

Defnyddio'r Saesneg yn yr Ystafell Ddosbarth Cymraeg i Oedolion

TRAETHAWD A GYFLWYNIR I FODLONI'N RHANNOL OFYNION  
GRADD MPhil  
PRIFYSGOL CAERDYDD

2020

ANNA WYN LOH

## CRYNODEB

Bwriad yr astudiaeth hon oedd casglu barn tiwtoriaid a myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd ar ddefnyddio'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth. Gofynnwyd eu barn yn benodol am wahardd y Saesneg; am ddiosg yr iaith yn raddol; am droi at yr iaith o dan amryw amgylchiadau dysgu; ac am faint o'r iaith a ddefnyddir.

Lluniwyd dau holiadur ar wahân – un i'r tiwtoriaid ac un i'r myfyrwyr – yn cynnwys ymatebion aml-ddewis graddfa Likert gan fwyaf, ac fe'u dosbarthwyd ymhlith holl diwtoriaid a myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd dros gyfnod o 20 diwrnod yn ystod Pasg 2018. Derbyniwyd cyfanswm o 189 o ymatebion gan y myfyrwyr a 13 gan y tiwtoriaid.

Ymatebodd mwyafrif y tiwtoriaid a'r myfyrwyr eu bod yn erbyn gwahardd y Saesneg o'r dosbarth. Ymatebodd mwyafrif hefyd y byddai'n well ganddynt ddiosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau yn hytrach na diosg yr iaith yn llwyr. Yr oedd y rhan fwyaf o'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr o blaid defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth o dan amgylchiadau penodol, er enghraifft, er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol neu er mwyn cyflwyno geirfa newydd. Nid oedd consensws ynglŷn â faint o'r Saesneg a ddefnyddir ar lawr dosbarth.

Nid yw'r defnydd o'r Saesneg mewn dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion wedi'i ffurfioli ar hyn o bryd. Byddai'r sector yn elwa o gael arweiniad clir, yn ogystal â hyfforddiant, ar ddefnyddio'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth Cymraeg ail iaith.

## DIOLCHIADAU

Hoffwn i ddiolch i fy ngoruchwylwyr, yr Athro Diarmait Mac Giolla Chríost ac Iwan Rees, a staff Ysgol y Gymraeg am eu cefnogaeth.

Diolch i bawb yng Nghanolfan Cymraeg i Oedolion Caerdydd am eu cydweithrediad.

Diolch yn fawr i'r teulu am bob cymorth.

## CYNNWYS

	<b>Tud</b>
<b>CRYNODEB</b>	i
<b>DIOLCHIADAU</b>	ii
<b>RHESTR TABLAU</b>	v
<b>RHESTR FFIGURAU</b>	vi
<b>PENNOD 1 RHAGARWEINIAD</b>	1
1.0 CYFLWYNIAD	2
1.1 A DDYLID ADDYSGU’N DDWYIEITHOG?	2
1.2 DIFFINIO ‘IAITH GYNTAF’ AC ‘AIL IAITH’	4
1.3 CYRCH-DDULL, DULL A THECHNEG	5
1.4 Y DOSBARTH DWYIEITHOG	6
1.5 Y DOSBARTH UNIAITH	7
1.6 FFAFRIO’R DOSBARTH UNIAITH	7
1.7 GALW AM NEWID	12
<b>PENNOD 2 ADOLYGU’R LLENYDDIAETH</b>	14
2.0 CYFLWYNIAD	15
2.1 Y DADLEUON DROS DDIOSG Y FAMIAITH	16
2.2 A DDYLID YSTYRIED DIOSG YR IAITH GYNTAF AR BWYNT PENODOL?	32
2.3 A DDEFNYDDIR YR IAITH GYNTAF YN Y DOSBARTH? OS FELLY, FAINT?	35
2.4 I BA BWRPAS Y DEFNYDDIR YR IAITH GYNTAF?	40
2.5 YR YMAGWEDD O RAN DEFNYDDIO’R SAESNEG YN NOSBARTHADAU CYMRAEG I OEDOLION PRIFYSGOL CAERDYDD	49
2.6 CRYNODEB	54
<b>PENNOD 3 METHODOLEG</b>	56
3.0 TROSOLWG O’R ASTUDIAETH	57
3.1 DYLUNIAD YR ASTUDIAETH	59

3.2	YSBRYDOLIAETH DAU HOLIADUR BLAENOROL	63
3.3	ATHRONIAETH YMCHWIL	65
3.4	GWEITHDREFNAU	67
3.5	CRYNODEB	101
<b>PENNOD 4 CANLYNIADAU</b>		102
4.0	CYFLWYNIAD	103
4.1	A DDYLID DEFNYDDIO'R SAESNEG YN NOSBARTHIAU CYMRAEG I OEDOLION PRIFYSGOL CAERDYDD?	103
4.2	FFACTORAU SYDD WEDI DYLANWADU AR FARN TIWTORIAID A MYFYRWYR YNGLŶN Â DEFNYDDIO'R SAESNEG	107
4.3	SUT MAE MYND ATI I DDIOSG Y SAESNEG?	111
4.4	A DDEFNYDDIR Y SAESNEG AR LAWR DOSBARTHIAU CYMRAEG I OEDOLION? OS FELLY, FAINT?	123
4.5	I BA BWRPAS Y DEFNYDDIR Y SAESNEG YN Y DOSBARTH?	129
4.6	CRYNODEB	142
<b>PENNOD 5 CASGLIADAU</b>		144
5.0	CYFLWYNIAD	145
5.1	Y SEFYLLFA GYFREDOL O RAN DEFNYDDIO'R SAESNEG YN NOSBARTHIAU CYMRAEG I OEDOLION PRIFYSGOL CAERDYDD	145
5.2	A DDYLID GWAHARDD Y SAESNEG O'R DOSBARTH CYMRAEG I OEDOION AIL IAITH?	147
5.3	SUT MAE MYND ATI I DDIOSG Y SAESNEG?	150
5.4	FFURFIOLI DEFNYDDIO'R SAESNEG YN Y DOSBARTH CYMRAEG I OEDOLION	152
5.5	I GLOI	153
<b>LLYFRYDDIAETH</b>		154
<b>ATODIADAU</b>		169

**Rhestr Tablau****Tud**

1. Faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir (Liu <i>et al</i> 2012)	37
2. Rhesymau dros droi at yr iaith gyntaf (Littlewood a Baohua 2011)	41
3. Croesgyfeirio barn y tiwtoriaid â'u profiad yn addysgu yn y maes	108
4. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiynau 'A ddylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr? / A ddylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?'	117
5. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiynau 'A ddylid defnyddio llai a llai ar y Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau? / A ddylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg?'	120
6. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiynau 'Beth yw lefel eich cwrs cyfredol? / Yn fras, pa ganran o'r wers fydd fel arfer yn Saesneg?'	126

## Rhestr Ffigurau

## Tud

1. Canran y dynion a'r menywod sydd wedi ymateb i holiadur y myfyrwyr o'i chymharu â chanran y dynion a'r menywod sy'n astudio Cymraeg i Oedolion ym Mhrifysgol Caerdydd yn gyffredinol 73
2. Canran sydd wedi ymateb o bob cwrs o'i chymharu â'r canrannau ar y cyrsiau'n gyffredinol 74
3. Cymhwyster uchaf y myfyrwyr a ymatebodd i'r holiadur o'i gymharu â chymhwyster uchaf myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Caerdydd yn gyffredinol 74
4. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr?' 104
5. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr?' 105
6. Cymharu ymatebion y tiwtoriaid a'r myfyrwyr i wahardd y Saesneg 106
7. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?' 113
8. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Mynediad?' 113
9. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Sylfaen?' 113
10. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Canolradd?' 113
11. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Uwch?' 114
12. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Hyfedredd?' 114
13. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?' 119
14. Cymharu ymatebion y tiwtoriaid a'r myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?' 122
15. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid diosg y Saesneg ar bwynt penodol?' 122
16. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'Yn fras, pa ganran o'ch gwerau chi ar lefel Mynediad fydd yn Saesneg fel arfer?' 124

17. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'Yn fras, pa ganran o'ch gwerau chi ar lefel Sylfaen fydd yn Saesneg fel arfer?'	124
18. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'Yn fras, pa ganran o'r wers fydd fel arfer yn Saesneg?'	125
19. Ymatebion y tiwtoriaid i faint o'r Saesneg a ddefnyddir ar y gwahanol lefelau	128
20. Ymatebion y myfyrwyr i faint o'r Saesneg a ddefnyddir ar y gwahanol lefelau	128
21. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth sylwi nad yw'r dysgwyr wedi deall yn iawn?'	130
22. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth yn Saesneg?'	131
23. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn cyfieithu geirfa newydd i'r Saesneg?'	131
24. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg er mwyn ymlacio'r myfyrwyr?'	132
25. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg er mwyn meithrin perthynas â'r myfyrwyr?'	132
26. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg os nad yw'r myfyriwr wedi deall yn iawn?'	134
27. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant wedi deall rhywbeth?'	134
28. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant yn gwybod sut mae dweud rhywbeth yn Gymraeg?'	134
29. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg i esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth?'	135
30. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg i esbonio geirfa newydd	136
31. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn helpu'r myfyrwyr i ymlacio?'	136
32. Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant wedi deall rhywbeth?'	137
33. Cymharu ymatebion y tiwtoriaid a'r myfyrwyr i ddefnyddio'r Saesneg er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth	137
34. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn	



iawn defnyddio'r Saesneg wrth roi cyfarwyddiadau?	138
35. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth ymarfer brawddegau ac ymadroddion?'	140
36. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn cyfieithu i'r Saesneg wrth gyflwyno patrymau a chystrawennau'r wers?'	140
37. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth roi awgrymiadau ar sut mae dysgu'n fwy effeithiol?'	140
38. Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth sgwrsio'n anffurfiol â'r myfyrwyr?'	140
39. Ymatebion y myfyrwyr i'r gosodiad 'Bydd y myfyrwyr, gan amlaf, yn siarad Saesneg â'r tiwtor'	141
40. Ymatebion y myfyrwyr i'r gosodiad 'Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg wrth feddwl ar goedd'	142



**PENNOD 1**

**RHAGARWEINIAD**

## 1.0 CYFLWYNIAD

Bwriad yr astudiaeth hon yw bwrw goleuni ar y defnydd ar yr iaith gyntaf mewn dosbarthiadau ail iaith gan ganolbwyntio'n benodol ar farn tiwtoriaid a myfyrwyr Prifysgol Caerdydd ar ddefnyddio'r Saesneg mewn dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion. Yn y bennod ragarweiniol hon edrychir yn fras ar syniadaeth dysgu uniaith ar y naill law ac ar addysgu dwyieithog ar y llaw arall gan olrhain hanes y ddwy athroniaeth a'u lle ym maes Cymraeg i Oedolion. Yna edrychir ar y sefyllfa bresennol o ran defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion, a hynny er mwyn rhoi cyd-destun i holiaduron barn yr ymchwil hwn. Y prif nod yw asesu a yw tiwtoriaid a myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd o blaid defnyddio'r Saesneg yn y dosbarthiadau ail iaith ac, felly, o blaid dysgu dwyieithog, neu a ydynt yn ffafrio'r dosbarth uniaith.

### 1.1 A DDYLID ADDYSGU'N DDWYIEITHOG?

Erbyn heddiw mae i faes dysgu Cymraeg i oedolion hanes cymharol hir, maes sydd wedi ennill ei blwyf gan ddod yn rhan brif ffrwd o sefydliadau addysgol ledled y wlad. Fel y pwysleisia Rees (2000) gweddnewidiwyd byd Cymraeg ail iaith ganol y chwedegau a hynny yn sgil sawl datblygiad megis:

- (i) agor yr Uned Iaith Genedlaethol o dan Gyd-bwyllgor Addysg Cymru;
- (ii) cyhoeddi gweithiau megis *Language Teaching and the Bilingual Method* gan Carl Dodson (1967) a'r *Geiriadur Dysgwyr* (Tudno-Williams 1968) sydd wedi effeithio ar gynnwys a strwythur cwrslyfrau ers hynny;
- (iii) cyhoeddi *Cymraeg Byw* yn 1964 a *Cymraeg Byw 2* (CBAC 1967) a fyddai'n hwyluso trosglwyddo Cymraeg llafar i ddysgwyr;

(iv) cynyddu oriau'r Gymraeg ar y teledu a darparu cyfresi dysgu Cymraeg.

Erbyn 1972-3, yn ôl ymchwil gan Adran Addysg Aberystwyth, roedd 5,189 o fyfyrwyr Cymraeg i Oedolion mewn 388 o ddsbarthiadau yng Nghymru, ac roedd 570 o fyfyrwyr mewn dosbarthiadau tebyg y tu allan i Gymru (Rees 2000, t.27). Datblygodd sawl math o ddsbarth dysgu Cymraeg i oedolion gan gynnwys dosbarthiadau oriau hamdden a gyda'r nos, lle y gwelwyd mwy a mwy o bwyslais ar ddysgu'r iaith lafar.

Wrth i blentyn bach ddysgu siarad am y tro cyntaf, sef dysgu mamiaith neu iaith gyntaf, gwneir hynny'n uniongyrchol drwy gyfrwng yr iaith honno gan nad oes gan y plentyn iaith arall y gall gyfeirio ati. Yn wir, nid yw'r plentyn yn gallu siarad o gwbl eto. Fodd bynnag, wrth i oedolyn ddysgu ail iaith neu iaith newydd mewn ystafell ddsbarth, bydd yr oedolyn hwnnw eisoes – o raid – yn meddu ar iaith gyntaf, neu fwy nag un iaith. Y cwestiwn sy'n codi i'r ieithydd, i'r tiwtor iaith ac i'r ymchwilydd chwilfrydig, felly, yw a ddylid defnyddio'r iaith gyntaf honno neu ei diosg wrth geisio trosglwyddo'r ail iaith neu'r iaith newydd? Mewn geiriau eraill, a yw cyfeirio at yr iaith gyntaf yn gymorth neu'n rhwystr wrth geisio dysgu'r ail iaith?

Yn rhai dosbarthiadau, rhai TEFL (Teaching English as a Foreign Language) a TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) er enghraifft, h.y. dosbarthiadau Saesneg ail iaith yn benodol, yn aml iawn ni fydd y myfyrwyr yno yn meddu ar iaith gyffredin. Byddant o bosib yn siarad amryw famieithoedd, gan fod y Saesneg bellach yn iaith fyd-eang a chynifer yn dymuno ei dysgu. Yn ddigon aml hefyd, ni fydd y tiwtor yn medru iaith gyntaf y myfyrwyr os oes ganddynt iaith gyffredin, felly y Saesneg fydd yr iaith darged ac iaith cyfrwng y dosbarth, a hynny o reidrwydd.

Y mae'n rhaid i blentyn bach ddysgu'n uniongyrchol drwy gyfrwng yr iaith darged, yn yr un modd â myfyriwr mewn dosbarth Saesneg ail iaith lle nad oes iaith gyntaf gyffredin y gellir cyfeirio ati. Ffocws penodol yr ymchwil hwn, fodd bynnag, yw'r dosbarth Cymraeg i Oedolion lle y bydd y myfyrwyr gan amlaf yn rhannu iaith gyffredin, sef y Saesneg. Peth digon rhesymol yn yr achos hwn yw gofyn a oes rôl bosib i iaith gyffredin y tiwtor a'r myfyrwyr.

## 1.2 DIFFINIO 'IAITH GYNTAF' AC 'AIL IAITH'

Nid peth syml yw diffinio termau megis 'iaith gyntaf' ac 'ail iaith' na thermau, o ran hynny, megis 'iaith frodorol', 'mamiaith', 'iaith estron', 'dwyieithrwydd' ac 'amlieithrwydd'. Gallai rhai ddefnyddio 'iaith gyntaf', 'mamiaith' ac 'iaith frodorol' i olygu'r un peth fel petasent yn gyfystyr â'i gilydd; er enghraifft, Cymro Cymraeg o'r crud sy'n byw yng Nghymru ac sy'n defnyddio'r Gymraeg bob dydd. Gallai eraill ddefnyddio 'iaith frodorol' ar y llaw arall i gyfeirio at iaith eu cymuned, eu teulu neu eu mamwlad, er nad ydynt, o bosib, yn siarad yr iaith honno; er enghraifft, gallai Prydeiniwr o dras Indiaidd a fagwyd yn Saesneg ystyried y Saesneg yn iaith gyntaf iddo, a Hindi yn iaith frodorol, er nad yw yn ei siarad hi'n rhugl, neu o gwbl.

Y mae *Un Iaith i Bawb, Adolygiad o Gymraeg Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* gan yr Athro Sioned Davies (2013) yn mynd i'r afael â chwestiwn dyrys continwwm iaith. Y syniad yw datblygu fframwaith clir er mwyn gallu mesur cyrhaeddiad ieithyddol disgyblion ysgol ail iaith. Yn yr un modd ag y mae'r *Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol* (Llywodraeth Cymru 2008) yn nodi'n glir y disgwyliadau o ran meithrin sgiliau llafaredd, darllen ac ysgrifennu i siaradwyr Cymraeg 'iaith gyntaf' a siaradwyr Saesneg, byddai'r continwwm hwn yn nodi'r disgwyliadau'n glir ar gyfer siaradwyr 'ail iaith'. Fodd bynnag, penllanw'r argymhellion fyddai dileu'r term 'ail iaith' ei hun gan y byddai pawb yn cael eu mesur yn ôl disgwyliadau a fframweithiau manwl, ac nid yn ôl dau gategori bras megis 'iaith

gyntaf' ac 'ail iaith'. Gall pobl hefyd fod yn sensitif o ran y termau hyn gan deimlo bod stigma ynghlwm wrth 'ail iaith' a rhagfarn o blaid 'iaith gyntaf' (Umansky a Dumont 2019). Er hwylustod, fodd bynnag, yn y gwaith hwn yn gyffredinol, defnyddir y termau 'iaith gyntaf' a 'mamiaith' i gyfeirio at iaith sydd wedi'i chaffael o'r crud neu'n 'naturiol' yn blentyn ac a siaredir yn rhugl ac yn hyderus; a defnyddir 'ail iaith' i olygu iaith a ddysgir yn y dosbarth yn oedolyn.

Y mae'r rheiny sy'n caffael y Gymraeg mewn ysgol Gymraeg ond sydd eto i gyd yn eu hystyried eu hunain yn siaradwyr ail iaith, y tu allan i gwmpas yr ymchwil hwn. Bydd astudiaeth gynradd yr ymchwil hwn yn canolbwyntio ar y rheiny sy'n dysgu'r Gymraeg yng nghyd-destun yr ystafell ddosbarth ar gwrs Cymraeg ail iaith i Oedolion. Yn y cyswllt hwn, y Saesneg yw'r iaith gyntaf neu'r famiaith, a'r Gymraeg yw'r ail iaith neu'r 'iaith darged', hynny yw, yr iaith y mae'r myfyrwyr yn ceisio ei dysgu yn y gwersi.

### 1.3 CYRCH-DDULL, DULL A THECHNEG

Ceir tipyn o orgyffwrdd a dryswch yn y llenyddiaeth rhwng termau megis cyrch-ddull, dull, methodoleg, techneg a thermau eraill. Cyfeirir, er enghraifft, at 'the direct approach' yn Saesneg ac at 'the direct method' i olygu'r un peth. Ar ben hynny, gellir cyfieithu 'approach' a 'method' gan ddefnyddio'r un gair Cymraeg 'dull'. Yn yr ymchwil hwn, felly, er mwyn osgoi dryswch bwriedir cadw at ddiffiniad teir-ran defnyddiol Anthony (1963, tt.63-67) sef 'approach', 'method' a 'technique' yn Saesneg a'u cyfieithu i 'cyrch-ddull', 'dull' a 'techneg' yn eu tro. Model arbennig neu theori ynglŷn â sut mae addysgu iaith yw cyrch-ddull, a dyma'r mwyaf eang o'r tri them. Cyfres o reoliadau sy'n amlinellu'n glir sut mae addysgu iaith yw

‘dull’, ac y mae’n fwy manwl na ‘chyrch-ddull’. Dyfais neu weithgaredd a ddefnyddir yn yr ystafell ddosbarth yw ‘techneg’ a’r term mwyaf penodol o’r tri.

Yn fras iawn gall y dosbarth lynu wrth ‘gyrch-ddulliau’, ‘dulliau’ a ‘thechnegau’ uniaith ar y naill law neu rai dwyieithog ar y llaw arall.

#### 1.4 Y DOSBARTH DWYIEITHOG

Bydd y dosbarth dwyieithog neu ryngieithol yn defnyddio dwy iaith, sef yr iaith darged y mae’r myfyrwyr yn ceisio ei dysgu ac iaith gyntaf sydd ganddynt yn gyffredin eisoes. Gellir defnyddio’r iaith gyntaf mewn amryw ffyrdd, a hynny er mwyn hwyluso caffael yr ail iaith. Gellir ei defnyddio yn gyfrwng addysgu er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol neu bwyntiau cymhleth neu wrth gyflwyno patrymau’r wers. Mae modd cyfieithu geirfa newydd yn syth i’r iaith gyntaf. Gellir defnyddio technegau dosbarth sy’n dibynnu ar yr iaith gyntaf gan gynnwys driliau cyfieithu, gwaith geiriadur, darnau darllen cyfocrog, arddywediad ayyb. Defnyddir yr iaith gyntaf am nifer o resymau megis meithrin perthynas gynhyrchiol yn y dosbarth; sicrhau dealltwriaeth; cynnal disgyblaeth; sgaffaldio’r dysgu (gweler, e.e., Littlewood a Baohua 2011) weithiau er mwyn meithrin perthynas rhwng y tiwtor a’r myfyrwyr neu rhwng y myfyrwyr a’i gilydd ac er mwyn magu hyder.

Cyn dyfodiad y dulliau union sy’n addysgu’n uniongyrchol drwy gyfrwng yr iaith darged, dysgu dwyieithog oedd y norm. Defnyddir y term Cyrch-ddull Cyfieithu Gramadeg wrth gyfeirio at y technegau a’r dysgu dwyieithog o’r cyfnod hwn, er nad pawb sy’n cytuno â’r term (gweler Bonila Carvajal (2013, t.247) sy’n awgrymu bod y term Cyrch-ddull Cyfieithu Gramadeg ynddo’i hun yn gamarweiniol). Dysgid drwy gyfrwng yr iaith gyntaf gan roi sylw



i ffurfiau gramadegol a chan gyfieithu, dysgu ar y cof a defnyddio rhestri geirfa a thablau berfau.

## 1.5 Y DOSBARTH UNIAITH

Bydd y dosbarth uniaith neu fewnieithol ar y llaw arall yn addysgu'n uniongyrchol drwy gyfrwng yr iaith darged honno, heb orfod cyfieithu, a chan hepgor yr iaith gyntaf. Y mae'r ail iaith yn gyfrwng addysgu yn ogystal ag yn iaith darged i'w meistroli. Mewn dosbarth uniaith ni chyfeirir at unrhyw iaith arall hyd yn oed pan fydd y myfyrwyr yn rhannu iaith gyffredin megis mewn dosbarth Cymraeg i Oedolion arferol. Dylai'r ystafell ddosbarth Cymraeg ail iaith fod yn un uniaith Gymraeg, a dylai'r tiwtor a'r myfyrwyr ddiosg y Saesneg yn fwriadol yn hytrach na'i defnyddio yn yr ystafell ddosbarth, a hynny mewn theori er mwyn hwyluso'r dysgu. Mae'r iaith gyntaf yn *rhwystr* ac nid yn gaffaeliad i'r rheiny sydd yn dymuno dysgu iaith newydd, yn ôl syniadaeth neu egwyddorion y cyrch-ddulliau union.

## 1.6 FFAFRIO'R DOSBARTH UNIAITH

Yn y bedwaredd ganrif ar bymtheg a dechrau'r ugeinfed ganrif dysgu dwyieithog oedd y norm. Defnyddiai'r Dull Cyfieithu Gramadeg iaith gyntaf y myfyrwyr yn gyfrwng addysgu, ac roedd technegau megis cyfieithu ac esbonio gramadeg – fel y mae'r enw yn ei awgrymu – yn gyffredin. Ar ddiwedd y ganrif honno galwyd am ddisodli'r dulliau mwy 'traddodiadol' hyn, ac erbyn dechrau'r ganrif ddiwethaf disodlwyd y norm o ddysgu'n ddwyieithog – yn swyddogol ac yn Ewrop o leiaf – gan y dulliau union newydd ar ôl cyfnod mawr o ddiwygio ym maes dysgu ail iaith, a derbyniwyd syniadaeth fewnieithol a delfryd yr ystafell ddosbarth uniaith. Yn wir, roedd gan y dulliau union afael dynn yn ystod yr ugeinfed ganrif.

Yn gyffredinol, nid oes amheuaeth bod maes caffael ail iaith wedi ffafrio'r dosbarth uniaith dros y ganrif ddiwethaf. Er bod dwy ffordd wahanol o fynd ati i addysgu – y ffordd uniongyrchol uniaith a'r ffordd anuniongyrchol ddwyieithog – eto i gyd, dulliau union sydd wedi mynd â bryd arbenigwyr, addysgwyr ac ymarferwyr ym maes caffael ail iaith. Yn ôl Cook (2001) datblygodd diwylliant o filwrio yn erbyn yr iaith gyntaf a oedd yn gymaint rhan o ddosbarthiadau ail iaith fel nad oedd neb yn cwestiynu'r peth hyd yn oed. Cyfeiria Howatt (1984, t.289) at bwysigrwydd yr egwyddor uniaith a'i rôl allweddol a chanolog:

...the monolingual principle, the unique contribution of the twentieth century to classroom language teaching, [...] remains the bedrock notion from which the others ultimately derive.

Defnyddiwyd nifer helaeth o ddulliau a chyrch-ddulliau amrywiol wrth i ffasiynau newid, ond roeddent fel arfer yn seiliedig ar syniadaeth uniaith, a phob un yn rhagdybied bod defnyddio'r iaith gyntaf yn rhwystr i ddysgu'r ail iaith. Un o gyrsiau mwyaf dylanwadol y maes heb os nac onibai fu ac yw'r cwrs Wlpan. Sefydlwyd y cyrsiau Wlpan cyntaf yng Nghymru yn y 1970au cynnar gan yr addysgwr Chris Rees wedi iddo gael ei ysbrydoli gan gyrsiau Ulpanim yn Israel a ddefnyddid i geisio trwytho mewnfudwyr mewn Hebraeg fodern yn gyflym. Polisi'r Wlpan cyntaf oedd defnyddio'r Saesneg mewn driliau cyfieithu gan fod y cwrs yn adlewyrchu Dull Dwyieithog Dodson, ond ei fod yn hepgor yr iaith gyntaf ar bob achlysur arall.

Pwysleisiwyd yn y cwrs Wlpan yng Nghymru nad oedd dim Saesneg i gael ei chlywed, ar wahân i'r brawddegau y byddai'r tiwtor yn eu llefaru yn y driliau cyfieithu. Yr oedd pawb yn gyfarwydd ag egwyddorion y Dull Dwyieithog ac yn sicr o'u dilyn (Rees 2000, t.32). Yn nes

ymlaen fe ganiateid y Saesneg ar ddechrau'r cwrs gan fabwysiadu polisi o ddiosg yr iaith yn gyfan gwbl ar bwynt penodol. Penderfynwyd, fodd bynnag, bod rhaid caniatáu ychydig o Saesneg anffurfiol yn ystod y dyddiau cynnar ond yr oedd yn bolisi i leihau'r ychydig hwnnw'n gyflym a chyhoeddi ar ddiwedd y pymthegfed bore na fyddai'r tiwtor yn ei defnyddio o gwbl wedyn (Rees 2000, t.36).

Parhaodd yr arfer hon o ddiosg y Saesneg ar ôl pymtheg sesiwn neu bymtheg uned am flynyddoedd lawer. Seiliwyd y cyrsiau Wlpan ar y Dull Dwyieithog sydd yn ei dro'n fersiwn ddiwygiedig o'r Dull Clyw-Lafar, dull sydd wedi dylanwadu'n fawr iawn ar faes Cymraeg i Oedolion. Datblygwyd y Dull Clyw-lafar yn wreiddiol gan Luoedd Arfog Unol Daleithiau America yn ystod yr Ail Ryfel Byd gan fod angen dysgu unigolion i siarad ac ynganu ieithoedd tramor mewn amser byr. Gelwid y dull gan nifer o'r herwydd yn Ddull y Fyddin. Un o dechnegau amlycaf y dull hwn yw ailadrodd driliau llafar, ac nid yw'r dull yn argymhell fawr ddim rôl i'r iaith gyntaf.

Y mae'r iaith lafar yn gwbl greiddiol i'r Dull Sefyllfaol sydd eto yn argymhell defnyddio'r iaith darged yn unig yn yr ystafell ddosbarth. Datblygwyd y dull hwn rhwng y 1930au a'r 1960au gan fod addysgwyr o'r farn nad oedd y Dull Clyw-lafar yn dysgu digon o iaith realistig nac yn galluogi dysgwyr i gyfathrebu mewn ffordd briodol o fewn diwylliant yr iaith darged. Yn blant byddwn yn dysgu geirfa a phatrymau ein mamiaith yng nghyd-destun sefyllfaoedd arbennig. Felly, wrth ddysgu yn oedolion, dylai'r pwyslais fod ar ail-greu sefyllfaoedd naturiol gan gyflwyno gramadeg mewn cyd-destun sefyllfaol. Dyna a welwyd mewn gwrslyfrau gan awduron megis Cennard Davies yn Sefyllfa a Sgwrs (1976) lle y ceid stribedi o luniau du a gwyn fesul cyfres ddilyniannol ar dudalen chwith a chwestiynau sbardunol i'w hateb a fyddai'n cyfateb i'r lluniau ar y tudalen dde. Felly hefyd yn llyfrau Cwrs Cymraeg Llafar Dan Lynn

James a Jac L. Williams (1973) lle y gosodid y sefyllfa yn Gymraeg ochr yn ochr â'r sefyllfa Saesneg union gyfatebol.

Y mae'r dulliau hyn ill dau yn dilyn cyrch-ddull strwythurol, sy'n golygu bod iaith yn cael ei dysgu yn ôl strwythurau gramadegol. Caiff cwrslyfrau eu trefnu a'u graddio yn ôl cystrawennau a phatrymau iaith ac maent yn eu tro'n seiliedig ar athroniaeth ymddygiadaeth.

Yn ôl y seicolegydd B.F Skinner (1959), un o brif sylfaenwyr yr athroniaeth hon, mater o ddysgu arferion arbennig yw dysgu iaith – yn union debyg i ddysgu unrhyw beth – a chael eich 'gwobrwyo' am arferion da a'ch 'cosbi' am arferion gwael. Bydd pob cyrch-ddull a dull dysgu i raddau'n dylanwadu ar y nesaf, a phob un yn ymateb i, ac yn ceisio rhagori ar yr hyn a'i rhagflaenodd. Yn yr un modd, pan gollodd ymddygiadaeth ei thir, unwaith eto roedd angen rhywbeth newydd i lenwi'r bwlch. Ni chredid mwyach mai mater o arfer yn unig oedd dysgu iaith. Yn hytrach na dysgu patrymau iaith yn fecanyddol, dylid dysgu cyfathrebu'n ystyrion o fewn cyd-destun cymdeithasol. Fel y gwnaeth Hymes (1971, t.278) ddatgan, 'There are rules of use without which the rules of grammar would be useless'. O ganlyniad, yn ystod yr 80au mabwysiadwyd y Cyrch-ddull Cyfathrebol a roddai'r flaenoriaeth i ystyr yn hytrach nag i bwysleisio strwythurau a chystrawennau. Nod iaith bellach oedd cyfathrebu ystyr yn llwyddiannus. Pan fydd rhaid i ddysgwyr gyfathrebu yn y byd go iawn, bydd gofyn iddynt ddibynnu'n reddfól ar strategaethau caffael iaith naturiol, a dyna'r pryd y byddant yn dysgu. Yn hytrach na rhannu'r iaith darged yn ôl sefyllfaoedd arbennig, bellach roedd yr iaith i'w rhannu yn ôl swyddogaethau a thybiannau ieithyddol. Lluniodd Cyngor Ewrop feysydd llafur newydd ar gyfer ieithoedd yn seiliedig ar gwricwlwm cyfathrebol, ac arweiniodd sefydlu'r Farchnad Ewropeaidd Gyffredin (1957) at fwy o ymfudo ac o'r herwydd, at fwy o angen cyfathrebu mewn ieithoedd Ewropeaidd neu ieithoedd modern fel y'u gelwid. Defnyddir

technegau cyfathrebol yn y llyfr 'Dosbarth Nos' (2003) gan Helen Prosser a Nia Parry a oedd yn boblogaidd yn ystod y nawdegau. Ceir pwyslais ar ofyn cwestiynau mewn parau / grwpiau, chwarae gemau, a sbarduno sgwrs gan ddefnyddio lluniau.

Yn ystod oes dysgu cyfathrebol yr wythdegau a'r nawdegau, pan roddid pwyslais ar gyfathrebu'n naturiol drwy'r iaith darged, bu gwaith Stephen Krashen yn ddylanwadol dros ben. Lluniodd Krashen a Tracey Terrel y Dull Naturiol (1983). Gwahaniaethai hwn rhwng caffael iaith ar y naill law a dysgu iaith ar y llaw arall: byddwn yn caffael ail iaith ar lefel yr isymwybod yn debyg iawn i'r ffordd y bydd plentyn yn caffael mamiaith, heb orfod cyfeirio at iaith arall. Yr hyn sy'n bwysig er mwyn i ni gaffael yr iaith newydd yw mewnbwn dealladwy yn yr iaith honno. Nid oes lle, felly, i ddulliau dwyieithog. Tra bod caffael yn broses ar lefel isymwybodol ac yn dibynnu i raddau helaeth iawn ar fewnbwn, mae dysgu iaith ar y llaw arall yn broses lawer mwy gwybyddol a mecanyddol.

Ceir hefyd amryw gyrch-ddulliau a dulliau eraill y gellir cyfeirio atynt gan gynnwys, er enghraifft, Dysgu'n Seiliedig ar Dasgau, Y Ffordd Dawel, Ymateb Corfforol Llwyd a Dadawgrymeg. Ceir manteision ac anfanteision i bob un wrth reswm, ac mae rhai'n fwy 'amgen' na'i gilydd, ond yr hyn sydd o ddiddordeb mwyaf o ran yr ymchwil hwn yw bod pob un yn rhoi lle blaenllaw i'r iaith darged ar draul yr iaith gyntaf. Ac eithrio'r Cyfieithu Gramadeg, nid oes un o'r rhain yn cynnig bod mamiaith gyffredin yn adnodd i fanteisio arno yn yr ystafell ddosbarth.

## 1.7 GALW AM NEWID

Ar ôl canrif o gyrch-ddulliau a dulliau a oedd yn hyrwyddo'r ystafell ddosbarth uniaith, erbyn diwedd yr ugeinfed ganrif mentrodd maes dysgu ail iaith i'r Oes Ôl-ddulliau, sef ein hoes fodern gyfredol ni lle mae gofyn i'r athro iaith ddewis a dethol y cyrch-ddulliau, y dulliau a'r technegau mwyaf priodol yn ôl y galw, yn ôl anghenion y dysgwyr ayyb, ac nid yn ôl ffasynau'r cyfnod. Ar drothwy'r Oes Ôl-ddulliau dechreuodd nifer gynyddol gwestiynu'r ffafiaeth amlwg o blaid dysgu uniaith. Os oedd angen bellach i'r 'tiwtor ôl-ddulliau' gael manteisio ar ystod o ddulliau a thechnegau wrth addysgu, roedd hefyd angen ystyried a oedd yr iaith gyntaf yn adnodd y gellid manteisio arno yn hytrach nag yn rhwystr i'w ddiosg. Roedd gofyn ail asesu rôl yr iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth ail iaith. Galwai Cook felly, er enghraifft, am 'the re-examination of the time-honoured view that the first language should be avoided in the classroom by teachers and students'. Rhoddwyd sylw cynyddol i'r syniad o addysgu'n ddwyieithog ac agor 'a door that has been firmly shut in language teaching for over a hundred years' (Cook 2001, t.402).

Ym maes Cymraeg i Oedolion y mae'r pwyslais o ran defnyddio'r Saesneg wedi pendilio ar hyd continwwm. Pan ddechreuwyd dysgu Cymraeg i Oedolion yn y pedwardegau a'r pumdegau ceid tipyn o ddibyniaeth ar y Saesneg yn gyfrwng dysgu; erbyn yr Wlpan cyntaf ddechrau'r saithdegau mabwysiadwyd y Dull Dwyieithog (Rees 2000); erbyn yr Oes Gyfathrebol yn yr wythdegau gwaherddid y Saesneg mewn nifer o ddosbarthiadau; ond heddiw y mae rhai bellach yn codi cwestiynau ynglŷn â rôl yr iaith gyntaf. Nod yr ymchwil hwn yw ceisio dirnad ble mae'r pendil ar y continwwm hwn ar hyn o bryd a chynnig argymhellion i'r sector Cymraeg i Oedolion a allai oleuo'r wedd hon i'r dyfodol. Ceisir ateb, er enghraifft, a oes lle i'r iaith gyntaf ac, os oes, ymhle yn ddelfrydol y mae'r lle hwnnw. Bydd yr ymchwil yn

mynd i'r afael â'r cwestiwn 'a ddylid defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion?', a fydd yn y pen draw yn goleuo'r defnydd ar yr iaith gyntaf mewn dosbarthiadau ail iaith yn rhyngwladol.

## **PENNOD 2**

### **ADOLYGU'R LLENYDDIAETH**

'It is widely acknowledged that the role of the mother tongue in foreign language learning is a negative one.'

Ellis (1994, t.19)



## 2.0 CYFLWYNIAD

Yn y bennod hon bwriedir gwerthuso astudiaethau a gwblhawyd eisoes i'r defnydd o'r iaith gyntaf wrth ddysgu ail iaith er mwyn gweld a gynigir arweiniad o ran y prif gwestiwn ymchwil a amlinellwyd yn y bennod ragarweiniol sef 'A ddylid diosg yr iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth ail iaith?' neu'n fwy penodol 'A ddylid diosg y Saesneg yn yr ystafell ddosbarth Cymraeg i Oedolion?' Bydd yr adolygiad hwn i ddata sydd eisoes ar gael yn llywio unrhyw ddadansoddiad gwreiddiol pellach y bydd angen ei gyflawni o ganfod bylchau gwybodaeth yn y llenyddiaeth. Yn ogystal, bwriedir bwrw golwg ar y llenyddiaeth o ran yr ymagwedd tuag at ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion, Prifysgol Caerdydd.

Y mae'r gwerthuso, y pwysu a'r mesur hwn yn gam hollbwysig wrth ymchwilio gan ei fod, yn gyntaf, yn cynnig crynodeb o'r maes dan sylw gan ddefnyddio llenyddiaeth a gyhoeddwyd eisoes ar yr un pwnc (Coughlan *et al* 2013); ac yn ail, fel y dywed Nelson ac Amayah (2010), bydd dadansoddi'r llenyddiaeth gyfredol yn llywio ymchwilydd wrth astudio'r llenyddiaeth honno.

Wrth fynd ati i asesu a oes lle i'r iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth, gwerthusir y llenyddiaeth yn gyntaf o ran y tair prif ddadl a ddefnyddiwyd yn sail dros wahardd yr iaith honno o'r ystafell ddosbarth. Fel arall asesir a oes dadl dros ddiosg yr iaith gyntaf yn fwy graddol neu ar bwynt penodol yn y dysgu, yn hytrach na'i gwahardd. Yna edrychir i weld faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir ar lawr dosbarth gan diwtoriaid neu athrawon a myfyrwyr, ac i ba bwrpas. Yn olaf ystyrir beth yw'r polisi neu'r arfer yn y dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion yng Nghaerdydd o ran defnyddio neu ddiosg y Saesneg er mwyn gallu mynd ati yn y penodau sy'n weddill i ateb y prif gwestiwn ymchwil, 'a ddylid defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion?'

## 2.1 Y DADLEUON DROS DDIOSG Y FAMILIAITH

Mae dysgu uniaith, a gwahardd yr iaith gyntaf o'r dosbarth ail iaith, yn seiliedig ar dair prif ddadl, sef (i) bod dysgu ail iaith yn ymdebygu i gaffael iaith gyntaf sydd o'i hanfod yn broses uniaith; (ii) bod angen mewnbwn yn yr iaith darged; a (iii) bod rhannu'r ddwy iaith yn adrannau yn y meddwl yn digwydd. Asesir y rhain yn eu tro.

### 2.1.1 Dysgu ail iaith yn ymdebygu i gaffael iaith gyntaf

Yn ôl y ddadl hon dylai prosesau dysgu ail iaith ymdebygu gymaint â phosib i brosesau caffael iaith gyntaf. Mae dysgu ail iaith yn oedolyn yn dipyn o her tra bo caffael mamiaith yn blentyn yn ymddangos mor hawdd.

The lack of general guaranteed success is the most striking characteristic of adult foreign language learning. Normal children inevitably achieve perfect mastery of the language; adult foreign language learners do not [...] one has the impression of ineluctable success on the one hand and ineluctable failure on the other (Bley-Vroman 1989, tt.42-44).

Gan fod plant bach fel petaent yn llwyddo i gaffael eu mamiaith mewn modd mor ddiraffferth, mae'r syniad o ddysgu iaith mewn ffordd fwy 'naturiol', ffordd sy'n ymdebygu i'r un a ddefnyddir gan blant bach wrth ddysgu mamiaith, yn un apelgar. Ystyrir siaradwyr brodorol yn batrwm, yn siaradwyr 'perffaith' neu 'naturiol' i'w hefelychu. Gan fod plant bach yn caffael mamiaith heb gyfeirio at iaith arall, na chyfieithu ohoni, ceir y ddadl mai dyma'r ffordd fwyaf 'naturiol' a'r ffordd orau i ddysgu ail iaith hefyd.

Tybir bod iaith flaenorol oedolion o anghenraid yn faen tramgwydd wrth geisio caffael ail iaith gan mai dyma'r gwahaniaeth mwyaf amlwg rhyngddynt a phlant bach uniaith ar yr olwg

gyntaf. Y mae'r dulliau union i gyd yn ceisio efelychu prosesau caffael iaith gyntaf i raddau gan eu bod yn hepgor yr iaith gyntaf ac yn addysgu'n uniongyrchol drwy'r iaith darged; ond un dull sy'n coleddu'n gyfan gwbl holl ideoleg dysgu fel y bydd plentyn ifanc yn dysgu yw Ymateb Corfforol Cyflawn. Lluniwyd Dull Ymateb Corfforol Cyflawn gan Dr James Asher sy'n esbonio bod y syniadaeth y tu cefn i'r dulliau a'r technegau a ddefnyddir yn efelychu '... at a speeded up pace the stages an infant experiences in acquiring its first language' (Asher 1968, t.17). Cyplysir ymadroddion â gweithredoedd corfforol, a'r syniad yw helpu oedolion i ddychwelyd i gyflwr cynharach yn eu datblygiad gwybyddol a chorfforol er mwyn cael dysgu iaith yn fwy effeithiol a heb 'ymyrraeth' oddi wrth yr iaith gyntaf, fel y bydd plentyn bach yn dysgu.

Mae syniadau a darganfyddiadau ym maes caffael iaith gyntaf wedi dylanwadu ar ddatblygiad maes caffael ail iaith. Un syniad dylanwadol iawn o faes caffael iaith gyntaf yw 'trefn datblygu': y syniad bod plant bach yn caffael eu hiaith gyntaf yn ôl trefn benodol a digyfnwid wrth iddynt ddatblygu'n wybyddol. Awgryma sawl astudiaeth ar forffemau'r iaith Saesneg fod plant yn caffael elfennau iaith penodol yn ôl trefn arbennig. Dangosodd astudiaeth Brown (1973) o dri phlentyn fod siaradwyr Saesneg iaith gyntaf yn caffael rhai morffemau yn ôl trefn arbennig (gweler hefyd astudiaeth dipyn yn fwy cynhwysfawr gan Bruner (1983) sy'n cefnogi'r canlyniad). Aethpwyd ati i ymchwilio a yw siaradwyr ail iaith yn dilyn trefn ddigyfnwid yn yr un modd. Canfu Dulay a Burt (1974) fod siaradwyr ail iaith yn caffael rhai arddodiaid a rhai terfyniadau gramadegol yn ôl yr un drefn. Canfu Cook (1973) hefyd y bydd siaradwyr iaith gyntaf ac ail iaith yn dod i ddeall ystyr yn ôl yr un drefn. Yn ôl adroddiad mwy diweddar Lightbown a Spada (2006) bydd dysgwyr Saesneg ail iaith ac iaith gyntaf yn caffael rhai geirynnau gofynnol (megis *what, where, who, why, when, a how*) yn ôl yr un drefn, neu drefn debyg.

Mae'r syniad o drefn benodol yn ddylanwadol ym maes dysgu ail iaith ers y saithdegau, a'r syniad, felly, fod dysgu ail iaith yn y bôn yn ddigon tebyg i gaffael iaith gyntaf. Awgrymir bod siaradwyr iaith gyntaf ar y naill law, a siaradwyr ail iaith ar y llall, yn dilyn yr un patrwm o gyfnodau datblygu â'i gilydd yn gyffredinol (gweler y tri chyfnod datblygu a amlinellir gan Ellis (1984): y cyfnod tawel, cyfnod yr ymadroddion fformiwlëig a'r cyfnod o symleiddio strwythur ac ystyr sy'n berthnasol i siaradwyr iaith gyntaf ac ail iaith fel ei gilydd).

Roedd Damcaniaeth Caffael Naturiol Krashen (1982) yn deillio o'r syniad hwn o drefn gaffael ddi-ildio a oedd yn ei thro'n seiliedig ar astudiaethau ar forffemau Saesneg. Y mae'r drefn gaffael naturiol yn ymdebygu i drefn caffael mamiaith sy'n annibynnol ar drefn y rheolau a gyflwynir yn y dosbarth, ac yn cyfeirio at y drefn ragordeiniedig y byddwn yn ei dilyn yn reddfol wrth ddod i ddeall gramadeg. Erbyn yr wythdegau roedd syniadau Krashen ynglŷn â'r iaith gyntaf, ac o ddysgu ail iaith 'yn naturiol' yn ddylanwadol iawn. Yn ôl ei ddamcaniaeth 'caffael-dysgu' mae 'caffael' yn beth naturiol sy'n digwydd yn yr isymwybod drwy gyfathrebu go iawn, tra bod 'dysgu' yn rhywbeth gwybyddol, ffurfiol sy'n digwydd yn y dosbarth, proses lle y bydd oedolyn yn datblygu gwybodaeth am iaith yn ffurfiol. Dylai oedolion gaffael iaith yn naturiol fel plant bach er mwyn dod yn siaradwyr llwyddiannus (1982, t. 10).

Yn ei adolygiad cynhwysfawr o'r ymchwil ym maes dysgu ail iaith hyd hynny amlinellodd Ellis y deg egwyddor fwyaf amlwg yn y maes. Un o'r egwyddorion hynny yw, y dylai addysgu gymryd y 'rheolau mewnol' neu drefn ddi-ildio caffael iaith i ystyriaeth: 'Instruction needs to take into account learners' built-in syllabus' (2005, t.37).

Ceir damcaniaeth bod dysgwyr iaith gyntaf ac ail iaith fel ei gilydd yn meddu ar Ddyfais Caffael Iaith neu Ramadeg Gyffredin (Chomsky 1962), sef dyfais gynhenid sy'n ein galluogi i gaffael ieithoedd yn llwyddiannus. Yr hyn sydd yn wahanol rhwng siaradwyr iaith gyntaf ar y naill law a rhai ail iaith ar y llall, yn ôl damcaniaeth Cyfnod Allweddol Lenneberg (1967), yw

nad oes gennym fynediad i'r ddyfais hon ond am gyfnod biolegol penodol a chymharol fyr. Ar ôl diwedd y cyfnod hwnnw, mae caffael iaith yn anos o lawer. O ganlyniad bydd siaradwyr iaith gyntaf yn dysgu'n llwyddiannus yn ystod y Cyfnod Allweddol gan ddefnyddio'r Ddyfais Caffael Iaith, tra bydd siaradwyr ail iaith yn cael anhawster dysgu yn y dosbarth fel oedolion heb fynediad i'r Ddyfais Caffael Iaith. Mae Macaro (2000a) yn ategu'r pwynt bod y Ddyfais Caffael Iaith yn cael ei disodli ar ôl rhyw gyfnod gan sgiliau gwybyddol lefel uchel a ddatblygir drwy'r iaith gyntaf. Yn ôl Flege (1987, t.164) mae'r ddyfais gynhenid sy'n weithredol o fewn i Gyfnod Allweddol penodol yn ddamcaniaeth sy'n cael ei rhagdybied er mwyn esbonio gwahaniaethau tybiedig rhwng oedolion ail iaith a phlant iaith gyntaf. Gan gyfeirio'n benodol at ynganu, mae Flege yn dadlau bod y gwahaniaethau'n cael eu goradrodd. Credir, er enghraifft, bod dysgwyr ail iaith Saesneg o Siapan yn cael anhawster gwahaniaethu rhwng seiniau 'L' ac 'R'. Fodd bynnag, mewn gwirionedd gyda digon o ymarfer gallant ddod i adnabod y gwahaniaethau (Mackain *et al* 1981, yn Flege 1987, t.164). Yn ogystal, nid oes seiliau cedyrn i brofi bodolaeth Cyfnod Allweddol, dim ond rhagdybiaethau (Flege 1987, tt.164-5).

Serch hynny, y mae'r cwestiwn i ba raddau y mae'r broses o gaffael iaith gyntaf ac ail iaith yn ymdebygu i'w gilydd yn un dyrys iawn. Nid pob astudiaeth ar forffemau sy'n cefnogi'r drefn gaffael naturiol. Yn fwy diweddar ailedrychodd Murakami ac Alexopoulou (2016) ar astudiaethau ar forffemau gan werthuso'r honiad hir-sefydlog bod trefn gaffael gyffredinol wahanol i iaith gyntaf ac ail iaith. Yn benodol archwiliwyd i drefn gaffael ail iaith chwe morffem gramadegol Saesneg gan ddysgwyr o saith grŵp iaith gyntaf ar draws pum lefel hyfedredd. Daeth y data o ryw 10,000 o bapurau arholiad o Gorpws Dysgwyr Caergrawnt. Mae eu canlyniadau'n dangos bod yr iaith gyntaf yn dylanwadu ar drefn gaffael y morffemau yn yr ail iaith, ac maent yn dod i'r casgliad bod 'L1 influence is pervasive in all areas of L2 acquisition'. Mae Murakami ac Alexopoulou (2016, t.33) hefyd yn herio'r gred bod trefn

absoliwt i drefn caffael ail iaith fel sydd i drefn caffael iaith gyntaf. Atgyfnerthir eu casgliadau hwy gan ymchwil Jarvis a Pavlenko (2007) sy'n cyfeirio at ddylanwad trawsieithyddol deuffordd, ffenomen sy'n gwbl groes i'r syniad o drefn absoliwt.

