

**Ymagwedd egwyddorol at ddatblygu deunyddiau ar-lein
i ddysgwyr Cymraeg i Oedolion**

Traethawd a gyflwynir i fodloni'n rhannol ofynion
gradd *Philosophiae Doctor* Prifysgol Caerdydd

2015

Jennifer Needs

Crynodeb

Yn y traethawd hwn, trafodir prosiect doethurol a chanddo ddau brif nod, sef: (1) cynhyrchu cyfres o adnoddau dysgu Cymraeg ar-lein yn arbennig ar gyfer Canolfan Iaith a Threftadaeth Cymru Nant Gwrtheyrn; a (2) ymchwilio i ac ysgrifennu traethawd ymchwil mewn maes cysylltiedig. Penderfynais gyfuno'r ddwy elfen, a defnyddio theori ac ymchwil fel sail ar gyfer y dasg greadigol. Fy ngobaith oedd dangos ymagwedd egwyddorol tuag at ddatblygu adnoddau e-ddysgu newydd, ac ysbrydoli eraill i wneud yr un fath yn y dyfodol, yn enwedig yng ngoleuni galwad diweddar Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 182) i ymarferwyr ym maes Cymraeg i Oedolion rannu 'ymarfer da'.

Mae allbynnau'r Ddoethuriaeth hon yn gwneud dau brif gyfraniad at y maes. Y cyntaf o'r rhain yw'r gyfres o adnoddau e-ddysgu unigryw o'r enw *e-nant* a fydd yn dechrau cael traweffaith yn syth ar ddysgwyr sy'n mynychu cyrsiau lefel Mynediad yn Nant Gwrtheyrn o nawr ymlaen. Ar ben hynny, mae'r traethawd hwn yn dangos yn glir sut y gellir seilio datblygiad deunyddiau dysgu newydd ar egwyddorion ymchwil. Bydd hwn yn adnodd defnyddiol iawn i awduron deunyddiau'r dyfodol, oherwydd ei fod yn darparu enghreifftiau clir o'r byd go iawn o sut mae rhoi cysyniadau theoretig ar waith yn ymarferol.

Drwy ymgymryd ag ymchwil cyfrwng Cymraeg, yr wyf hefyd yn gwneud trydydd cyfraniad, sef hwyluso trafodaeth o bynciau tebyg drwy'r Gymraeg yn y dyfodol, a chyfrannu at godi statws y Gymraeg fel iaith academiaidd – un o amcanion strategol Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010). Casglwyd rhestr o dermau perthnasol i feysydd Caffael Ail Iaith a Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur, y bydd ymchwilwyr y dyfodol yn gallu cyfeirio ati'n hawdd, a bathwyd sawl term newydd, er mwyn galluogi trafodaeth o gysyniadau nad ydynt erioed wedi'u trafod yn y Gymraeg o'r blaen.

Datganiadau

DATGANIAD

Ni chafodd y gwaith hwn ei gyflwyno'n sylweddol ar gyfer unrhyw radd neu ddyfarniad arall yn y brifysgol hon neu unrhyw brifysgol neu fan dysgu arall, ac nid yw'n cael ei gyflwyno ar yr un pryd mewn ymgeisiaeth ar gyfer unrhyw radd neu ddyfarniad arall.

Llofnod (ymgeisydd) Dyddiad

GOSODIAD 1

Mae'r traethawd ymchwil hwn yn cael ei gyflwyno i gyflawni'n rhannol ofynion gradd PhD.

Llofnod (ymgeisydd) Dyddiad

GOSODIAD 2

Mae'r traethawd hwn yn ganlyniad fy ngwaith/ymchwiliad annibynnol fy hun, oni ddywedir fel arall.

Caiff ffynonellau eraill eu cydnabod gan gyfeiriadau eglur. Fy syniadau i yw'r syniadau a fynegir.

Llofnod (ymgeisydd) Dyddiad

GOSODIAD 3

Rhoddaf fy nghaniatâd drwy hyn i'm traethawd, os caiff ei dderbyn, fod ar gael ar-lein yn ystorfa Mynediad Agored y Brifysgol ac ar gyfer benthyca rhwng llyfrgelloedd, ac i'r teitl a chrynodeb fod ar gael i sefydliadau allanol.

Llofnod (ymgeisydd) Dyddiad

Coffa

“Beth wnaethoch chi dros y Gymraeg heddiw?”

Er cof am
Yr Athro Joshua A. Fishman,
a fu farw ym mlwyddyn cyflwyno’r traethawd hwn.

Pan oedd Joshua Fishman a’i chwaer yn blant, byddai eu tad yn gofyn iddynt bob dydd “beth wnaethoch chi dros yr Iddew-Almaeneg heddiw?”. Fe’m hysbrydolwyd i weithio ar brosiectau Cymraeg ar ôl astudio ffyrdd o amddiffyn a chynnal ieithoedd llai eu defnydd ar gyfer fy ngradd Meistr. Roedd gwaith Fishman yn rhan hanfodol o’r astudiaethau hyn, ac yr wyf yn ddyledus iddo am ei gyfraniad diarwybod i’m dewis gyrfa. Hoffwn wneud rhywbeth cadarnhaol dros y Gymraeg, a gobeithiaf y bydd allbynnau’r gwaith doethurol hwn, yn eu tro, yn ysbrydoli eraill i wneud yr un fath.

Diolchiadau

Hoffwn ddiolch yn y lle cyntaf i raglen KESS* am ddarparu'r cyfle i ymgymryd â'r Ddoethuriaeth hon. Mae hi wedi bod yn ffrainc cyd-weithio â Nant Gwrtheyrn, a gallu manteisio ar yr holl gyfleoedd ychwanegol y mae rhaglen KESS yn eu darparu ar ben y profiad doethurol arferol.

Rwyf yn ddiolchgar y tu hwnt i'm goruchwylwyr, Yr Athro Colin Williams, Dr Adrian Price, a Pegi Talfryn, am rannu eu harbenigedd â mi ac am yr oriau o gymorth y maent wedi'u rhoi i'r prosiect dros y pedair blynedd ddiwethaf.

Diolch, hefyd, i Fwrdd Ymddiriedolaeth Nant Gwrtheyrn, ynghyd â staff Nant Gwrtheyrn am fy nghrosawu a'm cynorthwyo yn ystod pob ymweliad i Nant Gwrtheyrn. Hoffwn ddiolch i ddysgwyr Nant Gwrtheyrn hefyd am gymryd rhan yn y gwaith maes a ffurfiodd rhan o'r prosiect hwn.

Diolchiadau i staff Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, am eu cymorth drwy gydol fy nghyfnod doethurol, ac i staff KESS ym Mhrifysgol Caerdydd a Phrifysgol Bangor am redeg y rhaglen ac am drefnu cyfleoedd unigryw ar gyfer datblygu sgiliau. Diolch, hefyd, i Goleg Graddedigion y Brifysgol am y rhaglen hyfforddiant gynhwysfawr a gynigir i fyfyrwyr ymchwil Prifysgol Caerdydd.

Diolch i'm cyd-weithwyr ym meysydd Caffael Ail Iaith/Ieithyddiaeth Gymwysedig/Cymraeg i Oedolion/e-ddysgu am drafod meysydd ein hymchwil â mi, ac am ysbrydoli nifer o syniadau ar gyfer fy ngwaith.

Rwy'n ddiolchgar iawn i'm cyd-fyfyrwyr ymchwil yn Ysgol y Gymraeg am rannu â mi nid yn unig swyddfa ond hefyd uchafbwyntiau ac isafbwyntiau'r daith ddoethurol – profiadau sydd wedi meithrin cyfeillgarwch agos.

Llawer iawn o ddiolch hefyd i'm ffrindiau eraill a'm teulu am eu balchder a'u cysur yn ôl yr angen, ac am eu cefnogaeth gyson drwy gydol y Ddoethuriaeth. Ni fyddwn i byth wedi'i chyflawni heboch chi!

* Mae Ysgoloriaethau Sgiliau Economi Gwybodaeth (KESS) yn fenter sgiliau lefel uwch i Gymru gyfan a arweinir gan Brifysgol Bangor ar ran y sector AU yng

Nghymru. Fe'i cyllidir yn rhannol gan raglen gydgyfeiriant Cronfa Gymdeithasol Ewropeaidd (ESF) Llywodraeth Cymru ar gyfer Gorllewin Cymru a'r Cymoedd.



Ysgoloriaethau Sgiliau Economi Gwybodaeth
Knowledge Economy Skills Scholarships



Rhestr o dermau ac acronymau

Cymraeg	Saesneg
adolygiad cymheiriaid	peer review
ADRh: Amgylchedd Dysgu Rhithiol	VLE: Virtual Learning Environment
Addasrwydd i'r dysgwyr*	Learner fit (Chapelle 2001)
allbwn addasedig (gweler Adran 5.2.2.5)	modified output
amlygrwydd* (h.y. pa mor hawdd yw canfod elfen ieithyddol benodol)	saliency/salience
amsugno gwybodaeth	to absorb information
arddulliau dysgu	LS: learning styles
ategyn	plug-in
atgyfnerthu cadarnhaol	positive reinforcement
blaendrefnydd	advance organiser
C2I: Caffael Ail Iaith	2LA/SLA: Second Language Acquisition
CCG: Cyfathrebu Cyfrifiadur-Gyfyngol	CMC: Computer-Mediated Communication
clyweledol	AV: audio-visual
continwmm maint*	magnitude continuum (Redinger 2010)
CYC: Cyflwyno-Ymarfer-Cynhyrchu	PPP: Presentation-Practice-Production
cydadwaith addasedig (gweler Adran 5.2.2.1)	modified interaction
cydadweithiol	interactional
cyfwng	interval
cymeriant* (gweler Troednodyn 14)	intake
Datblygu Deunyddiau	Materials Development
deilliannau dysgu	learning outcomes
DIGC [†] : Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur	CALL: Computer-Assisted Language Learning
DIGC cydweithrediadol*	Collaborative CALL (Leakey 2011)
dilyniannu* (h.y. dewis trefn cynnwys ieithyddol)	sequencing

dull addysgu	teaching method
dysgu annibynnol	autonomous learning
eclectigiaeth egwyddorol* (gweler Adran 5.1.2.1)	principled eclecticism
e-ddysgu (h.y. dysgu electronig, e.e. drwy gyfrifiadur, ffôn call, neu'r rhyngwyd)	e-learning
e-fentora	e-mentoring
Ffactor y tiwtor*	Teacher factor (Leakey 2011)
FfCCE: Fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewrop	CEFR: Common European Framework of Reference
ffwythiannaeth	functionality
gwahaniaethau rhwng dysgwyr	LD: learner differences
gweithgaredd bwlc hysbodaeth	information gap activity
hyfedredd cyfathrebol	communicative competence
integreiddio gwybodaeth	to integrate information
is-ddisgrifydd	sub-descriptor
lluniadaeth gymdeithasol	social constructivism
llwybr briwsion bara (e.e. Home / My courses / Dysgwr / Mynediad / Nant Gwrtheyrn / M1+2 Nant / Mynediad 1: Teulu ac eiddo - De / Anifeiliaid anwes)	breadcrumb trail
mecanweithiau cefnogi	support mechanisms
mentro a methu	trial and error
metawybyddol	metacognitive
Moddau darparu addysg*	Tuition delivery modes (Leakey 2011)
PDP: Parth Datblygiad Procsimol	ZPD: Zone of Proximal Development (Vygotsky 1978)
pedagogeg	pedagogy
Potensial dysgu iaith*	Language learning potential (Chapelle 2001)
sgaffaldwaith (h.y. y cymorth a roddir gan arbenigwr sy'n helpu dysgwr i gyflawni rhywbeth na fyddai'n gallu'i gyflawni ar ben ei hun)	scaffolding
sgiliau cynhyrchiol (h.y. siarad ac ysgrifennu)	productive skills
sgiliau derbyngar (h.y. gwranddo a darllen)	receptive skills

strategaethau dysgu	LS: learning strategies
sylwi (h.y. bod yn ymwybodol o ffurfiau targed yn y mewnbwn)	noticing
TGCh: Technoleg Gwybodaeth a Chyfathrebu	ICT: Information and Communication Technology
Traweffaith gadarnhaol*	Positive impact (Chapelle 2001)
ymagwedd addysgu	teaching approach
ymarfer llawdriniol	manipulative practice
ymarfer ystyrlon	meaningful practice
ymgysylltiad	engagement
ymyriad	intervention

* Term a fathwyd (neu a gymhwyswyd at faes C2I am y tro cyntaf) wrth ysgrifennu'r traethawd hwn.¹

† Acronym a fathwyd wrth ysgrifennu'r traethawd hwn.

¹ Darganfuwyd nifer o'r termau eraill yn Price (1997) a Mac Giolla Chríost *et al.* (2012) a thrwy wefannau megis <http://corpws.cymru/ycofnod>, www.colegcymraeg.ac.uk/cy/adnoddau/termau, www.termiaduraddysg.org, <http://termau.cymru>, <http://cymraeg.llyw.cymru/btc>, <http://geiriaduracademi.org>, www.geiriadur.ac.uk/gpc/gpc.html, www.geiriadur.net, a <http://geiriadur.bangor.ac.uk>. Fodd bynnag, ni chafwyd hyd i gyfieithiadau Cymraeg o'r holl gysyniadau perthnasol. Ymddengys mai dyma'r tro cyntaf iddynt gael eu trafod yn y Gymraeg. Roedd yn rhaid bathu termau newydd, felly. Dylid nodi hefyd fy mod wedi cynnwys dyfyniadau yn y Saesneg hefyd, o dro i dro, er mwyn dyfynnu'n uniongyrchol y geiriau a ddewiswyd gan yr awduron gwreiddiol.

Cynnwys

Crynodeb	iii
Datganiadau	v
Coffa	vii
Diolchiadau	ix
Rhestr o dermau ac acronymau	xi
Cynnwys	xv
Ffigurau	xvii
1. RHAGARWEINIAD	1
2. CEFNDIR	3
2.1. Cymraeg i Oedolion	3
2.2. Nant Gwrtheyrn	4
2.3. Personol	4
2.4. Ymchwil	5
3. GWREIDDIAU DEALLUSOL	7
3.1. Maes 'Datblygu Deunyddiau'	8
3.2. Maes 'Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur'	14
4. GWAITH PARATOADOL	19
4.1. Manyleb CBAC	21
4.2. Dadansoddiad Anghenion: 'Needs Analysis' Richards (2001) . 22	
4.2.1. DADANSODDI'R DDARPARIAETH GYFREDOL	23
4.2.2. DYSGU CYFUNOL: DOSBARTHU'R CYNWYS RHWNG Y CYRSIAU PRESWYL A'R DYSGU AR-LEIN	23
4.2.3. ALLBYNNAU'R DADANSODDIAD	24
4.3. Dadansoddiad Sefyllfaedd: 'Situation Analysis' Richards (2001)	25
4.3.1. SEFYLLFA GYMDEITHASOL	26
4.3.2. SEFYLLFA'R PROSIECT	29
4.3.3. SEFYLLFA SEFYDLIADOL, SEFYLLFA'R TIWTOR, A MABWYSIADU NEWIDIADAU...	30
4.3.4. SEFYLLFA'R DYSGWYR	31
4.3.4.1. Methodoleg: Casglu data am ddysgwyr drwy holiaduron.....	31
4.3.4.2. Canlyniadau: Nodweddion dysgwyr Nant Gwrtheyrn	36
4.3.4.3. Canlyniadau: Agweddau dysgwyr Nant Gwrtheyrn	45

4.4.	Cynllunio Nodau a Deilliannau Dysgu: 'Planning Goals and Learning Outcomes' Richards (2001)	75
4.5.	Dewis adnoddau ar-lein cyfredol ac ail-gynllunio'r deilliannau dysgu	75
4.6.	Cynllunio Cyrsiau a Dylunio Meysydd Llafur: 'Course Planning & Syllabus Design' Richards (2001)	76
5.	Y CYNNYRCH	77
5.1.	Darparu ar gyfer Addysgu Effeithiol: 'Providing for Effective Teaching' Richards (2001)	81
5.1.1.	ANSAWDD	81
5.1.2.	YMAGWEDDAU DYSGU/ADDYSGU	83
5.1.2.1.	Eclectigiaeth egwyddorol: 'Principled eclecticism' Larsen-Freeman (2000)	84
5.1.2.2.	Dewis egwyddorion	84
5.1.3.	RÔL DYSGWYR YN Y PROFIAID DYSGU	85
5.1.3.1.	Addasrwydd i'r dysgwyr: 'Learner fit' Leakey (2011).....	86
5.1.3.2.	Traweffaith gadarnhaol: 'Positive impact' Leakey (2011)	92
5.1.3.3.	Rheolaeth dysgwyr: 'Learner control' Leakey (2011).....	94
5.2.	Rôl a Dyluniad Deunyddiau Addysgu: 'Role and Design of Instructional Materials' Richards (2001)	97
5.2.1.	RÔL Y DEUNYDDIAU DYSGU	98
5.2.2.	DYLUNIO DEUNYDDIAU DYSGU NEWYDD.....	99
5.2.2.1.	Potensial dysgu iaith: 'Language learning potential' Leakey (2011)	100
5.2.2.2.	Ffocws ar ystyr: 'Meaning focus' Leakey (2011)	111
5.2.2.3.	Dilysrwydd: 'Authenticity' Leakey (2011)	115
5.2.2.4.	Sgiliau iaith a chyfuniadau o sgiliau: 'Language skills and combinations of skills' Leakey (2011)	119
5.2.2.5.	Cywiro gwallau ac adborth: 'Error correction and feedback' Leakey (2011)	125
5.2.2.6.	DIGC cydweithredol: 'Collaborative CALL' Leakey (2011).....	131
6.	GWERTHUSIAD	133
6.1.	Gwerthusiad: 'Evaluation' Richards (2001)	133
6.1.1.	GWERTHUSO'R GWAITH PARATOADOL	133
6.1.2.	GWERTHUSO DATBLYGIAD Y DEUNYDDIAU DYSGU (DARPARU AR GYFER ADDYSGU EFFEITHIOL + RÔL A DYLUNIAD DEUNYDDIAU ADDYSGU).....	135
7.	CASGLIADAU A GWAITH PELLACH	143
	LLYFRYDDIAETH	147

ATODIADAU.....	155
ATODIAD 1: HOLIADUR A DDOSBARTHWYD I BOB DYSGWR MYNEDIAD 1, MYNEDIAD 2 A CHYN-FYNEDIAD YN NANT GWRTHEYRN RHWNG MEHEFIN 2012 AC AWST 2013	155
ATODIAD 2: MEINI PRAWF AC EGWYDDORION LEAKEY (2011).....	159

Ffigurau

Ffigur 1: Mewnbynnau ac allbynnau'r 'Dadansoddiad anghenion' ar gyfer <i>e-nant</i>	24
Ffigur 2: Un o'r cwestiynau a atebwyd drwy farcio safbwynt ar raddfa/gontinw- wm	33
Ffigur 3: Enghreifftiau o atebion a anghymhwyswyd o'r data i'w ddadansoddi oherwydd amhosibilrwydd eu mesur	34
Ffigur 4: Enghreifftiau o atebion a anghymhwyswyd oherwydd nad oedd y dysgwyr yn gweld y llinellau fel graddfeydd	35
Ffigur 5: Enghraifft o atebion lle nad oedd modd profi a oedd y dysgwr yn gweld y llinellau fel graddfeydd ai peidio	36
Ffigur 6: Oedran dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=215).....	37
Ffigur 7: Gwlad preswylfa dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=217).....	37
Ffigur 8: Gwlad magwraeth dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=214).....	38
Ffigur 9: Iaith gyntaf dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=215).....	39
Ffigur 10: Prif reswm dysgwyr Nant Gwrtheyrn dros ddysgu Cymraeg (n=208)	41
Ffigur 11: A yw dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn bwriadu dal ati gyda'r Gymraeg ar ôl eu cyrsiau yn Nant Gwrtheyrn ac, os felly, pa mor aml? (n=209)	43
Ffigur 12: Mynediad dysgwyr Nant Gwrtheyrn i'r rhyngrwyd (n=214)	44
Ffigur 13: A oes gan ddysgwyr Nant Gwrtheyrn brofiad o ddysgu iaith ar-lein? (n=214)	44
Ffigur 14: Cwestiwn 2. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Roedd fy mhrofiad o ddysgu ar-lein yn un positif iawn.....	46

Ffigur 15: Cwestiwn 2. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Roedd fy mhrofiad o ddysgu ar-lein yn un positif iawn.....	46
Ffigur 16: Cwestiwn 3. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Basai o gymorth, tasai deunyddiau dysgu electronig (e.e. ffeiliau sain, fideos, cwisiau, croeseiriau, ymarferion, a.y.b.) i gyd-fynd â'r cwrs wyneb-yn-wyneb hwn ar gael.	47
Ffigur 17: Cwestiwn 3. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Basai o gymorth, tasai deunyddiau dysgu electronig (e.e. ffeiliau sain, fideos, cwisiau, croeseiriau, ymarferion, a.y.b.) i gyd-fynd â'r cwrs wyneb-yn-wyneb hwn ar gael.	47
Ffigur 18: Cwestiwn 4. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Baswn i'n fwy tebygol o ystyried sefyll arholiad yn Gymraeg, tasai deunyddiau dysgu electronig ar gael i fy helpu i.....	48
Ffigur 19: Cwestiwn 4. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Baswn i'n fwy tebygol o ystyried sefyll arholiad yn Gymraeg, tasai deunyddiau dysgu electronig ar gael i fy helpu i.....	48
Ffigur 20: Cwestiwn 5. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Dw i'n bwriadu sefyll arholiad beth bynnag.	49
Ffigur 21: Cwestiwn 5. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Dw i'n bwriadu sefyll arholiad beth bynnag.	49
Ffigur 22: Cwestiwn 6. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Does gen i ddim bwriad i sefyll arholiad.	50
Ffigur 23: Cwestiwn 6. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Does gen i ddim bwriad i sefyll arholiad.	50
Ffigur 24: Cwestiwn 7. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Mae ennill credydau o asesu parhaus yn fuddiol i mi.	51
Ffigur 25: Cwestiwn 7. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Mae ennill credydau o asesu parhaus yn fuddiol i mi.	51
Ffigur 26: Cwestiwn 8. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Yn fy marn i, mae llawer o anfanteision o ddysgu iaith ar-lein.	52
Ffigur 27: Cwestiwn 8. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Yn fy marn i, mae llawer o anfanteision o ddysgu iaith ar-lein.	52
Ffigur 28: Cwestiwn 12. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweld elfennau'r iaith newydd (e.e. patrymau, ymadroddion, geirfa) am y tro cynta	53

Ffigur 29: Cwestiwn 12. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweld elfennau'r iaith newydd (e.e. patrymau, ymadroddion, geirfa) am y tro cynta	53
Ffigur 30: Cwestiwn 13. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweithio ar eich cyflymdra eich hun.	54
Ffigur 31: Cwestiwn 13. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweithio ar eich cyflymdra eich hun.	54
Ffigur 32: Cwestiwn 14. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyfarfod â phobl newydd.....	55
Ffigur 33: Cwestiwn 14. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyfarfod â phobl newydd.....	55
Ffigur 34: Cwestiwn 15. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cael adborth am eich Cymraeg	56
Ffigur 35: Cwestiwn 15. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cael adborth am eich Cymraeg	56
Ffigur 36: Cwestiwn 16. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau siarad.....	57
Ffigur 37: Cwestiwn 16. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau siarad.....	57
Ffigur 38: Cwestiwn 17. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau gwranddo	58
Ffigur 39: Cwestiwn 17. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau gwranddo	58
Ffigur 40: Cwestiwn 18. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau darllen.....	59
Ffigur 41: Cwestiwn 18. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau darllen.....	59
Ffigur 42: Cwestiwn 19. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau ysgrifennu.....	60
Ffigur 43: Cwestiwn 19. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau ysgrifennu.....	60
Ffigur 44: Cwestiwn 20. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o eirfa ac ymadroddion	61
Ffigur 45: Cwestiwn 20. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o eirfa ac ymadroddion	61

Ffigur 46: Cwestiwn 21. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o batrymau iaith	62
Ffigur 47: Cwestiwn 21. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o batrymau iaith	62
Ffigur 48: Cwestiwn 22. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu ynganu	63
Ffigur 49: Cwestiwn 22. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu ynganu	63
Ffigur 50: Cwestiwn 23. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Adolygu	64
Ffigur 51: Cwestiwn 23. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Adolygu	64
Ffigur 52: Cwestiwn 24. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Sgwrsio â siaradwyr eraill	65
Ffigur 53: Cwestiwn 24. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Sgwrsio â siaradwyr eraill	65
Ffigur 54: Cwestiwn 25. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyswllt rheolaidd â'r iaith	66
Ffigur 55: Cwestiwn 25. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyswllt rheolaidd â'r iaith	66
Ffigur 56: Cwestiwn 26. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Hunanwerthuso	67
Ffigur 57: Cwestiwn 26. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Hunanwerthuso	67
Ffigur 58: Cwestiwn 27. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Asesu allanol	68
Ffigur 59: Cwestiwn 27. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Asesu allanol	68
Ffigur 60: Cwestiwn 28. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Disgyblaeth o ran pryd i ddysgu	69
Ffigur 61: Cwestiwn 28. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Disgyblaeth o ran pryd i ddysgu	69
Ffigur 62: Cwestiwn 29. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cymhelliant i ddysgu	70
Ffigur 63: Cwestiwn 29. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cymhelliant i ddysgu	70

Ffigur 64: Cwestiwn 30. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Targedu'r sgiliau/eitemau sy'n berthnasol i chi.....	71
Ffigur 65: Cwestiwn 30. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Targedu'r sgiliau/eitemau sy'n berthnasol i chi.....	71
Ffigur 66: Cwestiwn 31. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Ffitio'r dysgu i mewn i'ch amserlen ..	72
Ffigur 67: Cwestiwn 31. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Ffitio'r dysgu i mewn i'ch amserlen ..	72
Ffigur 68: Diagramau bocs a blewyn yn crynhoi'r atebion i gwestiynau 2-8	73
Ffigur 69: Diagramau bocs a blewyn yn crynhoi'r atebion i gwestiynau 12-31	74
Ffigur 70: Rhai o'r elfennau sydd ar waith wrth i rywun geisio dysgu iaith	78
Ffigur 71: Rhai o'r elfennau sydd ar waith wrth geisio dysgu iaith yn annibynnol	78
Ffigur 72: Screenshot o amcanion un o unedau <i>e-nant</i>	82
Ffigur 73: Cyflwyniad i egwyddorion Leakey (2011) ar gyfer dysgwyr <i>e-nant</i> .	85
Ffigur 74: Adborth i ddysgwyr sy'n derbyn 0% o farciau cwestiwn gwrando a deall.....	88
Ffigur 75: Adborth i ddysgwyr sy'n derbyn 1-99% o farciau cwestiwn gwrando a deall.....	88
Ffigur 76: Mathau o gwestiynau ym <i>Moodle</i> (fersiwn 2.7).....	89
Ffigur 77: Adborth penodol enghreifftiol sy'n darparu sgaffaldwaith ychwanegol	89
Ffigur 78: Blychau ticio sy'n helpu dysgwyr i reoli eu dysgu	96
Ffigur 79: Enghraifft o opsiynau ar gyfer rhifo unedau ar <i>Moodle</i>	96
Ffigur 80: Enghraifft o 3 uned gyntaf <i>e-nant</i> fel y maent yn ymddangos ar Y Bont.....	97
Ffigur 81: Addasu cydadwaith drwy ofyn am sgrïpt wrth wrando	103
Ffigur 82: Cyfieithiad a gwybodaeth bellach am y gair 'enw' yn yr egluriadur	104
Ffigur 83: Cymharu cyfieithiad 'aros' mewn cyd-destun â chyfieithiad yr egluriadur	104
Ffigur 84: Rhan o ymarfer adeiladu geirfa ar y thema 'Hobiau ac amser sbâr'	106
Ffigur 85: Rhan o sgrïpt a chwestiwn 1 y cwis 'Dyddiadur Elin'	106
Ffigur 86: Dau gwestiwn o'r cwis 'Tŷ newydd i Tomos', wedi'u hateb yn rhannol	107
Ffigur 87: Cyfeirio dysgwyr at esboniadau/ymarferion ychwanegol	107

Ffigur 88: Cwestiwn cyntaf y cwis 'Tŷ newydd i Tomos', sy'n profi dealltwriaeth	110
Ffigur 89: Gosod y cyd-destun ar gyfer deialog 'Trên i Nant Gwrtheyrn'	112
Ffigur 90: Templed enghreifftiol ar gyfer nodiadau cyn/wrth wrando ar ffeil sain	113
Ffigur 91: Cwestiwn cyntaf y cwis 'Clecs yn y swyddfa', sy'n profi dealltwriaeth	114
Ffigur 92: Tasg sy'n annog defnydd o'r Gymraeg yn y byd go iawn.....	118
Ffigur 93: Gwerthuso <i>e-nant</i> : Maen prawf 1 – 'Potensial dysgu iaith'	138

1. RHAGARWEINIAD

Yn y traethawd hwn, trafodir prosiect doethurol a chanddo ddau brif nod, sef: (1) cynhyrchu cyfres o adnoddau dysgu Cymraeg ar-lein yn arbennig ar gyfer Canolfan Iaith a Threftadaeth Cymru Nant Gwrtheyrn; a (2) ymchwilio i ac ysgrifennu traethawd ymchwil mewn maes cysylltiedig. Penderfynais gyfuno'r ddwy elfen, a defnyddio theori ac ymchwil fel sail ar gyfer y dasg greadigol. Fy ngobaith oedd dangos ymagwedd egwyddorol tuag at ddatblygu adnoddau e-ddysgu newydd, ac ysbrydoli eraill i wneud yr un fath yn y dyfodol, yn enwedig yng ngoleuni galwad diweddar Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 182) i ymarferwyr ym maes Cymraeg i Oedolion rannu 'ymarfer da'.

Ar ôl egluro cefndir y prosiect ym Mhennod 2, trafodir dwy ffynhonnell greiddiol i'r prosiect – canllawiau gan Richards (2001) i'r rhai sy'n datblygu cyrsiau iaith, a fframwaith gan Leakey (2011) ar gyfer gwerthuso deunyddiau e-ddysgu ond a weithredwyd fel rhestr wirio ar gyfer datblygu deunyddiau egwyddorol. Amlinella Pennod 3 sut y dewiswyd y llyfrau hyn, ac ym Mhennodau 4 a 5, dangosir sut y maent wedi arwain datblygiad *e-nant*, sef yr adnoddau electronig a grëwyd ar gyfer dysgwyr yn Nant Gwrtheyrn.

Nid oedd cyfle yn ystod y prosiect hwn i ymgymryd â gwerthusiad empeiraidd o'r adnoddau a gynhyrchwyd, ond ym Mhennod 6 trafodir gwerthusiad beirniadol o'r adnoddau ac o'r holl ymagwedd tuag at y tasgau gwreiddiol. Dilynir hyn, ym Mhennod 7, gan awgrymiadau ar gyfer gwaith pellach yn gysylltiedig â'r prosiect cyfredol.

Mae allbynnau'r Ddoethuriaeth hon yn gwneud dau brif gyfraniad at y maes. Y cyntaf o'r rhain yw'r gyfres o adnoddau e-ddysgu unigryw a fydd yn dechrau cael traweffaith yn syth ar ddysgwyr sy'n mynychu cyrsiau lefel Mynediad yn Nant Gwrtheyrn o nawr ymlaen. Ar ben hynny, mae'r traethawd hwn yn dangos yn glir sut y gellir seilio datblygiad deunyddiau dysgu newydd ar egwyddorion ymchwil. Bydd hwn yn adnodd defnyddiol iawn i awduron deunyddiau'r dyfodol, oherwydd ei fod yn darparu enghreifftiau clir o'r byd go iawn o sut mae rhoi cysyniadau theoretig ar waith yn ymarferol.

Drwy ymgymryd ag ymchwil cyfrwng Cymraeg, yr wyf hefyd yn gwneud trydydd gyfraniad, sef hwyluso trafodaeth o bynciau tebyg drwy'r Gymraeg yn y

dyfodol, a chyfrannu at godi statws y Gymraeg fel iaith academaidd – un o amcanion strategol Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010). Casglwyd rhestr o dermau perthnasol i feysydd Caffael Ail Iaith a Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur, y bydd ymchwilwyr y dyfodol yn gallu cyfeirio ati'n hawdd, a bathwyd sawl term newydd, er mwyn galluogi trafodaeth o gysyniadau nad ydynt erioed wedi'u trafod yn y Gymraeg o'r blaen.

2. CEFNDIR

Daeth y prosiect hwn i fodolaeth o ganlyniad i ysgoloriaeth KESS, rhaglen sy'n meithrin partneriaethau rhwng prifysgolion a chwmnïau bach/canolig yn Ardal Gydgyfeirio Cymru. Drwy'r rhaglen, bydd cwmnïau yn y sector preifat yn elwa o fynediad i'r ymchwil ddiweddaraf, a bydd y myfyrwyr yn cael cyfle unigryw o gydweithio'n agos â chwmni a datblygu sgiliau arbennig nad yw'r myfyrwyr ymchwil 'arferol' yn cael y cyfle o'u meithrin.

Yn achos y prosiect hwn, ffurfiwyd partneriaeth rhwng Prifysgol Caerdydd, a Chanolfan Iaith a Threftadaeth Cymru Nant Gwrtheyrn. Mae Nant Gwrtheyrn yn darparu gwersi Cymraeg drwy gyrsiau preswyl – darpariaeth sydd eisoes yn unigryw ym maes Cymraeg i Oedolion (CiO) – ond roedd Nant Gwrtheyrn eisiau cynyddu'r ddarpariaeth gyfredol, drwy fuddsoddi mewn e-ddysgu. Roedd gan aelodau staff yng Nghanolfan CiO Caerdydd a Bro Morgannwg, ym Mhrifysgol Caerdydd, brofiad blaenorol o ddatblygu e-ddysgu, ac felly crëwyd partneriaeth rhwng Prifysgol Caerdydd a Nant Gwrtheyrn, er mwyn i arbenigedd cyfnodol yn y Brifysgol gael ei rannu â Nant Gwrtheyrn. Byddai hyn yn digwydd drwy ddatblygu sgiliau myfyrwraig ymchwil a fyddai'n dysgu'n uniongyrchol o arbenigwyr e-ddysgu yn y Brifysgol, a defnyddio'r sgiliau newydd hyn er mwyn cynhyrchu cyfres o adnoddau dysgu ar-lein yn arbennig ar gyfer Nant Gwrtheyrn.

2.1. Cymraeg i Oedolion

Mae Nant Gwrtheyrn yn rhan o gyfundrefn Cymraeg i Oedolion, sefydliad addysg sy'n darparu cyrsiau Cymraeg ar draws Cymru, drwy wahanol ddarparwyr. Ceir cyrsiau ar 5 prif lefel: Mynediad; Sylfaen; Canolradd; Uwch; a Hyfedredd, ac mae Cyd-bwyllgor Addysg Cymru (CBAC) yn cynnig arholiadau opsiynol ar ddiwedd pob lefel ond Hyfedredd. Er bod darparwyr CiO yn defnyddio cwrslyfrau/deunyddiau gwahanol i'w gilydd, dylai pob cwrs allu paratoi dysgwyr i sefyll yr arholiad perthnasol. Mae hi hefyd yn bwysig bod y darparwyr yn cyflwyno mwy neu lai'r un cynnwys â'i gilydd er mwyn galluogi dysgwyr i drosglwyddo o gwrs gydag un darparwr i gwrs gyda darparwr arall.

2.2. Nant Gwrtheyrn

Mae gwersi CiO prif ffrwd yn tueddu i redeg yn wythnosol yn ystod y tymor. Dros gyfnod blwyddyn, felly, bydd y dysgwyr yn derbyn rhyw 60 awr o wersi Cymraeg – digon i gwblhau hanner lefel. Fodd bynnag, mae cyrsiau Nant Gwrtheyrn yn rhedeg yn llawn amser am wythnos, ac felly mae dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn cael tua 35 awr o fewnbwn ar gyfer pob hanner lefel. Golyga hyn nad oes modd iddynt ddod yn gyfarwydd â'r holl elfennau ieithyddol y mae dysgwyr ar gyrsiau CiO eraill yn eu dysgu ar eu cyrsiau 60-awr. A fyddai e-ddysgu, felly, yn helpu datrys y broblem bod angen rhagor o oriau cyswllt â'r iaith ar ddysgwyr Nant Gwrtheyrn? A fyddai e-ddysgu hefyd yn cynyddu'r nifer o ddysgwyr sy'n dychwelyd i Nant Gwrtheyrn i wneud y lefel nesaf? Y dasg y cytunir arni, felly, oedd paratoi cyfres o adnoddau dysgu ar-lein i ategu'r ddarpariaeth wyneb-yn-wyneb, gan ganolbwyntio ar lefelau Mynediad 1 a Mynediad 2. Yr enw a ddewiswyd ar gyfer yr adnoddau e-ddysgu hyn oedd *e-nant*.

2.3. Personol

Fe'm penodwyd i ymgymryd â'r dasg hon yn 2011 ac, er fy mod wedi gweithio ym maes CiO ac yn gyfarwydd ag ymchwil ym maes Caffael Ail Iaith, nid oedd gennyf brofiad o ddatblygu deunyddiau dysgu. Roeddwn yn ddysgwraig brofiadol iawn (wedi dysgu Cymraeg, Almaeneg a Sbaeneg yn yr ysgol ac yna cwblhau gradd yn Sbaeneg), ond roedd gennyf ychydig iawn o brofiad fel tiwtor.

Fodd bynnag, byddai cyd-weithio'n agos â Phennaeth Addysgol Nant Gwrtheyrn, Pegi Talfryn, yn rhoi imi fewnwelediadau pwysig i natur dysgu/ addysgu ac yn helpu rhoi sail i'm gwaith creadigol. Hefyd, mae un o'm goruchwylwyr yn y Brifysgol, Dr Adrian Price, yn awdur deunyddiau profiadol, felly elwais o'i arweiniad wrth gynllunio a pharatoi'r deunyddiau e-ddysgu newydd. Un agwedd yn unig o'r radd ddoethurol fyddai'r e-ddeunyddiau: y prif allbwn arall fyddai traethawd ymchwil, yn gysylltiedig â'r dasg ymarferol. Nid oeddwn yn gymaint o nofyddes o ran ymchwil ag yr oeddwn o ran ysgrifennu cyrsiau iaith, ond roedd dal cyfle i wella ar fy sgiliau/strategaethau ymchwil, drwy hyfforddiant i fyfyrwyr ôl-raddedig a thrwy arweiniad arbenigol fy ngoruchwyliwr arall, Yr Athro Colin Williams.

2.4. Ymchwil

Cyhoeddwyd adroddiad pwysig ym maes Cymraeg i Oedolion ychydig o fisoedd ar ôl dechrau prosiect *e-nant*, sef adroddiad Mac Giolla Chríost *et al.* (2012). Yn yr adroddiad hwnnw, gwnaethpwyd sawl argymhelliad perthnasol i ddysgu electronig a datblygu deunyddiau dysgu iaith.

Roedd galwad am ymchwil ar ymateb dysgwyr i 'gefnogaeth wedi ei seilio ar dechnoleg' (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 213) – y cyntaf o bedwar maes yr argymhellwyd rhoi blaenoriaeth iddynt ar gyfer ymchwil gweithredol. A fyddai prosiect *e-nant* yn gyfle i archwilio agweddau dysgwyr Nant Gwrtheyrn tuag at e-ddysgu, fel astudiaeth achos mewn ymateb i'r alwad?

O ran datblygu deunyddiau CiO, anogir (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 51) awduron deunyddiau cyfredol 'i ddatblygu eu talentau ymhellach'. A fyddai modd imi helpu tuag at y datblygiad hwn, drwy rannu fy mhrofiadau fy hun o ysgrifennu deunyddiau a chynnig canllawiau i eraill? Mae addysg ar-lein yn fwyfwy cyffredin, felly byddai canllawiau ar ddatblygu adnoddau dysgu ar-lein yn arbennig o fuddiol i awduron y dyfodol.

Mae Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 181) yn cydnabod bod e-adnoddau yn fuddsoddiad mawr o ran 'amser, arian ac ymdrech' a dylid buddsoddi, felly, yn 'y technolegau sydd debycaf o ddwyn y ffrwyth mwyaf'. Gan hynny, dylai ymarferwyr ym maes CiO electronig/ar-lein rannu 'ymarfer da' (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 182), er mwyn i awduron allu canolbwyntio eu talentau ar greu e-adnoddau a fydd yn fuddsoddiad synhwyrol. Mae maes ymchwil CiO, felly, yn darparu cyfle i'r prosiect hwn fod yn fuddiol i awduron e-ddeunyddiau CiO yn y dyfodol.

3. GWREIDDIAU DEALLUSOL

Wrth ystyried y gamp o gynhyrchu cyfres o adnoddau e-ddysgu fel rhan o brosiect doethurol (heb fod gennyf brofiad blaenorol o ddatblygu deunyddiau, ac wrth geisio cwrdd â gofynion eraill y Ddoethuriaeth megis ysgrifennu traethawd ymchwil, a hyn oll o fewn amserlen gyfyngedig), chwiliais am fyfyrwr PhD eraill a oedd yn/wedi ymgymryd â phrosiectau heriol tebyg. Mewn cynhadledd ar gyfer awduron deunyddiau dysgu ieithoedd – Cynhadledd MATSDA (Materials Development Association) – cwrddais â Jill Hadfield sy'n cwblhau PhD ym maes Datblygu Deunyddiau. Roedd ei gwaith yn wahanol iawn i'r dasg a'm hwynebodd i, fodd bynnag. Roedd Hadfield eisoes yn awdures brofiadol iawn, gyda nifer sylweddol o lyfrau i'w henw.² Ar gyfer ei hastudiaeth ddoethurol, ymgwymerodd â dadansoddiad adfyfyriol o'i chreffft, gan ddarganfod pa egwyddorion a daliadau gwaelodol a oedd yn sail i'w gwaith creadigol.

Mae cyn-fyfyrwraig PhD, Liliana Gottheim, yn disgrifio ymchwil debyg (Gottheim 2010) mewn pennod yn y llyfr *Research for Materials Development in Language Learning* (Tomlinson a Masuhara 2010a). Nod ei hastudiaeth ddoethurol oedd 'to understand and explain my own conceptions-of-production' (Gottheim 2010, t. 224) wrth greu cwrs Portiwgaleg Brasil. Edrychodd ar y rhagdybiaethau o dan ei hymagwedd ei hun tuag at ddatblygu deunyddiau, a sut y daeth yr ymagwedd hon i'r golwg yn y deunyddiau a gynhyrchwyd ganddi (Gottheim 2010, t. 225). Unwaith eto, datblygwyd y deunyddiau ac yna archwiliwyd y meddwl y tu ôl i'r datblygu, yn ôl-weithredol, yn hytrach nag ystyried yr egwyddorion yn y lle cyntaf a seilio datblygiad yr adnoddau arnynt.

Er mai 'Composing Textbooks as a Non-expert' yw teitl pennod Gottheim (2010), nid nofyddes oedd hi, mewn gwirionedd. Cyn dechrau'i phrosiect doethurol, roedd hi eisoes wedi datblygu deunyddiau dysgu fel rhan o astudiaeth flaenorol. Mae'n bosibl mai nofyddes oedd hi ar y pryd o ran datblygu deunyddiau, ond athrawes iaith oedd hi hefyd, ac felly roedd ganddi ddigon o brofiad o hwyluso'r broses ddysgu i allu ysgrifennu'r deunyddiau ar sail greddf, gyda theori ond yn chwarae rhan fechan (2010, t. 225). Ar gyfer ei Doethuriaeth, creodd hi ail fersiwn o'u deunyddiau cynfodol.

² Er enghraifft, llyfrau i ddisgyblion ac athrawon yn y gyfres *Excellent!* (e.e. Bradshaw a Hadfield 2003), llyfrau o gemau a gweithgareddau iaith (e.e. Hadfield 1999, 2003), a llyfrau yn y gyfres *Oxford Basics* (e.e. Hadfield a Hadfield 2000).

Yn y ddwy achos, felly, roedd yr awduron eisoes wedi cynhyrchu deunyddiau dysgu, a phenderfynasant ymchwilio i'r ffactorau a oedd wedi dylanwadu'n ymhlwg ar eu dewisiadau ar gyfer y deunyddiau. Ond ble y mae rhywun sydd wir yn newydd i'r maes yn dechrau? Sut y mae nofyddes go iawn yn datblygu deunyddiau heb fod ganddi brofiad, egwyddorion, na rhagdybiaethau i seilio'r penderfyniadau arnynt? Mae datblygu adnoddau e-ddysgu yn rhychwantu dau brif faes ymchwil: maes Datblygu Deunyddiau a maes Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur (DIGC),³ ac mae Adrannau 3.1 a 3.2 yn amlinellu'r ffynonellau o'r meysydd hyn a'm harweiniodd, wrth imi ddatblygu *e-nant*.

3.1. Maes 'Datblygu Deunyddiau'

Mae maes Datblygu Deunyddiau yn weddol ifanc fel maes ymchwil: nid tan ganol y 1990au y dechreuodd academwyr weld y pwnc fel maes ymchwil a rhoi amser i'r cwestiwn o sut y gellir datblygu deunyddiau er mwyn hwyluso caffael iaith (Tomlinson 2012, t. 144). Ym 1993, sefydlwyd The Materials Development Association (MATSDA), cymdeithas ryngwladol sy'n anelu at ddod ag athrawon iaith, ymchwilwyr, awduron deunyddiau a chyhoeddwyr ynghyd, er mwyn ysgogi ymchwil a datblygiad egwyddorol (Tomlinson 1998, t. vii). Llywydd MATSDA yw Brian Tomlinson, un o awduron mwyaf toreithiog y maes. Yn ei erthygl allweddol, 'Materials development for language learning and teaching', dywed Tomlinson (2012, t. 144):

As a practical activity it [h.y. datblygu deunyddiau] involves the production, evaluation and adaptation of materials. As a field it investigates the principles and procedures of the design, writing, implementation, evaluation and analysis of materials. Ideally, these investigations both inform and are informed by the development and use of materials.

Bydd datblygiad *e-nant* yn dibynnu ar astudiaeth o egwyddorion a gweithdrefnau perthnasol – h.y. bydd Datblygu Deunyddiau fel maes ymchwil yn sylfaen i'r gweithgarwch ymarferol. Ond er mwyn bodloni delfrydau Tomlinson, dylai'r gwaith ymarferol hefyd fwydo i mewn i astudiaethau ymchwil. Un o nodau'r traethawd hwn, felly, fydd archwilio fy mhrofiad fy hun o ddefnyddio egwyddorion a gweithdrefnau wrth ddatblygu adnoddau dysgu electronig. Bydd prosiect *e-nant* yn darparu sawl cyfle ar gyfer ymchwil bellach,

³ DIGC: Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur. Ni ddefnyddir y term yn eang eto (daethpwyd o hyd i ond *un* enghraifft: www.cardiff.ac.uk/modern-languages/cy/profile/marie-gastinel-jones), a bu'n rhaid bathu'r acronym yn arbennig ar gyfer y traethawd hwn.

hefyd. Er enghraifft, gellid ymdrin â rhai o'r egwyddorion unigol, gan ymgymryd ag arbrofion i werthuso i ba raddau y maent yn gyfrifol am welliant (neu ddiffyg gwelliant) dysgwyr. Mae potensial, felly, ar gyfer addasu, diweddarau a gwella egwyddorion yn y dyfodol.

Yn gyntaf oll, fodd bynnag, mae'n rhaid dewis yr egwyddorion a'r gweithdrefnau a fydd yn sail i'r gwaith ymarferol. Yn ysgrifennu yn 2010, nododd Tomlinson a Masuhara (2010b, tt. 3-4) fod ychydig iawn o wybodaeth ar gael am weithdrefnau ar gyfer ysgrifennu deunyddiau tan yn ddiweddar iawn, ond bod nifer o awduron erbyn hynny wedi cynnig ymagweddau egwyddorol tuag at y dasg. Cyfeirir at Byrd (1995, dyfynnwyd yn Tomlinson a Masuhara 2010b, t. 4), ond mae'r llyfr hwnnw'n targedu awduron cwrsllyfrau EAP (English for Academic Purposes), maes sy'n eithaf gwahanol i ysgrifennu ar gyfer dechreuwyr. Yn bwysicach byth, nid yw'r gyfrol yn cynnwys yr hyn yr oeddwn yn chwilio amdano, sef fframwaith ar gyfer datblygu deunyddiau cynhwysfawr o'r newydd: yn lle hynny, canolbwyntia'r penodau ar ddatblygu mathau penodol o ddeunyddiau (e.e. gwrslyfrau gramadeg, deunyddiau i ddatblygu sgiliau ysgrifennu neu ddarllen, testunau gwranddo, neu ddeunyddiau'n seiliedig ar ynganiad). Mae'r un peth yn wir am nifer o'r penodau yn Harwood (2010, dyfynnwyd yn Tomlinson a Masuhara 2010b, t. 2), sy'n ymdrin ag agweddau penodol o'r broses ddysgu (ynghyd â goblygiadau ar gyfer datblygu deunyddiau) un yr un. Fy ngobaith i oedd dod o hyd i ganllawiau cam wrth gam, yn dangos ble i ddechrau wrth baratoi deunyddiau sy'n targedu *pob* agwedd o'r broses ddysgu.

Cyfeiria Tomlinson a Masuhara (2010b, t. 5) at arolygiad McGrath (2002, tt. 152-161) o'r cyngor a'r egwyddorion a roddir i awduron deunyddiau yn y llenyddiaeth. Mae llyfr McGrath yn bendant yn adnodd defnyddiol iawn sy'n calonogi athrawon ac awduron 'to take at least one step beyond where they stand at present' (McGrath 2002, t. 6), gyda chanllawiau manwl ar werthuso deunyddiau cyfredol ac addasu deunyddiau i weddu dysgwyr/cyd-destun penodol yn well, er enghraifft. Mae rhan fwyaf y llyfr yn ymdrin â datblygu deunyddiau ar gyfer gwersi penodol yn hytrach na dylunio cyrsiau llawn, ond mae'r tudalennau a awgrymir gan Tomlinson a Masuhara (2010b) yn troi ein sylw at ysgrifennu cyrsiau. Trafodir (McGrath 2002, tt. 152-161) nifer o egwyddorion a gynigir gan wahanol arbenigwyr, ond maent yn ymdrin yn bennaf â nodweddion deunyddiau delfrydol, nid y *prosesau* y dylai awdur newydd eu dilyn. Yng nghyfnodau cychwynol prosiect *e-nant*, yr hyn yr

oeddwn yn chwilio amdano oedd cyngor ynghylch y broses datblygu deunyddiau a beth fyddai'n gam cyntaf da.

Un o'r ffynonellau perthnasol eraill a nodir gan Tomlinson a Masuhara (2010b, t. 4) yw pennod gan Tomlinson (2003a), sy'n esbonio bod nifer fawr o awduron deunyddiau yn dilyn 'processes which are ad hoc and spontaneous and which rely on an intuitive feel for activities which are likely to "work" ' (Tomlinson 2003a, t. 107). Nid yw'r awduron hyn yn sôn llawer am unrhyw egwyddorion sy'n eu harwain, nac am unrhyw fframweithiau y maent yn eu defnyddio (Tomlinson 2003a, t. 107). Fodd bynnag, yn ôl Tomlinson (2011a, tt. 6-7), nid yw greddfau'n ddefnyddiol oni bai eu bod wedi'u bwydo gan brofiad addysgu diweddar a gwybodaeth o ymchwil ym maes Caffael Ail Iaith. Ni ddylid dibynnu ar reddf ar ei phen ei hun, felly. Ar y llaw arall, nid oes modd i ymchwil ym maes C2I ddarparu atebion terfynol am sut mae addysgu ieithoedd (Tomlinson 2011a, t. 6), ac felly ni ellir dibynnu'n unig ar ymchwil ychwaith. Dadleua Tomlinson (2011a, t. 1) y dylid cydgyfrannu adnoddau, gan gasglu rhestr o egwyddorion a gweithdrefnau y mae'r rhan fwyaf o ymchwilwyr ym maes C2I yn eu hargymell ac y mae'r rhan fwyaf o athrawon hefyd yn cytuno arnynt (Tomlinson 2011a, t. 7). Byddai'n fuddiol iawn pe bai canllawiau o'r fath ar gael i unrhyw un sy'n dechrau datblygu deunyddiau, ond dylai'r canllawiau anelu at ddarparu gwybodaeth yn lle bod yn rhagysgrifiadol (Tomlinson 2011a, t. 7).

Ar sail ei ddaliadau ynghylch sut y mae pobl yn dysgu ieithoedd – a, siŵr o fod, ar sail ei brofiad helaeth ym maes Datblygu Deunyddiau – awgryma Tomlinson (2003a, t. 110) ei fframweithiau ei hun ar gyfer datblygiad egwyddorol. Tra bod rhai awduron yn dewis y pwyntiau addysgu (e.e. elfennau gramadegol a geirfaol) fel un o'u camau cyntaf ac yna ffurfio gweithgareddau ar sail y rhain, mae ymagwedd Tomlinson (2003a, t. 111) yn dechrau gyda thestunau (e.e. darnau darllen) ac mae'r pwyntiau addysgu yn deillio o'r testunau. Er bod yr ymagwedd arloesol hon yn swnio'n ddiddorol, yn anffodus nid yw'n cyd-fynd â'm tasg i. Os mai un o brif amcanion prosiect *e-nant* yw paratoi dysgwyr at sefyll arholiad Mynediad CBAC, mae'n rhaid dewis y pwyntiau addysgu ar sail yr elfennau ieithyddol y bydd disgwyl i ymgeiswyr eu deall a'u defnyddio yn yr arholiad. Nid yw gofynion y prosiect, felly, yn caniatáu hyblygrwydd i ddewis pwyntiau addysgu ar sail testunau, ond nid yw'n hawdd dod o hyd i destunau deniadol a dilys sy'n enghreifftio pwyntiau addysgu rhagderfynedig (Tomlinson 2003a, t. 111).

Fodd bynnag, sonnir (Tomlinson 2003a, t. 108; Tomlinson a Masuhara 2010b, t. 4) am fframwaith amgen sy'n fwy addawol, sef fframwaith Jolly a Bolitho (1998). Maent yn cydnabod bod dysgu sut mae ysgrifennu deunyddiau yn fater o fentro a methu, a'u gobaith yw y bydd eu fframwaith yn helpu awduron deunyddiau'r dyfodol i deimlo'n fwy sicr wrth arbrofi drwy leihau rhai o'r peryglon sydd ynghlwm (Jolly a Bolitho 1998, t. 112). Nid ydynt yn rhagysgrifiadol, fodd bynnag: mae eu fframwaith yn cyfleu'r camau sy'n rhan o'r broses ysgrifennu deunyddiau, ond dangosir pa mor unigryw y mae'r broses hon i bob awdur deunyddiau unigol (Jolly a Bolitho 1998, t. 98). Ni fydd pob cam o reidrwydd yn hanfodol i bob prosiect, ac ar gyfer rhai prosiectau bydd angen ymweld â rhai o'r camau sawl gwaith: '[the] optional pathways and feedback loops... make the whole process both dynamic and self-regulating', esbonia Jolly a Bolitho (1998, t. 97). Mae saith cam i'r fframwaith, o adnabod bod angen deunyddiau newydd (e.e. mae dysgwyr yn cael trafferth gydag eitem ieithyddol penodol) i werthuso'r deunyddiau newydd. Disgrifir tair astudiaeth achos (Jolly a Bolitho 1998, tt. 98-110) sy'n enghreifftio beth mae saith cam y fframwaith yn ei olygu'n ymarferol, ac sy'n tynnu sylw at y ffaith nad yw'r broses yn unionlyn, fel arfer. Dyma wers bwysig i'w dysgu ond, yn anffodus, nid yw'r fframwaith fel arall yn addas i brosiect *e-nant*. Er ei fod yn egluro camau ymarferol i awdur ymdrin â nhw, nid yw'n ddigon cynhwysfawr ar gyfer y prosiect hwn, gan ei fod – fel nifer o'r ffynonellau eraill – yn canolbwyntio ar gynhyrchu deunyddiau ar gyfer gwersi penodol, yn hytrach nag ar gyfer cyrsiau cyfan.

Mewn rhestr o lyfrau a argymhellir gan Tomlinson (2011b, tt. 443-444), canfuwyd dwy ffynhonnell a atebodd fy ngalwad am esboniad o brosesau/weithdrefnau i'w dilyn wrth ddatblygu cyrsiau cyflawn. Y cyntaf oedd fframwaith Graves (1996, t. 13), sy'n cynnwys saith elfen ac, unwaith eto, cydnabyddir na chaiff pob elfen ei hystyried mewn trefn olynol (Graves 1996, t. 12). Dyma elfennau'r fframwaith:

- Asesu anghenion – h.y. darganfod yr hyn y mae'r dysgwyr yn ei wybod a'r hyn y mae'n rhaid iddynt ei ddysgu, fel bod modd i'r cwrs bontio'r bwlch (Graves 1996, t. 12);
- Penderfynu ar nodau ac amcanion, fel sail ar gyfer dewis cynnwys a gweithgareddau priodol (Graves 1996, t. 17);
- Dychmygu'r cynnwys – h.y. penderfynu pa agweddau o'r iaith i'w cynnwys a'u pwysleisio yn y cwrs (Graves 1996, tt. 19-20);

- Dewis a datblygu deunyddiau a gweithgareddau, gan ystyried pa mor effeithiol y byddant o ran cyflawni bwriadau'r cwrs, a pha mor briodol y maent i'r dysgwyr targed (Graves 1996, t. 26);
- Trefnu'r cynnwys a'r gweithgareddau, gan gynnwys trefnu gwersi unigol a threfnu'r cwrs cyfan (Graves 1996, t. 28);
- Gwerthuso – h.y. asesu cynnydd y dysgwyr, gwerthuso effeithiolrwydd y cwrs ei hun, a gwerthuso unrhyw elfen o'r fframwaith hwn (Graves 1996, tt. 30-31);
- Ystyried yr adnoddau a'r cyfyngiadau – e.e. a yw defnyddio'r cwrslyfr yn orfodol, pa adnoddau (llyfrau, technoleg, ystafell ddosbarth, dodrefn, a.y.b.) sydd ar gael, faint o amser sydd ar gael, sawl dysgwr sydd yn y dosbarth a beth yw eu cefndiroedd, a beth yw cefndir/profiad/daliadau'r tiwtor (Graves 1996, tt. 32-34)?

Dyma, o'r diwedd, oedd camau clir i arwain datblygiad *e-nant* ond, gyda'r saith cam yn cael eu trafod mewn 24 tudalen yn unig, nid oedd y fframwaith yn fanwl iawn.

Y ffynhonnell allweddol arall ar restr Tomlinson (2011b, tt. 443-444) oedd *Curriculum Development in Language Teaching* gan Richards (2001).⁴ Yn debyg i fframwaith Graves (1996), mae Richards (2001) yn adnabod saith proses graidd mewn datblygu cwricwla. Sonia'r ddau awdur am ddadansoddi/asesu anghenion, am osod nodau/deilliannau/amcanion priodol, ac am ymgymryd â gwerthusiad o'r cwricwlwm; argymhell Richards (2001) ddadansoddi'r sefyllfa benodol y bydd y cwricwlwm newydd yn bodoli ynddi, sy'n debyg i gyngor Graves (1996) y dylid ystyried adnoddau a chyfyngiadau; ceir gorgyffwrdd sylweddol rhwng 'Dewis a datblygu deunyddiau a gweithgareddau' Graves (1996) a 'Rôl a dyluniad deunyddiau addysgu' Richards (2001); mae un o brosesau Richards (2001), sef 'Cynllunio cyrsiau a dylunio meysydd llafur', yn cyfuno dau o brosesau Graves (1996), sef dychmygu'r cynnwys a'i drefnu; ac mae Richards (2001) yn ychwanegu un broses arall i'w fframwaith, sef 'Darparu

⁴ Defnyddia Richards (2001) y termau 'cwricwlwm' a 'rhaglen iaith' yn gyfystyr. Yn y traethawd hwn, fodd bynnag, osgoir y term 'rhaglen' wrth gyfeirio at gwrs/gwricwlwm, i leihau dryswch gyda 'rhaglen gyfrifiadurol'. Defnyddir yma 'cwricwlwm' neu 'cwrs' i olygu *beth* mae dysgwyr yn ei ddysgu, *sut* y maent yn ei ddysgu, a *sut* y cefnogir eu dysgu – e.e. pa ddeunyddiau ac asesiadau a ddefnyddir a pha fath o gyfleusterau sydd ar gael (Rodgers 1989, dyfynnwyd yn Richards 2001, t. 39). Ni ddylid drysu 'cwricwlwm' a 'maes llafur' ychwaith, gan fod meysydd llafur ond yn manylu'r cynnwys i'w addysgu a'i asesu, a dim ond un agwedd o ddatblygu cwricwlwm yw dylunio meysydd llafur (Richards 2001, t. 2).

ar gyfer addysgu effeithiol'. Mae'r broses hon yn bwysig iawn oherwydd ei bod yn cydnabod nad y deunyddiau dysgu yw unig elfen y cwricwlwm, a bod modd i lwyddiant gael ei effeithio gan y sefydliad addysg, gan y tiwtoriaid, a chan y dysgwyr eu hunain.

Mae'r ychwanegiad hwn yn un rheswm dros ffafrio fframwaith Richards (2001), ond mantais arall y fframwaith hwn yw pa mor fanwl y mae. Ceir pennod neilltuol i bob proses ac, er y deallaf nad cyfarwyddiadau rhagysgrifiadol a roddir yn y llenyddiaeth, mae'r awgrymiadau cynhwysfawr a ddarperir gan Richards (2001) yn cynnig llawer o gyfleoedd i ystyried, gwerthuso, dewis, dethol a hepgor syniadau. Teimlwyd, felly, mai llyfr Richards (2001) fyddai'r ffynhonnell orau i arwain siâp sylfaenol yr holl brosiect. Trafodir elfennau ei fframwaith a'u goblygiadau ar gyfer *e-nant* ym Mhenodau 4, 5 a 6.

Roeddwn wedi cwblhau'r sialens gyntaf, felly – sef dod o hyd i ganllawiau ynghylch prosesau/gweithdrefnau datblygu deunyddiau, i'm helpu i ddewis camau cyntaf synhwyrol. Fodd bynnag, fel y nodwyd uchod, byddai'r canllawiau delfrydol yr hoffai Tomlinson (2011a, t. 7) eu gweld yn cynnwys nid yn unig gweithdrefnau ond egwyddorion hefyd. Cyngor Richards (2001, t. 264) yw y dylai awduron deunyddiau ddatblygu rhestrau personol o egwyddorion i'w dilyn. Yn absenoldeb amser diderfyn ar gyfer datblygu rhestr bersonol, penderfynwyd manteisio ar y ffaith bod sawl rhestr eisoes wedi'i llunio gan arbenigwyr. 'It is wholly appropriate,' dywed McGrath (2002, t. 158), 'that inexperienced writers should look to the more experienced for guidance', yn enwedig er mwyn osgoi sefyllfa lle y mae awdur dibrofiad yn ail-ddyfeisio olwyn sy'n fwy trwsgl na'r olwyn wreiddiol.

Wrth archwilio'r ffynonellau a drafodwyd uchod, gwelwyd bod nifer o awduron yn cynnig egwyddorion ar gyfer datblygu deunyddiau. Er enghraifft, trafoda McGrath (2002, tt. 153-158) sawl rhestr bosibl gan wahanol awduron, a chynigia Tomlinson (2011a, tt. 8-23) 16 o egwyddorion y mae e'n meddwl y byddai'r rhan fwyaf o ymchwilwyr ym maes C2I yn cytuno arnynt. Fodd bynnag, delia'r rhan fwyaf o'r llenyddiaeth a drafodir hyd yma â deunyddiau megis cwrslyfrau a thafleuni gwaith, ond byddai *e-nant* yn gyfres o adnoddau dysgu electronig. Penderfynwyd, felly, chwilio am egwyddorion yn arbennig ar gyfer e-ddysgu.

3.2. Maes 'Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur'

Yn debyg i faes Datblygu Deunyddiau, dyma faes arall a grëwyd yn eithaf diweddar. Dim ond yn y 1980au y daeth cyfrifiaduron personol yn gyffredin, a mynediad i'r rhyngrwyd yn y 1990au. Nid yw'r maes wedi cael llawer o amser eto i dyfu, felly. Y math penodol o e-ddysgu⁵ y bydd prosiect *e-nant* yn canolbwyntio arno yw dysgu ar-lein, o'i gyferbynnu â dysgu drwy gymorth cyfrifiadur heb ryngrwyd. 'As a language learning environment', ysgrifennodd Blake yn 2011, 'online instruction is just beginning to enjoy the same popularity already experienced within other disciplines for some time now' (Blake 2011, t. 19). A yw maes dysgu ieithoedd ar-lein yn ddigon aeddfed eto i allu darparu cyngor i ymarferwyr sy'n newydd i'r maes? Roedd hi wedi bod yn ddigon heriol darganfod canllawiau ar gyfer datblygu deunyddiau traddodiadol. A fyddai digon o arbenigedd ym maes DIGC, felly, i allu darparu canllawiau ar gyfer datblygu deunyddiau electronig?

Mae'n destun gofid bod llawer o'r deunyddiau cyfredol sy'n gwneud defnydd o dechnolegau newydd dim ond yn ailadrodd gweithgareddau sy'n gyffredin mewn cwrslyfrau, a hynny mewn ffyrdd llai effeithiol, mae Masuhara a Tomlinson (2010, t. 420) yn cwyno. Awgryma hyn fod maes e-ddysgu yn wir yn dioddef o ddiffyg arbenigedd. Yn hytrach na chynhyrchu fersiynau digidol o ddeunyddiau traddodiadol, dylid anelu at fanteisio ar yr hyn y mae technoleg yn ei gynnig sy'n wahanol ac yn ychwanegol i adnoddau analog. Sonia Motteram (2011, t. 304) am y posibilïadau sydd wedi codi nid yn unig o ganlyniad i'r symudiad graddol o analog i ddigidol dros ddegawdau diweddar, ond hefyd o ganlyniad i ddatblygiadau newydd ar y rhyngrwyd. Mae'r trawsnewid o We 1.0 i We 2.0 yn darparu cyfleoedd i gynulleidfa ehangach fod yn greadigol gyda thechnolegau digidol, esbonia Motteram (2011, t. 304): nid yn unig awduron a all addasu a chreu deunyddiau digidol, ond athrawon a hyd yn oed dysgwyr hefyd.

⁵ Cyfeiria 'e-ddysgu' at unrhyw fath o ddysgu electronig – yn yr ystafell ddosbarth ac y tu allan iddi – gan gynnwys hwyluso dysgu drwy fyrdau gwyn rhyngweithiol, rhaglenni cyfrifiadurol, labordai iaith digidol, gwefannau, apiau, ac Amgylcheddau Dysgu Rhithiol. Mae DIGC, felly, yn un gangen o e-ddysgu, a gellid dadlau bod dysgu ar-lein yn gangen o DIGC: er bod modd cyrchu'r rhyngrwyd heb gyfrifiadur, gellid ystyried ffonau symudol a dyfeisiau eraill fel mathau o gyfrifiadur.

Fodd bynnag, rhybuddir awduron rhag seilio deunyddiau ar y posibiladau a gynigir gan dechnoleg, yn hytrach nag ar egwyddorion pedagogaid (Masuhara a Tomlinson 2010, t. 420). O ran y posibiladau sy'n gysylltiedig â datblygiad Gwe 2.0, nid yw hyn yn achos pryder, oherwydd bod caniatáu i ddysgwyr greu eu deunyddiau dysgu eu hunain yn cyd-fynd â nifer o theorïau pedagogaid megis Lluniadaeth a Lluniadaeth Gymdeithasol. Y neges yw, felly, y dylai technolegau a phedagogeg fynd law yn llaw, yn hytrach na dilyn un ar draul y llall.

Wrth ddarllen am faes Datblygu Deunyddiau, gwelais fod Tomlinson a Masuhara (2010b, t. 7) yn nodi bod y llenyddiaeth yn talu mwy o sylw at *werthuso* deunyddiau dysgu nag at unrhyw agwedd arall o ddatblygu deunyddiau. Nid oeddwn yn profi llawer o lwyddiant wrth chwilio am lenyddiaeth addas ynglŷn ag e-bedagogeg a/neu egwyddorion ar gyfer datblygu e-ddysgu. Fodd bynnag, cofiais weld cyngor Tomlinson (2003b, dyfynnwyd yn Tomlinson 2012, t. 148) y dylid datblygu meini prawf gwerthuso *cyn* datblygu deunyddiau dysgu. A oedd hyn yn awgrymu, felly, y byddai awduron yn datblygu deunyddiau gan gadw'r meini prawf gwerthuso mewn cof? Os mai bwriad yr awdur oedd y byddai ei ddeunyddiau, yn y pen draw, yn bodloni rhestr o feini prawf, mae'n gwneud synnwyr defnyddio'r rhestr honno fel sail i'r broses ddatblygu. A fyddai hyn yn fan cychwyn da, gan nad oedd chwilio am egwyddorion addas wedi dwyn ffrwyth? Roedd posibilad y byddai llenyddiaeth gyfoethog ar werthuso deunyddiau ym maes DIGC, fel ym maes Datblygu Deunyddiau. Penderfynais, felly, chwilio am feini prawf ar gyfer gwerthuso DIGC.

Dechreuodd prosiect *e-nant* yn 2011 ac, yn yr un flwyddyn, cyhoeddwyd llyfr o'r enw *Evaluating Computer-Assisted Language Learning* gan Jonathan Leakey, ar sail ei ymchwil ddoethurol ei hun. Cynigia Leakey (2011) fframwaith gwerthuso sy'n cynnwys dros 120 egwyddor, wedi'u rhannu rhwng 12 maen prawf. Roedd chwech o'r meini prawf eisoes wedi'u llunio gan arbenigwraig yn y maes, Chapelle (2001), ond mae'r chwech arall yn deillio o waith gwreiddiol Leakey (2011).

