dull gweithredu hwn yn gyffredinol fel ffordd o osod cwestiwn ymchwil gan ddefnyddio pedair rhan ar wahân (Aslam ac Emmanuel, 2010). Gellir gweld esboniad o'r pedair rhan ar wahân yn Nhabl 1.

Tabl 1. Datblygu cwestiynau ymchwil gan ddefnyddio dull PICO (Aslam ac Emmanuel, 2010)

Poblogaeth	Disgyblion yn cael eu haddysg drwy gyfrwng iaith X, lle na chaiff X ei siarad yn y cartref Disgyblion yn cael eu cyflwyno i'r iaith am y tro cyntaf ar ôl i addysg orfodol ddechrau Cyd-destunau addysg: rhyngwladol, gyda phwyslais penodol ar gyd-destunau sosioieithyddol sy'n berthnasol i'r Gymraeg yng Nghymru
Ymyriad	Dulliau addysgu yn yr ystafell ddosbarth neu sy'n gysylltiedig â'r ystafell ddosbarth i ddisgyblion sy'n hwyrddyfodiaid i iaith X
Cymhariaeth	Nid ystyrir bod hyn yn berthnasol i'r ACC hwn gan mai'r nod yw archwilio pa dystiolaeth sy'n bodoli, yn hytrach nag asesu'r hyn y mae'r dystiolaeth yn ei nodi am effeithiau neu effeithiolrwydd
Canlyniad	Cymhwysedd iaith

3.6 Y cwestiwn ymchwil sylfaenol ar gyfer yr adolygiad oedd:

'Beth yw'r dystiolaeth ynghylch darpariaeth iaith i ddisgyblion a gaiff eu haddysgu mewn iaith sy'n wahanol i iaith y cartref, ac a gaiff eu cyflwyno i'r iaith honno am y tro cyntaf ar ôl dechrau addysg ffurfiol?'

Y cwestiynau ymchwil eilaidd oedd:

'Beth yw'r dystiolaeth sy'n ymwneud â darpariaeth ar gyfer:

1. Disgyblion sydd â phrofiad o ddysgu bylchog, a
2. Disgyblion mewn lleoliadau trochi iaith?'

Datblygu Termau Chwilio

3.1 Roedd chwiliadau llenyddiaeth Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru yn seiliedig ar wybodaeth o'r PICO, y cwestiynau ymchwil a geiriau allweddol. Nodwyd geiriau allweddol drwy gyfeirio at lenyddiaeth bresennol yn y maes (Garcia, 2009) a thrwy ymgymryd â rhai chwiliadau cwmpasu cychwynnol. Mae Atodiad A yn cynnwys gwybodaeth am y geiriau allweddol a ddefnyddiwyd ar gyfer chwiliadau Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru.

Meini Prawf Cynnwys ac Eithrio

- 3.2 Cafodd y meini prawf ar gyfer pethau i'w cynnwys a'u heithrio eu datblygu fel rhan o'r protocol. Ni chafodd ffynonellau llenyddiaeth lwyd, megis erthyglau papur newydd neu flogiau, eu cynnwys er mwyn sicrhau bod y canlyniadau chwilio yn darparu darlun mor gadarn â phosibl o'r sefyllfa.
- 3.3 Yr ystod dyddiadau ar gyfer yr adolygiad oedd ymchwil a gyhoeddwyd o 2000 ymlaen. Roedd hyn yn seiliedig ar chwiliad geiriau allweddol nad oedd wedi'i gyfyngu yn ôl dyddiad gan ddefnyddio pedair cronfa ddata amlwg (ERIC, Llyfrgell y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD), Science Direct a Web of Science). Roedd y geiriau allweddol Saesneg a ddefnyddiwyd yn ystod y chwiliad hwn yn deillio o brif themâu'r cwestiwn ymchwil ('immersion'; 'education'; 'language'; a 'models'). Ym mhob achos, roedd y mwyafrif o'r ymchwil a gyhoeddwyd a oedd yn crybwyll un o'r geiriau allweddol, rhai ohonynt neu bob un ohonynt yn dod o 2000 ymlaen yn bennaf.
- 3.4 Nodir y meini prawf cynnwys ac eithrio ar gyfer y chwiliad llenyddiaeth cychwynnol yn Nhabl 2 isod:

Tabl 2. Meini prawf cynnwys ac eithrio ar gyfer y chwiliad llenyddiaeth cychwynnol

	Meini Prawf Cynnwys	Meini Prawf Eithrio
Ystod Dyddiadau	Ymchwil a gyhoeddwyd yn 2000 ac o hynny ymlaen	Ymchwil a gyhoeddwyd cyn 2000
Math o gyhoeddiad	Erthyglau mewn cyfnodolion Llyfrau Penodau mewn llyfrau Adroddiadau Theses	Eitemau dyblyg Erthyglau papur newydd neu flogiau
Iaith	Cyhoeddiadau mewn unrhyw iaith lle roedd y teitl a'r crynodeb ar gael yn Gymraeg neu'n Saesneg	Cyhoeddiadau mewn unrhyw iaith lle nad oedd y teitl a'r crynodeb ar gael yn Gymraeg neu'n Saesneg

Cam 2 – Chwiliadau

- 3.5 Gwnaeth Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru gynnal chwiliad llenyddiaeth cychwynnol ym mis Awst 2020. O ganlyniad i hyn, nodwyd 185 o eitemau ymchwil a oedd yn cynnwys erthyglau mewn cyfnodolion, llyfrau a phenodau mewn llyfrau, adroddiadau a rhai theses Meistr a PhD. Cynhaliwyd chwiliad ychwanegol i gynnwys geiriau allweddol Cymraeg a oedd yn adlewyrchu rhai o'r termau yn y chwiliad llenyddiaeth cychwynnol; arweiniodd hyn at 15 o eitemau ymchwil ychwanegol. Mae Atodiad A yn cynnwys rhestr o'r holl eiriau allweddol a ddefnyddiwyd. Roedd y ffaith bod llawer o ffynonellau wedi'u dyblygu yn dangos bod lefel uchel o ddilysrwydd i'r termau chwilio a ddatblygwyd ac a ddefnyddiwyd.

Cam 3 – Sgrinio

Defnyddiwyd y meini prawf cynnwys ac eithrio a ddatblygwyd fel rhan o'r protocol i sgrinio'r eitemau a nodwyd yng Ngham 2. Roedd pedwar cam i'r Cam Sgrinio.

Cam 1 y Broses Sgrinio (teitl a chrynodeb)

- 3.6 Cynhaliwyd proses sgrinio gychwynnol at ddibenion perthnasedd lle cafodd teitl a chrynodeb pob eitem a nodwyd yng nghanlyniadau chwilio Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru eu darllen yn llawn. Rhannwyd yr eitemau yn gategoriâu a oedd yn nodi eu bod yn amlwg yn berthnasol, yn amlwg yn amherthnasol neu lle roedd ansicrwydd yn eu cylch.
- 3.7 Roedd perthnasedd yn seiliedig ar y maen prawf cynnwys canlynol:
- Mae'r teitl a/neu'r crynodeb yn ymwneud ag un neu fwy o'r themâu a nodwyd yn y cwestiynau ymchwil sylfaenol neu eilaidd.
- 3.8 Defnyddiwyd y meini prawf eithrio canlynol:
- Dim digon o wybodaeth yn y crynodeb i bennu p'un a yw'n berthnasol ai peidio;
 - Nid oedd y crynodeb ar gael yn Gymraeg nac yn Saesneg o fewn amser rhesymol.⁶

⁶ Os oedd teitl a/neu grynodedd eitem a gafodd ei chynnwys yn Gymraeg neu'n Saesneg (a'i bod yn bodloni'r meini prawf cynnwys), ond bod prif gorff y testun mewn iaith arall,

- 3.9 Aeth yr holl eitemau y nodwyd eu bod yn amlwg yn berthnasol neu lle roedd ansicrwydd yn eu cylch ymlaen i Gam 2 y Broses Sgrinio. Cafodd eitemau y nodwyd eu bod yn amlwg yn amherthnasol eu heithrio o gamau pellach y broses sgrinio.
- 3.10 Roedd y protocol yn nodi, os teimlwyd ar ddiwedd Cam 1 y Broses Sgrinio nad oedd meysydd ymchwil posibl wedi cael eu cynnwys yn y chwiliadau, byddai rhagor o drafodaethau yn cael eu cynnal â Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru er mwyn nodi bylchau posibl a mynd i'r afael â nhw. Byddai'r un broses â'r un a nodir uchod yn cael ei defnyddio i bennu p'un a oedd unrhyw eitemau y daethpwyd o hyd iddynt drwy chwiliadau pellach yn berthnasol ai peidio, a byddai'r un meini prawf cynnwys ac eithrio yn cael eu defnyddio. Byddai'r eitemau hyn yn mynd ymlaen i Gam 2 y Broses Sgrinio ynghyd â'r eitemau eraill. Ni chynhaliwyd unrhyw chwiliadau ychwanegol ar ddiwedd Cam 1 y Broses Sgrinio.
- 3.11 Yn ystod Cam 1 y Broses Sgrinio, gwelwyd nad oedd 42 o'r eitemau perthnasol o ymchwil ar gael naill ai drwy fynediad agored neu drwy Wasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru. O'r rhain, nodwyd bod 27 o'r eitemau yn amlwg yn berthnasol ac roedd ansicrwydd ynghylch 15 ohonynt. Darparodd Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru wybodaeth am y gost o brynu pob eitem nad oedd ar gael. O ystyried y costau a diben yr adolygiad hwn, penderfynwyd peidio â mynd â'r eitemau hyn ymlaen i gam nesaf y broses sgrinio.

Cam 2 y Broses Sgrinio (brasddarllen y testun yn rhannol)

- 3.12 Cyrchwyd pob eitem a aeth ymlaen i Gam 2 y Broses Sgrinio yn llawn, ac eithrio'r eitemau hynny lle nad oedd modd cael fersiwn hygyrch o fewn amser dichonadwy.
- 3.13 Aethpwyd ati i frasddarllen y testun yn rhannol a oedd yn golygu darllen adrannau cyflwyniad, methodoleg a chasgliad pob eitem yn llawn. Cafodd llyfrau eu brasddarllen drwy edrych ar y dudalen gynnwys i ddechrau, ac yna unrhyw benodau perthnasol. Aseswyd crynodebau theses er mwyn pennu pa mor

rhoddwyd yr eitem mewn ffolder ar wahân. Aeth yr eitemau hyn ymlaen i Gam 2 y Broses Sgrinio.

berthnasol yr oeddent, ac yna cafodd adrannau'r cyflwyniad, y fethodoleg a'r drafodaeth eu brasddarllen.

- 3.14 Fel yng Ngham 1 y Broses Sgrinio, rhannwyd yr eitemau yn gategorïau a oedd yn nodi eu bod yn amlwg yn berthnasol, yn amlwg yn amherthnasol neu lle roedd ansicrwydd yn eu cylch.
- 3.15 Roedd perthnasedd yn seiliedig ar y meini prawf cynnwys canlynol:
- Roedd yn glir o frasddarllen y testun yn rhannol fod yr eitem yn trafod dull, ymagwedd, a/neu ymyriad a oedd yn ymwneud ag un neu fwy o'r themâu a nodwyd yn y cwestiynau ymchwil sylfaenol neu eilaidd.
 - Roedd y dystiolaeth yn berthnasol i gyd-destun presennol y Gymraeg mewn addysg yng Nghymru.
- 3.16 Os nad oedd modd cael gafael ar yr eitem lawn drwy'r wybodaeth a ddarparwyd yng nghanlyniadau chwiliad y llyfrgell, cysylltwyd â Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru eto er mwyn cael gafael ar y crynodeb llawn. Os nad oedd modd cael gafael ar y testun llawn o fewn amser dichonadwy, cafodd yr eitem ei heithrio o gamau pellach y broses sgrinio.⁷
- 3.17 Yn ystod Cam 2 y Broses Sgrinio, nodwyd nad oedd meysydd ymchwil a allai fod yn berthnasol yn cael eu cynnwys yn y chwiliadau. Cynhaliwyd chwiliadau ychwanegol er mwyn mynd i'r afael â'r bylchau hyn. Nodwyd tri gair allweddol ychwanegol, yn seiliedig ar ba mor gyffredin roeddent yn yr eitemau a oedd yn cael eu brasddarllen yng Ngham 2 y Broses Sgrinio: 'intensive'; yr acronym 'SLIFE' (Myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog), a 'learning loss'.⁸ Cafodd y geiriau allweddol a'r cronfeydd data a ddefnyddiwyd yn y chwiliad Saesneg cychwynnol eu defnyddio ar y cyd â'r tri gair allweddol newydd. Arweiniodd y chwiliad ychwanegol hwn at 60 o eitemau ymchwil ychwanegol.

⁷ Cafodd dwy eitem Sbaeneg ac un eitem Gatalaneg eu cynnwys yng Ngham 2 y Broses Sgrinio. Roedd yr eitemau hyn yn cynnwys teitl a/neu grynoded yn Saesneg a Sbaeneg neu Gatalaneg, gyda phrif gorff y testun yn Sbaeneg neu Gatalaneg. Aeth yr eitemau hyn drwy'r un broses sgrinio â phob eitem arall yng Ngham 2 y Broses Sgrinio; cawsant eu heithrio am nad oeddent yn bodloni'r meini prawf cynnwys.

⁸ Cafodd y term 'learning Loss' ei gynnwys mewn chwiliadau ychwanegol mewn ymgais i ddod o hyd i sefyllfaoedd a oedd yn berthnasol i'r cwestiynau ymchwil – gan gynnwys yng nghyd-destun pandemig COVID-19.

- 3.18 Defnyddiwyd yr un broses â'r un a nodir uchod i bennu p'un a oedd unrhyw eitemau y daethpwyd o hyd iddynt drwy chwiliadau pellach yn berthnasol ai peidio, a defnyddiwyd yr un meini prawf cynnwys ac eithrio.

