

**Dewisiadau dysgwyr:
cynyddu'r niferoedd sy'n astudio
trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog
mewn Addysg Bellach**

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

2019

Laura Beth Davies



Crynodeb

Mae'r gwaith hwn yn ymchwilio i ddewisiadau ieithyddol dysgwyr Addysg Bellach. Er gwaethaf y cynnydd yn nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg yn y sector statudol ac, yn fwy diweddar, yn y sector Addysg Uwch, nifer fach sy'n gwneud hynny yn y sector Addysg Bellach. Astudio'r rhesymau dros y bwlch hwn a chynnig argymhellion i wella'r sefyllfa yw bwriad y traethawd hwn. Mae astudiaeth o'r fath yn arbennig o bwysig yng nghyd-destun targed Llywodraeth Cymru o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050, ac wrth ehangu cylch gwaith y Coleg Cymraeg Cenedlaethol i gynnwys y sector Addysg Bellach.

Darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yw'r ffocws, a'r berthynas rhwng darpariaeth a galw gan ddysgwyr. Cyfraniad gwreiddiol cyntaf y traethawd yw canfod y rhesymau pam y mae dysgwyr galwedigaethol yn astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach, neu'n peidio â gwneud hynny. Y cyfraniad gwreiddiol pwysicaf yw'r dehongliad o sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr. Dadansoddir effaith hyn ar eu dewisiadau, yng ngoleuni egwyddorion economeg ymddygiadol.

Seilir yr ymchwil ar gyfweiliadau lled-strwythuredig â staff mewn ysgolion a cholegau Addysg Bellach mewn pedair ardal wahanol ar draws Cymru. Cynhaliwyd hefyd grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11, a oedd yn gwneud penderfyniadau ynghylch eu Haddysg Bellach.

Ymhlith y rhesymau allweddol a ganfuwyd yr oedd ffactorau economaidd, megis gwerth economaidd iaith yn y farchnad lafur a gwerth sgiliau dwyieithog. Canfuwyd hefyd ffactorau diwylliannol ac addysgol, megis canfyddiad o ddewis 'naturiol.' Dadleuir bod angen ymwrthod â disgwrs neoryddfrydol 'galw' a 'dewis' wrth gyflwyno cyfrwng iaith cwrs i ddysgwyr, er mwyn esgor ar y newidiadau sydd eu hangen i gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Dadleuir dros gymhwyso egwyddorion newid ymddygiad trwy roi sylw i saerño dewis. Un o'r prif argymhellion yw symud y pwyslais oddi ar roi'r dewis i ddysgwyr i 'optio i mewn' i ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog. Argymhellir rhagosod dysgwyr o ysgolion Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog, â'r opsiwn i 'optio allan' os dymunant.

Datganiadau

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 L.B.Davies..... (ymgeisydd) Dyddiad 26/02/19.....

GOSODIAD 1

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

Llofnod L.B.Davies..... (ymgeisydd) Dyddiad 26/02/19.....

GOSODIAD 2

Ffrwyth fy ngwaith/ymchwiliadau annibynnol i fy hun, ac eithrio lle y nodir fel arall, yw'r traethawd ymchwil hwn. Nid yw'r traethawd wedi cael ei olygu gan drydydd parti y tu hwnt i'r hyn a ganiateir gan Bolisi Prifysgol Caerdydd ar gyfer Myfyrwyr Gradd Ymchwil yn sgil Defnyddio Golygyddion Trydydd Parti. Cydnabyddir ffynonellau eraill gan gyfeiriadau eglur. Mae'r farn a fynegwyd yn eiddo i mi.

Llofnod L.B.Davies..... (ymgeisydd) Dyddiad 26/02/19.....

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 L.B.Davies..... (ymgeisydd) Dyddiad 26/02/19.....

Diolchiadau

Yn gyntaf, hoffwn ddiolch i Dr Dylan Foster Evans a Dr Jeremy Evas am eu harweiniad a'u syniadau. Diolch hefyd i Dr Jon Morris a Dr Siwan Rosser am eu cyngor doeth.

Diolch i'r Coleg Cymraeg Cenedlaethol am y nawdd er mwyn cynnal yr ymchwil hon, ac am yr hyfforddiant a'r gefnogaeth ar hyd y daith.

Diolch yn fawr i fy nghyfranogwyr, i bob ysgol a choleg a gytunodd i fod yn rhan o'r prosiect, ac i bob aelod staff a phob disgybl a rhoddodd o'u hamser. Heboch chi, ni fyddai'r ymchwil wedi bod yn bosib.

Diolch hefyd i deulu a ffrindiau am eich cefnogaeth. Diolch o galon i Mam, Dad a Damien, am eich cymorth, eich amynedd a'ch cariad diamod.

Rhestr Termiau

Term Cymraeg	Term Saesneg
Anegni	Inertia
Anianau	Dispositions
Anghyseinedd gwybyddol	Cognitive dissonance
Ceidwad y porth	Gatekeeper
Costau ffrithiant	Friction costs
Cyfalaf cymdeithasol	Social capital
Cyfalaf diwylliannol	Cultural capital
Cyfalaf ieithyddol	Linguistic capital
Cyfalaf symbolaidd	Symbolic capital
Damcaniaeth dewis rhesymegol	Rational choice theory
Damcaniaeth hyfedredd gwaelodol	Common underlying proficiency
Economeg ymddygiadol	Behavioural economics
Hergwd	Nudge
Hewristig angori ac addasu	Anchoring and adjustment heuristic
Hewristig argaeledd	Availability heuristic
Hewristig cynrychioldeb	Representativeness heuristic
<i>Homo economicus</i> (Dyn rhesymegol)	Rational man
Negeseuon affeithiol	Affective messages
Rhesymeg ffiniedig	Bounded rationality
Saerño dewis	Choice architecture
Tadolrwydd Rhyddfrydol	Libertarian Paternalism
Trefn hoffterau	Preference ordering
Ymwybyddiaeth feta-ddiwylliannol	Meta-cultural awareness
Ymwybyddiaeth feta-ieithyddol	Metalinguistic awareness

Byrfoddau

AB	Addysg Bellach
ALI	Awdurdod Lleol
AU	Addysg Uwch
BIT	Behavioural Insights Team
CCC	Cynulliad Cenedlaethol Cymru
CY	Cwestiwn Ymchwil
LIC	Llywodraeth Cymru
LICC	Llywodraeth Cynulliad Cymru
SACC	Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg

Defnydd Termau

Un cymhlethdod wrth ymchwilio i faes AB yw'r derminoleg a ddefnyddir i gyfeirio at bobl ifanc yn y sector. Nid oes cysondeb terminoleg ar draws polisiâu nac mewn gweithiau academaidd. Ceir rhai gweithiau sy'n cyfeirio at y bobl ifanc fel 'myfyrwyr' (e.e. Davies a Davies 2015), ac eraill sy'n cyfeirio atynt fel 'dysgwyr' (e.e. Coleg Cymraeg Cenedlaethol 2018). Defnyddir y term 'dysgwyr' i gyfeirio at bobl ifanc ar draws y sector addysg mewn gweithiau eraill (e.e. LICC 2010). Ceir hefyd ystyr ychwanegol i'r term 'dysgwr' yn y Gymraeg, sef unigolyn sydd heb y Gymraeg yn iaith gyntaf iddo/i. Fodd bynnag, er mwyn gallu gwahaniaethu rhwng y ddwy garfan o bobl ifanc a ddisgrifir yn y traethawd hwn, cyfeirir at bobl ifanc mewn ysgolion fel 'disgyblion' a phobl ifanc mewn colegau AB fel 'dysgwyr.'

Cwestiynau Ymchwil

CY1 I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel Addysg Bellach yng Nghymru?

CY2 Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector Addysg Bellach yng Nghymru?

CY3 Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach, neu dros beidio â gwneud?

CY4 Sut y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr Addysg Bellach a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

CY5 A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr Addysg Bellach yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Tabl Cynnwys

Crynodeb.....	iii
Datganiadau	iv
Diolchiadau	vi
Rhestr Termau.....	viii
Byrfoddau	ix
Defnydd Termau	ix
Cwestiynau Ymchwil.....	x
Rhestr Ffigurau	xx
Rhestr Tablau.....	xx
1 Cyflwyniad	1
1.1 Cymhelliant yr ymchwil: y broblem	1
1.1.1 Pam Addysg Bellach?	2
1.1.2 Pam pynciau galwedigaethol?.....	3
1.2 Maes yr astudiaeth: polisi iaith	5
1.2.1 Polisi iaith addysg	6
1.2.2 Polisi iaith addysg a hybu'r Gymraeg.....	7
1.3 Strwythur AB yng Nghymru	7
1.4 Nodau a chwestiynau ymchwil	8
1.5 Methodoleg a fframwaith cysyniadol.....	9
1.6 Strwythur y traethawd	10
2 Cyd-destun polisi.....	12
2.1 Cyflwyniad	12
2.2 Sut y cyrhaeddwyd y sefyllfa gyfredol	12
2.2.1 Cyd-destun cyfreithiol	12
2.2.2 Strategaethau ac adolygiadau addysg	13

2.2.3	Polisïau iaith.....	14
2.2.4	Strategaethau, polisïau a phrosiectau addysg a'r Gymraeg mewn AB	16
2.3	Y sefyllfa gyfredol	19
2.3.1	Cyd-destun cyfreithiol	19
2.3.2	Y Gymraeg mewn AB	20
2.4	Cyd-destun polisi.....	21
2.4.1	Datblygiadau polisi addysg.....	21
2.4.2	Y Gymraeg mewn AB	21
2.4.3	Prosiectau.....	22
2.4.4	Sefydliadau allweddol.....	23
2.5	Casgliad.....	24
3	Adolygiad llenyddol	25
3.1	Cyflwyniad.....	25
3.2	Beth yw sefyllfa gyfredol darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB?	26
3.2.1	O ddiffyg darpariaeth i dwf araf	26
3.2.2	Anghysondeb darpariaeth	27
3.2.3	Diffyg data	27
3.2.4	Darpariaeth mewn dosbarthiadau'r chweched ysgolion yn hytrach na mewn colegau AB	28
3.2.5	Cydweithio a chystadlu rhwng sefydliadau AB.....	28
3.2.6	Casgliad.....	29
3.3	A oes diffiniad cyson o 'ddarpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB?	30
3.3.1	O ddwyieithrwydd ar wahân i ddwyieithrwydd hyblyg	30
3.3.2	Trawsieithu	32
3.3.3	Darpariaeth ddwyieithog neu ddarpariaeth uniaith Gymraeg?	34
3.3.4	Amrywiaeth diffiniad 'darpariaeth ddwyieithog'	37
3.3.5	Trawsieithu mewn AB yng Nghymru.....	39

3.3.6	Casgliad.....	40
3.4	Beth yw rôl galw gan ddysgwyr wrth gynllunio darpariaeth AB?.....	40
3.4.1	Cynllunio yn ôl galw.....	41
3.4.2	Dadansoddi'r galw.....	43
3.4.3	Cynllunio darpariaeth er mwyn creu galw.....	46
3.5	Pam y mae dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ai peidio?.....	49
3.5.1	Dewisiadau dysgwyr ôl-16.....	49
3.5.2	Y sector statudol ac Addysg Uwch.....	50
3.5.3	Y sector AB.....	52
3.6	Sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?.....	56
3.7	Casgliad.....	59
4	Methodoleg.....	61
4.1	Cyflwyniad.....	61
4.2	Cwestiynau ymchwil.....	61
4.2.1	Cwestiynau ymchwil 1 a 2.....	61
4.2.2	Cwestiynau ymchwil 3 a 4.....	62
4.2.3	Cwestiwn ymchwil 5: y prif gwestiwn ymchwil.....	63
4.3	Y Sampl.....	63
4.3.1	Pynciau.....	63
4.3.2	Awdurdodau Lleol.....	63
4.3.3	Y sefydliadau.....	64
4.3.4	Staff.....	67
4.3.5	Disgyblion.....	67
4.4	Dulliau ymchwil.....	68
4.4.1	Cam Un: Cyfweiliadau lled-strwythuredig â staff.....	68
4.4.1.1	Rhesymeg dewis dull ymchwil.....	69

4.4.1.2	Strwythur a chwestiynau	70
4.4.2	Cam Dau: Grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11.....	72
4.4.3	Rhesymeg dewis dull ymchwil	75
4.4.3.1	Cwestiynau	77
4.4.4	Holiadur	79
4.4.4.1	Rhesymeg dewis dull ymchwil.....	79
4.4.4.2	Strwythur a chwestiynau	80
4.5	Dadansoddiad dogfennol.....	80
4.6	Y broses ymchwil.....	81
4.6.1	Moeseg.....	81
4.6.2	Amserlen cyfweiliadau a chofnodi data.....	82
4.6.3	Astudiaethau peilot	83
4.6.4	Anawsterau	83
4.6.5	Dadansoddi	84
4.6.6	Damcaniaeth newid.....	86
4.7	Economeg ymddygiadol.....	87
4.7.1	Damcaniaethau economeg a dewis rhesymegol	87
4.7.2	Rhesymeg ffiniedig.....	88
4.7.3	O neoryddfrydiaeth i dadolrwydd rhyddfrydol.....	89
4.7.4	Saernio dewis	90
4.7.5	Fframweithiau EAST a MINDSPACE	91
4.7.6	Economeg ymddygiadol, y Gymraeg ac addysg.....	92
5	Mapio darpariaeth ac archwilio ystyr ‘darpariaeth ddwyieithog’	94
5.1	Cyflwyniad.....	94
5.2	Dadansoddiad dogfennol: Trosolwg o’r sefyllfa genedlaethol	95
5.3	Ciplun o’r sefyllfa yn y sampl.....	106
5.4	Cydweithio neu gystadlu rhwng sefydliadau	110

5.4.1	Cydweithio	110
5.4.2	Cystadlu	112
5.5	Ystyr ‘darpariaeth ddwyieithog’ yn y sector AB	113
5.5.1	A oes gan golegau ddiffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog?	114
5.5.1.1	A oes cysondeb o fewn a rhwng colegau?.....	115
5.5.2	Iaith deunyddiau addysgu	116
5.5.3	Iaith addysgu.....	117
5.5.4	Iaith asesu’r cwrs	118
5.6	Dulliau addysgu dwyieithog.....	119
5.6.1	Trawsieithu	120
5.7	Trafodaeth	121
5.7.1	Mapio darpariaeth: Cwestiwn syml, ateb cymhleth.....	121
5.7.2	Darpariaeth Gymraeg neu ddarpariaeth ddwyieithog?	122
5.7.3	Amrywiaethau rhanbarthol: Adnabod yr heriau, manteisio ar y cyfleoedd.....	122
5.7.4	Ehangu cydweithio i gynyddu darpariaeth	124
5.7.5	Mireinio diffiniad darpariaeth ddwyieithog.....	125
5.7.6	Technegau i greu miliwn o siaradwyr?.....	127
5.7.7	Gwerthuso techneg trawsieithu.....	128
5.7.8	Adnabod ffactorau sy’n rhwystro neu’n hybu darpariaeth	130
5.7.9	O gynnig darpariaeth i nifer y dysgwyr sy’n ei dilyn	131
5.7.10	Symud y pwyslais oddi ar ddewis dysgwyr.....	132
6	Rhesymau dysgwyr dros astudio darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ai peidio: ffactorau economaidd ac ymarferol	135
6.1	Cyflwyniad.....	135
6.2	I ba raddau yr oedd iaith yn brif ffactor dewis?	136
6.3	Mantais cyflogadwyedd	137
6.4	Gwerth sgiliau dwyieithog	139

6.4.1	Gwerth i bynciau galwedigaethol	140
6.4.2	Bwriadu aros yng Nghymru ai peidio	142
6.4.3	Dylanwad ardal	143
6.5	Paratoi at y dyfodol	144
6.5.1	Y gweithle	144
6.5.2	AU	145
6.6	Diffyg darpariaeth	146
6.7	Trafodaeth	147
6.7.1	Rhesymeg ffiniedig	148
6.7.2	Ehangu'r disgwrs am y Gymraeg a ddwyieithrwydd	148
6.7.2.1	Ehangu disgwrs offerynnol	149
6.7.2.2	Ehangu disgwrs 'ddwyieithrwydd'	151
6.7.2.3	Ehangu disgwrs 'y gweithle'	155
6.7.3	Ymwybyddiaeth iaith	156
6.7.4	Siaradwyr gwadd	158
6.7.5	Pecyn termau	160
6.7.6	Addasu model darpariaeth	160
7	Rhesymau dysgwyr dros astudio darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ai peidio: ffactorau diwylliannol ac addysgol	163
7.1	Cyflwyniad	163
7.2	Hunaniaeth a chyfrifoldeb	163
7.3	Dewis 'naturiol'	165
7.3.1	Iaith gyntaf	165
7.3.2	Iaith flaenorol addysg	166
7.4	Y Gymraeg: anos ynteu haws na'r Saesneg?	167
7.4.1	Cymraeg yn anos	167
7.4.2	Cymorth ac adnoddau	169

7.4.3	Terminoleg.....	170
7.4.4	Saesneg yn anos.....	171
7.5	Profiadau blaenorol o'r Gymraeg.....	172
7.5.1	Wedi cael digon o'r Gymraeg?.....	173
7.5.2	Y coleg yn lle Saesneg?.....	176
7.6	Trafodaeth.....	177
7.6.1	Ymwybyddiaeth iaith.....	177
7.6.1.1	Cymraeg i bawb.....	177
7.6.1.2	Cadw'r iaith yn fyw.....	181
7.6.1.3	Gwahanol nid anos.....	182
7.6.2	Gwrthdroi disgwrs 'naturioldeb'.....	183
7.6.3	Cynyddu darpariaeth.....	184
7.6.4	Cymorth â'r Gymraeg.....	186
7.6.5	Cynhyrchu adnoddau.....	188
8	Egwyddorion cynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog.....	190
8.1	Cyflwyniad.....	190
8.2	Cynllunio darpariaeth yn ôl galw.....	190
8.2.1	Hawl i ddewis.....	191
8.2.2	Hawl i addysg Gymraeg.....	192
8.3	Problemau cynllunio yn ôl galw.....	194
8.3.1	Diffyg galw.....	194
8.3.2	Galw prin neu alw cudd.....	195
8.3.3	Diffyg cysondeb neu fwch dihangol.....	197
8.4	Problemau disgwrs 'dewis'.....	198
8.4.1	Pam y mae diffyg galw?.....	199
8.5	Creu darpariaeth er mwyn cynyddu galw.....	200
8.6	Trafodaeth: Gochel rhag 'galw'—symud tuag at ddisgwrs newydd.....	202

8.6.1	Diffyg galw mewn system wedi ei hadeiladu ar alw	203
8.6.2	Cyfyngiadau disgwrs neoryddfrydol ‘dewis’	204
8.6.3	Rhagdybio rhesymoldeb dysgwyr	205
8.6.4	Cyfyngiadau disgwrs ‘hawl’	206
8.6.5	Diffyg ystyriaeth i gyd-destun pŵer y Gymraeg a’r Saesneg	207
8.6.6	O ‘greu galw’ i ‘gynyddu niferoedd dysgwyr’	209
9	Sut y caiff y ‘dewis’ o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB?	211
9.1	Cyflwyniad	211
9.2	Optio i mewn	211
9.2.1	Gofyn	212
9.2.2	Codi ymwybyddiaeth	214
9.2.3	Annog a rhoi gwybodaeth	215
9.3	Optio allan	217
9.4	Cynnwys elfennau o ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog o fewn y prif gymhwyster	219
9.5	Elfennau o ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog y tu allan i’r prif gymhwyster 222	
9.6	Trafodaeth: O neoryddfrydiaeth i dadolrwydd rhyddfrydol—cymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol i fyd dewis iaith	223
9.6.1	Saernïo dewis	223
9.6.2	Gwerthuso rôl y negesydd	224
9.6.3	Dileu costau ffrithiant	226
9.6.4	Newid rhagosodiadau	227
9.6.5	Cyfyngiadau cyflwyno gwybodaeth	230
10	Casgliadau ac argymhellion	235
10.1	Crynodeb yr ymchwil	235
10.2	Prif ganfyddiadau	236
10.2.1	Cwestiwn ymchwil 1	236

10.2.2	Cwestiwn ymchwil 2.....	237
10.2.3	Cwestiwn ymchwil 3.....	238
10.2.4	Cwestiwn ymchwil 4.....	242
10.2.5	Cwestiwn ymchwil 5: y prif gwestiwn ymchwil	245
10.3	Goblygiadau polisi ac argymhellion	247
10.3.1	Ymwrthod â disgwrs ‘galw’ a ‘dewis’: cymhwyso economeg ymddygiadol at fyd dewis iaith trwy saernïo dewis	247
10.3.2	Rhaglen ymwybyddiaeth iaith: ehangu disgwrs offerynnol y Gymraeg a manteision dwyieithrwydd	249
10.3.3	Siaradwyr gwadd	251
10.3.4	Pecyn termau, cymorth â’r Gymraeg a chynhyrchu adnoddau.....	251
10.4	Cyfyngiadau’r ymchwil.....	252
10.5	Ymchwil bellach	252
10.6	Clo.....	252
	Llyfryddiaeth.....	254
	Atodiadau.....	284
	Atodiad 1: Canllaw cyfweld ar gyfer athrawon pynciau galwedigaethol	284
	Atodiad 2: Canllaw cyfweld ar gyfer penaethiaid blwyddyn 11, penaethiaid chweched dosbarth a chydlynwyr pynciau galwedigaethol	286
	Atodiad 3: Canllaw cyfweld ar gyfer darlithwyr colegau AB	288
	Atodiad 4: Canllaw cyfweld ar gyfer Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd.....	292
	Atodiad 5: Canllaw grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11	294
	Atodiad 6: Holiadur disgyblion blwyddyn 11	296
	Atodiad 7: Ffurflen gydsynio pennaeth.....	300
	Atodiad 8: Ffurflen gydsynio rhieni/gwarcheidwaid	302
	Atodiad 9: Ffurflen gydsynio disgyblion o dan 16 oed.....	304
	Atodiad 10: Ffurflen gydsynio disgyblion dros 16 oed.....	306
	Atodiad 11: Ffurflen gydsynio staff.....	308

Atodiad 12: Taflen wybodaeth penaethiaid a staff.....	310
Atodiad 13: Taflen wybodaeth rhieni/gwarcheidwaid ar gyfer grwpiau ffocws â disgyblion	312
Atodiad 14: Taflen wybodaeth disgyblion	314
Atodiad 15: Taflen wybodaeth staff.....	316
Atodiad 16: Cydnabyddiaeth o gydsyniad moeseg ymchwil pennaeth Ysgol y Gymraeg	318

Rhestr Ffigurau

Ffigur 1: Sefydliadau AB yng Nghymru	8
Ffigur 2: Galw gan ddysgwyr AB fel sylfaen polisi llwyddiannus	42
Ffigur 3: Rhywedd disgyblion	74
Ffigur 4: Iaith gyntaf disgyblion	74
Ffigur 5: Cyrchfan AB disgyblion	75

Rhestr Tablau

Tabl 1: Cyd-destun cyfreithiol	12
Tabl 2: Strategaethau ac adolygiadau addysg	13
Tabl 3: Strategaethau ac adolygiadau iaith	15
Tabl 4: Strategaethau, polisiâu a phrosiectau addysg Gymraeg ac adolygiadau	17
Tabl 5: Staff colegau AB	68
Tabl 6: Staff ysgolion.....	69
Tabl 7: Dosraniad disgyblion.....	73
Tabl 8: Pynciau arfaethedig disgyblion	75
Tabl 9: Awdurdod Lleol 1.....	96
Tabl 10: Awdurdod Lleol 2.....	97
Tabl 11: Awdurdod Lleol 3.....	98
Tabl 12: Awdurdod Lleol 4.....	99
Tabl 13: Awdurdod Lleol 5.....	99
Tabl 14: Awdurdod Lleol 6.....	100

Tabl 15: Awdurdod Lleol 7.....	100
Tabl 16: Awdurdod Lleol 8.....	100
Tabl 17: Awdurdod Lleol 9.....	101
Tabl 18: Awdurdod Lleol 10.....	101
Tabl 19: Awdurdod Lleol 11.....	101
Tabl 20: Awdurdod Lleol 12.....	102
Tabl 21: Awdurdod Lleol 13.....	102
Tabl 22: Awdurdod Lleol 14.....	103
Tabl 23: Awdurdod Lleol 15.....	103
Tabl 24: Awdurdod Lleol 16.....	103
Tabl 25: Awdurdod Lleol 17.....	103
Tabl 26: Awdurdod Lleol 18.....	104
Tabl 27: Awdurdod Lleol 19.....	104
Tabl 28: Awdurdod Lleol 20.....	105
Tabl 29: Awdurdod Lleol 21.....	105
Tabl 30: Awdurdod Lleol 22.....	106
Tabl 31: Iaith darpariaeth Iechyd a Gofal	107
Tabl 32: Iaith darpariaeth Gofal Plant	108
Tabl 33: Iaith darpariaeth Twristiaeth.....	109
Tabl 34: Iaith darpariaeth Busnes	110

1 Cyflwyniad

1.1 Cymhelliant yr ymchwil: y broblem

Mae'r her sy'n wynebu'r Gymraeg yn y sector Addysg Bellach¹ (AB o hyn allan) yn un amlwg. Er gwaethaf y twf yn nifer y disgyblion sy'n astudio trwy'r Gymraeg yn y sector statudol ac, yn fwy diweddar, nifer y myfyrwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg yn y sector Addysg Uwch (AU o hyn allan) (LICC 2010, t. 4; Coleg Cymraeg Cenedlaethol 2017, t. 1), niferoedd bychain sy'n astudio trwy'r Gymraeg yn y sector AB. Un o brif amcanion *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr Cymraeg* (strategaeth iaith genedlaethol ddiweddaraf LIC) yw 'Sicrhau bod llai o bobl ifanc yn colli eu sgiliau Cymraeg wrth symud o addysg statudol i addysg bellach/uwch, a bod rhagor ohonynt yn cyrraedd canol eu hugeiniau wedi dal gafael ar yr iaith' (LIC 2017ch, t. 31). Mae diffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB yn broblem ers amser, yn enwedig mewn pynciau galwedigaethol (Cymdeithas yr Iaith 1984, t. 2; Undeb Cenedlaethol Myfyrwyr Cymru 1984; Baker a Jones 1999, t. 20; ELWa 2003, t. 8; Webb 2007, tt. 21–22; Heath 2001, t. 111; Estyn 2008, t. 10). Yn ogystal, mae nifer y dysgwyr AB² sy'n manteisio ar y ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog sydd ar gael yn parhau i fod yn isel (e.e. Estyn 2016, t. 10; 2017b, t. 9; Arad 2014c, t. 76). Ceir diffyg mawr yn y ddarpariaeth a nifer y dysgwyr sy'n dilyn y ddarpariaeth honno mewn colegau AB³ yn benodol. Mae tuedd amlwg i ddarpariaeth Gymraeg gael ei lleoli mewn ysgolion ac nid colegau, er bod hyn yn dechrau newid. Meddai Comisiynydd y Gymraeg (2015b, t. 180):

ni ellir ond casglu y bydd y rheini a dderbyniodd addysg cyfrwng Cymraeg yn yr ysgol ac sy'n dymuno parhau i ddilyn cymwysterau drwy gyfrwng y Gymraeg yn y coleg, ar y cyfan, dan anfantais o'u cymharu â'r rheini sy'n symud i'r chweched dosbarth.⁴

¹ Diffinnir 'Addysg Bellach' yn y traethawd hwn fel addysg ôl-16 yn cwmpasu dosbarthiadau'r chweched mewn ysgolion a cholegau AB, ond yn eithrio prentisiaethau a Dysgu Seiliedig ar Waith. Mae lle'r chweched dosbarth yn y system addysg a hyfforddiant ôl-orfodol y tu hwnt i'r traethawd hwn yn fwy annelwig. Un o gwestiynau dogfen ymgynghori'r Papur Gwyn (LIC 2017c, tt. 39–41) yn dilyn adroddiad Hazelkorn, yw a ddylid cynnwys y chweched dosbarth yn y Comisiwn Addysg Drydyddol ac Ymchwil newydd.

² Esbonnir defnydd termau 'dysgwr' a 'disgybl' yn y rhestr o dermau uchod.

³ Cyfeiria rhai polisiâu addysg (e.e. LICC 2010) at golegau AB fel 'sefydliadau AB' tra bo rhai adolygiadau o bolisiau addysg (e.e. Arad 2016) yn cyfeirio atynt fel 'colegau AB.' Mae diffiniad AB yn y traethawd hwn yn cwmpasu dosbarthiadau'r chweched ysgolion, yn ogystal â cholegau AB. Er mwyn eglurder a gallu gwahaniaethu rhyngddynt, felly, defnyddir y termau 'chweched dosbarth' a 'cholegau AB.' Os yw ffynhonnell yn cyfeirio at 'sefydliadau AB', defnyddir y term hwnnw wrth ei thrafod, a nodir hynny mewn troednodyn.

⁴ Dadansoddir 'dymuniad' dysgwyr AB ym mhenodau 6 a 7 ond mae'r traethawd hefyd yn herio cysyniad 'dymuniad' ac yn dadansoddi saerño dewis ym mhenodau 8 a 9.

Fodd bynnag, bu prinder ymchwil tan yn ddiweddar⁵ ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB. Cydnabyddir yr angen am weithredu yn y sector hwn yn *Cymraeg 2050* (2017ch, t. 40):

Mae angen i'r sector ôl-orfodol o fewn addysg bellach ac uwch a dysgu seiliedig ar waith 'newid gêr' i ehangu'r cynnig cyfrwng Cymraeg a dwyieithog. Bydd hyn yn golygu recriwtio rhagor o ddysgwyr i barhau i astudio'n rhannol neu'n gyfan gwbl drwy gyfrwng y Gymraeg.

Llenwi'r bwlch hwn yn yr ymchwil a mynd i'r afael â'r her hon, felly, yw nod y traethawd hwn. Mae'r ymchwil hefyd yn amserol yng nghyd-destun targed LIC o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050 ac ehangu cylch gorchwyl y Coleg Cymraeg i gynnwys y sector AB.

1.1.1 Pam Addysg Bellach?

Mae sawl rheswm pam y mae ymchwilio i ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB yn bwysig. Yn gyntaf, mae diffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB yn broblem hirdymor, fel y nodwyd, ac yn broblem mewn colegau AB yn arbennig (Heath 2001, t. 6; LICC 2010, t. 25). Yn y traethawd hwn, felly, rhoddir sylw i gynyddu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB, gan ganolbwyntio ar golegau AB. Yn wyneb y diffyg hwn, mae gwella sgiliau Cymraeg dysgwyr AB yn fwriad polisi *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch). Ceir targed penodol sy'n cwmpasu'r sector AB, sef 'Datblygu darpariaeth addysg ôl-orfodol sy'n cynyddu cyfraddau dilyniant ac yn cefnogi pawb, ni waeth pa mor rhugl eu Cymraeg, i ddatblygu sgiliau yn yr iaith i'w defnyddio'n gymdeithasol ac yn y gweithle' (LIC 2017ch, t. 32). Yn ail, mae'r oedran 16–18 hefyd yn gyfnod allweddol a dylanwadol ym mywydau pobl ifanc. Dechreuant wneud penderfyniadau am ffyrdd o fyw, gan gynnwys eu defnydd o'r Gymraeg a'u perthynas â'r iaith. Un agwedd ar hyn yw'r penderfyniad i astudio trwy'r Gymraeg ai peidio. Mae gan benderfyniadau'r garfan hon, felly, rôl bwysig i'w chwarae mewn perthynas â dyfodol y Gymraeg. Meddai Price (2010, t. 1):

Students in further education are a key demographic in observing the complexity of the relationship between Welsh identity and the Welsh language ... these young individuals can either continue the current trend of Welsh language revival for generations to come—or see it become a threatened language once more.

⁵ Ganol 2018, penderfynodd LIC ymestyn cylch gorchwyl y Coleg Cymraeg Cenedlaethol (y Coleg Cymraeg o hyn allan) i gynnwys y sector ôl-16, gan gynnwys AB. Yn sgil y penderfyniad hwn, comisiynwyd ymchwil ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB â'r nod o greu strategaeth genedlaethol er mwyn hybu'r Gymraeg yn y sector AB. Cyhoeddwyd cynllun gweithredu yn seiliedig ar ganfyddiadau cychwynnol yr ymchwil hon ym mis Rhagfyr 2018 (Coleg Cymraeg 2018).

Mae'r cam i AB hefyd yn cynrychioli un o'r pwyntiau cyntaf yn addysg dysgwyr lle mae'r cyfrifoldeb i ddewis cyfrwng ieithyddol eu haddysg yn eu dwylo hwy, yn hytrach nag yn nwylo eu rhieni, fel y noda Davies a Davies (2015, t. 72). Un ffordd o ystyried y newid hwn yw drwy gyfrwng cysyniad a ddatblygwyd gan Pujolar a González (2013, t. 139), sef *mudes*, '[b]iographical junctures where individuals enact significant changes in their linguistic repertoire.' Dadleuant fod unigolion yn aml yn newid eu hymddygiad ieithyddol ar adegau o gyfyngau bywgraffyddol. Ychwanega Pujolar a Puigdevall (2015) fod y cyfyngau hyn yn aml yn berthynol i oedran, gan dynnu ar dair enghraifft o fyd addysg. Gellir ystyried y cam i AB yn *muda*, felly, a all newid ymddygiad ieithyddol dysgwyr o blaid neu yn erbyn yr iaith leiafrifol, wrth iddynt adael system addysg orfodol. Fodd bynnag, dadleuir yn y traethawd hwn nad yw cysyniad *muda* yn ddigonol i ddeall ymddygiad, a bod angen i lunwyr polisi ystyried saerño dewis er mwyn deall dewisiadau ieithyddol dysgwyr AB.

Mae AB hefyd yn bwysig o ran dilyniant ieithyddol i'r gweithle, fel y noda Comisiynydd y Gymraeg (2015b, t. 120). I nifer o ddysgwyr, AB yw eu profiad olaf o hyfforddiant cyn cyrraedd byd gwaith, ac un o'r cyfleoedd olaf i'w cyfarparu â'r sgiliau angenrheidiol, gan gynnwys sgiliau iaith.

1.1.2 Pam pynciau galwedigaethol?

Canolbwyntia'r traethawd hwn ar bynciau galwedigaethol. Y rheswm dros hyn yw bod diffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB yn broblem benodol mewn pynciau galwedigaethol (CBAC 1988, t. 3; Webb 2007, t. 22; Estyn 2008, t. 9). Ceir hefyd bwyslais polisi ehangach ar bynciau galwedigaethol yn y blynyddoedd diweddar. Mynega'r Papur Gwyn yn dilyn adroddiad Hazelkorn (LIC 2017c, t. 4), er enghraifft, awydd am system addysg ôl-orfodol '[s]y'n rhoi'r un parch i lwybrau galwedigaethol ac academaidd.' Yn yr un modd, un o argymhellion Estyn (2017b, t. 6) yw 'Cryfhau cynlluniau strategol Cymraeg er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n dysgu yn y Gymraeg neu'n ddwyieithog, yn enwedig yn y meysydd galwedigaethol y mae galw cynyddol am fedrau dwyieithog ynddynt gan gyflogwyr.'

Mae cynyddu'r defnydd o'r Gymraeg yn y gweithle 'ar draws pob sector' yn nod penodol yn *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 51). Mae gan bynciau galwedigaethol gysylltiad uniongyrchol â'r gweithle ac maent yn aml yn arwain at alwedigaethau penodol. Mae

cynyddu darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol, felly, yn hanfodol er mwyn gwireddu'r nod hwn o gynyddu'r defnydd o'r Gymraeg yn y gweithle. Canolbwyntia'r traethawd ar bedwar o feysydd galwedigaethol blaenoriaeth LIC⁶, sef meysydd yr adnabuwyd gan gyflogwyr yn rhai y mae angen sgiliau Cymraeg ynddynt (Estyn 2008, t. 3). Y pedwar maes yw Iechyd a Gofal, Gofal Plant a'r Blynyddoedd Cynnar, Twristiaeth, a Busnes. Esbonnir y rhesymau dros ganolbwyntio ar y meysydd hyn yn yr adrannau dilynol.

Iechyd a Gofal

Pwysleisia *Mwy na geiriau* (LIC 2012c), sef strategaeth LIC ar gyfer y Gymraeg ym myd gofal ac iechyd, yr angen am sgiliau Cymraeg yn y sector. Nid yn unig er mwyn cyfathrebu â chleifion y mae'r iaith yn bwysig, ond hefyd er mwyn parchu eu hunaniaeth ddiwylliannol, sydd wrth wraidd gofalu am bobl fel unigolion (LIC 2012c, t. 10). Mewn ymchwiliad i'r Gymraeg mewn gofal, atgyfnertha Comisiynydd y Gymraeg (2014, tt. 12, 15) pa mor angenrheidiol yw meddu ar staff a chanddynt sgiliau Cymraeg yn y gwasanaeth iechyd, er mwyn diogelwch a lles cleifion. Tynna sylw at rôl darpariaeth Gymraeg ar lefel AB (ac AU) er mwyn diwallu'r angen hwn (Comisiynydd y Gymraeg 2014, t. 35). Ceir argymhelliad i Lywodraeth Cymru, ar y cyd â chyflogwyr y Gwasanaeth Iechyd Gwladol a darparwyr AB ac AU, i 'bensaernïo rhaglenni hyfforddi er mwyn diwallu anghenion iaith Gymraeg cyfredol a'r dyfodol yn y sector gofal sylfaenol' (Comisiynydd y Gymraeg 2014, t. 35).

Gofal Plant

Mae datblygu darpariaeth Gymraeg blynyddoedd cynnar yn thema flaenllaw yn *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 36) ac mae LIC wedi adnabod yr angen i 'ehangu darpariaeth drwy gyfrwng y Gymraeg yn y blynyddoedd cynnar fel pwynt mynediad i addysg cyfrwng Cymraeg.' Yn rhan o hyn, ceir targed o sicrhau 150 yn fwy o grwpiau meithrin erbyn 2027 (LIC 2017ch, t. 12). Yn ogystal, dengys adroddiad LIC (2014a, t. 11) mai cyflogwyr o'r sector Gofal Plant (ynghyd â chyflogwyr o'r sector Bwyd-amaeth) oedd fwyaf tebygol o

⁶ Meysydd blaenoriaeth LIC yw Gofal Plant a'r Blynyddoedd Cynnar; Amaeth ac Astudiaethau'r Tir; Twristiaeth a Hamdden; Gofal; Gweinyddu Busnes a Thechnoleg; Astudiaethau'r Cyfryngau a'r Celfyddydau Perfformio (Estyn 2008, t. 3).

ystyried bod meddu ar staff â sgiliau Cymraeg yn bwysig. Y sector Gofal Plant oedd hefyd y mwyaf tebygol o feddu ar staff a chanddynt sgiliau Cymraeg (LIC 2014a, t. 11).

Twristiaeth

Mae cysylltiad y sector Twristiaeth â hunaniaeth ddiwylliannol Cymru yn thema bwysig yn strategaeth dwristiaeth LIC (2013c, t. 12). Pwysleisia fod gan y Gymraeg rôl hanfodol wrth feithrin yr hunaniaeth honno: ‘Hanfod hunaniaeth ddiwylliannol unigryw Cymru yw’r ddwy iaith fyw’ (LIC 2013c, t. 12). Thema allweddol arall yn y strategaeth yw hyrwyddo brand i Gymru, â diwylliant Cymru yn rhan annatod ohono, gan gynnwys y Gymraeg: ‘Mae gan Gymru gyfoeth o asedau diwylliannol—diriaethol ac fel arall—yn enwedig yr iaith Gymraeg. Gellir eu defnyddio i adrodd stori ddifyr a dadlennol am Gymru sy’n ein gosod ar wahân i eraill’ (LIC 2013c, tt. 9, 20).

Busnes

Mae hybu’r Gymraeg ym myd busnes hefyd yn rhan bwysig o *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, tt. 50–2): ‘Gall cynnig gwasanaeth mwy dwyieithog i gwsmeriaid ddangos bod y gwasanaeth lleol yn dangos parch tuag at y gymuned a’i dinasyddion.’ Daw’r strategaeth i’r casgliad a ganlyn, ‘Rydym yn cydnabod bod angen gwneud mwy i godi ymwybyddiaeth o fewn y gymuned fusnes o’r manteision a’r cyfleodd a ddaw iddynt hwy a’u cwsmeriaid yn sgil cynnig darpariaeth Gymraeg’ (LIC 2017ch, t. 53).

1.2 Maes yr astudiaeth: polisi iaith

Mae’r traethawd hwn yn gorwedd ym maes cynllunio ieithyddol a pholisi iaith, yng nghydestun y targed am filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. Mae datblygu cynllunio ieithyddol yn un o dargedau strategaeth *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 76), sy’n amcanu at: ‘sefydlu cynllunio ieithyddol a hybu’r iaith yn genedlaethol, yn rhanbarthol ac yn lleol fel elfennau hanfodol, gan ddeall dwyieithrwydd ac anghenion siaradwyr Cymraeg yn well a’u cefnogi.’ Gan ddilyn Kaplan a Baldauf (1994, t. xi), mae modd gwahaniaethu rhwng cynllunio ieithyddol a pholisi iaith fel a ganlyn:

The exercise of language planning leads to, or is directed by, the promulgation of a language policy ... A language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and

practices intended to achieve the planned language change in the society, group or system.

Gyda hynny mewn golwg, defnyddir diffiniad Cooper (1989, t. 45) o bolisi iaith yn y traethawd hwn, sef: 'Deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their languages codes.' Nid yw bodolaeth polisi iaith yn gwarantu effaith ar arferion ieithyddol, fel y rhybuddia Spolsky (2004, t. 8), er enghraifft. Fodd bynnag, mae'r ddadl honno y tu hwnt i'r traethawd hwn. Yn ogystal, fel ymchwilydd, cymerir safiad o blaid cynyddu'r niferoedd sy'n siarad ieithoedd lleiafrifol, a'r Gymraeg yn benodol. Cydnabyddir bod modd dadlau yn erbyn hyn, ond mae'r cwestiwn ehangach hwnnw hefyd y tu hwnt i'r traethawd hwn. Gorwedda'r traethawd, felly, o fewn y nod cynllunio ieithyddol o gynnal iaith (Kaplan a Baldauf 1997, t. 77) gan gynnwys adfywio iaith (Williams 2000, t. 8).

1.2.1 Polisi iaith addysg

Mae polisi iaith addysg yn faes pwysig o fewn polisi iaith. Ynghyd â chynllunio statws a chynllunio corpws, ychwanegodd Cooper (1989) gaffael iaith, gan gynnwys polisi iaith addysg, fel un o gategoriâu polisi iaith. Meddai, 'the planning of language instruction accounts for the lion's share of acquisition planning' (Cooper 1989, t. 160). Dadleua fod tri nod i gaffael iaith: (1) creu neu wella'r cyfle i ddysgu iaith; (2) creu neu wella'r cymhelliant i ddysgu iaith; a (3) chreu neu wella'r cyfle a'r cymhelliant yn gydamserol (Cooper 1989, t. 159).⁷ Fodd bynnag, nid oes unfrydedd barn ynghylch a yw addysg yn effeithiol wrth newid arferion ieithyddol. Mae Fishman (1991, tt. 370–1) yn cwestiynu rôl addysg gan ddadlau y dylid cyplysu polisi iaith addysg ag ymyraethau y tu allan i'r ysgol er mwyn adfywio iaith. Cyfeiria Cooper (1989, t. 161) at gyfyngiadau polisi addysg o ran cynyddu nifer defnyddwyr iaith os nad oes cymhelliant i'w defnyddio y tu allan i'r ysgol. Yn hynny o beth, mae'n tynnu ar fethiant polisi addysg Iwerddon (Cooper 1989, t. 161). Polisi iaith addysg yw ffocws y traethawd hwn, fodd bynnag, ac mae ymyraethau eraill y tu hwnt i'w gylch gorchwyl. Disgrifia Kaplan a Baldauf (1997, t. 9) sawl mater y mae angen i gynllunwyr iaith fynd i'r afael â hwy wrth benderfynu ar iaith darpariaeth addysg. Mae hyn yn cynnwys faint o amser i'w rhoi i iaith benodol, pa hyfedredd sy'n cwrdd â gofynion cymdeithas; cyflenwad a

⁷ Mae'r traethawd hwn yn mynd i'r afael â'r trydydd nod. Creu neu wella cyfle i astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yw ffocws penodau 8 a 9, tra chreu neu wella cymhelliant i wneud felly yw ffocws penodau 6 a 7.

hyfforddiant staff; trefniadau asesu; methodolegau addysg ac adnoddau (Kaplan a Baldauf 1997, t. 9). Mae'r rhain oll yn ystyriaethau pwysig yn y traethawd hwn yr ymchwilir iddynt yn 5.5.

1.2.2 Polisi iaith addysg a hybu'r Gymraeg

Mae twf a datblygiad addysg cyfrwng Cymraeg yn greiddiol i bolisi iaith LIC. Mae'r *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg (SACC o hyn allan)* (LICC 2010) yn nodi targedau hyd at 2020 â *Cymraeg 2050* (LIC 2017) yn nodi targedau am y blynyddoedd sy'n dilyn. Mae sawl adroddiad yn cydnabod rôl allweddol addysg wrth wireddu targedau'r Llywodraeth o gynyddu nifer siaradwyr Cymraeg (e.e. CCC 2002, t. 19; Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 4). Felly hefyd waith ymchwil (Baker 1993, t. 8; Baker a Jones 2000, t. 116; Redknap 2006, t. 3; Lewis 2008, t. 73). Mae polisi iaith hefyd yn adlewyrchu rôl allweddol addysg wrth hybu'r Gymraeg (LICC 2003, tt. 1, 5; 2010, t. 2; LIC 2012b, t. 14; 2017ch, t. 2). Meddai *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 2), '[m]ae addysg yn ganolog i'n gweledigaeth.' Noda'r strategaeth fod dau brif ddull o sicrhau'r nod o filiwn o siaradwyr: trosglwyddo'r Gymraeg o un genhedlaeth i'r llall, a datblygu a chynnal sgiliau Cymraeg trwy addysg a hyfforddiant (LIC 2017ch, t. 31). Pwysleisia, fodd bynnag, mai'r system addysg yw'r prif ddull o greu siaradwyr newydd (LIC 2017ch, t. 31).

1.3 Strwythur AB yng Nghymru

Rhennir y sector AB yng Nghymru rhwng dosbarthiadau'r chweched ysgolion a cholegau AB. Cafwyd rhai newidiadau yn strwythur tirwedd AB yn y blynyddoedd diwethaf wrth i nifer o sefydliadau gyfuno. Yn 2018, roedd 14 sefydliad AB yng Nghymru, fel y dengys Ffigur 1.

Ffigur 1: Sefydliadau AB yng Nghymru



Ffynhonnell: ColegauCymru 2015.

Ceir un sefydliad ar ddeg yn ne Cymru, un yn y canolbarth a dau yn y gogledd. Mae'r 14 sefydliad AB yn cynnwys Addysg Oedolion Cymru sy'n darparu addysg gymunedol trwy ganghennau lleol a phartneriaethau â sefydliadau gwirfoddol, darparwyr yn y gweithle, colegau AB a phrifysgolion. Mae'r sefydliad hwn y tu hwnt i gylch gorchwyl y traethawd hwn.

1.4 Nodau a chwestiynau ymchwil

Bwriad y traethawd hwn yw ymchwilio i ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB, a hynny â'r nod o gynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Rhennir yr ymchwil yn ddwy ran. Yn gyntaf, dadansoddir rhesymau dysgwyr AB dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ai peidio, gan ymchwilio i safbwyntiau disgyblion a staff. Yn ail, ymchwilir i sut y caiff y dewis cyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr a sut y mae'r cynnig hwn yn dylanwadu ar eu dewisiadau. Mabwysiedir dulliau economeg ymddygiadol er mwyn cyflawni hyn. Nid mapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB yw ffocws y traethawd, ond rhaid wrth

elfen o hyn er mwyn cyd-destunoli'r astudiaeth. Yn yr un modd, nid ymchwilio i ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yw ffocws y gwaith, ond mae angen deall hyn er mwyn gallu trafod y ddarpariaeth mewn modd ystyrion. Y cwestiynau ymchwil yr eir ati i'w hateb yn y traethawd hwn, felly, yw:

CY1 I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

CY2 Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru?

CY3 Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

CY4 Sut y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

CY5 A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

CY5 yw'r prif gwestiwn ymchwil.

1.5 Methodoleg a fframwaith cysyniadol

Seilir yr ymchwil ar gyfweiliadau â staff mewn pedair ysgol a phedwar coleg AB. Lleolir y sefydliadau mewn pedair ardal ar draws Nghymru, a chanddynt oll natur ddaearyddol, sosio-economaidd ac ieithyddol gwahanol. Cynhaliwyd hefyd ddeg grŵp ffocws â disgyblion blwyddyn 11 a oedd wrthi'n gwneud penderfyniadau am eu AB, gan gynnwys cyfrwng ieithyddol eu cyrsiau. Yn ogystal, dadansoddwyd prospectysau a gwefannau ysgolion a cholegau AB.⁸ Prif fframwaith cysyniadol y traethawd yw cynllunio ieithyddol, yng ngoleuni economeg ymddygiadol, yn deillio o'r ffocws ar sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB.

⁸ Eir i'r afael â'r fethodoleg ym Mhennod 4.

1.6 Strwythur y traethawd

Mae Pennod 2 yn amlinellu nodau polisi ehangach y sector AB a chyd-destun polisi'r Gymraeg a dwyieithrwydd yn benodol. Rhydd hefyd drosolwg byr o sut y cyrhaeddwyd y sefyllfa gyfredol.

Mae Pennod 3 yn adolygu'r llenyddiaeth yn y maes, ac yn amlygu'r bylchau y mae angen eu llenwi yn yr ymchwil sydd ar gael. Ar sail hyn, mae'r bennod yn mynd yn ei blaen i ddiffinio cwestiynau ymchwil y traethawd. Mae'r Adolygiad yn mynd ati i ateb dau gwestiwn er mwyn gosod cyd-destun i'r gwaith: 'Beth yw sefyllfa gyfredol darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB?' ac 'A oes diffiniad cyson o 'ddarpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB?' Hela hefyd dri chwestiwn yn ymwneud â ffocws y traethawd, sef 'Beth yw rôl galw wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB?', 'Beth yw rhesymau dysgwyr dros ddilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ai peidio?' a 'Sut y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB?'

Amlinella Pennod 4 fethodoleg yr ymchwil. Nodir y cwestiynau ymchwil a'r dulliau ymchwil a ddefnyddiwyd er mwyn eu hateb. Eglurir sampl yr ymchwil a disgrifio'r broses ymchwil. Amlinellir rhai o egwyddorion economeg ymddygiadol a gymhwysir ym mhenodau 8 a 9.

Ym mhenodau 5 i 9, dadansoddir canfyddiadau'r gwaith. Rhennir y pum pennod hyn yn adrannau 'canfyddiadau' a 'thrafodaeth.' Yn yr adrannau trafodaeth, cynigir rhai ymyraethau polisi y gellid eu rhoi ar waith er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Deilliant o negeseuon a themâu yn y data. Eir i'r afael â CY1 ym Mhennod 5 trwy fapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn dosbarthiadau'r chweched ysgolion a cholegau AB Cymru ar lefel genedlaethol. Seilir hyn ar y dadansoddiad dogfennol. Yn ogystal, darpara Pennod 5 ddarlun manwl o'r ddarpariaeth mewn pedwar pwnc, gan ganolbwyntio ar un ysgol ac un coleg AB mewn pedair ardal. Seilir hyn ar y cyfweiliadau â staff. Eir ati hefyd yn y bennod hon i ateb CY2, gan ddadansoddi ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru. Seilir hyn, unwaith eto, ar y cyfweiliadau â staff.

Canolbwyntia penodau 6 a 7 ar ateb CY3, gan ymchwilio i resymau dysgwyr AB dros astudio darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog, ai peidio. Ymchwilia Pennod 6 i'r rhesymau economaidd, wedi eu diffinio fel 'canfyddiad o werth iaith yn y farchnad lafur', yn ogystal â ffactorau ymarferol, megis diffyg darpariaeth. Ffactorau diwylliannol ac addysgol yw ffocws Pennod 7, gan gynnwys hunaniaeth a chyfrifoldeb i gynnal y Gymraeg; cysyniad dewis 'naturiol' a chanfyddiad o anhawster neu rwyddineb y Gymraeg a'r Saesneg, a phrofiadau blaenorol dysgwyr AB o'r Gymraeg. Yn deillio o'r canfyddiadau, cynigir ymyraethau megis rhaglen ymwybyddiaeth iaith a siaradwyr gwadd.

Ym Mhennod 8, ymchwilir i gysyniad cynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr AB. Dadansoddir yr egwyddorion sy'n sail i hyn yn y data, yn benodol, rhoi dewis ar wahanol ffurfiau i ddysgwyr AB. Ymchwilir hefyd i'r problemau a gododd o gynllunio yn ôl galw a rhoi dewis. Gwerthusir effeithiolrwydd disgwrs neoryddfrydol 'galw' a 'dewis' a dadlau dros symud tuag at dadolrwydd rhyddfrydol⁹, a chymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol at fyd dewis iaith. Gesyd hyn sylfaen i Bennod 9 sy'n dadansoddi'r modelau darpariaeth a ganfuwyd yn y data, ac yn cymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol iddynt.

Mae Pennod 10 yn crynhoi canfyddiadau'r ymchwil ac yn nodi goblygiadau polisi ac argymhellion y gwaith.

⁹ Bathwyd y term Cymraeg ar y cyd gan Elias (2017) a Griffith (2018).

2 Cyd-destun polisi

2.1 Cyflwyniad

Yn y bennod hon, amlinellir cyd-destun polisi'r ymchwil. Yn gyntaf, rhoddir trosolwg o ddeddfwriaeth berthnasol, strategaethau ac adolygiadau addysg, a pholisiau iaith sydd wedi llunio'r sefyllfa sydd ohoni ym myd AB. Nesaf, amlinellir sefyllfa gyfreithiol gyfredol y Gymraeg, a'r Gymraeg mewn AB. Wedyn, amlinellir y cyd-destun polisi iaith a pholisi addysg gyfredol. Cyflwynir hefyd rai sefydliadau allweddol ym maes y Gymraeg a dwyieithrwydd mewn AB.

2.2 Sut y cyrhaeddwyd y sefyllfa gyfredol

2.2.1 Cyd-destun cyfreithiol

Rhydd Tabl 1 grynodedb o'r ddeddfwriaeth sy'n berthnasol i gyd-destun cyfreithiol ehangach y Gymraeg, a chyd-destun cyfreithiol y Gymraeg mewn AB.

Allwedd: Dynoda cell lwyd fod y ddeddfwriaeth bellach wedi ei disodli.

Tabl 1: Cyd-destun cyfreithiol

	Mesur / Deddf ehangach	Mesur / Deddf iaith	Mesur / Deddf addysg
1993		Deddf yr Iaith Gymraeg 1993	
1998	Deddf Llywodraeth Cymru 1998		
2006	Deddf Llywodraeth Cymru 2006		
2009			Mesur Dysgu a Sgiliau (Cymru) 2009
2011		Mesur y Gymraeg (Cymru) 2011	
2015	Deddf Llesiant Cenedlaethau'r Dyfodol (Cymru) 2015		Deddf Cymwysterau Cymru 2015
2017		Papur Gwyn Bil Iaith newydd	

Ar ôl refferendwm 1997, daeth Cynulliad Cenedlaethol Cymru (CCC o hyn allan) i rym yn 1999 yn sgil Deddf LIC 1998. Roedd y Gymraeg yn un o'r meysydd a ddatganolwyd yn syth (er bod angen Gorchymyn Cymhwysedd Deddfwriaethol i ddeddfu ym maes y Gymraeg) (Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 22). Estynnwyd pwerau'r Cynulliad yn dilyn Deddf LIC

2006, gan gynnwys pwerau dros hybu'r Gymraeg. Yn 2016, sefydlwyd pwyllgor Diwylliant, y Gymraeg a Chyfathrebu yn y Cynulliad, sydd â chyfrifoldeb dros graffu ar faterion sy'n gysylltiedig â'r Gymraeg. Mynnodd Deddf yr Iaith Gymraeg 1993 fod sefydliadau a oedd yn gwasanaethu'r cyhoedd yng Nghymru yn trin y Gymraeg a'r Saesneg ar y sail eu bod yn gyfartal. Dilynwyd y Ddeddf gan Fesur y Gymraeg (Cymru) 2011, a amlinellir yn 2.3.

2.2.2 Strategaethau ac adolygiadau addysg

Rhydd Tabl 2 grynodedb o strategaethau ac adolygiadau addysg sydd yn cwmpasu'r sector AB.

Tabl 2: Strategaethau ac adolygiadau addysg

Allwedd: Dynoda cell lwyd fod y strategaeth wedi ei disodli bellach.

Dynoda * nad polisiau LLC mo'r rhain.

	Strategaeth addysg	Adolygiad addysg
2001	<i>Y Wlad sy'n Dysgu</i>	
2006	<i>Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith</i>	
2010	<i>Y Fframwaith Arolygu Cyffredin (Estyn)*</i>	
2012		<i>Adolygiad o Gymwysterau ar gyfer pobl ifanc 14 i 19 oed yng Nghymru</i>
2013		<i>Adolygiad Cynllunio a Chyllido ôl-16</i>
2014	<i>Cymwys am Oes: Cynllun gwella addysg ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru</i>	<i>Adolygiad Sector o Gymwysterau a'r System Gymwysterau ym Maes Iechyd a Gofal Cymdeithasol gan gynnwys gofal plant a gwaith chwarae* (Cymwysterau Cymru)</i>
2016		<i>Tuag at 2030: Fframwaith ar gyfer datblygu system ôl-orfodol o'r radd flaenaf i Gymru (Adroddiad Hazelkorn)</i>
2017	<i>Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl, Cynllun gweithredu 2017–21</i>	

Cyhoeddod CCC *Y Wlad Sy'n Dysgu* (2001), y datganiad cenedlaethol strategol cyntaf ar addysg yng Nghymru, a roddodd bwyslais ar y sector ôl-orfodol. Ni roddir sylw i ddarpariaeth Gymraeg, ond cyfeiria'r ddogfen at yr adolygiad polisi o'r Gymraeg oedd ar

ddigwydd adeg ei chyhoeddi (gw. 2.2.3). Adeiladwyd ar y datganiad gan *Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith* (LICC 2006). Ceir adran benodol ar AB ac ar Lwybrau Dysgu 14–19. Mae'r thema o ddatblygu darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, gan gynnwys mewn pynciau galwedigaethol, yn treiddio trwy'r ddogfen (LICC 2006, tt. 14, 15, 23–5). Un o dargedau'r strategaeth i Lywodraeth Cynulliad Cymru yw 'Ehangu amrywiaeth y cymwysterau, yn benodol y cymwysterau galwedigaethol sydd ar gael trwy gyfrwng y Gymraeg' (LICC 2006, t. 31).

Yn 2010, cyhoeddodd Estyn *Y Fframwaith Arolygu Cyffredin* (2010) ar gyfer holl arolygon darparwyr addysg a hyfforddiant yng Nghymru. Ychwanegodd yr 'iaith Gymraeg' fel un o ddangosyddion ansawdd Safonau, a 'darpariaeth Gymraeg a'r dimensiwn Cymreig' fel un o ddangosyddion ansawdd profiadau dysgu (Estyn 2010, t. 1).

Cyhoeddwyd *Cymwys am Oes* (LIC 2014b) yn 2014, sef gynllun ar gyfer yr holl sector addysg hyd at 2020. Ni chyfeiria at ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn benodol, ond un o brif egwyddorion y cynllun yw 'Hyder a balchder yng Nghymru fel cenedl ddwyieithog sydd â'r cryfder a'r hunanhyder i feithrin y ddwy iaith' (LIC 2014b, t. 7).

2.2.3 Polisiau iaith

Rhydd Tabl 3 grynodedb o strategaethau a pholisiau iaith, a'u hadolygiadau.

Allwedd: Dynoda cell lwyd fod y strategaeth bellach wedi ei disodli.

Tabl 3: Strategaethau ac adolygiadau iaith

	Strategaeth iaith	Adolygiad
2002		<i>Ein hiaith: ei dyfodol: Adolygiad polisi o'r iaith Gymraeg</i>
2003	<i>Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwieithog</i>	
2010	<i>Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg</i>	
2012	<i>Iaith fyw: iaith byw: Strategaeth y Gymraeg 2012–17</i>	
2014	<i>Iaith fyw: iaith byw—Bwrw mlaen</i>	
2016		<i>Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg</i>
2017	<i>Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr</i> <i>Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr, Rhaglen waith 2017–21</i>	

Yn 2002, cyhoeddodd pwyllgorau Diwylliant ac Addysg a Dysgu Gydol Oes y Cynulliad adroddiad yn sgil eu hadolygiadau polisi o'r Gymraeg (CCC 2002). Archwilio sut i greu Cymru ddwyieithog oedd y cylch gorchwyl, yn ogystal ag adolygu lle'r Gymraeg mewn addysg (CCC 2002, t. 3). Ceir adran benodol ar addysg a hyfforddiant ôl-16 sy'n nodi 'nad yw addysg ôl-16 yng Nghymru yn llwyddo i ddarparu parhad ieithyddol i ddisgyblion sy'n derbyn addysg uwchradd cyfrwng Cymraeg a dwyieithog' (CCC 2002, t. 67). Casgla y dylai'r Cyngor Cenedlaethol (ELWa¹⁰) 'Sicrhau bod addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yn cael eu datblygu o fewn fframwaith strategol' (CCC 2002, tt. 67–9). Ychwanega fod angen 'llawer o waith' er mwyn datblygu darpariaeth mewn pynciau galwedigaethol (CCC 2002, t. 68).

Yn dilyn yr adolygiad, cyhoeddwyd *Iaith Pawb* (LICC 2003, tt. 1, 11) yn 2003, cynllun gweithredu a ffurfiolodd y nod o greu 'Cymru gwbl ddwyieithog' a gweithlu dwyieithog. Nid yw addysg yn ganolbwynt i'r cynllun, gan mai'r bwriad oedd ei darllen ar y cyd ag *Y Wlad sy'n dysgu* (gw. 2.2.2). Fodd bynnag, ceir un targed ar gyfer y sector AB sef 'ymestyn mynediad i addysg cyfrwng Cymraeg gyda phwyslais cychwynnol ar y sectorau blynyddoedd cynnar ac ar ôl 16' (LICC 2003, t. 37).

¹⁰ Roedd ELWa yn gorff cyhoeddus a noddwyd gan y Cynulliad, yn gyfrifol am addysg ôl-16 yng Nghymru. Bu'n weithredol rhwng 2002 a 2006.

Disodlwyd *Iaith Pawb* gan *Iaith fyw: iaith byw* (LIC 2012b), strategaeth y Gymraeg ar gyfer 2012–17. Mae plant a phobl ifanc yn un o'r chwe maes strategol. Nid yw'n canolbwyntio ar addysg, gan y bwriadwyd ei darllen ar y cyd â'r SACC, a amlinellir yn 2.2.4. Dilynwyd y strategaeth gan y datganiad polisi *Iaith fyw: iaith byw—Bwrw mlaen* (LIC 2014dd). Gosododd amcanion polisi o ran y Gymraeg am y blynyddoedd 2014–17, i'w ddarllen, unwaith eto, ar y cyd â'r SACC. Un frawddeg yn unig a geir yn cyfeirio at ddarpariaeth Gymraeg mewn AB yn benodol, a honno wedi'i chyfuno â Dysgu Seiliedig ar Waith, 'Mae angen inni adeiladu ... ar waith yr hyrwyddwyr dwyieithog ym meysydd addysg bellach a dysgu seiliedig ar waith, er mwyn sicrhau bod y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog ôl-16 yn cael ei datblygu ymhellach' (LIC 2014dd, t. 14).

2.2.4 Strategaethau, polisiau a phrosiectau addysg a'r Gymraeg mewn AB

Rhydd Tabl 4 grynodedb o'r strategaethau, polisiau a phrosiectau sy'n ymwneud â'r Gymraeg a dwyieithrwydd mewn AB, ac adolygiadau ohonynt.

Allwedd: Dynoda cell lwyd fod y strategaeth bellach wedi ei disodli.

Dynoda * nad polisïau LIC mo'r rhain.

Tabl 4: Strategaethau, polisïau a phrosiectau addysg Gymraeg ac adolygiadau

	Strategaeth, polisi neu brosiect addysg Gymraeg	Adolygiadau
2005	Peilot Cynllun Sabothol Cynllun Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd	
2010	<i>Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg</i> <i>Strategaeth Genedlaethol ar Ddwyieithrwydd mewn Addysg Bellach (Colegau Cymru)*</i>	
2013	Ymestyn cynllun Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd i bob coleg AB	
2014		<i>Astudiaeth o waith yr Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd mewn Addysg Bellach</i> <i>Adolygiad o'r Cynllun Sabothol Iaith Gymraeg ar gyfer ymarferwyr addysgol: profiad cyfranogwyr 2011–12</i>
2016	<i>Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: y camau nesaf</i> <i>Polisi Cymwysterau Rheoleiddiol Cymraeg a Dwyieithog (Cymwysterau Cymru)*</i>	
2017	<i>Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr</i>	<i>Adolygiad o weithgareddau'r Coleg Cymraeg Cenedlaethol</i>
2018	Peilot Cymraeg Gwaith AB	

Disodlwyd *Y Wlad sy'n Dysgu* gan y SACC (LICC 2010), a gyhoeddwyd yn 2010, carreg filltir yn pennu targedau cenedlaethol ar gyfer addysg Gymraeg yng Nghymru. Bwriad y strategaeth oedd sicrhau: '[t]wf parhaus mewn addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg ym mhob sector ac ystod oedran' (LICC 2010, t. 2). Ceir chwe nod strategol a chwmpasa Nod Strategol 2 y sector AB, sef: 'Gwella'r broses o gynllunio darpariaeth cyfrwng Cymraeg yng nghyfnodau ôl-14 addysg a hyfforddiant, gan ystyried dilyniant ieithyddol a datblygu sgiliau'n barhaus' (LICC 2010, t. 14). Mae dau amcan strategol sy'n berthnasol i'r sector AB. Y cyntaf yw 'Cynyddu cyfleoedd o ansawdd uchel i astudio neu hyfforddi drwy gyfrwng y Gymraeg o dan Lwybrau Dysgu 14–19, yn unol â Mesur Dysgu a Sgiliau (Cymru) 2009 a chyfarwyddyd cysylltiedig (LICC 2010, t. 15). Yr ail yw 'Cynyddu'r ddarpariaeth

ddwyieithog a chyfrwng Cymraeg mewn addysg bellach' (LICC 2010, t. 15). Pwysleisia Nod Strategol 3 bwysigrwydd dilyniant: 'Sicrhau bod pob dysgwr yn datblygu ei sgiliau iaith yn y Gymraeg i'w botensial llawn ac annog dilyniant ieithyddol cadarn o un cyfnod addysg a hyfforddiant i'r nesaf' (LICC 2010, t. 15). Ceir yma amcan strategol sy'n cwmpasu'r sector AB, sef 'Datblygu cyfleodd pellach i ddysgwyr ôl-16 gynnal a gwella eu sgiliau iaith yn y Gymraeg er mwyn darparu dilyniant ieithyddol' (LICC 2010, t. 16).

Ceir targedau clir yn y SACC i'r sector AB ar gyfer 2015 a 2020. Cyfeiria Deilliant 4 at golegau AB yn benodol, sef 'Mwy o fyfyrwyr 16–19 oed yn astudio pynciau drwy gyfrwng y Gymraeg, mewn ysgolion, colegau a dysgu seiliedig ar waith' (LICC 2010, t. 21).

Llwyddodd colegau AB i fynd heibio'r targed ar gyfer 2015, sef 1% o ddysgwyr yn astudio trwy gyfrwng y Gymraeg, o waelodlin o 0.2% yn 2007/8, a 6% yn astudio'n ddwyieithog, o waelodlin o 4.5% yn 2007/8 (LICC 2010, t. 25). Cafwyd 8.4% o weithgareddau addysgu yn Gymraeg neu'n ddwyieithog mewn sefydliadau AB¹¹ erbyn 2012/13 (LIC 2014f, t. 32).

Llwyddodd ysgolion hefyd i wireddu'r targed ar gyfer 2020, erbyn 2012/13, sef 20% o ddysgwyr yn dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, o waelodlinau o 9.6% yn dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg yn 2007/8 a 5.3% yn ddwyieithog (LIC 2015d, tt. 26–7; LICC 2010, t. 25). Y targedau a osodwyd ar gyfer 2020 yw 2% o ddysgwyr mewn sefydliadau AB¹² yn astudio trwy gyfrwng y Gymraeg, ac 8% yn ddwyieithog; a 14% o ddysgwyr mewn ysgolion yn astudio trwy gyfrwng y Gymraeg, a 6% yn ddwyieithog (LICC 2010, t. 25).

Er mwyn cyfrannu at Nod 2 y SACC, cyhoeddodd ColegauCymru (2010) *Strategaeth Genedlaethol ar Ddwyieithrwydd yn Addysg Bellach* yr un flwyddyn. Ceir tair elfen i'r strategaeth, sef:

- datblygu ethos Cymraeg yn y coleg
- datblygu sgiliau cyfathrebu dwyieithog i ychwanegu at y ddarpariaeth cyfrwng Saesneg
- datblygu darpariaeth cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog ar gyfer dysgwyr ôl-14 (ColegauCymru 2010, t. 4).

Gwerthuswyd y SACC (Arad 2016) yn 2012–16. Roedd y gwerthusiad hwn yn cynnwys adolygiad o waith yr Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd (Arad 2014c), adnoddau

¹¹ Defnyddia'r adroddiad y term 'sefydliadau AB' i gwmpasu colegau AB.

¹² Defnyddia'r strategaeth y term 'sefydliadau AB' i gwmpasu colegau AB.

Cymraeg (Arad 2014a) a'r Cynllun Sabothol (Arad 2014b). Cyfeiria tri argymhelliad y gwerthusiad terfynol at ddarpariaeth ôl-16 cyfrwng Cymraeg. Argymhelliad 11 yw:

Dylai sefydliadau addysg bellach sicrhau bod ganddynt gynlluniau gweithredu i ddatblygu darpariaeth Gymraeg sy'n gyfredol ac sy'n nodi eu blaenoriaeth yn glir. Dylai cynlluniau strategol y sefydliadau nodi sut y byddant yn ehangu darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn y colegau (Arad 2016, t. 166).

Argymhella y dylai sefydliadau AB¹³ sicrhau cysondeb rhwng y cynlluniau gweithredu hyn a Chynlluniau Strategol y Gymraeg mewn Addysg Awdurdodau Lleol (Argymhelliad 12) (Arad 2016, t. 166). Ychwanega y dylid ystyried y ffordd y mae sefydliadau AB yn asesu'r galw am ddarpariaeth Gymraeg (Argymhelliad 13) (Arad 2016, t. 166).

Yn dilyn y gwerthusiad, cyhoeddodd LIC (2106a) *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: y camau nesaf*, sef datganiad polisi ar gyfer Ebrill 2016–Mawrth 2017. Un o'r targedau yn y datganiad yw gwella dilyniant rhwng holl gyfnodau addysg, gan gynnwys AB: 'parhau i hyrwyddo dilyniant ieithyddol o un cyfnod addysg a hyfforddiant i'r nesaf mewn partneriaeth ag ysgolion, colegau, darparwyr dysgu'n seiliedig ar waith a'r Coleg Cymraeg Cenedlaethol' (LIC 2016a, t. 9). Ceir cyfeiriad at golegau AB yn benodol, sef 'Gweithio gyda cholegau addysg bellach i sicrhau bod y gwaith a wneir gan yr Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd yn cael ei wreiddio yn eu prosesau cynllunio' (LIC 2016a, t. 5).

Disodlwyd y datganiad gan *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch) a chynllun gweithredu y Gymraeg mewn addysg (LIC 2017e). Hefyd yn 2016, cyhoeddodd Cymwysterau Cymru (2016b, t. 1) *Polisi Cymwysterau Rheoleiddiol Cymraeg a Dwyieithog*, â'r nod o sicrhau bod gan ddysgwyr 'mynediad at ystod eang o gymwysterau y gellir eu hasesu trwy gyfrwng y Gymraeg ac yn ddwyieithog.'

2.3 Y sefyllfa gyfredol

2.3.1 Cyd-destun cyfreithiol

Mesur y Gymraeg (Cymru) 2011, a sefydlodd swydd Comisiynydd y Gymraeg, yw'r brif ddeddfwriaeth sy'n berthnasol i'r traethawd hwn. Prif nod y Comisiynydd yw 'hybu a hwyluso defnyddio'r Gymraeg, gan geisio cynyddu'r defnydd o'r Gymraeg wrth ddarparu

¹³ Defnyddia'r gwerthusiad y term 'sefydliadau AB' am yr hyn a elwir yn golegau AB yn y traethawd hwn.

gwasanaethau' (Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 9). Cyflwynodd y Mesur gysyniad Safonau iaith Gymraeg hefyd. Mae'r Safonau hyn yn gosod gofynion ar sefydliadau i ddefnyddio'r Gymraeg wrth gyflenwi gwasanaethau, llunio polisi, gweithredu, ac wrth hybu a chadw cofnodion (Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 236). Gesyd y Mesur fframwaith cyfreithiol i sefydliadau gydymffurfio â'r Safonau hyn. Cyflwynwyd Safonau i sefydliadau AB ac AU a ddaeth i rym ar 1af Ebrill 2018, gan ddisodli cynlluniau iaith unigol.

Fodd bynnag, ym mis Awst 2017, cyflwynodd LIC Bapur Gwyn yn nodi'r angen am Fil Iaith newydd a fydd yn diwygio Mesur y Gymraeg. Un o brif amcanion y Bil fyddai 'taro'r cydbwysedd iawn rhwng hybu a rheoleiddio' (LIC 2017dd, t. 4). Byddai hyn yn cynnwys diddymu Comisiynydd y Gymraeg a sefydlu corff o dan enw Comisiwn y Gymraeg, i fod yn gyfrifol am hybu'r Gymraeg ac i fonitro cydymffurfiaeth â'r Safonau¹⁴ (LIC 2017dd, t. 14).¹⁵

Yn y cyd-destun ehangach, yn ôl Deddf Llesiant Cenedlaethau'r Dyfodol (Cymru) (2015, t. 4), un o'r saith nod llesiant y mae'n rhaid i gyrff cyhoeddus yng Nghymru weithio tuag ato yw 'Cymru â diwylliant bywiog lle mae'r Gymraeg yn ffynnu.' Nid yw addysg yn rhan benodol o'r ddeddf, ond gwna'r Gymraeg yn rhan o dirwedd wleidyddol gyfredol Cymru ac yn rhan o'i dyfodol.

2.3.2 Y Gymraeg mewn AB

Mae addysg cyfrwng Cymraeg cyn-16 ar sail statudol ac mae'n bolisi gan Lywodraeth Cymru y dylai pob disgybl astudio'r Gymraeg o 3 blwydd oed hyd at 16 mlwydd oed, yn dilyn Deddf Diwygio Addysg 1988. Nid oes yr un sail statudol i addysg cyfrwng Cymraeg ôl-16. Fodd bynnag, ceir un Mesur sy'n gosod gofynion ar ddarpariaeth Gymraeg mewn AB. Sefydlodd Mesur Dysgu a Sgiliau (Cymru) 2009 Llwybrau Dysgu 14–19, â'r bwriad o ehangu dewisiadau pobl ifanc, gan sicrhau bod cwricwla lleol yn cynnig ystod eang o gysylltu. Mae'r Mesur yn cwmpasu'r sector AB, er y cyfeiria un rhan at Gyfnod Allweddol 4.

¹⁴ Un o gynigion y Papur Gwyn yw cadw cysyniad Safonau'r Gymraeg (LIC 2017dd, t. 14). Fodd bynnag, cynigir mai dim ond i wasanaethau y dylai'r Safonau fod yn berthnasol, ac y dylid galw dyletswyddau corfforaethol eraill yn 'ddyletswyddau cynllunio ieithyddol' (LIC 2014, t. 14).

¹⁵ Ym mis Chwefror 2019, cyhoeddodd Gweinidog y Gymraeg na fyddai Bil y Gymraeg newydd, yn dilyn yr ymatebion i'r ymgynghoriad ar y Papur Gwyn.

Ceir cyfeiriad at gynyddu argaeledd darpariaeth cyfrwng Cymraeg, a mynediad at y ddarpariaeth hon, yng nghyd-destun cynyddu dewis cyrsiau o fewn cwricwlwm lleol:

Each local education authority must exercise their functions in relation to local curricula so as to promote access to and availability of courses of study which are taught through the medium of the Welsh language¹⁶ (Mesur Dysgu a Sgiliau (Cymru) 2009, t. 3).

2.4 Cyd-destun polisi

2.4.1 Datblygiadau polisi addysg

Deillia un o'r prif ddatblygiadau cyfredol ym maes AB o brif argymhellion adroddiad Hazelkorn (2016, t. 55), sef 'Sefydlu un awdurdod newydd—a gaiff ei alw'n Awdurdod Addysg Drydyddol—fel un awdurdod rheoleiddio, goruchwylio a chydgyssylltu i'r sector ôl-orfodol.' Derbyniodd LIC yr argymhelliad hwn yn 2017 a chyhoeddi Papur Gwyn (LIC 2017dd) yn cynnig sefydlu'r awdurdod strategol newydd, o dan yr enw Comisiwn Addysg Drydyddol ac Ymchwil.

2.4.2 Y Gymraeg mewn AB

Fel y nodir yn 1.1, strategaeth iaith genedlaethol gyfredol LIC yw *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr* (2017ch), strategaeth hirdymor i greu miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050, â'r Gymraeg yn cael ei defnyddio ym mhob agwedd ar fywyd. Ceir dau darged lefel uchel, sef:

- nifer y siaradwyr Cymraeg i gyrraedd 1 miliwn erbyn 2050
- canran y boblogaeth sy'n siarad Cymraeg bob dydd, ac sy'n gallu siarad mwy nag ychydig o Gymraeg, i gynyddu o 10% yn 2013–15 i 20% erbyn 2050 (LIC 2017ch, t. 11).

Ceir tair prif thema i'r strategaeth sef:

- cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg
- cynyddu'r defnydd o'r Gymraeg
- creu amodau ffafriol—seilwaith a chyd-destun (LIC 2017ch, t. 4).

Ceir hefyd nod penodol i'r sector addysg ôl-orfodol yn *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 42), sef 'datblygu darpariaeth addysg ôl-orfodol sy'n cynyddu cyfraddau dilyniant ac yn cefnogi pawb, ni waeth pa mor rhugl eu Cymraeg i ddatblygu sgiliau yn yr iaith i'w defnyddio'n

¹⁶ Nid yw testun y Mesur oll yn Gymraeg.

gymdeithasol ac yn y gweithle.’ Y targed ar gyfer AB yn benodol yn Rhaglen Waith 2017–21 (LIC 2017d, t. 15) yw ‘Parhau i ddatblygu darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog addysg bellach o ran y cyrsiau sydd ar gael a niferoedd y myfyrwyr sy’n eu dilyn.’ Roedd datblygu darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn rhan o flaenoriaethau’r Llywodraeth i’r sector AB ar gyfer y flwyddyn academaidd 2017/18. Meddai Ysgrifennydd y Cabinet dros Addysg (Williams 2016b, t. 5): ‘Hoffwn i bob coleg anelu i ddarparu rhaglenni cyfrwng Cymraeg cyflawn neu ddwyieithog ar Lefelau 2 a 3.’ Yn 2017, cyhoeddodd sefydlu Grŵp Tasg a Gorffen i adolygu gweithgareddau’r Coleg Cymraeg, gan gynnwys ymestyn ei gylch gwaith i gynnwys y sector ôl-16. Prif argymhelliad yr adroddiad yw: ‘Dylai Llywodraeth Cymru ymestyn rôl y Coleg i fod yn gorff strategol cenedlaethol cydnabyddedig ar gyfer datblygu’r Gymraeg ar draws y sectorau addysg uwch, addysg bellach a dysgu seiliedig ar waith’ (LIC 2017a, t. 3). Derbyniodd LIC yr argymhelliad hwn a sefydlu Grŵp Cynllunio a chanddo’r dasg o lunio strategaeth ar gyfer darpariaeth Gymraeg ôl-16.¹⁷

2.4.3 Prosiectau

Un o’r prosiectau cyfredol sy’n effeithio ar ddarpariaeth Gymraeg yn y sector AB yw’r Cynllun Sabothol Cenedlaethol. Dyma raglen sy’n cynnig cyfnodau o astudio dwys i ymarferwyr ‘er mwyn datblygu sgiliau iaith Gymraeg a meithrin hyder mewn methodolegau addysgu dwyieithog a chyfrwng Cymraeg’ (Arad 2014b, t. 5). Cychwynnodd y Cynllun ar ffurf peilot yn 2005, gan gynnwys yn y sector AB, a’i ymestyn yn dilyn gwerthusiad cychwynnol, yna eto hyd 2010 i gyd-fynd â’r SACC (LIC 2014f, t. 8). Prosiect cyfredol arall yw’r Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd, a sefydlwyd ar ffurf peilot yn 2005. Estynnwyd y prosiect i gynnwys holl golegau AB Cymru erbyn 2013, â’r colegau eu hun yn ariannu’r Hyrwyddwyr wedi i grantiau’r Llywodraeth dod i ben. Ymhlith nodau’r Hyrwyddwyr yw ‘[g]alluogi’r colegau i ddatblygu strategaeth gadarn a rhoi cynllun ar waith i gynyddu’r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog i ddysgwyr’ a ‘[ch]ynyddu nifer y dysgwyr sy’n dewis dilyn eu cyrsiau drwy gyfrwng y Gymraeg neu’n ddwyieithog’ (Arad 2014c, t. 3). Casgla gwerthusiad y prosiect ei fod wedi arwain at ‘gynydd clar’ yn y sylw a roddir i gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn colegau, ac at ffurfioli’r ddarpariaeth honno (Arad 2014c, tt. 64; 75–6). Cynyddodd nifer y dysgwyr yn astudio trwy’r Gymraeg

¹⁷ Cyhoeddwyd cynllun gweithredu (Coleg Cymraeg 2018) ym mis Rhagfyr 2018.

mewn colegau AB yn ystod cyfnod y prosiect, ond ni wnaeth wahaniaeth i lefel y galw am addysg Gymraeg, â charfan o ddysgwyr yn parhau i fod yn gyndyn i ddilyn darpariaeth Gymraeg (Arad 2014c, tt. 68, 76). Casglu'r gwerthusiad ei fod yn 'annhebygol iawn' y byddai'r datblygiadau yn y sector wedi digwydd heb yr Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd (Arad 2014c, t. 78).

Yn 2017/18, cynhaliwyd prosiect peilot Cymraeg Gwaith AB, â'r nod o '[d]atblygu sgiliau Cymraeg darlithwyr mewn Colegau Addysg Bellach' trwy gynnig 120 awr o Gymraeg i gyfranogwyr â thiwor iaith (Y Ganolfan Dysgu Cymraeg Genedlaethol 2018). Yn dilyn llwyddiant y peilot, ariannwyd y cynllun ar gyfer y flwyddyn 2018/19. Bwriedir gweithio ag isafswm o 210 o ddarlithwyr.

2.4.4 Sefydliadau allweddol

Crëwyd 'Fforwm' yn 1993 a ail-enwyd yn 'ColegauCymru' yn 2009, fel elusen addysgiadol a chwmmi cyfyngedig trwy warant. Dyma'r corff sy'n cynrychioli sefydliadau AB yng Nghymru. Cenhadaeth ColegauCymru yw 'codi proffil addysg bellach ymysg y rhai sy'n gwneud penderfyniadau allweddol er mwyn gwella cyfleoedd i ddysgwyr colegau AB yng Nghymru' (Coleg Cymraeg a ColegauCymru 2013, t. 2). Sefydlwyd Sgiliaith yn 2001, yng Ngholeg Meirion-Dwyfor (sydd bellach yn rhan o Goleg Llandrillo-Menai) a chaiff ei ariannu gan Lywodraeth Cymru. Nod y sefydliad hwn yw darparu hyfforddiant methodolegol ar addysgu dwyieithog a rhoi cefnogaeth ar lefel strategol i ddatblygu dwyieithrwydd yn y sector AB.

Sefydlwyd y Coleg Cymraeg yn 2011, â'r bwriad o ehangu cyfleoedd i fyfyrwyr astudio trwy gyfrwng y Gymraeg yn y sector AU. Yn ei Gynllun Academaidd cyntaf, datganodd y nod o 'hybu dysg a gwybodaeth drwy hyrwyddo, cynnal, datblygu a goruchwylio darpariaeth cyfrwng Cymraeg mewn addysg uwch yng Nghymru, gan weithio gyda sefydliadau addysg uwch yng Nghymru a thrwyddynt' (Coleg Cymraeg 2012, t. 4). Amlinellir yn 2.4.2 sut y bydd rôl y Coleg yn cael ei hymestyn i'r sector AB.

Yn dilyn adolygiad o gymwysterau 14–19 (LIC 2012a), sefydlwyd Cymwysterau Cymru trwy Ddeddf Cymwysterau Cymru 2015, fel rheoleiddiwr cymwysterau, ac eithrio

graddau prifysgol, ac fel rheoleiddiwr y system gymwysterau yng Nghymru. Un o'r ffactorau y mae'n rhaid i'r corff ei ystyried yw:

Dymunoldeb hyrwyddo a hwyluso'r defnydd o'r Gymraeg, gan gynnwys drwy argaeledd trefniadau asesu sy'n darparu ar gyfer asesu drwy gyfrwng y Gymraeg, ac argaeledd cymwysterau sydd fel rhan arall yn hyrwyddo neu'n hwyluso'r defnydd o'r Gymraeg (Deddf Cymwysterau Cymru 2015, t. 7).

2.5 Casgliad

Y prif nod polisi sy'n gosod cyd-destun i'r traethawd hwn yw'r targed o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. Mae'n gyfnod o newid i'r sector AB, gyda chyflwyno'r Comisiwn Addysg Drydyddol ac Ymchwil, ac i bolisi'r Gymraeg. Mae hefyd yn gyfnod o heriau i'r Gymraeg mewn AB, wrth i'r cyfrifoldeb am hybu'r iaith yn y sector gael ei drosglwyddo i'r Coleg Cymraeg. Eir ati yn y bennod nesaf i adolygu'r llenyddiaeth, gan gynnwys gweithiau academaidd ac adroddiadau, er mwyn gosod cyd-destun i'r ymchwil hon.

3 Adolygiad llenyddol

3.1 Cyflwyniad

Wedi amlinellu cyd-destun polisi'r ymchwil ym Mhennod 2, mae'r bennod gyfredol yn gwerthuso'r llenyddiaeth sydd eisoes yn bodoli ym maes y Gymraeg a dwyieithrwydd mewn AB. Eir hefyd y tu hwnt i hyn ac adolygu llenyddiaeth ar resymau dysgwyr ar draws sectorau addysg, yn ogystal â rhieni, dros ddewis addysg Gymraeg ai peidio. Adolygir hefyd weithiau ar ddwyieithrwydd mewn addysg ac ar ddulliau addysgu dwyieithog, yng Nghymru ac yn rhyngwladol. Gwerthusir hefyd y gweithiau prin ar newid ymddygiad a'r Gymraeg. Amlygir y bylchau y mae angen i'r traethawd hwn eu llenwi, ac yn sgil hynny, bwysigrwydd y cwestiynau ymchwil.

Adolygir dau fath o lenyddiaeth â natur wahanol: gweithiau academaidd, eilaidd a pholisïau iaith, adroddiadau ac adolygiadau. Amrywia'r pwyslais ar y wahanol fathau o lenyddiaeth rhwng adrannau'r adolygiad, ac eglurir y rhesymau dros hyn ym mhob adran.

Nod yr adolygiad yw ateb pum cwestiwn. Yn gyntaf, gofynnir dau gwestiwn er mwyn gosod cyd-destun i'r traethawd: 'Beth yw sefyllfa gyfredol darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB?' Gofynnir hyn er mwyn deall y cyd-destun a'r man cychwyn ar gyfer cynyddu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ymhellach. Yn yr adran hon, rhoddir trosolwg o'r ffynonellau sydd wedi ceisio mapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Nid oes modd trafod darpariaeth ddwyieithog heb ei hadnabod a'i diffinio, felly gofynnir hefyd: 'A oes diffiniad cyson o 'ddarpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB?' Yn yr adran hon, dadansoddir gweithiau ar ddarpariaeth ddwyieithog yn y sector AB yng nghyd-destun y ddadl ehangach am addysg ddwyieithog ar wahân ac addysg ddwyieithog hyblyg.

Nesaf, holir tri phrif gwestiwn. Er mwyn ymchwilio i egwyddor sydd wedi bod yn sail i gynllunio addysg Gymraeg yn y sector statudol yng Nghymru, gofynnir 'Beth yw rôl galw wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB?' Dadansoddir rôl y cysyniad mewn polisiau a gweithiau eilaidd. Mae 'galw' yn gysyniad eang, felly yn deillio o ddiddordeb yr ymchwil hon yn newisiadau dysgwyr AB, canolbwyntir ar alw gan ddysgwyr, yn hytrach na galw gan gyflogwyr, er enghraifft. Er mwyn dysgu am ffactorau dewis dysgwyr, gofynnir 'Beth yw rhesymau dysgwyr dros ddilyn darpariaeth Gymraeg a

dwyeithog ai peidio?’ Adolygir gweithiau ar ddewisiadau ieithyddol, gan ganolbwyntio ar ddysgwyr yn y sector ôl-orfodol. Gan mai dewisiadau dysgwyr yw ffocws y traethawd, mae’r ffactorau sy’n hybu ac yn rhwystro staff AB rhag addysgu trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog y tu hwnt i gylch gorchwyl yr adolygiad a’r traethawd. Yn olaf, yn deillio o ddiddordeb yr ymchwil hon mewn dylanwad y ffordd y caiff dewis ei gyflwyno ar ddewisiadau dysgwyr, gofynnir ‘Sut y caiff y ‘dewis’ o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB?’

3.2 Beth yw sefyllfa gyfredol darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB?

O ganlyniad i ddiffyg gweithiau eilaidd ar ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB, yn yr adran hon, gwerthusir hefyd adroddiadau ac adolygiadau.

3.2.1 O ddiffyg darpariaeth i dwf araf

Thema flaenllaw yn y llenyddiaeth a adolygwyd at ddibenion llunio’r bennod hon yw diffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB. Yr awgrym yw bod hon yn broblem hirhoedlog, ac wedi’i hamlygu ers y cyfnod cyntaf o weithgarwch mawr ym myd AB yn yr 1980au. Yn ystod y cyfnod hwn, bu sylw gan rai fudiadau unigol i ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB. Bu hefyd brosiect ar ddwyieithrwydd mewn AB gan Gyd-Bwyllgor Addysg Cymru (CBAC o hyn allan), oll mewn ymateb i’r twf mewn addysg cyfrwng Cymraeg yn y sector statudol (Cymdeithas yr Iaith 1984, tt. 2, 4; Undeb Cenedlaethol Myfyrwyr Cymru 1984, t. 20; CBAC 1988, t. 3). Gwelwyd cynnydd yn darpariaeth Gymraeg rhai colegau AB yn dilyn prosiect CBAC. Fodd bynnag, o 1993 ymlaen, cafwyd dirywiad cyffredinol yn y ddarpariaeth ledled Cymru, ac ni sicrhawyd gwelliannau hirdymor (Baker a Jones 1999, t. 20). Yn 1999, ail-egniwyd diddordeb mewn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB, ond cafwyd shift yn y cyfrifoldeb oddi wrth mudiadau unigol tuag at Fwrdd yr Iaith Gymraeg (Baker a Jones 1999)¹⁸ ac ymchwil annibynnol (Heath 2001; ELWa 2003, t. 8; Webb 2007, t. 22; Reynolds 2007). Fodd bynnag, parhaodd y diffyg darpariaeth yn dilyn y sylw hwn, yn enwedig mewn pynciau galwedigaethol (Estyn 2008, t. 4). Gwelwyd cynnydd yn rhai o’r chwe maes blaenoriaeth a osodwyd gan Lywodraeth Cymru rhwng 2003/04 a

¹⁸ Roedd Jones yn Bennaeth Addysg Bwrdd yr Iaith Gymraeg ar yr adeg hon (ac yn Brif Weithredwr o 2004 ymlaen). Roedd Baker yn Athro Addysg ym Mhrifysgol Bangor ac yn aelod o’r Bwrdd.

2004/05, â ‘c[h]ynnydd sylweddol’ ym meysydd Gofal a’r Blynnyddoedd Cynnar, a ‘chynnydd bach’ mewn Busnes, a Thwristiaeth a Hamdden (Estyn 2008, t. 9).

Gwelwyd shiftt arall i gynyddu cyfrifoldeb LIC dros y Gymraeg a dwyieithrwydd mewn AB yn 2010, â thargedau i’r sector yn y SACC (gw. 2.2.3). Efallai o ganlyniad i atebolrwydd, gwelwyd twf araf mewn darpariaeth, gan gynnwys mewn pynciau galwedigaethol ond casglwyd bod mwy o waith i’w wneud o hyd (Estyn 2014a, t. 120; 2017b, t. 3; Arad 2016, t. 99). Rhydd hyn fan cychwyn ar gyfer mapio darpariaeth ym Mhennod 5 y traethawd hwn.

3.2.2 Anghysondeb darpariaeth

Thema arall yn y llenyddiaeth yw anghysondeb darpariaeth rhwng sefydliadau mewn ardaloedd gwahanol (Baker a Jones 1999, t. 20; Estyn 2008, t. 4; Arad 2016, t. 88), a rhwng colegau AB yn y gogledd a’r de yn benodol (Heath 2001, tt. 112, 114). Dengys hyn yr angen i’r traethawd hwn astudio ardaloedd gwahanol yng Nghymru, ac mae’n llywio’r sampl o ardaloedd a ddetholwyd yn 4.3.2.

3.2.3 Diffyg data

Thema gref arall ar draws y llenyddiaeth yw diffyg data am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB (Heath 2001, t. 111; Estyn 2008, t. 9; Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 88). Noda adroddiad pum mlynedd Comisiynydd y Gymraeg (2015b, t. 88) fod ‘diffyg data cyson a chyflawn’ yn broblem yn y sector AB. Eglura papur trafod Estyn (2008, t. 9) fod problem ddeublyg: ceir diffyg data cyflawn o’r ddarpariaeth, a hefyd am nifer y dysgwyr sy’n dilyn y ddarpariaeth honno. Noda gwerthusiad y SACC (Arad 2016, t. 91) fod angen mynd i’r afael â’r mater hwn, a gwella ansawdd y data a gesglir ar ddarpariaeth a nifer y dysgwyr sy’n ei dilyn. Â Estyn (2017b, t. 6) gam ymhellach gan nodi’r angen i wella data am allu ieithyddol dysgwyr, ac iaith asesu darpariaeth hefyd. Dengys hyn yr angen am fapio trylwyr er mwyn gallu trafod darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn ystyrllon. Dyma a wneir ym Mhennod 5.

3.2.4 Darpariaeth mewn dosbarthiadau'r chweched ysgolion yn hytrach na mewn colegau AB

Thema flaenllaw arall ar draws y llenyddiaeth (Heath 2001, t. 6; Reynolds 2007, t. 35; LICC 2010, t. 25; Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 180) yw bod rhan fwyaf y ddarpariaeth Gymraeg sy'n yn bodoli mewn AB mewn dosbarthiadau'r chweched mewn ysgolion, yn hytrach na mewn colegau AB. Dadleua Reynolds (2007, t. 35) fod diffyg darpariaeth Gymraeg mewn colegau AB yn broblem hirhoedlog. Cynigia Huxley (1990) reswm dros y diffyg traddodiad o addysgu trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn colegau AB Cymru, trwy dynnu ar hanes y colegau. Dadleua fod colegau AB yn aml wedi esblygu o Ysgolion Technoleg, nad ystyriwyd yn sefydliadau â pholisi i hybu'r Gymraeg (Huxley 1990, t. 16). Mabwysiadwyd y Saesneg, felly, fel cyfrwng addysgu (Huxley 1990, t. 16). Nododd hefyd mai pwrpas y colegau oedd darparu cyrsiau a gynlluniwyd ac a arholwyd gan gyrff allanol, nad oeddent yn ymwneud â'r Gymraeg (Huxley 1990, t. 16). Atgyfnertha'r gweithiau hyn ffocws y traethawd hwn ar ddarpariaeth mewn colegau AB, trwy ddangos yr angen i lunwyr polisi drawsnewid y sefyllfa. Fel man cychwyn, mae angen deall pa ddarpariaeth a geir mewn colegau, ac unwaith eto, dyma ddangos pwysigrwydd mapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ym Mhennod 5.

3.2.5 Cydweithio a chystadlu rhwng sefydliadau AB

Mae cydweithio rhwng darparwyr yn ffactor blaenllaw yn y llenyddiaeth a effeithiai ar ddatblygiad darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB. Un o argymhellion adroddiad Webb (2007, t. 22) er mwyn cynyddu darpariaeth ar lefel AB yw cydweithio, trwy rannu modiwlau a staff. Er y bu peth cydweithio rhwng ysgolion a cholegau ar gyfer pynciau galwedigaethol, noda Estyn (2008, t. 16) fod angen i ddarparwyr ddatblygu'r cydweithio hwn. Ychwanega fod hyn yn angenrheidiol yn achos rhai ysgolion, a phan fo niferoedd isel o ddysgwyr Cymraeg (Estyn 2008, t. 16). Argymhella 'dadansoddi cost-effeithlonrwydd cyrsiau a chydweithio mwy i ddarparu cyrsiau cyfrwng Cymraeg ar y cyd â darparwyr eraill lle mae niferoedd dysgwyr yn fach' (Estyn 2008, t. 7). Ychwanega adroddiadau blynyddol Estyn 2013/14 (2014a, t. 77) a 2014/15 (2015, t. 55), ill dau, fod cydweithio rhwng ysgolion a cholegau AB wedi bod yn ffordd effeithiol o ehangu darpariaeth. Ni chyfeiriant at ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn benodol ond mae'n bosibl bod darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn rhan o hyn.