I rai, mae dysgwyr iaith gyntaf ar y naill law a dysgwyr ail iaith ar y llall yn ddysgwyr gwahanol iawn i'w gilydd. Dyma grynodeb o ddisgrifiad cynhwysfawr yr Athro Carl Dodson (1967) o'r gwahaniaethau hynny:

Siaradwr Iaith Gyntaf	Siaradwr Ail Iaith
Nid oes iaith flaenorol gan y siaradwr cyn dysgu'r iaith darged.	Y mae iaith flaenorol gan y siaradwr cyn dysgu'r iaith darged.
Nid yw'r famiaith wedi'i phennu gan fod y siaradwr yn anaeddfed yn niwrolegol.	Mae'r famiaith eisoes wedi'i phennu gan fod y siaradwr yn aeddfed yn niwrolegol.
Bydd yn dysgu adnabod ac ymdopi â realiti drwy'r iaith darged.	Mae eisoes wedi dysgu adnabod ac ymdopi â realiti drwy'r famiaith, nid yr iaith darged.
Mae'n rhaid i'r siaradwr ddod i gysylltiad aml â'r iaith darged er mwyn dysgu bod gan bob peth enw.	Mae'r siaradwr yn gwybod eisoes bod gan bob peth enw.
Mae'n rhaid iddo ddod i gysylltiad aml â'r iaith darged er mwyn adnabod ystyr synau geiriau sy'n cynrychioli enwau pethau, am ei fod yn anaeddfed yn niwrolegol, am fod ystod ei brofiadau gyda'r byd allanol yn gyfyng am nad oes ganddo wybodaeth o ystyr synau cyfatebol o iaith arall ar gyfer yr un pethau.	Mae eisoes wedi profi'r broses, sy'n cynnwys cysylltiad aml ac aeddfed, o adnabod ystyr synau sy'n cynrychioli enwau pethau yn ei famiaith. Gan ei fod bellach yn aeddfed yn niwrolegol, nid oes rhaid wrth yr un broses yn yr iaith darged newydd er mwyn gallu adnabod ystyr synau'r iaith darged am yr un pethau.

	Rhaid peidio â drysu rhwng adnabod y sain sy'n cynrychioli'r peth ac integreiddio'r sain a'r peth.
Mae'n rhaid iddo fod â chysylltiad aml er mwyn sicrhau integreiddio synau yn y famiaith gyda phethau.	Y mae eisoes wedi sicrhau integreiddio synau yn y famiaith gyda phethau, ond mae'n rhaid iddo fod â chysylltiad aml er mwyn sicrhau integreiddio synau yn yr iaith darged gyda'r un pethau.
Nid yw'n medru darllen cyn dysgu'r iaith darged.	Y mae'n medru darllen cyn dysgu'r iaith darged.
Nid yw'n medru ysgrifennu cyn dysgu'r iaith darged.	Y mae'n medru ysgrifennu cyn dysgu'r iaith darged.

Un gwahaniaeth penodol rhwng plant iaith gyntaf ac oedolion ail iaith nad oes modd ei newid yw gwybodaeth ieithyddol flaenorol, fel y sonia Dodson uchod. Mae Cook (2001, t.406) yn cadarnhau'r pwynt nad oes gan blentyn uniaith iaith arall y gellir cyfeirio ati, felly, yn ei dyb ef, nid oes modd cymharu siaradwyr iaith gyntaf â rhai ail iaith mewn modd ystyrlon: 'the L1 monolingual child does not have another language; it is the one element that teaching could never duplicate'. Mae Macaro (2000b, tt.74-5) yn gwneud y pwynt bod y famiaith yn adnodd sydd ar gael i ddysgwyr ail iaith, adnodd y dylid manteisio arno.

Mae Halliday (1975) yntau'n atgyfnerthu pwynt Dodson am feddyliau mwy aeddfed siaradwyr ail iaith gan esbonio eu bod hwy eisoes yn gwybod 'sut mae creu ystyr' ("How to mean"), tra bo Singleton (1989, t.30) yn cyfeirio at y ffaith bod siaradwyr ail iaith wedi datblygu mwy yn gymdeithasol a bod ganddynt gapasiti cof tymor byr ehangach. Pwynt tebyg sydd gan Felix (1987) sy'n dweud bod dwy system wybyddol gan oedolion a fydd yn dysgu ail iaith a fydd yn

cystadlu â'i gilydd wrth i ddata iaith gael eu prosesu, h.y. y system sy'n benodol i iaith a'r system ar gyfer datrys problemau. I blant bach, ar y llaw arall, yr unig system sydd ar gael iddynt yw'r system sy'n benodol i iaith.

Un o'r gwahaniaethau amlycaf rhwng plant iaith gyntaf ac oedolion ail iaith yw oedran: bydd plentyn yn caffael iaith gyntaf yn naturiol o'r crud, tra bydd unigolyn ail iaith yn dysgu'r ail iaith honno pan fydd yn hŷn neu yn oedolyn. Oedran sy'n gyfrifol am nifer – os nad pob un – o'r gwahaniaethau a nodwyd uchod: gwahaniaethau o ran aeddfedrwydd, datblygiad niwrolegol a gwybyddol ac yn y blaen.

Yn sail i'r ddadl y dylid dysgu mewn ffordd fwy naturiol y mae'r syniad mai siaradwyr brodorol yw'r siaradwyr gorau ac y dylid, felly, eu hefelychu. Cam gwag yn ôl rhai yw cymharu siaradwyr iaith gyntaf ac ail iaith am eu bod yn wahanol. Esbonia Cook (1992), er enghraifft, fod ceisio efelychu siaradwyr brodorol yn ffôl gan fod dysgwyr ail iaith bron yn sicr o fethu dan y fath amgylchiadau. Prin iawn yw'r oedolion sydd yn medru dod yn gwbl rugl mewn iaith estron gan ymddangos fel siaradwyr mamiaith. Yn hytrach nag ystyried dysgwyr yn siaradwyr iaith gyntaf aflwyddiannus neu ddiffygiol, dylid eu hystyried yn ddefnyddwyr ail iaith. Bydd dysgwyr yn dysgu ail iaith am nifer o resymau amrywiol, er enghraifft er mwyn darllen ychydig gyda'r plant, ac nid o anghenraid er mwyn siarad fel brodorion. Ni ellir rhagdybied mai hyfedredd siaradwr iaith gyntaf yw'r nod na'r llinyn mesur. Ar ben hynny, gan fod iaith frodorol a hunaniaeth frodorol gan ddysgwyr ail iaith eisoes, gallai ymdoddi'n llwyr i iaith a diwylliant newydd effeithio ar eu hunaniaeth (Cook, 1992). Yng Nghymru lle mae'r hunaniaeth Gymreig yn bwysig, mae'n bosib nad yw'r ddadl hon yn dal dŵr bob tro gan fod llawer iawn o Gymry di-Gymraeg yn ystyried eu hunain yn anad dim yn Gymry (Cyfrifiad 2011; Brooks 2015, tt.109-112; Williams 2016). Bydd yr elfen seicogymdeithasegol yn gorgyffwrdd â'r ieithyddol yn hyn o beth. Ychwanega Cook o safbwynt ieithyddol:



The danger lurking beneath the surface is the assumption that there is only one true form of language knowledge, the native speaker's, and only one true form of language acquisition, first language acquisition. If exploiting the relationship goes beyond borrowing methods, the ideas of L1 acquisition confine SLA research and inevitably leads to the diminution of L2 acquisition to a pale imitation of L1 acquisition (Cook 1992, t.156).

Archwiliodd Drew (2018) i effaith defnyddio dulliau dysgu iaith gyntaf wrth fynd ati i ddysgu ail iaith (Saesneg) yn Norwy. Roedd y technegau dan sylw'n lled lwyddiannus o ran dysgu iaith gyntaf ond argymhella Drew fod angen eu haddasu yng nghyd-destun dysgu ail iaith er mwyn cynnig mwy o gyfle i ddysgwyr ymarfer yr iaith lafar. Dengys yr argymhelliad hwn, felly, fod gwahaniaethau sylfaenol rhwng dysgu iaith gyntaf a dysgu ail iaith.

### 2.1.2 Y mae'n rhaid wrth fewnbwn yn yr iaith darged

Yr ail ddadl dros yr ystafell ddosbarth uniaith, dros beidio â defnyddio'r famiaith wrth geisio dysgu iaith newydd, yw'r syniad o gynyddu mewnbwn yn yr iaith newydd honno. Yn ôl yr ail ddadl hon, er mwyn caffael yr ail iaith yn llwyddiannus rhaid wrth fewnbwn digonol, sy'n golygu trwytho myfyrwyr yn yr iaith darged pan fyddant yn y dosbarth gan gynyddu'r cysylltiad â'r iaith darged a lleihau'r cysylltiad â'r iaith gyntaf. Yn adolygiad Ellis (2005, t.38) 'Successful instructed language learning requires extensive L2 input'. Y mae'r syniad o drwytho dysgwyr yn nodwedd o gyrsiau dwys a chyrsgiau preswyl lle y derbynnir cymaint o fewnbwn â phosib gan geisio ail-greu sefyllfa 'naturiol' o gaffael iaith yn sefyllfa 'annaturiol' yr ystafell ddosbarth. Mewnbwn yn ôl Ellis (1986) yw'r iaith sydd ar gael i ddysgwyr a all fod ar ffurf lafar neu ysgrifenedig. Y mae'n rhaid wrth fewnbwn gan siaradwyr yr iaith darged yn gyntaf cyn i'r dysgwyr allu ail gynhyrchu iaith – neu allbwn – eu hunain. Bydd mewnbwn clywedol yn rhoi i ddysgwyr y wybodaeth sydd ei hangen arnynt er mwyn gallu dysgu iaith,

sef ffonoleg, gramadeg, geirfa a defnydd iaith (Rost 2005). Bydd darllen yn sicrhau mewnbwn ieithyddol hefyd: y mae darllenwyr brwd yn datblygu gwybodaeth drylwyr gan ddod yn ysgrifenyddwyr ac yn siaradwyr llwyddiannus hefyd (Anderson 2012).

Ystyr mewnbwn yw cysylltiad dysgwyr ag enghreifftiau dilys o'r iaith darged, boed hynny'n iaith lafar neu'n iaith ysgrifenedig. Gall fod amryw ffynonellau i'r mewnbwn hwn gan gynnwys y tiwtor neu ddysgwyr eraill, y cyfryngau a'r byd allanol, llyfrau a deunyddiau ysgrifenedig. Er mwyn i'r dysgwyr fod yn gallu mewnoli'r mewnbwn hwn a gweithredu arno, y mae angen iddo fod yn ddealladwy iddynt neu o fewn eu cyrraedd. Nid yw mewnbwn ynddo'i hunan yn ddigon felly, heb y math cywir o fewnbwn. Geiriau a rheolau gramadegol syml wedi'u llefaru'n fwy pwylllog yw'r math cywir o fewnbwn yn ôl rhai (Lightbown a Spada 2006; Conti 2018). Yn ôl Damcaniaeth Mewnbwn Krashen (1982) er mwyn i'r mewnbwn fod o'r math cywir, mae gofyn iddo fod un cam yn uwch na'r hyn a ddëllir gan y dysgwyr ar y pryd. Nid oes angen iddynt fod yn gallu deall pob gair er mwyn i'r mewnbwn fod o fewn eu cyrraedd. Yn wir, er mwyn iddynt wella'n ieithyddol y mae'n rhaid i'r mewnbwn fod ychydig yn fwy anodd na'u lefel gyfredol. Y 'mewnbwn +1' hwn, neu 'fewnbwn dealladwy' fel y'i gelwir, yw'r mecanwaith angenrheidiol ar gyfer caffael iaith newydd yn llwyddiannus, proses sy'n digwydd yn yr isymwybod, ac sy'n wahanol i ddysgu ffurfiol (Krashen 1985). Yn ôl Lightbown a Spada (2013) y mewnbwn dealladwy hwn yw sail caffael iaith. Yn ôl Conti (2018), yr hyn a elwir ganddo yn or-lwytho gwybyddol yn yr iaith darged yw un o'r rhwystrau mwyaf i gaffael ail iaith yn llwyddiannus.

Ceir gwahaniaethau amlwg rhwng gallu plentyn iaith gyntaf i ynganu'n gywir a gallu oedolyn ail iaith, ac un gred yw mai sail y gwahaniaeth hwn yw Cyfnod Allweddol Lenneberg (1967) neu hyblygrwydd niwral meddwl plentyn. Oedran, felly, sy'n pennu llwyddiant plant iaith gyntaf yn hytrach na mewnbwn yn ôl y gred hon. Yn ôl Flege (2007) fodd bynnag mae sawl

ffactor yn effeithio ar ynganu dysgwyr ail iaith, ac nid pa mor gynnar y byddant yn dod i gysylltiad â'r iaith darged yn unig, gan gynnwys mewnbwn. Yn ei astudiaeth o acenion Saesneg unigolion a ymfudodd o Dde Corea i'r Unol Daleithiau rhwng 1 a 23 oed, casglodd Flege fod cysylltiad cryf rhwng oedran a gallu'r unigolion i ynganu geiriau Saesneg yn gywir. Esboniodd, fodd bynnag, fod ffactorau eraill i'w hystyried:

However, until researchers can find precise ways to quantify the overall amount – and quality – of L2 input, the relative importance of input in comparison to other factors (e.g., state of neurological development or the state of development of L1 categories at the time of first exposure to the L2) will remain uncertain (Flege 2007, t.376).

Gydag iaith leiafrifol megis y Gymraeg lle na cheir cymaint o gyfleoedd y tu allan i'r dosbarth i ymarfer, bydd mewnbwn y tu mewn i'r dosbarth yn arbennig o bwysig, yn ôl y ddadl: ni fydd y myfyrwyr yn cael eu trwytho yn yr iaith darged yn y gymuned gan mai'r Saesneg yw prif iaith y rhan fwyaf o gymunedau yng Nghymru. Bydd dod i gysylltiad â'r Gymraeg yn her i nifer o fyfyrwyr. O ganlyniad, dadleuir bod creu awyrgylch uniaith Gymraeg y tu mewn i'r dosbarth yn bwysicach fyth.

Mae'r dysgwyr yn dod i'r dosbarth i ddysgu'r Gymraeg, ac i rai, am ba reswm bynnag, dyma'r unig gyswllt sydd gyda nhw â'r iaith. Mae'n bwysig, felly, eich bod chi'n ystyried yn fanwl sut rydych chi'n defnyddio'r iaith darged a sut rydych chi'n annog y dysgwyr i ddefnyddio'r iaith (Reynolds yn Jones a Morris 2016, t.25).

Bydd beirniaid yn gwrthwynebu defnyddio'r iaith gyntaf am nifer o resymau gan honni y gallai caniatáu penrhwyddid ar ei defnydd rwystro'r mewnbwn delfrydol, yn ogystal â lleihau'r cyfleoedd i ddehongli geirfa o'r iaith darged (Bruhlmann 2012).

Nid oes un amheuaeth bod rhaid clywed a dod i gysylltiad â'r iaith darged er mwyn ei chaffael. Cydnabyddir nad oes modd meistroli iaith newydd heb ddod i gysylltiad â hi, neu heb fewnbwn digonol: 'If learners do not receive exposure to the target language they cannot acquire it' (Ellis 2014, t.38).

Eto i gyd mae cysyniadau mewnbwn a mewnbwn dealladwy a'u hunion rôl wedi denu beirniadaeth. Yn ôl Conti (2018), dengys llawer o waith ymchwil na fydd dysgwyr o allu cymedrol yn elwa os na fydd yr hyn a gyflwynir yn yr iaith darged yn llai na 98% yn ddealladwy iddynt (h.y. y gall gwrandawyr a darllenwyr ei ddeall heb gymorth). Gall dysgwyr mwy dawnus ymdopi â deall 90% o'r cynnwys.

Ceir beirniadaeth bod y syniad o fewnbwn dealladwy braidd yn uchelgeisiol fel sail i gaffael iaith (McLaughlin 1987). Yn ôl Krashen (1980, t.168) hwn yw 'the single most important concept' o ran caffael iaith newydd. Dadleua eraill ar y llaw arall fod y syniad o 'mewnbwn +1' yn rhy amwys o lawer heb fod yn amlwg at beth mae'r 'mewnbwn' na'r '+1' yn cyfeirio (Liu 2015). Mae rhai wedi ceisio mynd ati i esbonio sut mae gwneud y mewnbwn yn ddealladwy. Yn ôl Long (1996), er enghraifft, y mae'n rhaid wrth adborth cyweiriol a dod i gytundeb ynglŷn ag ystyr er mwyn sicrhau bod y mewnbwn yn ddealladwy. Awgryma rhai o'r astudiaethau sydd yn cefnogi effeithiolrwydd mewnbwn dealladwy yn gyffredinol nad yw'r mewnbwn hwn, fodd bynnag, yn ddigonol ar ei ben ei hun a bod yn rhaid wrth ffactorau eraill er mwyn caffael iaith yn llwyddiannus. Datblygodd Swain (1993) Ragdybiaeth Allbwn Dealladwy sy'n dadlau bod dysgwyr yn dysgu wrth ganfod bylchau gwybodaeth yn yr iaith newydd. Bydd dysgwyr yn sylwi'r bwlch rhwng yr hyn yr hoffent ei ddweud a'r hyn y gallant ei ddweud. Byddant yn ceisio llenwi'r bwlch drwy ffurfio allbwn yn yr iaith darged a rhoi eu syniadau cyfathrebol ar waith; wedi derbyn adborth ar eu sylwadau byddant yn myfyrio ar yr hyn a ddysgwyd gan fewnoli'r wybodaeth ieithyddol.

Yn yr un modd, mae Mitchell a Myles (2004) yn pwysleisio rhyngweithio drwy'r ail iaith yn hytrach na mewnbwn yn unig gan fod dysgwyr yn addasu'r mewnbwn i'w hanghenion hwy eu hunain wrth ryngweithio gan sicrhau bod y cyfathrebu ar y lefel gywir. Datblygodd Schmidt (1990) y Rhagdybiaeth Sylwi sy'n gorgyffwrdd i raddau ag Allbwn Dealladwy, ac sy'n datgan nad oes modd i ddysgwyr gaffael rheolau iaith heb sylwi arnynt yn gyntaf. Dadl fawr yn erbyn mewnbwn sydd yn canolbwyntio ar ystyr yw nad oes digon o bwyslais uniongyrchol ar ffurfiau gramadegol i alluogi dysgwyr i ddysgu'n effeithiol (Van Patten 1996). Dangosodd Swain (1995) yn ei hastudiaeth o gwrs Ffrangeg dwys fod mewnbwn dealladwy â'i bwyslais ar ystyr – er yn sylweddol – yn annigonol, gan fod y myfyrwyr dan sylw heb feistroli gramadeg yr iaith darged. Daeth Van Patten (1996) hefyd i'r casgliad bod mewnbwn dealladwy a ffocws ar ystyr ynddo'i hun yn annigonol; yn ogystal mae angen cyfle i lunio allbwn ystyrion ac mae angen iddynt ystyried ffurf y mewnbwn ac nid yr ystyr yn unig.

Er mor bwysig yw mewnbwn, mater arall yw'r cwestiwn a ddylid diosg yr iaith gyntaf yn llwyr er mwyn amlhau'r mewnbwn. Nid yw amlhau cysylltiad â'r iaith darged o anghenraid yn golygu diosg neu wahardd yr iaith gyntaf. I'r gwrthwyneb, gallai diosg yr iaith gyntaf beri dryswch ac amharu ar y mewnbwn. O ran cyfleu ystyr yn gywir ac yn effeithiol, yn aml cyfieithu uniongyrchol rhwng yr iaith gyntaf a'r ail yw'r ffordd fwyaf llwyddiannus. Yn ôl Lado, Baldwin a Lobo (1967) mae parau geiriau iaith gyntaf / ail iaith yn ffordd effeithiol iawn i ddysgu geirfa. Dengys Laufer a Shmueli (1997) fod syniadau ac ymadroddion yn yr iaith gyntaf yn rhagori ar y rheiny yn yr ail iaith o ran cofio byr- a hir-dymor. O ddefnyddio cardiau geiriau'n cynnwys cyfieithiadau uniongyrchol gall myfyrwyr ddysgu geirfa newydd yn effeithiol (Nation 2001). Defnyddir tablau geirfa dwyieithog yn rheolaidd ar gyrsiau Cymraeg i Oedolion ynghyd â geiriaduron dwyieithog. Nid oes geiriadur uniaith Gymraeg ar gael i ddysgwyr, ond dengys arolygon ar ddefnydd o eiriaduron fod yn well gan ddysgwyr eiriaduron dwyieithog beth bynnag (Laufer a Kimmel 1997; Atkins a Varantola 1997; Baxter 1980).

Mae Conti (2018) yn argymhell peidio â gwahardd cyfieithu yn llwyr yn yr ystafell ddosbarth. Mae'n dadlau y gall driliau cyfieithu: i) hybu sylwi'r gwahaniaeth a'r tebygrwydd rhwng yr iaith gyntaf a'r ail; ii) ar ryw lefel bod cyfieithu a thasgau eraill a fydd yn sicrhau allbwn a fydd wedi'i reoli'n bendant yn hollbwysig; iii) bydd cyfieithu a thrawsieithu yn gorfodi myfyrwyr i roi sylw i nodweddion unigol yn yr ail iaith a fydd yn gallu cael eu defnyddio i adeiladu brawddegau. Esbonia y bu rhagfarn yn erbyn cyfieithu, sy'n parhau, gan ei ystyried yn arfer wrthgynhyrchiol, gan gredu i) ei fod yn rhwystr i gaffael iaith, ii) nad yw'n weithred gyfathrebol, iii) ei fod yn beth diflas a iv) yn gwastraffu amser y gellid ei ddefnyddio ar gyfer sgiliau cyfathrebu.

Mae Conti'n dadlau hefyd bod cyfieithu yn gallu rhoi nifer o fanteision gwybyddol mewn sefyllfaoedd wrth ddysgu'r ail iaith ond 'translation can have an enhancing effect as a proficiency booster' a rhybuddia 'it should NOT dominate classroom practice and should be used judiciously when dealing with less able and motivated learners' (2018). Rhaid cofio hefyd ei fod yn argymhell llawer o gyflwyno talpau o'r iaith darged yn hytrach na geirfa unigol a'i hatgyfnerthu'n helaeth, gan grybwyll Ebbinghaus sy'n dangos y cof byr-dymor ynghyd â'r ffaith na all y meddwl dynol dreulio ystyr a ffurf yn newydd ar yr un pryd.

### 2.1.3 Rhannu'r ddwy iaith yn adrannau yn y meddwl

Y drydedd ddadl a ddefnyddir yn aml o blaid yr ystafell ddosbarth uniaith yw y dylid cadw ieithoedd gwahanol ar wahân yn yr ymennydd gan fod defnyddio dwy iaith ar yr un pryd yn drysu'r dysgwyr. O ganlyniad dylid cadw dwy iaith ar wahân yn y meddwl drwy wahardd yr iaith gyntaf o'r dosbarth a defnyddio'r ail iaith yn unig. Rhagdybir bod dwyieithrwydd yn system gydradd lle y bydd dwy iaith ar wahân yn yr ymennydd yn hytrach nag yn un system gyfansawdd lle y byddant yn cyd-fyw. Bydd rhai tiwtoriaid Cymraeg i Oedolion yn ymdrechu i gyflwyno geirfa heb gyfieithu i'r Saesneg; yn hytrach byddant yn defnyddio lluniau, realia,

meim ac yn y blaen gan obeithio gallu cadw'r Gymraeg a'r Saesneg ar wahân ym meddyliau'r dysgwyr.

Yn ôl damcaniaeth Dadansoddi Cyferbyniol, y prif rwystr i gaffael ail iaith (yn ôl fersiwn gryfaf y ddamcaniaeth: Lado 1957) yw ymyrraeth arferion yr iaith gyntaf, ac o'r herwydd byddai mynd ati i ddadansoddi'r ddwy iaith, yr iaith gyntaf a'r ail, mewn ffordd wyddonol a strwythuredig yn galluogi'r rheiny yn y maes i'w cymharu'n ystyrlon. Dywed Fries (1945, t.9): 'The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner'. Mae lle canolog i'r iaith gyntaf yn ôl y ddamcaniaeth hon, ond mae hynny er mwyn ei hosgoi a'i chadw ar wahân. Cyfeiria Rees a Morris yn eu hastudiaeth ar acenion dysgwyr Cymraeg i Oedolion at y modd y gall anawsterau ynganu fod yn faen tramgwydd i rai ar hyd eu siwrnai ddysgu. Gall yr iaith gyntaf effeithio'n gadarnhaol neu'n negyddol ar yr ail, a gall gwallau fod yn arwydd o ryngiaith. Cyfeirir at y modd y bydd gwallau rhai dysgwyr yn ffosileiddio (Rees a Morris 2018).

Daeth rhagfynegi gwallau dysgwyr, a cheisio eu hosgoi, yn ffocws i Ddadansoddi Cyferbyniol yn ystod y 60au a'r 70au. Yn ôl Corder a sefydlodd ddamcaniaeth rhagfynegi gwallau bydd gwallau'n digwydd o ganlyniad i '... the persistence of existing mother tongue habits in the new language' (1981, t.10). Byddai mwy o wahaniaethau rhwng yr iaith gyntaf a'r ail yn golygu mwy o anhawster wrth geisio caffael yr ail a mwy o wallau ieithyddol yn trosglwyddo o'r iaith gyntaf i'r iaith newydd. Er mwyn dileu dylanwad negyddol arferion yr iaith gyntaf gwell fyddai defnyddio un iaith yn unig yn y dosbarth gan orfodi'r dysgwyr i feddwl yn yr iaith darged a defnyddio patrymau a geirfa'r iaith honno'n unig er gwaethaf y ffaith bod eu hiaith yn gyfyng iawn ar y cychwyn.

Cafwyd beirniadaeth yn erbyn Dadansoddi Cyferbyniol. Syniadaeth ymddygiadaeth a'r cyrch-ddull strwythurol sydd wrth wraidd Dadansoddi Cyferbyniol a'r syniad o ragfynegi gwallau (Selinker 1972). I'r ymddygiadwyr bydd dysgwyr yn ceisio trosglwyddo arferion o'r iaith gyntaf i'r ail, a bydd y trosglwyddo hwn yn bositif pan fydd strwythurau'r ail iaith yn debyg i rai'r iaith gyntaf gan alluogi'r dysgwyr i ddysgu'n rhwyddach. Ar y llaw arall, pan fydd strwythurau'r iaith newydd yn wahanol i rai'r iaith gyntaf bydd y trosglwyddo'n negyddol, neu bydd yr iaith gyntaf yn ymyrryd â'r iaith darged gan achosi gwallau ac anawsterau dysgu. Tanseiliwyd syniadau ymddygiadaeth i raddau helaeth gan feirniadaeth lem Chomsky (1959) a bwysleisiai natur wybyddol yn hytrach na natur ymddygiadol dysgu iaith. Cyflwynodd y syniad o ddyfais caffael iaith gan feirniadu'r syniad bod plant yn dysgu drwy atgyfnerthu diwyd: 'it is simply not true that children can learn language only through "meticulous care" on the part of adults who shape their verbal repertoire through careful differential reinforcement' (Chomsky 1959, t.42). Ei ddadl yw nad yw ymddygiadaeth yn gallu esbonio camp anhygoel plant bach yn meistroli mamiaith yn berffaith, yn ddidrafferth, mewn cyn lleied o amser, beth bynnag fydd eu gallu cyffredinol.

Beirniadwyd Dadansoddi Cyferbyniol hefyd am nad oedd y ddamcaniaeth yn gwir rhagfynegi gwallau'n gywir: roedd yn rhagfynegi rhai gwallau na fyddai'n ymddangos ac yn methu rhagfynegi rhai eraill (Richard *et al* 2002; Ellis 1986). Ar un pryd prif ffocws Dadansoddi Cyferbyniol oedd rhagfynegi gwallau, ond mewn gwirionedd, mae'r ddau'n bethau gwahanol. Ceir nifer o resymau dros wallau dysgwyr nad ydynt bob amser yn deillio o ddylanwad yr iaith gyntaf. Y mae dysgu iaith yn broses gymhleth, ac nid proses ieithyddol yw hi'n unig. Cyfeiria Long at rai o'r prosesau caffael iaith posib y gellir dod ar eu traws:

A partial list includes transfer, transfer of training, (over)generalization, restrictive, elaborative and conformative simplification, nativization, pidginization,



depidginization, creolization, decreolization, regularization, stabilization, destabilization and, of course, the onset of linguistic rigor mortis, fossilization (Long 1988, t.10).

Esbonia Long a Sato (1984) nad oes modd dibynnu ar ddadansoddi cynnyrch ieithyddol er mwyn rhoi mewnwelediad ystyrllon i broses seicoieithyddol. Disgyblaeth yw seicoieithyddiaeth sy'n disgrifio ac yn dadansoddi'r prosesau seicoleg sy'n galluogi unigolion i ddefnyddio a meistroli iaith. Ymchwilir i ddatblygiad iaith a lleferydd a sut y bydd unigolion o bob oed yn dod i ddeall a chynhyrchu iaith. Yn y maes hwn, felly, bydd theori y meddwl a theori iaith yn dod ynghyd unwaith eto. Cyfunodd y ddau o'r blaen pan awgrymodd Chomsky (1965) fod dysgu iaith yn broses gynhenid yn hytrach nag yn un ymddygiadol.

I'r ymddygiadwyr ar y naill law, effaith negyddol sydd i'r iaith gyntaf gan ei bod yn amharu ar gaffael ail iaith ac mae hi felly'n rhwystr. Yn ôl damcaniaethau gwybyddol ar y llaw arall, mae'r iaith gyntaf yn adnodd i fanteisio arno. Nid yw dibynnu ar yr iaith gyntaf wrth geisio ailgynhyrchu iaith newydd o anghenraid yn 'gamgymeriad'. Yn 1972 datblygodd Selinker gysyniad 'rhyngiaith' a oedd yn seiliedig ar waith Corder (1967) ar wallau dysgwyr. Yn ôl damcaniaeth rhyngiaith, y mae i iaith dysgwyr reolau systematig sy'n wahanol i'r iaith gyntaf ac i'r ail iaith. Nid efelychu siaradwyr brodorol a wna dysgwyr, ac nid camgymeriadau yw eu lleferydd; yn hytrach, maent yn creu rhyngiaith hollol newydd ac unigryw ar eu ffordd i ddod yn rhugl yn yr iaith darged. Defnyddia Dulay a Burt (1973) y term strategaethau prosesu cyffredinol wrth gyfeirio at ddysgwyr yn troi at eu mamiaith i lenwi bylchau wrth ddechrau dysgu am nad yw eu geirfa eto'n ddigon cynhwysfawr. Hynny yw, nid 'camgymeriad' yw defnyddio'r iaith gyntaf, ond yn hytrach, ffordd i ymdopi. Defnyddir y system iaith gyntaf mewn sawl ffordd fuddiol yn ôl Ellis (1994), er enghraifft, er mwyn gallu datblygu rhyngiaith

fel y soniwyd eisoes, ond hefyd er mwyn deall a chynhyrchu iaith. Y mae'r system hon yn helpu i sicrhau bod mewnbwn ac allbwn yr iaith darged yn ddealladwy.

Y mae'r cwestiwn yn codi a oes modd cadw dwy iaith yn gyfan gwbl ar wahân yn y meddwl hyd yn oed ar ôl gwahardd un o'r dosbarth. Yn fwy diweddar mae Dadansoddi Cyferbyniol wedi ymgorffori fframwaith gwybyddol lle y ceir llai o bwyslais ar geisio osgoi gwallau a mwy o bwyslais ar yr ymennydd dwyieithog a syniadau megis rhyngiaith ac ieithoedd yn cyd-fyw yn y meddwl.

Yn ôl Stern, yn syml iawn, 'The L1-L2 connection is an indisputable fact of life' (Stern 1992, t.282), ac ni ellir eu gwahanu yn yr ymennydd. Yn yr un modd mae Butzkamm yn datgan nad oes modd 'esgus' nad oes mamiaith:

...monolingual learning is an intrinsic impossibility. No one can simply turn off what they already know. We postulate that the mother tongue is 'silently' present in beginners, even when lessons are kept monolingual (Butzkamm 2003, t.30).

## 2.2 A DDYLID YSTYRIED DIOSG YR IAITH GYNTAF AR BWYNT PENODOL?

Os nad yw'r iaith gyntaf i'w gwahardd yn llwyr o'r dosbarth ail iaith, y mae'r cwestiwn yn codi a ddylid ei diosg yn hytrach ar bwynt penodol neu ei diosg yn fwy graddol wrth symud i fyny'r lefelau ac wrth i'r dysgwyr ddod yn fwy rhugl?

Archwiliodd Darginavi a Navickien rôl yr iaith gyntaf ar gwrs Saesneg at Ddibenion Arbennig (ail iaith) ymhlith myfyrwyr ar gysiau gofal iechyd ac ieitheg (ffiloleg). Cafodd y myfyrwyr gofal iechyd hi'n anodd cyfieithu o'r iaith gyntaf i'r ail iaith, a'r gwrthwyneb, ac roedd hi'n heriol i 30% gwblhau gweithgareddau yn yr ystafell ddosbarth. Roedd y myfyrwyr ieitheg wedi

wynebu problemau o ran siarad, gwrando a darllen yn yr ail iaith. Daeth yr ymchwilwyr i sawl casgliad gan gynnwys (i) bod dysgwyr yn dibynnu ar eu mamiaith wrth ddysgu ail iaith, a (ii) bod lefel y ddibyniaeth yn dibynnu, ymhlith pethau eraill, ar eu hyfedredd. Mewn geiriau eraill, awgrymwyd bod angen mwy o'r iaith gyntaf ar ddysgwyr mwy elfennol a llai wrth symud i fyny'r lefelau, felly dylid diosg yr iaith yn raddol (Darginavi a Navickien, 2015).

Daeth Karimian a Mohammad (2015) i'r casgliad yn eu hastudiaeth o athrawon ail iaith yn Iran y dylai'r athrawon ddefnyddio'r iaith gyntaf yn fwy aml wrth weithio gyda dechreuwyr a thorri i lawr ar y defnydd yn raddol wrth i'r dysgwyr ddod yn fwy profiadol. Dylid rhybuddio'r dysgwyr na ddylent fod yn or-ddibynnol ar yr iaith gyntaf wrth feistrolï'r iaith darged. Diosg graddol felly a argymhellir gan yr ymchwilwyr hyn, ond nid oes cyfarwyddyd pellach. Yn debyg i'r hyn a geir yn yr astudiaethau blaenorol, nid yw'r athrawon hyn yn awgrymu y dylid defnyddio'r iaith gyntaf yn ormodol, a phwysleisia'r ymchwilwyr y defnydd cymedrol ar yr iaith gyntaf er mwyn meistrolï'r ail iaith.

Defnyddiai'r myfyrwyr yn astudiaeth Moore (2013) lai o'r iaith gyntaf wrth i'r wythnosau fynd yn eu blaen ac yn ôl rhuglder yr unigolion dan sylw. Roedd nifer o ffactorau'n cyfrannu at ddewis iaith y myfyrwyr. Ymchwiliodd Moore i'r defnydd ar Saesneg ail iaith mewn prifysgol yn Japan o ran amllder, pwrpas a nodweddion. Nodwyd bod y myfyrwyr yn defnyddio'r iaith gyntaf ar gyfartaledd 28% o'r amser sef 7,923 o'r 28,192 o eiriau a ynganwyd yn ystod y sesiynau. Defnyddiwyd mwy ar yr iaith gyntaf yn ystod wythnos tri wrth greu cynnwys yn ymwneud â'r dosbarth, o'i gymharu ag wythnos un wrth esbonio gweithdrefnau. Defnyddiai'r myfyrwyr fwy ar yr iaith gyntaf wrth ryngweithio â chyfoedion pan fyddai llai o afael ganddynt ar yr iaith darged. Roedd tipyn o amrywiaeth rhwng myfyrwyr unigol o ran eu defnydd hwythau o'u hiaith gyntaf. Daw Moore i'r casgliad bod defnyddio'r iaith gyntaf yn y dosbarth yn ffenomen naturiol, felly wrth geisio dylanwadu ar ei defnydd y mae'n rhaid deall

swyddogaethau'r iaith gyntaf wrth gaffael yr iaith darged. Dadleua y dylai polisïau ar yr iaith gyntaf fod yn seiliedig ar benderfyniadau pedagogaid yng nghyd-destun y dasg neu'r gweithgaredd dan sylw. Yn ôl yr ymchwilydd hwn, mae faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir yn amrywio yn ôl sawl ffactor gan gynnwys i ba bwrpas y'i defnyddir. Mae caniatáu defnyddio'r iaith gyntaf yn galluogi'r myfyrwyr i gyd i barhau i ganolbwyntio ar y dasg yn yr iaith darged, lle byddai polisi uniaith caeth yn gorfodi myfyrwyr llai hyderus yn yr iaith darged i roi'r gorau i'r dasg dan sylw (Moore 2013).

Yr un patrwm o leihau defnydd o'r iaith gyntaf wrth i ruglder yn yr ail iaith wella a welir yn astudiaeth Kim a Yoon (2014). Buont hefyd yn archwilio dylanwad yr iaith gyntaf ar allu i ysgrifennu yn yr ail iaith. Ymgwymerwyd â'r astudiaeth ar 9 o fyfyrwyr prifysgol o Dde Corea a gwblhaodd gyfres o dasgau ysgrifennu. Dangoswyd ganddynt i elfennau o'u hiaith gyntaf gael eu defnyddio yn ymgais myfyrwyr y barnwyd bod eu Saesneg (ail iaith) o safon elfennol, ganolradd neu uwch. Er i'r defnydd ar yr iaith gyntaf leihau wrth i'r myfyrwyr yn yr ymchwil ddod yn fwy rhugl, roedd 66.1% o'r myfyrwyr elfennol wedi sôn iddynt ddibynnu ar eu mamiaith er mwyn deall yn iawn a 41% o'r myfyrwyr uwch wedi gwneud hynny. Felly, yn yr arbrawf hwn roedd y ddwy garfan yn dibynnu i ryw raddau (41% a 66.1%) ar yr iaith gyntaf wrth iddynt gaffael a mewnbynnu'r ail iaith er mwyn cynhyrchu syniadau, cyfieithu'n uniongyrchol ac ôl-gyfieithu, chwilio am eirfa a meta-sylwadau. Defnyddiodd pob un o'r myfyrwyr yr iaith gyntaf i ryw raddau yn dibynnu ar natur y dasg. Daeth yr ymchwilyddwr i'r casgliad bod defnydd strategol o'r iaith gyntaf yn gallu cyfrannu at wella safon gwaith ysgrifennu ail iaith (Kim a Yoon 2014).

Y mae'r astudiaethau hyn yn awgrymu rhywfaint o batrwm o ddiosg yr iaith gyntaf yn raddol wrth i fyfyrwyr ddod yn fwy rhugl yn yr ail iaith. Serch hynny, yn gyffredinol, nid oes darlun

clir o ran faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir yn y dosbarth, a cheir amrywiaeth sylweddol rhwng dosbarthiadau gwahanol a rhwng lefelau gwahanol.

Mae rhai astudiaethau wedi archwilio'r berthynas rhwng agweddau myfyrwyr tuag at ddefnyddio'r iaith gyntaf a lefel eu rhuglder yn yr ail iaith. Fe wnaeth Prodromou (2002) ymchwilio i agweddau 300 o fyfyrwyr yng ngwlad Groeg a oedd ar dair lefel hyfedredd. Roedd myfyrwyr lefel-isel yn tueddu i ymateb yn bositif i ddefnyddio'r iaith gyntaf ac roedd myfyrwyr lefel-uchel yn tueddu i ymateb yn negyddol i ddefnyddio'r iaith gyntaf. Yn astudiaeth Nazary (2008) canfu fod y rhan fwyaf o fyfyrwyr Saesneg ail iaith ar bob lefel hyfedredd yn ymateb yn negyddol i ddefnyddio'r iaith gyntaf yn eu gwersi a hynny'n bennaf am eu bod yn gobeithio cael mwy o ymarfer ar yr ail iaith. Eto i gyd y mae 'diosg graddol' yn derm cyffredinol iawn, ac nid oes arweiniad ar sut mae mynd ati'n ymarferol i ddiosg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau.

### 2.3 A DDEFNYDDIR YR IAITH GYNTAF YN Y DOSBARTH? OS FELLY, FAINT?

Gofynnodd Littlewood a Baohua (2011) i hanner cant o fyfyrwyr trydyddol yn eu hail flwyddyn yn Hong Kong a Phrif Ynys Tsieina faint o'r iaith gyntaf (Cantoneg neu Putonghua) a ddefnyddir gan eu hathrawon wrth addysgu Saesneg ail iaith. Roeddent yn awyddus i ddarganfod faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir mewn gwirionedd ar lawr yr ystafell ddosbarth ail iaith yn ogystal ag i sefydlu faint o fwch sydd rhwng yr hyn a argymhellir yn swyddogol o ran defnydd yr iaith gyntaf ac arferion yr ystafell ddosbarth go iawn.

For many decades, foreign language teaching has been dominated by the principle that teachers should use only the target language (TL) and avoid using the mother

tongue (L1) except as a last resort. However reports show that teachers make extensive use of the L1 (Littlewood a Baohua 2011, t.64).

Ceir tipyn o anghysondeb o ran faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir yn ôl y myfyrwyr yn yr astudiaeth: soniodd 30% yn union o'r myfyrwyr y defnyddir yr iaith gyntaf gan eu hathrawon lai na 10% o'r amser, a soniodd 28% fod y ffigur hwn dros 75%. Gwelir yr un anghysondeb o ran y defnydd o'r iaith gyntaf mewn astudiaethau eraill.

Yn astudiaeth Liu *et al* (2012) edrychwyd ar ddefnydd iaith 13 o athrawon Saesneg ail iaith mewn ysgolion uwchradd yn Ne Corea. Ar y pryd daeth cais gan Adran Addysg Llywodraeth De Corea i amlhau'r defnydd o'r Saesneg, sef yr iaith darged mewn dosbarthiadau ail iaith.

Athro / Athrawes	% y geiriau Saesneg a gofnodwyd
1	61%
2	78%
3	66%
4	69%
5	70%
6	60%
7	90%
8	62%
9	23%
10	10%
11	57%
12	60%
13	70%
Cymedr	60%

Tabl 1: (Liu *et al* 2012, t.615) Faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir

Gellir gweld o'r tabl uchod bod y defnydd ar yr iaith darged yn amrywio'n sylweddol o 10% i 90%. Golyga hyn o reidrwydd fod y defnydd ar yr iaith gyntaf – Corëeg – yn amrywio yn fawr iawn hefyd wrth gwrs. Daw'r awduron i'r casgliad 'Most high school teachers use some English in their teaching, but the teachers in this study used it in widely varying amounts' (Liu *et al* 2012, t.631).

Dengys sawl astudiaeth arall yn yr un modd fod defnydd athrawon o'r iaith gyntaf yn amrywio dipyn. Yn ôl Turnbull (2001), a ymchwiliodd i ddefnydd pedwar o athrawon Ffrangeg ysgol

uwchradd yng Nghanada, defnyddiai rhai athrawon y Saesneg (sef yr iaith gyntaf) ychydig dros 20% o'r amser tra bod y ffigur hwn dros 70% i athrawon eraill. Mae'r ystod rhwng 12% a 77% yn ôl Kim ac Elder (2005) a edrychodd ar addysgu saith o athrawon ysgol uwchradd Japaneg, Corëeg, Almaeneg a Ffrangeg iaith gyntaf yn Seland Newydd. Nododd Song ac Andrews (2009) fod y defnydd ar yr iaith gyntaf gan bedwar o athrawon Saesneg Tsieineaidd yn amrywio o ryw 10% i dros 30% (gweler hefyd Kharma a Hajjaj 1989; Duff a Polio 1990 sy'n nodi amrywiadau tebyg o ran y defnydd ar yr iaith gyntaf a Rolin-Ianziti a Brownlie 2002 sy'n cyfeirio at lai o amrywiaeth lle y defnyddiwyd yr iaith darged rhwng 70% a 100% o'r amser).

Mae rhai o'r astudiaethau hyn yn dangos bod bwlch rhwng yr hyn a argymhellir yn swyddogol o ran y defnydd ar yr iaith gyntaf a'r hyn sy'n digwydd yn wirioneddol ar lawr dosbarth. Argymhellir addysgu uniaith mewn nifer o sefydliadau mewn nifer o wledydd o hyd, ond eto i gyd mae athrawon yn parhau i addysgu'n ddwyieithog gan greu'r bwlch hwn rhwng y swyddogol ar y naill law a'r realiti yn yr ystafell ddosbarth ar y llall. Nododd Littlewood a Baohua (2011) fod llawer o ddefnydd ar yr iaith gyntaf er gwaethaf goruchafiaeth polisi uniaith yn Tsieina. Yn yr un modd, er gwaethaf cais Adran Addysg Llywodraeth De Corea i amlhau'r defnydd ar yr ail iaith, prin iawn oedd defnydd rhai athrawon arni. Yn Rolin-Ianziti a Brownlie sonia'r ymchwilyr eu bod yn ymchwilio i'r defnydd o'r iaith gyntaf o fewn cyd-destun o addysgu 'trwytho' a defnydd bron yn ddieithriad o'r iaith darged. Edrychwyd ar bedwar o athrawon Ffrangeg ail iaith lefel dechreuwyr ym Mhrifysgol Queensland Awstralia yn yr astudiaeth honno, lle nad oes gan yr adran ieithoedd bolisi ar gyfnewid cod. Yn hytrach ceir, yn ôl yr awduron '[a] tacit policy that favors the immersion mode and strongly discourages the use of students' native language in the teaching of language subjects' (Rolin-Ianziti a Brownlie 2002, t.405). Eto i gyd byddai athrawon yn defnyddio'r iaith gyntaf hyd at 30% o'r amser. Yn ei chyfweliadau gyda 59 o athrawon ieithoedd modern ym Mhrydain, nododd Mitchell mai un



effaith yr anghysondeb hwn rhwng y swyddogol a realiti'r ystafell ddosbarth yw creu ymdeimlad o euogrwydd ymhlith athrawon.

It appears that this is an issue about which methodologists have succeeded in inducing a sense of guilt in teachers, if nothing else; almost a third of this sample seemed almost to feel they were making an admission of unprofessional conduct, in 'confessing' to low levels of FL use (Mitchell 1988, t.28).

Gwnaethpwyd arolwg cynhwysfawr o'r astudiaethau ar ddefnydd o'r iaith gyntaf gan Macaro (1997) a ddaeth i'r casgliad bod defnyddio'r iaith gyntaf yn ddieithriad neu bron yn ddieithriad yn beth prin dros ben mewn unrhyw gyd-destun dysgu ar wahân i ddosbarthiadau lle na cheir iaith gyntaf gyffredin.

O ran canfyddiadau myfyrwyr a'u teimladau hwy ynglŷn â'r defnydd ar yr iaith gyntaf a newid o un iaith i'r llall, ceir sawl astudiaeth. Fe wnaeth Duff a Polio (1990) arolwg ymhlith myfyrwyr i archwilio faint fyddai myfyrwyr am weld eu hathrawon yn defnyddio'r iaith gyntaf yn y dosbarth, o'i gymharu â'r defnydd gan eu hathrawon ar y pryd. Rhoddwyd tri dewis i'r myfyrwyr: (i) mwy o Saesneg (sef yr ail iaith) na'r hyn a ddefnyddid ar y pryd, (ii) yr un faint o Saesneg â'r hyn a ddefnyddid ar y pryd, (iii) llai o Saesneg na'r hyn a ddefnyddid ar y pryd. Y canlyniad ym mhob dosbarth oedd bod mwy na 71% o'r myfyrwyr yn hapus â faint o Saesneg a gâi ei ddefnyddio, faint bynnag oedd hynny. Gofynnwyd hefyd faint o Saesneg a ddefnyddid gan eu hathrawon y byddai'r myfyrwyr yn ei ddeall, a'r ateb oedd y rhan fwyaf ohono yn ôl dros 70% o'r myfyrwyr.

Defnyddiodd Schweers (1999) holiaduron i archwilio agweddau myfyrwyr tuag at ddefnyddio'u hiaith gyntaf, sef y Sbaeneg, mewn dosbarthiadau Saesneg yn Iaith Dramor. Credai tuag 88.7% o'r myfyrwyr yn ei astudiaeth y dylid defnyddio'r Sbaeneg yn y gwersi

Saesneg. Credai mwy na 50% o'r myfyrwyr y dylid defnyddio'r Sbaeneg rhwng 10% a 39% o'r amser. Gwnaeth Tang (2002) arolwg tebyg ar 100 o fyfyrwyr Saesneg yn Iaith Dramor yn Tsieina. Credai 70% o'r myfyrwyr y dylid defnyddio Tsieinëeg yn y gwersi ond nid oedd un ohonynt yn credu y dylid defnyddio Tsieinëeg mwy na 30% o'r amser.

Er bod anogaeth i ddysgu drwy'r iaith darged yn parhau mewn nifer o sefydliadau a bod dulliau trwytho'n parhau'n boblogaidd mewn nifer o wledydd, dengys y llenyddiaeth fod yr iaith gyntaf yn bendant yn bresennol yn yr ystafell ddosbarth ail iaith. Yr hyn sydd yn llai clir yw faint yn union o'r iaith gyntaf honno a ddefnyddir gan athrawon a myfyrwyr a faint o gyfnewid cod rhwng y ddwy iaith sydd yn digwydd. Ceir amrywiaeth sylweddol yn ôl yr astudiaethau o ran faint o'r iaith gyntaf a'r ail iaith a ddefnyddir ar lawr dosbarth. O ganlyniad gwelir bwlch yn aml rhwng yr hyn a argymhellir yn swyddogol o ran y defnydd ar yr iaith gyntaf gan sefydliad a'r hyn sy'n digwydd yn wirioneddol yn y dosbarth.

#### 2.4 I BA BWRPAS Y DEFNYDDIR YR IAITH GYNTAF?

Edrychir i weld a oes cysondeb o ran pryd neu i ba bwrpas y bydd athrawon a myfyrwyr yn tueddu i droi at yr iaith gyntaf ac yn bwysicaf oll, a yw gwneud hynny yn effeithiol? Mewn geiriau eraill, a yw troi at yr iaith gyntaf yn helpu i gaffael yr ail iaith?