Adolygwyd y llyfr mewn o leiaf saith cylchgrawn ym meysydd DIGC/technoleg addysgol ac, ar y cyfan, roedd yr argraffiadau'n gadarnhaol iawn. Dyma peth o'r clod enghreifftiol:

- 'This volume makes a valuable contribution to CALL research by providing a systematic and integrated methodology for CALL evaluation' (Hsu 2012)

- 'the book offers a comprehensive model for CALL evaluation' (Crusan 2012, t. 36)
- 'the reader can see great depth in terms of scholarly research and evaluation' (NeVille 2012, t. 32)
- 'the justification of the proposed evaluation approach [is] based on a wide and careful analysis of the literature' (Dettori 2012, t. 37)
- 'the author demonstrat[es] that he is up to speed on the wide variety of models and frameworks offered by CALL luminaries such as Chapelle, Dunkel, Pederson, Hubbard and Mehanna' (Vanderplank 2011, t. 569)
- 'The author meticulously justifies and correlates Chapelle's criteria against other sources... to derive the six additional evaluative principles' (de Andrés Martínez 2012, t. 238)
- 'the criteria for assessing the effectiveness of lab and other technology use are meticulously thorough' (Vanderplank 2011, t. 570)
- 'this is high quality, painstaking work' (Vanderplank 2011, t. 569)
- 'One of the strongest points of this framework is the fact that its usage is not limited to the evaluation of the language learning software. This framework can also be used to evaluate teaching methodologies and learning in computer-based environments, as well as the digital platforms used' (Sevilla Pavón 2012, t. 64)

Gwelir yn glir o'r sylwadau uchod mai dyma fframwaith manwl, trwyadl a chynhwysfawr, gyda gwreiddiau mewn ymchwil. Darperir sylfeini cryf gan Chapelle (2001), un o'r awduron enwog (neu 'luminaries' (Vanderplank 2011, t. 569)) y cyfeirir atynt yn gyson gan ymchwilwyr eraill yn y maes. Adeilada Leakey (2011) ar y gwaith blaenorol, er mwyn creu fframwaith mwy hyblyg sy'n hwyluso gwerthusiad o holl elfennau'r profiad e-ddysgu – sef pedagogeg, platfformau, a rhaglenni. Wrth gwrs, nodwyd rhai gwendidau gan yr adolygwyr, ond roedd nifer o'r rhain yn ymwneud â'r astudiaethau achos, ac nid y fframwaith gwerthuso ei hun. Roedd y fframwaith gwerthuso, gyda'i sylfaen ymchwil a'i drylwyredd, yn ymddangos yn addawol iawn.

Dewiswyd defnyddio fframwaith Leakey (2011), felly, ac asesu pa mor effeithiol yw defnyddio meini prawf *gwerthuso* fel rhestr wirio ar gyfer *datblygu* deunyddiau DIGC. Ffurfiwyd fframwaith Leakey (2011) yng nghyd-destun dysgu ieithoedd mewn Prifysgol, ac nid yw Leakey (cyfathrebiad personol, 20 Awst 2012) yn ymwybodol o unrhyw un sydd wedi profi'r fframwaith mewn cyd-destun gwahanol eto. Dyma gyfle, felly, i brofi'r fframwaith yng nghyd-destun

Nant Gwrtheyrn: a fydd y fframwaith yn berthnasol gydag oedolion (yn hytrach na myfyrwyr) sy'n dysgu Cymraeg o bell? Byddai prosiect *e-nant* yn ceisio gweld pa mor addas oedd y ddau fframwaith a ddetholwyd: fframwaith Richards (2001) ar gyfer datblygu cwricwla; a fframwaith Leakey (2011) fel sylfaen i ddatblygiad y deunyddiau unigol. Trafodir y ddau fframwaith a'm defnydd i ohonynt ym Mhenodau 4, 5, a 6.

4. GWAITH PARATOADOL

Fel awdures newydd, chwiliais am ganllawiau i helpu goleuo'r broses datblygu deunyddiau, er mwyn ceisio cynhyrchu deunyddiau o ansawdd a oedd wedi'u sylfaenu ar ymchwil. Fel yr amlinellwyd ym Mhennod 3, dewisais ddwy brif ffynhonnell i arwain fy ngwaith, sef Richards (2001) a Leakey (2011), ac yn y Penodau nesaf trafodaf fy mhrofiad datblygu deunyddiau ar sail y ffynonellau ymchwil hyn. Bwriad fy nhraethawd yw defnyddio fy mhrofiad i ysbrydoli awduron deunyddiau yn y dyfodol i geisio cymhwyso theori at eu cyd-destunau penodol eu hunain. Nid yw ystyr y cysyniadau theoretig bob tro'n amlwg, felly fy ngobaith yw y bydd fy ymdrechion yn hwyluso gwaith pobl eraill yn y dyfodol, drwy ddatgyfrinio argymhellion y llenyddiaeth ymchwil, a thrwy ddarparu enghreifftiau o'r byd go iawn (h.y. o'm hadnoddau e-ddysgu fy hun) o'r theori mewn ymarfer.

Y man cychwyn oedd argymhellion Richards (2001) ynghylch ymgymryd â phrosiect datblygu cwricwlwm. Yn ôl Richards (2001), mae saith prif broses i'w dilyn, sef:

- *Needs analysis* (Dadansoddiad anghenion), e.e. pa sgiliau sydd eu hangen ar y dysgwyr, a oes bwch rhwng yr hyn y maent yn gallu'i wneud a'r hyn y mae angen iddynt allu ei wneud?
- *Situation analysis* (Dadansoddiad sefyllfaoedd), h.y. y cyd-destun gwleidyddol, cymdeithasol, economaidd, neu sefydliadol y bydd y cwricwlwm yn bodoli ynddo, e.e. pa draddodiadau addysgu ieithoedd sy'n bodoli yn y cyd-destun, pa adnoddau sydd ar gael, beth yw disgwyliadau'r dysgwyr targed, faint o gymhelliant/amser sydd ganddynt, a oes arholiad/asesiad y mae'r dysgwyr yn gweithio tuag ato?
- *Planning goals and learning outcomes* (Cynllunio nodau a deilliannau dysgu), h.y. gosod y nodau a'r amcanion sy'n berthnasol (ar sail y dadansoddiad anghenion a'r dadansoddiad sefyllfaoedd).
- *Course planning and syllabus design* (Cynllunio cyrsiau a dylunio meysydd llafur), e.e. datblygu rhesymeg ar gyfer y cwrs, dewis cynnwys y cwrs (gramadeg/ffwythiannau/themâu/sgiliau/a.y.b.), dewis trefn y cynnwys, dosbarthu'r cynnwys rhwng blociau addysgu megis unedau.
- *Providing for effective teaching* (Darparu ar gyfer addysgu effeithiol), h.y. sut mae creu 'conditions for good teaching to take place' beth bynnag yw'r cwrs/deunyddiau, e.e. a oes diwylliant o sicrhau ansawdd yn y sefydliad, a

yw'r tiwtoriaid yn meddu ar y sgiliau/cymwysterau priodol, a oes disgwyl y bydd yr addysgu yn dilyn dull/ymagwedd benodol, a yw'r dysgwyr yn deall nodau'r cwrs a'r rôl y mae disgwyl iddynt ei chwarae yn y broses ddysgu?

- *The role and design of instructional materials* (Rôl a dyluniad deunyddiau addysgu), h.y. dewis ffynonellau'r mewnbwn (e.e. deunyddiau sain/testun), dewis mathau o ymarferion, a dewis rôl y deunyddiau, e.e. ai'r prif adnodd dysgu yw'r deunyddiau neu ai sbardun ar gyfer gweithgareddau ydynt?
- *Evaluation* (Gwerthusiad), e.e. a yw'r cwricwlwm yn cyrraedd ei nodau, a yw'r dysgwyr/tiwtorïaid/a.y.b. yn fodlon ar y cwricwlwm, a oes elfennau o'r cwrs sydd angen eu disodli/hadolygu?

Fodd bynnag, fel yn achosion fframwaith Jolly a Bolitho (1998) a fframwaith Graves (1996), nid yw'r prosesau hyn yn dilyn trefn unionlin. Yn hytrach, maent yn ffurfio 'a network of interacting systems' ac felly mae newid mewn unrhyw elfen o'r gyfundrefn yn achosi newid yn rhannau eraill y gyfundrefn (Richards 2001, t. 41). Golyga hyn fod posibilrwydd y bydd yn rhaid ymweld â'r rhan fwyaf o'r prosesau fwy nag unwaith wrth ddatblygu cwrs newydd – ac yn sicr roedd hynny'n wir wrth lunio *e-nant*. Daeth yn amlwg y byddai'r broses yn fater o ailgloriannu parhaus, wrth i waith ar un 'cam' effeithio ar gam yr oeddwn eisoes wedi ymdrin â hi.

Oherwydd bod y broses yn un barhaol, gallai awdur ddechrau unrhyw le yn y broses. Er enghraifft, gallai rhywun ddechrau gyda gwerthusiad o gwrs sydd eisoes yn bodoli, er mwyn gwirio'i effeithiolrwydd a'i berthnasedd i'r dysgwyr targed. Ond byddai hynny'n golygu dadansoddi anghenion y grŵp targed yn ogystal â'r sefyllfa y maent ynddi ac, o bosibl, cynllunio a darparu deunyddiau newydd, gan ddibynnu ar ganlyniadau'r gwerthusiad. Ble bynnag y mae rhywun yn dechrau'r broses, felly, bydd yn rhaid iddo ystyried pob elfen ar ryw adeg (Graves 1996, t. 35).

Serch hynny, i rywun sy'n ysgrifennu deunyddiau o'r newydd, mae'n amlwg y bydd rhai o'r prosesau yn denu sylw'r awdur yn gynt na phrosesau eraill. Yn achos *e-nant*, rhoddwyd sylw i'r pedwar pwynt bwled cyntaf (uchod), cyn dechrau cynhyrchu'r deunyddiau newydd. Yn y Bennod hon, trafodir y camau paratoadol hyn, gan amlinellu canllawiau Richards (2001) a manylu ar y rhai mwyaf allweddol wrth baratoi *e-nant*. Gwelir faint o ryngweithio a oedd rhwng elfennau gwahanol y gyfundrefn wrth wneud penderfyniadau.

4.1. Manyleb CBAC

Y dasg a osodwyd ar ddechrau'r prosiect oedd datblygu adnoddau e-ddysgu a fyddai'n cwblhau cwrs Mynediad Nant Gwrtheyrn a galluogi dysgwyr i sefyll arholiad *Defnyddio'r Gymraeg: Mynediad Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru (CBAC)*. Y man cychwyn, felly, oedd edrych ar ofynion CBAC – beth mae CBAC yn meddwl y dylai dysgwyr lefel Mynediad ei wybod?

Datblygodd CBAC (2011) eu *Manyleb* ar gyfer lefel Mynediad ar sail anghenion dysgwyr CiO, cynnwys cwrslyfrau CiO cyfredol, a gofynion *Fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewrop* (Davies 2005, t. 8). Felly, cyn imi ddechrau dilyn prosesau Richards (2001), roedd pedwar allan o'r saith proses wedi derbyn sylw yn barod:

- roedd CBAC wedi ystyried anghenion y dysgwyr targed,
- ynghyd â'r sefyllfa y maent yn dysgu ynddi (e.e. traddodiadau CiO a adlewyrchir yng nghynnwys y cwrslyfrau cyfredol),
- yr hyn oll a helpodd CBAC i ddewis deilliannau perthnasol,
- yn ogystal â chynnwys priodol (h.y. elfen o 'Gynllunio cyrsiau' Richards (2001)).

Yn gynharach byth, roedd Cyngor Ewrop wedi dilyn prosesau tebyg iawn, i ffurfio *Fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewrop* (2001), fframwaith sy'n awgrymu deilliannau priodol i ddysgwyr ieithoedd Ewropeaidd (dadansoddi anghenion/sefyllfaoedd eto) ar 6 lefel, o ddechreuwr pur i ddefnyddwyr hyfedr. Bwriad y fframwaith yw annog cysondeb rhwng y ffordd y caiff lefelau dysgu ieithoedd eu diffinio ar draws Ewrop, gyda'r nod o hybu cyd-weithio rhyngwladol a chynorthwyo mudoledd Ewropeaidd (Cyngor Ewrop 2001, t. 1). Yn ogystal â phrosesau megis ystyried sefyllfa ac anghenion myfyrwyr Ewrop, felly, mae'n rhaid bod Cyngor Ewrop wedi ymgymryd ag elfen o 'ddylunio meysydd llafur' hefyd, sef dewis trefn briodol i'r deilliannau, er mwyn eu dosbarthu rhwng y 6 lefel.

Wrth ddatblygu'r *Fanyleb*, roedd CBAC wedi ystyried yr hyn a ddisgwylir ar gyfer myfyrwyr yn Ewrop a'i addasu at gyd-destun CiO. Mynegir y deilliannau disgwyliedig drwy restrau o:

- ganlyniadau dysgu megis 'Bydd y dysgwr... yn gallu siarad am eiddo personol a theulu';

- meini prawf asesu megis 'Mae'r dysgwr yn gallu... gwneud gosodiadau am eiddo a theulu sydd ganddo/ganddi... [a] gwneud gosodiadau am eiddo nad oes ganddo/ganddi';
- patrymau enghreifftiol megis 'Mae ... gyda fi' a 'Does dim ... gyda fi'; a
- geirfa enghreifftiol, e.e. 'tair merch', 'cariad', 'cath' ac 'arian' (CBAC 2011, tt. 23-24).

Pan fo dyluniad cwricwlwm yn dechrau gyda dewis deilliannau, ac yna dewisir cynnwys a gweithgareddau ar sail y deilliannau (fel yn achos *Manyleb* CBAC), dyna enghraifft o 'ddylunio cwricwlwm tuag yn ôl' (Richards 2013, t. 20). Yn achos *e-nant*, mae'n briodol dilyn yr ymagwedd hon tuag at ddylunio'r cwricwlwm, er mwyn helpu dysgwyr Nant Gwrtheyrn i gyflawni'r un deilliannau y bydd dysgwyr CiO eraill yn gweithio tuag atynt. Roedd *Manyleb* CBAC, felly, yn adnodd hanfodol wrth ddylunio *e-nant*.

4.2. Dadansoddiad Anghenion: 'Needs Analysis' **Richards (2001)**

Gan fod *Manyleb* CBAC (2011) eisoes yn bodoli, a chan mai paratoi dysgwyr Nant Gwrtheyrn ar gyfer arholiad Mynediad CBAC oedd un o amcanion *e-nant*, y cam cyntaf i mi oedd chwilio am fylchau rhwng cynnwys cwrs Mynediad Nant Gwrtheyrn a chynnwys y *Fanyleb* – byddai angen llenwi'r bylchau hyn drwy *e-nant*. Dechreuwyd prosiect *e-nant*, felly, gyda 'Dadansoddiad anghenion', sef gweithdrefnau a ddefnyddir i gasglu gwybodaeth am anghenion dysgwyr (Richards 2001, t. 51).

Cynigia Richards (2001, t. 52) sawl rheswm dros ymgymryd â dadansoddiad anghenion, er enghraifft:

- darganfod pa sgiliau iaith sydd eu hangen ar ddysgwr(aig) er mwyn iddo/iddi⁶ gyflawni rôl benodol (e.e. rheolwr gwerthiant, myfyriwr Prifysgol);
- helpu penderfynu a yw cwrs cyfredol yn cwrdd ag anghenion y darpar fyfyrwyr;
- adnabod unrhyw fwch rhwng yr hyn y gall myfyrwyr ei wneud a'r hyn y mae angen iddynt allu ei wneud.

⁶ O hyn ymlaen, bydd 'dysgwr' yn wrywaidd a bydd 'tiwtor' yn fenywaidd er mwyn cael cydbwysedd o genedl/ryw, ond defnyddir y termau hyn i gyfeirio at unrhyw ddysgwr/diwtor, boed yn ddyn neu'n fenyw.

4.2.1. DADANSODDI'R DDARPARIAETH GYFREDOL

Yn achos dysgwyr Mynediad Nant Gwrtheyrn, CBAC sydd wedi penodi'r hyn y mae angen iddynt allu ei wneud, felly pwrpas y dadansoddiad anghenion oedd gweld i ba raddau yr oedd y cwrs Mynediad preswyl yn Nant Gwrtheyrn yn cwrdd â'r anghenion hyn ac adnabod unrhyw fylchau yn y ddarpariaeth gyfredol.

Ar ôl gwerthuso i ba raddau yr ymgorfforir *Manyleb* CBAC (2011) yng Nghwrs Mynediad Nant Gwrtheyrn, adnabuwyd sawl bwlch yn y ddarpariaeth gyfredol. I roi un enghraifft, nid oedd trafodaeth o'r thema 'Afiechydon' yn y cwrs. Roedd eitemau gramadegol i'w hychwanegu hefyd. Cam posibl nesaf fyddai cynllunio ymdrin â'r holl eitemau coll yn *e-nant*, er mwyn sicrhau bod holl gynnwys y *Fanyleb* yn cael ei ddarparu rywle ymhlith yr elfen wyneb-yn-wyneb a'r elfen ar-lein newydd.

Fodd bynnag, penderfynwyd manteisio ar y cyfle i ail-strwythuro'r cwrs wyneb-yn-wyneb ar sail canlyniadau'r mapio a'r gwerthuso. Roedd hyn yn golygu elfen o 'Gynllunio cyrsiau' (Richards 2001), wrth i Bennaeth Addysgol Nant Gwrtheyrn a minnau ddewis trefn y cynnwys.⁷ Roedd y cynnwys i'w ddarparu rhwng: Cwrs wyneb-yn-wyneb Mynediad 1; *e-nant* Mynediad 1; Cwrs wyneb-yn-wyneb Mynediad 2; ac *e-nant* Mynediad 2. Roedd angen ystyried pa eitemau y byddai'n bwysig eu cyflwyno wyneb-yn-wyneb (yn hytrach na bod y dysgwyr yn eu gweld am y tro cyntaf ar eu pennau eu hunain), yn ogystal â pha eitemau y dylid ymdrin â nhw yn gyntaf, cyn rhai eraill.

4.2.2. DYSGU CYFUNOL: DOSBARTHU'R CYNWYS RHWNG Y CYRSIAU PRESWYL A'R DYSGU AR-LEIN

Mae awduron cyrsiau yn ystyried sawl peth wrth ddewis trefn eitemau, fel y manylir yn Adran 4.6. Yn achos ail-strwythuro'r Cwrs preswyl a dewis cynnwys *e-nant*, y prif ffactorau oedd trefn gyfredol y Cwrs (er mwyn osgoi newidiadau sylweddol), ac i ba raddau y mae eitemau gramadegol yn peri anhawster i

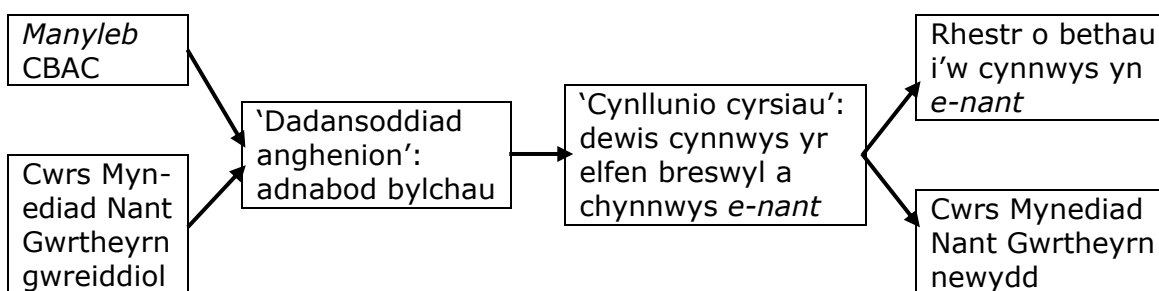
⁷ Gwaith cydweithredol ar y cyd â Nant Gwrtheyrn oedd yr elfen gynllunio hon. Mae datblygu sgiliau cydweithredu â chwmnïau yn rhan bwysig o raglen KESS (a ariannodd y prosiect), a dyma oedd cyfle gwych i'r gwaith fanteisio o brofiad y Pennaeth Addysgol.

ddysgwyr. Er enghraifft, penderfynwyd y byddai Mynediad 1 (preswyl + ar-lein) yn cyflwyno ac ymarfer yr amser presennol, a byddai'r gorffennol, y dyfodol a'r amherffaith yn ymddangos ar lefel Mynediad 2, unwaith bod gan y dysgwyr ddealltwriaeth gadarn o'r amser presennol.

Yn ogystal ag anhawster y cynnwys, ystyriwyd materion ymarferol hefyd, megis sut mae gwneud y defnydd gorau o'r amser cyfyngedig ar y cyrsiau preswyl o'i gymharu â'r amser bron diderfyn sydd ar gael unwaith bod y dysgwyr yn gweithio'n annibynnol ar-lein. Gyda rhai patrymau gramadegol – meddiant, er enghraifft – penderfynwyd y byddai'n synhwyrol ymarfer y person cyntaf unigol – 'Mae ci 'da fi'/'Mae gen i gi' – a'r ail berson – 'Mae ci 'da chi'/'Mae gynnoch chi gi' – yn unig yn ystod y cwrs preswyl, er mwyn cyflwyno'r cysyniadau pwysig wyneb-yn-wyneb, lle mae modd i diwtor fonitro dealltwriaeth/ynganiad y dysgwyr. Wedyn, byddai'r elfen e-ddysgu yn adolygu'r gwaith hwn, yn ogystal â chyflwyno'r trydydd person, a.y.b.

4.2.3. ALLBYNNAU'R DADANSODDIAD

Roedd y broses gynllunio hon wedi elwa o gydymffurfio ag egwyddorion dilyniannu Richards (2001, tt. 150-151) ynghyd ag arbenigedd tiwtor profiadol Nant Gwrtheyrn. Canlyniad y broses oedd Cyrsiau Mynediad 1 a 2 Nant Gwrtheyrn newydd (ail-strwythuredig) a rhestr o bethau y dylid eu cynnwys yn yr elfen ar-lein (wedi'u dosbarthu rhwng *e-nant* Mynediad 1 ac *e-nant* Mynediad 2). Y rhestr hon yw allbwn y dadansoddiad anghenion – hynny yw, rhestr o anghenion dysgwyr Nant Gwrtheyrn (gweler Ffigur 1).



Ffigur 1: Mewnbynnau ac allbynnau'r 'Dadansoddiad anghenion' ar gyfer e-nant

Dylid nodi mai 'potential... needs' (Richards 2001, t. 53) yw'r rhain, oherwydd ni ofynnwyd i'r dysgwyr eu hunain am eu hanghenion, ond dewiswyd yr anghenion gan drydydd parti. Seiliwyd y dadansoddiad ar sut mae CBAC yn

gweld anghenion dysgwyr CiO, gan mai prif bwrpas prosiect *e-nant* oedd paratoi dysgwyr Nant Gwrtheyrn ar gyfer sefyll arholiad CBAC. Fodd bynnag, wrth ddilyn arweiniad Richards (2001), pe bai rhywun eisiau ysgrifennu cwrs a oedd yn annibynnol o gyfundrefn CiO, a phe bai digon o amser ac adnoddau ar gael ar gyfer cynllunio hir-dymor (Richards 2001, t. 54), byddai dadansoddiad cynhwysfawr yn golygu casglu gwybodaeth gan ddysgwyr, tiwtoriaid, arbenigwyr academiaidd, cynllunwyr polisi, darpar gyflogwyr, a.y.b. (Richards 2001, t. 57). Byddai allbynnau dadansoddiad o'r fath yn amrywiol, e.e. sefyllfaoedd lle y defnyddir yr iaith darged yn aml, sefyllfaoedd lle y ceir anawsterau, hoffterau am fathau gwahanol o weithgareddau dysgu, a pha mor aml y mae eitemau ieithyddol yn codi mewn gwahanol destunau/sefyllfaoedd (Richards 2001, t. 64).

Er nad oedd dadansoddiad o'r fath yn briodol yn achos prosiect *e-nant* gan ein bod wedi cytuno i ddilyn yr anghenion a osodwyd gan CBAC, aethpwyd ati i gasglu gwybodaeth am ddysgwyr Nant Gwrtheyrn a'u disgwyliadau ar gyfer *e-nant*. Er mwyn galluogi dysgwyr Nant Gwrtheyrn i sefyll arholiad CBAC, mae'n rhaid ymdrin â nhw fel unrhyw ddysgwr CiO arall, ond mae'n bosibl bod cyrsiau Nant Gwrtheyrn yn denu dysgwyr gydag anghenion gwahanol, neu fod e-ddysgu yn esgor ar anghenion gwahanol. Ffurfiwyd holiadur arbennig er mwyn adeiladu proffil o ddysgwr nodweddiadol Nant Gwrtheyrn, gan gynnwys agweddau tuag at e-ddysgu. Cyfranna'r holiadur hwn at y dadansoddiad anghenion, wrth gwrs, ond mae'n fwyaf perthnasol i'r Adran nesaf, sy'n edrych ar gyd-destun arbennig darpar ddysgwyr *e-nant*, a'r newidiadau angenrheidiol i addasu cynlluniau'r cwrs newydd at eu sefyllfa unigryw.

4.3. Dadansoddiad Sefyllfaoedd: 'Situation Analysis' Richards (2001)

Nid anghenion dysgwyr yw'r unig wybodaeth y mae angen ei chasglu cyn llunio a gweithredu cwrs iaith llwyddiannus (Richards 2001, t. 90). Mae'n rhaid pwysu a mesur sut y gall y cyd-destun penodol ddylanwadu ar effeithiolrwydd y cwrs. Gall cwrs sy'n llwyddo mewn un sefyllfa fethu mewn sefyllfa arall, oherwydd gwahaniaethau gwleidyddol, cymdeithasol, economaidd, neu sefydliadol (Richards 2001, t. 91). Er enghraifft, dylid ystyried faint o arbenigedd sydd gan y tiwtoriaid a fydd yn defnyddio'r cwrs, faint o amser sydd ganddynt ar gyfer paratoi gwersi, pa ddulliau addysgu a ddisgwyliir gan ddysgwyr/diwtoriaid/y

sefydliad (Richards 2001, tt. 90-91), a faint o gymhelliant sydd gan y darpar ddysgwyr (Clark 1987, t. xii, dyfynnwyd yn Richards 2001, t. 90). Drwy ymgymryd â dadansoddiad sefyllfaoedd, ceisir rhagweld unrhyw ffactorau a allai gael traweffaith ar weithrediad cwricwlwm newydd (Richards 2001, t. 105). Mae'n bosibl y caiff rhwystrau eu hadnabod, ac mae hefyd yn bosibl y bydd 'the realities of the situation' yn golygu bod yn rhaid cyfaddasu nodau'r prosiect (Richards 2001, t. 106).

Cyn symud ymlaen i gynllunio nodau a deilliannau dysgu *e-nant* (Adran 4.4), felly, roedd hi'n hanfodol dod i adnabod nodweddion cyd-destun penodol Nant Gwrtheyrn, er mwyn sicrhau y byddai'r amcanion yn briodol ac yn ymarferol yn ein sefyllfa arbennig. Wrth restru'r cynnwys y dylid seilio'r cwrs arno (Adran 4.2), roedd hi eisoes wedi bod yn hanfodol ystyried cyd-destun Nant Gwrtheyrn: yr hyn a oedd yn gwneud anghenion dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn wahanol i anghenion rhywun sy'n dysgu Cymraeg *ab initio* oedd y cynnwys ieithyddol yr oeddent eisoes yn gyfarwydd ag ef wedi'r Cwrs preswyl yn Nant Gwrtheyrn. Ym mha ffyrdd eraill y byddai sefyllfa Nant Gwrtheyrn yn effeithio ar *e-nant*?

4.3.1. SEFYLLFA GYMDEITHASOL

Yn dilyn syniadau Richards (2001, tt. 93-95), delia'r Adran hon â'r ddarpar effaith y gallai gwahanol grwpiau ei chael ar *e-nant*. Beth mae gwahanol sectorau'r gymdeithas yn ei ddisgwyl oddi wrth gwrs Cymraeg? Er enghraifft, a yw gwneuthurwyr polisi yn disgwyl i'r cwricwlwm helpu tuag at strategaethau penodol? A yw cyflogwyr yng Nghymru yn disgwyl i ymadroddion/gyweiriau penodol gael eu cyflwyno mewn cyrsiau CiO? A oes gan y gymuned Gymraeg ddisgwyliadau penodol ynghylch cynnwys y dysgu? Sut mae aelodau'r gymdeithas – Gymraeg a di-Gymraeg – yn ymateb i gynigion bobl i ddysgu/ddefnyddio'r Gymraeg (e.e. Cymry Cymraeg sy'n troi at y Saesneg, gan feddwl eu bod yn helpu dysgwyr), ac a oes angen paratoi dysgwyr ar gyfer hyn? A oes disgwyl i'r cwrs lynu at unrhyw draddodiadau addysgu ieithoedd sy'n gyffredin ym maes CiO, ac a yw dysgwyr/tiwtoriaid/sefydliadau'n agored i'r syniad o drio pethau newydd? Pa adnoddau sydd ar gael yn y gymdeithas, e.e. cyfryngau?

Dyma rai o'r pethau y gellid eu hystyried wrth ddatblygu cwrs Cymraeg newydd, ond ni fydd pob un yn berthnasol i brosiect *e-nant*, oherwydd iddo ddilyn argymhellion CBAC o ran materion megis cynnwys a chywair. (Mae'n

bosibl, wrth gwrs, bod rhai cwestiynau eisoes wedi'u hystyried gan CBAC wrth ddatblygu manylebau CiO, e.e. wrth benderfynu dysgu ffurfiau llafar megis 'dw i' a 'dych chi'.) O ran dulliau dysgu, yn achos *e-nant*, nid yw traddodiadau cyrsiau CiO prif-ffrwd yn bwysig oherwydd bod dysgwyr Nant Gwrtheyrn eisoes wedi dangos bod ganddynt feddyliau agored tuag at ymagweddau addysgu eraill, drwy ddewis mynychu cwrs yn Nant Gwrtheyrn nad yw'n glynu at yr un technegau (megis drilio) sy'n boblogaidd mewn cyrsiau CiO eraill.

Parthed polisïau llywodraethol, o'r chwech o feysydd strategol a fanylir yn *Iaith fyw: iaith byw* (Llywodraeth Cymru 2012), gwelaf dri maes lle y gallai oedolion sy'n dysgu Cymraeg gael effaith allweddol ar ddyfodol y Gymraeg: y teulu; y gymuned; a'r gweithle. Er mai'r gweithle yw'r unig un y sonia'r ddogfen honno amdano gyda golwg ar CiO (Llywodraeth Cymru 2012, t. 38), mae *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010) yn cadarnhau pwysigrwydd dysgwyr CiO yn y tri maes: mae Amcan Strategol 6.1 (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010, t. 44) yn targedu rhieni sy'n dysgu Cymraeg a'i defnyddio yn y teulu; ac mae Amcan Strategol 3.6 (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010, t. 16) yn anelu at '[g]ynyddu'r nifer sy'n gallu cyfrannu at eu cymunedau a'u gweithluoedd yn y Gymraeg' drwy '[g]odi safonau wrth addysgu a dysgu Cymraeg i oedolion'. A oes disgwyl, felly, y bydd cyrsiau CiO newydd yn cyfrannu at hyn, gan hybu defnydd o'r Gymraeg yn y teulu, y gymuned a'r gweithle? A ddylai hyn fod yn ffactor ar gyfer *e-nant*? Penderfynwyd y byddai *e-nant* yn cynnwys enghreifftiau o ddefnyddio'r Gymraeg gyda phlant, gyda chydweithwyr ac yn gymdeithasol.

Ers i brosiect *e-nant* ddechrau, mae Llywodraeth Cymru wedi datblygu ymgyrch newydd, *Pethau Bychain*, sy'n annog 'newid ymddygiad' er mwyn cynyddu defnydd yr iaith Gymraeg a'i hamlygrwydd drwy gael y cyhoedd i 'wneud newidiadau bach' i'w bywydau pob dydd (Llywodraeth Cymru 2014). A ddylai *e-nant*, felly, godi ymwybyddiaeth o'r ymgyrch a'r ffyrdd y gall dysgwyr gyfrannu ati? Byddai hyn yn dangos y gwerthfawrogir eu hymdrechion i ddysgu'r Gymraeg a phwysleisio'r dylanwad cadarnhaol y gallant ei gael. Mae'n bosibl y byddai rhai dysgwyr eisiau aros nes eu bod yn 'rhugl' cyn defnyddio eu Cymraeg yn y byd go iawn, ond drwy werthfawrogi'r pethau bychain y gall pobl eu gwneud yn Gymraeg, gall dechreuwyr hyd yn oed deimlo eu bod yn gwneud rhywbeth buddiol. Penderfynwyd sôn wrth y dysgwyr am yr ymgyrch, felly, a defnyddio *e-nant* i hyrwyddo'r ymgyrch.

Wrth gychwyn prosiect *e-nant*, cyhoeddwyd ymchwil bwysig ym maes CiO a gynigiodd argymhellion ar gyfer cyrsiau CiO y dyfodol (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012). Gan y byddai'r adroddiad hwn yn newid hinsawdd CiO o ran disgwyliadau ymarferwyr y maes, roedd yn bwysig ystyried argymhellion yr adroddiad fel rhan o ddadansoddi ffactorau cymdeithasol y sefyllfa.

Cynigia Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 205) nifer o argymhellion ar gyfer cyrsiau CiO y dyfodol, ac mae sawl un yn cyd-fynd â chynlluniau cychwynol ar gyfer *e-nant*. Er enghraifft, mae argymhelliad VII yn awgrymu y dylid cynnwys 'geirfa greiddiol ar gyfer y gwahanol lefelau, wedi'i hadnabod yn wyddonol ac yn seiliedig ar ganlyniadau prosiect "geirfa graidd" yn y lle cyntaf'. Mae *Manyleb* Mynediad CBAC (2011, tt. 171-181) eisoes yn rhestru'r 'eitemau geirfa craidd y dylai ymgeiswyr eu dysgu', yn ôl gwaith Morris a Meara (2010) ar eirfa graidd ar gyfer lefelau Mynediad a Sylfaen. Wrth ddilyn *Manyleb* CBAC (2011), felly, bydd *e-nant* hefyd yn dilyn argymhelliad VII Mac Giolla Chríost *et al.* (2012).

Fodd bynnag, ceir esiamplau hefyd lle na fydd *e-nant* yn dilyn disgwyliadau'r maes, felly mae'n bwysig cyfiawnhau'r rhesymau dros hyn. Er enghraifft, yn wahanol i gyrsiau cenedlaethol blaenorol sydd wedi darparu ar gyfer dwy dafodiaith (De a Gogledd Cymru), yr argymhelliad erbyn hyn yw y dylid darparu ar gyfer 'tri amrywiad ieithyddol rhanbarthol sef Gogledd, De-Orllewin, a De-Ddwyrain' (argymhelliad I). Er bod Nant Gwrtheyrn yng Ngogledd Cymru, daw dysgwyr i Nant Gwrtheyrn o bob cwr o Gymru (ac o'r tu allan iddi), ac felly mae cyrsiau Nant Gwrtheyrn yn darparu ar gyfer dysgwyr o Dde Cymru yn ogystal â dysgwyr o'r Gogledd. Yn y ffeiliau cwrs, mae'r dudalen chwith yn dangos sillafiadau/patrymau/geirfa Gogleddol, a cheir sillafiadau/patrymau/geirfa Deheuol ar y dudalen dde. Gall dysgwyr ddewis pa ochr i'w dilyn. Yn amlwg, ni fyddai'r system hon yn gweithio gyda mwy na dau amrywiad ieithyddol, felly rhagwelaf y bydd Nant Gwrtheyrn yn glynu at y fformat presennol. O'r herwydd, penderfynwyd y byddai *e-nant* yn adlewyrchu system Nant Gwrtheyrn: bydd dysgwyr Nant Gwrtheyrn eisoes wedi dewis rhwng Cymraeg y Gogledd a Chymraeg y De er mwyn cwblhau'r cwrs preswyl, felly mae'n synhwyrol gofyn iddynt ddewis rhwng fersiwn y Gogledd a fersiwn y De wrth barhau i ddysgu drwy *e-nant*.

Mae Mac Giolla Chríost *et al.* yn argymhell cynnwys 'darnau drilio byr, cyd-destunol' (argymhelliad V) fel rhan o gyrsiau CiO. Fodd bynnag, nid yw'r dechneg o ddrilio'n cyd-fynd ag athroniaeth tiwtoriaid Nant Gwrtheyrn, felly ni

theimlir ei bod yn dechneg briodol ar gyfer adnoddau *e-nant*. Dylai *e-nant* a chysiau preswyl Nant Gwrtheyrn fod yn ddwy ran o'r un cwrs, felly ni ddylai *e-nant* gynnwys gweithgareddau sy'n mynd yn groes i'r graen i'r egwyddorion a'r daliadau y seilir y cysiau preswyl arnynt.

Noda Richards (2001, t. 94) fod dadansoddi'r sefyllfa gymdeithasol hefyd yn cynnwys ystyried yr adnoddau – megis radio, teledu a'r wasg – sydd ar gael yn y gymdeithas i gefnogi'r cwricwlwm newydd. Mae dysgwyr Cymraeg yn freintiedig yn hyn o beth, gyda S4C, Radio Cymru, Clic ac iPlayer ar gyfer dal lan gyda rhaglenni a gollwyd, papurau newydd Cymraeg, a helaethrwydd o wefannau Cymraeg/dwyieithog. Dylid cadw'r rhain i gyd mewn golwg wrth ddatblygu *e-nant*.

4.3.2. SEFYLLFA'R PROSIECT

Mae'r ail set o ffactorau y mae Richards (2001, tt. 95-97) yn argymhell eu hystyried yn ymwneud â'r trefniadau ar gyfer y prosiect datblygu deunyddiau a sut y bydd yn gweithio'n ymarferol. Faint o amser ac arian sydd ar gael ar gyfer datblygu'r cwricwlwm newydd? Faint o bobl a fydd yn cyfrannu a beth yw eu harbenigedd? Fel arfer, esbonia Richards (2001, t. 95), caiff cwricwla eu cynhyrchu gan dîm o bobl. Fodd bynnag, ar gyfer *e-nant*, er bod arbenigedd Pennaeth Addysgol Nant Gwrtheyrn a'm goruchwylwyr ar gael i'm cefnogi a chynghori, ynghyd â chymorth a hyfforddiant technolegol gan arbenigwyr *Moodle*, roeddwn i'n bennaf cyfrifol am gynllunio a chynhyrchu *e-nant* – yn unol â gofynion arferol gwaith doethurol.

Roedd hyn yn ffactor pwysig: byddai'r e-adnoddau'n cyfrif tuag at ddyfarniad y PhD, felly nid oedd modd cael rhagor o bobl i weithio ar *e-nant*, fel sy'n wir am draethawd PhD sy'n gorfod bod yn waith yr ymgeisydd unigol. Roedd yn rhaid sicrhau bod y prosiect yn ddichonadwy i un person ei wneud o fewn graddfa amser Doethuriaeth, gan gofio nad yr e-adnoddau oedd unig ffocws yr astudiaeth ddoethurol ac y byddai angen neilltuo amser i ymchwilio ac ysgrifennu traethawd a datblygu sgiliau newydd hefyd.⁸ Penderfynwyd

⁸ Ariannwyd y prosiect doethurol drwy raglen KESS y mae datblygiad sgiliau yn ganolbwynt iddi. Byddai angen adeiladu ar fy sgiliau a phrofiad cyfredol er mwyn datblygu'r arbenigedd angenrheidiol ar gyfer cynllunio *e-nant* a'i weithredu ar blatfform digidol *Moodle*.

cynhyrchu deunyddiau e-ddysgu ar lefel Mynediad yn unig, felly, gan y byddai ymdrin â phob lefel CiO wedi bod yn rhy uchelgeisiol wrth ystyried y cyfyngiadau o ran adnoddau dynol ac amser, ac mae Richards (2001, t. 95) yn rhybuddio rhag ymgymryd â phrosiectau uchelgeisiol ar draul ansawdd.

4.3.3. SEFYLLFA SEFYDLIADOL, SEFYLLFA'R TIWTOR, A MABWYSIADU NEWIDIADAU

Bydd *e-nant* yn ategu'r cyrsiau wyneb-yn-wyneb yn Nant Gwrtheyrn, yn hytrach na'u disodli. O'r herwydd, nid oes yn rhaid poeni am y rhan fwyaf o'r materion a drafoda Richards (2001, tt. 97-101 a 103-105) ynghylch sut y bydd y sefydliad a'r tiwtoriaid yn ymdopi gyda newidiadau mawr yn y cwricwlwm. Ar wahân i'r dasg newydd o annog dysgwyr i dro *e-nant*, ni ddylai *e-nant* gael llawer o effaith ar diwtoriaid Nant Gwrtheyrn. Fodd bynnag, mae sefyllfa'r sefydliad a'r tiwtoriaid yn dal i fod yn berthnasol o ran adnoddau – dynol ac ariannol – a daliadau.

Cwmni bach yw Nant Gwrtheyrn, gyda dim ond dau o diwtoriaid llawn amser ynghyd â nifer o diwtoriaid achlysurol a ddefnyddir o dro i dro. Gyda chysiau'n rhedeg bron bob wythnos am 10 mis y flwyddyn, mae'r staff eisoes yn brysur iawn, felly ni fyddai'n synhwyrol ychwanegu at eu dyletswyddau cyfredol gan ofyn iddynt e-fentora hefyd. Yn ogystal, nid oes adnoddau ariannol i dalu am aelod staff newydd i fod yn e-fentor. Ar y cyd â Phennaeth Addysgol Nant Gwrtheyrn, felly, penderfynwyd y byddai'n rhaid i *e-nant* fod yn gwrs dysgu annibynnol, i'r dysgwyr ei gwblhau ar eu pennau eu hunain a heb gyswllt tiwtor. Fel arfer, byddai awdur deunyddiau'n ystyried sut y gallai arbenigedd/profiad/cymhelliant tiwtoriaid effeithio ar lwyddiant y deunyddiau newydd wrth i'r tiwtoriaid eu gweithredu yn y dosbarth, ond nid oedd materion o'r fath yn berthnasol ar ôl inni ddiystyru e-fentora.

O ran daliadau, byddai'n bwysig i *e-nant* adlewyrchu'r un athroniaeth a gwneud defnydd o'r un arferion â chysiau preswyl Nant Gwrtheyrn, er mwyn sicrhau dilyniant a chysondeb. Nid yw cyrsiau Nant Gwrtheyrn yn dilyn unrhyw ddull addysgu penodol, fodd bynnag. Maent yn cyfuno amrywiaeth o weithgareddau a thechnegau effeithiol, ac mae hynny'n fuddiol i *e-nant* oherwydd yr hyblygrwydd a gynigir, yn lle bod yn gyfyngedig i set benodol o dechnegau.

4.3.4. SEFYLLFA'R DYSGWYR

Gan mai dysgwyr yw'r 'cyfranogwyr allweddol' mewn prosiectau datblygu cwricwla (Richards 2001, t. 101), mae'n hanfodol rhoi sylw nid yn unig i'w hanghenion (Adran 4.2) ond hefyd i ffactorau megis eu profiadau dysgu blaenorol, eu disgwyliadau ar gyfer y cwrs newydd, eu cymhelliant i ddysgu'r Gymraeg, eu daliadau ynghylch dysgu ieithoedd, yr amser sydd ganddynt i'w neilltuo i'w dysgu, a'r adnoddau sydd ar gael iddynt (e.e. geiriaduron, cyfrifiaduron, meicroffonau, a.y.b.) (Richards 2001, tt. 101-102).

Lluniwyd holiadur (gweler Atodiad 1) ac fe'i dosbarthwyd i ddysgwyr Nant Gwrtheyrn er mwyn dechrau ffurfio argraff o beth yw dysgwr Nant Gwrtheyrn nodweddiadol. Trafodir rhai o'r canlyniadau yn Adrannau 4.3.4.2 a 4.3.4.3.

4.3.4.1. Methodoleg: Casglu data am ddysgwyr drwy holiaduron

Mae'n rhaid i ddysgwyr ar gyrsiau Nant Gwrtheyrn lenwi sawl ffurflen yn barod (e.e. yn gwerthuso'r cwrs), felly penderfynwyd y dylai unrhyw holiadur ychwanegol fod cyn fyrred â phosibl, heb lawer o gwestiynau sy'n gofyn am atebion rhydd. Ffurfiwyd yr holiadur ar y cyd â Phennaeth Addysgol Nant Gwrtheyrn, er mwyn darparu rhestr gyflawn o elfennau'r profiad dysgu iaith (cwestiynau 12-31) ar sail profiad y Pennaeth Addysgol fel tiwtor ac ar sail fy ngwybodaeth i o ddysgu/addysgu ieithoedd. Hefyd, sicrhaodd y Pennaeth Addysgol fod yr iaith yn addas i'r dysgwyr targed (e.e. geirio syml, a ffurfiau Cymraeg llafar megis 'dw i', 'gynta' a 'tasai').

Rhwng Mehefin 2012 ac Awst 2013, dosbarthwyd yr holiadur i bob dysgwr ar gwrs Mynediad 1, Mynediad 2 a Chyn-Fynediad yn Nant Gwrtheyrn. Er na fyddai adnoddau *e-nant* ar gyfer lefel Cyn-Fynediad, teimlwyd bod barn dysgwyr ar y lefel honno'n bwysig gan eu bod yn ddarpar ddysgwyr lefel Mynediad. Ystyriwyd creu fersiwn ar-lein o'r holiadur er mwyn hwyluso dadansoddi'r data, ond tybiwyd na fyddai llawer o ymatebion yn cael eu derbyn. Drwy roi'r holiadur i'r dysgwyr ar bapur yn ystod eu cyrsiau, a'u casglu yn y fan a'r lle, byddai modd derbyn ymateb gan bron pob dysgwr. Nid oedd llenwi'r holiadur yn orfodol, ond mae'n sicr bod y gyfradd ymateb yn uchel iawn. Dros y 14 mis, dosbarthwyd yr holiadur i ddysgwyr ar 22 cwrs (tri chwrs Cyn-Fynediad, naw cwrs Mynediad 1, a deg cwrs Mynediad 2), a derbyniwyd 230 o

ymatebion mewn cyfanswm. Ymatebodd 11 dysgwr ddwywaith oherwydd iddynt fynychu cyrsiau ar ddwy lefel, ac ymatebodd un dysgwr arall dair gwaith wrth fynychu cyrsiau ar y tair lefel berthnasol (Cyn-Fynediad, Mynediad 1 a Mynediad 2). Cafwyd ymatebion, felly, gan gyfanswm o 217 unigolyn. Ni atebodd pob unigolyn bob cwestiwn ar yr holiadur, fodd bynnag. Yn y siartiau yn Adran 4.3.4.2, felly, cyfrifir y canrannau ar sail nifer yr unigolion a atebodd y cwestiwn hwnnw.

Mae cwestiynau 2-8 a 12-31 ar yr holiadur yn gofyn i ddysgwyr farcio'u hatebion ar raddfa (gweler Ffigur 2), er mwyn cynrychioli agweddau ansoddol mewn ffordd meintiol. Dyma dull casglu data a ddefnyddiwyd gan Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 81), sy'n esbonio bod y dull yn 'caniatáu cael darlleniad manylach o'r data ansoddol nag sy'n bosibl drwy offer ymchwil eraill fel Graddfa Likert'. Seiliwyd y fethodoleg ar ymchwil gan Redinger a Llamas (e.e. Redinger a Llamas 2009). Defnyddir graddfeydd pum pwynt Likert yn aml i fesur agweddau, ond maent yn broblematic oherwydd nid yw'r cyfyngau rhwng y pum pwynt o reidrwydd yn gyfartal (Oppenheim 1992, dyfynnwyd yn Redinger a Llamas 2009). A yw'r cyfwng rhwng, er enghraifft, 'Ddim yn cytuno nac yn anghytuno' a 'Cytuno' yr un maint â'r cyfwng rhwng 'Cytuno' a 'Cytuno'n llwyr'?

I oresgyn y broblem hon, datblygodd Redinger (2010, t. 106) y 'continwmm maint', sy'n rhoi mwy o ryddid mynegiant i ymatebwyr, ac sy'n cynhyrchu data di-dor manwl. Dyma'r math o raddfa a ddefnyddiwyd yn ymchwil Mac Giolla Chríost *et al.* (2012) ac eto yn yr ymchwil bresennol. Defnyddiwyd methodoleg Redinger (2010) ar gyfer mesur yr atebion hefyd – sef, creu copïau digidol o'r holiaduron drwy sganio, ac yna defnyddio meddalwedd *ImageJ* i fesur yr atebion. Cyfrifwyd pob ateb yn fanwl gywir drwy fesur hyd y raddfa (AB yn Ffigur 2) a hyd y llinell rhwng dechrau'r raddfa ac ateb y dysgwr (AC yn Ffigur 2), a chyfrif AC fel canran o AB. Yn yr enghraifft yn Ffigur 2, y canran oedd 85.864%.

Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiadau canlynol / Please indicate how much you agree or disagree with the following statements:

Rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol (e.e. |-----|) i nodi ble dych chi'n lleoli eich safbwynt. Gallwch chi roi'r llinell unrhyw le ar hyd y llinell yn ei chyfanrwydd, gan gynnwys yn y naill ben neu'r llall. Mae croeso i chi hepgor cwestiwn os nad ydych chi'n gallu penderfynu.

Mark the horizontal line with a vertical one (e.g. |-----|) to indicate where you place your view. You can place the mark anywhere along the entire length of the line, including right at either end. You are welcome to miss out a question if you can't decide.

2. *Roedd fy mhrofiad o ddysgu ar-lein yn un positif iawn.*
My experience of learning online was a very positive one.

Anghytuno'n llwyr /
Entirely disagree

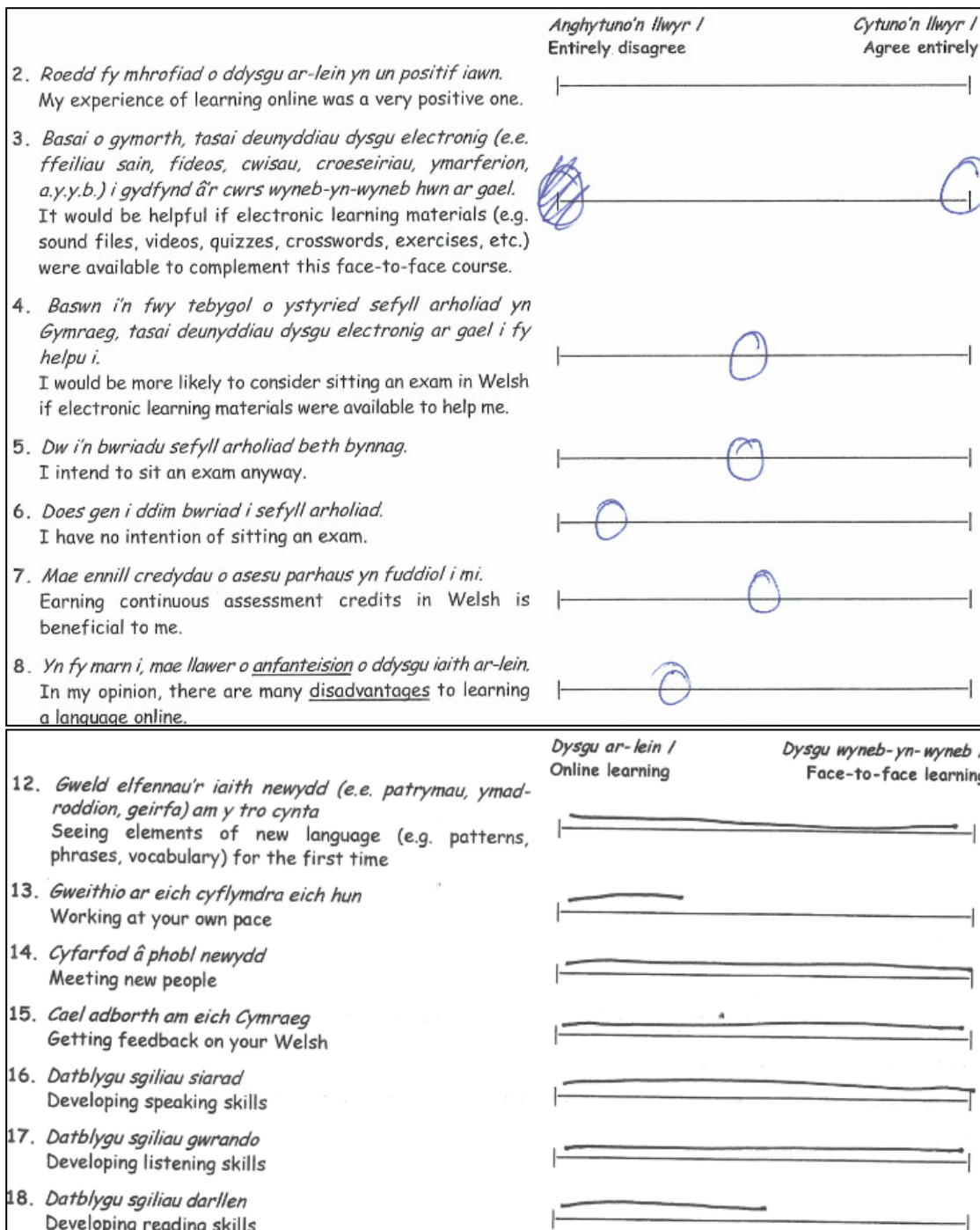
Cytuno'n llwyr /
Agree entirely



Ffigur 2: Un o'r cwestiynau a atebwyd drwy farcio safbwynt ar raddfa/gontinwmm

Un o'r problemau gyda graddfeydd Likert yw bod atebion yn y canol (e.e. rhif 3 ar raddfa 1-5) yn amwys: gall atebion o'r fath fynegi barn niwtral yr ymatebydd, neu ddangos bod hwnnw'n ansicr o'i farn ar fater penodol (Garrett *et al.* 2003, dyfynnwyd yn Redinger 2010, t. 103). Nid yw defnyddio continwa maint yn cynnig datrysiad i'r broblem hon, fel y mae Redinger (2010, t. 108) ei hun yn cyfaddef. Fodd bynnag, yn achos dysgwyr Nant Gwrtheyrn, gofynnwyd iddynt beidio â rhoi ateb o gwbl os nad oeddent yn sicr (gweler Ffigur 2), er mwyn lleihau'r risg bod atebion o gwmpas 50% yn mynegi ansicrwydd.

Wedi dweud hynny, ymddengys nad oedd pob dysgwr wedi deall/darllen y cyfarwyddiadau, yn anffodus. Roedd yn rhaid diystyru atebion rhai dysgwyr, gan ei bod yn amlwg eu bod heb ddeall sut mae ateb y cwestiynau. Er enghraifft, roedd rhai wedi tynnu cylchoedd yn hytrach na llinellau i ddangos eu hatebion, ac nid oedd modd mesur yr atebion hyn gan nad oedd pwynt amlwg lle yr oedd llinell fertigol yn croesi'r llinell lorweddol (gweler Ffigur 3).



Ffigur 3: Enghreifftiau o atebion a anghymhwyswyd o'r data i'w ddadansoddi oherwydd amhosibilrwydd eu mesur

Problem arall oedd deall bod y llinellau llorweddol yn cynrychioli graddfeydd. Gyda chwestiynau 2-8, a ofynnodd i ba raddau yr oedd dysgwyr yn cytuno neu'n anghytuno â'r datganiadau, ymddengys fod y dysgwyr yn gweld (yn gywir) mai graddfa oedd pob llinell lorweddol. Fodd bynnag, er bod cwestiynau 12-31 yn edrych yn debyg iawn i gwestiynau 2-8 – gyda llinellau llorweddol eto, ynghyd â'r un cyfarwyddiadau ynghylch sut i farcio'u hatebion – awgryma atebion rhai dysgwyr eu bod yn gweld y penawdau 'Dysgu ar-lein' a 'Dysgu

wyneb-yn-wyneb' fel gwahaniaeth deuaidd yn hytrach na fel dau ben continwwm. Yn Ffigur 4, ceir enghreifftiau o atebion yr oedd yn rhaid eu hepgor o'r dadansoddiad oherwydd hyn. Mae'r ffaith bod y dysgwyr wedi marcio mwy nag un ateb ar yr un llinell yn dangos yn glir eu bod yn meddwl bod yr holiadur yn gofyn iddynt ddewis rhwng yr un a'r llall.

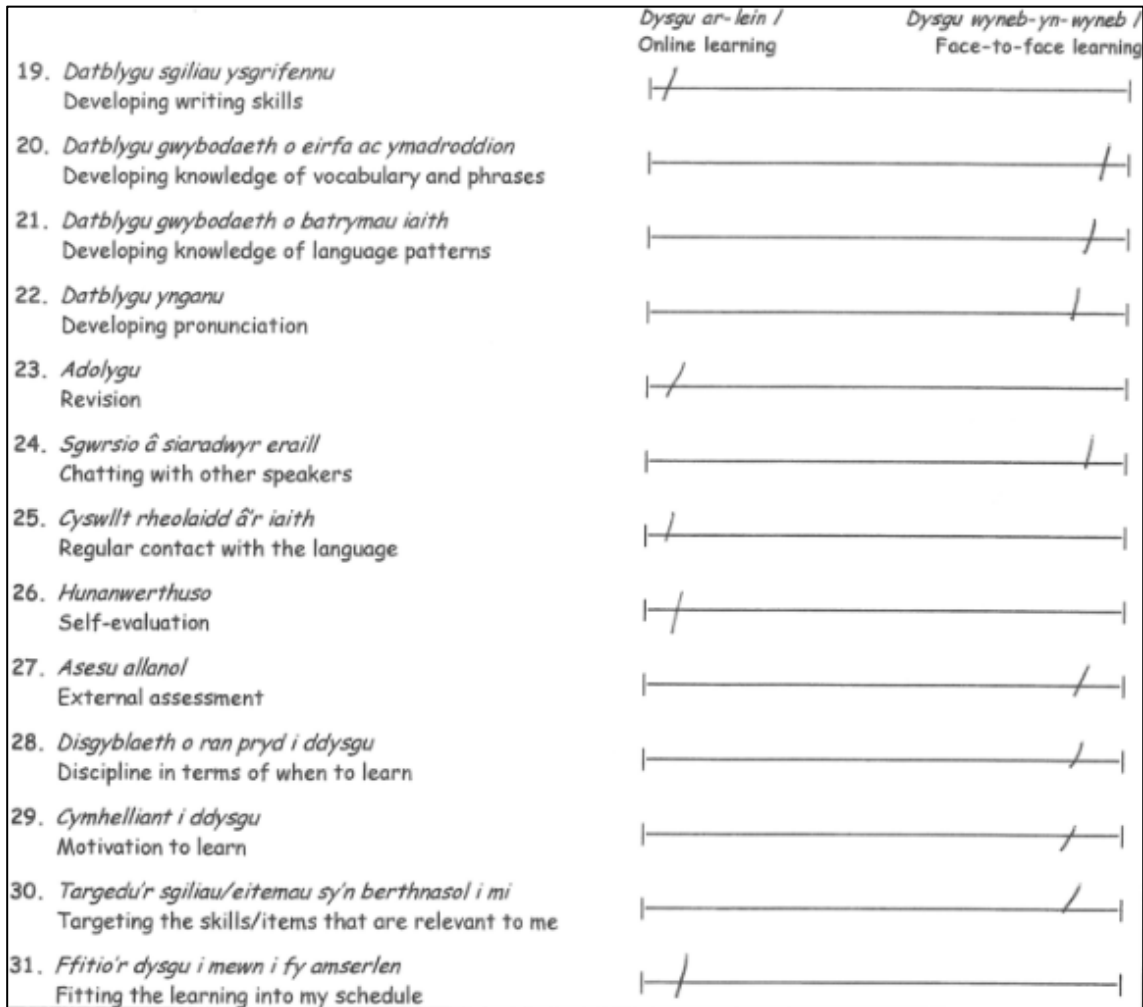
Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran yr elfennau isod? / Do you think that online learning or face-to-face learning is better, in terms of the elements below?

	<i>Dysgu ar-lein /</i> Online learning	<i>Dysgu wyneb-yn-wyneb /</i> Face-to-face learning
19. <i>Datblygu sgiliau ysgrifennu</i> Developing writing skills		✓
20. <i>Datblygu gwybodaeth o eirfa ac ymadroddion</i> Developing knowledge of vocabulary and phrases		✓
21. <i>Datblygu gwybodaeth o batrymau iaith</i> Developing knowledge of language patterns		✓
22. <i>Datblygu ynganu</i> Developing pronunciation		✓
23. <i>Adolygu</i> Revision	✓	✓
24. <i>Sgwrsio â siaradwyr eraill</i> Chatting with other speakers		✓
25. <i>Cyswllt rheolaidd â'r iaith</i> Regular contact with the language	✓	✓
26. <i>Hunanwerthuso</i> Self-evaluation		✓

	<i>Dysgu ar-lein /</i> Online learning	<i>Dysgu wyneb-yn-wyneb /</i> Face-to-face learning
19. <i>Datblygu sgiliau ysgrifennu</i> Developing writing skills		/
20. <i>Datblygu gwybodaeth o eirfa ac ymadroddion</i> Developing knowledge of vocabulary and phrases		/
21. <i>Datblygu gwybodaeth o batrymau iaith</i> Developing knowledge of language patterns		/
22. <i>Datblygu ynganu</i> Developing pronunciation		/
23. <i>Adolygu</i> Revision	/	/ and
24. <i>Sgwrsio â siaradwyr eraill</i> Chatting with other speakers		/
25. <i>Cyswllt rheolaidd â'r iaith</i> Regular contact with the language		/
26. <i>Hunanwerthuso</i> Self-evaluation	/	/ and
27. <i>Asesu allanol</i> External assessment	/	/ and
28. <i>Disgyblaeth o ran pryd i ddysgu</i> Discipline in terms of when to learn		/

Ffigur 4: Enghreifftiau o atebion a anghymhwyswyd oherwydd nad oedd y dysgwyr yn gweld y llinellau fel graddfeydd

Roedd holiaduron eraill lle yr oeddwn yn amau bod y dysgwyr a'u llenwodd wedi gweld gwahaniaeth deuaidd eto (e.e. Ffigur 5, lle y mae'r holl atebion naill ai o gwmpas 5% neu o gwmpas 90%), ond fel arall dilynasant y cyfarwyddiadau (e.e. marcio'u hatebion gyda llinell fertigol), ac nid oedd unrhyw beth amlwg yn dangos beth yn union yr oedd y dysgwyr yn ei feddwl, ac felly derbyniwyd eu hatebion fel rhai dilys.



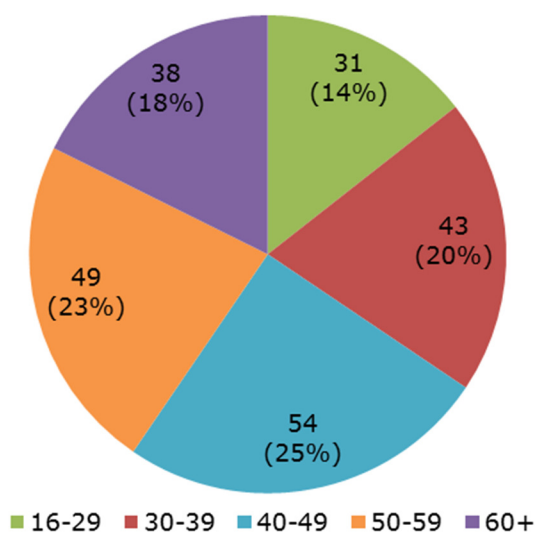
Ffigur 5: Enghraifft o atebion lle nad oedd modd profi a oedd y dysgwyr yn gweld y llinellau fel graddfeydd ai peidio

4.3.4.2. Canlyniadau: Nodweddion dysgwyr Nant Gwrtheyrn

Oedran

Fel y mae Ffigur 6 yn dangos, mae Nant Gwrtheyrn yn denu oedolion o bob oedran, ac mae'r ffaith bod dosbarthiad oedran y dysgwyr yn weddol cyfartal yn adlewyrchu'r patrwm ar gyfer maes CiO yn gyffredinol (gweler Llywodraeth Cymru 2013, t. 19). Oherwydd yr amrywiaeth o ran oedran, dylai *e-nant*

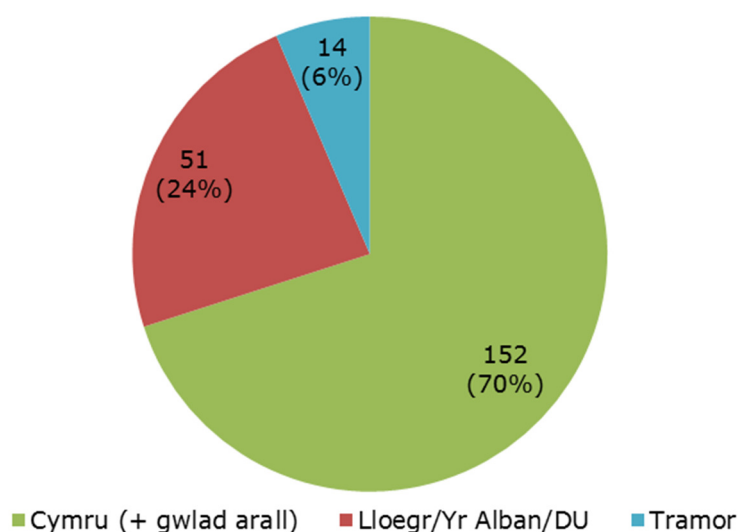
ddarparu gweithgareddau sy'n berthnasol i ddysgwyr, beth bynnag yw eu hoedran.



Ffigur 6: Oedran dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=215)

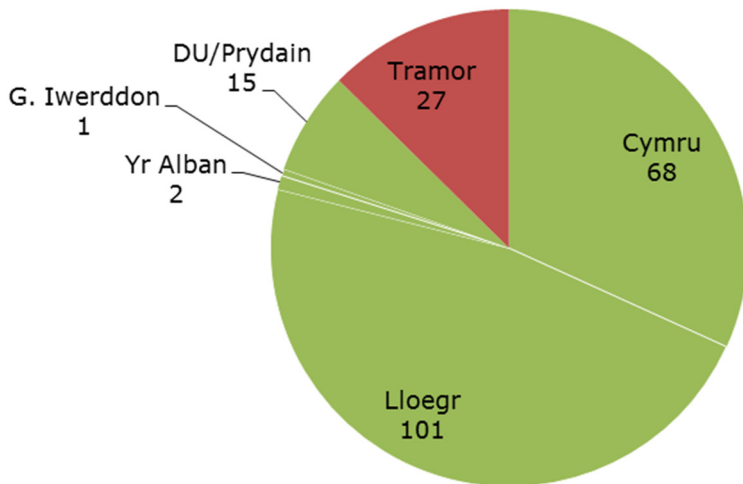
Ieithoedd a gwledydd

Yn wahanol i gyrsiau CiO wythnosol, mae cyrsiau Nant Gwrtheyrn yn denu nifer o ddysgwyr nad ydynt yn byw yng Nghymru, oherwydd y cyfle y mae Nant Gwrtheyrn yn ei ddarparu ar gyfer astudio'n ddwys am gyfnod byr. Mae'r data a gasglwyd yn dangos bod 30% o ddysgwyr Nant Gwrtheyrn yn byw y tu allan i Gymru, a hefyd bod rhai o'r 70% sy'n byw yng Nghymru hefyd yn byw mewn gwlad arall ar adegau. O'r herwydd, ni ellir cymryd yn ganiataol y bydd defnyddwyr *e-nant* yn gallu ymarfer eu Cymraeg yng ngwlad eu preswylfa. Dylid ystyried hyn wrth osod tasgau i'w cwblhau all-lein.



Ffigur 7: Gwlad preswylfa dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=217)

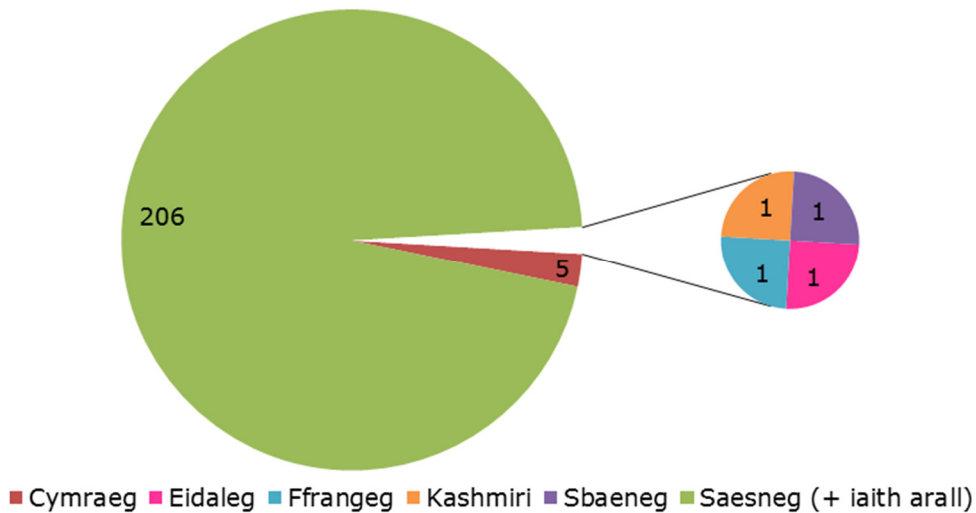
Mae'r holiadur hefyd yn gofyn am wlad magwraeth y dysgwyr. Gallai hyn effeithio ar ba mor gyfarwydd y maent â diwylliannau Cymru a Phrydain. Fel mae'n digwydd, nododd mwyafrif mawr (87%) eu bod wedi cael eu magu mewn un neu fwy o wledydd y Deyrnas Unedig, felly ni fydd cyflwyno syniadau sylfaenol ynghylch diwylliant yn flaenoriaeth i *e-nant*.



Ffigur 8: Gwlad magwraeth dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=214)

Rwyf wedi gweld o brofiad personol bod cyrsiau CiO yn denu dysgwyr o Batagonia a Llydaw nad yw eu sgiliau Saesneg yn gryf. Efallai y byddai'n syniad da creu rhyngwynebau Sbaeneg a Ffrangeg i *e-nant*? Casglwyd data ar ieithoedd cyntaf y dysgwyr, felly, a dangosir y canlyniadau yn Ffigur 9.