Yn ôl gwerthusiad y prosiect, un ffordd y cyfrannodd yr Hyrwyddwr Dwyieithrwydd at gynyddu darpariaeth Gymraeg oedd trwy greu partneriaethau rhwng ysgolion a cholegau, ac annog cydweithio o ran pynciau galwedigaethol (Arad 2014c, t. 59). Awgryma'r gweithiau hyn, felly, fod cydweithio rhwng darparwyr yn ffactor pwysig i'w ystyried wrth fapio darpariaeth (gw. 5.2 a 5.3), a hefyd yn ystyriaeth bosibl ar gyfer cynyddu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog (gw. 5.7.4).

Mae cystadleuaeth rhwng sefydliadau yn thema flaenllaw arall yn y llenyddiaeth sy'n effeithio ar ddatblygiad darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB. Noda papur trafod Estyn (2008, tt. 5, 16) fod 'elfen gref o gystadleuaeth' yn bodoli rhwng darparwyr sawl sector addysg mewn llawer o ardaloedd. Mae cystadleuaeth hefyd yn codi yng ngwerthusiad y SACC (Arad 2016). Cyfeiria at 'gystadleuaeth niweidiol' a all rwystro datblygiadau newydd mewn darpariaeth neu fygwth darpariaeth gyfredol chweched dosbarth mewn rhai ysgolion (Arad 2016, t. 86). Gall arwain at 'ddarpariaeth aneffeithlon', a dosbarthiadau â niferoedd bach o ddysgwyr mewn ysgol Gymraeg, a choleg lleol yn dyblygu'r ddarpariaeth (Arad 2016, tt. 86–7). Fodd bynnag, dehonglodd rhai o gyfranogwyr y gwerthusiad gystadleuaeth mewn ffordd fwy cadarnhaol, sy'n ysgogi colegau AB i ymateb drwy gynyddu eu darpariaeth cyfrwng Cymraeg (Arad 2016, t. 87). Awgryma'r gweithiau hyn fod cystadlu rhwng sefydliadau yn ystyriaeth bwysig arall wrth fapio darpariaeth (5.2 a 5.3) ac wrth geisio ei chynyddu (5.7.3).

3.2.6 Casgliad

Dengys y gweithiau uchod fan cychwyn isel darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB, yn enwedig mewn pynciau galwedigaethol. Gwelir bod twf araf wedi bod mewn rhai meysydd ac mewn rhai sefydliadau ond bod anghysondeb darpariaeth yn parhau, â rhan fwyaf y ddarpariaeth sy'n bodoli yn parhau mewn dosbarthiadau'r chweched mewn ysgolion. Dengys yr adolygiad fod diffyg data clir yn broblem, ac amlyga hyn yr angen i fapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB yn y traethawd hwn, er mwyn gallu ei thrafod yn ystyrllon (gw. 5.2 a 5.3). Nid mapio darpariaeth yw ffocws y traethawd ond gesyd gyddestun i'r gwaith. Arweinia canfyddiadau'r adran hon, felly, at CY1:

- I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

Eir i'r afael â'r cwestiwn hwn ym Mhennod 5.

3.3 A oes diffiniad cyson o 'ddarpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB?

Nid oes modd mapio darpariaeth ddwyieithog heb ddiffinio beth a olygir gan y term. Nid oes modd dadansoddi darpariaeth ddwyieithog heb drafod methodolegau addysgu dwyieithog. Yn yr adran hon, adolygir llenyddiaeth eilaidd o Gymru a thu hwnt, yn ogystal ag adroddiadau ar ddarpariaeth Gymraeg yn y sector AB, gan fod diffyg llenyddiaeth eilaidd. Yn gyntaf, ceir dwy ysgol o feddwl am iaith ddarpariaeth AB. Dadleuon dros ddarpariaeth ddwyieithog sydd amlycaf (Huxley 1990; Estyn 2008; 2017; Williams 1996; 1997; 1999; 2000). Ceir hefyd rai (e.e. Reynolds 2007), sy'n dadlau o blaid addysg uniaith Gymraeg. Adlewyrcha'r rhaniad hwn ddadleuon ehangach am ddwyieithrwydd ar wahân a dwyieithrwydd hyblyg, a adolygir yma er mwyn gosod arferion darpariaeth AB Cymru yn eu cyd-destun ehangach. Yn ail, mae peth ymchwil wedi ei gwneud i fethodoleg addysgu dwyieithog yng Nghymru yn y sector statudol (Lewis 2008; Baker 2010; Jones 2010; Lewis, Jones a Baker 2013; Lewis 2016) ond nid oes llawer o ymchwil ar fethodolegau addysgu dwyieithog yn y sector AB yn benodol. Mae llawer o'r gwaith sydd wedi ei wneud ar ddulliau addysgu dwyieithog mewn AB wedi ei wneud gan Cen Williams (1996; 1997; 1999; 2000). Yn yr adran hon, felly, adolygir y gweithiau prin sy'n dadansoddi methodolegau dwyieithog mewn AB.

3.3.1 O ddwyieithrwydd ar wahân i ddwyieithrwydd hyblyg

Y cyferbyniad rhwng strategaethau addysgu sy'n gwahanu ieithoedd a strategaethau sy'n eu cyfuno yw un o'r prif ddadleuon ym maes addysg ddwyieithog, ac mae'n berthnasol iawn i'r sector AB. Cyflwynodd Creese a Blackledge (2010, t. 105) y termau 'separate bilingualism' a 'flexible bilingualism' i gynrychioli'r ddau safbwynt hyn. Mae'r cyntaf yn golygu gwahanu ieithoedd yn y dosbarth yn ôl pwnc, testun, athro neu amser: 'language compartmentalisation' chwedl Lewis, Jones a Baker (2012b, t. 643). Rhestra Baker (2010, t. 72) wyth ffactor a ddefnyddiwyd i rannu ieithoedd; pwnc/testun, person, amser, lle, gweithgaredd, deunydd cwricwlwm neu swyddogaeth. Un o'r rhesymau dros wahanu ieithoedd, fel yr eglura Lewis (2007, tt. 29–30), oedd er mwyn amddiffyn a chynnal 'purdeb' yr iaith leiafrifol. Yn ogystal, roedd pryder y gallai cyfuno ieithoedd achosi cyfnewid cod ansefydlog neu ddryswch ymysg y dysgwyr (Lewis 2007, t. 30; Baker 2010, t. 64). Rheswm arall oedd bod y model OPOL

(‘un rhiant, un iaith’) wedi ei adnabod fel patrwm effeithiol ar gyfer annog dwyieithrwydd, ac roedd cred y dylai ysgolion geisio efelychu’r model hwn (Lewis 2007, t. 30). Dadleua Fishman (1991, t. 85) dros yr arfer o wahanu ieithoedd er mwyn amddiffyn iaith leiafrifol, ac o blaid deuglosia, â ‘gofod’ wedi ei amddiffyn i’r iaith leiafrifol:

When intragroup bilingualism among Xish-speaking Xmen is stabilized so that Xish has its functions and Yish has its functions and these two sets of functions overlap minimally, then Xish will have its ‘own space’, i.e. functions in which it and it alone is normatively expected, and Yish will no longer be a major danger to it in those functions.

Fodd bynnag, ceir ysgol arall o feddwl sy’n dadlau o blaid cymysgu ieithoedd o fewn addysg ddwyieithog. Dadleua Jacobson (1990) o blaid defnydd cydamserol iaith, gan ddisgrifio pedwar defnydd cydamserol a all fod o werth mewn gwrs, oll wedi eu cynllunio’n ymwybodol gan yr athro. Cynigia gyfnewid ieithoedd ar hap, o fewn ac ar draws gwrsi; cyfieithu; un iaith ar gyfer rhagolwg ac iaith arall ar gyfer adolygu (wedi ei wrthdroi yn y wers nesaf) a ‘New Concurrent Usage’, a ddiffinia fel defnydd strwythuredig o gyfnewid cod lle rhoddir amser hafal i’r ddwy iaith (Jacobson 1990; Faltis 1990, t. 47). Eglura Faltis (1990, t. 50) fod modd rhannu hyn yn 16 ciw ar gyfer newid cyfrwng iaith. Mae Cummins (2008, t. 73) hefyd yn erbyn gwahanu ieithoedd, a’r model ‘two solitudes’, a dadleua nad yw’r model o wahanu ieithoedd wedi ei seilio ar ymchwil. Tynnodd ar ei ddamcaniaeth o hyfedredd gwaelodol cyffredin, sef bod modd trosglwyddo hyfedredd gwybyddol ac academaidd rhwng ieithoedd, er mwyn cefnogi ei ddadl:

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly (Cummins 1981, t. 29).

Eglura Lewis, Jones a Baker (2012b, tt. 642–3) sut y bu’r gweithiau hyn am gyfuno ieithoedd yn sail i symudiad rhyngwladol tuag at ystyried dwyieithrwydd mewn ffordd fwy holistaidd. Arweiniodd at ddefnydd mwy cydamserol ac integredig o ddwy iaith yn yr un dosbarth, a chanfyddiad o ddwyieithrwydd fel mantais (Lewis, Jones a Baker 2012b, tt. 642–3). Cynrychiola Lewis a Jones (2014, t. 142) y safbwynt newydd:

For bilingual education to meet the needs of pupils, parents/guardians and other stakeholders in the 21st century, abilities such as translating, language switching and processing information bilingually are becoming increasingly important. The emphasis is shifting from separating languages (as in the past) to bilingual or multilingual discourse practices.

Gwelwyd, felly, y datblygiad hwn mewn gweithiau yng Nghymru hefyd. Archwilir yn 3.3.3 i ba raddau y cafodd y newid barn hwn am ddwyieithrwydd effaith ar ddarpariaeth ddwyieithog yng Nghymru yn ymarferol.

3.3.2 Trawsieithu

Un enghraifft o ddwyieithrwydd hyblyg (Creese a Blackledge 2010, t. 105) a chyfuno ieithoedd o fewn dosbarth, sy'n herio deuglosia ac sydd wedi magu tir, yw trawsieithu. Bathwyd y term am y tro cyntaf mewn ysgolion yng Nghymru yn yr 1980au, gan Cen Williams, ar gyfer defnydd wedi ei gynllunio mewn dwy iaith, ar gyfer addysgu o fewn yr un wers (Lewis, Jones a Baker 2012b, t. 641). Yn greiddiol i ddiffiniad gwreiddiol Williams (2003b, t. 292) y mae'r cysyniad o iaith mewnbyn ac iaith allbyn. Eglura fod dysgwyr yn 'derbyn gwybodaeth trwy'r medrau iaith goddefol (gwrando a darllen) ac yna'n defnyddio'r wybodaeth gan ddefnyddio'r medrau iaith gweithredol (siarad a sgrifennu)' (Williams 2003b, t. 292). Elfen greiddiol arall o ddiffiniad Williams (2002, t. 39) o drawsieithu oedd ei fod yn ddamcaniaeth bedagogiaidd, wedi ei rheoli gan yr athro. Mewn geiriau eraill, rhaid bod trawsieithu wedi ei gynllunio, a rhybuddia Williams (1996, t. 52) yn erbyn 'cymysgedd cwbl fypmpwyol anstrwythuredig o'r ddwy iaith.' Fodd bynnag, elfen bwysig o'r dechneg oedd bod ei llwyddiant yn dibynnu ar gymhwysedd iaith dysgwyr. Yng ngeiriau Williams (2003b, t. 293), 'Dull ar gyfer plant sydd wedi cael gafael eithaf da ar y ddwy iaith yw trawsieithu; strategaeth i gadw ac i ddatblygu dwyieithrwydd yn hytrach na rhoi ail iaith i blant yn y lle cyntaf.'

Cynigia Lewis (2008, t. 82) a Jones a Lewis (2014, tt. 155–64) ddau fath o drawsieithu: trawsieithu wedi ei gynllunio a'i strwythuro gan athro, a thrawsieithu annibynnol gan ddysgwyr. Estyn García (2009, t. 45) y term trawsieithu y tu hwnt i bedagogeg, gan ei gyffredinoli i'r cartref ac i'r stryd, a'i ddisgrifio fel strategaeth sy'n cynorthwyo pobl ddwyieithog i wneud synnwyr o'u bydoedd dwyieithog:

translanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching ... although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact.

Mae García (2009, t. 44) yn portreadu trawsieithu fel rhywbeth anorfod mewn cymdeithasau dwyieithog ac amlieithog:

Translanguaging practices are ... not as marked or unusual, but rather ... the normal mode of communication that, with some exceptions in some monolingual enclaves, characterizes communities throughout the world.

Er bod García (2009, t. 329) yn cynnwys y dosbarth ymhlith yr amgylcheddoedd lle y ceir trawsieithu, megis trawsieithu ‘sgaffaldio’¹⁹, mae ei diffiniad yn fwy hyblyg na diffiniad Williams.

Ceir llawer o drafodaeth ar fanteision trawsieithu, yng Nghymru (Williams, Lewis a Baker 1996; Williams 2002; 2003b) ac yn rhyngwladol (e.e. Cenoz a Gorter 2017). Fodd bynnag, er y seilir rhai o’r gweithiau hyn ar ymchwil empiraidd (e.e. Williams, Lewis a Baker 1996; Williams 2003b a seiliwyd, ill dau, ar astudiaethau ethnograffig), nid oes tystiolaeth i gefnogi’r honiadau yn y gweithiau i gyd (e.e. Williams 2002). Un o’r prif ddadleuon o blaid y dechneg yw ei bod yn fodd i sicrhau dealltwriaeth lawnach o gynnwys gan ddysgwyr, gan fod rhaid iddynt brosesu gwybodaeth er mwyn gallu ei ail-lunio mewn iaith arall (Williams 2003b, t. 291). Ar yr un pryd, gall trawsieithu gryfhau gallu dysgwyr yn y ddwy iaith a ddefnyddir, gan gynnwys eu hiaith wannach (Williams 2000, t. 40). Arweinir hyn at hybu ‘datblygiad cytbwys yn y ddwy iaith’ (Williams 2002, t. 40; 2003b, t. 310). Ychwanega Baker (2006, t. 297) rai manteision eraill trawsieithu, megis sut y gall hyrwyddo cysylltiadau rhwng ysgol a chartref, yn enwedig os addysgir plentyn mewn iaith nad yw’r rhieni yn ei deall. Gall hefyd gynorthwyo integreiddio rhwng dysgwyr â gwahanol lefelau o gryhaeddiad mewn iaith (Baker 2006, t. 297).

Fodd bynnag, ceir rhybuddion am ddefnydd trawsieithu yng nghyd-destun ieithoedd lleiafrifol. Disgrifia Cenoz a Gorter (2017, tt. 906, 908) sut y gall trawsieithu fod yn fygythiad i ieithoedd lleiafrifol, gan ddefnyddio achos y Fasgeg. Pwysleisiant yr angen i addysgwyr ystyried y cyd-destun sosioieithyddol a chydbwysedd pŵer dwy iaith. Cwestiynant i ba raddau y gall trawsieithu fod yn gydnaws ag ymdrechion i gynnal a hyrwyddo ieithoedd gwannach. Yn debyg i ddadl Fishman (1991) (3.3.1), pwysleisiant bwysigrwydd creu gofod ar gyfer defnyddio’r iaith leiafrifol: ‘the minority language can be used frequently and without the threat of the majority language, it can “breathe”, in a space where only the minority is spoken’ (Cenoz a Gorter 2017, t. 909). Mae Lewis, Jones a Baker

¹⁹ Defnyddir y term ‘sgaffaldio’ i ddisgrifio’r ffyrdd y mae athrawon yn cynorthwyo dysgwyr i ddeall cynnwys, er enghraifft trwy ystumiau, cymorth gweledol, neu ailadrodd rhywbeth mewn ffordd wahanol (Baker ac Wright 2017, tt. 288–9).

(2013, t. 113) hefyd yn pwysleisio'r angen i addysgwyr yng Nghymru ystyried y cyd-destun sosioieithyddol. Nodant ei fod yn well gan rai dysgwyr ddefnyddio eu hiaith gryfach neu'r iaith sydd â statws cymdeithasol uwch. Gan hynny, 'careful consideration must be given to the sociolinguistic contexts of schools, especially in settings where a minority language coexists with a majority language as media of teaching and learning' (Lewis, Jones a Baker 2012a, t. 664).

Er bod symud wedi bod o ran ein dealltwriaeth o ddwyieithrwydd, nid yw hyn o reidrwydd yn golygu newid mewn pedagogeg addysgu dwyieithog. Wrth adolygu'r llenyddiaeth ar fodolau darpariaeth ddwyieithog yn y sector AB yn yr adran nesaf, dadansoddir i ba raddau mae'r syniadau hyn am ddwyieithrwydd wedi bwydo i bedagogeg yng Nghymru. Yng nghyd-destun darpariaeth ddwyieithog yn y sector AB, mae diwyg y ddadl ychydig yn wahanol. Gellir diffinio'r ddau gategori fel modiwlau neu grwpiau cyfrwng Cymraeg fel rhan o gwrs dwyieithog (gwahanu ieithoedd), a ffrydiau neu ddsbarthiadau dwyieithog (cymysgu ieithoedd).

3.3.3 Darpariaeth ddwyieithog neu ddarpariaeth uniaith Gymraeg?

Dengys gwaith CBAC (1988, t. 7) y ddwy ysgol o feddwl am iaith darpariaeth yn y sector AB. Cyflwyno dempled sy'n mapio'n fras elfennau o fethodoleg addysgu ar gyfer 'cwrs dwyieithog', sy'n cymysgu ieithoedd, neu 'cwrs ag elfennau dwyieithog', sef darpariaeth Saesneg â rhai unedau/opsiynau Cymraeg, neu ddarpariaeth Gymraeg â rhai unedau/opsiynau Saesneg. Fodd bynnag, nid yw'r templed yn gynhwysfawr; ni chyfeiria at iaith adnoddau, er enghraifft. Mae mwyafrif y gweithiau eilaidd ac adroddiadau o blaid darpariaeth ddwyieithog, yn hytrach na darpariaeth uniaith Gymraeg.

Dadlau dros gyflwyno darpariaeth ddwyieithog lle nad oes darpariaeth Gymraeg yn bodoli y mae Estyn (2008, t. 22), yn hytrach na disodli darpariaeth Gymraeg â darpariaeth ddwyieithog. Cefnoga Estyn ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg os yw niferoedd dysgwyr yn caniatáu hynny. Awgryma hyn ragoriaeth system uniaith Gymraeg, ond ni nodir y rheswm dros hyn. Yn ogystal, papur trafod yw'r gwaith, yn hytrach nag adroddiad llawn. Seilir y papur ar ymweliadau â sampl o ddarparwyr, gan gynnwys pedwar coleg AB, adroddiadau arolygon Estyn ar sefydliadau a arolygwyd rhwng 2005/06 i 2006/07, ynghyd â data cysylltiedig â'r arolygon (Estyn 2008, t. 22). Dadlau dros fantais ymarferol darpariaeth

ddwyieithog a wna hefyd, fel modd i sicrhau dosbarthiadau o faint hyfyw: ‘Mae cyflwyno darpariaeth ddwyieithog yn gam pwysig ymlaen mewn achosion lle nad oes darpariaeth gyfrwng Cymraeg, yn enwedig lle mae niferoedd y dysgwyr sy’n dymuno dilyn cwrs yn Gymraeg yn fach’ (Estyn 2008, t. 22).

Adleisia adroddiad Estyn (2017b, t. 9) ar addysgu cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yn y sector AB, fanteision ymarferol darpariaeth ddwyieithog. Seilir y gwaith ar ymweliadau â phedwar coleg AB, arolygiadau colegau rhwng 2010 a 2014, holiaduron i golegau ac i ddysgwyr, cyfweiliadau â rheolwyr data colegau, ynghyd â data Cofnod Dysgu Gydol Oes LIC. Noda y bu symudiad tuag at gyrsgiau dwyieithog mewn colegau yng ngorllewin a gogledd-orllewin Cymru (Estyn 2017b, t. 9). Fodd bynnag, ychwanega nad yw llawer o golegau wedi ystyried darpariaeth ddwyieithog er mwyn creu dosbarthiadau o faint hyfyw, gan gyfeirio’n benodol at achosion lle bo nifer y dysgwyr sy’n dymuno astudio trwy’r Gymraeg yn isel (Estyn 2017b, t. 3).²⁰ Awgryma gweithiau Estyn, felly, resymau eraill dros amlygrwydd darpariaeth ddwyieithog yn y sector AB, ag ymarferoldeb yn brif ffactor, yn hytrach na’r manteision pedagogaid a gyflwynir yn 3.3.1. Fodd bynnag, nid awgrymu model diffygiol er mwyn cynnal dosbarthiadau hyfyw yn unig a wneir yma. Casgla hefyd fod darpariaeth ddwyieithog yn ‘datblygu medrau dwyieithog’ dysgwyr ac yn sicrhau bod rhai sy’n astudio rhan fwyaf eu cwrs trwy gyfrwng y Saesneg hefyd yn datblygu eu sgiliau yn y Gymraeg (Estyn 2017b, t. 3). Ymchwilir i’r graddau mae’r dadleuon wedi dylanwadu ar ddatblygiadau polisi wrth fapio’r ddarpariaeth gyfredol yn 5.5.

Nod gwaith Huxley (1990) yw ymchwilio i ffordd o gael ‘cyflwyniad dwyieithog’, a ddiffinia fel mewnbwn y darlithydd, gan gynnwys deunyddiau dwyieithog, mewn dosbarthiadau lle nad yw pob dysgwr yn rhugl yn y Gymraeg a’r Saesneg. Ysgogowyd y gwaith gan brosiect CBAC (3.2.1), a chan ganfyddiad o ddiffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB. Rhydd sawl dadl pam nad oedd darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn unig yn bosib. Nid oedd hyfedredd iaith yr holl ddysgwyr yn y Gymraeg yn ddigon uchel, ac nid oedd ffrydiau Cymraeg a Saesneg ar wahân yn ymarferol, o ganlyniad i’r nifer bach o ddysgwyr a oedd yn astudio pynciau galwedigaethol yn y coleg dan sylw (Huxley 1990, tt. 2–

²⁰ Rhagdybia hyn y dylid cynllunio yn ôl ‘dymuniad’ dysgwyr, ac ymchwilir i’r egwyddor hon wrth adolygu llenyddiaeth ar sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB yn 3.6.

3). Cynhaliodd ymchwil weithredol²¹ mewn coleg AB yng Ngwynedd, gan dreialu cyflwyniad dwyieithog mewn darlithoedd pedwar grŵp o ddysgwyr, gan gynnwys grŵp galwedigaethol, ar gwrs Gweithrediadau Gwesty, Arlwyfaeth a Sefydliadau. Casglwyd ymatebion y dysgwyr i'r cyflwyniadau. Nododd y cyfranogwyr sawl effaith gadarnhaol o gael eu haddysgu'n ddwyieithog, gan gynnwys gwell dealltwriaeth o'r testun, rhoi cyfle i ddysgwyr Saesneg ddod i gysylltiad â'r Gymraeg a hybu cydraddoldeb ieithyddol, er y nododd lleiafrif fod cyflwyniad dwyieithog yn eu drysu (Huxley 1990, tt. 96–7). Fodd bynnag, nid eglurasant beth a achosodd y dryswch hwn (Huxley 1996, t. 97). Seilir y canfyddiadau, fodd bynnag, ar argraffiadau'r cyfranogwyr, yn hytrach nag ar ganlyniadau asesiadau. Casgla Huxley (1990, t. 102) fod cyflwyniad dwyieithog yn fethodoleg ddichonadwy ar gyfer y sector AB, gan gyfeirio at rai o'r manteision pedagogaid a gyflwynir yn 3.3.1. Fodd bynnag, nid yw'n gasgliad pendant iawn: 'Nid breuddwyd gwrach yw troi at gyflwyniadau dwyieithog fel y ffordd ymlaen o ymgodymu â'r sefyllfa ieithyddol sy'n bodoli heddiw yng ngholegau Addysg Bellach Cymru.' Yn ogystal, cynhaliwyd y gwaith mewn ardal lle siaredir Cymraeg gan ganran cymharol uchel o'r boblogaeth. Nid yw'r casgliadau o reidrwydd yn drosglwyddadwy i golegau â thirwedd ieithyddol wahanol. Yn y traethawd hwn, felly, ymchwilir i ba raddau mae darpariaeth ddwyieithog wedi ei mabwysiadu mewn ardaloedd gwahanol yng Nghymru, gan fapio darpariaeth ar lefel genedlaethol (5.2).

I'r gwrthwyneb, dadleua Reynolds o blaid darpariaeth uniaith Gymraeg, yn hytrach na darpariaeth ddwyieithog. Nod ei hymchwil hi yw adnabod cyfleoedd i ehangu dwyieithrwydd i'r sector ôl-orfodol, lle nad yw'n bodoli eisoes, yn hytrach na chyflwyno dwyieithrwydd i addysg cyfrwng Cymraeg (Reynolds 2007, t. 86). Meddai, 'Ni ddylid defnyddio methodolegau dwyieithog lle mae modd addysgu yn gyfan gwbl trwy gyfrwng y Gymraeg. Canlyniad hyn fyddai gwanhau'r iaith yn hytrach na'i chefnogi' (Reynolds 2007, t. 332). Seilir ei dadl ar werthusiad o fethodolegau dwyieithog yng Nghymru; i ba raddau maent yn datblygu sgilau Cymraeg dysgwyr, ac i ba raddau maent yn addas i'r sector ôl-orfodol (Reynolds 2007, tt. 81–96). Fodd bynnag, nid oes tystiolaeth empeiraidd i brofi ei barn am oruchafiaeth addysg uniaith Gymraeg. Yn wahanol i Huxley (1990), nid yw'n diystyru

²¹ Ceir sawl math o ymchwil weithredol (action research) ond gellir ei diffinio'n gyffredinol fel dull lle mae'r ymchwilydd yn cydweithio ag aelodau sefyllfa gymdeithasol er mwyn canfod problem a datrysiaid i'r problem honno (Bryman 2016, t. 387). Gellir casglu data trwy ddulliau ansoddol a meintiol (Bryman 2016, t. 387).

ffrydiau Cymraeg a Saesneg ar wahân, gan ddadlau y gallai'r model hwn 'dyfnhau defnydd o'r Gymraeg a gallu ynddi' (Reynolds 2007, t. 95). Dadleua yn erbyn dwyieithrwydd fel ideoleg, am nad yw'n ymateb i anghenion pob dysgwr, yn ei thyb hi (Reynolds 2007, t. 86). Fodd bynnag, yn debyg i Huxley (1990) ac i Estyn (2008; 2017), mae Reynolds (2007, t. 95) yn cydnabod heriau ymarferol grwpiau cyfrwng Cymraeg, a noda nad yw ffrydiau bychain ar wahân yn gost effeithiol. Nid yw'n glir a yw Reynolds (2007, t. 95) yn rhagdybio bod grŵp Cymraeg bach yn anochel oherwydd nifer isel o siaradwyr Cymraeg mewn colegau AB, neu'n rhagdybio na fyddai nifer o ddysgwyr yn dewis bod mewn grŵp cyfrwng Cymraeg. Wrth i'r traethawd hwn fapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog (5.2 a 5.3), ymchwilir i'r graddau y mae'r fath farn o blaid darpariaeth uniaith Gymraeg yn parhau, ac i ba raddau mae ganddi le yn narpariaeth gyfredol AB heddiw.

3.3.4 Amrywiaeth diffiniad 'darpariaeth ddwyieithog'

Un o broblemau canolog addysg ddwyieithog yng Nghymru ar draws sectorau addysg yw diffinio 'darpariaeth ddwyieithog', ac anghysondebau'r diffiniadau hyn (Lewis 2008, t. 79; Baker 2010, t. 62; Redknap 2006, t. 10; Jones 2010, t. 12; Lewis 2011, t. 65; 2016, t. 118; Lewis, Jones a Baker 2013, t. 107). Disgrifia Baker (1993, t. 15) addysg ddwyieithog yng Nghymru fel 'kaleidoscopic variety' gan nodi bod y diffyg diffiniad neu'r anghysondeb diffiniad yn parhau er gwaethaf y twf mewn addysg ddwyieithog (Baker 2010, tt. 61–2). Nodir yn *Ein hiaith: ei dyfodol* (CCC 2002, t. 50) fod angen gwerthuso effeithiolrwydd gwahanol fodolau o fethodolegau addysgu cyfrwng Cymraeg, ar draws y sectorau addysg, a chomisiynu ymchwil addysgol i fodolau o arfer dda, ond nid yw hynny wedi digwydd ar raddfa arwyddocaol. Agwedd ganolog ar y broblem yw'r diffyg data a thystiolaeth am sut y dyrennir iaith mewn ystafelloedd dosbarth yng Nghymru (Baker 2010, t. 17). Cyfeiria'r SACC (LICC 2010, t. 9) at y gwrthdaro a welir mewn colegau AB: 'Mewn colegau addysg bellach yn benodol, gall darpariaeth ddwyieithog gyfeirio at sefyllfaoedd lle yr addysgir dosbarthiadau ar yr un pryd yn y ddwy iaith, neu lle mae cyrsiau yn cynnwys modiwlau cyfrwng Cymraeg.' Adleisia Reynolds (2007, t. 188) y canfyddiad o anghysondeb gan ddisgrifio 'trefniadau ad hoc' mewn darpariaeth ddwyieithog AB.

Agwedd ar y broblem yw amrywiaeth dulliau addysgu dwyieithog yn y sector AB. Ceir rhai gweithiau sy'n dadansoddi hyn, a cheir elfen ohono yng ngwaith Huxley (1990, t. 98). Fel y nodir yn 3.3.3, dadleua o blaid cyflwyniadau dwyieithog, ond pwysleisia fod angen

i ddarlithwyr ymdrechu at gyflwyniad dwyieithog cytbwys, rhag peri dryswch (Huxley 1990, t. 97). Ni ddiffinia union ystyr hyn ond mae'n cynnwys traddodi darlith ddwyieithog, adnoddau cyflawn, unfath yn y ddwy iaith a rhoi rhyddid i ddysgwyr i ateb cwestiynau yn Gymraeg neu Saesneg (Huxley 1990, t. 44). Rhagdybia Huxley y bydd rhoi dewis i ddysgwyr yn arwain at ddefnydd o'r Gymraeg, ond ni rydd sylw i ddylanwad y ffordd y caiff y dewis hwn ei gyflwyno i'r dysgwyr, na chyd-destun pŵer anghyfartal y Gymraeg a'r Saesneg.²² Ychwanega na olyga cyfieithu pob gair neu frawddeg ac y dylid newid iaith mewn man rhesymegol, nid ar ganol brawddeg, er enghraifft (Huxley 1990, t. 97). Casgla mai'r ffordd ymlaen yng nghyd-destun cynyddu addysgu dwyieithog, yn ei dyb ef, yw addysgu sy'n ddysgwr-ganolog (Huxley 1990, t. 98). Un agwedd ar hyn yw lleihau ar ddarlithio trwy gynyddu gweithgareddau grŵp, a rhoi dewis cyfrwng iaith trafod i unigolion neu'r grŵp (Huxley 1990, tt. 79, 83). Rhagdybia hyn y bydd dysgwyr sy'n medru'r Gymraeg yn dewis trafod yn Gymraeg. Dadansoddir cyfyngiadau'r ddadl hon yn 8.6.

Nod prosiect Williams (1997, t. 1) yw dadansoddi modelau gwahanol o addysgu dwyieithog er mwyn casglu enghreifftiau o arfer da i annog rhagor o ddarlithwyr a cholegau i fabwysiadu dulliau addysgu dwyieithog. Seilir y gwaith ar astudiaeth ethnograffig ac ymwelwyd â phedwar safle mewn dau goleg AB yng Ngogledd Cymru (Williams 1997, t. 5). Casgla fod y dehongliadau o addysg ddwyieithog a welir ar waith mewn AB 'yn eang iawn' (Williams 1997, t. 6). Dosbartha Williams y sesiynau a arsylwyd yn saith categori a disgrifio nodweddion y fethodoleg. Adwaen y rhagoriaethau a'r gwendidau, gan wahaniaethau rhwng addysgu yn y sefyllfa ddwyieithog er mwyn datblygu dwyieithrwydd y dysgwr ac addysgu yn y sefyllfa ddwyieithog er mwyn hwyluso'r system drefnadol (Williams 1997, t. 6). Ceir dau categori lle y noda arfer da. Labela un o'r categorïau hyn fel 'sesiynau a oedd yn gytbwys ddwyieithog o safbwynt y cyflwyno a'r deunydd a gyflwynwyd a lle'r oedd pob unigolyn yn dewis ei gyfrwng ei hun' (Williams 1997, t. 7). Dyma dynnu sylw at dri ffactor a ystyrir wrth geisio diffinio darpariaeth ddwyieithog yn y traethawd hwn (gw. 5.5): iaith cyflwyno, iaith adnoddau a dewis y dysgwr. Fodd bynnag, dyma ragdybio bod 'dewis iaith' yn egwyddor effeithiol. Adolygir rôl dewis dysgwyr AB yng nghynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog wrth adolygu llenyddiaeth ar fodolau darpariaeth (3.6). Yn y traethawd hwn, fodd bynnag, cwestiynir i ba raddau mae rhoi 'dewis' i ddysgwyr AB yn cynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog (8.4) a chynigir model amgen (8.6 a 9.6).

²² Saernïo dewis yw ffocws Pennod 9 a dadansoddir dylanwad cyd-destun pŵer ieithyddol yn 8.6.5.

Adeilada Williams (2000) ar ei waith blaenorol (1997), gan ddadansoddi'r un gwaith maes â'r astudiaeth flaenorol. Noda'r amodau sy'n effeithio ar roi methodoleg addysgu dwyieithog ar waith, megis iaith mwyafrif y dysgwr; iaith gyntaf a dewis iaith y darlithydd; diffyg gallu rhai dysgwyr yn y Gymraeg a chryfder personoliaeth dysgwyr unigol (Williams 2000, t. 134). Dyma ffactorau eraill a ystyrir wrth ymchwilio i ystyr darpariaeth ddwyieithog yn 5.5. Fodd bynnag, yn debyg i gyfyngiadau gwaith Huxley (1990), nid yw sefyllfa colegau AB yn y gogledd yn gynrychioladol o sefyllfa colegau mewn mannau eraill yng Nghymru, ac felly ni fyddai'r dau gategori y mae Williams yn eu hadnabod fel arfer da o reidrwydd yn bosibl eu rhoi ar waith ledled Cymru. Pwysleisia hyn drachefn, yr angen yn y traethawd hwn i werthuso dulliau addysgu mewn colegau mewn mannau gwahanol yng Nghymru, ystyriaeth sy'n llywio sampl ardaloedd y traethawd hwn (gw. 4.3.2).

3.3.5 Trawsieithu mewn AB yng Nghymru

Ceir rhai astudiaethau ar y defnydd o drawsieithu mewn addysg statudol yng Nghymru (e.e. Thomas 2002; Jones a Baker 2013; Bryn Jones 2017) a rhai gweithiau sy'n cynnwys enghreifftiau o drawsieithu mewn AB, yn bennaf gwaith Williams (1997). Trawsieithu gan yr athro yw ffocws y gweithiau hyn (Jones a Lewis 2014). Disgrifia Williams (1997, t. 15) un enghraifft o 'arfer da' o addysgu dwyieithog, a ddisgrifia fel 'gwaith swyddogol trwy gyfrwng un iaith ond defnyddio'r iaith arall i'w hategu ac i gryfhau'r ddealltwriaeth.' Dyma ddwyn i gof dull Jacobson (1990) (gw. 3.3.1) ac ymchwilir i ddefnydd trawsieithu o'r math hwn gan staff (5.6.1). Dadleua Williams (1997, tt. 16, 17) fod y dull hwn yn hybu 'dwyieithrwydd real a phwrpasol' a 'dwyieithrwydd naturiol.' Fodd bynnag, barn yr ymchwilydd yw hon, yn hytrach na chanlyniadau asesiadau, neu farn dysgwyr neu ddarlithwyr, megis yng ngwaith Huxley (1990). Disgrifia Williams (1997, t. 11) sesiwn arall sy'n cynnwys trawsieithu, yng nghyd-destun pwnc galwedigaethol, a labela fel 'Y cyflwyno trwy gyfrwng y Gymraeg a'r deunydd ysgrifenedig trwy gyfrwng y Saesneg.' Roedd yr adnoddau addysgu'n Saesneg yn unig, ond defnyddiwyd y Gymraeg i esbonio'r gwaith. Ychwanega Williams (1997, t 12) y bu 'symud cyson o'r naill iaith i'r llall.' Dadleua fod hyn yn cynorthwyo datblygiad dwyieithrwydd y dysgwr. Ymchwilir yn y traethawd hwn (gw. 5.6.1) i ymwybyddiaeth a defnydd staff o drawsieithu fel rhan o ddarpariaeth ddwyieithog, gan gynnwys eu hymwybyddiaeth o'r manteision a'r peryglon. Nid yw Williams (1997) yn ystyried effaith dosraniad ieithoedd wrth drawsieithu ar statws y ddwy iaith, a dyma ystyriaeth ychwanegol ar gyfer y traethawd hwn (5.7.8).

3.3.6 Casgliad

Dengys yr adolygiad o'r llenyddiaeth fod 'darpariaeth ddwyieithog' yn cael ei diffinio mewn sawl ffordd wahanol a bod amrywiaeth mawr mewn dulliau addysgu dwyieithog yn y sector AB sydd ohoni. Er nad y mater hwn yw ffocws y traethawd, ni ellir mapio a dadansoddi 'darpariaeth ddwyieithog' yn effeithiol heb geisio ei diffinio. Arweinia hyn at CY 2:

- Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru?

Ceir peth gwaith sy'n dadansoddi methodolegau addysgu dwyieithog gwahanol ond perthyn i ardal â chyd-destun ieithyddol penodol nad yw'n gynrychioladol o natur ieithyddol dalgylchoedd nifer o golegau yng Nghymru. Mae angen gwaith, felly, sy'n dadansoddi dulliau addysg dwyieithog mewn ardaloedd â natur ieithyddol wahanol, ac mae hyn yn gymorth i lunio sampl y traethawd hwn (4.3.2). Eir ati felly i holi staff am eu profiadau o addysgu dwyieithog mewn AB i ddeall sut y caiff 'darpariaeth ddwyieithog' ei diffinio a'i dehongli ganddynt, gan gynnwys eu hymwybyddiaeth a'u defnydd o drawsieithu. Dengys yr adolygiad fod mwy o gefnogaeth i gyfuno ieithoedd o fewn cyrsiau am resymau ymarferol, yn hytrach na'u gwahanu (Estyn 2008, t. 22; 2017b, t. 3). Ystyrir darpariaeth ddwyieithog fel modd hefyd o roi amlygiad o'r Gymraeg i ddysgwyr colegau AB a fyddai ond yn dilyn darpariaeth Saesneg fel arall (Estyn 2017b, t. 3; Huxley 1990, t. 93). Yn ôl Huxley (1990, t. 93), cynyddu cyflwyniad dwyieithog ddealltwriaeth dysgwyr o gynnwys darlith. Ymchwilir yn y traethawd hwn (5.2 a 5.3) i ba raddau mae'r ddarpariaeth gyfredol yn adleisio hyn.

3.4 Beth yw rôl galw gan ddysgwyr wrth gynllunio darpariaeth AB?

Fel y nodir yn 3.1, mae 'galw' yn gysyniad eang, ond canolbwyntir yn y traethawd hwn ar yr hyn a ddywed awduron am rôl galw gan ddysgwyr AB am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog, wrth gynllunio darpariaeth. Gwerthusir rôl galw wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB hyd yn hyn, ceir felly pwyslais yn yr adran hon ar fesurau, adroddiadau a pholisïau addysg sy'n ymwneud ag AB. Dadansoddir hefyd rai gweithiau eilaidd. Mae rhan fwyaf y gweithiau'n crybwyll cynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr fel egwyddor ganolog ond ceir hefyd peth lenyddiaeth sy'n cwestiynu'r drefn hon.

3.4.1 Cynllunio yn ôl galw

Mae'r pwyslais ar 'alw' yn deillio o gyflwyno egwyddorion neoryddfrydiaeth i addysg. Dyma athroniaeth sy'n seiliedig ar egwyddor y farchnad hunan-reoleiddiol. Golyga hyn gyflwyno mecanweithiau'r farchnad yng nghyflenwad gwasanaethau cyhoeddus, gan gynnwys darparwyr addysg (Legrand 2001, t. 1257). Rhagdybia resymoldeb pobl a chyflwyno gystadleuaeth rhwng cyflenwyr. Mae gan neoryddfrydiaeth le amlwg mewn addysg ym Mhrydain ers Deddf Diwygio Addysg 1988 (Mufti *et al.* 2008, t. 58). Cyflwynodd y Ddeddf system o gofrestru agored a ganiataodd i rieni ddewis i ba ysgol y dymunent anfon eu plant, gan gyflwyno egwyddorion dewis a chystadleuaeth i'r system addysg (Mufti *et al.* 2008, t. 58). Cyflwynodd hefyd neoryddfrydiaeth i'r sector AB. Newidiodd y drefn gyllido a throsglwyddo'r pŵer economaidd o awdurdodau lleol i golegau AB unigol (Mufti *et al.* 2008, t. 58). Creodd Deddf Addysg Bellach ac Uwch 1992 gystadleuaeth ymysg ysgolion a cholegau trwy roi statws corfforaethol i golegau AB a tharged iddynt o gynyddu nifer eu dysgwyr a'u hincwm. Fel y dywed Maguire *et al.* (1999, t. 292):

In the post-compulsory setting, school leavers are now invited to 'choose' from a range of courses on offer. The providing institutions need the students as their funds and survival are contingent upon successful recruitment (and retention) specifically as a consequence of the draconian post-1992 FEFC funding regime.

Eglura Hughes *et al.* (1996, t. 117) sut y gwnaeth y newid hwn annog cystadleuaeth ymysg sefydliadau AB ac eglura Hemsley-Brown (1996, t. 49) fod hyn yn gorfodi sefydliadau i ymateb yn well i ofynion eu cwsmeriaid, a ddiffinia fel dysgwyr AB.²³ Dyma ddirchafu statws dysgwyr yn y system AB, felly, eu gofynion a'u dyheadau, ac yn dilyn hynny, dyrchafu pwysigrwydd 'galw' ganddynt. Portreada Rhys (1990, t. 4) sector AB Cymru fel marchnad a phwysleisia'r angen i sefydliadau i 'apelio at anghenion a diddordebau'r cwsmer.' Cyfeiria at gyflogwyr, yn ogystal â dysgwyr, ond mae'n cynnwys anghenion dysgwyr o ran iaith darpariaeth (Rhys 1990, t. 4). Fodd bynnag, dadleua rhai academyddion megis Scott (1996, tt. 26–8) nad marchnad bur yw AB. Eglura nad yw disgwrs polisi AB sy'n frith o gyfeiriadau at ddewis a chystadleuaeth o reidrwydd yn cael ei atgyfnerthu gan y strwythurau angenrheidiol ar gyfer marchnad (Scott 1996, tt. 26–8).

Mae 'galw' wedi bod yn gysyniad allweddol wrth gynllunio addysg Gymraeg yn y sector statudol. Diffinia gweithiau eilaidd ac adroddiadau 'galw' yn y cyd-destun hwn fel

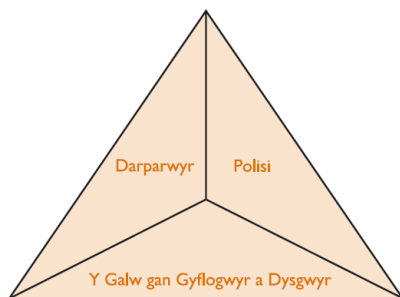
²³ Defnyddia'r gweithiau hyn y term 'sefydliadau AB' i gwmpasu colegau AB.

dymuniad i ddilyn darpariaeth Gymraeg, wedi ei fynegi trwy rieni neu ddysgwyr yn gofyn amdani, neu'n datgan awydd i'w dilyn. Dyma'r ddiffiniad o alw a ddefnyddir yn y traethawd hwn. Cynllunio darpariaeth yn ôl galw, gan rieni yn benodol, yw un o egwyddorion sylfaenol y SACC, ac mae'r strategaeth yn rhagdybio'r fath alw. Un o nodau'r strategaeth yw 'system addysg a hyfforddiant sy'n ymateb mewn ffordd wedi'i chynllunio i'r galw cynyddol am addysg cyfrwng Cymraeg' (LICC 2010, t. 4). Yn dilyn hyn, mae asesu'r galw yn un o 'egwyddorion allweddol y broses, ym mhob cyfnod' (LICC 2010, t. 5). Fodd bynnag, ni fanylir ar sut y bwriedir mesur y galw hwn, diffyg a nodir yng ngwerthusiad y SACC (Arad 2016, t. 5).

Mae disgwrs 'galw' hefyd yn codi yn y sector ôl-statudol. Mae Mesur Dysgu a Sgiliau (Cymru) 2009 yn gwneud ystyried galw gan ddysgwyr yn gysyniad canolog wrth gynllunio'r cwricwlwm i ddysgwyr 16–18 oed. Dywed y canllawiau i'r Mesur (LIC 2009, t. 10) y '[d]ylai diddordeb y dysgwr a'r galw fod yn ffactor allweddol wrth benderfynu ar y cwricwlwm lleol.' Trafod galw am bynciau yn gyffredinol y mae hyn, ond ceir un cyfeiriad penodol at 'ddymuniad' dysgwyr yng nghyd-destun darpariaeth cyfrwng Cymraeg: '[d]ylid ystyried yn llawn ddymuniad person ifanc sydd am dderbyn ei addysg drwy gyfrwng y Gymraeg' (LIC 2009, tt. 10, 13). Fodd bynnag, rhagdybia hyn fod ymateb i ddymuniad dysgwyr yn arwain at gynyddu darpariaeth. Un o ganfyddiadau'r traethawd hwn yw dangos cyfyngiadau'r ddadl hon (gw. 8.6 a 9.6).

Mae 'galw' hefyd yn gysyniad allweddol mewn adroddiadau a pholisïau sy'n cwmpasu'r sector AB. Disgrifia adroddiad Webb (2007, t. 61) alw gan ddysgwyr (yn ogystal â chyflogwyr) fel sylfaen y pyramid sydd ei angen er mwyn gwireddu polisi llwyddiannus, fel dengys y diagram:

Ffigur 2: Galw gan ddysgwyr AB fel sylfaen polisi llwyddiannus



Seilir yr adroddiad ar ymweliadau â grwpiau ffocws â chyflogwyr a dysgwyr mewn sefydliadau AB, yn ogystal ag ymgynghoriad â rhanddeiliaid (Webb 2007, t. 10). Yng nghydestun ‘galw’ y mae adolygiad y prosiect Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd (Arad 2014c) yn gwerthuso ei ddylanwad ar gynyddu nifer y dysgwyr mewn colegau AB sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Seilir y gwaith ar ymchwil ddesg: adolygiad o gynllun strategol pum coleg AB ac 13 adroddiad monitro a data Cofnod Dysgu Gydol Oes Cymru (Arad 2014c, t. 23). Cynhaliwyd hefyd ymweliadau ag 13 coleg AB, gan gynnwys cyfweiliadau â Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd, rheolwyr sefydliadau a thiwtoriaid (Arad 2014c, t. 23). Casglu: ‘[t]ra bod rhai llwyddiannau wedi’u hadrodd, nid yw’n ymddangos bod y prosiect wedi gwneud gwahaniaeth sylweddol i *lefel y galw* am addysg bellach cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog’ (fy mhwylysais i) (Arad 2014c, t. 76). Creu galw yw’r nod yma, felly, ond cwestiynir y nod hwn yn y traethawd hwn (8.6). ‘Ateb y galw’ am gymwysterau cyfrwng Cymraeg yw’r egwyddor sy’n gyrru darpariaeth ym mholisi Cymwysterau Cymru (2016b, t. 2) ar gymwysterau Cymraeg a dwyieithog: ‘Efallai y gall Cymwysterau Cymru ddarparu cymorth i gyrff dyfarnu i’w helpu i ateb y galw am gymwysterau a asesir drwy gyfrwng y Gymraeg.’ Mae’n debyg mai galw gan ddysgwyr a olygir yma, er nad yw’n glir, ac nid yw’r ‘efallai’ yn ymrwymo wrth unrhyw weithredu. Mae’n glir bod gan ‘galw’ le blaenllaw mewn polisiau a gweithiau AB. Yn y traethawd hwn, ymchwilir i ba rôl mae’r cysyniad yn ei chwarae ar lawr gwlad, trwy holi staff am yr egwyddorion sy’n sail i gynllunio darpariaeth, ffocws Pennod 8. Fodd bynnag, mae’r traethawd hefyd yn cwestiynu effeithiolrwydd y cysyniad (8.6), gan grybwyll model amgen o gynllunio darpariaeth (Pennod 9).

3.4.2 Dadansoddi’r galw

Er mwyn i system sydd wedi ei hadeiladu ar alw lwyddo, mae galw, wrth reswm, yn angenrheidiol. Yn yr adran hon, dadansoddir canfyddiadau gweithiau eilaidd am ‘alw’, gan ddysgu am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB. Ceir gweithiau prin sy’n casglu bod galw, ond nid yw mwyafrif y ffynonellau’n cefnogi’r canfyddiad hwn. Un darn o waith sy’n awgrymu bod galw am ddarpariaeth Gymraeg yn y sector AB yw adroddiad Urdd Gobaith Cymru (2011), wedi ei seilio ar sesiynau cyfranogi mewn gwahanol ardaloedd yng Nghymru â phobl ifanc 11–18 oed. Ymchwilir i flaenoriaethau’r pobl ifanc o ran gwasanaethau trwy gyfrwng y Gymraeg. Canolbwyntia’r gwaith hwn ar ddarpariaeth gweithgareddau a gwasanaethau cyfrwng Cymraeg, yn hytrach nag ar ddarpariaeth addysg. Ond un o’r canfyddiadau yw awydd am ‘[g]yrsiau yn y coleg’ (Urdd Gobaith Cymru 2011, t.

4). Fodd bynnag, mae'r sampl yn cynnwys pobl ifanc ym mlynnyddoedd cyntaf addysg statudol, felly mae'n bosibl y byddant wedi newid eu meddyliau erbyn iddynt gyrraedd adeg gwneud penderfyniadau am AB. Yn y traethawd hwn, holir dysgwyr sydd wrthi'n gwneud dewisiadau am eu AB (gw. 4.3.5).

Rhydd arolygon Llais y Dysgwr fewnwelediad i'r berthynas rhwng y ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog gyfredol a lefel galw gan ddysgwyr am y fath ddarpariaeth. Nododd bron hanner (45%) ymatebwyr arolwg 2013/14 iddynt gael cyfle i ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, ond nododd 20% o ddysgwyr a oedd am astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chawsant gyfle i wneud hynny (LIC 2014f, t. 9). Dengys yr arolwg hwn fod ychydig mwy o alw am ddarpariaeth nag o ddarpariaeth. Fodd bynnag, ni nodar adroddiad ym mha bynciau y mae galw. Roedd 10% o ddysgwyr arolwg 2014/15 yn awyddus i ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, ond roedd gwahaniaeth mawr rhwng y ddau gyfrwng, ag 1% am ddysgu yn Gymraeg, a 9% yn ddwyieithog (LIC 2015d, t. 8). Nid yw'r rhain yn ffigurau uchel, ond ymhlith y ddau grŵp hyn, ni chafodd 20% a 21%, yn ôl eu trefn, gyfle i ddysgu trwy'r cyfrwng a ddymument (LIC 2015d, tt. 8–9). Atgyfnertha'r arolwg hwn fod ychydig mwy o alw na ddarpariaeth, ond llai o alw nag yn arolwg 2013/14.

Casgliad llwm sydd gan rai adroddiadau ac adolygiadau eraill yn y maes, fodd bynnag. Yn ôl ELWa (2003, tt. 4, 8), wedi ei seilio ar 4,707 o gyfweiliadau â dysgwyr AB, 'lleiafrif bach (llai nag 1 ym mhob 10)' o ddysgwyr sydd eisiau dysgu drwy gyfrwng y Gymraeg. Adleisia adroddiad Webb (2007, t. 21) y canfyddiad hwn o ddiffyg galw, gan nodi bod galw am ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg yn gostwng wrth godi trwy lefelau addysg. Casgla adolygiad y prosiect Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd (Arad 2016, t. 89) yr her o ysgogi galw cynaliadwy ymysg dysgwyr. Mae adolygiad Cymwysterau Cymru o'r sector Gofal (2016a, t. 17), a seiliwyd ar ymchwil â dysgwyr a rhanddeiliaid eraill, yn casglu ei fod yn well gan ddysgwyr yn y sector gofal, gan gynnwys rhai sydd wedi mynychu ysgol Gymraeg, astudio cymhwyster trwy gyfrwng y Saesneg.

Mae gwaith eilaidd hefyd yn canfod diffyg galw gan ddysgwyr AB am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Prif nod gwaith Morris Jones (2010) yw asesu lefel y galw am addysg ôl-16 cyfrwng Cymraeg ymhlith disgyblion blwyddyn 11 mewn tair ysgol Gymraeg yng Ngheredigion. Fe'i seiliwyd ar holiaduron â 135 o ddisgyblion a chyfweiliadau ag

athrawon yn y tair ysgol, yn ogystal â chynrychiolwyr Gyrfu Cymru. Un o gwestiynau mwyaf perthnasol yr holiadur i'r traethawd hwn yw 'A ydych yn bwriadu astudio pwnc/pynciau newydd trwy gyfrwng y Gymraeg ym mlwyddyn 12 neu mewn coleg AB?' (Morris Jones 2010, t. 50). Yn yr atebion i'r cwestiwn hwn, cyfeiriodd sawl ymatebwr at bwnc galwedigaethol, megis Iechyd a Gofal, Busnes, Harddwch a Pheirianeg (Morris Jones 2010, t. 50). Fodd bynnag, dim ond 17%, 35% a 35% yn y tair ysgol a atebodd yn gadarnhaol (Morris Jones 2010, t. 50). Nid oedd lefel y galw am ddarpariaeth Gymraeg yn uchel iawn felly, er mai at 'bynciau newydd' yn unig yr oedd y cwestiwn hwn yn cyfeirio. Gofynna Morris Jones (2010, t. 57) gwestiwn mwy cyffredinol hefyd, sef 'A ydych yn bwriadu astudio trwy gyfrwng y Gymraeg ar ôl gadael ysgol?' Fodd bynnag, cyfunir AB ac AU yn yr atebion, felly nid oes modd gwybod y canfyddiadau am AB yn unig. Yn ogystal, rhybuddia Morris Jones (2010, t. 86) rhag cyffredinoli'r ymchwil i awdurdodau addysg eraill yng Nghymru: cipolwg o alw mewn un awdurdod addysg a geir yma. Yn y traethawd hwn, eir gam ymhellach trwy astudio pedair ardal wahanol yng Nghymru (gw. 4.3.2).

Mae mesur y galw gan ddysgwyr AB am ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yn rhan o waith Reynolds (2007). Holodd Reynolds aelodau staff un coleg AB, trwy holiaduron, a fyddai dysgwyr o ysgolion cyfrwng Cymraeg yn dewis astudio trwy'r Gymraeg yn y coleg. Cafwyd 14% yn cytuno'n gryf â'r datganiad, 29% yn cytuno, 14% yn anghytuno'n gryf a 29% yn anghytuno (Reynolds 2007, t. 305). Mae'r atebion o blaid ac yn erbyn, felly, yn gyfartal ac nid ydynt yn profi galw na diffyg galw gan ddysgwyr colegau AB. Fodd bynnag, rhagdybiaeth staff yn unig yw hyn, ac nid yw llais y dysgwyr yn rhan o'r astudiaeth. Yn y traethawd hwn, holir dysgwyr AB, yn ogystal â staff, am eu hawydd i astudio trwy'r Gymraeg ai peidio. Barn Reynolds (2007, t. 177) ei hun yw bod dysgwyr colegau AB yn gadael ysgolion Cymraeg er mwyn gadael y Gymraeg:

Nid yw pob dysgwr yn cymryd y cyfle i barhau ag addysg cyfrwng Cymraeg cyflawn. Mae niferoedd yn dewis peidio mynd i ysgolion uwchradd dwyieithog er enghraifft, eraill yn dewis gadael ysgolion dwyieithog er mwyn peidio dilyn cyrsiau cyfrwng Cymraeg mewn AB.

Nid yw'r farn hon wedi ei seilio ar ystadegau, fodd bynnag. Mae adolygiad prosiect yr Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd (Arad 2014c, t. 76) yn adleisio'r canfyddiad hwn: 'Awgryma'r dystiolaeth ansoddol ... bod cyndynrwydd ymysg carfan o ddysgwyr a dderbyniodd eu haddysg trwy gyfrwng y Gymraeg cyn-16 i barhau ag addysg Gymraeg yn y sector addysg bellach.' Mae adroddiad Estyn (2017b, t. 9) yntau'n nodi bod 'gormod' o ddysgwyr o

ysgolion Cymraeg yn dewis peidio ag astudio trwy'r Gymraeg yn y coleg, gan dynnu ar ddata o Gofnod Dysgu Gydol Oes Cymru LIC, yn ogystal â chanfyddiadau holiadur a ddosbarthwyd i ddygwyr colegau AB. Ymchwilir i'r thema hon yn y traethawd hwn yn 7.5.1. Fodd bynnag, mae dadlau bod dygwyr yn gadael ysgol Gymraeg er mwyn dianc o'r Gymraeg yn rhagdybio bod iaith yn brif ffactor dewis iddynt. Yn y traethawd hwn, felly, ymchwilir i ba raddau mae hyn yn wir (6.2), wrth holi dygwyr am eu rhesymau dros ddilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ai peidio.

Awgryma'r gweithiau hyn nad oes modd rhagdybio galw am ddarpariaeth Gymraeg ar lefel AB, fel y mae'r SACC (LICC 2010, t. 4) yn ei wneud. Fodd bynnag, nid yw'r gweithiau yn cynnig esboniad pam y mae galw'n bodoli, neu'n fwy aml, pam nad oes galw. Yn 3.5, felly, adolygir gweithiau sy'n dadansoddi rhesymau dygwyr AB dros astudio trwy'r Gymraeg ai peidio. Cyn gwneud felly, adolygir rhai gweithiau eilaidd a pholisïau sy'n cwestiynu'r egwyddor o gynllunio darpariaeth yn ôl galw.

3.4.3 Cynllunio darpariaeth er mwyn creu galw

Yn gyntaf, ceir rhai gweithiau ar ddarpariaeth neu wasanaethau Cymraeg, sy'n herio'r egwyddor o *ymateb* i alw, ac yn annog *creu* galw, trwy ddatblygu darpariaeth mewn ffordd ragweithiol. Dadleua Evas (2000, t. 298) mewn astudiaeth ar Ddyffryn Teifi, er enghraifft, fod diffyg cyfleoedd i ddefnyddio'r Gymraeg yn effeithio ar ymddygiad ieithyddol siaradwyr Cymraeg. Tynna ar ganfyddiadau holiadur a ddosbarthwyd i drigolion Cymraeg yr ardal. Meddai: '[T]hese figures fuel the argument that, in lesser used language circles, "supply creates demand", rather than the axiomatic converse' (Evas 2000, t. 298). Y cyntaf i gyflwyno'r ddadl i addysg Gymraeg ôl statudol oedd Williams (2003a, t. viii), yng nghydestun darpariaeth Gymraeg yn y sector AU. Casgla ar sail holiaduron i ddisgyblion chweched dosbarth ysgolion Cymraeg a dwyieithog ar draws Cymru, dygwyr thri choleg AB ynghyd â myfyrwyr a staff addysgu mewn prifysgolion: 'NID YW DILYN Y GALW YN DDIGONOL YN Y CYSWLLT HWN GAN Y BYDDAI SICRHAU DILYNIANT YN CREU GALW.'²⁴ Mae Williams yn parhau i bortreadu galw fel nod, fodd bynnag. Ymchwilir i enghreifftiau o gynllunio darpariaeth er mwyn creu galw yn 8.5 ond eir hefyd gam ymhellach gan gwestiynu galw fel nod sylfaenol 8.6 a chynnig model amgen (9.6).

²⁴ Defnyddir priflythrennau ar gyfer y frawddeg hon yn y ffynhonnell wreiddiol.

Dadleua blogiad Drakeford (2011) fod cynllunio darpariaeth Gymraeg yn ôl galw yn annigonol, yng nghyd-destun y sector statudol. Addysg cyfrwng Cymraeg yng Nghaerdydd yw testun y gwaith a disgrifia diffygion y system addysg Gymraeg gyfredol fel ‘a simple supply-follows-demand approach in which education planners assess the likely future demand for places in an area ... and then creates a supply to match it’ (Drakeford 2011, t. 1). Cwestiyna’r drefn hon yng nghyd-destun Caerdydd, gan ddadlau, ar sail ei brofiad personol, yn hytrach nag ar ymchwil, fod darpariaeth newydd yng nghyd-destun Caerdydd yn ysgogi galw newydd neu’n amlygu galw cudd:

in an area like Cardiff the sector operates in exactly the opposite fashion. Here demand follows supply, not the other way around. Parental demand assessed in advance of supply produces one figure. But once a supply, in the form of a new school, is created, then untapped, latent demand rises to the surface to overwhelm the number of new places on offer (Drakeford 2011, t. 1).

Fodd bynnag, nid yw’r gwaith yn ddiuedd gan fod Drakeford yn ymgeisydd dros Orllewin Caerdydd ar gyfer etholiadau’r Cynulliad pan ysgrifennwyd y darn. Defnyddia ei ddadl er mwyn cefnogi cynllun ysgol gynradd Gymraeg newydd yn Nhreganna, ac ni ellir anwybyddu y byddai hyn yn fodd i apelio at garfan o etholwyr Cymraeg. Sôn am ardal benodol mae Drakeford, sef dinas Caerdydd. Cwestiynir yn y traethawd hwn a oes modd cymhwyso’r ddamcaniaeth i ardaloedd â phroffil ieithyddol gwahanol (4.3.2). Yn ogystal, sôn am alw gan rieni mae Drakeford. Yn y traethawd hwn, ymchwilir i ddilysrwydd y rhagdybiaeth yn achos dysgwyr AB (8.5).

Adleisia gwaith Davies a Trystan (2011) ddadl Drakeford (2011), yng nghyd-destun darpariaeth Gymraeg mewn AU, wedi ei seilio ar grwpiau ffocws â 111 disgybl blynyddoedd 12 ac 13 mewn chwe ysgol cyfrwng Cymraeg, chwe ysgol ddwyieithog, dwy ysgol cyfrwng Saesneg a dau goleg AB ar draws Cymru. Dadleuant y byddai creu darpariaeth yn meithrin galw cudd sydd eisoes yn bodoli, neu’n creu galw (Davies a Trystan 2011, t. 159). Noda carfan o ddysgwyr yn yr astudiaeth mai’r rhwystr mwyaf iddynt rhag astudio trwy’r Gymraeg oedd diffyg darpariaeth (Davies a Trystan 2011, t. 159). Casgla Davies a Trystan (2011) y byddai creu darpariaeth yn creu galw, yn ddibynnol ar dri ffactor: lleoliad darpariaeth, canfyddiad o werth y Gymraeg i’r pwnc, a phrawf o werth y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd. Meddant: ‘students will indeed come if provision is built in the right location(s) in the most appropriate subjects and with a clear and demonstrable positive impact on employability’ (Davies a Trystan 2011, t. 161). Fodd bynnag, AU yw’r cyd-destun yma,

unwaith eto. Ymchwilir yn y traethawd hwn i ba raddau y mae creu darpariaeth yn creu galw yn y sector AB (8.5), a hefyd a ellir mynd gam ymhellach na chreu galw (9.6).

Casgla gwerthusiad y *SACC* (Arad 2016) nad yw cynllunio yn ôl galw yn llwyddo i gynyddu darpariaeth yn ddigonol, yn enwedig yn y sector ôl-statudol. Seilir y gwaith ar ymchwil ddesg, gan gynnwys adolygu strategaethau ac adolygiadau addysg, yn ogystal â chyfweliadau â 37 o randdeiliaid, astudiaethau ardal ac arolygon â phenaethiaid (Arad 2016, tt. 16–21). Noda: ‘Dengys y dystiolaeth nad yw’r cynllunio ar sail ymateb i’r galw ... o anghenraid yn sicrhau twf yn y ddarpariaeth’ (Arad 2016, t. 153). Ychwanega fod hyn yn arbennig o wir am y sector AB, gan dynnu ar y canfyddiad o ddiffyg galw gan ddysgwyr AB (3.4.2):

Ceir ystyriaeth ychwanegol ynghylch a yw’r egwyddor o gynllunio darpariaeth mewn ymateb i’r galw yn sail addas ar gyfer cynllunio ym mhob sector, gan gynnwys y sector addysg bellach, lle mae lefel y galw am ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg wedi bod yn isel yn hanesyddol (Arad 2016, t. 160).

O ganlyniad, mae’r gwerthusiad (Arad 2016, t. 160) yn cwestiynu’r gwahaniaeth rhwng cynllunio er mwyn ymateb i alw a chynllunio â’r bwriad o gynyddu darpariaeth a symbylu twf i’r galw. Casgla fod angen i ddarparwyr, ‘lle’n briodol, symbylu twf yn y galw er mwyn gwireddu gweledigaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer twf addysg cyfrwng Cymraeg’ (Arad 2016, t. 153). Fodd bynnag, ni nodir sut y diffinnir beth sy’n ‘briodol.’ Awgryma’r casgliadau hyn wendidau cynllunio darpariaeth yn ôl galw os am gynyddu nifer y dysgwyr sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Er gwaethaf y casgliad hwn, mae mesur galw yn ailymddangos mewn un o’r argymhellion i golegau AB: ‘Dylai Llywodraeth Cymru ystyried sut i fesur y galw am ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg ôl-16 mewn modd mwy systematig’ (Arad 2016, t. 166). Awgryma fod ymateb i alw wedi dod yn gysyniad cynhenid yn y gyfundrefn addysg Gymraeg y mae’n anodd iawn ei ddiosg. Un o gyfraniadau gwreiddiol y traethawd hwn, felly, bydd ymwrthod â chysyniad galw (8.6), a chynnig model amgen (Pennod 9).

Er gwaethaf tro pedol argymhellion gwerthusiad y *SACC* am alw, mae rhai polisïau diweddar ar y sector statudol yn dilyn y trywydd o symud oddi wrth ymateb i alw. Yn *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 37), nodir am y sector statudol: ‘Byddwn yn symud o fesur y galw am addysg cyfrwng Cymraeg i ddatblygu addysg cyfrwng Cymraeg yn systematig ac yn rhagweithiol.’ Mynegir hyn yn rhaglen waith Cymraeg 2050 (2017–21) (LIC 2017d, t. 13) yn

nhermau ‘creu galw.’ Un o dargedau’r ddogfen ar gyfer y sector statudol yw ‘Creu’r galw am addysg cyfrwng Cymraeg drwy gynllunio uchelgeisiol.’ Fodd bynnag, hyd yn hyn, ni welir datblygiadau o ran perthynas galw a darpariaeth yn y sector AB. Mynd i’r afael â hyn yw un o brif nodau’r traethawd hwn a dyna yw ffocws Pennod 8.

3.5 Pam y mae dysgwyr yn astudio trwy’r Gymraeg ai peidio?

Yn yr adran hon, adolygir gweithiau eilaidd ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr yn y sector statudol ac ôl-orfodol, gan ganolbwyntio ar ddysgwyr AB, yn ogystal â rhesymau rhieni dros ddewis addysg Gymraeg, ai peidio, i’w plant.

3.5.1 Dewisiadau dysgwyr ôl-16

Mae astudiaeth Brooks (1998) yn adolygu’r ffactorau sy’n dylanwadu ar ddewisiadau dysgwyr AB yn y DU y tu hwnt i gyfrwng iaith. Trafoda ddylanwad sefyllfa economaidd, dosbarth cymdeithasol, ethnigrwydd, crefydd a rhywedd ar ddewisiadau dysgwyr AB, yn ogystal â dylanwad ysgol a’i chyngor gyrfa. Ceir hefyd astudiaethau sy’n ymchwilio i ddewisiadau dysgwyr ôl-16 yn Lloegr, gan ganfod dylanwad ffrindiau, rhieni, hygyrchedd sefydliad, a’i enw da (Maguire *et al.* 1996; Foskett a Hesketh 1996; Hemsley-Brown 1996; Ball *et al.* 1996). Rhydd Heath (2001, tt. 35–9) drosolwg o ffactorau dewis dysgwyr AB yn Lloegr a Chymru, gan gynnwys ffrindiau, estheteg a threfniadau a chost teithio. Mae’r rhesymau hyn y tu hwnt i ffocws y traethawd hwn.

Ceir hefyd sawl astudiaeth sy’n dadansoddi sut y mae dysgwyr AB yn dewis natur eu darpariaeth. Casgla Macrae *et al.* (1997, t. 501) yng nghyd-destun dysgwyr AB yn Lloegr, fod pum math o ddysgwr sydd â’r gallu i ddewis i raddau gwahanol, yn unol â’u hadnoddau diwylliannol a materol. Cytuna Maguire *et. al.* (1999, t. 293) nad yw ‘dewis’ yn golygu’r un peth i holl ddysgwyr AB, gan ddadlau mai dim ond lleiafrif sydd yn ddewiswyr gweithredol. Dadleua fod ‘dewis’ yn gydberthynol â ‘blas’, gan dynnu ar gysyniad Bourdieu o *habitus* i egluro sut y mae’r blas hwn yn rhan o anianau dysgwyr (Maguire *et. al.* 1999, t. 303). Diffinia Thompson *habitus* fel (1991, t. 12):

a set of dispositions which incline agents to act and react in certain ways. The dispositions generate practice, perceptions and attitudes which are ‘regular’ without being consciously co-ordinated or governed by any ‘rule.’

Dadansoddir rôl *habitus* ar ddewisiadau dysgwyr AB Cymru yn 7.6.2 a 8.6.3.

Yn ôl Foskett a Hesketh (1996, t. 46), mae anegni (*inertia*) yn ffactor cryf yn newisiadau dysgwyr AB. Dadansoddir dylanwad anegni ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr yn y traethawd hwn, yng nghyd-destun saerïo dewis (9.6.3 a 9.6.4). Dadleua Hemsley-Brown (1996, t. 54) mai lleiafrif o ddysgwyr (colegau) AB sy'n ymddwyn mewn ffodd rhesymegol. Ychwanega fod rhagdybiaethau yn effeithio ar eu dewisiadau, gan arwain at anwybyddu gwybodaeth nad yw'n cyd-fynd â'u syniadau, gan wrthdaro â'r model dewis rhesymegol (Hemsley-Brown 1996, tt. 54–5). Cytuna Ball *et al.* (1999, tt. 201–2) nad yw'r rhan fwyaf o ddysgwyr AB yn ymddwyn mewn ffodd resymegol. Cymhwysa damcaniaeth Hodkinson *et al.* (1996 yn Ball *et al.* 1999, t. 202) o ddysgwyr AB 'pragmatically rational', a ddiffinia fel 'Neither irrational, nor ... completely technically rational decision-making process.' Mae canfyddiadau'r gweithiau hyn yn atgyfnerthu cymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol yn y traethawd hwn (gw. Pennod 9), gan fod y maes yn rhagdybio rhesymeg ffiniedig (Simon 1972) pobl, a esbonnir yn 4.7.2.

3.5.2 Y sector statudol ac Addysg Uwch

O ran ffactorau dewis addysg Gymraeg, ceir rhai astudiaethau sy'n dadansoddi rhesymau rhieni dros ddewis addysg Gymraeg i'w plant ai peidio. Ymchwilia gwaith Packer a Campbell (1997) i rieni mewn ardal Saesneg ar gyrion Caerdydd; lleolir gwaith Thomas (2010) yn y de-ddwyrain, ac ymchwilia gweithiau Hodges (2010; 2013) a Jones (2017a) i rieni yn Nghymoedd De Cymru. Prif ganfyddiadau Packer a Campbell (1997, t. 5) a Thomas (2010, t. 55) yw bod rhieni yn dewis addysg Gymraeg i'w plant am resymau diwylliannol, megis hunaniaeth; enw da'r ysgol neu safon uwch addysg Gymraeg. Nodir hefyd fanteision dwyieithrwydd a manteision gyrfaol (Packer a Campbell 1997, t. 5; Thomas 2010, t. 56). Defnyddia Hodges (2010, tt. 16–7; 2012, t. 359) gysyniad Bourdieu o gyfalaf cymdeithasol i egluro dewisiadau rhieni, gan ddadlau bod y cyfalaf hwn yn bodoli trwy gyfrwng ysgolion cyfrwng Cymraeg yr ardal, a thrwy aelodaeth o grŵp neu gymuned Gymreig. Cymhwysa hefyd gysyniad cyfalaf diwylliannol, gan ddadlau bod rhieni sy'n dewis addysg cyfrwng Cymraeg yn trosglwyddo'r cyfalaf i'w plant (Hodges 2010, t. 17; 2012, t. 360). Yn ôl Jones (2017a, tt. 153–4) hefyd, mae 'Damcaniaeth Atgynhyrchu Diwylliannol' (Cultural Reproduction Theory) Bourdieu yn gymorth i ddeall dewisiadau rheini. Dadleua y gall rhieni â lefelau uwch o gyfalaf economaidd a diwylliannol wneud y dewis i anfon eu plant i

ysgolion Cymraeg, gan eu bod yn gallu llywio'r broses ddewis a'r wybodaeth sydd ar gael yn well (Jones 2017a, t. 154). Ychwanega y gall *habitus* fod yn gymhellant i rieni dosbarth canol anfon eu plant i ysgolion Cymraeg, er mwyn i'w plant gwrdd â ffrindiau o gefndiroedd breintiedig, tebyg (Jones 2017a, t. 156). Mae Jones (2017a, t. 150) hefyd yn cymhwysio damcaniaeth dewis rhesymegol er mwyn egluro dewisiadau rhieni am gyfrwng addysg eu plant. Diffinia rhesymau 'rhesymegol' fel rhai addysgol, economaidd a logistaidd, megis pellter (Jones 2017a). Fodd bynnag, nid yw ystyried rhieni yn actorion rhesymegol yn cydfynd â datblygiadau am resymeg ffiniedig pobl, a sut y maent yn gwneud penderfyniadau mewn gwirionedd. Bydd y traethawd hwn yn ymwrthod â damcaniaeth rhesymegol o blaid economeg ymddygiadol (gw. Pennod 9). Yn y traethawd hwn, cymhwysir cysyniadau cyfalaf a *habitus* Bourdieu i ddeall dewisiadau dysgwyr AB (gw. 7.6.2 a 8.6.3).

Mae astudiaeth O'Hanlon (2015) yn cymharu rhesymau rhieni a disgyblion ysgol gynradd ac ysgol uwchradd yng Nghymru a'r Alban, o fewn fframwaith damcaniaethol cynhaliaeth iaith, yn debyg i'r traethawd hwn (gw. 1.2). Canfydd rhai ffactorau sy'n drosglwyddadwy i'r sector AB, yr ymchwilir iddynt yn y traethawd hwn. Canfydd hefyd resymau diwylliannol (a labela fel 'treftadaeth') (gw. Pennod 7), manteision dwyieithrwydd (6.4), manteision cyflogadwyedd (6.3) ac ansawdd addysg yn brif resymau rhieni dros ddewis addysg Gymraeg neu Aeleg i'w plant (O'Hanlon 2015, t. 251). Roedd rhieni Cymraeg yn fwy tebygol o gyfeirio at fanteision cyflogadwyedd (O'Hanlon 2015, t. 256). Awydd i aros â'u ffrindiau, rhesymau diwylliannol, manteision cyflogadwyedd ac ansawdd addysg oedd prif rhesymau disgyblion (O'Hanlon 2015, tt. 253). Fodd bynnag, mae O'Hanlon (2015, tt. 256, 250) yn cydnabod mai sampl fach oedd yn yr astudiaeth, a gall y ffaith y cynhaliwyd y cyfweiliadau yn y Saesneg, yn hytrach nag mewn iaith Geltaidd wedi effeithio ar atebion cyfranogwyr.

Ceir hefyd rai gweithiau sy'n ymchwilio i resymau myfrwyr AU dros ddewis astudio trwy'r Gymraeg ai peidio. Seilir gwaith Williams (2003a) ar ymatebion holiaduron 1,280 disgybl chweched dosbarth. Seilir gwaith Lewis a Williams (2006) ar ymatebion holiaduron 1,010 disgybl o 11 ysgol uwchradd Cymraeg ar draws Cymru a dysgwyr un coleg AB. Casgla'r ddau waith mai prif resymau myfyrwyr dros beidio ag astudio trwy'r Gymraeg yw diffyg darpariaeth; diffyg hyder yn y Gymraeg; diffyg diddordeb yn yr iaith, neu eu bod 'wedi cael digon o'r Gymraeg', er na ddiffinnir union ystyr hynny (Williams 2003a, t. 19; Lewis a Williams 2006, t. 19). Fodd bynnag, fel y noda Jones (2011, t. 95), dewis o opsiynau

ar holiadur wnaeth y myfyrwyr ac ni nodir sut y dewisodd yr ymchwilwyr yr opsiynau hyn. Mae'n bosibl y byddai myfyrwyr wedi mynegi rhesymau eraill pe bai modd iddynt wneud felly. Rhaid hefyd gwestiynu cysyniad 'diffyg diddordeb' yn y Gymraeg. Mae'n annhebygol y byddai diddordeb yn y Saesneg yn cael ei ystyried yn rheswm boddhaol dros ei ddewis fel cyfrwng astudio. Noda gwaith Davies a Trystan (2011, tt. 154–5) fod gwerth y Gymraeg i'r farchnad lafur yn ystyriaeth allweddol i fyfyrwyr, gan gynnwys canfyddiad o werth y Gymraeg i bwnc penodol. Canfydd hefyd ddylanwad dilyniant iaith addysg, pryder am dermau a hefyd teimlad o hunaniaeth a pherthyn (Davies a Trystan 2011, t. 157). Archwilia gwaith Jones (2010, tt. 111–2) ffactorau dewis myfyrwyr AU, ond ceir peth trafodaeth ar resymau myfyrwyr dros ddewis darpariaeth Gymraeg ai peidio, megis diffyg darpariaeth, diffyg hyder yn yr iaith a phroblemau terminoleg, a ffactorau diwylliannol, megis synnwyr o hunaniaeth. Nid yw Hinton (2011) yn canolbwyntio ar iaith chwaith, ond coda iaith fel ffactor dewis myfyrwyr gan amlygu sawl ffactor a all effeithio ar ddewisiadau dysgwyr AB, yr ymchwilir iddynt yn y traethawd hwn. Noda'r awydd am ddilyniant iaith addysgu (7.3.2), ac yn deillio o hyn, canfyddiad fod astudio trwy'r Gymraeg yn haws (7.4.1), yn ogystal ag ystyried yr iaith fel dangosydd o berthyn (7.2) (Hinton 2011, tt. 30–1). Yn yr adran nesaf, gwerthusir y gweithiau prin sy'n dadansoddi dewisiadau dysgwyr AB yn benodol.

3.5.3 Y sector AB

Seilir gwaith Heath (2001) ar gyfweiliadau lled-strwythuredig â sampl o 101 o ddisgyblion blwyddyn 11 a 12 mewn pedair ysgol Gymraeg a dysgwyr blwyddyn gyntaf pedwar coleg AB, mewn tair ardal. Casgla fod iaith a diwylliant yn ffactorau dewis pwysig i ddysgwyr AB (Heath 2001, t. 329). Archwilio'r rhesymau pam y mae dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ar lefel AB ai peidio yw un o brif gwestiynau ymchwil gwaith Heath. Cymhwysa ddamcaniaeth dewis rhesymegol er mwyn deall dewisiadau dysgwyr AB ond dadleua ei bod yn rhy syml, a chymhwysa hefyd sawl elfen o waith Hodkinson *et al.* (1996 yn Heath 2001, tt. 68, 74–7), megis dylanwad cefndir cymdeithasol ac ieithyddol a syniad 'dewis pragmatig.' Diffinia'r cysyniad hwn fel dylanwad ffiniau mewnol, er enghraifft canfyddiad dysgwr o'i hunaniaeth, a dylanwad ffiniau allanol, megis argaeledd cyrsiau. Yn y traethawd hwn, er yr ystyrir rôl hunaniaeth (7.2) ac argaeledd darpariaeth (6.6), ymwrthodir â damcaniaeth dewis rhesymegol a gweithio o fewn fframwaith rhesymeg ffiniedig. Cymhwysir hefyd cysyniad *habitus* Bourdieu sydd yn cwmpasu dylanwad cefndir cymdeithasol ac ieithyddol (7.6.2 ac 8.6.3).

Un o'r prif rhesymau pam y dewisodd dysgwyr Heath (2001, tt. 355, 361, 378–9) astudio trwy'r Gymraeg oedd canfyddiad o fantais yr iaith yn y farchnad lafur, er yr amrywiai graddau'r fantais hwn yn ôl sectorau penodol. Ymchwilir i ddylanwad ffactorau economaidd ar ddewisiadau dysgwyr ym Mhennod 6 y traethawd hwn. Amlygodd gwaith Heath hefyd rai ffactorau diwylliannol a ddylanwadai ar ddewisiadau dysgwyr. Teimlai rhai gyfrifoldeb i warchod neu i amddiffyn y Gymraeg, ac roedd hyn eu hysgogi i astudio trwy'r iaith. Fodd bynnag, amrywiai cryfder y thema hon rhwng ardaloedd, ac roedd gryfach ymhlith dysgwyr yn y de (Heath 2001, tt. 382–3). Ymchwilir i synnwyr cyfrifoldeb dysgwyr tuag at y Gymraeg yn 7.6.1.2 y traethawd hwn. Roedd teimlo bod astudio trwy'r Saesneg yn haws yn rhwystro dysgwyr rhag dewis astudio trwy'r Gymraeg (Heath 2001, t. 342). Cyfeiriodd dysgwyr at yr angen i gyfieithu termau, diffyg adnoddau a phroblemau terminoleg, gan arwain at y canfyddiad fod astudio trwy'r Gymraeg yn fwy o waith (Heath 2001, tt. 342–4, 356). Roedd diffyg hyder dysgwyr yn eu Cymraeg hefyd yn eu rhwystro rhag dewis astudio trwy'r iaith (Heath 2001, t. 342). Ymchwilir i ganfyddiad o anhawster a hyder yn y Gymraeg yn 7.4 y traethawd hwn. Ffactor arall a ddylanwadai ar ddewis iaith dysgwyr oedd canfyddiad o'r iaith fwyaf 'naturiol', yn aml iaith gyntaf neu iaith y cartref (Heath 2001, t. 333). Mewn rhai achosion, roedd yr arfer ieithyddol wedi ei normaleiddio cymaint fel nad oedd yn ddewis gweithredol i'r dysgwyr hyn, ond yn hytrach yn ddewis wedi ei blannu ('embedded'), yn dylanwadu ar ddewisiadau'r dysgwyr heb iddynt fod yn ymwybodol ohono. Ymchwilir i ddylanwad cysyniad 'naturioldeb' yn 7.3. Gwelwyd dylanwad ffactorau addysgol, hefyd. Un rheswm dros astudio trwy'r Gymraeg oedd awydd am ddilyniant wedi iddynt ddilyn addysg Gymraeg yn y sector statudol (Heath 2001, t. 366–8). Ymchwilir i ddylanwad dilyniant iaith addysg yn 7.3.2. Mae gwaith Heath (2001, t. 331) hefyd yn adnabod ffactor ymarferol a rwystrai dysgwyr AB rhag ddewis darpariaeth Gymraeg yn y coleg yn benodol, sef diffyg darpariaeth. Noda fod hyn yn gorfodi rhai dysgwyr i gyfaddawdu ar eu dewisiadau, a dewis rhwng pwnc neu gyfrwng iaith (Heath 2001, t. 331). Dyma godi cyfyng-gyngor a all fod yn amlwg yng nghyd-destun pynciau galwedigaethol, ac yr ymchwilir i ddylanwad y ffactor hwn yn 6.6.

Gesyd gwaith Heath fan cychwyn da i ymchwilio rhesymau dysgwyr AB dros ddilyn darpariaeth Gymraeg ai peidio, gan godi sawl ffactor i'w ystyried yn y traethawd hwn. Dadansodda resymau dysgwyr academiaidd a galwedigaethol, fel ei gilydd. Adeilada'r traethawd hwn ar waith Heath, ond canolbwyntia ar ddysgwyr galwedigaethol yn benodol (am y rhesymau a amlinellir yn 1.1.2). Yn ogystal, mae'r cyd-destun polisi wedi newid llawer

ers cyfnod ymchwil Heath. Bydd y traethawd hwn, felly, yn rhoi sylw i'r sector mewn oes ar ôl y SACC, yng nghyd-destun y targed am filiwn o siaradwyr, ac mewn cyfnod o ddatblygiadau mawr ym maes y Gymraeg mewn AB.

Yn ogystal ag ymchwilio i lefel y galw am ddarpariaeth Gymraeg (gw. 3.4.2), mae gwaith Morris Jones (2010) hefyd yn ymchwilio i resymau dysgwyr dros ddewis astudio trwy'r Saesneg ar lefel AB. Canfydd sawl rheswm tebyg i Heath (2001), sef diffyg darpariaeth Gymraeg; diffyg hyder yn y Gymraeg; teimlad bod y Gymraeg yn fwy anodd a diffyg adnoddau cyfrwng Cymraeg (Morris Jones 2010, tt. 53–5). Ymchwilir i'r ffactorau hyn yn y traethawd hwn yn 6.6 a 7.4.1, yn ôl eu trefn. Fodd bynnag, unwaith eto, cyfyngwyd atebion disgyblion i opsiynau'r holiaduron, ac mae'n bosibl y byddent wedi nodi rhesymau amgen pe bai modd. Rhydd dulliau ansoddol y traethawd hwn gyfle iddynt wneud hynny. Canfydd hefyd, yn debyg i weithiau Williams (2003a) a Lewis a Williams (2006, t. 19), fod rhai dysgwyr wedi cael digon o'r Gymraeg (Morris Jones 2010, t. 55). Dyma ddwyn i gof ddadl Reynolds (2007, t. 177) (3.4.2) fod dysgwyr colegau AB yn dewis mynd i goleg AB er mwyn gadael y Gymraeg. Ymchwilir i'r thema hon yn 7.5.1 a rhydd dulliau ansoddol y traethawd hwn gyfle i gael dealltwriaeth lawnach o beth a olygir gan 'cael digon', sydd yn anodd i'w ddiddwytho o atebion gosodedig holiaduron. Cyfyngiad arall gwaith Morris Jones, fel y nodir yn 3.4.2, yw ei fod wedi seilio ar un awdurdod addysg yn unig, ac nad oes modd cyffredinol i'r canfyddiadau i ardaloedd eraill yng Nghymru.

Ymchwil mwy diweddar na Heath (2001) ac ar raddfa ehangach na gwaith Morris Jones (2010) yw astudiaeth Davies a Davies (2015, t. 74), wedi ei seilio ar saith grŵp ffocws mewn colegau AB ar draws Cymru, â sampl eang o ddysgwyr. Gorwedd y gwaith o fewn fframwaith adfywio iaith trwy ddefnyddio'r system addysg, gan dynnu ar gysyniad Giles, Bourhis a Taylor (1977) o fywiogrwydd ethnoieithyddol (ethnolinguistic vitality), a thair elfen sydd eu hangen ar gyfer adfywio iaith, sef cefnogaeth sefydliadol, statws a'r dimensiwn demograffig (Davies a Davies 2015, t. 73). Seilir y gwaith hwn ar grwpiau ffocws â dysgwyr 16–19 oed a oedd eisoes mewn colegau AB mewn gwahanol ardaloedd yng Nghymru, ac yn astudio rhan o'u cymhwyster neu eu cymhwyster cyfan trwy'r Gymraeg. Canolbwyntia'r gwaith ar ddewisiadau'r dysgwyr yn ôl-syllol, felly, a cheir tair prif thema, yn adleisio rhai o themâu Heath (2001). Yn gyntaf, mae canfyddiad o werth y Gymraeg yn y farchnad lafur yn gymhellant i ddysgwyr y sampl astudio trwy'r Gymraeg (Davies a Davies 2015, t. 75). Ymchwilir i'r ffactor hwn yn y traethawd hwn yn 6.3. Caiff hyn ei amodi gan ganfyddiad

dysgwyr o werth y Gymraeg i'w sector arfaethedig (gw. 6.4.1), a hefyd gan ble y dymunant weithio ar ôl astudio (gw. 6.4.2 a 6.4.3) (Davies a Davies 2015, t. 75). Yn ail, mae awydd i gyfrannu at barhad y Gymraeg yn ffactor sy'n annog dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg (Davies a Davies 2015, t. 77). Yn ogystal, cyfranna ymdeimlad o bwysigrwydd y Gymraeg fel rhan o'u hunaniaeth at ddewis dysgwyr i astudio trwy'r iaith (Davies a Davies 2015, t. 77). Dyma ffactorau yr ymchwilir iddynt yn y traethawd hwn yn 7.2. Yn drydydd, mae diffyg darpariaeth yn rhwystro dysgwyr rhag dilyn darpariaeth Gymraeg ar lefel AB (Davies a Davies 2013, t. 78). Yn ogystal, mae canfyddiad o ddiffyg darpariaeth ar lefel AU, ac felly pryder am ddiffyg dilyniant hefyd yn rhwystro dysgwyr rhag dewis astudio trwy'r Gymraeg (Davies a Davies 2015, t. 76).

Gesyd gwaith Davies a Davies (2015) sail i'r traethawd hwn, gan adeiladu ar waith Heath (2001), mewn cyd-destun polisi mwy diweddar. Mae methodoleg grwpiau ffocws hefyd yn rhoi modd i gyrraedd ystod ehangach o ddysgwyr o fewn amser cyfyngedig na chyfweliadau unigol, yn ogystal â chynhyrchu data cyfoethog (helaethir ar fanteision grwpiau ffocws yn 4.4.3). Mabwysiedir y fethodoleg hon, felly, ar gyfer y traethawd hwn. Cynigia gwaith Davies a Davies (2015) safbwynt ôl-syllol ar ddewisiadau dysgwyr colegau AB,²⁵ felly yn y traethawd hwn, ymchwilir i ddewisiadau dysgwyr wrth iddynt wneud eu penderfyniadau, er mwyn cynnig safbwynt gwahanol. Ymchwilia Davies a Davies (2015) i resymau dysgwyr dros astudio pynciau academiaidd a galwedigaethol, ill dau, ond yn y traethawd hwn, canolbwyntir ar un garfan o ddysgwyr, sef dysgwyr galwedigaethol.

Mae gwaith Jones (2017b) yn ymchwilio i ddyheadau a disgwyliadau pobl ifanc mewn un ysgol Gymraeg ac un ysgol Saesneg yng nghymoedd de-ddwyrain Cymru, wedi ei seilio ar gyfweliadau â 52 o ddisgyblion blwyddyn 11. Un agwedd ar y gwaith yw archwilio agweddau y 26 disgybl o'r ysgol Gymraeg tuag at astudio trwy'r Gymraeg ar ôl addysg statudol, gan gynnwys 10 disgybl a labelwyd fel rhai 'galwedigaethol.' Cymhwysa Jones (2017b) Ddamcaniaeth Atgynhyrchu Diwylliannol Bourdieu a Damcaniaeth Dewis Rhesymegol er mwyn egluro rhesymau dysgwyr. Crybwylla'r disgyblion academiaidd awydd i baratoi ar gyfer AU neu waith fel rheswm dros ddewis astudio trwy'r Saesneg (Jones 2017b, tt. 193–4). Rhesymau rhai o'r disgyblion galwedigaethol yw canfyddiad fod y Saesneg yn

²⁵ H.y. Roedd y dysgwyr eisoes wedi gwneud dewisiadau am eu AB ac wedi cychwyn ar eu hastudiaethau mewn colegau AB.

haws (Jones 2017b, t. 195). Lleiafrif o ddisgyblion sy'n nodi ffactorau diwylliannol fel rheswm dros astudio trwy'r Gymraeg (Jones 2017b, t. 192). Fodd bynnag, seilir yr ymchwil ar sampl fach, felly cynnig mewnwleidiad i agweddau dysgwyr mewn un ardal benodol y mae'r gwaith. Yn ogystal, daw'r cyfranogwyr o'r un ysgol, felly os cafwyd unrhyw ymyraethau yn y sefydliad hwn ynglŷn ag astudio trwy'r Gymraeg yn y sector ôl-orfodol, byddai hyn wedi effeithio ar yr holl ganfyddiadau.

Er bod staff addysgu yn rhan anhepgor o ddarpariaeth addysgol, nid yw astudiaethau ar ddarpariaeth Gymraeg mewn AB wedi rhoi lle blaenllaw i lais a barn staff. Cynhaliodd Heath (2001) gyfweiliadau lled-strwythuredig â staff uwch, rheolwyr, swyddogion gyrfaoedd ac athrawon mewn ysgolion, ond canolbwynt ei gwaith oedd barn y dysgwyr. Cynhaliodd Morris Jones (2010) rai cyfweiliadau ag athrawon a chynrychiolwyr Gyrfa Cymru, ond bwriad y rhain oedd helaethu ar ganfyddiadau'r holiadur a ddosbarthwyd i ddysgwyr. Dyma gyfle felly, yn y traethawd hwn, i archwilio barn a safbwynt aelodau staff (gw. 4.3.4) ar ddewisiadau dysgwyr, er mwyn cyfoethogi dealltwriaeth o'r sector. Cynhelir, felly, gyfweiliadau â staff, yn ogystal â grwpiau ffocws â dysgwyr.

3.6 Sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

Un wedd arall y mae angen ei hystyried wrth ddadansoddi dewisiadau dysgwyr AB yw sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno iddynt. Yn yr adran hon, adolygir gweithiau eilaidd sy'n rhoi sylw i sut y cyflwynir dewis. Ceir gweithiau sy'n ystyried effaith sut y caiff dewis iaith ei gyflwyno yng nghyd-destun gwasanaethau Cymraeg (Cyngor ar Bopeth 2015) a thechnoleg Cymraeg (Keegan ac Evas 2012; Evas a Cunliffe 2017; Griffith 2018). Lleiafrif o ymchwil, fodd bynnag, sydd wedi ystyried hyn yng nghyd-destun addysg.

Un gwaith sydd yn dadansoddi sut y cyflwynir dewis yng nghyd-destun addysg Gymraeg, yw ymchwil Elias (2017), sy'n dadansoddi polisiau iaith y Gymraeg, gan ddefnyddio egwyddorion newid ymddygiad. Un astudiaeth achos yn ei waith yw system gofrestru ddiodyn prifysgolion, sy'n gosod myfyrwyr o ysgolion Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg, â'r nod o gynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg. Seiliwyd yr astudiaeth hon ar gyfweiliadau ag unigolion perthnasol mewn prifysgol, megis swyddogion cangen ac uwchswyddogion y Coleg Cymraeg, aelodau staff yn ymwneud â'r broses gofrestru, a swyddogion

o'r Llywodraeth (Elias 2017, t. 129). Mewn cyclythyr, disgrifia'r Coleg Cymraeg (2014, t. 3) y model fel 'arfer da' sydd eisoes yn bodoli mewn rhai prifysgolion, a gofynna'n ffurfiol i brifysgolion eraill ei ystyried. Noda botensial y model i gynyddu nifer y myfyrwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ar lefel AU, gan gydnabod yr ymdrech ychwanegol sydd ei angen gan fyfyrwyr i newid o'r ddarpariaeth Saesneg os dyna yw'r opsiwn rhagosod (Coleg Cymraeg 2014, tt. 3, 2). Ceir pedwar argymhelliad i brifysgolion ynghylch sut y dylid gweithredu'r polisi hwn, sef: (1) adnabod sgiliau iaith myfyrwyr cyn iddynt gyrraedd y brifysgol; (2) mabwysiadu polisi cyson ar draws pob adran ac ysgol academiaidd; (3) cofrestru myfyrwyr Cymraeg eu hiaith yn awtomatig i fersiynau dwyieithog modiwlau a (4) chaniatáu i fyfyrwyr drosglwyddo i ddarpariaeth Saesneg os dymunant (Coleg Cymraeg 2014, t. 3).

Casgla Elias (2017, t. 293) fod y model wedi arwain at gyflawni'r nod o gynyddu nifer y myfyrwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog: 'mae'r canlyniadau o weithredu'r system o gofrestru ddiodyn yn dangos bod newid y dewis rhagosodedig wedi arwain at gynyddu'r nifer sy'n astudio trwy gyfrwng y Gymraeg, gyda nifer bychain o fyfyrwyr yn optio-allan.' Eglura'r llwyddiant yn nhermau egwyddorion economeg ymddygiadol, er nad oedd ymwybyddiaeth o'r egwyddorion hyn gan brifysgolion ym mhob achos (Elias 2017, t. 286). Dywed fod y model 'yn targedu'r ffrithiant o newid o ddarpariaeth cyfrwng Saesneg i astudio trwy gyfrwng y Gymraeg' (Elias 2017, t. 282). Ychwanega fod newid y dewis rhagosodedig yn gwaredu'r rhwystrau bychain, megis llenwi ffurflen newid iaith darpariaeth (Elias 2017, t. 4). Mae costau ffrithiant yn ystyriaeth bwysig wrth werthuso sut y cyflwynir dewis, ac ymchwilir i'w dylanwad ar ddewisiadau dysgwyr AB yn 9.6.3. Mae dylanwad yr opsiwn rhagosodedig hefyd yn ystyriaeth bwysig yr ymchwilir i'w ddylanwad yng nghydestun darpariaeth AB yn 9.6.4. Fodd bynnag, cydnebydd Elias (2017, t. 303) ei bod yn anodd ynysu effaith iaith rhagosodedig o weddill y broses gofrestru, megis sgwrs myfyriwr â'r tiwtor cofrestru, a all amrywio o achos un myfyriwr i'r llall. Yn ogystal, cafwyd anghysondebau yng ngweithrediad yr ymyrraeth, rhwng adrannau a rhwng prifysgolion (Elias 2017, t. 303). O ganlyniad i'r anghysondebau hyn, nid oedd modd chwaith sefydlu grŵp rheolaeth er mwyn cynnal arbrefion rheoledig ar hap ('randomised controlled trials') a phrofi dylanwad newid yr opsiwn rhagosodedig yn unig (Elias 2017, t. 304). Mae Elias (2017, t. 289) hefyd yn mynd i'r afael â'r cwestiwn p'un a ddylid cynnig dewis gweithredol yn lle newid y rhagosodiad. Dadleua o blaid newid opsiwn rhagosodedig, gan dynnu ar ddadl Sunstein (2015, t. 38), sef bod dewisiadau rhagosodedig yn gweddu'n well i ddewis sy'n gymhleth ac yn anghyfarwydd nac y mae dewis gweithredol (Elias 2017, t. 32). Ymchwilio i

botensial newid opsiynau rhagosodedig yn y sector AB fydd un o gyfraniadau gwreiddiol y traethawd hwn.