Cyfeiriodd Littlewood a Baohua (2011) at naw rheswm gwahanol dros ddefnyddio'r iaith gyntaf yn eu hastudiaeth hwy, a nododd yr hanner cant o addysgwyr a ymatebodd pa mor debygol y byddent o ddefnyddio'r iaith am y rhesymau hynny ar raddfa o 1 i 4 (1 = byth; 2 = yn anfyfyr; 3 = weithiau; 4 = bob amser). Rhestrir yr ymatebion yn y tabl isod:

<b>Defnyddio'r Iaith Gyntaf</b>	<b>Pa mor debygol?</b>
Siarad â myfyriwr am fater personol e.e. problem	3.14
Esbonio pwynt gramadegol cymhleth	2.98
Delio â phroblem disgyblu ddifrifol e.e. ffrae	2.88
Sgwrsio â'r dosbarth am faterion cyffredinol e.e. gwyliau'r haf	2.74
Rhoi ystyr gair anghyfarwydd	2.68
Delio â phroblem disgyblu lai difrifol e.e. peidio â thalu sylw	2.62
Gosod ac esbonio gwaith cartref	2.55
Esbonio pwynt gramadegol hawdd	2.48
Rhoi cyfarwyddiadau ynglŷn â sut mae cwblhau gweithgaredd	2.36

Tabl 2: Littlewood a Baohua (2011, t.69) Rhesymau dros droi at yr iaith gyntaf

Un o'r prif resymau y byddai'r tri ar ddeg o athrawon yn astudiaeth Liu *et al* (2012) yn troi at yr iaith gyntaf oedd er mwyn esbonio gramadeg a geirfa. Fe'i defnyddir am amryw resymau eraill hefyd, rhesymau a ystyrir yn ddilys gan yr ymchwilyr:

- i. pan na fydd y myfyrwyr yn deall;
- ii. rhoi gwybodaeth gefndirol, er enghraifft am ddiwylliant newydd;
- iii. pan na fyddai'r athrawon yn hyderus yn mynegi eu hunain drwy'r Saesneg;
- iv. er mwyn helpu'r myfyrwyr i ddeall yn gyflym ac yn effeithiol;
- v. er mwyn pwysleisio gwybodaeth bwysig;
- vi. rheoli ymddygiad myfyrwyr.

Adnabu Duff a Polio (1994) wyth categori o enghreifftiau lle roedd yr athrawon yn defnyddio iaith gyntaf y myfyrwyr:

- i. geirfa weinyddol yr ystafell ddosbarth;
- ii. esbonio gramadeg;
- iii. rheoli'r ystafell ddosbarth;
- iv. cynnal undod;
- v. ymarfer patrymau'r ail iaith;
- vi. dysgu geirfa newydd;
- vii. diffyg dealltwriaeth;
- viii. effaith ryngweithiol o ran defnydd y myfyrwyr ar yr ail iaith.

Ymchwiliodd Ahmad (2009) i ganfyddiadau 257 o fyfyrwyr Saesneg isel eu cyrhaeddiad ym Malaysia o ran eu hathrawon yn newid iaith wrth roi cyfarwyddiadau yn y dosbarth. Cadarnhaodd y myfyrwyr fod eu hathrawon yn newid iaith am nifer o resymau, megis gwirio bod y myfyrwyr yn deall, esbonio cysyniadau anodd, esbonio ystyr geiriau newydd, cael y dysgwyr i ymlacio, ymhelaethu ar faterion yn ymwneud â rheoli'r ystafell ddosbarth, ac esbonio gwahaniaethau gramadegol rhwng yr iaith gyntaf a'r ail iaith. Credai mwy na 68% o'r myfyrwyr fod y newid iaith yn effeithio'n bositif arnynt; er enghraifft, roeddent yn mwynhau'r wers, yn fodlon ar eu dysgu, ac yn teimlo'n gyffyrddus wrth ddysgu. Nododd mwy na 67% o'r myfyrwyr fod cysylltiad pendant rhwng yr athrawon yn newid iaith a llwyddiant y myfyrwyr eu hunain o ran eu dysgu.

Yn astudiaeth Sah (2017) i farn athrawon a myfyrwyr prifysgol ar ddefnyddio Nepaleg (yr iaith gyntaf) mewn dosbarthiadau Saesneg ail iaith, ymatebodd y myfyrwyr fod y Nepaleg yn eu helpu i ddeall cysyniadau anodd ac yn eu helpu hefyd i deimlo'n hyderus. Cydnabu'r myfyrwyr a'r athrawon yr angen i gyfyngu ar yr iaith gyntaf a'i defnyddio'n gymedrol gan ddefnyddio gymaint â phosib ar yr ail iaith.

Er bod y rhesymau dros droi at yr iaith gyntaf mewn dosbarthiadau ail iaith yn niferus ac yn amrywiol yn ôl y llenyddiaeth, yr un yw'r prif resymau sy'n amlygu'u hunain, sef

- i. er mwyn sicrhau dealltwriaeth gan esbonio rhywbeth anodd mewn modd effeithiol, yn enwedig gramadeg a geirfa, neu gysyniadau anodd;
- ii. er mwyn gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n gartrefol a chyffyrddus, a magu hyder.

Yn ôl Qian *et al* (2009), byddai dau athro cynradd yn Beijing wrth addysgu Saesneg yn troi i ddefnyddio'r iaith gyntaf am resymau 'methodolegol' (e.e. cyfieithu, egluro, amlygu, bod yn effeithlon) neu 'gymdeithasol' (e.e. canmol, annog, beirniadu). Cyfeirir at bwysigrwydd yr elfennau pedagogaidd canlynol: (i) sicrhau dealltwriaeth; a (ii) sefydlu perthnasoedd adeiladol, elfennau sydd yn sgaffaldio dysgu'r myfyrwyr yn yr ystafell ddosbarth. Nid yw'n syndod, felly, yn ôl yr ymchwilyr, fod athrawon yn troi at yr iaith gyntaf er mwyn sefydlu'r elfennau pedagogaidd hyn. Y mae'r elfennau allweddol hyn yn cyfateb i'r prif resymau a nodwyd dros droi at yr iaith gyntaf sy'n amlygu'u hunain yn y llenyddiaeth.

Gwnaeth Schweers (1999) astudiaeth gydag 19 o athrawon a'u myfyrwyr ar ddefnydd y Sbaeneg mewn dosbarthiadau Saesneg yn Iaith Dramor ym Mhrifysgol Puerto Rico. Roedd pob un o'r athrawon yn ei astudiaeth yn cytuno y dylid defnyddio'r iaith gyntaf, sef Sbaeneg, yn y dosbarth gan adrodd bod y Sbaeneg yn cael ei defnyddio i ryw raddau. Credai 22% ohonynt ei bod yn dderbyniol defnyddio'r Sbaeneg i esbonio cysyniadau anodd; credai 15% fod defnyddio'r Sbaeneg yn briodol wrth rannu jôc gyda'r myfyrwyr; credai 12.6% ei bod yn briodol defnyddio'r Sbaeneg wrth ddiffinio geirfa newydd. Teimlai 86% o'r myfyrwyr ei bod yn briodol defnyddio'r Sbaeneg i esbonio cysyniadau anodd. Roedd yn well gan y rhan fwyaf ohonynt ddefnyddio'r iaith gyntaf pan fyddent yn teimlo ar goll. Credai tuag 87% o'r myfyrwyr y byddai defnyddio'r iaith gyntaf mewn dosbarthiadau Saesneg yn Iaith Dramor yn eu helpu i ddysgu Saesneg i wahanol raddau. Adroddodd Tang (2002) fod 72% o'r athrawon mewn

dosbarthiadau Saesneg yn Iaith Dramor yn Tsieina y bu hi'n eu harsylwi, o'r farn y dylid defnyddio Tsieinëeg yn yr ystafell ddosbarth. Iddynt hwy roedd y defnydd hwn ar ei fwyaf angenrheidiol wrth ymarfer defnyddio rhai ymadroddion ac wrth esbonio cysyniadau a syniadau anodd. Roeddent o'r farn bod Tsieinëeg yn angenrheidiol am fod ei defnyddio yn hwyluso dealltwriaeth mewn modd effeithiol gan wastraffu llai o amser. Roedd 97% ohonynt yn hoffi bod eu hathrawon yn defnyddio Tsieinëeg. Teimlid bod yr iaith gyntaf yn gwbl angenrheidiol er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth a chyflwyno geirfa newydd, a chredai 69% fod defnyddio Tsieinëeg yn eu helpu i ddeall cysyniadau anodd.

Defnyddiodd Edstrom (2006) dechneg hunanwerthusiad i ddadansoddi ei haddysgu ei hunan gan nodi nad yw'r rhan fwyaf o athrawon yn wirioneddol ymwybodol o'r hyn y maent yn ei wneud yn yr ystafell ddosbarth ac yn cam-asesu lefel eu defnydd ar yr iaith gyntaf. Nodwyd gan ei myfyrwyr yn yr holiaduron bod Edstrom yn defnyddio'r iaith gyntaf yn gyson ar hyd y tymor am sawl rheswm gan gynnwys yn benodol er mwyn esbonio gramadeg.

Gwerthusodd Kelleher (2013) farn oedolion o ddysgwyr yn astudio ar gwrs Saesneg yn Iaith Dramor yn Seoul ar rôl yr iaith gyntaf wrth ddysgu ail iaith. Defnyddiwyd holiaduron i gasglu'r data a dangosodd y casgliadau fod 90% o'r hyfforddwyr wedi gwahardd defnyddio'r iaith gyntaf yn y dosbarthiadau ail iaith. Fodd bynnag, fe wnaeth 64% o'r myfyrwyr barhau i'w defnyddio am eu bod yn tybied bod gwneud hynny yn eu helpu i ddysgu'r ail iaith (Saesneg). Roedd yn gymorth i ddysgu geirfa a gramadeg Saesneg. Mae Kelleher (2013) yn cydnabod bod ei gasgliadau yntau'n cyd-fynd â'r llenyddiaeth flaenorol sy'n awgrymu bod rôl bositif gan yr iaith gyntaf wrth ddysgu ail iaith. Daw Kelleher i'r casgliad y byddai dileu'r iaith frodorol yn llwyr o'r dosbarth yn anodd ac efallai'n amhosib ei gyrraedd ac mae'n awgrymu y dylid cynllunio'r defnydd ar yr iaith gyntaf ymlaen llaw gan ei bod yn gyfrwng effeithiol ar gyfer addysgu geirfa anodd a rheolau gramadegol cymhleth yr ail iaith.

Archwiliodd Song ac Andrews (2008) ddaliadau pedwar athro Saesneg ail iaith yn Tsieina o ran defnyddio'r iaith gyntaf i addysgu ail iaith. Roedd dau yn erbyn defnyddio'r iaith gyntaf a dau o blaid. Credai'r ddau cyntaf fod defnyddio'r iaith gyntaf yn cael effaith negyddol ar allu myfyrwyr i feddwl yn yr ail iaith a bod myfyrwyr lefel-uchel yn gallu cadw'r ail iaith ar wahân i'r iaith gyntaf. Ond credai'r athrawon a oedd o blaid defnyddio'r iaith gyntaf fod gan yr iaith gyntaf rôl gadarnhaol ym mhroses cysylltu'r ail iaith ag ystyron cysyniadol a bod yr iaith gyntaf yn rhan anhepgor o waith meddwl y dysgwyr yn yr ail iaith.

Defnyddiodd Bhooth, Azman ac Ismail (2014) ddulliau cymysg i werthuso'r defnydd ar yr iaith gyntaf ymhlith myfyrwyr israddedig ar eu hail flwyddyn ar gwrs Saesneg yn Iaith Dramor. Yn ôl y myfyrwyr prifysgol a gyfrannodd, roeddent yn ystyried bod Arabeg, sef eu mamiaith, yn effeithio'n gadarnhaol ar ddysgu Saesneg, sef yr ail iaith. Câi'r iaith gyntaf ei defnyddio i esbonio cysyniadau anodd yn yr ail iaith, i ddirnad ystyr cysyniadau wrth ddechrau dysgu ac i gyfieithu geiriau newydd o'r ail iaith i'r iaith gyntaf. Hefyd defnyddiai'r myfyrwyr yr iaith gyntaf yn fodd cyfathrebu pan fyddai'n anodd mynegi eu hunain yn yr ail iaith. Roeddent hefyd yn teimlo eu bod yn gallu gwerthfawrogi eu cefndir yn well a dangos eu gwybodaeth yn y dosbarth.

Ffactorau ymarferol eraill sy'n peri i athrawon ddefnyddio'r iaith gyntaf yw'r hyn a ddisgrifir gan Meiring a Norman (2002, t.32) yn 'effaith gysurlon' a 'sicrwydd seicolegol' a ddaw i'r dysgwyr o fod yn gallu cysylltu eu dysgu â'r famiaith sydd mor gyfarwydd iddynt. Ategwyd canfyddiadau Meiring & Norman gan astudiaeth Brooks-Lewis (2009) lle y dangoswyd y byddai oedolion o ddysgwyr yn ymateb yn gadarnhaol iawn pan gâi eu mamiaith ei chynnwys wrth iddynt ddysgu ieithoedd tramor. Mae amddifadu plant ac oedolion o'u mamiaith wedi'i adnabod yn un rheswm dros golli cymhelliant, yn enwedig yn achos myfyrwyr sy'n llai hyddysg (gweler er enghaifft Stables a Wikely (1999) yn y DU; a Crichton (2009) ar sut bydd

athrawon profiadol yn goresgyn hyn; gweler Kim (2008) ar sut mae dysgu Saesneg drwy'r iaith darged, sef y Saesneg, yng Nghorea yn gallu peri pryder).

Ceisiodd Amani (2013) archwilio barn a phrofiadau oedolion o ddysgwyr a oedd yn astudio ar gwrs Saesneg yn Ail Iaith ym Mwrdeistref Fewnol Llundain. Roedd llawer o'r dysgwyr o leiafrifoedd ethnig. Defnyddiwyd holiaduron a dadansoddi cyfranogol (ar gyfer dechreuwr iaith Saesneg) i gasglu'r data. Canfu Amani fod y myfyrwyr a oedd yn dysgu Saesneg lle y caniateid yr iaith gyntaf yn dweud bod yr iaith gyntaf wedi gwella'u dealltwriaeth o'r iaith newydd gan ysgogi gwelliant. Dangosodd athrawon iddynt ganolbwyntio ar ddefnyddio gymaint â phosib o'r iaith darged ond gan gynnwys yr iaith frodorol weithiau pan na fyddai myfyriwr yn gallu cyflwyno'i bwynt yn effeithiol yn Saesneg. Ymgwymerodd Sah (2017) ag astudiaeth er mwyn cael hyd i farn athrawon a myfyrwyr prifysgol ar ddefnyddio Nepaleg (yr iaith gyntaf) mewn dosbarthiadau Saesneg Ail Iaith. Drwy ddefnyddio holiaduron a chyfweliadau, dangosodd yr astudiaeth fod barn gadarnhaol gan fyfyrwyr ac athrawon Nepaleg ar ddefnyddio'r iaith gyntaf yn y dosbarth ail iaith. Roedd yr athrawon o'r farn bod yr iaith gyntaf yn dechneg hwylus ar gyfer dysgu yn ogystal ag addysgu ond roeddent yn ei defnyddio'n gymedrol, yn seiliedig ar anghenion eu myfyrwyr. Roedd y myfyrwyr yn cymeradwyo'r ffaith bod eu hathrawon yn defnyddio'r iaith frodorol wrth hyfforddi gan fod y Nepaleg yn eu galluogi i ddeall cysyniadau anodd, i ddeall y Saesneg (yr ail iaith), a gwneud iddynt deimlo'n hyderus wrth gyfathrebu.

Darganfu Ghorbani (2011) fod y myfyrwyr yn troi at yr iaith gyntaf pan fyddent yn ei chael yn wirioneddol anodd mynegi eu hunain yn yr iaith darged, tra bod defnydd yr athro o'r iaith gyntaf ar y llaw arall yn beth bwriadol a gwybodol er mwyn asesu lefelau dealltwriaeth y myfyrwyr a sicrhau bod pob un yn 'ymdopi' yn y wers. Byddai'r myfyrwyr a'r athro fel ei gilydd yn gwneud cais am wybodaeth drwy gyfrwng yr iaith gyntaf, ond byddai ceisiadau'r



myfyrwyr yn rhai 'dilys' gan na fyddent yn gwybod yr atebion, tra byddai'r athrawon ar y llaw arall yn gwneud ceisiadau am wybodaeth oddi wrth y myfyrwyr er mwyn annog y myfyrwyr i ymarfer eu hiaith.

Gyda'i gilydd bydd y rhesymau hyn dros droi at y famiaith, sef sicrhau dealltwriaeth, esbonio'r cymhleth yn rhwydd, magu hyder ayyb, yn fodd i sgaffaldio dysgu'r myfyrwyr wrth iddynt geisio caffael iaith newydd fel y soniodd Qian *et al* (2009); ac, yn wir, y mae sgaffaldio'n thema sy'n amlygu'i hunan mewn sawl astudiaeth. Sgaffaldio yn y cyswllt dan sylw yw'r syniad bod yr iaith gyntaf yn gallu cynnal a chynorthwyo myfyrwyr yn y broses o ddysgu ail iaith wrth iddynt ddatblygu sgiliau angenrheidiol. Archwiliodd Lameta-Tufuga (1994) effaith cael dysgwyr i ymhél â thasg yn eu mamiaith cyn cwblhau'r dasg honno'n ysgrifenedig yn yr ail iaith. Drwy wneud hyn roeddent yn cael deall cynnwys y dasg yn llawn drwy eu mamiaith cyn cwblhau'r dasg ysgrifenedig yn yr ail iaith. Sylwyd i bob un o'r dysgwyr ymgyfrannu'n llawn wrth geisio ymafael â'r syniadau. Yn ogystal, defnyddiwyd tipyn o eirfa'r iaith gyntaf y byddai ei hangen wrth gwblhau'r dasg yn yr ail iaith. Drwy wneud hyn, fe wnaethant gael gafael wirioneddol ar ystyr y geiriau ail iaith yn ogystal â deall cynnwys y dasg gyffredinol.

Daeth Knight (1996) i gasgliad tebyg, h.y. bod defnyddio'r iaith gyntaf wrth baratoi tasg yn fuddiol. Roedd canlyniadau'r dysgwyr a fu'n paratoi'r dasg drwy ddefnyddio'r iaith gyntaf mewn grwpiau i ddechrau, lawer yn well mewn tasg ysgrifenedig ail iaith na'r dysgwyr a fu'n ceisio trafod yn yr ail iaith o'r dechrau. Casglwyd felly bod rôl bwysig gan yr iaith gyntaf i helpu dysgwyr i fagu'r wybodaeth y bydd ei hangen arnynt er mwyn cyrraedd lefel yn uwch yn yr ail iaith. Gall rhywfaint o fewnbwn yn yr iaith gyntaf helpu, yn enwedig os bydd dysgwr yn ei chael hi'n anodd ymgyrraedd at safon ychydig yn uwch yn yr ail iaith.

Honnir gan Stapa a Majid (2012) ei bod fel arfer yn ddigon anodd i oedolion ysgrifennu yn yr ail iaith gan eu bod yn gyffyrddus yn eu mamiaith, bydd ffurfio syniadau mewn ieithoedd

tramor yn beth cymhleth. Yn eu hastudiaeth, y bwriad oedd ceisio pennu a fyddai defnyddio'r famiaith yn helpu i greu syniadau ac ysgrifennu'n well yn yr ail iaith. Yn yr ymchwil a ddefnyddiodd math arbennig o arbrawf lle y caniatwyd i'r grŵp arbrofol ddefnyddio'u mamiaith ond na chafodd y grŵp arall hawl i ddefnyddio ond yr ail iaith wrth ddefnyddio darn darllen i gynhyrchu syniadau ac i ysgrifennu. Ni lwyddodd y grŵp rheolydd (30 o gyfranwyr yn y grŵp) ond i gynhyrchu 85 o syniadau ond llwyddodd y grŵp arbrofol (30 o gyfranwyr yn y grŵp) i greu 166.

Archwiliodd Anton a DiCamilla rôl yr iaith gyntaf yn y rhyngweithio cydweithredol rhwng pum pâr a oedd yn dysgu Sbaeneg wrth iddynt gwblhau tasg ysgrifenedig a chyfeiriwyd eto at y syniad o sgaffaldio. Canfuwyd y canlynol:

...the use of L1 is beneficial for language learning, since it acts as a critical psychological tool that enables learners to construct effective collaborative dialogue in the completion of meaning-based language tasks by performing three important functions: construction of scaffolded help, establishment of intersubjectivity, and use of private speech (Anton a DiCamilla 1999, t.245).

Wedi edrych ar lenyddiaeth yn eang yn y maes ac adeiladu gwybodaeth ar addysgu a dysgu uniaith a dwyieithog yn rhyngwladol, adroddir ar yr ymagwedd tuag at ddefnyddio'r Saesneg yn nosbarthiadau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd.

## 2.5 YR YMAGWEDD O RAN DEFNYDDIO'R SAESNEG YN NOSBARTHIADAU CYMRAEG I OEDOLION PRIFYSGOL CAERDYDD

Nid yw'r ymagwedd o ran defnyddio'r Saesneg ac union rôl yr iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth wedi'i ffurfioli yn nosbarthiadau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd. Felly, gellir chwilio am arweiniad o ffynonellau eraill er mwyn ceisio deall beth yw ymagwedd darparwyr Caerdydd tuag at ddefnyddio'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith. Yn yr astudiaeth hon ceisiwyd cael hyd i rywfaint o fewnwelediad (i) yng nghanllawiau cwrs hyfforddi Cymhwyster Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd a ddarparwyd gan y Brifysgol rhwng 2008 a 2019 (Bradley 2008); (ii) drwy edrych ar gyrch-ddulliau a dulliau addysgu Cymraeg i Oedolion fel y'u gwelir yn y cwrslyfrau ac yn y llenyddiaeth; a (iii) drwy werthuso barn arbenigwyr ym maes Cymraeg i Oedolion.

### 2.5.1 Canllawiau Cymhwyster Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd

Rhwng 2008 a 2019 tan i'r ddarpariaeth fynd yn genedlaethol yr oedd Prifysgol Caerdydd yn arwain ar ddarparu hyfforddiant i diwtoriaid Cymraeg i Oedolion. Yn rhan o'r hyfforddiant lluniwyd canllawiau ar y defnydd ar y Saesneg yn y dosbarth a argymhellai, er enghraifft, y gallai defnyddio'r Gymraeg yn unig bob amser olygu na fyddai'r myfyrwyr yn deall yn iawn, a phenllanw addysgu o'r fath fyddai y gallai myfyrwyr roi'r gorau i'r cwrs. Cyfeirir yn y canllawiau at awgrym Atkinson (1987) sef defnyddio'r iaith darged 95% o'r amser a'r famiaith 5% o'r amser ar y lefelau cychwynnol yn hytrach na gwahardd y famiaith yn llwyr. Yn y canllawiau hyn awgrymir hefyd y gellir dibynnu ar gwestiynau megis 'Beth yw 'hospital' yn Gymraeg ?' neu 'Beth yw ysbyty yn Saesneg?' (Bradley 2008) sydd yn caniatáu technegau

dwyieithog megis cyfieithu yn hytrach na gorfod dibynnu ar dechnegau uniaith megis meim neu ddefnydd o realia er mwyn cyfleu ystyr geiriau.

Sonnir yn y canllawiau bod gan diwtoriaid unigol ryddid i wneud fel y gwelont yn dda yn ôl eu profiad a'u gwybodaeth o anghenion eu dysgwyr: "Synnwyr cyffredin piau hi a bydd pob dosbarth yn wahanol" (Bradley 2008). Y mae mewnbwn y myfyrwyr yn bwysig hefyd gan, yn ôl y canllawiau, fod modd teilwra'r ddarpariaeth drwy drafodaeth rhwng y tiwtor a'r myfyrwyr ar ddechrau'r cwrs wrth fynd drwy'r Cynlluniau Dysgu Unigol. Cytundeb unigol yw'r Cynllun Dysgu Unigol a ysgrifennir gan y tiwtor a'r myfyriwr ar ddechrau'r cwrs yn nodi'r amcanion dysgu y cytunwyd arnynt, ac a adolygir ar bwyntiau penodol yn ystod y cwrs.

Diweddir y canllawiau drwy nodi efallai fod gan diwtoriaid unigol eu 'polisiâu' unigol eu hunain: "Bydd darparwr eich dosbarth yn egluro os oes ganddynt unrhyw bolisi ynglŷn â defnydd o'r Gymraeg." Ceir awgrym cryf bod barn unigol yn llywio dewis iaith yn y canllawiau hyn (gweler Atodiad 3).

### 2.5.2 Y Cyrch-ddulliau a'r Dulliau a Ddefnyddir ym Maes Cymraeg i Oedolion

Cwblhawyd adolygiad cynhwysfawr ar ddulliau ac adnoddau Cymraeg i Oedolion yn 2012 a allai amlygu ymagweddau'r maes tuag at ddulliau o bob math, gan gynnwys dulliau dwyieithog. Rhoddir crynodeb o'r cyrch-ddulliau a'r dulliau cyfredol a ddefnyddir ym maes Cymraeg i Oedolion. Dibynnir yn helaeth ar dechneg clyw-lafar drilio o'r chwedegau, lle y bydd gofyn i'r myfyrwyr ailadrodd patrymau iaith a ddefnyddir gan siaradwyr naturiol, ac fe'u hatgyfnerthir gan ddeialogau. Cyflwynir ffurfiau gramadegol bob yn damaid a fydd yn adlewyrchu dull strwythurol y saithdegau, tra bod cynnwys rhai o'r deunyddiau'n gyd-

destunol, ac felly, yn rhan o gyrch-ddull cyfathrebol yr wythdegau. Dim ond ychydig o bwyslais a geir ar ddulliau cyfathrebol megis dysgu'n seiliedig ar dasg a dysgu'n seiliedig ar gynnwys. Defnyddir ystod eang o gyrch-ddulliau a dulliau yn effeithiol gan diwtoriaid Cymraeg i Oedolion.

WfA stood somewhat outside the developments in language teaching while focus on form was replaced by focus on communication. Now, aspects of the approach that WfA had continued to use are being recognised as a valuable part of the complex methodological package (Mac Giolla Chríost 2012, t.46).

Erbyn hyn, y mae'r cyfrifoldeb dros lunio cwricwlwm Cymraeg i Oedolion wedi'i drosglwyddo i'r Ganolfan Genedlaethol, a cheir cyrsiau Cenedlaethol ar sawl lefel a ddefnyddir yn y dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion ym Mhrifysgol Caerdydd. Y mae'r cyrsiau hyn yn glynu wrth yr un cyrch-ddulliau a dulliau cymysg a amlinellwyd yn adolygiad 2012 (Mac Giolla Chríost 2012). Ar lefel Mynediad a lefel Sylfaen mae'r cwrslyfrau eu hunain yn cynnwys rhestrau geirfa dwyieithog a chyfeithiadau Saesneg o nifer o'r patrymau allweddol, yn ogystal â rhai o'r cyfarwyddiadau er mwyn helpu'r myfyrwyr ar y lefel gychwynol hon. Ceir un ymarfer dwyieithog yn yr adran gwranddo a deall a elwir yn Robin Radio lle y bydd gofyn i'r myfyrwyr gyfieithu'n ygrifenedig o'r iaith gyntaf i'r iaith darged. Erbyn Lefel Uwch ceir rhestrau geirfa dwyieithog o hyd ac ymarferion cyfieithu ysgrifenedig o'r Saesneg i'r Gymraeg yn y cwrslyfrau, ond ni cheir Saesneg fel arall. (Mae'r Cwrs Canolradd yn dal i fod yn y broses beilota.)

Yn y Canllawiau Mynediad a'r Canllawiau Sylfaen i'r tiwtoriaid sy'n gymdeithion i'r cwrslyfrau nid oes llawer o sôn am ddefnyddio'r Saesneg. Ni chyfeirir at bolisi penodol; at

faint o'r Saesneg sy'n briodol; o dan ba amgylchiadau; at ba dechnegau sy'n briodol; at sut mae mynd ati i ddiosg y Saesneg na phryd. Y mae geiriad y Canllawiau Mynediad a'r Canllawiau Sylfaen yn debyg iawn i'w gilydd ac yn datgan: 'Wrth fynd dros yr eirfa yn y dosbarth, ni ddylid gofyn cwestiynau i'r dysgwyr a fydd yn golygu ateb yn Saesneg – mae angen iddyn nhw fod yn canolbwyntio ar ddweud yr eirfa yn Gymraeg' (Gwefan Dysgu Cymraeg y Ganolfan Genedlaethol). Mae'r canllawiau'n awgrymu gwaharddiad, ond heb wneud hynny'n glir hyd yn oed. Ni chyfeirir at y Saesneg o gwbl yng Nghanllawiau'r Cwrs Uwch.

Defnyddir ystod o ddulliau ym maes Cymraeg i Oedolion, felly, ond mae goblygiadau'r ystod hon o ran dysgu dwyieithog i'r astudiaeth gyfredol eto i'w canfod, ac fe erys y prif gwestiwn ymchwil, 'a ddylid diosg y Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion?'

### 2.5.3 Barn Arbenigwyr ym Maes Cymraeg i Oedolion

Ceir cyfeiriad uniongyrchol at ddefnydd o'r iaith darged yn Cyfoethogi'r Cyfathrebu (2016) casgliad o erthyglau ar wahanol bynciau gan arbenigwyr yn y maes sy'n ffurfio llawlyfr i diwtoriaid Cymraeg i Oedolion. Dywed Reynolds:

Mae'r dysgwyr yn dod i'r dosbarth i ddysgu'r Gymraeg, ac i rai, am ba reswm bynnag, dyma'r unig gyswllt sydd gyda nhw â'r iaith. Mae'n bwysig felly eich bod chi'n ystyried yn fanwl sut rydych chi'n defnyddio'r iaith darged a sut rydych chi'n annog y dysgwyr i ddefnyddio'r iaith (Reynolds yn Jones a Morris 2016, t.25).

Yn yr un modd ag yr oedd canllawiau'r Cymhwyster yn annog tiwtoriaid unigol i droedio'n ofalus rhwng defnyddio'r iaith gyntaf a'r iaith darged, y mae Reynolds hefyd yn rhoi cyfrifoldeb ar y tiwtor unigol i wneud defnydd effeithiol o'r iaith darged. Penllanw posib pwyslais o'r fath ar farn unigolion, fodd bynnag, yw anghysondeb.

Dywed Wilson-Price, '... Cymraeg yw prif iaith, os nad unig iaith, yr ystafell ddosbarth...' sydd fel petai'n awgrymu defnydd ecsgliwsif o'r iaith darged. Fodd bynnag, yn nes ymlaen dywed:

Nid yw hyn yn golygu bod Saesneg yn mynd i ddiflannu'n gyfan gwbl o'r ystafell ddosbarth. Mae ei hamlygrwydd yn dibynnu'n fawr iawn ar ddwyyster y cwrs. Ar rai cyrsiau, nodir pryd yn union y dylid peidio â defnyddio Saesneg yn yr ystafell ddosbarth. Ond wedi dweud hyn rhaid bod yn ymarferol (a diplomataidd!). Os oes angen defnyddio'r Saesneg at ryw bwrpas, mae rhaid (yn Jones a Morris 2016, t.39).

Un awgrym gan Wilson-Price yw arfogi'r myfyrwyr gyda chwestiynau megis 'Beth yw... yn Gymraeg?' yr un fath ag y gwna canllawiau'r Cymhwyster. Esbonia hefyd fod defnydd o'r Saesneg yn dibynnu ar ddwyyster y cwrs, ar ymarferoldeb ac ar bwrpas (t.40).

## 2.6 CRYNODEB

Er bod maes dysgu ail iaith wedi ffafrio'r dosbarth uniaith ers tranc y Dull Cyfieithu Gramadeg, y mae nifer gynyddol o ymchwilwyr yn gofyn a oes rôl i'r iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth ail iaith. Erbyn hyn cafwyd cryn nifer o astudiaethau i'r defnydd ar yr iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth a gellir datgan *bod* defnydd ar yr iaith gyntaf mewn dosbarthiadau ail iaith. Gwerthuswyd y llenyddiaeth o ran faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir gan athrawon a myfyrwyr ar lawr dosbarth a darganfuwyd bod amrywiaeth sylweddol rhwng dosbarthiadau a rhwng sefydliadau.

Roedd hefyd yn aml fwllch rhwng y polisi uniaith a argymhellir yn swyddogol gan sefydliadau ac awdurdodau, a'r addysgu dwyieithog a fyddai'n digwydd yn wirioneddol ar lawr dosbarth. Aseswyd a ddylid diosg yr iaith gyntaf ar bwynt penodol o beidio â'i gwahardd yn llwyr. Awgryma'r llenyddiaeth fod yr iaith yn cael ei defnyddio llai wrth i ruglder myfyrwyr wella a bod hynny'n beth buddiol. Ceir rhesymau niferus ac amrywiol dros droi at yr iaith gyntaf mewn dosbarthiadau ail iaith, ond y prif rai sy'n amlygu'u hunain yw (i) er mwyn sicrhau dealltwriaeth ac esbonio gramadeg gymhleth, geirfa newydd a chysyniadau anodd; a (ii) er mwyn gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n gartrefol a chyffyrddus a magu hyder. Canlyniad sefydlu'r elfennau pedagogaid hyn o sicrhau dealltwriaeth ar y naill law a sicrhau perthnasoedd adeiladol ar y llall drwy droi at y famiaith yw bod yr iaith honno'n sgaffaldio dysgu'r iaith darged (gweler Qian 2009).

Ceir nifer o fylchau yn y llenyddiaeth ac mae nifer o gwestiynau sydd eto i'w hateb. Er enghraifft, faint o'r iaith gyntaf dylid ei defnyddio wrth esbonio gramadeg neu wrth fagu hyder? Ambell air neu ymadrodd yn unig? A oes penryddid i ddefnyddio'r iaith? Pwy gaiff droi at yr iaith gyntaf? Yr athrawon neu'r myfyrwyr neu'r ddau? Beth yn union a olygir gan 'gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n gartrefol' neu 'sgaffaldio'?



Nodwyd rhesymau eraill dros droi at yr iaith gyntaf yn y llenyddiaeth hefyd gan gynnwys er enghraifft, roi gwybodaeth gefndirol, neu pan na fyddai'r tiwtor yn hyderus yn mynegi ei hunan yn yr ail iaith. Faint o'r rhain sy'n ddilys ac a oes rhesymau dilys eraill? Sylwer hefyd bod bwlch yn y llenyddiaeth o ran addysg i oedolion. Y mae'r rhan fwyaf o'r astudiaethau'n ymwneud â dysgu ail iaith o fewn cyd-destun prifysgolion, a dim ond ychydig o'r llenyddiaeth sy'n ymdrin yn uniongyrchol ag addysg i oedolion.

Wedi gwerthuso'r llenyddiaeth, nid gwaith hawdd oedd cael hyd i union ymagwedd y ddarpariaeth Cymraeg i Oedolion tuag at ddefnyddio'r Saesneg.

Bydd yr astudiaeth gyfredol felly'n cymryd y bylchau hyn i ystyriaeth yng nghyd-destun unigryw Cymraeg i Oedolion ac yn mynd ati i ateb y cwestiynau: (i) A ddylid defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith? (ii) A ddylid diosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau, neu ar bwynt penodol? (iii) A ddefnyddir y Saesneg ar lawr dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion ac, os felly, faint, ac i ba bwrpas?

**PENNOD 3**

**METHODOLEG**

### 3.0 TROSOLWGW O'R ASTUDIAETH

Mae'r adran hon yn archwilio'n fanwl ac yn trafod y methodolegau a ddefnyddiwyd wrth archwilio'r defnydd o'r Saesneg ym maes Cymraeg i Oedolion yn yr ystafell ddosbarth ail iaith. Cafodd y dulliau eu strwythuro i ateb y cwestiynau ymchwil a amlygodd eu hunain yn ystod y gwaith hwn. ac a amlinellwyd eisoes.

Cyflawnwyd yr astudiaeth ymhlith tiwtoriaid a myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd, hynny yw y rheiny a oedd yn dysgu ac yn addysgu Cymraeg i Oedolion ail iaith yng Nghaerdydd, yn ystod tymor y Pasg 2018. Ceir grŵp sylweddol iawn o ddysgwyr Cymraeg o ran nifer yn y brifddinas, ac mae'r rheiny'n hanu o sawl rhan o Gymru a thu allan. Ceir hefyd yma nifer dda o diwtoriaid profiadol iawn yn y maes a chanddynt brofiad o ystod o gyrsiau, lefelau, a chyfnodau dysgu, yn ogystal â dealltwriaeth o faes Cymraeg i Oedolion. Y mae Prifysgol Caerdydd, felly, yn meddu ar adnodd gwych a ffynhonnell ddata werthfawr yn ei thiwtorïaid a'i myfyrwyr. Wedi blynyddoedd o brofiad personol yn y maes, yn addysgu myfyrwyr ar bob lefel, yn derbyn hyfforddiant ac yn rhyngweithio â thiwtorïaid profiadol eraill, tyfodd diddordeb personol yn y defnydd ar yr iaith gyntaf mewn dosbarth ail iaith. Dros y blynyddoedd cafwyd nifer o sgysiau anffurfiol gyda thiwtorïaid profiadol yn y maes a chasglwyd llawer o wybodaeth werthfawr ganddynt ynglŷn â'u defnydd hwythau o'r Saesneg wrth addysgu Cymraeg i Oedolion. Penderfynwyd, felly, fynd ati i ffurfioli'r dystiolaeth anstrwythuredig hon yn seiliedig ar brofiad yn y maes drwy gyfrwng ymchwil ffurfiol. Penderfynwyd canolbwyntio ar gasglu data drwy holiaduron er mwyn cael manteisio ar y niferoedd uchel ym Mhrifysgol Caerdydd, ac aethpwyd ati i lunio dau holiadur cynhwysfawr a chlir, un ar gyfer myfyrwyr ac un ar gyfer tiwtoriaid. Holiaduron ar-lein oedd y rhain a oedd i'w canfod ar system holiaduron cydnabyddedig ar-lein. Gellid eu cyrchu drwy ddolen a

anfonid i gyfeiriadau e-bost prifysgol y myfyrwyr a'r tiwtoriaid. Cyn hynny, trafodwyd mewn modd anstrwythuredig gyda grŵp o diwtoriaid er mwyn saethu syniadau a helpu gyda'r broses gysyniadoli wreiddiol a'r llunio cwestiynau. Gall trafodaeth o'r fath, er ei bod yn anffurfiol, fod yn rhan werthfawr ac adeiladol o'r broses ymchwil (Oppenheim 2000).

Mae'r dulliau a drafodir yn yr adran hon yn cyd-fynd â'r prif fylchau yn yr ymchwil a adnabuwyd gan yr adolygiad o'r llenyddiaeth ac maent yn ymgais i gau'r bylchau hyn gan gyflwyno cwmpas newydd o wybodaeth. Dengys yr adolygiad llenyddol fod y famiaith yn bresennol mewn dosbarthiadau ail iaith, a hynny er gwaethaf canrif o ddysgu uniaith ac o bolisïau yn erbyn dysgu dwyieithog. Fel y dywed Atkinson (1987, t.241) 'The role of the mother tongue in monolingual classes is a topic which is often ignored in discussions of methodology and in teacher training'. Ceir bylchau gwybodaeth o ran faint o'r iaith a ddefnyddir a faint y dylid ei ddefnyddio; ac o dan ba amgylchiadau y mae troi at y famiaith yn briodol. Y mae i'r famiaith rôl, ond beth yn union yw'r rôl honno a sut mae cysoni defnydd tiwtoriaid a myfyrwyr o'r iaith gyntaf, sydd, ar hyn o bryd, yn anghyson iawn? Ar ben hyn, nid yw'r darnau ymchwil y buwyd yn eu harchwilio hefyd yn galw fawr ddim sylw at y defnydd ar yr iaith gyntaf mewn ystafelloedd dosbarth ail iaith lle mae'r dysgwyr yn oedolion. Prin iawn yw'r astudiaethau sydd yn bod i ddosbarthiadau Cymraeg ail iaith.

Felly cafodd dyluniad y rhan hon o'r astudiaeth ymchwil, y sampl neu'r boblogaeth, athroniaeth yr astudiaeth, y broses samplu a chasglu data, a'r gweithdrefnau a'r deunyddiau eu teilwra i ganolbwyntio ar y boblogaeth sylweddol hon o fyfyrwyr a thiwtoriaid a fydd wedi'u diystyru'n aml (oedolion sy'n dysgu â'r Gymraeg yn ail iaith iddynt ac sydd â'r un iaith gyntaf, sef y Saesneg, yn gyffredin). Penderfynwyd llunio holiaduron ar-lein cynhwysfawr, un ar gyfer

myfyrwyr ac un ar gyfer tiwtoriaid a chasglwyd sampl o ymatebion i gynrychioli'r rheiny sy'n dysgu Cymraeg a'r rheiny sy'n addysgu Cymraeg i Oedolion ail iaith ym Mhrifysgol Caerdydd.

### 3.1 DYLUNIAD YR ASTUDIAETH

Yn ôl Mertens (2014), bydd dyluniad gwaith ymchwil yn pennu dilysrwydd astudiaeth benodol a llwyddiant arolygon yn gyffredinol. Rhaid i'r dyluniad ymchwil a ddewisir fod yn cyd-daro â nodau ac amcanion penodol astudiaeth yn ogystal ag â natur y boblogaeth dan sylw. Mabwysiadwyd elfen ymchwil feintiol gref i'r gwaith gan mai arolygon ar-lein oedd sail y brif astudiaeth a oedd yn dibynnu ar ddata y gellid eu mesur, ond cafwyd hefyd ambell elfen o ymchwil ansoddol. Yn ôl Mertens, defnydd pennaf dulliau meintiol yw pan fyddir yn ymchwilio i'r perthnasoedd rhwng dwy wedd neu endid, ac yn meintioli effaith y digwyddiad ar boblogaeth ddynol neu ar greaduriaid penodol. Ymhelaetha Mertens drwy ddweud mai'r mesurau hynny y gellir eu meintioli, eu mesur a'u dadansoddi'n rhifiadol, yn fathemategol ac yn ystadegol, yw dulliau meintiol. Ymhlith y dulliau casglu data meintiol mae defnyddio technegau cyfrifiadurol i gael trafod data dadansoddol neu rifol sy'n bodoli eisoes, ynghyd â holiaduron, polau neu arolygon.

Nod defnyddio dulliau meintiol mewn astudiaeth neu arolwg yw sefydlu cyswllt neu ddolen rhwng un ffenomen y'i hystyrir yn newidyn annibynnol a digwyddiad arall sy'n ddibynnol ar yr un gyntaf o fewn poblogaeth. Mae'r dyluniad ymchwil a ddewisir yn sicrhau gallu meintioli data'n effeithiol a mesur a chymharu ffigurau â'i gilydd. Un sail resymegol dros ddefnyddio'r dull ymchwil hwn oedd yr angen i archwilio cysyniad caffael ail iaith mewn Canolfan Cymraeg i Oedolion ag iddi nifer fawr o fyfyrwyr a thiwtoriaid, a'r angen i fanteisio ar yr adnodd gwerthfawr hwn. Rhaid oedd cadw mewn cof, fodd bynnag, fod elfen ansoddol amlwg i'r

astudiaethau hefyd gan fod y gwaith, i bob pwrpas, yn ymwneud ag archwilio meddyliau a safbwyntiau grŵp o addysgwyr a dysgwyr. Cafodd eu safbwyntiau personol eu meintioli a'u newid yn ddata rhifiadol, gan amlaf drwy ymatebion ar raddfa Likert. Yn y bôn rydym yn edrych ar ymddygiad dynol rydym am ei feintioli drwy broses godio a fydd yn hwyluso'n gwaith dadansoddi, a chymharu'r data o ganlyniad. Yn ogystal, yn y cyfnod cyn ffurfio'r holiaduron, wrth ddibynnu ar brofiad personol, wrth i gysyniadau ffurfio, wrth siarad yn helaeth â thiworiaid a chydweithwyr yn y maes a saethu syniadau, wrth gynnal trafodaeth grŵp gyda thiworiaid, wrth ddibynnu ar flynyddoedd o brofiad personol o flaen dosbarthiadau a rhyngweithio â thiworiaid eraill ayyb, rhaid oedd dibynnu ar brosesau ansoddol eu natur (gweler Oppenheim 2000). Yn ystod y sgysiau a'r trafodaethau a'r rhyngweithio mwy penagored hyn y daeth llawer o'r cwestiynau i glawr a welwyd maes o law yn yr holiaduron terfynol.

Dull ansoddol oedd i'r trafodaethau a'r rhyngweithio hyn, felly, sy'n cael ei ddefnyddio'n aml gan ymchwilyr er mwyn archwilio cysyniadau ymddygiadau a chymhellion dynol. Bydd natur y data a gesglir drwy ddefnyddio'r dull hwn yn wahanol i'r hyn a geir drwy ddefnyddio dyluniad ymchwil meintiol; bydd nifer y cyfranogwyr yn yr astudiaethau hyn yn llai a natur y cwestiynau a ofynnir yn wahanol (McCusker a Gunaydin 2015). Mae dulliau ansoddol yn cynnwys grwpiau ffocws a thrafod, cyfweiliadau, arsylwadau ayyb lle y bydd cyfle i ofyn cwestiynau mwy penagored a thrafod barn unigolion yn fwy rhydd. Mae darnau ansoddol o ymchwil o'r fath yn gofyn am lawer o sylw unigol a chanolbwyntio ar elfennau penodol. Rhoddwyd cyfle, hefyd, yn yr holiaduron i unigolion fynegi eu hunain yn fwy rhydd drwy osod rhai cwestiynau penagored yn annog barn bersonol.

Ymhlith y nodweddion pennaf sy'n peri bod astudiaethau meintiol yn wahanol i ddyluniadau ymchwil eraill mae defnyddio offer ymchwil strwythuredig i gasglu data, defnyddio samplau cymharol fawr i gynrychioli poblogaeth benodol, a'r ailadrodd a'r dyblygu cyson sy'n sicrhau bod yr astudiaethau'n ddibynadwy. Bydd astudiaethau meintiol hefyd yn galluogi ymchwilwyr i ddatblygu cwestiynau ymchwil a fydd yn mynnu atebion cedyrn y gellir eu mesur a'u cymharu, i ddylunio a thrin astudiaethau cyn y broses casglu data, ac i gyflwyno data drwy ddefnyddio siartiau a graffiau ar gyfer gwaith dadansoddi.

Mabwysiadwyd y dyluniad penodol hwn er mwyn casglu data ystadegol dibynadwy oddi wrth grŵp targed cymharol sylweddol ei faint, y gellid eu cymharu'n effeithlon ac a fyddai'n fanteisiol er mwyn cael ateb pob un o'r cwestiynau ymchwil uchod a diffinio'r newidynnau dibynnol ac annibynnol yn yr astudiaeth. Mae dyluniadau meintiol yn rhai sy'n benodol i broblem ymchwil neilltuol sydd felly'n caniatáu i'r ymchwilydd ddatblygu nifer o strategaethau ar gyfer ymdrin â mater unigol. Yn ôl Nardi (2018), mae astudiaethau meintiol yn fanteisiol gan eu bod yn rhoi'r cyfleoedd a'r offer i'r ymchwilwyr a fydd yn eu galluogi i fesur ac i ddadansoddi data yn effeithiol. Mae eglurder newidynnau dibynnol ac annibynnol yn sicrhau bod ymchwil meintiol yn systematig ac yn gynaliadwy.

Sail resymegol allweddol arall o ran dewis y dyluniad ymchwil oedd ei fod yn ddibynadwy iawn, ac y bydd codio safbwyntiau personol drwy raddfeydd megis Likert yn gwneud y gwaith casglu a mesur data'n haws, yn arbennig pan fydd y sampl yn un mawr.

Fodd bynnag, er bod defnyddio'r dyluniad ymchwil a ddewiswyd yn arwyddocaol, eto i gyd bydd ambell broblem yn codi wrth ymchwilio ystod yr ymchwil y gellir ei chysylltu â'r dull hwn. I ddechrau, y mae'r dull yn mynnu archwilio sampl sylweddol ac aethpwyd ati i geisio

sicrhau sampl o'r fath. Dadleua Nardi (2018) fod llwyddiant y dull ymchwil meintiol yn ddibynnol ar faint y boblogaeth a fydd yn ymgysylltu'n weithredol â'r ymchwil. Yn olaf, mae arolygon meintiol fynychaf yn ddrud. Dyma un o'r rhesymau, er mwyn cadw'r costau'n fychan, y defnyddiwyd platfform ar-lein i gasglu data. Mae nifer o fanteision i blatfform ar-lein. Gellir cyrraedd nifer o bobl beth bynnag yw eu lleoliad; gellir anfon yr ymatebion yn ôl yn hawdd drwy glicio botwm, yn hytrach na bod yn gorfod postio; cedwir y data'n ddiogel ar-lein ac nid oes modd eu colli; mae meddalwedd gan y wefan arolygon sy'n dadansoddi'r data ac yn llunio data ar eich cyfer.

Bydd dyluniadau ymchwil ansoddol yn rhoi mwy o gyfle i ymchwilwyr gynnwys eu persbectifau ar ffenomen yn ystod y cyfnodau casglu data a dadansoddi data (McCusker a Gunaydin 2015). Bu'r ymchwilydd ei hun yn diwtor Cymraeg i Oedolion am wyth mlynedd, ac o'r herwydd gallai ei barn greu gwrthdaro buddiannau. Mae holiaduron meintiol yn golygu bod llai o gyfle i'r ymchwilydd ddylanwadu ar farn y tiwtoriaid yr oedd nifer ohonynt yn gydweithwyr iddi dros gyfnod hir.

Y mae'r dyluniad, felly, yn dibynnu gan amlaf ar y meintiol, gyda rhai elfennau ansoddol yn unig. Dadleua McCusker & Gunaydin (2015, t.541) bod dylunio dulliau cymysg yn gallu bod yn fanteisiol yn ymarferol pan fyddir yn mynd ati i archwilio cwestiynau ymchwil sy'n gymhleth. Honnir ganddynt er enghraifft y gellir elwa ar ddata ansoddol am eu bod yn rhoi dealltwriaeth ddwys o ymatebion arolygon ac ar y llaw arall gall dadansoddi ystadegol roi asesiad manwl o batrymau ymatebion.



### 3.2 YSBRYDOLIAETH DAU HOLIADUR BLAENOROL

Bu dau holiadur, y naill gan Tang (2002) a'r llall gan Schweers (1999) yn ysbrydoliaeth bellach i'r astudiaeth gyfredol. Bwriad holiaduron Tang a rhai Schweers oedd archwilio i'r defnydd ar yr iaith gyntaf – Tsieinëeg yn achos Tang, Sbaeneg yn achos Schweers – mewn ystafelloedd dosbarth Saesneg ail iaith mewn prifysgolion. Bu'r holiaduron hyn yn sbardun i'r gwaith cyfredol ar y defnydd ar y Saesneg mewn dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion, ac roedd apêl iddynt am nifer o resymau. Gofynnent gwestiynau'n blwmp ac yn blaen ynglŷn â defnyddio'r iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth ail iaith. Mewn geiriau eraill, roeddent yn mynd i'r afael yn uniongyrchol â'r rhan fwyaf o gwestiynau ymchwil yr astudiaeth gyfredol.