Nid wyf yn sicr y gellir cymryd yn ganiataol bod y 5 unigolyn a ddatganodd mai Cymraeg oedd eu hiaith gyntaf wedi darllen y cwestiwn yn iawn, gan ei bod yn eithaf annhebygol y byddai rhywun wedi dysgu Cymraeg fel iaith gyntaf ac yna mynychu cwrs lefel Mynediad fel oedolyn. Mewn unrhyw achos, Saesneg oedd iaith gyntaf (neu un o ieithoedd cyntaf) o leiaf 95% o'r dysgwyr, ac nid yw'r data yn cyfiawnhau'r syniad o greu rhyngwynebau mewn ieithoedd eraill.



Ffigur 9: Iaith gyntaf dysgwyr Nant Gwrtheyrn (n=215)

Rhesymau dros ddysgu Cymraeg

Roedd blwch ar yr holiadur i'r dysgwyr nodi eu 'Prif reswm dros ddysgu Cymraeg'. Cwestiwn penagored oedd hwn,⁹ felly nid oedd yr atebion bob tro'n hawdd eu categoreiddio. Er enghraifft, nid oedd yn amlwg a ddylid categoreiddio'r ateb 'Involvement with Ynys Môn council' fel 'Gwaith' neu 'Cymuned', gan y gallai'r dysgwr weithio i'r cyngor a/neu fyw ar yr Ynys ac eisiau defnyddio gwasanaethau Cymraeg y cyngor lleol. Enghraifft arall o ateb heb gategori amlwg oedd 'Understanding' (deall pwy – ffrindiau, neu bobl ar y teledu, a.y.b.?). Mae'r categori 'Arall' yn cynnwys atebion cyffredinol o'r fath, ynghyd ag atebion na chodasant yn aml iawn (e.e. dim ond un dysgwr a soniodd am eisiau deall y cyfryngau) a/neu nad oedd yn ddiddorol iawn yng nghyd-destun *e-nant*.

Dadansoddwyd gweddill yr atebion yn anwythol, gan ddewis categorïau a ddaeth i'r golwg o'r data. Gwelwyd bod nifer o'r rhain yn debyg i categorïau arbenigwyr yn y maes, Gruffudd a Morris (2012, t. 63), sef:

- Plant
- Aelodau eraill o'r teulu
- Byw yng Nghymru
- Siarad â phobl yn eich ardal
- Deall y radio/teledu

⁹ Rhoddodd rhai dysgwyr fwy nag un rheswm, felly nid yw'r canrannau yn Ffigur 10 yn gwneud cyfanswm o 100%.

- Darllen llyfrau/papurau
- Helpu gyda gwaith
- Trafod gyda chwsmeriaid

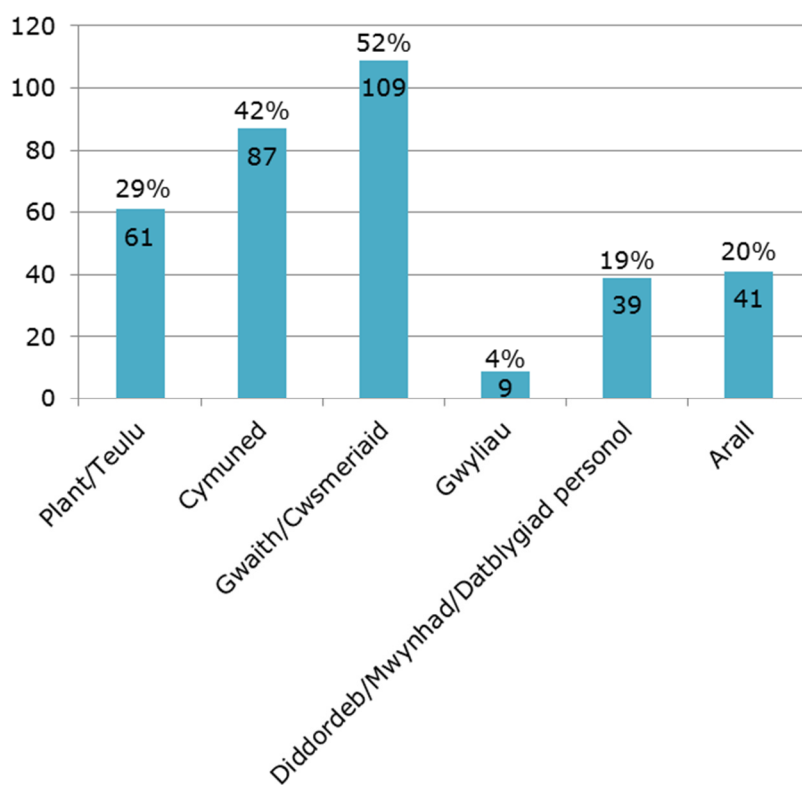
Fodd bynnag, er bod rhai o'r categorïau hyn yn ddefnyddiol o ran cadarnhau'r patrymau a oedd yn codi o'r data a gasglwyd gennyf, nid oeddent yn gweddu'n berffaith i'r astudiaeth hon, oherwydd natur rhydd atebion dysgwyr Nant Gwrtheyrn. Tra bod Gruffudd a Morris (2012, tt. 29-30) wedi gofyn i ddysgwyr CiO nodi pa rai o'r wyth cymhelliant cyffredin uchod a oedd yn berthnasol iddynt,¹⁰ ni dderbyniodd dysgwyr Nant Gwrtheyrn unrhyw awgrymiadau o gwbl.¹¹ O'r herwydd, darganfuwyd bod atebion dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn rhy gyffredinol i'w dosbarthu rhwng categorïau Gruffudd a Morris (2012) ac, felly, fe grëwyd categorïau newydd. Er enghraifft, ysgrifennodd 32 o ddysgwyr 'teulu'/'perthnasau'/'gartref', heb nodi aelodau penodol o'r teulu, felly roedd yn rhaid grwpio dau o gategorïau Gruffudd a Morris (2012) – sef 'Plant' ac 'Aelodau eraill o'r teulu' – a chreu un categori, 'Plant/Teulu'.

Crëwyd categori arall, 'Cymuned', drwy gyfuno 'Byw yng Nghymru' a 'Siarad â phobl yn eich ardal'. Mae ateb un dysgwr yn mynegi'n huawdl y cysylltiad rhwng yr iaith, y wlad, a'r bobl, a phaham felly y dylid grwpio'r ddau gategori gwreiddiol gyda'i gilydd: 'Because I live and work in Wales, and if I live in someone else's country I should try to learn the language of the people'. Gellid ystyried Cymru gyfan fel 'ardal' ac unrhyw siaradwyr Cymraeg fel '[p]obl yn eich ardal'. Er nad yw pawb yng Nghymru yn medru'r Gymraeg, pan fo dysgwyr yn rhoi atebion eithaf amhenodol megis 'To communicate with Welsh people', mae'n debyg eu bod yn sôn am ddefnyddio'r Gymraeg yn y gymuned Gymraeg. Efen arall o ddefnyddio'r iaith yn y gymuned yw cymdeithasu/siarad â ffrindiau, felly yn Ffigur 10 mae 'Cymuned' yn cynnwys unrhyw atebion sy'n sôn am fyw yng Nghymru, byw mewn ardal Gymraeg, cyfathrebu â phobl leol/cymdogion/ffrindiau/siaradwyr Cymraeg, ymuno â'r gymuned, cymdeithasu, a.y.b.

¹⁰ Darparwyd blwch 'Arall' ar gyfer syniadau amgen, hefyd (Gruffudd a Morris 2012, t. 63).

¹¹ Ni ellir cymharu canlyniadau Gruffudd a Morris (2012) ag atebion dysgwyr Nant Gwrtheyrn, yn rhannol oherwydd y gwahaniaethau methodolegol y soniwyd amdanynt, ond hefyd oherwydd gwahaniaethau mawr rhwng y samplau: mae prosiect *e-nant* yn ystyried dechreuwyr yn unig, ond targedodd ymchwil Gruffudd a Morris (2012, t. 25) ddysgwyr ar lefelau uwch, ac felly roedd mwy na hanner y sampl ym mhrosiect Gruffudd a Morris (2012, t. 81) dros 60 oed, sy'n wahanol iawn i ddemograffeg dysgwyr Nant Gwrtheyrn (gweler Ffigur 6).

Yn achos defnydd y Gymraeg yn y gweithle, oherwydd natur penagored atebion dysgwyr Nant Gwrtheyrn, unwaith eto roedd yn rhaid cyfuno dau o categorïau Gruffudd a Morris (2012). Gydag atebion megis 'Use at work', nid oedd modd gwybod a oedd dysgwyr yn dysgu Cymraeg er mwyn 'Trafod gyda chwsmeriaid', neu 'Helpu gyda gwaith' yn gyffredinol, neu gymdeithasu â chydweithwyr. Mae'r categori 'Gwaith/Cwsmeriaid', felly, yn cynnwys unrhyw atebion sy'n gysylltiedig â'r gweithle. Nid oedd y categorïau eraill yn Ffigur 10 – 'Gwyliau' a 'Diddordeb/Mwynhad/Datblygiad personol' – yn rhan o awgrymiadau Gruffudd a Morris (2012), ond fe'u ffurfiwyd ar sail themâu amlwg yn y data.



Ffigur 10: Prif reswm dysgwyr Nant Gwrtheyrn dros ddysgu Cymraeg (n=208)

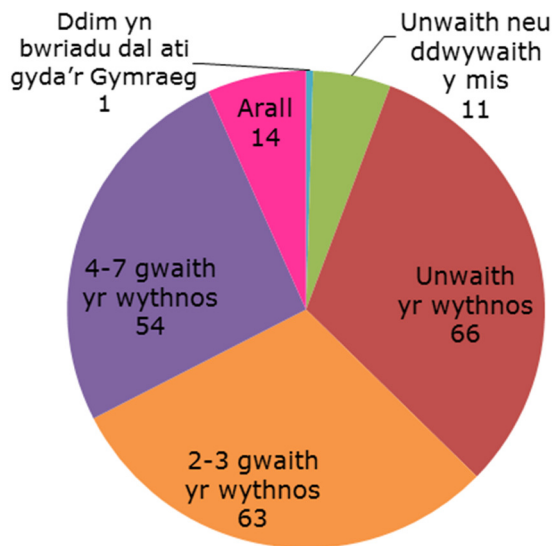
Gwelir mai'r cymhelliant mwyaf ymysg dysgwyr Nant Gwrtheyrn yw'r gweithle, gyda thros hanner yr ymatebwyr yn nodi gwaith a/neu gwsmeriaid fel un o'u rhesymau dros ddysgu'r Gymraeg. Bydd yn bwysig, felly, i *e-nant* gynnwys enghreifftiau o ddefnyddio'r Gymraeg yn y gweithle.¹² Bydd bron i 30% o ddysgwyr Nant Gwrtheyrn hefyd yn elwa o adnoddau sy'n ymdrin â siarad Cymraeg gyda'r teulu.

¹² Efallai bod hyn yn deillio'n rhannol o'r ffaith bod nifer o ddysgwyr Nant Gwrtheyrn yn dysgu Cymraeg fel rhan o hyfforddiant a noddir gan eu cyflogwyr.

Mae canran fach sy'n dysgu'r Gymraeg er mwyn ei defnyddio ar wyliau yng Nghymru. Er nad yw hwn yn gymhellant cyffredin, mae'n atgyfnerthu'r canlyniadau a amlinellir yn Ffigur 7, gan ein hatgoffa na fydd pob dysgwr yn cael cyfle i ymarfer y Gymraeg yn rheolaidd yn y cymunedau lle y maent yn byw unwaith eu bod wedi cwblhau eu cyrsiau yn Nant Gwrtheyrn. Mae i hyn oblygiadau, felly, o ran y gweithgareddau dysgu anffurfiol y gellir eu hawgrymu i ddysgwyr *e-nant*. Ffactor sylweddol arall yw faint o bobl sy'n dysgu er mwyn mwynhau: dylai *e-nant* anelu at fod mor bleserus â phosibl beth bynnag, ond mae hyn yn arbennig o bwysig wrth ystyried y ganran sydd wedi mynegi 'diddordeb'/^mwynhad'/a.y.b. fel un o'r prif resymau dros ddysgu'r iaith.

Bwriadu parhau i ddysgu Cymraeg

Ni fyddai'n arwydd addawol iawn ar gyfer *e-nant* pe bai dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn methu â mynegi unrhyw ddiddordeb mewn parhau gyda'u dysgu. Yn ffodus, un unigolyn yn unig a ddywedodd nad oedd yn bwriadu dal ati gyda'r Gymraeg ar ôl y cwrs yn Nant Gwrtheyrn. Ar y llaw arall, bwriad dros hanner y dysgwyr oedd ymarfer y Gymraeg o leiaf dwywaith yr wythnos. Er bod yr holiadur yn cynnwys bocs a labelwyd 'O leiaf 4 gwaith yr wythnos', manteisiodd nifer o ddysgwyr ar y cyfle i ddefnyddio'r opsiwn 'Arall' i nodi y byddent yn ymarfer eu Cymraeg 'yn ddyddiol', 'bob dydd' neu 'drwy'r amser'. Cyfunwyd atebion o'r fath ag atebion 'O leiaf 4 gwaith yr wythnos' er mwyn creu'r categori '4-7 gwaith yr wythnos' yn Ffigur 11. Mae'n ardderchog gweld pa mor frwdfrydig y mae dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn gyffredinol, oherwydd y bydd hyn yn siŵr o effeithio ar eu hymateb i *e-nant*.



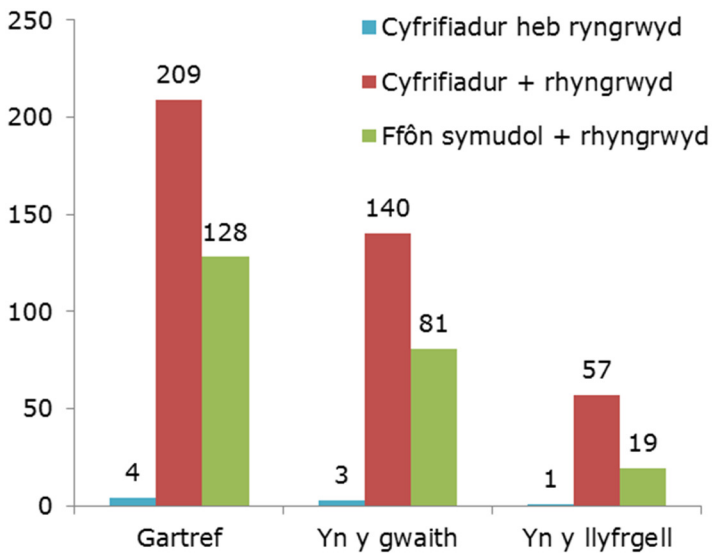
Ffigur 11: A yw dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn bwriadu dal ati gyda'r Gymraeg ar ôl eu cyrsiau yn Nant Gwrtheyrn ac, os felly, pa mor aml? (n=209)

E-ddysgu

Cynlluniwyd datblygu *e-nant* ar blatfform ar-lein, ond roedd yn bosibl y byddai'r dewis hwn yn rhwystro rhai dysgwyr rhag cyrchu'r adnoddau, oherwydd diffyg rhyngrwyd. Roedd yn bwysig, felly, gofyn i ddysgwyr Nant Gwrtheyrn am eu mynediad i'r rhyngrwyd a mesur y galw am e-adnoddau nad oeddent yn dibynnu ar gysylltiad gwe.

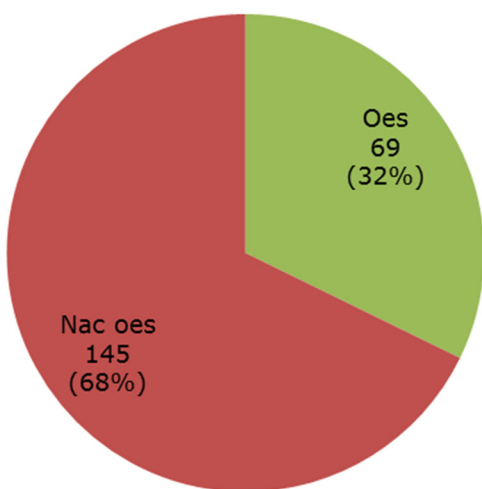
Methodd 3 unigolyn ag ateb y cwestiwn hwn, felly mae'n bosibl nad oedd ganddynt defnydd cyfrifiadur/ffôn clyfar o gwbl. Os felly, ni allent ddysgu drwy e-ddysgu beth bynnag. Yn y cyfamser, roedd mynediad i'r rhyngrwyd drwy gyfrifiadur/liniadur gan dros 97% o'r dysgwyr eraill yn eu cartrefi. O'r 5 unigolyn heb fynediad i'r rhyngrwyd gartref, roedd gan 4 ohonynt fynediad i'r rhyngrwyd yn y gwaith a/neu yn y llyfrgell. Awgryma hyn oll mai ychydig *iawn* o bobl a fyddai angen adnoddau e-ddysgu *all-lein*.

Yn fwy diddorol yw'r ffaith bod cymaint o ddysgwyr yn defnyddio'r rhyngrwyd ar eu ffonau symudol. Er nad oes modd gwybod o ganlyniadau'r holiaduron a fyddai'n well gan ddysgwyr ddefnyddio adnoddau e-ddysgu ar eu ffonau neu ar eu cyfrifiaduron, byddai'n bendant yn fuddiol cynnig y posibilrwydd o gyrchu *e-nant* drwy ffôn symudol.



Ffigur 12: Mynediad dysgwyr Nant Gwrtheyrn i'r rhyngwryd (n=214)

Ni fydd cyfyngiadau amser prosiect *e-nant* yn caniatáu imi ymgymryd ag arbrofion gyda'r dysgwyr sy'n defnyddio'r e-adnoddau newydd i asesu pa mor llwyddiannus ac effeithiol y maent. Fodd bynnag, byddai casglu data empeiraidd o'r fath yn brosiect diddorol iawn ar gyfer y dyfodol. Wrth ddewis dysgwyr i gyfranogi mewn astudiaeth o'r fath, byddai'n hanfodol darganfod a oeddent eisoes yn gyfarwydd ag e-ddysgu. Fel mae Leakey (2011, t. 117) yn esbonio, mae ymchwil ar DIGC yn aml yn defnyddio cyfranogwyr sy'n 'novices to CALL' (Hubbard 2004) ac mae hyn yn gallu effeithio ar ganlyniadau'r ymchwil – e.e. oherwydd 'effaith yr eurgylch'. Cyfeiria hyn at sut mae argraffiadau cyntaf yn effeithio ar ffurfiant barn at ei gilydd.



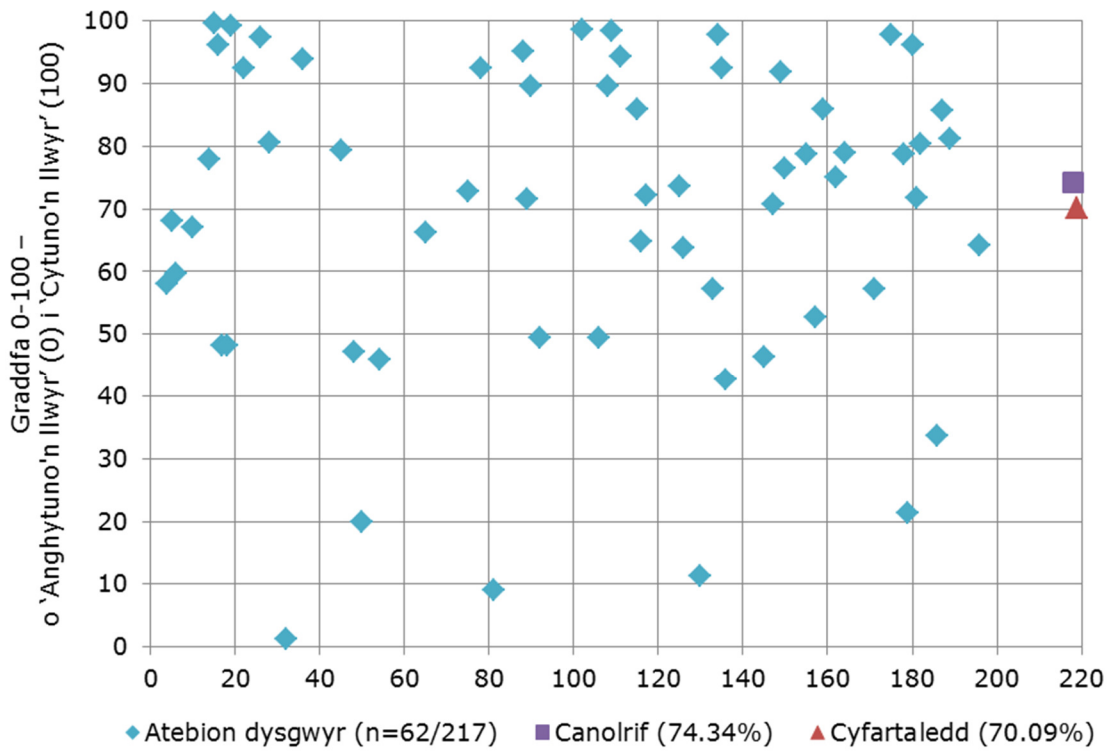
Ffigur 13: A oes gan ddysgwyr Nant Gwrtheyrn brofiad o ddysgu iaith ar-lein? (n=214)

Yn y cyfamser, dylai *e-nant* geisio creu argraff mor gadarnhaol a phosibl, gan mai dyma fydd y profiad e-ddysgu cyntaf i tua 2/3 ohonynt (gweler Ffigur 13).

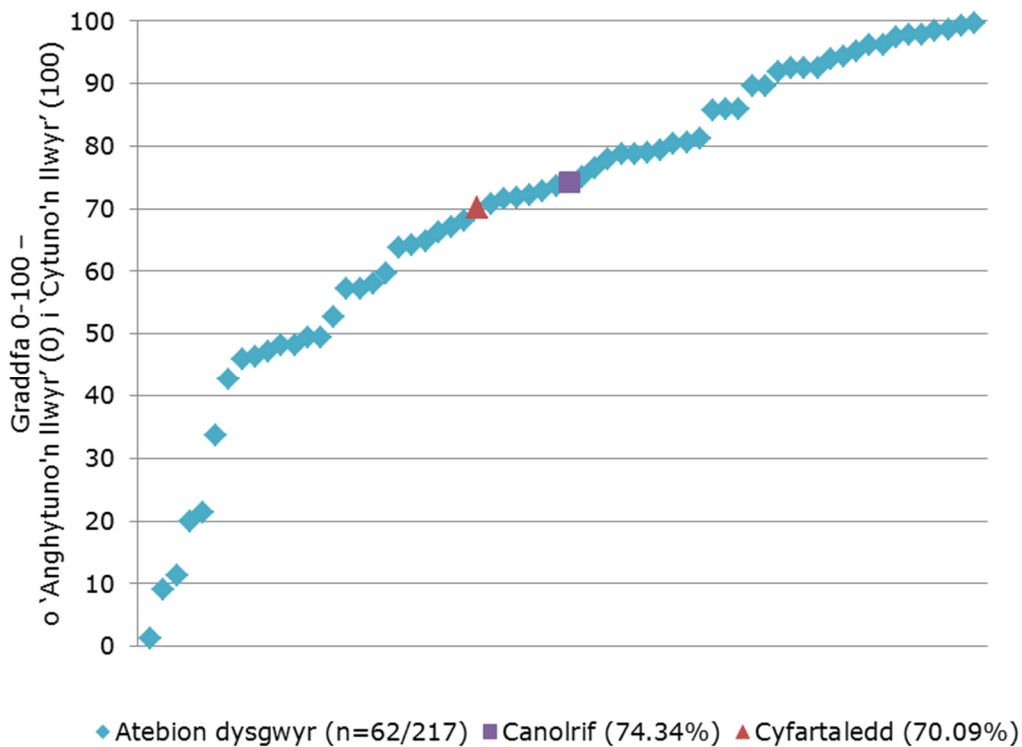
4.3.4.3. Canlyniadau: Agweddau dysgwyr Nant Gwrtheyrn

Agweddau dysgwyr Nant Gwrtheyrn tuag at e-ddysgu

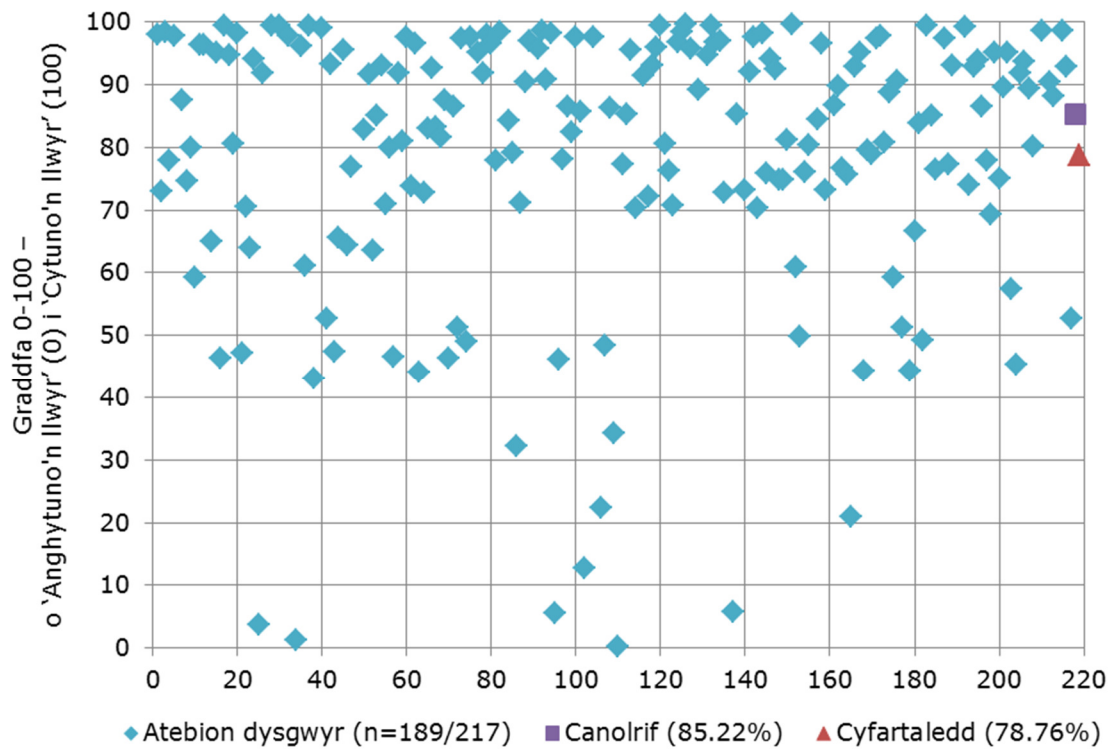
Yn y Ffigurau nesaf, mae pob deimwnt yn cynrychioli ateb dysgwr. Yn siart gyntaf pob pâr, dangosir yr atebion yn y drefn y derbynias yr atebion ynddi – o Fehefin 2012 i Awst 2013. Er enghraifft, yn Ffigur 14, gwelir bod dysgwr 50 wedi rhoi sgôr o tua 20% a bod dysgwr 180 wedi rhoi sgôr o tua 96%. Yn yr ail siart bob tro, mae'r atebion wedi'u trefnu o'r isafswm i'r uchafswm, er mwyn dangos yn glir batrwm y canlyniadau. Ym mhob achos, roedd amrediad y canlyniadau yn uwch na 95%, gydag isafsymiau rhwng 0% a 4.3% ac uchafsymiau rhwng 99.4% a 100%; ond, mewn sawl achos, ni ddisbarthir yr atebion yn wastad o'r isafswm i'r uchafswm. Mae'r gwahaniaeth mawr rhwng cyfartaledd yr atebion a'r canolrif ar gyfer rhai o'r cwestiynau hefyd yn tynnu sylw at wasgariad anwastad atebion i'r cwestiynau hynny.



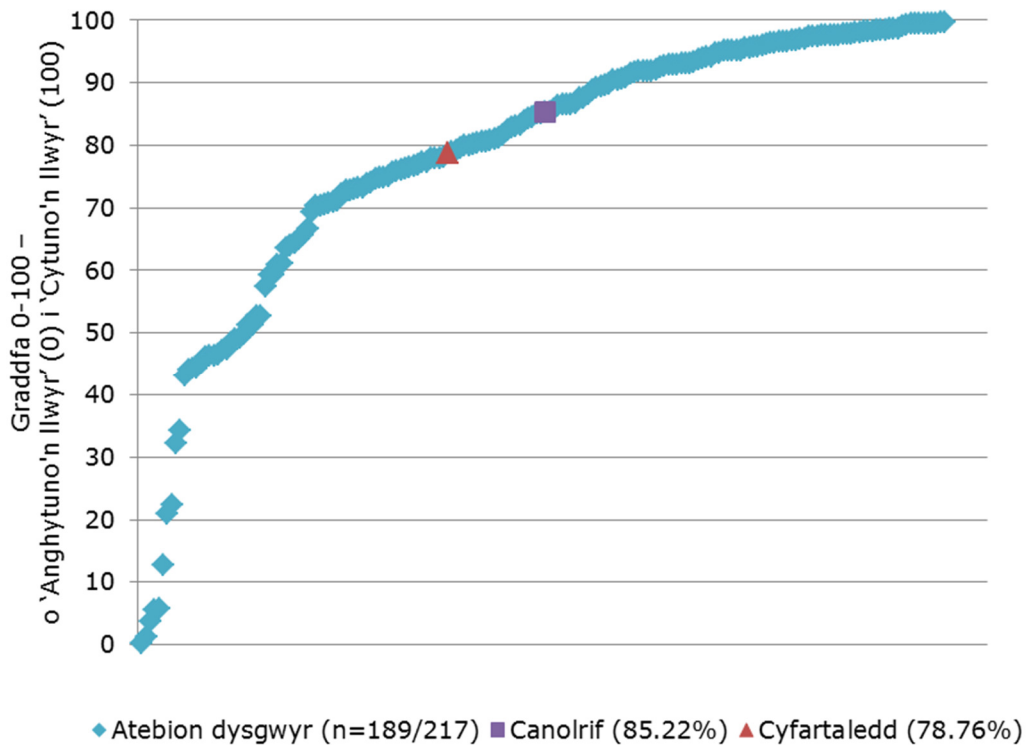
Ffigur 14: Cwestiwn 2. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Roedd fy mhrofiad o ddysgu ar-lein yn un positif iawn.



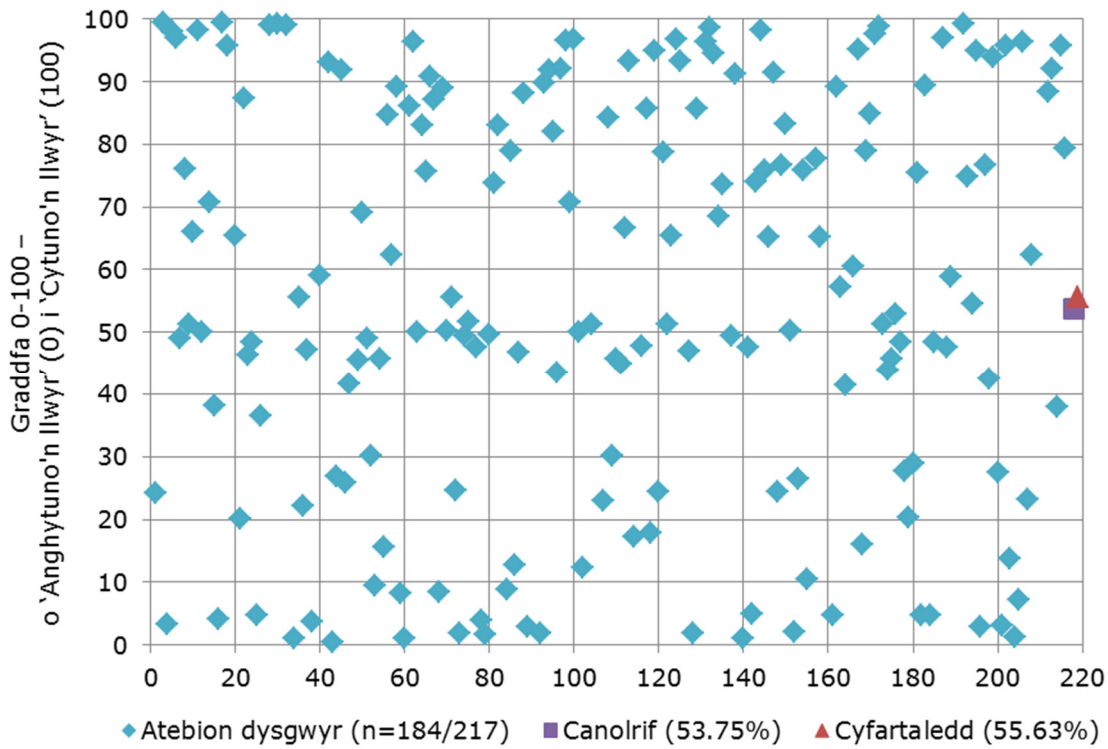
Ffigur 15: Cwestiwn 2. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Roedd fy mhrofiad o ddysgu ar-lein yn un positif iawn.



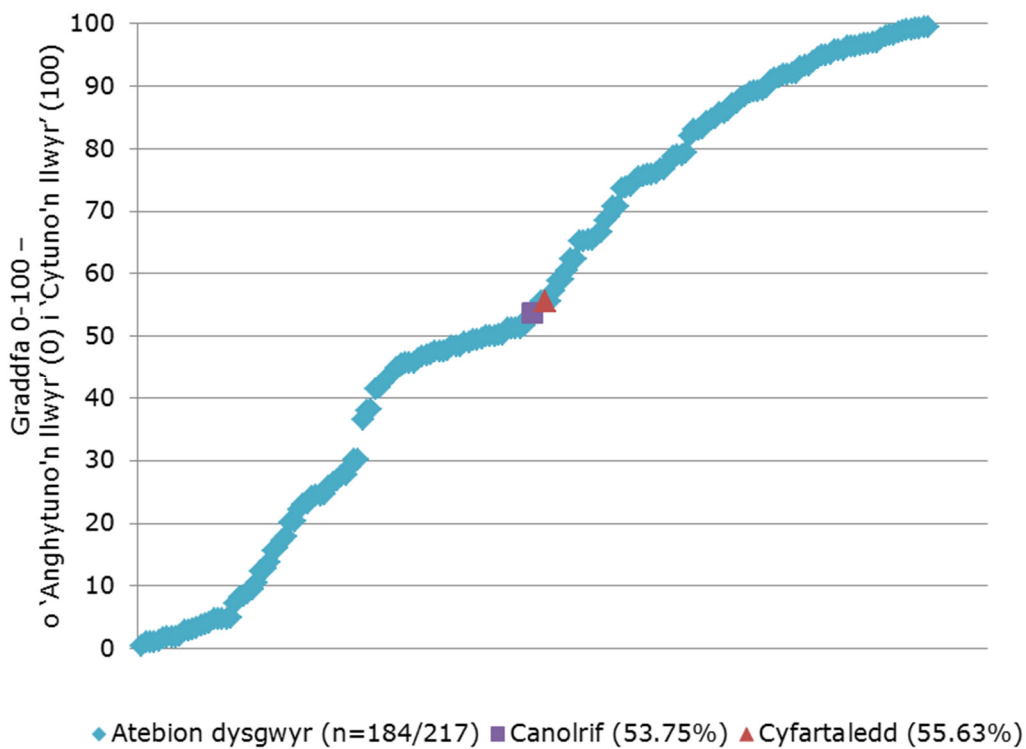
Ffigur 16: Cwestiwn 3. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Basai o gymorth, tasai deunyddiau dysgu electronig (e.e. ffeiliau sain, fideos, cwisiau, croeseiriau, ymarferion, a.y.b.) i gyd-fynd â'r cwrs wyneb-yn-wyneb hwn ar gael.



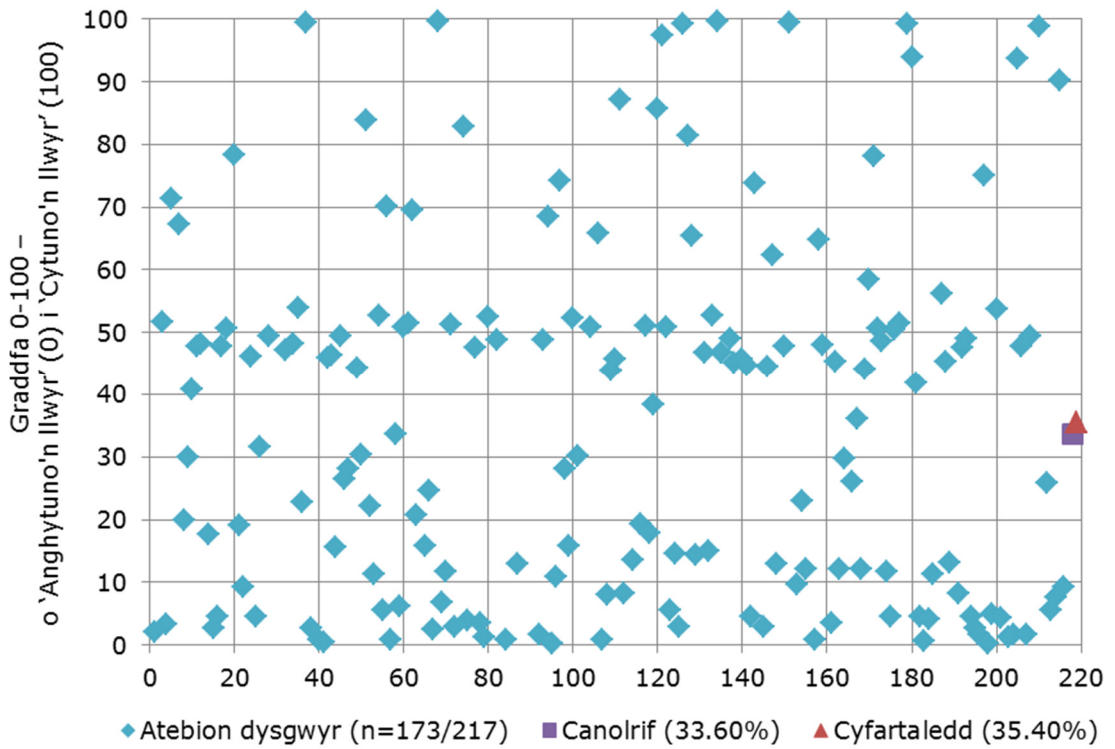
Ffigur 17: Cwestiwn 3. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Basai o gymorth, tasai deunyddiau dysgu electronig (e.e. ffeiliau sain, fideos, cwisiau, croeseiriau, ymarferion, a.y.b.) i gyd-fynd â'r cwrs wyneb-yn-wyneb hwn ar gael.



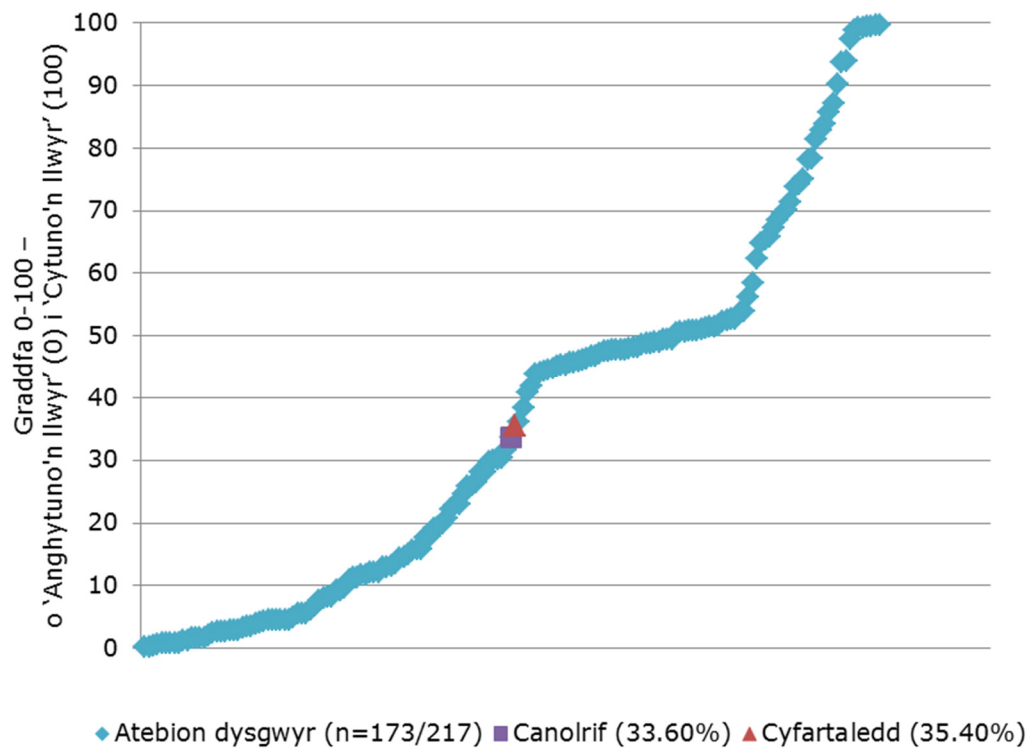
Ffigur 18: Cwestiwn 4. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Baswn i'n fwy tebygol o ystyried sefyll arholiad yn Gymraeg, tasai deunyddiau dysgu electronig ar gael i fy helpu i.



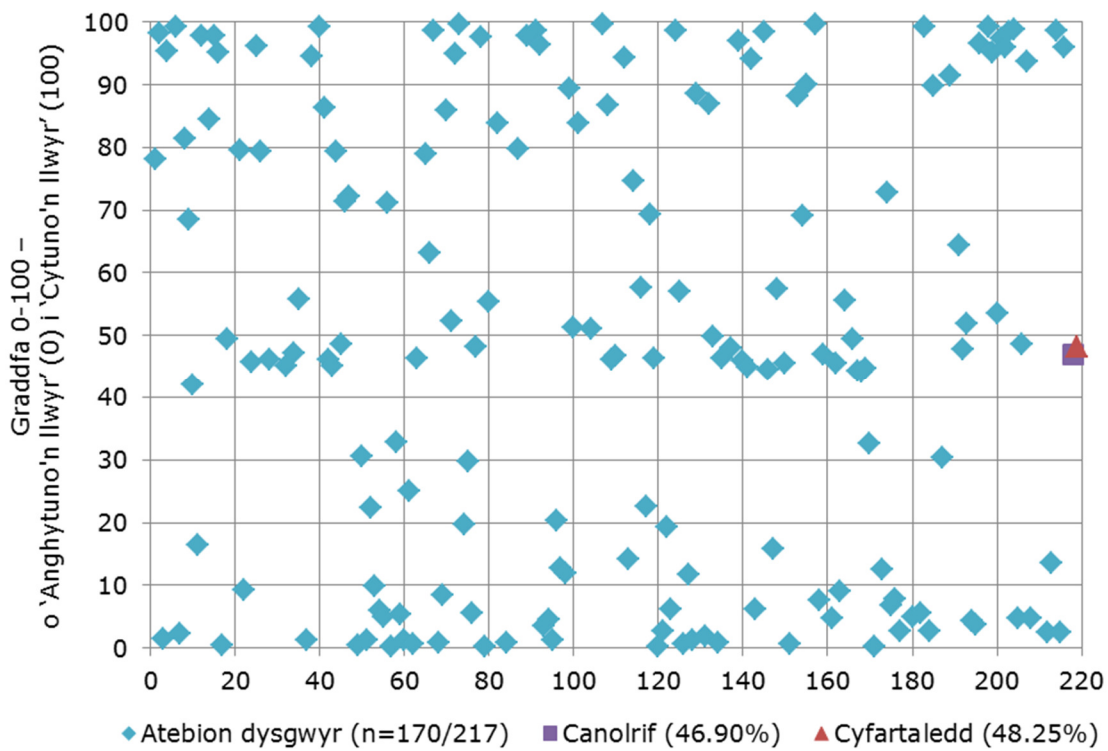
Ffigur 19: Cwestiwn 4. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Baswn i'n fwy tebygol o ystyried sefyll arholiad yn Gymraeg, tasai deunyddiau dysgu electronig ar gael i fy helpu i.



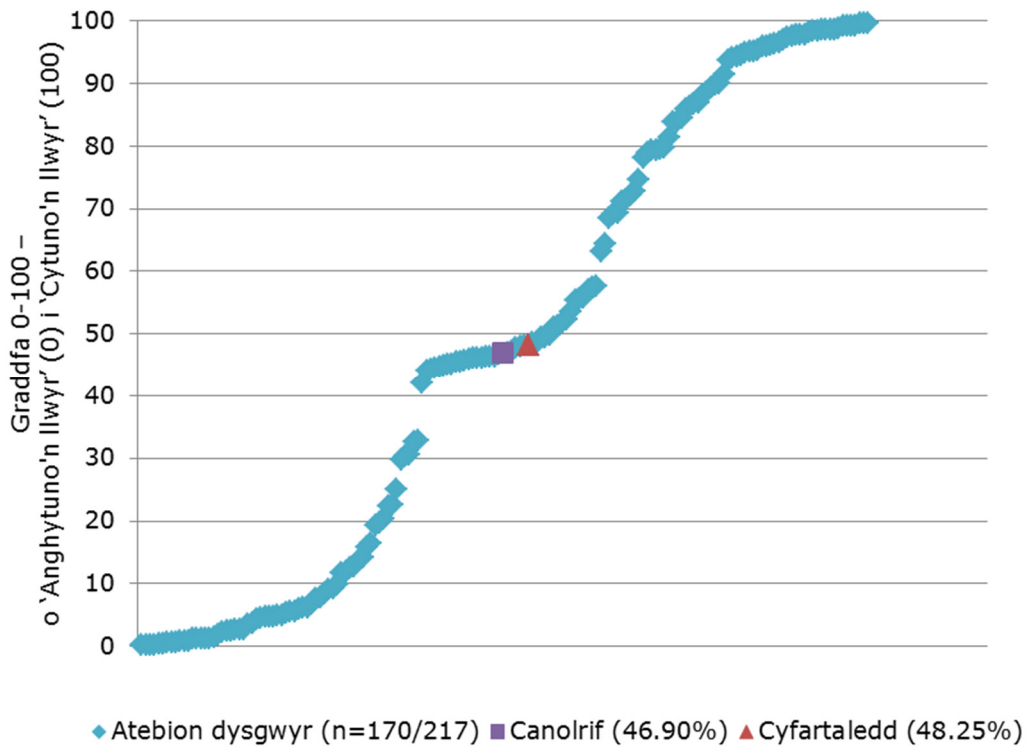
Ffigur 20: Cwestiwn 5. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Dw i'n bwriadu sefyll arholiad beth bynnag.



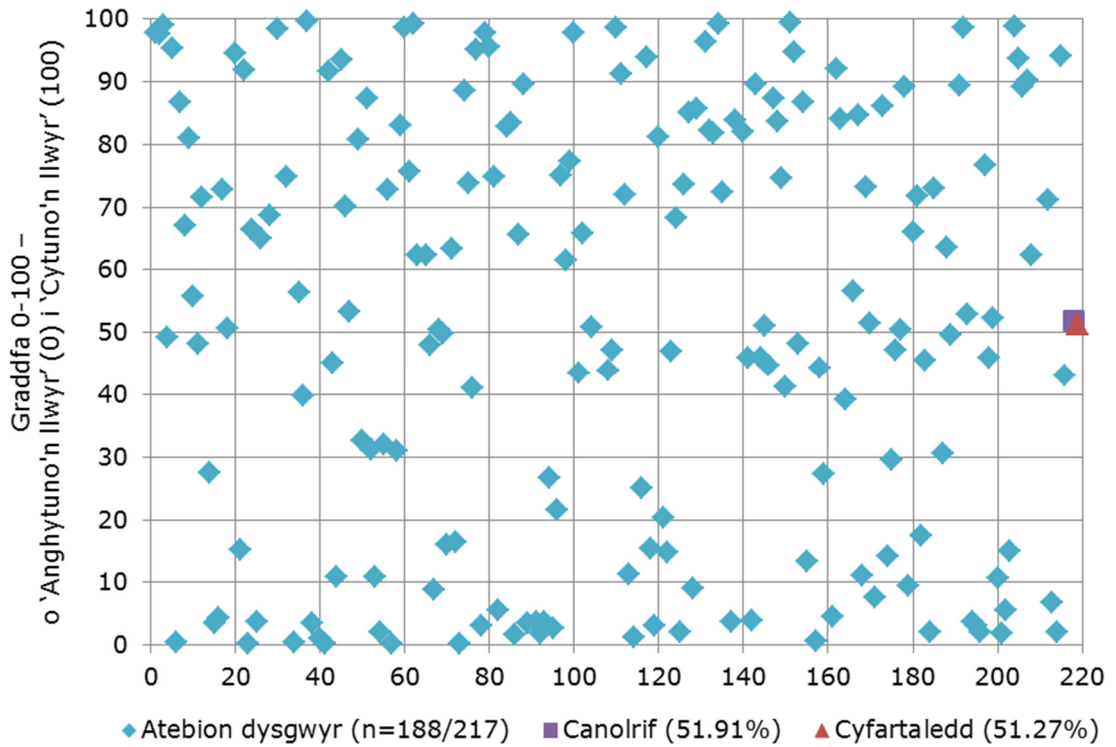
Ffigur 21: Cwestiwn 5. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Dw i'n bwriadu sefyll arholiad beth bynnag.



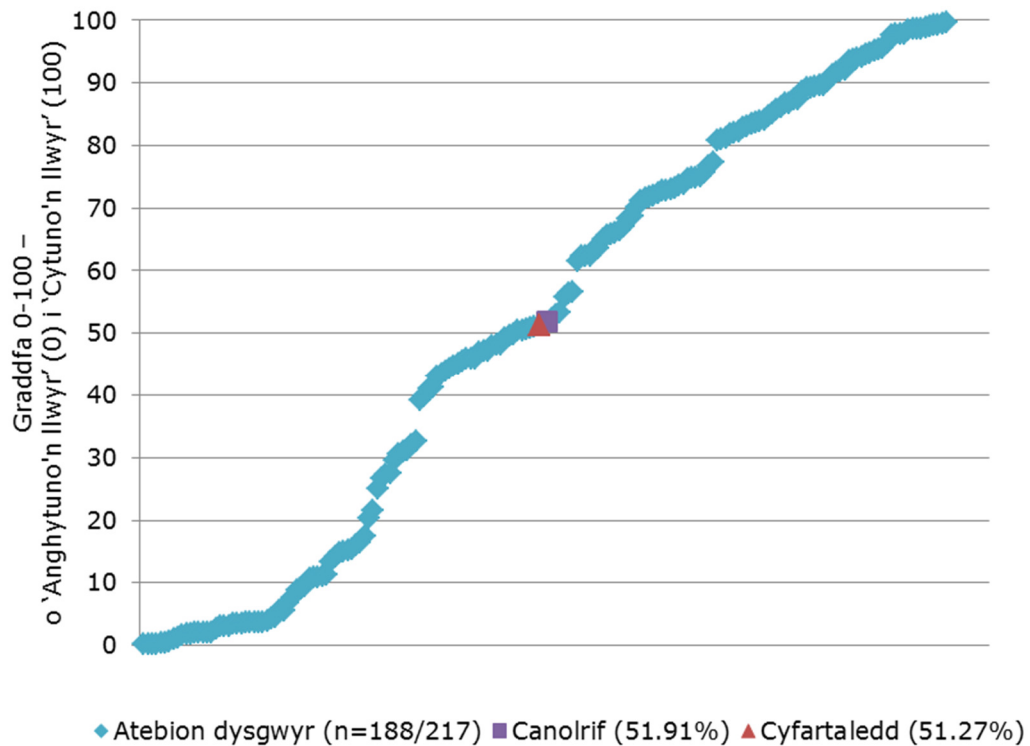
Ffigur 22: Cwestiwn 6. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Does gen i ddim bwriad i sefyll arholiad.



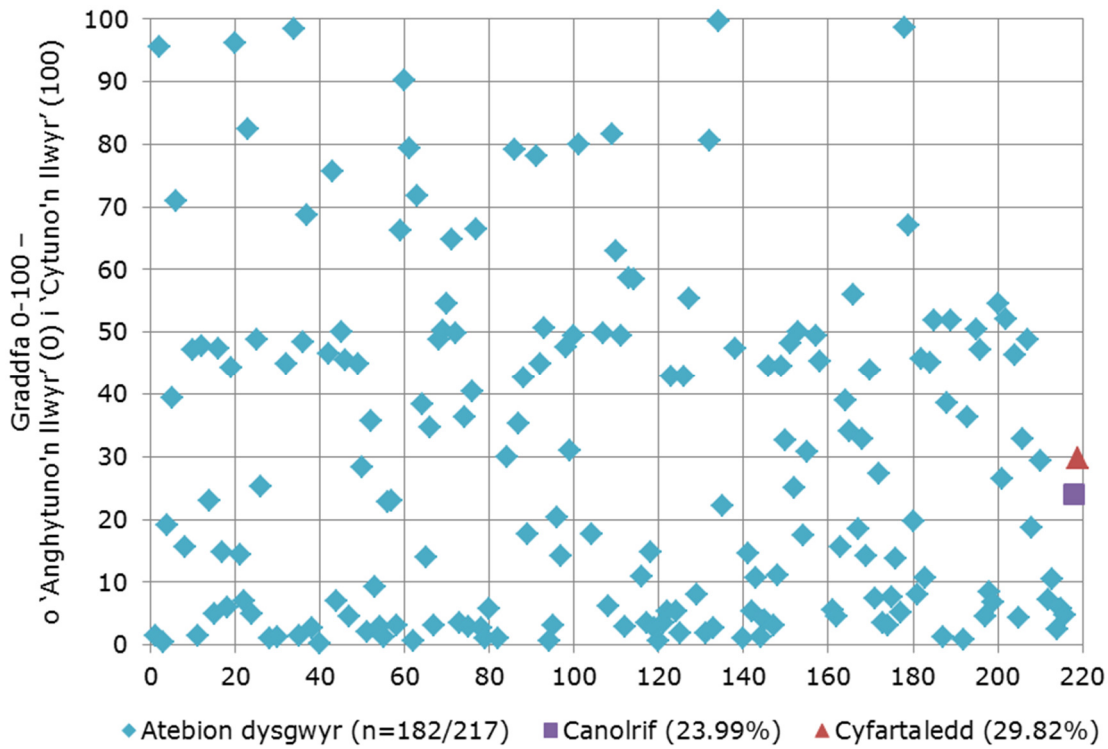
Ffigur 23: Cwestiwn 6. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Does gen i ddim bwriad i sefyll arholiad.



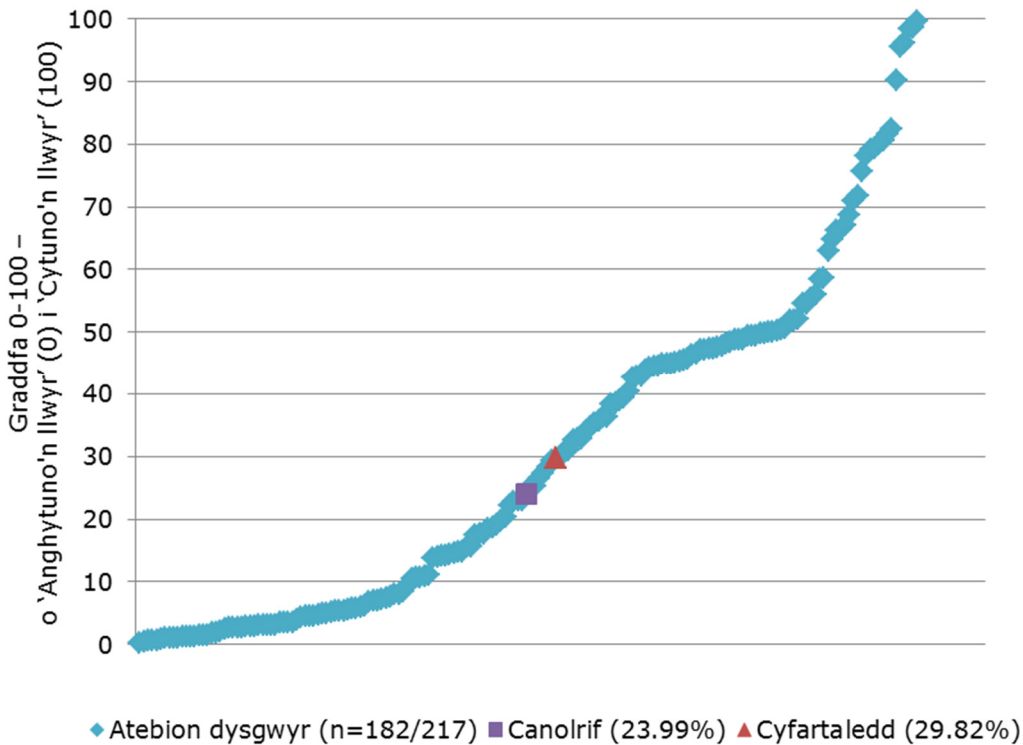
Ffigur 24: Cwestiwn 7. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Mae ennill credydau o asesu parhaus yn fuddiol i mi.



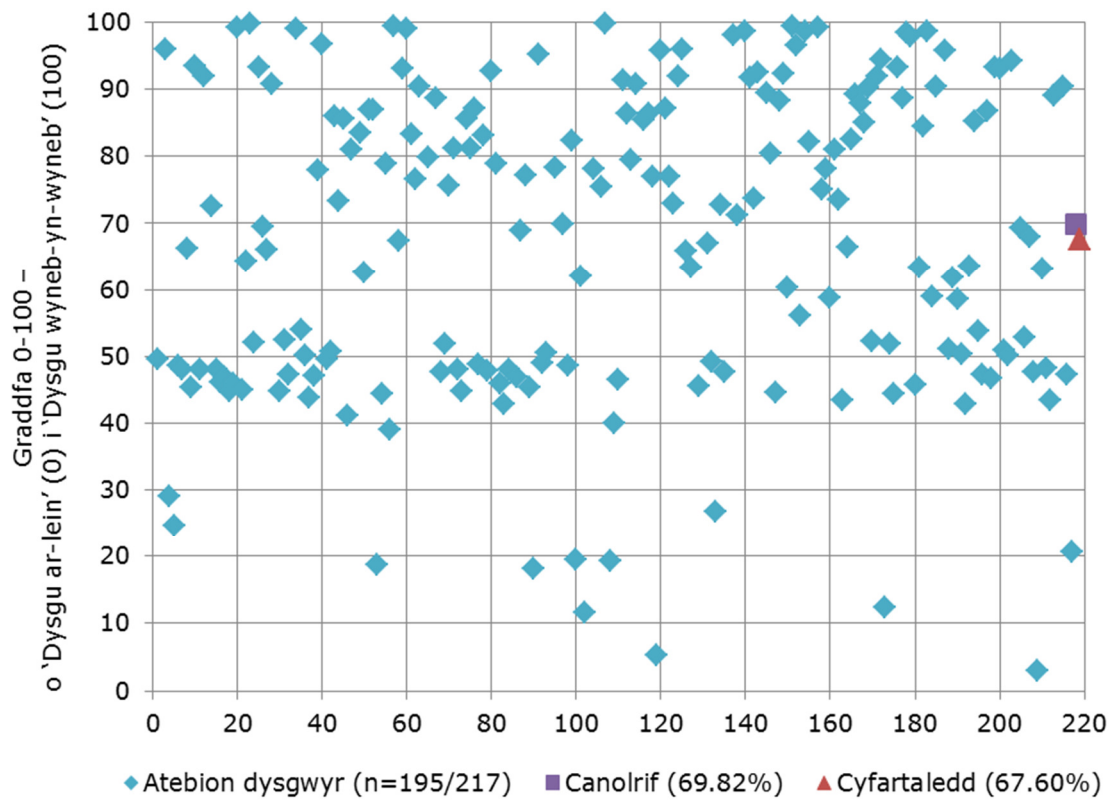
Ffigur 25: Cwestiwn 7. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Mae ennill credydau o asesu parhaus yn fuddiol i mi.



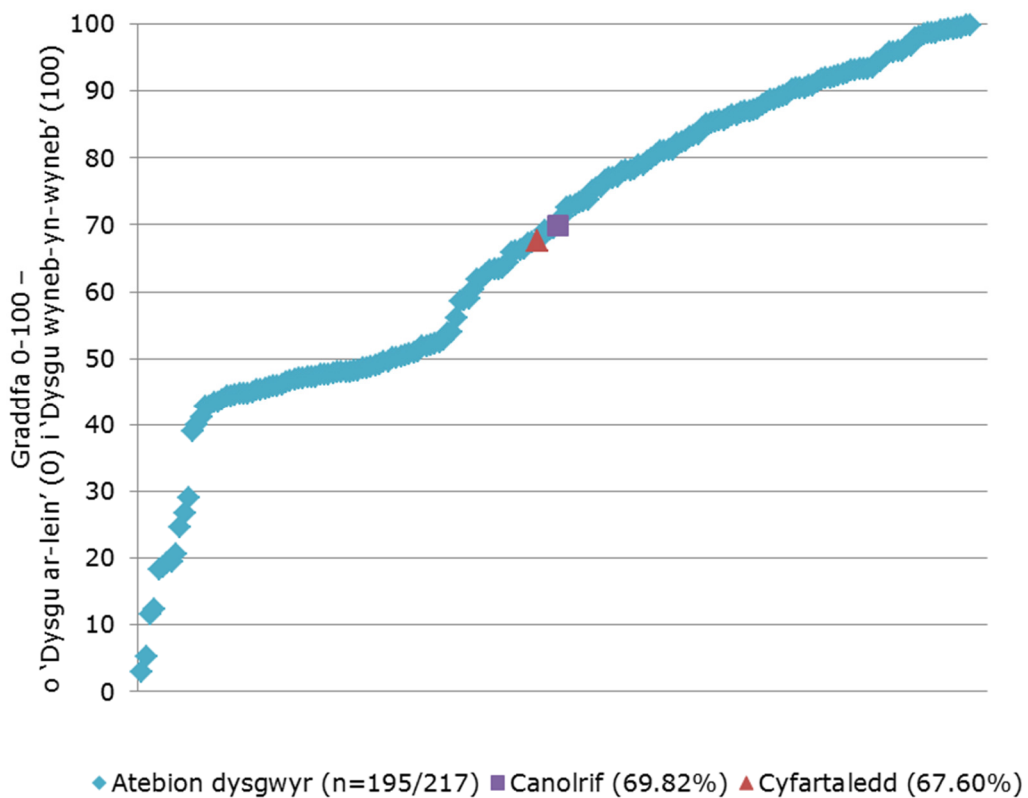
Ffigur 26: Cwestiwn 8. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Yn fy marn i, mae llawer o anfanteision o ddysgu iaith ar-lein.



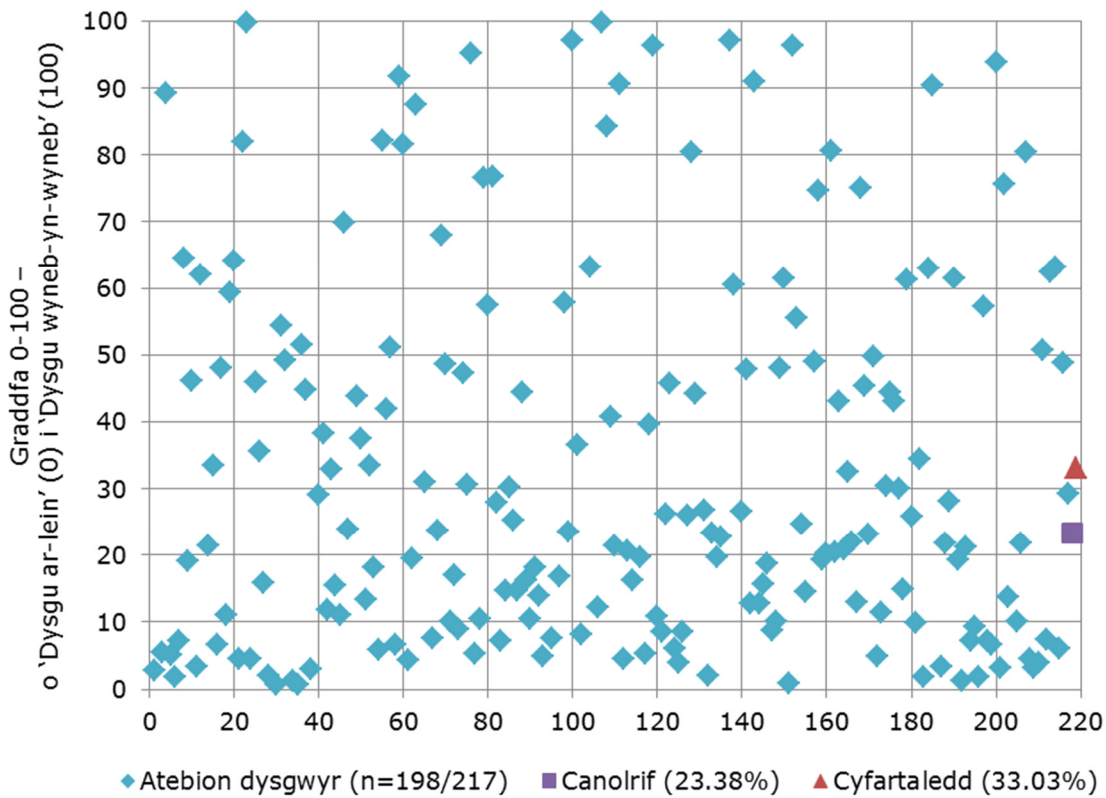
Ffigur 27: Cwestiwn 8. Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiad... Yn fy marn i, mae llawer o anfanteision o ddysgu iaith ar-lein.



