

Bangor University

DOETHUR MEWN ATHRONIAETH

Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog

Williams, Cen

Award date:
1994

Awarding institution:
Prifysgol Bangor

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Coleg Prifysgol Gogledd Cymru
University College of North Wales

LLYFRGELL
LIBRARY



Llyfrgell Ffordd Deiniol
Deiniol Road Library

EDUCATION

Rhif dosbarth

Shelf mark

THESES



301100 04869856

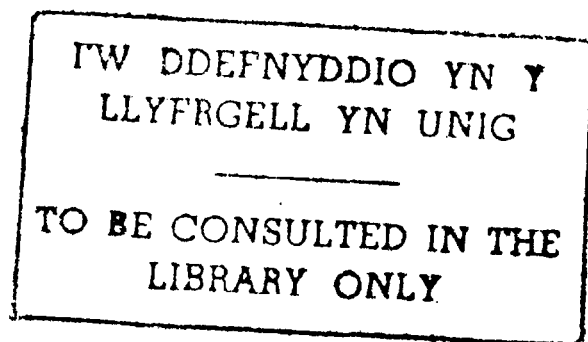
**I'W DDEFNYDDIO YN Y
LLYFRGELL YN UNIG**

**TO BE CONSULTED IN THE
LIBRARY ONLY**

Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu
yng nghyd-destun addysg uwchradd
ddwyieithog

gan

Cen Williams



Cyflwynwyd y traethawd ymchwil hwn am Radd Ph. D. Prifysgol Cymru ym mis Ebrill,
1994



EDUCATION THESES
94:9

Crynodeb

Cyd-destun y thesis hwn yw 'r dulliau addysgu a dysgu a ddefnyddir gan athrawon ysgolion uwchradd Gwynedd. Canolbwyntiwyd yn bennaf ar flynyddoedd 7-9 gan mai yn y blynyddoedd hynny y mae polisi iaith y Sir, sy'n annog dwyieithrwydd o fewn pwnc, yn fwyaf arwyddocaol, ac yn rhydd o ymyrraeth allanol. Mae addysg uwchradd ddwyieithog yn golygu llawer mwy na dysgu trwy gyfrwng dwy iaith; rhaid edrych ar yr holl newidynnau sy'n rhan o'r sefyllfa; - iaith y disgyblion, cyfrwng y dysgu, iaith y deunydd, cytbwysedd ieithyddol ar draws y pynciau ac o fewn pwnc. Ar sail theori ac ymchwiliadau blaenorol cychwynnwyd o'r cysail fod y defnydd a wneir mewn dosbarth o'r moddau iaith, yn hybu dealltwriaeth bynciol yn ogystal â datblygu'r iaith a ddefnyddir. O'r herwydd manylwyd ar y defnydd ohonynt mewn sefyllfaoedd dysgu uniaith a dwyieithog.

Canolbwyntiwyd yn ystod y ddau gyfnod arsylwi ar rôl yr athro o fewn y sefyllfaoedd dysgu hynny gan fod pwrpas ymarferol yn ogystal ag academiaidd i'r ymchwil; sef llunio Pecyn H.M.S. y byddai modd ei ddefnyddio i annog adfyfrio ar ran yr athrawon, a thrafodaethau adrannol a fyddai'n arwain at lunio neu newid polisiâu'r adran. Yn ystod y cyfnod arsylwi cyntaf, dilynwyd dosbarthiadau neu unigolion am ddyddiau cyfan gan arsylwi ym mhob gwrs. Dewiswyd dosbarthiadau uniaith Gymraeg a/neu dwyieithog o fewn ysgolion a chasglwyd data trwy lunio nodiadau manwl. Yn ystod yr ail gyfnod defnyddiwyd camera i gofnodi'r data fel y gellid ei ddadansoddi'n fanylach wrth ganolbwyntio ar ansawdd y dysgu a'r addysgu ac roeddid yn chwilio am sefyllfaoedd penodol a oedd yn arwyddocaol o safbwynt eu cyd-destun ieithyddol neu'r fethodoleg ddysgu a ddefnyddid.

Oblygiadau ymarferol i athrawon yw mwyafrif y canlyniadau er bod un dosbarth yn canolbwyntio ar beth ellid ei wneud yn genedlaethol i hyrwyddo datblygiad dwyieithog.

Cynnwys

Tudalen deitl
Crynodeb
Cynnwys

Cynnwys Fesul Pennod	i
Rhestr o'r Tablau	iii
Rhestr o'r Ffigurau	iv
Rhestr o'r Atodiadau	v
Rhagair	vi
Cydnabyddiaeth	ix
Datganiad yr Awdur	x

Testun	1
Atodiadau	318
Llyfryddiaeth	411

Cynnwys Fesul Pennod

Pennod 1 - Y Gymraeg Mewn Addysg	1
Rhagarweiniad	1
Y canrifoedd cyn y ganrif bresennol	3
Addysg uwchradd a'r Gymraeg yn yr ugeinfed ganrif	18
Crynoad	40
Pennod 2 - Y Berthynas Rhwng Iaith a Dysgu	41
Rhagarweiniad	41
Y defnydd o'r sgiliau iaith yn yr ystafell ddosbarth	51
<i>Y gair llafar</i>	51
<i>Ysgrifennu</i>	58
<i>Darllen</i>	65
Crynoad a chymhwysiad	76
Pennod 3 - Addysg Ddwyieithog: cyd-destun syniadol a datblygiad yr ymchwil	81
Rhagarweiniad	81
Newidynnau mewnbwn	83
Newidynnau cyd-destun	84
Newidynnau proses	111
Crynoad	124
Pennod 4 - Dull Yr Ymchwil	126
Rhagarweiniad	126
Cefndir a chychwyn	128
Dulliau'r Ymchwil	131
Crynoad	153
Pennod 5 - Arolwg o addysg a dysgu (i) ar draws y cwricwlwm a (ii) mewn sefyllfa ddwyieithog	154
Rhagarweiniad	154
Dulliau Dysgu	154
Y defnydd a wneir o'r moddau ieithyddol yn y dosbarth	169
Cyflwyno addysg ddwyieithog	190
Clo: ffocws ar gyfer cam 2	196

Pennod 6 -Gloywi'r Arfau - arferion dysgu sydd yn rhoi cyfle i ddatblygiad ieithyddol a phynciol yr un pryd	197
Rhagarweiniad	197
Arfarniad o'r dulliau dysgu yn y sefyllfa uniaith	
Gymraeg	198
<i>Dulliau dysgu llywodraethol</i>	199
<i>Rhai tueddiadau anffodus yn y dysgu</i>	201
<i>Ymarferion Da</i>	206
<i>Cynllunio gwersi.....</i>	229
Clo	233
Pennod 7 - Systemau Dwyieithog Gweithredol: Llafar ac Ysgrifenedig	235
Rhagarweiniad	235
Y systemau dwyieithog a welwyd ar waith	236
<i>Systemau dwyieithog llafar</i>	237
<i>Taflenni gwaith ar gyfer y gwahanol systemau</i>	260
Clo	265
Pennod 8 - Lledaenu'r Ymarferion Da a Welwyd yn yr Ysgolion	267
Rhagarweiniad	267
Datblygiad hyfforddiant mewn swydd o'r saithdegau ymlaen	267
Y syniadaeth waelodol sy'n sylfaen i'r pecyn H.M.S.	273
Lledaenu'r ymarferion da i'r ysgolion	281
Clo	288
Pennod 9	290
Casgliadau ac Argymhellion	290
Casgliadau'n ymwneud â dysgu ac addysgu effeithiol yn y sefyllfa uniaith	291
Datblygiad y disgybl dwyieithog	300
Hwyluso'r ffordd i ledaenu datblygiad dwyieithog yn sirol ac yn genedlaethol	309
Clo	316

Rhestr o'r Tablau

(Wedi'u gosod yn ôl penodau)

- 1:1 - Nifer yr ysgolion uwchradd yn cynnig pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg ym mlynyddoedd I - V ym Medi 1985. (Y Swyddfa Gymreig, 1987, t.46)
- 1:2 - Nifer yr ysgolion uwchradd yn cynnig pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg ym mlynyddoedd I - V ym Medi 1987. (Y Swyddfa Gymreig, 1989 t.48)
- 3:1 - Nifer y pynciau a ddysgid trwy gyfrwng y Gymraeg i safon TAU/"O" yn ysgolion Gwynedd yn y flwyddyn 1974-75. (Awdurdod Addysg Gwynedd, 1975)
- 3:2 - Nifer yr ysgolion yng Ngwynedd a oedd yn cynnig cyfrwng Cymraeg yn y pynciau a nodir
- 3:3 - Disgrifiad o'r modelau iaith a sefydlwyd yng Ngwynedd ym mholisi 1986.
- 4:1 - Ysgolion yr ymwelwyd â hwy yn ystod Cam 1, - Model Iaith, nifer a hyd y gwersi.
- 4:2 - Ysgolion yr ymwelwyd â hwy yn ystod Cam 2 yn dangos y modelau iaith yr oedd yr ysgol ynddynt a nifer y gwersi a ffilmwyd.
- 4:3 - Yr ysgolion yr ymwelwyd â hwy yn ystod camau 1 a 2 yn ôl y modelau iaith
- 4:4 - Y gwersi yr ymwelwyd â hwy i arsylwi ac i ffilmio ynddynt yn ôl model iaith yr ysgolion.
- 5:1 - Y gwersi plentyn-ganolog yn ôl meysydd cwricwlaidd.
- 5:2 - Natur yr ysgrifennu a welwyd mewn gwersi yn ôl dosbarthiad Britton (1970)
- 6:1 - Dadansoddiad o sut y defnyddiwyd yr amser yng ngwers 105
- 6:2 - Dadansoddiad o sut y defnyddiwyd yr amser yng ngwers 108
- 6:3 - Dadansoddiad o sut y defnyddiwyd yr amser yng ngwers 121

Rhestr o'r Ffigurau

(Wedi'u gosod yn ôl penodau)

3:1 - Model Addysg Ddwieithog Baker

3:2 - Cynrychiolaeth y mynydd-ia dwbl o hyfedredd dwieithog

3:3 - Yr amrediad o gefnogaeth a rydd y cyd-destun a'r graddau o ymwneud gwybyddol sydd mewn gweithgareddau cyfathrebol

3:4 - Addasiad Baker o fodel sosio-ieithyddol Gardner

5:1 - Y dull dysgu llywodraethol a welwyd yn y gwersi a arsylwyd yn ystod Cam 1 yn ôl canran.

5:2 - Dosbarthiad y gwersi i'r gwahanol categorïau o ddulliau dysgu.

5:3 - Y gwahanol ddulliau dysgu o fewn y categori Athro-ganolog yn ôl canrannau.

5:4 - Cymhariaeth rhwng oedrannau'r athrawon a oedd yn dysgu mewn dull athro-ganolog cyfyng ag oedrannau'r holl athrawon yn yr ymchwil

5:6 - Dosbarthiad y cwestiynau yng ngwers 1

5:7 - Y gwersi a arsylwyd yn ystod Cam 1 yn ôl cyfrwng y dysgu a chategori ieithyddol y disgyblion.

6:1 - Y dulliau dysgu llywodraethol a welwyd yn y gwersi a arsylwyd yn ystod Cam 2 yn ôl canran.

6:2 - Dosbarthiad y gwersi i'r gwahanol categorïau o ddulliau dysgu yn ystod Cam 2.

7:1 - Dosbarthiad yn ôl natur ieithyddol y dosbarthiadau a chyfrwng swyddogol y dysgu a welwyd yn ystod Cam 2.

Rhestr o'r Atodiadau

(Wedi'u gosod yn ôl penodau)

- 4:A - Prosiect Dulliau Dysgu a Dwyieithrwydd - Holiadur Cychwynnol
- 4:B - Holiadur (I'r athrawon hynny a gymerodd ran yn y Prosiect DADD)
- 4:C - Prosiect Datblygu Addysg Ddwyieithog - Taflen arfarnu'r unedau
- 4:CH - Dysgu Dwyieithog - Rhestr gyfeirio
- 5:A - Rhestr o'r Gwersi, Modelau Iaith yr Ysgolion a'r Meysydd Cwricwlaidd yn ystod Cam 1
- 5:B - Taflenni gwaith mewn llawysgrifen gan athrawon
- 6: 1 - Rhestr o'r Gwersi, Grwpiau'r Ysgolion, Cyfrwng a'r Meysydd Cwricwlaidd yn ystod Cam 2
- 6:2 - Rhestr o'r athrawon y buwyd yn eu holi am y gwersi a ffilmwyd a'u polisiau dwyieithog
- 6:3 - Trawsysgrifiadau llawnach o rai o'r gwersi y cyfeirir atynt ym Mhennod 6
- 6:4 - Taflenni gwaith neu destunau a ddefnyddiwyd yn y gwersi y cyfeirir atynt ym Mhennod 6
- 6:5 - Rhan o Lyfr Adran Athrawes gwrs 105 yn dangos ei pharatoad ar gyfer cyflwyno'r maes - Fforiad a Chyfarfyddiadau
- 6:6 - Enghreifftiau o waith plant a drafodir ym Mhennod 6 (Trawsysgrifiadau a gwaith ysgrifenedig)
- 7:A - Trawsysgrifiadau llawnach o rai o'r gwersi a drafodir ym Mhennod 7
- 7 :B - Taflenni gwaith y cyfeirir atynt ym Mhennod 7
- 8 - Uned enghreifftiol, YSGRIFENNU 3 o'r deunydd prawf ar gyfer y Pecyn HMS

Rhagair

Deorodd addysg uwchradd ddwyieithog yn yr hen Sir Fflint ym mhumdegau'r ganrif hon ond nid tan yr ugain mlynedd diwethaf y tyfodd ac y cryfhaodd. Plentyndod digon gwantan a sigledig a gafodd hyd nes y sefydlwyd yr wyth Awdurdod Addysg yn 1974. Yn ei fabandod y mae o hyd yn rhai o'r awdurdodau hynny, ysywaeth, a hwythau yn eu blynyddoedd olaf! Yr hyn sy'n eironig yw na chryfhaodd addysg ddwyieithog hyd nes yr oedd yr iaith Gymraeg ei hun yn edwino. Yn y **bennod gyntaf** ymdrinnir â'r fenomenon ryfedd hon a chynigir rhesymau hanesyddol, daearyddol a chymdeithasol pam na wreiddiodd y syniad hyd ail hanner yr ugeinfed ganrif er bod yr adnoddau ieithyddol ar eu gloywaf mor gynnar â'r drydedd ganrif ar ddeg.

Yng nghyswllt addysg yng Nghymru, term amwys yw'r term **dwyeithog** gan mai prif gyfrwng mwyafrif yr ysgolion swyddogol ddwyieithog yw'r Gymraeg! Onid cyfeirio at y nod y mae'r gair mewn gwirionedd, - sef y nod o greu disgyblion ac oedolion dwyieithog hyfedr a hyderus? I sicrhau hynny mewn rhai ardaloedd Seisnig mae angen rhoi mwy o bwyslais ar y Gymraeg a chlywyd dadleuon yn ystod y blynyddoedd diwethaf, fod cymaint o'r Saesneg i'w glywed o'n cwmpas fel nad oes angen ei chynnwys o gwbl mewn ysgolion. Eto, nid faint o iaith a glywn sydd yn allweddol i ddatblygiad ynddi a thrwyddi ond faint o'r iaith a ddefnyddir i ddarllen, i ysgrifennu ac yn llafar. Yr hyn a wneir gyda iaith yw'r ffactor allweddol yn ôl Adroddiad Bullock (DES, 1975) a ystyriai ddysgu yn y sefyllfa uniaith ac ar draws y cwricwlwm. Yn yr **ail bennod** ystyrir yn feirniadol rai o'r syniadau a gynigwyd cyn ac ar ôl yr adroddiad hwn a chan unigolion a phrosiectau a fu'n ymdrin â'r un meysydd. Ynddi cyffyrddir â'r agweddau ar ddatblygiad ieithyddol sydd yn berthnasol i athrawon pwnc; agweddau y byddai ystyriaeth ohonynt yn cyfoethogi ac yn dyfnhau dealltwriaeth disgyblion o'r pynciau.

Yn y **drydedd bennod** manylir ar y ffactorau hynny a allai ddylanwadu ar ddysgu ail iaith yn llwyddiannus. Cymhwysir nifer o theoriau Jim Cummins, ymchwilydd o Ganada, i sefyllfa Cymru gan fod rhai ohonynt yn fodd i esbonio'r llwyddiant neu'r aflwyddiant a fu yn y gorffennol. Cynigir eraill fel arwyddbyst ar gyfer y ffordd i ddatblygu dwyieithrwydd yma gan eu bod wedi'u sylfaenu ar ymchwil blynyddoedd; rhywbeth nad oes gennym ni yng Nghymru. Ymdrinnir yn ogystal â chyd-destun y dysgu yng Nghymru yn arbennig y Cwricwlwm Cenedlaethol, a'r Polisiâu Iaith sydd wedi bod yn sylfaen i'r datblygiad yng Ngwynedd. Newidynnau Mewnbwn a Chyd-destun yw'r termau a ddefnyddir gan Baker (1985) i gyfeirio atynt ond sonia ef am y Newidynnau Proses hefyd, sef yr hyn sydd yn digwydd yn yr ystafell ddosbarth. Dyma brif faes yr ymchwil sef y dulliau addysgu a dysgu a welir ar waith yn yr ystafell ddosbarth a'r berthynas sydd yn bod rhwng athro-disgybl, disgybl-disgybl ac adnoddau-disgybl. Yn y bennod hon agorir y drafodaeth ar arwyddocâd y newidynnau hyn.

Mae penodau 2 a 3 o'u cyplysu yn cynnig theori ddysgu newydd ar gyfer datblygu dwyieithrwydd mewn sefyllfa fel Gwynedd sef mai **trwy'r dysgu pynciol**

trwy gyfrwng yr ail iaith y gellir sicrhau meistrolaeth lwyrach arni. O ddysgu pwnc yn ddwyieithog, felly, gan gynllunio'r defnydd o'r ddwy yn fanwl, gellir datblygu disgyblion trwyadl ddwyieithog. Theori yw hon a allai ateb gofynion holl siroedd Cymru pan fyddo'r Cwricwlwm Cenedlaethol wedi gafael ac yn dangos llwyddiant mewn dysgu'r Gymraeg Ail Iaith.

Ym **mhennod 4**, trafodir cefndir yr ymchwil a dull yr ymchwilio sydd yn cymryd gwedd mwy ethnographig gan fod yr ymchwilydd yn arsylwi drwy wersi cyflawn a hynny yn yr ysgolion. Y rheswm pennaf am hynny yw na ellid ysgaru agweddau o'r dysgu o'r ystafell ddosbarth er mwyn cyfyngu ar unrhyw newidynnau gan fod y gwaith yn sylfaen i becyn H.M.S. Rhaid oedd edrych ar y prosesau addysgu a dysgu yn eu cyflawnder a chyda'r holl ofynion eraill yr oedd athrawon wrth eu gwaith o ddydd i ddydd yn eu hwynebu. Byddai creu sefyllfaoedd arbrofol o dan reolaeth yn llurgunio'r sefyllfa real ac ni fyddai gan athrawon hygredded mewn unrhyw ganlyniadau.

Mae **pennod 5** yn dadansoddi sefyllfaoedd y buwyd yn arsylwi ynddynt yn ystod y cam cyntaf, lle'r oeddid yn dilyn dosbarth neu unigolyn o fewn dosbarth drwy'r dydd a hynny mewn sefyllfaoedd uniaith Gymraeg a dwyieithog. Canolbwyntir ar y prif arddulliau dysgu a welwyd ar waith sef dysgu athro-ganolog, plentyn-ganolog ac adnoddau ganolog. Yna dadansoddir y defnydd a welwyd o'r iaith lafar, ysgrifennu, darllen ac agweddau ar ddysgu yn y sefyllfa ddwyieithog. Gwrthrychol yw'r trafod yn achos y cam hwn ond roedd pwrpas arall iddo hefyd,- sef adnabod yr arferion da oedd ar waith yng Ngwynedd yn ogystal â rhai agweddau yr oedd angen eu grymuso. Ar sail y cam hwn roeddid yn mynd ati i lunio unedau H.M.S. i'w treialu gydag athrawon ar gyrsiau a gynhaliwyd am fis yn ystod Mehefin a Gorffennaf 1992. Roedd yr athrawon yn datblygu deunydd pellach ar draul yr unedau hyn ac yn dod yn rhan o'r maes ymchwil yn ystod cam 2.

Ym **mhenodau 6 a 7** trafodir yn llawn ansawdd y dysgu a'r addysgu a welwyd yn ystod yr ail gam trwy drawsysgrifiadau a deunydd print yr oedd yr athrawon yn eu cynhyrchu ar gyfer eu dosbarthiadau. Chwilio am arferion da yr oeddid yn ystod y cam hwn er bod rhai enghreifftiau lle trafodir tueddiadau anffodus yn y dysgu; trafodaethau a allai arwain at ddysgu mwy cadarnhaol. Canolbwyntia **pennod 6** ar y sefyllfa uniaith gan ailymweld â rhai o'r meysydd a drafodwyd ym mhennod 5. Systemau dwyieithog llafar ac ysgrifenedig yw meysydd y **seithfed bennod** ac ynddi gwahanieithir rhwng dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog a systemau sydd yn fodd i ddatblygu dwyieithrwydd plentyn. Cyflwynir enghreifftiau o'r amrywiaeth o daflenni gwaith sydd ar gael yn ysgolion Gwynedd i gydfynd â lefelau gwahanol o ddwyieithrwydd.

Gan fod yr ymchwil yn esgor ar Becyn H.M.S. ymdrinnir ym **mhennod 8** â'r newidiadau a fu ym mhatrwm cyflwyno hyfforddiant i athrawon o Adroddiad James (DES, 1972) ymlaen. Y newidiadau hyn oedd yn gyfrifol am y ffaith mai pecyn ysgol-ganolog a luniwyd. Trafodir ynddi hefyd yr egwyddorion sydd y tu ôl i'r dull a fabwysiadwyd o gyflwyno'r unedau a manylir ar y camau a gymerwyd o fewn y Sir i geisio lledaenu'r ymarferion da a welwyd yn y dysgu; trwy gyrsiau a chyflwyno'r athroniaeth sydd y tu ôl i'r gwaith.

Yn y **bennod olaf** cyflwynir y casgliadau a ddeilliodd o'r ymchwil a hynny mewn tri chategori gwahanol, - y ddau gyntaf yn ymwneud â cheisio grymuso'r broses ddysgu ac addysgu fel bod y disgyblion yn tyfu ac yn cynyddu'n bynciol ac yn ieithyddol ar yr un pryd:

- i. dysgu effeithiol yn y sefyllfa uniaith,
- ii. trefnu a rheoli datblygiad dwyieithrwydd disgyblion a dysgu effeithiol o fewn sefyllfaoedd dwyieithog.

Ymwneud â rheolaeth a gweinyddiaeth addysg ddwyieithog y mae'r trydydd dosbarth :

- iii. lledaenu datblygiad dwyieithog plentyn yn sirol ac yn genedlaethol ac oblygiadau polisiau gwleidyddol, addysgol a gweinyddol addysg i hynny.

Heb ystyriaeth i gyd-destun eang y dysgu ni fydd y disgyblion yn cael cyfle i ddatblygu fel y gallesid mewn sefyllfa ddelfrydol. Yn ystod y blynyddoedd nesaf gyda diddymu'r Awdurdodau Addysg Lleol, - y fframwaith a allai hybu datblygiad, - mae i'r elfen hon arwyddocâd arbennig fel y gellir diogelu ac ymestyn datblygiad dwyieithog o fewn y gyfundrefn addysg yng Nghymru.

Cydnabyddiaeth

Hoffwn gydnabod fy niolch diffuant a gwresog i nifer fawr o bobl a'i gwnaeth yn bosib i mi ymgymryd â'r gwaith ymchwil hwn; gwaith a roddodd bleser dibendraw i mi'n bersonol a diddordeb yn y maes ymchwil y gobeithiaf ei ddatblygu ymhellach.

Diolch i Mr Ronnie Williams, Cyn-Brifathro'r Coleg Normal a Mr. Gwilym Humphreys, Cyfarwyddwr Addysg Gwynedd am y cyfle. Heb nawdd yr Awdurdod a chefnogaeth fy Mhrifathro ni fyddwn wedi gallu manteisio ar y secondiad hanner amser a gefais. Bu Mr Gwynn Jarvis a Mr. Richard Parry Jones o'r Swyddfa Addysg hefyd yn barod eu cyngor a'u hanogaeth; diolch i'r ddau.

Fy nghyn brifathro ym Modedern, Mr. Carol Hughes sydd i'w feio am fy niddordeb yn y maes ac mae fy nyled iddo yn fawr. Ond gan brifathrawon presennol Gwynedd y cefais fframwaith i'r gwaith a hoffwn ddiolch o galon i'r 17 a'm derbyniodd i'r ysgolion am eu croeso a'u paneidiau. Nhw a'r Cydgysylltwyr iaith a'm helpodd i ddewis grwpiau ac athrawon hefyd, felly mae eu rhan wedi bod yn un weithredol ac allweddol. Cefais arweiniad cadarn gan y Cydgysylltwyr a chynghorion lu; diolch i chi.

Mae fy nyled i athrawon y sir a fu mor barod i'm derbyn i'w dosbarthiadau mewn ffordd mor ddirwgnach yn anferthol. Fyddai'r ymchwil ddim wedi bod yn bosib o gwbl hebddynt. Nid peth bach yw derbyn dieithryn gyda llyfr nodiadau i gefn eich dosbarth ac yn sicr, nid oedd presenoldeb camera'n recordio pob ystum a gair yn rhywbeth y byddai llawer ohonom yn ei groesawu. Diolch iddynt am eu hynawsedd a'u proffesiynoldeb. Bu carfan arall o athrawon hefyd yn gymorth anfesuradwy yn treialu deunydd, cynhyrchu taflenni gwaith a bodloni i ddod yn rhan o'r prosiect,- yr athrawon hynny a fu ar gyrsiau yn y Coleg Normal o haf 1992 ymlaen.

Carfan arall a roddodd fodd i fyw i mi oedd y disgyblion a fu mor fywiog eu hymateb a gonest eu geiriau. Hoffwn rywdro gael canolbwyntio mwy ar y garfan hon. Nid yr un rhai o bosibl ond yr un asbri, yr un bywyd a'r un problemau.

Mae ymgymryd ag ymchwil yn rhywbeth dieithr iawn i fwyafrif athrawon y wlad; mae'r ddisgyblaeth yn wahanol. Dyna pam yr oedd yn rhaid wrth arweiniad a theimlaf i mi gael yr arweiniad gorau posibl gan fy nau diwtor a oedd yr un mor gynnes eu hanogaeth a pharod eu cysur pan oedd y niwloedd yn bygwth. Bûm yn hynod ffodus i allu elwa ar brofiad eang Yr Athro Colin Baker yn y maes a'i arweiniad cyfoethog; yn yr un modd fanylder creadigol Mr. Gwilym Trefor Jones a threfnusrwydd ei feddwl. Yn fwyaf oll, diolch i chi'ch dau am eich cyfeillgarwch.

Yn olaf, hoffwn ddiolch i'r rhai sydd wedi dioddef fwyaf yn ystod y cyfnod y bûm wrthi, sef Gwenda'r wraig, Owain y mab a Siwan y ferch. Gobeithio na fu i mi eich esgeuluso a diolch i chi am wrando'n dawel weithiau a newid cyfeiriad fy meddwl dro arall. Heb sicrwydd yr undod teuluol hwn ni fyddai'r gwaith wedi bod yn bosibl.

Iddyn nhw y cyflwynir y gwaith hwn.

Y Gymraeg Mewn Addysg

RHAGARWEINIAD

Ni ellir amau'r gosodiad mai iaith barddoniaeth a llenyddiaeth yw'r Gymraeg gyda'r farddoniaeth fyw gynharaf yn deillio o'r 6ed ganrif a chwedlau'r Canol Oesoedd yn rhyddiaith ddisglair, gaboledig. Roedd y gyfundrefn farddol wedi tylino'i chytseiniaid a'i hodlau i'r fath raddau erbyn y 14 ganrif, fel ag i gynhyrchu awdlau a chywyddau soffistigedig eu crefft yn ffon fara. Gellir rhyfeddu ar ystwythder a hyblygrwydd yr iaith yn eu campweithiau geiriol.

Ond roedd yn iaith ymarferol hefyd yn y cyfnod cynnar. Darn gan seryddwr o Gymro'n esbonio anawsterau tybiedig yn y ddau dabl y dywed Beda iddo'u llunio er mwyn disgrifio cwrs y lleuad, yw'r rhyddiaith gynharaf yn yr iaith; darn sy'n dod o'r 10fed ganrif. Roedd y Gymraeg yn cael ei defnyddio, felly, yn y cyfnod cynnar hwn i ymdrin â phynciau technegol, astrus. Gwelir hynny ar ei orau yn y testunau cyfreithiol, fel y nododd Saunders Lewis, (1932):

"Canys yr hyn sy bron yn anhygoel ynglŷn â'r *Cyfreithiau* yw eu bod mewn Cymraeg. Golyga hyn fod yr iaith eisoes wedi cyrraedd aeddfedrwydd athronyddol digyffelyb yn y cyfnod." (Lewis, 1932, t. 32)

I egluro'i bwynt cyflwyna ddyfyniad o'r *Cyfreithiau* gydag orgraff y paragraffau wedi'i ddiweddarau ganddo:

" Ni ddyly neb wneuthur amod dros y llall heb ei ganiad, na thad dros ei fab, na mab dros ei dad, gan ni phara amod namyn yn oes y neb a'i gwnel. Cyd gwneler amod yn erbyn cyfraith, dir yw ei gadw. Amod a dyr ar ddeddf."

" Ni ddyly neb gymryd mach cynnogn, canys dau arddelw ynt. Ac ni ddyly neb onid dewis ei arddelw. Os cynnogn a ddewis, nid oes fach. Os mach a ddewis, nid oes cynnogn. Ac wrth hynny ni eill neb sefyll yn fach ac yn gynnogn."

[*mach, mechniaeth, cynnogn* = dyledwr *arddelw* = un yn cydnabod hawl arno, *amod* = cytundeb.] (Lewis, 1932, t. 33)

Symrlwydd ac eglurder ymadrodd sy'n nodweddu'r paragraff cyntaf, tra mae'r ail yn dangos defnydd cynnar o dermau technegol, haniaethol yn y Gymraeg a'r gallu i resymu'n rhwydd. Ysgrifennwyd y ddau tua'r flwyddyn 1285. Mae gwaith barddonol Dafydd ap Gwilym oddeutu hanner canrif yn ddiweddarach yn dangos fel yr oedd yr iaith yn gallu derbyn termau newydd yn gwbl naturiol o'r Saesneg ac o'r Ffrangeg:

"Rhai o ferched y gwledydd
Sef gwnân ar ffair ddiddan ddydd,
Rhoi *perls* a *rhubi* purloyw
Ar eu tâl yn euraid hoyw."

"Harddwas teg a'm anrhegai
Hylaw wâr mawr hael yw'r Mai,
Anfones ym iawn *fwnai*
Glas defyll glan mwyngyll Mai,
Ffloringod brig ni'm digiai
Fflwr-dy-lis gyfoeth mis Mai."

"Delw o bren gwern dan *fernaï* (varnish)
Dogn benrhaith o saerwaith Sais."

(Parry, 1952, t.132, 67, 223 - *Merch Yn Ymbincio, Mis Mai, Pryd Y Ferch*)

O gyfnod cynnar iawn felly, roedd hi'n amlwg y gallai'r Gymraeg gynnal dysg ac addysg gan addasu i'r holl ofynion a fyddai arni yn y gwahanol feysydd, ond nid felly y bu. Bydd rhan gyntaf y bennod hon, wrth daflu golwg ar hynt a helynt y Gymraeg mewn addysg dros y canrifoedd sy'n arwain at y ganrif hon, yn ceisio cynnig rhesymau pam na bu lle teilwng iddi cyn ail hanner y ganrif. Wedi hynny byddir yn canolbwyntio ar yr ugeinfed

ganrif gan ddangos sut y bu adroddiadau swyddogol a luniwyd gan arolygwyr ei mawrhydi ar ran y Swyddfa Gymreig yn gyson gefnogol i ddysgu'r iaith a'i defnyddio'n gyfrwng. Roedd mudiadau gwirfoddol hefyd yn dwyn pwysau ar yr awdurdodau dros ei dysgu ond eto ni welwyd cynnydd sylweddol yn y defnydd ohoni'n gyfrwng hyd trydydd chwarter y ganrif. Orlrheinir y datblygiad hwn gan drafod rhai rhesymau a oedd yn rhwystr i'w thwf o fewn y gyfundrefn addysg.

Y CANRIFOEDD CYN Y GANRIF BRESENNOL

A. Ffactorau niweidiol i ddatblygiad y Gymraeg a'r defnydd ohoni mewn addysg

1. Gwleidyddol

Er bod Cymru wedi colli ei hannibynniaeth (os bu ganddi annibynniaeth yn wir), gyda marwolaeth Llywelyn ein Llyw Olaf yn 1282, ni chafodd hynny unrhyw effaith ar iaith addysg gan mai Lladin a Groeg fyddai iaith unrhyw addysg yn y mynachlogydd. Eto, pwy a wŷr pa effaith a fyddai llwyddiant i Owain Glyndŵr wedi'i gael gan ei bod yn fwriad ganddo sefydlu dwy brifysgol yng Nghymru a siawns na fyddai'r Gymraeg wedi'i gorseddu'n iaith addysg yn llawer iawn cynt petai hynny wedi digwydd. Ond nid felly y bu, ac er ei bod yn iaith addysg drylwyr y beirdd yn y Canol Oesoedd, dirywio yr oedd y traddodiad hwnnw gyda'r uchelwyr yn troi fwyfwy at Loegr am eu dysg a'u diddanwch erbyn cyfnod Y Dadeni Dysg. Yn y cyfamser, ysywaeth, yr oedd un datblygiad gwleidyddol wedi effeithio'n ddirfawr ar feddylfryd ac agweddau'r Cymry, a thrwy hynny ar unrhyw ddefnydd posibl o'r iaith Gymraeg mewn addysg. Y datblygiad hwnnw oedd Y Deddfau Uno, 1536 a 1543 er bod W. Ambrose Bebb (1937) yn dadlau mai Brwydr Bosworth a unodd Cymru wrth Loegr gan fod trwch y genedl wedi camddeall arwyddocâd y fuddugoliaeth a ddaeth i ran Harri Tudur, yn ei ystyried yn ail Owain Glyndŵr, ac yn dyheu am iddo uno'r ddwy wlad, ond gyda Lloegr wedi'i gorchfygu. Mân gymwynasau'n unig a gafodd y Cymry ganddo, nid grym, ac:

"Erbyn marw Harri, (seithfed) gan hynny, yr oedd Cymru, yn feddyliol ac yn seicolegol, wedi ei huno wrth Loegr... Gorffen yr hyn a ddechreuasid a wnaeth Deddfau'r Uno." (Bebb, 1937, t 26-27)

Er mai rhyw 150 o eiriau'n unig o gyfanswm o rhyw 7,500 sy'n trafod yr iaith Gymraeg (Davies, 1990) dyma'r rhan a gafodd fwyaf o ddylanwad ar feddylfryd y genedl gan eu bod yn gwneud y Saesneg yn iaith cyfraith a gweinyddu yn y wlad:

"... from henceforth no person or persons that use the Welsh speech or language shall have or enjoy any manner office or fees within this realm of England, Wales or other the King's Dominion upon pain of forfeiting the same office or fees, unless he or they use and exercise the English speech or language." (Dyfynnir yn Pugh, 1937, t. 60)

Hybu ac esmwytho'r ffordd tuag at weinyddiaeth unffurf oedd y nod yn ôl Davies (1990) yn fwy na difa'r iaith, ond oherwydd yr effaith a gafodd y cymalau hyn ar uchelwyr yr oes a'r cenedlaethau a ddilynodd, gellid dadlau eu bod wedi tanseilio gwerth ymarferol yr iaith am ganrifoedd. Golygai mai tuag at Lundain yr oedd eu golygon yn troi bellach gan mai yno yr oedd y llys. Rhydychen a Chaergrawnt oedd eu canolfannau dysg a'r sefydliadau hynny a oedd yn llunio meddyliau'r Cymry mwyaf anturus a disglair, ac yn ôl Davies (1937), roedd awch ynddynt i efelychu a dynwared y Sais yn eu gwisg a'u bwyta. Onid oedd Y Deddfau Uno wedi dod i'w rhyddhau o hualau gwaseidd-dra a diffyg llwyddiant yr oedd yr iaith yn ei gosod arnynt yn ôl George Owen, yr hanesydd o Benfro:

" We were emancipated as it were, and made free to trade and trafficke through England, the gentlemen and people in Wales have greatly encreased in learning and civilitye."
(Owen, 1594, yn Davies, 1937, t. 92)

Dyna farn nifer o haneswyr cyfoes iddo megis Humfrey Lhwyd a'r Dr. David Powell, rhai a oedd yn ysgrifennu yn y Saesneg ac yn dueddol o fynegi barn y "gorchfygwr." Ond effaith niweidiol a gafodd y deddfau yn ôl Gruffydd (1937) sef darostwng meddwl y Cymro i fod yn feddwl cyfieithydd a'i natur i fod yn un o waseidd-dra. Roedd y fantais ganddo o daflu golwg yn ôl dros bedair canrif o hanes, ac ni ellir anghytuno â'i safbwynt. Iaith eilradd fu'r Gymraeg hyd at ail hanner y bedwaredd ganrif ar bymtheg ac o'r herwydd, nid oedd obaith iddi ddod yn iaith addysg megis y gwnaethai ieithoedd brodorol eraill, fel yr oedd yr ieithoedd clasurol yn colli'u gafael. Yr hyn a'i hachubodd oedd mai hi oedd unig iaith y werin bobl a bod rhaid troi ati yn y ddeunawfed ganrif wrth geisio achub eu heneidiau hwy.

Digwyddiad gwleidyddol arall a effeithiodd yn niweidiol ar y cysylltiad rhwng y Gymraeg ac addysg oedd y Comisiwn a sefydlwyd yn 1846 i wneud arolwg o addysg yng Nghymru a'r adroddiadau a ddilynodd hynny ac a adwaenir fel Y Llyfrau Gleision. Dadleua Evans (1971) mai bwriad y comisiwn oedd cymathu'r Cymry'n llwyr â'r Saeson, sef gwneud yr hyn y methodd Y Deddfau Uno â'i wneud yn llwyr. Awgrymir hynny yng ngeiriau William Williams, Aelod Seneddol Coventry, ond yn wreiddiol o Gynwyl Elfed, pan ddywedodd yn y Senedd ar 10 Mawrth 1846:

"...if the Welsh had the same advantage for education as the Scotch, they would instead of appearing a distinct people, in no respect differ from the English, would it not therefore be wisdom and sound policy to send the English schoolmaster among them?"

(Jones, 1991)

Ymddengys fod canlyniad y Comisiwn wedi'i benderfynu i raddau cyn ei gynnal a gallai hedyn y pwyslais yn yr adroddiadau terfynol ar y cysylltiad rhwng ddiffyg gwybodaeth o'r Saesneg a diffyg moesau'r Cymry fod wedi'i blannu gan ateb Syr James Graham, yr ysgrifennydd gwladol i gynnis William Williams, pan ddywed:

"...a knowledge of the English language would be highly conducive to the welfare of the working classes throughout the whole of Wales... and I regret to say that in some parts of the Principality the ignorance of the people not only lowers them intellectually, but depraves their moral qualities."

(Jones, 1991)

Eto, rhaid gosod y Comisiwn yn ei gyd-destun hanesyddol yn llawn i weld pam yr oedd yr aelod seneddol dros Coventry yn dadlau fel ag y gwnaeth. Ymateb yr oedd i'r helyntion cymdeithasol a'r tor cyfraith a ddaethai gyda Helyntion Beca a therfysgoedd y Siartwyr yn 1839 pan ddywedodd y buasai rheoli'r boblogaeth trwy gyfrwng unffurfiaeth ieithyddol yn y system addysg yn rhatach dull na thalu am heddweision. Dengys Jones, (1991) ymhellach, fod yn rhaid ystyried yr Adroddiadau hefyd fel un o gyfres o ddogfennau swyddogol a oedd yn casglu ffeithiau am yr addysg yr oedd y dosbarth gweithiol yn ei chael yng Nghymru a Lloegr. Gwleidyddol oedd eu bwriad er mwyn sicrhau nawdd o bwrs y wlad i addysg.

Yng Nghymru, ysywaeth, gwnaeth y Dirprwywyr ddau gamgymeriad yn eu dulliau gweithredu ac adrodd yn ôl, sef:

- (i) methu â synhwyro'r tymheredd crefyddol yn y wlad gan droi at eglwyswyr am eu tystiolaeth, (heb sylweddoli mai offeryn i Seisnigeiddio'r Cymry fu'r eglwys) ac anwybyddu tystiolaeth yr anghydfurfwyr gan eu cythruddo'n ddigonol i ennyn ymateb chwyrn,
- (ii) cyhuddo'r Cymry ac yn arbennig merched Cymru o ddiffyg moesau gan gysylltu hynny ag anallu i siarad yr iaith Saesneg.

Gellid derbyn y feirniadaeth ar gyflwr addysg ond roedd y cyhuddiad hwn yn herio rhai Cymry blaengar i ymateb.

Nid yr ymdrech i Seisnigeiddio'r preswylwyr, felly, a ysgogodd y dicter a'r gwrthwynebiad ac ysgogi R.J. Derfel i labelu'r Adroddiadau'n Frad Y Llyfrau Gleision, ond y dadleuon a ddefnyddiwyd i gyflwyno'r syniad. Er gwaethaf yr emosiwn a'r teimladau cryfion a ddeffrowyd, ildio i'r syniadau a gyflwynwyd a wnaeth rhai Cymry amlwg megis Eben Fardd:

"Rhaid i Genedl, a rhaid i Iaith a rhaid i Ddefodau, farw fel person unigol, yn yr amser gosodedig; ac ni ellir lluddias y cyfryw ddiwedd tynghedfennol i'r naill na'r llall."

(Millward, 1991)

Derbyniai dranc yr iaith gan dderbyn y theori Ddarwinaidd fod y cryf yn goroesi tra bo'r gwan yn cyrraedd difodiant. Roedd carfan arall yng Nghymru a fyddai'n derbyn barn y Parchedig Thomas Davies, Trefethin, un o'r rhai hynny a gynigiodd dystiolaeth yn ystod yr Archwiliad:

" One need only read the Welsh publications to be convinced of the non-utility of the language for any practical purpose whatever, religious, political or commercial, and the sooner it becomes dead, the better for the people."

(Commission of Inquiry, 1847, Rhan II, t.301.)

Ond daethai'r iaith yn bwnc llosg gwleidyddol ac yn eironig, gellir dadlau i'r Adroddiadau gael effaith cwbl groes i'r hyn a fwriadwyd gan y Dirprwywyr. Deffrowyd y gydwybod ieithyddol a chenedlaethol ac ysgogwyd unigolion fel Talhaiarn, Thomas Charles a Dan Issac Davies i amddiffyn y Gymraeg ac annog ei defnyddio ym mlynnyddoedd cynnar

addysg plentyn. Arweiniodd hyn at sefydlu "Y Gymdeithas er Taenu Gwybodaeth Fuddiol yn yr Iaith Gymraeg," ac yn 1885, "Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg." Ysgogodd ymhellach weledigaeth un fel Emrys ab Iwan a gweithgarwch un fel O.M.Edwards, dau ŵr a wnaeth fwy na neb i adfer ffydd y genedl yn yr iaith ac i drechu meddwl darostyngedig y cyfieithydd y sonia Gruffydd (1937) amdano.

Mae'r tair agwedd a welwyd tuag at ddyfodol yr iaith yn dilyn Y Llyfrau Gleision i'w cael hyd heddiw,- y rhai sydd am dderbyn tranc a difodiant iaith fel rhywbeth anorfod, y rhai hynny sydd am ei brysuro a'r rhai sydd yn coleddu gweledigaeth ac yn fodlon llafurio a brwydro i sicrhau ei llwyddiant yn y byd addysg. Heb y garfan olaf hon, ni fyddai'r Gymraeg yn cael ei defnyddio'n gyfrwng yn y sector uwchradd.

2. Daearyddol

Mae'r iaith Saesneg yn iaith bwerus, yn iaith diwydiant, busnes a thwristiaeth, yn iaith y cyfryngau torfol mewn nifer helaeth o wledydd, a bellach mae wedi treiddio i bellafoedd byd. Problem y Gymraeg yw byw drws nesaf megis i iaith sydd mor llwyddiannus a ffyniannus, ac amlygwyd y broblem honno mewn dwy ffordd dros y canrifoedd. Yn gyntaf, bu'r mynd a dod cyson dros y ffin â Lloegr yn gyfrwng i Seisnigeiddio'r ardaloedd hynny sydd yn y dwyrain. Awgryma Mathias (1973) fod y Saesneg wedi disodli'r Gymraeg mewn addoliad yn ardal Y Gelli mor gynnar â 1653, a rhannau helaeth o Sir Maesyfed ganrif yn ddiweddarach, gyda'r Seisnigeiddio mawr yng ngweddill y sir ac yn Sir Frycheiniog yn digwydd yn ail hanner y ddeunawfed ganrif. Yn yr un cyfnod yn union y digwyddodd yn ardaloedd y ffin o amgylch Wrecsam yn y gogledd. Yn ystod y ganrif ddiwethaf gyda'r symud i ardaloedd diwydiannol y collodd y Gymraeg ei thir yng nghymoedd diwydiannol y De. Digwyddodd hyn yn sydyn gyda mewnfudiadau o Loegr a'r Iwerddon i holl gymoedd y De ar wahân i'r Gwendraeth. Mewnfudiadau o ardaloedd cyfagos a gafwyd yn ardaloedd llechi'r Gogledd, felly nid oedd y newid ieithyddol mor amlwg.

Mae effaith hyn yn amlwg o safbwynt y symudiad i addysgu'r werin yn yr ardaloedd hynny. Os mai iaith leiafrifol ydoedd o ran yr ardal a'r boblogaeth leol, nid oedd obaith iddi ddatblygu'n iaith addysg.

Effaith ar ansawdd yr iaith yw'r ail ddylanwad a gaiff byw mor agos at y Saesneg. Wrth sôn am duedd nifer o'r uchelwyr i siarad Saesneg yn hytrach na'r Gymraeg rhydd

William Salesbury rybudd pendant ynglŷn ag ansawdd yr iaith a siaredir, a hynny mor gynnar â 1547 yn ei ragymadrodd i *Oll Synnwyr Pen Kembero Ygyd*,

" A chymerwch hyn yn lle rybydd y cenyf vi: a nyd achubwch chwi a chweirio a pherffeithio r iaith kyn daruod am y to ys ydd heddio, y bydd ryhwyr y gwaith gwedy." (Hughes 1967, t.10 -11)

Odid nad cyfeirio at y Seisnigeiddio ar idiom a chystrawen yr iaith yr oedd yn yr achos hwn. Mae Morris Kyffin yn ei ragymadrodd i *Deffyniad Ffydd Eglwys Loegr* yn 1595 yn fwy goddefgar ac yn cynnig ogwydd arall i'r broblem:

" Mi a dybiais yn oref adel heibio'r hen eiriau cymreig yr rhai ydynt wedi tyfu allan o gydnabod a chyd-arfer y cyffredin, ag a ddewisais y geiriau howssaf, rhwyddaf, a sathredicca 'g allwn i wneuthyr ffordd yr ymadrodd yn rhydd ag yn ddirwysrus i'r sawl ni wyddant ond y gymraeg arferedig." (Hughes, 1967, t. 89)

A dyna ni cyn diwedd yr 16eg ganrif wedi dod ar draws problem sydd yn bod o hyd yn y byd addysg, problem cywair ac ansawdd iaith. Problem ydyw sy'n bod oherwydd ein agosatrydd at yr iaith Saesneg a'r duedd i gyfieithu'n uniongyrchol o'r iaith honno, yn ogystal â defnyddio'i thermau a'i geiriau. Bu pellter am bedair canrif rhwng y cywair ysgrifenedig safonol a gynigwyd gan y cyfieithiad Cymraeg o'r Beibl a'r iaith lafar a ddaethai'n drwm o dan ddylanwad y Saesneg, a chan na chynigwyd arweiniad gan addysg yn ystod y canrifoedd hynny, daeth yn fwy o broblem fyth erbyn y ganrif hon; yn gymaint o broblem yn wir nes y bu i'r Arolygiaeth nodi yn eu casgliad am yr hyn oedd yn digwydd mewn ysgolion yn 1927:

" The Welsh - so called - spoken by the teachers is a mongrel tongue, being neither Welsh nor English, but a mixture of the two." (Adran Gymraeg y Weinyddiaeth Addysg, 1927)

Yn hytrach na mynd i'r afael â'r broblem tueddai llawer o rieni ac addysgwyr i ddefnyddio hyn fel dadl dros beidio â chyflwyno addysg trwy gyfrwng y Gymraeg gan nodi nad oedd yr iaith yn ddigon hyblyg a chyfoes i ymdrin â phynciau gwyddonol, mathemategol a thechnegol. Yn ystod yr ymchwil hwn byddir yn edrych ar y cyweiriau iaith a ddefnyddir

yn yr ystafelloedd dosbarth heddiw ac ar y ffordd y mae'r iaith wedi cael ei haddasu a'i theilwrio gan athrawon ar gyfer pynciau a meysydd amrywiol ac eang.

3. Agweddau'r Cymry eu hunain

Eisoes wrth drafod yr ymateb i'r Llyfrau Gleision awgrymwyd fod carfannau o Gymry a oedd yn ddi-hid ynglŷn â pharhad yr iaith neu'n wrthwynebus iddi. Yr awydd i "ddod ymlaen yn y byd" yn aml oedd ac sydd yn gyfrifol am hyn, ynghyd â'r dybiaeth fod hynny'n gyfystyr â "gollwng y Gymraeg dros gof," fel y dywed Gruffydd Robert, Milan yn ei ragymadrodd i'w Ramadeg (1567):

" Canys chwi a gewch rai yn gytrym ag y gwelant afon Hafren, ne glochdai ymwithig, a chlowed sais yn doedyd unwaith good morow, a ddechreuant ollwng i cymraeg tros gof, ai doedyd yn fawr i llediaith..."
(Hughes, 1967, t.47)

Mae'r un agweddau'n dal o hyd tuag at yr iaith a'r defnydd ohoni fel y noda adroddiad AEM. (Cymru) ar Y Gymraeg yn Ysgolion Uwchradd Cymru, (1983). Nodir (t.64) fel y mae nifer o brifathrawon ysgolion uwchradd y wlad yn cydnabod fod lle arbennig i'r iaith yn addysg plant ond eu bod yn teimlo anhawster i hybu hynny yn eu hysgolion oherwydd difaterwch neu elyniaeth o ochr y rhieni. Aiff yr adroddiad ymlaen i nodi fod carfan o'r rhieni nad oeddynt yn gweld gwerth o gwbl i hybu a chryfhau'r iaith trwy addysg. Nid newydd o gwbl mo'r gwrthwynebiad hwn ac odid nad yw'n deillio o'r dosbarth cyntaf o resymau a gynigwyd dros anallu'r Gymraeg i gael ei derbyn yng Nghymru.

Ond mae agwedd arall yn bodoli a allai fod yr un mor niweidiol i achos yr iaith mewn addysg erbyn heddiw, sef y safbwynt a goleddid gan Saunders Lewis yn **Y Ddraig Goch** (1933). Y mae ef yn rhesymu mai cam tuag at ddifodiant yr iaith wannaf yw dwyieithrwydd ac y dylid ymladd dros barhad Cymru uniaith, canys:

" Heb y Cymry uniaith ni byddai'r Cymry dwy-iaith. Pan na bydd Cymry uniaith yn unman, ni bydd angen, ni bydd o reidrwydd, Gymry dwy-iaith ym

mhobman. Buan iawn, felly, wedi y derfydd y Cymry uniaith y derfydd am einioes y Gymraeg."
(Atgynhyrchwyd yn Lewis, 1938, t.62)

Gellir tybio fod dadl ganddo yn 1933, ond bellach ni byddai dadl o'r fath yn ddilys gan nad yw'r Cymry uniaith Gymraeg yn bodoli mwyach. Sefyllfa o geisio adfer y Gymraeg i nifer o Gymry uniaith Saesneg yw'r sefyllfa a wyneba ysgolion uwchradd dwyieithog megis Maes Garmon, Yr Wyddgrug a Rhydfelen bellach, ac os yw'r llwyddiant a flaswyd yn yr ardaloedd hyn i gael ei ymestyn i ysgolion eraill mewn ardaloedd Seisnigedig ledled Cymru, yna polisi dwyieithog yw'r un sydd yn mynd i gael ei dderbyn orau gan rieni; polisi na fyddai'n debygol o amharu ar lwyddiant trwy gyfrwng yr iaith Saesneg.

Yn rhan o'r ymchwil hwn byddir yn edrych ar y gwahanol ddehongliadau a geir o'r geiriau "**polisi dwyieithog**" a pha drefniadaethau sy'n bodoli o fewn pynciau mewn ysgolion sy'n gweithredu polisi o'r fath.

B. Ffactorau cefnogol i ddatblygiad y Gymraeg a'r defnydd ohoni mewn addysg.

1. Gwerin uniaith Gymraeg

Y ffactor bwysicaf ym mharhad yr iaith Gymraeg o'r Deddfau Uno hyd at ddiwedd y ganrif ddiwethaf yw'r ffaith mai gwerin uniaith Gymraeg oedd mwyafrif llethol ei phoblogaeth, gwerin nad oedd cynnwys y Deddfau yn cyffwrdd yn uniongyrchol â'u bywydau. O'r herwydd roedd yn rhaid i'r ddau symudiad a oedd yn berthnasol iddynt gydnabod yr iaith a'i defnyddio i wireddu eu hamcanion. Y ddau symudiad hyn, sef yr ymgyrch i "achub eneidiau'r werin" a'r ymgyrch ddiweddarach i'w haddysgu (i'r un pwrpas ar y cychwyn) a fu'n gyfrifol am sicrhau parhad yr iaith i'r ganrif hon.

Yng nghyflwyniad Lladin ei Feibl mynega William Morgan ei reswm dros ei gyfieithu i'r Gymraeg:

" Od ewyllysia rhai, er mwyn unffurfiaeth, gymell ein cydwladwyr i ddysgu'r iaith Saesneg yn hytrach na chael cyfieithu'r Ysgrythur i'n iaith ni, mi a fynwn iddynt gymryd gofal na safont ar ffordd y gwir wrth fod yn awyddus am unrhywiaeth, ac ewyllysiaf iddynt bryderu'n hytrach na tharfont grefydd ymaith

wrth geisio hyrwyddo cytgod. Canys er bod cael trigolion yr ynys i lefaru'r un iaith ac ymadrodd yn beth i'w fawr ddymuno, eto dylid ystyried yn yr un modd y cymerai gymaint o amser a thrafferth i sicrhau hynny ag y byddai'n rhy dost a chreulawn ewyllysio neu oddef i bobl Dduw drengi o druenusaf newyn am ei air ef yn y cyfamser."

(Gruffydd, 1926, t.71)

Y brys i roi crefydd i'r bobl ac nid balchter cenedlaethol oedd yn gyfrifol am ei waith amhrisiadwy a'r un fe ymddengys oedd rheswm Gruffydd Jones, Llanddowror dros sefydlu ei ysgolion cylchynol llwyddiannus yn y ddeunawfed ganrif.

" Shall we be more concerned for the propagation of the English language, than the salvation of our people?"

(Jones, 1963, t. 29)

gofynnai mewn llythyr yn 1745. Eto, roedd yn ddigon o addysgwr i sylweddoli mai cychwyn gyda'r famiaith fyddai'n sicrhau'r llwyddiant mwyaf ac felly sefydlodd ysgolion Cymraeg yn yr ardaloedd hynny lle'r oedd y Gymraeg gryfaf, ysgolion Saesneg yn ardaloedd di-Gymraeg Sir Benfro ac ysgolion dwyieithog mewn ardaloedd cymysg eu hiaith (Jones, 1963). Bu'n dadlau ymhellach dros werth dysgu darllen drwy gyfrwng y Gymraeg yn gyntaf gan ei bod yn iaith ffonetig a mantais hynny i ddysgu darllen yn yr ail iaith wedi hynny (Clement, 1978, t.62). Tybed nad ef oedd y cyntaf yng Nghymru i bledio achos dwyieithrwydd mewn addysg ac i sylweddoli y gallai fod yn fantais i'r unigolyn yn hytrach na llyffethair?

Defnyddio'r Gymraeg i greu diddordeb mewn dysg ac i hybu dysgu'r Saesneg oedd bwriad nifer o'r Cymry hynny a oedd yn gysylltiedig â'r "**Gymdeithas er Taenu Gwybodaeth yn yr Iaith Gymraeg,**" a "**Chymdeithas yr Iaith Gymraeg,**" yn niwedd y ganrif ddiwethaf. Yn eu hawydd i wneud iawn am gyhuddiadau Dirprwywyr y Comisiwn a arweiniodd at Y Llyfrau Gleision, mai cenedl anlythrennog oedd y Cymry, aethpwyd ati ar fyrder i sicrhau llyfrau o wybodaeth am amrywiol feysydd trwy gyfrwng y Gymraeg. Wrth apelio am gefnogaeth yr Arglwydd Powis i Gymdeithas y Cymreigyddion yn 1849 mae Talhaiarn yn amlygu'r ddeuoliaeth oedd yn rhan o feddylfryd nifer o Gymry blaengar ei oes pan ddywed:

" Our object is not to retard the progress of the English language... But we respectfully submit that to teach the people in whatever language they best know...prepares them for the acquisition of English...Ignorance of English and not the knowledge of Welsh is the great obstacle to the advancement of the native population, and the acquisition of knowledge by the people in their own tongue will increase both the desire and the ability to acquire and employ the English language." (Millward, 1991, t.160)

Dengys Millward (1991) mai'r un oedd sentiment Lewis Edwards, Stephen Hughes, Thomas Charles o'r Bala, Thomas Marchant Williams a hyd yn oed yr Arolygwr Ysgolion, Dan Issac Davies a lafuriodd cymaint dros addysg yn yr iaith Gymraeg.

I'r werin uniaith, felly, mae'r diolch am gadw'r iaith Gymraeg yn fyw am bedair canrif a'i gwneud yn offeryn dysg. Cael eu gorfodi i'w defnyddio i hwyluso'u dibenion eu hunain a wnaeth crefyddwyr ac addysgwyr y mudiadau addysgu'r werin bobl fel ei gilydd. Yn y cyswllt hwnnw y cafwyd, serch hynny, un o'r cymhorthion mwyaf gwerthfawr a fu erioed, sef Beibl Cymraeg William Morgan 1588.

2. Cyfieithu'r Beibl i'r Gymraeg

Y Beibl Cymraeg a roddodd safon a bywyd i'r iaith lenyddol ddiweddar, "**iaith safonol goruwch pob tafodiaith**," (Parry, 1953, t.153) ac i genedl heb ei phrifysgol ei hun i warchod safonau ieithyddol, sicrhaodd nad oedd yn dadfeilio'n gyfres o dafodieithoedd fel y digwyddodd i'r Llydaweg. Yn sgîl hyn sicrhaodd barhad traddodiad llenyddol Cymraeg a oedd mewn perygl o ddod i ben gyda dirywiad y gyfundrefn farddol. Yn ôl W.J.Gruffydd (1926) llwyddodd i gadw iaith y gyfundrefn honno hefyd gan fod William Morgan wedi pwyso cymaint ar iaith gyhyrog y beirdd yn ei gyfieithiad; codi pont a gariai eu iaith hwy i'r ugeinfed ganrif! Roedd yn sylfaen hefyd i holl waith addysgu Griffith Jones, Llanddowror, yn llyfr darllen parod a oedd yn cyflawni dau angen ar yr un pryd; yr angen i ddysgu darllen a'r angen i gyflwyno moesau a chrefydd i'r bobl. Heb y Beibl yn yr iaith mae'n amheus iawn a fyddai cymaint llwyddiant wedi bod ar addysgu'r werin yn ystod y canrifoedd cyn y ganrif bresennol.

Yn ychwanegol, roedd pwyslais y Diwygiad Protestanaidd ar ddehongliad personol o'r **Gair**, yn hytrach na dehongliad trwy gyfrwng offeiriad yn arwain at weithredu ar lefel

cynulleidfa. Arweiniodd hynny yn ei dro at Anghydfurfaeth y 17g. a'r 18g. Rhaid diolch am y pwyslais hwn gan mai ychydig iawn a wnaeth yr Eglwys Sefydledig yng Nghymru i hybu goroesiad y Gymraeg yn y canrifoedd hynny.

Yr eironi, fel y sylwa Morgan (1988) yw ei fod, trwy sicrhau parhad yr iaith wedi cynorthwyo'r genedl i anghofio'u gwreiddiau a'u traddodiadau, eu chwedlau a'u dychymyg cenedlaethol:

" Gyda dyfod y Beibl i'n hiaith, yn raddol fe'n Hisraeleiddiwyd, nid gorff ac enaid, nage, yr oedd hynny'n amhosibl, ond yn bendifaddau ddychymyg ac enaid."

(Morgan, 1988, t.5)

Trwy ei feddylfryd a'i iaith, agorodd fwllch yn ogystal rhwng gwyddoniaeth a'r traddodiad Cymraeg, (Morgan, 1988, t.19 yn cyfeirio at waith R. Elwyn Hughes) bwllch y mae addysg o hyd yn ceisio'i gau. Tybed ai'r dylanwad hwn sydd yn esbonio pa mor hirymarhous fu'r ysgolion dwyieithog i gynnig gwyddoniaeth trwy gyfrwng y Gymraeg?

3. Cyfraniadau unigolion

Os oedd deuoliaeth yn nylanwad y Beibl ar addysg y wlad, mae deuoliaeth y cyfnod Fictoraidd i'w weld yng nghyfraniad unigolyn fel **Syr Hugh Owen** yn ystod y bedwaredd ganrif ar bymtheg. Llafuriodd gydol ei oes fel unigolyn ac fel sefydlydd ac aelod allweddol o drydedd Anrhydeddus Gymdeithas Y Cymmrodorion i sefydlu cyfundrefn addysg i Gymru. O'i lythyr i'r wasg yn 1843 yn pwysleisio cymaint fyddai'r fantais ped ymunai'r gwahanol enwadau ymneilltuol â'i gilydd i dderbyn cymorth ariannol gan y llywodraeth i adeiladu ysgolion, hyd ei farwolaeth yn 1881 bu'n gysylltiedig ag addysg ar bob lefel. Bu'r llythyr yn ysgogiad i nifer o ardaloedd yn y gogledd fynd ati i sefydlu eu hysgolion Brytanaidd, gyda'i araith ym Merthyr Tudful yn 1854 yn rhoi'r un hwb i'r achos yn Ne Cymru. O 1855 ymlaen bu'n allweddol yn rhoi mwy o rym i'r honiad trwy'r ymgyrch i sefydlu coleg hyfforddi athrawon anenwadol a ffrwyth ei ymdrechion fu sefydlu'r Coleg Normal Bangor yn 1858 a'r coleg i hyfforddi athrawon yn Abertawe yn 1871. Bu'n arwain yr ymgyrch i sefydlu Prifysgol Cymru a thrwy'i ddycnchwch fel gwas suful ac fel un oedd yn fodlon torchi'i lewys i droedio'r wlad yn chwilio am noddwyr, gwelodd agor Coleg y Brifysgol, Aberystwyth yn 1872. Ym mlynnyddoedd olaf ei oes troes at y frwydr i sefydlu

system o ysgolion canol i Gymru ac er na welodd wireddu hynny, bu iddo ran bwysig yn y cychwyn.

Ond er gwaethaf yr holl lafur awgryma Davies (1977) na chafodd ei werthfawrogi'n llawn gan ei genedl, yn rhannol oherwydd ei natur ddi-ildio a oedd yn ymylu ar fod yn awdurdodol, yn rhannol gan nad oedd ei weledigaeth yn cydymffurfio â'r apêl emosiynol a chrefyddol a oedd i addysg ym marn y bobl gyffredin, ac yn rhannol am mai natur estron oedd i'r sefydliadau addysgol yr oedd yn gyfrifol am eu sefydlu; sefydliadau Seisnig wedi'u trawsblannu i Gymry oeddynt. Ar y rheswm olaf hwn y canolbwyntia Edwards (1991) wrth nodi mai rhyddhau Cymry i gaethiwed system addysg Saesneg a Seisnig a wnaeth Hugh Owen, eu rhyddhau ar delerau'r Sais gan achosi i fwyafrif y Cymry Cymraeg golli eu hunan barch a'u hyder drwy'r system addysg honno. Trwy iaith estron y daeth y goleuni y sonia Hugh Owen amdano:

" Let the perpetuation of the vernacular and other peculiarities of the nation be left to the free choice and sympathies of the people, when fully enlightened as to their own interests, but meantime, let the light enter..."

(Edwards, 1991, t.188)

ac nid oedd hynny'n ei boeni. Odid mai dyma pam na chafodd y diolch na'r gydnabyddiaeth a haeddai gan ei genedl. Gweinyddwr ac nid addysgwr ydoedd a gadawodd strwythur a fframwaith addysgol gadarn ar ei ôl. Dylid ei gydnabod am y gymwynas honno.

Eisoes cyn ei farwolaeth yr oedd un o Bwyllgorau Adrannol Cymdeithas y Cymmrodorion yn 1880 wedi troi ei olygon tuag at yr iaith Gymraeg mewn addysg:

"...granting the existence of the language in Wales, it would be more compatible with practical wisdom to utilise than to affect and ignore it,"

(Jenkins a Ramage, 1951, t.209)

ac er mai addysg yn hytrach na pharhad iaith oedd eu blaenoriaeth, yr oedd y Gymdeithas wedi dechrau trin a thrafod y berthynas rhwng y ddeubeth. Wedi i'r Athro Powell gyflwyno papur yn 1884 yn awgrymu mai mantais fyddai defnyddio'r Gymraeg mewn addysg gan y byddai'n hyrwyddo dysg, aeth y Gymdeithas ati i gyflwyno holiadur i holl brifathrawon yr ysgolion elfennol cyhoeddus yng Nghymru a Mynwy, yn gofyn iddynt ymateb i'r cwestiwn, " A fyddai cyflwyno'r Gymraeg fel pwnc yn yr ysgolion elfennol yn fanteisiol?" Gan fod

dros hanner yr ymatebion yn gadarnhaol ac yn dilyn papur Dan Issac Davies ar Gymru ddwyieithog aethpwyd ati, yn 1885 i sefydlu "**The Society for Utilising the Welsh Language for the Purpose of Securing a Better and More Intelligent Knowledge of English,**" neu "**Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg.**" Barn Lloyd (1931) yw mai mabwysiadu'r enw Saesneg a wnaethpwyd i gam arwain uchelwyr y wlad a oedd ofn i'r Cymry beidio â dysgu Saesneg, ac mai gwir fwriad sylfaenwyr y Gymdeithas oedd cadw'r Gymraeg yn fyw trwy sicrhau parch ati hi a'i diwylliant.

Nid oes amheuaeth nad dyna oedd bwriad **Dan Issac Davies**, un o'r sylfaenwyr hynny, gan iddo ymdrechu'n ddiflino o blaid yr iaith a'r defnydd ohoni yn y gyfundrefn addysg. Sylweddolodd fod yn rhaid rhoi ei lle iddi yn yr ysgol ddyddiol a datganodd ei ddelfryd ar ffurf pamffled, "**Tair Miliwn o Gymry Dwy-Ieithawg mewn Can Mlynedd,**" yn 1885. Yn ei swydd fel Arolygydd Ysgolion cafodd gyfle i ddylanwadu ar Henry Richard, yr Aelod Seneddol dros Ferthyr a oedd yn un o'r Ddirprwyaeth Frenhinol a benodwyd yn 1886 i ystyried y ffordd yr oedd y Deddfau Addysg yn cael eu gweithredu. Pan gyhoeddwyd Adroddiad y Comisiwn yn Awst 1888 cydnabuwyd lle'r Gymraeg yn y Côd Addysg ac ymddangosodd yn y Côd Diwygiedig yn 1889 er mai lle cyfyngedig ac israddol a gawsai. Erbyn 1893 roedd Y "**Gymdeithas er Hyrwyddo'r Gymraeg,**" yn gallu rhestru 6 phwynt twf o safbwynt y defnydd o'r Gymraeg yn yr ysgolion elfennol. Yn anffodus, roedd Dan Issac Davies wedi marw cyn gweld unrhyw ffrwyth i'w lafur, ond nid cyn sylweddoli nad hawdd fyddai gweithredu ar ei fwriadau gan fod gwrthwynebiad iddynt o blith yr athrawon eu hunain.

"...I discovered among the teachers of Glamorganshire at Llanwrtyd and Llandrindod this year, a very decided feeling of hostility towards the S.U.W.L. They are in a state of alarm about it; they fear you are about to saddle them with an addition to their already unduly heavy burdens,"
(Jones, 1963, t.67)

meddai mewn llythyr at Marchant Williams, gan awgrymu y dylid ysgafnhau'r baich hwnnw i rai cyfeiriadau. Roedd yn ddigon craff hefyd i sylweddoli fod yn rhaid ennill cefnogaeth rhieni cyn cyflwyno'r Gymraeg yn yr ysgolion a nododd y byddai angen eu haddysgu ynglŷn â manteision dwyieithrwydd; dau faes sy'n parhau i fod yr un mor sensitif heddiw, dros ganrif yn ddiweddarach.

Mae dyled addysg Gymraeg yn fawr i Dan Issac Davies fel y noda Jones:

" Bellach, gellir ei ystyried ef fel cymwynaswr pennaf addysg Gymraeg yn hanner olaf y bedwaredd ganrif ar bymtheg, a gresynu na chynysgaeddwyd ei ddilynwyr â deuparth ei weledigaeth a'i frwdfrydedd ef o blaid dysgu'r Gymraeg yn effeithiol yn yr ysgolion. Pe digwyddasai hynny, buasai safle'r Gymraeg yn ein cyfundrefn addysg yn amgenach nag ydyw heddiw."

(Jones, 1963, t.69)

Os mai lled anghyfarwydd ydyw o hyd, nid yw hynny'n wir am Arolygwr Ysgolion arall a gyfranodd yn helaeth i wneud y Gymraeg yn dderbyniol fel pwnc a chyfrwng, **O.M.Edwards**. Nid yn unig yr oedd ganddo weledigaeth, ond ceisiodd ei chyflawni mewn dwy ffordd wahanol; y naill trwy ei waith fel Prif Arolygwr Adran Gymreig y Bwrdd Addysg, a'r llall fel golygydd cylchgronau ac awdur llyfrau poblogaidd a oedd yn profi gwerth yr iaith Gymraeg fel iaith dysg a diddordeb gwerin.

Awgryma Jones, (1966, t.70) mai sicrhau datblygiad Saesneg plant uwchradd Cymru oedd flaenllaw ym meddwl O.M. Edwards hefyd yn ôl adroddiad a ysgrifennodd fel arholwr yn 1894, ac mai defnyddio'r Gymraeg i sicrhau cynnydd Saesneg oedd ei nod. Dylanwad meddylfryd ei gyfnod yn ddi-os. Erbyn 1909, ysywaeth, a chyda'i rym fel Prif Arolygwr, roedd am weld y Gymraeg yn cael ei phriod le yng nghwricwlwm pob ysgol gan gynnwys yr ysgolion uwchradd:

" The continuity of the education of the children should be kept in view. For this purpose, Welsh should be taken in the first year, and not postponed, as is done at present until the third year. Many of the boys speak Welsh which they learn in the Elementary Schools; and it might be considered whether it would not be advisable, in the interest of economy of effort and of continuity, that Welsh and French should change places in the School. There would be no difficulty as far as the staff is concerned, as most of the teachers know Welsh."

(Webster, J.R., 1966)

Nid oes amheuaeth nad oedd ei awydd i weld yr iaith yn cael ei defnyddio'n yr ysgolion wedi ei gwreiddio'n gadarn yn ei brofiadau ef ei hun yn blentyn yn Ysgol y Llan, yn cael ei orfodi i wisgo'r llinyn a thocyn pren wrtho o amgylch ei wddw am siarad Cymraeg, a hynny ar ei ddiwrnod cyntaf yn yr ysgol (Edwards, 1906). Gwyddai mai'r gyfundrefn oedd ar fai a

mawr oedd ei ddiolch i'r athro hwnnw a fenthycai'r llyfrau llwydion hynny iddo, y rhai a'i dysgodd am arwyr Cymru ac am ei hanes.

Sylweddolodd bod angen mwy na'r iaith ar blant a phobl Cymru, fod angen iddynt gael eu trwytho yn eu diwylliant, eu chwedlau a'u hanes eu hunain. Aeth ati gyda chenhadaeth i wneud hynny trwy gyfrwng ei gylchgronau *Cymru a Chymru'r Plant*. Cyflwynodd y cefndir diwylliannol yn llawn trwy gyfrwng *Cyfres y Fil* a llyfrau eraill. Cyflwynodd lyfrau taith bywiog ond syml, storïau i'r plant, gwybodaeth am Gymru ei oes a'i henwogion. Yn ei gylchgronau mentrodd i feysydd cymharol ddieithr gwyddoniaeth, seryddiaeth, natur ac amaethyddiaeth. Profodd y tu hwnt i bob amheuaeth fod y Gymraeg yn iaith a allai gynnal dysg a gwybodaeth mewn ffordd naturiol a dirodres; defnyddiodd yr iaith yn gyfrwng.

Eto, efallai fod yn rhaid cytuno â Webster, (1966):

" Er mor fawrfrydig ei weledigaeth, rhaid cydnabod mai methiant fu llawer agwedd o'i bolisi addysg,"
(Webster, 1966, t.75)

gan fod yr ysgolion canolradd ac uwchradd wedi ymdebygu fwyfwy i ysgolion gramadeg Lloegr a bod y dewis rhwng y Gymraeg a'r Ffrangeg yn dal yn ddewis. Eto, enillodd ei le yng nghalonau pobl Cymru, a rhoddodd fywyd newydd i'r iaith a rhaid cytuno â Syr John Morris-Jones pan ddywedodd ar Farwolaeth O.M.Edwards yn 1921,

" Cyfiawn yw dywedyd nad oes neb byw a wnaeth gymaint ag ef i estyn oes yr iaith Gymraeg."
(Morris-Jones, 1921)

ADDYSG UWCHRADD A'R GYMRAEG YN YR UGEINFED GANRIF

A. Ffactorau fu'n gweithio o'i phlaid

1. Y Gymraeg Mewn Addysg A Bywyd, 1927.

Ar ddechrau'r ugeinfed ganrif, felly, roedd cyfnod newydd yn agor yn hanes y Gymraeg a'i pherthynas ag addysg. Er gwaethaf mesurau'r llywodraeth dros y canrifoedd a allai fod wedi ei dileu ac er gwaethaf dylanwad yr iaith Saesneg, roedd agwedd nifer fechan o addysgwyr wedi troi'n frwd o'i phlaid ac wedi sicrhau cychwyn iddi mewn addysg elfennol. Bellach hefyd, er 1902 awdurdodau addysg ac nid cyrff annibynnol neu enwadol a oedd yn gyfrifol am addysg yng Nghymru ac roedd gorfodaeth ar i bob plentyn fynychu ysgol am chwe mlynedd. Yn ôl cyfrifiad 1901, roedd 49.9% o'r boblogaeth yn siarad Cymraeg. Dyma'r amodau mwyaf ffafriol a gafwyd erioed ar gyfer ymestyn addysg cyfrwng Cymraeg ond araf fu'r datblygiad fel y dengys yr adroddiad **Welsh in Education and Life** (Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1927).

Er bod mwyafrif y 29 awdurdod yn cydnabod gwerth cynnal yr iaith mewn addysg ac wedi mabwysiadu polisiâu, ychydig a wnaethid i weithredu'r polisiâu hynny. Nododd un awdurdod:

"...the inclusion of Welsh in the curriculum of the Elementary School has always been the declared policy of the Authority, but it must be confessed that the Authority has not been particularly active in enforcing its policy."

(Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1927, par 104)

Nod Pwyllgor Addysg Morgannwg yn 1906 oedd sicrhau fod y disgyblion mor ddwyieithog ag oedd yn bosibl erbyn diwedd eu cyfnod cynradd ond dengys hanes bellach pa mor fyr fu'r sir honno o gyrraedd y nod. Tameidiog iawn fu'r datblygiad gyda siroedd megis sir Gaernarfon yn dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg ym mhob adran fabanod ond dwy, tra na welsid yr iaith yn cael ei dysgu na'i defnyddio o gwbl yn Ne Penfro na Mynwy.

Yn nwylo'r llywodraethwyr a'r prifathrawon y gorweddai datblygiad y Gymraeg yn y sector uwchradd ac er bod adroddiad 1927 yn datgan fod cynnydd wedi bod yn niferoedd y disgyblion uwchradd a safai arholiadau allanol yn yr iaith, ni welwyd cynnydd o gwbl yn y defnydd o'r Gymraeg yn gyfrwng. Beirnedir yr awdurdodau yn yr adroddiad am eu diniweidrwydd a'u diffyg cryfder wrth ymdrin â'r defnydd o'r iaith a chynigir cyfeiriad cwbl bendant ac adeiladol ar gyfer y dyfodol. Yn y casgliadau, nodir fod dyfodol yr iaith

Gymraeg bellach yn nwylo'r gyfundrefn addysg, a thrwy feirniadu'r modd yr oedd yn cael ei chyflwyno mewn rhai ysgolion, cynigir nifer o ffyrdd y gellid eu mabwysiadu i gryfhau ei sefyllfa.

- (i) Gohirio cyflwyno'r ail iaith nes byddo'r plentyn wedi meistroli digon ar yr iaith gyntaf i ddeall yr hyn y byddo'n ei ddarllen.
- (ii) Sicrhau fod yr athrawon yn siarad iaith safonol yn y Gymraeg a'r Saesneg yn hytrach na chymysgu'r ddwy mewn dull anstrwythuredig wrth gyflwyno.
- (iii) Cadw hunaniaeth y genedl trwy ddysgu ei hanes a'i llenyddiaeth ochr yn ochr â'i hiaith gan fod y cyfan yn rhan o'i threftadaeth.
- (iv) Dysgu'r iaith Gymraeg yn ysgolion Cymru,

"The necessity of teaching the mother tongue in the schools is the fundamental assumption on which all our conclusions are based. Welsh people, however, are apt to forget that this assumption has a converse, namely, that unless Welsh is taught in the schools it has no chance of surviving."

(Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1927, par. 230)

Cynigir polisi iaith ar gyfer ysgolion o wahanol gefndiroedd ieithyddol. Yn yr ardaloedd "Cymraeg yn bennaf" lle defnyddid y Gymraeg fel prif gyfrwng o ddydd i ddydd, nodir mai'r Gymraeg ddylid ei defnyddio yn adran y babanod yn yr un ffordd ag "y defnyddir y Saesneg fel cyfrwng yn Llundain" (par 244). Awgrymir y gellid cadw at y patrwm hwn am ddwy flynedd wedi hynny hefyd gyda'r Saesneg yn cael ei chyflwyno fel ail iaith yn nwy flynedd olaf y cyfnod cynradd, a'r pwyslais ar gyflwyno ysgrifennu a darllen yn yr ail iaith honno yn ogystal â'r siarad. Yn yr ysgol uwchradd pwysleisir yn gadarn le'r Gymraeg yn gyfrwng dysgu ac awgrymir amrywiaeth o bynciau lle byddai hynny'n bosibl, - Ysgrythur, Hanes, Astudiaethau Natur, Glendid (Hygiene), Ymarfer Corff ac o bosib, Llenyddiaeth Saesneg. Dylid trin Rhifyddeg a Daearyddiaeth yn wahanol gan gyflwyno'r iaith Saesneg yn raddol nes byddo'r dysgu'n gyfangwbl trwy gyfrwng yr ail iaith, sef Saesneg erbyn diwedd gyrfa ysgol plentyn:

" There seems to be no educational objection to having some of these lessons in English and some in Welsh."

(Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1927, par. 250)

Dyma hedyn dysgu dwyieithog yn cael ei awgrymu mor gynnar â 1927 a phe byddai'r awdurdodau wedi mabwysiadu'r awgrymiadau hyn byddai hanes addysg Gymraeg a dwyieithog wedi bod yn wahanol iawn. Gallasai Cymru fod yn arwain y byd bellach mewn trefniadaeth a methodoleg dysgu yn y sefyllfaoedd ieithyddol hyn yn hytrach na llusgo'n araf y tu ôl i wledydd eraill. Mae'r syniadau a gynigir ynglŷn â:

- (i) phwysleisio lle'r iaith gyntaf mewn dysgu cyn cyflwyno'r ail iaith,
- (ii) defnyddio'r ail iaith yn gyfrwng er mwyn ei chryfhau a
- (iii) mabwysiadu polisi cytbwys o ddwyieithrwydd,

yn theorïau pendant a gyflwynir gan Jim Cummins ac eraill bellach, (gweler pennod 3).

Adroddiad goleuedig yw *Y Gymraeg Mewn Addysg a Bywyd* o safbwynt cynnal a chryfhau lle'r famiaith frodorol ond nid oedd Cymru'n barod am y llewyrch ac yn y cysgodion y bu'r iaith Gymraeg am flynyddoedd helaeth wedi hynny.

Tynnodd yr adroddiad sylw hefyd at le'r Gymraeg mewn ardaloedd cymysg yn ieithyddol a'r problemau penodol oedd yn eu hwynebu. Odid mai dyma'r tro cyntaf un y cynigwyd sefydlu ysgolion Cymraeg mewn ardaloedd Seisnigedig megis Caerdydd, syniad a ddatblygwyd yn helaeth wedi hynny. Awgrymiadau eraill oedd:

- (i) rhannu'r plant yn ffrydiau ieithyddol (par 261), neu
- (ii) addasu'r gwaith ar gyfer unigolion gan ddysgu ar lefel mwy personol (par. 262);

dau syniad a gafodd eu mabwysiadu'n llawer ehangach yn 50au a 60au'r ganrif.

Mewn ardaloedd di-Gymraeg pwysleisir lle'r Gymraeg fel pwnc ond ni cheir yma argymhelliad cadarn y dylai'r Gymraeg gael ei dysgu ym mhob ysgol ac ardal yng Nghymru. Er hynny, mae'r argymhellion yn bell gyrrhaeddol iawn a phe baent wedi eu gweithredu byddai awdurdodau addysg, prifysgolion a cholegau hyfforddi athrawon, ysgolion ac athrawon wedi cael eu harwain i gydnabod gwerth yr iaith frodorol a/neu'r famiaith i ddatblygiad addysgol plentyn a byddai'r gyfundrefn addysg wedi llwyddo i'w diogelu a'i chynnal.

2. Cefnogaeth swyddogol i'r Gymraeg wedi 1927

Nid felly y bu, eto amlygir cefnogaeth Adran Gymraeg y Weinyddiaeth Addysg a'r Swyddfa Gymreig (trwy ei Harolygwyr) i ddatblygiad addysg ddwyieithog a chryfhau lle'r Cymraeg yn yr ysgolion yn y pamffledi a ymddangosodd rhwng 1945 a 1952 (Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1945, 1949, 1952), adroddiadau y Cyngor Canol ar Addysg (Y

Weinyddiaeth Addysg, 1949, 1953) yn yr un cyfnod, a'r gyfres Arolwg Addysg yn yr 80au (AEM Cymru, Y Swyddfa Gymreig 1981, 1983). Yn yr adroddiadau hyn eto pwysleisir nifer o egwyddorion polisi a dysgu a allai, o'u gweithredu fod wedi adfer y cyfle a gollwyd yn sgîl adroddiad 1927, rhai ohonynt yn ailadrodd ac ymestyn ar yr hyn a gafwyd yn yr adroddiad hwnnw.

- (i) Dylai addysg ieithyddol plentyn ddatblygu law yn llaw â'i wybodaeth am ddiwylliant y genedl y mae'n aelod ohoni (1945). Oherwydd hynny mae lle i ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg yn y pynciau hynny sydd yn gysylltiedig â diwylliant Cymru e.e. Hanes Daearyddiaeth, Crefydd, Llenyddiaeth a Cherddoriaeth (1949). Mae hyn yr un mor berthnasol yn achos y Gymraeg fel ail iaith ag ydyw yn achos yr iaith gyntaf:

"Wrth ddysgu'r Saesneg neu Gymraeg fel ail iaith yng Nghymru, dylid cydio'r iaith mor agos ag sydd yn bosibl wrth y diwylliant y mae hi'n fynegiant ohono."

(Y Weinyddiaeth Addysg, 1953, t. 59)

- (ii) Dylid sefydlu a gweithredu polisi dwyieithog yn yr amrywiaeth sefyllfaoedd ieithyddol a oedd yn bodoli yng Nghymru fel bo pob plentyn yn datblygu'n ddwyieithog:

"Rhoi'r plentyn ar ben y ffordd i ddefnyddio'r ddwy iaith a ddylai fod y polisi cyffredinol mewn gwlad ddwyieithog..."

(Adran Gymraeg y Weinyddiaeth Addysg, 1949, t.35)

Sylweddolwyd yn fuan na fyddai'r un polisi yn addas i bob ardal a bod yn rhaid bodloni'r gwahanol garfannau o fewn yr un ysgol. Nodir (1949) mai maint gwybodaeth plentyn o'r Gymraeg a'r Saesneg, iaith y cartref, dymuniadau'r rhieni a iaith yr ysgol gynradd y bu ynnddi yw'r ffactorau i'w hystyried wrth osod plentyn mewn ffrwd ieithyddol yn yr ysgol uwchradd.

Ceir datblygiad yn y syniadaeth am ba bynciau y dylid eu dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg, - o'r pynciau hynny a gysylltir â diwylliant Cymru (Gweler (i) uchod) i ddysgu Gwyddoniaeth a Rhifyddeg ym mlynnyddoedd cyntaf yr uwchradd cyn troi i'w dysgu trwy gyfrwng y Saesneg yn raddol, (1949). Cydnabyddir serch hynny mai cydbwysedd rhwng y

ddwy iaith fel cyfryngau dysgu yw'r nod (1949 a 1981), ond i wneud hynny fod yn rhaid cryfhau sefyllfa'r Gymraeg a lledaenu'r defnydd ohoni ar draws yr ystod pynciau. (AEM Cymru, 1981)

(iii) Nodir mai anfuiddiol fyddai defnyddio'r ail iaith yn gyfrwng yn rhy fuan h.y. cyn i blentyn gychwyn meistrolï'r iaith gyntaf i ddarllen ac ysgrifennu, sylw a gyfeirir yn bennaf at y defnydd a wneir o'r Saesneg yn gyfrwng cyn i blentyn lawn feistrolï'r Gymraeg. Pwysleisir mai dyletswydd pennaf yr ysgol "Ieuafr" yw datblygu meistrolaeth plentyn ar ei fam iaith a chynnig hyfforddiant yn yr ail iaith.(1945)

(iv) *Yn Y Cwrs Addysg a'r Gymdeithas yng Nghymru* (Adran Gymraeg y Weinyddiaeth Addysg, 1952), adroddiad sydd yn fwy athronyddol ei nawws ac ymhell o flaen ei oes, ceir pwyslais ar osod y plentyn o flaen unrhyw system a dysgu iaith trwy brofiad yn hytrach na thrwy unrhyw ddull:

" Erbyn hyn, nid ar bynciau a hyfforddiant athro y mae'r pwyslais pennaf, ond ar ddull y plentyn ei hun o ddysgu ac ar ei lawn dwf, yn gorff, meddwl ac ysbryd. Gwaith athro yw gofalu rhoddi pob cyfle posibl i'r plant gyfoethogi eu profiad ac ennill medr a gwybodaeth a dawn mynegiant trwy wahanol weithgareddau."
(Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1952)

Mae'r pwyslais sydd yn arolwg 1981 (AEM Cymru) ar ddysgu llai goddefol yn mynd i'r un cyfeiriad gyda mwy o gyfle i blentyn fod yn ganolog yn y broses ddysgu iaith, yn ei defnyddio fel y cyfyd yr angen ac i bwrpasau real.

Safbwyntiau a chynigion gwerthfawr ond eto:

"Trwy'r pumdegau Saesneg oedd iaith dysg yr ysgolion uwchradd i raddau helaeth iawn," (AEM Cymru, 1981, t. 42) a dim ond 12 ysgol uwchradd yng Ngwynedd, y sir Gymreiciaf yn y wlad, a ddysgai trwy gyfrwng y Gymraeg cyn 1960. Yn wythdegau'r ganrif hyd yn oed, nodir mewn arolwg arall mai pwnc yn hytrach na chyfrwng ac offeryn cyfathrebu naturiol ydoedd yr iaith Gymraeg yn gyffredinol" (AEM Cymru, 1983, t. 110).

Rhaid gofyn pam y bu hyn er bod cefnogaeth gref o du'r adroddiadau swyddogol i ddatblygiad y Gymraeg fel ail iaith ac fel cyfrwng o 1927 ymlaen a bod amgylchiadau'n ymddangos mor ffafriol i dwf o 1902 ymlaen.

B. Rhesymau dros ddiffyg cynnydd cyffredinol mewn addysg cyfrwng Cymraeg yn ystod yr ugeinfed ganrif

1. Y ddau ryfel byd

Un rheswm hanesyddol amlwg yw'r ffaith fod Cymru wedi bod yn gysylltiedig â dau ryfel byd. Golygai hyn fod nifer o'r athrawon a darpar athrawon yn cael eu tynnu o'r ysgolion a'r colegau ac mai isel iawn oedd addysg a dyfodol y Gymraeg ar restr blaenoriaethau'r wlad. Byw, goroesi a chael dau ben llinyn ynghyd oedd yn mynd â bryd pawb. Er bod tystiolaeth fod nifer helaeth o'r ifaciwiis a ddaethai i ddiogelwch cefn gwlad Cymru wedi dysgu'r Gymraeg mewn cyfnodau byr iawn, ni ellir mesur faint o rwystr a fuont ledled Cymru i ymestyn a gweithredu argymhellion adroddiad 1927 (Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1927). Yn *Dysgu Iaith yn yr Ysgolion Cynradd* (Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1945), manylir ar yr effeithiau:

- (i) poblogaeth Seisnig yn dylifo i wahanol ranbarthau o Gymru oherwydd y ffatrïoedd arfau a'r garsiynau milwrol,
- (ii) dylifiad miloedd lawer o "noddedigion Seisnig" yn blant ac oedolion i'r ardaloedd Cymreiciaf,
- (iii) y diboblogi a fu gan alludio dynion o'u cymdeithas a'u cartrefi,
- (iv) lleihad yn nifer y genedigaethau.

Ni allai hyn oll ond effeithio'n negyddol ar ddatblygiad addysg Gymraeg a chyfrwng Cymraeg.

2. Dehongli'r term "dwyieithog"

Mae *Y Broblem Ddwyieithog yn yr Ysgol Uwchradd Yng Nghymru* (Adran Gymraeg y Weinyddiaeth Addysg, 1949), yn cynnig rheswm eang arall dros ddiffyg cynnydd, sef mai ystyr dwyieithog yng Nghymru ar y pryd oedd plentyn Cymraeg yn dod i fedru'r Saesneg hefyd. Nid oedd yn golygu mwy na "chymodi hawliau iaith rymusach ag un llai grymus."

Roedd hawliau'r Saesneg yn rhai cwbl amlwg gan mai hi a ddefnyddid yn y meysydd gwleidyddol ac economaidd, ond roedd angen pwyslais gwahanol ar hawliau'r Gymraeg,

"eithr nid ydynt yn llai pendant: hi yw iaith frodorol Cymru: hyhi hyd yn hyn yw mamiaith tua dwy ran o bump o boblogaeth Cymru: y mae'n iaith a chanddi draddodiad a llenyddiaeth a flodeuodd am fil o flynyddoedd a mwy."

(Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1949, t. 34)

Yr anallu hwn i sylweddoli hawliau moesol y Gymraeg i oroesi a datblygu, felly yw un o resymau mwyaf amlwg y ganrif hon dros ei chyflwr presennol. Yn araf iawn y datblygodd y syniad y gallai'r plentyn uniaith Saesneg fod yn ddysgwyr hefyd; yn ddysgwyr y Gymraeg!

3. Rhesymau ymarferol

Mae nifer o resymau eraill mwy ymarferol ac uniongyrchol eu natur yn cael eu cynnig am ddiffyg cynnydd y Gymraeg yn gyfrwng yn y sector uwchradd; rhesymau sy'n ymwneud â'r sefyllfa ymarferol yn y dosbarth: (Adran Gymraeg y Weinyddiaeth Addysg, 1949, 1952)

a) anawsterau geirfa neu ddiffyg geirfa dechnegol

Cydnabyddir fod yn rhaid i'r iaith ymestyn a bod yn ddigon hyblyg i dderbyn geiriau o feysydd newydd gan addasu a bathu i ateb y gofynion pynciol. Cynigiodd y Brifysgol arweiniad yn 1950 gyda dechrau cyhoeddi'r gyfres *Termau Technegol* ac roedd hon yn garreg filltir bwysig. Wedi hynny cafwyd *Y Geiriadur Termau* (Williams, J.L. 1973) a chyfres Adran Arholi Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru o lyfrynau termau a gychwynnwyd gyda *Termau Cerddoriaeth* (CBAC., 1978). Anhawster yr oedd modd ei orchfygu'n lled rhwydd oedd hwn, ond nid oedd mor hawdd cael athrawon i ddefnyddio'r termau newydd; athrawon a dderbyniodd eu haddysg eu hunain trwy gyfrwng y Saesneg ac a oedd yn ei chael yn chwithig i ddefnyddio termau wedi eu Cymreigio, er mai Groeg Lladin neu Almaeneg fyddai bôn y termau hynny yn aml yn y ddwy iaith.

b) diffyg llyfrau Cymraeg

Nid oes amheuaeth nad oedd hyn yn rhwystr real gan fod angen llyfrau addas, perthnasol ym mhob maes a ddysgid trwy'r Gymraeg ac roedd angen cynllunio cenedlaethol gofalus. Daeth Cynllun Gwerslyfrau Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru i gyflenwi peth ar yr angen ond yn y 70au ac 80au y digwyddodd hynny'n bennaf. Llafur cariad ac arddeliad athrawon unigol yn cyfieithu ac yn addasu eu defnydd eu hunain sydd wedi cynnal addysg cyfrwng Cymraeg a gosod y sylfeini a bu'n rhaid i gannoedd o ddisgyblion fodloni ar y nodiadau hyn mewn llawysgrifen. Gweithredu brys o'r llaw i'r genau fu'r hanes tra'r oedd llyfrau lliwgar, atyniadol ar gael i'r rhai hynny a oedd yn dilyn yr un pynciau trwy gyfrwng y Saesneg.

Y duedd ar un cyfnod oedd cyfieithu/cyfaddasu llyfrau cyfain e.e. *Daearyddiaeth Cymru Heddiw* (Price, 1977) neu lunio gwerslyfrau cynhwysfawr, swmpus o'r newydd, e.e. *Yr Ynysoedd Prydeinig* (Williams, D.J.O. 1973), llyfrau gwerthfawr yr oedd yn dda eu cael yn yr iaith. Ond nid oeddid bob tro yn edrych ar ofynion y farchnad (e.e. pa mor angenrheidiol oedd y llyfr cyfan yn y Gymraeg i'r athro pwnc), nac ychwaith ar lefel darlennedd y llyfrau a gyhoeddid. Oherwydd hyn, defnyddiwyd cyfran helaeth o arian y Gymraeg mewn rhai meysydd i gynhyrchu deunydd nad oedd llawer o ddefnydd ohono mewn ysgolion. Llyfrau i'w rhoi ar silffoedd yn hytrach nag ym magiau'r disgyblion oeddent; llyfrau i edrych arnynt yn achlysurol yn hytrach nag i bori ynddynt yn ddyddiol. Gellid cyfeirio'r feirniadaeth hon at rai o lyfrau *Project Defnyddiau ac Adnoddau*, Y Swyddfa Gymreig yn ogystal.

Gyda chynnwys y meysydd llafur yn newid i ateb gofynion yr arholiadau TGAU newydd yng nghanol yr 80au, ac wedyn i ateb gofynion dogfennau'r Cwricwlwm Cenedlaethol yn nechrau'r 90au, deil y sefyllfa yn anfoddfaol a sigledig o hyd gyda llawer o athrawon pynciol yn teimlo nad yw'r hyn sydd ar gael yn y Gymraeg yn ddigonol i'w anghenion. Ond gyda dyfodiad y prosesydd geiriau, bwrdd gyhoeddi a dulliau cyfoes o atgynhyrchu lluniau, siartiau a.y.y.b. mae'r disgybl cyfrwng Cymraeg yn derbyn deunydd sydd yn fwy proffesiynol yr olwg bellach. Eto nid yw problem darlennedd wedi ei datrys; mae'r ddogfen Blaenoriaethau'r Gymraeg am 1992 a gynhyrchwyd gan banel adnabod anghenion y Gymraeg (PDAG, 1992) yn gofyn am noddi prosiect a fyddo'n rhoi sylw i addasrwydd deunydd pynciol yn yr iaith ar gyfer plant o wahanol oedrannau a galluoedd.

Anawsterau sydd yn bod o hyd, felly, yw addasrwydd a diffyg digon o werslyfrau.

c) gofynion arholiadau

Roedd sefyllfa arholiadau cyfrwng Cymraeg wedi datblygu'n un fwy gobeithiol rhwng 1949 a 1952 (Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1949, 1952) gan y mynegir yn yr ail bamffled fod y trefniadau, yn nwylo'r Cyd-Bwyllgor Addysg. Bu cynnydd diamheuol wedi hynny yn niferoedd y disgyblion a oedd yn sefyll y Gymraeg fel pwnc ac yn sefyll arholiadau eraill trwy gyfrwng yr iaith. Yn 1960 yr oedd 33 ymgeisydd yn sefyll arholiadau cyfrwng Cymraeg TAG mewn 4 pwnc; erbyn 1978 y niferoedd cyfatebol oedd 2,020 mewn 30 pwnc. Yn ogystal, roedd 1,614 o ddisgyblion yn sefyll arholiadau TAU mewn 31 pwnc yn yr un flwyddyn ac roedd 297 o ddisgyblion yn sefyll arholiadau safon uwch (A) mewn 16 o bynciau, (AEM Cymru, 1981).

Y siom ysywaeth yw mai dim ond mewn 59 o ysgolion uwchradd y digwyddodd hynny ac nad yw dysgu cyfrwng Cymraeg wedi treiddio yn yr un modd i ysgolion nad ydynt yn swyddogol ddwyieithog neu'n draddodiadol ddwyieithog.

Heddiw, mae angen pwyslais gwahanol i ateb gofynion newydd sefyllfa lle mae nifer o'r rhai sy'n cyrraedd yr ysgol uwchradd yn ddysgwyr o safon uchel, dysgwyr a fyddai'n abl i ddilyn rhannau o'u pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg. Gellid tybio felly, mai papurau arholiad dwyieithog a fyddai'n ateb y gofyn orau ac mai dyma fydd cyfeiriad y dyfodol. Nid yw sefyllfa'r Cyd-Bwyllgor Addysg wedi symud o'r hyn a nodir yn Arolwg 1981 (AEM Cymru 1981, t.53) lle mynegir mai gwrthod caniatáu papurau dwyieithog oedd eu polisi. Barn Cyngor Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg yn eu pamffled yn 1949 er hynny, yw mai'r athrawon a'r ysgolion a ddylai benderfynu:

"...rhaid iddynt beidio â derbyn yn wylaidd yr hyn y mae gofynion arholiad yn ei orchymyn: swydd pob cyfundrefn arholi yw gwasanaethu ei chymdeithas a'i hysgolion, yn hytrach na dirwasgu bywyd y ddau gymaint nes eu gwanhau a llesteirio eu datblygiad unigol grymus."

(Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1949, t. 48)

Os nad yw'r system arholiadol am gyfyngu ar ddatblygiad a thwf dwyieithrwydd y dyfodol bydd yn rhaid iddi addasu eto i'r angen newydd hwn. Ymddengys, fod peth crebachu wedi digwydd erbyn 1988 gyda chyfanswm yr ysgolion uwchradd sydd yn dysgu pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg wedi gostwng o 59 i 55, (Fforwm Iaith Genedlaethol, 1991, tabl-t. 23)

ch) ditfyg athrawon cymwys

O gymharu'r hyn a nodir yn Arolwg 1981 (AEM Cymru, 1981) â phamffled 1952 (Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1952), gellir casglu mai ychydig iawn o ddatblygiad a fu mewn bron i 30 o flynyddoedd. Noda'r ddau gyhoeddiad fod prinder athrawon a oedd wedi eu hyfforddi i ddysgu eu pynciau arbenigol trwy gyfrwng y Gymraeg ac nad oedd y gallu i siarad yr iaith ynddo'i hun yn ddigon. Edrychent ymlaen at gyfnod pan fyddai cyfran helaeth o'r athrawon Cymraeg eu hiaith wedi derbyn eu haddysg eu hunain drwyddi.

Yn 1987 ariannodd Corff Ymgynghorol Cymru ar Gyfer Addysg Uwch yr Awdurdodau Lleol gynllun darparu deunyddiau ar gyfer cynnal cyrsiau i gymhwyso athrawon Cymraeg eu hiaith i allu dysgu eu pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg. Sefydlwyd y prosiect yn Y Coleg Normal Bangor a chynhyrchwyd cwrs 20 diwrnod cyflawn ynghyd â llyfrynnau gloywi iaith ac fe'u cyflwynwyd i holl adrannau addysg prifysgolion Cymru a'r colegau sector cyhoeddus. Bu nifer o'r colegau yn cynnig cyrsiau i'r athrawon a chymhwyswyd degau o athrawon yn y modd hwn.

Bu'r cynllun Atodiad Cymhelliant i fyfyrwyr ddilyn eu cyrsiau hyfforddiant yn y brifysgol trwy gyfrwng y Gymraeg hefyd yn fodd i ddenu nifer helaeth o Gymry cymwys i'r proffesiwn o 1987 ymlaen gyda 56 o fyfyrwyr yn cael eu noddi yn y modd hwn ym mhrifysgolion Aberystwyth a Bangor yn 1992-93, ac o leiaf 10 arall yn awyddus i ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg. Erbyn 1993-94 roedd y nifer wedi cynyddu i 81 ledled Cymru.

Yr hyn sydd yn arwyddocaol yn achos y ddau gynllun hyn yw mai trwy'r Swyddfa Gymreig y daeth y nawdd a'r arweiniad yn hytrach na thrwy'r awdurdodau addysg lleol. Beth yn union fu eu rhan hwy yn natblygiad neu ddiffyg datblygiad addysg cyfrwng Cymraeg yn ystod y ganrif?

4. Rhan Yr Awdurdodau Addysg Lleol

Nid oes argymhelliad y dylai'r awdurdodau addysg lleol fabwysiadu polisiau cryfach ar gyfer lledaenu i faes cyfrwng Cymraeg yn y sector uwchradd yn adroddiad 1927, *Y Gymraeg Mewn Addysg a Bywyd*. Gellir derbyn hyn gan fod cymaint o waith ganddynt i'w wneud yn sefydlu polisiau a sianelu adnoddau i gryfhau sefyllfa'r iaith yn y sector cynradd.

Argymhellir serch hynny y dylent sefydlu cyrsiau i'r athrawon na chawsant hyfforddiant mewn dysgu'r Gymraeg fel pwnc.

Ugain mlynedd yn ddiweddarach nodir eu bod fel awdurdodau wedi cael cryn drafferth i weithredu eu polisiâu ynglŷn â hyn ac na bu cynnydd cyffredinol o gwbl mewn ysgolion gramadeg yn y defnydd o'r iaith yn gyfrwng:

"Ni ddaeth Cymraeg...yn unman i fod yn gyfrwng, yn iaith dreiddiol bob-dydd ysgol."

(Y Weinyddiaeth Addysg, 1949, t.88)

Cydnabyddir fod nifer o'r awdurdodau wedi gwneud cryn dipyn i roi argymhellion 1927 mewn grym a'u bod yn ansicr a phetrus wrth wynebu anawsterau. Cynhaliwyd ffydd selogion yr iaith gan sefydlu'r Cyd-Bwyllgor Addysg yn niwedd y 40au gan y byddai awdurdodau llai selog yn derbyn cryfder o'r uniad cenedlaethol hwn:

"Hyderwn er hynny na bydd dim cyfaddawd ar egwyddorion hanfodol i addysg ddwyieithog iach a'r angen amdani ymhob rhan o Gymru; ac y bydd Awdurdodau Addysg a fu'n amharod oherwydd amryw resymau, cryfion ond odid, yn dangos gwroldeb newydd yn eu polisi iaith."

(Y Weinyddiaeth Addysg, 1953, t.68)

Erbyn dechrau'r 60au, ar wahân i'r ysgolion dwyieithog penodedig, cymharol ychydig o ddefnydd a wneid o'r Gymraeg yn gyfrwng dysgu ac eithrio yn yr ysgolion hynny oedd â thraddodiad hir o'i defnyddio, yn y pynciau dyniaethol yn bennaf. (Cyngor Cymru a Mynwy, 1963). Yn yr ysgolion gramadeg bu dirywiad o gymharu'r sefyllfa â 1946 ac er bod yr adroddiad yn awgrymu y gallai rhai ysgolion wneud mwy, derbyn hynny a wneir yn achos y rhelyw, gan restru'r anawsterau a chyfiawnhau'r sefyllfa.

Tra'n cydnabod yr un anawsterau yn 1978, mae'r cyhoeddiad *Dyfodol i'r Iaith Gymraeg*, (Cyngor Yr Iaith Gymraeg, 1978,) yn awgrymu (i) y dylai'r llywodraeth gryfhau'r cymal hwnnw yn Neddf Addysg 1944 sy'n rhoi'r hawl i awdurdodau sefydlu ysgolion a/neu unedau dwyieithog, a (ii) meddwl o'r newydd am Adran 76 trwy archwilio'r goblygiadau i sicrhau fod gan rieni hawl i gael addysg trwy gyfrwng y Gymraeg i'w plant. Rhwir pwyslais amlwg yn yr adroddiad hwn hefyd ar addysg ddwyieithog yn hytrach nag addysg Gymraeg fel a gafwyd cyn hynny. Nodir yn ogystal y dylai'r Ysgrifennydd Gwladol gael yr hawl i roi

grantiau ychwanegol i'r awdurdodau i gyflawni'r dibenion hyn trwy ddiwygio Adran 100(1)(b) o'r Ddeddf Addysg. Awgrymiadau cadarn ydynt, yn cydnabod na allai'r awdurdodau weithredu ar eu pennau eu hunain o dan y drefn a oedd yn bodoli a bod chwistrelliad ariannol gan y llywodraeth yn angenrheidiol i sicrhau cynnydd.

Cydnabyddiaeth amlwg yw hyn fod dwyieithrwydd yn costio'n ddrud i'w gynnal ac awgrym hefyd o fethiant yr awdurdodau addysg i wneud hynny yn ystod y ganrif.

Mae'r adroddiad yn cyfeirio at bolisi iaith wrth nodi na ddefnyddir y Gymraeg, "yn ddigon helaeth yn gyfrwng," (par.32) nac fel iaith gymdeithasol o fewn ysgolion ac ategir hynny gan y ffeithiau a gyflwynir yn yr arolwg, *Gwaith Cyfrwng-Cymraeg yn yr Ysgolion Uwchradd*, (AEM Cymru, 1981). Nodir mai yn yr ysgolion dwyieithog swyddogol y ceid y cynnydd helaethaf o safbwynt ymestyn y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg i'r pynciau gan gydnabod mai ychydig iawn o ysgolion uwchradd eraill sydd wedi llwyddo i gynnig darpariaeth debyg. 32 yn unig o'r 59 ysgol a oedd yn cynnig unrhyw ddarpariaeth o gwbl trwy gyfrwng yr iaith a oedd yn cynnig 5 neu fwy o bynciau trwy gyfrwng y Gymraeg. 32, felly, allan o dros 240 o ysgolion uwchradd ledled Cymru. Mae'r adroddiad yn datgan mai'r:

"...arweiniad a roddir i ysgolion gan yr awdurdodau addysg lleol," sy'n sylfaenol bwysig, gan mai:

"hwy sy'n nodi amcanion addysgol cyffredinol pob sefydliad yn eu gofal; i raddau helaeth iawn, hwy sy'n cynnal pob darpariaeth ac y mae'r gallu ganddynt i dynnu sylw ysgolion at anghenion arbennig mewn unrhyw faes ac i hybu datblygiadau."

(AEM Cymru, 1981, t.43)

Yn 1981 polisi o gyfyngu cyfrwng Cymraeg i rai ysgolion dwyieithog penodedig neu ddwyieithog naturiol oedd gan Glwyd, Powys a De Morgannwg. Polisi tebyg oedd gan Gorllewin Morgannwg a Morgannwg Ganol er nad oeddynt wedi llunio polisiau newydd penodol ar ôl ad-drefnu llywodraeth leol yn 1974. Roedd Gwent yn fodlon talu am i'w disgyblion deithio i Forgannwg Ganol i dderbyn darpariaeth gyfrwng Cymraeg yno gan nad oedd ganddynt unrhyw ddarpariaeth eu hunain. Dyfed a Gwynedd yn unig oedd ag unrhyw ddarpariaeth ar gyfer y defnydd o'r Gymraeg yn gyfrwng yn nhrwch ysgolion uwchradd y sir, ac nid oedd Dyfed ychwaith wedi llunio eu polisi sirol eu hunain, ond yn hytrach, yn dibynnu ar bolisiau'r hen siroedd. Pan gafwyd ef roedd yn amrywio o gael y Gymraeg fel pwnc yn orfodol hyd y 5ed dosbarth i fod yn fater i'r ysgolion unigol, (AEM

Cymru, 1983). Roedd ei sefyllfa fel cyfrwng yn amrywio fwy fyth; yn 1981, saith o ysgolion uwchradd y sir yn unig oedd yn cynnig 5 neu fwy o bynciau yn y Gymraeg gyda thair o'r rhai hynny yn benodedig ddwyieithog.

Gwynedd oedd yr unig sir gyda pholisi cyfrwng Cymraeg pendant ar gyfer ei holl ysgolion uwchradd. Roedd gofynion y polisi yn amrywio yn ôl natur ieithyddol y ddalgylchoedd, gyda 16 o ysgolion (un ohonynt yn benodedig ddwyieithog) yn 1981 yn cynnig 5 neu fwy o bynciau trwy gyfrwng y Gymraeg a'r iaith yn cael ei defnyddio'n gyfrwng i raddau gwahanol gan y plant mamiaith a'r dysgwyr gorau fel ei gilydd ym mlynnyddoedd 1-3 yn y sector uwchradd. Roedd yn llawer haws i Wynedd weithredu yn y fath fodd gan fod y sir a chefnidir naturiol y plant yn fwy Cymreig na siroedd eraill Cymru, (dros 60% o'r boblogaeth yn siarad yr iaith Gymraeg yn ôl cyfrifiad 1981; - Môn - 61%, Caernarfon - 59.7% a Meirionnydd - 68.2%)

Er bod y gefnogaeth swyddogol i'r Gymraeg fel cyfrwng wedi ei mynegi mewn sawl adroddiad yn ystod y ganrif, tuedd yr awdurdodau oedd canolbwyntio ar y sector cynradd yn unig gan ildio i'r anawsterau yn y sector uwchradd. Nid oes amheuaeth nad yw diffyg arweiniad yr awdurdodau addysg lleol yn eu polisiau iaith ar gyfer y sector uwchradd yn ystod y ganrif hon wedi llesteirio unrhyw gynnydd posibl. Mae hyn yn ei dro wedi dylanwadu ar agweddau di-hid athrawon a rhieni, a pholisiau llugoer llywodraethwyr y sector. Nid eu bod yn groes i'r defnydd o'r Gymraeg, ond nid oeddynt yn fodlon mentro i'w chefnogi ychwaith. **Difaterwch fu gelyn pennaf y Gymraeg mewn addysg uwchradd,** - roedd 2500 o athrawon a oedd yn Gymry Cymraeg yn dysgu trwy gyfrwng y Saesneg yn ysgolion uwchradd y wlad yn 1991, (Fforwm Iaith Genedlaethol, 1991); dyma adnodd posibl allweddol i gryfhau'r sefyllfa pe gellid eu hail gyfeirio a phe byddai'r awydd am fwy o ddysgu cyfrwng Cymraeg yn amlycach.

Mae diffyg polisiau cryfhau'r Gymraeg gan yr awdurdodau wedi effeithio hefyd ar natur ieithyddol yr hyfforddiant a oedd yn cael ei gynnis i ddarpar athrawon gan adrannau addysg y prifysgolion a'r colegau hyfforddi athrawon. Gweithredwyd yn fuan ar un o awgrymiadau *Lle'r Gymraeg a'r Saesneg mewn Addysg* sef y dylid cynnig y rhan helaethaf o'u hyfforddiant yn y coleg drwy'r Gymraeg i'r myfyrwyr fo'n dymuno hynny, (*Y Weinyddiaeth Addysg*, 1953). Gobeithid trwy hynny y byddent mewn gwell sefyllfa wedyn i gyflwyno addysg Gymraeg/ddwyieithog i'r disgyblion. Roedd Y Coleg Normal, Bangor a Choleg y Drindod, Caerfyrddin yn cynnig cyrsiau o'r fath erbyn 1956 ond roedd mwyafrif y myfyrwyr a hyfforddwyd drwy'r cyrsiau hyn yn mynd i ysgolion cynradd i ddysgu, felly nid

oedd yr effaith gymaint ag y gallai fod mewn addysg wedi'r 12 oed. O ddiwedd y 70au ymlaen adrannau addysg prifysgolion Aberystwyth Bangor a Chaerdydd yn unig oedd yn darparu hyfforddiant cyfrwng Cymraeg ar gyfer yr uwchradd a dim ond cyrsiau blwyddyn i raddedigion oedd yn cael eu cynnig. Rhannau ohonynt yn unig oedd trwy gyfrwng y Gymraeg. Roedd dechrau'r 80au yn gyfnod o brinder affwysol o ddarpar athrawon cyfrwng Cymraeg mewn pynciau megis Mathemateg, Ffiseg, Ffrangeg ac yn 1990, yn ogystal â chynnig Atodiad Cymhelliant o £1200 i bob myfyriwr a oedd yn dilyn cyrsiau hyfforddiant Cymraeg yn y pynciau, roedd y llywodraeth yn cynnig grantiau ychwanegol o £1500 i bob myfyriwr yn y pynciau prinder yn gyffredinol. Canlyniad hyn oedd cynnydd gyda 10 myfyriwr yn arbenigo mewn Ffrangeg yn 1990-91 a 12 myfyriwr Mathemateg yn 1992-93 yn cael eu hyfforddi ym Mhrifysgol Cymru; cynnydd bychan ond hynod bwysig. Unwaith yn rhagor, arweiniad y llywodraeth trwy'r Swyddfa Gymreig yn hytrach na pholisïau'r awdurdodau addysg fu'n gyfrwng i wella'r sefyllfa.

Er gwaethaf y problemau niferus a wynebai dwf addysg ddwyieithog yn y sector uwchradd gydol y ganrif hon cafwyd cynnydd a gwreiddiodd y syniad. Rhaid diolch am nifer o ddatblygiadau a rhai mudiadau amlwg a fu'n gyfrifol am y gwreiddio, ac wedi hynny am y gofal, y cysgodi a'r gwrteithio a sicrhodd y blodeuo a'r ffrwythlonni.

C. **Rhan rhai datblygiadau a mudiadau mewn cynnal ac ymestyn cyfrwng Cymraeg yn yr ysgolion uwchradd yn ail hanner yr ugeinfed ganrif.**

1. **Yr ysgolion uwchradd dwyieithog**

Yn yr hen Sir Fflint y cafwyd yr ysgol ddwyieithog gyntaf yn 1956, sef Ysgol Glan Clwyd. Yna ar ddechrau'r 60au sefydlwyd ysgolion Maes Garmon, Morgan Llwyd, Rhydfelen a'r Strade yn Llanelli. Erbyn 1979 roedd chwech arall wedi eu sefydlu a dwy yn yr arfaeth, (AEM Cymru, 1981), ac erbyn 1990, roedd y cyfanswm yn 22 gydag ysgol ddwyieithog benodedig ym mhob un o wyth sir Cymru ar wahân i Bowys. Gwasanaethu'r ardaloedd trefol Seisnigedig oedd eu bwriad ar y cychwyn ond gwelwyd sefydlu ysgolion o'r fath yn yr ardaloedd gwledig yn Nyfed e.e. Maes Yr Yrfa ac Ysgol Dyffryn Teifi. Bellach, yn 1992 trwy ychwanegu'r ysgolion naturiol ddwyieithog a geir yng Ngwynedd, Dyfed a Phowys atynt cydnabyddir gan y Swyddfa Gymreig fod 42 o ysgolion uwchradd Cymru yn rhai swyddogol Gymraeg/Dwyieithog, h.y. ysgolion lle y dysgir hanner y pynciau neu fwy (ar

wahân i'r Gymraeg a'r Saesneg) yn gyfangwbl neu'n rhannol trwy gyfrwng y Gymraeg. (Williams a Raybould, 1991).

Roedd bodolaeth yr ysgolion hyn a'u datblygiad o ddechrau'r 60au ymlaen yn eithriadol bwysig gan fod hynny bellach yn gorfodi gweithredu yn y meysydd a nodwyd eisoes yn y bennod hon fel rhai a oedd yn llesteirio datblygiad. Bu'n rhaid mynd ati i weithredu ar frys i sicrhau:

- (i) geirfa Gymraeg dderbyniol yn y gwahanol bynciau trwy addasu o'r ieithoedd eraill a bathu termau Cymraeg,
- (ii) cyflenwad o werslyfrau Cymraeg (er bod llawer o waith eto yn y maes hwn),
- (iii) arholwyr ac arholiadau cyfrwng Cymraeg, (erbyn 1981 roedd 37 o wahanol bynciau wedi eu arholi trwy gyfrwng y Gymraeg i lefel TAG neu TAU a 19 i Lefel A),
- (iv) cyflenwad digonol o athrawon a allai ddysgu'r pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg, er bod prinder o hyd mewn rhai meysydd a phrinder dybryd pe byddid yn ystyried ymestyn y ddarpariaeth ddwyieithog i ysgolion y tu allan i'r 42 presennol.

Heb fodolaeth yr ysgolion penodedig dwyieithog felly, a'r galw am athrawon cymwys ynddynt, mae'n amheus a fyddai'r Swyddfa Gymreig wedi gweithredu yn niwedd yr 80au a'r 90au trwy noddi cyrsiau i athrawon newid eu cyfrwng dysgu a chynnig grantiau i fyfyrwyr hyfforddi i fod yn athrawon cyfrwng Cymraeg.

Yr hyn sydd yn eironig yw fod yr awdurdodau trwy sefydlu'r ysgolion dwyieithog penodol wedi gwano'r Gymraeg yng ngweddill ysgolion uwchradd y siroedd (ar wahân i Wynedd). Ond roedd eu bodolaeth yn sicrhau'r angen am hyfforddiant ac athrawon hyfforddedig hyderus yn y Gymraeg; dwy agwedd ymddangosiadol wrthgyferbyniol. Bu'r ysgolion hyn yn gwbl allweddol felly, i greu'r amodau addas ar gyfer y twf mewn dysgu cyfrwng Cymraeg a ddaeth yn niwedd y 70au a thrwy'r 80au yng Ngwynedd. Heb lwyddiant yr ysgolion uwchradd penodedig dwyieithog hyn, y tebygrwydd yw na fyddai'r Gymraeg wedi datblygu'n gyfrwng byw yng Ngwynedd na rhai o'r ysgolion naturiol ddwyieithog yn Nyfed a Phowys.

2. Urdd Gobaith Cymru

Er mai mudiad ieuenctid gwirfoddol a sefydlwyd gan Syr Ifan ab Owen Edwards yn 1922 ydoedd, roedd yn cynrychioli popeth Cymraeg a bu'r mudiad a'i sefydlydd yn allweddol i ddatblygiad addysg cyfrwng Cymraeg yn uniongyrchol ac yn anuniongyrchol.

(i) Yn 1939 sefydlwyd Ysgol Lluest, Aberystwyth gan Syr Ifan ab Owen Edwards yn enw'r Urdd, fel ysgol breifat. Norah Issac, aelod o staff yr Urdd a oedd wedi'i hyfforddi'n athrawes ond nad oedd erioed wedi dysgu, a apwyntiwyd yn athrawes. Enghraifft ydoedd hyn o'r rhyfel yn hybu addysg Gymraeg gan nad oedd y sylfaenydd yn hapus ar y seisnigeiddio a ddigwyddodd yn nosbarth babanod Ysgol Heol Alecsandra, Aberystwyth wedi dyfodiad plant uniaith Saesneg Lerpwl i dderbyn lloches. Ofnai'r effaith a gawsai hynny ar Owen, ei fab ei hun. Mae llwyddiant yr ysgol hon a'r modd y cymerwyd hi dan adain yr awdurdod addysg yn 1951 yn hanes bellach, ond dyma gychwyn addysg cyfrwng Cymraeg. Heb hyder y sylfaenydd yn naliadau ei dad O.M.Edwards mewn addysg yn y famiaith a'r cychwyn di-nod hwn gyda 7 plentyn (Griffith, 1971), pwy a wŷr beth a fyddai hanes addysg Gymraeg erbyn heddiw os byddai hanes iddo o gwbl. Gosododd y sylfaen ar gyfer addysg uwchradd Gymraeg yn ail hanner y ganrif.

(ii) Wrth sefydlu'r gwersyll Cymraeg cyntaf yn Llanuwchllyn yn 1928, nod Ifan ab Owen Edwards oedd:

"...creu Cymru bur, Gymreig - nid er ei mwyn ei hun, nid er mwyn ceisio gwneud Cymru yn uwch neu'n fwy na'r gwledydd eraill, ond er mwyn i Gymru wneud ei rhan i ddod â heddwch i fyd sy heddiw'n llawer rhy llawn o ysbryd erlid a rhyfel."

(Griffith, 1971, t.82)

Mae'n amheus a lwyddodd yn y nod hwn, ond yn sicr fe lwyddodd i gynnig cyfle i blant a ieuenctid Cymru gael mwynhau eu hunain trwy gyfrwng y Gymraeg. Erbyn heddiw mae'r gwersylloedd yn Llangrannog a Glanllyn yn cael eu mynychu gan filoedd o blant Cymru yn flynyddol, maent ar agor am 50 wythnos y flwyddyn gydag ysgolion yn eu defnyddio ar gyfer Cymry a dysgwyr. Ceir cyfle ynddynt i fwynhau chwaraeon fel sgïo, mynydda, canwïo, rhwyfo, merlota a moto beicio yn ogystal â chwaraeon campfa a'r gemau a chwaraeir ym mhob ysgol megis pêl-rwyd, pêl-fasged, pêl-droed, hoci a rygbi. A gwneir y cyfan trwy gyfrwng y Gymraeg gan roi cyfle i'r ieuenctid arfer â'r termau priodol a'u

defnyddio mewn awyrgylch anffurfiol. Gosodwyd y sylfaen ar gyfer sylwebu ar rygbi a phob math o chwaraeon eraill yng ngwersylloedd yr Urdd.

Noda Baker (1992) fod ymwneud â diwylliant ieuenctid gan gynnwys yr Urdd yn gymorth i fagu agweddau cadarnhaol tuag at y Gymraeg, yn fwy felly na dylanwad cartref ac ysgol. Cymwynas anferth felly fu cychwyn y gwersylloedd.

(iii) Roedd *Cymru'r Plant* wedi ei gychwyn gan O.M.Edwards a bu'r mudiad yn gyfrifol am nifer o gyhoeddiadau Cymraeg eu hiaith ar gyfer plant ar hyd y ganrif. Aeth *Cymru'r Plant* yn un a *Yr Aelwyd* ar ddechrau'r 40au ond yn 1946 ymddangosodd y ddau fel cylchgronau annibynnol. Yn 1955 cyhoeddwyd cylchgrawn newydd sef *Cymraeg*, ar gyfer plant a oedd a'r Gymraeg yn ail iaith iddynt a chyda cefnogaeth yr awdurdodau addysg roedd cylchrediad *Cymraeg* a *Cymru'r Plant* yn 43,000 rhyngddynt. Yn y cyfnod hwn roedd cyhoeddiadau ar gyfer dysgwyr yn eithriadol brin ac fel y dengys y gwerthiant, roedd ysgolion Cymru'n dibynnu ar y ddau gyhoeddiad fel deunydd ysgafn atodol ar eu cyfer. Bellach, yn 1994 mae'r Urdd yn cyhoeddi tri cylchgrawn misol, - *Deryn*, *Bore Da* a *Cip*.

(iv) Cymwynas arall a wnaeth y mudiad â phlant Cymru oedd sefydlu Eisteddfod yr Urdd. Yng Nghorwen yn 1929 y cychwynnodd yr eisteddfod hon ar gyfer ieuenctid Cymru gydag adrannau Llenyddiaeth, Cerddoriaeth, Adrodd a Chelfyddyd. hefyd cynhwyswyd nifer o gystadlaethau gwahanol yn eu dydd megis canu gwerin, dawnasio, chwibanu, canu actol, casglu blodau gwylltion, sylwi ar adar a phob math o weithgareddau eraill, (Griffith, 1971). Bellach, mae'n un o brif wyliau ieuenctid Ewrop gyda miloedd lawer o blant yn cael cyfle i gymryd rhan yn yr eisteddfodau cylch a sirol hyd yn oed os nad ydynt yn cyrraedd y brif eisteddfod. Rhydd hyn y cyfle i Gymry Cymraeg a dysgwyr fel ei gilydd ddefnyddio'r iaith i bwrrpas gwahanol i addysg, rhydd gyfle iddynt gymdeithasu trwy gyfrwng yr iaith a mwynhau eu hunain yn gyffredinol. Mae'r gefnogaeth a gaiff gan ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru yn dyst i'w phoblogrwydd ymysg athrawon a'r modd y maent yn gwerthfawrogi'r cyfle hwn ar gyfer eu plant.

Mae gan Gymru, yr iaith Gymraeg ac addysg cyfrwng Cymraeg le mawr i ddiolch i O.M.Edwards a'i fab Ifan ab Owen Edwards am eu gweledigaethau a'r ffordd yr aethant ati i'w troi'n llwyddiannau ymarferol, poblogaidd.

3. Mudiadau gwirfoddol eraill

Yn anuniongyrchol y cyfrannodd rhai mudiadau gwirfoddol eraill i dwf yr iaith yn gyfrwng yn y sector uwchradd. Mudiadau oedd rhai ohonynt yn wreiddiol a sefydlwyd i osod pwysau ar lywodraeth y dydd a'r awdurdodau i ymestyn addysg cyfrwng Cymraeg yn gyffredinol ac am yr adnoddau angenrheidiol i wneud hynny. Sefydlwyd *Undeb Rhieni Ysgolion Cymraeg* yn 1952 fel corff i gysylltu rhieni plant a oedd yn yr ysgolion Cymraeg /dwyieithog a sefydlwyd eisoes, ac i bwysu am fwy o addysg Gymraeg. *Rhieni Dros Addysg Gymraeg* yw'r corff cyfatebol bellach (er 1984) ac yn 1990-91 gwelwyd y corff hwn yn cysylltu â'r ymgyrch yn Nyfed i sefydlu ysgolion dwyieithog penodedig yn Aberaeron, Llanbedr Pont Steffan a Thregaron. Roedd ganddynt ran allweddol yn nhwff addysg ddwyieithog gynradd ac uwchradd yn Ne Ddwyrain Cymru ac yn yr ymgyrchoedd i geisio sefydlu mwy o ysgolion dwyieithog yng Ngorllewin Morgannwg yn ystod 80au'r ganrif. Yn sgîl Papur Gwyn Llywodraeth Geidwadol y Dydd ar ddyfodol y gyfundrefn addysg Ym Mhrydain a ymddangosodd yng Ngorffennaf 1992, cysylltodd y mudiad eu hunain ag awydd y llywodraeth i ysgolion eithrio o ofal yr awdurdodau addysg a chael eu cyllido'n uniongyrchol gan Gorff Cyllido Annibynnol, penderfyniad a ysgogwyd gan amharodrydd awdurdod megis Gorllewin Morgannwg i ymestyn y ddarpariaeth ddwyieithog. Credai nifer o addysgwyr ar y pryd mai cam gwag fyddai cysylltu addysg ddwyieithog ag eithrio o ofal awdurdod gan y byddai hynny'n darnio'r cryfder cenedlaethol a ddatblygodd dros y deugain mlynedd cyn hynny a'r cynllunio a oedd yn digwydd yn rhai siroedd. Byddai ysgolion, o eithrio, yn gyfangwbl ar eu pennau eu hunain ac ni fyddai modd cynllunio a chadarnhau twf addysg ddwyieithog yn yr un modd ag a wnaethid o dan yr awdurdodau. Ar ddechrau 1994 nid oedd yr un ysgol uwchradd ddwyieithog wedi gwneud cais am eithrio, hyd y bo'n hysbys.

Sefydlwyd *Ymddiriedolaeth Glyndŵr* yn 1966 i sicrhau cymorth i fudiadau addysg Gymraeg, a chyda'r nod o sicrhau fod addysg gynradd ac uwchradd Gymraeg o fewn cyrraedd pob plentyn yng Nghymru. Gyda marwolaeth sydyn ei sefydlydd, Trefor Morgan, ni ddatblygodd yr ymddiriedolaeth fel y bwriadwyd, ond bu'n gefn i'r mudiadau eraill yn ystod y cyfnod 1966-68, (Jones, 1973).

Yn 1971 y sefydlwyd y *Mudiad Ysgolion Meithrin* er bod sefydlu cylchoedd wedi cychwyn o dan ofal Cronfa Glyndŵr gyda 75 o gylchoedd yn cael eu cefnogi yn 1966/67, (Roberts, 1986). Roedd yr adroddiad *Addysg Gynradd Cymru* (Y Cyngor Canol ar Addysg, Cymru, 1967, t.66) eisoes wedi tynnu sylw at y ffaith y gallai addysg feithrin trwy

gyfrwng y Cymraeg rwystro dirywiad yr iaith a chynorthwyo i wneud Cymru'n ddwyieithog. Yn yr ardaloedd Seisnigedig y gwelwyd effaith gwaith y mudiad fwyaf, gyda 420 o Gylchoedd Meithrin Cymraeg yng Nghymru yn 1984, 160 o Gylchoedd Mam a'i Phlentyn (Roberts, 1986) a 65% o'r aelodau yn dod o gatrefi di-Gymraeg, (Baker, 1985). Er bod y mudiad wedi derbyn nawdd o'r Swyddfa Gymreig o 1973 ymlaen, dros £400,000 yn 1989 (Williams a Raybould, 1991) drwy ymgyrchoedd casglu arian a chyfraniadau gwirfoddol y daeth mwyafrif mawr eu cyllid dros y blynyddoedd ac roedd y rhieni hynny oedd am gael addysg feithrin Gymraeg i'w plant yn gorfod talu amdano. Nid oes amheuaeth na fu i'r mudiad hwn lwyddo i gyflwyno'r Gymraeg i filoedd o ddysgwyr dros y blynyddoedd, a thrwy hynny adeiladu sylfaen iddynt ar gyfer addysg gynradd ac uwchradd Gymraeg.

Bu ymgyrchoedd *Cymdeithas yr Iaith Gymraeg* yn ymestyn yn llawer ehangach na'r byd addysg ers pan gafodd y gymdeithas ei sefydlu yn dilyn araith radio Saunders Lewis yn 1962. Iddi hi mae'r diolch serch hynny am gynnig y syniad o Gorff Datblygu Addysg Gymraeg yn 1982 a rhoi'r cyfle mewn Cynhadledd genedlaethol yn Aberystwyth yn Nhachwedd, 1983, i drafod dyletswyddau a pholisïau posibl corff o'r fath. Cynigir gan Davies, (1983) y gallasai'r corff hwn gasglu gwybodaeth ystadegol am sefyllfa'r iaith mewn addysg gan weithredu cynlluniau ymchwil yn sgîl y canlyniadau. Gellid ystyried a dehongli canlyniadau mewnlifiad i Gymru, ystyried modelau polisi i ddelio â sefyllfaoedd cymysgiaith/ymfudol, disgrifio/argymell polisïau realistig i'r awdurdodau addysg, a monitro ac adrodd yn gyson i'r Ysgrifennydd Gwladol ar sefyllfa addysg ddwyieithog yn sgîl mewnlifiad. Yn ystod gweddill y Gynhadledd crybwyllwyd addysg feithrin, dysgu Cymraeg yn yr ardaloedd di-Gymraeg, cryfhau sefyllfa adnoddau a gwर्सlyfrau Cymraeg, a chyhoeddusrwydd ymhlith rhieni fel meysydd eraill y gallai'r Corff ymwneud â hwy. (Cymdeithas yr Iaith Gymraeg, 1983).

Er gwaethaf yr ymgyrchu ni chafwyd y Corff y galwyd amdano, ond fe sefydlwyd *Pwyllgor Datblygu Addysg Gymraeg* (PDAG) yn Chwefror, 1986 fel corff o fewn Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru. Roedd yn cael ei ariannu'n uniongyrchol gan grantiau o'r Swyddfa Gymreig. Diffiniwyd ei rôl fel:

1. Bod yn fforwm i gynghori llywodraeth ganol a llywodraeth leol ar bolisi iaith.
2. Gwella cydlynu ymhlith asiantau sy'n cyfrannu at addysg yn yr iaith Gymraeg.

3. Dynodi anghenion datblygiad a blaenoriaethau oddi mewn i'r anghenion hynny a bod yn gyfrwng i'w hateb.

4. Dynodi anghenion ymchwil.

5. Dosbarthu gwybodaeth.

(Taflen ddyblygiedig gan PDAG, 1986 ymlaen)

Roedd nifer o'r dyletswyddau hyn yn rhai a restrwyd yn wreiddiol yn nhrafodaethau Cymdeithas yr Iaith a theg yw cydnabod ei rhan yn sefydlu PDAG.

Cynyddwyd y nawdd a dderbyniodd addysg Gymraeg o du'r llywodraeth, o 62% rhwng 1988-89 a 1991-92, pryd roedd yn £4,119,000. Casglwyd yr ystadegau ynglŷn â sefyllfa'r Gymraeg mewn addysg a chost addysg Gymraeg a dwyieithog, cafwyd rhagolygon o'r costau i gynnal y gyfundrefn i'r dyfodol, pennwyd blaenoriaethau trwy is bwyllgorau ar gyfer anghenion o ran adnoddau ac ymchwil yn y gwahanol bynciau ac ariannwyd 3 canolfan ddatblygu a chynhyrchu adnoddau yn Nhrefforest, Aberystwyth a Bangor. Gwelwyd effaith PDAG gan ei fod yn gorff a oedd yn gallu cydlynu datblygiadau addysg Gymraeg ond nid oedd y dannedd ganddo i greu polisiau, i sefydlu prosiectau ymchwil nac i ateb y gofynion yr oedd ef ei hun fel corff yn eu gosod. Gan mai yn nwylo'r Swyddfa Gymreig yr oedd y grym ariannol, yr oedd PDAG yn analluog i weithredu. Ar wahân i hyrwyddo darparu gwerslyfrau anodd oedd gweld ei ddylanwad uniongyrchol ar yr hyn a oedd yn digwydd yn y dosbarthiadau uwchradd.

4. Y Cwricwlwm Cenedlaethol

Y dylanwad mwyaf yn ystod y ganrif ar yr hyn a oedd yn digwydd yn ieithyddol yn y dosbarthiadau oedd Deddf Diwygio Addysg 1988, gan fod grym statudol yn cyflymu gweithredu. Daethai'r Gymraeg naill ai'n bwnc craidd neu'n bwnc sylfaen ym mhob ysgol yng Nghymru, (ar wahân i'r ysgolion hynny a dderbyniodd ganiatâd yr Ysgrifennydd Gwladol i beidio â'i gynnig oherwydd amgylchiadau arbennig.) Pan fyddai'r Cwricwlwm Cenedlaethol yn weithredol trwy Gyfnodau Allweddol 2 a 4 felly, gellid disgwyl i'r cynnydd fod yn sylweddol iawn gan nad oedd 436 (23.6) o ysgolion cynradd Cymru a 32 (13.4%) o'r ysgolion uwchradd yn dysgu'r Gymraeg o gwbl yn 1982/83. (Y Swyddfa Gymreig, 1984). Bu peth gwelliant erbyn 1987/88 gyda'r ffigurau cyfatebol yn 343 (19.5%) yn y

cynradd a 28 (12.0%) yn yr uwchradd, (Y Swyddfa Gymreig, 1989ch). Arafwyd peth ar y cynnydd posibl gan gyhoeddiad y Swyddfa Gymreig yn dilyn Adroddiad Dearing yn Ionawr, 1994, (SCAA, 1994), yn mynegi na fydd y Gymraeg Ail Iaith yn statudol yng Nghyfnod Allweddol 4 hyd 1999.

Nid oes sicrwydd y gwelir yr un cynnydd mewn defnydd o'r Gymraeg mewn dysgu pynciol. Yn y ddwy flynedd rhwng 1985/86 a 1987/88 gwelwyd cynnydd yn niferoedd yr ysgolion a oedd yn dysgu pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg ym mlynnyddoedd I - V.

Pwnc	Clw	Dyf	Gwe	Gwy	Mor Gan	Pow	De Mor	Gor Mor	Cym
Add.Grefyddol	4	14	-	19	1	5	-	1	44
Hanes	4	14	-	18	1	4	1	2	44
Daearyddiaeth	4	12	-	18	1	5	1	2	43
Celf	4	10	-	17	1	2	1	2	37
Cerddoriaeth	4	10	-	18	1	2	1	2	38
Mathemateg	3	4	-	14	1	2	1	-	25
Gwydd.Gyffred	-	-	-	9	-	1	1	1	12
Ffiseg	2	1	-	11	1	1	1	-	17
Cemeg	3	1	-	11	1	1	1	-	18
Drama	1	5	-	7	1	-	1	2	17
Ffrangeg	3	5	-	13	1	-	1	2	25
Add.Gorfforol	3	4	-	9	-	2	1	1	20
Pynciau eraill	3	9	-	14	1	3	1	2	33

Tabl 1:1 - Nifer yr ysgolion uwchradd yn cynnig pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg ym mlynnyddoedd I - V ym Medi 1985. (Y Swyddfa Gymreig, 1987, t.46)

Pwnc	Clw	Dyf	Gwe	Gwy	Mor Gan	Pow	De Mor	Gor Mor	Cy
Add.Grefyddol	4	14	-	19	3	8	1	2	51
Hanes	4	14	-	19	3	7	1	2	50
Daearyddiaeth	4	12	-	19	3	7	1	2	48
Celf	3	9	-	17	2	2	1	2	36
Cerddoriaeth	3	10	-	17	3	2	1	2	38
.Mathemateg	4	4	-	17	3	2	1	1	32
Gwydd.Gyffred	4	2	-	16	3	1	1	1	28
Ffiseg	3	1	-	10	3	1	1	1	20
Cemeg	3	1	-	10	3	1	1	1	20
Drama	2	9	-	10	3	-	1	2	27
Ffrangeg	4	6	-	11	3	1	1	2	28
Add.Gorfforol	3	7	-	14	2	1	1	2	31
Pynciau eraill	3	7	-	17	3	2	1	2	34

(Sylwer bod camgymeriad yn y golofn Addysg Gorfforol gan nad yw'r ffigurau'n gwneud y cyfanswm a nodir ar gyfer Cymru.)

Tabl 1:2 - Nifer yr ysgolion uwchradd yn cynnig pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg ym mlynnyddoedd I - V ym Medi 1987. (Y Swyddfa Gymreig, 1989 t.48)

Allwedd ar gyfer y ddau dabl :

Clwy - Clwyd: **Dyf** - Dyfed

Gwe - Gwent

Gwy - Gwynedd

Mor Gan - Morgannwg Ganol

Pow - Powys

De Morg - De Morgannwg

Gor Morg - Gorllewin Morgannwg

Cy - Cymru.

Bellach yn sgîl y Ddeddf Diwygio Addysg, 42 o ysgolion uwchradd Cymru a ystyrir yn ysgolion cyfrwng Cymraeg swyddogol a gallai hynny olygu gostyngiad yn nifer yr ysgolion a fydd yn cynnig Addysg Grefyddol, Hanes a Daearyddiaeth trwy gyfrwng yr iaith.

Crynoad

Hyd at ddechrau'r ganrif bresennol, y llywodraeth a'r gyfundrefn addysg fu'n gwneud eu gorau i ladd yr iaith Gymraeg, ond ei chryfder ar wefusau gwerin gwlad fu'n fodd i'w hachub. Daeth tro ar fyd yn ystod y ganrif gyda dirywiad amlwg yn nifer ei siaradwyr, o 49.9% yn 1901 i 18.7% yn 1991. Dirywiodd ei defnydd ond cynyddodd ei gwerth:

"...now, the ability to speak Welsh is seen by many as a key to wider employment opportunities and something of a status symbol. But this is so predominantly amongst that section of the middle class involved in academe, the media and government - a section of society limited in number, but nonetheless highly influential."

(Aitchinson a Carter, 1985, t.43)

Bellach daeth y Llywodraeth, trwy ei gwneud yn bwnc craidd neu sylfaen yn yr ysgolion, â chyfle newydd i'w hadfywio yn yr ardaloedd hynny lle bu'n gwanychu. Pe byddo'r Cwricwlwm Cenedlaethol yng Nghymru yn llwyddiannus bydd canran llawer uwch o blant yn cyrraedd diwedd Cyfnod Allweddol 2 gyda'r hyfedredd yn yr iaith Gymraeg i'w defnyddio'n gyfrwng yn y sector uwchradd. Her y dyfodol fydd ymateb i'r sefyllfa honno fel na bydd y plentyn na'r Gymraeg yn dioddef.