Yn yr holiaduron hyn ceir ystod o gwestiynau yn gofyn a ddylid defnyddio'r iaith gyntaf o gwbl. Os felly, pryd a pham? Gofynnir a yw'r iaith gyntaf yn helpu wrth ddysgu'r iaith darged. Mae cwestiwn yn gofyn pa ganran o'r iaith gyntaf y dylid ei defnyddio. Ceir cwestiynau tebyg i'r myfyrwyr ac i'r tiwtoriaid ac mae gorgyffwrdd rhwng yr holiaduron hyn, ond nid ydynt yn union yr un fath â'i gilydd. A gan fod fformat holiaduron Schweers bron yr union yr un fath â rhai Tang, gellir cymharu'r canlyniadau'n ddigon hawdd. Fodd bynnag, rhaid cofio bod holiadur Tang, o leiaf, yn rhan o astudiaeth gymysg a defnyddiwyd sawl techneg casglu data ganddi, ac nid yr holiaduron yn unig. Nid yw ei holiaduron hithau, felly ond yn rhan o'r ymchwil cyfan. Mae'r astudiaeth dan sylw yn dymuno canolbwyntio ar holiaduron yn unig, felly rhaid wrth holiaduron mwy cynhwysfawr o dipyn. Mae nifer o wendidau i holiaduron Tang a Schweers neu elfennau y gellir eu gwella:

- Maent yn fyr iawn ag iddynt ond 7 cwestiwn yr un yn holiadur y myfyrwyr a llai eto yn holiadur y tiwtoriaid.

- Nid oes gwybodaeth o gwbl am gefndir yr ymatebwyr, eu hoedran, rhywedd, hunaniaeth genedlaethol ayyb. (Mae'n bosib wrth gwrs, fod hynny ar gael i'r ymchwilwyr drwy ffurf arall, ond nid yw ar gael drwy'r holiadur.)
- Holiaduron papur yw'r rhain sydd yn rhaid eu dosbarthu a'u casglu â'r llaw. Yna, mae'n rhaid mewnbynnu'r canlyniadau i ffurf ddigidol er mwyn creu graffiau, cymharu data ayyb.
- Ceir atebion amlddewis a phob ateb a gynigir yn wahanol.
- Yn gyffredinol mae'r holiaduron yn arwynebol dros ben.
- Gofynnir y cwestiwn yn syml 'Pryd yn eich barn chi mae defnyddio'r Sbaeneg yn briodol?' ar y naill a 'Pryd yn eich barn chi mae angen defnyddio'r Tsieinëeg?' ar y llall, ond heb fynd ymlaen i archwilio ymhellach i'r syniadau pwysig hyn.
- Eto, gofynnir 'A ddylid defnyddio'r Sbaeneg/Tsieinëeg?' heb ymhelaethu, na cheisio archwilio ymhellach.
- Nid oes ymgais i archwilio teimladau'r ymatebwyr. Gofynnir iddynt 'A ydych yn hoffi i'ch athro / athrawes ddefnyddio Sbaeneg yn y dosbarth?' / 'A ydych yn hoffi neu a hoffech i'ch athro / athrawes ddefnyddio Sbaeneg yn y dosbarth?' ond, unwaith eto, nid yw'r holi'n mynd ymhellach.
- Nid oes cyfle i ymatebwyr ychwanegu sylwadau pellach neu i fynegi eu barn yn fwy rhydd, hynny yw, nid oes dim data ansoddol.

Ar gyfer yr astudiaeth hon penderfynwyd glynu wrth y syniad gwreiddiol o ddau holiadur – un ar gyfer myfyrwyr ac un ar gyfer addysgwyr - sy'n gofyn cwestiynau uniongyrchol am ddefnydd o'r iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth am eu bod yn ffordd effeithiol i gael mynd i'r afael â'r cwestiynau ymchwil. Fodd bynnag roedd gofyn gwella tipyn arnynt.

### 3.3 ATHRONIAETH YMCHWIL

Yn ôl diffiniad Saunders, Lewis, Thornhill, a Bristow (2015), set o ddaliadau yw athroniaeth ymchwil sy'n ymwneud â'r fethodoleg ddelfrydol ar gyfer casglu, dadansoddi a defnyddio data ymchwil. Un athroniaeth ymchwil sydd yn gydnaws â daliadau ymchwil cwbl feintiol yw positifiaeth. Yn ôl Padilla-Díaz (2015), mae positifiaeth yn seiliedig ar gred yn sefydlogrwydd realiti a'i allu i gael ei arsylwi a'i ddisgrifio'n wrthrychol. Cred positifiaethwyr hefyd y dylid ynysu'r ffenomen sy'n destun astudiaeth a rhaid bod yr arsylwi a wnaed yn gallu cael ei ddyblygu. Ar ben hyn, honna Padilla-Díaz mai rôl ymchwilwyr a fydd yn defnyddio'r safbwynt positifiaethol yw casglu a dehongli data gwrthrychol.

Positifiaeth yn aml yw sail dulliau meintiol sydd:

- (i) yn defnyddio arolygon yn hytrach na chyfweliadau mwy penagored;
- (ii) yn ceisio bod yn wyddonol;
- (iii) yn edrych am resymau gwrthrychol i esbonio ymddygiad dynol;
- (iv) â diddordeb mewn dod o hyd i dueddiadau a phatrymau rhwng newidynnau;
- (v) yn sicrhau bod yr ymchwilydd yn annibynnol;
- (vi) yn casglu data oddi wrth grŵp mawr sydd yn gynrychiadol ac y gellir ei gyffredinoli.

Mae positifiaeth yn strwythuredig iawn ac mae'n ddibynnol ar argaeledd data mesuradwy y gellir eu dadansoddi'n ystadegol. Bydd rhaid bod newidynnau dibynnol eraill gan newidynnau annibynnol i'r astudiaeth gael bod yn gyflawn. Felly, mae positifiaethwyr yn credu bod achosiaeth gan bob ffenomen. Y brif egwyddor sy'n sail i bositifiaeth yw bodolaeth rhesymeg ymholi ar draws meysydd gwyddonol gwahanol. Dadleua'r positifiaethwyr hefyd y dylai esbonio a rhagfynegi fod yn brif nodau ymchwil a dylai astudiaethau fod yn arsylladwy mewn

modd empirig. Sail resymegol dros ddefnyddio athroniaeth bositifiaethol fyddai ei chydgysylltiad â dyluniad yr ymchwil. Mae positifiaeth yn dibynnu'n fawr ar ddata meintiol y credir eu bod yn fwy gwrthrychol-ddibynadwy nag ymchwil ansoddol. Ar ben hyn, yn ôl dadl Padilla-Díaz (2015) gellir ymddiried mewn canlyniadau meintiol a gellir eu dyblygu yn y rhan fwyaf o boblogaethau sy'n debyg o ran eu nodweddion.

Defnyddiwyd arolygon yn yr astudiaeth hon a luniwyd yn ofalus er mwyn ceisio casglu data mewn modd systematig y gellir eu cyffredinoli oddi wrth grŵp cymharol fawr, a hynny'n hytrach na dewis cyfweiliadau mwy 'personol' a 'dwys' gyda grwpiau llai.

Serch hynny, nid yw'r broses ymchwil yn yr astudiaeth dan sylw'n gwbl gydnaws ag athroniaeth positifiaeth. Y mae rhai heriau ynghlwm wrth ddefnyddio positifiaeth, heriau sy'n ymwneud â'i hanhyblygrwydd a'r ffaith mai ond mewn ffordd gyfyngedig y bydd yn canolbwyntio ar ymddygiad ac emosiynau dynol. Dehongliadaeth yw'r athroniaeth sydd yn aml wrth wraidd dulliau mwy ansoddol: mae'n fwy goddrychol ei natur ac yn rhoi mwy o bwyslais ar ddehongli ymddygiad dynol yn ystod astudiaethau ac ymchwil. Yn ôl Ryan (2018), cafodd ymchwilwyr deongliadaethol mai eu gweithrediadau o ran y gred mai adeiladwaith cymdeithasol megis ystyron, iaith, offerynnau ac ymwybyddiaeth a rennir yw'r unig ffyrdd o fod â mynediad i realiti. Mae deongliadaeth yn seiliedig ar gred mewn defnyddio arsylwi, ffenomenoleg ac esboniadaeth i ddiffinio'r ffactorau sydd o gwmpas ffenomen benodol.

Casglu *barn* oedd y nod yn yr ymchwil hwn, er bod hynny ar ffurf arolygon mesuredig. Er na ddefnyddiwyd arsylwi na chyfweiliadau'n dechnegau casglu data, eto i gyd ceisio dehongli safbwynt ac emosiynau unigolion wrth ddysgu ac addysgu'r Gymraeg oedd y nod. O ganlyniad

ceir elfennau o bositifiaeth a dehongliadaeth yn sail i'r astudiaeth hon, sydd yn adlewyrchu natur gymysg y dulliau a ddefnyddiwyd: rhai meintiol gydag ambell elfen ansoddol.

### 3.4 GWEITHDREFNAU

Edrychir yn fanwl ar y camau a ddilynwyd yn ystod yr ymchwil, o'r syniad yn ffurfio ar y dechrau hyd at y canlyniadau'n cael eu dadansoddi ar y diwedd er mwyn rhoi darlun clir o weithdrefnau a phrosesau'r astudiaeth hon. Nodir naw o gamau i gyd: (i) ffurfio'r syniadau cychwynnol; (ii) adnabod y boblogaeth a'r sampl; (iii) ffurfio cwestiynau'r holiaduron; (iv) cynnal astudiaeth beilot; (v) dosbarthu'r holiaduron; (vi) sicrhau tegwch; (vii) casglu data (viii) rheoli ansawdd y casglu data; (ix) dadansoddi'r data.

#### 3.4.1 Ffurio Syniadau Cychwynnol

Llwyddodd y camau systematig a gymerwyd yn ystod y cyfnodau ffurfio syniadau, casglu a dadansoddi data, a chyflwyno i gyfrannu at gynhyrchu syniadau mewn nifer o ffyrdd. Yn ôl Creswell a Creswell (2017) y mae gan astudiaethau llwyddiannus i gyd ganllawiau wedi'u drafftio a fydd yn llywio'r holl brosesau. Man cychwyn y broses ymchwilio oedd cynhyrchu syniadau lle yr adnabuwyd i ddechrau bod angen astudiaeth. Craffwyd ar nifer o ddarnau o lenyddiaeth wedi i'r syniad droi'n gysyniad er mwyn diffinio hyd a lled yr angen y byddid yn ceisio ymfael ag ef. Sefydlodd yr adolygiad o'r llenyddiaeth mai dim ond ar lefel arwynebol a digon bas y buwyd hyd yn hyn yn trafod y defnydd ar yr iaith gyntaf yn yr ystafell ddisbarth ail iaith, a bod bwlech pendant yn y llenyddiaeth o ran ein hamgylchiadau penodol ni, hynny yw, defnyddio'r Saesneg yn iaith gyntaf mewn dosbarthiadau Cymraeg ail iaith i oedolion. Prif ffocws astudiaethau blaenorol oedd y defnydd ar addysgu Saesneg yn ail iaith, yn aml mewn

ysgolion neu brifysgolion. Yn swyddogol, felly, dechreuodd y syniadau a'r cysyniadau ffurfio wrth dwrio drwy'r llenyddiaeth ar gyfer yr adolygiad. Yn answyddogol, wrth gwrs, bu'r syniadau hyn yn ymffurfio dros gyfnod o flynyddoedd: wrth diwtora, wrth drafod â thiwtoriaid eraill, mynychu hyfforddiant, arsylwi tiwtoriaid ayyb.

Yn fwy diweddar, ar ddechrau'r ymchwil ffurfiol bu'r ymchwilydd yn ddigon ffodus i fod yn gallu troi at gydweithwyr yn y maes i gael trafod mewn ffordd benagored y materion y byddid yn mynd i'r afael â hwy. Roedd y sgysiau'n rhai gwerthfawr dros ben o safbwynt y bwlch gwybodaeth y byddai'r ymchwil yn bwriadu ei lenwi. Yn ystod y trafodaethau penderfynwyd mai holiaduron fyddai'r ffordd ymlaen am sawl rheswm. Roedd nifer o'r tiwtoriaid yn adrodd stori debyg wrth siarad ac roedd rhywfaint o gonsensws yn ymddangos yr oedd angen ei ddal yn yr holiaduron h.y. bod y Saesneg yn cael ei defnyddio yn rhan naturiol o'r gwersi Cymraeg i Oedolion. Byddai holiadur yn ffordd effeithiol o gasglu barn nifer fawr o diwtoriaid a chofnodi'r consensws hwn. Drwy ddefnyddio holiaduron byddai modd cymharu data sylweddol yn effeithiol hefyd er mwyn gweld y patrymau ar draws y cyrsiau a'r lefelau. Yn ogystal â hynny, byddai modd cymharu myfyrwyr a thiwtoriaid â'i gilydd. Er nad oedd yn fwriad cynnal cyfweiliadau ansoddol, fe gafwyd un sgwrs anstrwythuredig ei natur, yn estyniad o'r sgysiau anffurfiol a'i rhagflaenodd dros y blynyddoedd, a hynny gyda rhai tiwtoriaid profiadol iawn yr oedd gan bob un ohonynt flynyddoedd o brofiad o addysgu ym maes Cymraeg i Oedolion ar bob lefel. Cafwyd cyfle i rannu syniadau ac i ffurfio cysyniadau am y gwaith ymchwil, am ei ddyluniad, ei gyfeiriad, ei ddulliau ac ati. Trafodwyd:

- 1) y maes ymchwil yn gyffredinol, sef defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion;
- 2) y math o gwestiynau ymchwil a fyddai'n ddisgwyliedig yn yr holiaduron.

Ar wahân i'r pwyntiau uchod roedd y sgwrsio'n benagored a'r tiwtoriaid yn llywio'r drafodaeth. Dechreuwyd ffurfioli nifer o'r cwestiynau a ymddangosodd maes o law yn yr holiaduron terfynol wedi'r trafod cychwynnol hwn.

#### 3.4.2 Adnabod y Boblogaeth a'r Sampl

Mae'r term 'poblogaeth', yn y cyd-destun ystadegol, yn disgrifio grŵp o unigolion sydd â nodweddion unigryw y byddai ymchwilydd yn awyddus i'w defnyddio er mwyn casglu canlyniadau penodol a llunio casgliadau a fyddai'n ychwanegu at y wybodaeth mewn pwnc penodol. Mae 'sampl' wedi'i ffurfio o grŵp dethol o unigolion sy'n cyfrannu i'r ymchwil ac sy'n gweithredu yn gynrychiadol o'r boblogaeth gyfan. Adnabuwyd tiwtoriaid a myfyrwyr a oedd yn astudio Cymraeg i Oedolion ym Mhrifysgol Caerdydd yn boblogaeth darged i ddechrau. Y sail resymegol dros dargedu grŵp cymharol fawr o fyfyrwyr a thiwtoriaid oedd er mwyn casglu data sylweddol a bod yn gallu manteisio ar y nifer fawr o fyfyrwyr ac o diwtoriaid sydd yn y brifddinas. Mae canolfan ddysgu o safon yng Nghaerdydd a grŵp sylweddol o addysgwyr profiadol a dysgwyr ar bob lefel, i gyd mewn un lleoliad, ac roedd yr ymchwilydd yn dymuno manteisio ar yr adnodd gwerthfawr hwn.

Yn ôl Etikan, Musa ac Alkassim (2016) mae adnabod samplau yn wahanol i samplu o ran bod gofyn ymchwil dwys gan y cyntaf er mwyn cael arwain at yr ail. Roedd y broses adnabod samplau yn golygu y bu raid edrych yn fanwl ar y grwpiau gwahanol o oedolion o ddysgwyr a oedd yn defnyddio'r Saesneg mewn dosbarthiadau ail iaith. Mae Etikan *et al* yn cyfeirio at y gwahaniaeth rhwng samplu cyfleus ar y naill law a samplu pwrpasol ar y llaw arall gan esbonio bod samplu cyfleus fel y mae'r enw'n ei awgrymu yn rhywbeth mwy ad hoc, a rhywbeth hefyd sy'n perthyn mwy i astudiaethau ansoddol. Mae samplu pwrpasol ar y llaw arall ag iddo mwy

o bwrpas, eto fel y mae'r enw'n ei awgrymu, ac mae'r dull hwn o samplu'n perthyn i astudiaethau meintiol. Un enghraifft a roddir gan yr awduron o samplu cyfleus yw myfyrwyr yn y man lle y mae'r ymchwilydd yn gweithio. Fodd bynnag, yn yr astudiaeth hon, nid hap a damwain oedd dewis y tiwtoriaid na'r myfyrwyr, ac roedd y dewis mewn gwirionedd yn ffitio i gategori samplu poblogaeth gyfan sy'n samplu pwrpasol gan fod y myfyrwyr a'r tiwtoriaid wedi'u dewis fel grŵp cyfan o achos eu sgiliau a'u profiad. Wedi adnabod a dewis y tiwtoriaid a'r myfyrwyr a oedd yn dysgu'r Gymraeg yn ail iaith, yn grŵp penodol, cynhaliwyd astudiaeth beilot.

Clystyrwyd y boblogaeth i ddau gategori eang yn seiliedig ar y mathau o holiaduron a ddyluniwyd. Roedd y categori cyntaf wedi'i lunio o diwtoriaid a fyddai'n derbyn dolen ar gyfer holiadur ar wahân yn benodol iddynt hwy, ac yn uniaith Gymraeg. Roedd yr ail gategori wedi'i lunio o fyfyrwyr ac anfonwyd dolen atynt ar gyfer holiadur dwyieithog wedi'i ddylunio'n benodol ar gyfer myfyrwyr.

Roedd y samplu terfynol yn wirfoddol am fod yr ymatebwyr yn dewis cymryd rhan, yn hytrach nag yn cael eu dewis gan yr ymchwilydd. Dewiswyd yr iaith yn ofalus er mwyn sicrhau nad oedd rhagfarn. Nid oedd problem rhoi holiadur uniaith Gymraeg i'r tiwtoriaid wrth gwrs, ond roedd yn rhaid ystyried iaith holiadur y myfyrwyr yn ofalus. Gallai'r dewis iaith gyflyru atebion y myfyrwyr. Ni fyddai'r myfyrwyr i gyd yn gallu deall holiadur uniaith Gymraeg a byddai holiadur uniaith Saesneg o bosib yn awgrymu rhagfarn o blaid defnyddio'r Saesneg. Gallai hyd yn oed roi'r Saesneg yn gyntaf awgrymu bod yr ymchwilydd yn bleidiol i ddefnyddio'r Saesneg. Penderfynwyd felly y dylid cael holiadur dwyieithog gyda'r ddwy iaith nesaf at ei gilydd a'r Gymraeg yn gyntaf. Gallai'r awgrym hwn fod yn un arwyddocaol o ystyried mai cynnwys yr astudiaeth yw defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg.



Set o ddata yw sampl data a defnyddir gweithdrefn ddiffiniedig i'w chasglu a/neu ei dewis o boblogaeth ystadegol. Gelwir elfennau'r sampl yn bwyntiau'r sampl, yn unedau'r sampl neu'n arsylwadau. Yn ôl Qureshi *et al* (2018), mae samplu yn broses ystadegol sydd wedi'i hystyried yn drylwyr, o ddewis grŵp o unigolion sy'n cynrychioli'r boblogaeth gyfan. Amcan pennaf y broses samplu yw casglu data ac amcangyfrif nodweddion sy'n gynrychiadol o'r boblogaeth gyfan. Caiff methodolegau samplu eu grwpio yn dechnegau tebygolyddol ac anhebygolyddol, yn dibynnu ar y camau a wneir gan yr ymchwil. Ar un ystyr roedd dwy boblogaeth yn ffurfio dau grŵp ar wahân a oedd yn cymryd rhan mewn dau dreial yn yr astudiaeth hon oherwydd penderfynwyd llunio dau holiadur gwahanol.

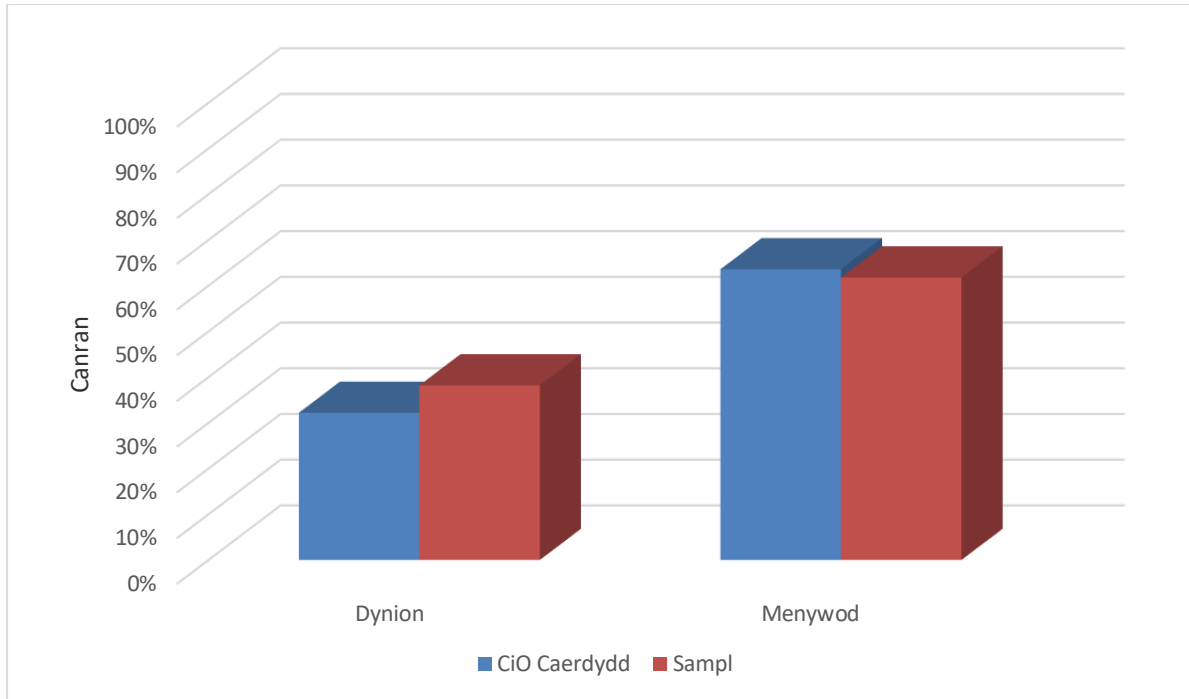
Yn dilyn ffurfio'r ddwy boblogaeth ar wahân hyn, digwyddodd hap-samplu pellach wrth i ddolen i'r holiadur ar-lein gael ei hanfon i e-bost pob person a oedd yn gymwys i gymryd rhan a chafodd pawb eu hannog i wneud hynny. Ffurfiwyd y sampl wrth i ganran o'r tiwtoriaid a chanran o'r myfyrwyr ddewis cymryd rhan o'u gwirfodd. Mae'r sampl terfynol, felly, yn un hunan-ddewisedig o'r boblogaeth darged gyfan o 1,504 o fyfyrwyr a 40 tiwtor a dderbyniodd wahoddiad i lenwi holiadur gan ffurfio ein dau sampl ni.

Un her a allai wynebu'r ymchwilydd yn ystod y broses samplu oedd y sampl gweddol fawr o fyfyrwyr posib a allai arwain at gynhyrchu gormod o ddata, neu atebion rhy benagored. Lliniarwyd ar yr her bosib hon drwy lunio'r holiadur yn ofalus a sicrhau data cymharus drwy ddefnyddio ymatebion graddfa Likert a wnaeth gyfyngu ar ymatebion y cyfranogwyr.

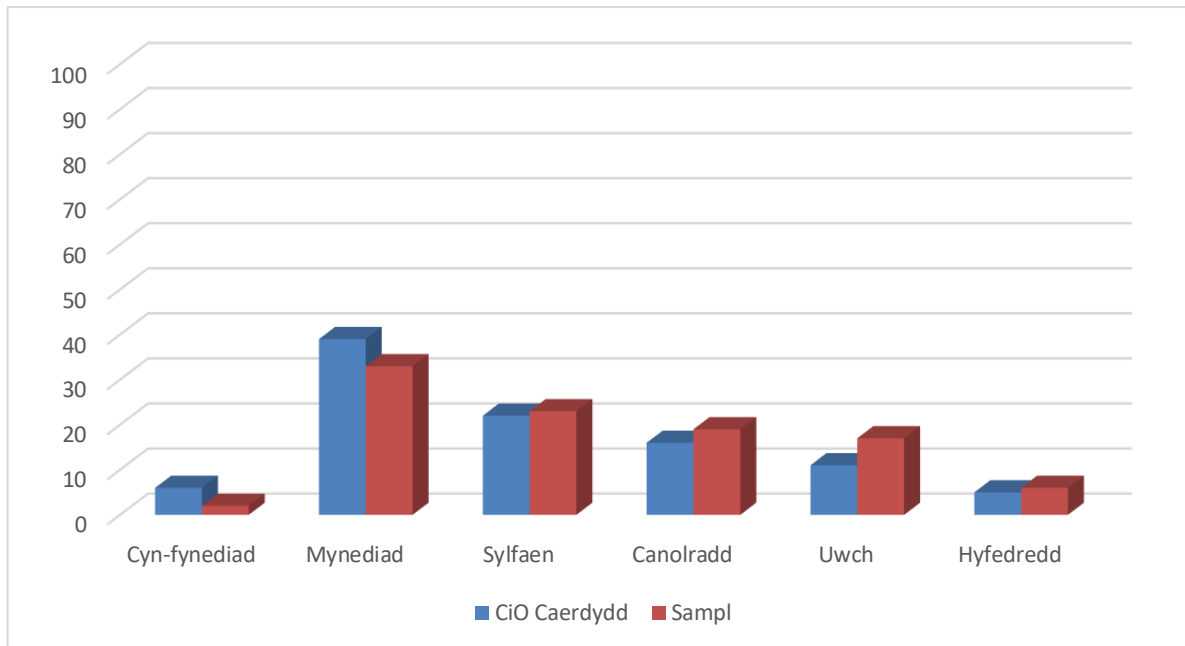
Dwy her bosib arall a allai wynebu'r astudiaeth hon, a'r ddwy yn gysylltiedig â'i gilydd, oedd (i) natur hunan ddewisol y sampl; a (ii) cyfradd ymateb isel.

Dewiswyd y sampl terfynol ar hap gan y myfyrwyr a'r tiwtoriaid eu hunain. Felly mewn sampl o'r fath mae perygl o ran rhagfarn hunan ddewis ac nad yw'r sampl yn drawstoriad teilwng neu'n cynrychioli'r boblogaeth darged. Perygl arall o wahodd gwirfoddolwyr yn ddiennw ar draws y We yw na fydd digon yn dewis ymateb. Y mae'r heriau hyn yn gysylltiedig â chasglu data ar-lein yn benodol ac mae'n gallu codi cwestiwn am ddilysrwydd y sampl ac, felly hefyd am hygredd y canlyniadau terfynol a'r astudiaeth fel cyfanwaith (gweler arolwg Lefever, Dal a Matthíasdóttir 2007). Yn yr astudiaeth gyfredol ar ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg ail iaith fodd bynnag, lliniarwyd ar y meini tramgwydd posib hyn mewn sawl ffordd er mwyn sicrhau samplau terfynol dilys.

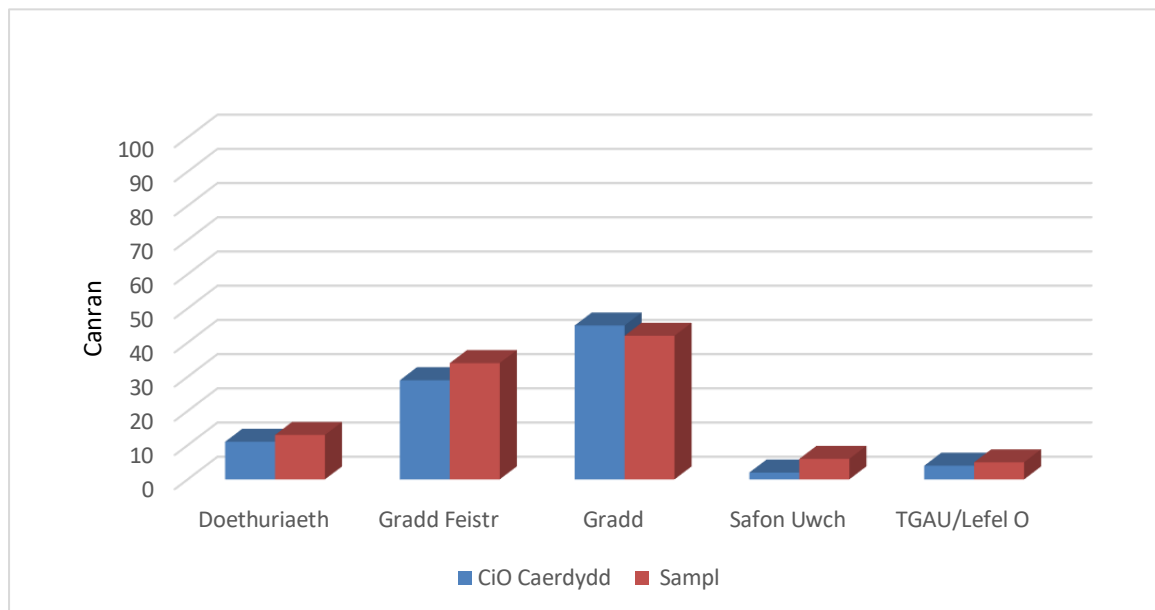
Dengys y graffiau isod (Ffigurau 1,2, a 3) fod cymesuredd rhwng sampl hunan ddewisedig y myfyrwyr a phoblogaeth darged y myfyrwyr o ran sawl ffactor megis rhywedd, lefel addysg a chymhwyster uchaf. Gwelir yr un cymesuredd rhwng sampl hunan ddewisedig y tiwtoriaid a phoblogaeth gyfan y tiwtoriaid o ran oedran a rhywedd. Nid oedd yr un cymesuredd i'w weld yn arolwg Lefever, Dal a Matthíasdóttir (2007), arolwg a oedd yn debyg iawn i'r astudiaeth gyfredol o ran y modd y defnyddiwyd dau holiadur, un i addysgwyr ac un i ddisgyblion, a chasglwyd data ar-lein drwy ddolen e-bost yn wirfoddol. Yn eu hastudiaeth hwythau codwyd cwestiynau ynglŷn â holiaduron ar-lein gan nad oedd eu sampl hwy yn gynrychiadol iawn o'r boblogaeth gyfan, ac nad oedd y gyfradd ymateb yn uchel.



Ffigur 1: Canran y dynion a'r menywod sydd wedi ymateb i holiadur y myfyrwyr o'i chymharu â chanran y dynion a'r menywod sy'n astudio Cymraeg i Oedolion ym Mhrifysgol Caerdydd yn gyffredinol



Ffigur 2: Canran sydd wedi ymateb o bob cwrs o'i chymharu â'r canrannau ar y cyrsiau'n gyffredinol



Ffigur 3: Cymhwyster uchaf y myfyrwyr a ymatebodd i'r holiadur o'i gymharu â chymhwyster uchaf myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Caerdydd yn gyffredinol

Mae cymesuredd o'r fath yn rhoi hygreddd i'r sampl ac yn magu hyder bod y sampl yn gynrychiadol o'r boblogaeth gyfan. Nid oes rhagfarn hunan ddewisol amlwg i'w gweld o ran ffactorau megis oedran neu rywedd.

O ran y myfyrwyr, cafwyd 189 o ymatebion i gyd, ac o ran canran roedd hynny'n 12.5% o'r 1,504 o fyfyrwyr a oedd yn astudio Cymraeg i Oedolion ym Mhrifysgol Caerdydd pan aeth yr holiadur yn fyw adeg y Pasg 2018. Ymatebodd canran dipyn yn fwy sylweddol o'r tiwtoriaid i'w holiadur hwythau: 32.5% ohonynt, sef cyfanswm o 13 o'r 40 o diwtoriaid a oedd yn addysgu ar gyrsiau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd ar y pryd. Cymerwyd nifer o gamau er mwyn sicrhau bod cynifer o unigolion â phosib yn ymateb i'r holiaduron er mwyn ceisio sicrhau sampl sylweddol, dilys a chynrychiadol a fyddai'n rhoi darlun mor glir â phosib o'r hyn sy'n digwydd yn y dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion:

- lluniwyd cwestiynau clir ac fe'u strwythurwyd mewn adrannau neu mewn categorïau, er enghraifft cwestiynau'n ymwneud â thechnegau dysgu gyda'i gilydd, ac fe gafwyd sylwadau penagored ar y diwedd;
- amserwyd yr holiadur yn ofalus er mwyn sicrhau bod modd ei gwblhau mewn 5 i 10 munud;
- defnyddiwyd ymatebion aml-ddewis ac ymatebion Likert er mwyn hwyluso gwaith yr ymatebwyr;
- sicrhawyd bod y rhestr e-bostio'n gywir ac yn gyfredol;
- anfonwyd y ddolen yn rhannol yn ystod gwyliau'r Pasg fel bod amser gan bawb i ymateb;
- anfonwyd y ddolen yn syth i gyfeiriad e-bost unigolion yn hytrach na disgwyl iddynt daro ar draws gwefan;
- anfonwyd y ddolen drwy law'r Swyddog Marchnata Cymraeg i Oedolion sydd bob amser yn cysylltu â'r myfyrwyr a'r tiwtoriaid. Maent yn gyfarwydd â chlywed ganddi ac wedi meithrin perthynas â hi ac yn fwy tebygol o ymateb i'w negeseuon;
- Ychwanegodd hi ddelweddau yng nghorff yr e-bost er denu sylw'r myfyrwyr a'r staff at y deunydd oddi mewn;

- Ychwanegodd yr ymchwilydd neges bersonol yn esbonio beth oedd yr ymchwil, beth oedd y gofynion, gan ddiolch ymlaen llaw i bawb am gymryd rhan, a rhoi manylion cyswllt pe bai problem yn codi.

### 3.4.3 Ffurio Cwestiynau'r Holiaduron

Fe wnaeth y cyfnod cynhyrchu syniadau a thrafod fraenaru'r tir ar gyfer y trydydd cyfnod sef ffurfio'r cwestiynau ymchwil a drafftio'r holiaduron. Seiliwyd y cwestiynau ymchwil ar y bwlch yn y wybodaeth a adnabuwyd, a chawsant eu trosi yn gwestiynau i'w hanfon at yr atebwyr.

Drafftiodd dau holiadur, y naill ar gyfer yr athrawon neu'r tiwtoriaid a'r llall ar gyfer yr oedolion o ddysgwyr, a defnyddiodd ymatebion graddfa Likert ar gyfer y rhan fwyaf o'r cwestiynau. Cadwyd geiriad yr holiaduron yn ddigon syml er mwyn sicrhau bod pob atebydd yn deall y cwestiwn ac yn gallu ymateb yn ddiraffferth. Cafodd y tiwtoriaid Cymraeg i Oedolion ail iaith holiadur ar-lein yr oedd iddo dair adran â mathau gwahanol o gwestiynau ym mhob adran:

- (i) 13 o gwestiynau cefndirol dewis-lluosog yr oedd sawl un ohonynt yn seiliedig ar yr ymatebion i'r cyfrifiad Cymreig 2011;
- (ii) Roedd yr adran nesaf yn farn-seiliedig ac yn dibynnu ar raddfa Likert a'r adran hon oedd yn ffurfio swmp yr arolwg. Lluniwyd 36 o gwestiynau caeëdig i'r tiwtoriaid;
- (iii) Yn yr adran olaf, gofynnwyd i'r tiwtoriaid pa ganran o'u gwersi a fyddai'n defnyddio'r Saesneg a chafwyd un cwestiwn penagored yn gwahodd barn rydd ar agweddau eraill ar gaffael ail iaith gan gynnig cyfle i'r tiwtoriaid roi unrhyw sylwadau pellach.

Yr ail adran oedd swmp yr holiadur lle y gofynnwyd am farn y tiwtoriaid ar ddefnyddio'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth Cymraeg. Pwrpas yr adran gyntaf oedd nodi ffactorau cefndirol megis addysg a phrofiad a allai ddylanwadu ar y farn a leisiwyd yn yr ail adran.

Ceir adrannau tebyg i holiadur y myfyrwyr hefyd (gydag ychydig mwy o gwestiynau caeedig yn defnyddio ymatebion graddfa Likert yn yr ail adran o'i gymharu â holiadur y tiwtoriaid).

Eto, yn yr ail adran mae swmp yr holiadur lle y gwahoddir y myfyrwyr i fynegi barn am ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg ail iaith, a cheir ffactorau a allai ddylanwadu yn yr adran gyntaf. Er bod y ddau holiadur yn hollol debyg o ran strwythur, yr oedd angen dau ar wahân er mwyn cymryd gwahanol bersbectif dysgwr ac addysgwr i ystyriaeth. Roedd holiadur y myfyrwyr yn ddwyieithog er enghraifft, a byddai hynny'n ddiangen i'r tiwtoriaid. Roedd yr angen posib hwn am ddau holiadur gwahanol yn un o'r ystyriaethau a gododd yn ystod y gwaith peilota cychwynnol.

Ymhlith y newidynnau allweddol a archwiliwyd yn yr ymchwil roedd:

- (i) defnyddio neu gyfyngu ar y defnydd ar yr iaith gyntaf mewn dosbarth ail iaith;
- (ii) y cymhellion o blaid defnyddio neu gyfyngu ar y defnydd ar y famiaith;
- (iii) yr amgylchiadau sydd ynghlwm wrth hynny;
- (iv) ffactorau cefndirol a allai ddylanwadu neu gyfyngu ar y farn ar ddefnyddio'r Saesneg megis oedran, addysg, hyfforddiant, polisi;
- (v) natur yr hyfforddiant y mae'r tiwtor ei hunan wedi'i gyflawni;
- (vi) unrhyw bolisiau a chanllawiau Ysgol y Gymraeg.

Mae'r ffactorau cefndir megis oedran yn newidynnau annibynnol a allai effeithio ar newidynnau dibynnol megis penderfyniad y tiwtor i gyfyngu ar y defnydd ar y Saesneg, neu gymhelliad myfyriwr dros gynyddu faint o'r Saesneg y bydd yn ei ddefnyddio o dan rai amgylchiadau penodol.

### *Holiadur y Tiwtoriaid*

Yn holiadur y tiwtoriaid yn yr adan gyntaf gofynnwyd am wybodaeth ffeithiol am y canlynol: oedran, rhywedd, hunaniaeth genedlaethol, nifer o flynyddoedd yn addysgu'r Gymraeg, y sefydliad y gweithir iddo, cymwysterau cyffredinol, cymwysterau addysgu a chymwysterau yn y Gymraeg, natur y contract, cyrsiau y buwyd yn addysgu arnynt, profiad o addysgu ieithoedd eraill, modd o gaffael y Gymraeg, magwraeth.

Newidynnau annibynnol yw'r ffactorau cefndirol hyn yn yr adran gyntaf. Un diben pob un o'r cwestiynau cefndirol hyn yw rhoi darlun llawnach o'r tiwtoriaid er mwyn gallu dadansoddi a yw'r ffactorau hyn yn dylanwadu ar eu barn o ran defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth, ac yn llywio'r ymatebion yn yr ail adran. Bydd modd croesgyfeirio nifer o'r atebion yn yr adran gyntaf gyda'r rheiny yn yr ail adran er mwyn gweld, er enghraifft a yw oedran yn ffactor arwyddocaol sy'n llywio barn tiwtoriaid o ran defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth, neu a oes dim gwahaniaeth barn rhwng tiwtoriaid hyn ac iau.

Diben arall casglu'r data cefndirol hyn yw er mwyn sicrhau hygredd y sampl. Drwy gasglu gwybodaeth ffeithiol am y tiwtoriaid a'r myfyrwyr sy'n ymateb i'r holiaduron megis rhywedd, oedran, cymwysterau ayyb, gellir cymharu'r sampl hunan ddewisedig â'r gynulleidfa gyfan o fyfyrwyr neu'r tiwtoriaid i gyd. Bydd y data hyn yn fodd i sicrhau bod y sampl yn drawstoriad dilys a chynrychiadol.



Yng nghwestiwn 2 gofynnir am oedran y tiwtoriaid er mwyn gweld yn rhannol a yw'r farn ar ddefnyddio neu ar ddiosg y Saesneg yn rhywbeth sy'n perthyn i gyfnod penodol. Mae ffasiynau dysgu iaith yn newid ac efallai, felly, gallai barn tiwtor fod yn perthyn i gyfnod arbennig. Mae'n bosib bod hunaniaeth genedlaethol (cwestiwn 3) yn siapio ideoleg unigolyn a'i syniadaeth ynglŷn â iaith y dosbarth. Yng nghwestiwn 4 ('Ers sawl blwyddyn rydych chi'n diwtor Cymraeg?') y bwriad yw ceisio gweld a yw'r rheiny â chanddynt brofiad yn y maes yn dod i gasgliad gwahanol o ran y defnydd o'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg ail iaith o'i gymharu â'r rheiny sy'n llai profiadol. Gofynnir yng nghwestiwn 5 'I ba ddarparwr rydych chi wedi gweithio? Nodwch bob un sy'n berthnasol' er mwyn gweld a yw'r rheiny sy'n gweithio i ddarparwyr gwahanol yn profi diwylliant gwahanol yn y sefydliadau hynny, sydd o ganlyniad yn llywio'u barn o ran defnyddio'r Saesneg. Gofynnir am gymwysterau tiwtoriaid gan gynnwys cymwysterau addysgu'n benodol (cwestiwn 6) gan ei bod yn bosib bod y tiwtoriaid wedi derbyn arweiniad ynglŷn â defnyddio'r Saesneg - un ffordd neu'r llall - wrth hyfforddi, ac y bydd hynny'n cael ei adlewyrchu yn yr ail adran. Yn nes ymlaen yng nghwestiwn 44 gofynnir yn uniongyrchol a yw'r tiwtoriaid wedi'u hyfforddi i ddefnyddio'r Gymraeg yn unig. Gofynnir hefyd a oes gan y tiwtoriaid brofiad o addysgu ieithoedd eraill (cwestiwn 11) gan fod arfer o ddefnyddio un iaith yn unig yn yr ystafelloedd dosbarth hynny yn gallu trosglwyddo i'r ystafell ddosbarth Cymraeg i Oedolion.

Ym maes dysgu Saesneg fel ail iaith er enghraifft, yn aml ni fydd y myfyrwyr yn rhannu un famiaith gyffredin gan eu bod yn grŵp cymysg eu cefndir, neu efallai na fydd y tiwtor yn medru siarad mamiaith y myfyrwyr, dim ond y Saesneg, felly bydd rhaid defnyddio'r Saesneg sef yr iaith darged yn gyfrwng y wers. Gall yr arfer uniaith hon drosglwyddo i ddosbarthiadau iaith megis Cymraeg i Oedolion. Ceir cwestiwn yn gofyn 'Sut rydych chi wedi caffael y Gymraeg?' (cwestiwn 12) er mwyn gweld a oes gwahaniaeth barn rhwng y rheiny sydd wedi dysgu'r iaith

yn 'naturiol' yn blant ar y naill law a'r rheiny sydd wedi dysgu'r Gymraeg fel oedolion ar y llall.

Cwestiynau ffeithiol a geir yn yr adran gyntaf, ond gofynnir am farn yn yr ail adran. Yn yr ail adran hon y mae swmp yr holiadur lle y ceir safbwyntiau'r tiwtoriaid am ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth; ac yn y fan hon ceisir mynd i'r afael â'r cwestiynau ymchwil. Mae'r cwestiynau agoriadol yn gofyn i ba raddau mae'r tiwtoriaid yn cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn iawn ar lefel Mynediad (cwestiwn 14), lefel Sylfaen (cwestiwn 15), lefel Canolradd (cwestiwn 16), lefel Uwch (cwestiwn 17), a lefel Hyfedredd (cwestiwn 18). Gofynnir am bob un lefel yn unigol yn ei thro oherwydd bod ystod o gyrsiau ar wahanol lefelau a rhagdybir yn gryf bod yr atebion a gynnigir yn sicr o ddibynnu ar lefel y cwrs unigol dan sylw, gyda mwy yn cytuno â defnyddio'r Saesneg ar lefel Mynediad, y lefel gychwynnol, a llai yn cytuno â defnyddio'r Saesneg erbyn lefel Hyfedredd. Drwy rannu'r lefelau felly ceir darlun cliriach ac ymatebion mwy cywir, a rhagdybir gweld patrwm o lai a llai o Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau. Mae rhannu'r lefelau'n rhoi cyfle i'r patrwm ddod i'r amlwg ac yn mynd i'r afael ag un o'r cwestiynau ymchwil sef 'A ddylid diosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau?'

Yng nghwestiwn 21 gofynnir ynghylch cwestiwn ymchwil arall sef 'A ddylid diosg yr iaith gyntaf ar bwynt penodol?'. Yn yr hen gyrsiau Wlpan sy'n sail i gyrsiau Mynediad presennol Cymraeg i Oedolion ceid polisi o arddel y Saesneg ar y cychwyn cyntaf hyd at Uned 15 (Jones 2001). Ar ôl hynny fodd bynnag, gwaherddid y Saesneg o'r cwrslyfrau ac o'r dosbarthiadau. Dyma'r rheswm dros gwestiwn 21 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod angen diosg y Saesneg ar ôl pwynt penodol?'

Y cwestiwn ymchwil amlycaf yw ‘A ddylid gwahardd y Saesneg o’r ystafell ddosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith?’” felly gofynnir y cwestiwn hwn yn uniongyrchol i’r tiwtoriaid (cwestiwn 25 ‘I ba raddau rydych chi’n cytuno y dylid gwahardd y Saesneg o’r dosbarth yn llwyr?’), heb ei roi’n gwestiwn cyntaf. Gan fod trefn cwestiynau’n gallu effeithio ar ymatebion unigolion, rhoddwyd y cwestiwn hwn ar ôl cwestiynau sy’n gofyn i’r tiwtoriaid feddwl yn ofalus am yr hyn sy’n digwydd ar y lefelau unigol yn gyntaf.

Yn yr ail adran hon ceir nifer o osodiadau’n dechrau gyda ‘Mae’n iawn...’. Gwneir hyn er mwyn hwyluso’r gwaith ymateb a chadw fformat yr holiadur yn glir. Mae a wnelo rhai o’r gosodiadau hyn â theimladau yn yr ystafell ddosbarth a defnyddio’r Saesneg nid fel cyfrwng addysgu fel y cyfryw, ond yn hytrach y tu allan i’r addysgu ffurfiol ac er mwyn gwneud i’r myfyrwyr deimlo’n gartrefol. Canfu’r adolygiad llenyddol mai un o’r prif resymau dros droi at yr iaith gyntaf yn y dosbarth yw er mwyn gwneud i’r myfyrwyr deimlo’n gartrefol (e.e. Qian 2009) neu er mwyn trafod ‘mater personol’ (Littlewood a Baohua 2011). (Rhif 15 er enghraifft, ‘Mae’n iawn defnyddio’r Saesneg er mwyn ymlacio’r myfyrwyr’ a rhif 22 ‘Mae’n iawn defnyddio’r Saesneg er mwyn meithrin perthynas â’r myfyrwyr’ a rhif 32 Mae’n iawn defnyddio’r Saesneg wrth sgwrsio’n anffurfiol â’r myfyrwyr’.)

Ceir cwestiynau eraill – 26 i 29 – sy’n ymwneud yn fwy penodol â defnyddio’r Saesneg yn rhan o’r wers ac wrth addysgu. Gofynnir yng nghwestiwn 26 i ba raddau mae’r tiwtoriaid yn cytuno bod esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth yn Saesneg yn iawn; ac yng nghwestiwn 27 i ba raddau y mae cyfieithu geirfa newydd i’r Saesneg yn iawn. Gofynnir yng nghwestiwn 28 a yw’r tiwtoriaid yn cytuno â chyfieithu i’r Saesneg wrth gyflwyno patrymau a chystrawennau’r wers, ac yn cytuno â defnyddio’r Saesneg wrth ymarfer defnyddio brawddegau ac ymadroddion yng nghwestiwn 29.

Mae a wnelo'r cwestiynau nesaf – cwestiynau 30, 31, 33 a 34 – â threfnu a rheoli'r wers a'r syniad o ddibynnu ar y Saesneg er mwyn hwyluso'r wers a'r dysgu a defnyddio'r Saesneg i sicrhau dealltwriaeth. Gofynnir a yw'r tiwtoriaid yn cytuno â defnyddio'r Saesneg yn y sefyllfaoedd canlynol:

- (i) wrth roi cyfarwyddiadau (cwestiwn 30);
- (ii) wrth roi awgrymiadau ar sut mae dysgu'n fwy effeithiol (cwestiwn 31);
- (iii) er mwyn esbonio trefn y wers, neu er mwyn rheoli'r dosbarth (cwestiwn 33);
- (iv) wrth sylwi nad yw'r dysgwyr wedi deall yn iawn (cwestiwn 34).

Rhestrir sawl techneg addysgu yng nghwestiwn 35 gan ofyn a yw'r tiwtoriaid yn cytuno â defnyddio'r rhain yn y dosbarth neu fel gwaith cartref: dril cyfieithu; ymarferion cyfieithu llafar; ymarferion cyfieithu ysgrifenedig; gwaith geiriadur; profion geirfa; darnau darllen cyfochrog. Mae pob un o'r technegau hyn yn dibynnu o anghenraid ar y Saesneg, felly, o'u defnyddio, y Saesneg a ddefnyddir.

Yn y cwestiynau nesaf ceir ymgais i gasglu gwybodaeth am deimladau ac ideoleg y tiwtoriaid ynghyd â'u cymhelliant hwy o ran diosg neu arddel y Saesneg wrth addysgu'r Gymraeg. Gofynnir yng nghwestiwn 36 a yw'r tiwtoriaid yn teimlo'n euog wrth ddefnyddio'r Saesneg. Dengys ymchwil Macaro fod athrawon yn troi at y famiaith ond yn 'teimlo'n euog' o wneud hynny (Macaro, dyfynnwyd yn Turnbull a Dailey-O'Cain 2009, t.36). Gofynnir a yw'r tiwtoriaid o'r farn, o bosib, bod (i) dosbarth uniaith yn arwydd o arfer dda, neu bod (ii) dibynnu ar y Saesneg yn arwydd o fethiant.