Nid oes unrhyw astudiaeth sy'n rhoi sylw i sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB ac effaith hyn ar eu dewisiadau. Dyma fydd un o gyfraniadau gwreiddiol y traethawd hwn (gw. penodau 8 a 9). Serch hyn, mae'r syniad o ddefnyddio'r Gymraeg fel cyfrwng astudio diofyn dysgwyr o ysgolion Cymraeg a dwyieithog yn codi fel enghraifft o arfer da yng ngwaith Prifysgol Aberystwyth (2012, t. 11), er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg mewn colegau AB. Ar wahân i'r gwaith hwn, pwyslais ar roi dewis i ddysgwyr yw ffocws y drafodaeth ar AB, heb gwestiynu'r egwyddor. Fel a nodwyd droeon uchod, mae 'dewis' yn egwyddor ganolog i neoryddfrydiaeth, wedi esblygu o fwyhau nifer y dewisiadau sydd ar gael i bobl ac yna gadael iddynt ddewis o'u plith. Rhoi rhyddid i ddysgwyr mewn colegau AB i ddewis cyfrwng iaith eu cwrs yw delfryd Huxley (1990, t. 35):

Yn addysgol ddelfrydol efallai y dylid rhoi'r cyfle i bob myfyriwr unigol wneud ei ddewis ei hun ynglŷn â'r cyfrwng dysgu. O ddilyn y llwybr delfrydol i'w eithaf, ni ellid gadael i'r ffactor rhifau hyfyw ymyrryd â'r unigolion a'i ryddid i ddewis iaith.

Fodd bynnag, mae Huxley (1990, t. 35) yn cydnabod heriau hyn yn ymarferol ac mae'n bosibl mai dyma pam yr ychwanega'r 'efallai' ac ailadrodd 'delfrydol.' Yn yr un modd, disgrifia Williams (1997, t. 7) un elfen o fodel addysgu dwyieithog a labela fel arfer da, sef 'pob unigolyn yn dewis ei gyfrwng ei hun.' Serch hyn, mae'r gweithiau hyn yn esgeuluso cyd-destun pŵer ieithyddol a'r cyd-destun diwylliannol ehangach, megis y pwysau cymdeithasol ar ddysgwyr Cymraeg mewn dosbarth lle nad yw'r dysgwyr oll yn siarad yr iaith. Mae'n bosib nad oedd y pŵer ieithyddol hwn yn gymaint o broblem o ystyried yr ardaloedd lle cynhaliant eu hastudiaethau, ond mae'n ystyriaeth bwysig i'r traethawd hwn, yr eir i'r afael â hi yn 8.6.5. Gwelir y pwyslais ar ddewis yng ngwaith Estyn (2017b) hefyd. Argymhella y dylai colegau AB weithio'n fwy effeithiol ag ysgolion uwchradd er mwyn galluogi dysgwyr 'i ddewis i barhau â'u dysgu yn Gymraeg' (Estyn 2017b, t. 6). Rhagdybia'r gweithiau hyn fod dewis yn gysyniad pwysig wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB, ond ni roddir sylw i sut y cyflwynir y dewis hwn, nac i'w gyd-destun. Yn adran 8.2.1 y traethawd hwn, ystyrir y rôl mae egwyddor 'dewis' yn chwarae ar lawr gwlad, wrth holi staff am fodolau darpariaeth. Fodd bynnag, cwestiynir hefyd ai dyma'r egwyddor fwyaf effeithiol er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn y sector (8.6) a chynigir model amgen (Pennod 9).

Yn ychwanegol at y pwyslais ar gynnig dewis, mae ‘annog’ dysgwyr AB i ddilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn dechneg arall a ddefnyddir wrth gyflwyno darpariaeth. Un o argymhellion gwerthusiad y prosiect Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd i Golegau Cymru yw y ‘[d]ylid llunio canllawiau i golegau ar ddulliau o annog myfyrwyr i ddilyn rhan o’u cyrsiau drwy gyfrwng y Gymraeg’ (Arad 2014c, t. 7). Mae rhoi gwybodaeth am fantais astudio trwy’r Gymraeg yn dechneg arall sy’n codi yn y llenyddiaeth. Dywed Estyn (2017b, t. 4) ‘[nad] yw colegau wedi gwneud digon i sicrhau bod dysgwyr yn cydnabod manteision parhau i gael eu haddysgu a’u hasesu yn Gymraeg wedi iddynt drosglwyddo i’r coleg o’r ysgol uwchradd’. Ymchwilir i farn staff am rôl y ddwy dechneg wrth gynyddu nifer y dysgwyr AB sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn 9.2.3. Fodd bynnag, nid yw’r gweithiau hyn yn ystyried cyfyngiadau rhoi gwybodaeth ar newid ymddygiad (e.e. Fogg *et al.* 2010, t. 8). Mae hyn yn ystyriaeth bwysig wrth gynnig unrhyw ymyraethau yn y traethawd hwn, ac yn benodol wrth werthuso modelau darpariaeth yn 9.6.5.

3.7 Casgliad

Mae galw a dewis yn rhannau canolog o ddisgwrs neoryddfrydol ac yn chwarae rhan gynyddol amlwg yn y system addysg. Dengys y llenyddiaeth a adolygwyd ar gyfer y bennod hon fod galw gan ddysgwyr a’r pwyslais ar ddewis wedi bod yn gysyniadau allweddol ym maes addysg cyfrwng Cymraeg, gan gynnwys y sector ôl-statudol. Fodd bynnag, er noda rhai gweithiau fod ychydig o alw gan ddysgwyr AB am ddarpariaeth Gymraeg, casgla’r rhan fwyaf o’r llenyddiaeth nad oes llawer o alw yn bodoli. Ceir hefyd rai gweithiau eilaidd (Williams 2003a; Drakeford 2011; Davies a Trystan 2011) sy’n cwestiynu cynllunio darpariaeth yn ôl galw fel egwyddor, gan gynnwys yn y sector ôl-orfodol. Er bod gwerthusiad y SACC (Arad 2016) yn cwestiynu’r egwyddor o gynllunio yn ôl galw yng nghyd-destun AB, mae disgwrs ‘galw’ yn parhau. Un o gyfraniadau gwreiddiol y traethawd hwn, felly, fydd cwestiynu ac ymwrthod â chysyniad ‘galw’ er mwyn symud y ddadl yn ei blaen a chynnig model amgen. Hyn sy’n arwain at CY5, sef y prif gwestiwn ymchwil:

- A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy’r Gymraeg neu’n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Rhan bwysig o ateb y cwestiwn hwn yw ymchwilio i resymau dysgwyr AB dros astudio darpariaeth Gymraeg ai peidio. Gesyd gwaith Heath (2001) sylfaen dda i hyn. Mae’n codi sawl ffactor perthnasol i ymchwilio iddynt, ac mae gwaith Davies a Davies (2015) yn

adeiladu ar hyn mewn cyd-destun polisi diweddarach. Fodd bynnag, ni ddaethpwyd o hyd i astudiaeth sy'n ymchwilio i ffactorau sy'n dylanwadu ar ddysgwyr galwedigaethol yn benodol. Arweinia hyn at CY3:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Mae methodoleg grwpiau ffocws gweithiau Davies a Trystan (2011) a Davies a Davies (2015) yn rhoi lle blaenllaw i lais y dysgwr, gan gyrraedd nifer uwch o ddysgwyr mewn amser cyfyng na thrwy gyfweiliadau unigol, a chan roi mwy o fanylder na holiaduron. Penderfynwyd, felly, fabwysiadu'r un fethodoleg ar gyfer y traethawd hwn. Cynigia waith Davies a Davies (2015) safbwynt ôl-syllol ar ddewisiadau dysgwyr,²⁶ felly yn y traethawd hwn, holir dysgwyr wrth iddynt wneud penderfyniadau am eu AB, fel y gwna astudiaeth Davies a Trystan (2011) ar AU. Mae ymchwilio i safbwynt staff ar ddewisiadau dysgwyr yn ychwanegu safbwynt gwahanol ac yn cyfoethogi'r data.

Agwedd arall y mae angen ei hystyried yn y traethawd hwn er mwyn deall dewisiadau dysgwyr yw dylanwad y ffordd y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith ei gyflwyno i ddysgwyr AB ar eu dewisiadau. Ni ddaethpwyd o hyd i weithiau sy'n gwneud hyn ar hyn o bryd, a dyma fydd un o brif gyfraniadau gwreiddiol y traethawd hwn, trwy gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol (gw. Pennod 9). Arweinia hyn at CY4:

- Sut y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

²⁶ Mae ymchwil OldBell3 (Bryer 2018) ar gyfer Grŵp Cynllunio Addysg Bellach a Phrentisiaethau cyfrwng Cymraeg ar ddewisiadau dysgwyr AB, hefyd yn holi dysgwyr yn ôl-syllol.

4 Methodoleg

4.1 Cyflwyniad

Yn y bennod hon, amlinellir y fethodoleg a ddefnyddiwyd er mwyn casglu tystiolaeth empeiraidd ar gyfer yr ymchwil a ddadansoddir ym mhenodau 5, 6, 7, 8 a 9. Yn gyntaf, nodir y cwestiynau ymchwil a sut yr aethpwyd ati i'w hateb. Yn ail, disgrifir sampl yr ymchwil a'r rhesymau dros ei ddewis. Wedyn, disgrifir y dulliau ymchwil a ddefnyddiwyd a'r cyfiawnhad dros eu dethol. Yna, disgrifir y broses ymchwil ac yn olaf, amlinellir rhai o egwyddorion y prif fframwaith cysyniadol a gymhwysir wrth ddadansoddi'r data.

Dewiswyd methodoleg ansoddol ar gyfer yr astudiaeth hon gan ei bod yn ddull sydd yn rhoi mwy o ryddid i gyfranogwyr wrth ymateb, ac yn fodd o greu data cyfoethog, sydd yn addas ar gyfer ymchwilio i agweddau a ffactorau dewis dysgwyr (Silverman 2010, t. 11). Rhy dulliau ansoddol hyblygrwydd i gyfranogwyr a chyfle iddynt fanylu ar eu hatebion, tra bod dulliau meintiol yn cyfyngu ymatebion i set benodol o opsiynau, fel y noda Payne a Payne (2004, t. 133).

4.2 Cwestiynau ymchwil

4.2.1 Cwestiynau ymchwil 1 a 2

Eglurir sut y dewiswyd y cwestiynau ymchwil ym Mhennod 3. CY1 yw:

- I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

Er mwyn ei ateb, aethpwyd ati i fapio'r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog gyfredol mewn pynciau galwedigaethol. Nid hyn yw ffocws y traethawd ond mae'n gwestiwn angenrheidiol er mwyn gallu trafod darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, a'r galw amdani, yn ddeallus. Mapiwyd darpariaeth trwy astudiaeth ddogfennol ar lefel genedlaethol (a eglurir yn 4.5) a chyfweliadau ag aelodau staff mewn pedair ardal.²⁷ Ymchwiliwyd i ble mae'r ddarpariaeth Gymraeg gyfredol; ym mha sefydliadau ac ym mha ardaloedd daearyddol.

²⁷ Disgrifir agweddau methodolegol ar y cyfweliadau hyn yn fanylach yn 4.4.1.

Archwiliwyd a oes cysondeb rhwng sefydliadau yn y ddarpariaeth a gynigir. Astudiwyd hefyd y cydweithio neu'r cystadlu rhwng darparwyr wrth gynnig darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Wrth fapio, ystyriwyd y gwahaniaethau rhanbarthol mewn awdurdodau lleol gwahanol, gan gynnwys nifer yr ysgolion uwchradd cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, ac ystod oedran darpariaeth yr ysgolion hyn, 11–16 oed neu 11–19 oed.

Yn ail, er mwyn mapio darpariaeth ddwyieithog yn y sector AB, rhaid gwybod beth yn union y dylid ei fesur. Eglurir yn 3.3 fod diffyg diffiniad o ddarpariaeth a dulliau addysgu dwyieithog yn broblem fawr yn y sector AB, ac arweinia hyn at CY2:

- Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru?

Unwaith eto, nid hyn yw ffocws y gwaith ond mae'n gwestiwn angenrheidiol er mwyn gallu mapio darpariaeth. Atebwyd y cwestiwn trwy gyfweiliadau lled-strwythuredig â staff. Holwyd a oes gan golegau ddiffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog, ac os felly, archwiliwyd p'un a oes cysondeb o fewn ac ar draws colegau. Fel rhan o hyn, holwyd staff am eu hymwybyddiaeth o ddulliau addysgu dwyieithog a'u defnydd ohonynt.

4.2.2 Cwestiynau ymchwil 3 a 4

Dengys yn 3.5.3 nad oes astudiaeth sy'n ymchwilio i resymau dysgwyr galwedigaethol dros ddilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ai peidio ar lefel AB. Arweinia hyn at CY3:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Aethpwyd ati i ateb y cwestiwn hwn trwy roi lle blaenllaw i lais y dysgwr, gan gynnal grwpiau ffocws â disgyblion, yn debyg i fethodoleg Davies a Trystan (2011) (gw. 3.5.2) a Davies a Davies (2015) (3.5.3). Cynhaliwyd y grwpiau â disgyblion blwyddyn 11 a oedd yn y broses o wneud penderfyniadau am eu AB. Holwyd disgyblion a oedd opsiwn iddynt astudio eu pwnc neu bynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yn y sefydliad AB yr oeddent wedi ei ddewis. Holwyd hefyd am eu barn a'u teimladau yn yr achosion hynny lle nad oedd darpariaeth Gymraeg ar gael. Os oedd darpariaeth ar gael, holwyd a fwriadent ei dewis, gan archwilio eu rhesymau dros wneud hyn ai peidio. Yn y cyfweiliadau, holwyd staff am eu barn hwy am ddewisiadau dysgwyr, er mwyn cael safbwynt arall ar y rhesymau, gan gyfoethogi'r data. Cafwyd hefyd ddau safbwynt gwahanol gan staff: trafododd athrawon

ysgol agweddau disgyblion blwyddyn 11 a oedd yn y broses o ddewis, tra soniodd darlithwyr am agweddau dysgwyr a oedd eisoes mewn colegau AB.

Yn ail, cesglir yn 3.6 nad oes ystyriaeth wedi bod i ddylanwad y ffordd y caiff y dewis o gyfrwng iaith ei gyflwyno i ddysgwyr AB. Arweinia hyn at CY4:

- Sut y caiff y ‘dewis’ o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

Ymchwiliwyd i hyn trwy’r cyfweiliadau â staff.

4.2.3 Cwestiwn ymchwil 5: y prif gwestiwn ymchwil

Cyfranna’r cwestiynau at brif ffocws y traethawd ar berthynas darpariaeth a galw, gan gyfrannu at ateb CY5, sef brif gwestiwn ymchwil y traethawd:

- A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy’r Gymraeg neu’n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

4.3 Y Sampl

4.3.1 Pynciau

Dewiswyd pedwar pwnc galwedigaethol i fapio’n fanwl, sef Iechyd a Gofal, Gofal Plant a’r Blynyddoedd Cynnar, Twristiaeth, a Busnes. Cyflwynir y rhesymau dros astudio’r pynciau hyn yn 1.1.2.

4.3.2 Awdurdodau Lleol

Dewiswyd sefydliadau mewn pedwar ALL yng Nghymru. Fel y noda ColegauCymru (2010, t. 2), mae colegau AB yn gwasanaethu ardaloedd sydd yn amrywio o ran eu natur economaidd, ddiwylliannol ac ieithyddol. Wrth ddethol, felly, sicrhawyd amrywiaeth o ran natur ddaeryddol, sosio-economaidd ac ieithyddol, gan gynnwys canran poblogaeth yr ALL sy’n siarad Cymraeg. Mae dalgylch sawl coleg yng Nghymru yn pontio sawl ALL, ond at ddibenion y traethawd hwn, dewiswyd pedwar ALL, un yn nalgylch pedwar coleg gwahanol.

Mae ALl 1 yng ngogledd Cymru, yn cyfateb yn fras â'r hyn y cyfeirir ato yn anecdotaid fel 'y Fro Gymraeg' draddodiadol. Er bod y term wedi ei feirniadu'n sylweddol,²⁸ ceir crynodiad uchel o siaradwyr Cymraeg yn yr ALl, â 65.4% o'r boblogaeth yn medru'r Gymraeg yn ôl Cyfrifiad 2011. Mae ALl 2 yn ne-ddwyrain Cymru, ac yn ôl Cyfrifiad 2011, mae 11.4% o boblogaeth yr ALl yn siarad Cymraeg. Mae ALl 3 hefyd yn ne-ddwyrain Cymru, ac mae 12.3% o'r boblogaeth yn medru'r Gymraeg yn ôl data Cyfrifiad 2011. Mae'r awdurdod hon wedi gweld twf yn y Gymraeg, a thwf mewn addysg Gymraeg (Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 52). Mae ALl 4 yn ne-orllewin Cymru, mewn ardal â nifer arwyddocaol o siaradwyr Cymraeg, sef 43.9% yn ôl Cyfrifiad 2011, hefyd yn rhan o'r Fro Gymraeg draddodiadol. Detholwyd un coleg AB ym mhob ALl, a disgrifir proffil y sefydliadau yn yr adran nesaf.

4.3.3 Y sefydliadau

Colegau

Mae 14 darparwr AB yng Nghymru yn 2018, fel y nodir yn 1.3. Ymhlith y darparwyr hyn, mae Addysg Oedolion Cymru sy'n darparu addysg gymunedol. Gan fod y sefydliad hwn yn darparu addysg i oedolion, mae y tu hwnt i gylch gwaith yr ymchwil gyfredol. Canolbwyntir, felly, ar y 13 coleg arall. Detholwyd sampl o bedwar coleg mewn pedwar ALl ar draws Cymru. Gan mai nifer cymharol fach o golegau AB sydd yng Nghymru, mae'r sampl yn cynnwys ychydig dros chwarter ohonynt. Mae 11 o'r 13 coleg wedi eu lleoli yn ne Cymru, felly ceir mwy o golegau a leolir yn ne Cymru yn y sampl (n=3) nag o golegau a leolir yn y gogledd (n=1).

Mae Coleg A wedi ei lleoli yn ALl 1, ac mae'n sefydliad mawr â thri champws ar ddeg. Yn nalgylch y coleg, ceir dwy ysgol cyfrwng Cymraeg, chwe ysgol ddwyieithog

²⁸ Defnyddiwyd cysyniad y 'Fro Gymraeg' mewn polisi (e.e. LICC 2003, t. 4) ac ymchwil (e.e. Balsom 1985). Fodd bynnag, ceir sawl anfantais i'r term, a dadleua rhai, megis Coupland *et al.* (2006 t. 6) fod y label yn amrwd, â diffyg ffiniau manwl gywir rhwng ardaloedd, er enghraifft. Yn ogystal, mae'r demograffig wedi newid ers bathu'r term (Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 36).

categori 2A²⁹ a saith ysgol ddwyieithog categori 2B, oll yn 11–19 oed. Ceir hefyd chwe ysgol ddwyieithog categori 2B 11–16 oed.³⁰

Lleolir Coleg B yn ALI 2, ar draws chwe lleoliad, mewn ardal â phocedi o ddwysedd uchel o siaradwyr Cymraeg. Mae pedair ysgol uwchradd cyfrwng Cymraeg yn bwydo'r coleg: tair â darpariaeth 11–19 oed, ac un â darpariaeth 3–19 oed. Ceir hefyd ddwy ysgol ddwyieithog categori 2A a dwy ysgol ddwyieithog categori 2B, oll yn 11–19 oed.

Lleolir Coleg C yn ALI 3 ar draws pedwar campws. Yn nalgylch y coleg, ceir pum ysgol uwchradd cyfrwng Cymraeg, pedair 11–19 oed ac un 3–19 oed.

Lleolir Coleg Ch yn ALI 4 ar draws pum campws. Yn bwydo'r coleg, mae dwy ysgol uwchradd cyfrwng Cymraeg, dwy ysgol uwchradd ddwyieithog categori 2A ac un ysgol ddwyieithog categori 2B, oll yn 11–19 oed.

Ysgolion

Detholwyd hefyd un ysgol ymhob ALI yn nalgylch y colegau hyn ar gyfer cynnal cyfweliadau â staff a grwpiau ffocws â disgyblion. Detholwyd hefyd un neu ddwy ysgol arall, yn ôl parodrwydd ysgolion i ymgymryd â'r prosiect, er mwyn cynnal grwpiau ffocws ychwanegol.³¹ Gan mai bwriad y traethawd hwn yw dod o hyd i'r ffordd fwyaf effeithiol o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, canolbwyntir ar ysgolion â'r canran uchaf o addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg. Meini prawf yr ysgolion, felly, oedd:

- ysgolion cyfrwng Cymraeg neu

²⁹ Ers 2007, caiff ysgolion Cymru eu categoreiddio yn ôl faint o Gymraeg a ddefnyddir wrth addysgu a dysgu ym mywyd bob dydd y sefydliad. Bwriad hyn yw rhoi gwybodaeth glir i rieni a'u plant am y dewisiadau sydd ar gael iddynt, ac i gynorthwyo awdurdodau lleol i ddatblygu eu strategaeth addysg (LICC 2007, t. 4). Rhennir ysgolion cyfun yn bedwar prif gategori; ysgol uwchradd cyfrwng Cymraeg, ysgol uwchradd ddwyieithog, ysgol uwchradd cyfrwng Saesneg yn bennaf ond â defnydd sylweddol o'r Gymraeg, ac ysgol uwchradd cyfrwng Saesneg yn bennaf (LICC 2007, t. 12). Is-rennir categori ysgol uwchradd ddwyieithog yn bedwar is-gategori, sef 2A, 2B, 2C a 2Ch. Mewn ysgolion dwyieithog categori 2A, addysgir o leiaf 80% o'r pynciau ac eithrio'r Gymraeg a'r Saesneg trwy gyfrwng y Gymraeg. Mewn ysgolion dwyieithog categori 2B, addysgir o leiaf 80% o'r pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg, ond fe'u haddysgir yn Saesneg hefyd.

³⁰ Nid yw'r wybodaeth hon ar gael yn gyhoeddus, felly deillia'r wybodaeth yn yr adran hon o gyfathrebiad â Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd y colegau.

³¹ Mewn un ardal, nid oedd modd cynnal grŵp ffocws mewn ysgol lle cynhaliwyd cyfweliadau â staff. Helaethir ar yr her hon yn 4.6.4.

- ysgolion dwyieithog categori 2A.

Yn nalgylch Coleg A, detholwyd Ysgol AP, ysgol ddwyieithog categori 2A, â darpariaeth 11–16 oed, lle daw 75% o ddisgyblion o gartrefi lle siaredir Cymraeg.³² Cynhaliwyd cyfweiliadau â staff, ond nid oedd modd cynnal grŵp ffocws yn yr ysgol hon.³³ Dewiswyd, felly, ddwy ysgol arall yn y dalgylch hwn ar gyfer cynnal grwpiau ffocws. Mae Ysgol AN hefyd yn ysgol ddwyieithog categori 2A â darpariaeth 11–16 oed. Daw tua 40% o ddisgyblion o gartrefi lle mae o leiaf un rhiant yn siarad Cymraeg ond gall 84% siarad Cymraeg i safon mamiaith. Mae Ysgol S yn ysgol ddwyieithog categori 2A â darpariaeth 11–19 oed. Daw 84% o ddisgyblion o gartrefi sydd â'r Gymraeg yn brif iaith yr aelwyd. Gall bron pob disgybl siarad Cymraeg i safon iaith gyntaf.

Yn nalgylch Coleg B, detholwyd Ysgol C, ysgol cyfrwng Cymraeg â darpariaeth 11–19 oed. Cynhaliwyd cyfweiliadau â staff a grŵp ffocws â disgyblion yn yr ysgol hon. Daw traean o ddisgyblion yr ysgol hon o gartrefi lle mae'r Gymraeg yn cael ei siarad. Dewiswyd dwy ysgol ychwanegol yn y dalgylch hwn ar gyfer cynnal mwy o grwpiau ffocws. Mae Ysgol AL yn ysgol cyfrwng Cymraeg â darpariaeth 11–19 oed, sydd hefyd yn bwydo coleg arall. Daw tua hanner y disgyblion o gartrefi lle mae o leiaf un rhiant yn siarad Cymraeg, a gall y rhan fwyaf o ddisgyblion siarad Cymraeg i safon iaith gyntaf. Mae Ysgol Ch yn ysgol cyfrwng Cymraeg â darpariaeth 11–19 oed. Daw 22% o'r disgyblion o gartrefi lle siaredir Cymraeg ar yr aelwyd ac mae 99% o ddisgyblion yn rhugl yn y Gymraeg.

Yn nalgylch Coleg C, detholwyd Ysgol Dd, ysgol cyfrwng Cymraeg â darpariaeth 11–19 oed, ar gyfer cyfweiliadau â staff a grwpiau ffocws â disgyblion. Daw 5.5% o ddisgyblion o gartrefi lle caiff y Gymraeg ei siarad ar yr aelwyd. Dewiswyd dwy ysgol ychwanegol yn yr ardal hon ar gyfer cynnal mwy o grwpiau ffocws. Mae Ysgol D yn ysgol cyfrwng Cymraeg â darpariaeth 11–19 oed. Mae 26% o'r disgyblion yn siarad Cymraeg yn y cartref. Mae Ysgol E yn ysgol cyfrwng Cymraeg â darpariaeth 11–19 oed. Daw 99% o'r disgyblion o gartrefi lle mae'r Saesneg yn iaith yr aelwyd.

³² Daw'r ystadegau a'r wybodaeth am ddysgwyr, ynghyd â'r termau megis 'mamiaith' a 'rhugl', o adroddiadau Estyn mwyaf diweddar yr ysgolion.

³³ Esbonnir y rhesymau dros hyn yn 4.6.4.

Yn olaf, yn nalgylch Coleg Ch, detholwyd Ysgol Ff, ysgol cyfrwng Cymraeg, â darpariaeth 11–19 oed, ar gyfer cynnal cyfweiliadau a grwpiau ffocws. Daw tua 79% o ddisgyblion o deuluoedd lle siaredir Cymraeg gartref. Dewiswyd un ysgol arall yn yr ardal hon ar gyfer grŵp ffocws ychwanegol. Mae Ysgol G yn ysgol ddwyieithog categori 2A â darpariaeth 11–19 oed. Mae 61% o'r disgyblion yn siarad Cymraeg yn y cartref.

4.3.4 Staff

Trwy archwilio barn a safbwynt aelodau staff ysgolion a cholegau, mae'r traethawd hwn yn cynnig safbwynt arall ar y sector AB. O fewn y colegau a'r ysgolion a ddewiswyd i fod yn rhan o'r sampl, detholwyd aelodau staff ar gyfer cyfweiliadau lled-strwythuredig (y manylir arnynt yn 4.4.1). Meini prawf staff mewn ysgolion oedd eu bod:

- yn athro pwnc galwedigaethol ym meysydd Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Busnes neu Dwristiaeth neu
- yn bennaeth blwyddyn 11 neu'n bennaeth chweched, neu'n gydlynnydd pynciau galwedigaethol
- yn medru'r Gymraeg.³⁴

Meini prawf staff colegau oedd eu bod:

- yn ddarlithydd pynciau galwedigaethol ym meysydd Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Busnes neu Dwristiaeth neu
- yn Hyrwyddwr Dwyieithrwydd
- yn medru'r Gymraeg neu'n dysgu Cymraeg.³⁵

4.3.5 Disgyblion

Meini prawf cyfranogwyr y grwpiau ffocws oedd eu bod:

- yn ddisgyblion blwyddyn 11, 15 neu 16 mlwydd oed
- yn siarad Cymraeg³⁶

³⁴ Gan mai ysgolion cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog categori 2A a ddetholwyd i fod yn rhan o'r sampl, rhagdybiwyd y byddai holl staff addysgu yr ysgolion hyn yn medru'r Gymraeg.

³⁵ Ceisiwyd sicrhau amrywiaeth o ran faint o Gymraeg yr oedd staff colegau yn ei defnyddio wrth addysgu, o elfennau o fodiwl, i fodiwl, i gwrs cyfan, ond mae hyn yn anodd iawn i'w ddiffinio, problem a amlygir yn 5.5.1.

³⁶ Defnyddiwyd y ffaith bod disgybl yn mynychu ysgol cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog categori 2A fel prawf ei fod yn medru'r Gymraeg.

- yn bwriadu astudio pwnc neu bynciau galwedigaethol, naill ai yn y chweched dosbarth neu mewn coleg AB.

Ceisiwyd sicrhau amrywiaeth o ran:

- rhywedd
- iaith gyntaf/gartref (Cymraeg neu Saesneg neu'r ddwy)
- y pynciau galwedigaethol a ddymunai dysgwyr eu hastudio
- y sefydliad AB a ddewiswyd—chweched dosbarth neu goleg AB.

4.4 Dulliau ymchwil

Er mwyn ateb y cwestiynau ymchwil, defnyddiwyd dulliau ymchwil ansoddol gan fwyaf, yn ogystal â dadansoddiad dogfennol.

4.4.1 Cam Un: Cyfweiliadau lled-strwythuredig â staff

Cam cyntaf y gwaith maes oedd cynnal cyfweiliadau lled-strwythuredig â staff mewn ysgolion a cholegau AB, yn dilyn y meini prawf a amlinellir yn 4.3.4. Cynhaliwyd 29 cyfweiliad ag aelodau staff, o bedair ysgol a phedwar coleg AB. Dengys Tabl 5 ddsraniad staff colegau AB a holwyd:

Tabl 5: Staff colegau AB

Hyrwyddwr Dwyieithrwydd	Darlithydd Gofal Plant³⁷	Darlithydd Iechyd a Gofal³⁸	Darlithydd Twristiaeth³⁹	Darlithydd Busnes⁴⁰	Darlithydd Iaith ar Waith	Cyfanswm
4	3	3	3	3	1	17

Dengys Tabl 6 ddsraniad staff ysgolion y siaradwyd â hwy.

³⁷ Yn cynnwys un rheolwraig.

³⁸ Yn cynnwys un darlithydd sydd hefyd yn ddarlithydd Gofal Plant.

³⁹ Yn cynnwys arweinydd maes dysgu ac arweinydd rhaglen.

⁴⁰ Yn cynnwys un cydlynnydd campws.

Tabl 6: Staff ysgolion

Athro Iechyd a Gofal	Athro Busnes	Pennaeth blwyddyn 11	Pennaeth chweched	Cydlynnydd pynciau galwedigaethol	Cyfanswm
3	2	1	3	3	12

Mewn rhai achosion, gweithredodd aelod o staff fel ceidwad y porth yn recriwtio cyfranogwyr, megis Hyrwyddwr Dwyieithrwydd mewn coleg AB, a phennaeth neu ddirprwy bennaeth mewn ysgol. O ganlyniad i bwysau dysgu a chyfyngiadau amserlenni, bu'n anodd cael mynediad at staff ysgolion (helaethir ar hyn yn 4.6.4), felly ceir mwy o staff o golegau yn y sampl. Fodd bynnag, mae hyn yn addas i bwyslais y traethawd hwn ar golegau AB, o fewn y sector AB. Wedi dweud hyn, roedd cynnal cyfweiliadau â staff ysgolion yn bwysig er mwyn cynnig gwedd arall ar sefyllfa darpariaeth alwedigaethol, ar ffactorau dewis dysgwyr ac ar natur perthynas ysgolion Cymraeg/dwyieithog a cholegau AB o ran darpariaeth alwedigaethol. Gofynnwyd am o leiaf hanner awr ar gyfer cynnal cyfweiliad, a pharodd y cyfweiliadau rhwng hanner awr ac awr a chwarter, yn ôl argaeledd y staff a gofynion amserlenni. Rhoddwyd y dewis i staff gynnal y cyfweiliad yn Gymraeg neu i newid rhwng y ddwy iaith, os dymunant.

4.4.1.1 Rhesymeg dewis dull ymchwil

Dewiswyd methodoleg cyfweiliadau lled-strwythuredig gan ei bod yn rhoi cyfle i ymchwilio i set o themâu sydd o ddiddordeb i'r ymchwilydd, wrth ganiatáu elfen o hyblygrwydd i archwilio sawl trywydd gwahanol sy'n codi yn ystod y cyfweiliad (Bryman 2016, t. 467). Mae modd hefyd ddeall sut y mae cyfwelai yn fframio ac yn deall digwyddiad, fel y dywed Bryman (2016, t. 466): 'rambling or going off at tangents is often encouraged—it gives insight into what the interviewee sees as relevant and important.' Roedd hyn yn addas iawn wrth ymchwilio i ffactorau dewis dysgwyr, gan fod modd i gyfranogwr grybwyll ffactor nad ystyriwyd gan yr ymchwilydd yn wreiddiol. Mae cyfweiliad lled-strwythuredig hefyd yn fodd i gael data manwl am brofiadau personol, gan fod amser i gyfranogwyr greu naratifau cyfoethog (Warren 2012, t. 132). Yn ogystal, rhydd cyfweiliadau lled-strwythuredig gyfle i'r cyfwelydd ofyn cwestiynau pellach am ymatebion sydd fwyaf perthnasol i'r cwestiynau ymchwil. Gellir procio cyfwelai i helaethu ar ymateb er mwyn archwilio'r cymhelliant a'r ymresymiad y tu ôl iddo. Fel y dywed Keats (2000, t. 20), 'This gives a richness to the data,

allowing many individual differences in opinions and reasoning to be uncovered.’ Gall y cyfwelydd hefyd ofyn i gyfranogwr egluro neu aralleirio ateb aneglur neu anghysondeb, fel y dywed Jupp (2006, t. 157). Gall y cyfwelydd aralleirio cwestiwn os na fydd y cyfranogwr wedi ei ddeall yn iawn (Payne a Payne 2004, t. 133). Yn ogystal, ar ôl i gyfwelwraig gytuno i gyfranogi a chytuno i ddyddiad, mae’n debygol y bydd yn mynychu, gan sicrhau cyfradd ymateb uwch na holiaduron, fel yr eglura Keats (2000, t. 4).

Fodd bynnag, ceir rhai problemau wrth ddefnyddio cyfweliadau lled-strwythuredig, y mae angen i’r cyfwelydd eu goresgyn. Gall cyfwelwraig geisio bodloni’r cyfwelydd yn fwriadol, neu atal y cyfwelydd rhag dysgu rhywbeth amdano, gan roi ateb ‘socially desirable’, chwedl Fontana a Frey (2005, t. 702). Yng nghyd-destun yr ymchwil hon, gallai hyn olygu pwysleisio ymroddiad sefydliad i’r Gymraeg, er enghraifft. Roedd sefydlu *rapport* â’r cyfwelydd trwy strwythur y cwestiynau (gw. 4.4.1.2), fel y noda Grinyer a Thomas (2012, t. 223), yn ffordd o fynd i’r afael â hyn. Rhaid gochel hefyd rhag sefydlu gormod o *rapport*, a all arwain at ateb tueddol, mewn ffordd gadarnhaol neu negyddol (Grinyer a Thomas 2012, t. 223). Ceir hefyd botensial am duedd y cyfwelydd, yn deillio o werthoedd a safbwynt y cyfwelydd, a all gael ei fynegi trwy ystum wynebol, dôn llais neu sylwadau (Beitin 2012, t. 248). Sicrhawyd, felly, nad oedd cwestiynau tueddol nac arweiniol a gwnaethpwyd ymdrech i ymateb yn niwtral trwy reoli mynegiant ac iaith y corff yn ystod y cyfweliad, fel yr argymhellwraig Lillrank (2012, t. 283). Yn gysylltiedig â’r broblem o duedd y cyfwelydd, bu’r ymchwilydd yn ymwybodol o ddylanwad y ffordd y cafodd ei gyflwyno i’r cyfranogwraig, fel y noda Fontana a Frey (2005, t. 707). Ni chyflwynwyd yr ymchwilydd fel myfyrwraig yn y Gymraeg (mynegodd rhai aelodau staff bryder am eu hiaith wrth recriwtio), nac fel cynrychiolydd Prifysgol Caerdydd, a all gario cynodiadau penodol. Cyflwynwyd yr ymchwilydd fel myfyriwr ymchwil a oedd eisiau dysgu mwy am y sector AB. Gall cyfweliadau lled-strwythuredig hefyd fod yn anos i’w codio na chyfweliadau strwythuredig a holiaduron o ganlyniad i swm a natur ansafonedig yr atebion (Jupp 2006, t. 157). Bu defnyddio meddalwedd gyfrifiadurol i godio’r data ansoddol (gw. 4.6.5) a darllen eang am ddadansoddi ansoddol, yn gymorth i oresgyn yr anhawster hwn.

4.4.1.2 Strwythur a chwestiynau

Lluniwyd cwestiynau agored, er mwyn rhoi rhyddid i’r cyfwelwraig bennu cyfeiriad yr ateb, fel yr argymhellwraig Keats (2000, t. 35). Dechreuwyd â chwestiynau mwy syml a chyffredinol gan

symud ymlaen at gwestiynau mwy cymhleth a phenodol ar ôl sefydlu *rapport*, a hynny ar sail cyngor Warren (2012, t. 138) a Fontana a Frey (2005, t. 713). Defnyddiwyd hefyd strwythur y mae Keats (2000, t. 55) yn ei grybwyll, sef ‘branching structure with complex feedback loops.’ Mae’r dechneg hon yn ymofyn i’r cyfwelydd gadw mewn cof sawl agwedd ar ymateb cyfwelai, ac ymdrin ag un ar y tro, gan ddychwelyd yn hwyrach i’r ymatebion eraill. Yn gyntaf, gofynnwyd am y ddarpariaeth bresennol er mwyn mynd i’r afael â CY1, a chael darlun manwl o’r ddarpariaeth mewn pedair ardal:

- I ba raddau mae’n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

Mewn cyfweiliadau ag athrawon a darlithwyr galwedigaethol, gofynnwyd faint o’u pwnc sy’n cael ei addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu’n ddwyieithog ac ym mha iaith y caiff y cwrs ei asesu. Mewn cyfweiliadau â chydlynwyr pynciau galwedigaethol, penaethiaid blwyddyn 11, penaethiaid chweched dosbarth a Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd, gofynnwyd pa bynciau galwedigaethol sy’n cael eu haddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu’n ddwyieithog yn y sefydliad. Er mwyn canfod natur y ddarpariaeth gyfredol, hynny yw, a oedd yn cael ei chynnig gan sefydliad yn unigol, neu a oedd cydweithio rhwng darparwyr, holwyd am berthynas yr ysgol/coleg â darparwyr addysg eraill, o ran pynciau galwedigaethol. Y bwriad oedd archwilio’r themâu o gydweithio a chystadlu (gw. 5.4.1 a 5.4.2). Os addysgwyd y cwrs yn ddwyieithog, holwyd a oedd diffiniad penodol o ‘ddarpariaeth ddwyieithog’, gan ofyn am iaith addysgu, iaith deunyddiau dysgu, iaith trafod dysgwyr yn y dosbarth a dulliau addysgu dwyieithog. Os oedd diffiniad, gofynnwyd a oedd hyn yn gyson ar draws darlithwyr y pwnc. Cyfrannodd hyn at ateb CY2:

- Beth yw ystyr ‘darpariaeth ddwyieithog’ yn y sector AB yng Nghymru?

Wedi hyn, er mwyn rhoi cyfle i staff i rannu o’u profiadau personol ac arwain y cyfweiliad at bethau a oedd yn bwysig iddynt, holwyd pa ffactorau, os o gwbl, a oedd yn hybu neu’n rhwystro addysgu pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu’n ddwyieithog yn eu sefydliad. Yn ogystal, gofynnwyd beth oedd cryfderau a gwendidau darpariaeth cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eu sefydliad, gan roi cyfle arall iddynt dynnu sylw at ffactorau pwysig yn eu sefydliadau.

Yna, holwyd staff am eu barn am resymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol er mwyn cychwyn y drafodaeth ar eu hagweddau tuag at ddarpariaeth

alwedigaethol. Yna, holwyd pam, ym marn y staff, yr oedd dysgwyr yn dewis astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, neu'n dewis peidio â gwneud, gan gyfrannu at ateb CY3:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Fel rhan o ddadansoddi ffactorau dewis, os rhoddwyd dewis am gyfrwng iaith i ddysgwyr, archwiliwyd sut y caiff y dewis hwnnw ei gyflwyno, er mwyn ateb CY4:

- Sut y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

Holwyd barn staff hefyd am yr effeithiau cadarnhaol a all ddod i ran dysgwyr o astudio trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, yn fodd i roi mewnwelediad i agweddau'r staff at y Gymraeg a dwyieithrwydd. Roedd hefyd yn fodd i ddeall sut y byddant yn cyflwyno'r dewis o astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, na fyddant o reidrwydd yn ei ddatgan os gofynnwyd iddynt yn uniongyrchol. Holwyd am y berthynas rhwng darpariaeth gyfredol y sefydliad, a'r galw amdani gan ddysgwyr, gan gynnwys pa mor boblogaidd oedd dewis darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog. Cyfrannodd hyn oll at ateb CY5:

- A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Yn olaf, gofynnwyd am farn staff am le'r Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol, a lle'r Gymraeg mewn coleg AB i staff colegau, gan roi cyfle iddynt grynhoi eu syniadau am ddarpariaeth a galw. Gorffennwyd y cyfweiliad trwy ofyn i staff a oedd unrhyw beth yr hoffent ei ychwanegu, yn un cyfle olaf i godi unrhyw beth na thrafodwyd eisoes.

4.4.2 Cam Dau: Grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11

Gosododd Cam Un sylfaen ar gyfer ail gam y gwaith maes, sef cynnal grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11 a oedd yn y broses o wneud penderfyniadau am eu AB, gan gynnwys cyfrwng iaith eu cyrsiau arfaethedig. Cynhaliwyd deg grŵp ffocws, un ym mhob ysgol a amlinellir yn 4.3.3, â chyfanswm o 78 disgybl blwyddyn 11. Dyma ddewis dull Davies a Trystan (2011) (3.5.2) o astudio rhesymau dysgwyr sy'n edrych ymlaen tuag at eu

dewisiadau yn y dyfodol, am y rhesymau a amlinellir yn 3.7. Yn ôl Krueger a Casey (2009, t. 69) mae pump i wyth person yn nifer delfrydol ar gyfer grŵp ffocws, er mwyn galluogi cyfranogwyr i deimlo'n gyffyrddus ac i sicrhau amrediad o brofiadau. Nid hapsampl a wnaethpwyd wrth recriwtio cyfranogwyr, gan nad cynrychioli'r boblogaeth gyfan yw bwriad grŵp ffocws. Eglura Krueger a Casey (2009, t. 66):

the intent of a focus group is not to infer but to understand, not to generalize, but to determine the range, and not to make statements about the population but to provide insights about how people in the groups perceive a situation.

Anelwyd am y terfyn uchaf gan ofyn i ysgolion am wyth neu naw disgybl. Defnyddiwyd dull ceidwad y porth er mwyn recriwtio, fel yr argymhella Krueger a Casey (2009, t. 69), ac fel y gwnaeth Davies a Davies (2015) wrth recriwtio dysgwyr ar gyfer eu grwpiau ffocws. Gofynnwyd i ddirprwy bennaeth yr ysgol neu bennaeth blwyddyn 11 yn yr achos hwn. Rhoddwyd y meini prawf a amlinellir yn 4.3.5 i ysgolion wrth recriwtio.⁴¹ Roedd gor-recriwtio ychydig yn dechneg i ganiatáu am y posibilrwydd na fyddai rhai cyfranogwyr yn mynychu ar y dydd, fel y noda Bryman (2016, t. 506). Digwyddodd hyn mewn achos rhai ysgolion. Roedd rhai ceidwaid y porth mewn ysgolion yn awyddus iawn i gynorthwyo'r prosiect ac o ganlyniad, detholasant ychydig yn fwy o ddisgyblion nag y gofynnwyd amdanynt. Dengys Tabl 7 ddosraniad disgyblion yn y grwpiau ffocws a gynhaliwyd:

Tabl 7: Dosraniad disgyblion

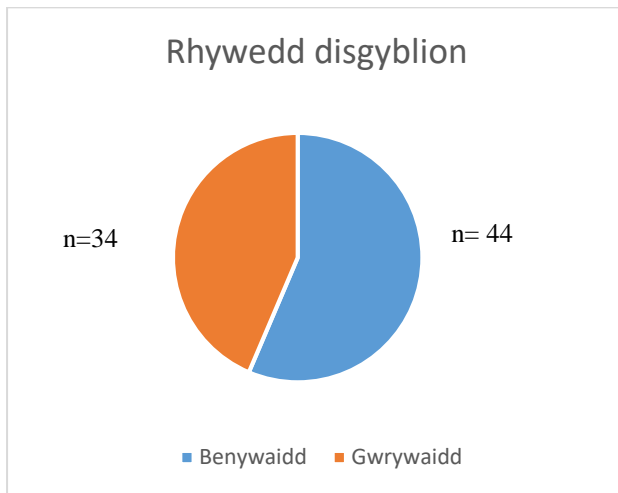
Ysgol C	Ysgol Dd	Ysgol Ff	Ysgol D	Ysgol E	Ysgol AN	Ysgol S	Ysgol AL	Ysgol G	Ysgol Ch
9	6	8	7	10	9	5	7	9	8

O ganlyniad i gyfyngiadau amserlenni, nid oedd modd sicrhau cydbwysedd union yn y meini prawf, ond roedd y sampl yn agos iawn at eu bodloni. Dengys Ffigur 3 rywedd y disgyblion yn y sampl.

⁴¹ Meini prawf cyfranogwyr y grwpiau ffocws oedd eu bod yn:

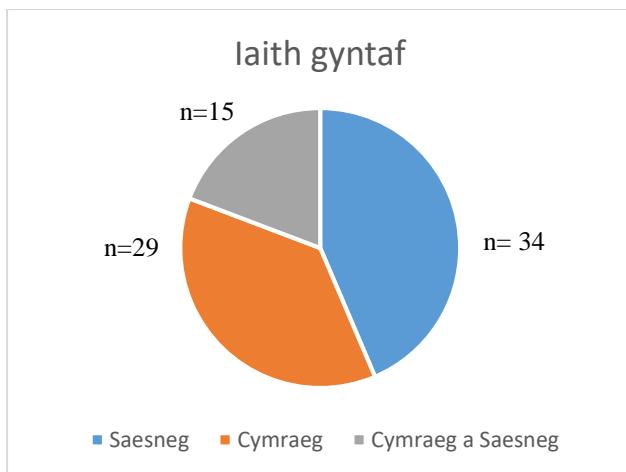
- ddisgyblion blwyddyn 11, 15 neu 16 oed
- yn siarad Cymraeg
- yn bwriadu astudio pwnc neu bynciau galwedigaethol, naill ai yn y chweched dosbarth neu mewn coleg AB.

Ffigur 3: Rhywedd disgyblion



Cafwyd cymysgedd o ddisgyblion a oedd â'r Gymraeg, y Saesneg neu'r ddwy iaith yn iaith gyntaf, fel y dengys Ffigur 4:

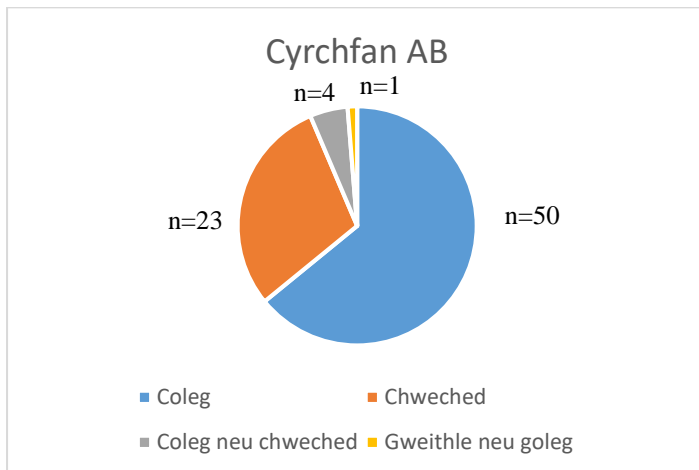
Ffigur 4: Iaith gyntaf disgyblion



O ran dosraniad sefydliad AB arfaethedig disgyblion, ni roddodd un ysgol ond mynediad at ddisgyblion a oedd wedi dewis mynd i'r coleg.⁴² Yn achos rhai ysgolion, nid oedd opsiwn chweched dosbarth. Roedd mwy o ddisgyblion yn y sampl, felly, a fwriadai fynd i'r coleg, fel y dengys Ffigur 5:

⁴² Eglurir yr her hon yn 4.6.4.

Ffigur 5: Cyrchfan AB disgyblion



Unwaith eto, mae nifer uwch o ddisgyblion sy'n bwriadu mynd i'r coleg yn gweddu i ffocws y traethawd hwn ar ddysgwyr colegau AB. Fodd bynnag, roedd cynnwys disgyblion a ddymunai aros yn yr ysgol yn cynnig safbwynt arall ar ddewisiadau dysgwyr.

Nid oedd pob disgybl yn bwriadu astudio pwnc/pynciau galwedigaethol yn unig, ond cynrychiolai'r disgyblion ystod eang o bynciau galwedigaethol, gan gynnwys:

Tabl 8: Pynciau arfaethedig disgyblion

Gwasanaethau Cyhoeddus	Peirianeg	Trin Gwallt	Adeilad-waith	Iechyd a Gofal	Electroneg	Busnes	Gwallt a Harddwch
16	7	1	2	11	2	7	3
Mecaneg ceir	Amaeth-yddiaeth	Weldio	Plymio	Gosodiad Electroneg	Bricwaith	Teithio a Thwristiaeth	Gofal Plant
1	2	1	3	4	2	1	5
Chwaraeon	Colur/Harddwch						
6	3						

Gofynnwyd am tuag awr â disgyblion er mwyn cynnal y grwpiau ffocws, a pharodd y sesiynau rhwng tri chwarter awr ac awr, yn ôl cyfyngiadau amserlenni ysgol.

4.4.3 Rhesymeg dewis dull ymchwil

Mae grwpiau ffocws yn ddull cymwys ar gyfer canfod agweddau, rhesymwaith a chredoau cyfranogwyr, a rhoddant fwy o ddyfnder gwybodaeth nag ymchwil feintiol. Fel y dywed Jupp

(2006, t. 123), ‘The best focus group ... not only provide data on *what* the participants think but also explicit insights into *why* they think the way they do.’ Rhinwedd arbennig grŵp ffocws yw’r rhyngweithio rhwng grŵp o gyfranogwyr a thestun arbennig (Jupp 2006, t. 122). Rhydd grwpiau ffocws gyfle i gyfranogwyr rannu a chymharu profiadau, syniadau a safbwyntiau am y testun, gan gynhyrchu data cyfoethog sy’n galluogi i’r ymchwilydd glywed amrediad o ymatebion am y pwnc. Fel y dywed Bryman (2016, t. 502):

an individual may answer in a certain way during a focus group, but, as he or she listens to others’ answers, he or she may want to qualify or modify a view; or alternatively may want to voice agreement to something that he or she probably would not have thought of without the opportunity of hearing the view of others.

Gall y broses hon o rannu a chymharu gwybodaeth arwain y cyfranogwyr at archwilio’r testun mewn ffordd nas rhagwelwyd gan yr ymchwilydd, a gall y rhyngweithiad symbylu cyfranogwyr i alw profiadau i gof (Fontana a Frey 2005, t. 705). Un enghraifft o hyn yn y data oedd sylw disgybl Ysgol C bod mwy o gyfleoedd swyddi i berson sy’n medru’r Gymraeg. Sbardunodd hyn ddisgybl arall i alw i gof profiad ei dad a gafodd drafferth i ddod o hyd i swydd am nad oedd yn medru’r iaith. Yn ogystal, gall y broses hon o adfyfyrio greu adroddiadau mwy realistig, gan fod cyfranogwyr wedi eu hannog i ailfeddwl ac adolygu eu barnau (Bryman 2016, t. 502).

Fodd bynnag, ceir rhai cyfyngiadau i grwpiau ffocws y mae angen i ymchwilydd eu hystyried. Ni cheir cymaint o fanylder a dyfnder am brofiad personol mewn grŵp ffocws ag y ceir mewn cyfweiliad unigol, er enghraifft (Jupp 2006, t. 122). Fodd bynnag, o ystyried cylch gwaith yr ymchwil hon, sef astudio pedair ardal wahanol yng Nghymru, bu grwpiau ffocws yn ddull mwy effeithiol o gael mynediad at nifer uwch o ddisgyblion. Bu hyn yn arbennig o wir wrth ystyried y rheolau diogelwch ynghylch disgyblion a’r her ddilynol o sicrhau mynediad atynt.⁴³ Yn ogystal, dosbarthwyd holiaduron i’r disgyblion ar ddechrau’r grwpiau ffocws (a eglurir yn 4.4.4) i ychwanegu at yr hyn a godwyd yn ystod y grŵp ffocws. Anhawster arall grŵp ffocws, fel y noda Beitin (2012, t. 244), yw’r posibilrwydd bod aelodau yn celu neu’n addasu gwybodaeth o ganlyniad i bresenoldeb person arall yn y grŵp. Aethpwyd i’r afael â hyn wrth gyflwyno’r sesiwn gan nodi bod yr ymchwilydd yn croesawu safbwyntiau gwahanol. Pwysleisia hefyd na fyddai unrhyw atebion yn cael eu rhannu â staff yr ysgol. Unwaith eto, roedd yr wybodaeth yn yr holiaduron yn ffordd o wirio barn unigolion heb ddylanwad pobl eraill yn y grŵp.

⁴³ Helaethir ar yr heriau hyn yn 4.6.4.

Her arall grŵp ffocws yw sicrhau ymateb cytbwys gan aelodau'r grŵp, gan osgoi bod un aelod o'r grŵp yn dominyddu, gan arwain at feddwl grŵp (Beitin 2012, t. 246). Mae'n bwysig bod pawb yn cymryd rhan er mwyn sicrhau'r ymdriniaeth lawnaf â'r pwnc (Fontana a Frey 2005, tt. 703–4). Aethpwyd i'r afael â'r her hon trwy ddarllen yn helaeth am rôl a thechnegau cymedrolwr grŵp ffocws cyn cynnal y gwaith maes (e.e. Morgan 2012; Krueger a Casey 2009). Prociwyd unigolion tawel yn ystod y drafodaeth, a gofynnwyd yn aml a oedd unrhyw un yn anghytuno â phwynt neu eisiau mynegi barn wahanol (Krueger a Casey 2009, t. 100). Yn ogystal, dechreuwyd â gweithgaredd torri'r îâ, er mwyn sicrhau bod pob aelod o'r grŵp wedi siarad ar ddechrau'r sesiwn, gan eu hannog i barhau i gyfranogi. Problem bosibl arall grŵp ffocws yw bod gan y cymedrolwr lai o reolaeth dros drywydd yr ymatebion (Bryman 2016, t. 520). Unwaith eto, bu darllen am rôl y cymedrolwr yn gymorth i ddygymod â hyn. Yn ogystal, gall y rhyddid hwn arwain at ddatgelu thema newydd nad oedd y cyfwelydd wedi ei hystyried yn wreiddiol. Yn debyg i ddata cyfweiliadau lled-strwythuredig, gall ddata grŵp ffocws fod yn fwy heriol i'w godio o ganlyniad i'w swm a'i natur ansafonedig. Unwaith eto, bu defnyddio meddalwedd gyfrifiadurol wrth godio yn ffordd o fynd i'r afael â hyn, yn ogystal â darllen helaeth am ddadansoddi ansoddol (gw. 4.6.5).

4.4.3.1 Cwestiynau

Yn dilyn gofynion moeseg ymchwil (gw. 4.6) a llenwi'r holiaduron y manylir arnynt yn 4.4.4, dechreuwyd y grwpiau ffocws trwy weithgaredd lluniau. Roedd hyn ar sail awgrym Krueger a Casey (2009, t. 45) o gynnwys gweithgaredd rhyngweithiol er mwyn dal sylw cyfranogwyr a'u hannog i ymrwymo â'r pwnc. Yna, dilynwyd llwybr cwestiynu Krueger a Casey (2009, t. 41), sef cwestiynau cyflwyniad, cwestiynau trawsnewidiad (i symud y drafodaeth i'r cwestiynau allweddol), cwestiynau allweddol a chwestiynau cloi. Defnyddiwyd hefyd arddull twmffat, fel yr awgryma Morgan (2012, t. 172), sef dechrau â chwestiynau eang, gan symud ymlaen yn raddol at gwestiynau mwy penodol. Dechreuwyd â chwestiwn i dorri'r îâ, cwestiwn ffeithiol a oedd yn gyflym i'w ateb, er mwyn annog pawb i siarad ar ddechrau'r sesiwn. Dilynwyd hyn gan y cwestiwn ffurfiol cyntaf a oedd yn gymharol rwydd i'r cyfranogwyr ei ateb, sef pam y gwnaethant ddewis pwnc galwedigaethol. Gweithredodd y cwestiwn hwn fel cychwynnwr trafodaeth (Morgan 2012, t. 169). Nesaf, gofynnwyd cwestiwn trawsnewidiol i symud y drafodaeth at y cwestiynau allweddol (Krueger a Casey 2009, t. 39). Holwyd pam y gwnaeth dysgwyr ddewis mynd i goleg AB, neu aros yn y chweched dosbarth. Bwriad y cwestiwn hwn oedd canfod i ba raddau yr oedd

iaith yn rhan o broses ddewis disgyblion, mewn ffordd ymwybodol neu anymwybodol, fel y canfydd Heath (2001, t. 333).

Nesaf, gofynnwyd cwestiynau allweddol, sef pam y byddai person ifanc yn dewis astudio cwrs trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, a pham na fyddai person ifanc yn dewis gwneud felly. Nod y cwestiynau hyn oedd pellhau'r mater oddi wrth y disgyblion eu hunain gan eu caniatáu i ateb yn fwy rhydd, a lleihau'r awydd i gelu gwybodaeth fel y rhybuddia Beitin (2012, t. 244). Yna, gofynnwyd i'r disgyblion beth oedd wedi gwneud iddyn nhw, yn bersonol, ddewis astudio cwrs trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, ai peidio. Dyma roi cyfle iddynt gymhwyso'r dadleuon a godwyd i'w sefyllfa bersonol, neu i ychwanegu rhesymau eraill.

Yna, holwyd am benderfyniad disgyblion i astudio pwnc galwedigaethol yn benodol trwy gyfrwng y Gymraeg ai peidio. Bwriad y cwestiynau hyn oedd canfod a oedd rhesymau gwahanol neu benodol gan ddisgyblion yn gysylltiedig â'r pynciau hyn. Dilynwyd yr un patrwm â'r uchod gan ofyn pam y byddai person ifanc yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ai peidio. Holwyd hefyd a oedd y disgyblion yn ymwybodol a oedd y pynciau yr oeddent wedi eu dewis ar gael trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yn eu sefydliad AB arfaethedig. Roedd hyn yn fodd i archwilio i ba raddau yr oedd dewisiadau'r disgyblion yn seiliedig ar ymchwil a gwybodaeth gyflawn, ffactor dadlennol wrth ystyried cysyniad 'galw' rhesymegol damcaniaeth economeg glasurol. Os oedd darpariaeth ar gael, gofynnwyd a oedd y disgyblion yn bwriadu manteisio arni, ai peidio, a pham. Os oedd diffyg darpariaeth, gofynnwyd sut y teimlai'r disgyblion am y diffyg hwn.

Holwyd disgyblion a ddymunai fynd i goleg AB am eu penderfyniad i astudio trwy'r Gymraeg ai peidio. Bwriadwyd ymchwilio yma i'r thema o ddisgyblion yn mynd i'r coleg am eu bod 'wedi cael digon o'r Gymraeg', chwedl Reynolds (2007, t. 177) (gw. 7.5.1). Ymchwiliwyd hefyd i farn disgyblion am iaith y coleg. Dilynwyd yr un patrwm â'r uchod gan ofyn pam y byddai person ifanc yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yn y coleg ai peidio, ac yna gofyn i'r disgyblion am eu rhesymau hwy, yn bersonol. Cyfranna hyn, felly, at ateb CY3 o safbwynt y disgyblion:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Wrth i ddisgyblion ateb y cwestiynau hyn, codent rai agweddau a gyfrannodd at ateb CY4:

- Sut y caiff y ‘dewis’ o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

Gofynnwyd cwestiwn olaf, yn cau’r drafodaeth ac yn galluogi’r cyfranogwyr i adfyfrio ar y sylwadau blaenorol, a chrynhoi eu syniadau: pam oedd y disgyblion yn ystyried astudio eu pwnc/pynciau galwedigaethol trwy’r Gymraeg neu’n ddwyieithog, ai peidio. Yn olaf, gofynnwyd dau gwestiwn a oedd yn gyfle i ddwyn y dadleuon oll ynghyd, neu i ychwanegu unrhyw beth na thrafodwyd eisoes. Gofynnwyd a ddylid cynnig cyrsiau galwedigaethol trwy’r Gymraeg neu’n ddwyieithog, ac a ddylid cynnig cyrsiau galwedigaethol trwy’r Gymraeg neu’n ddwyieithog mewn coleg AB. Ar y diwedd, gofynnwyd i’r disgyblion a oedd unrhyw beth yr hoffent ei ychwanegu.

4.4.4 Holiadur

Agwedd arall ar Gam Dau yr ymchwil oedd dosbarthu holiaduron i ddisgyblion ar ddechrau’r grwpiau ffocws. Rhoddwyd holiaduron Cymraeg a Saesneg mewn dau bentwr a gofynnwyd i’r disgyblion gymryd un yn eu dewis iaith.

4.4.4.1 Rhesymeg dewis dull ymchwil

Dewiswyd holiaduron er mwyn casglu gwybodaeth sylfaenol am y disgyblion megis eu hoedran, eu pwnc/pynciau arfaethedig, y sefydliad AB yr oeddent wedi ei ddewis, a’u hiaith gyntaf. Roedd yr holiaduron hefyd yn fodd i groeswrio â chanfyddiadau’r grwpiau ffocws, gan ofynnwyd i ddisgyblion grynhoi eu prif reswm dros eu dewis. Roedd y triogli hwn yn fodd i gynyddu dilysrwydd y data, fel y noda Grinyer a Thomas (2012, t. 248). O ganlyniad i’r cwestiynau caeëdig a’r dewis o nifer penodol o atebion, bu’r data hyn yn gyflymach i’w ddadansoddi (Jupp 2006, t. 252). Roedd yr holiaduron hefyd yn ffordd o gasglu’r wybodaeth heb ddylanwad y cyfwelydd (gw. 4.4.1.1) a dylanwad y cyfranogwyr eraill (gw. 4.4.3). Fodd bynnag, gwendid holiadur yw nad oes modd procio cyfranogwyr i helaethu ar ateb (Bryman 2016, t. 223). Serch hyn, nid oedd hyn yn broblem yn achos yr ymchwil hon, gan mai ategu’r data a gasglwyd yn ystod y grŵp ffocws oedd prif bwrpas yr holiadur. Yn ogystal, gan fod yr ymchwilydd yn bresennol, roedd modd egluro cwestiwn os oedd anhawster, gan oresgyn

problem bosibl arall holiadur (Bryman 2016, t. 223). Er gwaethaf presenoldeb yr ymchwilydd, gall cyfranogwyr hepgor atebion, gan arwain at ddata coll (Fowler 2009, t. 51).

4.4.4.2 Strwythur a chwestiynau

Yn ogystal â chasglu gwybodaeth sylfaenol am y disgyblion, cyfrannodd yr holiadur at ateb CY3:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Roedd y cwestiynau cyntaf ar yr holiadur yn ffordd o gasglu gwybodaeth ddemograffig am y disgyblion, gan gynnwys enw, ysgol, blwyddyn ysgol ac oedran. Nesaf, gofynnwyd iddynt nodi beth yr oeddent yn fwyaf tebygol o'i wneud ar ôl blwyddyn 11: parhau i astudio, chwilio am swydd neu wneud prentisiaeth. Dyma ffordd o wirio bod y disgyblion yn cwrdd â'r meini prawf, ac yn bwriadu parhau i astudio ar lefel AB. Os felly, gofynnwyd pa bwnc neu bynciau y bwriadent eu hastudio ac ym mha sefydliad yr oeddent fwyaf tebygol o astudio, hynny yw yn y chweched dosbarth neu mewn coleg AB. Yna, gofynnwyd i ddisgyblion nodi brawddeg neu ddwy yn egluro'r rhesymeg y tu ôl i'w dewisiadau. Dyma ffordd o grynhoi eu prif gymhelliant dros eu dewis. Gorffennwyd trwy ofyn am iaith gyntaf y disgyblion a'r iaith y maent yn ei siarad gartref.⁴⁴ Rhoddwyd y cwestiynau am iaith ar ddiwedd yr holiadur yn fwriadol, er mwyn osgoi llywio ymatebion y disgyblion trwy roi pwyslais ar y Gymraeg.

4.5 Dadansoddiad dogfennol

Trwy gydol y gwaith maes, cynhaliwyd dadansoddiad dogfennol trwy astudio prosectysau a gwefannau ysgolion a cholegau'r sampl. Yn ehangach, astudiwyd prosectysau a gwefannau ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog (categoriâu 2A a 2B) ar lefel genedlaethol. Bwriad y dadansoddiad dogfennol oedd mynd i'r afael â CY1:

- I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

⁴⁴ Nodwyd y ddau gwestiwn hyn er mwyn croeswrio gallu disgyblion yn y Gymraeg. Os nododd disgyblion nad oedd y Gymraeg yn iaith gyntaf iddynt, roedd gofyn am yr iaith siaradant gartref yn fodd i ganfod a oedd ganddynt brofiad o'r Gymraeg y tu allan i'r ysgol.

Ceir ystod eang o bynciau galwedigaethol, fel y noda James (2016, t. 11):

‘vocational’ means so many different things; encompassing occupationally-specific programmes and qualifications at a range of levels, general vocational programmes and qualifications that are built around a broadly defined sector of employment, and pre-vocational programmes and qualifications aimed at building non-occupationally specific skills and capacities to enhance employability.

Nid oedd yn bosibl mapio pob un pwnc, felly dewiswyd 14 pwnc galwedigaethol, sef Adeiladwaith, Amaethyddiaeth, Busnes, Chwaraeon, Electroneg, Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Gwasanaethau Cyhoeddus; Harddwch (Gwallt a Cholor), Lletygarwch ac Arlwyyo, Mecaneg, Peirianeg, Plymio, a Twristiaeth a Hamdden.⁴⁵ Adeilada’r dadansoddiad dogfennol cenedlaethol ar yr wybodaeth o’r sampl, gan roi trosolwg o sefyllfa darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn genedlaethol.

Yn gyntaf, crëwyd rhestr o’r holl ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog (categoriâu 2A a 2B) yng Nghymru, fesul ALL. Aethpwyd ati i wneud hyn trwy ddefnyddio gwefan pob ALL. Yna, astudiwyd prospectws mwyaf diweddar a/neu wefan yr ysgolion hyn er mwyn mapio eu darpariaeth. Crewyd rhestr hefyd o golegau AB trwy ddefnyddio gwefan ColegauCymru. Yna, astudiwyd prospectws mwyaf diweddar a/neu wefan y colegau hyn er mwyn mapio eu darpariaeth.

4.6 Y broses ymchwil

4.6.1 Moeseg

Mae gofynion moeseg yn ystyriaeth hanfodol cyn cychwyn ar waith maes, fel y noda canllawiau BERA (2018) ar ymchwil addysg. Cwblhawyd gwiriad DBS ar yr ymchwilydd, a bodloni gofynion pwyllgor moeseg Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd er mwyn cynnal ymchwil â phobl ifanc.⁴⁶ Anfonwyd e-bost a/neu lythyr dwyieithog at y sefydliadau a ddetholwyd yn eu gwahodd i fod yn rhan o’r prosiect, ynghyd â thaflen wybodaeth ddwyieithog yn darparu mwy o wybodaeth amdano. Dilynwyd hyn gan sgwrs dros y ffôn â phenaethiaid neu ddirprwy benaethiaid ysgolion a cholegau, a chyfarfod wyneb yn wyneb mewn rhai achosion, os dyna’r dymuniad. Os oedd penaethiaid yn fodlon i’w sefydliad fod yn rhan o’r ymchwil, sicrhawyd eu caniatâd ysgrifenedig i gynnal gwaith ymchwil â staff ac â

⁴⁵ Amrywia enwau rhai o’r cyrsiau rhwng sefydliadau gwahanol.

⁴⁶ Cynhwysir dogfennau moeseg yn Atodiad 16.

dysgwyr. Roedd sicrhau caniatâd gwirfoddol y cyfranogwyr eu hunain hefyd yn bwysig, a pharchu'r dymuniad i dynnu'n ôl o'r ymchwil ar unrhyw adeg (BERA 2018, tt. 9, 18). Anfonwyd taflen wybodaeth o flaen llaw at staff a oedd yn cymryd rhan yn yr ymchwil a rhoddwyd amser iddynt ofyn cwestiynau neu godi pryderon. Ail-ddosbarthwyd y daflen hon iddynt ar ddiwrnod y cyfweliad, yn ogystal â ffurflen gydsynio. Amlinellwyd pwrpas y cyfweliad i'r cyfranogwyr a chynnig cyfle arall iddynt ofyn unrhyw gwestiynau neu godi bryderon oedd ganddynt. Sicrhawyd eu bod yn hapus i gymryd rhan cyn cychwyn. Dosbarthwyd ffurflenni cydsynio a thafleuni gwybodaeth i rieni o flaen llaw, gan benodi aelod o staff i gasglu'r ffurflenni wedi eu llofnodi cyn dyddiad y grŵp ffocws. Dosbarthwyd taflenni gwybodaeth a ffurflenni cydsynio i ddisgyblion cyn dechrau'r grwpiau ffocws. Eglurwyd strwythur y sesiwn, a rhoddwyd cyfle iddynt godi cwestiynau neu bryderon, a sicrhau eu bod yn hapus i gymryd rhan yn y grŵp. Gadawyd y drws ar agor fel bod athrawon yn gallu cadw golwg ar y sesiwn.

Roedd sicrhau anhysbysrwydd i'r cyfranogwyr yn rhan bwysig o'r broses moeseg (Fowler 2009, t. 166). Agwedd bwysig ar hyn oedd defnyddio ffug enwau ar gyfer cyfranogwyr (Brinkman a Kvale 2015, t. 306). O ganlyniad i nifer uchel yr ysgolion a cholegau a restrir yn y dadansoddiad dogfennol, rhoddwyd llythyren i bob ysgol er mwyn ei hadnabod. Defnyddir yr un llythrennau ar gyfer yr ysgolion a'r colegau yn y sampl. Rhoddwyd ffugenwau i'r staff, ond dymunwyd osgoi defnyddio enwau â chynodiad Cymraeg neu Saesneg, neu ddewis enwau gan staff eraill yn y sefydliad. Penderfynwyd, felly, ar enwau Ffrangeg. Nid enwir disgyblion unigol, ond nodir o ba ysgol maent yn dod yn ôl cod yr ysgol honno fel y'i pennwyd ar gyfer y traethawd hwn.

4.6.2 Amserlen cyfweliadau a chofnodi data

Bu'n rhaid cynnal y gwaith maes yn ystod tymhorau'r ysgol, gan osgoi adegau penodol megis cyfnodau adolygu ac arholiadau, arolygon a digwyddiadau Nadolig. Cynhaliwyd cyfweliadau peilot â staff ym mis Mai 2016, a'r cyfnod cyfweld oedd mis Mehefin a mis Gorffennaf 2016, a thri chfweliad ychwanegol ym mis Mawrth 2017.⁴⁷ Dewiswyd cyfnod yr haf gan ei fod yn ystod neu ar ôl arholiadau TGAU, felly roedd staff ysgol wedi eu rhyddhau o'r amserlen arferol, ac ag ychydig mwy o amser rhydd. Cynhaliwyd pedwar cyfweliad trwy

⁴⁷ Esbonnir y rhesymau dros yr ail gyfnod cyfweld yn 4.6.4.

fideo-gynadledda. Bu'r dechneg hon yn fodd i leihau ar gost a theithio, a bu hefyd yn haws addasu i newidiad amser munud olaf. Fodd bynnag, bu'n rhaid gochel rhag problemau technegol, fel y dywed Bryman (2016, t. 492). Cynhaliwyd gweddill y cyfweiliadau wyneb yn wyneb yn sefydliadau staff. Cynhaliwyd grŵp ffocws peilot ym mis Medi 2016, ac yna cynnal y grwpiau rhwng mis Hydref 2016 a mis Ebrill 2017, â thri grŵp yn ystod tymor yr hydref 2016, a saith grŵp yn ystod tymor y gwanwyn 2017. Bu'n rhaid bod yn hyblyg o ran argaeledd ysgolion, ac esbonnir y rhesymau dros hyn yn 4.6.4. Recordiwyd sain y cyfweiliadau a'r grwpiau ffocws a'u trawsgrifio'n llawn. Gwnaed hyn wrth gynnal y gwaith maes, er mwyn bod yn ymwybodol o'r themâu a oedd yn ymddangos, fel yr awgryma Keats (2000, t. 79). Ni thrawsgrifiwyd dimensiynau ieithyddol na rhyngweithiol megis seibiannau neu newidiad mewn tonyddiaeth, gan nad oedd eu hangen ar gyfer dadansoddiad thematig, gw. 4.6.5 (Brinkman a Kvale 2015, t. 206). Ni chywirwyd y trawsgrifiadau chwaith, adlewyrchant union eiriau cyfranogwyr.

4.6.3 Astudiaethau peilot

Cynhaliwyd astudiaethau peilot cyn cychwyn ar y gwaith maes er mwyn gwirio bod y cwestiynau yn ddealladwy ac yn ddiamwys, ac i adnabod cwestiynau problemus, fel yr argymhella Keats (2000, tt. 75–6). Bu peilot hefyd yn ffordd o roi profiad a hyder i'r ymchwilydd yn y drefn gyfweld (Bryman 2016, t. 260). Ni chanfuwyd problemau â chwestiynau'r cyfweiliadau â staff, ond awgrymwyd ychwanegu rhai ffactorau i brocio amdanynt, megis logisteg cydweithio rhwng darparwyr addysg. Bu astudiaeth peilot y grŵp ffocws yn gyfle i fynd i'r afael â heriau recordio grŵp o ddisgyblion ac i ddatblygu technegau ar gyfer cofnodi gwybodaeth ddi-eiriol megis amneidio neu ysgwyd pen, fel yr awgryma Krueger a Casey (2009, t. 96). Bu'n gyfle i adnabod yr angen am gymorth gweledol ar y cymedrolwr. O ganlyniad, dosbarthwyd bathodynau enwau i ddisgyblion yn y grwpiau dilynol, a gofyn iddynt nodi eu pwnc/pynciau arfaethedig, a'r sefydliad yr oeddent wedi ei dewis. Gallai'r cymedrolwr, felly, holi unigolion yn ôl yr angen, a chyd-destunoli eu hatebion.

4.6.4 Anawsterau

O ganlyniad i natur brysur darparwyr addysg, bu'n her fawr trefnu cyfweiliadau a grwpiau ffocws. Roedd hyn yn enwedig o wir mewn achos ysgolion, gan nad oes amser rhydd yn yr

amserlen gan ddisgyblion yn y sector statudol. Roedd cyfranogiad yn hollol wirfoddol ac nid oedd unrhyw fudd uniongyrchol i'r sefydliad o gymryd rhan yn yr ymchwil. Anhawster i recriwtio ysgolion a arweiniodd at gynnwys un ysgol heb ddarpariaeth ôl-16 ar gyfer y cyfweiliadau â staff. Nid oedd staff y sefydliad hwn yn addysgu pynciau galwedigaethol ar lefel AB yn benodol, felly, a chanolbwyntiwyd ar eu barnau nhw am ddewisiadau disgyblion. Gwrthododd sawl ysgol i gyfranogi yn syth, ac eraill yn cytuno i gymryd rhan ac yn tynnu allan yn hwyrach. Arweiniodd hyn at gynnal dau, yn hytrach na thri grŵp ffocws, yn nalgylch Coleg Ch. Nid oedd pennaeth un ysgol ond yn fodlon rhoi mynediad at ddisgyblion a oedd yn sicr eu bod am fynd i'r coleg, gan boeni y gallai trafod opsiynau AB eu darbwyllo i adael yr ysgol. Rhwystrodd arolwg Estyn gyfranogiad un ysgol yn ystod y cyfnod cyfweld a benodwyd yn wreiddiol, a bu'n rhaid aildrefnu gan arwain at y tri chyfweiliad y tu allan i'r prif gyfnod cyfweld. O ganlyniad i'r pwysau ychwanegol hwn yn yr ysgol, ni fu modd cynnal grŵp ffocws yn yr ysgol hon, a bu'n rhaid ei gynnal mewn ysgol arall yn yr ardal. O ganlyniad i'r heriau hyn oll wrth sicrhau mynediad at ddisgyblion, nid oedd modd cynnal y grwpiau ffocws oll o fewn yr un tymor ysgol, a bu'n rhaid bod yn hyblyg iawn o ran amseru'r grwpiau, gan ymateb i argaeledd ysgolion. Bu hefyd yn heriol sicrhau amser i gyfweiliadau â staff. O ganlyniad, bu rhai cyfweiliadau yn fyrrach nag y dymunwyd, ond unwaith eto, bu'n rhaid bod yn hyblyg a gwneud y gorau o'r amser a benodwyd.

4.6.5 Dadansoddi

Dadansoddiad thematig a ddewiswyd er mwyn canfod themâu ar draws y data, dull addas wrth ddadansoddi agweddau staff a disgyblion (Jupp 2006, t. 286). Fodd bynnag, nid yw'n dechneg sy'n hawdd ei diffinio. Meddai Braun a Clarke (2006, t. 77): 'Thematic analysis is a poorly demarcated and rarely acknowledged, yet widely used qualitative analytic method.' Fodd bynnag, mae Kawulich (2017, t. 772) yn cynnig diffiniad, a fabwysiedir yma, sef 'the process of sorting and categorising data to make meaning by identifying patterns or themes in the data.' Yn gyntaf, darllenwyd y trawsgrifiadau er mwyn cael argraff gyffredinol o'r cyfweiliad neu'r grŵp ffocws. Nesaf, ail-ddarllenwyd y darn gan grynhoi'r testun, a'i anodi, gan adnabod darnau arwyddocaol yng nghyd-destun y cwestiynau ymchwil, fel yr argymhella Payne a Payne (2004, t. 147).

Yna, aethpwyd ati i godio'r data. Defnyddir diffiniad Bryman (2012, t. 568) o god, sef, 'Component parts that seem to be of potential theoretical significance and/or that appear

to be particularly salient within the social worlds of those being studied.’ Mae codio wedi esblygu yng nghyd-destun damcaniaeth seiliedig (*grounded theory*) a ddatblygwyd gan Glaser a Strauss (1967). Roedd y broses godio ar gyfer y traethawd hwn yn gyfuniad o godio anwythol (sef ffurfio codau a ddeilliai o’r data ei hun), a chodio diddwythol (sef cadw mewn cof themâu o ymchwil flaenorol ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr e.e. yn 3.5.2 a 3.5.3). Defnyddiwyd hefyd themâu o faes economeg ymddygiadol (gw. 4.7) (Kawulich 2017, t. 771). Cymharwyd y codau yn gyson, elfen arall o ddamcaniaeth seiliedig (Glaser a Strauss 1967, t. 21). Trwy gydol y broses, dewiswyd rhannau o’r testun a oedd yn cyd-fynd â’r codau hyn. Yna, cyfunwyd rhai codau tebyg, a grwpio codau eraill â’i gilydd yn brif themâu, ac o fewn hynny, is-themâu (Kawulich 2017, t. 777). Er na cheir unfrydedd barn am y berthynas rhwng cod a thema, dilynwyd diffiniad Bryman (2016, t. 584) fod thema yn adeiladu ar godau.

Defnyddiwyd meddalwedd NVivo i gynorthwyo’r broses godio. Crëwyd nodau o’r prif themâu a nodau plant o’r is-themâu. Ceir nifer o fanteision i ddefnyddio’r fath feddalwedd. Bu’r rhaglen yn ffordd o adalw darnau wedi eu codio, yn lle gwneud hyn â llaw, gan arbed amser (Brinkman a Kvale 2015, t. 226). Anoga’r ymchwilydd i feddwl am godau yn nhermau ‘coed’, sef syniadau sy’n rhyngberthyn, gan gymell meddwl am gysylltiadau posibl rhyngddynt (Bryman 2016, t. 603). Fodd bynnag, dadleua rhai y gall dadansoddiad thematig ddarnio data, a distrywio llif y naratif, gan dynnu dyfyniad allan o’i gyd-destun (Coffey ac Atkinson 1996, t. 52). Honna rhai y gall defnyddio rhaglen gyfrifiadurol ddwysáu’r broblem hon (Coffey ac Atkinson 1996, t. 52). Yn achos grwpiau ffocws, dadleua Catterall a Maclaran (1997, t. 6) y gall hyn arwain at golli’r cyfathrebu rhwng cyfranogwyr. Mae hyn yn broblem fawr wrth ystyried rôl flaenllaw rhyngweithiad mewn grwpiau ffocws. Cadwyd hyn mewn cof wrth godio, felly, gan gadw ymadrodd yn ei gyd-destun bob tro, ac ystyried symbyliad y sylw, megis cwestiwn gan y cymedrolwr, neu sylw gan gyfranogwr arall.

Anghyseinedd gwybyddol

Yn gyntaf, cyn mynd ati i ddadansoddi canfyddiadau’r gwaith maes, dylid cydnabod y gall rhai o’r rhesymau a rhoddwyd gan ddisgyblion fod yn enghreifftiau o anghyseinedd gwybyddol. Disgrifia Festinger (1957, t. 3) anghyseinedd gwybyddol fel y ganlyn:

The existence of dissonance, being psychologically uncomfortable, will motivate the person to try to reduce the dissonance and achieve consonance.

Cafwyd rhai enghreifftiau lle y gellir cwestiynu i ba raddau roedd disgyblion gwir yn credu'r rheswm yr oeddent yn ei grybwyll, ac i ba raddau yr oeddent yn ceisio sicrhau cysondeb rhwng eu credoau a'u hymddygiad. Mae'n bosibl bod rhai disgyblion wedi gwneud dewis ymwybodol neu anymwybodol i beidio ag astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, ac yn ceisio rhesymoli eu dewis. Un ffordd bosib y mynegwyd hyn oedd trwy orliwio problemau un agwedd ar astudio trwy'r Gymraeg, er enghraifft terminoleg, er mwyn diriaethu eu rhesymau dros beidio â dewis astudio trwy'r iaith. Disgrifia Festinger (1957, t. 6) y dechneg hon fel 'newid gwybodaeth', a'i adnabod fel un modd i leihau anghyseinedd gwybyddol. Ceir cynsail o gymhwyso anghyseinedd gwybyddol i ymddygiad ieithyddol. Dehongla Baker (1995, t. 105) ganfyddiadau gwaith Bourhis a Giles (1977), gan ddadlau bod cyfranogwyr wedi newid eu hacenion er mwyn sicrhau cyseinedd â'u synnwyr o Gymreictod. Ceir hefyd enghreifftiau yng nghyd-destun addysg. Canfydd Wiese (1994) fod anghyseinedd gwybyddol yn chwarae rôl mewn dewisiadau myfyrwyr AU ynglŷn â pha brifysgol i'w fynychu. Wedi iddynt gyrraedd y sefydliadau hyn, os nad ydynt mor hapus ag yr oeddent wedi ei rhagdybio, ond yn dymuno parhau i astudio yno, ymdrechent i newid eu canfyddiad o'u boddhad er mwyn lleihau anghyseinedd gwybyddol. Un modd y gwânt hyn yw trwy chwilio am wybodaeth i gyd-fynd â'u delwedd o'r sefydliad pan oeddent yn ymgeisio iddo (Wiese 1994, t. 45).

4.6.6 Damcaniaeth newid

Dengys yr ymyraethau a grybwyllir yn adrannau trafodaeth y traethawd hwn ar ffurf gweledol trwy 'Ddamcaniaethau Newid' ('Theories of Change'), ar ddiwedd penodau 6, 7 a 9. Dangosant beth sydd ei angen er mwyn sicrhau y newid a ddymunir; pa ymyraethau, pa ragdybiaethau sydd y tu ôl i'r ymyraethau hyn, pwy yw'r gynulleidfa darged, a pha ddeilliannau canolradd y mae angen eu cyflawni er mwyn cyrraedd y brif nod. Dilynir modelau Anderson (2011) a NESTA (2018). Meddai Anderson (2011, t. 1):

A more complete theory of change articulates the assumptions about the process through which change will occur, and specifies the ways in which all of the required early and intermediate outcomes related to achieving the long-term change will be brought about.

Cryfderau Damcaniaeth Newid yw ei fod yn fodd i gael darlun realistig o gymhlethdod y broses newid ac yn amlygu'r rhagdybiaethau y tu ôl i'r ymyrraeth a gynllunnir (Anderson 2011, t. 9; Weiss 1995, t. 83). Crëir hefyd 'Ddamcaniaeth y Presennol' ('Theory of Present') er mwyn cynrychioli'r sefyllfa sydd ohoni (Theory of Change 2018). Dengys sut y cyrhaeddwyd y sefyllfa bresennol, gwendidau'r model bresennol, a'r heriau y mae angen i lunwyr polisi eu goresgyn.

4.7 Economeg ymddygiadol

Wrth ddadansoddi'r data ym mhenodau 8 ac 9, defnyddir rhai o egwyddorion economeg ymddygiadol fel fframwaith cysyniadol. Yn yr adran nesaf, cyflwynir rhai o'r cysyniadau o'r gwyddorau ymddygiadol a gymhwysir i waith maes y traethawd hwn.

4.7.1 Damcaniaethau economeg a dewis rhesymegol

Rhagdybia theori economeg glasurol fod cysylltiad rhwng rhesymoledd a dewis: bod bodau dynol yn rhesymegol wrth wneud dewisiadau. Gellir egluro dewis trwy drefn hoffterau ('preference ordering') ac mae dewisiadau a threfn hoffterau yn cyfateb (Simon 1955, t. 100). Rhagdybia theori economeg hefyd fod hoffterau yn sefydlog ac yn gyson, ac ar sail yr wybodaeth sydd ganddo ar y pryd, gwna unigolyn y dewis gorau drosto ei hun, ac nid yw'n ailadrodd ei gamgymeriadau. Dyma seiliau damcaniaeth dewis rhesymegol ('rational choice theory.') Crynhoa Simon (1955, t. 99) briodweddau'r *homo economicus*, (y 'dyn rhesymegol') hwn:

This man is assumed to have knowledge of the relevant aspects of his environment which, if not absolutely complete, is at least impressively clear and voluminous. He is assumed to have a well-organized and stable system of preferences, and a skill in computation that enables him to calculate, for the alternative courses of action that are available to him, which of these will permit him to reach the highest attainable point on his preference scale.

Yn ôl theori economeg glasurol, mae problemau economaidd, felly, yn ymddangos oherwydd methiannau yn y farchnad, nid o ganlyniad i ymddygiad unigolion (Bradbury *et al.* 2013, t. 249).

4.7.2 Rhesymeg ffiniedig

Ar y llaw arall, canolbwyntia economegwyr ymddygiadol ar ymddygiad unigolion, gan weithio â thueddiadau a seicoleg ddynol. Dadleua'r economegwyr ymddygiadol hyn fod gan fodau dynol 'resymeg ffiniedig.' Mae'r rhagdybiaeth fod pobl bob tro yn gwneud dewisiadau rhesymol a'r dewis gorau drosynt, felly, yn un afrealistig. Un o gynigwyr cynnar y rhesymeg ffiniedig hon oedd Herbert Simon (1955, t. 99), a'i fwriad oedd:

to replace the global rationality of economic man with a kind of rational behaviour that is compatible with the access to information and the computational capacities that are actually possessed by organisms, including man, in the kinds of environments in which such organisms exist.

Bathodd Simon (1972, t. 162) y term rhesymeg ffiniedig ('bounded rationality') a oedd yn ystyried cyfyngiadau'r actor fel prosesydd gwybodaeth. Nid oedd yr actorion hyn yn afresymol ond yn llai rhesymol na'r *homo economicus*. Adeiladodd Tversky a Kahneman (1974, t. 1124) ar y syniad hwn trwy ddatblygu cysyniad hewristig, sef rheolau i gynorthwyo pobl i wneud dewisiadau'n gyflym, gan osgoi'r ymdrech wybyddol a'r amser mae'n ei gymryd i wneud dewis o'r dechrau bob dro. Maent yn ddefnyddiol yn enwedig pan fo unigolion yn gwynebu llawer o ddewisiadau a bod llawer o wybodaeth i'w phrosesu. Gall yr hewristigau hyn weithio'n effeithiol, ond gallant hefyd arwain at dueddiadau (biases) systemataidd (Tversky a Kahneman 1974, t. 1124).

Disgrifia Tversky a Kahneman (1974) dri math o hewristig sy'n egluro'r tueddiadau a'r camgymeriadau systemataidd hyn. Yn gyntaf, mae hewristig argaeledd ('availability heuristic'), sef defnyddio gwybodaeth sydd yn hygyrch ac yn hawdd ei galw i gof (Tversky a Kahneman 1974, tt. 1124–7). Yn ail, mae hewristig cynrychioldeb ('representativeness heuristic'), sef gwerthuso'r graddau y mae A yn cyffelybu i B (Tversky a Kahneman 1974, tt. 1124).⁴⁸ Yn drydydd, mae hewristig angori ac addasu ('anchoring and adjustment heuristic'), sef angori ein dewisiadau o amgylch pwynt penodol, a'u haddasu mewn perthynas â'r pwynt hwn (Tversky a Kahneman 1974, tt. 1128–30). Mae rhai pwyntiau yn fwy hygyrch na gwybodaeth arall, megis y *status quo*, ac arweina hyn at dueddiad *status quo*, sef tueddiad i ffafrio'r sefyllfa sydd ohoni ar draul newid. Eglura Samuelson a Zeckhauser (1988, t. 10) fod sawl rheswm pam y mae pobl yn glynu at y *status quo*:

⁴⁸ Enghraifft o hewristig cynrychioldeb yw tybio bod person a ddisgrifir fel rhywun swil, mewnbylg ond barod i helpu, yn fwy tebygol i fod yn llyfrgellydd nag i fod mewn swydd arall ar restr o swyddi (Tversky a Kahneman 1974, t. 1124).

The individual may retain the status quo out of convenience, habit or inertia, policy (company or government) or custom, because of fear or innate conservatism, or through simple rationalization.

Gall cost trawsnewid ac ansicrwydd hefyd gyfrannu at dueddiad *status quo* (Samuel a Zeckhauser 1988, t. 34).⁴⁹

O ganlyniad i'r tueddiadau hyn, felly, nid yw unigolion o reidrwydd yn gwneud y dewis mwyaf buddiol ac nid ydynt mor rhesymol ag y mae polisi traddodiadol yn ei ragdybio. Mae hyn yn arbennig o wir pan na fydd ganddynt lawer o brofiad o fod yn gwneud dewis penodol, ac nad oes adborth cyflym i'r dewis. Yng geiriau Thaler a Sunstein (2003a, t. 175), 'in some cases individuals make inferior choices, choices that they would change if they had complete information, unlimited cognitive abilities, and no lack of willpower.' Mae Thaler a Sunstein (2008, t. 8) yn delio â'r rhesymeg ffiniedig hon hyn trwy greu dau gategori sy'n gwahaniaethu rhwng 'Econs', sef actorion rhesymol damcaniaeth economaidd, a 'humans', pobl go iawn:

To qualify as Econs, people are not required to make perfect forecasts ... but they are required to make unbiased forecasts. That is, the forecasts can be wrong, but they can't be systematically wrong in a predictable direction. Unlike Econs, Humans predictably err.

Yn ogystal, rhagdybia economegwyr ymddygiadol fod dwy system o feddwl gan yr ymennydd, syniad Stanovich a West (2000) ac a ddatblygodd Kahneman (2002). Mae 'System 1' yn system awtomatig a 'System 2' yw'r system adfyfyriol (Kahneman 2002, t. 450). Mae'r system gyntaf yn un gyflym a gall deimlo'n reddfod, tra bo'r ail system yn fwy bwriadol ac yn fwy hunanymwybodol. Fodd bynnag, gellir gwneud camgymeriadau trwy ddibynnu'n ormodol ar y system awtomatig. Mae economeg ymddygiadol, felly, yn targedu 'humans' a'r system gyntaf o feddwl. Yn dilyn hyn, yn yr adran nesaf, dadansoddir sut y mae economegwyr ymddygiadol yn gwrthod neoryddfrydiaeth o blaid tadolrwydd rhyddfrydol.

4.7.3 O neoryddfrydiaeth i dadolrwydd rhyddfrydol

Mae egwyddorion theori economeg draddodiadol a rhesymoldeb pobl yn rhan greiddiol o neoryddfrydiaeth. Fodd bynnag, mae economegwyr ymddygiadol yn dadlau bod angen

⁴⁹ Enghraifft o ddefnyddio'r tueddiad *status quo* o blaid y Gymraeg yn y gyfundrefn addysg statudol, yw dilyniant iaith o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd.

agwedd wahanol gan y wladwriaeth er mwyn arwain at ymddygiad dymunol. Bathodd Thaler a Sunstein (2003a; 2003b) y term ‘tadolrwydd rhyddfrydol’ (‘libertarian paternalism’) er mwyn disgrifio’r agwedd y maent yn ei chrybwyll. Dadleuant nad yw’r term yn wrtheiriad a bod modd cyfuno’r ddwy elfen yn y gair: ‘We elaborate a form of paternalism, libertarian in spirit, that should be acceptable to those who are firmly committed to freedom of choice on grounds of either autonomy or welfare’ (Thaler a Sunstein 2003b, t. 2). Mynegir yr agwedd rhyddfrydol trwy haeru y dylai pobl fod yn rhydd i ddewis yn ôl eu buddion personol, ac i optio allan o drefniadau annymunol (Thaler a Sunstein 2008b, t. 5). Mynegir yr agwedd dadol yn yr honiad ei bod yn iawn i benseiri dewis geisio dylanwadu ar ddewisiadau pobl mewn ffordd sy’n gwella eu bywydau, yn ôl llunwyr y polisiau (Thaler a Sunstein 2003a, t. 175). Crynhoia Thaler a Sunstein (2003a t. 179) y dadleuon hyn gan ddiffinio’r term fel ‘an approach that preserves freedom of choice but that authorizes both private and public institutions to steer people in directions that will promote their welfare.’ Yn ogystal, dadleuant mewn sawl achos, nad oes opsiwn amgen i dadolrwydd, a’i fod yn rhywbeth anochel: ‘The first misconception is that there are viable alternatives to paternalism. In many situations, some organizations or agent *must* make a choice that will affect the behaviour of some other people’ (Thaler a Sunstein 2003b, t. 5).

Dadleua rhai, megis Jones *et al.* (2010, t. 489) fod tadolrwydd rhyddfrydol yn ymateb i fethiannau canfyddedig cymdeithasau neoryddfrydol. Fodd bynnag, fel y dadleua Bradbury (2013, t. 253), nid disodli neoryddfrydiaeth yw nod tadolrwydd rhyddfrydol, ond yn hytrach ei goethi, trwy gydnabod cyfyngiadau’r actor a rhesymeg ffiniedig. Mae dadl Thaler a Sunstein (2003a, t. 177) fod tadolrwydd yn rhywbeth anochel, er enghraifft fod rhaid i wneuthurwr polisi ddewis opsiwn rhagosodedig, yn cynorthwyo deall sut y mae tadolrwydd rhyddfrydol yn adeiladu ar neoryddfrydiaeth.

4.7.4 Saernïo dewis

Y brif ffordd o weithredu tadolrwydd rhyddfrydol yw trwy fframio dewisiadau mewn modd sy’n annog pobl i ddewis mewn ffordd fuddiol. Gellir dylunio system i wrthweithio tuddiadau pobl i wneud dewisiadau gwael, heb ddiddymu eu rhyddid i ddewis. Bathodd Thaler a Sunstein (2008, t. 3) y term saernïo dewis (‘choice architecture’) am y cyd-destun y mae pobl yn gwneud dewisiadau ynddo. Dadleuant fod sawl sefyllfa lle nad oes modd osgoi dylanwadu ar ddewisiadau pobl, ac yn y fath sefyllfaoedd, y dylid saernïo dewis er mwyn

gwella bywydau pobl (Thaler a Sunstein 2008, t. 11). Diffiniant yr agwedd ar saernio dewis sy'n dylanwadu ar ymddygiad fel hergwd ('nudge'):

A nudge ... is any aspect of the choice architecture that alters people's behavior in a predictable way without forbidding any options or significantly changing their economic incentives. To count as a mere nudge, the intervention must be easy⁵⁰ and cheap to avoid. Nudges are not mandates (Thaler a Sunstein 2008, t. 6).

Agwedd bwysig i lunwyr polisi ei hystyried wrth saernio dewis, ac wrth sicrhau bod ymyrraeth yn 'hawdd', yw pŵer rhagosodiadau. Mae hoffter pobl am yr opsiwn rhagosodedig yn deillio o angori a'r tueddiad *status quo* (gw. 4.7.2). Meddai Samuelson a Zeckhauser (1988, t. 37), 'the status quo alternative gains a decision advantage by virtue of the asymmetric position it holds in the decision reckoning.' Yn ogystal, gall defnyddwyr deimlo bod lluniwr polisi yn cefnogi'r opsiwn rhagosodedig, gan lywio eu canfyddiad ohono (Thaler a Sunstein 2008, t. 38). Mae newid o'r rhagosodiad yn gofyn ymdrech ac amser ychwanegol ac mae'r 'costau ffrithiant' hyn yn rhwystr. Costau ffrithiant yw 'small, seemingly irrelevant details that make a task more challenging or effortful' (BIT 2014, t. 9). O ganlyniad, fel y dywed Kahneman a Thaler (2006, t. 232), 'Because of strong inertia ... default choices are often selected even when opting out is essentially costless.' Er bod optio allan hefyd yn hawdd, mae glynu at yr opsiwn rhagosodedig yn haws.