Cam 3 y Broses Sgrinio (adolygu'r testun llawn)

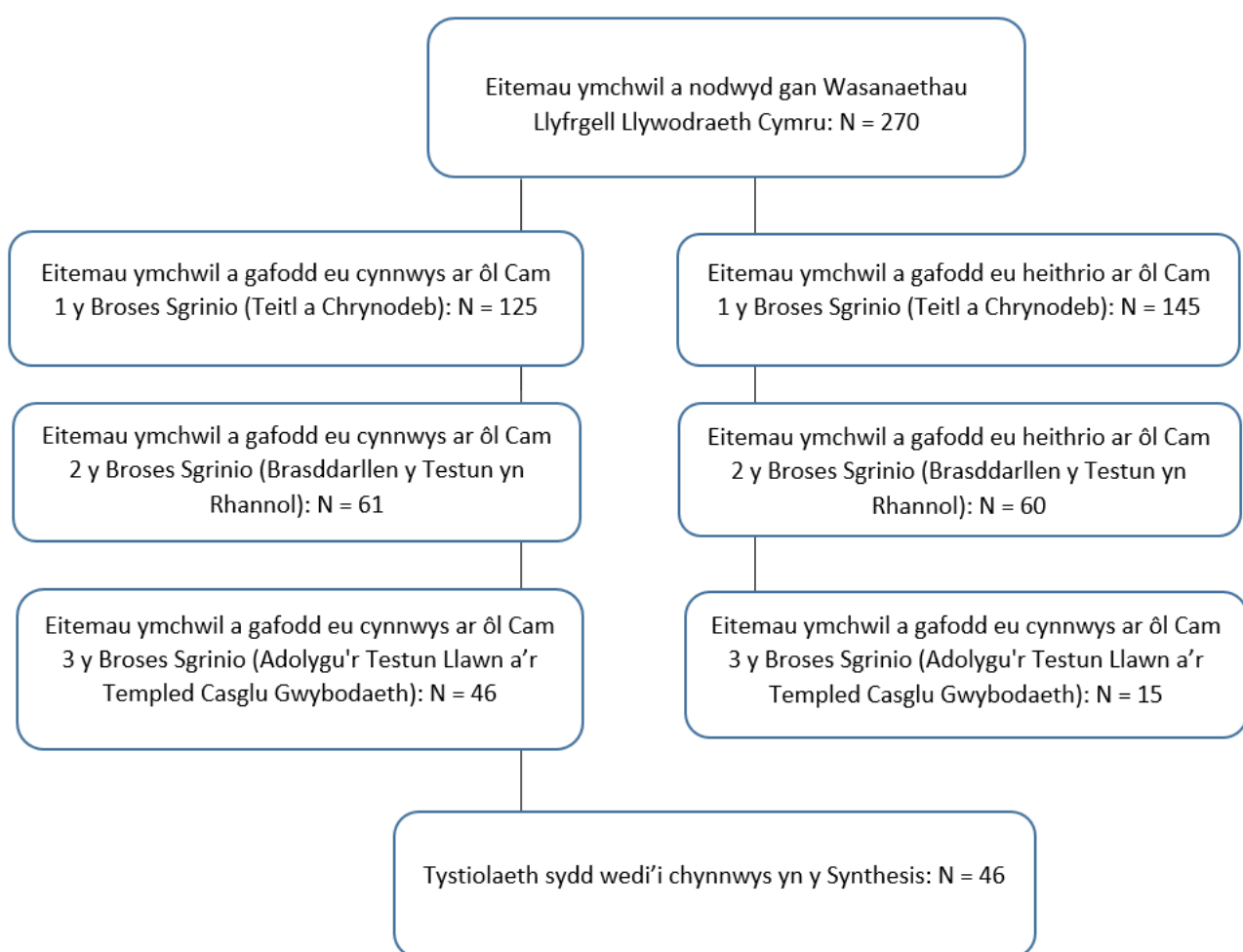
- 3.19 Fel rhan o gam olaf y broses sgrinio, roedd angen darllen yr eitemau a oedd wedi pasio Cam 2 y Broses Sgrinio yn llawn (adolygu'r testun llawn). Cofnodwyd gwybodaeth am yr eitemau ar ffurflen casglu gwybodaeth. Roedd hyn yn cynnwys crynodeb o nodau ac amcanion yr eitem, ei methodoleg a'i chasgliadau cyffredinol (gweler Atodiad B am ragor o fanylion).
- 3.20 Byddai'r eitem yn cael ei heithrio pe canfuwyd, ar y cam hwn, nad oedd modd darparu gwybodaeth am bob elfen ar y ffurflen casglu gwybodaeth. Defnyddiwyd yr un meini prawf sgrinio â'r rhai a ddefnyddiwyd yng Ngham 2 y Broses Sgrinio i benderfynu pa mor berthnasol oedd y papurau hyn.
- 3.21 Roedd y protocol yn nodi os teimlwyd ar ddiwedd Cam 3 y Broses Sgrinio nad oedd meysydd ymchwil posibl wedi cael eu cynnwys yn y chwiliadau, byddai rhagor o drafodaethau yn cael eu cynnal â Gwasanaeth Llyfrgell Llywodraeth Cymru er mwyn nodi bylchau posibl a mynd i'r afael â nhw. Byddai'r un broses â'r un a nodir uchod yn cael ei defnyddio i bennu p'un a oedd unrhyw eitemau y daethpwyd o hyd iddynt drwy chwiliadau pellach yn berthnasol ai peidio, a byddai'r un meini prawf cynnwys ac eithrio yn cael eu defnyddio. Byddai'r eitemau hyn yn mynd ymlaen i'r synthesis ynghyd â'r eitemau eraill. Ni chynhaliwyd unrhyw chwiliadau ychwanegol ar ddiwedd Cam 3 y Broses Sgrinio.

Synthesis – Crynodeb o'r Canlyniadau

- 3.22 Cafodd canfyddiadau o'r eitemau a archwiliwyd drwy adolygiad o'r testun llawn eu cyflwyno mewn synthesis o'r dystiolaeth. Cafodd y wybodaeth ei chategoreiddio a'i rhannu yn themâu a oedd yn dod i'r amlwg, a defnyddiwyd y rhain yn ddiweddarach i ffurfio strwythur y synthesis. Roedd y broses hon yn ailadroddol ac roedd rhai eitemau o ymchwil yn berthnasol i fwy nag un thema.

- 3.23 Mae'r synthesis yn cynnig naratif o'r hyn y mae'r dystiolaeth yn ei ddangos mewn perthynas â'r cwestiynau ymchwil, ac mae'n awgrymu meysydd posibl lle gallai ymchwil a thystiolaeth bellach fod yn fuddiol.
- 3.24 Cyflwynir trosolwg o'r broses chwilio a sgrinio, gyda gwybodaeth am nifer yr eitemau a gafodd eu cynnwys a'u heithrio ar bob cam, yn y diagram llif PRISMA (Ffigur 1).

Ffigur 1. Diagram llif PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff ac Altman, 2009)



Eitemau na chawsant eu cynnwys yn y synthesis

- 3.25 Cafodd 46 o eitemau eu cynnwys yn y synthesis i gyd. Ceir crynodeb o'r pynciau a drafodwyd yn yr eitemau a gafodd eu heithrio yn ystod y broses adolygu yn Nhabl 3. Ceir gwybodaeth gyfeirio bellach ar gyfer yr eitemau a gafodd eu heithrio yn Atodiad C.

Tabl 3. Crynodeb o'r pynciau a drafodwyd yn y llenyddiaeth a gafodd ei heithrio yn seiliedig ar hygyrchedd, dyblygiad neu'r meini prawf cynnwys / eithrio

Pwnc	Nifer yr eitemau
Arferion trochi yn gyffredinol	42
Trochi dwyieithog / dwyffordd	42
Trochi yn y blynyddoedd cynnar	15
Dysgu myfyrwyr mudol	14
Dysgu iaith yn y blynyddoedd cynnar	11
Dysgu ail iaith	10
Arferion llythrennedd	9
Dysgu cynnwys ac iaith integredig	9
Trawsieithu yn y blynyddoedd cynnar	7
Polisi iaith	7
Cyfranogiad rhieni	6
Dysgu iaith i oedolion	6
Llenyddiaeth lwyd (e.e. blogiau, erthyglau papur newydd)	4
Elfennau penodol sy'n ymwneud â dysgu iaith (e.e. ffonoleg, gramadeg, gwybyddiaeth)	4
Arferion cwricwlaid	4
Eitemau mewn iaith heblaw'r Gymraeg neu'r Saesneg	4
Iaith yn y gymuned	3
Trochi hwyr	3
Anghenion addysgol arbennig a dysgu iaith	2
COVID-19	1

Cyfyngiadau Methodolegol

- 3.26 Mae angen ystyried y cyfyngiadau canlynol wrth ddehongli canfyddiadau'r adolygiad. Fel y nodwyd yn gynharach, bwriedir i ACCau asesu graddau a natur y dystiolaeth sydd ar gael mewn perthynas â'r cwestiwn ymchwil, gyda throsolwg o'r hyn y mae'r dystiolaeth honno yn ei ddweud wrthym. Mae angen cydnabod cyfyngiadau cynhenid y dull hwn.

- 3.27 Cynhaliwyd yr adolygiad yn unol â'r adnoddau a'r amser a oedd ar gael ar gyfer yr astudiaeth. Nid yw'r canfyddiadau yn cynrychioli darlun cyflawn o'r dystiolaeth sy'n bodoli mewn perthynas ag ymagweddau a dulliau trochi hwyr a darpariaeth iaith ddwys. Yn hytrach, eu nod yw ceisio rhoi syniad o'r dystiolaeth sydd ar gael mewn perthynas â'r cwestiynau ymchwil.
- 3.28 Cydnabyddir y gallai'r rhesymeg a roddwyd dros bennu'r ystod dyddiadau fod wedi arwain at hepgor astudiaethau allweddol a pherthnasol o'r adolygiad. Rhoddodd yr ystod dyddiadau fframwaith ymarferol ar gyfer yr astudiaeth, yn unol â chyfyngiadau'r amser a'r adnoddau a oedd ar gael. Mae'n bosibl y byddai angen i waith pellach i archwilio'n fanylach rai o'r meysydd a nodir yn yr adolygiad ystyried ystodau dyddiadau eraill.
- 3.29 Casglodd yr adolygiad dystiolaeth o erthyglau mewn cyfnodolion a adolygwyd gan gymheiriaid, llyfrau, penodau mewn llyfrau a theses. Mae'n bosibl bod gwneud hyn wedi eithrio dystiolaeth berthnasol o ffynonellau eraill, gan gynnwys o lenyddiaeth lwyd.
- 3.30 Mae'r canlyniadau a gyflwynir yn y synthesis wedi'u cyfyngu gan ystyriaethau iaith. Nododd y meini prawf cynnwys ar gyfer y chwiliadau y byddai ymchwil a gyhoeddwyd mewn unrhyw iaith lle roedd y teitl a'r crynodeb ar gael yn Gymraeg neu'n Saesneg yn cael ei chynnwys yng nghanlyniadau Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru. Ac eithrio dwy eitem Sbaeneg ac un eitem Gatalaneg a gafodd eu cynnwys yng Ngham 2 y Broses Sgrinio, roedd yr holl eitemau a nodwyd naill ai'n Gymraeg neu'n Saesneg. Mae'n bosibl na chafodd deunyddiau perthnasol a gynhyrchwyd mewn ieithoedd eraill eu cynnwys drwy ddilyn y fethodoleg hon.

4. Synthesis

- 4.1 Cyflwynir synthesis o'r dystiolaeth a adolygwyd yn ystod Cam 3 yn yr adran hon. Mae'n darparu gwybodaeth am gyfanswm y dystiolaeth a ganfuwyd a nodweddion y dystiolaeth honno, yn ogystal â chrynodeb o'r hyn y mae'r dystiolaeth yn ei ddweud wrthym. Ceir gwybodaeth gyfeirio ar gyfer yr eitemau sydd wedi'u cynnwys yn y Synthesis yn adran Cyfeiriadau yr adroddiad.⁹

Cyfanswm a Nodweddion y Sylfaen Dystiolaeth

- 4.2 Mae Tabl 4 yn dangos dosbarthiad yr eitemau ymchwil sydd wedi'u cynnwys yn y synthesis, yn ôl dyluniad, pwnc a lleoliad daearyddol yr ymchwil. O'r astudiaethau sydd wedi'u cynnwys yn y synthesis, mae 19 yn canolbwyntio ar drochi hwyr yn unig, mae saith astudiaeth yn canolbwyntio ar arferion dysgu iaith dwys yn unig, ac mae deg eitem yn trafod llenyddiaeth drochi ehangach.
- 4.3 Mae'r mwyafrif o'r astudiaethau ar ddysgu bylchog sydd wedi'u cynnwys yn y synthesis naill ai'n canolbwyntio ar blant yn dysgu Saesneg fel ail iaith neu iaith ychwanegol yn yr UD, neu fyfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog. Mae'r dystiolaeth yn cynnwys enghreifftiau o blant yn cael addysg yn eu gwlad breswyl newydd mewn iaith wahanol i'r iaith addysgu yn eu gwlad breswyl flaenorol. Mewn rhai achosion, nododd y dystiolaeth nad oedd gan y plant hyn unrhyw allu ieithyddol yn iaith addysgu'r wlad breswyl newydd. Roedd eu profiadau addysgol yn amrywio, gydag ymchwil yn awgrymu bod rhai plant weithiau'n colli blynyddoedd o'u haddysg cyn cyrraedd eu gwlad breswyl newydd.
- 4.4 Roedd y dystiolaeth yn cynnwys astudiaethau o amrywiaeth o wledydd. Roedd rhywfaint o'r ymchwil yn canolbwyntio ar un iaith yn unig yn y sampl, er enghraifft y Gymraeg yng Nghymru. Roedd astudiaethau eraill yn ymgorffori ymchwil a oedd yn ymwneud ag amrywiaeth o ieithoedd mewn un sampl; er enghraifft, roedd astudiaeth yn Awstralia ar ddarpariaeth iaith ddwys yn cynnwys cyfranogwyr o'r Swdan, Eritrea, Burundi a Rwanda (Dooley, 2009).

⁹ Bydd y synthesis yn cyfeirio at gyfranogwyr a grybwyllwyd yng nghanfyddiadau'r ymchwil yn ôl y derminoleg a ddefnyddiwyd mewn eitemau penodol o ymchwil (er enghraifft 'plant', 'dysgwyr') oni bai y caiff sawl astudiaeth eu trafod gyda'i gilydd, yn yr achos hwn, cyfeirir at gyfranogwyr fel 'disgyblion'.

Tabl 4. Cyfanswm a Nodweddion y Sylfaen Dystiolaeth

Dylunio	
Trosolygon, Adolygiadau a Synthesisau	21
Ansoddol	18
Dulliau cymysg	7
Astudiaeth achos	3
Arbrofol	3
Hydredol	3
Meintiol	3
Pynciau	
Ymyriadau trochi hwyr	19
Dysgu bylchog (Myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog, Cymraeg/Saesneg fel iaith Ychwanegol, Dysgwr Saesneg/Cymraeg)	13
Ymyriadau trochi dwys	7
Dysgu Cynnwys ac iaith Integredig	3
Trawsieithu	3
Lleoliadau daearyddol	
Y Deyrnas Unedig (Iwerddon, yr Alban, Cymru)	15
America / UDA	11
Canada	9
Ewrop (Gwlad y Basg, yr Eidal, Serbia)	3
Seland Newydd	3
Asia (Hong Kong, Maleisia)	2
Awstralia	2

Pwyntiau Mynediad Optimaidd – Addysg Drochi

- 4.5 Nodwyd mai trochi cynnar yw'r opsiwn a ffeifrir ar gyfer dysgu ieithoedd (Pacific Policy Research Centre, 2010; Johnstone, 2002) ond mae Dixon *et al.* (2012) yn dadlau nad oes oedran optimaidd i unigolyn ddechrau ar ei daith drochi. Yn hytrach, mae'r 'amser optimaidd' yn adlewyrchu blaenoriaethau unigol rhieni a phlant. Mae'r trosolwg gan Dixon *et al.* (2012) yn nodi'r amodau optimaidd ar gyfer

dysgu ail iaith (I2). Mae'r amodau hyn yn cynnwys cael arferion llythrennedd cryf yn y cartref a chael digon o amser ar gyfer arferion llythrennedd I2 yn yr ysgol. Maent hefyd yn cynnwys cael arferion trochi sydd wedi'u cynllunio'n dda ac sy'n cael eu rhoi ar waith yn effeithiol, a chyfleoedd i blant ddefnyddio eu hail iaith yn anffurfiol.