Efallai nad yw tiwtoriaid yn teimlo'n gwbl sicr faint o'r Saesneg sy'n briodol i'w ddefnyddio (rhif 37 'Rydw i'n teimlo'n ansicr faint o'r Saesneg sy'n briodol yn yr ystafell ddosbarth') gan nad yw'r ymagwedd tuag at ddefnyddio'r Saesneg wedi'i ffurfioli, felly ni nodir faint o'r Saesneg y dylid ei ddefnyddio wrth addysgu. Efallai felly, fod y tiwtoriaid yn gorddibynnu ar y Saesneg, neu i'r gwrthwyneb yn tanddefnyddio'r iaith. Nid oes arweiniad chwaith ynglŷn â *phryd* y dylid neu y gellid defnyddio'r Saesneg, felly mae'n bosib nad yw'r tiwtoriaid yn teimlo'n sicr *pryd* sy'n briodol (rhif 38 'Rydw i'n teimlo'n ansicr pryd mae defnyddio'r Saesneg').

Rhwng rhifau 39 a 45 rhoddir rhai opsiynau posib a ddefnyddir i gyfiawnhau diosg yr iaith gyntaf mewn dosbarth ail iaith i weld a yw'r tiwtoriaid yn cytuno â'r rhain. Cwestiwn 43 er enghraifft, 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod y Saesneg yn drysu'r dysgwyr?' Mae'n syniad poblogaidd bod yn rhaid cadw'r ddwy iaith ar wahân yn y meddwl (gweler yr adolygiad llenyddol). Cyfiawnhad poblogaidd arall a roddir yw bod yr iaith gyntaf yn drafaelus o ran amser (cwestiwn 43 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod siarad Saesneg yn gwastraffu amser prin y dosbarth'). Mae'r cwestiynau hyn yn ceisio datgelu'r hyn sy'n gyrru'r tiwtoriaid i arddel neu i ddiosg y Saesneg wrth drosglwyddo'r Gymraeg.

Diweddir holiadur y tiwtoriaid drwy ofyn pa ganran o'u gwersi'n fras a fydd yn Saesneg fel arfer, a hynny ar y gwahanol lefelau. Ysbrydolwyd y rhan hon gan holiaduron Tang (2002) a Schweers (1999) sy'n gofyn y cwestiwn hwn yn gyffredinol heb ofyn am y lefelau i gyd. Drwy ofyn am bob un lefel ceir cyfle unwaith eto i batrwm o ddiosg graddol ymddangos fel yng nghwestiynau 14-18.

### *Holiadur y Myfyrwyr*

Yn yr holiadur i fyfyrwyr ceir yr un tair adran. Yn yr adran gyntaf sy'n holi am wybodaeth gefndirol gofynnir am rai o'r un pethau ag a geir yn holiadur y tiwtoriaid sef rhywedd, oedran, hunaniaeth genedlaethol, cymwysterau cyffredinol, profiad o ddysgu (gofynnir am brofiad o *addysgu* gyda'r tiwtoriaid), profiad o ddysgu ieithoedd eraill (gofynnir am brofiad o *addysgu* ieithoedd eraill gyda'r tiwtoriaid). Yn y fan hon ceir y newidynnau annibynnol na ellir eu newid, y ffactorau sydd o bosib yn dylanwadu ar agweddau a safbwyntiau tuag at y Saesneg. Gofynnir y cwestiynau cefndirol hyn i'r myfyrwyr am yr un rhesymau â'r tiwtoriaid, hynny yw er mwyn cael darlun cliriach o'r ymatebwyr er mwyn bod yn gallu dadansoddi a yw'r ffactorau cefndirol hyn yn arwyddocaol ac yn llywio barn y myfyrwyr o ran defnyddio'r Saesneg wrth gaffael y Gymraeg yn y dosbarth. Bydd modd hefyd gwirio i weld a yw'r sampl hunan ddewisedig yn un cynrychiadol yn ôl ffigurau'r adran gyntaf hon o'u cymharu â data'r gynulleidfa gyfan o fyfyrwyr.

Gofynnir i'r myfyrwyr beth yw eu cwrs cyfredol (cwestiwn 4) fel bod modd cymryd bod eu hymatebion yn fwyaf perthnasol i'r cwrs hwnnw. Drwy ofyn pa gyrsiau eraill maent hefyd wedi eu dilyn (cwestiwn 5) bydd modd gwybod i ba gyrsiau eraill, a lefelau eraill hefyd y bydd yr atebion yn berthnasol.

Yn yr un modd ag y gofynnir i'r tiwtoriaid am eu profiad yn addysgu Cymraeg i Oedolion, gofynnir i'r myfyrwyr am eu profiad hwythau yn dysgu'r Gymraeg (cwestiwn 6 'Ers faint o flynyddoedd rydych chi'n dysgu'r Gymraeg?') i weld a yw profiad o ddysgu yn llywio barn ar ddefnyddio'r Saesneg.

Ceir un cwestiwn sydd yn ymddangos yn eithaf agored sef ‘Pam dechreuoch chi ddysgu’r Gymraeg?’ Er mai atebion aml ddewis a geir, rhoddir nifer o ddewisiadau ac, ar y diwedd, ceir opsiwn arall hefyd i’r myfyrwyr gael nodi rhesymau pellach mwy unigol. Gallai’r cwestiwn hwn fod yn ddadlennol iawn gan fod cymhelliant myfyrwyr dros ddysgu’r Gymraeg yn gallu bod yn hollbwysig i’w llwyddiant ac yn gallu effeithio’n fawr ar eu barn.

Yn yr un modd ag yn holiadur y tiwtoriaid, yn yr ail adran ceir swmp yr holiadur lle y gofynnir am farn y myfyrwyr. Yn y fan hon ceir y newidynnau dibynnol ac allweddol, ac yn y fan hon byddwn yn mynd i’r afael â’r cwestiynau ymchwil. Ceir nifer o’r un cwestiynau ag yr oedd yn holiadur y tiwtoriaid hefyd (efallai nad yw’r geiriad yn union yr un peth), er enghraifft ‘I ba raddau rydych chi’n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o’r Saesneg wrth symud i fyny’r lefelau?’ (cwestiwn 10 holiadur y myfyrwyr / cwestiwn 19 holiadur y tiwtoriaid). Dyma un o’r cwestiynau ymchwil wrth gwrs: ‘A ddylid diosg y Saesneg yn raddol wrth fynd yn ein blaenau yn hytrach na gwahardd yr iaith gyntaf?’. Gofynnir y cwestiwn yn blwmp ac yn blaen er mwyn cael ateb clir. Os oes patrwm o ddiosg graddol yn ymddangos dylai hynny fod i’w weld yn ymatebion cwestiwn 40 hefyd sef ‘Yn fras, pa ganran o’r wers fydd fel arfer yn Saesneg?’ Ysbrydolwyd y cwestiwn hwn gan holiaduron Tang (2002) a Schweers (1999) sy’n gofyn yr un cwestiwn am y famiaith.

Nid oes cwestiwn fodd bynnag i’r myfyrwyr ar ddiosg y Saesneg ar bwynt penodol; mater i’r tiwtoriaid fyddai hynny gan mai hwythau fyddai’n gweinyddu’r polisi hwn ac nid y myfyrwyr, ac felly ni ofynnwyd y cwestiwn hwn i’r myfyrwyr.

Y cwestiwn ymchwil mwyaf amlwg yw ‘A ddylid defnyddio’r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion?’ felly gofynnir yn uniongyrchol i’r myfyrwyr beth yw eu barn am wahardd y

Saesneg o'r dosbarth. Mewn gwirionedd gofynnir y cwestiwn ar y naill ffurf neu'r llall, neu gwestiynau ag iddynt yr un themâu sawl gwaith.

- Tuag at ddechrau'r ail adran gofynnir yn uniongyrchol 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr?' (cwestiwn 15).
- Eto, tuag at ddiwedd yr holiadur gofynnir yn blwmp ac yn blaen 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg?' (cwestiwn 38). Gofynnir ddwywaith yn y fath fodd i weld a yw'r lleoliad yn yr adran yn effeithio ar yr ymatebion, ac a yw'r cwestiynau eraill sydd o gwmpas yn effeithio ar y canlyniad. Hefyd, newidiwyd ychydig bach ar y geiriad i weld a yw hynny'n effeithio o gwbl ar y canlyniad.
- Yna, yng nghwestiwn 39 yn syth ar ôl hynny, gofynnir cwestiwn sydd yn ddigon tebyg, sef 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth yn rhwystr wrth ddysgu'r Gymraeg?' Hynny yw, mae cysylltiad agos rhwng y syniad o rwystr ac o orfod gwahardd rhywbeth.
- Gofynnir i'r myfyrwyr yng nghwestiwn 35 a yw defnyddio'r Gymraeg yn unig yn eu drysu.

Mae barn y myfyrwyr ar y prif gwestiwn ymchwil hwn yn hollbwysig gan fod arddel yr iaith gyntaf ynteu ei diosg o'r dosbarth ail iaith yn effeithio'n fawr ar eu profiad dysgu.

Mae gorgyffwrdd amlwg rhwng y ddau holiadur gyda nifer o'r un gosodiadau / cwestiynau yn ymddangos ar y ddau. Ceir cyfres o gwestiynau a fydd i gyd yn ymwneud â defnyddio'r Saesneg y tu hwnt i'r dysgu'n uniongyrchol ond eto i gyd o fewn y dosbarth ac yn rhan o'r profiad yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion. Yn yr un modd ag yn holiadur y tiwtoriaid, bydd nifer o'r gosodiadau'n dechrau gyda 'Mae'n iawn...' neu 'Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg...' er mwyn hwyluso'r gwaith ymateb i'r myfyrwyr a sicrhau bod yr holiaduron yn glir ac yn ddealladwy. Ceir rhai cwestiynau sy'n ymwneud â theimladau'r myfyrwyr yn yr ystafell



ddosbarth a defnyddio'r Saesneg nid fel cyfrwng dysgu, ond yn hytrach ei defnyddio y tu allan i'r addysgu ffurfiol ac er mwyn gwneud iddynt deimlo'n gartrefol:

- Cwestiwn 11: 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn helpu'r myfyrwyr i ymlacio?'
- Cwestiwn 12 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn helpu i feithrin perthynas â'r tiwtor a'r myfyrwyr eraill?'
- Cwestiwn 19 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn i'r tiwtor sgwrsio'n anffurfiol â'r myfyrwyr yn Saesneg?'
- Cwestiwn 29 'I ba raddau rydych chi'n cytuno â'r gosodiad 'Mae defnyddio'r Saesneg yn fy helpu i deimlo'n gartrefol yn y dosbarth?'
- Cwestiwn 30 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn helpu'r myfyrwyr i wneud ffrindiau?'
- Cwestiwn 32 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn rhoi sicrwydd i fi pan na fyddaf yn deall rhywbeth?'

Gan fod y rhain yn debyg iawn i'r cwestiynau a ofynnir i'r tiwtoriaid (cwestiynau 20, 22 a 32 yn holiadur y tiwtoriaid) a'r gorgyffwrdd rhyngddynt yn amlwg, gellir cymharu'r data'n effeithiol ar ôl eu casglu.

Tra bod holiadur y tiwtoriaid yn canolbwyntio mwy ar y Saesneg fel arf addysgu, mae holiadur y myfyrwyr yn canolbwyntio mwy ar deimladau a phrofiadau goddrychol y myfyrwyr yn y dosbarth ac a yw'r Saesneg yn gallu bod o fudd iddynt wrth geisio dysgu'r Gymraeg, weithiau mewn ffyrdd llai uniongyrchol megis helpu myfyrwyr i ymlacio, sgwrsio'n anffurfiol, sgaffaldio tasg ayyb. Awgryma'r llenyddiaeth ehangach fod dosbarthiadau'n troi at yr iaith gyntaf am ddau brif reswm: (i) er mwyn sicrhau dealltwriaeth gan gynnwys esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth a geirfa newydd, a (ii) er mwyn helpu'r myfyrwyr i deimlo'n gartrefol.

Mae holiadur y tiwtoriaid yn canolbwyntio mwy ar y categori cyntaf ac mae holiadur y myfyrwyr yn canolbwyntio mwy ar yr ail.

Ceir cyfres o gwestiynau ar gyfer y myfyrwyr sy'n ymwneud â throi at y Saesneg er mwyn sgwrsio'n anffurfiol, boed hynny'n fyfyrwyr yn sgwrsio'n anffurfiol â'i gilydd (cwestiwn 21); myfyrwyr yn sgwrsio'n anffurfiol â'r tiwtor (cwestiwn 22); neu sgwrsio'n anffurfiol yn gyffredinol (cwestiwn 31).

Pan fydd y sgwrsio'n ddeialog gynhyrchiol sy'n helpu myfyrwyr i gwblhau tasgau, fe'i gelwir yn sgaffaldio (Anton a DiCamilla 1999), a'r sgaffaldio hwn yw byrdwn dau gwestiwn penodol:

- Cwestiwn 23 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn i fyfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg er mwyn trafod tasg gyda phartner / mewn grŵp. Nid Saesneg o anghenraid fydd iaith y dasg ei hun, ond gellir defnyddio'r Saesneg wrth geisio deall hyd a lled y dasg a llywio drwy'r hyn sydd ei angen (Tomlinson a Strickland 2005).
- Cwestiwn 25 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn i fyfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg wrth feddwl ar goedd'? Y syniad yw bod meddwl ar goedd yn sgaffaldio tasg gan fod lleisio syniadau yn helpu i'w ffurfio. Wrth feddwl ar goedd bydd myfyrwyr yn aml yn defnyddio'u mamiaith i lywio drwy'r dasg, ond nid y Saesneg o anghenraid fydd iaith y dasg ei hun (Tomlinson a Strickland 2005).

Y trydydd cwestiwn ymchwil yw 'A ddefnyddir yr iaith gyntaf mewn gwirionedd ar lawr dosbarth, ac, os felly, faint? O ganlyniad gofynnir i'r myfyrwyr yn uniongyrchol yng nghwestiwn 13 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y bydd y myfyrwyr gan amlaf yn siarad Saesneg â'r gilydd?' ac yng nghwestiwn 14 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y bydd y myfyrwyr gan amlaf yn siarad Saesneg â'r tiwtor?'

Un o'r prif resymau dros droi at yr iaith gyntaf yn ôl yr adolygiad llenyddol yw er mwyn sicrhau dealltwriaeth (Littlewood a Baohua 2011). Ceir cwestiynau felly a fydd yn sicrhau bod y myfyrwyr wedi deall rhywbeth yn iawn:

- Cwestiwn 18: gofynnir a yw defnyddio'r Saesneg yn iawn wrth roi cyfarwyddiadau;
- Cwestiwn 20: gofynnir a gaiff y *tiwtor* ddefnyddio'r Saesneg pan na fydd y myfyrwyr wedi deall rhywbeth yn iawn;
- Cwestiwn 24: holir a gaiff y *myfyrwyr* droi at y Saesneg pan na fyddant wedi deall;
- Cwestiwn 26: dymunir darganfod a yw'n dderbyniol troi at y Saesneg pan na fydd y myfyrwyr yn siŵr sut mae dweud rhywbeth yn Gymraeg;
- Cwestiwn 27: A yw'n dderbyniol pan na fydd y myfyrwyr yn siŵr sut mae ynganu rhywbeth?
- Cwestiwn 28: A yw'n dderbyniol er mwyn arbed amser?

### *Graddfa Likert*

Ceir sawl gwahanol fath o raddfa sy'n mesur agweddau'n uniongyrchol gan ein galluogi i feintioli barn unigolion, a'r un a ddefnyddir yn fwyaf eang yw Graddfa Likert a ddatblygwyd gan y seicolegydd Rensis Likert. Yn ôl Oppenheim (2000, t.195) Graddfa Likert yw "... the most popular scaling procedure in use today". Datblygodd Likert (1932) yr egwyddor o fesur agweddau drwy ofyn i bobl ymateb i gyfres o osodiadau am bwnc, o ran i ba raddau y byddant yn cytuno â hwy ac felly'n mynegi cydrannau gwybyddol ac affeithiol agweddau meddwl. Bydd y graddfeydd trefnol hyn yn mesur lefel o gytuno / anghytuno.

Dewiswyd graddfeydd Likert am eu bod yn boblogaidd, ac yn cael eu hystyried yn ddibynadwy. 'Reliability of Likert scales tends to be good...' (Oppenheim 2000, t.200).

Rhaid oedd dewis faint o ymatebion amrywiol i'w cynnig i'r ymatebwyr. Yn draddodiadol mae eitem Likert yn cynnwys pum pwynt sy'n defnyddio'r geiriau: Cytuno'n Gryf, Cytuno, Heb Benderfynu, Anghytuno, Anghytuno'n Gryf (Likert 1932). Gellir defnyddio geiriad arall megis "niwtral" neu "ddim yn cytuno neu'n anghytuno" yn dibynnu ar y cyd-destun.

Ceir peth dadlau yn y llenyddiaeth ynglŷn â sawl categori o ymateb y dylid ei gynnig. Yn ôl arferion cyfredol bydd y rhan fwyaf o raddfeydd gan gynnwys graddfeydd sydd yn Likert-debyg, a mesurau barn a safbwynt eraill yn cynnwys naill ai pum neu saith categori ymateb (Bearden, Netmeyer a Mobley 1993; Peter 1979). Yn ôl eraill, saith yw'r nifer delfrydol o gategoriâu (Johns 2010).

Defnyddiwyd graddfa 5-pwynt Likert ar gyfer pob cwestiwn yn ail adran yr holiaduron dan sylw gan gadw at yr un geiriad bob tro er mwyn hwyluso'r gwaith ymateb: 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ...?' ac mae 1 yn cyfateb i 'Anghytuno'n gryf', 2 i 'Anghytuno', 3 i 'Ddim yn cytuno nac yn anghytuno', 4 i 'Cytuno', a 5 i 'Cytuno'n gryf'. Dewiswyd y math hwn o ymatebion ar gyfer yr astudiaeth hon i gael meintioli ymatebion y tiwtoriaid a'r myfyrwyr cyn eu cymharu a'u dadansoddi.

Yn ôl Derrick a White (2017) mae eitem Likert yn gwestiwn trefnol gorfodol sy'n dal pa mor gryf yw'r farn neu'r raddfa asesu ymhlith atebwyr arolygon. Bydd graddfeydd amllder neu raddfeydd Likert yn defnyddio fformatau ymateb dewis-sefydlog ac maent wedi'u dylunio i fesur agweddau neu farnau.

Un broblem gydag ymatebion Likert yw'r driniaeth ystadegol briodol o'r data hyn. Mae awgrym ynghlwm wrth raddfa debyg i raddfa Likert bod cryfder/dwyster profiad yn beth llinol, h.y. ar gontinwwm o gytuno'n gryf hyd at anghytuno'n gryf, ac mae'n rhagdybied y gellir mesur agweddau. Os yw'r data hyn yn drefnol, ystyrir mai ystadegau amharamedrig yw'r opsiwn mwyaf priodol ar gyfer dadansoddi. Os yw'r data ar sail cyfyngau, gellir defnyddio ystadegau paramedrig.

Yn debyg i bob arolwg, gall *dymunolrwydd cymdeithasol* effeithio ar ddilysrwydd mesuriadau agwedd graddfa Likert. Mae hyn yn golygu y gall unigolion ddweud anwiredd er mwyn creu gwell argraff ohonynt eu hunain. Er enghraifft, pe bai graddfa Likert yn mesur agweddau at leiafrifoedd, mae'n debygol na fyddai llawer yn dymuno cydnabod eu bod yn rhagfarnllyd. Dylai cynnig i'r atebwyr fod yn ddiennw ar holiaduron hunan-roddegid leihau pwysau unwaith eto gan dorri i lawr mwy eto ar y duedd oherwydd dymunolrwydd cymdeithasol. Canfu Paulhus (1984) fod nodweddion personoliaeth mwy dymunol yn cael eu nodi pan ofynnwyd i bobl ysgrifennu eu henw, eu cyfeiriad a'u rhif ffôn ar eu holiadur na phan ddywedwyd wrthynt am beidio â rhoi unrhyw wybodaeth a fyddai'n dangos pwy oeddent ar yr holiadur. Roedd yr holiaduron yn yr astudiaeth hon yn gwbl ddiennw am y rheswm hwn.

Mae ymchwil i'r gwyddorau gwybyddol wedi cynhyrchu corff clodwiw o waith sy'n dangos y bydd bron pob elfen o gwestiwn graddfa Likert yn dylanwadu ar yr ymatebion i arolwg. Dangoswyd bod y geiriau a ddewisir yn y cwestiynau (Schuman a Presser 1996), yr opsiynau ar gyfer ymateb (Schwarz *et al* 1991), a nifer y dewisiadau a fydd ar gael i'r atebwyr (Dawes 2008) i gyd yn ffactorau pwysig. Yn ogystal, mae methodolegwyr arolygon yn hen gyfarwydd ag 'effeithiau cyd-destun' neu dueddiadau ymateb i arolygon o ganlyniad i'r rhyngweithio rhwng cyfrwng yr arolwg a phroses wybyddol atebydd (Mason, Carlson, a Tourangeau 1994;

Tourangeau, Rasinski a Bradburn 1991). O ganlyniad geiriwyd y cwestiynau yn yr ail adran yn ofalus iawn gan sicrhau eu bod yn glir ac yn ddiamwys; mae'r rhan fwyaf o'r gosodiadau yn yr adran hon (y mae'n rhaid cytuno neu anghytuno â nhw) yn dechrau gyda'r un geiriad sef 'Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg...'.

Mae mantais gan raddfeydd Likert, sef nad ydynt yn disgwyl ateb cadarnhaol neu negyddol syml oddi wrth yr atebydd ond yn hytrach yn gadael lle i raddfeydd barn, a hyd yn oed dim barn o gwbl. Felly ceir data meintiol sy'n golygu y gellir dadansoddi data'n weddol hawdd.

#### 3.4.4 Cynnal Astudiaeth Beilot

Mae astudiaeth beilot yn cyfeirio at arolwg raddfa fach a gynhelir er mwyn cael pennu dichonolrwydd y gwaith ymchwil o ran y gost, yr amser, yr adnoddau gofynnol a'r canlyniadau neu'r deilliannau disgwylidig. Treialon hapsamplu rheoledig yw astudiaethau peilot fynychaf sy'n rhoi digon o ddata i oleuo'r arolwg cyflawn. Cynhaliwyd y peilot gan yr archwilydd â chymorth rhai tiwtoriaid (nid y rhai a wnaeth ymateb i'r holiadur) a buont yn darllen proflenni'r holiaduron, yn mynegi barn arnynt ac yn eu huwch-lwytho ar Bristol Online Survey. Roedd y cynnwys yn glir ac yn hawdd ei ddeall â thair adran yr holiadur yn ymddangos ar wahân.

Cafwyd cymorth gan y Swyddog E-ddysgu i uwch-lwytho'r gwaith ar y platfform ar-lein a'i osod yn gywir. Nid oedd yr atebwyr yn methu ateb am fod y cwestiynau'n rhy anodd neu'r system yn methu, gan i'r canlyniadau ddangos y rhoddwyd cynnig ar bob adran. Cafodd yr holiaduron eu prawf ddarllen yn ofalus er mwyn sicrhau nad oedd gwallau iaith na gwallau teipio ynddynt. Sicrhawyd bod modd dod yn ôl at yr holiaduron a'u cwblhau yn nes ymlaen.

### 3.4.5 Dosbarthu'r Holiaduron

Anfonwyd e-bost yn cynnwys y ddolen i'r holiaduron at y tiwtoriaid a'r myfyrwyr drwy'r Swyddog Marchnata'r Gymraeg yn eu gwahodd i gymryd rhan yn yr arolwg. Fe wnaeth y Swyddog Marchnata gynnwys effeithiau gweledol yn yr e-bost er mwyn cael ymateb gwell. Yn ogystal, bu'n cysylltu'n rheolaidd â'r ymatebwyr yn ystod wythnosau'r arolwg gan eu hannog a diolch iddynt am eu cyfraniad.

Gosodwyd amserlen o 20 diwrnod dros y Pasg 2018 i'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr gael ymateb i'r holiaduron. Byddai holiadur yr arolwg yn fyw ar gronfa ddata Bristol Online am y cyfnod hwn o ryw dair wythnos, pryd y câi ei ddileu ac yna ni fyddid mwyach yn casglu unrhyw ymatebion oddi wrth yr atebwyr. Gallai'r cyfranogwyr a fyddai'n dewis cymryd rhan gyrchu'r holiadur o unrhyw le a fyddai'n hwylus iddynt gan y byddai'r arolwg ar gael ar-lein cyhyd ag y byddai mynediad ganddynt i'r rhyngwyd a chyfrifiadur personol, gliniadur, tabled neu ddyfais debyg. Mae Prifysgol Caerdydd yn cynnig mynediad i gyfrifiaduron i'w staff a'i myfyrwyr, felly byddai modd i'r holl staff a'r myfyrwyr gyrchu'r gronfa ddata ar-lein a'r holiadur.

### 3.4.6 Sicrhau Tegwch

Cafodd cwmpas yr astudiaeth ei gyfyngu i un garfan o fyfyrwyr / tiwtoriaid Cymraeg i Oedolion yng Nghaerdydd er mwyn cynnal ymchwiliad gwrthrychol rhesymol ei faint y gellid

ymdopi ag ef. Gallai defnyddio mwy nag un sefydliad ildio'r un canlyniadau ond byddai'n defnyddio mwy o adnoddau.

Gallai tuedd hunanddewis fod yn broblem gan mai trwy wahoddiad y byddai'r atebwyr yn cymryd rhan yn hytrach na thrwy broses o ddethol. Fodd bynnag, ymddengys bod y sampl yn drawstoriad cynrychiadol o'r garfan gyfan, bod nifer sylweddol o fyfyrwyr wedi ymateb a bod canran uchel o diwtoriaid wedi ymateb hefyd.

Amod cyfyngol allweddol a gwrthdaro buddiannau posib arall yw y bu'r ymchwilydd yn rhyngweithio â'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid yn y sefydliad yn y gorffennol. Bu'r ymchwilydd yn gweithio ym maes Cymraeg i Oedolion am nifer o flynyddoedd ac roedd ganddi wybodaeth flaenorol am ddeinameg y sefydliad a pherthynas â'r gweithwyr a rhai o'r myfyrwyr. Cafodd yr amgylchiadau hyn eu lliniaru mewn nifer o ffyrdd.

(a) Glynwyd yn dynn wrth weithdrefnau moeseg ymchwil y Brifysgol.

(b) Yn ystod yr astudiaeth beilot esboniwyd ar lafar a / neu'n ysgrifenedig yn ôl y galw:

- (i) beth oedd nod y prosiect;
- (ii) yr hyn a oedd yn ddisgwyliedig yn ystod yr astudiaeth;
- (iii) bod yr astudiaeth yn ddienw;
- (iv) bod cymryd rhan yn wirfoddol a bod modd tynnu nôl;
- (v) bod modd gofyn cwestiynau am y prosiect ar unrhyw adeg;
- (vi) y câi'r wybodaeth ei chadw yn unol â Deddf Diogelu Data 1998;
- (vii) bod yr ymchwilydd yn gwneud pob ymdrech i sicrhau cyfrinachedd wrth ymdrin â sylwadau'r myfyrwyr a'r tiwtoriaid.



Esboniwyd hyn i gyd yn ogystal â natur yr ymchwil yn glir ar ddechrau'r holiaduron ac eto yn yr e-bost a dderbyniodd y tiwtoriaid a'r myfyrwyr yn eu gwahodd i gymryd rhan yn yr astudiaeth. Gweinyddwyd yr ymchwil fel myfyrwraig ac nid fel aelod o'r staff. Pwysleisiwyd fwy nag unwaith mai ymchwil personol oedd hwn yn unig a bod yr ymchwilydd yn ymgymryd â'r ymchwil fel myfyrwraig ymchwil ac nid fel aelod o'r staff.

Gwnaethpwyd cais i Bennaeth yr Ysgol a'r Cyfarwyddwr Cymraeg i Oedolion i gael cysylltu â'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr am eu barn a chafwyd sêl eu bendith. Sicrhawyd nad yr un fyddai'r tiwtoriaid a gymerodd ran yn y prawf-ddarllen â'r rhai a fyddai'n ateb yr holiadur terfynol. Sicrhawyd nad oedd modd adnabod dim un o'r atebwyr yn ôl eu hymatebion. Nid yw'r ymchwilydd bellach yn aelod o staff Cymraeg i Oedolion nac yn addysgu myfyrwyr ar gyrsiau Cymraeg i Oedolion.

Gellid dadlau bod rhai ymatebion wedi'u pennu eisoes gan brofiad blaenorol yr ymchwilydd. Eto i gyd, nid yw hynny o anghenraid yn beth negyddol gan i brofiad yn y maes helpu i esgor ar y cysyniad gwreiddiol ar gyfer yr ymchwil hwn, ac y bu arbenigedd personol yn fuddiol yn y broses ffurfio syniadau yn hytrach nag yn rhwystr. Fodd bynnag, ni fyddai'r persbectifau personol hyn yn peryglu'r ymchwil gan i'r ymchwilydd geisio bod yn ddiuedd drwy gydol yr astudiaeth, o'r broses ddyfunio ar y cychwyn, wrth lunio cwestiynau hyd at y diwedd wrth gasglu a dadansoddi data.

### 3.4.7 Casglu Data

Mae casglu data yn cyfeirio at broses systematig, wedi'i strwythuro'n dda, ar gyfer casglu gwybodaeth berthnasol a fydd yn ateb cwestiwn ymchwil penodol (O'Leary, 2017). Mae'r

broses wedi'i siapia fel y bydd yn asesu ac yn archwilio'r broblem ymchwil ac yn gwerthuso gwahanol ganlyniadau'r ymchwil. Yn ôl O'Leary, rhaid cyflawni'r gwaith casglu data mewn ffordd gywir a phriodol er mwyn osgoi problemau megis unrhyw anallu i gynnig atebion i'r cwestiynau ymchwil, anhawster o ran dilysrwydd data a'u gallu i fod yn ailadroddus, a chanlyniadau'n cael eu hanffurfio a fydd yn golygu gwastraffu adnoddau ymchwil hanfodol. Cafodd prosesau casglu data meintiol eu dilyn, â'r nod o ateb y cwestiynau ymchwil, a defnyddio'r offer a oedd ar gael. Daeth y broses casglu data ar ôl archwiliad trylwyr o'r llenyddiaeth, ffurfio cwestiynau ymchwil ac astudiaeth beilot. Rhannwyd y broses ymhellach i gyfnodau cynradd ac eilaidd o gasglu data.

### *Casglu Data Cynradd*

Yn ôl O'Leary (2017), mae casglu data cynradd yn golygu defnyddio dulliau ansoddol a meintiol ar gyfer casglu data yn uniongyrchol oddi wrth y cyfranogwyr sy'n cynrychioli poblogaeth fawr sydd â nodweddion unigryw a gofynnol. Casglwyd y data cynradd drwy ddefnyddio dwy set o holiaduron, un ar gyfer y tiwtoriaid ac un ar gyfer y myfyrwyr. Lluniwyd yr holiaduron yn ofalus er mwyn sicrhau:

- (i) nad oedd y cynnwys yn debygol o lethu'r ymatebwyr;
- (ii) bod modd cwblhau'r ymatebion o fewn 5-10 munud;
- (iii) bod y cwestiynau'n gwbl eglur;
- (iv) diben y broses casglu data cynradd yn y pen draw wrth gwrs yw casglu digon o ddata i ateb y cwestiynau ymchwil.

Yn ogystal, dadleua, O'Leary (2017) y bydd bod â mynediad i ddata uniongyrchol drwy ddefnyddio technegau casglu data cynradd yn galluogi ymchwilwyr i ddadansoddi'r wybodaeth a gasglwyd yn oddrychol ac yn lleihau tuedd.

Ategwyd at y broses casglu data cynradd gan gyfres o ddulliau casglu gwybodaeth eilaidd. Yn ôl O'Leary (2017), mae data eilaidd yn cynnwys y wybodaeth a gyhoeddwyd eisoes mewn deunyddiau megis cyfnodolion, llyfrau, cylchgronau a phapurau newydd. Casglwyd data eilaidd cyn troi at brosesau casglu gwybodaeth gynradd. Yn seiliedig ar adolygiad systematig o erthyglau, cyfnodolion, llyfrau ac astudiaethau ym maes caffael ail iaith, cafodd tri chwestiwn ymchwil eu ffurfio. Nod y cwestiynau ymchwil oedd llenwi'r bwlch yn y wybodaeth bresennol yn y llenyddiaeth neu ychwanegu at faes sydd wedi'i ddiystyru hyd yma. Yna comisiynwyd y broses casglu data cynradd ar sail y canlyniadau a gafwyd o'r dystiolaeth eilaidd neu'r ffynonellau gwybodaeth.

### *Casglu Data Ar-lein*

Yn yr ymchwil hwn un o'r heriau oedd gorfod cyrraedd poblogaeth led fawr o fyfyrwyr a thiwtoriadaid. Eto i gyd roedd y boblogaeth hon yn un bendant, ac o'r herwydd dewiswyd holiaduron ar-lein ag iddynt gysylltiad uniongyrchol drwy e-byst er mwyn sicrhau effeithlonrwydd a chadw o fewn terfyniadau amser rhesymol. Mae casglu data ar-lein yn cyfeirio at ddefnyddio gwefan, megis Bristol Online Survey yn yr achos hwn, er mwyn casglu data yn y fan a'r lle a'u storio at ddibenion dadansoddi ystadegol. Ceir nifer o fanteision i'r math hwn o gasglu data: gellir casglu data sylweddol mewn modd effeithiol a darbodus a hynny o fewn terfyn amser cymharol gyfyng. Yn ôl Mertler (2002) mae casglu data ar-lein yn opsiwn effeithiol a chyfleus o'i gymharu â'r ffordd fwy traddodiadol o gasglu gwybodaeth oddi wrth fyfyrwyr, athrawon a rhieni. Dadleua eraill fod y llwyfan hwn yn diogelu rhag colli data gan symleiddio'r broses o drosglwyddo gwybodaeth i gronfa ddata i'w dadansoddi (Carbonaro a Bainbridge 2000). Yn ogystal, nid yw ymatebwyr yn gaeth i amser nac i leoliad penodol. Gellir dechrau ymateb i'r holiadur, cadw'r gwaith a dychwelyd i'w gwblhau yn nes ymlaen gan

leihau'r pwysau ar ymatebwyr. Fodd bynnag, un gwendid i system o'r fath yw bod modd i ymatebwyr anghofio cwblhau'r gwaith yn y pen draw ac i'r holiadur fynd yn gwbl angof. Ar y cyfan mae anfon holiadur ar-lein drwy glicio botwm yn haws nag anfon holiadur traddodiadol drwy'r post.

Er bod i'r ffordd hon o gasglu data nifer o fanteision amlwg, rhaid gochel hefyd rhag yr anfanteision. Gall rhai ymatebwyr dybied mai post sothach yw'r neges a'i dileu heb ei darllen. Dengys rhai astudiaethau casglu data ar-lein fod y gyfradd ymateb yn gallu bod yn isel o'i chymharu ag astudiaethau casglu data mwy traddodiadol (Lefever, Dal a Matthíasdóttir 2002). (Gweler *Samplu* am drafodaeth ar natur samplau'r astudiaeth gyfredol.)

Ymhlith y prif ddeunyddiau a ddefnyddiwyd yn yr ymchwil roedd cyfrifiaduron, ffonau clyfar, cyfrifianellau a thabledi. Ni fyddai'n bosib cyrchu'r holiaduron ond drwy ddefnyddio llwyfan ar-lein a fyddai'n golygu bod yr ymchwilydd ar y We Fyd-Eang yn gyson yn monitro cynnydd yr arolwg. Byddai hawl gan atebwyr i ddefnyddio ffonau clyfar lle na fyddai cyfrifiadur ar gael. Yn ôl Hofmann a Patel (2015), mae'r ffaith bod ffonau clyfar a theclynnau symudol eraill yn gludadwy yn eu gwneud yn fwy defnyddiol ar gyfer darnau o ymchwil modern sy'n ddibynnol ar y rhyngrwyd.

Er mwyn sicrhau bod y data a gesglir yn adlewyrchu gwir sefyllfa'r ystafelloedd dosbarth Cymraeg i Oedolion rhaid oedd wrth gamau rheoli ansawdd cadarn. Mae rheoli ansawdd yn rhan hanfodol o fethodoleg astudiaethau ymchwil sydd ar waith yn ystod sawl rhan o'r broses.

Yn ôl Kenny *et al* (2017), mae sicrhau ansawdd yn broses strwythuredig sydd wedi'i hystyried yn drylwyr ac a fydd yn digwydd cyn dechrau unrhyw broses casglu data er mwyn osgoi unrhyw wallau posib. Gellir helpu i leihau costau drwy wneud hyn gan ei fod yn sicrhau y gellir lliniaru unrhyw heriau yn y broses casglu data cyn i'r ymchwil fynd i ymhél â'r maes.

Cyflawnwyd y gwaith sicrhau ansawdd mewn sawl ffordd:

- (i) drwy nodi'n glir y llawlyfrau i'w defnyddio yn yr ymchwil;
- (ii) amseru'r broses casglu data;
- (iii) rhestru cynnwys yr holiaduron i arbed unrhyw orymadrodd.

Dewiswyd platfform ar-lein ar gyfer yr holiaduron er mwyn digideiddio'r data o'r cychwyn, lleihau camgymeriadau dynol, storio ffeiliau'n electronig, sicrhau dilysrwydd data a sicrhau hefyd nad oedd problem o ran copi meistr na phroblem o ran gwirio data. Roedd gweithdrefn ar waith hefyd ar gyfer monitro a chofnodi unrhyw newidiadau y daethpwyd ar eu traws yn ystod y broses casglu data.

Yn ôl Kenny *et al* (2017), rheoli ansawdd yw'r broses o fonitro gweithgareddau yn ystod y broses casglu data. Y brif sail resymegol dros gynnwys metrigau rheoli ansawdd yn yr ymchwil hwn oedd er mwyn monitro'r broses casglu. Rhan gyntaf y broses rheoli ansawdd oedd sicrhau

bod yr holiadur yn hygyrch i bob un o'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr drwy eu cyfrifon e-bost a'u bod heb unrhyw broblemau technegol, ac nad oedd neb yn llenwi ac yn anfon y pŵl ar-lein fwy nag unwaith. Hefyd nid oedd ffordd o adnabod a chael hyd i unrhyw atebwr unigol, fel bod pob ateb yn wirioneddol ddiennw. Roedd y metrigau rheoli ansawdd hyn yn sicrhau y byddai'r atebwyr yn fwy tebygol o roi'r atebion mwyaf gonest ac yn ei gwneud yn llai tebygol y byddai neb yn mynd i ymyrryd â'r atebion a roddwyd ganddynt. Y problemau mwyaf o ran casglu data a allai godi oedd torri ar y protocol gosodedig, twyll, gwallau yn y system, a phroblemau o ran perfformiad y safle. Dilëwyd pob un o'r heriau posib hyn drwy ddefnyddio gwefan Bristol Online gan fod ei strwythur cyfredol diogel yn rhwystro twyll neu fethiant yn y system.

Er gwaethaf pob ymdrech o ran gwirio a phrawf-ddarllen, canfuwyd un gwall a digwyddodd hwnnw wrth drosglwyddo holiadur y myfyrwyr o bapur i fersiwn ar-lein: ni wnaeth pob un o'r categorïau oedran ymddangos yn un o'r cwestiynau cefndir yn y fersiwn ar-lein ac roedd hynny'n golygu nad oedd atebwyr a oedd yn hŷn nag oedran arbennig yn gallu symud heibio i'r cwestiwn hwn. Fodd bynnag, wedi i'r ymchwilydd gael gwybod, newidiwyd hwn ar unwaith, rhoddwyd ymddiheuriad, ac aeth yr atebwyr ymlaen i gwblhau'r holiadur. Gadawodd rhai myfyrwyr adborth yn ymwneud â'r broblem hon yn y cwestiwn penagored ar ddiwedd yr holiadur.

### 3.4.9 Dadansoddi'r Data

Casglwyd y data ar y platfform ar-lein ac fe'u dadansoddwyd yn y lle cyntaf gan y feddalwedd gyfrifiadurol a'u rhoi ar ffurf tablau a graffiau. Roedd llawer iawn o ddata craidd ar gael i'w dadansoddi ymhellach a'u cymharu er mwyn cael mynd i'r afael â'r cwestiynau ymchwil. Am fod y data ar ffurf ddigidol roedd modd eu croesgyfeirio er mwyn cael gweld pa rai o'r ffactorau cefndirol yn yr adran gyntaf oedd wedi effeithio ar safbwyntiau'r ymatebwyr yn yr ail adran. Mae modd cyflwyno'r canlyniadau ar ffurf tablau a graffiau gan dynnu sylw at y data mwyaf arwyddocaol. Gellir cymharu ymatebion y myfyrwyr a'r tiwtoriaid lle bo gorgyffwrdd.

## 3.5 CRYNODEB

Aethpwyd ati i ffurfioli syniadau a fu'n ffurfio'n raddol yn y meddwl dros gyfnod o flynyddoedd drwy gynnal adolygiad o'r llenyddiaeth gyfredol ar y pwnc yn y lle cyntaf. Wedi canfod bylchau gwybodaeth yn yr adolygiad, dechreuwyd ar y broses o gasglu data cynradd gan bennu hyd a lled yr astudiaeth dan sylw. Rhaid oedd penderfynu ar ddyluniad yr astudiaeth, ac adnabod y boblogaeth a'r sampl a fyddai'n cymryd rhan. Wedi penderfynu casglu data drwy holiaduron ymhlith tiwtoriaid a myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd, lluniwyd cyfres o gwestiynau ac ymatebion yn ofalus. Cynhaliwyd astudiaeth beilot gychwynnol cyn dosbarthu'r holiaduron ar blatfform ar-lein. Casglwyd y data ar yr un platfform a dadansoddi'r canlyniadau ar ôl ceisio sicrhau bod y data wedi'u casglu'n deg, yn unol â pholisïau Prifysgol Caerdydd, ac mewn modd a fyddai'n sicrhau hygrededd y canlyniadau. Adroddir ar y canlyniadau hynny yn y bennod nesaf.

**PENNOD 4**

**CANLYNIADAU**



## 4.0 CYFLWYNIAD

Yn y bennod hon bwriedir dadansoddi canlyniadau'r ddau holiadur barn, un i'r tiwtoriaid ac un i'r myfyrwyr, er mwyn bwrw goleuni ar y cwestiynau ymchwil sydd wedi amlygu'u hunain yn ystod yr astudiaeth hon. Amlygwyd sawl bwlch yn ystod yr adolygiad llenyddol. Bydd y cwestiynau ymchwil yn sail i'r bennod:

- (i) A ddylid defnyddio'r Saesneg yn nosbarthiadau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd?
- (ii) A ddylid diosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau, neu ar bwynt penodol?
- (iii) A ddefnyddir y Saesneg yn wirioneddol yn nosbarthiadau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd ac, os felly, faint, ac i ba bwrpas?

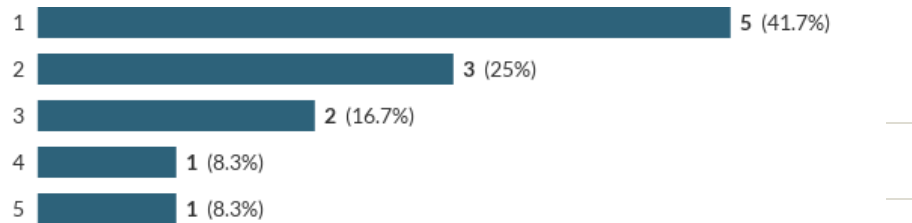
### 4.1 A DDYLID DEFNYDDIO'R SAESNEG YN NOSBARTHIAU CYMRAEG I OEDOLION PRIFYSGOL CAERDYDD?

Er mwyn canfod a ddylid defnyddio'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth, gofynnwyd yn uniongyrchol i'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr yn y ddau holiadur barn: 'A ddylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith?'

#### 4.1.1 Ymatebion y Tiwtoriaid

Gellir gweld oddi wrth Ffigur 4 mai'r ateb mwyaf poblogaidd ymhlith y tiwtoriaid yw 'anghytuno'n llwyr' â'r gosodiad y dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr, gyda bron 42% yn cynnig yr ateb hwnnw. Mae dros ddau draean o'r tiwtoriaid naill ai'n anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr â gwaharddiad o'r fath. Dau diwtor yn unig sydd o blaid diosg y Saesneg.

Yn gyffredinol, felly, mae mwy o diwtoriaid o blaid dosbarth Cymraeg i Oedolion dwyieithog nag sydd o blaid un uniaith.

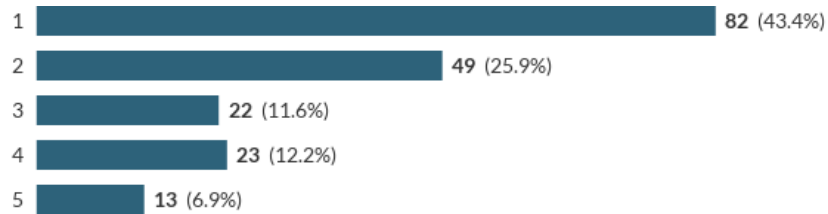


Ffigur 4: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr?'

Yn yr adran olaf lle'r oedd cyfle i gynnig barn bellach, pedwar o'r tiwtoriaid yn unig a gynigiodd eu safbwynt. Esboniwyd gan ambell un bod angen ymateb i anghenion y dosbarth dan sylw gan addasu yn ôl y galw. "Mae'n ddibynnol ar y dosbarth, mae rhai grwpiau yn medru ymdopi'n well nag eraill gydag awyrgylch uniaith" esboniodd un tiwtor. Yn yr un modd soniodd tiwtor arall "Dw i'n credu bod llawer o'r atebion hyn yn dibynnu ar y dosbarth. Mae defnydd o'r Saesneg yn amrywio o ddosbarth i ddosbarth..."

#### 4.1.2 Ymatebion y Myfyrwyr

O ran y myfyrwyr, fel y gwelir oddi wrth Ffigur 5, mae dros 43% yn anghytuno'n llwyr y dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth a dros 25% arall yn anghytuno y dylid ceisio gwneud hynny. Dim ond llai na 20% sy'n cytuno neu'n cytuno'n llwyr gyda gwaharddiad o'r fath. Yng nghwestiwn 39 Holiadur y Myfyrwyr gofynnwyd cwestiwn ag iddo gysylltiad â gwahardd y Saesneg o'r dosbarth, sef 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth yn rhwystr wrth ddysgu'r Gymraeg?' Lleiafrif oedd yn cytuno: llai na 22%. Roedd dros 64% o'r myfyrwyr yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr bod y Saesneg yn rhwystr wrth ddysgu'r Gymraeg.



Ffigur 5: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr?'

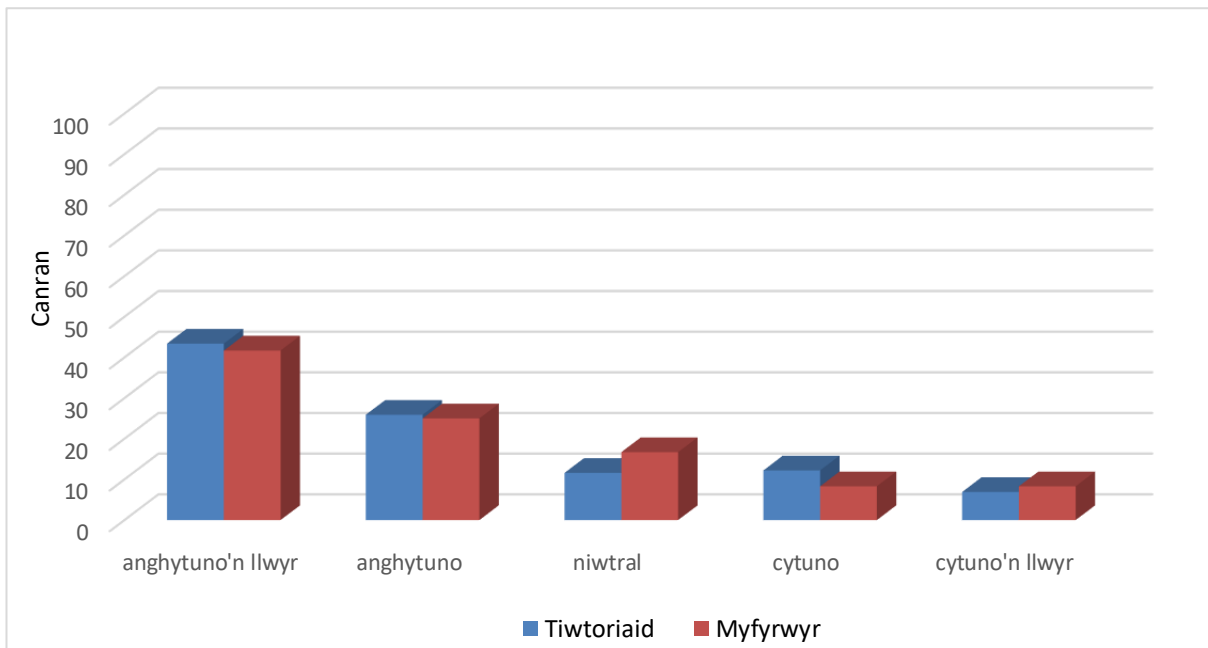
Ar ddiwedd yr holiadur roedd cyfle i unigolion gynnig sylwadau ehangach. Dim ond hanner dwsin o'r myfyrwyr a gynigiodd sylwadau pellach, ac yn eu plith mynegodd dau fyfyrwr yn uniongyrchol na ddylid gwahardd y Saesneg. Soniodd un y dylid rheoli'r defnydd ar y Saesneg heb wahardd yr iaith "Ddylai ddim bod yn *banned* ond defnyddio tipyn a phosib!". Esboniodd myfyriwr arall hefyd yn ddigon tebyg y dylid ceisio defnyddio'r Gymraeg yn unig ond heb wahardd y Saesneg, a'r tro hwn roedd y myfyriwr ar lefel Hyfedredd, ac wedi dewis ysgrifennu yn Saesneg. Sonia'r myfyriwr fod angen gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n 'ddiogel' yn yr ystafell ddosbarth wrth ddefnyddio'r Gymraeg, yn hytrach na gwahardd y Saesneg fel petaent yn ôl yn yr ysgol. Dyma'r sylwadau a roddwyd gan fyfyrwr arall ar lefel Hyfedredd:

Answering this from the perspective of someone who has only attended Gloywi Iaith – polishing Welsh language skills – the amount of English used during the course was minimal. It was helpful, at times, for the tutor to use an English word to explain if someone didn't understand the meaning of the Welsh word, but I found it useful when the tutor tried to describe the word in Welsh instead of automatically reverting to the English translation of it. I'm sure that as a beginner using more English in the classroom is necessary and helpful. I don't think that it's use should be banned in lessons/courses as that would be like being back at school. I think that tutors, where possible, should always try and speak with the students through Welsh only as this helps them practice their Welsh in a safe environment without fear of judgement (as

can be the case for learners at times, lacking confidence when speaking to someone who is fluent for fear of being seen as stupid or frustrating).