4.7.5 Fframweithiau EAST a MINDSPACE

Ceir dau fframwaith yn crynhoi rhai o brif egwyddorion economeg ymddygiadol, a gyhoeddwyd gan y Behavioural Insights Team (BIT o hyn allan), tîm a sefydlwyd fel rhan o gabinet y Llywodraeth a arweiniwyd gan David Cameron yn 2010. Cylch gwaith y tîm yw cyflwyno egwyddorion economeg ymddygiadol i bolisi cyhoeddus (Halpern 2015, t. 8). Yn 2010, cyhoeddwyd y fframwaith MINDSPACE, sef mnemonig am 'y Negesydd' ('Messenger'), 'Cymhellion' ('Incentives'), Normau ('Norms'), Rhagosodiadau ('Defaults'), Amlygrwydd ('Salience'), Preimio ('Priming'), Emosiwn ('Affect'), Ymrwymadau ('Commitments') ac Ego ('Ego.'). Mae dylanwad y Negesydd, sef pwy sy'n cyfathrebu gwybodaeth, a dylanwad rhagosodiadau, yn egwyddorion pwysig wrth ddadansoddi'r data yn y traethawd hwn (gw. 9.6.2 a 9.6.4 yn ôl eu trefn). Dilynwyd hyn gan gyhoeddi fframwaith EAST yn 2014, er mwyn symleiddio MINDSPACE. Roedd EAST yn gofyn am 'ei wneud yn

⁵⁰ Gellir diffinio 'easy' yng nghyd-destun economeg ymddygiadol fel defnyddio pŵer rhagosodiadau, dileu costau ffrithiant a symleiddio neges (BIT 2014, tt. 9, 12, 16).

hawdd' ('Easy'), 'ei wneud yn atyniadol' ('Attractive'), 'ei wneud yn gymdeithasol' ('Social'), ac 'ei wneud yn amserol' ('Timely.'). Er mwyn gwerthuso dewisiadau dysgwyr yn y traethawd hwn, defnyddir egwyddorion 'ei wneud yn hawdd' gan gynnwys pŵer rhagosodiadau (9.6.4) a lleihau costau ffrithiant (9.6.3) (BIT 2014, t. 9). Defnyddir hefyd egwyddor 'ei wneud yn amserol' (9.6.2), sef annog pobl pan fyddant fwyaf tebygol o fod yn dderbyngar i ymyrraeth, megis mewn cyfnod o newid, gan dwyn i gof *muda* Pujolar a González (2013) (BIT 2014, t. 37). Yn dilyn cyhoeddi'r fframweithiau, enillodd yr egwyddorion boblogrwydd mewn gweithiau academiaidd ar draws meysydd polisi gwahanol.

4.7.6 Economeg ymddygiadol, y Gymraeg ac addysg

Ar sail gwaith y BIT, mae economeg ymddygiadol bellach yn rhan o bolisi cyhoeddus yn y Deyrnas Unedig. Mae cymhwyso economeg ymddygiadol i faes cynllunio ieithyddol yn gydestun gwahanol ond ceir rhai gweithiau sy'n gosod cysail ar gyfer hynny (Keegan ac Evas 2012; Elias 2014; Jones 2014; Cyngor ar Bopeth 2015; Ioan 2014; Evas a Cunliffe 2017; Elias 2017; Evas *et al.* 2017; Griffith 2018). Mae gweithiau Keegan ac Evas (2012) ac Evas a Cunliffe (2017) yn cymhwyso economeg ymddygiadol at ddefnydd rhyngwynebau cyfrifiadurol, ac mae gwaith Griffith (2018) yn adeiladu ar hyn. Astudia gwaith Elias (2014) egwyddorion economeg ymddygiadol yn y polisi *Iaith fyw: Iaith byw—Bwrw 'Mlaen* (LIC 2014dd). Mae gwaith Jones (2014) yn trafod newid ymddygiad a daearyddiaethau'r Gymraeg, tra bo Ioan (2014) yn cymhwyso egwyddorion MINDSPACE i bolisi Twf.⁵¹ Defnyddia gwaith Cyngor ar Bopeth (2015) egwyddorion economeg ymddygiadol i ymchwilio i rwystrau ymddygiadol rhag defnyddio gwasanaethau Cymraeg. Mae economeg ymddygiadol hefyd wedi ymddangos yn fwy diweddar mewn polisiâu'r Gymraeg. Ceir adran ar 'Newid Ymddygiad' yn *Iaith fyw: Iaith byw—Bwrw mlaen* (LIC 2014dd, tt. 21–3), sy'n datgan yr angen i 'archwilio i ba raddau y gellir defnyddio sylfeini rhai o'r technegau newid ymddygiad ym myd polisi iaith yng Nghymru.' Noda na all maes newid ymddygiad ddatrys holl heriau cynllunio ieithyddol Cymru, ond fod ganddo 'ran allweddol i'w chwarae' (LIC 2014dd, t. 23). Mae economeg ymddygiadol hefyd yn rhan o *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 53), lle nodir yr angen i 'weithredu ar sail yr ymchwil diweddaraf ar economeg ymddygiadol' yn adran 'Gwasanaethau.' Rhwir hefyd sylw i 'newid ymddygiad' ym Mhapur Gwyn Bil y

⁵¹ Sefydlwyd cynllun Twf yn 2001, wedi ei ariannu gan Lywodraeth Cymru, â'r nod o gynyddu nifer y teuluoedd sy'n trosglwyddo'r Gymraeg i'w plant. Mae Twf yn pwysleisio gwerth y Gymraeg a dwyieithrwydd i rieni, darpar rieni, a'r boblogaeth ehangach, ac yn annog teuluoedd i fagu eu plant yn ddwyieithog.

Gymraeg (LIC 2017dd, t. 9), gan gydnabod bod angen mwy o waith yn y maes er mwyn sicrhau newidiadau hirdymor o ran defnydd gwasanaethau Cymraeg.

Fodd bynnag, mae sawl her wrth gymhwyso economeg ymddygiadol at newid ymddygiad ieithyddol. Rhagdybia cymhwyso egwyddorion tadolrwydd rhyddfrydol at gynllunio ieithyddol, yng nghyd-destun y traethawd hwn, fod meddu ar sgiliau yn y Gymraeg yn llesol i ddysgwyr. Mae hyn yn anodd ei brofi mewn ffordd wrthrychol, ond dylid ystyried yma fanteision gwybyddol a chymdeithasol dwyieithrwydd (Baker *et al.* 2017, tt. 141–50, 379–81), a rôl y Gymraeg mewn ymdeimlad o hunaniaeth, gan gynnwys ymysg pobl ddi-Gymraeg (Giles *et al.* 1977). Dadleua Ioan (2014, t. 2) fod polisi iaith yn fwy cymhleth nag ymyraethau polisi cyhoeddus eraill, o ganlyniad i natur gymdeithasol iaith, a chan fod y grwpiau targed a'r ymddygiadau targed, fel ei gilydd, mor amrywiol. Yn ogystal, cyfyd Jones (2014, t. 8) sawl cwestiwn y mae angen i ymchwilydd eu hystyried wrth gymhwyso newid ymddygiad i gynllunio ieithyddol. Mae newid ymddygiad yn aml yn ceisio lliniaru neu waredu risgiau, felly un cwestiwn i'r ymchwilydd, yw niwed i bwy neu beth a dargedir. Yn y traethawd hwn, dysgwyr ôl-16 yn colli eu sgiliau Cymraeg yw'r risg y ceisir ei lliniaru. Cwestiwn arall y mae Jones (2014, t. 8) yn ei godi yng nghyd-destun cynllunio ieithyddol a'r Gymraeg yw pwy yw'r penseiri dewis. Yng nghyd-destun y traethawd hwn, penseiri dewis yw llunwyr polisi AB a'r Gymraeg.

Mae hefyd gysail o gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol at addysg, yn benodol y sector ôl-statudol. Dengys gwaith Sanders *et al.* (2017) ar AU, bôwer rhwydweithiau cymdeithasol i gynyddu nifer y myfyrwyr sy'n ymgeisio ac sy'n derbyn lle mewn prifysgol Grŵp Russell (BIT 2014, t. 32). Seiliwyd yr arbrawf ar hap-brawf â rheolydd lle anfonwyd llythyr at fyfyrwyr gan fodel rôl o gefndir tebyg iddynt. Dengys gwaith Hume *et al.* (2018) bôwer rhwydweithiau cymdeithasol i gynyddu cyfradd presenoldeb a chyrhaeddiad dysgwyr colegau AB mewn Saesneg a Mathemateg. Anfonwyd negeseuon testun am gynnydd dysgwyr at eu teulu a'u ffrindiau. Yn dilyn llwyddiant yr arbrawf hwn, lanswyd offeryn a gwefan 'Promptable', sy'n cynnig y gwasanaeth ar lefel genedlaethol. Atgyfnertha hyn oll ddewis polisi iaith yng ngoleuni economeg ymddygiadol fel prif fframwaith cysyniadol y traethawd hwn.

Yn dilyn amlinellu methodoleg yr ymchwil yn y bennod hon, troir yn y penodau nesaf at ganfyddiadau'r ymchwil.

5 Mapio darpariaeth ac archwilio ystyr ‘darpariaeth ddwyieithog’

5.1 Cyflwyniad

Aeth y bennod flaenorol i'r afael â methodoleg yr ymchwil. Mae'r pum pennod nesaf yn dadansoddi'r canlyniadau a gafwyd drwy roi'r fethodoleg honno ar waith. Cyfranna'r penodau hyn at ateb CY5, y prif gwestiwn ymchwil:

- A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Rhennir y penodau hyn yn adran ganfyddiadau ac adran drafodaeth. Mae'r ymyraethau, lle na nodir fel arall, wedi eu hanelu at lunwyr polisi AB.

Yn y bennod gyfredol, eir ati i ateb CY1:

- I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

Yn gyntaf, mapir sefyllfa addysg Gymraeg yn y sector AB ar lefel genedlaethol trwy ddadansoddiad dogfennol (gw. 4.5). Yn ail, defnyddir data o'r cyfweiliadau â staff er mwyn rhoi darlun mwy manwl o'r ddarpariaeth mewn pedair ysgol a phedwar coleg AB,⁵² gan ganolbwyntio ar y pedwar maes Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Twristiaeth a Busnes.⁵³ Wrth fapio, ymchwilir i enghreifftiau o weithio mewn partneriaeth rhwng sefydliadau.

Fel yr eglurir yn 3.3.6, er mwyn gallu meintoli darpariaeth ddwyieithog, mae'n bwysig dadansoddi beth a olygir gan 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB. Eir ati hefyd, felly, i ateb CY2:

- Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru?

Fel rhan o hyn, dadansoddir methodolegau addysgu dwyieithog a drafodwyd yn y data, gan gynnwys trawsieithu. Rhoddir sylw i drawsieithu'n benodol gan ei bod yn fethodoleg sy'n

⁵² Disgrifir y broses a ddefnyddiwyd i ddethol y sefydliadau hyn yn 4.3.3.

⁵³ Eglurir y rhesymau dros ddewis y pynciau hyn yn 1.1.2.

deillio o Gymru sydd wedi cael llawer o sylw yng Nghymru ac yn rhyngwladol, ac o ystyried pwyslais y sector AB ar ddarpariaeth ddwyieithog (gw 3.3.3).

5.2 Dadansoddiad dogfennol: Trosolwg o'r sefyllfa genedlaethol

Rhydd Tabl 1 i Tabl 30 drosolwg o'r ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog alwedigaethol yn y sector AB yn genedlaethol, wedi ei rhannu yn ôl awdurdodau lleol.⁵⁴ Rhestrir y ddarpariaeth mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog (categoriâu 2A a 2B), yn ogystal â mewn colegau AB mewn pedwar pwnc ar ddeg (gw. 4.5). Ni nodir enwau'r sefydliadau, a hynny er mwyn cadw anhysbysrwydd (gw. 4.6), ond rhoddir categori iaith ac ystod oedran ysgolion. Nid yw'r tablau yn dangos pa ganran o'r cyrsiau dwyieithog sy'n cael eu haddysgu trwy'r Gymraeg. Mae cymhlethdod diffinio hyn yn rhan o'r broblem a ddadansoddir yn 5.7.5.

Allwedd:

- Glas: Ni nodir ym mha iaith y mae'r ddarpariaeth.
- *: Nid yw holl ddarpariaeth y pwnc ar gael yn Gymraeg/yn ddwyieithog, dim ond rhai lefelau, neu fersiynau penodol o gwrs.

⁵⁴ Eglurir y broses o goladu'r wybodaeth hon yn 4.5.

Tabl 9: Awdurdod Lleol 1

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog	
Coleg A		Adeiladwaith*; Amaethyddiaeth; Busnes; Chwaraeon*; Electroneg; Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant; Gwasanaethau Cyhoeddus; Harddwch*; Iechyd a Gofal Cymdeithasol*; Lletygarwch ac Arlwyo; Mecaneg*; Peirianeg*; Plymio; Trin Gwallt*; posib cael deunyddiau dwyieithog mewn pynciau eraill, yn dibynnu ar y campws	
Ysgol Ph (Ddwyieithog categori 2A, 11–19 oed)			Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Ysgol T: Iechyd a Gofal Cymdeithasol Coleg A: Peirianeg Fecanyddol
Ysgol Q (Ddwyieithog categori 2A, 11–19 oed)			Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Ysgol T: Iechyd a Gofal Cymdeithasol Coleg A: Peirianeg Fecanyddol
Ysgol R (Ddwyieithog categori 2A, 11–19 oed)			Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Ysgol T: Iechyd a Gofal Cymdeithasol Coleg A: Peirianeg Fecanyddol
Ysgol Rh (Ddwyieithog categori 2A, 11–19 oed)			Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Ysgol T: Iechyd a Gofal Cymdeithasol Coleg A: Peirianeg Fecanyddol
Ysgol S (Ddwyieithog categori 2A, 11–19 oed)		Gwasanaethau Cyhoeddus	Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Ysgol T: Iechyd a Gofal Cymdeithasol Coleg A: Astudiaethau Busnes; Electroneg; Lletygarwch;

			Peirianeg Fecanyddol; Peirianeg Sifil Ysgol AH: Chwaraeon
Ysgol T (Ddwieithog categori 2A, 11–19 oed)	Iechyd a Gofal Cymdeithasol	Iechyd a Gofal Cymdeithasol	Dwyeithog: Coleg A: Gwasanaethau Cyhoeddus; Lletygarwch; Peirianeg Fecanyddol Ysgol S: Gwasanaethau Cyhoeddus

Tabl 10: Awdurdod Lleol 2

	Darpariaeth Gymraeg	Mewn partneriaeth
Coleg B	Arlwyo*; Chwaraeon*; Gofal Plant, Dysgu a Datblygiad; Iechyd a Gofal Cymdeithasol*; Harddwch*	
Ysgol C (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)		Ysgol Ch: Astudiaethau Busnes; Chwaraeon; Electroneg; Gofal Plant; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Gwasanaethau Cyhoeddus; Peirianeg; Teithio a Thwristiaeth
Ysgol Ch (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)		Ysgol C: Astudiaethau Busnes; Chwaraeon; Electroneg; Gofal Plant; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Peirianeg

Tabl 11: Awdurdod Lleol 3

	Darpariaeth Gymraeg	Mewn partneriaeth
Coleg C	Gofal Plant, Dysgu a Datblygu	
Ysgol D (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Astudiaethau Busnes; Chwaraeon; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol	Ysgolion uwchradd cyfrwng Cymraeg: Gofal Plant ac Addysg
Ysgol Dd (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Chwaraeon; Electroneg; Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Peirianneg; Teithio a Thwristiaeth	
Ysgol E (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Iechyd a Gofal	
Ysgol F (Cyfrwng Cymraeg, 3–18 oed)	Blynyddoedd Cynnar; Busnes Cymhwysol; Chwaraeon; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol	

Tabl 12: Awdurdod Lleol 4

	Darpariaeth Gymraeg/ 'Cyflwyno dwyieithog;	Mewn partneriaeth
Coleg Ch	Adeiladwaith*; Amaethyddiaeth; Arlwyo; Busnes*; Chwaraeon*; Gofal Plant; Gwasanaethau Cyhoeddus*; Harddwch*; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Peirianeg*; Teithio a Thwristiaeth; Trin Gwallt	
Ysgol Ff (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Iechyd a Gofal	Ysgolion G ac Ng: Electroneg; Gofal Plant; Gwasanaethau Cyhoeddus
Ysgol G (Dwyieithog, categori 2A, 11–19 oed)	Busnes; Chwaraeon; Ffotograffiaeth; Gofal Plant; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Twristiaeth	Ysgolion Ff ac Ng: Electroneg Coleg Ch: Peirianeg
Ysgol Ng (Dwyieithog, categori 2A, 11–19 oed)	Busnes; Chwaraeon; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol	Ysgolion Ff ac Ng: Adeiladu; Gofal ac Addysg Plant; Electroneg
Ysgol H (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)	Busnes; Chwaraeon; Iechyd a Gofal Cymdeithasol	

Tabl 13: Awdurdod Lleol 5

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg D		

Tabl 14: Awdurdod Lleol 6

	Darpariaeth Gymraeg
Coleg Ng	
Ysgol I (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes Cymhwysol; Chwaraeon; Gofal Plant; Teithio a Thwristiaeth

Tabl 15: Awdurdod Lleol 7

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg Dd		Gofal Plant, Dysgu a Datblygiad*; Gwallt a Cholur*; Teithio a Thwristiaeth*
Ysgol J (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)		

Tabl 16: Awdurdod Lleol 8

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg E	Gofal, Dysgu a Datblygiad Plentyn*; Iechyd a Gofal Cymdeithasol*	Adeiladu*; Amaethyddiaeth*; Arlwyo*; Busnes*; Chwaraeon*; Gosodiad Electroneg*; Gwallt a Harddwch*; Gwasanaethau Cyhoeddus*; Mecaneg Ceir*; Peirianeg*; Plymio*; Therapi Harddwch*; Trin Gwallt*

Tabl 17: Awdurdod Lleol 9

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg F	Gofal ac Addysg Plant*	Iechyd a Gofal (Opsw'n i gyflwyno gwaith yn ddwyieithog)
Ysgol K (Dwyieithog categori 2A, 11–19 oed)	Busnes	
Ysgol L (Dwyieithog categori 2A, 3–19 oed)	Amaethyddiaeth; Busnes; Chwaraeon; Electroneg; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Peirianeg; Teithio a Thwristiaeth	
Ysgol LI (Dwyieithog Categori 2B, 3–19 oed)	Amaethyddiaeth; Busnes; Gofal ac Addysg Plant; Gwasanaethau Cyhoeddus; Iechyd a Gofal Cymdeithasol	

Tabl 18: Awdurdod Lleol 10

	Darpariaeth Gymraeg	Mewn partneriaeth
Coleg Ng		
Ysgol N (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Electroneg; Iechyd a Gofal	Cam Wrth Gam: Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant Coleg Ng: Peirianeg Amaethyddol Coleg A: Gwasanaethau Cyhoeddus; Peirianeg
Ysgol O (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)	Busnes	
Ysgol P (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)	Busnes; Iechyd a Gofal Cymdeithasol	

Tabl 19: Awdurdod Lleol 11

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog	Mewn partneriaeth
Coleg A		(Gw. ALI 1)	
Ysgol A (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes		
Ysgol B (Ddwyieithog categori 2B, 11–19 oed)	Busnes		Coleg A: Adeiladu; Gwasanaethau Cyhoeddus; Peirianeg; Peirianeg Sifil

Tabl 20: Awdurdod Lleol 12

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog	Mewn partneriaeth
Coleg Ff	Gofal Plant, Dysgu a Datblygiad Plentyn*	Chwaraeon*; Gofal Plant, Dysgu a Datblygiad Plentyn*	
Ysgol Th (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)			
Ysgol U (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Chwaraeon; Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant; Hamdden ac Adloniant; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Twristiaeth		Ysgol V: Gwasanaethau Cyhoeddus
Ysgol V Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Gwasanaethau Cyhoeddus		Ysgol U: Chwaraeon; Iechyd a Gofal

Tabl 21: Awdurdod Lleol 13

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg G		
Ysgol W (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Lletygarwch; Gwasanaethau Cyhoeddus; Peirianeg	Busnes; Busnes Adwerthu; Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Lletygarwch; Twristiaeth

Tabl 22: Awdurdod Lleol 14

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg E	Gofal, Dysgu a Datblygiad Plentyn*; Iechyd a Gofal Cymdeithasol*;	Adeiladu*; Amaethyddiaeth*; Arlwyo*; Busnes*; Chwaraeon*; Gosodiad Electroneg*; Gwallt a Harddwch*; Gwasanaethau Cyhoeddus*; Mecaneg Ceir*; Peirianeg*; Plymio*; Therapi Harddwch*; Trin Gwallt*
Ysgol W (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Lletygarwch; Gwasanaethau Cyhoeddus; Peirianeg	Busnes; Busnes Adwerthu; Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Lletygarwch; Twristiaeth

Tabl 23: Awdurdod Lleol 15

	Darpariaeth Gymraeg	Mewn partneriaeth
Coleg G		
Ysgol X (Dwyieithog categori 2A, 4–19 oed)	Amaethyddiaeth; Chwaraeon	Dwyieithog: Ysgol K: Astudiaethau Busnes
Ysgol Z (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)		Coleg G: Amaethyddiaeth; Busnes; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Lletygarwch ac Arlwyo; Peirianeg

Tabl 24: Awdurdod Lleol 16

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg Ff	Gofal Plant Dysgu a Datblygiad Plentyn*	Chwaraeon*; Gofal Plant Dysgu a Datblygiad Plentyn*
Ysgol AC (Cyfrwng Cymraeg, 3–19 oed)	Busnes Cymhwysol; Chwaraeon; Gofal Plant; Teithio a Thwristiaeth	

Tabl 25: Awdurdod Lleol 17

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg E	(Gw. AL1 14)	(Gw. AL1 14)
Ysgol W (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	(Gw. AL1 14)	(Gw. AL1 14)

Tabl 26: Awdurdod Lleol 18

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg C	Gofal Plant, Dysgu a Datblygu	
Ysgol AD (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Lletygarwch; Peirianneg; Teithio a Thwristiaeth	

Tabl 27: Awdurdod Lleol 19

	Darpariaeth Gymraeg
Coleg Ng	
Ysgol AE (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes

Tabl 28: Awdurdod Lleol 20

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog	Mewn partneriaeth
Coleg A		(Gw. ALI 1)	
Ysgol AF (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)	Astudiaethau Busnes	Astudiaethau Busnes	Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Coleg A: Adeiladwaith ; Electroneg ; Gwasanaethau Cyhoeddus ; Lletygarwch ; Peirianeg ; Peirianeg Sifil
Ysgol AG (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)			Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: Ysgol Q: Iechyd a Gofal Cymdeithasol Coleg A: Peirianeg Fecanyddol
Ysgol AH (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)	Busnes Cymhwysol ; Chwaraeon ; Iechyd a Gofal ;		Coleg A: Adeiladwaith ; Electroneg ; Gwasanaethau Cyhoeddus ; Lletygarwch ; Peirianeg ; Peirianeg Sifil
Ysgol AI (Dwyieithog categori 2B, 11–19 oed)	Gofal ac Iechyd		Pynciau mewn partneriaeth

Tabl 29: Awdurdod Lleol 21

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg G		
Ysgol AL (Cyfrwng Cymraeg, 11–19 oed)	Busnes; Gwasanaethau Cyhoeddus; Lletygarwch; Peirianeg	Cam wrth Gam: Gofal, Dysgu a Datblygiad Plentyn

Tabl 30: Awdurdod Lleol 22

	Darpariaeth Gymraeg	Darpariaeth ddwyieithog
Coleg H		<p>‘Pwyslais ar ddwyieithrwydd’: Adeiladu a’r Amgylchedd Adeiledig*; Gofal Plant; Iechyd a Gofal Cymdeithasol*; Lletygarwch; Trin Gwallt*</p> <p>‘Sgiliau Cymraeg i’r gweithle’: Lletygarwch ac Arlwyo*; Iechyd a Gofal Cymdeithasol*; Therapi Harddwch*; Trin Gwallt*</p> <p>‘Sgiliau angenrheidiol yn y Gymraeg’: Chwaraeon ac Arweinyddiaeth*</p>
Ysgol AM (Dwyieithog categori 2A, 11–19 oed)	Busnes; Chwaraeon; Iechyd a Gofal; Lletygarwch	Busnes; Busnes Adwerthu; Gofal, Dysgu a Datblygiad Plant; Iechyd a Gofal Cymdeithasol; Lletygarwch; Twristiaeth

5.3 Ciplun o’r sefyllfa yn y sampl

Rhydd adran 5.3 ddarlun manylach o’r ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn pedwar pwnc (gw. 1.1.2) mewn pedair ysgol a phedwar coleg AB. Unwaith eto, nid yw’r tablau yn dangos pa ganran o’r cyrsiau dwyieithog sy’n cael eu haddysgu trwy’r Gymraeg. Mae cymhlethdod diffinio hyn yn rhan o’r broblem a ddadansoddir yn 5.7.5. Nodir yn yr adran hon hefyd a gaiff cwrs ei ddarparu mewn partneriaeth â sefydliad arall, neu a fu partneriaeth yn y gorffennol.

Iechyd a Gofal

Dengys Tabl 31 y ddarpariaeth ym maes Iechyd a Gofal.

Allwedd

Dynoda ‘/’ nad oedd yn bosibl cyfweld ag athro neu ddarlithydd o’r sefydliad ym maes Iechyd a Gofal.

Tabl 31: Iaith darpariaeth Iechyd a Gofal

	Cyfrwng Cymraeg	Dwyieithog	Cyfrwng Saesneg	Iaith ar Waith ⁵⁵ neu debyg	Asesu trwy'r Gymraeg	Dewis iaith asesu
Coleg A	/	/	/	/	/	/
Coleg B			X			X
Coleg C			X			
Coleg Ch		X				
Ysgol AP⁵⁶						
Ysgol C	X Mewn partneriaeth ag Ysgol Ch				X	
Ysgol Dd	X Mewn partneriaeth ag Ysgol E				X	
Ysgol Ff	/	/	/	/	/	/

Yng ngholegau B ac C, addysgwyd Iechyd a Gofal trwy'r Saesneg yn unig. Yng Ngholeg B, fodd bynnag, câi dysgwyr ddewis⁵⁷ i gael eu hasesu trwy'r Gymraeg neu trwy'r Saesneg. Eir i'r afael ag union natur y 'dewis' ieithyddol hwn ym Mhennod 9. Yng Ngholeg Ch, addysgwyd y pwnc yn ddwyieithog. Darparwyd cyrsiau Iechyd a Gofal ysgolion C a Dd trwy gyfrwng y Gymraeg, ill dwy mewn partneriaeth ag ysgol cyfrwng Cymraeg arall, a chawsant eu hasesu trwy'r Gymraeg. Fodd bynnag, roedd dyfodol y ddarpariaeth yn Ysgol C yn ansicr, gan fod y cymhwyster yn destun adolygiad gan Gymwysterau Cymru. Nid oedd Henriette (Ysgol C) yn argyhoeddedig y byddai'r cymhwyster yn ei ffurf newydd yn addas i anghenion disgyblion yr ysgol.

Gofal Plant

Dengys Tabl 32 y ddarpariaeth ym maes Gofal Plant.

Allwedd

Dynoda '/' nad oedd yn bosibl cyfweld â darlithydd o'r sefydliad ym maes Gofal Plant. Dynoda'r cromfachau ddarpariaeth flaenorol a ddiddymwyd yn ddiweddar, neu ddarpariaeth yn yr arfaeth nad oedd yn bodoli eto.

⁵⁵ Bwriedir cymhwyster Iaith ar Waith i ddysgwyr sy'n defnyddio'r Gymraeg wrth gynnig gwasanaeth cwsmer yn broffesiynol yn y gweithle. Y nod yw galluogi dysgwyr i ddefnyddio'r Gymraeg yn naturiol â hyder wrth ddelio â chwsmeriaid. Mae hefyd yn cynnwys ymwybyddiaeth iaith.

⁵⁶ Nid oedd darpariaeth ôl-16 yn yr ysgol hon. Eglurir y rhesymau dros ddethol y sefydliad hwn yn 4.3.3.

⁵⁷ Ymchwilir i rôl egwyddor 'dewis' wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn 8.2.1.

Tabl 32: Iaith darpariaeth Gofal Plant

	Cyfrwng Cymraeg	Dwyieithog	Cyfrwng Saesneg	Iaith ar Waith neu debyg	Asesu trwy'r Gymraeg	Dewis iaith asesu
Coleg A	/	/	/	/	/	/
Coleg B				X		
Coleg C		(X)	X			(X)
Coleg Ch	X	X				X
Ysgol AP						
Ysgol C	(X) (Mewn partneriaeth â Choleg B)				(X)	
Ysgol Dd	X				X	
Ysgol Ff	X Mewn partneriaeth ag Ysgol G & Ysgol uwchradd ddwyieithog categori 2A				X	

Addysgwyd Gofal Plant trwy'r Saesneg yng Ngholeg B, ond dilynai'r dysgwyr raglen astudio Cymraeg o fewn y cwrs, wedi ei theilwra i'w cyfarparu â'r sgiliau Cymraeg angenrheidiol er mwyn gweithio mewn gweithle Gofal Plant.⁵⁸ Yng Ngholeg C, arferwyd addysgu rhan o'r cwrs Gofal Plant yn ddwyieithog tan ychydig cyn Mehefin 2016 (y cyfnod cyfweld), pan ymddeolodd yr unig ddarlithydd yn yr adran a fedrai'r Gymraeg. Roedd y coleg wrthi'n penodi darlithydd newydd er mwyn cynnal y ddarpariaeth. Addysgwyd Gofal Plant yn ddwyieithog yng Ngholeg Ch, â grŵp Cymraeg yn cael ei dreialu am flwyddyn yn ystod 2016/17. Yng ngholegau C ac Ch, ill dau, rhoddwyd dewis i'r dysgwyr gael eu hasesu trwy'r Gymraeg neu'r Saesneg. Dadansoddir natur y dewis ieithyddol hwn ym Mhennod 9. Arferai Ysgol C gynnig cwrs Gofal Plant ond fe'i diddymwyd yn ddiweddar o ganlyniad i ddiffyg darpariaeth Gymraeg yn y cwrs BTEC. Darparai ysgolion Dd ac Ff Ofal Plant trwy'r Gymraeg, ag Ysgol Ff mewn partneriaeth â dwy ysgol ddwyieithog categori 2A.

Twristiaeth

Dengys Tabl 33 y ddarpariaeth ym maes Twristiaeth.

⁵⁸ Dadansoddir y rhaglen hon yn 5.7.5.

Allwedd

Dynoda ‘-’ nad yw sefydliad yn cynnig Twristiaeth.

Tabl 33: Iaith darpariaeth Twristiaeth

	Cyfrwng Cymraeg	Dwyieithog	Cyfrwng Saesneg	Iaith ar Waith neu debyg	Asesu trwy'r Gymraeg	Dewis iaith asesu
Coleg A		X				X
Coleg B			X			X
Coleg C			X	X		
Coleg Ch		X				X
Ysgol AP		-	-	-	-	-
Ysgol C	-	-	-	-	-	-
Ysgol Dd	(X)				(X)	
Ysgol Ff	-	-	-	-	-	-

Yng ngholegau A ac Ch, addysgwyd Twristiaeth yn ddwyieithog, â thrafodaethau'n digwydd yng Ngholeg Ch yn ystod y cyfnod cyfweld ynglŷn â chynnal grŵp Cymraeg. Addysgwyd Twristiaeth trwy'r Saesneg yn unig yng Ngholeg B. Yn y tri choleg hyn, rhoddwyd dewis i ddysgwyr gael eu hasesu trwy'r Gymraeg neu'r Saesneg. Nid oedd darlithydd yn medru'r Gymraeg yn yr adran Dwristiaeth yng Ngholeg C, ond addysgai'r Hyrwyddwr Dwyieithrwydd fodiwl Iaith ar Waith i'r dysgwyr. Roedd Ysgol Dd wedi dymuno cynnig Twristiaeth trwy'r Gymraeg yn ystod y flwyddyn academaidd 2015/16, ond roedd problemau staffio wedi rhwystro hyn. Roedd yr ysgol, felly, yn anelu at gyflwyno'r cymhwyster yn 2017/18 pan fyddai cwrs newydd wedi ei gyhoeddi gan CBAC.⁵⁹

Busnes

Dengys Tabl 34 y ddarpariaeth ym maes Busnes.

Allwedd

Dynoda'r cromfachau ddarpariaeth flaenorol a ddiddymwyd yn ddiweddar, neu ddarpariaeth yn yr arfaeth nad oedd yn bodoli eto.

Dynoda '/' nad oedd yn bosibl cyfweld ag athro o'r ysgol ym maes Busnes.

⁵⁹ Nid oedd ysgolion AP, C nac Ff yn cynnig Twristiaeth ym Mehefin 2016.

Tabl 34: Iaith darpariaeth Busnes

	Cyfrwng Cymraeg	Dwyieithog	Cyfrwng Saesneg	Iaith ar Waith neu debyg	Asesu trwy'r Gymraeg	Asesu trwy'r Saesneg	Dewis iaith asesu
Coleg A		X					X
Coleg B		X					
Coleg C			X				X
Coleg Ch		X					X
Ysgol AP							
Ysgol C	X Mewn partneriaeth ag Ysgol Ch				X		
Ysgol Dd	(X Mewn partneriaeth ag Ysgol E)						(X)
Ysgol Ff	/	/	/	/	/	/	/

Addysgwyd Busnes yn ddwyieithog yng Ngholeg A, a ‘rhywfaint bach’ ohono yn ddwyieithog yng Ngholeg B, yn ôl Nathalie (Coleg B).⁶⁰ Addysgwyd y cwrs trwy'r Saesneg yn swyddogol yng Ngholeg C, ond nododd Odette (Coleg C) ei bod yn defnyddio'r Gymraeg wrth sgwrsio â siaradwyr Cymraeg. Roedd darlithydd arall o adran Fusnes Coleg C yn mynychu'r Cynllun Sabothol â'r bwriad o gyflwyno elfen ddwyieithog i'r cwrs ar ôl ei gwblhau. Yng Ngholeg Ch, addysgwyd Gweinyddu Busnes yn ddwyieithog, â rhai modiwlau Cymraeg. Yng ngholegau A, C ac Ch, câi dysgwyr ddewis i gael eu hasesu trwy'r Gymraeg neu trwy'r Saesneg. Yn Ysgol C, addysgwyd Busnes trwy'r Gymraeg mewn partneriaeth ag ysgol cyfrwng Cymraeg. Fodd bynnag, roedd dyfodol y ddarpariaeth Fusnes yn Ysgol C yn ansicr gan fod CBAC wrthi'n diddymu'r cymhwyster presennol a'i newid yn BTEC Adwerthu neu Lefel A Astudiaethau Busnes. Dadleuodd Elise (Ysgol C) na fyddai hyn yn cwrdd ag anghenion y disgyblion. Bu Ysgol Dd yn cynnig Busnes trwy'r Gymraeg gynt, ac roedd ganddi gynlluniau i gynnig y pwnc yn y flwyddyn academaidd 2017/18, mewn partneriaeth ag Ysgol E.

5.4 Cydweithio neu gystadlu rhwng sefydliadau

5.4.1 Cydweithio

Dengys y dadansoddiad dogfennol y ceir sawl enghraifft o ysgolion yn gweithio mewn partneriaeth er mwyn cynnig darpariaeth Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol. Rhydd y cyfweiliadau wybodaeth fwy manwl am bartneriaethau, yn ogystal â'r rhesymeg y tu ôl i'r

⁶⁰ Dadansoddir ymadroddion fel ‘rhywfaint bach’ yn 5.7.5.

cydweithio, a rhai o'r heriau sy'n rhwystro gweithio mewn partneriaeth. Yn ôl Henriette (Ysgol C), roedd Ysgol C mewn 'partneriaeth gadarn' ag Ysgol Ch ar gyfer darpariaeth AB, gan gynnwys Iechyd a Gofal a Busnes. Cydweithiai Ysgol Dd ag Ysgol E ar gyfer pynciau Iechyd a Gofal a Busnes, â disgyblion o ysgolion Cymraeg eraill hefyd yn teithio i Ysgol Dd er mwyn astudio Gofal Plant. Ym Mehefin 2016, roedd Ysgol Dd yn y broses o ddatblygu partneriaeth ffurfiol ag Ysgol E ar gyfer cynnig Peirianeg y flwyddyn ganlynol. Roedd cwrs Gofal Plant Ysgol Ff mewn partneriaeth ag Ysgol G ac Ysgol Ng, wedi ei ddysgu gan athrawes Cam wrth Gam.

Crybwyllodd staff sawl rheswm dros gydweithio a chafwyd cydnabyddiaeth o fanteision a heriau cydweithio fel ei gilydd. Crynhodd Fabrice (Ysgol Dd) y sefyllfa, 'Mae 'di bod yn her, ond mae hefyd 'di bod yn gyfle.' Y prif reswm dros gydweithio oedd awydd i ehangu'r ddarpariaeth alwedigaethol y gallai ysgol ei chynnig. Meddai Liliane (Ysgol Ff), 'Mae'n ymestyn eich cwricwlwm chi. Petai ni ddim yn gallu dysgu yn y chweched o fewn partneriaeth, byddai ein cwricwlwm ni'n mynd yn llai bob blwyddyn.' O ganlyniad i gydweithio, gallai Ysgol Ff ddarparu Gwasanaethau Cyhoeddus ac Electroneg, er enghraifft. Roedd cydweithio hefyd yn fodd i oresgyn problemau staffio ac yn fodd i sicrhau nifer digonol o ddysgwyr er mwyn cynnal cwrs.⁶¹ Nododd Henriette (Ysgol C), er enghraifft, 'beth mae'n meddwl wedyn yw bod y grŵp dysgu yn hyfyw, ac yn gallu bodoli.' Yn ogystal, roedd cydweithio yn cynorthwyo ysgol i fynd i'r afael â'r angen am gyfleusterau arbennig, ac i rannu adnoddau. Meddai Margot (Ysgol Dd), 'oherwydd bod gogwydd lot o'r pynciau galwedigaethol yn tueddu i fod yn fwy ymarferol, mae'n rhaid ystyried beth yw'r cyfleusterau sydd gyda ni, a gweithio mewn partneriaeth yw'r peth mwyaf rhesymol i'w wneud.' Mewn rhai achosion, ystyriwyd cydweithio yn anghenraid i gynnal darpariaeth, yn hytrach na dewis, fel y crynhodd Henriette (Ysgol C): 'dyna'r ffordd 'yn ni'n gallu cynnig llawer fwy o bynciau galwedigaethol, yw ein bod ni'n gallu neud e ar draws ffiniau ysgolion. Ac mae hwnna'n drist, ond dyna'r realiti.'⁶²

Ni chafwyd enghreifftiau yn y sampl o gydweithio rhwng ysgolion a cholegau wrth gynnig darpariaeth alwedigaethol. Fodd bynnag, cafwyd elfennau o berthynas yn dechrau

⁶¹ Dadansoddir pwysigrwydd nifer dysgwyr yng nghyd-destun cynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn ôl galw yn 8.4.

⁶² Dadansoddir potensial cydweithio rhwng ysgolion wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn 5.7.4.

datblygu rhwng sefydliadau. Cynhaliai colegau B ac Ch ddiwrnodau blasu i ddisgyblion ysgol ac ymwelai darlithwyr y colegau â'r ysgolion er mwyn siarad am eu pynciau. Eglurodd Camille (Coleg C) fod ysgolion yn rhoi mynediad at ddisgyblion sydd wedi eu hadnabod fel rhai a fydd yn mynd i'r coleg. Awgryma hyn fod carfan o ddysgwyr nad oes 'cystadlu' amdanynt ac ymchwilir i'r syniad hwn yn 5.4.2. Yn ôl Camille (Coleg C), roedd potensial am gydweithio ag ysgol Gymraeg lleol ym maes Gofal Plant, fel modd i gynnig darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn y coleg, tra nad oedd gan y coleg staff i'w gyflenwi.

Yn ogystal â'r syniad o gystadlu rhwng sefydliadau am ddysgwyr, crybwyllodd staff rhai o'r ffactorau a rwystrai gydweithio rhwng ysgolion a cholegau o ran darpariaeth alwedigaethol Gymraeg.⁶³ Un o'r prif broblemau oedd canfyddiad o wahaniaeth cyfrwng iaith darpariaeth yr ysgol a'r coleg lleol. Nododd Louis (Ysgol Ff), er enghraifft:

Ni'n cydweithio gydag ysgolion cyfrwng Cymraeg yr ardal a dyw'r coleg ddim, o beth 'wyf i'n deall, ddim yn cynnig cymaint o bethau trwy gyfrwng y Gymraeg, a falle dyna'r broblem.

Yn ôl Henri (Coleg B), gwahaniaeth mewn polisiau iaith a roddodd derfyn ar gydweithio ag Ysgol C ym maes Arlwyo. Dymunai'r ysgol gynnig cwrs uniaith Gymraeg, yn hytrach na'r cwrs dwyieithog y gallai'r coleg ei ddarparu. Ffactor arall a rwystrai gydweithio rhwng ysgolion Cymraeg a cholegau yn y data oedd toriadau cyllid. Bu Coleg B yn cydweithio ag Ysgol C ym maes Gofal Plant.⁶⁴ Fodd bynnag, pan dorwyd cyllideb yr ysgol, diddymodd yr ysgol y cwrs, gan dorri'r bartneriaeth (Nathalie, Coleg B). Bu hefyd rhaid diddymu partneriaeth darpariaeth Adeiladu Ysgol C a Choleg Ch, a phartneriaeth Ffasiwn Ysgol Ff a Choleg Ch, ill dwy o ganlyniad i ddiffyg cyllid.

5.4.2 Cystadlu

Mewn cyferbyniad i gydweithio, thema gref yn y data oedd cystadlu rhwng ysgolion a cholegau am yr un dysgwyr. Dadleuodd Lise (Coleg Ch) mai'r cystadlu yma am ddysgwyr oedd y rheswm pam nad oedd y coleg yn cydweithio ag ysgol cyfrwng Cymraeg lleol ar lefel AB:

⁶³ Nid oes lle yma i drafod yr heriau logistaidd i gydweithio a gododd staff, megis amserlenni a theithio, a chanolbwyntir ar y ffactorau sy'n ymwneud ag iaith, yn ogystal â chyllid.

⁶⁴ Penodwyd aelod o staff gan Coleg B i weithio mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, ar gytundeb partneriaeth.

'Dyn ni ddim ... yn cydweithio ar lefel y ddarpariaeth ar Lefel 3, a falle'r rheswm am hynny yw bod pawb yn ymladd am yr un myfyrwyr, ac mae'r myfyrwyr 'na yn golygu arian ond 'yn nhw, i'r chweched dosbarth, i oroesi yn ysgolion. Dyna'r realiti.

Canfyddiad cysylltiedig gan staff oedd bod ysgolion yn cadw disgyblion sy'n medru'r Gymraeg, yn enwedig rhai sy'n gwneud yn dda ar lefel TGAU, gan arwain at ddiffyg galw am ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog mewn colegau. Barn oddrychol staff oedd hon, fodd bynnag. Meddai Madeleine (Coleg C), er enghraifft, 'newn nhw [dysgwyr] neud Child Care yn yr ysgol. Maen nhw'n [yr ysgol] cadw nhw i mewn, dyna pam dydyn ni ddim yn gorfod cael y galwad.'⁶⁵ Defnyddiwyd disgwrs 'brwydr' wrth drafod cystadlu, megis 'bygythiad' (Camille, Coleg C), 'colli' (Elise, Ysgol C), 'ymladd' (Lise, Coleg Ch) a '[g]oroesi' (Lise, Coleg Ch). Nododd Camille (Coleg C), er enghraifft, 'wrth gwrs mae 'na densiwn ... mae'r ysgolion yn bownd i ystyried y coleg fel bygythiad, achos ni'n siarad am yr un plant. Dim ond hyn a hyn o blant sydd yn siarad Cymraeg yr oedran 'na sydd.'

Ychwanegodd Morgane (Ysgol C) os nad yw'r ysgol yn cynnig y pwnc mae disgyblion yn dymuno ei astudio, ei bod yn 'colli myfyrwyr i'r colegau cyfagos' a chydabu Mathilde (Ysgol Dd) fod yr ysgol 'yn trio hybu cymaint [o ddisgyblion] â phosibl i aros.'

5.5 Ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB

Nid oes modd mapio darpariaeth ddwyieithog heb wybod beth a olygir gan 'darpariaeth ddwyieithog.' Yn yr adran hon, felly, eir ati i ateb CY2, sef:

- Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru?

Er bod y cwestiwn yn ymddangos yn un syml ar yr olwg gyntaf, mae'r data gwreiddiol a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn yn dangos bod yr ateb yn un cymhleth. Daw'r atebion o gyfweiliadau â darlithwyr colegau AB a nododd eu bod yn addysgu o leiaf rhan o'u cwrs yn ddwyieithog, ac o gyfweiliadau â'r Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd. Ceir rhai sylwadau hefyd gan athrawon ysgol wrth ymchwilio i fethodolegau addysgu dwyieithog yn 5.6. Canfod barn staff am ystyr darpariaeth ddwyieithog yn eu pynciau a'u sefydliadau yw nod y traethawd hwn, nid cymharu datganiadau staff am eu haddysgu â'u haddysgu yn ymarferol.⁶⁶ Nid oedd modd cael yr wybodaeth hon o'r dadansoddiad dogfennol, a dadansoddir goblygiadau hyn yn 5.7.5. Yn gyntaf, holwyd a oedd gan goleg ddiffiniad o ddarpariaeth dwyieithog, ac os felly, a

⁶⁵ Ymchwilir i'r ffactorau sy'n rhwystro galw am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn 8.4.1.

⁶⁶ Cynigir gwaith ymchwil a allai fynd i'r afael â hyn yn 10.4.

gâi darpariaeth ddwyieithog ei diffinio mewn ffordd gyson ar draws adrannau gwahanol y coleg hwnnw. Fel rhan o hyn, ymchwilir i iaith deunyddiau dysgu, iaith addysgu'r darlithydd, ym mha iaith y mae'r darlithydd yn trafod â dysgwyr, ac iaith asesu'r cwrs. Yn olaf, ymchwilir i rai dulliau addysgu dwyieithog a gododd yn y data, gan gynnwys trawsieithu.

5.5.1 A oes gan golegau ddiffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog?

Roedd hierarchaeth o ran eglurder diffiniadau'r colegau, a dim ond un coleg, Coleg A, oedd â diffiniad swyddogol, ysgrifenedig o ddarpariaeth ddwyieithog, wedi nodi yn ei Gynllun Iaith. Dyfynnodd Diane (Coleg A) yr isod o'r Cynllun:

A bilingual/Welsh language programme consists of a learner group which includes Welsh speakers. They are taught by a team of tutors, at least one of whom teaches through the medium of Welsh or bilingually. The resources produced by bilingual teachers are sufficient to allow learners to learn in their language of choice. Evidence is available of work in Welsh by Welsh speaking learners (t. 82).

Archwilir elfennau gwahanol y diffiniad hwn yn adrannau 5.5.2 i. 5.5.4. Fodd bynnag, ceir elfen o amwysedd i'r diffiniad sy'n ei wanhau, gan gynnwys cymathu darpariaeth Gymraeg a darpariaeth ddwyieithog, a helaethir ar hyn wrth werthuso'r diffiniadau yn 5.7.5. Yn ogystal, nododd Diane fod rhestr wirio ar gyfer darpariaeth ddwyieithog yn rhan o'r cynllun. Rhaid bod:

- o leiaf un dysgwr sy'n siarad Cymraeg wedi ei gofrestru ar y rhaglen
- o leiaf un tiwtor sy'n siarad Cymraeg ar y tîm dysgu
- tiwtoriaid dwyieithog sy'n defnyddio methodolegau addysgu dwyieithog addas i broffil iaith y grŵp dysgu
- holl ddarlithwyr y rhaglen yn hyrwyddo gwerth y Gymraeg, dwyieithrwydd a'r cwricwlwm Cymreig
- adnoddau addysgu dwyieithog sy'n caniatáu i ddysgwyr i ddysgu ac i gael eu hasesu yn eu dewis iaith.

Aeth Diane ymlaen i egluro sut yr oedd hyn yn gweithio'n ymarferol yn y dosbarth.

Esboniodd nad yw grŵp yn cael ei greu na'i hysbysebu fel grŵp dwyieithog, ond bod iaith y ddarpariaeth yn esblygu, gan ddibynnu ar natur grŵp o ddysgwyr:

Weithiau mae rhai cyrsiau yn cael eu darparu yn gyfan gwbl trwy'r Gymraeg, mae'n dibynnu ar natur y grŵp o ddysgwyr sy' gen ti. 'Dan ni ddim yn ffurfioli gormod, achos bod ni ddim eisio cyfyngu ar ba ddysgwyr sy'n medru mynd i fewn i wahanol grwpiau.

Nod Coleg A, felly, oedd cael elfennau dwyieithog yn rhan o gymaint o gyrsiau â phosibl, yn hytrach na chael grwpiau dwyieithog penodedig. Pan ofynnwyd a oedd ffrwd ddwyieithog benodol, nododd Diane, ‘does gynnon ni ddim un grŵp ...’ dyn ni ddim yn creu ffrwd ar wahân. Mae’r pwyslais ar ddarpariaeth ddwyieithog.’

Yn wahanol iawn i ddiffiniad ffurfiol Coleg A, roedd diffiniad Coleg B o ddarpariaeth ddwyieithog yn amrywio o anghenraid yn hytrach na chynllunio strategol. Dadansoddir goblygiadau hyn wrth werthuso’r diffiniad yn 5.7.5. Nododd Nathalie (Coleg B), fodd bynnag, mai’r prif ffactorau a gyfrannai at greu darpariaeth ddwyieithog oedd tiwtoriaid a dysgwyr a oedd yn medru’r Gymraeg: ‘Mae’n dibynnu ... Mae’n reit gymhleth. Os ydy’r tiwtor yn siarad Cymraeg a digwydd bod Cymry Cymraeg yn y grŵp y flwyddyn honno, ni’n cyfri honno fel bod y ddarpariaeth ar gael.’ Fodd bynnag, nid yw’r ffaith bod darlithwyr a dysgwyr yn medru’r Gymraeg yn golygu y caiff yr iaith ei defnyddio, problem a ddadansoddir yn 5.7.5.

Yn debyg i Goleg B, roedd diffiniad Coleg C o ddarpariaeth ddwyieithog yn amrywio yn ôl anghenraid staff addysgu yn hytrach na chynllunio strategol, â diffiniad rhydd iawn. Eglurodd Camille (Coleg C) fod darlithwyr unigol yn penderfynu pa elfennau dwyieithog y byddant yn eu cynnig, yn dibynnu ar eu gallu yn y Gymraeg: ‘popeth yn dibynnu ar y staff, a beth mae’r staff yn teimlo maen nhw’n gallu neud gyda help a chefnogaeth.’ Dadansoddir goblygiadau’r fath ddibyniaeth ar staff ar ddatblygiad darpariaeth ddwyieithog yn 5.7.6.

Nid oedd ddiffiniad ysgrifenedig o ddarpariaeth ddwyieithog gan Goleg Ch. Fodd bynnag, roedd dealltwriaeth amlwg gan yr Hyrwyddwr Dwyieithrwydd, a chanddi ddiffiniad ar lafar yn y cyfweiliad, er ei fod wedi ei ffurfioli llai nag yng Ngholeg A: ‘Beth ’yn ni’n gweld yw darparu adnoddau dwyieithog, bod ni’n rhoi cyfle i fyfyrwyr i weithio trwy gyfrwng y Gymraeg.’ Yn debyg i Goleg A, integreiddio elfennau dwyieithog i ystod eang o gyrsiau oedd nod y coleg hwn: ‘Mae ’na elfennau dwyieithog yn mynd i fod yn rhan o bob gwers, neu bob grŵp.’

5.5.1.1 A oes cysondeb o fewn a rhwng colegau?

Ymchwilir i’r graddau yr oedd darlithwyr o fewn adrannau colegau yn diffinio darpariaeth ddwyieithog mewn ffordd gyson. Dadleuodd Lise (Coleg Ch) fod cysondeb yn y diffiniad

ymysg staff sy'n medru'r Gymraeg ond amrywiaethau ymysg staff di-Gymraeg. Yn ôl Rémy (Coleg Ch), fodd bynnag, ceir graddfa o ddwyieithrwydd, sydd yn dibynnu, unwaith eto, ar allu darlithwyr yn y Gymraeg. Po uchaf ei allu, po fwyaf fydd ei ddefnydd o'r iaith wrth addysgu: 'My colleague ... is a first language Welsh speaker, so her units are really strongly bilingual' (Rémy Coleg Ch). Adleisiodd Pascale (Coleg A) y canfyddiad am ddylanwad gallu staff yn y Gymraeg ar natur darpariaeth, gan nodi fod cysondeb yn niffiniad darpariaeth ddwyieithog ymhlith staff adran Fusnes Coleg A, lle'r roedd y staff oll yn siaradwyr Cymraeg. Ymddengys felly nad oes cysondeb yn niffiniad colegau o ddarpariaeth ddwyieithog, yn enwedig rhwng staff Cymraeg a di-Gymraeg a dadansoddir goblygiadau hyn ar y ddarpariaeth yn 5.7.5.

5.5.2 Iaith deunyddiau addysgu

Archwiliwyd hefyd i ba raddau yr oedd iaith deunyddiau dysgu yn rhan o'r diffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog. Holwyd ynghylch iaith taflenni dosbarth ac iaith y deunydd cyflwyno, megis sleidiau. Roedd iaith deunyddiau dysgu yn rhan o ddiffiniad Coleg A o ddarpariaeth ddwyieithog yn ei Gynllun Iaith (gw. 5.5.1). Dyfynnodd Diane (Coleg A) y cymal hwn: 'The resources produced by bilingual teachers are sufficient to allow learners to learn in their language of choice' (t. 82). Roedd polisi clir am adnoddau dysgu darpariaeth ddwyieithog gan rai adrannau, megis adran Fusnes Coleg A. Nododd Pascale (Coleg A), er enghraifft fod '[y]r adnoddau i gyd yn ddwyieithog.' Fodd bynnag, amododd Ophélie (Coleg A) hyn, a dadlau bod elfen o hyblygrwydd i iaith adnoddau darpariaeth ddwyieithog, mewn gwirionedd. Cafwyd, felly, amrywiaeth barn am adnoddau dwyieithog o fewn y coleg, ffactor arall a ddadansoddir yn 5.7.5. Yn ôl Emeline (Coleg A), ystyr adnoddau dwyieithog oedd deunydd sy'n arddangos y Gymraeg a'r Saesneg yn gyfartal:⁶⁷

Dw i'n rhoi e i bawb [taflen ddwyieithog], achos dw i'n trio peidio cael un tamaid o waith, un peth Saesneg, un peth Cymraeg, achos newn nhw ddewis Saesneg. Rwy'n trio cael e ar yr un papur, ar yr un ochr, os fedra' i, fel bod pawb yn gweld yr un peth.

Roedd dosbarthu deunyddiau dwyieithog a chreu cyflwyniadau PowerPoint dwyieithog yn agwedd bwysig ar ddarpariaeth ddwyieithog mewn colegau eraill hefyd. Roedd adnoddau dwyieithog yn rhan flaenllaw o ddiffiniad Lise (Coleg Ch) o ddarpariaeth ddwyieithog: 'beth

⁶⁷ Nid yw'r fath sylw yn cymryd i ystyriaeth cyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg. Yn 8.6.5, eglurir pam nad yw cyflwyno'r Gymraeg a'r Saesneg 'yn gyfartal' yn ddigonol er mwyn newid ymddygiad ieithyddol, o ganlyniad i gyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg.

'yn ni'n gweld e yw darparu adnoddau dwyieithog, bod ni'n rhoi cyfle i fyfyrwyr i weithio trwy gyfrwng y Gymraeg.' Fodd bynnag, amododd hyn yn ddiweddar yn y cyfweiliad gan nodi, 'Y PowerPoints falle yn fwy na *handouts* weithiau. Mae 'na heriau wrth gael popeth yn ddwyieithog' (Lise, Coleg Ch).

Fodd bynnag, unwaith eto, roedd y graddau yr oedd staff yn medru'r Gymraeg yn ffactor a effeithiai ar eu gallu i ddarparu adnoddau dwyieithog, ac ar eu diffiniad ohonynt. Nodwyd bod darlithwyr yn adrannau Iechyd a Gofal, Gofal Plant a Thwristiaeth Coleg Ch, a fedrai'r Gymraeg, yn creu cyflwyniadau PowerPoint a thafleuni gwaith dwyieithog. Roedd darlithwyr eraill yn yr adran nad oeddent yn medru'r Gymraeg ond yn cyfieithu teitlau neu eiriau allweddol. Meddai Fleur (Coleg Ch), er enghraifft, 'Mae pob pŵer pwynt, pob darn o waith 'yn ni'n rhoi mas trwy'r ddwy iaith ... Mae gyda ni un [darlithydd] sy'n ddi-Gymraeg, y Gymraeg mae hi'n neud yw cyfieithu'r teitlau.' Mae'r anghysondeb hwn yn ffactor arall i'w ystyried wrth werthuso'r diffiniadau yn 5.7.5. Strategaeth Lucie (Coleg B) oedd cyfieithu deunyddiau i'r Gymraeg a'u rhoi i'r dysgwyr os gofynnant amdanynt.⁶⁸

5.5.3 Iaith addysgu

Holwyd yn ogystal i ba raddau yr oedd iaith addysgu a'r iaith a ddefnyddia darlithydd i drafod â dysgwyr yn rhan o'r diffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog. Unwaith eto, roedd iaith addysgu'r darlithydd yn rhan o ddiffiniad darpariaeth ddwyieithog Coleg A. Dyfynnodd Diane (Coleg A) y Cynllun Iaith, 'they are taught by a team of tutors, at least one of whom teaches through the medium of Welsh or bilingually' (t. 82). Roedd iaith addysgu ac iaith trafod y darlithydd o fewn darpariaeth ddwyieithog yn amrywio rhwng staff y colegau eraill. Yn ogystal, nododd sawl aelod staff eu bod yn darlithio 'yn ddwyieithog', gan gyfuno'r Gymraeg a'r Saesneg, ond ni fanylwyd ar sut yr oedd hyn yn gweithio'n ymarferol. Nododd sawl darlithydd eu bod yn defnyddio'r Gymraeg i drafod â dysgwyr, ond yn darlithio yn Saesneg. Soniodd Rémy (Coleg Ch), er enghraifft, a oedd yn dysgu Cymraeg, ei fod yn siarad â dysgwyr Cymraeg yn Gymraeg,⁶⁹ fel ffordd o wella'i iaith ei hun: 'I don't deliver in Welsh, but if I have Welsh [speaking] learners in the group, I'll speak to them in Welsh and it's good for me as well, actually!' Dadansoddir goblygiadau creu deuglosia sy'n dyrannu'r Gymraeg

⁶⁸ Ymchwilir i rôl 'gofyn' ym modelau darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn 9.3, a dadansoddir goblygiadau gorfod gofyn ar ddewisiadau dysgwyr yn 9.6.3 a 9.6.4.

⁶⁹ Mae'n debygol mai dysgwyr o ysgolion Cymraeg a dwyieithog a olygir yma.

yn iaith ar gyfer siarad anffurfiol a'r Saesneg fel iaith darpariaeth swyddogol yn 5.7.8. Nid eglurodd rhai darlithwyr sut y penderfynant ym mha iaith i siarad â dysgwyr ond nododd eraill eu bod yn siarad Cymraeg â dysgwyr Cymraeg a Saesneg â dysgwyr nad ydynt yn medru'r iaith. Rhoddodd darlithwyr eraill y cyfrifoldeb ar ddysgwyr i benderfynu pa iaith i'w siarad mewn darlith. Nododd Rémy (Coleg Ch) fod ei gydweithwraig yn siarad yn Gymraeg i ddysgwyr Cymraeg ond yn rhoi dewis iddynt i'w hateb yn Gymraeg neu'n Saesneg:

any Welsh speaker [member of staff] would speak Welsh to them [dysgwyr] and they've got the choice to speak back in Welsh or English. That's on an informal basis and a formal basis.

Dadansoddir cyfyngiadau'r model hwn yng nghyd-destun y pwysau cymdeithasol ar ddysgwyr i siarad Saesneg yn 5.7.10. Nid yw'r fath sylw chwaith yn cymryd i ystyriaeth cyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg, a dadansoddir dylanawd hyn yn 8.6.5.

5.5.4 Iaith asesu'r cwrs

Ymchwiliwyd yn olaf i ba raddau yr oedd iaith asesu yn rhan o ddiffiniad darpariaeth ddwyieithog. Unwaith eto, roedd hyn yn rhan o ddiffiniad darpariaeth ddwyieithog Coleg A, yn ei Gynllun Iaith. Dyfynnodd Diane (Coleg A) y gofynion, 'Evidence is available of work in Welsh by Welsh speaking learners' a 'sufficient bilingual teaching and learning materials are available to permit learners to learn and be assessed in their language of choice' (t. 81). Ym mhob un o'r cyrsiau a ddisgrifiwyd gan staff yn rhai dwyieithog, nodwyd y caiff y cwrs ei asesu'n ddwyieithog hefyd. Yn ôl y staff y cyfwelwyd â hwy, golygai hyn roi dewis iaith asesu i ddysgwyr, hynny yw Cymraeg neu Saesneg.⁷⁰ Cyfeiriodd Rémy (Coleg Ch), er enghraifft, at y dewis hwn: 'in our course literature, it will say that it can be assessed bilingually. And that's the case ... It's again, down to learner choice.' Fodd bynnag, nid oedd cynnig i ddysgwyr gael eu hasesu trwy'r Gymraeg yn golygu eu bod yn dewis gwneud felly. Dadansoddir y broblem hon yn 5.7.9. Crynhodd Lise (Coleg Ch) y gwahaniaeth hwn, 'mae'na hawl gan bawb, ond mae'n dibynnu pwy sydd yn ymgymryd â hynny, ac yn manteisio ar y ffaith bod nhw'n [darlithwyr] gallu asesu drwy gyfrwng y Gymraeg.'⁷¹

⁷⁰ Ymchwilir i'r pwyslais ar ddewis dysgwyr yn 8.2.1.

⁷¹ Ymchwilio i faint o ddysgwyr sy'n ymgymryd â darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yw ffocws 8.4.

5.6 Dulliau addysgu dwyieithog

Rhan bwysig o ddarpariaeth ddwyieithog yw dulliau addysgu dwyieithog, ac ymwybyddiaeth staff o'r dulliau hyn. Disgrifiodd Lise (Coleg Ch) dau fodel gwahanol o addysgu dwyieithog:

- Model 1: Rhannu'r dosbarth yn dri grŵp gan grwpio'r siaradwyr Cymraeg â'i gilydd mewn un grŵp. Y grŵp Cymraeg i drafod yn Gymraeg, a'r ddau grŵp arall i drafod yn Saesneg. Y grŵp Cymraeg i adrodd yn ôl naill ai yn Gymraeg neu'n Saesneg. Os adroddant yn Gymraeg, y tiwtor i gyfieithu i weddill y dosbarth.
- Model 2: Rhannu'r dosbarth yn grwpiau a gwasgaru'r dysgwyr Cymraeg rhwng y dysgwyr di-Gymraeg, fel bod pob grŵp yn cynnwys sawl dysgwr Cymraeg ac yn gallu trafod yn ddwyieithog. Annog yr holl ddysgwyr i ddefnyddio rhywfaint o Gymraeg fel rhan o'r gwaith grŵp.

Unwaith eto, nid yw'r modelau hyn yn ystyried y pwysau cymdeithasol sydd ar ddysgwyr i siarad Saesneg, a ddadansoddir yn 5.7.10. Yn ogystal, awgrymodd Lise fod rhwystrau sy'n effeithio ar ddulliau addysgu dwyieithog: 'mae 'na ddulliau gwahanol yn dibynnu ar adnoddau ac amser hefyd.' Crybwyllodd hefyd ddulliau ychwanegol megis:

- annog dysgwyr i ddefnyddio adnoddau technolegol megis ap geiriaduron, CySill a Chysgeir
- rhoi termau allweddol yn Saesneg ar y bwrdd gwyn ar ddechrau'r ddarlith a gofyn i'r dysgwyr ganfod y termau yn Gymraeg.

Nod y dulliau hyn oedd cynorthwyo dysgwyr i ddysgu termau allweddol yn y Gymraeg. Gwerthusir i ba raddau mae'r fath dechnegau yn ddiagonol i greu dysgwyr dwyieithog, cymwys yn 5.7.6.

Techneg arall a gododd sawl aelod staff oedd defnyddio dysgwyr sy'n siarad Cymraeg fel adnodd i gynorthwyo darlithwyr sy'n llai hyderus yn eu Gymraeg. Nododd Lise (Coleg Ch), er enghraifft:

beth 'yn ni'n dweud wrth ein staff ni, yw i ddefnyddio'r siaradwyr Cymraeg yn eu dosbarth nhw. Felly bod e'n cymryd y pwysau i ffwrdd ohonyn nhw a bod nhw'n defnyddio'r myfyrwyr fel adnodd mewn ffordd, i gyfoethogi'r dysgu.

Nododd darlithwyr eraill eu bod yn defnyddio dysgwyr Cymraeg i gynorthwyo dysgwyr nad ydynt yn siarad Cymraeg. Meddai Rose (Coleg B):

Beth rydw i wedi neud hefyd ... weithie', 'o'n i'n cymryd un o'r myfyrwyr sydd yn Gymraeg i ddod mewn i'r gwersi 'da'r myfyrwyr sydd ddim yn siarad Cymraeg ac i helpu fi.

Gwerthusir cynaliadwyedd y technegau hyn wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn 5.7.6.

Heriodd Rose (Coleg B) y syniad fod gwrs ddwyieithog yn golygu gwneud pob dim yn ddwyieithog, gan roi diffiniad hyblyg, â phwyslais ar dechnegau bach:

when we mention Welsh, I think they [darlithwyr] think we've got to use lots of it, well we don't really. We just need to use it as ... part of the routine of the lesson, some educational phrases ... So it's just little things.

Rhan o hyn oedd canolbwyntio ar ddysgu termau allweddol yn y Gymraeg (Rose Coleg B):

If you're doing a lesson plan ... I'll highlight a Welsh word ... if it's a group activity, I might want to be focusing on maybe the word 'ysgrifennwch'... so I would use that during that activity, and just start to build up the students' vocabulary like that, really.

Unwaith eto, gwerthusir i ba raddau mae'r technegau hyn yn ddigonol i greu siaradwyr dwyieithog cymwys yn 5.7.6.

5.6.1 Trawsieithu

Wrth drafod dulliau addysgu dwyieithog, cyfeiriodd rhai aelodau staff at drawsieithu, â rhai ohonynt yn defnyddio'r term yn echblyg. Rhoddodd Floriana (Ysgol AP) ddisgrifiad manwl o sut y defnyddiai un math o drawsieithu yn ei gwersi, gan fanylu ar fanteision y dechneg:

Dw i fel arfer ... yn cyflwyno drwy gyfrwng y Gymraeg. Bydda i'n crynhoi wedyn trwy gyfrwng Saesneg er mwyn yr ambell un sy'n neud e gyfrwng Saesneg. Dw i'n meddwl bod hynny yn cael effaith da ar eu hiaith nhw yn gyffredinol. Maen nhw'n cael dysgu termau newydd trwy'r Gymraeg a'r Saesneg. A dw i'n meddwl bod dealltwriaeth. Ella os 'dan nhw'n clywed e trwy fwy nag un iaith, maen nhw'n clywed e ddwywaith ... mae rhywbeth yn mynd i mewn bach cynt ... maen nhw'n cael magu hyder yn eu hieithoedd, ac yn eu sgiliau ysgrifenedig.

Nid yw'r enghraifft hon yn cyfateb â diffiniad gwreiddiol Cen Williams o drawsieithu, a gwerthusir yr amrywiaethau ar y dechneg a gafwyd yn y data yn 5.7.7. Soniodd un athro, Louis (Ysgol Ff), am waith ymchwil lle mae disgyblion yn defnyddio ffynonellau Saesneg er mwyn ysgrifennu gwaith yn Gymraeg: 'Ni'n hyfforddi disgyblion beth mae'n golygu i drawsieithu neu gyfieithu deunydd maen nhw'n ffeindio er mwyn rhoi e nôl mewn ffordd sydd o ddefnydd.' Yn debyg i hyn, techneg Emeline (Coleg A) oedd defnyddio deunydd

Saesneg ond trafod yn Gymraeg. Cyfeiriodd Diane at drawsieithu fel modd i ddatblygu sgiliau Saesneg dysgwyr: ‘mae’r Cymry Cymraeg, y siaradwyr Cymraeg, yn dysgu terminoleg arbenigol yn y ddwy iaith achos mae’n bwysig bod nhw’n datblygu sgiliau Saesneg hefyd.’ Cyfeiriodd Diane (Coleg A) at rinweddau eraill trawsieithu, ‘Nid yw defnyddio deunyddiau ac adnoddau Saesneg fel erthyglau o reidrwydd yn gorfod bod yn rhwystr ... achos mae e’n datblygu sgiliau trawsieithu’r dysgwyr os ydyn nhw’n defnyddio’r adnoddau’n Saesneg.’ Fodd bynnag, awgryma’r dyfyniad hwn mai trawsieithu yw’r nod yn hytrach na’i fod yn fodd i ddatblygu sgiliau dysgwyr. Dadansoddir goblygiadau hyn yn 5.7.7. Cafwyd enghreifftiau, hefyd, o ddarlithwyr yn defnyddio’r dechneg o drawsieithu, heb o reidrwydd fod yn ymwybodol ohoni. Eglurodd Ophélie (Coleg A):

Yn aml iawn, dydy staff ddim yn llwyr gwybod am y sgîl o drawsieithu ac ati ... ‘Sach chi’n gofyn i bobl yn ddyddiol, “faint o drawsieithu ti’n neud?” “Dw i’m yn meddwl bo’ fi’n trawsieithu” ond dw i’n meddwl bod nhw’n neud e heb sylweddoli.

Dadansoddir i ba raddau mae ymwybyddiaeth o derminoleg dulliau addysgu yn bwysig yn 5.7.7.

5.7 Trafodaeth

5.7.1 Mapio darpariaeth: Cwestiwn syml, ateb cymhleth

Rhoddir trosolwg o ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn ystod o bynciau galwedigaethol ar lefel AB yn genedlaethol (gw. 5.2), a chipolwg o’r ddarpariaeth mewn pedwar pwnc mewn pedair ysgol a phedwar coleg (gw. 5.3). Yn gyntaf, ciplun ar amser penodol yw’r wybodaeth hon ac mae’r ddarpariaeth yn newid yn gyson. Gwelwyd enghreifftiau o’r newid hwn yn y data, megis darpariaeth Iechyd a Gofal Ysgol C a darpariaeth Busnes Ysgol Dd. Yn ail, nid oes un diffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog, felly mae’n anodd cymharu rhwng colegau, a meintoli’r ddarpariaeth. Nid yw ond yn bosibl mapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog i raddau, felly, gan gydnabod bod y ddarpariaeth yn newidiol iawn a bod anghysondeb o ran ystyr darpariaeth ddwyieithog. Canolbwyntir yn yr adran drafodaeth hon, felly, ar y cymhlethodau a’r problemau sy’n trosgynnu darpariaeth mewn sefydliadau penodol, a chynnig rhai ymyraethau posibl er mwyn mynd i’r afael â’r heriau hyn.

5.7.2 Darpariaeth Gymraeg neu ddarpariaeth ddwyieithog?

Casgliad allweddol wrth fapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ar lefel genedlaethol yw'r amrywiaeth rhwng darpariaeth colegau AB gwahanol. Cynigiai rhai colegau gyrsiau penodol yn Gymraeg ond mwy o ddarpariaeth ddwyieithog (e.e. colegau E ac Ff), tra bo eraill yn cynnig darpariaeth ddwyieithog a dim darpariaeth Gymraeg, megis Coleg Dd. Roedd rhai colegau eraill yn cynnig darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, ill dau, sef colegau C, F ac Ff. Dim ond darpariaeth ddwyieithog a gynigiai colegau A ac H. Roedd un coleg yn cynnig darpariaeth Gymraeg yn unig, sef Coleg B. Yng ngholegau'r sampl, cafwyd pwyslais ar ddarpariaeth ddwyieithog mewn colegau A ac Ch er y gwelwyd awydd i ehangu darpariaeth uniaith Gymraeg ym meysydd Gofal Plant, Twristiaeth a Gweinyddu Busnes Coleg Ch. Adlewyrcha'r symudiad rhyngwladol tuag at gyfuno ieithoedd o fewn darpariaeth ddwyieithog mewn ffordd holistaidd, gan ddilyn dadleuon Jacobson (1990) a Cummins (2008), er enghraifft, a amlinellir yn 3.3.1. Adleisia'r pwyslais hwn ar ddarpariaeth ddwyieithog ganfyddiad adroddiad Comisiynydd y Gymraeg (2015b, t. 124) am natur darpariaeth AB yng Nghymru. Mae'r canfyddiadau hefyd yn cyd-fynd â dadl Huxley (1990, tt. 2–3) o blaid dwyieithrwydd mewn AB, yn hytrach na grwpiau cyfrwng Cymraeg yn unig.

5.7.3 Amrywiaethau rhanbarthol: Adnabod yr heriau, manteisio ar y cyfleoedd

Canfyddiad pwysig arall wrth fapio oedd yr amrywiaeth sylweddol ym mherthynas ysgolion a cholegau o ran mynediad at ddysgwyr Cymraeg, o ganlyniad i amrywiaeth fawr strwythur addysg mewn awdurdodau lleol gwahanol. Mae hyn yn cynnig heriau a chyfleoedd penodol. Mewn rhai awdurdodau (megis 6, 7, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21), ceir un coleg ac un ysgol cyfrwng Cymraeg, neu un coleg ac un ysgol ddwyieithog (22), a'r ddau sefydliad, felly, mewn cystadleuaeth uniongyrchol o ran darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Mewn awdurdodau eraill (megis 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 15, 20), ceir dwy neu fwy o ysgolion cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog, yn ogystal â'r coleg. Ar y naill llaw, ceir mwy o ddysgwyr â sgiliau uchel yn y Gymraeg yn nalgylch y coleg, ond ar y llaw arall, ceir mwy o gystadleuaeth o ran darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Ymhlith yr awdurdodau lleol hyn, ceir rhai lle dim ond ysgolion cyfrwng Cymraeg sydd yn nalgylch y coleg (2, 3, 12) a cheir eraill lle dim ond ysgol(ion) dwyieithog sydd (9, 11, 15, 20), neu fwy o ysgolion dwyieithog na rhai cyfrwng Cymraeg (4, 10). Ceir dysgwyr â phrofiadau gwahanol o ddarpariaeth Gymraeg, felly, mewn ardaloedd gwahanol. Mewn rhai awdurdodau (5, 11, 13 a 17), nid oes

gan rai o'r ysgolion cyfrwng Cymraeg chweched dosbarth, felly rhaid i ddisgyblion fynd i'r coleg ar gyfer eu AB, gan leihau'r gystadleuaeth am ddysgwyr â sgiliau Cymraeg. Mae swm y dysgwyr sy'n cyrraedd colegau â sgiliau yn y Gymraeg yn amrywio o ardal i ardal, felly, fel y mae lefel a gallu'r dysgwyr hyn yn y Gymraeg. Mae angen i gynllunwyr polisi addysg deilwra strategaeth addysg lwyddiannus ar gyfer y sector AB i'r amrywiaethau rhanbarthol hyn. Cynigir awgrymiadau ar sut i wneud hyn ym mhenodau 6 a 7.

Cafwyd hefyd amrywiaeth yn nosraniad darpariaeth Gymraeg a dwyieithog rhwng ysgolion a cholegau mewn awdurdodau lleol gwahanol. Cafwyd enghreifftiau o ysgolion Cymraeg yn cynnig darpariaeth Gymraeg lle nad oedd y fath ddarpariaeth yn y coleg (6, 10, 15, 19, 21). Mae'r fath sefyllfa yn rhwystro dysgwyr sydd yn well ganddynt fynd i'r coleg rhag gallu parhau i astudio trwy'r Gymraeg (gw. 7.5.1). Mae'r sefyllfa hefyd yn atgyfnerthu'r dicotomi niweidiol—mai'r ysgol yw lle'r Gymraeg a'r coleg yw lle'r Saesneg.⁷² I'r gwrthwyneb, cafwyd un enghraifft o goleg AB yn cynnig darpariaeth Gymraeg a dwyieithog pan nad oedd ysgolion cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog yn yr ardal (8). Cafwyd hefyd goleg yn cynnig darpariaeth Gymraeg pan nad oedd unrhyw ddarpariaeth alwedigaethol Gymraeg ar gael yn yr ysgol Gymraeg leol (7). Ar un llaw, mae'r sefyllfaoedd hyn yn gyfle i'r coleg oherwydd nad oes cystadleuaeth am ddysgwyr galwedigaethol â sgiliau uchel yn y Gymraeg. Ar y llaw arall, os nad oes ysgol uwchradd Gymraeg yn nalgylch y coleg, nid oes cymaint o ddysgwyr â sgiliau uchel yn y Gymraeg i'w denu. Unwaith eto, dengys yr angen i lunwyr polisi addysg ystyried gwahaniaethau rhanbarthol wrth lunio strategaeth.

Cafwyd enghreifftiau o goleg yn cynnig mwy o ystod darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog nag ysgol (1, 13, 14) ac ysgol(ion) yn cynnig mwy o ystod darpariaeth Gymraeg na choleg (2, 3, 9, 12, 18). Mae graddau'r gystadleuaeth rhwng ysgolion a cholegau am ddysgwyr, felly, yn amrywio rhwng awdurdodau lleol, gan ddangos yr angen i strategaeth addysg gymryd hyn i ystyriaeth. Cafwyd un enghraifft o ALI (5) lle nad oedd coleg yn cynnig darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog, ac nid oedd ysgol cyfrwng Cymraeg na dwyieithog yn yr ardal. Nid oedd gan ddysgwyr yr ardal, felly, fynediad at unrhyw ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog. Mae angen i strategaeth genedlaethol ar AB sicrhau nad yw'r fath sefyllfa yn parhau.

⁷² Ymchwilir i ganfyddiad dysgwyr o iaith y coleg yn 7.5.2.

5.7.4 Ehangu cydweithio i gynyddu darpariaeth

Dengys y data fod amrywiaeth mawr hefyd o ran natur y ddarpariaeth, yn benodol cydweithio rhwng darparwyr, a dyma gymhlethdod arall wrth geisio mapio darpariaeth. Ar lefel genedlaethol, cafwyd cydweithio rhwng ysgolion Cymraeg a dwyieithog mewn rhai awdurdodau (2, 3, 4, 9, 11, 15, 20) a phartneriaethau rhwng ysgolion a choleg (1, 4, 10, 11, 20). Cafwyd hefyd enghraifft o gonsortiwm yn cynnwys ysgolion dwyieithog a cholegau (11, 20). Roedd cydweithio rhwng ysgolion mewn rhai ardaloedd yn y sampl, wedi ei bortreadu'n aml fel anghenraid, yn hytrach na dewis. Mae angen hyrwyddo rhai o fanteision cydweithio, megis y rhesymau a amlygodd staff yn 5.4.1, gan gyfleu sut y gall gynorthwyo sefydliad i ddiwallu anghenion ystod ehangach o ddisgyblion, a chwrdd â gofynion staffio ac anghenion cyfleusterau. Gellid dyrannu'r cyfrifoldeb hwn i'r cydlynnydd pynciau galwedigaethol, i gysylltu ag athrawon galwedigaethol o fewn yr ysgol, yn ogystal â chydlynwyr pynciau galwedigaethol mewn ysgolion eraill.

Fodd bynnag, roedd sawl ffactor yn rhwystro cydweithio yn y data, ac roedd toriadau cyllid yn un blaenllaw, â rhai o'r partneriaethau'n fregus iawn, neu wedi eu gwanhau o ganlyniad i ddiffyg cyllid. Awgryma hyn y byddai dyrannu cyllid penodol o ffynhonnell ganolog i sefydliadau er mwyn creu a chynnal partneriaethau, yn gymorth mawr.⁷³ Problem arall a rwystrai gydweithio oedd diffyg staff mewn colegau yn medru'r Gymraeg. Mae hyn yn adleisio canfyddiad Estyn (2017b, t. 4). Os am gynyddu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, mae cynyddu nifer y staff sy'n medru addysgu trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn anorfod. Mae angen i golegau gynllunio'n strategol wrth recriwtio er mwyn sicrhau bod darlithwyr â gallu yn y Gymraeg. Lle nad yw hyn yn bosibl, dylai colegau dargedu darlithwyr ar gyfer hyfforddiant yn y Gymraeg, megis y Cynllun Sabothol (gw. 2.4.3), cyrsiau Sgiliaith (gw. 2.4.4) a Chymraeg Gwaith AB (2.4.3). Ni fyddai hyn yn trawsnewid y sefyllfa, ond mae'n fan cychwyn angenrheidiol er mwyn i golegau feithrin eu gallu i ddarparu yn Gymraeg ac yn ddwyieithog.

Cafwyd rhai enghreifftiau o gydweithio rhwng ysgolion a cholegau wrth fapio darpariaeth ar lefel genedlaethol. Nid oedd cydweithio rhwng ysgolion a cholegau yn y sampl, fodd bynnag, er bod perthnasau'n dechrau datblygu, a photensial cydweithio wedi ei

⁷³ Nid oes lle yn y traethawd hwn i drafod sylwadau staff ar heriau logistaidd, ond cydnabyddir bod cydweithio llwyddiannus hefyd yn dibynnu ar fodloni gofynion logistaidd, megis amserlenni a theithio.

adnabod mewn rhai pynciau. Cafwyd amrywiaeth barn gan staff am berthynas y coleg a'r ysgol, o fewn yr un sefydliad. Unwaith eto, mae angen hyrwyddo rhai o fanteision cydweithio a gellid gwneud hyn trwy gysylltu rhwng cydlynwyr galwedigaethol ag aelod arweiniol o'r staff addysgu galwedigaethol mewn colegau AB. Roedd sawl ffactor yn rhwystro cydweithio. Un o'r prif rwystrau a nodwyd oedd canfyddiad o wahaniaeth iaith ysgol a choleg. Dyma gylch dieflig, â chanfyddiad o ddiffyg darpariaeth Gymraeg yn y coleg yn rhwystro rhag datblygu darpariaeth Gymraeg ar y cyd ag ysgol, gan fytholi'r canfyddiad hwn. Cynyddu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y coleg fyddai'r ffordd orau i oresgyn hyn a chrybwyll model darpariaeth yw ffocws penodau 8 a 9.⁷⁴ Ffactor arall a rwystrai gydweithio oedd canfyddiad o gystadleuaeth am ddysgwyr. Deillia'r gystadleuaeth hon o egwyddorion neoryddfrydiaeth addysg (a amlinellir yn 3.4.1), sy'n annog cystadleuaeth rhwng darparwyr, thema flaenllaw mewn gweithiau ar y sector AB (Brooks 1998, t. 15; Hughes *et al.* 1996; Scott 1996; Foskett a Hesketh 1996). Fodd bynnag, roedd canfyddiad bod llai o gystadleuaeth yn achos rhai pynciau galwedigaethol, gan nad oedd ysgolion yn eu cynnig, â'r staff yn derbyn y byddai'n rhaid i ddisgyblion fynd i'r coleg er mwyn eu hastudio. Awgryma hyn fod potensial, felly, am gydweithio mewn pynciau galwedigaethol.

5.7.5 Mireinio diffiniad darpariaeth ddwyieithog

Un o'r prif broblemau a gyfrannai at gymhlethdod mapio darpariaeth oedd anghysondeb wrth labelu cyrsiau, problem a gododd yn yr astudiaeth ddogfennol ac mewn cyfweiliadau â staff. Dyma gyd-fynd â datganiadau am anghysondeb diffiniad darpariaeth ddwyieithog ar draws y system addysg mewn adroddiadau (Estyn 2002 t. 2; LICC 2010, t. 9; Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 214), ac mewn gwaith eilaidd (Baker 1993, t. 15; Lewis 2008, t. 79; Baker 2010, t. 62; Jones 2010, t. 12; Lewis 2011, t. 65; Lewis, Jones a Baker 2013, t. 107; Lewis 2016, 118). Cyfateba'r canfyddiad hefyd i waith eilaidd ar addysg ddwyieithog yn y sector AB yn benodol (Williams 1997, t. 6; Reynolds 2007, tt. 29, 188, 270). Problem yn y prospectysau a'r gwefannau oedd nad oedd colegau'n diffinio 'darpariaeth ddwyieithog' wrth gyfeirio ati. Mae'n bosibl, mewn rhai achosion, fod hyn yn deillio o'r ffaith nad oes gan y sefydliad ddiffiniad clir. Roedd sawl enghraifft benodol o aneglurder neu ddryswch hefyd. Ar wefan Coleg Ch, er enghraifft, disgrifir yr un ddarpariaeth fel 'cyflwyno dwyieithog' a 'darpariaeth Gymraeg' gan ragdybio nad oes gwahaniaeth rhwng y ddau beth. Roedd

⁷⁴ Ymchwilir i ganfyddiad dysgwyr o iaith y coleg yn 7.5.2.

amwysedd hefyd yn y cyfweiliadau â staff. Anodd iawn yw meintoli ‘rhywfaint bach’ o gwrs Busnes Coleg B a gaiff ei addysgu’n ddwyieithog, er enghraifft. Yn ogystal, nid oedd rhai ysgolion dwyieithog categorïau 2A a 2B yn nodi cyfrwng iaith pynciau yn eu prosiectws, gan ei gwneud yn anodd iawn, unwaith eto, i fapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog.

Yn y cyfweiliadau â staff, roedd hierarchaeth o ran eglurder diffiniad darpariaeth ddwyieithog. Dim ond un coleg, Coleg A, oedd â diffiniad ysgrifenedig. Fodd bynnag, ceir sawl elfen sy’n gwanhau’r diffiniad hwn. Yn gyntaf, cymhathwyd darpariaeth Gymraeg a dwyieithog a cheir amwysedd yn y cymalau ‘evidence is available’ (t. 82) a ‘team of tutors’ (t. 82), heb esboniadau. Ceir hefyd lawer o iaith oddefol megis ‘to allow’ ac ‘available.’ Dyma ganolbwytio, unwaith eto, ar ddarparu i ddysgwyr, yn hytrach na beth mae y dysgwyr yn ei wneud â’r ddarpariaeth honno. Dadansoddir goblygiadau hyn yn 5.7.9. Yn ogystal, cydnabu Diane (Coleg A) fod gweithrediad y diffiniad yn fwy hyblyg, ac mae hyn yn debygol o arwain at fwy o amrywiaeth. Roedd diffiniadau colegau B ac C yn wannach eto.⁷⁵ Ymatebant i anghenraid, yn hytrach na chynllunio strategol. Dibynnai darpariaeth Coleg B yn gryf ar allu ieithyddol staff a’u hagweddu tuag at ddarpariaeth Gymraeg. Yn ogystal, awgrymwyd bod y ffaith bod darlithydd yn siarad Cymraeg yn ddigonol i olygu bod y ddarpariaeth yn cael ei labelu yn un Gymraeg neu ddwyieithog, nid oedd angen gweithredu. Ni fydd hyn yn cynyddu nifer y dysgwyr sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn ffordd arwyddocaol, ac mae angen newid i gynllunio strategol er mwyn gwireddu’r nod hwn.

Cafwyd sawl enghraifft o aneglurder wrth labelu iaith darpariaeth. Fel rhan o gwrs Gofal Plant Coleg B, er enghraifft, cafwyd rhaglen wedi ei theilwra i ddatblygu sgiliau Cymraeg dysgwyr ar gyfer gweithle gofal plant. Fodd bynnag, nid oedd y darlithydd yn ystyried hyn fel darpariaeth Gymraeg, ac yn swyddogol, hysbysebwyd y cwrs fel un cyfrwng Saesneg. Dyma enghraifft o ddarpariaeth sy’n cynyddu sgiliau Cymraeg dysgwyr yn cael ei thanbrisiu trwy ei labelu’n anghywir. Mae’n bosibl bod sefyllfaoedd tebyg yn bodoli, ac i’r gwrthwyneb, fod enghreifftiau o sefydliad yn hysbysebu darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog, sydd (efallai’n ddiarwybod) yn annigonol er mwyn creu dysgwyr dwyieithog cymwys.

⁷⁵ Dylid pwysleisio nad beirniadu’r staff addysgu yw’r bwriad yma, ond gwerthuso diffiniad eu sefydliad o ddarpariaeth ddwyieithog.

Roedd dulliau addysgu dwyieithog hefyd yn amrywio'n fawr rhwng colegau, ac o fewn adrannau colegau. Dim ond rhai enghreifftiau prin a gafwyd o bolisi clir a chyson, megis adran Fusnes Coleg A yn darparu'r holl adnoddau'n ddwyieithog. Roedd gan allu ieithyddol staff yn y Gymraeg ddylanwad mawr ar ddiffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog ac ar sut y caiff ei roi ar waith. Roedd gwahaniaeth mawr rhwng diffiniadau staff a oedd yn medru'r Gymraeg, a staff nad oeddent yn medru'r iaith, fel yr amlyga sylw Lise (Coleg Ch) (5.5.1.1). Mae'n glir felly nad oes cysondeb yn y diffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog mewn colegau AB, a bod y diffiniadau'n amrywio o fewn colegau, yn ogystal â rhwng colegau. Mae ateb y cwestiwn am ystyr darpariaeth ddwyieithog yn y sector AB, felly, yn gymhleth, a cheir diffiniadau gwahanol gan sefydliadu gwahanol, yn hytrach nag un diffiniad gan y sector cyfan.

5.7.6 Technegau i greu miliwn o siaradwyr?

Yn ogystal ag anghysondeb diffiniad darpariaeth ddwyieithog, mae'n glir o'r data fod hefyd angen problemateiddio'r term 'dulliau addysgu dwyieithog.' Cafwyd sawl dull nad ydynt yn ddulliau hyfyw o gynyddu sgiliau dysgwyr, ac o greu siaradwyr cymwys dwyieithog yn y pendraw. Un enghraifft o hyn yw'r gweithgareddau a ddisgrifiodd Lise (Coleg Ch) (5.6) a Rose (Coleg B) (5.6), sef canfod termau allweddol yn Gymraeg, a oedd yn hybu diwylliant o gyfieithu. Gweithgaredd dysgu termau yw hon, ac er y gall gynorthwyo dysgwyr i fynd i'r afael â therminoleg, gweithgaredd elfennol ydyw, na fydd yn ddigonol i greu siaradwyr cymwys dwyieithog ar ei phen ei hun. Ni fydd defnydd Rose (Coleg B) o'r Gymraeg fel rhan o drefn y wers, megis Cymraeg achlysurol mewn ysgolion Saesneg, yn datblygu sgiliau dysgwyr mewn ffordd arwyddocaol heb ddulliau eraill hefyd. Roedd enghreifftiau o ddarlithwyr di-Gymraeg yn gwneud pethau a oedd yn cydnabod yn symbolaidd fodolaeth y dysgwyr Cymraeg, megis rhoi teitlau yn Gymraeg, fel y soniodd Fleur (Coleg Ch) (5.5.2). Fodd bynnag, nid oedd effaith ar sgiliau dysgwyr. Awgryma hyn nad yw rhai aelodau staff o reidrwydd yn deall pwrpas darpariaeth ddwyieithog mewn AB, a pham maent yn ei chynnig. Nid yw'r rhesymeg hon wedi ei chyfathrebu iddynt, ar wahân i'r nod o gyrraedd targedau'r Llywodraeth a'r sefydliad. O ganlyniad, er bod staff yn gwneud eu gorau, nid yw'r technegau yn datblygu sgiliau Cymraeg dysgwyr mewn ffordd arwyddocaol. Dadl ddefnyddiol i'w chymhwyso yn y cyd-destun hwn yw dadl Williams (1999, t. 2) dros yr angen i ddeall y gwahaniaeth rhwng 'addysgu'n ddwyieithog' ac 'addysgu yn y sefyllfa ddwyieithog.'

Enghraifft o addysgu yn y sefyllfa ddwyieithog yw'r rhain, ac fel y noda Williams (1999, t. 3), nid yw hynny'n gyfystyr â datblygu dwyieithrwydd.

Roedd enghreifftiau o lwyddiant yn deillio o ddod â dysgwyr Cymraeg i mewn i ddarlithoedd i gynorthwyo'r staff addysgu, ond creua hyn waith ychwanegol i'r dysgwyr hyn, ac nid yw dibynnu ar ewyllys da dysgwyr unigol yn gynaliadwy. Rhagdybia hefyd bresenoldeb digon o siaradwyr Cymraeg bodlon er mwyn llwyddo, nad yw bob amser yn wir. Mae defnyddio dysgwyr Cymraeg yn y dosbarth i gynorthwyo dysgwyr eraill, fel y crybwyllodd Lise (Coleg Ch) (5.6), yn codi rhai o'r un problemau.

5.7.7 Gwerthuso techneg trawsieithu

Un dechneg addysgu dwyieithog a godwyd yn y data oedd trawsieithu. Mae gan y dechneg botensial i gynorthwyo staff sy'n addysgu'n ddwyieithog, ond nid yw'n dechneg heb wendidau a risgiau, yn enwedig yng nghyd-destun ieithoedd lleiafrifol (gw. 3.3.2). Fodd bynnag, dengys y data ei bod yn dechneg sy'n addas i sefyllfa bresennol y sector AB. Mae'n fodd i gynnwys y Gymraeg pan nad yw'r adnoddau i gyd ar gael yn Gymraeg, er enghraifft, neu phan fo lefelau gwahanol o ruglder yn y Gymraeg a'r Saesneg gan ddysgwyr mewn dosbarth. Serch hyn, mae angen bod staff yn derbyn hyfforddiant, megis gan Sgiliaith, sy'n eu gwneud yn ymwybodol o risgiau trawsieithu yng nghyd-destun pŵer ehangach y Gymraeg a'r Saesneg, ac yng nghyd-destun ieithoedd lleiafrifol, megis dadleuon Cenoz a Gorter (2017) (gw. 3.3.2). Mae hyn yn cynnwys pwysigrwydd gofod uniaith i'r Gymraeg, lle nad yw'r Saesneg mwyafrifol yn tra-arglwyddiaethu. Disgrifia Fishman (1991, t. 110) yr angen hwn am 'ofod' i'r iaith lieafrifol fel 'rheol aur': 'Without sociocultural separation, without the most stubborn maintenance of voluntary boundaries ... between Xishness and Yishness the future of Xish is problematic.'

Cafwyd rhai enghreifftiau o drawsieithu yn y data yn cyfateb i ddiffiniad gwreiddiol Cen Williams (1996) o fewnbwn ac allbwn, sef disgrifiad Diane (Coleg A) (5.6.1) ac Emeline (Coleg A) (5.6.1) o ddefnyddio adnoddau Saesneg er mwyn trafod yn Gymraeg. Dyma gyd-fynd â sylw Bryn Jones (2017, t. 203) mai adnoddau Saesneg a ddefnyddir fel arfer wrth drawsieithu mewn addysg ddwyieithog yng Nghymru. Lle bo'n bosib, felly, dylid hefyd ddefnyddio adnoddau Cymraeg wrth drawsieithu, er mwyn osgoi'r fath deuglosia a feirniadir yn 5.7.8. Cafwyd enghraifft arall o drawsieithu gan Floriana (Ysgol AP), a oedd yn fwy

hyblyg na diffiniad Cen Williams. Aeth y tu hwnt i ddiffiniad o iaith fewnbwn ac allbwn gan ddefnyddio'r ddwy iaith fel mewnbwn, a chafwyd awgrym o ddull Jacobson (1990), sef rhagolwg mewn un iaith ac adolygu mewn iaith arall. Cyfateba hefyd i elfennau o ddisgrifiad Williams (1997, t. 15) o fodel cryf o addysgu dwyieithog a arsylwodd mewn coleg AB sef: 'gwaith swyddogol trwy gyfrwng un iaith ond defnyddio'r iaith arall i'w hategu ac i gryfhau'r ddealltwriaeth.' Cafwyd hefyd enghreifftiau o ddarlithwyr yn defnyddio'r dechneg heb fod yn ymwybodol o'i henw, fel yr eglurodd Ophélie (Coleg A) (5.6.1). Fodd bynnag, yn ôl Williams (1996, t. 52), rhaid bod trawsieithu wedi ei gynllunio, sy'n awgrymu bod trawsieithu anymwybodol yn wrthddywediad. Nid oedd ystyriaeth chwaith o sgiliau ieithyddol dysgwyr; dadleua Williams (2003b, t. 293) fod angen gallu da mewn dwy iaith er mwyn trawsieithu. Awgryma hyn fod angen codi ymwybyddiaeth staff o'r dechneg ac ymestyn eu defnydd ohoni trwy hyfforddiant, fel yr amlinellir uchod, yn ychwanegol i'r hyfforddiant ar y Gymraeg a grybwyllir yn 5.7.4. Mae'n bosibl y gallai Sgiliaith ddarparu'r hyfforddiant hwn. Serch hyn, dylai'r hyfforddiant hefyd ochel y rhybuddion am ddylanwad cydbwysedd ieithyddol dosbarth ar ddefnydd y dechneg (e.e. Lewis, Jones a Baker 2013, t. 113) (gw. 3.3.2), na thrafodwyd llawer yn y data. Dylid hefyd ochel rhag bod terminoleg methodoleg addysgu yn dod yn rhwystr i staff sydd eisoes yn trawsieithu, yn enwedig wrth ystyried diffiniad eang y term erbyn hyn, fel y dengys Lewis, Jones a Baker (2012a) (3.3.2), a bod y diffiniad yn dal i esblygu.

Cafwyd ymwybyddiaeth ymhlith rhai aelodau staff o rai o rinweddau trawsieithu, a hynny'n cyfateb i ddadl Williams (1996, tt. 64–5; 2002, t. 40; 2003, t. 310) (3.3.2), ei fod yn gwella dealltwriaeth dysgwyr ac yn hybu eu hyder ieithyddol (Floriana, Coleg A) (5.6.1). Nodwyd hefyd ei fod yn datblygu sgiliau Saesneg Cymry Cymraeg (Diane, Coleg A) (5.6.1). Gallai hyfforddiant ar drawsieithu ledi ymwybyddiaeth o'r manteision ymhlith staff addysgu. Fodd bynnag, mewn rhai achosion, portreadwyd trawsieithu fel nod ynddo'i hun, megis sylw Diane (Coleg A) am 'd[datblygu] sgiliau trawsieithu'r dysgwyr.' Mae hyn yn cyd-fynd â'r pwyslais yn adroddiad Estyn (2014b, t. 18) ar 'ddatblygu medrau trawsieithu dysgwyr.' Mae angen i hyfforddiant gyfleu mai datblygu sgiliau iaith dysgwyr yw'r nod yn y pen draw a bod trawsieithu, os y'i defnyddir, yn fodd i wneud hynny. Cafwyd hefyd gysyniad o ymglyfnawid rhwng trawsieithu a chyfieithu, megis gan Louis (Ysgol Ff), sy'n codi cwestiwn i ba raddau mae dealltwriaeth lawn o'r cysyniad gan rai aelodau staff. Byddai hyfforddiant eto yn fodd i fynd i'r afael â'r heriau hyn.