Bwriad yr ymchwil hwn yw archwilio'r sefyllfaoedd dwyieithog amrywiol sy'n bodoli eisoes mewn dysgu pynciol yn ysgolion uwchradd Gwynedd, casglu tystiolaeth am y strategaethau dysgu a ddefnyddir a'u harfarnu. Rhaid wrth fwy na deddf gwlad na pholisi awdurdod addysg neu ysgol i sicrhau dysgu effeithiol waeth beth fo'r cyfrwng. Manylir yn yr ail bennod felly, ar waith ymchwil a phrosiectau sydd yn trafod sut y geill y defnydd o iaith rymuso'r dysgu gan sicrhau dealltwriaeth bynciol ddyfnach, yn ogystal â hwyluso datblygiad ieithyddol.

Y BERTHYNAS RHWNG IAITH A DYSGU

RHAGARWEINIAD

Mynegi'r amlwg yw nodi bod cysylltiad agos rhwng iaith a datblygiad y meddwl. Mae'r cysylltiad mor glos mewn meddwl soffistigedig yn ôl Goodman et al. (1987) fel na ellir gwahanu'r naill oddi wrth y llall ar gyfer eu trafod. Er hynny, bu'r berthynas rhwng y ddeubeth yn destun astudiaethau a thrafodaethau gan seicolegwyr a seicoieithyddwyr yn ystod y deg mlynedd ar hugain diwethaf, ac edrychir ar y pegynnu dehongliadol yng ngwaith Vygotsky ar y naill law, a Piaget a Bruner ar y llall.

Yr hyn sy'n bwysig o safbwynt athrawon a phlant yn arbennig yw'r gallu i berthnasu'r dadleuon theoretig hyn i dulliau addysgu a dysgu llwyddiannus a bywiol. Gosodwyd y seiliau fwy nag unwaith yn ystod y ganrif hon gan adroddiadau swyddogol megis Adroddiad Newbolt (Board of Education, 1921) ac Adroddiad Bullock (DES, 1975) yn ogystal â nifer o addysgwyr blaengar a brwd eu hymroddiad megis James Britton (1967, 1970, 1982 a Britton et al. 1975) ac Andrew Wilkinson (1986a, 1986b a Wilkinson et al. 1980)

Er bod y corff hwn o lenyddiaeth yn mynd i'r afael o ddifrif â gwneud athrawon pwnc mewn ysgolion uwchradd yn ymwybodol o'r berthynas rhwng iaith a dysgu i ddatblygu'r meddwl, cynnig syniadaeth yr oeddynt yn fwy na dulliau ymarferol. Oherwydd hynny y gwelwyd nifer o ymdrechion gan rai megis Britton (1967, 1970, 1982 a Britton et al. 1975) a Wilkinson (1986a, 1986b a Wilkinson et al. 1980) eto, Barnes (1969, 1976, a Barnes a Todd, 1977) a Rosen (1969) i droi'r syniadaeth yn syniadau ar gyfer yr athro dosbarth. Gan mai athrawon Saesneg neu ddarlithwyr oedd rhain gan mwyaf, cafwyd ymdrechion pellach i gysylltu'r maes yn fwy uniongyrchol â phwnc trwy waith megis "Language in Chemistry" (Hughes, 1980) a gwaith Brissenden (1988, 1991) ac eraill mewn Mathemateg.

Canlyniad yr holl weithgaredd yw fod digon o dystiolaeth yn bod bellach ynglŷn â'r dulliau dysgu mwyaf buddiol i'r athrawon pwnc, a hwnnw wedi'i sylfaenu ar y

cysylltiad rhwng yr iaith a'r meddwl a sut mae cynorthwyo disgyblion i dderbyn gwybodaeth, ei ddeall, ei gymathu a'i ddefnyddio.

Ar ol trafod arwyddocâd y syniadau hyn a'r ffordd y bu i addysgwyr dechrau'r ganrif yn Adroddiad Newbolt (Board of Education, 1921) sylweddoli hynny, byddir yn olrhain yn fanylach y cefndir hanesyddol i'r cysyniad, 'iaith ar draws y cwricwlwm'. Canolbwyntir yn bennaf ar ran yr unigolion hynny o'r 'London Association of the Teachers of English,' a blannodd y syniadau a arweiniodd at y safbwyntiau a welir yn Adroddiad Bullock, 'A Language For Life,' (DES. 1975), a'r athroniaeth y mae'r Adroddiad hwnnw'n ei chyflwyno parthed lle iaith mewn dysgu pwnc.

Yna byddir yn dilyn esblygiad yr athroniaeth honno fel y cafodd ei dehongli gan unigolion a phrosiectau o 1975 ymlaen, gan gyflwyno rhai o'r syniadau a ddeilliodd o ymchwil yn y maes, a'r arweiniad pedagogaidd a gafwyd trwy rai prosiectau. Trwy'r llenyddiaeth hon gosodwyd sylfeini syniadol cadarn i'r berthynas rhwng iaith a dysgu pynciol ond rhaid gofyn y cwestiwn a fu adeiladu ar y sylfeini hynny, ac ymhellach, faint o ddylanwad Adroddiad Bullock a welwyd ar ddysgu yn y pynciau yn y blynyddoedd oddi ar ei gyhoeddi hyd heddiw.

Wrth gloi, ceir crynhoad o'r prif bwyntiau pedagogaidd a drafodir yn y bennod ar ffurf rhestr gyfeiriol sylfaenol y byddir yn ei defnyddio fel canllaw wrth arsylwi mewn dosbarthiadau i bwrpas yr ymchwil hwn; rhestr ydyw sydd wedi'i seilio ar theori, ffrwyth ymchwil a phrofiad yr arbenigwyr hynny y buwyd yn trafod eu gwaith.

A. Y cysylltiad rhwng iaith a meddwl

Gellir derbyn fod achosion lu lle nad oes angen iaith i feddwl; y cyfnod hwnnw lle mae baban yn gwbl effro i bopeth yn ei amgylchfyd ond nad yw eto wedi meistroli hanfodion iaith, y pêl-droediwr sydd yn cynllunio symudiadau trwy ddarluniau yn y meddwl neu'r mathemategydd sy'n datrys trwy ddiagramau a symbolau. Ond gwelodd Plato fawredd iaith trwy ddull dilechdid, i ddringo o ddyfalu i gred, o gred i feddwl ac o feddwl i ben yr ystol, sef gwybodaeth. Ceir Bertrand Russell (1921), yntau yn honni mai geiriau yn anad dim arall sy'n gyfrifol am ddirnadaeth ac unrhyw weithgaredd deallusol o'r radd uchaf. Oni ellir dadlau mai trwy iaith y mae pob meddwl yn digwydd trwy gyfnod plentyn yn yr ysgol gynradd a mwyafrif helaeth y meddwl a ddigwydd yn y sector uwchradd, a thrwy hynny gytuno â Goodman (Goodman et al. 1987) y dylai addysgwyr geisio dirnad yn fanylach beth yw'r cysylltiad rhyngddynt? Wedi'r cyfan onid trwy iaith

y mae'r meddwl, ac wedi hynny, dirnadaeth a'r gallu i resymu yn eu hamlygu eu hunain? Gwaith seicolegwyr, meddai Goodman, ydyw eu rhannu a thrafodwyd y maes hwn gan nifer ohonynt, gyda gwaith Piaget (1968) a Vygotsky (1954) yn amlwg gan fod eu dehongliadau'n ymddangosiadol yn croes-ddweud ei gilydd.

1. Dehongliad Piaget

Yr "efelychiad mewnol" sy'n dod yn gyntaf i'r meddwl yn ôl Piaget (1968) pan fo'r meddwl yn efelychu gwrthrychau a digwyddiadau o'r tu allan iddo ar ffurf llun neu ddelwedd. Llun, felly, yw hanfod meddwl. Un dull o gynrychioli'r pethau hyn ydyw yr hynny, ac mae dull arall, sef geiriau. Mae meddwl yn bosibl heb eiriau ond mae defnyddio geiriau yn cyrraedd lefel uwch o drosglwyddo:

" Mainly language serves to translate what is already understood; or else language may even present a danger if it is to introduce an idea which is not yet accessible."

(Piaget, wedi'i ddyfynnu yn Duckworth, 1964, t3)

Wrth drosglwyddo'r dehongliad hwn i fyd addysg rhaid cofio mai dysgu'r 'strwythur' a'r ddelwedd sy'n dod yn gyntaf, felly yn y gwneud a'r gweld mae'r gwerth i blentyn. Yr ail gam yw trosglwyddo'r strwythur yn eiriau, sef mynegiant o'r ddealltwriaeth. Nid yw'n dderbyniol yn y cyswllt hwn i'r athrawon drosglwyddo'r wybodaeth eiriol yn unig i'r plentyn.

2. Dehongliad Vygotsky

Mae ef yn rhoi mwy o le i iaith yn ei ddehongliad o greu meddwl, gyda phwyslais ar iaith y plentyn a'r athrawon yn y creu hwnnw. Nid yw'r oedolyn yn trosglwyddo ei ddull o feddwl i'r plentyn meddai, ond y mae yn trosglwyddo iddo'r ystyr parod sydd i air; ac o'r ystyr hwnnw y mae'r plentyn yn ffurfio syniad neu gysyniad. Mae datblygiad y meddwl yn dibynnu ar yr ystyr sydd i'r gair ym myd yr oedolyn ac o'r herwydd mae cyfathrach eiriol rhwng yr oedolyn (neu'r athro) a'r plentyn yn rym pŵerus yn y broses o greu cysyniadau. (Vygotsky 1954)

3. Dehongliadau a datblygiadau eraill

Yr un yw dehongliad Halliday (1975) sef bod plentyn yn dysgu ystyr yr oedolyn wrth ddysgu iaith drosto'i hun; mae strwythur gwybyddol yn cael ei greu trwy gyfrwng iaith symbolaidd. Arwyddocâd hyn i athro yw fod rhyngweithiad plentyn a iaith yr amgylchedd yn allweddol o'r dechrau. Felly, mewn cyd-destun cymdeithasol y mae'r meddwl yn datblygu orau ac mae gan hyn oblygiadau amlwg i'r ffordd y mae cysyniadau'n cael eu ffurfio yn yr ystafell ddosbarth. Yn gyntaf, mae iaith yr athro a'r ffordd y mae'n trosglwyddo gwybodaeth yn mynd i ddylanwadu ar y cysyniad sydd yn ymffurfio ym meddwl y disgybl e.e. beth sydd ym meddwl y plentyn a gafodd ei ddysgu "i fenthyca o fan hyn a thalu'n ôl yn fan 'cw " wrth gyflawni'r sym tynnu? Yn ail, mae creu sefyllfaoedd cymdeithasol lle bo cyfle i ddisgybl gyfnewid meddyliau gydag eraill, boed athrawon neu gyfoedion yn mynd i gyflymu deall a sicrhau gafael sicrach ar gysyniadau.

Ysywaeth, gallai iaith athro neu gyfoed lesteirio'r datblygiad yn ogystal trwy gymylu yn hytrach na goleuo'r meddwl; ei gymhlethu yn hytrach na'i wneud yn eglur. Rhaid i'r dysgwr hefyd weithredu'n feddyliol yn ystod y broses trwy gymharu, gwrthod, derbyn, cadarnhau, categoreiddio ac ail-greu trwy'r 'sgwrsio mewnol'.

" A learner who carries something out according to instructions or a model provided by someone is not usually an intellectually active learner."
(Ferreiro & Teberosky, 1982, t15)

Proses o gymathu ac addasu neu dderbyn yw meddwl; derbyn gwybodaeth newydd, ei chymharu gyda'r hyn oedd yn wybyddus eisoes, addasu'r hen wybodaeth yng ngoleuni'r newydd a thrwy hynny lunio strwythur neu gysyniad newydd.

Dadleua Meek (1991) fod dod yn llythrennog yn codi gallu'r plentyn i feddwl i radd uwch, sef i fod yn rhesymegol ac yn haniaethol. Mae hynny yn ei dro yn ei alluogi i fod yn gymdeithasol i gyfeiriad gwahanol i'r arfer, sef i uniaethu â'r grŵp sy'n cynnal diddordeb ei lythrennedd. Wrth ddod i ysgrifennu a darllen fel bardd neu wyddonydd, daw i ddysgu confensiynau a dulliau'r grwpiau hynny ac i feddwl mewn ffordd gyffelyb iddynt. Datblygiad ieithyddol sy'n dylanwadu ar y meddwl yn ei thyb hi, ond yn ôl Britton (1970) sy'n cytuno â Bruner, mae'r gallu i feddwl yn mynd tu hwnt i bŵer iaith.

Y mestyniad ar drafodaethau Piaget a Vygotsky yw llawer o'r trafodaethau diweddarach a fu yn y maes, ac er bod safbwynt y ddau hyn yn ymddangosiadol yn

croes-ddweud ei gilydd, gellir cymhwyso syniadau'r ddau i'r sefyllfa ddsbarth a'u cael yn cydweithio er budd datblygiad y plentyn. Datblygiad unigolyddol yw datblygiad y meddwl ond gellir ei gyflymu mewn cyd-destun cymdeithasol:

"My speculation for whatever it is worth, is that the process of internalization depends on interaction with others."

(Bruner 1964, t166)

Y ddeuliaeth hon yw un o'r elfennau a gaiff sylw yn y bennod "Iaith a Dysgu" yn Adroddiad Bullock (DES. 1975). Proses ffurfiannol yw creu gwybodaeth, meddir, a thrwy iaith y gwneir hynny, boed honno'n iaith lafar, ysgrifenedig neu'n iaith lafar y meddwl. Rhaid deall, felly, mai trwy siarad, darllen ac ysgrifennu y mae dysgu'n digwydd a bod lle gweithredol yn ogystal â goddefol i'r plentyn yn y broses. Derbyn gweithredol yw unrhyw wrando neu ddarllen deallus, rhan o'r cymathu, a thrwy ddefnyddio'r wybodaeth newydd sy'n ymffurfio y byddir yn creu meddwl newydd trwy fyfyrrio, siarad neu ysgrifennu.

Dylai athrawon pob pwnc ddeall y berthynas ddeublyg sydd i iaith a meddwl, sef mai:

- i. iaith yw'r cyfrwng sy'n galluogi plentyn i feddwl amlaf,
- ii. trwy iaith yr amlygir y meddwl hwnnw.

Mae deall hyn yn hanfodol i ddatblygu dulliau dysgu sy'n rhoi'r disgybl a'i ofynion yn y canol. Mae dau Adroddiad Swyddogol wedi ceisio pwysleisio'r elfennau hyn yn ystod y ganrif hon, sef Adroddiad Newbolt (Board of Education, 1921) ac Adroddiad Bullock (DES. 1975).

B. O Adroddiad Newbolt i Adroddiad Bullock

1. Adroddiad Newbolt 1921

Gellid dadlau mai pwrpas gwleidyddol oedd i lunio'r adroddiad hwn yn union wedi cyfnod y rhyfel mawr. Nodir yn y bennod gyntaf fod P.B. Clayton, y Caplan yn Poperinghe yn ystod yr ymladd wedi sylwi ar y gwahaniaeth gallu oedd rhwng cynnyrch yr ysgolion elfennol ym Mhrydain a'r milwr cyfandirol rhyddfrydol ei agwedd, a ddirmygai wahanu ar sail dosbarth cymdeithasol yn hytrach nag ar werth a gallu'r unigolyn. Amlygir y gred fod addysg glasurol wedi lledu'r bwch rhyngddynt a bod angen addysg sylfaenol Seisnig a Saesneg i'w gau:

"An education fundamentally English would, we believe, at any rate bridge if not close, this chasm of separation. The English people might learn as a whole to regard their own language, first with respect, and then with a genuine feeling of pride and affection."

(Board of Education, 1921, t210)

Yr iaith, felly, oedd i fod yn gyfannwr cenedlaethol:

"...for English children no form of knowledge can take precedence of (sic) a knowledge of English, no form of literature can take precedence of (sic) English literature: and (that) the two are so inextricably connected as to form the only basis possible for a national education."

(Board of Education, 1921, t205)

Roedd i fod hefyd yn gyfannwr cymdeithasol yn uno'r holl ddsbarthiadau o fewn y gymdeithas trwy roi profiadau iddynt, a oedd cyn hynny, yn brofiadau i un haen freintiedig yn unig:

"We believe that such an education based upon the English language and literature would have important social, as well as personal results; it would have a unifying tendency."

(Board of Education, 1921, t210)

Roedd Adroddiad Comisiwn 1847 yng Nghymru hefyd wedi sylweddoli elfennau mor bwysig yw iaith a llenyddiaeth i feithrin yr ymdeimlad o falchder cenedlaethol ac uno cymdeithas. Odid mai dyna paham yr aethpwyd ati i wadu ei lle i'r Gymraeg yn y system addysg. Gweddw cenedl heb ei hiaith.

O safbwynt addysgol, mae Adroddiad Newbolt (Board of Education, 1921), yn mynegi'n gadarn pa mor bwysig yw datblygiad plentyn yn ei famiaith i ddatblygiad ei feddwl ac i'w allu i ddatblygu ym mhob pwnc arall. Pwysleisir y dylid dysgu'r Saesneg fel offeryn i hwyluso'r meddwl ac fel dull o gyfathrebu a fyddo yn ei dro, yn effeithio ar ei allu i drin a thrafod meysydd eraill. Oherwydd hynny, datgenir safbwynt digymrodedd bod cyfrifoldeb ar bob athro i sicrhau safon y Saesneg llafar ac ysgrifenedig a gyflwynir i'r disgyblion. Mae'r dehongliad a gyflwynir yn gwbl resymol a rhesymegol sef fod yn rhaid wrth feistrolaeth ar iaith i gyfathrebu'n effeithiol ac er mwyn gallu deall a dilyn pob pwnc yn llwyddiannus.

Rhagflaenydd teilwng iawn oedd yr adroddiad hwn, felly, i Adroddiad Bullock, yn troedio'r un tir er mai gwryf iawn oedd y tir hwnnw. Mae peth tystiolaeth ei fod wedi dylanwadu ar ddysgu'r Saesneg fel pwnc yn yr ysgolion, a thrwy waith un fel I.A. Richards, ar ddysgu Saesneg yn y prifysgolion, ond nid oes tystiolaeth o gwbl o'r un math o ddylanwad ar athrawon pwnc yn y sector uwchradd. Sylw i gywirdeb (a thaclusrwydd) iaith ysgrifenedig yn unig oedd dehongliad llawer o'r athrawon hynny o'r syniad a leisiwyd gan Sampson, un o aelodau Pwyllgor Newbolt fod pob athro trwy gyfrwng y Saesneg yn athro Saesneg.

Adeiladu ar ei syniad ef a wnaeth rhai o aelodau Cymdeithas Athrawon Saesneg Llundain (London Association for the Teachers of English) a rhagflaenwyd Adroddiad Bullock gan bapur pwysig Harold Rosen (1969) "Towards a Language Policy Across the Curriculum."

2. Cynigion Harold Rosen

Cymdeithas â chysylltiadau agos ag Ysgol Addysg Prifysgol Llundain oedd y "London Association for the Teachers of English" a chanlyniad nifer o seminarau a gynhaliwyd ganddynt yn hanner olaf chwedegau'r ganrif hon yw papur Harold Rosen a gyhoeddwyd yn 1969. Dyma'r ymdrech arwyddocaol cyntaf ers Adroddiad Newbolt (Board of Education, 1921) i gysylltu datblygiad iaith â'r athro pwnc, ac mae'n cynnig:

- i. bod lle allweddol i waith llafar yn y dosbarth uwchradd,
- ii. ei bod yn rhan o waith yr athrawon pwnc i ddatblygu iaith plentyn,
- iii. model o bolisi y gellir ei gyflwyno i staff ysgol uwchradd i gychwyn trafodaethau yn y maes.

Yr iaith ysgrifenedig a ddefnyddid amlaf yn y cyfnod hwn i ddangos dealltwriaeth disgybl o'r maes ac yn aml ail gynhyrchu nodiadau a gyflwynwyd gan yr athrawon eu hunain a wnaethid. Gellid dadlau nad oedd hynny'n profi dealltwriaeth lawn ond gan ei fod yn ddigonol i lwyddo yn yr arholiadau allanol mewn sawl pwnc, ychydig iawn o gwestiynu gwerth ac amau'r dull a gafwyd. Roedd yn ddull gweithio a ymddangosai'n llwyddiant yn achos y disgyblion mwyaf galluog, ac yn ddiamau, roedd yn ddull hawdd ei weithredu yn y dosbarth; yn un lle'r oedd athrawon yn rheoli'r dysgu, a lle'r oedd distawrwydd yn gyfystyr â dysgu ym meddyliau llawer o'r athrawon. Roedd

pwyslais Rosen ar le'r gair llafar, felly, yn golygu newid i ddull a heriai ddisgyblaeth ac a oedd yn fygythiad i drefn, ac araf iawn ydoedd i wreiddio o'r herwydd.

Tuedd yr athrawon pwnc oedd ystyried eu rôl mewn ffordd gyfyng iawn; eu dyletswydd pennaf oedd trosglwyddo gwybodaeth bynciol, a theimlad rhai oedd y gellid trosglwyddo cysyniadau a dealltwriaeth yn yr un modd ag y trosglwyddid ffeithiau. Proses o drosglwyddo ydoedd addysg iddynt, gyda'r athrawon yn dysgu a'r plant yn derbyn. Roedd llawer o farcio gwaith ysgrifenedig yn gydwybodol iawn, ond dyna cyn belled ag yr aethai eu dyletswydd tuag at ddatblygu iaith plentyn. Teimlid mai cyfrifoldeb athrawon cynradd ac athrawon iaith yn y sector uwchradd oedd honno. Roedd ail bwyslais Rosen hefyd, felly, yn un na chawsai ei dderbyn yn hawdd.

Eto, roedd un ffactor a weithredai o'i blaid yn y cyswllt hwn, sef y syniad fod addysg gynradd yn y chwedegau wedi ymwrthod â threfn a safonau. Diraddiai rhai athrawon yn y sector uwchradd yr hyn a ddigwyddai yn y cynradd ac roedd y sefyllfa fwy "rhydd" yno yn eu harwain hwy yn eu tro i gymryd mwy o ddiddordeb mewn cywirdeb a graen ieithyddol. Diddordeb mwy eangfrydig sydd gan yr athrawon Gwyddoniaeth a Mathemateg y sonia Rosen ei hun amdanynt; maent hwy'n sylweddoli fod cyfathrebu effeithiol yn arwain at ddysgu effeithiol. O hedyn bychan y tyfodd y syniad o "iaith ar draws y cwricwlwm," felly, gydag Adroddiad Bullock yn cyfrannu tuag at y twf, a thrydydd cynnig Rosen, sef bod modd sefydlu polisi i hybu'r syniad yn yr ysgolion, yn dod yn un o'r argymhellion pendant.

3. "A Language For Life," 1975

Os mai'r iaith lafar oedd prif bwyslais Rosen, darllen yw'r pwyslais yn yr adroddiad hwn. Cynnig Victor Lee(1987) yw mai ymateb i ganlyniadau astudiaeth o ddarllen a deall gan y Sefydliad Cenedlaethol er Hyrwyddo Ymchwil Addysgol (SCYA) yr oedd Ysgrifennydd Addysg y Llywodraeth Geidwadol pan gomisiynwyd Y Pwyllgor Ymholiad o dan gadeiryddiaeth Syr Alan Bullock. Dadleua ymhellach nad oedd astudiaeth SCYA yn un eithriadol o arwyddocaol gan fod gwendidau yn y profion a ddefnyddiwyd ac nad oedd y sampl a gymerwyd yn ddigon eang. Boed a fo am hynny, y canlyniad oedd adroddiad cynhwysfawr a phwysig a allasai fod wedi newid cyfeiriad dysgu iaith a dysgu pynciol yn sylweddol iawn.

Bwriad yr Adroddiad oedd:

"To consider in relation to schools:

- a) all aspects of teaching the use of English, including reading, writing and speech;
- b) how present practice might be improved and the role that initial and in-service training might play;
- c) to what extent arrangements for monitoring the general level of attainment in these skills can be introduced or improved: and to make recommendations."

(DES. 1975, t.xxxi yn y Rhagarweiniad)

Er mai sylw i ddarllen yn benodol a ysgogodd yr adroddiad, ni wahenir darllen oddi wrth y medrau ieithyddol eraill i bwrpas yr arolwg. Y mae hyn ynddo'i hun yn gam pwysig ymlaen yn y syniadaeth am ddysgu iaith, sef mai datblygiad darllen, yng nghydestun datblygiad ieithyddol ehangach y plentyn a olygir. Pwysleisir yn yr argymhellion (3) mai datblygiad graddol, cynyddol yw hyfedredd ieithyddol ac mai trwy ryngweithiad ysgrifennu, darllen, siarad a phrofiad y digwydd hynny. Ychwanegir (48) mai trwy ei defnyddio i bwrpas y mae iaith yn blodeuo ac nid trwy weithio ar ymarferion sy'n amddifad o gyd-destun. Awgrymir mai yng nghydestun ystyr y dylid cynorthwyo plentyn i weld cysylltiad rhwng llythyren a sain (62) ac nad trwy un dull dysgu a chyflwyno yn unig y mae meistrol'r broses ddarllen.(56) Rhwir ei phriod le i'r iaith lafar fel offeryn i archwilio syniadau (108) ac fel offeryn mwy soffistigedig i gyflwyno syniadau yn yr iaith safonol lle bo amgylchiadau'n addas.(110) Nodir mai cynnydd a datblygiad yn yr iaith ysgrifenedig yw'r gallu i'w defnyddio i fwy o bwrpasau yn hytrach nag i un neu ddau bwrpas yn well.(126) Dylid creu ymwybyddiaeth o bwrpas a chynulleidfa yn y plentyn wrth iddo ysgrifennu, ac hefyd, ymestyn y pwrpasau a'r cynulleidfaedd posibl.(127)

Synnwyr cyffredin yw amryw o'r argymhellion hyn ond teimlai'r pwyllgor fod yn rhaid eu pwysleisio gan fod llawer o'r dysgu iaith a ddigwyddai yn tueddu i'w darnio wrth geisio'i datblygu trwy ymarferion ac unedau diystyr. Nid fel haniaeth y dylai plentyn edrych ar ei allu i wella'i afael dechnegol arni, ond fel cam tuag at y dull mwyaf effeithiol o gyfathrebu.(t8) Erfyn cymdeithasol neu gyfrwng i gyfleu'r hyn sydd yn y meddwl ydyw, nid pwnc. Oherwydd hynny, mae'r athrawon pwnc yn y sector uwchradd mewn sefyllfa i gyfrannu i ddatblygiad ieithyddol plentyn lawn gymaint â'r arbenigwr iaith ac mae'r Adroddiad yn cynnig hynny ym mhennod 12.

O'r 17 prif argymhelliad, mae dau yn ymwneud yn gyfangwbl â'r agwedd hon:

"4 Each school should have an organised policy for language across the curriculum, establishing every teacher's involvement in language and reading development throughout the years of schooling.....

5 Every school should have a suitably qualified teacher with responsibility for advising and supporting his colleagues in language and the teaching of reading."
(DES, 1975 t514)

Ymhlith yr argymhellion eraill, nodir y dylai pob athro pwnc ddeall y prosesau ieithyddol sydd ynghlwm wrth ddulliau plentyn o sicrhau gwybodaeth a dealltwriaeth. Dylai ystyried ymhellach beth yw oblygiadau hynny i'w ddefnydd ef ei hun o iaith, a beth yw'r gofynion darllen y mae ei bwnc yn eu gosod ar y disgyblion.(138)

Mae'r bennod sy'n trafod iaith ar draws y cwricwlwm yn llawnach, yn cynnig yr un rhesymau ag a geir ym mhapur Rosen (1969) dros fabwysiadu polisi o'r fath, sef y berthynas agos sydd rhwng iaith a dysgu, gwerth y gair llafar a gwerth mabwysiadu gwahanol fathau o ysgrifennu, ond ei bod yn mynd lawer ymhellach yn achos y sylw a roir i ddefnydd o ddarllen yn yr ysgol. Pwysleisir gan Rosen fod iaith pwnc yn gyfystyr â'r pwnc ei hun ar lawer ystyr:

"Attending to the language of a subject is one way of attending to the subject."
(Rosen, 1969, t138)

a thanlinella Adroddiad Bullock fod symud o gwricwlwm integredig y cynradd i sefyllfa bwnc-ganolog yn rhoi straen ar adnoddau ieithyddol plentyn. I'w gynorthwyo i wynebu'r straen hon, dylai'r athrawon pwnc roi sylw i:

- i. iaith benodol y pwnc
- ii. bob agwedd ar eu hiaith eu hunain.

Bu'r Adroddiad yn ei dro yn fan cychwyn i nifer o astudiaethau amrywiol ac arwyddocaol ar y defnydd o'r sgiliau iaith yn y pynciau. Yn yr adrannau dilynol, crynhoir ffrwyth rhai astudiaethau perthnasol sy'n ymwneud â'r defnydd o'r gair llafar, ysgrifennu a darllen yn yr ystafell ddosbarth.

Y DEFNYDD O'R SGILIAU IAITH YN YR YSTAFELL DDOSBARTH

A. Y GAIR LLAFAR

Trwy siarad y mae iaith plentyn yn datblygu yn ystod ei flynyddoedd cyntaf, ond yn y byd addysg fel y mae'n mynd trwy'r ysgol tueddir i roi llai a llai o sylw i'r agwedd hon a mwy a mwy o sylw i ysgrifennu fel y sylwodd Wells. (1986, t188) Gellid dadlau mai un rheswm am hyn yw'r ddelwedd sydd gan athrawon ohonynt eu hunain fel rhai sy'n trosglwyddo gwybodaeth:

"Teachers by nature of their title, calling and the received traditions of our culture, have a role engrained on them as dispensers of knowledge rather than as providers of opportunities. Teachers, it seems, need to feel active, in control, leading the relatively passive learners hither and thither, rather like well-versed couriers on a coach tour."

(Jones, 1988, t62)

Mae hyn yn fwy gwir am athrawon y sector uwchradd nag athrawon cynradd gan fod ymdrech mewn llawer ysgol gynradd i roi annibyniaeth i'r disgyblion yn eu dull gweithio. Trwy hynny rhoir mwy o le i'r elfen lafar.

Sefyllfa bur wahanol yw'r un uwchradd gyda'r disgyblion hynny sydd ym mlynyddoedd anodd blaen lencyndod yn aml yn anos i'w rheoli wrth deimlo'u ffordd tuag at aeddfedrwydd. Nid oes amheuaeth nad yw hyn hefyd yn gyfrifol am y ffaith fod llai o bwys ar lafaredd yn y dosbarth uwchradd. Yn ddiamau, mae sefyllfa lle bo nifer o blant yn siarad ar yr un pryd yn mynnu gwahanol fath o ddisgyblaeth gan athrawon ac yn creu argraff o anhrefn i unrhyw un nad yw'n gweld gwerth y math hwn o ddysgu. Amddiffynfa i rai athrawon felly, yw'r dull athro-ganolog o ddysgu.

Rheswm arall yn ôl Bulman (Bulman, 1985, t104) pam y mae athrawon yn anfoddog i newid eu dull dysgu i un lle rhoir cyfle i drafodaethau mewn grwpiau bychain yw'r ffaith eu bod yn credu y gellir trosglwyddo gwybodaeth yn llawer cynt ac yn llwyrach trwy'r dull traddodiadol o ddysgu dosbarth cyfan. Mae sicrwydd yn y ffaith fod yr holl wybodaeth sydd ar y maes llafur wedi'i chyflwyno er nad oes sicrwydd fod plentyn yn gallu'i thrin a'i thrafod. Lle bo'r meysydd llafur yn rhai trymion o ran cynnwys, mae hyn yn golygu llawer i athrawon; cyflwynwyd y gwaith, cyfrifoldeb y plentyn yw ei ddysgu. Ond pa ddylanwad a gaiff y math hwn o ddysgu ar yr addysg a gyflwynir i blant?

Wrth drafod gwers athro ganolog o'r fath dengys Douglas Barnes (Barnes, 1976, t124-127) mai'r athro sy'n defnyddio iaith i gyfleu ystyron; defnyddio geiriau unigol yn aml i lenwi bylchau mewn gwybodaeth a wna'r disgyblion. Nid ydynt yn fodlon mentro i ddefnyddio iaith archwiliol os nad yw'r athro'n annog hynny. Dadleuir fod gwybodaeth flaenorol disgyblion mewn sefyllfa o'r fath yn ymddangos i'r athro fel her i'w gynllun, a'i fod, o'r herwydd yn ymddangos fel pe na bai'n deall, neu ei fod yn anwybyddu'r cyfraniad. Wrth ystyried ei rôl fel un o awdurdod llwyr ar y pwnc dan sylw mae'r athro'n mabwysiadu patrwm o gyfathrebu sy'n dibrisio cyfraniad disgyblion.

Rhaid ystyried cyflwyniad athro a'r dull Socrataidd o ddysgu yn sefyllfa fwy cytbwys gyda'r nod o gyrraedd dealltwriaeth ar y cyd trwy bartneriaeth. Yr hyn sy'n arwain at ddiffygion yn y dull yw'r diffyg cytbwysedd gyda'r plentyn yn cael ei arwain i gredu mai proses o ddarganfod yr ateb cywir yw addysg, a bod yr holl atebion hynny gan yr athrawon. Trwy ystyried ansawdd iaith lafar yr athro a'i ddull o gwestiynu gellir sicrhau bod y dull yn datblygu'n erfyn dysgu mwy effeithiol.

1. Iaith yr athro

Mae Barnes (Barnes et al. 1969) yn trafod tri chategori o iaith y gallai'r athro uwchradd eu defnyddio, sef:

- i. **iaith arbenigol pwnc y mae'n ymwybodol ohoni** ac y mae'n ofalus wrth ei chyflwyno,
- ii. **iaith arbenigol y pwnc nad yw'n ei chyflwyno mewn modd ymwybodol** ar y foment honno, naill ai am ei fod wedi'i chyflwyno cyn hynny, neu am nad yw'n ymwybodol o gwbl ei fod yn ei defnyddio,
- iii. **iaith gyffredinol addysg uwchradd** sy'n gyffredin i sawl pwnc ond na fyddir yn ei defnyddio y tu allan i sefyllfa ysgol.

Pan ychwanegir at y mathau hyn y cywair llafar safonol a ddefnyddir gan lawer athro, a'i bellter oddi wrth iaith naturiol y disgyblion gellir deall pam y gallai iaith y cyflwyno lesteirio'r dysgu yn hytrach na'i hybu.

2. Y defnydd o'r cwestiwn fel erfyn dysgu

Y cwestiwn ac ateb yw hanfod y dull Socrataidd o ddysgu a dengys sawl ymchwil dros y blynyddoedd pa mor ddibynnol yw athrawon arno. Cwyn Gall (1972) yw mai dadansoddiad o amledd y cwestiynau yn unig a geir yn y mwyafrif ohonynt, a daw Brown ac Edmonson (1984) i'r casgliad fod athrawon yn treulio oddeutu 30% o'r amser yn gofyn cwestiynau. Er gwaethaf honiad Gall roedd Burton (1972) wedi dechrau dadansoddi pwrpas y cwestiynu a chategoreiddio'r mathau o gwestiynau y mae athrawon yn eu defnyddio amlaf. Aeth Brown (1978) a Kerry (1982) ymhellach gan fynd ati i lunio canllawiau ar gyfer gwella dulliau athrawon o ofyn cwestiynau. Casgliad Brown ac Edmonson (1984) yw:

"..questioning is such an important and ubiquitous activity in the classroom that one should not shirk the task of studying questioning.."

(Brown ac Edmonson, 1984, t119)

Nodir sawl gwaith gan yr ymchwiliadau hyn fod yn rhaid astudio:

- i. **eglurder y cwestiynau i'r disgyblion,**
- ii. **y mathau o gwestiynau a ofynnir h.y. a ydynt yn benagored neu'n gaeëdig ac effaith hynny ar yr atebion.**
- iii. **at bwy y cyfeirir y cwestiwn h.y. ai at yr un plant yn gyson?**
- iv. **effaith hynny os yw'n wir ar weddill y plant yn y dosbarth a'u hagwedd tuag at ddysgu.**

Mae'r ffordd y mae athrawon yn cwestiynu ac yn defnyddio iaith gyda dosbarth cyfan, felly, yn allweddol i lwyddiant y dysgu a ddigwydd yn y dosbarth, ond mae ystyriaeth arall sydd yr un mor bwysig, sef y cyfle a gaiff y disgyblion i ddefnyddio'r iaith lafar mewn sefyllfa estynedig.

3. Defnydd y disgyblion o'r iaith lafar

Yn y sefyllfa holi ac ateb gyda dosbarth cyfan, nid yw'r plentyn yn cael y cyfle sydd ei angen i fewnoli'r wybodaeth, i'w phwysu a'i mesur ochr yn ochr â'r hyn oedd yn wybyddus iddo eisoes; ei thrin a'i thrafod fel ei bod yn esgor ar syniadau a chysyniadau newydd. Trwy ysgrifennu y rhoir y cyfle hwnnw yn arferol, ond mae ysgrifennu yn ddull rhy araf ac amheronol i'r broses ddysgu gyflawn. Yn aml ni fyddir yn ysgrifennu

yng ngwres y foment ond fel gwaith cartref ac mae dyddiau os nad wythnosau rhwng cyflwyno'r wybodaeth, ei defnyddio'n sail i atebion, yr ymateb gan yr athro a'r cadarnhad a fu'r dysgu'n llwyddiannus ai peidio. Mae'r gair llafar yn cadarnhau'r dysgu yn llawer cynt ond iddo gael ei briod le yn y dosbarth. Yn ôl Marland, (1977)

"The way into ideas, the way of making ideas truly one's own, is to be able to think them through, and the best way to do this for most people is to talk them through. Thus talking is not merely a way of conveying existing ideas to others; it is also a way by which we explore ideas, clarify them, and make them our own."

(Marland, 1977 t129)

Mae'r gair llafar, felly, yn gwneud llawer iawn mwy, gan gynorthwyo plentyn i grisialu ei feddwl a'i finiogi. Cred Bulman(1985) fod y trafod hwn yn allweddol yn y broses o greu cysyniadau gwyddonol. Ychwanega Adroddiad yr Uned Asesu Perfformiad (APU. 1986) fod **cynnydd yn y gallu i drafod yn llafar yn miniogi'r gallu i feddwl; y cyfathrebu'n dyfnhau'r meddwl, a'r meddwl yn ei dro'n grymuso'r cyfathrebu.**

I sicrhau'r dyfnder meddwl mae angen sicrhau sefyllfaoedd siarad effeithiol sydd wedi'u cynllunio'n ofalus ac i'r perwyl hwn mae agwedd a rôl yr athrawon yn hollbwysig. Yn ôl yr adroddiad 'Llafaredd yn yr Ysgolion'(AEM. 1991) rhaid i'r athro barchu'r siarad a wna'r plentyn, creu sefyllfaoedd cyfeillgar, gosod tasgau sydd o fewn cyrraedd y grŵp, a sefydlu pwrpas a dilyniant i'r gwaith. Yn ôl Barnes (1976), nid yw'r trafod sy'n digwydd yn fyrfyr yn y dosbarth mor effeithiol ag y gallai fod yn aml. Y ffactorau y dylid eu hystyried i sicrhau grymuso a gwelliant yw natur y dasg, pa mor gyfarwydd yw'r testun i'r plant, eu hyder llafar a'u syniad hwy eu hunain o'r hyn a ddisgwylir ganddynt, ac mae'r athrawon yn allweddol ym mhob un o'r rhain. Dylid ystyried,felly:

- i. Ym mha ffordd y mae **gosod tasg** sydd yn ddiddorol i'w thrafod ac yn her i'r disgyblion yn hytrach na rhoi'r cyfarwyddyd, "Trafodwch", e.e. ei gosod ar ffurf cwestiwn, gosodiad i'w gadarnhau, arbrawf i'w gosod, problem i'w datrys a.y.y.b. Anghenraid arall, yn ôl Jones (1988) yw cadw'r dasg yn un agored trwy beidio â gosod cwestiwn sydd ag atebion cwbl bendant iddo.
- ii. Sut mae **ymgyfarwyddo'r grŵp â'r testun** os nad yw'r dasg yn gysylltiedig â phrofiadau neu deimladau, e.e. a ddylid cyflwyno gwybodaeth newydd trwy

wers ddosbarth, trwy ddefnyddio fideo a theledu, trwy gyfrwng llyfr cyfeiriol, trwy raglen gyfrifiadurol a.y.y.b?

iii. A ellir creu amodau sydd yn mynd i gryfhau hyder llafar y plentyn ac ym mha ffyrdd y mae sicrhau nad yw'r hyder yn cael ei danseilio? Mae ffactorau megis awyrgylch y dosbarth, dull yr athrawon o ymateb i sylwadau'r plant, eu dulliau o barhau'r drafodaeth, a'u dulliau gwerthuso yn berthnasol yn y cyswllt hwn.

iv. Pa mor real yw **disgwyliadau'r grŵp a'r athro** o'r hyn a fydd yn deillio o'r drafodaeth? Ni ddylai'r disgwyliadau fod yn rhy isel nac ychwaith yn afresymol o uchel, ond dylai fod her real yn y dasg a osodir. Mae'r dilyniant a'r hyn y disgwylir i'r grŵp ei wneud gyda ffrwyth y drafodaeth yn rhwym o effeithio ar yr ansawdd; os mai trafodaethau er eu mwyn eu hunain a geir yn aml yn y dosbarth, ni ellir disgwyl trafod bywiog.

4. Ansawdd a chywair iaith y disgyblion

Elfen arall a allai effeithio ar ansawdd y trafod yw natur yr iaith a ddefnyddir a disgwyliadau'r athrawon ynglŷn â'r math o gywair ieithyddol a ddisgwylir yn y grwpiau. Yn y côd ymestynnol (Bernstein, 1962) y mae iaith mwyafrif llethol yr athrawon yn y sefyllfa ddosbarth ac os mynnir yr un cywair gan y disgyblion yn ystod y trafodaethau grŵp, yna gallai effeithio ar barodrwydd rhai disgyblion o'r dosbarth gweithiol i gyfrannu. Casgliad Lawton (1968), wrth drafod gwaith Bernstein yw mai dim ond yn y sefyllfa trafodaeth grŵp y mae ei theori am gôd ymestynnol a chôd cyfyng yn ddilys, (o'i chymharu â sefyllfa lle mae plentyn dosbarth gweithiol yn siarad ar lefel un i un gydag athro.) Yn y drafodaeth grŵp yr amlygir nodweddion y côd cyfyng gliriaf, felly rhaid bod yn barod i dderbyn iaith o ansawdd is gan rai plant mewn sefyllfa o'r fath. Teimlad Lawton yw bod sefyllfa ddosbarth cyfan yn dwysau'r sefyllfa ymhellach gan fynnu defnydd o'r côd ymestynnol yn unig.

"This would provide yet another argument for moving away from the notion of the secondary school teacher's task being the simultaneous instruction of thirty pupils."

(Lawton, 1968, t140)

Ond, yn ôl tystiolaeth Labov (1969) nid yw côd ieithyddol cyfyng disgybl o angenrheidrwydd yn amharu ar ei allu i drafod haniaethau, i resymu nac i drafod mewn ffordd dreiddgar a lliwgar, ac mae ei enghraifft o drafodaeth pen stryd â Negro gwrth sefydliad 15 oed mewn bratiaith gwrs yn profi hynny'n llwyr. Aiff ef ymhellach i brofi bod côd ymestynnol yn gallu bod yn rhwystr i rai mewn trafodaethau gan fod tuedd ynddynt i ddefnyddio gormod o eiriau a thrwy hynny, gymylu'r ystyr. Ffasiwn ydyw iaith dosbarth canol sy'n gallu effeithio ar y gallu i gyfathrebu'n eglur ac effeithiol yn ei dyb ef, a chan fod y system addysg wedi'i sylfaenu ar yr iaith honno, derbynnir mai'r cod hwnnw yw'r un priodol a'r un i ymgynraedd ato.

Mae'r drafodaeth ar ansawdd a chywair iaith yn berthnasol iawn i'r athrawon hynny sy'n ceisio datblygu meddwl plentyn trwy drafodaeth ddosbarth ac yn codi nifer o bwyntiau ymarferol megis:

i. Pa gywair iaith a ddylai'r athrawon ei arfer,

- wrth annerch dosbarth cyfan,
- wrth drafod mewn grŵp bychan,
- gydag unigolion,

ac a ddylid newid y cywair yn ôl y sefyllfa?

ii. Pa gywair iaith a ddylai athrawon ei ddisgwyl gan y disgyblion yn yr un sefyllfaeodd?

iii. I ba raddau y gellir gwneud disgybl yn ymwybodol o gywair a'r angen i newid y cywair o fewn dosbarth a thu allan?

iv. Sut mae hwyluso'r ffordd i blentyn sydd yn y côd cyfyng allu cyfathrebu yn y côd ymestynnol mewn trafodaethau?

Gallai diffyg sensitifrwydd ar ran athrawon i'r agweddau hyn sicrhau na fyddai rhai disgyblion yn cyfrannu na datblygu o gwbl trwy'r gair llafar.

5. Pwrpas y trafod

Ond o arfer sensitifrwydd a strwythuro'r datblygiad llafar gallai trafod mewn grwpiau bychain ymestyn gallu plentyn i ddefnyddio amrywiaeth o gyweiriau iaith a'i helpu i groesi'r bont o'r côd cyfyng i'r côd ymestynnol. Mae'n cynnig cyfle iddo yn ogystal, i

siarad a ddatblygu'r meddwl i wahanol gyfeiriadau. Yn ei astudiaeth o waith llafar plant 10 - 12 oed, gwêl Phillips (1985) mai'r grŵp bychan yw'r sefyllfa fwyaf naturiol yn y dosbarth i arfer siarad real, h.y. siarad gyda chyfoedion sydd ar lefel debyg o ddatblygiad a lle gellir herio gosodiad, cwestiynu a damcaniaethu mewn dull naturiol. Pan wneir hynny gydag athrawon, gŵyr y plant eu bod hwy fel oedolion, yn gwybod yr atebion ac yn llawer cyfoethocach eu profiadau ieithyddol. Rhestra Phillips bump arddull siarad a ddefnyddir amlaf yn ei dyb ef, sef: y modd damcaniaethol, y modd profiadaethol, y modd dadleugar, y modd gweithrediadol a'r modd esboniadol. Daw i'r casgliad mai'r moddau damcaniaethol a'r profiadaethol yw'r ddau ddull mwyaf proffidiol i'r plentyn oherwydd ei fod yn meddwl yn fwy treiddgar yn y moddau hyn. Awgrymir ymhellach ganddo y dylid strwythuro siarad yn fwy gofalus yn y dosbarth i sicrhau gwahanol arddulliau siarad, yn union yn yr un ffordd ag y gwneir gydag ysgrifennu.

Mae llafaredd yn faes a ddylai gael yr un sylw ag ysgrifennu yn y ffordd y mae'n cael ei ddatblygu yn yr ysgol uwchradd, gan mai dyma'r cyfrwng mwyaf naturiol i ddatblygu'r meddwl drwyddo ac i ddangos y meddwl yn gweithio. Gwel Barnes a Todd (1977) ei werth yn y cyfeiriad hwn:

"Our study has made it clear that younger adolescents of average I.Q. can under helpful circumstances carry out collaborative learning in small groups, and that at times they display impressive cognitive and social abilities."

(Barnes a Todd, 1977 t127)

Ond ymddengys nad oedd cytbwysedd o fath yn y byd rhwng yr amser na'r sylw a roddwyd i'r ddau fodd ieithyddol hyn yn 1979 pan gyhoeddwyd adroddiad AEM ar agweddau ar addysg uwchradd yn Lloegr,(DES. 1979). Nodir yno fod disgyblion yn treulio llawer mwy o amser yn darllen ac yn ysgrifennu nag a wnaethent yn siarad a gwranddo; a phan oedd athrawon a phlant mewn sefyllfa lafar yn y dosbarth, roedd llawer mwy o amser yn mynd ar wrando nac ar siarad o safbwynt y plant.(t94) Hollol groes oedd sefyllfa ysgrifennu, gydag un disgybl pumed dosbarth wedi llenwi 50 o lyfrau ysgrifennu mewn dwy flynedd.(t82) Ceir yr argraff o'r adroddiad fod gor ddefnydd helaeth iawn o'r gair ysgrifenedig mewn ysgolion. Sut fath o sylw, felly, a roddwyd i ddatblygu ysgrifennu yn y sector uwchradd?

B. YSGRIFENNU

1. Syniadau James Britton

Yn dilyn ei ymwneud â phrosiect ymchwil ar ddatblygiad ysgrifennu mewn disgyblion 11 - 18 oed ar ran Y Cyngor Cwricwlwm yn 1966, rhannodd James Britton (1970) y mathau o ysgrifennu sy'n digwydd yn yr ysgol uwchradd yn ôl categorïau pwrpas ac yn ei fodel mynna mai'r ysgrifennu MYNEGIANNOL yw'r man cychwyn a'r sylfaen i bob math arall. Dyma'r math naturiol o ysgrifennu y mae pob plentyn yn cychwyn ag ef; yr ysgrifennu personol hwnnw sydd yn rhoi lle amlwg iawn i'r hunan ac yn ymdebygu i fath ar siarad. Gellir symud o'r ysgrifennu mynegiannol i ddau wahanol gyfeiriad, sef y TRAFODOL neu'r BARDDONOL.



Ffigwr 2:1 - Model Britton (1970) o'r gwahanol fathau o ysgrifennu

Ysgrifennu lle mae'r cyfrwng yn bwysicach na'r neges yw'r un BARDDONOL; lle mae dull y dweud yn bwysicach na'r hyn a ddywedir. Hyd hynny, mewn gwersi Saesneg a Chymraeg yn unig y byddai gofyn i ddisgyblion ysgrifennu i'r pwrpas hwn trwy ysgrifennu stori neu gerdd. Y TRAFODOL oedd y math mwyaf amlwg yn yr ysgol uwchradd sef yr ysgrifennu eglur, manwl a welir wrth egluro, cyflwyno adroddiad gwyddonol, cyflwyno gwybodaeth a.y.y.b.

Ar ei bapur yn yr Educational Review (Britton, 1971) lle ceir dadansoddiad pellach o'r mathau o ysgrifennu barddonol a thrafodol posibl y seiliwyd y dadansoddiadau a welir yng ngwaith tîm Project y Cyngor Ysgolion "Writing Across The Curriculum, 1971 - 1976," prosiect a sefydlwyd i adeiladu ar y theori a ddeilliodd o'r prosiect cynharach ac a gynhwysir yn yr adroddiad, "The Growth Of Writing Abilities." (Britton et al. 1975) Y meysydd a gaiff fwyaf o sylw yn yr adroddiad yw:

- * Y berthynas rhwng iaith (ac ysgrifennu) mynegiannol a thrafodol,
- * Pwysigrwydd ymwybyddiaeth o gynulleidfa i'r plentyn wrth iddo/iddi fynd ati i ysgrifennu,
- * Pwysigrwydd pwrpas real a chyfathrebu real i'r plentyn sy'n ysgrifennu yn yr ysgol,
- * Defnyddio ysgrifennu fel dull i ymestyn prosesau'r meddwl, (yn hytrach nag i ailadrodd yr hyn a gafwyd gan athrawon)
- * Creu ymwybyddiaeth yn yr holl athrawon uwchradd, waeth beth fo'r pynciau a ddysgir ganddynt o sut mae iaith (yn ysgrifenedig ac yn llafar) yn gallu hybu gwell dealltwriaeth bynciol yn y disgyblion.

2. Ysgrifennu a dysgu ar draws y cwricwlwm

Ar y meysydd hyn, y mae gwaith Nancy Martin a'i thîm (Martin et al. 1976) yn canolbwyntio a gwneir hynny ym mhob maes cwricwlaidd trwy ddadansoddi enghreifftiau o waith ysgrifenedig a gafwyd trwy law athrawon. Eu prif nod hwy oedd canolbwyntio ar weithredu'r syniadau a dardodd o'r project a'i rhagflaenodd a cheisio dangos, trwy'r enghreifftiau, pa mor berthnasol ydoedd y syniadau hynny i ddatblygiad ysgrifennu trwy yrfa uwchradd plentyn.

Yn ail bennod eu hadroddiad "Writing and Learning Across the Curriculum 11-16" (Martin et al. 1976) trafodir y berthynas rhwng yr iaith fynegiannol ar y naill law, a'r trafodol a'r barddonol ar y llall. Dadleuir fod mwy o le i'r mynegiannol yn yr ysgol uwchradd gan mai trwy ei iaith ei hun y mae plentyn yn dysgu cysyniadau pynciol orau. Roedd y cynnig hwn yn sicr o fod yn anathema i lawer athro pwnc, yn arbennig mewn meysydd fel y gwyddorau lle'r ystyrir yr iaith drafodol yn gyfystyr â thrafod y pwnc yn y dull 'cywir', ac mae'r union bwynt hwn yn rhan o feirniadaeth Jeanette Williams (1977) ar y gwaith:

"It is here, I think, that the team's theory of language is most profoundly wrong. In advocating more use of the 'expressive' throughout the curriculum, it is in a sense imprisoning the child in a web of common-sense concepts, for it will not be long before he must understand theoretical concepts which cannot be translated into ordinary language."

(Williams, 1977, t47)

Pwysleisia Williams mai'r iaith drafodol yw'r un sydd ar waith amlaf mewn ysgrifennu aeddfed yn ein cymdeithas. Wrth ateb y cyhuddiadau hyn ac eraill mae Britton (Britton et al 1979) yn derbyn mai ymgyrraedd at y trafodol yw'r nod ond na ellir llwyddo heb roi mwy o le i'r mynegiannol ym mlynnyddoedd isaf yr uwchradd. Gellid dadlau mai cyfuniad o'r llafar a'r ysgrifenedig fyddai'n ateb diben y ddau ohonynt yn y cyswllt hwn, gyda'r iaith fynegiannol yn digwydd ar lafar a'r plentyn yn ceisio ymgyrraedd yn nes at yr iaith drafodol, bynciol- berthnasol yn ei ysgrifennu.

Cred Williams mai i'w cynnwys pynciol y mae dyletswydd pennaf yr athrawon pwnc ac mai eilbeth yw iaith, boed honno'n llafar neu'n ysgrifenedig. Safbwynt na ellir ei hamau o gwbl yw hon er y gellid gofyn a oes modd sicrhau dealltwriaeth lawn o'r deunydd a'r wybodaeth heb roi lle blaenllaw i'r moddau iaith ar waith. Dadl yn ymwneud â manylion yw llawer o'r ddadl rhyngddi a thîm Britton ac nid yw eu safbwyntiau sylfaenol mor bell â hynny oddi wrth ei gilydd. Eto mae ei safbwyntiau hi yn gosod gwaith y ddau brosiect mewn goleuni mwy gwrthrychol ac mae dau gyhuddiad cyffredinol o'i heiddo yn rhai dilys, sef :

* bod gormod o arlliw'r athrawon Saesneg ar waith y prosiectau (cyn athrawon Saesneg oedd arweinwyr ac aelodau timau'r ddau brosiect,) ac mai hynny sy'n gyfrifol am y pwyslais ar y mynegiannol a'r barddonol er bod y samplau a drafodir gan Martin yn dangos mai trafodol yw mwyafrif helaeth y gwaith yn y sector uwchradd,

* mai gweithio ar waith ysgrifenedig a oedd wedi'i gwblhau yr oeddynt, heb gael rhan o gwbl yn y broses o greu'r gwaith.

3. Gwaith ymchwil Andrew Wilkinson

Mae'r ail bwynt yn wir hefyd am waith Wilkinson a'i dîm yntau (Wilkinson et al. 1980) gan mai dadansoddi gwaith gorffenedig a gwblhawyd dan oruchwyliaeth athrawon yn y dosbarth yr oeddynt hwythau. Er hynny, roeddent yn pwysleisio na ddylai'r gwaith gael ei wneud o dan amodau tebyg i rai arholiad gyda phob plentyn yn gweithio i amser penodedig a than reolau caeth. Roedd yr athrawon yn rhydd i gyflwyno rhagarweiniad i feysydd yr ysgrifennu, i annog ac i gynorthwyo yn eu dull dosbarth arferol. Pwrpas y gwaith a adwaenir fel **Project Crediton** oedd astudio'r gwahaniaethau a welir yng ngwaith ysgrifenedig plant wrth iddynt ddatblygu ac aeddfedu; ac i wneud hynny dadansoddwyd gwaith plant 7+ oed, 10+ oed a 13+ oed o safbwynt y cynnwys gwybyddol, y cynnwys affeithiol, y safbwynt foesol ac o safbwynt arddull. Pwysleisir

mai chwilio am offeryn asesu tymor hir yr oeddid, offeryn o'r math y gellid ei ddefnyddio i lunio proffil o ddatblygiad ysgrifennu'r unigolyn yn hytrach nag offeryn asesu un gwaith penodol neu arholiad. Model dysgu cynhwysfawr ydyw sy'n cynnig arweiniad sicr i athrawon ynglŷn â cherrig milltir datblygiad mewn ysgrifennu ac mae'r tîm ei hun yn pwysleisio mai asesu yn yr ystyr o gynorthwyo i weld y ffordd ymlaen yn gliriach a olygir; asesu fel dyfais ddysgu yn hytrach na dyfais i fesur a chymharu.

Cynigia Wilkinson, (1986a) fel Carlin (1986) nad y mynegiannol yw'r sylfaen ar gyfer pob math o ysgrifennu ond y naratif gan mai dyma'r dull ymestynnol o siarad ac ysgrifennu y mae plentyn yn ei feistrolï'n gyntaf. Yn hytrach na chanolbwyntio ar ymestyn y mynegiannol a'r barddonol i feysydd pynciol, yn ôl barn Britton a'i dîm, awgrym Wilkinson yw canolbwyntio ar hyfforddi plant i ysgrifennu yn y dull traethiadol yn gynt. Dylid cynnig modelau o ysgrifennu o'r fath iddynt i wrthweithio'r duedd a welodd yn ystod y gwaith i geisio ymdrin â phynciau traethiadol trwy ddulliau naratif. Mae canlyniadau Project Crediton yn dangos fod plant yn llwyddo ac yn gallu cynhyrchu ysgrifennu damcaniaethol pan ofynnir iddynt wneud hynny:

"...the cognitive and linguistic strategies for speculating appear when we ask children to speculate - the linguistic task is all important.

(Wilkinson et al, 1980)

Yr awgrym a wneir yw nad yw athrawon yn rhoi digon o gyfle trwy'r tasgau a osodir, i blant 10+ ddamcaniaethu a defnyddio'r cystrawennau a'r ieithwedd briodol ar gyfer tasgau o'r fath. Barn bendant Wilkinson yw na ddylid cymysgu'r ysgrifennu affeithiol a gwybyddol:

"One would expect affect in autobiography but not in the account of a laboratory experiment, for example."

(Wilkinson, 1986a, t136)

Mae ysgrifennu yn gallu datblygu'r meddwl i gyfeiriadau gwahanol i'r iaith lafar a dylid dysgu hynny'n uniongyrchol trwy ganolbwyntio ar wahanol fathau o ysgrifennu traethiadol. Mae'r model llafar yn gallu cynorthwyo a hybu'r ysgrifennu mewn rhai achosion e.e. wrth ysgrifennu naratif neu ddisgrifiad, ond yn ôl Freedman a Pringle (1984), nid yw'r llafar o gymorth o gwbl wrth gyflwyno dadl neu ddwy safbwynt wrthgyferbyniol gan mai tuedd i ddadlau'n ddigyfeiriad a negyddol a geir yn aml wrth ddadlau'n llafar. Ond mae Wilkinson (1986a) yn cynnig canllawiau syml, sef, mabwysiadu safbwynt, cynnig pwyntiau, eu cefnogi gyda dadleuon, bod yn berthnasol,

cynnig camau rhesymegol, ystyried y ddwy ochr i'r ddadl a cheisio peidio â rhagdybio casgliadau.

Wrth drafod yr elfen wybyddol yn natblygiad ysgrifennu plentyn, felly, mae gan Wilkinson a'i dîm, (Wilkinson et al. 1980) gynghorion gwerthfawr y dylai pob athro pwnc yn yr ysgol uwchradd fod yn ymwybodol ohonynt wrth holi eu hunain beth yw'r rhan y gallont hwy eu hunain ei chwarae yn y datblygiad hwnnw. Trwy gyplysu rhai o sylwadau sylfaenol Britton, y datblygiadau a geir gan Wilkinson, a gwaith mwy dosbarth-ganolog ac ymarferol ei naws, megis "Y Prosiect Ysgrifennu Cenedlaethol 1985 - 89," gellir gweld perthnasedd y theori i'r sefyllfaoedd sy'n wynebu plant ac athrawon o ddydd i ddydd yn yr ystafell ddosbarth.

4. Y Project Ysgrifennu Cenedlaethol

Mewn papur byr yn "Teaching English", (Czerniewska, 1986) mae Cyfarwyddwr cychwynnol y Prosiect yn nodi mai arwynebol yn aml oedd y sylw a roddasid cyn hynny i sut y dylid cynllunio a threfnu'r ysgrifennu a sut y gellid datblygu'r broses ysgrifennu. Mae ei phwyslais ar yr agweddau hyn o safbwynt y plentyn a'i broblemau yn hytrach nag o safbwynt yr athro, felly, daw'r prosesau sydd ar waith wrth i'r unigolyn ymlafnio â'r dasg yng ngwres y creu o dan y chwyddwydr, yn hytrach na dadansoddi gwrthrychol gwaith gorffenedig. Mae Czerniewska yn nodi 4 prif faes ar gyfer y gwaith:

- * cynnig modelau o wahanol ddulliau o ysgrifennu gan annog disgyblion i drafod eu problemau a'u teimladau yn ystod yr ysgrifennu hwnnw,
- * cynnig ystod eang o dasgau a fyddo'n mynnu ysgrifennu i amrywiol bwrpasau, ar gyfer gwahanol gynulleidfaoedd ac mewn gwahanol ddulliau,
- * rhoi sylw penodol i'r camau sydd yn y broses ysgrifennu, hybu cydweithio yn y dosbarth a datblygu'r strategaethau ysgrifennu mwyaf priodol i'r dasg,
- * cynorthwyo'r disgyblion i weld eu datblygiad eu hunain mewn ysgrifennu gan dyfu yn eu gallu i arfarnu eu gwaith eu hunain.

Gwahoddwyd 24 o awdurdodau i fod yn rhan o'r datblygiad gyda nifer o ysgolion ym mhob awdurdod yn rhannu syniadau ac yn arbrofi gyda gwahanol agweddau o'r maes. Athrawon wrth eu gwaith o ddydd i ddydd oedd yn cyfrannu ac yn cynnig dulliau gweithredu yn hytrach nag ymchwilwyr ac addysgwyr, ac roedd hyn yn rhoi mwy o hygredded i'r gwaith ac yn ei gwneud yn haws i athrawon eraill dderbyn rhai o'r cynigion a'r argymhellion. Ond tynnu ar brofiadau ac awgrymiadau ymchwilwyr ac

addysgwyr oeddent serch hynny, ffrwyth sylwadau rhai fel Frank Smith, Canada (1982) a Don Graves, U.D.A. (1983) yn ogystal â Barnes,(1969) Wilkinson,(1986a, 1986b) Katherine Perera, (1984) ac eraill o Brydain.

Roedd Smith (1982) wedi dadansoddi'r broses ysgrifennu gan ddangos pa mor anodd a thrafferthus ydoedd i oedolyn gyfleu ei syniadau ar bapur. Ceisiodd ddangos mai cyfrwng i gyfleu profiad neu ddeall ydoedd ac nid pwnc ynddo'i hun; mai dull y gellir dysgu trwyddo ydyw nid ffordd o gadarnhau ar y diwedd fod dysgu wedi digwydd. Rhydd bwyslais ar yr hyn a ddywedir yn hytrach nag arfer y byd addysg o bwysleisio'r ffordd y'i dywedwyd a'r confensiynau ysgrifennu a oedd yn hawdd eu hasesu; confensiynau megis sillafu, atalnodi a pharagraffu. Pwysleisia'r ffaith na ellir rhannu'r broses yn gamau bychain taclus ar gyfer eu dysgu:

"Writing is not learned in steps; there is no ladder of separate and incremental skills to be ascended. Writing develops in many directions, continually, usually inconspicuously."

(Smith, 1982, t203)

Ef yn anad neb a awgrymodd y dylid edrych ar yr ysgrifennu gorffenedig o safbwynt cynnwys yn gyntaf, sef yr adolygu; ac yna o safbwynt iaith a chywirdeb, sef y golygu.

Manylir ymhellach ar yr agweddau hyn gan Graves (1983) lle'r awgrymir trefn i'r adolygu a'r golygu, sef canolbwyntio'n gyntaf ar y testun, yna ar drefn a chynllun y dweud, ac yn olaf ar gywirdeb iaith ac atalnodi. Pwysleisir ganddo pa mor bwysig yw annog disgyblion i gymryd eu cyfrifoldeb eu hunain am bob agwedd ar y gwaith fel eu bod yn tyfu mewn annibynniaeth, a'r dull a ddefnyddir ganddo i feithrin hyn yn yr ystafell ddosbarth yw'r dull drafftio. Trwy drafod y drafft cyntaf mewn seiat gyda'r disgybl arweinir ef/hi trwy gwestiynu sensitif i wella'r cynnwys o safbwynt eglurder a chynhyrchu ail ddrafft. Edrychir ar hwnnw wedyn o safbwynt trefn ac yna edrych ar drydydd drafft o safbwynt agwedd ieithyddol neu ramadegol. Gallai proses o'r fath fynd yn llafurus i'r plant gan y sonia Graves am blant o oedran cynradd ar eu hwythfed drafft. O fabwysiadu'r dull hwn felly, dull sydd ag iddo lawer o rinweddau adeiladol a bywiol, teimlir y dylid cwtogi ar y camau a nifer y drafftiau; gellid cadw trefn Graves o ymdrin â'r gwahanol agweddau sydd angen sylw, ond gwneud hynny o fewn dau neu dri drafft.

5. Y broses ysgrifennu yn y dosbarth

Rhoddyd sylw i'r agweddau hyn gan nifer o'r Awdurdodau Lleol a oedd yn rhan o'r Prosiect Ysgrifennu Cenedlaethol a llwyddodd Awdurdod Avon (Avon Education Authority, 1987) i gynnig model hylaw o'r broses ysgrifennu yn ei chyfanrwydd (gan gynnwys drafftio ac ailddrafftio) y gallai unrhyw athro ei ddefnyddio i ddatblygu a meithrin ysgrifennu yn ei bwnc. Seiliwyd y model ar y camau canlynol:

- i. **Cychwyn** - lle rhoir cyfle i'r disgyblion gychwyn trafod y syniadau perthnasol mewn grwpiau bychain, rhoi trefn arnynt ar ffurf llif-luniau, sefydlu'r pwrpas, y gynulleidfa a'r ffurf briodol, h.y. cynllunio.
- ii. **Cyfansoddi** - sef ysgrifennu'r drafft cyntaf gan ganolbwyntio'n benodol ar yr ystyr a defnyddio'r syniadau a drafodwyd yn ystod y cam cyntaf.
- iii. **Adolygu** - sef canolbwyntio ar eglurder ystyr, miniogi'r defnydd o iaith, ad-drefnu'r gwaith i fod yn fwy effeithiol, sicrhau fod gofynion y dasg wedi'u hateb. Awgrymir y gellir gwneud hyn eto trwy drafod y gwaith gyda chymheiriaid mewn grwpiau bychain.
- iv. **Golygu** - sef canolbwyntio ar yr agweddau technegol e.e.sillafu, atalnodi, paragraffu, cystrawen, - trwy drafod gyda chymheiriaid a/neu athrawon.
- v. **Cyhoeddi** - sef rhoi gwedd derfynol ar y gwaith, boed hynny ar gyfer cynulleidfa ehangach na'r ystafell ddosbarth neu ar gyfer yr athrawon;dyma'r drafft terfynol a dyma'r amser i ganolbwyntio ar lawysgrifen a thaclusrwydd.
- vi. **Arfarnu** - Proses barhaus yw hon lle ceir pwyslais ar gael plentyn yn arfarnu'i waith ei hun er mwyn ceisio adnabod ei gryfderau a'i wendidau. Digwydd hyn trwy gydol y pum cam cyntaf.

6. Llunio nodiadau cydlynus

Agwedd arall ar ysgrifennu sydd angen ei datblygu yn yr ysgol yw'r gallu i gofnodi'r hyn sy'n digwydd yn y dosbarth trwy lunio nodiadau cydlynus a threfnus; trefnu gwybodaeth mewn dull deallus gyda'r disgybl yn rhan o'r trefnu hwnnw. Mynega Spencer (1983) mai copio neu gymryd nodiadau wedi'u harddweud yw 70% o'r ysgrifennu sy'n digwydd

yn ysgolion uwchradd yr Alban. Yn Adroddiad AEM ar agweddau o addysg uwchradd yn Lloegr, (DES, 1979) nodir ymhellach mai ychydig iawn o arweiniad a roddid ar sut mae llunio nodiadau.

"..there seemed to be an assumption that pupils acquired this skill automatically, irrespective of their natural capacity, or alternatively that they were incapable of mastering it. Notes were even painstakingly copied from duplicated sheets, an empty procedure that no one had seen fit to condemn..."
(DES, 1979, t84)

Er hynny, mae Hughes (1980) cyfarwyddwr y tîm a gynhyrchodd y pecyn "**Language In Chemistry**," wedi tynnu sylw at yr angen i gynnig arweiniad yn y maes hwn ac wedi cynnig canllawiau buddiol ac ymarferol a fyddai'n gymorth i athrawon a phlant. Cafodd hyn sylw pellach gan Chilvers a Gould (1982) lle nodir ei bwysigrwydd fel cyswllt rhwng siarad a darllen ar y naill law, ac ysgrifennu ar y llall, ac fel un o'r sgiliau sylfaenol y mae angen eu meistroli yn yr ysgol. Ceir manylu pellach ar yr is-sgiliau gan Bulman (1985) sy'n awgrymu mai ychydig o gynnydd a fu yn y gallu i lunio nodiadau ers yr Adroddiad gan AEM. (DES, 1979)

Nododd Chilvers a Gould (1982) werth gwneud nodiadau i gysylltu darllen yn ogystal â siarad gydag ysgrifennu ond mae tuedd yn eu gwaith i ystyried y darllen a'r llafar fel gweithgareddau cwbl annibynnol sy'n arwain at ysgrifennu. Dengys Lunzer a Gardner (1984) sut y gallai cyplysu'r darllen a'r llafar arwain at ddyfnach dealltwriaeth o'r hyn a ddarllenwyd a thrwy hynny gryfhau'r gallu i lunio nodiadau cryno ac eglur. Os oes diffygion yn y ddealltwriaeth sy'n dilyn y darllen fel yr awgrymir yn eu hadroddiad (Lunzer a Gardner, 1979) ni ellir disgwyl nodiadau effeithiol.

C. DARLLEN

Mae Marland (1977) yn tynnu sylw at y ddeuliaeth ryfedd a oedd yn bodoli yn achos addysgu darllen yn y cyfnod hwnnw, sef fod hynny'n digwydd yn ddieithriad bron yn y sector uwchradd mewn gwersi Saesneg gyda thestunau naratif, barddoniaeth a dramâu. Ond roedd darllen i ddysgu yn digwydd yn y pynciau gyda thestunau nad oeddynt yn rhai naratif ac nid oedd yr athrawon yn yr achos hwn, yn addysgu neu'n hyfforddi. Dadleua fod natur y ddau fath o ysgrifennu mor wahanol fel nad oedd yr holl sgiliau yn rhai yr oedd modd eu trosglwyddo o'r naill sefyllfa i'r llall. Golygai hynny fod plant yn

fwy tebygol o gael trafferthion darllen yn y pynciau ac o'r herwydd, nid oedd athrawon yn debygol o ddefnyddio darllen fel offeryn i ddysgu o'r newydd.

1. Ymchwil Eric Lunzer a Keith Gardner

Cadarnheir hynny ymhellach gan ymchwil gwerthfawr a phwysig Eric Lunzer, Keith Gardner ac eraill rhwng 1973 ac 1976 yn gysylltiedig â phrosiect Y Cyngor Ysgolion **"The Effective Use Of Reading."** Nodir yn y llyfr o'r un enw a ddeilliodd o'r gwaith (Lunzer a Gardner, 1979) nad oedd athrawon yn gyffredinol yn gweld darllen yn ffordd effeithiol o gyflwyno'u pynciau nac yn ffordd effeithiol i blant gael gwybodaeth. Gellir casglu mai'r prif reswm am hyn oedd nad oedd y plant yn deall yn llawn yr hyn a ddarllenasad oherwydd nad oedd y mwyafrif yn mynd tu hwnt i'r camau cyntaf yn y broses ddarllen, sef datrysyr print a chanfod ystyr lythrennol i'r geiriau a'r brawddegau. Ond fel y dangosodd Clymer (1968) wrth adeiladu ar fodelau dealltwriaeth cynharach gan Gray a Robinson, rhaid pwyso a mesur yr hyn a ddarllenwyd, ei gymharu â'r hyn a oedd yn wybyddus yn y maes eisoes ac yn olaf, ail drefnu'r wybodaeth honno yng ngoleuni'r darllen newydd. Proses o gymathu gwybodaeth newydd ac addasu hen wybodaeth yw darllen, felly, ac i sicrhau hynny, rhaid i'r darllenwr gael cyfle i adfyfrio:

"...individual differences in reading comprehension should be thought of as differences in the willingness and ability to reflect on what is being read."

(Lunzer a Gardner, 1979, t300)

Ychydig iawn o gyfle sydd i hynny, yn ôl yr ymchwil gan nad oedd 50% o'r darllen a welwyd yn y dosbarth uwchradd yn parhau am fwy na 15 eiliad. Darllen pytiog ydoedd yn aml er mwyn ateb cwestiynau a osodwyd gan athrawon neu er mwyn copio air am air o lyfr; ychydig iawn o ddarllen ystyrion ar destunau estynedig a welwyd.

Darlun negyddol iawn ydoedd o'r gwerth a roddwyd ar ddarllen ac o allu'r plant i ddarllen i ddysgu yn llwyddiannus ond roedd yr awduron yn gweld goleuni yn y dulliau a dreialwyd i wneud darllen yn fwy ystyrion i'r plentyn, ac i roi pwrpas iddo o fewn y cwricwlwm. I ddatblygu'r gwaith hwn noddwyd cynllun pellach gan Y Cyngor Ysgolion sef **"Reading And Learning In The Secondary School" 1978 - 82** yn cael ei gyfarwyddo gan yr un dau, a chrynowyd ffrwyth yr ymchwil yn y gyfrol "Learning From The Written Word,"(Lunzer a Gardner, 1984.)

2. Datblygu sgiliau darllen o fewn pynciau

Maent yn cynnig canllawiau pendant i athrawon ar sut i gynllunio cyfnodau darllen pynciol i wella effeithiolrwydd y darllen; awgrymir fel man cychwyn:

- * mai trwy gyplysu'r gweithgaredd darllen gyda gwaith llafar mewn parau neu grwpiau bychain y ceir y llwyddiant mwyaf,
- * mai cyfran fechan o'r gwersi y dylid ei neilltuo i'r gweithgareddau ar y dechrau,
- * y dylid gweithio ar destunau cymharol fyrion o 3 neu 4 paragraff ar y tro gan sicrhau copi personol o'r testun i bob plentyn ar gyfer tanlinellu, ail drefnu a.y.y.b.

Cynigir ganddynt amrywiaeth o weithgareddau y gellid eu gosod gyda gwahanol fathau o destunau ac yn y gwahanol bynciau. Eu bwriad yw sicrhau fod y disgyblion yn cael cyfle i adfyfrio wrth ac ar ôl darllen y testunau, ac maent yn rhannu'n ddau brif ddsbarth, sef gweithgareddau dadansoddi'r testun a rhai sy'n mynnu ail drefnu neu ymestyn ar y testun gwreiddiol.

Yn y dosbarth **dadansoddol** awgrymir:

- (i) tanlinellu rhannau perthnasol i syniad neu thema ganolog,
- (ii) rhannu'r deunydd yn ôl unedau ystyr fel bod plentyn yn gallu sylweddoli lle mae awdur yn ymestyn, newid trywydd, datblygu pwynt a nodwyd mewn paragraff cynt a.y.y.b.
- (iii) labelu paragraffau i ddarganfod a ydynt yn gallu dirnad beth yw'r syniad llywodraethol mewn paragraff, neu labelu diagram wrth ddilyn testun sy'n esbonio mewn geiriau beth yw'r gwahanol rannau/elfennau,
- (iv) llunio rhestrau, tablau, llifluniau a.y.y.b. gyda gwybodaeth a gafwyd o destun.

Yn aml mae'r tanlinellu yn rhagflaenu (iii) a (iv) gan ei fod yn helpu plentyn i ganolbwyntio ac mae'r holl weithgareddau sydd yn y dosbarth hwn yn ei helpu i ddirnad testun yn llwyrach a chysylltu'r syniadau sydd ynddo â'i gilydd.

Mae hynny'n wir am y gweithgareddau **aildrefnu** hefyd, sef:

- (i) cyfannu h.y. llenwi bwlch a adawyd mewn testun naill ai 10fed, 7fed neu 5ed

gair, neu yn ôl pwrpas athro e.e. termau allweddol,

(ii) canfod dilyniant h.y. ailosod brawddegau neu baragraffau a ddatgymalwyd mewn trefn synhwyrol,

(iii) rhagfynegi e.e. beth fydd diwedd stori, canlyniad arbrawf a.y.y.b yn unol â'r wybodaeth ragarweiniol a ddarllenwyd.

Yn ychwanegol yn y gweithgareddau hyn mynnir fod y darllenwyr wedi treulio'r wybodaeth, a'i hystyried yn ofalus a dwfn cyn y gellir gweithredu'n llwyddiannus. Mae'r gweithgareddau hefyd yn rhai y gellir eu haddasu i unrhyw bwnc ac y gallai athrawon eu mabwysiadu gydag ychydig iawn o hyfforddiant ac arweiniad. Gallai pob athro yn y sector uwchradd gyfrannu tuag at ddatblygiad darllen plentyn a'i ddealltwriaeth o'r hyn a ddarllenwyd, wrth roi'r hyfforddiant a gynigir yng ngwaith Lunzer a Gardner a'u cydweithwyr ar y ddau brosiect hyn.

3. Strategaethau darllen a dyfnhau'r ddealltwriaeth

Byddai ymwybyddiaeth o'r gwahanol strategaethau darllen a'r modd y cysylltir strategaeth gyda phwrpas hefyd yn grymuso darllen plentyn. Darganfu Perry (1959) mewn arbrawf gyda chynraddedigion o brifysgolion Harvard a Radcliffe fod diffygion amlwg yn eu dulliau darllen erthyglau hir. Er bod eu dealltwriaeth o'r hyn a ddarllenwyd yn dderbyniol iawn, ychydig iawn ohonynt oedd â'r gallu i amrywio cyflymder y darllen na'u dull arferol o gychwyn ar ddechrau'r erthygl gan fynd trwyddi i'r diwedd ar yr un cyflymder. Nid oeddynt yn hyderus yn eu gallu i **gip-ddarllen**, (sgimio) sef darllen yn arwynebol ac yn sydyn er mwyn cael bras syniad o'r testun; nac i **lithr-ddarllen**, (sganio) sef llithro dros y testun i chwilio am fanylion penodol. Roeddynt yn canolbwyntio bron yn gyfangwbl ar **graff-ddarllen**, sef darllen yn drwyadl a manwl. I hybu darllen mwy effeithiol yn y pynciau yn y sector uwchradd, dylid hyfforddi'r disgyblion i ddefnyddio'r gwahanol strategaethau hyn fel eu bod yn dod yn ddarllenwyr llawer mwy effeithiol sydd yn gallu dod o hyd i wybodaeth yn sydyn.

Un dull hyfforddi sy'n cwmpasu'r tri dull hyn o ddarllen yw'r un a ddatblygwyd yn Yr Unol Daleithiau gan Robinson (1961) ac a adwaenir wrth y llythrennau **SQ3R** sef "Survey, Question, Read, Recall, Review." Dull ar gyfer astudio erthyglau hir ydyw ac yn ystod y cam cyntaf gofynnir i'r darllenwr wneud **arolwg** brysiog o gynnwys yr erthygl gyfan gan gip-ddarllen beth a ddywedir yn y paragraffau cyntaf ac olaf, taflu golwg ar y prif benawdau a'r is-benawdau ac edrych yn fryslog dros unrhyw ddiagramau, tablau a.y.y.b. Yn ystod yr ail gam dylid **ffurfio ychydig o gwestiynau** y

disgwylir i'r erthygl eu hateb; hyn er mwyn rhoi pwrpas pendant i'r darllen a thrwy hynny ei wneud yn fwy effeithiol. **Darllen** yw'r trydydd cam ond wrth wneud hynny dylid canolbwyntio ar y testun heb wneud nodiadau na thanlinellu a.y.y.b. yn ystod y cam. Yn ystod y **galw-i-gof** y daw hynny lle disgwylir i'r darllenwr grynhoi'r prif syniadau ac ateb y cwestiynau a ofynnwyd ynghynt. Y cam olaf yw'r **adolygu** lle byddir yn cadarnhau fod y nodiadau'n gywir a lle gellir ychwanegu atynt, ac yn ystod y cam hwn y gwelir y llithr-ddarllen ar waith. Fel mae disgyblion yn cyrraedd blynyddoedd 10, 11, 12 a 13 byddai defnyddio dull o'r fath yn sicrhau darllen deallus ac economaidd yn ogystal â chynnig annibynnuaeth iddynt yn eu dulliau astudio ac yn eu rheolaeth dros y wybodaeth a ddefnyddir. Nid oes amheuaeth na fyddai'n dyfnhau ac yn profi'r deall yn ogystal, a hynny mewn ffordd ymarferol, mwy pwrpasol na'r dull darllen a deall traddodiadol.

Dengys Lunzer a Gardner (1979) mai erfyn aneffeithiol iawn yw hwnnw i geisio mesur y ddealltwriaeth gyflawn gan mai ymdrin â rhannau pytiog y mae'r cwestiynau fel rheol gyda rhai plant yn llwyddo i ateb yn gywir trwy ddilyn math ar fformiwla i gysylltu'r cwestiwn gyda'r ateb cywir mewn dull diymdrech a di-fudd yn aml, gan nad ydynt wedi dirnad y testun yn ei gyfanrwydd. Mae Sperling (1977) trwy ddefnyddio cyfran helaeth o eiriau nonsens mewn testun yn dangos ymhellach sut y gellir ateb y cwestiynau'n gywir heb ddeall canran uchel o'r geiriau. Er hynny, deil athrawon ac arholiadau i ddefnyddio'r ymarfer darllen a deall traddodiadol. Trwy fod yn ymwybodol o ddsbarthiad Barret (1968) gellid gosod cwestiynau sydd yn mynd tu hwnt i'r llythrennol ac sydd yn mynnu dealltwriaeth lwyrach a dyfnach o'r testun. Rhennir dealltwriaeth yn 5 prif ddsbarth ganddo, sef:

- (i) Dealltwriaeth **lythrennol** sef deall yr hyn a fynegir gan y geiriau gan leoli'r wybodaeth angenrheidiol,
- (ii) Dealltwriaeth **ad-drefniadol** sef ail drefnu'r wybodaeth a gyflwynir trwy ddsbarthu, amlinellu, crynhoi neu gyfosod,
- (iii) Dealltwriaeth **gasgliadol**, lle disgwylir i'r darllenwr ddefnyddio'i wybodaeth flaenorol wedi'i chyplysu â'r hyn a ddarllenwyd yn y testun i gyrraedd casgliadau rhesymol a rhesymegol,
- (iv) Dealltwriaeth **feirniadol**, lle disgwylir i'r darllenwr gymharu'r syniadau sydd yn y testun gyda'i syniadau ei hun i farnu agweddau megis gwirionedd neu ddychymyg, ffaith neu farn, dilysrwydd, addasrwydd a.y.y.b.

(v) Dealltwriaeth **werthfawrogol** sy'n ymwneud â'r effaith seicolegol neu esthetig a gafodd y testun ar y darllenwr, gwerth y syniadaeth a/neu'r grefft lenyddol.

Gallai athrawon, o fod yn ymwybodol o'r dosbarthiad hwn ofyn cwestiynau sy'n mynnu gwahanol fathau o ddealltwriaeth a thrwy hynny rymuso darllen y disgyblion gan sicrhau'r adfyfrio sy'n angenrheidiol i ddarllen effeithiol.

Noda Pearson (1985) fel y mae ymchwil wedi profi fod model dysgu sgiliau dealltwriaeth sy'n pwysu ar arweiniad athro ar y dechrau, gan arwain tuag at fwy o annibyniaeth a pherchnogaeth, yn rhagori ar fodel nad yw'n gwneud mwy nag ymarfer, asesu, a rhagor o ymarfer. Hanfodol, felly, yw i'r athrawon eu hunain fod yn ymwybodol o'r sgiliau sy'n gysylltiedig â dealltwriaeth fel y gallont gynnig arweiniad. Pwysleisir hefyd fel y mae dulliau sy'n mynnu fod plentyn yn llunio casgliad o ryw fath wedi'r darllen yn hybu'r gallu i wneud hynny yn ogystal â gwella'r ddealltwriaeth lythrennol hefyd ym mwyafrif yr achosion. Yn ei gasgliad, dengys fel y mae agweddau tuag at ddealltwriaeth o'r gair printiedig yn pwysu mwy erbyn hyn ar wybodaeth flaenorol darllenwr yn y maes na'r hyn a geir o'r testun yn unig. Oblygiadau hynny i athrawon yw y dylid ymgysylltu'r plant â rhywfaint o gynnwys erthygl heriol neu waith traethiadol sy'n ymdrin â maes newydd, cyn gosod tasg ddarllen. Trwy hynny byddid yn ei gwneud yn haws i'r cymathu ddigwydd a byddai modd i'r darllenwr ffurfio barn neu syniad newydd ar sail y ddeubeth. Mae dealltwriaeth, felly, yn dibynnu ar schema sy'n llawer ehangach na'r print o flaen y llygaid.

4. Mesur darlennedd

Ychwanega Pearson (1985) fod y traddodiad dadansoddi testun i fesur darlennedd hefyd yn mynd i newid cyfeiriad. Hyd yma, sylfaenwyd y traddodiad hwnnw ar fesuryddion darlennedd sy'n dibynnu'n gyfangwbl bron ar hyd gair a hyd brawddeg. Yn hytrach, yn ôl Pearson (1985) rhaid edrych fwyfwy ar fframwaith awdur wrth geisio cysylltu syniadau â'i gilydd, dulliau o gyfosod syniadau y gellir eu defnyddio mewn gwahanol bynciau, a'r enghreifftiau a ddefnyddir i gadarnhau dealltwriaeth o gysyniad. Aeth Katherine Perera (1984) beth o'r ffordd tuag at hynny wrth restru nifer o resymau pam y mae testun yn ymddangos yn anodd i'r darllenwr; rhesymau y dylai pob athro sy'n darparu nodiadau neu daflenni gwaith i blant fod yn ymwybodol ohonynt:

- * Yr oiwg allanol sydd ar y gwaith e.e. llawysgrifen anodd ei deall, print rhy fychan, dim digon o wrthgyferbyniad rhwng print a chefnidir a.y.y.b.,
- * Testun sydd y tu hwnt i wybodaeth a phrofiad y darllenwr, (er ei fod, o bosibl, yn gallu deall y geiriau a ddefnyddir)
- * Gorddefnydd o eiriau anghyfarwydd neu dechnegol,
- * Defnyddio ffurfiau gramadegol neu gystrawennau sydd y tu hwnt i afael a phrofiad y darllenwr,
- * Dull trefnu'r traethiad sydd yn aneglur oherwydd prinder penawdau, diffyg dull eglur a chyson o rifo neu ffordd arall o ddangos perthynas rhwng y prif bwyntiau a'r is bwyntiau.

5. Darllen pwnc benodol

Dim ond wrth i bob adran yn yr ysgolion uwchradd ddod yn ymwybodol o'i dyletswydd gyffredinol a phenodol i ddatblygu darllen plentyn y daw'n ddarllenwr llawn a chyflawn. Mae Cockroft,(1982) yn nodi rhai o anawsterau darllen penodol Mathemateg fel pwnc, e.e. deall yr amrywiol ffyrdd posibl sydd o eirio sym tynnu, deall y dull cynnil, penodol ac uniongyrchol a ddefnyddir yn y pwnc i gyfleu syniadau a phwyntiau. Tueddir hefyd i anwybyddu problemau darllen yn y pwnc trwy esbonio'n llafar neu gyfathrebu'n unig trwy symbolau; tuedd nad yw'n gymorth o gwbl i gynorthwyo'r plentyn i orchfygu'i wendidau darllen.

Y cywair iaith gwrthrychol ac amhersonol a ddefnyddir yw un o'r anhawsterau penodol a welir wrth ddarllen testun gwyddonol yn ogystal â chyfran uchel o eiriau technegol, (Lunzer a Gardner,1979). Mae cynorthwyo'r plentyn i ymgodymu â thestun o'r fath yn golygu rhoi sylw i'r cysyniad sydd y tu ol i'r geiriau technegol hynny gan na ellir eu gwahanu bob amser. Wrth ddeall y cysyniad y deuir i werthfawrogi ac i feistroli'r term.

Mae gan bob maes cwricwlaidd ei anawsterau darllen ei hun y gellir eu gorchfygu trwy hyfforddiant, ymwybyddiaeth sensitif o'r hyn yw'r problemau tebygol, a pharodrwydd i wneud darllen yn offeryn dysgu ac addysgu. Rhaid sylweddoli nad trwy ynysu'r moddau ieithyddol hyn o ddysgu ychwaith y daw llwyddiant ond trwy

gynllunio'r gwaith fel eu bod mewn cydberthynas yn cadarnhau a chryfhau dealltwriaeth plentyn yn y maes:

"When they are used together in the same setting, reading may provide the stimulus to thinking; spoken language gives it reality and sustains it; finally, writing crystallizes the product."

(Lunzer a Gardner, 1979, t 313)

Bu llawer o ddatblygu ac ymchwil, felly, ar y defnydd o iaith mewn dysgu ers Adroddiad Bullock, (DES. 1975) ond i ba raddau y llwyddodd i ddylanwadu ar ddulliau dysgu'r athrawon uwchradd?

CH. Effaith Adroddiad Bullock ar ddulliau dysgu

Mewn adroddiad ar agweddau ar addysg uwchradd yn Lloegr gan Arolygwyr Ei Mawrhydi, (DES. 1979) nodir mai anodd oedd creu polisiâu o'r math a argymhellwyd gan Bwyllgor Bullock a chynigir fel rhesymau, y ffaith nad oedd yr argymhellion wedi cael eu deall yn llawn, ac nad oeddynt wedi dangos yn ddigon cryf fod y dyletswydd am ddatblygiad iaith yn gyfrifoldeb ar yr holl athrawon yn yr ysgol uwchradd. Y camddehongliad mwyaf cyffredinol oedd mai ymwneud â chywirdeb iaith wnaethai'r argymhellion yn bennaf, yn hytrach na'r defnydd ohoni. O'r herwydd roedd tuedd i athrawon pwnc deimlo mai dyletswyddau yn cael eu gorfodi arnynt oedd y rhai newydd hyn, a'u bod yn mynd yn groes i'w prif fwriad, sef cyflwyno'u pynciau i'r disgyblion. Cafwyd llwyddiant mewn cyfran fechan o ysgolion, yn ôl yr Adroddiad, sef yr ysgolion hynny a oedd yn gofyn cwestiynau fel:

Sut mae plant yn meddiannu gwybodaeth o'r newydd yn eich pwnc chi, a pha ddulliau sydd fwyaf cynhyrchiol?

Sut fath o ysgrifennu a ddefnyddir yn eich pwnc?

Pa fath o broblemau a wynebier mewn ysgrifennu yn eich pwnc?

Sut fath o drafod a ddefnyddir yn eich dosbarthiadau?

Pa fathau yw'r rhai mwyaf llwyddiannus?

Pa broblemau llafar mae'r plant yn eu cael?

Pa sgiliau iaith y mae disgwyl i'r plant fod wedi eu meistroli yn eich pwnc yn y gwahanol flynyddoedd yn yr ysgol ?

Sut fyddwch chi'n marcio gwaith y plant, yn ysgrifenedig ac yn llafar? A fyddwch chi'n rhoi sylw i gywirdeb a chynnwys pynciol?
(Addaswyd o DES.1979, t103 a 104)

Awgrymir gan y cwestiynau hyn i ba gyfeiriad yr oedd AEM am i'r sylw i iaith yn y gwahanol bynciau fynd ac ategir hynny eto ganddynt mewn papur trafod byr, "Bullock Revisited," (DES. 1982) lle cynigir mai yn y broses o arfarnu effeithiolrwydd dulliau adran o gyflwyno'u pwnc y gwelir pwysigrwydd y pwyslais ar ddefnydd iaith. Os yw athrawon yn cyflwyno'u pynciau trwy arddweud nodiadau heb roi ystyriaeth o gwbl i allu'r disgyblion i ddeall yr eirfa a defnyddio'r cystrawennau, yna dysgu aneffeithiol ydyw. Dylid annog adrannau i adolygu eu nodau a'u hamcanion ac yn bwysicach fyth, eu dulliau o'u cyrraedd:

"Such a review will naturally and inevitably include consideration of the place of discussion, the use made of books and other sources of information, the kind of written work that should be set and how it should be assessed, the use and effectiveness of notes, and the need to ensure that pupils are brought to understand any terminology special to the subject."
(DES. 1982, t19)

Ymwneud â dulliau dysgu yn eu cyfanrwydd y mae'r hyn a labelwyd fel "Iaith ar draws y cwricwlwm," gan Adroddiad Bullock (DES. 1975) felly, ac nid rhoi sylw i agweddau cyfyng ar iaith.

Eto, nid yw'n ymddangos oddi wrth gynnwys rhai o Adroddiadau AEM ar ysgolion nac ar bynciau o 1988 ymlaen fod yr ymwybod hwnnw wedi treiddio byth i ddysgu nifer sylweddol o athrawon pynciol uwchradd Cymru. Yn rhy aml o lawer yn ystod y cyfnod, wrth gyfeirio at waith ysgrifenedig, nodir fod :

"...enghreifftiau o waith wedi eu (sic) copio, ac o atebion un frawddeg yn seiliedig ar ymarferion darllen a deall o'r taflenni gwaith.....Prin iawn yw'r cyfleoedd i ddisgrifio, rhesymu a thynnu casgliadau o fewn i'r gwaith ysgrifenedig.." (Y Swyddfa Gymreig, 1988a, t20)

Trosglwyddo gwybodaeth i'r disgyblion a wneir yn aml, yn hytrach na'u cael yn defnyddio'u sgiliau ieithyddol ac astudio eu hunain i'w phrosesu'n feddyliol. Petaent yn llunio eu nodiadau eu hunain, byddent yn dod yn fwy cyfrifol am eu haddysg, ac ni fyddai cymaint o angen y traethu estynedig gan yr athrawon na'r gwrando goddefol gan y plant.(Y Swyddfa Gymreig, 1989c) Mewn Arolwg o Wyddoniaeth yn ysgolion Cymru, bl 1-3,(Y Swyddfa Gymreig, 1988b) nodir bod tuedd amlwg o hyd i'r athrawon ddarllen yn lle'r disgyblion er bod y gwersi wedi'u cyflwyno ar daflenni gwaith pwrpasol; onid rhesymol mewn sefyllfa o'r fath fyddai iddynt ddarllen i bwrpas? Nodir mai dysgu dosbarth cyfan mewn dull traddodiadol sydd fwyaf cyffredin o hyd. (Y Swyddfa Gymreig, 1990c) Oherwydd hyn, mae angen strategaethau amrywiol yn y dosbarth a fyddo'n rhoi mwy o gyfle i ddarllen er mwyn herio neu gymharu dehongliadau o Hanes, ac i feithrin barn annibynnol, oleuedig. (Y Swyddfa Gymreig, 1989c)

Ceir peth goleuni mewn adroddiad a oedd yn dilyn arolwg o waith CADAG yn Nyfed (Y Swyddfa Gymreig,1990b) lle sonnir am ddisgyblion blynyddoedd 10 ac 11 yn ymchwilio am eu defnydd trwy ddefnyddio'r llawlyfrau a ddarparwyd yn benodol ar eu cyfer, ac yna'n ysgrifennu eu nodiadau eu hunain. Nodir bod y gwaith wedi ei strwythuro'n drefnus gyda chytundeb rhwng athro a disgybl ar nodau cyfnod byr, trafodaeth ar y strategaethau dysgu priodol a phwyslais ar weithio'n annibynnol. Eto, ceir tystiolaeth mewn adroddiad arall, (Y Swyddfa Gymreig,1989a) fod y dulliau dysgu a ddaethai yn sgil CADAG wedi eu cyfyngu yn bennaf i flynyddoedd 10 ac 11 ac nad oeddynt wedi dylanwadu ar y dulliau a ddefnyddid gyda dosbarthiadau 7,8 a 9 nac yn y pynciau traddodiadol.

Eto, pe lledaenid syniadau rhai fel Robert Powell a Philip Waterhouse ym myd dulliau a strategaethau dysgu addas ar gyfer hunan ddysgu cynhaliol, byddid yn llwyddo i blethu argymhellion Adroddiad Bullock gyda chynhaeaf CADAG i greu dysgu bywiol, annibynnol a fyddai'n dibynnu'n helaeth ar y defnydd o iaith i ddeall a datblygu mewn pwnc. Pwysleisia Waterhouse (1988) bwysigrwydd :

- * trafodaeth grŵp bach wrth gynllunio'r gwaith,
- * cyd-weithio pwrpasol a fyddai'n golygu trafod a phwyso a mesur syniadau aelodau eraill o'r grŵp,
- * defnyddio uwch-sgiliau darllen mewn cyd-destun naturiol
- * defnyddio sawl math o ysgrifennu; o ysgrifennu nodiadau bras i ysgrifennu adroddiadau neu atebion traddodiadol cyflawn sydd wedi'u cynllunio'n ofalus a'u tywys trwy ddrafft cyntaf i ddrafft gorffenedig.

Dull ydyw a fyddai'n dysgu plentyn sut i ddysgu, yn ateb problemau gwahaniaethu sydd yn wynebu athrawon mewn sefyllfa cymysg gallu, yn lleihau'r gor fwydo ar ddisgyblion y mae AEM yn cyfeirio ato ac a fyddai'n paratoi disgyblion yn well i wynebu her TGAU a TAGA. Cynhyrchwyd taflenni i hybu'r dull hwn o weithio mewn Daearyddiaeth, Astudiaethau Busnes, ac Astudiaethau Cymdeithasol gan Robert Powell. (1990) Gellid eu haddasu'n rhwydd i ofynion nifer o bynciau ac oedrannau, ac yn arbennig felly ar gyfer y gwaith cwrs a ddaeth yn sgîl trefn TGAU o asesu plentyn. Noda Adroddiad AEM ar waith cwrs TGAU fod llawer o'r disgyblion wedi eu symbylu'n dda gan ofynion y gwaith cwrs ac ychwanegir:

"Rhydd y gwaith gyfrwng gwerthfawr i'r disgyblion i gymhwyso gwybodaeth, dealltwriaeth a sgiliau mewn cyd-destunau realistig a pherthnasol ac i archwilio sefyllfaoedd, materion ac atebion i broblemau."

(Y Swyddfa Gymreig, 1990a, t17)

Er bod argymhellion Adroddiad Bullock wedi bod yn araf iawn i gael eu derbyn, ni chawsant eu anghofio'n llwyr gan fod llawer ohonynt wedi cael eu cymathu mewn dulliau dysgu a fabwysiadwyd i ateb y gofynion a nodir uchod ac i ateb gofynion Y Cwricwlwm Cenedlaethol. Gellid dadlau eu bod wedi cael eu derbyn yn llawer cynt gan Arolygwyr Ei Mawrhydi, a chan nifer o addysgwyr ac athrawon eraill mewn sawl maes cwricwlaidd. Mae Adroddiad Cockroft (1982) yn pwysleisio pwysigrwydd iaith wrth greu syniadaeth fathemategol ac wrth ei chyflwyno. Nodir mor bwysig yw trafodaeth rhwng plant wrth geisio dirnad a datrys problem fathemategol ac aeth Brissenden (1988 a 1991) ati i ymchwilio gyda'i **Grwp Lakatos** i ddulliau athrawon Mathemateg o holi yn y dosbarth ac i geisio newid addysgu yn y maes o ddull athro ganolog i ddull plentyn ganolog. Cydnebydd (1991) mai Adroddiad Bullock a'i hysgogodd.

Ym maes Gwyddoniaeth hefyd gwelir yr un math o ddatblygiad gyda Hughes (1980) yn ei becyn "**Language In Chemistry**," yn creu ymwybyddiaeth o werth sylwi ar le iaith wrth ddysgu Cemeg a cheir Bulman (1985) yn manylu llawer mwy yn y maes ac yn lledaenu'r drafodaeth i bynciau gwyddonol eraill. Yn y ddau waith hyn fel ei gilydd pwysir yn helaeth ar syniadau creiddiol a sylfaenol Britton a Barnes (Barnes et al., 1969) ond eu bod yn rhoi arwyddocâd pynciol i theorïau a syniadau dysgu a datblygu iaith. Nid oes amheuaeth nad ydyw diddordeb a datblygiad o'r fath gan arbenigwyr pwnc wedi cadw'r syniadaeth yn fyw ac wedi braenaru'r tir ar gyfer y sylw a gaiff iaith yn nogfennau pynciol Y Cwricwlwm Cenedlaethol.

Crynoad a Chymhwysiad

Cynnwys y bennod hon yw craidd yr ymchwil i'r dulliau dysgu a ddefnyddir yn yr uwchradd, gan ei bod yn trafod y dulliau dysgu a ddefnyddir i gynorthwyo disgybl i ddeall ei waith ysgol yn well, ac i ddatblygu a miniogi ei feddwl. Seiliwyd y dulliau hynny ar y defnydd a wneir o'r moddau ieithyddol yn y dysgu, gan gofio ar yr un pryd fod yn rhaid ystyried y defnydd a wneir ohonynt gan (i) yr athrawon ar y naill law, a'r (ii) disgyblion ar y llall.

Cyfeiriwyd ynddi at ffrwyth gwaith yr ymchwilwyr hynny sy'n fwy academaidd a theoretig eu tuedd yn ogystal â'r gwaith mwy pedagogaid ei naws a ddaeth yn sgîl prosiectau a chynlluniau a sefydlwyd i ganolbwyntio ar agweddau penodol o'r dysgu. O'r cyfuniad hwn, lluniwyd y rhestr gyfeirio isod sydd yn crynhoi prif feysydd y bennod hon. Bydd dau bwrpas i'r rhestr, sef:

- a. gweithredu fel rhestr hwylus a fyddo'n sail i'r cyfnodau arsylwi cyntaf mewn dosbarthiadau y byddir yn ymgymryd â nhw fel rhan o'r ymchwil. Bydd y cyfnod hwn yn canolbwyntio ar y defnydd a wneir o iaith yn y gwersi drwy'r cwricwlwm, mewn sefyllfaoedd uniaith yn ogystal â dwyieithog.
- b. bod yn fan cychwyn i drafodaethau adrannol neu ysgol ym maes defnyddio iaith i drosglwyddo, deall a chymhwyso gwybodaeth bynciol, grymuso sgiliau cyfathrebol disgyblion yn y pynciau a hunan arfarnu'r dulliau dysgu. I'r pwrpas hwn cynhyrchir unedau hyfforddiant mewn swydd ysgol ganolog wedi'u seilio ar yr arfer dda a welir yn ystod yr arsylwi ac yn ffrwyth i'r ymchwil bresennol. (Bydd **Pennod 8** yn ymdrin yn llawnach â'r agwedd hon.)

Seilir y cwestiynau ar y dehongliadau a'r syniadau a drafodwyd a byddant yn cynnig arweiniad cadarn i'r ymchwil gan eu bod yn ystyriaethau sylfaenol a gwaelodol y dylai athrawon eu hystyried os ydynt am arwain disgyblion:

- * o ddealltwriaeth rannol o bwnc i **ddealltwriaeth lawn a hyderus,**
- * o ddibyniaeth ar arall i fod yn **annibynnol yn eu haddysg,**
- * ac o ddysgu ac addysgu cyffredin i **ddysgu ac addysgu grymus ac effeithiol.**

Y Rhestr Gyfeirio

1 Llafaredd

a. O safbwynt yr athro

* A yw'r iaith a ddefnyddir yn hwyluso ynteu'n rhwystro'r dysgu?

Gellid manylu ar

- iaith arbenigol y pwnc y mae'n ymwybodol ohoni
- iaith arbenigol y pwnc nad yw'n ymwybodol ohoni
- iaith gyffredinol addysg uwchradd
- cywair cyffredinol iaith yr athro

* A yw'r athrawon yn newid y cywair iaith mewn gwahanol sefyllfaoedd dysgu?

e.e.

- gyda dosbarth cyfan
- gyda grŵp bach
- gydag unigolion
- yn ôl gallu'r dosbarth/plentyn yn yr iaith
- yn ôl gallu ac oedran y grwpiau dysgu ?

* Pa ddulliau sydd gan athrawon o ofyn cwestiynau mewn sefyllfa

ddosbarth cyfan a/neu mewn sefyllfaoedd eraill? e.e.

- a yw'r cwestiynau'n eglur i'r disgyblion?
- sut fathau o gwestiynau a ofynnir amlaf e.e. agored caeëdig, rhai sy'n mynnu dealltwriaeth ar lefel uchel,
- a oes tuedd i ofyn cwestiynau i'r un plant yn y dosbarth ac os yw hynny'n wir beth yw'r effaith a geir ar y gweddill?

b. O safbwynt y disgyblion

* Faint o gyfle a geir i siarad i bwrpas yn y dosbarth?

* I ba bwrpasau y gwneir hynny? A yw damcaniaeth Philips ynglŷn â gwerth y gwahanol foddau, sef y:

- damcaniaethol
- profiadaethol

- dadleugar
- gweithrediadol
- esboniadol

yn amlwg yn yr hyn a welir yn y dosbarthiadau?

* Sut mae'r gwaith llafar yn cael ei drefnu i sicrhau fod plentyn yn gallu

- cynyddu yn ei hyder
- profi llwyddiant a'r teimlad ei fod yn dysgu trwy drafod?

* A yw'r disgyblion yn ymwybodol o gywair iaith ac yn gallu amrywio cywair yn ôl y sefyllfa? Beth yw'r dulliau a ddefnyddir i wella iaith llafar plentyn?

2, Ysgrifennu

* Faint o ysgrifennu a wneir yn y gwahanol bynciau?

* I ba bwrpas y defnyddir ysgrifennu yn y gwahanol bynciau?

* Beth yw'r berthynas rhwng yr iaith fynegiannol a'r iaith drafodol yn y dosbarthiadau? e.e.

- i ba raddau y caniateir y mynegiannol?
- a welir enghreifftiau da o gynnig modelau o'r iaith drafodol?

* I ba raddau y mae 'r disgyblion yn ymwybodol o bwrpas a chynulleidfa a sut y mae hynny yn dylanwadu ar eu gwaith ?

* I ba raddau y defnyddir ysgrifennu i ymestyn prosesau'r meddwl ac i hybu gwell dealltwriaeth bynciol?

* A yw camau'r broses ysgrifennu'n cael sylw yn y dosbarth? h.y.

- camau cychwynnol
- cyfansoddi
- adolygu
- golygu
- cyhoeddi (neu ailddrafftio)
- a yw disgyblion yn tyfu yn eu gallu i arfarnu eu gwaith eu hunain?

* Pa ddulliau eraill sydd gan athrawon o sicrhau datblygiad ysgrifennu yn eu pwnc?

* Pa ddulliau a ddefnyddir i ddysgu plant sut i wneud nodiadau? A oes cyfleoedd naturiol i hynny yn codi yn y gwersi?

3. Darllen

* Pa ddefnydd a wneir o ddarllen yn y dosbarth?

* Sut fath o ddarllen sy'n digwydd amlaf?

* Pa fath o hyfforddiant darllen sy'n digwydd yn y dosbarth a pha mor effeithiol ydyw?

* A yw'r disgyblion yn cael cyfle i adfyfrio ar yr hyn a ddarllenwyd?

* Pa gyfleoedd naturiol sy'n codi yn y dosbarthiadau i gynnig hyfforddiant mewn uwch sgiliau darllen?

* A oes cyfle i amrywio'r strategaethau darllen?

* A yw'r tasgau a osodir i geisio mesur dealltwriaeth yn mynd tu hwnt i ddealltwriaeth lythrennol?

* Pa mor addas yw'r deunydd a gynhyrchir gan yr athrawon eu hunain o safbwynt darlennedd? Ym mha ffyrdd y gellir ei addasu?

4. Rhyngweithiad y moddau iaith

* Pa ffyrdd sydd gan athrawon o gyplysu'r moddau iaith yn effeithiol h.y.

- darllen a thrafod

- darllen ac ysgrifennu

- trafod ac ysgrifennu a.y.y.b. fel bod y dysgu a'r deall yn cael eu hatgyfnerthu?

Agweddau a sgiliau yw'r rhai a nodwyd uchod, sydd yn berthnasol i addysgu a dysgu pynciol mewn unrhyw iaith. Bwriad yr ymchwil presennol yw cychwyn trwy ddefnyddio'r rhestr gyfeiriol hon i arfarnu'r dysgu ym mlynyddoedd cynnar yr ysgol uwchradd, sef blynyddoedd 7 - 9. Ond yn ysgolion Gwynedd, ac mewn nifer o ysgolion uwchradd eraill yng Nghymru mae ystyriaeth waelodol arall na ellir ei diystyru, sef bod dogn helaeth o'r dysgu yn digwydd mewn sefyllfa ddwyieithog. Holl oblygiadau'r dimensiwn ychwanegol hwn a'i effaith ar y dulliau dysgu a fabwysiedir fydd maes y drydedd bennod. Ynddi hefyd, ystyrir y gofynion ieithyddol a osodir ar athrawon pwnc gan ddatganiadau cyrhaeddiad y dogfennau Cwricwlwm Cenedlaethol yn y gwahanol bynciau.

Addysg Ddwieithog : Cyd-destun Syniadol a Datblygiad yr Ymchwil

RHAGARWEINIAD

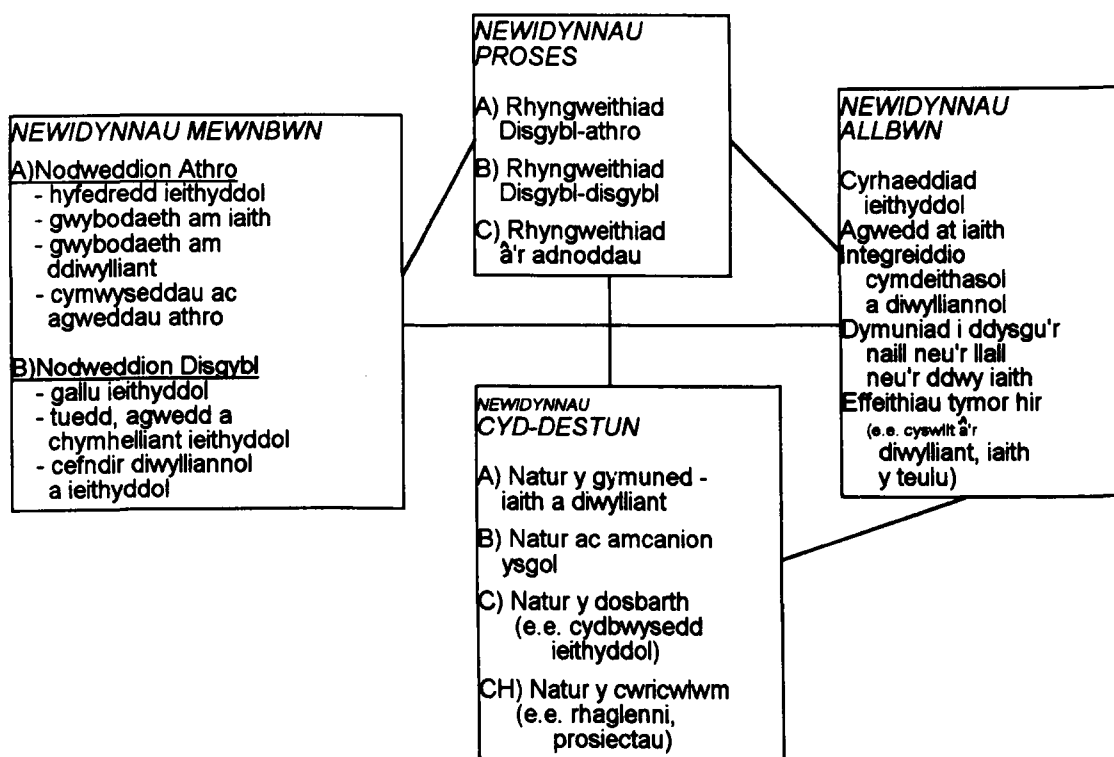
Mae cyfran helaeth o'r ymchwil a wnaethpwyd i ddwyieithrwydd yng Nghymru ddechrau'r ganrif hon ac yng Nghnada yn y chwedegau a'r saithdegau yn ymwneud â sefyllfaoedd a dulliau cyflwyno'r ail iaith a'u heffaith ar ddatblygiad addysgol a gwybyddol y plentyn. Bwriad yr ymchwil hwn yw canolbwyntio mwy ar ddisgyblion sydd wedi mynd heibio camau cychwynnol caffael yr ail iaith ac sydd yn ei defnyddio i wahanol raddfeydd i dderbyn eu haddysg mewn meysydd eraill. Mae'n ymwneud mwy â'r defnydd a wneir o'u dwyieithrwydd, a'r dulliau a fydd gan athrawon i elwa arno a'i ymestyn; y broses o droi dwyieithrwydd cyfathrebol yn ddwyieithrwydd academiaidd a pha ddulliau a ddefnyddir yn yr ystafell ddosbarth i hybu a chyflymu hynny.

Bwriad y bennod hon yw adolygu'r ymchwil sy'n gosod yr astudiaeth yn ei gyd-destun, gan gymhwyso elfennau ohono i sefyllfa blynyddoedd 7,8 a 9 Cymru yn gyffredinol a Gwynedd yn benodol. Cychwynnir gyda'r cefndir eang, sef effaith dwyieithrwydd ar ddatblygiad unrhyw unigolyn gan adlewyrchu rhai o theorïau Cummins (1976, 1980, 1981, 1983, 1986, 1991), Cummins a Swain (1986) a'u perthnasedd i'r ymchwil presennol. Yna, cyfyngir ar y maes trwy amlinellu'r amgylchiadau cenedlaethol yng Nghymru, dylanwad y Cwricwlwm Cenedlaethol ar yr amgylchiadau hynny, a dylanwad polisïau iaith y siroedd, gan ganolbwyntio ar sefyllfa Gwynedd. Trafodir yr effaith presennol a gânt a'r effaith y gallent ei gael yn y dyfodol.

Bydd rhan olaf y bennod yn cyfyngu ymhellach ar y ffactorau a allai effeithio ar ddatblygiad dwyieithog trwy ganolbwyntio ar yr hyn sydd yn digwydd ac a allai ddigwydd yn yr ystafell ddosbarth ei hun. Cymhwysir yr hyn a drafodwyd ym mhennod 2 i'r dosbarth lle mae dwy iaith ar waith gan ganolbwyntio ar y berthynas ieithyddol ac addysgol sydd rhwng disgybl a'i athro, disgybl a'i gymheiriaid a disgybl a'i ddeunydd. Awgrymir rhai

dulliau gweithredu y byddir yn ymestyn arnynt yn y pecyn hyfforddiant mewn swydd i athrawon., **Pwnc, Iaith - Iaith Pwnc** (Williams, 1994).

Wrth gymhwyso model crynhoi ymchwil ym myd dysgu Dunkin a Biddle (1974) i fod yn fodel ar gyfer addysg ddwyieithog, mae Baker (1985, 1988) yn cynnig fframwaith cynhwysfawr ar gyfer ystyried y datblygiadau ymchwil a fu yn y maes. Oherwydd ei fod, fel camera teledu yn gyfrwng i edrych ar y tirlun eang yn gyntaf, gan gyfyngu'n raddol a chanolbwyntio ar fanylder y broses ddysgu yn olaf, fe'i defnyddir fel fframwaith ar gyfer gweddill y bennod hon.



Figur 3:1 Model Addysg Ddwyieithog Baker (1985, t 87).

Dengys Baker (1985, 1988) fel y mae ymchwil wedi canolbwyntio'n bennaf ar y cysylltiad rhwng newidynnau mewnbwn a newidynnau allbwn, newidynnau cyd-destun a newidynnau allbwn neu gyfuniad o'r tri. Ychydig iawn o sylw a roddwyd i'r newidynnau proses. Prif faes yr astudiaeth presennol fydd yr hyn sydd yn digwydd yn yr ystafell ddosbarth, sef y newidynnau proses, a hynny o safbwynt:

* y rhyngweithiad rhwng y disgyblion a'r athrawon,

* y rhyngweithiad rhwng disgyblion a'i gilydd

* y rhyngweithiad rhwng disgyblion ac athrawon, a'u deunydd.

Ond ni ddylid ynysu'r newidynnau proses,

"To understand process needs an understanding of input, context and output considerations."

(Baker, 1985, t. 86)

Edrychir, yn y bennod hon felly, ar ymchwil, theorïau a datblygiadau perthnasol i newidynnau mewnbwn, cyd-destun ac allbwn sy'n berthnasol i'r astudiaeth ac sydd yn ei osod yn ei gyd-destun.

Newidynnau Mewnbwn

Cydnabyddir bellach mai arwyddocâd hanesyddol yn unig sydd i ganlyniadau gwaith Frank Smith (1923) a D.J. Saer (1923), yr arloeswyr ymchwil i effaith dwyieithrwydd ar allu a chyraeddiadau plant yng Nghymru ddechrau'r ganrif hon a gellid honni fod gwaith W.R. Jones (1953) yntau, yn dod i'r un categori. Negyddol oedd eu canlyniadau o safbwynt cyraeddiadau'r plentyn dwyieithog a dengys Baker (1988) fod nifer o wendidau arwyddocaol ac allweddol yn y cynllunio a'r gweithredu a allai fod yn gyfrifol am hyn. Un o'r gwendidau mwyaf amlwg oedd mai yn yr ail iaith, sef y Saesneg y gweinyddwyd y profion a ddefnyddiwyd yn sail i'r ymchwiliadau. Roedd cefndir ieithyddol a chymdeithasol cyfran uchel o'r Cymry, felly, yn rhwystr iddynt. Gan fod Jones (1966) yn dilyn damcaniaeth Burt fod etifeddeg yn chwarae rhan lawer mwy allweddol yn natblygiad plentyn na'i amgylchedd gallai addysg yng Nghymru fod wedi aros yn uniaith Saesneg i wneud iawn am y diffyg yma yn natblygiad y plant ac yn eu hetifeddeg!

Daw Hakuta (1986) i'r casgliad, wrth astudio ymchwil mewn cyd-destun ehangach o lawer na Chymru, y gellir honni fod dwyieithrwydd yn cael effaith gadarnhaol ar allu plant dosbarth canol ond yn cael effaith negyddol ar allu plant o'r dosbarthiadau is. Mae'n cydnabod mai simplistig iawn fyddai casgliad o'r fath ond dyma'r math o gasgliad y gellid ei gyrraedd wrth ystyried newidynnau mewnbwn ac allbwn yn ymwneud â gallu cynhenid yn unig. Ceir amrywiaeth helaethach o gasgliadau a theorïau yng ngwaith Cummins, ond eto, ymdrin â'r newidynnau mewnbwn y maent gan ganolbwyntio ar allu plentyn yn yr ail iaith

a'r effaith a gaiff hynny ar y dysgu. Trafodir ymhellach y theoriau hynny o'i eiddo sydd yn uniongyrchol gysylltiedig â'r maes ymchwil hwn, sef dysgu pynciol yn yr iaith gyntaf a'r ail iaith i ddisgyblion o flynyddoedd 7 ymlaen.

A. Theoriau Cummins a'u Cymhwysiad i Sefyllfa Cymru

1. Theori BICS a CALP

Deil Cummins (1980) fod dau fath o hyfedredd mewn iaith. Mae gan bron pawb, hyd yn oed y plant hynny sydd yn cael trafferthion dysgu, afael ar y math cyntaf, sef y sgiliau cyfathrebu rhyngpersonol sylfaenol, (BICS "Basic Interpersonal Communicative Skills.") Iaith gyfathrebol syml yw hon, y math a ddefnyddir wrth siarad â theulu a ffrindiau o ddydd i ddydd, yr iaith a ddysgir gyntaf gan faban ac a ddefnyddir mewn sefyllfaoedd cymdeithasol fel rheol.

Nid yw pawb yr un mor hyfedr yn yr ail fath o iaith a ddisgrifir ganddo. Iaith ar gyfer ymdrin â meysydd gwybyddol yw hon, yr iaith a ddatblygir yn yr ysgol wrth drin a thrafod gwahanol bynciau. O'r herwydd rhaid iddi allu cyfleu'r holl ystyr sydd i'w drosglwyddo, bod yn hunan gynhaliol ac yn annibynnol ar gyd-destun cymdeithasol. Cyfeirir ati fel hyfedredd ieithyddol academiaidd/gwybyddol, (CALP - "Cognitive/Academic Language Proficiency.")

Cymhwysiad

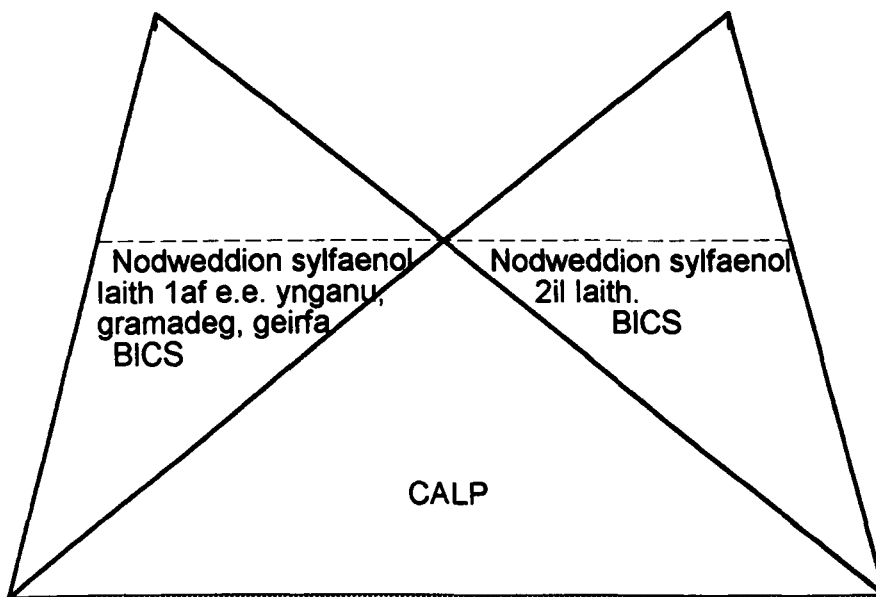
Credir fod y theori hon gan Cummins yn esbonio'r diffyg llwyddiant ym myd dysgu'r ail iaith a welwyd yng Nghymru yn y gorffennol. O ystyried y Gymraeg fel pwnc, canolbwyntiwyd i raddau helaeth ar feistroli'r iaith gyfathrebol, y BICS, a mewn sefyllfaoedd ffafriol gellid cyrraedd hynny o fewn 2/3 blynedd. Er mwyn sicrhau hyfedredd pellach a chyrraedd y CALP rhaid ymestyn dysgu'r ail iaith yng Nghymru i feysydd pynciol gan wneud yr iaith yn gyfrwng yn ogystal â phwnc.

Gallai sylweddoli fod gwahaniaeth rhwng iaith gyfathrebol a iaith bynciol ysgogi rhai athrawon pwnc i gymryd cyfrifoldeb llawnach am ddatblygiad ieithyddol disgyblion yn

eu pwnc eu hunain. Mae hyn yr un mor wir am y Gymraeg a Saesneg, gyda phlant mamiaith ac ail iaith.

2. Theori'r Mynydd Ia Dwbl (*The Dual Iceberg Theory*)

Datblygiad pellach ar y theori uchod (Cummins, 1980) yw fod yr hyn a ddatblygir trwy feddu ar CALP yn gallu bod yn gyffredin i fwy nag un iaith. Mae'r hyn a ddysgir am y broses ddarllen neu am arddull ysgrifennu trafodol dyweder, yn yr iaith gyntaf yn trosglwyddo i'r ail iaith. Ond mae'n rhaid i'r agweddau ieithyddol sylfaenol, y BICS, ddatblygu yn yr ail iaith er mwyn manteisio ar hynny. Cynrychiolir hyn ganddo gan ddiagram y mynydd-ia dwbl. Gweler addasiad ohono isod:



Ffigur 3:2 Cynrychiolaeth y mynydd-ia dwbl o hyfedredd dwyieithog

Mae tystiolaeth ddigonol fod sail i'r theori hon yn ôl Cummins:

"Empirical support for the interdependence hypothesis comes from correlational studies, studies on the 'optimal age' question in L2 acquisition,

and evaluations of bilingual education programs for both minority and majority language students."

(Cummins, 1980, t. 216)

Cymhwysiad

Mae'r theori hon yn agor y ffordd at astudio pwnc yn ddwyieithog yn yr ysgol uwchradd yn hytrach na dewis cyfrwng ar gyfer pwnc, sef yr hyn sydd yn digwydd ym mwyafrif ysgolion Cymru ar hyn o bryd. Byddai'r sgiliau ieithyddol sydd eu hangen i astudio,- megis uwch-sgiliau darllen a'r gallu i ddewis a dethol yr hyn sydd yn berthnasol i'w gynnwys wrth ysgrifennu traethodau/atebion arholiad,- yn trosglwyddo o'r naill iaith i'r llall. Yn ogystal byddai disgybl yn gallu trafod y cysyniadau a feistrolir a'r syniadaeth a gyflwynir yn y pynciau yn ddwyieithog. Gallai sylweddoli fod agweddau gwybyddol ac academiaidd yn trosglwyddo, cyn belled â bod yr eirfa berthnasol a'r iaith gyfathrebol gan ddisgybl, hyrwyddo'r ffordd at ddwyieithrwydd mwy cytbwys ar draws y cwricwlwm yn ysgolion Cymru. Gellid gweithredu hynny trwy gael rhannau/modiwlau ym mhob pwnc yn cael eu hastudio trwy gyfrwng y naill iaith a rhannau eraill trwy gyfrwng y llall. Y duedd bresennol yw i nifer o ysgolion dwyieithog ddehongli dwyieithrwydd fel astudio rhai pynciau e.e. Hanes, Daearyddiaeth trwy gyfrwng y Gymraeg, ac eraill fel y Gwyddorau a Mathemateg trwy gyfrwng y Saesneg. Gallai cymhwyso theori Cummins i sefyllfa Cymru arwain at ddehongliad newydd a hollol wahanol o ddwyieithrwydd.

Rhybuddia Cummins (1980) ysywaeth na ellir disgwyl i CALP drosglwyddo o'r naill iaith i'r llall onid oes cyfle digonol i'r disgybl weithio yn y ddwy iaith. Gellid gofyn, felly, yng nghyd-destun Cymru, a yw hynny'n golygu gweithio yn y ddwy iaith o fewn pwnc ai peidio?

3. Hyfedredd yn y Sgiliau Cyfathrebol Cymdeithasol a Theori Trothwy

Cyn bod disgwyl trosglwyddo academiaidd a gwybyddol, rhaid sicrhau fod gan y disgybl hyfedredd yn y sgiliau cyfathrebol sylfaenol. Wrth drafod beth yw 'hyfedredd' mae Cummins (1981) yn tynnu ar waith Canale (1981) sy'n dosbarthu hyfedredd ieithyddol yn:

- a. hyfedredd **gramadegol** - sef meistrolaeth ar eirfa, ffurfiant geiriau, ffurfiant brawddegau, ystyr lythrennol, ynganu a sillafu.

b. hyfedredd **sosioieithyddol** - sef y gallu i ddefnyddio'r cywair priodol yn yr amrywiol sefyllfaoedd cymdeithasol gyda sylw arbennig i briodoldeb ystyron a ffurfiau.

c. hyfedredd **discwrs** - sef y feistrolaeth ar y ffyrdd o uno ystyron a ffurfiau i greu unoliaeth, a hynny mewn testunau o natur wahanol e.e. holi am rif ffôn, llunio rysait neu ysgrifennu'n ymestynnol drafodol. Gwneir hyn trwy
(a) ddefnyddio geiriau sy'n creu unoliaeth a llyfnder e.e. rhagenwau, a
(b) trwy ddulliau trefnu ystyr e.e. ailadrodd pwrpasol, sicrhau cysondeb a pherthnasedd syniadau.

ch. hyfedredd **strategol** - sef (a) meistrolï'r gallu i adfer y sefyllfa pan fyddo torri ar y gallu i gyfathrebu oherwydd hyfedredd annigonol neu allu cyfyng mewn gwahanol fathau o gyfathrebu, e.e. trwy ddefnyddio geiriaduron, aileirio, defnyddio ystumiau corfforol. (b) gwella effeithiolrwydd y cyfathrebu.

Mae plant mamiaith yn gallu amrywio'n fawr yn eu hyfedredd ieithyddol yn y categorïau hyn, ond trwy ystyried **theori trothwy** Cummins, (1976, 1981) mewn sefyllfa ysgol, gellir cael syniad greddfol o'r lefelau ieithyddol sy'n angenrheidiol i lwyddo. Yn hon cynigir fod dau drothwy ieithyddol yn natblygiad plentyn yn ei ail iaith sef:

a. **trothwy hyfedredd ieithyddol is** y mae'n rhaid i blentyn ei gyrraedd fel nad yw addysg trwy gyfrwng yr ail iaith yn niweidiol i'w ddatblygiad, a

b. **trothwy uwch o hyfedredd ieithyddol**, sef hyfedredd fel y plentyn mamiaith, sy'n golygu y byddo plentyn ail iaith yn dangos datblygiadau gwybyddol cadarnhaol ar ôl ei gyrraedd.

Rhwng y ddau drothwy hyn, lle byddo hyfedredd mewn un iaith yn unig yn hyfedredd mamiaith, nid yw addysg ddwyieithog yn effeithio'n gadarnhaol nac yn negyddol ar ddatblygiad y plentyn.

Cymhwysiad

Mae'r theori trothwy yn un hwylus i esbonio pam fod ymchwil i ddatblygiad gwybyddol ac addysgol plant dwyieithog wedi cynhyrchu canlyniadau cadarnhaol a gobeithiol mewn rhai achosion, ond mewn achosion eraill wedi dangos effeithiau negyddol. Nid yw, er hynny heb ei beirniadaeth, ac mae Martin-Jones a Romaine (1986) wedi tynnu sylw at y ffaith mai perthynas ddiglosaidd sydd rhwng y ddwy iaith mewn person dwyieithog, felly nid oes angen hyfedredd cyfartal i'r plentyn mamiaith yn y ddwy i sicrhau llwyddiant addysgol. Gellid dadlau fod theori'r mynydd-ia dwbl hefyd yn ategu hynny gan fod cysyniadau a syniadau yn trosglwyddo o'r naill iaith i'r llall. Byddai hyfedredd y famiaith yn un iaith gyda hyfedredd mwy cyfyng yn y llall yn galluogi plentyn i ddatblygu'n gadarnhaol. Wrth reswm, rhaid cael diffiniad manylach ar dermau gyda theori o'r fath gan fod sawl dehongliad yn bosibl o "hyfedredd mamiaith" ac o'r hyn a olygir wrth "addysg ddwyieithog."

Yn y cyd-destun Cymreig, maes o law byddir yn edrych yn fanylach ar y ddau gysyniad hyn.

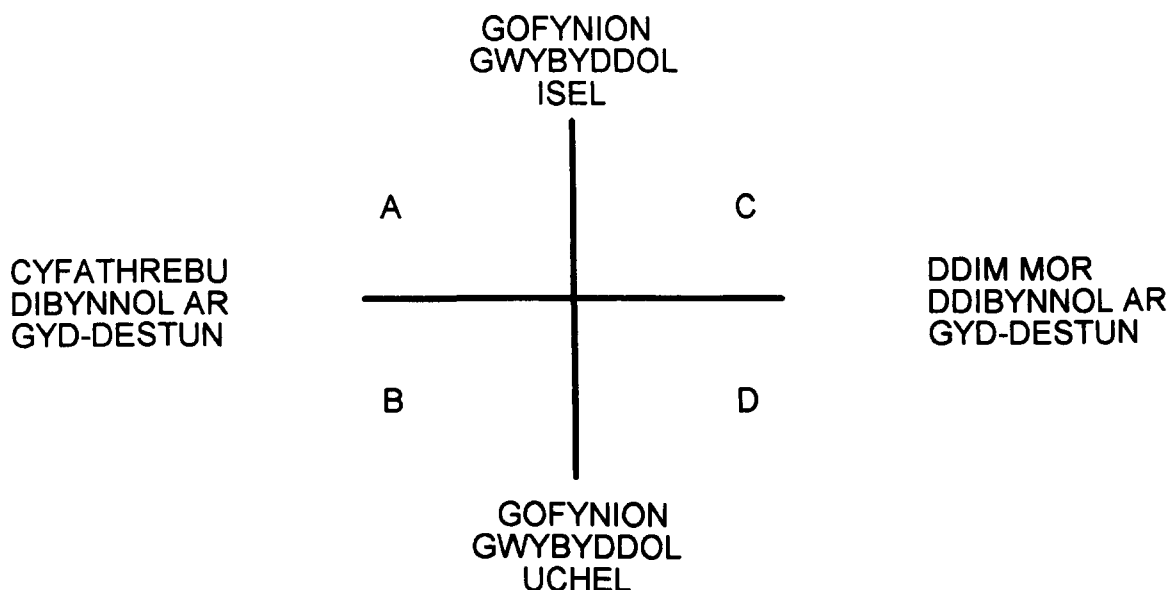
Ystyriaeth bellach yw i ba raddau y gellir gwahaniaethu rhwng dysgu iaith a dysgu trwy gyfrwng yr iaith. A ddylid aros hyd nes bo hyfedredd ieithyddol y dysgwr wedi cyrraedd lefel weithredol uchel cyn cyflwyno gwaith cyfrwng iddo, neu a ellir gwneud y ddeubeth ar yr un pryd?

Gallai **dysgwr** yn sefyllfa Gwynedd olygu plant o hyfedredd is yn naill ai'r Gymraeg neu'r Saesneg os ystyrir y pedwar categori hyfedredd a restrwyd uchod. Rhaid ystyried, felly, beth yw'r oblygiadau ymarferol i athrawon mewn sefyllfa lle ceir dau fath o ddysgwr o fewn yr un dosbarth, h.y. dysgwr y Gymraeg a dysgwr y Saesneg.

4. Fframwaith Damcaniaethol Cummins (1981, 1983) (*A Theoretical Framework*)

O gofio'r amrywiaeth eang o hyfedredd yn yr ail iaith a allai fodoli o fewn grŵp neu ddsbarth o ddysgwyr, mae Cummins (1981, 1983) yn datblygu fframwaith damcaniaethol sy'n ystyried yr angen am berspectif datblygol. Mae'n cynnig dau gontinuum sy'n croesi; y naill yn rhoi ystyriaeth i'r gofynion gwybyddol sydd ar y plentyn mewn unrhyw sefyllfa ieithyddol, a'r llall yn canolbwyntio ar y cymorth neu'r ciwiau a geir o'r cyd-destun.

Fframwaith ydyw sydd wedi'i datblygu o'i ddamcaniaeth gynharach yn cynnig BICS a CALP, gan roi ystyriaeth lawnach i'r gefnogaeth y gellir ei chael o'r cyd-destun.



Ffigur 3:3 - Yr amrediad o gefnogaeth a rydd y cyd-destun a'r graddau o ymwneud gwybyddol sydd mewn gweithgareddau cyfathrebol. (Addasiad o Cummins, 1981, t 12)

O safbwynt y plentyn, felly, fel mae'r feistrolaeth ar yr iaith yn cynyddu, mae llawer o'r tasgau ieithyddol yn dod yn ail natur ac nid yw'r gofynion gwybyddol yn uchel. Ond byddai dysgwr cymharol ddiweddar yn dod i hanner isaf y diagram, i chwarteri B a D lle mae'n gorfod meddwl, rhesymu a chwilio'i gof fwyfwy am ffurfiau cywir a dulliau addas o gyfathrebu.

Cymhwysiad

Dylai athrawon fod yn ymwybodol o b'le mae'r gwahanol fathau o dasgau a osodir ganddynt yn dod ar y ddau gontinuum neu ym mha chwarter y byddai'r dasg yn dod i wahanol ddysgwyr o fewn y dosbarth. Byddai trafodaeth grŵp yn dod i rannau A neu B gan fod y cyd-destun yn mynd i gynorthwyo'r plentyn i gyfleu ei syniadau. Mae pa chwarter,- A neu B, yn dibynnu ar natur ieithyddol y dasg; pa mor ddibynol ydyw ar nifer o dermau newydd a/neu hyfedredd ieithyddol y plentyn yn yr ail iaith. Byddai trafodaeth

am aelodau'r teulu yn fwy tebygol o fod yn rhan A na thrafodaeth ar dirffurfiau mewn Daearyddiaeth neu ar arnofio a suddo mewn Gwyddoniaeth. Ar y llaw arall, byddai ysgrifennu adroddiad trafodol ar yr arbrawf a wnaethpwyd yn y dosbarth yn symud y dasg i ochr dde'r diagram ac i'r chwarteri C a D gan y byddo'r ysgrifennu y tu allan i gyd-destun cymdeithasol a'r cyfathrebu'n dibynnu'n llwyr ar yr adnoddau ieithyddol.

Yn y cyswllt hwn, felly, mae'n ofynnol i ysgol feithrin system sydd yn ei galluogi i rannu gwybodaeth am allu ieithyddol plentyn i'r holl athrawon sydd yn ei ddysgu. Trwy hynny, gellid ymestyn ei allu yn yr ail iaith heb osod tasgau afresymol o anodd a fyddai tu hwnt i'w safon a'i hyfedredd ieithyddol.

Yn ychwanegol, trwy drafodaethau adrannol, gellid gwerthfawrogi gwerth y fframwaith hwn a gynigir gan Cummins wrth osod tasgau yn yr iaith gyntaf yn ogystal. Mae tuedd i dasgau a osodir yn waith cartref fod yn anos oherwydd nad ydynt mor ddibynnol ar gyd-destun. Mae Lunzer a Gardner (1979) yn tynnu sylw at hynny yn achos y tasgau darllen a osodir ond mae'r un mor wir am nifer o dasgau ysgrifenedig.

5. Model Rhyngweithio Cilyddol (*Reciprocal Interaction Model*)

Yn y fframwaith damcaniaethol a gynigwyd ganddo, mae Cummins (1986) yn mynd y tu hwnt i newidynnau mewnbwn yn unig. Ymdrin y mae â'r plentyn mewn sefyllfa iaith leiafrifol, h.y. ei iaith gyntaf yn un leiafrifol o safbwynt iaith swyddogol addysg yn y wlad y mae'n byw ynddi, megis plentyn sy'n siarad Sbaeneg yn Unol Daleithiau'r America. Wrth geisio adnabod y ffactorau hynny sydd yn effeithio ar lwyddiant wrth feistroli'r ail iaith, neu sydd yn "awdurdodi'r" disgyblion, y mae'n cynnwys newidynnau sy'n ystyried cyd-destun eang y plentyn o fewn ei addysg e.e.(i) i ba raddau y mae mamiaith a diwylliant iaith gyntaf y plentyn yn cael eu cynnwys yn y cwricwlwm a (ii) faint o ran sydd gan y cymunedau lleiafrifol yn addysg eu plant. Mae cynnwys y ffactorau hyn wrth gynllunio'r addysg a gynigir yn mynd i effeithio'n gadarnhaol ar agweddau'r disgyblion, a hynny yn ei dro yn mynd i effeithio ar lwyddiant yn yr ail iaith.

Mae'r fframwaith theoretig hon hefyd yn cysylltu â'r newidynnau proses trwy gynnwys (iii) dull y dysgu ac i ba raddau y mae ei addysg yn creu'r awydd mewn plentyn i ddod yn un sydd yn awchu am wybodaeth yn hytrach na bod yn dderbyniwr goddefol arno.

Mae ei "fodel rhyngweithio cilyddol," yn pwysleisio mai trwy sefyllfa ddeialog rhwng athrawon a phlant y ceir yr amodau mwyaf ffafriol ar gyfer dysgu. Pan yw athrawon yn creu sefyllfaoedd lle mae'r plant i raddau yn eu dysgu eu hunain, creïr amodau sy'n hyrwyddo datblygiad. Anogaeth gan hwyluso datblygiad yw'r nod gyda'r model hwn, nid rheoli'r hyn a gyflwynir gan greu'r syniad mai mater o drosglwyddo gwybodaeth yn unig yw addysgu. Pwysleisir ganddo felly, mai fel cyfrwng y dylid ystyried yr ail iaith, nid fel pwnc:

"Language use and development are consciously integrated with all curricular content rather than taught as isolated subjects, and tasks are presented to students in ways that generate intrinsic rather than extrinsic motivation."

(Cummins, 1986, t. 28)

Yr agwedd olaf y mae'n ei hystyried yn y model hwn yw **(iv)** asesu a'r camau diagnostig sydd yn dilyn hynny. Yma eto, mae'n mynd tu hwnt i newidynnau mewnbwn yn unig gan awgrymu asesiad a fyddo'n "hyrwyddo" datblygiad y plentyn yn hytrach nag asesiad a fyddo'n "cyfreithlonni'r" broses asesu yn unig. I'r pwrpas hwn, mae'n cynnig y dylid chwilio am y rheswm dros broblem addysgol ieithyddol yn achos plant lleiafrifol trwy edrych ar y cyd-destun cymdeithasol ac addysgol yn ogystal ag ar y ffactorau mewnbwn pur megis gallu neu gymhellant isel.