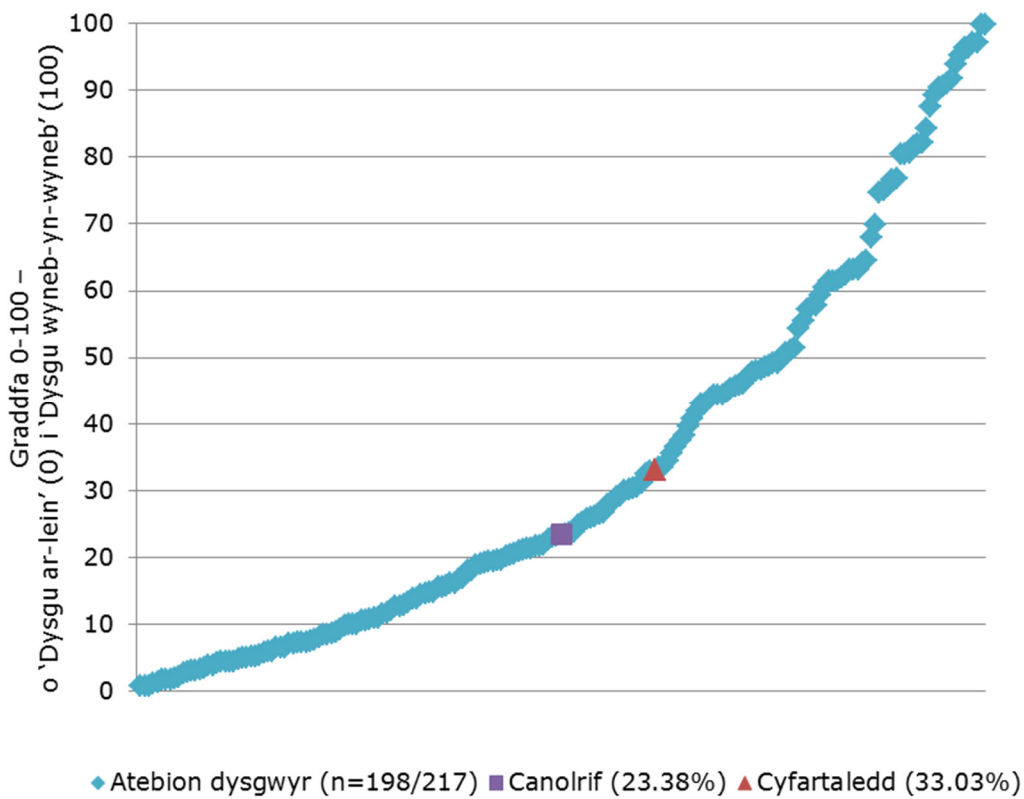
Ffigur 28: Cwestiwn 12. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweld elfennau'r iaith newydd (e.e. patrymau, ymadroddion, geirfa) am y tro cynta



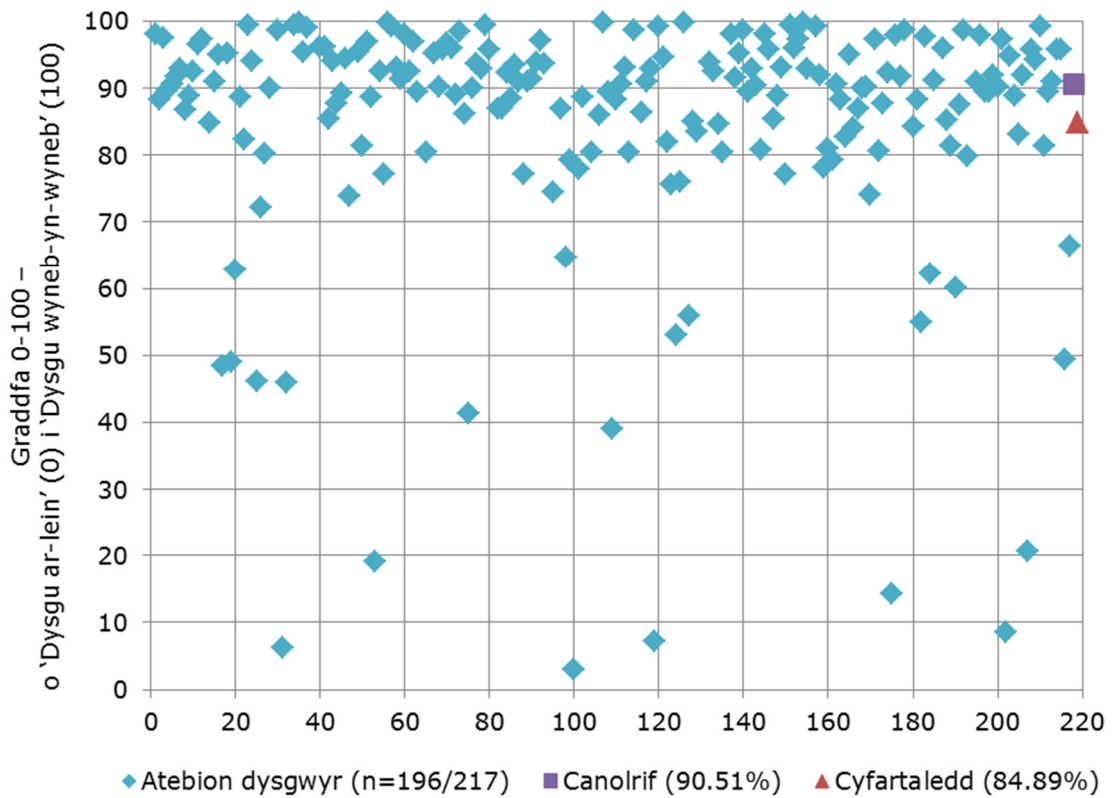
Ffigur 29: Cwestiwn 12. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweld elfennau'r iaith newydd (e.e. patrymau, ymadroddion, geirfa) am y tro cynta



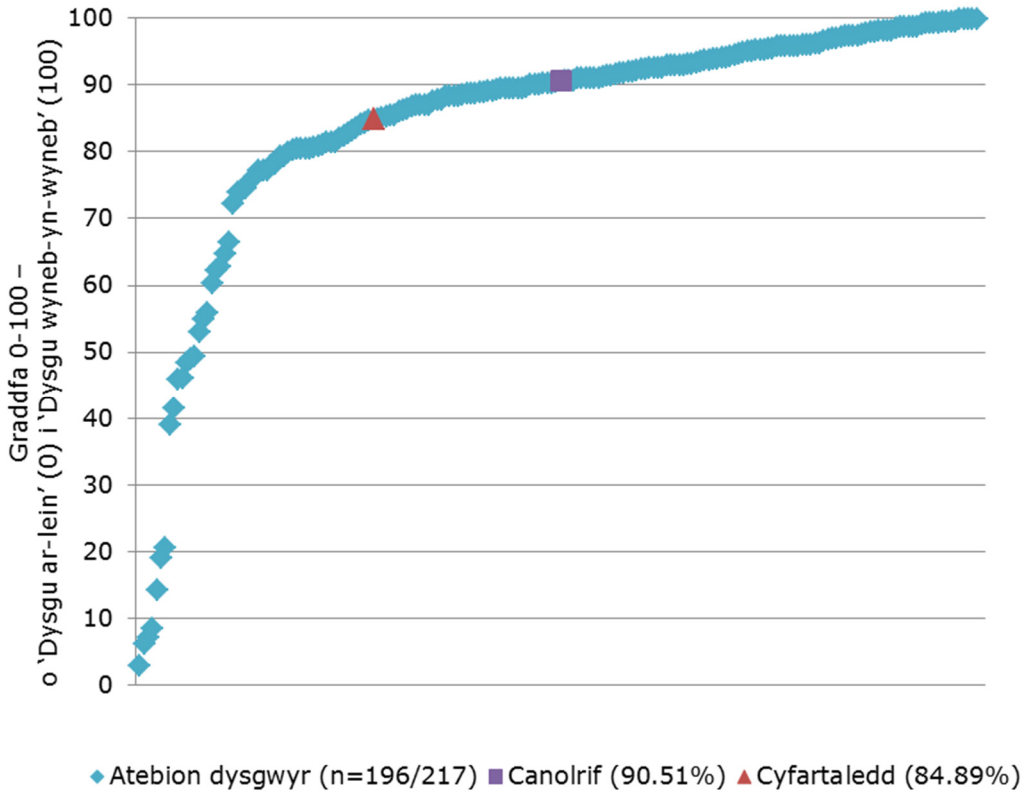
Ffigur 30: Cwestiwn 13. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweithio ar eich cyflymdra eich hun



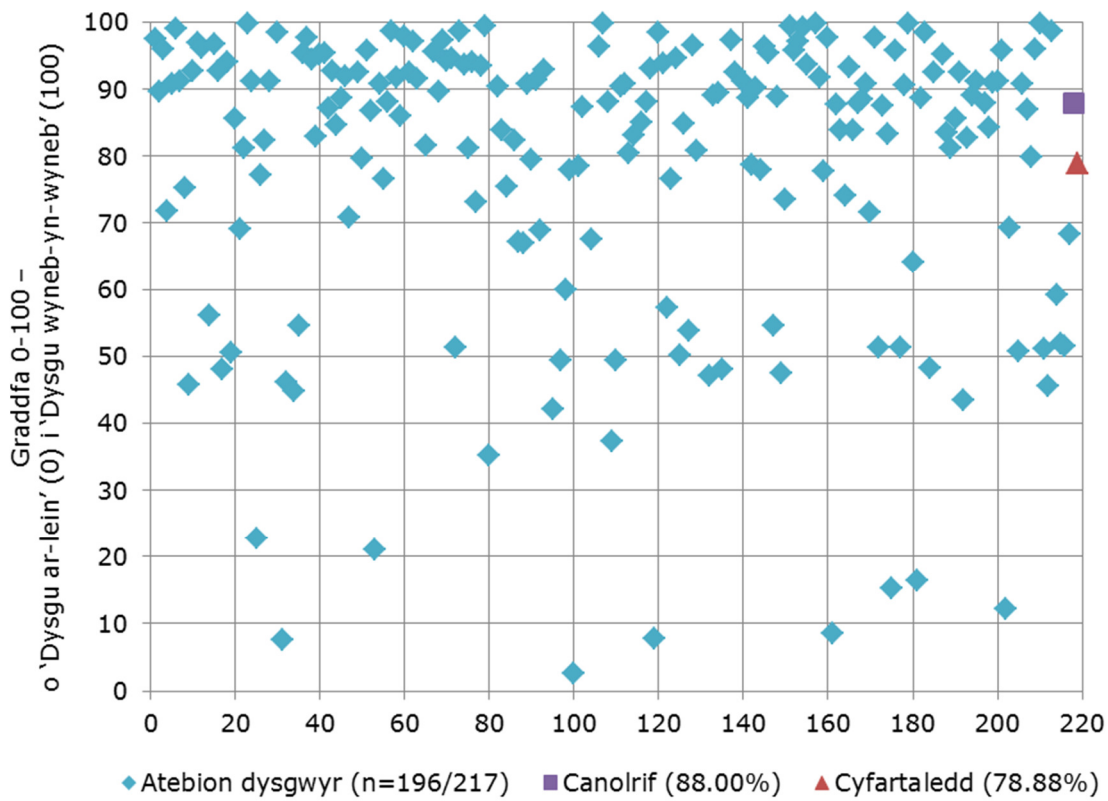
Ffigur 31: Cwestiwn 13. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Gweithio ar eich cyflymdra eich hun



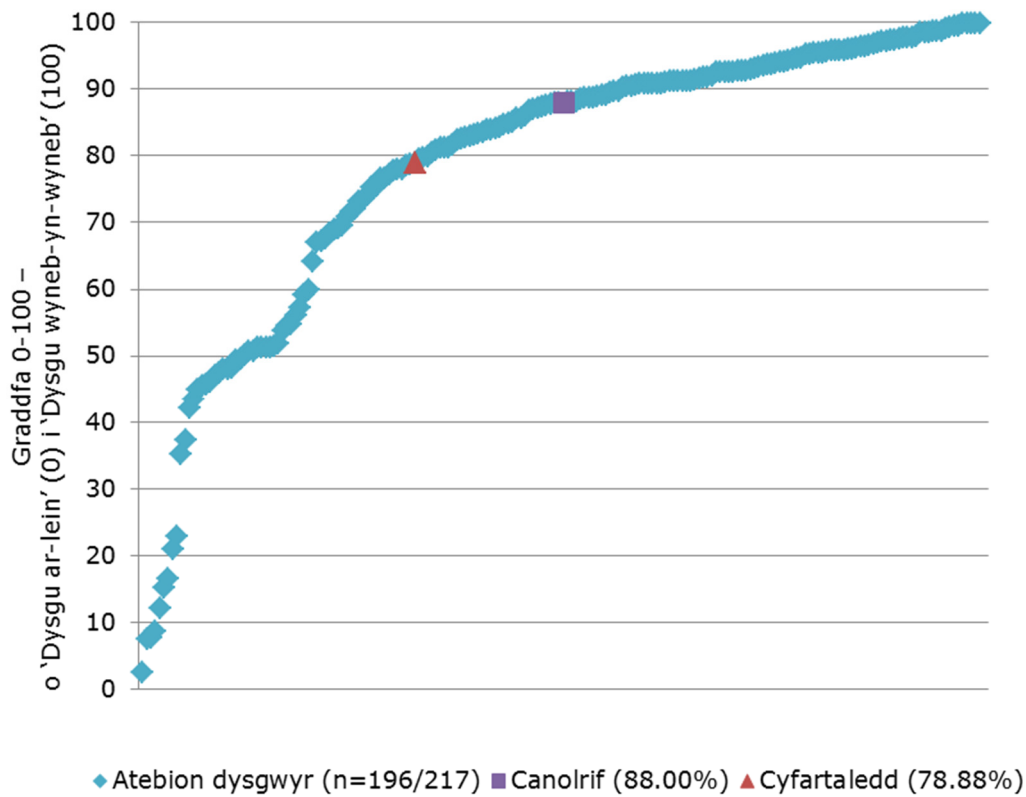
Ffigur 32: Cwestiwn 14. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyfarfod â phobl newydd



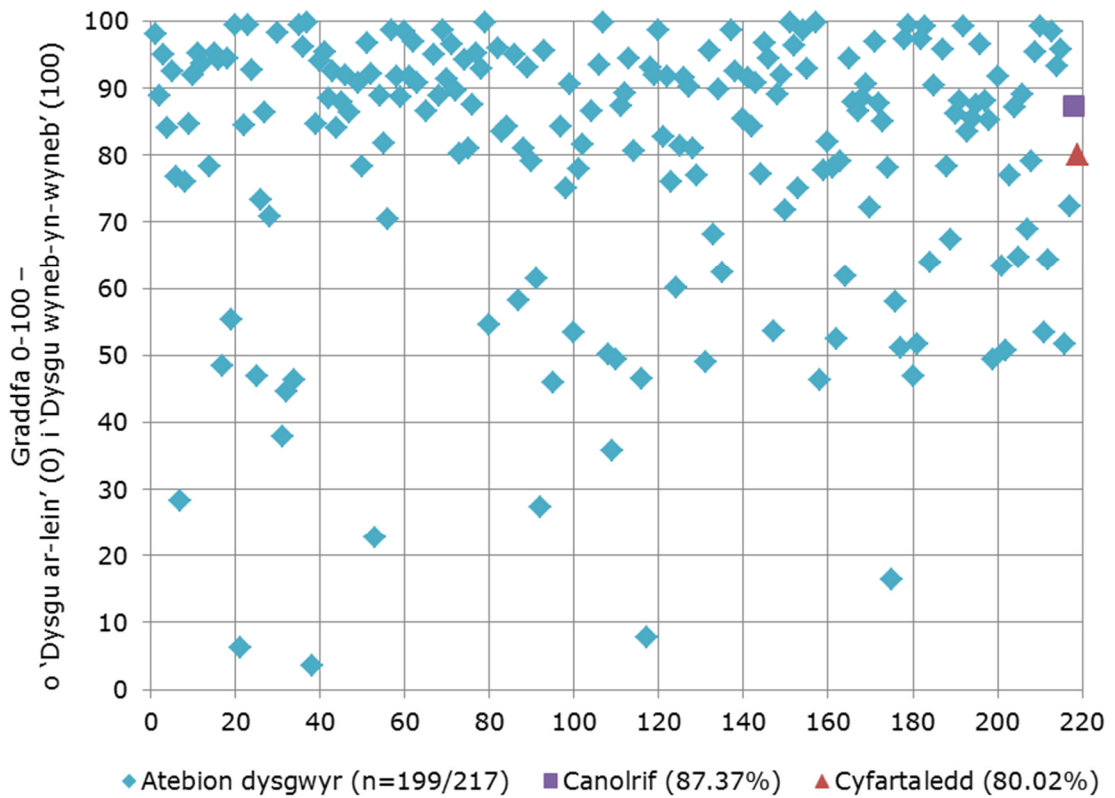
Ffigur 33: Cwestiwn 14. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyfarfod â phobl newydd



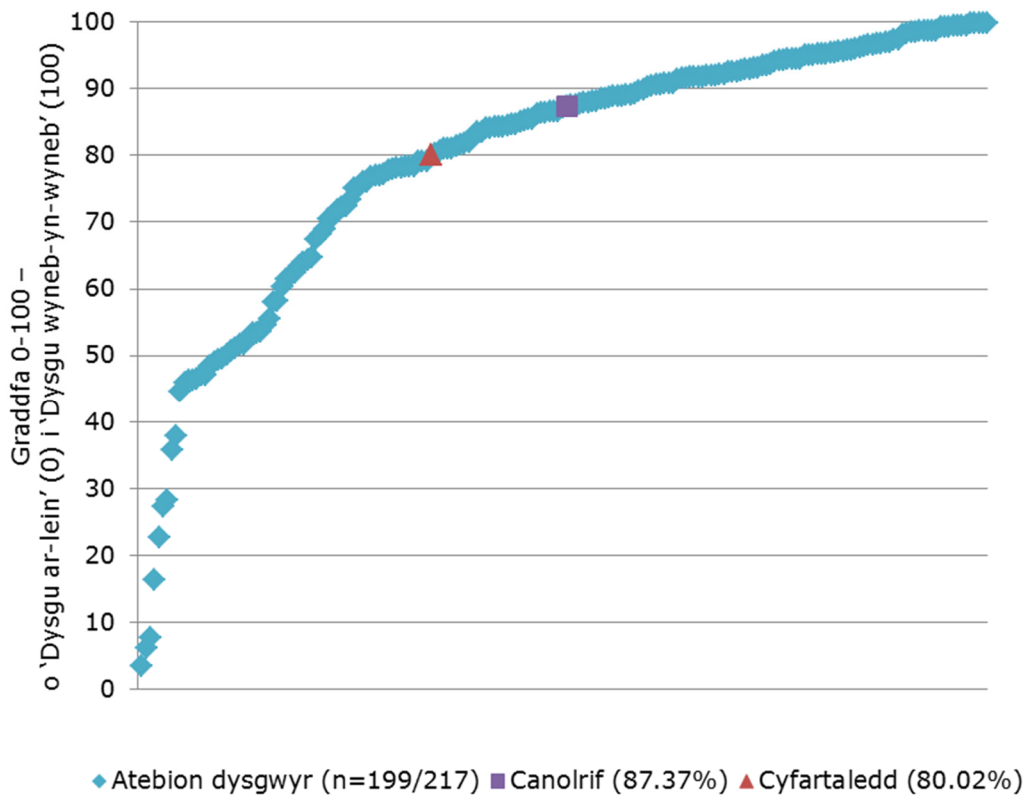
Ffigur 34: Cwestiwn 15. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cael adborth am eich Cymraeg



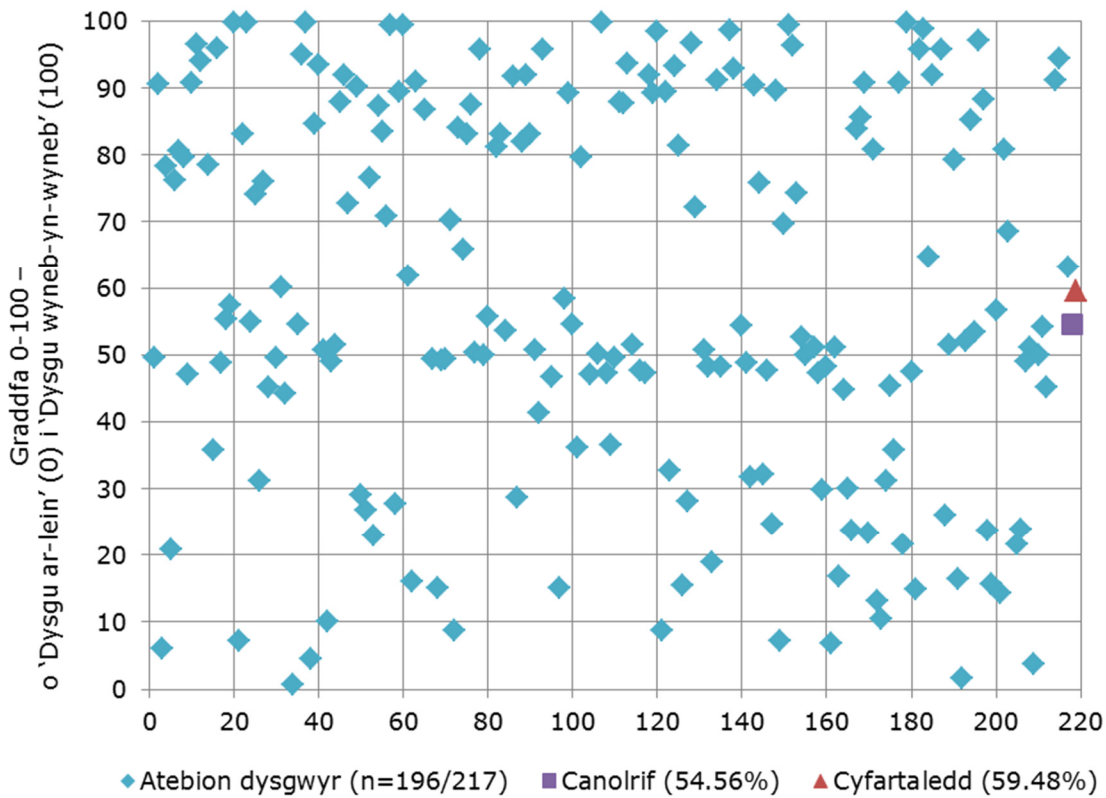
Ffigur 35: Cwestiwn 15. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cael adborth am eich Cymraeg



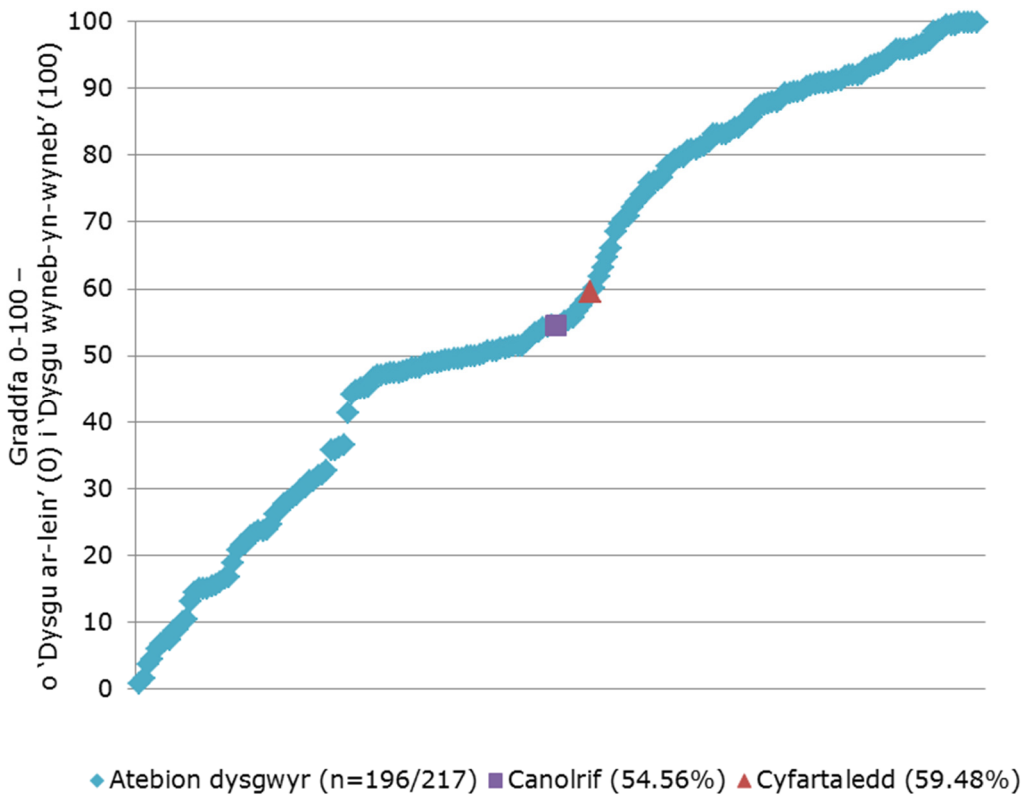
Ffigur 36: Cwestiwn 16. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau siarad



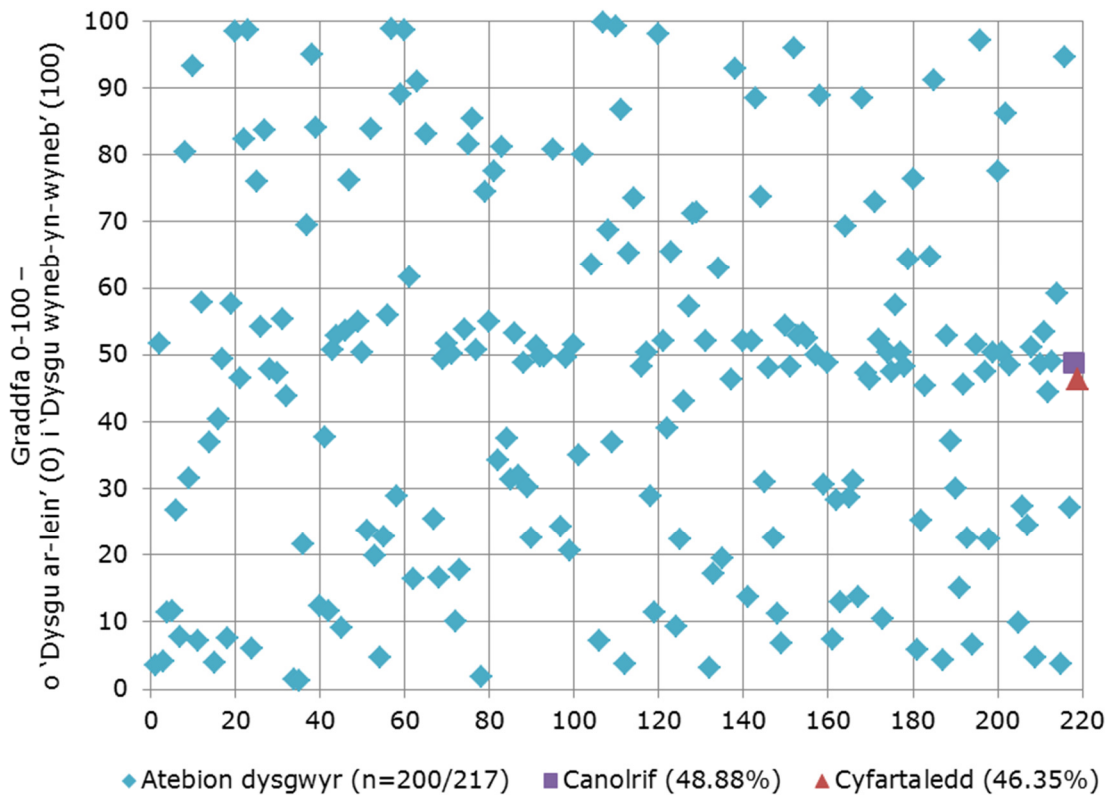
Ffigur 37: Cwestiwn 16. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau siarad



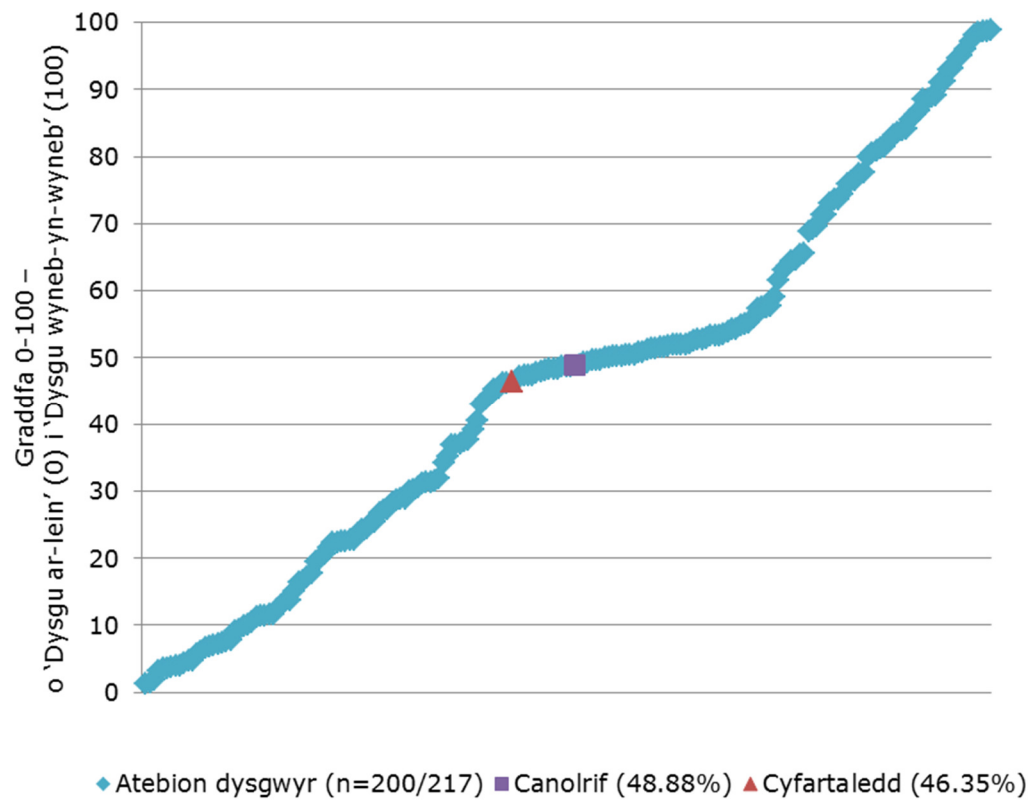
Ffigur 38: Cwestiwn 17. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau gwranddo



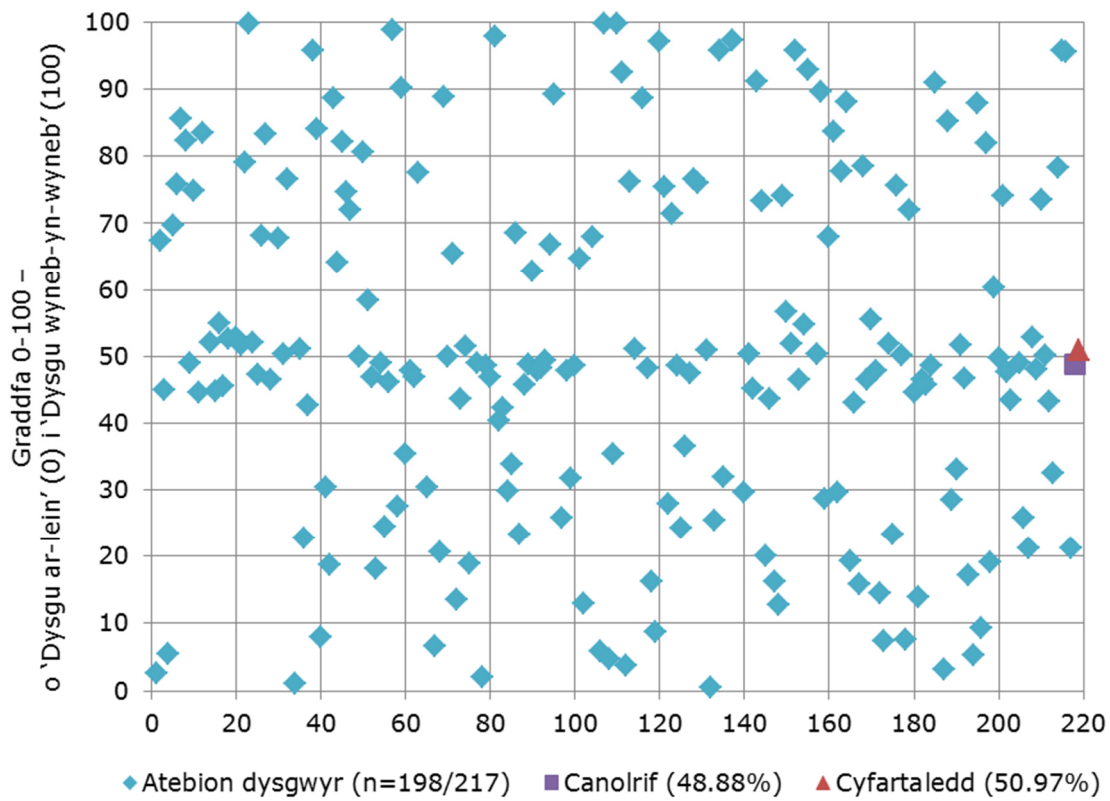
Ffigur 39: Cwestiwn 17. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau gwranddo



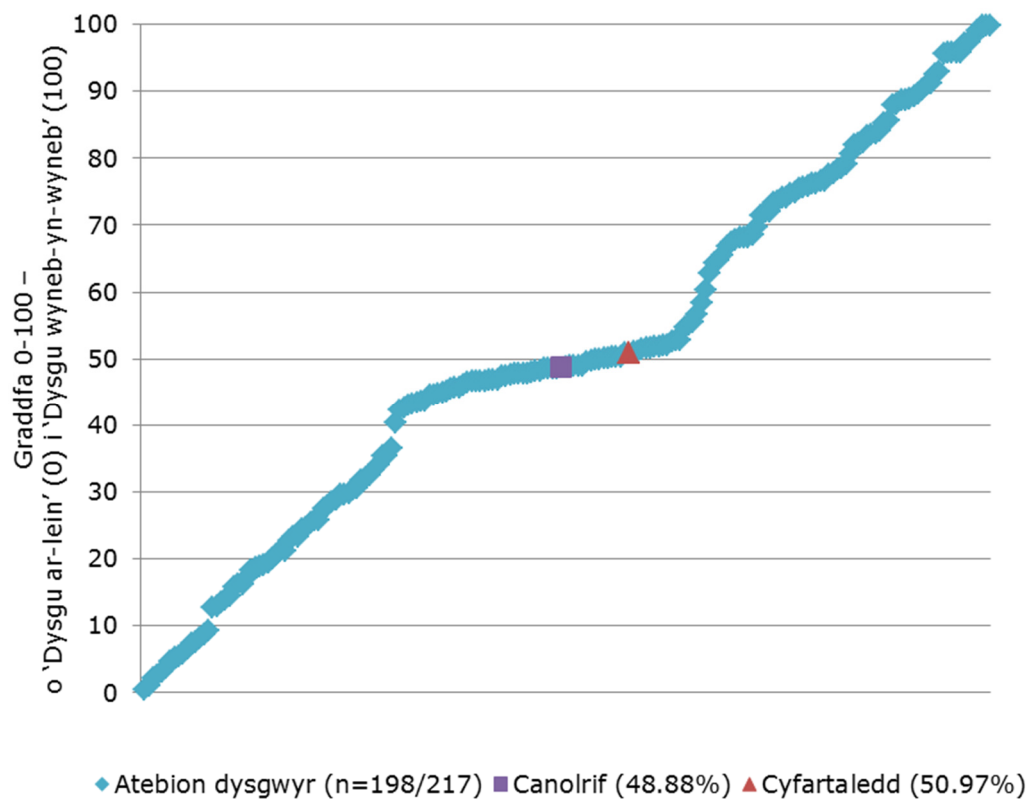
Ffigur 40: Cwestiwn 18. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau darllen



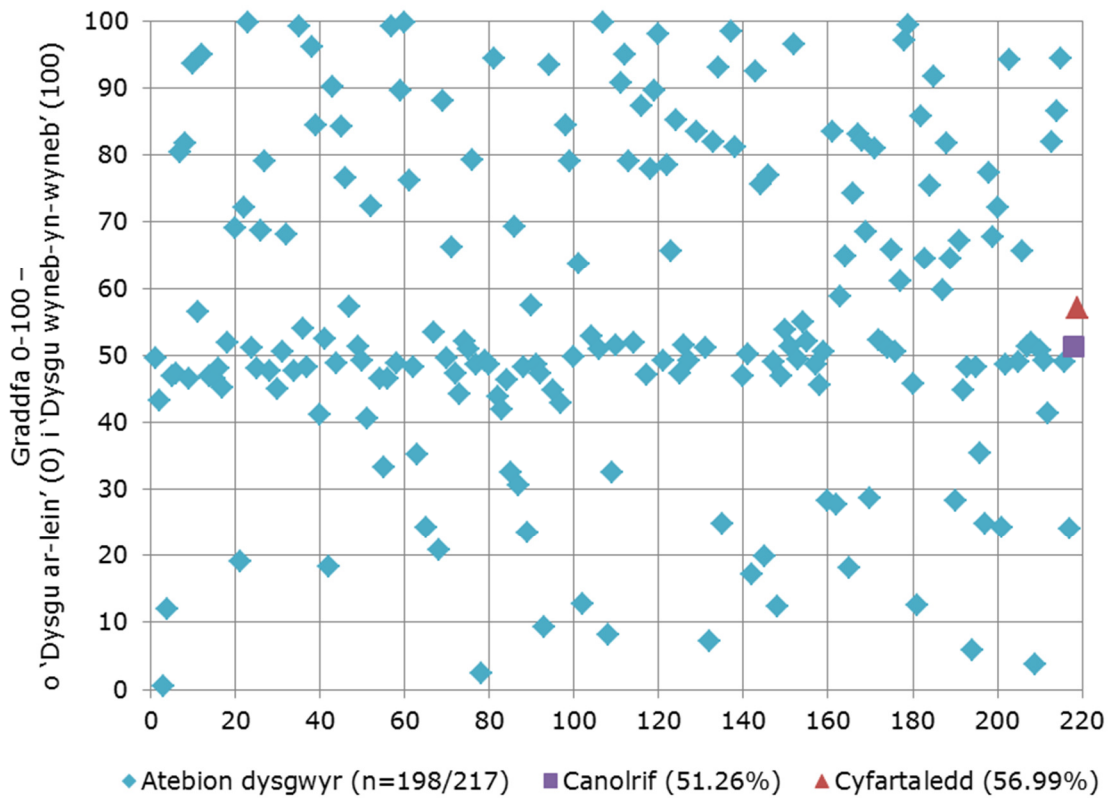
Ffigur 41: Cwestiwn 18. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau darllen



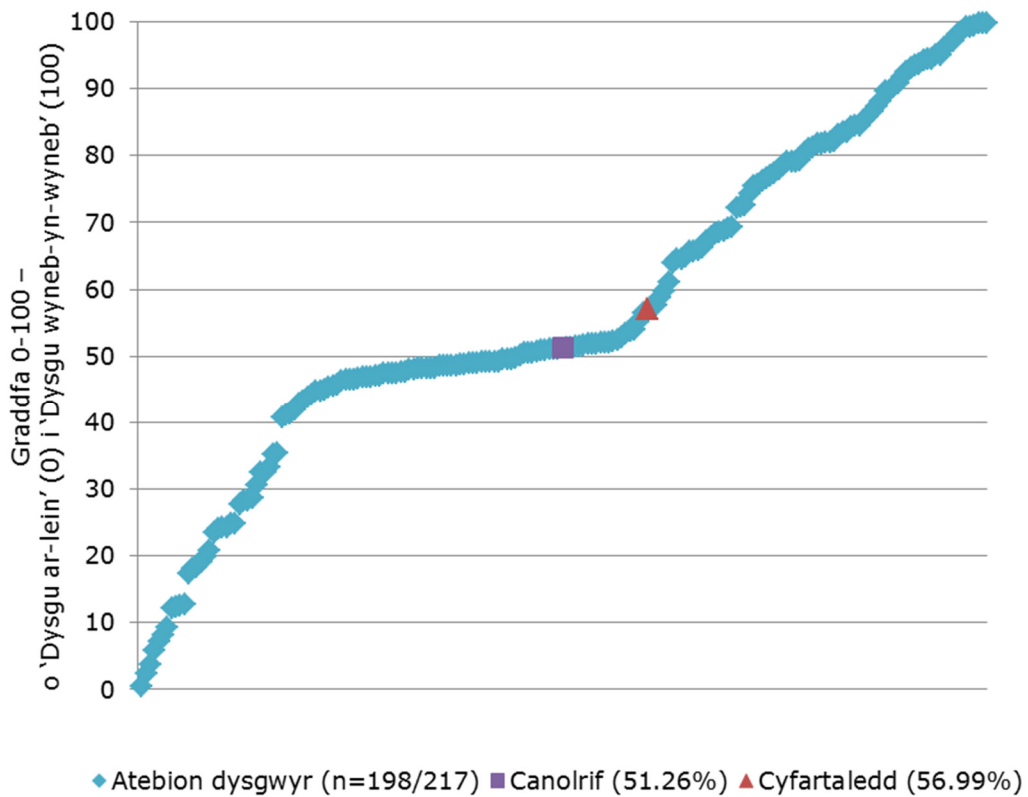
Ffigur 42: Cwestiwn 19. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau ysgrifennu



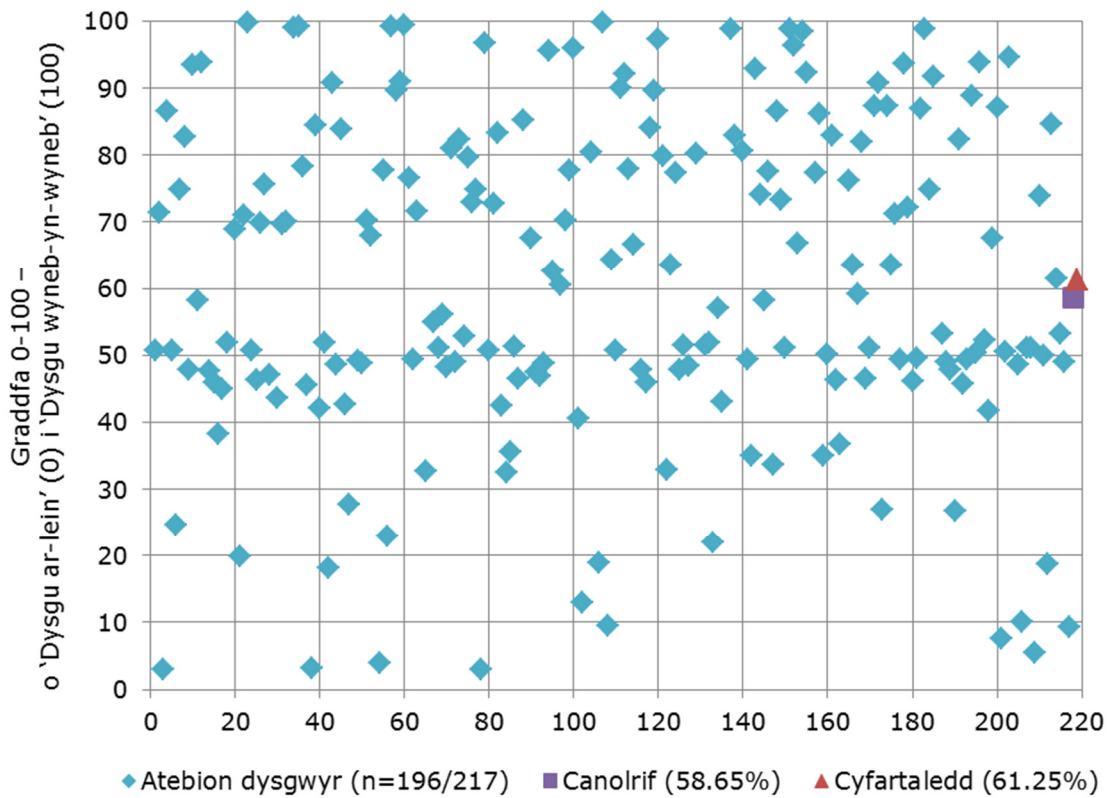
Ffigur 43: Cwestiwn 19. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu sgiliau ysgrifennu



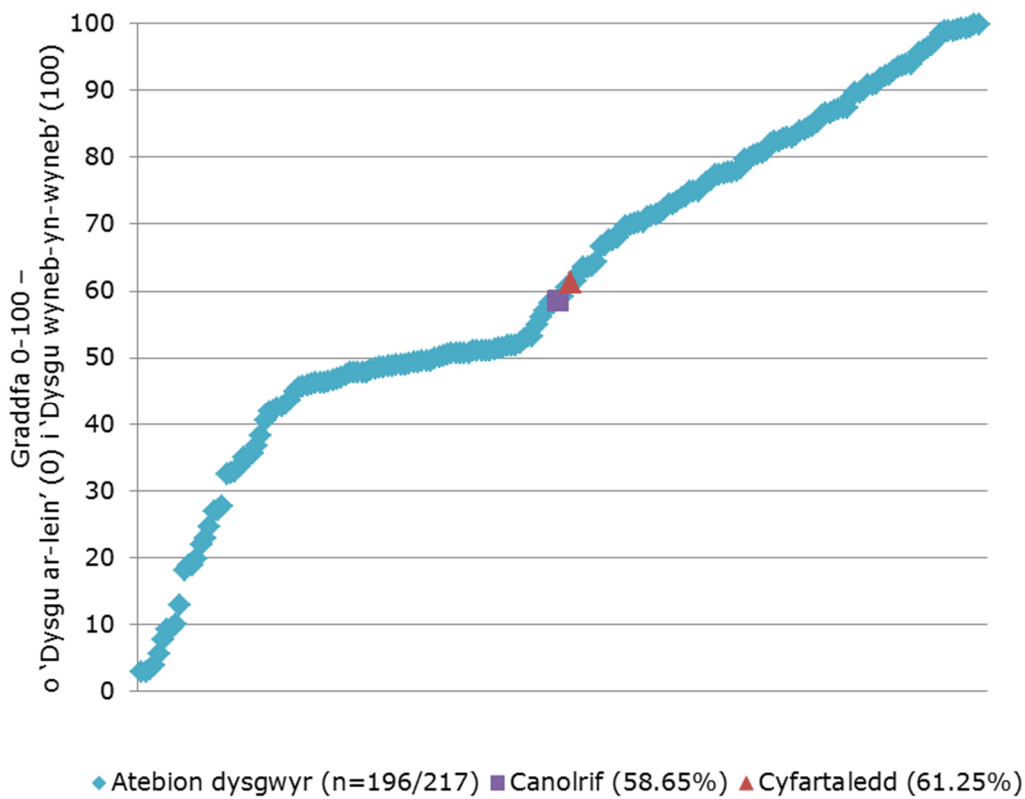
Ffigur 44: Cwestiwn 20. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o eirfa ac ymadroddion



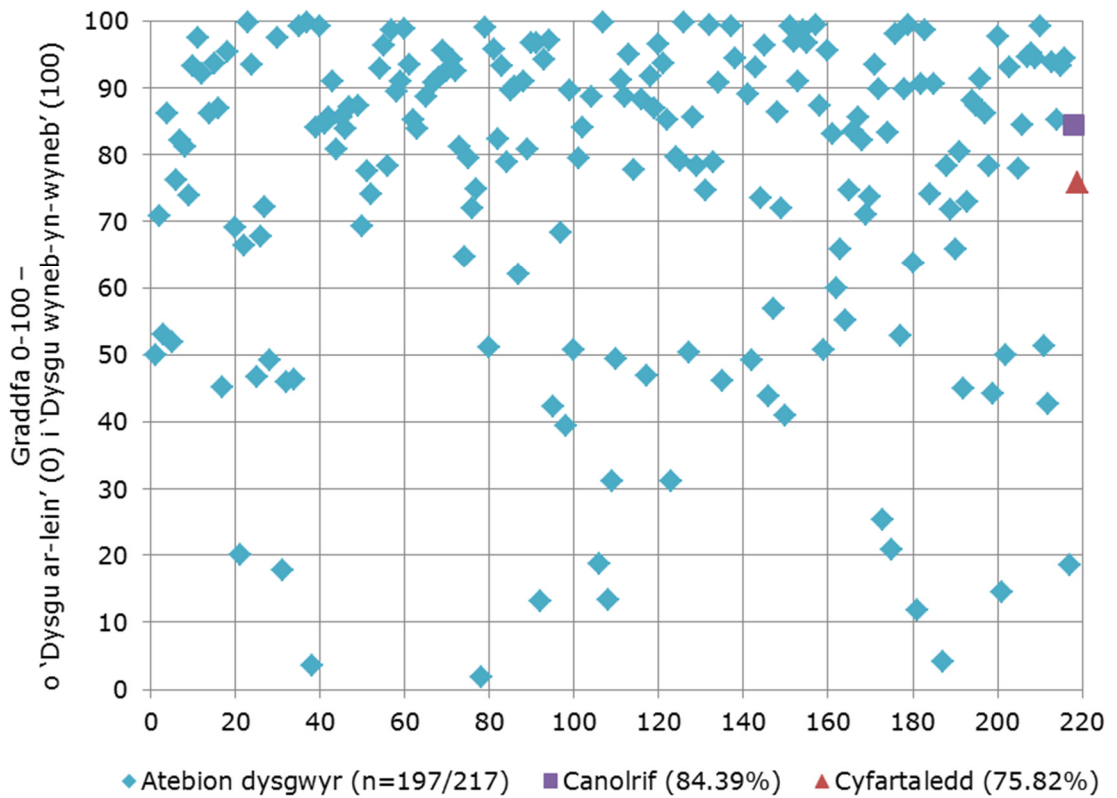
Ffigur 45: Cwestiwn 20. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o eirfa ac ymadroddion



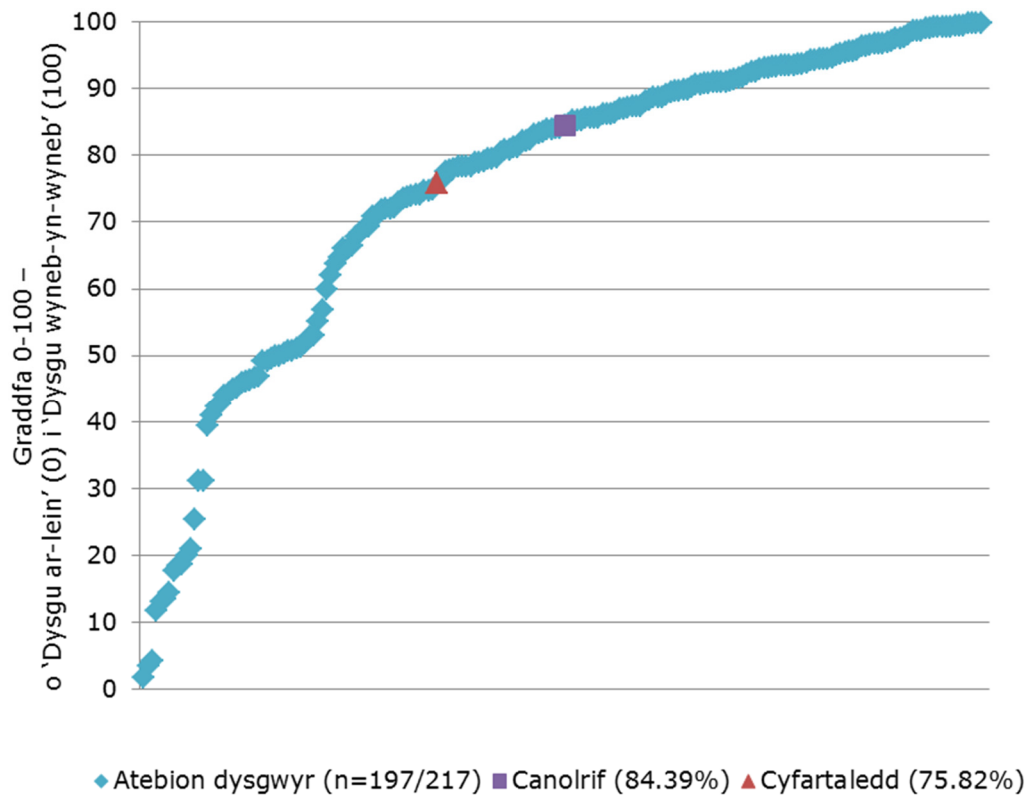
Ffigur 46: Cwestiwn 21. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o batrymau iaith



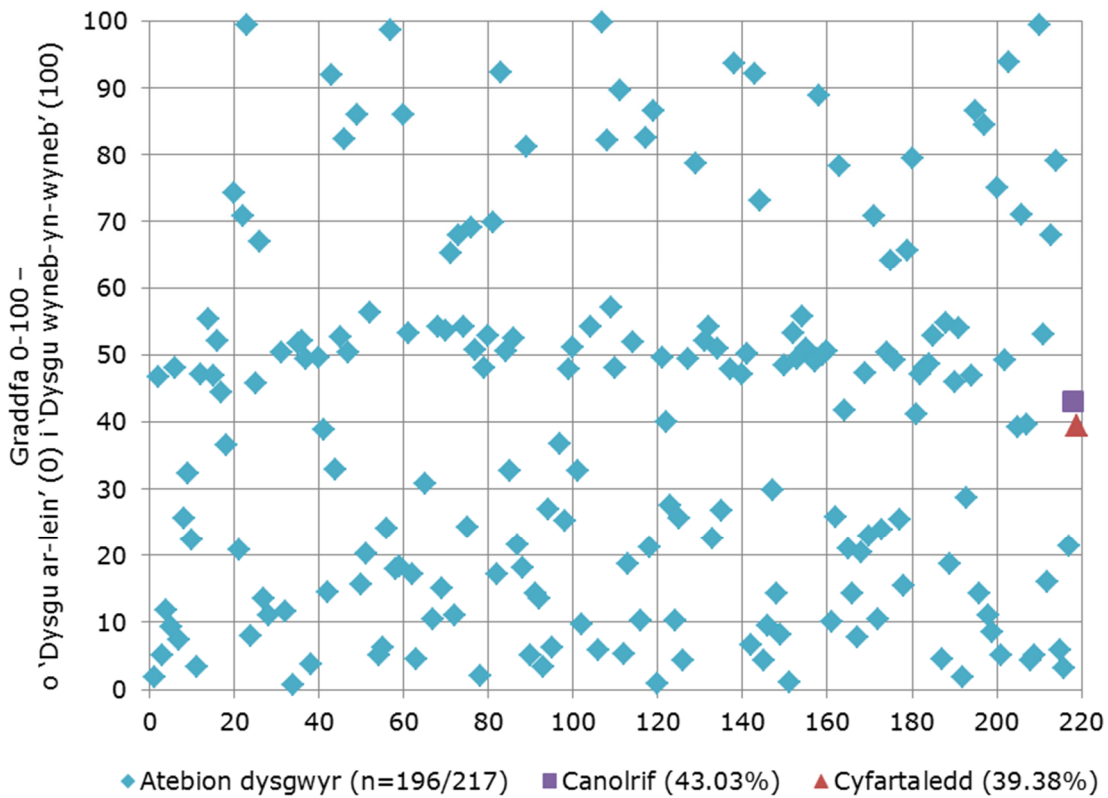
Ffigur 47: Cwestiwn 21. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu gwybodaeth o batrymau iaith



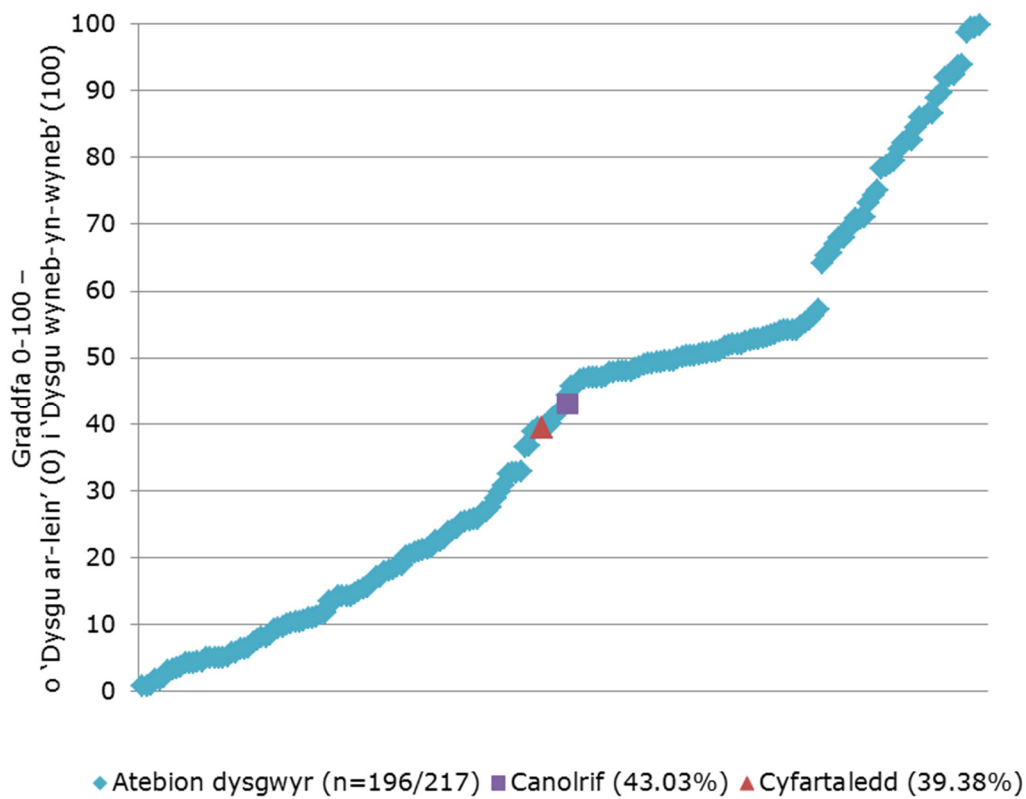
Ffigur 48: Cwestiwn 22. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu ynganu



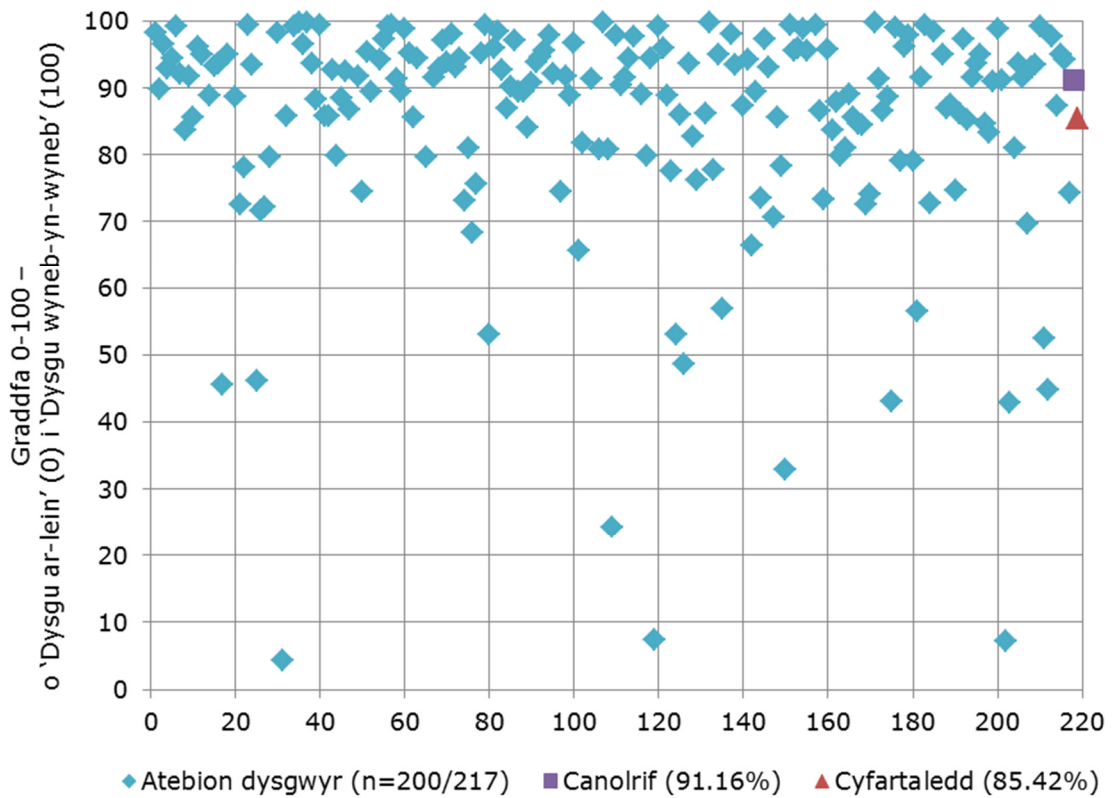
Ffigur 49: Cwestiwn 22. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Datblygu ynganu



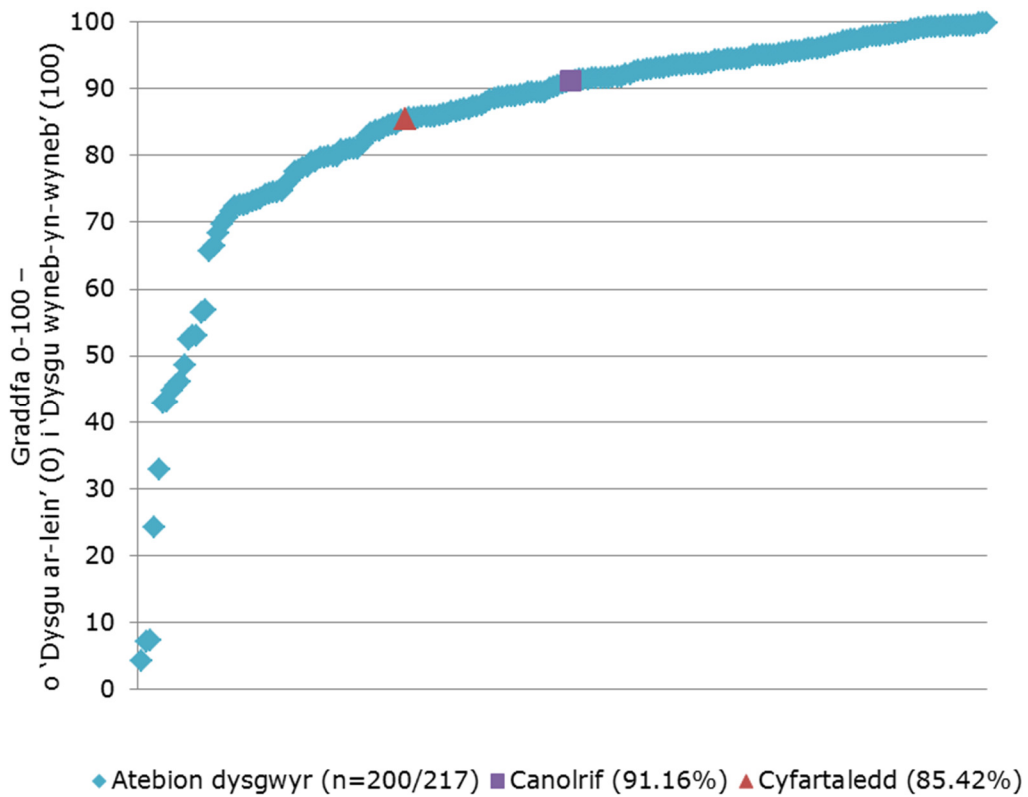
Ffigur 50: Cwestiwn 23. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Adolygu



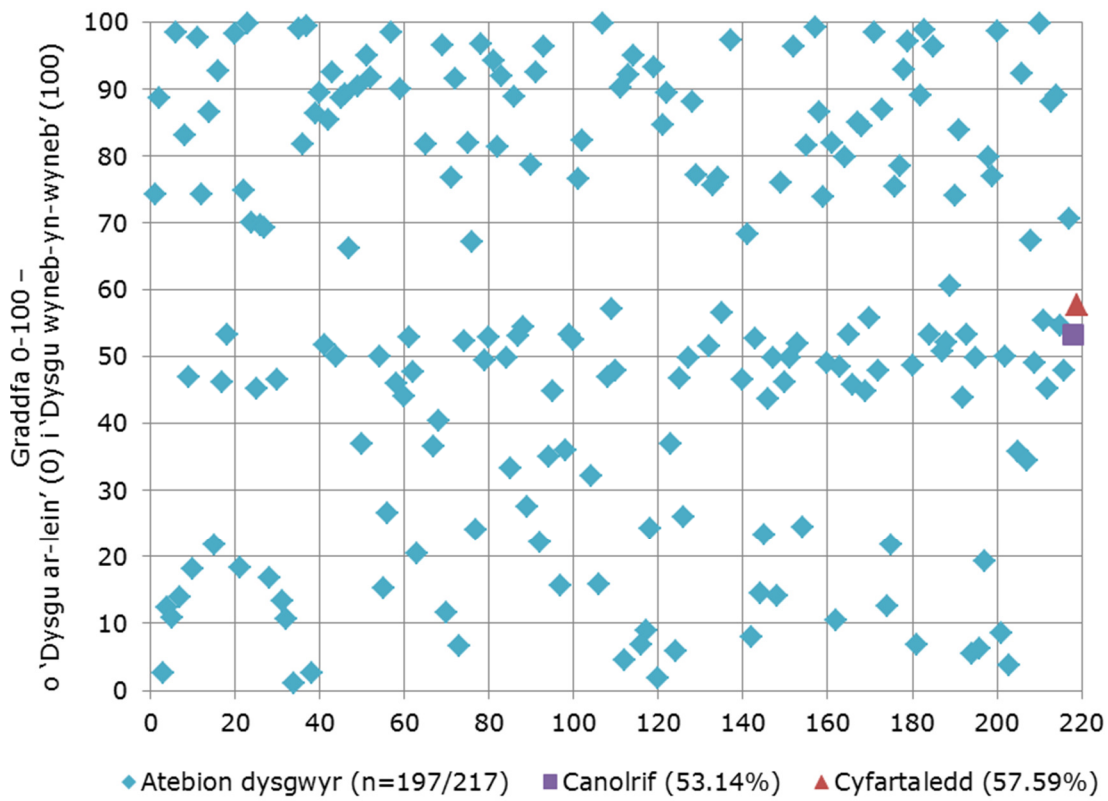
Ffigur 51: Cwestiwn 23. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Adolygu



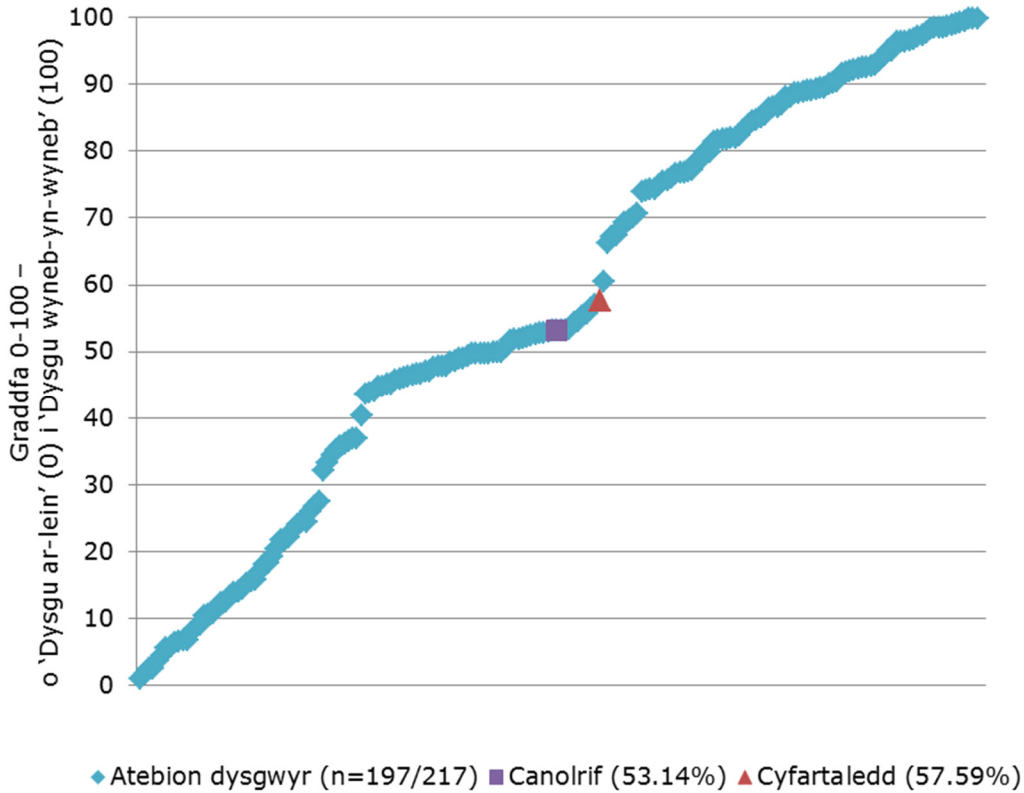
Ffigur 52: Cwestiwn 24. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Sgwrsio â siaradwyr eraill



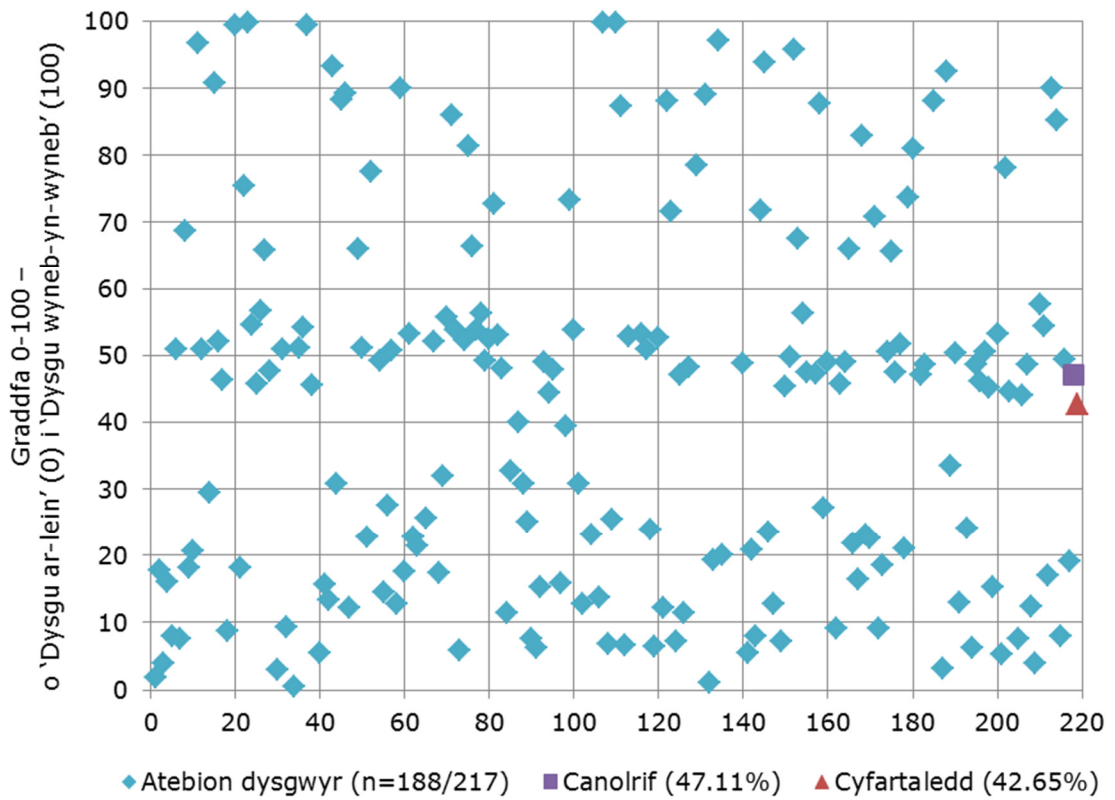
Ffigur 53: Cwestiwn 24. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Sgwrsio â siaradwyr eraill



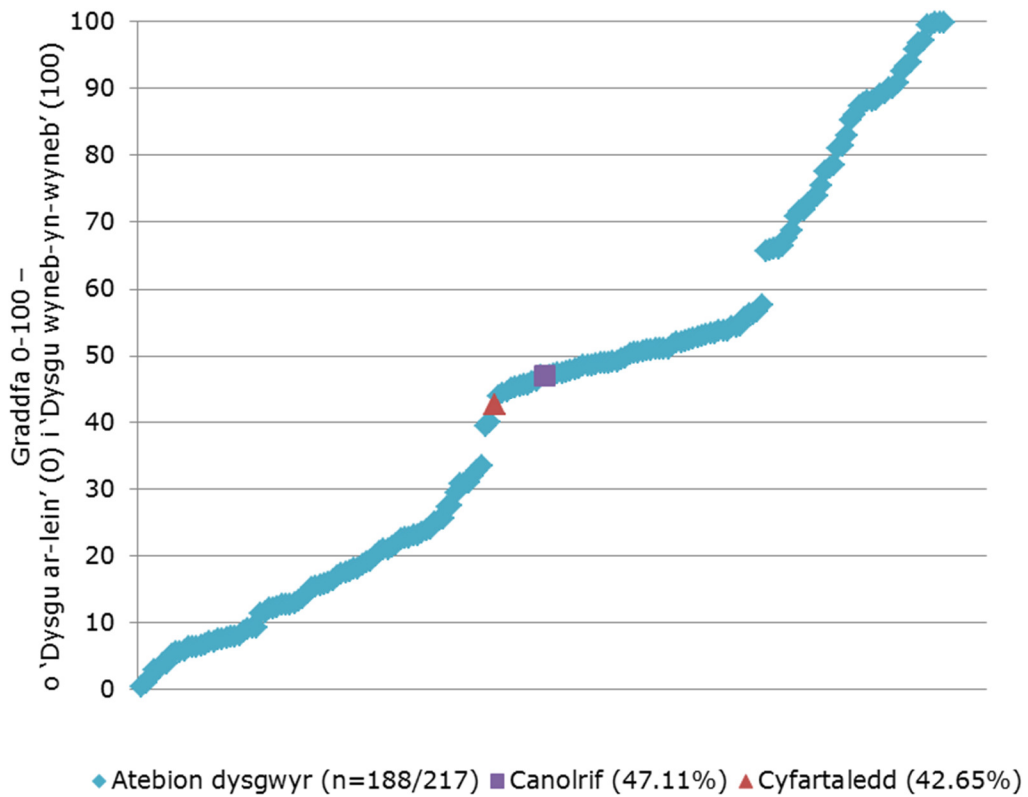
Ffigur 54: Cwestiwn 25. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyswllt rheolaidd â'r iaith