5.7.8 Adnabod ffactorau sy'n rhwystro neu'n hybu darpariaeth

Mae'n amlwg o ddata'r sampl fod diffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn broblem mewn rhai colegau, er enghraifft darpariaeth Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Twristiaeth a Busnes, yng ngholegau B ac C.⁷⁶ Nid yw hyn yn syndod o ystyried canfyddiadau adroddiadau ar addysg Gymraeg (Estyn 2014a, t. 120; Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 180; Arad 2016, t. 99; Estyn 2017b, t. 9). Mae'r canfyddiad hefyd yn atgyfnerthu canfyddiadau'r gweithiau prin sy'n rhoi sylw i ddarpariaeth alwedigaethol Gymraeg neu ddwyieithog ar lefel AB (Baker a Jones 1999, tt. 20–1; Webb 2007, t. 22; Estyn 2008, t. 4; LICC 2006, t. 31) a chanfyddiadau gweithiau eilaidd ar y sector AB (Heath 2001, t. 6; Reynolds 2007; Davies a Davies 2015, t. 78). Dengys data'r sampl yr anghysondeb mewn darpariaeth rhwng sefydliadau hefyd, â llai o ddarpariaeth Gymraeg yng ngholegau B ac C na'r colegau eraill, er enghraifft. Unwaith eto, dyma gyfateb i ganfyddiad gweithiau blaenorol am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB (CCC 2002, t. 67; Estyn 2008, t. 4; 2014a, t. 120; 2017b, t. 3; Arad 2016b, t. 88).

Wrth drafod y ddarpariaeth gyfredol â staff, codwyd hefyd ffactorau sy'n rhwystro ac yn hybu'r ddarpariaeth. Un broblem a amlygodd y data oedd pa mor ddibynnol oedd y ddarpariaeth ar aelodau unigol o staff. Mae hyn yn cyd-fynd â chanfyddiad Arad (2016, t. 88) o ddylanwad unigolion wrth gynnal darpariaeth. Fodd bynnag, cyfeirio at arweinyddion hŷn ac uwch-reolwyr sefydliadau y mae Arad (2016, t. 88), yn hytrach na staff addysgu, fel y canfuwyd yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn. Portreadwyd dicotomi sefydliad/darlithwyr, heb haen ganolog, â'r ddarpariaeth yn ddibynnol ar unigolion ar y tîm addysgu. Nid yw unrhyw 'strategaeth' sydd mor ddibynnol ar unigolion yn un gynaliadwy. Roedd yn glir o'r cyfweiliadau na fyddai'r ddarpariaeth yn cael ei chynnig os nad oedd gan staff gallu ieithyddol yn y Gymraeg, a hefyd agwedd gadarnhaol tuag at yr iaith. Mae hyn yn cyd-fynd â chanfyddiadau Baker (2006, t. 314) o ddylanwad hyfedredd ieithyddol athrawon a'u hagweddau tuag at ieithoedd lleiafrifol ar lwyddiant yr addysgu. Arweiniodd ymddeoliad aelod staff at golli darpariaeth Gofal Plant yng Ngholeg C ac roedd diffyg aelod staff a oedd yn medru'r Gymraeg yn rhwystr i gynnig darpariaeth Gymraeg ym maes Twristiaeth yn Ysgol Dd ac yng Ngholeg Ch. Roedd gallu staff yn y Gymraeg hefyd yn pennu'r graddau yr oedd adnoddau'n ddwyieithog, fel yr eglurodd Gabrielle a Fleur (Coleg Ch) (5.5.2). Dengys

⁷⁶ Ymchwilir i ddylanwad diffyg darpariaeth ar ddewisiadau dysgwyr yn 6.6.

hyn bwysigrwydd darparu hyfforddiant ar y Gymraeg i staff colegau AB, fel y cynigir yn 5.7.4, er mwyn gwella'u sgiliau a'u hyder yn yr iaith. Mae hefyd angen i golegau ddarparu hyfforddiant ymwybyddiaeth iaith i staff, megis cyrsiau Sgiliaith (2.4.4), er mwyn meithrin agwedd gadarnhaol tuag at yr iaith. Unwaith eto, ni fyddai hyn yn trawsnewid y sefyllfa, ond yn fan cychwyn angenrheidiol. Byddai darparu hyfforddiant i staff ar ddatblygu adnoddau dwyieithog, eto megis cyrsiau Sgiliaith (2.4.4), hefyd yn cyfrannu at gysoni'r defnydd o adnoddau dwyieithog. Roedd rhai darlithwyr wedi cyflwyno deuglosia, yn darlithio'n Saesneg ond yn siarad â dysgwyr yn Gymraeg, megis achos Rémy (Coleg Ch) (5.5.3). Gall y fath deuglosia atgyfnerthu'r canfyddiad mai'r Saesneg yw'r iaith swyddogol ac nid yw'r Gymraeg ond yn addas i drafod, gan adleisio cysyniad Ferguson (1967, t. 327) o iaith 'uchel' ac iaith 'isel', â swyddogaethau gwahanol. Fodd bynnag, er bod Rémy yn dysgu Cymraeg, ni themlai'n ddigon hyderus yn ei allu i addysgu yn yr iaith, a dyma arweiniodd at y gwahaniaeth yn ei ddefnydd o'r ddwy iaith. Amlyga hyn eto yr angen i golegau ddarparu hyfforddiant i staff, a sylw i hyder yn y Gymraeg yn benodol.

Problem arall a amlygodd y data oedd bod cyrff dyfarnu yn rhwystro darpariaeth, canfyddiad sy'n cyfateb i ganfyddiadau rhai adroddiadau diweddar (Arad 2016, t. 124; Estyn 2017b, t. 15). Roedd diffyg darpariaeth Gymraeg BTEC Gofal Plant wedi arwain at ddiddymu'r cymhwyster yn Ysgol C, er enghraifft. Roedd newid cymhwyster galwedigaethol Busnes CBAC i gymhwyster mwy academiaidd wedi arwain at ddyfodol ansicr i'r pwnc yn Ysgol C. Cyfeiriodd Lise (Coleg Ch) at ddiffyg adnoddau cyfrwng Cymraeg, problem yn y sector AB (e.e. Estyn 2017b, t. 5), ac yn ehangach. Dadansoddir yn 5.7.7 y graddau mae defnyddio adnoddau Saesneg fel rhan o ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn broblem. Fodd bynnag, cafwyd hefyd enghraifft o ffactor sy'n hybu darpariaeth, yn achos Busnes yng Ngholeg C, sef y Cynllun Sabothol, gan adleisio adroddiadau diweddar (Estyn 2008, t. 5; LIC 2014b; Estyn 2017b, t. 5). Atgyfnertha hyn, unwaith eto, bwysigrwydd hyfforddiant staff er mwyn cynyddu darpariaeth.

5.7.9 O gynnig darpariaeth i nifer y dysgwyr sy'n ei dilyn

Thema arall a gododd wrth fapio darpariaeth, a fydd yn ystyriaeth bwysig wrth ymchwilio i egwyddorion cynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ym Mhennod 8, yw'r ffocws cryf ar gynnig darpariaeth Gymraeg, yn hytrach na chynyddu nifer y dysgwyr yn dilyn y ddarpariaeth honno a chynyddu eu sgiliau Cymraeg. Mae hyn yn adlewyrchu disgwrs polisi

ym maes y Gymraeg mewn addysg, er enghraifft, ‘mae cyfle i gynyddu’r opsiynau sydd ar gael i’n myfyrwyr yn sylweddol’ (LIC 2017ch, t. 40). Cafwyd disgwyliad i gynnig darpariaeth i ddysgwyr ond nid oedd disgwyliad i’r dysgwyr fanteisio arni, a thrwy hynny, ddatblygu eu sgiliau dwyieithog. Crisialwyd y safbwynt hwn gan y symudiad o drafod dysgwyr i drafod darpariaeth yn sylw Diane (Coleg A) (5.5.1). Un enghraifft trawiadol o hyn oedd y pwyslais mawr ar gynnig i ddysgwyr gael ei asesu trwy’r Gymraeg (5.5.4), mewn cyferbyniad â’r nifer isel o ddysgwyr a oedd yn dewis gwneud felly (5.7.10). Enghraifft arall oedd defnydd Rose (Coleg B) o Gymraeg achlysurol fel rhan o wers, heb gwestiynu i ba raddau y mae hyn yn cynyddu sgiliau iaith dysgwyr mewn ffordd arwyddocaol. Gwerthusir technegau fel hyn yn 5.7.6.

5.7.10 Symud y pwyslais oddi ar ddewis dysgwyr

Wrth drafod darpariaeth gyfredol â staff, codwyd hefyd egwyddor a fydd yn ganolog i’r traethawd hwn, wrth ddadansoddi egwyddorion cynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ym Mhennod 8, sef pwyslais ar roi dewis i ddysgwyr ynglŷn â chyfrwng iaith eu cwrs. Dyma gyfateb i un o’r modelau darpariaeth ddwyieithog a werthusodd Williams (1997, t. 6), lle’r roedd pob dysgwr yn dewis cyfrwng ieithyddol ei waith. Roedd y pwyslais ar ddewis yn hynod gryf yn achos iaith asesu cwrs, ar draws y colegau i gyd. Nododd Lise (Coleg Ch) fod staff yn ‘rhoi cyfle’ i ddysgwyr weithio trwy’r Gymraeg (5.5.2), ac meddai Rémy (Coleg Ch) mai ‘learner choice’ oedd yn pennu ym mha iaith y caiff unigolyn ei asesu (5.5.4). Dyfynnodd Diane (Coleg A) Gynllun Iaith y coleg a gyfeiria at ‘language of choice’ (t. 81) dysgwyr (5.5.1). Adleisia Williams (1999, t. 41) y pwyslais hwn ar roi dewis iaith asesu i ddysgwyr. Rhoddwyd dewis i ddysgwyr gael eu hasesu trwy’r Gymraeg, hyd yn oed pan nad oedd cwrs yn cael ei gynnig trwy’r Gymraeg, er enghraifft cyrsiau Iechyd a Gofal a Thwristiaeth Coleg B, a chwrs Gofal Plant Coleg C. Mae’n annhebygol y byddai dysgwyr yn dewis cael eu hasesu trwy’r Gymraeg os yw gweddill y ddarpariaeth yn Saesneg. Byddai newid cyfrwng ar gyfer asesu yn gofyn am waith ychwanegol gan ddysgwyr, ac mae’n debygol y byddai’r costau ffrithiant hyn yn rhwystr iddynt rhag ddewis gael eu hasesu’r trwy’r Gymraeg.⁷⁷ Yn ogystal, os yw’r dosbarth yn gymysgiaith, a’r siaradwyr Cymraeg yn y lleiafrif, ceir tipyn o bwysau cymdeithasol ar ddysgwyr, a byddai dewis cael eu hasesu yn Gymraeg yn gofyn iddynt fynd yn erbyn y graen ac yn erbyn rhai o’u cyfoedion. Nid yw hyn

⁷⁷ Dadansoddir dylanwad costau ffrithiant ar ddewisiadau dysgwyr wth werthuso modelau darpariaeth yn 9.6.3.

yn weithred ‘gymdeithasol’, felly (BIT 2014, t. 28). Mae’r enghreifftiau hyn oll hefyd yn pwysleisio mewnbwn, hynny yw cynnig y ddarpariaeth, yn hytrach nag allbwn, sef cynyddu nifer y dysgwyr sy’n dilyn y ddarpariaeth, a ddadansoddir yn 5.7.9.

Nododd Rémy (Coleg Ch) fod ei gydweithiwr yn siarad â dysgwyr Cymraeg⁷⁸ yn Gymraeg ac yn rhoi dewis iddynt ei ateb yn Gymraeg neu’n Saesneg. Anwybydda hyn, unwaith eto, y pwysau cymdeithasol sydd ar ddysgwyr i ymateb yn Saesneg. Os gŵyr dysgwr nad yw nifer o’u cyfoedion yn y dosbarth yn deall Cymraeg, ond bod y tiwtor yn gofyn cwestiwn iddo yn Gymraeg, gellid creu sefyllfa letchwith i’r unigolyn. Yn hytrach na bod yn ‘ddewis’ cyfartal, felly, mae’r fath dechneg yn ymofyn tipyn o gryfder cymeriad gan ddysgwr i wrthdroi’r normadol.⁷⁹ Dyma gyd-fynd â sylw Williams (2000, t. 134) am ddylanwad dewis iaith y darlithydd a chryfder personoliaeth dysgwyr unigol wrth ddewis cyfrwng iaith. Yn yr un modd, ymatebai Emeline (Coleg A) i ddysgwyr yn Gymraeg os siaradant Gymraeg â hi yn gyntaf, a rhoddai Lucie (Coleg B) ddeunyddiau Cymraeg i ddysgwyr os oeddent yn gofyn amdanynt. Mae angen i strategaeth addysg symud i ffwrdd o’r pwyslais oddi ar ddewis dysgwyr tuag at ddarlithwyr yn arwain y ffordd o ran darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn modd rhagweithiol. Dyma yw ffocws 8.6. Mae cyfyngiadau mawr, felly, i ddisgwrs ‘dewis’ wrth geisio cynyddu nifer y dysgwyr sy’n astudio trwy’r Gymraeg neu’n ddwyieithog, ac ymchwilir i hyn wrth archwilio’r egwyddorion sy’n sail i gynllunio darpariaeth ym Mhennod 8.

Gwendid arall y model hwn oedd bod dysgwyr yn peidio â dewis darpariaeth Gymraeg. Serch hyn, nid oedd ymwybyddiaeth o’r ffactorau sy’n cyfyngu ar y dewis hwn: cyd-destun y dewis (8.6.5) a’r ffordd y caiff y dewis ei gyflwyno (Pennod 9). Wrth ddyfynnu Cynllun Iaith Coleg A, nododd Diane (Coleg A), fod adnoddau sy’n ‘caniatáu dysgwyr i ddysgu trwy’r Gymraeg.’ Fodd bynnag, anwybydda hyn rôl hanfodol staff â gallu a hyder yn y Gymraeg (gw. 5.7.4), yn ogystal ag agwedd gadarnhaol tuag at yr iaith, er mwyn sicrhau bod dysgwyr yn dysgu trwy’r Gymraeg. Roedd Emeline (Coleg A) yn cyflwyno adnoddau dwyieithog, â’r Gymraeg a’r Saesneg ar un ochr y daflen, er mewn ceisio rhoi dewis cyfartal i ddysgwyr. Rhagdybia hyn, fodd bynnag, berthynas niwtral rhwng y Gymraeg a’r Saesneg. Fel y dadleuir wrth ddadansoddi dewis iaith asesu (5.7.10), mae’n debygol fod y dosbarth yn

⁷⁸ Mae’n debygol mai dysgwyr o ysgolion Cymraeg a olygir yma.

⁷⁹ Yn gysylltiedig â’r normadol, dadansoddir dylanwad yr opsiwn rhagosodedig wrth werthuso modelau darpariaeth yn 9.6.4.

gymysgiaith, ac o bosib, fod mwy o siaradwyr Saesneg na Chymraeg. Anwybydda hefyd rym ehangach y Saesneg mewn cymdeithas, a ddadansoddir yn 8.6.5. O ystyried hyn, gallai rhoi rhai deunyddiau yn Gymraeg yn unig fod yn strategaeth fwy effeithiol i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n defnyddio adnoddau Cymraeg.

Wedi mapio darpariaeth yn y bennod hon, yn y ddwy bennod nesaf, dadansoddir rhesymau dysgwyr dros astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, neu dros beidio â gwneud hynny.

6 Rhesymau dysgwyr dros astudio darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ai peidio: ffactorau economaidd ac ymarferol

6.1 Cyflwyniad

Yn dilyn dadansoddi'r ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog gyfredol ar lefel AB ym Mhennod 5, yn y bennod hon ac ym Mhennod 7, ymchwilir i agweddau dysgwyr tuag at y ddarpariaeth honno, a'u rhesymau dros astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, ai peidio. Atebir CY3:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Cyfranna hefyd at ateb CY5, y prif gwestiwn ymchwil, sef:

- A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Seilir canfyddiadau'r bennod hon a Phennod 7 ar ddata o'r cyfweiliadau â staff ysgolion a cholegau AB (a ddisgrifir yn 4.4.1) a grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11 (a amlinellir yn 4.4.2). Trafoda athrawon ysgolion agweddau disgyblion blwyddyn 11, tra bo darlithwyr colegau yn trafod agweddau'r dysgwyr sydd eisoes yn astudio mewn colegau AB.

Rhennir y canfyddiadau am ffactorau dewis dysgwyr yn ddwy bennod. Yn y bennod hon, dadansoddir y ffactorau economaidd ac ymarferol sy'n dylanwadu ar ddewisiadau dysgwyr, sef canfyddiad o werth economaidd iaith yng nghyd-destun y farchnad lafur; paratoi at y dyfodol, a diffyg darpariaeth. Yn y bennod nesaf, dadansoddir y ffactorau diwylliannol ac addysgol sy'n dylanwadu ar ddewisiadau dysgwyr. Nid yw hyn yn ddicotomi clir ond dyma un ffordd effeithiol o ddsbarthu sut yr oedd y cyfranogwyr yn cysyniadu'r rhesymau. Dilytir y canfyddiadau gan adran drafodaeth sy'n dadansoddi'r rhesymau yng nghyd-destun gweithiau ymchwil blaenorol, a pholisi addysg a'r Gymraeg. Cynigir ymyraethau'n seiliedig ar y themâu a ganfuwyd yn y data. Cynrychiolir yr ymyraethau hyn ar ffurf Damcaniaeth Newid (a eglurir yn 4.6.6) ar ddiwedd y bennod.

6.2 I ba raddau yr oedd iaith yn brif ffactor dewis?

Cyn ymchwilio i resymau dysgwyr dros astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ai peidio, mae angen camu yn ôl er mwyn gwerthuso i ba raddau yr oedd iaith yn ffactor yn eu dewisiadau, os o gwbl. Mae hyn yn bwysig er mwyn gosod rhesymau'r dysgwyr am y Gymraeg a'r Saesneg yng nghyd-destun ehangach eu ffactorau dewis. Mae ffactorau dewis eraill y tu hwnt i gylch gwaith y traethawd hwn. Er bod iaith yn ganolbwynt y traethawd hwn, ni ddylid rhagdybio ei bod yn brif ffactor dewis dysgwyr. Dim ond dau ddisgybl a gyfeiriodd at iaith wrth grynhoi eu prif reswm dros eu dewis yn yr holiaduron. Roedd disgybl Ysgol Ch wedi dewis mynd i'r coleg oherwydd bod arno eisiau dysgu yn Saesneg, ac roedd disgybl Ysgol Ff wedi dewis aros yn yr ysgol oherwydd dymunai astudio trwy'r Gymraeg. Wrth drafod ffactorau dewis yn y grwpiau ffocws, dim ond un disgybl o Ysgol Ff a gododd iaith fel ffactor yn ddigymell, gan nodi mai awydd i astudio trwy'r Saesneg oedd y prif ffactor a arweiniodd at ei benderfyniad i fynd i'r coleg.

Fodd bynnag, o brocio'r disgyblion er mwyn iddynt helaethu ar eu hatebion, nododd sawl cyfranogwr fod iaith yn brif ffactor, neu'n un o'r prif ffactorau, yn eu dewisiadau. Nododd disgybl Ysgol D, a oedd yn penderfynu rhwng ysgol a choleg, fod iaith yn ffactor tyngedfennol: 'roedd fi jest yn poeni am yr iaith mwy nag unrhyw beth.' Roedd darpariaeth Saesneg y coleg yn atyniad i ddisgybl Ysgol Ch, 'bydd e'n Saesneg so fi moen mynd i'r coleg.' Adleisiwyd y farn hon gan ddisgybl Ysgol C, 'O'n i'n gwybod 'o'n i eisiau neud e'n Saesneg.' Nododd disgybl Ysgol S sawl rheswm dros ffafrio darpariaeth Saesneg, gan gynnwys ei allu a'i hyder yn yr iaith, a chanfyddiad o fantais y Saesneg ar gyfer cyflogadwyedd, ffactorau yr ymchwilir iddynt yn 7.4 a 6.3, yn ôl eu trefn. Dymunai disgybl Ysgol Ch aros yn yr ysgol; pryderai am newid cyfrwng iaith i'r Saesneg yn y coleg, ffactor yr ymchwilir iddo yn 7.3.2. Teimlad ei fod yn gryfach yn y Gymraeg oedd cymhelliant disgybl Ysgol D i aros yn yr ysgol, ac ymchwilir i'r ffactor hwn yn 7.4.4.

I rai disgyblion, roedd iaith yn ffactor dewis a gyd-blethai â sawl ffactor arall. Roedd awydd i astudio trwy'r Saesneg, a chanfyddiad y byddai hyn yn haws, yn cydblethu ag awydd disgybl Ysgol Dd i adael yr ysgol, er enghraifft: 'Roedd fi eisiau mynd i coleg Saesneg, wedyn mae e'n hawsa', a dydw i ddim eisiau bod yn yr ysgol.' Apeliarai ethos yr ysgol a darpariaeth Gymraeg at ddisgybl Ysgol Ff, ond gwelwyd hefyd ddylanwad aelod o'i deulu: 'Jest siarad Cymraeg trwy'r amser, ac mae mam moen i fi ddod man 'yn hefyd.'

Serch hyn, dadleuodd sawl disgybl fod gallu astudio pwnc penodol yn bwysicach nag argaeledd y pwnc hwnnw trwy'r Gymraeg neu'r Saesneg. Dadleuodd eraill nad oedd ots am gyfrwng iaith mewn rhai pynciau, megis disgybl Ysgol AL, a ddymunai astudio Addysg Gorfforol: 'Rwy'n credu gyda rhai pynciau, os mae fe'n fwy practical, chi ddim yn becco pa iaith chi'n siarad ... chi'n jest neud e.' Roedd teimlad o ddifaterwch ymysg disgyblion eraill a dadleuodd disgybl Ysgol Dd, er enghraifft, cyhyd â'i bod yn deall y cwrs, nad oedd ots am gyfrwng iaith. Ychwanegodd disgybl Ysgol D ei fod yn medru'r Gymraeg a'r Saesneg, ac felly nid oedd ots am gyfrwng iaith. Roedd awydd gan eraill, megis disgybl Ysgol G, i fwrw ymlaen â'u hastudiaethau, heb adael i iaith ymyrryd: 'just get on with it.' I rai disgyblion a oedd wedi dewis aros yn y chweched, roedd ymdeimlad o dderbyn goddefol y byddai iaith eu cyrsiau yn Gymraeg, megis disgybl Ysgol G, 'Dim ots ... that's how it is.'

6.3 Mantais cyflogadwyedd

Un o'r brif themâu a gododd yn y data gwreiddiol a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn oedd gwerth economaidd iaith, a ddylanwadai ar ddewisiadau disgyblion ar draws yr holl grwpiau ffocws. Diffinnir 'gwerth economaidd' yma, ar sail atebion y cyfranogwyr, fel canfyddiad o werth yn y farchnad lafur. Agwedd flaenllaw ar hyn oedd canfyddiad o fantais iaith ar gyfer cyflogadwyedd; canfyddiad o fantais y Gymraeg oedd un o'r prif resymau a oedd yn pennu dewis darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog. Credai nifer o ddisgyblion y byddai'r Gymraeg yn cynyddu cyfleoedd, ac y byddai mwy o opsiynau ar gael iddynt o ran swyddi. Fodd bynnag, roedd rhai ffactorau megis pwnc disgyblion (6.4.1) a ble y dymunant weithio (6.4.2 a 6.4.3) yn amodi'r gred hon. Gwelwyd toreth o ddatganiadau yn ymwneud â mantais y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd, ar draws y grwpiau, er enghraifft, 'Mae'n rhoi fwy o gyfleoedd i ti' (Ysgol Ch) a 'Mae Cymraeg yn gallu helpu chi cael swydd' (Ysgol Dd). Roedd ymwybyddiaeth hefyd fod cyflogwyr yn edrych yn ffafriol ar y Gymraeg, megis datganiad disgybl Ysgol Ch, 'Mae'n edrych yn dda ... ar CV.'

Tynnodd disgyblion ar enghreifftiau personol wrth resymu ynglŷn â mantais y Gymraeg ar gyfer cael swydd. Fodd bynnag, rhoddwyd rhai enghreifftiau negyddol, megis profiad perthynas o fethu cael swydd oherwydd nad oedd yn medru'r Gymraeg. Meddai disgybl Ysgol C:

dw i'n gwybod pan oedd dad fi eisiau edrych am swydd arall, 'o'dd llawer o' nhw eisiau rhywun sy'n gallu siarad Cymraeg hefyd, ond 'o'dd e ddim yn gallu siarad Cymraeg, so 'o'dd llai o siawns i fe cael swydd.

Gwelwyd, felly, fod disgwrs y gyfundrefn addysg am fantais y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd wedi treiddio i feddyliau'r disgyblion, ac wedi mynd yn fath o fantra. Fodd bynnag, nid oedd disgyblion bob amser yn gallu egluro pam y byddai'n fantais, a dadansoddir goblygiadau hyn yn 6.7.2.1. Nododd disgybl Ysgol D, er enghraifft, y byddai'r Gymraeg yn ddefnyddiol yn y dyfodol, ond ni allai gyfiawnhau sut: 'Yn y dyfodol. Mae'n gallu bod yn beneficial, sa i'n siŵr pa sefyllfa, ond mae'n gallu bod yn beneficial.'

I'r gwrthwyneb, gwelai rhai disgyblion y Saesneg fel iaith byd gwaith, ac roedd hyn yn gymhelliant iddynt astudio trwy'r Saesneg. Teimlai rhai disgyblion fod mwy o swyddi ar gael yn y Saesneg a dyma gymhelliant arall iddynt astudio trwy'r Saesneg (ysgolion AN, D ac E). Portreadodd rhai y Gymraeg fel rhwystr yn yr achos hwn, er enghraifft disgybl Ysgol D): 'Yn y byd gwaith, mae rhan fwyaf yn Saesneg, so os ti'n mynd trwy gyd o addysg yn Gymraeg, bydde fe'n galed pellach mlaen wedyn.' Cydnabu rhai disgyblion fantais cyflogadwyedd y Gymraeg ond ni welant yr angen i barhau i astudio trwy'r Gymraeg er mwyn profi'r manteision hyn. Astudio trwy'r Saesneg oedd dewis y garfan hon, felly.

Ymwybyddiaeth o fanteision y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd oedd y ffactor a godwyd fwyaf yng nghyfweliadau'r staff wrth drafod rhesymau dysgwyr dros astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog. Serch hyn, roedd amrywiaeth barn ynglŷn â pha mor bwysig oedd hyn fel ffactor. Dadleuodd rhai ei fod yn ffactor pwysig i ddysgwyr. Meddai Lise (Coleg Ch), er enghraifft, 'mae 'na agweddau eithaf aeddfed. Mae pobl yn gallu gweld trwy astudio'n ddwyieithog, neu trwy gyfrwng y Gymraeg, bod 'na gyfleoedd yn mynd i fod iddyn nhw o ran byd gwaith.' Fodd bynnag, goleddfwyd y farn hon gan eraill, megis Camille (Coleg C), a ddadleuodd fod rhai o'r dysgwyr yn ystyried manteision cyflogadwyedd wrth ddewis cyfrwng astudio, ond nad oedd hyn yn wir am bawb. I'r gwrthwyneb, dadleuodd rhai, er enghraifft Morgane (Ysgol C), nad yw disgyblion yn ystyried mantais cyflogadwyedd iaith o gwbl wrth wneud penderfyniadau am eu cyrsiau:

Realiti'r sefyllfa yw bod lot o fyfyrwyr jest yn byw yn y foment, a phan bod nhw'n symud o TGAU i Lefel A, 'na gyd sydd yn eu meddyliau nhw yw pa bynciau mae nhw'n mwynhau, falle bo' nhw ddim yn meddwl am y dyfodol.

6.4 Gwerth sgiliau dwyieithog

Yn dilyn gwerth y Gymraeg neu'r Saesneg ar gyfer cyflogadwyedd, roedd canfyddiad o werth dwyieithrwydd ar gyfer cyflogadwyedd yn thema gref arall ar draws y grwpiau, a ffactor a anogai dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog. Unwaith eto, roedd ymwybyddiaeth bod dwyieithrwydd yn apelio at ddyheadau cyflogwyr, yn arbennig y gallu i gyfathrebu'n ddwyieithog. Nododd disgybl Ysgol C, 'Mae pobl yn swyddi ar draws Cymru yn hoffi pobl sydd yn ddwyieithog, maen nhw'n gallu cyfathrebu mwy gyda pobl draws y byd.' Portreadwyd dwyieithrwydd yn sgil, gan y disgyblion a'r staff, fel ei gilydd. Nododd disgybl Ysgol Ch, 'Mae pobl yn rili impressed os chi'n dweud fi'n gallu siarad dwy iaith.' Roedd hyblygrwydd o ran swyddi yn agwedd arall ar fantais dwyieithrwydd, a dadleuai'r disgyblion fod hyn yn cynyddu eu siawns o gael swydd, 'Mae mwy o amrywiaeth swyddi lle ni'n gallu ffitio mewn ... felly mae mwy o siawns o gael swydd wedyn' (disgybl Ysgol C). Disgrifiant sefyllfa o ddau unigolyn yn ymgeisio am swydd, un person dwyieithog a oedd yn medru'r Gymraeg, ac un uniaith (a ddisgrifiwyd fel arfer fel rhywun o Lloegr). Dadleuant y byddai siawns y person dwyieithog o gael y swydd yn uwch. Meddai disgybl Ysgol AN, er enghraifft:

Os 'ych chi'n trial cael swydd yn Cymru, a mae rhywun o Lloegr yn trio cael swydd hefyd, ac mae nhw'n gwybod bod chi'n gallu siarad 'da dau o bobl, chi 'da mwy o siawns i gael y swydd honno.

Ymwybyddiaeth brin a gafwyd o fanteision dwyieithrwydd y tu hwnt i allu cyfathrebu mewn dwy iaith, neu fel offeryn cyflogadwyedd. Nododd disgybl Ysgol AN bod dwyieithrwydd yn golygu gwybod termau a gwybodaeth mewn dwy iaith. Ychwanegodd disgybl Ysgol AL hyd yn oed os nad oes angen i ddisgybl ddefnyddio'r Gymraeg mewn swydd, y peth pwysig yw bod cyflogwr yn ymwybodol ei fod yn medru'r ddwy iaith, gan awgrymu fod priodweddau arbennig gan berson dwyieithog. Ystyrir y sylwadau hyn yng nghyd-destun dadansoddi manteision dwyieithrwydd yn 6.7.2.2. Gwelwyd hefyd beth ymwybyddiaeth o'r symudiad tuag at amlieithrwydd, a phwysigrwydd dwyieithrwydd o fewn y duedd hon: 'mwy o bobl eisiau dwy iaith neu tair iaith' (disgybl Ysgol Ff).

Cyfeiria staff at sawl enghraifft o ddylanwad ymdrech fwriadol ysgol neu goleg i gynyddu ymwybyddiaeth dysgwyr o werth y Gymraeg a manteision dwyieithrwydd, ac effaith yr ymyraethau hyn ar agweddau'r dysgwyr. Roedd Lucie (Coleg B), er enghraifft,

wedi addysgu uned ‘Manteision Dwyieithrwydd’⁸⁰ ac eglurodd sut yr oedd y cwrs wedi dylanwadu’n gadarnhaol ar ganfyddiad y dysgwyr o werth dwy iaith, er enghraifft manteision gwybyddol a manteision cyflogadwyedd. Nododd nad oedd y dysgwyr wedi ystyried y fath fanteision cyn y modiwl, ond ar ôl cwblhau’r cwrs, teimlent fod mwy o fudd a gwerth i ddwyieithrwydd. Trefnu siaradwyr gwadd, gan gynnwys siaradwyr o’r Coleg Cymraeg, oedd un o brif dechnegau Ysgol C a oedd hefyd wedi cynyddu ymwybyddiaeth dysgwyr o fanteision dwyieithrwydd. Nododd Morgane (Ysgol C), ‘maen nhw’n clywed lot o wybodaeth am fuddion cyrsiau galwedigaethol trwy’r Gymraeg.’

6.4.1 Gwerth i bynciau galwedigaethol

Amodwyd canfyddiad disgyblion o werth y Gymraeg a sgiliau dwyieithog i gyflogadwyedd gan dri ffactor. Y ffactor cyntaf oedd y pwnc y dymunai disgybl ei astudio. Dadleuodd nifer o’r disgyblion fod gan allu yn y Gymraeg a dwyieithrwydd werth i bynciau galwedigaethol yn gyffredinol, gan fod y pynciau hyn yn aml yn arwain at swyddi sy’n ymwneud â phobl. Roedd y syniad o’r cwsmer neu’r cleient yn bwysig iawn, a’r gallu i gyfathrebu â’r cwsmer, yn benodol. Crynhodd disgyblion Ysgol Dd y farn hon gan nodi y byddant yn cael eu talu, yn y pen draw, i blesio cwsmeriaid. Dadleuant y byddai person dwyieithog yn gallu plesio cwsmer sy’n medru’r Saesneg a chwsmer sy’n medru’r Gymraeg. Roedd parchu’r cwsmer hefyd yn thema a ailadroddwyd. Eglurodd disgybl Ysgol C, er enghraifft, ‘mae’n fwy parchus i siarad gyda rhywun yn ei iaith, yn lle newid i’r Saesneg.’ Fodd bynnag, cafwyd amrywiaeth barn rhwng grwpiau ac o fewn iddynt ynghylch y graddau yr oedd mantais y Gymraeg a dwyieithrwydd i bynciau galwedigaethol yn arwyddocaol. Ar y naill law, dadleuodd disgyblion mai dim ond mewn rhai meysydd y byddai’r Gymraeg yn fanteisiol, gan gyfeirio at bau gul megis gweithio mewn canolfan galwadau neu â’r Urdd (Ysgol D). Cafwyd delwedd gul a negyddol o’r cwsmeriaid a fyddai’n medru’r Gymraeg gan ddisgyblion eraill: ‘Mae ’na rhai pobl, pobl mwy hŷn, neu mwy hen ffasiwn, maen nhw’n penderfynu siarad yr iaith Gymraeg efo rhywun sy’n gweithio yn hytrach na trio siarad Saesneg’ (Ysgol AN). Ar y llaw arall, gwelai rhai disgyblion y Gymraeg yn ased a drosgynnai sectorau gwaith, yn galluogi unigolyn i ‘siarad i’r cymdeithas ... mewn unrhyw lle’ (disgybl Ysgol D). Yng ngrŵp Ysgol S, teimlai’r disgyblion y gallai diffyg gallu i siarad Cymraeg achosi trafferthion, mewn sefyllfa lle na fyddai’r cwsmer ond yn siarad Cymraeg. Roedd y pryder hwn ynglŷn â

⁸⁰ Dyma uned gan Agored â’r nod o gyfleu pwysigrwydd dwyieithrwydd yng Nghymru yn yr 21ain ganrif.

chwsmer uniaith yn unigryw i'r grŵp hwn, fodd bynnag, yn bosibl yn deillio o grynodiad uchel siaradwyr Cymraeg yn yr ardal.

Roedd canfyddiad disgyblion o werth sgiliau Cymraeg a dwyieithrwydd i'w meysydd galwedigaethol hwy yn benodol, yn ffactor blaenllaw wrth iddynt bwysu a mesur astudio trwy'r Gymraeg ai peidio. Crynhowyd hyn gan ddisgybl Ysgol C a nododd fod dewis cyfrwng astudio yn dibynnu ar 'pa mor addas' y mae'r Gymraeg i faes penodol. Cafwyd amrywiaeth barn am werth y Gymraeg wrth drafod pynciau gwahanol, a rhwng grwpiau gwahanol o ddisgyblion. Fodd bynnag, roedd rhai enghreifftiau o feysydd penodol lle'r oedd cytundeb i raddau helaeth ar draws y grwpiau fod y Gymraeg o fudd neilltuol. Un o'r meysydd hyn oedd Iechyd a Gofal. Tynnodd disgybl Ysgol C ar brofiad personol wrth gefnogi ei barn:

os bydd rhywun yn yr ysbyty, dw i'n credu os mae rhywun yn gallu siarad Cymraeg, byddai'n neud iddyn nhw teimlo'n fwy cartrefol, a mwy cyfforddus. Oherwydd roedd tad-cu yn yr ysbyty ac roedd rhywun wedi siarad Cymraeg i fe ac roedd e jest wedi ymlacio ar unwaith.

Maes arall oedd Gofal Plant, a thrafodwyd manteision y Gymraeg a dwyieithrwydd mewn swyddi'n ymwneud â phlant, a'r blynyddoedd cynnar, yn enwedig mewn ysgolion Cymraeg. Atgyfnerthodd staff fod dysgwyr Gofal Plant yn gweld y Gymraeg yn fwy na rhywbeth manteisiol, ac fel sgîl angenrheidiol. Meddai Rose (Coleg B):

Maen ... nhw'n gallu gweld pam maen nhw'n neud yr iaith, mae'r iaith yn fwy pwrpasol ... Er mwyn gweithio 'da plant, mae'r Gymraeg yn learning area yn ei hunain, so mae'n rhaid iddyn nhw ddatblygu'r sgîl eu hunain i helpu'r plant.

Ychwanegodd Madeleine (Coleg C) fod ymwybyddiaeth dysgwyr Gofal Plant o werth y Gymraeg i'r maes yn cynyddu ar ôl iddynt fynd ar leoliadau gwaith mewn ysgolion, fel rhan o'r cwrs. Cafwyd sectorau eraill ble'r roedd canfyddiad o werth y Gymraeg a sgiliau dwyieithog gan nifer o ddisgyblion, er nad oedd unfrydedd barn ynglŷn â hyn, ag amrywiaethau rhwng ardaloedd gwahanol, ffactor yr ymchwiler i'w ddylanwad yn 6.4.2. Yng ngrŵp Ysgol AN, er enghraifft, gwelwyd gwerth i'r Gymraeg ar gyfer bricwyr, plymwyr a thrydanwyr yn yr ardal, oherwydd y byddant yn ymweld â thai cleientiaid sy'n medru'r Gymraeg. Yng ngrŵp Ysgol G hefyd, dadleuodd y disgyblion y byddai'r Gymraeg o fudd ym maes Twristiaeth yn yr ardal.

Fodd bynnag, ystyriwyd rhai sectorau yn feysydd Saesneg, lle nad oedd gwerth i'r Gymraeg na sgiliau dwyieithog, ac nid oedd cymhelliant i'r disgyblion eu hastudio trwy'r

Gymraeg neu'n ddwyieithog o safbwynt cyflogadwyedd. Yn ôl rhai disgyblion Ysgol G, doedd 'dim pwynt' astudio'r pynciau hyn trwy'r Gymraeg, ac i ddisgybl Ysgol AL, 'jest gwastraff' oedd gwneud felly. Dadansoddir yn 6.7.2 sut y gellir mynd i'r afael â'r fath agwedd trwy addasu'r negeseuon a roddir i ddysgwyr am werth y Gymraeg a dwyieithrwydd. Enghreifftiau o'r meysydd a ystyriwyd yn rhai Saesneg oedd Electroneg (Ysgol K), Plymio (Ysgol G), Technoleg Gwybodaeth (Ysgol AL), Gwyddoniaeth (Ysgol AL) a Mathemateg (Ysgol G). Nid oedd disgyblion Ysgol Ch yn gweld llawer o le i'r Gymraeg yn Amaethyddiaeth (gan bwysleisio bod y gwaith gweinyddol yn Saesneg), na Mecaneg. Hyd yn oed mewn meysydd lle nad oedd gwerth amlwg i'r Gymraeg yn ôl y disgyblion, fodd bynnag, gwelai rhai fanteision o astudio trwy'r Gymraeg. Gwelai disgyblion Gwallt a Cholur Ysgol Dd botensial i ddenu'r ychydig gwsmeriaid a oedd yn medru'r Gymraeg, tra noda disgybl Cymdeithaseg Ysgol Ff, y gallai ddiwallu'r angen am fwy o sgiliau Cymraeg yn y maes.

Nid oedd gwahaniad clir rhwng meysydd lle'r roedd gwerth i'r Gymraeg a rhai lle nad oedd werth, a gwelwyd amrywiaeth o fewn grwpiau gwahanol. Wrth drafod y sector Busnes, er enghraifft, dadleuodd disgybl Ysgol C fod nifer o fusnesau'n symud dramor ac felly fod llai o alw am sgiliau Cymraeg. Fodd bynnag, dadleuodd disgybl Ysgol S fod gwerth i sgiliau dwyieithog ym maes Busnes ar draws Cymru, er nododd y byddai hyn yn bwysicach yn ei ardal ef (gw. 6.4.3) oherwydd bod mwy o bobl yn siarad Cymraeg yno. I ddisgybl arall, roedd gan ddiffyg amlygrwydd y Gymraeg ym myd busnes botensial i fod yn fantais i'r unigolyn sydd â'r sgiliau ieithyddol, 'mae ddim llawer o bobl yn byd busnes yn siarad Cymraeg. A mae hwnna'n dda oherwydd fi wedyn yn cael fwy o siawns ... fi'n gallu mynd uwch lan gyda'r Gymraeg.'

6.4.2 Bwriadu aros yng Nghymru ai peidio

Yn ogystal â phwnc arfaethedig y disgyblion, yr ail ffactor a amodai eu canfyddiad o werth y Gymraeg a dwyieithrwydd o ran cyflogadwyedd, oedd ble y dymunant weithio. Yn gyntaf, gwahaniaethwyd rhwng bwriad i aros yng Nghymru, a bwriad i adael y wlad, i weithio yn Lloegr, neu dramor. Roedd cytundeb i raddau helaeth ar draws y grwpiau y byddai'r Gymraeg yn fantais pe dewisai'r disgyblion aros yng Nghymru i weithio. Teimlai rhai disgyblion, fodd bynnag, fod mwy o swyddi yn eu meysydd yn Lloegr, neu dramor, ac felly fod mwy o gyfle iddynt gael swydd os yn astudio trwy'r Saesneg (Ysgol C). Ni theimlai'r disgyblion hyn y byddai astudio trwy'r Gymraeg yn rhoi unrhyw fantais iddynt pe baent yn

gweithio y tu allan i Gymru: ‘Os ’ych chi ddim mynd i gael swydd yng Nghymru ... mae’n useless mewn gwledydd eraill’ (disgybl Ysgol AL). Nid oedd ymdeimlad fod deall cymuned ddwyieithog yn fuddiol dramor, er enghraifft, ac eir i’r afael â’r diffyg hwn wrth ddadansoddi’r negesuon am ddwyieithrwydd a gyflëir i ddysgwyr yn 6.7.2.2. Cyfiawnhaodd rhai o ddisgyblion Ysgol S y safbwynt hwn trwy ddadlau pe bai unigolyn yn parhau i astudio trwy’r Gymraeg, ni fyddai ei Saesneg cystal, o ganlyniad i roi llai o sylw iddi. Mae modd cwestiynu hyn o safbwynt ieithyddol, a gwneir hyn yn 6.7.3. Barn leiafrifol iawn oedd hon, fodd bynnag, ond roedd canfyddiad fod astudio trwy’r Gymraeg yn culhau opsiynau, tra bo astudio trwy’r Saesneg yn cynyddu cyfleoedd: ‘Os y’ch chi’n dewis cwrs Cymraeg, sa’ e ddim mor eang, ’san nhw mwy debygol o gorfod aros yng Nghymru. Tasech chi’n neud o’n Saesneg, tasech chi’n gallu trafaeli neu fynd i lefydd gwahanol’ (disgybl Ysgol S). Dadl arall oedd bod mwy o werth i ieithoedd eraill os yn gweithio tramor. Nododd disgybl Ysgol S, er enghraifft:

Os byddech chi’n gweithio i ffwrdd mewn rhywle pell ... mae ieithoedd fel Arabeg a Mandarin yn tyfu. Dw i’n meddwl dylsen ni ... fod mwy o sylw i ba ieithoedd fydd yma yn y dyfodol, a pha rhai fydd ddim mor gry.’

Dadansoddir sut y gellir plethu’r Gymraeg â’r symudiad tuag at amlieithrwydd yn 6.7.3.

6.4.3 Dylanwad ardal

Yn ogystal â’r bwriad i aros yng Nghymru neu i symud i ffwrdd, y trydydd ffactor a amodai canfyddiad dysgwyr o fantais y Gymraeg a dwyieithrwydd ar gyfer cyflogadwyedd, oedd dylanwad natur ieithyddol yr ardal ble y dymunant weithio. Mewn rhai ardaloedd, gwelwyd gwerth uchel i’r Gymraeg. Roedd unfrydedd barn ymysg disgyblion Ysgol G, er enghraifft, fod y Gymraeg yn fuddiol iawn yn eu hardal. Nododd un, ‘os wyt ti’n gweithio yn yr ardal hon, yna falle bydde rhaid i ti ddefnyddio’r ddou iaith achos mae pobl yn siarad Cymraeg yn yr ardal’ (Ysgol G). Cafwyd amrywiaeth barn ynglŷn â gwerth y Gymraeg yn ardal grŵp Ysgol AN, fodd bynnag. Nododd un disgybl fod y rhan fwyaf o drigolion yr ardal yn siarad Cymraeg, tra nododd disgybl arall nad yw rhai pobl yn medru’r iaith oherwydd eu bod wedi symud o ardaloedd eraill. Gwelai disgyblion grŵp Ysgol AL fwy o werth i’r Gymraeg yng nghanolbarth Cymru nag yn eu hardal enedigol. Soniodd disgyblion Ysgol S fod cyfleoedd i weithio i gwmnïau mawr yn eu hardal, ac y byddai’r Gymraeg yn fanteisiol ar gyfer y swyddi hyn. Ychwanegodd y byddai’r Gymraeg hefyd yn fantais wrth redeg eu busnes eu hunain yn

yr ardal, neu yn y gogledd yn ehangach. Gwelai'r disgyblion hyn lai o fantais i'r Gymraeg pe baent yn symud i weithio yn y de 'Saesneg.'

6.5 Paratoi at y dyfodol

6.5.1 Y gweithle

Ffactor ymarferol a ddylanwadai ar ddewis cyfrwng iaith astudio disgyblion oedd awydd i baratoi at y dyfodol, gan werthuso rôl y Gymraeg a'r Saesneg yn y dyfodol hwn. Gwelwyd ôl myfyrio a blaengynllunio gan rai disgyblion, er enghraifft, 'os roedd dyfodol fi mewn dwylo Saesneg, bydd angen pigo Saesneg' (Ysgol D). Fodd bynnag, nid oedd y disgyblion oll wedi cynllunio'n ofalus ac nid oedd y dyfodol yn flaenoriaeth yn y broses ddewis i bawb, gan adleisio sylw Morgane (6.3). Cynrychiolai disgybl Ysgol D y safbwynt hwn. Wrth holi i ba raddau yr oedd ef wedi ystyried bywyd ar ôl ei astudiaethau AB, meddai disgybl Ysgol D, 'Mewn ffordd, ond mae hwnna yn y dyfodol.' Amrywiai'r graddau yr roedd y ffactor dewis hwn yn un pwysig yn newisiadau dysgwyr, felly, rhwng unigolion gwahanol.

Un agwedd ar baratoi at y dyfodol a drafododd y disgyblion, oedd paratoi ar gyfer byd gwaith a'u swyddi arfaethedig. Roedd rhai disgyblion, megis grŵp Ysgol S, yn argyhoeddedig y byddent yn defnyddio'r Gymraeg yn eu swyddi yn y dyfodol. Gwelai nifer o'r disgyblion fantais i'r Gymraeg a sgiliau dwyieithog ar gyfer byd gwaith yn eu meysydd arfaethedig ond nid oedd hyn yn wir i bawb, am y rhesymau a gyflwynir yn 6.4. I'r disgyblion na welai le i'r Gymraeg yn eu dyfodol, thema amlwg oedd yr angen i 'neud y switch' (disgybl Ysgol Ch) o'r Gymraeg i'r Saesneg, a gododd ym mhob grŵp namyn dau. Un agwedd bwysig ar hyn oedd newid cyfrwng iaith astudio o'r Gymraeg i'r Saesneg er mwyn ymbaratoi at fyd gwaith. Roedd 'gwneud y switch' yn bwysig iawn i ddisgyblion a ddymunai weithio yn Lloegr neu dramor (gw. 6.4.2). Roedd newid cyfrwng iaith yn rhywbeth anochel i rai disgyblion, hyd yn oed os na ddymunai wneud felly. Nododd disgybl Ysgol Ch, er enghraifft, 'fi ddim rili moen switcho i'r Saesneg ond bydd rhaid neud y switch eventually i mynd mewn swydd.' Un rheswm dros y newid cyfrwng oedd awydd i ddysgu terminoleg yn Saesneg. Pryder mawr ymhlith y disgyblion ynglŷn â pharhau i astudio trwy'r Gymraeg, oedd na fyddent yn gwybod termau'n Saesneg. Dadleuant y byddai angen iddynt eu dysgu wrth gyrraedd byd gwaith, ac y byddai hyn yn ychwanegu baich (Ysgol E a G). Dadansoddir sut y gellir mynd i'r afael â phryder am dermau yn 6.7.5. a chynigir sut y gall fod yn enghraifft o

geisio lleihau anghyseinedd gwybyddol. Rheswm arall dros newid cyfrwng oedd canfyddiad gan ddisgyblion y byddent yn gweithio â chydweithwyr a fyddai wedi astudio trwy'r Saesneg, ac felly y byddai'r Saesneg mwy o fudd wrth drafod ag eraill yn y gwaith (Ysgol G).

6.5.2 AU

Yr ail agwedd ar baratoi at y dyfodol a welwyd yn y data oedd awydd i baratoi ar gyfer AU. Roedd rhai disgyblion yng ngrŵp Ysgol S, yn benodol, yn ymwybodol o fantais y Gymraeg mewn AU, a soniant am y cymhelliant ariannol i astudio trwy'r Gymraeg yn y sector. Nid oedd disgyblion y grŵp i gyd yn bwriadu mynd i'r brifysgol eu hunain, ond roeddent yn ymwybodol o fanteision y Gymraeg i'r rhai a ddymunai wneud felly. Dyma adleisio sylw Morgane (Ysgol C) am ymwybyddiaeth disgyblion o fanteision astudio trwy'r Gymraeg ar lefel AU:

Ni'n clywed gan mwy a mwy o brifysgolion am y cyfleoedd sydd i fyfyrwyr i ddilyn cyrsiau galwedigaethol yn Gymraeg ... cyllid wedi ei gynnig i fyfyrwyr sy'n astudio modiwl neu gwrs cyfan, mewn ambell i sefyllfa, trwy gyfrwng y Gymraeg. Mae hwnna'n gymhelliant i fyfyrwyr, agoriad llygad, codi ymwybyddiaeth yn sicr.

Fodd bynnag, roedd hefyd garfan o ddisgyblion a fynegai'r angen i newid o astudio trwy'r Gymraeg i'r Saesneg er mwyn paratoi ar gyfer astudio cwrs prifysgol yn Saesneg. Nododd rhai disgyblion eu bod am astudio mewn prifysgol yn Lloegr (Ysgol C), ac roedd newid cyfrwng astudio i'r Saesneg yn bwysig iawn i'r garfan hon. Nododd Fabrice (Ysgol Dd) fod rhai rhieni'n dadlau y dylai eu plant astudio trwy gyfrwng y Saesneg pe dymument fynd ymlaen i astudio mewn prifysgol yn Lloegr. Ychwanegodd rhai disgyblion fod newid cyfrwng i'r Saesneg ar lefel AU yn anorfod, gan nad oes darpariaeth Gymraeg ar gael, er enghraifft un disgybl a ddymunai astudio Seicoleg (Ysgol C). Yn ogystal, cafwyd canfyddiad gan rai disgyblion fod y rhan fwyaf o brifysgolion, gan gynnwys prifysgolion Cymru, yn Saesneg eu hiaith (Ysgol G). Anwybyddir yma ddatblygiad darpariaeth Gymraeg mewn AU ac nid ystyrir natur ryngwladol prifysgolion chwaith. Fodd bynnag, nid oedd y diffyg ymwybyddiaeth hwn o ddarpariaeth Gymraeg yn thema gref yn y data. Dadansoddir yn 6.7.2.1 y posibilrwydd bod y dadleuon hyn yn fodd i geisio lleihau anghyseinedd gwybyddol ymysg y disgyblion ynglŷn â'u dewisiadau cyfrwng iaith. Y rhesymeg y tu ôl i awydd disgyblion i newid cyfrwng er mwyn ymbaratoi at AU, oedd syniad y byddai newid cyfrwng wrth fynd i'r brifysgol yn heriol, felly ei bod yn well ei wneud yn nawr, er mwyn cael amser i

addasu i'r newid. Eglurodd disgybl Ysgol G, 'Gallech chi mynd i prifysgol ac mae'r pwnc yn Saesneg, a byddai angen neud switch, a falle bydde fe'n galed neud y switch.'

Fel yn achos paratoi ar gyfer byd gwaith (6.5.1), roedd termau'n agwedd flaenllaw ar yr awydd i newid cyfrwng astudio. Poenai'r disgyblion pe na baent yn astudio'u pynciau trwy'r Saesneg ar lefel AB, na fyddent yn gwybod nac yn deall y termau ar lefel AU. Adfyfyriodd un disgybl Ysgol F ar dueddiad a rhesymeg ei gyfoedion dros newid cyfrwng, a arweiniodd at ei benderfyniad ef i astudio trwy'r Saesneg:

pan oedden ni'n blwyddyn 7, neu 8, neu 9 hyd yn oed, oedd bron iawn pawb ... yn gwneud eu pynciau nhw'n Gymraeg. Ac wedyn mi naethon ni ddechrau TGAU, ro'n i'n sylwi roedd pobl sydd yn siarad Cymraeg bob tro yn dechrau gwneud pynciau nhw'n Saesneg. Dw i'n deall pam rwan, achos bydd e'n well ar gyfer fwy o prifysgolion neu pethau fel 'na sydd ddim yng Nghymru. Wedyn dw i'n meddwl neud hwanna'n y chweched (Ysgol S).

Serch hyn, dadleuodd Lucie (Coleg B) fod dysgwyr yn gorbwysleisio'r broblem o newid cyfrwng, o ystyried sefyllfa gyfredol darpariaeth Gymraeg ar lefel AU:

Not that I think that it would be a massive issue for any of them, but I think they see it as a huge barrier, don't they? Because you can do modules in Welsh and things in Uni now, and there's bursaries and stuff for it.

Dadansoddir yn 6.7.3 sut y gellir mynd i'r afael â'r pryder hwn ynglŷn â newid cyfrwng, a'r broblem o dermau yn benodol yn 6.7.5.

6.6 Diffyg darpariaeth

Ffactor pwysig sy'n tanategu'r ffactorau eraill yw diffyg darpariaeth. Os nad yw'r ddarpariaeth yn bodoli, nid oes modd i ddysgwyr ei dilyn. Canfuwyd diffyg deublyg yn y data: diffyg darpariaeth pwnc galwedigaethol penodol mewn ysgol, a diffyg darpariaeth yn y pwnc hwnnw trwy'r Gymraeg yn y coleg. Yn y fath sefyllfa, felly, nid oedd dilyn darpariaeth Gymraeg yn y pwnc yn opsiwn i ddysgwyr. Cafwyd sawl enghraifft o ddiffyg darpariaeth pwnc mewn ysgol. Meddai disgybl Ysgol C a ddymunai astudio Electroneg, er enghraifft, 'Coleg yw'r unig lle sy'n cynnig beth i fi eisiau neud.' Enghreifftiau eraill oedd Celfyddydau Cynhyrchu, a Gwallt a Cholur yn Ysgol Dd; Weldio, Plymio a Mecaneg yn Ysgol Ff; Peirianeg, a Gwallt a Cholur yn Ysgol D; Harddwch yn Ysgol E; Gosodiad Electroneg, Peirianeg a Phlymio yn Ysgol S; Plymio a Chyfrifiadureg yn Ysgol G a Thrin Gwallt yn Ysgol AL. Os dewis pwnc oedd bwysicaf i'r disgyblion, roedd rhaid iddynt fynd i'r coleg,

felly. Yn ogystal, gwelai rhai disgyblion gyrsiau'r coleg yn rhai mwy dwfn ac arbenigol. Yn achos disgyblion eraill, roedd yr ysgol yn cynnig y pwnc, ond â her logistaidd ychwanegol. Eglurodd disgybl Ysgol Ch, er enghraifft, pe bai ef wedi aros yn yr ysgol, byddai wedi gorfod teithio ar fws i ysgol Gymraeg arall er mwyn dilyn ei bwnc. Fodd bynnag, nid oedd diffyg darpariaeth yn yr ysgol yn broblem i'r disgyblion i gyd; dibynnai ar y pynciau yr oeddent wedi eu dewis, yn ogystal â'u hardal. Crynhodd disgybl Ysgol D y sefyllfa: 'Mae'n dibynnu ar y dyfodol, beth ti eisiau bod. I fi, roedd llawer o pethau roedd fi'n gallu gwneud [yn yr ysgol]. I rai pobl sydd eisiau gwneud pethau gwahanol, mae'n galed i nhw oherwydd does dim llawer o opsiynau.' Yn ogystal, nid oedd rhai disgyblion (ysgolion Ch a Dd) a oedd wedi dewis mynd i'r coleg yn ymwybodol a oedd eu pynciau arfaethedig ar gael yn yr ysgol ai peidio. Dadansoddir goblygiadau'r canfyddiad hwn wrth ddadansoddi proses ddewis disgyblion yn 6.7.1. Cafwyd hefyd un enghraifft o ddiffyg darpariaeth Gymraeg mewn pwnc a ddarparwyd mewn ysgol, sef TG yn Ysgol AL.

Yn ail, roedd problem o ddiffyg darpariaeth Gymraeg yn y coleg. Os dilyn pwnc penodol oedd bwysicaf i ddisgyblion, os na chynigiwyd y pwnc yn yr ysgol, ac os nad oedd darpariaeth Gymraeg yn y coleg, nid oedd dewis iaith darpariaeth gan y disgyblion hyn. Enghreifftiau o hyn oedd y pwnc Gosodiad Electroneg yng grŵp Ysgol C; Harddwch yng grŵp Ysgol E a Phlymio a Chyfrifiadureg yng grŵp Ysgol G. Roedd yr un broblem yn wir i ddysgwyr a theimlai fod y coleg yn gweddu'n well iddynt. Nid oedd darpariaeth Gymraeg yn y coleg yng Ngwasanaethau Cyhoeddus na Thrin Gwallt i ddisgyblion Ysgol AL, er enghraifft, nac yn Adeiladu i ddisgyblion Ysgol Ch. Yng ngrŵp Ysgol Ff, nid oedd Amaeth, Dylunio na Thechnoleg Bwyd ar gael yn Gymraeg ar gampws arfaethedig y disgyblion. Gwelwyd unwaith eto wahaniaethau rhanbarthol, ac nid oedd diffyg darpariaeth Gymraeg yn y coleg yn gymaint o broblem i grwpiau ysgolion AN ac S. Dim ond un disgybl yn Ysgol AN a oedd wedi dymuno astudio trwy'r Gymraeg a nododd nad oedd â'r opsiwn i wneud felly, ac roedd pynciau disgyblion Ysgol S i gyd ar gael trwy'r Gymraeg.

6.7 Trafodaeth

Gwelwyd o'r dystiolaeth uchod fod ffactorau economaidd ac ymarferol yn rhai arwyddocaol i'w dadansoddi wrth werthuso dewisiadau dysgwyr ynglŷn â chyfrwng iaith astudio. Yn yr adran hon, dadansoddir y canfyddiadau, gan strwythuro'r drafodaeth yn ôl ymyraethau er

mwyn goresgyn rhai o'r problemau a amlygwyd uchod, a chynyddu nifer dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn AB.

6.7.1 Rhesymeg ffiniedig

Yn yr ymyraethau dilynol, dadansoddir disgwrs y dysgwyr ynghylch y Gymraeg a dwyieithrwydd er mwyn canfod cyfyngiadau'r negeseuon sy'n sail i'r system gyfredol, i gynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Fodd bynnag, rhagdybia ymyraethau wedi eu seilio ar roi gwybodaeth a chodi ymwybyddiaeth fod pobl yn gweithredu bob tro mewn modd rhesymol, ond nid yw hyn yn wir (gw. 4.7.2). Cafwyd rhai enghreifftiau yn profi'r rhesymeg ffiniedig hwn (a ddiffinnir yn 4.7.2) yn y data gwreiddiol a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn. Un achos o hyn oedd diffyg ymwybyddiaeth rhai dysgwyr a fwriadai fynd i'r coleg, a oedd eu pwnc arfaethedig ar gael yn yr ysgol, er enghraifft. Nid oedd gan y dysgwyr hyn wybodaeth gyflawn o'u holl opsiynau, felly, fel y mae damcaniaeth economeg draddodiadol yn rhagdybio (gw. 4.7.1). Mae'r canfyddiad hwn yn cyd-fynd â chanfyddiad astudiaeth Menon (2004) a ddefnyddiodd faint o gyrchu gwybodaeth yr oedd myfyrwyr wedi ei wneud wrth ddewis prifysgol, fel dangosydd o'u rhesymoldeb. Casglodd nad oedd myfyrwyr mor rhesymol ag yr oedd damcaniaeth dewis rhesymegol yn ei dybio (Menon 2004, t. 277). Mae cyfyngiadau i ymyraethau sy'n rhagdybio bod pobl yn fodau hollol resymol, felly, gan gynnwys rhoi gwybodaeth yn unig er mwyn newid ymddygiad (problem yr ymhelaethir arni yn 9.6.5). O ganlyniad, er mwyn newid ymddygiad dysgwyr AB, mae angen cyplysu'r ymyraethau a ddadansoddir isod â rhai sy'n ystyried rhesymeg ffiniedig dysgwyr (a phobl yn ehangach), megis trwy gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol. Dyma ffocws penodau 8 a 9. Serch hyn, mae hi hefyd yn bwysig bod dysgwyr yn deall pam eu bod yn dilyn y fath darpariaeth, ac i feithrin agweddau cadarnhaol tuag ati. Dyma rôl yr ymyraethau a gynigir yn yr adran hon, felly.

6.7.2 Ehangu'r disgwrs⁸¹ am y Gymraeg a dwyieithrwydd

Canfyddiad blaenllaw yn y data oedd bod dysgwyr yn gweld y Gymraeg a dwyieithrwydd fel sgîl offerynnol er mwyn cael mynediad at gyflogaeth. Ar wahân i'w ystyried felly, diffiniad

⁸¹ Wrth gymhwyso'r term 'disgwrs' i'r Gymraeg a dwyieithrwydd yn yr adran hon, golygir y negeseuon sy'n cael eu cyfleu i ddysgwyr.

cul a gafwyd o ddwyieithrwydd, fel y sgil i siarad dwy iaith, a dim llawer mwy. Yn yr adran nesaf, felly, dadansoddir gwendidau'r negeseuon cyfredol ac awgrymir sut y dylid addasu'r disgwrs am y Gymraeg a dwyieithrwydd.

6.7.2.1 Ehangu disgwrs offerynnol

Roedd canfyddiad bod y Gymraeg yn fantais ar gyfer cyflogadwyedd yn thema allweddol yn y data. Mae hyn yn cyd-fynd â chanfyddiadau astudiaethau blaenorol ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB (Heath 2001, t. 378; Morris Jones 2010, t. 69; Davies a Davies 2015, t. 75); a myfyrwyr AU (Lewis a Williams 2006, t. 9; Davies a Trystan 2011, t. 154). Cyfateba hefyd i ganfyddiadau astudiaethau ar ddewisiadau rhieni am addysg eu plant (Packer a Campbell 1997, t. 11; Hodges 2010, t. 27) (er mai ffactorau diwylliannol oedd bwysicaf yn astudiaeth Hodges). Nid yw'r canfyddiad hwn yn syndod o ystyried y pwyslais ar werth y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd mewn polisiau iaith ac addysg ac adroddiadau ar y sector AB (LICC, 2010 t. 16; LIC 2012b, t. 39; 2016a, t. 10; 2017ch, t. 7). Casgla Mac Giolla Chríost (2007, t. 47) mai cyfleu manteision economaidd y Gymraeg oedd conglaen polisi marchnata Bwrdd yr Iaith Gymraeg, er enghraifft. Yn debyg, noda llythyr blaenoriaeth y sector AB ar gyfer y flwyddyn 2016/17 (LIC 2015c, t. 6) yr angen i bortreadu'r Gymraeg fel 'pwynt gwerthu unigryw' sy'n 'codi [dysgwyr] uwchlaw eu cyfoedion o fewn y farchnad.'

Mae'r pwyslais ar werth y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd hefyd yn cyfateb i ganfyddiadau ymchwil empeiraidd. Dengys gwaith Blackaby a Drinkwater (1996, t. 168) fod siaradwyr Cymraeg yng Nghymru yn profi llai o ddiweithdra na siaradwyr di-Gymraeg, yn enwedig mewn ardaloedd lle mae lleiafrif o'r boblogaeth yn medru'r Gymraeg. Dadleua Drinkwater ac O'Leary (1997, t. 586) fod mwy o ddewisiadau gyrfa ar gael i siaradwyr Cymraeg, tra casgla Henley a Jones (2005, t. 313) fod unigolyn sy'n medru'r Gymraeg yn ennill mwy o gyflog na rhywun nad yw ond yn medru'r Saesneg. Mae'r canfyddiad hefyd yn adlewyrchu sefyllfa gyfreithiol y Gymraeg yn y gweithle, ac yn y gymdeithas ehangach (gw. 2.3 a 2.4). Dadleua Lewis (2010, t. 65) fod cyflogwyr wedi dod i ystyried y Gymraeg yn sgil, wedi pasio Deddf yr Iaith Gymraeg 1993. Ychwanega Henley a Jones (2005, t. 318) fod premiwm uwch siaradwyr Cymraeg yn deillio o ofynion cyfreithiol am weithwyr sy'n medru'r Gymraeg. Eglura Davies a Davies (2015, t. 71) y sefyllfa trwy ddefnyddio cysyniad cyfalaf, gan nodi bod y Gymraeg wedi dod yn gyfalaf ieithyddol yn sgil y datblygiadau cyfreithiol hyn.

Portredu'r Gymraeg fel sgîl offerynnol i gyrraedd byd gwaith oedd un o brif themâu'r data, ond ychydig o drafodaeth a gafwyd ar sut y byddai'r Gymraeg yn gymorth ym myd gwaith, a thu hwnt iddo. Mae ystyried y Gymraeg fel sgîl neu fel offeryn, yn cyfrannu at y disgwrs neo-ryddfrydol mai creu gweithwyr i'r economi yw pwrpas addysg (Mufti *et al.* 2008, t. 6). Fodd bynnag, gallai'r neges hon gael effaith negyddol ar agweddau dysgwyr tuag at y Gymraeg, trwy awgrymu math o wahaniaethu cadarnhaol i siaradwyr Cymraeg yn y gweithle. Yn ogystal, ni nododd y disgyblion sut y byddai'r Gymraeg yn eu cynorthwyo i gael swydd, ac roedd hyn yn elfen goll o'r neges. Soniodd rhai disgyblion am werth economaidd y Gymraeg heb allu cyfiawnhau eu credoau, megis sylw disgybl Ysgol D (6.3). Cwyd hyn y cwestiwn i ba raddau mae dysgwyr yn ailadrodd disgwrs sydd wedi treiddio o bolisiâu i'r sector addysg statudol, heb ddeall y rhesymeg y tu ôl iddo. Mae'r neges yn cyrraedd y dysgwyr, felly, ond ceir datgysylltu rhwng y neges a dealltwriaeth ohoni. Ynghlwm wrth y farn hon, roedd cred gan ddysgwyr fod medru'r Gymraeg yn ddigonol er mwyn sicrhau'r fantais yn y farchnad lafur, ac nad oedd angen parhau i ddatblygu eu sgiliau ieithyddol. Nid oedd cymhellant i ddysgwyr yn y neges bresennol, felly, i barhau i astudio trwy'r Gymraeg. Fodd bynnag, mae polisiâu iaith ac addysg yn sôn am ddefnyddio'r Gymraeg 'yn' y gweithle. Un o amcanion strategol y SACC (LICC 2010, t. 16), er enghraifft, oedd 'Hyrwyddo cydnabyddiaeth o'r Gymraeg fel sgîl yn y gweithle.' Awgryma hyn, felly, ddatgysylltiad rhwng y polisi a'i weithredu. Nid yw disgwrs offerynnoldeb yn ddigonol o fewn fframwaith cynllunio iaith i annog dysgwyr i barhau â'r Gymraeg, ac mae angen ehangu'r negeseuon a gyflëir i ddysgwyr am y Gymraeg. Cynigir sut i wneud hyn trwy raglen ymwybyddiaeth iaith yn 6.7.3.

Thema gysylltiedig â'r cysyniad o'r Gymraeg fel sgîl offerynnol yn y data, oedd bod gan yr iaith werth mewn meysydd galwedigaethol penodol yn unig (6.4.1). Mae'r dicotomi hwn o weithleoedd lle mae gwerth i'r Gymraeg a gweithleoedd lle nad oes y fath werth yn adlewyrchu disgwrs polisi iaith, megis *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 50): 'Bydd angen llwybr mwy didrafferth i bobl ifanc allu symud ymlaen o'r system addysg i *weithluoedd sy'n rhoi gwerth ar sgiliau dwyieithog*' (fy mhwyslais i). Nododd cyfranogwyr y traethawd hwn werth y Gymraeg mewn peuoedd cul megis meysydd Iechyd a Gofal, Gofal Plant a Nyrsio. Cyfateba hyn i ganfyddiad gweithiau blaenorol, megis astudiaeth Heath (2001, t. 378) a ganfu'r gwerth mwyaf i'r Gymraeg yn sectorau dysgu, nyrsio, ffisiotherapi a blaen tŷ. Roedd mwy o werth i'r Gymraeg yn y sectorau cyhoeddus, addysg a'r gyfraith yn astudiaeth Davies a Trystan (2011, tt. 155–6) ac mewn llywodraeth leol ac addysg yn astudiaeth Davies a

Davies (2015, t. 75). Mae'r canfyddiad hefyd yn cyd-fynd ag adroddiadau (LIC 2014, t. 5; Comisiynydd y Gymraeg 2014, tt. 3, 33; 2015b, t. 102) a strategaethau cenedlaethol (LIC 2012b, tt. 6, 3, 11; 2017ch, t. 36) ynglŷn â pha sectorau gwaith sy'n rhoi gwerth ar y Gymraeg.

I'r gwrthwyneb, ystyriodd disgyblion rhai meysydd yn rhai 'Saesneg', lle na welant werth i'r Gymraeg. Cyfateba hyn i rai o fyfyrwyr astudiaeth Davies a Trystan (2011, t. 155) a nododd mai'r Saesneg oedd cyfrwng rhai sectorau galwedigaethol, megis busnes. Yn ogystal, roedd sawl disgybl yn cysyniadu byd gwaith fel lle Saesneg. Yn debyg, ystyriai rhai dysgwyr fod y rhan fwyaf o brifysgolion, gan gynnwys prifysgolion Cymru, yn Saesneg eu hiaith. Mae'n bosibl bod angen ymyrraeth gynharach yn yr ysgol, megis gan siaradwyr o'r Coleg Cymraeg, i godi ymwybyddiaeth dysgwyr o ddatblygiadau mewn addysg cyfrwng Cymraeg ar lefel AU, a hefyd o natur amlddiwylliannol ac amlieithog prifysgolion. Fodd bynnag, mae posibilrwydd bod y disgyblion yn defnyddio'r Gymraeg fel bwch dihangol, gan ei hadnabod fel rhywbeth y byddai'n eu gwneud yn wahanol mewn cyfnod o newid, wrth fynd i'r brifysgol. Gallai hyn fod yn enghraifft o geisio osgoi anghyseindedd gwybyddol, a chyfiawnhau eu dewis i beidio ag astudio trwy'r iaith.

Nid oes modd gwadu nad oes gan y Saesneg amlygrwydd ym myd gwaith a bod rhai meysydd lle y mae mwy o werth uniongyrchol i'r Gymraeg ar hyn o bryd. Fodd bynnag, mae angen i gynllunwyr addysg ehangu disgwrs polisiâu trwy gyfleu manteision holistaidd y Gymraeg, a dyma yw ffocws yr adran nesaf. Yn dilyn hynny, mae angen i staff addysgu gyfleu i ddysgwyr fod y Gymraeg yn rhywbeth y gallant ei defnyddio ym myd gwaith, a thu hwnt iddo. Byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn fodd i ehangu'r neges hon, ac ymhelaethir ar y fath rhaglen yn 6.7.3.

6.7.2.2 Ehangu disgwrs 'dwyieithrwydd'

Thema flaenllaw arall yn y data oedd mantais cyflogadwyedd o fod yn ddwyieithog. Nid oedd dysgwyr astudiaeth Williams (1997, t. 19) yn gweld manteision cyflogadwyedd dwyieithrwydd na chwaith dysgwyr Heath (2001, t. 380), ar wahân i un cyfeiriad at fanteision trawsieithu. Mae'n bosibl bod hyn yn gysylltiedig â chyd-destun polisi'r gweithiau, cyn dyfodiad polisi iaith cenedlaethol ar y Gymraeg ac addysg Gymraeg yng Nghymru. Nododd rhai o rieni astudiaeth Hodges (2010, t. 28) fod y Gymraeg yn beth da i'w rhoi ar CV, ac y

byddai'n rhoi mantais i'w plant dros ymgeiswyr uniaith Saesneg. Roedd gwerth dwyieithrwydd ynddo'i hun yn rheswm pam yr roedd rhieni yn dewis addysg Gymraeg i'w plant yn astudiaeth Packer a Campbell (1996, t. 5). Cyfateba'r canfyddiad i ymchwil Drinkwater ac O'Leary (1996, t. 586) sy'n dadlau bod mwy o opsiynau swyddi i unigolion dwyieithog mewn cymdeithas lle mae ymwybyddiaeth gynyddol o werth dwyieithrwydd. Nid yw amlygrwydd y thema yn y traethawd hwn yn syndod o ystyried y pwyslais ar hyrwyddo manteision dwyieithrwydd sydd mewn polisiau iaith ac addysg, gan gynnwys yng nghydestun dysgwyr AB yn benodol. Noda gwerthusiad y SACC (Arad 2016, t. 91), er enghraifft, yr angen i 'wneud rhagor i hyrwyddo manteision dwyieithrwydd' er mwyn gwella cynllunio darpariaeth cyfrwng Gymraeg ôl-16.

Fodd bynnag, yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn, nid oedd dwyieithrwydd yn cael ei werthfawrogi na'i ddathlu y tu hwnt i allu siarad dwy iaith, ar wahân i'w ystyried yn rhywbeth offerynnol i gynyddu'r tebygolrwydd o gael swydd (gw. 6.7.2.1). Sylw disgybl Ysgol AN (6.4) oedd yr unig eithriad i hyn. Mae hyn yn cyd-fynd â'r pwyslais mewn polisi ar fanteision cyflogadwyedd dwyieithrwydd, yn hytrach nag unrhyw fanteision ehangach, er enghraifft, 'Dwyieithrwydd fel sgîl ychwanegol yn gysylltiedig â gwaith' (LICC 2003, t. 11). Nid yw hyn yn debygol o wreiddio gwerthfawrogiad o ddwyieithrwydd yn ddwfn ym mhersonoliaeth y dysgwyr, gan beri iddynt fod eisiau defnyddio'r Gymraeg yn ehangach. Mae'r canfyddiad mai hen bobl sy'n siarad Gymraeg, megis sylw disgybl Ysgol AN (6.4.1), yn atgyfnerthu nad oedd gan y disgyblion ddealltwriaeth soffistigedig na dwfn o wirionedd manteision dwyieithrwydd. Noda *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 50) yr angen i 'ddatblygu a rhannu ein dealltwriaeth o sgiliau dwyieithog fel rhan o'r broses o gynllunio'r gweithlu.' Fodd bynnag, wrth wneud hyn, mae angen i'r gyfundrefn addysg fynd y tu hwnt i bortreadu dwyieithrwydd fel y gallu i siarad dwy iaith, gan fynd y tu hwnt i Ddeddfau Iaith a Safonau, hefyd. Unwaith eto, byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn fodd i ehangu'r neges hon, a helaethir ar sut y gellir gwneud felly yn 6.7.3. Mae angen i'r fath rhaglen gyfleu bod dwyieithrwydd yn arwain at ddealltwriaeth o gymdeithas a diwylliant dwyieithog, a phrofiad o fyw dwyieithrwydd. Eglura Baker a Jones (1998, t. 54), er enghraifft, fod dwyieithrwydd yn ennyn sensitifrwydd i anghenion cyfathrebu sefyllfaoedd. Helaetha García (2009, tt. 98–100) ar hyn gan dynnu sylw at allu pobl ddwyieithog i gyfathrebu mewn ffordd hyblyg, a phwysleisia bwysigrwydd hyn o fewn cyd-destun globaleiddio. Ychwanega fod dwyieithrwydd yn cynyddu ymwybyddiaeth ddiwylliannol unigolyn, yn eu dwy iaith (García 2009, t. 100). Dadleua Baetens Beardsmore

(1994) fod pedair elfen i'r cymhwysedd diwylliannol hwn: gwybodaeth, teimladau, ymddygiad ac ymwybyddiaeth feta-ddiwylliannol. Ceir ymwybyddiaeth o'r dadleuon hyn yn rhaglen waith *Cymraeg 2050* (LIC 2017d, t. 38), sy'n nodi'r awydd am bobl ifanc sydd: 'Yn meddu ar ymwybyddiaeth ddyfnach o werth dysgu'r Gymraeg, gwerthfawrogiad o ddwyieithrwydd a'r manteision ehangach a ddaw yn sgil dysgu ieithoedd, yn enwedig ym meysydd aml-lythrennedd a datblygiad gwybyddol.' Fodd bynnag, ni helaethir ar y manteision hyn.

Neges flaenllaw arall yn y data oedd nad yw'r Gymraeg o ddefnydd y tu allan i Gymru. Dyma neges arall y gallai rhaglen ymwybyddiaeth iaith gynorthwyo i'w gwrthdroi, gan gyfleu nad yw astudio trwy'r Gymraeg yn culhau opsiynau dysgwyr ond yn eu cynyddu. Os yw dysgwyr am aros yng Nghymru, byddai modd iddynt wneud swyddi sy'n gofyn am y Gymraeg, yn ogystal â swyddi perthnasol eraill sy'n gofyn am y Saesneg yn unig. Yn ogystal, yn lle portreadu Gymraeg fel rhywbeth sydd yn rhwystro rhywun rhag fynd tramor, mae angen ei phortreadu fel rhywbeth sydd yn ei gynorthwyo. Ar y gwaethaf, gall y Gymraeg fod yn amherthnasol os yn gweithio y tu allan i Gymru, ond byddai unigolyn yn parhau i feddu ar yr ymwybyddiaeth o fod yn ddwyieithog a byw mewn cymuned ddwyieithog. Byddai hyn yn sicr yn fuddiol mewn nifer fawr o wledydd lle mae dwyieithrwydd, os nad amlieithrwydd, yn norm (Cenoz 2018). Gallai rhaglen ymwybyddiaeth iaith gyfleu sut y mae dwyieithrwydd yn rhoi ymwybyddiaeth o sut mae gweithleoedd dwyieithog yn gweithio, a sut y gellir rhyngwladoli hyn.

Ceir sawl neges arall y gellir eu cyfleu i egluro gwerth y Gymraeg a dwyieithrwydd y tu hwnt i allu siarad dwy iaith, ac y tu hwnt i gael swydd os am weithio yng Nghymru. Yn gyntaf, dylid cyfleu sut y gall y Gymraeg a dwyieithrwydd fod yn gymdeithasol deniadol. Nid oedd y neges hon yn ymddangos yn y data. Crynhoa Zahn a Hopper (1985, tt. 114–5) briodwedd iaith sy'n gymdeithasol ddeniadol fel un sy'n ennyn teimladau o hoffusrwydd, caredigrwydd, cyfeillgarwch a dibynadwyedd. Canfydd Robert (2009, t. 112) fod gallu uwch yn y Gymraeg yn gymdeithasol deniadol i bobl sy'n medru'r iaith, ac ystyriwyd y Gymraeg yn gymdeithasol ddeniadol yng nghyd-destun cynulleidfaoedd dwyieithog yn y theatr yng ngwaith Bourhis a Giles (1976). Pe bai modd cyfleu'r neges hon i ddysgwyr, megis trwy rhaglen ymwybyddiaeth iaith, mae'n bosibl y byddai hyn yn annog teimlad o ymlyniad at yr iaith sy'n para'n hirach na disgwrs sgil a manteision dwyieithrwydd.

Mae cysyniad Bourdieu (1986) o gyfalaf hefyd yn gymorth i gyfleu gwerth y Gymraeg a dwyieithrwydd y tu hwnt i werth economaidd. Diffinia cyfalaf fel ‘accumulated labour ... which, when appropriated on a private i.e., exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labour’ (Bourdieu 1986, t. 15). Dadleua fod tri math o gyfalaf yn sail i strwythur a gweithrediad cymdeithas. Yn ogystal â chyfalaf economaidd (cyfoeth economaidd, eiddo), ceir hefyd gyfalaf cymdeithasol (megis gwybodaeth, sgiliau, cymwysterau addysg) a chyfalaf diwylliannol (megis bri ac anrhydedd cronedig) (Bourdieu 1986, t. 15; 1991, t. 14). Y tu hwnt i ystyried y Gymraeg fel cyfalaf economaidd, felly, gellid ei hystyried hefyd fel cyfalaf cymdeithasol a diwylliannol. Cymhwysa Dallimore a Cunnington-Wynn (2017, tt. 67, 70) y ddamcaniaeth at ddewisiadau rhieni am gyfrwng iaith gofal i’w plant. Dangosant fod rhai rhieni yn dewis gofal plant Cymraeg, nid yn unig oherwydd ymwybyddiaeth o werth economaidd y Gymraeg (gw. 6.3), ond hefyd ei gwerth diwylliannol a symbolaidd. Yng ngwaith Baker *et al.* (2014, t. 49) ar ‘Y Fro Gymraeg’, roedd y Gymraeg yn rhan bwysig o gyfalaf cymdeithasol y cyfranogwyr. Troswyd hyn yn gyfalaf symbolaidd, ar ffurf cymwysterau, ac yn dilyn hynny, gwaith medrus a synnwyr o fri.

Mae’r fantais o ran rhwydweithiau cymdeithasol⁸² yn neges arall y gallai’r gyfundrefn addysg ei chyfleu i ddysgwyr trwy raglen ymwybyddiaeth iaith. Dengys gwaith Henley a Jones (2005, t. 319) nad y gallu i siarad Cymraeg sy’n gwneud unigolion dwyieithog yn fwy llwyddiannus yn y farchnad llafur. Rhinweddau eraill y gellir eu diffinio fel cyfalaf cymdeithasol, gan gynnwys mynediad at rwydweithiau cymdeithasol ehangach, sy’n arwain at y llwyddiant hwn:

Bilingual workers may be rewarded for the possession of unobservable human capital that correlates with, but is different from, the possession of bilingual skills (Henley a Jones 2005, t. 319).

Casglant hefyd y caiff pobl eu talu am fedru’r iaith, nid o reidrwydd am ei defnyddio (Henley a Jones 2005, t. 318), gan gyd-fynd â sylw disgybl Ysgol AL yn 6.3, mai ymwybyddiaeth cyflogwr am sgiliau Cymraeg unigolyn sy’n bwysicach na’u defnydd yn y gweithle. Atega Kim (2005, t. 1185) a Jones (2017a, t. 155) fod dwyieithrwydd yn ffurf ar gyfalaf cymdeithasol sy’n rhoi mynediad at rwydweithiau cymdeithasol ehangach i rieni sy’n gwneud dewisiadau ôl-orfodol. Yng ngwaith Baker *et al.* (2014, t. 52), roedd y cyfalaf

⁸² Golygir ‘rhwydweithiau cymdeithasol’ yn yr ystyr ryngpersonol, wyneb yn wyneb, draddodiadol yma, yn hytrach na gwefannau rhwydweithiau cymdeithasol.

cymdeithasol a droswyd yn gyfalaf symbolaidd wedi ei rwymo wrth rwydweithiau cymdeithasol y Cymry Cymraeg nad oedd mynediad iddynt gan bobl nad oedd yn medru'r iaith. Ceir perygl yma o hybu'r ddelwedd o 'gliciau' o siaradwyr Cymraeg, ond byddai pwysleisio mai bod yn ddwyieithog sy'n esgor ar y manteision hyn, yn hytrach na medru siarad y Gymraeg yn benodol, yn fodd i osgoi hyn.

Cafwyd barn leiafrifol gan rai disgyblion y byddai eu Saesneg yn dioddef wrth astudio trwy'r Gymraeg. Gallai rhaglen ymwybyddiaeth iaith gynorthwyo i chwalu'r gred fod un iaith yn tanseilio iaith arall. Gellid gwneud hyn trwy addysgu sut y gall dwy iaith atgyfnerthu ei gilydd, fel y dengys damcaniaeth hyfedredd gwaelodol cyffredin Cummins (1984). Gellid hefyd bwysleisio manteision gwybyddol dwyieithrwydd, megis sgiliau meddwl dargyfeiriol uwch pobl ddwyieithog cytbwys, o gymharu â phobl ddwyieithog llai cytbwys a phobl uniaith, a rhai elfennau o ymwybyddiaeth feta-ieithyddol uwch (Baker 2017, tt. 143, 145). Er mwyn mynd i'r afael â'r farn bod bwysicach ieithoedd na'r Gymraeg i'w cael (e.e. disgybl Ysgol S yn 6.4.2), dylid cyfleu'r symudiad rhyngwladol ehangach tuag at amlieithrwydd (Cenoz 2018). Gwelir y newid hwn ym mholisi Cymru *Dyfodol Byd-eang* (LIC 2015ch, t. 3) hefyd, ag awydd i greu dinasyddion 'dwyieithog a mwy', a welwyd yn sylw craff disgybl Ysgol Ff (6.4). Dylid hefyd dynnu sylw at dystiolaeth a ddengys y gall dwyieithrwydd gynorthwyo dysgu ieithoedd eraill. Noda Cenoz (2013, tt. 77, 81), er enghraifft, fod tri ffactor sy'n rhoi mantais i bobl dwyieithog dros bobl uniaith, sef ymwybyddiaeth feta-ieithyddol, strategaethau dysgu a repertoire ieithyddol ehangach. Fodd bynnag, amoda hyn trwy nodi bod caffaeliad iaith yn broses gymhleth, â ffactorau amrywiol yn effeithio arno.

6.7.2.3 Ehangu disgwrs 'y gweithle'

Yn ogystal â phroblemau ynglŷn â'r disgwrs sy'n ymwneud â'r Gymraeg a dwyieithrwydd, awgryma'r data gyfyngiadau'r negeseuon am y gweithle. Roedd dysgwyr yn cysyniadoli'r gweithle fel gofod daearyddol a chysyniadol ar wahân, wedi ei ysgaru o weddill bywyd. Mae'r neges hon hefyd yn rhagdybio buddsoddiad dysgwyr yn y dyfodol, tra bo sawl un yn meddwl am y presennol, fel y noda Morgane (Ysgol C) (6.3). Mae byd gwaith yn bell o brofiad bobl ifanc 15/16 oed, felly nid hon, o reidrwydd, yw'r neges fwyaf effeithiol ar ei chyfer, fel y noda Christmas *et al.* (2010, t. 16) yng nghyd-destun ymchwil ar ddynion ifanc. Mae angen i gynllunwyr addysg deilwra neges i fod yn effeithiol i'r grŵp penodol hwn

(Christmas *et al.* 2009, t. 27). Cymhwysodd Jones (2018) y ddadl i gyd-destun dysgwyr 16 oed yn benodol, gan bwysleisio bod angen negeseuon gwahanol ar ddysgwyr i rieni, er enghraifft. Mae angen i bolisiâu, ac yn dilyn hynny, mae angen i'r gyfundrefn addysg, beidio â chysyniadu'r gweithle fel lle ar wahân i fywyd bob dydd, a sicrhau cynllunio mwy holistaidd.

6.7.3 Ymwybyddiaeth iaith

Fel y dadleuir trwy gydol yr adran drafodaeth, byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn gyfrwng i newid y negeseuon sy'n cael eu rhoi i ddysgwyr am y Gymraeg a dwyieithrwydd, ac yn fan cychwyn i newid agweddau. Fel yr eglurir yn 6.7.1, fodd bynnag, cydnabyddir na fyddai rhoi gwybodaeth yn unig yn ddigonol i newid ymddygiad. Mae angen ymyraethau eraill, megis addasu model darpariaeth fel y cynigir yn 6.7.6, ac yr ymhelaethir arni yn 8.6 ac ym Mhennod 9. Er y dadleuir dros symud y pwyslais oddi ar ddewis dysgwyr (5.7.10 a 8.6.2), mae hi'n bwysig, serch hyn, fod dysgwyr yn deall y rhesymau pam y maent yn dilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog. Mae gan ymwybyddiaeth iaith rôl bwysig i'w chwarae wrth wneud hyn. Cafwyd enghreifftiau o ymyraethau bwriadol yn ymwneud ag ymwybyddiaeth iaith yn y data, er enghraifft uned manteision dwyieithrwydd Lucie (Coleg B). Casgla Eaves (2015, t. 222) am hyfforddiant ymwybyddiaeth feirniadol ar y Gymraeg: 'gall ennyn ymateb positif a gwerthfawrogiad i ddisgwrs ieithyddol osod sylfaen angenrheidiol ar gyfer unrhyw ymyriadau pellach i "newid ymddygiad ieithyddol."' Ymatebodd cyfranogwyr ei ymchwil yn gadarnhaol i'r fath hyfforddiant ymwybyddiaeth iaith, yn falch am y cyfle i dderbyn y fath wybodaeth am y Gymraeg (Eaves 2015, tt. 218, 222). Casgla ei fod 'yn gyfrwng effeithiol i gyfrannu at ledw gwybodaeth, dyfnhau gwybodaeth a sicrhau cyfrangaeth mewn disgwrs ieithyddol' (Eaves 2015, t. 219). O ganlyniad, datblygu a lledaenu hyfforddiant ymwybyddiaeth iaith yw un o brif argymhellion y gwaith. Rhaglen ymwybyddiaeth iaith oedd un o argymhellion Williams (1999, t. 2), hefyd, ar gyfer magu ymwybyddiaeth o ddwyieithrwydd, wedi ei ddiffinio fel a ganlyn: 'Ymgais i esbonio ffenomena dwyieithrwydd ei hun, a'i bwrpas a'i bwysigrwydd yn y Gymru gyfoes.' Awgryma sawl agwedd ar y fath rhaglen, gan gynnwys hanes datblygiad dwyieithrwydd yng Nghymru; ystyr dwyieithrwydd; sut y mae dwyieithrwydd yn cyd-fynd â phatrymau ieithyddol yn Ewrop a seicoleg meddu ar ddwy iaith (Williams 1999, t. 3). Fodd bynnag, nid yw'r fath raglen wedi ei rhoi ar waith eto ar lefel genedlaethol.

Mae ymwybyddiaeth iaith nawr yn un o dargedau rhaglen waith gyfredol *Cymraeg 2050* (LIC 2017d, t. 21): ‘Lansio rhaglen hyfforddi genedlaethol–Deall dwyieithrwydd–i sefydlu ymwybyddiaeth o’r iaith.’ Ni fanylir ar y rhaglen hon, fodd bynnag. Un enghraifft o gwrs ymwybyddiaeth iaith sy’n bodoli eisoes (na thrafodwyd yn y data) yw rhaglen Seren Iaith Coleg Llandrillo-Menai. Nod y cwrs hwn yw asesu a chynyddu defnydd cymdeithasol dysgwyr o’r Gymraeg a mesur eu hagweddau tuag at yr iaith. Yn ôl Estyn (2017c), mae’r cynllun wedi cynyddu nifer y dysgwyr sy’n dilyn darpariaeth Gymraeg, yn ogystal â chodi eu hymwybyddiaeth o berthnasedd y Gymraeg i’w bywydau.

Mae’n bwysig bod y rhaglen ymwybyddiaeth iaith wedi ei seilio ar ymchwil ac amlinellir sawl neges yn y drafodaeth y dylid eu targedu er mwyn addasu ac ehangu’r negeseuon presennol am y Gymraeg a dwyieithrwydd sy’n cael eu rhoi i ddysgwyr. Yn gyntaf, mae angen i’r rhaglen bortreadu dwyieithrwydd a’i fanteision y tu hwnt i’r gallu i siarad dwy iaith, a phwysleisio’r manteision cymdeithasol (6.7.2.2), yn ogystal â’r manteision gwybyddol. Byddai hyn yn fodd i symud ymlaen o ddisgwrs offerynnol sgîl (gw. 6.7.2.1), ac o bosibl ysgogi perthynas fwy personol rhwng dysgwyr a’r iaith, ac yn dilyn hynny, ymrwymiad dyfnach i’r iaith. Yn ail, byddai addysgu am hanes y Gymraeg yn fodd i ddatblygu’r syniad o bwysigrwydd yr iaith er mwyn dangos parch at gleient neu gwsmer, thema amlwg yn y data wrth drafod gwerth y Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol (6.4.1). Byddai hyn yn fodd i bwysleisio’r ochr ddynol, a lle’r Gymraeg mewn hunaniaeth ddiwylliannol, ac eto, o bosib ysgogi ymrwymiad emosiynol ddyfnach i’r iaith (BIT 2010, t. 25; Lockton, Harrison a Stanton 2010b, t. 74) a all gyfrannu at newid ymddygiad. Casgla Eaves (2015, t. 219), er enghraifft, fod derbyn gwybodaeth am hanes ymyleiddio’r Gymraeg wedi bod yn elfen affeithiol gref o brofiad ei gyfranogwyr o ymwybyddiaeth iaith.

Fel y sonnir yng nghyd-destun siaradwyr gwadd, mae’n bwysig ystyried amseriad chyflwyno’r ymyrraeth hon (BIT 2014, t. 37). Yn sicr, mae angen ei chyflwyno cyn i ddysgwyr gyrraedd AB. Un opsiwn byddai ei chyflwyno fel rhan o Fagloriaeth Cymru, mewn ysgolion Cymraeg a dwyieithog.⁸³ Mae’n bwysig hefyd fod y cwrs yn rhan annatod, rhagosodedig o’r cwricwlwm, yn hytrach nag yn rhywbeth dewisol y mae’n rhaid i ddysgwyr optio i mewn iddo, er mwyn osgoi costau ffrithiant sy’n rhwystro dysgwyr rhag gwneud

⁸³ Byddai’r fath rhaglen, wedi ei haddasu’n briodol, hefyd o fudd mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, ond mae hyn y tu hwnt i gylch gorchwyl y traethawd hwn.

hyn.⁸⁴ Dylai gynllunwyr addysg hefyd sicrhau bod negeseuon y rhaglen yn berthnasol i ddysgwyr mewn ardaloedd gwahanol, ffactor arall sy'n pennu llwyddiant ymyrraeth (BIT 2010, t. 23). Byddai teilwra'r rhaglen i ardaloedd gwahanol yn un modd i wneud hyn, megis trwy addasu'r negeseuon i ddysgwyr mewn sefydliadau lle mai addysg yw eu hunig gysylltiad â'r Gymraeg (Davies a Davies 2015, tt. 77–8), a dysgwyr sydd â pheuoedd Cymraeg y tu allan i'r ysgol.

Nesaf, byddai addysgu am y cyd-destun polisi a chyfreithiol cyfredol, megis y targed am filiwn o siaradwyr Cymraeg a datblygiad addysg Gymraeg, yn fodd i gyfleu gwerth y Gymraeg ar draws cymdeithas. Gallai hyn fod yn gymorth i fynd i'r afael â'r gred nad yw'r Gymraeg ond yn ddefnyddiol mewn rhai meysydd (6.4.1), ac i hybu meddylfryd holistaidd. Gallai hefyd fod yn gymorth i newid y meddylfryd o weld y Gymraeg dim ond fel rhywbeth offerynnol i gael swydd. Yn y cyd-destun polisi ehangach, byddai modd dangos sut y mae'r Gymraeg yn rhan o symudiad oddi wrth dwyieithrwydd tuag at amlieithrwydd yn rhyngwladol, megis sylw disgybl Ysgol S (6.4.2), a hefyd yng Nghymru (Cenoz 2018; LIC 2015ch, t. 3). Byddai hyn hefyd yn fodd i gyfleu i ddysgwyr nad oes rhaid dewis rhwng y Gymraeg ac ieithoedd eraill, fel yr honnodd disgybl Ysgol S (6.4.2). Yn olaf, gellid addysgu sut y gall ieithoedd atgyfnerthu ei gilydd, megis gan dynnu ar ddamcaniaeth hyfedredd gwaelodol cyffredin Cummins (1984). Byddai hyn yn fodd i fynd i'r afael â'r farn leiafrifol a gafwyd yn y data y byddai Saesneg y dysgwyr yn dioddef pe byddent yn parhau i astudio trwy'r Gymraeg. Nid yw hyn yn gysyniad newydd, ond nid yw wedi ei gymhwyso llawer wrth drafod y system addysg yng Nghymru.