Cymhwysiad

Wrth ystyried i ba raddau y cynhwysir y famiaith a'i diwylliant yn y cwricwlwm yng Nghymru, rhaid ystyried yn gyntaf pa iaith a ystyrir yn famiaith a pha un yw'r ail iaith, pa sefyllfaoedd a ystyrir yn sefyllfaoedd dwyieithog **cynyddol**, ("additive") a pha rai a ystyrir yn sefyllfaoedd dwyieithog **gostyngol**, ("subtractive.") Mae'r sefyllfa yn gliriach yng Ngwynedd a rhoddir sylw yn nes ymlaen yn y bennod hon, wrth drafod newidynnau cyd-destun, i'r polisi dwyieithog a fabwysiadwyd gan yr awdurdod .

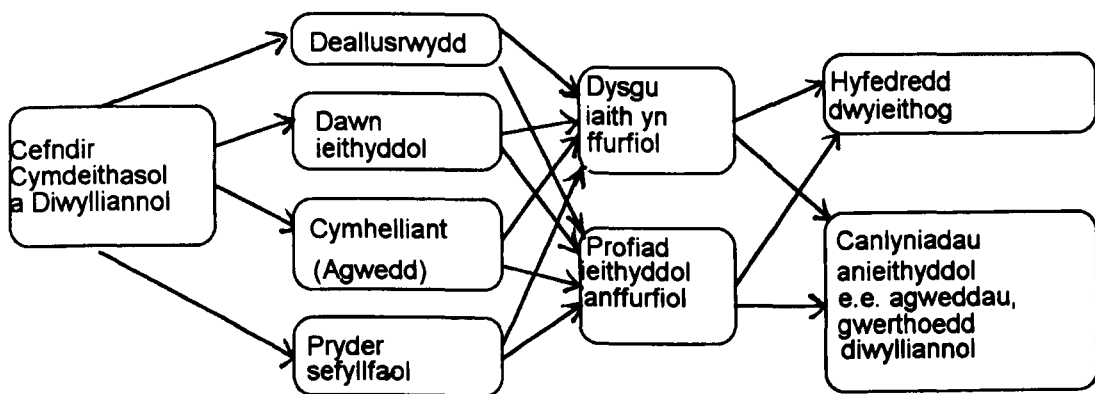
Rhaid ystyried **(a)** natur y berthynas rhwng athro a disgybl, **(b)** y rhyngweithio sydd yn bodoli rhyngddynt yn y dosbarth **(c)** y dulliau dysgu a fabwysiedir yn y gwahanol bynciau a **(ch)** y berthynas sydd rhwng yr ail iaith a'r iaith gyntaf, yn ystod y cyfnodau arsylwi yn y dosbarth. Manylir mwy ar yr agweddau hyn yn yr adran a fydd yn trafod newidynnau proses a'r penodau a fydd yn dilyn.

Yn achos asesu rhaid gofyn i ba raddau y mae'r dulliau asesu a ddefnyddir yng Nghymru yn gyffredinol ac yn ysgolion Gwynedd yn benodol, yn rhai sydd â'u tuedd tuag at hyrwyddo datblygiad plentyn yn ieithyddol ac yn cymryd y cyd-destun cymdeithasol ac addysgol i ystyriaeth. Manylir mwy ar yr agwedd genedlaethol wrth drafod oblygiadau'r gyfundrefn asesu a hyrwyddir trwy'r Cwricwlwm Cenedlaethol.

Mae'r model hwn gan Cummins (1986) yn fwy eang na'r damcaniaethau a modelau eraill ganddo a drafodwyd gan ei fod yn cysylltu'r datblygiad dwyieithog gyda'r newidynnau cyd-destun a phroses. Cynhwysir ynddo felly, holl gymhlethdod y sefyllfa a chyffyrddir yn ymylol ynddo a ffactor allweddol arall i lwyddiant, sef agwedd.

B. Agwedd

Mae lle allweddol i **agwedd** yn addasiad Baker (1992) o fodel sosio-addysgol Gardner (1985). Mae wedi ei gynnwys yn y newidynnau sydd yn arwain at ganlyniadau anieithyddol addysg ddwyieithog yn ogystal ag yn y canlyniadau eu hunain. Gall agwedd ffafriol arwain at lefel uchel o hyfedredd yn yr ail iaith, a gall y llwyddiant yma yn y dysgu ddylanwadu ar yr agwedd. Mae'r gwrthwyneb yn wir hefyd, gydag agwedd negyddol yn arwain at aflwyddiant yn y dysgu, a'r aflwyddiant hwnnw yn effeithio ar agwedd y disgybl tuag at yr ail iaith. Mae'r ddeuoliaeth hon yn gallu bod yn wir am ddysgu mewn unrhyw faes yn yr ysgol.



Ffigur 3:4 - Addasiad Baker (1992, t39) o fodel sosio-addysgol Gardner (1985)

Yn anuniongyrchol yn unig y byddir yn cynnwys agwedd yn yr astudiaeth hon a hynny trwy edrych ar agweddau tuag at ddysgu dwyieithog ar y naill law, a dysgu naill ai trwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth ar y llall. Bydd

parodrwydd disgyblion i gyfrannu'n llafar, i ateb yn yr un iaith ag y gofynnir cwestiwn, ynghyd ag agweddau a amlygir trwy sylwadau ac ebychiadau yn bradychu agwedd tuag at y sefyllfa a iaith y dysgu.

C. Nodweddion Athro

Os yw agwedd y disgybl yn allweddol i lwyddiant dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog, mae'r agweddau a amlygir gan yr athrawon fydd yn eu dysgu yr un mor allweddol. Yn aml yng Nghymru gwelwyd fod agwedd tuag at ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg yn dibynnu'n helaeth ar y gallu, yr hyder, a'r profiad blaenorol o wneud hynny. Er bod yr hyfedredd llafar gan fwyafrif helaeth yr athrawon sy'n dysgu pynciau cynnwys yn ysgolion Gwynedd, hyfedredd mewn un math o gywair ydyw yn achos rhai. Eu tuedd naturiol fyddai defnyddio cystrawennau sy'n unol â theithi'r iaith ond cynnwys termau Saesneg. Byddai brawddeg fel:

"Dos i'r stores i nôl sand a sment i'r bricklayer, screwdriver ac insulation i'r plumber ac ar dy ffor' dos i'r dre i nôl chicken a chips i'r foreman a finna',"

yn dderbyniol gan Gymry naturiol ugain mlynedd yn ôl a chan lawer y tu allan i'r byd addysg heddiw. Gyda thwf addysg trwy gyfrwng y Gymraeg cododd problem cywair iaith dysgu ei phen a sigwyd hyder nifer o athrawon yn llafar. Nid nad oedd y termau a'r cyweiriau priodol ganddynt, ond nad oeddent yn sicr pryd a chyda phwy y dylid defnyddio'r gwahanol gyweiriau. Oherwydd yr ansicrwydd hwn gwelwyd rhai yn gwrthod dysgu trwy gyfrwng yr iaith am flynyddoedd, eraill yn mabwysiadu'r un cywair (capelaidd) gyda phob oedran a gallu, ac eraill yn dal i gadw at y fratiath lwyr a welir yn y frawddeg uchod.

Yn y cyfamser, gwelwyd problem cynnydd yn ei hamlygu ei hun hefyd. Daeth nifer o ddisgyblion yr ysgolion Cymraeg dwyieithog yn athrawon eu hunain bellach; llawer o'r rhai hynny yn ddysgwyr nad oeddent yn meddu ar y cystrawennau naturiol Gymraeg. Gyda'r gostwng safon naturiol sydd yn digwydd wrth i bob iaith ddatblygu o genhedlaeth i genhedlaeth, gwelwyd carfan arall o athrawon yn datblygu sydd yn gwbl hyderus yn eu defnydd o'r iaith yn eu dysgu, ond heb y wybodaeth ramadegol/ieithyddol angenrheidiol i gynnig arweiniad sicr i'r disgyblion. Oherwydd hynny, y ffaith nad yw byrddau arholi wedi bod yn rhoi sylw penodol i wallau ieithyddol wrth farcio hyd 1992, ac nad yw rhai o'r athrawon iau yn meddu ar lawer o wybodaeth am iaith yn y Gymraeg, gwelwyd tlodi yn ansawdd y Gymraeg a ddefnyddir gan rai athrawon yn yr ysgolion.

Mae'r newidynnau "hyfedredd mewn iaith" a "gwybodaeth am iaith" a restrir ym model Baker (1985) o dan y penawd "Nodweddion Athro", felly, yn allweddol i'w hystyried o safbwynt datblygiad y Gymraeg fel cyfrwng ac o safbwynt y dysgu cyfrwng Saesneg. Byddant yn effeithio'n uniongyrchol ar ddatblygiad ieithyddol y disgyblion o safbwynt eu gallu i ddefnyddio iaith, eu hyfedredd a'u hyder ynddi.

Mae cymwyseddau'r athro yn ystyriaeth arall gan y byddant yn eu tro yn dylanwadu ar y newidynnau proses. O dan y label hwn ystyrir holl ddulliau dysgu'r athro e.e. y gallu i benderfynu os mai gwaith unigol, gwaith parau, grwpiau bychain neu ddsbarth cyfan sy'n briodol mewn unrhyw sefyllfa, y gallu i lunio a/neu ddefnyddio adnoddau addas yn y ddwy iaith i ategu'r dysgu; mewn gwirionedd holl gymwyseddau athro da. O safbwynt ieithyddol, byddir yn edrych ar gymhwysedd i addasu'r sefyllfa ddysgu ar gyfer datblygu'r agweddau hynny ar ddatblygiad ieithyddol y rhoddwyd sylw iddynt ym mhennod 2.

Cymhwysiad

Yn anuniongyrchol, trwy arsylwi yn y dosbarth y byddir yn manylu ar yr agweddau hyn e.e. bydd faint o Gymraeg dyweder, a ddefnyddir mewn gwers ddwyieithog yn awgrymu agwedd athro tuag at ei phwysigrwydd. Goddrychol fydd peth o'r arsylwi ond trwyddo, byddir yn creu unedau hyfforddiant mewn swydd ar gyfer athrawon a fyddo'n ceisio gosod cyfeiriad ym myd cywair iaith, trefniadaeth ddsbarth, datblygu hyder llafar plentyn, ymateb i waith ysgrifenedig yn hyderus ac ymestyn cymwyseddau'r athro.

Newidynnau Cyd-destun

A. Y cyd-destun eang

1. Dwyieithrwydd cynyddol y gostyngol

Un o'r ystyriaethau eang sydd yn dylanwadu ar y newidynnau cyd-destun yw'r ffordd y mae'r gymuned a'r plentyn ei hun yn ystyried dwyieithrwydd. Lambert (1974) a fathodd y cysyniad o ddwyieithrwydd **cynyddol** ("additive") a **gostyngol** ("subtractive"), ac roedd yn

eu gweld fel canlyniad y sefyllfa ddwyieithog yn ei fodel. Y ffactorau a fyddai'n arwain at y canlyniad fyddai, agweddau a thueddfryd ieithyddol, cymhelliant, hyfedredd dwyieithog, a hunan ddelwedd. Mae Cummins (Cummins a Swain, 1986) yn ymestyn y cysyniad ac yn ei ail ddiffinio. Iddo ef sefyllfa gadarnhaol yw dwyieithrwydd cynyddol lle'r ychwanegir I_2 at yr I_1 a hynny heb berygl i ddyfodol yr I_1 . Sefyllfa negyddol yw dwyieithrwydd gostyngol lle dysgir yr I_2 er mwyn disodli'r I_1 mewn addysg. Dwyieithrwydd gostyngol a welid yng Nghymru 30 mlynedd yn ôl lle'r oeddid yn dysgu Saesneg er mwyn iddi ddisodli'r Gymraeg yn iaith addysg, ond gwelir ei fod wedi newid i fod yn ddwyieithrwydd cynyddol mewn rhai ysgolion ac awdurdodau bellach. Eto, nid yw'r darlun mor eglur a hynny gan fod gwahanol garfannau o fewn yr un ysgolion yn wynebu sefyllfaoedd dwyieithog gwahanol:

- a. Mae'r plentyn o aelwyd Gymraeg a Chymreig sydd yn cael gafael weithredol ar y Gymraeg a'r Saesneg yn ystod ei gyfnod yn yr ysgol ac yn astudio gwahanol bynciau neu rannau o'r gwaith yn y gwahanol bynciau trwy gyfrwng y ddwy iaith mewn sefyllfa ddwyieithog gynyddol.
- b. Mae'r plentyn o'r un math o gefndir ieithyddol sydd yn astudio'r pynciau trwy gyfrwng y Saesneg yn unig mewn sefyllfa ddwyieithog ostyngol.
- c. Mae'r plentyn di-Gymraeg sydd yn ennill meistrolaeth ar y Gymraeg yn ystod ei yrfa ysgol ac yn astudio pynciau drwyddi mewn sefyllfa ddwyieithog gynyddol.

Sefyllfaoedd du a gwyn yw'r enghreifftiau hyn, - beth am y plant di-Gymraeg hynny sydd yn dysgu'r Gymraeg yn ystod eu cyfnod cynradd ond yn dilyn eu pynciau cynnwys i gyd trwy gyfrwng y Saesneg ar ôl trosglwyddo i'r ysgol uwchradd? Ni ellir dweud eu bod wedi ennill digon o feistrolaeth ar yr iaith yn y cynradd yn aml i fod mewn sefyllfa ddwyieithog gynyddol, ond os dadleuir eu bod, yna maent mewn sefyllfa ddwyieithog ostyngol yn yr ysgolion uwchradd. Yn sicr, mae nifer o ddysgwyr a Chymry Cymraeg yn cyrraedd y sefyllfa hon ym mlwyddyn 10 trwy ddewis astudio'u holl bynciau ar gyfer cyrsiau'r arholiadau allanol trwy gyfrwng un iaith yn unig.

Mae'r system addysg yng Nghymru yn creu sefyllfa ddwyieithog ostyngol trwy gysylltu pwnc gyda chyfrwng. Digwydd hyn oherwydd y rheidrwydd a osodir gan Gyd-Bwyllgor Addysg Cymru ym mhob pwnc ond Hanes, (a Gwyddoniaeth ddwbl i raddau) i ateb ar y papurau arholiad mewn un iaith yn unig. Dadleua Cummins, (Cummins a Swain,

1986) wrth gyfeirio at blant yn yr U.D.A. sydd mewn sefyllfa ieithyddol leiafrifol y dylai ysgolion greu sefyllfaoedd dwyieithog cynyddol:

"...if optimal development of minority language children's academic and cognitive potential is a goal, then the school programme must aim to provide an additive form of bilingualism."

(Cummins a Swain, 1986, t.18)

I wneud hynny yng Nghymru byddai'n rhaid ail edrych ar iaith yr arholi, gan fod hynny'n effeithio ar ddatblygiad dwyieithrwydd yn yr ysgolion ac felly ar y system addysg ei hun.

Mae hynny yn ei dro yn effeithio ar agweddau rhieni a'r plant eu hunain tuag at ddwyieithrwydd. Ychydig iawn o blant na'u rhieni fyddai'n gefnogol i sefyll arholiad yn gyfangwbl trwy gyfrwng ail iaith wannach na'r iaith gyntaf. Ond nid oes cyfle teg i'r iaith honno ddatblygu'n effeithiol ychwaith os nad yw'n cael ei defnyddio, felly, sefyllfa statig neu ostyngol ydyw o safbwynt datblygiad dwyieithog.

2. Y Cwricwlwm Cenedlaethol

Ni ellir gwadu'r ffaith mai iaith leiafrifol yw'r Gymraeg yng Nghymru gyda 18.7% yn unig o'r boblogaeth yn ei siarad yn ôl cyfrifiad 1991, er nad yw hynny'n wir am bob rhan o'r wlad. Yng Ngwynedd, lle lleolir yr astudiaeth, mae'r sefyllfa'n fwy cytbwys ddwyieithog gyda 61% o'r holl boblogaeth yn siarad Cymraeg a 77.3% y rhai sydd rhwng 3 a 15 oed. Ar wahân i'r rhai sydd ar waelod isaf y band oedran ac sydd heb ddysgu'r Saesneg eto, gellid tybio mai dyma'r ffigurau am boblogaeth ddwyieithog yn ogystal. Eto nid yw'r cytbwysedd dwyieithog hwn i'w weld yn y niferoedd sy'n sefyll arholiadau trwy gyfrwng y Gymraeg - yn haf 1992, 36% o'r holl bapurau TGAU yng Ngwynedd a ddeuai i'r categori hwnnw, (seiliwyd ar ffigurau yn Lewis [1993]).

Datblygiad a ddylai effeithio ar bwysigrwydd y Gymraeg yn ysgolion Cymru a'r ffordd y'i hystyrir hi gan awdurdodau, ysgolion unigol, rhieni, athrawon a phlant yw'r Cwricwlwm Cenedlaethol. Trwy wneud y Gymraeg yn bwnc craidd yn yr ysgolion hynny "lle dysgir y Gymraeg," ac yn bwnc sylfaen ym mhob ysgol "nad yw'n ysgol lle dysgir y Gymraeg," (geiriad Offerynnau Statudol, Gorchymyn Addysg mewn Cymraeg. Y Swyddfa Gymreig, 1990ch) dodir statws i'r iaith fel pwnc o fewn y gyfundrefn addysg yng Nghymru.

Ni fydd hynny'n gwarantu defnydd ohoni mewn ysgolion er y gwerthfawroga Kelly (1990) y ffaith na fydd plentyn sy'n siarad Cymraeg mewn sefyllfa anafanteisiol oherwydd hyn. Roedd y profion trawsgwricwlaidd a oedd yn rhan o'r Rhaglen Asesu yng Nghyfnod Allweddol 1 hefyd ar gael yn y Gymraeg yn 1992, yn ogystal â'r profion pynciol cyfatebol ar gyfer Cyfnod Allweddol 3 yn y pynciau craidd. Dylai'r Cwricwlwm Cenedlaethol, felly, effeithio'n gadarnhaol ar agweddau tuag at ddysgu'r Gymraeg.

Ond eto, sefyllfa debyg i'r un sy'n gweithredu gyda'r arholiadau allanol ym mlynnyddoedd 11 a 13 ydyw yn ei hanfod gan fod ysgol â'r hawl i ddewis iaith y profi dros y plentyn. Y sefyllfa a weithredir yn eang yng Nghyfnod Allweddol 1 yw cynnig profion cyfrwng Cymraeg i'r disgyblion sydd yn dilyn Rhaglen Astudio Cymraeg a phroffion Saesneg i'r plant hynny sydd yn dilyn y Rhaglenni Astudio Cymraeg Ail Iaith a,

"Mater i ysgolion unigol fydd penderfynu pa un o'r ddwy raglen sy'n briodol i ddiwallu anghenion eu disgyblion yng nghyd-destun polisi Cymraeg yr ysgol neu'r AALl."

(Y Swyddfa Gymreig, 1990ch, II Cefndir, paragraff 6)

Eto bwriad y Rhaglenni Astudio a'r Targeddi Cyrhaeddiad yw ymestyn y Gymraeg yn helaethach i faes cyfrwng:

"Mae'r targedau cyrhaeddiad a'r rhaglenni astudio ar gyfer Cymraeg a Chymraeg Ail Iaith yn adlewyrchu gweithgareddau sy'n ymwneud â drama ac addysg y cyfryngau, mathemateg, gwyddoniaeth a thechnoleg."

(Y Swyddfa Gymreig, 1990ch, VI Themau Trawsgwricwlaidd, paragraff 43)

Ymddengys, felly, fod y system asesu unwaith yn rhagor yn mynd i gyfyngu ar ddatblygiad dwyieithrwydd ymarferol trwy fynnu asesu yn y naill iaith neu'r llall yn achos mwyafrif plant Cymru. Mae hynny yn ei dro yn effeithio ar barodrwydd i fentro i'r meysydd pynciol drwy gyfrwng iaith leiafrifol. Byddai hynny'n gyfystyr â gofyn i blentyn nofio'r Sianel dan orfodaeth i ddefnyddio strôc nad oedd wedi ei llawn feistrol'i'n unig. Eto, dim ond trwy ddefnyddio'r strôc honno y gellid ei meistrol'i'n llwyr.

Os yw'r dulliau asesu sydd ynghlwm wrth y Cwricwlwm Cenedlaethol yn cyfyngu ar ddatblygiad dwyieithrwydd mewn addysg, gellid dadlau nad yw cynnwys y dogfennau pynciol a'r cwricwlwm a gynigir yn pontio dau ddiwylliant ychwaith. Dadleua MacNeil

(1988) nad yw'n gwricwllwm "Cenedlaethol" yn Lloegr gan nad yw'n cwmpasu diwylliannau'r rhai croenddu sydd wedi ymgartrefu yn y wlad ers cenedlaethau. Cynigir yr un cyhuddiad yn union gan Lewis (1991a) sydd yn dadlau mai unochrog o safbwynt diwylliannau brodorol yw'r cwricwllwm llenyddiaeth Saesneg gan nad yw'n cynnwys digon o destunau sydd yn cysylltu â Chymru. Cynigir ganddi awgrymiadau gwerthfawr am destunau a meysydd astudiaeth a fyddai'n fodd i bontio'r diwylliant Cymraeg a Saesneg. Wrth drafod y Gorchymyn Daeryddiaeth,(Y Swyddfa Gymreig, 1991a) a'r diffyg dimensiwn Cymreig sydd ynddo, gofyn Williams, (1991)

"Cwricwllwm Cenedlaethol pwy sydd gennym ni?"

gan awgrymu mai cenedlaethol o safbwynt Lloegr a olygir yma yng Nghymru. Aiff cyhuddiad Howys (1992) ymhellach fyth pan ddywed,

"...hyd yn oed os mai Cymraeg ydyw cyfrwng yr addysg mae ei natur yn gwbl amherthnasol i'r perspectif Cymreig ac yn fwrriadol atal plant Cymru rhag datblygu eu hidentiti cenedlaethol eu hunain."

(Howys, 1992)

Gyda'r llywodraeth yn rhoi i ni gwricwllwm yng Nghymru sydd â thuedd tuag at ddiwylliant unochrog Seisnig, (ar wahân i'r cwricwllwm Hanes) ni ellir ond tybio pa ddylanwad a gaiff ar awydd cymunedau Cymru dros feithrin dwyieithrwydd. I sicrhau cytbwysedd, bydd yn rhaid i rieni a'u plant ddibynnu ar weithgareddau allgyrsiol yr ysgolion eu hunain a'r gweithgareddau diwylliannol sydd yn digwydd y tu allan i'r ysgolion. Cafwyd tystiolaeth eisoes, (Baker, 1992) mai dyma'r dylanwad cryfaf un ar agweddau tuag at yr iaith Gymraeg:

"The single strongest influence on language attitudes is Welsh and literary culture. Being immersed in eisteddfodau, organised Welsh language youth activities (e.g. Yr Urdd-the Welsh League of Youth), and reading books out of school appeared as the most influential determinants of a favourable attitude to Welsh."

(Baker, 1992, t. 73)

3.1 Polisiau Iaith

Ffactor arall a allai sicrhau mwy o gytbwysedd rhwng yr ieithoedd os nad y diwylliannau yw polisiau iaith yr awdurdodau addysg eu hunain, a sut y maent yn cael eu dehongli a'u gweithredu yn yr ysgolion.

Mae'r Ddeddf Diwygio Addysg, 1988 yn nodi y byddo'r Gymraeg yn cael ei dysgu i bob plentyn yng Nghymru rhwng yr oedrannau 5-16 ond nid yw hynny'n gyfystyr â dweud y byddo'r iaith yn cael ei defnyddio yn yr ysgolion. Mae gwahaniaeth rhwng llythyren y ddeddf ac ysbryd y ddeddf; rhwng talu gwrogaeth i ddeddf sydd yn ceisio ymestyn peth ar ddwyieithrwydd trwy ledaenu'r gallu i siarad y Gymraeg, a pharchu ac ymestyn dwyieithrwydd gan ei wneud yn rhan annatod o ddatblygiad plant Cymru. I wneud yr olaf, rhaid wrth bolisi bwriadus a dyna oedd gobaith gwreiddiol cynigion y panel o dan gadeiryddiaeth Yr Athro Gwyn Thomas a fu'n gyfrifol am y ddogfen "Cymraeg ar gyfer 5-16 oed," (Y Swyddfa Gymreig, 1989b) lle nodir:

"Mae angen i ysgolion gynllunio'r defnydd o'r ddwy iaith yn fwriadus ofalus, gan fanteisio ar bob cyfle i ddefnyddio dwyieithrwydd y disgyblion yn adeiladol..."

(Y Swyddfa Gymreig, 1989b, t.27)

Noda Baker (1985) nad oedd y Gymraeg, ar y pryd, yn cael yr hwb angenrheidiol gan nad oedd digon o ddefnydd ohoni ar draws y cwricwlwm, a gellid dadlau mai yn y maes hwn yn y sector uwchradd y mae polisiau'r awdurdodau fwyaf esgeulus. Y duedd ym mwyafrif y siroedd yw neilltuo dysgu drwy gyfrwng y Gymraeg i ysgolion penodedig dwyieithog. Digwydd hyn yn achos Clwyd, Powys (er mai ysgolion naturiol ddwyieithog yw'r 4 ysgol berthnasol), Gorllewin Morgannwg, De Morgannwg (1 ysgol yn unig), Morgannwg Ganol a Gwent (1 ysgol). Yn Nyfed a Gwynedd yn unig y mae posibilrwydd o hyd i fwyafrif ysgolion y sir fod yn naturiol ddwyieithog, ond dim ond yng Ngwynedd y ceir polisi iaith digon cynhwysfawr i ymgorffori'r defnydd o'r ddwy iaith fel cyfryngau dysgu yn ogystal.

3:2 Datblygiad Polisi Iaith Gwynedd

Nod y polisi gwreiddiol (1975) ar gyfer yr uwchradd oedd lleadaenu'r defnydd o'r Gymraeg. Nodir fod pob disgybl i astudio'r Gymraeg a'r Saesneg hyd ddiwedd y bumed flwyddyn a'r rhai a oedd yn alluog i wneud hynny, i sefyll yr arholiadau allanol yn y ddau bwnc. Oherwydd y lle a roddid i'r Gymraeg fel prif gyfrwng dysgu yn y sector cynradd, naturiol oedd ehangu'r ddarpariaeth honno i'r sector uwchradd yn ogystal:

"Fel parhad i'r Addysg Ddwieithog yn yr Ysgolion Cynradd, dylid sicrhau dilyniant o ddysgu trwy'r Gymraeg mewn nifer o bynciau yn yr Ysgolion Uwchradd a threfnu fod modd i'r plant eistedd yr arholiadau allanol yn y pynciau hyn trwy gyfrwng y Gymraeg."
(Cyngor Sir Gwynedd, 1975, t.3)

Dengys yr adroddiad sydd yn dilyn y datganiad o bolisi mai nod ymarferol ar gyfer y sir oedd gallu cynnig yr amrediad cyflawn o bynciau cyfrwng Cymraeg o fewn y sir yn ei chyfanrwydd yn hytrach nag o fewn ysgol, a chynigir dwy ffordd o sicrhau dwyieithrwydd plentyn o fewn ysgol:

"Er mwyn dwyieithrwydd bob plentyn unigol ni chredir fod angen cael pob pwnc yn uniaith Gymraeg ar gyfer pob unigolyn. Naill ai fe ddylai plentyn Cymraeg gael cyfnodau (Tymor o waith neu'r project nesaf) o ddysgu drwy gyfrwng Saesneg neu fod rhai pynciau ar gael iddo yn Saesneg yn unig."
(Cyngor Sir Gwynedd, 1975, t.29)

Ymddengys mai'r ail ddewis a fabwysiadwyd ym mwyafrif llethol ysgolion y sir a datblygwyd delwedd o ddwyieithrwydd lle'r oedd pynciau yn eu cyfanrwydd yn cael eu dysgu drwy gyfrwng y naill iaith a rhai drwy gyfrwng y llall. Cafwyd peth arbrofi mewn ysgolion unigol gyda'r dewis cyntaf. Ym Modedern er enghraifft, ysgol a sefydlwyd yn 1977, roedd dau batrwm o ddysgu dwyieithog yn bodoli (Williams, 1982). Mewn Hanes a Daearyddiaeth yn ystod y tair blwyddyn gyntaf cyflwynwyd rhai agweddau o'r gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg a rhai modiwlau trwy gyfrwng y Saesneg gyda'r cyfartaledd ieithyddol yn dibynnu ar gefndir ieithyddol y disgyblion, (2:1 o blaid y Gymraeg i'r Cymry naturiol a 2:1 o blaid y Saesneg i'r dysgwyr da.) Mewn Gwyddoniaeth a Mathemateg defnyddid deunydd ysgrifenedig dwyieithog er bod y gwaith llafar yn y dosbarth yn y Gymraeg ran fwyaf. Golygai hyn fod y disgybl yn dewis ei gyfrwng ysgrifenedig.

Polisi i gryfhau'r Gymraeg yn ysgolion uwchradd y sir oedd y polisi hwn ac fel y dengys y tabl isod, sy'n darlunio sefyllfa dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg yn ysgolion Gwynedd 1974-75, roedd angen pwyslais o'r fath yn y cyfnod hwnnw os oedd dwyieithrwydd i ddatblygu.

Dosbarthiad yr ysgolion yn ôl maint a chefnidir ieithyddol		Nifer y pynciau sydd wedi cyrraedd lefel arholiadau TAU/ "O".
------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------

A. Yr Ysgolion Mawr - Dros 900 0 blant.

1. Dalgylch Cymraeg (Cymraeg 70%+)	Llangefni	3
	Segontium	
	Syr Hugh Owen	2
2. Dalgylch "Cymysg" (Cymraeg 30-69%)	Dyffryn Conwy	4
	Syr Thomas Jones	3
	David Hughes	1
3. Dalgylch Saesnigaidd (Cymraeg o dan 30%)	Caergybi	3
	Aberconwy	3
	Friars Isaf/Friars Uchaf	0 (3 y flwyddyn nesaf)
	Llandudno	0

B. Yr Ysgolion Maint Cymhedrol - 500 i 900 o blant

1. Dalgylch Cymraeg (Cymraeg 70%+)	Y Berwyn	7
	Dyffryn Ogwen	4
	Brynrefail	3
	Dyffryn Nantlle	3
	Eifionnydd	1
	Y Moelwyn	1
	Penrallt/Glanymor	1
2. Dalgylch "Cymysg" (Cymraeg 30-69%)	Arduwy	1
3. Dalgylch Saesnigaidd (Cymraeg o dan 30%)	neb	

C. Yr Ysgolion Bychain - o dan 500 o blant

1. Dalgylch Cymraeg (Cymraeg 70%+)	Botwnnog	3
2. Dalgylch "Cymysg" (Cymraeg 30-69%	Y Gader Tywyn	4 1
3. Dalgylch Saesneg (Cymraeg o dan 30%)	neb	

Tabl 3:1 - Nifer y pynciau a ddysgid trwy gyfrwng y Gymraeg i safon TAU/"O" yn ysgolion Gwynedd yn y flwyddyn 1974-75. (Awdurdod Addysg Gwynedd, 1975)

Polisi gosod sylfaen ydoedd, i ymgylfarwyddo rhieni, llywodraethwyr, ysgolion ac athrawon â'r syniad o ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg mewn nifer helaethach o bynciau na'r tri traddodiadol sef Ysgrythur, Hanes a Daearyddiaeth. Dengys ystadegau'r Swyddfa Gymreig am y flwyddyn addysgol 1982-83 (Y Swyddfa Gymreig, 1984) pa mor llwyddiannus fu'r polisi, gyda chynnydd sylweddol yn nifer yr ysgolion a oedd y cynnig bob un o'r pynciau a restrir trwy gyfrwng y Gymraeg (ar wahân i Ysgrythur a gynigwyd gan 19 ysgol yn 74-75 ac yn 82-83.) Erbyn 1983 roedd y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg yn ysgolion Gwynedd fel a ganlyn:

Pwnc	Nifer yr ysgolion yn ei gynnig
Ysgrythur	19
Hanes	19
Daearyddiaeth	20
Celf	16
Cerddoriaeth	18
Mathemateg	16
Gwyddoniaeth Gyffredinol	10
Ffiseg	11
Cemeg	12
Drama	5
Ffrangeg	12
Addysg Gorfforol	10
Pynciau eraill (hyd at 40 pwnc arall)	19

Ystadegau'r Swyddfa Gymreig (1984)

Tabl 3:2 Nifer yr ysgolion yng Ngwynedd a oedd yn cynnig cyfrwng Cymraeg yn y pynciau a nodir

Rhwng y blynyddoedd 1974 a 1983, felly, gwelwyd y Gymraeg fel cyfrwng yng Ngwynedd yn ymledu i feysydd cwricwlaidd newydd megis Mathemateg, Ffiseg, Cemeg ac Addysg Gorfforol. Roedd y sylfaen wedi'i gosod gan bolisi iaith 1975. Aeth polisi 1986 (Cyngor Sir Gwynedd, 1986) ati i adeiladu ar y sylfaen honno ac fel rhai o stadau tai y cyfnod, roedd mwy nag un cynllun neu fodel ar gael. Sefydlwyd chwech model gwahanol yn ddibynnol ar natur ieithyddol y ddalgylch a maint yr ysgolion:

Model A	Ysgolion a sefydlwyd o'r newydd i ddarparu addysg ddwyieithog.
Model B(i) B(ii)	Ysgolion dros 600 o ran nifer plant mewn ardaloedd Cymraeg. Ysgolion dros 600 o ran nifer plant mewn dalgylchoedd cymysg ieithyddol.
Model C(i) C(ii)	Ysgolion o dan 600 mewn dalgylchoedd Cymraeg. Ysgolion o dan 600 mewn dalgylchoedd ieithyddol cymysg.
Model CH	Ysgolion mawrion lle nad oes fawr ddim Cymry cynhenid.

Tabl 3:3 -Disgrifiad o'r modelau iaith a sefydlwyd yng Ngwynedd ym mholisi 1986.

Esblygiad o'r polisi gwreiddiol yw un 1986 ac mae'r rhannu hwn yn fodolau sydd ynddo wedi'i sylfaenu ar ddwy ystyriaeth nad oeddynt yn amlwg ym mholisi 1975, sef (i) na ellid cael polisi unffurf mewn sir a oedd mor amrywiol o safbwynt cefndir ieithyddol a (ii) fod yn rhaid ystyried ffactorau gweinyddol cwbl ymarferol fel maint ysgolion a'r niferoedd a oedd ym mhob blwyddyn os yw'r polisi papur yn mynd i gael ei weithredu'n llwyddiannus. Ceir mwy o bwyslais ynddo hefyd ar y dimensiwn dwyieithog:

" Ar un pegwn yr amcan yw cadarnhau dwyieithrwydd disgyblion o gartrefi Cymraeg tra, yn y pegwn arall, datblygu dwyieithrwydd Dysgwyr y Gymraeg yw'r prif nod..."

ac er mwyn cyrraedd y nod hwn,

"...rhaid ystyried gofynion dwyieithog yr holl ddisgyblion a threfnu dysgu Cymraeg a Saesneg ar draws y cwricwlwm mewn dull mwy soffistigedig."
(Cyngor Sir Gwynedd, 1986, Adran vii)

Awgrymir y dylid edrych yn fanylach ar ddulliau trefnu dysgu dwyieithog gan nad oes gan yr un pwnc fonopoli llwyr ar iaith boed honno'n Gymraeg neu'r Saesneg.

Yn eu hanfod, awgrymiadau ar gyfer tair blynedd gyntaf y sector uwchradd yw'r rhai hyn gan fod yn rhaid i blentyn ddewis cyfrwng ar gyfer pwnc o blwyddyn 10 ymlaen, a chan nad yw'r grym gan Wynedd i newid y sefyllfa, nid oes modd i un o'u hamcanion penodol ar gyfer cyfrwng dysgu, sef,

"Sicrhau bod modd i ddisgyblion sefyll arholiadau allanol trwy gyfrwng y Gymraeg, neu'r Saesneg **neu'n ddwyieithog** yn ôl natur ieithyddol y dysgu yn y gwahanol bynciau,"
(Cyngor Sir Gwynedd, 1986, Adran i)

fod yn weithredol. Yn 1994, nid oes modd sefyll arholiadau allanol yn ddwyieithog h.y. rhan o'r papur trwy gyfrwng y naill iaith a rhan trwy gyfrwng y llall.

Eir ymhellach na rhestru nodau a bwriadau ar gyfer dysgu cyfrwng trwy nodi canran y cwricwlwm y dylid ei gyflwyno trwy gyfrwng yr ieithoedd gwahanol i blant o hyfedredd ieithyddol gwahanol. Yn gyffredinol, disgwylir i'r Cymry cynhenid (Categori 1 yn ieithyddol) dderbyn 70% o'u haddysg trwy'r Gymraeg, dysgwyr llwyddiannus iawn (Categori 2) i dderbyn 50% o'u haddysg trwy'r Gymraeg a dysgwyr eraill llwyddiannus (Categori 3) i dderbyn 30% trwy gyfrwng y Gymraeg, gyda dysgwyr eraill llai llwyddiannus (Categori 4 a 5) yn derbyn 20% o'u haddysg trwy gyfrwng y Gymraeg a hynny yn y pynciau ymarferol gan fwyaf.

O fewn y canllawiau hyn a osodir gan Awdurdod Addysg Gwynedd, felly, mae'n ofynnol i bob ysgol lunio datganiad o'i pholisi iaith ei hunan. Ystyrir agweddau ar bolisiâu'r ysgolion yr ymwelwyd â hwy wrth drafod ffrwyth yr arsylwi a fu'n rhan o'r astudiaeth hon.

O safbwynt newidynnau cyd-destun cenedlaethol mae bodolaeth y Cwricwlwm Cenedlaethol yn gweithio o blaid y Gymraeg mewn addysg, a dwyieithrwydd er nad yw'r system asesu fel pe'n ategu hynny. Yn sirol, mae gan Wynedd bolisi iaith cynhwysfawr ar gyfer Cymry a dysgwyr o wahanol safon a ddylai sicrhau datblygiad dwyieithog llwyddiannus. Ond rhaid ystyried ymhellach beth yw'r newidynnau mwy cyfyng eu cwmpas sydd yn ymwneud â'r hyn sydd yn digwydd yn y dosbarth.

B. Y Cyd-destun Cyfyng

1. Y dull trochi mewn dysgu pynciol

Bu cryn drafod yng Nghanada ar y drefniadaeth a fabwysiadwyd yn nhalaith Quebec yn 1965 ar gyfer dysgu Ffrangeg i blant a oedd yn siarad Saesneg yn iaith gyntaf.

Trefniadaeth neu agwedd bedagogaid a oedd yn hyrwyddo dysgu'r ail iaith ydoedd yn fwy na dull dysgu, (Genesee, 1985), trefniadaeth a olygai fod y plant yn cael eu dysgu trwy gyfrwng eu hail iaith h.y. trwy gyfrwng y Ffrangeg. Roeddynt yn dysgu iaith a dysgu cynnwys pynciol trwy gyfrwng yr iaith honno ar yr un pryd, gan ail-greu sefyllfa caffael yr iaith gyntaf. Ymdrechir i greu sefyllfaoedd lle mae'r disgyblion yn cyfathrebu'n ystyrlon a chyda diddordeb yn yr hyn y maent yn ei gyfathrebu. Sefyllfa gwbl wahanol ydoedd i'r hyn a oedd yn digwydd yng Nghanada cyn hynny (ac wedyn mewn ardaloedd eraill yn y wlad) ac yng Nghymru am flynyddoedd wedyn. Sefyllfa oedd honno lle'r ystyrir yr ail iaith fel pwnc academaidd gan roi 30-60 munud y dydd iddi. Mewn sefyllfa o'r fath roedd llawer o'r cyfathrebu'n ddibwrpas, (yn dibynnu'n unig ar ailddweud, ymestyn patrymau a geirfa yn hytrach na chyfathrebu gwybodaeth real), a'r dysgu'n ailadroddlyd a diflas ei natur.

Daeth y bedagogaeth ail-iaith newydd hon a adwaenir fel dull trochi â llwyddiant i'r dysgu yn Quebec a thu hwnt. (Genesee, 1983; Genesee, 1985; Swain a Lapkin, 1982; Cummins a Swain, 1986.) O'r arfarniadau hyn, nodir fod y disgyblion yn y sefyllfa drochi yn cyrraedd lefelau uchel o hyfedredd ieithyddol yn yr ail iaith (mewn darllen a deall, gwrandao a deall, llafaredd ac ysgrifennu), er mai'n anaml yr oeddynt yn meistrolï'r iaith i'r un graddau â'r plentyn mamiaith. Er gwaethaf hyn, roedd eu gallu i ddefnyddio'r iaith mewn sefyllfaoedd ymarferol yn effeithiol ac roeddynt yn llwyddo mewn pynciau fel Mathemateg a Gwyddoniaeth. Mewn rhai achosion roedd y profion yn y ddau bwnc hyn mewn Saesneg (yr iaith gyntaf er bod y dysgu wedi digwydd trwy gyfrwng y Ffrangeg (yr ail iaith). Prawf yw hyn yn ôl Cummins a Swain (1986) fod y sgiliau academaidd yn

trosglwyddo o'r naill iaith i'r llall ac nad yw iaith y dysgu mor allweddol â deall y cynnwys. Nodir hefyd eu bod yn cyrraedd yr un hyfedredd mewn Saesneg â'r plant Saesneg nad oedd mewn sefyllfa drochi, yn fuan ar ôl cychwyn ar wersi Saesneg.

Wrth gymharu plant a fu yn y system drochi o oedran cynnar h.y. o'r babanod ymlaen gyda phlant a ddaeth i'r system yn hwyr h.y. oedrannau sy'n cyfateb i flynyddoedd cyntaf yr uwchradd yng Nghymru, nodir fod y rhai trochi hwyr yn fwy llwyddiannus ar agweddau sy'n gysylltiedig â llythrennedd. Mae'r ffaith eu bod wedi meistoli'r sgiliau llythrennedd megis ysgrifennu, uwch-sgiliau darllen a threfnu gwybodaeth yn drefnus yn eu hiaith gyntaf eisoes yn cyflymu'r feistrolaeth ar yr agweddau hynny yn yr ail iaith, Cummins a Swain, 1986.) Prawf yw hyn unwaith eto fod y sgiliau yn ogystal â gwybodaeth yn trosglwyddo o'r naill iaith i'r llall yn y plentyn dwyieithog.

Nid oes amheuaeth na fu i'r dull trochi drawsnewid dulliau dysgu'r ail iaith ac agweddau tuag at yr ail iaith mewn addysg y tu hwnt i Ganada, a mabwysiadwyd yr egwyddorion a'r dulliau a ddefnyddid yno yn y canolfannau iaith i hwyr ddyfodiaid yng Ngwynedd a gychwynwyd yn 1983-84. Er mai am gyfnod byr o un tymor (oddeutu 12 wythnos) y mae'r hwyrddyfodiaid yn mynychu'r canolfannau hyn mae'r dull trochi yn rhoi iddynt ddigon o'r iaith gyfathrebol a gweithredol i fynd yn ôl i awyrgylch Gymraeg a/neu dwyieithog yr ysgolion naturiol. Adeiladwyd ar y cynllun hwn dros y blynyddoedd a bellach, mae modd i blant o bob cwr o'r sir fynychu canolfan o'r fath. Effaith hyn a pholisi iaith cynradd y sir yw fod canran uchel o'r plant yn cyrraedd yr ysgol uwchradd gyda hyfedredd digonol yn yr iaith Gymraeg a Saesneg i ddilyn cwricwlwm dwyieithog llawn.

Y tu allan i'r ysgolion dwyieithog penodedig, **sefyllfa o gynnal a chadw'r ddwy iaith yw sefyllfa'r sector uwchradd yng Nghymru felly, os yw'r plentyn yn lled ddwyieithog yn 12 oed.** Yn sicr dyma sefyllfa mwyafrif llethol ysgolion Gwynedd a Dyfed. Sefyllfa ieithyddol gymhleth iawn ydyw, gyda rhai Cymry wedi cyrraedd hyfedredd mamiaith yn y Saesneg yn yr un dosbarth yn aml â dysgwyr sydd heb gyrraedd yr un hyfedredd yn y Gymraeg ond sydd a lefel weithredol uchel o hyfedredd ynddi. Rhaid ystyried felly, ai sefyllfa sy'n ymdebygu i sefyllfa trochi yw'r un fwyaf addas i'r athro pwnc sy'n ei weld ei hun fel cyfryngwr diddordeb, sgiliau a chysyniadau ei bwnc yn fwy na fel gwarchodwr iaith neu gynhaliwr dwyieithrwydd?

2. Y dull dwyieithog mewn dysgu pynciol

Mewn rhannau o Unol Daleithiau'r America defnyddir yr hyn a elwir yn "ddull dwyieithog" o ddysgu, lle defnyddir y famiaith (Sbaeneg ym mwyafrif yr achosion) a'r ail iaith (Saesneg) o fewn y dysgu yn yr un pwnc ac mewn rhai achosion, o fewn yr un wers. Mae'r nod yn wahanol yn yr achos hwn. Tra'r oedd sefyllfa Canada yn enghraifft o ddwyieithrwydd cynyddol gyda'r plant yn elwa o gael defnyddio'r ddwy iaith yn eu haddysg, sefyllfa o ddwyieithrwydd dros dro yw sefyllfa'r U.D.A. gyda'r Saesneg yn goresgyn y Sbaeneg yn iaith addysg fel mae'r disgyblion yn ennill meistrolaeth arni. Enghraifft o ddwyieithrwydd gostyngol ydyw.

Mae'r egwyddorion dysgu sydd y tu ôl i'r syniad yn unol â theori Cummins (1986) na ddylid amddifadu'r plentyn o'i famiaith yn y sefyllfa ddysgu, a bod rhoi sylw teilwng iddi yn mynd i hwyluso a hyrwyddo dysgu'r ail iaith yn ogystal. Rhaid rhoi'r cyfle i'r disgyblion sefydlu yn y famiaith honno yn y byd addysg yn ogystal ag yn gymdeithasol fel eu bod yn gweld gwerth ynddi ac yn y deunydd crai sydd ganddynt i'w gynnig. Deil Cummins a Swain (1986) ymhellach y dylid defnyddio'r famiaith yn eang yn addysg gynnar y plentyn iaith leiafrifol, ond oherwydd y statws sydd i iaith y plentyn iaith fwyafrifol, sefyllfa drochi yn yr ail iaith yw'r un fwyaf manteisiol iddo ef o safbwynt datblygu dwyieithrwydd. Dyma'r sefyllfa sy'n bodoli yn nifer o ardaloedd U.D.A. (Genesee, 1985), sefyllfa a adwaenir wrth y termau "trochi dwyieithog." Ceir plant o ddwy garfan ieithyddol o fewn yr un dosbarth gyda iaith y dysgu yn newid i ateb y gofynion:

"Academic and language arts instruction is provided to native speakers of two languages using, alternatively and sequentially, both languages; one of the languages is a second language for each group of students. Thus for language minority students, academic instruction is presented through their first language...and they receive portions of their academic instruction in English. For language majority students, academic instruction is provided through their second language ... and some portion of their academic instruction in English."
(Lindholm, 1990, t.95-96)

Dysgir Saesneg trwy gyfrwng y Saesneg i'r ddwy garfan yn naturiol. Wrth gynllunio rhaglen drochi ddwyieithog yn ôl Lindholm, (1990) yr ystyriaethau yw (i) cynnwys peth dysgu dwyieithog h.y. lle defnyddir y ddwy iaith yn gyfochrog, (ii) cynnwys cyfnodau lle na ddefnyddir ond un iaith, (iii) cynnwys plant mamiaith Saesneg a dysgwyr Saesneg o fewn yr

un grŵp, (gyda chytbwysedd o ran niferoedd lle bo hynny'n bosibl) a (iv) integreiddio'r disgyblion ar gyfer y dysgu cynnwys pynciol.

O ran natur y dosbarth, mae'r hyn a geir ganddi yn cymharu â dosbarthiadau pwnc nifer o ysgolion uwchradd Cymru. O ran natur a iaith y dysgu mae peth gwahaniaeth gan mai'r duedd yng Nghymru yw canolbwyntio ar un iaith fel cyfrwng neu ddilyn yr un patrwm o ddysgu dwyieithog greddfoll (yn hytrach na strwythuredig) yn gyson. Un gwahaniaeth sylfaenol arall yw fod Lindholm yn cyfeirio at addysg gynnar plentyn gan nodi y dylid ei barhau am 4-6 mlynedd. Eto, mae yma batrwm y gellid, o'i strwythuro a'i addasu i sefyllfa benodol unrhyw ysgol, ei fabwysiadu ar gyfer dysgu pynciol ym mlynnyddoedd 7, 8 a 9 yng Nghymru.

Un agwedd y byddai angen ei mireinio yw'r sefyllfa lle defnyddir y ddwy iaith ochr yn ochr. Ar ei waethaf gall y math hwn o ddysgu droi'n sefyllfa wrthgynhyrchiol i'r plentyn gydag athrawon yn cyfieithu'n slafaid o'r naill iaith i'r llall gan sicrhau fod popeth yn cael ei gyflwyno yn y ddwy iaith. Lle gwneir hynny fesul brawddeg neu bob 2/3 brawddeg gellir cyrraedd sefyllfa lle bo'r disgybl yn gwrando ar un iaith yn unig gan anwybyddu'r hyn a ddywedir yn ei ail iaith, a gall hynny yn ei dro arwain at ddiffyg canolbwyntio yn y ddwy iaith. Awgrym Jacobson (1983, t. 120)) yw strwythuro'r dysgu'n fwy manwl yn ôl 4 maen prawf:

- (i) defnyddio'r ddwy iaith am amser cyfartal dros y wers yn ei chyfanrwydd,
- (ii) peidio newid iaith fel bod hynny'n torri ar draws y cynnwys,
- (iii) newid cyfrwng mewn ymateb i rai ciwiau pendant yn unig,
- (iv) newid cyfrwng mewn ymateb i nod addysgol pendant.

Golyga hyn mai'r athro sy'n rheoli iaith y dosbarth, a thrwy gadw at hynny, gellir ymgynraedd at gydbwysedd yn ôl nod a pholisi'r ysgol.

Mae Faltis (1990, t.50)) yn dosbarthu'r ciwiau a fyddai'n fodd i newid cyfrwng o dan y penawdau canlynol:

(i) Strategaethau dosbarth

- i ddatblygu'n gysyniadol yn I^1
- i adolygu gwers a gyflwynwyd yn I^1 yn yr I^2

- i ddenu sylw plentyn oedd yn crwydro'n feddyliol,-defnyddio'i I¹
- er mwyn canmol neu ddwrddio, defnyddio'r I¹.

(ii) Ciwiau cwricwlwm

- addasu'r iaith i iaith y rhan hwnnw o'r cwricwlwm neu'r maes dan sylw (e.e. defnyddio'r Gymraeg yn hytrach na'r Saesneg i drafod Cerdd Dant mewn gwrs Gerddoriaeth,)
- dysgu yn iaith y testun darllen a ddefnyddir yn y wers neu iaith rhaglen fideo dyweder.

(iii) Datblygiad ieithyddol - dewis iaith

- oherwydd fod un iaith yn gryfach na'r llall (a bod angen cryfhau'r naill neu droi i'r llall i sicrhau dealltwriaeth lwyr a llawn)
- i ddatblygu a chyfoethogi geirfa yn un o'r ieithoedd
- i ddatblygu sgiliau cyfieithu

(iv) Perthynas ryngpersonol - penderfynu ar iaith:

- i greu sefyllfa o agosatwydd neu ffurfioldeb
- oherwydd cwrteisi
- i roi dewis ieithyddol i'r disgybl
- oherwydd blinder
- oherwydd hunan ymwybyddiaeth
- i greu perthynas dda â'r dosbarth/plentyn

(Cyfunwyd dau o is bwyntiau Faltis yn y pwynt cyntaf o dan Ciwiau Cwricwlwm)

Mae i'r model uchod ei le fel man cychwyn wrth i athrawon a/neu ysgolion lunio'u polisiâu dysgu dwyieithog eu hunain. Model ar gyfer cychwyn trafodaethau a sbarduno'r meddwl ydyw, ac fel y noda Faltis (1990), ar gyfer strwythuro ymchwil yn y maes.

Yn ystod yr ymchwil hwn, trwy arsylwi mewn amrywiaeth o ddsbarthiadau pynciol yng Ngwynedd bwriedir, yn gyntaf, geisio dosbarthu'r sefyllfaoedd ac amgylchiadau'r dysgu dwyieithog trwy eu cymharu â dulliau trochi, y dull dwyieithog o ddysgu neu gyfuniad o'r

ddau. Ystyrir mai datblygiad neu addasiad o'r dulliau hyn a welir ar waith gyda disgyblion o oed uwchradd. Lle byddo tuedd i ddysgu trwy gyfrwng un iaith yn unig bydd yn ymdebygu i'r dull trochi os yw'r iaith honno'n ail iaith i gyfran o'r plant (a derbyn fel y gwna Sharp (1973) mai ail iaith yw'r Saesneg i Gymry-Cymraeg). Lle byddo defnydd o'r ddwy iaith yn y dysgu pynciol, bydd yn ymdebygu i'r dull dwyieithog. Byddir yn chwilio hefyd am amrywiadau ar y sefyllfaoedd dysgu hyn megis dysgu rhan o'r gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg dyweder a rhan arall trwy gyfrwng y Saesneg, er na fyddai'r ddwy iaith yn cael eu defnyddio o fewn yr un wers.

Trwy gyfrwng unedau hyfforddiant mewn swydd wedi eu targedu ar adrannau sy'n dysgu'n y sefyllfa ddwyieithog, byddir yn trafod gwahanol sefyllfaoedd posibl (a amlinellwyd yn y bennod hon), fel y gallai ysgol fabwysiadu dulliau gwahanol o ddsbarthu plant a/neu trefnu'r dysgu er mwyn cyrraedd polisi iaith yr ysgol a/neu'r sir.

3. Integreiddio iaith a chynnwys

Er hyn, waeth beth fo'r cytbwysedd ieithyddol a fabwysiedir gan ysgol ymddengys mai un ffactor bwysig bellach ym maes dysgu a meistrolï'r ail iaith yw fod angen integreiddio iaith a chynnwys:

"...effective bilingual instruction appears to involve active teaching that is culturally relevant, that integrates language development with concept development, and that utilizes fully the two languages of the classroom."
(Milk, 1990, t.34)

Awgryma ymhellach fod angen datblygu cysyniadau trwy gyfrwng y ddwy iaith gan edrych yn fanylach ar yr hyn sydd yn digwydd yn yr ystafell ddsbarth. Rhaid edrych ar y mewnbwn a gaiff y disgyblion yn ôl Christian:(sydd yn cyfeirio at grynoded o ymchwil a ymddangosodd yn Krashen a Terell, 1983)

" Further, research suggests that second-language learning is facilitated when the learner is taught using meaningful input, when new information is presented and linked to already known information, and when the learning environment is relaxed and motivating."
(Christian et al, 1990, t. 145)

Eir gam ymhellach gan Swain (1985) pan fynegir fod angen canolbwyntio, nid yn unig ar y mewnbwn ond ar yr allbwn hefyd. Mae'r cyfleoedd a gaiff plentyn i ddefnyddio'i ail-iaith ac i gyfleu ei wybodaeth drwyddi yr un mor allweddol â'r hyn a gyflwynir gan athrawon. Heb ddosbarthiadau sydd yn rhoi lle i gyfathrebu gwybodaeth yn naturiol a phwrpasol, ni fyddo'r ail iaith yn cael ei meistrolï'n llwyr. Yr allbwn sy'n rhoi'r cyfle i ddisgybl dreialu'r hyn a gafodd mewn gwersi iaith ac i feistroli rheolau'r iaith darged. Ond yn anffodus, yn ôl Swain (1985) dyma'r agwedd sydd yn absennol o'r broses ddysgu ym mwyafrif y dosbarthiadau, hyd yn oed y dosbarthiadau trochi yng Nghanada.

Pwysleisir gan Cummins (1991) hefyd fod yn rhaid i lunwyr polisiâu ystyried yr agweddau pedagogaid a'r rhyngweithio sydd ar waith yn y dosbarth gan mai'r agweddau hyn sydd yn ddiffygiol yn aml, lle ceir methiannau. Os yw hyn yn wir ar lefel genedlaethol, mae hefyd yn wir ar lefel awdurdod ac ysgol. Dyna paham y mae'r newidynnau proses yn rhai mor bwysig i'w hystyried wrth ymgynraedd at lwyddiant.

Newidynnau Proses

Pan yw Corson (1990) wrth drafod polisi iaith ar draws y cwricwlwm yn gwneud gosodiad mor syml â:

"...language develops mainly through its purposeful use,"
(Corson 1990, t. 74)

tybed a oedd yn ymwybodol cyn lleied o weithredu a oedd ar ddefnydd pwrpasol o iaith mewn dosbarthiadau iaith, ail iaith a chyfrwng. (Gweler sylw Cummins uchod a thystiolaeth AEM am y sefyllfa yng Nghymru ym mhennod 2.) Mae dysgu'n digwydd trwy siarad, ysgrifennu, defnyddio gwybodaeth, a'i siapio i ateb gofynion athrawon, cwricwlwm ac asesu. Trwy'r holl weithgareddau hyn mae pwrpas yn allweddol a rhaid i'r disgybl ei hun fod yn ymwybodol o'r pwrpas hwnnw yn ogystal â themlo bod yr hyn y mae'n ei wneud yn werth ei wneud. Os gwir hyn trwy'r gyfundrefn addysg ac yn achos pob dysgu, mae'n fwy gwir fyth yn achos meistrolï'r ail iaith. Mae'r cyfan a ddywedir am y defnydd o iaith drwy

ac ar draws y cwricwlwm ym mhennod 2 yn berthnasol ac yn bosibl yn achos gwersi cynnwys pynciol i ddysgwyr hefyd.

A. Effaith y Cwricwlwm Cenedlaethol

1. Y lle a roir i iaith yn y dogfennau pynciol

Bellach, mae dogfennau iaith a phynciol y Cwricwlwm Cenedlaethol yn cydnabod ac yn pwysleisio'r ymwybyddiaeth o le iaith mewn datblygiad pynciol. Mae rhai datganiadau cyrhaeddiad yn y ddogfen Gymraeg, **Cymraeg yn y Cwricwlwm Cenedlaethol** (Y Swyddfa Gymreig, 1990ch) y gellir eu cyflawni yr un mor effeithiol yn y pynciau ac sy'n llawer mwy perthnasol i'r gwersi pynciol nag i'r wers iaith: e.e.

**Cymraeg: Llafar
(Gwranddo, Gwylio a Siarad)**

"6(i) Cyfrannu'n effeithiol mewn trafodaeth grŵp a dosbarth, gan wrando'n astud, holi'n bwrpasol, cyfleu sylwadau'n gydlynus a chyfiawnhau barn a thystiolaeth."

"(iii) Ar sail ymchwil, cyflwyno gwybodaeth ar bynciau penodol i grŵp yn glir ac yn drefnus."(t.5)

**Cymraeg Ail Iaith: Llafar
(Gwranddo, Gwylio a Siarad)**

"6(iv) ceisio a derbyn gwybodaeth o wahanol ffynonellau; cyfleu gwybodaeth a syniadau ac ateb cwestiynau a gyfeirir atynt." (t.57)

Cymraeg: Darllen

"6(iii) Gwahaniaethu rhwng ffaith a barn mewn testunau ffeithiol a thrafodus a nodi rhai dulliau sy'n dangos y gwahaniaeth."

"(iv) Cywain gwybodaeth berthnasol o wahanol ffynonellau ysgrifenedig, gan ddynodi'r prif bwyntiau a phenawdau, gyda pheth cyfarwyddyd, wrth ei defnyddio i ryw bwrpas."(t.11)

Cymraeg Ail Iaith: Darllen

"6(iii) ymdrin â gwybodaeth o wahanol ffynonellau." (t. 63)

Cymraeg: Ysgrifennu

"6 (ii) Cyfleu barn yn glir gan ddwyn peth tystiolaeth i'w hategu ac ysgrifennu deunydd amrywiol sy'n ceisio darbwyllo a pherswadio."

"(iii) Cyflwyno gwybodaeth gyffredinol neu benodol am amrywiaeth o bynciau mewn dull amhersonol." (t.18)

Cymraeg Ail Iaith: Ysgrifennu

"6 (ii) ysgrifennu darnau cofnodol a ffeithiol gan ddewis a dethol gwybodaeth berthnasol i bwrpasau amrywiol."

"(iii) ysgrifennu i fynegi barn gan roi rhesymau." (t. 66-67)

(Y Swyddfa Gymreig, 1990ch - Rhestrwyd enghreifftiau o Lefel 6 yn unig gan fod y lefel hon yn un o'r rhai sy'n cyfateb i Gyfnod Allweddol 3.)

Yn ogystal ceir awgrymiadau yn y dogfennau pynciol am y modd y geill gwaith yn yr amrywiol bynciau a datblygiad ieithyddol plentyn fynd law yn llaw.. Amlygir rhain trwy

gyfeiriadau yn y Rhaglenni Astudio at y sgiliau ieithyddol sydd yn berthnasol i ddatblygiad yn y pwnc. Yn y ddogfen **Dechnoleg**, ar gyfer CA3, nodir:

Datblygiad Llafar

"Dylid dysgu disgyblion i drafod eu cynlluniau a'u cynnydd gyda'i gilydd ac i weithio'n unigol ac mewn grwpiau."

(Y Swyddfa Gymreig a'r Adran Addysg a Gwyddoniaeth, 1990, t. 19)

"Gwybod sut y mae dylunwyr a thechnolegwyr wedi cynhyrchu syniadau, a defnyddio ymagweddau tebyg wrth ddylunio a gwneud."

[Yn yr enghreifftiau a gyflwynir yn y Ddogfen, nodir y dylid cael pawb i gyfrannu llif o syniadau *brainstorming*, chwarae rôl.....]

(Y Swyddfa Gymreig a'r Adran Addysg a Gwyddoniaeth, 1990, t. 34)

Datblygu'r uwch-sgiliau darllen

"...casglu, dewis a threfnu gwybodaeth i'w ddefnyddio wrth ddylunio; e.e. defnyddio llyfrau, cylchgronau, papurau newydd, databasau."

(ibid t. 32)

"...ystyried dylanwad hysbysebu ar ddefnyddwyr."

(ibid t. 31)

Ysgrifennu

"...coladu, dosbarthu, dadansoddi, dehongli a chyflwyno gwybodaeth ar ffurf sy'n gweddu i'r diben ac i'r gynulleidfa y'i bwriedir ar ei chyfer."

(ibid t. 34)

Yn y ddogfen **Wyddoniaeth** (Y Swyddfa Gymreig a'r Adran Addysg a Gwyddoniaeth, 1991) crynhoir yr agweddau hyn mewn un paragraff rhagarweiniol:

"**Cyfathrebu:** dylai disgyblion gael y cyfle i ymestyn eu defnydd o gonfensiynau a symbolau gwyddonol a mathemategol. Dylid eu hannog i ddarllen yn ddeallus amrediad estynedig o ffynonellau eilaidd. Dylent gymryd cyfrifoldeb cynyddol yn y gwaith o ddedol adnoddau. Dylid eu hannog i fynegi eu syniadau, i ymateb i rai eraill ac i gofnodi eu gwaith. Dylent ddechrau defnyddio gwybodaeth a data a gafwyd o gyfrifiadur a gallu arenwi prif nodweddion system trawsyrru gwybodaeth a'r ffyrdd y caiff data eu codio, eu trin a'u trafod a'u trawsyrru."

(Y Swyddfa Gymreig a'r Adran Addysg a Gwyddoniaeth, 1991, t. 13)

Gwelir yr un ymwybyddiaeth o le iaith wrth ddysgu, deall a dehongli pwnc ym mhob un o'r dogfennau pynciol er bod y pwyslais a roir ar yr agweddau hyn yn amrywio. Gellid dadlau mai agweddau gwahanol ar uwch sgiliau darllen a sgiliau cyflwyno yw'r targedau cyrhaeddiad a nodir yn y ddogfen Hanes (Y Swyddfa Gymreig, 1991b):

Targed Cyrhaeddiad 1: Gwybodaeth a dealltwriaeth o hanes:

"Datblygu'r gallu i ddisgrifio ac esbonio newid ac achos hanesyddol, a dadansoddi gwahanol nodweddion ar sefyllfaoedd hanesyddol."

(ibid t. 3)

Targed Cyrhaeddiad 2: Dehongliadau o hanes:

"Datblygu'r gallu i ddeall dehongliadau o hanes."

(ibid t. 7)

Targed Cyrhaeddiad 3: Defnyddio ffynonellau hanesyddol:

"Datblygu gallu disgyblion i gael tystiolaeth o ffynonellau hanesyddol, ac i lunio barn am eu dibynadwyedd a'u gwerth."

(ibid t. 9)

Mae'r termau a ddefnyddir i gychwyn y datganiadau cyrhaeddiad ar draws y dogfennau hyn yn rhagdybio lle iaith yn y dysgu a'i phwysigrwydd i'r broses; geiriau megis **enwi, esbonio, cyfosod, disgrifio, nodi, dadansoddi, adolygu, rhoi tystiolaeth,**

cymharu, amlygu dealltwriaeth, gwahaniaethu. (Daearyddiaeth Yn Y Cwricwlwm Cenedlaethol [Cymru], Y Swyddfa Gymreig, 1991a). Ni ellir ysgaru datblygiad iaith a datblygiad pynciol felly, ac mae'r pwyslais sydd ar hyn yn yr amrywiol ddogfennau'n golygu fod yn rhaid i'r athrawon pwnc bellach ystyried y ddeubeth ochr yn ochr. Mae hynny'n awr yn statudol.

2. Yr effaith ar drefniadaeth a dulliau dysgu

Mae holl strwythur y Cwricwlwm Cenedlaethol hefyd yn mynd i olygu y bydd yn rhaid edrych ar y newidynnau proses o safbwynt trefnu'r dysgu yn achos disgyblion iaith gyntaf ac ail iaith. Pan fyddo'r gyfundrefn asesu yn weithredol ar gyfer Cyfnod Allweddol (CA) 2, a phan fydd yr ysgolion uwchradd yn derbyn y disgyblion, byddant yn derbyn asesiad athro ac asesiad trwy'r Tasgau Asesu Safonol (TAS) yn y pynciau craidd, sef Mathemateg, Gwyddoniaeth, Saesneg a Chymraeg (yn achos Cymru.) Yn y pynciau sylfaen, bydd asesiad athro ar gyfer bob plentyn. Bydd yr asesiadau hyn yn rhai mwy gwrthrychol nag a gafwyd gan lawer o athrawon cynradd ar drosglwyddo'r plant yn y gorffennol, oherwydd bod cwricwlwm cyffredin a meini prawf cyffredin ar gyfer yr asesu.

Gall oblygiadau hyn oll hwyluso'r trosglwyddo o safbwynt gweinyddol ond gall gymhlethu'r sefyllfa sydd yn bodoli eisoes mewn nifer helaeth o ddsbarthiadau uwchradd. Ar hyn o bryd yn yr achosion hynny, er bod y disgyblion wedi eu gosod mewn dosbarthiadau gallu cymysg fel bod yr ysgol ei hun yn dod i adnabod y plant a'u hasesu'n fewnol cyn eu setio/ffrydio, y duedd yw trin y dysgu fel petai pawb ar yr un lefel. Mae'r dysgu'n athro ganolog, gosodir yr un tasgau i bawb yn y dosbarth a'r un faint o amser yn y dosbarth iddynt i'w cwblhau. Pan fydd cyfundrefn asesu'r Cwricwlwm Cenedlaethol yn weithredol ar gyfer CA2, bydd y plant eisoes wedi eu gosod ar lefelau datblygiad (o 1-10, gyda'r mwyafrif yn y cyfnod hwn o 2-5), a gellir cael amrediad o tua pedwar neu fwy o lefelau o fewn yr un grŵp oedran. Mynna'r sefyllfa hon fwy o lawer o sylw i ddysgu gwahaniaethol a gellir dehongli'r term **gwahaniaethol** mewn tair gwahanol ffordd:

(i) gwahaniaethau mewn **gallu**,

(ii) gwahaniaethau mewn **diddordebau**,

(iii) gwahaniaethau mewn **dulliau dysgu** sy'n fwyaf addas i unigolion

gyda rhai yn ffafrio dull ymarferol a phrofiadau diriaethol, ond eraill yn gallu mynd trwy'r gwaith yn gyflymach gan ymdrin â haniaethau'n well. (DES. 1985, t.47.) Yng Nghymru ac

mewn unrhyw sefyllfa ddwyieithog dylid ychwanegu'r gwahaniaethau mewn **hyfedredd yn iaith y dysgu a'r cyflwyno**, yn ogystal.

Rhaid ystyried nifer o bosibiliadau trefniadol i gyfarfod y gwahaniaethau hyn, e.e.

(i) **grwpio'n ôl gallu o fewn y dosbarth** gan roi'r disgyblion a osodwyd ar yr un lefel yn yr un grŵp. Yna strwythuro'r tasgau a osodir fel bod disgwyl i'r rhai hynny sydd ar y lefelau uwch gyflawni mwy o dasgau i gyrraedd datganiadau cyrhaeddiad (DC) uwch. Asesu a threfnu'r dysgu trwy dasg fyddai hyn.

(ii) **grwpio'n alluoedd cymysg** gan roi'r un tasgau i bob grŵp ond monitro'r gwaith yn ofalus iawn i benderfynu pa unigolion o fewn grwpiau sy'n cyrraedd y DC ar lefelau uwch. (Mae hyn yn bosibl mewn pwnc fel Hanes a Iaith lle gellir cyrraedd DC uwch trwy fod yn gwneud tasg gyffredin ond nid yw hyn mor bosibl mewn pwnc fel Gwyddoniaeth lle mae angen gwneud gwaith gwahanol i gyflawni DC uwch.) Dibynna'r drefniadaeth hon felly ar y gallu i asesu trwy ganlyniad yn hytrach na thrwy dasg.

(iii) **gosod a threfnu'r gwaith ar ffurf hunan addysgu cynhaliol** (Waterhouse, 1988) fel bod y plant yn gweithio o fewn eu gallu ar waith sydd wedi'i lunio'n benodol ar gyfer nifer o lefelau gwahanol. Bydd y disgyblion yn gwneud hynny yn ôl eu cyflymder eu hunain. Felly, bydd rhai grwpiau yn gweithio ar waith gwahanol i'w gilydd ar brydiau er eu bod yn yr un dosbarth. Mewn sefyllfa o'r fath byddai'r dysgu'n fwy plentyn- ganolog.

Rhaid ystyried hefyd dri math o ryngweithiad yn yr ystafell ddosbarth, sef yr un rhwng athro a phlentyn, yr un rhwng disgyblion a'i gilydd a'r un rhwng disgybl a'i ddeunydd, gan y byddant yn effeithio ar ansawdd y dysgu a lefel y feistrolaeth weithredol ar yr ail iaith.

B. Tri Rhyngweithiad Creiddiol i Lwyddiant Y Dysgu

1. Rhyngweithio athro-plentyn

Wrth ystyried y newidynnau proses yn y sefyllfa ddwyieithog mae'r rhyngweithio rhwng athro-plentyn yn ganolog gyda'r rhyngweithio'n digwydd ar dair lefel, sef (i) natur y tasgau a osodir yn ysgrifenedig ac yn llafar, (ii) natur yr iaith a ddefnyddir a (iii) trefniadaeth ddosbarth.

(i) natur y tasgau a osodir

Yn llawer rhy aml, yn y sefyllfa ddwyieithog, y duedd yw symleiddio natur y tasgau yn hytrach nag ansawdd yr iaith; credu fod angen symleiddio'r gofynion gwybyddol gan nad yw'r un feistrolaeth ieithyddol gan y plentyn. Dengys yr ymchwil y cyfeiriwyd ato yn y bennod hon gan Cummins a Swain (1986) fod cysyniadau a syniadau'n trosglwyddo o'r naill iaith i'r llall, felly nid yw'r math hwn o symleiddio'n ofynnol. Wrth ymdrin â dysgu gallu cymysg mae Kerry (1984) yn rhannu'r gweithgareddau y gellir eu gosod yn dasgau lefel is ac uwch ac mae'r ymwybyddiaeth o'r un dosbarthu'n berthnasol i'r athrawon hynny sydd mewn sefyllfa ddwyieithog:

Tasgau lefel is

- * tasgau disgyblaeth (e.e. ysgrifennu llinellau cosb)
- * tasgau gweinyddol dosbarth (e.e. symud dodrefn, cadw'r gwaith)
- * gwneud llun neu liwio
- * copio oddi ar fwrdd du neu nodiadau wedi'u dyblygu a.y.y.b.
- * darllen yn gyhoeddus
- * darllen distaw neu wrando tra mae rhywun arall yn darllen
- * dysgu geirfa, sillafu a.y.y.b.
- * adolygu fel tasg ddosbarth
- * gwneud arbrawf os yw'r plant yn dilyn cyfarwyddiadau pendant (neu ar ôl arddangosiad gan athro)
- * gwaith cyfannu, (*cloze*) darllen a deall neu gymryd nodiadau
- * atgyfnerthu'r dysgu (e.e. y dosbarth wedi dysgu sut i wneud sym arbennig un diwrnod ac yn cael nifer o enghreifftiau gwahanol i'w gwneud trannoeth)
- * chwilio am wybodaeth ffeithiol mewn llyfrau

Tasgau lefel uwch

- * tasgau dychmygus (e.e. ysgrifennu cerdd, stori a.y.y.b.)
- * casglu tystiolaeth, datrys problemau, dod i gasgliad ar sail gwybodaeth a gyflwynwyd a rhesymu
- * cymhwyso gwybodaeth a dderbyniwyd i sefyllfaoedd newydd
- * tasgau dadansoddi e.e. rhwng barn a ffaith, i ganfod patrwm, i esbonio cysylltiadau a.y.y.b.
- * tasgau ad-drefnu gwybodaeth (*synthesis*) o wahanol leoedd i greu cyfanwaith newydd (e.e. i ysgrifennu llythyr gan yr Ymherodr yn esbonio i bobl Prydain pam y mae'r Rhufeiniaid yn gadael, gan ddefnyddio'r wybodaeth ffeithiol a gafwyd wrth astudio'r cyfnod)
- * tasgau arfarnu h.y. arfarnu neu feirniadu yn ôl rhai safonau cydnabyddedig e.e. adolygu llyfr.

(Addaswyd o restr Kerry, 1984, t. 170-172)

(ii) natur yr iaith a ddefnyddir

Gan mai am gyfnodau ysbeidiol mewn wythnos y mae'r athro pwnc uwchradd yn gweld unrhyw ddsbarth y mae'n ei ddysgu, nid yw mor ymwybodol â'r athro cynradd o safon iaith y plant y mae'n eu cyfarfod. O'r herwydd mae dau eithaf yn gallu ymddangos mewn dosbarthiadau sy'n cynnwys cymysgedd o ddysgwyr a Chymry mamiaith; - y naill yw cynnal trafodaethau gyda'r dysgwyr trwy gyfrwng y Saesneg, a'r llall yw cymryd yn ganiataol fod safon Cymraeg pob un yn debyg, ac felly defnyddio cywair iaith safonol sydd yn rhy anodd i'r dysgwyr. Nid yw'r cyntaf yn gymorth o gwbl i ddatblygu Cymraeg y dysgwyr a gallai'r ail danseilio holl ymdrech ysgolion cynradd ac athrawon iaith. Gwelir angen, felly, i greu ymwybyddiaeth o gywair iaith mewn athrawon pwnc sy'n dysgu'n ddwyieithog neu'n cymryd grwpiau cyfrwng Cymraeg sy'n cynnwys dysgwyr da. Dylai'r ymwybyddiaeth hwn eu galluogi i sylweddoli fod:

* "*Ei di i nôl y llyfr?*"

yn llawer anos i'r dysgwr na,

"Wnei di fynd i nôl y llyfr?"

**"Fasat ti ddim yn agor y ffenest?"*

yn gystrawen anodd i'r dysgwyr gan ei bod yn cynnwys y negydd "ddim" ac felly'n creu ansicrwydd a niwlogrwydd,

* llawer o'r Gymraeg idiomatig a ddefnyddir gan Gymry naturiol tu hwnt i ddirnadaeth rhai dysgwyr a bod angen siarad yn fwy uniongyrchol a llai lliwgar am gyfnod gyda rhai ohonynt,

* defnyddio'r ddwy iaith gyda rhai dysgwyr yn mynd i'w cynorthwyo, ond bod rhaid i'r defnydd hwnnw fod o fewn rheolau pendant yn hytrach nag yn gymysgedd llwyr e.e. esbonio yn y Gymraeg ond gofyn cwestiynau i gadarnhau'r ddealltwriaeth yn y Saesneg, cyflwyno'n llafar yn y Gymraeg gyda'r disgyblion yn cymryd nodiadau bras yn y Saesneg h.y. elfen o drawsieithu llafar,

* brawddegau byrion yn haws i'w deall a'u dirnad na rhai hirion yn ysgrifenedig ac ar lafar,

* ail-adrodd gan amrywio trefn geiriau, amrywio'r pwyslais neu ddefnyddio geiriau/enghreiffiau ychydig yn wahanol yn mynd i hybu a chadarnhau'r deall.

Mae creu ymwybyddiaeth o'r ffyrdd y mae athrawon yn defnyddio iaith yn berthnasol mewn unrhyw sefyllfa ddysgu (gweler pennod 2) ond yn y sefyllfa ddwyieithog mae'n greiddiol i ddatblygiad gwybyddol disgyblion mewn pwnc. Ffactor yr un mor greiddiol yw'r ffordd y trefnir y dysgu.

(iii) trefniadaeth ddosbarth

Un elfen o'r rhyngweithio athro - disgybl yw dysgu yn y sefyllfa dosbarth cyfan, math o ddysgu sy'n angenrheidiol ym mhob pwnc i gyflwyno meysydd newydd, crynhoi ac adolygu gwaith a wnaethpwyd yn flaenorol, cadarnhau dysgu blaenorol, cynllunio gwaith dosbarth am gyfnod i ddod, a nifer o bwrpasau eraill. Ni ellir amau mai dyma'r dull mwyaf effeithiol o gyflwyno gwaith i ddosbarth cyfan yn nwylo'r athrawon hynny sydd wedi perffeithio'u crefft, yn gwybod sut i gynnal diddordeb, sut i gyflwyno'n effeithiol, sut i ofyn cwestiynau'n dreiddgar, sut i feithrin perthynas â'r dosbarth a phryd i ddod â'r sesiynau dosbarth i ben. Ond nid yw cyflwyno'n gyfystyr â dysgu. Llwyddo mae'r athrawon hyn i greu'r amodau

sydd ar blentyn eu hangen i ddysgu'n effeithiol. Ni ellir addysgu plentyn, dim ond creu'r amodau iddo ddysgu drosto'i hun, a dyma a wna'r athrawon effeithiol.

Ond gellir gwneud hynny mewn ffyrdd gwahanol a thrwy ryngweithiadau gwahanol. Trwy roi cyfle i ryngweithiad disgybl-disgybl a deunydd-disgybl gellir hyrwyddo'r dysgu. Os yw'r amrywiaeth hon yn angenrheidiol yn achos dosbarth o blant uniaith, yna mae'n fwy hanfodol fyth yn y sefyllfa ddwyieithog ac i ddatblygiad ieithyddol y dysgwr. Un math o iaith yn unig a gyflwynir gan athrawon yn y sefyllfa ddosbarth cyfan yn aml; iaith safonol dysg. Felly, nid yw'r ail iaith yn cael y cyfle angenrheidiol i ddatblygu'n llawn. Gwêl Swain (1985) y gwendid hwn yn achos disgyblion trochi Canada:

"Immersion students then, have, - relative to street learners of the target language - little opportunity to engage in two-way negotiated meaning exchanges in the classroom."

(Swain, 1985, t.130)

Dyna pam y mae ef yn pwysleisio lle'r allbwn yn ogystal â'r mewnbwn ieithyddol yn y dosbarth trochi.

2. Rhyngweithiad disgybl-disgybl

Amrywio'r dysgu i gynnwys cydweithio mewn grwpiau bychain fyddai'n rhoi'r cyfle hwn, yn arbennig felly, lle gellir cymysgu plant mamiaith gyda phlant ail iaith. Rhydd hyn y cyfle i'r disgybl (yn hytrach na'r athro) ysgogi a chychwyn sgwrs gan feistrolï'r iaith a'r dulliau cyfathrebu cwta, ebychiadol ac arall ieithyddol a ddefnyddir i wneud hynny'n aml. Rhydd gyfle iddo hefyd feistrolï'r "iaith stryd" y cyfeiria Swain (1985) ati; mewn sefyllfa grŵp lle bydd y cywair iaith yn wahanol. Dyma gyfle i'r dysgwr gael gwared â'r label "dysgwr" gan mai'r diffyg yma i newid cywair sydd yn ei wahaniaethu oddi wrth y plentyn mamiaith fel rheol. Caiff gyfle hefyd i fentro'n ieithyddol yn yr ail iaith, i deimlo ei fod yn rhydd i wneud camgymeriadau ieithyddol heb y swildod a'r chwerthin a fyddai'n dilyn hynny mewn gwrs ddosbarth cyfan. Bratiaith a chymysgedd o'r iaith leiafrifol a mwyafrifol fydd iaith y plentyn mamiaith yn aml mewn sefyllfa rydd o'r fath.

Rhaid i athrawon fod yn sensitif i'r cyfle ychwanegol hwn a rydd gwaith grŵp i'r dysgwr, cyfle i:

- * ddysgu cywair iaith ychwanegol
- * sbarduno a chychwyn y sgwrsio mewn dull mwy naturiol
- * ennill hyder trwy fod mewn sefyllfa fwy rhydd
- * ddefnyddio'r iaith i bwrpas ar wahân i feistroli a dysgu iaith gan mai'r cynnwys a chyfathrebu real fydd flaenaf yn y sefyllfa hon
- * ymlacio a defnyddio term yn y famiaith os nad yw'n cofio term yn yr ail iaith
- * siarad gyda'r athrawon mewn sefyllfa fwy anffurfiol.

Ni ddylai athrawon, felly, fynnu cywirdeb a safon ieithyddol gan ddysgwr (na'r plentyn mamiaith o angenrheidiol) mewn sefyllfa o'r fath, ond yn hytrach, newid y sefyllfa i un lle byddo'r plentyn ei hun yn teimlo ac yn synhwyro ei fod angen iaith fwy safonol e.e. gofyn iddo adrodd yn ôl o flaen dosbarth cyfan, neu gyflwyno adroddiad o'r hyn ddigwyddodd i grŵp arall. Wrth grynhoi sylwadau Cazden (1988), mae Corson, (1990) yn crynhoi manteision traethiad llafar (discwrs) mewn grwpiau:

"...discourse acts as a catalyst to learning and problem solving; discourse is the enactment of complementary roles; discourse creates a relationship with an audience; discourse acts as exploratory talk rather than final draft...
(Corson, 1990, t. 119-120)

O'i strwythuro'n ofalus, felly, gall y rhyngweithiad disgybl-disgybl gynnig cyfle euraid i bob plentyn ddatblygu'n ieithyddol yn ogystal â dyfnhau ei ddealltwriaeth o'r gwaith dan sylw, (gweler pennod 2.) Er yr angen hwn am gyd-destun cymdeithasol i ddatblygu'n ieithyddol ynddo, personol yw'r datblygiad hwnnw ac mae angen cyfle i ymgodymu â iaith mewn unigrywdd yn ogystal. Rhydd y rhyngweithiad plentyn-deunydd y cyfle hwnnw.

3. Rhyngweithiad plentyn-deunydd

Barn Cummins (1991) yw fod plentyn iaith leiafrifol yn gallu cyrraedd hyfedredd llafar cyfathrebol sy'n cyfateb i'r plentyn mamiaith o fewn dwy flynedd lle bo'r amodau'n ffafriol. Ond dengys ymchwil, meddai, fod angen pump neu fwy o flynyddoedd cyswllt â'r iaith i gyrraedd hyfedredd ieithyddol cymharol i'r plentyn mamiaith mewn agweddau academiaidd. Digwydd hyn oherwydd fod y plentyn mamiaith hefyd yn datblygu hyfedredd pellach yn yr iaith academiaidd a'i defnydd mewn darllen ac ysgrifennu o flwyddyn i flwyddyn. Nid yw

datblygiad ieithyddol y plentyn mamiaith yn peidio er mwyn rhoi cyfle i'r dysgwr ddod ysgwydd yn ysgwydd ag ef. Golyga hyn, felly, fod rhaid rhoi profiadau academaidd dilys yn ei ail iaith i'r dysgwr yn ogystal; sicrhau ei fod yn meddu ar yr adnoddau ieithyddol i ymgodymu â iaith fwy gwrthrychol, glinigol y testunau academaidd a'i fod yn gallu'i chynhyrchu ei hun gynted ag y bo modd. Yn y rhyngweithio rhwng plentyn a'r deunydd dysgu y digwydd hynny.

Awgrym Lewis (1991b) mewn cynhadledd i brifathrawon Gwynedd yn Llandudno oedd bod lle i rymuso'r datblygiad yn y cyfeiriad hwn gyda dysgwyr y Gymraeg yng Ngwynedd. Ond rhaid edrych ar ddulliau o'i strwythuro, trwy gyflwyno'r disgybl i'r ieithwedd hon mewn camau e.e.

(i) Cyflwyno deunydd print dwyieithog ond gyda llawer mwy o'r famiaith ar y taflenni'n gyntaf, yna adrannau yn y naill iaith ac adrannau yn y llall gyda rhai brawddegau'n unig wedi'u cyfieithu ond gyda'r termau allweddol i'w cael yn y ddwy iaith.

(ii) Rheoli'r defnydd a wneir o'r deunydd hwn trwy gyflwyno elfennau o drawsieithu e.e. testun yn y Gymraeg gyda'r dysgwr yn trin y deunydd yn y Saesneg trwy ateb cwestiynau, ei grynhoi, ymestyn arno a.y.y.b.

(iii) Graddoli'r defnydd a wneir o rai o'r agweddau sydd yn achosi tramgwydd i ddealltwriaeth yn yr ail iaith e.e. lle bo'r Gymraeg yn ail iaith gellir defnyddio berf hir a/neu ferfenw am gyfnod cyn cyflwyno'r ffurf(iau) amhersonol e.e.

Pan wnaeth y dosbarth fynd i astudio bywyd ar y traeth, daeth yr aelodau â chasgliad o gregin a chreaduriaid yn ôl i'r ysgol. Cafodd rhain eu pwysu, eu cymharu, eu hadnabod trwy ddefnyddio llyfrau a'u dosbarthu.....

yn hytrach na:

Pan aeth y dosbarth i astudio bywyd y traeth daethpwyd â chasgliad o gregin a chreaduriaid yn ôl i'r ysgol. Pwyswyd hwy, eu cymharu, eu hadnabod a thrwy ddefnyddio llyfrau dosbarthwyd hwy...

(iv) Defnyddio'r un taflenni neu nodiadau ag a gaiff y plant uniaith pan fyddo'r dysgwr yn gallu eu defnyddio'n hyderus. Hyd yn oed yn yr achos hwn mae rhoi sylw i ddarllenedd yn hollbwysig.

Amrywiaeth yn y dulliau dysgu ac yn y rhyngweithiadau y daw'r disgybl i gyswllt â nhw yw'r hyn sydd yn mynd i greu plentyn dwyieithog hyfedr a hyderus. Dyma fydd yn rhoi'r cymwyseddau a restrir gan Corson (1990) iddo, cymwyseddau megis:

- * cael gafael ar wybodaeth
 - * cyfleu a throsglwyddo gwybodaeth
 - * cymhwyso prosesau rhesymegol (e.e. rhesymu wrth arsylwi a.y.y.b.)
 - * cyflawni tasgau ymarferol fel unigolyn
 - * cyflawni tasgau ymarferol o fewn grŵp
 - * gwneud penderfyniadau a ffurfio barn
 - * gweithio'n greadigol,
- (Addasiad o Corson, 1990, t89-90)

a hynny mewn dwy iaith. Dim ond pan fydd disgybl yn cyrraedd y cymwyseddau hyn yn eu hamrywiol ffurfiau yn y ddwy iaith y gellir dweud ei fod yn drwyadl ddwyieithog. Dylai addysg uwchradd plentyn yng Nghymru hyrwyddo'r cyrraedd hwnnw.

Crynodeb

Ymestyn ar yr ail bennod oedd un o bwrpasau'r bennod hon, ond wrth ymestyn cyfyngu hefyd. Wrth ystyried y cyd-destun dwyieithog y gosodir yr ymchwil ynddo roedd yn rhaid cymhwyso ac ymestyn y cysyniad o iaith ar draws y cwricwlwm gan gychwyn trafodaeth ar rai elfennau newydd y byddai'n rhaid i'r athrawon yng Ngwynedd eu hystyried wrth gyflwyno'u pynciau. Dyna a wneir yn y rhan olaf wrth drafod y berthynas rhwng y plentyn, yr athro a'r deunydd mewn sefyllfa ddwyieithog.

Gwneir y cyfyngu mewn dau gam; yn gyntaf camu o'r newidynnau mewnbyn eang a allai fod yn wir am sefyllfa unrhyw blentyn dwyieithog drwy'r byd i'r newidynnau cyd-destun sydd yn canolbwyntio ar y sefyllfa yng Nghymru a Gwynedd. Nodir yma

ddatblygiadau diweddar megis polisiâu iaith yr awdurdodau ac effaith y Cwricwlwm Cenedlaethol. Eto, wrth gyfyngu i gyrraedd yr hyn a oedd yn digwydd yn yr ystafell ddosbarth, cafwyd peth ehangu hefyd i'w gymharu â'r hyn sy'n digwydd yng Nghnada ac Unol Daleithiau'r America. Pwrpas hynny yw cynnig dau wahanol ddull sylfaenol o drefnu dysgu dwyieithog, sef un lle gwahenir y ddwy iaith ar gyfer gwers benodol, a'r llall lle ceir defnydd cyfochrog o'r ddwy iaith. Gellir cymharu'r dysgu y byddir yn arsylwi arno yng Ngwynedd â'r hyn a nodir am y dulliau hyn.

Cam llai yw'r ail gam sef symud o'r cytbwysedd ieithyddol o fewn cwrs neu ddosbarth i'r dulliau dysgu sy'n rhan o'r newidynnau proses. Dyma brif faes yr ymchwil a phwrpas yr arsylwi. Yn ystod y cam cyntaf byddir yn arsylwi mewn croesdoriad o ysgolion uwchradd a sefyllfaoedd ieithyddol yng Ngwynedd ac mewn amrywiaeth eang o ddosbarthiadau pynciol. Canolbwyntir ar y dulliau dysgu sydd gan athrawon wrth gyflwyno'u pynciau gan ddadansoddi'r gwahanol ryngweithiadau sydd ar waith. Yn y bennod nesaf manylir ar y cam hwn.

DULL YR YMCHWIL

RHAGARWEINIAD

1, Rationale dros fabwysiadu'r dulliau ethnographig

Mae dull yr ymchwil yn ei hanfod yn cael ei benderfynu gan natur ddeublyg y gwaith, sef:

- i) dadansoddi ac arfarnu'r mathau o ddulliau dysgu sydd yn cael eu defnyddio yn yr ystafell ddosbarth mewn sefyllfa uniaith Gymraeg a sefyllfa ddwyieithog,
- ii) trosglwyddo'r arferion da a welwyd yn becyn hyfforddiant mewn swydd ar gyfer athrawon pwnc yn y sector uwchradd.

O orfod felly, ymchwil o natur ethnographig ydyw yn canolbwyntio ar yr hyn sydd yn digwydd yn arferol ac yn naturiol yn yr ystafell ddosbarth. Byddai ymchwil psychometrig yn golygu llurgunio'r sefyllfa naturiol honno ac yn ymyrryd ar ddulliau arferol yr athrawon.

Mae Ellis, R. (1990) yn taflu amheuaeth ar ddefnyddio'r ail ddull i bwrpas ymchwil yn y byd addysg gan fod y berthynas rhwng addysgu a dysgu yn un mor gymhleth, - nid perthynas linellol syml mohoni. Darn yn unig o'r jig-so dysgu fyddai ymchwil arbrofol yn ei ddangos yn hytrach na'r darlun cyflawn. Dyna pam y pwysleisia Shore (1979) mai'r dull ethnographig dros dymor hir sydd fwyaf cydnaws ar gyfer arfarnu rhaglenni dwyieithog. Er nad yw'r ymchwil hwn yn ymwneud â rhaglen ddwyieithog yn ystyr gul, Americanaidd y gair, y mae'n ymwneud â rhaglen addysg sydd yn cynnwys datblygiad dwyieithog plentyn. Oherwydd hynny, credir fod sylwadau Shore yn gwbl berthnasol yn achos y gwaith presennol yn ogystal.

Gwrthwynebiad pellach sydd gan Ellis, R. (1990) i gynnal ymchwil psychometrig yn yr ystafell ddosbarth yw mai man dysgu ydyw yn hytrach na labordy sydd yn bod er mwyn ymchwilwyr addysg. Ond un o hanfodion y dull psychometrig yw

canolbwyntio ar elfennau cyfyng sydd yn hawdd i'w mesur ac i'w trin a'u trafod mewn sefyllfa arbrofol dyn. Mantais hynny wedyn yw y gellir ailadrodd y sefyllfa mewn cydestun arall gan ddisgwyl gwrthrychedd, dibynadwyedd a dilysrwydd o radd uchel.

Trosglwyddo dull arbrofol sy'n addas ar gyfer y gwyddorau ffisegol i sefyllfa gymdeithasol fyddai ceisio gwneud hynny yn yr ystafell ddosbarth. Ni themlir y byddai gweithredu yn y modd hwnnw yn gydnaws â phrif nod yr ymchwil sef mesur newidynnau proses a'r rhyngweithio parhaus a welir yn yr ystafell ddosbarth rhwng athro-disgybl, disgybl-disgybl, disgybl-deunydd ac athro-disgybl-deunydd. I wneud hynny, mae angen canolbwyntio ar brosesau cyflawn, a hynny o fewn cydestun real. Dyna pam y dewiswyd dulliau ethnograffig sydd yn deillio o fyd anthropoleg a'r gwyddorau cymdeithasol ar gyfer casglu gwybodaeth a data,

"...the interactive, ethnographic paradigm of evaluation/research takes into account the interaction of numerous variables in the specific context where the learning occurs - not in an experimental lab situation but in the actual classroom over an extended period of time."

(Shore, 1979, t.332)

Rheswm arall dros ddilyn y llwybr hwn yw fod ymchwil psychometrig yn aml yn cychwyn o hypothesis ac yn ystod yr ymchwil yn casglu'r data perthnasol. Cychwyn gyda'r casglu data a wneir mewn ymchwil ethnograffig gan sefydlu'r hypothesis arnynt, (LeCompte a Goetze, 1982). Dyna oedd y drefn yn ystod Cam 1 yr ymchwil.

2. Problem sicrhau dibynadwyedd a dilysrwydd

Honnir gan rai y dylai unrhyw dechneg ymchwil, os yw'n un effeithiol, fod yn ddigon hydrin i gael ei hefelychu neu ei hailadrodd. Beirniadaeth a anelir at y dull ethnograffig yw ei fod yn rhy oddrychol ei ddulliau mesur i allu gwneud hynny. Dadleua LeCompte a Goetze (1982), ysywaeth, mai amhosibl yw ailadrodd yr union yr un amodau mewn unrhyw astudiaeth,

"...because human behaviour is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and designs employed."

(LeCompte a Goetze, 1982, t.35)

Er hynny awgryma Nunan (1992) mai un ffordd o oresgyn problemau dibynadwyedd a dilysrwydd mewn ymchwil ethnographig yw i'r ymchwilydd ddisgrifio'i ddulliau mewn ffyrdd mor fanwl nes y gellid eu cymryd fel llawlyfr cyfarwyddo ar gyfer unrhyw un arall sydd am ailadrodd yr un math o astudiaeth. **Dyna brif bwrpas y bennod hon.**

A. Cefndir a chychwyn

Prifathrawon ysgolion uwchradd Gwynedd sydd yn gyfrifol am y maes a ddewiswyd ar gyfer yr ymchwil gan mai nhw a osododd:

- i. dulliau dysgu,
- ii. dulliau dysgu yn y cyd-destun dwyieithog a
- iii. trefniadaeth a monitro dysgu dwyieithog,

yn feysydd blaenoriaeth ar gyfer sylw penodol yn 1991. Ymatebodd Awdurdod Addysg y sir trwy neilltuo arian i gynnal ymchwil ymarferol, datblygol yn y maes ac mewn Cynhadledd Breswyl i'r prifathrawon yn Llandudno yn Nhachwedd 1991 ar **Gyd-Bwysedd Ieithyddol Yn Rhaglen Addysg y Disgybl Uwchradd**, neilltuwyd peth amser i drafod yr hyn a ddisgwylasid gan yr ymchwil.

Yn ystod y trafodaethau grwpiau nodwyd pwyntiau a oedd yn cynnig cyfeiriadau cyffredinol i'r gwaith. Dyfynnir isod rai pwyntiau perthnasol o'r ffeil a anfonwyd i ysgolion ar ôl y gynhadledd ac a oedd yn cynnwys cofnodion y trafodaethau a chrynodeb o gyfraniadau'r prif siaradwyr. (Awdurdod Addysg Gwynedd, 1992)

"-sut i sicrhau dilyniant cyfrwng wrth symud o gyfnod allweddol 2 i 3

-sut i sicrhau cysondeb wrth ddehongli'r canrannau cyfrwng e.e. 70% a 30% (a oedd yn rhan o bolisi iaith y sir)

-sut i sicrhau fod defnydd pwrpasol yn cael ei wneud o'r Saesneg er mwyn diogelu safon

-cynllunio cyd-bwysedd ieithyddol ar draws y cwricwlwm

-monitro profiadau a chynnydd ieithyddol y disgybl

-dulliau cyflwyno yn cynnwys cyrsiau modiwlwr, dysgu hyblyg a hunanastudio gyda chymorth

-yr elfen wahaniaethol a sgiliau darllen a deall

-datblygu'r dysgwr da a'r dysgwr sylfaenol

-gofynion y Cwricwlwm Cenedlaethol a goblygiadau trac iaith gyntaf a'r trac ail-iaith (h.y. y symud o 3 dosbarthiad ieithyddol yn y Gymraeg fel pwnc i 2 ddosbarthiad ieithyddol gan gollu'r garfan Cymraeg-Estynedig)

-symud i ddwyieithrwydd a fydd yn gorfodi'r athro/athrawes i feddwl yn fwy penodol am y profiadau ieithyddol a gynigir

-argyhoeddi staff o werthoedd addysgiadol sy'n deillio o addysg ddwyieithog

-cynnig arweiniad ar ddulliau dysgu sy'n cynnal plant o wahanol alluoedd ieithyddol a pharatoi adnoddau addysg

-rôl y tiwtor proffesiynol/cydgysylltydd iaith (cefnogi, monitro, arfarnu?)

-codi ymwybyddiaeth staff o'r gofynion ynghylch sut i ymdopi gyda phlant sy'n ddysgwyr (lle mae'r Gymraeg yn gyfrwng); bwlch yn narpariaeth yr Awdurdod yn y gorffennol; gobaith y bydd Y Prosiect Datblygu Addysg Ddwyieithog yn fodd i gynnig arweiniad a chymorth

-dysgu dwyieithog o fewn y dosbarth - ai ailadrodd yw hyn ac felly yn gwastraffu amser? Os ydi'r plentyn yn deall y ddwy iaith a yw'n debygol o wrando yr ail dro? Mae angen sgiliau arbennig gan yr athro i lwyddo

-perylon setio/gwahamu plant ar sail iaith - gall greu drwgdeimlad a pholareiddio

-HMS a rheolaeth a sgiliau monitro i'r Cyd-Gysylltwyr

-lle i ddatblygu'r iaith lafar yn ffurfiol/anffurfiol yn y dosbarthiadau ac yn arbennig mewn gwersi ABCH/Celfyddyd ac yn y blaen (gyda dysgwyr mewn ysgolion Model CH h.y. Saesneg yn bennaf)."

(Awdurdod Addysg Gwynedd, 1992)

Yn ystod ei gyfraniad yntau pwysleisiodd Mr Gwilym Humphreys, (1991) Cyfarwyddwr Addysg y sir y dylid,

*-".. rhoi pwys ar feithrin hyder y Cymry mamiaith yn eu Saesneg llafar,"
a*

-"sefydlu dealltwriaeth ynglŷn â'r hyn a olygir wrth ddysgu dwyieithog mewn dosbarth (rhaid i athrawon gael cyfarwyddiadau a chanllawiau clir.)"

Roedd y gynhadledd felly, wedi sefydlu ffocws yr ymchwil gan fynnu mai yn y meysydd hyn yr oedd angen arweiniad ar ysgolion ac athrawon y sir. Penderfynwyd yn fuan wedi'r gynhadledd:

- i) y byddai'r astudiaeth yn **canolbwyntio ar rôl yr athrawon** mewn dysgu dwyieithog
- ii) y byddai ffrwyth yr ymchwil yn cymryd dwy wedd:

*** Pecyn hyfforddiant mewn swydd** ar gyfer athrawon uwchradd y sir a gweddill ysgolion uwchradd Cymraeg Cymry. (Williams, 1994) Y nod yn yr achos hwn oedd cyflwyno'r deunydd mewn dull uniongyrchol, hawdd ei dreulio a chynnig cyfle i athrawon adfyfrio ar eu harferion dysgu presennol a'u haddasu yn ôl yr angen. Mae Pennod 8 yn trafod yr egwyddorion sydd y tu ôl i'r dull cyflwyno a threfn y deunydd yn llawn.

***Yr astudiaeth hon** sydd yn:

- cyflwyno'r syniadaeth addysgol y tu ôl i'r pecyn,
- manylu ar ac yn adlewyrchu'r arsylwi a wnaethpwyd yn yr ystafell ddosbarth,
- arfarnu'r dulliau dysgu a chyflwyno a welwyd ar waith mewn sefyllfaoedd uniaith a dwyieithog,

- cynnig casgliadau ac argymhellion ynglŷn â'r dysgu a'r drefniadaeth.

Mae'r pecyn hyfforddiant mewn swydd, felly, yn ganlyniad i'r ymchwil ei hun ac yn deillio ohono. Ymdrech ydyw i gyflwyno ymchwil addysgol mewn dull mwy cyfeillgar i'r darllenwr, ac i bwysleisio'i berthnasedd i'r athrawon yn eu gwaith o ddydd i ddydd.

B. Dulliau'r ymchwil

Oherwydd y cefndir a amlinellwyd uchod roedd rhai agweddau ar ddulliau'r ymchwil wedi cael eu penderfynu eisoes, agweddau megis nifer yr ymchwilwyr a lleoliad yr ysgolion a oedd yn rhan o'r gwaith. Ar y llaw arall roedd rhyddid i'r ymchwilydd ynglŷn â nifer o'r agweddau eraill megis y dulliau casglu data, natur a nifer y sampl, yr union ysgolion a fyddai'n rhan o'r gwaith, a'r dulliau dadansoddi.

Yn yr adran hon, felly, manylir ar yr agweddau hynny a'r rhesymau y tu ôl iddynt gan ddangos fel y ceisir sicrhau ehangrwydd yr astudiaeth ar y naill law, a dibynadwyedd a dilysrwydd y dulliau ar y llaw arall.

Penderfynwyd y byddai dau gam pendant i'r arsylwi:

Cam 1 - O Ionawr 1992 - Ebrill 1992

Yn ystod y cam hwn y nod oedd:

- a) Gwneud arolwg eang o'r dulliau dysgu oedd ar waith ar draws y cwricwlwm yn ysgolion uwchradd Gwynedd.
- b) Gwneud arolwg o'r defnydd a wneid o'r moddau ieithyddol yn yr ystafell ddosbarth.
- c) Gwneud arolwg o sut yr oedd y gwahanol ysgolion yn diffinio addysg ddwyieithog ac yn ei gyflwyno i'w disgyblion.
- ch) Manylu ar effaith setio ieithyddol ar ddatblygiad dwyieithrwydd y disgyblion yn yr ysgolion.

d) Adnabod meysydd a sefyllfaoedd penodol a fyddai'n haeddu sylw pellach a manylach yn ystod Cam 2.

Cam 2 - O Fedi 1992 - Ebrill 1993

a) Ymestyniad o (ch) uchod trwy:

- gyfyngu maes yr astudiaeth i fanylu ar ddulliau cyflwyno effeithiol mewn sefyllfaoedd uniaith Gymraeg a dwyieithog,
- gasglu data a fyddai'n sail i ddadansoddi arferion dysgu da mewn sefyllfaoedd uniaith Gymraeg a dwyieithog.

b) Casglu data a fyddai'n fodd i ddisgrifio, dadansoddi ac arfarnu'r amrywiol systemau dysgu dwyieithog oedd ar gael.

c) Casglu tystiolaeth o'r ystafelloedd dosbarth fel y gellid manylu ar Cam 1 - (c) uchod.

Cyn manylu ar y dulliau a ddefnyddiwyd i gasglu'r data yn ystod yr ymchwil, canolbwyntir ar dri newidyn amlwg sef yr ymchwilydd ei hun, yr ysgolion a'r athrawon yr ymwelwyd â'u dosbarthiadau. Yna trafodir yr agweddau a'r camau a gymerwyd i sicrhau dilysrwydd.

1. Cefndir yr ymchwilydd

Oherwydd natur y ddealltwriaeth rhwng Awdurdod Addysg Gwynedd a'r Coleg Normal, un ymchwilydd yn unig (sef awdur y gwaith hwn) a ryddhawyd o'i waith am 50% o'i amser dros gyfnod o 2 flynedd i ymgymryd â'r gwaith. Roedd tri pheth yn ei gefndir addysgol yn ei gymhwyso ar gyfer y dasg:

i) ei brofiad fel Pennaeth Cyfadran Iaith ac Uwch Athro am naw mlynedd rhwng 1977 ac 1986 yn un o ysgolion uwchradd dwyieithog y sir, gyda chyfrifoldeb am;

- sefydlu polisi iaith ar draws y cwricwlwm yn yr ysgol a fyddai'n sicrhau ystyriaeth i'r defnydd o iaith mewn dysgu pynciol,

- sefydlu polisi cyfrwng o fewn pynciau ac o fewn gwersi i sicrhau datblygiad dwyieithog disgyblion yr ysgol,

- arolygu a monitro datblygiad y polisiau gan gynnwys ymweld ag ystafelloedd dosbarth athrawon eraill. Yn ystod un flwyddyn, 1982-83 neilltuwyd 5 gwerau yr wythnos am gyfnod o dymor i'r gwaith hwn a bu'n trafod y canlyniadau gyda'r athrawon a'r adrannau perthnasol mewn cyfres o gyfarfodydd adran/cyfadrannau.

(Gweler Williams, C., 1983)

ii) ei brofiad fel tiwtor ymarfer dysgu yn Y Coleg Normal o 1986 ymlaen; profiad a oedd yn hyfforddiant mewn arsylwi gwrthrychol dadansoddol yn ôl yr hyn a ddisgwyllir mewn ymchwil ethnographig. Mae'r profiad hwn yn rhoi perspectif cyflawn o ddysgu ac addysgu ond hefyd yn gorfodi'r un sy'n arsylwi i ganolbwyntio ar agweddau manylach yn ôl y gofyn.

iii) ei brofiad yn llunio deunydd hyfforddiant mewn swydd ysgol ganolog ar gyfer athrawon yn y sectorau cynradd ac uwchradd.

(Crump a Williams, 1988; Williams Gol. 1990)

O safbwynt **dibynadwyedd** gellid dadlau dros wendid sefyllfa defnyddio un ymchwilydd yn unig o ran sicrhau gwrthrychedd yr arsylwi. Ar y llaw arall, ni byddai trafferthion sicrhau cysondeb dehongliad yn debyg o godi fel y gallai ddigwydd gyda thîm o arsylwyr. I sicrhau gwrthrychedd yn yr arsylwi felly, cymerwyd y camau canlynol:

i. Yn ystod Cam 1 **cynnal trafodaethau cyson ar ffrwyth yr arsylwi** gydag athrawon a phrifathrawon yr ysgolion yr ymwelwyd â hwy trwy:

- adrodd i gyfarfodydd consortia (a oedd yn cynnwys prifathrawon/dirprwyon/cydgysylltwyr iaith) o fewn Gwynedd ar brif ddarganfyddiadau'r arsylwi. Cynhaliwyd 5 cyfarfod rhwng Ionawr ac Ebrill, 1992. (Roedd y consortia wedi eu llunio ar sail ddaearyddol h.y. Môn, Arfon, Llŷn ac Eifionnydd, Aberconwy a Meirionnydd.)

- adrodd yn gyson yn ystod Cam 1 i 2 i swyddogion yr awdurdod a oedd â chyfrifoldeb am y Prosiect.

- adrodd yn gyson i Bwyllgor Uwchradd Y Ganolfan Astudiaethau Iaith a oedd yn gweithredu fel grŵp rheoli i'r prosiect.

- yn Ebrill 1992 ar ddiwedd Cam 1 cyflwyno adroddiad llafar cynhwysfawr i brifathrawon holl ysgolion uwchradd y sir ar brif ddarganfyddiadau'r arsylwi, (y sylwadau hyn oedd cnewyllyn pennod 5). Roedd y drafodaeth a ddilynodd yn fodd i gadarnhau nifer o'r pwyntiau ac i daflu peth amheuaeth ar eraill.

- cyflwyno adroddiad manwl i'r Cyfarwyddwr Addysg ar ffrwyth yr arsylwi mewn cyfarfod preifat.

Gan fod pob un o'r sesiynau hyn gyda phobl a oedd yn arbenigwyr mewn agweddau o'r maes gyda nifer helaeth ohonynt yn gyfrifol am bolisiau dysgu a iaith o fewn ysgolion penodol ac yn ehangach, teimlir fod eu sylwadau a'u cwestiynau yn sicrhau gwrthrychedd i'r arsylwi yn ystod Cam 1. (Byddir yn manylu ar y gwahaniaethau rhwng Cam 1 a Cam 2 ymhellach ymlaen yn y bennod hon.)

ii. **Arsylwi mewn nifer o ysgolion** fel bod yr amrywiaeth yng nghefnidir ieithyddol y disgyblion a chyd-destun sosioieithyddol aelodau'r dosbarthiadau yn fodd i leihau unrhyw oddrychedd a oedd yn bodoli. Roedd gwrthrychedd yn cael ei gadarnhau wrth ddefnyddio'r un dulliau arsylwi a chofnodi mewn amrywiaeth o sefyllfaoedd. Yn ystod Cam 1 ymwelwyd â 10 ysgol ac yn ystod Cam 2 ymwelwyd â 11; 17 o ysgolion gwahanol rhwng y ddau gam. (Byddir yn manylu mwy wrth drafod cyd-destun yr astudiaeth.)

iii. Yn ystod Cam 2:

-cadw record gyflawn o'r arsylwi trwy recordio'r gwersi yn eu cyfanrwydd gyda recordydd cam.

-defnyddio'r dull galw-i-gof wedi'i symbylu ("*stimulated recall*") gyda rhai o'r athrawon i sicrhau tegwch a gwrthrychedd wrth drafod agweddau penodol mewn dyfnder.

Teimlir fod y camau a ddisgrifir uchod ynghyd â defnydd lled helaeth yn ystod Cam 1 o offerynau disgrifio rhesymiad isel ("*low inference descriptors*") yn fodd i sicrhau dibynadwyedd mewnol yr arsylwi.

2. Statws yr ymchwilydd wrth arsylwi

Cam 1

Yn ystod Cam 1 rôl gwbl ar wahân i'r sefyllfa ddysgu fyddai ganddo yn ystod y cyfnodau pan fyddai'r athrawon yn cyfarch y disgyblion. Byddai'n cofnodi ei arsylwadau yng nghefn y dosbarth.

Pan fyddai'r disgyblion yn gweithio o fewn grwpiau, sefydlwyd gyda'r athrawon y byddai rhyddid iddo fynd i arsylwi ar yr hyn fyddai'n digwydd o fewn grŵp/grwpiau ac y byddai'n rhydd i ofyn cwestiynau neu i gyd-drafod gydag aelodau'r grwpiau mewn modd a fyddai'n taflu goleuni ar:

- eu dealltwriaeth o gynnwys y gwersi
- berthynas cyfrwng y wers â'r ddealltwriaeth honno.

Cyfraniadau syml fyddai'r rhain yn codi o gwestiynau megis:

- *F'asech chi'n esbonio i mi be' dach chi'n 'i wneud?*
- *Be' fuoch chi'n 'i drafod rwan? Fedrwch chi grynhoi i mi?*
- *Oes 'na rywbeth dach chi heb 'i ddallt yn iawn?*

Pan fyddai'r cyfrwng yn Gymraeg, gofynnwyd y cwestiynau yn y Gymraeg; pan fyddai'r wers yn ddwyieithog, gofynnwyd yn y naill neu'r llall o'r ieithoedd.

Pwrpas y cwestiynu hwn oedd:

- sefydlu perthynas ac awyrgylch naturiol yn y dosbarth fel y byddai'r disgyblion yn fwy tebygol o ymateb yn eu dull arferol i ddulliau'r athrawon,
- chwilio am dystiolaeth syml a fyddai'n awgrymu'r berthynas rhwng iaith, cyfrwng a dealltwriaeth bynciol.

Ar ddiwedd y gwersi byddid yn gwahodd sylwadau gan yr athrawon ar y berthynas hon ac unrhyw agwedd arall o'r hyn a ddigwyddodd yn ystod y wers. Fel rheol byddent yn awyddus i gyfrannu heb eu gwahodd. Cyfeirir at rai o'r sylwadau hyn yn ystod y trafod manwl; penodau 5-7.

Cam 2

Yn ystod Cam 2 yr un oedd statws yr ymchwilydd yn ystod yr arsylwi ond roedd y ffaith fod camera cam ganddo yn recordio'r gwersi yn effeithio peth ar agweddau'r disgyblion ar ddechrau'r gwersi gan fod tuedd i rai unigolion ddangos mwy o hunanymwybyddiaeth. Roedd hyn yn effeithio ar barodrwydd rhai i gyfrannu mewn sefyllfaoedd grwpiau bychain ond trwy:

- ddal y camera o flaen ei gorff yn hytrach na'i wyneb,
- gyfrannu o fewn grŵp a gydag unigolion yn yr un modd ag y darlunir yn achos Cam 1, llwyddwyd i leihau effaith y camera ar y disgyblion.

Nid oedd arwyddion bod y camera yn effeithio ar iaith na dysgu'r athrawon ar wahân i beth nerfusrwydd arwynebol yn ystod y munudau cyntaf. Roedd y ffaith fod y gwersi'n cael eu ffilmio yn eu cyfanrwydd yn golygu eu bod yn anghofio am ei bresenoldeb yn fuan iawn ac yn canolbwyntio ar eu rôl fel athrawon. Cafwyd un achos o athrawes yn gwrthod cymryd ei ffilmio er ei bod yn barod iawn i dderbyn yr ymchwilydd i'w dosbarth i arsylwi. (Gwers 95)

Yn ystod yr ail gam ychwanegwyd cyfweiliadau byrion gyda nifer o'r disgyblion a oedd yn gweithio mewn grwpiau neu ar eu pennau eu hunain. Dewiswyd canolbwyntio ar ddisgyblion a oedd wedi bod yn ddysgwyr ar ryw gyfnod yn eu haddysg ond a oeddent bellach yn deall popeth yn y Gymraeg neu'n gwbl rugl yn y Gymraeg. Pwrpas y cyfweiliadau hyn oedd derbyn eu barn am eu dwyieithrwydd eu hunain a'i werth iddynt fel unigolion.

Canolbwyntiwyd uchod ar statws yr ymchwilydd o fewn y dosbarth a rhai o'i ddulliau casglu data gan eu bod yn ffactorau sydd yn cyfrannu tuag at ddibynadwyedd allanol yr astudiaeth yn ôl LeCompte a Goetze (1982). Yn ystod yr adrannau a'r penodau sydd yn dilyn, byddir yn manylu ar rai o'r ffactorau perthnasol eraill megis:

- disgrifiadau o'r categorïau o blant a ddefnyddiwyd,
- disgrifiadau manwl o gyd-destun gweithredu'r ymchwil,
- dulliau eraill a ddefnyddiwyd o gasglu data a'r dulliau dadansoddi,
- fframwaith yr ymchwil a'r rhagosodiadau o'r cam 1af a fyddo'n sail i'r ail gam.

3. Lleoliad yr ysgolion

Gan mai o fewn Gwynedd yr oeddid yn gweithio, roedd yr holl ysgolion a ddefnyddid ar gyfer yr astudiaeth o fewn y sir. Mantais hyn oedd fod yr holl amrediad safon o ddysgwyr i'w weld yn ysgolion y sir; o'r dysgwyr sydd wedi cael eu haddysg i gyd yn ysgolion yr awdurdod ac wedi datblygu'n drwyadl ddwyieithog i'r dysgwyr hynny a oedd wedi symud i'r sir yn ystod yr wythnos neu ddwy cyn ymweliad yr ymchwilydd ac nad oedd ganddynt unrhyw Gymraeg o gwbl. Gwelwyd enghreifftiau o'r ddau fath yn ystod yr arsylwi.

Mae'r modelau iaith a bennwyd ac a drafodwyd ym mhennod 3 wedi'u seilio ar ganran y dysgwyr sydd yn yr ysgolion a natur ieithyddol y dalgychoedd gyda phegwn **model CH** yn dangos mai dysgwyr oedd yn y mwyafrif llethol. Un ystyriaeth y penderfynwyd arni wrth ddewis ysgolion felly oedd ymweld ag ysgolion a oedd yn cynrychioli bob un o'r modelau iaith a hynny yn ystod camau 1 a 2.

Roedd **model CH** yn peri peth problem gan mai ychydig iawn o ddefnydd a wneir o'r Gymraeg fel cyfrwng yn yr ysgolion hynny mewn cyd-destun uniaith na dwyieithog. Llwyddwyd i ymweld ag 1 ysgol **model CH** yn ystod Cam 1 ac un wahanol yn ystod Cam 2 i ffilmio 2 wers gan yr un athro.

Oherwydd bod y sir wedi'i rhannu'n 5 gonsortiw a hynny ar sail ddaearyddol yr ystyriaeth arall oedd ymweld â chynrychiolaeth o'r holl gonsortia yn ystod yr astudiaeth.

O'r ddwy ystyriaeth, y gyntaf a oedd yn cael y lle blaenaf gan fod y rhannu ieithyddol yn fwy perthnasol i faes yr ymchwil na'r rhaniad daearyddol.

4:1. Natur a nifer y sampl

Roedd yr astudiaeth yn canolbwyntio ar flynyddoedd 7-9 er bod peth arsylwi wedi digwydd gyda phlant iau (mewn ysgol gynradd a chanolfan iaith i hwyrddyfodiaid) ac mewn dosbarthiadau hŷn. Digwyddodd yr olaf oherwydd penderfyniad i ddilyn athrawes trwy'r dydd yn achos un ysgol yn ystod Cam 1.

Cam 1

Y drefn arferol yn ystod Cam 1 er hynny, oedd:

- dilyn dosbarth drwy'r dydd lle'r oedd hynny'n bosibl.

(Fel rheol roedd gwahanol drefniadau grwpio ar gyfer y pynciau ymarferol ym mlwyddyn 7 a gwahanol drefniadau setio ym mlynnyddoedd 8 a 9 yn ei gwneud yn amhosibl.)

- lle nad oedd hynny'n bosibl dilyn unigolyn o fewn y dosbarth drwy'r dydd, nid i bwrpas canolbwyntio ar yr unigolyn ond er mwyn canolbwyntio ar rai aelodau o'r dosbarth.

- lle'r oedd modd, dilyn dosbarth cyfrwng Cymraeg am un diwrnod mewn ysgol a dosbarth dwyieithog yn ystod y diwrnod arall. (Oherwydd trefniadaethau ysgolion nid oedd hyn yn bosibl ym mhob achos.)

Prifathrawon a/neu cydgysylltwyr iaith yr ysgolion a oedd yn dewis yr union ddosbarthiadau yn dilyn cais yr ymchwilydd am:

- ddosbarthiadau rhwng blynnyddoedd 7-9,
- un dosbarth cyfrwng Cymraeg i'w ddilyn am ddiwrnod,
- un dosbarth yn cael ei ddysgu'n ddwyieithog ac yn cynnwys dysgwyr o safon uchel i'w ddilyn am ddiwrnod.

Pe na bai hynny'n bosibl, gofynnwyd am ddosbarth yn cynnwys Cymry naturiol a dysgwyr da fel y gellid canolbwyntio am gyfnod yn ystod y dydd ar yr ail gategori. Mewn un achos yn unig y gofynnwyd am gael dilyn un athro trwy'r dydd er y golygai hynny ymweld â gwersi blynnyddoedd 10-13.

Rhodddwyd yr hawl i'r ysgolion ddewis y grwpiau targed fel eu bod yn gallu:

- dewis grwpiau a oedd yn ateb y gofynion,
- dewis dyddiau amrywiol o safbwynt natur y gwersi,
- teimlo peth perchnogaeth ar yr ymchwil.

Mewn lleiafswm bychan o'r achosion ac am wersi unigol bu'n rhaid mynd at grŵp gwahanol i'r un yr oeddid yn ei ddilyn drwy'r dydd, er mwyn sicrhau gwersi Cymraeg neu ddwyieithog o ran cyfrwng. Digwyddai hynny am fod y dosbarth targed yn cael ei ddysgu'n gyfangwbl trwy gyfrwng y Saesneg am y wers honno. Yn yr achosion hyn roeddid yn mynd at grŵp cyfatebol o fewn yr un flwyddyn.

Yn ystod Cam 1 ymwelwyd â 80 gwersi; 68.75% ohonynt yn awr o hyd, 15% ohonynt yn 45 munud o hyd, 15% yn 35 munud o hyd a'r un wers fugeiliol sydd yn weddill yn 30 munud o hyd. Gweler Tabl 1.

Ysgol	Model iaith	Nifer y gwersi	Hyd y gwersi
a	B(i)	10	1 awr
b	C(ii)	5	1 awr
c	C(i)	10	1 awr
ch	C(i)	12	45 munud
d	B(ii)	10	1 awr
dd	C(i)	5	1 awr
e	B(i)	12	35 munud
f	CH	1	30 munud
ff	B(ii)	10	1 awr
g	A	5	1 awr

Tabl 4:1 - Ysgolion yr ymwelwyd â hwy yn ystod Cam 1, - Model Iaith, nifer a hyd y gwersi.

Cam 2

Roedd nod yr arsylwi yn wahanol yn ystod Cam 2 gan mai'r pwrpas oedd canolbwyntio ar arferion dysgu da, sefyllfaoedd ieithyddol penodol neu athrawon penodol. Mewn ymgynghoriad â'r prifathrawon neu'r cydgysylltwyr iaith yr oedd y dewis yn digwydd, a hynny oherwydd:

- cyfansoddiad dwyieithog y dosbarth,
- polisi iaith yr ysgol e.e. dysgu'r ddwy iaith yn yr un dosbarth, rhannu'r dysgu'n ôl y gwersi i batrwm penodol,- 50:50,
- bod yr athrawon wedi bod yn treialu neu arbrofi gyda gwahanol ddulliau o gyflwyno deunydd o fewn y sefyllfa ddwyieithog,
- yr angen i ganolbwyntio ymhellach ar y defnydd o lafaredd, ysgrifennu a/neu ddarllen o fewn sefyllfa uniaith Gymraeg (gydag athrawon yr oedd yr ysgol a/neu'r ymchwilydd wedi eu hadnabod fel rhai a oedd yn defnyddio arferion da.)

Yn ystod y cam hwn ymwelwyd ag 11 o ysgolion uwchradd o fewn y sir; pedair ohonynt yn rhai yr ymwelwyd â hwy yn ystod Cam 1 yn ogystal. Lle'r oedd gwersi 30 neu 35 munud o hyd (14 ohonynt) ffilmiwyd gwersi dwbl, felly, ystyrir hwy yn Nhabl 2 fel saith gwers. Roedd pob gwers felly rhwng 55 a 70 munud o hyd.

Ysgol	Model Iaith	Nifer y gwersi
d	B(ii)	8
e	B(i)	5
ff	B(ii)	3
g	A	5
ng	CH	2
h	C(ii)	4 (+1) *
i	B(i)	5
l	C(ii)	4
ll	B(i)	2
m	C(i)	4
n	C(i)	2
Cyfanswm		44 (+1)

(* Gwers nas ffilmiwyd oherwydd anfodlonrwydd yr athrawes)

Tabl 4:2 - Ysgolion yr ymwelwyd â nhw yn ystod Cam 2 yn dangos y modelau iaith yr oedd yr ysgol ynnddynt a nifer y gwersi a ffilmiwyd.

(Sylwer - Yn ystod y cam hwn nid oedd y ffilmio yn yr un ysgol o angenrheidrwydd yn digwydd ar yr un dyddiau oherwydd y canolbwyntio ar sefyllfaoedd, meysydd neu athrawon penodol.)

4:2 Natur a Nifer y Sampl yn Ôl Model Iaith

Yn y ddau dabl isod manylir ar natur y sampl yn ôl modelau iaith Gwynedd. Mae tabl 4:3 yn cynnig crynodeb o'r ysgolion a ddefnyddiwyd yn ystod camau 1 a 2 ar wahân. Mae'r golofn olaf ar y dde yn dangos cyfanswm yr ysgolion a ddefnyddiwyd ym mhob model. Nid yw'r rhif yn y golofn honno o angenrheidrwydd yn gyfanswm o'r ddwy golofn arall gan fod 4 ysgol wedi'u defnyddio yng nghamau 1 a 2.

Yn nhabl 4:4 rhestrir y gwersi y buwyd yn

- a) arsylwi
- b) ffilmio

ynddynt yn ôl model iaith yr ysgolion.

Model iaith	Nifer yn y sir	Cam 1	Cam 2	Cam 1 + 2
A	2	1	1	1
B(i)	4	2	3	4
B(ii)	3	2	2	2
C(i)	7	3	2	5
C(ii)	3	1	2	3
CH	4	1	1	2
Cyfanswm	23	10	11	17

Tabl 4:3 - Yr ysgolion yr ymwelwyd â hwy yn ystod camau 1 a 2 yn ôl y modelau iaith

Model iaith	Arsylwi	Ffilmio	Cyfanswm
A	5	5	10
B(i)	22	12	34
B(ii)	20	11	31
C(i)	27	6	33
C(ii)	5	8 (+1)	13 (+1)
CH	1	2	3
Cyfanswm	80	44 (+1)	124 (+1)

Tabl 4:4 - Y gwersi yr ymwelwyd â nhw i arsylwi ac i ffilmio ynddynt yn ôl model iaith yr ysgolion.

Sylwadau

Ni ddisgwyliid i'r sampl fod yn fawr ym modelau A ac CH. Y rheswm yn achos model A yw mai dwy ysgol yn unig sydd yn y model ac oherwydd eu bod yn ysgolion dwyieithog swyddogol, trwy gyfrwng y Gymraeg y dysgir mwyafrif llethol y pynciau ym mlynnyddoedd 7 -9. Cyson oedd y patrwm ar wahân i ddysgwyr Categori C a oedd yn cael dilyn Gwyddoniaeth a Mathemateg trwy gyfrwng y Saesneg yn **ysgol g** Ymwelwyd â dosbarth Gwyddoniaeth yn cynnwys plant Categori C yn ystod Cam 2. Roedd arsylwi a ffilmio mewn deg gwर्स o fewn y model yn dangos unfurfaeth y sefyllfa ieithyddol yn y dysgu.

Yn achos model CH ychydig iawn o ddysgu dwyieithog oedd yn digwydd o gwbl; dim yn un o'r ysgolion, gwersi bugeiliol yn unig mewn dwy a'r Dyniaethau i flynyddoedd 7 - 9 yn unig yn y llall. Buwyd yn arsylwi mewn un wers fugeiliol ac yn ffilmio mewn dwy wers Hanes.

Roedd diddordeb pennaf yr ymchwil o safbwynt yr arsylwi a'r ffilmio felly, yn ysgolion y modelau **B(i)** ac **C(i)**, **B(ii)** ac **C(ii)** lle'r oedd amrywiaeth o safbwynt:

- iaith plant oedd yn y grwpiau gwahanol h.y. setio ar sail iaith,
- iaith plant oedd yn yr un grŵp,
- y dulliau dysgu a ddefnyddiwyd yn y gwahanol gyd-destunau hyn,
- cyfrwng swyddogol y dysgu o grŵp i grŵp.

5. Natur y grwpio yn ôl cyfrwng o fewn y Modelau Iaith ym mlynnyddoedd 7-9
(Gweler pennod 3 am ddisgrifiad o'r modelau)

Model A - Popeth trwy gyfrwng y Gymraeg yn y ddwy ysgol. Yn un o'r ysgolion dim ond plant sydd yn abl i ddilyn cyfrwng Cymraeg sydd yn cael eu derbyn; mae'r llall (ysgol g) yn derbyn dysgwyr Categori C (yn ôl diffiniad Gwynedd) ac yn caniatáu iddynt ddilyn Mathemateg a Gwyddoniaeth trwy gyfrwng y Saesneg ym mlynnyddoedd 7 ac 8 yn unig. Cyfrwng Cymraeg yw gweddill y dysgu.

Model B(i) - Mewn tair o'r pedair ysgol ceir ffrydio ar sail iaith gyda 70% (80% yn un o'r ysgolion) o'r gwaith yn y dosbarth dwyieithog yn digwydd trwy gyfrwng y Gymraeg. Yn ysgol a tueddir i ddehongli hynny fel 70% ar draws y cwricwlwm cyfan gyda rhai pynciau yn gyfangwbl mewn 1 iaith. Nodir mai sylfaen y polisi iaith yno yw Mathemateg, Gwyddoniaeth, Dyniaethau a Ffrangeg, (Lewis, 1993). Yn y 3 ysgol arall, - e,i,ll - ceir amrywiaeth yn y dehongliad o ddysgu dwyieithog gyda rhai pynciau yn defnyddio'r ddwy iaith o fewn yr un wers gan ddarparu taflenni gwaith dwyieithog.

Mewn lleiafrif o bynciau , - Mathemateg a Gwyddoniaeth yn ysgolion e ac i a Dyniaethau yn ysgol ll, - cyflwynir rhai modiwlau trwy gyfrwng y Gymraeg ac eraill trwy gyfrwng y Saesneg, - 50:50 yn achos e ac i, a 70:30 o blaid y Gymraeg yn ysgol ll. O fewn y model iaith hwn yn unig y ceir ysgolion yn mabwysiadu'r dehongliad hwn.

Nid yw **ysgol e** yn ffrydio ar sail iaith o gwbl ym mlwyddyn 7 (1992-1993) gan fod yr holl ddysgwyr wedi meistrolï'r iaith yn ddigonol i allu dilyn cyfrwng Gymraeg. Pedwar allan o 200 yn unig oedd angen sylw penodol i ddatblygu'r Gymraeg.

Mewn dwy o'r ysgolion - **a** ac **i**, ceir grwpiau pontio ar gyfer dysgwyr sydd wedi cyrraedd safon uchel yn y Gymraeg. Yn achos ysgol **i**, y drefn yw cyflwyno 50% o'r gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg a 50% trwy gyfrwng y Saesneg. Pwysleisir yn achos yr ysgol hon nad oes dysgu dwyieithog o gwbl i'r garfan hon. (Lewis, 1993)

Model C(i) - Mae'r saith ysgol sydd yn y model hwn yn grwpio dysgwyr gyda'r Cymry Cymraeg ym mlwyddyn 7; yn achos pedair ohonynt - **ch, m,n,-** ac un ysgol nas ymwelwyd â hi, mae'r cymysgu ieithyddol yn llwyr h.y. rhennir y dysgwyr rhwng y grwpiau cyfrwng Gymraeg heb ymdrech i'w dosbarthu yn ôl eu gallu yn eu hail iaith. Yn achos y tair arall sef **c, dd** ac un ysgol nas ymwelwyd â hi, diogelir Cymreigrwydd rhai dosbarthiadau trwy gymysgu'r dysgwyr gyda rhai Cymry sydd yn cyfateb yn eu gallu ieithyddol yn y Gymraeg i ddysgwyr.

Yn yr ysgolion hyn, sydd mewn ardaloedd Cymraeg a Chymreig, mae'r dysgwyr wedi cyrraedd safon uchel o hyfedredd llafar os ydynt wedi cael rhai blynyddoedd yn ysgolion cynradd y ddalgylchoedd neu wedi treulio tymor yn y canolfannau iaith ar gyfer hwyrdyfodiaid. Yr hyn sydd yn nodweddu'r ysgolion hyn o ran trefniadaeth yw nad oes digon o ddysgwyr o fewn blwyddyn i sicrhau ffrydio ieithyddol ar sail dosbarthiadau.

Mae amrywiaeth o ddulliau cyflwyno dwyieithrwydd o fewn y fframwaith hon; **ysgol ch** yn cyflwyno nodiadau dwyieithog cyfochrog ym mhob pwnc, un o'r ysgolion nas ymwelwyd â hi yn cyflwyno'r gwersi'n llafar yn y Gymraeg ond y plentyn yn dewis ei iaith ysgrifennu; **ysgol m** yn cyflwyno'r gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg i bawb yn llafar ond yn cynnwys ffynonellau ysgrifenedig Saesneg yn eu taflenni gwaith gan fynnu peth ateb yn y Saesneg; yr ysgolion sydd yn weddill yn dysgu'n ddwyieithog yn llafar ond gyda'r Gymraeg yn cymryd tua 70% o'r cyfanswm amser, (mewn rhai achosion y grwpiau dysgwyr yn unig oedd yn derbyn y 30% Saesneg yn llafar gyda'r Cymry yn fwy tebygol o gael eu dysgu 100% trwy gyfrwng y Gymraeg yn llafar gyda pheth gwaith darllen yn y Saesneg.) Yn y tair ysgol lle'r oedd y dysgwyr yn cael eu rhoi gyda'i gilydd yn yr un dosbarth â rhai Cymry, roedd y Saesneg yn fwy tebygol o fod yn gyfrwng llafar. Roedd tuedd hefyd i'r Saesneg gael blaenoriaeth yn ysgrifenedig.

Model B(ii) - Yr hyn sy'n nodweddu'r tair ysgol a ddaw i'r model iaith hwn yw eu bod yn derbyn digon o blant o garfannau ieithyddol gwahanol i ffrydio ar sail gallu ieithyddol.

Yn ysgol **d** mae dau ddosbarth ym mlwyddyn 7 yn cael eu hystyried yn ddosbarthiadau cyfrwng Cymraeg ac yn derbyn eu haddysg yn ôl y pwysau ieithyddol 70:30 o blaid y Gymraeg; mae dau ddosbarth yn cael eu hystyried yn ddysgwyr, un ohonynt yn ddysgwyr da. (Un diffiniad derbyniol o **ddysgwr da** yw'r un a osodir yng nghategoriau A a B yn ôl dosbarthiad Gwynedd ar gyfer y dysgwyr sydd yn trosglwyddo i'r ysgolion uwchradd ac a gynhwysir yn adroddiadau Ymgynghorydd Y Gymraeg o 1986 ymlaen.) Un o'r dosbarthiadau dysgwyr hynny, felly, sy'n derbyn eu haddysg yn ol 50:50 yn ieithyddol. Ar wahân i'r Gymraeg fel pwnc, trwy gyfrwng y Saesneg y derbynia'r ail ddosbarth o ddysgwyr a'r ddau ddosbarth o hwyrddyfodiaid eu haddysg.

Mae patrwm ysgol **ff** yn fwy cytbwys o safbwynt iaith yr addysgu gyda 3 dosbarth o Gymry yn dilyn y pwysau 70:30 o blaid y Gymraeg yn eu rhaglen addysgol; tri grŵp o ddysgwyr da yn dilyn y pwysau 50:50 a thri grŵp o ddysgwyr eraill sydd yn dilyn y pwysau 30:70 gan dderbyn mwyafrif eu haddysg trwy gyfrwng y Saesneg.

Yn achos yr un ysgol arall a ddaw i'r model hwn ac nas ymwelwyd â hi, o'r pump dosbarth sydd ym mlwyddyn 7, mae dau ddosbarth yn derbyn eu haddysg trwy gyfrwng y Gymraeg; mae'r un grŵp dysgwyr da yn derbyn 70% o'u haddysg trwy gyfrwng y Gymraeg. Trwy gyfrwng y Saesneg y derbyn y ddau grŵp sy'n weddill eu haddysg ar wahân i'r Gymraeg fel pwnc.

Model C(ii) - Yn achos y tair ysgol sydd yn y grŵp hwn rhennir y disgyblion ym mlwyddyn 7 yn dair carfan ieithyddol ac fe'u dysgir, oni nodir yn wahanol, yn ôl y rhaniad hwnnw sef:

- un grŵp o Gymry cynhenid a dysgwyr da yn gymysg
- un grŵp o ddysgwyr da (ar wahân i ysgol **h**)
- un grŵp o hwyrddyfodiaid/dysgwyr gwan

O fewn y fframwaith hwn, cedwir at y rhaniad ieithyddol 70:30 gyda'r grŵp cyntaf (dau grŵp yn achos ysgol **h**), 50:50 gyda'r ail garfan a dysgu trwy gyfrwng y Saesneg gyda'r garfan olaf, (ar wahân i'r Gymraeg fel pwnc.) Nodir mai'r nod mewn rhai pynciau e.e. Mathemateg yn ysgol **b** yw dysgu'n ddwyieithog oherwydd bod y plant o bl. 8 ymlaen wedi'u setio'n ôl gallu yn y pwnc. Ceir gwrthdynnu rhwng grwpio yn ôl iaith neu setio

yn ôl gallu mewn rhai pynciau yn y model hwn oherwydd fod y niferoedd yn y flwyddyn mor fychan.

Un cymhlethdod arall a gyfyd o fewn y model hwn fwyaf yw fod rhai aelodau o'r staff yn ddi-Gymraeg (yn achos **ysgol 1** yr adran Wyddoniaeth i gyd,) felly, nid oedd modd cynnig dwyieithrwydd ar draws y pynciau. Yn **ysgol 1**, 50% yn unig o'r staff sydd yn Gymry iaith gyntaf gyda saith aelod yn uniaith Saesneg.

Oherwydd y cymhlethdodau trefniadol a oedd yn effeithio ar gyfrwng y dysgu yn yr ysgolion sydd yn y model hwn, penderfynwyd ymweld â'r tair **ysgol,-b,h** ac **1**.

Model CH - Cymraeg ail iaith oedd bron y cyfan o'r disgyblion yn y pedair ysgol o fewn y model iaith hwn. O'r herwydd, ychydig iawn o gyfrwng Cymraeg a oedd yn cael ei gynnig ar wahân i waith bugeiliol, lle gwneir peth gwaith dwyieithog/cyfrwng Cymraeg gyda'r dysgwyr hynny a oedd yn dod i gategorïau A a B (yn ôl system gategoreiddio Gwynedd.) Yn un ysgol nas ymwelwyd â hi nodir fod grwpiau o Gymry yn derbyn cyfarwyddiadau llafar mewn Addysg Gorfforol. Yn **ysgol ng** cyflwynir y Dyniaethau yn ddwyieithog ym mlynedd 7 - 9 yn unig, a gwneir peth gwaith llafar dwyieithog yn y gwersi Addysg Gorfforol. Ymwelwyd â dwy o'r gwersi Dyniaethau yn ystod Cam 2 ac ymwelwyd ag un cyfnod bugeiliol estynedig yn **ysgol f**.

6. Manylion am gefndir yr athrawon

Yn ystod camau 1 a 2 gwelwyd 102 o athrawon gwahanol yn dysgu; pump ohonynt yn athrawon Saesneg ac un o'r rhain yn unig yn gwbl ddi-Gymraeg. Roedd y pedwar arall yn defnyddio peth Cymraeg yn gymdeithasol yn y dosbarth. Roedd y 97 arall yn dysgu naill ai trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog am gyfran o'r amser yn eu hysgolion. O'r cyfanswm atebodd 79 o'r athrawon holiadur, (Gweler Atodiad 4:B), yn ymwneud â'u profiad dysgu ac â'u profiad dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog a/neu trwy gyfrwng y Gymraeg.

Er bod cyfartaledd profiad dysgu'r athrawon yn 12 mlynedd, 52% o'r rhai a atebodd a gafodd hyfforddiant mewn dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg a/neu yn y sefyllfa ddwyieithog yn ystod eu cyrsiau ymarfer dysgu. Nid oedd 54.4% ohonynt wedi mynychu cwrs o'r fath yn ystod eu gyrfa ddysgu ychwaith ac nid oedd 26.5% ohonynt

wedi derbyn unrhyw hyfforddiant nac wedi mynychu cwrs i'w cynorthwyo. Yng ngeiriau un ohonynt,

"Bu raid dysgu trwy brofiad heb yr un arweiniad,"
ac er bod ganddo 30 mlynedd o brofiad dysgu cydnebydd,
" mae gwir angen hyfforddiant cyn belled ac (sic) mae trefnu a chyflwyno gwersi dwyieithog yn bod."

(Holiadur rhif 75)

Roedd 85% ohonynt wedi eu hyfforddi mewn prifysgolion neu golegau yng Nghymru; - 35% ym Mhrifysgol Bangor, 26.5% yn Y Coleg Normal, 15% ym Mhrifysgol Aberystwyth, 6.5% mewn colegau neu brifysgolion eraill yng Nghymru, 14% yn Lloegr ac un person heb dderbyn hyfforddiant proffesiynol o gwbl. O'r 11 person a dderbyniodd eu hyfforddiant yn Lloegr, nid oedd pump ohonynt wedi bod ar unrhyw gwrs dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg na chwaith wedi cael profiad o ddysgu yn y sefyllfa ddwyieithog cyn eu swyddi presennol.

7. Dulliau casglu'r data

a. Manylion cefndirol

e.e. dulliau grwpio'r disgyblion, polisiâu cyfrwng dysgu, cefndir yr athrawon a.y.y.b. Casglwyd y deunydd hwn trwy:

- anfon holiadur i'r ysgolion ar ddechrau'r ymchwil yn gofyn iddynt fanylu ar gyfrwng y dysgu, - gweler Atodiad 4:A

- holiadur i'r athrawon y buwyd yn eu dosbarthiadau yn arsylwi neu'n ffilmio yn casglu data am eu cefndir mewn dysgu dwyieithog, - gweler Atodiad 4:B

- gael mynediad at y dogfennau a gynhyrchwyd gan holl ysgolion Gwynedd yn manylu ar eu polisiâu iaith, y llawlyfrau ysgol ac a.y.y.b.