#### 4.1.3 Cymharu Ymatebion y Tiwtoriaid a'r Myfyrwyr

Ceir tipyn o gymesuredd rhwng ymatebion y tiwtoriaid a rhai y myfyrwyr i'r prif gwestiwn ymchwil am ddefnyddio neu ddiosg y Saesneg, fel y gwelir yn Ffigur 6 'Anghytuno'n llwyr' yw'r ateb mwyaf poblogaidd ymhlith y tiwtoriaid gyda bron 42% yn cynnig yr ateb hwnnw, ac ymhlith y myfyrwyr hefyd gydag ychydig dros 43% ohonynt yn cynnig yr un ateb. A'r ail ateb mwyaf poblogaidd ymhlith y ddau grŵp yw 'anghytuno', gyda 25% o'r tiwtoriaid a 25.9% o'r myfyrwyr yn anghytuno gyda gwahardd y Saesneg o'r dosbarth.



Ffigur 6: Cymharu ymatebion y tiwtoriaid a'r myfyrwyr i wahardd y Saesneg

## 4.2 FFACTORAU SYDD WEDI DYLANWADU AR FARN TIWTORIAID A MYFYRWYR YNGLŶN Â DEFNYDDIO'R SAESNEG

Aseswyd pa ffactorau cefndirol (os oes rhai o gwbl) sydd wedi dylanwadu ar farn unigolion ynglŷn â diosg neu ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth ail iaith. I'r perwyl hwn cyplyswyd canlyniadau cwestiynau ynglŷn â gwahardd y Saesneg o'r dosbarth gyda chwestiynau cefndirol o'r adran gyntaf. Edrychwyd i weld a oedd cysylltiad rhwng barn am wahardd y Saesneg ar y naill law a'r ffactorau cefndirol canlynol ar y llall:

- profiad o *addysgu* yn y maes (i'r tiwtoriaid);
- profiad o *ddysgu* yn y maes (i'r myfyrwyr);
- cymwysterau / math o gontract y meddir arnynt (tiwtoriaid);
- modd o gaffael y Gymraeg (i'r tiwtoriaid);
- profiad o ddysgu iaith arall (myfyrwyr).

Yn y tabl isod cyplysir data dau gwestiwn i'r tiwtoriaid ynglŷn â gwahardd y Saesneg o'r dosbarth er mwyn ceisio gweld a yw profiad yn y maes yn dylanwadu ar farn ynglŷn â diosg y famiaith.

25: Dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr.	4: Ers sawl blwyddyn rydych chi'n diwtor Cymraeg?				Cyfansymiau
	Llai na blwyddyn	1-3 blynedd	4-10 blynedd	dros 10 mlynedd	
<i>anghytuno'n llwyr</i> = 1	0	1	0	4	5
<i>anghytuno</i> = 2	2	0	0	1	3
<i>ddim yn cytuno nac yn anghytuno</i> = 3	0	1	1	0	2
<i>cytuno</i> = 4	0	0	0	1	1
<i>cytuno'n llwyr</i> = 5	0	0	1	0	1
<i>Cyfansymiau</i>	2	2	2	6	12

Tabl 3: Croesgyfeirio barn y tiwtoriaid â'u profiad yn addysgu yn y maes

Dau diwtor yn unig a oedd wedi cytuno neu wedi cytuno'n llwyr y dylid gwahardd y Saesneg o'r ystafell ddosbarth Cymraeg ail iaith. Gellir gweld yn y tabl uchod bod y ddau diwtor hynny'n diwtoriaid profiadol a chanddynt naill ai 4-10 mlynedd o brofiad neu dros 10 mlynedd o brofiad. Mae gan y rheiny sy'n anghytuno â'r gosodiad y dylid ceisio gwahardd y Saesneg yn llwyr, neu sy'n niwtral, ystod o brofiad, yn amrywio o lai na blwyddyn hyd at fwy na 10 mlynedd o brofiad. Mae 4 o diwtoriaid profiadol iawn (a chanddynt dros 10 mlynedd o brofiad) yn anghytuno'n llwyr y dylid gwahardd y Saesneg, ac un arall yr un mor brofiadol yn anghytuno y dylid ei gwahardd (wedi eu haroleuo) yn nhabl 3. Chwech o diwtoriaid profiadol iawn (a chanddynt dros 10 mlynedd o brofiad) sydd wedi ymateb i'r holiadur, ac mae pob un ohonynt ar wahân i un yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr y dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth. Y mae'n rhaid cadw mewn cof bod y niferoedd yn fach. Edrychwyd ar hunaniaeth genedlaethol y tiwtoriaid hynny sydd o blaid ac yn erbyn ceisio gwahardd y Saesneg gan fod tiwtoriaid Cymraeg i Oedolion yn y Brifysgol o sawl hunaniaeth wahanol, ond nid oedd modd gweld patrwm yn ymddangos o gwbl.

Edrychwyd i weld pa ffactorau cefndirol posib eraill oedd yn effeithio ar benderfyniad tiwtor i ddefnyddio neu ddiosg y Saesneg yn y dosbarth er mwyn ceisio deall y dylanwadau. Nid oedd cysylltiad amlwg â chymwysterau dysgu'r tiwtoriaid, nac â'r math o gontract a oedd gan y tiwtoriaid, na dim cysylltiad â'r modd y mae'r tiwtoriaid eu hunain wedi dysgu'r Gymraeg.

Nid oes modd gweld yn glir pa ffactorau sydd wedi dylanwadu ar farn myfyrwyr ynglŷn â defnyddio'r Saesneg. Ar bob lefel (ar wahân i Cyn-fynediad sy'n cynnwys ond nifer fach o ymatebwyr) mae rhwng tua 70% ac 80% o'r myfyrwyr yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr â gwahardd y Saesneg. Cynigir ystod o ymatebion ar bob lefel (eto, ar wahân i lefel Cyn-fynediad). Nid oes patrwm yn ymddangos sy'n awgrymu bod lefel y cwrs yn dylanwadu ar farn ynglŷn â gwahardd y Saesneg. Hyd yn oed ar lefel Hyfedredd lle y bydd y myfyrwyr yn

medru'r Gymraeg yn lled rugl, mae 9 o'r 11 o ymatebwyr yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr y dylid gwahardd y Saesneg. Mae'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr ar bob un lefel yn teimlo bod rôl i'r Saesneg.

Edrychwyd ar nifer o ffactorau cefndirol eraill a allai ddylanwadu ar farn y myfyrwyr ynglŷn â diosg neu ddefnyddio'r Saesneg gan gynnwys hunaniaeth genedlaethol, profiad o ddysgu'r Gymraeg, cymhelliant dros ddysgu'r Gymraeg, profiad o ddysgu iaith arall. Roedd 'anghytuno' ac 'anghytuno'n' llwyr yn atebion poblogaidd beth bynnag oedd hunaniaeth y myfyrwyr. 'Anghytuno' ac 'anghytuno'n llwyr' yw'r atebion mwyaf poblogaidd pa mor hir bynnag mae'r myfyrwyr wedi bod wrthi'n dysgu, felly nid oes cysylltiad amlwg rhwng gwahardd y Saesneg a nifer y blynyddoedd y buwyd yn dysgu'r Gymraeg. Edrychwyd i weld a oedd cymhelliant dros ddysgu'r Gymraeg yn llywio barn myfyrwyr o ran gwahardd y Saesneg, ond nid oedd cysylltiad amlwg i'w weld. Nid oedd cysylltiad amlwg chwaith gyda dysgu iaith arall. Nid oedd modd gweld dylanwad amlwg felly rhwng barn ar ddefnyddio'r Saesneg ar y naill law ac un o'r ffactorau uchod hyn.

O groesgyfeirio atebion aml ddewis cwestiwn 7 sef 'Pam dechreuoch chi ddysgu'r Gymraeg?' a chwestiynau eraill sy'n ymwneud â gwahardd y Saesneg o'r dosbarth (cwestiwn 15 a chwestiwn 38), nid oes modd gweld cysylltiad amlwg. Nid yw'n glir bod rheswm dros ddysgu'r Gymraeg yn llywio barn myfyrwyr ynglŷn â defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth.

Dengys yr holiaduron fod y tiwtoriaid a'r myfyrwyr ar y cyfan yn erbyn ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg ail iaith yn llwyr. Yr hyn sy'n llai clir yw pa ffactorau sy'n dylanwadu ar eu barn i benderfynu diosg neu i ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth. O'r holiaduron hyn ymddengys nad yw ffactorau megis hunaniaeth genedlaethol, hyfforddiant,



cymhelliant dros ddysgu'r iaith yn dylanwadu arnynt mewn ffordd arwyddocaol. Neu o leiaf, nid yw'n glir sut bydd y ffactorau hynny'n dylanwadu ar benderfyniad unigolion i ddefnyddio neu i ddiosg y Saesneg. O ran profiad o addysgu yn y maes, roedd canran uchel o diwtoriaid profiadol wedi ymateb eu bod yn erbyn gwahardd y Saesneg. Y mae'n rhaid cofio fodd bynnag bod nifer yr ymatebwyr yn fach, ac nad oes modd sefydlu perthynas achosol yn yr ystadegau hyn.

#### 4.3 SUT MAE MYND ATI I DDIOSG Y SAESNEG?

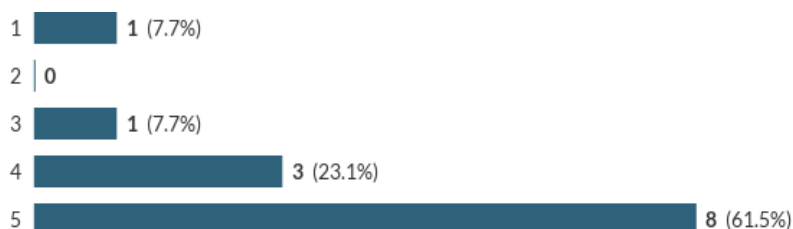
Mae mwyafrif y tiwtoriaid a'r myfyrwyr yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr y dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg ail iaith. O ganlyniad, mae angen penderfynu sut mae mynd ati i ddiosg y Saesneg. Os nad yw'r ymatebwyr yn dymuno gwahardd y Saesneg yn llwyr, sut dylid 'cael gwared' ar yr iaith gyntaf wrth i'r myfyrwyr gaffael a symud tuag at yr iaith darged? A oes dadl dros ddiosg y Saesneg ar bwynt penodol neu'n raddol yn ystod y cwrs wrth symud i fyny'r lefelau? A ddylid symud yn raddol oddi wrth y Saesneg a defnyddio llai a llai ar yr iaith ar y naill law? Gall diosg y Saesneg ar bwynt penodol ar y llaw arall sicrhau cysondeb. Mae cyrsiau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd yn seiliedig yn wreiddiol ar yr hen gyrsiau Wlpan yr oedd iddynt bolisi o ddiosg y Saesneg ar bwynt penodol: ar ôl Uned 15 gwaherddid yr iaith gyntaf, er y byddai modd defnyddio ychydig arni hyd at y pwynt hwnnw. Mantais polisi o'r fath yw cysondeb, o ran y byddai pawb yn diosg y Saesneg ar yr un pwynt; ond yr anfantais yw bod dewis y pwynt penodol yn beth anodd a digon artiffisial. Yn yr adrannau nesaf edrychir yn gyntaf ar farn tiwtoriaid a myfyrwyr ynglŷn â diosg graddol, cyn troi at safbwyntiau'r tiwtoriaid am ddiosg ar bwynt penodol.

#### 4.3.1 Barn y Tiwtoriaid ar Ddiog y Saesneg yn Raddol

Yn yr adran hon edrychir ar farn y tiwtoriaid ar ddiog y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau. Gofynnir eu barn yn uniongyrchol ar ddiog y Saesneg yn raddol; yna edrychir ar yr ymatebion i briodoldeb defnyddio'r Saesneg ar y lefelau unigol; a chanlyniadau croesgyfeirio a chyfuno ymatebion y tiwtoriaid i wahardd y Saesneg o'u cymharu â diog y Saesneg yn raddol.

Mae 11 o diwtoriaid yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr y dylid defnyddio llai a llai ar y Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau a dim ond un person sy'n anghytuno (yn llwyr) â'r gosodiad hwn, ac un arall yn niwtral. Yn gyffredinol, ac mewn egwyddor felly, mae'r tiwtoriaid o blaid diog graddol wrth i Gymraeg y myfyrwyr wella ac wrth iddynt symud i fyny'r lefelau.

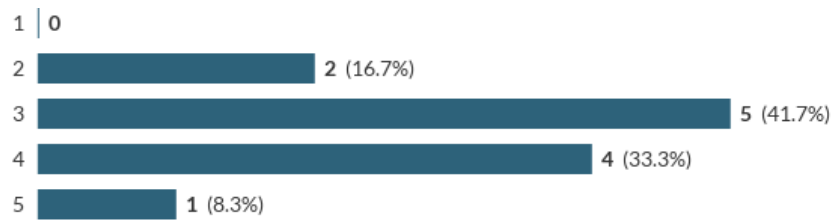
Holwyd am ddefnyddio'r Saesneg ar y lefelau unigol yn eu tro hefyd, h.y. 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg ar lefel Mynediad yn iawn?', ... 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg ar lefel Sylfaen yn iawn?' ayyb. Gwnaethpwyd hynny er mwyn gweld a fyddai modd canfod ar ba lefel y byddai'r Saesneg yn dechrau 'diflannu' o gael ei diog yn raddol.



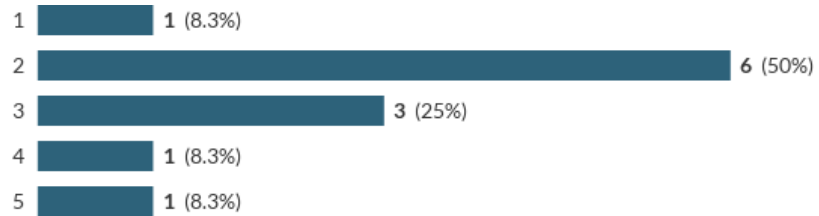
Ffigur 7: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?'



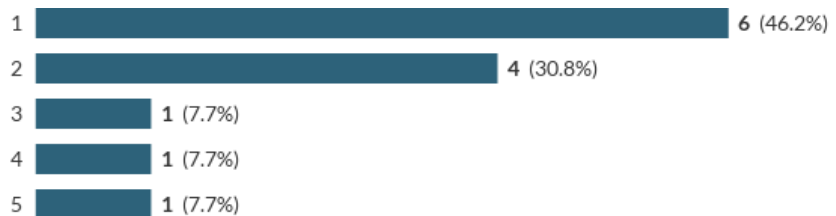
Ffigur 8: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Mynediad?'



Ffigur 9: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Sylfaen?'



Ffigur 10: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Canolradd?'



Ffigur 11: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Uwch?'



Ffigur 12: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod hi'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Hyfedredd?'

Ar lefel Mynediad mae'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod defnyddio'r Saesneg yn briodol, cyfanswm o 8 unigolyn i gyd. Un tiwtor yn unig sy'n anghytuno gan deimlo nad oes lle i'r Saesneg ar y lefel hon (Ffigur 8). Mae mwyafrif y tiwtoriaid, felly, yn hapus mewn egwyddor i ddefnyddio'r Saesneg ar lefel Mynediad.

Erbyn lefel Sylfaen yr ateb mwyaf poblogaidd yw'r un niwtral gyda 5 tiwtor yn ymateb nad ydynt yn cytuno nac yn anghytuno bod y Saesneg yn briodol ar y lefel hon. Mae 5 arall naill ai'n cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod defnyddio'r Saesneg yn iawn ar y cyrsiau Sylfaen. 2 diwtor yn unig sy'n anghytuno bod defnyddio'r Saesneg yn iawn a neb yn anghytuno'n llwyr (Ffigur 9). Mae llai o gefnogaeth i'r Saesneg ar y lefel hon nag oedd ar lefel Mynediad. Eto i gyd, mae cefnogaeth i ddefnyddio'r Saesneg mewn dosbarthiadau lefel Sylfaen yn parhau.

Mae'r darlun yn newid unwaith eto erbyn lefel Canolradd. Erbyn y lefel hon mae 50% o'r tiwtoriaid yn anghytuno bod defnyddio'r Saesneg yn iawn, sef 6 o diwtoriaid, ac un arall yn anghytuno'n llwyr. Dim ond dau unigolyn sy'n cytuno bod lle i'r Saesneg ar y lefel hon, ac mae tri arall yn niwtral (Ffigur 10). Mae llai eto o gefnogaeth i'r Saesneg ar lefel Canolradd nag oedd ar lefel Sylfaen, a thipyn llai nag oedd ar lefel Mynediad. Dim ond 2 diwtor oedd yn teimlo bod y Saesneg yn amhriodol ar lefel Sylfaen, tra bod 7 o diwtoriaid yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr â defnyddio'r Saesneg erbyn lefel Canolradd. Mae patrwm yn ymddangos o leihau'r defnydd ar y Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau.

Erbyn Lefel Uwch mae 10 o'r 13 o ymatebwyr yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr bod defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth yn iawn, a dim ond 2 sy'n cytuno neu'n cytuno'n llwyr. (Ffigur 11). Mae mwyafrif helaeth y tiwtoriaid felly o'r farn na ddylid defnyddio'r Saesneg erbyn lefel Uwch. Mae'r patrwm o ddiosg y Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau'n parhau. Mae mwy o diwtoriaid yn anghytuno bod defnyddio'r Saesneg yn iawn ar y lefel hon o'i gymharu â lefel Canolradd. Eto i gyd, gellir nodi bod un tiwtor yn cytuno ac un yn cytuno'n llwyr â defnyddio'r Saesneg hyd yn oed ar y lefel uchel hon.

Erbyn lefel Hyfedredd mae'r ffin rhwng myfyrwyr iaith gyntaf a myfyrwyr ail iaith yn dechrau mynd yn annelwig iawn. Mae nifer o fyfyrwyr sydd wedi derbyn addysg cyfrwng Cymraeg yn mynychu cyrsiau ar y lefel hon, unigolion sy'n eu hystyried eu hunain yn siaradwyr iaith gyntaf ond sy'n dymuno gloywi eu Cymraeg, yn ogystal â'r rheiny sydd wedi gwneud ystod lawn y cyrsiau Cymraeg i Oedolion ail iaith gan ddechrau ar lefel Mynediad. Ar lefel Hyfedredd, mae bron 70% o'r tiwtoriaid yn anghytuno'n llwyr bod defnyddio'r Saesneg yn iawn, a thros 15% arall yn anghytuno. Dim ond un tiwtor sy'n credu bod y Saesneg yn briodol ar y lefel hon (Ffigur 12). Mae'r un patrwm o ddiosg graddol yn parhau o'r lefel gychwynol hyd at yr un uchaf. Mae mwy a mwy o diwtoriaid yn anghytuno bod defnyddio'r Saesneg yn briodol wrth symud i fyny'r lefelau. Ar lefel Mynediad mae'r mwyafrif yn cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn iawn, ond erbyn lefel Hyfedredd mae'r mwyafrif helaeth yn anghytuno'n llwyr. Mae'r duedd hon yn adlewyrchu'r atebion a geir i'r cwestiwn uniongyrchol a ofynnwyd yng nghwestiwn 19, sef 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?

O groesgyfeirio a chyfuno ymatebion y tiwtoriaid i wahardd y Saesneg o'u cymharu â diosg y Saesneg yn raddol mae'n ymddangos eu bod ar y cyfan yn anghytuno â gwahardd y Saesneg,

ac yn ffafrio diosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau. Gwelir bod nifer o'r tiwtoriaid hynny sydd yn erbyn gwahardd y Saesneg, yn fwy o blaid defnyddio llai a llai ar y Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau (Tabl 4). Mae 8 o diwtoriaid sydd yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr â gwahardd y Saesneg yn llwyr yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr â diosg graddol (Tabl 4, wedi'u haroleuo).

Dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr.	Dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau.					Cyfansymiau
	1	2	3	4	5	
1	1	0	0	1	4	6
2	0	0	0	2	1	3
3	0	0	0	0	2	2
4	0	0	0	0	1	1
5	0	0	1	0	0	1
Cyfansymiau	1	0	1	3	8	13

Tabl 4: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiynau 'A ddylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr? / A ddylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?'

#### 4.3.2 Barn y Myfyrwyr ar Ddiog y Saesneg yn Raddol

Wedi edrych eisoes ar farn y tiwtoriaid, edrychir ar farn y myfyrwyr ar ddiog y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau. Gofynnir eu barn yn uniongyrchol ar ddiog y Saesneg yn raddol; yna edrychir ar yr ymatebion i briodoldeb defnyddio'r Saesneg ar y lefelau unigol; a chanlyniadau croesgyfeirio a chyfuno ymatebion y tiwtoriaid i wahardd y Saesneg o'u cymharu â diog y Saesneg yn raddol.

Fel y soniwyd eisoes, mae mwyafrif y myfyrwyr yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr y dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg ail iaith. O ganlyniad, mae mwy o arwyddocâd i'r ail gwestiwn ymchwil hwn. Gofynnwyd yn uniongyrchol i'r myfyrwyr i ba raddau y maent yn cytuno â diog y Saesneg yn raddol yn ystod y dysgu. Mae dros 80% o'r myfyrwyr yn cytuno'n llwyr neu'n cytuno y dylid diog y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau, a dim ond llai na 12% sy'n anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr. Cymharwyd ymatebion y myfyrwyr i wahardd y Saesneg o'r dosbarth a'u hymatebion i ddiog y Saesneg yn raddol. Gwelir yn Ffigur 13 bod y rhan fwyaf o'r myfyrwyr o blaid diog graddol yn hytrach na gwahardd yn llwyr.

Mae Tabl 5 yn dangos bod 47 o fyfyrwyr yn cytuno a 31 yn cytuno'n llwyr y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau, *ac* yn anghytuno'n llwyr y dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg. Dyma'r atebion mwyaf poblogaidd o dipyn. Mae 16 yn cytuno a 21 yn cytuno'n llwyr y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau, *ac* yn anghytuno y dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth. Mae mwyafrif helaeth y myfyrwyr wedi dewis y cyfuniad hwn o ymatebion (wedi'u haroleuo).





Ffigur 13: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?'

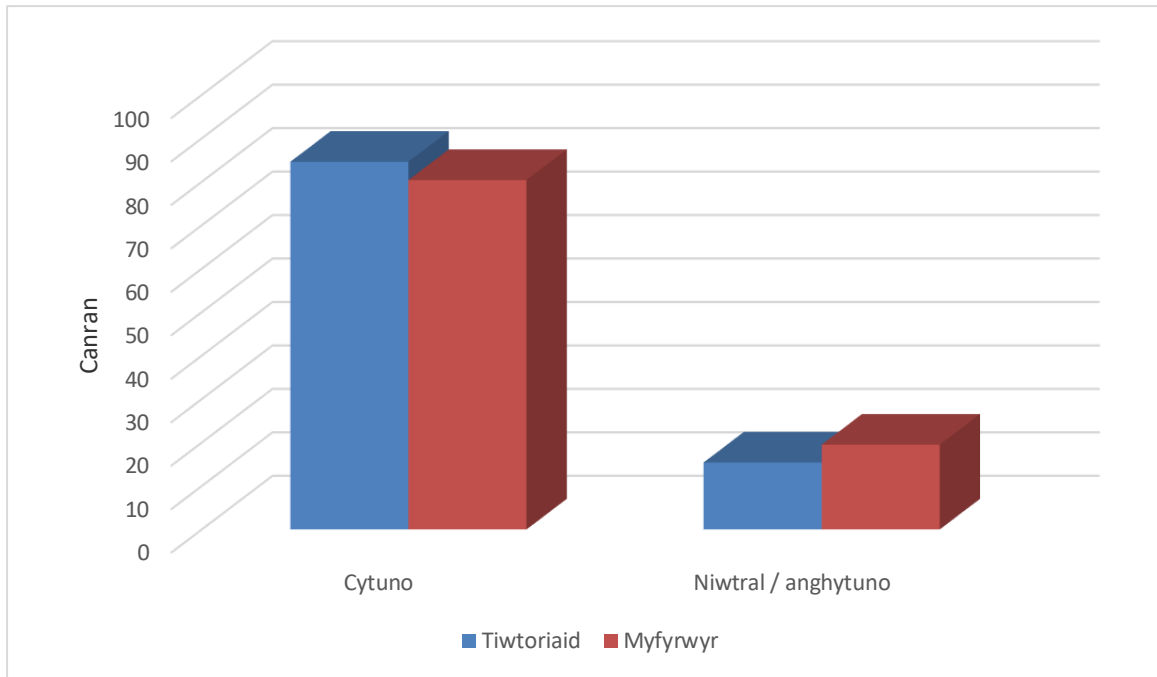
Dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg. English should be banned from the Welsh class.	Dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau. Less and less English should be used when progressing through the levels					Dim ateb / No answer	Cyfansymiau / Totals
	1	2	3	4	5		
1	3	13	13	47	31	0	107
2	0	1	0	16	21	0	38
3	1	0	1	5	15	0	22
4	1	1	1	0	9	0	12
5	0	2	0	1	6	0	9
Dim ateb / No answer	0	0	0	0	1	0	1
<b>Cyfansymiau / Totals</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>69</b>	<b>83</b>	<b>0</b>	<b>189</b>

Tabl 5: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiynau 'A dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau? / A dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg?'

Gwahoddwyd sylwadau pellach gan y myfyrwyr i gyd ar ddiwedd yr holiaduron. Dim ond hanner dwsin o'r myfyrwyr a ddewisodd leisio barn, ac yn eu plith cyfeiriodd dau fyfyrwr at ddiosg y Saesneg yn raddol, neu at ddefnyddio llai o'r Saesneg ar lefel uwch. Nododd un y dylid lleihau'r ganran yn ôl y lefel: "Depending on the level, the percentage of English should reduce. At the learner level, the absence of English would hinder my learning." Cyfeiriodd myfyrwr arall ar lefel Hyfedredd fod y Saesneg yn "necessary and helpful" i ddechreuwr ond y dylid parhau i ddefnyddio ambell air yn Saesneg yn ôl y galw, ac na ddylid gwahardd yr iaith gyntaf.

#### 4.3.3 Cymharu Barn y Tiwtoriaid a'r Myfyrwyr ar Ddiosg Graddol

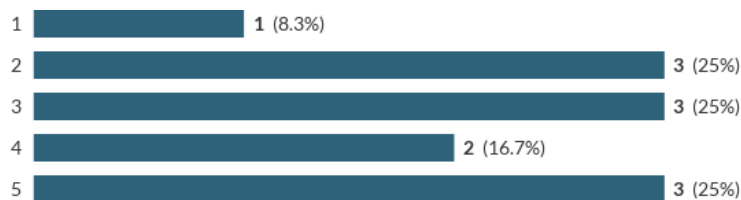
O gymharu ymatebion tiwtoriaid a myfyrwyr i ddiosg graddol, gwelir bod tipyn o gymesuredd barn. Gwelir yn Ffigur 14 bod ymatebion y tiwtoriaid a rhai y myfyrwyr i ddiosg graddol yn debyg iawn i'w gilydd. Mae dros 80% o'r myfyrwyr yn cytuno'n llwyr neu'n cytuno y dylid diosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau, tra bod bron 85% o'r tiwtoriaid o'r un farn.



Ffigur 14: Cymharu ymatebion y tiwtoriaid a'r myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau?'

#### 4.3.4 Barn y Tiwtoriaid ar Ddiosg ar Bwynt Penodol

Gofynnwyd yn uniongyrchol i'r tiwtoriaid a ydynt o blaid polisi mwy ffurfiol o ddiosg y Saesneg ar bwynt penodol yn y cyrsiau. Nid oes consensws ynglŷn â diosg y Saesneg ar bwynt penodol ac mae barn y tiwtoriaid yn amrywio'n fawr. Mae 5 o blaid a 4 yn erbyn, a 3 arall yn niwtral (Ffigur 15). Mae'n ymddangos bod tipyn mwy o gefnogaeth ymhlith y tiwtoriaid i ddiosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau nag sydd i ddiosg y Saesneg ar bwynt penodol.



Ffigur 15: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno y dylid diosg y Saesneg ar bwynt penodol?'

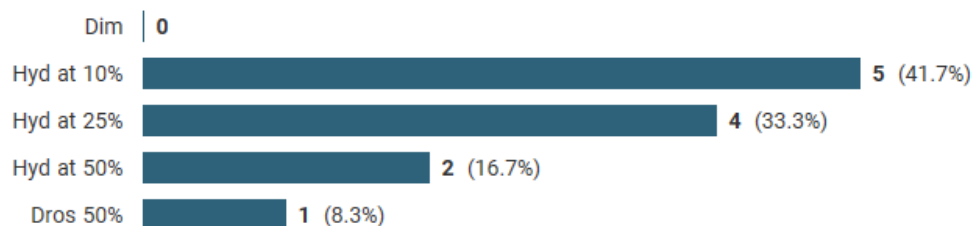
#### 4.4 A DDEFNYDDIR Y SAESNEG AR LAWR DOSBARTHIAU CYMRAEG I OEDOLION? OS FELLY, FAINT?

Asesir yn yr adran hon a yw'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr yn defnyddio'r Saesneg mewn gwirionedd ar lawr dosbarth, a faint a ddefnyddir ganddynt. Soniwyd yn yr adolygiad llenyddol wrth ddadansoddi'r llenyddiaeth gyfredol y bydd polisi swyddogol ar brydiau'n datgan na ddylid defnyddio'r iaith darged ac y dylid dysgu drwy'r iaith darged yn unig, ond na fydd hynny o anghenraid yn cael ei adlewyrchu yn y dosbarthiadau iaith. Yn aml bydd bwlch rhwng polisi swyddogol sefydliad a'r hyn sy'n digwydd mewn gwirionedd yn yr ystafell ddosbarth ail iaith (Littlewood a Baohua 2011; Rolin-Ianziti a Brownlie 2002).

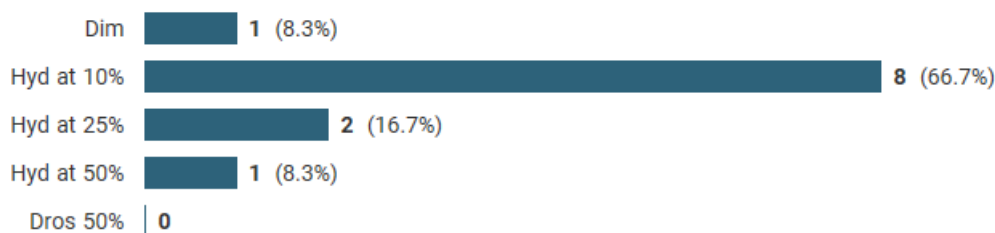
Yn yr adolygiad llenyddol cyfeiriwyd at y ffaith hefyd fod tipyn o amrywiaeth o ran faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir mewn gwahanol ddosbarthiadau ail iaith mewn gwahanol sefydliadau. Yn ôl Turnbull (2001) defnyddir yr iaith gyntaf rhwng 20% a 70% o'r amser, tra bo'r ffigurau hyn yn 10%-90% yn ôl Liu *et al* (2012).

##### 4.4.1 Barn y Tiwtoriaid ar Faint o'r Saesneg a Ddefnyddir

Gofynnwyd i'r tiwtoriaid pa ganran o'u gwersi yn fras a fydd yn Saesneg gan gyfeirio at bob lefel yn unigol. Gellid ymateb fel a ganlyn: 'Dim'; 'Hyd at 10%'; 'Hyd at 25%'; 'Hyd at 50%'; 'Dros 50%'. Yn ôl y tiwtoriaid mae faint o'r Saesneg a ddefnyddir ar lefel Mynediad, er enghraifft yn amrywio o 'hyd at 10%' i 'dros 50%' (Ffigur 16). Ar lefel Sylfaen mae'r defnydd yn amrywio o 'dim' i 'hyd at 50%', eto yn ôl canfyddiad y tiwtoriaid (Ffigur 17).



Ffigur 16: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'Yn fras, pa ganran o'ch gwrs chi ar lefel Mynediad fydd yn Saesneg fel arfer?'

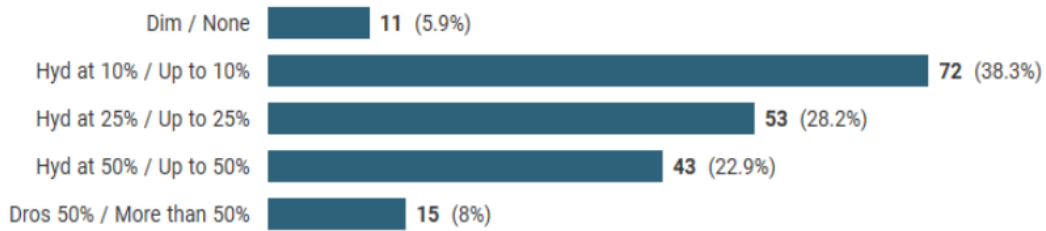


Ffigur 17: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'Yn fras, pa ganran o'ch gwrs chi ar lefel Sylfaen fydd yn Saesneg fel arfer?'

Yn unol â chanlyniadau'r adolygiad llenyddol roedd tipyn o amrywiaeth o ran canfyddiad y tiwtoriaid o'r defnydd o'r Saesneg *o fewn* y lefelau. Roedd amrywiaeth hefyd *rhwng* y lefelau wrth i diwtoriaid a myfyrwyr ddefnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau. Ar lefel Canolradd ymatebodd 50% o'r tiwtoriaid nad oedd dim o'u gwrsi yn Saesneg; roedd y ffigur hwn yn 72.7% erbyn lefel Uwch, ac yn 80% erbyn lefel Hyfedredd.

#### 4.4.2 Barn y Myfyrwyr ar Faint o'r Saesneg a Ddefnyddir

Gofynnwyd yn fwy cyffredinol i'r myfyrwyr pa ganran o'u cwrs cyfredol (heb fanlyu ar lefel) a oedd yn Saesneg gan gynnig yr un atebion ag y cynigiwyd i'r tiwtoriaid. Roedd ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn cyffredinol hwn yn amrywio o '0% i dros 50%'. 'Hyd at 10%' yw'r ateb mwyaf poblogaidd. Ymddengys bod y Saesneg yn bresennol yn y dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion ar y cyfan: dim ond 11 myfyriwr sydd o'r farn nad oes 'dim' Saesneg yn cael ei defnyddio (Ffigur 18).



Ffigur 18: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'Yn fras, pa ganran o'r wers fydd fel arfer yn Saesneg?'

Ni ofynnwyd faint o'r Saesneg a ddefnyddir yn uniongyrchol i'r myfyrwyr yn ôl lefelau cyrsiau unigol, ond mae modd canfod y wybodaeth drwy groesgyfeirio (Tabl 6):

- (i) ar lefel Cyn-fynediad yr ateb mwyaf poblogaidd yw < 50% (er bod angen nodi bod nifer yr ymatebwyr yn fach iawn);
- (ii) ar lefel Mynediad < 50% eto yw'r ateb mwyaf poblogaidd;
- (iii) erbyn lefel Sylfaen mae'r ateb mwyaf poblogaidd wedi symud i < 25%;
- (iv) ac erbyn lefel Canolradd mae e wedi symud eto i < 10%;
- (v) < 10% yw'r ateb mwyaf poblogaidd o hyd ar lefel Uwch;
- (vi) erbyn lefel Hyfedredd 'dim' yw'r ateb mwyaf poblogaidd o drwch blewyn (er bod angen nodi bod y niferoedd yn fach).

Yn unol â chanlyniadau'r adolygiad llenyddol, ac ag ymatebion y tiwtoriaid ceir tipyn o amrywiaeth, o ran faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir ar lawr dosbarth yn nhyb y myfyrwyr.

Ceir amrywiaeth o fewn y lefelau a rhwng y lefelau. Y mae patrwm yn ymddangos, fodd bynnag, patrwm o ddefnyddio'r iaith gyntaf lai a llai wrth symud i fyny'r lefelau.

Beth yw lefel eich cwrs cyfredol?	Yn fras, pa ganran o'r wers fydd fel arfer yn Saesneg?					Cyfansymiau
	Dim	< 10%	< 25%	< 50%	50% +	
Cyn-fynediad	0	1	1	3	0	5
Mynediad	0	7	20	30	7	64
Sylfaen	0	13	16	9	5	43
Canolradd	0	22	12	1	1	36
Uwch	4	23	4	0	2	33
Hyfedredd	7	6	0	0	0	13
Cyfansymiau	11	72	53	43	15	194

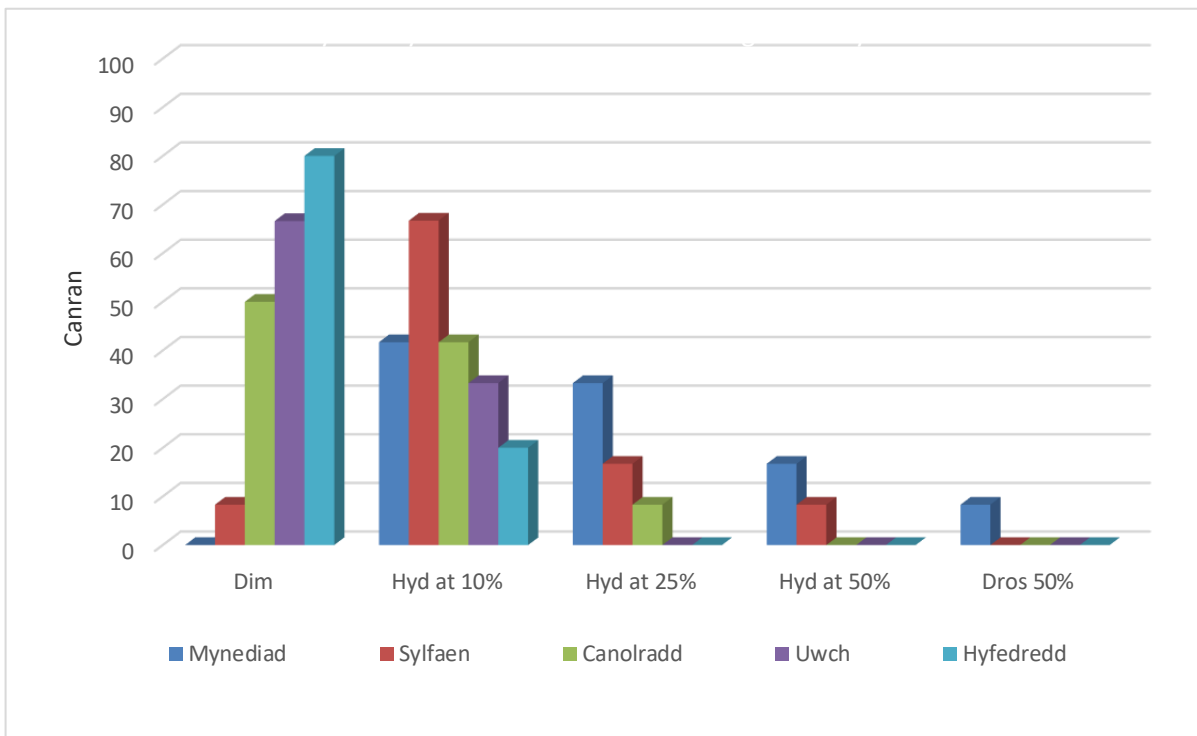
Tabl 6: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiynau 'Beth yw lefel eich cwrs cyfredol? / Yn fras, pa ganran o'r wers fydd fel arfer yn Saesneg?'

#### 4.4.3 Cymharu Barn y Tiwtoriaid a'r Myfyrwyr ar Faint o'r Saesneg a Ddefnyddir

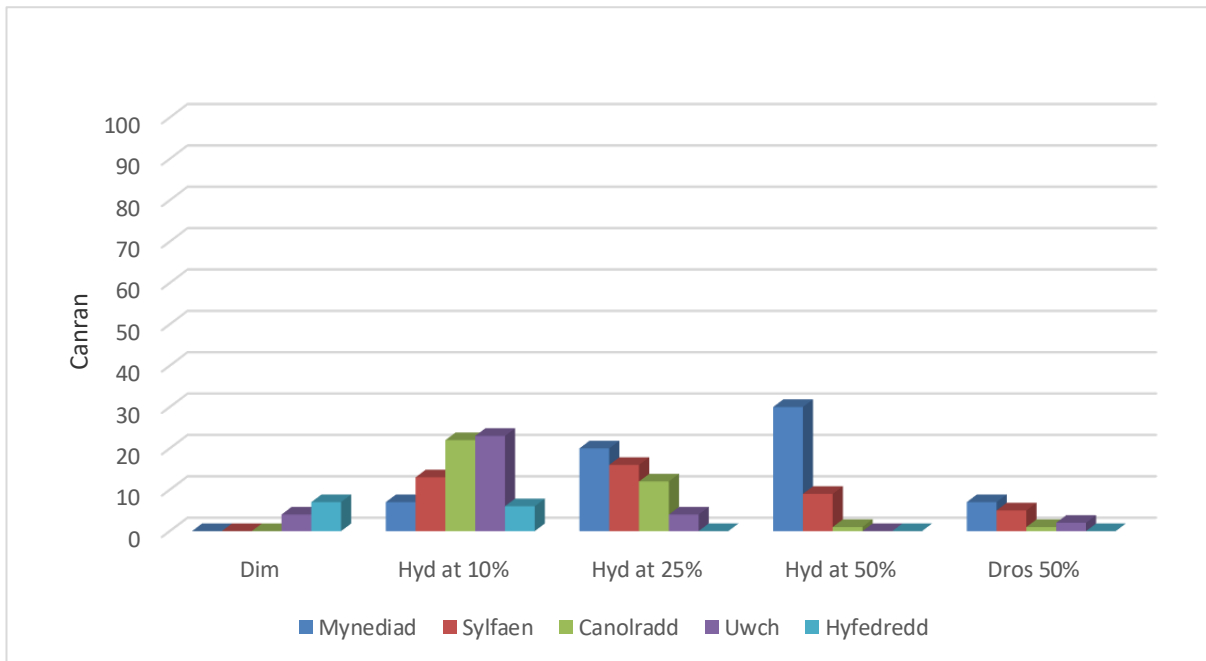
O gymharu canfyddiadau'r tiwtoriaid a chanfyddiadau'r myfyrwyr ar faint o'r Saesneg a ddefnyddir mewn dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion, sylwir bod lefel sylweddol o anghymesuredd barn. Nifer fach iawn o'r myfyrwyr sy'n ateb nad oes 'dim' Saesneg yn eu dosbarthiadau hwy (Ffigur 20), tra bo 'dim' yn un o'r ymatebion mwyaf poblogaidd i'r tiwtoriaid (Ffigur 19). Un esboniad posib am yr anghysondeb barn hwn yw bod y ddau grŵp yn siarad am eu defnydd *personol* hwythau o'r Saesneg a bod y tiwtoriaid yn defnyddio dim neu ond ychydig iawn o'r Saesneg fel tiwtoriaid am eu bod yn rhugl eu Cymraeg tra bod y myfyrwyr ar y llaw arall yn dibynnu lawer mwy ar y Saesneg yn y dosbarth am eu bod heb gaffael digon o'r Gymraeg eto.



Nodir mai'r ateb mwyaf poblogaidd i'r cwestiwn faint o'r Saesneg a ddefnyddir yn y dosbarth ymhlith y ddau grŵp yw 'Hyd at 10%'. Y mae'n rhaid nodi, fodd bynnag, nad oes digon o gysondeb barn i gael dod i gasgliad ynglŷn â lefel ddelfrydol y defnydd ar y Saesneg yn y dosbarth.



Ffigur 19: Ymatebion y tiwtoriaid i faint o'r Saesneg a ddefnyddir ar y gwahanol lefelau



Ffigur 20: Ymatebion y myfyrwyr i faint o'r Saesneg a ddefnyddir ar y gwahanol lefelau

#### 4.5. I BA BWRPAS Y DEFNYDDIR Y SAESNEG YN Y DOSBARTH?

Ymddengys fod y tiwtoriaid a'r myfyrwyr ar y cyfan yn cefnogi defnyddio'r Saesneg yn y dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion ail iaith, a cheir o leiaf rywfaint o gefnogaeth ar bob lefel. Yn yr adran hon asesir a yw'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr yn cytuno pryd / pam y dylid defnyddio'r Saesneg neu o dan ba amgylchiadau y ceir troi at y Saesneg ar y naill law, a phryd y byddai'n well cadw at y Gymraeg ar y llaw arall. Ceir rhai ymatebion

- (i) lle roedd y rhan fwyaf yn cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn briodol;
- (ii) lle roedd y rhan fwyaf yn teimlo bod cadw at y Gymraeg yn fwy priodol;
- (iii) a lle nad oedd cytuno neu lle nad oedd y darlun yn glir.

##### 4.5.1 Amgylchiadau lle y bydd y Rhan Fwyaf o'r Tiwtoriaid yn Cytuno bod Defnyddio'r Saesneg yn Briodol

Soniwyd yn yr adolygiad llenyddol bod y rhesymau dros droi at yr iaith gyntaf yn y dosbarth ail iaith yn niferus ac yn amrywiol, ond bod modd eu rhannu'n ddau brif gategori, sef (i) er mwyn sicrhau dealltwriaeth, gan gynnwys esbonio gramadeg, geirfa a chysyniadau newydd; a (ii) er mwyn gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n gartrefol. Rhennir ymatebion y tiwtoriaid i'r ddau gategori hyn. Yna, edrychir ar dechnegau addysgu sy'n defnyddio'r iaith gyntaf y mae'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid o blaid eu defnyddio.

- *Mae'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid yn cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn briodol er mwyn sicrhau dealltwriaeth, gan gynnwys esbonio gramadeg, geirfa a chysyniadau newydd:*

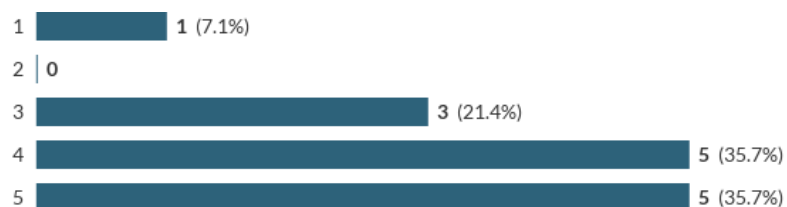
Y mae'r categori cyntaf hwn yn ymwneud â sicrhau bod y myfyrwyr yn deall a heb fod ar goll, ac yn ymwneud â hwyluso'r dweud, neu ag esbonio rhywbeth cymhleth yn rhwydd, yn enwedig

gramadeg a geirfa neu syniad newydd. Ymatebodd mwyafrif y tiwtoriaid bod troi at y Saesneg yn briodol wrth sylwi nad yw'r dysgwyr wedi deall yn iawn. Nid oes neb yn anghytuno'n llwyr â defnyddio'r Saesneg o dan yr amgylchiadau hyn, ac mae dau draean yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr (Ffigur 21).

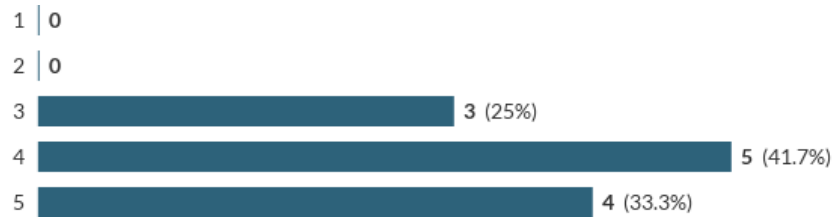


Ffigur 21: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth sylwi nad yw'r dysgwyr wedi deall yn iawn?'

Ymatebodd y rhan fwyaf o'r tiwtoriaid hefyd eu bod o blaid defnyddio'r Saesneg er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth (Ffigur 22), ac wrth gyfieithu geirfa newydd (Ffigur 23). Dim ond un tiwtor sy'n anghytuno (yn llwyr) bod defnyddio'r Saesneg yn briodol wrth esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth. Mae dros 70% o'r tiwtoriaid yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod defnyddio'r Saesneg yn briodol o dan yr amgylchiadau hyn; ac mae'r gweddill yn ymateb yn niwtral. Holwyd a yw cyfieithu geirfa newydd i'r Saesneg yn briodol, a'r tro hwn nid oedd neb o gwbl yn anghytuno nac yn anghytuno'n llwyr. Mae'r mwyafrif yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod cyfieithu geirfa newydd i'r Saesneg yn iawn a'r gweddill yn niwtral. Defnyddir geiriaduron dwyieithog gan y tiwtoriaid a'r myfyrwyr ac ymgorfforir rhestrau geirfa ac ymadroddion dwyieithog i'r cyrsiau, felly mae geirfa ac ymadroddion dwyieithog yn rhan naturiol o'r cyrsiau Cymraeg i Oedolion.



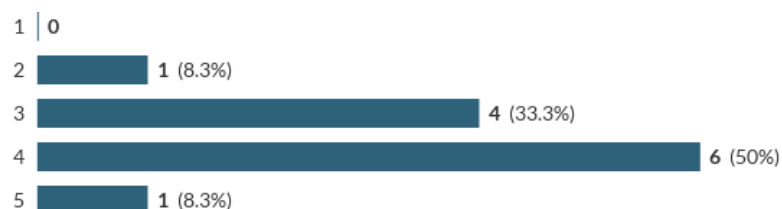
Ffigur 22: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth yn Saesneg?'



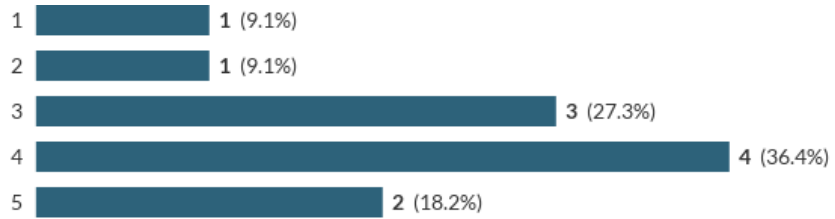
Ffigur 23: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn cyfieithu geirfa newydd i'r Saesneg?'

- Mae'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid yn cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn briodol er mwyn gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n gartrefol:

Mae a wnelo'r ail gategori hwn â rhesymau mwy 'emosiynol' dros ddefnyddio iaith gyntaf myfyrwyr, ac y mae'r rhan fwyaf o diwtoriaid Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd yn cytuno bod y rhesymau hyn yn rhai priodol. Yn benodol mae mwyafrif ohonynt yn cytuno â defnyddio'r Saesneg er mwyn ymlacio'r myfyrwyr, a hefyd er mwyn meithrin perthynas â'r myfyrwyr. Dim ond un tiwtor sy'n anghytuno â'r syniad o ddefnyddio'r Saesneg er mwyn ymlacio'r myfyrwyr. Mae 7 arall naill ai'n cytuno neu'n cytuno'n llwyr tra bod y gweddill yn niwtral (Ffigur 24). Er bod 3 pherson yn niwtral, dim ond 2 sy'n anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr bod defnyddio'r Saesneg er mwyn meithrin perthynas â'r myfyrwyr yn dderbyniol. Mae'r gweddill - a'r mwyafrif - o blaid defnyddio'r iaith gyntaf o dan yr amgylchiadau hyn (Ffigur 25).