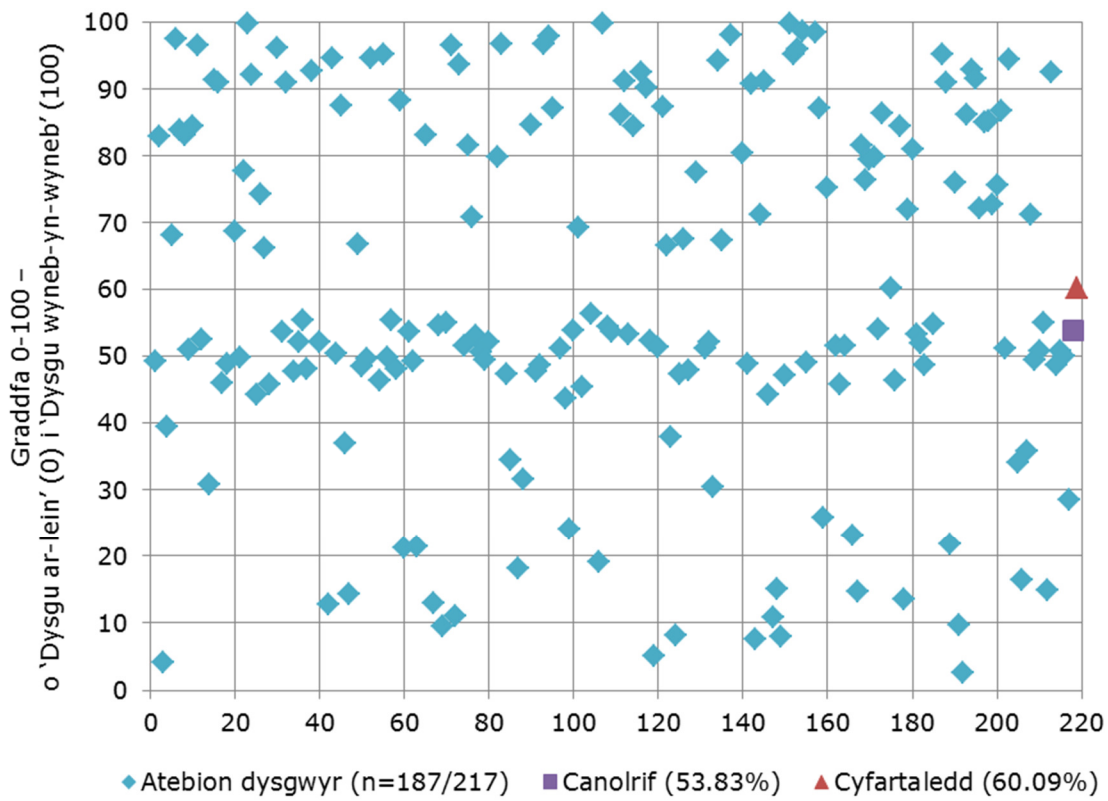
Ffigur 55: Cwestiwn 25. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cyswllt rheolaidd â'r iaith



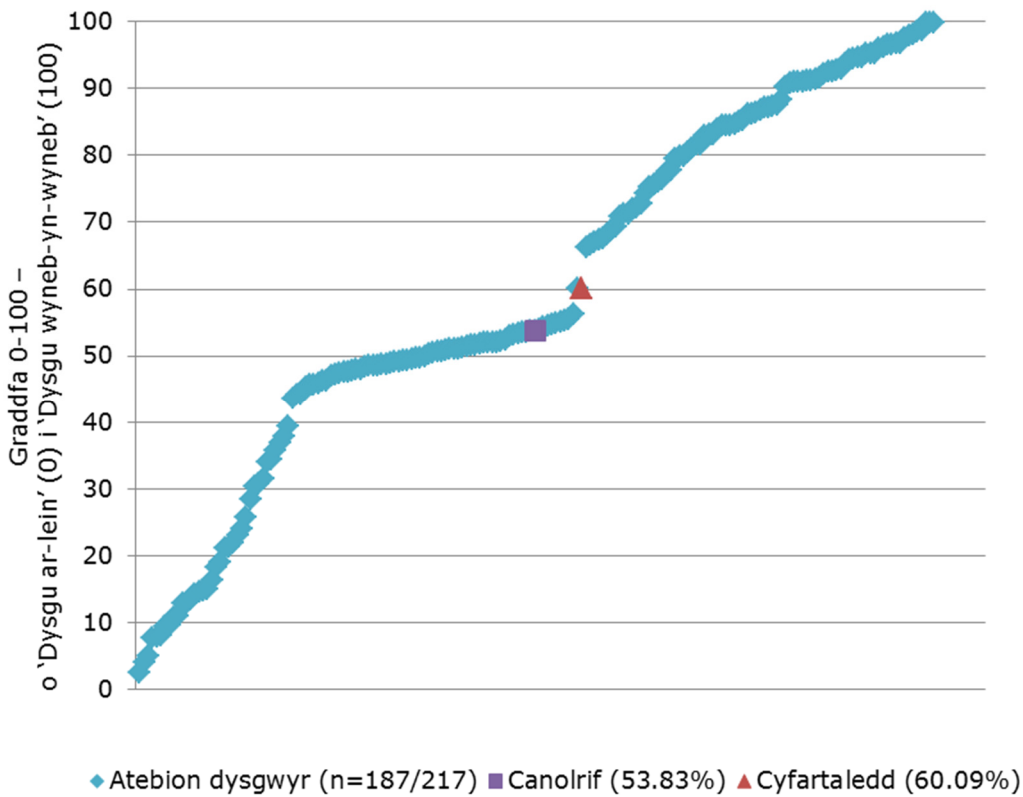
Ffigur 56: Cwestiwn 26. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Hunanwerthuso



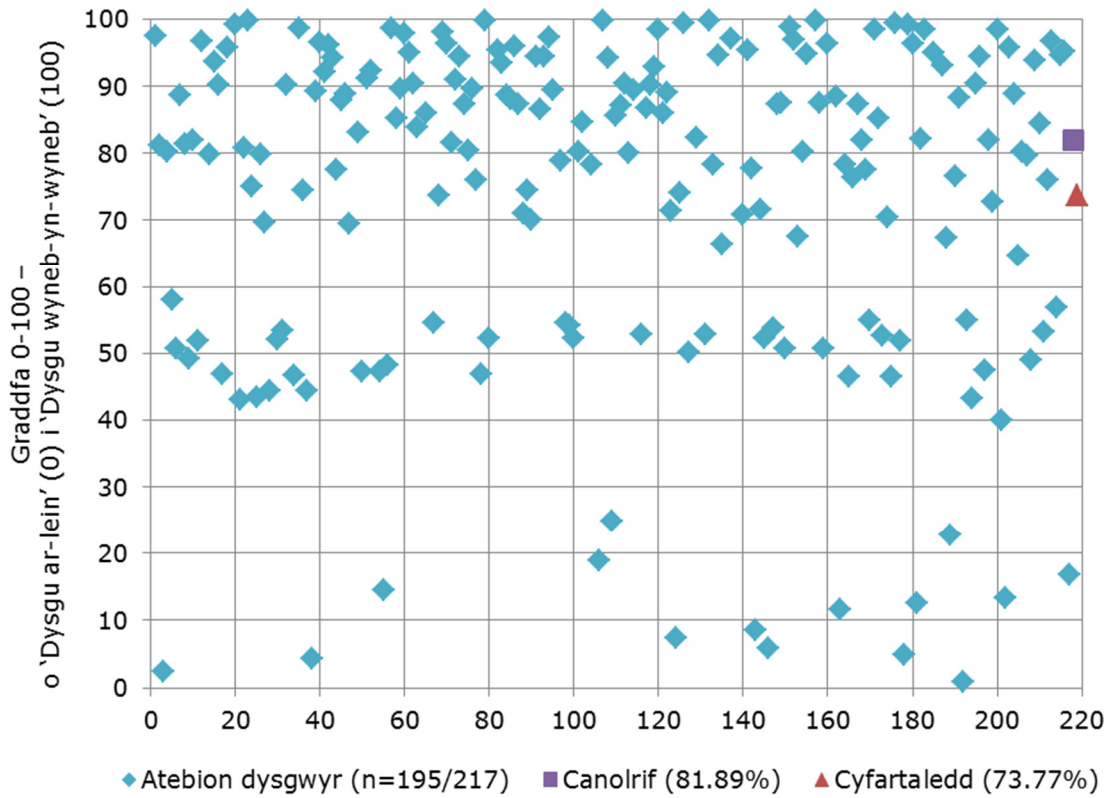
Ffigur 57: Cwestiwn 26. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Hunanwerthuso



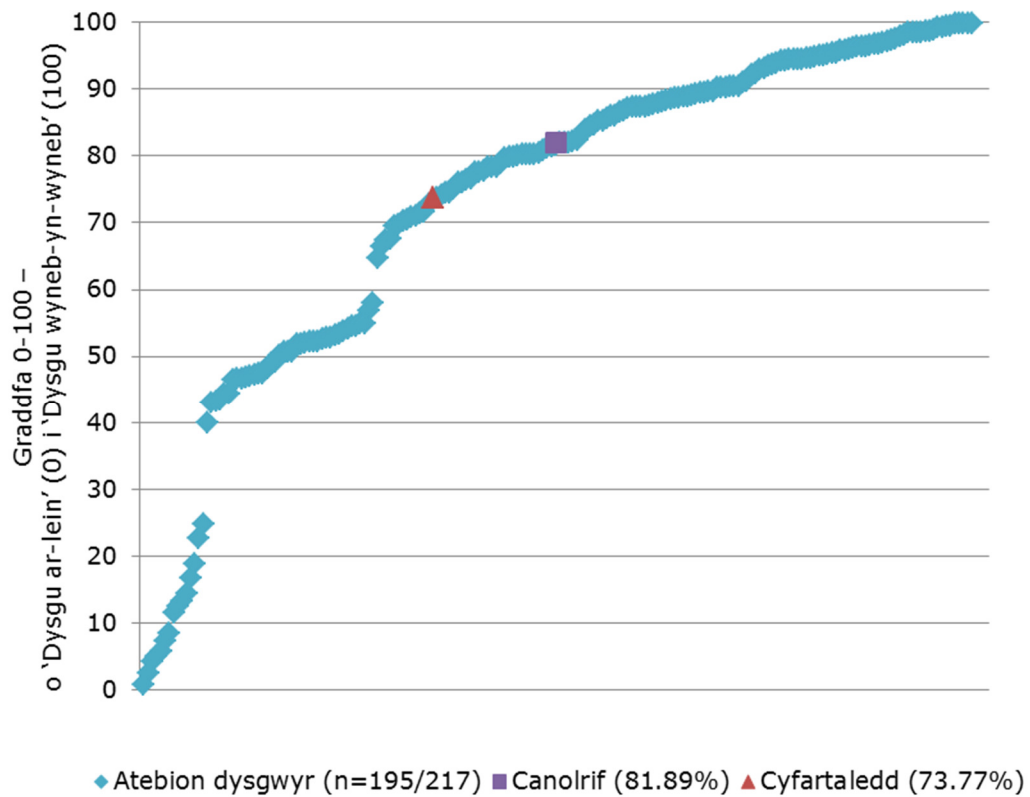
Ffigur 58: Cwestiwn 27. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Aseu allanol



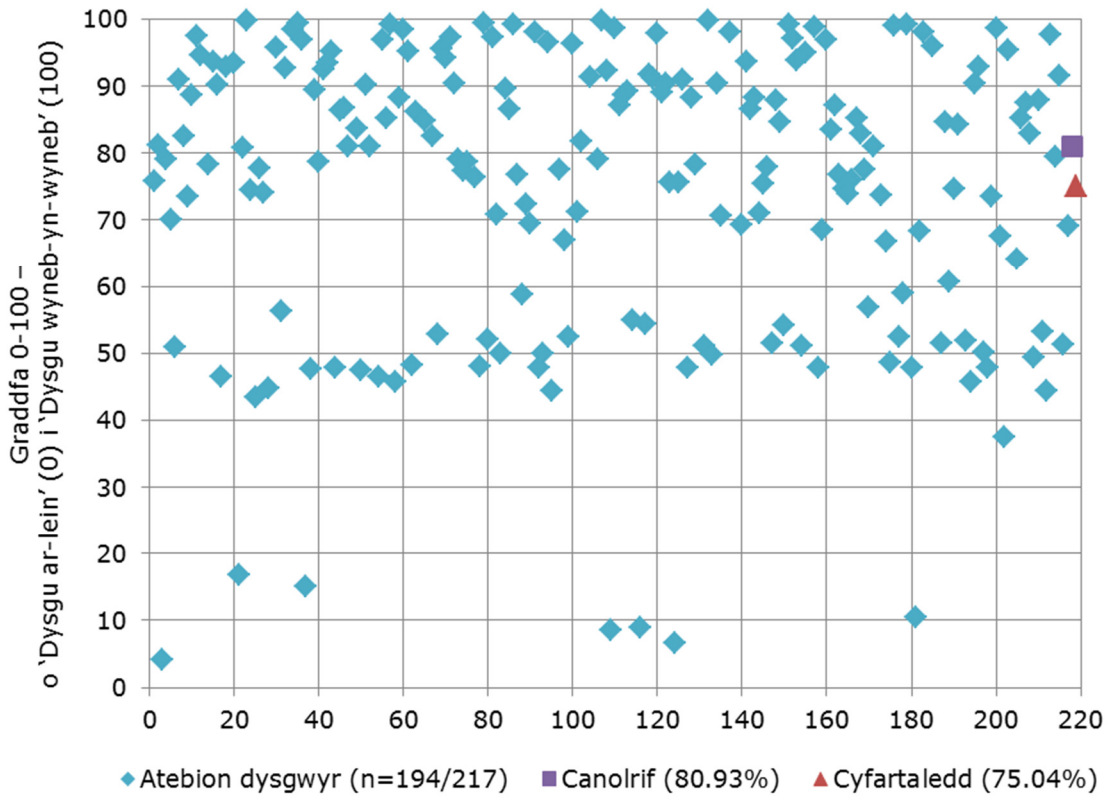
Ffigur 59: Cwestiwn 27. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Aseu allanol



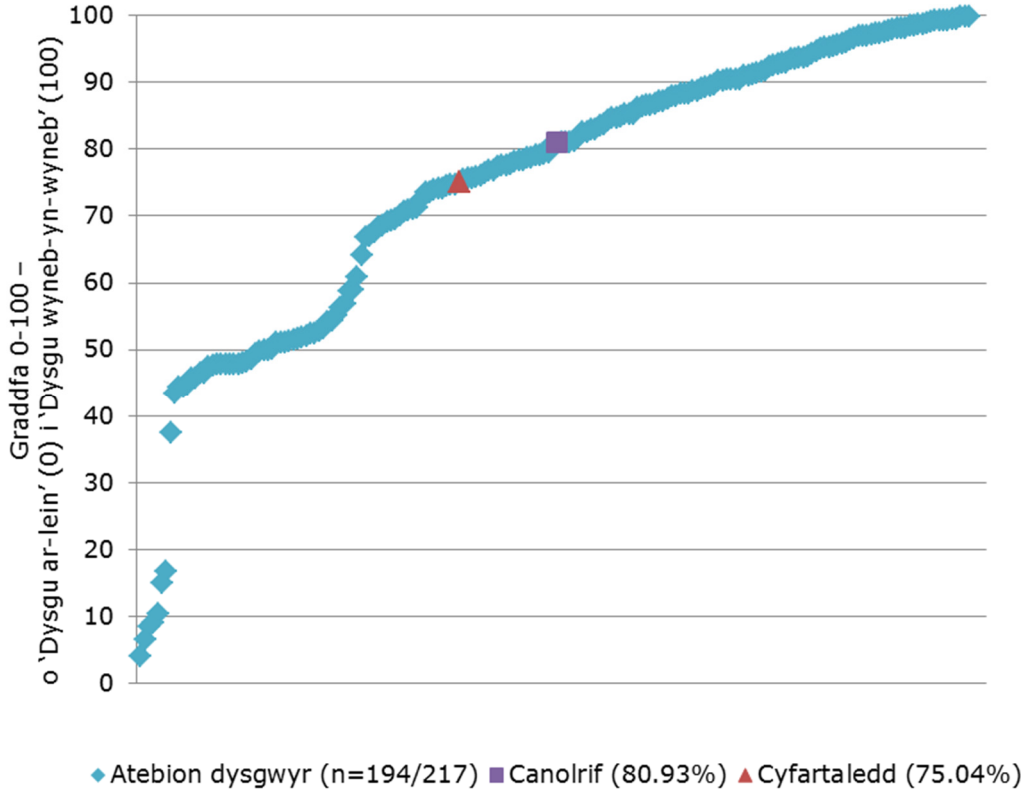
Ffigur 60: Cwestiwn 28. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Disgyblaeth o ran pryd i ddysgu



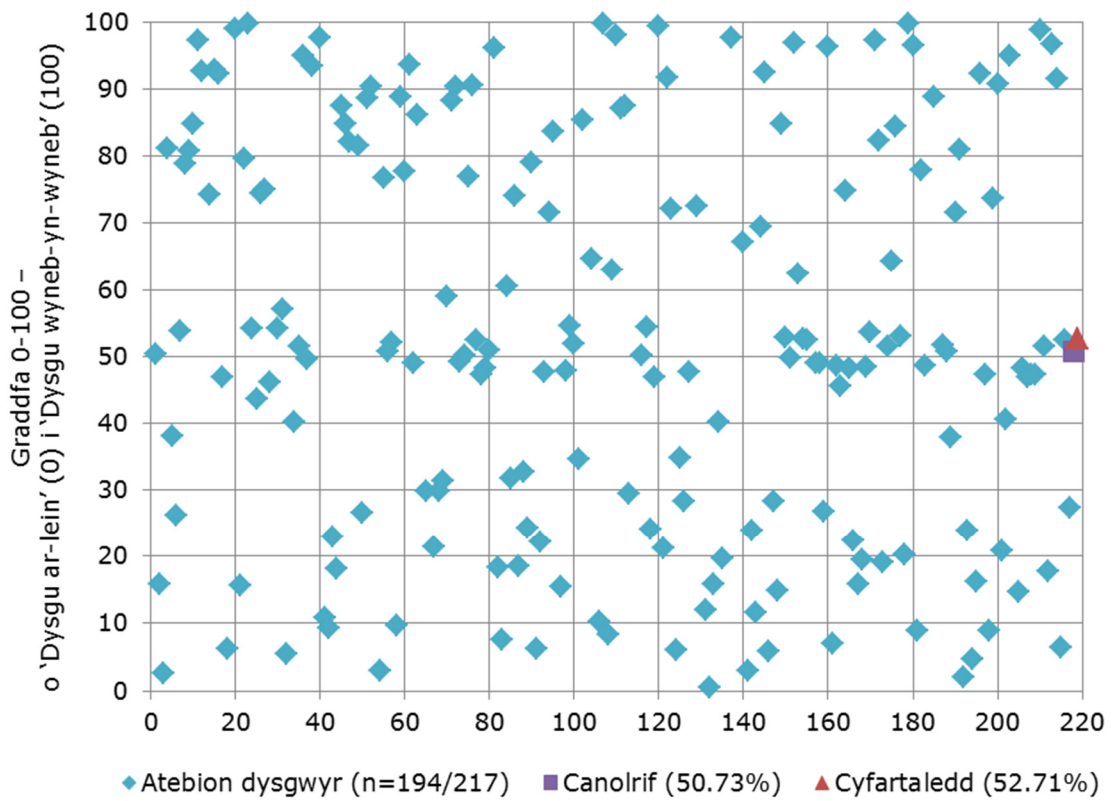
Ffigur 61: Cwestiwn 28. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Disgyblaeth o ran pryd i ddysgu



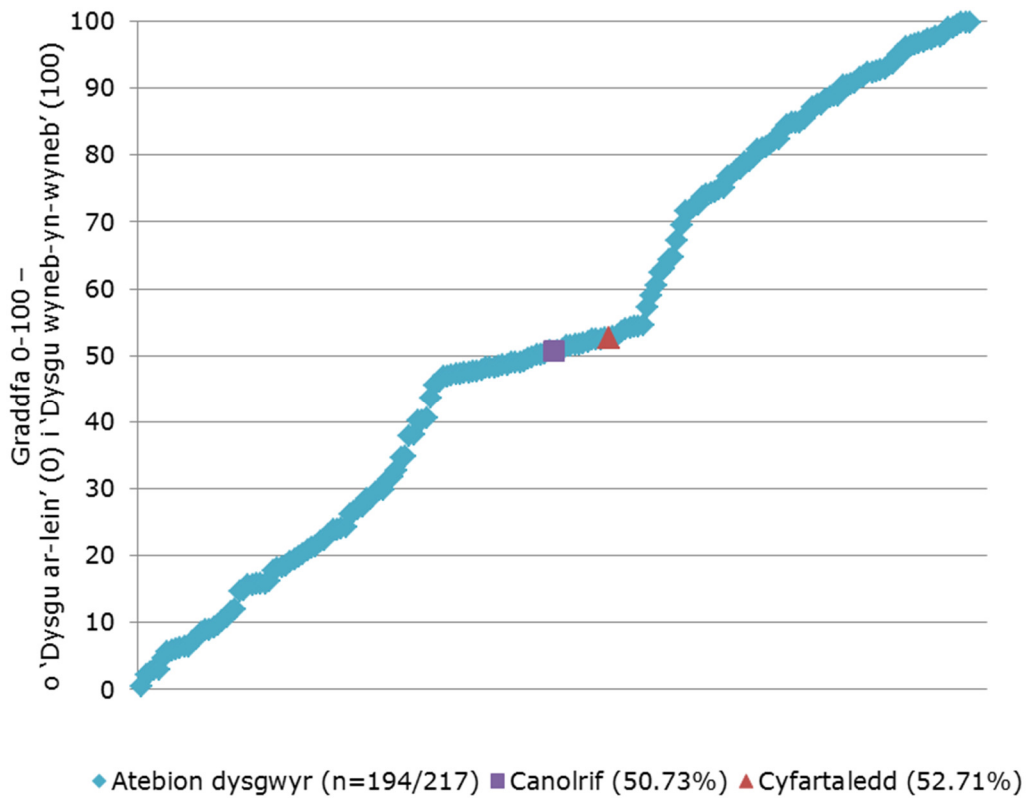
Ffigur 62: Cwestiwn 29. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cymhelliant i ddysgu



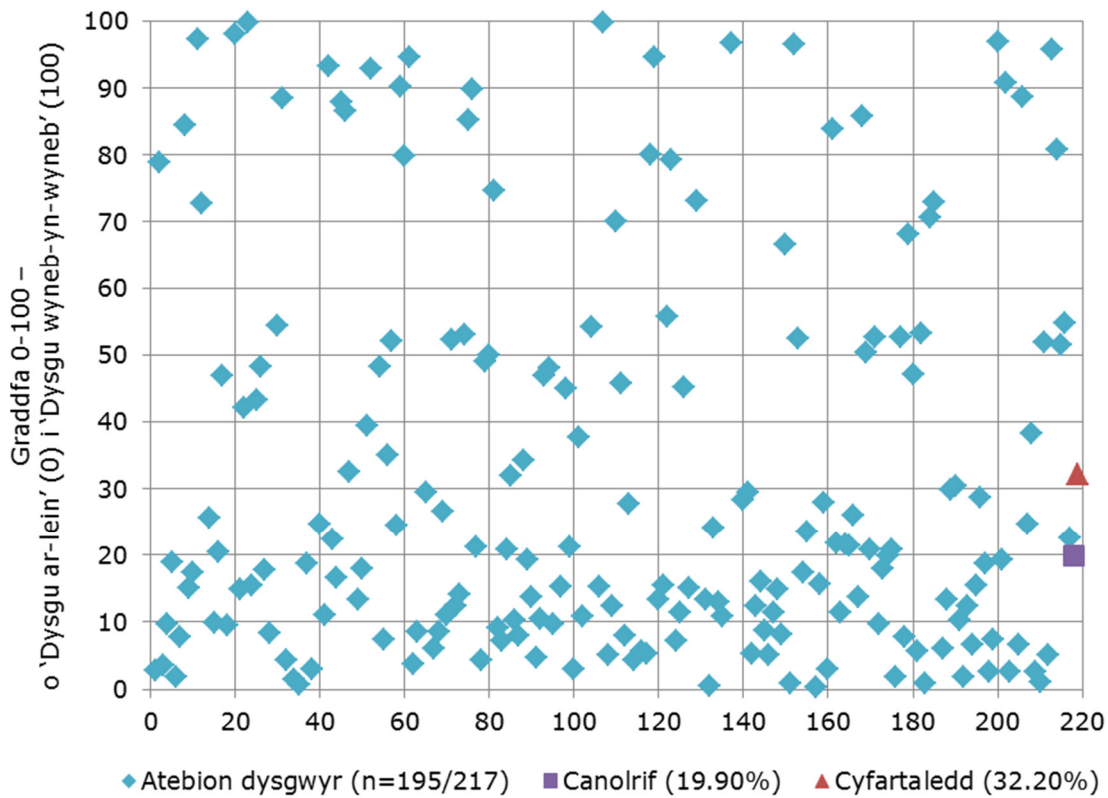
Ffigur 63: Cwestiwn 29. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Cymhelliant i ddysgu



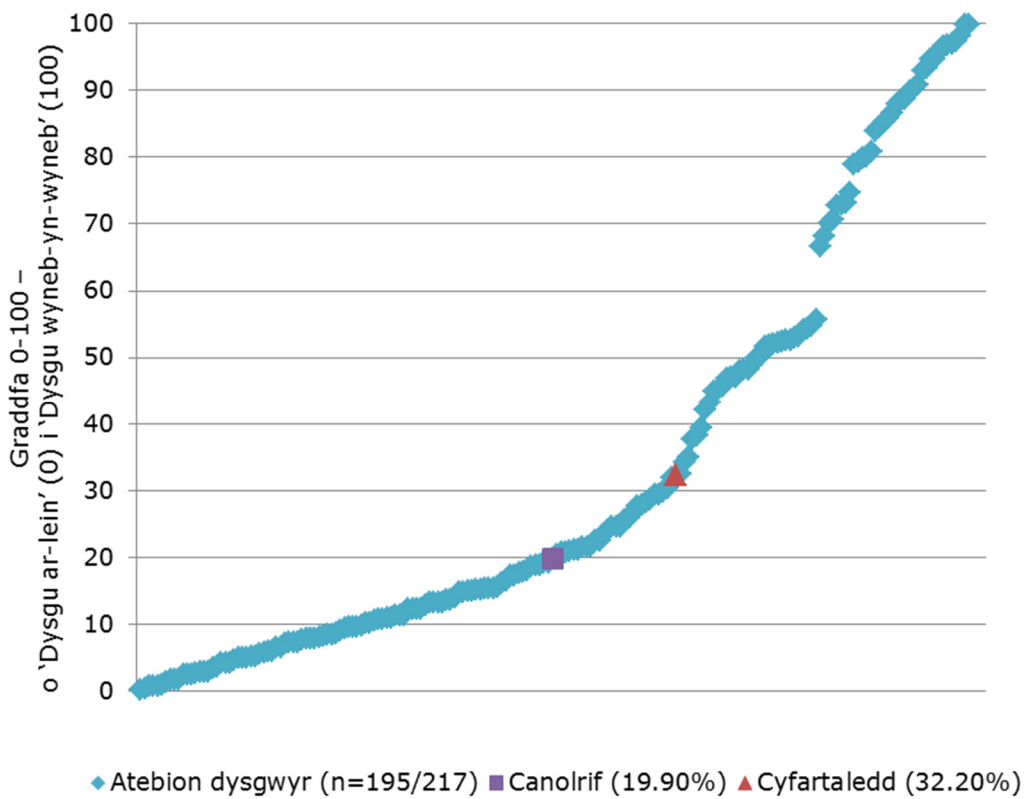
Ffigur 64: Cwestiwn 30. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Targedu'r sgiliau/eitemau sy'n berthnasol i chi



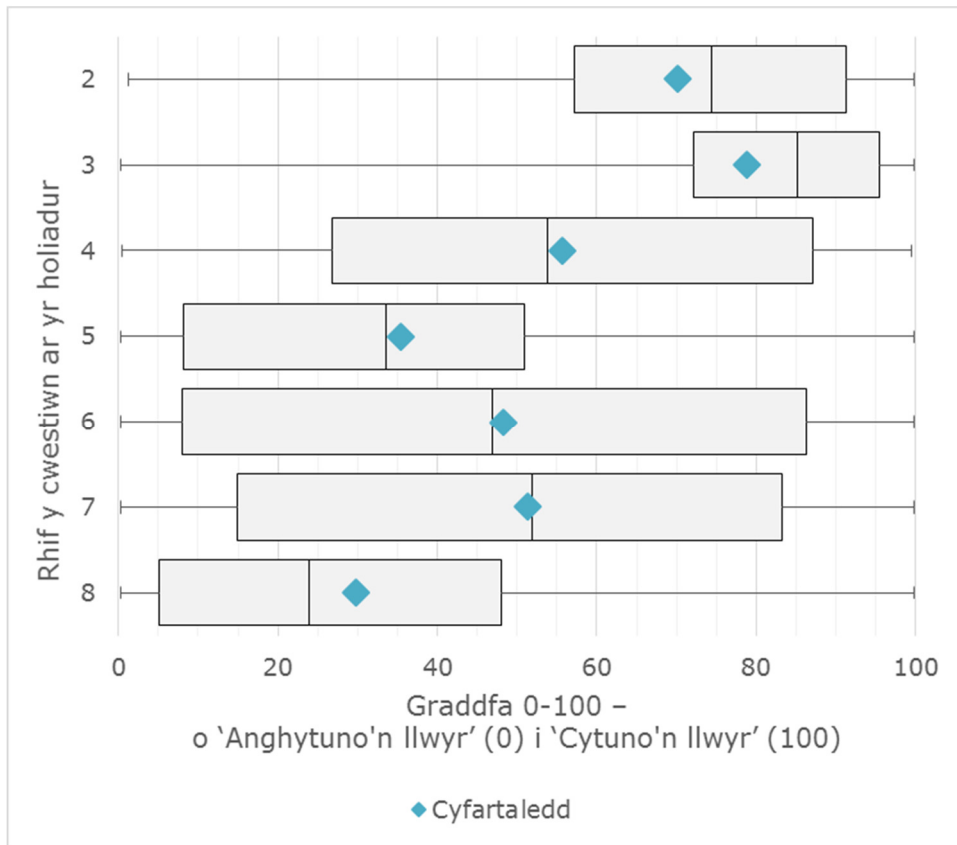
Ffigur 65: Cwestiwn 30. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Targedu'r sgiliau/eitemau sy'n berthnasol i chi



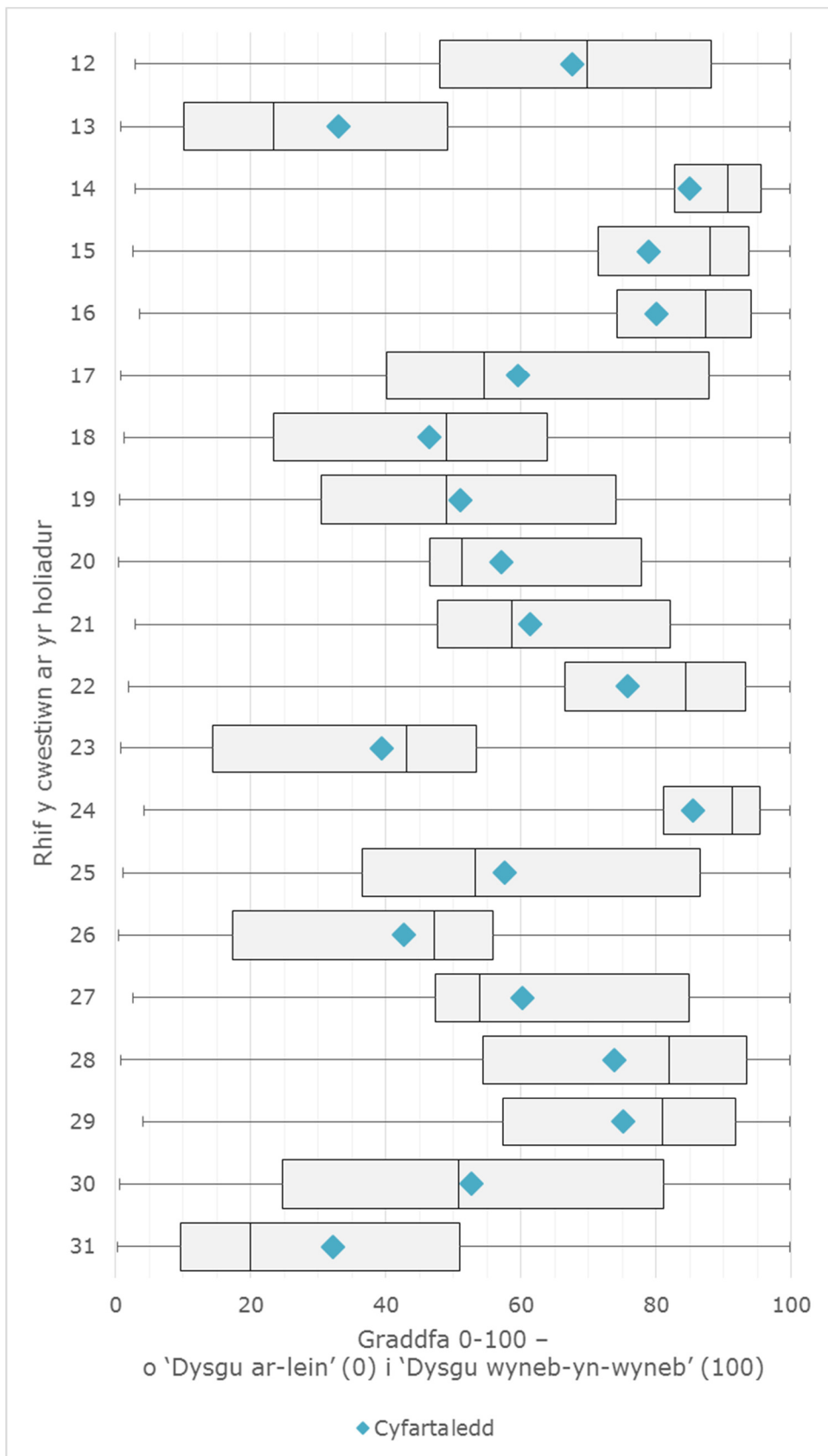
Ffigur 66: Cwestiwn 31. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Ffitio'r dysgu i mewn i'ch amserlen



Ffigur 67: Cwestiwn 31. Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran... Ffitio'r dysgu i mewn i'ch amserlen



Ffigur 68: Diagramau bocs a blewyn yn crynhoi'r atebion i gwestiynau 2-8



Ffigur 69: Diagramau bocs a blewyn yn crynhoi'r atebion i gwestiynau 12-31

Mae'r diagramau bocs a blewyn yn dangos yn gryno bod barn y dysgwyr yn amrywio'n fawr ar y rhan fwyaf o'r materion. Fodd bynnag, ar gyfer nifer fach o

gwestiynau, roedd yr amrediad rhyngchwartel yn weddol fach, sy'n dangos bod 50% o'r dysgwyr yn rhannu barn eithaf cyson. Yn addawol, un o'r achosion oedd cwestiwn 3 a ofynnodd am yr angen ar gyfer deunyddiau e-ddysgu. Mae'r data yn dangos ymagwedd gadarnhaol y dysgwyr tuag at y syniad o ddarparu e-ddysgu ychwanegol.

Pwynt allweddol arall yw'r farn boblogaidd bod dysgu wyneb-yn-wyneb yn well o lawer na dysgu ar-lein o ran derbyn adborth ar eich Cymraeg (cwestiwn 15). Mae fframwaith Leakey (2011) yn awgrymu y gall adborth chwarae rôl bwysig mewn e-ddysgu, felly mae'n ddiddorol gweld nad yw llawer o ddysgwyr yn disgwyl hyn.

4.4. Cynllunio Nodau a Deilliannau Dysgu: **'Planning Goals and Learning Outcomes'** **Richards (2001)**

Y cam nesaf yn fframwaith Richards (2001) yw dewis y nodau a deilliannau dysgu. Ar sail cyfuniad o ofynion *Manyleb* CBAC, a chanfyddiadau'r dadansoddiad sefyllfaoedd, penderfynwyd ar amcanion a canlyniadau ar gyfer yr holl gwrs – sef y ddarpariaeth wyneb-yn-wyneb a'r elfen e-ddysgu newydd hefyd. Cymharwyd y ddarpariaeth breswyl a *Manyleb* CBAC er mwyn gweld pa ddeilliannau oedd eisoes yn cael sylw, a dewiswyd deilliannau priodol eraill ar gyfer *e-nant*.

4.5. Dewis adnoddau ar-lein cyfredol ac ail- **gynllunio'r deilliannau dysgu**

Gwelwyd bod adnoddau e-ddysgu eisoes yn bodoli a oedd yn adlewyrchu gofynion CBAC yn dda, sef adnoddau'r *Big Welsh Challenge* gan y BBC. Roedd yn ymddangos bod yr adnoddau hyn wedi'u seilio ar amcanion a deilliannau tebyg iawn i'r hyn yr oedd CBAC yn ei ddisgwyl. Hefyd, roedd ansawdd yr adnoddau hyn yn edrych yn eithaf uchel a, chan eu bod yn cynnig cyfleoedd i ymarfer siarad (gweithgareddau chwarae rôl 'Have a go') na fyddai adnoddau gwreiddiol *e-nant* yn gallu'u cynnig, penderfynwyd gweu deunyddiau'r *Big Welsh Challenge* i mewn i'r ddarpariaeth ar-lein. Roedd yr adnoddau hyn eisoes

ar gael yn gyhoeddus, a chrëwyd dolenni atynt o wefan *e-nant*, gyda chaniatâd y BBC.

Oherwydd hyn, roedd yn rhaid ail-ymweld â rhai o'r camau a oedd eisoes wedi derbyn sylw. Roedd adnoddau'r *Big Welsh Challenge* nawr yn darparu rhai o'r cynnwys a oedd wedi'i ddewis ar gyfer *e-nant*, ac felly ail-gynlluniwyd y deilliannau dysgu y byddai'n rhaid eu targedu yn adnoddau newydd sbon *e-nant*.

4.6. Cynllunio Cyrsiau a Dylunio Meysydd Llafur: **'Course Planning & Syllabus Design' Richards** **(2001)**

Y cam paratoadol olaf oedd dylunio'r maes llafur. Cynlluniwyd cynnwys y cwrs – y patrymau a'r eirfa – yn fanwl, ar sail argymhellion *Manyleb* CBAC. Wedyn dewiswyd trefn i'r cynnwys, ar sail trefn yr eitemau yn Nant Gwrtheyrn (e.e. a ydynt yn cael eu cyflwyno ar lefel Mynediad 1 neu Fynediad 2?), eu trefn ym *Manyleb* CBAC, a'u trefn yn y *Big Welsh Challenge*, er mwyn creu cysondeb.

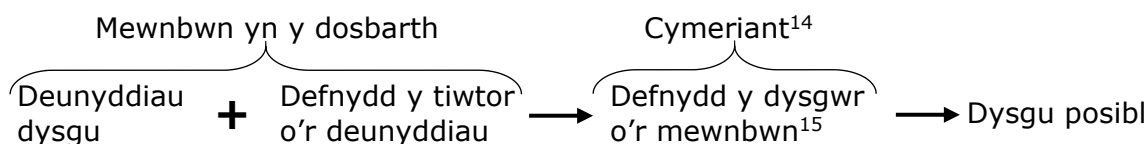
5. Y CYNNYRCH

Unwaith bod y cwrs wedi'i gynllunio, mae'n rhaid ystyried sut y bydd y cwrs yn gweithio'n ymarferol – e.e. pa fathau o weithgareddau a gaiff eu defnyddio ar gyfer cyflwyno ac ymarfer y cynnwys a ddetholwyd, a sut y bydd y dysgwyr a'r tiwtoriaid yn gweithio gyda'r gweithgareddau hyn. Nid yw darparu cynnwys yn golygu y bydd dysgwyr yn amsugno'r cynnwys hwnnw: mae dysgu llwyddiannus yn dibynnu ar sawl ffactor, gan gynnwys sut y mae'r tiwtor yn cyfleu'r cynnwys a sut y mae'r dysgwyr unigol wedyn yn prosesu'r cynnwys.

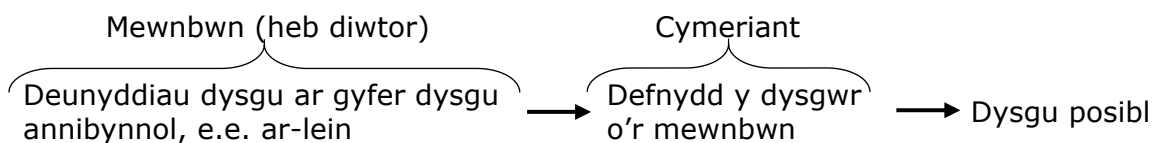
Mae'r broses caffael ail iaith yn gymhleth ac ar hyn o bryd nid oes modd cadarnhau beth yn union sy'n digwydd yn ymennydd y dysgwr. Fodd bynnag, mae Ffigur 70 yn gynrychiolaeth syml o un o'r syniadau y *mae* cytundeb arno – sef, 'that there is at least one intermediate stage of input processing through which the input... must pass before any or all of it can be acquired' (Leow 2013, t. 327). Mae materion megis sawl cyfnod sydd, a beth y dylid eu galw, yn amrywio rhwng ymchwilwyr, ond cydnabyddir bod yn rhaid i'r dysgwr weithio gyda'r mewnbwn (h.y. ei brosesu yn yr ymennydd) er mwyn i'r mewnbwn (neu rywffaint ohono) gael ei integreiddio yng ngwybodaeth y dysgwr o'r iaith – hynny yw, ei gaffael.

Yn y Bennod hon, trafodir penderfyniadau ynghylch cynnyrch prosiect *e-nant* – h.y. nid yn unig y gweithgareddau/adnoddau unigol sy'n ffurfio'r cwrs ar-lein (Adran 5.2) ond hefyd y ffyrdd y bwriedir i'r defnyddwyr ryngweithio â'r cwrs (Adran 5.1). Er nad yw tiwtoriaid yn rhan o *e-nant*, mae'r hyn a elwir yn 'Providing for effective teaching'¹³ gan Richards (2001) yn dal i fod yn berthnasol, gan y gall y dysgwyr eu hunain effeithio ar y dysgu, ond hefyd oherwydd bod yn rhaid i'r cwrs ar-lein berfformio rôl y tiwtor yn ogystal â rôl y deunyddiau. Mewn dosbarth gyda thiwtor, y tiwtor (neu sefydliad y tiwtor) a fyddai'n penderfynu sut i weithredu cwrs, drwy gyfuno'r deunyddiau â dulliau addysgu priodol. Fodd bynnag, gyda dysgu annibynnol megis *e-nant*, y cwrs sy'n gosod y dulliau, a hefyd, gan nad oes tiwtor i fonitro defnydd y dysgwyr o'r deunyddiau, y cwrs a fydd yn ceisio arwain y dysgwyr i ryngweithio â'r deunyddiau mewn ffordd benodol (gweler Ffigur 71).

¹³ Mae'n debyg mai 'Providing for effective *learning*' a fyddai'n fwy priodol, gan mai cael dysgwyr i *ddysgu*'n effeithiol yw'r nod.



Ffigur 70: Rhai o'r elfennau sydd ar waith wrth i rywun geisio dysgu iaith



Ffigur 71: Rhai o'r elfennau sydd ar waith wrth geisio dysgu iaith yn annibynnol

Ar gyfer y dasg o gynhyrchu'r adnoddau ar-lein a cheisio sicrhau bod y cwrs fel cyfanwaith yn darparu ar gyfer dysgu effeithiol, penderfynais ddilyn fframwaith Leakey (2011) yn ogystal â chanllawiau Richards (2001). Teimlais nad oedd canllawiau'r olaf yn ddigon dadlennol ynddynt eu hunain i rywun sydd yn datblygu cwrs am y tro cyntaf. Dywed Richards (2001, t. 264), 'Any developer of teaching materials will have to develop his or her own set of working principles that can be referred to in planning and assessing materials as they are written', ond swia hyn fel ei fod yn broses raddol, wrth i rywun ennill profiad. Gyda phrosiect KESS megis *e-nant*, y syniad yw bod y cwmni (Nant Gwrtheyrn, yn ein hachos) yn elwa o'r bartneriaeth gyda'r sefydliad ymchwil: dylid, felly, seilio *e-nant* ar ymchwil. Nid oedd graddfa amser y prosiect yn caniatáu arbrofi gydag 'egwyddorion gweithio' (Richards 2001, t. 264), gwneud

¹⁴ Gall y term 'cymeriant' gyfeirio at y samplau o'r mewnbwn sy'n cael eu prosesu (e.e. Guthrie 1983, dyfynnwyd yn Macaro *et al.* 2010, t. 75; Ellis 1994, t. 708), neu at y broses ei hun. Er enghraifft, yn ôl Gass (1997, t. 5), cyfeiria 'cymeriant' at 'the process of assimilating linguistic material', lle y mae'r dysgwr yn cymharu'r wybodaeth ieithyddol newydd â'i wybodaeth flaenorol. Fodd bynnag, mae Gass hefyd yn defnyddio'r term fel pe bai'n dynodi'r *wybodaeth ieithyddol newydd ei hun*, yn hytrach na'r broses: wrth ddweud 'Not all input that is comprehended becomes intake' (Gass 1997, t. 25) ac 'intake... is the language that is available to and utilized in some way by the learner' (Gass 1997, t. 28), ymddengys fod Gass yn ymdrin â 'chymeriant' fel darn o wybodaeth ieithyddol. Dyna'r ystyr a ddefnyddir yn y traethawd hwn – sef, mai 'cymeriant' yw'r rhan o'r mewnbwn sy'n cael ei prosesu gan y dysgwr. Ni fydd y rhan hon o reidrwydd yn cael ei chaffael – h.y. ei hymgorffori yng ngwybodaeth y dysgwr (gweler, e.e. Macaro *et al.* 2010, t. 75; Ellis 1994, t. 708) – ond dyna un o ddeilliannau *posibl* yr holl broses (wedi'i alw'n 'Dysgu posibl' yn Ffigur 70).

¹⁵ Un cysyniad pwysig arall sy'n rhan o drafodaeth Gass (1997) o 'gymeriant' yw bod yn rhaid i'r mewnbwn gael ei ddeall (ar ryw lefel) er mwyn hyd yn oed *gallu* troi'n gymeriant. Ailadroddir hyn yn niffiniad Macaro *et al.* o 'gymeriant' fel 'those parts of the *comprehended* input which are... processed by the learner' (2010, t. 75, ychwanegwyd y pwyslais).

ymchwil arnynt, a newid y deunyddiau i adlewyrchu canlyniadau'r ymchwil. Roedd yn rhaid, felly, ddod o hyd i egwyddorion a oedd eisoes yn seiliedig ar ymchwil. Llenwodd Leakey (2011) y bwlch hwnnw.

Rhennir egwyddorion¹⁶ Leakey yn 12 maen prawf (gweler Leakey 2011, tt. 250-276):

1. *Language learning potential* (Potensial dysgu iaith), h.y. faint o sylw a roddir i ffurf yr iaith e.e. gramadeg a geirfa?
2. *Learner fit* (Addasrwydd i'r dysgwyr), h.y. a yw'r deunyddiau'n addas i'r dysgwyr targed?
3. *Meaning focus* (Ffocws ar ystyr), h.y. i ba raddau y cyfeirir sylw'r dysgwyr at ystyr yr iaith?
4. *Authenticity* (Dilysrwydd), h.y. a oes cysylltiad amlwg rhwng y gweithgareddau dysgu a'r gweithgareddau y dymuna'r dysgwyr eu gwneud drwy'r iaith darged y tu allan i'r cyd-destun dysgu?
5. *Positive impact* (Traweffaith gadarnhaol), e.e. hybu hunan-ddelwedd gadarnhaol yn y dysgwr, ac annog ymgysylltiad y dysgwyr.
6. *Practicality* (Ymarferoldeb), h.y. a oes adnoddau digonol a chost-effeithiol ar gyfer cefnogi'r cwrs ar-lein?
7. *Language skills and combinations of skills* (Sgiliau iaith a chyfuniadau o sgiliau), e.e. i ba raddau y rhoddir sylw i sgiliau gwrando, darllen, siarad, ysgrifennu, geirfaol, gramadegol, metawybyddol a throsglwyddadwy?
8. *Learner control* (Rheolaeth dysgwyr), e.e. faint o gyfle sydd gan ddysgwr i ddewis ei lwybr dysgu ei hun, cynnwys y dysgu, a chyflymdra'r dysgu?
9. *Error correction and feedback* (Cywiro gwallau ac adborth), e.e. cywiro echblyg, cywiro ymhlyg, adborth ffurfiannol, adborth crynodol.
10. *Collaborative CALL* (DIGC cydweithredol), h.y. faint o gyfle a ddarperir ar gyfer rhyngweithio dwyfordd?

¹⁶ Defnyddia Leakey (2011) y term 'is-ddisgrifyddion' ar gyfer yr eitemau a restrir o dan pob maen prawf, a defnyddia 'egwyddor' a 'maen prawf' yn gyfnewidiol wrth sôn am ei 12 'criteria/principles for evaluation of CALL enhancement' (Leakey 2011, t. 79). Fodd bynnag, mae Leakey hefyd yn defnyddio'r gair 'egwyddorion' wrth sôn am eitemau sy'n debyg i'r is-ddisgrifyddion terfynol: er enghraifft, dywed Leakey (2011, t. 146) fod 'key principles from the LLAS report... include... the "integration of audio/video and other media to classes"...' ac yn nes ymlaen mae 'Integrating audio/video material into classes' yn dod yn is-ddisgrifydd o dan maen prawf 4 (Leakey 2011, t. 260). Ni themlais fod y gair 'is-ddisgrifydd' yn ystyrllon iawn, felly penderfynais gyfeirio at is-ddisgrifyddion Leakey (2011) fel 'egwyddorion', a glynu at 'maen prawf' ar gyfer y 12 prif egwyddor.

11. *Teacher factor* (Ffactor y tiwtor), h.y. dylanwad personoliaeth a steil y tiwtor unigol ar effeithiolrwydd DIGC, ynghyd ag ansawdd a pherthnasedd yr hyfforddiant i'r tiwtoriaid.
12. *Tuition delivery modes* (Moddau darparu addysg), e.e. a oes hyblygrwydd i'r tiwtor gyflwyno'r deunyddiau fel darlithydd/fel tiwtor seminar/fel hwylusydd?

Trafodir y rhan fwyaf o'r meini prawf hyn – a'u perthnasedd i *e-nant* – yn Adran 5.2, ond mae rhai o'r egwyddorion, megis y rhai sy'n dod o dan 'Rheolaeth dysgwyr' yn fwy perthnasol i Adran 5.1. Fodd bynnag, nid oedd pob egwyddor na phob maen prawf yn berthnasol i *e-nant* o gwbl. Ysgrifennwyd fframwaith Leakey (2011) er mwyn hwyluso gwerthusiad o *unrhyw* adnodd DIGC, gan gynnwys rhaglenni cyfrifiadur a phlatfformau e-ddysgu, ac nid yn unig y gweithgareddau e-ddysgu eu hunain.

Gyda hyn mewn golwg, mae'n amlwg na fydd popeth o'r uchod yn berthnasol i *e-nant*, gan nad yw'n rhaglen gyfrifiadurol, a chan mai cwrs ar gyfer dysgu annibynnol ydyw yn hytrach nag adnodd i diwtor ei weithredu mewn dosbarth. Y tri maen prawf nad ydynt yn berthnasol yma, felly, yw 'Ymarferoldeb', 'Ffactor y tiwtor' a 'Moddau darparu addysg'. Ceir rhestr lawn o'r egwyddorion sy'n dod o dan y meini prawf hyn yn Atodiad 2, lle y gwelir yn syth bod meini prawf 11 a 12 yn amherthnasol oherwydd eu bod yn ymwneud ag adnoddau DIGC i diwtor eu defnyddio yn yr ystafell ddosbarth. Gallai egwyddorion 12.vi a 12.vii fod yn berthnasol, hyd yn oed heb diwtor: mae'r rhain yn sôn am allu'r adnoddau i ddarparu moddau gwahanol i'r dysgwyr. Gellid, er enghraifft, gwahaniaethu rhwng modd addysgu a modd arholi, a newid gosodiadau *Moodle* fel na chaiff dysgwyr gyrchu gwefannau allanol yn ystod modd arholi. Fodd bynnag, yn achos *e-nant*, nid yw arholi'r dysgwyr yn un o'r amcanion a dylid croesawu unrhyw ddefnydd dyfeisgar o'r rhyngwyd (a ffynonellau eraill) ar gyfer dysgu Cymraeg. Mae maen prawf 12, felly, yn aros yn amherthnasol i *e-nant*.

Nid yw maen prawf 6 ('Ymarferoldeb') yn berthnasol ychwaith, gan ei fod yn cyfeirio at adnoddau technolegol a dynol sy'n cefnogi'r adnoddau DIGC. Fel y cadarnhawyd yn y dadansoddiad sefyllfaoedd (Adran 4.3.3), nid oes adnoddau dynol ar gael ar gyfer e-fentora, felly ni fydd egwyddorion megis 'The staff are trained in the use of the software' (6.ix) yn cael eu hystyried. Delia rhai o'r

egwyddorion â'r gweithfannau a'r cyfrifiaduron mewn ystafell ddosbarth DIGC (e.e. 6.i, 6.iii a 6.iv) felly, eto, nid yw'r rhain yn gymwys i e-ddysgu annibynnol.

Mae hyn hefyd yn wir gyda nifer o egwyddorion sy'n dod o dan meini prawf eraill: yn egwyddor 8.ii, sonnir am 'weithfan' unwaith eto; mae egwyddorion 10.iv a 10.v yn trafod cysylltiad clyweledol rhwng dysgwyr mewn ystafelloedd dysgu; a chyfeiria egwyddor 4.iv at ddefnydd adnoddau sain/fideo mewn dosbarthiadau. O'r 126 o egwyddorion, felly, nid yw'r 34 canlynol yn briodol i *e-nant*, ac felly ni fyddant yn cael eu trafod yn yr Adrannau nesaf:

- 4.iv
- 6.i-6.xii
- 8.ii
- 10.iv-10.v
- 11.i-11.xi
- 12.i-12.vii

5.1. Darparu ar gyfer Addysgu Effeithiol: 'Providing for Effective Teaching' Richards (2001)

Mewn dosbarth iaith, dim ond un adnodd yw'r deunyddiau dysgu: 'the other principal educational resource is teaching itself' (Richards 2001, t. 198). Gan nad oes tiwtor yn achos *e-nant*, cyfeirir yn yr Adran hon at y broses ddysgu (h.y. *learning*), yn hytrach nag at addysgu. Trafodir y rôl a chwaraeir gan ddysgwyr yn eu profiad dysgu, ynghyd â'r rôl y mae *e-nant* fel cwrs cyfan (nid fel adnoddau unigol) yn ei chwarae yn absenoldeb tiwtor.

5.1.1. ANSAWDD

Yn ôl Richards (2001, t. 198), dylid ceisio creu amgylchiadau sy'n hwyluso dysgu effeithiol, ac felly mae'r sefydliad sy'n cynnig y cwrs yn bwysig ynddo'i hun. Yn achos cyrsiau gyda thiwtoriaid, mae'r sefydliad sy'n cyflogi'r tiwtoriaid yn amlwg yn chwarae rôl bwysig o ran hyfforddi a chefnogi'r tiwtoriaid i ddarparu ar gyfer dysgu effeithiol; ond lle nad oes tiwtoriaid, mae'r sefydliad o bwys yn bennaf oherwydd yr enw da sydd ganddo o ddarparu addysgu o ansawdd.

Mae sawl nodwedd sy'n cyfleu ansawdd sefydliad addysg (gweler Morris 1994, dyfynnwyd yn Richards 2001, t. 201), ac felly er mwyn dangos i ddysgwyr bod *e-nant* yn gysylltiedig â sefydliad o ansawdd, dylid sicrhau bod y cwrs yn arddangos, er enghraifft, ei fod yn 'well-planned, balanced, and organized', a bod ganddo 'clearly stated educational goals' (Richards 2001, t. 201). Mae pob uned yn *e-nant*, felly, yn dechrau gyda datganiad o amcanion yr uned, nid yn unig i helpu dysgwyr i dargedu'r unedau sydd o ddiddordeb mwyaf iddynt, ond hefyd i ddangos bod y cwrs wedi'i gynllunio a'i drefnu'n ofalus, a bod cydbwysedd ym mhob uned: e.e. mae gweithgareddau gramadeg a gweithgareddau geirfa ym mhob un, yn lle bod gramadeg mewn rhai unedau a geirfa mewn rhai eraill (gweler Ffigur 72).

Mae'r uned hon yn cynnwys:
This unit contains:

Thema a geirfa	Patrymau enghreifftiol	Gwranddo/Gwyllo/Darllen	Tudalennau o'ch feil cwrs Pages from your course file
Diddordebau hamdden Leisure interests	Beth dych chi'n hoffi wneud? Dw i'n hoffi ____.	Golygfa 1: Flaming fajitas Golygfa 2: Dancing king Golygfa 3: The heat is on	Cyfeiriwch at dudalennau 94-101 a 112-113 o'ch feil cwrs
Chwaraeon a hobiau Sports and hobbies	Wyt ti'n hoffi ____? Dw i ddim yn hoffi ____.	Dyddiadur Elin Elin's diary	Mynediad 1 Refer to pages 94-101 and 112-113 of your Mynediad 1 course file
Gwaith tŷ Housework	Beth mae ____ yn hoffi wneud? Ydy e'n hoffi ____? Nac ydy. Dych chi'n fishi? Dych chi'n gwneud ____? Dych chi ddim ____.		

Ar ôl cwblhau'r uned hon, byddwch chi'n gallu:
After completing this unit, you will be able to:

- **Sôn am eich hoff bethau a'ch cas bethau**
- **Talk about your favourite and least favourite things**
- **Holi am hoff bethau a chas bethau pobl eraill**
- **Ask about other people's favourite and least favourite things**

Ffigur 72: Screenshot o amcanion un o unedau *e-nant*

5.1.2. YMAGWEDDAU DYSGU/ADDYSGU

Mae sicrhau bod dysgwyr yn deall amcanion y cwrs yn un ffordd o ddylanwadu ar 'how successfully a course is received by learners' (Richards 2001, t. 223). Dylid, hefyd, esbonio wrthynt y rhesymau y tu ôl i'r ffordd yr addysgir y cwrs (h.y. yr ymagwedd¹⁷), rhag ofn bod anghysondeb rhwng hyn a barn dysgwyr am brosesau dysgu/addysgu (Richards 2001, tt. 223-224).

Mewn cwrs gyda thiwtor, y tiwtor a fyddai'n hwyluso'r dysgu drwy ddefnyddio ymagwedd addysgu – naill ai un a osodwyd gan y sefydliad, neu ar sail ei phrofiad fel tiwtor. Heb diwtor, y cwrs ei hun a fydd yn ceisio arwain y dysgwyr i ddysgu mewn ffordd benodol: y cwrs a fydd yn llenwi rôl y tiwtor o ran gwybodaeth megis technegau a strategaethau dysgu/addysgu, pedagogeg, damcaniaethau dysgu/addysgu, a maes Caffael Ail Iaith (Richards 2001, tt. 209-210). Mae'n rhaid sicrhau, felly, fod *e-nant* yn dilyn yr egwyddorion y byddai tiwtor yn eu dilyn wrth addysgu.

'In planning the kind of teaching that will characterize a language course', esbonia Richards (2001, t. 215), 'it is necessary to develop a model of teaching that is compatible with the overall assumptions and ideology of the curriculum'. Gellir seilio model addysgu ar ddulliau neu ymagweddau penodol, e.e. yr Ymagwedd Gyfathrebol (Richards 2001, t. 215); neu gellir ei seilio ar 'a coherent set of principles that reflect how teaching and learning should be approached' – dyma fydd athroniaeth addysgu'r cwrs (Richards 2001, t. 216).

¹⁷ Nid oes cysondeb o ran y derminoleg y mae awduron gwahanol yn ei defnyddio. At ddibenion y traethawd hwn, defnyddir 'ymagwedd' i gyfeirio at yr hyn a eilw Talfryn (2001, t. ix) yn 'gyrchddull' (sef *Approach*) – hynny yw, 'set o egwyddorion cyffredinol'. Gall un ymagwedd gael ei thraddodi gan ddefnyddio mwy nag un 'dull' (*Method*), sef casgliad o 'dechnegau' gwahanol (Hubbard *et al.* 1983, t. 31), megis 'caniatáu i ddysgwyr ymateb yn eu mamiaith' (Talfryn 2001, t. 73), ymgymryd â driliau llafar (Davies 2000, t. 19), defnyddio testunau sy'n cynnwys iaith ddilys (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 46), neu addysgu deialog sy'n seiliedig ar lun cyd-destunol (Stevick 1993, dyfynnwyd yn Larsen-Freeman 2000, t. 3). Gellir cymhwyso techneg unigol i fwy nag un dull, ond efallai y bydd y dechneg yn edrych yn wahanol, gan ddibynnu ar yr egwyddorion (yr ymagwedd) y tu ôl i'r dechneg honno (Larsen-Freeman 2000, t. 3).

5.1.2.1. Eclectigiaeth egwyddorol: 'Principled eclecticism' Larsen-Freeman (2000)

Ceir disgrifiadau trylwyr o'r ymagweddau sydd wedi tarddu dros y blynyddoedd yn Talfryn (2001), Larsen-Freeman (2000), a Richards a Rodgers (2001), er enghraifft. Fodd bynnag, ar y cyfan, mae ymchwilwyr ac ymarferwyr ym maes Caffael Ail Iaith erbyn hyn yn gytûn nad oes un ymagwedd ddelfrydol. Ym myd CiO, er enghraifft, cynghorir ymarferwyr i '[b]eidio â dilyn un ideoleg cyfyng, ond defnyddio'r "dull sy'n gweithio"; hynny yw, bod yn ddethol, a defnyddio beth bynnag sy'n llwyddo orau' (Davies 2000, t. 12).

Mae ymarferwyr sy'n cydnabod nad oes un dull sy'n rhoi cyfrif am holl broses caffael ail iaith, ac sy'n dewis dulliau a thechnegau yn ôl eu hathroniaeth bersonol, yn ymarfer eclectigiaeth egwyddorol (Larsen-Freeman 2000, tt. 182-183) – un o nodweddion 'ôl-ddulliau' (Richards a Rodgers 2014, t. 352), er bod yr ymarferwyr, mewn gwirionedd, yn creu dull newydd drwy gyfuno agweddau o ddulliau eraill mewn modd egwyddorol (Larsen-Freeman 2000, t. 183). Mae'r pwyslais yma ar y ffaith mai *egwyddorion* sy'n sail i'r dewisiadau, ac felly mae hyn yn cyd-fynd â syniad Richards (2001, t. 216) uchod o seilio model/athroniaeth addysgu ar 'a coherent set of principles'.

5.1.2.2. Dewis egwyddorion

Fodd bynnag, wrth ddechrau datblygu *e-nant* nid oedd yn hawdd i mi fel awdures newydd ffurfio athroniaeth – dyna rywbeth sy'n datblygu'n raddol, wrth i ymarferwr ennill profiad a gwybodaeth (Richards a Rodgers 2001, tt. 250-251). Er mwyn cyflymu'r broses, penderfynais geisio dysgu oddi wrth bobl eraill sydd wedi ymchwilio i'r ffyrdd mwyaf effeithiol o addysgu ieithoedd. Mae Dr Jonathan Leakey yn ymchwilydd o'r fath. Dros gyfnod o bum mlynedd, ymgymerodd â phrosiect ymchwil a gynhwysodd astudiaeth drylwyr o bedagogeg mewn amgylchfyd e-ddysgu yn benodol. Ar sail daliadau cyfredol ynglŷn â sut mae dysgwyr yn caffael ail iaith, cynigia Leakey (2011) restrau gwirio o egwyddorion y byddai cwrs e-ddysgu delfrydol yn eu dilyn. Dyma oedd yr adnodd perffaith i arwain fy newisiadau, ac felly penderfynais mai egwyddorion Leakey (2011) a fyddai'n sail i athroniaeth cwrs *e-nant*. Y cwestiwn nesaf oedd faint o'r holl drafodaeth hon y byddai angen ei chyfleu i'r dysgwyr er mwyn sicrhau eu bod yn deall 'the reason for the way [the course]

is organized and taught, and the approaches to learning they will be encouraged to take' (Richards 2001, t. 223).

Fel y gwelir yn Ffigur 73, penderfynwyd darparu esboniad byr i'r dysgwyr o'r egwyddorion y tu ôl i *e-nant*, gan ddechrau gyda datganiad cenhadaeth. Yn ôl Richards (2001, t. 202), mae bodolaeth datganiad cenhadaeth yn arwydd arall bod y sefydliad wedi ymrwymo i ansawdd. Nid yw Nant Gwrtheyrn yn mynegi eu datganiad cenhadaeth yn ffurfiol, ond dyma ddyfyniad o'u gwefan (Nant Gwrtheyrn, d.d.), sy'n debyg i ddatganiad cenhadaeth:

dylai'r broses [dysgu Cymraeg] fod yn un bleserus ac yn un sy'n rhoi boddhad. Yma yn Nant Gwrtheyrn ein nod ydy rhoi'r profiad gorau bosibl i chi o ddysgu Cymraeg, a'r gefnogaeth i gyrraedd eich nod personol chi.

Mae'r cysyniadau o ddysgu pleserus a gweithio tuag at nodau personol yn cydfynd â rhai o egwyddorion Leakey (2011), ac felly maent yn fan cychwyn da ar gyfer egluro athroniaeth *e-nant*, fel y dangosa Ffigur 73.

How does e-nant work? Guidelines for learners, and e-learning principles

The research behind *e-nant*:

Nant Gwrtheyrn's mission is to provide a learning experience which is enjoyable and fulfilling and which helps you to accomplish your own personal goals. *e-nant* aims to continue this mission, this time in an e-learning (electronic learning) environment, so that you can maintain and build upon your Welsh in your own time.

e-nant is the product of a doctoral research project, and its development was informed by current research in the field of electronic language learning. In particular, a book called *Evaluating Computer-Assisted Language Learning* by Dr Jonathan Leakey, published in 2011 (available [here](#)), provided a tick-list of principles to which good e-learning resources should adhere. In a series of questions and answers below, we outline some of these principles and how *e-nant* aims to fulfil them so as to provide an enjoyable and successful learning experience to complement your face-to-face learning at Nant Gwrtheyrn.

Ffigur 73: Cyflwyniad i egwyddorion Leakey (2011) ar gyfer dysgwyr *e-nant*

5.1.3. RÔL DYSGWYR YN Y PROFYAD DYSGU

Nid darparu cyfeiriadaeth i'r cwrs yw'r unig ffordd o ddylanwadu ar sut y mae dysgwyr yn ymateb i'r cwrs (Richards 2001, tt. 223-224): gall ffactorau megis cymhelliant a darpariaeth mecanweithiau cefnogi gael traweffaith hefyd (Richards 2001, tt. 224-225). Mae'n rhaid ystyried i ba raddau y bydd cwrs yn ymateb os bydd cymhelliant a blaenoriaethau dysgwyr gwahanol yn amrywio'n sylweddol; ac mae'n rhaid meddwl, hefyd, am sut y bydd cwrs yn cefnogi dysgwyr, e.e. drwy roi adborth iddynt ar eu cynnydd gyda'u teithiau dysgu (Richards 2001, tt. 224-225). Mae nifer o egwyddorion Leakey (2011) sy'n

ymdrin â'r materion hyn, ac maent yn cwmpo o dan dri maen prawf:
'Addaswydd i'r dysgwyr'; 'Traweffaith gadarnhaol'; a 'Rheolaeth dysgwyr'.

5.1.3.1. Addaswydd i'r dysgwyr: 'Learner fit' Leakey (2011)

Delia 'Addaswydd i'r dysgwyr' â pha mor briodol y mae'r cwrs 'given learner characteristics' (Leakey 2011, t. 250). Mae'r rhain yn cynnwys lefel y dysgwyr, yn ogystal â nodweddion megis hoff arddulliau dysgu – ffactor arall a noda Richards (2001, t. 224). Wrth geisio creu cyd-destun delfrydol ar gyfer dysgu effeithiol, dylid ceisio sicrhau bod y cwrs mor addas â phosibl i'r dysgwyr targed.

Lefelau'r dysgwyr: egwyddorion 2.i-2.iv, 2.viii a 2.xi

Awgryma Leakey (2011, t. 256) y dylid ymgymryd â phrofion iaith gyda dysgwyr targed, er mwyn dadansoddi eu hanghenion (egwyddor 2.ii), er mwyn asesu eu gwybodaeth gyfredol (egwyddor 2.iii), ac er mwyn neilltuo llwybrau dysgu personol iddynt, ar sail y profion (egwyddor 2.iv). Byddai hyn yn golygu y dylai'r cwrs e-ddysgu gynnwys 'Graded levels of linguistic difficulty' (egwyddor 2.i), gyda gweithgareddau haws neu anos ar lwybrau gwahanol. Gellid cynnwys 'sgaffaldwaith' i'r dysgwyr gwannach, a gwaith ymestyn i'r rhai cryfach (egwyddor 2.viii). Gellid personoli'n fwy byth, gydag ymyriad wedi'i deilwra i ddysgwyr unigol (egwyddor 2.xi).

Nid yw *e-nant* wedi mynd i'r eithaf â'r posibiladau hyn, er efallai y byddai hyn yn opsiwn i'r dyfodol. O ran 'linguistic difficulty' (egwyddor 2.i), ceir dwy lefel – Mynediad 1 a Mynediad 2 – a'r bwriad yw y byddai unrhyw ddysgwr a fynychodd gwrs Mynediad 1 neu Fynediad 2 yn Nant Gwrtheyrn yn barod i ddechrau *e-nant* ar y lefel honno. Mae *e-nant* yn adolygu'r patrymau a'r eirfa sydd yng nghyrsiau preswyl Nant Gwrtheyrn cyn adeiladu arnynt, felly ni ddylai fod yn bwysig asesu gwybodaeth gyfredol y dysgwyr (egwyddor 2.iii) – h.y. faint o'r cynnwys y maent wedi llwyddo i'w gaffael yn ystod eu hamser ar leoliad yn Nant Gwrtheyrn.

Fodd bynnag, mae *e-nant* yn annog dysgwyr i edrych yn ôl dros yr hyn a wnaethant yn Nant Gwrtheyrn, er mwyn iddynt allu targedu elfennau o'r cwrs yr hoffent eu hadolygu a'u hymarfer. Mae pob uned yn dechrau gan gyfeirio dysgwyr at y tudalennau perthnasol yn eu ffeiliau cwrs (gweler Ffigur 72), ac

mae'r canllawiau hefyd yn awgrymu defnyddio'r ffeil cwrs i helpu dewis llwybr dysgu bersonol. Mae'n bosibl y byddai cynnwys prawf ar ddechrau *e-nant* yn helpu dysgwyr i dargedu'r elfennau y mae angen rhagor o waith arnynt, ac mae hyn yn rhywbeth y gellid ystyried ei ddatblygu yn y dyfodol; ond yn y cyfamser, y dysgwyr sy'n gyfrifol am ddewis llwybrau dysgu priodol (egwyddor 2.iv), ar sail sut y gwelant eu hanghenion personol (egwyddor 2.ii).