(Casglwyd y deunydd hwn gan Mr. Huw Lewis a noddwyd gan Y Ganolfan Astudiaethau Iaith i wneud arolwg o'r ffordd yr oedd polisi iaith y sir yn cael ei weinyddu, a'r arfer dda o safbwynt dogfennu. Fe'i cyhoeddwyd mewn adroddiadau mewnol i aelodau pwyllgor uwchradd CAI ac mewn adroddiad terfynol, - [Lewis, 1993].)

- gael mynediad at holl ddogfennau swyddogol y sir a oedd yn ymwneud â dwyieithrwydd, gan gynnwys adroddiadau blynyddol Ymgynghorydd y Gymraeg o 1986 ymlaen,

- dderbyn sylwadau oddi wrth gydgysylltwyr iaith yr ysgolion, prifathrawon a'r athrawon y buwyd yn eu gwersi a'u cynnwys ar ffurf nodiadau.

b, Prif ddata'r ymchwil

Yn ystod **Cam 1**, cadwyd dyddlyfr yn cofnodi'n fanwl y pwyntiau a oedd yn arwyddocaol i bwrpas yr ymchwil. Roeddid hefyd yn dadansoddi'r gwersi wedi'r ymweliadau yn crynhoi'r prif bwyntiau dysgu a'r pwyntiau o ddiddordeb ehangach. Roedd argraffiadau yn ogystal â ffeithiau yn cael eu cofnodi. Cynhwysir dyfyniadau gan athrawon yn ystod a/neu wedi'r cyfnod arsylwi.

Yn ystod **Cam 2**, casglwyd yr holl ddata gwrthrychol (ar wahân i un wers yn **ysgol h**) trwy ffilmio'r gwersi yn eu cyfanrwydd. (Gweler yr adran *Rôl yr Ymchwilydd* am pwy fyddai canolbwynt y ffilmio ar wahanol gyfnodau mewn gwersi.) Mewn rhai achosion pan fyddai distawrwydd yn y wers oherwydd fod y disgyblion yn ysgrifennu, ni fyddai'r camera ymlaen.

Casglwyd peth data goddrychol hefyd trwy holi'r athrawon a/neu'r disgyblion am eu cefndir ieithyddol ac addysgol ac am eu barn/hyder ynglŷn â defnyddio'r naill neu'r llall o'r ieithoedd neu'r ddwy iaith mewn addysg.

Casglu deunydd print

Yn ystod y ddau gam roedd yr athrawon fel rheol yn cyfrannu unrhyw ddeunydd a baratowyd ar gyfer y wers yr oeddid yn bresennol ynddi. Lle na ddigwyddodd hynny, gofynnwyd amdano pan ystyrid ef yn werthfawr o safbwynt y defnydd o'r moddau iaith mewn dysgu neu o safbwynt dysgu dwyieithog.

Casglwyd enghreifftiau o waith plant pan oedd yn arwyddocaol. I bwrpas dadansoddi datblygiad ysgrifennu mewn pynciau dros gyfnod estynedig, casglwyd holl waith dau blentyn o **ysgol ll** o flynyddoedd 7 - 11 mewn Gwyddoniaeth a Dyniaethau. Trafodir ef yn fanwl yn **Pwnc, Iaith - Iaith Pwnc**, (Williams, 1994), Uned 13.

Ar gwrs deg diwrnod a oedd yn gysylltiedig â'r prosiect ym Mehefin, 1992 cynhyrchwyd nifer o daflenni gwaith ar gyfer y sefyllfa ddwyieithog yr oeddent yn dysgu ynddi gan chwe athro. Casglwyd esiamplau ohonynt er nad oedd yr athrawon hyn yn rhan o'r sampl a ffilmwyd.

Cafwyd arfarniad ar y deunydd prawf a gynhyrchwyd ar gyfer y pecyn H.M.S. (Atodiad 4:C) o ddau gyfeiriad:

- yr athrawon hynny a fu'n defnyddio rhai unedau ar y Cwrs deg diwrnod,
- y cydgyssylltwyr iaith a dderbyniodd enghreifftiau o tua 50% o'r deunydd.

8. Dulliau Dadansoddi'r Data

Gan mai pwrpas Cam 1 oedd gwneud arolwg arfarnol o'r ffordd yr oedd yr athrawon a'r disgyblion yn defnyddio'r moddau iaith yn eu dysgu mewn sefyllfa uniaith Gymraeg a'r sefyllfa ddwyieithog roedd yn rhaid defnyddio rhestr arsylwi gyfeiriol. I'r pwrpas hwn y lluniwyd y rhestr gyfeirio a welir ar ddiwedd pennod 2 ar gyfer y sefyllfa uniaith. Ar gyfer y sefyllfa ddwyieithog a'r defnydd o'r ail iaith ychwanegwyd rhestr gyfeirio arall, - gweler Atodiad 4:CH.

Nid oeddid yn cadw'n gaeth at bob pwynt ar y rhestrau hyn gan mai'r sefyllfa a oedd yn rheoli'r arsylwi, - fel canllaw yn unig y defnyddiwyd y rhestri. Diddordeb yn ansawdd yr hyn a oedd yn digwydd yn achos y pwyntiau hynny yw diddordeb yr ymchwil presennol yn hytrach nag yn amllder y profiadau. Eto roedd amllder neu ddiffyg amllder rhai o'r meysydd e.e. y defnydd o uwch sgiliau darllen yn y dosbarth yn eu hamlygu eu hunain yn ystod Cam 1 ac yn sylfaen ar gyfer cynnwys y pecyn H.M.S. a'r gwaith pellach yn ystod Cam 2.

Yn ystod Cam 1 felly, ceir peth dadansoddi mesurol ond yn ystod yr ail gam, ansoddol a dehongliadol fydd y dadansoddi. Cydnebydd Nunan (1992) pa mor bwysig yw'r dull hwn o ddadansoddi mewn ymchwil i gaffaeliad a defnydd o'r iaith gyntaf a'r ail iaith:

"It (interpretive analysis) is particularly significant for those researchers who believe that the context in which interactions occur is an important variable which needs to be taken into consideration. Such researchers are likely to eschew the use of formal experiments, elicitation devices, and other forms of intervention in

favour of an approach which allows them to investigate language use in natural settings."

(Nunan, 1992, t. 177)

Gyda'r prif ffocws yn yr ymchwil hwn ar **rôl yr athrawon** yn y broses ddysgu a datblygu addysg ddwyieithog plentyn trwy'r pynciau, y dulliau ansoddol a dehongliadol o ddadansoddi'r dysgu sy'n digwydd mewn sefyllfaoedd naturiol sydd fwyaf addas felly. Yr athro yw'r allwedd i addysgu a dysgu effeithiol mewn unrhyw gyd-destun, ond yng nghyd-destun datblygu hyder ieithyddol, uniaith a dwyieithog plentyn, mae iddo rôl gwbl allweddol. Mae'r strategaethau dysgu a ddefnyddir e.e. dysgu athro-ganolog, plentyn-ganolog neu adnoddau-ganolog a'r cyfle a roir i blentyn ddefnyddio'i iaith gyntaf, yr ail iaith neu gyfuniad o'r ddwy, i gyd yn dod o dan y chwydd-wydr yn ystod camau 1 a 2, ond gyda mwy o'r dadansoddi ansoddol, dehongliadol yn digwydd yn ystod yr ail gam. Byddai ymchwil wyddonol yn llurgunio'r sefyllfa naturiol y digwydd hyn oll ynddi.

Oherwydd hynny, ac oherwydd mai sefyllfa gymdeithasol o gyfathrebu effeithiol yw addysgu a dysgu, rhoir lle amlwg i ddadansoddi'r rhyngweithiad rhwng athrawon a disgyblion mewn dysgu pynciol ar draws y cwricwlwm yn ystod Cam 2. Ni fyddir ysywaeth, yn creu trawsysgrifiadau o'r holl wersi a ffilmwyd, dim ond o'r sefyllfaoedd hynny y teimlir eu bod yn arwyddocaol i brif ganlyniadau'r ymchwil. Trawsysgrifir enghreifftiau cynrychioliadol o'r mathau o ddiscwrs a chyfathrebu sydd yn berthnasol, yn hytrach na cheisio cynnwys rhannau cyflawn o wersi a phob enghraifft gyflawn a ffilmwyd. Yn ogystal, byddir yn trafod ac yn dadansoddi gwerth rhai o'r taflenni gwaith a'r nodiadau a gynhyrchir gan athrawon ar gyfer eu defnyddio yn eu pynciau. Mae natur y taflenni hyn yn effeithio ar y math o gyfleoedd a gynigir i'r disgyblion i ddatblygu'n bynciol ac yn ieithyddol.

9. Sicrhau dilysrwydd

Wrth drafod rhai nodweddion a fyddai'n debygol o effeithio ar ddilysrwydd ymchwil ethnograffig, mae LeCompte a Goetze (1982) yn rhestru dau fath o ddilysrwydd sef y mewmol a'r allanol.

O safbwynt dilysrwydd mewmol dylid gochel rhag:

- i'r newidiadau a fyddai'n digwydd yn naturiol dros gyfnod o amser effeithio ar y canlyniadau
- bod unrhyw duedd (bias) wrth ddewis rhai fyddai'n cynnig gwybodaeth i'w astudio ac yn yr un sy'n arsylwi
- i'r rhai a fyddai'n cynnig gwybodaeth gael eu heffeithio gan dwf a threuliant (attrition) dros gyfnod h.y. fod newid naturiol yn digwydd o fewn y grŵp targed
- i rai ffenomenâu allu gael eu hesbonio gan ffactorau eraill gwahanol i'r rhai a nodir gan yr ymchwilydd.

O safbwynt dilystrwydd allanol dylid gofyn:

- a yw rhai o'r ffenomenâu yn unigryw i grŵp neu leoliad arbennig ac felly'n rhai na ellir eu cymharu?
- a yw'r canlyniadau i'w priodoli yn rhannol i bresenoldeb yr ymchwilydd?
- a yw cefndir a phrofiad blaenorol rhai grwpiau yn gwneud cymariaethau rhyngddynt yn amhosibl?
- i ba raddau y mae ystyr gyffredin i rai termau haniaethol o ysgol i ysgol? (Aralleiriwyd ac addaswyd o LeCompte a Goetze, 1982 t. 44-53)

Oherwydd natur yr ymchwil a'r ffaith fod Cam 2 wedi'i sylfaenu ar chwilio'n benodol am arfer dda, yn ystod Cam 1 yn unig y mae'r meini prawf dilystrwydd hyn yn berthnasol.

Gan mai am gyfnod o 4 mis yn unig y bu Cam 1 yn weithredol nid oedd yn gyfnod digon estynedig i newidiadau naturiol mewn agweddau at ddysgu pwnc effeithio'n fawr ar unrhyw ganlyniadau. Ategir hynny gan y ffaith na threuliwyd mwy na dau ddiwrnod yn yr un ysgol, felly nid oedd modd i dwf a threuliant yr astudiaeth ddylanwadu ar y rhai a oedd yn cael eu harsylwi. Roedd y ffaith mai dilyn dosbarth neu unigolyn am ddiwrnod yr oeddid yn ystod y cam hwn yn fodd i leihau'r duedd a allai fod wrth ddewis, - fel rheol gofynion yr amserlen a'r pynciau a oedd yn cael eu dysgu'n ddwyieithog neu trwy gyfrwng y Gymraeg oedd yn rheoli'r dewis hwn yn ogystal â'r cais i ddilyn dosbarth lle'r oedd nifer o ddysgwyr y Gymraeg yn ystod un o'r ddau

ddiwrnod. O safbwynt dilysrwydd mewnlol yn ystod y cam hwn, felly, roedd dull yr ymchwil yn sicrhau gradd uchel o ddiogelwch.

O safbwynt y dilysrwydd allanol, roedd rhai o'r ffenomenâu yn unigryw i grwpiau arbennig h.y. i grwpiau o Gymry ar y naill law neu i grwpiau o ddysgwyr ar y llaw arall. Ond trwy arsylwi mewn ysgolion o'r un modelau iaith ac o'r un cefndir ieithyddol roedd modd sicrhau dilysrwydd o fewn y grwpiau hyn yn ystod yr astudiaeth. Dyma hefyd ynghyd â gwybodaeth am bolisiau cyfrwng y gwersi oedd yn gwneud cymariaethau rhyngddynt yn bosibl. Ni theimlwyd fod presenoldeb yr ymchwilydd yn dylanwadu ar dulliau'r athrawon o gyflwyno er y gellid dadlau ei fod yn dylanwadu ar ymateb lleiafrif bychan o'r disgyblion yn eu hymarweddiad wrth ymateb. Dulliau'r athrawon oedd prif ffocws yr astudiaeth. Oherwydd natur ieithyddol Gwynedd a'r ffaith fod cryn drafod wedi bod o fewn yr ysgolion ar bolisiau iaith a chyfrwng teimlir bod cysondeb cyffredinol rhwng yr ysgolion a rhwng yr ymchwilydd a'r ysgolion ar y termau proffesiynol a ddefnyddir mewn trafodaethau o'r fath e.e. dysgu athro-ganolog, sgiliau iaith, dysgwr, dysgwr da. Roeddynt yn dermau cyfarwydd er bod diffiniad ysgol ac athro o rai ohonynt yn amrywio.

Y ddau derm mwyaf amlwg yn hyn o beth oedd **dysgwr** a **dysgu ddwyieithog**. Un o fwriadau'r ymchwil oedd edrych ar y ffordd y mae ysgolion yn grwpio ac yn ffrydio yn ôl y diffiniadau hyn felly roeddid yn disgwyl peth amwysedd yn y dehongliad. Trafodir hyn yn llawnach ym mhennod 7.

Ymweld â sefyllfaoedd neu athrawon dewisol mewn croesdoriad pellach o ysgolion oedd y pwrpas yn ystod Cam 2. Roedd y sefyllfaoedd ar gyfer y ffilmio yn cael eu dewis oherwydd:

- natur ddwyieithog y disgyblion
- natur ddwyieithog y dysgu oherwydd y polisi yn yr ysgol
- bod yr athrawon wedi bod ar un o'r cyrsiau a oedd yn gysylltiedig â'r **Prosiect Datblygu Addysg Ddwyieithog** a'u bod yn/wedi treialu deunydd/syniadau a gyflwynwyd iddynt yno ac a luniwyd i bwrpas addysgu penodol
- natur uniaith y dysgu gyda phlant mamiaith Gymraeg a/neu cymysgedd o ddisgyblion mamiaith a dysgwyr da (Categoriâu A a B fynychaf.)

Eto yn yr achos hwn y prifathrawon neu'r cydgysylltwyr iaith oedd yn dewis yr union sefyllfaoedd ar gyfer yr arsylwi ar ôl trafodaeth ar yr anghenion uchod. Yn yr amrywiaeth dulliau a'u heffeithiolrwydd o fewn y sefyllfaoedd hyn yr oedd y diddordeb pennaf, gyda'r bwriad o adnabod a lledaenu arferion da'r athrawon. Oherwydd y nodau hyn mae dilysrwydd yn ystod Cam 2 yn llai pwysig na'r pwyntiau dibynadwyedd a drafodwyd ar ddechrau'r bennod hon.

Ffactor arall a oedd yn rhwym o effeithio ar ddilysrwydd y gwaith yn ystod Cam 2 yw'r ffaith fod yr ymchwilydd wedi:

- adnabod rhai gwendidau ac arferion da mewn dulliau a methodoleg dysgu yn ystod Cam 1,
- llunio unedau HMS. prawf yn cyflwyno'r meysydd hynny,
- cael cyfle i'w cyflwyno i gydgysylltwyr iaith holl ysgolion y sir mewn cwrs deuddydd yn ystod mis Mai 1992,
- cael cyfle i'w cyflwyno hefyd i gynrychiolwyr o adrannau Gwyddoniaeth a Thechnoleg pob ysgol uwchradd yn y sir yn ystod yr un deuddydd,
- cynnal cwrs deuddydd arall yn ystod Tymor yr Hydref 1992 i gynrychiolydd y pynciau eraill o bob ysgol yn y sir,
- cynnal cwrs deg diwrnod i 13 o athrawon yn ystod Mehefin, 1992 yn rhoi sylw penodol i'r defnydd o iaith mewn dysgu ac yn defnyddio'r un deunydd,
- cynnal cwrs deg diwrnod i 14 o athrawon yn ystod misoedd Mehefin-Gorffennaf 1992 yn canolbwyntio ar gryfhau'r Gymraeg fel cyfrwng dysgu gyda rhai a oedd yn gwbl ddi-brofiad mewn dysgu trwy gyfrwng yr iaith (gan ddefnyddio'r deunydd hms prawf fel cyd-destun i'r gloywi).

Roedd o leiaf 80 o athrawon Gwynedd wedi cael cyflwyniad uniongyrchol gan yr ymchwilydd ei hun i'r hyn yr oedd yr astudiaeth yn canolbwyntio arno a'r deunydd a ddeilliodd o Cam 1, ac roedd hynny yn sicr o ddylanwadu ar yr hyn a oedd yn digwydd yn ystod Cam 2. (Manylir ymhellach ar y cyrsiau hyn yn ystod pennod 8.)

Crynod

Mae amheuaeth mawr a oes y fath beth yn bod â dibynadwyedd a dilysrwydd absoliwt ac mae Wilson (1982) yn taflu amheuaeth ar unrhyw syniad o realaeth wrthrychol hyd yn oed mewn ymchwil psychometrig. Serch hynny, mewn ymchwil wyddonol o'r fath gellir rheoli amgylchiadau a newidynnau. Ond trwy wneud hynny, rhan yn unig o broses gyflawn a geir megis un rhan o jig-so. Hyd yn oed pe gellid canolbwyntio ar ymchwilio i'r gwahanol rannau a chael gafael ar rannau eraill o'r jig-so, ni ellid creu darlun cyflawn o'r hyn sydd yn digwydd yn yr ystafell ddosbarth. Proses yw dysgu sydd yn dibynnu ar gydadwaith a pherthynas gymdeithasol, proses o'i darnio'n ormodol sydd yn mynd yn ddiwerth ac yn ddiystyr. O'r herwydd, penderfynwyd mai'r ystafell ddosbarth a sefyllfa ddysgu naturiol gyflawn fyddai maes yr ymchwil.

Bwriad y bennod hon felly, fu cyflwyno cefndir, cyd-destun a dulliau'r ymchwil yn llawn fel y gellid cyfyngu ar y ffactorau hynny sydd yn effeithio ar ddibynadwyedd a dilysrwydd.

Yn y bennod nesaf canolbwyntir ar ganlyniadau Cam 1 a'r drafodaeth sydd yn codi ohonynt

AROLWG O ADDYSGU A DYSGU (i) AR DRAWS Y CWRICWLWM A
(ii) MEWN SEFYLLFA DDWYIEITHOG

RHAGARWEINIAD

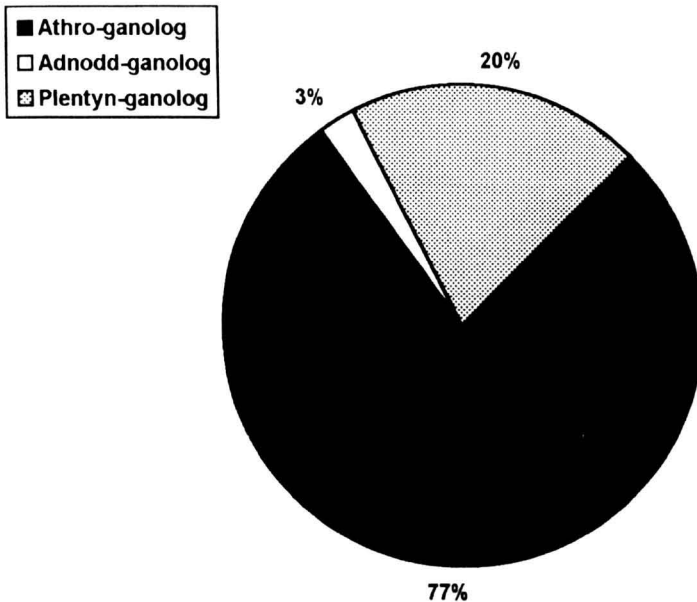
Cyflwynir canlyniadau'r arsylwi a wnaethpwyd mewn 80 o wersi yn ystod Cam 1 yn y bennod hon a hynny yn ôl categorïau'r nodau a gyflwynwyd ym mhennod 4, sef:

- I dulliau dysgu
- II y defnydd a wneir o'r moddau ieithyddol yn y dosbarth
- III cyflwyno addysg ddwyieithog
- IV setio ieithyddol a datblygiad dwyieithrwydd
- V meysydd a sefyllfaoedd a fydd yn haeddu sylw pellach.

Ceir trafodaethau llawn ar ganlyniadau (I) a (II) gan na fyddir yn ymwneud â'r elfennau hyn yn yr un modd ym mhenodau 6 a 7. Canlyniadau yn unig a gyflwynir yn achos (III) gan y bydd rhan o astudiaeth Cam 2 yn canolbwyntio ar y maes. Argraffiadau yn codi o'r sefyllfaoedd trefniadaethol a geir yn (IV) tra nodir cyfeiriad pellach yr ymchwil a meysydd astudiaeth Cam 2 yn (V).

Dulliau Dysgu

Un ffactor sydd yn effeithio ar y defnydd a wneir o iaith yn yr ystafell ddosbarth yw'r dull(iau) dysgu llywodraethol a ddefnyddir gan yr athrawon. Gwelir isod pa ddull oedd yn cael blaenoriaeth ym mhob gwern yn ystod Cam 1:



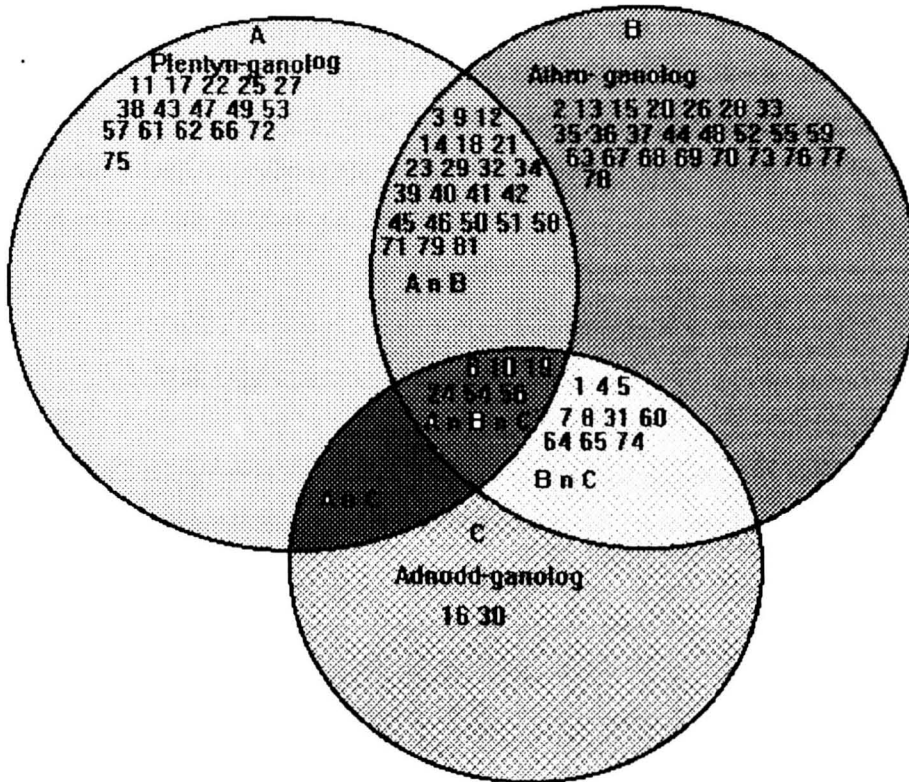
Ffigur 5:1 - Y dull dysgu llywodraethol a welwyd yn y gwersi a arsylwyd yn ystod Cam 1 yn ôl canran.

Nid yw'r rhaniad mor eglur er hynny gan fod rhai o'r gwersi athro-ganolog yn cynnwys cyfnodau o ddysgu sydd yn dibynnu'n helaeth ar adnoddau neu'n rhannu'n waith mewn grwpiau, neu elfennau o'r ddeubeth. Ym mwyafrif yr achosion hyn mae'r athrawon yn ddylanwad cryf, yn nodi'r tasgau grŵp ac yn rheoli'r trafod. Mewn achosion eraill ychydig iawn o amser a roir i'r gwaith plentyn ganolog,- llai na 15%. Lle'r oedd cymysgedd o'r athro ganolog a'r adnoddau ganolog, nodiadau oedd yr adnoddau, ac roedd y gwaith yn cael ei reoli'n llwyr gan yr athrawon. Dengys Ffigur 5:2 pa wersi oedd yn dod i'r gwahanol categorïau. (Rhydd Atodiad 5:A fwy o wybodaeth am yr ysgolion a'r model iaith.)

Wrth **athro-ganolog** golygir sefyllfa ddysgu a oedd yn cael ei rheoli'n gyfangwbl gan yr athro o safbwynt cynllun y wers, cynnwys y deunydd a oedd yn cael ei gyflwyno, trefn a dulliau cyflwyno, yr amseriad, a'r penderfyniad ynglŷn â phryd yr oedd y dysgu a'r addysgu wedi'i gyflawni. Yn aml mewn sefyllfa athro-ganolog gyfyng yr athro'i hunan sydd yn cyflwyno'r deunydd yn llafar ac o'r herwydd mae'n tueddu i'w gyfeirio at lefel arbennig o blentyn yn y dosbarth. Gallai'r sefyllfa hon arwain at ddysgu goddefol o safbwynt y plentyn, gydag ychydig iawn o gyfle i ddefnyddio'r moddau iaith- llafar a darllen. Golygai hynny or-bwyslais ar wrando yn aml.

Yn y categori hwn cynhwysir dau ddisbarthiad o arddulliau dysgu a nodir gan Pollard a Tann (1987) wrth drafod dulliau dysgu yn y sector cynradd,- sef dysgu dangosol a dysgu didactig. Yn yr achos cyntaf ceir yr athro'n dangos i'r dosbarth sut

mae gwneud rhywbeth megis arbrawf neu fodel ond heb adael i'r plentyn gael rhan yn y gwneud. Mewn dysgu didactig dweud yn unig a wneir gan gynnig rhesymau ac esboniadau trwy'r gair llafar ond heb roi'r cyfle i'r plentyn wneud eto.



Ffigur 5:2 - Dosbarthiad y gwersi i'r gwahanol categorïau o ddulliau dysgu.

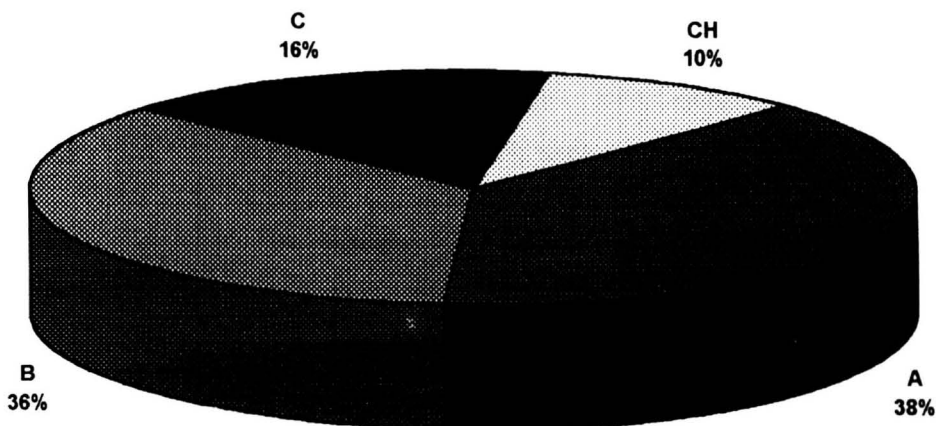
Wrth **adnodd-ganolog** golygir sefyllfa a reolir i bob pwrpas gan adnoddau. Gallai'r adnoddau hynny fod yn rhai print megis nodiadau yr oeddid yn eu dilyn yn slafaid; yn offer technolegol megis y fideo a'r teledu neu'n offer gwaith yn y gweithdy. Yn y ddwy sefyllfa a nodir uchod, y tîp fideo a'r teledu oedd yn rheoli'r gwersi.

Sefyllfa ddysgu **plentyn-ganolog** yw'r un lle mae'r disgybl ei hun yn cymryd arweiniad mewn ymgynghoriad â'r athrawon. Yn aml mae mewn sefyllfa i reoli'r dysgu, i benderfynu pryd mae arno angen cymorth, pryd mae angen offer, newid cyfeiriad, ymgynghori â llyfr cyfeiriol neu gymar, pryd mae cysyniad wedi'i ddeall neu sgil wedi'i meistroli. Mae'n cyfateb yn fras i ddsbarthiad arall gan Pollard a Tann (1987) sef "dysgu trwy ddarganfod ac archwilio," lle mae'r disgyblion eu hunain yn cymryd rhan weithredol yn y wers. Trwy hyn maent yn darganfod o'r newydd, yn creu eu cysyniadau a thrafod eu syniadau eu hunain.

Ond mewn sefyllfa plentyn-ganolog effeithiol mae'r athrawon yn y cefndir yn arwain ac yn ysgogi, yn cynorthwyo'r plentyn i lunio nodau eglur i'r dasg, i drafod ei phwysigrwydd a sut y gellir ei chyflawni. Maent yno i gadarnhau fod y pwrpas wedi'i ddeall yn llawn, i ragweld unrhyw broblemau a allai godi a sut y gellid ymateb iddynt, ac i gymhwyso'r hyn a wnaethpwyd neu a ddysgwyd i sefyllfaoedd eraill. Mewn dysgu o'r fath rhoir cyfle i'r sgiliau cyfathrebol ryngweithio'n barhaus gyda'r deunydd pynciol. Mae angen cyd-drafod a chyd-ddatrys, defnyddio'r termau priodol yn eu cyd-destun, gwrando, darllen, cyfathrebu'n llafar ac ysgrifennu'n effeithiol. Mae'r athro'n allweddol i gataleiddio'r math hwn o ddysgu.

A. Gwersi athro-ganolog

Er bod 62 o'r gwersi yn rhai lle'r oedd yr athro'n ganolog o safbwynt rheolaeth a/neu yn cyfarch y dosbarth am gyfran helaeth o'r amser, roedd rhai gwersi yn gyfuniad o'r gwahanol ddulliau.



A -	Athro-ganolog (Cyfyng)
B -	Athro-ganolog (+ Plentyn-ganolog)
C -	Athro-ganolog (+ Adnoddau-ganolog)
CH -	Athro-ganolog (+ Plentyn-gan. + Adnoddau-gan.)

Ffigur 5:3 - Y gwahanol ddulliau dysgu o fewn y categori Athro-ganolog yn ôl canrannau.

Ar eu gorau roedd y gwersi athro-ganolog cyfyng yn gallu bod yn ddifyr a diddorol i fod yn bresennol ynddynt gyda chyflwyniadau'r athrawon yn fywiog. Mewn un wers o'r fath (Gwers 26) lle'r oedd athro Gwyddoniaeth yn trafod cynhyrchu hydrogen o fetel ac asid a llunio'r hafaliadau a fyddai'n esbonio'r adwaith, cafwyd enghraifft o athro profiadaol yn llwyddo i ddifyrru'i ddosbarth wrth ddysgu. Roedd yn denu atebion i'w gwestiynau trwy herio ysgafn, hiwmor ac adnabyddiaeth ddofn o'r unigolion. Gwyddai pwy fyddai'n debygol o allu deall camgymeriad gwyddonol bwriadol ganddo neu pwy na fyddai'n or-sensitif pe bai'n ei arwain, trwy gwestiynu, i roi ateb anghywir. Gwnâi hyn er mwyn cael cyfle i esbonio'n llawnach. Er bod amrywiaeth eang iawn o allu ieithyddol yn y dosbarth, - y Gymraeg yn 5ed iaith i un ac yn 4edd i arall, 11 allan o'r 26 yn ddysgwyr o amrywiol safonau ac yn gwneud eu gwaith ysgrifenedig trwy gyfrwng y Saesneg, llwyddodd i gynnal gwers lafar ddwyieithog am 60 munud, gan drafod 4 hafaliad yn llawn.

Yn ystod y cyfnod hwn roedd tua hanner aelodau'r dosbarth mewn sefyllfa ddysgu gwbl oddefol, heb ateb cwestiwn na chynnig sylw. Pan ofynnwyd i un pam nad oedd wedi cynnig ateb, dywedodd,

"...Ro'n i'n dallt cynt, mae o yn y nodiadau..."

Wrth drafod cynnwys y wers gyda merch arall nad oedd wedi deall yn llawn a gofyn iddi pam na fuasai wedi gofyn i'r athro, ymateb ei ffrind oedd,

"...Faswn i ddim yn gofyn cwestiwn taswn i ddim yn dallt achos mi fasa'r rhai sy'n dallt yn barod yn gorfod gwranddo am fwy o amsar..."

Er gwaethaf y cyflwyno bywiog a oedd bron yn berfformiad ar brydiau a dysgu llwyddiannus ar yr wyneb, nid oedd pob plentyn yn hapus gyda'r sefyllfa nac yn rhan weithredol o'r dysgu. Pe bai wedi newid o'r dull athro-ganolog o gyflwyno i'r dull plentyn-ganolog ar ôl ymdrin â'r hafaliad cyntaf (a gymerodd 20 munud) gallasai fod wedi rhannu'n grwpiau bychain neu'n ddeuoedd i drafod y tri hafaliad arall gan gynnal adborth ar lefel dosbarth cyfan rhyngddynt. Trwy wneud hynny byddid yn sicrhau rhan weithredol i bob plentyn a chadarnhau dealltwriaeth ar yr un pryd. Roedd sefyllfa lle'roedd plentyn a oedd heb ddeall yn anfodlon i ofyn cwestiwn yn gyhoeddus yn anfodddhaol o safbwynt y dysgu ac yn dangos un o wendidau'r dull athro-ganolog o ddysgu.

Gwelwyd sefyllfa debyg yng ngwers 20. Gwers Ddylunio a Thechnoleg yn trafod damweiniau yn y cartref ydoedd, gyda'r athrawes yn rheoli â llaw dyn iawn. Hi

oedd yn gosod y cwestiwn, arwain y drafodaeth a phenderfynu pa atebion oedd yn dderbyniol wrth drafod beth allai achosi damweiniau mewn cegin. Oherwydd ei dull holi ar lefel dosbarth cyfan roedd cyfran helaeth o'r cwestiynau ar lefel lythrennol, - 28 mewn cyfnod byr o 6-7 munud ar ddechrau'r wers gyda 4 cwestiwn yn unig yn ymestynnol (h.y. yn mynnu bod plentyn yn gorfod meddwl ac ar lefelau dealltwriaeth ad-drefniadol, gasgliadol, neu werthfawrogol yn ôl dosbarthiad Barrett [1968].)

Cadw trefn oedd uchaf yn ei meddwl yn ôl sylw a wnaeth,

" Ma'n nhw 'di arfar ca'l cerddad o gwmpas a chodi fel fynnon nhw'n y sgolion cynradd, - ma' isio 'i dysgu nhw i ista i lawr a bod yn llonydd yn fan'ma."

Ond oherwydd hyn roedd un bachgen a oedd yn cael problemau dysgu yn amlwg yn cael trafferthion i wneud pethau mor sylfaenol â rhannu ei dudalen yn ddwy golofn daclus. Roedd yr athrawes yn ymwybodol o hyn ac roedd ei sylw wrth drafod dysgu gallu cymysg yn gyfiawnhad dros newid ei dull dysgu,

"Y goreuon a'r gweiniaid sy'n cael cam, - y rhai canolig 'di'r survivors."
Anodd credu y gallai'r unigolyn y cyfeiriwyd ato uchod gyflawni'r gwaith cartref sef gorffen y rhestr o bethau a allai achosi damweiniau gan nad oedd wedi ei chychwyn yn y dosbarth oherwydd fod ceisio cadw at gyflymder gweithio'r dosbarth y tu hwnt iddo.

Roedd problem yr unigolyn araf mewn gwrs athro-ganolog yn amlwg mewn gwrs Hanes (Gwers 67) hefyd, gan fod safon ieithyddol y wers yn uchel yn llafar ac yn ysgrifenedig,-

"...CYFRAN oedd cyfraith etifeddu Cymru. Roedd hyn yn golygu fod yr etifeddiaeth yn cael ei rhannu rhwng y plant i gyd, - y cyfreithlon a'r anghyfreithlon..."

Roedd copïo'r frawddeg uchod yn peri anhawster i nifer ond yn arbennig felly i un plentyn ac roedd y frawddeg wedi'i chwalu oddi ar y bwrdd du i wneud lle i un arall ymhell cyn iddo'i chopïo. Erbyn diwedd y wers roedd wedi colli diddordeb yn llwyr.

Mewn gwrsi athro-ganolog cyfyng fel y rhai a enghreifftiwyd y duedd oedd i'r athrawon fwydo'r disgyblion yn ormodol gyda syniadau fel nad oeddynt yn gorfod meddwl mewn dyfnder am y testun. Roedd nifer yn rhoi nodiadau iddynt eu copïo heb gyfle iddynt ddefnyddio'r wybodaeth a gafwyd, ei chymhwyso a'i thrafod. Trwy weithio

yn y fath fodd roeddynt yn creu sefyllfaoedd dysgu goddefol i'r plentyn a gwneud cam â rhai unigolion yn arbennig y rhai hynny oedd yn cael trafferthion dysgu.

1:2. Gwersi Athro-ganolog Gyfyng - Sefyllfaoedd cadarnhaol

Ond nid oedd pob gwern athro-ganolog gyfyng yn dilyn yr un patrwm ac yn euog o'r un gwendidau. Mewn gwern Mathemateg (Gwers 69) wrth ymdrin â throi gwybodaeth sydd ar ffurf tabl yn wybodaeth ar ffurf llun megis graff neu siart gylch, roedd yr athro'n manteisio ar sefyllfa ddosbarth cyfan i esbonio pob cam yn araf a gofalus. Roedd digon o gyfle i bob plentyn ofyn ac ail-ofyn i sicrhau dealltwriaeth, ac ymarferion i'w cwblhau yn dilyn yr un patrwm â'r enghraifft. Llwyddodd pob plentyn i orffen y gwaith yn llwyddiannus yn yr amser penodedig.

Roedd gwerni Gwyddoniaeth yn ymdrin ag echdynnu metalau (Gwersi 35 a 36) hefyd yn rhai lle'r oedd esbonio manwl ac eglur gyda digon o gyfle i'r disgyblion ymateb. Roedd yma amrywiaeth cyson yn y gweithgareddau:

- holi cychwynnol i gadarnhau dysgu'r wers flaenorol,
- cyflwyno rhaglen deledu o tua 15 munud o hyd gan stopio'r rhaglen yn gyson i gadarnhau'r deall ac i egluro'n ddyfnach lle'r oedd angen,
- trafod hafaliad oedd yn esbonio'r broses,- troi at y nodiadau teipiedig a gynhyrchwyd yn yr ysgol ac a oedd yn esbonio'r cyfan yn llawnach, (gyda'r disgyblion yn darllen rhan eu hunain, yna trafodaeth, athro'n darllen rhan, trafodaeth a.y.y.b.).

Roedd nifer o ffactorau cyffredin yn esbonio llwyddiant y ddwy wers athro-ganolog hyn o safbwynt y cyfle a roddwyd i'r disgyblion ddeall y cynnwys:

- a. Roedd y ddau ddosbarth yn cynnwys plant oedd tua'r un lefel o gymhwyster a deallusrwydd yn y pwnc; (y naill yn 3edd set allan o 3 mewn band cyfrwng Cymraeg ym mlwyddyn 8 a'r llall yn set uchaf mewn Gwyddoniaeth ym mlwyddyn 9). Nid oedd yma amrywiaeth mor eang o allu ag a welwyd mewn gwerni llai llwyddiannus.
- b. Roedd natur yr athrawon a'u perthynas â'r dosbarth yn un a oedd yn caniatáu i'r disgyblion ofyn cwestiynau heb ddisgwyl cerydd am beidio â gwrando, (er bod rhai o'r cwestiynau a ofynnwyd yn bradychu diffyg canolbwytio). Eto, yr oedd

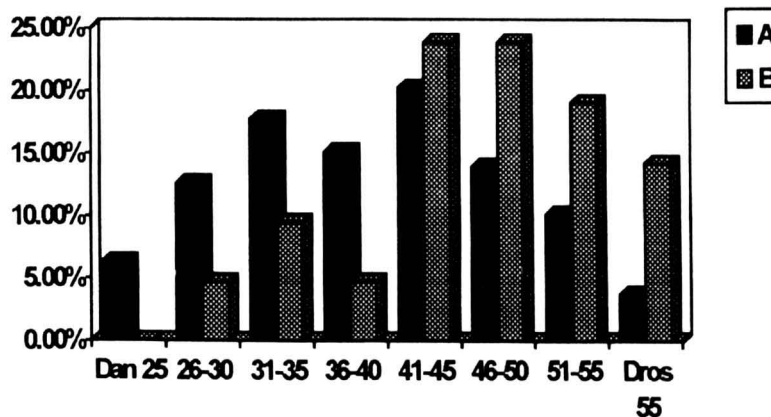
dull y ddau yn hollol wahanol i'w gilydd, y naill yn dawel, fonheddig a'r llall yn fywiog,- bryfoclyd ar brydiau.

c. Roedd y gwersi wedi'u cynllunio'n ofalus ac yn rhai lle'r oedd y gweithgareddau'n cael eu hamrywio'n gyson: holi,esbonio trwy enghreifftio, tasg i'r disgyblion, trafod y dasg, esbonio dull gwahanol, tasg i'r disgyblion, trafod yr atebion a gosod gwaith cartref yn achos y wers Fathemateg. (Trafodwyd gweithgareddau'r wers Wyddoniaeth uchod.)

ch. Nid oedd yr athrawon yn rhoi'r argraff ychwaith eu bod yn rhuthro'r disgyblion yn eu blaenau,- roedd digon o amser iddynt holi yn ystod yr esbonio ac wedyn wrth weithio'n unigol ar y tasgau Mathemateg. Roedd yr athro'n ymwybodol o unrhyw weiniaid ac yn mynd atynt i gadarnhau'r deall tra'r oeddynt yn gweithio'n unigol.

d. Roedd rhyddid yn y ddwy sefyllfa i'r disgyblion holi'r naill a'r llall wrth weithio ac roedd hyn yn gallu cryfhau hyder plentyn. Roedd yn digwydd hefyd wrth iddynt ateb cwestiynau'r athrawon yn y sefyllfa ddosbarth cyfan.

Roedd yn arwyddocaol fod y ddau athro y cyfeirir atynt uchod yn sylweddol iau na gweddill y rhai yn y sampl a oedd yn dysgu mewn dull athro-ganolog cyfyng. Yn y tabl isod cymherir oedrannau'r rhai a ddeuai i'r categori hwnnw (cafwyd gwybodaeth am athrawon 18 o'r gwersi allan o 24) gydag oedrannau'r 77.5% o athrawon Camau 1 a 2 a atebodd yr holiadur, (gweler Atodiad 4:B)



Ffigur 5:4- Cymhariaeth rhwng oedrannau'r athrawon a oedd yn dysgu mewn dull athro-ganolog cyfyng ag oedrannau'r holl athrawon yn yr ymchwil

Allwedd

A	Oedrannau'r athrawon - Camau 1 a 2
B	Oedrannau'r athrawon oedd yn defnyddio'r dull athro-ganolog o ddysgu

2. Gwersi Adnodd-ganolog

Dwy wers yn unig a osodwyd yn y dosbarth hwn gan fod tuedd i'r adnoddau gael eu defnyddio law yn llaw ag un o'r dulliau eraill. Y rheswm dros gadw'r dosbarthiad yw fod y ddwy wers yn dibynnu'n gyfangwbl ar y teledu a'r tâp-fideo a'r hyn a gafwyd yng gwersi 16 a 30 oedd gwyllo teledu am wers gyfan;- gwersi Addysg Grefyddol yn yr achos cyntaf a Chymraeg yn yr ail achos.

Cafwyd gair byr o gyflwyniad yn y Gymraeg i'r ffilm *Jesus of Nazareth* Yng gwersi 16 a gwybodaeth y byddai'r wers ddilynol yn dibynnu ar y gwyllo ond ni chafwyd cyfeiriad mwy pendant i'r gwyllo o gwbl. Treuliwyd 40 munud yn edrych ar y ffilm ac roedd yn amlwg fod rhai o'r disgyblion yn anesmwytho ar ôl tua 20 munud.

Yn achos gwersi 30 sef gwersi Gymraeg gyda dosbarth bychan o ddysgwyr, treuliwyd cyfnod o 4-5 munud ar ddechrau'r wers yn eu holi yn y Gymraeg am eu cefndir, eu rhieni, teuluoedd, a diddordebau fel y gallai'r ymchwilydd werthfawrogi ansawdd uchel y Gymraeg, (roedd bob un yn gallu cynnal sgwrs ar y lefel hon trwy gyfrwng yr iaith gyda'r mwyafrif yn ateb yn ymestynnol). Treuliwyd gweddill y 40 munud yn gwyllo pennod o *Tydi Bywyd yn Boen* mewn sefyllfa gwbl oddefol ac oherwydd y gloch ni chafwyd cyfle i drafod y bennod o gwbl.

Roedd defnydd helaeth o adnoddau yn digwydd mewn gwersi eraill ac yn arbennig felly adnoddau print. Un o'r enghreifftiau amlycaf yw'r defnydd eang a wneir o lyfrynau'r SMP (1983 ymlaen) a'r cyfieithiadau Cymraeg diweddarach mewn gwersi Mathemateg. Ond yn y sefyllfaoedd hynny mae'r plentyn yn ganolog i'r deunydd gan mai ei gynorthwyo ef y mae'r adnoddau yn hytrach na'i reoli. Am y rheswm hwn gosodir y dull yn y categori plentyn-ganolog sydd felly'n cwmpasu'r plentyn-ganolog a'r plentyn ac adnoddau-ganolog.

3:1 Gwersi Plentyn-ganolog - Agweddau Cadarnhaol

Un patrwm amlwg yn achos y gwersi yn y categori hwn yw mai gwersi gydag elfen gref o gynnwys ymarferol neu waith ar lefel unigol ydyw'r mwyafrif llethol ohonynt. Manyla'r tabl isod ar natur y pynciau lle gwelwyd y gwersi plentyn-ganolog.

Pwnc	Nifer y gwersi
Celf/Dylunio a Thechnoleg	6
Mathemateg	4
Gwyddoniaeth	2
Bugeiliol	1
Cymraeg	1
Daearyddiaeth	1
Drama	1

Tabl 5:1 - Y gwersi plentyn-ganolog yn ôl meysydd cwricwlaidd.

Roedd natur y dysgu yn y gwersi Mathemateg a gynhwysir yma (Rhifau 17, 27, 38, 53) yn gwbl blentyn-ganolog, pob un ohonynt wedi'i seilio ar y cynllun SMP (1983 ymlaen). Roedd pob plentyn yn y dosbarthiadau hyn yn gweithio ar ei lefel ei hun, yn ôl ei gyflymder ei hun ac ar ei ben ei hun gyda nifer o lyfrynnau gwahanol ar waith yn y dosbarthiadau. Roedd rhai ohonynt mewn meysydd mathemategol cwbl wahanol. Roedd sawl un hefyd yn marcio'i waith ei hun ac ni fyddai'n mynd at yr athro ond pan fyddai anhawster. Er hynny roedd yr athrawon yn cadw golwg ar eu datblygiad yn achlysurol.

Ar lefel unigol yr oedd y disgyblion yn gweithio mewn 5 o'r 6 gwrs Gelf/Dylunio a Thechnoleg hefyd yn cynllunio ac/neu yn creu eu gwaith eu hunain.

Yn y ddau achos roedd yr ymgynghori ag athrawon yn gyfathrebu bwriadus a chyda'r athrawon yn cylchynnu'n gyson o amgylch y dosbarth yn trafod gydag unigolion trwy'r wers roedd mwy o gyfle i'r cyfathrebu hwn fod yn werthfawr i'r plentyn na mewn gwrs athro-ganolog. Y duedd yno oedd gofyn cwestiynau i'r dosbarth i brofi gwybodaeth neu ddealltwriaeth, ond y duedd yn yr achos hwn oedd mynd at yr athro i ofyn cyngor ynglŷn â sgil, offer neu broses. Yn aml y plentyn oedd yn cychwyn y cyfathrebu yn hytrach na'r athro a'r nod fyddai derbyn gwybodaeth real a fyddai'n ei alluogi i fynd yn ei flaen â'i waith. Hyd yn oed pan fyddai'r athrawon yn cychwyn y trafod roedd gan y plentyn ryw beth real i'w drafod sef eu gwaith hyd at y fan honno, eu

problemau neu eu llwyddiant. Roedd amodau'r cyfathrebu'n gwbl wahanol ac yn fwy naturiol a phwrpasol o safbwynt y plentyn.

Roedd pwrpas i'r sgil ddarllen hefyd yn y gwersi Mathemateg gan fod y gwaith yn dibynnu'n llwyr ar allu'r plentyn i ddeall y llyfrynnau. Yn y gwersi Dylunio a Thechnoleg, er mai ychydig o ysgrifennu oedd yn digwydd roedd pwrpas iddo. Roedd y daflen sirol a ddefnyddid gyda'r dosbarthiadau yn gofyn i'r disgyblion:

- nodi'r briff
- drafod eu syniadau'n ysgrifenedig
- nodi'r syniad gorau a pham.

Yna wrth werthuso roedd lle ar y daflen iddynt nodi

- pa ddefnyddiau a ddefnyddiwyd?
- pa offer a ddefnyddiwyd?
- pa broblemau a gawsant a pha newidiadau fyddent yn eu gwneud?
- beth oeddent wedi'i ddysgu wrth wneud y gwaith?

Roedd y taflenni hyn yn hyfforddiant mewn ysgrifennu cryno, eglur a phwrpasol.

Yn yr un wers Dylunio a Thechnoleg arall a gweddill y gwersi a restrir yn Nhabl 4 roedd y disgyblion yn gweithio mewn grwpiau bychain neu barau. Yn un o'r gwersi Gwyddoniaeth (57) roedd syrcau arbrofion ar waith ac ar ôl cael cyfarwyddiadau bras ar ddechrau'r wers ynglŷn â diogelwch a b'le yn union yr oedd yr offer a'r cemigion angenrheidiol, roedd y grwpiau yn gweithio trwy'r cyfarwyddiadau ar daflen waith, yn cyflawni'r arbrofion mewn unrhyw drefn, yn cofnodi'u hatebion ac yn trafod y canlyniadau. Ar ddiwedd y wers roedd cyfle i drafod ar lefel dosbarth cyfan gyda'r athrawes yn arwain. Yn y wers hon felly, roedd pwrpas cwbl real i'r darllen ac i'r cyddrafod cyson tra'n gwneud yr arbrofion, wrth benderfynu beth i'w gofnodi a thrafod y canlyniadau. Trwy drafod ar lefel dosbarth roedd y plentyn yn cael cynulleidfa wahanol ac roedd cyfle i'r cywair iaith newid. Roedd yr un cyfleoedd yn bod ond i raddau llai yn y gwersi eraill.

3:2. Gwersi Plentyn-ganolog - Agweddau Negyddol

Rhaid i athrawon gael trefniadaeth ddosbarth ofalus wrth weithredu'r dull plentyn-ganolog gyda'r llyfrau SMP. Heb hynny, gallai nifer o'r plant weithio'n llawer arafach nag y dylent, gwneud llai o waith na'r disgwyl mewn gwers a thangyflawni'n sylweddol. Ffactor arall a allai arwain at dangyflawni yw anallu'r plentyn i ddarllen yn effeithiol ac felly, i aros am arweiniad neu gymorth gyda phob problem lle bo'r darllen yn drwm. Mae angen dull monitro manwl mewn dosbarth o'r fath fel bod athrawon yn ymwybodol o faint o waith mae pob unigolyn yn ei gyflawni mewn unrhyw gyfnod. Teimlwyd bod sefyllfa lle'r oedd athrawon yn eistedd wrth eu desgiau yn disgwyl i'r plant ddod atynt gyda'u problemau yn llai llwyddiannus na'r dull lle'r oedd yr athrawon yn cylchynnu'n gyson ac yn gweld pob plentyn o leiaf unwaith yn ystod gwers petai ond i gadarnhau ambell ateb cywir. Roedd rhai plant yn ddigon parod i eistedd yn gori ar eu problem mewn Mathemateg ond mewn Dylunio a Thechnoleg roeddynt yn fwy parod i fynd at yr athrawon i ofyn am gymorth.

Ffactor negyddol arall sydd yn gallu effeithio ar y dull hwn o weithio yn fwy nag unrhyw ddull arall yw diffyg hunan ddisgyblaeth ar ran plentyn. Dwysseir hyn os oes diffyg disgyblaeth ar ran yr athro o fewn yr un sefyllfa. Gwelwyd hynny yng ngwers 62 lle'r oedd yr athro wedi mabwysiadu trefn hynod effeithiol a diddorol o daflenni gwaith dwyieithog a oedd yn cynnig tasgau llafar yn ogystal â thasgau ysgrifenedig. Roeddynt yn gweithio mewn grwpiau bychain o 3/4 ond roedd anallu un bachgen i ddeall tasg a'i anfodlonrwydd i'w chyflawni yn amharu ar weddill y grŵp yn y lle cyntaf ac yna ar y dosbarth cyfan pan ddechreuodd weiddi cwestiynau dros y dosbarth. Ymateb yr athro oedd bygwth cosb yn gyhoeddus. Petai'r athro wedi mynd at y grŵp yn amlach i'w cynnal a'u cynorthwyo gellid bod wedi osgoi'r gwrthdaro. Digwyddiad oedd hwn a ddengys pa mor allweddol yw cadw gafael dyn ar ddisgyblaeth dosbarth, yn arbennig mewn sefyllfa fwy anffurfiol fel hon.

Dosbarth gallu cymysg blwyddyn 8 ydoedd yn cynnwys nifer o fechgyn isel eu gallu a fyddai wedi bod mewn dosbarth arbennig flwyddyn ynghynt. Roedd yr unigolyn hwn yn un ohonynt, yn ymddangos yn arweinydd naturiol ac wedi ei osod mewn grŵp o fechgyn ychydig yn well nag ef ei hun o safbwynt gallu (yn ôl dehongliad yr athro). Mae angen gofal wrth grwpio mewn sefyllfa plentyn-ganolog a'r athro ddylai reoli yn yr achos hwn yn hytrach na'r plentyn yn dewis ei grŵp. Anodd yw gosod rheolau ynglŷn â grwpio,- rhaid adnabod y plant yn dda yn academiaidd ac yn gymdeithasol ar gyfer hynny. Mewn sefyllfa fel hon mae angen mwy o ymyrraeth gan athro gyda chyfuniad o'r dulliau dysgu yn fwy addas.

4. Cyfuno'r dulliau

Yn Ffigur 5:3 dangosir fel y mae amrywiaeth o gyfuniadau yn bod o fewn y dull athro-ganolog ac mae 47.5% o'r cyfanswm gwersi yn cynnwys y cyfuniadau hyn. Daw'r holl wersi dysgu iaith dramor (ar wahân i 33) a Chymraeg fel ail-iaith (ar wahân i wersi 30, 41 a 71) i'r categori hwn. Patrwm cyffredin yw,- athrawon yn cychwyn y gwersi yn adolygu patrymau iaith; cyflwyno maes, patrwm a geirfa newydd; gwaith gwranddo; defnyddio'r iaith darged yn llafar mewn grŵp neu barau a pheth gwaith ysgrifenedig,- (naill ai'n copïo'r eirfa newydd neu'n cynhyrchu gwaith ysgrifenedig yn yr iaith darged). Gwelwyd y camau hyn gydag amrywiadau bychain yng ngwersi 3, 9, 10, 12, 14, 23, 58. Yr athrawon yn sicr oedd yn rheoli'r gwersi ond gellid ystyried y cyfnodau llafar yn rhai mwy plentyn-ganolog gan mai anghenion y plant o fewn sefyllfa gyfathrebol benodol oedd yn cael blaenoriaeth.

Ym mhob un o'r gwersi hyn, anodd oedd cael y disgyblion i siarad yr iaith darged am gyfnod estynedig o fewn grwpiau bychain. Wyth munud mewn gwrs awr oedd yr amser hwyaf a roddwyd i weithgaredd llafar mewn grŵp yn yr iaith darged a chyffredin oedd y patrwm a welwyd yng ngwers 3,- rhyw 5/6 brawddeg yn unig a siaradodd bob unigolyn yn yr iaith darged o fewn y cyfnod llafar,- roedd y gweddill yn y Gymraeg. Yn y wers benodol hon roedd cyflwyniad yr athrawes yn ystod 30 munud agoriadol y wers mor fywiog a byrlymus nes yr oedd yn llwyddo i gael y plant i siarad Ffrangeg yn aml mewn sefyllfa cyd-adrodd wrth ail-ddweud y patrymau targed. Ond mae sicrwydd mewn sefyllfa felly ac nid yw'n sefyllfa sydd yn ennyn yr un hyder annibynnol ag y mae gorfod ymateb fel unigolyn. Y rhai oedd yn cynnig ateb fel unigolion yn y sefyllfa ddosbarth cyfan oedd y plant mwyaf llwyddiannus yn yr iaith a'r unigolion y tueddai'r athrawes ofyn yn benodol iddynt yn y sefyllfa hon oedd naill ai'r plant llwyddiannus neu'r plant a allai droi'n drafferthus.

Yn y gwersi hyn felly, byddai'r plant yn elwa o fwy o gyfnodau yn siarad yr iaith darged fel unigolion, ond gwelwyd yn eglur ddwy o fanteision yr elfen athro-ganolog dyn hefyd sef:

- a. sicrhau bod y plant yn clywed ac yn ymateb i'r iaith darged petai ond ar lefel ateb fel dosbarth, a

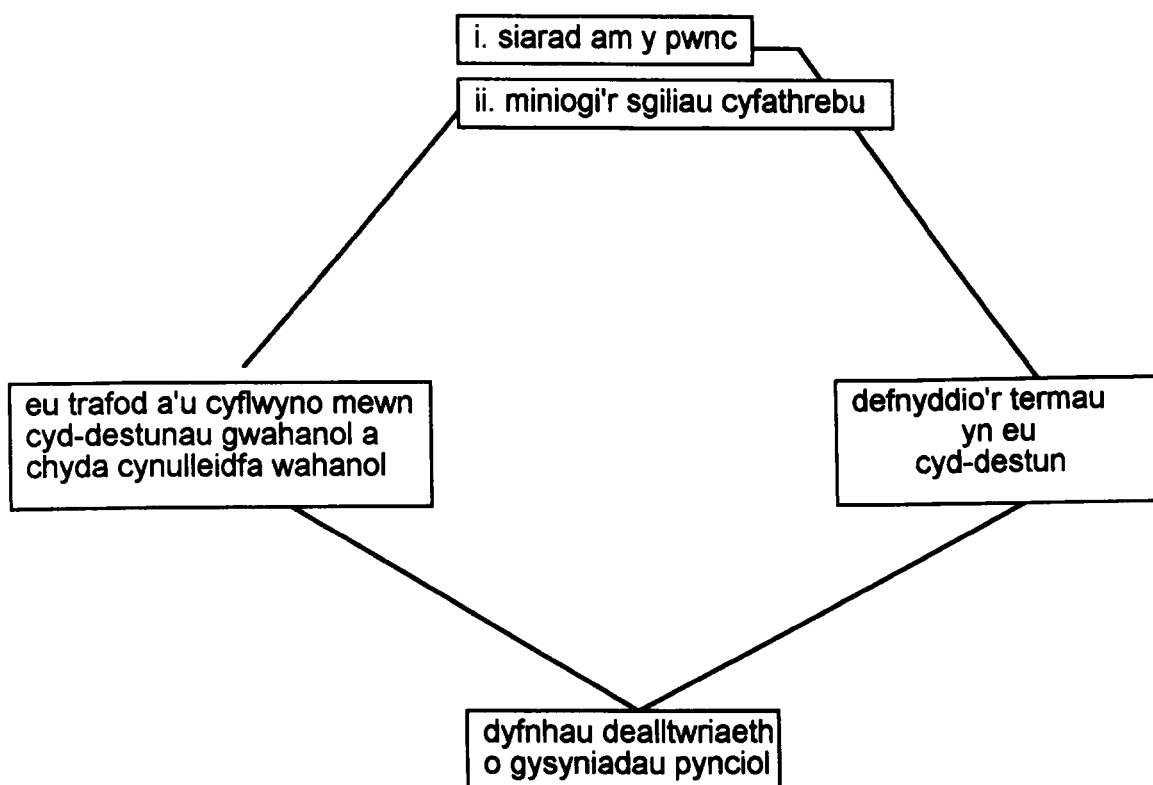
b. cynorthwyo i gadw gafaél dyn ar y plant hynny a allai achosi problemau disgyblaeth yn y dosbarth.

Tuedd arall a oedd yn fwy amlwg mewn gwaith grŵp lle'r oedd y dulliau dysgu'n rhai cymysg na mewn dysgu plentyn-ganolog, yw'r duedd i'r disgyblion fod yn gweithio mewn grŵp ond nid fel grŵp. Gwelwyd hynny mewn gwersi Saesneg, Tecstilïau a Gwyddoniaeth (18, 29, 39, 40, 46) ac roedd ar ei fwyaf amlwg yn y wers Wyddoniaeth (40). Ar ôl cyflwyniad yr athro rhannodd y dosbarth yn grwpiau i lunio cylched a oedd yn cychwyn larwm ac yn achosi i olau fflachio 7 gwaith pan oedd y tymheredd yn boeth. Mewn un grŵp y duedd oedd i un aelod ymdrechu i ddechrau gyda'r aelodau eraill yn edrych arno'n dawel; wedi ei fethiant ef roedd aelod arall yn ymdrechu ac ymlaen. Nid oedd y grŵp yn cyd-drafod i gyd-ddatrys y broblem. Yn achlysurol os oedd unigolyn yn gweld camgymeriad roedd yn pwyntio. Dau yn unig o'r grwpiau a oedd yn gweithio fel grwpiau.

Yn yr achos hwn ac achosion eraill tebyg credir y byddai rhoi mwy o gyfrifoldeb ar y disgyblion a mwy o gyfle i weithio'n blentyn-ganolog o fewn grwpiau yn datblygu'r cydweithio a'r ddealltwriaeth a fyddai rhyngddynt. Byddai'n rhoi mwy o gyfle iddynt ddefnyddio iaith i bwrpas pynciol yn ogystal. Mewn sawl achos arall o fewn y categorïau cymysg o ddulliau dysgu, fel unigolion yr oedd y disgyblion yn gweithio.

5. Cymharu'r dulliau addysgu a dysgu

O safbwynt y cyfle a roir i ddisgyblion ddefnyddio iaith, y sefyllfa plentyn-ganolog, o'i rheoli'n ofalus gan athrawon, sydd yn cynnig y cyfleoedd gorau. Ar ei orau, mae'n ddull hynod effeithiol o roi'r cyfle i blentyn drafod pwnc yn llawn gan ddefnyddio'r termau allweddol yn eu cyd-destun. Gwneir defnydd o'r sgiliau cyfathrebol hynny sydd yn gymorth i grisialu'r ddealltwriaeth bynciol ar y naill law gyda hynny yn ei dro yn rhoi'r cyfle i finiogi'r defnydd o iaith. Cyfres o ddatblygiadau sydd bron yn gylch ydyw:



Ffigur 5:5- Y berthynas ddeublyg sydd rhwng y sgiliau cyfathrebu a dysgu pynciol.

Ar y llaw arall, nodwyd eisoes fod manteision trefniadol a ieithyddol (mewn sefyllfa ail-iaith neu iaith fodern) i gyfnodau athro-ganolog. Nid oes amheuaeth ychwaith nad y sefyllfa honno yw'r un fwyaf economaidd, rhwydd a threfnus i:

- gyflwyno maes newydd,
- gychwyn gwersi'n drefnus,
- gynnal sesiynau aml o adborth, (lle rhoir cyfle i ddisgyblion gyfathrebu o flaen dosbarth trwy grynhoi sylwadau'r grŵp.)
- gloi gwersi gan grynhoi rhai o'r pwyntiau neu gysyniadau pwysicaf.

Cyfuniad o'r ddau ddull addysgu uchod, gyda'r adnoddau'n gwasanaethu yn hytrach na rheoli'r dysgu a'r addysgu, yw'r amod mwyaf ffafriol. Fframwaith athro-ganolog i ddull plentyn-ganolog sydd yn rhoi cyfle i'r plentyn gymhwyso'r hyn a gyflwynwyd yn ysgrifenedig ac ar lafar mewn sefyllfa grŵp, dosbarth cyfan ac fel unigolyn. Creu'r amodau yw rôl yr athro, y plentyn ei hunan sy'n gorfod gwneud y dysgu a chyda'r cyfuniad uchod byddai cyfle i bob plentyn wneud hynny'n llwyddiannus.

Yn yr adran sydd yn dilyn manylir ar y defnydd a wneir o'r moddau iaith o fewn yr amrywiol ddulliau addysgu a dysgu hyn a hynny mewn sefyllfa uniaith.

Y Defnydd a Wneir o'r Moddau Ieithyddol yn y Dosbarth

A Y Defnydd o'r Iaith Lafar

Gan fod dros 75% o'r gwersi a arsylwyd yn rhai lle'r oedd y dull athro-ganolog o ddysgu yn cael blaenoriaeth, nid yw'n syndod mai'r defnydd o'r iaith lafar, naill ai:

- rhwng athrawon a dosbarth cyfan, neu
- rhwng athrawon ac unigolyn o fewn sefyllfa ddosbarth cyfan

oedd fwyaf amlwg. 20% yn unig o'r gwersi oedd yn rhai plentyn-ganolog ac o fewn y gwersi hynny, yn arbennig y rhai Technoleg roedd llawer o'r cyfathrebu llafar yn digwydd rhwng athrawon ac unigolion o fewn y dosbarth ond eu bod ar lefel 1:1. Sylweddol ychydig o'r amser oedd yn cael ei dreulio ar gyfathrebu rhwng plentyn a phlentyn mewn sefyllfa grŵp bychan.

1. Techneg Holi

Un o offerynnau addysgu traddodiadol yr athro mewn sefyllfa ddosbarth cyfan yw'r cwestiwn. Defnyddir ef i:

- adolygu cynnwys gwers flaenorol
- arwain at bwyntiau a fydd yn rhoi cyfle i athro esbonio ymhellach
- gadarnhau dealltwriaeth plentyn/dosbarth o'r hyn y buwyd yn ei esbonio
- gadw sylw plentyn a chyfrannu tuag at gadw disgyblaeth.

Yn y gorffennol, cam cyntaf y cynllunio gwersi bwriadus a fyddai'n cael ei awgrymu i fyfyrwyr ar eu cyrsiau hyfforddi i fod yn athrawon, oedd adolygu cynnwys y wers flaenorol, a'r ffordd hwylusaf o wneud hynny yw'r cwestiwn. Gan mai gofyn am ffeithiau neu bwyntiau a ddysgwyd eisoes fyddir mewn sefyllfa o'r fath, cwestiynau llythrennol a geir gan fwyaf gydag ychydig iawn o le i'r cwestiynau ymestynnol sydd yn mynnu bod plentyn yn dod i gasgliad ar sail gwybodaeth, yn gwerthfawrogi neu'n beirniadu/arfarnu.

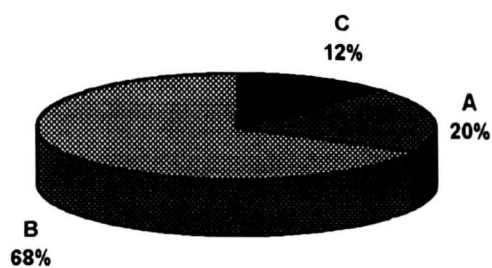
Yn ôl y disgwyl, felly, llythrennol oedd mwyafrif y cwestiynau a ofynnwyd yn y sefyllfa hon, cwestiynau megis:

- *Pwy oedd y Brenin John?*
- *Tua pa bryd oedd o'n byw?*
- *Pa berthynas oedd o i Lywelyn Fawr?*
- *Be oedd enw iawn Llywelyn Fawr?*

a gafwyd wrth gyflwyno'r wers Hanes a oedd yn arwain at drafod dull y Cymry o rannu eiddo (Gwers 67). Ymylol oedd y cwestiynau hyn i wir nod y wers ond roedd yr athrawes yn gallu adolygu'r wers flaenorol a chynnig rhagarweiniad i'r ffordd y bu i dir Llywelyn gael ei rannu ar ei farwolaeth.

Gwelwyd y sefyllfa hon ar ei heithaf yng ngwers 4 lle'r oedd yr athro'n adolygu'r darllen a wnaethpwyd mewn gwers flaenorol pan oedd ef ei hun yn absennol. Gan ei fod yn cyfeirio'n ôl at y testun a ddarllenwyd (er nad oedd y testun o flaen y plant ar y pryd), mewn cyfnod o 20 munud cafwyd 23 cwestiwn yn cyfeirio at y testun, 65% ohonynt yn rhai llythrennol a 35% yn ymestynnol. (Ni roddwyd ystyriaeth i gwestiynau rheolaeth ddsbarth a gweinyddol.)

Mewn gwers arall (Gwers 1) lle cafwyd pob aelod o'r dosbarth yn darllen yn ei dro, gyda'r athrawes yn holi am gynnwys yr hyn a ddarllenwyd a lle gofynnwyd 75 o gwestiynau yn ystod y wers, cafwyd y canlyniadau canlynol:



A	Cwestiynau rheolaethol/gweinyddol
B	Cwestiynau llythrennol
C	Cwestiynau ymestynnol

Ffigur 5:6 - Dosbarthiad y cwestiynau yng ngwers 1

Y duedd yn ystod y wers hon oedd gofyn cwestiynau a oedd yn profi dealltwriaeth y disgwyblion o iaith y nofel *The Silver Sword* gan Ian Serrailler yn hytrach na'u gwerthfawrogiad o'r nofel. Roedd rhai'n canolbwyntio ar eiriau penodol e.e.

- *What's the meaning of peasant?*

- *What does tarpaulin mean?*

Roedd ychydig yn gofyn y gallu i dynnu gwybodaeth o wahanol leoedd yn y bennod:

- *What sort of a man is Joseph to look at?*

gyda lleiafrif bychan yn gofyn i'r plant gymhwyso'r wybodaeth a ddarllenwyd i gynnig eu barn eu hunain, cwestiwn fel

- *What sort of person is Joseph?*

Dull yr athrawes hon oedd gofyn cwestiynau am y testun ar ôl ei ddarllen; dull hollol wahanol oedd gan un athrawes Gymraeg yn yr un sefyllfa, (Gwers 50). Wrth ddarllen *Y Merlyn Du* gan T.Llew Jones gofynnai gwestiynau a fyddai'n paratoi'r dosbarth am yr hyn a fyddai'n digwydd, cwestiynau i greu disgwyl ac i'w cynorthwyo i ganolbwyntio ar y gwaith tra'r oedd hi'n darllen, e.e.

- *Be' dach chi'n feddwl fydd y fam yn 'i feddwl o'r anrheg?*

Pan oedd yn crynhoi ar ddiwedd y wers hefyd roedd ei chwestiynau'n fwy ymestynnol:

- *Sut wraig oedd ei fam?*

Roedd y cwestiynau hyn yn dibynnu ar ddealltwriaeth lythrennol ac yn ei chwmpasu ond gan ei chymryd yn ganiataol. Roedd y dull hwn yn llwyddo i gadw diddordeb y plant yn fwy cyflawn er bod yr athrawes Saesneg (Gwers 1) yn ymdrechu i wneud hynny trwy ledaenu ei chwestiynau i holl aelodau'r dosbarth a chael sesiynau cyson o gwestiynu. Roedd cwestiynu **wedi'r** darllen yn ymddangos yn debycach i brawf a'r cwestiynu **cyn** y darllen yn rhoi mwy o argraff o fwynhad.

Eithriad oedd y dull a welwyd yng ngwers 50 gan fod tuedd gyffredinol bendant i bob holi oedd yn dibynnu ar ddarllen, boed yn darllen ffeithiol neu affeithiol, ddibynnu'n ormodol ar gwestiynau llythrennol, (Gwersi 1, 4, 15, 55, 74)

Ar y llaw arall, roedd sefyllfaoedd lle'r oedd y disgyblion yn gwneud rhywbeth ymarferol ar gyfnodau a chyn hynny neu wedyn yn cael eu holi am ddisgwyliadau neu ganlyniadau, yn fwy tebygol o esgor ar gwestiynau ymestynnol. Gwelwyd hynny mewn gwers wyddonol (Gwers 18) yn trafod chromatograffi lle'r oedd y cwestiynu'n digwydd cyn i bob pâr fod wrthi'n arbrofi, er mwyn creu'r disgwyl. Cwestiynau megis,

- *Beth fydd yn digwydd os/pan...?*

cyn yr arbrofi a,

- *Pam ddigwyddodd peth a'r peth...?*

ar ol yr arbrofi oedd fwyaf cyffredin ac roedd rhain yn ymestyn y disgyblion ac yn eu hannog i feddwl yn wyddonol.

Cwestiynau o'r un math oedd gan yr athrawes mewn gwrs Economeg Y Cartref (Gwers 7) wrth baratoi'r dosbarth ar gyfer gwneud teisen, gan mai canolbwyntio ar yr agweddau gwyddonol yr oedd hi fwyaf wrth drafod y cynhwysion a'r dull:

-Pam rydan ni'n rhoi dŵr yn y gymysgedd?

-Pam mae angen curo'r gymysgedd yn dda?

-Beth fyddai'n digwydd yn y popty pe na baem yn curo'r gymysgedd?

Cyn y rhan ymarferol y cafwyd y cwestiynau ymestynnol yn y ddwy wers hyn, ond tuedd yr athrawes Addysg Gorfforol (Gwers 2) oedd eu gofyn yn syth ar ôl i unigolyn neu grŵp fod yn gweithio ar ymestyn a cyrlio gan ddefnyddio dwy lefel. Roedd cwestiynau megis:

- Pam oedd Siân yn mynd yn rhy gyflym?

- Pam roedd Eleri yn cymryd 2 gam ar ôl glanio?

- Sut fedrwn ni stopio hynny a'i chael yn glanio'n fwy taclus?

yn mynnu'r un meddwl a'r un dyfnder dealltwriaeth â chwestiynau'r wers wyddonol. Ond yn achos y wers hon roedd yr holl weithgaredd ar lefel ymestynnol gan fod rhyddid i'r grwpiau ddehongli'r cyfarwyddiadau yn eu ffyrdd eu hunain. Y gwahaniaeth oedd mai gyda'u cyrff a'u symudiadau yr oeddent yn mynegi eu hatebion yn hytrach na mewn geiriau. Digwydd yr un peth mewn gwersi Technoleg lle mae'r disgyblion yn ateb cyfarwyddiadau'n ymestynnol trwy eu dull gweithio a'u crefft yn hytrach na mewn geiriau.

Yn y gwersi plentyn-ganolog, y cyfuniadau athro a phlentyn ganolog ac yn y gwersi ymarferol, felly, y gwelwyd cwestiynu'n magu mwy o bwrpas ac yn ymestyn y plentyn. Profi gwybodaeth neu ddealltwriaeth yn unig yr oedd y cwestiynau llythrennol a ddefnyddir mor helaeth yn y sefyllfa ddosbarth cyfan a'r sefyllfa ail-iaith,- nid ydynt yn llwyddo i gael plentyn i feddwl mewn dyfnder am y maes. Gwendid arall ynddynt yw fod plentyn naill ai'n gwybod yr ateb neu ddim, ac os mai'r ail sy'n wir, nid yw aros rhai eiliadau am ateb yn gwneud dim ond gwneud i'r unigolyn deimlo'n annifyr ac annigonol. Oherwydd hynny, sylwyd fod rhai disgyblion yn ymateb trwy droi at hiwmor neu hyfdra sydd yn gallu effeithio ar ddisgyblaeth dosbarth, tra bo eraill yn mynd i'w cragen.

Ond rhaid gofyn yn ogystal ai'r sefyllfa ddosbarth cyfan yw'r un ddelfrydol i ofyn cwestiynau ymestynnol? Fel rheol mae angen amser ar blentyn i feddwl am ateb i gwestiwn o'r fath ac os yw'n cymryd amser i feddwl cyn ateb yn y sefyllfa hon ceir tawelwch hir, annymunol sydd yn gallu effeithio ar hyder yr atebwr. Gallai ateb i gwestiwn o'r fath hefyd fod yn hollol anghywir ac esgor ar chwerthin o blith y plant yn y dosbarth a/neu'r athrawon. Mae bod yn feirniadol ac yn werthfawrogol gan roi

rhesymau dros farn yn anodd ac nid yw'r sefyllfa ddosbarth cyfan yn ddelfrydol ar gyfer y fath gwestiynu bob amser. Y duedd amlwg mewn dosbarth wedyn yw i ychydig o ddisgyblion blaengar ateb mwyafrif llethol y cwestiynau. Roedd hyn yn amlwg ym mwyafrif yr ysgolion lle buwyd yn dilyn yr un dosbarth trwy'r dydd e.e. **ysgolion a, ch, dd.**

Y sefyllfa fwyaf delfrydol ar gyfer y math hwn o gwestiynu yw'r sefyllfa grŵp bach neu pâr gydag adborth cyson lle ceir cyfle i feddwl, ystyried, a thrafod â chymar cyn cynnig ateb o flaen y dosbarth. Yn y sefyllfa honno rhannol gyfrifol yw plentyn am yr ateb os yw'n ateb ffôl gan mai siarad ar ran ei gymheiriaid ac yntau y mae ac os oes dilorni ar yr ateb nid yw'n brifo cymaint. Roedd hyn yn fwy tebygol o fod yn weithredol yn y dosbarthiadau hynny lle'r oedd athrawon yn caniatáu peth trafod wrth ateb yn hytrach na mynnu distawrwydd llethol.

2. Esbonio

Tuedd a welir ymysg rhai athrawon sy'n dod i'r ddau ddosbarth iau o ran oedran (Ffigur 5:4) yn fwyaf arbennig, yw tuedd i esbonio yn hytrach na chwestiynu gan ddiybnu ar fywiogrwydd y cyflwyno, eu gallu naturiol i esbonio'n llwyddiannus a chymhelliant y disgyblion i gynnal a chadw diddordeb. Yr hyn oedd yn amlwg yn y gwersi hyn oedd mai am gyfnodau byr yn unig yr oeddent yn ceisio cynnal sesiynau dosbarth cyfan cyn gosod gwaith penodol wedi'i seilio ar y cyflwyno neu newid y dull e.e. defnyddio fideo, troi at enghreifftiau gweledol neu ymarferol, gwneud arbrawf. Roedd y gweithgareddau hyn yn cadarnhau dealltwriaeth a'r athrawon yn treulio amser gyda'r rhai oedd angen sylw pellach, fel unigolion neu mewn grwpiau bychain. Gwelwyd y dull yma o esbonio, gydag ychydig iawn o'r math o holi llythrennol nac ymestynnol y cyfeiriwyd ato uchod, ar waith yng ngwersi 35, 36, 46, 47, 49, 69 a 75 ac roedd yr athrawon yn o leiaf 4 o'r gwersi hyn o dan 30 mewn oed.

3. Ansawdd yr iaith lafar - athrawon

Un o broblemau'r athrawon fu'n dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg yn ystod ail hanner y ganrif hon fu penderfynu pa gywair iaith sydd yn dderbyniol yn y gwahanol sefyllfaoedd dysgu. Mae gagendor amlwg rhwng yr iaith safonol ysgrifenedig a iaith lafar bob dydd, ac mae penderfynu ar gywair yr iaith lafar a ddylai lenwi'r gagendor hwn, heb bolisi ysgol neu adran a thrafodaeth gyson ar y mater, wedi poeni athrawon. Daeth hyn yn

amlwg o'r atebion i holiadur a anfonwyd i athrawon a oedd yn dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg gan Crump a Williams, (1988). Amlygwyd yr un ansicrwydd mewn lleiafswm o achosion yn ystod arsylwi Cam 1.

Barn un athro Mathemateg (Gwers 19) oedd y dylai'r iaith lafar fod yn weddol ffurfiol gyda'r termau Cymraeg yn cael eu defnyddio'n gyson gan athrawon a phlant. Gan fod angen iddynt ddefnyddio'r termau Mathemategol yn hyderus a chyfleu eu syniadau'n gryno yn yr arholiadau allanol dylid eu hannog i wneud hynny'n gyson yn llafar yn ôl ei farn ef. Credai felly, fod y llafar yn fodel ar gyfer yr ysgrifenedig.

Roedd athro arall (Gwersi 35 a 36) yn gweithredu'n hollol wahanol gan fabwysiadu cymysgiaith fwy cyfoes, a oedd yn ei gwneud yn haws iddo sefydlu perthynas agos a'r plant. Defnyddiai ddywediadau fel:

- "***For a kick off, - un ocsigen ar yr ochor chwith...***"

- "***No chance Sundance...Neith o byth ddigwydd fel'na...***"

Roedd yn defnyddio'r geiriau Saesneg sydd wedi'u Cymreigio yn yr iaith lafar, ac a fyddai'n naturiol y tu allan i fyd addysg e.e. *iwsio, lot fawr, top,*

- "***...mae o'n fwy adweithiol, mwy o gic ynddo fo, mwy o wmfff ynddo fo***"

- "***...ma sodiwm yn andros o stwff dodgy, mae o'n andros o ddrud a pheryglus, felly dydi o ddim yn opsiwn call felly mae o'n (pwerdy) iwsio trydan...***"

Eto, ar ei orau, roedd ei Gymraeg yn fywiog gadarn, gloyw a byrlymus:

- "***...gwneud gorchudd ar gyfar lonydd, wynebu lonydd i gynhyrchu wyneb llyfn...***"

- "***...does dim angan i chi allu cydbwysio hafaliad mor anodd yn nosbarth tri...***"

- "***...ynysu tai i arbad gwres,- ei ddefnyddio fel ynysydd...***"

Nid oes amheuaeth nad oedd iaith a dull yr athro hwn yn gymorth i'r disgyblion uniaethu ag ef, yn help iddynt ymlacio yn ei ddosbarth a chanolbwyntio ar y pwnc yn hytrach nag ar gywirdeb iaith y cyflwyno. Er nad oedd modd mesur hynny o fewn yr ymchwil, teimlir hefyd ei fod yn cyfrannu tuag at gymhelliant ac awydd y plant i lwyddo yn y wers. Ond rhaid cofio mai polisi bwriadus ydoedd yn yr achos hwn gan athro oedd â meistrrolaeth lwyr ar y ddwy iaith, athro yr oedd ei Gymraeg yn fodel o'r iaith ar ei gorau ar brydiau. Nid yw hynny'n gyfystyr â'r iaith wan ac ansicr a gafwyd gan rai

athrawon, iaith yn llawn cystrawennau Seisnig wedi'u cyfieithu'n uniongyrchol a thermau Saesneg ynghanol brawddegau Cymraeg. Dysgwyr oedd yr athrawon oedd yn gyfrifol am hyn yng ngwersi 55 a 23 tra y teimlir mai diffyg polisi a dihidrwydd oedd yn gyfrifol yng ngwers 13.

Roedd mwyafrif llethol yr athrawon wedi llwyddo i fabwysiadu cywair llafar naturiol gyda chymysgedd o dafodiaith yr ardal, y termau'n rhai Cymraeg (neu Saesneg mewn sefyllfa uniaith Saesneg) safonol a'r cystrawennu'n rhywiog Gymreig. Roedd tuedd i lacio fymryn ar y cywair mewn sefyllfa anffurfiol gyda grŵp ac i siarad mewn cywair a oedd yn addas i'r unigolyn mewn sefyllfa 1:1. Defnyddid rhai geiriau Saesneg sydd wedi eu hen dderbyn yn yr iaith bellach megis *top*, *margin*, *dimio*, *stwyff*.

4. Llafaredd o safbwynt y disgyblion

Amrywiol iawn oedd ansawdd y Gymraeg a siaredir gan y disgyblion. Roedd y gallu gan garfan ohonynt ym mhob ysgol ond **ysgol f** i siarad safon uchel iawn o Gymraeg; Cymraeg a oedd yn cymharu â safon mwyafrif yr athrawon. Roedd maint y garfan yn dibynnu i raddau helaeth ar fodol iaith yr ysgol a natur ieithyddol y ddalgylch. Ond mewn ysgolion megis **ysgol ff a d** (Model B ii) a **b** (Model C ii) lle'r oedd mwyafrif sylweddol o'r disgyblion yn ddi-Gymraeg roedd Cymraeg unigolion a dosbarthiadau cyfrwng Cymraeg yn gwbl safonol.

Er hynny roedd nifer o ffactorau yn gallu gostwng y safon mewn sefyllfaoedd eraill, sef:

- i. Tuedd i siarad iaith lafar ansafonol yr aelwydydd yn y dosbarth, (yn enwedig yn ysgolion **e** (Bi) ac (Ci), - ardaloedd naturiol Gymraeg gyda chanran uchel o blant mamiaith).
- ii. Nifer y dysgwyr da oedd yn y dosbarth, (os oedd yn nifer uchel roedd tuedd i'r iaith fynd yn fwy bratiog a/neu Seisnig).
- iii. Disgwyliadau'r athrawon, gydag ansawdd Cymraeg rhai plant yn amrywio wrth fynd o ddosbarth i ddosbarth a diffyg gwybodaeth ymysg unigolion o athrawon (ysgolion **d** ac **dd**) ynglŷn â gallu rhai disgyblion i siarad yr iaith.

iv. Awydd rhai o'r disgyblion o gefndir cymysg, neu ddysgwyr i ymagweddu'n Seisnig wrth gyrraedd oed neu aeddfedrwydd arbennig.

v. Ffasiwn neu awydd ymysg rhai Cymry i greu delwedd arbennig lai Cymreig a Chymraeg.

Byddir yn manylu ar engreiffiau penodol o'r iaith a ddefnyddir yn rhai o'r sefyllfaoedd hyn wrth drafod dysgu dwyieithog.

Gellid cynnig mai un rheswm dros siarad bratiaith a/neu droi i'r Saesneg mewn gwrs gyfrwng Gymraeg a rhwng unigolion sydd yn gallu siarad yr iaith, yw'r math o sefyllfaoedd a'r cyfleoedd a geir i siarad yn y dosbarth. Yn gyffredinol roedd safon yr iaith a siaredir yn llawer uwch pan oedd plentyn yn cyfarch dosbarth cyfan neu'n siarad ag athro o flaen y dosbarth. Pan oedd y siarad yn fwy anffurfiol a chymdeithasol e.e. rhwng dau unigolyn wrth weithio neu ysgrifennu, roedd y safon yn gostwng. Man canol yw gweithio'n swyddogol mewn grŵp ac fel grŵp, sefyllfa lle mae gan yr athro fwy o reolaeth ar ansawdd yr iaith gan fod disgwyl i'r trafod fod yn bwnc benodol. Yn y sefyllfa hon mae disgwyl defnydd o'r termau priodol, bydd athrawon yn ymweld â phob grŵp ac yn ystod yr ymweliadau hyn yn gallu dylanwadu ar iaith y trafod trwy ddefnyddio iaith swyddogol pwnc eu hunain, er bod cywair yr iaith gyffredinol wedi llacio. Trwy gynnal sesiynau adborth cyson ar lefel dosbarth cyfan,- yn derbyn sylwadau gan aelodau o wahanol grwpiau, ymateb iddynt, gwahodd cyfraniadau eraill gan y disgyblion a chrynhoi,- ceir cyfle pellach i reoli a dylanwadu ar ansawdd iaith bynciol plentyn gan roi cyfle iddo'i defnyddio mewn sefyllfaoedd lled-ffurfiol.

Ar wahân i rai gwersi ail-iaith a'r rhai Ffrangeg ac Almaeneg (3, 10, 12, 14, 22, 41, 58), lle'r oedd ymdrech i siarad am gyfnodau byr yn yr iaith darged, yn 6.25% o'r gwersi'n unig y gwelwyd y sefyllfa grŵp a ddarlunir uchod yn cael ei gweithredu. Yn y gwersi hynny, - Gwyddoniaeth (18, 57), Addysg Bersonol a Chymdeithasol (21, 32) a Thechnoleg\Gwyddor Cartref (66), roedd y disgyblion yn gweithio fel grwpiau ar dasgau penodol (a oedd wedi'u nodi ar bapur yn achos tair o'r gwersi). Roeddynt yn trafod mewn tafodiaith gyda pheth bratiaith ond yn llawer parotach i ddefnyddio'r termau Cymraeg ac i gynnal gwell safon yn ddiarwybod iddynt eu hunain. Lle'r oedd plentyn yn llithro i fratiaith a oedd yn cynnwys geiriau Saesneg roedd eraill yn y grŵp yn fwy tebygol o gywiro neu gynnig y term Cymraeg cywir. Yn y sefyllfa hon hefyd yng ngwersi 21 a 32 roedd y dysgwyr da a oedd yn bresennol yn y grwpiau yn cyfathrebu trwy'r iaith Gymraeg gyda chynhaliadau gan aelodau eraill y grŵp.

Dylid pwysleisio mai sefyllfa pan oedd yr ymchwilydd yn arsylwi neu athrawon yn bresennol mewn grŵp yw'r un a ddarlunir uchod er bod sawl achos o eistedd y tu allan i grŵp yn gyfangwbl gan wrando ar ddau neu fwy o grwpiau ar y tro. Hyd yn oed os oedd peth o'r dylanwad hwn ar gywair iaith y disgyblion yn yr achosion hyn, roedd y ffaith eu bod yn ymateb yn ieithyddol well yn dangos gwerth gweithio mewn grwpiau bychain i ddatblygiad iaith yn ogystal â'r gwerth pynciol.

B. Darllen

Gwnaed defnydd o ddarllen mewn 60% (48) o'r gwersi ac yn 35% (28) ohonynt roedd yn ddarllen i bwrpas pellach na phrofi dealltwriaeth o'r testun; roedd yn rhaid ei ddefnyddio'n sail i waith ysgrifennu, llafar neu wrth ddatrys rhyw fath o broblem. Digwyddai hynny fynychaf mewn Mathemateg, Gwyddoniaeth a Thechnoleg sef 64% o'r sampl hon o wersi lle'r oedd pwrpas real i'r darllen. Mewn Mathemateg (28.5% o'r sampl hon) yr oedd y gallu i ddarllen a deall yn hollbwysig gan:

- fod y disgyblion yn gweithio ar eu pennau eu hunain fynychaf yn y pwnc hwn ac wrth ddilyn y cynllun SMP yn gallu bod ar dudalennau a chwestiynau hollol wahanol i'r rhai oedd yn eistedd wrth eu hyslau,

- na allai'r plentyn barhau â'i waith yn llwyddiannus heb ddeall.

1. Datblygu Darllen Plentyn

Mewn sefyllfa lle'r oedd plentyn yn profi anhawster, y duedd amlycaf oedd troi at gymar neu athrawon i ofyn beth oedd cynnwys y testun. Yn yr ail achos tueddid naill ai:

- a. i **ddweud** beth oedd cynnwys y testun neu
- b. i **aiddarllen** y geiriau gyda'r disgyblion a'u cael hwy i ddweud beth oedd y cynnwys.

Mae'r ail ddull yn fwy cynhaliol na'r cyntaf gan fod y plentyn yn darllen ac yn rhesymu ar sail hynny. Dull ydyw sy'n rhoi sylw penodol i broblemau darllen ond nid yw'n ddull sydd yn mynd i gryfhau gallu plentyn i ymgodymu â'r broblem. Mewn un wers (o'r 80) yn unig y gwelwyd unrhyw ymdrech i gryfhau sgiliau darllen plentyn trwy ddeunydd pynciol. Yn ystod gwern Wyddoniaeth cyfrwng Saesneg gyda dysgwyr da blwyddyn 9,

(Gwers 6), cyflwynwyd testun ffeithiol Saesneg o oddeutu 500 gair yn trafod lle'r planedau yn y system seryddol. Oherwydd natur y testun cwestiynau yn mynnu dealltwriaeth lythrennol oedd y rhai a ofynnwyd e.e.

- *What is at the centre of the Solar System?*
- *Name the largest planet in the Solar System.*
- *Name the planet with the longest (and shortest) year?*
- *When was the last planet discovered and name the discoverer?*

Yr unig gwestiynau a oedd yn mynnu dealltwriaeth o fath gwahanol, sef cyfuniad o'r ad-drefniadol a'r casgliadol, oedd y rhai a oedd yn gofyn i'r disgyblion gyfrifo pellter o'r naill blaned i'r llall, e.e.

- *Calculate the distance between earth and Jupiter.*
- *Calculate the distance between Mercury and Mars.*

Felly, o safbwynt datblygiad, y gallu i amrywio'r strategaethau darllen gan graff-ddarllen a llithr-ddarllen er mwyn lleoli'r wybodaeth angenrheidiol, oedd yn cael ei ymarfer yma.

Gan mai hon oedd yr unig wers a welwyd a oedd yn ymdrechu mewn unrhyw ffordd i hyfforddi rhai o'r uwch-sgiliau darllen nid oes ryfedd bod nifer o'r athrawon yn feirniadol o allu cyffredinol disgyblion i ddeall yr hyn a ddarllenir.

2. Dibrisio Darllen yn yr Ystafell Ddosbarth

Mae'r dull o aileirio'r darllen i'r plentyn sydd yn cael trafferthion, (categori a uchod) yn un mwy negyddol ei natur, yn un sydd yn tueddu i ddibrisio'r broses ddarllen fel dull dysgu gan gyfleu'r neges i'r disgybl na fydd yn rhaid iddo feistroli'r broses, dim ond gofyn am gymorth athro. Gwelwyd hyn mewn nifer sylweddol o wersi ond roedd yn fwyaf amlwg yng ngwersi 4, 5, 26, 44, 65, 75.

Ar gyfer gwrs Wyddoniaeth (Gwers 5), yn archwilio liferi gyda dosbarth cyfrwng Cymraeg blwyddyn 8, roedd y cynnwys wedi'i nodi'n gryno ac eglur mewn llyfryn dosbarth a gynhyrchwyd yn yr ysgol. Roedd y cyfarwyddiadau ar gyfer y gwaith ymarferol wedi'u nodi'n ofalus, e.e.

Cydbwyswch y slat pren yn ofalus ar golyn triongl. Os oes angen rhoddwch ddarn bach o plasticine dan y slat er mwyn ei gael i gydbwysu.

Gosodwch setiau o'r pwysau sgwâr ar linellau'r slatiau, dim ond un set ar bob ochr a chael y sigladydd i gydbwysu drwy symud y pwysau. Bydd rhaid i chwi osod y pwysau'n groeslin ar y llinell fel hyn:-

(2 ddiagram i ddangos yr hyn a nodir yn y ddwy frawddeg)

Nodwch faint o bwysau sydd ym mhob set a pha mor bell maent oddi wrth y colyn. Galwch un set yn LLWYTH a'r llall yn YMDRECH a cwblhewch dabl gyda o leiaf 6 set o ddarlleniadau fel hyn:

(Penawdau'r tabl ar gyfer cofnodi.)

Er bod yr holl gyfarwyddiadau ar gyfer y wers ddwbl ynghyd ag enghreifftiau ac arweiniad manwl ynglŷn â beth y dylai'r disgyblion ei gofnodi yn eu llyfrau, treuliodd yr athrawes 25 munud o'r wers yn esbonio'n fanwl beth oedd ei angen yn ystod bob cam. Roedd yn darllen y nodiadau i'r dosbarth ambell waith. Effaith hyn oedd nad oedd y dosbarth yn gweld gwerth llawn y darllen gan nad oedd hyder yn cael ei ddangos yn eu gallu nhw i ddilyn y taflenni. Collwyd cyfle i ddarllen i bwrpas ac i roi'r gwerth dyledus i'r sgil.

Mewn gwern Dechnoleg blwyddyn 7, cyfrwng Saesneg (Gwers 75), lle'r oedd taflenni gwaith cynhwysfawr, eglur a deniadol ar sut i drin plastig a'i blygu yn ffeil bob unigolyn, aeth nifer o'r plant yn syth at yr athro i ofyn am arweiniad. Wrth ffurfio'n giw o'i flaen a disgwyl, weithiau 5-10 munud am eu tro gofynnwyd i un ohonynt pam na fuasai'n edrych ar y daflen ei hun. Yr ateb oedd bod yn well ganddi fynd i ofyn i'r athro. Eto, enghraifft sydd yma o golli cyfle ymarferol a phwrpasol i ddangos gwerth darllen a hybu ei ddefnydd yn yr ystafell ddosbarth. Gwelwyd yr un peth yn digwydd mewn gwern iaith (Gwers 6), lle collwyd cyfle i gael y dosbarth yn mynd o dan groen y gerdd "Y Cudyll Coch" gan I.D. Hooson trwy ei thrafod mewn grwpiau bychain. Yn hytrach, ceisiwyd ei hesbonio a'i gwerthfawrogi gyda dosbarth cyfan.

Yn y cyswllt hwn, rhaid casglu mai ychydig iawn o ddylanwad a gafodd yr awgrymiadau a'r dulliau a argymhellir gan Lunzer a Gardner (1979, 1984) ar hyfforddi a datblygu'r sgiliau darllen yn y dosbarth.

3. Darllen Cyhoeddus

Gwelwyd elfen o ddarllen cyhoeddus mewn 27% o'r gwersi a oedd yn cynnwys yr elfen ddarllen. Roedd yn amrywio o fynd o amgylch y dosbarth yn cael bob un aelod yn darllen paragraff o nofel (Gwers 1) i gael athrawes yn darllen rhan o stori mewn dull bywiog, cyffrous, (Gwers 50). Roedd y mwyafrif llethol o'r darllen cyhoeddus yn digwydd mewn gwersi iaith (mamiath, ail iaith a iaith fodern), - 69% gyda 15.5% yr un mewn Dyniaethau a Gwyddoniaeth.

Gwelwyd enghreifftiau o ddarllen nofelau yn fyrlymus, bywiog a difyr yn y gwersi hyn, ond yn yr un gwersi hefyd gwelwyd plant yn cael trafferthion i adnabod llythrennau, i gydnabod diwedd a chychwyn brawddegau, i ddarllen gydag ystyr ac i ddarllen yn gydlynus. Mewn achosion tebyg gwelwyd unigolion yn colli hyder, yn teimlo'n israddol ac yn cochi tra bod rhai o'u cymheiriaid yn mynegi dirmyg distaw neu yn diflasu ar y wers. Mewn gwern Saesneg blwyddyn 9 (Gwers 39) lle'r oedd unigolion yn darllen o nofel, gwelwyd un ferch a oedd wedi dangos gallu llafar uwch na'r cyffredin mewn gwern arall yn cymysgu geiriau elfennol megis "no" a "now". Oherwydd ymyrraeth yr athrawes yn yr achosion hyn a'r ffaith ei bod yn colli hygredded cyhoeddus, dechreuodd wneud ati i ddarllen yn anghywir ac arweiniodd hynny at broblem ddisgyblaeth am weddill y wers.

Yn achos darllen cyhoeddus dylai athrawon ofyn dau gwestiwn allweddol a fydd yn eu harwain gyda phatrwm y wers.

a. Beth yw pwrpas y darllen cyhoeddus yn y wers?

- Ai i ennyn diddordeb mewn llenyddiaeth, i ddatblygu rhyw agwedd ieithyddol, i dynnu sylw at ieithwedd cwestiynau arholiad (fel yng ngwersi 79, 80;-Gwyddoniaeth), neu i brofi gallu disgybl i ddarllen yn gyhoeddus?

b. Pwy fyddai'n gallu cyflawni'r pwrpas orau?

- Ai'r plentyn neu'r athro? Os mai'r plentyn, a oes angen i bob plentyn ddarllen neu a ellir canolbwyntio ar y darllenwyr gorau?

Os mai profi darllen cyhoeddus yw'r nod, dylid gofyn ai'r sefyllfa ddosbarth cyfan yw'r sefyllfa orau ar gyfer hynny neu a ellir ei wneud o fewn grŵp bach?

Gwelwyd y sensitifrwydd a'r rhesymu hwn mewn sawl achos ac roedd yn effeithio'n gadarnhaol ar y berthynas rhwng athrawon a'u dosbarthiadau.

4. Y defnydd a Wneir o Ddarllen

Mae'r defnydd a wneir o ddarnau darllen yn y dosbarth yn amrywio'n fawr o wers i wers ac o faes cwricwlaidd i faes cwricwlaidd. Un duedd a welwyd yn y pynciau dyniaethol yw'r duedd i ddarllen (neu dderbyn cyflwyniad llafar + darllen) a derbyn y wybodaeth/ffeithiau yn ôl mewn dulliau gwahanol. Roedd y dull yn amrywio o ateb cwestiynau darllen a deall i gyflwyno'r wybodaeth ar ffurf wahanol megis adroddiad papur newydd.

Gwelwyd enghraifft o'r cyntaf yng ngwers 44, gwers Addysg Grefyddol gyda grŵp o flwyddyn 7 yn trafod un o storïau Creu'r Hindŵ. Roedd gwerslyfr gyda thestun Saesneg, a chyfieithiad i'r Gymraeg gan y plant a chyflwynwyd y cyfan yn llafar (enghraifft bellach o ddibrisio darllen). Yna roeddynt yn ateb cwestiynau ar ddull y canlynol:

- *Beth a gafwyd ar ddechrau'r stori?*
- *Beth oedd yn nofio ar y dŵr?*
- *Pwy oedd yn cysgu yn y nectar?*
- *Beth dyfodd o fol Vishnu?*
- *Pwy oedd yn eistedd ar y blodyn?.....*

Cwestiynau yn gofyn am ddealltwriaeth lythrennol oedd y rhain i gyd a chan fod yr athrawes wedi ailadrodd cynnwys y testun nid oedd yn brawf ar y darllen hyd yn oed.

Roedd nifer o'r cwestiynau a'r cyflwyniad mewn gwers Ddaearyddiaeth (Gwers 74) yn dilyn yr un patrwm; gan fod y wybodaeth yn llawn yn y nodiadau a'r diagramau a gyflwynwyd i'r dosbarth, dealltwriaeth lythrennol oedd ei hangen i ateb cwestiynau megis:

- *What are responsible for creating most of the coastal features?*
- *Which feature stands out from the coast if the rocks are hard?*
- *What is the meaning of the word erosion?*
- *Name and describe three ways in which the sea attacks and breaks down a cliff.*

- *What is a fault in a rock?*
- *Describe simply the 3 steps in the making of a stack.*

Eto mewn nodiadau eraill a gafwyd gan yr un athro yn trafod mapio ac wedi'u seilio ar fap gwelwyd enghreifftiau o fynnu dealltwriaeth gasgliadol yn gymysg â'r rhai llythrennol:

- *Why is the A5 the most important road on Anglesey?*
- *Why do you think the Llanfairpwll by-pass was built?..,*
- *Many retired people come to live on Anglesey,- why is that?*

Roedd y dasg a osodwyd mewn un wers Hanes (Gwers 15) yn ymddangos fel un a oedd yn gofyn am ddealltwriaeth ad-drefniadol a chasgliadol yn ogystal â'r llythrennol. Gofynnwyd i'r dosbarth lunio tudalen flaen papur newydd o gyfnod Llywelyn ap Gruffydd allan o lyfryn o wybodaeth breimaidd ac eilaidd. Roedd mwyafrif y plant a oedd yn gywir eu hiaith ac yn ennyn canmoliaeth yr athrawes wedi codi'r geiriau yn eu crynswth o un o'r ffynonellau,- gydag un ddysgwraig yn defnyddio'r terfyniad berfol amhersonol *-wyd* yn gywir a chyson am ei bod wedi cymryd y gwaith yn uniongyrchol o'r daflen. Ffurf ydyw nad yw mwyafrif y Cymry naturiol yn gallu'i defnyddio'n llwyddiannus ym mlwyddyn 7. Enghraifft yw hon o dasg a allai fod yn ymestynnol o safbwynt darllen yn troi i fod yn ddim mwy na defnyddio dealltwriaeth llythrennol a'r gallu i gopïo'n glyfar!

Mae'r cwestiynau a'r tasgau a ofynnir mewn Gwyddoniaeth, ar y llaw arall, yn fwy o her i'r disgyblion. Yn y lyfryn **Grymoedd** a luniwyd yn yr ysgol ac a ddefnyddiwyd ar gyfer Gwers 5, roedd y gwaith yn mynd rhagddo i drafod gwasgedd ac er mwyn cymhwyso gwybodaeth a gafwyd, cynhwyswyd sylwadau megis:

"Mae sodlau stileto yn difrodi lloriau yn hawdd iawn oherwydd fod eu harwynebedd yn fychan iawn. Rhoddent wasgedd mawr iawn ar y llawr gan wneud llawer o ddifrod. Byddai merch 45kg yn rhoi chwe gwaith gymaint o wasgedd ag eliffant tair tunnell fel hyn." (Grymoedd, Ysgol A)

Yna gofynnwyd cwestiynau ymestynnol a oedd yn mynnu bod plentyn yn defnyddio'r ddealltwriaeth gasgliadol i ateb:

- *Mae gan hwyaden draed gweog er mwyn ei chynorthwyo i nofio, paham fod hyn yn gymorth i gerdded ar fwd? Lluniwch ddiagram.*

- Esboniwch paham fod pobl yn defnyddio ysgol yn aml i achub rhywun sydd wedi disgyn i lyn drwy ia.

- Archwiliwch y meinciau yn y labordy, a nodwch sut y gwnaethpwyd nhw'n gryf ar gyfer eu defnydd yn yr ysgol. Paham na ddefnyddiwyd unrhyw ffurfiau triongl?

- Edrychwch ar y trawstiau sy'n cynnal to neuadd yr ysgol. Sut y gall darnau mor denau rychwantu cymaint o bellter? A yw'r trawstiau yr un peth ar eu hyd?

Mae'r mathau o gwestiynau a ofynnir mewn gwersi Gwyddoniaeth yn aml, yn fwy o her i'r disgyblion gan fod angen deall a defnyddio'r wybodaeth a'r cysyniadau a ddarllenir ac a gyflwynir; mewn rhai gwersi dyneiddiol eu natur, eu hatgynyrchu'n unig oedd y dasg.

Darllen i bwrpas cwbl wahanol eto a geir ar daflenni yn nifer o'r gwersi Technoleg. Gwelwyd taflenni a oedd yn cyflwyno gwybodaeth am ddeunydd a dulliau o'i drin e.e. gwersi 75, ar y waliau yn y gweithdy yn ystod gwersi 7, 25, 49, ac yn ystod y gwersi a arsylwyd roedd disgyblion fel unigolion yn troi at y deunydd i'w cynorthwyo gyda'u tasg. Darllen gan ddefnyddio'r ddealltwriaeth lythrennol ac ad-drefniadol oedd hwn gan fwyaf.

Ond ar ôl cwblhau'r gwaith ymarferol roedd taflenni arfarnu'r sir yn cael eu defnyddio ac yn gofyn cwestiynau megis:

Edrychwch ar eich prosiect. Ysgrifennwch adroddiad gan ystyried y canlynol:

- Beth ydych chiw/eich ffrindiau yn feddwl o'r dyluniad?***
- Ydyw eich dyluniad yn ateb y RHESTR O FANYLION?***
- Pa broblemau a gawsoch?***
- Pa newidiadau a fuasech yn eu gwneud?***
- Beth ydych chi wedi ei ddysgu?***

Dealltwriaeth feirniadol a gwerthfawrogol yn ôl dosbarthiad Barrett (1968) a geir yma er nad trwy ddarllen yn uniongyrchol y ceir yr atebion. Eto mae iddo'i le yn natblygiad darllen plentyn fel cam tuag at y math o ddealltwriaeth feirniadol a gwerthfawrogol a fyynnir mewn llenyddiaeth.

Ymddengys y gallai plentyn dderbyn profiadau darllen llawn ac amrywiol ym mlynnyddoedd 7 - 9 trwy gymryd yr holl amrywiaeth o bynciau i ystyriaeth ond mai annhebygol iawn fyddo o ddefnyddio'r holl fathau o ddealltwriaeth o fewn yr un pwnc neu faes cwricwlaidd.

5. Problemau darllen nodiadau neu daflenni athrawon

Erbyn hyn mae canran uchel iawn o'r deunydd a ddarperir ar gyfer plant gan yr ysgol ei hun wedi'i deipio neu ei osod yn broffesiynol ar brosesydd geiriau neu system gyhoeddi pen bwrdd. Eto mae rhai athrawon yn dal i ysgrifennu y gwaith llawn neu rannau o'r gwaith yn eu llawysgrifen eu hunain. Gwelwyd hynny mewn 7.5% yn unig o'r gwersi gyda 6.25% o'r cyfanswm gwersi'n cynnwys elfen sylweddol o gopïo nodiadau oddi ar y bwrdd du/gwyn. (Roedd defnydd ychwanegol o'r bwrdd du/gwyn yn cael ei wneud i esbonio ac enghreifftio.) Mewn 2 achos yn unig (Gweler Atodiad 5:B) y gellir dweud bod llawysgrifen yr athrawon neu'r ffordd yr oedd y dudalen wedi'i gorlwytho â gwaith yn amharu ar allu'r disgyblion i ddeall y nodiadau.

Roedd iaith a darlennedd y nodiadau yn fwy tebygol o fod yn rhwystr. Mae iaith unrhyw dystiolaeth uniongyrchol o'r canrifoedd a fu mewn Hanes yn mynd i achosi problemau i ddisgyblion. Ond dwyseir y sefyllfa weithiau gan iaith y nodiadau sydd yn cyd-fynd â hi:

TAPESTRI BAYEUX - GWIR YNTEU FFUG?

Mae amheumon wedi codi'n ddiweddar ynglŷn â dilysrwydd tapestri Bayeux. Mae arbenigwr ar garpedi a brodwaith Robert Chenciner yn amau fod y tapestri'n llawer iawn ieuengach na'r hyn a honnwyd. Ar y llaw arall mae Syr David Wilson, cyfarwyddwr yr Amgueddfa Brydeinig yn grediniol ei fod yn ddilys.

(Gwers 67)

Er bod hyd y brawddegau yn dderbyniol yma ar gyfer blwyddyn 8, mae canran y geiriau tair sillaf neu fwy (25%) yn ei wneud yn anodd i blentyn cyffredin blwyddyn 8 ac yn rhoi oed darllen sy'n cyfateb i blentyn blwyddyn 11 i'r darn, (yn ôl Indecs Fog). Yn ychwanegol, mae geiriau haniaethol neu anghyffredin megis **amheumon, dilysrwydd, honnwyd, grediniol, dilys** yn ychwanegu at ei gymhlethdod.

Hyd y frawddeg (64 gair) ac amlder yr is gymalau sydd yn gwneud y frawddeg ganlynol yn anodd i'w dilyn: (yn ogystal â'r ffaith ei bod wedi'i hysgrifennu mewn llawysgrifen ac mewn print bras drwyddi)

WAVES WHICH BREAK VERTICALLY ALMOST - BEING TALL IN RELATION TO THEIR HEIGHTS, ARE CALLED DESTRUCTIVE WAVES - THEY ARE COMMON WHERE THE WATER IS DEEP NEAR THE SHORE WITH STRONG ONSHORE WINDS, BUT WAVES WHICH BREAK LESS OFTEN, AND ALTHOUGH SOMETIMES BIG, BUT NOT TALL, (PROBABLY CREATED FAR OUT AT SEA) ARE CALLED CONSTRUCTIVE WAVES - THESE CARRY AND PUSH PEBBLES AND SAND UP THE BEACH.

(Gwers 74)

Ar brydiau gall y nodiadau ymddangos yn anodd am eu bod ar wahân i'w cydestun ac na sylweddolir bod cynnwys y wers lle cyflwynir hwy yn cynorthwyo'r plentyn i ddeall yr iaith a'r cysyniadau. Mae hyn yn arbennig o wir yn achos Mathemateg a Gwyddoniaeth lle mae cynildeb yn rhinwedd:

Dywed Deddf Hooke fod:-

ESTYNIAD SBRING YN GYMESUR YN UNIONGYRCHOL I'R GRYM A GYMHWYSIR IDDO. (neu Mae swm ymestyniad y sbring yn cynyddu mewn camau cyfartal.)

(Gwers 5)

Ymdrech i ystytho'r iaith a llunio nodiadau darllenadwy sydd y tu ôl i'r ffordd y mae un athro Gwyddoniaeth yn defnyddio geiriau cyffredin, bob dydd yn ei nodiadau Cymraeg ar gyfer blwyddyn 9 gan gynhyrchu brawddegau megis:

- ***Fe ffendir arian, platinwm a merciwri yn bur yn y ddaear...***
- ***Mae angen lot o egni i wahanu'r Alwminiwm a'r ocsigen...***
- ***Does dim rhaid i elfen fod yn fwy adweithiol i wneud y tric...***
- ***I gael lot o Alwminiwm 'roedd yn job ddrud...***
- ***Penderfynwch ble i'w sticio ar y dudalen...***

(Gwersi 35, 36)

Roedd yr athro yn yr achos hwn yn gallu ysgrifennu brawddegau dealladwy mewn Cymraeg safonol a derbyniol hefyd ond ei fod yn chwilio am gywair ysgrifenedig a fyddai'n ddealladwy ac yn dderbyniol gan y disgyblion. Er bod y math hwn o gywair yn dderbyniol mewn rhai sefyllfaoedd llafar, mae'n gwahodd llacio safonau ysgrifenedig ar ran y plentyn. O'r herwydd, anodd fyddai ei gymeradwyo.

6. Problemau darllen gweryslyfrau

Yn gyffredinol, credir fod yr athrawon sydd yn cynhyrchu'u nodiadau a'u taflenni gwaith eu hunain yn fwy ymwybodol o ddarllenedd ac addasrwydd eu hiaith ar gyfer lefel y disgyblion na cyhoeddwyr gweryslyfrau Cymraeg. Profodd paragraff rhagarweiniol i un adran yn ormod i'r disgyblion a'r athrawes yng ngwers 53:

Ni chaniateir mynediad i'r cae pan fo'r glaswellt yn wlyb ac eithrio i ymarfer chwaraeon ar ddydd Gwener, neu ar gyfer aelodau'r timau cyntaf o ddydd Llun i ddydd Iau pan nad yw'n glawio. Caniateir ymarfer chwaraeon i'r timau cyntaf yn unig ar ddydd Gwener pan fo'n glawio.

(Llyfrau Mathemateg SMP [1984 ymlaen] - GL 1 t. 60)

Y prif anawsterau yn achos y paragraff hwn yw'r defnydd o briod-ddull anghyffredin ac eithrio, y negydd **nad yw** a'r pentyrru cymalau a welir yn y frawddeg gyntaf. Dyma'r math o Gymraeg a ysgrifennir gan awduron aeddfed sydd wedi'u trwytho yn yr iaith ond sydd yn peri problemau i ddisgyblion ysgol nad yw'r un cefndir ieithyddol ganddynt, neu sydd wedi dysgu'r iaith yn ystod eu dyddiau ysgol. Gwelir yr un math o anawsterau mewn gweryslyfrau ar draws y cwricwlwm:

a. **Hanes** - "*...Cyn hynny buasai llawer Comiwnydd yn aelod o'r Blaid Lafur, ond cawsant eu diarddel o'r blaid honno, gan eu bod bryd hynny yn disgwyl ennill grym trwy chwyldro arfog, fel yn yr Undeb Sofietaidd...*"
(Morris, R.M., 1987, t. 36)

b. **Gwyddoniaeth** - "*...Mae amrywiaeth mawr y seiniau a wneir gennyh wrth siarad yn dibynnu nid yn unig ar eich tafod, eich gwefusau a'ch dannedd, ond hefyd ar siapiau y sianelau a'r ceudodau yn eich ceg, eich trwyn a'ch gwddf...*"
(Owen, S., 1991, t.28)

c. **Addysg Grefyddol** - "...*Cynddeiriogwyd brenhinoedd Israel a Syria gan y llipryn di-asgwrn-cefn hwn o frenin: rhaid oedd cael gwared arno ar fyrder, a chyn pen dim o amser roedd eu byddinoedd wrth ei ddrws...*"
(Jenkins, A., 1985, t.14)

Efallai mai ansawdd iaith y gwerslyfrau hyn (a gynhyrchwyd o dan nawdd Cynllun Gwerslyfrau'r Cyd-Bwyllgor Addysg Cymreig, ac a addaswyd yn aml i'r Gymraeg) sydd yn gyfrifol am y ffaith mai mewn 3 gwern yn unig y gwelwyd athrawon yn gwneud defnydd ohonynt, (ar wahân i'r llyfrynnau SMP mewn 5 o'r 10 gwern Mathemateg).

C Ysgrifennu

Bu'r plant yn ysgrifennu rhyw gymaint neu'n derbyn gwaith cartref ysgrifenedig mewn 63.75% o'r gwerni. Mewn 59% o'r gwerni hyn roedd yr ysgrifennu yn golygu eu bod yn gorfod prosesu'r wybodaeth eu hunain, ei defnyddio neu ei chymhwyso er mwyn gallu cyflawni'r gwaith ysgrifenedig, neu eu bod yn cofnodi canlyniadau gwaith ymarferol. Mae'r 59% yn cynnwys gwaith mathemategol lle'r oedd yr ysgrifennu'n golygu ffigurau a graffiau yn hytrach na geiriau yn aml, a Cherddoriaeth lle'r oedd y cofnodi ar ffurf nodau. Pe byddid yn dileu'r ddau faes hyn, 43% fyddai'r canran. Doedd 35% o'r gwerni lle'r oedd elfen ysgrifenedig yn ddim mwy na chopio gwaith yr athrawon neu gopïo o lyfrau. Roedd yr ysgrifennu mewn 11 gwern (21.5%) yn fater o ateb cwestiynau a osodwyd gan athrawon a dim ond yn achos tair o'r gwerni hynny (gwerni 8, 73 a 76) yr oedd y cwestiynau'n mynd tu hwnt i fynnu dealltwriaeth lythrennol gan y plentyn.

1. Datblygu Ysgrifennu Plentyn

O ystyried fod Gwynedd fel awdurdod wedi bod yn rhan weithredol o'r Prosiect Ysgrifennu Cenedlaethol 1985 - 89 a bod tri o athrawon y sir wedi'u rhyddhau o'u hysgolion am gyfnodau'n amrywio o flwyddyn i ddwy flynedd gellid disgwyl peth sylw i ddatblygu ysgrifennu plentyn trwy ystyried y broses ysgrifennu yn ei chyflawnder. Mewn un wers yn unig y gwelwyd y sylw hwnnw; gwern Gymraeg (22), lle'r oedd unigolion yn ailddrafftio eu gwaith eu hunain gan roi sylw yn gyntaf i ansawdd y cynnwys ac wedyn i gywirdeb y gwaith; proses a allai olygu bod plentyn yn cymryd cyfrifoldeb dros gaboli a mireinio ei waith ei hun maes o law. Mewn gwerni eraill

gwelwyd enghreifftiau o dynnu sylw at ddiffyg cywirdeb gosodiad neu gamgymeriadau iaith, gofyn i'r plentyn gywiro neu olion o gywiro gyda biro goch gan yr athrawon.

Gan fod yr ymchwil yn canolbwyntio mwy ar ddulliau addysgu a ddefnyddir gan athrawon yn yr ystafell ddosbarth ni chasglwyd enghreifftiau penodol o waith plant i'w dadansoddi'n fanwl o safbwynt eu datblygiad. Digwyddodd hynny mewn datblygiad cyfocrog i'r ymchwil, trwy gymryd gwaith dau blentyn o **ysgol ll** er mwyn dadansoddi datblygiad ysgrifennu mewn dau faes cwricwlaidd dros gyfnod o bum mlynedd. Gweler y Pecyn H.M.S. atodol, **Pwnc, Iaith - Iaith Pwnc**, Uned 13 . O'r hyn a welwyd yn digwydd yn yr ystafell ddosbarth a hwnnw'n cael ei ategu gan samplau o waith plant a dderbyniwyd o **ysgol d** gellir casglu mai:

- ychydig iawn o gynllunio datblygiad ysgrifennu disgyblion sydd yn digwydd yn bynciol, (ar wahân i Gymraeg a Saesneg),
- trwy farciau, sylwadau a chywiro wrth farcio y digwydd y cyngori ynglŷn â datblygu'r sgil hon,
- argraffiadol ac arwynebol iawn yw mwyafrif y sylwadau a welwyd e.e. *Da iawn, Campus, Da*,
- cynnwys ei bwnc sydd yn cael sylw pennaf yr athro bynciol a'i duedd yw canolbwyntio ar gywirdeb sillafu termau'r pwnc, (derbyniwyd un enghraifft o fynnu bod plentyn yn ail-ysgrifennu'r gair *bunsen* ddeg gwaith),
- bodloni ar dicio a rhoi marc e.e. 1, 2, ar ochr y dudalen gyda marc cyfansawdd ar y diwedd e.e. $\frac{8}{10}$ a wneir gan rai athrawon,
- lleiafrif bellach yw'r athrawon sydd yn cywiro bob gwall ieithyddol,
- y plant hynny sydd yn wallus iawn ac ansicr yn ieithyddol, yn aml yn cymysgu'r ddwy iaith, yw'r rhai y mae athrawon fwyaf ansicr ynglŷn â sut y dylid ymateb i'w gwaith.

Dull negyddol yw'r dull o **ddatblygu** ysgrifennu trwy ymateb i wendidau unigolion, a hynny heb strategaeth fwriadus. Ond hyd yn oed o'i dderbyn fel dull, gellid cynllunio bod agweddau penodol megis:

- cynllunio a pharatoi'r gwaith,

- trefnu'r gwaith yn gydlynus,
- agor a/neu gloi gwaith yn dda,
- sillafu rhai o'r prif dermau pynciol,
- y defnydd o iaith arbenigol y pwnc,
- ailddrafftio'r gwaith gyda phwyslais ar i blentyn adnabod a gwella'i wendidau ei hun,

yn cael blaenoriaeth ar adegau gwahanol.

Ffactor arall sydd yn awgrymu nad yw datblygu'r broses yn uchel ym meddwl athrawon yw mai gartref y disgwylir i blentyn wneud llawer o'r gwaith ysgrifennu estynedig. Digwyddodd hynny yn achos 41% o'r gwersi lle'r ystyrir fod pwrpas adeiladol i'r ysgrifennu, (ond heb gynnwys y gwersi Mathemateg a Cherddoriaeth). Mae'r math o dasgau a osodir yn waith cartref yn mynnu mwy o ymchwil a/neu mwy o feddwl ymestynnol gan mai'r cwestiynau olaf mewn cyfres a osodir gan athrawon, neu'r ysgrifennu'n cymhwyso'r hyn a wnaethpwyd yn y dosbarth ydyw; ysgrifennu'n cynnwys defnydd o ddealltwriaeth uwch na'r llythrennol. I blant sydd yn cael trafferthion dysgu a llawer o blant canolig gallai'r gwaith cartref fod yn fwy o dreth ar eu gallu ac yn fwy o her na'r gwaith ysgrifennu sydd yn digwydd yn y dosbarth. Pan fo fwyaf o angen arweiniad a chyngor athrawon, nid yw ar gael.

Mewn gwerns Addysg Grefyddol (Gwers 28) cafwyd trafodaeth fywiog a threiddgar ar y digwyddiadau a arweinai at y Pasg ond torrwyd y drafodaeth yn ei blas gan y gloch a gosodwyd dau gwestiwn yn waith cartref:

- a) Disgrifio teimladau Iesu, Pedr neu Jiwdas yng ngardd Gethsemane.
- b) Disgrifio teimladau Peilat Iesu Grist a Barrabas pan benderfynodd Peilat beidio â chroeshoelio Crist.

Roedd y ddwy dasg yn dibynnu ar wybodaeth ffeithiol am yr hanesion yn ogystal ag elfen gref o empathi. Anodd fyddai ail-greu'r un awyrgylch ag a grëwyd yn y dosbarth, yn unigrwydd y cartref, ac nid oedd sicrwydd bod Beibl ym mhob tŷ i'w cynorthwyo.

Mewn gwerns Saesneg yn darllen a thrafod nofel ddosbarth atebwyd y cwestiynau llythrennol yn y dosbarth lle'r oedd llyfr wrth law a chyfle i gyd drafod gyda chymar neu athrawes. Ond i ateb y cwestiwn olaf,

"Write me a paragraph about the ways in which Nicky tries to be specially good that day. Then write me a paragraph about the ways it all went wrong;"
(Gwers 73)

lle'r oedd angen defnyddio deaiitwriaethau ad-drefniadol a chasgliadol roedd yn rhaid dibynnu ar y cof a gweithio mewn unigrwydd ac ansicrwydd.

2. Mathau o Waith Ysgrifennu a Ddisgwylir

O'r 51 o wersi lle yr oedd gwaith ysgrifennu o ryw fath yn cael ei wneud gan y disgyblion neu ei osod iddynt, roedd ysgrifennu trafodol yn cael blaenoriaeth uchel iawn. Rhaid cofio wrth ystyried y tabl canlynol fod y math trafodol ac un o'r ddau fath arall yn ddisgwyledig mewn rhai gwersi.

Ysgrifennu	Nifer y gwersi
Mynegiannol	7
Trafodol	41
Barddonol	8

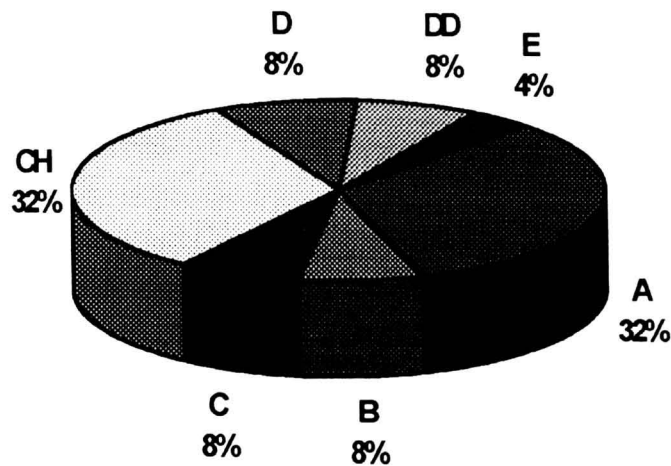
Tabl 5:2- Natur yr ysgrifennu a welwyd mewn gwersi yn ôl dosbarthiad Britton (1970)

Roedd y dosbarth Mynegiannol yn cynnwys deialogau mewn gwersi ail iaith ac unrhyw waith personol oedd yn ymdebygu i'r iaith lafar naturiol. Eang yw'r diffiniad o Barddonol gan ei fod yn cynnwys unrhyw ffurf lenyddol megis stori, disgrifiad, erthygl bapur newydd yn ogystal â barddoniaeth.

Mae'n amlwg o'r ffigurau yn Nhabl 5:3 fod athrawon uwchradd yn credu mai'r iaith draffodol yw'r un y dylid ei meithrin a'i defnyddio wrth ysgrifennu a'u bod yn fwy tebygol o ochri gyda Wilkinson na Britton, (Gweler Pennod 2). Mae arwyddocâd dyfnach i hyn pan sylweddolir fod 45% o'r gwersi yr ymwelwyd â nhw yn rhai blwyddyn 7 ac o gofio mai'r mathau mynegiannol a barddonol o ysgrifennu sydd yn cael fwyaf o sylw yn y sector cynradd.

Cyflwyno Addysg Ddwieithog

Mae dehongliad ysgolion unigol ac athrawon o fewn yr ysgolion hynny o'r hyn yw dysgu dwieithog yn amrywio'n fawr fel y gwelir oddi wrth Ffigur 1 isod.



Allwedd

A	Gwersi dwyieithog bwriadus
B	Cyfrwng Cymraeg - i ddysgwyr
C	Cyfrwng Cymraeg (Cymry a Dysgwyr)
CH	Cyfrwng Cymraeg (Cymry yn unig) a/neu Iaith Fodern
D	Cyfrwng Cymraeg (+ llyfrau Saesneg)
DD	Cyfrwng Saesneg (i'r Cymry)
F	Cyfrwng Saesneg (i Ddysgwyr)

Ffigur 5:7 - Y gwersi a arsylwyd yn ystod Cam 1 yn ôl cyfrwng y dysgu a chategori ieithyddol y disgyblion.

A. Trafodaeth

1. Gan mai dilyn dosbarthiadau cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yr oeddid yn y cyfnodau arfarnu mae llai yn y categori olaf na phe byddid yn mynd i ysgolion ac yn gofyn am sampl agored.
2. Gwersi Cymraeg fel pwnc oedd $\frac{5}{6}$ o'r gwersi cyfrwng Cymraeg i ddysgwyr.
3. Gwersi Saesneg fel pwnc oedd $\frac{5}{6}$ o'r rhai cyfrwng Saesneg a roddwyd i'r Cymry.

4. Yn achos un o'r gwersi Saesneg ei chyfrwng i'r dysgwyr anallu neu ddiffyg hyder yr athro i siarad Cymraeg oedd yn gyfrifol am y ffaith fod y wers yn cael ei chyflwyno trwy'r Saesneg. Roedd y grŵp hwn yn derbyn tua 50% o'u gwersi trwy gyfrwng y Gymraeg.
5. Yn y categori Cymraeg i Gymry a dysgwyr, lleiafrif sylweddol oedd y dysgwyr ac roeddynt wedi meistrolï'r iaith i'r un graddau â mwyafrif y Cymry yn y dosbarthiadau.
6. Un dehongliad o ddysgu dwyieithog yw'r un o ddysgu trwy'r Gymraeg ond gan ddefnyddio gwर्सlyfrau Saesneg yn fwriadus a chynnwys elfen gref o drawsieithu. Gwelwyd hynny mewn 3 ysgol gyda 4 o'r gwersi mewn un ysgol yn dilyn y dehongliad hwn; y pedair yn cael eu dysgu gan yr un athrawes, (yn ystod y diwrnod pan fuwyd yn dilyn un athrawes am y dydd).
7. Bydd gweddill y drafodaeth yn ymwneud â'r categori, **Gwersi Dwyieithog Bwriadus**. O'i fewn roedd amrywiaeth o ddiffiniadau neu ddehongliadau o'r hyn yw dysgu dwyieithog.

a. y ddwy iaith yn cael eu defnyddio'n llafar o fewn yr un wers

O fewn y dosbarthiad hwn, yr un mwyaf niferus, roedd nifer o systemau dysgu dwyieithog pellach i'w gweld:

- troi cyson o'r naill iaith i'r llall gan sicrhau fod y ddwy iaith yn cael eu defnyddio'n gyfartal gydag elfen gref o gyfieithu; (yn rhannol yng ngwersi 8, 11, a thrwy gydol gwersi 65, 70, 74),
- cymysgu ieithoedd hyd yn oed o fewn yr un frawddeg, yn fwriadol ac yn rhan o bolisi yng ngwersi 35, 36 ond yn ddi-gynllun yng ngwers 13,
- yn fwy dewisol a naturiol ym mwyafrif llethol y gwersi, gan droi i'r iaith arall i sicrhau a chryfhau dealltwriaeth rhai o'r disgyblion; ailadrodd rhannau o frawddegau neu eiriau unigol yn yr ail iaith yn ôl y gofyn. (Gwersi 27, 28, 31, 40, 51, 52.) Tuedda athrawon i ddefnyddio'r dull hwn wrth gyfarch dosbarth cyfan gan droi i iaith yr unigolyn wrth gyfarch grŵp neu unigolion, (Gweler (c) isod.)

b. dysgu'n llafar trwy gyfrwng y Gymraeg, ond yr ysgrifennu yn Saesneg

Defnyddid y dull hwn fwyaf lle'r oedd nifer cymharol fechan o ddysgwyr da mewn grŵp cyfrwng Cymraeg gyda Chymry (Gwersi 32,34, 46, 49,) neu gyda Chymry lle'r oedd y disgyblion wedi dewis eu cyfrwng mewn pwnc,(56).

(Digwydd yr olaf yn fwy cyffredin ym mlynnyddoedd 10 ac 11 ar ôl i'r disgyblion ddewis eu pynciau a'u cyfrwng ar gyfer arholiadau allanol yn ôl y wybodaeth a gafwyd gan yr ysgolion mewn holiadur ar ddechrau'r ymchwil.)

c. dysgu'r Cymry trwy'r Gymraeg a'r Dysgwyr trwy gyfrwng y Saesneg

Digwydd hyn yn rheolaidd mewn sefyllfa ddwyieithog wrth drafod ar lefel 1:1 a gwelwyd y sefyllfa hon i wahanol raddau ym mhob un o'r sefyllfaoedd ail-iaith a restrir o 1 i 7 uchod. Yn y sefyllfa 1:1 mae'n ddull o sicrhau dealltwriaeth lawn ac o sefydlu perthynas hapus gyda'r unigolion. Roedd rhai athrawon yn sicrhau nad oedd yr arfer yn lledu i sefyllfa cyfarch unigolyn o flaen dosbarth cyfan.

Lle'r oedd yr arfer hwn yn digwydd yn gyson ac yn ôl polisi bwriadus (Gwersi 13, 25, 27, 31, 49, 51, 52,), rhaid gofyn i ba raddau yr oedd yn datblygu dwyieithrwydd yn y disgybl; dwyieithrwydd o safbwynt yr athrawon yn unig ydoedd ac uniaith o safbwynt disgyblion.

ch. strwythuro'r dysgu'n ieithyddol yn ôl y canrannau a gynigir ym modelau iaith y sir e.e. 70:30 o blaid y Gymraeg neu 50:50.

Gweithredwyd y polisi bwriadus hwn mewn un ysgol yn unig, (ysgol e) trwy strwythuro'r dysgu fel bod rhai modiwlau'n cael eu dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg ac eraill trwy gyfrwng y Saesneg yn ôl y canrannau a osodir ym modelau enghreifftiol polisi iaith y sir. Yn y rhan Gymraeg yn unig y buwyd yn bresennol, (Gwersi 57, 61, 62).

B. Dwy duedd ddylanwadol

Yn gyffredinol yn ystod yr arsylwi ac yn benodol mewn dwy wers gwelwyd dwy duedd a oedd yn gallu effeithio ar gyfrwng llywodraethol y dysgu:

1. Yng ngwers 74, roedd iaith yr athro a'r deunydd ysgrifenedig yn dylanwadu'n fawr ar iaith gyfathrebol y disgyblion. Gwers Ddaearyddiaeth gyda dysgwyr da ym mlwyddyn 7 ydoedd a'r cyfrwng swyddogol oedd Cymraeg. Oherwydd cefndir ieithyddol y dosbarth roedd y traddodi yn y Gymraeg ond gyda rhai sylwadau neu eiriau yn Saesneg i sicrhau dealltwriaeth:

"Ma' gin y tonna a'r gwynt tu ôl iddyn nhw lot o egni...lot o force"

Eu tuedd hwy yn ystod rhan gyntaf y wers oedd ateb unrhyw gwestiwn yn iaith y gofyn, (ar wahân i ambell unigolyn a atebai yn Saesneg).

Gan fod y nodiadau a ddefnyddid gan y grwpiau cyfrwng Cymraeg yn yr ysgol yn ieithyddol rhy anodd i fwyafrif y dosbarth, defnyddiwyd y nodiadau *Different Coastal Features*, (Atodiad 5:B) a roddasid fel rheol i'r grwpiau Saesneg. Cyflwynwyd rhaglen deledu effeithiol iawn iddynt yn Saesneg ac oherwydd fod yr athro hefyd wedi gweld yr awydd i gyflymu yn ei ddysgu yn ystod ail hanner y wers newidiodd y cyfrwng dysgu yn llwyr. Roedd pob ateb a gafwyd gan blentyn yn ystod yr ail hanner yn y Saesneg.

Roedd cyfuniad o:

- iaith y nodiadau
- iaith y rhaglen deledu
- iaith mwyafrif y termau newydd ac allweddol
- iaith lywodraethol yr athro yn yr ail hanner

wedi llwyddo i droi gwers cyfrwng Cymraeg i fod yn gyfrwng Saesneg.

2. Am resymau hollol wahanol y llwyddwyd i ddylanwadu ar gyfrwng gwern 70. Cymysgedd o Gymry a dysgwyr da blwyddyn 8 yn derbyn eu gwern Cerddoriaeth yn ddwyieithog oedd yn y grŵp hwn ac yn ystod y wers a arsylwyd yr oeddynt yn derbyn prawf diwedd modiwl. Roedd yr athrawes yn gwbl deg yn ei dwyieithrwydd, yn cyflwyno'n y Gymraeg yn gyntaf ac yna'n ailadrodd yn y Saesneg, e.e.

"Ym mha dref y ganwyd Mozart?...In what town was Mozart born?"

Roedd yn gadael rhai eiliadau rhwng y Gymraeg a'r Saesneg fel bod mwyafrif y dosbarth yn dechrau ysgrifennu eu hatebion yn union ar ôl clywed y Gymraeg. Ond yn fuan, dechreuodd dwy ddysgwraig ofyn am y geiriau Saesneg yn gynt, nid oherwydd diffyg dealltwriaeth ond oherwydd eu bod am fynnu clywed y Saesneg. Roedd y ddwy

wedi derbyn eu haddysg gynradd yn ysgolion y ddalgylch ac wedi eu dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg o'r dechrau yn ôl polisi'r sir. Gofynnodd un ohonynt:

How many miss?

ar ôl i'r athrawes ddweud,

Rhowch chi esiampl o ddau ohonynt.

Anodd yw derbyn nad oedd yn gwybod ystyr y gair **dau** ar ôl bron i wyth mlynedd o addysg cyfrwng Cymraeg. Trwy ofyn ac ail ofyn nifer o gwestiynau yn y dull hwn roeddynt wedi llwyddo i ddylanwadu ar y cyfrwng erbyn y 10 - 15 munud olaf lle'r oedd popeth yn cael ei ddweud naill ai yn y Saesneg yn gyntaf neu'n y Saesneg yn unig. Roedd y dysgwyr yn y dosbarth hwn yn meddu ar bersonoliaethau cryfach na'r Cymry ac yn mynnu eu ffordd.

C. Effaith y dulliau setio ar ddatblygiad dwyieithrwydd

Yn ystod Cam 1 sylwyd ar dueddiadau ieithyddol a oedd yn codi oherwydd y dulliau setio:

a. yn **ysgolion a, b, d** ac **ff** lle'r oedd y dysgwyr da yn cael eu gosod yn yr un dosbarth ar gyfer cofrestru ac ar gyfer eu dysgu roedd tuedd iddynt gyfathrebu yn Saesneg ac ymagweddu'n Seisnig.

b. yn **ysgolion c** ac **ch** lle'r oedd y garfan hon yn cael ei chwalu a'u cymysgu gyda'r Cymry ar gyfer cofrestru ac ar gyfer eu dysgu roedd mwy o duedd iddynt siarad Cymraeg yn naturiol.

Yn yr ysgolion mwyaf yn (a) uchod roedd dulliau o setio dysgwyr da ar gyfer y pynciau ymarferol hefyd yn ffactor a allai ddylanwadu ar eu parodrwydd i gyfathrebu trwy'r Gymraeg. Roedd ysgol **a** yn eu gosod gyda dysgwyr prinach eu hiaith ar gyfer Technoleg tra'r oedd ysgol **d** yn eu gosod gyda'r Cymry ar gyfer Addysg Gorfforol.

Er nad oedd yn fwriad yn yr ymchwil hwn i fanylu ar agweddau gweinyddol a rheolaethol, byddir yn cynnig enghreifftiau a sylwadau o iaith disgyblion mewn sefyllfaoedd sydd yn ymdebygu i'r rhai uchod yn ystod Cam 2.

Clo:Ffocws ar gyfer Cam 2

Oherwydd fod mwy o dystiolaeth ar ffilm wedi ei chasglu yn ystod Cam 2 ac y gallai maes yr ymchwil fynd yn rhy eang, penderfynwyd ffocysu ar ddau brif faes ar sail yr hyn a welwyd yng Ngham 1 sef:

a. rhannau arwyddocaol o wersi neu wersi cyflawn uniaith neu ddwyieithog lle'r oedd yr athrawon yn cynllunio yn y fath fodd ag i gynnig cyfleoedd addas i ddisgyblion ddatblygu'n bynciol ac yn ieithyddol ar yr un pryd, (Pennod 6),

b. y gwahanol ddehongliadau o ddwyieithrwydd a welwyd yn y dosbarth a'r systemau dwyieithog, yn llafar ac yn ysgrifenedig, a ddefnyddir i'w hyrwyddo, (Pennod 7).

Dyma fydd maes y ddwy bennod nesaf.

**GLOYWI'R ARFAU - ARFERION ADDYSGU SYDD YN RHOI
CYFLE I DDATBLYGIAD IEITHYDDOL A PHYNCIOL YR UN
PRYD**

RHAGARWEINIAD

Natur wahanol oedd i'r ail gam yn yr ymchwil. Canolbwyntir ynddo ar arferion addysgu sydd yn rhoi digon o gyfleoedd i blentyn ddefnyddio iaith yn ei hamryfal foddau i ddatblygu'n bynciol. Trwy ei defnyddio mewn sefyllfaoedd pwrpasol a mewn cyd-destunau cymdeithasol y mae iaith yn datblygu. Felly, gall arferion addysgu bywiol o fewn dysgu pynciol droi'n arferion dysgu effeithiol a grymus i'r plentyn. Mae'r sefyllfaoedd hyn yn cyfrannu cymaint tuag at ei ddatblygiad ieithyddol llawn ag a wna'r gwersi iaith er nad yw hynny'n fwriadus bob tro.