Ffigur 24: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg er mwyn ymlacio'r myfyrwyr?'



Ffigur 25: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg er mwyn meithrin perthynas â'r myfyrwyr?'

- *Mae'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid yn cytuno â defnyddio'r technegau addysgu dwyieithog canlynol:*

Gofynnwyd yn benodol i'r tiwtoriaid pa dechnegau dysgu sy'n dibynnu ar y Saesneg y mae'n dderbyniol eu defnyddio yn y dosbarth neu fel gwaith cartref. Roedd y rhan fwyaf o'r tiwtoriaid yn cytuno bod defnyddio'r canlynol yn briodol. O ddefnyddio'r rhain, felly, byddai'r addysgu o anghenraid yn addysgu dwyieithog.

- Dril cyfieithu: mae bron 73% o'r tiwtoriaid yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod y dechneg hon, lle y bydd gofyn i'r dosbarth gyfieithu i'r Gymraeg neu i'r Saesneg wrth ddrilio, yn dderbyniol.
- Ymarferion cyfieithu llafar: mae 75% o'r tiwtoriaid o blaid y dechneg hon a chwarter yn ei herbyn.
- Ymarferion cyfieithu ysgrifenedig lle y bydd gofyn i fyfyrwyr gyfieithu geirfa, ymadroddion neu frawddegau cyfan rhwng y famiaith a'r iaith darged yn rhan o dasg ysgrifenedig. Eto, mae 75% o blaid y dechneg hon, ond dim ond 8.3% sydd yn erbyn a 16.7% yn niwtral.
- Gwaith geiriadur, sy'n golygu annog y myfyrwyr i chwilota am eirfa newydd mewn geiriadur neu dabl geirfa dwyieithog yn rhan o dasg dosbarth. Mae dros 83% o'r tiwtoriaid o blaid gwneud gwaith geiriadur. Fel y soniwyd uchod, mae geiriaduron dwyieithog yn rhan naturiol o'r cyrsiau Cymraeg i Oedolion ar bob lefel.

- (v) Profion geirfa: er bod llai o gefnogaeth i'r dechneg hon, eto i gyd mae dau diwtor o bob tri o blaid y profion dwyieithog, a dim ond 16.7% sydd yn erbyn y dechneg.

#### 4.5.2 Amgylchiadau lle y bydd y Rhan Fwyaf o'r Myfyrwyr yn Cytuno bod Defnyddio'r Saesneg yn Briodol

- *Mae'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr yn cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn briodol er mwyn sicrhau dealltwriaeth, gan gynnwys esbonio gramadeg, geirfa a chysyniadau newydd:*

Mae mwyafrif helaeth y myfyrwyr yn teimlo bod troi at y Saesneg yn briodol am resymau ymarferol, pan na fydd myfyrwyr wedi deall yn iawn neu pan fydd bwlch yn eu gwybodaeth.

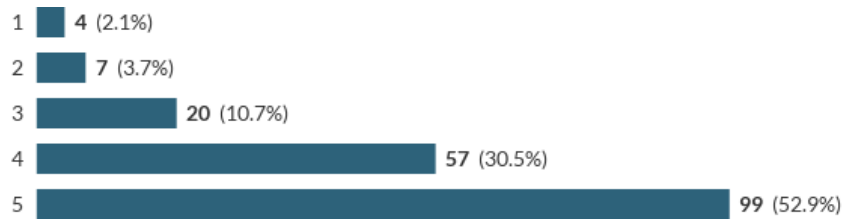
Teimlir gan y mwyafrif:

- (i) bod modd i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg os nad yw'r myfyrwyr wedi deall (Ffigur 26);
- (ii) bod modd i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant wedi deall rhywbeth (Ffigur 27);
- (iii) bod modd i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant yn gwybod sut mae dweud rhywbeth yn Gymraeg (Ffigur 28).

Mae bron 84% yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod defnydd y tiwtor o'r Saesneg yn briodol er mwyn helpu'r myfyrwyr i ddeall. Dim ond llai na 6% sy'n anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr.

Dim ond 12 unigolyn o 189 sydd yn teimlo na ddylid troi at y Saesneg pan na fydd myfyrwyr wedi deall rhywbeth yn iawn. Mae 14 yn niwtral, ond mae'r gweddill i gyd yn hapus i droi at y Saesneg, h.y. mae dros 86% o'r myfyrwyr yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod modd iddynt hwy'u hunain ddibynnu ar y Saesneg os byddant heb ddeall rhywbeth yn iawn. Y mae'r mwyafrif helaeth – bron 79% - yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod modd i'r myfyrwyr droi at

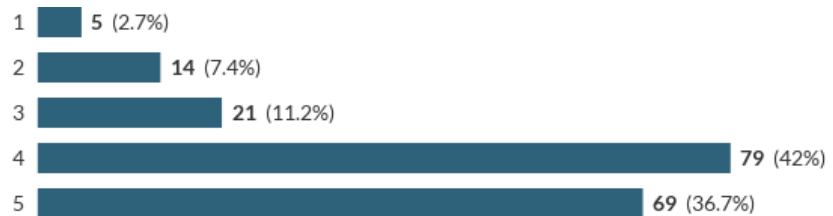
y Saesneg pan na fyddant yn gwybod sut mae dweud rhywbeth yn Gymraeg. Llai na 10% yn unig sy'n anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr.



Ffigur 26: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg os nad yw'r myfyriwr wedi deall yn iawn?'



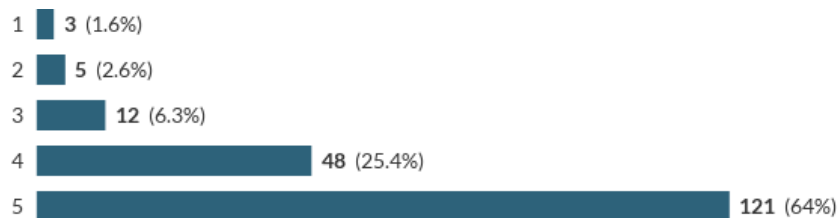
Ffigur 27: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant wedi deall rhywbeth?'



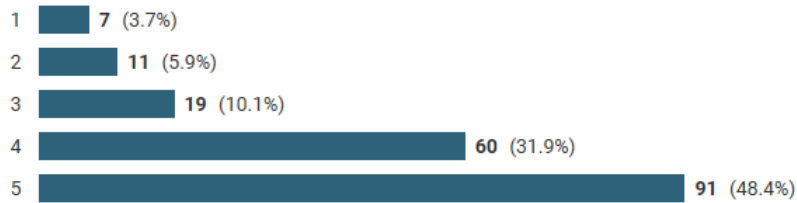
Ffigur 28: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant yn gwybod sut mae dweud rhywbeth yn Gymraeg?'



Mae mwyafrif y myfyrwyr yn cytuno bod troi at y Saesneg yn briodol er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth. Pan ofynnwyd i'r myfyrwyr a ydynt yn cytuno bod modd i'r tiwtor droi at y Saesneg wrth esbonio gramadeg gymhleth, ymatebodd 64% eu bod yn cytuno'n llwyr, a 25.4% arall eu bod yn cytuno, cyfanswm o bron 90% sydd o blaid dibynnu ar y Saesneg o dan yr amgylchiadau hyn. Lleiafrif bach iawn yn unig sydd yn teimlo na ddylai'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg wrth esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth (Ffigur 29). Roedd mwyafrif helaeth hefyd yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod modd i'r tiwtor droi at y Saesneg wrth esbonio geirfa newydd. Mae dros 80% yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod y Saesneg yn briodol o dan yr amgylchiadau hyn, a lleiafrif bach sydd yn erbyn (Ffigur 30). Fel yr esboniwyd uchod wrth drafod ymatebion y tiwtoriaid, mae geiriaduron a rhestrau geirfa dwyieithog yn rhan naturiol o'r cyrsiau Cymraeg i Oedolion, felly nid yw'n annisgwyl bod cefnogaeth oddi wrth fyfyrwyr i ddefnyddio'r Saesneg wrth gyflwyno geirfa newydd.



Ffigur 29: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg i esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth?'

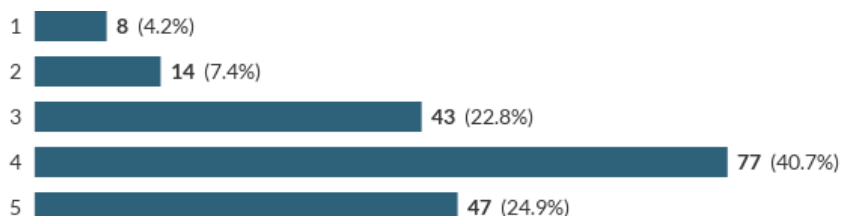


Ffigur 30: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg i esbonio geirfa newydd?'

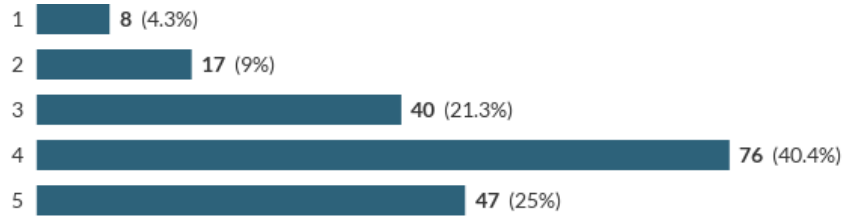
- Mae'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr yn cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn briodol er mwyn gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n gartrefol:

Y mae'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr o blaid defnyddio'r Saesneg am resymau mwy 'emosiynol' sy'n eu helpu i deimlo'n gartrefol yn y dosbarth. Gofynnwyd a yw defnyddio'r Saesneg yn helpu'r myfyrwyr i ymlacio, ac mae dros 65% o'r ymatebwyr yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod y Saesneg yn eu helpu. Dim ond 11.6% sy'n anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr (Ffigur 31). Ymatebodd mwyafrif hefyd fod y Saesneg yn rhoi sicrwydd iddynt pan na fyddant wedi deall rhywbeth (Ffigur 32).

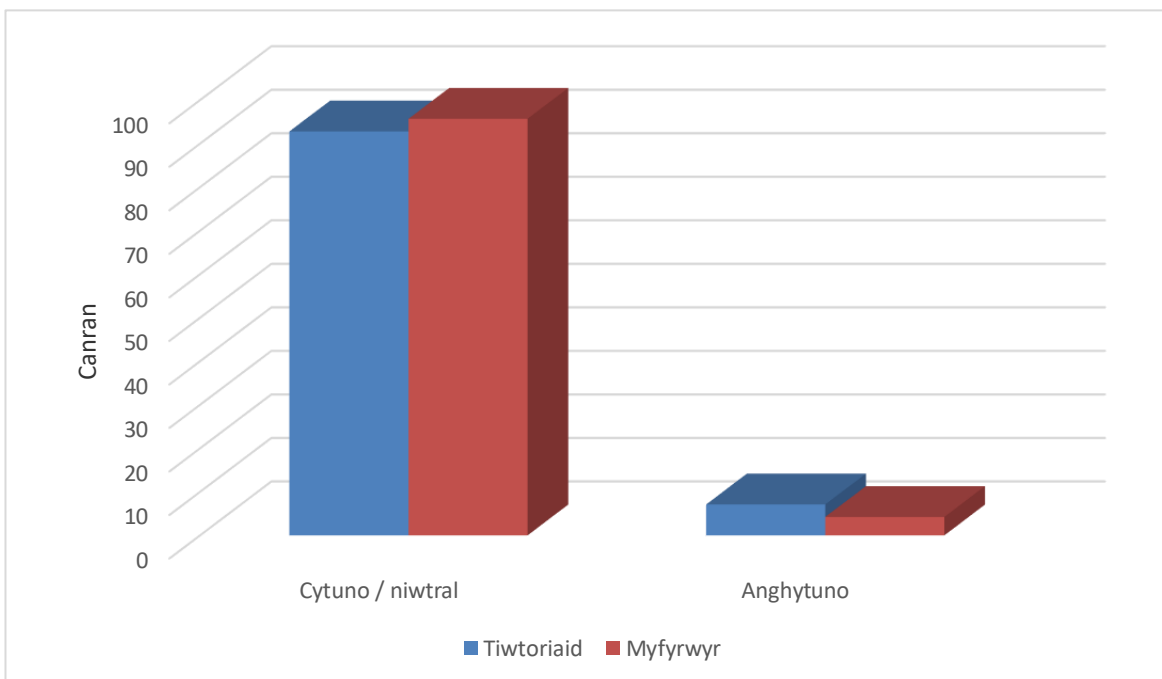
Er bod cyfanswm o dros 21% wedi ymateb nad ydynt yn cytuno nac yn anghytuno bod y Saesneg yn rhoi sicrwydd iddynt pan na fyddant wedi deall rhywbeth, eto i gyd y mae'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr yn teimlo sicrwydd o droi at y Saesneg. Mae dros 65% o'r myfyrwyr yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod y Saesneg yn rhoi sicrwydd iddynt pan na fyddant wedi deall rhywbeth.



Ffigur 31: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn helpu'r myfyrwyr i ymlacio?'



Ffigur 32: Ymatebion y myfyrwyr i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno bod y Saesneg yn rhoi sicrwydd i chi pan na fyddwch yn deall rhywbeth?'

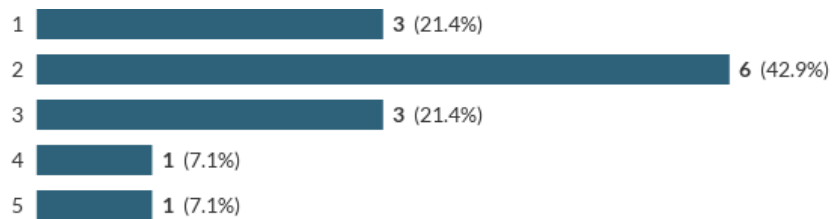


Ffigur 33: Cymharu ymatebion y tiwtoriaid a'r myfyrwyr i ddefnyddio'r Saesneg er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth

#### 4.5.3 Amgylchiadau lle na fydd y Rhan Fwyaf o'r Tiwtoriaid yn Cytuno bod Defnyddio'r Saesneg yn Briodol

Er bod y rhan fwyaf o'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr yn cytuno â defnyddio'r Saesneg am resymau megis esbonio gramadeg, cyfieithu geirfa newydd, sicrhau dealltwriaeth, neu helpu'r myfyrwyr i ymlacio, eto i gyd nid yw'r darlun yr un mor glir o dan amgylchiadau eraill.

Holwyd y tiwtoriaid a yw rhoi cyfarwyddiadau yn Saesneg yn iawn yn eu tyb hwy. Dim ond dau diwtor sy'n cytuno bod defnyddio'r Saesneg yn iawn wrth roi cyfarwyddiadau. Mae dros 64% o'r tiwtoriaid yn erbyn defnyddio'r Saesneg o dan yr amgylchiadau hyn. O wythnos i wythnos yr un cyfarwyddiadau sy'n tueddu i gael eu rhoi i'r myfyrwyr, felly o ganlyniad peth digon hawdd yw sicrhau bod y myfyrwyr yn ymgyswrtio â'r cyfarwyddiadau hyn yn Gymraeg. Drwy roi cyfarwyddiadau yn Saesneg mae'r tiwtor yn colli cyfle da i ddefnyddio'r iaith darged.



Ffigur 34: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth roi cyfarwyddiadau?'

O ofyn a ddylid defnyddio'r Saesneg wrth ymarfer brawddegau ac ymadroddion, 'anghytuno' yw'r ateb mwyaf poblogaidd, ac mae hanner y tiwtoriaid yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr â defnyddio'r Saesneg wrth ymarfer defnyddio brawddegau ac ymadroddion. Dim ond tri thiwtor sydd o blaid defnyddio'r Saesneg o dan yr amgylchiadau hyn.

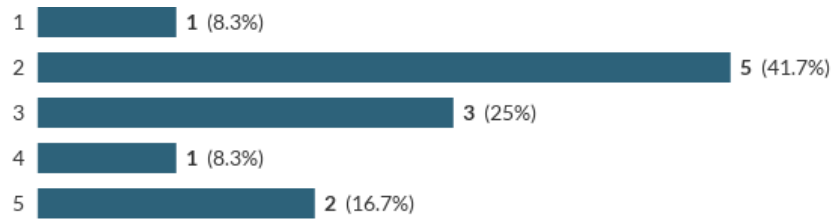
Ceir tipyn o amrywiaeth barn ymhlith y tiwtoriaid o ran defnyddio'r Saesneg wrth gyflwyno patrymau a chystrawennau'r wers. Er bod 6 o'r tiwtoriaid yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr bod defnyddio'r Saesneg yn iawn, eto i gyd mae 6 arall naill ai'n niwtral neu'n anghytuno (Ffigur 36). Mae drilio'r brawddegau Cymraeg yn dechneg bwysig yn draddodiadol mewn cyrsiau Cymraeg i Oedolion, ac mae'r pwyslais hwn ar y drilio, yr ailadrodd a'r ynganu cywir yn golygu efallai fod rhai yn gyndyn i droi at y Saesneg. Eto i gyd er mai driliau ailadrodd yw'r rhai mwyaf poblogaidd, mae driliau cyfieithu llafar yn dechnegau dilys. Mae

llawer o fyfyrwyr yn dymuno cael cyfieithiad Saesneg cyn mynd ati i ddechrau'r gwaith drilio.

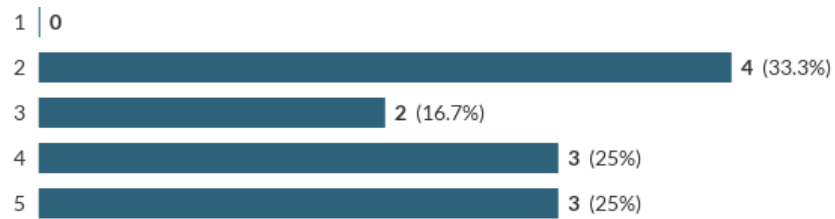
Awgrymir bod y tiwtoriaid yn teimlo'n ansicr ynglŷn â defnyddio'r Saesneg wrth roi awgrymiadau ar sut mae dysgu'n fwy effeithiol. Yr ateb mwyaf poblogaidd yw 'ddim yn cytuno nac yn anghytuno', ac mae nifer yn ogystal yn cytuno a nifer yn anghytuno! (Ffigur 37)

O ran sgwrsio'n anffurfiol â'r myfyrwyr er bod dros 46% yn erbyn defnyddio'r Saesneg, mae'r ymatebion wedi'u rhannu'n eithaf cyfartal rhwng y categorïau i gyd, a cheir canran uchel o atebion niwtral (Ffigur 38).

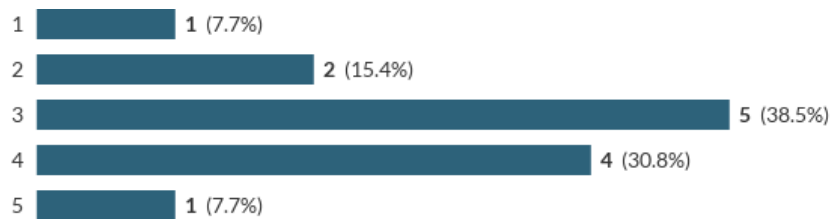
Gofynnwyd yn benodol i'r tiwtoriaid pa dechnegau dosbarth sy'n dibynnu ar y Saesneg y maent o blaid eu defnyddio, a nodwyd sawl un uchod. Fodd bynnag, nid oedd darnau cyfochrog dwyieithog mor boblogaidd ymhlith y tiwtoriaid â'r technegau eraill ac roedd y darlun yn fwy cymysg o lawer. Serch hynny, roedd hanner yr ymatebwyr yn cefnogi defnyddio'r dechneg hon yn y dosbarth. Nid yw darnau darllen cyfochrog yn dechneg a welir yn aml ar y cyrsiau Cymraeg i Oedolion.



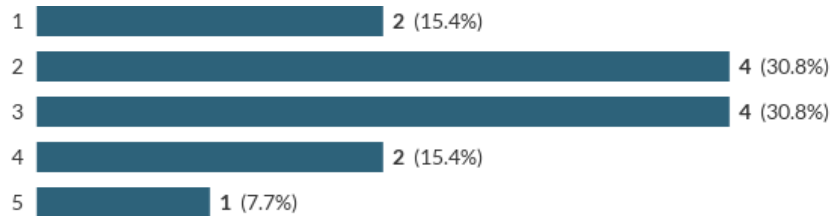
Ffigur 35: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth ymarfer brawddegau ac ymadroddion?'



Ffigur 36: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn cyfieithu i'r Saesneg wrth gyflwyno patrymau a chystrawennau'r wers?'



Ffigur 37: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth roi awgrymiadau ar sut mae dysgu'n fwy effeithiol?'

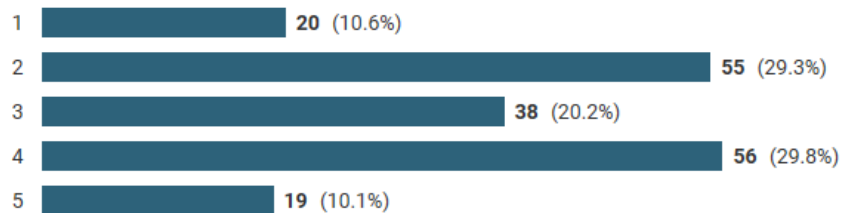


Ffigur 38: Ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'I ba raddau rydych chi'n cytuno ei bod yn iawn defnyddio'r Saesneg wrth sgwrsio'n anffurfiol â'r myfyrwyr?'

#### 4.5.4 Amgylchiadau lle na fydd y Rhan Fwyaf o'r Myfyrwyr yn Cytuno bod

##### Defnyddio'r Saesneg yn Briodol

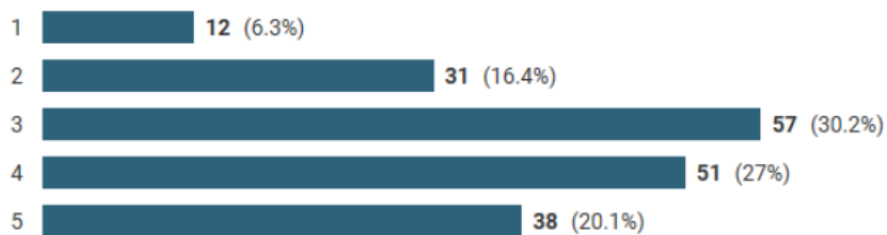
Er bod y rhan fwyaf o'r myfyrwyr yn cytuno â defnyddio'r Saesneg am resymau megis esbonio gramadeg, cyfieithu geirfa newydd, sicrhau dealltwriaeth, neu geisio teimlo'n fwy cartrefol yn y dosbarth, eto i gyd nid yw'r darlun yr un mor glir o dan amgylchiadau eraill. Nid ydynt mor gytûn, er enghraifft, o ran y syniad o sgwrsio'n anffurfiol, neu siarad rhwng y tiwtor a'r myfyrwyr. Gofynnir i'r myfyrwyr a fyddant fel arfer yn siarad Saesneg â'r tiwtor mewn gwirionedd, a heb gyfeirio at ba mor briodol yw hynny. Ceir atebion amrywiol iawn: 39.9% yn cytuno neu'n cytuno'n llwyr mai Saesneg yw'r cyfrwng cyfathrebu; yr un faint yn union yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr; a 20.2% yn cynnig ateb niwtral (Ffigur 39).



Ffigur 39: Ymatebion y myfyrwyr i'r gosodiad 'Bydd y myfyrwyr, gan amlaf, yn siarad Saesneg â'r tiwtor'

Ceir ystod amrywiol o atebion hefyd o ofyn a yw defnydd y tiwtor o'r Saesneg wrth sgwrsio'n anffurfiol â'r myfyrwyr yn briodol, a hefyd defnydd y myfyrwyr o'r Saesneg wrth sgwrsio â'r tiwtor.

Gofynnir i'r myfyrwyr a ydynt yn cytuno â sgaffaldio tasg drwy feddwl ar goedd yn Saesneg. Er bod bron hanner (47.1%) naill ai'n cytuno neu'n cytuno'n llwyr, nid oes mwyafrif, a'r ateb mwyaf poblogaidd yw'r un niwtral, gyda 30.2% yn cynnig yr ateb hwnnw (Ffigur 40).



Ffigur 40: Ymatebion y myfyrwyr i'r gosodiad 'Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg wrth feddwl ar goedd'

Nid yw'r myfyrwyr yn cytuno â defnyddio'r Saesneg er mwyn arbed amser. Mae bron 70% o'r myfyrwyr yn anghytuno neu'n anghytuno'n llwyr â defnyddio'r Saesneg er mwyn arbed amser yn unig. Teimlad y mwyafrif, felly, yw y dylid cadw at y Gymraeg os mai'r unig gyfiawnhad dros droi at y Saesneg yw arbed amser. Fel arall, nid yw holiadur y myfyrwyr yn awgrymu bod adegau eraill lle byddai'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr yn erbyn troi at y Saesneg.

#### 4.6 CRYNODEB

Y mae'r rhan fwyaf o diwtoriaid a myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd yn erbyn gwahardd y Saesneg yn llwyr ac yn ffafrio cynnwys yr iaith gyntaf yn y dosbarthiadau. Teimlir, felly, fod rôl i'r Saesneg yn y gwersi Cymraeg i Oedolion. Ni amlygir yn yr holiaduron pa ffactorau cefndirol – os rhai o gwbl – sy'n dylanwadu ar farn y tiwtoriaid a'r myfyrwyr ar ddefnyddio neu ddiosg y Saesneg yn y dosbarth gan nad oes darlun clir yn ymddangos sy'n awgrymu bod ffactorau megis hunaniaeth, profiad neu oedran er enghraifft yn dylanwadu ar eu barn.

O beidio â gwahardd y Saesneg o'r dechrau ac o addysgu'n ddwyieithog yn hytrach na gwneud hynny, codir y cwestiwn sut mae 'cael gwared ar' y Saesneg wrth i Gymraeg y dysgwyr wella



ac wrth iddynt ddod yn fwy rhugl. A ddylid diosg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau, neu a ddylid diosg ar bwynt penodol? Ceir barn gymysg gan y tiwtoriaid o ran diosg ar bwynt penodol (ni ofynnwyd i'r myfyrwyr), felly nid oedd mwyafrif yn cytuno neu'n anghytuno ar bolisi o ddiosg ar bwynt penodol. Fodd bynnag, yr oedd y rhan fwyaf o'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr o blaid diosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau pan ofynnwyd iddynt yn uniongyrchol. Ar ben hynny, o ofyn barn tiwtoriaid am briodoldeb defnyddio'r Saesneg ar wahanol lefelau, gwelwyd patrwm o deimlo bod y Saesneg yn mynd yn llai a llai priodol.

Teimla'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr fel ei gilydd fod troi at y Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion yn dderbyniol am y rhesymau canlynol:

- er mwyn sicrhau bod y myfyrwyr yn deall yn iawn
- er mwyn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth
- er mwyn cyflwyno geirfa newydd
- er mwyn helpu'r myfyrwyr i ymlacio

Ar ben hyn i gyd, mae'r tiwtoriaid yn cefnogi defnyddio ystod o dechnegau addysgu dwyieithog.

## **PENNOD 5**

### **CASGLIADAU**

“Mae angen i ni ddod o hyd i egni newydd, cynllunio mewn modd systematig a gwella sut rydym yn cydweithredu er mwyn sicrhau etifeddiaeth haeddiannol i’n hiaith.... Gallwn ... ddarparu’r amodau i hwyluso cynnydd yn nifer siaradwyr y Gymraeg a chynnydd yn y defnydd o’r Gymraeg.”

Y Gwir Anrhydeddus Carwyn Jones, Prif Weinidog Cymru ac Alun Davies, Gweinidog y Gymraeg a Dysgu Gydol Oes yn 2017, Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr, Llywodraeth Cymru 2017, t.2

## 5.0 CYFLWYNIAD

Yn y bennod olaf hon bwriedir crynhoi casgliadau'r ymchwil a chynnig atebion i'r cwestiynau sydd wedi llywio'r astudiaeth o'r cychwyn, sef (i) a ddylid defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith? (ii) a ddylid diosg y Saesneg ar bwynt penodol, neu'n raddol wrth symud i fyny'r lefelau? (iii) a ddefnyddir y Saesneg ar lawr dosbarth, ac os felly, faint, ac i ba bwrpas? Er mwyn ateb y cwestiynau hyn a chrynhoi casgliadau'r astudiaeth hon, ystyrir sefyllfa gyfredol y Saesneg yn y dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion, yn swyddogol ac yn wirioneddol. Cyfeirir yn uniongyrchol at gwestiwn craidd yr ymchwil am wahardd y Saesneg cyn ystyried ffyrdd eraill o'i diosg. Rhoddir argymhellion ynglŷn â ffurfioli defnyddio'r Saesneg yn yr ystafell ddosbarth ar ddiwedd y bennod.

Dengys yr astudiaeth hon fod yr arfer ym maes Cymraeg i Oedolion o ran defnyddio'r iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth ail iaith, fel ym myd dysgu ail iaith yn gyffredinol, wedi symud rhwng dau begwn dysgu uniaith a dysgu dwyieithog. Er bod maes dysgu ail iaith yn gyffredinol dros gyfnod hir wedi ffafrio dysgu uniaith a'r syniad o wahardd yr iaith gyntaf, erbyn hyn mae galw cynyddol i ystyried manteision dysgu gan ddefnyddio'r iaith gyntaf yn hytrach na'i gwahardd.

## 5.1 Y SEFYLLFA GYFREDOL O RAN DEFNYDDIO'R SAESNEG YN NOSBARTHADAU CYMRAEG I OEDOLION PRIFYSGOL CAERDYDD

Gofynnwyd yn yr holiaduron barn faint o'r Saesneg a fydd yn cael ei defnyddio mewn gwirionedd ar lawr dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd, a derbyniwyd ymatebion amrywiol iawn. Ymatebodd y myfyrwyr fod y Saesneg yn cael ei defnyddio rhwng

‘Dim’ a ‘Dros 50%’ o’r amser, sydd yn amrywiaeth sylweddol (Ffigur 18). Gofynnwyd ar bob lefel unigol i’r tiwtoriaid, ac ar lefel Sylfaen, er enghraifft, ymatebodd y tiwtoriaid fod y Saesneg yn cael ei defnyddio rhwng ‘Hyd at 10%’ a ‘Hyd at 50%’ o’r amser (Ffigur 17).

*Fe* ddefnyddir yr iaith gyntaf, sef y Saesneg, felly ar lawr dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd yn ôl y rhan fwyaf o’r tiwtoriaid a’r myfyrwyr yn yr astudiaeth hon. Yr hyn sy’n llai clir yw faint yn union a ddefnyddir. Ceir amrywiaeth sylweddol yn y defnydd ar y Saesneg yn y dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion yn ôl holiaduron barn tiwtoriaid a myfyrwyr Prifysgol Caerdydd.

Yn yr un modd, *fe* ddefnyddir yr iaith gyntaf mewn dosbarthiadau ail iaith mewn gwledydd eraill yn ôl yr adolygiad llenyddol, a gwelir amrywiaeth sylweddol yn yr un modd hefyd yn y defnydd ar yr iaith gyntaf. Nododd Liu *et al* (2012), er enghraifft, fod athrawon yn defnyddio’r iaith gyntaf rhwng 10% a 78% o’r amser. Yn ôl Turnbull (2001) mae’r ffigurau hyn rhwng tua 20% a thua 70%, a rhwng 12% a 77% yn ôl astudiaeth Kim ac Elder (2005). Mae sefyllfa Cymraeg i Oedolion ail iaith, felly yn debyg i sefyllfa Saesneg ail iaith ac i ddosbarthiadau ail iaith yn gyffredinol, o ran bod yr ail iaith yn cael ei defnyddio, a bod lefel y defnydd yn amrywio’n sylweddol rhwng dosbarthiadau.

Dengys rhai o’r astudiaethau ym maes ail iaith yn yr adolygiad llenyddol fod bwch rhwng polisi uniaith swyddogol sefydliad a’r hyn a fydd yn digwydd mewn gwirionedd yn y dosbarth. Nododd Littlewood a Baohua (2011) yn eu hastudiaeth hwythau y ceid llawer o ddefnydd ar yr iaith gyntaf er gwaethaf goruchafiaeth polisi uniaith. Canfu Rolin-Ianziti a Brownlie (2002) nad yw athrawon yn cadw at y polisi addysgu uniaith swyddogol nac at y dulliau trwytho arfaethedig. Nid yn unig, felly, y defnyddir yr iaith gyntaf ar lawr dosbarthiadau yn absenoldeb

polisi iaith clir, fel sy'n digwydd yng Nghaerdydd ond, yn ogystal, fe addysgir gan ddefnyddio'r iaith gyntaf mewn nifer o sefydliadau yn groes i bolisiau uniaith swyddogol.

Realiti'r ystafell ddosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith, felly, yw *bod* y Saesneg yn bresennol, ni waeth beth yn union yw ymagwedd y maes, ac yn absenoldeb cyfarwyddyd pendant.

Nid yw ymagwedd Cymraeg i Oedolion tuag at ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth wedi'i ffurfioli'n ysgrifenedig. Er y defnyddir ystod o gyrch-ddulliau a dulliau gan y tiwtoriaid (gweler Mac Giolla Chríost 2012), ac er bod cwrslyfrau'r Ganolfan Dysgu Cymraeg i Oedolion Genedlaethol yn manteisio ar amrywiaeth o gyrch-ddulliau a dulliau addysgu hefyd (gweler <https://dysgucymraeg.cymru/dysgu/dod-o-hyd-i-gwrs/>), eto i gyd ni cheir cyfarwyddyd ymarferol i'r tiwtoriaid ar ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth. Ni cheir hyfforddiant ar fanteision neu anfanteision rhannu iaith gyntaf gyffredin; pryd y ceir troi at yr iaith gyntaf; sut mae defnyddio technegau uniaith a thechnegau dwyieithog yn effeithiol; sut mae mynd ati i ddiosg yr iaith gyntaf ayyb.

## 5.2 A DDYLID GWAHARDD Y SAESNEG O'R DOSBARTH CYMRAEG I OEDOLION AIL IAITH?

Yn absenoldeb safbwynt pendant yn y maes ynglŷn â defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth Cymraeg i Oedolion, rhaid oedd mynd ati i ateb y cwestiwn creiddiol, cwestiwn sydd wrth wraidd yr ymchwil hwn, sef 'a ddylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith?' Yn ôl canlyniadau holiaduron barn yr ymchwil hwn, ni fyddai modd cyfiawnhau gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg i Oedolion, h.y. nid yw'r rhan fwyaf o'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr yn cytuno â gwaharddiad o'r fath, ac mae mwyafrif yn hytrach yn cytuno â

defnyddio'r Saesneg o dan amgylchiadau penodol. Gofynnwyd yn uniongyrchol i'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr i ba raddau yr oeddent yn cytuno â gwahardd y Saesneg o'r dosbarth, ac ymatebodd mwyafrif y tiwtoriaid a'r myfyrwyr eu bod yn erbyn gwaharddiad (Ffigurau 4 a 5). Yn ogystal, nododd mwyafrif y tiwtoriaid eu bod o blaid defnyddio technegau addysgu a fydd yn dibynnu ar y Saesneg, megis dril cyfieithu, ymarferion cyfieithu llafar ac ysgrifenedig, gwaith geiriadur a phrofion geirfa. Ymatebodd y rhan fwyaf o'r tiwtoriaid a'r myfyrwyr eu bod o blaid troi at y Saesneg am nifer o resymau y gellir eu rhannu'n ddau brifategori:

- (i) er mwyn sicrhau dealltwriaeth (Ffigurau 21 a 26) gan gynnwys esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth (Ffigurau 22, 27 a 29) a geirfa newydd (Ffigurau 23 a 30);
- (ii) er mwyn helpu'r myfyrwyr i deimlo'n gartrefol (Ffigurau 22 a 25).

Gellir cymharu canlyniadau'r holiaduron barn â chanlyniadau astudiaethau blaenorol a ddangosodd nad oes modd cyfiawnhau gwahardd yr iaith gyntaf o'r ystafell ddosbarth ail iaith. Dengys yr ymchwil ehangach fod nifer o resymau gan athrawon a myfyrwyr dros droi at yr iaith gyntaf. Rhestra Littlewood a Baohua (2011) naw rheswm dros ddefnyddio'r iaith gyntaf yn y dosbarth ail iaith, gan gynnwys, er enghraifft, gosod ac esbonio gwaith cartref. Awgryma Liu *et al* (2012) fod o leiaf saith rheswm, gan gynnwys pwysleisio gwybodaeth bwysig, er enghraifft. Adnabu Polio a Duff (1994) wyth categori â chynnal undod yn eu plith. Mewn geiriau eraill, mae'r rhesymau dros droi at yr iaith gyntaf yn niferus ac yn amrywiol. Serch hynny, yr un yw'r prif resymau sy'n amlygu eu hunain yn y llenyddiaeth, rhesymau sy'n adleisio ymatebion holiaduron barn yr astudiaeth hon, sef sicrhau dealltwriaeth ar y naill law (Kelleher 2013; Bhooth, Azman ac Ismail 2014), a gwneud i'r myfyrwyr deimlo'n gartrefol ar y llaw arall (Meiring a Norman 2002; Brooks-Lewis 2009).

Cyfeiria Qian *et al* (2009) at bwysigrwydd yr elfennau pedagogaid canlynol wrth ddewis troi at yr iaith gyntaf: (i) sicrhau dealltwriaeth; a (ii) sefydlu perthnasoedd adeiladol, elfennau sydd

yn sgaffaldio ac yn cynorthwyo dysgu'r myfyrwyr yn yr ystafell ddosbarth. Nid yw'n syndod, felly, yn ôl yr ymchwilyr, fod athrawon yn troi at yr iaith gyntaf er mwyn sefydlu'r elfennau pedagogaid allweddol hyn.

Dengys gwaith blaenorol hefyd fod ymchwil ym maes dysgu ail iaith bellach wedi herio'r tair prif ddadl o blaid diosg yr iaith gyntaf, sef (i) bydd dysgu ail iaith yn ymdebygu i ddysgu iaith gyntaf sydd o'i hanfod yn broses uniaith; (ii) bydd rhaid gwahardd yr iaith gyntaf er mwyn amlhau mewnbwn yn yr iaith darged, a hyn sydd wrth wraidd dysgu llwyddiannus; (iii) dylid cadw'r ddwy iaith ar wahân yn y meddwl er mwyn peidio â drysu'r myfyrwyr ac er mwyn sicrhau nad yw'r iaith gyntaf yn 'amharu' ar yr ail. Ceir nifer o wahaniaethau, er enghraifft, rhwng oedolion sy'n dysgu ail iaith a phlant sy'n dysgu iaith gyntaf (Dodson 1967). Y mae'r cysyniad o fewnbwn a'i rôl wrth gaffael ail iaith wedi'u herio, yn ogystal â'r rhagdybiaeth bod rhaid diosg yr iaith gyntaf o anghenraid er mwyn amlhau mewnbwn yn yr iaith darged (Flege 2007). Tanseiliwyd y syniad bod modd cadw'r ddwy iaith ar wahân yn y meddwl (Butzkamm 2003), a bod y trosglwyddo o'r iaith gyntaf i'r ail o anghenraid yn beth negyddol: er enghraifft, cyfeiria Rees a Morris (2018) at y ffaith bod camgymeriadau yn gallu bod yn esiamplau o ryngiaith yn hytrach nag o drosglwyddo negyddol rhwng yr iaith gyntaf a'r ail.

Yn ei arolwg cynhwysfawr o'r astudiaethau ar ddefnydd o'r iaith gyntaf daeth Macaro (1997) i'r casgliad bod defnyddio'r iaith gyntaf yn ddieithriad neu bron yn ddieithriad yn beth prin dros ben yn unrhyw gyd-destun dysgu ar wahân i ddosbarthiadau lle na cheir iaith gyntaf gyffredin. Maes dysgu Saesneg ail iaith yw'r enghraifft fwyaf amlwg o gyd-destun o'r fath lle y gellir cyfiawnhau dysgu uniaith pan na fydd myfyrwyr – sy'n dod, o bosib, o bob cwr o'r byd, ac sy'n ceisio dysgu iaith ryngwladol – yn rhannu iaith gyffredin. Dylanwad cryf maes dysgu Saesneg fel ail iaith sydd wrth wraidd goruchafiaeth dysgu uniaith yn ôl rhai, ac yn fwy creiddiol na hynny, oruchafiaeth yr iaith Saesneg (Conti 2018; Phillipson 2018). Er y cafwyd

beirniadaeth yn erbyn cysyniad imperialaeth y Saesneg a'i dylanwad ar faes dysgu ail iaith, eto i gyd fe erys y pwynt bod model dysgu uniaith yn anorfod mewn dosbarth lle nad oes iaith gyffredin gan y dysgwyr, fel sy'n digwydd yn aml mewn dosbarthiadau dysgu Saesneg ail iaith. Fodd bynnag, yng nghyd-destun dosbarthiadau Cymraeg i Oedolion y mae gwahardd yr iaith gyntaf yn opsiynol ac o'r herwydd yn mynnu cyfiawnhad digonol.

### 5.3 SUT MAE MYND ATI I DDIOSG Y SAESNEG?

O ddefnyddio'r Saesneg yn y dosbarth ac o beidio â'i gwahardd, sut, felly, y mae mynd ati i'w diosg wrth i'r myfyrwyr ddysgu'r Gymraeg? Un opsiwn yw mabwysiadu polisi o ddiosg y Saesneg ar bwynt penodol yn y cwrs fel y digwyddai yn y cyrsiau Wlpan cynnar. Caniateid y Saesneg ar ddechrau'r cwrs gan fabwysiadu polisi o ddiosg yr iaith yn gyfan gwbl ar ddiwedd gwrs pymtheg, ac ni châi'r tiwtor ei defnyddio o gwbl wedyn (Rees 2000, t.36).

Gofynnwyd yn uniongyrchol i'r tiwtoriaid yn yr holiaduron barn i ba raddau yr oeddent yn cytuno â diosg y Saesneg ar bwynt penodol yn y cyrsiau. Cynigiwyd ymatebion cymysg gan y tiwtoriaid: roedd tua'r un faint o diwtoriaid o blaid diosg ar bwynt penodol ag a oedd yn erbyn, a'r un faint eto'n niwtral eu barn (Ffigur 15). (Ni ofynnwyd y cwestiwn hwn i'r myfyrwyr.) Nid oes consensws, felly, o ran mabwysiadu polisi o ddiosg y Saesneg ar bwynt penodol.

Cafwyd tipyn mwy o gefnogaeth ymhlith y tiwtoriaid i ddiosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau nag i'w diosg ar bwynt penodol. Roedd y rhan fwyaf o'r myfyrwyr o'r un farn hefyd: ymatebodd bron 85% o'r tiwtoriaid a dros 80% o'r myfyrwyr eu bod o blaid diosg yr iaith gyntaf yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau ac wrth i'r myfyrwyr ddod yn fwy rhugl (Ffigur 14).



Gellir cymharu'r canlyniadau hyn â chanlyniadau lle y gwelir cefnogaeth i ddiosg yr iaith gyntaf yn raddol wrth i'r myfyrwyr ddod yn fwy rhugl. Daeth Darginavi a Navickien (2015), er enghraifft, i'r casgliad bod lefel dibyniaeth myfyrwyr ar eu hiaith gyntaf yn seiliedig ar sawl ffactor gan gynnwys eu hyfedredd yn yr iaith darged. Yn yr un modd daeth Moore (2013) i'r casgliad bod nifer o ffactorau'n cyfrannu at ddewis iaith y myfyrwyr, gan gynnwys rhuglder. Defnyddid llai o'r iaith gyntaf wrth i'r wythnosau fynd yn eu blaen ac yn ôl rhuglder cynyddol yr unigolion dan sylw. Casglodd Karimian a Mohammad (2015) y dylai athrawon ddefnyddio'r iaith gyntaf yn fwy aml wrth weithio gyda dechreuwyr a thorri i lawr ar y defnydd yn raddol wrth i'r dysgwyr ddod yn fwy profiadol.

Dengys yr ymchwil hwn, fel astudiaethau eraill, fod yr iaith gyntaf yn bresennol mewn dosbarthiadau ail iaith ac y dibynnir arni am nifer o resymau amrywiol y gellir eu rhannu'n ddau brif gategori, sef (i) sicrhau dealltwriaeth, gan gynnwys esbonio gramadeg, geirfa neu gysyniadau anodd; a (ii) er mwyn helpu'r myfyrwyr i deimlo'n gartrefol. Yn eu tro bydd y rhesymau hyn dros droi at yr iaith gyntaf yn sgaffaldio'r dysgu gan gynorthwyo'r myfyrwyr yn y broses o gaffael yr iaith darged. Ceir amrywiaeth sylweddol, neu hyd yn oed anghysondeb, o ran faint o'r iaith gyntaf a ddefnyddir ar lawr dosbarth. Ond *ni* cheir cyfiawnhad digonol dros wahardd yr iaith gyntaf yn llwyr nac ar bwynt penodol. Yn hytrach, dylid ei diosg yn raddol wrth i'r myfyrwyr symud i fyny lefelau'r cwrs a dod yn fwy rhugl. Yng nghyd-destun Cymraeg i Oedolion, nid yw'r ymagwedd tuag at ddefnyddio'r Saesneg wedi'i ffurfioli ac ni cheir cyfarwyddyd ymarferol i'r tiwtoriaid ar sut mae manteisio ar yr iaith gyntaf gyffredin er mwyn sgaffaldio'r Gymraeg.

#### 5.4 FFURFIOLI DEFNYDDIO'R SAESNEG YN Y DOSBARTH CYMRAEG I OEDOLION

Yng nghyd-destun y dosbarth Cymraeg i Oedolion ail iaith, awgrymir bod angen ffurfioli'r defnydd ar y Saesneg. Argymhellir yn sgil canlyniadau'r holiaduron barn yn ogystal â chanlyniadau'r ymchwil ehangach, bod angen cysoni faint o'r Saesneg a ddefnyddir yn y dosbarthiadau gan sicrhau bod penderfyniadau ynglŷn â sut mae troedio rhwng yr iaith gyntaf, sef y Saesneg, a'r iaith darged, sef y Gymraeg, yn seiliedig ar waith ymchwil yn hytrach nag ar safbwyntiau a ffactorau mwy unigol, goddrychol a chyfnewidiol.

Dylid pwysleisio mai'r Gymraeg fydd prif iaith y dosbarth, bydd rhaid sicrhau ei phriod le iddi bob amser a gwneud pob ymdrech i'r dysgwyr ei pherchnogi a dod i'w harfer yn hyderus ac yn helaeth, ond na ddylid gwahardd y Saesneg. Dylid caniatáu defnyddio'r Saesneg er mwyn hwyluso a sgaffaldio dysgu'r myfyrwyr a'u cynorthwyo yn y broses o gaffael y Gymraeg. Ceir troi at y Saesneg er mwyn sicrhau dealltwriaeth, gan gynnwys er mwyn esbonio gramadeg gymhleth, geirfa newydd neu gysyniadau anodd, ac er mwyn helpu'r myfyrwyr i deimlo'n gartrefol. Dylid diosg y Saesneg yn raddol wrth symud i fyny'r lefelau ac wrth i'r myfyrwyr ddod yn fwy rhugl.

Argymhellir llunio canllawiau a chynnig hyfforddiant i'r tiwtoriaid ar sut mae manteisio'n llawn ar yr iaith gyntaf gyffredin yn adnodd ac yn gynhorthwy i hwyluso caffael ail iaith, yn ogystal â sut mae modelu dwyieithrwydd o fewn cyd-destunau a argymhellir yn yr ystafell ddosbarth. Y mae'r Cymry Cymraeg yn ddwyieithog ac mae dwyieithrwydd (neu amlieithrwydd) yn sefyllfa gyffredin yn rhyngwladol, tra bo unieithrwydd yn llai cyffredin (Birner 2019). O gwblhau'r cyrsiau yn llwyddiannus bydd myfyrwyr Cymraeg i Oedolion yn

dod yn siaradwyr dwyieithog neu amlieithog. Ni ddylai fod gorfodaeth felly ar diwtoriaid dwyieithog Cymraeg i Oedolion i fodelu unieithrwydd.

## 5.5. I GLOI

Yn ystod yr astudiaeth hon, drwy gasglu data empiraidd yn yr holiaduron barn ymhlith tiwtoriaid a myfyrwyr Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd llwyddwyd i ateb cwestiynau'r ymchwil.

*Fe* ddefnyddir y Saesneg yn nosbarthiadau Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd, ac *ni* ddylid ei gwahardd. Ceir tystiolaeth gadarn o blaid manteisio ar iaith gyntaf gyffredin, gan gynnwys defnyddio rhai technegau dwyieithog, a gellir cyfiawnhau troi at y Saesneg am resymau penodol. Awgryma canlyniadau'r holiaduron barn a chanlyniadau'r adolygiad llenyddol fel ei gilydd, yn hytrach na gwahardd yr iaith gyntaf neu ei diosg ar bwynt penodol, y dylid ei diosg *yn raddol* wrth symud i fyny'r lefelau ac wrth i'r myfyrwyr ail iaith ddod yn fwy rhugl. Gan fod *faint* yn union o'r Saesneg a ddefnyddir yn amrywio'n sylweddol, ac er mwyn ffurfioli'r defnydd ar yr iaith honno, argymhellir cynnig arweiniad pendant ar gyfer darpariaeth Cymraeg i Oedolion a fydd yn rhoi cyfarwyddyd clir ar ddefnyddio'r Saesneg yn effeithiol yn y dosbarth er mwyn sgaffaldio'r Gymraeg a sicrhau ei bod yn cael ei lle haeddiannol yn brif iaith y dosbarth Cymraeg i Oedolion.

## **LLYFRYDDIAETH**

Ahmad, B.H. 2009. Teachers' Code-Switching in Classroom Instructions for Low English Proficient Learners. *English Language Teaching, Vol 2, No. 2, June*

Amani, K. 2013. Views on first languages in the ESOL classroom: a case study of learners, teachers and managers in one adult education provider in an inner London Borough. Published online:

<https://set.et-foundation.co.uk > khadijah-amani-prp-article-final-2014>

Anderson, N. J. 2012. Reading instruction. In: Burns, A. and Richards, J.C. (Eds), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.218–225

Antón, M. and Dicamilla, F.J. 1999. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal Vol 83, No. 2 (Summer)*, pp. 233-24

Anthony, E.M. 1963. Approach, Method, and Technique. *ELT Journal, Vol XVII, Issue 2, January*. pp. 63–67

<https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>

Asher, J.J. 1968. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal. Vol 53, No. 1 (Jan)*, pp. 3-17

Atkins, B.T.S. and Varantola, K. 1997. Monitoring Dictionary Use, *International Journal of Lexicography, Vol 10, Issue 1*, pp.1-45

Atkinson, D. 1987. The Mother Tongue in the Classroom: a neglected resource? *ELT Journal, Vol 41, Issue 4, 1 October*, pp. 241-247

<https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>.