6.7.4 Siaradwyr gwadd

Yn ogystal â rhaglen ymwybyddiaeth iaith, mae gan siaradwyr gwadd rôl i'w chwarae wrth addasu'r negeseuon am y Gymraeg a dwyieithrwydd a roddir i ddisgyblion, a hefyd wrth ddangos gwerth y Gymraeg i bynciau arfaethedig y dysgwyr, yn eu hardaloedd, fel y soniodd Morgane (Ysgol C) (6.4). Cefnoga Lockton, Harrison a Stanton (2010b, t. 73) y ddadl y gall ffigur o awdurdod, megis siaradwr gwadd yn yr achos hwn, fod yn fwy effeithiol wrth ddylanwadu ar ymddygiad. Casgla Eaves (2015, t. 219) fod hyfforddeion yn gwerthfawrogi gwybodaeth gan 'asiant "annibynnol."' Dadleua Metrejean *et al.* (2002), er enghraifft, y gall

⁸⁴ Dadansoddir gwendidau gorfod optio i mewn i ddarpariaeth yn nhermau costau ffrihiant yn 9.6.3.

siaradwyr gwadd gynyddu gwybodaeth myfyrwyr am yr opsiynau gyrfa sydd ar gael iddynt mewn maes penodol. Dengys gwaith Breunig (2013) sut yr oedd siaradwyr gwadd o'r gymuned leol, a oedd yn actifyddion amgylcheddol, wedi newid ymddygiad cyfranogwyr tuag at yr amgylchedd mewn ffordd gadarnhaol. Fodd bynnag, cynrychiolwyr o'r Coleg Cymraeg oedd yr enghraifft o siaradwyr gwadd yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn. Mae'r fath siaradwyr yn rhagdybio bod dysgwyr yn bwriadu mynd i'r brifysgol, ond nid yw hyn o reidrwydd yn addas i holl ddysgwyr galwedigaethol. Mae angen, felly, amrywiaeth o siaradwyr o weithleoedd galwedigaethol gwahanol. Mae tebygrwydd demograffeg ac ymddygiadol y negesydd i'r derbynnyddion yn cynyddu effeithiolrwydd yr ymyrraeth, felly siaradwyr o gefndir a/neu sefydliad tebyg i'r dysgwyr fyddai mwyaf effeithiol (BIT 2010, t. 19). Mae siaradwyr gwadd o gefndir tebyg i'r dysgwyr hefyd yn fwy tebygol o allu cyflwyno'r neges mewn ffordd sy'n berthnasol iddynt, sy'n cysylltu â'u profiadau personol. Dyma ffactor arall mewn ymyrraeth lwyddiannus (BIT 2010, t. 23). Byddai modd i siaradwyr sôn sut y mae'r Gymraeg wedi eu cynorthwyo i gael swydd, gan lenwi'r bwlch yn y neges bresennol (gw. 6.7.2.1), ond hefyd sut maent yn defnyddio'r Gymraeg yn eu swydd a thu hwnt iddo, gan fynd i'r afael â'r diffyg arall a amlygwyd yn y negeseuon presennol am y Gymraeg a dwyieithrwydd (gw. 6.7.2.1).

Enghraifft o ddefnyddio siaradwyr gwadd â phobl ifanc yw cynllun Llysgenhadon Iaith Llwybrau at Ieithoedd Cymru (2018). Caiff myfyrwyr prifysgol sy'n astudio iaith fodern eu hyfforddi i ymweld ag ysgolion lleol er mwyn ysgogi disgyblion i barhau i astudio ieithoedd. Noda Gorrara (2018, t. 155) fod gwerthusiad ar ôl blwyddyn gyntaf y cynllun wedi canfod cynnydd yn nifer y disgyblion sy'n dewis iaith dramor ar lefel TGAU, yn ogystal â lefelau uwch o ddiddordeb mewn ieithoedd. Ychwanega fod y llysgenhadon wedi bod yn fodolau rôl sydd wedi ysbrydoli myfyrwyr, cynyddu eu hyder a chodi eu dyheadau (Gorrara 2018, t. 155). Enghraifft o siaradwyr gwadd yng nghyd-destun hybu darpariaeth Gymraeg yn benodol yw llysgenhadon y Coleg Cymraeg, sef myfyrwyr sy'n astudio rhan o'u cyrsiau, neu eu holl gwrs, trwy'r Gymraeg, mewn prifysgolion yng Nghymru (Coleg Cymraeg 2017b). Ymhlith eu cyfrifoldebau, mae ymweld ag ysgolion cyfrwng Cymraeg i sôn am gyfleoedd i astudio trwy'r Gymraeg mewn AU. Fodd bynnag, ni roddwyd sylw i'r llysgenhadon fel rhan o werthusiad y Coleg Cymraeg yn 2017, felly nid oes gwerthusiad gwrthrychol o'r cynllun wedi bod. Rhaid cydnabod yn ogystal mai ymyrraeth oddefol fyddai hon, felly byddai angen ei chyfuno â'r ymyrraethau eraill a gynigir yn yr adran drafodaeth hon.

Mae pryd i gyflwyno ymyrraeth yn ystyriaeth bwysig a gall gyfnod o drawsnewid gynyddu ei effeithiolrwydd (gw. 4.7.5) (BIT 2014, t. 37). Yn sicr, mae angen i siaradwyr gwadd ymweld â dysgwyr cyn iddynt wneud dewisiadau am eu AB, o bosibl ar ddechrau blwyddyn 11, flwyddyn olaf eu haddysg statudol, neu hyd yn oed cyn hynny, ar ddechrau blwyddyn 10, wrth iddynt ddechrau eu cyrsiau TGAU. Mae targedu cyfnod o drawsnewid hefyd yn bwysig wrth ystyried sut y gall arwain at newid mewn arferion ieithyddol (Pujolar a González 2013).

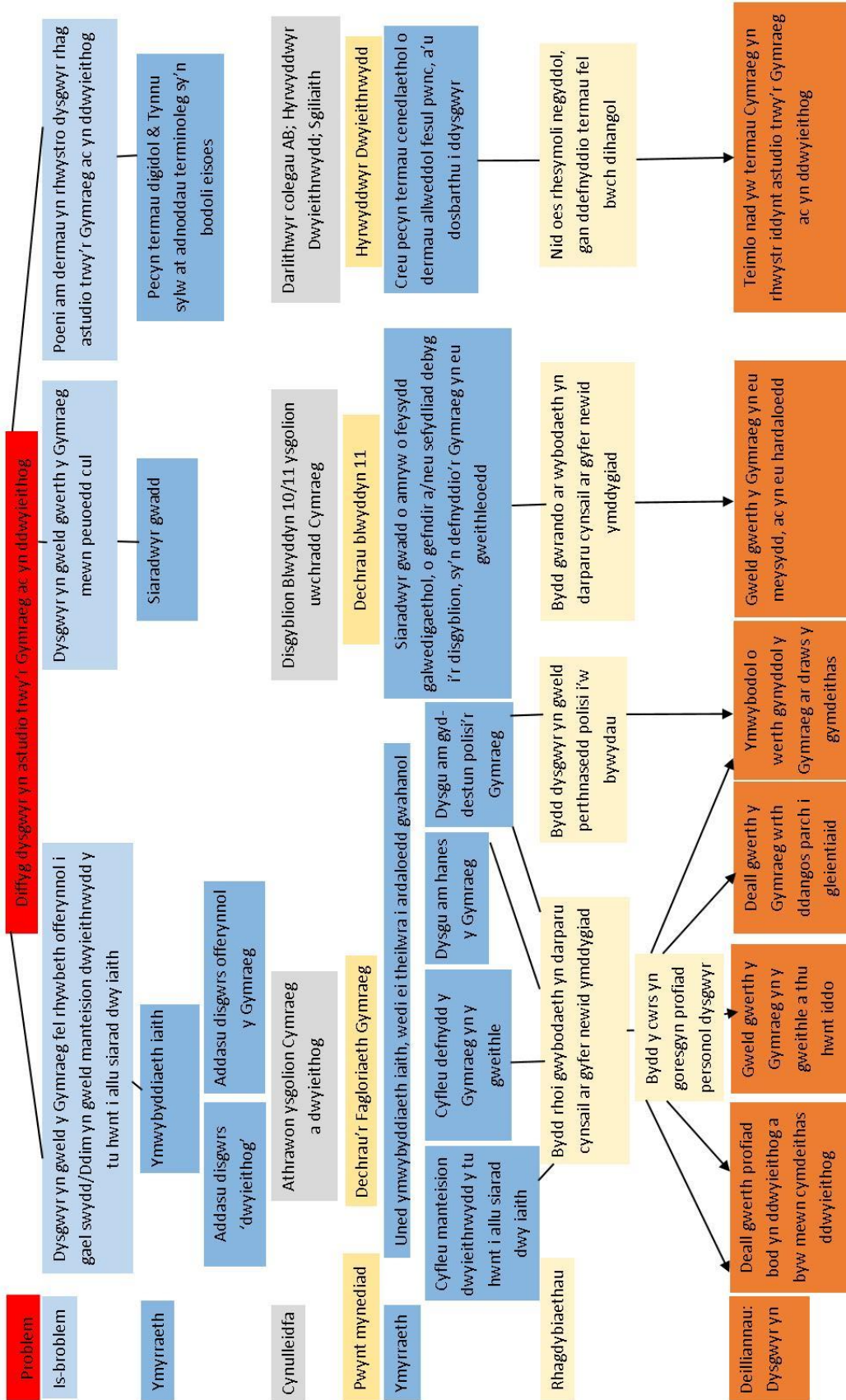
6.7.5 Pecyn termau

Roedd gofid am ddiffyg gwybodaeth o dermau Saesneg os yn astudio trwy'r Gymraeg, yn enwedig i ddisgyblion a ddymunai astudio neu weithio yn Lloegr neu dramor, yn thema amlwg yn y data. Gallai godi ymwybyddiaeth dysgwyr o'r adnoddau sy'n bodoli eisoes cyn iddynt gyrraedd adeg dewisiadau AB fod yn gymorth yma. Gellid tynnu sylw at Borth Termau Cenedlaethol Cymru, Geiriadur Termau'r Coleg Cymraeg a'r Termiadur Addysg, er enghraifft. Gan gydnabod cyfyngiadau codi ymwybyddiaeth wrth newid ymddygiad, gellid hefyd greu pecyn termau cenedlaethol o dermau allweddol yn Gymraeg a Saesneg ar gyfer pynciau galwedigaethol yn benodol, i'w rhannu rhwng ysgolion a cholegau. Gallai hyn fod yn ymdrech ar y cyd rhwng sefydliadau AB, o bosib wedi ei rheoleiddio gan Sgiliaith neu'r Coleg Cymraeg. Gallai rhoi fersiwn digidol o'r pecyn i ddysgwyr leddfu ar yr effaith seicolegol o dderbyn pecyn papur swmpus, ac amddiffyn rhag dynnu sylw at 'broblem' termau. Fodd bynnag, mae hefyd yn bosibl bod y disgyblion wedi gwneud termau yn fwch dihangol, i gyfiawnhau peidio ag astudio trwy'r Gymraeg. Gall hyn fod yn ymgais i ddileu anghyseindedd gwybyddol wrth ddatgan eu bod yn gweld sawl mantais i astudio trwy'r Gymraeg ond yn dewis peidio â pharhau i astudio trwy'r iaith. Mae hefyd angen mynd y tu hwnt i'r ddadl hon gan wrthdroi ystyried dau derm fel baich a gweld y fantais o gael dau air am yr un cysyniad. Gallai hyn fod yn rhan o bwysleisio manteision gwybyddol dwyieithrwydd yn y rhaglen ymwybyddiaeth iaith (6.7.3).

6.7.6 Addasu model darpariaeth

Roedd y canfyddiad fod diffyg darpariaeth yn rhwystro dysgwyr rhag astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB yn un hanfodol i fynd i'r afael ag ef. Os nad yw'r ddarpariaeth yn bodoli, nid oes modd i ddysgwyr ei dilyn. Rhaid bod y 'ffactorau allanol'

priodol, hynny yw presenoldeb amodau sy'n hwyluso ymddygiad, er mwyn gallu newid ymddygiad (Darnton 2008, t. 26). Mae diffyg darpariaeth Gymraeg yn thema mewn sawl astudiaeth ar ddarpariaeth Gymraeg yn y sector ôl-orfodol, mewn AB (Heath 2001, tt. 330–3; Morris Jones 2010, tt. 53, 55; Davies a Davies 2015, t. 76) (gw. 3.5.3), ac mewn AU (Williams 2003a, t. 19; Lewis a Williams 2006, t. 19; Davies a Trystan 2011, t. 159) (gw. 3.5.2). Er mwyn mynd i'r afael â'r broblem hon, dadansoddir yr egwyddorion sy'n sail i gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB (Pennod 8), a'r modelau darpariaeth presennol (Pennod 9). Cynigir ffordd o gynyddu darpariaeth a nifer y dysgwyr sy'n ei dilyn, trwy rhoi sylw i saernïo dewis. Cyn gwneud hynny, troir yn awr yn y bennod nesaf at y ffactorau diwylliannol ac addysgol sy'n dylanwadu ar ddewisiadau dysgwyr.



7 Rhesymau dysgwyr dros astudio darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ai peidio: ffactorau diwylliannol ac addysgol

7.1 Cyflwyniad

Wedi dadansoddi'r ffactorau economaidd ac ymarferol sy'n dylanwadu ar ddewisiadau dysgwyr AB i astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ai peidio ym Mhennod 6, yn y bennod gyfredol, dadansoddir rhai ffactorau diwylliannol ac addysgol. Dyma barhau i ateb CY3:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Cyfranna hyn at ateb CY5, y prif gwestiwn ymchwil:

- A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Yn gyntaf, ymchwilir i ymdeimlad o hunaniaeth a chyfrifoldeb i gynnal y Gymraeg; yn ail, ymchwilir i gysyniad dewis 'naturiol', yn drydydd, canfyddiad o anhawster neu rwyddineb y Gymraeg a'r Saesneg, yna, dadansoddir profiadau blaenorol dysgwyr o'r Gymraeg. Yna, cynigir rhai ymyraethau a sbardunwyd gan y data, er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Cynrychiolir yr ymyraethau hyn ar ffurf Damcaniaeth Newid ar ddiwedd y bennod.

7.2 Hunaniaeth a chyfrifoldeb

Un thema ddiwylliannol amlwg yn y data oedd ymdeimlad o hunaniaeth Gymraeg a/neu Gymreig, a gwelwyd astudio trwy'r Gymraeg fel ffordd o fynegi'r hunaniaeth hon.

Dadansoddir sut y gellir adeiladu ar y canfyddiad hwn er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn AB yn 7.6.1.1. Roedd y thema hon yn un gref yng ngrwpiau ysgolion AN ac S, er na chodai i'r un graddau yn y grwpiau eraill. Lleolir Ysgol AN ac S, ill dwy, mewn ardaloedd lle ceir canran uchel o siaradwyr Cymraeg, a dadansoddir y berthynas rhwng crynodiad siaradwyr Cymraeg mewn ardal ac i ba raddau mae'r Gymraeg yn rhan o ganfyddiad hunaniaeth dysgwyr yn 7.6.1.1. Roedd disgyblion Ysgol S, yn benodol, yn gryf eu hargyhoeddiad eu bod yn 'Gymry Cymraeg' ac roedd hyn yn

gymhelliant iddynt barhau i astudio trwy'r Gymraeg. Roedd teimlad o falchder ymysg y disgyblion am y ffaith eu bod yn medru'r iaith, ac ymwybyddiaeth o ba mor hen ydoedd, gan awgrymu ei gwerth. Meddai disgybl Ysgol S, 'mae e'n rhywbeth unigryw i ni, gallu siarad Cymraeg ... Dim ond ni sydd yn ei siarad o. 'Dan ni'n lwcus cael dysgu fo. Ac mae e'n rhywbeth i fod yn browd ohono fe, gallu siarad Cymraeg.' Roedd ymwybyddiaeth gref gan y disgyblion eu bod yng Nghymru (wedi ei chyfosod â Lloegr), ac mai'r Gymraeg yw iaith y wlad. Roedd hefyd deimlad o berchnogaeth ar Gymru, er enghraifft, 'ein gwlad ni' (Ysgol S), ac o'r iaith, 'Mae e'n rhan ohonom ni, ein hanes, ein hiaith yw e' (Ysgol C).

Fodd bynnag, roedd ymdeimlad o hunaniaeth hefyd yn rheswm a roddodd rhai disgyblion dros beidio ag astudio trwy'r Gymraeg. Er bod rhai o'r disgyblion yn adnabod eu hunain fel siaradwyr Cymraeg, nid oedd hyn yn wir i bawb. Ar adegau, portreadwyd 'siaradwr Cymraeg' fel 'yr arall' a feddai ar nodweddion nad oedd gan y dysgwyr ei hun. Dadansoddir arwyddocâd y disgwrs hwn yn 7.6.1.1. Meddai disgybl Ysgol AL, er enghraifft, 'Os o'n i'n un o'r pobl oedd yn siarad fel athrawon neu rywbeth ... ond os ti'n mynd mas 'da ffrindiau ti, fi ddim yn tueddu siarad Cymraeg.' I ddisgybl Ysgol Dd, er enghraifft, roedd y Gymraeg yn symbol o statws cymdeithasol, nad oedd yn perthyn iddo ef: 'Mae fy nan yn siarad Cymraeg i fi, ond it's just, posh, it's posher than me.' Dadansoddir pwysigrwydd cydestun cymdeithasegol disgybl yn nhermau cyfalaf cymdeithasol yn 7.6.1.1. Wrth drafod cymhlethdodau treiglo o fewn grŵp Ysgol D, gwahaniaethodd disgybl rhwng ei anallu ef i dreiglo a gallu disgyblion sydd â rhyw fath o allu cynhenid i ddeall ac i siarad Cymraeg: 'Ni wedi dysgu nhw [treigladau], ond mae'n galed i rai pobl. I rai, maen nhw'n deall nhw, maen nhw'n gwybod sut i siarad â person Cymraeg mas tu fas o'r ysgol.'⁸⁵

Thema arall yn y data oedd yr angen i '[g]adw'r iaith yn fyw' (disgybl Ysgol AN), a chyfraniad dewis astudio trwy'r Gymraeg at y nod hwn, a godai ar draws y grwpiau ffocws. Credai'r disgyblion mai'r system addysg oedd y brif ffordd o hybu'r iaith ac roedd dewis astudio trwy'r Gymraeg yn benderfyniad ymwybodol i gyfrannu at ei chynnal. Meddai disgybl Ysgol S, er enghraifft, 'Mwy o bobl yn astudio, mwy o siawns sydd iddo fe aros.' Defnyddiwyd disgwrs ystadegol hefyd i ddadlau y gallai addysg Gymraeg 'codi ffigurau yr iaith Gymraeg' (disgybl Ysgol S).

⁸⁵ Ymchwilir i ganfyddiad disgyblion o anhawster y Gymraeg yn 7.4.1.

Dadansoddir sut y gellir defnyddio'r canfyddiad hwn i hybu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ar lefel AB yn 7.6.1.2. Teimlai rhai disgyblion fod ganddynt rôl warchodol ac amddiffynnol tuag at y Gymraeg. Roedd y thema ar ei chryfaf yng ngrwpiau ysgolion AN ac S unwaith eto, lle teimlai'r disgyblion yn gryf y cyfrifoldeb i gyfrannu at barhad yr iaith. Nododd disgybl Ysgol AN, er enghraifft, 'Mae'n bwysig cadw'r iaith i fynd, pwy sy'n mynd i.' Fodd bynnag, nid oedd pawb yn teimlo'r cyfrifoldeb hwn, a chafwyd rhai agweddau difater tuag at gynnal y Gymraeg. Yn ogystal, ymbellhaodd disgybl Ysgol AL y cyfrifoldeb hwn oddi wrtho ef, fel person ifanc, gan nodi y byddai'n poeni am y Gymraeg pan yn hŷn.

7.3 Dewis 'naturiol'

7.3.1 Iaith gyntaf

Roedd y cysyniad o 'ddewis naturiol' o gyfrwng iaith yn thema flaenllaw arall a gododd ar draws y grwpiau ffocws. Dadansoddir goblygiadau disgwrs naturioldeb yn 7.6.2. Cyfrannai dau ffactor at ganfyddiad y disgyblion o ddewis 'naturiol', sef iaith gyntaf (yn y cyd-destun hwn, label a roddodd y disgyblion iddynt eu hunan) a dilyniant mewn iaith addysg. Yn gyntaf, cafwyd nifer fawr o enghreifftiau o ddisgyblion yn cyfiawnhau dewis i astudio trwy'r Gymraeg neu trwy'r Saesneg, oherwydd eu bod yn iaith gyntaf iddynt. Crisialwyd hyn gan ddisgybl Ysgol Ff a nododd fod y Gymraeg yn 'dod yn naturiol' iddo. Roedd dylanwad iaith gyntaf disgyblion ar eu dewis o gyfrwng iaith astudio hefyd yn thema gref yng nghyfweliadau'r staff, ac atgyfnerthwyd y syniad o ddewis 'naturiol.' Dadleuodd Elise (Ysgol C), er enghraifft, y caiff iaith gyntaf disgyblion effaith fawr ar eu dewisiadau, a meddai am ddisgyblion o gartref Cymraeg, 'I nhw, mae neud e'n Gymraeg yn naturiol.'

Gwelwyd gwahaniaeth rhanbarthol mawr o ran dylanwad iaith gyntaf. Yn Ysgol S, er enghraifft, roedd y disgyblion oll yn Gymraeg iaith gyntaf a soniant mai dewis naturiol iddyn nhw, felly, fyddai astudio trwy'r Gymraeg. Adleisiwyd y canfyddiad hwn yng ngrŵp Ysgol Ff, lle'r roedd y disgyblion oll hefyd yn Gymraeg iaith gyntaf, ac yn Ysgol AN, lle'r roedd y disgyblion oll ond un yn Gymraeg iaith gyntaf. Yn Ysgol AL, roedd ychydig dros hanner y disgyblion yn Saesneg iaith gyntaf, a nodant mai dewis naturiol iddyn nhw oedd astudio trwy'r Saesneg, gan ei bod yn iaith gyntaf iddynt. Cafwyd cysylltiad hefyd rhwng iaith gyntaf

a chanfyddiad o rwyddineb ac anhawster cymharol y Gymraeg a'r Saesneg, ac ymchwilir i'r thema hon yn 7.4.1.

7.3.2 Iaith flaenorol addysg

Yr ail ffactor a gyfrannai at wneud dewis cyfrwng astudio yn 'ddewis naturiol' i ddisgyblion oedd iaith flaenorol eu haddysg, a'r syniad o ddilyniant. Roedd hon yn thema gref a gododd yn rhan fwyaf y grwpiau. Dilyniant mewn addysg Gymraeg yn arwain at awydd i astudio trwy'r Gymraeg oedd y ffactor mwyaf blaenllaw yma, megis y syniad o'r 'arfer' o astudio trwy'r Gymraeg mewn ysgol Gymraeg. Cyfeiriodd disgybl Ysgol Dd, er enghraifft, at '[g]ario mlaen gydag arfer.' Roedd y canfyddiad o wybod geiriau, gwybodaeth, sillafu a therminoleg oll yn rhan bwysig o hyn, fel y nododd disgybl Ysgol E, 'gwybod popeth yn Gymraeg yn barod.' Gwelwyd astudio trwy'r Saesneg fel gorfod ail-ddysgu a fyddai'n achosi dryswch, 'dechrau o'r dechrau' (chwedl disgybl Ysgol Ch). Portreadwyd parhau â'r un cyfrwng iaith astudio, yn ogystal, fel elfen o gysondeb mewn cyfnod o newid, wrth drosglwyddo i AB, 'mae llawer o pethau yn newid ar ôl gadael ysgol, mae'n un peth sydd ddim yn wahanol' (disgybl Ysgol E).

Roedd y cysylltiad rhwng dylanwad dilyniant ieithyddol a pherfformiad academiaidd yn rhan o broses ddewis rhai disgyblion o ba iaith i astudio ynddi. Dadleuodd rhai disgyblion y byddent yn gwneud yn well yn astudio trwy gyfrwng yr iaith yr oeddent wedi astudio drwyddi hyd yma, er bod iaith gyntaf hefyd yn ffactor cysylltiedig. Meddai disgybl Ysgol S, 'Os 'dach chi'n teimlo'n fwy cyfforddus yn iaith eich hun, byse fe'n gweithio'n well i chi. O ystyried bod fi wedi neud y Gymraeg am mor hir, dw i'n ystyried bod e'n gryfach na'r Saesneg.' Gwelwyd enghreifftiau o bwysu a mesur ffactorau amrywiol, ac i rai disgyblion, roedd dilyniant yn trechu ffactorau eraill wrth iddynt ddewis cyfrwng astudio. Nododd disgybl Ysgol E, a fyddai'n gorfod aros yn yr ysgol pe dymunai astudio trwy'r Gymraeg: 'Fi'n llawer gwell mewn Saesneg ond roedd fi angen meddwl am sillafu, oherwydd roedd e mynd i fod yn wahanol, so ro'n i'n meddwl bydd e'n well i aros.'

Awgryma'r data os yr oedd disgyblion wedi astudio pwnc yn yr ysgol hyd at lefel TGAU, roedd parhad iaith y ddarpariaeth ar lefel AB yn bwysig iawn iddynt. Nododd disgyblion Ysgol G, er enghraifft, eu bod wedi astudio pynciau megis Twristiaeth, Gwasanaethau Cyhoeddus ac Iechyd a Gofal trwy'r Gymraeg, felly dymunent barhau i

wneud felly yn y cyfnod ôl-statudol. Cafwyd rhai enghreifftiau o ddisgyblion a oedd wedi astudio trwy'r Saesneg ar lefel TGAU yn Ysgol AN, a fynegodd awydd i barhau i astudio trwy'r cyfrwng hwn. Pan nad oedd y disgyblion wedi astudio pwnc ar lefel TGAU, awgryma'r data eu bod yn fwy parod i astudio trwy'r Saesneg ar lefel AB, gan nad oedd syniad dilyniant yn berthnasol. Roedd astudio trwy'r Saesneg yn apelio i'r garfan hon o ddisgyblion, ac yn cael ei ystyried fel rhan o ddechreuad newydd. Dadansoddir yn 7.6.3 sut y gall gynllunwyr gynnal y synnwyr o ryddid sydd ynghlwm â'r dechreuad newydd hwn wrth gynyddu darpariaeth. Meddai disgybl Ysgol D:

'Sen i 'di gallu dewis y cwrs yn GCSEs ... dw i'n meddwl baswn i wedi cario mlaen i neud o yn y Gymraeg. 'Dach chi'n dod i arfer i wneud y pwnc, ond achos dw i ddim, dw i am neud o yn y Saesneg. Fresh start mewn ffordd.

7.4 Y Gymraeg: anos ynteu haws na'r Saesneg?

7.4.1 Cymraeg yn anos

Roedd canfyddiad o rwyddineb ac anhawster iaith yn thema amlwg iawn a ddylanwadai ar ddewisiadau cyfrwng iaith astudio disgyblion ar draws y grwpiau. Cynigir sawl ymyrraeth i oresgyn y broblem hon yn 7.6.4 a 7.6.5. Teimlai nifer helaeth o ddisgyblion fod y Gymraeg yn anos na'r Saesneg. Nodwyd, er enghraifft, fod y Gymraeg 'yn galed' ⁸⁶ 'mae'n cymhleth' (Ysgol C) a chyfeiriwyd at 'effort' a 'stryglo' (Ysgol Dd). Cafwyd llawer o drafod ar gymhlethdod treigladau a sillafu, a cholli marciau mewn profion y am eu hiaith ysgrifenedig (Ysgol G). Roedd y canfyddiad bod y Gymraeg yn anos yn gryf iawn yng ngrwpiau ysgolion D, Dd ac E, er yn Ysgol E, amododd rhai disgyblion y datganiad, gan nodi bod y Gymraeg ond ychydig yn anos na'r Saesneg. Cyferbynnai hyn â grwpiau ysgolion AN ac S, lle nododd y disgyblion y gallai'r Gymraeg fod yn fwy anodd i rai, ond nid oedd hyn yn wir iddynt hwy, gan ei bod yn iaith gyntaf iddynt. Meddai un disgybl, 'mae Saesneg yn haws na'r Gymraeg, ond dw i 'di arfer gymaint â siarad Cymraeg adra', ac efo ffrindiau, dw i'n jest gweld Cymraeg yn haws' (Ysgol S).

Fel y nodir yn 7.3.1, roedd cysylltiad cryf rhwng canfyddiad disgybl o anhawster iaith a'i iaith gyntaf. Yng ngrŵp Ysgol D, er enghraifft, roedd y Saesneg yn iaith gyntaf i ran fwyaf y disgyblion, a theimlant fod ganddynt seiliau mwy cadarn yn y Saesneg. Dyma a

⁸⁶ Dynoda'r '/' mai dau gyfranogwr yng ngrŵp ffocws a ddywedodd frawddeg.

nodant fel eu prif reswm dros beidio ag astudio trwy'r Gymraeg. Dadansoddir sut y gellid troi'r rhesymeg hon ar ei phen yn 7.6.2, a phwysleisio sut y gall ddysgwyr heb y Gymraeg yn iaith gyntaf iddynt astudio trwy iaith er mwyn datblygu eu sgiliau. Fodd bynnag, nid oedd y gydberthynas rhwng iaith gyntaf a chanfyddiad o anhawster wastad yn wir. Roedd y Gymraeg yn iaith gyntaf i holl ddisgyblion grŵp Ysgol Ff, ond teimlai dros hanner ohonynt fod y Gymraeg yn anodd. Unwaith eto, roedd cael graddau da yn ystyriaeth bwysig i'r disgyblion yma, a phwysleisiant y gydberthynas rhwng cryfder mewn iaith a llwyddiant academaidd. Yr awydd hwn i lwyddo a sbardunodd rhai disgyblion i astudio trwy'r Saesneg, felly, 'Chi gorfod gwybod Cymraeg yn rili gryf i neud yn rili dda, felly os 'ych chi'n gwybod Saesneg mwy, chi'n fwy tebygol o gael graddau uwch yn Saesneg na mewn Cymraeg' (Ysgol C). Dadansoddir i ba raddau y gellir mesur geirwiredd y gosodiad hwn yn 7.6.1.3.

Agwedd bwysig arall ar ddisgyblion yn teimlo bod y Gymraeg yn fwy anodd oedd teimlad o ddiffyg hyder yn yr iaith. Cynigir ymyraethau posibl i fynd i'r afael â'r broblem hon yn 7.6.4. Crynhodd disgybl Ysgol AL y sefyllfa hon, 'Rwy'n credu bod rhai pobl yn becco bod Cymraeg nhw ddim lan i scratch.' Gwelwyd, unwaith eto, gysylltiad rhwng teimlad o hyder mewn iaith ac iaith gyntaf. Nododd holl ddisgyblion Ysgol C, er enghraifft, eu bod yn teimlo'n fwy hyderus yn y Saesneg, ar wahân i'r un disgybl a oedd yn Gymraeg iaith gyntaf. Fodd bynnag, dim ond mewn dau grŵp (ysgolion Ch a D) y cyfeiriwyd yn echblyg at 'hyder' ac roedd pwyslais gan ddisgyblion, yn hytrach, ar deimlo'n 'fwy cyfforddus.' Yn gyferbyniol, roedd diffyg hyder dysgwyr yn y Gymraeg yn ffactor blaenllaw yng nghyfweliadau'r staff. Nododd Camille (Coleg C), er enghraifft, 'Maen nhw'n meddwl dyw eu Cymraeg nhw ddim digon da ... diffyg hyder fi'n meddwl yw e. Ond maen nhw'n gwneud maen nhw ffili neud e.' Cwmpasai'r diffyg hyder hwn sgiliau ysgrifenedig a llafar, fel y nododd Simone (Coleg C). Dadleuodd Lise (Coleg Ch) fod y dysgwyr yn ceisio cuddio eu gallu i siarad Cymraeg wrth lenwi ffurflenni cofrestru'r coleg, oherwydd eu diffyg hyder:

Mae'n syndod ... faint o fyfyrwyr sy'n dod aton ni o'r ysgolion cyfrwng Cymraeg, sy'n nodi ar eu ffurflenni nhw, bod nhw ddim yn rhugl yn y Gymraeg. A dw i ddim yn gwybod beth yw'r rheswm y tu ôl i hynny. P'un ai bod nhw'n ceisio cuddio, achos bod nhw wir ddim eisiau gwneud rhywbeth trwy gyfrwng y Gymraeg, neu'r hyder 'ma, y diffyg hyder. Dw i ddim yn siŵr.

Ymchwilir i'r rheswm gyntaf, sef bod dysgwyr wedi cael digon o astudio trwy'r Gymraeg, yn 7.5.1. Dadleuodd Simone (Coleg C) fod dysgwyr yn dewis mynd i'r coleg oherwydd eu bod yn teimlo'n ddihyder yn eu Cymraeg. Fodd bynnag, rhagdybia hyn mai'r Saesneg yw iaith y coleg, ac ymchwilir i ganfyddiad disgyblion o hyn yn 7.5.2. Yn ogystal, amododd Simone ei

barn gan nodi bod rhai disgyblion yn dewis mynd i'r coleg er mwyn cael newid o'r ysgol. Dadleuodd Nathalie (Coleg B) fod diffyg hyder staff yn dylanwadu'n negyddol ar lefel hyder dysgwyr, 'Os yw'r person sy'n sefyll o'ch blaen chi'n meddwl bod nhw ddim digon da, pa obaith sydd i ti fel myfyriwr?'

7.4.2 Cymorth ac adnoddau

Cyfeiriodd disgyblion at sawl ffactor a oedd yn gwneud y Gymraeg yn fwy anodd. Un ffactor oedd bod llai o gymorth ar gael yn Gymraeg. Cynigir ymyrraeth i fynd i'r afael â hyn ar ffurf cymorth ar y Gymraeg fel rhan ragosodedig o ddarpariaeth yn 7.6.4. Un agwedd ar hyn oedd bod mwy o gymorth gan diwtoriaid wrth astudio'n Saesneg, gan fod mwy o bobl yn deall yr iaith. Roedd anallu rhieni i roi cymorth â gwaith cartref yn Gymraeg yn broblem arall mewn sawl grŵp. Nododd un disgybl, 'os 'yn ni'n neud gwaith cartref, mae mam yn gallu helpu fi, ond mae fel "dw i ddim yn gwybod beth mae'n dweud, fi ddim yn gallu dweud unrhyw beth i ti"' (Ysgol Ch). Agwedd arall ar y canfyddiad o anhawster y Gymraeg oedd bod diffyg adnoddau Cymraeg, megis gwerslyfrau. O ganlyniad, soniodd disgyblion fod rhaid iddynt gyfieithu deunydd o'r Saesneg, fel y nododd disgybl Ysgol AL, 'Weithiau mae'n anodd i cyfieithu, ond pan ti'n mynd mewn i siop i brynu llyfr i helpu ti yn y pwnc, mae ddim ond yn Saesneg.' Troir y cysyniad hwn ar ei ben yn 5.7.7 gan gynnig sut y gall defnyddio deunyddiau Saesneg ar gyfer gwaith yn Gymraeg, fod yn sgîl defnyddiol ynddo'i hun. Cafwyd llawer o drafod gan aelodau staff am effaith diffyg adnoddau Cymraeg ar ganfyddiad dysgwyr o astudio trwy'r Gymraeg. Un elfen o'r broblem oedd gwaith ymchwil. Nododd Pascale (Coleg A), 'mae pob peth ar y we yn Saesneg, yr adnoddau, yr ymchwil iddyn nhw ffeindio, mae e yn Saesneg ... maen nhw gorfod ffeindio fo wedyn cyfieithu fo, i wneud o yn Gymraeg.' Elfenn arall o'r broblem oedd bod angen i ddysgwyr darllen yn ehangach am y pwnc, a bod mwyafrif y deunydd hwn yn y Saesneg, fel y nododd Fleur (Coleg Ch). Casglodd rhai aelodau staff fod astudio trwy'r Gymraeg, felly, yn fwy o waith i ddysgwyr, o ganlyniad i'r heriau hyn.

Cafwyd hefyd ganfyddiad yng ngrwpiau ysgolion y de fod gwahanol fathau o Gymraeg a bod hyn yn cyfrannu at wneud astudio trwy'r Gymraeg yn anos. Un ffordd yr oedd hyn yn creu problem oedd trwy adnoddau. Nododd disgybl Ysgol AL fod llyfrau ond ar gael yn 'Cymraeg y gogledd' a ystyriai'n hollol wahanol i'w Chymraeg hi. Problem disgybl Ysgol D oedd bod rhai athrawon yn siarad mewn gwahanol fath o Gymraeg i'w Gymraeg ef,

nad oedd yn ei deall, megis ‘gog Welsh.’ Dadansoddir sut y gallai rhaglen ymwybyddiaeth fynd i’r afael â’r pryderon hyn yn 7.6.1, gan grybwyll hefyd y posibilrwydd mai enghraifft arall o resymoli i leihau anghyseindedd gwybyddol yw’r datganiadau hyn.

7.4.3 Terminoleg

Ffactor pwysig arall a wna astudio trwy’r Gymraeg yn fwy anodd yn ôl y disgyblion oedd terminoleg. Dyma thema a godai yn rhan fwyaf y grwpiau fel rheswm dros beidio ag astudio trwy’r Gymraeg. Cynigir sawl ffyrdd o fynd i’r afael â’r broblem hon yn 6.7.5. Codai terminoleg fel thema bwysig yng nghyfweliadau’r staff hefyd. Nododd Simone (Coleg C), er enghraifft, ‘dw i’n credu dyna yw’r peth caletaf, i unrhyw un ohonyn nhw, yw’r termau.’ Nododd nifer fawr o ddisgyblion eu bod yn gyfarwydd â thermau Saesneg ac nad oedd angen iddynt, felly, boeni am anghofio gair. Roedd termau Cymraeg, ar y llaw arall, yn anghyfarwydd iddynt a phortreadwyd gorfod eu dysgu fel baich ychwanegol. Meddai disgybl Ysgol D, ‘mewn Saesneg, mae’n jest yn dod yn naturiol.’ Dadleuodd rhai disgyblion fod termau Cymraeg hefyd yn fwy cymhleth na thermau Saesneg ac yn eu drysu. Roedd terminoleg yn fwy o broblem mewn pynciau lle’r oedd termau Saesneg yn arbennig o gyfarwydd ac adnabyddus, megis Busnes. Eglurodd Elise (Ysgol C), er enghraifft:

pwnc fel Busnes, mae’r termau’n gyfarwydd yn y Saesneg, chi’n clywed nhw trwy’r amser ... ond pan maen nhw’n neud e yn y Gymraeg, maen nhw’n gweld e’n rili anodd ... maen nhw’n teimlo tamaid bach dan anfantais.

Roedd problemau neilltuol yn ymwneud â therminoleg Cymraeg mewn rhai pynciau penodol. Dadleuodd disgybl Ysgol Ch a ddymunai astudio Cyfrifiadureg, er enghraifft, fod iaith godio wedi ei seilio ar y Saesneg, ac felly bod gwybod termau’n Saesneg yn gymorth mawr.

Roedd dilyniant hefyd yn ffactor pwysig yng nghyd-destun termau (helaethir ar bwysigrwydd dilyniant yn 7.3.2). Eglurodd disgybl Ysgol AN, er enghraifft, y byddai’n teimlo’n fwy cyffyrddus yn parhau i ddysgu trwy’r Saesneg gan ei fod wedi dysgu’r termau ar gyfer ei bwnc, sef Peirianeg, trwy’r Saesneg am y ddwy flynedd ddiwethaf. Portreadodd rhai disgyblion ddysgu termau trwy’r Saesneg fel mantais ar gyfer dilyniant i astudiaeth bellach ac i’r gweithle:

I think if you learn all the terminology from Year 7 to 11 in Welsh and you go to college or into a job after that, all other English people have got an advantage over you, having them [termau] all in English (Ysgol AN).

Fodd bynnag, er bod nifer o ddisgyblion yn ystyried terminoleg yn rhwystr, nid oedd pawb yn ei gweld felly. Dadleuodd disgybl Ysgol Ch a ddymunai astudio Electroneg, nad oedd terminoleg yn gymaint o broblem yn ei faes arfaethedig, gan fod y geiriau Cymraeg a Saesneg yn debyg iawn. Yn ogystal, soniodd lleiafrif o ddisgyblion y byddai modd goresgyn y broblem ag amser neu ddadleuant nad yw cyfieithu termau mor anodd â hynny. Roedd cysylltiad hefyd rhwng y graddau y gwelai disgyblion terminoleg yn broblem, a'u canfyddiad o iaith y gweithlu yn eu meysydd arfaethedig (gw. 6.4.1). Os ystyriai'r disgyblion y gweithle yn lle Saesneg, roeddent yn fwy tebygol o weld astudio trwy'r Gymraeg a dysgu termau Cymraeg yn rhwystr, ac roedd mwy o gymhelliant iddynt ddysgu termau'n Saesneg. Crynhodd disgybl Ysgol AL y safbwynt hwn, 'Ni'n mynd i ddysgu popeth yn Gymraeg. So pan ni'n mynd mas i'r byd ac mae pawb yn siarad Saesneg, chi ddim yn gwybod y geiriau.'

7.4.4 Saesneg yn anos

Fodd bynnag, nid oedd canfyddiad o anhawster iaith wedi ei gyfyngu i'r Gymraeg yn unig. Teimlai nifer fach o ddisgyblion fod astudio trwy'r Saesneg yn anos nag astudio trwy'r Gymraeg. Gwelwyd achosion o hyn yng ngrwpiau ysgolion AN, C, E, Ff a G. Roedd y thema hon yn gryfach yn ysgolion AN ac S, efallai yn deillio o natur sosioieithyddol yr ardaloedd hyn. Wrth drafod anhawster a rhwyddineb cymharol y ddwy iaith, nododd ddisgybl Ysgol S, er enghraifft, 'Well gen i siarad Cymraeg a 'sgrifennu yn Gymraeg a dysgu yn Gymraeg.' Ychwanegodd disgybl Ysgol AN fod nifer o'i gyfoedion yn ei gweld hi'n haws i ddysgu trwy'r Gymraeg. Unwaith eto, roedd cydberthynas rhwng iaith gyntaf (gw. 7.3.1), a chanfyddiad o rwyddineb y Gymraeg, er nad oedd hyn wastad yn wir. Gwelwyd hyn yn achos grŵp Ysgol S lle'r roedd y Gymraeg yn iaith gyntaf i'r disgyblion i gyd. Yn ogystal, roedd canfyddiad gan rai disgyblion ei bod hi'n fwy anodd astudio pynciau penodol trwy'r Saesneg, er enghraifft Mathemateg yn ôl disgybl grŵp Ysgol E. Roedd diffyg mynediad at gymorth gartref hefyd yn ffactor a wna astudio trwy'r Saesneg yn fwy anodd. I ddisgyblion a siaradai Cymraeg gartref, roedd posibilrwydd o gael cymorth â gwaith gan deulu pe byddent yn dewis astudio trwy'r Gymraeg, ond ddim petaent yn dewis astudio trwy'r Saesneg.

7.5 Profiadau blaenorol o'r Gymraeg

Ffactor addysgol amlwg a gyfrannai at ddewisiadau disgyblion ynglŷn â chyfrwng ieithyddol eu cyrsiau oedd eu profiadau blaenorol o'r Gymraeg. Soniodd nifer o'r disgyblion eu bod wedi eu gorfodi neu eu bygwth i siarad Cymraeg. Roedd hon yn thema gref ymysg grŵp Ysgol Ff, er enghraifft: 'Bygwth ni i siarad Cymraeg ... / Bygwth ni i siarad iaith nhw eisiau.' Fodd bynnag, nid oedd y disgyblion o reidrwydd yn gweld gorfodaeth i siarad Cymraeg yn ddibwrpas, ac nid oedd hyn o reidrwydd yn eu gyrru i astudio trwy'r Saesneg. Dadansoddir goblygiadau'r canfyddiad hwn wrth gynnig sut i gynyddu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn 7.6.3. Dadleuodd rhai o ddisgyblion grŵp Ysgol Ff fod siarad Cymraeg yn yr ysgol yn rhywbeth 'naturiol' (gw. 7.3). Ni phortreadant gael eu gorfodi i siarad Cymraeg yn rhywbeth negyddol, ac ni chyfrannodd hyn at eu hawydd i astudio trwy'r Saesneg. Nododd un o'r grŵp ei fod o blaid Cymraeg gorfodol gan y byddai'n cynorthwyo i hybu'r iaith. Gwelai rhai o ddisgyblion grŵp Ysgol AL angen am fwy o bwyslais ar y Gymraeg yn y sefydliad, gan nodi bod llai o bwyslais ar y Gymraeg yn yr ysgol uwchradd nag yn yr ysgol gynradd, a'u bod, o ganlyniad, yn siarad llai o Gymraeg nawr nag yr arferant ei siarad.

Roedd rhai disgyblion yn fwy cymysg eu barn, wedi eu rhannu rhwng cydnabod rôl ysgol Gymraeg wrth hybu'r iaith, a syrrfedu ar orfod siarad Cymraeg trwy'r amser, er enghraifft disgybl Ysgol Ff: 'Fi'n deall pam bod nhw'n gweud e, achos bod e'n ysgol Gymraeg, ond sa' i'n gwybod, mae e jest yn pain trwy'r amser.' Fodd bynnag, cafwyd hefyd agweddau mwy negyddol gan rai disgyblion tuag at gael eu gorfodi i siarad Cymraeg. Nododd rhai disgyblion yng ngrŵp Ysgol E, er enghraifft, ei bod hi'n anodd⁸⁷ siarad Cymraeg trwy'r amser, ac roedd y canfyddiad o'r her hon yn fwy tebygol o ddylanwadu arnynt i astudio trwy'r Saesneg. Yng ngrŵp Ysgol G, cyfosododd disgyblion y syniad o gael eu gorfodi i siarad Cymraeg yn yr ysgol â rhyddid coleg AB: 'Yn ysgol, chi'n cael stŵr os 'ych chi'n siarad Saesneg. Yn coleg, ti'n gallu neud mwy beth ti eisiau.' Adleisiodd rhai o ddisgyblion Ysgol AL yr awydd am fwy o ryddid ynglŷn â chyfrwng iaith. Dadansoddir goblygiadau canfyddiad disgyblion o ryddid y coleg wrth gynnig ymyraethau i gynyddu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn 7.6.3.

⁸⁷ Ymchwilir i ganfyddiad o anhawster y Gymraeg yn 7.4.1.

Roedd y staff a gyfeiriodd at brofiadau dysgwyr, fodd bynnag, oll yn gytûn bod gorfodi disgyblion i siarad Cymraeg yn y sector statudol yn cael effaith negyddol ar eu hagweddau tuag at y Gymraeg ar lefel AB, a bod hyn yn un o'r prif resymau pam y mae dysgwyr yn dewis peidio ag astudio trwy'r iaith. Dadansoddir y cyferbyniad hwn rhwng barn gymysg disgyblion a barn unfrydol staff yn 7.6.3. Meddai Gabrielle (Coleg Ch), er enghraifft, 'maen nhw wedi blino ar cael eu gorfodi gyda'r Gymraeg.' Helaethodd staff ar rai agweddau ar y broblem hon. Soniant, megis Rose (Coleg B), fod rhai o'r dysgwyr wedi cael adborth negyddol ar eu hiaith yn yr ysgol, wedi cael eu cywiro gormod gan athrawon, neu wedi cael gwersi Cymraeg diflas, yn gwneud dim ond chwileiriau, er enghraifft. Ychwanegant fod y sefyllfa'n waeth i ddysgwr o ysgolion Saesneg sydd wedi astudio'r Gymraeg ail iaith fel pwnc gorfodol. Dadleuant fod hyn wedi arwain at ddiffyg hyder dysgwyr yn eu hiaith a disgwyliadau uchel iawn ac efallai afresymol o beth yw safon dda yn y Gymraeg. Meddai Manon (Coleg B), 'yn anffodus, yn yr ysgol, yn enwedig os nag 'yn nhw 'di mynd i ysgol Gymraeg, maen nhw'n gweld y Gymraeg fel pwnc sydd ddim yn ddiddorol a rhywbeth roedd rhaid iddyn nhw neud.' Yn y pen draw, arweinia hyn at ddysgwyr yn teimlo eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg, ac mae hyn yn eu cymhell i ddewis astudio trwy'r Saesneg. Cynigir sut y gellir osgoi teimlad o orfodaeth tra'n cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB yn 7.6.3 (gan ymhelaethu ar y ddadl yn 9.6), wrth gynnig model bosibl o ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog.

7.5.1 Wedi cael digon o'r Gymraeg?

Nodir yn 3.4.2 ei bod yn thema mewn llenyddiaeth eilaidd ar ddarpariaeth Gymraeg mewn AB (e.e. Williams 2003a, t. 19; Lewis a Williams 2006, t. 19; Reynolds 2007, t. 177; Morris Jones 2010, t. 50) fod dysgwyr sydd yn dewis mynd i goleg AB yn gwneud hynny oherwydd eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg. Canfuwyd rhai agweddau a oedd yn cadarnhau'r rhagdybiaeth hon, ond nid oedd hyn yn wir i'r disgyblion i gyd ar draws y grwpiau. Ymhlith y disgyblion a deimlai eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg, cafwyd datganiadau megis 'Yn personol, fi ddim eisiau siarad Cymraeg' (Ysgol Dd) a 'Dw i ddim rili yn hoffi siarad Cymraeg o gwbl' (Ysgol D). Roedd y thema hon ar ei chryfaf yn ysgolion D ac E, er bod y farn yn fwy cymysg yn y grŵp cyntaf. Disgrifiodd disgyblion Ysgol D y coleg fel lle i bobl ifanc Saesneg neu ddysgwyr sydd wedi cael digon o'r Gymraeg: 'Mae y plant yn mynd yna

oherwydd nhw ddim yn hoffi Cymraeg neu rhan fwyaf o nhw wedi mynd i ysgol Saesneg.⁸⁸ Fodd bynnag, nid oedd gwrthodiad llwyr o'r Gymraeg, hyd yn oed ymhlith y disgyblion hyn. Eglurodd disgybl Ysgol E er na ddymunai barhau i astudio trwy'r Gymraeg, gwerthfawrogai'r cyfle yr oedd hi wedi ei gael trwy dderbyn addysg Gymraeg yn y cyfnod statudol: 'Fi'n hapus bod mam fi wedi rhoi fi mewn Cymraeg, ond fi jest ddim yn teimlo fe.'

Mae'r ddadl fod dysgwyr yn dewis mynd i'r coleg oherwydd eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg yn rhagdybio mai iaith yw'r prif ffactor dewis ym mhenderfyniadau dysgwyr. Fodd bynnag, fel y dangosir yn 6.2, nid oedd iaith ond yn brif ffactor i leiafrif cyfranogwyr yr astudiaeth hon. Dim ond un disgybl yn y grwpiau ffocws a grybwyllodd awydd i astudio trwy'r Saesneg fel prif reswm dros ei ddewis i fynd i'r coleg: 'Bydd e'n Saesneg so fi moen mynd i'r coleg' (Ysgol Ch). Wrth brocio'r disgyblion er mwyn eu hannog i helaethu ar eu hatebion, nododd rhai cyfranogwyr eraill fod iaith yn brif ffactor, neu'n un o'r prif ffactorau. Fodd bynnag, i ddisgyblion eraill, awydd am newid ac annibyniaeth oedd yr atyniad mwyaf am fynd i'r coleg, yn hytrach nag iaith. Meddai disgybl Ysgol Dd, 'Mae gyd yn newid i'r arfer, sy'n gallu bod yn neis. Oherwydd mae'n gallu rhoi kind of independence i ti.' Dadansoddir sut y gellir plethu'r awydd hwn am annibyniaeth a newid â chynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn 7.6.3, wrth gynnig sut i gynyddu darpariaeth, ac ymhellach yn 9.6. Gwelwyd cydberthynas rhwng profiadau blaenorol disgyblion o'r Gymraeg (gw. 7.5), a'u hagwedd tuag at yr iaith, er nad oedd hyn wastad yn wir. Yn gyffredinol, roedd y disgyblion a deimlai eu bod wedi eu gorfodi i siarad Cymraeg yn fwy tebygol o deimlo eu bod wedi cael digon o'r iaith.

Roedd canfyddiad fod dysgwyr yn dewis mynd i'r coleg oherwydd eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg yn thema gref yng nghyfweliadau'r staff, ond nid oedd unfrydedd barn ynglŷn â'r graddau yr oedd hyn yn ffactor arwyddocaol yn newisiadau'r dysgwyr. Yn ôl rhai staff, roedd awydd i adael yr iaith yn rhan o benderfyniad dysgwyr i adael ysgol Gymraeg. Fodd bynnag, dadleuwyd bod hyn yn wir i rai dysgwyr, ond nid y dysgwyr i gyd. Nododd Rémy (Coleg Ch), er enghraifft:

Some of them are glad of the opportunity of studying in English, to be perfectly honest. It's almost as if they've had enough of Welsh-medium education. It's a bit of a generalisation, but I have heard that from learners.

⁸⁸ Ymchwilir yn bellach i ganfyddiad dysgwyr o iaith y coleg yn 7.5.2.

Roedd aelodau staff eraill yn gryfach eu barn ynglŷn â dylanwad y ffactor hwn, gan gyfeirio at y garfan gyfan o ddysgwyr Cymraeg, er enghraifft Nathalie (Coleg B), ‘Weithiau ... mae’r rhai sy’n dod aton ni o addysg cyfrwng Cymraeg yn neud hynny am eu bod nhw wedi cael llond bol ar addysg Gymraeg, ac mae hwnna’n digwydd lot.’ Ychwanegodd rhai darlithwyr fod dysgwyr yn gwrthod ymwneud â’r Gymraeg erbyn iddynt gyrraedd y coleg, o ganlyniad i syrffedu ar yr iaith. Nododd Henri (Coleg B), er enghraifft, ‘os maen nhw yn gallu siarad Cymraeg, erbyn iddyn nhw ddod man ’yn, maen nhw pallu siarad Cymraeg gydag unrhyw un.’ Fel y nodir wrth ymchwilio i’r thema o hyder disgyblion yn y Gymraeg yn 7.4.1, crybwyllodd Lise (Coleg Ch) fod dysgwyr o ysgolion Cymraeg yn cuddio eu gallu yn y Gymraeg wrth nodi gallu iaith ar eu ffurflenni cofrestru, o bosibl fel modd i osgoi cael eu gorfodi i astudio trwyddi. Fodd bynnag, dadleuodd rhai aelodau staff nad oedd cael digon ar y Gymraeg yn ffactor a gyfrannai at ddewis dysgwyr i fynd i’r coleg, yn ôl eu profiad nhw. Meddai Odette (Coleg C), er enghraifft, ‘when they do come, I’ve yet to hear it being said in that way “Oh, I couldn’t wait to get away from Welsh school.” I absolutely don’t think so, genuinely I don’t.’ I aelodau staff eraill, nid oedd sail go iawn i amharodrwydd dysgwyr i astudio trwy’r Gymraeg. Nododd Gabrielle (Coleg Ch) fod y dysgwyr yn chwilio am rywbeth i gwyno amdano, a bod y Gymraeg yn fwch dihangol rhwydd.

Cafwyd hefyd agweddau cadarnhaol tuag at y Gymraeg yn y data, gan ddisgyblion a oedd wedi dewis mynd i’r coleg. Nid ymddangosai fod y disgyblion hyn wedi cael digon o’r iaith. Cafwyd datganiadau megis ‘Fi’n hapus yn Gymraeg’ (Ysgol G) ac ‘fi’n hoffi’r iaith’ (Ysgol AN). Unwaith eto, roedd disgyblion a deimlai fod llai o bwysau arnynt i siarad Cymraeg yn llai tebygol o nodi eu bod wedi cael digon o’r iaith, er nad oedd y gydberthynas hon wastad yn wir. Meddai disgybl Ysgol AL, ‘does dim real pressure arnon ni i siarad Cymraeg trwy’r amser, felly fi’n credu mae rhyddid yn dod a wedyn ti’n teimlo mwy relaxed yn siarad e.’ Fodd bynnag, nid yw agwedd gadarnhaol tuag at yr iaith o reidrwydd yn golygu newid ymddygiad, fel yr eglurir yn 6.7.1. Cafwyd hefyd farn bragmataidd iawn am y Gymraeg gan rai disgyblion. Meddai disgybl Ysgol AL, ‘Os ti’n cael digon ohono fe, ti’n gallu dweud yr un peth, ti’n cael digon o Saesneg / Ti gorfod siarad un iaith, ti methu rhoi lan popeth.’

7.5.2 Y coleg yn lle Saesneg?

Mae'r ddadl fod dysgwyr yn dewis gadael ysgol Gymraeg i fynd i goleg AB oherwydd eu bod wedi cael digon o'r iaith hefyd yn rhagdybio fod dysgwyr yn gweld y coleg yn lle Saesneg, heb ddarpariaeth Gymraeg. Roedd canfyddiad mwyafrif helaeth y disgyblion ar draws y grwpiau ffocws yn cefnogi'r rhagdybiaeth hon. Cynigir yn 7.6.3 sut y byddai cynyddu darpariaeth Gymraeg yn y coleg yn fodd i fynd i'r afael â'r canfyddiad o'r coleg fel lle Saesneg. Crynhodd disgybl Ysgol Dd y farn hon, 'os chi'n mynd i coleg Saesneg, mae pob peth yn Saesneg ... Ti ddim yn gweld pethau Cymraeg.' Adleisiwyd y canfyddiad gan Odette (Coleg C):

I think what I see, is that they come to college, and they see it very much that they've come away from the Welsh language, from Welsh-medium learning and writing, because they're in college now, and everybody speaks English in college.

Crybwyllodd disgyblion sawl rheswm pam y maent yn ystyried y coleg yn lle Saesneg. Un rheswm oedd bod dalgylch y coleg yn fwy, ac felly bod mwy o ddisgyblion o ysgolion Saesneg yn mynd iddo (ysgolion E ac Ff). Yn gysylltiedig, roedd canfyddiad fod mwy o ddysgwyr yn y coleg yn siarad Saesneg na Chymraeg (ysgolion AL, AN, D ac E). Ychwanegodd disgyblion ysgolion AL, D ac E nad yw llawer o ddarlithwyr coleg yn medru'r Gymraeg. Natur ieithyddol ardal y coleg a berai i ddisgyblion grŵp Ysgol S ei weld yn lle Saesneg, tra bo'r canfyddiad fod mwy o ryddid yn y coleg yn cyfrannu at ei ethos Saesneg yn ôl disgyblion grŵp Ysgol G. Unwaith eto, dadansoddir sut y gellir cydblethu darpariaeth Gymraeg a synnwyr o ryddid yn 7.6.3 ac yna yn 9.6. Cyfeiriodd disgyblion ysgolion AN, G ac S at y ffaith fod rhan fwyaf y ddarpariaeth yn y coleg yn Saesneg neu at y ffaith mai iaith ragosodedig yr addysgu yw'r Saesneg.⁸⁹ I rai o'r disgyblion, roedd dicotomi clir rhwng iaith a rôl chweched dosbarth, ac iaith a phwrpas coleg AB. Eglurant fod gan ysgolion Cymraeg chweched dosbarth cyfrwng Cymraeg, tra bo disgyblion o ysgolion Saesneg yn mynd i'r coleg ar gyfer eu darpariaeth AB, gan ragdybio, felly, fod y ddarpariaeth hon yn Saesneg. Meddai disgybl Ysgol AL, 'mae coleg bron â bod yn chweched i ysgolion Saesneg.'

Fodd bynnag, ystyriai rhai disgyblion (ysgolion D a G) y coleg yn lle dwyieithog, ac roeddent yn ymwybodol bod nifer o'r darlithwyr yn medru'r Gymraeg. Eglurodd y disgyblion hyn y gwahaniaeth rhwng iaith ysgol ac iaith coleg mewn ffordd wahanol, er enghraifft disgybl Ysgol D: 'mae ganddoch chi ysgol os ti rili eisiau Cymraeg, ac mae

⁸⁹ Dadansoddir dylanwad iaith ragosod ym Mhennod 9.

ganddoch chi coleg os 'ych chi eisiau mix o'r ddau.' Ychwanegodd disgyblion Ysgol S fod y coleg yn llai Cymraeg na'r ysgol, ond yn lle dwyieithog, yn hytrach na Saesneg, gan fod darpariaeth ddwyieithog, a staff sy'n medru'r Gymraeg.

7.6 Trafodaeth

Dengys y dystiolaeth uchod fod ffactorau diwylliannol ac addysgol hefyd yn ffactorau arwyddocaol i'w dadansoddi wrth werthuso dewisiadau dysgwyr AB. Yn dilyn strwythur Pennod 6, yn yr adran hon, dadansoddir y canfyddiadau hyn. Strwythurir y drafodaeth yn ôl ymyraethau er mwyn goresgyn rhai o'r problemau a amlygwyd, a chynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn AB. Mae codi ymwybyddiaeth a rhoi gwybodaeth yn rhan o rai ymyraethau a gynigir, ond cydnabyddir, unwaith eto, na fydd y rhain yn ddigonol ar eu pennau eu hunain er mwyn newid ymddygiad (gw 6.7.1) a bod angen i gynllunwyr darpariaeth gyflwyno ymyraethau pellach. Eir i'r afael â'r ymyraethau eraill trwy ymchwilio i fodolau darpariaeth a dylanwad saernïo dewis ym mhenodau 8 a 9. Serch hyn, fel y nodir yn 6.7.1, mae hi hefyd yn bwysig meithrin agwedd gadarnhaol dysgwyr tuag at ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog, a'u bod yn deall pam y maent yn ei dilyn.

7.6.1 Ymwybyddiaeth iaith

7.6.1.1 Cymraeg i bawb

Awgryma'r data y gall negeseuon y tu hwnt i'r rhai economaidd a amlinellir ym Mhennod 6 fod yn fodd i annog dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Cefnoga ymchwil economeg ymddygiadol y gall negeseuon emosiynol ddylanwadu'n effeithiol ar newid ymddygiad (BIT 2010, t. 25). Un o'r prif ymyraethau a gynigir yn yr adran hon yw rhaglen ymwybyddiaeth iaith, megis ym Mhennod 6. Byddai'r fath rhaglen yn gyfrwng i gyfleu'r negeseuon hyn. Un o'r prif themâu yn y data oedd y cysylltiad rhwng y Gymraeg a synnwyr hunaniaeth y dysgwyr. Diffinia García (2017, t. 428) hunaniaeth fel, 'The combinations and interactions between an individual's values, beliefs, views, experiences, cultures, languages ... that make the individual a unique person.' Mae hunaniaeth Gymreig yn gysyniad amlweddog, a gafodd ei fynegi yng nghyd-destun yr ymchwil gyfredol, fel ymdeimlad o berthyn i Gymru, neu i'r Gymraeg, neu i'r ddwy.

Dadleua May (2005, t. 330) mai'r farn gyffredin mewn damcaniaethau cymdeithasol a gwleidyddol, ac yn fwyfwy mewn cymdeithaseg iaith, yw mai un elfen yn unig ar hunaniaeth yw iaith, er ei bod yn elfen bwysig. I rhai o'r disgyblion y casglwyd data ganddynt ar gyfer y traethawd hwn, roedd y Gymraeg yn rhan bwysig o'u hunaniaeth, yn debyg i ganfyddiad astudiaeth gynnar Bourhis, Giles a Tajfel (1973, tt. 457–8). Roedd y naratifau am berthyn diwylliannol a hunaniaeth ddiwylliannol yn efelychu safbwyntiau myfyrwyr AU astudiaethau Davies a Trystan (2011, t. 158) a Hinton (2011, t. 31), myfyrwyr Daearyddiaeth Prifysgol Aberystwyth Jones a Desforges (2003, t. 282) a dysgwyr AB Jones (2010, t. 112) a Davies a Davies (2015, t. 77). Roedd 'treftadaeth' (gan gwmpasu treftadaeth deuluol, gymunedol a chenedlaethol) hefyd yn brif ffactor dewis i ddisgyblion ysgolion uwchradd Cymraeg a Gaeleg yn astudiaeth O'Hanlon (2015, t. 254). Gwelai'r disgyblion y dewis hwn fel mynegiant o'u hunaniaethiad â'r iaith a'r diwylliant Gymraeg neu Aeleg. Roedd rhieni o sampl yr Alban yr astudiaeth yn fwy tebygol i grybwyll manteision yn ymwneud â threftadaeth, tra bo rhieni yng Nghymru yn fwy tebygol o nodi manteision cyflogadwyedd (O'Hanlon 2015, t. 256).

Fodd bynnag, roedd y graddau yr oedd hunaniaeth yn ffactor dewis i ddysgwyr yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn yn amrywio rhwng y grwpiau ffocws. Gwelwyd gwahaniaethau rhanbarthol ac roedd yr ymdeimlad o hunaniaeth Gymraeg yn gryfach yng ngrwpiau ysgolion AN ac S, ill dwy yn ardal A (gw. 4.3.2). Dyma gyd-fynd â'r gwahaniaethau rhanbarthol a welir yn y llenyddiaeth sy'n ymchwilio i hunaniaeth fel ffactor dewis. Yng ngwaith Hodges (2010, tt. 18–9) yng nghymoedd de Cymru 'rhesymau diwylliannol' oedd prif reswm rhieni dros ddewis addysg Gymraeg i'w plant. Roedd awydd i sicrhau 'hunaniaeth ddiwylliannol Gymreig' eu plant, â'r Gymraeg yn rhan flaenllaw o'r hunaniaeth hon. Cyfeiriodd cyfranogwyr at fwllch eu cenedlaeth nhw a oedd wedi colli hyn (Hodges 2010, t. 19). Yn astudiaeth Packer a Campbell (1997, t. 5) ar ddewisiadau rhieni mewn ardal Saesneg, roedd dewis addysg Gymraeg yn arwydd o hunaniaeth. Roedd hunaniaeth hefyd yn ffactor dewis yn astudiaeth Thomas (2010, t. 56) ar ddewisiadau rhieni yn ne-ddwyrain Cymru, ond nid oedd mor bwysig, y drydedd ffactor amlycaf.

Mae'n bosibl bod natur sosioieithyddol ardaloedd ysgolion AN ac S, â nifer uchel o siaradwyr Cymraeg, yn ogystal â gallu dysgwyr yn yr iaith, a pha mor ddwfn yr oedd y gallu hwn wedi'i wreiddio yn hunaniaeth y dysgwyr, wedi cyfrannu at ganfyddiad y dysgwyr o le blaenllaw'r Gymraeg yn eu hunaniaeth. Cyfateba'r canfyddiad hwn am wahaniaeth

rhanbarthol mewn canfyddiad o hunaniaeth i astudiaeth Coupland *et al.* (2005) ar ddisgyblion ysgol 16–18 oed mewn pedair ardal yng Nghymru. Nid oedd cysylltiad cryf rhwng iaith a hunaniaeth ymysg y disgyblion yn gyffredinol ac eithrio grŵp yng Ngwynedd. Roedd gan y disgyblion hyn allu uchel yn y Gymraeg, a chanfuwyd ymdeimlad cryf o gysylltiad rhwng iaith a hunaniaeth ymysg y grŵp hwn (Coupland *et al.* 2005, t. 14). Fodd bynnag, amodant y canfyddiad, gan nodi nad yw gallu uchel yn y Gymraeg yn egluro ymlyniad uchel wrth yr iaith, ac nad yw'n rhagofyniad (Coupland *et al.* 2005, t. 15). Yn debyg, canfydd gwaith Price (2010, t. 25) ar hunaniaeth dysgwyr mewn colegau AB yng nghymoedd de Cymru, lefel uchel o ymlyniad wrth Gymru ymysg y garfan gyfan, ond yn gyffredinol, nid oedd ymrwymiad wrth y Gymraeg. Fodd bynnag, canfydd lefel uwch o ymrwymiad wrth y Gymraeg ymysg dysgwyr a chanddynt y Gymraeg yn iaith gyntaf, a ddiffiniodd fel dysgwyr a oedd wedi dysgu a siarad Cymraeg â'u teuluoedd o oedran ifanc (Price 2010, t. 25).

I'r gwrthwyneb, dadleua Coupland *et al.* (2006, t. 16), mewn astudiaeth wedi ei seilio ar gyfranogwyr oed cymysg ar draws Cymru, nad yw gallu yn y Gymraeg yn dylanwadu'n arwyddocaol ar ymdeimlad o hunaniaeth genedlaethol, er bod peth cydgysylltiad. Ychwanega nad yw ardal enedigol/breswyl unigolyn yn cael effaith arwyddocaol ar synnwyr o'i hunaniaeth genedlaethol chwaith. Fodd bynnag, dehongla'r canfyddiadau yn nhermau cysyniad 'y Fro Gymraeg', gan gasglu nad yw'r Fro yn esgor ar deimlad hunaniaeth gref, fel yr oeddent wedi ei ragdybio (Coupland *et al.* 2006, t. 21). Nodwyd eisoes gyfyngiadau model y Fro Gymraeg (gw. 4.3.2) sy'n gymorth i ddeall y canfyddiad hwn.

Nid oes casgliad syml, felly, ynglŷn â pherthynas iaith a hunaniaeth, ond awgryma'r data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn y byddai neges sy'n pwysleisio cysylltiad hunaniaeth a'r Gymraeg er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r iaith, yn profi mwy o lwyddiant mewn ardaloedd a chanddynt ganrannau uwch o siaradwyr Cymraeg. Un modd i gyfleu'r neges fyddai trwy addysgu dysgwyr am hanes y Gymraeg, fel y cynigir yn 6.7.3. Byddai angen i lunwyr polisi addysg, felly, deilwra'r rhaglen er mwyn cydnabod yr amrywiaethau rhanbarthol ac addasu'r model mewn ardaloedd lle y mae llai o siaradwyr Cymraeg. Gellid, er enghraifft, roi mwy o bwyslais ar hanes ymylol y Gymraeg, fel y cynigir yn 6.7.3, er mwyn annog synnwyr o hunaniaeth mewn ardaloedd lle mae llai o siaradwyr Cymraeg.

Agwedd arall ar thema hunaniaeth a godai yn y data oedd disgwrs ‘yr arall’, â rhai gyfranogwyr, megis disgybl Ysgol AL (7.2), yn adnabod eraill fel ‘siaradwyr Cymraeg’ yr oedd addysg Gymraeg yn addas iddynt, ond ni theimlant ei bod yn addas iddynt hwy yn bersonol, er eu bod yn medru’r iaith. Roedd synnwyr o ddiffyg hunaniaeth Gymraeg, felly, yn rhwystro dysgwyr rhag parhau â’r iaith. Mae’n glir o’r data bod cysyniad ‘siaradwr Cymraeg’, felly, yn golygu mwy na meddu ar batrymau ieithyddol. Mae cysyniad Bourdieu o gyfalaf cymdeithasol (gw. 6.7.2.2), unwaith eto, yn gymorth i ddeall y canfyddiad hwn. Yn ôl Bourdieu (1991, tt. 57, 62), prif swyddogaeth y system addysg yw atgynhyrchu diwylliant y gymdeithas fwyafrifol, gan gynnwys nodweddion ieithyddol. Meddai: ‘The educational market is strictly dominated by the linguistic products of the dominant class and tends to sanction the pre-existing difference in capital’ (Bourdieu 1991, t. 62). Gellir dadlau bod llunwyr polisi addysg, sydd yn berchen ar gyfalaf ieithyddol a chymdeithasol penodol, wedi creu archdeip ar gyfer ‘siaradwr Cymraeg’ nodweddiadol sy’n rhagdybio’r cyfalaf hwn, ac wedi dyrchafu math o Gymraeg y dylai’r system addysg ei hatgynhyrchu a’i gwobrwyo. Mae disgyblion sydd â’r Gymraeg yn iaith gyntaf, ac yn siarad y Gymraeg adref, yn gweddu i’r disgwyliadau hyn ‘yn rhwydd’ yn nhermau Bourdieu (1991, t. 21), â chyfalaf ieithyddol â bri uchel, chwedl Ferguson (1959, t. 327). Fodd bynnag, nid yw hi mor rhwydd i ddisgyblion sydd heb y cyfalaf cymdeithasol hwn, nad yw eu hiaith yn cydweddu i’r iaith y mae’r system addysg yn ei dyrchafu. Awgryma sylw disgybl Ysgol D (7.2) fod angen meddu ar briodweddau arbennig er mwyn gwybod sut i siarad â pherson Cymraeg y tu allan i’r ysgol.

Dengys hefyd ddylanwad cyd-destun cymdeithasegol lle cyfyngir y Gymraeg i’r system addysg. Eglura Thompson (1991, t. 21) hyn gan ddefnyddio cysyniad cyfalaf: ‘Systematic discrepancies may arise between ... the capacities of individuals from differing social backgrounds to produce linguistic expressions appropriate to those markets.’ Er gwaethaf eu haddysg Gymraeg, teimlai’r disgyblion ar ris is na disgyblion sy’n gweddu i archdeip y gyfundrefn addysg, ac nid oedd ganddynt, felly, y synnwyr o hunan-ffeithiolrwydd i barhau i astudio trwy’r iaith. Gall ddiffyg hunan-ffeithiolrwydd fod yn rhwystr fawr i newid ymddygiad (Government Communications Network 2009, t. 18). Mae cysyniad cyfalaf cymdeithasol hefyd yn gymorth i ddeall canfyddiad disgybl Ysgol Dd (7.2) fod siarad Cymraeg yn fwy ‘posh’ nag ef, sy’n adleisio canfyddiad rhai o gyfranogwyr astudiaeth Madoc-Jones *et. al* (2012, t. 256) mewn astudiaeth ar ddefnydd gwasanaethau Cymraeg. Yn debyg i ddisgyblion yr astudiaeth hon, teimlai un grŵp o gyfranogwyr yn astudiaeth Madoc-Jones *et al.* (2013, tt. 401, 406) ar hunaniaeth, eu bod yn llai ‘Cymraeg’

mewn cymhariaeth â phobl a oedd yn medru Cymraeg mwy ffurfiol neu safonol, oedd â bri uwch. Unwaith eto, byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith (gw. 6.7.3), yn fodd i fynd i'r afael â'r ystrydeb fod angen meddu ar gyfalaf cymdeithasol ac ieithyddol penodol er mwyn bod yn siaradwr Cymraeg. Byddai addysgu disgyblion am hanes yr iaith a'u perthynas â phobl Cymru, fel y cynigir yn 6.7.3, yn un modd i wneud hyn. Gallai hyn gyfrannu at wrthdroi'r negeseuon y mae'r system addysg yn eu cyfleu, gan annog ymdeimlad o hunaniaeth ymysg carfan ehangach o ddysgwyr, ac yn dilyn hynny, eu hannog i barhau i astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog.

7.6.1.2 Cadw'r iaith yn fyw

Thema ddiwylliannol flaenllaw arall a godai ar draws y grwpiau oedd yr awydd i gadw'r Gymraeg yn fyw. Mae hyn yn cyd-fynd â barn dysgwyr astudiaeth Davies a Davies (2015, t.77) a fynegai bryderon am farwolaeth y Gymraeg. Cyfateba hefyd i'r rôl gwarchodol ac amddiffynnol a deimlai dysgwyr astudiaeth Heath (2001, t. 382) tuag at yr iaith. Mae'r thema o gyfrifoldeb tuag at y Gymraeg hefyd yn codi y tu hwnt i astudiaethau ar ddysgwyr AB. Yn astudiaeth O'Hanlon (2015, tt. 251, 254), un ffactor a ddylanwadai ar ddewisiadau rhieni ynglŷn â chyfrwng iaith addysg gynradd eu plant, oedd yr awydd i barhau â 'thraddodiad' y Gymraeg trwy addysg. Roedd ymrwymiad wrth iaith a diwylliant Cymraeg a Gaeleg yn ffactor dewis i ddisgyblion ysgol uwchradd (O'Hanlon 2015, t. 254). Y wedd ar y thema gan rieni astudiaeth Hodges (2010, t. 22) oedd awydd i weld y Gymraeg yn cael ei thrin yn gyfartal â'r Saesneg, yn hytrach nag mewn sefyllfa o iaith leiafrifol ac iaith fwyafrifol. Dymuniad i 'atgyfodi'r iaith' a fynegwyd yn astudiaeth Packer a Campbell (1997, t. 14).

Yn debyg i thema hunaniaeth, fodd bynnag, cafwyd gwahaniaethau rhanbarthol yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn. Disgyblion yng ngrŵp Ysgol S oedd fwyaf ymwybodol o'u rôl o gyfrannu at barhad yr iaith, a gwelsant astudio trwy'r Gymraeg yn ymrwymiad personol i gyfrannu at y parhad hwn. Mae'n bosib, yn debyg i achos hunaniaeth, fod cysylltiad rhwng natur ieithyddol ardal, ac amlygrwydd y thema hon. Defnyddiwyd disgwrs ystadegol gan y disgyblion hyn wrth drafod ffawd y Gymraeg. Fel y nodir yn 1.2.2, mae gan addysg rôl allweddol wrth ddiogelu'r Gymraeg, ac mae hyn yn thema gref ym mholisiau iaith ac addysg Cymru (LICC 2003, tt. 1, 5; 2010, t. 2; LIC 2012b, t. 14). Mae'n bosibl bod y disgwrs ystadegol wedi treiddio o'r polisiau i athrawon, ac yna i'r disgyblion. Fodd bynnag, dadleua Royles (2018) fod angen datblygu naratif wahanol i 'achos bod yr iaith

yn marw' er mwyn hybu'r Gymraeg. Mae hefyd perygl bod y neges hon yn portreadu astudio trwy'r Gymraeg fel aberth, a fydd yn annog teimladau cymysg ymysg disgyblion. Fel y nodir yn 6.7.3, mae gan negeseuon affeithiol y potensial i newid ymddygiad, efallai mewn ffordd fwy effeithiol na disgwrs ystadegol, gan awgrymu potensial neges sy'n pwysleisio cyfrifoldeb dysgwyr tuag at y Gymraeg (BIT 2010, t. 25). Mae 'cadw'r iaith yn fyw' yn syniad sy'n rhan o ddiwylliant poblogaidd Cymru, ac mae polisiau addysg wedi eu llunio gan bobl sy'n ymroddedig i'r cyfrifoldeb o gadw'r iaith. Serch hyn, ni ddylai llunwyr polisi rhagdybio ymrwymiad wrth y neges ar draws Cymru megis gan ddisgyblion Ysgol S, heb ymyrraeth bellach. Awgryma'r gwahaniaethau rhanbarthol a welwyd yn y data, y byddai'r fath neges yn llwyddo i raddau gwahanol mewn ardaloedd gwahanol, yn debyg i achos hunaniaeth. Byddai angen i gynllunwyr polisi addysg, unwaith eto, deilwra rhaglen ymwybyddiaeth iaith i ardaloedd gwahanol, fel y nodir uchod.

7.6.1.3 Gwahanol nid anos

Problem arall a fynegodd disgyblion y gallai ymwybyddiaeth iaith fynd i'r afael ag ef, oedd y canfyddiad o anhawster y Gymraeg. Cyflwynodd disgyblion grŵp Ysgol S anhawster y Gymraeg fel ffaith (7.4.1). Er y cyflwynant eu hunain fel eithriad i hyn, awgryma eu datganiadau eu bod wedi mewnoli'r disgwrs bod y Gymraeg yn anodd. Dadansoddir model posibl o gymorth iaith yn 7.6.4, ond mae hefyd angen mynd i'r afael â'r rhagdybiaethau gwaelodol y tu ôl i'r fath ddatganiad, a byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn fodd i wneud hyn. Gellir dangos nad hynodrwydd y Gymraeg sydd wedi rhwystro llawer o bobl rhag dod yn rhugl ynndi, ond yn hytrach, bod nifer o ffactorau hanesyddol wedi cyfrannu at y sefyllfa hon, â'r rheini'n sail arwynebol-anweladwy i'r disgwrs. Byddai amlinellu hanes y Gymraeg fel rhan o'r rhaglen, fel y cynigir yn 6.7.3 a 7.6.1.1 yn fodd, felly, i fynd i'r afael â'r rhagdybiaethau hyn. Cafwyd trafodaeth ar dreiglo yng ngrŵp Ysgol D, a dyma un agwedd o'r iaith sydd wedi dod yn symbol o gymhlethdod y Gymraeg, efallai oherwydd ei bod yn nodwedd wahanol i'r Saesneg, â phobl sy'n medru'r Gymraeg yn bytholi'r gred i raddau. Gallai rhaglen ymwybyddiaeth iaith fynd i'r afael â'r rhagdybiaethau am dreiglo trwy ddangos sut y mae ieithoedd, gan gynnwys y Gymraeg a'r Saesneg, yn wahanol. Gallai hyn hefyd fod yn rhan o gyfleu manteision dwyieithrwydd megis amrywiaeth (gw. 6.7.2.2). Fel rhan o hyn, byddai hefyd modd mynd i'r afael â'r rhagdybiaethau y tu ôl i bryder disgybl Ysgol D (7.4.1) am y gwahaniaeth rhwng Cymraeg y de a Chymraeg y gogledd. Fodd bynnag, mae hefyd yn bosibl bod hyn yn enghraifft arall o resymoli dewis i astudio trwy'r

Saesneg er mwyn osgoi anghyseinedd gwybyddol (gw. 4.6.5), o bosibl gan orbwysleisio'r gwahaniaeth hwn fel esgus dros beidio â dewis addysg Gymraeg. Dadleuodd rhai disgyblion y byddant yn cael graddau uwch os yn astudio trwy iaith y teimlant yn gryfach ynddi. Fodd bynnag, datganiad goddrychol yw hwn. Mae'n bosibl hefyd fod hyn yn enghraifft o effeithiau disgwyliadau rhyngbersonol ('interpersonal expectancy effects') a phroffwydoliaeth hunangyflawnol fel y dadleua Rosenthal a Jacobson (1992).

7.6.2 Gwrthdroi disgwrs 'naturioldeb'

Roedd y syniad o gyfrwng iaith fel 'dewis naturiol' yn thema flaenllaw a gododd ar draws y grwpiau ffocws. Roedd hyn yn ffactor cryf hefyd i fyfyrwyr AU astudiaeth Williams (2003a, t. 38), lle astudio trwy'r Gymraeg oedd 'y peth naturiol i'w wneud' i 44% o'r cyfranogwyr, er na helaethwyd ar ystyr hyn. Yn debyg, yn astudiaeth Hodges (2010, t. 22), nododd y rhieni a siaradai Cymraeg yn y sampl, mai dewis naturiol oedd anfon eu plentyn drwy'r system addysg Gymraeg, am fod y Gymraeg yn rhan annatod o'u personoliaeth. 'Dewis naturiol, anorfod' oedd yr wythfed rheswm mwyaf poblogaidd i rieni ddewis addysg Gymraeg i'w plant yn astudiaeth Thomas (2010, t. 55). Ceir, fodd bynnag, elfen o wrth-ddweud yn y cymal hwn sy'n gwneud yr ystyr yn aneglur. Gellir troi'r rhesymeg hon ar ei phen a dadlau bod mwy o gymhellant a budd i ddysgwyr sydd heb y Gymraeg yn famiaith iddynt i astudio trwy'r Gymraeg er mwyn datblygu eu sgiliau yn yr iaith. Mae hyn yn arbennig o wir wrth ystyried mai datblygu sgiliau yw un o nodau hanfodol addysg. Gallai siaradwyr gwadd sy'n defnyddio'r Gymraeg yn eu gwaith, fel y cynigir yn 6.7.4, yn cynnwys siaradwyr o gefndir di-Gymraeg, fod yn un modd i wrthdroi disgwrs naturioldeb.

Nid yw disgwrs 'naturioldeb' yn ystyried ffactorau cymdeithasol a sosioieithyddol, a gall fod gwahanol ystyr i staff ac i ddysgwyr. Mae hefyd yn groes i'r synnwyr o gyfrifoldeb archwiler yn 7.2, sy'n awgrymu ystyriaeth anymwybodol. Mae cysyniad Bourdieu o *habitus* yn gymorth i ddeall cyfyngiadau disgwrs naturioldeb. Gwelir dylanwad *habitus* ar ddysgwyr ôl-16 yng ngwaith Ball *et al.* (1999, t. 204) ac ar ddewisiadau rhieni ynglŷn â chyfrwng iaith addysg eu plant yng ngwaith Jones (2017a, tt. 153, 158). Disgrifia Bourdieu (1991, t. 76) *habitus* ieithyddol yn nhermau 'derbynioldeb': 'a practical sense of the acceptability and the probable value of one's own linguistic productions and those of others in different markets.' I ddisgyblion grwpiau ysgolion AN, Ff ac S, er enghraifft, roedd astudio trwy'r Gymraeg yn ddewis 'naturiol', gan fod y Gymraeg yn iaith gyntaf iddynt, â derbynioldeb uchel yng

nghyd-destun eu *habitus* ieithyddol. Roedd parhau i astudio trwy'r Gymraeg yn rhan o'r disgwyliadau cymdeithasol a ddeilliai o'u *habitus*. Dyma gyd-fynd â chanfyddiad Davies a Davies (2015, t. 75) fod astudio trwy'r Gymraeg yn ddewis 'naturiol' i ddysgwyr o ardaloedd lle mae'r Gymraeg yn gyfrwng cyfathrebu normadol. Mae dilyn addysg Gymraeg yn cyd-fynd â *habitus* y fath disgyblion, felly, ond nid yw hyn yn wir ar draws Cymru. Mae gwendid, felly, i ddisgwrs naturioldeb wrth hybu'r Gymraeg.

7.6.3 Cynyddu darpariaeth

Roedd dylanwad iaith flaenorol addysg a phwysigrwydd dilyniant cyfrwng iaith astudio yn thema addysgol bwysig yn y data. Mae dilyniant iaith addysg hefyd yn parhau i fod yn neges bwysig ym mhobolïau iaith ac addysg Cymru (LIC 2010, tt. 14, 15; LIC 2017ch, t. 42), gan gynnwys yn y sector AB. Cyfateba hyn i ganfyddiad rhai o fyfyrwyr astudiaeth Davies a Trystan (2011, t. 157) a Hinton (2011, t. 30) a ddadleuodd eu bod am astudio eu cyrsiau ar lefel AU yn yr un iaith â'u cyrsiau Safon Uwch. Nododd rhai o ddysgwyr astudiaeth Davies a Davies (2015, t. 78) y byddai astudio rhai pynciau trwy'r Gymraeg ar lefel AB wedi bod yn ddewis rhesymol yn nhermau dilyniant ieithyddol, ond rhwystrwyd hyn gan ddiffyg darpariaeth, thema yr ymchwilir iddi yn 6.6.

Dengys y data, felly, bwysigrwydd darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ar lefel AB er mwyn sicrhau dilyniant i ddysgwyr sydd wedi astudio trwy'r Gymraeg ar lefel statudol, yn enwedig wrth ystyried y berthynas a welai rhai disgyblion (e.e. disgybl Ysgol C yn 7.4.1), rhwng arfer astudio mewn un iaith a gwell perfformiad academiaidd. Fodd bynnag, canfyddiad goddrychol yw hwn ac nid yw ymchwil wedi profi'r gydberthynas hon. Nid oedd dilyniant ieithyddol rhwng sectorau addysg mor bwysig pan fo dysgwr yn dewis astudio pwnc newydd. Mae nifer o bynciau galwedigaethol yn newydd i ddysgwyr ar gychwyn eu AB, sy'n awgrymu cyfyngiadau'r neges sy'n pwysleisio manteision dilyniant iaith addysg i'r garfan hon o ddysgwyr. Yn ogystal, gwelai rhai disgyblion astudio trwy'r Saesneg yn rhan o'r dechreuad newydd. Un fodd i fodloni awydd rhai disgyblion am ddilyniant heb orfod dibynnu ar lwyddiant neges dilyniant yw trwy rhagosod dysgwyr o ysgolion Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg. Dadansoddir pŵer iaith ragosod wrth werthuso modelau darpariaeth yn 9.6.4. Yn ogystal, byddai cynyddu darpariaeth hefyd yn cynorthwyo i newid delwedd disgyblion o iaith y coleg. Er y cafwyd rhai disgyblion yn cydnabod elfennau dwyieithog y coleg, byddai datblygu darpariaeth Gymraeg yn cyfrannu at chwalu cred rhai disgyblion (e.e.

disgybl Ysgol Dd, 7.5.2) ei fod yn lle Saesneg, neu yn chweched dosbarth ysgolion Saesneg (Ysgol AL, 7.5.2). Fodd bynnag, mae angen modd i gynllunwyr polisi addysg gymodi darpariaeth Gymraeg â synnwyr o ryddid, gan leddfu pryderon y dysgwyr o gael eu gorfodi i siarad Cymraeg, megis sylw disgybl Ysgol Ff (7.5). Mae'r canfyddiad hwn o orfodaeth yn adlewyrchu polisi iaith addysg yn y sector statudol. Adleisia hefyd ganfyddiad Lewis a Williams (2006, t. 35) fod profiadau myfyrwyr yn y sector statudol yn effeithio ar eu hagweddau tuag at iaith cyrsiau AU. Fodd bynnag, nid oedd y disgyblion yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn o reidrwydd yn gweld Cymraeg gorfodol yn rhywbeth negyddol. Cyferbynnai hyn â safbwynt y staff, a oedd oll yn pwysleisio effeithiau negyddol gorfodaeth i siarad Cymraeg ar agweddau dysgwyr tuag at yr iaith. Fodd bynnag, nid oes modd gwahanu teimladau disgyblion am yr iaith o'u profiad ehangach yn yr ysgol, er enghraifft ffrindiau a pherthynas ag athrawon. Gallai'r gwahaniaeth hwn rhwng barnau'r disgyblion a'r staff, felly, ddeillio o fodlonrwydd disgyblion yn eu hysgolion yn gyffredinol, â phrofiad cadarnhaol yn eu hannog i bortreadu polisi'r ysgol yn fwy cadarnhaol, gan arddangos elfen o deyrngarwch i'r sefydliad.

Mae hefyd angen dadansoddi'r canfyddiad fod dysgwyr wedi 'cael digon o'r Gymraeg.' Mae'r thema hon yn cyfateb i ganfyddiad astudiaethau Williams (2003a, t. 19) a Lewis a Williams (2006, t. 19) lle'r oedd 10.6% a 16.4% o fyfyrwyr yn ôl eu trefn, wedi dewis astudio trwy'r Saesneg ar lefel AU oherwydd eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg. Cododd fel ffactor hefyd ymysg disgyblion tair ysgol astudiaeth Morris Jones (2010, tt. 54–5). Fodd bynnag, nid ymhelaetha'r astudiaethau ar ystyr hyn na'r rhesymau gwaelodol y tu ôl i'r canfyddiad. Awgryma'r data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn fod profiadau blaenorol disgyblion o'r Gymraeg yn effeithio ar y graddau y teimlent eu bod wedi 'cael digon' o'r iaith, gan ddwyn i gof bŵer cydgysylltiadau emosiynol ar ein hymddygiad (BIT 2010, t. 25). Roedd disgyblion a deimlai eu bod wedi eu gorfodi i astudio trwy'r Gymraeg yn fwy tebygol o syrffedu ar yr iaith. Dengys y data fod newid agwedd ymysg rhai disgyblion wrth iddynt symud i'r sector AB a chymryd cyfrifoldeb am eu dewisiadau addysg am y tro cyntaf, fel y noda Davies a Davies (2015, t. 72). Dyma ddwyn i gof cysyniad Pujolar a González (2013) o *mudes*, gan ddangos newidiadau yn nefnydd iaith dysgwyr mewn cyfnod o newid. Roedd disgybl Ysgol E, er enghraifft, yn hapus bod ei mam wedi ei hanfon i ysgol Gymraeg ond nawr roedd dewis gweithredol yn ei dwylo hi, dymunai roi gorau i'r Gymraeg. Serch hyn, cyffredinolli a symleiddio gormod yw datgan bod pob dysgwr sy'n mynd i'r coleg yn gwneud felly oherwydd ei fod wedi cael digon o'r Gymraeg. Rhagdybia hyn hefyd fod iaith yn brif

ffactor yn newisiadau'r dysgwyr, ond dengys yn 6.2 nad oedd hyn yn wir yn achos y mwyafrif ohonynt. Gwelir yma mai ethos y coleg a apeliai'n bennaf at rai disgyblion, gan gynnwys awydd am newid ac annibyniaeth. Atgyfnertha hyn yr angen am fodel darpariaeth sy'n cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ond yn cynnal synnwyr o ryddid ac annibyniaeth. Dadansoddir cysyniadau hawl a rhyddid i ddewis yng nghyd-destun cynllunio darpariaeth Gymraeg yn gyfredol ym Mhennod 8.

7.6.4 Cymorth â'r Gymraeg

Roedd poeni am allu a hyder mewn iaith, yn ogystal â theimlo'n gyfforddus ynddi, oll yn themâu blaenllaw yn y data. Roedd gwahaniaethau rhanbarthol mawr yng nghanfyddiadau'r disgyblion o anhawster neu rwyddineb y Gymraeg a'r Saesneg, ac mae'n bosibl bod hyn yn adlewyrchu eu cyd-destun sosioieithyddol, â disgyblion â mwy o amlygiad i'r Gymraeg y tu allan i'r ysgol yn ei gweld yn haws. Dadansoddir yn 7.6.1.3 sut y gallai newid y disgwrs am anhawster y Gymraeg fod yn gymorth i fynd i'r afael â hyn. Yn ogystal, gallai gynnig cymorth â'r Gymraeg mewn colegau gynorthwyo i fynd i'r afael â'r gofid hwn. Gallai darpariaeth ychwanegol atgyfnerthu'r honiad fod y Gymraeg yn anos, gan dynnu sylw ato. Nid yw hyn yn debygol o fod yn 'ddeniadol' (gw. 4.7.5) i ddysgwyr. Yn ogystal, teimlai rhai disgyblion fod angen cymorth arnynt yn y Saesneg, er yr ynyswyd y canfyddiad hwn i ranbarth benodol. Gallai gynnig cymorth ychwanegol yn y ddwy iaith fod yn fodd fynd i'r afael â hyn, felly, ond yr angen am mwy o gymorth yn y Gymraeg oedd y thema gryfach yn y data. Yn ogystal, mae angen i gynllunwyr polisi addysg sicrhau nad yw'r cymorth hwn yn rhywbeth ychwanegol y mae'n rhaid i'r dysgwyr ddewis ei wneud, er mwyn gwneud y profiad yn un 'hawdd' (gw. 4.7.5) ac i osgoi costau ffrithiant a all fod yn rhwystr (gw. 4.7.4) (BIT 2014, t. 9.) Dylai'r cymorth, felly, fod yn rhan greiddiol o gyrsiau, a gallai'r Hyrwyddwr Dwyieithrwydd fod yn gymorth wrth weithredu hyn. Byddai'r fath gymorth yn fodd i leddfu gofidion dysgwyr ynglŷn â diffyg cymorth gartref os yn astudio trwy'r Gymraeg (megis disgybl Ysgol Ch, 7.4.1) ac mae'n bosibl hefyd y byddai dibyniaeth dysgwyr ar gymorth gan rieni yn lleihau wrth symud i'r sector ôl-orfodol, beth bynnag.

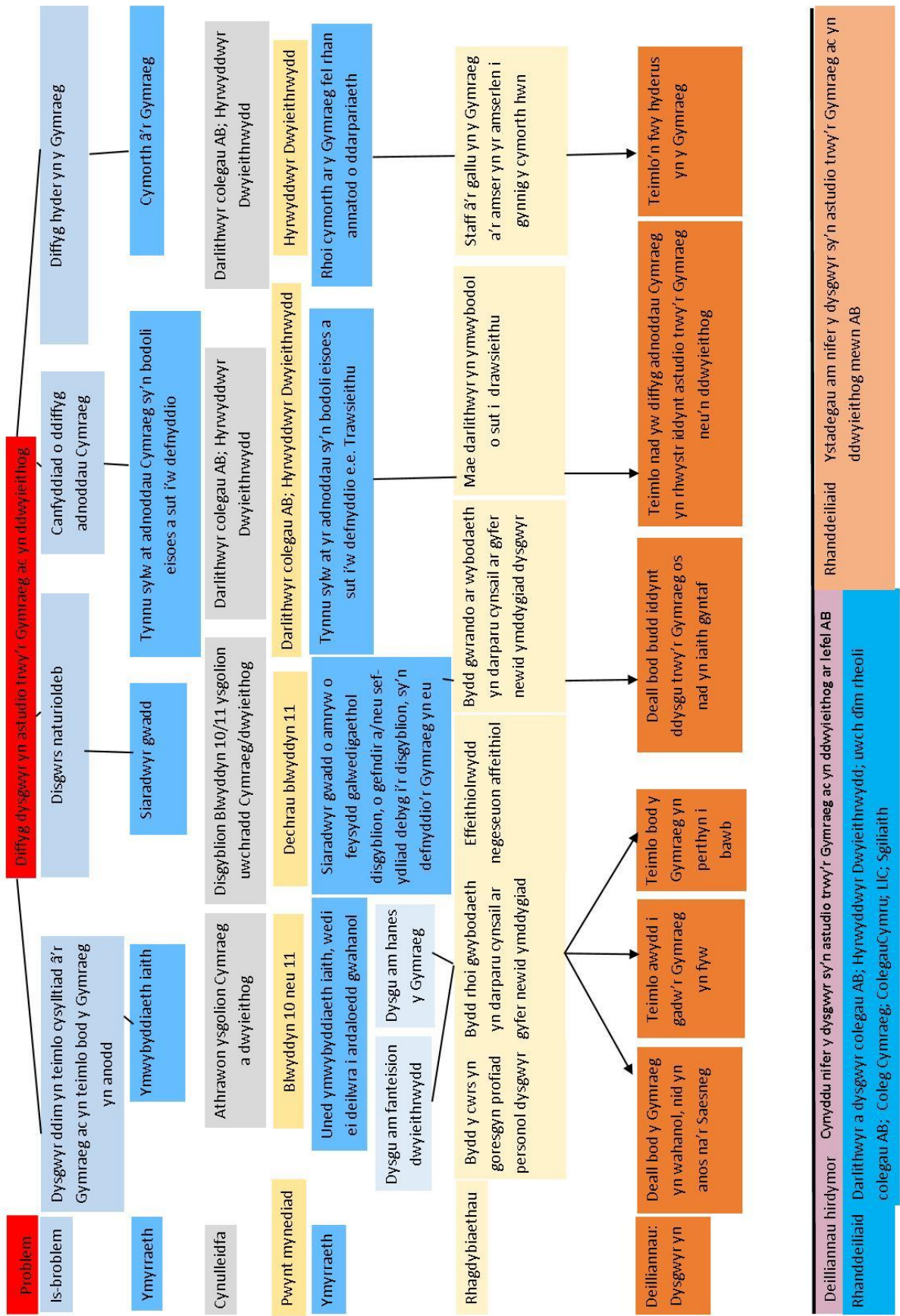
Nid oedd llawer o drafodaeth echblyg gan ddisgyblion ar ddiffyg hyder yn y Gymraeg ond trafododd rhai hyder yn ddamcaniaethol, heb drafod eu cyd-destun personol. Gallai'r awydd i gelu peth gwybodaeth fod yn gynnrych sefyllfa grŵp ffocws, lle nad oeddent eisiau cyfaddef gwendid o flaen eu cyfoedion (Beitin 2012, t. 244). Fodd bynnag, trafodwyd

teimlo'n gyfforddus yn yr iaith neu beidio, a ddefnyddiwyd yn gyfystyr, i raddau, am hyder. Ar y llaw arall, yn nata'r staff, roedd y canfyddiad o ddiffyg hyder dysgwyr yn broblem ganolog, a defnyddiant y gair 'hyder' yn echblyg. Cododd diffyg hyder yn y Gymraeg hefyd yng ngweithiau eraill ar AB megis Heath (2001, t. 377), Webb (2007, t. 22), Morris Jones (2010, tt. 54–5) a Davies a Davies (2015, t. 77), a hefyd mewn gweithiau ar AU megis Williams (2003a, t. 19) a Lewis a Williams (2006, t. 19). Mae diffyg hyder yn y Gymraeg hefyd yn broblem ehangach, y tu hwnt i'r sector AB, a thu hwnt i'r sector addysg (e.e. Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 16; Cyngor ar Bopeth 2015, t. 12; Evas *et al.* 2017, tt. 31–2). Gallai cymorth ar y Gymraeg fel rhan o ddarpariaeth, fod yn fodd mynd i'r afael â'r broblem yng nghyd-destun AB. Mae'n debygol, fel y nodwyd wrth ddadansoddi cysyniad 'yr arall' yn 7.6.1.1, fod y diffyg hyder hwn ymysg rhai dysgwyr yn deillio'n rhannol o'r gwahaniaeth rhwng eu canfyddiad o'u hiaith hwythau a'r iaith y mae'r system addysg yn ei gwobrwyo ac yn ei hatgynhyrchu (Bourdieu 1991, t. 62). Unwaith eto, nid yw eu hiaith yn gweddu'n 'rhwydd' i'r iaith hon, fel y nodir yn 7.6.1.1.