Ar gyfer dysgwyr sy'n awyddus i brofi lefel eu gwybodaeth drwy sefyll arholiad Mynediad CBAC, dylen nhw fod yn barod i wneud hyn, ar ôl cwblhau *e-nant* Mynediad 1 a Mynediad 2, yn ogystal â'r ddau gwrs preswyl sy'n eu rhagflaenu. Mae *e-nant* yn ei ddyddiau cynnar iawn,¹⁸ felly efallai y bydd amser yn dangos bod angen sgaffaldwaith ychwanegol (egwyddor 2.viii) ar rai dysgwyr er mwyn eu helpu i gwblhau'r holl gwricwlwm. Diffinnir 'sgaffaldwaith' yn nhermau 'Parth Datblygiad Procsimol' (PDP) Vygotsky (1978), sef y gwahaniaeth rhwng yr hyn y gall dysgwr ei wneud ar ei ben ei hun a'r hyn y byddai'n bosibl iddo ei wneud mewn cydweithrediad ag arbenigwr (e.e. tiwtor) (Gibbons 2013, t. 563). Y sgaffaldwaith yw'r cymorth y mae'r arbenigwr yn ei roi, sy'n helpu'r dysgwr i gyflawni rhywbeth sydd o fewn ei PDP personol (Gibbons 2013, t. 563). Noda Leakey (2011, t. 47) fod DIGC yn cynnig posibiladau ar gyfer sgaffaldwaith arbenigol a gwahaniaethol, e.e. drwy 'online and offline support mechanisms, tutorials, helps, reference materials, plug-ins, tracking and feedback systems'.

Mae *e-nant* eisoes yn ceisio darparu rhywfaint o sgaffaldwaith i bob dysgwr. Er enghraifft, yn system adborth *e-nant*, ni roddir atebion i ddysgwyr oni bai bod y dysgwr yn dewis gweld yr ateb: yn hytrach, anogir dysgwyr i ail-edrych ar eu hatebion cywir ac anghywir a gwneud ail-gynnig ar y cwis – sy'n debyg i 'sgaffaldwaith cydadweithiol', lle y mae tiwtor yn annog hunan-gywiro (Gibbons 2006, dyfynnwyd yn Gibbons 2013, t. 563). Dengys Ffigurau 74 a 75 adborth enghreifftiol ar gyfer atebion anghywir (0%) ac atebion rhannol gywir (1-99%).

¹⁸ Lansiwyd *e-nant* ym Mawrth 2015.

Gwrandewch ar y sgwrs eto. Cofiwch ddefnyddio'r sgrïpt i'ch helpu chi. Cewch chi ailadrodd y cwis gymaint o weithiau ag y dymunwch. Os na hoffech chi droio'r cwestiwn hwn eto, cliciwch [yma](#) i weld yr atebion cywir.

Listen to the conversation again. Remember to use the script to help you. You may repeat the quiz as many times as you like. If you would not like to try this question again, click [here](#) to see the correct answers.

Ffigur 74: Adborth i ddysgwyr sy'n derbyn 0% o farciau cwestiwn gwrando a deall

Da iawn! Roedd rhan o'ch ymateb yn gywir. Mae'ch atebion cywir ac anghywir i'w gweld uchod. Hoffech chi roi cynnig arall? Fel arall, cliciwch [yma](#) os hoffech chi weld yr atebion cywir.

Well done! Part of your response was correct. Your correct and incorrect answers are shown above. Would you like to try again? If not, click [here](#) if you'd like to see the correct answers.

Ffigur 75: Adborth i ddysgwyr sy'n derbyn 1-99% o farciau cwestiwn gwrando a deall

Ar hyn o bryd, felly, mae cymorth ychwanegol i'r dysgwyr sy'n rhoi ateb cwbl-anghywir, sef anogaeth i ddefnyddio'r sgrïpt fel sgaffaldwaith. Fodd bynnag, mae unrhyw ddysgwyr sy'n rhoi ateb rhannol gywir i'r cwestiwn yn derbyn yr un adborth â'i gilydd, pa ganran bynnag o'r cwestiwn a gawsant yn gywir/anghywir. Efallai y byddai'n bosibl darganfod ffordd well o wahaniaethu rhwng dysgwyr yn y dyfodol.

Mae hyn eisoes yn bosibl gyda rhai cwestiynau: mae'n dibynnu ar fath y cwestiwn (gweler Ffigur 76 ar gyfer rhestr o fathau posibl). Gwna *e-nant* ddefnydd o'r mathau canlynol o gwestiwn: 'Drag and drop into text'; 'Drag and drop onto image'; 'Embedded answers (Cloze)'; a 'Multiple choice'. Mae'r adborth yn Ffigurau 74 a 75 yn enghreifftio adborth ar gyfer cwestiynau 'Drag and drop into text', ond mae cwestiynau cloze ac aml-ddewis yn caniatáu adborth mwy penodol, fel y gwelir yn Ffigur 77.

Ffigur 76: Mathau o gwestiynau ym Moodle (fersiwn 2.7)

Bach: Bachgen bach. [A little boy.]	Merch <input type="text" value="fach"/> ✓. [A little girl.]
Drwg: Bachgen drwg. [A bad/naughty boy.]	Merch <input type="text" value="ddrwg"/> ✓. [A bad/naughty girl.]
Tal: Dyn tal. [A tall man.]	Menyw <input type="text" value="tal"/> ✗. [A tall woman.]
Trist: Dyn <input type="text" value="drist"/> ✗. [A sad man.]	Menyw <input type="text" value="trist"/> ✗. [A sad woman.]

Anghywir
Enghraifft: "Dyn_tal"
Cwestiwn: "Dyn_rist"

Anghywir
Triwch ddefnyddio'ch atebion blaenorol i'ch helpu chi.
Try to use your previous answers to help you.

Ffigur 77: Adborth penodol enghreifftiol sy'n darparu sgaffaldwaith ychwanegol

Yn Ffigur 77, ceir enghraifft o adborth penodol. Ymddengys yr adborth hwn os dewisa dysgwr ofyn amdano (drwy wneud i'r llygoden hofran dros yr ateb anghywir), felly mae'n ffordd o gynnig sgaffaldwaith ychwanegol i'r sawl sydd ei eisiau. Yn yr enghraifft hon, mae'r sgaffaldwaith yn cynnwys tynnu sylw at wybodaeth berthnasol (e.e. 'Dyn tal'), atgoffa dysgwyr o reol y maent eisoes yn gyfarwydd â hi (e.e. 'tal > dal'), ac annog dysgwyr i adeiladu ar yr hyn y maent eisoes wedi'i wneud (e.e. 'Triwch ddefnyddio'ch atebion blaenorol...'). Byddai cynnig adborth o'r fath ar gyfer pob cwestiwn yn cryfhau gallu *e-nant* i wahaniaethu rhwng dysgwyr, gan ddarparu 'ymyriad wedi'i deilwra' (egwyddor 2.xi), ond ar hyn o bryd, nid yw'n bosibl ychwanegu adborth penodol i gwestiynau 'Drag and drop into text' na 'Drag and drop onto image'. Hefyd, ni roddir adborth penodol ar bob cwestiwn cloze nac aml-ddewis yn *e-nant*, oherwydd yr amser y byddai hyn yn ei gymryd: roedd yn rhaid gwerthuso a

blaenoriaethu er mwyn rheoli'r prosiect ac er mwyn targedu cwestiynau lle y byddai sgaffaldwaith ychwanegol wir yn fuddiol.

Nodweddion eraill y dysgwyr: egwyddorion 2.v-2.vii

Mae gwahaniaethu rhwng dysgwyr o lefelau gwahanol yn un ffordd o geisio creu deunyddiau cwbl-addas i'r defnyddwyr targed; ond mae nodweddion dysgwyr hefyd yn amrywio mewn sawl ffordd arall. Yn ôl Leakey (2011, t. 256), dylai adnoddau fod yn briodol o ran oedran, rhyw ac arddulliau/strategaethau dysgu (egwyddor 2.vi) ac o ran unrhyw anghenion arbennig sydd gan y dysgwyr targed (egwyddor 2.v). Dylai'r tasgau fod yn berthnasol i'r dysgwyr targed, e.e. drwy efelychu tasgau y bydd angen iddynt eu wneud yn y byd go iawn, yn ôl y dadansoddiad anghenion (egwyddor 2.vii).

Mae *e-nant* yn targedu oedolion o unrhyw ryw, felly mae'r cynnwys yn adlewyrchu themâu sy'n berthnasol i oedolion (yn hytrach na phlant): e.e. mae deialogau sy'n trafod gwaith, symud tŷ, a gwarchod plant. Ceir cymysgedd o gymeriadau – dynion a menywod – er mwyn ceisio creu cyd-destunau y gall unrhyw ddysgwr uniaethu â nhw. O ran arddulliau dysgu (e.e. model poblogaidd 'VARK' ¹⁹ Fleming (2001)), mae sgrïpt ar gael ar gyfer pob ffeil sain, felly mae gan ddysgwyr yr opsiwn o ddarllen y deialogau os bydd yn well ganddynt weld yr iaith yn hytrach na dibynnu ar y glust. Mae sawl adnodd yn cynnwys lluniau hefyd, fel bod stimwli gweledol nad ydynt yn ysgrifenedig. I'r sawl sy'n hoffi dysgu'n ginesthetig, dylai'r cwisiau apelio atynt oherwydd y cyfle y maent yn ei ddarparu ar gyfer datrys problemau a mentro a methu (Fleming 2001). 'Fodd bynnag, mae gan ddysgwyr y gallu i ddysgu mewn mwy nag un ffordd', esbonia Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 49), ac mae peryglon i labelu dysgwyr yn ôl arddulliau dysgu (Coffield *et al.* 2004, t. 137), yn enwedig wrth ystyried nad oes cytundeb ynghylch offerynnau effeithiol ar gyfer mesur arddulliau dysgu nac ynghylch ymyriadau pedagogaid priodol, a hynny ar ôl dros 30 mlynedd o ymchwil (Coffield *et al.* 2004, t. 137).

¹⁹ V = Visual; A = Aural; R = Read/Write; K = Kinaesthetic. Cyfeiria Leakey (2011, t. 51) at 'Reid's VARK model (1987)... although originally the R was a T (for tactile learning)'. Ar gyfer y traethawd hwn, penderfynwyd dilyn syniad Leakey o ddefnyddio model VARK, ond penderfynwyd cyfeirio at waith Fleming (e.e. Fleming 2001) yn hytrach na gwaith Reid, gan fod Fleming yn adeiladu ar waith y 1980au, gan ychwanegu ail fodd gweledol (sef 'Read/Write') a chreu 'VARK' yn lle 'VAK'/'VAKT'.

Ni chasglwyd data ynghylch anghenion arbennig (egwyddor 2.v), ond dylid ceisio darparu ar gyfer dysgwyr gydag anabledau/anawsterau dysgu, beth bynnag. Dyma rywbeth y mae yn bendant modd ei wella yn y dyfodol, oherwydd ar hyn o bryd nid yw darpariaeth *e-nant* yn gryf yn hyn o beth.

Er mwyn bodloni egwyddor 2.vii ('Relevance of task to learner demographic and needs analysis'), mae'n rhaid ystyried y dadansoddiadau o anghenion a sefyllfa dysgwyr Nant Gwrtheyrn. Fel yr esboniwyd yn Adran 4.2, CBAC sydd wedi penodi anghenion dysgwyr Cymraeg, ac mae'r rhain yn cynnwys ffwythiannau megis 'Gofyn am wybodaeth bersonol', 'Siarad am ddiddordebau', a 'T[h]rafod salwch' (CBAC 2011, t. vii). Gan fod *e-nant* yn anelu at ymarfer popeth sy'n codi ym *Manyleb* CBAC, ac yn darparu deialogau a allai ddigwydd yn y byd go iawn, gobeithir y bydd dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn gweld *e-nant* yn berthnasol i'w hanghenion. O ran 'learner demographic', dyma'r tro cyntaf y mae Leakey yn defnyddio'r gair 'demographic' a chan fod oedran a rhyw eisoes wedi cael eu trafod o dan egwyddor 2.vi, mae'n bosib bod Leakey yn ceisio cyfeirio yma at nodweddion eraill, er nad yw'n amlygu'r nodweddion hyn.

Yn achos *e-nant*, un o'r prif nodweddion sy'n amrywio rhwng dysgwyr yw eu cymhellion dros ddysgu Cymraeg. Dangosa Adran 4.3.4.2 fod dros 50% o'r unigolion a roddodd reswm dros ddysgu Cymraeg wedi nodi gwaith fel ffactor. Mae rhai ohonynt wedi manylu eu bod yn dymuno siarad â'u cydweithwyr, felly mae'n bosib nad oes angen geirfa/ymadroddion penodol arnynt, gan fod cymdeithasu â chydweithiwr yn debyg i gymdeithasu â ffrind. Fodd bynnag, mae sawl dysgwr wedi mynegi dymuniad i gyfathrebu â chwsmeriaid, ac mae'n bosibl y bydd hyn yn gofyn am eirfa arbennig. Er mwyn gwella adnoddau *e-nant* at y dyfodol, dylid ystyried casglu data ynglŷn â'r galwedigaethau mwyaf poblogaidd ymysg dysgwyr Nant Gwrtheyrn, a chynnig cwisiau ychwanegol gydag ymadroddion perthnasol. Hefyd, efallai y byddai modd cynnig llwybrau gwahanol drwy'r adnoddau: gellid creu llwybr lle y mae'r rhan fwyaf o'r deialogau'n digwydd yng nghyd-destun gweithle, a llwybr arall nad yw'n cynnwys swyddfeydd/cydweithwyr/a.y.b. Byddai hynny'n rhoi rhagor o ddewis i'r dysgwyr: gallai'r 50% nad ydynt eisieu defnyddio'r Gymraeg ar gyfer gwaith ddewis hepgor deialogau rhwng cydweithwyr heb gollu allan ar elfennau iaith pwysig. Yn y cyfamser, ceisia *e-nant* annog dysgwyr i ymgysylltu â'r adnoddau drwy ofyn iddynt ddychmygu'r cyd-destunau. Dylai fod yn bosibl i'r rhan fwyaf o ddysgwyr feddwl am beth a allai ddigwydd mewn cyd-destun swyddfa/

meddygfa/a.y.b. hyd yn oed os nad oes ganddynt brofiad cyfredol o'r cyd-destunau hyn.

5.1.3.2. Traweffaith gadarnhaol: 'Positive impact' Leakey (2011)

Er mwyn i ddysgwyr mewn dosbarth iaith deimlo'n hyderus i godi'i law a gwirfoddoli ateb cwestiwn y tiwtor, mae'n rhaid bod y dysgwyr hwnnw wedi ennill hunan-hyder, drwy gyfuniad o hyfedredd cyfathrebol ac absenoldeb pryder, ar sail profiadau dysgu blaenorol a oedd yn weddol pleserus (MacIntyre *et al.* 1998, t. 548). Mae'r un peth yn wir y tu allan i'r ystafell ddosbarth hefyd: er mwyn teimlo'n fodlon dechrau cyfathrebu â siaradwr Cymraeg arall, y mae'n rhaid bod y dysgwyr wedi teimlo boddhad wrth ddefnyddio'r iaith yn y gorffennol. Hoffai *e-nant* ysbrydoli dysgwyr i ddefnyddio eu Cymraeg mor aml â phosib, felly mae'n bwysig iawn bod *e-nant* yn creu profiadau dysgu pleserus a di-bryder, fel y mae cyrsiau preswyl Nant Gwrtheyrn yn ei wneud. Gall yr amgylchfyd ar-lein ei hun achosi pryder (Leakey 2011, t. 50), felly dylid creu e-adnoddau syml a darparu canllawiau clir, fel bod gan ddysgwyr yr ewyllys i'w defnyddio.

Awgryma Leakey (2011, t. 262), felly, y dylai'r platfform e-ddysgu (egwyddor 5.i), ynghyd â'r rhaglen e-ddysgu (egwyddor 5.iii) fod yn ergonomig, gyda rhyngwyneb a ffwythiannaeth reddfol, er mwyn annog dysgwyr i ymgysylltu â'r e-ddysgu. Dylai'r adnoddau greu profiad pleserus, drwy hybu hunan-ddelwedd gadarnhaol yn y dysgwyr (egwyddor 5.ix), drwy roi adborth sy'n darparu atgyfnerthu cadarnhaol i'r dysgwyr (egwyddor 5.vi), a thrwy gydnabod faint y mae'r dysgwyr yn ymdrechu (egwyddor 5.viii).

E-ddysgu hwylus: egwyddorion 5.i a 5.iii

Lleolir *e-nant* ar blatfform *Moodle*, a byddwn yn dweud bod *Moodle* yn weddol ergonomig a greddfol – o leiaf i'r dysgwyr, os nad i awduron cyrsiau! Mae un peth penodol nad yw'n hollol ddefnyddiol: ar ôl cwblhau cwis, nid oes botwm sy'n mynd â'r dysgwyr yn ôl i dudalen flaen *e-nant* – mae'n rhaid iddo ddilyn y llwybr briwsion bara er mwyn mynd yn ôl. Amlygir hyn yn y canllawiau i'r dysgwyr. Gellid gwella natur greddfol *e-nant* drwy newid lliw'r hyperddolenni. Mae Cymraeg i Oedolion wedi dewis cynllun lliwiau ar gyfer unrhyw dudalen CiO ar *Moodle* (h.y. tudalennau o'r enw 'Y Bont') ac, o dan y cynllun hwn, mae hyperddolenni yn ddu, felly nid ydynt yn edrych yn wahanol iawn i destun

arferol. Yn fy nhyb i, bydd y rhan fwyaf o ddysgwyr yn gyfarwydd â hyperddolenni glas, fel y maent yn ymddangos yn Microsoft Word a ffeiliau PDF. Rwyf yn pryderu y bydd dysgwyr yn colli rhai o'r hyperddolenni, gan nad ydynt yn sefyll allan o'r testun fel y maent yn arfer ei wneud (gweler Ffigur 85 ar gyfer darn enghreifftiol o sgript sy'n cynnwys hyperddolenni), ond nid oes gennyf yr hawl i newid cynllun lliwiau CiO, ac nid yw'n synhwyrol newid lliw pob hyperddolen unigol yn *e-nant* (mae cannoedd ohonynt), gan fod sôn bod CiO yn ystyried newid y cynllun lliwiau, beth bynnag.

Gan nad rhaglen gyfrifiadurol yw *e-nant*, ond cyfres o adnoddau ar blatfform *Moodle*, gellid dweud nad yw egwyddor 5.iii ('PROGRAM: Encourages student engagement through ergonomic design, intuitive navigation and functionality') mor berthnasol. Fodd bynnag, mae'n gwneud synnwyr gwahanu rhwng y platfform a'r adnoddau unigol, gan fod *e-nant* yn gwneud defnydd o ategion nad ydynt yn rhan wreiddiol o *Moodle*: e.e. mae cwestiynau 'Drag and drop onto image' a 'Drag and drop into text' wedi'u datblygu gan y Brifysgol Agored.

Wrth ystyried y mathau unigol o adnoddau a ddefnyddir yn *e-nant*, byddwn yn dweud eu bod, ar y cyfan, yn hawdd eu defnyddio ar gyfrifiaduron, ond bod canlyniadau cymysg ar ddyfeisiau eraill nad ydynt yn gyfrifiaduron. Er enghraifft, er bod cwestiynau aml-ddewis a chwestiynau sy'n gofyn i'r dysgwyr deipio atebion mewn bylchau yn gweithio'n dda ar ffonau symudol a.y.b., nid yw gweithgareddau llusgo a gollwng yr un mor llwyddiannus ar ddyfeisiau sgrîn gyffwrdd. Gallai hyn fod yn achos rhwystredigaeth i ddysgwyr, sy'n amharu ar eu mwynhad wrth ddysgu.

E-ddysgu pleserus: egwyddorion 5.vi a 5.viii-5.ix

Ceisia *e-nant* greu traweffaith gadarnhaol yn bennaf drwy'r adborth a roddir ar ôl i ddysgwr wneud cynnig ar gwis. Mae dysgwyr yn cael eu llongyfarch am roi atebion cywir – e.e. 'Bendigedig!', 'Da iawn!', 'Ardderchog! Superb!', 'Grêt!', 'Rhagorol! Excellent!', neu 'Penigamp! Fabulous!' – er mwyn hybu hunan-ddelwedd gadarnhaol yn y dysgwyr (egwyddor 5.ix). Ar gyfer atebion rhannol gywir, cydnabyddir ymdrech (egwyddor 5.viii), gydag adborth megis 'Ymdrech dda! Roedd rhan o'ch ymateb yn gywir. Mae'r llun uchod yn dangos eich atebion. Dych chi'n gwybod pa rai sy'n gywir a pha rai sy ddim? Cliciwch [yma](#) os hoffech chi weld yr atebion cywir. Good effort! Part of your response was correct. The picture above shows your answers. Do you know which ones are

right and which ones aren't? Click [here](#) if you'd like to see the correct answers'.

Mae atebion cwbl-anghywir yn dal i esgor ar adborth sy'n ceisio bod yn adeiladol a chadarnhaol: mae'r adborth yn ceisio annog dysgwyr i gynnig eto ac i beidio â rhoi'r gorau iddi (gweler Ffigur 74 ar gyfer adborth enghreifftiol). Mae'r holl adborth, felly, yn ceisio darparu atgyfnerthu cadarnhaol (egwyddor 5.vi), er mwyn ysgogi dysgwyr i barhau gyda'u dysgu.

Nid yw 'traweffaith gadarnhaol' yn cyfeirio'n unig at deimladau cadarnhaol yn y dysgwyr: mae'n cyfeirio hefyd at unrhyw effeithiau y mae e-adnodd yn eu cael y tu hwnt i gyflawni amcanion dysgu ieithyddol (Chapelle 2001, t. 57). Er enghraifft, dylai e-adnoddau helpu dysgwyr i ddatblygu eu strategaethau metawybyddol, fel eu bod yn datblygu atebolrwydd am eu dysgu (Chapelle 2001, t. 57). Nid yw Leakey (2011) yn nodi'r draweffaith gadarnhaol hon o dan maen prawf 5, ond mae'n ychwanegu maen prawf arall nad yw'n rhan o feini prawf gwreiddiol Chapelle, sef maen prawf 8, 'Rheolaeth dysgwyr'.

5.1.3.3. Rheolaeth dysgwyr: 'Learner control' Leakey (2011)

Hyd yma, mae Adran 5.1 wedi delio â sut mae *e-nant* wedi ceisio creu 'amgylchiadau sy'n hwyluso dysgu effeithiol' (Richards 2001, t. 198), e.e. drwy arddangos ansawdd, drwy ddilyn egwyddorion priodol, drwy anelu at fod yn hollol addas i'r dysgwyr targed, a thrwy ddarparu adborth sy'n cefnogi a chalonogi dysgwyr. Ond beth y gall y dysgwyr eu hunain ei wneud er mwyn sicrhau effeithiolrwydd y dysgu?

Mae cymryd cyfrifoldeb dros ddysgu yn bwysig mewn unrhyw brofiad dysgu,²⁰ ond gellid dadlau ei bod yn bwysicach byth mewn sefyllfa megis *e-nant*, lle nad oes tiwtor i arwain y dysgwyr. Mae'n hanfodol, felly, sefydlu a chynnal cydbwysedd rhwng y pethau y mae *e-nant* yn eu rheoli a'r rhai y caiff y dysgwyr eu rheoli, fel bod yr un yn atgyfnerthu'r llall. Yn ôl Leakey (2011, t. 268), dylid ceisio caniatáu i'r dysgwyr reoli'r feddalwedd (egwyddor 8.iii) a chynnwys y dysgu (egwyddor 8.iv) pan fo'n briodol, yn ogystal â gadael iddynt gyfrannu at benderfyniadau ynglŷn â'r llwybr dysgu (egwyddor 8.vi), cyflymdra'r dysgu (egwyddor 8.vii), sawl gwaith y maent yn cael gwneud cynnig ar dasg (egwyddor 8.viii), adolygiad cymheiriaid (egwyddor 8.ix), a'r

²⁰ Er enghraifft, gyda chysiau wyneb-yn-wyneb, y dysgwr sy'n gyfrifol am fanteisio ar gyfleoedd i ymarfer defnyddio'r iaith y tu allan i'r dosbarth.

opsiynau ar gyfer cyfathrebu â'r grŵp (egwyddor 8.x) a'r tiwtor (egwyddor 8.xi). Hefyd, dylai adnoddau DIGC roi hyblygrwydd i ddysgwyr o ran y cyd-destunau lle y gellir defnyddio'r adnoddau (egwyddor 8.v).






Cynnig hyblygrwydd: egwyddorion 8.iv-8.viii

Cynigia Leakey (2011, t. 268) enghreifftiau megis canolfan adnoddau dysgu, ystafell ddosbarth, neu labordy hunan-fynediad fel cyd-destunau lle y gallai dysgwr ddefnyddio deunyddiau DIGC ond, yn achos *e-nant*, nid yw'r enghreifftiau hyn yn berthnasol. Mae *e-nant* ar wefan Y Bont, ac felly mae'n bosibl cyrchu'r adnoddau drwy unrhyw gyfrifiadur neu ddyfais sydd â chysylltiad i'r rhyngwyd. Nid oes angen arsefydlu rhaglen ar gyfrifiadur, felly nid oes yn rhaid i ddysgwyr fynd i ganolfan adnoddau, er enghraifft, er mwyn defnyddio *e-nant*. Yn ogystal, ar wahân i weithgareddau 'Practise With Tutor' a 'Have a Go' y *Big Welsh Challenge*, nid yw *e-nant* yn gofyn i ddysgwyr siarad na recordio'u lleisiau. O'r herwydd, gellir dilyn rhan fwyaf y cwrs o unrhyw leoliad, heb darfu ar bobl eraill o'ch amgylch. Yr unig beth sydd ei angen, ar adegau, yw clustffonau ar gyfer y ffeiliau sain/fideo. Golyga hyn fod adnoddau *e-nant* yn hyblyg iawn o ran y cyd-destun dysgu (egwyddor 8.v).

Mae *e-nant* hefyd yn gwbl hyblyg o ran cyflymdra dysgu (egwyddor 8.vii). Oni bai bod dysgwr eisiau cwblhau'r dysgu ar-lein mewn pryd i fynychu'r cwrs wyneb-yn-wyneb nesaf, mae rhyddid llwyr o ran pryd i weithio arno, pa mor aml, ac am faint o amser. Nid oes unrhyw ddyddiadau cau, oherwydd y bydd dysgwyr yn ymuno â chyrсияu *e-nant* o hyn ymlaen. Gyda'r nifer o gynigion sy'n bosibl ar gyfer pob tasg (egwyddor 8.viii), mae rheolaeth llwyr gan y dysgwr, unwaith eto. Nid yw *e-nant* yn ceisio asesu dysgwyr na'u profi: ei fwriad yw annog dysgwyr gyda'u dysgu. Wrth gyfathrebu yn y byd go iawn, fel arfer mae cyfleoedd ar gyfer hunan-gywiros, felly mae *e-nant* hefyd yn cynnig siawns i ddysgwyr edrych yn ôl dros eu gwaith a cheisio dysgu o'u camgymeriadau.

Ni chynigia *e-nant* gymaint o hyblygrwydd o ran cynnwys, fodd bynnag (egwyddor 8.iv): mae'r dysgwyr yn rhydd i ddewis o blith y themâu a gweithgareddau gwahanol – a dylai'r arolwg o'r amcanion sydd ar ddechrau pob uned hwyluso hyn – ond os mai cwblhau'r holl gwrs yw nod y dysgwr (e.e. er mwyn sefyll arholiad neu ymuno â chwrs ar y lefel nesaf), bydd yn rhaid iddynt weithio drwy bob thema a gweithgaredd ar ryw bwynt. Yn ogystal, mae'n amlwg nad oes modd iddynt ddewis astudio thema nad yw'n rhan o *e-nant*,

felly mae'r dysgwyr yn gyfyngedig i'r cynnwys sydd wedi'i ddewis drostynt gan CBAC a chan Nant Gwrtheyrn. Er hynny, y dysgwyr sy'n rheoli eu llwybrau dysgu (egwyddor 8.vi), gan ddefnyddio'r blychau ticio ar dudalen flaen y cwrs i gofnodi eu cynnydd a dewis eu camau nesaf (gweler Ffigur 78).

 BBC Big Welsh Challenge - Uned 2: Unit Videos	<input checked="" type="checkbox"/>
 BBC Big Welsh Challenge - Uned 2: Practise With Tutor	<input checked="" type="checkbox"/>
 BBC Big Welsh Challenge - Uned 2: Have a Go	<input checked="" type="checkbox"/>
 BBC Big Welsh Challenge - Uned 2: Helpful Notes 1: Swyddi (Jobs)	<input checked="" type="checkbox"/>
 BBC Big Welsh Challenge - Uned 2: Helpful Notes 2: Llefydd (Places)	<input checked="" type="checkbox"/>
 BBC Big Welsh Challenge - Uned 2: Vocabulary	<input checked="" type="checkbox"/>
 "Oed dwbl" - Gwrandio a darllen a deall (Listening and reading comprehension) - De	<input checked="" type="checkbox"/>
Geirfa (Vocabulary):	
 Swyddi (Jobs) - De	<input checked="" type="checkbox"/>
 Byd gwaith (The world of work) - De	<input type="checkbox"/>

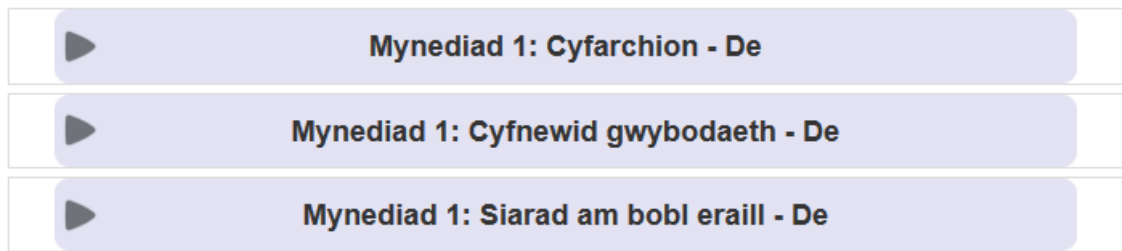
Ffigur 78: Blychau ticio sy'n helpu dysgwyr i reoli eu dysgu

Mae *e-nant* yn unionlin, felly mae'n bosibl y bydd dysgwyr yn teimlo y dylent ddechrau ar ben y cwrs a gweithio tuag i lawr,²¹ ond penderfynwyd yn fwriadol beidio â rhifo'r unedau, er mwyn osgoi arwain y dysgwyr i feddwl bod trefn benodol i'r unedau. Mae *Moodle* yn caniatáu opsiynau gwahanol ar gyfer rhifo unedau ac enwi unedau (e.e. galw'r uned gyntaf yn 'Topic 1'), a dangosa Ffigur 79 rai o'r opsiynau hyn, ond dewiswyd enwi'r unedau yn ôl thema a diffodd unrhyw rifo (Ffigur 80).



Ffigur 79: Enghraifft o opsiynau ar gyfer rhifo unedau ar Moodle

²¹ Byddai'n brosiect ymchwil diddorol archwilio pa mor systematig yw'r dysgwr cyfartalog, drwy ddefnyddio logiau *Moodle* i dracio gweithgarwch.



Ffigur 80: Enghraifft o 3 uned gyntaf e-nant fel y maent yn ymddangos ar Y Bont

Rheoli'r feddalwedd ac opsiynau ar gyfer rhyngweithio ag eraill: egwyddorion 8.iii ac 8.ix-8.xi

Nid yw darpariaeth *e-nant* yr un mor gryf o ran yr egwyddorion hyn, yn anffodus. Bydd dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn ymuno ag *e-nant* yn raddol o hyn ymlaen, ac ni fyddant o reidrwydd yn adnabod y dysgwyr eraill sy'n dilyn yr un lefel â nhw. Teimlwyd, felly, na fyddai'n briodol galluogi iddynt gyfathrebu ag aelodau eraill y cwrs (egwyddor 8.x), rhag ofn nad oedd yr aelodau eraill yn fodlon derbyn cyfathrebiad gan estroniaid. Gellid ymchwilio i sut y mae dysgwyr yn teimlo am hyn ac ystyried ei newid yn y dyfodol.

Pe bai dysgwyr Nant Gwrtheyrn yn barod i gyd-weithio â dysgwyr eraill, hyd yn oed dysgwyr na fynychasant gwrs preswyl ar yr un pryd â nhw, byddai hyn yn caniatáu'r defnydd o weithgareddau cydweithredol megis cyfrannu at fforymau a wicis, a byddai modd i ddysgwyr reoli'r feddalwedd (egwyddor 8.iii) drwy greu cynnwys eu hunain. Wedyn gellid galluogi adolygiad cymheiriaid (egwyddor 8.ix) o'r cynnwys a grëwyd gan y dysgwyr. Hefyd, yn y dyfodol, os daw cyfle i gynyddu niferoedd staff yn Nant Gwrtheyrn, efallai y bydd modd darparu e-fentor/e-diwtor, a galluogi dysgwyr i gyfathrebu â hi (egwyddor 8.xi) drwy *Moodle*.

5.2. Rôl a Dyluniad Deunyddiau Addysgu: 'Role and Design of Instructional Materials' Richards (2001)

Wrth ddilyn canllawiau Richards (2001) ar gyfer datblygu cwricwlwm newydd, rhoddwyd sylw i anghenion dysgwyr Nant Gwrtheyrn ynghyd â'r sefyllfa y maent yn dysgu Cymraeg ynddi, dewiswyd amcanion dysgu priodol ar gyfer y dysgwyr targed, a ffurfiwyd maes llafur ar sail yr amcanion hyn. Wedi gwneud hyn oll, aethpwyd ati i geisio sicrhau y byddai'r amgylchiadau dysgu yn helpu'r

dysgwyr i ddysgu'n effeithiol. Roedd hi'n bryd, erbyn hyn, i ystyried y deunyddiau dysgu/addysgu eu hunain, a sut y gellid sicrhau y byddai'r rhain hefyd yn arwain at ddysgu effeithiol.

5.2.1. RÔL Y DEUNYDDIAU DYSGU

Mewn dosbarth iaith, gall tiwtor ddefnyddio deunyddiau addysgu mewn sawl ffordd, fel yr esbonia Richards (2001, tt. 251-252): i rai tiwtoriaid, y deunyddiau yw'r prif adnodd addysgu, yn darparu sail ar gyfer y cynnwys ieithyddol a'r mathau o ymarferion; ond i diwtoriaid eraill, mae'r deunyddiau ond yn sbardun ar gyfer gweithgareddau dosbarth, a'r tiwtor ei hun yw'r prif adnodd. Yn achos *e-nant*, nid oes tiwtor, felly y deunyddiau dysgu²² fydd yr unig ffynhonnell iaith (Dudley-Evans a St. John 1998, t. 170, dyfynnwyd yn Richards 2001, t. 251), ac felly bydd yn rhaid iddynt gyflwyno'r iaith, darparu cyfle i'r dysgwyr ymarfer yr iaith a'i defnyddio'n gyfathrebol, a gweithredu fel cyfeiriad (Cunningsworth 1995, t. 7, dyfynnwyd yn Richards 2001, t. 251).

Mae Richards (2001, tt. 252-254) yn annog awduron cyrsiau i ystyried a fydd y deunyddiau'n seiliedig ar ffynonellau dilys neu a fyddant yn cael eu creu o'r newydd. Nid oes dewis amlwg, oherwydd gall deunyddiau dilys a deunyddiau creëdig fod yn ddiddorol ac yn ysgogol i ddysgwyr, a gall y ddau fath fod yn berthnasol iddynt – naill ai oherwydd eu bod yn darparu cyswllt amlwg rhwng y cyd-destun dysgu ac anghenion dysgwyr yn y byd go iawn (yn achos deunyddiau dilys), neu oherwydd eu bod yn seiliedig ar faes llafur sydd wedi'i raddio yn ôl lefel y dysgwyr (yn achos deunyddiau creëdig nodweddiadol) (Richards 2001, tt. 252-253).

Wrth gynllunio *e-nant*, penderfynwyd y byddai creu deunyddiau o'r newydd yn syniad call, gan fod y dysgwyr targed ar lefelau Mynediad, a chan fod deunyddiau dilys yn aml yn cynnwys patrymau a geirfa anodd (Richards 2001, t. 253) nad yw'n briodol i ddechreuwyd.²³ Fodd bynnag, mae *e-nant* hefyd yn

²² Gellid dadlau bod 'deunyddiau *addysgu*' yn derm priodol, gan y bydd dysgwyr *e-nant* yn hunan-addysgu gyda chymorth adnoddau *e-nant*, ond penderfynwyd defnyddio'r term 'deunyddiau *dysgu*' mewn achosion lle nad oes tiwtor, gan mai prif ffocws yr ymchwil hon yw'r dysgwyr a'u prosesau dysgu.

²³ Yn ogystal, cofier mai gwaith doethurol yw *e-nant*, ac mae'n rhaid, felly, allu dweud mai fy ngwaith gwreiddiol fy hun yw'r adnoddau, yn hytrach na bod yr holl adnoddau yn dod o ffynonellau eraill. Hefyd, gallai dewis ffynonellau dilys fod wedi creu problemau o ran hawlfraint (gweler Richards 2001, t. 265).

annog dysgwyr i ymgymryd â dysgu allgyrsiol, drwy ddefnyddio’u Cymraeg yn y byd go iawn. Nid darparu ‘exposure to real language’ (Richards 2001, t. 253), felly, yw rôl *e-nant*: ei brif rôl yw darparu mewnbwn sy’n modelu’r iaith (Richards 2001, t. 255) ynghyd â chyfle i’r dysgwyr ymarfer yr hyn sydd wedi’i fodelu. Trafodir dilysrwydd adnoddau *e-nant* yn fwy manwl yn Adran 5.2.2.3.

5.2.2. DYLUNIO DEUNYDDIAU DYSGU NEWYDD

Manyla Richards (2001, t. 261) sawl mantais i baratoi deunyddiau newydd sbon (yn hytrach na defnyddio rhai sydd eisoes ar gael), gan gynnwys y manteision canlynol:

- mae datblygu deunyddiau newydd yn darparu cyfle i sicrhau bod y deunyddiau’n gwbl berthnasol i’r dysgwyr targed;
- mae’n hawdd golygu ac addasu’r deunyddiau fel y bo angen;
- mae’n dangos ymrwymiad y sefydliad i ddarparu deunyddiau pwrpasol, sy’n cyfrannu at enw da’r sefydliad; ac
- mae’n gallu helpu datblygu arbenigedd staff.

Fodd bynnag, er mwyn paratoi staff ar gyfer datblygu deunyddiau, bydd angen hyfforddiant arnynt, oherwydd mai ‘sgil arbenigol’ yw ysgrifennu deunyddiau (Richards 2001, t. 261). Mae’n rhaid i awdur newydd ddysgu sut i greu deunyddiau sydd, er enghraifft, yn:

- ennyn diddordeb y dysgwyr;
- ymddangos yn berthnasol ac yn ddefnyddiol i’r dysgwyr;
- darparu profiad dysgu pleserus;
- atgoffa dysgwyr o’u dysgu blaenorol;
- esbonio cynnwys newydd;
- cysylltu eitemau newydd â dysgu blaenorol;
- annog dysgwyr i ymarfer;
- darparu cyfleoedd i’r dysgwyr ddefnyddio’r iaith darged yn gyfathrebol;
- darparu cyfleoedd ar gyfer llwyddiant;
- galluogi dysgwyr i wirio’u cynnydd ac i gael adborth ar eu dysgu; ac yn
- eu helpu i wneud yn well.

(Richards 2001, t. 264; Rowntree 1997 a Tomlinson 1998, dyfynnwyd yn Richards 2001, t. 263)

Dyna rai o’r egwyddorion a allai ysbrydoli gwaith creadigol awduron deunyddiau *caled* (e.e. cwrslyfrau), ond mae egwyddorion *ychwanegol* i’w hystyried wrth

awduro deunyddiau DIGC. Er mwyn dysgu sut i greu adnoddau DIGC o ansawdd, defnyddiais fframwaith gwerthuso adnoddau Leakey (2011), fel yr esboniwyd yn Adran 5.1.2.2. Amlinellir yn yr Adrannau nesaf sut y dilynwyd fframwaith Leakey wrth ddatblygu *e-nant*.

5.2.2.1. Potensial dysgu iaith: 'Language learning potential' Leakey (2011)

Mae'r maen prawf cyntaf yn fframwaith Leakey (2011) o'r enw 'Potensial dysgu iaith', sef faint o gyfle y mae adnodd DIGC yn ei ddarparu ar gyfer ffocws ar ffurf – hynny yw, ffocws ar ramadeg a/neu eirfa. Mae ymchwil ddiweddar yn cynghori y dylai unrhyw sylw at ramadeg ddigwydd o fewn cyd-destun, e.e. o fewn mynegiant neu destun (Nassaji a Fotos 2011, dyfynnwyd yn Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 38). Mae hyn yn cyd-fynd â chanllawiau Leakey (2011, t. 254), sy'n awgrymu – ar sail ymchwil Doughty (1991, dyfynnwyd yn Chapelle 2001) – y dylid amlygu ffurfiau targed sy'n codi yn y mewnbwn (yn hytrach nag ymdrin â'r ffurfiau heb gyd-destun). Mae amlygrwydd yn hollbwysig oherwydd bod sylwi ar nodweddion yr iaith darged yn hanfodol ar gyfer caffael iaith (Schmidt a Frota 1986, dyfynnwyd yn Doughty 1991, t. 461). Dylai'r eitemau dan sylw, felly, fod yn 'explicitly salient... explicitly flagged to direct learners' attention', dywed Chapelle (2001, t. 19), gan gyfeirio at ganfyddiadau Doughty (1991).

Yn ei gwaith, roedd Doughty (1991) wedi aroleuo achosion o'r strwythur darged mewn darnau darllen ar y cyfrifiadur, wrth i ddysgwyr ESL²⁴ ganolbwyntio ar ystyr y darnau. Derbyniodd y grŵp rheolaeth yr un darnau darllen, ond heb unrhyw amlygu o'r strwythur darged. O ran caffaeliad y strwythur darged, perfformiodd y grwpiau triniaeth yn well na'r grŵp rheolaeth, ac mae Chapelle (2001, t. 69) yn adrodd bod canlyniadau Doughty yn darparu tystiolaeth bod:

CALL materials with carefully selected and highlighted target forms can offer superior language learning potential than those in which learners' attention is not directed to form.

²⁴ ESL = Saesneg fel Ail Iaith.

Fodd bynnag, ni ddarpar Chapelle grynhoed digonol o ganfyddiadau Doughty: nid aroleuo oedd yr unig ymyriad,²⁵ felly ni ellir priodoli caffaeliad y strwythur darged gan y grwpiau triniaeth i'r ffaith bod y strwythur wedi'i haroleuo.

Er gwaethaf hyn oll, ymddengys fod Leakey (2011, t. 254) yn fodlon ar adroddiad Chapelle, oherwydd â Leakey ymlaen i argymhell y dylid aroleuo eitemau gramadegol (egwyddor 1.i) a geirfaol penodol (egwyddor 1.iii) mewn adnoddau DIGC. Mae Leakey hefyd yn argymhell creu cysylltiadau i esboniadau gramadegol (egwyddor 1.ii) ac i restrau geirfa neu ddelweddau²⁶ (egwyddor 1.iv), ond ni lwydda Leakey i gyfathrebu â defnyddwyr ei fframwaith bod yn rhaid i'r aroleuo fynd law-yn-llaw â'r esboniadau/rhestrau hyn. Dim ond drwy ddarllen Doughty (1991, t. 448) y gwelir bod perthynas rhwng yr eitemau sydd yn y rhestr geiriau a'r eitemau sydd wedi'u haroleuo, er enghraifft. Heb oleuni Doughty, gallai rhywun ddeall ei bod yn ddigonol aroleuo eitemau mewn un darn, a darparu esboniadau/rhestr geiriau rywle arall. Disgrifia Leakey (2011, t. 78) ei gyfres o feini prawf ac egwyddorion fel 'a full... evaluative framework' ond, yn fy mhrofiad personol, nid yw'n llawn oherwydd nid yw'n bosibl gweithredu'r fframwaith heb ddarllen llawer o ffynonellau eraill, er mwyn ceisio diddwytho ystyr rhai o'r egwyddorion. Nid yw cyfiawnhad Leakey am ei egwyddorion bob tro'n amlwg i'r darllenydd.

Enghraifft arall o hyn yw 'Built-in opportunities for interruption of a reading, listening or viewing task to allow for interactive sequences and help options' (egwyddor 1.vi): o ble mae'r egwyddor hon yn tarddu, a beth yn union yw 'dilyniannau rhyngweithiol' a 'dewisiadau cymorth'? Unwaith eto, Chapelle

²⁵ Gydag un grŵp triniaeth, yn hytrach nag aroleuo'r strwythur darged, tynnwyd sylw'r dysgwyr at y strwythur drwy 'Visual, or nonlinguistic, perceptual cues' eraill, megis labelu ac animeiddio (Doughty 1991, t. 459), a chafwyd datganiad echblyg o'r rheol ramadegol berthnasol hefyd. Gyda'r grŵp triniaeth arall (y grŵp a welodd y canlyniadau gorau), roedd y strwythur wedi'i haroleuo ac roedd elfennau o'r strwythur mewn llythrennau bras hefyd, ac, yn ogystal, cafwyd eglurhad o ystyr pob brawddeg, e.e. drwy aralleirio (Doughty 1991, t. 448).

²⁶ Daw'r syniad o ddefnyddio delweddau i egluro ystyr o Duquette *et al.* (1998, dyfynnwyd yn Chapelle 2001, tt. 69-70): er mwyn caffael geirfa'n llwyddiannus mewn amgylchfyd amlgyfrwng, dywed Duquette *et al.* (1998, t. 23), 'words must occur frequently and be presented in specific contexts where images and text are closely linked before they are presented in animated form'. Er nad oes sôn yn egwyddorion Leakey o animeiddio, cymer Leakey syniadau Duquette *et al.* (1998) o amllder a delweddau a'u hychwanegu at egwyddorion 1.iii ('Highlighting/repetition of specific lexical items') a 1.iv ('Links to meaning via word lists or images') (Leakey 2011, t. 254, ychwanegwyd y pwyslais). Cefnogir y syniad o weld eitemau'n aml gan Robinson *et al.* (1985, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t. 111), sy'n argymhell 'Giv[ing] the same items to practice again at spaced intervals'.

(2001) sy'n darparu'r ateb.²⁷ Rhy Leakey (2011, t. 254) awgrym inni, wrth arwyddo bod hyn yn rhan o 'gydadwaith addasedig', ond Chapelle (2001, t. 70) sy'n esbonio beth mae hyn yn ei olygu:

Modified interaction can be seen when an interruption of meaning making occurs due to a breakdown in comprehension or production. Such a breakdown can occur during face-to-face conversation, during the process of reading or listening, or in an on-line written conversation, for example. The modification refers to the interruption that disturbs the unproblematic flow in meaning making. In CALL materials, opportunities for interruption are often built in through interactive sequences and help options.

Gall dilyniannau rhyngweithiol a dewisiadau cymorth gynnwys:

- pan fo dysgwr yn torri ar draws ei ddarllen er mwyn clicio ar air dieithr yn y mewnbwn ysgrifenedig, i gael cymorth gyda'r eirfa (Chapelle 2001, t. 71);
- pan fo dysgwr yn dewis gweld is-deitlau opsiynol yn ei iaith gyntaf, yn ystod tasg gwrando/gwyllo (Chapelle 2001, t. 71);
- pan fo dysgwr yn gofyn am fersiwn ysgrifenedig o ddarn gwrando (Chapelle 2001, t. 75);
- pan fo dysgwr yn sgrolio i fyny'r dudalen i weld brawddeg/adran flaenorol mewn darn darllen (Chapelle 2001, t. 76);
- pan fo dysgwr sy'n ysgrifennu testun yn torri ar draws ei ysgrifennu ei hun, er mwyn gofyn am help gramadegol/geirfaol (Chapelle 2001, t. 77).

Mae darparu cyfleoedd ar gyfer addasu cydadwaith yn caniatáu i ddysgwr wneud ffurfiau dieithr yn ddealladwy (Chapelle 2001, t. 75), ac er nad yw hyn o reidrwydd yn arwain at gaffaeliad o'r ffurfiau, mae deunydd yn yr iaith darged sydd wedi'i ddeall o leiaf yn *gallu* cael ei gaffael (Chapelle 2001, tt. 70-71).²⁸

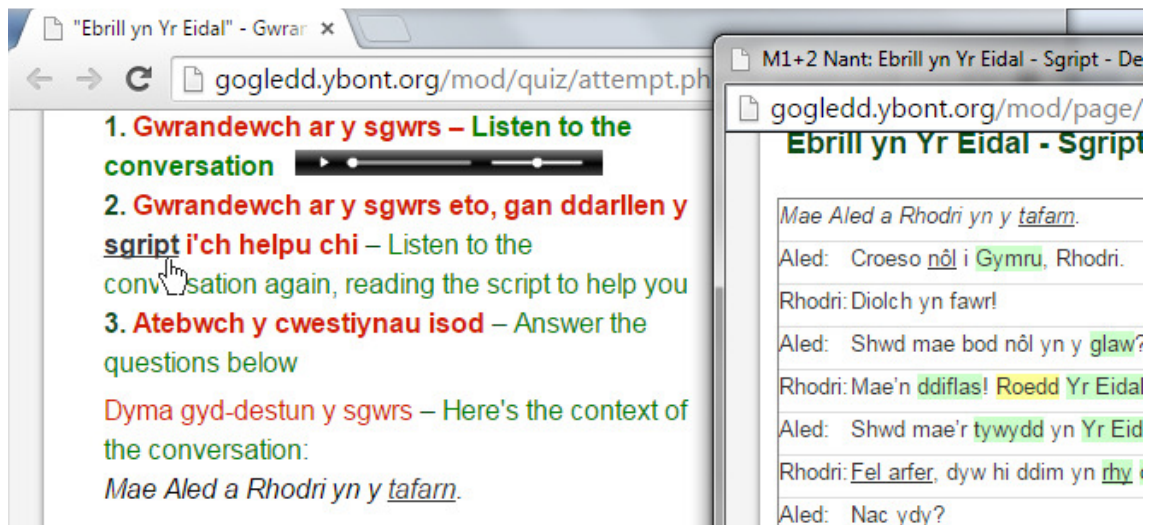
Annog sylw i ramadeg a geirfa: egwyddorion 1.i-1.iv ac 1.vi

Wedi dod i ddeall ystyr yr egwyddorion hyn yn well, mae nawr yn bosibl trafod sut yr ymgorfforir yr egwyddorion yn *e-nant*. Wrth ymgymryd â thasg gwrando,

²⁷ Cydnabyddaf fod Leakey (2011, t. 49) yn dweud nad oes pwynt mewn ailadrodd y cefndir sydd y tu ôl i feini prawf Chapelle (h.y. chwe maen prawf cyntaf Leakey), ond nid yw'n ddefnyddiol peidio â chyfeirio o gwbl at y cefndir hwn a gorfodi i ddefnyddwyr y fframwaith weithredu fel ditectifs er mwyn penderfynu a yw egwyddor yn berthnasol iddynt. Hefyd, collodd Leakey gyfle yma i ail-asesu'r cefndir yng ngoleuni ymchwil fwy diweddar – rhywbeth y bydd y traethawd hwn, i raddau, yn ceisio gwneud iawn amdano.

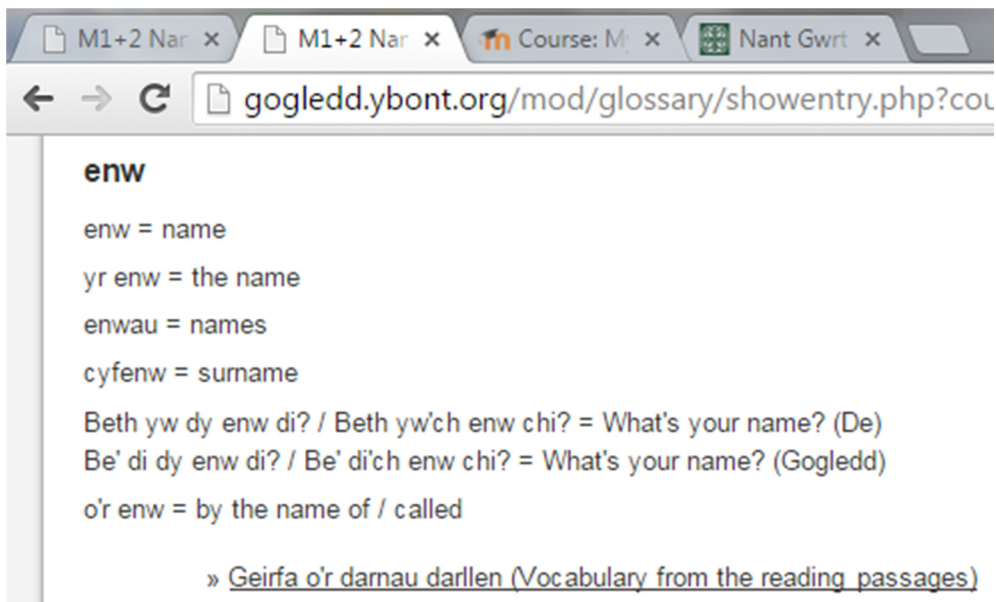
²⁸ Galwa Chapelle (2001, t. 71) 'comprehended target language material' yn 'intake', ond fel y trafodwyd eisoes (gweler Troednodiadau 14 a 15), nid yw popeth sydd wedi'i ddeall o reidrwydd yn troi'n gymeriant. Fodd bynnag, mae datganiad Chapelle fel arall yn wir: mae gan fewnbwn dealedig y *posibiliad* o gael ei gaffael.

mae gan ddysgwyr Nant Gwrtheyrn yr opsiwn o addasu'r cydadwaith drwy ddarllen y sgript ar yr un pryd: mae'r sgript yn ymddangos mewn ffenestr newydd, fel nad yw'n atal y ffeil sain rhag chwarae (gweler Ffigur 81).

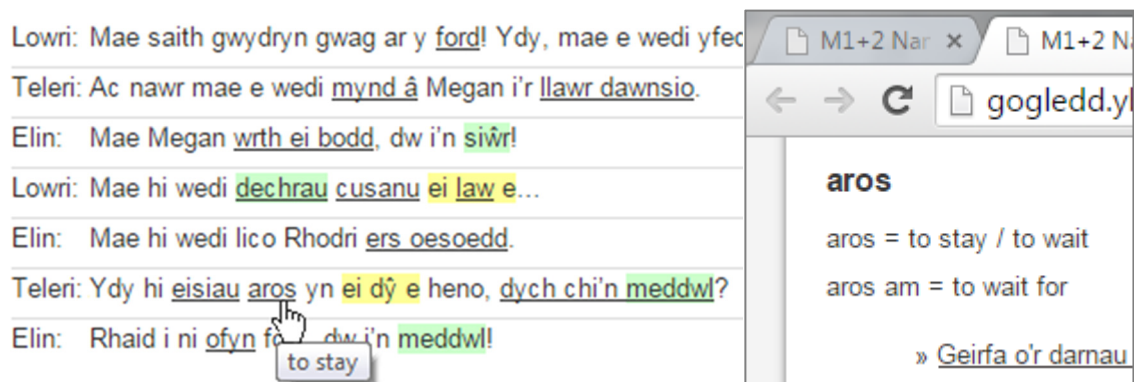


Ffigur 81: Addasu cydadwaith drwy ofyn am sgript wrth wrando

Yr ail ffordd y mae dysgwyr yn gallu gofyn am ragor o gymorth wrth wrando/darllen yw drwy ddefnyddio'r hyperddolenni sy'n darparu cymorth geirfaol. Mae rhai o eiriau anos y testun yn rhan o egluriadur ar-lein, ac mae modd clicio arnynt er mwyn mynd i ble maent yn ymddangos yn yr egluriadur. Yno, darperir cyfieithiad i'r Saesneg, yn ogystal â gwybodaeth bellach, e.e. ffurfiau lluosog/amgen ac ymadroddion sy'n cynnwys y geiriau hynny (gweler, er enghraifft, Ffigur 82). Er bod yr wybodaeth hon ar gael i'r dysgwyr, nid oes yn rhaid iddynt ei darllen. Wrth gwrs, nid oes yn rhaid iddynt glicio ar y dolenni o gwbl, ond mae ganddynt opsiwn arall hefyd, sef gofyn am gyfieithiad cyd-destunol o'r gair dan sylw. Mae hyn yn ddefnyddiol iawn pan fo gair â mwy nag un ystyr iddo, megis 'aros'. Er mwyn darganfod ai 'to stay' neu 'to wait' yw'r cyfieithiad priodol, gall y dysgwr wneud i'r llygoden hofran dros y gair 'aros', a bydd y cyfieithiad sy'n berthnasol i'r cyd-destun hwnnw yn ymddangos (gweler Ffigur 83).



Ffigur 82: Cyfieithiad a gwybodaeth bellach am y gair 'enw' yn yr egluriadur



Ffigur 83: Cymharu cyfieithiad 'aros' mewn cyd-destun â chyfieithiad yr egluriadur





Dyna sut y mae *e-nant* yn ceisio bodloni egwyddor 1.vi, ond mae'r dechneg hon hefyd yn berthnasol i egwyddor 1.iv ('Links to meaning via word lists or images'), gan fod dolenni wedi'u creu rhwng darnau darllen a rhestr geiriau (h.y. yr egluriadur). Mewn gweithgareddau eraill, mae delweddau yn helpu egluro ystyr geiriau, mewn ymateb i ail hanner yr egwyddor hon: mae Ffigur 84, er enghraifft, yn dangos gweithgaredd llenwi bylchau lle y bydd y lluniau yn helpu dysgwyr i ddewis y geiriau/ymadroddion cywir. Er na ddefnyddir y delweddau yn yr un gweithgareddau â'r aroleuo, ni ddylai hyn fod yn bwysig, oherwydd mai Duquette *et al.* (1998) a ysbrydolodd y syniad o ddefnyddio delweddau, ac nid oes cyswllt rhwng hyn a gwaith Doughty (1991). Fodd bynnag, er mwyn dilyn ymchwil Doughty (1991) yn iawn, *dylai* fod cyswllt rhwng yr egluriadur a'r geiriau sydd wedi'u haroleuo, ac nid yw hynny bob tro

yn wir: mae achosion lle nad yw *e-nant* yn darparu esboniad o eitemau geirfaol targed. Gwneir hyn, fodd bynnag, mewn ffordd egwyddorol:

- aroleuir y geiriau y gobeithir y bydd y dysgwyr wedi'u caffael erbyn diwedd yr uned;
- darperir hyperddolen at yr egluriadur ar gyfer rhai o'r geiriau hyn;
- mae cwestiynau'r cwis yn arwain y dysgwyr i ddiddwytho ystyr rhai o'r geiriau eraill (e.e. gweler Ffigur 85, lle mae lluniau a dyfalu²⁹ yn helpu dysgwyr i gaffael yr eitemau targed 'coginio', 'dawnsio', 'nofio', 'clwb darllen' a 'chwarae pêl-droed');
- bydd rhai o'r geiriau eisoes wedi ymddangos yn ystod y ddarpariaeth wyneb-yn-wyneb yn Nant Gwrtheyrn ac felly fe'u haroleuir er mwyn procio cof y dysgwyr;
- anogir y dysgwyr i ddefnyddio geiriadur ar-lein i chwilio am ystyr unrhyw eiriau eraill sy'n dal i fod yn anghyfarwydd erbyn diwedd yr uned.

Mae'r aroleuo yn ymddangos yn y sgriptiau sy'n cyd-fynd â phob darn gwrando. Yn Ffigur 85, gwelir bod rhai o'r eitemau (e.e. 'fishi' ac 'mae'n flin 'da fi') yn codi fwy nag unwaith yn y sgript, er mwyn bodloni'r galw am 'ailadrodd' o eitemau geirfaol (egwyddor 1.iii). Gwelir hefyd fod eitemau gramadegol targed ('Dych chi (ddim)', yn yr achos hwn) wedi'u haroleuo, yn unol ag egwyddor 1.i. Er na cheir hyperddolenni rhwng y strwythurau targed ac esboniadau gramadegol (egwyddor 1.ii), caiff y cysyniadau gramadegol a aroleuir eu harchwilio yn y cwestiynau sy'n dilyn y darn gwrando/darllen. Er enghraifft, yng nghwis 'Tŷ newydd i Tomos', ar ôl canolbwyntio ar ystyr y darn gwrando/darllen, tynnir sylw'r dysgwyr at sut y mynegir meddiant yn y Gymraeg: cyfeirir at y ffurfiau sydd wedi'u haroleuo yn y sgript, cyn symud ymlaen i gyflwyno ac ymarfer enghreifftiau tebyg eraill (gweler Ffigur 86). Yn ogystal, mae rhai adnoddau'n cynnwys dolenni at esboniadau gramadegol ychwanegol drwy adrannau perthnasol o'r *Big Welsh Challenge* (gweler Ffigur 87, er enghraifft, sy'n cyfeirio dysgwyr at un o adnoddau'r *Big Welsh Challenge* ar ôl iddynt roi cynnig ar gwestiwn ynghylch defnyddio 'ti' yn lle 'chi').


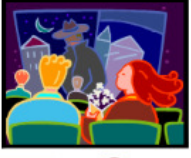




²⁹ Oherwydd mai cwestiwn paru yw hwn, dylai dysgwyr allu dyfalu rhai o'r atebion ar sail beth sy'n weddill, unwaith eu bod wedi paru'r rhai y maent yn eu cofio o gwrs Mynediad 1 Nant Gwrtheyrn.

	Mae Steffan yn mynd i ddosbarth nos (night class). Mae o'n dysgu Siapaneg.		Hobi Cerys ydi siopa am esgidiau, ond mae hi'n casáu (to hate) mynd i'r archfarchnad i brynu bwyd.
	Mae Gethin yn canu mewn côr . Tenor ydi o.		Mae Nia ac Elis yn licio mynd i'r sinema . Maen nhw'n mwynhau (to enjoy) ffilmiau acsiyn. Dyn nhw ddim yn licio ffilmiau rhantaidd.

Ffigur 84: Rhan o ymarfer adeiladu geirfa ar y thema 'Hobiau ac amser sbâr'

Parwch hobiau Elin â'r nos/dydd cywir:

Match Elin's hobbies to the correct night/day:

				
				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Nos Lun	Nos Fawrth	Nos Fercher	Nos Iau	Nos Wener
<input type="text"/> Dydd Sadwrn				

http://gogledd.ybo... M1+2 Nant: Dyddiad...

Aled: Dych chi'n fishi nos Lun?

Elin: Mae'n flin 'da fi. Dw i'n coginio swper i ffrind nos Lun.

Aled: Beth am nos Fawrth?

Elin: Mae dosbarth dawnsio 'da fi nos Fawrth.

Aled: Beth dych chi'n wneud nos Fercher?

Elin: Dw i'n mynd i'r sinema nos Fercher.

Aled: Dych chi'n gwneud unrhyw beth nos Iau?

Elin: Dw i'n mynd i nofio nos Iau. Dw i'n lico cadw'n heini.

Aled: Dych chi'n fishi nos Wener?

Elin: Ydw - mae'n flin 'da fi! Dw i'n mynd i glwb darllen nos Wener.

Aled: Beth am ddydd Sadwrn, te?

Elin: Dw i'n gwyllo fy mab i yn chwarae pêl-droed ddydd Sadwrn.

Aled: Dw i'n deall y neges. Dych chi ddim eisiau cwrdd â fi.

Ffigur 85: Rhan o sgrïpt a chwestiwn 1 y cwis 'Dyddiadur Elin'

- Mae = There is / There are

Er enghraifft / For example:

Mae lle i beiriant golchi llestri – There is space for a dishwasher

Dyn ni'n defnyddio'r "Mae" hwn bob tro dyn ni eisiau dweud ein bod ni'n meddu ar rywbeth. Yn hytrach na dweud "I have ___", yn Gymraeg dyn ni'n dweud "There is ___ with me".

We use this "Mae" every time we want to say that we own/possess something. Instead of saying "I have ___", in Welsh we say "There is ___ with me".

Weloch chi'r enghreifftiau yn y sgrïpt? Dyma rai o'r enghreifftiau eto, ond dyn nhw ddim yn gyflawn! **Cwblhewch nhw, drwy roi pob gair yn ei lle cywir.** Cewch chi ddefnyddio rhai o'r geiriau fwy nag unwaith.

Did you see the examples in the script? Here are some of the examples again, but they are not complete! **Complete them, by dragging each word into the correct position.** You may use some of the words more than once.

Mae	'r tŷ perffaith i chi	'da	fi
Mae	pedair ystafell wely	'da	
	ci		
'da	fe	ni	Mae

Parwch bob brawddeg Gymraeg â'i gyfieithiad Saesneg.

Match each Welsh sentence to its English translation.

I have children.	
You have a daughter.	Mae merch 'da ti.
He has the perfect house.	
She has a dog.	Mae ci 'da hi.
The house has a garden.	
We have a question.	Mae cwestiwn 'da ni.
You have a partner.	Mae partner 'da chi.
They have four bedrooms.	

Mae'r tŷ perffaith 'da fe.	Mae gardd 'da'r tŷ.
Mae plant 'da fi.	Mae pedair ystafell wely 'da nhw.

Ffigur 86: Dau gwestiwn o'r cwis 'Tŷ newydd i Tomos', wedi'u hateb yn rhannol

Mae'n bwysig trio dod yn gyfarwydd â'r ffurfiau "ti" rhag ofn eich bod chi'n siarad Cymraeg gyda ffrindiau neu blant. Mae cyfle i ymarfer ffurfiau "ti" (a ffurfiau "chi" hefyd) gyda Big Welsh Challenge y BBC - ewch at ["Practise With Tutor" Uned 2](#), gan ddechrau 11 munud a 35 eiliad trwy'r fideo.

It's important to try to familiarise yourself with the "ti" forms in case you speak Welsh with friends or children. There's an opportunity to practise "ti" forms (and "chi" forms too) with the BBC's Big Welsh Challenge - go to [Unit 2's "Practise With Tutor"](#), starting at 11 minutes and 35 seconds through the video.

Ffigur 87: Cyfeirio dysgwyr at esboniadau/ymarferion ychwanegol

'Ymarfer ystyrion': egwyddorion 1.ix a 3.i

Gofynna egwyddorion 1.ix a 3.i am 'Meaningful practice of structural³⁰ items' a dyma un o'r adegau prin, pan fo tarddiad egwyddor yn gwbl amlwg, oherwydd bod Leakey yn dyfynnu geiriau awdur arall gair am air. Y tro hwn, y ffynhonnell yw Pederson (1987), dyfynnwyd yn Leakey (2011, t. 111). Fodd bynnag, er bod y tarddiad yn amlwg, nid yw'r ystyr yn amlwg o hyd: beth yn union yw 'ymarfer ystyrion'? Mae Pederson yn awgrymu'r egwyddor hon drwy dynnu o waith Robinson *et al.* (1985, t. 17), a oedd wedi damcaniaethu'r canlynol:

Practice in which the student is focused on the meaning of the material will lead to greater learning of structural items than will practice in manipulating the structures themselves, without reference to meaning.

Yn eu harbrofion, cymharodd Robinson *et al.* (1985, tt. 85-87) ddau grŵp – un a ymarferodd yr iaith darged drwy ateb 'a set of true-false comprehension questions', a grŵp arall a ymarferodd y strwythurau targed drwy 'a manipulative³¹ drill'. Fodd bynnag, nid math yr ymarfer oedd yr unig wahaniaeth rhwng y grwpiau: er mwyn gallu ateb cwestiynau'n seiliedig ar ystyr, roedd grŵp un wedi gweld yr eitemau ieithyddol newydd mewn cyd-destun deialog (wedi'i dilyn gan diwtorial byr ar yr eitemau targed); roedd yr ail grŵp, ar y llaw arall, wedi gweld yr un ffurfiau ieithyddol mewn brawddegau heb gyd-destun (ynghyd â'r un tiwtorial â grŵp un). Amrywiodd fformat cyflwyno'r eitemau, felly, yn ogystal â fformat eu hymarfer.

Yn ôl fy nealltwriaeth i, felly, dau beth sy'n creu ymarfer ystyrion: mae'n rhaid i'r eitemau targed gael eu cyd-destunoli; a dylid profi dealltwriaeth o'r darn cyd-destunol, yn hytrach na phrofi gwybodaeth o sut mae'r eitemau targed unigol yn gweithio. Mae gwaith Robinson *et al.* yn 30 mlwydd oed, ac mae'n adeiladu ar gysyniadau o 'ystyrion' o 1970 (gweler Troednodyn 31), ond mae ymchwilyr cyfredol yn dal i gytuno y dylai unrhyw sylw at ffurf ddigwydd o

³⁰ Y gair '...structured...' sy'n ymddangos yr eildro (Leakey 2011, t. 258), ond ni welaf unrhyw arwyddion (ni yn Leakey (2011) nac yn Robinson *et al.* (1985)) sy'n awgrymu mai unrhyw beth amgen na chamsillafiad yw hyn.

³¹ Mae Robinson *et al.* yn dilyn Paulston (1970), wrth wahanu rhwng ymarferion llawdriniol, ystyrion a chyfathrebol, ond er bod Paulston yn sôn am ddrilio'n unig, ymddengys fod Robinson *et al.* wedi ymestyn yr ystyr i gynnwys unrhyw ymarfer iaith o gwbl, e.e. cwestiynau gwir neu gau, yn yr achos yma. Mae enghreifftiau eraill o ymarfer a ddarparwyd gan Robinson *et al.* yn cynnwys cwestiynau aml-ddewis sy'n profi dealltwriaeth o ystyr (1985, t. 81), ymarferion cloze lle y mae dysgwyr yn ail-greu brawddegau o'r mewnbyn (1985, t. 81), ateb cwestiynau gan roi gwybodaeth bersonol (1985, t. 83) ac ymarferion llenwi bylchau gramadegol (1985, t. 84).

fewn cyd-destun, fel y trafodwyd uchod (e.e. Nassaji a Fotos 2011). Hefyd, mae gwaith Robinson *et al.* yn cyd-fynd â chanlyniadau Doughty (1991, t. 457) – bod canolbwyntio ar ystyr yr un mor effeithiol â chanolbwyntio ar reolau gramadegol o ran caffaeliad strwythurau targed, ond mai'r dechneg gyntaf yn unig sy'n arwain at ddealltwriaeth sylweddol o'r mewnbwn. Cofier mai ond mewnbwn sydd wedi'i ddeall a all droi'n gymeriant ac yna, o bosibl, yn wybodaeth integredig.