- 4.6 Mae trosolwg o dystiolaeth gan Netten (2007) yn dadlau mai trochi dysgwyr yn gynnar yn Ffrangeg yw'r opsiwn mwyaf dymunol yng nghyd-destun Canada. Mae hyn oherwydd bod dysgwyr yn cael y cyfle i feithrin sgiliau llafar ac ysgrifenedig yn gynnar. Mae Netten (2007) hefyd yn nodi y gall dysgwyr a gaiff eu trochi ar y pwynt mynediad canolig hefyd gyflawni lefelau o ruglder sy'n debyg i siaradwyr mamiaith. Mae Netten (2007) yn nodi bod dysgwyr trochi hwyr yn hunangymhellol fel arfer sy'n addas ar gyfer pwynt mynediad hwyrach. Pan gyhoeddwyd yr ymchwiliad, roedd diffyg adnoddau ar gyfer rhaglenni trochi Ffrangeg canolig a hwyr yng Nghanada gan eu bod yn opsiwn arbenigol ar gyfer darpariaeth. Mae Netten (2007) hefyd yn nodi ei bod yn bosibl bod diffyg cysondeb rhwng yr amcanion dysgu a'r cwricwlwm. Fodd bynnag, mae'r astudiaeth yn nodi bod dysgwyr yn dod yn fwy hyderus yn eu hail iaith ar ôl 4-5 mis o ddarpariaeth ddwys.
- 4.7 Mae rhywfaint o ymchwiliad ar drochi canolig a hwyr yn nodi y gall myfyrwyr sy'n cymryd rhan mewn darpariaeth trochi hwyr berfformio cystal â myfyrwyr a gymerodd ran mewn darpariaeth trochi cynnar weithiau (Genesee, 1981 yn Lindholm-Leary a Genesee, 2014). Mae Lindholm-Leary a Genesee (2014) yn nodi mai esboniad posibl am hyn yw bod gan fyfyrwyr trochi hwyr nodweddion dysgu gwahanol. Er enghraifft, yn gyffredinol maent yn hŷn ac yn aml gallant ddarllen ac ysgrifennu yn eu hiaith gyntaf (I1) eisoes, sy'n sgiliau y gellir eu trosglwyddo â llai o gysylltiad. Hefyd, mae myfyrwyr mewn rhaglenni trochi hwyr yn aml yn unigolion hunanddewisol ac uchel eu cymhelliant. Mae Lindholm-Leary a Genesee (2014) hefyd yn nodi bod y myfyrwyr, am eu bod yn hŷn, yn ddysgwyr mwy profiadol yn gyffredinol, o gymharu â dysgwyr trochi cynnar.
- 4.8 Mae ymchwiliad gan Makropoulos (2009) yn nodi pa mor bwysig yw rhoi'r cyfle i fyfyrwyr hŷn ddysgu iaith arall. Ymchwiliodd yr astudiaeth gan Makropoulos (2009) i'r rhesymau y tu ôl i nifer y myfyrwyr sy'n manteisio ar ddarpariaeth trochi hwyr yn Ottawa, Canada. Mae canfyddiadau'r astudiaeth yn nodi bod cyfranogwyr dosbarth

canol yn dewis ymuno â'r ddarpariaeth trochi hwyr at ddibenion yn ymwneud â chyfathrebu, tra bo myfyrwyr dosbarth gweithiol wedi nodi rhesymau a oedd yn ymwneud â chyflogadwyedd (Makropoulos, 2009). Mae Makropoulos yn dod i'r casgliad, yng nghyd-destun Ottawa, fod rhaglenni trochi Ffrangeg hwyr braidd yn anhygyrch i fyfyrwyr o gefndiroedd mewnfudol a'r dosbarth gweithiol.

Ymyriadau trochi hwyr

- 4.9 Mae wyth o'r astudiaethau yn canolbwyntio'n benodol ar ymyriadau trochi hwyr penodol. Mae'r rhan fwyaf o'r astudiaethau hyn yn dod i'r casgliad nad oedd effaith negyddol ar ddeilliannau addysgol disgyblion (e.e. Williams, 2002; O Muircheartaigh a Hickey, 2014). Fodd bynnag, canfu ymchwil gan Marsh, Hau a Kong (2010), gyda thros 12,000 o fyfyrwyr, fod eu profiad trochi hwyr wedi cael effaith negyddol ar gyflawniad academiaidd mewn pynciau nad oeddent yn ieithoedd (e.e. Daearyddiaeth neu Hanes). Siaradwyr Tsieineeg yn Hong Kong oedd y myfyrwyr, a oedd yn cymryd rhan mewn ymyriad trochi hwyr Saesneg. Cafodd pynciau megis Daearyddiaeth, Gwyddoniaeth a Hanes eu haddysgu yn yr iaith Saesneg o'r adeg roeddent yng ngradd 7 (12-13 oed). Nododd yr astudiaeth hydredol dros dair blynedd effeithiau cadarnhaol bach mewn perthynas â chyflawniad ieithyddol, ac effaith negyddol mewn perthynas â'r pynciau a astudiwyd nad oeddent yn ieithoedd. Mae'r astudiaeth yn nodi y gallai'r gwahaniaeth posibl hwn fod o ganlyniad i wybodaeth flaenorol y myfyrwyr am ieithoedd (Marsh, Hau a Kong, 2000). Maent yn awgrymu y dylid dechrau'r daith drochi yn gynharach, gan ddarparu cymorth parhaus ar gyfer pynciau nad ydynt yn ieithoedd, a darparu cyfnod pontio sy'n ddigon hir rhwng addysg gynradd ac addysg uwchradd.
- 4.10 Cymharodd Ó Muircheartaigh a Hickey (2014) fyfyrwyr ysgol uwchradd yn eu pedwaredd flwyddyn yn yr ysgol uwchradd (15-17 oed) a oedd wedi cael profiad o drochi Gwyddeleg cynnar a hwyr. Roedd cyfranogwyr trochi cynnar wedi cael oddeutu 10,000 o oriau o drochi yn y Wyddeleg, tra bo cyfranogwyr trochi hwyr wedi cael oddeutu 3,600 o oriau (ers dechrau'r ysgol uwchradd). Nododd yr holl fyfyrwyr mai Saesneg oedd eu hiaith gyntaf. Mae'r canlyniadau'n dangos, ar ôl tair blynedd o drochi, fod y myfyrwyr trochi hwyr wedi cyflawni graddau uchel tebyg i'w cymheiriaid trochi cynnar. Fodd bynnag, maent hefyd yn nodi bod myfyrwyr trochi hwyr yn

amrywio o ran eu lefelau o orbryder yn y dosbarth a rheolaeth benodol dros ramadeg Wyddeleg; hynny yw, ni wnaeth y myfyrwyr trochi hwyr berfformio cystal yn y 'prawf-c' (a oedd yn mesur hyfedredd yn y Wyddeleg) ac roedd cydberthynas gref rhwng hyn a lefelau uwch o orbryder wrth ddefnyddio'r Wyddeleg yn y dosbarth. Mae'r ymchwilwyr o blaid mynd i'r afael ag anghenion penodol myfyrwyr trochi hwyr, a hwyluso'r cyfnod pontio i drochi yn y Wyddeleg. Mae'r awduron yn nodi y gallai hyn wneud trochi hwyr yn opsiwn mwy deniadol (Ó Muircheartaigh a Hickey, 2014).

- 4.11 Mae trosolwg o ymchwil gan Lindholm-Leary a Genessee (2014) yn nodi bod myfyrwyr trochi cynnar yn tueddu i gyflawni lefelau uwch o hyfedredd ar lafar na myfyrwyr trochi hwyr. Fodd bynnag, mae Lindholm-Leary a Genessee (2014) yn nodi, mewn ymchwil flaenorol i drochi hwyr, y gall myfyrwyr mewn rhaglenni trochi hwyr gyflawni lefelau o hyfedredd sy'n debyg i'r rhai a oedd mewn rhaglenni trochi cynnar (Genessee, 1981 yn Lindholm-Leary a Genessee, 2014). Mae Genessee (1981 yn Lindholm-Leary a Genessee, 2014) yn nodi bod lefelau hyfedredd I2 ymhlith myfyrwyr trochi, ni waeth beth fo lefel yr addysgu, gryn dipyn yn well na rhai myfyrwyr nad oeddent mewn rhaglenni trochi.
- 4.12 Cymharodd Freed, Segalowitz a Dewey (2004) raglenni trochi hwyr â rhai opsiynau amgen, megis astudio dramor ac arferion dysgu iaith rheolaidd yn yr ystafell ddosbarth ar gyfer gwersi Ffrangeg yn yr UD. Cymerodd y myfyrwyr ran mewn cyfweiliadau llafar ar ddechrau ac ar ddiwedd eu rhaglenni priodol. Gwnaeth rhuglder llafar y myfyrwyr yn y rhaglen drochi hwyr wella mwy na'r rhai a oedd yn astudio dramor. Yn yr astudiaeth hon, noda'r ymchwilwyr fod defnyddio I2 wrth gymryd rhan mewn gweithgareddau y tu allan i'r ystafell ddosbarth yn gysylltiedig â gwella rhuglder llafar. Noda Freed, Segalowitz a Dewey (2004) fod natur ac ansawdd rhyngweithiadau, yn hytrach na'r cyd-destun, yn hyrwyddo amrywiaeth o ffyrdd o ddysgu I2.

- 4.13 Er nad ydynt yn trafod trochi hwyr yn benodol, mae Cenoz a Gorter yn trafod y posibilrwydd o ymgorffori I1 yn ystafell ddosbarth I2 gyda thrawsieithu¹⁰ fel cyfle, yn hytrach na bygythiad. Yn eu papur o 2007, maent yn dadlau dros fabwysiadu cyfres o egwyddorion arweiniol yn achos ieithoedd lleiafrifol rhanbarthol. Er enghraifft, un awgrym yw darparu digon o le i'r iaith leiafrifol 'anadlu' yn yr ystafell ddosbarth trochi, ynghyd ag ynysu'r brif iaith yn yr un amgylchedd. Mae'r egwyddorion a awgrymir hefyd yn pwysleisio y dylid datblygu ymwybyddiaeth myfyrwyr o iaith; datblygu'r angen i ddefnyddio'r iaith leiafrifol; datblygu ymwybyddiaeth feta-ieithyddol a chysylltu trawsieithu â gweithgareddau addysgegol. Defnyddir egwyddorion trawsieithu tebyg mewn ystafelloedd dosbarth trochi Cymraeg. Mewn rhai ysgolion, bydd ymarferwyr yn aralleirio syniadau craidd neu gymhleth yn Saesneg er mwyn sicrhau bod pawb yn deall. Mae Estyn (2014) yn nodi bod y dull hwn yn enghraifft o arfer dda.
- 4.14 Rhoddodd Gallagher a Colohan (2017) Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig ar waith fel dull trochi hwyr mewn dosbarth Daearyddiaeth Eidaleg gyda myfyrwyr 14-15 oed. Eu nod oedd gweld a fyddai defnyddio I1 ac I2 yn ystod tasgau a oedd yn ymwneud â chynnwys yn helpu myfyrwyr gydag elfennau penodol o ddatblygu iaith, megis gramadeg. Cafodd y myfyrwyr ddarpariaeth Saesneg ac Eidaleg yn yr ystafell ddosbarth dros gyfnod o ddeuddeg mis. Dangosodd y canlyniadau fod natur benodol trawsieithu yn yr ystafell ddosbarth yn effeithiol wrth godi ymwybyddiaeth myfyrwyr o ramadeg. Roedd y myfyrwyr yn mwynhau defnyddio eu sgiliau dwyieithog yn yr ystafell ddosbarth, ac roeddent yn teimlo'n fwy cyfforddus yn defnyddio geirfa I2 mewn lleoliad trochi I1. Noda'r ymchwilyr fod yr ymyriad wedi arwain at ddealltwriaeth ddyfnach o'r ddwy iaith drwy ailbroesu cynnwys o un iaith i'r llall (Gallagher a Colohan, 2017; t. 14).

¹⁰ Cafodd y term 'trawsieithu' ei fathu gyntaf yng Nghymru i ddisgrifio'r ffordd roedd y Gymraeg a'r Saesneg yn cael eu defnyddio ar gyfer mewnbyn ac allbyn mewn ffordd systematig (Cenoz a Gorter, 2007; t. 904). Y nod oedd rhoi fframwaith cymorth i blant ddatblygu eu cymhwysedd iaith drwy atgyfnerthu'r defnydd o'r Gymraeg a'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth er mwyn gwella eu dealltwriaeth. Er enghraifft, byddai testun yn cael ei ddarllen yn Saesneg a byddai gweithgaredd yn ymwneud â'r testun hwnnw yn cael ei wneud yn Gymraeg. Yn ystod y blynyddoedd diwethaf, mae dehongliadau o'r term 'trawsieithu' wedi datblygu o'i ddiben addysgegol gwreiddiol. Mae'r term bellach yn cael ei ddefnyddio i ddisgrifio'r broses o gynyddu dealltwriaeth plant yng nghyd-destun ieithoedd lleiafrifol eraill yn yr ystafell ddosbarth a'r tu allan iddi hefyd. Mae Canagarajah (2011 yn Cenoz a Gorter, 2007; t.904) yn disgrifio Trawsieithu fel a ganlyn: "the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system".