Roedd terminoleg yn agwedd flaenllaw o weld y Gymraeg yn anos na'r Saesneg, ac effeithiai canfyddiad disgyblion o iaith eu gweithlu arfaethedig (6.7.5) ar eu pryderon ynglŷn â thermau. Mae pryder am dermau hefyd yn ganfyddiad yng ngweithiau Heath (2001, t. 244), Davies a Trystan (2011, t. 157) a Morris Jones (2010, tt. 55, 64). Canfu'r olaf y byddai cymorth â'r Gymraeg, gan gynnwys termau, yn gwneud i ddysgwyr ail-ystyried newid cyfrwng o'r Gymraeg i'r Saesneg. Mae pryder am derminoleg hefyd yn ymestyn y tu hwnt i'r sector addysg (e.e. Cyngor ar Bopeth 2015, t. 33; Madoc-Jones *et al.* 2012, t. 255). Fodd bynnag, mae angen gwrthod yr honiad bod termau Cymraeg yn fwy cymhleth na thermau Saesneg. Mae'n debygol bod hyn yn fater o gynefindra, unwaith eto. Gallai greu pecyn digidol o dermau, fel y cynigir yn 6.7.5, fod yn ffordd i fynd i'r afael â'r ffaith bod termau Cymraeg yn llai amlwg na thermau Saesneg y tu allan i fyd addysg. Yn ogystal, mae angen mynd gam ymhellach na hyn trwy dynnu sylw at fanteision cael dau derm am yr un cysyniad. Gellir gwneud hyn fel rhan o gyfleu manteision dwyieithrwydd (gw. 6.7.2.2). Yn ogystal, mae angen, fel y cynigir yn 6.7.5, i ddarlithwyr ac athrawon dynnu sylw dysgwyr at yr adnoddau yn ymwneud â therminoleg sy'n bodoli eisoes.

7.6.5 Cynhyrchu adnoddau

Ystyriaeth bwysig arall yn y data yn ymwneud â chanfyddiad o anhawster y Gymraeg oedd adnoddau. Roedd diffyg adnoddau Cymraeg yn broblem i rai o ddysgwyr AB Heath (2001, t. 356) a Morris Jones (2010, t. 53), a hefyd rai o fyfyrwyr AU astudiaeth Lewis a Williams (2006, t. 23). Tynnodd gwerthusiad y *SACC* (Arad 2016, tt. 128, t. 11) sylw at ddiffyg adnoddau Cymraeg yn y sector AB yn benodol, ond nid yw'r broblem wedi ei chyfyngu i'r sector, ac mae gwella adnoddau Cymraeg yn nod *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 45). Er mwyn gwneud hyn, rhaid i gynllunwyr polisi addysg sefydlu cyfrifoldeb pwy yw cynhyrchu pa adnoddau Cymraeg, addysgwyr AB ynteu gyrff dyfarnu. Fodd bynnag, gellir hefyd trawsnewid y broblem o ddiffyg deunyddiau Cymraeg yn fantais, trwy roi sylw i sut y caiff adnoddau eu defnyddio. Gellir hybu'r sgîl o drawsieithu, fel y cynigir yn 5.7.7, er bod angen i ymarferwyr gydnabod peryglon y dechneg yng nghyd-destun ieithoedd lleiafrifol megis dadleuon Cenoz a Gorter (2017).



8 Egwyddorion cynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog

8.1 Cyflwyniad

Ym mhenodau 6 a 7, dadansoddir rhesymau dysgwyr dros ddilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB ai peidio. Adeiledir ar hynny yn y bennod hon trwy ddadansoddi'r cysyniad o gynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr. Yn gyntaf, ymchwilir i'r egwyddorion sy'n sail i hyn sydd yn deillio o'r data: rhoi dewis i ddysgwyr, a'r hawl i addysg Gymraeg. Yn ail, ymchwilir i'r problemau o gynllunio yn ôl galw a rhoi dewis i ddysgwyr. Yn drydydd, dadansoddir yr enghreifftiau sydd o wrth-droi cynllunio darpariaeth er mwyn creu galw. Yna, yn yr adran drafodaeth, gwerthusir effeithiolrwydd cysyniadau galw a dewis wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Dadleuir dros ymwrthod â disgwrs 'galw' a rhoi sylw i saerño dewis, gan osod sylfaen i Bennod 9 lle dadansoddir modelau darpariaeth trwy gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol. Cynrychiolir yr ymyraethau a argymhellir yn y ddwy bennod hyn ar ffurf Damcaniaeth Newid ar ddiwedd Pennod 9. Cyn y diagram hwn, ceir Damcaniaeth y Presennol, er mwyn cynrychioli'r sefyllfa sydd ohoni, yn amlygu'r prif wendidau a ddadansoddir yn y ddwy bennod hyn.

Seilir canfyddiadau'r bennod hon a Phennod 9 ar ddata o'r cyfweiliadau â staff ysgolion a cholegau AB (a ddisgrifir yn 4.4.1) a grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11 (a amlinellir yn 4.4.2). Eir i'r afael â CY5, sef y brif gwestiwn ymchwil:

- A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

8.2 Cynllunio darpariaeth yn ôl galw

Mae cynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr wedi bod yn egwyddor hanfodol wrth ddatblygu addysg cyfrwng Cymraeg yn y sector statudol, fel y nodir yn 3.4.1. Roedd cynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr AB yn thema allweddol yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn. Roedd gofynion a dyheadau dysgwyr yn ffactor blaenllaw wrth drafod cynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol â staff ysgolion a cholegau AB, ill dau. Yn Ysgol C, nododd Morgane y cynhelir arolwg pynciau ar

ddechrau ac yng nghanol blwyddyn 11 er mwyn asesu nifer y disgyblion sydd eisiau astudio cwrs penodol ar lefel AB. Digwydd hyn ym mlwyddyn 9 yn Ysgol AP, fel yr eglurodd Alain, ‘beth ’yn ni’n trio cael ydy rhywfaint o ymchwil i weld beth yw dyheadau a diddordebau disgyblion.’ Cynhelir arolwg tebyg ym mlynnyddoedd 9 ac 11, yn ôl Margot (Ysgol Dd). Cafwyd enghreifftiau o’r arolygon hyn yn dangos galw mawr am bwnc penodol a arweiniodd at greu darpariaeth newydd, megis Peirianeg yn Ysgol Dd a Gwasanaethau Cyhoeddus yn Ysgol Ff. Eglurodd Yvonne (Ysgol Dd):

’o’dd loads o blant Peirianeg Lefel 2 yn dweud ‘fi’n mynd i’r coleg’ ... oherwydd bod ni ddim yn cynnig Peirianeg. Ond os ’o’n ni’n cynnig Peirianeg, bydden nhw’n aros ... mae’r ugain ’na nawr yn aros mlaen.

Roedd cynllunio yn ôl galw hefyd yn egwyddor bwysig iawn yn y colegau. Yng Ngholeg Ch, er enghraifft, cynlluniwyd grwpiau Gofal Plant a Thwristiaeth uniaith Gymraeg er mwyn cwrdd â’r galw gan ddysgwyr. Yn ogystal, ceisiai staff colegau arsylwi patrymau yn y galw gan ddysgwyr, er mwyn cynllunio darpariaeth. Eglurodd Lise (Coleg Ch), er enghraifft, ‘ni’n edrych ar trends gwahanol dros y blynnyddoedd diwethaf.’ Roedd cysyniad galw hefyd wedi ei drwytho ymysg rhai o’r disgyblion. Nododd disgybl Ysgol C, er enghraifft, ‘Byddai mwy o gysgiau Cymraeg os byddai mwy o bobl eisiau dysgu yn Gymraeg.’

8.2.1 Hawl i ddewis

Un cysyniad a oedd yn waelodol i gynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr oedd hawl dysgwyr i ddewis, yn benodol yr hawl i ddewis cyfrwng ieithyddol eu cysgiau, thema hollbwysig yn y data. Deillia’r pwyslais ar ‘ddewis’ o egwyddorion neoryddfrydiaeth, a amlinellir yn 3.6. Portreadwyd AB fel marchnad, neu led-farchnad (gw. 3.4.1), a’r dysgwyr fel cwsmeriaid y mae angen i’r sefydliad ddarparu ar eu cyfer. Meddai Henri (Coleg B), er enghraifft, ‘Ni gyd yn cystadlu am yr un busnes ... It’s a customer needs thing as well. The customer gets what they want.’⁹⁰ Yn ôl Lise (Coleg Ch), roedd cael y rhyddid i ddewis, gan gynnwys rhyddid i ddewis cyfrwng iaith cwrs, yn rhan greiddiol o ddewis dysgwyr i ddod i’r coleg:

maen nhw’r oedran ’ny lle maen nhw’n meddwl ... ‘ni ’di bod yn yr ysgol lle mae pobl yn dweud wrthon ni beth i wneud, ni ’di penderfynu dod i’r coleg, achos ni eisiau bod yn annibynnol.’ Ac yn rhan o’r annibyniaeth ’ny, maen nhw’n gallu neud penderfyniadau, ac mae hwnna’n [cyfrwng iaith] un o’r penderfyniadau maen nhw’n gallu gwneud.

⁹⁰ Ymchwilir i gystadlu rhwng darparwyr addysgol yng nghyd-destun pynciau galwedigaethol yn 5.4.2.

Roedd peidio â gorfodi dysgwyr i ddewis y naill iaith neu'r llall yn rhan bwysig o'r rhyddid hwn, yn ôl staff. Nododd Pascale (Coleg A), er enghraifft:

'San i ddim yn gallu dweud wrth fyfyrwyr bod nhw gorfod neud e [astudio] yn yr un iaith neu'r llall, achos mae hwn yn step fawr iddyn nhw ... 'dan ni'n cynnig pob peth yn ddwyieithog iddyn nhw. Ac mae'r dewis wedyn i fyny iddyn nhw.

Cyferbynnwyd y rhyddid i ddewis yn y coleg â darpariaeth Gymraeg orfodol yr ysgol (Henri, Coleg B). Cyferbynnwyd hefyd rhyddid y dysgwyr i ddewis ar lefel AB â chyfrifoldeb rhieni dros ddewis yn y sector addysg statudol (Camille, Coleg C). Roedd yr hawl i ddewis yn thema bwysig ymysg disgyblion y grwpiau ffocws, yn ogystal. Er na ddymunai rhai disgyblion astudio trwy'r Gymraeg eu hunain, teimlant y dylai fod hawl gan eraill i allu dewis gwneud felly. Cael y dewis oedd yn bwysig, fel y nododd disgybl Ysgol S, 'Dyle fod pawb yn cael opsiwn; pawb sydd eisiau neud Saesneg, neud Saesneg, a phawb sydd eisiau neud Cymraeg, neud Cymraeg.'

8.2.2 Hawl i addysg Gymraeg

Yn ail, cysyniad arall a oedd yn waelodol i gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn ôl galw gan ddysgwyr, oedd hawl dysgwyr i addysg Gymraeg. Roedd disgwrs hawl yn gryf i sawl aelod staff, megis Lise (Coleg Ch), a nododd, 'Mae 'na hawl gan bawb i gael cefnogaeth, i ysgrifennu neu i gyflwyno'u gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg ar draws y coleg.' Fodd bynnag, amododd hyn trwy ychwanegu bod yr hawl i addysg ddwyieithog 'yn fwy' na'r hawl i addysg Gymraeg, er na nododd ym mha ffordd. Defnyddiwyd y disgwrs hwn i ddadlau dros gynyddu darpariaeth Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol mewn ysgolion, gan gydblethu hyn â hawl unigolyn i ddewis. Meddai Elise (Ysgol C), 'Os mae pobl wedi dewis dod i ysgol Gymraeg, mae hawl 'da'r plant 'na ... i gael addysg Gymraeg.' Defnyddiwyd ieithwedd gref gan rai aelodau staff, megis Rémy (Coleg Ch), a nododd fod sefydliad yn 'cosbi' dysgwyr Cymraeg trwy beidio â chynnig darpariaeth Gymraeg iddynt, 'If we've got Welsh speakers, they're being penalised really at the moment, by not having a Welsh only group. Or at least us being able to offer it to them.'

Ni ddefnyddiodd disgyblion y grwpiau ffocws lawer ar ddisgwrs 'hawl' i addysg Gymraeg wrth drafod pam y dylid cynnig darpariaeth Gymraeg, ond trafodwyd y cysyniad o 'degwch' i ddysgwyr Cymraeg. Dadleuodd disgyblion ei bod yn annheg fod darpariaeth Gymraeg mewn rhai pynciau, ond nid eraill (Ysgol Ch) (yn cyferbynnu â sylwadau

disgyblion Ysgol D am annhegwch darpariaeth Gymraeg yn 8.4). Trafodant sut yr oedd hyn yn creu mwy o waith i ddysgwyr Cymraeg eu hiaith, gan fod rhaid iddynt aildysgu termau yn y Saesneg (disgybl Ysgol C), gan adleisio'r pryder am dermau yr ymchwilir iddo yn 7.4.1. Dadleuodd rhai fod diffyg darpariaeth Gymraeg mewn coleg AB yn annheg gan ei fod yn amddifadu dysgwyr Cymraeg o agwedd ar eu hunaniaeth. Nododd disgybl Ysgol C am yr iaith, er enghraifft, 'Mae e'n rhan ohonom ni, ein hanes, ein hiaith yw e. Felly jest gollwng e completely, mae'n jest annheg rili.'

Thema gref ar draws y grwpiau wrth drafod annhegwch, oedd bod diffyg darpariaeth Gymraeg mewn coleg AB yn methu â diwallu anghenion carfan benodol o ddisgyblion, sef rhai sydd eisiau mynd i'r coleg, ond sydd hefyd eisiau astudio trwy'r Gymraeg. Eglurodd disgybl Ysgol Dd, er enghraifft, nad yw'r ysgol yn addas i bawb, a bod rhai dysgwyr eisiau newid o'r ysgol, neu eisiau gwneud ffrindiau newydd, neu fod rhyddid amserlen y coleg yn apelio i rai. Crynhodd disgybl Ysgol E y cyfyng-gyngor: 'ti eisiau cario 'mlaen neud e trwy'r Gymraeg, ond ti ddim eisiau aros mewn ysgol, felly'r opsiwn ddim yna i ti.' Portreadwyd darpariaeth Gymraeg mewn colegau AB fel ffordd o wireddu hawliau cyfartal â disgyblion Saesneg ym myd addysg. Nododd disgybl Ysgol S, gan ddefnyddio disgwrs hawl yn echblyg, 'Rwy'n teimlo bod pobl Saesneg yn cael mwy o hawliau pan mae'n dod i ieithoedd nhw mewn colegau, ac yn y byd addysg. A dw i'n meddwl bod pobl Cymraeg sy'n siarad Cymraeg yn haeddu'r un cyfle.' I rai disgyblion, ystyr tegwch oedd cynnig darpariaeth Gymraeg ym mhob coleg AB yng Nghymru, er y goleddfwyd y ddadl hon am ardaloedd mwy Saesneg. Nododd disgybl Ysgol S:

Yng Nghymru, dylse fo cael ei gynnwys yn bob coleg. Dylse'r opsiwn fod yna. Dw i yn gallu dallt mewn rhai ardaloedd mwy Saesneg yng Nghymru, ella dylsen nhw ddim cynnig o. Ond dw i yn teimlo yng Nghymru, in general, dyle fo gael ei gynnig.

Fodd bynnag, ni theimlai rhai disgyblion ei fod yn annheg nad oedd darpariaeth Gymraeg mewn colegau, a nodant mai'r chweched dosbarth yw priod le'r Gymraeg. Meddai disgybl Ysgol C, 'Os mae pobl eisiau neud e yn Gymraeg, rhaid i chi aros yn y chweched.' Portreadodd rhai disgyblion ddicotomi (e.e. disgybl Ysgol AL); os yw unigolyn yn hyderus yn ei Gymraeg, gall aros yn yr ysgol ac astudio trwy'r Gymraeg, os na, rhaid iddo/i fynd i'r coleg. Fodd bynnag, dyrchafwyd hawl yr unigolyn i ddewis (gw. 8.2.1) uwchlaw'r hawl i addysg Gymraeg gan rai staff; hynny yw cyfrifoldeb y dysgwr oedd dewis manteisio ar ei hawl i addysg Gymraeg. Nododd Lise (Coleg Ch), er enghraifft, 'Felly mae 'na hawl gan bawb, ond mae'n dibynnu pwy sydd yn ymgymryd â hynny, ac yn manteisio ar y ffaith bod

nhw'n [staff] gallu asesu drwy gyfrwng y Gymraeg.' Fodd bynnag, nid yw'r fath gynnig yn ystyried dylanwad saernio dewis, sydd, yn yr achos hwn yn cyflwyno sawl rhwystr i ddysgwyr sydd yn dymuno astudio trwy'r Gymraeg. Dadansoddir y rhwystrau hyn gan ddefnyddio egwyddorion economeg ymddygiadol yn y bennod nesaf (Pennod 9).

8.3 Problemau cynllunio yn ôl galw

8.3.1 Diffyg galw

Un o'r prif broblemau wrth gynllunio yn ôl galw a godwyd yn y data, oedd yr anallu i gyflawni'r nod o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Gwraidd y broblem hon oedd bod diffyg galw gan ddysgwyr am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Mae hyn yn cyd-fynd â chanfyddiad gweithiau blaenorol ar AB (gw. 3.4.2). Disgrifiodd sawl aelod staff agweddau negyddol dysgwyr tuag at y Gymraeg. Yn ôl Lucie (Coleg B), er enghraifft, roedd amharodrwydd dysgwyr i ymwneud â'r Gymraeg yn amlwg o'r cyfnod cyfweld. Adroddodd staff deimladau o ddiffyg diddordeb, 'sdim interest' (Lucie, Coleg B) a chywilydd a swildod: 'There's a real reluctance, I suppose, a shyness about it' (Odette, Coleg C). Disgrifiodd Lucie (Coleg B) deimladau o chwithigrwydd, wedi iddi siarad Cymraeg â dysgwyr yn y dosbarth, 'o'n nhw'n eitha embarrassed i fod yn onest, nag 'yn nhw'n lico fe, maen nhw moen popeth yn Saesneg.' Yn dilyn hyn, dadleuodd llawer o'r staff o golegau nad oes galw gan ddysgwyr am ddarpariaeth Gymraeg, yn eu profiad nhw. Meddai Odette (Coleg C):

I've never yet in all these years experienced someone phoning up for one of our courses and saying, 'Am I able to do this through the medium of Welsh?' It just doesn't happen.

Fodd bynnag, ceir diffyg sylfaenol yma, sef diffyg ymwybyddiaeth neu ystyriaeth o ddylanwad saernio dewis ar y canfyddiad o alw, megis gorfod gofyn am y ddarpariaeth yn yr achos hwn. Dyma fydd ffocws Pennod 9.

Ni welwyd llawer o alw am ddarpariaeth Gymraeg ymysg disgyblion y grwpiau ffocws, chwaith. Darlun llwm a gafwyd gan rai wrth drafod galw ymysg eu cyfoedion, er enghraifft disgybl Ysgol AN, 'mae rhai pobl sy' eisiau neud e, ond most pobl ddim.' Nid oedd disgybl Ysgol E am astudio trwy'r Gymraeg ei hun, a dadleuodd y dylid cynnig darpariaeth Gymraeg 'rhag ofn' bod rhywun arall am ei dilyn: 'dylse fod opsiwn, jest rhag

ofn fod pobl eisiau neud o'n Gymraeg.' Nid awgryma dewis eiriau'r disgybl ei fod yn ffyddiog iawn y byddai hyn yn digwydd. Dadansoddir y syniad bod unigolion o blaid yr 'hawl' i ddarpariaeth Gymraeg ond yn dewis peidio â'i harfer am ystod o resymau yn 8.6.4. Serch hyn, cafwyd hadau o alw, â rhai disgyblion yn mynegi awydd am fwy o ddarpariaeth Gymraeg ar lefel AB. Meddai disgybl Ysgol C, 'bydde fe'n neis os byddai mwy o ddewis i ddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg.' Yr hawl i ddewis cyfrwng iaith a'r hawl i addysg Gymraeg (gw. 8.2.1 a 8.2.2 yn ôl eu trefn) oedd prif dadleuon y garfan hon o ddisgyblion. Nododd disgybl Ysgol C y byddai'n ystyried astudio trwy'r Gymraeg, pe bai opsiwn ar gael:

Os dw i'n mynd i coleg, dw i'n mynd i neud e'n Saesneg, ond os oedd e ar gael yn Cymraeg, bydda i wedi kind of considero neud e yn Gymraeg, oherwydd byddai fe'n neis i gael yr opsiwn.

Fodd bynnag, nid yw'r canfyddiad y byddai'n 'neis i gael yr opsiwn', ac 'ystyried', yn gyfystyr â gweithredu trwy ddewis dilyn darpariaeth Gymraeg. Awgryma'r canfyddiadau hyn o ddiffyg galw, felly, gyfyngiadau mawr i gynllunio darpariaeth yn ôl galw wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Yn ogystal, roedd diffyg darpariaeth yn rhwystro'r galw mewn rhai achosion, ffactor yr ymchwilir iddo yn 6.6. Nododd disgybl arall Ysgol C, er enghraifft, 'Hoffwn i dal astudio tamaid bach o Gymraeg os byddwn i'n mynd i'r coleg, ond mae'n dibynnu ar beth yw fy opsiynau.' Efallai na fyddai'r disgybl hwn yn 'gofyn' am ddarpariaeth Gymraeg, ond petai'r ddarpariaeth yn bodoli, byddai wedi ei dilyn.

8.3.2 Galw prin neu alw cudd

Fodd bynnag, adroddodd aelodau staff eraill, megis Simone (Coleg C), fod gan ddysgwyr agweddau mwy cymysg tuag at astudio trwy'r Gymraeg. Er bod ar rai disgyblion eisiau gollwng yr iaith, ceir eraill sydd 'ar y ffens', yn ddifater am ddewis iaith eu cwrs. Nid yw'r fath dysgwyr yn debygol o wneud unrhyw ymdrech ychwanegol i ddilyn darpariaeth Gymraeg, ond mae'n bosib na fyddant yn ei gwrthod petai'n cael ei rhoi iddynt. Dadansoddir dylanwad y ffordd y caiff darpariaeth ei chyflwyno i ddysgwyr ar eu dewisiadau ym Mhennod 9. Cytunodd Lise (Coleg Ch) fod agweddau dysgwyr yn gymysglyd, ond dadleuodd fod rhai yn cofleidio'r cyfle am ddarpariaeth Gymraeg, gan gynnwys dysgwyr 'ail iaith' a ddymunai datblygu eu sgiliau Cymraeg. Dadleuodd fod dysgwyr ar lefelau uwch yn fwy parod i astudio trwy'r iaith. Yn ei barn hi, roedd hi'n 'gwestiwn o allu [yn y Gymraeg] a hefyd o aeddfedrwydd.' Fodd bynnag, ni fydd dibynnu ar un garfan o ddysgwyr yn cynyddu'r

nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn ffordd arwyddocaol. Adroddodd darlithwyr eraill agwedd fwy cadarnhaol gan rai dysgwyr tuag at yr iaith, er enghraifft Fleur (Coleg Ch), a nododd, 'Mae rhai o' nhw'n bositif iawn.' Eto, nid yw 'rhai' disgyblion yn ddigonol er mwyn cynyddu'r niferoedd mewn ffordd arwyddocaol.

Cafwyd achosion prin o ddysgwr yn gofyn am ddarpariaeth Gymraeg mewn colegau AB yn y data, megis dysgwr a ofynnodd i astudio cwrs Gofal Plant trwy'r Gymraeg yng Ngholeg B, ac eraill a ofynnodd i'w wneud yn ddwyieithog (Rose, Coleg B). Fodd bynnag, eglurodd Rose fod yr ysgol uwchradd cyfrwng Cymraeg lleol wedi diddymu'r cwrs y flwyddyn honno, ac efallai fod hyn wedi cyfrannu at y galw. Gofynnodd dysgwr i gael ei asesu trwy'r Gymraeg ar gwrs Crefft Siwgr yng Ngholeg B (Henri, Coleg B), a nododd Nathalie (Coleg B) fod hefyd galw am ddarpariaeth Gymraeg ym maes Trin Gwallt. Nid yw'r enghreifftiau achlysurol hyn yn ddigon i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn ffordd arwyddocaol, gan awgrymu, unwaith eto, gyfyngiadau disgwrs galw. Serch hyn, nid ystyriwyd dylanwad saernio dewis ar y canfyddiad o alw, megis goblygiadau gorfod 'gofyn' am ddarpariaeth, a ddadansoddir yn 9.6.3 a 9.6.4. Yn ôl rhai staff ysgolion, roedd ychydig mwy o alw gan ddisgyblion am gysiau galwedigaethol cyfrwng Cymraeg ar lefel AB. Cyfeiriodd Fabrice (Ysgol Dd), er enghraifft, at alw am bynciau megis Plymio, Harddwch ac Adeiladwaith, wedi ei amlygu gan holiaduron blwyddyn 11. Nododd disgyblion Ysgol D fod ganddynt ffrindiau a ddymunai astudio Gwallt a Cholur, a Pheirianeg, pynciau nad oeddent ar gael yn yr ysgol ar hyn o bryd. Fodd bynnag, nid galw am ddarpariaeth Gymraeg yn lle darpariaeth Saesneg a geir yma, ond galw am bwnc penodol yn yr ysgol, gan ragdybio y byddai'r pwnc hwnnw yn cael ei gynnig yn Gymraeg.

Yn ogystal, nododd sawl aelod staff coleg fod galw cudd gan ddysgwyr, neu hadau galw o dan yr arwyneb, yr oedd angen i ddarlithwyr eu hamlygu. Nododd Camille (Coleg C), er enghraifft:

yn bendant, mae rhyw fath o alw, mae latent call ... ni'n tapo mewn i rywbeth. Ond ni jest ar ddechrau'r daith, mae llawer, llawer mwy i'w wneud ... Mae mwy o alw na beth 'yn ni'n gwybod.

Adleisiodd Nathalie (Coleg B) y farn hon gan ddadlau y byddai ymyraethau megis gweithdai, gwahodd cyflogwyr fel siaradwyr gwadd, a rhannu profiadau dysgwyr sydd wedi astudio trwy'r Gymraeg, yn amlygu'r galw hwn. Meddai, gan ddefnyddio cyffelybiaeth winwnsyn,

‘mae eisiau unpigo fe. Mae eisiau pilo’r winwnsyn, fel bod pawb yn gweld yn glir.’ Roedd Lucie (Coleg B) hefyd yn obeithiol y byddai’r galw hwn yn dod i’r wyneb:

I have no doubt at some point, somebody is going to take it up ... somebody who can’t do the course that they want in their comp for whatever reason, but is really ... strongly minded about how important the Welsh language is.

Aros am unigolyn brwd dros y Gymraeg i weithredu ar y dewis y mae Lucie. Er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn ffordd arwyddocaol, mae angen i gynllunwyr addysg gynnig model amgen sy’n ymwrthod â’r pwyslais hwn ar gyfrifoldeb yr unigolyn i ddewis. Dyna yw ffocws 8.6 a Phennod 9.

8.3.3 Diffyg cysondeb neu fwch dihangol

Pan oedd galw yn bodoli, un broblem oedd bod dyheadau disgyblion yn newid o flwyddyn i flwyddyn. Nododd Louis (Ysgol Ff) am greu darpariaeth yn ôl galw:

Ni wedi gweithio yn y gorffennol ... rhoi fe mas ’na a falle neb yn cymryd e lan. Wel erbyn ’ny, falle bod chi wedi apwyntio athro ... wedi newid amserlen ayyb. A falle bod e’n boblogaidd iawn am flwyddyn, ac wedyn blwyddyn ar ôl ’ny, ’sneb moen neud e.

Er nad yn y cyd-destun ieithyddol y gwnaeth y sylwadau hyn, awgryma nad yw cynllunio darpariaeth yn ôl dyheadau disgyblion wastad yn strategaeth effeithlon na chynaliadwy. Yn y colegau, cafwyd problem arall â disgwrs ‘galw.’ Ymddengys fod canfyddiad o ddiffyg galw wedi dod yn fwch dihangol dros beidio ag ehangu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Crynhoa sylw Madeleine (Coleg C) y safbwynt hwn, wrth sôn am gefnogaeth i ddarpariaeth Gymraeg, ‘Os ydy’r galwad yma, neiff pobl helpu ... Y peth yw does ’na ddim cymaint o alw amdano fo ... ’dan ni ddim yn neud llawer, i ddweud y gwir. Dim bod ni ddim yn neud, bod dim galwad.’ Awgryma hyn y gall disgwrs galw rhwystro cynyddu nifer y dysgwyr sy’n dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, a dadansoddir goblygiadau hyn yn 8.6.1. Yn ogystal, dengys sylw Henri (Coleg B) gymhlethdod y sefyllfa, a sut y gall honiad o ddiffyg galw guddio problemau eraill. Wrth sôn am ddarpariaeth Gymraeg, meddai, ‘Ni wedi neud e, ond dibynnu ble mae’r galw ac os bod y staff yn gallu dysgu. Neu os oes rhywun ar gael i gyfieithu.’ Unwaith eto, awgryma broblemau disgwrs galw, ffocws 8.6.

8.4 Problemau disgwrs ‘dewis’

Er gwaethaf y pwyslais ar ddewis dysgwyr, amlygodd y data broblemau â'r fath disgwrs wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB.

Dadansoddir goblygiadau'r problemau hyn yn 8.6.2. Yng ngrŵp Ysgol D, er enghraifft, defnyddiodd y disgyblion gysyniad hawl i ddewis er mwyn dadlau yn erbyn cynnig darpariaeth Gymraeg mewn coleg AB. Dadleuant y byddai cynnig darpariaeth Gymraeg yn cyfyngu dewisiadau dysgwyr nad ydynt yn medru'r Gymraeg. Meddai dau ddisgybl Ysgol D:

Rhan fwyaf o bobl yn siarad Saesneg a ddim Cymraeg o gwbl. Mae ddim yn fair i nhw wedyn. / Mae'n cymryd i ffwrdd siawns iddyn nhw. Felly oherwydd ni'n gallu siarad y ddwy iaith, ni'n cael dau siawns, ble maen nhw'n cael un.

Yn ogystal, cafwyd gwrthdaro rhwng yr egwyddor o roi dewis i ddysgwr, a roddai'r pwyslais ar ddewis unigolyn, a chynllunio darpariaeth yn ôl galw, a ragdybiai isafswm nifer o ddysgwyr er mwyn sicrhau dichonolrwydd darpariaeth. Ar y naill law, dadleuodd Odette (Coleg C), er enghraifft, y dylid cynnig darpariaeth os oedd dim ond un dysgwr yn ei dewis. Ar y llaw arall, dadleuodd Madeleine (Coleg C), fod rhaid wrth nifer isafswm o ddysgwyr yn dewis astudio trwy'r Gymraeg er mwyn gwneud y cwrs yn un dichonadwy yn ariannol. Roedd tensiwn, felly, rhwng cynllunio yn ôl galw gan ddysgwyr a chyfyngiadau ymarferol, a gwahaniaeth mewn dehongliad staff o'r egwyddorion hyn, o fewn yr un sefydliad. Awgryma hyn, unwaith eto, gyfyngiadau cynllunio yn ôl galw a dewis dysgwyr, ffocws y drafodaeth yn 8.6.

Problem sylfaenol arall a amlygodd staff colegau, oedd bod dysgwyr yn peidio â dewis darpariaeth Gymraeg. Yn benodol, nid oedd dysgwyr yn dewis gwneud gwaith ysgrifenedig trwy'r Gymraeg. Meddai Madeleine (Coleg C), 'y rhan fwyaf o'r amser, os 'dan ni'n cael pobl o ysgol Gymraeg, well ganddyn nhw ysgrifennu'n Saesneg.' Cyfleodd rhai darlithwyr, megis Henri (Coleg B), eu rhwystredigaeth ynglŷn â'r broblem hon.

Ychwanegodd Pascale (Coleg A) fod rhai dysgwyr yn ateb yn Gymraeg yn y dosbarth, ond yn cyflwyno'r rhan fwyaf o'u gwaith a'u haseiniadau yn Saesneg.⁹¹ Nododd Fleur (Coleg Ch) ei bod yn her i gael digon o ddysgwyr i gynnal grŵp Cymraeg, ac addo i'r dysgwyr na fyddai'n rhaid iddynt wneud eu hasesiadau trwy'r Gymraeg oedd yr unig ffordd i'w

⁹¹ Gallai ystyried y Saesneg fel cyfrwng ysgrifenedig a'r Gymraeg fel cyfrwng llafar, greu effaith negyddol ar ganfyddiad o statws y Gymraeg, fel y dadansoddir yn 5.7.6.

darbwyllo i fod yn rhan o'r grŵp hwn. Fodd bynnag, nid ystyriwyd yma ddylanwad sut y caiff y dewis ei gyflwyno i ddysgwyr, sef ffocws y bennod nesaf (Pennod 9).

Serch hyn, cafwyd rhai enghreifftiau o ddysgwyr yn bodloni i wneud gwaith yn Gymraeg. Llwyddai Odette (Coleg C) i ddarbwyllo dysgwyr i wneud posteri a thafleuni Cymraeg (er bod y rhain yn gyfieithiadau o'u gwaith Saesneg). Nododd Madeleine (Coleg C) fod rhan fwyaf y dysgwyr Cymraeg ym maes Gofal Plant yn mynd i ysgol Gymraeg ar gyfer eu lleoliad gwaith, a nododd Camille (Coleg C) fod dysgwyr Celf yn cyflwyno eu gwaith yn Gymraeg. Ychwanegodd Rémy (Coleg Ch) fod dysgwyr yn fwy parod i ddefnyddio'r iaith ar gyfer gweithgareddau ymarferol, megis arddangos sgiliau gwasanaeth cwsmer. Ateggodd Emeline (Coleg A) fod dysgwyr yn dewis gwneud gwaith ymarferol, megis chwarae rôl, trwy'r Gymraeg. Dadansoddir i ba raddau mae hyn yn datblygu sgiliau dysgwyr mewn ffordd ysturlon yn 8.6.2, ac i ba raddau, unwaith eto, mae neilltuo defnyddio'r Gymraeg ar gyfer gweithgareddau llafar ac ymarferol, yn dylanwadu ar ganfyddiad o'i statws. Yn ogystal, dadleuodd Lise (Coleg Ch) nad yw dysgwyr yn gwrthwynebu cyflwyno elfennau o'u gwaith yn Gymraeg, ond yn hytrach eu bod yn erbyn astudio'u cwrs cyfan trwy'r Gymraeg. Dadansoddir sut y gellir cymryd y canfyddiad hwn i ystyriaeth wrth ddadansoddi modelau darpariaeth yn y bennod nesaf (9.6.4).

8.4.1 Pam y mae diffyg galw?

Crybwyllodd staff colegau sawl rheswm dros y diffyg galw gan ddysgwyr am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Dadleuodd Ophélie (Coleg A) fod rhai dysgwyr yn dewis mynd i'r coleg er mwyn 'dianc' rhag darpariaeth Gymraeg.⁹² Crybwyllwyd hefyd ddiffyg gwybodaeth fel ffactor sy'n rhwystro dysgwyr. Yn ôl rhai, mwy o wybodaeth ac ymchwil am fanteision y Gymraeg a dwyieithrwydd fyddai'n cynyddu'r galw. Meddai Nathalie (Coleg B), er enghraifft, 'Cymrith e sbel hir fi'n credu, a mwy o swmp o dystiolaeth i ddarbwyllo mwy a mwy ohonyn nhw, bod e er eu lles nhw.' Fodd bynnag, nid yw rhoi gwybodaeth yn unig yn newid ymddygiad, ac mae gor-ddibyniaeth ar roi gwybodaeth yn un elfen o fodlau darpariaeth a werthusir yn 9.6.5. Yn ôl Rose (Coleg B), y nifer isel o siaradwyr Cymraeg sy'n dod i'r coleg yw'r broblem, 'mae'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr sy'n dod fan hyn, yn siarad

⁹² Ymchwilir i'r thema o ddysgwyr yn 'cael digon o'r Gymraeg' ac yn gadael ysgol Gymraeg er mwyn gadael yr iaith yn 7.5.1.

Saesneg [yn unig].’ Ffactor cysylltiedig oedd natur Saesneg ardal y coleg, fel y nododd Simone (Coleg B), ‘dw i ddim yn credu bod llawer o alw ... Achos lle ydyn ni. Does dim digon o bobl yn yr ardal yn siarad digon o Gymraeg.’ Dadansoddir y sylwadau hyn yng nghyd-destun cyd-destun pŵer y Gymraeg a’r Saesneg yn 8.6.5. Problem arall oedd bod ysgol Gymraeg leol eisoes yn cynnig darpariaeth Gymraeg mewn pwnc, gan ‘gadw’ y disgyblion a ddymunai astudio’r pwnc trwy’r Gymraeg. Meddai Madeleine (Coleg C), er enghraifft, ‘newn nhw neud Child Care yn yr ysgol. Maen nhw’n cadw nhw i mewn, dyna pam dydyn ni ddim yn gorfod cael y galwad.’⁹³

Dengys y rhesymau hyn oll rwystrau i system wedi ei hadeiladu ar alw. Dadansoddi sut y gellir ymwrthod â disgwrs galw o blaid y nod o gynyddu nifer y dysgwyr sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog yw ffocws yr adran drafodaeth yn 8.6.

8.5 Creu darpariaeth er mwyn cynyddu galw

Er gwaethaf y pwyslais mawr ar gynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr, cafwyd peth trafodaeth a fwriodd amheuaeth ar y syniad hwnnw. Crynhodd Louis (Ysgol Ff) berthynas gymhleth darpariaeth a galw, gan ddefnyddio cymhariaeth y cyw a’r iâr: ‘dyw’r galw ddim mor uchel â ’na, felly ’dyn ni ddim yn rhoi’r ddarpariaeth achos dyw’r galw ddim yn ôl. Mae bron fel y cyw a’r iâr, p’un sy’n dod gynta?’ Aeth rhai gam ymhellach, gan wrth-droi perthynas darpariaeth a galw, a dadlau bod angen creu galw. Pan ofynnwyd i Ophélie (Coleg A), er enghraifft, a oedd galw am ddarpariaeth Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol yn ei thyb hi, nododd nad oedd yn sicr, ond y peth pwysicaf oedd creu’r galw. Cafwyd hefyd rai enghreifftiau llwyddiannus o oresgyn canfyddiad o ddiffyg galw a chynyddu darpariaeth trwy gydweithio rhwng ysgolion uwchradd Cymraeg.⁹⁴ Nododd Margot (Ysgol Dd) a Liliane (Ysgol Ff) fod cydweithio yn fodd i sicrhau niferoedd digonol o ddysgwyr i gynnig cyrsiau galwedigaethol penodol. Dadleuodd Simone (Coleg C) nad galw gan ddysgwyr a ddylai yrru cynllunio darpariaeth, ond yn hytrach gynllunio strategol yn ymateb i ofynion polisi. Ychwanegodd y gallai gynyddu darpariaeth arwain yn ei dro at gynyddu galw gan ddysgwyr: ‘hyd yn oes does dim galw amdano fe, mae’r Welsh Assembly yn dweud. Hyd yn oed os nad oes galw, mae rhaid i ni gynnig e. Ac wedyn gobeithio bydd y cynnig yn creu galw.’ Fodd

⁹³ Ymchwilir i gystadlu rhwng darparwyr addysg yn 5.4.2.

⁹⁴ Helaethir ar enghreifftiau o gydweithio rhwng darparwyr addysg yn 5.4.1.

bynrag, portreadir creu galw fel y nod terfynol yma. Dadleuir yn 8.6 fod angen i bolisi ar y Gymraeg a dwyieithrwydd mewn AB ymwrthod â galw a symud tuag at nod o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog.

Un rheswm a nododd staff dros yr angen i gynyddu darpariaeth er mwyn creu galw, yn hytrach na'r gwrthwyneb, oedd difaterwch rhai dysgwyr tuag at y Gymraeg. Eglurodd Simone (Coleg C), 'dylwn i wneud mwy trwy'r iaith, am y myfyrwyr ... y rhai sydd ar y ffens ... Os ni ddim yn offro i'r plant, falle fyddan nhw ddim yn gwybod amdano fe.' Fodd bynnag, nid yw'r canfyddiad hwn o ddifaterwch yn ystyried dylanwad saernïo dewis, a'r rhwystrau a gyflwyna i ddysgwyr sydd eisiau dilyn darpariaeth Gymraeg. Dadansoddir y rhain gan gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol ym Mhennod 9. Rheswm arall dros gynyddu darpariaeth er mwyn creu galw yn ôl Manon (Coleg B), oedd oherwydd na fyddai dysgwyr yn debygol o ofyn am ddarpariaeth Gymraeg eu hunain. Dadleuodd, felly, dros yr angen i symud y cyfrifoldeb am ddarpariaeth oddi ar ddysgwyr i ddarlithwyr a rheolwyr. Mae hyn yn bwysig wrth ystyried hierarchaeth y dysgwr a'r darlithydd, problem y mae Rémy (Coleg Ch) yn ei chydabod:

I think if we were to develop our Welsh language provision from the supply side, the demand would be there. It's not necessarily demand led, but that's because it's the learner ... the young student ... they're not necessarily going to say to us 'oh, I really want this in Welsh.'

Mae'n bosibl bod sylw Rémy yn cyfeirio at y pwysau cymdeithasol sydd ar ddysgwyr Cymraeg i siarad Saesneg, mewn dosbarth lle nad yw'r mwyafrif yn medru'r iaith, a dadansoddir hyn yn 8.6.5. Mae'n bosibl hefyd fod ymwybyddiaeth o'r rhwystrau sydd yn gwynebu dysgwyr wrth orfod 'gofyn' am ddarpariaeth, a ddadansoddir wrth roi sylw i saernïo dewis yn 9.6.3 a 9.6.4.

Egwyddor arall a oedd yn sail i gynyddu darpariaeth er mwyn creu galw oedd teimlo bod gan ddarlithwyr gyfrifoldeb i ddarparu addysg Gymraeg, a'r cyfrifoldeb yn mynd y tu hwnt i alw, fel yr eglurodd Rémy (Coleg Ch): 'I think it's up to us to ... It's our responsibility to point out to them the benefits of their Welsh language skills. It's our responsibility as lecturers and tutors to do that.' Yn ôl rhai staff, megis Ophélie (Coleg A), roedd gwneud hyn yn gyfrifoldeb i'r sector cyfan. Fodd bynnag, unwaith eto, pwyslais ar roi gwybodaeth er mwyn newid ymddygiad dysgwyr a geir yma, a dadansoddir cyfyngiadau hyn wrth werthuso saernïo dewis yn 9.6.5.

8.6 Trafodaeth: Gochel rhag ‘galw’—symud tuag at ddisgwrs newydd

Roedd y pwyslais ar gynllunio darpariaeth yn ôl galw yn gryf iawn yn y data. Dyma gyfateb â'r pwyslais ar alw fel cysyniad creiddiol wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg yn y sector statudol (e.e. LICC 2010, t. 4), ac mewn mesurau a pholisïau addysg sy'n cwmpasu'r sector AB (e.e. LIC 2009, tt. 10, 11; Cymwysterau Cymru 2016b, t. 2). Mae ‘galw’ hefyd wedi bod yn gysyniad amlwg mewn adroddiadau ar y sector (Webb 2007, t. 61; Arad 2014c, t. 76) (gw. 3.4.1). Ym mwyafrif y sefydliadau yn sampl y traethawd hwn, roedd y system darpariaeth wedi ei hadeiladu ar alw, ac roedd hi'n anodd i fwyafrif y darlithwyr, a rhai disgyblion, feddwl y tu hwnt i fetanaratif galw. Deillia'r pwyslais hwn ar alw ar egwyddorion marchnad neoryddfrydiaeth a gyflwynwyd i'r sector addysg yn yr 1980au, a'r sector addysg ôl-orfodol yn benodol ar ôl 1992 (gw. 3.4.1). Eglura Hemsley-Brown (1996) fod y diwylliant marchnad hwn yn gorfodi sefydliadau i ymateb yn well i ofynion eu cleientiaid, gan arwain at ddisgwrs ‘galw’:

The decision to enhance market culture in post sixteen education, and encourage greater competition between institutions, is based on the premise that institutions which are in competition with one another are forced to be responsive to the demands of clients.

Wrth drafod sector AB Cymru, pwysleisiodd Rhys (1990, t. 4) fod iaith darpariaeth yn un elfen o ofynion y cwsmer y mae angen i sefydliad AB ei hystyried.

Fodd bynnag, awgryma'r data sawl problem ynghylch gynllunio yn ôl galw gan ddysgwyr wrth gynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Cyfateba hyn i un o gasgliadau Williams (2003a, t. viii) nad yw cynllunio yn ôl galw yn ddigonol er mwyn cynyddu darpariaeth Gymraeg yn y sector AU. Mae'n cyd-fynd hefyd ag un o gasgliadau gwerthusiad y SACC (Arad 2016, t. 153), nad yw cynllunio ar sail galw o reidrwydd yn sicrhau twf mewn darpariaeth, yn enwedig yn y sector AB. Mae'r adrannau nesaf yn dadansoddi cyfyngiadau cynllunio yn ôl galw ar sail yr ymchwil wreiddiol a gasglwyd, ac yn awgrymu datrysiad, sef ymwrthod â disgwrs galw o blaid y nod o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Mae'r drafodaeth hefyd yn cyfeirio ymlaen i Bennod 9, lle dadleuir o blaid saernïo dewis fel modd i gyflawni'r nod hwn.

8.6.1 Diffyg galw mewn system wedi ei hadeiladu ar alw

Mae cynllunio ôl galw yn rhagdybio bod galw, fel yr oedd y SACC (LICC 2010, t. 4). Fodd bynnag, problem sylfaenol a amlygwyd yn y data oedd lefel isel o alw gan ddysgwyr neu ddiffyg galw, yn amrywio o flwyddyn i flwyddyn. Mae'r canfyddiad hwn yn cyd-fynd â chasgliadau gweithiau blaenorol ar y sector AB (ELWa 2003, t. 8; Webb 2007, t. 21; Reynolds 2007, t. 177; Arad 2014c, t. 76; Arad 2016, t. 89; Estyn 2016, t. 10; 2017b, t. 9). O ganlyniad i'r diffyg hwn, ni ddatblygwyd darpariaeth. Gwelir yma, felly, wendidau mawr system wedi ei adeiladu ar alw—gall diffyg galw rwystro datblygiad darpariaeth, gan ddod yn fwch dihangol dros beidio â gweithredu, a chan guddio problemau eraill, mewn rhai achosion. Mae angen i bolisi llwyddiannus ystyried rhybudd Williams (1999, tt. 5–6): ‘mae'r myfyrwyr galwedigaethol eu hunain yn aml yn amharod i gynnig gwaith yn ddwyieithog neu'n Gymraeg ... ni ddylai fod yn esgus i ni fel colegau beidio â datblygu dim.’

Problem arall oedd bod model ‘galw’ yn rhagdybio unigolion brwd sydd â theimladau ddigon cryf tuag at y Gymraeg i chwilio am ddarpariaeth a gwneud ymdrech ychwanegol i'w dilyn, trwy ofyn amdani neu ei dewis (e.e. sylw Lucie, Coleg B yn 8.3.2).⁹⁵ Arweiniodd y rhagdybiaeth hon at agwedd ffatalistig staff a chasglu os nad oedd dysgwyr yn gofyn am y ddarpariaeth neu'n dewis ei dilyn, nid oeddent ei eisiau, ac roedd hyn yn effeithio'n andwyol ar forâl. Yn y data, fodd bynnag, adroddwyd bod ystod o agweddau gan ddysgwyr tuag at y Gymraeg, â rhai yn gadarnhaol, ac eraill yn ddi-fater. Mae canfyddiad 6.2 nad oedd iaith wastad yn brif ffactor dewis dysgwyr hefyd yn atgyfnerthu hyn. Yn ogystal, dengys astudiaethau ar AB (e.e. Hemsley-Brown 1996; Foskett a Hesketh 1996; Macrae *et al.* 1996; Brooks 1998 a Ball *et al.* 1999) y nifer fawr o ffactorau sy'n dylanwadu ar ddewisiadau dysgwyr AB. Mae'n annhebygol y byddai'r disgyblion hyn sydd yn dyrchafu ffactorau dewis eraill uwchlaw y Gymraeg, yn gwneud ymdrech ychwanegol i ddilyn darpariaeth Gymraeg trwy ‘ofyn’ amdani, ond mae'n bosibl na fyddant yn gwrthwynebu pe bai'r ddarpariaeth yn cael ei ‘rhoi’ iddynt.⁹⁶ Fodd bynnag, os yw polisi addysg yn datgan bod angen cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB, ni ddylid mynnu bod dysgwyr yn gofyn am y ddarpariaeth; mae angen cynllunio ar lefel strategol. Archwilir i un ffordd o wneud hyn yn y bennod nesaf, sef trwy roi sylw i saernïo dewis.

⁹⁵ Dadansoddir problemau ‘dewis’ yn 8.6.2, a'r rhwystrau sydd o ran ‘gofyn’ wrth ymchwilio i saernïo dewis yn 9.6.3.

⁹⁶ Dadansoddir dylanwad iaith ragosodedig wrth werthuso modelau darpariaeth yn 9.6.4.

8.6.2 Cyfyngiadau disgwrs neoryddfrydol ‘dewis’

Fel rhan o gynllunio yn ôl galw, roedd pwyslais mawr hefyd gan staff ar roi dewis i ddysgwyr, eto yn deillio o egwyddorion marchnad neoryddfrydiaeth. Meddai Scott (1996, t. 24): ‘Potential customers must be free to exercise choice in selecting which goods or services they prefer.’ Fodd bynnag, er gwaethaf y pwyslais ar ddewis, dim ond dewis yn yr ystyr mwyaf arwynebol a roddir i ddysgwyr, ac eglurir hyn wrth ddadansoddi cyd-destun pŵer y Gymraeg a’r Saesneg yn 8.6.5, ac wrth gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol i fodolau darpariaeth ym Mhennod 9. Roedd cael dewis hefyd yn bwysig i’r disgyblion, yn cyd-fynd â dysgwyr astudiaeth Foskett a Hesketh (1996, t. 46), er enghraifft, ‘Pupils recognise that they have real influence and power in the market place and have “bought into” the idea of being active consumers exercising real choice at 16+.’ Fodd bynnag, unwaith eto, yr egwyddor o ddewis a chael yr opsiwn o ddarpariaeth Gymraeg a oedd gryfach ymysg y disgyblion, yn hytrach nag awydd i ddewis y ddarpariaeth ei hun. Yn ogystal, defnyddiodd rhai disgyblion yr hawl i ddewis i ddadlau yn erbyn cynnig darpariaeth Gymraeg, gan honni ei fod yn annheg bod dysgwyr Saesneg yn cael llai o gyfleoedd. Yn debyg i’r canfyddiad o ddiffyg galw, amlygodd y data nad yw dysgwyr Cymraeg yn dewis darpariaeth Gymraeg, gan gyd-fynd â chanfyddiad Estyn (2017b, t. 9). Mae Estyn (2017b, t. 12) hefyd yn atgyfnerthu’r canfyddiad fod hwn yn arbennig o wir yn achos aseiniadau.

Serch hyn, yn ôl y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn, roedd dysgwyr yn fodlon gwneud ‘rhywfaint fach’ (Emeline, Coleg A) o waith trwy’r Gymraeg ac yn fwy parod i wneud gwaith rôl, gwaith ymarferol, ac ymarfer sgiliau gwasanaeth cwsmer trwy’r Gymraeg (Rémy, Coleg Ch) (8.4). Fodd bynnag, nid yw hyn yn ddigonol er mwyn meithrin eu sgiliau Cymraeg mewn ffordd arwyddocaol. Mae hefyd perygl o greu deuglosia niweidiol, gan bortreadu’r Gymraeg fel ‘iaith isel’ (L), chwedl Ferguson (1959, t. 327), iaith lafar ac iaith gweithgareddau yn yr achos hwn, a phortreadu’r Saesneg fel yr ‘iaith uchel’ (H), sef iaith aseiniadau a gwaith ysgrifenedig. Awgryma’r data yn gryf, felly, na fydd egwyddor dewis yn cynyddu nifer y dysgwyr sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn ffordd ystyrlon. Fodd bynnag, nid oedd ystyriaeth o ddylanwad sut y caiff y dewis hwn ei gyflwyno i ddysgwyr, ffocws Pennod 9. Er gwaethaf y problemau hyn, mae’r pwyslais hwn ar ddewis dysgwyr yn parhau mewn adroddiadau ar ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB. Nod Estyn (2017b, t. 6) i ddysgwyr AB, er enghraifft, yw ‘eu galluogi i ddewis i

barhau â'u dysgu yn y Gymraeg.' Un o gyfraniadau gwreiddiol y traethawd hwn yw cynnig opsiwn amgen i ddewis neoryddfrydiaeth a rhoi sylw i saernïo dewis, ffocws Pennod 9.

8.6.3 Rhagdybio rhesymoldeb dysgwyr

Problem sylfaenol model sy'n rhoi'r faich ar ddysgwyr i ddewis, yw ei fod yn rhagdybio bod unigolion yn gwneud y gorau dros eu hun ar sail yr wybodaeth sydd ganddynt. Fodd bynnag, fel yr eglurir yn 4.7.2, nid *homo economicus* mohonom (Simon 1959, t. 99). Mae rhesymeg pobl yn ffiniedig, gwnânt gamgymeriadau systemataidd sy'n arddangos tueddiadau (Simon 1972; Tversky a Kahneman 1974; Samuelson a Zeckhauser 1988). Mae gwaith ar ddysgwyr AB yn arddangos y rhesymeg ffiniedig hon. Casgla'r BIT (2016) fod gan bobl ifanc lefel amrywiol o wybodaeth am eu dewisiadau ôl-16, ond ymwybyddiaeth isel ar y cyfan. Atega Menon (2004, t. 277) fod gan bobl ifanc lai o wybodaeth nag y disgwyliid yn ôl damcaniaeth economeg glasurol, wrth wneud dewisiadau am sefydliad addysgol. Adleisia hyn oll sylw Ophélie (Coleg A) nad yw dysgwyr ifanc o reidrwydd yn gwybod beth sydd orau iddynt. Mae Macrae *et al.* (1996, t. 37) yn problemateiddio dewis rhesymegol yng nghyd-destun dysgwyr AB:

Choice is a slippery concept in almost any usage; its usage in education ... is fraught with difficulties ... 'choice' is simply not the same phenomenon for all students. Indeed, it may even be a misrepresentation to describe the actions of all students as 'choice.'

Â ymlaen i ddadlau mai lleiafrif o ddysgwyr sy'n 'ddewiswyr gweithredol', hynny yw yn wybodus o'r holl opsiynau sydd ar gael iddynt (Macrae *et al.* 1996, t. 38). Rhanna gweddill y dysgwyr i 'osgowyr dewis', sydd yn osgoi neu yn gohirio dewis; 'dewiswyr ansefydlog', sydd yn ansicr am eu hopsiynau ac yn cael eu dylanwadu'n hawdd gan eraill, a 'dewiswyr rhagbrydol' nad ydynt ond yn ystyried opsiynau cyfyngedig. Casgla Hemsley-Brown (1996, tt. 54–5) nad yw dysgwyr AB yn gwneud dewisiadau mewn ffordd hollol rhesymol, â chyfyngiadau megis rhagdybiaethau ac anwybyddu gwybodaeth nad yw'n cydfynd â'u syniadau. Fodd bynnag, nid yw'r system gyfredol o roi dewis i ddysgwyr yn ystyried y rhesymeg ffiniedig hon. Fel y dadleua Bradbury *et al.* (2013, tt. 258, 263), yng nghyd-destun gwerthuso polisi addysg neoryddfrydol, mae angen addasu'r system addysg yn unol â'r canfyddiad o resymeg ffiniedig dysgwyr. Argymhella adeiladu ar neoryddfrydiaeth trwy symud at dadolrwydd rhyddfrydol (gw. 4.7.3) a rhoi ystyriaeth i saernïo dewis: 'choices must still be made, but within a framework constructed to compensate for the irrationality of

the subject' (Bradbury *et al.* 2013, t. 263). Bydd ystyried saernïo dewis yn rhoi gwell sylfaen ddeallusol i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn AB, a dyma yw ffocws Pennod 9.

Cyfeiria Hemsley-Brown (1996, t. 54) hefyd at ddylanwad amgylchedd diwylliannol dysgwyr ar eu dewisiadau:

The marketing of goods and services, and the marketing of Further Education to sixteen year olds, is not merely an economic and rational activity. Personal consumption takes place in a social and cultural environment, and students make decisions about colleges in this context.

Mae damcaniaeth Bourdieu o *habitus* (gw. 7.6.2), unwaith eto, yn gymorth i ddeall hyn. Dadleua Bourdieu nad oes modd gwahanu dewisiadau pobl o ddisgwyliadau cymdeithasol eu rhwydweithiau. Nid yw'r system gyfredol sydd yn disgwyl i ddysgwyr 'ofyn' am ddarpariaeth Gymraeg, felly, yn ystyried hyn. Mae'n gorfodi rhai dysgwyr nad oes ganddynt y cyfalaf cymdeithasol nac ieithyddol y mae'r system yn ei rhagdybio (gw. 7.6.1.1), i fynd yn drech i'r norm yn unol â'u *habitus*. O ystyried hyn, nid yw'n syndod nad yw rhai dysgwyr yn dewis darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Cynigir sut y gellir diddymu'r baich hwn i ddysgwyr, trwy newid iaith ragosodedig darpariaeth, wrth werthuso modelau darpariaeth ym Mhennod 9.

8.6.4 Cyfyngiadau disgwrs 'hawl'

Mae hawl wedi bod yn gysyniad poblogaidd yng nghyd-destun hybu'r Gymraeg, yn enwedig wrth ddadlau dros wasanaethau a ddarperir trwy gyfrwng y Gymraeg, fel yr eglura Lewis (2013, t. 188). Mae disgwrs hawl hefyd yn codi yng nghyd-destun polisi iaith, (CCC 2002, tt. 40, 51, 71, 91, 97; LICC 2003, t. 47; LIC 2017ch, t. 6), eto wrth drafod gwasanaethau Cymraeg. Fodd bynnag, dehongliad mwy annelwig a hyblyg o hawl a gafwyd yn y data. Gwelwyd hefyd sut y gellir gwrthdroi disgwrs hawl i addysg Gymraeg a mynnu hawl i addysg Saesneg, megis yng ngrwpiau ysgolion AL ac C (8.2.2) a ddadleuodd fod hawl i ddarpariaeth Gymraeg yn yr ysgol, ond nid yn y coleg. Defnyddiodd disgyblion Ysgol D hawliau dysgwyr nad ydynt yn medru'r Gymraeg i ddadlau yn erbyn darpariaeth Gymraeg. Roedd hawl (wedi ei mynegi'n aml yn nhermau tegwch) yn bwysig i'r disgyblion, yn enwedig yng nghyd-destun dysgwyr sydd eisiau mynd i'r coleg ond sydd hefyd eisiau parhau â dysgu drwy'r Gymraeg. Dyma ganfyddiad pwysig o ystyried ffocws y traethawd hwn. Fodd

bynag, nid yw'r pwyslais ar hawl o reidrwydd yn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Roedd rhai disgyblion o blaid yr hawl i ddarpariaeth, ond ni fwriadant ddewis y ddarpariaeth eu hun. Rhaid i bolisi llwyddiannus gochel rhag pwyslais ar hawl i ddarpariaeth cael ei 'chynnig' (Rémy, Coleg Ch yn 8.2.2) a chael yr 'opsiwn' (disgybl Ysgol S yn 8.2.1) a sicrhau, yn hytrach, cynnydd yn niferoedd y dysgwyr sy'n dilyn y ddarpariaeth honno, fel y dadleuir yn 8.6.6.

8.6.5 Diffyg ystyriaeth i gyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg

Problem sylfaenol arall dibynnu ar alw a dewis unigolion yw nad yw'n ystyried y cyd-destun pŵer rhwng y Gymraeg a'r Saesneg. Rhagdybia rhoi dewis cyfrwng iaith i ddysgwyr fod y Gymraeg a'r Saesneg mewn sefyllfa gyfartal yn y dosbarth ac yn y gymdeithas yn ehangach, a bod y dewis yn un niwtral. Anwybydda'r ffaith fod y Gymraeg a siaradwyr Cymraeg mewn cyd-destun lleiafrifol a sefyllfa leiafrifol hanesyddol y Gymraeg. Anwybydda hefyd y ffaith fod dysgwyr Cymraeg yn debygol o fod mewn lleiafrif mewn darlith, ac felly'r pwysau cymdeithasol arnynt i beidio â mynd yn erbyn y graen, ac iaith eu cyfoedion, i 'ofyn' am ddarpariaeth Gymraeg neu i'w dewis (Manon, Coleg B a Rémy, Coleg Ch yn 8.5), yn enwedig mewn ardal lle y mae llai o Gymraeg, fel y dywed Simone (Coleg C) (8.4.1). Cyfeiria Keegan ac Evas (2012, t. 47) at y 'power relations' hyn sy'n rhwystro defnydd gwasanaethau Cymraeg hyd yn oed lle y mae agwedd gadarnhaol tuag at yr iaith. Mae Madoc-Jones *et al.* (2012) hefyd yn tynnu sylw at y cyd-destun pŵer sy'n rhwystro defnydd gwasanaethau ieuchyd, cymdeithasol a throreddol yn Gymraeg. Cymhwysa waith Ferguson (1959, t. 327) sy'n rhannu statws ieithoedd o fewn sefyllfa deuglosia yn ieithoedd uchel (H) ac isel (L) i sefyllfa'r Saesneg (yr iaith uchel) a'r Gymraeg (yr iaith isel). Dadleua fod y gwahaniaeth statws hwn yn rheswm pam nad yw'r dewis rhwng y Gymraeg a'r Saesneg yn un niwtral. Â ymlaen i ddadlau bod gwneud y Saesneg yn opsiwn rhagosodedig gwasanaethau a gorfod gofyn am y Gymraeg, yn atgyfnerthu'r rhaniad hwn (Madoc Jones *et al.* 2012, t. 258):

English was positioned as the high prestige language in Wales, the default or usual language of any formal encounter in service settings. Welsh was positioned, in turn, as the lower prestige language in Wales, a language poorly catered for that could rarely be used.

Dadleua Elias (2017, t. 287) o blaid rhagosod myfyrwyr o ysgolion Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog mewn prifysgolion er mwyn cynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r iaith, fel modd i wrthbwysu grym a statws uwch y Saesneg mewn cymdeithas.

Mae gorfod gofyn am ddarpariaeth Gymraeg yn cadarnhau naratif hir-sefydlog cymdeithas mai'r Saesneg yw'r norm.⁹⁷ Er y rhoddir argraff o roi dewis i ddysgwyr ynglŷn ag iaith eu darpariaeth, mae cydnabyddiaeth mai yn Saesneg y bydd y ddarpariaeth fel arall. Mae gwaith Bourdieu (1991) ar ddylanwad cyd-destun ieithyddol hefyd yn gymorth i egluro cyfyngiadau disgwyl i ddysgwyr ofyn am ddarpariaeth Gymraeg neu ei dewis, yng nghyd-destun pŵer ieithyddol y Gymraeg a'r Saesneg. Disgrifia gyd-destun ieithyddol fel marchnad, a'r farchnad hon yn rhoi gwerth i nwyddau ieithyddol gwahanol (Bourdieu 1991, t. 66). Mae gwybod pa nwyddau sydd â gwerth uchel, a sut i'w cynhyrchu, yn y farchnad dan sylw, yn rhan o gymhwysedd siaradwyr. Gweithreda hyn fel cyfyngiad ar eu dewis o ba iaith i'w defnyddio:

Linguistic exchange ... is also an economic exchange which is established within a particular symbolic relation of power between a producer, endowed with a certain linguistic capital, and a consumer (or a market), and which is capable of procuring a certain material or symbolic profit (Bourdieu 1991, t. 66).

Eglura Bourdieu (1991, t. 51) fod cydnabyddiaeth o werth iaith fwyafrifol yn rhywbeth dyfnach na derbyn norm ac yn deillio o'r berthynas rhwng y farchnad ieithyddol hon a'r *habitus* ieithyddol, sef set o anianau (*dispositions*) sy'n cynhyrchu agweddau a gwerthoedd penodol:

It is inscribed in a practical state, in dispositions which are impalpably inculcated through a long and slow process of acquisition, by the sanctions of the linguistic market, and which are therefore adjusted ... to the chances of material and symbolic profit, which the laws of price formation characteristic of a given market objectively offer to the holders of a given linguistic capital.

Dengys hyn, felly, pam y mae disgwyl i ddysgwyr ddewis neu ofyn am y Gymraeg, yn enwedig pam nad yw eu *habitus* yn rhoi gwerth i'r iaith, megis mewn ardaloedd a chartrefi di-Gymraeg, yn strategaeth aflwyddiannus. Cymhwysa Brooks (2013, t. 115) ddamcaniaeth Bourdieu i sefyllfa'r Gymraeg a'r Saesneg gan ddadlau dros bŵer y Saesneg o ganlyniad i'r farchnad hon, y mae'n ei alw'n 'grym symbolaidd':

Mewn bywyd o ddydd i ddydd, nid nerth bôn braich na bygythiadau corfforol sy'n cynnal grym cymdeithasol ond yn hytrach caiff ei drosi ar ffurf symbolaidd, a'i gynysgaeddu gan hynny â math o ddilysrwydd na châi fel arall.

⁹⁷ Dadansoddir hyn yn nhermau pŵer y rhagosodiad yn 9.6.4.

Arweinia'r grym symbolaidd hwn at gynyddu gwerth, ac o ganlyniad, amlygrwydd y Saesneg: 'Mae'n arwain at shifft iaith i'r Saesneg ... yn creu marchnad ieithyddol ble mae mwy o werth yn perthyn i'r Saesneg na'r Gymraeg' (Brooks 2013, t. 117).

Dengys damcaniaeth Bourdieu, felly, wendid disgwyl i ddysgwyr i ofyn am ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog, neu ei dewis. Mae'r system hon yn rhagdybio fod gan y Gymraeg a'r Saesneg yr un gwerth yn y farchnad ieithyddol a'r un pŵer symbolaidd, nad yw'n wir mewn gwirionedd. Mae angen i gynllunwyr addysg, felly, newid model darpariaeth fel ei fod yn ystyried y cyd-destun pŵer hwn. Cynigir ffordd o wneud hyn trwy roi sylw i iaith ragosodedig yn 9.6.4. Mae'r anghydbwysedd pŵer rhwng y Gymraeg a'r Saesneg hefyd yn dangos cyfyngiadau rhoi deunyddiau dwyieithog, megis strategaeth Emeline (Coleg A) yn 5.5.2, wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n defnyddio'r rhan Gymraeg. Mae Cen Williams (1999, t. 6) yn cydnabod cyfyngiad y dechneg. Meddai am ddeunyddiau dwyieithog, 'Er eu bod yn gefnogaeth werthfawr, dydyn nhw ynddyn nhw eu hunain ddim yn magu dwyieithrwydd. Y rheswm am hyn fel rheol, yw y bydd y myfyriwr ei hun yn dewis gweithredu mewn un iaith yn unig.' Wrth ystyried cyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg, mae'n debygol mai'r Saesneg fyddai'r iaith honno.

O ganlyniad i'r berthynas pŵer anghyfartal hon rhwng y Gymraeg a'r Saesneg, ni fyddai gorfodi dewis ('coerced choice') yn llwyddo i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, chwaith. Ni fyddai'r fath ddewis yn addas i hybu iaith leiafrifol. Yn ogystal, er bod gorfodi dewis yn ffafrio'r hawl i ddewis (gw. 8.2.1), yn eironig, dadleua Thaler a Sunstein (2003b, t. 15) nad yw gorfodaeth i ddewis ond yn parchu rhyddid i ddewis i ryw raddau, gan nad oes ar bawb eisiau dewis.

8.6.6 O 'greu galw' i 'gynyddu niferoedd dysgwyr'

Cafwyd rhai enghreifftiau yn 8.5 o wrthod cynllunio darpariaeth yn ôl galw gan ddysgwyr o blaid cynyddu darpariaeth er mwyn creu galw. Mae hyn yn cyd-fynd â chasgliad Davies a Trystan (2011) ar botensial cynyddu darpariaeth er mwyn creu galw, yng nghyd-destun y sector AU. Mae sylw Louis (Coleg C) (8.5) yn herio'r rhagdybiaeth fod rhaid i alw yrru cynllunio darpariaeth, gan dorri'r cylch dieflig o ddiffyg darpariaeth yn creu diffyg galw. Adleisia sylw Ophélie (Coleg A) (8.5) fod angen creu galw ddadl Drakeford (2011), a wreiddiwyd yn y sector statudol, sef y gall cynyddu darpariaeth ddod â galw cudd i'r

arwyneb sydd nid yn unig yn llenwi'r ddarpariaeth hon, ond yn rhagori arni. Ceir hefyd awgrym o'r bwriad hwn i gynllunio er mwyn creu galw yn *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 13): 'Cadw cydbwysedd addas rhwng ymdrechion i hybu a hwyluso defnydd o'r iaith ... hybu'r gwaith o gynllunio darpariaeth yn y Gymraeg *yn fwy systematig*' (fy mhwyslais i).

Fodd bynnag, portreadodd staff greu galw gan ddysgwyr fel y nod sylfaenol. Os yw system wedi ei adeiladu ar alw, yna rhaid creu galw. Fodd bynnag, dengys yr adran drafodaeth hon gyfyngiadau niferus disgwrs 'galw', 'dewis' a 'gofyn' sydd yn or-ddibynnol ar unigolion a dewis neoryddfrydol, ac nad yw'n ystyried rhesymeg ffinedig dysgwyr na chyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg. Mae angen, felly, i strategaeth addysg fynd gam ymhellach, gan ymwrthod â chysyniad galw wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, a gwneud cynyddu niferoedd y dysgwyr sy'n dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn nod, ac nid galw ynddo'i hun. Awgrymir sawl tro yn yr adran hon, fod diffyg ystyriaeth i saernïo dewis yn wendid y system bresennol. Un o gasgliadau gwaith Cyngor ar Bopeth (2015, tt. 19, 34) ar ddefnydd gwasanaethau dwyieithog, yw bod egluro diffyg defnydd yn nhermau diffyg galw yn unig, yn gor-symleiddio'r sefyllfa. Dadleua fod angen archwilio'r rhesymau gwaelodol, gan gynnwys y ffordd y caiff gwasanaethau Cymraeg eu darparu. Rhoi sylw i saernïo dewis gan gymhwyso egwyddorion economeg fel modd i gyrraedd y nod o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB yw ffocws Pennod 9.

9 Sut y caiff y ‘dewis’ o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB?

9.1 Cyflwyniad

Mae Pennod 8 yn dadansoddi'r cysyniad o 'alw' am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog gan ddysgwyr, gan gynnwys egwyddor 'dewis.' Mae'r bennod gyfredol yn adeiladu ar hyn trwy ymchwilio i sut y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith darpariaeth ei gynnig i ddysgwyr AB. Archwilia sut y mae hyn yn effeithio ar y dewisiadau a wnânt, ac ar ganfyddiad staff a gwneuthurwyr polisi o alw neu ddiffyg galw, am ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog ar lefel AB. Dadansoddir sawl model gwahanol o gynnig darpariaeth Gymraeg a dwyieithog a ddisgrifiwyd gan gyfranogwyr yr ymchwil. Ni labelwyd y modelau yn ffurfiol gan y colegau ym mhob achos, ond at ddibenion y dadansoddiad a gynigir yn y bennod hon, dosberthir yr enghreifftiau yn ôl eu hegwyddorion cyffredin. Yn gyntaf, ymchwilir i'r model o optio i mewn, sef rhoi'r dewis i ddysgwyr astudio trwy'r Gymraeg trwy ofyn iddynt a ddymunant wneud hynny, trwy ffurflen gofrestru neu sgwrs â darlithydd. Os na ddewisa dysgwyr optio i mewn, yr opsiwn rhagosodedig yw dilyn darpariaeth Saesneg. Mae'n gweithredu ar lefel dysgwyr unigol yn hytrach na dosbarthiadau cyfan, ond rhagdybia grŵp Cymraeg neu ddwyieithog penodedig. Yn ail, ymchwilir i'r model cyferbyniol o optio allan, sef rhagosod dysgwyr Cymraeg i grŵp penodedig Cymraeg neu ddwyieithog, gan roi'r dewis iddynt adael y grŵp os dymunant. Yn drydydd, ymchwilir i gynnwys elfennau o ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ym mhob darlith gan gynnwys rhai sydd heb eu labelu fel darlith Gymraeg neu ddwyieithog yn benodol, mewn cyferbyniad â chael grŵp penodedig Cymraeg a dwyieithog. Ymchwilir yn olaf i enghreifftiau o gynnwys elfennau o Gymraeg y tu allan i'r prif gymhwyster. Yn yr adran drafodaeth, dadansoddir cryfderau a gwendidau'r modelau hyn o ran cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB, gan ddefnyddio rhai o egwyddorion economeg ymddygiadol.

9.2 Optio i mewn

Model cyffredin a ddefnyddiwyd yn y colegau y casglwyd data oddi wrthynt ar gyfer y traethawd hwn, oedd optio i mewn i ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Defnyddiwyd y model ym maes Iechyd a Gofal yng Ngholeg B a meysydd Gofal Plant a Busnes yng Ngholeg Ch, er enghraifft. Roedd hawl dysgwr i ddewis (gw. 8.2.1), yn benodol cyfrwng ieithyddol ei

gwrs, yn egwyddor sylfaenol yn y model hwn. Cynllunio yn ôl galw gan ddysgwyr (gw. 8.2) oedd yn sail i'r model hwn, felly.

9.2.1 Gofyn

Cyflwynwyd y dewis i optio i mewn ar sawl ffurf. Elfen greiddiol o'r model oedd 'gofyn' i ddysgwyr a ddymunent ddewis astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog. Fodd bynnag, os nad oedd dysgwyr yn dewis optio i mewn i'r ddarpariaeth, yr opsiwn rhagosodedig oedd dilyn darpariaeth Saesneg. Er bod darlithwyr yn dymuno rhoi dewis i ddysgwyr, mae'r fath dewis yn rhagdybio perthynas gyfartal rhwng y Gymraeg a'r Saesneg, nad yw'n wir mewn gwirionedd.⁹⁸ Gofynnwyd i ddysgwyr naill ai trwy ffurflen gofrestru, neu trwy sgwrs â darlithydd. Fodd bynnag, nid yw'r model hwn yn ystyried dylanwad posibl y darlithydd sy'n cynnal y sgwrs hon, gan gynnwys staff nad ydynt yn argyhoeddedig o werth astudio trwy'r Gymraeg. Un enghraifft o hyn oedd Simone (Coleg C) a nododd am astudio trwy'r Gymraeg, 'Bonws yw e, ond dw i ddim yn credu bydd e'n gwneud unrhyw wahaniaeth i'r myfyrwyr os ni'n neud e'n ddwyieithog neu na.' Dadansoddir y dylanwad posibl hwn yn nhermau'r negesydd yn 9.6.1.

Fodd bynnag, adroddwyd sawl enghraifft o fethiant 'gofyn' i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Nododd Lucie (Coleg B), er enghraifft, ei bod yn gofyn i ddysgwyr o ysgolion Cymraeg a ddymunant astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, neu a ddymunant gael taflenni dosbarth yn Gymraeg, yr oedd hi wedi eu cyfieithu. Fodd bynnag, nododd mai ateb negyddol a gâi gan amlaf: 'wy yn gofyn pryd mae plant sy'n dod sy'n siarad Cymraeg, sy' 'di dod o ysgol Gymraeg, ond 'sneb wedi pigo lan y siawns i neud e yn Gymraeg' (Lucie, Coleg B). Defnyddiwyd dull gofyn ar gyfer deunyddiau Cymraeg gan Odette (Coleg C), hefyd. Nid oedd hi ond yn cynhyrchu sleidiau ac adnoddau Cymraeg pe bai dysgwr yn gofyn amdanynt, ond nid oedd hyn yn digwydd. Defnyddiwyd gofyn ar gyfer cyflwyno gwaith i'w asesu yn Gymraeg yn ogystal. Unwaith eto, nid oedd y dechneg yn llwyddo i gynyddu nifer y dysgwyr a oedd yn gwneud felly. Nododd Henri (Coleg B), 'Ni'n cynnig os maen nhw am gael eu hasesu trwy gyfrwng y Gymraeg ... Ond dyw'r galw ddim 'na.' Roedd enghreifftiau o fethiant 'gofyn' i'w gweld o

⁹⁸ Dadansoddir goblygiadau cyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg yn 8.6.5.

gyswllt cyntaf y coleg â dysgwyr. Eglurodd Fleur (Coleg Ch), er bod dysgwyr yn nodi gallu yn y Gymraeg ar ffurflen gofrestru, na ddewisant astudio trwy'r iaith:

Ar y ffurflen gais, mae bocs a licech chi gael y ddarpariaeth ... ife iaith gyntaf, ie neu na; ydych chi'n gallu darllen; ydych chi'n gallu siarad; 'dach chi'n gallu ysgrifennu yn yr iaith Gymraeg. Ambell waith, ie, ie, ie. Ydych chi moen astudio'n ddwyieithog? Na.

Dengys y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn, felly, nad yw'r model optio i mewn yn llwyddo i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Cafwyd peth ymwybyddiaeth gan staff o'r rhesymau pam nad yw'r model yn llwyddo, yng Ngholeg Ch yn benodol. Trafododd Lise (Coleg Ch) oedran y dysgwyr a'r cysylltiad â'u dyhead am annibyniaeth ac i wneud eu dewisiadau eu hunain, gan gynnwys dewis cyfrwng ieithyddol eu cyrsiau. Roedd y rhyddid hwn i ddewis yn rhan o'r profiad newydd o fynd i'r coleg, fel y nododd Rémy (Coleg Ch), 'mae e'n rhywbeth newydd, mae e'n adeilad newydd, mae e'n brofiad newydd. Mae'r peth "oh, I don't have to do that anymore."' Dim ond un aelod staff, fodd bynnag, a gyfeiriodd at sut yr oedd saerño dewis, yn benodol costau ffrithiant, yn rhwystro llwyddiant y model. Wrth gymharu modelau optio i mewn ac optio allan, cydnabu Lise (Coleg Ch) fod optio i mewn yn fwy trafferthus i ddysgwyr gan fod angen gwneud ymdrech ychwanegol a mynd yn groes i'r norm: 'mae e'n haws cael nhw i optio allan, nag yw e i gael nhw i optio mewn.' Mae'r diffyg sylw i saerño dewis yn rheswm bwysig pam bod y model yn methu â chyflawni ei nod, a dadansoddir hyn yn 9.6.1. Diffyg sylw i ddylanwad costau ffrithiant yw un o wendidau sylfaenol y model, a ddadansoddir yn 9.6.3. O ganlyniad i fethiannau'r model i gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, roedd tensiwn rhwng yr egwyddor o roi dewis i ddysgwyr a hybu dysgwyr i ddilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Nododd Nathalie (Coleg B) er enghraifft, 'mae cael y cydbwysedd rhwng dweud "gelli di siarad Saesneg, gelli di wneud hynny, ond gelli di dal wneud ambell i fodiwl trwy'r Gymraeg", mae'n rhywbeth cymhleth.'

Serch hyn, cafwyd rhai enghreifftiau o lwyddiant y model optio i mewn. Nododd Rose (Coleg B) fod rhai dysgwyr wedi dewis astudio'n ddwyieithog wedi iddi ofyn iddynt a ddymument wneud felly.⁹⁹ Ymddengys fod rhai o'r disgyblion yn y grwpiau ffocws yn gwerthfawrogi'r cynnig hefyd. Nododd rhai o ddisgyblion Ysgol D:

⁹⁹ Ychwanegodd Rose fod ysgol uwchradd Cymraeg yn nalgylch y coleg wedi diddymu ei gwrs Gofal Plant y flwyddyn honno. Mae'n bosib bod hyn wedi cyfrannu at lwyddiant y model yn yr achos hwn.

Mae'n rhoi siawns i fi i gael gwaith fi wedi printo mas yn Saesneg a Cymraeg ... oherwydd ro'n nhw'n gwybod bod fi'n siarad Cymraeg. / Ie, roedd coleg yn dda gyda hwnna, yn gofyn ti moen Cymraeg neu Saesneg.

Achosion prin yn y data oedd y rhain, fodd bynnag.

9.2.2 Codi ymwybyddiaeth

Yn gysylltiedig â gofyn i ddysgwyr, rhan bwysig arall o'r model optio i mewn oedd hysbysebu a chodi ymwybyddiaeth dysgwyr o'r cyfleoedd i astudio trwy'r Gymraeg, gan ragdybio y byddai hyn yn eu darbwyllo i wneud felly. Fodd bynnag, nid oedd y dacteg hon yn llwyddo i gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog chwaith. Nododd Henri (Coleg B), er enghraifft, 'ni wedi gofyn, dweud bod y cyfle ar gael i gael eu dysgu trwy gyfrwng y Gymraeg ... Ac maen nhw wedi llwyr anghytuno gyda'r cyfle.' Roedd Emmelie (Coleg A) yn atgoffa dysgwyr o'r cyfle i astudio'n ddwyieithog, ac yn eu 'croesawu' i astudio trwy'r Gymraeg, 'dw i'n dweud "cofiwch mae hyn yn gwrs dwyieithog, a chroeso i chi wneud rhywbeth yn Gymraeg.'" Fodd bynnag, ni phroffai lawer o lwyddiant: 'dyn nhw ddim yn gofyn amdano fo.' Unwaith eto, anwybydda'r costau ffrithiant sydd ynghlwm â'r model, ac yn rhwystro dysgwyr rhag astudio trwy'r Gymraeg. Rhagdybia hefyd fod rhoi gwybodaeth yn ddigonol er mwyn newid ymddygiad, ond nid yw hyn yn wir.¹⁰⁰

Yn ogystal, nododd rhai dysgwyr nad oedd y cyfleoedd hyn i astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog wastad yn cael eu cyflwyno iddynt mewn ffordd gyfartal na deniadol. Adroddodd disgybl Ysgol AN ei brofiad â darlithydd arfaethedig wrth ymweld â'r coleg, 'Pan es i fynd yna, 'o'dd hi'n ddweud, "set ti'n gallu neud o'n Gymraeg, ond 'sai'n well gen i ddysgu ti'n Saesneg.'" Adlewyrchwyd y fath safbwynt gan ddisgybl Ysgol E, a nododd sut y teimlai'n lletchwith am ddewis darpariaeth Gymraeg yn y coleg: 'Ti'n teimlo ti'n neud e'n mwy anodd i nhw, mess them about. Os ti eisiau neud e'n Cymraeg, ti'n gallu aros yn yr ysgol.'¹⁰¹ Enghraifft arall o gyflwyno costau ffrithiant wrth roi dewis i ddysgwyr oedd hanes Camille (Coleg C). Nododd fod dysgwyr yn cael sesiynau cyflwyno ar ddechrau'r flwyddyn, lle yr eglurir wrthynt y gallant gyflwyno gwaith trwy gyfrwng y Gymraeg, ar yr amod bod y cyrff dyfarnu yn cytuno, hyd yn oed os nad yw eu tiwtor yn siarad Cymraeg, ac y gallant ofyn

¹⁰⁰ Dadansoddir dylanwad costau ffrithiant yn 9.6.3, a chyfyngiadau rhoi gwybodaeth wrth newid ymddygiad yn 9.6.5.

¹⁰¹ Dyma gyflwyno costau ffrithiant mawr sy'n rhwystro'r disgyblion hyn rhag astudio trwy'r Gymraeg, a ddadansoddir yn 9.6.3.

am nodiadau Cymraeg os dymunant. Dyma gyflwyno tri rhwystr i ddysgwyr, ond ceir diffyg ymwybyddiaeth o'u heffaith ar eu dewisiadau.

Gwelwyd, felly, sawl enghraifft o fethiant y model optio i mewn i gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Cafwyd un enghraifft o gymharu llwyddiant y model â llwyddiant y model optio allan (yr ymchwilir iddo yn 9.3), o fewn yr un sefydliad. Cymharodd Lise (Coleg Ch) fodel optio i mewn yn yr adran Fusnes â model optio allan adrannau Chwaraeon ac Amaeth. Casglodd fod rhagosod dysgwyr Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg yn fwy llwyddiannus yn cynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog na rhoi dewis iddynt optio i mewn i'r ddarpariaeth. Ateggodd hanes Fleur (Coleg Ch) y ddadl hon. Nododd mai dim ond dau allan o 13 dysgwr yng Ngofal Plant a ofynnodd am ddarpariaeth Gymraeg wedi iddynt dderbyn yr 'hard sell' gan yr Hyrwyddwr Dwyieithrwydd am astudio trwy'r iaith. Fodd bynnag, pan grybwyllwyd rhagosod y dysgwyr i grŵp Cymraeg, roedd hanner ohonynt yn 'eitha' agored, hapus i neud.' Dadansoddir goblygiadau'r enghraifft hon yn 9.6.4. Awgryma hyn botensial y model optio allan wrth gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, ac ymchwilir i hyn yn 9.3.

9.2.3 Annog a rhoi gwybodaeth

Elfen bwysig arall o'r model optio i mewn oedd annog dysgwyr i astudio rhan o'u cwrs, neu eu cwrs cyfan trwy'r Gymraeg, ac roedd hon yn thema gref yn y data. Nododd Fleur (Coleg Ch), er enghraifft, fod staff y coleg yn annog mwy a mwy o ddysgwyr i gwblhau tasg asesu, neu ran o dasg, yn Gymraeg. Dechreuant ag asesiad llafar, ac yna adeiladu i fyny i asesiad ysgrifenedig. Noddodd sawl darlithydd eu bod yn gwneud hyn trwy adnabod y dysgwyr sy'n siarad Cymraeg a'u targedu. Fframiwyd hyn yn nhermau cadw sgiliau ieithyddol dysgwyr gan Rose (Coleg B). Nododd fod y coleg yn:

edrych ar bwy sy'n siarad Cymraeg a trial cael nhw i gadw'r sgîl, yn hytrach na cholli e ... 'na pham rili, ni eisiau iddyn nhw neud at least un uned yng Nghymraeg, yn hytrach na'r holl beth.

Fodd bynnag, dyma gyfiawnhau targed isel, sef un uned trwy'r Gymraeg.¹⁰² Yn debyg, eglurodd Simone (Coleg C) fod gan y coleg gynllun i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio

¹⁰² Dadansoddir i ba raddau mae hyn yn ddigonol er mwyn gwireddu'r nod o gadw sgiliau Cymraeg dysgwyr yn 8.6.2.

trwy'r Gymraeg trwy ddechrau ag un uned un cwrs, ac annog un dysgwr i'w hastudio, gan adeiladu i fyny o hynny. Unwaith eto, dyma darged isel. Yn ogystal, anogwyd dysgwyr i ddefnyddio ychydig o'r Gymraeg wrth wneud gwaith grŵp (Lise, Coleg Ch), neu fel rhan o gyflwyniad (Rémy, Coleg Ch). Unwaith eto, nid yw hyn yn ddigonol ar gyfer datblygu sgiliau Cymraeg dysgwyr.¹⁰³ Eglurodd Lise (Coleg Ch) fod y coleg hefyd yn cynllunio rhagbrofi diwrnod cynefino ar gyfer dysgwyr o ysgolion cyfrwng Cymraeg, er mwyn targedu'r dysgwyr hyn o'r cychwyn cyntaf. Disgrifiodd y diwrnod fel cyfle i ddod â'r dysgwyr Cymraeg at ei gilydd, cyn dechrau'r tymor, a chyn iddynt wasgaru rhwng adrannau gwahanol, er mwyn hybu darpariaeth Gymraeg. Cafwyd hefyd un enghraifft o annog dysgwyr i ddilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, yn dechrau yn yr ysgol uwchradd. Nododd Margot (Ysgol Dd) ei bod yn annog dysgwyr a oedd yn mynd i'r coleg i barhau â'u Cymraeg yno.

Elfen greiddiol o'r strategaeth o annog dysgwyr oedd rhoi gwybodaeth iddynt am fanteision astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Yng Ngholeg Ch, digwydd hyn wrth i ddysgwyr ymweld â'r coleg, cyn cychwyn ar eu hastudiaethau. Meddai Lise (Coleg Ch):

beth 'yn ni'n neud yw gweithio gyda'r holl ddarpar fyfyrwyr i neud yn siŵr eu bod nhw'n ymwybodol o beth yw'r manteision o fod yn ddwyieithog, o barhau gyda rhywfaint o'u hastudiaethau drwy gyfrwng y Gymraeg.

Adleisiodd Rémy (Coleg Ch) yr angen i gyfathrebu'r wybodaeth hon i ddysgwyr:

We can provide the product for them, but whether they actually want to be in the Welsh only group ... Again, I think then it's a case of selling the benefits. That comes down to a conversation with the students.¹⁰⁴

Pwysleisio gwerth y Gymraeg yn y gweithle oedd techneg Gabrielle (Coleg Ch). Fodd bynnag, unwaith eto, rhagdybia'r strategaeth hon y bydd rhoi gwybodaeth i ddysgwyr yn ddigonol i newid eu hymddygiad, ond nid yw hyn yn wir. Dadansoddir cyfyngiadau'r dechneg yn 9.6.5.

Ffactor dylanwadol wrth annog dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, oedd agwedd penderfynol darlithwyr. Un enghraifft o hyn oedd Odette (Coleg C), a oedd yn parhau i annog dysgwyr i gwblhau darn o waith trwy'r Gymraeg, hyd yn oed os oeddent yn gwrthod gwneud felly ar y cychwyn. Adroddodd sut yr anogai dysgwyr i gynhyrchu darn o

¹⁰³ Dadansoddir hyn yn 8.6.2.

¹⁰⁴ Dadansoddir y ffactorau a all effeithio ar lwyddiant y sgwrs hon yn 9.6.2.

waith gweledol yn y Gymraeg i gychwyn, ac yna ddarn ysgrifenedig wrth iddynt ennill hyder:

The approach I take is to facilitate as best I can, to encourage, I always try to get something out of them in written Welsh at least, and then usually it's up on the wall, to just keep it going (Odette, Coleg C).

Defnyddio adnoddau er mwyn annog dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg oedd techneg Emeline (Coleg A), trwy ddsbarthu deunydd dwyieithog i bawb. Fodd bynnag, i rai aelodau staff, roedd ffin denau rhwng annog dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg a rhoi pwysau arnynt. Nododd Pascale (Coleg A), er enghraifft:

'Dyn ni ddim yn rhoi unrhyw bwysau arnyd nhw i neud e un ffordd neu'r llall. Os 'yn ni'n gweld bod rhai ohonyn nhw efo Cymraeg cry', a bod nhw'n meddwl neud o'n Saesneg, 'dan ni yn trio annog nhw a dweud wrthyn nhw, 'wel pam na wnei di un neu ddau o aseiniadau yn Gymraeg, a rhai yn Saesneg.'

Cyferbynnwyd disgwrs hybu, gorfodi a dewis, ond yr egwyddor bwysicach oedd hawl dysgwyr i ddewis (gw. 8.2.1). Crynhodd Fleur (Coleg Ch) y ddadl hon, 'mae lle i fi, ond wedyn mae 'da chi sut i gael y cydbwysedd yn iawn o ran hybu, ond dim gorfodi. Mae rhaid bod dewis 'da myfyrwyr ni hefyd.'

Nid oedd annog dysgwyr, fodd bynnag, yn llwyddo i gynyddu'r nifer a oedd yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Disgrifiodd Fleur (Coleg Ch) gyfyngiadau'r dechneg o annog, 'ni wedi bod yn argymhell nhw mwy a mwy i neud e trwy gyfrwng y Gymraeg, ond os nad 'yn ni'n gweud "mae'r dasg hyn i fod yn Gymraeg", ni'n dueddol o gael e'n Saesneg.' Crynhodd sylw Odette (Coleg C) gyfyngiadau rhoi gwybodaeth ar newid ymddygiad: 'It's very difficult to persuade them that would be a good thing to do.'

9.3 Optio allan

Model gwrthgyferbyniol oedd rhagosod dysgwyr Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog, gan roi'r hawl iddynt optio allan i'r ddarpariaeth Saesneg, pe dymument wneud felly. Roedd y model hwn yn llai amlwg yn y data, ond cafwyd rhai enghreifftiau yng Ngholeg Ch ym meysydd Chwaraeon ac Amaeth, wedi eu dewis oherwydd y tueddiad o nifer uchel o ddysgwyr Cymraeg yn yr adrannau hyn (Lise, Coleg Ch). Disgrifiwyd rhai achosion o lwyddiant y model optio allan i gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn yr adrannau hyn (Lise, Coleg Ch). Nododd Rémy (Coleg Ch) am y dysgwyr

Chwaraeon, ‘they enjoy it, and they’re thankful for it.’ O ganlyniad i’r llwyddiant hwn, roedd y coleg wedi ymestyn y model i ddarpariaeth Busnes yn 2016 ac yn gweithio i gysoni’r model ar draws adrannau.

Cafwyd peth ymwybyddiaeth o’r rhinweddau a arweiniodd at lwyddiant y model optio allan. Un ffactor a gydnabu Lise (Coleg Ch) oedd bod darpariaeth Gymraeg fel opsiwn rhagosodedig yn gwrthdroi’r sefyllfa lle mai’r Saesneg yw’r norm, ‘yn ni’n gosod y norm cyn dechrau.’ Dyma bŵer rhagosodiad, a ddadansoddir yn 9.6.4. Dangosodd Lise (Coleg Ch) ymwybyddiaeth hefyd o’r potensial o ddefnyddio costau ffrithiant o blaid y Gymraeg yn y model hwn (er heb ddefnyddio’r termau hyn), a ddadansoddir yn 9.6.3. Meddai: ‘Mae’n fwy trafferthus optio mas.’ Trafodwyd, yn benodol, bŵer dewisiadau rhagosodedig i recriwtio dysgwyr na fyddent wedi teimlo’n ddigon cryf dros yr iaith i optio i mewn i ddarpariaeth Gymraeg, ond na fyddant yn optio allan o’r ddarpariaeth petaent yn cael eu rhagosod ynddi. Meddai Simone (Coleg C), er enghraifft, ‘maen nhw jest ar y ffens achos ni ddim yn offro fe, a dydyn nhw ddim yn dewis e.’ Er mwyn gosod y Gymraeg fel y norm, nodwyd bod angen defnyddio’r Gymraeg o’r cyswllt cyntaf â dysgwyr. Eglurodd Lise (Coleg Ch) bwysigrwydd gosod y sylfaen trwy ddefnyddio’r Gymraeg mewn nosweithiau agored yn y coleg, er enghraifft:

cam naturiol yw bod y myfyriwr ’na’n mynd mewn i’r grŵp cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog. Ac felly mae’n digwydd, heb fod e’n dod yn gwestiwn i’r darpar fyfyrwr, ac felly maen nhw’n ffeindio eu hunain yn y grŵp Cymraeg neu ddwyieithog.

Ategwyd hyn gan Rémy (Coleg Ch), a nododd bwysigrwydd cynnal cyfweiliadau yn Gymraeg i ddysgwyr Cymraeg, ‘I think if you start off it’s just the norm, then it happens naturally. It goes back to interviewing them for the courses. If we use Welsh naturally then, there’s no change.’

Rhinwedd arall y model oedd ei fod yn parchu hawl y dysgwyr i ddewis, egwyddor a oedd yn bwysig iawn i staff wrth gynllunio darpariaeth (gw. 8.2.1). Fodd bynnag, ymwrthododd â disgwrs galw (gw. 8.2). Pwysleisiodd staff nad gorfodi dysgwyr i ddilyn darpariaeth Gymraeg heb ddewis oedd nod y model optio allan, gallai ddysgwyr ddewis adael y ddarpariaeth trwy’r cymal optio allan os dymunant. Eglurodd Lise (Coleg Ch), ‘Wrth gwrs mae hawl ’da nhw i ddweud “na, dw i ddim yn astudio yn Gymraeg” ... ni’n delio ’da ’ny trwy’r system optio mas.’ Mae’r model yn parhau i fod yn dderbyniol i dadolrwydd

rhyddfrydol, felly (gw. 4.7.3). Fframiwyd polisi optio allan Coleg Ch fel ‘gwneud y gorau’ dros y dysgwyr, gan weddu unwaith eto â thadolrwydd rhyddfrydol. Dadleuodd Lise (Coleg Ch) nad yw dysgwyr oedran AB o reidrwydd yn gwybod beth sydd orau iddynt. Portreadodd y Gymraeg fel sgîl a’i chymharu â sgiliau eraill sy’n cael ei rhoi’n ddi-gwestiwn i ddysgwyr, megis llythrennedd a rhifedd. Dadleuodd dros yr angen i drin y Gymraeg yn yr un ffordd:

Onid ydy myfyrwyr, neu bobl ifanc 16 oed gwir yn gwybod beth sydd angen arny nhw? ... ‘Dyn ni ddim yn gofyn iddyn nhw, “ydych chi moen i ni ddatblygu’ch llythrennedd chi, ydych chi moen i ni ddatblygu’ch rhifedd chi?” Ni jest yn ei ddatblygu fe. Felly dyna beth ‘yn ni’n trial falle mewnosod yn y coleg o ran y Gymraeg. Bod ni mynd i ddatblygu eu sgiliau Cymraeg, pe bai nhw moen neu pe ba nhw ddim eisiau.