Yn ystod Cam 2 (gweler Atodiad 6:1 am restr o'r gwersi a ffilmwyd,) ni ellir disgwyl yr un gwrthrychedd ag a gafwyd yng Ngham 1 o safbwynt y dewis o athrawon a sefyllfaoedd dysgu. Gan mai canolbwyntio ar ymarferion da oedd y nod, roedd y gwersi a arsylwyd yn fwy dewisol gyda rhai wedi'u dewis gan brifathrawon neu gydgyssylltwyr iaith oherwydd cyfansoddiad dwyieithog y dosbarth, eu dehongliad o bolisi iaith y sir neu eu hadnabyddiaeth o dulliau dysgu athrawon penodol. Dewiswyd athrawon eraill mewn ymgynghoriad ag ymgynghorwyr Gwyddoniaeth a Dyniaethau Gwynedd ac eraill oherwydd gwaith datblygol diddorol/arbrofol yn y maes hwn yn ystod un o gyrsiâu'r Prosiect Datblygu Addysg Ddwyieithog, neu oherwydd y math o ddysgu a welwyd ganddynt yn ystod arsylwi Cam 1. (Gweler Pennod 4 am ymdriniaeth lawnach a'r sampl.)

O'r herwydd trafodaeth ansoddol ei natur yn fwy na dadansoddol a geir yn ystod y bennod yn canolbwyntio ar:

- A. Dulliau dysgu llywodraethol
- B. Rhai tueddiadau anffodus yn y dysgu
- C. Ymarferion da mewn:
datblygu llafaredd

datblygu darllen
datblygu ysgrifennu

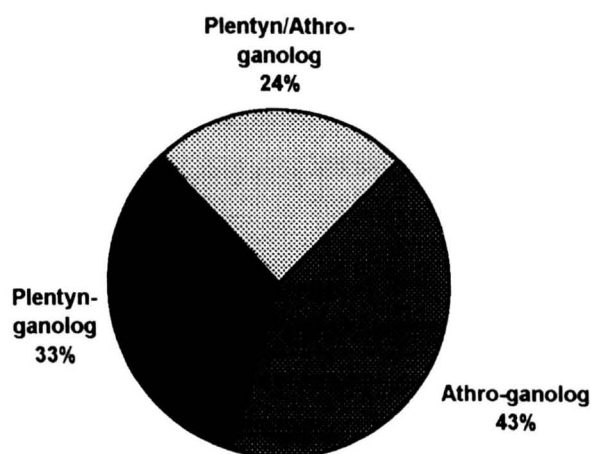
CH. Cynllunio gwersi i roi'r cyfle i ddisgyblion ddatblygu'n bynciaol ac yn ieithyddol yr un pryd.

Canolbwyntir yn bennaf ar adrannau C ac CH.

Arfarniad o'r Dulliau Dysgu yn y Sefyllfa Uniaith Gymraeg

A. Dulliau Dysgu Llywodraethol

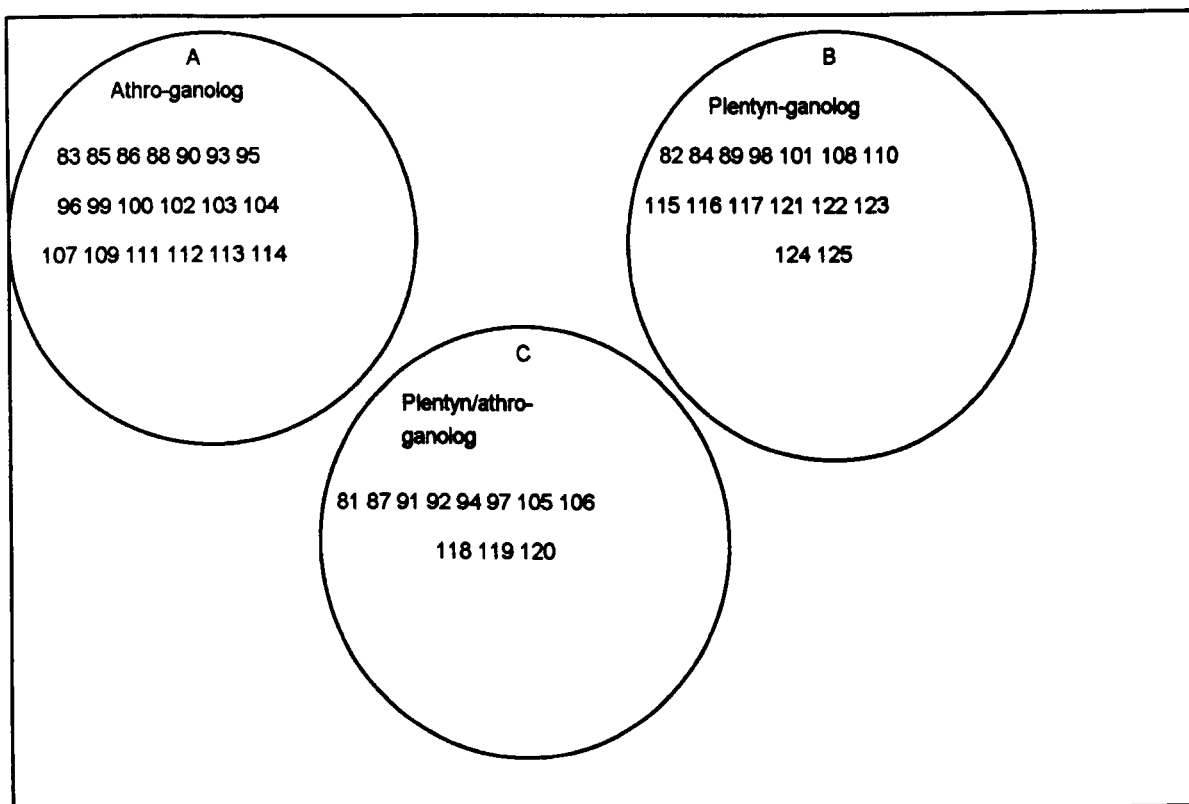
Oherwydd fod yr athrawon a/neu'r gwersi a ddefnyddiwyd wedi eu dethol yn ôl y canllawiau uchod cafwyd canlyniadau pur wahanol i'r hyn a gafwyd yng Ngham 1 wrth ddadansoddi'r dulliau dysgu llywodraethol a welwyd:



Ffigur 6:1 - Y dulliau dysgu llywodraethol a welwyd yn y gwersi a arsylwyd yn ystod Cam 2 yn ôl canran.

Defnyddir yr un dehongliad o'r termau **athro-ganolog** a **plentyn-ganolog** ag a gafwyd ym mhennod 5 ond ychwanegir un categori arall, sef **plentyn/athro-ganolog**. Yr hyn a olygir yma yw fod y dysgu wedi'i strwythuro'n y fath fodd ag i roi'r argraff mai cymysgedd dderbyniol o'r ddau ddull a welir ar waith gyda'r athro'n rheoli ac yn trefnu'r gwaith ond yn rhoi cyfnodau helaeth i'r disgyblion weithio ar agweddau penodol,- naill

ai fel unigolion neu mewn grwpiau. Yn y gwersi hyn teimlir fod yr athrawon wedi cynllunio'n fwriadus i sicrhau cyfle i'r disgyblion feddwl yn greadigol yn y pwnc er mwyn cymhwysu'r wybodaeth a gafwyd, bod eu cyfraniad yn bwysig i ddatblygiad y gwersi, ond bod angen arweiniad cadarn a thywys arnynt hefyd. Oherwydd hynny cymysgedd oddeutu 50:50 o'r ddau ddull dysgu a welwyd gan amlaf. Dengys Ffigur 6:2 pa wersi oedd yn dod i'r gwahanol categorïau:



Ffigur 6:2 - Dosbarthiad y gwersi i'r gwahanol categorïau o ddulliau dysgu yn ystod Cam 2.

Trafodaeth

1. Ni chynhwyswyd y dosbarthiad adnoddau-ganolog gan nad oedd unrhyw wers yn dibynnu'n gyfangwbl ar adnoddau er bod adnoddau'n chwarae rhan ganolog yn nifer ohonynt. Ysgogiad i drafodaethau, cymhwysiad a datblygiadau pynciol pellach oeddynt yn hytrach na bod yn ddiben ynddynt eu hunain ac yn brif ffocws gwर्स fel y gwelwyd yn ystod Cam 1.

2. Hyd yn oed o fewn y categori athro-ganolog yr oedd lle i weithgareddau grŵp/unigol gyda'r disgyblion yn gwneud eu penderfyniadau eu hunain ar gyfnodau. Cynhwyswyd dwy wers Addysg Gorfforol yn y categori hwn (Gwersi 103, 104) gan fod y tasgau yn cael eu rheoli gan yr athrawon, er bod lle i ddehongliad, arddull a pherfformiad pob plentyn fel unigolyn a/neu fel aelod o dîm wrth weithredu symudiad. Mewn gwrs Fathemateg a gynhwyswyd yma (100) roedd y disgyblion yn gweithio fel dosbarth o safbwynt tasg a chyflymder ond roedd y dehongli a'r datrys yn digwydd ar lefel unigol.

Allan yn y buarth ac ar gae'r ysgol y digwyddodd un wers Ddaearyddiaeth (113) gyda'r plant yn gweithio mewn grwpiau yn mesur tymheredd gwahanol fannau. Er eu bod yn cael y rhyddid i benderfynu sut i fesur, darllen y thermometr a chofnodi canlyniadau, roedd lleoliad y mesur yn cael ei benderfynu gan yr athro a'r creu casgliadau yn ôl yn y dosbarth yn digwydd trwy gwestiynu manwl a thyn fel na ellid cynnig casgliad gwahanol. Y reolaeth hon sydd yn rhoi'r wers yn y categori athro-ganolog er y gellid ar yr wyneb, oherwydd ei natur ymarferol, ei gosod yn un o'r categorïau eraill.

Gallai unrhyw un o'r gwrsi hyn fod yn blentyn-ganolog o dan arweiniad gwahanol athrawon .

3. Roedd gwrsi eraill a oedd yn athro-ganolog o safbwynt trefn a rheolaeth yn rhoi mwy o ryddid o lawer i ddehongliad personol nag a welwyd yn gyffredinol yng Ngham 1 oherwydd natur y tasgau a osodwyd. Yr enghraifft orau oedd yr un a welwyd mewn gwrs Dechnoleg (93) lle'r oedd angen i'r disgyblion weithio mewn parau i ddosbarthu gwybodaeth a gyflwynwyd ar daflen waith yn trafod **Ffurio A Thrin Llenfetel**. (Ymdrinnir yn fanylach â'r wers hon yn yr adran ar Ddatblygu Darllen.) Tasg heriol, gaeth ydoedd o'i chymharu â rhestru deunyddiau a wneir o acrylic ac sydd yn cael eu defnyddio mewn a) cegin a b) garej y gofynnwyd i'r disgyblion eu llunio mewn gwrs Dechnoleg arall (96). Ond roedd y ddwy wers yn dangos cymaint o ddehongli neu feddwl yn ddargyfeiriol y gellir eu cael o fewn strwythur athro-ganolog.

4. Roedd rhai athrawon yn amrywio eu dulliau dysgu i gydfynd â nod y gwrsi e.e. yr un athro oedd yn cymryd gwrsi Mathemateg 89 a 107 ond yng ngwrs 89 roedd y dysgu'n blentyn-ganolog gan ei fod yn ymdrin â'r cysyniad o drionglau mewn ffigurau tri dimensiwn. Adolygu ar gyfer prawf diwedd modiwl yr oedd yng ngwrs 107, felly dull athro-ganolog a fabwysiadwyd.

Teimlir mai'r cyfrwng oedd yn gyfrifol am y newid dull gan yr un athrawes yng ngwersi 82 ac 83. Yn y gyntaf o'r ddwy wers, Cymraeg oedd y cyfrwng a chan mai Cymry (yn cynnwys dysgwyr ardderchog) oedd y dosbarth, nid oedd angen cymaint o reolaeth ar y sefyllfa ieithyddol. Saesneg oedd cyfrwng yr ail wers a thrwy fabwysiadu dull athro-ganolog o ddysgu roedd yn gallu rheoli'r cyfrwng hwnnw yn fwy llwyddiannus, gan mai gyda hi yr oedd y disgyblion yn siarad yn hytrach na gyda'i gilydd. Ategwyd hyn ganddi mewn cyfweiliad personol (Gweler Atodiad 6:2). Gwelwyd newid o'r athro-ganolog i'r plentyn/athro ganolog yn achos yr athro a gymerai wersi 86 ac 87 yn ogystal.

Nid oedd y newid dull yr un mor drawiadol gydag athrawon eraill er bod pwyslais gwahanol o fewn y dull dysgu plentyn/athro ganolog yn achos yr athrawon a gymerai wersi 101 a 102; 118, 119 a 120. Yn un achos ym mhob grŵp, yr oedd mwy o'r arweiniad athro nag yn y llall/lleill.

5. Ddwywaith, gwelwyd enghreifftiau o'r un gwersi yn yr un ysgol yn cael eu cyflwyno gan athrawon gwahanol i ddsbarthiadau gwahanol. Yn y ddau achos roedd y dull dysgu'n amrywio; - athro-ganolog oedd gwर्स 96 gyda gwर्स 97 yn dod i'r categori plentyn/athro-ganolog. I'r categori hwn hefyd y deuai gwर्स 81 gyda'r wers gyfatebol, 82, yn cael ei chyflwyno mewn dull plentyn-ganolog. **Awgryma hyn mai dull dysgu llywodraethol yr athrawon sydd yn cael y llaw uchaf yn hytrach na nod neu gynnwys y wers, wrth benderfynu ar ddull dysgu.**

6. O fewn y categori athro-ganolog gwelwyd enghreifftiau o ddysgu a oedd yn cyfyngu ar gyfle'r disgyblion i drafod y pwnc yn estynedig a thrwy hynny, ddefnyddio ac ymestyn eu hiaith. Dyna faes trafodaeth yr adran nesaf.

B. Rhai Tueddiadau Anffodus yn y Dysgu

1. Effaith traethu'n rhy estynedig ar ansawdd y cwestiynu

Un duedd yn ystod gwर्स Addysg Grefyddol gyda Blwyddyn 9 (85) oedd i'r athro fod yn cyflwyno deunydd am gyfnodau rhy estynedig o amser. (Gweler Atodiad 6:3:1 am drawsysgrif o tua 8 munud o wers lle bu'n traethu'n ddi-dor am oddeutu 25 munud.) Oherwydd hyn roedd tuedd i'r disgyblion fod yn oddefol a hyd yn oed pan ofynnid cwestiwn, yn aml nid oedd y dosbarth yn ymateb ac roedd yr athro'n ateb ei gwestiwn ei hun:

**...Mynd â'r Cristnogion i garchar, a be o'dd y peth gwaetha o'dd yn digwydd iddyn nhw? Ca'l i?
Ca'l i lladd ynde, olreit, ca'l i lladd...**

Droeon eraill, roedd yn cael ei orfodi gan anfodlonrwydd y plant i ateb, i ofyn mwy a mwy o gwestiynau. Roedd hynny'n torri ar draws llif y wers yn ogystal â'i arwain i ofyn i unigolion y tybid a fyddai'n gallu rhoi ateb cywir:

...Rwan ta, dan ni di g'neud hanas Paul ac yn y blaen,- yn y ganrif gynta o'dd hi'n beryg i fod yn Gristion yn toedd? Be sa'n medru digwydd i chi? Jest am bo chi'n Gristion be sa'n medru digwydd i chi?...Be oedd Paul yn neud ar un adeg? Huw, be oedd Paul yn neud ar un adag? Llusgo Cristnogion i...i lle..?

Gallai'r ffaith mai dosbarth o Ddysgwyr Da oedd y dosbarth hwn ddylanwadu ar eu bodlonrwydd i ateb yn eu hail iaith. Ond mae natur y cwestiynu hefyd yn ddylanwad e.e.

Be sa'n medru digwydd i chi? a

Be oedd Paul yn neud ar un adeg?

Cwestiynau ydynt sydd yn ymddangos yn rhai agored ond sydd mewn gwirionedd yn gwbl gaeëdig a geill cwestiynau o'r fath fod yn broblem i blentyn iaith gyntaf yn ogystal. Mewn sefyllfa athro-ganolog y gwelir defnydd anfoddhaol o'r cwestiwn fynychaf. Digwydd hyn oherwydd:

i. awydd athrawon i gadw diddordeb y dosbarth a'u defnydd o'r cwestiwn i wneud hynny,

ii. anfodlonrwydd disgyblion i gynnig ateb rhag iddo swnio'n ateb cyfeiliornus, neu os nad ydynt yn gwbl sicr o'r ateb cywir os yw'r cwestiwn yn un caeëdig. Os yw'n gwestiwn agored, crëir sefyllfa fwy ansicr fyth i'r disgyblion gan y gallai eu hatebion sydyn mewn sefyllfa ddosbarth cyfan swnio'n hurt gan fradychu diffyg dealltwriaeth.

iii. bod distawrwydd ar ôl gofyn cwestiwn yn creu tyndra y mae'r athrawon yn awyddus iawn i'w osgoi. Gall hynny arwain at y naill neu'r llall o'r sefyllfaoedd a enghreifftir uchod o wers 85.

2. Cyflwyno atebion parod i'r disgyblion ar lafar ond gan roi'r argraff mai'r disgyblion eu hunain oedd yn llunio'r ateb ysgrifenedig.

Tuedd arall yn yr un wers a oedd yn gwrthweithio yn erbyn datblygiad pynciol a ieithyddol y disgyblion oedd yr un i lunio'r atebion ysgrifenedig drostynt ond gan greu argraff mai'r plentyn ei hun oedd yn ateb. Y dasg ysgrifenedig oedd aralleirio ac esbonio Credo'r Apostolion yn y bylchau ar y taflenni gwaith ond wrth fynd dros natur yr atebion roedd yr athro'n cyflwyno ateb llawn ac roedd amryw o'r disgyblion yn cofnodi'i eiriau wrth iddo siarad: (A - Athro/Athrawes: P - Plentyn)

A - Dwi am neud o i chi un waith cyn i chi ga'l trei arni hi, dwi am neud o i chi un waith. Jest y llinella dan ni di marcio. Jest y llinella dan ni di marcio. Y gynta ydi

Creawdwr nef a daear. Y cwbl dach chi'n sgwennu yn fan'na ydi, mae Cristnogion yn credu...ym...fod Duw wedi creu y ddaear. O.K? 'Na'r cwbl dach chi'n sgwennu. Pasio dwy lein wedyn, -

a aned o Fair Forwyn a ddioddefodd, sori, yr hwn a gaed o'r Ysbryd Glân a aned o Fair Forwyn. Ma hwn yn anodd, peidiwch â poeni os newch chi stomp ohoni, dio'm ots, dio'm ots. Gwrandwch yn ofalus. Ym..

Mae Cristnogion yn credu mai,- cofiwch mai- *that*, mai - *that*. Mae Cristnogion yn credu mai'r Ysbryd Glan wnaeth Mair yn...? (Pwyntio at y geiriau ar y bwrdd du)

P - feichiog

A - Feichiog, ia feichiog, wnaeth Mair yn feichiog. Sut? Dydyn ni ddim yn gwybod, atalnod llawn. Beth ydan ni yn wybod ydi allan o holl ferched y byd, Mair gafodd ei dewis, gan Dduw, i fod yn fam i'r babi pwysig yma. O.K?

Pontiws Peilat? Rhufeiniwr oedd Pontiws Peilat yn be...? Rhufeiniwr oedd Pontiws Peilat yn...? (Pwyntio at y bwrdd du) Llandegfan...? Brynsiencyn...?

P - Palestaina.

A - Palesteina da iawn chi...yn Palesteina. Ac yn olaf,

a ddisgynnodd i uffern. Roedd Cristnogion yn credu fod pobol wedi marw yn mynd i lawr i uffern cyn...sori...yn mynd i lawr i uffern neu i'r...? Neu i'r...? Tan...? Tanddaear cyn cael eu...? Didoli. Fedrwch chi neud o ? Triwch y'ch gora. Mae o'n brawf.

3. Aros yng nghanol brawddeg gan ddisgwyl i'r disgyblion gynnig y gair nesaf sydd ym meddwl yr athrawon

Mae ateb cwestiwn llythrennol yn gallu bod yn dreth ar blant yn aml ond o leiaf yn y sefyllfa honno maent yn glir yn eu meddyliau ynglŷn â beth mae'r athrawon yn chwilio amdano. Mae sefyllfa mwy cyfyng fyth i'w gweld yn y dyfyniad olaf uchod (Gwers 85) lle disgwylir i'r union air sydd ym meddwl yr athro gael ei gyflwyno gan blentyn:

...mynd i lawr i uffern neu i'r...? Neu i'r...? Tan...? Tanddaear cyn cael eu...? Didoli...

Ymarfer cwbl annheg ac afreal ydyw ran amlaf gan ei bod yn amhosibl i ddisgybl allu dirnad beth sydd yn ei feddwl e.e. **tanddaear** a **didoli** uchod. Gwelir yr un dull holi yn cael ei weithredu mewn gwers Ddaeryddiaeth, gyda dysgwyr da blwyddyn 7 (88):

A - Pan ma'r llethr yn serth beth amdan y cyfuchlinnau? Ma'n nhw'n ...?

P - agos

A - agos at i...? Gilydd. Pryd mae'r llethr yn ...? (Pwyntio at ddiagram ar y bwrdd du) ...esmwyth, beth amdanyn nhw? Ma'n nhw'n bellach i ...?

P - ffwrdd

A - ffwrdd.

Yn yr enghraifft hon mae hi'n haws dirnad a chynnig y geiriau **gilydd a ffwrdd** ond nid yw gallu eu hateb yn dangos unrhyw wybodaeth na dirnadaeth bynciol. Ymarfer sy'n ymddangos yn ddibwrpas a di-fudd ydyw.

4. Dysgu dangosol, brysiog

Mewn gwrs Dechnoleg, blwyddyn 7 (90) gwelwyd enghraifft o ddysgu athro-ganolog yn arwain at ddysgu dangosol (Gweler Pennod 5) gyda'r athro'n traethu wrth weithio. Roedd rhai aelodau o'r dosbarth a oedd ar y cyrion yn anesmwytho gan nad oeddynt yn gallu gweld yn glir a chan nad oedd unrhyw gwestiynau pwrpasol wedi eu gofyn er mwyn cadw eu diddordeb. Oherwydd absenoldeb cwestiynu hefyd, roedd yn defnyddio **O.K.? Iawn, a Reit** yn or-aml ac roedd hynny'n amharu ar y traethiad gan i'r arddull ddysgu hon ddigwydd am 19 munud ar ddechrau'r wers.

A - (Wrthi'n gweithio ac yn dangos i'r dosbarth trwy gydol y rhan hon)

Mesur symlach na hyn'ne, i fedru g'neud dwy linell o un gongl i'r llall, i'r gongl arall. Reit? A dan ni wedi ffendio canol y cardyn, do? Reit? So mi dorrwn ni dwll allan yn y canol rwan. Dwi jyst g'neud hwn i fyny wrth fynd ymlaen, dwi ddim di blanio fo allan o gwbl, dwi jyst gweld sut mae o'n mynd i ddilyn. Na i just defnyddio'r cytyr bach ma a mi dorrwn ni dwll allan yn y canol. Ma'n bwysig bod ni'n rhoid y mat 'ma,- newch chi edrych arna i? - o dano fo. Pam dan ni'n rhoid y mat bach ma, o dano fo, o dan y gwaith? Reit a mi gawn ni'r cylch bach ma allan, - os doith o. 'Na fo. O.K? A dan ni di cal y ddau siâp yn barod i ddechra'n fan 'ma. O.K? Nawn ni ddechre torri dipyn bach ar y siâp bach 'ma'n fan'ma, - dorrwn ni ar hyd y llinell ma'n fan'ma, torri llinell syth. Iawn? Mi dorrwn ni un bach arall yn fan'ma, a torri dau ddarn allan yn fan'ma. Mi â i at y gwaith yma rwan a mi 'na'i i blygu fo ar y gongol bach ma'n fan'ma. Os na i roid ..jyst sgorio fo efo ymyl y siswrn ma, mi 'na i fo'n hawddach i'w blygu, mi na i i blygu fo, câl plygiad bach ynddo fo, O.K? Mae o'n dechre,- dach chi'n weld o'n fan'ne, - wedi dechre dod o fod yn rywbeth fflat i fod yn rywbeth tri dimensiwn. Dan ni di cal dipyn bach o siâp yn'o fo. O.K? Fe blygwn ni wedyn yr ochor arall, fel'na. O.K? Blygwn ni hwn. A ryden ni'n dechre cal siâp newydd. O.K? Ma gynnon ni gylch bach yn fa'ma. Reit, mi fedrwn ni blygu hwn os dan ni isio neu mi fedrwn ni fynd â fo mlaen fel dan ni isio yn fan'ma. Reit, na i roi

chydig bach o glud ar hwn yn fan'ma fel bod o'n ffitio ar dop hwn. O.K? Sticio fo ar y top. Reit? Dan ni'n gweld rhyw siâp, - dio'm yn golygu'm byd, - ond mae o'n g'neud addurn bach. A pan dach chi'n câl y plastig, - rhwngthoch chi mi fyddwch chi'n câl rhyw bedwar ne bump o wahanol liwie, reit, so be fedrwch chi 'neud fydd, - deudwch bod chdi di câl un gwyrdd a fi di câl un coch,- reit, - mi fedrwn ni swopio cylchoedd er mwyn câ l gwahanol liw yn y gwaith. O.K. Ma gynnon ni un siâp bach ar ôl. Reit be wnân ni efo hwn? Nawn ni ludo fo yn rwla arall,- nawn ni i blygu fo, reit, a nawn ni ludo fo yn sownd i'r gwaelod yn fan'ma. Reit? A dyna siâp bach digon syml. Reit? Tasach chi'n edrych ar y gwaith rwan, sach chi'n sylwi fod yr ochre i gyd un ai'n grwn neu'n syth. Reit? Ma'n ddigon hawdd i mi efo darn o gardyn dorri siâp fel na (torri siâp ar y cerdyn) allan. Reit? Ond pan dwi'n dod i dorri fo allan ar acrylic, reit, - defnyddio'r lli fwa fach neu'r un acw,(pwyntio gyda'i fys at lif drydan) - mi fyddai'n ffendio bod gin i ymyl reit ryff ar y gwaith yn fan'ma'n bydd, ac os dach chi'n cofio'n iawn, sut oeddau ni'n glanhau'r ymyl yn fan 'cw'r (pwyntio i ran arall o'r ystafell) wsnos dwetha?.....

Er mai mewn gwersi athro-ganolog yr oedd y tueddiadau hyn yn fwyaf amlwg pwysleisir mai mewn lleiafswm bychan o achosion y'u gwelwyd. Eto maent yn bwyntiau dysgu y dylid creu ymwybyddiaeth ohonynt wrth hyfforddi athrawon ac mewn cyrsiau hyfforddiant mewn swydd.

Canolbwyntir yn yr adrannau nesaf ar yr ymarferion da a welwyd yn ystod Cam 2.

C. Ymarferion da

Gan fod yr ymchwil hwn yn canolbwyntio mwy ar ddulliau athrawon nag ar yr hyn a wna'r plentyn yn y dosbarth, mae'r ffilmio a wnaethpwyd wedi canolbwyntio mwy ar yr athrawon hefyd. Yn anorfod felly, enghreifftiau o ymarfer dda gan athrawon a drafodir, ond er mwyn dangos eu gwerth cyflwynir rhai enghreifftiau o blant yn siarad gyda'r athrawon neu'r ymchwilydd, ac mewn un achos gyda'i gilydd, heb ymyrraeth. Defnyddir yr enghraifft hon i ddangos effeithiolrwydd dulliau dysgu'r athrawes.

Er hwylustod rhennir y trafodaethau i ddangos sut mae dulliau'r athrawon yn hwb i ddatblygiad llafaredd, darllen ac ysgrifennu plentyn, ond er gwaethaf y rhannu hwn rhaid cofio bod y moddau iaith yn plethu i'w gilydd yn aml yn yr ystafell ddosbarth.

1.1 Datblygu llafaredd- iaith athrawon yn fodel i'r plentyn

Un agwedd sydd yn cyfrannu tuag at ddatblygiad llafar plentyn yw'r model o iaith a gaiff gan athrawon. Mae'r ddogfen **Cymraeg yn y Cwricwlwm Cenedlaethol** (Y Swyddfa Gymreig, 1990ch) yn ymwybodol iawn o hyn:

" Elfen bwysig ar gyfer pob math o ddisgybl yw'r model iaith a geir gan athrawon. Mae angen i ddisgyblion glywed Cymraeg Llafar Safonol ac idiomatig ganddynt."

(Y Swyddfa Gymreig, 1990ch t.27)

Er nad yw'r dogfennau pynciol eraill yn cyfeirio at yr agwedd hon, dylid gofyn i ba raddau y mae iaith yr athrawon yn fodel i'r disgyblion a sut fath o gywair llafar sydd yn dderbyniol. Mae'r model pynciol yn un gwahanol i'r un a ddisgwylid gan athrawon iaith gan fod ynddo gymaint o dermau pwnc- berthnasol; rhai y mae'r athrawon yn ymwybodol eu bod yn eu cyflwyno o'r newydd mewn unrhyw wers ac eraill a gyflwynwyd eisoes. Gallai gordefnydd ohonynt gymylu ystyr. Yn y trawsysgrif isod, daw **lli fwa fach** i'r categori cyntaf a **lli fetal fach** i'r ail.

Credir bod y math o Gymraeg a siaredir isod yn fodel i'w efelychu o safbwynt defnydd o iaith pwnc-benodol ac yn arbennig o safbwynt cywair cyffredinol. Byddai iaith lafar plentyn, yn arbennig dysgwr da (set uchaf o dair yn y band Dysgwyr sydd yn cael 50% o'u gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg yn yr achos hwn,) yn cael ei chyfoethogi o'i chlywed yn aml.

Gwers 96 Technoleg Blwyddyn 7 - Dysgwyr da

A Fel y gwelwch chi, dwi di marcio dwy linell yn fan'na,-un yn syth ac un ar dro. Iawn? Felly os dach chi isio llifio, ma gynnion ni ddau ddewis. Wel rwan dan ni'n defnyddio'r feis i ddal y gwaith,- ddefnyddiwn i'r feis yma, ma hi'n haws i chi fedru gweld. Rwan, mae'n bwysig iawn iawn te,- ar ymyl y feis yn fan hyn ma'na wefla. (dangos gyda'i fysedd) Be di gwefla d'wch?

P Lips.

A Ia, lle ma gin ti wefla?

P Gwefusa.

A Ia gwefusa'n de. Ma rheina yn marcio'r gwaith, felly be dwi isio i chi 'neud ydi gofalu bod gynnoch chi damad o bren o boptu'r gwaith felna, fel nad ydi'r feis ddim yn marcio'ch gwaith chi. A rŵan ma gin i'n fan hyn ddwy li dach chi di defnyddio. Dach chi di defnyddio hon o'r blaen yn do? *Lli fwa fach* di hon yn de? Yr hacksaw...Ac os dach chi isio llifio ar dro dyma'r lli i'w defnyddio, ond os dach chi isio llifio'n syth yna dach chi'n gallu defnyddio hon,- reit, a ma hon yn *lli fetal fach*. Ma na frawd mawr i hon ar gyfer llifio metal trwchus...(Dechrau llifio) yn ofalus dach chi'n dilyn y llinell ar hyd y ffor.....

O'i dadansoddi, iaith naturiol lafar ydyw yn ei hanfod, heb fod yn anystwyth nac yn garbwl. Llafareiddwyd ffurfiau berfol megis **dach chi, gynnon ni, dan ni, dwi, d'wch**, berfenwau e.e. 'neud ac arddodiaid, - **gynnoch chi, gynnon ni**. Yngenir rhai enwau mewn dull mwy llafar, - **gwefla, damad, gwefusa**, trwy ollwng un llafariad bob tro [u,i,u] a phan ddefnyddir yna fel ail elfen mewn dull dangosol, cyplysir ef gyda'i ragflaenydd i redeg yn llyfnach ac yn fwy naturiol e.e. **fan'na, rheina, felna**.

Cyflwynir rhai idiomaau mewn dull cwbl naturiol a diymdrech e.e. **ar dro, (ar slant** neu ffurf wneud anystwyth fel **ar ŵyr** fyddai nifer yn eu defnyddio,) **o boptu**, ac mae'r treiglo'n gywir a naturiol. Treigilir ...**ddefnyddiwn i**...er bod yr hyn sydd yn achosi'r treiglad, - y geiryn berfol **mi/fe** ar goll.

Eto, er gwaethaf y llafareiddio sydd trwy'r dyfyniad, mae yma urddas a glendid cyffredinol, ac o safbwynt termau, - **lli fwa fach, lli fetal fach**. Mae'r geiriau Saesneg a Gymreigiwyd ac a dderbynir bellach e.e. **feis, metal, marcio** yn swnio'n naturiol ganddo.

Ni welwyd enghraifft o'r iaith yn achosi rhwystr i ddealltwriaeth o gwbl yn y wers hon er ei bod mor lân a Chymreig ei hidiom, ei geirfa a'i chystrawen. Mae'r naturioldeb llafar, a'r ymwybyddiaeth ieithyddol sydd gan yr athro yn sicrhau hynny e.e. wrth gyflwyno'r term **gweflau** nid oedd yn fodlon ar y gair Saesneg **lips**, roedd yn rhaid

iddo gysylltu'r gair gyda'r gwefusau Cymraeg - cyswllt a oedd yn cael ei gryfhau yn yr ail iaith yn hytrach na'r famiaith yn unig. Un waith yn unig wrth ddefnyddio term y rhoddodd y term cyfatebol Saesneg, - *hacksaw*. Tuedd nifer o'r athrawon eraill a welwyd mewn sefyllfa ddysgu ieithyddol debyg oedd cyflwyno'r termau Saesneg a gallai hynny or-lethu'r disgybl gyda thermau ac arwain at ddryswch a chymysgu'r termau yn llafar ac ysgrifenedig trwy roi term Saesneg mewn brawddeg Gymraeg a vise-versa. Roedd yr holl dermau ar gael yn y ddwy iaith mewn taflen gyfeirio yn yr achos hwn. (Bydd trafodaeth ar y taflenni a ddefnyddiwyd yma ym mhennod 7.)

Nid oedd cysylltiad rhwng oedran yr athrawon a'r model ieithyddol y gallent ei gynnig i'r disgyblion; roedd yn dibynnu mwy ar eu sefyllfa ddysgu a'u theori bersonol (yn fwy na pholisi bwriadus adran) o'r math o iaith y dylent ei defnyddio. Manylir ar y gwahanol theoriau hyn yn y bennod nesaf a fydd yn ymdrin yn fwy penodol â dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog. Gwelwyd yr un math o fodel â'r uchod ar waith, yng ngwersi 84 (er nad oedd cymhwyster ieithyddol y disgyblion cyn uchod), 92, 98, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117 a 125.

1:2 Datblygu Llafaredd - Holi a denu ymateb mewn sefyllfa ddosbarth cyfan

a. Ar ddechrau gwerau

Fel y nodwyd ym mhennod 5 un o brif bwrpasau holi mewn sefyllfa ddosbarth yw atgoffa'r dosbarth o'r hyn a fu yn y wers/gwersi cynt a'r duedd o'r herwydd yw canolbwyntio ar ddealltwriaeth neu wybodaeth lythrennol. Man cychwyn fyddo hynny wedyn i gyflwyno elfen newydd. Gwelwyd hynny'n digwydd mewn sawl gwerau ond gyda thechneg (a phwyslais) yr athrawon yn ystod yr holi'n gwahaniaethu.

Yn Atodiad 6:3:2 gwelir enghraifft o'r math hwn o holi, mewn gwerau Hanes (gwerau 105) ac o gymryd y trawsysgrif yn ei gyfanrwydd, gwelir dwy nodwedd gyffredinol sydd yn cyfrannu at lwyddiant yr holi.

i. Llwyddodd yr athrawes i greu awyrgylch ysgafn ac un lle'r oedd yn cadw diddordeb y dosbarth cyfan trwy:

*. holi'n sydyn heb aros yn ormodol gydag un oedd wedi rhoi ateb nad oedd yn ei phlesio; oddeutu 6 munud gymerodd y cyfan o'r hyn a geir yn y trawsysgrif,

* beidio gwrthod ateb anghyflawn ond ceisio cael y disgyblion i ychwanegu ato trwy holi ymhellach:e.e.

A Ffindio tir newydd. Pam oedd Columbus isie tir newydd?

P I Queen Sbaen.

A I Frenhines Sbaen. Da iawn. Pam odd Sbaen isie tir te?

P Ffermio.

A Ffermio?

P I'r frenhines.

A Pam o'dd y frenhines isie tir? Odd hi ddim isie mynd mas yn i wellington boots odd hi? Pam?

P Tyfu bwyd.

A Tyfu bwyd.

P Isie fwy o dir.

A Fwy o tir...pam?

P Mwy o...o caethweision.

A Caethweision, nwyddau. Pa fath o nwyddau oedd Columbus yn chwilio am?

P Bananas.

A Doedd e'm isie bananas o'dd e?

* ymdrin yn ysgafn â rhai atebion a chreu ei hysgafnder ei hun fel nad oedd yr un plentyn yn y dosbarth yn cael teimlad annifyr neu annigonol. Gwelir enghraifft o'r ddeubeth yn y trawsysgrif uchod lle'r ymdrinnir yn sydyn a di-rodres â'r ateb

gwamal "bananas" a lle ma'r athrawes ei hunan yn creu darlun cartwnaidd o'r frenhines yn gweithio mewn "wellington boots." Mae'r ddeubeth hyn yn cyfrannu i greu awyrgylch cartrefol i'r disgyblion ateb ynddo. Ceir hiwmor a hwyl trwy'r cwbl a'r teimlad fod y disgyblion yn fodlon mentro yn eu hatebion, hyd yn oed mentro i gyfeiriad ysgafn eu hunain:

P Roedden nhw'n...roedden nhw'n byta llwch lli...ac rodd y llygod yn g'neud 'u busnes ynddo...

Eto mae'r cyfan o dan reolaeth mewn awyrgylch sydd yn addas i sbarduno ymdrechion i ymateb, a dysgu.

ii. Nodwedd arall o'r holi sydd yn cyfrannu tuag at gadw sylw'r dosbarth cyfan yw'r ffaith ei bod yn gofyn i unigolion am ateb yn aml. Gwelwyd enghreifftiau mewn gwersi eraill o athrawon naill ai'n tueddu i ofyn i'r un dyrnaid o unigolion neu'n gofyn yn gyffredinol heb enwi unigolion. Tuedd y ddau ddull oedd ei gwneud yn haws i rai unigolion o fewn y dosbarth beidio â chyfrannu a thrwy hynny gollu diddordeb yn rhediad y wers. Yn y wers hon gwelwyd cyfuniad teg o ofyn i unigolion gwahanol (wyth ohonynt yn ystod y cyfnod cychwynnol o chwe munud,) a rhoi dewis rhydd. Roedd yn ymwybodol o ddenu pawb i ateb fel y dengys y sylw:

"...Rhywun sy ddim di siarad nawr te. Lisa?"

Eto, er gwaethaf ei llwyddiant wrth holi roedd yn cael peth trafferth i danio ar y cychwyn:

A 1 Beth yw'r pwnc dan ni'n astudio? Be dan ni di bod yn astudio? Dyfrig?

P Columbus.

A 2 Columbus. Nid yn unig Columbus. Dan ni di sôn lot fawr am y dyn ydyn ni? Beth yw'r testun?

P Dadeni.

A 3 Na, Dadeni ddaru ni wneud cyn hynny, ond beth dan ni'n wneud nawr, ar hyn o bryd? Chris.

P De America. Pymthegfed ganrif.

A 4 Pymthegfed ganrif. De America. Columbus. Ma'r geirie allweddol gyda chi i gyd. Ma'r geiria pwysig gyda chi i gyd. Ond beth yw'r pwnc?

P Darganfyddiadau.

A 5 Darganfyddiadau neu teithiau. Teithiau darganfod neu fforio. Da iawn. Be dan ni di neud mor belled?... Be odd y peth cynta ddaru ni wneud?...Drychwch yn y'ch llyfre. Chwiliwch yn y'ch llyfre. (Ychydig o ddistawrwydd) Beth odd y pwnc cynta ddaru ni 'neud o fewn y teithie darganfod? Aled?

Digwydd yr anhawster oherwydd bod yr ail gwestiwn a ofynnwyd, "**Beth dan ni 'di bod yn astudio?**" yn rhy eang ac agored. Rhaid cofio fod y dosbarth yn "oer" ac yn dod i'r wers ar ôl bod mewn dwy wers hollol wahanol. Dau brif ddewis oedd yn wynebu'r athrawes, cyflwyno'r pwnc ei hun neu geisio cyrraedd yr ateb trwy holi pellach. Dewisodd yr ail ac er bod yr ateb, "**Dadeni,**" yn gwbl gyfeiliornus yn y cyddestun hwn, trwy grynhoi'r atebion yn grefftus yn y rhan sy'n cychwyn gyda, "**Pymthegfed ganrif. De America. Columbus...**" cyrhaeddodd yr ateb a ddisgwyliai, sef "**Darganfyddiadau.**" Sefyllfa gyffredin oedd hon lle'r oedd y cwestiwn yn ymddangos yn gwestiwn agored ond gan mai un ateb oedd ym meddwl yr athrawes, cwestiwn caeëdig ydoedd mewn gwirionedd. Yr oedd "**De America. Pymthegfed ganrif,**" yn ateb derbyniol i'r ddau gwestiwn cyntaf a ofynnwyd ond nid dyma'r union ateb a ddisgwylid.

Sylweddolodd ei anhawster a chymerodd gam cadarnhaol na welwyd mohono'n digwydd mewn unrhyw wers arall sef rhoi ychydig eiliadau i'r disgyblion fynd yn ôl at eu llyfrau nodiadau i atgoffa'u hunain o'r maes dan sylw. Grymusodd yr holi o'r fan honno ymlaen sydd yn dangos gwerth y dacteg o roi ychydig eiliadau iddynt i gip-ddarllen a meddwl. Mae lle i wneud hyn hefyd pan ofynnir cwestiynau agored mewn sefyllfa ddosbarth cyfan fel bod plentyn yn gallu ateb gyda mwy o hyder.

Nodweddion technegol eraill yn yr holi a welir yma yw:

- i. y ffordd yr oedd yn ail adrodd nifer o atebion byrion unigolion i sicrhau fod pob aelod o'r dosbarth wedi clywed. Techneg ydyw y dylid ei defnyddio yn ehangach gan fod plentyn sydd yn ansicr ei ateb yn dueddol o ateb yn ddistaw rhag ofn ei fod yn anghywir.

ii. y dull o ailadrodd neu symleiddio unrhyw air/eiriau a allai fod yn anodd neu'n ddieithr i'r disgyblion. Yn y trawsysgrif uchod, A4, ychwanegir **pwysig** i gadarnhau ystyr **allweddol**.

iii. y parodrwydd i wrthod ateb ar ei ben gyda'r gair "Na," ond yna i ofyn yn syth i blentyn arall a/neu i ychwanegu rhywbeth at y cwestiwn i sicrhau y bydd gan y nesaf well cyfle o gael ateb cywir e.e. A3 uchod. Nid yw'n creu tyndra i unigolyn trwy ddweud "Na," ac yna oedi am eiliadau annifyr iddo/iddi gynnig ateb arall. Gyda'r math hwn o gwestiynu llythrennol y tebygrwydd yw os nad yw plentyn yn gwybod yr ateb cywir y tro cyntaf na fydd yn debygol o'i wybod o gael mwy o amser i feddwl ychwaith.

Eto, yn nes ymlaen (gweler Atodiad 6:3:2) pan ofynnir i blentyn nad oedd wedi cynnig ateb o gwbl yn y wers a derbyn ateb nad yw'n addas, nid yw'n ei wrthod mewn ffordd mor bendant:

A **Problemau odd yn codi pan oe'ch chi'n teithio ar y môr. Pa fath o brobleme oedden nhw? Rhywun sy ddim di siarad nawr te, - Lisa?**

P **Ym...**

A **Beth odd yn annifyr?**

P **Troi'n ddu?**

A **Wel odd pobol yn troi'n ddu ne stori odd e?**

P **Stori.**

A **Robert?**

Mae ei sensitifrwydd yn amlwg yn y sefyllfa hon.

b. Holi i ddatblygu gwybodaeth plentyn yng nghanol gwrs

Gwelir tri phwrpas pendant i'r holi a gafwyd ar ddechrau gwrs 121 (Gweler Atodiad 6:3:3). Holi i adolygu'r hyn a gafwyd mewn gwrsi blaenorol oedd y munud a hanner cyntaf ac roedd yn dilyn patrwm tebyg i'r hyn a drafodwyd eisoes, - cwestiynau llythrennol ac atebion byrion. Roedd rhai o'r technegau hynny hefyd i'w gweld trwy'r holi, ac ambell wendid yn cael ei bwysleisio e.e. yr athrawes yn gofyn pedwar cwestiwn yn A 3 cyn disgwyl ateb. Derbyniodd ateb i un o'r cwestiynau ond roedd wedi cymhlethu'r sefyllfa i'r disgyblion. Roedd dau bwrpas pellach wedyn o 1:30 munud hyd at 9:05 munud sef:

i ychwanegu at a dyfnhau'r wybodaeth a oedd gan y plant e.e.

A 1 Wedyn... ni'n sôn wedyn am yr adweithiad o asid a metel a dyna beth chi fod yn archwilio i mewn 'ddo fe heddi...Nawr wi'n deud 'tho chi, - mae asid yn gweithio â metel i ffurfio halwyn a hydrogen...halwyn - salt - a hydrogen iawn? So,- asid yn adweithio gyda metel i roid halwyn a nwy hydrogen...

A 4 Reit, be arall sy'n digwydd fel arfer heblaw newid lliw a swigod? Alun?

P Cemegyn newydd yn ffurfio.

A 5 Da iawn, fydd na gemegyn newydd yn ffurfio.

(ii) eu paratoi ar gyfer y gwaith ymarferol a oedd i ddilyn.e.e.

A 6Chi'n cal pedwar tiwb prawf a dach chi'n rhoi chydig o fetel...i fyny i chi faint dach chi'n roi, faint dach chi'n penderfynu di chydig...Dwi'm isie hanner test-tube, dwi'm isie test-tube llawn, - dwi isie i chi roi chydig o asid ar i ben o, chydig o'r asid hydroclorig ar i ben o. Be dach chi'n neud wedyn ma rhaid i chi gadw'ch bys dros y tiwb. 'Sa chi'n cadw'ch bys dros y tiwb...chi'n gweld os yw nwy'n ffurfio, dach chi'n cadw'r nwy i fewn 'ny tiwb...tra bo rhywun arall yn mynd i nôl sblint, rhoi tan arno fe a gweld...rhoid o i mewn i'r tiwb a gweld be sy'n digwydd. Iawn? Be sy'n digwydd os o's na hydrogen yn'o fo Gareth?

P Fydd o'n g'neud sŵn pop.

A 7 Mae o'n gwneud sŵn pop. Iawn. Peth arall sy'n bwysig ydi...efalle gnewch chi weld...di trio cymharu sut ma metala'n adweithio, pa run di'r gore, pa run di'r gwaetha...Nawr falle newch chi ddim cael prawf positif am hydrogen...falle newch chi ddim clywed y sŵn pop yma. Dim ots, mae'n bwysig run fath bod chi'n arsylwi beth sy'n digwydd. Sut arall sa chi'n gallu deud bod na nwy yna heblaw efo'r...sut sach chi'n gallu gweld bod na nwy yna efalle, hyd yn o'd sach chi ddim yn cael y sŵn pop yma? Sut dach chi'n gwybod bod na nwy mewn hylif? Be dach chi'n...be dach chi'n gweld?

Mae A7 yn gyfuniad o'r ddwy elfen,- y paratoi ar gyfer gwaith ymarferol a'r dyfnhau gwybodaeth yr un pryd. I'r pwrpasau hyn mae natur yr holi'n newid gyda chyfraniadau'r athrawes yn hwy o ran hyd a'r holi'n digwydd yn ysbeidiol i sicrhau diddordeb y dosbarth ac i roi hwb ymlaen i'r drafodaeth. Mae yma fwy o esbonio a llai o gwestiynu.

c. Gofyn cwestiynau i gadarnhau sylwadau plentyn a rhoi hyder iddo

Sefyllfa a phwrpas gwahanol eto oedd i'r holi a welwyd mewn gwers Fathemateg (124) lle'r oedd unigolion o wahanol grwpiau yn adrodd yn ôl o flaen dosbarth am ddulliau a chanfyddiadau eu hymchwiliadau:

A 1 ...Côd ar dy draed a deud dipyn bach mwy. Pa gwestiyna? Côd ar dy draed rwan. Pa gwestiyna oeddach chi'n ystyriad?

P Dan ni'n gofyn os di pobol.. os di bwys gynddyn nhw os dyn nhw'n prynu o siop.. dim yn enwog iawn.. neu un sydd yn enwog, neu os dio bwys am y quality neu os dach chi jyst yn brynu fo am be ma pobol yn feddwl ohono fo..

A 2 Felly be ti'n trio'i ddeud ydi, ydi ansawdd,- ydi quality'r peth yn bwysig ta ydi'r label yn bwysig, ia?

P Ia.

A 3 Rwbath arall?

P Dan ni isio gwybod..fatha..os fysa pobol yn barod i prynu unrhyw pris neu hanner pris mwy o'r un un dillad os ma gynno fo label...

A 4 Am y lebal, dwad bod na jîns da yn Woolworth am bumpunt, fasa'n nhw'n fodlon rhoi dau ddeg punt am Wranglers neu Levis ia?

P Ia.

Mae'r ffaith fod y disgybl sy'n cyfrannu yn cael ei annog i godi ar ei draed yn mynd i ychwanegu at ei swildod ac yn ychwanegol at hynny, yn y wers ddwyieithog hon, roedd yr athro'n mynnu fod rhai cyfranwyr yn gwneud hynny yn eu hail iaith, boed honno'n Gymraeg neu'n Saesneg. Nid oedd hynny'n wir yn yr achos uchod ond yr un oedd dull yr athro,- cynorthwyo i grisialu'r hyn a ddywedwyd gan unigolyn a rhoi hyder a hwb iddo/iddi gyfrannu ymhellach. Mae A 2 ac A 4 yn enghreifftiau da o hynny. Yn A 3 gwelir cwestiwn ymddangosiadol ddibwys ond un sy'n rhoi'r hwb angenrheidiol iddo fynd rhagddo.

Mae deubeth allweddol yn achos y cwestiynu a geir yn y dosbarth:-

i. **Bod yr athrawon yn sylweddoli fod natur yr holi a wneir yn dibynnu ar y nod.** Tuedd mwyafrif yr athrawon a welwyd oedd holi yn yr un dull ym mhob sefyllfa ond uchod gwelwyd pedwar gwahanol nod gyda'r arddull a'r gymysgedd o gwestiynu a chyflwyno yn amrywio ym mhob achos. Mae lle i ganolbwyntio mwy ar yr arddulliau hyn mewn hyfforddiant cychwynol a mewn swydd. Yn ogystal mae angen manylu ar y technegau a nodwyd uchod ac ym mhennod pump fel bod plentyn yn teimlo'n ddigon diogel i fentro ateb a hwnnw'n ateb anghywir ar brydiau.

ii. **Bod y cwestiynu sydd yn digwydd yn fodel i'r plentyn o'r cwestiynau y byddai ef ei hun yn eu gofyn petai'n gweithio'n annibynnol.** Dylai athrawon amcanu at wneud eu presenoldeb mor ddiangen ag yw'n bosibl mewn dosbarth trwy ganiatau mwy o ryddid i'r disgyblion wneud eu darganfyddiadau; creu sefyllfaoedd iddynt eu haddysgu eu hunain yw'r nod. Rhan allweddol yn y broses honno yw cwestiynu sgilgar a phwrpasol gan yr athrawon ym mlynnyddoedd cynnar yr ysgol uwchradd fel bod y disgyblion yn

gallu ei efelychu pan fyddant mewn sefyllfa ddysgu fwy annibynnol. Rhoi'r arfogaeth iddynt eu holi eu hunain, neu ei gilydd os ydynt yn cydweithio mewn grŵp, yw'r ddelfryd.

1:3 Datblygu Llafaredd - holi'i gilydd mewn grwpiau bychain

Cafwyd enghreifftiau o weithio mewn parau neu grwpiau bychain ym mhob un o'r gwersi plentyn-ganolog a phlentyn/athro-ganolog ond bod hyd a natur y gwaith yn gwahaniaethu. Gwelwyd enghreifftiau mwy estynedig yng ngwersi 84, 87, 89, (gwera athro ganolog) 92, 111, 108, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, a 125 ond dim ond mewn dynaid o'r gwersi hyn y gellid dweud bod rhyddid ac annibyniaeth gan y grwpiau wrth drafod,- 84, 92, 101, 108, 121 ac 124. Hyd yn oed yn y gwersi hyn roedd cyfnodau helaeth pan roedd yr athrawon yn rheoli'r hyn a drafodwyd ond roedd cyfnodau o 20 munud neu fwy ynddynt lle'r oedd y disgyblion eu hunain yn arwain y trafod ac yn penderfynu ar y cyfeiriad.

Enghraifft o ran o drafodaeth mewn sefyllfa o'r fath yw'r hyn a geir yn Atodiad 6:3:3 - Rhan 2, lle mae grŵp o bump bachgen yn trafod eu canlyniadau a'u casgliadau ar ôl arbrofi ar effaith asid hydroclorig ar wahanol fetalau. Maent wrthi'n llunio'r hafaliadau yn deillio o'r hyn a welwyd. Gwelir yma fod B2 (yr ail fachgen) bron yn cymryd rôl yr athro gan mai ef sydd yn arwain ac yn crisialu:

B2 Tyd 'ma, - ti'n rhoi plus hydrogen am bod o di neud pop...fel bod na swigod...oedd na ddim yn copar nag oedd so ti'm yn roi o.....

B2 Magnesiwm plus asid hydroclorig de, magnesiwm clorid plus hydrogen.

Mae'r sefyllfa yn rhoi llawer mwy o gyfle i'r unigolion nad ydynt yn deall cymaint, i holi i geisio sicrhau dealltwriaeth lawnach:

B4 (Wrth B2) O's na hydrogen yn bob un clorid?.....

B3 Todd na'm hydrogen yn haearn nag oedd?.....

rhywbeth nad yw'n digwydd cymaint mewn sefyllfa ddosbarth cyfan gan nad ydynt am gyhoeddi eu diffyg dealltwriaeth. Ychydig iawn o synnwyr sydd yn y cwestiwn cyntaf gan B4 ac mae'n amheus iawn a fyddai wedi ei ofyn i'r athrawes. Mae'r sefyllfa'n rhoi'r cyfle hefyd i'r plentyn nad oedd wedi bod yn rhan o'r drafodaeth oherwydd ansicrwydd neu swildod (B5), gael tyfu yn ei hyder fel y dengys ei ateb i gwestiwn yr Ymchwilydd:

Y Di pawb di dallt be sy'n digwydd yn fan'ma rwan?

B5 Hydrochloride di newid i clorin.

Nid yn unig yr oedd B2 yn cymryd mantell yr athrawes, ond roedd yr aelodau eraill yn cymryd yr arweiniad trwy holi fel y byddai'r athrawes yn holi'r dosbarth ond gan fynd gam ymhellach. Roeddent yn gofyn yr hyn oedd yn aneglur iddynt oherwydd fod y sefyllfa'n fwy real; tuedd athrawon yw gofyn cwestiynau am y pethau y maent hwy yn eu tybio sydd yn niwlog i aelodau'r dosbarth. Nid yw hynny'n gyfystyr â'r hyn sydd yn aneglur i'r aelodau unigol bob amser.

Rheswm arall pam y mae'r sefyllfa hon yn fwy naturiol ac yn gallu bod yn fwy gwerthfawr i bob un plentyn yn y grŵp yw bod y goreuon yn cael cyfle i grisialu eu dealltwriaeth a'i chyfathrebu i eraill,- sefyllfa sydd yn llawer mwy o her iddynt nag ateb cwestiynau'r athrawon. Mae tuedd gref i rai athrawon ofyn i'r goreuon er mwyn cael yr ateb cywir, gan dybio wedyn fod pawb wedi deall ac y gellir parhau â'r wers, tuedd a oedd yn fwy gwir am wers 121 nag am wers 105 (y ddwy wers y canolbwyntiwyd fwyaf arnynt yma.) Nid oedd hynny'n gallu digwydd yn y sefyllfa grŵp hon.

Cyn y gall sefyllfa o'r fath fod yn fanteisiol i ddatblygiad pynciol plant a chyn y gallant hwythau ymateb yn ddoeth ac aeddfed ynddi, rhaid i'r math o gwestiynu y mae'r athrawon eu hunain yn ei arfer roi arweiniad, neu fe geir sefyllfaoedd megis y rhai a ddarlunir ym mhennod 5 lle bo'r disgyblion yn gweithio mewn grŵp ond nid fel grŵp. Rhaid hefyd i'r athrawon amrywio'u dulliau dysgu eu hunain a chynllunio'u gwersi fel y bo cyfle i weithio mewn grwpiau hunan-gynhaliol am gyfnodau byrion ond effeithiol i ddechrau, cyn ymestyn y cyfnod. Manylir ar y cynllunio a'r amrywio hwn yn rhan olaf y bennod.

Yr hyn sydd yn amlwg ysywaeth, yw mai'r elfen lafar yw'r bont mewn dosbarth rhwng athrawon a phlant; rhwng y cyflwyno a'r deall; rhwng dysgu ac

addysgu. Gall hefyd gysylltu'r elfennau hyn gyda'r defnydd o'r moddau iaith eraill,- darllen ac ysgrifennu, a hybu'u datblygiad ym mhob plentyn.

2. Datblygu Darllen

Roedd darllen llyfrau, gwerslyfrau, taflenni a baratowyd gan athrawon, neu waith plant eraill yn elfen mewn 64.4% o'r gwersi a welwyd yn ystod Cam 2; ychydig yn uwch na Cham 1 (60%). Ond y gwahaniaeth mwyaf amlwg oedd y ffaith fod darllen yn rhan hanfodol o 15.5% ohonynt; naill ai roedd y defnydd a wnaethpwyd ohono'n datblygu rhai sgiliau ac yn miniogi'r darllen yn naturiol, (108, 111, 112, 117) neu roedd yr athrawon yn mynd ati'n fwriadus i geisio datblygu rhai sgiliau sylfaenol neu uwch-sgiliau trwy ddeunydd pynciol, (gwersi 93, 105, 123).

2:1 Cyfleoedd naturiol i ddatblygu darllen mewn gwersi pynciol.

Yn y wers Wyddoniaeth i flwyddyn 9 yn ymdrin ag asidau (108) rhoddwyd testun i'r disgyblion ei ddarllen mewn grwpiau bychain o 3/4 gyda'r cyfarwyddyd mai un aelod o'r dosbarth a oedd i'w ddarllen yn uchel tra'r oedd y gweddill yn gwrandao'n ofalus ac yn meddwl am bump cwestiwn cemegol y gellid eu gofyn yn dilyn y darllen. Roedd y testun yn ymdrin ag **Asidau yn y gegin** ac yn dod o'r gwersi yfr **Darllen am Wyddoniaeth 4**, (Kellington, S. gol., 1987) - gweler Atodiad 6:4:1. Defnyddiwyd y fersiwn Gymraeg gan bedwar grŵp a'r fersiwn Saesneg gan dri gan mai gwrs ddwyieithog lle'r oedd y disgyblion yn dewis eu hiaith ydoedd. Er bod y testun ar ffurf naratif a sgwrs, roedd yn eithaf heriol mewn rhai rhannau ac yn cyflwyno termau a syniadau cemegol newydd.

O safbwynt trefniadaeth a'r dull a ddefnyddiwyd yma roedd nifer o bwyntiau'n berthnasol i'r defnydd a wneir o ddarllen yn y dosbarth.

- i. Gallai'r athro fod wedi cyflwyno'r prif syniadau a gynhwysir yn y testun ei hun ar lafar, ond roedd yn fwriadol yn rhoi cyfle i'r disgyblion fagu hyder yn eu darllen eu hunain. Roedd hefyd yn dangos ffydd yn eu hyder i ddarllen i bwrpas.
- ii. Roedd yn gosod y dosbarth mewn grwpiau bychain; roedd hynny'n rhoi cyfle i'r disgyblion eu hunain benderfynu pwy oedd yn darllen y testun ac nid

oedd yn rhoi cymaint o bwysau ar yr unigolyn hwnnw ag y byddai darllen o flaen y dosbarth cyfan.

iii. Roedd pwrpas i'r gwranddo o safbwynt gweddill aelodau'r dosbarth, - roedd yn rhaid iddynt feddwl:

"Ond tra ma hyn'na (y darllen) yn digwydd rhaid i chi neud r'wbath - a be dwi isio i chi neud ydy - dwi isio i chi feddwl am bump cwestiwn...*I want you to think of five questions you can use and which you can ask arising from the story...*Felly ma rhaid i chi wrando a ma rhaid i chi fod yn meddwl..." (Gwers 108).

Yna trwy drafodaeth roeddynt i benderfynu ar y ddau gwestiwn gorau o'r grŵp. Dim ond y darllenwr oedd â'r testun o'i flaen.

iv. Nid darllen er mwyn darllen oedd yn digwydd yma, ond darllen yn arwain at drafodaeth grŵp; a oedd yn arwain at drafodaeth ddosbarth o dan arweiniad yr athro; a oedd yn arwain yn ei dro at arbrofi gydag asidau. Roedd y ddau gwestiwn o bob grŵp yn cael eu trafod gan yr athro yn y sesiwn ddosbarth cyfan, - cafwyd cwestiynau megis:

- **Pa liw mae'r papur pH yn troi pan mae'r sylwedd yn pH niwtral?**
- ***What's in the pH paper to make it change colour with the acid?***
- **Beth yw'r gwahaniaeth rhwng asid ac alcali?**
- ***Why are some acids dangerous and others not?***

Roedd mwyafrif llethol y cwestiynau yn rhai cemegol er mai sôn am y gegin yr oedd y testun, gan fod y grwpiau'n ystyried eu tasg o ddifrif. Roedd y grwpiau hefyd yn mynd i ddod yn ôl at y cwestiynau hyn ar ddiwedd yr uned ar asidau yn hytrach na chael yr athro'n eu hateb yn y fan hon.

Roedd y darllen cychwynnol hwn felly, yn cael ei ddefnyddio i ysgogi'r meddwl gwyddonol a'r dull gwyddonol o weithio.

Dull yr athrawon o ddefnyddio llyfryn a dulliau darllen i gyflwyno gwahanol agweddau ar eu pwnc, (Technoleg- blwyddyn saith) oedd yn drawiadol yng ngwersi 111 ac 112. Cyflwynir syniadau am dasg yn ymwneud â diogelwch trwy gyfrwng comic; (gweler Atodiad 6:4:2) rhywbeth a fyddai'n apelio at blant blwyddyn 7 yn syth.

Yna cyflwynir dyfyniad Saesneg allan o ddogfen gan y Llywodraeth, - ***Safety in Practical Studies*** er mwyn sicrhau fod y disgyblion (y mwyafrif ohonynt yn Gymry iaith gyntaf mewn ardal ac ysgol Gymreig iawn) yn defnyddio'r Saesneg. Roedd rhestr Gymraeg o bwyntiau pwysig i'w cofio ond gyda bwch ym mhob brawddeg. Roeddynt wedyn yn copïo'r rhestr hon i'w ffeil ond yn rhoi'r gair/geiriau cywir yn y bylchau gan weithio'n barau. O safbwynt datblygu darllen roedd y gwaith yn:

i. **denu'r disgyblion** at dasg heriol trwy gyfrwng rhywbeth ysgafn, sef y comic, yn gyntaf.

ii. fodd i'w cael yn **canolbwyntio ar y rheolau pwysig** trwy orfod ymgodymu â'r bylchau oedd yn y fersiwn Gymraeg a meddwl o ddifrif pa eiriau oedd yn addas o safbwynt ystyr. (Byddai peidio â chynnig y geiriau yn rhestr ar ddiwedd y gwaith wedi miniogi'r darllen ymhellach gan orfodi'r disgyblion i ddarllen y Gymraeg a'r Saesneg yn fanylach fyth.)

iii. sicrhau **cyfle i ddarllen yn y ddwy iaith gan ddefnyddio'r naill i gryfhau ac ategu'r ystyr a gafwyd yn y llall**. Yn yr achos hwn, roedd y Gymraeg yn symlach ac yn gymorth iddynt ymgodymu â brawddegau heriol yn y Saesneg, e.e.

Electrical equipment - manufacturer's operating instructions should be obtained and the pupils should read and follow directions.

iv. **rhoi cyfle i'r athrawon eu harwain** a rhoi sylw i'r geiriau Saesneg a allai achosi trafferthion cyn iddynt fynd ati i weithio gyda'r fersiwn Gymraeg symlach. Yn ystod y cyfnod hwn roedd yr athrawon (athro ac athrawes yn gweithio'n ^âdim) yn pwysleisio mai'r ystyr gyffredinol oedd yn bwysig ac nad oedd yn rhaid deall pob gair, ac yn tynnu sylw at yr eirfa o dermau newydd a oedd ar waelod y dudalen.

Mewn trafodaeth yn dilyn y wers nodwyd gan yr athrawon fod cynllunio'r gwaith i ddilyn llyfryn dosbarth a oedd wedi'i lunio i roi cyfle i ddatblygu sgiliau darllen plentyn wedi gwneud iddynt hwythau feddwl yn fwy manwl am ddulliau cyflwyno, trefn y cyflwyno a'r defnydd o'r ddwy iaith.

Ar ôl cyflwyniad byr yn cadarnhau beth oedd nod gwrs 117 (Daearyddiaeth, bl. 9, - gweler Atodiad 6:4:3) sef manylu ar y ffordd y defnyddir ynni trwy'r byd, cyplyswyd sgiliau cyfrifiadurol yn canolbwyntio ar ddefnyddio bas-data gyda sgiliau darllen sylfaenol ac uwch, - rhai ohonynt megis defnyddio mynegai a dehongli mapiau yn fwy perthnasol i Ddaearyddiaeth na rhai pynciau eraill. Roedd y taflenni gwaith yn arwain y disgyblion trwy'r broses ac yn cynnwys cyfarwyddiadau penodol mewn blychau tywyll, e.e.

gyda a> ar y sgrin

Teipiwch

gheader

Pwyswch

Enter

Ar waelod rhai tudalennau roedd tasgau pellach i'w cwblhau, rhai ohonynt yn ymwneud â defnyddio'r wybodaeth a gafwyd o'r bas-data, ei ddehongli a'i drefnu e.e.

- **Defnyddiwch y map gwag o'r byd ac atlas i'ch helpu i ddarganfod lle mae'r gwledydd a enwyd gennych yn y tabl.**
- **Lliwiwch yr ugain gwlad uchaf o ran defnydd ynni mewn COCH.**
- **Lliwiwch yr ugain gwlad isaf o ran defnydd ynni mewn GWYRDD.**
- **Beth a wyddoch am y gwledydd a liwiwyd yn wyrdd gennych?**
- **Beth a wyddoch am y gwledydd a liwiwyd yn goch gennych?**
- **Mae pedair gwlad yn Asia yn defnyddio llawer o ynni sef *Japan, Singapore, Kuwait a Saudi Arabia*. Esboniwch pam fod y gwledydd yma yn defnyddio llawer mwy o egni y pen na gwledydd eraill Asia. (atebwch ar gefn y papur)**

Roedd grŵp arall o gwestiynau yn ymwneud â defnyddio'r cyfrifiadur i wneud y gwaith, e.e.

- **Pam fod angen gofal wrth lwytho gwybodaeth i'r databas?**
- **Sut y bu'r cyfrifiadur o gymorth ichi wrth wneud y gwaith yma?**

Roedd hon yn enghraifft o wers a oedd wedi'i seilio'n llwyr ar ddarllen, (fel nifer o'r gwersi sy'n defnyddio'r cyfrifiadur) ac yn rhoi cyfle i'r plentyn ddatblygu'n ddarllenwr effeithiol mewn sefyllfa real. Os oedd yn cam ddarllen y cyfarwyddiadau, yna roedd yn cael cyfle i'w gywiro'i hun, roedd yn defnyddio'r uwch-sgiliau **cael gafael ar wybodaeth, dosbarthu'r wybodaeth** a gafwyd (trwy lunio dau dabl) a **defnyddio'r wybodaeth** honno i bwrpas gan fod angen lliwio map o'r byd i ddangos lleoliad y gwledydd. Yn ogystal, roedd y cwestiwn olaf yn y grŵp pynciol uchod, yn ymwneud â chynnig rhesymau pam yr oedd rhai gwledydd yn Asia yn defnyddio llawer o ynni, yn gorfodi'r disgybl i **bwysio a mesur** y wybodaeth yng nghyd-destun ei holl wybodaeth bynciol arall yn y maes. Cwestiwn heriol i ymestyn y goreuon ac un a oedd yn cyflwyno elfen gref o ddysgu gwahaniaethol.

Enghraifft drawiadol iawn oedd y wers hon o sut y gellir datblygu sgiliau darllen mewn ffordd naturiol, heb i'r plentyn fod yn sylweddoli hynny bron.

2.2 Sefyllfaoedd lle'r oedd ymdrechion mwy bwriadus i ddatblygu agweddau ar ddarllen

Ymgodymu â'r sgiliau darllen sylfaenol oedd problem yr athro Hanes yng ngwers 123, gan fod y grŵp blwyddyn 8 oedd ganddo yn cynnwys rhai plant a oedd wedi eu gosod mewn grŵp Adfer yn ystod eu blwyddyn 7. (O'r 18 a oedd yn y dosbarth roedd pump ohonynt wedi bod yn y dosbarth Adfer ac 8 arall wedi bod ar y cynllun "Corrective Reading" naill ai'r flwyddyn honno neu'r flwyddyn cynt.) Gan fod cymaint o waith darllen yn y pwnc wrth ymwneud â thystiolaeth uniongyrchol a bod iaith y gwerslyfrau yn tueddu i fod yn anodd (gweler pennod 5) teimlai mai'r angen cyntaf oedd symleiddio'r tasgau gan:

- **nodi'n union pa rannau/tudalennau o werslyfrau yr oeddynt i'w darllen a**
- **nodi'n union pa wybodaeth oedd angen iddynt ei chael o'r adrannau hynny.**

Trwy ddefnyddio'r symbolau llygaid mae'n ceisio eu harwain hefyd i fanylu ar y lluniau gan fod llawer o'r dystiolaeth hanesyddol i'w chael yno. Y nod felly, yw rhoi'r un profiadau astudio hanes yn union i blant sydd yn cael trafferthion darllen ag a roddir i weddill plant y flwyddyn.

(Gweler Atodiad 6:4:4)

I sicrhau eu bod yn canolbwyntio ar y ffeithiau pwysicaf, gosodir rhai ohonynt mewn bocsys ac er mwyn canolbwyntio ymhellach ar y prif ffeithiau gofynnir iddynt gwblhau tabl yn disgrifio milwyr y Senedd a'r Brenhinwyr yn 1642, techneg a awgrymir gan Lunzer a Gardner (1984) ar gyfer dadansoddi testun a'i ddeall yn llawnach. Er y gellid dadlau nad yw'r holl fanylder a gyflwynir yn rhoi'r cyfle i'r disgyblion gael gafael ar wybodaeth drostynt eu hunain trwy ddefnyddio'r tudalennau **Cynnwys** a'r **Mynegai**, rhaid bod yn realistig a pharchu'r ffaith fod yr athro yn adnabod ei ddosbarth yn dda ac yn cychwyn gyda'r sgiliau mwyaf sylfaenol cyn mentro ar yr uwch sgiliau.

Dadansoddi a threfnu'r wybodaeth a thrwy hynny dod i ddeall yr ystyr yn well oedd y dasg a osodwyd i'r dosbarth mewn gwrs Dechnoleg. blwyddyn 9 (93). Y tro hwn, dosbarth gallu cymysg o Gymry ydoedd ac nid oedd yr un ohonynt yn cael trafferthion darllen cydnabyddedig. Trwy danlinellu a chylchu (techneg arall a awgrymir gan Lunzer a Gardner, 1984), roedd y disgyblion yn lleoli'r wybodaeth berthnasol ac yna'n ei threfnu trwy lunio tablau, (Atodiad 6:4:5). Gyda thestun heriol a oedd yn cynnwys nifer o dermau pynciol newydd fel yr un a gafwyd, roedd gwerth i'r gwaith gan ei fod yn gorfodi'r disgyblion i ddarllen yn fanwl, ofalus ac i ddeall yn llawn yr hyn a gyflwynwyd. Roeddent hefyd yn dod ar draws y termau pynciol yn eu cyddestun e.e.

Wrth boethi metelau gwelir y lliwiau *tymheru* yn symud o'r canol i'r ochrau a phan fydd y lliw cywir wedi cyrraedd y pwynt priodol, *trochoerir* y metel.

Yn yr achos hwn eto roedd y defnydd o'r ddwy iaith, wrth gyflwyno'r diffiniad o'r eirfa newydd trwy gyfrwng y Saesneg yn rhoi'r cyfle i'r naill iaith ategu'r llall.

Roedd yr athro'n ymwybodol ei fod wedi cynllunio gwaith i ymestyn sgiliau darllen sylfaenol dosbarth o allu uchel. Roedd yn sylweddoli gwerth canolbwyntio manwl ar destun o'r fath hyd yn oed gyda dosbarth lle'r oedd rhai darllenwyr hyderus a hyfedr.

Dosbarth tebyg ym mlwyddyn 8 oedd gan yr athrawes Hanes (105), ond yr oedd hithau'n sylweddoli bod yn rhaid rhoi sylw penodol i ddatblygu'r **sgiliau cael gafael ar wybodaeth** a'u cyflwyno yn unol â'r hyn a nodir yn nogfen Hanes y Cwricwlwm Cenedlaethol,(Y Swyddfa Gymreig, 1991b). Dengys tudalen gyntaf Atodiad 6:5 o un o ddogfennau adrannol yr ysgol pa mor fanwl ofalus y cynlluniwyd yr uned hon ar

Deithiau Darganfod a Fforio. Mae'r pedair taflen sydd yn ei dilyn yn cyflwyno'r arweiniad manwl a roddai i'r dosbarth wrth fynd ati i ymchwilio o dan y penawdau:

- **Ble roeddynt yn byw?**
- **Sut oeddynt yn byw?**
- **Beth oedd eu diddordebau a'u credoau?**
- **I ba raddau oedd y brodorion yn gyntefig?**

Wrth gyflwyno'r taflenni hyn ar uwch daflunydd yn y dosbarth, roedd yr athrawes yn rhoi cynghorion pwysig eraill:

Defnyddiwch e (gwyddoniadur/encyclopaedia) fel geiriadur reit, dach chi'n gweld y colofne ma,- (copi o dudalen o wyddoniadur ar yr uwch daflunydd) dach chi'n mynd trwy'r colofne nes chi'n ffindio Arrowak. Dwi ddim isie i neb i gopio fe allan,- a dwi ddim isie chi torri'ch calone'n trio'i gyfieithu e. Mae e lot rhy anodd i gyfieithu fe, gyfieithu air am air...darllenwch e gynta, wedyn caewch y llyfyr a triwch feddwl,- beth mae hwn'na wedi dweud wrtho i am yr Arrowaks, - a defnyddiwch y darne dach chi angen.

Roedd rhan sylweddol o'r wers (tua 15 munud) yn ymwneud â dablygu'r gallu i gael at yr hyn sydd yn berthnasol mewn testun a'i atgynhyrchu yn ngeiriau'r disgybl ei hun,- sgil sydd yn gyffredinol i'r holl bynciau. Roedd yr arweiniad a roddir yn y taflenni hefyd, yn berthnasol i unrhyw faes lle'r ymchwilir i gefndir grŵp gwahanol o bobl.- dyma'r gwahaniaeth rhyngddynt a'r cwestiynau a ofynnwyd yng ngwers 123. Yno cwestiynau penodol, y mwyafrif ohonynt yn mynnu dealltwriaeth lythrennol, a gafwyd ond yma, gyda phlant mwy galluog roedd mwy o her o lawer gan eu bod yn gorfod:

- lleoli'r wybodaeth gan ddefnyddio mwy nag un ffynhonell,
- penderfynu ar yr hyn sydd yn berthnasol,
- defnyddio'r ddealltwriaeth ad-drefniadol i lunio paragraffau cydlynus o atebion;

sgiliau sydd yn datblygu dealltwriaeth plentyn o'r pwnc a'i allu i ddarllen yn gyfochrog. Y math hwn o ddysgu sydd yn datblygu'r plentyn yn llawn.

3. Datblygu Ysgrifennu

Er bod ysgrifennu wedi bod yn rhan o 93% o'r gwersi, bob un ar wahân i'r rhai Addysg Gorfforol, cofnodi, rhestru syniadau ar bapur i'w cynnig i'r drafodaeth ddosbarth, llenwi bylchau, gwneud nodiadau bras i'w datblygu ymhellach yn waith cartref neu gwblhau symiau/problemau mathemategol ydoedd yn y mwyafrif llethol, - 69% o'r sampl. Mewn tair gwर्स, (7% o'r sampl) yn unig yr oedd gofyn i'r dosbarth gopio gwaith yr athrawon; unwaith (gwर्स 85) ar ffurf arddyweddiad a dwywaith oddi ar fwrdd du. (Gwर्स 95, 98.) Mewn nifer o achosion roedd disgwyl i'r disgyblion ddatblygu'r hyn a ysgrifennwyd yn y dosbarth yn atebion mwy sylweddol, yn waith cartref a chan nad oedd yr ymchwil yn canolbwyntio ar y plentyn ac mai gwर्स unigol, penodol a ffilmiwyd, nid oedd modd dadansoddi datblygiad y math hwnnw o ysgrifennu'n llawn; - mae'n faes ymchwil arall ynddo'i hun.

Mewn 24% o'r sampl, felly, roedd angen i'r disgyblion fynd ymhellach na'r llythrennol a'r arwynebol yn eu hysgrifennu, a hynny o fewn y wers. Yng ngwर्स 81 ac 82 roedd y cwestiynau a osodwyd i'w cyflawni ar ôl yr arbrofi ei hun yn mynnu hynny:

- **Beth yw eich hypothesis? (-)**
- **Beth yw eich rheswm? (-)**
- **Beth rydych am ei newid? (1)**
- **Beth rydych am ei gadw run peth er mwyn gwneud yr arbrawf yn un teg? (2)**
- **Beth fydd yn rhaid i chi ei fesur? (3)**
- **Sut ydych am wneud y mesur? (4)**
- **Yn awr ysgrifennwch baragraff i ddweud yn union sut yr ydych am wneud yr arbrawf. (Defnyddiwch eich atebion i gwestiynau 1,2,3 a 4 i'ch helpu.) (5)**

Mae'r math hwn o gwestiynu yn sicrhau datblygiad mewn dull gwyddonol o feddwl ond hefyd yn sicrhau datblygiad mewn ysgrifennu am arbrawf gan fod y pedwar cwestiwn a rifwyd yn arwain at ateb cyflawn, cydlynus y gofynnir amdano yn (5) ac yn fodel ar gyfer cofnodi arbrofion yn y blynyddoedd dilynol.

Yn Atodiad 6:6:1 cynhwysir enghreifftiau o ddau ateb a gafwyd i'r cwestiynau a nodwyd eisoes, yn yr orgraff a chyda'r sillafu gwreiddiol. Mae'r cyntaf (A) yn waith dysgwraig a ddaeth i gylich yr ysgol i fyw bum mlynedd yng nghynt o Gaint heb unrhyw gefndir Cymraeg o gwbl. Mae'r ail (B) gan blentyn, cadarn ei Gymraeg sydd wedi ei eni

a'i fagu yn nalgylch yr ysgol. Mae'r ddwy enghraifft wedi'u ffilmio yn ystod y wers ac mae'n bosibl nad ydynt yn orffenedig gan y gallai'r plentyn fynd yn ôl atynt i'w gwella.

Rhydd y math hwn o gynllunio ac ysgrifennu y cyfle i'r plentyn ei hun gael rhoi trefn ar ei feddyliau, yn hytrach na chopio gwaith mwy caboledig yr athrawon. Er bod nifer o wallau iaith yng ngwaith (A) a'i fod yn ysgrifennu mynegiannol ei naws, mae hi wedi gorfod meddwl yn yr ail iaith a llwyddodd i'w drosglwyddo'n adroddiad cydlynus. Mae ei chystrawen yn gadarn a Chymreig er bod tuedd i ailadrodd yr un ferf ar ddechrau'r frawddeg. Cam bychan fyddai ei chael i sicrhau fod yr eirfa yn Gymraeg (gan newid geiriau fel **perch**, **swings**, **fastach**) a'r orgraff ar gyfer y sillafu yn fwy Cymreig, (**clock**).

Mae'r un ailadrodd ar ddechrau'r frawddeg i'w weld gan (B) hefyd, felly, gellir casglu mai ailadrodd model a gafwyd gan yr athro y mae. Ar wahân i hynny, mae'n enghraifft o ysgrifennu cynnil, eglur a llwyddiannus. Yr unig ddatblygiad fydd ei angen arno i'r dyfodol yw newid o'r ferf bersonol i'r ferf amhersonol. O fewn y tymor cyntaf yn yr ysgol uwchradd mae awdur (B) wedi cael gafael gadarn ar drefn ac arddull ysgrifennu mewn Gwyddoniaeth a digwyddodd hynny oherwydd y ffordd y mae'r gwaith wedi'i rannu gan yr athrawon yn gwestiynau byrion, sydd, o'u cyplysu, yn rhoi'r ateb hwy. Mae'r chwe brawddeg gyntaf yn yr adroddiad yn atebion llawn i'r chwe cwestiwn cyntaf a restrir uchod.

Datblygiad arall lled ddiweddar yn yr ysgol uwchradd yw'r arfer o lunio prosiect personol neu waith cwrs mewn maes penodol; arfer a ddatblygodd o tua 1985 ymlaen pan newidwyd y drefn arholi allanol o'r T.A.U. a'r T.A.G. i'r T.G.A.U. Erbyn hyn lledodd yr arfer hefyd i flynyddoedd cynnar yr ysgol uwchradd fel bod y disgyblion yn cael eu hyfforddi yn y dulliau paratoi, y dulliau cofnodi a'r dulliau cyflwyno cyfanwaith ynghynt yn eu datblygiad. Ar ei waethaf gall y gwaith fod yn ddatblygiad o syniadau/nodiadau eil-dwym athrawon yn cael eu cyflwyno trwy eiriau awduron gweryslyfrau, llyfrau cyfeiriol, gwyddoniaduron a phamffledi cyrff cyhoeddus neu gwmnïau, ac wedi eu cysylltu gan ambell frawddeg wreiddiol a phennawd. Ar y gorau, gall fod yn waith lle bo'r disgybl ei hun wedi cynllunio, ymchwilio, dewis a dethol deunydd yn ddoeth, ei aralleirio neu drawsieithu fel bod y deunydd hwnnw yn ffitio'i fframwaith a'i gynllun personol ef/hi. Gall gynnwys dyfyniadau pwrpasol gyda gwaith ymchwil personol yn cael ei gyflwyno yn iaith yr unigolyn. Cyfanwaith y mae'r disgybl yn teimlo perchnogaeth arno ydyw'r ail fath, ond ni ellir disgwyl i'r disgybl feddu ar yr arfogaeth i gyflawni'r dasg heb hyfforddiant ac ymarfer. Dyna bwrpas y sylw a

roddwyd i'r sgiliau cyfeiriol yng ngwers 105; sef paratoi'r disgyblion at allu cyflawni eu cyweithiau Hanes yn annibynnol ym mlynnyddoedd 10 ac 11.

Derbyniwyd samplau o'r gwaith gorffenedig o'r ysgol (Atodiad 6:6:2). Roedd rhai enghreifftiau yn waith y grŵp Cymraeg y buwyd yn ei arsylwi, eraill o waith grŵp Saesneg cyfatebol ac nid oeddent wedi eu dewis i adlewyrchu gwahanol safonau; gwaith plant na thrafferthodd i nôl eu gwaith ar ôl iddo gael ei asesu ydyw. Ynndo serch hynny gwelir nifer o bwyntiau sydd yn dangos datblygiad:

i. Gwelir sut y mae'r unigolyn wedi rhoi blas o gynnwys y cywaith mewn paragraff rhagarweiniol. Mae wedi dilyn penawdau a osodwyd gan yr athrawes ar gyfer ymchwilio a llwyddodd i greu paragraff cynnil ond eang ei gynnwys gan gwmpasu lleoliad, cyfnod, rhai o'u hynodion o safbwynt adeiladu, blas ar eu hieithwedd - "chwys yr haul" a "dagrau y lleuad," yn ogystal â'u difodiant. Nid oes amheuaeth nad defnydd doeth o'r arweiniad a gafodd sydd yn gyfrifol am gynhyrchu paragraff mor grwn ac effeithiol.

ii. Mantais dilyn y cyfarwyddiadau a gafwyd yn y wers i beidio â chopio na chyfieithu'n uniongyrchol o'r ffynonellau yw'r ysgrifennu uniongyrchol, syml ac effeithiol a welir yn (B). Mae'n bosibl hefyd mai dyma un o fanteision y ffaith fod y llyfrau a ddefnyddiwyd yn y Saesneg a bod plentyn yn gorfod prosesu'r wybodaeth wrth ei throsglwyddo i'r Gymraeg. O hyfforddi'r dulliau mwyaf effeithiol o **drawsieithu** gellir osgoi'r demtasiwn i ddefnyddio'r gwreiddiol yn ei gryswth fel y gwnaeth un disgybl a ysgrifennai'n Saesneg yn y frawddeg:

"On this occasion there were festivals in honour of the gods, most of the time accompanied by a human sacrifice."

iii. Yn un o'r cyweithiau Saesneg y gwelwyd effaith y taflenni a oedd yn rhoi arweiniad ynglŷn â dulliau chwilio am wybodaeth. Roedd rhai o'r penawdau a awgrymwyd gan yr athrawes wedi eu troi'n benawdau effeithiol i rododi cyfeiriad i'r cyfanwaith:

- **The Native People.**
- **Where did they live?**
- **How did they live?**
- **What were their interests and beliefs?**
- **Were they "primitive" people?**

- **Who wrote the document? (am yr Arrawaks)**
- **When was it written?**
- **Why was it written?**
- **What does it tell us about the native people?**
- **Is the document telling the truth?**

Mae'r penawdau hyn nid yn unig yn fodd i gyflwyno darlun llawn o'r llwyth ond hefyd yn awgrymu fod y disgybl yn brentis o hanesydd, yn chwilio am ddilysrwydd y dogfennau gwreiddiol a pham y'u hysgrifennwyd; enghraifft bellach o'r modd y mae dirnadaeth bynciol a sgiliau iaith yn cael eu datblygu ar y cyd gyda'r naill yn gyfrwng i finiogi a chryfhau'r llall.

I allu datblygu gallu'r disgyblion i fod yn ysgrifenyddyr effeithiol yn eu pwnc rhaid i athrawon:

- i. fod yn fodlon i roi'r cyfle iddynt lunio eu hatebion eu hunain yn y dosbarth fel eu bod yn gorfod defnyddio'r iaith ysgrifenedig a thrwy hynny ei grymuso a gwella yn eu gallu i'w defnyddio, (yn hytrach na bodloni ar eu cael yn llenwi bylchau mewn taflenni gwaith gyda geiriau a rhannau o frawddegau.)
- ii gynnig arweiniad clir ac aml iddynt (trwy ganllawiau a modelau) fel y gallont ddatblygu'n ysgrifenyddyr annibynnol.

CH. Cynllunio gwersi i roi'r cyfle i ddisgyblion ddatblygu'n bynciol ac yn ieithyddol yr un pryd.

Gwelwyd ychydig o wersi lle'r oedd y disgyblion yn wrandawyr goddefol am fwyafrif yr amser; gwersi eraill lle'r oedd rhan weithredol y disgyblion wedi'i rheoli'n gaeth gan yr athrawon a lle'r oeddynt yn cael eu hamddifadu o'r cyfle i ddefnyddio iaith yn greadigol (h.y. gan gymryd cyfrifoldeb am eu darllen, trafod ac ysgrifennu eu hunain). I wneud hynny'n llwyddiannus, gyda phwrpas ac mewn dull a allai gyfrannu at ddatblygiad pynciol eglur yn y defnydd o'r moddau iaith, rhaid wrth gynllunio gofalus. Gwelwyd hynny ar ei orau mewn tair gwersi, - 105, 108, 121,- gwersi y buwyd yn trafod rhannau ohonynt eisoes yn y bennod hon.

Rhannwyd y gweithgareddau a'r datblygiad o fewn y gwersi yn ofalus i sicrhau arweiniad gan yr athrawon, mewn cyfnodau athro-ganolog a gweithgareddau amrywiol plentyn- ganolog. Yn y categori plentyn/athro-ganolog y gosodwyd gwर्स 105 gan fod cyfraniad yr athrawes ynddi yn llawer mwy na'r ddwy arall.

1. Gwers 105

i. Cyfnod o holi ar lefel dosbarth gan yr athrawes i adolygu'r gwaith a wnaethpwyd yn y maes. Canolbwyntio ar ffeithiau a gwybodaeth. (Oddeutu 8-9 munud.)

ii. Cyfnod o gyflwyno dulliau astudio a chael gafael ar wybodaeth gan ddefnyddio 5/6 o dryloywderau uwch-daflunydd i gadw sylw'r dosbarth. Canolbwyntiodd yma ar gyflwyno dull darllen a chofnodi effeithiol a rhoi cyfarwyddiadau i'r dosbarth am weddill y wers. (Oddeutu 14 munud)

iii. Y disgyblion yn gweithio'n unigol gyda llyfrau a/neu gyfrifiadur yn y llyfrgell gerllaw neu yn y dosbarth. Dewis rhydd o 4/5 o destunau a thuedd i barau/grwpiau bychain a oedd wedi dewis yr un maes ddod at ei gilydd i gydweithio. Roedd awyrgylch rydd ond brysur yn y dosbarth er bod yr athrawes wedi gadael y dosbarth am oddeutu 8 munud i fynd i gynorthwyo'r rhai a oedd yn y llyfrgell yn gweithio. Roedd cyfle i'r holl ddisgyblion arfer eu sgiliau darllen ac ysgrifennu gyda rhai'n trafod yn llafar yn ogystal.

iv. Ychydig eiliadau ar y diwedd yn y dosbarth i ollwng y plant.

Hyd gweithredol y wers	Oddeutu 50 munud
Cyfnodau athrawes-ganolog (2 gyfnod)	a 18% o'r wers b. 28% o'r wers
Cyfnodau plentyn-ganolog gyda'r athrawes yn cynorthwyo, cynnal ac annog unigolion a grwpiau.	54% o'r wers

Tabl 6:1 - Dadansoddiad o sut y defnyddiwyd yr amser yng ngwers 105

i. Rhannu taflenni darllen ar gyfer y grwpiau; yna, - cyflwyno nod y wers, esbonio'i lle mewn cyfres o wersi, rhoi trefn y gwaith am yr awr ac esbonio'n fanylach beth oedd yn ddisgwyledig ganddynt yn ystod y cyfnod gwaith grŵp cyntaf. Gan mai cyfarwyddo yr oedd a'i bod yn wers gyntaf yn y gyfres, ni bu unrhyw holi. (Oddeutu 5 munud.)

ii. Mewn grwpiau o 4, un plentyn yn darllen (testun o oddeutu 1000 o eiriau) tra'r oedd y gweddill yn gwrando ac yn ceisio llunio 5 cwestiwn yn codi o'r cynnwys. Defnyddio'r cwestiynau wedyn yn sail i drafodaeth grŵp gan fod angen i bob grŵp benderfynu ar ddau ohonynt i'w cynnig i'r athro. Sgiliau darllen, trafod ac ysgrifennu ar waith. (Oddeutu 11 -12 munud)

iii. Yr athro'n arwain trafodaeth ddosbarth cyfan gyda chadeirydd bob grŵp yn cynnig y ddau gwestiwn y penderfynwyd arnynt, ac yntau'n trafod eu haddasrwydd fel cwestiynau a fyddai'n ysgogi gwaith gwyddonol pellach. Nid oedd yn ateb unrhyw gwestiwn ond yn esbonio mai nod y gyfres o wersi a oedd yn dilyn oedd ceisio ateb y cwestiynau hyn. Cyflwyno'r cyfarwyddiadau ar gyfer yr arbrofi a oedd i ddilyn. (Oddeutu 8-9 munud.)

iv. Y disgyblion yn arbrofi yn yr un grwpiau o bedwar gyda'r athro'n cylchynu gan esbonio, annog a holi'n rymus ar lefel grŵp ac unigolion o fewn grwp. Roedd bob grŵp yn gwneud yr un gwaith. Sgiliau llafar a chofnodi ar waith. (Oddeutu 15 munud)

v. Cyfarwyddiadau clirio a thacluso gan yr athro (30 eiliad) a'r dosbarth yn gweithredu ar hynny (1.5 munud)

Hyd gweithredol y wers	Oddeutu 42 munud
Cyfnodau athro-ganolog (wedi'i rannu'n 3 chyfnod)	33%
Cyfnodau plentyn-ganolog gyda'r athro'n cynorthwyo (wedi'i rannu'n 2 gyfnod)	67%

Tabl 6:2 -Dadansoddiad o sut y defnyddiwyd yr amser yng ngwers 108

3. Gwers 121

i. Cyfnod byr o adolygu cychwynnol trwy holi ac ateb (1.5 munud); cyfnod hwy o gyflwyno'r syniadaeth tu ôl i'r gwaith arbrofi yn y wers hon trwy holi ac ateb i ymestyn y disgyblion ond gyda'r athrawes yn esbonio a chyflwyno am gyfnodau hwy ei hun wrth ymateb i'w hatebion. (Cyfanswm - oddeutu 9.5 munud)

ii. Y disgyblion, yn eu grwpiau (amrywio o 3 - 5) yn ysgrifennu eu dull ar gyfer yr arbrawf. Sgiliau ysgrifennu a thrafod ar waith.

iii. Yr athrawes yn torri ar draws eu hysgrifennu am 30 eiliad i esbonio pwynt technegol yr oedd nifer o'r dosbarth yn ei wneud yn anghywir.

iv. Parhau â'r ysgrifennu dull ac unwaith yr oedd aelodau'r grŵp yn gorffen, mynd yn syth i'r sefyllfa arbrofi. Yr athrawes yn mynd o grŵp i grŵp yn goruchwyllo'r dull, yna'n holi, ysgogi, cywiro a chynnal. Trafod a chofnodi. (Cyfanswm (ii) a (iv) - oddeutu 22 munud)

v. Cynnal sesiwn adborth (trwy holi ac ateb) ar yr hyn a welwyd yn ystod yr arbrofi, a'u harwain i feddwl am y canlyniadau, gan gyflwyno'r elfennau yr oedd yn rhaid eu hystyried. Ni roddwyd y canlyniadau i'r dosbarth o gwbl. (Oddeutu 5 munud)

vi. Y disgyblion yn eu grwpiau yn ysgrifennu eu canlyniadau a'r hafaliadau a oedd yn esbonio'r hyn a ddigwyddodd. Mwyafrif y grwpiau'n cydweithio yn ystod y cam hwn. Sgiliau ysgrifennu a llafar ar waith.(Oddeutu 3 munud)

vii. Trafod y canlyniadau a'r dilyniant a fydd yn digwydd yn ystod y wers nesaf. (Oddeutu 30 eiliad)

Hyd gweithredol y wers	Oddeutu 41 munud
Cyfnodau athrawes-ganolog (wedi'i rannu'n 4cyfnod)	37%
Cyfnodau plentyn-ganolog (wedi'i rannu'n 3 chyfnod)	63%

Tabl 6:3-Dadansoddiad o sut y defnyddiwyd yr amser yng ngwers 121

Clo

Roedd y tri athro yn y gwersi hyn yn ymwybodol iawn o'u dulliau dysgu ac o'u gwerth. Roedd amrywio'r dulliau cyflwyno a'r pwysedd athro-ganolog/plentyn-ganolog yn sylfaenol i ddull gweithredu athrawes gwrs 105, (o hyn ymlaen cyfeirir at yr athrawon yn ôl rhif y wers) oherwydd ei fod yn gwneud y gwaith yn fwy diddorol i'r disgyblion. Roedd hefyd yn sicrhau eu bod yn ymwneud â'r gwaith mewn mwy o ddyfnder trwy roi techneg a sgiliau'r hanesydd iddynt:

"Fy mwriad i oedd eu cael nhw i feddwl am y math o gwestiyne ddylen nhw fod yn 'u holi os ydyn nhw'n neud cywaith neu unrhyw fath o waith cwrs, a wedyn fel i drin a thrafod y wybodaeth."

Teimlai'r ddau athro Gwyddoniaeth hefyd mai hybu'r dull gwyddonol o weithredu oedd eu prif nod ac roedd athrawes 121 yn:

"...trio'u cael nhw mewn sefyllfa lle maen' nhw'n cael cynllunio eu harbrofion drostyn nhw'u hunen achos bod hyn yn bwysig ar gyfer 'u datblygiad nhw'n y pwnc," (121)

a chytunai athro 108 fod hynny'n rhoi perchnogaeth i'r disgyblion ar eu dysgu:

"...yn yr ystyr bod nhw'n gorfod cynllunio a chytuno efo'i gilydd be oeddau nhw'n mynd i 'neud." (108)

Ond roedd y dull hwn hefyd yn hybu datblygiad ieithyddol:

"...trw'u bod nhw'n cael cyfle i drafod yn llafar ma'n nhw'n gwella iaith, a ma nhw'n defnyddio iaith mae'n nhw'n gael ar y bwrdd (du) ne ar daflenni a mewn llyfre..." (121)

Er mwyn meithrin y gallu i ddatblygu'r dull pynciol o feddwl ac o weithredu, felly, roedd yn rhaid rhoi cyfle digonol i'r defnydd o iaith yn ei holl agweddau. Gwelwyd hynny yn y sylw manwl a roddwyd i ddatblygu sgiliau darllen, yn y cyfle a roddwyd i'r plant gyd-drafod i gyrraedd consensws a'r modd y llwyddodd rhai plant yng

ngwersi 81,82,105 a 121 i gyfleu'r wybodaeth a gafwyd o lyfrau a thrwy drafodaeth, yn adroddiadau ysgrifenedig cydlynus, (boed hynny trwy gydweithio neu fel unigolion).

Golyga gweithredu yn y dulliau a amlinellwyd yn y bennod hon gynllunio manylach,

"...nid yn unig bod chi'n cynllunio'r dasg yn ofalus fel bod nhw'n gwybod beth oeddau nhw'n wneud, oeddech chi'n neud yn siwr bod papur a pensils a papur trasio a phetha fel'na...ac rodd raid i mi roi'r gwaith iddi hi (y llyfrgellydd) rhyw bythefnos cyn i roi e i'r plant." (105)

Roedd yn golygu cynllunio hefyd faint o lais yr athrawon oedd i'w glywed yn y wers a gwnaethpwyd hynny'n effeithiol yn y tair gwers a enghreifftiwyd uchod. Fel modelau o'r hyn sydd yn bosibl mewn unrhyw bwnc maent yn dangos sut i gael y cydbwysedd hwnnw sydd yn dangos gwerth y dull athro-ganolog a'r dull plentyn-ganolog o ddysgu. Teimlai un athrawes fod cyfraniad y disgyblion eraill yn ogystal â chyfraniad yr athrawon yn allweddol i ddatblygiad unigolyn:

"...Be sy'n bwysig ydy os oedd ganddyn nhw safbwynt, bod nhw'n medru egluro'u safbwynt nhw ond eto i gyd bod nhw'n gallu gwerthfawrogi a pharchu safbwynt unigolyn arall o fewn y grŵp." (121)

Mae dysgu o'r fath yn rhoi sgiliau cymdeithasol yn ogystal â sgiliau pynciol a ieithyddol i'r plentyn felly, ac os yw'r tri pheth yn wir yn achos y plentyn sydd yn cael ei ddysgu mewn sefyllfa uniaith, cymaint yn fwy gwir ydyw am sefyllfa'r plentyn sydd yn cael ei ddysgu trwy gyfrwng ei ail iaith neu'n ddwyieithog. Y systemau sydd yn cael eu defnyddio yn y sefyllfaoedd hynny i sicrhau datblygiad pynciol, ieithyddol a chymdeithasol fydd maes y bennod nesaf.

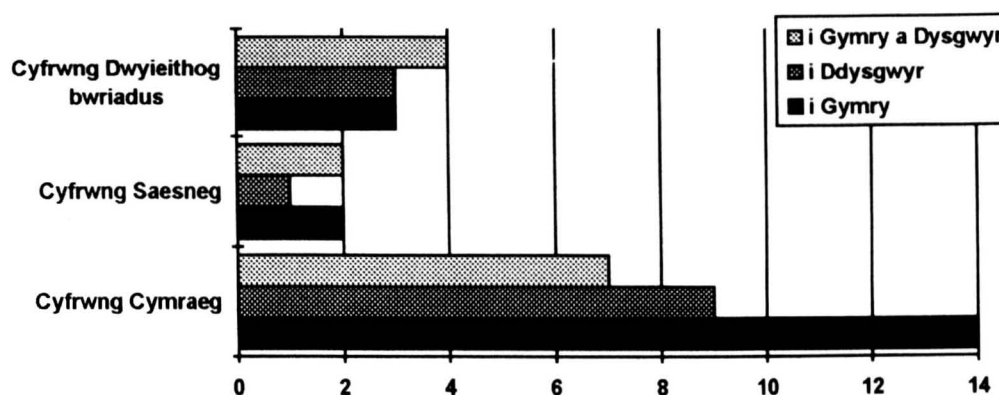
SYSTEMAU DWYIEITHOG GWEITHREDOL; LLAFAR AC YSGRIFENEDIG

RHAGARWEINIAD

Tair elfen lywodraethol mewn unrhyw sefyllfa ddysgu ddwyieithog yw

- i) cefndir ieithyddol y disgyblion sydd yn y dosbarth,
- ii) polisi cyfrwng swyddogol yr ysgol neu'r adran ar gyfer grŵp penodol a
- iii) syniad yr athro/athrawes o'r hyn y dylai dysgu dwyieithog fod.

O ran cefndir ieithyddol y disgyblion a chyfrwng swyddogol, gellir dosbarthu'r gwersi a welwyd yn ystod Cam 2 fel a ganlyn:



[i Gymry a dysgwyr - dosbarthiadau gyda nifer o ddysgwyr swyddogol ynddynt a rhai ohonynt yn brin eu Cymraeg. Mae'r term **dysgwyr** ym mhob achos uchod yn cyfeirio at ddysgwyr y Gymraeg.]

Ffigur 7:1 Dosbarthiad yn ôl natur ieithyddol y dosbarthiadau a chyfrwng swyddogol y dysgu a welwyd yn ystod Cam 2.

Ar wahân i'r 14 gwर्स cyfrwng Cymraeg i Gymry a'r un wers cyfrwng Saesneg i ddysgwyr, felly, roedd elfen o ddwyieithrwydd yn bresennol o safbwynt naill ai rhai disgyblion neu'r athrawon. Eto, ychydig oedd yn gyffredin i'r cynllunio ar gyfer y sefyllfaoedd hyn na'r cyflwyno, - rhwng ysgol ac ysgol o fewn model, rhwng pynciau o fewn yr un ysgolion, nac ychwaith mewn un achos, rhwng athrawon yn yr un adran a oedd yn dysgu'r un pwnc i'r un flwyddyn, (gwersi 98, 101). Er mai dilyn modiwl

cyfrwng Saesneg mewn gwersi Gwyddoniaeth gyda blwyddyn 9 yr oeddid yn y ddau achos, ni chafwyd unrhyw gyflwyno llafar Saesneg yng ngwers 98 ond roedd y cyflwyno'n ddwyieithog yng ngwers 101 gyda mwy o duedd tuag at y Saesneg. Polisi'r ysgol ar gyfer yr adran oedd trefnu'r dysgu dwyieithog trwy gyfrwng modiwlau uniaith Gymraeg (50%) ac uniaith Saesneg (50%) gan fod y disgyblion i gyd yn hyderus ddwyieithog.

Digwydd y sefyllfa oherwydd syniad llywodraethol yr athrawon o'r hyn y dylai dysgu dwyieithog fod ac yn aml, **mae'r theori ddysgu dwyieithog bersonol hon yn llawer cryfach nag unrhyw bolisi sirol neu ysgol pan yw'n fater o weithredu yn yr ystafell ddosbarth**. Adeiledir hi ar ffactorau megis:

- * profiad dwyieithog yr athrawon eu hunain yn ystod eu gyrfa addysgol,
- * eu anhawster neu anfodlonrwydd i newid cyfrwng gyda phlentyn unwaith y bo perthynas wedi'i sefydlu mewn un iaith,
- * parhau ag arferion blynyddoedd,- arferion a oedd yn fwy cydnaws â pholisi "Cymraeg" y sir yn 1975 na'r polisi mwy dwyieithog a gafwyd yn 1986.

Dylai nod ieithyddol yr ysgol o fewn y model sirol a chyfrifoldeb adran benodol yn y gwahanol flynyddoedd wrth ymgynraedd at y nod hwnnw o greu disgyblion "trwyadl ddwyieithog," gael lle mwy canolog wrth ddatblygu theori ddysgu ddwyieithog bersonol.

I sicrhau hynny mae angen mwy o hyblygrwydd fel bod athrawon yn barotach i newid eu pwyslais ieithyddol a'u dulliau dysgu i gyfarfod anghenion unrhyw ddosbarth neu unigolion o fewn dosbarth penodol. Ni ellir cyrraedd y sefyllfa honno heb:

- * H.M.S. ar lefel ysgol gyfan,
- * trafodaethau cyson ar lefel adrannol,
- * adfyfrio personol parhaus ar bolisiâu cyfrwng,

fel y gellir datblygu **systemau dwyieithog** o fewn adran a fyddo'n addas ar gyfer bob sefyllfa ieithyddol o fewn yr ysgol.

Y Systemau Dwyieithog a Welwyd ar Waith

Bydd gweddill y bennod hon yn trafod gwahanol systemau dwyieithog a welwyd ar waith:

- A. yn llafar mewn gwersi,
- B. wrth gynllunio taflenni gwaith a llyfrynau ar gyfer y disgyblion.

Yn achos **A** trafodir trawsysgrifiadau o 'r gwersi a ffilmwyd sydd yn enghreifftio system neu bwynt allweddol o fewn y system, gyda thrafodaeth yn dilyn. Cyfeirir yn ogystal at sylwadau a gafwyd gan rai o'r athrawon mewn cyfweiliadau pellach ar ôl iddynt dderbyn ac astudio copi o dâp ohonynt eu hunain yn dysgu. Yn achos **B**, cyfeirir at samplau a gynhwysir yn Atodiad 7 ac a gasglwyd yn ystod ymweliadau Cam 1, Cam 2 a/neu a ddatblygwyd yn ystod rhai o'r cyrsiau a oedd yn gysylltiedig â'r Prosiect Datblygu Addysg Ddwieithog.

A. Systemau dwyieithog llafar

1:1 Ailadrodd systematig bwriadus mewn sefyllfa ddosbarth cyfan

Cyflwynwyd y wers a drawsysgrifir isod i'r set orau o fewn y flwyddyn gyda phump o'r dosbarth wedi dewis y Saesneg yn gyfrwng. O'r pump, roedd pedwar yn ddysgwyr da iawn gydag un wedi cael ei haddysg gynradd i gyd yn nalgylch yr ysgol. Roedd yr un a oedd yn weddill yn deall y Gymraeg yn dda iawn ac yn y cylch ers oddeutu pedair blynedd.

Gwers 100 - Mathemateg Blwyddyn 8

(Mae'r rhifau, os na nodir yn wahanol, yn iaith gweddill y frawddeg)

A1 Cwestiwn cynta ydi, - os 'di 5 llyfr yn costio 25 punt...

If 5 books cost 25 pounds, - this one isn't in your book, I'm making this one up, - it's easier than the one in your book..

Reit, os di 5 llyfr yn costio 25 punt, faint fydd 7 llyfr yn gostio?

P 35 punt.

A2 Fedrwc'h chi egluro sut geusoch chi'r atab yna?

P Gweld faint o weithia ma 5 yn mynd i fewn i 25 a llusoi'r atab efo 7.

A3 Felly, fyswn i'n iawn yn deud na be da chi di gneud felly, Mai ydi gweithio allan be di pris 1 llyfr gynta ia?

Pl. Ia.

A4 Ac odd...am bod 5 llyfr yn costio 25 punt dach chi'n ffendio allan bod 1 llyfr yn costio 5 punt ac wedyn gweithio allan faint o'dd 7 llyfr yn gostio.

Kim, let's ask you a similar question. So we worked out didn't we, that if 5 books cost 25 pounds, 1 book cost 5 pounds, so 7 books cost 35 pounds altogether?

A5 This is a machine now in a factory. Right, this machine works at the same rate all the time, so if we have 20, 200 rather bottles filled every 10 minutes, dau gant o boteli yn ca'l 'u llenwi mewn 10 munud, can you tell me, fedrwch chi ddeud wrthaf fi, how much the machine would fill in three minutes?

A5This is slightly harder, not a lot, dipyn bach. Hundred and fifty kilometres, a car travels that distance in three hours, - can you tell me how long it would take the car to travel two hundred kilometres?

Eto, y cwestiwn oedd, cant pum deg kilomedr 'ma car yn mynd mewn tair awr, faint ma'r car yn gymeryd i deithio dau gan kilometr?

Have you got the numbers or do you want me to repeat them?....

Trafodaeth:

Hon yw'r system draddodiadol a fabwysiadwyd mewn sefyllfa ddwyieithog a dyma'r enghraifft mwyaf bwriadus a gofalus ohoni a welwyd. Ymddengys ar yr wyneb yn ddull teg sydd yn gwneud cyfiawnder â'r ddwy iaith sydd yn rhan o'r polisi ac â'r amrywiaeth ieithyddol a allai fod ymhlith y disgyblion. Yma, roedd yn cael ei gweithredu i sicrhau tegwch llwyr i'r ddwy iaith; os oedd y broblem gyntaf ar y bwrdd du yn y Gymraeg, yna roedd yr ail yn y Saesneg, y drydedd yn y Gymraeg, y bedwaredd yn y Saesneg a.y.y.b. Yn llafar, os oedd y drafodaeth ar y gyntaf wedi cychwyn yn y naill iaith, yna roedd y drafodaeth ar yr ail yn cychwyn yn yr iaith arall. Roedd yr holl waith ysgrifenedig mewn llyfrau dwyieithog, yr ochr chwith yn y Gymraeg a'r dde yn y Saesneg.

Nod yr athro (a oedd hefyd yn bennaeth adran) oedd "**...dysgu Mathemateg gystal ag y medran ni,**" a sicrhau cystal cyfle i'r naill iaith a'r llall. Gan mai setio yn ôl gallu mewn Mathemateg yr oeddid, roedd pob un dosbarth yn gymysg yn ieithyddol o flwyddyn 8 ymlaen. Credai fod pob plentyn yn deall y termau'n ddwyieithog trwy'r dull hwn a bod y dull wedi ei dderbyn yn hapus gan y rhieni. Tra'r oedd gwrthwynebiad o fewn yr ysgol i gyfrwng Cymraeg mewn rhai pynciau, anghyffredin ydoedd bellach mewn Mathemateg. Credai fod y ffaith fod dau neu dri o ddisgyblion yr ysgol yn dilyn y pwnc trwy'r Gymraeg yn brawf o'i lwyddiant; un disgybl yn unig serch hynny, a oedd yn ei ddilyn trwy'r Gymraeg i'r safon uwch yn 1992-93.

Roedd yn cydnabod y gallai'r newid iaith cyson fod yn feichus i'r disgyblion ac o'r herwydd, roedd yn gwneud hynny'n fwriadol gydag unedau ystyr byrion megis cymalau, yn hytrach na siarad yn estynedig yn y naill iaith ac yna ailadrodd yn y llall. Teimlai fod ailadrodd yn rhan naturiol o grefft yr athro Mathemateg,

"Mae rhywun yn ailadrodd hyd yn oed mewn un iaith i bwysleisio...i neud yn siwr bod y plant wedi dallt, wedyn dydy o ddim yn gwastraffu amser gor'od deud petha ddwywaith."

Teimlai fod y dull yn un a oedd yn gosod mwy o bwysau ar yr athrawon gan fod yn rhaid paratoi popeth yn ddwyieithog. Credir y gallai hefyd fynd yn feichus i'r athrawon o fewn gwrs i sicrhau'r tegwch cyfartal i'r ddau gyfrwng a thrafodwyd enghreifftiau eisoes (Pennod 5, gwrsi 70,74) lle dylanwadwyd ar batrwm ieithyddol y dysgu gan naill ai'r athrawon neu'r disgyblion, gyda hynny'n arwain at anghysondeb yn y defnydd o gyfrwng. Gallai ddatblygu'n feichus i'r disgyblion gyda thuedd i bob unigolyn beidio â gwrando ar un o'r ieithoedd yn enwedig mewn achosion o draethu hir, estynedig. Roedd natur gynyddol y pwnc a phwyslais yr athro ar gyfieithu fesul cymalau yn mynd i wrthweithio hynny, ond hyd yn oed gyda'r bwriadau gorau, anodd yw cadw at hynny fel y gwelir uchod,- lle mae'r drafodaeth a'r holi o ddiwedd cyfraniad A1 hyd ganol A4 yn gyfangwbl yn y Gymraeg a lle mae fel petai'n cofio'n sydyn am y polisi a chrynhof'r cyfan ar gyfer Kim yn A4.

Anfantais arall gyda'r polisi hwn yw nad yw'n ymestyn dwyieithrwydd y plentyn. Er bod yr athro'n mynnu eu bod yn deall y termau'n ddwyieithog, **clywed y termau'n ddwyieithog y maent yn hytrach na'u defnyddio ac nid yw hynny ynddo'i hun yn sicrhau dealltwriaeth na chofio.** Y term pwysig i bob unigolyn yw'r un yn yr iaith y mae ef/hi wedi ei dewis fel cyfrwng. **Yn y sefyllfa ieithyddol hon, yr athro'n unig sy'n cael y cyfle i ddatblygu dwyieithrwydd gweithredol.**

1:2 Defnyddio'r ddwy iaith o fewn yr un wers ond gyda phob grŵp yn cadw at un iaith

Gellid cyfeirio'r sylw olaf at y sefyllfa hon hefyd gan mai sefyllfa ddwyieithog i'r athrawon yn unig ydyw o safbwynt defnyddio'r ddwy iaith. Ond mae un gwahaniaeth sylfaenol sef bod rhannau o'r wers mewn un iaith yn unig heb ymdrech i ailadrodd yn yr iaith arall, felly mae'n ofynnol i'r disgyblion wrando a cheisio deall trwy gyfrwng y ddwy iaith ar gyfnodau gwahanol. Maent yn cyfrannu, yn llafar ac yn ysgrifenedig yn eu dewis gyfrwng ac yn y wers arbennig hon, (108), roedd tri grŵp o bedwar plentyn yn gweithio trwy gyfrwng y Saesneg a phedwar grŵp o bedwar yn gweithio trwy gyfrwng y Gymraeg. Ceir peth o naws y wers yn y trawsysgrif isod lle'r oedd y grwpiau wedi bod yn cydweithio i lunio dau gwestiwn yn codi o destun a ddarllenwyd:

Gwers 108 Gwyddoniaeth Blwyddyn 9

A1 Ga i jest gofyn i gadeirydd pob grŵp rwan i..jest roi y ddau gynta o bob cwestiwn sy gynnyn nhw, a 'na'n ni'm deud dim byd am funud bach, a nawn ni jyst cymyd y cwestiyna a gweld sut ma rheina'n swnio. Nawn ni ddechra'n fan cw. Hywel chdi sy'n dechra.

P Beth yw'r sylwedd pan ma'r papur yn troi'n goch neu oren?

A2 Beth yw'r sylwedd pan ma'r papur yn troi'n goch neu oren? Dwi'n cymryd mai papur pH wyt ti'n sôn amdano fo'n fan'na ia? Reit. O.K. Wna i ddim triò atab hwn'na am funud bach. A'r ail gwestiwn?

P Pa liw ma papur pH yn troi pan ma'r sylwedd yn pH niwtral?

A3 Pa liw ma papur pH yn troi pan ma'r sylwedd yn pH niwtral? Reit ma hwn'na'n gwestiwn gwyddonol iawn iawn,- cemegol iawn iawn yn fan'na a eto 'na'n ni'm triò i atab o. Gobeithio y bydd ryw gymaint o atebion yn dŵad allan wrth i chi neud y gwaith ymarferol, wedyn dyna pam dwi'm isio i chi golli'r darna papur yma, rhain reit bwysig. Reit, grŵp acw, Katie?

P *What's in the pH paper to make it change colour, with the acid?*

A4 *Ah, right! Similar questions to the ones we had from over there,- they were asking what colour's the pH paper in the neutral, you are asking what colour's the pH paper in the acid?*

P *...And why?*

A5 *And why? Good, yes. Not just what colour it is but why does the colour change to whatever it is in the acid. Good question. Right. Again I'm not going to answer it until we can see when we're working through. And the second?*

P *Why are some acids dangerous and other acids not?*

A6 *Why are some acids dangerous and other acids not? Another good question. A lot of people talk about acids and some with fear. Pan dan ni'n mynd i mewn i wyddoniaeth,-rhei pobol yn deud w-w-w-w asid! Wyddoch chi w-w-w-w ond...as you pointed out some acids are safe, some acids are not safe. Let's see if that makes some sort of sense to us as we work our way through this. Ruth,-chdi?*

P *Beth yw alcali?*

A7 *'Na chdi, cwestiwn syml a chwestiwn da iawn yn de, beth yw alcali?.....*

Gan nad yw'r athro'n ailadrodd yr atebion a geir gan y disgyblion hyd yn oed,(A2, A3, A6, A7) yn yr iaith arall, nid oes berygl i'r cyfieithu a'r cyfrwng droi'n faich ar blentyn. Roedd cyflymder yr holi a'r sylwi hefyd yn gymorth i osgoi hynny. Ar ddechrau'r wers, pan oedd yr athro'n cyflwyno'r gwaith am y cyfnod ac yn traethu'n ddi-dor am oddeutu 3 munud, roedd dros 90% o'r hyn a ddywedwyd yn y Gymraeg. Un anghenraid, felly, ar gyfer y polisi oedd bod holl aelodau'r dosbarth yn meddu ar ddealltwriaeth oddefol o'r ddwy iaith ac er mai dysgwyr oedd nifer o'r disgyblion yn y dosbarth hwn, roeddynt yn ddysgwyr o safon uchel. Pwysleiswyd gan yr athro eu bod fel adran yn ymwybodol o'r angen i Gymraeg y dysgwyr fod o safon uchel a'u bod fel athrawon yn profi'r dysgwyr hynny a ystyrid yn wan neu a oedd yn mynnu ateb yn ôl yn Saesneg yn gyson, trwy ofyn iddynt ailddweud neu esbonio rhywbeth a ddywedwyd yn gynt yn y Gymraeg. Teimlai nad oedd yr un dysgwr yn cael cam gan eu bod yn deall yn fuan iawn yn eu gyrfu uwchradd. Roedd y drefn yn cael ei hesbonio i rieni

hwyrdyfodiaid a rhoddwyd enghraifft o blentyn o berfeddion Lloegr a oedd ym mlwyddyn 10 ac wedi cyrraedd yr ysgol oddeutu blwyddyn cyn hynny, yn gallu dal ei dir yn y math hwn o sefyllfa ddwyieithog.

Eto, sefyllfa i ddiogelu dwyieithrwydd goddefol ydyw yn achos mwyafrif y disgyblion, nid i hybu dwyieithrwydd gweithredol gan nad oeddynt yn gorfod defnyddio'r ddwy iaith. Roedd rhai Cymry Cymraeg yn y dosbarth wedi dewis cyfrwng Saesneg ac felly'n gweithio trwy gyfrwng eu hail iaith. Iddynt hwy, felly, gellid ei hystyried yn sefyllfa ymestynnol o safbwynt ymestyn eu hail iaith.

Yn yr achos hwn eto, y pwnc a ystyrir yn bwysicaf; cyflwyno gwyddoniaeth oedd crwsâd personol yr athro dan sylw yn fwy na datblygu dwyieithrwydd ac wrth drafod gwaith blynyddoedd 12 a 13 mynegodd mai,

"...y cwblw ddi isio ydy 'u bod nhw'n dalld y syniad a ddi'n iwsio unrhyw ffor(dd) fedra i i câl nhw i ddalld y syniad yna...hyd yn oed bratiaith efo lefel A..."

Eto, roedd yn gwbl gadarn na fyddid yn defnyddio bratiaith gyda'r blynyddoedd iau mewn unrhyw iaith.

1:3 Defnyddio'r ddwy iaith o fewn gwrs, dewis iaith o fewn grŵp ond yn annog defnydd cyhoeddus o ail iaith y plentyn mewn sefyllfa ddosbarth

Sefyllfa ddysgu debyg iawn i'r un a amlinellwyd uchod a welwyd yng ngwrs 125 ond bod dewis o gyfrwng o fewn y grŵp. Roedd yr athro'n annog y disgyblion i adrodd yn ôl o flaen y dosbarth yn eu hail iaith. Sefyllfa rydd ydoedd gan eu bod yn gweithio ar eu harolwg mathemategol a phan oedd yr athro'n cyfarch y dosbarth cyfan nid oedd mor strwythuredig yn ei ddwyieithrwydd ag oedd enghraifft 1:1 ond mae'n defnyddio mwy o'r ddwy iaith nag oedd athro 1:2.

Gwrs 125 Mathemateg Blwyddyn 9

**A1 Reit ddi'n mynd i ofyn yn gynta, gawn ni sylweddoli be dan ni'n neud?
Be dan ni'n neud?**

P *Survey.*

A2 *Survey, - yn Gymraeg?*

P *Arolwg*

A3 *Arolwg, arolwg, survey, arolwg, a fel o'n i'n deud ma na bump rhan i'r cynllun Maths, - five strands, five topics if you like, - y cynta di defnyddio rhif, algebra, siap a gofod, shape and space a hwn, - trin data. Reit? Trin data, trin data, reit? Trin data. Where you collect data and process it and produce various graphs etc. Rwan ta, dach chi'n gneud arolwg. Dwi'n mynd i ofyn i bob un, un o bob grŵp i egluro ei arolwg. I'm going to ask somebody from each group and somebody who didn't do much talking yesterday.....*

A4 *O.K Reit. Jill, cod ar dy draed, eglura be dach chi di bod yn neud,- yn Gymraeg plis.*

P *(Dysgwraig) Dan ni wedi gneud arolwg ar pa fath o chocholet ma pobol yn licio.*

A5 *Pa fath o chocholet, ia?... Gafoch chi broblema?*

P *Do, odd na gymaint ohonyn nhw, wedyn oeddau ni'n gorfod grwpio nhw.*

A6 *Sud oeddach chi'n gwybod bod na gymaint ohonyn nhw? Be naethoch chi fel sampl felly?*

P *Gofyn i'r dosbarth.*

A7 *Gofyn i'r dosbarth ac odd na ..sawl un gwahanol?*

P *(Ar ôl ymgynghori efo'r grŵp) Gynnon ni fifteen dwi'n meddwl.*

A8 *Fifteen ia. O.K. Diolch.....*

Roedd yr athro yma yn ymwybodol o'i ddyletswydd i ddatblygu dwyieithrwydd y disgyblion yn arbennig felly y Gymraeg yn achos y dysgwyr. Oherwydd hynny ac er

mwyn tegwch â phawb, yr oedd hefyd yn gofyn i Gymry annerch y dosbarth trwy gyfrwng eu hail iaith, sef y Saesneg. Er nad oedd yn fwriad ymwybodol ganddo, roedd felly yn datblygu dwyieithrwydd pawb yn y dosbarth. Roedd yn barod ei gynhafiaeth fel y gwelir uchod, yn cynnal ac yn procio e.e. Mae'r cwestiwn **Pa fath o siocled, ia?** (A5) yno i roi cyfle i'r disgybl feddwl am gyfraniad pellach a phan fetha, gofynnir, **Gafoch chi broblema?** Cael y disgybl i ymestyn y sylwadau yw pwrpas A6 ac A7 hefyd. Mae'r athro'n sensitif yma i ddiffyg hyder ac anhawster y disgybl i gyfathrebu yn ei ail iaith, - yn ystod y wers gwelwyd enghreifftiau o ddisgyblion yn methu parhau yn yr ail iaith a'i dacteg mewn sefyllfa o'r fath oedd gofyn i Gymry Cymraeg o fewn yr un grwpiau barhau a'r adrodd cyhoeddus, nid caniatáu i'r dysgwyr adrodd yn eu hiaith gyntaf.

Gellir tybio mai'r sensitifrwydd hwn, yn ymwybodol neu'n anymwybodol, sydd yn gyfrifol am ansawdd Cymraeg yr athro ei hunan yn A4 ac A8 pan yw'n cymysgu'r ddwy iaith neu'n ailadrodd bratiaith y disgybl, - **Fifteen ia? O.K.** Eto nid yw'n dirywio'n fratiaith ddirfrefn a dibwrpas.

Er ei bolisi rhydd a'i ymdrechion, roedd yn anhapus ei hun gan nad oedd yn, "...llwyddo i gael y Dysgwyr i groesi'r bont naturiol," ac roedd yn awyddus i ddarganfod ffordd i gael y Cymry i fynnu siarad Cymraeg gyda'r dysgwyr.

Cymysgedd oedd yr iaith ym mhob grŵp bron gyda'r Saesneg yn cael blaenoriaeth bendant mewn tri allan o'r saith grŵp am fod un neu fwy o'r aelodau'n ddisgwyr. Dim ond mewn un grŵp yr oedd dysgwr prin iawn ei Gymraeg ond hyd yn oed mewn grŵp lle'r oedd tair merch yn Gymry rhagorol, roedd dylanwad y ddisgwraig yn sicrhau mai trwy gyfrwng y Saesneg yr oedd y grŵp yn gweithio fynychaf.

Yn y sefyllfa hon, felly, y duedd oedd i'r iaith fwyafrifol gael goruchafiaeth gan y disgyblion oherwydd nad oedd rheolaeth ar gyfansoddiad ieithyddol y grwpiau. Un ffordd o reoli fyddai cyfyngu'r dysgwyr i leiafswm o grwpiau yn hytrach na rhoi'r dewis rhydd a welwyd. Er hynny, roedd yn sicrhau, ym mwyafrif yr achosion, fod y Cymry yn arfer eu Saesneg o fewn y grwpiau, ac yn gyffredinol, roedd ansawdd y Saesneg a glywyd ganddynt yn dderbyniol, gyda rhai o'r genethod yn defnyddio Saesneg llafar safonol wrth holi aelodau eraill o'r dosbarth. Roedd y cwestiynau ysgrifenedig a luniwyd ganddynt ac a oedd o'u blaenau yn gymorth i gadw'r safon. Nid oedd y Cymry mamiaith y gofynnwyd iddynt adrodd yn ôl o flaen y dosbarth cyfan yn cael unrhyw anhawster o gwbl; ond roedd angen cryn gynhafiaeth ar y dysgwyr a oedd yn gwneud hynny trwy'r Gymraeg.

Mantais y polisi yn y wers hon oedd **sicrhau nad oedd unrhyw dyndra o gwbl rhwng y ddwy iaith na rhwng y disgyblion**, a hynny mewn sefyllfa lle y gallai godi. Roedd nifer o'r disgyblion o gefndir gwledig Cymreig a Chymraeg (gwelwyd dwy yn ddiweddarach ar lwyfan yr Urdd mewn partion Cerdd Dant). Roedd rhai o'r dysgwyr o gefndir diwylliannol, cymdeithasol a ieithyddol cwbl wahanol, - un ohonynt wedi ei addysgu gartref gan ei rieni drwy'r cyfnod cynradd ac heb dderbyn unrhyw Gymraeg o gwbl; un arall wedi cyrraedd yr ysgol leol chwe mis yn unig cyn ei gyfnod uwchradd; un arall yn meddu ar acen Saesneg B.B.C.aidd, yr unig aelod o'r dosbarth a oedd yn derbyn heb sôn am ddarllen y papurau dyddiol trymion ac yn hollol wahanol i'r gweddill o ran ei wisg a'i wedd. Eto roedd y dosbarth yn enghraifft drawiadol o'r ffordd y gall y ddwy iaith gyd-fyw'n hapus a hynny gyda phlant o oedran lle gwelir agweddau gwrthnysig a negyddol tuag at y naill neu'r llall o'r ieithoedd yn aml.

1:4 Defnyddio'r ddwy iaith yn yr un dosbarth heb fod i'r defnydd unrhyw strwythur/patrwm ymddangosiadol

Roedd yr un awyrgylch gynnes a'r un berthynas yn bodoli rhwng y defnydd o'r ddwy iaith yng ngwers 99, gwrs Gerddoriaeth lle'r oeddid yn paratoi at brawf i ddechrau ac yna'n ei gynnal. Ond yn y wers hon nid oedd unrhyw strwythur amlwg i'r defnydd o'r ddwy iaith, (Gweler Atodiad 7:1:4). Gwelir yma gymysgu'r ddwy iaith yn aml o fewn yr un frawddeg: -

Right - the most important things coming up in the test are down there... y geiria a ba 'llu, a ma 'na rei ohonach chi'n mynd i atab yn Saesneg yn does?...(A1)

...If you can't remember the Welsh word, ma croeso i chi ddefnyddio gair Saesneg os dach chi'n methu cofio'r gair Cymraeg...(A1)

Mae yma enghraifft o blentyn yn gofyn cwestiwn yn y Gymraeg ac yn derbyn yr ateb bron yn gyfangwbl yn y Saesneg,-

Pl. Be di hŷn?

A. H - y - n, later on in life, - we can't say he was old, cause he didn't become old did he? He died young. Right, so...at what time in his

life and Mozart receive the greatest attention from musicians and from other people?... When was he made most fuss of, when he was young, a child?...(A2)

Yn ystod y wers, gwelwyd y gwrthwyneb yn digwydd hefyd, - y cwestiwn yn Saesneg, a mwyafrif yr ateb yn cael ei roi'n y Gymraeg. Wrth gyfeirio at y ddwy garfan ieithyddol, a lle'r oedd lle i gyfarch y Cymry yn uniaith Gymraeg a'r dysgwyr yn uniaith Saesneg ceir:

Right, people who have learned their work in English can answer in English...gewch chi atab o'n Saesneg.

Pobol sy di ddysgu o'n Gymraeg, triwch atab o'n Gymraeg 'newch chi...try to answer in Welsh. (A1)

Nid oes unrhyw resymeg tu ôl i'r dwyieithrwydd hwn.

Gwelir yma gynnwys geiriau Saesneg o fewn brawddeg Gymraeg heb ymdrech i roi'r ffurf Gymraeg gyfatebol, - *test, ecseitio, bord*, - er bod y ffurfiau Cymraeg yn yr achosion hyn yn rhai digon cyfarwydd a chyffredin. Ymddengys nad oedd yr athrawes yn gweithio i unrhyw bolisi cyfrwng ar wahân i'r ffaith ei bod yn defnyddio dwy iaith yn ystod y wers, ac yn ei ffordd ei hun yn ceisio ymateb i anghenion ieithyddol y dosbarth fel yr oedd hi'n eu gweld.

Eto, yr oedd yma symud yn gymharol sydyn, arwyddion o ddealltwriaeth cyffredinol, parodrwydd i ofyn yn syth os nad oedd unigolyn yn deall, - rhywbeth a oedd ar goll yn y sefyllfa fwy bwriadus, strwythuredig a welwyd yng ngwers 85. Roedd hi hefyd yn llwyddo i osgoi'r cyfieithu fesul cymal a allai fynd yn feichus ond yn defnyddio'r ddwy iaith yn fwy cynhaliol ar brydiau:

Pan o'dd Mozart yn gweithio i'r archesgob, o'dd o'm yn hapus nag oedd? Pam? Oddan nhw'm yn dwad ymlaen efo'i gilydd...

They didn't get on well did they?..And he was eventually, literally kicked out...Where did he go then right? He moved from the town where he lived, all his life really, symudodd o...Where did he go? Mi o'dd o'n rhoi gwersi yna, he gave lessons there didn't he, music lessons to the children and so on, to the young people...i lle a'th o? Be o'dd enw'r lle nath o fynd? Nesh i ofyn i chi?.. I did ask you at the beginning of the lesson. (A4)

Y frawddeg, "*They didn't get on well did they?*" yw'r cyswllt cyntaf rhwng y Gymraeg a'r Saeneg uchod ac yna mae'n ymestyn yn y Saeneg. Yna ceir peth ailadrodd cynnil iawn (yn hytrach na'r frawddeg gyfan) yn y cymalau, "symudodd o," a, "*he gave lessons there didn't he?*" ac, "...i lle a'th o?" Rhan o'i chreffft felly yw ailadrodd rhan fer iawn o'r hyn a ddywedwyd mewn un iaith, yn y llall ac yna ymestyn yn yr iaith olaf honno.

Roedd hi hefyd yn llwyddo i sicrhau tegwch i'r ddwy iaith, rhywbeth a allai gael ei anghofio mewn sefyllfa fel ag yr oedd yma, gyda mwyafrif y dosbarth yn ddysgwyr diweddar (yn y cylch ers llai na thair blynedd), un wedi cyrraedd y cylch chwe mis ynghynt a'r gweddill yn Gymry diofal eu hiaith. Arwydd o lwyddiant oedd gweld y ddysgwraig a oedd wedi bod yng Nghymru am chwe mis yn gofyn cwestiwn trwy gyfrwng y Gymraeg ar ddiwedd y wers.

2. Gweithredu polisi dwyieithog gyda grwpiau o Ddysgwyr Da

Mewn ysgolion lle'r oedd y ffrydio wedi'i seilio ar gefndir a/neu safon ieithyddol y disgyblion y ceir grwpiau cyfan o ddysgwyr da yn dilyn pwnc yn swyddogol ddwyieithog neu trwy gyfrwng y Gymraeg. Ysgolion o fewn y modelau B(ii) ac C(ii) sydd fwyaf tebygol o setio yn y dull hwn, yn ogystal ag unrhyw ddysgu dwyieithog a welir yn y model CH. Gwelwyd y setio hwn ar waith yn ysgolion **d, ff, ng, h, l** ac yng ngwersi 84, 85, 86, 87, 88, 91, 95, 96, 97, 103, 106, 119.

Cafwyd cyflwyniad byr uniaith Gymraeg gan yr athro yn y wers Wyddoniaeth (84) yn esbonio'r gwaith oedd i'w wneud mewn parau neu grwpiau o dri sef mesur amser siglo pendiliau o wahanol hyd neu gyda gwahanol bwysau arnynt. Polisi swyddogol yr adran gyda'r grŵp hwn yw trafod yn y Gymraeg gyda'r holl gofnodi yn digwydd yn Saeneg a'r pwrpas yn ôl yr athro yw:

"...gwella'u hiaith a rhoi'r cyfle iddyn nhw gl'wad y Gymraeg yn cael ei defnyddio mewn pyncia fel Gwyddoniaeth hefyd. (h.y. yn ogystal â'r pynciau dyniaethol a oedd yn cael eu dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg am ran o'r amser i'r grwpiau hyn)."

Er eu bod yn gallu siarad yr iaith ac yn ôl tyb yr ysgol wedi cyrraedd Lefel 3 Cymraeg (Iaith gyntaf) ar Ddatganiadau Cyrhaeddiad y Cwricwlwm Cenedlaethol, nid

oedd yr un grŵp yn y dosbarth yn gweithio'n naturiol trwy gyfrwng y Gymraeg yn llafar. Eto pan oedd yr athro neu'r ymchwilydd (Y) yn trafod gyda'r grŵp roeddynt yn ymateb yn y Gymraeg Mae Grŵp 1 yn Atodiad 7:2:1 yn enghraifft dda o sut yr oedd mwyafrif y grwpiau'n gweithio'n ieithyddol.

i. O gael y dewis a heb ymyrraeth, roeddynt yn trafod yn gwbl naturiol yn y Saesneg fel y dengys dechrau'r drafodaeth ym mhob achos e.e.

P1 1 - Put the stop watch on.

**2 - I'll put pendulum down.....No wait...that and strain
(Ysgrifennu)**

a,

Y ddau-One...two...three...four...five...six...seven...eight...nine...ten.

P 1 - Extra weight now

P 2 - It won't start it with that weight, just normal weights

P 1 - We want an extra weight now.

P 2 - No (ac yn ysgwyd ei ben).....

ii. Mae eu Cymraeg yn rhydlyd iawn a chânt drafferth i feddwl am eiriau addas ar ddechrau'r ymyrraeth, (dangosir pob oedi gan y dotiau...). Nid ydynt ychwaith fel petaent yn deall cwestiynau Cymraeg yr ymchwilydd bob tro.

P 1 - Ym...dan ni'n mynd i...ym...neud...ym...y llinyn yma'n...fyrrach

Y - A be dach chi'n obeithio'i weld?

P 1 - Sori?

Y - (Yn arafach) Be dach chi'n obeithio'i weld?

P 1 - Fydd o'n ...siglo'n... gyflymach.

ac eto yn yr ail ran,

Y - Dim byd eto, be oeddach chi'n ddeud r^hwan, yn fan'na?

P 2 - Ffendio...ym...faint oedd...ym...faint o amsar oedd o'n cymryd i neud deg...ym siglo (dangos gyda'i law)...efo *just* un pwysa...

P 1 - Dan ni isio roi...ym...*weight* arall...i weld... y...pa ...y...*difference* mae o'n neud.

Y - Dach chi'n meddwl bydd o yn g'neud gwahaniaeth o gwbl?

Defnyddir ffurfiau sathredig megis **ffendio**; geiriau Saesneg yn eu crynswth, - *weight* a *difference* ac yn ystod yr enghraifft olaf defnyddir ystum (bysedd a symud y dwylo) i gynorthwyo'r esbonio. Ond maent yn cyfathrebu'n llwyddiannus trwy gyfrwng yr ail iaith.

iii. Fel mae'r wers yn mynd rhagddi, mae'r Gymraeg yn llifo'n rhwyddach gyda llai o oediadau yn torri ar draws rhediad y brawddegau:

P 1 - Un deg pedwar....ym...un deg pedwar eiliad nath o...(Un gair aneglur)

Y - Oes na wahaniath?

P 1 - Oes.

Y - Be di'r gwahaniaeth?

P 1 - Mynd yn gyflym?

Y - Mynd yn...?

P 1 - Mynd yn gyflymach.

Y - Mynd yn gyflymach efo mwy o bwysa ia?

P 1 - Ia.

Y - Dach chi isio g'neud r'wbath mwy rŵan?

P 2 - Rhoi mwy arno. (Rhoi mwy o bwysau eto ar y pendil)

Y - Reit.

**P 2 - Un...dau...tri...(Y ddau'n cyfri'n Gymraeg o hyn ymlaen)
...pedwar...pump...chwech...saith... wyth...naw...deg.**

P 2 - Un deg pedwar eto.

Y - Un deg pedwar eto.

P 2 - Ia

(Rhoi mwy o bwysau ar y pendil)

P 1 - Go

**Y ddau - (Dim yn cyfri'n uchel i ddechrau, yna)
pedwar...pump...chwech...saith...wyth...naw...deg.**

P 2 - Un deg pedwar eto.

Y - O wela'i, mae o'n dechra aros yn un deg pedwar rwan?

P 2 - Yndi.

P 1 - Dan ni isio mynd â hwnna ...

(Cyffwrdd yn y llinyn neu'r pendil a rhedeg ei law i fyny'r llinyn wrth siarad heb dorri ar draws cyflymder na naturioldeb y frawddeg o gwbl)

...i fyny rŵan.

Maent yn defnyddio brawddegau byrrach, yn dal i ddefnyddio ystum i esbonio'n gyflymach ond erbyn hyn wedi troi i gyfri trwy gyfrwng y Gymraeg, - cam cadarnhaol ymlaen yn achos y ddau. Maent yn llwyddo i esbonio a thrafod yn llwyddiannus ar lefel wybyddol, bynciol.

Mae'r ffaith fod y ferch o Loegr (P1) na fu'n byw yng Nghymru ond am bedair blynedd, yn cymryd arweiniad yn y drafodaeth sydd yn grŵp 2 a'i bod yn llwyddo i gyfathrebu trwy gyfrwng ei hail iaith, yn dangos fod gwerth i'r math o bolisi ieithyddol sydd ar waith yn y dosbarth hwn, - sef cyfathrebu'n Gymraeg yn llafar gyda'r gwaith ysgrifenedig yn y Saesneg. **Y gwendid ynddo yw'r ffaith nad yw'r aelodau'n cyfathrebu'n naturiol â'i gilydd trwy gyfrwng y Gymraeg a bod ei lwyddiant yn dibynnu ar benderfyniad a phresenoldeb yr athrawon.** Argraff negyddol iawn fyddid yn ei gael wrth sefyll yng nghanol y dosbarth a pheidio â dilyn yr athro.

Dylid chwilio am ddulliau o gryfhau'r polisi fel bod y Gymraeg, yn llafar a/neu'n ysgrifenedig, yn dod yn fwy swyddogol mewn rhai gwersi. Dim ond trwy wneud hynny y daw'r plentyn i elwa maes o law ar ei ddwyieithrwydd. Gellid dadlau mai dysgu trwy'r Gymraeg i gryfhau sefyllfa'r iaith y mae'r polisi ac nid i hybu dealltwriaeth bynciol y plentyn. Ond ni ellir cyrraedd y sefyllfa honno heb fynd trwy'r sefyllfa ieithyddol oedd ar waith yma'n gyntaf. Polisi dros dro ddylai'r polisi hwn fod yn arwain at fwy o gyfartaledd yn y defnydd o'r ddwy iaith.

Yr un polisi yn ei hanfod a welwyd yng ngwers 87 gyda blwyddyn 9, Daearyddiaeth er bod cyfraniad yr athro'n fwy dwyieithog. Yma roeddynt yn ymwneud â sgiliau mapio yng nghyd-destun olrhain datblygiad hanesyddol Aberhonddu fel tref ac roedd yr holl ddeunydd print a oedd o flaen y disgyblion yn y Saesneg, - y mapiau a'r testun. Oherwydd hyn, roedd tuedd i'r wers droi'n anghyfartal ddwyieithog gyda'r cyfraniadau Gymraeg yn cael eu pupro gan dermau a geiriau Saesneg.e.e.