Darpariaeth iaith ddwys

- 4.15 Mae cytundeb cyffredinol bod darpariaeth iaith ddwys yn cynhyrchu sgiliau cyfathrebu gwell yn l2 na'r un nifer o oriau o ddarpariaeth iaith wedi'u rhannu dros gyfnod hwy (Netten a Germain, 2005; Williams, 2009).
- 4.16 Yng nghyd-destun Canada, mae Netten a Germain (2005) yn cynnig trosolwg o arferion athrawon ar gyfer Ffrangeg ddwys. Caiff Ffrangeg ddwys ei chynnig mewn rhai taleithiau yng Nghanada fel cyfle i ddysgu l2 ar gyfer plant sy'n trosglwyddo o radd 6 (11-12 oed) i radd 7 (12-13 oed). Mae Netten a Germain (2005) yn pwysleisio bod yn rhaid i blant gael digon o oriau addysgu er mwyn dechrau cyfathrebu ar lafar yn ddigymell. Mae eu hymchwili yng Nghanada yn awgrymu bod angen o leiaf 250 o oriau er mwyn i blant sy'n dysgu Ffrangeg fel eu hail iaith ddechrau cyfathrebu ar lafar yn ddigymell. Canfu ymchwili o Gymru fod darparu mwy o fewnbwn yn yr iaith darged mewn rhaglen darpariaeth iaith ddwys, yn arwain at fwy o allbwn mewn perthynas â hyfedredd iaith cyffredinol y dysgwyr (Lovell, 2018).
- 4.17 Mae gwersylloedd iaith yn enghraifft o ymyriadau iaith dwys. Cafodd rhaglen o'r fath ei chynllunio'n benodol i gymell dysgwyr Saesneg fel ail iaith oedd â hyfedredd isel gyda gweithgareddau iaith difyr (Vishalache a Balakrishnan, 2006). Cymerodd 98 o blant 12-13 oed ran mewn amserlen dysgu iaith 'Saesneg yn unig' hynod ddwys a oedd yn cynnwys pwyslais ar lythrennedd Saesneg, yn ogystal â gemau a gweithgareddau rhyngweithiol. Roedd yr ymyriad yn hyblyg o ran hyd (rhwng tridiau a phythefnos) ac fe'i rhoddwyd ar waith dros ddiwrnodau 15 awr. Dangosodd arolwg dilynol â'r dysgwyr eu bod yn credu bod eu sgiliau Saesneg wedi gwella ac yr hoffent fynychu gwersyll arall (Vishalache a Balakrishnan, 2006).
- 4.18 Canolbwyntiodd ymchwili gan Cho (2010) ar ddarparu gweithgareddau rhyngweithiol yn yr iaith darged hefyd ac ymyriadau dysgu iaith penodol fel rhan o wersyll iaith. Yn y Gwersyll iaith Corëeg, caiff cyfranogwyr eu hannog i fabwysiadu persona fel ffordd o'u hannog i feddwl am y profiad dysgu iaith *cyfan*. Cymerodd cyfranogwyr rhwng 15 a 17 oed ran mewn rhaglen dysgu gramadeg yn seiliedig ar brosiectau ar ffurf gweithgareddau cymdeithasol ystyrion gyda'r nod o ddefnyddio'r iaith darged mewn gweithgareddau unigol neu grŵp. Mae'r canlyniadau'n dangos y gall y dull

hwn fod yn effeithiol wrth ddarparu pwyntiau mynediad ychwanegol i raglenni trochi er mwyn dysgu iaith (Cho, 2010).

- 4.19 Mae cytundeb cyffredinol y gall dysgu iaith arall arwain at fanteision gwybyddol, yn enwedig os yw'r ddarpariaeth dysgu iaith o natur ddwys (Netten a Germain, 2005; Puric, Vuksanovic a Chondrogianni, 2017; Lazaruk, 2007). Er enghraifft, gwelwyd bod gan blant yn Serbia (7 ac 8 oed), a oedd mewn darpariaeth iaith ddwys am 5 awr y dydd dros gyfnod o 12 mis, allu cof gweithiol rhagorol o gymharu â grŵp safonol (Puric, Vuksanovic a Chondrogianni, 2017). Mae'r astudiaeth hefyd yn nodi y gall fod manteision gwybyddol er gwaethaf pwyntiau mynediad gwahanol neu gyfnodau amrywiol o gysylltiad â'r iaith (Puric, Vuksanovic a Chondrogianni, 2017).
- 4.20 Mae trosolwg o ymchwil gan Lazaruk (2007) yn nodi y gall addysg drochi yn gyffredinol roi manteision gwybyddol i fyfyrwyr o gymharu â'u cyfoedion unieithog. Mae Lazaruk (2007) hefyd yn nodi y gall myfyrwyr sy'n hwyrdyfodiaid i l2 ddangos cynnydd cyflym yn eu datblygiad iaith. Mae'r canfyddiad hwn wedi arwain, mewn rhai achosion, at ymchwilwyr yn ffafrio darpariaeth Ffrangeg ddwys a byrdymor (Lazaruk, 2007). Noda Netten a Germain (2005) fod ymchwil a gynhaliwyd gyda myfyrwyr a oedd yn cymryd rhan mewn rhaglenni 'Ffrangeg ddwys' yng Nghanada wedi arwain at ddeilliannau gwell mewn gwyddoniaeth, darllen ac ysgrifennu Saesneg o gymharu â'u cyfoedion mewn rhaglenni arferol. Dônt i'r casgliad nad oedd yr amser ychwanegol a dreuliwyd ar ddarpariaeth Ffrangeg ddwys yn cael unrhyw effaith ar gyflawniad myfyrwyr yn Saesneg. Maent yn nodi bod y canlyniadau yn gyson ag ymchwil sy'n dangos bod dysgu ail iaith yn cyfrannu at ddatblygu gallu gwybyddol (Bialystok, 2001; Cummins, 2001 yn Netten a Germain, 2005).
- 4.21 Unwaith y bydd cyfnod o ddysgu iaith dwys wedi'i gwblhau, mae'r ymchwil yn awgrymu y dylid rhoi pwyslais ar strategaeth parhad dysgu (Estyn, 2018; Pacific Policy Research Centre, 2010; Williams, 2002). Mae gwerthusiad o gynlluniau peilot trochi Cymraeg ac addysgu iaith dwys gan OldBell3 (Llywodraeth Cymru, 2008) yn nodi bod angen darparu cymorth parhaus ym Mlwyddyn 7, ar ôl i ddisgyblion gymryd rhan mewn darpariaeth iaith ddwys ym Mlwyddyn 6. Nodir bod hyn oherwydd bod gafael llawer o ddisgyblion yn yr iaith yn gymharol wan o hyd

(Llywodraeth Cymru, 2008; t.7). Mae OldBell3 (Llywodraeth Cymru, 2008) yn argymhell y dylid darparu gweithgareddau allgyrsiol i ddisgyblion allu defnyddio'r sgiliau iaith y maent newydd eu datblygu y tu allan i'r ystafell ddosbarth. Roedd athrawon a gymerodd ran yn credu bod lle i ddarparu rhagor o weithgareddau drwy gyfrwng y Gymraeg yn ystod gwyliau'r haf er mwyn annog ac atgyfnerthu defnydd disgyblion o'r iaith (Llywodraeth Cymru, 2008; t. 8).

Darpariaeth trochi hwyr

- 4.22 Mae'r adran hon yn trafod canfyddiadau ymchwil sy'n ymwneud â'r ffactorau sy'n hwyluso neu'n cefnogi rhaglenni trochi hwyr. Dylid cymryd gofal wrth ddehongli'r canfyddiadau hyn am nad yw cadernid nac ansawdd y dystiolaeth wedi cael eu hasesu, gan fod hynny y tu hwnt i gwmpas yr adolygiad. Caiff y pynciau canlynol eu trafod: dulliau gweithredu yn yr ystafell ddosbarth, ymarferwyr, yr amgylchedd allanol, ac amser.

Dulliau gweithredu yn yr ystafell ddosbarth

- 4.23 Datblygu sgiliau cyfathrebu ar lafar oedd un o nodau gwreiddiol rhaglenni trochi Ffrangeg hwyr yng Nghanada (San Martin, 2015). Mae addysgu iaith gyfathrebol yn un dull sy'n ceisio annog dysgwyr mewn rhaglenni trochi Ffrangeg hwyr yng Nghanada i gyfathrebu ar lafar yn ddigymell. Casgliad o egwyddorion yw'r dull gweithredu hwn sy'n gymwys i drochi hwyr. Caiff y rhain eu categoreiddio drwy bwysleisio sgiliau cyfathrebu gan ddefnyddio'r iaith darged; cyflwyno testunau dilys (Newman, 1998; t. 292 yn San Martin, 2015) fel rhan o'r dysgu; darparu cyfleoedd i ddysgwyr ganolbwyntio ar y broses o ddysgu iaith; a gwneud cysylltiad rhwng dysgu iaith yn yr ystafell ddosbarth a gweithgareddau iaith y tu allan i'r ystafell ddosbarth (Newman, 1998 yn San Martin, 2015).
- 4.24 Mae San Martin (2015) yn nodi bod mabwysiadu'r dull addysgu iaith gyfathrebol yn rhoi cyfleoedd i fyfyrwyr gymryd rhan gan ddefnyddio 'tasgau o'r byd go iawn' a defnyddio'r ail iaith mewn ffordd ddilys (San Martin, 2015). Mae hyn yn hyrwyddo cydweithredu sydd, yn ei dro, yn datblygu cywirdeb a rhuglder myfyrwyr. Mae San Martin (2015) hefyd yn nodi bod y math hwn o ddull o ymdrin â throchi hwyr yn cynyddu lefelau cymhelliant a diddordeb myfyrwyr mewn perthynas ag l2. Mae cael

y myfyrwyr i ddefnyddio'r iaith yn ffactor allweddol er mwyn datblygu eu rhuglder (San Martin, 2015).

- 4.25 Mae cytundeb cyffredinol bod strategaethau addysgu penodol yn annog gallu cyfathrebol myfyrwyr. Mae adolygiad diweddar o'r Gymraeg yng nghyfnodau allweddol 2 a 3 gan Estyn (2018) yn tynnu sylw at strategaethau effeithiol ar gyfer cyflwyno'r Gymraeg mewn canolfannau trochi hwyr. Mae'r adroddiad yn nodi bod pwyslais ar ddatblygu sgiliau gwranddo a siarad sy'n rhoi cyfle i'r disgyblion feithrin eu hyder wrth ddefnyddio'r iaith, gydag arweiniad gan eu hathrawon. Er nad yw'n trafod trochi hwyr yn benodol, mae canllaw cyfeirio i addysgwyr a ddatblygwyd gyda rhaglenni trochi addysgol Cymraeg mewn golwg (Thomas, Apolloni a Parry, 2018) yn siarad o blaid dulliau gweithredu tebyg. Er enghraifft, mae'r canllaw cyfeirio yn sôn am enghreifftiau o arferion gorau sy'n ymgorffori mewnbwn gan yr ymarferydd a'r plentyn i annog cyfathrebu ar lafar.
- 4.26 Mewn trosolwg o dystiolaeth, mae Lindholm-Leary a Genesee (2014) yn trafod rhaglenni sy'n canolbwyntio ar fyfyrwyr fel dull o annog dysgwyr i ddefnyddio'r iaith. Nodir bod Stevens (1983 yn Lindholm-Leary a Genesee, 2014) wedi cymharu myfyrwyr trochi hwyr a oedd yn siarad Saesneg yng Nghanada. Rhannwyd y myfyrwyr yn ddau grŵp, gydag un grŵp yn ymgorffori dull trochi a oedd yn canolbwyntio mwy ar yr athro, a'r grŵp arall yn mabwysiadu dull a oedd yn canolbwyntio mwy ar y myfyrwyr. Treuliodd aelodau'r grŵp a oedd yn canolbwyntio ar yr athro 80 y cant o'u diwrnod wedi'u trochi yn Ffrangeg, tra bo'r grŵp a oedd yn canolbwyntio ar y myfyrwyr yn treulio 50 y cant o'u diwrnod wedi'u trochi yn Ffrangeg. Dangosodd y canlyniadau fod y defnydd gweithredol cynyddol o Ffrangeg yn y grŵp a oedd yn canolbwyntio ar y myfyrwyr wedi arwain at well perfformiad yn Ffrangeg o gymharu â'r grŵp a oedd yn canolbwyntio ar yr athro. Yn benodol, mae Stevens (1983 yn Lindholm-Leary a Genesee, 2014) yn nodi bod y rhai a oedd yn y grŵp a oedd yn canolbwyntio ar y myfyrwyr wedi cael ymreolaeth dros y cynnwys roeddent yn ei ddysgu ac mewn perthynas â'r ffordd y byddent yn cyflawni eu hamcanion cwricwlaidd.
- 4.27 Mae Netten a Germain (2005) yn diffinio dulliau addysgu hynod effeithiol fel a ganlyn: "the use of strategies which focus on language use (modelling, using and

correcting) in spontaneous communication throughout the lesson, without previous practice of vocabulary or forms” (t. 198). Mae arferion addysgu sy'n annog dysgwyr i gyfathrebu ar lafar yn ddigymell yn cynnwys ail-greu sefyllfaoedd cyfathrebu gwirioneddol, gwneud y cwricwlwm yn un a arweinir gan y disgybl, a chael disgwyliadau uchel ar gyfer pob myfyriwr (Netten a Germain, 2005; Mac Éinrí, 2007).

Ymarferwyr

- 4.28 Er nad yw'n trafod trochi hwyr yn benodol, mae trosolwg o addysg drochi gan May, Hill, a Tiakiwai (2004) yn nodi pwysigrwydd cael staff addysgu sy'n rhugl yn yr iaith darged i addysgu myfyrwyr. Mae May, Hill, a Tiakiwai (2004) hefyd yn nodi bod angen i'r staff addysgu roi arferion addysgu ar waith sydd wedi'u hategu gan ymchwil i ddysgu ail iaith a hyfforddiant digonol mewn methodolegau dysgu I2.
- 4.29 Edrychodd astudiaeth hydredol gan Scarino, Liddicoat a Kohler (2016) ar amrywiaeth o fodelau trochi, gan gynnwys model trochi hwyr gyda phlant ysgol uwchradd yn Awstralia. Mae eu crynodeb o ganlyniadau, sy'n trafod arferion trochi yn fwy cyffredinol, yn nodi bod angen i staff addysgu arbenigo mewn dulliau trochi, yn ogystal â meddu ar wybodaeth arbenigol am feysydd disgyblaeth penodol.
- 4.30 Ystyrir bod hyfforddi a datblygu sgiliau addysgwyr yn elfen hanfodol o raglenni trochi hwyr (Cammarata a Tedick, 2012; Cummins, 2014; Johnstone, 2002; May, Hill, a Tiakiwai 2004). Dangosodd ymchwil gan Cammarata a Tedick (2012) a oedd yn ymwneud â siarad ag ymarferwyr trochi fod methodolegau addysgu ar gyfer ymyriadau trochi a'r ffordd y cânt eu hymgorffori yn yr ystafell ddosbarth yn rhywbeth a ddylai gael ei gynnwys mewn rhaglenni hyfforddiant cychwynnol athrawon yn America. Mae gwaith gan Johnstone (2002) yn cefnogi'r canfyddiadau hyn, ac yn nodi yng nghyd-destun Canada fod angen hyfforddiant ar ymarferwyr ar addysgu iaith dwys ac ymgorffori I1 y plentyn yn yr ystafell ddosbarth er mwyn cefnogi datblygiad I2. Mae ymchwil gan May, Hill, a Tiakiwai (2004) mewn perthynas ag addysg drochi Maori yn Seland Newydd yn nodi bod angen hyfforddiant ar ymarferwyr ar fethodolegau trochi hwyr megis cydweithredu, yn ogystal ag ymwybyddiaeth o 'degwch deuddiwylliannol/ amlddiwylliannol'. Mae May, Hill, a Tiakiwai (2004) yn argymhell y dylid darparu mwy o gyllid i leoliadau addysgol

ar gyfer gweithgareddau megis datblygu adnoddau sy'n benodol i gyd-destun a hyfforddiant athrawon. Mae'r awduron yn awgrymu y dylid darparu cyllid i leoliadau yr ystyrir eu bod yn 'barod' i fabwysiadu darpariaeth drochi, sy'n gyfarwydd ag ymchwil ac sy'n gallu ymgorffori'r hyfforddiant fel rhan o ddatblygiad proffesiynol parhaus.