Baxter, James. 1980. The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful? *TESOL Quarterly, v14 n3 Sept*, pp.325-36

Bearden, W. O., Netmeyer, R. G., & Mobley, M. F. 1993. *Handbook of marketing scales: multi-item measures for marketing and consumer behavior research*. Newbury Park, CA: Sage

Bhooth, A., Azman, H. & Ismail, K. 2014. The Role of the L1 as a Scaffolding Tool in the EFL Reading Classroom. *Procedia - Social and Behavioural Sciences, Vol 118*, pp.76-84. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.011

Birner, B. 2019) Bilingualism. *Linguistic Society of America*.

[http://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Bi lingual.pdf](http://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Bi%20lingual.pdf)

Viewed online November 22 2019

Bley-Vroman, 1989. The logical Problem of Foreign Language Learning, *University of Hawaii Linguistic Analysis. Vol 20, No. 1-2*, pp. 4-49

[Bonilla Carvajal, C. A. 2013. Grammar-Translation Method: A linguistic historic error of perspective: Origins, dynamics and inconsistencies. Praxis & Saber, 4\(8\) ISSN-e 2216-0159](#)

Bradley, C. 2008. *Canllawiau Cymhwyster Addysgu Cymraeg i Oedolion*. Canolfan Cymraeg i Oedolion Prifysgol Caerdydd

Brooks, Simon. 2015. *Pam Na Fu Cymru: Methiant Cenedlaetholdeb Cymraeg*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru

[Brooks-Lewis, K.A. 2009. Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. Applied Linguistics, Vol 30, No. 2, June, pp.216–235, <https://doi.org/10.1093/applin/amn051>](#)

Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Bruhlmann, A. 2012. Does the L1 have a role in the foreign language classroom? A review of the literature. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 12(2), pp.55-80

Bruner, J. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton

Butzkamm, Wolfgang. 2003. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal, Winter 2003, No. 28*, pp.29-39

Canolfan Dysgu Cymraeg Genedlaethol. 2019. *Canllawiau'r Cwrs Mynediad 2019* [ar-lein]. Caerdydd: Y Ganolfan Dysgu Cymraeg Genedlaethol. Ar gael: <https://dysgucymraeg.cymru/media/6456/canllawiaur-cwrs-mynediad.pdf> [Gwelwyd: Hydref 1, 2019]

Carbonaro, Mike and Bainbridge, Joyce. 2000. Design and Development of a Process for Web-based Survey Research. *The Alberta Journal of Educational Research, Vol XLVI, No. 4, Winter*, pp.392-394

CBAC. 1970. *Cymraeg Byw*. (3<sup>ydd</sup> Arg). Caerdydd: D. Brown a'i feibion Cyf

CBAC. 1967. *Cymraeg Byw. Rhif 2.* (2<sup>il</sup> Arg). Llandybie: Llyfrau'r Dryw ar ran y Cyd-Bwyllgor Addysg Cymreig

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press [ISBN 9780262260503](#)

Chomsky N. 1962. Explanatory models in linguistics. In Nagel E., Suppes P., Tarski A., (Eds). *Logic, Methodology, and Philosophy of Science*, Stanford, CA: Stanford University Press. pp.528–550

Chomsky, N. 1959. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. In Jakobovits, Leon A. and Miron, Murray S. (Eds). *Readings in the Psychology of Language*. Prentice-Hall, pp.142-143

Conti, G. 2018. *How I teach lexicogrammar (PART 1) and How I teach lexicogrammar (PART 2) – The 8 tenets of Extensive Processing Instruction in the novice-to-intermediate classroom.*

<https://gianfrancoconti.com/2018/07/30/patterns-first-how-i-teach-lexicogrammar-part-1/>

<https://gianfrancoconti.com/2018/12/05/how-i-teach-lexicogrammar-part-2-the-8-tenets-of-extensive-processing-instruction-in-the-novice-to-intermediate-classroom/>

Viewed December 4 2019

Cook, V.J. 2001. *Using the First Language in the Classroom*. CMLR, 57, 3, pp.402-423. [Online version](#)

Cook, V.J. 1992. Evidence for multi-competence, *Language Learning*, 42, 4, pp.557-591

Cook. V.J. 1973. The comparison of language development in native children and foreign adults. *IRAL*. XI/1, pp. 13-28

Corder, S.P., 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. P. 1967. The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp. 161-170

<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

- Coughlan, M., Cronin, P. and Ryan, F. 2013. *Doing a Literature Review in Nursing, Health and Social Care*. London: Sage
- Cox, E. P. 1980. The optimal number of response alternatives for a scale: a review. *Journal of Marketing Research*, Vol 17, Issue 4, pp.407–422
- Creswell, J.W. a Creswell, J.D. 2017. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5<sup>th</sup> Ed). London: Sage
- Crichton, H. 2009. Value added modern languages teaching in the classroom: an investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills. *Language Learning Journal*, 37(1), pp.19-34  
doi:10.1080/09571730902717562
- Cymraeg Byw. 1964. Cyhoeddwyd ar ran Cyfadran Addysg Coleg y Brifysgol Abertawe gan Lyfrau'r Dryw
- Darginavi, I., & Navickien, V. 2015. *Use of Native Language in Learning English for Specific Purposes*. TILTAI, 2015, 2, pp. 109–123
- Davies, C. 1976. *Sefyllfa a Sgwrs: llyfr i rai sy'n dysgu siarad Cymraeg 2*. Llandysul: Gwasg Gomer
- Davies, C. 1971. *Sefyllfa a Sgwrs: llyfr i rai sy'n dysgu siarad Cymraeg*. Llandysul: Gwasg Gomer
- Davies, Sioned. 2013. *Un Iaith i Bawb. Adolygiad o Gymraeg Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* [ar-lein]. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-02/adolygiad-o-gymraeg-ail-iaith-yng-nghyfnodau-allweddol-3-a-4.pdf>  
[Gwelwyd: Tachwedd 29 2019]
- Dawes, John. 2008. Do Data Characteristics Change According to the number of scale points used? An experiment using 5-point, 7-point and 10-point scales. *International Journal of Market Research*. 50 (1): pp.61–77
- Derrick, B., White, P. 2017. Comparing Two Samples from an Individual Likert Question. *International Journal of Mathematics and Statistics*. Vol 18, Issue 3: 1–13.  
<http://www.ceser.in/ceserp/index.php/ijms/article/view/4997>
- Dodson, C.J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman

Drew, Ion. 2018. Reading in the second language classroom: Consideration of first language approaches in second language contexts. *Acda Didactica Norge*. DOI: [10.5617/adno.5570](https://doi.org/10.5617/adno.5570)

Duff, P.A. and Polio, C.G. 1994. Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal* 78 (3), pp.313-326

Duff, P.A. and Polio, C.G. 1990. How Much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*. Los Angeles

Dulay, H.C. and Burt, M.K. 1974. Natural Sequence in Child Second Language Acquisition. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. 24,37

Dulay, H. C. and Burt, M. K. 1973. Should we teach children syntax? *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 23, pp. 245-258  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>

Edstrom, Anne. 2006. L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation. *Canadian Modern Language Review*, Vol 63, No. 2 pp. 275-292

Ellis, R. 2014. Taking the Critics to Task: The Case for Taskbased Teaching. *Proceedings of CLaSIC*

Ellis, R. 2005. *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Report to the Ministry of Education. Auckland Uniservices Limited

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Etikan, I., Musa, S.A. & Alkassim, R.S. 2016. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 5(1), pp.1-4

Felix, S.W. 1987. *Cognition and Language Growth: Studies on Language Acquisition*, 3. Netherlands: Foris Publications

Ferguson, Charles A. 1971. Absence of Copula and the Notion of Simplicity. A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins. In: Hymes, Dell (Ed.). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.141-150



- Flege, J.E. 2007. Language Contact in Bilinguals. In: Cole, J. and Huale, J.I. (Eds) *Laboratory Phonology 9*. Berlin: Mouton
- Flege, J.E. 1987. A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8, p.162
- Fries, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Ghorbani, A. 2011. First language use in foreign language classroom discourse. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 29, pp.1654-1659.  
doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.408
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold
- Hofmann, W. and Patel, P.V. 2015. SurveySignal: A convenient solution for experience sampling research using participants' own smartphones. *Social Science Computer Review*, 33(2), pp.235-253
- Howatt, A. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Hymes, D. 1971. On communicative competence. In: Pride, J. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. pp.269-293. London: Penguin.
- James, Dan Lynn. 1984. *Cwrs Cymraeg Llafar – Conversational Welsh Course II*. Llandybie: Christopher Davies
- James, Dan Lynn. 1973. *Cwrs Cymraeg Llafar – Conversational Welsh Course. Llyfr I* Llandybie: Christopher Davies
- Jarvis & Pavlenko 2007 *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Johns, R. 2010. Likert items and scales. Retrieved from Survey Question Bank website: <http://www.surveynet.ac.uk/sqb/datacollection/likertfactsheet.pdf>
- Jones, Carwyn. a Davies, Alun. 2017. *Miliwn o Siaradwyr*. Llywodraeth Cymru

- Jones, Christine. a Morris, Steve. (Gol). 2016. *Cyfoethogi'r Cyfathrebu: Llawlyfr Ymarferol i Diwtoriaid Cymraeg i Oedolion*. epub - 9781783169108
- Jones, Geraint Wyn., Price, Eurwen., Page, Brian. 1993. *Agweddau ar Ddysgu Iaith*. Canolfan Astudiaethau Iaith ISBN 9781857870534
- Karimian, Z. and Mohammad, S. 2015. Teacher's Use of First Language in EFL Classrooms. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 2(3), pp.61-71 Available on-line at: [www.jallr.ir](http://www.jallr.ir)
- Kelleher, M. 2013. Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language. 3<sup>rd</sup> World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012). *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 2037 – 2042. Available on-line at: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Kenny, A., Gordon, N., Griffiths, T., Kraemer, J.D. and Siedner, M.J. 2017. Validation relaxation: a quality assurance strategy for electronic data collection. *Journal of medical Internet research*, 19(8), pp.13-15
- Kharma, N.N. and Hajjaj, A.H. 1989. *Use of the Mother Tongue in the ESL Classroom*. IRAL, vol 27, no. 3. pp.223-35
- Kim, S. H. O., 2008. *Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand*. pp.167-185. Published on-line Dec 19, 2008
- Kim, S. H. O., and Elder, C. 2005. Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. Research article in *Language Teaching Research*, 9(4), tt.355–380 <https://doi.org/10.1191/1362168805lr173oa>
- Kim, Y. a Yoon, H. 2014. The use of L1 as a writing strategy in L2 writing tasks. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(3), pp.33-50
- Kim. S.Y. 2008. Five Years of Teaching English Through English: Responses from Teachers and Prospects for Learners. *English Teaching*, Vol 63, No. 1, Spring 2008
- Knight, T. 1996. Learning vocabulary through shared speaking tasks. *The Language Teacher* 20, 1: pp.24-29
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon

- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Krashen, S.D. and Terrell, T.D. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Lado, R., Baldwin, B. and Lobo, F. 1967. *Massive vocabulary expansion in a foreign language beyond the basic course: the effects of stimuli, timing and order of presentation*. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D.C.
- Lameta-Tufuga, E. 1994. *Using the Samoan Language for Academic Learning Tasks*. MA Dissertation, Victoria University of Wellington, New Zealand
- Laufer, B. and Kimmel, M. 1997. Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System* 25, 3: p.361. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00028-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00028-6)
- Laufer, B. and Shmueli. K. 1997. Memorizing New Words: Does Teaching Have Anything To Do With It? Research article: first published June 1, 1997. <https://doi.org/10.1177/003368829702800106>
- Lefever, S., Dal, M., and Matthíasdóttir, A. 2002. *How do teachers use information and communication technology in Icelandic high schools in 2002?* Publication: CompSysTech '03: Proceedings of the 4th international conference on Computer systems and technologies: e-Learning, June 2003, pp 562–567 <https://doi.org/10.1145/973620.973714>
- Lefever, S., Dal, M., and Matthíasdóttir, A. 2007. Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Education Technology*, 38 (4) pp.574-582
- Lenneberg, E.H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley
- Lightbown, P.M. and Spada, N. 2013. *How Languages are Learned*. (4<sup>th</sup> Ed). Oxford: Oxford University Press.
- Likert, R. 1932. *A Technique for the Measurement of Attitudes*. R.S.Woodworth (Ed) Archives of Psychology, No. 140. New York
- Littlewood, W. and Baohua, Y. 2011. First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1) Published on-line by Cambridge University Press

DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>

Liu, D., Ahn, G-S., Baek, K-S., Han, N-O. 2012. South Korean High School English Teachers' Code Switching: Questions and Challenges in the Drive for Maximal Use of English in Teaching. *Tesol Quarterly*, Wiley Online Library  
<https://doi.org/10.2307/3588282>

Liu, D. 2015. A Critical Review of Krashen's Input Hypothesis: Three Major Arguments. *Journal of Education and Human Development*, Vol 4, No. 4, pp.139-146  
DOI: 10.15640/jehd.v4n4a16.

Long, M.H. 1996. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W.C. a Bhatia, T.K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. pp.413-468. New York: Academic Press.

Long, M.H. 1988. Instructed Interlanguage Development. In L. Beebe (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* pp.115-141. Rowley, MA: Newbury House.

Long, M. H. a Sato, C.J. 1984. Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. In: Davies, A, Criper, C. a Howatt, A.P.R (Eds.), *Interlanguage*. pp.253-279. Edinburgh: Edinburgh University Press

Llywodraeth Cymru. 2017. *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr* [ar-lein]. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael:  
<https://llyw.cymru/cymraeg-2050-strategaeth-y-gymraeg>  
[Gwelwyd: Chwefror 8 2019]

Llywodraeth Cymru. 2008. *Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol* [ar-lein]. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael:  
<https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-cymru-2008/fframwaith-llythrennedd-a-rhifedd-cenedlaethol-fersiwn-cwricwlwm-cymru-2008>  
[Gwelwyd: Chwefror 28 2019]

Mac Giolla Chríost, D. *et al.* 2012. *Welsh For Adults Teaching and Learning Approaches, Methodologies and Resources: A Comprehensive Research Study and Critical Review of the Way Forward*. [Project Report]. Cardiff: Welsh Government, p.46. Available at:  
<http://www.cardiff.ac.uk/welsh/resources/FINAL%20W...>

Macaro, E. 2000a. Issues in target language teaching. In: K. Field, (Gol). *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. pp.171–189. Abingdon: Routledge.

Macaro, E. 2000b. *Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy*. New York: Springer

Macaro, E. 1997. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters

MacKain, *et al.* 1981. Categorical Perception of English /r/ and /l/ by Japanese bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 2, pp.369-390

Mason, R., Carlson, J. E., & Tourangeau, R. 1994. Contrast effects and subtraction in part-whole questions. *Public Opinion Quarterly*, 58(4), pp.569–578. <https://doi.org/10.1086/269448>

McCusker, K. and Gunaydin, S., 2015. *Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research*. *Perfusion*. 30(7), pp.537-542

McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold

Medgyes, Péter 1994 *The Non-native Teacher*. Bridgend: Swan Communication Ltd.

Meiring, L. and Norman, N. 2002. Back on target: repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. *The Language Learning Journal*, Winter 2002, No. 26, pp.27-35

Mertens, D.M., 2014. *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage.

Mertler, C. A. 2002. Using standardized test data to guide instruction and intervention. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 470589). Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470589.pdf>

Mertler, C.A. and Reinhart, R.V. 2016. *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation*. Abingdon: Routledge.

Mitchell, R. 1988. *Communicative Language Teaching in Practice*. London: CILTR

Mitchell, R., and Myles, F. 2004. *Second language learning theories (2<sup>nd</sup> Ed)*. London: Hodder Arnold.

Moore, P.J. 2013. *An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a-Foreign-Language Classroom*. Wily Online Library

Murakami, A. and Alexopoulou, T. 2016. L1 Influence on the Acquisition Order of English Grammatical Morphemes: A Learner Corpus Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 2016, 38, pp.365– 401. doi:10.1017/S0272263115000352

Nardi, P.M., 2018. *Doing survey research: a guide to quantitative methods*. New York: Routledge

Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Nazary, M. 2008. The Role of L1 in L2 Acquisition: Attitudes of Iranian University Students. *Novitas-ROYAL*, 2 (2), pp.138-153

Nelson, F.F. and Amayah, A.T. 2010. *Conducting a Thorough Literature Review: Is This the Most Challenging Step in the Educational Research Process?* 29th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Community and Extension Education, 26.09.2010. [academia.edu](http://academia.edu)

O'Leary, Z. 2017. *The essential guide to doing your research project*. London: Sage

Omaggio Hadley, A. 2001. *Language teaching in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle

Oppenheim, A.N. 2000. *Questionnaire Design Interviewing and Attitude Measurement*. London and New York: Bloomsbury Publishing

Padilla-Díaz, M. 2015. Phenomenology in educational qualitative research: philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), pp.101-110

Paulhus, D. 1984. Two-Component Models of Socially Desirable Responding. *Journal of Personality and Social Psychology*. March  
DOI: 10.1037/0022-3514.46.3.598

Peter, J. P. 1979. Reliability: A review of psychometric basics and recent marketing practices. *Journal of Marketing Research*, 16. pp.6-17

Phillipson, R. 2018. Linguistic Imperialism. Published online: Dec 14, 2018  
DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2  
Viewed November 20, 2019

Prodromou, L. 2002. The Role of the Mother Tongue in the Classroom. *IATEFL ISSUES* April-May. pp.6-8

Prosser, Helen a Parry, Nia 2003. Dosbarth Nos. Uned Iaith Genedlaethol Cymru, CBAC

Qian X., Tian G., Wang Q. 2009. *Codeswitching on the primary EFL classroom in China – two case studies*. Available online at: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Qureshi, M.N., Kadilar, C., Noor Ul Amin, M. and Hanif, M. 2018. Rare and clustered population estimation using the adaptive cluster sampling with some robust measures. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, pp.1-14

Rees, Chris. 2000. *Cyflwyno'r Gymraeg: llawlyfr i diwtoriaid iaith*. Jones, Christine (Gol). Llandysul: Gomer

Rees, Chris. 1975. *Cwrs Wlpan*. Prifysgol Cymru [wedi'i gyhoeddi'n fewnol]

Rees, Iwan Wyn a Morris, Jonathan. 2018. Astudiaeth o ganfyddiadau tiwtoriaid Cymraeg i Oedolion o anawsterau ynganu ymhlith dysgwyr yr iaith. *Gwerddon* 27. 39-66. Ar gael: [www.gwerddon.cymru/cy/rhifynnau/rhifyn27/erthygl3/](http://www.gwerddon.cymru/cy/rhifynnau/rhifyn27/erthygl3/)

Richards, J. C. and Schmidt, R. 2002. *Dictionary of language teaching and applied linguistics (3<sup>rd</sup> Ed.)*. London: Longman.

[Rolin-Ianziti, Jeanne](#) and [Brownlie, Siobhan](#). 2002. Teacher Use of Learners' Native Language in the Foreign Language Classroom. *Canadian Modern Language Review – Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 58 3: pp.402-426

Rost, M. 2005. L2 Listening. In: E. Hinkel (Ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. (1<sup>st</sup> Ed)*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, pp.503-527

Ryan, G. 2018. Introduction to positivism, interpretivism and critical theory. *Nurse Researcher*, 25(4), pp.14-20

- Sah, P. K. 2017. Using the First Language (L1) as a Resource in EFL Classrooms: Nepalese University Teachers' and Students' Perspectives. *Journal of Nelta, Vol 22 No. 1-2*
- Saunders, M.N.K., Lewis, P., Thornhill, A. and Bristow, A., 2015. Understanding research philosophy and approaches to theory development. In: Saunders, M. N. K., Lewis, P. a Thornhill, A. (Eds.) *Research Methods for Business Students*. Harlow: Pearson Education, pp.122–161
- Schmidt, R.W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics 11*, pp.129–58
- Schuman, H. and Presser, S. 1996. [\*Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording, and Context\*](#). London: Sage Publications ISBN 10: [0761903593](#) ISBN 13: [9780761903598](#)
- Schwarz, Norbert; Bless, Herbert; Strack, Fritz; Klumpp, Gisela; Rittenauer-Schatka, Helga; Simons, Annette. 1991. Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology. 61 (2)*: pp.195–202
- Schweers, C. 1999. Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum, 37*, pp.6-13
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10*, pp.209-241.  
Published Online: 23.11.2009 <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Singleton, D. 1989. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Skinner, B.F. 1959. Verbal Behavior. "Chapter 1: A Functional Analysis of Verbal Behavior". Acton, MA: Copley Publishing Group. [ISBN](#) 978-1-58390-021-5.
- Song, Y. and Andrews, S. 2008. *The L1 in L2 Learning - Teachers' Beliefs and Practices*. LINCOM Studies in Language Acquisition 24. Lincom GmbH
- Stables, A. and Wikeley, F. 1999. From bad to worse? Pupils' attitudes to modern foreign languages at ages 14 and 15. *The Language Learning Journal, 20*, pp.27–31. <https://doi.org/10.1080/09571739985200231>
- Stapa, S.H. and Majid, A.H.A. 2012. The use of first language in developing ideas in second language writing. *American Journal of Social Issues & Humanities, 2(3)*,



pp.148-151

Stern, H.H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Swain, M. 1993. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp.158-164

Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In: Cook, G. and Seidlhofer, B. (Eds), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Swyddfa Ystadegau Gwladol. 2013. *Cyfrifiad 2011: Ystadegau Cyflym ar gyfer Cymru, Mawrth 2011* [ar-lein]. Llundain: Y Swyddfa Ystadegau Gwladol. Ar gael: <https://cy.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/2011censusquickstatisticsforwales/2013-01-30> [Gwelwyd: Awst 2 2019]

Tang, Jinlan. 2002. Using the L1 in the English Classroom. *Forum*, vol 40, no. 1 pp.36-43. ERIC Number: EJ671630

Tomlinson, Carol A. and Strickland, Cindy A. 2005. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9-12*. Published by ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)

Tourangeau, R., Rasinski, K.A., and Bradburn, N. 1991. Measuring happiness in surveys: a test of the subtraction hypothesis. *Public Opinion Quarterly*, Vol 55, Issue 2, pp.255–266. <https://doi.org/10.1086/269256>

Tudno-Williams, Ina. 1968. *Geiriadur Dysgwyr*. Y Gyfadran Addysg, Coleg y Brifysgol Aberystwyth. Llandybie: Llyfrau'r Dryw

Turnbull, M. 2001. 'There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ...' *Canadian Modern Language Review* 57, 4: pp.531-540

Turnbull, Miles. and Dailey-O'Cain, Jennifer. (Eds). 2009. *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters

Umansky, Ilana and Dumont, Hanna, 2019. *English Learner Labelling: How English Learner Status Shapes Teacher Perceptions of Student Skills and The Moderating Role of Bilingual Instructional Settings*. Annenberg Brown University. EdWorkingPapers. DOI: 10.26300/55tz-cm58

Van Patten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.

Weschler, Robert. 1997. Uses of Japanese in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*, Vol III, No. 11, November 1997, p.1 <http://iteslj.org/>

Williams, Daniel G. 2016. *Ynghylch Amlldiwyllyannaeth* [ar-lein]. Ar gael: <https://nationtimecymrusydd.wordpress.com/2016/04/15/ynghylch-amlddiwylliannaeth/>  
[Gwelwyd: Rhagfyr 4 2019]

Zoer, H. 2009. The Methodological Potential of Translation in Second-Language Acquisition: ReEvaluating Translation as a Teaching Tool. In: A. Witte, A., Harden, T. and Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds). *Translation in Second Language Learning and Teaching*, pp.31–51. Oxford: Peter Lang

## **ATODIADAU**

Atodiad 1

### **Defnyddio'r Saesneg yn y Dosbarth Cymraeg Ail Iaith - Holiadur i Diwtoriaid**

#### **Nod y prosiect**

Nod y prosiect hwn yw ymchwilio i ddefnydd o'r Saesneg mewn dosbarthiadau Cymraeg ail iaith i oedolion. Bwriedir darganfod a oes rôl i'r iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth ail iaith; a yw defnyddio'r Saesneg yn hwyluso neu'n rhwystro caffael y Gymraeg? Gofynnir i diwtoriaid ateb cwestiynau – y rhan fwyaf ohonynt yn rhai aml-ddewis – am eu defnydd nhw o'r Saesneg yn yr ystafell ddysgu, ac am eu barn nhw ynglŷn â defnyddio iaith gyffredin y myfyrwyr wrth geisio trosglwyddo'r iaith darged.

\*Noder nad yw'r ymchwil hwn yn cael ei weinyddu gan Cymraeg i Oedolion na'r Ganolfan Dysgu Cymraeg Genedlaethol, ac nid yw'r data at unrhyw ddibenion llunio polisiau dulliau dysgu Cymraeg i Oedolion. Ymchwil myfyrwraig unigol yw hwn.

Bydd eich atebion i gyd yn anhysbys - ni ofynnir ichi roi'ch enw neu'ch manylion cyswllt. Mae'ch cyfraniad yn wirfoddol. Gallwch dynnu'n ôl o'r ymchwil ar unrhyw adeg ac am unrhyw reswm.

Drwy lenwi'r holiadur hwn, yr ydych yn cydsynio i gymryd rhan yn y prosiect ymchwil hwn. Yr ydych yn deall bod cymryd rhan yn wirfoddol ac y gallwch dynnu yn ôl ar unrhyw adeg. Yr ydych yn deall eich bod yn rhydd i ofyn unrhyw gwestiynau am y prosiect ar unrhyw

adeg. Yr ydych yn deall y caiff unrhyw wybodaeth a roddir gennych ei dal yn unol â Deddf Diogelu Data 1998. Yr ydych yn deall y bydd yr ymchwilyr yn gwneud pob ymdrech i sicrhau cyfrinachedd wrth ymdrin â'ch sylwadau, oni nodir yn wahanol, ond y gallwch gysylltu â'r tîm ymchwil i ofyn iddynt hepgor o'r adroddiadau terfynol unrhyw wybodaeth a roddwyd gennych.

Dylai'r holiadur gymryd 5-10 munud i'w gwblhau.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch ag Anna Loh, Ygol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Adeilad John Percival, Rhodfa Colum, Caerdydd, CF10 3EU  
LohA@caerdydd.ac.uk.

Os bydd gennych unrhyw bryderon am yr ymchwil neu sut mae'n cael ei gynnal, cysylltwch â Dr Jonathan Morris, Swyddog Moeseg Ymchwil Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd drwy e-bost ([morrisj17@caerdydd.ac.uk](mailto:morrisj17@caerdydd.ac.uk)) neu dros y ffôn (029 208 75394).

Diolch yn fawr iawn am eich cymorth gyda'r gwaith.

## Gwybodaeth Gefndirol

1. Gwryw / Benyw
2. Oed
  - 16-19
  - 20-24
  - 25-30
  - 31-35
  - 36-50
  - 51-60
  - 61-70
  - 70+
3. Sut byddech chi'n disgrifio'ch hunaniaeth genedlaethol? Nodwch bob un sy'n berthnasol.
  - Cymreig
  - Seisnig
  - Albanaidd
  - Gwyddelig
  - Prydeinig
  - Arall
4. Ers sawl blwyddyn rydych chi'n diwtor Cymraeg?
  - Llai na blwyddyn
  - 1-3 blynedd
  - 4-10 mlynedd
  - dros 10 mlynedd
5. I ba ddarparwr rydych chi wedi gweithio? Nodwch bob un sy'n berthnasol.
  - Coleg Gwent
  - Prifysgol Abertawe
  - Prifysgol Aberystwyth
  - Prifysgol Bangor
  - Prifysgol Caerdydd
  - Prifysgol De Cymru
  - Arall
6. Ydych chi'n meddu ar y cymwysterau dysgu canlynol? Nodwch bob un sydd gennych:

Cymhwyster Cenedlaethol i Diwtoriaid Cymraeg i Oedolion

Tystysgrif Addysg i Raddedigion

Gradd Addysgu

Diploma Addysgu

Arall

7. Beth yw'r cymhwyster uchaf sydd gennych?

Doethuriaeth (PhD)

Gradd Feistr (e.e. MA)

Gradd (e.e. BA, BSc)

Safon Uwch

TGAU / Lefel O

8. Beth yw'r cymhwyster uchaf sydd gennych yn y Gymraeg?

Doethuriaeth (PhD)

Gradd Feistr (e.e. MA)

Gradd (e.e. BA, BSc)

Safon Uwch

TGAU / Lefel O

9. Pa fath o gontract sydd gennych?

Amser llawn

Rhan amser

Cysylltiol

Arall

10. Ar ba gyrsiau / lefelau rydych chi wedi addysgu? Nodwch bob sun sy'n berthnasol.

Lefel Cyn-fynediad

Lefel Mynediad

Lefel Sylfaen

Lefel Canolradd

Lefel Uwch

Lefel Gloywi

Cyrsiau Wlpan

Cyrsiau Preswyl

Cyrsiau Cyfunol

Arall. Nodwch

11. Oes profiad gennych o addysgu ieithoedd eraill? Nodwch bob un sy'n berthnasol.

Oes, profiad o addysgu ar gyrsiau Saesneg fel ail iaith, e.e. TEFL.

Oes, iaith fodern arall. Pa un?

Oes iaith leiafrifol arall. Pa un?

Arall.

Nac oes.

12. Sut rydych chi wedi caffael y Gymraeg?

Ar yr aelwyd yn blentyn bach.

Pan es i i'r ysgol.

Fel oedolyn.

Arall.

13. Ymhle cawsoch chi eich magu?

Mae'r adran hon yn gofyn am eich barn ar ddefnyddio'r Saesneg ym maes Cymraeg i Oedolion. I ba raddau ydych chi'n cytuno â'r gosodiadau canlynol? Nodwch eich ateb gan ddewis o'r canlynol:

1= Anghytuno'n llwyr

2= Anghytuno

3= Ddim yn Cytuno nac yn anghytuno

4 = Cytuno

5 = Cytuno'n llwyr

1. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Mynediad.

1-5

2. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Sylfaen.

1-5

3. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Canolradd.

1-5

4. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Uwch.

1-5

5. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg ar lefel Hyfedredd.

1-5

6. Dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau.

1-5

7. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg er mwyn ymlacio'r myfyrwyr.

1-5

8. Mae angen diosg y Saesneg ar ôl pwynt penodol.

1-5

9. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg er mwyn meithrin perthynas â'r myfyrwyr.

1-5

10. Bydd y myfyrwyr, gan amlaf, yn siarad Saesneg â'i gilydd.

1-5

11. Bydd y myfyrwyr, gan amlaf, yn siarad Saesneg â'r tiwtor.

1-5

12. Dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr.

1-5

13. Mae'n iawn esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth yn Saesneg.

1-5

14. Mae'n iawn cyfieithu geirfa newydd i'r Saesneg.

1-5

15. Mae'n iawn cyfieithu i'r Saesneg wrth gyflwyno patrymau a chystrawennau'r wers.

1-5

16. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg wrth ymarfer defnyddio brawddegau ac ymadroddion.

1-5

17. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg wrth roi cyfarwyddiadau.

1-5

18. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg wrth roi awgrymiadau ar sut mae dysgu'n fwy effeithiol.

1-5

19. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg wrth sgwrsio'n anffurfiol â'r myfyrwyr.

1-5

20. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg er mwyn esbonio trefn y wers, neu er mwyn rheoli'r dosbarth.

1-5

21. Mae'n iawn defnyddio'r Saesneg wrth sylwi nad yw'r dysgwyr wedi deall yn iawn.

1-5

22. Mae'n iawn defnyddio'r defnyddio'r technegau canlynol sy'n dibynnu ar y Saesneg yn y dosbarth / fel gwaith cartref?

Dril cyfieithu 1-5

Ymarferion Cyfieithu llafar 1-5

Ymarferion Cyfieithu Ysgrifenedig 1-5



Gwaith geiriadur 1-5

Profion geirfa 1-5

Darnau Darllen Cyfochrog Cymraeg a Saesneg 1-5

23. Rydw i'n teimlo'n euog wrth ddefnyddio'r Saesneg.

1-5

24. Rydw i'n teimlo'n ansicr faint o Saesneg sy'n briodol yn yr ystafell ddosbarth.

1-5

25. Rydw i'n teimlo'n ansicr pryd mae defnyddio'r Saesneg.

1-5

26. Mae'r dysgwyr yn dysgu'n well gydag ychydig o Saesneg.

1-5

27. Mae dosbarth uniaith Gymraeg yn dangos arfer dda.

1-5

28. Mae defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth yn helpu'r dysgwyr i ddysgu'r Gymraeg.

1-5

29. Mae'n braf bod mewn dosbarth uniaith Gymraeg.

1-5

30. Mae'r Saesneg yn drysu'r dysgwyr.

1-5

31. Ces i fy hyfforddi i ddefnyddio'r iaith darged yn unig.

1-5

32. Mae siarad Saesneg yn gwastraffu amser prin y dosbarth.

1-5

33. Yn fras, pa ganran o'ch gwers chi ar lefel Mynediad fydd yn Saesneg fel arfer?

Dim

Hyd at 10%

Hyd at 25%

Hyd at 50%

Dros 50%

34. Yn fras, pa ganran o'ch gwers chi ar lefel Sylfaen fydd yn Saesneg fel arfer?

Dim

Hyd at 10%

Hyd at 25%

Hyd at 50%

Dros 50%

35. Yn fras, pa ganran o'ch gwers chi ar lefel Canolradd fydd yn Saesneg fel arfer?

Dim

Hyd at 10%

Hyd at 25%

Hyd at 50%

Dros 50%

36. Yn fras, pa ganran o'ch gwers chi ar lefel Uwch fydd yn Saesneg fel arfer?

Dim

Hyd at 10%

Hyd at 25%

Hyd at 50%

Dros 50%

37. Yn fras, pa ganran o'ch gwers chi ar lefel Hyfedredd fydd yn Saesneg fel arfer?

Dim

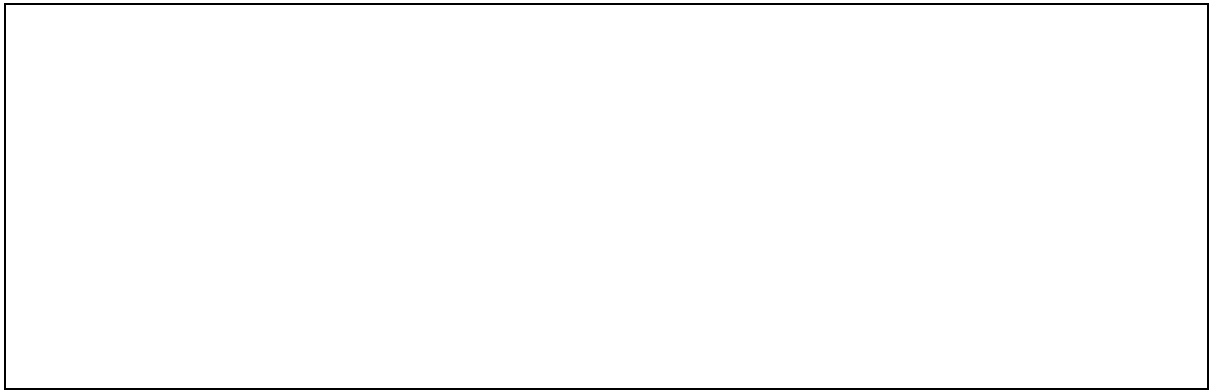
Hyd at 10%

Hyd at 25%

Hyd at 50%

Dros 50%

Unrhyw Sylwadau pellach ar unrhyw beth penodol



## **Defnyddio'r Saesneg yn y Dosbarth Cymraeg Ail Iaith - Holiadur i Fyfyrrwyr**

### **Nod y Prosiect**

Nod y prosiect hwn yw ymchwilio i ddefnydd o'r Saesneg mewn dosbarthiadau Cymraeg ail iaith i oedolion. Bwriedir darganfod a oes rôl i'r iaith gyntaf yn yr ystafell ddosbarth ail iaith; a yw defnyddio'r Saesneg yn hwyluso neu'n rhwystro caffael y Gymraeg? Gofynnir i fyfyrwyr ateb cwestiynau – y rhan fwyaf ohonynt yn rhai aml-ddewis – am ddefnydd y Tiwtor a'r myfyrwyr o'r Saesneg yn yr ystafell ddysgu, ac am eu barn nhw ynglŷn â defnyddio iaith gyffredin y myfyrwyr wrth geisio caffael yr iaith darged.

\*Noder nad yw'r ymchwil hwn yn cael ei weinyddu gan Cymraeg i Oedolion na'r Ganolfan Dysgu Cymraeg Genedlaethol, ac nid yw'r data at unrhyw ddibenion llunio polisiau dulliau dysgu Cymraeg i Oedolion. Ymchwil myfyrwraig unigol yw hwn.

Bydd eich atebion i gyd yn anhysbys - ni ofynnir ichi roi'ch enw neu'ch manylion cyswllt. Mae'ch cyfraniad yn wirfoddol. Gallwch dynnu'n ôl o'r ymchwil ar unrhyw adeg ac am unrhyw reswm.

Drwy lenwi'r holiadur hwn, yr wyf yn cydsynio i gymryd rhan yn y prosiect ymchwil hwn. Yr wyf yn deall bod cymryd rhan yn wirfoddol ac y gallaf dynnu yn ôl ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall fy mod yn rhydd i ofyn unrhyw gwestiynau am y prosiect ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall y caiff unrhyw wybodaeth a roddir gennyf ei dal yn unol â Deddf Diogelu Data 1998. Yr wyf yn deall y bydd yr ymchwilwyr yn gwneud pob ymdrech i sicrhau cyfrinachedd wrth ymdrin â'm sylwadau, oni nodir yn wahanol, ond y gallaf gysylltu â'r tîm ymchwil i ofyn iddynt hepgor o'r adroddiadau terfynol unrhyw wybodaeth a roddwyd gennyf.

Dylai'r holiadur gymryd 5-10 munud i'w gwblhau.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch ag Anna Loh, Ygol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Adeilad John Percival, Rhodfa Colum, Caerdydd, CF10 3EU [LohA@caerdydd.ac.uk](mailto:LohA@caerdydd.ac.uk).

Os bydd gennych unrhyw bryderon am yr ymchwil neu sut mae'n cael ei gynnal, cysylltwch â Dr Jonathan Morris, Swyddog Moeseg Ymchwil Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd drwy e-bost ([morrisj17@caerdydd.ac.uk](mailto:morrisj17@caerdydd.ac.uk)) neu dros y ffôn (029 208 75394).

Diolch yn fawr iawn am eich cymorth gyda'r gwaith.

## Gwybodaeth Gefndirol

1. Gwryw / Benyw

2. Oed

16-19

20-24

25-30

31-35

36-50

51-60

61-70

70+

3. Sut byddech chi'n disgrifio'ch hunaniaeth genedlaethol? Nodwch bob un sy'n berthnasol.

Cymreig

Seisnig

Albanaidd

Gwyddelig

Prydeinig

Arall.

4. Beth yw lefel eich cwrs cyfredol?

Cyn-fynediad

Mynediad

Sylfaen

Canolradd

Uwch

Hyfedredd

5. Ydych chi wedi dilyn un o'r cyrsiau canlynol yn y gorffennol? Nodwch bob un sy'n berthnasol.

Cwrs CBAC

Cwrs Cymraeg i'r Teulu

Cwrs Cyfarch

Cwrs Cymraeg yn y Gweithle

Sadwrn Siarad  
Cwrs Wlpan  
Cwrs Dysgu Cyfunol  
Cwrs Preswyl  
Siawns am Sgwrs  
Arall. Noder

6. Ers faint o flynyddoedd rydych chi'n dysgu'r Gymraeg?

Llai na blwyddyn  
1-3 blynedd  
4-10 mlynedd  
dros 10 mlynedd

7. Pam dechreuoch chi ddysgu'r Gymraeg? Nodwch bob un sy'n berthnasol.

Er mwyn siarad â'r teulu a chyda ffrindiau.  
Er mwyn gwella fy CV.  
Achos mai Cymro / Cymraes ydw i.  
Er mwyn dysgu rhagor am iaith a diwylliant Cymru.  
Ar gyfer y gweithle.  
Er mwyn gwella sgiliau darllen yn y Gymraeg.  
Er mwyn gwella sgiliau ysgrifennu yn y Gymraeg.  
Arall. Noder

8. Beth yw'r cymhwyster uchaf sydd gennych?

Doethuriaeth (PhD)  
Gradd Feistr (e.e. MA)  
Gradd (e.e. BA, BSc)  
Safon Uwch  
TGAU / Lefel O  
Dim un

9. Oes profiad gennych o ddysgu ieithoedd eraill? Nodwch bob un sy'n berthnasol.

Oes, profiad o ddysgu Saesneg fel ail iaith, e.e. TEFL.  
Oes, iaith fodern arall. Pa un?

Oes iaith leiafrifol arall. Pa un?

Arall. Noder

Nac oes.

Mae'r adran hon yn gofyn am eich barn ar ddefnyddio'r Saesneg ym maes Cymraeg i Oedolion. I ba raddau rydych chi'n cytuno â'r gosodiadau canlynol? Nodwch eich ateb gan ddewis o'r canlynol:

1= Anghytuno'n llwyr

2= Anghytuno

3= Ddim yn Cytuno nac yn anghytuno

4 = Cytuno

5 = Cytuno'n llwyr

10. Dylid defnyddio llai a llai o'r Saesneg wrth symud i fyny'r lefelau.

1-5

11. Mae defnyddio'r Saesneg yn helpu'r myfyrwyr i ymlacio.

1-5

12. Mae defnyddio'r Saesneg yn helpu meithrin perthynas â'r tiwtor a'r myfyrwyr eraill.

1-5

13. Bydd y myfyrwyr, gan amlaf, yn siarad Saesneg â'i gilydd.

1-5

14. Bydd y myfyrwyr, gan amlaf, yn siarad Saesneg â'r tiwtor.

1-5

15. Dylid ceisio gwahardd y Saesneg o'r dosbarth yn llwyr.

1-5

16. Mae'n iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg i esbonio pwyntiau gramadegol cymhleth.

1-5

17. Mae'n iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg i esbonio geirfa newydd.

1-5

18. Mae'n iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg wrth roi cyfarwyddiadau.

1-5

19. Mae'n iawn i'r tiwtor sgwrsio'n anffurfiol 'r myfyrwyr yn Saesneg.

1-5

20. Mae'n iawn i'r tiwtor ddefnyddio'r Saesneg os nad yw'r myfyrwyr wedi deall yn iawn.

1-5



21. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg wrth sgwrsio'n anffurfiol â'i gilydd yn y dosbarth.  
1-5
22. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg wrth sgwrsio'n anffurfiol â'r tiwtor yn y dosbarth.  
1-5
23. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg er mwyn trafod tasg gyda phartner / mewn grŵp.  
1-5
24. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant wedi deall rhywbeth.  
1-5
25. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg wrth feddwl ar goedd.  
1-5
26. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant yn gwybod sut mae dweud rhywbeth yn Saesneg.  
1-5
27. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan na fyddant yn siŵr sut mae ynganu'r Gymraeg.  
1-5
28. Mae'n iawn i'r myfyrwyr ddefnyddio'r Saesneg pan fydd hynny'n arbed amser.  
1-5
29. Mae defnyddio'r Saesneg yn fy helpu i deimlo'n gartrefol yn y dosbarth.  
1-5
30. Mae defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth yn fy helpu i wneud ffrindiau gyda'r myfyrwyr eraill.  
1-5
31. Rydw i'n hoffi sgwrsio'n anffurfiol yn Saesneg.  
1-5
32. Mae'r Saesneg yn rhoi sicrwydd i fi pan na fyddaf yn deall rhywbeth.  
1-5
33. Mae'n well gyda fi ddosbarth uniaith Gymraeg.  
1-5
34. Mae'n well gyda fi ddeunyddiau uniaith Gymraeg.  
1-5

35. Mae defnyddio Cymraeg yn unig yn fy nrysu.

1-5

36. Dydw i ddim eisiau siarad Saesneg yn y dosbarth.

1-5

37. Dydw i ddim eisiau i'r tiwtor siarad Saesneg yn y dosbarth.

1-5

38. Dylid gwahardd y Saesneg o'r dosbarth Cymraeg.

1-5

39. Mae defnyddio'r Saesneg yn y dosbarth yn rhwystr wrth ddysgu'r Gymraeg.

1-5

40. Yn fras, pa ganran o'r wers fydd fel arfer yn Saesneg?

- i. Dim
- ii. Hyd at 10%
- iii. Hyd at 25%
- iv. Hyd at 50%
- v. Dros 50%

Unrhyw sylwadau pellach ar unrhyw beth penodol

### Atodiad 3

#### Canllawiau Cymhwyster Cymraeg i Oedolion

Faint o'r famiaith (Saesneg fel arfer yn achos y dosbarth Cymraeg yng Nghymru) dylid ei defnyddio?

Yn hanesyddol mae dau draddodiad wedi bod – 'yr un a gred fod y famiaith yn gwbl greiddiol i ddysgu effeithiol, a'r traddodiad sy'n ymdrechu i'w hosgoi gyhyd ag y bo modd. (Geraint Wyn Jones; Agweddau ar Ddysgu Iaith). Ym maes Cymraeg i Oedolion clywir sôn trwy'r amser am 'iaith darged' (yr iaith mae'r tiwtor am ei throsglwyddo) ac 'iaith achlysurol' (gorchmynion, brawddegau cyfarwydd syml).

Trwy ddefnyddio'r rhain mae modd osgoi gormod o'r famiaith (Saesneg) ond a ddylid ei gwahardd yn gyfan gwbl ?

Yn Wlpan gwreiddiol Chris Rees yr oedd Uned 15 (sef chwarter ffordd trwy'r cwrs) yn rhyw fath o garreg filltir ieithyddol. Ar ôl yr uned honno ni fyddai'r tiwtor (neu'r dysgwyr) yn defnyddio Saesneg. Fodd bynnag, nid rheol gwbl haearnaidd oedd hi fel yr esboniwyd yn neialog yr uned. Byddai'r tiwtor, pe bai gwir angen, yn defnyddio 'ambell i air' er mwyn 'esbonio' rhai pethau.

Mae'n naturiol i diwtoriaid ddefnyddio'r iaith darged gymaint â phosib, yn arbennig tiwtoriaid iaith leiafrifol, yn lle'r famiaith. Heb os mae hyn yn ddealladwy ac ar y cyfan yn gadarnhaol iawn. Ond gallai defnyddio'r iaith darged yn unig olygu nad yw dysgwyr yn deall yn iawn bob tro ac o ganlyniad efallai'n rhoi'r gorau i'r cwrs.

Felly beth yw'r polisi gorau ? Yn ôl Atkinson (1987) mae polisi o 95% o'r iaith darged a 5% o'r famiaith yn fwy effeithiol ar y lefelau cychwynnol na defnyddio'r iaith darged yn unig. Mae defnyddio cwestiynau fel 'Beth yw 'hospital' yn Gymraeg ?' neu 'Beth yw ysbyty yn

Saesneg?’ yn ffordd o ganiatáu defnydd o’r famiaith i esbonio heb yr angen i ddefnyddio deunyddiau gweledol, meim ayyb . Mae hefyd yn llawer cyflymach a diamwys.

Mae defnydd o’r famiaith yn bwnc llosg ymhlith athrawon iaith led led y byd. Gwnaethpwyd ymchwil gan Schweers (1999) o fewn dosbarth Saesneg gyda dysgwyr uniaith Sbaeneg ym Mhuerto Rico. Dywedodd dros 80% ohonynt fod defnyddio’r famiaith fwyaf defnyddiol wrth esbonio cysyniadau anodd; pryd roedden nhw’n teimlo ‘ar goll’; er mwyn teimlo’n fwy hyderus a chyfforddus; er mwyn gwirio dealltwriaeth ac i ddiffinio eitemau geirfaol newydd. Gwelwyd yn ymchwil gan Prodromou (2002) ar 300 o ddysgwyr Saesneg yng Ngwlad Groeg bod 53% o ddechreuwr a 66% o ddysgwyr canolradd yn credu y dylai dysgwyr a thiwtoriaid ddefnyddio’r famiaith tra roedd lleiafrif o’r dysgwyr safon uwch yn cytuno â hynny. Casgliad Prodromou oedd mwyaf mae dysgwyr yn ei ddysgu, lleiaf dibynnol maen nhw ar y famiaith.

Synnwyr cyffredin piau hi a bydd pob dosbarth yn wahanol. Gwaith tiwtor yw sicrhau bod dysgwyr yn ymwybodol faint maen nhw’n gallu ei ddweud/gyfleu gyda’r iaith ‘gyfyngedig’ sydd ganddynt. Mae’n werth egluro y dylai dysgwyr ganolbwyntio ar ddweud beth maen nhw’n gallu ddweud yn Gymraeg yn hytrach na cheisio cyfieithu beth hofffen nhw fod wedi dweud tasen nhw’n defnyddio eu mamiaith.

Trwy ddefnyddio iaith seml sydd o fewn ystod ieithyddol y dysgwyr mae modd annog a chynnal gwaith cyfathrebol ystyrllon ac estynedig.

Fel dywedodd yr Athro Pitt Corder:

‘Mothers and native speakers do not revert to using what I have called a simple grammatical system (wrth siarad â babanod a dysgwyr)... The grammatical system they use is the full complex adult target language. It is their way of using it that is simplified. They restrict the range of their discourse, the topics selected, etc...These simplifications, let me insist, are rhetorical not grammatical...they also make other adjustments, such as shortening their utterances, slowing the tempo of speech....and above all doing a great deal of total or partial

repetition and rephrasing. But perhaps the most important feature of mother-talk is close relevance to situation...Mother-talk is highly contextualised.'

Dylid defnyddio'r Gymraeg mor aml â phosib ond mae'n hynod bwysig i ni fynd â'r dysgwyr gyda ni fel petai yn hytrach na'u gorfodi. Gellid dod i gytundeb rhwng y tiwtor â'r grŵp wrth eu harwain trwy'r Cynlluniau Dysgu Unigol ar ddechrau'r cwrs. Trwy godi eu hymwybyddiaeth o bwysigrwydd cyfathrebu yn y Gymraeg dylid bod yn bosibl sicrhau mai trwy gyfrwng y Gymraeg yw rhan fwyaf helaeth gwersi ar unrhyw lefel.

Bydd darparwr eich dosbarth yn egluro os oes ganddynt unrhyw bolisi ynglŷn â defnydd o'r Gymraeg.