A. Cyn mynd i edrych ar cwestiwn dau, tri a pedwar fedrwch chi atgoffa fi be dan ni'n feddwl efo *site of the settlement*, - *the site of Brecon*, - *safe*...*What do we mean when we talk about the site of the settlement?*

P. Ym...lle mae y *settlement*...fatha ...ar ochor mynydd.

A. Iawn,- y math o dir...os di'r *settlement*, y pentra ne beth bynnag ar dop y bryn ne ar ochor y dyffryn ne ar waelod y dyffryn a hefyd r'wbath arall. Be? *Something else as well*...

Mewn sefyllfa fel hon nid oes modd cadw purdeb y Gymraeg gan nad yw'r model o iaith a gynigir gan yr athro'n gwneud hynny. Ni ellir beio'r plentyn am gynnwys y gair *settlement* yn ei ateb gan nad yw wedi cael y gair priodol yn y cyfraniad cynt. **Canlyniad hyn oedd bod y Gymraeg wedi troi'n fratiaith llwyr yn ystod y wers ac nad oedd pwrpas iddi o gwbl fel cyfrwng swyddogol.**

Yn y wers cynt (86) lle'r oedd yr un athro'n dilyn polisi llafar tebyg mewn gwerau Hanes gyda grŵp o blwyddyn 7, roedd y deunydd cyfeiriol ar ffurf llyfryn Cymraeg a gynhyrchwyd yn yr ysgol. Roedd hynny'n gymorth i gadw safon y ddwy iaith fel ei gilydd. Yma hefyd roedd y disgyblion yn ysgrifennu yn y Gymraeg. Roedd yr adran yn sylweddoli felly beth oedd y gwendidau ym mlwyddyn 9 ac yn gweithredu arnynt ym mlwyddyn 7:

**"Os di'r defnydd yn Gymraeg ma nhw'n fwy parod i ymateb trw'gyfrwng y Gymraeg, os di'r deunydd yn Saesneg 'nan nhw ateb yn Saesneg."
(Athro gwersi 86,87)**

Teimlai fod dau beth pellach a fyddai'n hyrwyddo'r sefyllfa iddo ddysgu'n ddwyieithog mewn ysgol model CH. Yn gyntaf dylai'r rhai sydd yn cyfieithu deunydd ar gyfer plant yn y sir fod yn fwy ymwybodol o safon Cymraeg y dysgwyr ac oherwydd hynny, dylent amrywio'r cywair ar gyfer y math o blentyn oedd i'w dderbyn a'i ddefnyddio. Yn ail, dylai'r ysgol ei hun baratoir rhieni a'r disgyblion hyn yn well ar gyfer y sefyllfa ddysgu ddwyieithog swyddogol yr oeddynt yn mynd i'w hwynebu; roedd nifer o blant yn cyrraedd yr ysgol heb fod yn ymwybodol mai'n ddwyieithog y byddid yn dysgu'r Dyniaethau ym mlynnyddoedd 7-9.

Yn llafar yn unig y cyflwynwyd Addysg Gorfforol yn ddwyieithog i grŵp ym mlwyddyn 9 yn ysgol I, a hynny i ddysgwyr prin iawn eu Cymraeg,- rhai yn hwyrddyfodiaid yn ystod eu cyfnod uwchradd. Teimlai'r athro mai rhywbeth i ategu'r gwersi Cymraeg ydoedd, i roi mwy o bwrpas, a gwerth i'r gwersi hynny. O'r herwydd, roedd yn derbyn na fyddai'r disgyblion yn y grŵp hwn yn debygol o'i ateb yn y Gymraeg nac arfer yr iaith wrth gyfathrebu gyda'i gilydd. Cyflwyno'r iaith iddynt mewn sefyllfa oddefol yn unig oedd y nod gan bwysleisio'r deall. Mae Addysg Gorfforol, fel unrhyw bwnc ymarferol ei natur, yn addas iawn i gyflawni'r nod hwn gan fod yr athrawon yn gallu dangos, gyda'r dosbarth yn efelychu. Os mai trwy'r gair llafar y bu'r esbonio a bod rhai disgyblion yn unig wedi deall, sefyllfa o efelychu'r disgyblion eraill a geir. Gwelwyd hynny'n gweithio'n llwyddiannus iawn yma, (Gwers 103, Atodiad 7:2:2).

Oddi allan i'r cyd-destun a nod yr athro gyda'r dosbarth penodol hwn, gellid ei ddilorni am ansawdd ei iaith a'r model ieithyddol y mae'n ei gynnig i'r dosbarth. Gwelir cymysgedd llwyr o'r ddwy iaith:

Un peth ma *lot* ohonoch chi'n 'neud yn *rong* ydi mynd yn rhy *ffast*, rhy gyflym..

Lot rhy *ffast*, O.K.?

Eto mae yma batrwm,- rhai geiriau a thermau sydd yn cael eu rhoi'n y Saesneg; mae'r cystrawennau'n rhai naturiol Gymraeg. Mae yma ailadrodd y term Cymraeg cyfatebol yn aml ond mai'r Saesneg a ddaw gyntaf yn hytrach na'r patrwm arferol a welir gan athrawon, o roi'r term Cymraeg yn gyntaf. Ceir enghreifftiau o ollwng y Saesneg gan ailadrodd yn y Gymraeg yn unig, ond gwneid hynny fynychaf yn ystod y wers pan oedd cyfle i bwytio neu ddangos i ategu'r deall e.e. wrth ddweud y geiriau:

**Cadw'ch pen i fyny....pen i fyny
Da iawn, *well done*.**

roedd yn gosod cefn un law o dan ei ên ac yn gwthio'i ben ei hun at i fyny.

Enghraifft ydyw o bolisi naturiol wedi esblygu o union anghenion y grŵp dysgu, yn hytrach nag unrhyw bolisi papur. Pan ofynnwyd i'r athro a oedd ganddo bolisi swyddogol, atebodd trwy ddweud:

**"Na, jyst rhwbath sy'n digwydd ydy o ma'n siwr yn de...fasa rheina'm yn dalld w'ch chi de, bwrw din dros ben ne r'wbath fela'n de, ac o ran ochor diogelwch, o'dd raid i mi eu ca'l nhw'n sylweddoli be o'dd yn digwydd..."
(Athro gwers 103)**

Mae angen y math hwn o esblygiad lle mae ysgol yn addasu polisi swyddogol i union ofynion grŵp ac yn fodlon cydnabod efallai mai polisi ar gyfer datblygu'r iaith oddefol yn unig a fyddai gyda dysgwyr prin. Rhaid i'r nodau amrywio gyda gwahanol sefyllfaoedd.

3. Dwyieithrwydd trwy ddysgu modiwlaidd gyda rhan o'r gwaith dros gyfnod yn y Gymraeg a thros gyfnod gwahanol yn y Saesneg

Mewn dwy ysgol (ysgolion e ac i) roedd yr adrannau Gwyddoniaeth wedi mabwysiadu polisi o ddehongli dysgu dwyieithog trwy ddull modiwlaidd lle'r oedd 50% o'r gwaith yn cael ei ddysgu trwy gyfrwng y Saesneg a 50% trwy gyfrwng y Gymraeg. Yn ysgol e roedd yr adran Fathemateg hefyd yn dilyn yr un polisi ac yn ysgol ll roedd yr adran Ddyniaethau yn dilyn polisi tebyg ond fod y pwysedd oddeutu 70:30 o blaid y Gymraeg. Mae'r tair ysgol hyn yn dod i fodel iaith B(i). Roedd y dull y gweithredwyd y polisi hwn yn amrywio'n fawr o ysgol i ysgol a hyd yn oed o fewn yr un ysgol.

Yng ngwersi 82 ac 83 gwelwyd athrawes Wyddoniaeth a oedd yn ofalus iawn i gadw at ei dehongliad hi o'r polisi, - sef ei bod yn siarad y Gymraeg yn unig ac yn disgwyl gwaith llafar ac ysgrifenedig Cymraeg yn ôl gan y disgyblion yn ystod y cyfnodau Cymraeg. Yn ystod y modiwlau Saesneg cadwai'n glos at yr un polisi gyda'r disgyblion a hithau'n cyfathrebu'n llafar ac yn ysgrifenedig trwy gyfrwng y Saesneg yn unig. Mewn gwers gyfan tair enghraifft yn unig a gafwyd o blant yn llithro i'r Gymraeg a hynny yn un o ysgolion Cymreiciaf y Sir. Unwaith mewn sefyllfa ffurfiol o flaen y dosbarth cyfan y dywedodd hi ei hun rywbeth yn y Gymraeg. Yn sicr, yn ei dwylo hi a chyda blwyddyn 7 a oedd yn cael eu meithrin yn y polisi hwn roedd llwyddiant i'r drefn.

Nid oedd obaith i'r polisi weithio i'r un graddau mewn ysgol ac mewn gwers arall pan oedd yr athro a oedd hefyd yn bennaeth adran yn cyfaddef:

" Fedra i ddim siarad Saesneg efo plant Cymraeg de. Dwi'n ffendio hi'n sefyllfa artiffisial ofnadwy 'lly 'sw'n i'n troi i siarad Saesneg efo dosbarth dwi di arfar siarad Cymraeg drwy'r adag (efo nhw) a ma'n nhw'n Gymry Cymraeg prun bynnag."

Ei ddehongliad ef oedd mai'r gwaith ysgrifenedig yn unig a ddylai newid a'i bod yn dderbyniol i'r iaith lafar aros yn Gymraeg. Dyna a welir yn amlwg yn y trawsysgrif o'r wers lle mai'r unig Saesneg bron yn y modiwl Saesneg a welwyd oedd yr hyn a ysgrifennwyd ar y bwrdd gwyn. (Atodiad 7:3:1) Roedd y Gymraeg o safon gyson, uchel a'r dysgu'n cynnwys digon o gyfnodau plentyn-ganolog gyda chyfnodau athro-ganolog i sicrhau dealltwriaeth lawn yn y canol. Roedd pob grŵp ond dau yn gweithio'n llafar ar eu tasgau trwy gyfrwng y Gymraeg. **Gellid amau gwerth polisi papur sydd yn cael ei ddehongli mewn dull mor rhydd ac eang.**

Dehongliad gwahanol oedd gan athrawes arall o fewn yr un adran a oedd yn dysgu grwp cyfatebol, yn ieithyddol ac o ran gallu, ym mlwyddyn 8 (Gwers 102). Roedd hi'n defnyddio mwy ar y ddwy iaith o fewn yr un dosbarth :

A1. *Hydro-electric power, - what would be the problems?
Do we have enough water?*

Pl. (Aneglur)

A2. *Yes, the climate's important, - that is why the scientists have devised this method of pumping up the water and using the same water over and over again.*

- Felly mae isio i chi osod y'ch taflen allan fel'a a chwblhau'r gweddill o'r enghreifftiau ond cyn hyn'na dan ni wedi sôn, rhei ohonan ni'n do... Faint ohonoch chi ddaru weld Tomorrow's World rhyw bythefnos yn ôl ? Dan ni wedi'i drafod o'n do, a be oedd yn bwysig yn y newyddion rhyw dair wythnos yn ôl oedd am egni hollol wahanol am y dyfodol i ni efallai, - *new fuels for the future. Perhaps the energy sources for the year two thousand and beyond. And some of these have been experimented and tried out now. Do you remember what some of them are?*

Pl. *Bio-diesel.*

A3. *What is bio-diesel?*

Pl. *Oil seed rape.*

A4. *Oil seed rape. Fedrwch chi ddeud dipyn bach mwy na hyn'na? Be 'di oil seed rape? What is oil seed rape?*

Pl. *Blodyn.*

A5. *Blodyn, ia a ma'r hada...be sy'n sbesial, nodweddiadol am yr hada?*

Pl. *Olew ynddyn nhw.*

A6. Run fath ma hada blodyn yr haul, - a dan ni i gyd yn g'wbod be 'di Flora yn tydan? Margarine Flora?

Olew o bloda yr haul...a ma 'na flodyn newydd ma nhw'n gallu'i ddefnyddio, - *rape*. Rape dan ni'n i ddefnyddio yn Gymraeg, a ma ffermwyr ffordd hyn yn gallu dyfu a'i gynhyrchu fo. Blodyn melyn, - perthyn i blanhigion o deulu bresych, cabaits, a blodfresych, - *cauliflowers*, - ac yn y blaen...Blodyn melyn ond ma'r hadau ma'n nhw'n i cynhyrchu efo lefelau uchel o olew ynndyn nhw.

Yn lle ma'n nhw'n treialu'r olew 'ma?

Where are they trialling this new bio-diesel?

Pl. Ar y bysus.

A7. *Buses, where?*

Pl. *Double deckers yn Llundain.*

A8. *No, not London. Somewhere...a town yn south of England. Reading I think, - we'll discover on the video in the minute. Right. There are other plants that they are talking about on the video which can be grown easily...some of these are easily grown in this country and perhaps, this is how the pattern of farming will change in North Wales...and perhaps the rest of Britain...and we may be contributing to new fuels and energy sources quite soon. Fedr wch chi symud rwan fel bo chi'n gallu gweld y fideo?*

Mae'r cwestiwn arweiniol (A1) a rhai cwestiynau allweddol eraill e.e. diwedd A2, A3 a diwedd A6 yn y Saesneg; mae'r termau allweddol i gyd yn y Saesneg yma ond mae yma gyfnodau helaeth eto, (fel y dengys A2 ac A6), o draddodi estynedig yn y Gymraeg er mai modiwl Saesneg ydoedd yn swyddogol. Nid oes unrhyw batrwm strwythuredig cyson i'r defnydd o'r ddwy iaith, - pan gynigir ateb Saesneg gan blentyn ymestynnir yn y Gymraeg (A4) a phan gynigir ateb Cymraeg, ceir yr ymestyniad arno yn y Saesneg, (A8).

Roedd nod yr athrawes a'i dehongliad o'r polisi hefyd yn wahanol i'w phennaeth adran; mae ei nod yn tueddu at fod yn fwy dwyieithog o fewn gwerau na thros gyfnod hir fel y gellid disgwyl wrth fabwysiadu patrwm modiwlaidd fel sydd yn yr ysgol. Credai,

"...Os dyn nhw'n (y disgyblion) gneud uned trwy gyfrwng y Gymraeg eu bod nhw'n cael cyfla hefyd i gael y terma trwy'r Saesneg neu'n groes pan dan ni'n gweithio trwy'r Saesneg."

Nid ei dehongliad o'r polisi sydd yn creu anesmwythyd ond y ffaith fod dau athro sydd yn gweithio'n yr un adran ac sydd yn dilyn yr un polisi, yn gweithredu mewn dull mor wahanol. Mae'r ddau wedyn yn gweithio'n gwbl wahanol i'r dehongliad a welwyd yng ngwersi 82 ac 83, (a drafodwyd uchod), 89 a 107.

Roedd amgylchiadau gwers 107 yn rhai arbennig gan mai gwers adolygu ar gyfer prawf Mathemateg ydoedd. Roedd polisi modiwlaidd yr adran yn cael ei weithredu'n gydwobodol gan yr athro hwn a oedd hefyd yn bennaeth yr adran a buwyd yn bresennol mewn gwers arall gyda'r un dosbarth o flwyddyn 7 lle'r oedd yn dilyn modiwl cyfrwng Cymraeg, (89). Gan mai adolygu yr oedd, roedd yn trafod y rhan o'r maes a astudiwyd yn wreiddiol yn Gymraeg, trwy gyfrwng y Gymraeg; a'r rhan o'r maes a astudiwyd gyntaf yn y Saesneg, trwy gyfrwng yr iaith honno. Hwyluswyd y gwaith gan y ffaith mai llyfrau Mathemateg SMP oedd y gwerslyfrau a ddilynai'r adran a bod modd iddo astudio rhan o faes Ffracsiynau trwy gyfrwng y naill iaith a'r rhan arall o'r un maes, trwy gyfrwng y llall. Roedd hyn yn sicrhau fod y plentyn yn meistrolï ac yn defnyddio'r termau'n ddwyieithog. O safbwynt y wers benodol hon, golygai fod yr athro wedi newid iaith bedair gwaith o fewn cyfnod o oddeutu 30 munud, a bod y disgyblion a oedd wedi ymgyswngi â'r polisi o'r dechrau yn llwyddo i newid cyfrwng bron yr un mor llithrig a'r athro.

Gwelir yn y trawsysgrifiad (Atodiad 7:3:2) fod un plentyn yn cael trafferth i ddweud $\frac{1}{16}$ yn y Saesneg ond nid yw'r athro'n tynnu sylw at y ffaith, yn hytrach mae'n ailadrodd yn y Gymraeg, dweud y ffracsiwn yn y Saesneg sawl gwaith mewn dull cwbl naturiol ac yna'n gofyn cwestiwn Saesneg eto i'r un bachgen:

A3. Un dros un deg chwech, *one over sixteen which is one sixteenth...*(bwrdd du 'ma ddim yn dda nacdi)...*one over sixteen...*dyna'r ffordd dach chi'n sgwennu o i lawr...*one sixteenth...one over sixteen...one sixteenth.*

Be di ystyr y *sixteen*, where did you get this sixteen from Trefor?

Mae'r un plentyn yn ateb trwy gyfrwng y Saesneg heb drafferth yr eildro ac mae'r wers yn mynd rhagddi trwy gyfrwng y Saesneg.

Yn A7 llithrir yn esmwyth o'r naill gyfrwng i'r llall a gwelir enghraifft arall o hynny yn A15. Dengys y wers hon pa mor rhwydd yw mabwysiadu a chadw at bolisi dwyieithog modiwlaid, mewn Mathemateg o leiaf, polisi o sicrhau:

"...bod y plant yn y pendraw yn mynd i allu trin y pwnc yn hwylus, yn rhydd yn y ddwy iaith...a bod dim gwahaniaeth yn y pen draw os dyn nhw'n sôn am gyfesurynnau neu bod nhw'n sôn am *go-ordinates*, - (cyn belled â) bod yr un deall tu ôl i'r Mathemateg." (Athro gwersi 89,107)

Roedd yr adran hon yn awyddus i ochel rhag bratiaith a chredent fod defnyddio'r ddwy iaith yn gyson yn yr un wers yn gallu arwain at hynny. Gwelwyd yn yr ysgol hefyd fod tuedd gref i fwyafrif llethol y disgyblion ateb cwestiwn mewn arholiad yn yr iaith yr ymdrinwyd â'r gwaith. Un rheswm felly dros astudio gwahanol agweddau ar yr un maes mewn ieithoedd gwahanol oedd sicrhau eu bod yn cael defnyddio'r fersiynau Cymraeg a'r Saesneg o'r un termau dros gyfnod. Yn achlysurol, gellid gwneud hynny mewn dau fodiwl dilynol ond ar brydiau efallai mai mewn cylch o flwyddyn neu hyd at dair blynedd y digwyddai hynny. Roedd rhwyddineb o fewn eu polisi hefyd yn achos dysgwyr diweddar a byddent yn caniatáu i'r disgyblion hynny ddefnyddio'r gwerslyfrau Saesneg yn ogystal â'r rhai Cymraeg yn ystod modiwl Cymraeg. **Credai'r pennaeth adran fod deall a defnyddio dwy iaith yn hybu dealltwriaeth fathemategol, trwy fod yn gymorth i gwblhau'r darlun sydd yn cael ei greu yn y meddwl o gysyniad.**

Roedd yr athrawon hyn a brofai lwyddiant trwy ddysgu modiwlau uniaith o fewn cynllun adrannol dwyieithog, yn rhannu rhai nodweddion cyffredin yn eu hagweddau a'u dulliau dysgu.

- i. Roeddynt yn gwbl ymwybodol o ba gyfrwng oedd i'w ddefnyddio ym mhob gwers a chyda phob grŵp.
- ii. **Roedd ganddynt ddeunydd yn yr iaith honno wedi'i baratoi ymlaen llaw fel nad oeddynt yn gorfod cymysgu'r ieithoedd o fewn y wers a'u bod yn gallu canolbwyntio ar ddiogelu safon yn yr un iaith a oedd yn cael ei defnyddio ar y pryd.** Roedd y wers adolygu yn wahanol gan fod y ddwy iaith yn cael eu defnyddio ynddi ond o fewn hon yr oedd cynllun yr un mor effeithiol o rannu'n ieithyddol ond ei fod yn digwydd mewn unedau llai o oddeutu 8 - 10 munud yr un.

iii. **Roeddynt yn ymwybodol fod datblygiad pynciol a ieithyddol yn mynd law yn llaw.** Er mai'r agwedd bynciol oedd yn cael blaenoriaeth ganddynt, roedd cyfleoedd yn cael eu rhoi i'r disgyblion fod yn defnyddio iaith yn helaeth o fewn y gwersi. Roedd darllen cyfarwyddiadau er mwyn gallu gweithio o fewn grwpiau ac ysgrifennu'r dulliau, canlyniadau neu ddatrys y problemau yn rhannau amlwg iawn o wersi 82, 83, ac 89. Yn ogystal, **roedd y disgyblion yn cyfathrebu â'i gilydd yn ystod y gwersi hyn ac yn defnyddio'r iaith lafar yn eang.**

iv. Roedd tuedd i'r elfennau plentyn-ganolog hyn fod yn fwy amlwg yn yr iaith fwyafrifol i'r dosbarth (sef y Gymraeg er bod dysgwyr yn y dosbarthiadau), tra'r oedd mwy o'r gwaith yn athro/athrawes-ganolog pan oeddid yn gweithio'n y Saesneg. **Trwy amrywio'r dulliau dysgu roedd yr athrawon yn gallu ffrwyno a rheoli'r defnydd o gyfrwng - tacteg ddoeth gan mai gosod sylfaen y polisi dwyieithog yr oeddynt yn nhymor cyntaf blwyddyn 7 ym mhob achos.** Er nad oeddynt bob amser yn gallu rheoli'r cyfrwng o fewn grŵp pan nad oeddynt yno, roeddynt yn sicrhau mai'r cyfrwng priodol oedd yn cael ei ddefnyddio pan oeddynt hwy'n dod at y grŵp. Gwnaethpwyd hynny ym mhob achos mewn ffordd naturiol ac anymwithiol.

v. **Ni thynnwyd sylw'r dosbarth at gyfrwng o gwbl yn ystod y gwersi hyn trwy orfodi, mynnu neu godi llais.** Os oedd achos, roedd yr athrawon yn tywys y plant yn ôl mewn ffordd sensitif at y cyfrwng swyddogol e.e. Trefor yn Atodiad 7:3:2.

vi. Mewn sefyllfaoedd cymdeithasol gwelwyd un neu ddwy o enghreifftiau o'r athrawon yn troi i'r Gymraeg yn ystod cyfnod Saesneg, - i annog yn dyner neu i ddisgyblu. Dim ond am ychydig eiriau yn unig y digwyddodd. **Roeddynt wedi disgyblu eu hunain yn gadarn i gadw at y cyfrwng swyddogol,** rhywbeth oedd yn anodd iawn i un ohonynt ar y dechrau gan mai mewn ysgol benodedig ddwyieithog yn unig yr oedd wedi dysgu ei bwnc a hynny'n gyfangwbl trwy gyfrwng y Gymraeg, cyn dod i'w ysgol bresennol.

Roedd y model o ddysgu dwyieithog trwy fodiwlau uniaith a welwyd yng ngwersi 82,83,89 ac 107 (ac y gwelwyd yr agwedd Gymraeg iddo'n unig yn 81 ac 123) yn un effeithiol a llwyddiannus o safbwynt y defnydd o gyfrwng. Cam ar y ffordd yw pob system ddysgu ddwyieithog a welir yng Ngwynedd,- cyfnod o **ddwyieithrwydd**

cynyddol sydd yn troi'n ôl i fod yn **ddwyieithrwydd gostyngol** o fewn pwnc ar ddiwedd blwyddyn 9, (oherwydd mai mewn un iaith yn unig, boed honno'n Gymraeg neu'n Saesneg, y gosodir y papurau arholiad gan Gyd-Bwyllgor Addysg Cymru). Yr unig reolaeth a geir ar ddwyieithrwydd plentyn wedi hynny yw trwy sicrhau fod plentyn yn dilyn rhai pynciau'n gyfangwbl trwy gyfrwng y naill iaith a rhai pynciau trwy gyfrwng y llall. Gwneir hynny i raddau helaeth yn achos y Cymry Cymraeg ond nid yw'r un pwyslais arno ymhlith y dysgwyr da. Tuedd gyffredinol yn eu hachos hwy yw dilyn pob pwnc trwy gyfrwng y Saesneg o flwyddyn 10 ymlaen.

Tuedd a reolir gan system arholiadau allanol Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru ydyw, felly, oherwydd eu hanfodlonrwydd i osod papurau dwyieithog mewn pwnc, (ar wahân i Wyddoniaeth lle gellir astudio un o'r tair gwyddor mewn iaith wahanol i'r ddwy arall). I hybu ac ymestyn dysgu dwyieithog a dwyieithrwydd yng Nghymru rhaid wrth fwy o hyblygrwydd cyfrwng yn y system arholi.

B. Taflenni gwaith ar gyfer y gwahanol systemau dwyieithog

Agwedd arall y dylid canolbwyntio arni wrth gynllunio yw'r math o ddeunydd a baratoir ar gyfer dysgu dwyieithog gan athrawon ac mewn gwerslyfrau. Gwerslyfrau uniaith a geir ym mhob pwnc ond gwelir peth blaengaredd yn y ffordd y mae athrawon yn paratoi ar gyfer yr amrywiol systemau dysgu dwyieithog. Cynhwysir enghreifftiau o'r taflenni gwaith a drafodir yn Atodiad 7:B.

1. Taflen ddwyieithog gyda'r naill iaith o dan y llall.
(Atodiad 7:B:1)

Defnyddiwyd hon mewn gwers fugeiliol yn ystod Cam 1 gyda grŵp o ddysgwyr prin eu Cymraeg, (Gwers 65). Ar wahân i'r wers Gymraeg dyma'r unig gyfnod cyfrwng iddynt mewn wythnos. Roedd ei gwendid fel taflen i hybu dwyieithrwydd yn amlwg yn y wers gan mai edrych ar y fersiwn Saesneg yn unig yr oedd y disgyblion. Yr unig un a ddefnyddiai'r fersiwn Gymraeg oedd yr athrawes. Gan mai edrych ar y fersiwn Saesneg yr oeddynt, roedd y drafodaeth o fewn y grwpiau hefyd yn troi i'r famiaith sef y Saesneg.

Ar wahân i dalu gwrogaeth i ddwyieithrwydd ni welir unrhyw werth ymarferol o gwbl i'r system hon o fewn ysgol.

2. Un iaith ar y naill ochr i'r dudalen a'r iaith arall gyferbyn. (Atodiad 7:B:2)

Mabwysiadwyd y system hon yn helaeth yn **ysgol ch** mewn llyfrynnau pynciol Gwyddoniaeth, Addysg Grefyddol a Daearyddiaeth. Teimlai'r prifathro mai'r fantais fwyaf iddi oedd ei bod yn lleddfu pryderon rhieni'r dysgwyr a oedd am ddilyn datblygiad addysgol eu plant ond nad oeddynt yn deall y Gymraeg ac felly'n debygol o wrthwynebu polisi dwyieithog yr ysgol o'r herwydd.

O safbwynt datblygiad yr unigolyn dibynna ei llwyddiant ar y ffordd y mae'n cael ei defnyddio gan athrawon. Gallai disgybl ddewis defnyddio'r ochr Gymraeg (neu'r Saesneg) ym mhob pwnc ac yn achos bob un gwaith. Uniaith felly, fyddai'r datblygiad o fewn y pwnc hwnnw ac roedd enghreifftiau yn yr ysgol o unigolion Cymraeg eu hiaith a oedd yn dilyn pob pwnc trwy gyfrwng y Saesneg. Roedd enghreifftiau hefyd o Gymry a dysgwyr da yn dilyn pob pwnc trwy gyfrwng y Gymraeg. Roedd rhai athrawon o fewn yr ysgol yn ceisio amrywio'r defnydd ohonynt yn ysbeidiol gan fynnu fod aelodau'r dosbarth i gyd yn dilyn trwy gyfrwng yr un iaith. Roedd eraill yn defnyddio'r Gymraeg yn unig yn y dosbarth ac yn rhoi dewis i'r disgyblion ym mha iaith yr oeddynt yn gwneud y gwaith ysgrifenedig. Trwy amrywio'r defnydd o'r taflenni hyn, felly, gellid eu defnyddio i gynnig addysg ddwyieithog ym mhob pwnc ac maent yn addas ar gyfer ysgolion Modelau B(i) ac C(i) lle nad yw rhifau'n aml yn caniatáu ffrydio ar sail ieithyddol.

Gwelir lle mwy allweddol iddynt o fewn yr un modelau iaith ym mlynnyddoedd 10, 11, 12 a 13 lle gorfodir athrawon, oherwydd niferoedd eto, i ddysgu'r ddwy garfan ieithyddol o fewn yr un dosbarth. Yn achos rhai o'r sefyllfaoedd hynny, tuedda'r llafar i fod trwy gyfrwng un iaith a'r dewis cyfrwng yn un o safbwynt ysgrifenedig yn unig. Ni fyddid yn cymeradwyo'r system hon o ddewis gan fod manteision amlwg i gael y gwaith llafar ac ysgrifenedig yn yr un iaith. System a orfodir gan amgylchiadau ydyw a hwylustod gweinyddol yw sail ei mabwysiadu, nid rhesymau addysgol.

3. Rhan o'r gwaith yn y Gymraeg a rhan o'r gwaith yn y Saesneg ar gyfer holl aelodau'r dosbarth. (Atodiad 7:B:3a)

Defnyddiwyd y daflen hon yn ysgol e gan yr athro a gyflwynai wers 62, i grŵp lle'r oedd pawb yn Gymry neu'n ddysgwyr da, (er nas gwelwyd hi'n cael ei defnyddio). Ei nod oedd cyflwyno rhan o'r gwaith, oddeutu 20%, trwy gyfrwng y Saesneg trwy greu rhai unedau lle'r oedd testun Saesneg yn cael ei ddefnyddio a lle'r oedd disgwyl i'r disgyblion ateb yn ysgrifenedig trwy gyfrwng y Saesneg yn yr achos hwnnw. Yn ystod y cyfnod, y nod oedd siarad trwy gyfrwng y Saesneg yn ogystal.

Mae'r daflen hon felly, yn arwain y ffordd tuag at ddatblygiad dwyieithog o fewn pwnc, a hynny mewn dull rhesymol, trwy ddefnyddio testun Saesneg. Bellach mae'r athro wedi addasu ei gyrsiau blwyddyn 7 ac 8 fel bod yr elfen Saesneg hon yn llithro'n naturiol i'r unedau gwaith, (Gweler Atodiad 7:B:3b). Mae'n gallu rheoli faint o'r cwrs sydd trwy gyfrwng y Saesneg wrth gynllunio'i daflenni'n ofalus ac yn gallu penderfynu pa dermau ac agweddau o'r gwaith sydd yn cael eu meistrolï'n ddwyieithog. Y taflenni sydd yn rheoli'r cyfrwng.

I sicrhau datblygiad dwyieithog llawn credir y dylai'r rhannau Saesneg gael eu cyflwyno'n llafar trwy gyfrwng yr iaith honno. Gellid addasu'r dull hwn o gyflwyno hefyd ar gyfer dysgwyr sydd yn dilyn rhan o'u pwnc (20%) trwy gyfrwng y Gymraeg a byddai disgwyl i athro gadw'r un rheolaeth ar y cyfrwng llafar yn yr achos hwnnw. Gellid ei addasu'n ogystal i gyfarfod â'r gwahanol ganrannau o'r naill iaith a'r llall yn ôl polisi'r adran neu ysgol.

4. Defnyddio'r ddwy iaith ond gydag elfen o drawsieithu. (Atodiad 7:B:4a)

Defnyddiwyd y taflenni hyn yng ngwers 8 gyda dosbarth o ddysgwyr da ym mlwyddyn 9 a oedd yn astudio Hanes yn ddwyieithog. Fel sail i'r wers ac i'r gwaith ysgrifenedig a oedd yn dilyn defnyddiwyd tri math o dystiolaeth uniongyrchol; dau ar ffurf llun ac yn ddi-iaith, dau Saesneg ac un Cymraeg. Mae iaith y cwestiynau yn eu tro yn rheoli iaith y trafod a iaith yr ysgrifennu. Cwestiwn 6 yw'r un mwyaf diddorol gan fod angen i'r disgyblion ddarllen a ñeall y dyfyniad Cymraeg i'w ateb yn foddhaol er mai yn Saesneg y byddent yn ateb.

Mae'r ddawn hon o drawsieithu sef darllen yn y naill iaith, mewnoli'r wybodaeth a'i hatgynhyrchu yn y llall yn golygu safon weithredol uchel o ddwyieithrwydd. Mwyaf

heriol a/neu haniaethol y maes y darllenir amdano, mwyaf yw'r gofynion ar allu'r disgybl i ddeall yr iaith wreiddiol a gallu atgynhyrchu neu gymhwyso'r wybodaeth yn y llall. Mae hi'n ddawn sydd angen ei datblygu mewn unrhyw blentyn sydd yn astudio pwnc i lefel arholiad allanol ac uwch trwy gyfrwng y Gymraeg, gan y byddo rhai ffynonellau ysgrifenedig yn rhwym o fod yn y Saesneg. Gellir defnyddio trawsieithu felly, fel elfen bwysig yn yr iaith leiafrifol o fewn system ddwyieithog o ddysgu, neu i gynnal a chadw'r elfen ddwyieithog pan yw plentyn wedi dewis astudio pwnc i lefel arholiad allanol mewn un iaith.

Gwelir enghraifft o hynny yn 7:B:4b a luniwyd gan athro ar gwrs ym Mehefin 1993 ar gyfer grŵp cyfrwng Cymraeg blwyddyn 10. Yma mae'r holl ddeunydd cyfeiriol ar gyfer ateb y cwestiwn yn y Saesneg a gall y broses o ateb finiogi'r ddwy iaith, - y Saesneg goddefol a Chymraeg gweithredol. Dyma un o fanteision dwyieithrwydd yn cael ei amlygu mewn sefyllfa ryngweithiol, lle mae'r naill iaith yn dibynnu ar y llall a lle mae'n rhaid i ddisgybl dreiddio'n llwyrach i'r testun i ddeall y gwaith yn llawn. Gallai disgybl uniaith Saesneg ddarllen y gwaith mewn dull mwy arwynebol, gan gymryd geiriau a chymalau yn eu crynswth o'r gwreiddiol heb eu deall yn llawn a heb brosesu'r wybodaeth yn llwyr.

Cam cadarnhaol tuag at ddwyieithrwydd yw defnyddio trawsieithu fel y gwnaethpwyd yn yr enghreifftiau hyn.

5. Deunydd a baratowyd yn arbennig ar gyfer dosbarthiadau o Ddysgwyr Da.
(Atodiad 7:B:5a a 5b)

Problem athrawes gwrs 88 pan ddaeth ar gwrs yn gysylltiedig â'r ymchwil hwn ym Mehefin 1992, oedd ei bod yn mynd i ddysgu Daearyddiaeth i grŵp o ddysgwyr da blwyddyn 7 y flwyddyn ddilynol. Yn ôl polisi'r ysgol o ddysgu'n ddwyieithog gan ddilyn trefn fodiwlaid 50:50, roedd hanner y gwaith i fod trwy gyfrwng y Gymraeg ond teimlai fod y nodiadau Cymraeg a roddid i'r Cymry naturiol yn llawer rhy anodd i'r grŵp. Oherwydd hynny, yn y gorffennol roedd y disgyblion (a'u rhieni) wedi gofyn am y nodiadau Saesneg cyfatebol yn ogystal. I geisio osgoi sefyllfa felly, lle'r oedd tuedd i'r grŵp droi cyfrwng y wers i'r Saesneg oherwydd iaith y nodiadau, aeth ati i symleiddio'r iaith a llunio llyfryn gwaith am hanner blwyddyn o waith. Tudalen gyntaf ac un dudalen arall o'r nodiadau hynny sydd yn Atodiad 7:B:5a.

Ar y dudalen gyntaf, symleiddiwyd y gystrawen gan ddefnyddio'r cystrawennau symlaf y byddai dysgwyr wedi'u meistrolï, megis y cwestiynau a gyflwynir gan **b'le, pam, beth, sut?** Mae tuedd i ddefnyddio brawddegau syml a chydradd yn fwy na brawddegau cymhleth. Defnyddir y ffurf bersonol, 1af lluosog i'r ferf yn hytrach na'r amhersonol; ymdrech fwriadus i wneud yr ysgrifennu'n fwy mynegiannol na thrafodol ei naws. Defnyddiwyd y diwyg a'r argraffu hefyd i gyflwyno'r termau Cymraeg newydd mewn llythrennau bras a'r fersiwn Saesneg gyfatebol mewn llythrennau llai. Mae yma gymaint o ymwybyddiaeth o iaith ag sydd o ddaearyddiaeth, ac mae angen yr ymwybyddiaeth honno wrth ddysgu grwpiau o ddysgwyr trwy gyfrwng y Gymraeg gan na ellir disgwyl iddynt ddilyn y cystrawennau a'r idiomaau naturiol Gymraeg a ddefnyddir gyda'r Cymry.

Mae'r ail dudalen yn dangos fel y gellir cyflwyno cymaint o wybodaeth trwy lun, rhywbeth a fyddo'n gymorth i'r plentyn gofio'r cysyniad yn well. Cyflwynir y termau i gyd yn ddwyieithog, cyflwynir ystyron yn y Saesneg fel bod cyfle i'r disgyblion ddeall yn llawn ond mae'r labelu ar y llun ei hun yn y Gymraeg. Gwelir yma ddefnydd creadigol o ddwyieithrwydd gydag ymdrech i gael y naill iaith yn atgyfnerthu'r ystyron a'r cysyniadau a gafwyd yn y llall. Gyda threfn o'r fath, gellir cadw diddordeb y disgyblion gan fod yma ddefnydd o'r famiaith, cryfhau eu gafael wybyddol ar yr ail iaith a dyfnhau eu dealltwriaeth o'r maes.

Teimlai'r athrawes ar ddiwedd y flwyddyn ysgol fod y dull wedi gweithio'n llwyddiannus iawn gyda'r ddau grŵp uchaf eu gallu yn y Gymraeg o fewn y band dysgwyr da yn yr ysgol, ond y byddai'n rhaid ailedrych eto arnynt o safbwynt y dosbarth isaf gan fod eu gafael ar yr iaith yn llawer llai sicr. Gan fod nifer yn y dosbarth hwnnw hefyd yn is o ran gallu, teimlir efallai y byddai'n rhaid cynnwys mwy o Saesneg ar eu cyfer hwy i'w cynorthwyo i ddeall y cysyniadau yn well. (Ceir tuedd mewn sefyllfa o'r fath i feio'r cyfrwng am unrhyw fethiant.) Enghraifft ydyw hyn o ysgol sydd yn gweld yr angen i wahaniaethu'n ieithyddol, o safbwynt gallu cynhenid a'r math o waith pynciol a gyflwynir.

Cafwyd arbrawf mewn gwahaniaethu ieithyddol gan athro Technoleg a oedd ar yr un cwrs yn 1992, (Atodiad 7:B:5b.) Teimlai ef fod angen cyflwyno rhywfaint o'i bwnc trwy gyfrwng y Gymraeg i ddysgwyr diweddar, rhai a oedd wedi cyrraedd dalgylch yr ysgol yn ystod eu blwyddyn olaf yn y cynradd a'u cyfnod uwchradd. Yn sylfaen i holl waith yr uned, cyflwynir y daflen ddwyieithog **TAFLEN GWYBODAETH 1:2** ac yna ceir taflen waith wedi ei chynllunio ar gyfer tair lefel ieithyddol wahanol. Ceir y daflen **Iaith Gyntaf** ar gyfer y grwpiau sydd yn y band

Cymraeg ac sydd yn cynnwys ambell ddysgwyr ardderchog; **Ail Iaith 1** ar gyfer y dysgwyr da hynny sydd yn derbyn oddeutu 50% o'u gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg ac **Ail Iaith 3** ar gyfer y dysgwyr prin eu Cymraeg sydd yn y trydydd band ieithyddol.

Gwelir gwahaniaethau cystrawennol yma: **Trwy dorri, plygu, gwneud tyllau a gludo y cardfwrdd ceisiwch greu nifer o syniadau am addurniadau**, - brawddeg gymhleth, addas i'r Cymry. **Torrwch, plygwch, gwnewch dyllau a gludwch y cardfwrdd i greu nifer o addurniadau**, - brawddeg gymhleth eto ond un sydd yn haws i'w dilyn ac er ei fod wedi defnyddio ffurf orchmynnol y ferf yma yn hytrach na'r berfenw, teimlai fod hynny'n dderbyniol gan y byddai wedi arfer y geiriau yma'n llafar yn y dosbarth lawer gwaith. Yr un gystrawen yn union sydd yn y fersiwn Ail Iaith 3 ond ei fod wedi ychwanegu geiriau Saesneg i hybu'r deall.

Newidir ffurf y ferf o **Byddaf yn llifio...i Dwi'n llifio...**, ffurf fwy llafar a chyffredin i'r dysgwyr. Yn yr un adran (Adran 4) ar gyfer y dysgwyr prin ceir cymysgedd o Saesneg a Chymraeg. Cyflwynir rhai o'r termau ar y daflen **Ail Iaith 1** yn y Saesneg mewn cromfachau ac yn yr un **Ail Iaith 3** ceir adrannau trwy gyfrwng y Saesneg. Mae mwy o Saesneg na Chymraeg ar hon, ond mae'n ymdrech deg i gyflwyno'r pwnc yn ddwyieithog i ddysgwyr prin a diweddar, a hynny mewn dull naturiol nad yw'n eu gormesu. Gwelir yma hefyd mai ymestyniad o sefyllfa ieithyddol y dosbarth yw'r hyn a welir ar y taflenni gwaith a bod y disgyblion yn gwneud llawer o'r gwaith yn y dosbarth, mewn sefyllfa anffurfiol, lle gellir gofyn am gymorth gan athro neu gyfoed os oes trafferthion. Gwelwyd hefyd (gwersi 96,97) fod yr athrawon yn ofalus iawn fod y grwpiau'n deall yr iaith yn llawn yn achos y gwaith a oedd i'w wneud gartref, fel na byddai ansicrwydd yn codi. Mae'r dull sydd gan athrawon o gyflwyno a defnyddio'r taflenni hyn cyn bwysiced â'r cynllunio gwreiddiol.

Clo

Yn yr enghreifftiau a drafodwyd ceir arwyddion fod angen edrych o'r newydd ar dulliau dwyieithog o gyflwyno deunydd pynciol, ac o gynllunio deunydd ar gyfer y garfan honno o ddysgwyr da sydd yn cyrraedd ysgolion uwchradd y sir; dysgwyr sydd â'r hyfedredd i astudio pynciau neu rannau o bynciau trwy gyfrwng eu hail iaith.

Ar hyn o bryd, unigolion mewn ysgol yn aml yw'r athrawon hynny sydd yn fodlon edrych yn arfarnol ar eu systemau dwyieithog; unigolion sydd yn ceisio gwella eu dulliau cyflwyno eu hunain, sydd yn sensitif i ofynion ieithyddol ac ofnau'r disgyblion.

Yn y bennod hon a'r bennod flaenorol trafodwyd rhai nodweddion negyddol a mwy o'r nodweddion cadarnhaol a welwyd ar waith gan rai o'r unigolion hynny yn ysgolion Gwynedd. Mae angen:

- i. lledaenu'r ymwybyddiaeth fod dysgu drwy gyfrwng dwy iaith neu gyda disgyblion sydd a gafael dda ar y naill ond gafael arwynebol ac ansicr ar y llall yn golygu **mwy o gynllunio pynciol a ieithyddol** nag y byddai dysgu mewn sefyllfa uniaith.
- ii. cael trwch athrawon y sir i weld gwerth **edrych yn arfarnol ar eu dulliau eu hunain**, ystyried dulliau eraill, pwysu a mesur eu gwerth ac addasu eu dulliau dysgu yn sgil y profiad.
- iii. **cyflwyno gwaith ymchwil perthnasol yn y maes** mewn dull hylaw, "defnyddiwr-gyfeillgar," fel bod athrawon yn gweld ei berthnasedd i'w dulliau hwy o ddysgu.
- iv. lledaenu'r sylweddoliad fod **dulliau dysgu effeithiol a'r defnydd a wneir o iaith mewn dysgu llwyddiannus yn agos iawn at ei gilydd** os nad yr un peth, a bod canolbwyntio arnynt wrth gynllunio a chyflwyno pwnc yn mynd i hwyluso a grymuso dealltwriaeth bynciol y disgybl.

I gyflawni'r nodau hyn y lluniwyd y Pecyn Hyfforddiant Mewn Swydd ysgol-ganolog **Pwnc, Iaith - Iaith Pwnc**, (Williams, 1994) a oedd hefyd yn rhan o'r Prosiect Datblygu Addysg Ddwyeithog. Trafodir y rhesymeg dros yr hyn sydd ynddo a'r dulliau o'i ddefnyddio yn fanylach yn y bennod nesaf.

LLEDAENU'R YMARFERION DA A WELWYD YN YR YSGOLION

RHAGARWEINIAD

Un o'r dylanwadau amlwg ar gynnwys, ffurff a siâp y Pecyn Hyfforddiant Mewn Swydd,- **Pwnc, Iaith - Iaith Pwnc**, (Williams 1994) yw'r newidiadau a ddigwyddodd yn y syniadaeth am hyfforddi athrawon a'r dulliau o wneud hynny a oedd yn bodoli ar ddechrau nawdegau'r ganrif. Mae'n rhaid iddo ateb anghenion ysgolion ac athrawon o safbwynt dulliau cyflwyno yn ogystal â chynnwys. Mae'r bennod hon yn gyntaf, yn olrhain y datblygiadau a fu ym myd Hyfforddiant Mewn Swydd o saithdegau'r ganrif ymlaen a sut y lluniwyd y Pecyn i ateb anghenion yr ysgolion. Yna amlinellir y dulliau a ddefnyddiwyd yng Ngwynedd i ledaenu'r ymarferion da a welwyd yn ystod yr ymchwil i ysgolion y sir a'u harfarnu, cyn penderfynu ar ffurf derfynol y Pecyn.

Datblygiad Hyfforddiant Mewn Swydd o'r Saithdegau Ymlaen

Gallai athrawon, cyn 1972, ymddeol o'u swyddi heb fod o'r ysgol o gwbl ar gwrs Hyfforddiant Mewn Swydd. Ond daeth tro ar fyd gydag Adroddiad James (DES, 1972) a gynigiodd gynnydd sylweddol mewn Hyfforddiant Mewn Swydd, yn ogystal â chynnig ei fod yn cael ei integreiddio'n llawer mwy manwl i fywyd a gwaith yr ysgol. Awgrymwyd y byddai angen cynnydd yn niferoedd yr athrawon o 20,000 erbyn 1981, i sicrhau y gellid rhyddhau athrawon blwyddyn brawf ac eraill i fynd ar gyrsiau hyfforddi ychwanegol (DES, 1972, par. 72). Roedd gan hyn ei oblygiadau i'r mathau o gyrsiau a oedd yn cael eu cynnig yn y cyfnod hwnnw gan golegau a phrifysgolion, ac i'r berthynas a oedd yn bod rhwng ymchwil addysgol a'r dysgu a oedd yn digwydd yn y dosbarth.

Yn ol Ellis, R.T. (1990) a wnaeth arolwg o lenyddiaeth ymchwil a oedd yn trafod cyrsiau H.M.S. y saithdegau a'r wythdegau, roedd gormod o sylw yn cael ei roi i theori ar

draul ymdriniaeth o'r ymarferol. Yr un yw'r gŵyn yn erbyn ymchwilwyr hefyd gan Stubbs a Delamont (1976),

"...one of the major faults in educational research is the almost total neglect of direct observations of teachers and pupils inside classrooms. It is a paradox that research concerned with teaching and learning has often assiduously avoided looking directly at what happens between teacher and pupils." (Stubbs a Delamont, 1976, t 4 o'r Rhagymadrodd)

Eto, roedd ymchwil Evans (1980) i'r radd B. Addysg Mewn Swydd yn dangos fod yr athrawon a oedd yn mynychu'r cyrsiau hyn yn gweld gwerth i astudio theori addysg ac yn gweld ei berthnasedd i'w dysgu.

Yr ofn ymysg nifer o addysgwyr bellach yw bod H.M.S. wedi symud yn rhy bell oddi wrth theori a'r ysgogiad i'r athrawon adfyfyrion arno a'i gymhwyso i'w sefyllfa ymarferol yn yr ystafell ddosbarth gan fod y model o 'hyfforddiant' bellach wedi ei gymryd o fyd diwydiant. Mae'r gair hyfforddiant wedi disodli'r term addysg wrth gyfeirio at weithgaredd mewn swydd, a gwêl Packwood (1989) y newid hwnnw fel bod yn un arwyddocaol iawn. Ofna mai meithrin y gallu i gyflawni sgiliau mewn system gymhwysedd-ganolog yw'r hyfforddiant mwyaf addas bellach i athrawon. Gyda phob cwricwlwm a dull asesu yn eu cyrraedd o fan canolog fel nad oes angen cynllunio, na meddwl ynglŷn â'r cynnwys, gellid gofyn faint o broffesiwn ydyw dysgu erbyn hyn.

Yn cydreddeg â'r ymchwil presennol, ac ar sail yr arsylwi a'r arferion dysgu da a welwyd yn y dosbarthiadau, roeddid yn cynhyrchu Pecyn Hyfforddiant Mewn Swydd Ysgol Ganolog fel rhan o'r **Prosiect Datblygu Addysg Ddwyieithog yng Ngwynedd**. Oherwydd y newid yn null cyllido ysgolion a H.M.S. o dan RHYLL (Rheolaeth Ysgolion yn Lleol) y penderfynwyd ar becyn ysgol ganolog. Er hynny, roedd y syniadaeth y tu ôl i'r gwaith yr un a phe buasid yn cynnal cyrsiau H.M.S. ac wedi'i sylfaenu ar y berthynas rhwng (i) theori a dysgu ar y naill law, a (ii) rhwng ymchwil a'r sefyllfa ar lawr dosbarth ar y llall. Yn ychwanegol, (iii) roeddid yn ymwybodol o'r angen i gadw hawl athrawon i awtonomi a dewis ar sail adfyfyrion ar ddulliau presennol, gofynion eu sefyllfaoedd dysgu a ffrwyth ymchwil.

Cyn manylu ar yr athroniaeth addysgol waelodol sydd i'r pecyn, ymdrinnir yn gyntaf â'r datblygiadau a'r newidiadau a fu mewn H.M.S. er 1972 a'r modd y bu iddynt ddylanwadu ar ei fformat a'r cynnwys.

A. Datblygiad Staff

O safbwynt yr hyfforddiant neu Addysg Mewn Swydd y dylid ei gynnig i holl staff ysgol, (o'i gymharu â'r athrawon hynny a oedd ar eu blwyddyn brawf) prif argymhellion Adroddiad James (DES, 1972) oedd:

- i. Hawl bob athro i gael ei ryddhau i bwrpas H.M.S. am gyfnod yn cyfateb i un tymor ym mhob saith mlynedd o wasanaeth.
- ii. Cynnydd mewn hyfforddiant fel bod 3% o'r proffesiwn wedi'u rhyddhau o'u dyletswyddau i fod ar gyrsiau ar unrhyw adeg erbyn 1981.
- iii. Yr angen i'r Awdurdodau Addysg Lleol a'r cymdeithasau athrawon gytuno ar gytbwysedd rhwng anghenion yr athro unigol a'r ysgolion penodol ar gyfer rhyddhau.
- iv. Cynnig cyfle i rai athrawon gael mynd ar gyrsiau o fwy na 3 mis o hyd. (Bolam a Baker, 1981)

Ni lwyddwyd i wireddu yr un o'r argymhellion hyn na mwyafrif y rhai ynglŷn â chyfnod prawf athrawon yn llawn, ond nid oes amheuaeth na chafodd yr Adroddiad ddylanwad mawr ar batrwm H.M.S. a datblygiad proffesiynol. Gwelwyd fod manteision yn dod i'r ysgol yn ogystal â'r unigolyn a fyddai'n mynychu cyrsiau a rhestra Lyons (1976) nodau'r hyfforddiant yn ôl y ddau ddsbarth hyn:

1. O safbwynt yr unigolyn:

- i. Cynorthwyo'r staff i wneud eu gwaith yn fwy effeithiol.
- ii. Eu galluogi i fod yn gyfoes eu syniadau a'u dulliau.
- iii. Sicrhau ymateb cadarnhaol i newid.
- iv. Ymestyn profiad yr unigolyn.

- v. Cynyddu'r bodlonrwydd a geir yn y swydd.
- vi. Paratoi'r unigolyn ar gyfer mwy o gyfrifoldebau neu gyfrifoldebau o wahanol natur.
- vii. Adnabod a pharatoi'r rhai hynny a oedd yn addas i gael dyrchafiad.

2. O safbwynt y sefydliad:

- i. Cynyddu gallu'r sefydliad i ymgodymu â sefyllfaoedd pedagogaidd a threfniadaol newydd yn ogystal â datblygiadau pynciol.
- ii. Galluogi sefydliad i gynllunio olyniaeth reolaethol. (Lyons, 1976, t. 137)

Yn yr un ddogfen mae Lyons (1976) yn nodi nifer o ddulliau datblygu staff sydd ar waith yn eang iawn bellach, dulliau megis:

- i. Blwyddyn brawf neu flwyddyn sefydlu o dan oruchwyliaeth.
- ii. Hyfforddiant Mewn Swydd ar gyrsiau allan o'r ysgol.
- iii. Secondiadau i weithio mewn sefydliadau eraill.
- iv. Cyfnewid swyddi o fewn yr un sefydliad.
- v. Cyfnewid rhwng sefydliadau.
- vi. Prosiectau ymchwil yn yr ysgol.
- vii. Gweithredu ar weithgorau.

Er mai o addysg bellach a hyfforddiant ddiwydiannol y daethai mwyafrif y syniadau hyn yn ol Bolam a Baker (1981) daethant â strwythur angenrheidiol i faes newydd, ond cymharol araf fu'r cynnydd oherwydd cynni economaidd. Ni chafodd y system addysg y cyllid yr oedd ei angen i weithredu argymhellion Adroddiad James (DES, 1972) er bod parodrwydd ar ran yr Awdurdodau Addysg Lleol i noddi athrawon i fynd ar gyrsiau gradd rhan amser a gynigwyd gan golegau addysg a phrifysgolion.

Dau ddatblygiad addysgol yng nghanol yr wythdegau fu'n gyfrifol am y cyllido angenrheidiol i sicrhau athrawon cyflenwi fel bo athrawon yn gallu mynychu cyrsiau hyfforddi yn ystod y dydd. Y naill oedd CADAG (Cynllun Addysg Dechnegol a Chyn-
alwedigaethol), sef cynllun i newid dulliau dysgu a chynnwys nifer o feysydd technegol a galwedigaethol eu tuedd i baratoi disgyblion ar gyfer byd gwaith, a'r llall oedd y newid yn y

system arholi o'r TAG a TAU (Tystysgrif Addysg Gyffredinol a Thystysgrif Addysg Uwchradd) i'r system TGAU (Tystysgrif Gyffredinol Addysg Uwchradd.)

Arweiniodd cynlluniau cychwynol CADAG (Cynllun Addysg Dechnegol a Chynnalwedigaethol) yn 1983 at gynllun hyfforddiant cysylltiedig a adwaenir fel TRIST (TVEI-Related inservice Training) a rhwng 1985 ac 1987 rhyddhawyd £25 miliwn i'r awdurdodau addysg ar gyfer datblygiad staff yn gysylltiedig â'r cynllun. Unwaith yn rhagor gwelwyd dylanwad amlwg hyfforddiant ar gyfer diwydiant ar y gwaith gyda'r ysgolion yn arwyddo contract a oedd yn eu gwneud yn atebol i gyrraedd nifer o nodau penodol a negydwyd ar y cychwyn. Defnyddiwyd dulliau hyfforddi clinigol diwydiant yn ogystal, gyda llwyddiant yn aml yn cael ei amlygu yn ôl camau mesuradwy meistrolaeth ar sgiliau.

Un nodwedd arall o'r hyfforddiant hwn oedd fod tuedd gynyddol iddo fod wedi'i seilio ar ofynion yr ysgol ac wedi'i leoli yn yr ysgol ei hun. Roedd yr ail sylw hefyd yn wir am ran helaeth o'r hyfforddiant a ddaeth yn sgîl y newid i TGAU gan mai'r dull rhaedru a ddefnyddiwyd i ledaenu'r wybodaeth i drwch aelodau'r staff. I bwrpas yr hyfforddiant hwn hefyd, defnyddiwyd rhaglenni teledu i gyflwyno rhai camau allweddol e.e. athroniaeth sylfaenol y dull newydd o arholi sef mai mesur llwyddiant oedd y bwriad. Fformiwla'r Brifysgol Agored a welwyd ar waith yma gydag unedau cwestiwn ac ateb yn cydreddeg â'r rhaglenni teledu i gyflwyno gwybodaeth newydd ac ysgogi trafodaeth (neu adfyfyrion yn achos unigolyn.) Cynhyrwyd unedau pynciol hefyd yn esbonio'r newidiadau a'r dulliau asesu pwnc benodol ac yn cynnwys deunydd enghreifftiol ar gyfer ei drafod yn adrannol. Dull ydoedd a fu'n llwyddiannus yn ei nod o gyrraedd cynulleidfa eang mewn cyfnod byr. Pan oedd methiannau ac ansicrwydd ymysg aelodau staff, y ddau beth a oedd fwyaf cyfrifol am hynny oedd:

- i. aneffeithiolrwydd y dull rhaedru lle nad oedd y cynrychiolydd o'r ysgol yn llawn ddeall y neges neu yn gefnogol i'r newidiadau ac felly'n anaddas i gyflwyno'r hyfforddiant i aelodau eraill yr adran,
- ii. prinder amser ar gyfer cyflwyno'r cynllun newydd a'i fewnoli. Wyth mis o amser yn unig a roddwyd i gyflwyno'r athroniaeth addysgol y tu ol i'r newid, yr arholiad newydd a'r dulliau asesu.

Yn 1987 y daeth y cam arwyddocaol nesaf, sef LEATAGS (LEA Training Grants Scheme) a gellid dadlau mai cynllun peilot i'r datblygiad hwn fu TRIST. Yn ôl Cylchlythyr

6/86 (DES, 1986) newidiadau gweinyddol oedd rhai o'r amcanion a oedd yn benodol i'r cynllun hwn, e.e. sicrhau cynllunio mwy systematig a phwrpasol i'r hyfforddiant a datblygu rheolaeth fwy effeithiol ar athrawon. Ond roedd amcanion eraill, sef sicrhau datblygiad proffesiynol ac ymateb i'r newidiadau sylfaenol a oedd yn digwydd yn yr ysgolion oherwydd cyflwyno'r Cwricwlwm Cenedlaethol. Cynllun i gyflwyno newidiadau sylweddol a gwaelodol yng nghynnwys y dysgu ac yn y dulliau asesu ydoedd. Roedd y cynllun yn mynnu fod yr Awdurdodau Addysg Lleol yn cyflwyno manylion i'r Adran Addysg a Gwyddoniaeth yn dangos sut yr oeddynt yn mynd i gyrraedd yr amrywiol amcanion, eu strategaethau hyfforddi a'r gost arfaethedig yn:

- i. y meysydd hynny a oedd yn flaenoriaethau cenedlaethol, a
- ii. y rhai hynny a oedd yn flaenoriaethau lleol.

Daeth newid pellach yn 1991, gyda GEST (Grants for Education Support and Training) yn symud llawer o'r cyfrifoldeb oddi ar ysgwyddau'r Awdurdod Addysg Lleol ar yr ysgolion unigol. Nid oedd hyn ond dilyniant naturiol i'r newid mewn rheolaeth a chyllido a ddaeth yn sgîl Deddf Addysg 1988, a'r duedd a welwyd ym mholisiau Llywodraeth Geidwadol y dydd yn eu bwriad i leihau grym yr Awdurdodau Addysg.

B. Y Newidiadau Yn Nhrefniadaeth HMS o Fewn Yr Ysgolion

Crynhair rhai o'r effeithiau ymarferol a gafodd y newidiadau hyn mewn HMS gan Oldroyd a Hall (1991) gyda'r pwyslais yn symud oddi wrth y corff a oedd yn darparu i'r defnyddiwr neu'r ysgol:

O gyrsiau'r wledd ar y 'fwyden'	i gyrsiau coginio cartref yn cael eu darparu yn ôl yr angen.
O gyrsiau a ddarparwyd yn allanol	i gyrsiau ysgol-ganolog.
O gyrsiau ymhell o'r gweithle	i gyrsiau yn y gweithle.
O gynllunio ysgol ad hoc	i reolaeth systematig ar y drefn.
O gyrsiau/hyfforddiant	i amrywiaeth o ddulliau datblygu staff gan gynnwys ymgynghori a hunan-ddatblygiad.
O ffocws ar yr unigolyn	i ffocws ar yr ysgol/tim neu dimau/grwpiau o fewn yr ysgol.
O gyrsiau hirion wedi'u achredu	i gyrsiau byrion ymarferol .
O H.M.S. gwirfoddol	i HMS wedi'i awdurdodi.

(Oldroyd a Hall, 1991, t. 7)

Mae'r 'School Management Task Force' (1990) yn ychwanegu nifer o newidiadau eraill:

O gyrsiau'n cael eu cynnal gan diwtor	i dimau hunan gynhaliol o fewn ysgolion a/neu hunan astudiaeth dan gyfarwyddyd.
O gyrsiau'n cael eu cynnal ar amser penodedig	i gyrsiau sy'n gwbl hyblyg o ran eu hamseriad.
O gyflwyniadau llafar	weithdai, deunydd dysgu o bell, pecynnau gwybodaeth a deunydd hunan gynhaliol.
O gael gafael ar fwy o wybodaeth yn y cyrsiau	i wella perfformiad yn y swydd.

(School Management Task Force, 1990)

Y newid pwyslais cwbl amlwg a welir yn y ddwy restr uchod a arweiniodd at gynllunio a llunio pecynnau Hyfforddiant Mewn Swydd ysgol ganolog yn ffrwyth yr ymchwil presennol. Golyga hynny y bydd ysgolion ac athrawon yn gallu dewis a dethol unedau o'r pecyn yn ôl yr angen a welant ar unrhyw adeg. Gellir eu defnyddio yn yr ysgol, bydd hyblygrwydd ynglŷn ag amser eu defnyddio, - naill ai ar un o'r diwrnodiau HMS cydnabyddedig, mewn sesiwn fer ar ddiwedd y dydd; fel unigolion, yn ddim adrannol neu'n rhyng adrannol wrth geisio ffurfio polisiâu ysgol. Ni fydd angen arweinydd o'r tu allan ac ni fyddir o angenrheidrwydd, yn torri ar draws y dysgu sydd yn digwydd yn yr ysgol.

Y Syniadaeth Waelodol Sy'n Sylfaen i'r Pecyn HMS

Wrth fynd ati i lunio'r deunydd H.M.S. a ddeilliodd o'r ymchwil, (o hyn ymlaen "Y Pecyn,") roeddid yn ymwybodol o nifer o egwyddorion sylfaenol a fyddai'n sail i'r ffordd yr oedd y deunydd yn cael ei gyflwyno er nad oeddid yn bwriadu i bob uned ddilyn yr un patrwm. Ymdrinnir isod â'r egwyddorion hynny:

1. Mae angen cyfle i athrawon feddwl am eu gwaith ac adfyfyrto.

Nid oes amheuaeth na welwyd mwy o newid yn rôl yr athrawon, yng nghynnwys y cyrsiau uwchradd a chynradd ac yn y dulliau asesu yn y cyfnod o 1983 (gyda dyfodiad CADAG) i ddechrau'r 90au (gyda sefydlu patrwm asesu'r Cwricwlwm Cenedlaethol), nag a welwyd yn yr hanner canrif cyn hynny. Mae'r athrawon a fu yn y proffesiwn trwy gydol y cyfnod wedi gorfod addasu, newid eu dulliau dysgu ac asesu a chwestiynu eu hathroniaeth addysgol waelodol sawl gwaith. Cynyddodd cyflymder yr addasu a'r hyfforddiant fel chwrligwgan mewn ffair ac mae'r proffesiwn wedi gorfod derbyn cymaint bellach nes bod rhai yn amau a fu **datblygiad** proffesiynol o gwbl trwy'r HMS:

"In-service training delivered centrally was not seen as being a way of developing the teacher but as a way of solving the practical problems posed by the National Curriculum."

(Packwood, 1992, t. 49)

Dadleua ymhellach mai model HMS i ateb dibenion y dydd, sef cyflwyno'r newidiadau a ddeilliodd o'r Cwricwlwm Cenedlaethol ydoedd, yn hytrach na model a fyddai'n sicrhau gwell profiadau dysgu i'r disgyblion. Os yw athrawon i ddatblygu'n fodau amgenach nag offerynnau trosglwyddo gwybodaeth, yna mae angen amser arnynt i adolygu eu harferion dysgu eu hunain o safbwynt cynnwys a methodoleg.

Un o fwriadau'r Pecyn felly, yw cynnig cyfle i athrawon:

* **adfyfyrto ar eu harferion dysgu presennol**, mewn sefyllfaoedd uniaith yn ogystal â dwyieithog gan ofyn pam y maent yn cyflwyno'r gwaith fel y gwnânt, a sut y gellid newid eu dulliau os oes angen,

* **gyd-drafod gydag aelodau eraill o'r un adran** y dulliau dysgu hynny sy'n seiliedig ar y defnydd o iaith a ddefnyddir wrth gyfathrebu yn eu pwnc,

* **elwa oddi wrth brofiad aelodau eraill** sydd yn yr un adran.

Dyna beth yw pwrpas yr adran Trafod gyntaf a welir yn yr uned enghreifftiol YSGRIFENNU III (Williams, 1992) yn Atodiad 8.

2. Mae gan ymchwil addysgol lawer i'w gynnig i athrawon.

Ar ddiwedd y saithdegau a dechrau'r wythdegau pan oedd bri ar gyrsiau hirion yn arwain at radd, ac awdurdodau yn fwy parod i noddi athrawon i'w mynychu, roedd ymchwil addysgol ddiweddar yn cael cyfle i dreiddio i'r ysgolion. Noda'r rhai a holwyd gan Evans (1980) fod y cyrsiau wedi eu cynorthwyo i sylweddoli perthnasedd theori addysg i'w datblygiad fel athrawon.

Gyda'r newidiadau a amlinellwyd eisoes yn y bennod hon, yn nhrefniadaeth, strwythur a phwrpas yr H.M.S. ar ddechrau'r nawdegau, perthnasol yw gofyn a fydd athrawon yn cael y cyfle i ystyried yr ymchwiliadau sy'n berthnasol i'w dysgu? Mae angen y cyfle hwn arnynt i osod eu hadfyfyrion a'u trafodaethau mewn cyd-destun, ac i fod yn sbardun i syniadau ac arferion dysgu ymarferol newydd. Eto nid yw hi'n deg disgwyl i drwch y proffesiwn, yng nghanol eu darpariadau ar gyfer y disgyblion, ymgodymu ag adroddiadau ymchwil hirfaith.

Un arall o fwriadau'r Pecyn H.M.S. felly, yw cyflwyno ffrwyth yr ymchwil y buwyd yn ei drafod ym mhenodau 2 a 3 i sylw'r athrawon. I'r pwrpas hwn byddir yn crynhoi elfennau o'r ymchwil gwreiddiol, ei berthnasu i'r sefyllfa ddosbarth trwy gyfrwng y tasgau a awgrymir, a'i gyflwyno'n dameidiau mân haws eu treulio, gydag awgrymiadau am drafodaethau a thasgau ymchwiliol yn y dosbarth yn dod rhyngddynt.

Yn yr uned *YSGRIFENNU III* yn Atodiad 8 cyflwynir ffrwyth ymchwil athrawon Awdurdod Avon a oedd yn gysylltiedig â'r *Prosiect Ysgrifennu Cenedlaethol*. (Awdurdod Addysg Avon, 1987) Dyma yw prif bwrpas yr uned benodol hon.

3. Bwriad ymchwil addysgol yw gwella'r hyn sydd yn digwydd yn y dosbarth.

Yn ei arolwg o ymchwil addysgol a oedd yn cael ei gyflwyno ar gyrsiau H.M.S. noda Ellis, R.T. (1990) fod tuedd yng Nghymru iddo ymwneud mwy â diddordeb yr ymchwilydd nag anghenion yr athrawon. Cyflwynir ganddo'r safbwynt mai'r prif reswm am hynny yw cymhlethdod dysgu yn y dosbarth a'r ffaith fod mwyafrif yr ymchwilwyr ofn y sialens sydd ynghlwm wrth astudiaethau o'r fath. Dyfynnir o erthygl yn y T.E.S. gan Stone (1986) sy'n mynnu:

"Much research in schools and on teaching offers little to a teacher trying to improve learning. The main reason for this state of affairs is that research has concentrated mainly on describing the way schools and teachers are at the moment and has been little concerned with the way that they might be."

(Stone, 1986, 6 Gorffennaf)

Un o brif fwriadau'r ymchwil yw bod o fudd i athrawon yn eu dysgu o ddydd i ddydd, gwella'r cyfathrebu pynciol sydd ar waith yn y dosbarth a thrwy hynny ddyfnhau dealltwriaeth disgyblion o'r pynciau. Bydd yr unedau'n cyflwyno'r arferion dysgu da a welwyd ar waith yn ystod y cyfnodau arsylwi ac yn adeiladu ar y dadansoddi a ddigwyddodd fel rhan o'r ymchwil hwn. Ond yn ychwanegol at hynny, byddant hefyd yn cynnig syniadau i athrawon am bosibiliadau eraill yn eu dysgu, ".the way that they might be," fel y noda Stone (1986) yn y dyfyniad treiddgar uchod.

Gweler yr adran *Trafod* ar t.4 *YSGRIFENNU III* (Williams, 1992) yn Atodiad 8 lle cynnigir syniadau ymarferol ynglŷn â rhoi sylw i gamau'r broses ysgrifennu mewn dysgu pynciol.

4. Mae angen cynnig cyfle i'r athrawon droi'n ymchwilwyr eu hunain.

Trwy gyplysu ymchwil addysgol, adfyfyrion ar ran yr athro, arferion da athrawon neu ysgolion eraill a hybu'r syniad mai chwilio am "beth allai fod," yw nod H.M.S. y cam naturiol nesaf yw i'r athro dreialu'r syniadau a'r dulliau a fu dan drafodaeth. Nid bod yn wrthrych ymchwil yw'r unig rôl i'r athro, ond bod yn ymchwilydd ei hun. Yn ôl Schon (1983) dilyniant rhesymegol adfyfyrion yw hynny:

"When someone reflects in action, he becomes a researcher in the practice context."

(Schon, 1983, t. 68)

Mae pwyslais Schon yn fwy ar yr athro'n gweithio'n annibynnol ar eraill ac yn creu ei theorïau ei hun wedi'u seilio ar ei ymchwil a'i addysgu. Tra bod rhinwedd i'r syniad hwn, credir y byddai'r athro'n elwa llawer mwy o gysylltu ei waith gydag ymchwil academiaidd gydnabyddedig a thrwy rannu'i syniadau a'i ymchwil gyda chyd-weithwyr o fewn yr adran.

Mae'r hyblygrwydd ychwanegol a ddaeth i ysgolion yn sgil RHYG yn caniatáu amrywiaeth o ddulliau gweithredu gwaith o'r fath. Trwy gael athrawon yn arsylwi yng ngwersi'r naill a'r llall neu'n cyd-ddysgu'n achlysurol gellid ymestyn yr ymchwil a'i greu'n brosiect adrannol. Mae'r pwyslais trwy'r Pecyn H.M.S. ar yr adran fel uned weithredol gan y teimlir fod deialog ddeinamig yn bosibl yn y sefyllfa hon gyda phob aelod yn llwyr ymwybodol o'r hyn a ddysgir, o'r cyfyngiadau a allai fod yn yr ysgol o safbwynt gofod ac adnoddau, o'r polisi ieithyddol ac unrhyw ystyriaeth arall. Dyma'r union ffactorau sy'n rhwystro trafodaethau adeiladol pan yw aelodau o wahanol ysgolion yn cyfarfod i drafod agweddau ar eu dysgu. Gwerth gwahanol sydd i'r ddeialog honno.

Creu sefyllfaoedd o fewn ysgol/adran a chynnig syniadau a fyddo'n ysgogi athrawon i dreialu dulliau a syniadau newydd ac a allai arwain at yr athro fel ymchwilydd, felly, yw un o nodau'r Pecyn. Ond mae bwriad pellach, sef dylanwadu ar y dysgu:

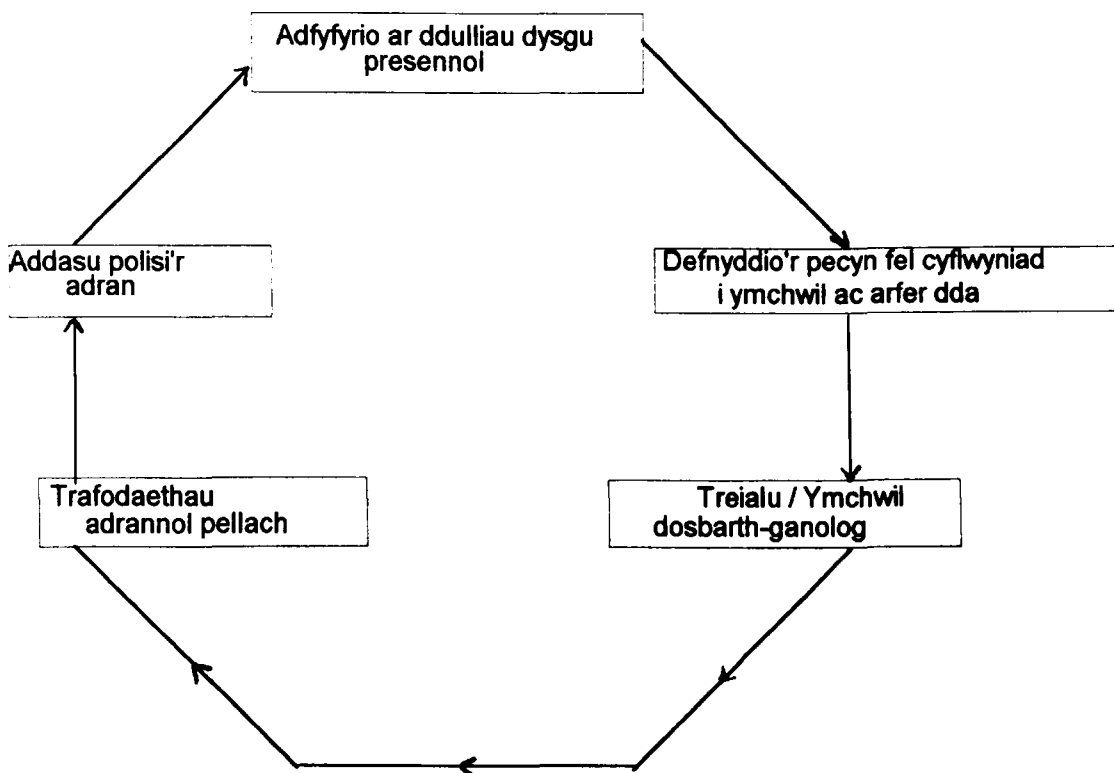
"Teacher research is not an end in itself but is inextricably linked to curriculum change and the adoption of new strategies.."

(Hopkins, 1985, t.119)

Awgryma pwynt 2 Gweithgaredd a Thrafod, t.8 YSGRIFENNU III (Williams, 1992) yn Atodiad 8, ymchwil ddosbarth ar raddfa fechan trwy dreialu agweddau ar y broses ysgrifennu, cyn dod yn ôl fel adran i arfarnu ac addasu'r hyn a dreialwyd.

5. Adolygu polisiau adrannol yn sgil y trafod a'r ymchwilio.

Nid deddf ar bapur yw polisi ond rhywbeth sy'n cael ei adolygu'n barhaus yn sgil profiad ymarferol. O'r herwydd gellid defnyddio'r unedau fel sail i adfyfrio, treialu dulliau gwahanol, cynnal ymchwil ddosbarth ganolog a thrafodaethau sy'n arwain at ddulliau neu syniadau gwerthfawr. Wedi hynny, gellid ystyried eu mabwysiadu'n rhan o bolisi'r adran. Proses ydyw sy'n datblygu'n gyfres o gylchoedd yn dilyn y patrwm canlynol:



Ffigur 8:1 - Model o ffordd y gellid defnyddio'r Pecyn HMS i ddylanwadu ar bolisi adran.

Awgryma'r adran *Trafod* ar t. 9 yr uned *YSGRIFENNU III* (Williams, 1992) yn Atodiad 8, fod aelodau'r adran bellach mewn sefyllfa i fabwysiadu rhai o'r elfennau a dreialwyd yn rhan o'u polisi adrannol.

Cynnwys y Pecyn H.M.S. Prawf

Oherwydd fod Prosiect Datblygu Addysg Ddwieithog yn cyd amseru â'r ymchwil presennol ac yn deillio ohono, lluniwyd unedau'r Pecyn yn ôl yr hyn a ddarganfuwyd yn ystod yr arsylwi. Nododd nifer o Gydgyssylltwyr Iaith y sir mewn sgyrsiau anffurfiol yn yr ysgolion ac mewn cyfarfod yn Y Coleg Normal (13 a 25 Mawrth, 1992) y buasent yn gwerthfawrogi arweiniad ynglŷn â sut y gallent ddatblygu eu rôl o fewn ysgol. **Bwriad Bloc 1 yw:**

cyflwyno athroniaeth y Pecyn iddynt, eu hymgyfarwyddo â'i gynnwys, cynnig awgrymiadau ar gyfer monitro'r polisi iaith o fewn ysgol a lledaenu'r arferion da hynny mewn rheolaeth a welwyd gan ddau o'r Cydgysylltwyr eu hunain.

Seiliwyd **Bloc 2** ar yr hyn a drafodir ym mhenodau 2 a 5, (ac i raddau llai 6) a chynhwysir ynddo:

ymdriniaeth â lle iaith mewn dysgu pynciol wedi'i ddsbarthu'n syml o dan y penawdau **Llafaredd, Ysgrifennu a Darllen**. Nodwedd benodol y bloc hwn yw mai ystyried y ffordd y mae ymwybyddiaeth o bwysigrwydd iaith mewn cyfathrebu pynciol yn y cyd-destun uniaith a wneir, cyn symud i gymhlethdod y sefyllfa ddwyieithog.

Gan fod **Bloc 3** yn ymdrin â dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog, beth bynnag fo dehongliad ysgol o hynny, sylfaenwyd ef ar gynnwys penodau 3 a 7 ac ystyrir ynddo:

- a. yr holl agweddau y cyffyrddwyd â hwy yn ystod unedau Bloc 2 o'u cymhwyso i sefyllfa ddwyieithog, a
- b. agweddau penodol eraill sy'n gysylltiedig â defnyddio a datblygu'r ddwy iaith trwy ddysgu pynciol e.e.trawsieithu, y defnydd o unedau dwyieithog, problemau athrawon yn y sefyllfa hon.

Mae **Bloc 4** hefyd wedi ei sylfaenu ar yr arsylwi a wnaethpwyd yn yr ysgolion ac ymdrinnir ynddo â:

rhai newidiadau a fydd yn angenrheidiol mewn dulliau dysgu a threfniadaeth ddsbarth wrth weithredu argymhellion y Cwricwlwm Cenedlaethol yn y gwahanol bynciau yng nghyd-destun y sefyllfa ddwyieithog sydd yng Nghymru. Cyffyrddir yn ogystal a strategaethau dysgu gwahanol megis "hunan addysgu cynhaliol" ac agweddau eraill a welwyd wrth arsylwi mewn ysgolion sydd o bosibl yn fwy eang eu hapel ond sy'n berthnasol i'r holl athrawon eu hystyried wrth gyflwyno'u pynciau'n effeithiol e.e. darlennedd yn y nodiadau a gynhyrchir ganddynt a'r problemau iaith sydd yn benodol i'w pynciau penodol hwy.

Rhannwyd y Blociau yn unedau fel a ganlyn:

- Bloc 1** - Cyflwyniad a Rhagarweiniad
1. Rôl y Cydgysylltwr Iaith
 2. Arfarnu'r Polisi Iaith
 3. Trefnu Dysgu Dwyieithog
 4. Gweithredu a Monitro'r Polisi Dwyieithog
 5. Taflen Gyfeirio ar Gyfer Arsylwi yn y Dosbarth

Bloc 2

6. Darllen 1 - Uwch Sgiliau Darllen
7. Darllen 2 - Gweithgareddau Dadansoddi'r Testun
8. Darllen 3 - Gweithgareddau Aildrefnu'r Testun
9. Darllen 4 - Goresgyn Problemau
10. Ysgrifennu 1 - Cyflwyniad i ysgrifennu mewn pwnc
11. Ysgrifennu 2 - Ysgrifennu Nodiadau
12. Ysgrifennu 3 - Y Broses Ysgrifennu ac Ailddrafftio
13. Ysgrifennu 4 - Dilyn Datblygiad
14. Llafaredd 1 - Rhagarweiniad
15. Llafaredd 2 - Trefnu Gwaith Llafar
16. Llafaredd 3 - O Safbwynt Yr Athro
17. Llafaredd 4 - O Safbwynt Y Plentyn

Bloc 3

18. Dwyieithrwydd 1 - Rhagarweiniad
19. Dwyieithrwydd 2 - Rhagarweiniad
20. Systemau Dwyieithog - 1 Cyfrwng y Gwersi
21. Systemau Dwyieithog - 2 Taflenni Gwaith yn y Sefyllfa Ddwyieithog
22. Systemau Dwyieithog - 3 Dysgu Dwyieithog 50 :50
23. Dysgu trwy gyfrwng Dwy Iaith - Arddulliau Dysgu
24. Trawsieithu
25. Gwaith Llafar yn y Sefyllfa Ddwyieithog
26. Hybu Darllen yn yr Ail Iaith

Bloc 4

27. Paratoi Deunydd ar Gyfer Plant
28. Problemau Iaith Mewn Pwnc
29. Y Cwricwlwm Cenedlaethol 1 - Trefniadaeth
30. Y Cwricwlwm Cenedlaethol 2 - Iaith yn y Dogfennau Pynciol
31. Hunan Addysgu Cynhaliol

Bydd gweddill y bennod hon yn ymwneud â'r dulliau H.M.S. a ddefnyddiwyd i gyflwyno'r Pecyn i ysgolion Gwynedd.

Lledaenu'r Ymarferion Da i'r Ysgolion

Rhaid braenaru'r tir cyn hau'r hadau, ac os ydynt i ddwyn ffrwyth rhaid i'r amodau fod yn ffafriol. I sicrhau'r diddordeb yn y gwaith ac yn arbennig yn y Pecyn H.M.S. roedd angen creu'r amodau ffafriol hynny o'r dechrau trwy dargedu gwahanol garfannau o athrawon o fewn yr ysgolion.

1. Y Prifathrawon

Cychwynnodd y braenaru ar gais yr amaethwyr eu hunain megis, yn y gynhadledd i brifathrawon ysgolion uwchradd y sir yn Llandudno, (Tachwedd 1991); sefyllfa fwy manteisiol na'r un a welir yn Marland (1977) ynglŷn â lledaenu iaith ar draws y cwricwlwm:

"Get headmaster's support."

(Marland, 1977, t.235)

Llwyddwyd i greu mwy o ddiddordeb ac ymwybyddiaeth o amcan a natur y gwaith yn y trafodaethau pellach a gafwyd gyda'r prifathrawon yn y cyfarfodydd o'r pump consortiwm (Ionawr-Ebrill, 1992) a'r cyfarfod yn niwedd Ebrill yr un flwyddyn, lle'r adroddwyd iddynt rai o ganlyniadau Cam cyntaf y gwaith a sicrhau eu cydweithrediad ynglŷn â Cham 2.

Yn y cyfarfodydd consortia manylwyd ar y cynlluniau ar gyfer y prosiect yn ei gyfanrwydd o dan y penawdau:

* Amcanion y prosiect

- a. sicrhau canlyniadau trwy ymchwil academiaidd
- b. creu pecyn H.M.S. wedi'i seilio ar ymarferion da

* Pwrpas a Dulliau'r arsylwi. Manylu ar:

- a. y fethodoleg ddysgu mewn amrywiol sefyllfaoedd (e.e. athroganolog, disgybl-ganolog ac adnoddau ganolog) a'r berthynas rhwng y defnydd o'r iaith a gallu dilyn/deall pwnc, (mewn sefyllfaoedd uniaith Gymraeg a/neu dwyieithog).

- b. y dehongliadau amrywiol o bolisi iaith y sir fel yr oedd yn cael ei amlygu yn y dulliau ffrydio/setio, a'r defnydd o'r ddwy iaith o fewn y dosbarth.

* Dulliau cyflwyno o fewn y Pecyn H.M.S. a Sesiynau H.M.S. yn ystod cyfnod y prosiect, (dwy flynedd o Hydref 1991 - Medi 1993), drwy:

- a. gynllunio ar gyfer trafodaethau adrannol
- b. fformat ysgol-ganolog h.y. heb fod angen neb o'r tu allan i gyflwyno'r unedau
- c. yr unedau hunan gynhaliol a fyddai'n cynnwys cyfeiriadau at a/neu grynodedbau o ymchwil ddatblygol ddiweddar a thrawsysgrifiadau o ddeunydd a ffilmwyd yn ysgolion Gwynedd yn ystod y prosiect
- ch. gynnwys awgrymiadau am ymchwil weithredol ar raddfa fechan h.y. *action-research*.

Sylfaen yr adborth am yr hyn a ddysgwyd yn ystod Cam 1 (diwedd Ebrill, 1991) oedd Pennod 5 ond mai adrodd mwy argraffadol ydoedd heb gymaint o'r enghreifftio penodol. Roedd yn fodd i gynnig y cynlluniau ar gyfer Cam 2 a derbyniwyd gwahoddiad penodol gan bedwar prifathro (nad oedd eu hysgolion wedi cael eu defnyddio cyn hynny,) i ddefnyddio'u hysgolion ar gyfer ymestyn y gwaith, yn ogystal â gwahoddiad cyffredinol y prifathrawon i gyd fel corff. Roedd yr ymestyn yn fwriad ond roedd y gwahoddiadau personol yn dangos fod diddordeb byw yn yr ymchwil.

2. Y Cydgysylltwyr Iaith

Mae rôl y cydgysylltwyr iaith wrth sicrhau polisi iaith llwyddiannus yn ddeublyg; gwnânt waith yr haul a'r glaw! Maent yn cynnig syniadau, yn annog athrawon i fentro ac yn ffynhonell ysbrydoliaeth ar y naill law, ond yn monitro datblygiad mewn rôl arfarnol ar y llall. Heb y sensitifrwydd a'r doethineb sydd ei angen i ymdrin â phobl a'r gallu i gynnig arweiniad doeth, dwy rôl ydynt a allai wrthdaro. Roedd eu cydweithrediad a'u cefnogaeth hwy i'r prosiect yn allweddol i ddau gyfeiriad:

- i. i gydweithio â'r prifathrawon i adnabod y sefyllfaoedd addas a sicrhau cefnogaeth yr athrawon hynny a fodlonodd i dderbyn yr ymchwilydd yn eu dosbarth a'r rhai a fodlonodd i gymryd eu ffilmio yn ystod yr ail gam, ac hefyd

ii. i sicrhau y byddo'r Pecyn o werth i athrawon y dyfodol trwy benderfynu ar y ffyrdd gorau o'i gyflwyno a'i ddefnyddio gyda gwahanol adrannau a charfannau o athrawon.

Oherwydd eu rhan allweddol, gwahoddwyd pob cydgysylltydd iaith yng Ngwynedd i ddeuddydd o gwrs ar 13 a 25 Mawrth, 1992. Gwahanwyd y ddeuddydd gan fod rhan weithredol iddynt yn y gweithgareddau ac er mwyn iddynt hwy a'r cynrychiolydd arall o'u hysgol, (o'r adrannau Gwyddoniaeth neu Dechnoleg) gael amser i ymgyfarwyddo â'r deunydd a gallu rhoi barn gytbwys arno. Roedd yr holl aelodau wedi derbyn copiâu o unedau 10-12, **Ysgrifennu 1,2,3**, ymlaen llaw a gwyddai'r cydgysylltwyr eu bod i arwain sesiynau trafod gan ddefnyddio'r unedau hynny, felly roeddynt wedi eu hastudio ymlaen llaw. Roedd 18 o'r cydgysylltwyr yn bresennol.

Yn ystod y diwrnod cyntaf cafwyd:

* cyflwyniad i fwriadau'r prosiect (tebyg i'r un a gafodd y prifathrawon)

* gweithdy llafar i'r athrawon pwnc gyda deunydd nad oedd wedi ei anfon iddynt ymlaen llaw (a'r cydgysylltwyr yn arsylwi ac yn myfyrio ar y dulliau cyflwyno)

* sesiwn ar wahân i'r cydgysylltwyr yn trafod:

- y ffordd yr oeddynt yn gweld eu rôl yn yr ysgol

- eu syniadau am y dulliau cyflwyno a welwyd eisoes a'r meysydd yr hoffent i'r prosiect eu cynnwys ac a fyddai'n gymorth iddynt wneud eu gwaith.

(Yn dilyn yr awgrymiadau a gafwyd y lluniwyd **Bloc 1** yn ei gyfanrwydd, **Darllen 4**, **Ysgrifennu 4**, **Problemau Iaith Mewn Pwnc**.) Roedd y sesiwn hon dan arweiniad un o'r cydgysylltwyr gyda'r ymchwilydd yn bresennol yn ystod yr 20 munud olaf yn unig (gan ei fod yn arwain gweddill y gweithdy llafar gyda'r athrawon pwnc ar y dechrau.)

* Dwy sesiwn awr, gyda dau gydgysylltydd a dau o'r athrawon pwnc ym mhob grŵp yn trafod y ddwy uned **Ysgrifennu 2** ac **Ysgrifennu 3**, gyda'r naill a'r llall yn cymryd arwiniad yn eu tro. Roedd rhai ohonynt yn amlwg wedi paratoi'n ofalus gan ddod ag enghreifftiau perthnasol o'u hysgolion eu hunain i'w trafod. Roedd y

gweithredu hwn yn modelu un ffordd o baratoi ar gyfer sesiwn o'r fath yn ôl yn eu hysgolion.

* Sesiwn glo yn arfarnu gwerth y diwrnod ac yn paratoi ar gyfer yr ail ddiwrnod, - trwy rannu'r unedau ar uwch-sgiliau darllen, **Darllen 1,2,3** a nodi y byddid yn trafod **Dysgu yn y Sefyllfa Ddwieithog** yn ystod y prynhawn. Eto roedd y cydgysylltwyr i arwain sesiynau'r bore a'r ymchwilydd yn arwain yn y prynhawn.

Yn ystod yr ail ddiwrnod cadwyd at y patrwm arfaethedig ond ar ddiwedd y dydd aeth y cydgysylltwyr a'r athrawon Technoleg neu Wyddoniaeth o'r un ysgolion at ei gilydd yn barau i drafod sut oedd polisi iaith yr ysgol yn cael ei weithredu yn yr adran honno a pha newidiadau oedd eu hangen (os o gwbl) i gryfhau hynny. Roedd hwn yn gyfle i gydgysylltwyr gyplysu **dulliau dysgu** gyda **pholisi iaith** yr ysgol a gweld sut oedd y ddeubeth yn mynd law yn llaw. Roedd y rhestr dyletswyddau isod, a luniwyd ganddynt yn ystod y diwrnod cyntaf, yn cynnwys y ddwy elfen er nad oedd awgrym yno o sut y gellid eu hasio:

- * Gofalu bod polisi iaith yr ysgol yn cael ei weithredu.
- * Diogelu ethos Gymraeg yr ysgol.
- * Rhoi arweiniad i adrannau ar lunio polisiau iaith adrannol.
- * Dehongli polisi iaith yr ysgol i rieni ac athrawon.
- * Sicrhau bod dysgwyr da yn cael eu haddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg.
- * Datblygu gwaith llafar yn yr ysgol.
- * Edrych ar ansawdd iaith yn yr ysgol:-
 - yr ansawdd ar y pryd.
 - adeiladu pwrpasol ar hynny.
- * Cynnal arolwg o'r sefyllfa ieithyddol.
- * Sicrhau bod peirianwaith cyfieithu yn cael ei sefydlu.
- * Arsylwi yn y dosbarthiadau.

Ar ol yr ail gwrs deuddydd, Rhagfyr 2 a 3, 1992, (i athrawon pynciau eraill ar wahân i Wyddoniaeth a Thechnoleg,) gofynnwyd i'r cydgysylltwyr arfarnu'r deunydd gan gynnig (i) awgrymiadau am welliannau a (ii) meysydd eraill yr hoffent eu gweld yn cael sylw yn y pecyn terfynol. Roeddynt, erbyn hynny, wedi derbyn oddeutu hanner yr unedau sydd yn y Pecyn.

Cafwyd wyth ymateb a thra'r oeddynt yn gwerthfawrogi'r unedau a'u cynnwys gyda sylwadau canmoliaethus, roedd peth amheuaeth ym meddwl un, ynglŷn â'r ffaith mai ar gyfer trafodaethau adrannol y'u bwriadwyd. Mynegodd :

"...Efallai y bydd yr elfen gwaith ymchwil a'r termau'n codi braw ar rai athrawon...Mae'r bwriad yn un clodwiw - sef gofyn i adrannau adolygu ac arfarnu'r gwaith a wneir ar hyn o bryd yng nghyd-destun sgiliau iaith. Mae modd i'r unedau wneud hyn os defnyddir hwy fel y bwriedir. Ond yn yr hinsawdd addysgol bresennol (pwysau gweithredu Cyfnod Allweddol 3 a pharatoi/cyflwyno C.A. 4) rhaid gofyn y cwestiwn pa mor ymarferol bosibl yw hi i adrannau roi'r sylw angenrheidiol i ddatblygu sgiliau ieithyddol? "

Eto, holl fwriad yr unedau yw ceisio dangos fel mae'r defnydd a wneir o iaith mewn dysgu pynciol yn gallu dyfnhau dealltwriaeth disgybl o'r pwnc hwnnw yn hytrach na datblygu sgiliau ieithyddol er eu mwyn eu hunain. Bradychu'r un diffyg dealltwriaeth lawn o bwrpas y Pecyn wna un arall pan noda fod angen trosglwyddo'r deunydd i fod ar ffurf taflenni pynciol; rhywbeth a fyddai'n gwbl anymarferol. Sylweddola'r trydydd mai hwy fel cydgysylltwyr fyddo'n arwain adrannau i ddefnyddio'r deunydd ac y byddo trafodaethau adrannol ar y meysydd a gynhwysir yn cryfhau'r polisi iaith o fewn ysgol:

"...Rwyf wedi nodi mewn sgwrs dros y ffôn fy mod yn credu bod angen arweiniad ar adrannau oddi fewn i ysgol i fynd i'r afael â'r deunyddiau. Dyma ran o gyfrifoldeb y Cyd-gysylltwyr Iaith mae'n debyg...

...Un o ddatblygiadau mwyaf cyffrous a diddorol y blynyddoedd diwethaf ydi bod y gwahanol adrannau oddi fewn i'r ysgolion wedi dechrau mynd i'r afael â gweithrediad y polisi iaith. Caf fy synnu yn wythnosol bron gan safon a hyd a lled rhai o'r trafodaethau adrannol, a braf yw meddwl bod yna ddeunydd priodol ar ei ffordd i'r ysgol i gymell a chynnal y gwaith hwn ymhellach..."

Y Cydgysylltydd Iaith yn ddiamheuaeth yw'r allwedd i unrhyw ddefnydd llwyddiannus a wneir o'r Pecyn ar ei wedd derfynol a dyna pam y pwyswyd ar swyddogion Gwynedd i gynnal diwrnod i'w gyflwyno iddynt hwy, (Mawrth 21, 1994). Lluniwyd Bloc 1 ar eu cyfer hwy'n benodol ac ni chynhwyswyd unrhyw rannau ohono yn y deunydd y cawsant gyfle i'w arfarnu. Ceiswyd cynnwys nifer o'u hawgrymiadau eraill ynghyd â'r awgrymiadau a gafwyd gan AEM. ar yr un deunydd prawf, wrth lunio'r fersiwn derfynol.

3. Athrawon Pwnc

Wedi sicrhau cydweithrediad y tîrfeddiannwr ar gyfer braenaru'r tir, cael cadarnhad y byddai digon o haul a glaw i gynnal unrhyw dwf, rhaid oedd trin y pridd ei hun,- ei aredig, ei wrteithio a gweithio arno gyda'r oged. Heb gefnogaeth yr athrawon pwnc ni fyddai unrhyw ddyfodol i'r Pecyn. Lledaenu eu hymarferion dysgu da hwy eu hunain yw holl bwrpas y prosiect. Ymdrech i wneud hynny oedd cael cynrychiolaeth o adrannau Gwyddoniaeth neu Dechnoleg pob ysgol i ddod gyda'r Cydgysylltydd Iaith i'r ddeuddydd cyflwyno cyntaf. Cafwyd cynrychiolaeth o'r adrannau eraill,- un o bob ysgol bron yn y ddeuddydd a ddilynodd, yn Rhagfyr 1992. Yn ystod y pedwar diwrnod daeth 44 o athrawon pwnc i gysylltiad gweithredol â'r deunydd yn ychwanegol at y 18 Cydgysylltydd Iaith.

Daeth 40 o athrawon eraill (38 ohonynt o Wynedd) i gysylltiad agos ac estynedig â'r deunydd trwy ddau fath o gwrs 10 diwrnod a gynhaliwyd yn ystod Mehefin 1992 a 1993, sef:

- i. y **Cwrs Newid Cyfrwng** ar gyfer athrawon a oedd am loywi eu hiaith er mwyn dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg ac a gynhaliwyd yn flynyddol er 1987 gan yr ymchwilydd yn y Coleg Normal, a
- ii. **Cwrs Dysgu Pynciol a Defnyddio Iaith** a luniwyd i gyd-fynd â'r Prosiect Datblygu Addysg Ddwyeithog ac a oedd yn canolbwyntio ar y methodolegau dysgu hynny a welir yn y Pecyn.

Bu 'r cyrsiau a gynhaliwyd yn ystod 1992 yn gyfle i dreialu'r deunydd gydag athrawon amrywiol bynciau ac yn fodd i gyfoethogi gwaith y Prosiect. Cynhyrchwyd rhai o'r taflenni gwaith sydd yn yr atodiad i Uned 21 yn ystod y cyfnod hwn a chafwyd caniatâd i ffilmio'r deunydd a gynhyrchwyd gan bump o'r aelodau yn cael ei ddefnyddio yn y dosbarth yn ystod Cam 2. Cyfoethogwyd y gwaith gan aelodau'r Cwrs hwn ac yn ystod yr arfarnu cafwyd barn deg ar y deunydd ynghyd ag awgrymiadau gwerthfawr am ychwanegiadau. Roeddent yn ganmoliaethus o'r cynnwys a chredir bod hynny'n adlewyrchiad o'r ffaith eu bod wedi cael digon o amser i fynd i'r afael o ddifrif â rhai unedau.

"...Mae'r unedau yn help i ni weld yn gliriach os ydym ar y trywydd iawn (o fewn ein adrannau) hefo'n polisi iaith ac unrhyw ddatblygiad pellach..."

"...Cefais fudd o'r syniadau a awgrymwyd yn enwedig y rhai o'r unedau *Ysgrifennu a Gwaith Llafar yn y Sefyllfa Ddwieithog*. Roedd rhain yn gwneud i mi feddwl eilwaith am y dulliau yr wyf yn eu defnyddio fy hun..."

"...Roedd cynnwys cyffredinol yr unedau yn ddefnyddiol dros ben a'r holl wybodaeth wedi ei osod allan a'i gyflwyno mewn ffordd oedd yn hawdd ar y llygad. Yr unedau mwyaf defnyddiol i mi yn y sefyllfa y byddaf ynnddi ym mis Medi yw:

Gwaith Llafar yn y Sefyllfa Ddwieithog

Problemau Iaith Mewn Pwnc

Trawsieithu

Dwieithrwydd 1 a 2

Paratoi Deunydd ar Gyfer Plant.

Y rhai lleiaf defnyddiol i mi oedd *Darllen 1,2,3...*"

"...Patrwm a ffurf yr unedau yn drefnus a'r gweithgareddau yn rhai rhesymol (call). Unedau mwyaf defnyddiol:- *Darllen 3, Problemau Iaith Mewn Pwnc, Paratoi Deunydd ar Gyfer Plant, Hunan Addysgu Cynhaliol...*Credaf fod y gweithgareddau i gyd wedi creu cyfle i adfyfrio ar fy nulliau dysgu (a pharatoi gwaith)..."

Trwy gael y cyfle i adfyfrio ar rai unedau a'u cymhwyso i'w pynciau a'u sefyllfaoedd eu hunain, cafodd yr athrawon hyn gyfle llawnach i ymgodymu â'r cynnwys. Ceisio mesur eu gwerth trwy eu darllen yn unig yr oedd y Cydgysylltwyr Iaith ac nid oedd hynny'n rhoi'r un cyfle iddynt ymgylfarwyddo â'r syniadau a gyflwynir. Gwelir yn y sylwadau uchod hefyd fel mae'r athrawon yn ystyried gwerth yr unedau unigol yn ôl eu sefyllfaoedd a'u anghenion ar y pryd; mae hynny'n unol â'r nod o ddewis a dethol yn ôl y gofyn a oedd y tu ôl i'r Pecyn.

Dull arall a ddefnyddiwyd yn ystod cyfnod y Prosiect i gyflwyno'r deunydd prawf i athrawon pynciol oedd yr un lle cafwyd gwahoddiad gan brifathrawon a/neu'r Cydgysylltwyr Iaith i arwain sesiwn Hyfforddiant Mewn Swydd i athrawon ysgol gyfan.

Roedd rhain yn amrywio yn eu hyd o awr i ddiwrnod cyfan. Rhwng Ionawr 1992 a Rhagfyr 1993 digwyddodd hynny yn achos ysgolion Brynrefail; Dyffryn Ogwen; Y Gader; Glan y Môr, Pwllheli; Tryfan a Syr Hugh Owen, Caernarfon. Yn ogystal, cafwyd sesiynau tebyg gyda charfannau o athrawon yn ysgolion David Hughes, Porthaethwy, Tywyn a'r Creuddyn; a chyda charfannau o athrawon Dyniaethau a Gwyddoniaeth y sir a oedd wedi eu cynnull ynghyd gan yr Ymgynghorydd pwnc perthnasol. Hefyd cafwyd sesiwn gyda'r athrawon hynny a oedd yn eu blwyddyn gyntaf o ddysgu yn 1993-94. Sesiwn gyda'r tîm rheoli, Pennaeth y Gymraeg a'r Cydgysylltydd Iaith yn unig a gafwyd yn Ysgol Dyffryn Conwy, Llanrwst yn cynghori ar ffrydio yn ogystal â chynnig rhai unedau ac awgrymiadau am H.M.S.

Yn ychwanegol at y Prifathrawon, amcangyfrifir fod oddeutu 350 o athrawon y sir wedi eu cyflwyno i'r Prosiect ac o leiaf un uned yn y dull hwn; 100 wedi bod ar un o'r cyrsiau a oedd yn uniongyrchol gysylltiedig â'r Prosiect, ac oddeutu 100 arall wedi eu defnyddio i bwrpas yr arsylwi a'r ffilmio yn ystod camau 1 a 2. Yn ogystal, roedd nifer o athrawon Mathemateg y sir yn bresennol yn y sesiwn a gyflwynwyd i Gynhadledd Flynyddol Athrawon Mathemateg Cymru ac yn y cyrsiau Atodiad Cymhelliant a gyflwynwyd i fyfyrwyr Ymarfer Dysgu Cymru yn Aberystwyth yn 1992 (58 o fyfyrwyr) a 1993 (81).

Clo

Yn ystod y cyfnod datblygol, felly, cafwyd digon o gyfle i gyrraedd trwch athrawon uwchradd y sir,- cyfartaledd o oddeutu 25 o bob ysgol, ond mae'n rhy gynnar eto i geisio mesur effeithiolrwydd y deunydd fel unedau hunan-gynhaliol na'u heffaith ar ddulliau dysgu athrawon. Er hynny, cafwyd arwyddion y bydd hynny'n dibynnu ar nifer o ffactorau:

- i. **yr arweiniad a roir mewn ysgol gan y Cydgysylltwyr Iaith ynglŷn â pha unedau sydd yn berthnasol i ddatblygiad y polisi o fewn adran ac ysgol. (Gellid tybio mai gyda'r Cydgysylltydd yn arwain y drafodaeth adrannol y byddai'n fwyaf effeithiol mewn rhai achosion.)**
- ii. **bod angen amser ar athrawon gydag uned(au). Nid trwy geisio rhuthro trwy nifer o unedau mewn blwyddyn y ceir y budd mwyaf ond trwy ystyried maes**

mewn dyfnder; gellid tybio y byddai un neu ddwy o unedau y flwyddyn yn ddigon i fwyafrif yr adrannau. Rhaid cofio fod angen cyfle i adfyfrio a threialu fel rhan o'r broses gyflawn.

iii. **ceir y budd mwyaf o'r unedau trwy geisio addasu gwaith adran ar yr un pryd.** Mae'r syniadau a gyflwynir yn fwy byw a real pan yw'r athrawon angen arweiniad mewn maes penodol ar yr adeg honno.

Cafwyd argoelion eisoes o rai ysgolion fod defnydd i'r unedau mewn sesiynau ysgol ganolog gyda dau o'r Cydgysylltwyr yn adrodd yn eu taflenni arfarnu:

"...Yr unedau a ddefnyddiwyd fwyaf gennym hyd yma yw *Ysgrifennu 1,2,3; Darllen 1,2,3 a Paratoi Deunydd ar Gyfer Plant...*"

"...Defnyddiais *Darllen 1,2,3* ac fe aeth y gwaith yn llwyddiannus iawn. Cychwynnais drwy roi erthygl o'r *Western Mail* iddynt a gofyn am nifer o bwyntiau - i brofi eu bod yn defnyddio gwahanol strategaethau eu hunain..."

Dengys yr ail ddyfyniad fel mae addasu'n digwydd ar y cyflwyno ac fel mae rhai ysgolion yn ychwanegu at yr hyn sydd yn yr unedau. Trefnodd ysgol arall gwrs yn ymwneud â rheolaeth dosbarth yn y sefyllfa ddwyieithog. Cafwyd 10 sesiwn awr dros y flwyddyn gyda'r Prifathro, y Cydgysylltydd Iaith a'r Ymchwilydd yn arwain gwahanol sesiynau.

Datblygiadau cadarnhaol lle defnyddir yr unedau i bwrpas yr ysgol yw'r ddau hyn; arwyddion efallai bod yr had yn dechrau gwreiddio!

CASGLIADAU AC ARGYMHELLION

Yn y bennod hon cyflwynir y casgliadau eang sydd yn deillio o'r ymchwil, casgliadau a fydd o werth i athrawon a gweinyddwyr addysg yn eu gwaith o ddydd i ddydd. Cyd-destun oedd Gwynedd i'r holl amrediad o sefyllfaoedd uniaith a dwyieithog (ymestynnol a gostyngol) a welir mewn addysg uwchradd yng Nghymru. Nid yw'n fwriad penodol, felly, i drafod rhagoriaethau a ffaeleddau un sir ond yn hytrach i gyflwyno casgliadau cyffredinol a gododd o'r astudiaeth ac sydd yn berthnasol y tu hwnt i Wynedd, ac mewn rhai achosion, y tu hwnt i Gymru.

Yng nghorff y penodau blaenorol nodwyd nifer o bwyntiau cyffredinol ac ymarferol o safbwynt dysgu yn y dosbarth sydd yn codi o'r ymchwil. Yma, ailadroddir rhai ohonynt a chynigir casgliadau ychwanegol sydd yn codi'n uniongyrchol o'r gwaith. Gan mai prif nod y prosiect yn ei gyfanrwydd oedd canolbwyntio ar ddulliau dysgu yn y sefyllfa uwchradd uniaith Gymraeg a dwyieithog, bydd mwyafrif y casgliadau yn ymwneud â lledaenu ymarfer dda yn y dosbarth. Yno y ma'r holl bolisiâu a bwriadau yn blodeuo a dwyn ffrwyth neu'n marweiddio a chrebachu o ddiffyg cynhaliath gan mai natur y berthynas rhwng athro a disgybl yw'r elfen sy'n greiddiol i lwyddiant.

Ond ceir yma hefyd gasgliadau ac argymhellion sy'n ymwneud â threfniadaeth ar lefel ysgol a ffactorau ar lefel genedlaethol a allai hwyluso a grymuso dysgu pynciol dwyieithog i'r dyfodol. Rhennir hwy felly, yn gasgliadau sydd yn ymwneud â:

- i. dysgu effeithiol yn y sefyllfa uniaith.
- ii. trefnu a rheoli datblygiad dwyieithrwydd disgyblion a dysgu effeithiol o fewn sefyllfaoedd dwyieithog.
- iii. lledaenu datblygiad dwyieithog plentyn yn sirol ac yn genedlaethol ac oblygiadau polisiâu gwleidyddol, addysgol a gweinyddol addysg i hynny.

A. Casgliadau'n Ymwneud â Dysgu ac Addysgu Effeithiol yn y Sefyllfa Uniaith

Yn ei ymwneud â'r defnydd a wneir o iaith yn yr ystafell ddosbarth, ymdrin â dulliau ac arddulliau dysgu yn yr ystyr ehangach yr oedd yr ymchwil. Mae'r mathau o dasgau a osodir i brofi ymhellach ddealltwriaeth disgyblion o gysyniad neu faes, neu gymhwyso'r hyn a ddysgwyd i sefyllfa arall debyg, o orfod yn golygu defnyddio iaith. Mae ffactorau eraill megis faint o'r iaith lafar a ddefnyddir gan yr athrawon eu hunain a'r cywair llafar a ddefnyddir yn ymwneud ag arddulliau addysgu. Yn yr un modd,- faint o nodiadau y maent yn eu bwydo i'r dosbarth yn bryd parod a faint y maent yn eu cynnig ar ffurf cynhwysion i'r disgyblion eu hunain eu defnyddio i lunio'u pryddau cyn eu treulio'n llawn. Rhain sydd yn penderfynu a yw'r dysgu'n disgyn i gategorïau megis athro-ganolog, plentyn-ganolog neu adnodd-ganolog, (pennod 5).

1. Fframwaith athro-ganolog gyda digon o le o'i fewn i'r dull plentyn-ganolog o weithio, yw'r drefniadaeth fwyaf effeithiol. Prif fanteision y drefniadaeth hon yw ei bod yn rhoi'r cyfle i'r athrawon:

a. gadw **trefn a rheolaeth** ar yr hyn a gyflwynir ac a ddysgir trwy benderfynu ar agweddau megis:

-faint o'r gwaith y dylent hwy ei gyflwyno,

-beth sydd yn addas i'r disgyblion ei wneud ac a fydd yn dangos

dealltwriaeth o'r prif syniadau a chysyniadau,

-faint o amser sy'n addas ar gyfer eu cyfraniadau hwy a faint ar gyfer cyfnodau plentyn-ganolog,

-rheoli cyflymder yr addysgu/dysgu a chadw'r dosbarth gyda'i gilydd i astudio'r un maes er y gellid cyflwyno gwaith gwahaniaethol o'i fewn;

b. gynnal **sesiynau adborth** cyson yng nghanol ac ar ddiwedd gwersi a fyddo'n rhoi cyfle iddynt:

-ddarganfod pa syniadau a chysyniadau sydd yn anodd i'r disgyblion eu meistrolï ac sydd angen sylw pellach,

-ddarganfod pa unigolion sydd angen cynhaliaeth a chymorth ychwanegol (a hynny mewn amgylchiadau caredicach i'r disgybl na sefyllfa athro-ganolog, ddosbarth cyfan);

- c. roi'r sylw dyledus i'r unigolion a'r grwpiau hynny o fewn dosbarth sydd ei angen am wahanol resymau e.e.
- y rhai sydd yn cael trafferthion i ddeall y gwaith,
 - y rhai a allai droi'n wrthnysig ac yn anodd i'w rheoli, (yn arbennig felly os yw diffyg dealltwriaeth yn arwain at ddiffyg hygrededd ymysg cyfoedion neu rwystredigaeth),
 - y rhai galluog sydd angen eu hystyngiadau;
- ch. feithrin, cynnal a chadarnhau gwell perthynas gymdeithasol gydag unigolion o fewn y grwpiau yn ystod y cyfnodau plentyn-ganolog gan eu bod:
- yn cael cyfle i'w cynorthwyo'n unigol pan fo angen y cymorth ar y disgybl,
 - yn dod i'w hadnabod mewn sefyllfa lai ffurfiol ac yn gallu arfer gwahanol fath o reolaeth ar wahanol gyfnodau yn ystod gwrs;
- d. gynnig mwy nag un model ieithyddol i ddisgyblion, e.e.
- iaith ffurfiol mewn sefyllfa ddosbarth ond iaith fwy anffurfiol gyda grwpiau ac unigolion,
 - cyfrwng swyddogol y dosbarth yn ystod y cyfnodau athro-ganolog ond mamiaith y disgybl neu gynnal/datblygu'r ail-iaith yn ôl anghenion yr unigolyn yn y sefyllfa plentyn-ganolog.

Ar yr un pryd, rhydd gyfleoedd ychwanegol i'r disgyblion a fydd yn hybu eu datblygiad pynciol, personol, addysgol a chymdeithasol. Yn ogystal â nifer o'r manteision ieithyddol a chymdeithasol a restrir uchod ac sydd yr un mor berthnasol i'r disgyblion caiff y disgybl y cyfle i:

- i. gymryd rhan fwy gweithredol yn ei ddysgu ei hun trwy gael cyfle i gynllunio gwaith, cyd-drafod gyda'i gymheiriaid, defnyddio a chymhwyso'r wybodaeth a gafwyd gan athrawon a thrwy hynny, ddod i'w deall yn well,
- ii. sylweddoli drosto'i hun pa rannau o'r gwaith sydd yn aneglur/anodd iddo, ac mae'r dewis ganddo i:

- droi at gymar am gymorth (Pennod 6) neu
- droi at athrawon mewn sefyllfa fwy answyddogol na'r sefyllfa ddosbarth cyfan draddodiadol, (sydd yn sefyllfa anfoddhaol ac ansensitif i gydnabod diffyg dealltwriaeth neu fethiant ynddi.)

Nid ailadrodd ffeithiau, gwybodaeth neu theorïau a gafwyd eisoes ar ffurf nodiadau a wneir mewn sefyllfa o'r fath, ond archwilio syniadau a defnyddio'r wybodaeth a gafwyd i ymestyn eu dealltwriaeth eu hunain. Y gymysgedd hon o arddulliau addysgu sydd yn rhoi'r cyfle gorau i ddisgyblion ddatblygu eu galluoedd ieithyddol a'u dealltwriaeth bynciol yn gyfochrog gan fod pwrpas real i'r ddeubeth mewn sefyllfa o'r fath. **Cymharol ychydig o athrawon er hynny sydd yn addasu eu dulliau a'u harddull addysgu i gyd-fynd â chynnwys y wers. Eu theori ddysgu lywodraethol, sef eu syniad o'r hyn y dylai addysgu da fod yn eu pwnc hwy, yn hytrach na nodau penodol neu gynnwys gwers sydd yn rheoli eu dulliau a'u harddulliau addysgu. (Pennod 6).**

2. Casgliadau manylach sydd yn ymwneud â'r defnydd o iaith yn y dosbarth o fewn y fframwaith addysgu a gynigir yng Nghasgliad 1

2:1 *Llafaredd*

a. **Mewn sefyllfaoedd athro-ganolog rhaid rhoi mwy o ystyriaeth i'r strategaeth a ddefnyddir wrth gwestiynu gan fod y cwestiwn yn gallu bod yn erfyn dysgu effeithiol o'i ddefnyddio'n ddewisol. Gellir ei ddefnyddio i fwy o bwrpasau na chwestiynu llythrennol (Pennod 5); e.e. i ysgogi meddwl plentyn a'i baratoi at dderbyn gwybodaeth newydd, i gadarnhau gwybodaeth mewn dull mwy creadigol, i ymestyn dealltwriaeth o faes, neu gellir ei ddefnyddio i reoli dosbarth a chadw disgyblaeth mewn ffordd adeiladol, (Penodau 2 a 6).**

b. **Rhaid i athrawon a/neu adrannau ystyried mabwysiadu polisi pendant ynglŷn â chywair eu hiaith lafar.**

Yn y cyswllt hwn roedd tair tuedd:

*** ystyried y gair llafar yn fodel ar gyfer y gair ysgrifenedig ac felly, mabwysiadu cywair safonol a oedd yn gallu ymddangos yn anystwyth a phell,**

* **addasu'r cywair yn ôl y sefyllfa** e.e. (i) cywair mwy ffurfiol a safonol mewn sefyllfa ddosbarth cyfan ond mwy anffurfiol gyda grŵp, a mwy personol fyth gydag unigolion neu (ii) ystwytho a defnyddio cywair mwy anffurfiol a llai safonol gyda grwpiau dysgwyr neu grwpiau gydag unigolion o ddysgwyr ynddynt. Roedd tuedd yn y ddau achos i ailddweud llawer yn y sefyllfa ddosbarth cyfan gan symleiddio cystrawen a thraddodi'n fwy uniongyrchol yr eildro er mwyn sicrhau dealltwriaeth.

* **defnyddio bratiaith yn bwrpasol** er mwyn sefydlu a/neu gadw'r berthynas rhwng athro a dosbarth, neu'n anfwriadol oherwydd diffyg polisi.

O'r tueddiadau hyn, y canol yw'r un mwyaf derbyniol o safbwynt datblygiad pynciol a ieithyddol y plentyn gan ei fod yn caniatáu bratiaith wrth archwilio syniadau mewn grŵp, ond yn arwain y disgybl hefyd, i gyfeiriad iaith fwy safonol mewn sefyllfaoedd dosbarth cyfan mwy ffurfiol. Mae'n fodel i'w efelychu gan y disgyblion.

c. **Mae angen i'r athrawon nad ydynt yn gwneud hynny eisoes yn eu dysgu, ystyried rhoi mwy o le i sefyllfaoedd plentyn ganolog sy'n cynnwys gwaith llafar pwrpasol mewn grwpiau bychain. Mae'r sefyllfaoedd hyn yn rhoi'r cyfle i unigolion:**

* **archwilio syniadau** a gyflwynwyd, a ddarllenwyd neu a ddarganfuwyd trwy arbrofi, yn hytrach na'u derbyn yn ddigwestiwn (6:21,22)

[O hyn ymlaen bydd rhif mewn print trwm yn cyfeirio at y bennod a'r rhif yn dilyn yn cyfeirio at y dudalen yn y bennod: lle defnyddir U, cyfeirir at yr uned berthnasol yn y pecyn,- Pwnc, Iaith - Iaith Pwnc (Williams, 1994.)]

* **grisialu eu dealltwriaeth** trwy ei chyfathrebu i eraill, arfer sydd yn llawer mwy o her nag ateb cwestiynau athrawon ac yn rhoi mwy o gyfle i bob aelod o'r dosbarth gyfrannu, (2:14, 6:22)

* **ymestyn a chryfhau yn eu hyder llafar** a'r ffordd y maent yn defnyddio iaith pwnc-benodol; deuant i ymgylfarwyddo â'r termau a'u defnydd o fewn eu strwythur ieithyddol eu hunain, strwythur sydd rywle ar y continuum rhwng iaith pen stryd (Labov, 1969) a chôd ymestynnol Bernstein (1962) (Gweler Pennod 2)

ch. **Mae angen cynllunio'r defnydd o'r gair llafar yn fanwl o safbwynt y defnydd ohono gan athrawon a disgyblion.** O wneud hynny, gallai gryfhau'r dysgu gan mai'r llafaredd yw'r modd ieithyddol mwyaf hwylus a chyflym i fod yn bont rhwng:

- * athrawon, disgyblion a'r deunydd pynciol,
- * addysgu a dysgu,
- * y cyflwyno a'r deall,
- * y moddau iaith a'i gilydd h.y. rhwng y darllen a'r ysgrifennu,
- * dealltwriaeth arwynebol o gysyniadau a dealltwriaeth lawn.

2:2 Darllen

a. Ni welwyd yn ystod yr ymchwil arwyddion fod un pwnc ynddo'i hun ym mlynnyddoedd 7-9 yn gallu cynnig yr holl ystod o brofiadau darllen sydd yn mynnu dealltwriaeth ar y gwahanol lefelau a nodir gan Barret (1968). Ond o gymryd y cwricwlwm cyflawn, mae'n bosibl i ddisgybl gael profiad ohonynt yn eu dysgu pynciol; **dealltwriaeth llythrennol ac ad-drefniadol** yn y pynciau dyniaethol, **dealltwriaeth gasgliadol** yn y pynciau gwyddonol; a'r camau **beirniadol a gwerthfawrogol** wrth ymdrin â llenyddiaeth, celf a thechnoleg. Tuedda'r holl bynciau, ysywaeth, i orbwysleisio'r dealltwriaethau llythrennol ac ad-drefniadol yn y math o gwestiynau darllen a deall a osodir ym mhob maes cwricwlaidd. Mae'r duedd yn fwy amlwg fyth yn achos plant o allu cyffredin ac is ac ar ddechrau gyrfa uwchradd. Rhagdybia'r tair lefel uchaf y defnydd o'r ddwy sylfaenol hyn, ac maent yn eu cwmpasu.

Dylai ysgolion, felly:

*** fonitro'r mathau o ddarllen sydd yn digwydd ar draws y gwahanol bynciau,**

*** sicrhau trwy bolisi ysgol gyfan fod datblygiad yn y mathau o dasgau a osodir sydd yn arwain pob math o blentyn, a hynny'n gynnar yn eu gyrfa uwchradd, i arfer y pum math o ddealltwriaeth a nodir.**

(2:29-30; 5:28-31)

b. Ni ddylid dibrisio gwerth darllen yn yr ystafell ddosbarth trwy fynnu darllen gyda neu dros ddisgyblion yr hyn sydd ar gael iddynt mewn print.

Un duedd gyffredinol yw cyflwyno cyfarwyddiadau a chynnwys tudalennau o werslyfrau yn llafar i'r dosbarth gan fod hynny'n gyflymach ac yn sicrhau fod yr holl ddisgyblion wedi derbyn yr un wybodaeth. Ond gallai hynny fod yn wrthgynhyrchiol gan ei fod yn cwtdogi ar y cyfleoedd a gaiff plentyn i ddarllen i bwrpas a thrwy hynny, ddatblygu ei ddarllen ei hun ymhellach. (5:25-28)

c. Cyfrifoldeb yr athrawon pwnc eu hunain yw hyfforddi'r mathau o sgiliau darllen sydd eu hangen yn eu maes hwy a hynny gan ddefnyddio deunydd pwnc-benodol, (yn hytrach na dibynnu ar allu cyffredinol plentyn i ddarllen neu ar athrawon iaith).

Oherwydd fod natur y deunydd a ddefnyddir ym mhob pwnc mor wahanol ei eirfa, ei gystrawennau a'i wedd (format) a'r ffyrdd y disgwylir i blentyn ei ddefnyddio mor amrywiol, dylai athrawon ddatblygu'r sgiliau a'r dealltwriaethau sydd fwyaf angenrheidiol yn eu pwnc trwy ymarferion perthnasol fel rhai Lunzer a Gardner (2:26-28; 5:24,25; 6:23-29). Gwelwyd hyn yn digwydd yn ystod Cam 2 (6:23-29) ac o'i ymestyn ym mlynnyddoedd 10 ac 11 byddai'n paratoi disgyblion yn llawn ar gyfer y mathau o ddarllen a fynir gan yr arholiadau allanol.

ch. Mae'r gofal a amlygwyd gan rai athrawon i sicrhau fod darlenedd y deunydd a ddarperir ganddynt ar gyfer plant yn addas i'r grŵp targed, i'w gymeradwyo'n fawr ac yn rhywbeth y dylid ei ymestyn fel rhan o bolisi ysgol.

Dylid manylu'n benodol ar:

* addasrwydd yr iaith ar gyfer safon y plant,-o safbwynt cystrawen a hyd brawddegau , yr eirfa bynciol (iaith arbenigol ac anarbenigol pwnc), a iaith gyffredinol addysg uwchradd, (2:12; 5:31,32))

* osod y gwaith ar y dudalen, y defnydd o luniau, tablau, gwahanol fathau o brint ac elfennau eraill sydd yn cyfrannu tuag at ymddangosiad,(2:30-31)

* gywair yr iaith.(2:31; 5:32,33)

Yn yr un modd, lle bo dewis o werslyfr Cymraeg ar gyfer pwnc dylid ystyried addasrwydd o safbwynt darllenedd, ochr yn ochr â'r cynnwys.

2:3 *Ysgrifennu*

Mae lle amlwg i ysgrifennu o fewn y broses ddysgu o hyd, (63.75% o'r gwersi yn ystod Cam 1 a 93% yn ystod Cam 2), ond digwydd a datblygu'n naturiol a wna fynychaf, heb ymdrech ymwybodol gan athrawon i gynllunio'i ddatblygiad yn bynciol. Dibynnu ar waith datblygol y gwersi iaith a wneir gan amlaf er bod enghreifftiau o ddwy wers yn ystod Cam 2 lle cyflwynwyd arweiniad cadarn; y naill mewn cofnodi arbrawf a'r llall mewn cynllunio a gosod gwaith ffolio Hanes, (6:30-33). Mae'r prif gasgliadau yn y maes hwn felly yn ymwneud â chymryd mwy o gyfrifoldeb am ddatblygu'r math o ysgrifennu a ddisgwylir o fewn y gwahanol feysydd cwricwlaidd.

- a. **Mae angen i athrawon ddiffinio beth yw'r camau datblygiad mewn ysgrifennu sydd yn berthnasol i'w pwnc hwy (U13), gan dynnu sylw at nodweddion arddull, gosod a geirfa nad yw'r disgyblion yn debygol o'u cyfarfod mewn pynciau eraill (U28).**
- b. **Dylent fabwysiadu dulliau cadarnhaol o gyflwyno'r camau hynny mewn modd datblygol a'u gwneud yn rhan integrol o'u dysgu.**

Er nad oedd hynny o fewn maes yr ymchwil, credir mai dyma'r dull gorau o weithredu a chyflwynir enghraifft o'r math o drafodaethau adrannol y gellid eu cael yn U13 wrth enghreifftio datblygiad un disgybl o flwyddyn 7 i flwyddyn 11 mewn Gwyddoniaeth a phynciau Dyniaethol. Rhydd hyn arweiniad ynglŷn â pha fathau o ysgrifennu sydd eu hangen yn y gwahanol flynyddoedd, pa rai sydd angen hyfforddiant ynddynt a beth yw'r pwyntiau twf. Byddai modd cynnig modelau enghreifftiol i ddosbarthiadau, a chanolbwyntio ar ddull penodol o ysgrifennu (e.e. ateb cwestiynau'n gywir ym mlwyddyn 7 gan ddefnyddio'r gystrawen a'r ffurf gywir o'r ferf ar ddechrau'r ateb) i sicrhau datblygiad i holl aelodau'r dosbarth.

Yn yr un modd gyda nodweddion ieithyddol neu ramadegol os ydynt yn allweddol i ddatblygiad plentyn mewn pwnc. **Mae angen i'r holl athrawon sicrhau meistrolaeth o**

genedl enwau termau sy'n benodol i'w pynciau gan ddangos arwyddocâd hynny i'r treiglo wrth ychwanegu ansoddair neu ddefnyddio'r term yn dilyn y rhifau un i bedwar. Byddai hynny yn cwtdogi ar y gwallau iaith. Lle disgwylir cystrawen arbennig neu ddefnydd gwahanol o'r ferf e.e. defnyddio'r amhersonol wrth gofnodi arbrawf (U38) dylai'r athrawon pwnc ganolbwyntio am gyfnod ar y nodwedd ieithyddol arbennig honno.

Gwybodaeth am yr iaith bynciol a'i defnydd yw hyn, a rhoddwyd amlygrwydd i'r cysyniad yn nogfennau Cymraeg (Y Swyddfa Gymreig, 1990ch) a Saesneg (DES/Y Swyddfa Gymreig, 1989) y Cwricwlwm Cenedlaethol. Ond nid cyfrifoldeb yr athrawon iaith yn unig yw datblygiad cyflawn iaith y plentyn; mae'n gyfrifoldeb ar bawb sydd yn ei ddysgu. **Rhesymol felly, yw disgwyl i'r holl athrawon gymryd cyfrifoldeb am yr agweddau datblygol, gramadegol a ieithyddol hynny, sy'n unigryw i'w pwnc eu hunain.**

Ysgrifennu Trafodol yw'r hyn a ddisgwylir yn yr ysgol uwchradd ym mwyafrif y pynciau a chadarnhawyd hynny yng Ngham 1 gyda 73% o'r ysgrifennu y gofynnwyd amdano'n dod i'r categori hwn (5:37). Yn groes i'r hyn a argymhellwyd gan Britton (1970) a Martin et al (1976), ochrir gyda Williams, J.T. (1977), Wilkinson (1968a) a Carlin (1986) trwy nodi fod angen i athrawon uwchradd, felly, hybu a hyfforddi'r confensiynau ac arddull y dull ysgrifennu hwn (2:18-22).

Dylid datblygu'r gallu hwn i ymgodymu â iaith bynciol ysgrifenedig mewn dull cadarnhaol trwy gynnig modelau hyfforddi a thrafod yr hyn a ddisgwylir yn gyntaf (6:30-33). Hyfforddiant negyddol yw'r un o ymateb i wendidau fel y maent yn ymddangos yng ngwaith y disgyblion (5:35). Hyfforddiant cadarnhaol fyddai cynllunio datblygiad ysgrifennu o fewn gwaith pynciol.

c. Dylai dulliau athrawon pwnc o ymateb i waith plentyn amrywio yn ôl gofynion y dasg a'r cyfarwyddyd a roddwyd wrth osod y gwaith.

O fewn y drefn bresennol, y pwynt cyswllt rhwng athrawon a disgyblion yw'r dulliau a geir o farcio neu ymateb i'r gwaith a gyflwynwyd. Tuedd gyffredinol yw ymateb i sillafu, atalnodi a'r elfennau ieithyddol y mae'n hawdd ymateb iddynt yn hytrach na chanolbwyntio ar agweddau mwy bywiol megis cynllunio, adeiladwaith, arddull, cynnwys ac ansawdd y paragraffau cyntaf ac olaf. Wrth fabwysiadu trefn ddatblygol a chanolbwyntio ar y broses

gyflawn dylid canolbwyntio ar yr agwedd sydd o dan y chwyddwydr ar y pryd yn hytrach na marcio pob gwaith yn yr un ffordd. Byddir yn canolbwyntio ar bob un o'r agweddau uchod yn eu tro a'r cyfan yn achlysurol. Dylai'r disgyblion gael gwybod cyn dechrau ar y gwaith pa agweddau fyddo'n cael y sylw blaenaf a beth fyddo meini prawf yr ymateb gan yr athrawon. Dylai pwrpas yr ysgrifennu a'r gynulleidfa y bwriadwyd yr ysgrifennu ar ei chyfer gael eu hystyried wrth benderfynu hynny. (2:22-23)

ch. **Os yw athrawon am ddatblygu ysgrifennu'r plentyn yn llawn yna dylid rhoi'r cyfle i'r broses gyflawn ddigwydd yn yr ystafell ddosbarth yn ysbeidiol. Dylid osgoi gofyn i'r disgyblion gyflawni'r gwaith mwyaf anodd gartref.**

Oherwydd yr hyn a nodwyd eisoes yn a. b. c. uchod, teg yw casglu y dylai'r broses ysgrifennu gyflawn gael sylw gan athrawon pynciol gan ganolbwyntio ar gamau'r broses,- cychwyn, cyfansoddi, adolygu, golygu, cyhoeddi(ail ddrafft) ac arfarnu o fewn yr ysgrifennu a ddisgwylir yn y pwnc, (2:24). I sicrhau datblygiad ym mhob agwedd o'r broses dylid rhoi cyfle i'r holl gamau yn eu tro gael eu cyflawni yn y dosbarth o dan lygaid yr athrawon, fel y gellir cynghori, arwain ac ysgogi. Byddai hynny'n cyflymu'r broses gan y byddid yn addysgu'r disgyblion i ysgrifennu'n bynciol yn hytrach na gadael i'r datblygiad ddigwydd, gan gymryd yn ganiataol mai datblygiad naturiol ydyw.

Yn yr un modd, dylid rhoi cyfle i waith ysgrifenedig sydd yn gofyn y ddealltwriaeth ddyfnaf, sef y dealltwriaethau casgliadol, gwerthfawrogol neu feirniadol, (2:29,30) ddigwydd yn yr ystafell ddosbarth yn amlach nag yn waith cartref,(5:36,37). Byddai hyn yn rhoi cyfle i'r disgyblion cyffredin a gwannaf dderbyn cynhaliaeth athrawon gyda thasgau sydd yn gofyn iddynt ddarllen a dehongli mewn dyfnder ar y naill law, gan grynhwyo'r atebion yn ysgrifenedig mewn iaith bynciol ar y llaw arall,- sgiliau ieithyddol sydd yn mynnu meistrolaeth uchel o'r ddau fodd.

d. **Yn oes y dyblygwr ni ellir gweld cyfiawnhad dros ddefnyddio amser gwersi i gopïo nodiadau neu gerddi.**

Cam ddefnydd o amser cyswllt disgyblion-athrawon yw defnyddio cyfran ohono i gopïo nodiadau air am air neu gopïo cerddi i'r llyfrau,(5:34). Lle bo angen nodiadau gan athrawon ym mlwyddyn 7-9, os o gwbl, gellid eu cyflwyno ar ffurf deipiedig i'w cadw yn y llyfrau. Gwell defnydd o'r wers fyddai eu trafod i sicrhau llawnach dealltwriaeth, cymhwyso'r hyn sydd ynddynt, neu drafod crefft a dulliau o werthfawrogi'r gerdd.

B. Datblygiad y Disgybl Dwyieithog

1:1 Rhaid i ysgolion wahaniaethu rhwng Dysgu dwyieithog a dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog?

Mae'r dehongliadau o beth yn union a olygir wrth ddysgu dwyieithog yn gallu amrywio o ysgol i ysgol, o adran i adran o fewn ysgol ac o unigolyn i unigolyn o fewn adran.

- (i) Gellid tybio mai ystyr dysgu dwyieithog yn ôl un dehongliad yw **cyfieithu slafaidd o'r naill iaith i'r llall** gydol gwerau, - proses lafurus yn llafar sydd yn gosod straen ar athrawon a straen gwrando a dilyn ar ddisgyblion.
- (ii) Dehongliad arall yw'r un lle ceir **llithro dewisol o iaith i iaith** ond hyd yma, ychydig o athrawon a feistrolodd ac a fabwysiadodd y dull hwn fel bod tegwch yn cael ei wneud â'r ddwy iaith.
- (iii) Dehongliad arall a welwyd yw **lle bo grwpiau o fewn dosbarth yn dewis ac yn cadw at un iaith gyda'r athrawon yn ymateb yn ôl cyfrwng y siaradwr olaf neu yn ôl iaith ddewisol y grŵp** y mae'n ei gyfarch ar unrhyw funud.
- (iv) Dehongliad pellach yw'r un lle ceir **y gwaith llafar yn y naill iaith (Cymraeg amlaf) a'r gwaith ysgrifenedig yn y llall**. Amrywiaeth ar yr un math o ddehongliad yw'r un lle ceir y darllen mewn un iaith (Saesneg amlaf) a'r ysgrifennu neu'r trafod sydd yn ei ddilyn, yn y llall.
- (v) Dehongliad arall eto yw'r un lle ceir **rhai unedau neu fodiwlau trwy gyfrwng y naill iaith ac eraill trwy gyfrwng y llall**.
(7:3-26)

Dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog yw (i), (ii), a (iii) gyda'r unigolyn fel rheol yn dewis astudio'r pwnc trwy gyfrwng un iaith, ac nid yw hynny'n gyfystyr â datblygu dwyieithrwydd. Sefyllfaoedd (iv) a (v) yw'r unig rai sydd yn amcanu i **ddatblygu dwyieithrwydd pob unigolyn** o fewn pwnc. Os mai chwilio am sefyllfa drefniadol sydd

yn caniatáu rhwyddineb i bob disgybl ddilyn ei ddewis gyfrwng ei hun yw'r nod, yna gellid derbyn (i), (ii) a (iii). Eto, mewn nifer o sefyllfaoedd, gallai hynny arwain at ddwyieithrwydd gostyngol, (3:14-16). Os mai'r nod yw cynnig dwyieithrwydd ymestynnol o fewn pwnc, yna (iv), (v) neu rhyw gyfuniad o'r ddau yw'r unig ddulliau derbyniol.

1:2 Felly, i ateb gofynion polisi iaith Gwynedd a datblygu dwyieithrwydd llawn dylid mabwysiadu (iv), (v) neu gyfuniad rhesymol ohonynt. Gellid a dylid gwneud hynny mewn dosbarthiadau lle bo'r disgyblion wedi eu haddysgu yn ôl polisi iaith y sir ym mlynnyddoedd 5 a 6, boed y Gymraeg yn iaith gyntaf neu'n ail iaith iddynt.

Mae polisi 1986 yn adeiladu ar un 1975 trwy arwain ysgolion i ddatblygu dwyieithrwydd disgyblion mewn dulliau mwy soffistigedig gan gyfeirio'n bendant at sicrhau nad oes gan yr un pwnc fonopoli ar iaith h.y. y dylid chwilio am ddulliau o ddatblygu dwyieithrwydd o fewn pwnc, (3:19-25). Digwydd hyn yn amlach yn achos y Cymry cynhenid a'r dysgwyr hynny a oedd yn meddu ar hyfedredd yn yr iaith cyn cyrraedd oed uwchradd nag yn achos dysgwyr eraill. **Os yw'r label dysgwr ar blentyn yn cyrraedd y sector uwchradd, ychydig o gyfle a roir i'w ddwyieithrwydd ddatblygu'n llawn, a rhaid cofio fod canran o'r dysgwyr hyn wedi bod trwy addysg gynradd yn nalgylchoedd yr ysgolion uwchradd o'r pump oed ymlaen.** Mae tuedd yn yr ysgolion hynny sydd yn ffrydio yn ôl hyfedredd yn y Gymraeg, i ddatblygiad dwyieithog y grwpiau dysgwyr da aros yn ei unfan neu ddirywio, oherwydd eu bod yn ymagweddu'n fwy Seisnig a bod iaith gyfathrebol y dosbarth yn cael ei throï i'r Saesneg gan y disgyblion eu hunain. (5:41,42; 7:13-17)

Er gwaethaf rhybudd polisi 1986, gallai datblygiad dwyieithrwydd gael ei ystyried gan ysgolion uwchradd yn nod ar gyfer y Cymry mamiaith yn unig gan fodloni ar y "status quo" yn achos y dysgwyr. Nid yw taflenni gwaith dwyieithog na dysgu yn y sefyllfa ddwyieithog yn unig (fel sefyllfaoedd (i), (ii) a (iii) uchod) o angenrheidrwydd yn mynd i newid dim ar eu sefyllfa gan fod dewis o fewn y sefyllfaoedd hynny i ddefnyddio'r naill iaith neu'r llall.

1:3 Felly, dylid edrych yn fanylach mewn rhai ysgolion (yn arbennig felly, yr ysgolion a ddaw i fodolau B(ii), C(ii) ac CH), ar ddulliau o ddatblygu a defnyddio dwyieithrwydd disgyblion sydd â'r Gymraeg yn ail iaith iddynt, yn ogystal â'r rhai hynny sydd â'r Gymraeg yn famiaith.

2. Rhaid i ysgol fod yn gyson yn ei dehongliad ei hun o'r hyn yw datblygiad dwyieithog gan sicrhau fod yr hyn sydd yn digwydd ym mhob adran yn unol â'r dehongliad hwnnw, (fel yr amlygir ef yn nodau ac amcanion yr ysgol).

Yn y cyswllt hwn, gwelir dau ddehongliad sylfaenol sydd yn gallu dylanwadu ar y mathau o ddarpariaeth a gynigir, sef:

(i) gallu trin a thrafod rhai pynciau'n unig trwy gyfrwng y naill iaith a phynciau eraill, gwahanol trwy gyfrwng y llall,

(ii) gallu trin a thrafod pob pwnc yn ddwyieithog.

Unwaith y cytunir ar ddehongliad, gellir penderfynu ar y drefniadaeth a'r systemau dwyieithog a fyddo'n fodd i gyrraedd amcanion a nodau dwyieithrwydd yr ysgol, (Pennod 7). Dim ond o fewn y penderfyniadau hyn y gall adrannau (gydag arweiniad y cydgysylltydd iaith), fynd ati i lunio manylion eu polisi iaith/cyfrwng a'r polisiâu dysgu fyddo'n fodd i'w cyrraedd. Y newidynnau cyd-destun felly, fydd y sylfaen ar gyfer y newidynnau proses a'r sail ar gyfer y gwahanol ryngweithiadau a geir o fewn yr ystafell ddosbarth, (3:2; 14-31).

3. Dylai adrannau mewn ysgol, o dan arweiniad y pennaeth adran, sicrhau:

(i) cysondeb rhwng aelodau'r adran yn y systemau llafar ac ysgrifenedig a ddefnyddir i hyrwyddo datblygiad dwyieithog pynciol yn yr ystafell ddosbarth,

a

(ii) amrywiaeth yn y pwysedd ieithyddol sydd ei angen ar gyfer grwpiau o wahanol hyfedredd dwyieithog.

Dylid sicrhau bod pob aelod o adran yn ymwybodol o sut yr anelir at:

* gytbwysedd defnydd o'r ddwy iaith yn llafar ac yn ysgrifenedig mewn sefyllfa ddwyieithog 50:50,

* ddefnydd mwy o un iaith na'r llall lle bo'r polisi'n mynnu hynny.