Amgylcheddau

- 4.31 Mae astudiaethau o Seland Newydd a Chymru yn nodi mai un enghraifft o arfer dda yw ysgolion sydd â thîm arwain cefnogol sy'n rhoi statws uchel i'r iaith darged yn yr ysgol drwy hyrwyddo ei defnydd bob dydd (May, Hill, a Tiakiwai, 2004; Lovell, 2018; Williams, 2008).
- 4.32 Mae tystiolaeth yn awgrymu yr ystyrir bod rhwydweithiau cymorth allanol yn elfen bwysig o ddarpariaeth addysgu iaith ddwys (Estyn, 2006). Canfu'r adroddiad gan Estyn (2006) fod cael cymorth a chanllawiau wedi'u targedu gan yr awdurdod lleol yn ffactor allweddol i blant ddysgu Cymraeg yn llwyddiannus drwy gynllun peilot addysgu iaith dwys.
- 4.33 Er nad ydynt yn trafod trochi hwyr yn benodol, mae May, Hill, a Tiakiwai (2004) yn nodi manteision rhwydweithiau cymorth allanol wrth drafod arferion gorau ar gyfer addysg ddwyieithog ac addysg drochi yn Seland Newydd. Mewn trosolwg o ymchwil yn trafod y maes addysg drochi ehangach, mae May, Hill, a Tiakiwai (2004) yn nodi pwysigrwydd cael cefnogaeth rhieni ar gyfer rhaglenni trochi, gan ddweud mai hyn yn aml sy'n ysgogi datblygiad rhaglenni trochi newydd.
- 4.34 Mewn adroddiad ar gynlluniau peilot trochi Cymraeg ac addysgu iaith dwys mewn ysgolion, daw Estyn (2006) i'r casgliad bod cael cefnogaeth gan rieni yn ffactor allweddol i blant ddysgu Cymraeg yn llwyddiannus, a'i bod yn bwysig cael cysylltiadau agos rhwng ysgolion a rhieni. Mae Johnstone (2002) yn nodi bod cael cefnogaeth gan rieni yn bwysig er mwyn cyfleu negeseuon allweddol am drochi hwyr i rieni. Gall rhieni gefnogi mewn nifer o ffyrdd, er enghraifft drwy helpu gydag l1 gartref, rhoi anogaeth i'r plant mewn perthynas â'r profiad trochi a chefnogi ymdrechion yr ysgol, megis datblygu adnoddau neu helpu i ddarparu gwybodaeth i ddarpar rieni (Johnstone, 2002).

Amser

- 4.35 Mae cytundeb cyffredinol bod amser yn ffactor allweddol mewn darpariaeth trochi hwyr (Scarino, Liddicoat a Kohler, 2016; Johnstone, 2002). Mae canfyddiadau gan OldBell3 (Llywodraeth Cymru, 2008) ar y cynlluniau peilot trochi ac addysgu iaith dwys yn nodi, dros y cyfnod o ddeuddeg mis, fod cymhwysedd geiriol plant wedi gwella, a'i fod yn parhau i wella ar ôl i'r rhaglen addysgu iaith ddwys ddod i ben a bod y cyfranogwyr yn rhan o'r ddarpariaeth addysg drochi. Mae ymchwil gan Lightbown (2013) a Scarino, Litticoat a Kohler (2016) yn nodi bod angen amser ac ymdrech ar raglenni trochi hwyr er mwyn arwain at ddysgu gwell yn y pen draw. Canfu astudiaeth gan Dixon *et al.* (2012) fod cael digon o amser i gyflwyno llythrennedd l2 yn helpu i gefnogi trochi hwyr.
- 4.36 Mae angen digon o amser ar addysgwyr i gynllunio eu darpariaeth trochi hwyr hefyd wrth ystyried nod deublyg addysg drochi, sef addysgu iaith a chynnwys ar yr un pryd (Baker, 2006 yn Pacific Policy Research Centre, 2010). Mae canfyddiadau gan Cammarata a Tedick (2012) a Scarino, Litticoat a Kohler (2016) yn nodi bod angen mwy o gymorth seiliedig ar raglenni ar athrawon trochi, sy'n cynnwys amser ychwanegol i gynllunio oherwydd bod angen cydbwysu deunydd iaith a chynnwys. Mae Estyn (2018) yn cefnogi 'cynllunio bwriadus' fel dull o godi safonau mewn darpariaeth trochi hwyr mewn ysgolion Cymraeg yng nghyfnodau allweddol 2 a 3. Mae ymchwil gan San Martin (2015) a Dixon *et al.* (2012) yn nodi bod modelau arferion gorau mewn addysg drochi yn ymgorffori cyfleoedd i ddysgwyr gydweithredu ag addysgwyr ar eu gweithgareddau dysgu, sydd hefyd yn annog agwedd fwy cyfathrebol at drochi hwyr.
- 4.37 Mae datblygu adnoddau yn ystyriaeth amser arall ar gyfer rhaglenni trochi hwyr. Mae Netten a Germain (2005) yn nodi bod prinder adnoddau sy'n briodol ar gyfer lefelau iaith a chynnwys mewn rhaglenni trochi canolig a hwyr yng Nghanaada yn aml. Canfu Cammarata a Tedick (2012) fod angen mwy o gymorth ar athrawon i ddatblygu adnoddau yn iaith darged disgyblion. Wrth werthuso cynlluniau peilot trochi ac addysgu iaith dwys, a gynhaliwyd gan OldBell3 (Llywodraeth Cymru, 2008), dywedodd y rhan fwyaf o'r athrawon a oedd yn cymryd rhan mewn grwpiau ffocws eu bod yn creu eu hadnoddau eu hunain. Nododd y gwerthusiad hefyd fod y

cynlluniau peilot wedi rhoi amser a chyllid i'r athrawon a oedd yn cymryd rhan gynhyrchu adnoddau penodol ond na fyddai modd parhau â threfniant tebyg o bosibl ar ôl i'r cynllun peilot ddod i ben.

Disgyblion sydd â phrofiad o ddysgu bylchog

Ffactorau sy'n ymwneud yn benodol â myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog

- 4.38 Yn yr adolygiad, mae themâu o dystiolaeth sy'n gysylltiedig â dysgu bylchog yn debyg i themâu o dystiolaeth sy'n gysylltiedig â throchi hwyr: er enghraifft, y ffaith bod angen cymorth ychwanegol, staff sydd wedi'u hyfforddi'n dda a'r amser i ddysgu l2 (Dooley, 2009; DeCapua, Smathers a Tang, 2007). Fodd bynnag, mae gwahaniaethau pwysig i'w hystyried hefyd. Daw plant sydd â phrofiad o ddysgu bylchog o amrywiaeth o gefndiroedd ieithyddol gwahanol, ac efallai y byddant wedi bod mewn sefyllfaoedd gofidus ac emosiynol, megis gwrthdaro neu drychinebau naturiol, yn ogystal â pheidio â chael eu haddysg (Cerna, 2019).
- 4.39 Mae trosolwg o dystiolaeth gan DeCapua, Smathers a Tang (2007) yn cynnig dealltwriaeth o'r modelau a'r arferion trochi hwyr mwyaf priodol i fyfyrwyr sydd ag anghenion addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog. Er enghraifft, ystyrir bod dulliau 'gwrthio i mewn' a 'thynnu allan' yn fuddiol i fyfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog i'w helpu i ddatblygu sgiliau ieithyddol sylfaenol yn eu hiaith darged.¹¹ Argymhellir dosbarthiadau ar ôl ysgol ac ar y penwythnos hefyd, gan fod angen cymorth ychwanegol ar fyfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog yn aml i ddysgu'r hanfodion yn ogystal â chaffael cwricwlwm newydd (DeCapua, Smathers and Tang, 2007). Yn debyg i sefyllfaoedd trochi hwyr eraill a grybwyllwyd eisoes, gall dull cyfathrebol fod yn fuddiol i fyfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog er mwyn eu helpu i integreiddio. Fodd bynnag, weithiau mae'n fwy priodol i gynnig rhywfaint o addysgu gwarchodol hefyd. Mae

¹¹ Mae 'gwrthio i mewn' yn cyfeirio at ddulliau dysgu iaith a gaiff eu hymgorffori yn y cwricwlwm prif ffrwd. Caiff myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog eu hintegreiddio mewn dosbarthiadau prif ffrwd (Saesneg eu hiaith) ar y cyd ag ymarferydd Saesneg fel ail iaith hyfforddedig. Mae hyn yn eu helpu i fod yn rhan o gorff y myfyrwyr. Mae 'tynnu allan' yn cyfeirio at ddulliau dysgu iaith sy'n digwydd y tu allan i'r cwricwlwm prif ffrwd. Caiff myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog eu tynnu allan o ystafelloedd dosbarth prif ffrwd am ran fach o'u diwrnod ysgol a byddant yn dysgu Saesneg fel ail iaith mewn ystafell ddosbarth ar wahân.

angen athrawon ymrwymedig sydd wedi'u hyfforddi'n dda ar fyfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog, yn ogystal â rhaglen gytbwys sy'n mabwysiadu dull plentyn cyfan (DeCapua, Smathers a Tang, 2007; Cerna, 2019).

- 4.40 Mae DeCoupa a Marshall (2011) wedi datblygu model i helpu myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog i drosglwyddo i addysg ffurfiol yn yr UD. Mae'r model hefyd yn darparu canllawiau i athrawon sy'n gweithio gyda myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog. Mae'r Mutually Adaptive Learning Paradigm (MALP) yn rhoi mesurau sy'n ymaddasol yn ddiwylliannol i athrawon y mae eu hangen ar fyfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog er mwyn iddynt ddysgu; mae hyn yn cynnwys ystyriaethau trochi. Er enghraifft, anogir y defnydd o dasgau llafar gan fod myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog yn fwy cyfarwydd ag arferion llafar na rhai argraffedig (DeCoupa a Marshall, 2011).
- 4.41 Hefyd, canolbwyntiodd astudiaeth gan Cohan a Honigsfeld (2017) ar sut i integreiddio myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog. Canfu'r astudiaeth dulliau cymysg dair arfer sy'n annog hwyrddyfodiaid i gaffael iaith yn llwyddiannus:
- Mae ystyried profiad addysgol blaenorol ac addasu rhaglenni yn ôl anghenion y myfyriwr yn hollbwysig.
 - Roedd defnyddio deunyddiau 'a grëwyd gan yr athro', yn rhoi cyfle i fyfyrwyr ddatblygu arferion ieithyddol.
 - Rhoddodd 'dosbarthiadau cymorth dwyieithog' gyda chynorthwyyr addysgu gyfleoedd ar gyfer trafodaethau estynedig. Daeth y cynorthwyyr addysgu yn eiriolwyr ar gyfer y myfyrwyr, yn gymdeithasol ac yn academiaidd, a wnaeth helpu eu trosglwyddiad academiaidd (Cohan a Honigsfeld, 2017).
- 4.42 Mae arferion athrawon eraill a astudiwyd yng nghyd-destun myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog a throchi hwyr yn cynnwys y canlynol:
- Dosbarthiadau sylfaen;

- Clybiau gwaith cartref yn y gymuned neu'r ysgol
- Cysylltu gwybodaeth flaenorol myfyrwyr fel mesur cymorth nes y byddant yn hyderus yn ieithyddol eu hunain (Dooley, 2009).

4.43 Mae profiadau ysgol blaenorol myfyrwyr sydd ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog yn ystyriaeth bwysig oherwydd gallai fod bylchau mewn gwybodaeth yn dibynnu ar y rheswm dros eu profiad bylchog (Dooley, 2009).

Saesneg fel ail iaith

4.44 Mae ymchwil wedi ystyried rôl barn addysgwyr ynghylch addysg drochi hwyr i blant sy'n dysgu Saesneg fel ail iaith. Mae pedair astudiaeth sydd wedi'u cynnwys yn yr adolygiad yn ymwneud â'r agwedd hon. Cynhaliodd Murphy, Torff a Sessions (2016) arolwg o 366 o athrawon a gweinyddwyr sy'n addysgu dysgwyr Saesneg yn yr UD. Roedd diddordeb gan yr awduron yng nghredoau addysgwyr mewn perthynas ag addysg drochi i blant o amrywiaeth o gefndiroedd ieithyddol. Mae'r canlyniadau yn dangos bod gan yr addysgwyr gredoau cryf ynghylch y profiad trochi mwyaf priodol i ddysgwyr Saesneg. Er enghraifft, roedd yn well gan yr addysgwyr wahanu dysgwyr Saesneg oddi wrth weddill y dosbarth os oedd y dysgwyr yn cael trafferth gyda llythrennedd yn iaith y cartref ac iaith yr ysgol. Noda'r awduron y gall credoau addysgwr mewn perthynas â gallu ieithyddol dysgwr Saesneg ddylanwadu ar y ffordd y caiff dysgwyr eu rhoi mewn rhaglenni trochi hwyr penodol.

4.45 Dadansoddodd Gallagher a Leahy (2014) gyfweiliadau â dysgwyr, athrawon, pennaeth yr ysgol a rhieni mewn pum ysgol Saesneg a phum ysgol Wyddeleg yn Iwerddon. Gwnaethant ganfod bod safbwyntiau'r cyfranogwyr yn amrywio pan oeddent yn trafod plant o gefndir mewnfudol, yn dibynnu ar gyfrwng iaith yr ysgolion. Roedd cyfranogwyr o'r lleoliadau Saesneg a Gwyddeleg yn ymgorffori ymwybyddiaeth o ddiwylliannau gwahanol yn eu hysgolion drwy'r cwricwlwm yn naturiol. Fodd bynnag, roedd gan yr ysgolion Gwyddeleg agwedd fwy cadarnhaol at y cysyniad o ddwyieithrwydd na'r ysgolion Saesneg. Roedd gan ymarferwyr yn yr ysgolion Saesneg lai o ymwybyddiaeth o iaith plant mewnfudol yn y cartref, ac roeddent yn fwy tebygol o ystyried bod hyn yn anfantais. Daw'r awduron i'r casgliad ei bod yn bwysig i bob ysgol ddeall yr hyn y gall plant mewnfudol ei gyfrannu at gyd-

destun yr ysgol, ac y gall dysgu iaith fod yn broses atodol (Gallagher a Leahy, 2014).