Gormodiaeth fyddai dweud na ddylid ymarfer gramadeg o *gwbl*: roedd arbrofion Robinson *et al.* (1985, tt. 85-87) *wedi* cynnwys tiwtorialau gramadegol; a holl bwrpas maen prawf cyntaf Chappelle (2001) a Leakey (2011) – 'Language learning potential' – yw sicrhau *bod* ffurf yr iaith yn cael ei hystyried yn adnoddau DIGC ac nid ystyr yn unig. Fel y mae Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 47) yn esbonio, dangosodd profiad o'r Ymagwedd Gyfathrebol 'nad yw defnyddio iaith [yn gyfathrebol] yn ddigon ar ei ben ei hun; mae angen rhywfaint o ffocws ar ffurf'.

Gyda hyn oll mewn golwg, mae *e-nant* yn cyd-destunoli eitemau gramadegol drwy eu cyflwyno mewn darnau gwrando/darllen. Mae'r cwestiynau cyntaf sy'n dilyn pob darn yn profi dealltwriaeth o'r darn, er mwyn sicrhau bod dysgwyr yn canolbwyntio, i ddechrau o leiaf, ar ystyr. Er enghraifft, cyn gweithio ar yr ymarferion gramadegol a geir yn Ffigur 86, bydd y dysgwr wedi cwblhau cwestiynau sy'n profi ei ddealltwriaeth o'r ystyr. Yn Ffigur 88, er enghraifft, gwelir bod y cwestiwn cyntaf yn asesu i ba raddau mae'r dysgwr wedi deall y brawddegau canlynol o'r testun:

- 'Mae'r tŷ perffaith i chi 'da fi. Mae pedair ystafell wely 'da fe...'
- 'Mae tŷ bach wrth ddrws y ffrynt, mae ystafell ymolchi i'r teulu ac mae un *en-suite* hefyd.'
- 'Mae gardd eitha mawr 'da fe, ac mae'r parc yn agos iawn.'

Mae'n rhaid i'r dysgwr ganolbwyntio ar yr ystyr, ond maent yn gweld y ffurfiau targed ('Mae... 'da fe') yn cael eu modelu.

Pa dŷ mae Tomos yn mynd i'w weld? **Darllenwch yr hysbysebion isod, a dewiswch un.**
 Which house is Tomos going to see? **Read the adverts below, and choose one.**

Dewiswch un:




"Yr Hen Felin"

- 4 ystafell wely
- Lolfa gyfforddus
- 2 ystafell ymolchi
- Gardd fawr
- Wrth yr afon



"Tŷ Maenllwyd"

- 5 ystafell wely
- 2 lolfa
- Cegin fawr
- Garej dwbl
- Yn agos at ganol y dre



"Bwthyn dan y Coed"

- 4 ystafell wely
- Cegin newydd
- Tŷ bach a 2 ystafell ymolchi
- Garej
- Yn agos at y parc lleol

Ffigur 88: Cwestiwn cyntaf y cwis 'Tŷ newydd i Tomos', sy'n profi dealltwriaeth

Mae darnau gwrando/darllen *e-nant* yn gwneud y ffurfiau targed yn ystyrion ac, ar ôl canolbwyntio ar eu hystyr, rhy *e-nant* gyfle i ganolbwyntio ar y ffurfiau eu hunain. Er enghraifft, yn Ffigur 86, cyfeirir at y ffurfiau yn y testun, ac adeiladir arnynt, gan ychwanegu ffurfiau eraill, megis person arall (e.e. 'Mae... 'da nhw'): teimlwyd y byddai'n anodd cyflwyno pob un person mewn un darn, wrth geisio creu darnau sy'n ddigon hydrin i ddechreuwyd. Fodd bynnag, ar y cyfan, mae *e-nant* yn osgoi ymarferion sydd ond yn 'llawdriniol' (Paulston 1970), gan ffafrio ymarferion lle mae'r ystyr yn gwbl glir i'r dysgwr. Er enghraifft, er bod y dysgwr yn gweld y patrwm 'Mae... 'da nhw' am y tro cyntaf mewn ymarfer yn hytrach na mewn darn gwrando/darllen, mae'n ymddangos gyda'i gyfieithiad (mewn ymarfer paru) fel bod y dysgwr yn gwybod beth mae'r ffurfiau newydd yn ei olygu. Byddai ymarfer llawdriniol yn golygu rhywbeth fel gofyn i'r dysgwr droi 'Mae gardd 'da nhw' yn 'Oes gardd 'da nhw?' – ymarfer mecanyddol, nad yw'n rhoi ystyr i'r brawddegau. Ceisia *e-nant* hepgor ymarferion o'r fath ond, lle maent yn codi, defnyddir geirfa syml a gobeithir y bydd y dysgwyr yn deall eu hystyr beth bynnag. Gallai ymchwil y dyfodol gasglu adborth dysgwyr ynglŷn ag effeithiolrwydd y mathau gwahanol o ymarferion yn *e-nant*, ac i ba raddau y deallir ystyr y rhai lleiaf ystyrion.

5.2.2.2. Ffocws ar ystyr: 'Meaning focus' Leakey (2011)

Fel y mae Adran 5.2.2.1 wedi dangos, mae'n rhaid i sylw at ffurf ddigwydd o fewn cyd-destun, e.e. darn gwrando/darllen. O'r herwydd, dylai dysgwyr ganolbwyntio ar ystyr y darnau, yn y lle cyntaf, cyn ystyried y ffurfiau sy'n mynegi'r ystyr honno. Er mwyn i ddarnau (h.y. ffynonellau o fewnbwn ieithyddol) helpu dysgwyr i gaffael iaith, mae'n rhaid i'w hystyr fod yn ddealladwy i'r dysgwyr targed, ond mae'n rhaid iddynt gynnwys elfennau anghyfarwydd hefyd, fel bod rhywbeth newydd i'w ddysgu. Dyma beth oedd Krashen (e.e. Krashen 1982) yn ei alw'n fewnbwn ar lefel 'i+1', lle mae 'i' yn cynrychioli lefel gyfredol yr hyfedredd, ac mae '+1' yn golygu'r lefel nesaf – y lefel y mae'r dysgwyr yn anelu ati. Mae modd iddynt ddeall mewnbwn ar y lefel nesaf, oherwydd eu bod yn canolbwyntio ar yr ystyr ac nid ar y ffurf.

Er bod sawl un o syniadau Krashen wedi'u 'beirniadu'n helaeth' (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 28), mae'r syniad o 'fewnbwn dealladwy' dal yn un pwysig: e.e. mae Ortega (2009, t. 79) yn ei gynnwys fel un o'r cynhwysion sy'n cyfrannu at ddysgu optimaidd. Wrth fanylu ar faen prawf 'Ffocws ar ystyr', mae Leakey (2011, t. 258) hefyd yn rhoi sêl bendith ar 'Comprehensible input at a level just beyond that currently acquired by the learner' (egwyddor 3.ii). Yn ogystal, awgryma Leakey sawl math o ymarferion a gweithgareddau sy'n annog dysgwyr i ganolbwyntio ar ystyr, sef:

- crynhoi cynnwys (egwyddor 3.iii);
- cymryd nodiadau (egwyddor 3.iv);
- llenwi bylchau (egwyddor 3.v);
- arddweud a thrawsysgrifio (egwyddor 3.vi);
- gweithgareddau bwlch gwybodaeth (egwyddor 3.vii); a
- gweithgareddau adeiladu geirfa (egwyddor 3.viii).

Mae Leakey hefyd yn argymhell cwestiynau sy'n profi dealltwriaeth – gan gynnwys rhai aml-ddewis (egwyddor 3.x) a rhai penagored (egwyddor 3.xi) – yn ogystal â gweithgareddau cyfuno sgiliau (egwyddor 3.xii) a thasgau lle y mae'r dysgwyr yn rhoi is-deitlau neu recordiadau llais dros glipliau fideo (egwyddor 3.xiv).

'Mewnbwn dealladwy': egwyddorion 3.ii a 3.x-3.xi

Ceisio *e-nant* fodloni egwyddorion Leakey (2011), drwy ddarparu cwisiau sy'n dechrau gyda darnau gwrando/darllen, gydag amrywiaeth o gwestiynau yn eu

dilyn. Rhagflaenir pob darn â brawddeg sy'n cyflwyno cyd-destun y darn, e.e. mae Ffigur 89 yn dangos y cyd-destun a roddir ar gyfer deialog 'Trên i Nant Gwrtheyrn':

*Dyma gyd-destun y sgwrs – Here's the context of the conversation:
Sgwrs yn yr orsaf drenau yng Nghaerdydd:*

Ffigur 89: Gosod y cyd-destun ar gyfer deialog 'Trên i Nant Gwrtheyrn'

Disgwylir y bydd ymwybyddiaeth o'r cyd-destun yn helpu dysgwyr i ddychmygu'r sefyllfa a'r geiriau ac ymadroddion a allai godi – yr hyn a ddylai hwyluso dealltwriaeth o'r darn. Mae'r darnau'n cynnwys elfennau ieithyddol na fydd y dysgwyr targed wedi'u caffael eto, ond gobeithir bod yr elfennau hyn o fewn eu cyrraedd – yn enwedig wrth ystyried yr hyperddolenni yn y sgriptiau, sy'n caniatáu i ddysgwyr wneud rhai o'r eitemau'n fwy dealladwy (fel y trafodwyd yn Adran 5.2.2.1). Mae rhai o'r cwisiau yn cynnwys lle i'r dysgwyr nodi'r pethau y maent yn disgwyl eu clywed, er mwyn helpu paratoi'r dysgwyr i ddeall y darn. Mae'r templed ar gyfer eu nodiadau'n cynnwys lle hefyd ar gyfer cymryd nodiadau wrth wrando.

Meddylwch am gyd-destun y sgwrs a nodwch eich syniadau isod. (Fydd neb yn darllen/marcio eich nodiadau.)

Think about the context of the conversation and note your ideas below. (Nobody will read/mark your notes.)

The screenshot shows a web-based note-taking interface. At the top, there is a toolbar with various icons for text formatting (bold, italic, list, link, unlink, image, video) and a paragraph dropdown menu. Below the toolbar, the text is pre-filled with the following content:

Cyn gwranddo ar y sgwrs / Before listening to the conversation:
Dw i'n disgwyl iddyn nhw siarad am... / I expect them to talk about...

Geirfa dw i'n disgwyl ei chlywed / Vocabulary I expect to hear:

Wrth wrando ar y sgwrs / Whilst listening to the conversation:
Geiriau ac ymadroddion anghyfarwydd a glywes i / Unfamiliar words and phrases I heard:

Nodiadau / Notes:

At the bottom of the interface, there is a path indicator: Path: p » strong » span » span.

Ffigur 90: Tabled enghreiffiol ar gyfer nodiadau cyn/wrth wrando ar feil sain

Dilynir pob darn gwranddo/darllen gan sawl cwestiwn sy'n asesu pa mor ddealladwy oedd y darn i'r dysgwr – h.y. maent yn profi ei ddealltwriaeth ohono. Awgryma Leakey (2011, t. 258) gwestiynau aml-ddewis a phenagored er mwyn profi dealltwriaeth, ond nid yw *e-nant* yn gwneud defnydd o gwestiynau penagored, oherwydd yr heriau y mae'r rhain yn eu peri o ran marcio: byddai'n rhaid i diwtor (Leakey 2011, tt. 174-175) neu gymar farcio cwestiynau o'r fath, ac nid yw hynny'n wir ymarferol yn ein hachos ni. Fodd bynnag, mae nifer o enghreifftiau o gwestiynau aml-ddewis sy'n profi dealltwriaeth, gan gynnwys yr enghraifft a geir yn Ffigur 88. Mae *e-nant* hefyd yn cynnwys cwestiynau eraill sy'n profi dealltwriaeth, er mwyn cynnig amrywiaeth. Er enghraifft, dengys Ffigur 85 gwestiwn paru lle y mae'r dysgwr yn uno lluniau o hobiau â dyddiau'r wythnos, yn ôl sut mae'r cymeriad Elin yn disgrifio'i dyddiadur yn y ddeialog. Hefyd, ceir enghreifftiau o gwestiynau sy'n

gofyn i'r dysgwr brofi'i ddealltwriaeth o destun drwy grynhoi'i gynnwys, neu drwy lenwi bylchau. Trafodir y rhain yn y paragraffau nesaf.

Mathau o weithgareddau: egwyddorion 3.iii-3.viii, 3.xii a 3.xiv

Galwa Leakey (2011, t. 258) am weithgareddau lle y mae'r dysgwyr yn crynhoi cynnwys (egwyddor 3.iii), ac mae Ffigur 91 yn enghreifftio gweithgaredd o'r fath yn *e-nant*. Cwestiwn paru yw e, unwaith eto, oherwydd anymarferoldeb marcio crynodebau penagored, ond mae e dal yn gwestiwn sy'n cael y dysgwyr i ganolbwyntio ar ystyr yr hyn y maent newydd ei ddarllen/glywed. Mae cwisiau eraill yn cynnwys cwestiynau llenwi bylchau (egwyddor 3.v) sy'n asesu gafael y dysgwyr ar ystyr y darnau.

Parwch ddechrau a diwedd y brawddegau isod er mwyn crynhoi cynnwys y ddeialog.

Match the beginning and the end of the sentences below, in order to summarise the contents of the dialogue.

Teleri yw'r	
Mae Teleri a'r bos	
Mae Teleri	
Mae Elin a Megan	

ysgrifenyddes newydd.	yn treulio llawer o amser gyda'i gilydd.
yn hapus iawn yn ei swydd newydd hi.	yn siarad am Teleri.

Ffigur 91: Cwestiwn cyntaf y cwis 'Clecs yn y swyddfa', sy'n profi dealltwriaeth

Ceir enghreifftiau o ymarferion llenwi bylchau lle nad ystyr yw'r ffocws (e.e. y cwestiwn gramadegol a ymddengys yn Ffigur 77), ond defnyddir ymarferion llenwi bylchau hefyd ar gyfer tasgau mwy ystyrlon: er enghraifft, gwelwyd ymarfer yn Ffigur 84, lle mae bylchau i'w llenwi gan eitemau geirfaol targed. Dyna enghraifft o weithgaredd sy'n anelu at adeiladu geirfa'r dysgwyr (3.viii).

Gan nad yw *e-nant* yn elwa o bresenoldeb e-diwtor ar hyn o bryd, a chan na alluogwyd cyfathrebu â chyd-ddysgwyr, nid oes modd darparu gweithgareddau sy'n ymarfer siarad/ysgrifennu rhydd, gan nad oes ffordd o gael tiwtor/cymar i farcio'r gwaith. O'r herwydd, nid yw *e-nant* ar hyn o bryd yn cynnwys

gweithgareddau is-deitlo/recordio llais (egwyddor 3.xiv), arddweud/trawsysgrifio (egwyddor 3.vi), cymryd nodiadau (egwyddor 3.iv), gweithgareddau bwlch gwybodaeth (egwyddor 3.vii), na gweithgareddau sy'n cyfuno'r pedwar sgîl (egwyddor 3.xii). Gellid ystyried cryfhau *e-nant* yn y dyfodol, drwy ddarparu amrywiaeth ehangach o weithgareddau.

5.2.2.3. Dilysrwydd: 'Authenticity' Leakey (2011)

Cyfeiria 'Dilysrwydd' at ba mor debyg yw gweithgaredd e-ddysgu i weithgareddau y bydd dysgwyr eisiau ymgymryd â nhw y tu allan i'r amgylchfyd e-ddysgu (Leakey 2011, t. 260). Y dybiaeth sydd y tu ôl i'r cysyniad hwn yw y bydd tasgau a ystyrir yn berthnasol gan ddysgwyr yn helpu ysgogi eu diddordeb a'u hewyllys i gyfranogi (Chapelle 2001, t. 56), a bod datblygu'r gallu i ddefnyddio iaith at ddibenion penodol yn gofyn am ymarfer yr ieithwedd sydd ei hangen ar gyfer y dibenion hynny (Bachman 1990 a Bachman a Palmer 1996, dyfynnwyd yn Chapelle 2001, t. 56).

Paratoi ar gyfer y byd go iawn: egwyddorion 4.ii-4.iii, 4.vi a 4.ix

Canllawiau Leakey (2011, t. 260) yw y dylai adnoddau DIGC ddarparu cyfleoedd i'r dysgwyr ddefnyddio'r iaith darged mewn ffyrdd sy'n adlewyrchu'r hyn y bydd galw arnynt i'w wneud fel defnyddwyr yr iaith (egwyddor 4.iii). Daw'r egwyddor hon yn uniongyrchol o Chapelle (2001, t. 89), sy'n taflu oleuni ar ei hystyr drwy gyfeirio at enghraifft o Gyfathrebu Cyfrifiadur-gyfryngol (CCG) a roddodd gyfle i ddysgwyr ddefnyddio technegau megis 'comprehension of the preceding discourse' a 'cohesive thought' (Chun 1994, t. 28). Mae technegau o'r fath yn hanfodol ar gyfer sgwrsio llafar, wrth gwrs (Chun 1994, t. 29), ond maent hefyd yn angenrheidiol ar gyfer 'llythrennedd electronig' a all fod yn rhan bwysig o fywyd dysgwyr cyfredol y tu allan i'r dosbarth (Chapelle 2001, t. 89). Dylid, felly, baratoi dysgwyr ar gyfer cyfrannu at sgwrsiau llafar a digidol.

Awgryma Leakey (2011, t. 260) y dylid cynnwys 'efelychiadau o weithgareddau go iawn', e.e. galwadau ffôn/mynd i siopa/cyfweiliadau swyddi/blogio/cyfrannu at wicis/a.y.b. (egwyddor 4.ix), a dylai'r iaith fod yn 'wybyddol anodd', gan gynnwys 'enghreifftiau o ddewis a datrys problemau y gallai dysgwyr ddod ar eu traws yn y byd go iawn' (egwyddor 4.ii). Hefyd, dylai'r adnoddau annog dysgwyr i brofi eu gwybodaeth mewn sefyllfaoedd go iawn (egwyddor 4.vi). Nid yw tarddiad yr olaf yn amlwg, ond sonia Chapelle (2001, t. 57) am ddatblygu

ewyllys dysgwyr i chwilio am gyfleoedd i gyfathrebu yn yr iaith darged. Mae'r egwyddor hon yn debyg, er i Leakey (2011, t. 260) ei thrafod o dan 'Dilysrwydd' tra bod Chapelle yn cyfeirio ati wrth drafod 'Traweffaith gadarnhaol', ond mae gorgyffwrdd rhwng meini prawf i'w ddisgwyl. Y peth pwysig yw annog dysgwyr i ymgysylltu â'r iaith yn y byd go iawn, e.e. drwy sgwrsio, gwyllo S4C, gwranddo ar Radio Cymru, neu ddarllen.

Er mwyn dehongli egwyddor 4.ii, mae'n rhaid edrych ar waith Mohan (1992) y cyfeiria Chapelle (2001, t. 88) ato. Astudiodd Mohan (1992) sgysiau llafar rhwng dysgwyr a oedd yn cwblhau tasgau ar y cyfrifiadur mewn parau, a gwelodd fod y dysgwyr yn trafod beth oedd ar y sgrîn, awgrymu gweithredoedd posibl, cynnig rhesymau dros eu hawgrymiadau, a dod i gytuno ar weithred: hynny yw, roedd eu cydadwaith yn cynnwys 'enghreifftiau o ddewis, gwneud penderfyniadau neu ddatrys problemau' (Mohan 1992, t. 123) – pethau y bydd galw arnynt i'w gwneud y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth (Chapelle 2001, t. 88). Oherwydd y sgiliau datrys problemau yr oedd eu hangen ar y dysgwyr yn ei ymchwil, dywed Mohan (1992, t. 124) fod cyfrifiaduron yn cynnig tasgau cyfathrebol gyda 'high cognitive demands'. Mae'r cysyniad hwn yn deillio o Cummins (1984, dyfynnwyd yn Mohan 1992, t. 121), a arfaethodd y dylid gwahaniaethu rhwng tasgau gwybyddol hawdd a rhai gwybyddol anodd – h.y. tasgau sy'n gofyn am 'active cognitive involvement' (Mohan 1992, t. 121), megis 'Persuading another individual that your point of view is correct' (Cummins 1984, t. 139).

Mae egwyddor 4.ii, felly, yn gofyn am ddeunyddiau e-ddysgu sy'n debyg i'r rhai yn astudiaeth Mohan (1992) – deunyddiau sy'n rhoi cyfle i ddysgwyr gydweithio ar dasg, mynegi barn, trafod, darbwyllo, dewis, a phenderfynu ar ddatrysiadau. Efallai mai un ffordd o gynnig cyfleoedd o'r fath yw trwy ddarparu 'efelychiadau' (egwyddor 4.ix) – syniad sy'n dod o Dunkel (1991, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t.103). Dywed Dunkel (1991, t. 14) fod gemau cyfrifiadurol ac efelychiadau yn fwy 'attractive and interesting to students than any other form of computer-based instruction', bod efelychiadau yn gallu dod â'r byd go iawn i mewn i'r amgylchfyd dysgu, a bod 'cognitive advantages' i efelychiadau, megis 'encourag[ing] students to use divergent thinking to select varied answers rather than simply to come up with "the" correct answer to a question'. Er i Dunkel seilio hyn ar ymchwil o'r 1980au (Willis *et al.* 1983), caiff argymhelliad Leakey (2011, t. 103) y dylai canfyddiadau Dunkel fwydo i mewn i ddyluniad DIGC ei gyfiawnhau wrth iddo dynnu ein sylw at y ffaith bod efelychiadau yn

rhan o 'the most successful and abidingly popular CALL products and activities' ers yr 80au.

Mae *e-nant* yn canolbwyntio ar y sgiliau derbyngar yn hytrach na'r rhai cynhyrchiol, felly mae'n anodd darparu gweithgareddau megis efelychiadau, yn anffodus. Byddai gweithgareddau llafar, megis ymarfer galwad ffôn neu gyfweliad, yn gofyn am diwtor neu gymar fod ar-lein ar yr un pryd er mwyn chwarae rôl y cyd-sgwrsiwr. Fel y trafodwyd eisoes, nid oedd yn bosibl trefnu tiwtor ar gyfer *e-nant*, ac er y byddai'n bosibl, mewn egwyddor, greu gweithgareddau i'w cwblhau gyda chymar, ni fyddai hyn yn synhwyrol: mae cyn lleied o ddysgwyr, a chyda phob un yn cael dewis ei lwybr dysgu ei hun, mae'n annhebygol iawn y bydd dau ddysgwr yn barod i wneud yr un gweithgaredd ar yr un pryd. Mae hyn yr un mor wir am sgyrsiau ysgrifenedig ag y mae am sgyrsiau llafar.

O'r herwydd, mae sefyllfa arbennig *e-nant* yn ei gwneud yn anodd bodloni'n llawn yr holl egwyddorion hyn. Mae cael dysgwyr i gyd-weithio ar dasgau – er mwyn iddynt allu mynegi barn, gwneud penderfyniadau a datrys problemau gyda'i gilydd (egwyddor 4.ii) – yn anymarferol. Yn y dyfodol, fodd bynnag, gellid ymchwilio i ffyrdd o oresgyn yr anymarferoldeb hwn: er enghraifft, gellid treialu cynllun lle mae gan bob dysgwr bartner ar-lein (efallai rhywun o'i ddosbarth preswyl sy'n cytuno ar yr un llwybr/cyflymdra dysgu), fel bod gwaith pâr yn bosibilrwydd. Byddai cynllun o'r fath hefyd yn hwyluso rhai o'r efelychiadau a awgrymir yn egwyddor 4.ix: er enghraifft, yn ogystal â chymryd rhan mewn efelychiadau llafar, gallai dysgwr ysgrifennu arolwg (gan ymarfer rhai o gwestiynau'r cwrs, e.e. 'Oes teulu 'da chi?') a gofyn i'w bartner ei lenwi. Byddai hyn yn ffordd o brofi'r gallu i gyfathrebu heb fod angen tiwtor.

Byddai creu tasgau sy'n gofyn am CCG rhwng dysgwyr – sgyrsiau llafar (e.e. drwy *Skype*) a/neu sgyrsiau ysgrifenedig ('sgwrsio') – hefyd yn helpu meithrin y sgiliau perthnasol i egwyddor 4.iii, megis deall cyfraniadau blaenorol at sgwrs ac ymateb iddynt yn gydlynol. Ar hyn o bryd, nid oes cyfle i ddysgwyr *e-nant* ymateb yn ysgrifenedig nac ar lafar i bethau y maent wedi'u darllen/clywed. Fodd bynnag, bwriad pob darn gwrando/darllen yw datblygu sgiliau dealltwriaeth – sgiliau, wrth gwrs, 'that the learner will be called upon to [use]' yn y byd go iawn (egwyddor 4.iii). Nid yw anymarferoldeb cyfredol gwaith pâr yn atal *e-nant* rhag bodloni 4.vi ychwaith: i'r gwrthwyneb, mae *e-nant* yn ceisio annog dysgwyr i ddefnyddio'u Cymraeg yn y byd go iawn yn gyson. Fel bod

dysgwyr yn cofio nad ydynt yn dysgu'r Gymraeg mewn gwagle, a bod adnoddau Cymraeg (siaradwyr, cyfryngau, a.y.b.) o'u cwmpas, ceir tasgau i'w gwneud y tu allan i'r amgylchfyd e-ddysgu. Er enghraifft, dangosa Ffigur 92 'sialens' i'r dysgwyr, sy'n gofyn iddynt wyllo rhagolygon y tywydd ar S4C, gan esbonio nad oes disgwyl iddynt ddeall popeth eto: dylai hyn eu calonogi bod eu Cymraeg yn ddigon da i'w defnyddio yn y byd go iawn.

Sialens!

Ewch at tywydd.s4c.co.uk a gwyllo'r rhagolygon diweddara. Does dim disgwyl i chi ddeall popeth - mae'n gyflym iawn! Ond gwrandewch am eiriau cyfarwydd. Cofnodwch beth dych chi'n glywed. Bob tro dych chi'n ymarfer, byddwch chi'n ei chael hi'n haws adnabod geiriau. Mae crynodeb o'r rhagolygon ar gael [yma](#) - beth am wirio pa eiriau glywoch chi?

Challenge!

Go to tywydd.s4c.co.uk and watch the latest forecast. You are not expected to understand everything - it's very fast! But listen out for familiar words. Note down what you hear. Each time you practise, you'll find it easier to recognise words. A summary of the forecast is available [here](#) - what about checking which words you heard?

Pethau gallech chi eu clywed / Things you might hear:

Geiriau'r tywydd / Weather words: haul, gwynt, niwlog, cymylog, gwlyb, glaw, sych...

Ardaloedd Cymru / Regions of Wales: Gogledd, Dwyrain, De, Gorllewin...

Pryd / When: heddiw, fory, bore, prynhawn, penwythnos, Dydd Llun, Nos Wener, mis Mawrth, mis Gorffennaf...

Tymhorau'r flwyddyn / Seasons of the year: Gwanwyn, Haf, Hydref, Gaeaf

Tymereddau / Temperatures: 9 gradd Celsius...

Ffigur 92: Tasg sy'n annog defnydd o'r Gymraeg yn y byd go iawn

Er mwyn paratoi dysgwyr at ddefnyddio'r iaith darged y tu allan i'r amgylchfyd dysgu, elfen bwysig arall yw helpu dysgwyr i ymgyswrtu â'r cyd-destun lle y defnyddir yr iaith darged – h.y. y diwylliant targed. Dyna fydd thema'r paragraffau dilynol.

Darparu cyd-destun: egwyddorion 4.i, 4.v, 4.vii-4.viii a 7.vii

Yn achos y Gymraeg, nid yw'r diwylliant targed yn wahanol iawn i ddiwylliant brodorol y dysgwyr, gan i'r rhan fwyaf gael eu magu yn y Deyrnas Unedig: o'r 214 o ddysgwyr a lenwodd y blwch 'Gwlad eich magwraeth', enwyd un neu fwy o wledydd y Deyrnas Unedig gan 187 ohonynt (87%). Nid oes yn rhaid, felly, dynnu sylw at bethau megis traddodiadau dathlu gwyliau na ble i brynu stampiau – pethau efallai y byddai'n rhaid eu cynnwys mewn cyrsiau i dramorwyr. Fodd bynnag, er mwyn helpu dysgwyr i ddefnyddio'r Gymraeg

mewn cyd-destunau penodol, mae'n rhaid modelu'r iaith briodol i'r cyd-destunau hynny.

Un o egwyddorion Leakey (2011, t. 260) yw y dylai'r deunydd dysgu ddod o ffynonellau dilys o'r diwylliant targed (egwyddor 4.viii) ond, fel y trafodwyd eisoes yn Adran 5.2.1, penderfynwyd creu mewnbwn o'r newydd i *e-nant* yn hytrach na defnyddio testunau dilys lle y mae perygl o fod yn rhy anodd³² i ddechreuwyd. Modelu'r iaith y bydd disgwyl i'r dysgwyr ei chynhyrchu yw'r nod.

5.2.2.4. Sgiliau iaith a chfuniadau o sgiliau: 'Language skills and combinations of skills' Leakey (2011)

I ba raddau y mae *e-nant* yn darparu cyfleoedd i ymarfer y prif sgiliau iaith? Dyna'r cwestiwn y bydd yr Adran hon yn ceisio'i ateb. Yn ogystal â'r pedwar sgil sylfaenol – gwranddo (egwyddor 7.i), darllen (egwyddor 7.ii), siarad (egwyddor 7.iii) ac ysgrifennu (egwyddor 7.iv) – ymdrinia'r Adran hon â darparu gweithgareddau ar gyfer caffael geirfa (egwyddor 7.v) a gramadeg (egwyddor 7.vi), ynghyd â sgiliau dysgu iaith metawybyddol – megis sgiliau defnyddio geiriaduron (egwyddor 7.viii) a chymryd nodiadau, cyfeirio ac ymchwilio (egwyddor 7.ix) – a sgiliau trosglwyddadwy, e.e. sgiliau TGCh sylfaenol (egwyddor 7.xi), sgiliau cyflwyno TGCh (egwyddor 7.xii) a sgiliau amlgyfrwng (egwyddor 7.xiii) (Leakey 2011, t. 266).

Prif sgiliau iaith: egwyddorion 7.i-7.vi

Yn ogystal â ffurfio meini prawf ar gyfer gwerthuso DIGC yn ansoddol, delia Leakey (2011) â gwerthuso meintiol. Wrth drafod casglu data meintiol, sonia Leakey (2011, t. 130) am ymgymryd ag arbrofion 'to see if more progress is made in certain skills than others and whether there were any reasonable assumptions possible as to the causes for this'. Ymddengys fod rhagdybiaeth ymhlwg y dylai cynnydd ym mhob sgil fod yn gyfartal. Fodd bynnag, a yw'r rhagdybiaeth hon o reidrwydd yn wir, neu a oes achosion lle y gellid cyfiawnhau rhoi blaenoriaeth i un neu ddau o'r sgiliau? Er enghraifft, gellid dadlau y dylai cydbwysedd y sgiliau ddibynnu ar lefel y dysgwr: yn ôl Martinez a Sanz (2008,

³² Gellid dadlau, beth bynnag, fod defnyddio iaith sydd wedi'i symleiddio hefyd yn enghraifft o fewnbwn dilys, gan fod siaradwyr huawdl yn aml yn cyfaddasu eu hiaith wrth siarad â dysgwyr.

t. 85), 'comprehension skills should be emphasized in the basic levels and... production skills should slowly become more important'; neu gellid dilyn barn Smith (1987, t. 10) y dylai cyrsiau ganolbwyntio ar anghenion cyfathrebol i ddechrau – hynny yw, ar y gallu i ddeall lleferydd a'r gallu i ymateb iddo a'i gychwyn.

Yn ôl Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 75), mater i wneuthurwyr polisi ac athrawon benderfynu arno yw'r 'pwyslais cymharol a roddir ar y pedwar sgîl'. Dylid seilio'r penderfyniad ar 'anghenion a nodau dysgwyr, ac agenda ehangach cymhwysedd yn yr iaith Gymraeg yng Nghymru a'r tu allan iddi'. Ym myd CiO, ymddengys fod agenda'r Llywodraeth o weld cynnydd yn 'y ganran o bobl Cymru sy'n gallu *siarad* Cymraeg' (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2003, t. 11, ychwanegwyd y pwyslais) wedi bod yn ddylanwadol iawn. Yn Arholiad CiO Mynediad CBAC (CBAC, d.d.-a), neilltuir 55% o'r marciau ar gyfer y prawf llafar, a hyd yn oed ar lefel Uwch (CBAC, d.d.-b), mae'r canran dal yn fwy (45%) nag ar gyfer unrhyw sgîl arall. Nid yn unig wrth asesu y gwelir y pwyslais hwn ar siarad, fel y dangosir sawl gwaith ym mhenodau gwahanol *Cyflwyno'r Gymraeg: Llawlyfr i Diwtoriaid* (Jones 2000): datgana Davies (2000, t. 16) yn blaen mai sgiliau llafar yw'r 'sgiliau pwysicaf i'w meithrin'; awgryma Julie Brake (2000, tt. 87-88) mai prif bwrpas gwrando yw er mwyn siarad yn well; mae Phylip Brake (2000, t. 101) yn ychwanegu at hyn gan ddweud 'y gall meithrin sgiliau darllen ac ysgrifennu atgyfnerthu'r sgiliau llafar', a chynigia Edwards a Jones (2000, t. 123) fod astudio llenyddiaeth hefyd yn helpu cadarnhau sgiliau llafar. Cydnabyddir, felly, fod siarad yn goruchafu ym maes CiO ar hyn o bryd.

Fodd bynnag, mae gweledigaeth ddiweddaraf y Llywodraeth wedi'i hymestyn ac erbyn hyn y gobaith yw gweld 'cynnydd yn nifer y bobl sy'n siarad yr iaith ac sy'n ei defnyddio... [a] rhagor o gyfleoedd i bobl *ddefnyddio'r Gymraeg'* (Llywodraeth Cymru 2012, t. 14, ychwanegwyd y pwyslais). A fydd y newid hwn yn dechrau hydreiddio cyrsiau CiO y dyfodol, felly, gan dalu rhagor o sylw i sgiliau ysgrifennu, darllen a gwrando, yn ogystal â siarad? Beth bynnag, 'Skill separation is, in fact, a remnant of a bygone era', dywed Kumaravadivelu (2003, t. 226), 'and has very little empirical or experiential justification'. Yn lle

hynny, dylai dysgu iaith 'address a range of L2³³ skills simultaneously', fel sy'n digwydd wrth gyfathrebu yn y byd go iawn (Hinkel 2006, t. 113).

Mae'n amlwg bod Leakey wedi cofleidio'r syniad hwn, oherwydd enw seithfed maen prawf ei fframwaith yw 'language skills and *combinations* of skills' (Leakey 2011, t. 250, ychwanegwyd y pwyslais). Er nad oes trafodaeth uniongyrchol o bwysigrwydd cyfuno sgiliau, mae safbwynt Leakey yn sefyll allan wrth iddo ofyn cwestiynau megis 'How easy is it to *combine* language skills via multimedia using this platform?' (Leakey 2011, t. 137). Hefyd, wrth drafod esblygiad DIGC dros y blynyddoedd, cyfeiria Leakey (2011, t. 40) at 'the seemingly limitless possibilities' a ragwelwyd gan Warschauer (1996) gyda genedigaeth hypergyfryngau a CCG, gan gynnwys 'the easier integration of a variety of language skills in a single activity'. Mae'n glir yr ystyrir hwn yn ddatblygiad cadarnhaol iawn ac felly ymddengys mai'r neges yw y dylai adnoddau DIGC anelu at ymdrin â'r sgiliau gyda'i gilydd.

Mae cyrsiau wyneb-yn-wyneb Nant Gwrtheyrn yn adlewyrchu'r ymagwedd integredig hon, gan fod nifer fawr o'r gweithgareddau'n cyfuno mwy nag un sgîl ar y tro. Er enghraifft, gall gweithgareddau holiadur ymarfer y sgiliau i gyd – darllen yr holiadur, siarad (gofyn y cwestiynau), gwrando ar yr atebion, ac ysgrifennu'r atebion ar yr holiadur. Yn anffodus, nid oedd yn bosibl dilyn yr un ymagwedd wrth ddatblygu *e-nant*. Oherwydd cyfyngiadau staffio cwmni bach/canolig, ni all *e-nant* gynnwys ymarfer siarad rhydd nac ymarfer ysgrifennu rhydd achos nid oes modd darparu e-fentor i roi adborth ar waith y dysgwyr. Mae'n rhaid i *e-nant*, felly, ganolbwyntio ar weithgareddau gwrando a darllen (wedi'u cyfuno, lle y bo modd), yn ogystal ag ymarferion ysgrifennu mecanyddol y gellir eu marcio'n electronig ar unwaith heb adnoddau dynol. Cyfeirir dysgwyr *e-nant* at ymarferion siarad y *Big Welsh Challenge* ond nid oes cyfle i'r dysgwyr ymarfer siarad a chael adborth ar eu sgiliau llafar.

Penderfynwyd hyn oll ar y cyd â Phennaeth Addysgol Nant Gwrtheyrn, a chytunwyd nad oedd canolbwyntio'n bennaf ar ddarllen a gwrando yn creu anfantais i'r dysgwyr. Erbyn iddynt ddechrau cwrs *e-nant*, byddant wedi treulio o leiaf wythnos yn Nant Gwrtheyrn, lle y byddant wedi dysgu drwy amryw weithgareddau cyfuno sgiliau, gan gynnwys llawer o ymarfer siarad. Yn ogystal,

³³ L2 = ail iaith.

gall ymarfer darllen a gwrandu gyfrannu at hyfedredd cyffredinol yn yr iaith, fel yr esbonia Mac Giolla Chríost *et al.* (2012, t. 75):

Hyd yn oed i ddysgwyr CiO sy'n ymddiddori yn bennaf mewn rhyngweithio ar lafar, bydd darllen a gwrandu eang yn datblygu cyfoeth cysyniadol a'u gallu i gysylltu ffurf ac ystyr yn awtomatig.

Sut yn union mae *e-nant* yn delio â'r sgiliau, felly? O ran gwrandu (egwyddor 7.i), mae deialogau ym mron pob uned sy'n darparu cyfle i ddysgwyr wrando ar ddarnau gweddol hir, lle mae'r lleferydd ar gyflymdra naturiol, yn debyg i'r hyn y bydd y dysgwyr yn ei glywed y tu allan i'r amgylchfyd dysgu. Mae'n bosibl y bydd y dysgwyr yn meddwl bod y lleferydd yn rhy gyflym, ac ystyriwyd darparu opsiynau ar gyfer chwarae'r ffeiliau sain ar gyflymdra is. Fodd bynnag, mewn arolwg o ddatblygiadau diweddar mewn ymchwil i sgiliau gwrandu, darganfu Vandergrift (2007, t. 200) fod 'exposure to authentic-type texts and natural speech rate is preferred by L2 learners... [and] slowing down the rate of speech is not necessarily helpful for comprehension purposes'. Nes bod cyfle i wneud arbrofion er mwyn gwirio a yw hyn hefyd yn wir ar gyfer dysgwyr Nant Gwrtheyrn, penderfynwyd darparu ffeiliau sain ar gyflymdra naturiol, gan y dylai hyn helpu'r dysgwyr i 'more easily access similar texts in real-life listening' (Vandergrift 2007, t. 200).

Mae yn bendant rhagor y gallai *e-nant* ei wneud i helpu datblygu sgiliau gwrandu. Er mwyn asesu sgiliau gwrandu'r dysgwyr, ceir cwestiynau sy'n profi eu dealltwriaeth o'r deialogau, ond yn ôl Vandergrift (2007, t. 191), 'A narrow focus on the right answer to comprehension questions (product) does little to help students understand and control the processes leading to comprehension'. Gellid gwneud rhagor i feithrin y prosesau hyn eu hunain. Fel y nodwyd yn Adran 5.2.2.2, anogir dysgwyr *e-nant* i feddwl am gyd-destun pob darn cyn gwrandu arno, gan eu helpu i brosesu o'r pen i'r gwaelod, ond gellid eu hannog hefyd i ymarfer strategaethau cydadferol eraill megis defnyddio 'paralinguistic information, world knowledge, cultural information and common sense' (Vandergrift 2007, t. 193) i hybu dealltwriaeth. Gellid hwyluso prosesu o'r gwaelod i fyny, hefyd – er enghraifft, drwy gael y dysgwyr i ystyried 'increasingly larger units of meaning from the phoneme-level up to discourse-level features' (Vandergrift 2007, t. 193). Dyma rywbeth y mae Leakey (2011, t. 266) yn ceisio'i annog, wrth awgrymu y dylai adnoddau DIGC gynnwys amrywiaeth o ddarnau gwrandu, 'from single utterance to longer speech'. Gellid

ystyried dilyn y canllawiau hyn yn agosach wrth ddiweddarau *e-nant* yn y dyfodol.

Mae'r argymhellion ar gyfer sgiliau darllen (egwyddor 7.ii) yn debyg, wrth i Leakey (2011, t. 266) awgrymu cynnwys darnau amrywiol 'from simple texts to whole ebooks'. Unwaith eto, gallai *e-nant* ddarparu rhagor o fewnbwn, ond mae eisoes mwy o amrywiaeth yn y darnau darllen nac yn y darnau gwrando: y prif fewnbwn ysgrifenedig yw'r sgrïptiau sy'n cyd-fynd â'r darnau gwrando,³⁴ ond ceir nifer o ddarnau ysgrifenedig yn yr ymarferion geirfa hefyd. Mae'r rhain yn amrywio o ran eu hyd, o frawddegau byrion i destunau hwy, megis llythyrau. Fodd bynnag, er bod gwahanol fathau o fewnbwn, gellid cynnwys rhagor o weithgareddau sy'n canolbwyntio'n fwriadol ar helpu dysgwyr i adeiladu eu sgiliau darllen. Noda Leakey (2011, t. 205) fod nifer o is-sgiliau i bob prif sgîl, ac y dylai fframwaith ar gyfer gwerthuso DIGC adnabod yr is-sgiliau hyn a'u profi ar wahân er mwyn gwerthuso traweffaith y DIGC. Mae'n rhaid i'r darlennydd ymchwilio i beth yn union yw'r is-sgiliau hyn, oherwydd nad yw Leakey (2011) yn eu hamlinellu.

Un ffynhonnell ddefnyddiol yw Hughes (2003), sy'n rhestru is-sgiliau (neu 'operations' yng ngeiriau Hughes) ar gyfer pob sgîl. O ran darllen, barn Hughes (2003, t. 137) yw y dylid profi galluedd dysgwyr i ddarllen yn yr iaith darged yn yr un ffyrdd ag yn eu hiaith gyntaf – e.e., darllen yn ofalus, darllen 'to get the gist', darllen er mwyn darganfod gwybodaeth benodol, diddwytho ystyr geiriau anghyfarwydd wrth ddarllen, tynnu casgliadau ynghylch pobl/pethau/digwyddiadau. Gan nad yw *e-nant* yn cyfyngu'r amser sydd ar gael i ddysgwyr darllen y mewnbwn, mae'n anodd profi eu gallu i sganio testunau'n gyflym, ond gellid helpu datblygu hyn drwy annog dysgwyr i ddefnyddio strategaethau penodol. Gellid hefyd cynnwys cwestiynau sy'n gofyn i'r dysgwyr dynnu casgliadau, yn ogystal â'r cwestiynau presennol sy'n tueddu i brofi dealltwriaeth o ffeithiau sy'n echblyg. O ran diddwytho ystyr geiriau, anogir hyn drwy beidio â chynnwys cyfieithiadau ar gyfer pob gair. Er enghraifft, yn y sgrïpt ar gyfer deialog 'Swydd newydd Teleri', mae'r egluriadur yn darparu cyfieithiad ar gyfer 'Braf cwrdd â chi', ond pan ymddengys 'Neis iawn cwrdd â chi' yn nes ymlaen yn yr un ddeialog, disgwylir i'r dysgwyr ddyfalu ystyr yr ymadrodd. Hefyd, bydd

³⁴ Mae gwrando ar destun a'i ddarllen ar yr un pryd yn arbennig o ddefnyddiol gyda dechreuwyr, gan ei fod yn helpu dysgwyr i ddod yn gyfarwydd â chyfundrefnau llafar ac ysgrifenedig yr iaith darged (Meskill a Anthony 2010, t. 180).

yn rhaid i'r dysgwyr ddyfalu ystyr 'cig' ar sail eu gwybodaeth o'r byd os nad ydynt yn gyfarwydd â'r gair erbyn iddynt ddarllen sgript 'Parti Nadolig', sydd ond yn darparu cyfieithiad ar gyfer 'Llysieuwraig' yn y brawddegau hyn: 'Dw i ddim eisiau bwyta cig. Llysieuwraig dw i.'

Un ffordd o helpu dysgwyr i ddyfalu ystyr geiriau newydd yw drwy 'activat[ing] background knowledge' y dysgwyr – un o argymhellion Grabe (2004, t. 46) ar gyfer meithrin sgiliau darllen. Dyna fwriad *e-nant*, wrth ddarparu brawddegau cyd-destunol ar ddechrau pob deialog (e.e. Ffigur 89). Mae amlinellu cyd-destun y ddeialog yn rhoi cyfle i ddysgwyr fyfyrion ar eiriau/ymadroddion/themâu sy'n debygol o godi yn y ddeialog. Mae blaendrefnyddion o'r fath yn helpu creu cysylltiad gwybyddol rhwng gwybodaeth sefydlog a deunydd newydd, o ran y cysyniadau perthnasol (Lin a Chen 2007, t. 84).

Yn ogystal â'r pedwar sgîl, mae 'prif sgiliau iaith' Leakey (2011, t. 266) yn cynnwys sgiliau gramadegol (egwyddor 7.vi) a geirfaol (egwyddor 7.v). Trafodir y rhain o dan 'Potensial dysgu iaith' (Adran 5.2.2.1) lle y disgrifir rhai o'r cyfleoedd a gynigir *e-nant* ar gyfer canolbwyntio ar ramadeg a geirfa.

Sgiliau dysgu iaith metawybyddol, gan gynnwys strategaethau dysgu: egwyddorion 7.viii-7.x, 3.xiii ac 8.i

Ychwanegodd Leakey (2011) egwyddorion a oedd yn sôn am sgiliau metawybyddol (e.e. egwyddorion 7.viii a 7.ix) yn rhannol oherwydd gwaith Mehanna (2004) ar e-bedagogy. Fel mae Leakey (2011, t. 114) yn esbonio, mae sgiliau metawybyddol yn berthnasol i ddau o'i feini prawf: disgrifir 'Rheolaeth dysgwyr' fel 'autonomous or self-directed learning in which students develop their reflective learning skills' a nodir bod 'Sgiliau iaith a chyfuniadau o sgiliau' yn cynnwys 'training in... meta-cognitive language learning or study skills'.

Er bod *e-nant* yn cynnig cyfle i'r dysgwyr ddefnyddio sgiliau metawybyddol megis dewis llwybr ddysgu bersonol, dewis strategaethau dysgu priodol, a gwirio cynnydd, nid yw *e-nant* yn darparu unrhyw hyfforddiant penodol i feithrin y sgiliau hyn. Dyma rywbeth y gellid ei ddarparu yn y dyfodol, er mwyn cyfoethogi profiad dysgu defnyddwyr *e-nant*.

Sgiliau trosglwyddadwy: egwyddorion 7.xi-7.xiii

Unwaith eto, dyma elfen sy'n haeddu rhagor o sylw yn y dyfodol. Byddai datblygu sgiliau TGCh yn ffurfiol yn ychwanegu at werth y cwrs, drwy ddarparu nodau an-ieithyddol i ategu'r rhai ieithyddol.

5.2.2.5. Cywiro gwallau ac adborth: 'Error correction and feedback' Leakey (2011)

Delia nawfed maen prawf fframwaith Leakey (2011) â chywiro gwallau dysgwyr a rhoi adborth iddynt. Nid oedd cywiro gwallau a rhoi adborth yn rhan o chwe maen prawf gwreiddiol Chapelle (2001), oherwydd mai bwriad Chapelle oedd gwerthuso *tasgau* DIGC yn hytrach na *holl brofiad* DIGC (Leakey 2011, t. 79). Fodd bynnag, daeth yn amlwg i Leakey, wrth iddo astudio ffynonellau eraill,³⁵ fod cywiro ac adborth yn hollbwysig mewn gwerthusiad cynhwysfawr sy'n ystyried 'the full scope of CALL' (Leakey 2011, t. 74).

Er bod maen prawf 9 yn canolbwyntio ar gywiro ac adborth wedi'u hawtomeiddio (Leakey 2011, t. 250), bydd yr Adran hon yn ymdrin hefyd â chywiro/adborth gan *unigolion*, gan dynnu ar egwyddorion o feini prawf eraill – e.e. egwyddor 10.ix: 'Peer review online of group work' (rhan o ddysgu cydweithrediadol – maen prawf 10). Fel yr ydym eisoes wedi gweld sawl gwaith, mae nifer o'r egwyddorion yn berthnasol i fwy nag un maen prawf. Yn wir, ymwelwyd eisoes â'r syniad o adborth yn Adran 5.1.3.2, wrth ystyried 'Traweffaith gadarnhaol' DIGC. Nodwyd y gall adborth gyfrannu at brofiad cadarnhaol dysgwyr, gan gynnwys drwy gydnabod eu hymdrech a thrwy hybu eu hunan-ddelwedd gadarnhaol. Bydd effeithiau o'r fath yn codi eto yn yr Adran hon, wrth inni drafod gwahanol fathau o gywiro ac adborth.

³⁵ Noda Leakey (2011, t. 98) fod Ellis (1994), Hubbard (1987), Mehanna (2004), Dunkel (1991) a Pederson (1987) i gyd yn cyfeirio at gywiro gwallau a/neu rhoi adborth, ac mae 'Error correction and feedback' hefyd yn ymddangos yn nhrafodaeth Leakey (2011, tt. 87-88) o ddangosyddion perfformiad *Melissi* (2005).

Cywiro ac adborth wedi'u hawtomeiddio: egwyddorion 9.i-9.iv, 1.v, 1.vii-1.viii a 3.ix

Egwyddorion cyntaf Leakey (2011, t. 270) o dan 'Cywiro gwallau ac adborth' yw cywiro echblyg (egwyddor 9.i) a chywiro ymhlyg (egwyddor 9.ii) ac, wrth ddweud 'whether explicit or implicit', awgryma Leakey (2011, t. 250) nad yw'n bwysig pa fath(au) o gywiro sy'n bresennol mewn adnoddau DIGC. Ar y llaw arall, mae'r ffaith bod y ddau yn derbyn sylw cyfartal, fel eitemau unigol yn y fframwaith, yn awgrymu eu bod yn gytbwys. Yn sicr, nid yw Leakey (2011) yn mynegi unrhyw farn amlwg o ran pa un sy'n fwyaf dymunol.

Fodd bynnag, ceir argraff tra gwahanol wrth ddarllen y ffynonellau a ysbrydolodd egwyddorion Leakey (2011). Mae Robinson *et al.* (1985, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t. 111) yn cymeradwyo darparu cywiro ymhlyg yn hytrach na chywiro echblyg, a sonia Hubbard (1987, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t. 93) am beidio â chynnwys cywiro amlwg. Noder bod y ddwy ffynhonnell yn dod o'r 1980au ac mae gwaith Hubbard, er enghraifft, yn seiliedig ar rai o syniadau Krashen (1981, dyfynnwyd yn Hubbard 1987, tt. 234-236) nad ydynt, erbyn hyn, mor ddylanwadol ag yr oeddent ar yr pryd. Beth bynnag, bwriad Hubbard oedd codi ymwybyddiaeth o nodweddion meddalwedd DIGC sy'n dilyn 'an acquisition-oriented approach' (Hubbard 1987, t. 236): nid oedd yn ceisio argymhell defnydd o un ymagwedd bedagogaid o'i gyferbynnu ag un arall (Leakey 2011, t. 94). Wrth edrych yn fanylach ar waith Leakey, gwelir ei fod wedi dewis peidio â dilyn y nodwedd benodol hon wrth werthuso platfformau digidol ar sail syniadau Hubbard, gan newid y gosodiad 'Does not include overt error correction' (Hubbard 1987, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t. 93) i 'Allows for appropriate error correction' (Leakey 2011, tt. 155 a 158). Nid oes trafodaeth o'r newid hwn, ond ymddengys fod Leakey (2011) o blaid gadael i ddefnyddwyr ei fframwaith benderfynu beth yw cywiro 'priodol', yn hytrach na bod yn rhagysgrifiadol.

Er mwyn penderfynu ar gywiro priodol i *e-nant*, ystyriwyd ffynonellau ychwanegol a fyddai'n taflu goleuni ar ffyrdd gwahanol o ddarparu cywiro echblyg ac ymhlyg. Mae Lyster a Ranta (1997, tt. 46-48) yn adnabod chwe math o adborth cywirol a ddefnyddir gan diwtoriaid iaith:

- *Explicit correction* (Cywiro echblyg), lle y dangosir yn glir bod allbwn y dysgwr yn anghywir, a darperir y ffurf gywir yn echblyg;

- *Metalinguistic feedback* (Adborth meta-ieithyddol), lle y rhoddir gwybodaeth am gywirdeb, heb ddarparu'r ffurf gywir yn echblyg;
- *Elicitation* (Ennyn ateb), lle y mae'r tiwtor yn cael y dysgwr i roi'r ffurf gywir, e.e. drwy ailadrodd rhan o'r frawddeg gan stopio cyn y ffurf darged ac aros i'r dysgwr 'lenwi'r bwlch', neu drwy ofyn cwestiynau megis 'Sut dyn ni'n dweud X yn Gymraeg?';
- *Clarification requests* (Gofyn am eglurhad), sy'n dangos bod problem yn allbwn y dysgwr, naill ai o ran ystyr, neu o ran cywirdeb, neu'r ddau;
- *Repetition* (Ailadrodd), lle y mae'r tiwtor yn ailadrodd y frawddeg anghywir, gan ddefnyddio tonyddiaeth i amlygu'r gwall; a
- *Recasts* (Ail-luniadau), lle y mae'r tiwtor yn ailadrodd yr hyn a ddywedodd y dysgwr, gan hepgor y gwall.

Mae ail-luniadau yn enghraifft gyffredin o adborth ymhlyg, sef adborth nad yw'n dangos yn amlwg bod gwall wedi'i wneud (Ellis *et al.* 2006, tt. 340-341). Fodd bynnag, gall ail-luniadau fod yn weddol echblyg os yw'n amlwg mai cywiro oedd pwrpas yr ail-luniad – e.e. pan fydd tiwtor yn defnyddio tonyddiaeth i dynnu sylw at yr agweddau sy'n wahanol i frawddeg wreiddiol y dysgwr (Ellis *et al.* 2006, t. 341). I ychwanegu at y dryswch, ni ddiffinnir adborth echblyg ac ymhlyg yn yr un ffordd gan bob ymchwilydd. Er enghraifft, nodwyd uchod bod Robinson *et al.* (1985, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t. 111) yn dadlau dros gywiro ymhlyg yn hytrach na chywiro echblyg, ond mewn gwirionedd roedd eu harbrefion yn cymharu dau fath o gywiro echblyg, os defnyddiwn diffiniad Ellis *et al.* (2006): roedd eu henghraifft o gywiro ymhlyg yn cynnwys adborth tebyg i ail-luniad, lle y modelwyd y strwythur gywir gan y cyfrifiadur, ond, yn ogystal, dangoswyd yn glir bod gwall wedi'i wneud, drwy aroleuo ar y sgrîn (Robinson *et al.* 1985, tt. 38-39).

Er na allwn dderbyn cyngor Robinson *et al.* (1985) gair am air oherwydd gwahaniaethau rhwng diffiniadau, mae eu gwaith yn dal i fod yn bwysig o ran yr egwyddorion a oedd y tu ôl i'w harbrefion. Er bod aroleuo'n amlygu gwallau'r dysgwyr, nid oedd y cywiro ei hun (h.y. darpariaeth y ffurf gywir) yr un mor amlwg, ac felly roedd cyfle i'r dysgwyr ddarganfod eu gwallau eu hunain – rhywbeth y mae'r adborth 'mwyaf buddiol' yn ei wneud, yn ôl Robinson *et al.* (1985, t. 15). Ymddengys fod Leakey yn cytuno, gan ei fod yn argymhell annog dysgwyr i ddarganfod eu gwallau eu hunain (egwyddor 1.v), ac mae'r argymhelliad hefyd yn cyd-fynd ag ymchwil Lyster a Ranta (1997, t. 56), a ddangosodd fod ennyn ateb, gofyn am eglurhad, rhoi adborth meta-ieithyddol,

neu ailadrodd yn fwy llwyddiannus o ran sbarduno ymgais y dysgwyr i ddefnyddio adborth y tiwtor na chywiro echblyg neu ail-luniadau, oherwydd nad oedd y ddau olaf yn rhoi cyfle i'r dysgwyr 'draw on their own resources and thus actively confront errors in ways that may lead to revisions of their hypotheses about the target language' (Lyster a Ranta 1997, t. 57). Gwêl Lyster a Ranta hefyd, felly, bwysigrwydd rôl y dysgwr yn y broses adborth.

Un o'r ffyrdd y gall dysgwyr ymateb i adborth y tiwtor yw drwy hunan-gywiro (Lyster a Ranta 1997, t. 49) – rhywbeth a drafoda Chapelle (2001, tt. 72-74) o dan 'allbwn addasedig', lle y cyfeirir eto at arbrofion Robinson *et al.* (arbrofion gwahanol, y tro hwn) a'r syniad o 'student discovery [of errors]' (Robinson *et al.* 1985, dyfynnwyd yn Chapelle 2001, t. 73). Ar sail hyn oll, â Leakey ymlaen i argymhell cywiro ac adborth ffurfiannol a fydd yn gwella 'student discovery strategies' (egwyddor 1.vii), yn ogystal ag annog dysgwyr i adeiladu ar yr adborth cywirol drwy ddefnyddio 'modified T[arget] L[anguage] forms' (egwyddor 1.viii) – hynny yw, drwy hunan-gywiro'r ffurfiau a oedd yn anghywir.

Fodd bynnag, dim ond gyda dysgwyr sy'n ddigon hyfedr y mae hunan-gywiro yn bosib, yn ôl Lyster a Ranta (1997, t. 58), felly a oes modd rhoi adborth sy'n ddigon syml fel y bydd dechreuwyr yn gallu'i ddefnyddio? Hefyd, roedd gwaith Robinson *et al.* (1985) yn delio ag adborth drwy'r cyfrifiadur, ond edrychodd Lyster a Ranta (1997) ar y chwe math o adborth a ddefnyddir gan diwtoriaid mewn dosbarthiadau wyneb-yn-wyneb. Trafodir yn yr Adran hon, fodd bynnag, adborth wedi'i awtomeiddio, felly pa rai o'r pedwar math a argymhellwyd gan Lyster a Ranta sy'n addas mewn amgylchfyd e-ddysgu? Yn ogystal, roedd y tair ffynhonnell (Ellis *et al.* 2006; Lyster a Ranta 1997; Robinson *et al.* 1985) yn ymdrin ag enghreifftiau o adborth ar allbwn cyfathrebol dysgwyr, naill ai ar lafar neu'n ysgrifenedig ar y cyfrifiadur. Sut y gellir cymhwyso'r canlyniadau at gyd-destun *e-nant*, felly, lle nad oes siarad nac ysgrifennu penagored, a lle y rhoddir adborth ar atebion dysgwyr i gwestiynau aml-ddewis ac ymarferion llenwi bylchau? Pwynt arall yw bod y ffynonellau yn canolbwyntio ar wallau gramadegol, ond mae'n rhaid ystyried hefyd adborth/cywiro sy'n canolbwyntio ar ystyr (egwyddor 3.ix).

Gan fod *e-nant* yn dibynnu ar *Moodle* i farcio atebion a rhoi adborth arnynt (o'i gymharu â mewnbwn dynol i'r broses adborth), nid yw'r holl fathau o adborth cywirol ar gael inni ddewis o'u plith. Mae *e-nant*, ar y cyfan, yn dibynnu ar

adborth meta-ieithyddol i arwain dysgwyr at ddarganfod yr ateb cywir ar ôl rhoi un anghywir. Ni roddir yr atebion cywir oni bai bod y dysgwr yn dewis gweld yr ateb, drwy glicio ar hyperddolen. Mae hyn yn caniatáu i'r dysgwr reoli ei ddysgu, gan fod cyfle iddo ail-gynnig ar y cwisiau gymaint ag y dymuna. Unwaith bod dysgwr wedi darganfod gwall, fe'i anogir a'i cynorthwyr, drwy sgaffaldwaith, i addasu ei ateb cyn ail-gynnig. Mae hyn yr un mor wir am atebion sy'n canolbwyntio ar ystyr ag y mae am atebion gramadegol. Rhoddir adborth sy'n helpu dysgwyr i ddarganfod yr atebion cywir cyn ail-gynnig ar gwestiynau sy'n profi dealltwriaeth – e.e. awgrymir bod dysgwyr yn manteisio ar y sgrïptiau ysgrifenedig wrth ymgymryd â thasgau gwrando a deall.

Yr egwyddorion olaf i'w trafod o dan 'cywiro ac adborth wedi'u hawtomeiddio' yw 'adborth ffurfiannol' (egwyddor 9.iii) ac 'adborth crynodol' (egwyddor 9.iv). Ni thrafoda Leakey (2011) y rhain mewn cymhariaeth â'i gilydd, ac nid oes llawer i'w drafod o ran *e-nant* ychwaith. Yn syml, adborth ffurfiannol yn unig a geir yng nghwrs *e-nant*. Ar ddechrau'r prosiect, ystyriwyd creu gweithgareddau a fyddai'n cael eu hasesu er mwyn i'r dysgwyr allu ennill credydau ond, ychydig wedi hynny, daeth system achredu Cymraeg i Oedolion i ben, ac nid yw system newydd wedi'i weithredu hyd yma. Oherwydd hyn, ni chrëwyd tasgau asesu ar-lein, ac felly ni dderbynia dysgwyr *e-nant* adborth crynodol fel rhan o'u dysgu ar-lein. Bwriad *e-nant*, fodd bynnag, oedd paratoi dysgwyr ar gyfer sefyll arholiad Mynediad CBAC, felly mae ganddynt gyfle i ymgymryd ag asesu crynodol, pe dymunant.

Cywiro ac adborth gan diwtor/gymar: egwyddorion 10.ix-10.x

Ar hyn o bryd, nid oes modd i *e-nant* ddarparu adborth gan gymheiriaid (egwyddor 10.ix) a/neu diwtoriaid (egwyddor 10.x). Byddai'n bendant yn syniad da ymchwilio i'r posibilïadau ar gyfer hyn, yn y dyfodol.

Monitro gweithgarwch a chynnydd dysgwyr: egwyddorion 9.v-9.x

Delia gweddill yr egwyddorion o dan maen prawf 9 â ffyrdd o gadw trac ar weithgarwch dysgwyr. Dangoswyd eisoes (Ffigur 78) system cofnodi cynnydd, a sefydlwyd fel bod dysgwyr yn gallu rheoli eu llwybrau dysgu eu hunain. Mae'r wybodaeth hon hefyd ar gael i diwtoriaid, a all weld pa flychau sydd wedi'u ticio i ddangos bod gweithgaredd wedi'i gwblhau. Mae platfform *Moodle* hefyd yn cynnig posibilïadau eraill ar gyfer tracio a monitro gweithgarwch, ond cyn eu

trafod, byddai'n ddefnyddiol egluro'r gwahaniaeth rhwng monitro gweithgarwch dysgwyr (egwyddor 9.v) a'i dracio (egwyddor 9.vi).

Wrth iddo werthuso platfformau digidol, gofynna Leakey (2011, t. 137):

Can the teacher monitor student screens from the teacher console, take control of a student's keyboard and/or mouse, and intervene to provide discrete individual or group feedback?

Ymddengys fod y cwestiynau hyn wedi'u hysbrydoli gan rai o ddangosyddion perfformiad *Melissi* (2005, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t. 87), sef:

- Viewing of student's desktop and remote control of student's mouse and keyboard
- Teacher can speak individually or collectively to the students through their headphones

Gwelir enghraifft arall o fonitro yn y dangosydd 'Teacher can monitor the student's recordings – during and after' (Melissi 2005, dyfynnwyd yn Leakey 2011, t. 87). Yma, gall monitro ddigwydd *ar ôl* i ddysgwr gwblhau gweithgaredd ond, ar y cyfan, rhoddir yr argraff bod monitro yn rhywbeth y mae tiwtor yn ei wneud *wrth* i ddysgwr weithio. Er enghraifft, esbonia Leakey (2011, t. 142) fod Amgylcheddau Dysgu Rhithiol (ADRh) yn hwyluso 'monitoring of amount of time spent on task' ac, yn nes ymlaen, wrth ddisgrifio ffwythiannaeth pecyn meddalwedd, noda Leakey (2011, t. 179): 'The tracking includes a record of time spent on a given activity'. Er bod modd monitro a thracio'r un wybodaeth (yr amser a dreuliwyd ar weithgaredd, yn yr achos hwn), mae'r ffaith bod tracio yn ymwneud â 'chofnod' yn awgrymu ei fod yn digwydd *ar ôl* gweithgaredd, tra bod monitro yn digwydd ar yr un pryd â gweithgaredd.

Nid yw'n amlwg ai dyna'r gwahaniaeth a wêl Leakey (2011) rhwng y ddau. Mae'r rhan fwyaf o'i enghreifftiau o fonitro yn cyfeirio at fonitro gweithgarwch mewn labordai digidol, lle y mae yn bendant modd i diwtor edrych ar weithgarwch sydd ar y gweill. Fodd bynnag, o ran monitro drwy blatfformau eraill, megis ADRh, defnyddir 'tracio' a 'monitro' yn gyfystyr. Er enghraifft, wrth ddisgrifio adborth dysgwyr ar raglen e-ddysgu, noda Leakey (2011, t. 183, ychwanegwyd y pwyslais):

As regards the *tracking feature* there was a certain ambivalence typified by [student] CN, who saw both sides of knowing that there was a tutor able to *monitor* use: 'A possible weakness... was the fact that it was *monitored* exactly how much you used it and you felt under pressure to use it for a certain amount every week...'

Gellid dadlau, felly, nad oes gwahaniaeth rhwng monitro a thracio, ond gan eu bod yn ffurfio egwyddorion ar wahân ar restr Leakey, penderfynwyd

gwahaniaethu rhyngddynt, gan dybio bod monitro'n sincronaidd a bod tracio'n ansynronaidd. Gellid ymestyn ar hyn a thybio mai gweithgaredd tiwtor yw monitro a bod tracio'n rhywbeth y gall tiwtor neu ddysgwr ei wneud, wrth edrych yn ôl ar weithgarwch blaenorol.

Gan hynny, ni fydd monitro yn berthnasol i *e-nant*, oherwydd nid yw cyfyngiadau staffio yn caniatáu i diwtor wirio gweithgarwch y dysgwyr. Yr hyn sy'n bwysig yn achos *e-nant* yw mynediad y dysgwyr i'w cofnodion eu hunain, fel eu bod yn gallu mesur eu cynnydd a gosod nodau personol. Yn ogystal â'r blychau ticio ar gyfer cofnodi pa weithgareddau sydd wedi'u cwblhau, mae *e-nant* yn gadael i ddysgwyr dracio eu cynnydd o ran y graddau y maent wedi'u derbyn. Gyda *Moodle*, mae'n bosibl cuddio'r 'Gradebook' rhag y dysgwyr, ond penderfynwyd ei bod yn hanfodol caniatáu iddynt weld eu graddau, fel rhan o'r ymdrechion i annog hunan-reolaeth (gweler Adran 5.1.3.3). Erbyn hyn, mae *Moodle*³⁶ yn darparu ffordd arall o dracio cynnydd dysgwyr, sef drwy fathodynau. Dyma ffordd hwyl o wobrwyo dysgwyr ar ôl iddynt gwblhau gweithgareddau neu gyrraedd cerrig milltir penodol.

5.2.2.6. DIGC cydweithredol: 'Collaborative CALL' Leakey (2011)

Methiant *e-nant* i ddarparu unrhyw gyfleoedd i ddefnyddio'r Gymraeg yn gydweithredol yw un o'i brif ddiffygion. Mae'n ganlyniad i gyd-destun arbennig y prosiect: fel cwmni bach/canolig, nid yw Nant Gwrtheyrn yn addysgu niferoedd mawr o ddysgwyr a, gyda dysgu o bell lle y mae pob unigolyn yn dewis ei amserlen ei hun, byddai'n anodd trefnu cyd-weithio. Fodd bynnag, y gobaith yw y bydd y ffaith bod cyrsiau Mynediad Nant Gwrtheyrn erbyn hyn yn cynnwys elfen e-ddysgu yn denu dysgwyr ychwanegol a chynyddu incwm i Nant Gwrtheyrn. Os felly, mae'n bosibl y bydd modd buddsoddi rhagor o arian yn *e-nant* yn y dyfodol, a dechrau cynyddu'r ddarpariaeth fwy byth.

³⁶ Fersiwn 2.5 ymlaen.