O fewn y sefyllfaoedd hynny wedyn, dylid sicrhau arweiniad a chysondeb yn achos elfennau megis cywair iaith gan athrawon a phlant, iaith y nodiadau, y defnydd o drawsieithu a iaith gwaith cartref. Nid yw'r diffyg cysondeb o fewn adran a sefyllfaoedd a enghreifftir ym Mhennod 7:20-23 yn dderbyniol.

Dylid sylweddoli hefyd bod angen amrywiaeth o fewn yr elfennau hynny yn ôl natur ieithyddol y dosbarth a ffactorau megis faint o Gymraeg oedd gan y dysgwyr. Hyd yn oed o fewn yr un band ieithyddol bydd gofyn am amrywiaeth yn y defnydd o'r ddwy iaith fel y sylweddolodd athrawes gwers 88 (7:29-30) a phennaeth yr adran Dechnoleg a oedd yn gyfrifol am y taflenni gwaith a welir yn Atodiad 7:B:5b.

4. Mae lle allweddol i'r Cydgysylltydd Iaith o safbwynt dehongli, llunio, monitro ac adolygu datblygiad dwyieithrwydd o fewn ysgol. Mae'n cyfuno polisi sirol, nodau ac amcanion ysgol, a rôl adran o'u mewn ar y naill law, ac yn bont rhwng y tîm rheoli, penaethiaid adrannau, athrawon a disgyblion, ar y llall. Dylai fod yn gyfrifol am:

* ddehongli'r polisi iaith sirol cyfredol gan danlinellu'r newid pwyslais o ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg i ddatblygiad dwyieithog y disgyblion rhwng 1975 a 1986 (3:19-25),

* sicrhau fod nodau ac amcanion yr ysgol yn adlewyrchu'r polisi sirol ac yn caniatáu datblygiad dwyieithog a defnydd o'r dwyieithrwydd hwnnw yn achos pob plentyn,

* sicrhau fod nodau ac amcanion pynciol pob adran yn cyfrannu at y datblygiad llawn a bod polisiâu'r adrannau'n adlewyrchu hynny,

* sicrhau fod y strategaethau, arddulliau a systemau dysgu a ddefnyddir gan bob adran yn yr ystafell ddosbarth yn rhoi'r cyfle gorau iddynt gyrraedd yr amcanion pynciol a ieithyddol ar y cyd,

* sicrhau fod pob disgybl o fewn yr ysgol yn cael y cyfle i ddatblygu'n drwyadl ddwyieithog trwy'r defnydd a wneir o'r ddwy iaith yn gymdeithasol ac yn addysgol,

* fonitro ac adolygu pob cam yn ei dro ac addasu yn ôl y gofynion a'r canlyniadau.

Mewn siroedd y tu allan i Wynedd rhaid gweithio o fewn polisi'r ysgol yn unig gan nad oes polisi sirol o ddefnyddio'r ddwy iaith yn gyfryngau yn bod, (ar wahân i'r polisiâu a geir o fewn yr ysgolion dwyieithog swyddogol). (3:19)

5. I gyflymu datblygiad addysg ddwyieithog yn y sector uwchradd yng Nghymru, rhaid cymhwyso'r damcaniaethau a gynigwyd a'r ymchwil a wnaethpwyd mewn gwledydd dwyieithog eraill megis Canada, a gweithredu arnynt. O fewn yr ymchwil hwn canolbwyntiwyd ar waith Cummins (3:4-12) sydd yn esbonio rhai elfennau i ni ynglŷn â dwyieithrwydd ein disgyblion uwchradd ac yn cynnig arweiniad i'r dyfodol.

a. I ddatblygu dwyieithrwydd disgyblion i'r eithaf rhaid canolbwyntio ar ddefnyddio'r ddwy iaith o fewn pynciau eraill y cwricwlwm heblaw'r Gymraeg. Yr iaith gyfathrebol yn unig (BICS) a ddatblygir trwy ein gwersi iaith; dim ond trwy ddatblygu'r iaith wybyddol/academaidd (CALP) o fewn y pynciau eraill y gellir sicrhau hyfedredd llawn,(3:4,5). **Rhaid sicrhau cyfle o fewn y gyfundrefn addysg yng Nghymru i ddefnyddio'r Gymraeg yn bynciau gyda lle i ddatblygiad dwyieithrwydd cynyddol o fewn y Cwricwlwm Cenedlaethol.**

b. Mae ei ymestyniad ar y ddamcaniaeth hon sef fod y sgiliau a ddatblygir trwy feddu ar yr iaith wybyddol/academaidd yn gallu bod yn gyffredin i'r ddwy iaith, (3:5,6) yn hwyluso'r ffordd i ddatblygu dysgu dwyieithog o fewn pwnc yn hytrach na gorfod dewis cyfrwng ar ddiwedd blwyddyn 9. **Onid ar hyn o bryd yng Nghymru y system arholiadol yw'r rhwystr i ddatblygiad o'r fath. Rhaid archwilio'r posibilïadau o gynnal arholïadau dwyieithog yn y pynciau gyda gofynion ac anghenion y disgyblion yn cael blaenoriaeth dros hualau presennol y system arholi.**

c. Gyda'r disgyblion hynny sydd wedi cyrraedd trothwy hyfedredd ieithyddol is yn eu hail iaith, ond sydd wedi cyrraedd y trothwy ieithyddol uwch yn eu mamiaith ni fyddai addysg trwy gyfrwng yr ail iaith yn niweidiol yn ôl Cummins, (3:6-8). **Eto**

mae lle i gredu y gallai addysg ddwyieithog tebyg i'r un a geir yn y canolfannau i hwyr-ddyfodiaid cynradd yng Ngwynedd, gryfhau datblygiad ieithyddol disgyblion sydd heb gyrraedd y trothwy ieithyddol is hyd yn oed. Mae angen ymchwil pellach i'r sefyllfaoedd hyn gydag athrawon sydd yn fodlon dysgu'n ddwyieithog o fewn fframweithiau tebyg i'r rhai a geir gan Jacobson (1983) a Faltis (1990) ac a drafodir ym mhennod 3:28-30.

ch. Fframwaith sydd yn berthnasol i'r athrawon hynny sydd yn dysgu eu pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg i ddisgyblion sydd â'r Gymraeg yn ail iaith iddynt yw Fframwaith Ddamcaniaethol Cummins (3:8-10). Ynddi pwysleisia'r **angen i'r athrawon fod yn fwy ymwybodol o'r union dasgau sydd yn gosod gofynion ieithyddol a gwybyddol uchel arnynt ac sydd yn anos i'w cyflawni.** Ni all ymwybyddiaeth o'r fath ond hwyluso'r dysgu a dylai pob ysgol fabwysiadu cyfundrefn sydd yn galluogi lledaenu ymwybyddiaeth o'r fath trwy'r Cydgysylltydd Iaith a'r Penaethiaid Pwnc.

d. Un agwedd allweddol yn ei Fodel Rhyngweithio Cilyddol (3:10-12) yw'r sylw a roir i greu amodau yn yr ystafell ddosbarth a fyddo'n hyrwyddo datblygiad. Mae'n hollbwysig i'r athrawon sydd yn dysgu disgyblion trwy gyfrwng yr ail iaith roi'r un cyfle iddynt ddefnyddio'r moddau iaith mewn cyd-destun pwrpasol a rhesymol ag a fyddai'r plentyn uniaith yn ei gael, (penodau 2, 5, 6 a 9:1-9). **Mae rhoi cyfle i'r allbwn, (sef siaradac ysgrifennu,) cyn bwysiced os nad yn bwysicach na sicrhau mewnbnw, (sef gwrando a darllen,) yn achos y disgyblion hyn, (3:40,41)**

6:1 Ar hyn o bryd, sefyllfa o gynnal a chadw'r dwyieithrwydd a enillwyd yn yr ysgolion cynradd yw hi mewn nifer o ysgolion uwchradd yng Ngwynedd. Ychydig o le sydd ynddynt i ennill dwyieithrwydd gweithredol o'r newydd ac i gynyddu yn y defnydd ohono.

Mewn gwaith a noddwyd gan Ganolfan Astudiaethau Iaith, Llangefni cafwyd ymdrech i "...ddadansoddi effeithiolrwydd ysgol yn hybu dwyieithrwydd," (Lewis, 1993) trwy gymharu safon ddwyieithog y plant a gyrhaeddodd yr ysgolion uwchradd ym Medi, 1987 gyda'r iaith a ddefnyddiwyd ganddynt i sefyll arholiadau allanol yn haf 1992. Mae'r

dadansoddiad o'r ysgolion sydd yn cyrraedd eu potensial yn ieithyddol trwy fanylu ar y berthynas rhwng:

Canran holl bapurau trwy'r Gymraeg(Haf 1992)

70% o'r rhai a roddwyd yng Nghategoriâu Iaith A+B (Haf 1987)

70% o'r disgyblion a safodd Cymraeg Iaith Gyntaf (Haf 1992),

yn gallu bod yn gamarweiniol wrth geisio mesur eu dwyieithrwydd gan ei fod yn rhagdybio rhai elfennau ar sail sigledig . Rhagdybir:

* bod safon y rhai a osodwyd yng Nghategoriâu A + B yn haf 1987 yn cyfateb i'r rhai a allai neu a ddylai sefyll arholiad Iaith Gyntaf mewn Cymraeg 5 mlynedd yn ddiweddarach. Asesiad a wnaethpwyd ar sail lafar yn unig ydoedd un 1987 ac yn fwy na thebyg ar sail yr iaith gyfathrebol (B.I.C.S.) yn unig,

* bod y ffigur 70% yn gamarweiniol ar gyfer gwneud dadansoddiad yn ymwneud â dwyieithrwydd. Mae'r ffigur wedi'i sylfaenu ar y ffigurau a osodwyd gan Wynedd ar gyfer dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg yn y modelau A, B(i) ac C(i). Os mai mesur dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg y byddid yna gellid derbyn y ffigur 70% fel man cychwyn. Wrth fesur dwyieithrwydd gellid dadlau mai 50% ddylai'r ffigur fod.

* nid yw'r system arholi allanol yn un sydd yn ffafrio nac yn rhoi lle i ddwyieithrwydd disgyblion yn swyddogol gan ei bod yn mynnu eu bod yn sefyll papurau cyfan trwy gyfrwng un iaith. Gorfodir dewis cyfrwng cynnar felly ar ddiwedd blwyddyn 9 ac o'r herwydd, gwneir unrhyw fesur o ddwyieithrwydd yn un annheg.

Er hynny, mae dadansoddiad Lewis yn dangos nad yw nifer o ysgolion y sir yn cyrraedd eu potensial dwyieithog o gwbl ac mai "dechrau torri trwodd" y mae'r rhelyw. Tair ysgol yn unig sydd yn "cyrraedd mwy na'i potensial," sef A1, A2 a C(i)2.

Mae'r arsylwi a wnaethpwyd yn ystod yr ymchwil presennol a hynny ar sail:

(i) ansawdd y cyfathrebu yn yr ystafell ddosbarth ac

- (ii) agwedd tuag at yr iaith trwy'r defnydd gwirfoddol a wneir ohoni yn yr ystafell ddosbarth ac yn gymdeithasol wrth ddod i'r ystafell a'i gadael,

yn cyrraedd yr un casgliad â Lewis ond yn ei gyrraedd o safbwynt pur wahanol.

6:2 Roedd ansawdd y Gymraeg a arferid yn llafar a pharodrwydd i gyfathrebu trwy gyfrwng y Gymraeg yn uwch yn yr ysgolion hynny lle cymysgir y dysgwyr da gyda'r Cymry ar gyfer cofrestru ac ar gyfer eu dysgu, nag ydoedd yn yr ysgolion hynny lle gosodir y dysgwyr da gyda'i gilydd o fewn yr un dosbarth ar gyfer eu cofrestru a'u dysgu.

Roedd y casgliad hwn yn gyffredinol wir am yr arsylwi yn ystod camau 1 a 2 ac mae'r trawsysgrifiadau a geir ym 7:13-19 yn enghraifft nodweddiadol o barodrwydd naturiol yr ail garfan i siarad y Gymraeg, yn ogystal â'i ansawdd. Mae'r maes hwn yn un sydd angen ymchwil pellach ynddo gan fod angen manylu mwy ar y camau datblygol a'r dulliau cyflwyno dwyieithog y gellid eu mabwysiadu mewn dysgu pynciol dwyieithog sydd wedi'i strwythuro'n ofalus ar gyfer dysgwyr o wahanol hyfedredd.

6:3

- a. Ar gyfer dysgwyr sydd â meistrolaeth gyfyng iawn o'r Gymraeg byddid yn awgrymu ei defnyddio mewn *sefyllfaoedd goddefol, ymarferol* megis Addysg Gorfforol, Technoleg, Celf, lle gellir ymateb trwy wneud yn hytrach na thrwy ddefnyddio iaith. Mewn sefyllfa o'r fath gellid derbyn cywair lled sathredig gyda defnydd uchel o eiriau sydd yr un fath mewn Saesneg a Chymraeg llafar gan mai sicrhau dealltwriaeth sylfaenol yw'r ystyriaeth uchaf, (7:18,19; Atodiad 7:2:2-Gwers 103)
- b. Fel bo'r hyder yn y Gymraeg yn cynyddu, mae lle i ddysgu dwyieithog wedi'i drefnu a'i strwythuro'n ofalus yn ôl y canllawiau a gynigir gan Jacobson (1983) a Faltis (1990); gweler 3:28,29 a Chasgliad 5c yn yr adran hon. Byddid yn gochel rhag y cyfieithu slafaidd traddodiadol sy'n nodweddu cymaint o ddysgu dwyieithog yng Nghymru (7:3-5) a rhag cymysgedd cwbl fypwyol (7:11-13). Rhaid meistrolï'r dysgu dwyieithog hwn a fyddo'n rhoi'r sylfaen ieithyddol i ddwyieithrwydd mwy soffistigedig a welir yn c (isod). Cam ar y ffordd yw'r hyn a welir yn y wers

Fathemateg (7:8-11). Mae'r *pynciau a nodwyd yn (a) a phynciau mwy gwybyddol eu natur ond lle ceir cyfleoedd aml i weithio'n unigol neu mewn grwpiau bychain yn addas ar gyfer y cam hwn e.e. Gwyddoniaeth, Mathemateg.*

c. I Gymry a dysgwyr da (Categoriâu A a B yng Ngwynedd) o ddechrau eu gyrfa uwchradd, ac i'r dysgwyr eraill fel y byddont yn ennill mwy o hyfedredd yn y Gymraeg ac felly, mwy o hyfedredd dwyieithog, credir mai'r dull mwyaf effeithiol o ddatblygu dwyieithrwydd llawn a naturiol yw'r dull modiwlaid. *Trwy ddilyn rhai modiwlau trwy gyfrwng y naill iaith a modiwlau eraill o fewn yr un pwnc trwy gyfrwng yr iaith arall gellir datblygu dwyieithrwydd naturiol o fewn pob pwnc.* Ond wrth weithredu'r dull hwn rhaid wrth ganllawiau sicr a fydd yn hwyluso'r sefyllfa i'r disgyblion. Dylid sicrhau:

- * bod yr athrawon yn siarad yn gyfangwbl yn iaith swyddogol y modiwl yn hytrach na cheisio arfer dwyieithrwydd neu newid yn ôl iaith naturiol yr unigolyn,**
- * bod ymdrech galed yn cael ei gwneud i gael y disgyblion hefyd yn cyfathrebu'n llafar ac yn ysgrifenedig yn iaith y modiwl,**
- * bod yr un termau a chysyniadau pynciol yn cael eu cyflwyno a'u defnyddio yn y ddwy iaith fel ei gilydd dros gyfnod estynedig o amser e.e. dros flwyddyn,**
- * bod holl athrawon adran yn deall y drefniadaeth yn llawn ac yn cadw at bolisiâu'r adran,**
- * bod trawsieithu llafar ac ysgrifenedig (U 24) yn fedr ieithyddol i'w feistrolï ac yn fedr a fyddo'n dyfnhau dealltwriaeth bynciol y disgybl yn ogystal â'i hyfedredd ieithyddol. Gellid defnyddio trawsieithu o fewn y dull hwn o feithrin dwyieithrwydd.**

Gyda strwythur datblygol ar gyfer datblygiad dwyieithog pynciol, gallai dwyieithrwydd mewn addysg ddatblygu'n phenomenon naturiol yn hytrach nag ymddangos yn broblem. Gyda'r Polisi Iaith yn weithredol yn ysgolion cynradd y sir a'r Canolfannau i Hwyrddyfodiaid yn llwyddo i gyflwyno gwybodaeth sylfaenol weithredol i ddysgwyr

diweddar, mae'r sylfaen ieithyddol ar gael yng Ngwynedd ar gyfer strwythur o'r fath yn y sector uwchradd.

Eto, mae hualau yn cael eu gosod ar ddatblygiad naturiol o'r math hwn gan y system addysg yn gyffredinol yng Nghymru, a chyn y gellir mwynhau holl fanteision dwyieithrwydd, rhaid llacio'r hualau hynny.

C. Hwyluso'r Ffordd i Ledaenu Datblygiad Dwyieithog yn Sirol ac yn Genedlaethol

1. Y System arholiadau

Fel y nodwyd eisoes, un rhwystr ymarferol i ledaenu dysgu dwyieithog yn ysgolion uwchradd Cymry yw'r system arholiadol a gynigir gan Gyd-Bwyllgor Addysg Cymru. Mae lle anrhydeddus ynddi i'r Gymraeg fel pwnc ac i osod papurau arholiad uniaith Gymraeg yn y pynciau eraill. Ond hyd yma, ar wahân i Hanes lle'r oedd modd ateb y cwestiynau ar hanes Cymru drwy'r Gymraeg a gweddill y papur yn y Saesneg, a'r cynllun modiwlaid Gwyddoniaeth lle'r oedd modd ateb ar draean y cwrs mewn iaith wahanol i'r gweddill, ni dderbynir y syniad o bapurau arholiad dwyieithog. **Felly, nid oes modd gwireddu'n gyflawn un o amcanion penodol Gwynedd ar gyfer cyfrwng dysgu ym Mholisi Iaith 1986** lle nodir y dylid:

"...sichau bod modd i ddisgyblion sefyll arholiadau allanol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg neu'n ddwyieithog yn ôl natur ieithyddol y dysgu yn y gwahanol bynciau."

(Cyngor Sir Gwynedd, 1986, Adran i)

Iaith yr arholiad sydd yn pennu "natur ieithyddol y dysgu;" y gynffon yn ysgwyd y fuwch megis.

Canlyniad hynny yn yr ystafell ddosbarth yw na ellir cynnal dwyieithrwydd mewn pwnc ym mwyafrif llethol y sefyllfaoedd ar ôl y dewis pynciau ar ddiwedd blwyddyn 9. Dwyieithrwydd cosmetig ydyw i raddau helaeth er y gwelwyd enghreifftiau effeithiol iawn

o drawsieithu mewn sefyllfa o'r fath, (Gwersi 77, 78, 79). Gallai droi'n ddwyieithrwydd carbwl os yw'r elfen ysgrifenedig yn y Saesneg; gyda'r iaith lafar Gymraeg yn llawn termau Saesneg ac yn troi'n fratiath. Gallai hynny ddigwydd mewn sefyllfa lle mae mwyafrif llethol y dosbarth yn Gymry Cymraeg naturiol ac yn dilyn pwnc trwy gyfrwng y Saesneg.

Byddai system arholiadol gyda dewis cwbl rydd yn anodd i'w gweinyddu ond gellid mabwysiadu system lle byddai modd i blentyn cytbwys ddwyieithog ateb ar hanner y maes llafur yn y Gymraeg, dyweder, a'r hanner arall yn y Saesneg; neu lle gallai'r dysgwr da ateb traean y papur yn y Gymraeg a'r gweddill yn y Saesneg; neu'r Cymry mewn ysgolion dwyieithog penodol a naturiol yn ateb traean yn y Saesneg a'r gweddill yn y Gymraeg. Byddai system hyblyg o'r fath yn fodd i ateb holl ofynion ieithyddol Cymru.

Dylid trafod a chwilio am ddulliau o gyflwyno dwyieithrwydd pynciol naturiol i'r system arholiadau allanol gan ei bod, ar hyn o bryd, yn rhwystro gwir ddatblygiad yn y maes.

2. Cwricwlwm gyda lle cynyddol i'r defnydd o'r ail iaith a dwyieithrwydd ynddo.

Byddai arholiadau dwyieithog yn hwyluso'r ffordd i gyflwyno Cwricwlwm gwir Gymreig a Chymraeg yng Nghymru. O dan y drefn bresennol, Cwricwlwm Cenedlaethol Lloegr a gyflwynir gydag addasiadau mewn Hanes a mân newidiadau mewn pynciau eraill sydd â dimensiwn Cymreig iddynt, megis Daeryddiaeth, Cerddoriaeth a Thechnoleg. Cyflwynwyd yr elfen Gymreig fel un o'r dimensiynau ac agorwyd y ffordd gyda chyhoeddiad C.C.C.,-(Davies, 1993).

Ond mae strwythur y Cwricwlwm Cenedlaethol yng Nghymru ynddo'i hun yn dangos mai ychwanegiad yw'r Gymraeg gan fod angen astudio deg pwnc yn ychwanegol at Addysg Grefyddol, tra mai dim ond naw pwnc ychwanegol a astudir yn Lloegr. Gwelir y Gymraeg yng Nghymru fel atodiad sydd yn gosod pwysau ychwanegol ar y disgyblion gan fod angen iddynt wybod yr holl gynnwys a meistrolï'r sgiliau a chysyniadau yn y pynciau eraill, y mae angen i ddisgyblion yn Lloegr eu meistrolï. Gyda'r pwysau ychwanegol hwn ar ddisgyblion Cymru, gellir deall pam nad oes defnydd helaethach o'r ail iaith yn gyfrwng dysgu. A chan mai'r iaith gyfathrebol (B.I.C.S.) yn unig a gyflwynir i'r mwyafrif llethol, ni

ellir disgwyl datblygiad dwyieithog llawn sydd yn cynnwys yr iaith wybyddol/academaidd (C.A.L.P.). (3:4,5)

Bydd cynnydd sylweddol yn y dyfodol mewn disgyblion a fydd wedi meistrolï'r iaith gyfathrebol hon erbyn diwedd Cyfnod Allweddol 2. Ar ddechrau cyfnod y Cwricwlwm Cenedlaethol yn 1988, 12.1% oedd yn dod i'r categorï Cymraeg Iaith Gyntaf ar ddechrau'r cyfnod uwchradd (Fforwm Iaith Genedlaethol, 1991). Yn ychwanegol at hynny roedd oddeutu 9% wedi meistrolï'r iaith yn ddigon da i'w defnyddio fel cyfrwng. Gyda dyfodiad y Cwricwlwm Cenedlaethol Ail Iaith a chan mai'r nod yw codi safonau gellid disgwyl cynnydd sylweddol yn nifer y disgyblion fydd yn cyrraedd yr ysgolion uwchradd yng Nghymru a'r gallu ganddynt i ddefnyddio'r Gymraeg yn gyfrwng. Nid afresymol fyddai disgwyl i'r ffigwr ddyblu os nad treblu erbyn diwedd y ganrif. **Felly, mae angen cynllunio ar gyfer datblygiad a defnydd pellach o'r iaith yn y sector uwchradd, a hynny ar raddfa eang.**

Ond i'r gwrthwyneb, yn haf 1993, gwelwyd gwano yn sefyllfa'r Gymraeg o fewn y Cwricwlwm Cenedlaethol gyda'r datganiad o'r Swyddfa Gymreig mai asesiad anstatudol fyddai i'r Gymraeg Ail Iaith. Yng ngolwg llawer o athrawon, prifathrawon a llywodraethwyr, lle eilradd a gaiff o fewn cwricwlwm ysgol o'r herwydd ac ni fyddir yn ymdrechu yn yr un ffordd i sicrhau ei llwyddiant o fewn y cwricwlwm uwchradd. Mae Cyngor Cwricwlwm Cymru yn argymhell yn gadarn serch hynny,

"...y dylai asesu'r ddau fodel fod yn rheidrwydd statudol yng nglyfnodau allweddol 1,2 a 3."

(C.C.C., 1993a, 5.18)

Yn achos lle'r Gymraeg yng Nghyfnod Allweddol 4 mae hefyd yn datgan:

"...fod i'r Gymraeg le arbennig yn y Cwricwlwm Cenedlaethol yng Nghymru ac y dylid cymryd hynny i ystyriaeth mewn unrhyw arolwg o strwythur y cwricwlwm yng nghyfnod allweddol 4."

(C.C.C., 1993a, 5.16)

Nid yw'r ail osodiad mor gadarn a rhagwelai rhai bryd hynny y byddai Cymraeg Ail Iaith yn peidio â bod yn bwnc statudol o flwyddyn 10 ymlaen yn ysgolion uwchradd Cymru. Yn Ionawr 1994 gwirededwyd hynny gyda chyhoeddiad y Swyddfa Gymreig nad

oedd dysgu'r Gymraeg yn ail iaith yn statudol bellach yng Nghyfnod Allweddol 4. Gwnaethpwyd hynny er gwaethaf barn y proffesiwn trwy gymdeithasau athrawon megis U.C.A.C, cyrff megis y Pwyllgor Datblygu Addysg Gymraeg, ac adroddiad terfynol GWASG (Gwerthuso Asesu'r Gymraeg a Chymraeg Ail Iaith yn y Cwricwlwm Cenedlaethol,) sy'n mynegi:

" Yn y cyfamser, rhaid ceisio diogelu statws dysgu Cymraeg Ail Iaith yn sgîl y trefniadau presennol." (GWASG, 1993, t. 63)

Gyda'r awgrym a gyflwynir yn Adroddiad Dearing, (NCC/SEAC, 1993) y dylid cwtogi ar nifer y pynciau statudol yn CA4 a'r posibilrwydd real mai pynciau dewisol fydd **Hanes a Daearyddiaeth** yn y dyfodol, gellid gweld sefyllfa yng Nghymru lle byddo'r Gymraeg, a'r ddau bwnc hynny yn ddewisol ar gyfer yr oed hwn. Arwyddocâd hynny yw y byddo cynheiliaid mwyaf y Cwricwlwm Cymreig yn ddewisol wedyn, ac y byddai'r dimensiwn Cymreig a'r Gymraeg fel pwnc yn diflannu o gwricwlwm dros 50% o ddisgyblion Cymru yn ystod y Cyfnod Allweddol olaf. (35,762 o ddisgyblion a safodd Saesneg, y pwnc mwyaf poblogaidd, i safon T.G.A.U. yng Nghymru yn 1991; gyda 17,808 yn sefyll Daearyddiaeth, 9,488 yn sefyll Hanes. 3,678 oedd yn astudio'r Gymraeg Iaith Gyntaf yn ysgolion Cymru a 7,324 yn astudio'r Gymraeg fel ail Iaith. - Y Swyddfa Gymreig, 1992, tablau 8.18 a 9.17)

Ar ddechrau 1994, roedd ymgyrch Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg dros Gyfundrefn Addysg Annibynnol i Gymru yn cryfhau a daeth cefnogaeth bellach i'r syniad mewn tri phapur a gyhoeddwyd gan y Sefydliad Materion Cymreig o dan y teitl **An Educational Policy For Wales**, (Bellin, Osmond a Reynolds, 1994) Dadleua Osmond dros gael cyfundrefn annibynnol debycach i'r un sydd yn bodoli yn Yr Alban tra mynega Reynolds:

" It is clear, though, that it is far better to take the risk involved in generating distinctive Welsh policies than to continue to collude in the application within Wales of policies from England which do not appear to be working in England and which probably cannot work in Wales. There is simply no point in our being unhappily yoked to English educational failure. It is time to try something different, something Welsh. It is time for our Welsh educational system to reflect the needs and wishes of its people."

(Reynolds, D., 1994, t. 14)

Yn y pwyntiau trafod ar ddiwedd y tri phapur awgrymir y dylid meddwl am gwricwlwm gwahanol i blant Cymru. Yn codi o'r ymchwil hwn, cynigir y dylai cwricwlwm ar gyfer Cymru roi ystyriaeth i'r egwyddorion canlynol.

I ddiogelu datblygiad y Gymraeg a'i defnydd pwrpasol, mae angen Cwricwlwm Cenedlaethol i Gymru a fyddo'n rhoi lle datblygol i'r Gymraeg. Byddai cyfundrefn o'r fath yn cynnwys tair elfen.

(i) Dysgu'r Gymraeg Ail Iaith i bawb hyd at ddiwedd CA3 gyda chyfle i drosglwyddo i raglen waith Cymraeg ar ddiwedd y cyfnod hwn. I'r rhai na fyddo'n gymwys i hynny, parhau â'r ddarpariaeth ail iaith yn CA4.

(ii) Rhoi lle cynyddol i'r defnydd o'r Gymraeg fel cyfrwng o fewn y pynciau fel bo'r feistrolaeth arni'n datblygu, e.e. 10-30% o'r cwricwlwm trwy gyfrwng y Gymraeg yn CA2 a 30-50% yn CA 3 a 4 yn ôl hyfedredd dwyieithog yr unigolyn. Byddai hynny'n rhoi pwrpas i ddysgu'r iaith gan na ellir ei defnyddio'n gymdeithasol mewn llawer ardal.. Byddai'n rhoi'r cyfle i'r disgyblion feistrolï'r iaith wybyddol/academaidd yn ogystal â'r iaith gyfathrebol.

(iii) Gwneud y Dimensiwn Cymreig yn rhan integrol o'r cwricwlwm (yn hytrach nag atodiad gwan na feddylwyd am ei gynnwys na'i arwyddocâd o ddifrif nes yr oedd y cwricwlwm wedi bod yn weithredol am ddwy flynedd.)

Byddai cyfundrefn o'r fath yn rhoi cyfle i adennill peth o'r tir a gollwyd wrth drosglwyddo i fframwaith dau lwybr o arholi'r Gymraeg a gyflwynwyd i'r system arholiadol gyda'r Cwricwlwm Cenedlaethol. Fframwaith tri llwybr a oedd yn bodoli cyn hynny, sef 01, 02, 03 a TAU1, TAU2 a TAU3. Yn y newid hwn cynigwyd ffordd i Gymry'r ail garfan (02, TAU2) a fyddai'n astudio hyd at 50% o'u gwaith pynciol trwy gyfrwng y Gymraeg, lithro'n ôl yn eu datblygiad, i'r garfan Ail Iaith. Yn hytrach na chodi safonau yn ôl gwir fwriad y Cwricwlwm Cenedlaethol, roedd cyfle yn achos y Gymraeg i'r safon ostwng yn achos canran sylweddol y plant. Roedd yr un cyfle'n bod wrth i rieni, llywodraethwyr ac ysgolion gael dewis ai rhaglen waith Cymraeg neu'r un Ail Iaith a fyddo'n addas i'r ysgol, a rhoddwyd cyfle i sawl plentyn lithro trwy'r rhwyd gan fynd yn ôl yn ei ddatblygiad ieithyddol.

Byddai cwricwlwm cynyddol yn ei ddefnydd o ddwyieithrwydd fel a gynigir uchod yn diogelu datblygiad ac yn rhoi cyfle i gynnydd pwrpasol a real. Pe cyplysid hynny gydag un rhaglen waith ar ffurf continuum ar gyfer y Gymraeg, gellid sicrhau'r cynnydd hwnnw a gweld datblygiad pellach.

3. I gyfarfod anghenion cwricwlwm a system arholi o'r math a awgrymir yn 1 a 2 uchod byddai angen adolygu darpariaethau eraill sydd yn cynnal y system addysg yng Nghymru megis:

- a) llunio modelau iaith ar gyfer dysgwyr o wahanol hyfedredd dwyieithog,
- b) darpariaeth gwerslyfrau a deunydd cyfrifiadurol atodol,
- c) hyfforddiant athrawon.

a. Modelau Iaith

Yn wahanol i'r modelau iaith presennol a geir yng Ngwynedd sydd wedi'u seilio ar natur ieithyddol y ddalgylchoedd ac sydd mewn llawer ystyr wedi goroesi eu defnyddioldeb bellach, dylid llunio modelau cenedlaethol newydd sydd wedi'u sylfaenu ar hyfedredd dwyieithog a lefel cyrhaeddiad ieithyddol y disgyblion. Gellid eu sylfaenu'n fras ar y categorïau o ddysgwyr sydd yn B 6:3 yn y bennod hon.

Er mwyn codi cymhelliant a chynnig pwrpas i ddysgu'r Gymraeg o fewn y rhaglen astudio Cymraeg Ail Iaith, codi disgwyliadau ac ymestyn gorwelion dwyieithrwydd dylai ymchwil i wahanol fodelau iaith o fewn Cwricwlwm Cenedlaethol sydd wedi'u seilio ar ddatblygu dwyieithrwydd holl ddisgyblion Cymru fod yn flaenoriaeth i'r Awdurdod Cwricwlwm ac Asesu Cymru o'i sefydlu yn Ebrill 1994.

b. Gwerslyfrau a deunydd atodol

Gwelwyd yn ystod cyfnod yr ymchwil hwn mai ychydig iawn o ddefnydd a wneir o'r gwerslyfrau traddodiadol Cymraeg yn yr ystafell ddosbarth, ar wahân i'r cynllun SMP mewn Mathemateg, (1983 ymlaen). Dylid sefydlu prosiect/ymchwil fyddo'n edrych ar yr angen am newid sylfaenol yn nulliau newydd cyflwyno rhai o'r llyfrau hyn i gyfarfod

anghenion dysgwyr sydd yn cynyddol feistrolï'r iaith ac yn ei defnyddio fwyfwy fel cyfrwng dysgu. Dylai ganolbwyntio yn y lle cyntaf ar:

* gynnig rhesymau pam y mae rhai llyfrau yn fwy derbyniol ac yn haws i ddysgwyr eu defnyddio nag eraill,

* addasrwydd yr iaith bynciol a ddefnyddir o safbwynt cywair a fformat y cyflwyno (darllenedd), yn achos yr holl lyfrau a gynhyrchir,

* ddulliau o gyflwyno pwnc yn ddwyieithog o fewn gwrslyfr e.e. rhai modiwlau/penodau Cymraeg, rhai yn y Saesneg; y defnydd o drawsieithu mewn gwrslyfr gyda'r maes yn sylfaenol yn cael ei gyflwyno trwy un iaith a'r darllen pellach neu'r gwaith a osodir yn cael ei gyflwyno mewn iaith arall,

* ai gwrslyfrau traddodiadol neu unedau y gallai ysgolion eu haddasu i'w defnydd unigryw eu hunain wedi eu cyflwyno ar ddisgiau cyfrifiadurol neu gyfuniad o'r ddau wedi'i weithio i'r cynllun gwreiddiol a fyddai'n fwyaf defnyddiol i ysgolion?

Trwy ymchwil o'r fath yn cwmpasu nifer o bynciau'r cwricwlwm gellid cynllunio'n hyderus ar gyfer y dyfodol.

c. Hyfforddi Athrawon

Byddai cynllun o'r fath yn cymryd nifer o flynyddoedd i'w sefydlu gan nad yw mwyafrif yr athrawon pwnc sydd yn dysgu mewn ysgolion uwchradd yng Nghymru:

(i) yn gallu dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg,

(ii) wedi'u hyfforddi ar gyfer defnyddio systemau dwyieithog a fyddai'n addas i ddatblygu dwyieithrwydd pynciol.

Rhaid fyddai cychwyn trwy hyfforddi athrawon sydd yn dysgu mewn ysgolion uniaith Saesneg ar hyn o bryd i ddatblygu hyder a hyfedredd mewn dysgu'n ddwyieithog trwy ganolbwyntio ar systemau dysgu dwyieithog llafar ac ysgrifenedig, (pennod 7; U20-26). Gellid cyflwyno'r elfen hon i gyrsgiau Atodiad Cymhelliant a ddarperir ar hyn o bryd yn y prifysgolion/ colegau unigol ac yn y cyrsiau ar y cyd i'r holl fyfyrwyr sydd yn hyfforddi ar gyfer dysgu yn y sector uwchradd yng Nghymru fel bod y cyrsiau hyn yn rhoi lle mwy canolog i fethodoleg dysgu dwyieithog yn ogystal â gloywi iaith.

Ymhen rhai blynyddoedd, byddai athrawon newydd wedi bod trwy'r Cwricwlwm Cenedlaethol eu hunain ac yn fwy cymwys i ddysgu yn y sefyllfa ieithyddol hon ond rhaid sylweddoli mai system araf i'w sefydlu fyddai ac y cymerai genhedlaeth o leiaf i weld ei llwyddiant.

Clo

Gwell cynllun datblygol araf na dim cynllun o gwbl. Gyda diddymu'r Awdurdodau Addysg presennol yn Ebrill 1996, bydd angen i unrhyw gynllunio ieithyddol ddigwydd yn genedlaethol.

Argymhellir, felly, y dylai A.C.A.C. ymchwilio i'r posibilrwydd o fabwysiadu cynllun cenedlaethol a fyddo'n cwmpasu'r elfennau a gynigir yn C: 1, 2, 3a,b,c uchod er mwyn datblygu, cryfhau ac ymestyn dwyieithrwydd plant Cymru.

Trwy ddefnyddio dwy iaith i ddeall cysyniad mewn gwaith pynciol byddai modd i fwy o blant y genedl brofi'r un manteision â'r eneth flwyddyn 8 o un o ysgolion uwchradd Gwynedd a ddywedodd mai'r unig amser y byddai'n edrych ar y nodiadau Saesneg oedd pan nad oedd wedi deall rhywbeth yn llawn yn y Gymraeg. "Gan y gwirion ceir y gwir," meddai'r ddihareb ac odid nad yw'r eneth hon yn ei diniweidrwydd a'i gonestrwydd wedi dangos i addysgwyr beth yw gwir werth datblygiad dwyieithog llawn. Gellir cynnig yr un manteision i blant Cymru benbaladr trwy ddatblygu Cwricwlwm Cenedlaethol Dwyieithog ar gyfer Cymru.

Ar gyfer datblygu a mireinio'r sgiliau dysgu ym mhob sefyllfa ddysgu, dylid sylweddoli gwerth yr ymchwil dosbarth ar raddfa fechan y gall athrawon ei weithredu yn eu sefyllfa ddysgu, a'r drafodaeth adrannol a fyddo'n arwain at sefydlu polisiau cadarn. Dyma galon y system addysg a heb y rhyngweithiadau byw yn y dosbarth, edwino y bydd.

Yn ôl y dadansoddiad a wnaethpwyd o'r wybodaeth a gasglwyd yng Nghyfrifiad 1991, 61.5% o boblogaeth Gwynedd sydd yn gallu siarad y Gymraeg,- gostyngiad bychan o 1.5% o fewn deg mlynedd. Arafwyd peth ar y gostyngiad, ond y ffigur calonogol yw'r un

sydd yn dangos fod 80% yn y band oedran 5-10 a 80% yn y band oedran 11-15 yn siarad yr iaith. I adeiladu ar y sylfaen gadarn hon o ddwyieithrwydd sydd yn y sir a'i hymestyn i'r bandiau oedran sydd yn dilyn rhaid rhoi cyfle i'r dysgwyr a feistrolodd yr iaith ei defnyddio'n bynciol mewn meysydd gwybyddol ac academiaidd.

Yr un yw'r arwyddion drwy weddill Cymru gyda 24.3 o'r rhai sydd rhwng 3 a 15 oed yn siarad yr iaith o'i gymharu â 15.3% o'r rhai sydd rhwng 15 a 44 oed. I ddiogelu'r cynnydd a welir yn y band oedran 3-15 a chynyddu'r canrannau wedi hynny, rhaid edrych ar y cwricwlwm yng Nghymru o'r brig i'r bôn a'i addasu i wneud y Gymraeg yn bwrpasol a dwyieithrwydd real yn bosibl o fewn y gyfundrefn addysg. Strwythur a chynllun cenedlaethol cadarn fel ag a gynigir yn y bennod hon ond gyda chefnogaeth Y Swyddfa Gymreig fyddai'r adeilad deulawr y gellid ei godi ar gyfer y ganrif nesaf. Byddai'n cynnig y cyfle i blant Cymru gael manteisio ar ddwyieithrwydd llawn.

ATODIADAU

Rhestr o'r Atodiadau

(Wedi'u gosod yn ôl penodau)

- 4:A - Prosiect Dulliau Dysgu a Dwyieithrwydd - Holiadur Cychwynnol
- 4:B - Holiadur (I'r athrawon hynny a gymerodd ran yn y Prosiect DADD)
- 4:C - Prosiect Datblygu Addysg Ddwyieithog - Taflen arfarnu'r unedau
- 4:CH - Dysgu Dwyieithog - Rhestr gyfeirio
- 5:A - Rhestr o'r Gwersi, Modelau Iaith yr Ysgolion a'r Meysydd Cwricwlaidd yn ystod Cam 1
- 5:B - Taflenni gwaith mewn llawysgrifen gan athrawon
- 6: 1 - Rhestr o'r Gwersi, Grwpiau'r Ysgolion, Cyfrwng a'r Meysydd Cwricwlaidd yn ystod Cam 2
- 6:2 - Rhestr o'r athrawon y buwyd yn eu holi am y gwersi a ffilmwyd a'u polisiâu dwyieithog
- 6:3 - Trawsysgrifiadau llawnach o rai o'r gwersi y cyfeirir atynt ym Mhennod 6
- 6:4 - Taflenni gwaith neu destunau a ddefnyddiwyd yn y gwersi y cyfeirir atynt ym Mhennod 6
- 6:5 - Rhan o Lyfr Adran Athrawes gwers 105 yn dangos ei pharatoad ar gyfer cyflwyno'r maes - Fforiad a Chyfarfyddiadau
- 6:6 - Enghreifftiau o waith plant a drafodir ym Mhennod 6 (Trawsysgrifiadau a gwaith ysgrifenedig)
- 7:A - Trawsysgrifiadau llawnach o rai o'r gwersi a drafodir ym Mhennod 7
- 7 :B - Taflenni gwaith y cyfeirir atynt ym Mhennod 7
- 8 - Uned enghreifftiol, YSGRIFENNU 3 o'r deunydd prawf ar gyfer y Pecyn HMS

ATODIAD 4:A

Prosiect Dulliau Dysgu a Dwyieithrwydd

A fuasech cystal â llenwi'r wybodaeth isod am y sefyllfaoedd dysgu dwyieithog sy'n bodoli yn eich ysgol chi fel y gellir trefnu ymweliadau â'r amrywiaeth sefyllfaoedd sy'n bosibl? Diolch o galon.

Cen Williams

1. Dysgu dwyieithog gyda'r athrawon yn dysgu grwpiau Cymraeg a Saesneg o fewn yr un dosbarth..

2. Cyfrwng Cymraeg ond gyda Cymry (C1) a Dysgwyr (C2) yn yr un dosbarth.

3. Fel 2 ond gyda'r athrawon yn troi at y C2 yn achlysurol i esbonio a/neu gadarnhau'r deall yn Saesneg.

4. Sefyllfa lle ceir C1 neu C1 a C2 yn yr un dosbarth gyda'r dysgu wedi'i strwythuro'n ofalus e.e. Cyfrwng Cymraeg - 70% : Cyfrwng Saesneg - 30%. (Sefyllfa sy'n mynnu bod yr athrawon a'r disgyblion yn newid cyfrwng.

5. Cyfrwng Cymraeg gyda C1 yn unig.

6. Cyfrwng Saesneg gyda C1 yn unig.

7. Cyfrwng Saesneg gyda C1 a C2.

8. Cyfrwng Saesneg gyda C2 yn unig.

9. Cyfrwng Cymraeg gyda C2 yn unig.

10. Dysgu llafar mewn un cyfrwng a'r gwaith ysgrifenedig mewn cyfrwng arall. e.e.

Llafar - Cymraeg: ysgrifennu'n Saesneg

Llafar - Saesneg: ysgrifennu'n Gymraeg

11. Arall - Noder y trefniant yn fanwl.

PWNC a BLWYDDYN

ATODIAD 4:B

HOLIADUR

(I'r athrawon hynny a gymerodd ran yn Prosiect DADD)

Enw -

Ysgol -

Swydd yn yr ysgol -
(e.e. pennaeth pwnc)

Band oedran - (rhowch gylch)	Dan 25	26-30	31-35	36-40
	41-45	46-50	51-55	Dros 55

Blynyddoedd yn yr ysgol bresennol -

Blynyddoedd o brofiad dysgu -

Blynyddoedd o brofiad dysgu
trwy gyfrwng y Gymraeg/dwyieithog -

Hyfforddiant fel athrawon

Ym mha brifysgol/coleg -

Pa flwyddyn/flynyddoedd -

A gawsoch eich hyfforddi i ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg
neu'n ddwyieithog? (Rhowch gylch)

Do / Naddo + unrhyw sylw

A gawsoch grant Atodiad Cymhelliant i wneud hynny? -
Do/ Naddo

Nodwch isod unrhyw gwrs/gyrsiau y buoch arnynt yn ymwneud â
dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg/dwyieithog.

- 1.
- 2.
- 3.

Os oes gennych unrhyw sylwadau pellach ar unrhyw agwedd ar ddysgu eich pwnc trwy gyfrwng y Gymraeg a fuasech cystal â'u cynnwys yma os gwelwch yn dda.

Diolch o galon i chi am fod mor barod i'm helpu trwy:

- a. fy nerbyn i'ch ystafell ddosbarth,
- b. lenwi'r holiadur yma.

Gobeithio y bydd y pecyn hms a fydd yn deillio o'r prosiect yn help bach i chi ac nad oedd y profiad o gael rhywun diarth yn eich dosbarth yn ormod o straen a niwsans.

Pob hwyl efo'r gwaith, - a diolch yn fawr.

Cen

ATODIAD 4:C

PROSIECT DATBLYGU ADDYSG DDWYIEITHOG

Taflen arfarnu'r unedau

Enw.....

Ysgol.....

Swydd Bresennol.....

1. Rhowch eich barn yn gyffredinol am gynnwys yr unedau. Nodwch pa rai sydd fwyaf defnyddiol a pha rai sydd leiaf defnyddiol.

2. Y bwriad wrth ddefnyddio'r unedau hyn oedd:

- * i'r trafod ddigwydd yn bennaf yn adrannol
- * cyflwyno peth gwaith ymchwil cydnabyddedig
- * cyflwyno arfer dda a welwyd wrth arsylwi mewn ysgolion
- * rhoi cyfle i chi adfyfyrio ar eich dulliau dysgu presennol
- * gosod tasgau a oedd yn fodd i chi gymhwyso'r syniadau a gyflwynwyd i'ch sefyllfa ddysgu eich hun
- * treialu rhai syniadau ac enghreifftiau yn yr ystafell ddosbarth
- * arfarnu'r cyfan er mwyn penderfynu beth oedd yn werth ei gadw yn bolisi personol neu'n bolisi adran.

I ba raddau y mae'r unedau yn gwneud rhai o'r pethau hyn?
(Canolbwyntiwch ar rai agweddau a rhai unedau os mynnwch.)

3. Awgrymwch feysydd eraill yr hoffech chi weld unedau ynddynt ac awgrymwch beth yn union yr hoffech ei weld yn cael ei gynnwys?

4. Awgrymwch pa welliannau y gellid eu gwneud i fformat y deunydd h.y. y ffordd y cawsant eu gosod, maint y print ac yyb...
A oes rhai sydd yn haws mynd atynt nag eraill?

5. Os oes gennych unrhyw sylwadau ychwanegol, ychwanegwch hwy ar bapur arall os gwelwch yn dda.

Diolch i chi am eich help.

ATODIAD 4:CH

Dysgu Dwyieithog - Rhestr Gyfeirio

- * A oedd yr athro'n ymwybodol o ba iaith yw mamiaith y disgyblion fel unigolion?
- * A oedd cyfle yma i ddefnyddio'r ail iaith:
 - yn llafar mewn amrywiol sefyllfaoedd?
 - yn estynedig wrth ysgrifennu?
 - i ddarllen darn cymharol estynedig ac i ddefnyddio'r hyn a ddarllenwyd naill ai yn yr ail iaith neu trwy gyfrwng yr iaith gyntaf. h.y. trawsieithu?
- * A oes angen edrych ar arddull ddysgu'r athro fel bod mwy o gyfle i ddefnyddio'r ail iaith?
[Ail ystyried y rhestr gyfeirio iaith gyntaf sydd ym mhennod 2 am fwy o fanylder yn y defnydd o iaith a'i gymhwyso'r tro hwn i ail iaith bob plentyn, (boed honno'n Gymraeg yn achos y dysgwyr neu'n Saesneg yn achos y Cymry.)]
- * A oedd yr athro'n llwyddiannus wrth gadw at y polisi cyfrwng llafar e.e.
 - os mai dysgu mydylol a fabwysiadwyd gan yr adran ac mai mwdwl Saesneg oedd yn cael ei ddysgu, a oedd yn siarad Saesneg â'r Cymry?
 - os mai dwyieithog oedd cyfrwng y wers, a oedd yn llwyddo i gadw o fewn y cyfartaledd a osodwyd yn y polisi? A oedd ciwiau cyson ac amlwg i'w gweld ynglŷn â phryd yr oedd yn newid cyfrwng?
 - a oedd iaith yr athro'n tueddu i fynd yn garbwl ac yn gymysgiaith llwyr wrth geisio gwneud cyfiawnder â'r polisi?
- * A oedd y plant yn llwyddiannus wrth gadw at y polisi gosodedig neu a oeddynt yn:
 - ateb yn eu mamiaith yn ddiwahan?
 - mynnu dylanwadu ar gyfrwng yr athro hefyd?
 - defnyddio bratiaith/cymysgiaith llwyr?

- * A oedd cyfle i'r disgyblion gael eu hymestyn yn eu hail iaith fel bod y dysgu pynciol yn hybu'r dysgu iaith hefyd?

- * A welwyd arwyddion bod gallu defnyddio dwy iaith i esbonio a chyflwyno yn:
 - hybu
 - llesteirio'r
 ddealltwriaeth bynciol?

- * A yw'r deunydd ysgrifenedig sydd ar gael yn y pwnc (gwrslyfrau a nodiadau gan yr athrawon) yn:
 - ddigonol
 - addas/anaddas (o safbwynt geirfa, anhawster a.y.y.b.)
 o safbwynt y defnydd dwyieithog a wneir ohono? A oedd lle i strwythuro'r deunydd yn ieithyddol ar gyfer dysgwyr?

- * A yw fformat y taflenni gwaith angen ei adolygu?

- * A deimlwyd fod cyfle wedi'i golli yn ystod y wers i ddefnyddio dwyieithrwydd y disgyblion a/neu'r athro er mantais, e.e. trwy drawsieithu'n llafar neu'n ysgrifenedig?

- * A oedd rhai o'r plant yn tangyflawni'n ieithyddol?

ATODIAD 5:A

RHESTR O'R GWERSI, MODELAU IAITH YR YSGOLION A'R MEYSYDD CWRICWLAIDD YN YSTOD CAM 1

Gwers	Ysgol	Model	Maes Cwricwlaidd
1	a	B(i)	Saesneg
2			Addysg Gorfforol
3			Ffrangeg
4			Hanes
5			Gwyddoniaeth
6			Gwyddoniaeth
7			Economeg y Cartref
8			Hanes
9			Ffrangeg
10			Cymraeg - Estynedig
11	b	C(ii)	Celf
12			Cymraeg - Dysgwyr
13			Mathemateg
14			Almaeneg
15			Hanes
16	c	C(i)	Addysg Grefyddol
17			Mathemateg

18			Gwyddoniaeth
19			Mathemateg
20			Dylunio a Thechnoleg
21			Addysg Bersonol a Ch.
22			Cymraeg - Mamiaith
23			Ffrangeg
24			Cerddoriaeth
25			Dylunio a Thechnoleg
26	ch	C(i)	Gwyddoniaeth
27			Mathemateg
28			Dyniaethau
29			Saesneg
30			Cymraeg - Dysgwyr
31			Cerddoriaeth
32			Addysg Bersonol a Ch.
33			Ffrangeg
34			Tecstiliau
35			Gwyddoniaeth
36			Gwyddoniaeth
37			Bugeiliol
38	d	B(ii)	Mathemateg
39			Saesneg
40			Gwyddoniaeth
41			Cymraeg - Estynedig
42			Addysg Gorfforol
43			Bugeiliol
44			Addysg Grefyddol

45			Mathemateg
46			Technoleg
47			Gwyddoniaeth
48	dd	C(i)	Saesneg
49			Technoleg
50			Cymraeg - mamiaith a est.
51			Technoleg - Arlunio
52			Gwyddoniaeth
53	e	B(i)	Mathemateg
54			Addysg Bersonol a Ch.
55			Daearyddiaeth
56			Mathemateg
57			Gwyddoniaeth
58			Ffrangeg
59			Hanes
60			Addysg Grefyddol
61			Celf
62			Daearyddiaeth
63			Arlunio
64			Mathemateg
65	f	CH	Bugeiliol
66	ff	B(ii)	Gwyddor Cartref
67			Hanes
68			Cymraeg - Mamiaith
69			Mathemateg

70			Cerddoriaeth
71			Cymraeg - Estynedig
72			Drama
73			Saesneg
74			Daearyddiaeth
75			CDT
76	g	A	Gwyddoniaeth
77			Gwyddoniaeth
78			Gwyddoniaeth
79			Gwyddoniaeth
80			Gwyddoniaeth

Sylwer - Defnyddiwyd enwau'r ysgol ei hun am y gwahanol bynciau.

ATODIAD 5:B

THIS IS HOW SOME OF THE DIFFERENT COASTAL FEATURES ON ANGLESEY CAME ABOUT. PAGE ONE. (WITH MAP 6)

THE COASTLINE IS ALWAYS CHANGING. WAVES ARE RESPONSIBLE FOR THIS. WAVES CAN

① ERODE (WEAR AWAY) AND ALSO ② BUILD UP THE LAND. THE EFFECT WAVES HAVE, DEPEND ON, THE WEATHER, THE TYPE OF WAVE AND ALSO THE ROCKS FROM WHICH THE COAST IS MADE OF. IF THE ROCKS ARE SOFT OR WITH MANY FAULTS IN THEM THE WAVES SOON ERODE THEM, BUT IF THEY ARE 'HARD' - THEY RESIST WAVE ATTACK AND STAND OUT AS HEADLANDS.

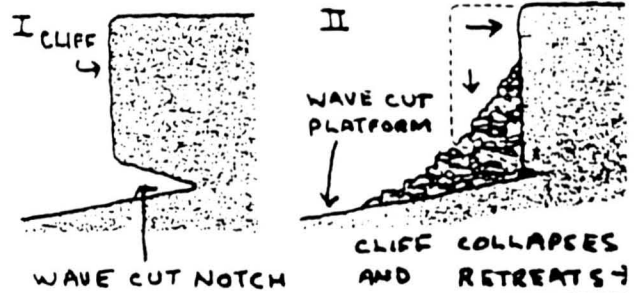
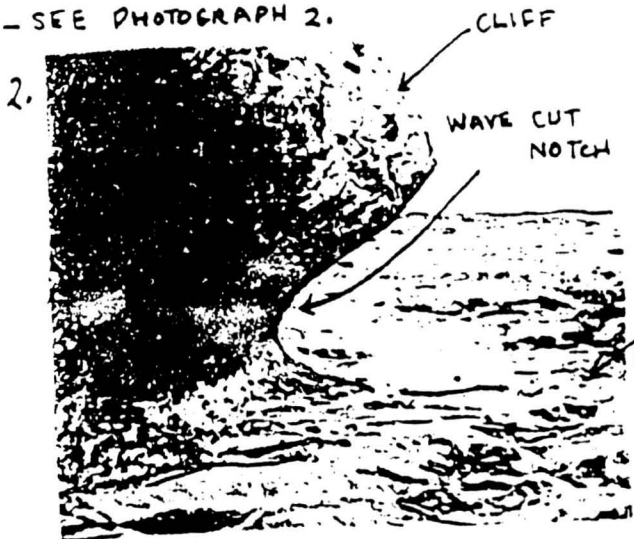
WAVES ERODE BECAUSE AT HIGH TIDE, TONS OF WATER ARE HURLED AT THE COASTLINE

- LOOK AT THE FIRST PHOTOGRAPH BELOW



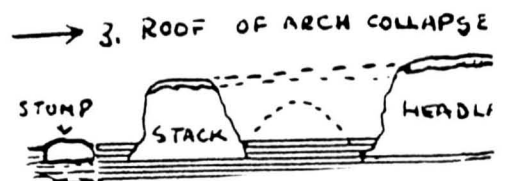
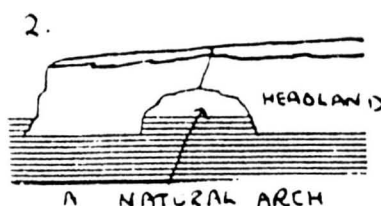
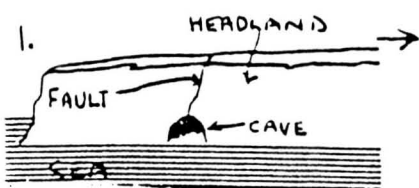
THESE WAVES BREAK WITH A FORCE OF 10 TONS PER SQUARE METRE EVERY SECOND!! AIR IS ALSO SQUASHED INTO HOLLOWES AND CRACKS - IT ESCAPES WITH AN EXPLOSIVE REACTION - BREAKING OFF PIECES OF ROCK, MAKING THE CRACKS BIGGER. ALSO PIECES OF ROCK ARE THROWN AT THE CLIFFS - THESE ALSO DAMAGE THE CLIFFS AS WELL AS ROUNDING AND SMOOTHING THEM. IN TIME THE BOTTOM OF THE CLIFF IS UNDERMINED TO FORM A WAVE CUT NOTCH - THE CLIFF FACE THEN COLLAPSES IN TIME - PRODUCING MORE BEACH MATERIAL FOR THE WAVES TO USE. THE CLIFF RETREATS BUT LEAVES A WAVE CUT PLATFORM - VERY SLIPPER USUALLY IN FRONT OF IT.

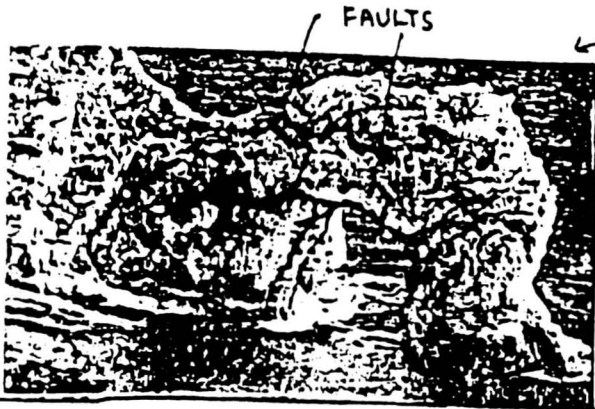
- SEE PHOTOGRAPH 2.



IF THE CLIFF OR HEADLAND HAS A BIG FAULT IN IT

- THIS IS ERODED AND A CAVE FORMS AT THE BOTTOM OF THE CLIFF, THIS MAY BE CUT RIGHT THROUGH THE HEADLAND FORMING A NATURAL ARCH. IN TIME, THE ROOF MAY COLLAPSE TO FORM A STACK - THIS IS FURTHER ERODED INTO A STUMP.

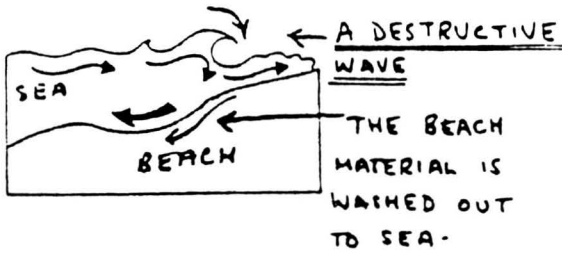




THIS IS AN EXAMPLE OF A NATURAL ARCH
CAN YOU THINK OF AN EXAMPLE IN ANGLESEY?
WHERE?

WAVES WHICH BREAK VERTICALLY ALMOST -

- BEING TALL IN RELATION TO THEIR HEIGHTS,
ARE CALLED DESTRUCTIVE WAVES - THEY ARE
COMMON WHERE THE WATER IS DEEP NEAR THE
SHORE WITH STRONG ONSHORE WINDS, BUT
WAVES WHICH BREAK LESS OFTEN, AND
ALTHOUGH, SOMETIMES BIG, BUT NOT TALL,
(PROBABLY CREATED FAR OUT AT SEA)
ARE CALLED CONSTRUCTIVE WAVES - THESE
CARRY AND PUSH PEBBLES AND SAND UP
THE BEACH.

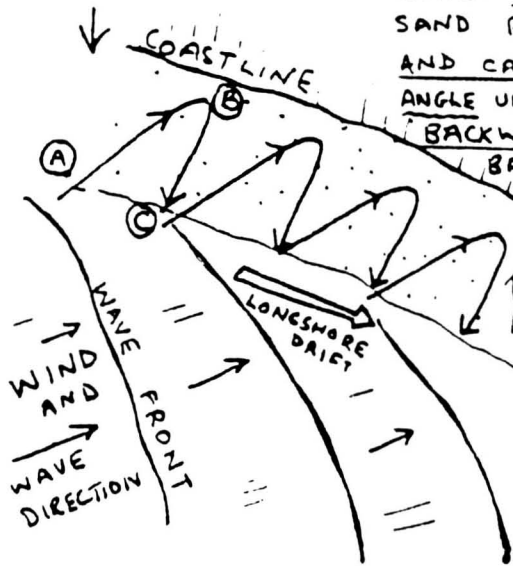


A CONSTRUCTIVE WAVE
- BEACH MATERIAL
PUSHED UP THE
BEACH OR ALONG IT

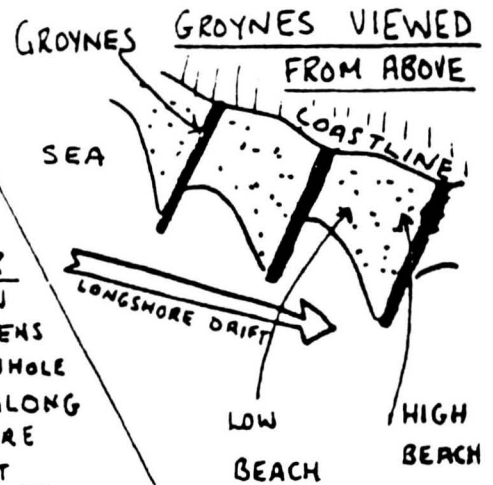
WAVES RARELY APPROACH THE BEACH
HEAD ON - BUT AT AN ANGLE - THIS

CAUSES BEACH MATERIAL TO BE CARRIED ALONG THE BEACH

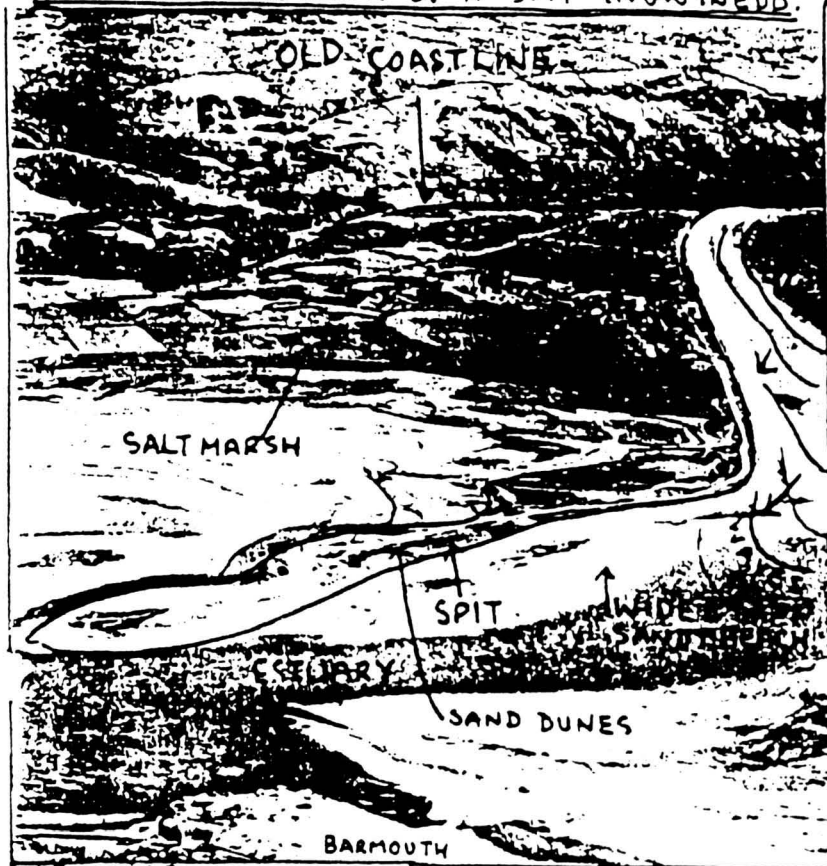
LIKE THIS!!



WAVES PICK A STONE OR
SAND PARTICLE UP AT (A)
AND CARRY IT TO (B) AT AN
ANGLE UP THE BEACH - THE
'BACKWASH' THEN FLOWS
BACK TO THE SEA ALMOST
STRAIGHT DOWN THE
BEACH - MOVING THE
STONE TO (C) - FURTHER
ALONG THE BEACH THAN
BEACH BEFORE. THIS HAPPENS
MANY TIMES - SO THE WHOLE
BEACH (NEARLY) 'MOVES' ALONG
THE COAST. GROYNES ARE
MAN-MADE FENCES BUILT
ACROSS THIS DRIFT TO CATCH
BEACH MATERIAL - eg AT LLANDUDNO!



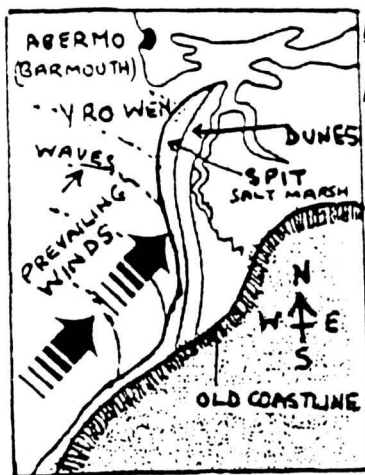
* EVIDENCE OF LONGSHORE DRIFT TAKING PLACE ALONG THE SHORE ARE TO BE
SEEN WHERE SPITS ARE FOUND. THESE FEATURES ARE FORMED WHEN THE WAVES
CARRY BEACH MATERIAL ALONG THE COAST AND EXTEND THE BEACH ACROSS AN ESTUARY
OR MOUTH OF A RIVER. THERE ARE MANY FINE EXAMPLES OF SPITS IN WALES
- WITH SOME FOUND ON ANGLESEY - SEE IF YOU CAN FIND ONE ON THE MAP
OF ANGLESEY - CAN YOU FIND ABERMENAI POINT ???



ROWEN SPIT
Talod Y Rowen, Abermo, Gwynedd
(BARMOUTH)

BECAUSE THE BEACHES ARE WIDE NEAR SPITS AND ESTUARIES (USUALLY) - THE SAND HAS TIME DURING LOW WATER TO DRY - THE WIND CAN THEN PICK IT UP AND BLOW IT INLAND - THIS SAND IS CAUGHT UP IN SEA GRASSES, LIKE MARRAM GRASS, AND DUNES GROW - THESE GROW OUT TOWARDS THE SEA ADDING TO THE LAND - ALREADY NEWLY FORMED BY THE SPIT! SOME SAND MAY ALSO BLOW INLAND. BEHIND THE SPIT THE RIVERS BRING IN SILT AND FILL IN THE AREA OF STILL WATER THERE - SALT LOVING PLANTS GROW HERE FORMING A SALTING OR SALT MARSH.

THESE AREAS ARE PUT TO MANY USES AND ARE ESPECIALLY ATTRACTIVE TO HOLIDAY MAKERS - BUT THEY ARE ALSO HAUNTS FOR WILD LIFE, ESPECIALLY SEA BIRDS - MOST ESTUARIES LIKE THIS HAVE NATURE RESERVES ON THEM. CA. ABERMENAI POINT ON ANGLESEY.



A SMALL MAP OF THE AREA SHOWN IN THE AERIAL PHOTOGRAPH ABOVE

^{After this}
NOW YOU HAVE LEARNT TO RECOGNIZE SOME OF THE COASTAL FEATURES AND HOW THEY CAME ABOUT - HERE ARE SOME QUESTIONS TO SEE

IF YOU HAVE UNDERSTOOD THE WORK PROPERLY.

STUDY PAGE ①

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| | MARK: |
| 1. WHAT ARE RESPONSIBLE FOR CREATING MOST OF THE COASTAL FEATURES? | 1 |
| 2. WHICH FEATURE STANDS OUT FROM THE COAST IF THE ROCKS ARE HARD? | 1 |
| 3. WHAT IS THE MEANING OF THE WORD 'EROSION'? | 2 |
| 4. NAME AND DESCRIBE THREE WAYS IN WHICH THE SEA ATTACKS AND BREAKS DOWN A CLIFF (FULL SENTENCES ARE NEEDED HERE!) | 6 |
| 5. WHAT IS A FAULT IN A ROCK? | 2 |
| 6. DESCRIBE SIMPLY THE 3 STEPS IN THE MAKING OF A STACK. | |
| 7. GIVE ONE EXAMPLE OF A NATURAL ARCH YOU KNOW AND ONE EXAMPLE OF A STACK. | |



THE BEGINNINGS OF A BABY DUNE?

Y BRENIN JOHN A MAGNA CARTA, 1215

(Y SIARTER FAWR)

Yn 1199 dyrodd y hynaf John, ei frawd Richard I, "Richard the Lionheart" yn frenin. Yn ei reuencid o'lymdd yn John "Lackland" am nad oedd ganddo ei ddisedd ei hun.

Yn frawd ar d'clod yn frenin blaeg, Mawrdd a dau o bobl burpig -

Ⓐ brenin Franic

Ⓑ y lât.

Ⓐ Chrenodd ei frawd a houis Philippe II, brenin Franic, bu chylch llyng blaeg a Franic. Trechurp y ffrainc Reising yn mawrdd BOUVINES, 1214 a dalurp Normandi gan y Franicy. 'Kedd y Franicy wrth eu bodd iadit erill Normandi gan y Saesal, and 'cedd baroniaid blaeg yn wallyp. 'Keddrit wedi colli'n tiroedd yn Franic a' arian ei ddeuai o' tiroedd hynny hefyd. 'Kedd yn hawa iadit ganddwyrto ar eu tiroedd yn blaeg yn awr.

Credai llawer o lawenyf mai bendith oedd colli Normandi newn gwirionedd, gan nad oedd churp yn riddorddau' baroniaid Reising hellech. Yn ystod y ganry resay darklygodd blaeg ei chyrfundwr gfrethid ei hun. Mae llawer ohoni wedi cyrosi hynf heddwr. Rechenodd y

seuedd cyfarfod yn rhedardd yn y ganry resay yn cyfptal.



FFYNHONNELL A: DARLUNWYD Y LLWYMA O'R BRENIN JOHN GAN MATHWY PARIS.

CWSTIWN. Edrychwch ar y ddau baragraff
hlanord.

- (a) Dewiswch faith o'r paragraffau.
(b) Dewiswch farn o'r paragraffau a rharch reswm
dros eich dewis.

Wrth gwrs, nid oedd y brein John wedi
cynllunio hyn, gwnaeth ei orau i ddal ei
apel ar Normandi. Gwaith hanesur yr
edrych yr 21 ar y digwyddiadau yna. Mae
hanesur modern o'r farn fod celli Normandi wedi
bod o fridd i lloegr odatblygi'n weduraeth
ar wahan. Yr 1216 yn ddiwedd celli Normandi
fel trypisot, ond yr y rwyfied gariof, gallwn
weld y manerion.

(c) "Hafodd John loffod gyswll Pab, Innocent III.
Dewisodd y Pab Stephen hangtan fel Archdeget
Coerqant ond guthododd John oduryn y
dewis. Er mwyn "perswadio" John i gyfuno ag
ei rhoddodid y Pab lloegr o dan WARRINGTON.
Yr 1208. Golygpi hyn raddodid gwasanaethau
creydd o gybl i'w dal yn lloegr, a
plurhaodd y gwasanaethau yna tan 1214.
Yn y diwedd hyn raddid i John iei i newn
i ddynuniadau'r Pab.

ARWYDDO'E SIARTER FAWR YN 1215.

Tra'n eidd y brein yn Franis yr
pense adfer ei gollodion, cyfarfu Stephen
hangtan a llawer o Ewysur a baroniaid:
fyddu baroniaid o'r y brein. Gallwn
weld rhestr o'r baroniaid yn Byronnell B.
(trasod)

FFYNHONNELL B.

MAGNA CARTA

1. NI FYDD Y BRENNIN YN YMYRLOYD YN YR EGLWYS
2. ATALAD AR DEETHI ANHIEG.
3. NI FYDD Y BRENNIN YN GOFYNN AM DEETHI YCHWANEGOL
4. DIM DYN RHOYDD I'W GALCHYTHU HEB ACHOS TEG.
5. BOB PRAWF I'W DDAL YN GYALYM AC YN DEG.
6. MASNACHWYR I'W GWAEL CRWYDOR HEB EN TRETHWIN ANHIEG

BWRICAD Y BARONIAID OEDD SICRHAN RHAI O HAWLIAUK BRENNIN IODDNT HLWS EN HUNAIN. 'ROEDDYNT YN HUNAINJOL I'AWN - HEB WYRHYW FWRICAD O RAI HAWLIAU I' BOBL GYFFREDIN.

ETO 'ROEDD Y SIARTEK FAWR YN BWSIG, GAN IODI DDECHLANIC SYNIAD FOD RHAI CYFLATHIAU, OEDD YN RHAI I' BRENNIN HYSO YN OED EN HULFUDCHAU. ERBYN HEDDID Y JOYM NI YN MWYNHAN RHAI OIE HAWIAU A FENWOOD Y BARONIAID YN 1215.

Yn Mis Mehefin 1215, derbynod y brennin y Siarter gan bod ei sel ar y Runnymede ger castell Windsor. Dywedir i'r brennin wenu a siarad ym gŵen â'r baroniaid o'i amgylch wrth gomiabau'r Siarter. Hluchodd ei hun ar y llaw ym ei yspyll eihun, fodd bynnag, nam tyner o'pady.

SUT Y BU FAWR JOHN?

Wenodd y brennin waddell ei deyrnodd ym ceisio costio baroniaid a' o'podd i amgylch Siarter Torrodd rhwyfel cartref allan ym ôl un lano, tra'n ymgylchu'r eibyn y baroniaid arhosodd ym mynachlog Newark. Roedd y mynach rampd dderbyn a'fferwied o eirun gylaneg, a hynfodd y brennin ormod chonyt ychyd â gormod o gŵm. Amast fwrp ef ym wael i'w a bu farw. Dywed rhai pobl oedd ym bys o'i y p'p'iddo gael ei wenwys gan ei elgion!

ATODIAD 6:1

RHESTR O'R GWERSI, GRWPIAU'R YGOLION, CYFRWNG A'R MEYSYDD CWRICWLAIDD YN YSTOD CAM 2 (C) - Cyfrwng Cymraeg; (D) - Dwyieithog; (S) - Saesneg

Gwers	Ysgol	Model	Maes Cwricwlaidd
81	e	B(i)	Gwyddoniaeth (C)
82	e	B(i)	Gwyddoniaeth (C)
83	e	B(i)	Gwyddoniaeth (S)
84	ff	B(ii)	Gwyddoniaeth (D)
85	ff	B(ii)	Addysg Grefyddol (C)
86	ng	CH	Dyniaethau (C)
87	ng	CH	Dyniaethau (C)
88	ff	B(ii)	Daearyddiaeth (C)
89	e	B(i)	Mathemateg (C)
90	d	B(ii)	Technoleg (C)
91	h	C(ii)	Bugeiliol (C)
92	h	C(ii)	Addysg Gorfforol (C)
93	h	C(ii)	Technoleg (C)
94	h	C(ii)	Gwyddoniaeth (C)
95	h	C(ii)	Addysg Grefyddol (C)
96	d	B(ii)	Technoleg (C)
97	d	B(ii)	Technoleg (C)
98	i	B(i)	Gwyddoniaeth (S)
99	i		Cerddoriaeth (D)
100	i		Mathemateg (D)
101	i		Gwyddoniaeth (S)
102	i		Gwyddoniaeth (S)
103	l	C(ii)	Addysg Gorfforol (C)
104	l		Addysg Gorfforol (C)

105	l		Hanes (C)
106	l		Mathemateg (D)
107	e	B(i)	Mathemateg (D)
108	ll	B(i)	Gwyddoniaeth (D)
109	m	C(i)	Gwyddoniaeth (C)
110	m		Mathemateg (C)
111	m		Technoleg (C)
112	m		Technoleg (C)
113	g	A	Daearyddiaeth (C)
114	g		Ffrangeg (C)
115	g		Gwyddoniaeth (D)
116	g		Mathemateg (C - llaf) 10 yn dilyn llyfrau S
117	g		Daearyddiaeth (C)
118	d	B(ii)	Gwyddoniaeth (S)
119	d		Gwyddoniaeth (D)
120	d		Ffiseg (C)
121	d		Gwyddoniaeth (C)
122	d		Gwyddoniaeth (C)
123	d		Hanes (C)
124	n	C(i)	Mathemateg (D)
125	n		Addysg Grefyddol (C)

ATODIAD 6:2

RHESTR O ATHRAWON Y BUWYD YN EU HOLI AM Y GWERSI A FFILMIWYD A'U POLISIÄU DWYIEITHOG

Dyddiad	Rhif y gwersi
06:07:93	Athrawes 82, 83 Athro 89, 107 Athrawes 121, 122 Athro 108
09:07:93	Athro 100 Athro 98 Athrawes 101, 102
12:07:93	Athro 86, 87 Athro 84 Athrawes 88
15:07:93	Athrawes 105 Athro 103

ATODIAD 6:3

TRAWSYSGRIFIADAU LLAWNACH O RAI O'R GWERSI Y CYFEIRWYD ATYNT YM MHENNOD 6

(Yn yr holl drawsysgrifiadau ymdrechir i gofnodi'r union yr hyn a ddywedwyd gan roi arlliw o'r dafodiaith yn ogystal. Ar brydiau golyga hynny gofnodi'r cam dreiglo a'r blerwch ieithyddol sydd yn nodweddu'r iaith lafar yn aml.)

6:3:1 Gwers 85 - Addysg Grefyddol - Blwyddyn 9

A - Reit. Sgin bawb daflen ar ei ddesg, - credo'r apostolion, oes?...Am rhyw chydig wythnosau rwan dan ni am astudio a thrafod be mae Cristnogion yn gredu. Reit? Dio'm y math o waith fedra i 'neud efo blwyddyn un achos mae o dipyn bach rhy anodd, ond yn y'ch oed chi, - dair ar ddeg, bedair ar ddeg, - dach chi yn yr oed iawn i drafod be mae pobol yn gredu, - be ma Cristnogion yn gredu, be ma Mwslemiaid yn gredu a be ma Iddewon yn gredu hefyd. O.K? Wel rwan ta ddechreuwn ni heddiw efo be ma Cristnogion yn gredu. Sbiwch ar y daflen a jyst at y paragraff yma. Estynnwch y'ch biros rhag ofn dach chi'm yn dallt fy sgwennu fi, a hefyd ma na ddau fwch, ma na ddau le gwag gewch chi'u llenwi os dach chi isio, - does dim raid i chi, - os dach chi isio. Rwan ta dowch trwy hwn efo fi.

Darllen - Mae hwn yn cael ei alw'n credo'r apostolion achos mae o'n crynhoi...

Crynhoi? Nid cnoi naci, cryn-hoi?...Gair newydd i chi, -*summarise*, - gwatsiwch y sillafu, - s-u-double m-a-r-i-s-e, summarise ...

...achos mae o'n crynhoi beth oedd yr apostolion yn y ganrif gyntaf yn ei ddysgu. Rydyn ni'n credu/(stroc meddwl) rydan ni'n meddwl, rydan ni'n credu mai tua'r flwyddyn O.C. rhywun? O.C...A.D. Be di A.D. ta? Be di A.D.?

P - B.C.

A - Naci. Be di A.D.?

P - Anno Domini.

A - Anno Domini. *In the year of our Lord* ynde? Felly ma A.D. a O.C. run fath. Fedar rhywun i weithio fo allan. Rwbath Crist...

P - Oed Crist.

A - Oed Crist, Oed Crist ydi A.D.

Tua'r flwyddyn Oed Crist 400 y cafodd hwn 'i sgwennu am y tro cyntaf. Mae'r credo'n dal i gael ei ddefnyddio...

Defnyddio?

P (nifer)- *Use*

A - *use*, so gadwch o'n wag. Os dach chi'n gw'bod be di defnyddio, gadal o'n wag de?

...yn cael ei ddefnyddio mewn eglwysi heddiw.

Sbiwch ffordd hyn am funud bach.

Er bod y credo ma'n jest i ddwy fil o flynyddoedd oed tua'r flwyddyn pedwar cant gath o'i sgwennu am y tro cynta. Olreit? Gath na lot o straeon,- meddylwch am straeon gwerin o Gymru, - y Mabinogi,- pwy sy wedi clwâd am y Mabinogi,-jest chydig ohonach chi ia? Storis yn ca'l i deud oeddau nhw a'u pasio i lawr o'r tad i'r mab ac yn y blaen ac wedyn oeddau nhw'n ca'l i sgwennu i lawr wedyn. Rwan ta, dan ni di g'neud hanas Paul ac yn y blaen, - yn y ganrif gynta o'dd hi'n beryg i fod yn Gristion yn toedd? Be sa'n medru digwydd i chi? Jest am bo chi'n Gristion be sa'n medru digwydd i chi?...Be oedd Paul yn neud ar un adeg? Huw, be oedd Paul yn neud ar un adag? Llusgo Cristnogion i...i lle?

P - carchar

A - i carchar, ynde? Mynd â'r Cristnogion i garchar, a be o'dd y peth gwaetha o'dd yn digwydd yddyn nhw? Ca'l i?
Ca'l i lladd ynde, olreit, ca'l i lladd. Wel rwan ta. Yn y ganrif gynta mi roeddau nhw'n gorfod cael symbol cyfrinachol yn toedd? Be di cyfrinachol?

P - *Secret*.

A - *Secret* ynte, cyfrinachol, ia, a be oedd hwn'nw?

P - Pysgodyn.

A - Pysgodyn, ia, pam pysgodyn? Pam pysgodyn? Mm? (Gwneud llun y symbol ar y bwrdd du) Ella bod rhei ohonach chi di gweld pysgodyn ar gar, bathodyn ar gar ne person yn gwisgo bathodyn. (Pwyntio at ei frest lle byddai rhywun yn gwisgo bathodyn) Pysgodyn felly. Pam? Wel pysgodyn yn Groeg ydi *pictws, pictws* (sgrifennu'r gair ar y bwrdd du) a ma'r llythren gynta yn fan'na yn sefyll am bum gair gwahanol. Dwi'm yn gwybod yn iawn sut ma nhw'n gorffen yn Groeg. Rhwbath tebyg i hyn. (adrodd nifer o eiriau Groeg a'u hysgrifennu ar y bwrdd du)..... Wel be mae o'n feddwl? Iesu Grist, mab Duw ein Gwardwr. Yn Saesneg, - *Jesus Christ son of God our Saviour*. Felly taen na Gristion yn y ganrif gynta'n g'neud llun pysgodyn yn y tywod, fasa fo'n d'eud wrth y person nesa,- wel dyma dwi'n gredu, dyma be dwi'n gredu. Wel rwan ta, yn y ganrif gynta fe naethon nhw ddechra defnyddio'r credo ma, credo'r apostolion, sy'n ca'l i defnyddio heddiw mewn eglwysi. Tasach chi'n mynd i'r eglws ar fora dydd Sul, sach chi'n clwâd pobol yn deud hwn, reit. Lle ma Eglwys Santes Fair yn Borth? Lle ma Santes Fair yn Borth? *St. Mary's*. Map ar wal gefn 'na, (pwyntio) dach chi'n cofio'i neud o'n flwyddyn gynta. Lle ar y map na ma'r Santes Fair yn Borth ma, *St. Mary's*? Dros y ffor i...?

Mwmblian - *Leos*

A - *Leos*, ia. Yn Borth ma yn lle bod pobol yn deud bod *Leos* dros y ffordd i'r Santes Fair ma'n nhw'n deud bod y Santes Fair dros y ffor i *Leos*. Tasach chi'n mynd i fan'o ar fora dydd Sul, sach chi'n clwâd hon yn ca'l i deud. O.K? Pwy sy am i darllan hi i mi?.....

(Ateb cwestiynau ysgrifenedig oddi ar y daflen rhyw 20 munud yn nes ymlaen yn y wers.)

A - Dwi am neud o i chi un waith cyn i chi ga'l trei arni hi, dwi am neud o i chi un waith. Jest y llinella dan ni di marcio. Jest y llinella dan ni di marcio. Y gynta ydi

Creawdwr nef a daear. Y cwbl dach chi'n sgwennu yn fan'na ydi, mae Cristnogion yn credu...ym...fod Duw wedi creu y ddaear. O.K? 'Na'r cwbl dach chi'n sgwennu. Pasio dwy lein wedyn, -

a aned o Fair Forwyn a ddiodefodd, sori, yr hwn a gaed o'r Ysbryd Glân a aned o Fair Ferwyn. Ma hwn yn anodd, peidiwch â poeni os newch chi stomp ohoni, dio'm ots, dio'm ots. Gwrandwch yn ofalus. Ym..

Mae Cristnogion yn credu mai,- cofiwch **mai- that, mai - that.** Mae Cristnogion yn credu mai'r Ysbryd Glân wnaeth Mair yn...? (Pwyntio at y geiriau ar y bwrdd du)

P - feichiog

A - Feichiog, ia feichiog, wnaeth Mair yn feichiog. Sut? Dydyn ni ddim yn gwybod, atalnod llawn. Beth ydan ni yn wybod ydi allan o holl ferched y byd, Mair gafodd ei dewis, gan Dduw, i fod yn fam i'r babi pwysig yma. O.K?

Pontiws Peilat? Rhufeiniwr oedd Pontiws Peilat yn be...? Rhufeiniwr oedd Pontiws Peilat yn...? (Pwyntio at y bwrdd du) Llandegfan...? Brynsiencyn...?

P - Palesteina.

A - Palesteina da iawn chi...yn Palesteina. Ac yn olaf,

a ddisgynnodd i uffern. Roedd Cristnogion yn credu fod pobol wedi marw yn mynd i lawr i uffern cyn...sori...yn mynd i lawr i uffern neu i'r...? Neu i'r...? Tan...? Tanddaear cyn cael eu...? Didoli. Fedrwch chi neud o? Triwch y'ch gora. Mae o'n brawf.

ATODIAD - 6:3:2

Gwers 105 - Cyfrwng Cymraeg (ond yn cynnwys Dysgwyr Da) Bl.8

Holi ac ateb

A Beth yw'r pwnc dan ni'n astudio? Be dan ni di bod yn astudio? Dyfrig?

P Columbus.

A Columbus. Nid yn unig Columbus. Dan ni di sôn *lot* fawr am y dyn ydyn ni? Beth yw'r testun?

P Dadeni.

A Na, Dadeni ddaru ni wneud cyn hynny, ond beth dan ni'n wneud nawr, ar hyn o bryd? Chris.

P De America. Pymthegfed ganrif.

A Pymthegfed ganrif. De America. Columbus. Ma'r geirie allweddol gyda chi i gyd. Ma'r geiria pwysig gyda chi i gyd. Ond beth yw'r pwnc?

P Darganfyddiadau.

A Darganfyddiadau neu teithiau. Teithiau darganfod neu fforio. Da iawn. Be dan ni di neud mor belled?... Be odd y peth cynta ddaru ni wneud?...Drychwch yn y'ch llyfre. Chwiliwch yn y'ch llyfre. (Ychydig o ddistawrwydd) Beth odd y pwnc cynta ddaru ni 'neud o fewn y teithie darganfod? Aled?

P Ym...teithie (aneglur)

A Na wnaethon ni wneud rhywbeth cyn hynny. Dewi?

P Corbez a Pedro.

A Na wnaethon ni wneud rhywbeth cyn hynny hefyd. Dafydd?

P Am rhesymau pam oedd pobol yn mynd ar y teithie.

A Do...ddaru ni wneud rhywbeth cyn hynny hefyd. Mae'r mapiau yn y cefn yn y'ch atgoffa chi.

P O! Miss!

A Dyfrig.

P Edrych ar y map...y...y...y...

A Cymharu'r map oedd rhywun wedi'i wneud yn y bymthegfed ganrif,- pymthegfed ganrif...rhowch flwyddyn yn y bymthegfed ganrif...unrhyw flwyddyn yn y bymthegfed ganrif...Karen?

P Un pedwar pump rhywbeth...

A Da iawn , - un pedwar pump rhywbeth. Da iawn. Wnaethon ni gymharu map o'r pymthegfed ganrif â map o'r byd fel dan ni'n nabod e heddi. Wnaethon ni gymharu'r ddau. Beth oedd yr ail beth ddaru ni 'neud? Lee?

P Columbus a Pedro.

A Columbus a Pedro a beth yw pwrpas y dasg bach yna? Pam ddaru ni roi'r dasg bach yna i chi 'neud? Ia? Hywel?

P Odd Pedro yn ...meddwl bod...y byd yn...wastad a...mor yn...a phob peth.

A Reit odd o'n dangos pa mor ofergoelus, - ofergoelus- *superstitious* oedd Pedro a hefyd, cyn lleied odd e'n gwbod am ei fyd. Pa fath o agwedd, pa fatho agwedd oedd gan Columbus? Beth o'dd agwedd Columbus at teithio'r môr 'ma?

P Positif.

A Oedd e'n bositif. Ym mha ffordd? Dafydd?

P Cyfoeth.

A Oedd e isie cyfoeth. Beth arall? Pa resyme erill roedd...

P O...O'dd e isie profi bod y byd yn...crwn.

A Crwn...Fel pel...Beth chi'n galw pêl?

P Sphere.

A Sphere. Da iawn. Beth arall o'dd rhesyme...Pa resyme arall o'dd gan Columbus?

P Miss...trio ffindio ffordd arall i India.

A Ffindio ffordd arall i India. Da iawn. Pa gyfeiriad arall odd e'n teithio?

P Gorllewin.

A Gorllewin. Da iawn.

P Ffindio tir newydd.

A Ffindio tir newydd. Pam oedd Columbus isie tir newydd?

P I Queen Sbaen.

A I Frenhines Sbaen. Da iawn. Pam odd Sbaen isie tir te?

P Ffermio.

A Ffermio?

P I'r frenhines.

A Pam o'dd y frenhines isie tir? Odd hi ddim isie mynd mas yn i *wellington boots* odd hi? Pam?

P Tyfu bwyd.

A Tyfu bwyd.

P Isie fwy o dir.

A Fwy o tir...pam?

P Mwy o...o caethweision.

A Caethweision, nwyddau. Pa fath o nwyddau oedd Columbus yn chwilio am?

P Bananas.

A Doedd e'm isie bananas o'dd e?

P *Spices*.

A *Spices*, beth arall oedd e'n chwilio am?

P Aur.

A Aur.

P Perlau.

A A perlau a phetha fel'na. Da iawn. Reit. Naethon ni adael Pedro a Columbus. A beth am y dasg nesa?

P O...problemau.

A Problemau odd yn codi pan oe'ch chi'n teithio ar y môr. Pa fath o brobleme oedden nhw? Rhywun sy ddim di siarad nawr te, - Lisa?

P Ym...

A Beth odd yn annifyr?

P Troi'n ddu?

A Wel odd pobol yn troi'n ddu ne stori odd e?

P Stori.

A Robert?

P Dim gwynt.

A Dim gwynt. Dewi?

P Dim bwyd.

A Dim bwyd. Beth odd yn digwydd i'r bwyd?

P Ym...Mae wedi mynd yn ddrwg.

A Mae'n mynd yn ddrwg. Beth oedd yn byta'r bwyd oedden nhw'n cario ar fwrdd y llong?

- P (Nifer yn ateb ar draws ei gilydd.)
- A sh-sh-sh-shd sh-sh-sh-shd
- P Llygod mawr.
- A Llygod mawr. Beth arall?
- P Roedden nhw'n...roedden nhw'n byta llwch lli...ac rodd y llygod yn g'neud 'u busnes ynddo...
- A Ynddo fe, oedden, ych-a-fi oedden.
- P Ac roedden nhw'n cael *scurvy*.
- A Beth odd *scurvy* te(n)?
- P Petha sy'n neud dannedd ti'n ddrwg a petha fel'na.
- A Reit a'r dannedd yn gwaedu a chael *disease*, -afiechyd-
- P A gneud i'ch coese gwmpo i ffwrdd a pydru.
- A Pydru, oedd...Beth o'dd yn achosi *scurvy*? Pam o'dd pobol yn diodde o *scurvy*?
- P Bew (baw)...llygod mawr.
- A Na, na, nid dyna odd yn 'i achosi fe. Pam dan ni ddim yn cal *scurvy* heddi? Dwi byth di cael *scurvy*.
- P O..o..o (Aneglur) Dach chi di cal digon o *Vitamin C*.
- A Da iawn. Dach chi'n cael digon o Fitamin C. dach chi'n aml. Beth sy'n rhoi *Vitamin C*, - Fitamin C - i chi?
- P Oren.
- A Orennau, Ia. Unrhyw fath o ffrwythau'n de fe. Iawn te(n). Y dasg nesa. Be dan ni'n wneud nesa? Dyna beth dan ni'n wneud heddi i fe? (Rhoi tryloywder ar yr uwch daflunydd.)
- P Ia..o...
- A Ni'n mynd i edrych nawr ar y llwythe odd yn byw yn Canol a De America cyn i bobol Ewrop gyrredd 'na. Ni'n tueddol o feddwl bod nhw ddim di bodoli cyn hynny. Ond roedd llwythau, -*tribes*- diddorol iawn yn byw yn yr ardal yma fan hyn, (pwyntio ar fap oedd tu cefn iddi ar wal yr ystafell,) cyn i bobol Ewrop gyrraedd 'na. Nawr dwi di rhoi taflen i chi'n do ar y'ch gwaith cywaith unigol. Dach chi'n gweithio ar ben y'ch hunan heddi a dach chi di cal dewis yn do?

ATODIAD 6:3:3

Gwers 121 Gwyddoniaeth Blwyddyn 8

[Ar ol cyfnod o adolygu cynnwys gwersi blaenorol ar asidau a metalau yn trafod beth yw asid, sut mae profi bod sylwedd yn asid, beth maent yn ei wybod am fetel a.y.y.b. (1:30 munud)]

A 1 Da iawn. Ma metel yn dargludo gwres a trydan yn wahanol iawn i fetel (Sic). Reit, sbŵch chi ar y taflenni dach chi di câl rwan, ma na gwestiynau cychwynnol i chi i ateb...Gewch chi wneud rheina mewn munud, wedi i chi drafod efo'ch ffrindia. Wedyn... ni'n sôn wedyn am yr adweithiad o asid a metel a dyna beth chi fod yn archwilio i mewn 'ddo fe heddi...Nawr wi'n deud 'tho chi, - mae asid yn gweithio â metel i ffurfio halwyn a hydrogen...halwyn - salt - a hydrogen iawn? So,- asid yn adweithio gyda metel i roid halwyn a nwy hydrogen...Nawr sud dan ni'n gwybod bod na hydrogen yna? Chydig iawn ohonon ni sy di gneud y prawf hyn, - dwi'n meddwl falle mai jyst yr hogie'n y cefn sy di gneud hyn o'r blaen.

P Neuthon ni roid asid mewn halen ne rwbath a neuthon ni roi desgil ar...dwi'm yn cofio'n iawn rwan hyn.

A 2 Na dwi'm yn meddwl...(gadael darn aneglur byr allan)... Ond sut ti'n profi am y nwy hydrogen? Iolo?

P Newch chi roi sblint efo tân yn'o fo i mewn i'r *test-tube* a mae o'n mynd...mae o'n mynd pop os o's na hydrogen yn'o fo.

A 3 Da iawn. Rhoi sblint di cynnu i mewn i'r *test-tube*, os di'r nwy hydrogen yno, mae o'n mynd pop. Ydyn ni'n dweud bod adwaith cemegol yn digwydd yn fan na? Pam? Be dan ni'n feddwl wrth adwaith? Be di adwaith cemegol? Sud dan ni'n gwybod os oes adwaith cemegol yn digwydd ai peidio? Meurig?

P Ma rwbath yn digwydd...mae o'n newid lliw ac ma na swigod.

A 4 Reit, be arall sy'n digwydd fel arfer heblaw newid lliw a swigod? Alun?

P Cemegyn newydd yn ffurfio.

A 5 Da iawn, fydd na gemegyn newydd yn ffurfio. Nawr be dych isio'i gwneud yn ystod y wers hyn, dach chi isio cymharu yr adwaith rhwng pedwar metel gwahanol ac asid. Nawr yr asid dach chi'n mynd i defnyddio di asid hydrocloric, iawn? Asid hydrocloric ar y pedwar metel chi am defnyddio, fel mae o'n deud ar y taflenni. Sbiŵch ar gefn y daflen rwan, - chi mynd i ddefnyddio calsiwm, copor, haearn a magnesiwm, - pedwar metal, gyda asid hydrocloric. Nawr dwi di deud wrthoch chi'n fan'na (cyfeirio at y daflen) sut ma gwneud yr arbrawf *so* 'na i ddeud wrthoch chi'n fras a wedyn ma isio i chi sgwennu'r cwbl sy ar y daflen, ochr gynta a wedyn symud 'mlân...gwneud y dull a wedyn g'neud y'ch arbrawf chi.

P Dan ni'n gweithio ar y papur?

A 6 Ydych, lle ma na le yn fan ma. (Pwyntio at leoedd gwag ar y daflen.) O.K? So be dach chi'n mynd i 'neud...dach chi'n mynd i gâl pedwar tiwb prawf, - dwi isio'i chi weithio mewn grwpie...dim mwy na pedwar...dim mwy na pedwar. Chi'n câl pedwar tiwb prawf a dach chi'n rhoi chydig o fetel...i fyny i chi faint dach chi'n roi, faint dach chi'n penderfynu di chydig...Dwi'm isie hanner *test-tube*, dwi'm isie *test-tube* llawn, - dwi isie i chi roi chydig o asid ar i ben o, chydig o'r asid hydrocloric ar i ben o. Be dach

chi'n neud wedyn ma rhaid i chi gadw'ch bys dros y tiwb. 'Sa chi'n cadw'ch bys dros y tiwb...chi'n gweld os yw nwy'n ffurfio, dach chi'n cadw'r nwy i fewn 'ny tiwb...tra bo rhywun arall yn mynd i nôl sblint, rhoi tân arno fe a gweld...rhoid o i mewn i'r tiwb a gweld be sy'n digwydd. Iawn? Be sy'n digwydd os o's na hydrogen yn'o fo Gareth?

P Fydd o'n g'neud sŵn pop.

A 7 Mae o'n gwneud sŵn pop. Iawn. Peth arall sy'n bwysig ydi...efalle gnewch chi weld...di trio cymharu sut ma metala'n adweithio, pa run di'r gore, pa run di'r gwaetha...Nawr falle newch chi ddim cael prawf positif am hydrogen...falle newch chi ddim clywed y sŵn pop yma. Dim ots, mae'n bwysig run fath bod chi'n arsylwi beth sy'n digwydd. Sut arall sa chi'n gallu deud bod na nwy yna heblaw efo'r...sut sach chi'n gallu gweld bod na nwy yna efalle, hyd yn o'd sach chi ddim yn cael y sŵn pop yma? Sut dach chi'n gwybod bod na nwy mewn hylif? Be dach chi'n...be dach chi'n gweld?

P Stêm.

A 8 Na, dim stêm, ma nwy'n dod i ffwrdd o'r hylif...Sut dach chi'n gwybod bod na nwy?...Rhywun arall rwan, Lowri?

P Swigod.

A 9 Chi'n gweld swigod, so mae'n bwysig hefyd bo chi'n arsylwi be sy'n digwydd...Ma'r cyfarpar i gyd yn y cefn yn fan'ma iawn?...So dach chi'n câl pedwar tiwb-prawf...dyn nhw'i gyd ddim yr un seis mae'n amlwg...chi isie rhoi chydig o fetel i mewn i un, metel yn fan'ma, (cyfeirio at fainc benodol,) calsiwm, copor, haearn a magnesiwm (codi bob un yn ei dro,) O.K? Dach chi isio torri hwn efo siswrn. (Codi'r magnesiwm)...Chi'n rhoi chydig o'r metel i mewn a chydig o'r asid ar ei ben o. Be sy'n rhaid i chi gofio'i neud pan chi'n g'neud hyn?...*(Distawrwydd)*...Be sy raid chi gofio'i neud? Y chi jest cymryd llond dwrn o gopor a wedyn jest chydig o magnesiwm? Be sy'n rhaid i chi gofio? Bethan?

P I bwysio fo?

A 10 Sy'm raid i...sa ti'n medru i bwysio fe...sa'n well i ti bwysio fe ond jyst o achos yr amser, fedri di ddim. Pam fyddet ti'n pwysio fe? I neud siwr be?

P Bod o'n deg.

A 11 Da iawn ma'n rhaid i chi drïo cofio bod y prawf yn brawf teg. Nawr dydw i ddim yn disgwyl i chi i bwysio fe am y rheswm bydde hynny'n cymryd gormod o amser a bod Owen Owens ddim yn saff efo'r glorian! Iawn, chi'n...rŵan cwbl sy'n rhaid i chi neud yw rhoi run faint o'r ddau i mewn, defnyddio pipette efalla a defnyddio spatula. Cofiwch wedyn, rhoid y'ch bys ar y top tan bod y'ch ffrind chi di mynd i nôl y sblint, rhoid y sblint i mewn wedyn a gweld be sy'n digwydd. Sgynnoch chi unrhyw gwestyna...unrhyw beth dach chi'm yn siwr o?

P Isio gneud hwn gynta ia? *(Codi'r daflen waith.)*

A 12 Isio cwblhau'r daflen gynta, gweithiwch trwyddo fe. Peidiwch cychwyn am funud. Drychwch lan...isio gweithio trwyddo fe. Trafod efo'ch ffrindie. Efo'ch grŵp am y cwestyne, a wedyn sgwennu'r dull i lawr...cal tabl canlyniade. Ti'n gwrando rwan Gwilym, tabl canlyniade'n barod iawn? A wedyn gwneud yr arbrawf. A wedyn ma na gwestiynne i'w gwneud ar ôl i chi wneud yr arbrawf. Nawr bydd rhaid i chi osod rhyw bedwar bynsen i fyny,- sy'm isie pawb i gael bynsen, ond rhyw bedwar bynsen, O.K? A be arall ddylech chi wisgo Lowri?

P Sbectol diogelwch.

A 13 Iawn...sbechol diogelwch...iawn te.....

Rhan 2

(Rhan o'r drafodaeth mewn grŵp o 5 bachgen yn trafod eu canlyniadau a'u casgliadau ar ôl yr arbrofi. Roeddent yn cofnodi yn eu llyfrau wrth drafod) Mae'r rhifo y tro hwn yn cyfeirio at y bechgyn gwahanol o fewn y grŵp.

- B1 Copor...sud ma...(aneglur)...yn rhoi calsiwm clorid?...Yn rhoi...
- B2 Tyd 'ma, - ti'n rhoi plus hydrogen am bod o di neud pop...fel bod na swigod...oedd na ddim yn copar nag oedd so ti'm yn roi o.
- B3 Dyna be ydi o sti...
...Ca'l asid...
- B2 Copar clorid.
- B3 Copar clorid, ia...
- B4 (Wrth B2) O's na hydrogen yn bob un clorid ?
- B2 Nagoes.
- B4 O nagoes.
- B3 Todd na'm hydrogen yn haearn nag oedd?
- B2 Dodd na'm swigod.
- B3 A magnesiwm wedyn ia?
- B2 Magnesiwm plus asid hydroclorig de, magnesiwm clorid plus hydrogen.
- Y Di pawb di dallt be sy'n digwydd yn fan'ma rwan?
- B5 Hydroclorid di newid i clorin.
- B2 A dan ni'n rhoid plus hydrogen ar i ôl o os oes na *bang*.
- B5 Os oes na swigod...os oes na pop di mynd...hydrogen 'dio.....

ATODIAD 6:4:1

4.10

Asidau yn y gegin

"Helo, Nain. Dyma fi'n ôl o'r ysgol. Ga'i fynd allan i chwarae?"
gofynnodd Raj, gan ruthro i mewn i'r gegin.

"Oes gen ti waith cartref i'w wneud cyn i ti fynd allan? Bu bron i ti
anghofio neithiwr," atebodd ei nain.

"Ychydig o fathemateg a Ffrangeg a rhyw arbrofion gwyddoniaeth,
dyna i gyd," meddai Raj.

"Arbrofion gwyddoniaeth gartref, Raj?" holodd ei nain.

"O, dim byd anodd," meddai Raj. "Rydym ni wedi bod yn astudio
asidau yn yr ysgol ac fe ddywedodd yr athro gwyddoniaeth wrthym
ni am ddarganfod faint o bethau mewn cegin sy'n asidau."

"Asidau mewn cegin!" meddai Nain. "Mae asidau'n bethau
peryglus—does dim asidau yn fy nghegin i. 'Wn i ddim wir beth
sydd ar ben yr athro yn dweud wrthyh chi am wneud arbrofion efo'r
fath bethau peryglus."

"Rydych chi'n anghywir, Nain," meddai Raj. "Mae asidau'n gallu
bod yn beryglus ond mae popeth yn iawn cyn belled â'ch bod chi'n
ofalus wrth eu defnyddio. Beth bynnag, fe ddywedodd yr athro nad
yw'r asidau sydd mewn cegin yn beryglus, ac y byddem ni'n synnu
faint o bethau cyffredin bob-dydd sy'n asidau. Dyna pam y
dywedodd wrthym ni am wneud profion yn y gegin."

"Beth wyt ti am ei wneud felly?" gofynnodd ei nain.

"Defnyddio'r papur arbennig yma, Nain," meddai Raj, "papur pH
maen nhw'n ei alw. Mae'n newid ei liw yn ôl y sylwedd rydych chi'n
ei brofi. Pan fydd yn troi'n oren neu goch mae hynny'n golygu mai
asid yw'r sylwedd. Pan fydd yn troi'n las neu biws, mae hynny'n
golygu mai alcali yw'r sylwedd hwnnw."

"Beth yw alcali?" gofynnodd Nain. "Roeddwn i'n meddwl mai
profion am asidau roeddet ti am eu gwneud, Raj."

"Ie, Nain. Yr enw ar rywbeth sy'n groes i asid yw alcali."

"O, mi wela i, Raj", meddai Nain, "mae'r papur pH yn newid ei
liw ac yn dangos i ti p'un ai asid neu'r peth croes, alcali, yw'r
sylwedd."

"Dyna chi, Nain," meddai Raj, "ond gall y papur ddweud os yw'r
sylwedd yn niwtral hefyd drwy droi'n wyrdd."

"Niwtral—beth yw hynny, Raj?" gofynnodd Nain.

"Mae'n golygu nad yw'r sylwedd yn asid nac yn alcali. Mae'n
union yn y canol rhwng y ddau. Mae'n niwtral," meddai Raj.

"Wel, mae'n well i ti fwrw 'mlaen efo'r arbrofion yma," meddai
Nain. "Beth wyt ti am ei brofi'n gyntaf?"

"Roedd yr athro'n dweud y byddai finegr yn enghraifft dda i
gychwyn—oes gennych chi beth, Nain?"

"Mae potel fechan yn y cwpwrdd yna," meddai Nain, gan bwyntio
at y cwpwrdd yn ymyl y popty.

"Diolch Nain," meddai Raj, gan estyn y botel a thywallt ychydig
o'r finegr yn ofalus i gwpan plastig. Yna gosododd ddarn bychan o
bapur pH yn y finegr.

"Edrychwch, mae'n troi'n felyngoch," meddai Raj.

"Wel ydy wir, Raj. Dywed wrtha'i eto beth yw ystyr hynny,"
meddai ei nain.

"Mae'n golygu bod finegr yn asid, Nain," meddai Raj. "Mi
ddywedais i fod yna asidau yn y gegin. Ga'i fynd ymlaen i brofi'r
lemonèd?"





“Cei, wrth gwrs,” meddai Nain.

“Asid arall yw hwn, Nain,” meddai Raj. “Mae’r papur wedi newid ei liw yn oren.”

“Helo, Nain. Dyma fi’n ôl o’r ysgol,” meddai Nita, chwaer Raj, wrth iddi ddod i’r gegin.

“Beth wyt ti’n ei wneud, Raj?”

“Gwneud profion am asidau—gwaith cartref o’r ysgol,” meddai yntau. “Wyddost ti fod finegr yn asid?”

“Wrth gwrs y gwn i,” meddai Nita. “Mi wnes i hynny ddwy flynedd yn ôl! Rhaid i ti wneud y profion ar sudd oren, sudd lemon neu sudd afal a darnau o afal neu oren hefyd os oes rhai yn y tŷ. Asidau ydy’r rheiny hefyd.”

“O, diolch, Nita—mae hynny’n help mawr i mi,” meddai Raj.

“Wyt ti’n gorfod chwilio am alcalïau hefyd?” gofynnodd Nita.

“Na, ddim mewn gwirionedd—dweud wrthym ni am chwilio am asidau wnaeth yr athro,” meddai Raj, “ond mi fyddai’n eithaf peth i mi gael alcali neu ddau hefyd.”

“Wel, gwell i ti brofi’r hylif glanhau lloriau sydd gennym ni,” meddai Nita. “Fel rheol mae pob cannydd a hylifau glanhau yn alcalïau. A gofyn i Dad ddangos y peledi bach gwynion hynny a roddodd yn y sinc yn ystod yr haf pan oedd drawdod yn dod o’r biben ddraen. Alcali cryf iawn yw hwnnw. A dyna i ti’r botel soda pobi. Pan fydd gennyti ti boen yn dy stumog oherwydd bod gormod o asid ynddo, mae soda pobi yn gwneud i ti deimlo’n well oherwydd ei fod yn alcali—mae’n adweithio gyda’r asid.”

“Ydy hwnnw’r un fath â Llaeth Magnesia?” gofynnodd Raj.

“Mae’r stwff hwnnw’n gwella’r stumog hefyd.”

“Ydy, dyna ti, Raj,” meddai Nita, “alcali yw hwnnw hefyd.”

“Oes gennych chi Laeth Magnesia, Nain?” gofynnodd Raj.

“Llaeth Magnesia!” meddai Nain. “Mi fyddwn ni i gyd angen peth o hwnnw! Diolch i’ch holl arbrofion gwyddoniaeth chi mae’r cinio’n llosgi. I fwrdd â chi, allan o’r gegin, y ddau ohonoch chi!”

Cewch ddarllen mwy am asidau ac alcalïau yn 4.11—*Niwtraliad*.



Cwestiynau

- 1 Sut roedd Raj yn mynd i wneud profion am asidau yn y gegin?
- 2 Sut mae Llaeth Magnesia yn gwella’r stumog?

- 3 Darllenwch y stori eto a chwiliwch am yr holl asidau ac alcalïau a welodd Raj a Nita. Ysgrifennwch eich atebion mewn tabl fel hwn.

Asidau	Alcalïau

BETH AM ROI CYNNIG AR UN O'R TASGAU YMA ?



Y DASG

Edrychwch yn ofalus ar y cartwn. Dewiswch un o'r syniadau a geir ynddo ar gyfer eich tasg diogelwch.

YNNI'R BYD

Dilynwch y cyfarwyddiadau yn y bocsys llwyd trwy glicio'r lygoden.

Nid oes angen cyfrifiadur i wneud y gwaith sydd islaw y linell o ddotiau

Llwythwch y basdata ADDA.

gyda a> ar y sgrin
 Teipiwch gheader
 Pwyswch Enter

YMARFER 1: CWBLHAU Y FFEIL DATA

Tasg 1

Ar y sgrin o'ch blaen bydd cofnod 1 sef gwybodaeth am Awstralia. Y cofnod olaf sef rhif 70 yw cofnod y Deyrnas Unedig (DU) ond nid yw'r gwybodaeth wedi ei llwytho i'r ffeil eto. Symudwch i'r cofnod olaf a llwytho'r wybodaeth yn gywir.

Rhaid yn awr gadw'r ffeil dan enw arall.
 Dilynwch y cyfarwyddiadau yn ofalus.

Golygydd ADDA
YNNI
Golygu'r data hwn
 End
 y wybodaeth sydd ar goll gan bwysu Enter rhwng bob un.

Pwysu Esc
 Teipio Y Enter
 Cadw'r data
 Teipio Ynni Enter
 Gorffen gyda golygydd ADDA

Tasg 2

1. Pam fod angen gofal wrth llwytho gwybodaeth i'r databas?

2. Pam y bu'n rhaid ichi gadw y ffeil ar ôl llwytho'r data?

YMARFER 2: DEFNYDD POB PERSON O YNNI (Ynni y pen)

Tasg 1

Chwiliwch am enwau'r ugain (20) gwlad sy'n defnyddio y mwyaf o ynni y pen. Nodwch hefyd i ba gyfandir y mae'r gwledydd hynny yn perthyn.

Gan ddefnyddio'r ffeil YNNII ar ddatbas **ADDA** dewiswch:

Nodyn:

Ystyr ynni y pen yw yr ynni ar gyfartaledd y mae pob person sy'n byw yn y wlad yn ei ddefnyddio. Mae wedi ei fesur mewn tunnelli o lo.

**Rhaglen holi ADDA
YNNII
Dosbarthu data
YNNI Y PEN
Mwyaf yn gyntaf
Arddangos cofnodion
GWLAD CYFANDIR
YNNI Y PEN
Arddangos**

Cliciwch ar y saeth las ar ben uchaf y sgrin er mwyn symud trwy'r cofnodion. Rhowch enwau'r gwledydd, y cyfandiroedd a'r defnydd o egni (wedi ei fesur mewn tunnelli o lo) yn y tabl mewn trefn gan ddechrau gydar rhif uchaf.

Tasg 2

Wedi gorffen llenwi'r tabl defnyddiwch y datbas yn yr un ffordd i ddarganfod enwau'r ugain gwlad sy'n defnyddio y lleiaf o ynni y pen.
(Dilynwch yr un cyfarwyddiadau gan ddewis lleiaf yn gyntaf y tro yma.)

Tasg 3

- (i) Defnyddiwch y map gwag o'r byd ac atlas i'ch helpu i ddarganfod lle mae'r gwledydd a enwyd gennych yn y tabl.
- (ii) Lliwiwch yr ugain gwlad uchaf o ran defnydd ynni mewn **COCH**.
- (iii) Lliwiwch yr ugain gwlad isaf o ran defnydd ynni mewn **GWYRDD**.
- (iv) Rhowch deitl i'r map.
- (v) Rhowch allwedd i'r map

Tasg 4

(i) Enwch y cyfandiroedd sydd a llawer o wledydd wedi eu lliwio yn wyrdd.

(ii) Enwch y cyfandiroedd sydd a llawer o wledydd wedi eu lliwio yn goch.

(iii) Beth a wyddoch am y gwledydd a liwiwyd yn wyrdd gennych?

(iv) Beth a wyddoch am y gwledydd a liwiwyd yn goch gennych?

Tasg 5

(i) Sut y bu'r cyfrifiadur o gymorth ichi wrth wneud y gwaith yma?

(ii) Pam fod llenwi'r tabl yn gywir yn haws wedi defnyddio'r cyfrifiadur?

YMARFER 3: DEFNYDD UCHEL AC ISEL O YNNI

Tasg 1 DEFNYDD UCHEL

Mae angen defnyddio'r databas i ddangos yn union pa gyfandiroedd sydd a gwledydd sy'n defnyddio llawer o ynni y pen.

Gan ddilyn y cyfarwyddiadau yma chwiliwch am y gwledydd hynny sy'n defnyddio dros 3 tunnell y pen ar gyfartaledd:

Lluniwch graff cylch ar y sgrin sy'n dangos pa gyfandiroedd sy'n cynnwys gwledydd sy'n defnyddio llawer o ynni.

(Argraffwch y graff os yn bosib)

**Archwilio data
YNNI Y PEN
yn fwy na
Teipio 3 pwyso Enter
Graffiau'r cofnodion
CYFANDIR
Siart cylch**

Cychwyn archwiliad arall

Tasg 2 DEFNYDD ISEL

Defnyddiwch y databas eto yn yr un ffordd i chwilio am y gwledydd hynny sy'n defnyddio ychydig o ynni y pen

Gan ddilyn y cyfarwyddiadau yma chwiliwch am y gwledydd hynny sy'n defnyddio llai na 1 tunnell y pen ar gyfartaledd:

Lluniwch graff cylch arall ar y sgrin sy'n dangos pa gyfandiroedd sy'n cynnwys gwledydd sy'n defnyddio ychydig o ynni.

(Argraffwch y graff os yn bosib)

Tasg 3

- (i) Ar y graffiau cylch lliwiwch Ewrop, Awstraliasia, Ewrop ac Asia, a Gogledd America mewn **COCH**.
- (ii) Lliwiwch De America, Affrica ac Asia mewn **GWYRDD**.
- (iii) Beth mae'r wybodaeth ar y graffiau a'r map yn ei ddangos am ddefnydd y gwahanol wledydd o ynni?


- (iv) Mae pedair gwlad yn Asia yn defnyddio llawer o ynni sef **Japan, Singapore, Kuwait a Saudi Arabia**. Esboniwch pam fod y gwledydd yma yn defnyddio llawer mwy o egni y pen na gwledydd eraill Asia. (atebwch ar gefn y papur)


ATODIAD 6:4:4

RHAI DIGWYDDIADAU YN Y RHYFEL CARTREF

Mewn grwpiau rydych yn mynd i astudio rhywfaint o hanes y Rhyfel Cartref

Rydych i  Edrych a chwilio

 Darllen yn ofalus

 Meddwl yn galed a thrafod gyda'ch grŵp.

 Ysgrifennu. **NID OES** angen copio'r cwestiwn **OND** **RHAID** ateb mewn brawddegau **LLAWN**.

Byddwch angen



Y Rhyfel Cartref

Cromwell

Golwg ar Hanes Cymru

Taflenni ysgrifennu 1 + 2

A. Rydych angen



Y Rhyfel Cartref a Taflen 1

ar fap **CH** tud. **15**. Mae'n dangos yn fras sut roedd Cymru a Lloegr wedi'u rhannu yn 1643. (Cofiwch nid oedd pawb o fewn yr un ardal yn cefnogi yr un ochr).

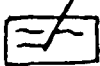


y teitl yma - **Y RHYFEL CARTREF yn 1643**

Atebwch cwestiynau 1 - 3

Taflen  1

9



y teitl yma CROMWELL A'R FYDDIN

Rydych angen



"Cromwell"

1.



ar gerflun Oliver Cromwell tud. 1

ar lun ohono ac ardal ei gartref tud. 2

ar lun ohono tud. 3

ar lun ei wraig a'i gartref tud. 4

ar lun ohono yn filwr tud. 5



farn Oliver Cromwell ar grefydd:-

"Nid oes angen eglwys hardd a gwasanaethau urddasol i addoli Duw. Dyn tlawd oedd yr Iesu a'i ddisgyblion ac yn syml iawn y pregethai".

2

2. Beth oedd crefydd Oliver Cromwell?

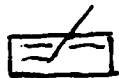
3.



farn Oliver Cromwell ar ôl brwydr Edgehill 1642

"Gwelais fod ein milwyr yn cael eu curo Hen weision ffermydd a gweision tafarn gwan..... yw ein milwyr ni, ac mae eu milwyr hwy (y Brenhinwyr) yn feibion bonheddig, ifanc, ac yn farchogion da".

bonheddig - pobi fawr.



y ddwy ochr:-

a gorffennwch y tabl yma i ddisgrifio dynion

MILWYR 1642

SENEDD

BRENHINWYR



4.
a)

Yn 1643 daeth saith sir yn nwyrain Lloegr at ei gilydd i sefydlu byddin - byddin "Cymdeithas y Dwyrain". "Ironsides" oedd eu ffug enw. Piwritaniaid oedd yr aelodau. Dynion cyffredin oedd y milwyr ond yn rhai da, yn credu'n Nuw ac yn ddewr.

Llyfr Cromwell 1986.

b)

Yn 1645 cafodd y Fyddin Newyddwedd ei sefydlu. Syr Thomas Fairfax oedd y pennaeth. Oliver Cromwell oedd y dirprwy bennaeth. Roeddynt yn dilyn rheolau caled, e.e. neb yn cael rhegi na meddwi, yn gwisgo siacedi cochion. Roedd trefn da ganddynt i rannu bwyd ac arfau.

M. Williams 1992.



y tabl yn eich llyfrau a llenwch y bylchau:-

<u>ENW'R FYDDIN</u>	<u>DYDDIAD EI SEFYDLU</u>	<u>CRYFDERAU'R FYDDIN</u>
a) Cymdeithas y Dwyrain neu'r -----	-----	
b) ----- Pennaeth Syr Thomas Fairfax, Dirprwy ----- -----	1645	

CH



y keitl yma BRWYDRAU



y brawddegau hyn i'ch llyfrau.

Dim ond tair brwydr mawr a fuodd yn y rhyfel.

Edgehill -cyfartal.

Marston Moor }
Naesby } y Seneddwyr yn ennill.

ATODIAD 6:4:5

FFURFIO A THRIN LLENFETEL / TRINIAETH WRES

Enw	D3
Grŵp	
Ysgol	

Darllenwch y testun gyda phartner.

FFURFIO A THRIN LLENFETEL

Mae llenfetelau fel copor, arian, pres ac alwminiwm yn hydrin a hydwyth.

Gellir trin a ffurfio llenfetel drwy gafnu, sincio, codi a phlygu. Mae modd llyfnhau a gwaith-galedu'r metel drwy ei weithio ar fonyn a gordd ledr ond weithiau byddwch yn planisio'r metel i wneud ac i gywiro'r ffurf. Mae planisio yn ffurfio gwedd neu batrwm atyniadol ar wyneb y metel.

Gellir ffurfio llenfetel yn oer a northwyl neu ordd bren ond ar ol northwyllo metel neu ei blygu droeon, mae'n caledu. Cyfeirir at hyn fel 'gwaith-galedu'. Y rheswm yw fod y molecylau yn y metel yn symud yn nes at ei gilydd, ac yn llithro dros ei gilydd; o ganlyniad mae'r metel yn breuo ac yn fwy tebygol o dorri. Er mwyn gadael i'r molecylau symud yn ol i'w lleoedd priodol fe boethir y metel, a thrwy hyn fe'i gwneir yn fwy weddal. Gelwir y broses hon yn anelio.

Rhaid bod yn ofalus wrth boethir metelau gan fod yndoddbwynt rhai yn weddol isel. Tynheru yw'r broses o gael cydbwysedd rhwng caledwch a gwydnwch. Wrth poethi metelau gwelir y lliwiau tynheru yn symud o'r canol i'r ochrau a phan fydd y lliw cywir wedi cyrraedd y pwynt priodol, trochoerir y metel. Gall sioc o oeri'n sydyn beri i rai metelau gracio ond gellir trochoeri copor yn union ar ol iddo gollu ei gochni.

Normaleiddio yw'r broses o dod a'r metel yn ol i'w gyflwr gwreiddiol. Rhaid ei boethi i liw coch a'i adael i oeri yn naturiol er mwyn ei weithio'n ymhellach.

Mae nifer o wahanol ddulliau o uno metelau. Er mwyn dewis y dull gorau dylid ystyried nid yn unig y defnyddiau sydd i'w huno, ond hefyd y cryfder angenrheidiol a'r gorffeniad a ddisgwylir. Byddwch yn ofalus wrth ddefnyddio pob glud, fflycs a gwres - gorchuddio'r llygaid, gwisgo menyg addas a golchi'r dwylo yn lan ar y diwedd.

Rhai geiriau i'ch helpu:

Tynheru - heating to suitable temperature

Cafnu - hollowing, method of producing a bowl

Hydwyth - malleable, withstands hammering without cracking.

Gwaith-galedu - work harden

Hydrin - Tractable - easy to work

Gordd ledr - leather wallet

Llyfnhau - shape

Breuo - Brittle

Gwydnwch - Toughness

sincio - producing a flat rim

Bonyn - Stamp.

Llenfetel - sheet metal.

Trochoeri - quench in water

Normaleiddio - process of bringing metal back to it's normal strength

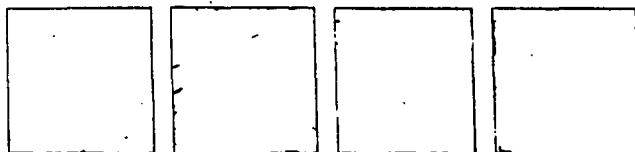
1. Tanlinellwch y termau am "Ffurio a thrin llenfeted". Penderfynwch ar y cyd beth i'w danlinellu.
2. Rhwch gylch o amgylch unrhyw wybodaeth sy'n dweud wrthych am unrhyw broses neu wneuthuriad Ffurio neu drin llenfeted.
3. Wedi i chi leoli'r wybodaeth cwblhewch y tabl crynhoi isod:

Enw'r term	Beth mae'n Feddi (Ystyr)	Y broses neu'r gneuthuriad perthnasol

4. A fedrwn chi ddefnyddio'r wybodaeth a gasglwyd? Gan defnyddio bwrdd stori (gyfres o luniau sy'n adrodd stori neu broses - fel cartwn), ceiswch ddylunio daflen cyfeirio ar gyfer disgybl B1/7 sy'n dangos broses neu wneuthuriad yn ymwneud a

- Ffurio a thrin llenfeted
- Triniaeth wres

Bydd dau rhan i'ch bwrdd stori. Bydd y bwrdd stori yn dangos mewn darluniau sut y mae ffurio neu trin llenfeted a bydd llinell stori yn disgrifio mewn geiriau beth sy'n digwydd.



Llinell stori

[Defnyddiwch y daflen a baratowyd a cwblhewch y dasg yn waith cartref erbyn ein gwrs nesaf]

ATODIAD 6:5

Rhan o Lyfr Adran Athrawes gwers 105 yn dangos ei pharatoad ar gyfer cyflwyno'r maes - Fforiad a Chyfarfyddiadau

GWAITH DISGYBLION MEWN CYD-DESTUN

FFORIAD A CHYFARFYDDIADAU

Dysgir yr uned astudio ddewisol hon ym Mlwyddyn 8 yng nhyd-destun Y Dadeni, Y Ddysg Newydd a Grym Brenhinol. Canolbwyntia'r Uned Astudio hon ar impact cymdeithasau Gorllewin Ewrop y cyfnod ar bobloedd an-Ewropeaidd. Er mwyn medru gwneud hyn yn ymarferiad 'dogfennau' ffurfiol yn y dosbarth, rhaid oedd i'r disgyblion fod yn ymwybodol o natur y cymdeithasau cynhenid ar drothwy fforiad.

Mae ymarferiad prosiect yn galluogi disgybl i ddeall natur cymdeithasau cynhenid. Noda Gofynion Cyffredinol y Cwricwlwm Cenedlaethol y dylai disgyblion:

- gael cymorth i ymchwilio i bynciau hanesyddol ar eu pennau'u hunain.
- gael cyfleoedd i ddethol, dosbarthu a threfnu gwybodaeth hanesyddol.
- gyflwyno'r canlyniadau... yn weledol ac yn ysgrifenedig... gan gynnwys ysgrifennu ymestynedig o fathau gwahanol.
- gael dysgu'r cysyniadau a'r termau sy'n angenrheidiol i ddeall digwyddiadau, datblygiadau a phynciau...

Y DASG

Cyflwynwyd y syniad i'r disgyblion fod pobl yn byw yng Nghanol a De America cyn i'r Ewropeaid gyrraedd. Rhoddwyd dewis iddynt o rwplau cynhenid a'u cynghori i i ganolbwyntio ar bedwar cwestiwn allweddol. Rhoddwyd cyfle i'r dosbarthiadau weithio ar eu prosiectau yn ystod tair gwrs (gwrsi awr yr un) ond gan eu cynghori i ystyried y prosiect yn waith cartref hefyd.

Y BRODORION

Mae hwn yn gyfle ichi weithio ar eich pennau'ch hunain a phrofi'ch bod yn gallu chwilota am wybodaeth, ei defnyddio hi'n ofalus a gallu cyflwyno'ch gwaith yn eglur.

EICH TASG

Disgrifiwch gymdeithas frodorol yr Americau cyn dyfod Columbus.

Cewch ddewis o blith:

- Yr Astec*
- Yr Inca*
- Yr Arawac*
- Y Caribiaid*
- Y Maia*

Chwiliwch am y wybodaeth i ateb y cwestiynau a ganlyn:

- a) Lle'r oeddent yn byw?*
- b) Sut oeddent yn byw?*
- c) Beth oedd eu diddordebau, credoau?*
- ch) Ai pobl 'gyntefig' oeddent?*

*Dewisiwch y wybodaeth yn ofalus.
Peidiwch â chodi air am air o'r llyfrau.
Cofiwch gynnyws mapiau a darluniau.
Nodwch ffynonellau i brofi'ch atebion.
Ceisiwch gyflwyno'ch gwaith yn dwt.*

Yn y drafodaeth agoriadol yn y dosbarth, amlinellwyd ffyrdd y gallai'r disgyblion eu canlyn i fynd ar ôl y pedwar cwestiwn allweddol. Yr oedd hi'n bwysig sicrhau bod y disgyblion yn deall termau megis: lleoliad, llywodraeth, crefydd, cyntefig etc. Cafodd y disgyblion eu hatgoffa hefyd am y medrau astudio sylfaenol: defnyddio tudalennau'r cynnwys a'r mynegai, pwysigrwydd defnyddio gwybodaeth berthasol a chyflwyno'n dwt, bod TG (PC Globe) ac adnoddau eraill ar gael yn yr Ystafell Hanes, Llyfrgell yr Ysgol a llyfrgell y dref.

Ar y dechrau, yr oedd pethau'n symud yn araf deg iawn. Ar waethaf cyflwyniad go fanwl yn y dosbarth, treulai'r disgyblion gryn amser yn cael hyd i'r wybodaeth ac yr oeddent yn rhy barod i'w chodi hi air am air yn lle canolbwyntio ar y prif gwestiynau. Yr oedd angen cymorth yr athro bryd hyn, a gwerthfawrogid yn fawr gymorth ychwanegol staff atodol (a oedd wedi cael rhybudd!) i gynorthwyo'r disgyblion i ddefnyddio PC Globe, llungopi"o a chwilota am lyfrau, hyd yn oed os nad oeddent ar gael drwy'r amser.

O dipyn i beth yr oedd y disgyblion yn ei chael hi'n haws chwilota am wybodaeth. Yn anffurfiol, yr oeddent yn dechrau gwahaniaethu rhwng 'llyfrau da' a 'llyfrau sâl' a sylweddoli pwysigrwydd cadw cofnod o'r llyfrau a ddefnyddid. Nid oedd gofyn i'r athro am "y llyfr gwyrdd" yn gwneud y tro. Yr oedd y rhai a gâi hyd i wybodaeth gartref yn fodlon ei rhannu hi â'r disgyblion eraill. Dechreuai'r disgyblion ymrannu yn rwpiau pwnc chwedl na grwpiau cyfeillion. Fodd bynnag, yr oedd tuedd ynddynt o hyd i chwilio am yr un llyfr hwnnw a fyddai'n ateb pob cwestiwn. Byddai ambell un yn gofyn am gael ei atgoffa am y syniadau a drafodwyd yn y cyflwyniad ar y dechrau.

Ar waethaf natur anffurfiol y gwersi, y rhyddid i gerdded i'r llyfrgell, gweithio ar y cyfrifiaduron a chwilio drwy'r ystafell am lyfrau, papur dargopi"o, yr oedd y dasg yn her i'r disgyblion. Yr oedd y rhan fwyaf o'r disgyblion yn gweithio'n effeithiol ac yn drylwyr ac ychydig iawn o wastraffu amser fu.

ORIGINAL MARKING SCHEME

PROJECT: NATIVES OF CENTRAL AND SOUTH AMERICA

The purpose of this unit is to stimulate pupils

- (i) to search for information
- (ii) to select information to answer key questions
- (iii) to present information intelligently

ASSESSMENT: The task deals with:

	TC1c	TC2 Dehongliadau o Hanes	TC3 Defnyddio ffynonellau hanesyddol		CRITERIA
	Trydedd Gainc: Gwybod am Nodweddion Sefyllfaoedd yn y gorffennol a'u Deall.			C	<p>An attempt at selecting information from one or more sources to answer some of the questions</p> <p>An attempt at selecting information to answer some of the key questions - Some secondary sources included.</p>
1			cyfleu gwybodaeth sydd wedi'i thynnu o ffynhonnell hanesyddol		
2			deall y gall ffynonellau hanesyddol ysgogi cwestiynau am y gorffennol a bod o gymorth i'w hateb		
3		gwahaniaethu rhwng ffaith a safbwynt	tynnu casgliadau o ffynonellau hanesyddol		
4	disgrifio nodweddion gwahanol cyfnod hanesyddol	dangos dealltwriaeth y gall diffygion mewn tystiolaeth arwain at ddehongliadau gwahanol o'r gorffennol	rhoi gwybodaeth wedi'i thynnu o ffynonellau hanesyddol gwahanol at ei gilydd	B	<p>As C, but with a wider selection of sources and an attempt at including primary and secondary sources along with an explanation in answering the key questions.</p>
5	dangos sut mae nodweddion gwahanol sefyllfa hanesyddol yn perthyn i'w gilydd	deall gall dehongliadau o'r gorffennol, gan gynnwys adroddiadau poblogaidd, fod yn wahanol i'r hyn y gwydddy iddo ddigwydd			
6	disgrifio syniadau ac agweddau gwahanol pobl mewn sefyllfa hanesyddol	arddangos sut mae dehongliadau hanesyddol yn dibynnu ar sut y dewisir ffynonellau			
7	dangos ymwybyddiaeth fod a wnelo'r syniadau a'r agweddau gwahanol sydd gan bobl yn aml â'u hamgylchiadau	disgrifio cryfderau a gwendidau dehongliadau gwahanol o ddigwyddiad neu ddatblygiad hanesyddol		A	<p>As B, choosing and selecting information from a variety of sources in answering key questions displaying awareness of social complexity</p> <p>An attempt at justifying "primitive" or "civilised" reference also to the selection and use of sources</p>
8		dangos sut gall agweddau ac amgylchiadau ddylanwadu ar ddehongliadau unigolyn oddigwyddiadau neu ddatblygiadau hanesyddol			

Tudalen 4

DADANSODDI'R DYSTIOLAETH A LLUNIO BARN

Yr oedd y dasg hon wedi'i gosod yn y dechrau i nodi:

TC1c: Gwybod am wahanol nodweddion sefyllfaoedd yn y gorffennol a'u deall.
(Lefelau 4-7)

TC2: Dehongliadau o Hanes. (Lefelau 3-8)

TC3: Defnyddio ffynonellau hanesyddol. (Lefelau 1-4)

Dangosai gwaith y disgyblion, fodd bynnag, fod y nod hwn yn rhy uchelgeisiol. Byddai raid i'r dasg gynnwys cwestiynau penodol er mwyn ysgogi'r disgyblion i holi ynghylch caffaeladwyedd a dibynadwyedd adnoddau hanesyddol a'r dehongliad arnynt.

O ganlyniad mae'r dasg wedi'i chyfeirio at :

TC1c : Lefel 4 : disgrifio nodweddion gwahanol cyfnod hanesyddol.
Lefel 5 : dangos sut mae nodweddion gwahanol ar sefyllfa hanesyddol yn perthyn i'w gilydd.

TC3 : Lefel 1 : cyfleu gwybodaeth sydd wedi'i thynnu o ffynhonnell hanesyddol.
Lefel 2 : deall y gall ffynonellau hanesyddol ysgogi a helpu i ateb cwestiynau am y gorffennol.
Lefel 3 : tynnu casgliadau o ffynonellau hanesyddol.
Lefel 4 : rhoi gwybodaeth wedi'i thynnu o ffynonellau hanesyddol gwahanol at ei gilydd.
Lefel 5 : cynnig sylwadau, drwy gyfeirio at ei chynnwys, ar ddefnyddioldeb ffynhonnell hanesyddol yn dystiolaeth mewn ymchwiliad neilltuol.

Y gobaith oedd felly y byddai'r rhan fwyaf o ddisgyblion Blwyddyn 8 yn cynhyrchu prosiectau a fyddai'n dangos iddynt gyrraedd Lefel 4.

ATODIAD 6:6

Enghreifftiau o waith plant a drafodir ym Mhennod 6. (Trawsysgrifiadau a gwaith ysgrifenedig)

ATODIAD 6:6:1

Gwers 82 Gwyddoniaeth Blwyddyn 7 (Modiwl Cymraeg)

Dau blentyn yn cydweithio + Y (Ymchwilydd)

P 1 Ma'n rhaid i ni ca'l mwy. Yli. Mae o'n mynd fela, dwb! (Gollwng y siâp parot sydd i fod i siglo ar golyn ond nid yw'n siglo o gwbl.) 'Na i neud...sn'm digon.

Y Dim digon o be ngwas i?

P 1 Dim digon o mas ar gwaelod cynffon y parot.

Y Dim digon i 'neud be felly. Be dach chi'n drïo'i...

7
P1+2 Dan ni'n triö...

P 1 Ca'l y parot i swingio. Triö weld i be neith y parot ma..be neith...faint o mas sydd ar ddiwadd cynffon y parot 'neud gwahaniaeth i faint ma'r parot yn...

P 2 Faint o amsar gymith o i siglo.

P 1 Siglo.

Y I siglo ddeg gwaith ia?

P1+2 Ia.

Y Wela i. Pa wahaniath dach chi'n meddwl mae o'n myndi i 'neud?

P 2 Dwi'n meddwl neith mwy o glai 'neud i'r parot siglo mwy.

Y Siglo mwy?

P 2 Siglo mwy...yn gyflymach

Dysgwraig (5 mlynedd, o Swydd Caint) yn adrodd yn llafar am ei gwaith

- P Oeddan ni'n trio gweld sawl swings ma parot yn neud efo mwy o glai ne llai.
- Y Be dach chi 'di ddarganfod?
- P Ma deg swings yn cymyd pump eiliad ...efo mwy o glai.
- Y Efo faint o glai?
- P Ym...pump gram.
- Y Pump gram o glai. Dach chi di rhoi mwy o glai wedyn? Dach chi di rhoi mwy na pump gram do?
- P Do.
- Y Faint dach chi di roi?
- P Dan ni'm di g'neud hwn'na eto.
- Y Be w't ti'n feddwl fydd yn digwydd?
- P Ella fydd o'n cymyd fwy o amsar...

Clo'r wers

- A Be y'ch chi di ddarganfod trwy wneud yr ymchwil yma?
Ruth?
- P Bod newid pwysau yn gneud llai o amsar Miss...newid pwysa ar y parot yn gneud llai o amsar i siglo.
- A Deg gwaith...?
- P Ia.
- A Da iawn. Dyna un ohonyn nhw'n de...dyna un peth dan ni di ddarganfod yw, - mwy o fas sydd ar gynffon y parot, llai o amser mae o'n cymryd i siglo ddeg gwaith. Dyna be ddwedest ti'n dyfe? Fasech chi'n deud bod y parot yna'n mynd yn gynt ne'n arafach?
- P Gynt.
- A Yn gynt ie? Pawb yn cytuno? Wrth i chi roi mwy o glai ar ei gynffon e, ma'r parot yn siglo'n gynt. Oes rhywun yn anghytuno? O's rywun di cal canlyniade gwahanol?
- A ...O dan y tabl dwi isio i chi sgrifennu'ch canlyniade...

Gwers 80 Gwyddoniaeth Blwyddyn 7
(Dysgwraig o Gaint yn yr ardal ers 5 mlynedd)

Ysgrifenedig (gan gadw'r sillafu a'r iaith fel y gwreiddiol)

Rydw i am rhoi mwy o glai ar y parot a cadwr ullter (uchder) or parot ac yr perch (clwyd) ei hun. Rydw i am fesur efo clock i weld sawl eiliad mae o yn gymyd i wneud 10 swings. Rydw i am fesur o efo clock yr mynyd dwi'n gwllwng y parot dwi'n rhoi yr clock ar ac wedun cyfri sawl eiliad mae o yn cymyd i wneud 10 swings. Wedyn rydw i am wneud o eto efo llai o glai i weld par un ydi'r fastach. Rydw i yn methwl bod yr un efo mwy o glai fyth yn fastach. Rydw i am fesur yr glai efo glorian.

Gwers 81 Gwyddoniaeth, Blwyddyn 7

Ysgrifenedig.

Rydw i'n meddwl bydd mwy o fas ar gynffon y parot yn gwneud iddo siglo'n gyflymach.

Mae'r mas mwy yn pwyso mwy felly mae cynffon y parot yn mynd i gael ei dynnu i lawr ac efo'r pwysau yn mynd i lawr bydd o'n siglo'n gyflymach.

Rydym ni am newid mas y clai.

Rydym am gadw'r un fath y parot, y man cychwyn a'r nifer o weithiau mae'r parot yn siglo.

Rydym am fesur mas y clai a'r amser mae'n gymryd i siglo.

Rydym am siglo'r parot ddeg gwaith a'i amseru. Wedyn rydym am wneud cyfartaledd wrth rannu'r rhif a deg.

Pwysau'r clai mewn gramiau	amser mae'n gymryd i siglo 5 gwaith	cyfartaledd (siglo 1 waith)
1	5 eiliad	1 eiliad
2	4 eiliad	
4	3 eiliad	
8	3 eiliad	

Yr Incas

Engh hollti
hwn!

Roedd gan yr Incas ymerodraeth yn ymestyn dros Peru, Ecuador a Chile. Roedd nhw yn byu yn y gornthw 1100 ac roedd ei prif ddinas yn Cuzco yn yr Andes. Adeiladodd yr Incas pontydd grog, tuneli, cronfa, 'aqueducts', cawsai? a ffridd dros 3 mil o milltir o hyd. Roedd rhai o adeiladau wedi gael ei gorcheiddio gan awr (chwgs yr haul) ac awian (dagrau y Uenad) ac roedd nhw'n trin ei rheolwr fel duw. Roedd gan nhw llawer o dduwiau ac y prif dan oedd duw yr haul a duw y Uenad. Roedd nhw'n gallu symyd blociau deg tunnell ond roedd nhw ddim yn gallu ysgrifennu. Cafodd nhw ei concro yn 1533 gan Spaenwr o enw Francisco Pizarro.