- 4.46 Dadansoddodd ymchwil gan Mady a Masson (2018) gredoau penaethiaid yng Nghanada ynghylch gallu dysgwyr Saesneg i ddysgu iaith mewn lleoliadau trochi Ffrangeg. Mae'r data yn dangos bod y cyfranogwyr yn gweld gwahaniaethau rhwng y ffordd y mae dysgwyr Saesneg yn dysgu iaith ychwanegol o gymharu â myfyrwyr eraill a oedd yn dysgu Ffrangeg yn yr un ysgol. Er enghraifft, gallai cred y penaethiaid fod gallu Saesneg dysgwyr Saesneg o bwys mewn rhaglen drochi Ffrangeg amharu ar fynediad y dysgwyr at raglenni o'r fath, ond nid dyna oedd yn wir i'r rhai nad oeddent yn ddysgwyr Saesneg yn yr un rhaglen. Daw Mady a Masson (2018) i'r casgliad y dylai addysgwyr ailwerthuso eu credoau ynghylch dysgu ieithoedd wrth ystyried dysgwyr Saesneg, gan fod y safbwyntiau hyn yn effeithio ar bolisi ac arferion ysgolion.
- 4.47 Mewn sefyllfaoedd lle mae dysgwyr wedi cael bwlch yn eu haddysg, gall ymyriadau megis trawsieithu neu integreiddio iaith y cartref yn y cwricwlwm drwy ddulliau eraill gefnogi'r dysgwr i ddatblygu ei hyfedredd yn l2. Mae trosolwg o ymchwil gan Cerna (2019) yn dangos anghenion cymdeithasol ac emosiynol cymhleth plant ffoaduriaid, yn ogystal â'r angen i ystyried eu cymwyseddau ieithyddol yn iaith y wlad letyol. Gall datblygu hyfedredd yn yr iaith darged gymryd pedair neu bum mlynedd (Clifford, Rhodes a Paxton, 2013 yn Cerna, 2019) ac felly gall ymgorffori l1 dysgwr yn y lle cyntaf gefnogi ei ddysgu. Mewn trosolwg o ymchwil, noda Cummins (2014) y gallai myfyrwyr mewnfudol mewn dosbarthiadau trochi Saesneg a Ffrangeg yng Nghanada gael budd o ymgorffori eu hiaith gyntaf yn y dosbarth trochi hwyr. Mae'n nodi y gallai hyn gynnig manteision gwybyddol ac o ran llythrennedd, ond mae'n pwysleisio nad yw llawer o ysgolion yn annog myfyrwyr mewnfudol i ddefnyddio eu hiaith gyntaf yn y dosbarth (Cummins, 2014).
- 4.48 Mewn rhannau gwledig o Awstralia, cynhelir rhaglenni dysgu o bell ar gyfer myfyrwyr newydd ym mamiaith y plentyn gan ddefnyddio gwersi dros y ffôn, neu lwyfannau megis Skype neu Moodle (Cerna, 2019). Yn Victoria (De Cymru Newydd), os na all plentyn fynd i ysgol neu ganolfan cyfrwng Saesneg, gall gael mynediad i Raglen Rithwir Saesneg fel iaith Ychwanegol i Fyfyrwyr Newydd lle mae

athrawon Saesneg fel iaith ychwanegol arbenigol yn darparu deunyddiau sy'n ymwneud â'r cwricwlwm prif ffrwd. Gall myfyrwyr gael mynediad at y ddarpariaeth hon am hyd at bedair blynedd yn olynol, yn dibynnu ar eu cynnydd.

Trochi Saesneg Strwythuredig

- 4.49 Mae trosolwg o ymchwil gan Clark (2009) yn disgrifio arfer trochi hwyr a gyflwynwyd fel cyfraith mewn rhai taleithiau yn yr UD: trochi Saesneg strwythuredig. Nod trochi Saesneg strwythuredig yw dysgu Saesneg i ddysgwyr Saesneg mor gyflym â phosibl fel y gallant ailymuno â'u dosbarth prif ffrwd heb fynd ar ei hôl hi o ran y cwricwlwm. Mae Clark (2009) yn esbonio bod myfyrwyr yn cael eu haddysgu yn Saesneg am o leiaf bedair awr o'r dydd, bod eu defnydd o iaith y cartref yn gyfyngedig, a bod mwy o bwyslais ar ddysgu'r iaith yn hytrach na dysgu cynnwys. Daw Clark (2009) i'r casgliad bod gan raglenni trochi Saesneg strwythuredig y potensial i gefnogi dysgwyr Saesneg, ond bod rhaid i'r polisi gael ei roi ar waith yn ôl y bwriad. Er enghraifft, mae hyn yn cynnwys cael amserlenni gadael llym lle na fyddai myfyrwyr yn cymryd rhan mewn rhaglenni trochi Saesneg strwythuredig mwyach oherwydd eu bod yn fwy rhugl yn Saesneg (Clark, 2009).
- 4.50 Mae trochi Saesneg strwythuredig wedi cael ei feirniadu ymhlith ymarferwyr o ran y broses o'i roi ar waith (Clark, 2009; Cruze, Cota a Lopez, 2019). Noda Clark (2009) fod rhai ysgolion yn 'boddi' myfyrwyr, lle roeddent yn cael eu rhoi mewn dosbarthiadau Saesneg prif ffrwd heb unrhyw gymorth iaith ychwanegol. Roedd rhai eraill yn defnyddio 'addysgu gwarchodol' lle roedd myfyrwyr yn cael eu gwahanu oddi wrth eu cyfoedion a oedd yn siarad Saesneg am gyfnodau hir. Dangosodd data o grŵp ffocws nad oedd ymarferwyr yn teimlo bod trochi Saesneg strwythuredig yn rhoi digon o gymorth i ddysgwyr Saesneg. Teimlai'r ymarferwyr na allent roi'r polisiâu ar waith yn gywir ac nad oedd digon o ystyriaeth o oedran myfyrwyr a'r gwahaniaethau yn lefel eu gradd o gymharu â'u cyfoedion a oedd yn siarad Saesneg.
- 4.51 Mae astudiaeth gan Rios-Aguilar, Canche, a Moll (2012) yn seiliedig ar gyfweiliadau ffôn â 26 o Gydlynwyr Saesneg yn awgrymu y dylid ystyried opsiynau amgen ar gyfer diwallu anghenion ieithyddol ac addysgol hwyrddyfodiaid i'r Saesneg. Mae'r awduron yn awgrymu bod trochi Saesneg strwythuredig yn ddull gweithredu 'un

ateb i bawb' ac nad yw'n ystyried cyd-destun yr ysgol nac anghenion ieithyddol plant unigol (Rios-Aguilar, Canche a Moll, 2012). Mae dealltwriaeth gyffredinol bod perygl y bydd rhaglenni megis trochi Saesneg strwythuredig yn cynhyrchu siaradwyr Saesneg na fyddant byth yn llwyddo i ragori ar lefel benodol o ruglder (Clark, 2009). Mae astudiaeth gan Umansky a Reardon (2014) a fu'n dadansoddi data gan hwyrddyfodiaid i addysg cyfrwng Saesneg yng Nghaliffornia yn dadlau dros roi mwy o bwyslais ar ddarparu dosbarthiadau Saesneg prif ffrwd sy'n briodol i ddysgwyr Saesneg, er enghraifft drwy wreiddio addysgu Saesneg mewn meysydd cynnwys, a chael addysgwyr sydd wedi'u hyfforddi'n benodol i gefnogi dysgwyr Saesneg mewn dosbarthiadau prif ffrwd (Umansky a Reardon, 2014).

5. Casgliadau

- 5.1 Nod yr adolygiad hwn oedd mapio graddau a natur y llenyddiaeth sy'n ymwneud â throchi hwyr a darpariaeth iaith ddwys. Cynhaliwyd yr adolygiad yn unol â'r adnoddau a'r amser a oedd ar gael ar gyfer yr astudiaeth. Nid yw'r canfyddiadau yn cynrychioli darlun cyflawn o'r dystiolaeth sy'n bodoli mewn perthynas ag ymagweddau a dulliau trochi hwyr a darpariaeth iaith ddwys. Yn hytrach, eu nod yw ceisio rhoi syniad o'r dystiolaeth sydd ar gael mewn perthynas â'r cwestiynau ymchwil. Mae angen cadw'r cyfyngiadau hyn mewn cof wrth ystyried y canfyddiadau a'u goblygiadau.
- 5.2 Nid oedd yr adolygiad yn cynnwys asesiad o ansawdd a chadernid y dystiolaeth a gafodd ei nodi. Trafododd canfyddiadau'r ymchwil yr angen i'w hystyried gan gadw hynny mewn cof, ac nid yw argymhellion mewn perthynas â rhoi polisïau ar waith wedi cael eu cynnwys. Fodd bynnag, mae casgliad yr adroddiad hwn yn cynnwys awgrymiadau ar gyfer meysydd lle gellid ystyried gwneud rhagor o waith mwy manwl. Mae'r ystyriaethau hyn yn nodi bylchau posibl yn y dystiolaeth ac maent wedi cael eu categorioedd yn ôl 'meysydd lle mae dystiolaeth ar gael', 'meysydd lle mae llai o dystiolaeth ar gael' a 'senarios sy'n dod i'r amlwg'.
- 5.3 O'r 46 o eitemau sydd wedi'u cynnwys yn y synthesis, mae'r mwyafrif ohonynt yn defnyddio data ansoddol. Roedd y rhan fwyaf o'r dystiolaeth sydd wedi'i chynnwys yn y synthesis yn ymchwilio i 'ymyriadau trochi hwyr' a 'dysgu bylchog'. Nid oedd toreth o dystiolaeth ynghylch 'darpariaeth iaith ddwys' yn fwy cyffredinol. Ymhlith y dystiolaeth a gyflwynwyd roedd astudiaethau ar bwyntiau mynediad optimaidd, oriau a dreuliwyd yn dysgu'r ail iaith, hwyrddyfodiaid yn astudio rhai pynciau yn yr ail iaith, a chymharu darpariaethau gwahanol.
- 5.4 Mae'r dystiolaeth a drafodir yn y synthesis yn awgrymu y gall trochi hwyr fod yn bwynt mynediad ychwanegol llwyddiannus i hwyrddyfodiaid i addysg mewn ail iaith. Mae'r synthesis wedi trafod llawer o elfennau trochi hwyr sy'n annog hyfedredd yn I2. Mae'r rhain yn cynnwys darparu dull cyfathrebol o ddysgu iaith a chyfluoedd i ddefnyddio'r iaith mewn ffordd ddilys. Mae'r dystiolaeth hefyd yn nodi pwysigrwydd cymorth parhaus mewn addysg drochi ar ôl i gyfnod dwys o ddysgu'r iaith ddod i ben.

- 5.5 Mae'r dystiolaeth yn awgrymu pwysigrwydd cael ymarferwyr rhugl sydd wedi'u hyfforddi'n dda ac sy'n ymwybodol o ymchwil i ddysgu ail iaith. Mae'r dystiolaeth hefyd yn awgrymu pwysigrwydd cael ymarferwyr sy'n hyderus wrth gyflwyno iaith a chynnwys yn yr un lle. Mae astudiaethau'n nodi bod cael uwch-reolwyr cefnogol a chydberthynas gref rhwng yr ysgol a rhieni yn elfennau pwysig i'w hystyried er mwyn i raglen trochi hwyr lwyddo. Mae'r dystiolaeth hefyd yn nodi y gallai datblygiad proffesiynol parhaus fod yn ofynnol ynghyd â'r angen i ddatblygu adnoddau penodol.
- 5.6 Roedd ymchwil i ddysgu bylchog yn cynnwys pynciau megis pa fath o gymorth ychwanegol sydd ei angen ar gyfer y myfyrwyr, dealltwriaeth a chymwysterau ymarferwyr, yr awgrym o fabwysiadu dull plentyn cyfan, ac opsiynau amgen ar gyfer darpariaeth yn y dyfodol.
- 5.7 Wrth ystyried disgyblion sydd â phrofiad o ddysgu bylchog, mae'r dystiolaeth yn awgrymu bod mabwysiadu dull plentyn cyfan yn fuddiol gan ei fod yn ystyried anghenion addysgol ac emosiynol y plentyn yn ogystal â'i anghenion ieithyddol. Mae astudiaethau'n awgrymu y gall rhywfaint o addysgu gwarchodol gefnogi dysgwyr i ddatblygu sgiliau ieithyddol sylfaenol, ond mai integreiddio'r disgyblion hyn yn yr ystafell ddosbarth prif ffrwd yw'r opsiwn a ffefrir ar y cyfan.
- 5.8 Mae'n ymddangos bod llai o dystiolaeth am y mathau o fethodolegau neu ymyriadau sy'n meithrin arferion trochi hwyr effeithiol yng Nghymru, sy'n awgrymu bod bwlch posibl yn y dystiolaeth. Mae'r cyd-destun polisi a nodir yn yr adroddiad hwn yn cyfeirio at ganolfannau trochi hwyr yn datblygu arferion trochi hwyr yn organig ar y cyfan. Mae'n ymddangos bod bwlch yn y dystiolaeth o ran pa elfennau o drochi hwyr sydd fwyaf effeithiol wrth ddatblygu sgiliau ail iaith hwyrddyfodiaid. Gallai dystiolaeth am ddulliau effeithiol fod yn arbennig o berthnasol wrth roi pwyntiau mynediad ychwanegol ar waith er mwyn darparu mynediad at addysg Gymraeg, fel y nodir yn strategaeth *Cymraeg 2050*.
- 5.9 Ni wnaeth y synthesis gynnwys unrhyw dystiolaeth mewn perthynas â dysgu bylchog sy'n ymwneud yn benodol â'r pandemig COVID-19 presennol. Mae hyn oherwydd ei bod yn sefyllfa ddiweddar a pharhaus. Cyfeiriodd y synthesis at sefyllfaoedd perthnasol, megis plant sydd â phrofiad o ddysgu bylchog o ganlyniad i

wrthdaro neu drychinebau naturiol, neu blant a oedd wedi mewnfudo i wlad arall. Nid oedd yr un o'r enghreifftiau hyn yn ymwneud â sefyllfaoedd tebyg i bandemig neu amgylchiadau lle nad oedd plant wedi mudo.

6. Meysydd ac ystyriaethau i'w datblygu ymhellach

Meysydd lle mae tystiolaeth ar gael

- 6.1 Darparodd y synthesis dystiolaeth yn awgrymu y gall trochi hwyr fod yn bwynt mynediad ychwanegol llwyddiannus i hwyrddyfodiaid i addysg mewn ail iaith. Trafododd y dystiolaeth a gyflwynwyd bwysigrwydd darparu cymorth parhaus ar gyfer disgyblion trochi hwyr sy'n trosglwyddo o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd. Nododd y dystiolaeth arferion gorau penodol hefyd, er enghraifft mabwysiadu dull cyfathrebol, darparu cyfleoedd datblygu proffesiynol parhaus i ymarferwyr, a phwysigrwydd dulliau cefnogi megis uwch-reolwyr, awdurdodau lleol a rhieni a gofalconwyr.
- 6.2 Mae canfyddiadau ymchwil o'r ACC yn nodi bod darpariaeth iaith ddwys yn fwy effeithiol na'r un faint o oriau o ddarpariaeth iaith dros gyfnod hwy. Pwysleisiodd tystiolaeth o'r synthesis pa mor bwysig yw cael digon o amser i roi darpariaeth iaith ddwys ar waith hefyd, a rhoi digon o amser i ymarferwyr allu cynllunio a datblygu adnoddau.
- 6.3 Ni wnaeth y synthesis gyfeirio at gryfder na chadernid y dystiolaeth a gyflwynwyd a gallai hyn fod yn rhywbeth i'w ystyried ar gyfer gwaith yn y dyfodol mewn perthynas â'r meysydd hyn.