6. GWERTHUSIAD

6.1. Gwerthusiad: 'Evaluation' Richards (2001)

Datblygwyd *e-nant* yn unol â'r egwyddorion a drafodwyd ym Mhennod 5 ac fe'i lansiodd yn Nant Gwrtheyrn ym Mawrth 2015. Oherwydd bod *e-nant* yn dal i fod mor newydd, a chan nad yw'n orfodol dilyn yr elfen ar-lein hon ar hyn o bryd, nid yw llawer o ddysgwyr wedi dechrau defnyddio'r e-adnoddau eto. Nid yw'n bosibl, felly, ymgymryd â gwerthusiad llawn o *e-nant* eto. Fodd bynnag, wrth gynllunio a pharatoi'r cwricwlwm, myfyriwyd yn gyson ar bob penderfyniad, felly gellid dadlau bod holl elfennau'r cwrs wedi cael eu gwerthuso hyd yn oed cyn iddynt gael eu rhoi ar waith. Yn y Bennod hon, trafodir prif ganlyniadau'r 'dadansoddiad adfyfyriol' (Richards 2001, t. 286) hwn, ond awgrymir hefyd nifer o syniadau ar gyfer gwerthusiad cynhwysfawr y gellid ei gwblhau yn y dyfodol, er mwyn ateb cwestiynau megis 'a yw'r cwricwlwm yn cyflawni ei nodau?' ac 'a yw'r rhai a effeithir gan y cwricwlwm... yn fodlon arno?' (Richards 2001, t. 286). Credaf fod hyn yn rhan allweddol o'm gwaith fel bo arweiniad a dilyniant yn cael eu cynnig i eraill a fydd yn ymwneud â'r broses o atgyfnerthu elfennau sylfaenol *e-nant* yn y dyfodol.

6.1.1. GWERTHUSO'R GWAITH PARATOADOL

Dadansoddiad anghenion: adnabuwyd bwlch rhwng darpariaeth Nant Gwrtheyrn a gofynion CBAC cyn i brosiect *e-nant* ddechrau, a chadarnhawyd y bwlch hwn wrth ymgymryd â dadansoddiad anghenion. Ail-strwythurwyd cyrsiau Mynediad Nant Gwrtheyrn i leihau'r bwlch hwn, a chrëwyd rhestr o'r anghenion y byddai'n rhaid i *e-nant* gwrdd â nhw er mwyn cau'r bwlch yn gyfan gwbl. Pe bai maes CiO yn newid y disgwyliadau ar gyfer dysgwyr lefel Mynediad, fodd bynnag, mae'n bosibl y gallai hyn ddileu'r holl sail i *e-nant*. Yn ffodus, drwy holiaduron a lenwyd gan 217 o ddysgwyr Nant Gwrtheyrn, cadarnhawyd bod y dysgwyr hefyd yn meddwl y byddai'n fuddiol ychwanegu elfen e-ddysgu at gyrsiau preswyl Nant Gwrtheyrn, ac felly nid ymarferwyr y maes oedd yr unig bartion a oedd yn gweld pwrpas i ddatblygiad *e-nant*. Llwyddodd y dadansoddiad anghenion i ddarparu cyfiawnhad am yr holl brosiect, felly.

Dadansoddiad sefyllfaoedd: roedd dadansoddi sefyllfa *e-nant* yn gam allweddol, oherwydd iddo arwain at ddealltwriaeth ddofn o'r posibilïadau a'r cyfyngiadau. Er enghraifft, roedd y sefyllfa'n cynnig hyblygrwydd o ran ymagweddau dysgu/

addysgu, ond adnabuwyd rhwystrau i ddefnydd rhai dulliau/technegau oherwydd diffyg adnoddau dynol. Caniataodd y dadansoddiad sefyllfaoedd imi ddod i adnabod y gynulleidfa darged ond, wrth imi adfyfyrio ar y cwestiynau a ofynnwyd yn yr holiadur, cydnabyddaf y byddai ychwanegu cwestiynau megis ynghylch hoff arddulliau dysgu ac unrhyw anabledau/anawsterau dysgu wedi bod yn fuddiol ar gyfer y gwaith ymarferol. Fy ngwerthusiad i o'r agwedd hon, felly, yw bod dadansoddi'r sefyllfa yn un o'r camau mwyaf hanfodol i sicrhau bod penderfyniadau call yn cael eu gwneud wrth ddatblygu'r deunyddiau yn nes ymlaen. Ymgwymerwyd â dadansoddiad eithaf trylwyr ar gyfer *e-nant*, ond ni lwyddwyd i gasglu'r holl wybodaeth a fyddai wedi bod yn ddefnyddiol.

Cynllunio nodau a deilliannau dysgu: dewiswyd amcanion dysgu ar sail *Manyleb* CBAC ac fe'u rhannwyd rhwng yr unedau gwahanol sy'n ffurfio *e-nant*. Fodd bynnag, fel mae Richards (2001, t. 128) yn esbonio, 'Objectives may be suitable for describing the mastery of skills, but less suited to such things as critical thinking, literary appreciation, or negotiation of meaning'. Nid yw prosiect *e-nant* wedi amlygu'r darpar ddeilliannau nad ydynt yn ieithyddol, megis meithrin hyder y dysgwyr gyda thechnoleg, a datblygu gallu'r dysgwyr i reoli eu dysgu eu hunain. Mae'r elfennau hyn yn rhan o *e-nant* ond ni fynegir hyn yn echblyg unrhyw le. Mae hyn yn bendant yn rhywbeth y gellid gwella arno, wrth i'r cwrs aeddfedu dros amser. Efallai y gellid archwilio'r deilliannau y mae defnyddwyr *e-nant* yn teimlo sy'n rhan o'r holl brofiad e-ddysgu, yn ogystal â nodi'n ffurfiol ar dudalen flaen *e-nant* yr holl ddeilliannau y mae *e-nant* yn gobeithio arwain atynt?

Cynllunio cyrsiau a dylunio meysydd llafur: dewiswyd cynnwys y dysgu ar sail *Manyleb* Mynediad CBAC, ac roedd manteision ac anfanteision i hyn. Ar yr un llaw, nid oedd yn rhaid dewis pa elfennau ieithyddol sy'n addas ar lefel Mynediad, gan fod hyn eisoes wedi'i benderfynu gan CBAC. Ar y llaw arall, roedd cymaint o eitemau ieithyddol i'w cynnwys (e.e. mae dros 600 o eitemau yn y rhestr eirfa), fel na chaniatawyd llawer o hyblygrwydd. Er enghraifft, ar un adeg, roeddwn yn ystyried seilio pob darn darllen ar straeon am Nant Gwrtheyrn, megis hanes y Brenin Gwrtheyrn, a stori Luned Bengoch, merch a oedd yn byw yn Nant Gwrtheyrn. Fodd bynnag, byddai hi wedi bod yn anodd iawn ymgorffori'r eitemau geirfaol argymelledig yn y testunau: sut mae cyflwyno geirfa megis 'teledu', 'swyddfa', 'canolfan siopa' a 'hufen iâ' wrth drafod cymeriadau o ganrifoedd yn ôl? Efallai bod dylunio cwricwlwm tuag yn ôl yn gallu amharu ar greadigrwydd, ond mae Nant Gwrtheyrn yn rhan o CiO ac,

er mwyn creu cysondeb rhwng cyrsiau CiO gan ddarparwyr gwahanol, mae'n rhaid i'r darparwyr gyflwyno'r un cynnwys â'i gilydd, fel bod modd i ddysgwyr drosglwyddo o gwrs gydag un darparwr i gwrs gyda darparwr arall. Rwyf yn fodlon ar y cynnwys a ddewiswyd, felly: mae'n cyfrannu at gysondeb yn y maes a bydd yn helpu cyflawni un o brif nodau'r prosiect, sef paratoi dysgwyr ar gyfer arholiad Mynediad CBAC.

At ei gilydd, mae fy nadansoddiad adfyfyriol o'r camau a gymerwyd a'r penderfyniadau a wnaed wedi dangos yn glir pa mor ddefnyddiol yr oedd fframwaith Richards (2001) imi fel awdures ddi-brofiad. Fe'm helpodd i ystyried y ffactorau a allai effeithio ar ddatblygiad yr e-ddeunyddiau eu hunain. Teimlaf fod llyfr Richards (2001) yn gynhwysfawr iawn a, thrwy ddilyn ei fframwaith, fe'm galluogwyd i ymgymryd â gwaith paratoadol eithaf trwyadl. Yn yr Adran nesaf, symudaf ymlaen i werthuso cyfraniad fframwaith Leakey (2011) at brosiect *e-nant*.

6.1.2. GWERTHUSO DATBLYGIAD Y DEUNYDDIAU DYSGU (DARPARU AR GYFER ADDYSGU EFFEITHIOL + RÔL A DYLUNIAD DEUNYDDIAU ADDYSGU)

Er imi ddefnyddio fframwaith Leakey (2011) fel rhestr wirio ar gyfer datblygu deunyddiau e-ddysgu, pwrpas gwreiddiol y fframwaith oedd hwyluso *gwerthuso* DIGC. Is-deitl llyfr Leakey (2011) yw *An Integrated Approach to Effectiveness Research in CALL*, a'r bwriad yw y bydd ymarferwyr ym maes addysgu ieithoedd yn ymgymryd ag asesu effeithiolrwydd deunyddiau DIGC. Dim ond un agwedd o waith Leakey yw'r fframwaith hwn, fodd bynnag: mae e hefyd yn manylu ar werthuso empeiraidd. Esbonia Leakey (2011, t. 73):

There are essentially two routes through the evaluative process...: a judgmental appraisal of the twelve CALL enhancement criteria in a given unit of CALL teaching, and the empirical (qualitative and quantitative) evaluation of that unit.

Offer ar gyfer y llwybr gyntaf yw fframwaith Leakey, ac awgrymir mai dyma ble y dylid dechrau unrhyw werthusiad (Leakey 2011, t. 74). Yn ddelfrydol, byddai ymchwilydd wedyn yn symud ymlaen i ddilyn yr ail lwybr (Leakey 2011, t. 74) a, pe bai cyfle i ymgymryd â gwerthusiad llawn o *e-nant* yn y dyfodol, byddai awgrymiadau Leakey o'r mathau o ddata y dylid eu casglu, a sut i fynd ati, yn adnodd defnyddiol iawn i arwain y gwaith pellach hwn.

Yn y cyfamser, gellir gwerthuso *e-nant* yn feirniadol drwy ddefnyddio fframwaith Leakey. Anogir defnyddwyr y fframwaith i roi sgôr ar gyfer pob elfen, yn ogystal ag ysgrifennu nodiadau i gyfiawnhau'r dyfarniad. Deuddeg tabl sy'n ffurfio'r fframwaith – un ar gyfer pob maen prawf. Llenwyd y tabl cyntaf, er mwyn enghreifftio'r gyfundrefn.

Dechreuau'r tabl gan ofyn 'Which of the 3 Ps?' – sef 'platforms', 'programs' a 'pedagogy' – a gaiff eu hystyried. Yn achos *e-nant*, gwerthusir y cyfuniad o'r tri – effaith gyfunol y bedagogeg, *Moodle* a'r adnoddau unigol. Cyfeiria 'Phase of cycle' naill ai at gylch Cyflwyno-Ymarfer-Cynhyrchu (CYC) neu at gylch 'Pre-task-Task-Language' (Leakey 2011, t. 252). Yn achos *e-nant*, nid yw'r tri chyfnod yn bresennol, gan nad oes tasgau na gweithgareddau cynhyrchiol, mewn gwirionedd. (Dylid cofio, wrth gwrs, nad yw *e-nant* yn ceisio darparu popeth, oherwydd bod y dysgwyr eisoes wedi elwa o brofiadau dysgu wyneb-yn-wyneb yn Nant Gwrtheyrn. Cwrs cyfunol sydd wedi'i greu, drwy gynnig *e-nant* i ategu'r ddarpariaeth breswyl.) Yn *e-nant*, mae strwythur y dysgu/addysgu (e.e. cyflwyno ffurfiau'r iaith mewn cyd-destun ac yna eu hymarfer) yn fwy tebyg i wers CYC nag i wers sy'n seiliedig ar dasgau, felly ticiwyd cyfnodau 1 a 2 i ddangos mai dyna'r cyfnodau i'w gwerthuso (gweler Ffigur 93).

MFE2 – Discrete principle quality control:						
Tick P being studied		PPP descriptor	Aims and objectives of			
Which of the 3 Ps?	✓	Platform (hardware/ software solution; VLE?; brand name?):				
	✓	Program (commercial/ in-house; networked or online?):				
	✓	Pedagogy (language learning theory; method used?):				
Discrete principle evaluative sub-descriptors for criterion 1: Language learning potential			Phase of cycle			Element present?
			Phase 1	Phase 2	Phase 3	Yes/No
Qualitative/judgmental data gathering	Focus on form ('salient L2 input, explicitly flagged' Doughty (1991, in Chapelle 2001))					
	• Highlighting of specific grammatical items		✓	✓		Y
	• Links to explanations of grammatical structures		✓	✓		Y
	• Highlighting/repetition of specific lexical items		✓	✓		Y
	• Links to meaning via word lists or images		✓	✓		Y
	• Encouragement to discover own errors		✓	✓		Y
	Modified interaction					
	• built-in opportunities for interruption of a reading, listening or viewing task to allow for interactive sequences and help options		✓	✓		Y
	Modified output					
	• improved student discovery strategies through formative error-correction and feedback		✓	✓		Y
	• encouragement to use modified TL forms after corrective feedback		✓	✓		Y
	• meaningful practice of structural items		✓	✓		Y
Totals						

Ffigur 93: Gwerthuso e-nant: Maen prawf 1 – 'Potensial dysgu iaith'

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt.254-255) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Criterion 1: Language learning potential			
CALL evaluation		Time horizon (cross-sectional; longitudinal; time-series)?	
Degree (0-3)	How well done? (0-5)	Description of element	Notes on evidence Gweler Adrannau 5.2.2.1 a 5.2.2.6
0 = not at all 1 = minimally 2 = somewhat 3 = fully CJ = cannot judge	0 = poorly 1 = minimally 3 = to a great extent 5 = excellently CJ = cannot judge		
3	5	Aroleuir eitemau gramadegol targed yn y sgriptiau	
1	1	Archwilir cysyniadau gramadegol yn lle creu dolenni at esboniadau	
2	4	Aroleuir eirfa darged yn y sgriptiau; Ailadroddir rhai eitemau sawl gwaith	
2	3	Dolenni at yr egluriadur; Delweddu	
3	4	Ni roddir atebion cyn i'r dysgwr ofyn amdanynt	
2	5	Sgript opsiynol; Egluriadur; Cyfieithiadau cyd-destunol	
1	2	Ar gyfer rhai cwestiynau, rhoddir adborth meta-ieithyddol i arwain y dysgwr at ddarganfod ei wallau	
2	2	Anogir y dysgwr i all-gynnig ar gwisiau	
2	3	*	
18	29	Grand total:	Final % grade:

Table 9.3 MFE2 quality control.

Evaluation of CALL enhancement criterion 1: Language learning potential.

* Cyd-destunolir eitemau gramadegol mewn darnau gwrandod/darllen; Tynnir sylw at ystyr cyn ffurf; Ffafir ymarferion gydag ystyr clir

Roedd hi'n anodd dewis sgôr ar gyfer pob elfen (presenoldeb yr elfen, 0-3; pa mor dda yw'r elfen, 0-5) oherwydd os nad ydych chi erioed wedi gweld deunyddiau perffaith sy'n ennill 5/5 bob tro, sut gallwch chi wybod pa mor dda yw eich deunyddiau eich hun? Ond mae'r rhifau'n dda o ran tynnu sylw at y prif gryfderau a gwendidau. Ar gyfer gweddill y meini prawf, rhestrir y cryfderau/gwendidau hyn isod. Gweler yr Adrannau perthnasol ym Mhennod 5 ar gyfer trafodaeth o'r rhain.

<u>Maen prawf</u>	<u>Prif gryfderau</u>	<u>Prif wendidau</u>
Addasrwydd i'r dysgwyr	Darparu sgaffaldwaith	Diffyg sylw at anghenion arbennig
Ffocws ar ystyr	Annog sylw at ystyr cyn i sylw'r dysgwr droi at ffurf	Cyfyngiadau o ran y mathau o weithgareddau a'r sgiliau sy'n cael eu hymarfer, oherwydd nad oes modd creu gweithgareddau i'w marcio gan eraill
Dilysrwydd	Meithrin y sgiliau gwrando a darllen y bydd angen i'r dysgwr eu defnyddio yn y byd go iawn	Nid oes cyfle i gyd-weithio ag eraill i ymarfer sgiliau cynhyrchiol
Traweffaith gadarnhaol	Rhoi adborth cadarnhaol ac adeiladol	Anhawster defnyddio rhai adnoddau ar ddyfeisiau sgrîn gyffwrdd
Sgiliau iaith a chyfuno sgiliau	Darparu gweithgareddau darllen a gwrando a chyfuno'r ddau	Prinder o sylw at ddatblygu gallu'r dysgwr i brosesu o'r pen i'r gwaelod ac o'r gwaelod i fyny
Rheolaeth dysgwyr	Caniatáu hyblygrwydd o ran llwybr a chyflymdra'r dysgu, a.y.b.	Diffyg cyfle i ddewis rhyngweithio ag eraill
Cywiro gwallau ac adborth	Dyma un o brif gryfderau <i>e-nant</i> , sy'n darparu adborth gwahanol gan ddibynnu ar farciau/wallau i annog dysgwyr i ddarganfod yr ateb cywir. Hefyd, mae gan y dysgwyr fynediad i'w marciau i gyd, er mwyn gwirio'u cynnydd a gosod nodau personol	
DIGC cydweithredol	Dyma un o brif ddiffygion <i>e-nant</i> , ond mae'n ganlyniad i gyd-destun arbennig y prosiect: fel cwmni bach/canolig, nid yw Nant Gwrtheyrn yn addysgu niferoedd mawr o ddysgwyr a,	

gyda dysgu o bell lle y mae pob unigolyn yn dewis ei amserlen ei hun, byddai'n anodd trefnu cyd-weithio

Mae'r prif bethau y gellid eu gwella – os bydd cyfle yn y dyfodol i adeiladu ar elfennau cyfredol *e-nant* – yn ymwneud â rhyngweithio ag eraill. Mae gallu technoleg i greu cysylltiadau rhwng pobl ar draws y byd yn un o'r datblygiadau diweddar mwyaf pwysig ar gyfer dysgu ieithoedd ac, os yn bosibl, dylid manteisio i'r eithaf ar hyn.

Wrth drafod manteisio ar bosibiliadau, dylid sôn am y cyfleoedd y mae *Moodle* yn eu darparu ar gyfer gwerthuso cyrsiau ar y platfform hwnnw. Er enghraifft, gellid defnyddio adroddiadau *Moodle* i ddangos gweithgarwch dysgwyr (e.e. yr adnoddau a gyrchwyd, dewisiadau ynglŷn â threfn, atebion penodol a roddwyd yn y cwisiau, a.y.b.). Dyma blatfform sy'n gwbl barod ar gyfer ymchwil ar brofiadau dysgwyr gyda'r e-adnoddau. Gallai hyn gyfoethogi unrhyw werthusiad mwy cynhwysfawr o *e-nant*.

Yn ogystal â gwerthuso'r deunyddiau a grëwyd, dylid gwerthuso'r fframwaith a ddefnyddiwyd fel sail i'r deunyddiau hyn. Yn syth ar ôl imi ddewis defnyddio fframwaith gwerthuso i ysbrydoli datblygu deunyddiau newydd, a dewis mai fframwaith Leakey (2011) a fyddai'r ffynhonnell, cadarnhawyd bod y penderfyniad hwn yn un call. Gwelwyd bod Leakey ei hun (2011, t. 88) yn cyffelybu egwyddorion datblygu ac egwyddorion gwerthuso:

[Courseware] design reference points... lend themselves easily to the role of evaluative criteria, as Alderman... stated 'what is a goal for a developer is often a question for an evaluator' (1978: 29).

Cyfiawnhawyd y penderfyniad i ddefnyddio fframwaith gwerthuso, felly, ond mae'n rhaid gwerthuso'r fframwaith a ddewiswyd, hefyd. I ba raddau y mae'r fframwaith penodol hwn wedi llwyddo i gyflawni'r rôl a roddwyd iddo, sef gweithredu fel rhestr wirio ar gyfer datblygu deunyddiau DIGC?

Fel a nodwyd gan sawl adolygwr, rhai misoedd ar ôl i lyfr Leakey (2011) gael ei gyhoeddi, mae'r egwyddorion yn bendant yn ymddangos yn gynhwysfawr iawn. Fodd bynnag, nid yw'r fframwaith bob tro yn hawdd ei drin, oherwydd yr angen i ddatgyfrinio ystyr rhai o'r egwyddorion drwy ddarllen nifer o ffynonellau eilaidd. Wedi dweud hynny, roedd cyhoeddiad y llyfr yn amserol iawn ar gyfer prosiect *e-nant*. Roeddwn wedi methu â darganfod fframwaith addas arall, ac roedd fframwaith Leakey (2011) yn cynnig rhestrau manwl o syniadau a oedd

yn edrych yn berthnasol ac yn ddefnyddiol yn syth. Er gwaethaf yr ymdrech angenrheidiol ar gyfer dehongli ac ystyried yr egwyddorion i gyd, roedd dewis fframwaith Leakey (2011) – ynghyd a dewis fframwaith Richards (2001) – yn allweddol i'm llwyddiant i gynhyrchu deunyddiau a chanddynt sawl nodwedd gadarnhaol, yn enwedig wrth gofio mai nofyddes lwyr oeddwn i wrth ddechrau. Amser (a gwerthusiadau pellach) a ddengys a fydd defnyddwyr *e-nant* hefyd yn cytuno bod yr elfen e-ddysgu newydd sbon hon yn adnodd buddiol, ond mawr obeithio y bydd eu hymateb yn un gadarnhaol, a bod *e-nant* yn eu helpu ar eu taith i fod yn siaradwyr newydd y Gymraeg.

7. CASGLIADAU A GWAITH PELLACH

Mae'r datblygiad diweddar iawn ym maes Cymraeg i Oedolion, sef sefydlu'r Ganolfan Dysgu Cymraeg Genedlaethol, yn creu cyd-destun newydd i'r traethawd hwn. Mae'n siŵr y bydd y Ganolfan yn ffurfio gweledigaeth ar gyfer Cymraeg i Oedolion dros y blynyddoedd i ddod, ac un o'r pethau y bydd y Ganolfan yn debygol o ystyried yw rôl e-ddysgu yn y maes. Faint y bydd y Ganolfan yn dymuno buddsoddi mewn swyddi ac adnoddau dysgu electronig? Un o'r prif gasgliadau i ddod allan o'r traethawd hwn yw pwysigrwydd buddsoddi mewn, er enghraifft, e-fentora, i fanteisio ar y cyfleoedd y mae datblygiadau technolegol diweddar yn eu cynnig ar gyfer dysgu cydweithredol. Gall y traethawd doethurol hwn, felly, wneud cyfraniad pwysig unigryw o ran hysbysu ymarferwyr yn y maes am ymarfer da. Mae'r traethawd hwn hefyd yn cyfrannu syniadau ar gyfer ymagwedd egwyddorol tuag at yr her o ddatblygu deunyddiau e-ddysgu sy'n integreiddio ymchwil ac ymarfer.

Y dasg wreiddiol, ar ddechrau prosiect *e-nant* oedd:

- (1) cynhyrchu cyfres o adnoddau e-ddysgu ar sail ymchwil, i adeiladu ar gyrsiau lefel Mynediad Nant Gwrtheyrn; a
- (2) ysgrifennu traethawd ymchwil mewn maes cysylltiedig â'r dasg ymarferol.

Cyflawnwyd dwy elfen y dasg wreiddiol ond, wrth ymgymryd â hyn, cynhyrchwyd rhagor na'r ddau ddeiliant disgwylidig:

- Ar sail fy ngwerthusiad o ddarpariaeth wreiddiol Nant Gwrtheyrn, mae'r gwaith wedi ysgogi datblygiad fersiynau newydd o gyrsiau Mynediad 1 a Mynediad 2, fel bod y cynnwys, erbyn hyn, yn adlewyrchu'n well gofynion CBAC ac yn paratoi dysgwyr yn well at yr arholiad, hyd yn oed y rhai na fyddant yn elwa o fewnbwn *e-nant* (e.e. y sawl a fynychodd gyrsiau Nant Gwrtheyrn rhwng 2012 a 2015 pan lansiwyd *e-nant*, a'r sawl ers hynny na fydd dysgwyr yn dewis dilyn *e-nant*).
- Drwy ymgymryd â'r ymchwil hon, rwyf wedi adnabod sawl ffynhonnell o ganllawiau dadlennol a all roi sylfaen i waith awduron deunyddiau newydd yn y dyfodol. Mae'r gwaith caib a rhaw wedi'i wneud drostynt. Dylai hyn eu helpu i adnabod nodweddion 'y technolegau sydd debycaf o ddwyn y ffrwyth mwyaf' (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 181).
- Rwyf wedi ennill dealltwriaeth fanwl o ddysgwyr nodweddiadol Nant Gwrtheyrn, a'm helpodd i wneud penderfyniadau ar gyfer *e-nant*; ond bydd

y canlyniadau hefyd yn ddefnyddiol ar gyfer astudiaethau cymharol – yn enwedig o ran agweddau tuag at 'gefnogaeth wedi ei seilio ar dechnoleg' (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 213).

- Cynhyrchwyd casgliad o dermau perthnasol i feysydd Caffael Ail Iaith a Dysgu Iaith drwy Gymorth Cyfrifiadur, gan gynnwys bathu termau newydd er mwyn galluogi trafodaeth o'r pwnc yn y Gymraeg.
- Ymgwymerwyd â thrafodaeth gynhwysfawr o fframwaith gwerthuso DIGC Leakey (2011), gan gynnwys egluro cysyniadau a'u henghreiffio. Dylai hyn allu hwyluso defnydd o'r un fframwaith gan eraill yn y dyfodol, ar gyfer gwerthuso a/neu ddatblygu adnoddau DIGC.
- Mae budd pumhlyg i ddatblygiad y gyfres o adnoddau e-ddysgu ar sail gweithdrefnau ac egwyddorion a drafodir ym meysydd Datblygu Deunyddiau a DIGC: (1) mae'n dylanwadu'n uniongyrchol ar daith ddysgu nifer o ddysgwyr Nant Gwrtheyrn o 2015 ymlaen; (2) mae'n effeithio ar Nant Gwrtheyrn ei hun – e.e. gobeithir bydd *e-nant* yn arwain at ragor o arian i Nant Gwrtheyrn, a bod modd denu dysgwyr newydd drwy farchnata'r dysgu cyfunol newydd; (3) mae *e-nant* yn darparu esiamplau go iawn o theori mewn ymarfer, i ysbrydoli awduron y dyfodol 'i ddatblygu eu talentau ymhellach' (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 51), gan seilio deunyddiau newydd (yn enwedig deunyddiau e-ddysgu) ar theori; (4) mae *e-nant* yn enghreifftio 'ymarfer da' (Mac Giolla Chríost *et al.* 2012, t. 182) a, drwy rannu hyn ag awduron deunyddiau e-ddysgu'r dyfodol, rhoir ffocws i'w talentau, 'amser, arian ac ymdrech'; (5) cynigir cyfleoedd ar gyfer arbrofion gyda dysgwyr: mae plattform *Moodle* yn faes profi delfrydol oherwydd ei fod yn darparu ffyrdd hawdd o dracio canlyniadau ac astudio gweithgarwch defnyddwyr (e.e. drwy logiau gweithgarwch).
- Cyfrannodd y prosiect at fy natblygiad proffesiynol a phersonol: er enghraifft, meithrin sgiliau dadansoddi deallusol a sgiliau ymarferol megis datblygu cyrsiau ac adnoddau dysgu, dysgu sut i oresgyn problemau technolegol, datblygu sgiliau cynllunio a chynnal ddeialog addysgiadol gyda sefydliad arloesol, Nant Gwrtheyrn, a dod i adnabod rhai o brif anghenion cwmni breifat mewn Ardal Cydgyfeirio sydd yn gwasanaethu marchnad ddaearyddol weddol eang yn y Deyrnas Unedig ac y tu hwnt, adeiladu gallu personol i ddilyn gyrfa ym maes Cymraeg i Oedolion a/neu e-ddysgu yn unol â chanllawiau a bwriad gwreiddiol cynllun KESS.

Fel y gwelir, mae'r prosiect eisoes wedi esgor ar sawl llwyddiant ond, wrth gwrs, gellid parhau i weithio ar y prosiect hwn, neu ei ddefnyddio fel sbardun ar

gyfer gwaith pellach tebyg. Cynigiwyd sawl awgrym ar gyfer gwaith pellach yn y traethawd, ond cam cyntaf amlwg byddai treialu *e-nant* ac ymgymryd â gwerthusiad llawn ohono a'i effeithiau ar y dysgwyr. Mae hi wedi bod yn bleser datblygu'r gyfres, a byddwn yn fodlon iawn cyfrannu at waith pellach o'r fath.

LLYFRYDDIAETH

Alderman, D. L. 1978. *Evaluation of the TICCIT computer-assisted instructional system in the Community College (final report volume 1)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Rhydychen: Oxford University Press.

Bachman, L. F. a Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice*. Rhydychen: Oxford University Press.

Blake, Robert J. 2011. Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, tt. 19-35.

Bradshaw, Coralyn a Hadfield, Jill. 2003. *Excellent! Pupils' Book 1*. Harlow: Longman.

Brake, Julie. 2000. Gwrando a Deall a Gwylio a Deall. Yn: Jones, Christine gol. *Cyflwyno'r Gymraeg: Llawlyfr i Diwtoriaid*. Llandysul: Gomer, tt. 87-100.

Brake, Phylip. 2000. Meithrin Sgiliau Ysgrifennu. Yn: Jones, Christine gol. *Cyflwyno'r Gymraeg: Llawlyfr i Diwtoriaid*. Llandysul: Gomer, tt. 101-121.

Byrd, Patricia gol. 1995. *Material Writer's Guide*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

CBAC [Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru]. 2011. *Manyleb: CBAC Tystysgrif Lefel Mynediad mewn Cymraeg Ail Iaith: Defnyddio'r Gymraeg* [Ar-Lein]. Caerdydd: CBAC. Ar gael ar: www.ybont.org/course/view.php?id=101 [Cyrchwyd: 2013-11-08].

CBAC [Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru]. d.d.-a. *Defnyddio'r Gymraeg: Mynediad 2016 – Llyfryn yr Ymgeisydd* [Ar-Lein]. Caerdydd: CBAC. Ar gael ar: www.cbac.co.uk/uploads/publications/Mynediad%202016.pdf?language_id=2 [Cyrchwyd: 2015-07-06].

CBAC [Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru]. d.d.-b. *Defnyddio'r Gymraeg: Uwch 2016 – Llyfryn yr Ymgeisydd* [Ar-Lein]. Caerdydd: CBAC. Ar gael ar: www.cbac.co.uk/uploads/publications/Uwch%202016.pdf?language_id=2s [Cyrchwyd: 2015-07-06].

Chapelle, Carol A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Caergrawnt: Cambridge University Press.

Chun, Dorothy M. 1994. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System* 22(1), tt. 17-31.

Clark, J. 1987. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Rhydychen: Oxford University Press.

Coffield, Frank, Moseley, David, Hall, Elaine ac Ecclestone, Kathryn. 2004. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review* [Ar-Lein]. Llundain: Learning and Skills Research Centre. Ar gael ar: <http://sxills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a..pdf> [Cyrchwyd: 2015-12-22].

- Crusan, Deborah. 2012. Adolygiad llyfr: Evaluating Computer-Assisted Language Learning, gan Jonathan Leakey. *Language Learning & Technology* 16(2), tt. 35-37.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Cunningsworth, Alan. 1995. *Choosing your coursebook*. Rhydychen: Heinemann.
- Cyngor Ewrop. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [Ar-Lein]. Caergrawnt: Cambridge University Press. Ar gael ar: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [Cyrchwyd: 2012-06-06].
- Davies, Emyr. 2000. Dulliau Dysgu a'r Dosbarth Iaith. Yn: Jones, Christine gol. *Cyflwyno'r Gymraeg: Llawlyfr i Diwtoriaid*. Llandysul: Gomer, tt. 11-26.
- Davies, Emyr. 2005. Developing Resources for Language Tutors – Ensuring positive washback. Yn: ALTE [Association of Language Testers in Europe] gol. *ALTE Conference 2005*. Caerdydd, 11 Tachwedd 2005. Ar gael ar: www.alte.org/further_info/cardiff/ed_1105.pdf [Cyrchwyd: 2012-01-23].
- de Andrés Martínez, Chelo. 2012. Adolygiad llyfr: Evaluating Computer-Assisted Language Learning, gan Jonathan Leakey. *ReCALL* 24(2), tt. 237-241.
- Dettori, Giuliana. 2012. Adolygiad llyfr: Evaluating Computer-Assisted Language Learning, gan Jonathan Leakey. *British Journal of Educational Technology* 43(1), t. 37.
- Doughty, Catherine. 1991. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13(4), tt. 143-469.
- Dudley-Evans, Tony a St. John, Maggie Jo. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Dunkel, Patricia. 1991. Research on the effectiveness of Computer-Assisted Instruction and Computer-Assisted Language-Learning. Yn: Dunkel, Patricia gol. *Computer-Assisted Language-Learning and testing: Research issues and practice*. New York: Newbury House, tt. 1-36.
- Duquette, Lise, Renié, Delphine a Laurier, Michel. 1998. The evaluation of vocabulary acquisition when learning French as a second language in a multimedia environment. *Computer Assisted Language Learning* 11(1), tt. 3-34.
- Edwards, D. Islwyn a Jones, Christine. 2000. Llenyddiaeth a'r Dosbarth Iaith. Yn: Jones, Christine gol. *Cyflwyno'r Gymraeg: Llawlyfr i Diwtoriaid*. Llandysul: Gomer, tt. 122-137.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Rhydychen: Oxford University Press.
- Ellis, Rod, Loewen, Shawn ac Erlam, Rosemary. 2006. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28(2), tt. 339-368.
- Garrett, Peter, Coupland, Nikolas a Williams, Angie. 2003. *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.

- Gass, Susan M. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Abingdon: Routledge.
- Gibbons, Pauline. 2006. *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Teachers, Students and Researchers*. Llundain: Continuum.
- Gibbons, Pauline. 2013. Scaffolding. Yn: Robinson, Peter gol. *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge, tt. 563-564.
- Fleming, Neil. 2001. *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch, NZ: Neil D. Fleming.
- Gottheim, Liliana. 2010. Composing Textbooks as a Non-expert. Yn: Tomlinson, Brian a Masuhara, Hitomi golygyddion. *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for best practice*. Llundain: Continuum, tt. 224-236.
- Grabe, William. 2004. Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, tt. 44-69.
- Graves, Kathleen. 1996. A framework of course development processes. Yn: Graves, Kathleen gol. *Teachers as Course Developers*. Caergrawnt: Cambridge University Press, tt. 12-38.
- Gruffudd, Heini a Morris, Steve. 2012. *Canolfannau Cymraeg a Rhwydweithiau Cymdeithasol Oedolion sy'n Dysgu'r Gymraeg: Ymdrechion i Wrthdroi Shifft Ieithyddol mewn Cymunedau cymharol ddi-Gymraeg* [Ar-Lein]. Abertawe: Academi Hywel Teifi. Ar gael ar: www.swansea.ac.uk/media/Adroddiad%20Llawn.pdf [Cyrchwyd: 2015-08-18].
- Guthrie, Elizabeth M. Leemann. 1983. Intake, communication and second-language teaching. *Studies in Language Learning* 4(2), tt. 33-53.
- Hadfield, Jill. 1999. *Beginners' Communication Games*. Harlow: Longman.
- Hadfield, Jill. 2003. *Intermediate Grammar Games: A collection of grammar games and activities for intermediate students of English*. Harlow: Pearson Education.
- Hadfield, Jill a Hadfield, Charles. 2000. *Oxford Basics: Simple Writing Activities*. Rhydychen: Oxford University Press.
- Harwood, N. gol. 2010. *Materials in ELT: Theory and Practice*. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Hinkel, Eli. 2006. Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly* 40(1), tt. 109-131.
- Hsu, Hsiu-Chen. 2012. Adolygiad llyfr: Evaluating Computer-Assisted Language Learning, gan Jonathan Leakey. *CALICO Journal* 29(3).
- Hubbard, P. 1987. Language teaching approaches, the evaluation of CALL software, and design implications. Yn: Smith, W. F. gol. *Modern media in foreign language education: Theory and implementation*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, tt. 227-252.
- Hubbard, Peter, Jones, Hywel, Thornton, Barbara a Wheeler, Rod. 1983. *A training course for TEFL*. Rhydychen: Oxford University Press.
- Hubbard, Phil. 2004. Some subject, treatment and data collection trends in current CALL research. *CALL & Research Methodologies: Proceedings of the Eleventh*

- International CALL Conference*. Prifysgol Antwerp, 5-7 Medi 2004. Ar gael ar: www.stanford.edu/~efs/call04 [Cyrchwyd: 2015-08-24].
- Hughes, Arthur. 2003. *Testing for language teachers*. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Jolly, David a Bolitho, Rod. 1998. A framework for materials writing. Yn: Tomlinson, Brian gol. *Materials development in language teaching*. Caergrawnt: Cambridge University Press, tt. 90-115.
- Jones, Christine gol. 2000. *Cyflwyno'r Gymraeg: Llawlyfr i Diwtoriaid*. Llandysul: Gomer.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Rhydychen: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Rhydychen: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2il arg. Rhydychen: Oxford University Press.
- Laufer, Batia. 2006. Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review* 63(1), tt. 149-166.
- Leakey, Jonathan. 2011. *Evaluating Computer-Assisted Language Learning: An Integrated Approach to Effectiveness Research in CALL*. Rhydychen: Peter Lang.
- Leow, Ronald P. 2013. Intake. Yn: Robinson, Peter gol. *The Routledge encyclopedia of Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge, tt. 327-329.
- Lin, Huifen a Chen, Tsuiping. 2007. Reading authentic EFL text using visualization and advance organizers in a multimedia learning environment. *Language Learning & Technology* [Ar-Lein] 11(3), tt. 83-106. Ar gael ar: <http://llt.msu.edu/vol11num3/linchen/default.html> [Cyrchwyd: 2015-07-17].
- Lyster, Roy a Ranta, Leila. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19(1), tt. 37-66.
- Llywodraeth Cymru. 2012. *Iaith fyw: iaith byw: Strategaeth y Gymraeg 2012-17* [Ar-Lein]. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar: <http://gov.wales/docs/dcells/publications/122902wls201217cy.pdf> [Cyrchwyd: 2012-05-14].
- Llywodraeth Cymru. 2013. *Codi golygon: adolygiad o Gymraeg i Oedolion. Adroddiad ac argymhellion Grŵp Adolygu Cymraeg i Oedolion* [Ar-Lein]. Bedwas: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar: [www.cynulliad.cymru/Ministerial%20Statements%20Documents/Report%20and%20Recommendations%20of%20the%20Welsh%20for%20Adults%20review%20group%20\(PDF,%20631KB\)-15072013-248168/dat20130715-e2-Cymraeg.pdf](http://www.cynulliad.cymru/Ministerial%20Statements%20Documents/Report%20and%20Recommendations%20of%20the%20Welsh%20for%20Adults%20review%20group%20(PDF,%20631KB)-15072013-248168/dat20130715-e2-Cymraeg.pdf) [Cyrchwyd: 2015-08-23].

Llywodraeth Cymru. 2014. *Gwneud y Pethau Bychain dros y Gymraeg* [Ar-Lein]. Ar gael ar: <http://gov.wales/topics/welshlanguage/promoting/pethau-bychain-do-the-little-things> [Cyrchwyd: 2015-08-08].

Llywodraeth Cynulliad Cymru. 2003. *Iaith Pawb Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwyeithog* [Ar-Lein]. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru. Ar gael ar: <http://gov.wales/depc/publications/welshlanguage/iaithpawb/iaithpawbw.pdf?lang=cy> [Cyrchwyd: 2012-01-23].

Llywodraeth Cynulliad Cymru. 2010. *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* [Ar-Lein]. Bedwas: Llywodraeth Cynulliad Cymru. Ar gael ar: <http://gov.wales/docs/dcells/publications/100420welshmediumstrategy.pdf> [Cyrchwyd: 2015-08-08].

Mac Giolla Chríost, Diarmait, Carlin, Patrick, Davies, Sioned, Fitzpatrick, Tess, Jones, Anys Pyrs, Heath-Davies, Rachel, Marshall, Jennifer, Morris, Steve, Price, Adrian, Vanderplank, Robert, Walter, Catherine a Wray, Alison. 2012. *Adnoddau, dulliau ac ymagweddau dysgu ac addysgu ym maes Cymraeg i Oedolion: astudiaeth ymchwil gynhwysfawr ac adolygiad beirniadol o'r ffordd ymlaen* [Ar-Lein]. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar: www.caerdydd.ac.uk/cymraeg/subsites/welshforadultsresearch/reports/index.html [Cyrchwyd: 2015-05-19].

Macaro, Ernesto, Vanderplank, Robert a Murphy, Victoria A. 2010. A Compendium of Key Concepts in Second Language Acquisition. Yn: Macaro, Ernesto gol. *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. Llundain: Continuum International Publishing Group, tt. 29-106.

MacIntyre, Peter D., Clément, Richard, Dörnyei, Zoltán a Noels, Kimberley A. 1998. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal* 82(iv), tt. 545-562.

Martinez, Ana M. a Sanz, Cristina. 2008. Instructors' and administrators' beliefs within a Spanish LSP program. Yn: Siskin, H. Jay gol. *From thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program*. Boston, MA: Thomson Heinle, tt. 67-91.

Masuhara, Hitomi a Tomlinson, Brian. 2010. Applications of the Research Results for Materials Development. Yn: Tomlinson, Brian a Masuhara, Hitomi golygyddion. *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*. Llundain: Continuum, tt. 410-424.

McGrath, Ian. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Caeredin: Edinburgh University Press.

Mehanna, Wassila Naamani. 2004. E-Pedagogy: The pedagogies of e-learning. *ALT-J, Research in Learning Technology* 12(3), tt. 279-293.

Melissi. 2005. *Melissi* [Ar-Lein]. Ar gael ar: www.melissi.co.uk [Cyrchwyd: 2007-12-31].

Meskill, Carla ac Anthony, Natasha. 2010. *Teaching Languages Online*. Bryste: Multilingual Matters.

Mohan, Bernard. 1992. Models of the role of the computer in second language development. Yn: Pennington, Martha C. a Stevens, Vance golygyddion. *Computers in Applied Linguistics: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, tt. 110-126.

Morris, P. 1994. *The Hong Kong school curriculum*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Morris, Steve a Meara, Paul. 2010. *Geirfa Graidd* [Ar-Lein]. Ar gael ar: www.swansea.ac.uk/cy/israddedig/academihywelteifi/ymchwil/cyhoeddiadauymchwil/geirfagraidd [Cyrchwyd: 2015-08-23].

Motteram, Gary. 2011. *Developing language-learning materials with technology*. Yn: Tomlinson, Brian gol. *Materials Development in Language Teaching*. 2il arg. Caergrawnt: Cambridge University Press, tt. 303-327.

Nant Gwrtheyrn. d.d. *Cyrsiau Cymraeg* [Ar-Lein]. Ar gael ar: www.nantgwrtheyrn.org/cyrsiaucymraeg [Cyrchwyd: 2015-08-04].

Nassaji, Hossein a Fotos, Sandra. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Abingdon: Routledge.

NeVill, Chon J. 2012. Adolygiad llyfr: Evaluating Computer-Assisted Language Learning, gan Jonathan Leakey. *CALL-EJ* 13(2), tt. 30-32.

Oppenheim, Abraham Naftali. 1992. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. 2il arg. Llundain: Pinter Publishers.

Ortega, Lourdes. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge.

Paulston, Christina Bratt. 1970. Structural pattern drills: A classification. *Foreign Language Annals* 4(2), tt. 187-193.

Pederson, Kathleen Marshall. 1987. Research on CALL. Yn: Smith, W. Flint gol. *Modern media in foreign language education: Theory and implementation*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, tt. 99-131.

Price, Adrian. 1997. *Dadansoddiad o wallau ysgrifenedig a wneir mewn arholiadau Cymraeg i Oedolion*. Traethawd PhD, Prifysgol Morgannwg.

Redinger, Daniel. 2010. *Language Attitudes and Code-switching Behaviour in a Multilingual Educational Context: The Case of Luxembourg*. Traethawd PhD, University of York.

Redinger, Daniel a Llamas, Carmen. 2009. Innovations in the measurement and analysis of language attitudes. Poster presentation. *Production, Perception, Attitude: An interdisciplinary workshop on understanding and explaining linguistic variation*. Prifysgol Leuven, 2-3 Ebrill 2009. Ar gael ar: www.researchgate.net/publication/241132771_Innovations_in_the_measurement_and_analysis_of_language_attitudes [Cyrchwyd: 2015-08-19].

Reid, Joy M. 1987. The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly* 21(1), tt. 87-111.

Richards, Jack C. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Caergrawnt: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. 2013. Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal* 44(1), tt. 5-33.

- Richards, Jack C. a Rodgers, Theodore, S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2il arg. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. a Rodgers, Theodore, S. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. 3ydd arg. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Robinson, Gail, Underwood, John, Rivers, Wilga, Hernández, José, Rudesill, Carollyn ac Enseñat, Clare Malnik. 1985. *Computer-assisted instruction in foreign language education: A comparison of the effectiveness of different methodologies and different forms of error correction*. San Francisco, CA: Center for Language & Crosscultural Skills.
- Rodgers, T. 1989. Syllabus design, curriculum development and polity determination. Yn: Johnson, R. K. gol. *The second language curriculum*. Efrog Newydd: Cambridge University Press, tt. 24-34.
- Rowntree, D. 1997. *Making materials-based learning work*. Llundain: Kogan Page.
- Schmidt, R. a Frota, S. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Yn: Day, R. gol. *Talking to learn: Conversation in a second language*. Rowley, MA: Newbury House, tt. 237-326.
- Sevilla Pavón, Ana. 2012. Adolygiad llyfr: Evaluating Computer-Assisted Language Learning, gan Jonathan Leakey. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 2(4), tt. 64-67.
- Smith, David. 1987. Modern languages and the adult student. Yn: Sidwell, Duncan gol. *Teaching Languages to Adults*. Llundain: Centre for Information on Language Teaching and Research, tt. 1-15.
- Stevick, Earl W. 1993. Social meanings for how we teach. Yn: Alatis, James E. gol. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, tt. 428-434.
- Talfryn, Ioan. 2001. *Dulliau Dysgu Ail Iaith: eu hanes a'u datblygiad*. Yr Wyddgrug: Popeth Cymraeg.
- Tomlinson, Brian gol. 1998. *Materials development in language teaching*. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Tomlinson, Brian. 2003a. Developing principled frameworks for materials development. Yn: Tomlinson, Brian gol. *Developing materials for language teaching*. Llundain: Continuum, tt. 107-129.
- Tomlinson, Brian. 2003b. Materials evaluation. Yn: Tomlinson, Brian gol. *Developing materials for language teaching*. Llundain: Continuum, tt. 15-36.
- Tomlinson, Brian. 2011a. Introduction. Yn: Tomlinson, Brian gol. *Materials Development in Language Teaching*. 2il arg. Caergrawnt: Cambridge University Press, tt. 1-32.
- Tomlinson, Brian gol. 2011b. *Materials Development in Language Teaching*. 2il arg. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Tomlinson, Brian. 2012. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching* 43(2), tt. 143-179.

Tomlinson, Brian a Masuhara, Hitomi golygyddion. 2010a. *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for best practice*. Llundain: Continuum.

Tomlinson, Brian a Masuhara, Hitomi. 2010b. *Published Research on Materials Development for Language Learning*. Yn: Tomlinson, Brian a Masuhara, Hitomi golygyddion. *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for best practice*. Llundain: Continuum, tt. 1-18.

Vandergrift, Larry. 2007. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40(3), tt. 191-210.

Vanderplank, Robert. 2011 Adolygiad llyfr: Evaluating Computer-Assisted Language Learning, gan Jonathan Leakey. *System* 39(4), tt. 569-571.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Caergrawnt: Harvard University Press.

Warschauer, Mark. 1996. Computer-assisted language-learning: An introduction. Yn: Fotos, S. gol. *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, tt. 3-20.

Willis, J., Johnson, D. L. a Dixon, P. 1983. *Computers, teaching, and learning: An introduction to computers in education*. Beaverton, OR: Dilithium Press.

ATODIADAU

ATODIAD 1: HOLIADUR A DDOSBARTHUYD I BOB DYSGWR MYNEDIAD 1,
MYNEDIAD 2 A CHYN-FYNEDIAD YN NANT GWRTHEYRN RHWNG MEHEFIN 2012 AC
AWST 2013

Ar gyfer defnydd swyddfa yn unig / For office use only

Drwy lenwi'r holiadur hwn, dw i'n cydsynio i gymryd rhan yn y prosiect ymchwil hwn. Dw i'n deall bod cymryd rhan yn wirfoddol a bod croeso i mi dynnu yn ôl ar unrhyw adeg, drwy gysylltu â MarshallJJ@caerdydd.ac.uk. Dw i'n deall fy mod i'n rhydd i ofyn unrhyw gwestiynau am y prosiect unrhyw bryd. Dw i'n deall bydd unrhyw wybodaeth dw i'n ei rhoi yn cael ei chadw yn unol â Deddf Diogelu Data 1998. Dw i'n deall bydd yr ymchwilyr yn gwneud pob ymdrech i sicrhau cyfrinachedd wrth ymdrin â fy sylwadau, ond bod croeso i mi gysylltu â MarshallJJ@caerdydd.ac.uk erbyn mis Gorffennaf 2014 i ofyn i'r tîm hepgor o'r traethawd terfynol unrhyw wybodaeth dw i wedi'i rhoi.

By filling in this questionnaire, I give my consent to participate in this research project. I understand that participation is voluntary, and that I am welcome to withdraw at any time, by contacting MarshallJJ@caerdydd.ac.uk. I understand that I am free to ask any questions about the project at any time. I understand that any information I provide will be held in accordance with the Data Protection Act 1998. I understand that the researchers will make every effort to ensure anonymity when reporting my comments, but that I am welcome to contact MarshallJJ@caerdydd.ac.uk by July 2014 to ask the team not to include information I have given in the final thesis.

Llofnod / Signature: _____ *Dyddiad / Date:* _____

Eich enw / Your name: _____

Eich oed (ticiwch) / Your age (tick):
 16-29 30-39 40-49 50-59 60+

<i>Gwlad eich preswylfa / Country of residence:</i>	<i>Gwlad eich magwraeth / Country of upbringing:</i>
<i>Hunaniaeth genedlaethol / National identity:</i>	<i>Iaith gynta / First language:</i>

E-bost neu fanylion cyswllt eraill / Email address or other contact details:

Lefel eich dosbarth yn Nant Gwrtheyrn (ticiwch) / Your level of class at Nant Gwrtheyrn (tick):
 Cyn-Fynediad Mynediad 1 Mynediad 2

Prif reswm dros ddysgu'r Gymraeg / Main reason for learning Welsh:

Ticiwch bob un sy'n berthnasol / Please tick all that apply:

	<i>Gartre / At home</i>	<i>Yn y gwaith / At work</i>	<i>Yn y llyfrgell / At the library</i>
<i>Mae gen i fynediad i'r rhyngwyd drwy gyfrifiadur/liniadur I have access to the internet via computer/laptop</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Mae gen i fynediad i'r rhyngwyd drwy ffôn symudol I have access to the internet via a mobile phone</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Mae gen i gyfrifiadur/liniadur, ond dim rhyngwyd I have a computer/laptop, but no internet</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Oes gynnoch chi brofiad o ddysgu iaith ar-lein? (Ticiwch) / Do you have any experience of learning a language online? (Tick)

Oes / I do

Ewch i gwestiwn 2
Go to question 2

Nac oes / I don't

Ewch i gwestiwn 3
Go to question 3

Dangoswch faint dych chi'n cytuno neu anghytuno â'r datganiadau canlynol / Please indicate how much you agree or disagree with the following statements:

Rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol (e.e. |-----|) i nodi ble dych chi'n lleoli eich safbwynt. Gallwch chi roi'r linell unrhyw le ar hyd y llinell yn ei chyfarwydd, gan gynnwys yn y naill ben neu'r llall. Mae croeso i chi hepgor cwestiwn os nad ydych chi'n galku penderfynu.

Mark the horizontal line with a vertical one (e.g. |-----|) to indicate where you place your view. You can place the mark anywhere along the entire length of the line, including right at either end. You are welcome to miss out a question if you can't decide.

Anghytuno'n llwyr /
Entirely disagree

Cytuno'n llwyr /
Agree entirely

2. Roedd fy mhrofiad o ddysgu ar-lein yn un positif iawn.
My experience of learning online was a very positive one.

|-----|

3. Basai o gymorth, tasai deunyddiau dysgu electronig (e.e. ffeiliau sain, fideos, cwisau, croeseiriau, ymarferion, a.y.y.b.) i gydfynd â'r cwrs wyneb-yn-wyneb hwn ar gael.
It would be helpful if electronic learning materials (e.g. sound files, videos, quizzes, crosswords, exercises, etc.) were available to complement this face-to-face course.

|-----|

4. Baswn i'n fwy tebygol o ystyried sefyll arholiad yn Gymraeg, tasai deunyddiau dysgu electronig ar gael i fy helpu i.
I would be more likely to consider sitting an exam in Welsh if electronic learning materials were available to help me.

|-----|

5. Dw i'n bwriadu sefyll arholiad beth bynnag.
I intend to sit an exam anyway.

|-----|

6. Does gen i ddim bwriad i sefyll arholiad.
I have no intention of sitting an exam.

|-----|

7. Mae ennill credydau o asesu parhaus yn fuddiol i mi.
Earning continuous assessment credits in Welsh is beneficial to me.

|-----|

8. Yn fy marn i, mae llawer o anfanteision o ddysgu iaith ar-lein.
In my opinion, there are many disadvantages to learning a language online.

|-----|

Sylwadau / Comments:

9. *Dych chi'n bwriadu dal ati gyda'ch Cymraeg ar ôl y cwrs? (Ticiwch) / Do you intend to keep going with your Welsh after the course? (Tick)*

Ydw / I do

*Ewch i gwestiwn 10
Go to question 10*

Nac ydw / I don't

*Ewch i gwestiwn 12
Go to question 12*

10. *Os felly, pa mor aml? (Ticiwch) / If so, how often? (Tick)*

*Unwaith neu ddwy-
waith y mis / Once or
twice a month*

*Unwaith yr wythnos /
Once a week*

*2-3 gwaith yr wythnos /
2-3 times a week*

*O leiaf 4 gwaith yr
wythnos / At least 4
times a week*

*Arall (Nodwch) /
Other (Please specify)*
.....

11. *Os felly, sut? (Ticiwch bob un sy'n berthnasol) / If so, how? (Tick all that apply)*

SAC

Radio Cymru

*Gwefannau /
Websites*

*Darllen /
Reading*

*Siarad â phobl eraill /
Talking to other people*

*Cwrs arall yn Nant
Gwrtheyrn / Another
course at Nant
Gwrtheyrn*

*Cwrs rhywle arall /
A course elsewhere*

*Digwyddiadau /
Events*

*Ysgrifennu /
Writing*

*Arall (Nodwch) /
Other (Please specify)*
.....

Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran yr elfennau isod? / Do you think that online learning or face-to-face learning is better, in terms of the elements below?

Rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol (e.e. |-----|) i nodi ble dych chi'n lleoli eich safbwynt. Gallwch chi roi'r llinell unrhyw le ar hyd y llinell yn ei chyfarwydd, gan gynnwys yn y naill ben neu'r llall. Mae croeso i chi hepgor cwestiwn os nad ydych chi'n gallu penderfynu.

Mark the horizontal line with a vertical one (e.g. |-----|) to indicate where you place your view. You can place the mark anywhere along the entire length of the line, including right at either end. You are welcome to miss out a question if you can't decide.

	<i>Dysgu ar-lein / Online learning</i>	<i>Dysgu wyneb-yn-wyneb / Face-to-face learning</i>
12. <i>Gweld elfennau'r iaith newydd (e.e. patrymau, ymadroddion, geirfa) am y tro cynta Seeing elements of new language (e.g. patterns, phrases, vocabulary) for the first time</i>	-----	-----
13. <i>Gweithio ar eich cyflymdra eich hun Working at your own pace</i>	-----	-----
14. <i>Cyfarfod â phobl newydd Meeting new people</i>	-----	-----
15. <i>Cael adborth am eich Cymraeg Getting feedback on your Welsh</i>	-----	-----
16. <i>Datblygu sgiliau siarad Developing speaking skills</i>	-----	-----
17. <i>Datblygu sgiliau gwrando Developing listening skills</i>	-----	-----
18. <i>Datblygu sgiliau darllen Developing reading skills</i>	-----	-----

Dych chi'n meddwl bod dysgu ar-lein neu ddysgu wyneb-yn-wyneb yn well, o ran yr elfennau isod? / Do you think that online learning or face-to-face learning is better, in terms of the elements below?

	<i>Dysgu ar-lein / Online learning</i>	<i>Dysgu wyneb-yn-wyneb / Face-to-face learning</i>
19. <i>Datblygu sgiliau ysgrifennu</i> Developing writing skills	-----	-----
20. <i>Datblygu gwybodaeth o eirfa ac ymadroddion</i> Developing knowledge of vocabulary and phrases	-----	-----
21. <i>Datblygu gwybodaeth o batrymau iaith</i> Developing knowledge of language patterns	-----	-----
22. <i>Datblygu ynganu</i> Developing pronunciation	-----	-----
23. <i>Adblygu</i> Revision	-----	-----
24. <i>Sgwrsio â siaradwyr eraill</i> Chatting with other speakers	-----	-----
25. <i>Cyswllt rheolaidd â'r iaith</i> Regular contact with the language	-----	-----
26. <i>Hunanwerthuso</i> Self-evaluation	-----	-----
27. <i>Aseu allanol</i> External assessment	-----	-----
28. <i>Disgyblaeth o ran pryd i ddysgu</i> Discipline in terms of when to learn	-----	-----
29. <i>Cymhelliant i ddysgu</i> Motivation to learn	-----	-----
30. <i>Targedur sgiliau/eitemau sy'n berthnasol i mi</i> Targeting the skills/items that are relevant to me	-----	-----
31. <i>Ffitio'r dysgu i mewn i fy amserlen</i> Fitting the learning into my schedule	-----	-----

*Oes gynnoch chi sylwadau eraill am ddysgu ar-lein, am ddysgu gartre, neu am yr holiadur hwn?
Do you have any other comments about online learning, about learning at home, or about this questionnaire?*

Diolch o galon am roi o'ch amser i lenwi'r holiadur hwn. Basen ni'n gwerthfawrogi'n fawr iawn, tasai modd i chi gwblhau pob rhan o'r holiadur, ond mae croeso i chi hepgor eich enw a'ch manylion cyswllt os yw'n well gynnoch chi ein bod ni ddim yn cysylltu â chi eto ynglŷn a'r ymchwil hon.

Thank you very much for giving your time to fill in this questionnaire. We would be extremely grateful if you could complete all sections of the questionnaire, but you are welcome to omit your name and contact details if you would prefer not to be contacted again in relation to this research.

ATODIAD 2: MEINI PRAWF AC EGWYDDORION LEAKEY (2011)

Dyma restr o holl egwyddorion Leakey (2011, tt. 250-276), o dan y 12 maen prawf. Defnyddir geirio gwreiddiol Leakey, ond rhoddir rhif i bob egwyddor at bwrpasau'r traethawd hwn.

<p>Maen prawf: 1. 'Language learning potential'</p>	<p>Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'degree of opportunity present for beneficial focus on form'</p>
<p>'Discrete principle evaluative sub-descriptors':</p>	
	<p>Focus on form ('salient L2 input, explicitly flagged' Doughty (1991, in Chapelle 2001))</p>
1.i	<ul style="list-style-type: none"> • Highlighting of specific grammatical items
1.ii	<ul style="list-style-type: none"> • Links to explanations of grammatical structures
1.iii	<ul style="list-style-type: none"> • Highlighting/repetition of specific lexical items
1.iv	<ul style="list-style-type: none"> • Links to meaning via word lists or images
1.v	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement to discover own errors
	<p>Modified interaction</p>
1.vi	<ul style="list-style-type: none"> • built-in opportunities for interruption of a reading, listening or viewing task to allow for interactive sequences and help options
	<p>Modified output</p>
1.vii	<ul style="list-style-type: none"> • improved student discovery strategies through formative error-correction and feedback
1.viii	<ul style="list-style-type: none"> • encouragement to use modified TL forms after corrective feedback
1.ix	<ul style="list-style-type: none"> • meaningful practice of structural items

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 254-255) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 2. 'Learner fit'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'amount of opportunity for engagement with language under appropriate conditions given learner characteristics'
'Discrete principle evaluative sub-descriptors':	
	Opportunity for engagement with language?
2.i	• Graded levels of linguistic difficulty?
2.ii	• Needs analysis? Diagnostic test? CAT test?
2.iii	• Assessment of prior learning?
2.iv	• Link between diagnostic test and learning path assigned?
2.v	• Accessibility fit for those with special needs?
2.vi	• Content appropriate to age, gender, LD/LS?
2.vii	• Relevance of task to learner demographic and needs analysis?
2.viii	• Scaffolding for remedial, extension work?
2.ix	• Clear reason for use of CALL, value-added?
2.x	• Integrated with course/ module/units aims?
2.xi	• Personalized and customized levels and intervention?

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 256-257) ac fe'i haddaswyd yma gyda charniatâd.

Maen prawf: 3. 'Meaning focus'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'extent to which learners' attention is directed toward the meaning of the language'
'Discrete principle evaluative sub-descriptors':	
	To what extent is the learner's attention directed towards the meaning of the language?
3.i	• Meaningful practice of structured items
3.ii	• Comprehensible input at a level just beyond that currently acquired by the learner
3.iii	• Summarizing of content
3.iv	• Note-taking
3.v	• Gap-filling
3.vi	• Dictation/transcribing
3.vii	• Information gap activity
3.viii	• Vocabulary building
3.ix	• Feedback/error correction focused on meaning
3.x	• Comprehension questions (multiple-choice)
3.xi	• Comprehension questions (open-ended)
3.xii	• Combined skill activity (L/R/S/W)
3.xiii	• Training in improved communication strategies
3.xiv	• Subtitling, voice-over tasks with AV clips

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 258-259) ac fe'i haddaswyd yma gyda charniatâd.

Maen prawf: 4. 'Authenticity'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'degree of correspondence between the learning activity and target language activities of interest to learners out of the CALL environment'
---	--

'Discrete principle evaluative sub-descriptors':

4.i	Projects a clear link between the learning activity and target language activities of interest to learners beyond the CALL environment
4.ii	• The interaction is context-embedded
4.iii	• the language is cognitively demanding involving episodes of choice and problem-solving learners might meet in the real world
4.iv	• The CALL task affords the opportunity to use the TL in ways that the learner will be called upon to do as a language user
4.v	• Integrating audio/video material into classes
4.vi	• Use non-linguistic representations (graphs, charts, maps, images)
4.vii	• Encourage students to test their knowledge in real settings
4.viii	• Make reference to people the students know
4.ix	• Authentic content taken from target culture (web, printed, audio-visual, native speakers)
4.x	• Simulations of real-life activities (telephone calls (MALL), shop, job interview, surveys, blogs, wikis, newsroom, <i>Facebook</i> groups, etc)

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 260-261) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 5. 'Positive impact'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'positive effects of the CALL activity on those who participate in it'
--	---

'Discrete principle evaluative sub-descriptors':

	The effect of CALL use on those who use it
	PLATFORM:
5.i	• Encourages student engagement through ergonomic design, intuitive interface and functionality
5.ii	• Combines well with software and pedagogy to deliver content appropriate to lesson aims
	PROGRAM:
5.iii	• Encourages student engagement through ergonomic design, intuitive navigation and functionality
5.iv	• Customizable to student level and learner need
5.v	• Adds value to classroom teaching. Not 'bolt-on'
5.vi	• Provides positive reinforcement through automated feedback and tracking
	PEDAGOGY
5.vii	• Integrates CALL well with curriculum
5.viii	• Recognizes student effort leading to improved engagement in cognitive processes
5.ix	• Promotes a positive self image in the learner

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 262-263) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 6. 'Practicality'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'adequacy and cost-effectiveness of the resources to support the use of the CALL activity'
'Discrete principle evaluative sub-descriptors':	
6.i	Are the CALL resources adequate to support the CALL activity? • There are sufficient workstations to cater for demand
6.ii	• There is competent technical support available
6.iii	• The PCs are networked and linked to institutional LAN and WWW
6.iv	• The PCs have sufficient memory and speed to support multimedia activities and user numbers
6.v	• The software has sufficient user-licences to meet demand
6.vi	• The software is appropriate to the level and content of the curriculum
6.vii	• The software is compatible with the platform and PCs
6.viii	• The staff are trained in the use of the platform
6.ix	• The staff are trained in the use of the software
6.x	• The staff are trained in CALL pedagogy
6.xi	• The resources are cost-efficient
6.xii	• The resources are time-saving

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 264-265) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 7. 'Language skills and combinations of skills'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'the ability to deliver, either in isolation or in combination, all the main language skills, listening, speaking, reading, writing, vocabulary, grammar and area studies as well as meta-cognitive language skills'
'Discrete principle evaluative sub-descriptors':	
	Does the CALL resource have the capacity to deliver individually or in combination the principal language skills?
7.i	• Listening (from single utterance to longer speech)
7.ii	• Reading (from simple texts to whole ebooks)
7.iii	• Speaking (from pronunciation drills to conversation, and interpreting)
7.iv	• Writing (from gap-fill, to translations and essays)
7.v	• Vocabulary acquisition
7.vi	• Grammar
7.vii	• Area studies/civilization ...and meta-cognitive language learning skills
7.viii	• Dictionary skills
7.ix	• Note-taking, referencing, web-based research
7.x	• Language learning strategies ... transferable skills
7.xi	• Basic ICT skills (file management/ word-processing etc)
7.xii	• Presentational ICT
7.xiii	• Multimedia use (subtiding, video editing etc)

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 266-267) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 8. 'Learner control'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'the degree of opportunity for self-directed, self-paced and autonomous learning'
--	--

'Discrete principle evaluative sub-descriptors':

8.i	What degree of opportunity is afforded by the CALL resource/activity for self-directed, self-paced and autonomous learning?
8.ii	• It encourages and trains the students in the meta-cognitive processing of tasks
8.iii	• It gives the students, when appropriate, control of the workstation
8.iv	• It gives the students, when appropriate, control of the software
8.v	• It gives the students, when appropriate, control of the learning content
8.v	• It gives the students flexibility regarding the learning context (LRC, classroom, teaching lab, self-access lab)
8.vi	Students may contribute to decisions regarding:
8.vi	• Learning path
8.vii	• Pace of learning
8.viii	• Number of attempts at a task
8.ix	• Peer review
8.x	• Communication with group
8.xi	• Communication with tutor

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 268-269) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 9. 'Error correction and feedback'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 250): 'the extent of automated correction of error (whether explicit or implicit, formative or summative) and the monitoring, tracking, storing and reporting of progress, level and achievement'
--	--

'Discrete principle evaluative sub-descriptors':

	Does it provide for the correction of errors?
9.i	Explicit correction
9.ii	Implicit correction
9.iii	Formative feedback
9.iv	Summative feedback
9.v	Monitoring of student activity
9.vi	Tracking of student activity
9.vii	Reporting of student activity
9.viii	Certification of student activity
9.ix	Student access to data
9.x	Teacher access to data

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 270-271) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 10. 'Collaborative CALL'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 251): 'degree of opportunity for paired or group interaction creating the social dynamic for learning through concerted and collaborative effort'
'Discrete principle evaluative sub-descriptors':	
	What degree of opportunity is afforded by the CALL resource for paired or group interaction and learning?
	The CALL resource provides for two-way interaction:
10.i	• Teacher-students
10.ii	• Student-student paired interaction
10.iii	• Student-student group interaction
	The CALL resource is equipped to enable
10.iv	• Audio-visual conference link between students within the same room
10.v	• Audio-visual conference link between students in separate labs on same or remote site
10.vi	• Audio-visual link conference between students and others via WWW applications (e.g. <i>Skype</i> , <i>MSN</i> etc)
10.vii	• Chat/ text-based communication between students
10.viii	• Individual and group uploads to VLE or common space
10.ix	• Peer review online of group work
10.x	• Individual and group feedback and tracking

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 272-273) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.

Maen prawf: 11. 'Teacher factor'	Diffiniad (Leakey 2011, t. 251): 'the influence of individual teacher personality and style factors on the effectiveness of CALL; the quality and relevance of ongoing staff training and development'
'Discrete principle evaluative sub-descriptors':	
	To what extent does the CALL resource allow for input and customization by the teacher?
11.i	• In terms of content
11.ii	• In terms of level of difficulty
11.iii	• In terms of learning path
11.iv	• In terms of pace
11.v	• In terms of remedial and extension provision
11.vi	• In terms of assessment
11.vii	• In terms of personalizing input
11.viii	• In terms of self-authoring of content
11.ix	• In terms of teacher's personality and teaching style
	To what extent does the CALL resource provide training for the teacher?
11.x	• In terms of online, animated or paper manual
11.xi	• In terms of ongoing support for the teacher

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 274-275) ac fe'i haddaswyd yma avda chaniatâd.

<p>Maen prawf: 12. 'Tuition delivery modes'</p>	<p>Diffiniad (Leakey 2011, t. 251): 'capacity of the CALL platform, software or pedagogy, to enable the delivery of a variety of teaching modes (such as lecture, seminar, tutorial and practical) in a CALL setting'</p>
<p>'Discrete principle evaluative sub-descriptors':</p>	
	<p>Does the CALL resource allow for a flexible approach to delivery mode?</p>
12.i	<p>Resources for Tutor preparation of materials</p>
12.ii	<ul style="list-style-type: none"> • Space and equipment for tutor preparation of their own authored materials
12.iii	<ul style="list-style-type: none"> • Equipment for tutor preparation of materials from other sources (WWW, CD-ROM, AV, VLE)
12.iii	<p>Tutor delivery and follow-up</p>
12.iii	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture/tutorial mode: to whole class or selected groups or individuals
12.iv	<ul style="list-style-type: none"> • Seminar mode: Interactive, two-way, sessions
12.v	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitator mode: tutor scanning, monitoring and intervention, control of student screen, keyboard, mouse. Tracking of student performance.
12.vi	<p>Student engagement with resources in different modes</p>
12.vi	<ul style="list-style-type: none"> • Access to online helps, tutorials and dictionaries
12.vii	<ul style="list-style-type: none"> • Access to WWW, gadgets, storage, hardware, software, tutor, technical support, other students

Daw'r tabl gwreiddiol o Leakey (2011, tt. 276-277) ac fe'i haddaswyd yma gyda chaniatâd.