Crynodeb da fel cyflwyniad.



Dillad Bwyd

Nid oedd gan yr Incasod broblem
wrth gaelu eu dillad a bwyd
hydlynedd ac gyfnodau anodd, oherwydd
roedd ganddynt storcni ac hyd ac
✓ ac lled y wlad. I fwyta roeddlynt
yn cael incia corn tatws cywyn,
squash, tomato, a enau mwnci. roeddlynt
✓ yn cael pupur ciuli. Roedd mach
cwti a hwynd yn cael eu magu
er mwyn iddynt gael eu bwyta.
Iwncedd y dillad allan o gwlach
cotwm, ac o wlad. a storwy rhain
yn y storcni. Ceidwir y rhain
✓ fwyaf yn Cuzco.

Cuzco



Iwncedd y castrefi allan o
gerrig a mud. Roedd pob dyn yn
✓ ffarmwr ac yn gwneud ei bwyd ei
deillad ei hyn.

ATODIAD 7 A

(Mae'r atodiadau hyn wedi'u rhifo yn ôl yr adran yn y bennod y maent yn ymddangos ynddi, felly nid yw'r rhifo'n gronolegol gan fod rhai adrannau heb gyfeiriadaeth o fewn yr atodiad.)

ATODIAD 7:1:4

Gwers 99 Cerddoriaeth - Blwyddyn 8

- A1. Ma'r petha pwysica sy'n dŵad i fyny yn y test yn fan'na.
Right - the most important things coming up in the test are down there... y geiria a ballu, a ma 'na rei ohonach chi'n mynd i atab yn Saesneg yn does?...
Right, people who have learned their work in English can answer in English... gewch chi atab o'n Saesneg.
Pobol sy di ddysgu o'n Gymraeg, triwch atab o'n Gymraeg 'newch chi... *try to answer in Welsh.*
If you can't remember the Welsh word, ma croeso i chi ddefnyddio gair Saesneg os dach chi'n methu cofio'r gair Cymraeg...
A g'newch y'ch gora...
Rwan ta, dwi'n mynd i rwbio hwn i gyd i ffwrdd... a dwi isio i chi, heb weiddi yn wirion rwan de, ecseitio gormod, ddeud wrtha i be i sgwennu'n i le fo reit?... Dach chi'n gw'bod be dach chi'n ga'l dydach? Dim byd mewn geiria erill de. Dim yw dim. Dim ond llinella gwag.

Cwestiwn rhif un, sgwennwch enw Mozart yn llawn, *write Mozart's name in full... Tri gair ia?*

Dim marcia am Mozart 'cause it's up on the wall... Everything else, there's a mark... Sgwenna Elen bach...

...O.K. Reit, Cwestiwn saith.

Odd hwn ddim ar y bôrd... ond mi ddylach chi w'bod... Pa bryd odd Mozart yn ca'l mwya o sylw gen bobol, pan o'dd o'n ifanc ta pan o'dd o'n hŷn?

Pl. Be di hŷn?

- A2. H - y - n, *later on in life, - we can't say he was old, cause he didn't become old did he? He died young. Right, so... at what time in his life did Mozart recieve the greatest attention from musicians and from other people?... When was he made most fuss of, when he was young, a child?...*

Pl. Be di young? (yn Gymraeg a olygir)

- A3. Ifanc, i - f - a - n - c, pan odd o'n ifanc, ta pan odd o'n hŷn? H(aitsh) - y - n, to bach uwchben yr y. O.K?
When he was young or when he was a bit older?...

A4. Cwestiwn wyth...

Pan o'dd Mozart yn gweithio i'r archesgob, o'dd o'm yn hapus nag oedd? Pam? Oddan nhw'm yn dŵad ymlaen efo'i gilydd...
They didn't get on well did they?...And he was eventually, literally kicked out...Where did he go then right? He moved from the town where he lived, all his life really, symudodd o...Where did he go? Mi o'dd o'n rhoi gwersi yna, he gave lessons there didn't he, music lessons to the children and so on, to the young people...i lle a'th o? Be o'dd enw'r lle nath o fynd? Nesh i ofyn i chi?... I did ask you at the beginning of the lesson.

Atodiad 7:2:1

Gwers 84 Gwyddoniaeth - Blwyddyn 7

Grŵp 1

P1 1 - *Put the stop watch on.*

2 - *I'll put pendulum down.....No wait....that and strain*
 (Ysgrifennu)

Y - Be dach chi'n 'neud yn fan hyn rŵan hogia?

P 2 - O dan ni'n ...ym...trio...fatha...ym...(ysgwyd ei fys o ochr i ochr)...newid y *timing* efo'r *pendulum*...sy fatha'r...ym....

P 1 - Siglo cyflymach...

Y - Cal y pendil i siglo'n gyflymach...

P 1 - Ia.

Y - A sud dach chi'n g'neud hynny?

P 1 - Ym...dan ni'n mynd i...ym...neud...ym...y llinyn yma'n...fyrnach

Y - A be dach chi'n obeithio'i weld?

P 1 - Sori?

Y - (Yn arafach) Be dach chi'n obeithio'i weld?

P 1 - Fydd o'n ...siglo'n... gyflymach.

Y - Wrth neud y llinyn yn?...yn fyrnach ta'n hirach?

P 1 - Yn fyrnach.....

Grŵp 1 eto yn nes ymlaen yn ystod y wers - wrthi'n amseru

Y ddau- *One...two...three...four...five...six...seven... eight...nine...ten.*

P 1 - *Extra weight now*

P 2 - *It won't start it with that weight, just normal weights*

P 1 - *We want an extra weight now.*

P 2 - *No* (ac yn ysgwyd ei ben).....

(Trafod oedd yn rhy dawel i'w godi ar y ffilm)

Y - Be dach chi di ddarganfod rwan? O'n ni'n ych gweld chi'n trafod yn ddiddorol iawn yn fan'na....Be dach chi di ddarganfod?

P 2 - Wedi darganfod dim byd eto.

Y - Dim byd eto, be oeddach chi'n ddeud rwan, yn fan'na?

P 2 - Ffendio...ym...faint oedd...ym...faint o amsar oedd o'n cymryd i neud deg...ym siglo (dangos gyda'i law)...efo just un pwysa...

P 1 - Dan ni isio roi...ym...*weight* arall...i weld... y...pa ...y...*difference* mae o'n neud.

Y - Dach chi'n meddwl bydd o yn g'neud gwahaniaeth o gwbl?

P 2 - Ydan.

Y - Pa wahaniaeth fydd o'n neud tybad?

P 2 - Ella fydd o'n mynd yn...y...mwy gyflym.

Y - Triwch o rwan i ni ga'l gweld.

(Rhoi mwy o bwysau ar y pendil.)

P 2 - *Go*

Y ddau - *One...two...three...four...five...six...seven...eight...nine...ten.*

P 2 - *Fourteen thirty eight*

P 1 - Un deg pedwar....ym...un deg pedwar eiliad nath o...(Un gair aneglur)

Y - Oes na wahaniath?

P 1 - Oes.

Y - Be di'r gwahaniaeth?

P 1 - Mynd yn gyflym?

Y - Mynd yn...?

P 1 - Mynd yn gyflymach.

Y - Mynd yn gyflymach efo mwy o bwysa ia?

P 1 - Ia.

Y - Dach chi isio g'neud rwbath mwy rwan?

Y - Dach chi isio g'neud rwbath mwy rŵan?

P 2 - Rhoi mwy arno. (Rhoi mwy o bwysau eto ar y pendil)

Y - Reit.

P 2 - Un...dau...tri...(Y ddau'n cyfri'n Gymraeg o hyn ymlaen) ...pedwar...pump...
chwech...saith... wyth...naw...deg.

P 2 - Un deg pedwar eto.

Y - Un deg pedwar eto.

P 2 - Ia

(Rhoi mwy o bwysau ar y pendil)

P 1 - *Go*

Y ddau - (Dim yn cyfri'n uchel i ddechrau, yna)
pedwar...pump...chwech...saith...wyth...naw...deg.

P 2 - Un deg pedwar eto.

Y - O wela'i, mae o'n dechra aros yn un deg pedwar rwan?

P 2 - Yndi.

P 1 - Dan ni isio mynd â hwnna ...

(Cyffwrdd yn y llinyn neu'r pendil a rhedeg ei law i fyny'r llinyn wrth siarad heb dorri ar
draws cyflymder na naturioldeb y frawddeg o gwbl)
...i fyny rŵan.

Y - Be rŵan?

P 1 - Y...(symud ei fysedd i fyny'r llinyn)

P 2 - ...llinyn

Y - Y llinyn?

P 1 - Ia.

Y - Be dach chi isio'i 'neud efo fo?

P 2 - 'I neud o'n llai.

Y - 'I neud o'n llai, o wela i. Sud dach chi'n g'neud hynny dwch?
(Yn hytrach nag ateb mae'r ddau'n cydweithio trwy droi'r llinyn o gwmpas pen uchaf y
ffrâm haearn oedd yn cynnal y pendil a mynd ati i fesur yr hyd gyda'r pren mesur.) ...

Y - Faint yn llai dio rwan?

P 2 - *Sorry.*

Y - Faint yn llai dio?

P 2 - Pump *centimetre*

Y - Pump *centimetre*. Be dach chi'n feddwl fydd yn digwydd?

P 1 - Eith o'n gyflymach.

Y - Eith o'n gyflymach. Triwch o i ni ga'l gweld.

Y ddau - ...dau...tri...pedwar...pump...chwech ...saith...wyth...naw...deg.

P 2 - Un deg tri.

Y - Oeddach chi'n gywir felly oeddach?

P 1 - Oedd.

Grŵp 2 (P1 yma o Herts. ers 4 blynedd i gylch yr ysgol)

P 1 - ...*Ten swings*...

P 2 - *Ten swings, and we'll do it twice for that length.*

P 1 - *Twice...three times* (Ysgrifennu + mwmblian aneglur wrth ysgrifennu.)

Y - Newch chi esbonio i mi be dach chi'n neud genod...yn Gymraeg...be ti'n neud yn fan'na rwan felly?....

P 1 - Wel dan ni'n tri gweithio allan os neith hwn... yr un un...fatha...yr un un amsar i swingio deg...os dio...efo newid...hwn'na'r llinyn... (rhedeg ei bys a bawd i fyny ac i lawr y llinyn) os bydd o fela.. dan ni isio gwbod os fydd o'n ffastach fela (codi darn o'i waelod i fyny i awgrymu newid hyd)...na hyn'na (gostwng y llinyn i'w hyd gwreiddiol.)

Y - Wela i, a be dach chi'n feddwl fydd yn digwydd?

P 1 - Dwi'n meddwl ...wel...eith o'n ffastach pan fydd o'i fyny achos fydd gynno fo llai o lle i swingio. Mi eith o'n hirach...(dangos gyda'i llaw y bydd hyd y llinyn yn hwy) achos ma gynno fo mwy o llinyn i swingio fela.

Y - Wyt ti'n cytuno? (wrth yr eneth arall)

P 2 - *Yes*.

Grwp 2

Y - Be dach chi di ddarganfod i fyny i rwan gennod?

P 1 - Wel dan ni di g'neud hwn efo tri deg *centimetre* ac...ym...wrth neud o tri gwaith dan ni di ffendio, mae o di mynd yn ffastach dau waith, - mae o di mynd un deg tri o *seconds* dau waith ac un deg dau un waith.

Y - Efc'r un pwysa a'r un llinyn?

P 1 - (Ysgwyd ei phen i gytuno)
Felly rŵan dan ni'n adio'r tri i fyny a dan ni'n rhannu nhw efo tri.

Y - I be?

P 1 - I gal yr *average*.

Y - I gal yr *average*, y cyfartaledd ia?

P 1 - Ia.

Y - Cyfartaledd y rhifa...Iawn.

Atodiad 7:2:2

Gwers 103 Addysg Gorfforol - Blwyddyn 9

(Athro'n cyfarwyddo drwy'r amser ond gan bwyntio a dangos symudiadau ei hun.)

- O.K.
- Reit, os gwelwch chi'n dda!
- Reit, yn ôl i'ch grwp *plis*, dwy linell syth yn fan hyn.
- Dwy linell syth.
- Reit, rwan ta.
- Un peth ma *lot* ohonoch chi'n 'neud yn *rong* ydi mynd yn rhy *ffast*, rhy gyflym..
- *Lot* rhy *ffast*, O.K.?

Sy'm isio'i neud o'n ?? (aneglur), sy'm angen, O.K.? *Timing*, amseru pan dach chi'n neidio, O.K.?

Dwy droed ...ac i fyny. (Neidio ar y bocs) Reit?

So, rhedag i fyny, reit ac ar y ddwy *step* ola' 'na, rhowch y'ch ... *jump* i mewn yn y ddwy *step* ola', *on the last couple of steps*, O.K.?

A wedyn pan dach chi'n neidio.....i fyny!

- G'na di.

Cadw'ch pen i fyny....pen i fyny
Da iawn, *well done*.

Cofiwch wneud *foreward-roll* i orffan, - mae'n bwysig gwneud *foreward-roll* i orffan, O.K.?

Am ddau...wel, am *lot* o resyma.

Gwrandwch, *foreward-roll*. mae o'n edrych yn well, reit? Mae'n edrach yn well...mae'n well o lawar iawn g'neud *foreward-roll* na cerddad o 'na fel hyn, O.K.?

It looks better...ac hefyd dach chi ddim yn g'neud *gap* yn y mat, pan dach chi'n cerddad ar y mat, ma'r mat yn agor, ma na *gap* ac fe fydd y nesa'n hitio'i ben ne'i fangio fo ne rh'wbath. O.K.?

Atodiad 7:3:1

Gwers 98 - Gwyddoniaeth - Blwyddyn 9

A.Os na unrhyw gysylltiad rhwng y batri a'r bylby ta, os nelo'r batri rwbath a'r bylby?

Pl. Y fo sy'n rhoi'r egni i'r bylby.

A. Y fo sy'n rhoi'r egni i'r bylby. Reit. Pa fath o egni ta ma'r bylby isio?

Pl. Trydan.

A. Trydan, egni trydanol ynde, reit, *electrical energy*.

A. Ma hwn rwan yn dŵad...yn ca'l 'i gynhyrchu'n y batri.
Allan o be dwch?
O's bosib cynhyrchu egni allan o ddim byd?

Pl. Na.

A. Na, allan o be mae o'n dod felly?

Pl. *Chemical energy*.

A. Ia?

Pl. *Chemical energy*.

A. *Chemical energy*, egni cemegol ynde?
Reit ta, os ydy'r egni trydanol rwan yn dod o'r batri, a ma'r bylby rwan angen egni trydanol i oleuo, be ma hyn'na'n olygu?... Be sy'n digwydd yn y gylched felly?... Hynny ydi, os dio'n ca'l i gynhyrchu'n y batri, ond mae o'n newid i ola'n y bylby, be sy'n raid cymeryd lle felly, cyn neith hyn'na ddigwydd?...Be?..
Wedyn os o's rhwbath yn ca'l 'i gynhyrchu'n fan hyn, a ma'i angen o'n fan 'cw, be sy'n rhaid digwydd?

Pl. Cario 'na

A. Ma raid iddo fo ga'l i gario yna. Rŵan ta, be sy'n gario fo?

Pl. Cyrent

A. Reit. Be sy'n gario fo yna 'di cyrent yn de?...*Lectric cyrent*, cerynt trydanol...Ma hwn yn 'i gario fo rwan ta o'r batri i'r bylby. Rwan ta, tydio...hwn'na'm yn beth hawdd iawn i ddeall rwsut nacdi...dach chi'm yn gweld dim byd yn digwydd nac dach... Dim ond gola'n y bylby, 'na'i gyd. Ond pan dach chi'n meddwl amdano fo ma'n rhaid bod na rwbath yn symud yn fan ma....

(Ysgrifennu ar y bwrdd du a siarad wrth wneud.. enghraifft fer)

A. Pennawd i ddechra 'ta.

Ysg. *Series and parallel circuits (Cylchedau cyfres a paralel)*

A. Series and parallel circuits...Cylchedau cyfres a paralel.

Ysg. *The current is the same at all parts in the series circuit.
The more bulbs you add in the series, the dimmer the bulbs.*

.....

Atodiad 7:3:2

Gwers 107: Mathemateg - Blwyddyn 7

A1. *If I shade one of these parts, what fraction of that square has been shaded...what fraction has been shaded?*

Ia Trefor?

P1. *One...ym...ym...un dros un deg chwech.*

A2. *Un dros?*

P1. *Un dros un deg chwech.*

A3. *Un dros un deg chwech, one over sixteen which is one sixteenth...bwrdd du 'ma ddim yn dda nacdi...one over sixteen...dyna'r ffordd dach chi'n sgwennu o i lawr...one sixteenth...one over sixteen...one sixteenth.*

Be di ystyr y sixteen, where did you get this sixteen from Trefor?

P1. *One of the squares in the box.*

A4. *O.K. so there are one, two, three....fifteen, sixteen little squares altogether. The big square has been divided up into sixteen squares and so that tells you the number at the bottom. The number at the bottom is how many parts your shape or whatever you've got has been divided into.*

*What fraction is shaded...what fraction is shaded now?
Ian?*

P1. *Five over sixteen.*

A5. *Five over sixteen...five sixteenths.*

The number at the bottom is the same, sixteen, cause the shape...the shape has been divided into sixteen little pieces

Why did the first one only have one at the top and the second one had five at the top? Ian?

P1. *Cause it was shaded...in the first one it was shaded in one of the boxes.*

A6. *Right.*

P1. *And in the other it was shaded in five.*

- A7. *O.K. So the number on the top tells you how many pieces have been shaded, the number on the bottom tells you how many pieces there are altogether...how many pieces it has been divided into, the number at the top tells you how many pieces you're looking at...Right...*

Reit...y llyfr nesa...oedd Ffracsiyna 2...mi naethoch chi symud at hwn'na...roedd hwn'na yn Gymraeg...ac roedd hwn'na yn mynd â pethe dipyn bach ymhellach...

Ddwedwn ni fod genon ni ffens...hir...a ddwedwn ni fod genon ni nawr ffens wedi'i beintio neu wedi'i liwio...ddwedwn ni mod i wedi peintio gymaint â hynny o'r ffens....

Pa ffracsiwn o'r ffens sydd wedi'i beintio?...Ia?

Pl. *Oh! Oh! Two fifths.*

A8. *Two fifths...sut...be fasa hwn'na yn Gymraeg?*

Pl. Dau dros bump.

A9. Dau dros bump neu ddau bumed. Iawn? R^hwan te...

Roedd y llyfr Ffracsynau 2 yn mynd â hwn dipyn bach ymhellach...Ddwedwn ni bod ne...boch chi'n gwybod pa mor hir odd y ffens yna...Ddwedwn ni bod y ffens yn ugen metr o hyd...Sut byddwn ni'n gweithio allan pa hyd o'r ffens sy wedi ca'l 'i beintio?...Sut byddwn ni'n gweithio allan pa hyd o'r ffens...faint o'r ffens sydd wedi ca'l 'i beintio?...Ia?

Pl. Rhannu...ym...dau ddeg ar y top efo pump.

A10. Iawn...Be di dau ddeg rhannu efo pump?

Pl. Pedwar.

A11. Pedwar...ia.

Pl. A wedyn...ym...dau pedwar am bod...dau pedwar sy wedi'i beintio.

A12. Da iawn...ia...dau gwaith pedwar yn gwneud?

Pl. Wyth.

A13. Wrth rhannu efo pump be oddach chi'n ffendio? Be oddach chi'n ddarganfod wrth gael...rhannu efo pump. Ia?

Pl. (Aneglur)..darganfod...un rhan o bump.

A14. Un rhan o bump o'r ffens...Da iawn...un rhan o bump o ddau ddeg...roedd rhaid i chi rhannu efo pump. Cofiwch fod hwn run fath â'r gwaith dan ni newydd ei ddar(gan)fod...y rhif ar y gwaelod yn deud wrthach chi...Donna?

Cyfri nhw wyt ti, ia?

...Y rhif ar y gwaelod yn deud wrthach chi i sawl rhan ma'r peth wedi rhannu...y ffens wedi rhannu'n bump rhan...a ma hwn'na yn deud wrthach chi pan dach chi isio gweithio rhwbath allan efo ffracsiyn bod o di rhannu'n bump rhan...yn golygu run peth a rhannu gyda pump...felly, os di'r ffens i gyd yn ddau ddeg metr, i ffendio un rhan o bump...ma'n rhaid i ni rhannu efo pump...

Dach chi'n hollol gywir wedyn i ddarganfod faint ydi hwn'na..gan fod hwn'na yn ddau rhan o bump...Os di un rhan o bump yn bedwar metr, ma hwn'na yn bedwar metr...Mae dau rhan o bump, felly, yn dau gwaith pedwar sydd yn wyth metr...

Dyna fwy ne lai oedd y gwaith Ffracsiynau 2.....

- A15. Rwan te...*In Decimals 1 we looked at measuring things more than anything else...Um..and measuring things which were not whole numbers...measuring things which were not exactly whole numbers...*

(Troï i'r Gymraeg i ddisgyblu'n dyner un ferch nad oedd yn gwrando..Be dwi newydd 'i ddeud?.....)

Right then...we were measuring things which didn't turn out to be whole numbers..To do that we need to have some kind of scale...must have some kind of scale....

ATODIAD 7:B:1

MY FRIENDS / FY FFRINDIAU

1. My name is
Fy enw i ydi

2. My best friend's name is
Enw fy ffrind gorau ydi

3. My other best friend's name is
(If you have more best friends, write their names on this line as well)

Enw fy ffrindiau eraill yw
(Os oes gennych ragor o ffrindiau, rhestrwch eu henwau)

.....

4. My next best friends are

5. With my best friend, I like to
Efo fy ffrind gorau dwi'n hoffi
.....

6. When all my friends are together we
Pan rwyf gyda fy holl ffrindiau rydym

7. is the one who usually says what we are going to do.
..... yw'r un sy'n arfer dweud beth rydym yn mynd i'w wneud

8. I go out with my friends to
Rwyf yn mynd allan gyda fy ffrindiau i

9. I think friends are
Rwy'n credu bod ffrindiau yn

10. I think about my friend when
Rwy'n meddwl am fy ffrind pan

EGIL O'R HAUL

Mae'n rhaid i bob anifail a phlanhigyn gael cyflenwad o fwyd. Mae bwyd yn cynnwys EGIL.

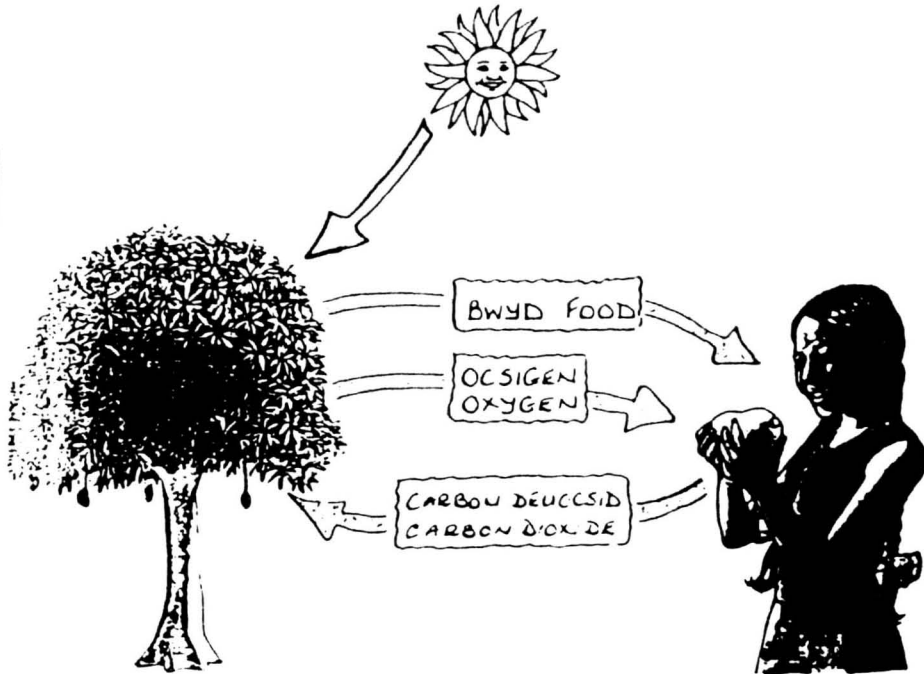
YR UN FATH A MAE'N RHAI I CAR GAEL PETROL MAE'N RHAI I BETHAU BYW GAEL CYFLEMMAD O FNYD.
BETH SYDD YN DIGWYDD I CAR PAN MAE'N RHEDEG ALL WI O BETROL?!

ENERGY FROM THE SUN

Every plant and animal must have a supply of food. Food contains ENERGY.

IN THE SAME WAY AS A CAR NEEDS PETROL, LIVING THINGS NEED A SUPPLY OF FOOD.
WHAT HAPPENS TO A CAR WHEN IT RUNS OUT OF PETROL?!

ATODIAD 7:B:2



1. Dim yr egni mae pethau byw ei angen o'r haul.
2. Mae planhigion yn defnyddio egni o'r haul i wneud bwyd.

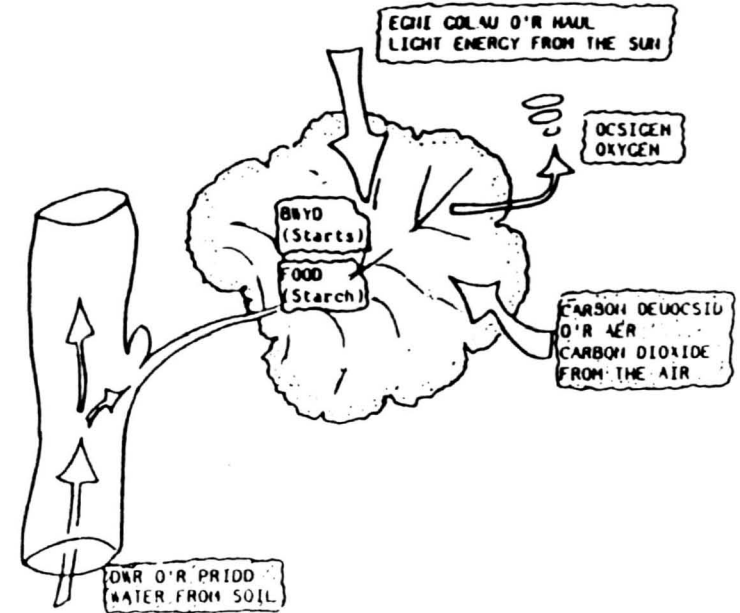
GELWIR Y BROSES O WNEUD BWYD Mewn PLANTHIGION YN FOTOSYNTHESSIS.

1. The energy that all living things need comes from the sun.
2. Plants use light from the sun to make food.

THE PROCESS OF MAKING FOOD IN PLANTS IS CALLED PHOTOSYNTHESSIS.

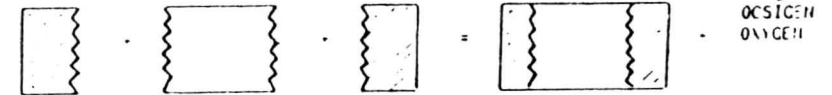
LLUN I DDANGOS FOTOSYNTHESSIS

DIAGRAM OF PHOTOSYNTHESSIS



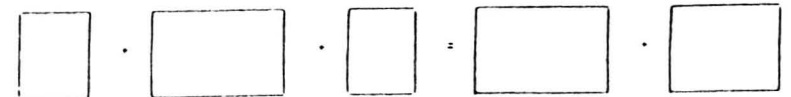
Gellir dangos y broses ffotosynthesis drwy ddefnyddio hafaliad syml fel a ganlyn:

The process of photosynthesis can be shown by using a simple equation as follows:



Defnyddiwch y geiriau isod i ffurfio hafaliad syml sydd yn dangos ffotosynthesis.

Use the words below to form a simple equation which shows photosynthesis.



EGIL GOLAU; BWYD; DWR
CARBON DEUCCSID; OCSIGEN

LIGHT ENERGY; FOOD; WATER;
CARBON DIOXIDE; OXYGEN.

DIM BWYD, DIM BYWYD

Diffyg bwyd yw un o broblemau mwyaf y byd sy'n datblygu. Un o'r rhesymau am hyn yw bod cynnyrch holl ffermydd y gwledydd hyn yn methu cynyddu mor gyflym â'r boblogaeth. Ond un rheswm yw hwn ymysg lawer.

Beth felly yw'r rhesymau eraill am ddiffyg bwyd? Yn y dinasoedd, tlodi yw'r prif reswm. Nid oes gan bobl dlawd arian i brynu digon o fwyd iddynt eu hunain nac i'w plant. Yn y wlad, y tymor cyn y cynhaeaf yw'r un newynol, pan fo bwyd y llynedd wedi dod i ben. Y prif resymau pam mae ffermwr bychan yn methu tyfu digon o fwyd i gynnal ei deulu am flwyddyn yw:

- (a) does ganddo ddim digon o dir,
- (b) mae'r tir yn wael,
- (c) does ganddo ddim arian na gwybodaeth am sut i wella'r tir, e.e. â gwrtaith, dyfrhau ac ati.

Yn amlycail pobl ddioddef o ddiffyg maeth yn hytrach na ddiffyg bwyd. Byddant yn cael cymaint â thri phwyd o fwyd y dydd. Ond nid ydynt yn bwyta'r bwyd cywir. Nid oes digon o faeth yn y bwyd. Edrychwch ar 21, mae'n dangos bwydlen arferol teulu o bedwar o Indiaid.

Bwyd	Pwysau (gram)
<i>Brechwast</i>	
Llaeth (tel)	56
Siwgr (tel)	28
Banana	113
Cnau coco	28
<i>Cinio</i>	
Reis	225
Winwns	14
Moron	56
Ffa	56
Tatws	56
Llaeth sur	28
<i>Swper</i>	
Reis	225
Corovs	85
Moron	56
Ffa	56
Tatws	56
Llaeth anwyn	140
CYFANSWM	
DYDDIOL Y TEULU	1,280

21 Bwydlen teulu o bedwar o Indiaid

1. Sawl gram o fwyd mae pob un o'r pedwar yn ei gael i'w wta bob dydd, os rheannir y cyfan yn gyfartal?
2. Gwnewch restr o'r hyn y byddi'wch chi yn ei fwyta mewn diwrnod. Nodwch y prif wahaniaethau rhwng eich restr chi a'r restr yn 21.

Food, glorious food

How often do you and your family go shopping? How often do you buy food on these journeys? Food is vital to us, and we take it for granted that the vast majority of people in Britain have enough to eat. Across the world in parts of Africa, Asia and South America the situation is very different. The only food most people there eat is what is grown in their fields. Those who own some land are fortunate compared to the landless peasants. They have no land and very little money to buy food.

Study Unit

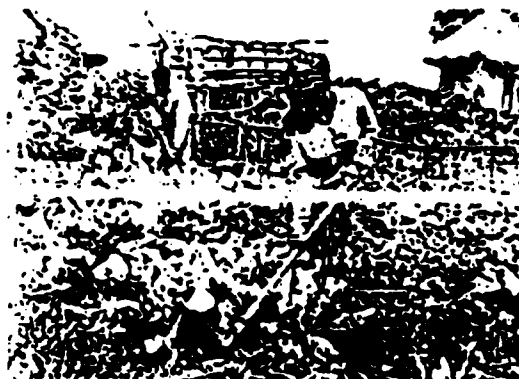
- 1 Which picture is most like the kind of place you get your food?
- 2 Which picture shows the greatest variety of food?
- 3 Why do you think the mother in Fig. 2 visits the market daily to get her family's food while in Fig. 1 one journey a week is enough?
- 4 How is the family in Fig. 3 getting their food?
- 5 Which picture shows how you could obtain a meal even if you had no land and no money?
- 6 Imagine yourself in each of the situations in Figs. 1 - 4. Describe some of the difficulties you might encounter while you are getting your food.



Fig. 1 Shopping in a supermarket.



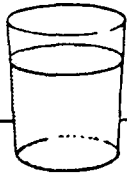
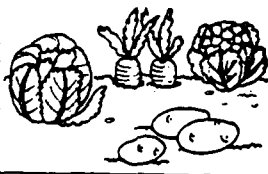
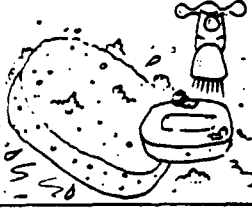



Fig. 2 A market in Upper Volta.



ATODIAD 7:B:3b

DŴR

Mae popeth byw angen dŵr.
Heb dŵr, heb ddim.
Mae dŵr yn adnodd hanfodol.

<p>I'W YFED NEU BYDDWN FARW O SYCHED!</p> 	<p>I DYFU BWYD NEU FE LINGWN!</p> 
<p>I YMOLCHI</p> 	<p>AC I OLCHI'N HEIDDO!</p> 
<p>NOFIO, PYSGOTA NEU HWYLIO</p> 	<p>I DDIWYDIANT: PŴER, DERI, CLUDO GWNEUD NEU LANHAU</p> 

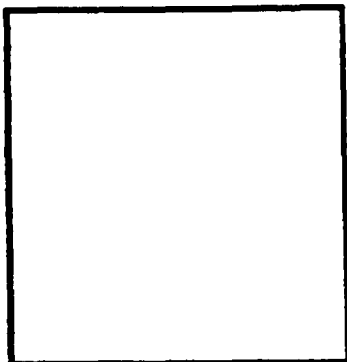
Mae'r lluniau gyferbyn yn dangos pa mor bwysig yw dŵr i ni. Heb dŵr, lle gras a sych fyddai ein byd.

Mae pethau byw angen llawer o dŵr.
Dŵr yw tri chwarter corff eliffant!
Mae bresych angen 25 ltr o dŵr i dyfu o hâd i'w faint llawn!

Mae dŵr y byd wedi bod yma o'r cychwyn.
Rydym yn ei ddefnyddio drosodd a thro-

Ymarfer.

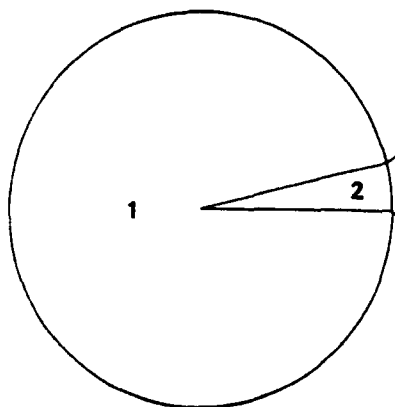
Yn y bocsg gwag,
gwnewch lun un
defnydd arall o
dŵr.
Labelwch y llun.



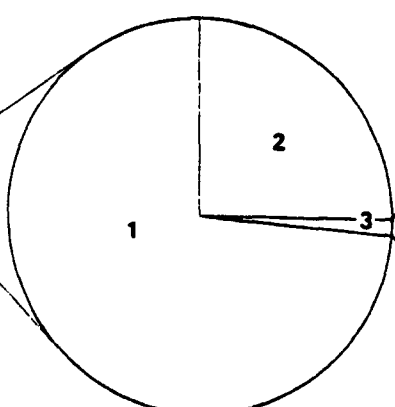
Holl dŵr y byd.

Dŵr croyw (ffree)

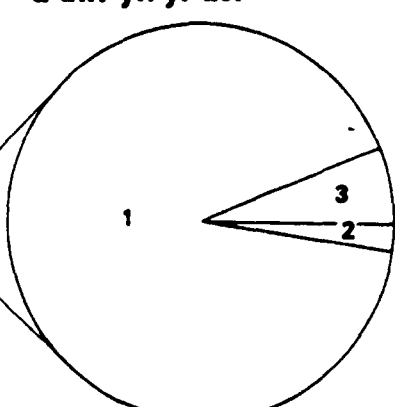
Dŵr croyw ar yr wyneb
a dŵr yn yr aer



1. Dŵr holl / hallt
2. Dŵr croyw / ffrees.



1. Dŵr wedi rhewi
2. Dŵr wedi ei storio mewn creigiau.
3. Dŵr ar yr wyneb ac yn yr awyr.



1. Llynoedd
2. Afonydd
3. Dŵr yn yr awyr (cymylau).

Astudiwch y cylchoedd sy'n dangos dŵr y byd. Defnyddiwch y wybodaeth i lenwi'r bylchau yn y brawddegau canlynol :

(a) Mae llawer mwy o ddŵr _____ yn y byd nac o ddŵr _____.

(b) Ychydig iawn o ddŵr croyw y byd sydd i'w gael ar _____.

(c) Mae'r rhan fwyaf o ddŵr arwyneb y byd i'w gael mewn _____.

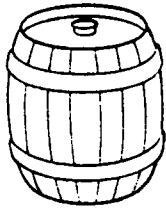
Yn eich geiriau eich hun, eglurwch beth mae'r cylchoedd yn ei ddweud am gyfanswm y dŵr croyw yn y byd y gall pobl ei ddefnyddio.

Sut mae pobl yn defnyddio dŵr croyw y byd ?

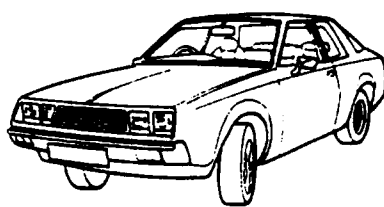
BLWYDDYN	Y DŴR A DDEFNYDDIWDYD GAN BOB PERSON BOB DYDD AR GYFARTALEDD
1830	18 litr
1930	129 litr
1989	140 litr

DEFNYDD O DDŴR YN Y CARTREF	
	LITR Y PERSON BOB DYDD
Defnyddio'r toiled	50
Ymolchi a chael bath	50
Golchi dillad	14
Golchi llestri	14
Golchi'r car a dyfrhau'r ardd	9
Yfed a choginio	3
CYFANSWM	140

1 gallon of beer
18-45 litres



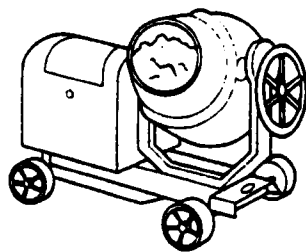
a family car
50 000 litres



newsprint for one copy of a daily paper
9 litres



1 tonne of steel
200 000 litres



1 tonne of cement
91 litres

Mae pobl yn defnyddio dŵr mewn llawer ffordd :

- (i) yn y cartref
- (ii) yn eu amser hamdden
- (iii) i ffermio (amaethyddlaeth)
- (iv) i gario allan gwasanaethau
- (v) i wneud pethau (diwydiant)

Tybed faint o ddŵr sy'n cael ei ddefnyddio yn eich tŷ chi ? Llanwch y tabl ar y dudalen nesaf i gael rhyw syniad !

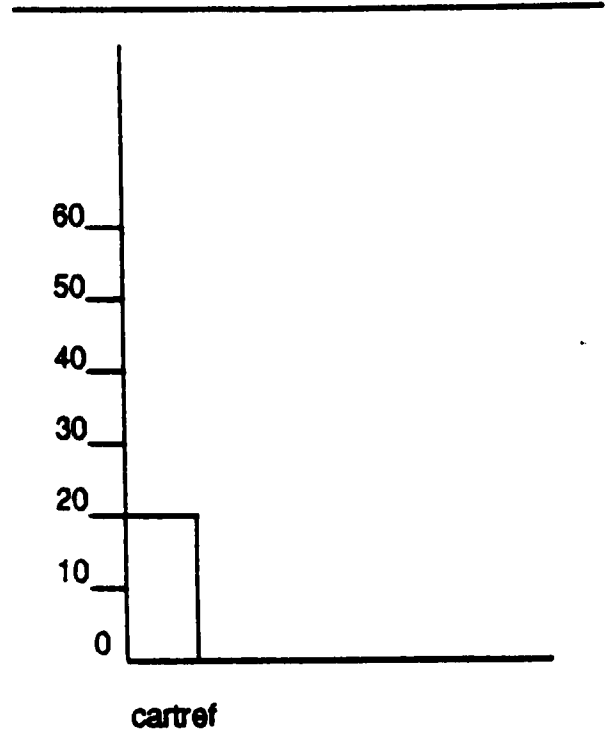
HOW YOU USE IT	AVERAGE AMOUNTS	<input checked="" type="checkbox"/> TOTAL NUMBER PER DAY	<input type="checkbox"/> TOTAL
Taking a bath	30 litres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taking a shower	27 litres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flushing a toilet	9 litres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Washing face/hands	9 litres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Getting a drink	1 litre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brushing teeth	1 litre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Washing clothes	118 litres per load	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Watering the garden with a sprinkler	9 litres per minute	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other	You estimate!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL			<input type="text"/>

Figure 1 How water is used in the home

Mae'r tabl isod yn dangos y defnydd o ddŵr ym Mhrydain.

Defnydd o ddŵr cryw ym Mhrydain.	Cyfanswm fesul %
Dŵr i'r cartref	20
Dŵr i gynhyrchu trydan	58
Diwydiant arall	18
Amaethyddiaeth	1
Defnydd arall o ddŵr	3

Graff Bar i ddangos _____



Ymarfer.

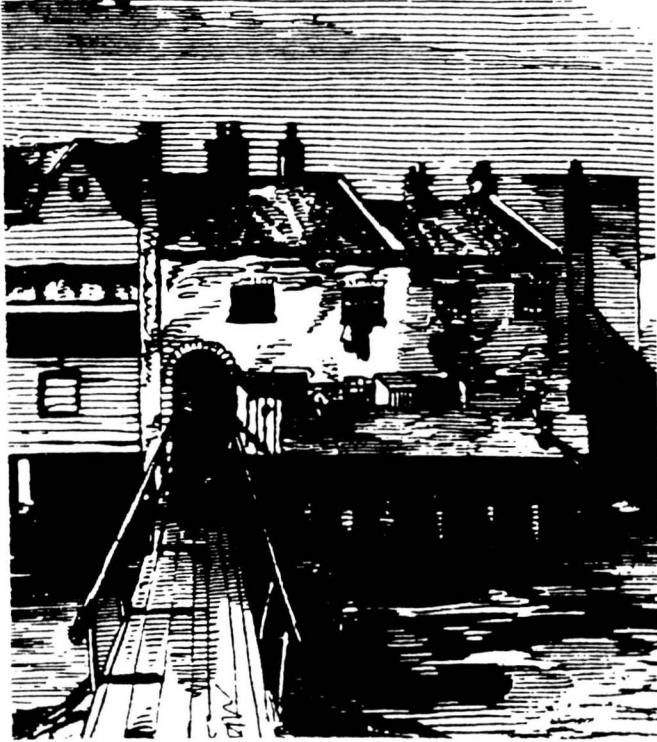
- (a) Defnyddiwch y tabl i lunio graff bar.
Labelwch bob bar a'i llwio.
- (b) Rhowch deitl addas i'r graff.
- (c) Ysgrifennwch un frawddeg i egluro beth mae'r graff bar yn ei ddangos :

- (ch) Rhowch enghraifft o "ddefnydd arall o ddŵr" a "diwydiant arall" :

AMODAU BYW YN Y
TREFI DIWYDIANNOL

LIVING CONDITIONS IN THE
INDUSTRIAL TOWNS

A Jacob's Island in London.



B A description of Jacob's Island in 1874:

As we passed along the banks of the sewer, the sun shone upon a narrow strip of the water. In the shadow it looked as solid as black marble but in the bright light it appeared the colour of strong green tea.

We saw drains and sewers emptying their filthy contents into it. We saw a whole tier of privies [toilets, without doors], common to men and women, built over it. We heard bucket after bucket of filth splash into it. Yet, as we stood gazing in horror, we saw a child from one of the galleries lower a tin can with a rope to fill a large bucket that stood beside her.

E Merthyr Tudful, 1845.

'Chinatown yw hwn'na. Mae'n llawn o siopau cwrw, tafarnau, a llefydd gwaeth hefyd. Mae'r lle'n fyw o ladron a chardotwyr a fyddai'n siwr o ymosod arnoch a dwyn eich arian a'ch eiddo. Mae 'na ddwsinau o blant digartref yn byw yno, rhai ohonyn nhw'n ddim mwy nag wyth neu naw miwyddoed. Bydd y llanciau lleol yn eu dysgu i ddwyn aci ymladd, a byddan nhw'n crwydro'r strydoedd yn chwilio am bobl i ladrata oddi arny'n nhw. Mae 'na bigwyr pocedi o gwmpas hefyd. Pan ddaethon ni yma gynta, fe ymosododd ciwed o fenywod meddw ar un o'n ffrindiau ni. Peidiwch ar boen eich bywyd â mynd yn agos at "Siani Fawr" Tomos, na "Snuffy Nell" Sullivan, na Betsi "Bengoch".'

C A Glasgow slum in 1868



D The night soilmens who carted away the human dung could cause other problems (1845)

Nightmen are paid 15p for a load of 2 tonnes. To obtain this quantity, two men, with some assistance from their families or from the carters, may be able to load two carts from 3a.m. to 9a.m. They generally frequent those places where most manure is to be [got] with the least labour, neglecting to visit [other] districts.

The town surveyor of Liverpool states, 'Many of the privies are damaged by the nightmen breaking up the floors and seats to get out the soil. They will put down one side of the bog-hole so that their work may be done with more ease. They cause considerable damage to property and it is too often left in the same state for a considerable time. The place comes one open mass of filth.'

LIVING CONDITIONS IN THE INDUSTRIAL TOWNS DURING THE 19TH CENTURY

1. Look at evidence A and B. Explain in your own words why drinking water was polluted.
2. Look at evidence C. List the health risks you can spot in the photograph.
3. Who were responsible for collecting waste products in Liverpool in 1845?
4. Sut le oedd Merthyr Tudful yn 1845?
5. Beth oedd yn digwydd i'r plant digartref?
6. Imagine that you lived in an industrial town during the 19th century. Write a diary entry for the 15th July, 1845. Remember to include information about the house street and town.

GWAITH CARTREF

Rhowch y geiriau cywir yn y blychau

- 1 Hogiau ifanc
- 2 Pobl sy'n dwyn
- 3 Cerdded o gwmpas
- 4 Lle budr a blêr
- 5 Pres

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Y TERMAN
AR GYFER:
FIG. 8.
(YMARFER 10)

SOOT AND OTHER PARTICLES

RAINWATER RUNS OFF INTO LAKES

THE MIX OF CHEMICALS & MOISTURE HERE IS CALLED ACID RAIN

ACID RAIN EFFECTS

ACID RAIN EFFECTS

ACID RAIN CHANGES THE CHEMISTRY OF THE SOIL

ACID RAIN EFFECTS

ACID RAIN EFFECTS

SOME CLOUDS CARRY ACID RAIN TO OTHER COUNTRIES

EMISSION IS MOSTLY SULPHUR DIOXIDE AND NITROGEN OXIDES

EMISSION MOSTLY NITROGEN OXIDES, ALSO UNBURNT OR PARTIALLY BURNT OIL PRODUCTS

ACID RAIN EFFECTS

ATODIAD 7:B:4b

Sulphur dioxide emissions in the UK in 1982

Source	%
Power stations	66
Oil refineries	5
Other industries	19
Commercial	4
Domestic	5
Transport	1
	100

Nitrogen oxide emissions in the UK in 1982

Source	%
Power stations	46
Road vehicles	30
Industry	19
Domestic	3
Railways	2
	100

YMARFER
"

PWY SY'N DIODDEF?

Darlennwch y wybodaeth ar y dudalen hon ac ysgrifennwch adroddiad: egluro pam fod Sweden yn dioddef o law asid.

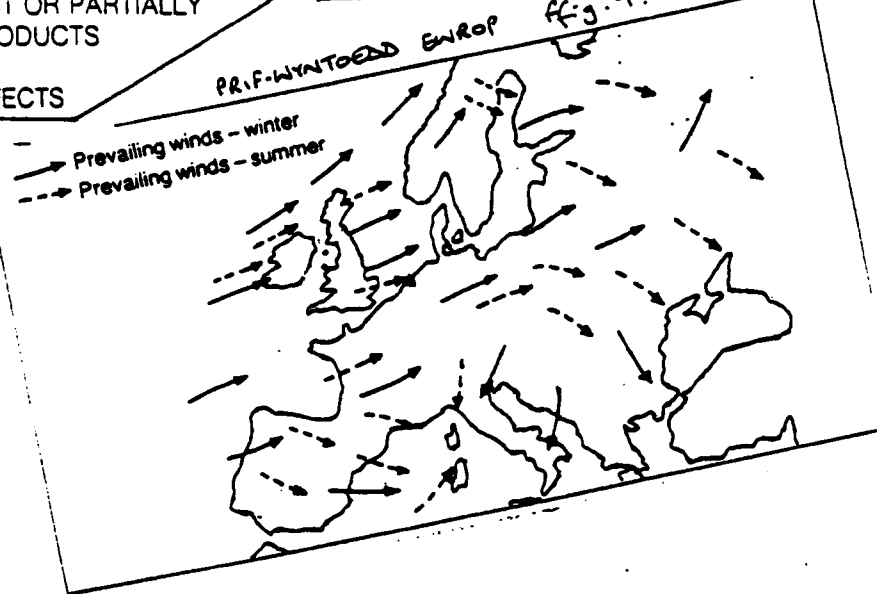
TUDALEN



Olaf Johansson

I have lived on the shores of this lovely lake for the last forty years. In that time I've slowly seen it die. First I noticed that there were fewer types of insects and beetles living in the lake. Some other species, like dragonflies and water beetles, became more common. Then I noticed that the fishermen were only catching old roach, not young fish. Over the years, all the fish died out, except perch and pike, and now they too seem to have gone.

The lake is very clear now. The stones at the bottom are all covered with moss, and there are fewer plants. The lake seems dead. It still looks very beautiful but there is no life in it. Why is all this happening? There seems to be no reason.



The mystery noticed by Olaf Johansson in Sweden and by people in West Germany has only been solved recently.

About forty years ago a network of rain gauges was set up in twelve European countries to collect evidence about chemicals in rain. In 1968 a Swedish professor, Svante Oden, linked the readings from these gauges to wind patterns. He showed that winds carried the chemicals from the industrial regions of Europe to Sweden. In Sweden, the chemicals fell in the rain.

A conference was held in Stockholm in 1972. All who attended agreed that pollution from industrial regions was being DEPOSITED in the rainfall in countries many miles away. Such rainfall became known as ACID RAIN.

The levels of acid rain have gradually risen in the ground and in the lakes. Now these levels are so high that the damage to the environment is extremely serious.

I found out that the lake where I live is not the only one which has been affected.

In 1985 Sweden carried out a major Lakes Survey. We have about 85 000 lakes. The results showed that 15 000 lakes in Sweden are seriously affected by acid rain. About 6500 lakes are acidic for other reasons. Of those affected by air pollution, about 4000 lakes have no fish. Like my lake, they have very little other life, apart from algae and the white moss which creeps across the lake floor.

Daearyddiaeth

Well Beth Yw Daearyddiaeth?

Y Gair Saesneg am Ddaearyddiaeth ydi "GEOGRAPHY" Mae'r gair yma `geo` yn dod o'r gair Groegaidd am y "ddaear." a GRAPHY o'r Groegaidd "graph." sy'n golygu "ysgrifennu".

Yn Daearyddiaeth r`ydym yn astudio :-

LLLEFYDD

Ar raddfa gwahanol - Y BYD, Y CYFANDIROEDD, GWLEDYDD , A LLEOL. R`ydym yn astudio y pethau NATURIOL / FFISEGOL A DYNOL yn y llefydd yma.
(NATURAL / PHYSICAL HUMAN)

ee. LLYSTYFIANT (Vegetation) HINSAWDD (Climate) TYWYDD (Weather)
LLYNNOEDD (Lakes) AFONYDD (Rivers) CREIGIAU (Rocks) MYNYDDOEDD
(Mountains) DINASOEDD (Cities) TREFI (Towns) PENTREFI (Villages) FFERMYDD
(Farms) DIWYDIANNAU (Industries) A FFATRIOEDD (Factories).

R`ydym eisiau gweld lle mae'r pethau yma yn y byd.

Pam mae nhw yno?

Sut mae`n nhw`n dylanwadu ar ei gilydd?

Pa batrwm mae nhw`n wneud ar y tirlun?

Sut mae`r patrymau yma`n newid?

2. POBL

Ble mae pobl yn byw?

Pam mae nhw`n byw mewn rhai llefydd ac nid mewn llefydd eraill?

Pam mae eu nifer yn newid?

Pam ac i ble mae nhw`n symud?

Beth ydi`r berthynas rhyngddynt a`r pethau naturiol a dynol sydd o`u cwmpas?

Sut mae nhw`n newid yr amgylchedd a`r llefydd mae nhw`n byw ynddo?

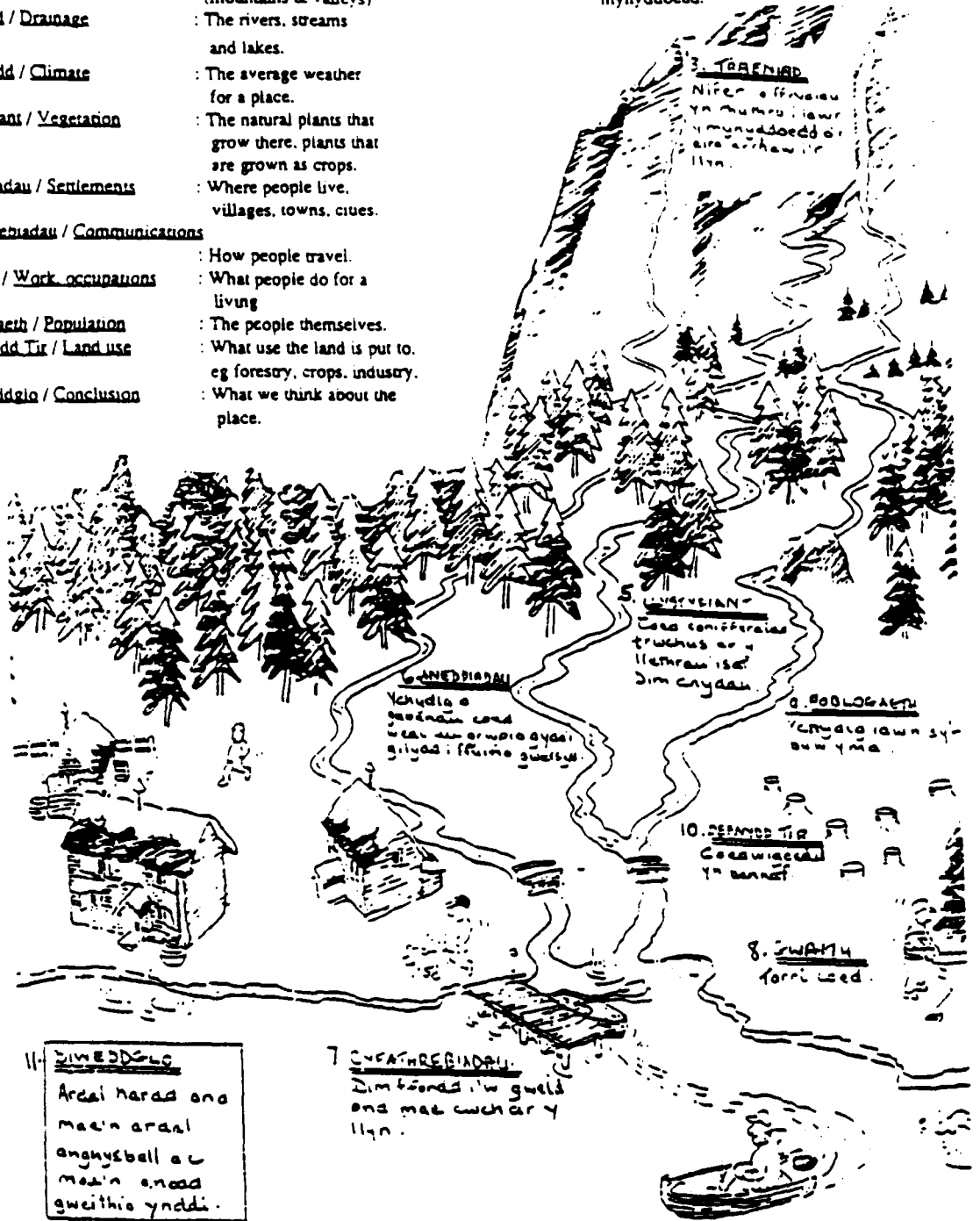
YN FYR - R`YDYM YN TRIO DEALL A DISGRIFIO Y LLE - YN Y BYD - R`YDYM
YN BYW TYDDO.

Mae gwybod sut i ddisgrifio lle yn bwysig yn Naearyddiaeth. Defnyddiwn y termau canlynol fel penawdau ar gyfer disgrifio.

Description > Dyma disgrifiad o rirfyn, golygta o gwmpas gwerysll torn coed yn Canada

<u>Term Daearyddol</u>	: Ystyr
<u>Geographical Term</u>	: Meaning
1 <u>Lleoliad / Location</u>	: Where the place is.
2 <u>Tirwedd / Relief</u>	: The shape of the land (mountains & valleys)
3 <u>Traeniad / Drainage</u>	: The rivers, streams and lakes.
4 <u>Hinsawdd / Climate</u>	: The average weather for a place.
5 <u>Llysovgiant / Vegetation</u>	: The natural plants that grow there, plants that are grown as crops.
6 <u>Anceddiadau / Settlements</u>	: Where people live, villages, towns, cities.
7 <u>Cyfathrebiadau / Communications</u>	: How people travel.
8 <u>Gwaith / Work occupations</u>	: What people do for a living
9 <u>Poblogaeth / Population</u>	: The people themselves.
10 <u>Defnydd Tir / Land use</u>	: What use the land is put to, eg forestry, crops, industry.
11 <u>Diweddio / Conclusion</u>	: What we think about the place.

- 1 Lleoliad Mae yn Canada.
- 2 Tirwedd Mynyddoedd uchel gyda llethrau serth yn disgyn i'r llyn.
- 4 Hinsawdd Oer a gwllyb ac mae eira ar y mynyddoedd.



11. DIWEDDIO
 Ardal hardd ond mae'n araf anghysbell ac mae'n enod gweithio ynddi.

7. CYFATHREBIADAU
 Dim ffordd i'w gweld ond mae cwch ar y llyn.

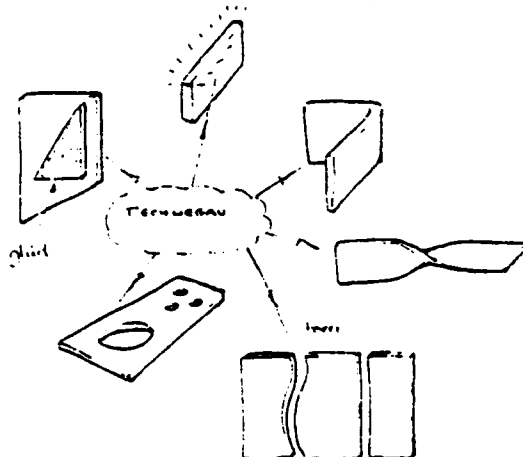
Mynyddoedd uchel	= High mountains
Llethrau serth	= Steep slopes
Coed confferaidd	= Coniferous forest

Ffrydiau	= Streams
Oer a gwllyb	= Cold & Wet
Anghysbell	= Lonely

Addurn Acrylic

1. Gweithio Acrylic

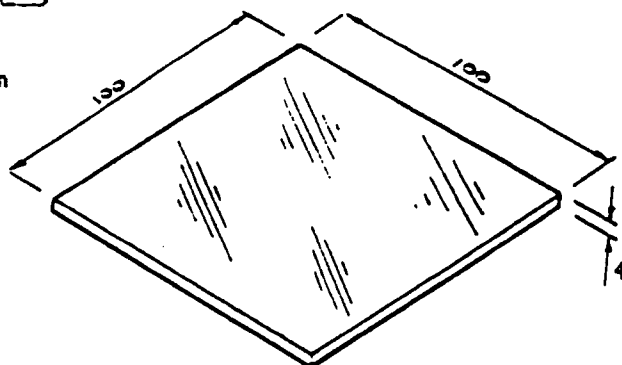
Bydd eich arbro Technoleg yn dangos arwech techneg o drwy acrylic.



2. Y Briff

Dyluniwch a gwnewch addurn trwy ddefnyddio ddim mwy na 100mm x 100mm o acrylic o drwy 4mm.

Dylai eich project ddefnyddio gymaint a phosib o'r chwe techneg.



3. Gweithgareddau

Trwy dorri, plygu, gwneud tyllau a gludo y cardfwrdd ceisiwch greu nifer o syniadau am addurniadau.

Gall y siapiau fod yn haniaethol (abstract) neu o fyd natur wedi eu symleiddio.

Gludwch y model yn eich ffolder Technoleg.

4. Gwaith Cartref

Copiwch a chwblhewch y brawddegau hyn ar eich taflen.

i Byddaf yn llifio acrylic â _____ neu _____ neu _____.

ii Byddaf yn glanhau'r ymyl â _____.

iii Byddaf yn gludo acrylic â _____.

iv Gallaf dyllu acrylic â _____.

v Bydd angen _____ acrylic cyn y gallaf ei blygu.

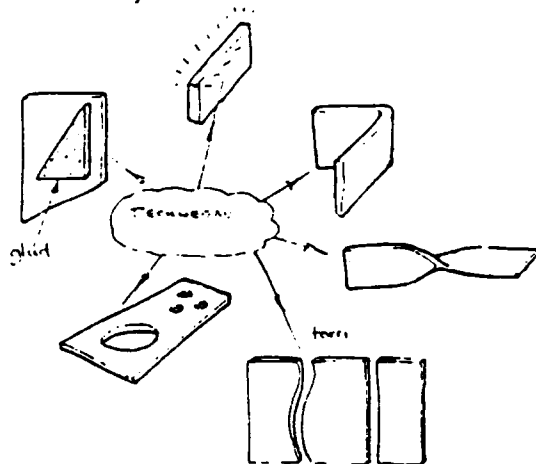
vi Yn offer a ddefnyddiwn i wneud tasg (v) fyddai _____.

Addurn Acrylic

decoration

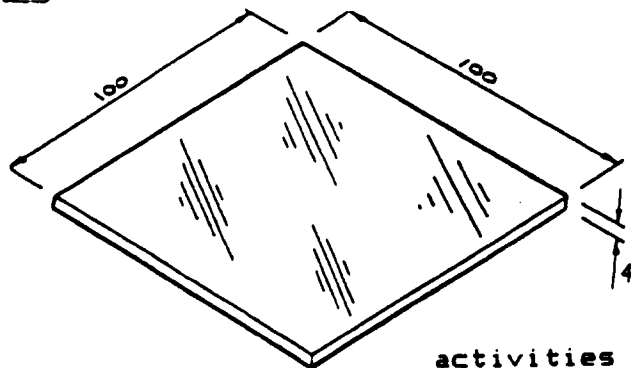
1. Gweithio Acrylic

Bydd eich athro Technoleg yn dangos chwech techneg o drin (gweithio) acrylic.



2. Y Briff

Dyluniwch a gwnewch addurn acrylic. Byddwch yn cael un darn 100mm x 100mm o acrylic. 4mm fydd trwch (thickness) yr acrylic. Rhaid defnyddio gymaint â phosib (as many as possible) o'r chwe techneg.



3. Gweithgareddau - Tasg

Torrwch, plygwch, gwnewch dyllau a gludwch y cardfwrdd i greu nifer o addurniadau.

activities

decorations

Gall y siapiau fod yn haniaethol (abstract) neu o fyd natur ond wedi eu symleiddio.

Gludwch y model yn eich ffolder Technoleg.

4. Gwaith Cartref

Copiwch a chwblhewch y brawddegau hyn ar eich taflen.

complete

i Dwi'n llifio acrylic efo _____ neu _____ neu _____.

ii Dwi'n glanhau yr ymyl (edge) efo _____.

iii Dwi'n gludo acrylic efo _____.

iv Dwi'n tyllu acrylic efo _____.

v Cyn plygu acrylic rhaid, yn gyntaf, ei _____.

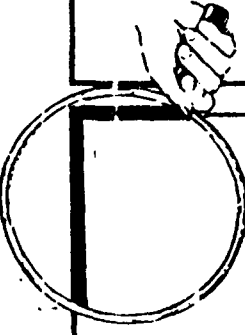
vi I wneud tasg (v) dwi'n defnyddio _____.

acrylic (DG 18:06:92)

1. Gweithio Acrylic
Mae eich athro wedi dangos chwech ffordd o weithio acrylic.

working shown

2. Y Briff - The Brief
Design and make an acrylic decoration. You will be given a 100mm x 100mm piece of 4mm thick acrylic. Your decoration should use as many of the six techniques as possible.



Your technology teacher has shown six ways of working acrylic.
Your teacher has given you two pieces of cardboard.
Cut, fold male holes and glue the cardboard to make an interesting decoration.
Glue the model into your technology folder.
I glue acrylic with.....
I drill holes in acrylic with.....
I warm acrylic with.....

h) DG '92

3. Tasg - Activities

i) Mae eich athro wedi rhoi dau (2) ddarn o gardfwrdd i chi.

ii) Torrwch, plygwch, gwnewch dyllau, a gludwch y cardfwrdd i wneud addurn diddorol. (interesting decoration)

cardboard

cut glue fold male holes

iii) The shapes can be abstract or simplified natural objects.

iv) Gludwch y model yn eich ffolder Technoleg.

4. Gwaith Cartref - Homework
Copy and complete the sentences

i) I would cut acrylic with a _____ or _____ or _____.

ii) I would clean the edge with _____.

iii) Dwi'n gludo acrylic efo _____.

iv) Dwi'n tyllu acrylic efo _____.

v) Acrylic will not bend unless it has been _____.

vi) Dwi'n cynhesu (warm) acrylic efo _____.

YSGRIFENNU 3

Y BROSES YSGRIFENNU AC AILDDRAFFTIO

Rai blynyddoedd yn ôl roedd nifer o awdurdodau addysg led-led Prydain yn rhan o'r *Prosiect Ysgrifennu Cenedlaethol* a oedd yn edrych ar wahanol agweddau ar ysgrifennu yn yr ystafell ddosbarth. Cynhyrnodd Awdurdod Avon ymdriniaeth â'r broses ysgrifennu a oedd yn ceisio dangos mai'r un yw'r broses i'r plentyn ym mhob pwnc a chyda gwahanol fathau o ysgrifennu h.y. ysgrifennu ffeithiol, trafodol yn ogystal ag ysgrifennu mwy barddonol neu lenyddol ei naws. Aethant ati wedyn i amlinellu'r camau sydd yn y broses a pha help neu gyngor y gall athrawon eu cynnig i'r plentyn.

Y nod yn y pen draw yw gwneud plentyn yn fwy annibynnol yn y ffordd y mae'n trefnu ei waith, ei gynhyrchu a'i adolygu/gywiro.

Yn rhy aml yn y gorffennol, rydym fel athrawon wedi cymryd gormod o gyfrifoldeb am ysgrifennu'r disgyblion ac oherwydd hynny maen nhw wedi mynd i ddibynnu'n llwyr arnom. Ni oedd yn:

- **cynllunio'r gwaith drostyn nhw ac weithiau'n dweud wrthyn nhw'n union beth i'w ysgrifennu ym mhob paragraff**
- **cywiro bob camgymeriad a'r plant yn ail gopio neu'n gwneud cywiriadau**
- **dweud wrthyn nhw ar y diwedd beth oedd yn dderbyniol ac yn annerbyniol ynddo a beth oedd angen ei newid**
- **penderfynu beth oedd gwerth y gwaith trwy roi marc neu sylw**

TRAFOD

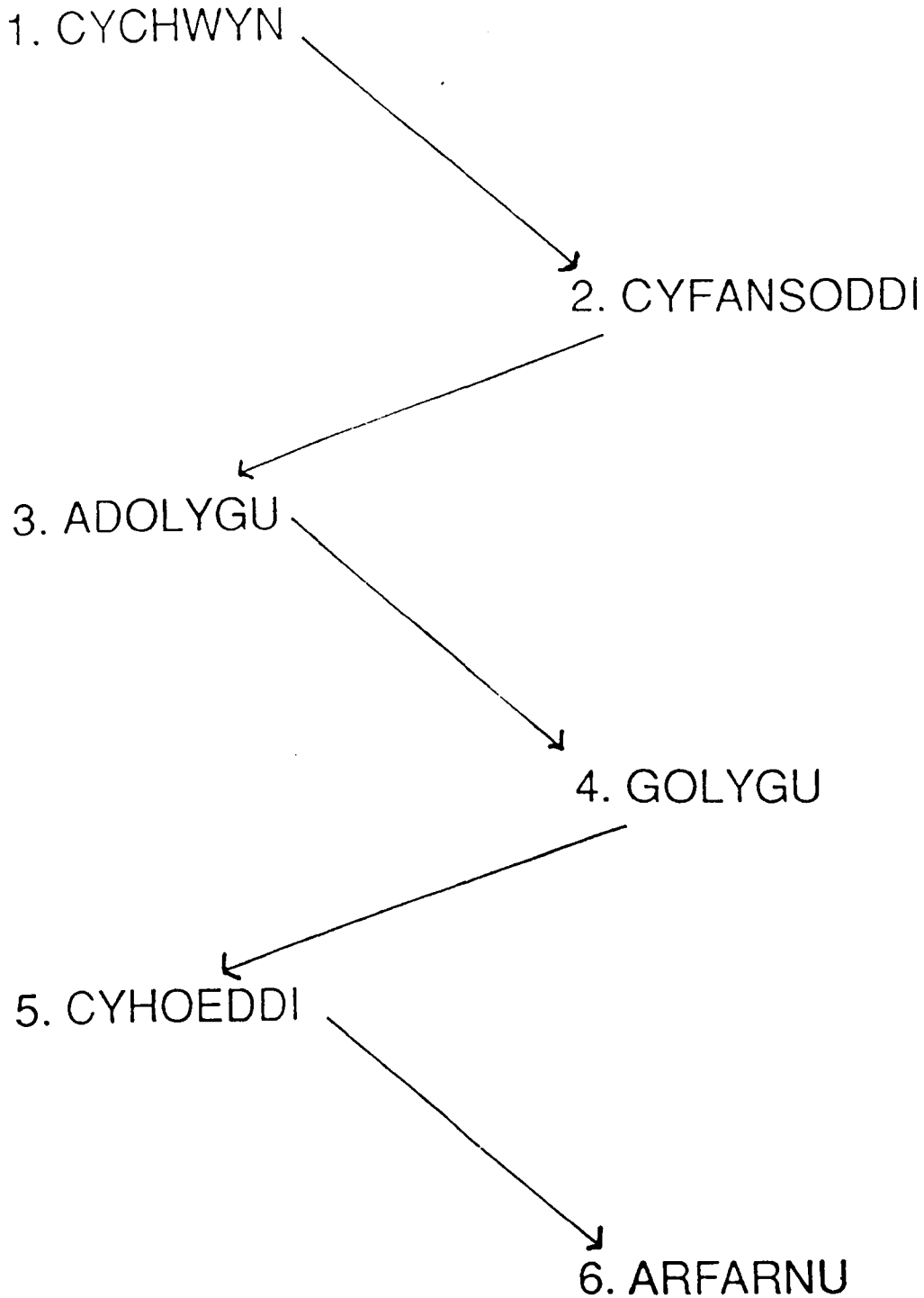
Beth oedd effeithiau:

- a. **cadarnhaol**
- b. **negyddol**

y sefyllfa a ddarlunir yn y gosodiad uchod?

Cofiwch wrth drafod model Awdurdod Avon o'r Broses Ysgrifennu mai un nod oedd cael y disgybl i wella yn ei hyder i ysgrifennu trwy gymryd mwy o gyfrifoldeb ei hun.

Y BROSES YSGRIFENNU



AWDURDOD AVON

PROSIECT YSGRIFENNU CENEDLAETHOL

1. CYCHWYN

Deuparth gwaith ei ddechrau, meddai'r hen ddihareb, a mor wir yw hynny yn ein hanes ni fel athrawon hyd yn oed! Os yw'n wir yn ein hanes ni, mae'n fwy gwir fyth yn hanes y plant yr ydym yn eu dysgu. Dylent gael y cyfle i:

- drafod eu syniadau am y maes gyda'i gilydd yn barau neu'n grwpiau bychain h.y. **pledu syniadau** (*brainstorming*.) Byddai hynny'n rhoi syniadau iddynt a hyder. Ni ddylai gymryd mwy nag ychydig funudau.
- gwneud cynllun bras ar ffurf nodiadau neu ddiagram e.e. lliflun. Y pwrpas yn yr achos hwn yw rhoi gwell trefn ar y syniadau a gafwyd yn ystod y cam cyntaf.
- ystyried pwrpas, cynulleidfa a ffurf yr hyn y maent am ei ysgrifennu, h.y. y pam? ar gyfer pwy? sut fath? Mae ystyried hyn yn hollbwysig gan y byddant yn eu helpu i benderfynu sut fath o iaith y dylid ei defnyddio, beth fydd ffurf derfynol y gwaith ac yyb.

TRAFOD

Trafodwch fel adran sut a phryd mae rhoi cyfle i'r pethau hyn ddigwydd yn eich gwersi chi?

[Mewn ymchwil yn y 70au nodwyd ein bod yn gosod gwaith darllen mwy heriol ac anodd yn waith cartref i blant na fyddwn yn y dosbarth ei hun. Gellid dadlau hefyd fod y gwaith cartref ysgrifenedig a osodwn yn anos yn aml na'r gwaith ysgrifennu yn y dosbarth. Pan fyddwch yn gosod gwaith cartref ysgrifenedig a yw hi'n werth ystyried rhoi ychydig funudau ar ddiwedd gwersi i'r plant gydgynllunio'u gwaith, fel bod cychwyn yn haws pan fyddant ar eu pennau eu hunain?]

Efallai y carech ystyried hefyd sut mae amrywio pwrpas a chynulleidfa (h.y. darllenwyr gwaith y plant) yn eich pwnc chi. Gweler Atodiad A am ymdriniaeth â chynulleidfa os ydych am drafod y maes hwnnw'n ddyfnach.. Daw'r gwaith o Whittall, D. (1982) APAMSDD]

2. CYFANSODDI

Yr ail gam felly, yw'r cyfansoddi neu'r ysgrifennu ei hun. Dylid pwysleisio mai'r ystyr sydd yn cael ei greu ar y dudalen yw'r elfen bwysicaf a pha mor eglur yw'r ystyr i'r un sydd yn ei ddarllen. (Wrth gyfansoddi testun llenyddol ei naws mae'r grefft yn gallu bod yr un mor bwysig ond ym mwyafrif yr achosion yn yr ysgol uwchradd, yr ysgrifennu syml, eglur sy'n cyfleu'r ystyr orau yw'r nod.)

Wrth gyfansoddi bydd y disgybl yn:

- defnyddio'r nodiadau a'r syniadau a gafodd yn ystod y cam cyntaf
- dal i gasglu gwybodaeth, ail siapio'i syniadau a ffurfio syniadau newydd
- gwneud penderfyniadau am yr hyn y bydd yn ei gynnwys a'r hyn y bydd yn ei wrthod, felly, nid yw'n rheidrwydd arno i gadw'n slafaidd at y cynllun. Byddwn i gyd yn meddwl am syniadau newydd wrth ysgrifennu.
- gweithio mewn grŵp/un o bâr, neu'n gweithio ar ei ben ei hun. (Yn ystod y blynyddoedd cynnar neu pan fyddwch yn cyflwyno rhyw fformat/ddull newydd o ateb gallai fod yn bolisi da i'w cael yn cydweithio, - mae dau ben yn well nag un ran amlaf!)

Yn ystod y cam hwn dylid canolbwyntio ar gael y syniadau ar bapur, felly, ni ddylid poeni'n ormodol am:

- sillafu
- llawysgrifen
- cystrawen (h.y. y brawddeg)

gan y bydd hynny'n digwydd yn nes ymlaen yn ystod y golygu.

TRAFOD

Cofiwch mai dull i'w ddefnyddio i hyfforddi'r plentyn yw hwn yn bennaf ac na ddylech feddwl amdano fel dull y dylech ei ddefnyddio yn gyson.

Er hynny, y gobaith yw y bydd y plentyn ei hun, yn raddol yn dechrau mynd trwy camau'r broses ei hun yn achos bob gwaith.

Efallai y carech ystyried camau tebyg i hyn ambell waith:

- y cychwyn yn digwydd yn ystod 5 munud olaf gwers
- y gyfansoddi yn digwydd yn waith cartref
- y ddau gam nesaf yn digwydd ar ddechrau'r wers ganlynol gyda'r disgyblion yn gweithio'n barau ar gyfer yr ADOLYGU a'r GOLYGU (rhyw 10 munud o amser)
- yr aiddrafftio (neu'r cyhoeddi) yn digwydd yn waith cartref.

3. ADOLYGU

Y nod yn ystod y cam hwn yw annog y disgyblion i wella ansawdd eu gwaith ysgrifenedig trwy:

- sicrhau fod pob brawddeg a phwynt yn eglur
- adeiladu ar y eglurder ac effeithiolrwydd y gwreiddiol trwy ychwanegu ffeithiau enghreifftiau ac yyb. a/neu dynnu rhannau eraill o'r testun
- chwilio am ffyrdd mwy effeithiol o ddweud ambell beth
- edrych a yw'r ateb yn ffitio'r cwestiwn
- weld a oes ffyrdd mwy effeithiol o gychwyn a chloi'r gwaith neu o gysylltu paragraffau gyda'i gilydd
- ddangos eu gwaith i ddisgybl arall a phenderfynu a ydynt am dderbyn sylwadau'r partner a gweithio arnynt

Am arweiniad ynglŷn â'r math o gwestiynau y gallai'r plant eu gofyn i'r naill a'r llall, gweler y daflen yn ATODIAD B a luniwyd gan Esyllt Maelor, un a fu'n Swyddog i'r Prosiect Ysgrifennu yng Ngwynedd.

Mae hi'n bwysig rhoi sylw i'r YSTYR yn ystod y cam hwn. Mae hyn yn groes i reddf llawer ohonom sydd wedi arfer ymateb trwy roi'r sylw mwyaf i gywirdeb!

4. GOLYGU

Dyma gyfle yn awr i ganolbwyntio ar yr agweddau hynny sef:

- sillafu a mân wallau eraill
- atalnodi
- cystrawen
- paragraffu
- termau penodol y pwnc dan sylw

Gall plentyn gywiro llawer ar ei waith ei hun os yw'n fodlon edrych yn systematig drosto. Gellir ei arwain hefyd at **y pethau hynny y mae'n ansicr a ydynt yn gywir ai peidio.**

Dyma'r man cychwyn gorau; gall fynd i chwilio am gymorth wedyn gan athro neu blentyn arall sy'n weddol dda'n ieithyddol neu'n well fyth **gall fynd i chwilio'i hun i eiriadur, neu lyfrau eraill fel Canllawiau Iaith a Chymorth Sillafu, J. Elwyn Hughes neu Lyfryn Iaith Cwrs Newid Cyfrwng, Y Coleg Normal.**

TRAFOD

1." Ma' hwn yn ddull reit dda i'w weld ar gyfer plant da ond beth am y rhai canolig ac is eu gallu." Ym mha ffordd fyddech chi'n addasu neu weithredu'r dull ar gyfer y 2 garfan yma?

[Yn sicr byddai mwy o rôl gan yr athro yn achos y plant yma ond gellid gwneud addasiadau fel:

- gofyn i bob plentyn danlinellu 5 gair y mae'n ansicr a ydynt yn gywir ai peidio cyn rhoi'r gwaith i mewn i'r athro
- ceisio cael cyfle i fynd at rai ohonynt yn bersonol i dynnu sylw yn llafar at rai o'r gwendidau neu eu cael nhw i awgrymu i chi beth allai fod yn wendid iaith, yna eu harwain at eiriadur i'w helpu gyda'r sillafu. (Dyma lle gellid gweithio'n glos gyda'r athrawon cynnal sydd yn dod i nifer o'r gwersi pwnc i roi sylw i'r plant sydd a gwendidau iaith. Mae angen cytundeb rhwng yr athrawon ynglŷn â'r dulliau a ddefnyddir a'r ymdrech i roi mwy o gyfrifoldeb ar y plentyn ei hun)]

2. Mae 2 gerdyn arweiniad yn ATODIAD B. A fyddech yn fodlon i'r disgyblion gyd-drafod gan eu defnyddio fel arweiniad? A oes addasiadau yr hoffech eu gwneud ar gyfer eich pwnc chi?

5. CYHOEDDI

Mae'r Prosiect Ysgrifennu Cenedlaethol yn defnyddio'r term Cyhoeddi i gyfeirio at y gwaith gorffenedig. DRAFFT TERFYNOL yw'r term a ddefnyddir yn nogfennau'r Cwricwlwm Cenedlaethol.

Yr hyn a olygir, felly, yw'r ffurf olaf i'r gwaith y mae'r plentyn yn gwbl hapus arno. Mae llawer o blant o hyd yn gwneud eu drafft cyntaf mewn llyfr bras ac yn ysgrifennu ail ddrafft gwell a thaclusach, felly nid yw hwn yn gam newydd o gwbl iddyn' nhw.

Maen' rhoi'r cyfle iddyn nhw:

- benderfynu beth i'w gadw ac ar ba ffurf
- ganolbwyntio ar daclusrwydd a llawysgrifen
- benderfynu ar sut i'w osod, pa luniau i'w defnyddio, pa brint sydd yn addas ac yyb (yn achos gwaith ffolio TGAU a/neu waith a wneir ar brosesydd geiriau

Mae Donald Graves, un sydd wedi trafod a chynnig awgrymiadau helaeth yn y maes yma yn sôn am blant cynradd ar eu 8fed a'u 9fed drafft. Yn sicr nid oes angen nac amser yn yr ysgol uwchradd gyffredin i hynny, a byddai'r disgyblion wedi diflasu'n lân.

Mae'n bosib gwneud yr ADOLYGU a'r GOLYGU ar yr un drafft iaf. Ond fe ddylid eu hydyried fel dau gam ar wahân yn hytrach na cheisio gwneud y ddau beth ar yr un pryd.

O wneud hynny, felly, yr ail ddrafft fydd yr un terfynol.

Bydd y gwahanol gamau yn plethu i'w gilydd ar brydiau ond credir ei bod yn bwysig i'r disgyblion eu hystyried fel camau systematig i'w cofio yn yr un drefn. Byddai hynny'n eu helpu i ganolbwyntio ar bob agwedd yn ei thro.

Proses araf yw datblygu ysgrifennu unrhyw un a rhaid bod yn amyneddgar gyda'r dull hwn. Mae'n werth dyfalbarhau ag ef gan ei fod yn ddull sydd yn annog plentyn i gymryd y gyfrifoldeb ei hun am ddatblygu ei ysgrifennu.

6. ARFARNU

Mae'r pwyslais yn y fan hyn ar i'r disgybl edrych yn ôl dros ei ddatblygiad ei hun fel ysgrifennwr yn y pwnc. Un ffordd syml o wneud hynny yw ei gael i edrych yn ôl ar ddiwedd blwyddyn ysgol ar ei waith ar ddechrau'r flwyddyn a nodi beth y mae'n gallu ei wneud fel ysgrifennwr yn awr nad oedd yn gallu'i wneud 9 neu 10 mis ynghynt. Gellid gofyn am hunan asesiad ar wahanol agweddau o'r broses a'r grefft.

Efallai y dylem fel adrannau yn gyntaf, nodi sut fath o ddatblygiad sydd yn bosibl yn ein pwnc ni. Cynigir enghraifft isod o'r math o bwyntiau cyffredinol y gellid eu cynnwys ym mlynnyddoedd uchaf yr ysgol ar gyfer ysgrifennu trafodol estynedig:

- yr agoriad i'r gwaith. - a yw'n dangos yn ei baragraff cyntaf ei fod wedi deall gofynion y dasg ac yn ganolog ar y testun?
- y cynllun - a yw datblygiad y gwaith o baragraff i baragraff yn eglur a derbyniol?
- y dystiolaeth - a yw'n gallu cefnogi gosodiad gyda thystiolaeth bendant a/neu enghreifftiau?
- clo - a yw'n cyrraedd clo derbyniol sy'n dangos ei fod wedi cwblhau'r dasg yn llwyddiannus?

- y wybodaeth a ddefnyddiwyd - a yw'n dangos dyfnder dealltwriaeth neu ddarllen yn y maes? A yw diffyg gwybodaeth yn golygu bod y gwaith yn llac a thueddiad i grwydro yma ac acw i bobman?
- yr iaith - a yw'r cywair iaith yn dderbyniol? A yw'r cywirdeb a'r hyder ieithyddol wedi datblygu dros y flwyddyn?

Yn ddiamau, mae'r hyn sydd yma'n rhy fanwl a chymhleth i'r blynyddoedd is, mae'r rhestr yn cyfeirio at un math o ysgrifennu'n unig sydd yn fwy cyffredin mewn rhai pynciau, ac nid yw'n cynnwys manylder y math o ffactorau sy'n dangos datblygiad pynciol.

**GWEITH-
GAREDD A
THRAFOD**

1. Ewch ati'n adrannol i lunio rhestr benodol ar gyfer eich pwnc chi o bwyntiau datblygiad mewn ysgrifennu:
 - (i) ym mlynyddoedd 7 - 9
 - (ii) ym mlynyddoedd 10 - 11
 - (iii) ym mlynyddoedd 12 - 13

2. A ydych yn derbyn y camau a amlinellwyd ar gyfer y broses ysgrifennu? Sut mae modd eu gweithredu yn eich pwnc chi? A oes angen ei addasu o gwbl? Pa mor aml fyddech chi'n rhoi'r math yma o hyfforddiant?

[Efallai y teimlwch nad yw hi'n deg chi ateb rhai o'r cwestiynau hyn heb yn gyntaf, dreialu'r dull. Os credwch hynny yna dylech roi cyfnod cymharol hir i'r treialu e.e. ei wneud fwy nag unwaith gyda dosbarth dros gyfnod o hanner tymor. Yna gellwch ddod yn ôl at eich gilydd i'w arfarnu ac addasu'r dull.]

3. I ddull fel hwn gymryd gafael o ddifrif mewn plentyn a dwyn ffrwyth rhaid i nifer o adrannau'r ysgol ei fabwysiadu ar yr un pryd. Os ydych am dreialu, onid oes yma le i'r cydgysylltwr iaith helpu i gydlynnu'r gwaith rhwng adrannau a chael rhan yn y monitro a'r arfarnu? Tra-fodwch.

7. RÔL YR ATHRO

Er nad yw Awdurdod Avon yn cynnwys yr elfen hon, teimlir fod ymdrin â datblygiad ysgrifennu trwy roi sylw i'r broses gyflawn yn golygu newid dull ac agwedd o gymharu â'r marcio traddodiadol. Cynigir rhai canllawiau yn y rhestr hon.

Mae gofyn i athrawon felly:

- greu awyrgylch yn y dosbarth lle mae parch ac anogaeth i'r disgybl fel ysgrifennwr
- sylweddoli fod pob plentyn yn unigolyn gyda'i drafferthion ysgrifennu a'i ragoriaethau ei hun a bod angen mwy o sylw personol felly
- ddod yn wrandawyr a darllenwyr llawn cydymdeimlad
- gael y disgyblion i ddeall fod y broses cyn bwysiced â'r gwaith gorffenedig o safbwynt datblygiad
- fod yn gynhaliol a chadarnhaol
- ddod i ddeall pryd yn union mae ar blentyn angen help neu anogaeth a deall pryd mae gadael iddo ar ei ben ei hun
- dynnu sylw rhieni at yr hyn mae'r adran yn ceisio'i wneud o safbwynt datblygu ysgrifennu'r disgybl ac esbonio iddynt mai proses yn hytrach na thasg ydyw. **Gall athro gywiro a gwella'r darn ond nid yw hynny'n golygu fod y plentyn yn gwella.**
- helpu'r plentyn felly, i ddod yn fwy-fwy cyfrifol am ei ysgrifennu ac i ddatblygu'n ysgrifennwr annibynnol, hyderus.

FASG

Wedi ystyried BWRIAD tasg ysgrifenedig mae'n rhaid wedyn rhoi sylw i'r GYNULLEIDFA yr ysgrifennir ar ei chyfer. Bwriadwyd yr erthygl sy'n dilyn ar gyfer athrawon mamiaith ond mae'r egwyddorion a drafodir a'r argymhellion yn berthnasol iawn i bawb sy'n cymryd y gwaith o osod tasgau ysgrifenedig o ddifri.

CYNULLEIDFA

Y mae ysgrifennu y tu allan i'r ystafell ddosbarth yn weithred fwriadus ag iddi amcan pendant oherwydd fod i'r hyn a ysgrifennir gan amlaf gynulleidfa. Ysgrifennwn lythyrion er mwyn eu hanfon at bersonau arbennig, cyfansoddwn erthyglau ac ysgrifennwn gofnodion er mwyn iddynt gael eu darllen gan gynulleidfa arbennig a chyhoeddir nofelau, ysgrifau, straeon, traethodau a barddoniaeth ar gyfer cynulleidfa ehangach. Wrth gwrs gellir dadlau ein bod hefyd ar dro yn ysgrifennu er mwyn ein bodloni ein hunain, megis mewn dyddiaduron neu er mwyn cofnodi ffeithiau ar ein cyfer ein hunain neu am resymau iachusol megis cael gwared o ryw brofiadau neu deimladau sy'n ein corddi neu ein poeni. Ond yr hyn sy'n bwysig yw fod yna bwrpas ac amcan arbennig i'r ysgrifennu hwn.

Ysywaeth, y mae'r disgybl ysgol, sydd wedi'r cwbl yn ysgrifennu llawer iawn mwy na llawer o'r gymdeithas y tu allan i furiau'r ysgol, yn gwybod yn aml na well yr hyn y mae ef yn ei ysgrifennu olau dydd tu allan i glorïau ei lyfr ysgrifennu. Gall mai'r unig gynulleidfa a fydd ganddo yn ystod holl yrfa ei ysgrifennu yn yr ysgol fydd yr athro neu'r arholwr allanol. Y mae yn hyn o beth sefyllfa botensial beryglus a niweidiol, oherwydd fe ddatblygir ysgrifennu rhwystredig neu ddull o gyfansoddi er mwyn bodloni yr athro. Mynegodd myfyrwyr a gyfwelwyd gan broiect y Cyngor Ysgolion 1976 mai dyma oedd nod ac amcan eu gwaith ysgrifenedig, Yn ogystal teimlent fod holl bwyslais yr athro ar gywirdeb mynegiant yn hytrach nag ar gynnwys. O ganlyniad ni theimlent ei fod yn werth gwneud ymdrech i fod yn ddyfeisgar a gwreiddiol (79).

Y mae'n sicr y dylai athro ddod o hyd i gynulleidfa oedd ar wahân iddo ef ei hun neu dylai gytuno i'w ddisgyblion gyfathrebu ag ef mewn rôl wahanol i un athro neu aseswr. Golyga hyn y bydd yn rhaid iddo newid ei ddull o ymateb ac y mae i hyn oblygiadau cymdeithasol yn ogystal ag addysgiadol.

Gwelir yng ngwaith ysgrifenedig y disgyblion a gasglwyd gan dîm project 1976 eu bod yn teimlo fod cael cynulleidfa arbennig ar wahân i'r athro/aseswr yn symbyliad iddynt. Dywedodd un disgybl mai'r gwaith a roddodd y boddhad mwyaf iddo oedd ysgrifennu ar gyfer cylchgrawn yr ysgol.

Dosbarthodd tîm ymchwil y Cyngor Ysgolion a'r Ddatblygu Sgiliau Ysgrifennu 11-18 eu samplau o dros ddwy fil o sgriptiau (2122) mewn gwahanol destunau ac o wahanol ysgolion i bum prif ddosbarth o gynulleidfa oedd posibl sef:

1. Hunan, sef disgybl yn ysgrifennu ar ei gyfer ei hun.
2. Athro.
- 2.1 Plentyn ar gyfer oedolyn y gall ymddiried ynddo.
- 2.2 Disgybl ar gyfer athro (perthynas hyfforddwr a dysgwr).
- 2.3 Disgybl ar gyfer athro (perthynas arbennig).
- 2.4 Disgybl ar gyfer arholwr.
3. Cynulleidfa eang bendant.
- 3.1 Arbenigwr ar gyfer llygywr.
- 3.2 Plentyn ar gyfer ei gyfoedion.
- 3.3 Aelod o grŵp ar gyfer y grŵp cyfan.
4. Cynulleidfa gyffredinol.
- 4.1 Awdur ar gyfer ei ddarllenwyr (neu'r cyhoedd).
5. Categoriâu ychwanegol o gynulleidfa oedd.
- 5.1 Cynulleidfa sy'n cael ei henwi.
- 5.2 Dim cynulleidfa amlwg o gwbl (80)

Roedd y canlyniadau yn siomedig o arwyddocaol. Cafwyd fod 48.7% o'r gwaith ysgrifenedig yn amlwg yn waith disgybl ar gyfer arholwr. Ymhellach roedd 38.8% o'r cyfanwsm yn waith disgybl ar gyfer athro. Felly cesgir mai ychydig iawn a oedd ar gyfer unrhyw fath arall ar gynulleidfa, sef 12.5%. Yr

oedd y ffigurau hyn hefyd yn arwyddocaol o gyson ar gyfer pob oed yn yr ysgol. Sylwyd yn arbennig fod yr ysgrifennu i gyd bron yn ystod tair blynedd cyntaf yr Ysgol Uwchradd ar gyfer yr athro. Erbyn y bumed flwyddyn ceid llawer mwy o ysgrifennu ar gyfer yr arholwr yn ogystal ag ychydig o ysgrifennu ar gyfer cynulleidfa gyhoeddus a lleihad mewn ysgrifennu ar gyfer yr athro. O safbwynt y gwahanol bynciau yn yr Ysgol roedd y canlyniadau hefyd yn arwyddocaol. Roedd llawer mwy o ysgrifennu ar gyfer yr athro ac ychydig ar gyfer yr arholwr yn y wers famiaith yn y blynyddoedd cyntaf. Yn y famiaith hefyd y cafwyd y defnydd helaethaf o wahanol gynulleidfa oedd ar gyfer ysgrifennu a dyma hefyd yr unig wers lle y ceid plentyn yn ysgrifennu ar gyfer oedolyn y gallai ymddiried ynddo.

Sut bynnag erbyn yr ail flwyddyn yn y chweched dosbarth roedd llawer mwy o ysgrifennu ar gyfer arholwr yn y wers famiaith. Yn y wers hanes, daeryddiaeth a gwyddoniaeth, roedd y rhan helaethaf o'r ysgrifennu ar gyfer yr arholwr - ychydig iawn a gafwyd ar gyfer yr athro yn ei swydd fel athro yn hytrach nag athro yng nghlogyn arholwr. Roedd yr ysgrifennu yn y wers addysg grefyddol yn dilyn yr un patrwm â'r ysgrifennu yn y wers famiaith ar wahân i'r ffaith mai ychydig iawn o ysgrifennu awdur ar gyfer ei gynulleidfa a gafwyd. Hwyrach mai un rheswm am hyn oedd mai dim ond pedair sgript a gafwyd yn y sampl o ysgrifennu o'r math hwn yn yr ail flwyddyn chweched.

Yr hyn sy'n weddol eglur o'r canlyniadau hyn yw ei bod yn bosibl fod arholiadau yn llyffethair bendant i feithrin ysgrifennu aeddfed bwriadus ar gyfer cynulleidfa yn yr Ysgol Uwchradd. Hwyrach ei fod hefyd yn dangos fod holl fynebyst amcan ysgrifennu yn pwyntio yn eglur i'r un cyfeiriad. Ni ellir llai na gofidio.

Un ffordd ymarferol ac amlwg o feithrin cynulleidfa ar gyfer ysgrifennu yw arddangos gwaith y disgyblion yn ddeniadol ar furiau a hysbysfyrddau yr ystafell dosbarth. Y mae'n sicr fod hyn yn ennyn llawer iawn o falchder a hunanhyder yn y disgybl ac yn gymhelliad iddo fod ar ei orau. Ymhellach, y mae arddangos y gwaith yn esgor ar bwmpas ac amcan a sylweddola'r disgybl fod ganddo ryw beth i'w gyfathrebu i'w gyfoedion. Nid ymarfer ffug mo ysgrifennu iddo wedyn.

Y mae darllen ei waith ysgrifenedig yn uchel i'r uned grŵp neu'r uned dosbarth hefyd yn ennyn yr un ymwybodaeth o gynulleidfa gyfoes. Ymhellach gellir awgrymu fod trafodaeth ar y gwaith yn mynd i fod yn ysgogiad i'r disgybl i fod ar ei orau.

Dylid, yn y wers famiaith, annog yr arfer o gyhoeddi papur neu gylchgrawn dosbarth. Yn sicr nid oes dim yn rhoi mwy o foddhad i ddisgybl na gweld ei waith mewn print. Ysywaeth, y mae'n rhaid cyfaddef mai'r hyn sy'n digwydd yn y rhan fwyaf o ysgolion yw mai gwaith y goreuon yn unig sy'n ymddangos dro ar ôl tro yn flynyddol yng nghylchgrawn yr ysgol ac nad yw'r disgyblion sydd ag angen cymhelliad a sylw arbennig ar gyfer ysgrifennu yn cael y cyfle i arddangos eu gwaith. Mewn cylchgrawn neu bapur dosbarth felly, y mae'n ymarferol sicrhau fod pob disgybl yn cael y cyfle i gyfrannu. Dylid annog amrywiaeth o wahanol fathau o ysgrifennu a gellir yn hyn o beth roi her dosbarth mewn mesur o hunanreolaeth trwy eu cymell i ddewis golygydd, is-olygydd, pwyllgor ac aelodau i fod yn gyfrifol am wahanol adrannau'r papur neu'r cylchgrawn. Yr hyn sy'n bwysig yw fod pob disgybl yn ei dro yn ymgymryd â chyfrifoldeb arbennig.

Yn y gorffennol yn y wers famiaith ymarferiad digon diamcan a ffug fu ymarfer ysgrifennu llythyron gan wybod na fyddai'r rheini yn y pendraw yn cyrraedd dim pellach na thudalen yn y llyfr ysgrifennu ar fwrdd yr athro. Y mae ysgrifennu llythyr yn ei hanfod yn weithred gyfathrebol sydd yn rhagdybio cynulleidfa. Wrth greu sefyllfa oedd ac amcanion ar gyfer ysgrifennu llythyron o bob math gan roi mesur helaeth o hunanddewis i'r disgybl, dylid meithrin balchder yn y dasg trwy gymell dewis papur ysgrifennu pwrpasol ac amlen a phostio'r llythyr.

Hwyrach mai un o deimladau mwyaf rhwystredig y disgybl wrth ysgrifennu mewn unrhyw bwnic yw'r ymdeimlad fod yr athro yn gwybod llawer iawn yn fwy nag ef am yr hyn y mae'n ysgrifennu amdano. Y mae lle felly i'r athro gymell y disgybl i ysgrifennu ar ei gyfer ef fel lleygwr mewn rhyw faes. Ceir ei bod yn syndod yn aml i ni fel athrawon sylweddoli gwybodaeth drylwyr a diddordeb brwdfrydig disgyblion mewn ambell faes arbenigol megis seryddiaeth, astroleg, teithio yn y gofod neu anifeiliaid ac adar anghyffredin, i enwi ond ychydig. Y mae eu cymell i esbonio a disgrifio'r diddordeb hwnnw i'r athro na wŷr odid ddim o bosibl am y maes hwnnw yn gallu esgor ar ysgrifennu aeddfed iawn, lle mae'r disgybl yn anghofio yn llwyr am yr athro neu'r arholwr fel ei gynulleidfa.

Dylai'r athro effeithiol anelu at feithrin ymddiriedaeth a phartneriaeth rhyngddo ef a'i ddisgyblion. Trwy gyfrwng yr ymddiriedaeth hon, gellir meithrin ysgrifennu aeddfed ar ei gyfer fel rhywun y mae'r ysgrifennwr yn teimlo ei fod yn hollol rydd i fynegi ei deimladau mwyaf dwys a phersonol iddo. Ni ddylid ar unrhyw gyfrif felly fradychu'r ymddiriedaeth hon ar achlysur ysgrifennu felly trwy ddarllen y gwaith yn uchel i'r dosbarth neu'r grŵp, yn ymwybodol na fwriadwyd y gwaith ar eu cyfer.

Hwyrach mai arfer digon di-fudd yn y pen draw yw cofnodi marc neu radd ar gyfer pob gwaith ysgrifenedig yn ddieithriad. Dyma, y mae'n debyg, yw un o'r rhesymau amlwg paham mae cymaint o ysgrifennu ar gyfer yr athro fel arholwr neu aseswr. Efallai o gofio'r holl bwyslais a roddir ar fesur cynnydd y byddai'n llawer gwell cofnodi gradd neu farc ar gyfer gwaith ffolio neu gyfres o waith ysgrifenedig ar gyfer gwahanol fathau o gynulleidfa.

Y DULL DRAFFTIO
gan Mr Len Jones

Yr egwyddorion tu ôl i'r broses o ddrafftio gwaith yw fod plentyn:

- (a) yn ymwybodol mai'r cynnwys sy'n cael y sylw pennaf un tra mae'n sgrifennu'r copi cyntaf.
- (b) yn ymwybodol fod cyflwr lloedd ar ei gopi-cyntaf o ail-edrych arno (mewn sawl ffordd);
- (c) yn tyfu/datblygu yn well sgrifennwr yn y broses o ail-wampio, golygu, a.y.y.b;
- (ch) yn cael ei annog i fod yn hunan-feirniadol ac i feddwl drosto'i hun.

YMATEB I WAITH PLANT

Fel athrawon rydym yn dueddol o roi sylw manwl i'r gwallau/gwendidau sydd yn y mynegiant, "h.y. mae'r cywiro yn cael blaenoriaeth ar y cynnwys.

Mae'r beiro goch yn hofran fel cudyll uwch y ddalen, ac yn disgyn ar bob camdreigiad, gwall sillafu, diffyg atalnodi, a.y.y.b.

Prin, felly, yw'r sylw ystyriol a roddir i gynnwys y gwaith -

- (a) addaswydd yr eirfa ar gyfer y dasg...
- (b) rhediad esmwyth a rhesymegol y stori/gwaith...
- (c) ydi'r darlennydd yn mynd i allu deall a dilyn...
- (ch) oes modd ail-drefnu brawddegau/paragraffau...a.y.y.b.

("Cydnabyddir yma fod tasgau ysgrifennu sy'n chwilio'n benodol am gywirdeb, ond eithriadau ydyn nhw!)

Gall sylwadau sensitif yr athro ar ddiwedd cynnyrch y plentyn adlewyrchu ei wethfawrogiad o'r ymdrech; mae'n ymateb i'r cynnwys mewn modd sy'n dangos i'r plentyn fod ei waith yn teilyngu parch yr athro.

Adlweyrchir yr un parch yn y sgwrs neu'r drafodaeth rhwng yr athro a'r plentyn. O sylweddoli fod ei waith yn haeddu sylwadau adelladol a sgwrs efo'r athro, (pa mor "wallus" bynnag yw mynegiant y plentyn), fe fydd y plentyn yn gweld ystyr a gwerth yn yr ail-drafftio.

Wrth gwrs nid yw hyn gyfystyr â dweud fod pob plentyn yn mynd i olygu/ail-drafftio pob cynnyrch. Fe wyr yr athro pa blentyn, pa bryd, a pha faint...

Yr amcan yw cael y plentyn i weld gwerth yn y broses o roi graen ar ei gynnyrch ei hun, drwy:
ychwanegu ato, tynnu ohono, dileu gair/ymadrodd/brawddeg, ail-drefnu...
ac y bydd y golygu hwn yn firwyth trafodaeth rhwng y plentyn a'r athro, neu rhwng plentyn a chyfaill, (yn y cywilt yma "cyfaill", wrth gwrs, ydi'r athro hefyd, yn hytrach nag "aseswr" sy'n mynd i ddarnio ei waith).

Cyn cloi, mae'n deg dweud nad Drafftio ydi:

plentyn yn cynhyrchu darn o waith ar bapur;
athro yn cywiro'r gwallau;
plentyn yn ail-ysgrifennu (copio) mewn llyfr.

Cofier mai proses araf ydi hi, ac na ddaw hi ddim dros nos. (Dydi llyfrau-go-iawn ddim yn cael cynhyrchu dros nos 'chwaith.)

Ond fe fydd y pwyslais sy ymhlyg yn y broses Ddrafftio yn canoli'r cyfrifoldeb ar y plentyn, gyda'r athro (neu blant eraill) yn ymgynghorwyr.

Wrth ofyn i blant symud o Ddrafft 1 i Ddrafft 2 neu 3, rydym yn hogi eu meddyliau mewn proses addysg

* * * *

Datblygiad pellach ar y dull hwn o weithio, ac un sy'n hwyluso trefniadaeth ddosbarth yw'r un lle'r and plant i ymateb i waith ei gilydd, gweithredu ar rai o'r awgrymiadau a geir mewn trafodaeth ac y gyflwyno'r gwaith i sylw'r athro. I arwain y plant tuag at drafodaethau aeddfed, pwrpasol a buddiol luniwyd y canllawiau hyn gan Eysyllt Maelor a fu'n cydweithio gyda Len Jones am gyfnod.

* * * *

GWEITHIO MEWN PARAU

DEWISIWCH BARTNER

CERDYN 1

Darllenwch waith eich partner yn ofalus.
Ceisiwch ateb y cwestiynau canlynol:

1. A oedd y gwaith yn ddiddorol?
2. A wnaethoch chi fwynhau darllen gwaith eich partner?
3. A yw eich partner wedi anghofio sôn am rywbeth pwysig?
4. A oes rhai pathau yn aneglur yn y gwaith?
5. A fedrwyd chi gynnig dechrau neu glo gwell i'r gwaith?
6. Beth am gynnig disgrifiadau neu eiriau gwell yma ac acw?
7. A yw'r gwaith yn rhy hir neu'n rhy fyr yn eich barn chi?
8. A yw eich partner wedi gwneud yr hyn yr oedd ei/hi i fod i'w wneud?

Cofiwch ysgrifennu eich awgrymiadau ar bapur.

GWEITHIO MEWN PARAU

CERDYN 2

Darllenwch y gwaith gyda'ch gilydd y tro hwn.
Ceisiwch ateb y cwestiynau canlynol:

1. A oes gwallau sillafu yn y gwaith? Tantiellwch y gwallau hyn gyda phensel.
2. A yw eich partner wedi atalnodi'n gywir? Gwnewch yn siŵr fod yr atalnodau a'r prif lythrennau yn y llyfyrdd cywir. Cywirwch hwy gyda phensel.
3. A oes paragraffau yn y gwaith? Efallai fod angen helpu a dangos lle y dylai'r paragraffau fod.
4. Ewch â'ch gwaith i'w ddangos i'r athro neu'r athrawes.
5. Ysgrifennwch eich gwaith ar ôl ei ailwampio.

Llyfryddiaeth

- Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1927, *Y Gymraeg Mewn Addysg a Bywyd*. Llundain: HMSO.
- Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1945, *Dysgu Iaith yn yr Ysgolion Cynradd*. Llundain: HMSO.
- Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1949, *Y Broblem Ddwyieithog yn yr Ysgolion Uwchradd yng Nghymru*. Llundain: HMSO.
- Adran Gymraeg Y Weinyddiaeth Addysg, 1952, *Y Cwrs Addysg a'r Gymdeithas yng Nghymru*. Llundain: HMSO.
- AEM. 1991, *Llafaredd yn yr Ysgolion*. Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- AEM. Cymru, Y Swyddfa Gymreig, 1981, *Gwaith Cyfrwng Cymraeg mewn Ysgolion Uwchradd*, (Arolwg Addysg 9). Llundain: HMSO.
- AEM. Cymru, Y Swyddfa Gymreig, 1983, *Y Gymraeg yn Ysgolion Uwchradd Cymru*. Llundain: HMSO.
- Aitchison, J. a Carter, H. 1985, *The Welsh Language 1961-1981, (An Interpretive Atlas)*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- APU. (Assessment of Performance Unit), 1986, *Speaking and Listening: Assessment at Age 11*. Llundain: HMSO.
- APU. (Assessment of Performance Unit), 1988, *Language Performance in Schools*. Llundain: HMSO.
- Avon Education Authority, 1987, *The S.C.D.C. National Writing Project in Avon Journal*. Briste: Avon County Council.
- Awdurdod Addysg Gwynedd, 1992, *Cyd-Bwysedd Ieithyddol yn Rhaglen Addysg y Disgybl Uwchradd*. Caernarfon: Awdurdod Addysg Gwynedd (Cyhoeddiad Mewnol)
- Baker, C. 1985, *Aspects of Bilingualism in Wales*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1988, *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1992, *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1993, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. a Williams, I.W. 1986, *Ymchwil yn y Dosbarth*. Bangor: Ysgol Addysg Coleg Prifysgol Gogledd Cymru

- Baldick, C. 1983, *The Social Mission of English Criticism 1848-1932*. Rhydychen: Clarendon Press.
- Barnes, D. 1969 yn D. Barnes, J. Britton a H. Rosen *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D. 1976, *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D., a Todd, F. 1977, *Communication and Learning in Small Groups*. Llundain: Routledge and Kegan Paul.
- Barrett, T. C. 1968, *Taxonomy of the Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension*. Yn A. Melnik a J. Merritt (gols.) 1972, *Reading Today and Tomorrow*. Llundain: Hodder and Stoughton.
- Beard, R. 1987, *Developing Reading 3-13*. Llundain: Hodder and Stoughton.
- Beard, R. (gol.) 1993, *Teaching Literacy, Balancing Perspectives*. Llundain: Hodder and Stoughton.
- Bebb, W.A. 1937, *Cefndir y Ddeddf yn W.A. Bebb, Y Ddeddf Uno, 1563*. Caernarfon: Plaid Genedlaethol Cymru.
- Bernhardt, E.B. (gol.) 1992, *Life in Language Immersion Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernstein, B. 1962, *Experiment Paper 2, Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence*. *Language and Speech* 5.
- Board of Education, 1921, *The Teaching of English in England*, (The Newbolt Report). Llundain: HMSO.
- Bolam, R., a Baker, K. 1981, *Staff Development*, (Rhan 4, Bloc 6 cwrs Y Brifysgol Agored, *Management and the School*.) Milton Keynes: The Open University Press.
- Brissenden, T. 1988, *Talking About Mathematics*. Rhydychen: Basil Blackwell.
- Brissenden, T. 1991, *Mathematics and Language*. Cyhoeddiad preifat yn Y Coleg Normal, Bangor o ddarlith a draddodwyd ganddo i fyfyrwyr M.Add. mewn Mathemateg, 13 Ebrill, 1991.
- Britton, J. 1967, *Talking and Writing*. Llundain: Methuen.
- Britton, J. 1970, *Language and Learning*. Harmondsworth: Penguin.
- Britton, J. 1971, *What's the Use? A schematic account of language Functions*. *Educational Review* 23 (3), 205-219.

Britton, J. 1982, Yn Pradl, G.M. (gol.) *Prospect and Retrospect - Selected Essays of James Britton*. Llundain: Heinemann.

Britton, J., Barrs, M., Burgess, T. 1979, No, no Jeanette! A Reply to Jeanette Williams' critique of The Schools Council Writing Research Project. *Language for Learning* 1 (1), 23-41.

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., Rosen, H. 1975, *The Development of Writing Abilities (11-18)* (Schools Council Research Studies). Llundain a Basingstoke: Macmillan Education.

Brown, G.A. 1978, *Microteaching: Programme of Teaching Skills*. Llundain: Methuen.

Brown, G.A. ac Edmonson, R. 1984, Asking Questions. Yn E.C. Wragg (gol.) *Classroom Teaching Skills*. Llundain: Croom Helm.

Bruner, J.S. 1964, The Course of Cognitive Growth. Atgynhyrchwyd gan - Open University Language and Learning Course Team, 1972, *Language in Education*. Llundain: Routledge and Kegan Paul.

Bulman, L. 1985, *Teaching Language and Study Skills in Secondary Science*. Llundain: Heinemann.

Burton, W.H. 1972, Improvement in the Use of Questions - the guidance of learning activities. Yn A. Melnik a J. Merritt (gols.) *The Reading Curriculum*. Llundain: Open University Press.

Canale, M. 1981 From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Yn J. Richards a R. Schmidt (goln.) *Language and Communication*. Efrog Newydd: Longman.

Carlin, E. 1986 Writing Development -theory and practice. Yn A. Wilkinson (gol.) *The Writing of Writing*. Milton Keynes: Open University Press.

Carter, R. (gol.) 1990, *Knowledge About Language* (The LINC Reader). Llundain: Hodder and Stoughton.

Cazden, C.B. 1988, *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth N.H: Heinemann.

CCC. (Cyngor Cwricwlwm Cymru), 1993a, *Y Cwricwlwm Cenedlaethol a'i Fframwaith Asesu yng Nghymru* (Adroddiad Interim CCC i Ysgrifennydd Gwladol Cymru). Caerdydd: CCC.

CCC. 1993b. (Cyngor Cwricwlwm Cymru), *Y Cwricwlwm Cenedlaethol a'i Fframwaith Asesu yng Nghymru*, (Adroddiad Terfynol CCC i Ysgrifennydd Gwladol Cymru). Caerdydd: CCC.

Chilver, P. a Gould, G. 1982 *Learning and Language in the Classroom*. Rhydychen: Pergamon Press.

Christian, D., Spanos, G., Crandall, J., Simich-Dudgeon, C., a Willets, K. 1990, Combining Language and Context for Second-Language Students. Yn A.M. Padilla, H.H. Fairchild, C.M.Valadez (gols.) *Bilingual Education*. California: Sage Publications.

Clement, M. 1978, The Welsh Circulating Schools. Yn J.L.Williams a G.R. Hughes *The History of Education in Wales*. Abertawe: Christopher Davies.

Clymer, T. 1968 What is Reading?: some current concepts. Yn A. Melnik a J. Merritt (gol). 1972, *Reading Today and Tomorrow*. Llundain: University of London Press and Open University.

Cockroft, W.H. 1982, *Mathematics Counts* (Report of the Committee of Enquiry into the Teaching of Mathematics in Schools under the Chairmanship of Dr. W.H. Cockroft). Llundain: HMSO.

Commission of Inquiry, 1847, *Report of the Commission of Inquiry into the State of Education in Wales*, Part II. Llundain: HMSO.

Corson, D. 1988, *Oral Language Across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.

Corson, D. 1990, *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coupland, N (gol.) 1990, *English in Wales: diversity, conflict and change*. Clevedon: Multilingual Matters.

Crump, D. a Williams, C. 1988, *Cynllun Cymhwysio Athrawon Cymraeg eu Hiaith i Allu Dysgu eu Pynciau Trwy Gyfrwng y Gymraeg*. Bangor: Y Coleg Normal.

Crystal, D. 1991, *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Caergrawnt: Cambridge University Press.

Cummins, J. 1976, The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

Cummins, J. 1980, The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. Yn J.A. Alatis (gol.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980*. Washington DC: Georgetown University Press.

Cummins, J. 1981, The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Yn California State Department of Education (gol.) *Schooling and Minority Language Students: A Theoretical Framework*.

Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. 1983, Language Proficiency and Academic Achievement. Yn J.W. Oller, Jr. (gol.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Cummins, J. 1986, Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. Yn *Harvard Educational Review* 56(1) 18-36.

Cummins, J. 1991, Language Development and Academic Learning. Yn L.M. Malave a G. Duquette (goln.) *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. a Swain, M. 1986 *Bilingualism in Education*. Llundain: Longman.

Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru, 1978, *Termau Cerddoriaeth*. Caerdydd: Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru.

Cyngor Cymru a Mynwy, 1963, *Report on the Welsh Language Today*. Llundain: HMSO.

Cyngor Sir Gwynedd, 1975, *Addysg Ddwyeithog yng Ngwynedd*. Caernarfon: Adran Addysg.

Cyngor Sir Gwynedd, 1986, *Polisi Iaith*. Caernarfon: Adran Addysg.

Cyngor Sir Gwynedd, 1993, *Gwybodaeth Cyfrifiad Gwynedd 1991: Taflen Wybodaeth Rhif 2*. Caernarfon: Cyngor Sir Gwynedd.

Cyngor Ynys Môn, 1993, *Yr Iaith Gymraeg ym Môn: Dadansoddiad Arbennig o Ffigyrau'r Cyfrifiad*. Llangefni: Cyngor Ynys Môn.

Cyngor Yr Iaith Gymraeg (Y Swyddfa Gymreig), 1978, *Dyfodol i'r Iaith Gymraeg*. Caerdydd: HMSO.

Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg, 1983, *Rhaglen Waith i Gorff Datblygu Addysg Gymraeg*. Aberystwyth: Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg.

Czerniewska, P. 1986, *The National Writing Project: back to basics*. Yn *Teaching English* 19(3), 18-21.

Davies, A.L. 1993, *Y Cwricwlwm Cymreig*. Caerdydd: Cyngor Cwricwlwm Cymru.

Davies, B.L. 1977, *Hugh Owen 1804-1881*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.

Davies, C. 1983, *Corff Datblygu Addysg Gymraeg - Y Mewnlifiad*. Yn *Rhaglen Waith i Gorff Datblygu Addysg Gymraeg*. Aberystwyth: Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg.

- Davies, G.J. 1937, Canlyniadau Economaidd. Yn W.A. Bebb (gol.) *Y Ddeddf Uno, 1563*. Caernarfon: Plaid Genedlaethol Cymru.
- Davies, J. 1990, *Hanes Cymru*. Llundain: Allen Lane, The Penguin Press.
- DES. (Department of Education and Science), 1972, *Teacher Education and Training (The James Report)*. Llundain: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science), 1975, *A Language For Life (The Bullock Report)*. Llundain: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science), 1979, *Aspects of Secondary Education in England*. Llundain: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science), 1982, *Bullock Revisited*. Llundain: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science), 1985, *The Curriculum From 5 to 16 (Curriculum Matters 2)*. Llundain: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science), 1986, *Cylchlythyr (Circular) 6/86*. Llundain: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science), 1988, *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language, (The Kingman Report)*. Llundain: HMSO.
- Duckworth, E. 1964, Piaget Rediscovered. Yn *Elementary Science Study Newsletter*, Mehefin 1964.
- Dunkin, M a Biddle, B.J. 1974, *The Study of Teaching*. Efrog Newydd: Holt, Rinehart a Winston.
- Edwards, H.T. 1991, Y Prifeirdd wedi'r Brad. Yn P.Morgan (gol.) *Brad Y Llyfrau Gleision*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Edwards, O.M. 1906, *Clych Adgof*. Caernarfon: Cwmni Cyhoeddwyr Cymreig.
- Ellis, R. 1990, Researching Classroom Language Learning. Yn C. Brumfit a R. Mitchell (goln.) *Research in the Language Classroom*. Llundain: Modern English Publications.
- Ellis, R.T. 1990, *Gwerthusiad o gyfraniad Cwrs B.Addysg Mewn-Swydd y Coleg Normal i Ddatblygiad Proffesiynol Athrawon*. Ysgol Addysg Coleg Prifysgol Gogledd Cymru, Bangor. (Traethawd Ph.D. heb ei gyhoeddi.)
- Evans, D.E. 1956, *Plato Y Wladwriaeth*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Evans, G. 1971, *Aros Mae*. Abertawe: Gwasg John Penry.

- Evans, N. 1980, *Preliminary Evaluation of the In-service B.Ed. Degree*. Windsor: N.F.E.R.
- Faltis, C. 1990, *New Directions in Bilingual Research Design: the study of interactive decision making*. Yn R. Jacobson a C. Faltis (goln.) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ferreiro, E. a Teberosky, A. 1982. *Literacy Before Schooling*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.
- Fforwm Iaith Genedlaethol, 1991, *Strategaeth Iaith 1991-2001*.
- Freedman, A. a Pringle, I. 1984, *Why Students Can't Write Arguments*. English In Education 18 (2)
- Gall, M.D. 1972, *The Use of Questions in Teaching - review of education research*. Yn A. Melnik a J. Merritt *The Reading Curriculum*. Llundain: University of London Press and Open University Press.
- Gardner, R.C. 1985, *Social Psychology and Second Language Learning*. Llundain: E.Arnold.
- Gatherer, W.A a Jeffs, R.B. 1980. *Language Skills Through the Secondary Curriculum*. Caeredin: Holmes McDougall.
- Genesee, F. 1983, *Bilingual Education of Majority Language Children: the immersion experiments in review*. *Applied Psycholinguistics* 4, 1-46.
- Genesee, F. 1985, *Second Language Learning Through Ommersion: a review of U.S. Programs*. Yn *Review of Educational Research* 55(4), 541-561.
- Goodman, K.S., Brooks Smith, E., Meredith, R., Goodman, Y.M. 1987 *Language and Thinking in Schools*. Efrog Newydd: Richard C. Owen Publishers.
- Graves, D.H. 1983, *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann
- Griffith, R.E. 1971, *Urdd Gobaith Cymru (Cyfrol I)*. Aberystwyth: Cwmni Urdd Gobaith Cymru.
- Griffith, R.E. 1972, *Urdd Gobaith Cymru (Cyfrol II)*. Aberystwyth: Cwmni Urdd Gobaith Cymru.
- Gruffydd, W.J. 1926, *Llenyddiaeth Cymru*. Wrecsam: Hughes a'i Fab.

Gruffydd, W.J. 1937, *Canlyniadau ar Feddwl Cymru*. Yn W.A. Bebb (gol.) *Y Ddeddf Uno, 1536*. Caernarfon: Plaid Cenedlaethol Cymru.

GWASG. 1993, (Gwerthuso Asesu'r Gymraeg a Chymraeg Ail Iaith yn y Cwricwlwm Cenedlaethol), *Adroddiad Terfynol Gwasg*. Bangor: Ysgol Addysg, Prifysgol Cymru.

Hakuta, K. 1986, *Mirror of Language*. Efrog Newydd: Basic Books.

Halliday, M.A.K. 1975, *Learning How to Mean*. Llundain: Edward Arnold.

Hopkins, D. 1985, *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

Howys, S. 1992, *Addysg ar Gyfer Cymuned Rydd neu'r Farchnad Rydd?* Aberystwyth: Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg.

Hughes, G.H. 1967, *Rhagymadroddion 1547-1659*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.

Hughes, J.A.R. 1980, *Language in Chemistry* (Scottish Curriculum Development Service). Dundee: Dundee College of Education.

Humphreys, G. 1991, *Gweledigaeth ar Ddwyieithrwydd*. (Darlith a draddodwyd Brifathrawon Gwynedd mewn Cynhadledd breswyl ar Gyd-bwysedd Ieithyddol yn Rhaglen Addysg y Disgybl Uwchradd. Caernarfon: Adran Addysg Gwynedd.)

Jacobson, R. 1983, Can two Languages be Developed Concurrently? Recent developments in bilingual methodology. Yn H.Altman a M.McClure (goln.) *Dimensions: Language '82*, 110-131. Louisville: University of Louisville.

Jenkins, A. 1985, *Lleisiau'r Proffwydi II*. Y Bontfaen: D.Brown a'i Feibion Cyf.

Jenkins, R.T. a Ramage, H.M. 1951, *A History of the Honourable Society of Cymmrodorion*. Llundain: The Honourable Society of Cymmrodorion.

Jones, D.G. 1973, The Welsh Language Movement. Yn M.Stephens (gol.) *The Welsh Language Today*. Llandysul: Gomer.

Jones, I.G. 1991, 1848 ac 1868: Brad y Llyfrau Gleision a Gwleidyddiaeth Cymru. Yn P. Morgan (gol.) *Brad Y Llyfrau Gleision*. Llandysul: Gwasg Gomer.

Jones, P. 1988, *Lipservice: the story of talk in schools*. Milton Keynes: Open University Press.

- Jones, W.R. 1953, The Influence of Reading Ability in English on Intelligence Test Scores of Welsh-Speaking Children. *British Journal of Educational Psychology* 23, 114-120.
- Jones, W.R. 1963, *Addysg Ddwylieithog yng Nghymru*. Caernarfon: Llyfrfa'r Methodistiaid Calfinaidd.
- Jones, W.R. 1966, *Bilingualism in Welsh Education*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Kellington, S. (gol.) *Darllen am Wyddoniaeth 4*. Y Bontfaen: D. Brown a'i Feibion Cyf. (mewn cydweithrediad â Heinemann).
- Kelly, A.V. 1990, *The National Curriculum: a critical review*. Llundain: Paul Chapman Publishing.
- Kerry, T. 1982, *Effective Questioning*. Llundain a Basingstoke: Macmillan.
- Kerry, T. 1984, Analysing the Cognitive Demand Made by Classroom Tasks in Mixed-ability Classes. Yn E.C.Wragg (gol.) *Classroom Teaching Skills*. Beckenham, Kent: Croom Helm.
- Krashen, S. a Terrell, T. 1983, *The Natural Approach*. San Francisco: Alemany.
- Labov, W. 1969, The Logic of Nonstandard English. *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* 22, 1-22; 26-31.
- Lambert, W.E. 1974, Culture and Language as Factors in Learning and Education. Yn F.E. Aboud a R.D. Meade (goln.) *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Lambert, W.E. 1977, The Effects of Bilingualism on the Individual: cognitive and sociocultural consequences. Yn P.A. Hornsby (gol.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Efrog Newydd: Academic Press.
- Lawton, D. 1968, *Social Class, Language and Education*. Llundain a Henley: Routledge and Kegan Paul.
- LeCompte, M. a Goetz, J. 1982, Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research* 52(1), 31-60.
- Lee, V. 1987, *Language, Communication and the State* (Unedau 31 a 32 Cwrs EH207 Communication and Education). Milton Keynes: Open University Press.
- Lewis, H. 1991a, *Etifeddiaeth Ddiwylliannol Pwy?* (Cyfres Ddarlithoedd CAI - Rhif 5). Bangor: Canolfan Astudiaethau Iaith.

- Lewis, H. 1991b, *Profiadau Ieithyddol: detholiad ar gyfer cynllunio*. (Cyflwyniad i Brifathrawon Gwynedd mewn Cynhadledd breswyl ar Gyd-bwysedd Ieithyddol yn Rhaglen Addysg y Disgybl Uwchradd). Caernarfon: Adran Addysg Gwynedd.
- Lewis, H. 1993, *Hybu Dwyieithrwydd yn Ysgolion Uwchradd Gwynedd*, (Adroddiad i Bwyllgor Uwchradd/Trydyddol Y Ganolfan Astudiaethau Iaith). Llangefni: Canolfan Astudiaethau Iaith.
- Lewis, S. 1932, *Braslun o Hanes Llenyddiaeth Gymraeg*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Lewis, S. 1938 (Adargraffwyd 1985), *Canlyn Arthur*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Lindholm, K.J. 1990, Bilingual Immersion Education. Yn A.M. Padilla, H.H. Fairchild a C.M. Valadez (goln.) *Bilingual Education*. California: Sage Publications.
- Lloyd, J.E. 1931, Cymdeithas yr Iaith Gymraeg. Yn *Y Llenor* Cyfrol X(4)
- Lunzer, E. a Gardner, K. 1979, *The Effective Use of Reading* (Schools Council Project 1973-76). Llundain: Heinemann.
- Lunzer, E. a Gardner, K. 1984. *Learning From the Written Word* (Schools Council Project 1978-82). Caeredin: Oliver and Boyd.
- Lyons, G. 1976, *Heads Tasks: a handbook of secondary school administration*. Windsor: N.F.E.R.
- MacNeil, C. 1988, The National Curriculum: a black perspective. *Multicultural Teaching* 6 (2) 14-16.
- Malave, L.M. a Duquette, G. (goln.) 1991. *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Marland, M. 1977a, *Language Across the Curriculum*. Llundain: Heinemann.
- Marland, M. 1977b, Responsibility for Reading in the Secondary School. Yn *School Librarian* 25 (2) 101-109.
- Martin, N., D'Arcy, P., Newton, B. a Parker, R. 1976, *Writing and Learning Across the Curriculum 11-16*. Llundain: Ward Lock.
- Martin-Jones, M. a Romaine, S. 1986, Semilingualism: a half baked theory of communicative competence. Yn *Applied Linguistics* 7 (1) 26-38. Atgynhyrchwyd yn Bilingualism and Second Language Teaching (Uned 13 Cwrs EH207 Communication and Education. Milton Keynes: Open University Press.

- Mathias, R. 1973, *The Welsh Language and the English Language*. Yn M. Stephens (gol.) *The Welsh Language Today*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Meek, M. 1991, *On Being Literate*. Llundain: Bodley Head.
- Mercer, N. (gol.) 1988, *Language and Literacy from an Educational Perspective*, cyfrolau 1 a 2. Milton Keynes: Open University Press.
- Milk, R.D. 1990, *Integrating Language and Content: implications for language distribution in bilingual classrooms*. Yn R. Jacobson a C. Faltis (goln.) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Millward, E.G. 1991, *Pob Gwybodaeth Fuddiol*. Yn P. Morgan (gol.) *Brad Y Llyfrau Gleision*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Morgan, D.Ll. 1988, *Y Beibl a'n Cymreictod* (Darlith Eisteddfod y Brifysgol). Casnewydd: Eisteddfod Genedlaethol Cymru.
- Morgan, P. (gol.) 1991, *Brad Y Llyfrau Gleision*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Morris, R.M. 1987, *Senedd i'r Bobl*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Morris-Jones, J. 1921, *Er Cof*. Yn *Cymru 1x*
- NCC/SEAC (National Curriculum Council / School Examinations and Assessment Council), 1993, *The National Curriculum and its Assessment: an Interim Report*. Llundain: NCC/SEAC
- Nunan, D. 1992, *Research Methods in Language Learning*. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Oldroyd, D. a Hall, V. 1991, *Managing Staff Development*. Llundain: Paul Chapman Publishing.
- Owen, S. 1991, *Seiniau* (Cyfres Estyn Gwyddoniaeth). Y Bontfaen: D. Brown a'i Feibion Cyf.
- Packwood, A. 1989, *An Evaluation of the utility of part-time award bearing courses in meeting the needs of school-focussed Inset*. (Traethawd M.A. heb ei gyhoeddi: Coleg Worcester.) Cyfeiriad ato yn Packwood, A. 1992.
- PDAG. (Pwyllgor Datblygu Addysg Gymraeg), 1992, *Blaenoriaethau'r Gymraeg am 1992*, (taflen ddyblygedig a anfonwyd allan yn flynyddol.) Caerdydd: PDAG.
- PDAG. 1986 (ymlaen), taflen yn hysbysebu a diffinio rôl PDAG. Caerdydd: PDAG.

- Packwood, A. 1992, The Implications of the National Curriculum for Pre- and In-service Teacher Education. *Yn Journal of Teacher Development* 1 (1), 47-53.
- Parry, T. 1953, *Hanes Llenyddiaeth Gymraeg hyd 1900*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Parry, T. (gol.) 1979 (3ydd argraffiad), *Gwaith Dafydd ap Gwilym*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Pearson, P.D. 1985, The Comprehension Revolution: a twenty-year history of process and practice related to reading comprehension. Urbana, University of Illinois Centre for Study of Reading. Atgynhyrchwyd yn B.M. Mayor ac A.K. Pugh (goln.) 1987, *Language, Communication and Education*. Llundain: Croom Helm.
- Perera, K. 1984, *Children's Writing and Reading*. Rhydychen: Basil Blackwell.
- Perry, W.G. 1959, Students' Use and Misuse of Reading Skills: a report to a faculty. *Yn Harvard Educational Review*, 29 (iii) 193-200.
- Phillips, T. 1985, Beyond Lip Service: discourse development after the age of nine. *Yn G. Wells a J. Nicholls 1985, Language and Learning - an Interactional Perspective*. Llundain: Falmer Press.
- Piaget, J. 1968 (Cyfieithwyd gan A. Tenzer), *Six Psychological Studies*. Llundain: University of London Press.
- Pollard, A. a Tann, S. 1987, *Reflective Teaching in the Primary School*. Llundain: Cassell.
- Powell, R. 1990, *Resources for Flexible Learning*, (The Teaching and Learning Series). Stafford: Network Educational Press.
- Price, M. 1977 (Addasiad Cymraeg B.L. Davies), *Daearyddiaeth Cymru Heddiw*. Abertawe: Christopher Davies.
- Pugh, J.A. 1937, Y Ddeddf Uno. *Yn W.A. Bebb, Y Ddeddf Uno, 1563*. Caernarfon: Plaid Genedlaethol Cymru.
- Reynolds, D. 1994, Education in Wales 1980 - 1993: From Problems To Policies? *Yn W. Bellin, J. Osmond, a D. Reynolds, An Educational Policy For Wales*. Caerdydd: The Institute For Welsh Affairs.
- Roberts, G.E. 1986, Y Mudiad Ysgolion Meithrin. *Yn M. Griffiths (gol.) Addysg Gymraeg*. Caerdydd: Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru.

- Robinson, F.P. 1961, *Effective Study*. Efrog Newydd: Harper and Row.
- Rosen, H. 1969, Towards a Language Policy Across the Curriculum. Yn D. Barnes et al. *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Russell, B. 1921, *The Analysis of Mind*. Llundain: Allen and Unwin.
- Saer, D.J. 1923, The Effect of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25-38.
- Sampson, G. 1921, (adolygwyd 1952), *English for the English*. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- SCAA. (School Curriculum and Assessment Authority), 1994, *The National Curriculum and its Assessment*, (Adroddiad Terfynol Ron Dearing). Llundain: SCAA.
- Schon, D.A. 1983, *The Reflective Practitioner*. Llundain: Temple Smith.
- School Management Task Force, 1990, *Developing School Management: the way forward*. Llundain: HMSO.
- Sharp, D. 1973, *Language in Bilingual Communities*. Llundain: Edward Arnold.
- Serrailer, I 1960, *The Silver Sword*, Harmondsworth: Puffin.
- Shore, M.S. 1979, An Ethnographic Evaluation/Research Model for Bilingual Programs. Yn R.V. Padilla *Bilingual Education and Public Policy in the United States* [Ethnoperspectives in Bilingual Education Research, Vol.1]. Ypsilanti, Michigan: Eastern Michigan University.
- Smith, F. 1923, Bilingualism an Mental Development. *British Journal of Psychology* 13, 271-282.
- Smith, F. 1982, *Writing and the Writer*. Llundain: Heinemann.
- SMP (Scottish Mathematics Project 11-16), 1983 ymlaen. Caergrawnt: Cambridge University Press. [Addaswyd y fersiynau Cymraeg gan Is-banel Mathemateg, Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru a chyhoeddwyd hwy gan Adran Gymraeg: Cyd-bwyllgor Addysg Cymru o 1988 ymlaen. Argraffwyd gan Gwasg Gomer: Llandysul.]
- Spencer, E. 1983, *Writing Matters Across the Curriculum*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Sperling, S.K. 1977, *Pop-lollies and Bellibones: a celebration of lost words*. Efrog Newydd: Clarkson N. Potter.

- Stephens, M. (gol.) 1973, *The Welsh Language Today*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Stone, E. 1986, Wrong Medium, Wrong Message. Yn *Times Educational Supplement*, 6 Gorffennaf, 1986.
- Stubbs, M. a Delamont, S. 1976, *Explorations in Classroom Observation*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Swain, M. 1985, Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Yn S. Gass a C. Madden (gol.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Swain, M. a Lapkin, S. 1982, *Evaluating Bilingual Education: a Canadian case study*. Avon: Multilingual Matters.
- Tabberer, R. ac Allman, J. 1983, *Introducing Study Skills: an appraisal of initiatives at 16+*. Windsor: NFER-Nelson.
- Vygotsky, L. 1954, *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press. (Cyfieithwyd gan Haufam a Vakar, 1965. Massachusetts: Institute of Technology.)
- Waterhouse, P. 1988, *Supported Self-Study*. Llundain: NCET.
- Waterhouse, P. 1990, *Coursework Enquiry/Study Guides*, Stafford: Network Educational Press.
- Webster, J.R. 1966, Dyheadau'r Bedwaredd Ganrif ar Bymtheg. Yn J.L. Williams (gol.) *Addysg i Gymru (Ysgrifau ar Addysg 4)*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Wells, G. 1986, *The Meaning Makers*. Llundain: Hodder and Stoughton.
- Wells, G. a Nicholls, J. 1985, *Language and Learning - an Interactional Perspective*. Llundain: Falmer Press.
- Wilkinson, A. 1986a, *The Quality of Writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wilkinson, A. (gol.) 1986b, *The Writing of Writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. a Swan, M. 1980, *Assessing Language Development*. Rhydychen: Oxford University Press.
- Williams, C. 1983, Iaith Ar Draws Y Cwrs Addysg. Yn D.G. Edwards a J. Jones (goln.) *Y Gymraeg Mewn Addysg Uwchradd*, (Ysgrifau ar Addysg Gymraeg 1). Aberystwyth: Canolfan Addysg Ddwyieithog ac Addysg Iaith.

- Williams, C. (gol.) 1990, *Y Gymraeg yn yr Ysgol Gynradd: pecyn Hyfforddiant-Mewn-Swydd ysgol-ganolog*. Bangor: Canolfan Adnoddau'r Coleg Normal.
- Williams, C. 1991, *Y Cwricwlwm Cymreig*, (Cyfres Darlithoedd CYGMA). Bangor: CAI.
- Williams, C. 1992, *Deunydd Prawf y Prosiect Addysg Ddwyeithog (a anfonwyd i ysgolion yng Ngwynedd ac a ddefnyddiwyd ar gyrsiau yn y Coleg Normal.)* Bangor: Y Coleg Normal.
- Williams, C. 1994, *Pwnc, Iaith - Iaith Pwnc*. Llangefni: CAI.
- Williams, C.H. 1988, *Addysg Ddwyeithog yng Nghymru Ynteu Addysg ar Gyfer Cymru Ddwyeithog?* (Cyfres Darlithoedd CAI:Rhif 1). Bangor: CAI.
- Williams, C.H. 1990 *The Anglicisation of Wales*. Yn N. Coupland (gol.) *English in Wales: diversity, conflict and change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Williams, C.H. a Raybould, W.H. 1991. *Welsh Language Planning - Opportunities and Constraints*. Caerdydd: P.D.A.G.
- Williams, D.J.O. 1973, *Yr Ynysoedd Prydeinig*. Caerdydd: Prifysgol Cymru.
- Williams, I.W. a Jones, P. M. 1993, *Dysgu Gwyddoniaeth a Mathemateg Trwy'r Gymraeg*. Yn *Y Gwyddonydd XXX:Rhifyn 2*, Gwanwyn 1993, tt 43-47
- Williams, J.L. (gol.) 1966, *Addysgi Gymru (Ysgrifau ar Addysg 4)*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Williams, J.L. (gol.) 1973, *Geiriadur Termau*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Williams, J.L. a Hughes, G.R., 1978, *The History of Education in Wales*. Abertawe: Christopher Davies.
- Williams, J.T. 1977, *Learning to Write, or Writing to Learn?* Windsor: N.F.E.R.
- Williams, S.R. 1991, *Y Brad yn y Tir Du: ardal ddiwydiannol Sir Fynwy a'r Llyfrau Gleision*. Yn Morgan, P. (gol.) *Brad Y Llyfrau Gleision*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Wilson, S. 1982, *The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research*. Yn *Review of Educational Research*, 47 (1) 245-265.

- Y Cyngor Canol ar Addysg (Cymru), 1967, *Addysg Gynradd Cymru* (Adroddiad Gittins). Llundain. HMSO.
- Y Swyddfa Gymreig, 1984, *Ystadegau Addysg yng Nghymru Rhif 8 1983*. Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1987, *Ystadegau Addysg yng Nghymru Rhif 11, 1986*. Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1988a, *Adroddiad gan AEM ar Ysgol Gyfun Cwm Rhymni, Morgannwg Ganol*, (Arolygwyd 1987). Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1988b, *Arohwg o Wyddoniaeth ym Mhymydoedd I-III Ysgolion Uwchradd Cymru*, (Arolygwyd 1987). Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1989a, *Arohwg Gan AEM ar Ysgol Uwchradd Bodedern, Ynys Môn, Gwynedd*, (Arolygwyd 1988). Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1989b, *Cymraeg ar Gyfer 5-16*, (Cynigion Ysgrifennydd Gwladol Cymru). Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1989c, *Hanes yn Ysgolion Uwchradd Clwyd*, (Arolygwyd yn ystod Tymor yr Hydref, 1988). Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1989ch, *Ystadegau Addysg yng Nghymru: Ysgolion - Rhif 2, 1988*. Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1990a, *Arohwg ar Waith Cwrs TGAU*. Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1990b, *Arohwg o Gynllun CADAG yn Nyfed*, (Arolygwyd 1989). Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1990c, *Arohwg o Hanes yn Ysgolion Uwchradd Morgannwg Ganol*. Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1990ch, *Cymraeg yn y Cwricwlwm Cenedlaethol*. Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1990d, *Deddf Diwygio Addysg 1988: Y Cwricwlwm Cenedlaethol: Gorchymyn Cymraeg o dan Adran 4*. Caerdydd; Y Swyddfa Gymreig.
- Y Swyddfa Gymreig, 1991a, *Daearyddiaeth yn y Cwricwlwm Cenedlaethol (Cymru)*. Caerdydd: HMSO.
- Y Swyddfa Gymreig, 1991b, *Hanes yn y Cwricwlwm Cenedlaethol (Cymru)*. Caerdydd: HMSO.

Y Swyddfa Gymreig, 1992, *Ystadegau Addysg yng Nghymru Rhif 5 1991*.
Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig.

Y Swyddfa Gymreig a'r Adran Addysg a Gwyddoniaeth, 1990,
Technoleg yn y Cwricwlwm Cenedlaethol. Caerdydd: HMSO.

Y Swyddfa Gymreig a'r Adran Addysg a Gwyddoniaeth, 1991,
Gwyddoniaeth yn y Cwricwlwm Cenedlaethol. Caerdydd: HMSO.

Y Weinyddiaeth Addysg, 1949, *Dyfodol Addysg Uwchradd yng Nghymru*
(Adroddiad y Cyngor Canol ar Addysg: Cymru). Llundain:HMSO.

Y Weinyddiaeth Addysg, 1953, *Lle'r Gymraeg a'r Saesneg yn Ysgolion*
Cymru (Crynodeb o Adroddiad y Cyngor Canol ar Addysg:
Cymru). Llundain: HMSO.