Meysydd lle mae llai o dystiolaeth ar gael

- 6.4 Roedd llai o dystiolaeth ar gael mewn perthynas â pha fethodolegau neu ymyriadau sy'n ymwneud ag arferion trochi hwyr effeithiol mewn addysg cyfrwng Cymraeg. Gallai ymchwil yn y maes hwn ddarparu gwybodaeth werthfawr am y ddarpariaeth trochi hwyr bresennol sydd ar gael yng Nghymru, ynghyd â pha mor effeithiol yw'r ddarpariaeth bresennol, a sut y gellid cynyddu'r ddarpariaeth hon dros amser, sef un o nodau *Cymraeg 2050*.

Senarios sy'n dod i'r amlwg

- 6.5 Gallai ystyried y ffyrdd y gallai pandemig COVID-19 effeithio ar ddatblygiad iaith plant mewn addysg drochi Gymraeg fod yn faes i ymchwilio iddo ar gyfer prosiectau

yn y dyfodol. Ymddengys fod angen mwy o wybodaeth er mwyn deall yn well pa elfennau o brofiad dysgu iaith plentyn sydd angen eu cefnogi ymhellach wrth iddynt ddatblygu drwy'r system addysg.

- 6.6 Gwnaeth rhai o'r eitemau ymchwil a gafodd eu cynnwys yn yr ACC drafod defnyddio technoleg i hwyluso darpariaeth trochi hwyr ar gyfer plant sydd â phrofiad o ddysgu bylchog. Cyhoeddwyd yr eitemau hyn cyn pandemig COVID-19 ac mae mwy o ymwybyddiaeth erbyn hyn o'r potensial i ehangu'r defnydd o dechnoleg yn y sector addysg. Gallai archwilio'r defnydd o dechnoleg mewn rhaglenni trochi hwyr fod yn faes i'w ystyried mewn gwaith yn y dyfodol.
- 6.7 Mae'r adolygiad yn cyfeirio at brofiadau plant sydd â phrofiad o ddysgu bylchog. Roedd y cyfeiriad at hyn yn gyfyngedig i brofiadau trochi hwyr plant a oedd hefyd wedi profi sefyllfaoedd megis trychinebau naturiol, gwrthdaro a mewnfudo, a beth y gallai hyn ei olygu iddynt o ran eu datblygiad iaith. Ymchwiliwyd i'r pwnc hwn gan ei fod yn cynnig rhai cymariaethau â phandemig COVID-19 a'r newidiadau i addysg plant oherwydd cyfyngiadau a bylchau mewn dysgu wyneb yn wyneb (er bod angen cydnabod gwahaniaethau pwysig rhwng y ddau gyd-destun hefyd).
- 6.8 Cafodd profiadau myfyrwyr ag addysg ffurfiol gyfyngedig neu fylchog eu cynnwys yn yr adolygiad mewn perthynas â phandemig COVID-19 a'r tarfu ar ddysgu wyneb yn wyneb. Ymddengys y gellid ymchwilio ymhellach i brofiadau ffoaduriaid a mewnfudwyr sy'n ymgartrefu yng Nghymru ac sy'n mynychu lleoliadau addysg drochi hwyr cyfrwng Cymraeg gan na chafodd hyn ei ystyried fel rhan o'r ACC.

7. Cyfeiriadau

Cyfeiriadau Cefndir a Chyd-destun Polisi

Llywodraeth Cymru. (2017). [Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr.](#)

StatsCymru (dim dyddiad). [Data'r Cyfrifiad Ysgolion Blynnyddol ar Lefel Disgyblion – Nifer y disgyblion yn ôl cyfrwng yr ysgol.](#)

StatsCymru (dim dyddiad). [Data'r Cyfrifiad Ysgolion Blynnyddol ar Lefel Disgyblion – Y Gymraeg.](#)

Cyfeiriadau Methodoleg

Aslam, S., ac Emmanuel, P. (2010). [Formulating a researchable question: A critical step for facilitating good clinical research.](#) *Indian journal of sexually transmitted diseases and AIDS*. Cyf. 31 (rhif 1): tt. 47–50.

Collins, A., Coughlin, D., Miller, J. a Kirk, S. (2015). [The Production of Quick Scoping Reviews and Rapid Evidence Assessments: A How to Guide.](#) *Adran yr Amgylchedd, Bwyd a Materion Gwledig*.

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Blackwell, Rhydychen.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., ac Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*. Cyf. 6 (Rhif 7).

Cyfeiriadau Adolygiad Cwmpasu Cyflym

Cammarata, L. a Tedick, D. J. (2012). [Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers](#). *The Modern Language Journal*. Cyf. 96 (rhif 2): tt. 251-269.

Cenoz, J. a Gorter, D. (2017). [Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?](#) *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Cyf. 38 (rhif 10): tt. 901-912.

Cerna, L. (2019). [Refugee education: Integration models and practices in OECD countries](#). *Papurau Gwaith Addysg OECD, Rhif 03*. OECD Publishing, Paris.

Cho, S.E. (2010). [Project-based learning in a foreign language immersion camp](#). Prifysgol Talaith Pennsylvania. Thesis heb ei gyhoeddi.

Clark, K. (2009). [The Case for Structured English Immersion](#). *Supporting English Language Learners*. Cyf. 66 (rhif 7): tt. 42-46.

Cohan, A. a Honigsfeld, A. (2019). [Students with Interrupted Formal Education \(SIFEs\): Actionable Practices](#). *NABE Journal of Research and Practice*. Cyf. 8 (rhif 1): tt. 166-175.

Cruze, A., Cota, M. a López, F. (2019). [A decade after institutionalization: educators' perspectives of structured English immersion](#). *Language Policy*. Cyf. 18 (rhif 3): tt. 431-453.

Cummins, J. (2014). [To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy](#). *Frontiers in Psychology*. Cyf. 5: tt. 1-10.

DeCapua, A. a Marshall, H. (2011). Reaching ELLs at risk: Instruction for students with limited or interrupted formal education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. Cyf. 55 (rhif 1): tt. 35-41.

DeCapua, A., Smathers, W., a Tang, L. Fl. (2007). [Schooling Interrupted](#). *Educational Leadership*. Cyf. 54 (rhif 6): tt. 40-46.

Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J., Wu, S., Su, J.H., Burgess-Brigham, R., Gezer, M. U. a Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*. Cyf. 82 (rhif 1): tt. 5-60.

Dooley, K. (2009). [Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling](#). *English Teaching: Practice and Critique*. Cyf. 8 (rhif 1): tt. 5-22.

Estyn. (2006). Adroddiad ar brosiectau peilot addysg drochi Cymraeg a dysgu iaith trwy ddulliau dwys mewn ysgolion.

Estyn. (2014). [Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol ddwyieithog](#).

Estyn. (2018). [Cymraeg yng nghyfnod allweddol 2 a chyfnod allweddol 3 mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog](#).

Freed, B.F., Segalowitz, N. a Dewey, D.P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs. *Studies in Second Language Acquisition*. Cyf. 26 (rhif 2): tt. 275-301.

Gallagher, F. a Colohan, G. (2017). T(w)o and fro: using the L1 as a language teaching tool in the CLIL classroom. *The Language Learning Journal*. Cyf. 45 (rhif 4): tt. 485-498.

Gallagher, F. a Leahy, A. (2013). The feel good factor: comparing immersion by design and immersion by default models. *Language, Culture and Curriculum*. Cyf. 27 (rhif 1): tt. 58-71.

Johnstonne, R. M. (2002). *Immersion in a Second Language at School: Review of the International Research*. Canolfan Genedlaethol yr Alban ar gyfer leithoedd.

Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*. Cyf. 63 (rhif 5): tt. 605-627.

Lewis, W.G., (2008). [Immersion Teaching in Wales: Methodologies and Challenges](#). *ALIA Review*. Cyf. 21 (rhif 1): tt. 69-86.

Lightbown, P. M. (2014) Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*. Cyf. 23 (rhif 1-2): tt. 3-23.

Lindholm-Leary, K. a Genesee, F. (2014). [Student outcomes in one-way, two-way, and indigenous language immersion education](#). *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. Cyf. 2 (rhif 2): tt. 165-180.

Llywodraeth Cymru. (2008). [Gwerthuso'r prosiectau i dreialu'r broses o ddysgu iaith trwy drochi ac addysgu dwys: Adroddiad gwerthuso terfynol](#).

Lovell, A. (2018). [Cau'r bwlch rhwng polisi ac arfer mewn perthynas â Chymraeg ail iaith: Astudiaeth ar sut orau y gellir cefnogi cyflwyno'r Gymraeg fel ail iaith yn llwyddiannus yng nghyd-destun ysgolion uwchradd cyfrwng Saesneg](#). Prifysgol Abertawe. Thesis heb ei gyhoeddi.

Eoghan Mac Éinrí [Eugene McKendry]. (2007). *Immersion Education: An Overview of Theory, Research and Practice*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).

Mady, C. a Masson, M. (2018). [Principals' Beliefs about Language Learning and Inclusion of English Language Learners in Canadian Elementary French Immersion Programs](#). *Canadian Journal of Applied Linguistics*. Cyf. 21 (Rhif 1): tt. 70-93.

Makropoulos, J. (2009). [Gaining Access to Late French-Immersion Programs: Class-Based Perspectives of Canadian Students in an Ottawa High School.](#) *Bilingual Research Journal*. Cyf. 32 (rhif 3). tt: 317-330.

Marsh, H. W., Hau, K.-T., a Kong, C.-K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and non-language subjects. *Harvard Educational Review*. Cyf. 70 (rhif 3): tt. 302–346.

May, S., Hill, R., a Tiakiwai, S. (2004). [Bilingual/Immersion education: Indicators of good practice.](#)

Murphy, A.F., Torff, B. a Sessions, D. (2016). Educators' beliefs about appropriate pedagogical models for Spanish-speaking ELLs who differ in home-language and English-language literacy abilities in the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Cyf. 22 (rhif 4): tt. 402-413.

Netten, J. (2007). [Optimal Entry Point for French Immersion.](#) *Revue de l'Université de Moncton*. tt. 27–35.

Netten, J. a Germain, C. (2004). [Theoretical and Research Foundations of Intensive French.](#) *The Canadian Modern Language Review*. Cyf. 60 (rhif 3): tt. 275-294.

Netten, J., a Germain, C. (2005). [Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French.](#) *Canadian Journal of Applied Linguistics*. Cyf. 8 (rhif 2): tt. 183–210.

Ó Muircheartaigh, J. a Hickey, T. (2008). Academic Outcome, Anxiety and Attitudes in Early and Late Immersion in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Cyf. 11 (rhif 5): tt. 558-576.

Pacific Policy Research Centre. (2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research and Evaluation Division.

Puric, D., Vuksanovi, J. a Chondrogianni, V. (2017). Cognitive advantages of immersion education after 1 year: Effects of amount of exposure. *Journal of Experimental Child Psychology*. Cyf. 159: tt. 296-309.

Rios-Aguilar, C., González-Canche, M., a Moll, L. (2010). [Implementing Structured English Immersion \(SEI\) in Arizona: Benefits, Costs, Challenges, and Opportunities](#). *UCLA: The Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles*.

San Martin, V. (2015). [Let's Talk: The Communicative Language Teaching Approach in a Grade 6 Late French Immersion Classroom](#). Prifysgol Victoria. Thesis heb ei gyhoeddi.

Scarino, A., Liddicoat, A., a Kohler, M. (2016). [Maximising intensivity and continuity in language learning](#).

Thomas, E.M., Apolloni, D. a Parry, N.M. (2018). [Bilingual Teaching Methods: a quick reference guide for educators](#).

Umansky, I.M. a Reardon, S.F. (2014). Reclassification Patterns among Latino English Learner Students in Bilingual, Dual Immersion, and English Immersion Classrooms. *American Educational Research Journal*. Cyf. 51 (rhif 5): tt. 879-912.

Vishalache, F a Balakrishnan, V. (2006). [Language immersion for low proficiency ESL learners: the ALEMAC project](#). *The Reading Matrix*. Cyf. 6 (rhif 2): tt. 170-185.

Williams, C. (2008). [Mid and late language immersion: Long-established and emerging models in Wales](#). *Creating a Bilingual Wales*. tt. 18-31.

Williams, C. (2009). Experiences of immersion education in Wales in Key Stages 2 and 3. Yn Lewis, G.W. a Roberts, G. F. (gol.), *Language in Multilingual Wales* (tt. 67-95). Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes, Prifysgol Bangor.

Williams, C. (2002). A language gained: A Study of Language Immersion at 11-16 years of age. Yn Lewis, G.W. a Roberts, G. F. (gol.), *Education transactions series b: general*. Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes, Prifysgol Bangor.

Atodiad A – Cronfeydd data a geiriau allweddol a ddefnyddiwyd yn chwiliadau llenyddiaeth Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru

	Cronfeydd data a ddefnyddiwyd	Geiriau allweddol a ddefnyddiwyd
Chwiliad cychwynnol Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru	• Analysis and Policy Observatory • British Education Index • Centre for Applied Linguistics, Washington DC • Coleg Cenedlaethol Cymru • Polisiâu Diwylliannol yn Ewrop • Emerald Insight • ERIC ac ASSIA • Google Scholar • Canolfannau trochi Cymraeg: Nant Gwrtheyrn • LISTA – Library, Information Science and Technology Abstracts • OECD iLibrary • PAIS • PsychInfo (2002 -) (O gasgliad eLyfrgell lechyd GIG Cymru) • Regional Studies Association • Science Direct • Catalog Llyfrgell Soutron • Teacher Reference Center • Prifysgolion: Adrannau Addysg Cymraeg, Adrannau'r Gymraeg: Prifysgol Bangor; Prifysgol Aberystwyth; Prifysgol Caerdydd a Phrifysgol Abertawe • Web of Science	Immersion; A late NEU mid(dle) NEU partial NEU total A centre(s) NEU model(s) NEU education NEU two way NEU revitalisation A bilingual education Language(s); A minority NEU majority NEU oppression NEU shift NEU loss NEU maintenance NEU exposure NEU instruction NEU provision Latecomers education; A recovery NEU remote NEU missed NEU interrupted interrupted learning; A language maintenance education NEU isolation NEU quarantine NEU outbreak NEU conflict NEU displacement NEU natural disaster(s) NEU immigration/ immigrant(s) NEU migration/ migrant(s) NEU absenteeism; re-integration; re-introduce/ introduction; NEU indigenous
Ail chwiliad Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru	Defnyddiwyd yr un cronfeydd data â'r rhai a ddefnyddiwyd yn chwiliad cychwynnol Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru uchod	Defnyddiwyd yr un geiriau allweddol â'r rhai a ddefnyddiwyd yn chwiliad cychwynnol Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru uchod, ond ychwanegwyd y geiriau allweddol canlynol:

		Intensive SLIFE NEU* SIFE NEU* Students with limited or interrupted formal education Learning Loss
Chwiliad ychwanegol Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru gan ddefnyddio geiriau allweddol Cymraeg	• Ingenta Connect • Google Scholar • Gwasanaeth EThOS Prifysgol Bangor a'r Llyfrgell Brydeinig • Gwerddon • Llyfrgell Genedlaethol Cymru	laith A* (y) cartref NEU* addysg NEU ail NEU leiafrifol / lleiafrifol NEU fwyafrifol / mwyafrifol NEU amlygiad NEU drochi / trochi Addysg A ddwyieithog / dwyieithog NEU drochi / trochi NEU flychog / bylchog Addysg ddwyieithog / dwyieithog A ychwanegol NEU gynnal / cynnal NEU gynhaliaeth / cynhaliaeth NEU ddeuol / deuol NEU drawsnewidiol / trawsnewidiol Addysg drochi / trochi A ddwys / dwys NEU ganolig / canolig NEU hwyr NEU rannol / rhannol

Atodiad B – Ffurflen Casglu Gwybodaeth

Adran A – Disgrifiad	
Rhif adnabod	
DOI / ISBN / Dolen	
Teitl	
Manylion cyfeirio (rhestr o'r holl awduron, blwyddyn gyhoeddi, cyhoeddwr)	
Math o gyhoeddiad	
Iaith y cyhoeddiad	
Nod(au) ac amcan(ion) yr astudiaeth. Nodi a yw'r rhain wedi'u dyfynnu neu ai dehongliad yr adolygwr ydynt.	
Sut mae'r astudiaeth yn berthnasol i'r cwestiwn ymchwil?	
Math o astudiaeth	
Beth yw'r cwestiynau/rhagdybiaethau ymchwil?	
Trosolwg o'r fethodoleg	
Sut cafodd samplau'r astudiaeth eu nodi/recrwtio?	
Sut cafodd y data eu casglu?	
Ble cafodd y data eu casglu?	
Pryd cafodd y data eu casglu?	
Pa ddulliau dadansoddi data a ddefnyddiwyd?	
Pa ymyriad a roddwyd ar waith?	
Adran B – Crynodeb o'r canfyddiadau	
Pa ganlyniadau y mae'r awduron yn eu nodi?	
Beth yw casgliadau'r awduron ynghylch canfyddiadau'r astudiaeth?	
Pa mor berthnasol yw'r dystiolaeth i gyd-destun presennol y Gymraeg?	
Nodiadau	

Atodiad C – Cyfeiriadau ar gyfer eitemau na chawsant eu cynnwys yn y synthesis o Gam 2 y Broses Sgrinio

Adran Addysg Talaith Efrog Newydd. (2020). [Supporting students with interrupted/inconsistent formal education in New York state.](#)

Alanís, I. a Rodríguez, M. (2008). [Sustaining a Dual Language Immersion Program: Features of Success.](#) *Journal of Latinos and Education*, Cyf. 7 (rhif 4): tt. 305-319.

Bearse, C. a de Jong, E. (2008). Cultural and Linguistic Investment: Adolescents in a Secondary Two-Way Immersion Program. *Equity and Excellence in Education*, Cyf. 41 (rhif 3): tt. 325-340.

Björklund, S. a Lasagabaster, D. (2002). Language learning through immersion programmes in Finland. *Journal for the Study of Education and Development*. Cyf. 25 (rhif 4): tt. 469-483,

Blattner, G. A. (2007). [Processing Verbal Arguments in a First and Second Language: The Role of Immersion Experience.](#) Prifysgol Talaith Pennsylvania. Thesis heb ei gyhoeddi.

Bongaerts, T., Mennen, S. a Slik, F. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*. Cyf. 54 (rhif 2): tt. 298-308.

Bostwick, M. a Gakuen, K. (dim dyddiad). [What is immersion?](#)

Broner, M. a Tarone, E. (2001). Is It Fun? Language Play in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom. *The Modern Language Journal*. Cyf. 85 (rhif 3): tt. 363-379.

Burr, E. C. (2018). Challenging the monolingual habitus of international school classrooms. *The International Schools Journal*. Cyf. 37 (rhif 2): tt. 77-84.

Cadez, R. V. (2006). [Student attrition in specialized high school programs: an examination of three French immersion centres.](#) Prifysgol Lethbridge. Thesis heb ei gyhoeddi.

Camarena, M. (2009). [The Culture of Teaching ELL Students Successfully: A Two-Way bilingual.](#) *ELL Students*.

Cenoz, J. (2015). [Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?](#) *Language, Culture and Curriculum*. Cyf. 28 (rhif 1): tt. 8-24.

Cumming, B. (2012). [Implementing a successful bilingual education program in Japan: support for minority languages and the present climate of bilingual education.](#) *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*. Cyf. 44: tt. 77-101.

Cummins, J. (1998). Immersion education for the Millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. Yn Childs, M. R. a Bostwick, R. M. (gol.). *Learning through two languages: Research and Practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education, tt. 34-47. Katoh Gakuen: Japan.

Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. Yn Long, M. H. a Doughty, C. J. (gol.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Rhydychen: Wiley-Blackwell.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. Cyf. 31: tt.182-204.

de Jong, E. (2006). Integrated Bilingual Education: An Alternative Approach. *Bilingual Research Journal*. Cyf. 30 (rhif 1): tt. 23-44.

de Jong, E. a Bearse, C. (2012). Dual language programs as a strand within a secondary school: dilemmas of school organization and the TWI mission. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Cyf. 17 (rhif 1): tt. 15-31.

De Korne, H. (2010). Indigenous language education policy: supporting community-controlled immersion in Canada and the US. *Language Policy*. Cyf. 9 (rhif 2): tt. 115-141.

DeCapua, A. a Marshall, H. (2011). Reaching ELLs at Risk: Instruction for Students With Limited or Interrupted Formal Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. Cyf. 55 (rhif 1): tt. 35-41.

Estrada, V. L., Gómez, L a Ruiz-Escalante, J. A. (2009). [Let's Make Dual Language the Norm.](#) *Supporting Language Learners*. Cyf. 66 (rhif 7): tt. 54-58.

- García-Mateus, S. a Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity and Education*. Cyf. 16 (rhif 4): tt. 245-255.
- Gómez, L., Freeman, D. a Freeman, Y. (2005). Dual Language Education: A Promising 50–50 Model. *Bilingual Research Journal*. Cyf. 29 (rhif 1): tt.145-164.
- Grey, S., Cox, J., Serafini, E. a Sanz, C. (2015). The Role of Individual Differences in the Study Abroad Context: Cognitive Capacity and Language Development During Short-Term Intensive Language Exposure. *The Modern Language Journal*. Cyf. 99 (rhif 1): tt. 137-157.
- Guimont, G. (2003). *French Immersion in different settings: A comparative study of student achievement and exploratory practices in immersion centres versus dual- and multi-track-schools*. Prifysgol Alberta. Thesis heb ei gyhoeddi.
- Hadi-Tabssum, S. (2005). [The Balancing Act of Bilingual Immersion](#). *Educating Language Learners*. Cyf. 63 (rhif 4): tt. 50-54.
- Hamman, L. (2017). Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: a case for criticality. *Language and Education*. Cyf. 32 (rhif 1): tt. 21-42.
- Henderson, K. a Palmer, D. (2015). Teacher and Student Language Practices and Ideologies in a Third-Grade Two-Way Dual Language Program Implementation. *International Multilingual Research Journal*. Cyf. 9 (rhif 2): tt. 75-92.
- Hermanto, N., Moreno, S. a Bialystok, E. (2012). [Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: how bilingual?](#) *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Cyf. 15 (rhif 2): tt. 131-145.
- Hickey, P. (2013). [Lingua Anglia: Bridging Language and Learners: Windows of Opportunity: English Learners and the Power of Positioning](#). *The English Journal*. Cyf. 103 (rhif 1): tt. 131-133. <https://www.jstor.org/stable/24484075>.
- Hickey, T. (2007). Children's Language Networks in Minority Language Immersion: What Goes In May Not Come Out. *Language and Education*. Cyf. 21 (rhif 1): tt. 46-65.

Hickey, T., Lewis, G. a Baker, C. (2013). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Cyf. 17 (rhif 2): tt. 215-234.

Howard, E., Sugarman, J., Perdomo, M., ac Adger, C. T. (2005). [The Two-Way Immersion Toolkit](#). Y Gynghrair Addysg ym Mhrifysgol Brown.

Hughes, B. (2013). [Patrymau defnydd iaith disgyblion cyfnod allweddol 2 a chyfnod allweddol 3](#). Prifysgol Bangor. Thesis heb ei gyhoeddi.

Hurajova, A. (2015). Content and language integrated learning as a bilingual educational approach in the European context. *European Journal of Science and Theology*. Cyf.11 (rhif 6): tt. 219-228.

ICF Consulting Services. (2016). [Language teaching and learning in multilingual classrooms](#). Cyfarwyddiaeth Gyffredinol Addysg, Ieuencid, Chwaraeon a Diwylliant (Y Comisiwn Ewropeaidd). DOI 10.2766/766802.

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. a Ritter, M. (2017). [From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School](#). *Language Learning*. Cyf. 67 (rhif 3): tt. 631-664.

Jones, B. (2010). [Amrywiaeth Caleidosgopig: Addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw](#). Gwerddon. Cyf 5: tt. 9-26.

Jones, B. (2017). [Ymchwilio addysg ddwyieithog yn ysgolion Cymru: amrywiaeth caleidosgopig](#). Prifysgol Bangor. Thesis heb ei gyhoeddi.

Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Cyf. 22 (rhif 5): tt. 401-425.

Lewis, W. G. (2006). Addysg gynradd Gymraeg: her a chyfle yr unfed ganrif ar hugain Yn Lewis, W.G. a Roberts, G. F. (gol.), *Addysg cyfrwng Gymraeg a dwyieithog*. Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes, Prifysgol Bangor.

Lewis, W. G. (2011). [Addysg ddwyieithog yn yr unfed ganrif ar hugain: Adolygu'r cyd-destun rhyngwladol](#). *Gwerddon*. Cyf. 7: tt. 66-88.

Li, J., Steele, J., Slater, R., Bacon, M. a Miller, T. (2016). Teaching Practices and Language Use in Two-Way Dual Language Immersion Programs in a Large Public School District. *International Multilingual Research Journal*. Cyf. 10 (rhif 1): tt. 31-43.

Lindholm-Leary, K. (2005). [The Rich Promise of Two-Way Immersion](#). *Educating Language Learners Pages*. Cyf. 62 (rhif 4): tt. 56-59.

López-García, M. P. (2017). The teaching of Spanish to heritage speakers in partial and total immersion: effective factors of learning in heterogeneous classrooms. *Universidad de Extremadura*. Cyf. 26.

Lovell, A. (2018). [Model newydd ar gyfer Cymraeg Ail Iaith?](#) *Cynhadledd Dyfodol ymchwil i addysg yng Nghymru*. Jurys Inn, Caerdydd. 14 Tachwedd.

Lyster, R. (2015). [Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum](#). *System*. Cyf. 54: tt. 4-13.

Maxwell, L. A. (2015). Successes Spur Push for Dual-Language Classes. *The Education Digest*.

McIvor, O. (2005). The contribution of Indigenous heritage language immersion programs to healthy early childhood development. *Research Connections Canada*.

McIvor, O., a Parker, A. (2016). Back to the Future: Recreating Natural Indigenous Language Learning Environments through Language Nest Early Childhood Immersion Programs. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*. Cyf. 3: tt. 21-35.

Murray, D. R. (2010). [Irish-Medium Language Immersion Programs' Effects on Mathematics Education](#). *Journal of Mathematics Education at Teachers College*. Cyf. 1 (rhif 2).

Nance, C. (2015). 'New' Scottish Gaelic speakers in Glasgow: A phonetic study of language revitalisation. *Language in Society*. Cyf. 44 (rhif 4): tt. 553-579.

Netten, J. a Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. *Neuroeducation*. Cyf. 1 (rhif 1): tt. 85-114.

O'Hanlon, F. (2014). Choice of Scottish Gaelic-medium and Welsh-medium education at the primary and secondary school stages: parent and pupil perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Cyf. 18 (rhif 2): tt. 242-259.

O'Rourke, B., McLeod, W. a Simpson, J. (2020). [Best Practice in Language Immersion and the Issue of CoLocated Schools](#). *Bòrd na Gàidhlig*.

Palmer, D., Martínez, R., Mateus, S. a Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*. Cyf. 98 (rhif 3): tt. 757-772.

Przymus, S. (2016). Challenging the monolingual paradigm in secondary dual-language instruction: Reducing language-as-problem with the 2–1-L2 model. *Bilingual Research Journal*. Cyf. 39 (rhif 3-4): tt. 279-295.

Quick-McQueen, C. (2017). [Examining non-ESOL classroom teacher knowledge and practices for educating secondary English learners](#). Prifysgol Maryland. Thesis heb ei gyhoeddi.

Ray, J. (2009). A Template Analysis of Teacher Agency at an Academically Successful Dual Language School. *Journal of Advanced Academics*. Cyf. 21 (rhif 1): tt. 110-141.

Redknap, C. (2006) Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Camau tuag at strategaeth holistaidd. Yn Lewis, W.G. a Roberts, G. F. (gol.), *Addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog*. Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes, Prifysgol Bangor.

Robinson, M. a Sorace, A. (2018). [The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children](#). *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), tt. 255-272.

Rossi, E., Cheng, H., Kroll, J., Diaz, M. a Newman, S. (2017). [Changes in White-Matter Connectivity in Late Second Language Learners: Evidence from Diffusion Tensor Imaging](#). *Frontiers in Psychology*. Cyf. 8.

Ruiz Gómez, A. R. a Ballester-Roca, J. (2017). Influència de la immersió lingüística en la competència lectora. Estudi de tres models d'aprenentatge en la realitat plurilingüe valenciana. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Cyf. 12: tt. 125-135.

Sánchez, M., García, O. a Solorza, C. (2017). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*. Cyf. 41 (rhif 1): tt. 37-51.

Senesac, B. (2002). Two-Way Bilingual Immersion: A Portrait of Quality Schooling. *Bilingual Research Journal*. Cyf. 26 (rhif 1): tt. 85-101.

Sharpless, B. (2020). [Secondary Educators' Perceptions Of Teaching And Schooling Adolescent Students with Limited, Interrupted, or No Formal Education](#). Coleg Graddedigion Prifysgol Talaith Bowling Green. Thesis heb ei gyhoeddi.

Umansky, I., Valentino, R., a Reardon, S.F. (2015). The Promise of Bilingual and Dual Immersion Education (Papur Gwaith CEPA Rhif 15-11). *Stanford Center for Education Policy Analysis*.

Valentino, R. a Reardon, S. (2015). Effectiveness of Four Instructional Programs Designed to Serve English Learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Cyf. 37 (rhif 4): tt. 612-637.

Williams, T. F. (2014). [What the research says about immersion](#).

Y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD). (2012). [Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding](#). *Centre for Educational Research and Innovation*.