9.4 Cynnwys elfennau o ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog o fewn y prif gymhwyster

Yn wahanol i’r model optio allan, sy’n rhagdybio grŵp Cymraeg neu ddwyieithog penodedig, roedd rhai aelodau staff yn cynnwys elfennau o ddarpariaeth ddwyieithog ym mhob darlith, gan gynnwys darlithoedd nad oedd wedi eu labelu felly. Nid oedd dewis yn cael eu rhoi i ddysgwyr yn yr achos hwn. Roedd y model hwn fwyaf amlwg yng ngholegau A ac Ch. Yng Ngholeg A, ni chafwyd grwpiau cyfrwng Saesneg na grwpiau cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog ar wahân, ond y ffocws oedd cynnig peth darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog i bob dysgwr (gw. 5.5.1). Nododd Diane (Coleg A) fod y dwyieithrwydd hwn yn ‘naturiol’, ‘Maen nhw’n dŵad i neud y pwnc craidd, ac yn naturiol fel rhan o hynny maen nhw’n mynd i gael rhywfaint o ddarpariaeth Gymraeg hefyd.’ Adleisiodd Rémy (Coleg Ch) y sylw hwn yng nghyd-destun Coleg Ch, ‘the bilingual provision just happens naturally.’ Fodd bynnag, ceir sawl ffactor sy’n cyfrannu at argraff o naturioldeb, a dadansoddir y ffactorau hyn yn 7.6.2. Ychwanegodd Lise (Coleg Ch) fod disgwyliad gan ddysgwyr bod elfen o ddarpariaeth Gymraeg yn rhan o’u cyrsiau mewn pynciau megis Gofal Plant ac Iechyd a Gofal, o ganlyniad i weld pwysigrwydd yr iaith yn ystod eu lleoliadau gwaith sy’n rhan o’r cyrsiau. Eglurodd am y dysgwyr hyn, ‘maen nhw’n gweld e’n rhan annatod wir o’u pwnc.’¹⁰⁵

Yn wahanol i’r model optio i mewn, nid oedd dewis dysgwyr yn ystyriaeth flaenllaw yn y model hwn ac ymwrthodir hefyd â disgwrs galw (gw. 8.2). Meddai Gabrielle (Coleg Ch), ‘maen nhw’n dod mewn â’r syniad dydyn nhw ddim yn moen neud e, ond rili, so fe’n

¹⁰⁵ Dadansoddir yn 6.7.2.1 sut i changu’r disgwrs am werth y Gymraeg ar draws sectorau cyflogaeth.

neud lot o wahaniaeth.’ Targedau a pholisïau’r coleg o gynyddu darpariaeth alwedigaethol cyfrwng Cymraeg a dwyieithog a oedd yn gyrru’r model, yn deillio o dargedau’r Llywodraeth. Pan ofynnwyd i Rose (Coleg B) a oedd galw gan ddysgwyr am y modiwl Cymraeg yr oedd hi’n ei gynnig o fewn y cwrs, nododd, ‘Dw i ddim yn gwybod i fod yn onest achos ni jest ’di roi e iddyn nhw. Ni’n gwybod bod rhaid iddyn nhw neud e, ac mae e’n gweithio.’ Dadleuodd Ophélie (Coleg A) nad yw gofyn i ddysgwyr a ddymunant astudio trwy’r Gymraeg unwaith, megis yn y model optio i mewn, yn ddigonol. Rhoddodd gyngor i ddarlithwyr ar sut i ymateb i ddysgwyr sy’n dweud nad ydynt yn dymuno dilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog: ‘Ac wedyn y cam nesa, ydych chi ’di gofyn wedyn? Ydych chi ’di gofyn pam? Da chi ’di trio jest neud e anyway?’

Un o’r egwyddorion a oedd yn sail i’r model hwn oedd awydd i gyfarparu dysgwyr â’r sgiliau angenrheidiol er mwyn byw a gweithio mewn cymdeithas ddwyieithog. Nododd Lise (Coleg Ch), ‘dyna beth yw’r realiti, ni’n byw mewn cymdeithas ddwyieithog, a ni eisiau rhoi’r profiad ’na iddyn nhw.’ Dyma awydd i wneud y gorau dros y dysgwyr, enghraifft arall o dadolrwydd rhyddfrydol, y dadleuir o’i blaid yn 9.6. Cafwyd enghreifftiau o straeon llwyddiant yn deillio o gynnwys elfen o ddarpariaeth ddwyieithog ym mhob darlith wrth gynyddu sgiliau iaith dysgwyr. Nododd Lise (Coleg Ch) fod y model wedi arwain at gynyddu nifer y dysgwyr sy’n gwneud eu hasesiadau trwy’r Gymraeg. Roedd hyn yn cynnwys dysgwyr o ysgolion Saesneg, a oedd yn ennill hyder yn eu hiaith o dreulio amser â dysgwyr o ysgolion Cymraeg. Ateggodd Diane (Coleg A) lwyddiant integreiddio elfennau dwyieithog i’r ddarpariaeth:

Dw i ’di clywed rhai pobl yn dweud ‘er mwyn sicrhau bod rhai pethau’n digwydd yn Gymraeg, mae angen grwpiau cyfrwng Cymraeg’, dw i’n gwerthfawrogi hwnna. Ond weithiau mae’r ffaith bod nhw’n dod â grwpiau at ei gilydd yn golygu bod y rhai di-Gymraeg yn cael lot mwy o Gymraeg. Cael ei exposo i’r iaith, i’r diwylliant, lot mwy na fydden nhw fel arfer.

Disgrifiwyd hefyd lwyddiant y model hwn wrth newid agweddau dysgwyr tuag at ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn ffordd gadarnhaol. Roedd hyn yn cynnwys disgyblion o ysgolion Cymraeg a oedd wedi mynegi amharodrwydd i barhau â’r iaith.¹⁰⁶ Meddai Gabrielle (Coleg Ch), er enghraifft:

mae’n dechrau off, does neb moen gwybod hwnna ... ac wedyn ni ’di troi e tamaid bach yn cool. “Well what are they saying? Oh, oh.” Ac maen nhw’n [dysgwyr di-

¹⁰⁶ Ymchwilir i’r garfan hon o ddysgwyr yn 7.5.1.

Gymraeg] teimlo wedyn falle bod nhw'n misso mas tamaid bach. Ac mae e'n fwy naturiol dw i'n meddwl wedyn. Ac mae e'n gweithio i ni.

Dibynnai llwyddiant y model, yn debyg i'r dechneg o annog dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog (gw. 9.2.3), ar agwedd gadarnhaol darlithwyr. Nododd Gabrielle (Coleg Ch) ei bod yn llwyddo i gael rhai dysgwyr i siarad Cymraeg heb iddynt sylweddoli, ac yna yn eu defnyddio i gynnal y ddarpariaeth yn y pen draw. Eglurodd ei bod yn gwneud hyn trwy roi cyfnod o 'lonydd' i'r dysgwyr am bythefnos neu dair wythnos, yna'n ailymafael â'r Gymraeg:

mae gyda ni fyfyrwyr sy'n siarad Cymraeg, ond maen nhw'n dewis peidio falle, ar y dechrau ... Maen nhw gyd yn dod rownd yn y diwedd! ... O fewn tymor, mae'r rheini sy'n gallu siarad Cymraeg, maen nhw'n fwy tueddol o'i defnyddio ac mae'r gweddill yn fwy parod i brynu mewn i'r dwyieithrwydd.

Cyfunai Rose (Coleg B) agwedd bragmataidd â cheisio 'dod â'r iaith yn fyw' i ddysgwyr:

Mae rhai ohonyn nhw ddim yn hoffi fe, ond mae hwnna mynd i fod yr un peth am bopeth. Ond mae'r rhan fwyaf ohonyn nhw yn hoffi fe achos rwy' yn ceisio dod â'r iaith a'r diwylliant yn fyw iddyn nhw.

Enghraifft arall o benderfyniad darlithwyr oedd Manon (Coleg B) a nododd, 'Maen nhw'n siarad e i fi achos dw i'n siarad â nhw, ac mae'n rhaid iddyn nhw!'

Ffactor arall a gyfrannai at lwyddiant y model hwn oedd cyfran uchel o siaradwyr Cymraeg mewn dosbarth. Dyma awgrymu pam y mabwysiadwyd y dechneg hon fwyaf yng ngholegau A ac Ch, a leolir mewn ardaloedd lle y ceir mwy o siaradwyr Cymraeg (gw. 4.3.2). Dadansoddir goblygiadau hyn yn 9.6.1. Dim ond yng Ngholeg A y trafodwyd y ffactor hwn, gan awgrymu gwahaniaethau rhanbarthol mewn dwysedd siaradwyr Cymraeg mewn colegau. Nododd Ophélie (Coleg A) fod darlithwyr y coleg yn gwybod bod dysgwyr yn medru'r Gymraeg a gallant fanteisio ar hyn trwy gyflwyno elfennau o ddarpariaeth Gymraeg i ddarlithoedd, beth bynnag yw teimladau dysgwyr tuag ag astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Ategwyd y canfyddiad hwn gan Pascale (Coleg A) a nododd am y dysgwyr, 'maen nhw gyd yn siarad Cymraeg beth bynnag.'

9.5 Elfennau o ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog y tu allan i'r prif gymhwyster

Cafwyd hefyd enghreifftiau o gyflwyno elfennau o ddarpariaeth Gymraeg y tu allan i brif gymhwyster dysgwyr. Nododd Rose (Coleg B) nad oedd yn addysgu Gofal Plant trwy'r Gymraeg yn swyddogol, ond roedd hi wedi datblygu modiwl Cymraeg o fewn y cwrs, er mwyn cyfarparu'r dysgwyr â'r sgiliau a'r wybodaeth y byddai eu hangen arnynt ar gyfer swydd ym maes Gofal Plant:¹⁰⁷

Rwy' wedi trefnu cwrs Cymraeg i'r myfyrwyr, sy'n edrych ar bethau mae plant dan saith yn gorfod dysgu. Ni'n dysgu caneuon, phrases yn Gymraeg, y tywydd, cyfarchion, teimladau, ond mae e mwy i helpu nhw yn y swydd.

Roedd Rose (Coleg B) hefyd yn cynnwys Cymraeg achlysurol¹⁰⁸ yn ei darlithoedd, unwaith eto â'r nod o baratoi dysgwyr ar gyfer eu gweithle arfaethedig:

rwy' yn defnyddio lot o eiriau Cymraeg yn y wers, hyd yn oed ond 'dyn nhw ddim yn siarad Cymraeg. Jest iddyn nhw fod yn gyfarwydd â'r iaith. Yn enwedig yng Ngofal Plant, oherwydd mae lot fawr o incidental Welsh yn cael ei ddefnyddio.

Math arall o gwrs a fodolai y tu allan i'r prif gymhwyster oedd cwrs Iaith ar Waith (a ddiffinnir yn 5.3), megis yng Ngholeg C. Canolbwyntiai ar ymwybyddiaeth iaith a sgiliau cwsmer. Yn debyg i'r model yr ymchwilir iddo yn 9.4, nid oedd dysgwyr yn dewis mynychu'r cwrs ai peidio. Eglurodd Camille (Coleg C) fod y coleg yn dethol meysydd lle yr oedd galw am sgiliau Cymraeg, gan ddefnyddio polisïau'r Llywodraeth, ac yn rhagosod dysgwyr yn y meysydd hynny i'r cwrs. Dyma gyd-fynd, felly, ag egwyddor rhagosod y model optio allan. Cafwyd enghreifftiau o lwyddiant ymwybyddiaeth iaith¹⁰⁹ wrth newid agweddau dysgwyr, er enghraifft yng Ngholeg C. Nododd Simone (Coleg C) am y dysgwyr a ddilynai'r cwrs hwn:

ar y dechrau, mae'r ymateb wedi bod yn negyddol, ac maen nhw'n meddwl, "pam 'yn ni gorfod neud rhywbeth ychwanegol, ar ben popeth arall?" Ond wedyn ... Ar ôl neud elfennau o ymwybyddiaeth iaith, a ni'n egluro wrthyn nhw'r rhesymau pam 'yn ni 'di dewis gwneud eu pwnc nhw trwy gyfrwng y Gymraeg ... mae'r rhan fwyaf ohonyn nhw yn dod rownd a deall e, derbyn e, ac wedi dangos agwedd llawer mwy cadarnhaol erbyn diwedd y peth.

¹⁰⁷ Dadleuir yn 5.7.5 bod y fath darpariaeth yn amlygu problemau diffinio darpariaeth, a sut y gellir categoreiddio'r cwrs hwn fel darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog.

¹⁰⁸ Gwerthusir lle Cymraeg achlysurol wrth ddatblygu sgiliau Cymraeg dysgwyr mewn ffordd ystyrlon yn 5.7.6.

¹⁰⁹ Dadansoddir rôl ymwybyddiaeth iaith yn 6.7.3 a 7.6.1.

9.6 Trafodaeth: O neoryddfrydiaeth i dadolrwydd rhyddfrydol— cymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol i fyd dewis iaith

Roedd hawl dysgwr i ddewis cyfrwng iaith eu haddysg yn egwyddor ganolog y model optio i mewn, gan adlewyrchu'r pwyslais ar ddewis dysgwyr a welir yn 8.2.1, yn deillio o egwyddorion marchnad neoryddfrydiaeth (gw. 3.4.1). Fodd bynnag, nid yw'r model yn cymryd i ystyriaeth resymeg ffiniedig pobl a dylanwad saernïo dewis, na chwaith dylanwad cyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg (a ddadansoddir yn 8.6.5). Fframiodd rhai aelodau staff, megis Lise (Coleg Ch), ragosod dysgwyr i ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog fel 'gwneud y gorau' drostynt. Cyfiawnhwyd hyn trwy bortreadu'r Gymraeg fel sgîl, a phwysleisio'r angen am brofiad o ddwyieithrwydd gan fod cymdeithas yn ddwyieithog. Ceir yma, felly, enghraifft o bolisi o dadolrwydd rhyddfrydol (a ddiffinnir yn 4.7.3). Rhagdybia cymhwyso egwyddorion tadolrwydd rhyddfrydol at ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog fod astudio trwy'r iaith yn rhywbeth a fyddai'n llesol i ddysgwyr. Mae hyn yn anodd ei brofi mewn ffordd wrthrychol (gan dwyn i gof sylwadau Jones (2014, t. 8) a grynhoir yn 4.7.6), ond dylid ystyried yma fanteision gwybyddol a chymdeithasol dwyieithrwydd (Baker *et al.* 2017, tt. 141–50; tt. 379–81) (gw. hefyd 6.7.2.2). Yn ogystal, mae'r targed o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB eisoes wedi ei osod ym mholisi addysg (LIC 2017ch, t. 42; Coleg Cymraeg 2018), a'r penderfyniad ei fod o les i ddysgwyr i wneud felly, eisoes wedi ei gymryd. Bwriad y traethawd hwn, felly, yw cynnig ffordd o fodloni'r nod hwnnw. Troir nesaf, felly, at saernïo dewis. Mae economeg ymddygiadol yn cynnig sawl egwyddor ar gyfer gwerthuso cryfderau a gwendidau saernïo dewis y modelau gwahanol o ddarpariaeth a welwyd yn y data, wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB.

9.6.1 Saernïo dewis

Mae'n glir o'r data nad oedd model optio i mewn, a 'gofyn' i ddysgwyr a ddymunent astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, yn llwyddo i gynyddu'r nifer a oedd yn gwneud felly mewn ffordd arwyddocaol, yng nghyd-destun darpariaeth, adnoddau nac asesu. Elfen greiddiol o'r model oedd 'annog' dysgwyr trwy godi eu hymwybyddiaeth o'r ddarpariaeth a chyfleu manteision astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Dyma oedd un o argymhellion Cen Williams (1999, t. 22) er mwyn datblygu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn colegau AB: 'annog myfyrwyr i gyflwyno eu tystiolaeth yn Gymraeg.'

Fodd bynnag, dengys y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn nad yw hyn yn ddigonol er mwyn newid ymddygiad. Gwendid sylfaenol y model yn gyfredol yw'r diffyg sylw i saernïo dewis a'i effaith anochel ar ddewisiadau dysgwyr (Thaler a Sunstein 2003a, t. 177). Dadleuir yn yr adran drafodaeth hon, felly, fod angen i strategaeth addysg symud y pwyslais ar godi ymwybyddiaeth a rhoi gwybodaeth (helaethir ar hyn yn 9.6.5) i addasu saernïo dewis. Er gwaethaf methiant y model optio i mewn, nid ystyriwyd (heblaw gan un aelod o staff) sut yr oedd y ffordd y cyflwynwyd y dewis yn cyfrannu at y methiant hwn. Mae'n angenrheidiol fod gwneuthurwyr polisi addysg yn ymateb trwy ystyried dylanwad saernïo dewis ar ddewisiadau'r dysgwyr hyn. Crynhoa Bradbury *et al.* (2013, t. 254) ei bwysigrwydd:

Within the terms of this behaviourist/policy discourse, a policy-maker that provides mechanisms for making choices and ensures access to information with which to make choices, cannot but be aware that the choices made will be affected by the way in which the mechanism is designed, how information is presented, if and how feedback on prior choices is given, who presents information and so on.

Teimlai rhai aelodau staff, megis Diane (Coleg A) a Rémy (Coleg Ch), fod darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn codi'n 'naturiol', gan awgrymu nad oes angen ystyried saernïo dewis. Fodd bynnag, nid yw hyn yn cymryd i ystyriaeth y ffactorau sy'n pennu'r canfyddiad hwn o 'naturioldeb', megis nifer y dysgwyr a'r staff yn y coleg sy'n siarad Cymraeg, nifer y siaradwyr Cymraeg yn yr ardal, ac ethos y sefydliad. Er bod y strategaeth o integreiddio elfennau o ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog i'r prif gymhwyster yn llwyddo i raddau yng ngholegau A ac Ch, ni fydd disgwyl i ddarpariaeth esblygu'n naturiol yn llwyddo mewn colegau eraill, oherwydd diffyg presenoldeb y Gymraeg yn y coleg ac yn ardal y coleg. Atgyfnertha hyn yr angen i wneuthurwyr polisi gynllunio'n strategol, megis trwy addasu saernïo dewis.

9.6.2 Gwerthuso rôl y negesydd

Un elfen ar saernïo dewis y model optio i mewn y mae angen i strategaeth addysg ei diddymu neu ei haddasu, yn ôl argymhellion yr adran hon, yw'r arfer o sgwrs rhwng darlithydd a dysgwr er mwyn gofyn a ddymunant astudio trwy'r Gymraeg. Dyma roi llawer o gyfrifoldeb ar unigolion nad ydynt o reidrwydd wedi eu harfogi ar gyfer cynnal y fath sgwrs, gan arwain at ad-hociaeth yn sut y caiff y neges ei chyflwyno. Ni ddylai'r fath ad-hociaeth fod yn rhan o strategaeth addysg ddilys. Os yw'r sgyrsiau yn cael eu cynnal, mae angen hyfforddiant ar

staff ar beth i'w ddweud, sut i'w ddweud, a beth i beidio â'i ddweud. Mae Estyn (2017b, t. 14) yn cydnabod y broblem bresennol:

Nid yw mwyafrif y staff mewn colegau wedi derbyn digon o hyfforddiant ar sut i esbonio i ddarpar ddysgwyr o ysgolion uwchradd cyfrwng Cymraeg beth yw manteision dilyn cyrsiau trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog.

Un o elfennau'r fframwaith MINDSPACE (a gyflwynir yn 4.7.5) yw rôl y negesydd, a phwysleisia sut y dylanwedir arnom gan bwy sy'n cyfathrebu gwybodaeth (BIT 2010, t. 19). Dylanwada awdurdod canfyddedig y negesydd arnom, a gall cyffelybiaethau demograffig rhwng y negesydd a'r derbynnydd wella effeithiolrwydd yr ymyrraeth (BIT 2010, t. 19). Fodd bynnag, gall ein teimladau at y negesydd hefyd effeithio ar ei effeithiolrwydd (BIT 2010, t. 19). Mae gwaith ymchwil Roberts *et al.* (2010) ar neges Twf a bydwagedd ac ymwelwyr iechyd, er enghraifft, yn adnabod dylanwad y negesydd. Pwysleisia bwysigrwydd meithrin ymddiriedaeth a pherthynas rhwng y bydwagedd a'r mamau arfaethedig er mwyn iddynt allu cyfleu eu neges mewn ffordd effeithiol (Roberts *et al.* 2010, t. 47). Er bod y berthynas rhwng bydwraig a mam yn wahanol iawn i berthynas darlithydd a dysgwr, amlyga'r gwaith ddylanwad perthynas y negesydd a'r derbynnydd ar effeithiolrwydd y neges. Gall perthynas y darlithydd â'r dysgwr, felly, neu ddiffyg perthynas arwyddocaol adeg gwneud y dewisiadau, ddylanwadu'n fawr ar ddewis y dysgwr. Yn ogystal, mae hyn oll yn digwydd o fewn hierarchaeth dysgwr a darlithydd, neu'r 'cysylltiadau pŵer rhwng athrawon a myfyrwyr' fel y noda Clapham (2012, t. 160) wrth drafod dylanwadau ar yr iaith a ddefnyddir yn y dosbarth. O ystyried hyn, os oes gan yr aelod staff agwedd ddifater tuag at ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog, megis achos Simone (Coleg C) (9.2.1), mae'n debygol y bydd hyn yn dylanwadu mewn ffordd negyddol ar ddewisiadau'r dysgwyr.

Mae angen dadansoddi hefyd sut y mae'r negesydd yn fframio'r neges, yr arlliwiau wrth gyfleu'r dewis, iaith y corff a'r naratif sefydliadol a all wthio dysgwr i gyfeiriad penodol (Government Communications Network 2009, t. 23). Dylid rhoi sylw i bryd yn union y caiff y sgysiau eu cynnal, gan gofio pwysigrwydd ymyrraeth amserol, fel y noda'r fframwaith EAST (BIT 2014, t. 37) (gw. 4.7.5). Mae gwaith Roberts *et al.* (2010) hefyd yn adnabod amseroldeb fel ffactor sy'n effeithio ar lwyddiant cyfleu neges Twf. Gwendid arall y model sgwrs â darlithydd yw ei fod yn hwyr i holi dysgwyr am ddewisiadau cyfrwng iaith eu cyrsiau pan fyddant eisoes wedi cyrraedd AB, a'u rhagdybiaethau am iaith y coleg (gw. 7.5.2) eisoes wedi eu ffurfio. Gallai rhagosod dysgwyr i ddarpariaeth Gymraeg o'r cyswllt

cyntaf, fel yr awgrymodd Lise a Rémy (Coleg Ch) yn 9.3, fod yn fodd i oresgyn y broblem hon.

9.6.3 Dileu costau ffrithiant

Agwedd bwysig arall ar saerïo dewis yw costau ffrithiant (a ddiffinnir yn 4.7.4). Nid yw'r model optio i mewn yn ystyried eu heffaith ar ddysgwyr sydd eisïau dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Er bod y dewis o astudio trwy'r Gymraeg yn cael ei roi i ddysgwyr, eu cyfrifoldeb fel unigolion yw gweithredu'r dewis hwnnw, lle na raid iddynt weithredu er mwyn derbyn y rhagosodiad yn y Saesneg. Yn ôl y fframwaith EAST, dylai ymddygiad fod 'yn hawdd' (BIT 2014, t. 9). Fodd bynnag, yn ôl y system optio i mewn, mae angen ymdrech ychwanegol ar ddysgwyr i ddewis darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Crynhoa'r BIT (2014, t. 9) y broblem â'r costau ffrithiant hyn:

small, seemingly irrelevant details that make a task more challenging or effortful (what we call 'friction costs') can make the difference between doing something and putting it off—sometimes indefinitely.

Dyma gyd-fynd â chanfyddiadau gweithiau ymchwil eraill ar ddefnydd gwasanaethau Cymraeg. Un rhwystr i ddefnydd gwasanaethau iechyd, cymdeithasol a throseddol yn y Gymraeg yng ngwaith Madoc-Jones *et al.* (2012, tt. 255–6), yw bod pobl yn gorfod gofyn am ddarpariaeth Gymraeg. Yn debyg, noda ymchwil Cyngor ar Bopeth (2015, t. 35) fod yr ymdrech ychwanegol sydd ei angen gan siaradwyr Cymraeg er mwyn defnyddio gwefannau Cymraeg yn eu rhwystro rhag gwneud felly. Casgla, 'Mae gorfod mynd ati i 'optio i mewn' i wasanaeth Cymraeg yn rhwystr i ddefnyddio gwasanaethau Cymraeg' (Cyngor ar Bopeth 2015, t. 56) Noda Griffith (2018, tt. 201–11) fod yr ymdrech ychwanegol sydd ei angen er mwyn defnyddio technoleg Gymraeg hefyd yn rhwystro'i defnydd.

Yn ogystal, noda'r fframwaith EAST fod angen gwneud ymddygiad 'yn gymdeithasol' (BIT 2014, t. 29). Yn ôl y model optio i mewn cyfredol, fodd bynnag, mae gofyn i ddysgwyr fynd yn erbyn y graen, yn groes i'w cyfoedion, eisïoes mewn cyfnod o newid. Dyma gost ffrithiant arall. Ni ddisgwylir i staff drafod costau ffrithiant yn y termau hynny. Fodd bynnag, dim ond un darlithydd (Lise, Coleg Ch) (9.2.1) a ddangosodd ymwybyddiaeth o'r ffactorau a wna'r model optio allan yn fwy effeithiol na'r model optio i mewn, wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Mae'n angenrheidiol bod gwneuthurwyr polisi a staff yn ystyried dylanwad costau ffrithiant

sy'n rhwystro dysgwyr rhag dewis darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, a bod y model darpariaeth yn cael ei newid er mwyn eu dileu. Cynigir un ffordd o wneud hyn trwy newid rhagosodiadau yn 9.6.4.

Cafwyd hefyd rai enghreifftiau o gyflwyno'r 'dewis' i astudio trwy'r Gymraeg i ddysgwyr mewn ffordd hollol anghyfartal, trwy ei fframio fel rhywbeth sy'n fwy trafferthus i staff. Dyma gyflwyno rhwystr arall i ddysgwyr rhag astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, sy'n gofyn tipyn o gryfder cymeriad i'w dewis, yn enwedig wrth ystyried y cyd-destun pŵer rhwng dysgwyr a darlithwyr, a ddadansoddir yn 9.6.2. Efallai o ganlyniad i'r ffordd hon o gyflwyno'r dewis, cafwyd enghreifftiau o ddysgwyr yn teimlo'n wael yn gofyn am ddarpariaeth Gymraeg, ac yn poeni y byddai'n rhoi baich ychwanegol ar staff. Mae'n angenrheidiol fod strategaeth yn sicrhau cysondeb yn y ffordd y mae darlithydd yn cyfleu'r neges hon, a chynigir sut i wneud hyn yn 9.6.2.

9.6.4 Newid rhagosodiadau

Un modd i ddileu costau ffrithiant a digolledu am y cyd-destun pŵer ieithyddol a amlinellir yn 8.6, yw trwy newid yr opsiwn rhagosodedig, gan ragosod dysgwyr o ysgolion Cymraeg i grwpiau Cymraeg neu ddwyieithog, a rhoi'r dewis iddynt optio allan o'r ddarpariaeth os dymunant. Cafwyd rhai enghreifftiau o llwyddiant y model eisoes, yng Ngholeg Ch. Cafwyd enghraifft ddadlennol gan Lise (Coleg Ch), yn cymharu llwyddiant y model optio i mewn, yn cynnwys sesiwn rhoi gwybodaeth i'r dysgwyr, â llwyddiant y model optio allan, wrth gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn yr un coleg. Y model optio allan a arweiniodd at nifer arwyddocaol mwy o ddysgwyr yn gwneud felly. Fodd bynnag, dyma fodel sy'n gofyn am lai o amser gan staff, megis yr Hyrwyddwr Dwyieithrwydd, ac yn dilyn hynny, llai o gyllid. Dyma leddfu gofidion, felly, fod angen i golegau fuddsoddi'n helaeth er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. I'r gwrthwyneb, dengys i golegau sut y gall model llwyddiannus arbed cyllid, yn ogystal ag amser staff, wrth wireddu'r nod. Gallai system gofrestru gyfrifiadurol fod yn gymorth i ragosod dysgwyr o ysgolion cyfrwng Cymraeg i grwpiau Cymraeg/dwyieithog.

Fel yr eglurir yn 4.7.4, mae gan yr opsiwn rhagosodedig bŵer sy'n deillio o hewristig angori a'r tueddiad *status quo* (Tversky a Kahneman 1974, tt. 1128–30; Samuelson a

Zeckhauser 1988, t. 37). Mae rhagosodiadau'n un o agweddau'r fframwaith EAST (BIT 2014, t. 9) a'r fframwaith MINDSPACE (2010, t. 22), yn ogystal â gwaith Lockton, Harrison a Stanton (2010b, tt. 19, 24) sy'n dadansoddi elfennau dyluniad a all ddylanwadu ar ymddygiad. I'r gwrthwyneb i'r model optio i mewn, mae rhagosod dysgwyr Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn gwyrddroi'r sefyllfa gyfredol gan wneud darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn norm. Defnyddia hewristig angori a'r tueddiad *status quo* o blaid y Gymraeg. Defnyddia hefyd gostau ffrithiant o blaid yr iaith, gan fod angen ymdrech ychwanegol ar ddysgwyr er mwyn newid i ddarpariaeth Saesneg, tra bo dilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn digwydd heb angen gweithredu.

Mae'r model optio allan yn gwrthod cysyniad cynllunio yn ôl galw, ond mae o hyd yn parchu hawl y dysgwyr i ddewis, trwy'r cymal optio allan. Nid gorfodi dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yw sail y model hwn, felly, ond mae'n enghraifft o dadolrwydd rhyddfrydol, â phwyslais ar yr ochr ryddfrydol. Yng ngeiriau Thaler a Sunstein (2003b, t. 29), 'so long as it is costless or nearly costless to depart from the default plan, minimal paternalism is maximally libertarian.' Dyma leddfufu gofidion y gall y fath model arwain ar orfodi ymddygiad penodol, dadl y 'llethr llithrig.' Meddai Thaler a Sunstein (2003b, t. 40): 'the libertarian condition, requiring opt-out rights, sharply limits the steepness of the slope.'

Ceir nifer o enghreifftiau o lwyddiant rhagosodiadau mewn penderfyniadau polisi. Dengys gwaith Johnson a Goldstein (2003) bŵer rhagosodiadau wrth lwyddo i gynyddu cyfradd rhoi organau. Tynnant ar ganlyniadau tair astudiaeth sy'n cymharu'r ffyrdd o gyflwyno'r dewis o roi organau, ac yn y tri achos, newid yr opsiwn rhagosodedig i fod yn rhoddwr a gynhyrchodd y nifer uchaf o roddwyr (Johnson a Goldstein 2003, tt. 1338–9). Dengys gwaith Madrian a Shea (2001, tt. 1150, 1184) fod rhagosod pobl i gynllun cynilo yn cynyddu eu cyfradd cynilo ac yn effeithio ar ddyraniad y buddsoddiad, gan ddisgrifio pŵer yr opsiwn rhagosodedig fel 'power of suggestion', sef dylanwad y tueddiad *status quo*. Dengys gwaith Thaler a Bernatzi (2004, t. 185) bŵer optio allan wrth gynyddu cyfraddau cynilo hefyd, trwy gynllun *Save More Tomorrow*, gan ddefnyddio anegni o blaid newid ymddygiad mewn ffordd gadarnhaol. Dengys gwaith Campbell (2013, t. 5) bŵer system cofrestrriad awtomatig ac optio allan wrth gynyddu cyfradd cyfranogiad mewn cynllun pensiwn ymhlith cyflogwyr mawr.

Er bod yr astudiaethau hyn wedi eu lleoli mewn cyd-destun gwahanol i ddewisiadau iaith, ceir hefyd gysail o drafod pŵer rhagosodiadau yng nghyd-destun cynllunio iaith. Tynn Keegan ac Evas (2012, t. 45) sylw at bŵer yr opsiwn rhagosodedig yng nghyd-destun technoleg, trwy nodi bod gosod meddalwedd mewn iaith fwyafrifol yn rhwystro ei defnydd mewn iaith leiafrifol. Argymhellant newid iaith cynnwys tudalennau gwe i iaith leiafrifol er mwyn defnyddio pŵer rhagosodiadau o blaid y Gymraeg (Keegan ac Evas 2012, t. 49). Un o ganfyddiadau gwaith Cyngor ar Bopeth (2015, tt. 49–50) yw bod gosod Saesneg fel iaith ragosodedig darpariaeth yn rhwystro defnyddwyr rhag defnyddio gwasanaethau Cymraeg. Argymhella gosod y Gymraeg fel yr iaith ragosodedig i rai gwasanaethau (Cyngor ar Bopeth 2015, t. 15). Casgla Elias (2017, t. 300) fod rhagosod myfyrwyr o ysgolion Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg yn llwyddo i gynyddu nifer y myfyrwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ar lefel AU. Fodd bynnag, amododd y canfyddiad hwn gan nodi bod enghreifftiau o ddefnyddio rhagosodiadau i newid deinameg y sgwrs rhwng y tiwtor cofrestru a'r myfyriwr, yn ei gwneud hi'n anodd ynysu effaith newid iaith ragosodedig darpariaeth (Elias 2017, tt. 294, 303). Ymchwilia un o arbrofion gwaith Griffith (2018, t. 254) i ddylanwad rhagosodiad iaith gwefannau ar yr iaith a ddewisir, gan gasglu bod rhagosodiadau'n 'dylanwadu'n sylweddol' ar y dewis hwn, er bod hyder (gw. 7.4.1) a chyd-destun pŵer iaith (8.6.5) hefyd yn ffactorau pwysig.

Yn y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn, roedd y model optio allan wedi llwyddo mewn adrannau lle'r oedd nifer uchel o ddysgwyr a staff Cymraeg. Mae'r fath model yn rhagdybio capasiti staffio i addysgu trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, sydd ar hyn o bryd yn bodoli mewn rhai colegau mewn ardaloedd penodol, ond nid ar draws Cymru. Er mwyn gallu gweithredu'r model hwn, felly, rhaid cynyddu gallu a hyder staff i addysgu yn Gymraeg ac yn ddwyieithog, ond mae hyn yn anochel er mwyn gweithredu unrhyw fodel sydd am gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Tynn Estyn (2017b, t. 6) sylw at yr angen i 'Sicrhau bod digon o staff ar gael ym mhob coleg i ddarparu cyrsiau yn Gymraeg neu'n ddwyieithog a chefnogi staff sy'n dymuno dysgu Cymraeg neu wella'u Cymraeg' a 'Gwella hyfforddiant staff ar y fethodoleg addysgu'n ddwyieithog.' Mae gan raglenni hyfforddiant megis Cymraeg Gwaith AB (gw. 2.4.3) a Sgiliaith (gw. 2.4.4), rôl flaenllaw i'w chwarae yma. Yn ogystal, roedd y model wedi llwyddo mewn pynciau lle cydnabyddir bod gan y Gymraeg rôl megis Amaeth, ac mae'n bosibl bod hyn wedi cyfrannu

at ei lwyddiant.¹¹⁰ Byddai gweithredu'r model hwn yn ymarferol yn amrywio rhwng colegau gwahanol, mewn ardaloedd gwahanol. Mewn rhai colegau, gallai olygu cychwyn trwy ragosod dysgwyr i un neu ddau modiwl Cymraeg neu ddwyieithog. Mewn colegau eraill, byddai modd rhagosod dysgwyr i ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ar gyfer rhan helaeth o'u cwrs. Fodd bynnag, yr un egwyddorion sydd ar waith. Gallai rhagosod dysgwyr i fodiwlau neu elfennau o'r cwrs yn Gymraeg hefyd gyd-fynd â'r canfyddiad nad yw dysgwyr yn erbyn astudio rhannau o'u cyrsiau trwy'r Gymraeg, ond yn hytrach yr holl bwnc, fel y nododd Lise (Coleg Ch) yn 8.4.

Crybwyllodd staff hefyd rai modelau ar gyfer ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r prif gymhwyster, megis Cymraeg achlysurol ac Iaith ar Waith. Er bod y modelau hyn yn fan cychwyn, nid ydynt yn datblygu sgiliau dysgwyr mewn ffordd arwyddocaol, fel y dadansoddir yng nghyd-destun rhai technegau addysgu dwyieithog yn 5.7.6, yn enwedig o ystyried bod dysgwyr eisoes wedi astudio'r Gymraeg hyd at 16 mlwydd oed. Mae angen cyplysu'r rhain, felly, â datblygiadau eraill o fewn y brif ddarpariaeth, fel y dadleuir uchod.

9.6.5 Cyfyngiadau cyflwyno gwybodaeth

Methiant arall y model optio i mewn y mae economeg ymddygiadol yn gymorth i'w deall, yw gorddibyniaeth ar ddarparu gwybodaeth. Yn y model hwn, rhoi gwybodaeth am fanteision astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, codi ymwybyddiaeth o'r cyfleoedd i wneud felly ac annog dysgwyr i ddilyn y fath darpariaeth yw'r prif dechnegau er mwyn pwysu ar ddysgwyr i newid eu hymddygiad. Dyma oedd un o argymhellion Cen Williams (1999, t. 41) er mwyn hybu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB, 'Dylech bwysleisio manteision defnyddio'r Gymraeg.' Cafwyd cred gref yn y data mai cynyddu'r dystiolaeth a'r ymchwil am fanteision astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog a chyfleu hyn i'r dysgwyr, oedd y feddyginiaeth holliachaol i gynyddu'r nifer sy'n gwneud felly. Rhagdybia hyn nad yw dysgwyr ar hyn o bryd yn deall yn iawn fanteision astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, ond y byddai cynyddu eu dealltwriaeth yn newid eu hymddygiad. Nid yw hyn yn cytuno â data'r traethawd hwn, lle'r oedd dysgwyr yn ymwybodol o nifer o'r manteision (gw. 6.3 a 6.4 er enghraifft). Fodd bynnag, dengys y data effaith gyfyngedig rhoi gwybodaeth

¹¹⁰ Dadansoddir yn 6.7.2.1 sut y gellir trawsnewid ac ehangu'r disgwrs am ddefnyddioldeb y Gymraeg mewn meysydd penodol.

wrth newid ymddygiad y dysgwyr. Eglura Fogg *et al.* (2010, t. 8) fod rhoi gwybodaeth yn rhagdybio fod pobl yn ymddwyn mewn ffordd hollol resymol, cred a danseilir yn 4.7.2. Noda mai un o'r camgymeriadau am geisio newid ymddygiad, felly, yw '[b]elieving that information leads to action' (Fogg *et al.* 2010, t. 8). Ychwanega Christmas *et al.* (2009, t. 32) fod rhoi gwybodaeth yn unig yn cynyddu'r bwlch rhwng gwahanol fathau o ddysgwyr:

There is ... a risk associated with the provision of information in the absence of other interventions: namely that it can worsen inequalities between those who want to know how to change their behaviour, and those who don't.

Problem arall â thechneg annog oedd ei bod yn cyfiawnhau targedau isel, megis un dysgwr yn astudio un uned trwy'r Gymraeg. Nid yw hyn yn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn ffordd arwyddocaol. Problem benodol wrth annog dysgwyr i ddefnyddio Cymraeg fel rhan o waith grŵp neu ran o gyflwyniad yn unig, yw'r perygl, fel y dadleuir yn 5.7.8, o greu deuglosia â'r Gymraeg yn iaith lafar, a'r Saesneg yn iaith ysgrifenedig.

Nid atal rhoi gwybodaeth yn llwyr a grybwyllir yma, gall rhoi gwybodaeth osod sail i newid ymddygiad. Fodd bynnag, mae angen ymyraethau pellach hefyd, megis newid rhagosodiadau. Crynhoa'r Government Communications Network (2009, t. 15) hyn:

Knowledge and awareness are rarely enough by themselves to bring about behaviour change ... Providing information is therefore the first step towards influencing behaviour rather than an end point.

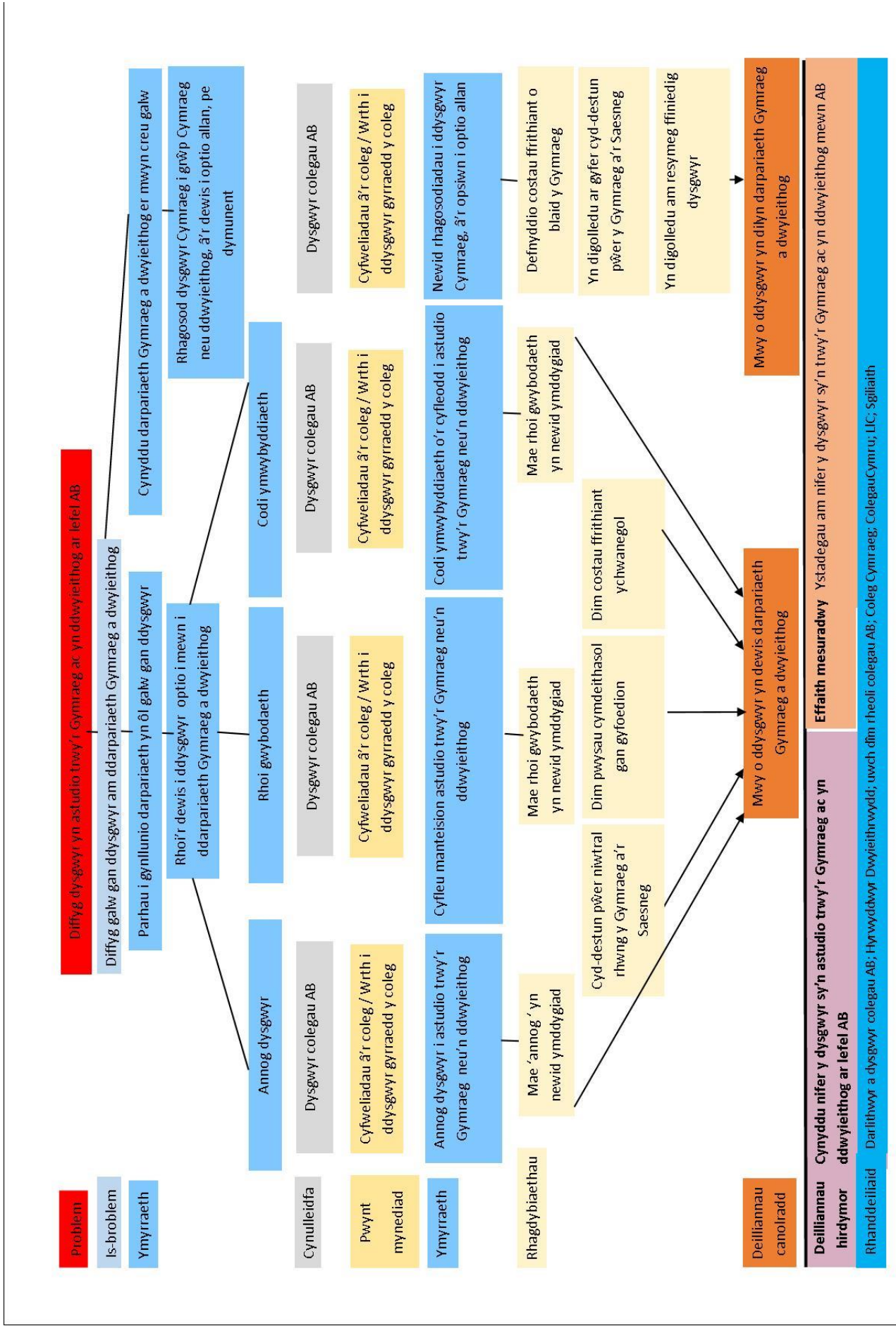
Cafwyd casgliad tebyg yng ngwaith Cyngor ar Bopeth (2015, tt. 54–5) fod rhannu gwybodaeth ond yn gam cyntaf ar gyfer newid ymddygiad. Cafwyd ymwybyddiaeth o hyn ym mholisi iaith gynt y Gymraeg hefyd:

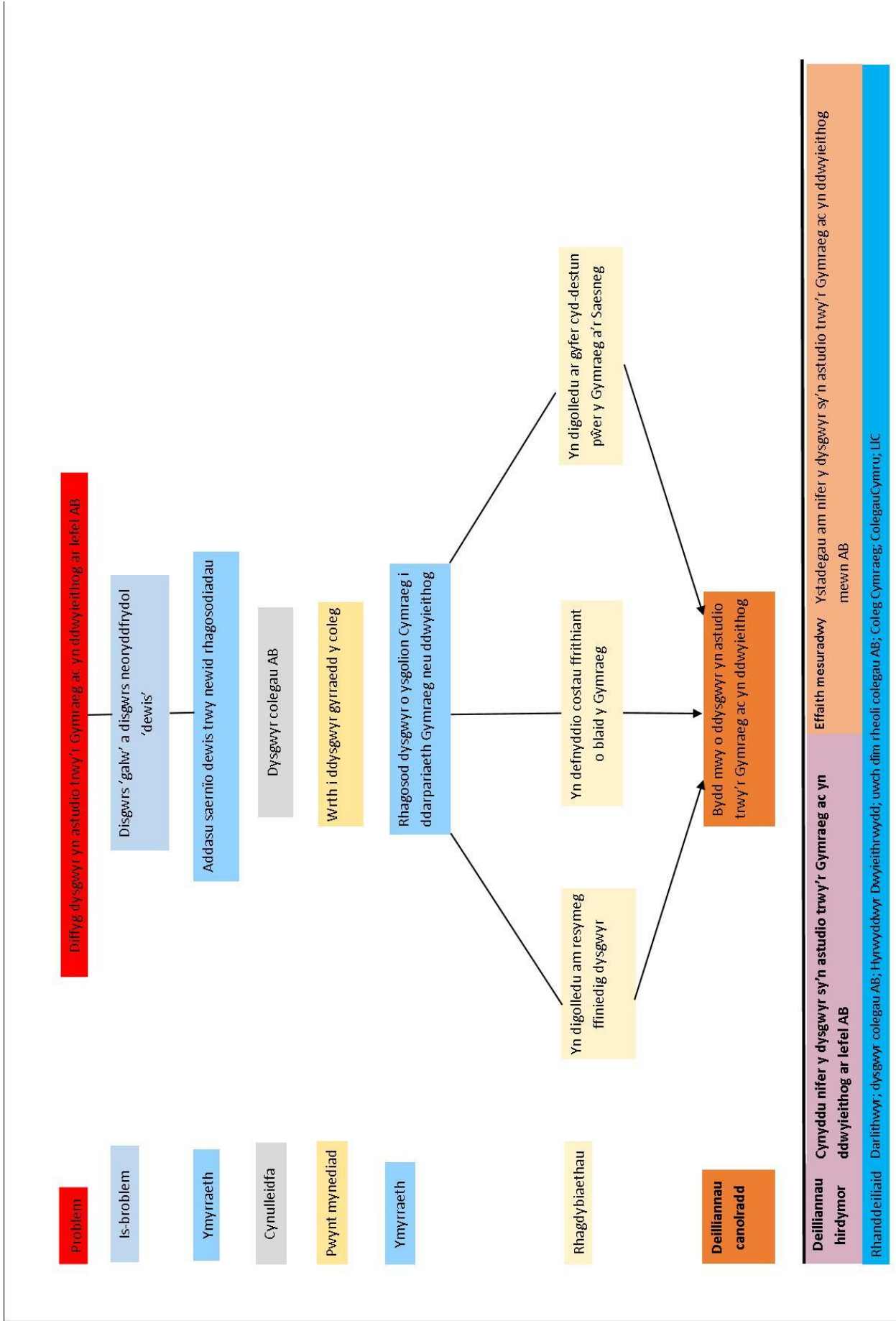
Fel man cychwyn, mae angen inni barhau i roi gwybodaeth am gyfleoedd i fyw yn Gymraeg, ei dysgu a'i mwynhau, a chodi ymwybyddiaeth o'r cyfleoedd hyn ... Fodd bynnag, rydym yn sylweddoli na fydd rhoi gwybodaeth a chodi ymwybyddiaeth yn unig yn llwyddo i newid arferion o reidrwydd (LIC 2014dd, t. 22).

Fodd bynnag, yn *Cymraeg 2050* (LIC 2017ch, t. 41), yng nghyd-destun addysg ôl-orfodol, ceir pwyslais unwaith eto ar gyfathrebu manteision astudio trwy'r Gymraeg: 'Bydd angen i bobl ifanc fod yn ymwybodol o fanteision parhau i ddatblygu eu sgiliau Cymraeg ar gyfer y gweithle.' Ceir pwyslais tebyg gan Estyn (2017b, t. 4) fel datrysiad i gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog: 'nid yw colegau wedi gwneud digon i sicrhau bod dysgwyr yn cydnabod manteision parhau i gael eu haddysgu a'u hasesu yn Gymraeg wedi iddynt drosglwyddo i'r coleg o'r ysgol uwchradd.' Mae angen i wneuthurwyr

polisi addysg newid y pwyslais ar roi gwybodaeth tuag at roi sylw i saerïo dewis; defnyddio pŵer opsiynau rhagosodedig a chostau ffrithiant o blaid y Gymraeg, gan ddigolledu am y cyd-destun pŵer ieithyddol, gan sicrhau bod dilyn darpariaeth Gymraeg yn rhwydd ac yn hygyrch i ddysgwyr.

Dilynir y bennod hon gan Ddamcaniaeth y Presennol (gw. 4.6.6) sy'n cynrychioli'r sefyllfa gyfredol o gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB. Dengys gwendidau'r system, yng ngoleuni egwyddorion saerïo dewis a ddadansoddwyd yn yr adran drafodaeth hon. Cyfosodir y diagram hwn â Damcaniaeth Newid sy'n cynrychioli'r ymyraethau a gynigir yn adrannau trafodaeth penodau 8 a 9. Yn dilyn y diagramau, ym Mhennod 10, crynhoir prif ganfyddiadau'r traethawd hwn, a chynigir rhai argymhellion.





10 Casgliadau ac argymhellion

10.1 Crynodeb yr ymchwil

Mae'r traethawd hwn yn ymchwilio i ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB â'r nod o gynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Bu prinder ymchwil tan yn ddiweddar ar ddewisiadau dysgwyr dros astudio trwy'r Gymraeg ai peidio ar lefel AB¹¹¹ ar wahân i waith Heath (2001), sy'n perthyn i gyd-destun polisi gwahanol, cyn strategaethau iaith ac addysg yng Nghymru, a gwaith Davies a Davies (2015), sy'n archwilio rhesymau dysgwyr yn ôl-syllol. Fodd bynnag, mae'r ddwy astudiaeth hyn yn ymchwilio i ddewisiadau dysgwyr academiaidd a galwedigaethol, fel ei gilydd. Canolbwyntia'r traethawd hwn ar ddewisiadau dysgwyr galwedigaethol yn benodol, yn dilyn y pwyslais polisi ar y pynciau hyn (e.e. LIC 2017c, t. 4; Estyn 2017b, t. 6). Ymchwilia i resymau disgyblion ym mlwyddyn olaf addysg statudol a oedd yn gwneud penderfyniadau am eu AB. Mae'r ymchwil yn bwysig yng nghyd-destun y targed o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050, ac ehangu cylch gorchwyl y Coleg Cymraeg i gynnwys y sector AB, ac yn dilyn hynny, llunio strategaeth newydd ar gyfer hybu'r Gymraeg mewn AB.

Rhannwyd yr ymchwil yn ddwy ran. Yn gyntaf, ymchwiliwyd i ffactorau dewis dysgwyr galwedigaethol, o safbwynt disgyblion a staff, ac yn ail, ymchwiliwyd i sut y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr, a dylanwad hyn ar eu dewisiadau, gan gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol. Seiliwyd yr ymchwil ar gyfweiliadau â staff mewn pedair ysgol a phedwar coleg AB, mewn pedair ardal ar draws Cymru, a deg grŵp ffocws â disgyblion blwyddyn 11 a oedd wrthi'n gwneud penderfyniadau am eu AB. Cynhaliwyd hefyd ddadansoddiad dogfennol o brosbectysau ysgolion a cholegau AB ar lefel genedlaethol.

Cwestiynau ymchwil y traethawd oedd y canlynol:

¹¹¹ Tuag at ddiwedd cyfnod llunio'r traethawd hwn, penderfynodd LIC ymestyn cylch gorchwyl y Coleg Cymraeg i gynnwys y sector ôl-16, gan gynnwys AB. Yn sgil y penderfyniad hwn, comisiynwyd ymchwil ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB â'r nod o greu strategaeth genedlaethol er mwyn hybu'r Gymraeg yn y sector. Lansiodd *Cynllun Gweithredu Addysg Bellach a Phrentisiaethau Cyfrwng Cymraeg* (Coleg Cymraeg 2018), yn seiliedig ar ganfyddiadau cychwynnol, wrth i'r traethawd hwn gael ei gyflwyno.

CY1 I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

CY2 Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru?

CY3 Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

CY4 Sut y caiff y 'dewis' o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

Cyfrannodd y rhain oll at ateb y prif gwestiwn ymchwil, sef:

CY5 A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Yn y bennod hon, crynhoir canfyddiadau'r ymchwil yn unol â'r cwestiynau hyn, yn ogystal â'r goblygiadau polisi a'r argymhellion.

10.2 Prif ganfyddiadau

10.2.1 Cwestiwn ymchwil 1

I ba raddau mae'n bosibl mapio darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol ar lefel AB yng Nghymru?

Mae'r traethawd hwn yn rhoi trosolwg o ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn genedlaethol mewn pedwar pwnc ar ddeg¹¹², a darlun manwl o'r ddarpariaeth mewn pedwar pwnc (Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Busnes a Thwristiaeth) mewn pedwar coleg a phedair ysgol. Fodd bynnag, amlygodd y broses fapio sawl her. Yn gyntaf, roedd yr wybodaeth yn newid yn gyson, â chyrsgiau newydd yn cael eu creu, a chyrsgiau eraill yn cael eu haddasu neu eu diddymu. Ni ellir mapio, felly, ond fel ciplun ar amser penodol. Yn ogystal, nid oedd

¹¹² Y 14 pwnc yw Adeiladwaith, Amaethyddiaeth, Busnes, Chwaraeon, Electroneg, Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Gwasanaethau Cyhoeddus, Harddwch (Gwallt a Cholur), Lletygarwch ac Arlwyyo, Mecaneg, Peirianneg, Plymio, a Thwristiaeth a Hamdden.

ysgolion dwyieithog wastad yn nodi iaith darpariaeth, gan gymhlethu'r gallu i fapio. Her fawr arall, a ragwelwyd o'r llenyddiaeth ar ddarpariaeth ddwyieithog ar draws y sector addysg (megis Baker 1993, t. 15; 2010, tt. 61–2), ac yn y sector AB yn benodol (e.e. Williams 1997, t. 6; Reynolds 2007, tt. 29, 186, 270) oedd nad oedd un diffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog, gan ei gwneud yn anodd cymharu darpariaeth rhwng sefydliadau ac i'w meintoli. Helaethir ar hyn wrth ddadansoddi canfyddiadau CY2. Nid oedd hi ond yn bosibl, felly, fapio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ar lefel AB i raddau, gan gydnabod bod y ddarpariaeth yn newidiol iawn a bod anghysondeb o ran ystyr y ddarpariaeth honno.

Fodd bynnag, gellir casglu rhai themâu o'r broses fapio sy'n trosgynnu darpariaeth sefydliadau penodol. Yn gyntaf, canfuwyd amrywiaeth fawr yn nosraniad darpariaeth Gymraeg a dwyieithog rhwng colegau AB gwahanol. Serch hyn, bu pwyslais ar ddarpariaeth ddwyieithog, yn gyffredinol, gan adlewyrchu'r pwyslais ar ddwyieithrwydd yn strategaeth ColegauCymru (2010) ar ddwyieithrwydd mewn AB a chanfyddiad Comisiynydd y Gymraeg (2015b, t. 182) am amlygrwydd darpariaeth ddwyieithog yn y sector. Gwelwyd hefyd amrywiaethau rhanbarthol yn strwythur addysg awdurdodau lleol gwahanol, ac amrywiaeth ym mherthynas ysgolion a cholegau o ran cyfleoedd i gydweithio, a'r synnwyr o gystadlu, yng nghyd-destun darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Er gwaethaf cymhlethdod yr ateb, roedd ateb y cwestiwn hwn yn gosod sylfaen er mwyn gallu trafod darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, a galw amdani, mewn ffordd ystyrlon.

10.2.2 Cwestiwn ymchwil 2

Beth yw ystyr 'darpariaeth ddwyieithog' yn y sector AB yng Nghymru?

Cafwyd ateb cymhleth i CY2. Nid oedd modd defnyddio'r dadansoddiad dogfennol er mwyn ateb y cwestiwn hwn, gan nad oedd y dogfennau'n diffinio 'darpariaeth ddwyieithog' wrth gyfeirio ati. Deillia'r ateb, felly, o'r cyfweiliadau â staff yn y sampl. Y prif gasgliad oedd anghysondeb mawr y term 'darpariaeth ddwyieithog', yn cyfateb â chanfyddiad y llenyddiaeth flaenorol (e.e. Baker 1993, t. 15; Lewis 2016, t. 118; Williams 1997, t. 6). Roedd hierarchaeth o ran eglurder y term yn ôl staff y sampl. Ar un pen y sbectrwm, cafwyd diffiniad ysgrifenedig, swyddogol, yn cwmpasu gallu ieithyddol staff yn y Gymraeg, methodolegau addysgu dwyieithog, ac iaith adnoddau. Ar y pen arall, amrywai'r diffiniad yn ôl anghenraid staff addysgu, yn hytrach na chynllunio strategol, â darlithwyr unigol yn

penderfynu pa elfennau o ddarpariaeth ddwyieithog yr oedd yn bosibl iddynt eu cynnig. Cafwyd elfen o gysondeb mewn diffiniad darpariaeth ddwyieithog rhwng staff a fedrai'r Gymraeg, ond golygai rywbeth gwahanol, mwy amwys, ac yn aml mwy symbolaidd, i staff na fedrai'r iaith. Fodd bynnag, mewn dau allan o bedwar o golegau'r sampl, nid ystyr darpariaeth ddwyieithog oedd grŵp neu ffrwd ddwyieithog benodedig, ar wahân, ond yn hytrach integreiddio elfennau dwyieithog i gymaint o ddarpariaeth â phosib. Nid oedd cysondeb diffiniad o fewn colegau AB na rhwng colegau, felly. Fel rhan o'r diffiniad o ddarpariaeth ddwyieithog, cafwyd hefyd peth trafodaeth ar ddulliau addysgu dwyieithog ac un o'r prif ddulliau oedd trawsieithu. Unwaith eto, gosododd y canfyddiadau hyn sail ar gyfer deall yr ystod eang o ddarpariaeth a olygwyd wrth drafod darpariaeth ddwyieithog yn yr ymchwil hon.

10.2.3 Cwestiwn ymchwil 3

Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud?

Dyma'r astudiaeth gyntaf i ymchwilio i resymau dysgwyr galwedigaethol dros astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, oll yng nghyd-destun polisi LIC o sicrhau miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. Dengys y canfyddiadau fod cyfuniad o ffactorau economaidd ac ymarferol, a ffactorau diwylliannol ac addysgol. Cyfateba hyn i ganfyddiadau gweithiau eraill ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB.

Un o'r prif themâu oedd gwerth economaidd iaith, a ddiffiniwyd fel gwerth yn y farchnad lafur, yn adlewyrchu'r pwyslais ar werth y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd mewn polisïau iaith ac addysg (LICC 2010, t. 16; LIC 2012b, t. 39; 2016a, t. 10; 2017ch, t. 7), a gweithiau blaenorol ar ddewisiadau dysgwyr AB (Heath 2001, t. 378; Morris Jones 2010, t. 69; Davies a Davies 2015, t. 75) ac ar ddewisiadau myfyrwyr AU (Lewis a Williams 2006, t. 9; Davies a Trystan 2011, t. 154). Roedd canfyddiad o fantais y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd yn rheswm i sawl dysgwr astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog. Fodd bynnag, ailadroddwyd mantra polisïau iaith ac addysg o weld y Gymraeg fel sgîl offerynnol er mwyn cyrraedd byd gwaith. Nid oedd ymwybyddiaeth o sut y byddai'r Gymraeg o ddefnydd yn y gweithle, nac y tu hwnt iddo. Thema arall oedd gwerth sgîliau dwyieithog i gyflogadwyedd. Ni chododd y thema yng ngweithiau Williams (1997) a Heath (2001) ar

ddysgwyr AB, a oedd yn gynnyrch cyd-destun polisi gwahanol, ond cododd fel thema yng ngwaith Hodges (2010, t. 28) ar ddewisiadau rhieni. Roedd canfyddiad o ddwyieithrwydd fel sgîl yn gymhellant i nifer o ddisgyblion astudio trwy'r Gymraeg, ond portreadwyd dwyieithrwydd fel rhywbeth adeiladol ac nid oedd ymwybyddiaeth o fanteision cymdeithasol dwyieithrwydd (e.e. Baker a Jones 1998, t. 54; García 2009, tt. 98–100; Baetens Beardsmore 1994), y tu hwnt i allu siarad dwy iaith.

Roedd tri ffactor yn amodi canfyddiad dysgwyr o werth y Gymraeg a dwyieithrwydd ar gyfer cyflogadwyedd. Yn gyntaf, roedd gwerth canfyddedig y Gymraeg a'r Saesneg i bwnc arfaethedig disgyblion yn ffactor blaenllaw. Roedd ymwybyddiaeth gyffredinol o fanteision y Gymraeg a dwyieithrwydd i bynciau galwedigaethol yn deillio o bwyslais ar y cleient neu'r cwsmer, â phwysigrwydd gallu cyfathrebu â'r rhain, gan ddangos parch iddynt. Roedd cytundeb i raddau helaeth o werth y Gymraeg mewn rhai meysydd, megis Gofal Plant, gan adlewyrchu adroddiadau am ba sectorau gwaith sy'n rhoi gwerth ar y Gymraeg (LIC 2014a, t. 11; Comisiynydd y Gymraeg 2014, tt. 3, 33; 2015b, t. 102). Ystyriwyd meysydd eraill yn rhai lle nad oedd gwerth i'r Gymraeg. Yr ail ffactor a amodai canfyddiad dysgwyr o werth y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd, oedd ble y dymunant weithio yn y dyfodol. Gwelwyd gwerth i'r Gymraeg i ddysgwyr os dymunent aros yng Nghymru i weithio, ond ni chanfuwyd ymwybyddiaeth o werth dwyieithrwydd i'r rheini a ddymunai weithio y tu allan i Gymru, neu dramor. Yn drydydd, gwelwyd amrywiaethau rhanbarthol yng nghanyfddiad dysgwyr o werth y Gymraeg, yn unol ag os dymunent aros yn eu hardaloedd i weithio, a'u canfyddiad o werth y Gymraeg yn yr ardaloedd hynny.

Roedd awydd i ymbaratoi at y dyfodol o ran iaith yn ffactor ymarferol a ddylanwadodd ar ddewisiadau dysgwyr am gyfrwng iaith astudio. Mynegodd disgyblion awydd i 'wneud y switch' o'r Gymraeg i'r Saesneg o ran cyfrwng astudio er mwyn ymbaratoi at AU (er nad oedd AU o reidrwydd yn gyrchfan y disgyblion eu hunain) ac at y gweithle, â thermâu yn ofid arbennig. Serch hyn, roedd ymwybyddiaeth o gymhellant ariannol astudio trwy'r Gymraeg ar lefel AU. Ffactor ymarferol arall a danseiliai'r ffactorau eraill, gan ddiddymu dewis cyfrwng, oedd dylanwad diffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ym mhynciau neu sefydliadau arfaethedig disgyblion. Dyma gyd-fynd â chanfyddiadau gweithiau ar y sector AB (Heath 2001, tt. 330–3; Morris Jones 2010, tt. 53, 55; Davies a Davies 2015, t. 76) a'r sector AU (Williams 2003a, t. 19; Lewis a Willimas 2006, t. 19; Davies a Trystan 2011, t. 156). Roedd diffyg darpariaeth Gymraeg mewn colegau AB yn amddifadu rhai

dysgwyr rhag gallu gwneud dewis am gyfrwng iaith eu cyrsiau, yn cynnwys dysgwyr sydd gorfod mynd i'r coleg er mwyn dilyn eu pwnc. Mae hyn yn adleisio pryder Comisiynydd y Gymraeg (2015b, t. 182).

Ymhlith y ffactorau diwylliannol a ddylanwadodd ar ddewisiadau dysgwyr, roedd cysylltiad rhwng y Gymraeg a synnwyr hunaniaeth yn thema bwysig, ac roedd astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yn fodd i fynegi'r hunaniaeth hon. Roedd y canfyddiad hwn yn cyfateb i naratifau dysgwyr AB Jones (2010, t. 112) a Davies a Davies (2015, t. 77) a myfyrwyr AU astudiaethau Davies a Trystan (2011, t. 158), Jones a Desforges (2003, t. 282) a Hinton (2011, t. 31). Gwelwyd gwahaniaethau rhanbarthol rhwng y grwpiau, â'r thema ar ei chryfaf yng ngrwpiau'r gogledd, yn cyd-fynd â gwahaniaethau rhwng gweithiau Hodges (2010, tt. 17–8) a Thomas (2010, t. 81), er enghraifft. Roedd synnwyr o ddiffyg hunaniaeth Gymraeg yn rheswm a nododd rhai disgyblion dros beidio ag astudio trwy'r iaith. Defnyddiwyd disgwrs yr 'arall' ar gyfer disgybl yr oedd astudio trwy'r Gymraeg yn gweddu iddo/i, ac a oedd yn meddu ar y cyfalaf cymdeithasol ac ieithyddol angenrheidiol i wneud hynny (gw. Bourdieu 1991, tt. 57, 62). Ffactor diwylliannol arall oedd awydd i gadw'r iaith yn fyw a synnwyr dysgwyr o'u cyfrifoldeb i gyfrannu at wneud hynny, trwy astudio trwy'r Gymraeg. Dyma adlewyrchu dysgwyr AB Heath (2001, t. 382) a Davies a Davies (2015, t. 77) a rhieni astudiaethau Packer a Campbell (1997, t. 14), Hodges (2010, t. 22) ac O'Hanlon (2015, tt. 251, 254). Fodd bynnag, gwelwyd gwahaniaeth rhanbarthol cryf yn y thema hon, â'r canfyddiad yn gryfach, eto, yng ngrwpiau'r gogledd.

Ffactor diwylliannol ac addysgol arall a ddylanwadodd ar ddewisiadau cyfrwng iaith dysgwyr oedd canfyddiad o 'ddewis naturiol', yn debyg i fyfyrwyr AU Williams (2003a, t. 38) a rhieni Hodges (2010, t. 22) a Thomas (2010, t. 55). Cwmpasodd hyn ddylanwad iaith gyntaf, lle y gwelwyd eto wahaniaethau rhanbarthol rhwng grwpiau mewn ardaloedd gwahanol, ac iaith flaenorol addysg. Awydd am ddilyniant mewn addysg Gymraeg oedd y thema gryfaf yma, gan gyfateb i fyfyrwyr AU Hinton (2011, t. 30) a Davies a Trystan (2011, t. 157) a dysgwyr AB Davies a Davies (2015, t. 75). Roedd awydd am ddilyniant yn arbennig o bwysig mewn pynciau yr oedd disgyblion wedi eu hastudio'n barod, â gwybod termau'n elfen bwysig ar hyn. Thema ddiwylliannol ac addysgol arall oedd bod y Gymraeg yn anos (neu ar achosion prin) yn haws na'r Saesneg, sydd yn cyd-fynd â thema debyg a gafwyd yng ngweithiau Heath (2001, t. 337) a Davies a Davies (2015, t. 77). Roedd gwahaniaethau rhanbarthol yn y thema hon, unwaith eto, a chydberthynas, mewn nifer o achosion, ag iaith

gyntaf disgyblion. Cyfrannai dadleuon disgyblion fod llai o gymorth ar gael yn y Gymraeg a llai o adnoddau Cymraeg, ac unwaith eto, pryder am dermau Cymraeg, at ganfyddiad bod y Gymraeg yn anos. Roedd hyder neu ddiffyg hyder mewn iaith hefyd yn ffactor a gyfrannodd at ganfyddiad o anhawster y Gymraeg, thema amlwg mewn gweithiau blaenorol ar ddysgwyr AB (Heath 2001, t. 377; Webb 2007, t. 22; Morris Jones 2010, tt. 54–5; Davies a Davies 2015, t. 77); myfyrwyr AU (Williams 2003a, t. 19; Lewis a Williams 2006, t. 19), yn ogystal ag y tu hwnt i'r sector addysg (e.e. Comisiynydd y Gymraeg 2015b, t. 16).

Thema addysgol arall yn y data oedd dylanwad profiadau blaenorol dysgwyr o'r Gymraeg yn y sector statudol. Roedd hyn yn thema a gafwyd yng ngwaith Lewis a Williams (2006, t. 35) hefyd, yn benodol canfyddiad o gael eu 'gorfodi' i siarad Cymraeg. Cyfosododd rhai disgyblion orfodaeth yr ysgol â rhyddid y coleg, gan gynnwys rhyddid i ddewis cyfrwng iaith cwrs, ffactor a oedd yn apelio. Fodd bynnag, gwelai rhai disgyblion yr angen am bolisi sy'n hybu'r Gymraeg trwy orfodaeth mewn ysgolion. Fel rhan o'r thema hon, ymchwiliwyd i'r rhagdybiaeth fod dysgwyr yn mynd i'r coleg am eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg, thema amlwg mewn gweithiau ar AB (Reynolds 2007, t. 177; Morris Jones 2010, tt. 53, 55, 61; Arad 2014c, t. 76) ac AU (Williams 2003a, t. 19; Lewis a Williams 2006, t. 19). Gwelwyd cydberthynas rhwng canfyddiad disgyblion eu bod wedi eu gorfodi i siarad Cymraeg, a theimlad eu bod wedi cael digon o'r iaith. Serch hyn, cafwyd rhai agweddau cadarnhaol tuag at y Gymraeg gan ddisgyblion a oedd wedi dewis mynd i'r coleg, ond roedd y pwyslais ar 'hoffi'r Gymraeg', yn hytrach na bwriad i astudio trwy'r iaith. Roedd y ddamcaniaeth bod dysgwyr wedi cael digon o'r Gymraeg yn thema bwysig i'r staff, ond roedd amrywiaeth barn i ba raddau roedd yn wir am y dysgwyr i gyd, neu am rai unigolion yn unig. Yn ogystal, rhagdybia'r ddamcaniaeth fod iaith yn brif ffactor yn newisiadau'r dysgwyr, hynny yw mai awydd i astudio trwy'r Saesneg yw'r prif gymhelliant iddynt fynd i'r coleg, ond nid oedd yn wir ond i leiafrif y cyfranogwyr. Rhagdybia hefyd fod y dysgwyr yn gweld y coleg yn lle Saesneg, rhagdybiaeth a fodlonodd fwyafrif y disgyblion, gan gyfeirio at oruchafiaeth y Saesneg ymhlith dysgwyr, staff a darpariaeth y coleg. Roedd nifer o'r disgyblion yn portreadu'r coleg fel lle i ddysgwyr sydd eisiau astudio trwy'r Saesneg neu fel chweched dosbarth i ysgolion Saesneg. Serch hyn, gwelwyd hadau o ymwybyddiaeth gan rai o elfennau dwyieithog colegau AB.

10.2.4 Cwestiwn ymchwil 4

Sut y caiff y ‘dewis’ o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno i ddysgwyr AB a beth yw effaith hyn ar eu dewisiadau?

Dengys y data a gasglwyd ar gyfer y traethawd hwn fod egwyddor dewis, yn benodol rhoi dewis ynglŷn â chyfrwng iaith darpariaeth i ddysgwyr, yn rhan greiddiol o gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB. Deillia’r pwyslais hwn o egwyddorion marchnad neoryddfrydiaeth a gyflwynwyd i’r sector addysg yn gyffredinol yn yr 1980au a’r sector AB yn benodol, yn dilyn diwygiadau 1992 (Bradbury *et al.* 2013, t. 249; Maguire *et al.* 1999, t. 292). Fodd bynnag, amlygodd y data sawl problem ag egwyddor dewis. Problem sylfaenol oedd nad oedd dysgwyr yn dewis darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog, gan gyfateb i ganfyddiad Estyn (2017b, t. 9). Cael yr opsiwn o ddarpariaeth Gymraeg a’r hawl i’w dewis oedd yn bwysig i’r dysgwyr, yn hytrach na manteisio ar y dewis hwnnw. Roedd diffyg dysgwyr yn dewis gwneud gwaith ysgrifenedig ac asesiadau yn Gymraeg yn broblem yn arbennig, er yr oeddent yn fwy parod i wneud gwaith ymarferol neu lafar yn y Gymraeg. Gall hyn hybu deuglosia sy’n portreadu’r Gymraeg fel iaith ‘isel’ (Ferguson 1959, t. 327), nad yw’n addas ar gyfer ysgrifennu, gan israddio ei statws. Yn ogystal, mae rhoi’r baich ar unigolyn i ddewis, yn rhagdybio ei fod yn ddewiswr rhesymegol, yn *homo economicus*, a fydd yn gwneud y dewis gorau dros ei hun (Simon 1959, t. 99). Anwybydda rhesymeg ffiniedig pobl, eu camgymeriadau systemataidd a’u tueddiadau (Simon 1972; Tversky a Kahneman 1974; Samuelson a Zeckhauser 1998).

Mae rhoi dewis rhwng y Gymraeg a’r Saesneg hefyd yn rhagdybio bod y Gymraeg a’r Saesneg mewn sefyllfa gyfartal, a bod y dewis hwn yn un niwtral. Nid yw’n cymryd i ystyriaeth dylanwad cyd-destun pŵer y Gymraeg a’r Saesneg, o fewn dosbarth AB nac mewn cymdeithas yn ehangach. Anwybydda fod dysgwyr Cymraeg yn debygol o fod mewn lleiafrif mewn darlith. Mae cysyniad Bourdieu (1991, t. 66) o ‘gyfalaf ieithyddol’ yn gymorth i ddeall gwendid system sy’n rhagdybio’r un gwerth yn y farchnad ieithyddol a’r un pŵer symbolaidd i’r Gymraeg a’r Saesneg. Er gwaethaf y pwyslais hwn ar ddewis, felly, dewis yn yr ystyr mwyaf arwynebol a roddir i ddysgwyr, heb ystyried dylanwad saernïo dewis.

Dadansoddi dylanwad saernïo dewis ar fodolau darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB, gan ddefnyddio egwyddorion economeg ymddygiadol, yw un o gyfraniadau

gwreiddiol y traethawd hwn. Dadansoddwyd sawl model gwahanol o gynnig darpariaeth a ddisgrifiwyd gan gyfranogwyr. Ni labelwyd y modelau gan y colegau ym mhob achos, er bod rhai yn gwneud felly, ond dosberthir yr enghreifftiau yn ôl eu hegwyddorion cyffredin. Model blaenllaw oedd y model o optio i mewn, sef rhoi'r dewis i ddysgwyr astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog trwy ofyn iddynt a ddymunant wneud felly, trwy ffurflen gofrestru neu sgwrs â darlithydd. Os na ddewisa dysgwyr optio i mewn, yr opsiwn rhagosodedig oedd dilyn darpariaeth Saesneg. Gweithredai ar lefel dysgwyr unigol yn hytrach na dosbarthiadau cyfan. Hawl dysgwyr i ddewis oedd yr egwyddor greiddiol i'r model hwn. Fodd bynnag, er bod rhai enghreifftiau prin o lwyddiant y model optio i mewn, nid oedd yn llwyddo i gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn ffordd arwyddocaol. Yn ogystal â gofyn i ddysgwyr, elfennau hanfodol eraill y model oedd codi ymwybyddiaeth dysgwyr am gyfleoedd i astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, a'u hannog i wneud felly trwy roi gwybodaeth am y manteision. Unwaith eto, nid oedd y technegau hyn yn llwyddiannus iawn wrth newid ymddygiad dysgwyr, a ddibynnai hefyd ar agwedd benderfynol darlithwyr.

Gall economeg ymddygiadol gynnig sawl rheswm dros fethiant y model sy'n ymwneud â diffyg sylw i saerño dewis. Problem sylfaenol y model optio i mewn yw diffyg ystyriaeth i ddylanwad costau ffrithiant (BIT 2014, t. 9). Mae optio i mewn yn gofyn am ymdrech ychwanegol ar ran y dysgwyr er mwyn dilyn darpariaeth Gymraeg, nid yw 'yn hawdd' (BIT 2014, t. 9), lle na raid iddynt weithredu er mwyn derbyn y rhagosodiad Saesneg. Mae gorfod gofyn am ddarpariaeth Gymraeg neu osod Saesneg fel iaith rhagosodedig darpariaeth hefyd yn cadarnhau'r naratif hir-sefydlog mai'r Saesneg yw'r norm. Mae angori a'r tueddiad *status quo*, felly, yn rhwystrau rhag dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog (Tversky a Kahneman 1974; Samuelson a Zeckhauser 1988). Nid yw'r model chwaith yn cymryd i ystyriaeth y pwysau cymdeithasol ar ddysgwyr. Mae'n bosibl bod dysgwyr Cymraeg yn y lleiafrif mewn dosbarth, ac felly bod y fath model yn gofyn iddynt fynd yn erbyn y graen, yn groes i'w cyfoedion, mewn cyfnod o newid, sydd yn gost ffrithiant arall. Nid yw'r dewis, felly, 'yn gymdeithasol' (BIT 2014, t. 29). Yn ogystal, nid yw'r model optio i mewn yn ystyried chwaith dylanwad *habitus* dysgwyr, yr anianau sy'n llywio ein hymddygiad (Bourdieu 1991, t. 12). Os yw astudio trwy'r Gymraeg yn mynd yn groes i norm *habitus* dysgwyr, nid ydynt yn debygol o ddewis gwneud felly, os yw darpariaeth Saesneg yn opsiwn rhagosodedig. Mae llunwyr polisi'r system addysg wedi creu archdeip o siaradwyr Cymraeg sy'n rhagdybio cyfalaf ieithyddol a chymdeithasol penodol. Mae disgyblion sydd

â'r Gymraeg yn iaith gyntaf, ac yn siarad y Gymraeg adref yn gweddu i'r disgwyliadau hyn 'yn rhwydd' (Bourdieu 1991, t. 21). Fodd bynnag, nid yw hyn mor rhwydd i ddisgyblion nad ydynt yn meddu ar y cyfalaf hwn ac nad yw eu hiaith yn cydweddu â'r iaith y mae'r system addysg yn ei gwobrwyo (Bourdieu 1991, t. 62). Mae'n annhebygol iawn y bydd y disgyblion hyn yn mynd yn groes i'r opsiwn rhagosodedig ac yn optio mewn i ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog, felly.

Elfen arall ar saerzio dewis y model optio i mewn y mae angen i golegau AB ei haddasu neu ei diddymu yw'r arfer o sgwrs rhwng darlithydd a dysgwr er mwyn gofyn a ddymunant astudio trwy'r Gymraeg. Dyma roi llawer o gyfrifoldeb ar unigolion nad ydynt o reidrwydd wedi eu harfogi ar gyfer cynnal y fath sgwrs, gan arwain at ad-hociaeth yn sut y caiff astudio trwy'r Gymraeg ei fframio. Dangosodd y data nad oedd y dewis wastad yn cael ei gyflwyno mewn ffordd ddeniadol na chyfartal. Nid yw'r dechneg hon yn cymryd i ystyriaeth dylanwad y negesydd (BIT 2010, t. 19) chwaith, a pherthynas neu ddiffyg perthynas y negesydd â'r dysgwr, oll o fewn hierarchaeth dysgwyr a darlithwyr. Gwendid arall y model yw'r pwyslais ar roi gwybodaeth er mwyn newid ymddygiad, yn deillio o ddamcaniaethau rhesymegol traddodiadol (Darnton 2008, t. 10). Er y gall rhoi gwybodaeth fod yn rhagflaenydd newid ymddygiad, nid yw'n ddigonol ar ei ben ei hun ac mae angen ymyraethau pellach (Christmas *et al.* 2009, t. 37; Fogg *et al.* 2010, t. 8).

Model llai cyffredin yn y data, oedd y model cyferbyniol o optio allan, sef rhagosod dysgwyr Cymraeg i grŵp penodedig Cymraeg neu ddwyieithog, gan roi'r dewis iddynt i adael y grŵp pe dymument. Nid dewis a chynllunio yn ôl galw oedd yn sail i'r model hwn, felly, ond roedd o hyd yn parchu hawl dysgwyr i ddewis, trwy'r cymal optio allan, a phwysleisiwyd nad gorfodi dysgwyr i ddilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog oedd y nod. Portreadodd rhai aelodau staff rhagosod fel gwneud y gorau dros ddysgwyr, yn enghraifft o dadolrwydd rhyddfrydol, gan lywio dysgwyr mewn cyfeiriad sydd yn llesol iddynt, wrth barchu eu rhyddid i ddewis, trwy bortreadu'r Gymraeg fel sgil. Cafwyd enghreifftiau o lwyddiant cymharol y model optio allan wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, gan gyd-fynd â llwyddiant optio allan i gyflawni nodau mewn meysydd rhoddi organau (Johnson a Goldstein 2003, tt. 1338–9), cynilo (Madrian a Shea 2001, tt. 1150, 1184; Thaler a Bernatzi 2004, t. 185), pensiynau (Campbell 2013, t. 5) ac yng nghyd-destun cynllunio iaith (Keegan ac Evas 2012, tt. 45, 49; Evas a Cunliffe 2017) yn ogystal. Cafwyd hefyd enghreifftiau o ragosod dysgwyr i raglenni

Cymraeg y tu allan i'r prif gymhwyster, megis Iaith ar Waith. Fodd bynnag, nid yw'r rhain yn ddigonol ar eu pennau eu hunain er mwyn cynnal sgiliau Cymraeg dysgwyr mewn ffordd arwyddocaol.

Unwaith eto, gall economeg ymddygiadol gynnig sawl rheswm dros lwyddiant y model optio allan, yn benodol dylanwad saernio dewis. Mae rhagosod dysgwyr Cymraeg i ddarpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn defnyddio hewristig angori a'r tueddiad *status quo* o blaid y Gymraeg (Tversky a Kahneman 1974; Samuelson a Zeckhauser 1988). Cafwyd peth ymwybyddiaeth gan staff fod darpariaeth Gymraeg ragosodedig yn gwrthdroi'r sefyllfa gyfredol mewn AB, gan osod y Gymraeg fel y norm. Defnyddia'r model hwn gostau ffrithiant o blaid y Gymraeg, felly, gan fod angen ymdrech ychwanegol ar ddysgwyr er mwyn dewis y ddarpariaeth Saesneg, tra bo dilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn digwydd heb angen gweithredu pellach ar ran y dysgwyr.

Yn wahanol i'r modelau optio i mewn ac optio allan, sy'n rhagdybio grŵp Cymraeg neu ddwyieithog penodedig, roedd rhai aelodau staff yn cynnwys elfennau o ddarpariaeth ddwyieithog mewn cymaint o ddarlithoedd â phosibl, gan gynnwys rhai nad oeddent wedi eu labelu felly. Dadleuodd staff fod y fath ddarpariaeth yn esblygu'n naturiol. Fodd bynnag, dibynnai llwyddiant y model ar bresenoldeb dysgwyr Cymraeg yn y dosbarth, yn ogystal ag agwedd benderfynol darlithwyr. Roedd y model hwn fwyaf amlwg yng ngholegau A ac Ch. Nid oedd dewis yn cael ei rhoi i ddysgwyr yn yr achos hwn, ac awydd i'w cyfarparu â'r sgiliau angenrheidiol er mwyn byw a gweithio mewn cymdeithas ddwyieithog, oedd un o'r egwyddorion a oedd yn sail i'r model. Roedd enghreifftiau o lwyddiant y model hwn wrth gynyddu nifer y dysgwyr yn cwblhau aseiniadau a gwaith ysgrifenedig trwy'r Gymraeg, ac o newid eu hagweddau tuag at y Gymraeg mewn ffordd gadarnhaol.

10.2.5 Cwestiwn ymchwil 5: y prif gwestiwn ymchwil

A oes gwell ffyrdd o sicrhau bod dysgwyr AB yn derbyn eu haddysg trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog na chynllunio darpariaeth yn ôl galw ganddynt?

Dengys y data fod galw yn gysyniad blaenllaw ac hanfodol wrth gynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB, gan adleisio'r pwyslais ar alw yn y sector statudol (e.e. LICC 2010). Deillia'r pwyslais ar 'alw' o egwyddorion marchnad neoryddfrydiaeth a

gyflwynodd elfen gystadleuol i'r sector addysg, gan gynnwys y sector AB, gan wneud dysgwyr yn gwsmeriaid y mae angen i sefydliadau ddarparu ar eu cyfer. Yng Nghymru, mae hyn yn cynnwys gofynion dysgwyr o ran cyfrwng iaith eu cyrsiau (Rhys 1990, t. 4). Dengys y data fod gofynion a dyheadau dysgwyr AB yn ystyriaethau allweddol yn y system bresennol o gynllunio darpariaeth.

Fodd bynnag, dengys y data hefyd fod sawl problem i gynllunio darpariaeth yn ôl galw wrth gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn y sector AB. Problem sylfaenol oedd bod diffyg galw gan ddysgwyr am ddarpariaeth Gymraeg mewn colegau AB, gan gyd-fynd â chanfyddiadau ymchwil flaenorol (ELWa 2003, t. 8; Webb 2007, t. 21; Estyn 2016, t. 10). Canfuwyd peth galw, ond gan garfan benodol o ddysgwyr, neu am bwnc penodol mewn ysgol nad yw'n cael ei gynnig ar hyn o bryd, yn hytrach nag am ddarpariaeth Gymraeg yn benodol. Yn ogystal, roedd y galw a oedd yn bodoli yn amrywio o flwyddyn i flwyddyn. Dadleuodd rhai aelodau staff fod galw cudd, ond bod angen ymyraethau pellach i ddod ag ef i'r wyneb. Roedd diffyg galw mewn system wedi ei hadeiladu ar alw yn difa morâl staff. Yn ogystal, daeth diffyg galw yn fwch dihangol dros beidio â chynyddu darpariaeth Gymraeg mewn rhai colegau AB, neu guddiodd problemau eraill megis diffyg staff â gallu yn y Gymraeg. Problem arall oedd bod tensiwn rhwng yr egwyddor o roi dewis cyfrwng iaith i bob dysgwr unigol, a chynllunio darpariaeth yn ôl galw, a rhagdybiai nifer isafswm o ddysgwyr er mwyn cael darpariaeth hyfyw.

Problem arall disgwrs 'galw' oedd ei fod yn rhagdybio unigolion brwd dros y Gymraeg a fyddai'n arwain y ffordd wrth ofyn am ddarpariaeth Gymraeg neu ei dewis. Rhagdybia hyn fod gan ddisgyblion deimladau cryf am gyfrwng astudio. Dengys y canfyddiadau, fodd bynnag, nad yw hyn ond yn wir am leiafrif o'r disgyblion. I eraill, roedd ffactorau eraill megis y pwnc yn bwysicach, a theimlai rhai yn ddifater am gyfrwng iaith. Fodd bynnag, mae'n debygol na fyddai'r disgyblion hyn yn gwrthwynebu pe bai'r ddarpariaeth yn cael ei 'rhoi', ar ffurf rhagosodiad, gan amlygu, unwaith eto, bwysigrwydd dylanwad saernïo dewis. Yn ogystal, os yw polisïau iaith ac addysg yn datgan bod angen cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB, ni ddylid mynnu bod dysgwyr yn gorfod gofyn am y ddarpariaeth neu yn gwneud ymdrech ychwanegol i'w dilyn. Mae angen cynllunio ar lefel strategol. Cesglir yn y traethawd hwn mai rhoi sylw i saernïo yw un o'r prif ffyrdd i wneud hynny.

Awgryma hyn oll, felly, nad cynllunio yn ôl galw yw'r ffordd fwyaf effeithiol o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Cafwyd rhai enghreifftiau o staff yn cwestiynu a oedd rhaid i alw gan ddysgwyr yrru cynllunio darpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn AB, gan ddadlau y byddai cynyddu darpariaeth yn creu galw. Dyma gyfateb â chanfyddiadau Williams (2003a, t. viii) ac Arad (2016, t. 160) nad yw cynllunio yn ôl galw yn ddigonol i gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn y sector AB. Adleisiwyd dadl Drakeford (2011), a wreiddiwyd yn y sector statudol, y gall cynyddu darpariaeth ddod â galw cudd i'r arwyneb, a chasgliad Davies a Trystan (2011, t. 159) yng nghyd-destun y sector AU. Fodd bynnag, parhawyd i bortreadu galw yn nod, a pharhaodd yn rhan greiddiol o'r system ddarpariaeth. Dadleuir yn y traethawd hwn fod angen i strategaeth ymbellhau oddi wrth ddisgwrs 'galw', gan wneud cynyddu niferoedd y dysgwyr sy'n dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn nod, ac nid galw ynddo'i hun. Cesglir, felly, nad cynllunio yn ôl galw yw'r ffordd fwyaf effeithiol o gynyddu nifer y dysgwyr yn astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB, ond yn hytrach addasu saernïo dewis, gan gymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol at ddewis iaith (gw. canfyddiadau CY4 yn 10.2.4). Dyma brif gyfraniad gwreiddiol yr ymchwil hon. Dadansoddir sut i wneud hyn, a'r goblygiadau polisi yn yr adran nesaf.

10.3 Goblygiadau polisi ac argymhellion

Mae i ganfyddiadau'r traethawd hwn oblygiadau pwysig i wneuthurwyr polisi LIC, y Coleg Cymraeg, colegau AB a dosbarthiadau'r chweched ysgolion, a staff a dysgwyr mewn AB. Ceir sawl argymhelliad ar gyfer strategaeth i hybu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB.

10.3.1 Ymwrthod â disgwrs 'galw' a 'dewis': cymhwyso economeg ymddygiadol at fyd dewis iaith trwy saernïo dewis

Prif gyfraniad gwreiddiol y traethawd hwn yw dadlau o blaid ymwrthod â disgwrs 'galw' tuag at y nod o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog. Dadleuir sut y gellir wneud hyn trwy symud o ddisgwrs neoryddfrydol 'dewis' tuag at dadolrwydd rhyddfrydol, a chymhwyso egwyddorion economeg ymddygiadol i fyd dewis iaith, trwy roi sylw i saernïo dewis. Mae addasu saernïo dewis yn cymryd i ystyriaeth rhesymoldeb ffiniedig dysgwyr, gan ddilyn argymhelliad Bradbury *et al.* (2013), ac yn

digolledu am gyd-destun pŵer y Gymraeg a'r Saesneg. Esboniwyd yn 9.6 bod cymhwysio cysyniad tadolrwydd rhyddfrydol at fyd dewis iaith yn rhagdybio bod y Gymraeg yn rhywbeth llesol i ddysgwyr. Mae hyn yn wahanol i gymhwysio egwyddorion economeg ymddygiadol at ddewisiadau iechyd (fel y dadleua Jones (2014, t. 9), er y gellir crybwyll manteision gwybyddol a chymdeithasol dwyieithrwydd (Baker *et al.* 2017, tt. 141–50; tt. 379–81)). Fodd bynnag, mae'r nod o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB eisoes wedi ei osod gan Lywodraeth Cymru (e.e. LIC 2017ch, t. 42; Coleg Cymraeg 2018), â'r penderfyniad ei fod o les i ddysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg eisoes wedi ei gymryd. Mae'r traethawd hwn yn gorwedd o fewn y cyd-destun polisi hwn ac felly'n rhagdybio bod annog dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn beth da. Pwysig yw nodi, serch hyn, nad gorfodi dysgwyr i astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog a wneir yma, a pherchir rhyddid dysgwyr i ddewis. Nid yw'r argymhellion, felly, yn mynd y tu hwnt i dadolrwydd rhyddfrydol.

Mae angen i strategaeth addysg leihau'r pwyslais ar roi gwybodaeth a chodi ymwybyddiaeth er mwyn newid ymddygiad, sy'n deillio o ddamcaniaethau 'rhesymoldeb' (Simon 1955). Bydd lle i roi gwybodaeth fel rhagflaenydd i newid ymddygiad, fodd bynnag, megis yn y rhaglen ymwybyddiaeth iaith a gynigir yn 10.3.2. Y brif elfen o saernïo dewis mae'r traethawd hwn yn dadlau bod angen ei newid, yw opsiynau rhagosodedig iaith darpariaeth. Dadleuir dros symud i ffwrdd o'r model optio i mewn tuag at ehangu'r model optio allan, gan ragosod dysgwyr o ysgolion Cymraeg a dwyieithog i grwpiau Cymraeg neu ddwyieithog, gan roi'r dewis iddynt optio allan o'r ddarpariaeth os dymunant. Byddai hyn yn defnyddio pŵer angori, y tueddiad *status quo* a chostau ffrithiant o blaid y Gymraeg, gan osod y Gymraeg fel norm (Tversky a Kahneman 1974; Samuelson a Zeckhauser 1988). Byddai hyn hefyd yn osgoi disgwyl i ddysgwyr Cymraeg, all fod yn y lleiafrif yn y dosbarth, i fynd yn erbyn y graen, yn erbyn eu cyfoedion, mewn cyfnod o newid, neu'n groes i norm eu *habitus*, trwy gorfod gwneud ymdrech ychwanegol i ddilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog. Byddai system cofrestru gyfrifiadurol yn gymorth i wneud hyn yn ymarferol. Awgryma'r canfyddiadau fod gan ddysgwyr ymwybyddiaeth o fanteision astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, ac er bod lleiafrif yn benderfynol o astudio trwy'r Saesneg, awgrymant na fyddai mwyafrif y dysgwyr yn teimlo'n ddigon cryf yn erbyn astudio trwy'r Gymraeg er mwyn optio allan. Byddai cyplysu'r model hwn â'r ymyraethau a ddadansoddir nesaf, sef rhaglen ymwybyddiaeth iaith, yn fodd i gyfleu i'r dysgwyr pam mae astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn llesol iddynt, a'u hanghymell rhag optio allan.

Cydnabyddir y byddai angen i'r model optio allan gael ei weithredu'n ymarferol mewn ffyrdd gwahanol mewn colegau gwahanol, yn amrywio o ragosod dysgwyr Cymraeg i fodiwl neu fodiwlau mewn rhai colegau, i ddarpariaeth gyfan mewn colegau eraill, er enghraifft. Rhagdybia'r model hefyd fod gan staff y gallu a'r hyder i ddarparu yn Gymraeg neu'n ddwyieithog. Byddai'n haws ei roi ar waith mewn rhai colegau lle mae crynodiad uwch o staff â'r gallu a'r hyder hyn. Os am weithredu'r model yn genedlaethol, bydd angen meithrin gallu a hyder staff yn y Gymraeg ar draws colegau, ond mae hyn yn anochel ar gyfer unrhyw fodel sydd am gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn y sector. Byddai hyn yn golygu colegau'n cynllunio'n strategol wrth recriwtio er mwyn sicrhau bod darlithwyr â gallu yn y Gymraeg a'r gallu i ddarlithio trwy'r iaith. Lle na fydd hyn yn bosibl, mae angen i golegau targedu darlithwyr ar gyfer hyfforddiant yn y Gymraeg, megis y Cynllun Sabothol a Chymraeg Gwaith AB (gw. 2.4.3) a chyrsgiau Sgiliaith (gw. 2.4.4). Ni fyddai hyn yn trawsnewid y sefyllfa, ond mae'n fan cychwyn angenrheidiol. Mae'r model hefyd yn rhagdybio bod gan ddysgwyr sgiliau digon uchel yn y Gymraeg i allu dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog. Dylid cofio mai nod y traethawd hwn yw mynd i'r afael â dysgwyr sydd yn medru'r Gymraeg i safon uchel (gan ddefnyddio mynychu ysgol Gymraeg neu ysgol ddwyieithog categori 2A fel meini prawf), ond ddim yn dewis astudio trwy'r Gymraeg ar hyn o bryd.¹¹³

10.3.2 Rhaglen ymwybyddiaeth iaith: ehangu disgwrs offerynnol y Gymraeg a manteision dwyieithrwydd

Byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn gyfrwng i newid y negeseuon sy'n cael eu rhoi i ddysgwyr (Eaves 2015, t. 222), ac yn fan cychwyn i newid eu hagweddu, wedi ei chyplysu â'r ymyraethau yn ymwneud â saernio dewis. Ni fyddai'r rhaglen ar ei phen ei hun yn ddigonol i newid ymddygiad, ond gall 'fraenaru'r tir' ar gyfer gwneud felly (Eaves 2015, t. 222). Gellir cwestiynu a oes angen rhaglen ymwybyddiaeth iaith ar ddisgyblion sydd wedi bod trwy'r system addysg Gymraeg. Fodd bynnag, ni ellir rhagdybio bod disgyblion yn gadael addysg statudol â gwybodaeth am hanes y Gymraeg a chyd-destun polisi'r iaith heb ymyrraeth fwriadol â'r pwrpas o gyfleu'r wybodaeth hon. Mae hyn yn arbennig o wir am ddisgyblion sydd heb gyswllt â'r Gymraeg y tu allan i'r system addysg ac nad yw'r Gymraeg yn rhan o'u *habitus*. Dylid cyflwyno'r rhaglen cyn bod dysgwyr yn cyrraedd AB, ac un

¹¹³ Gellir hefyd cymhwyso'r un egwyddorion at ddysgwyr o ysgolion Saesneg, er y byddai angen addasu'r ddarpariaeth ei hun.

opsiwn o wneud felly byddai ei rhoi'n rhan o Fagloriaeth Cymru. Dylai'r rhaglen fod yn rhan annatod o'r cwricwlwm, yn hytrach na rhywbeth dewisol, y mae'n rhaid i'r dysgwyr optio i mewn iddo, er mwyn osgoi costau ffrithiant. Er mwyn gwneud y rhaglen yn berthnasol i ddysgwyr (BIT 2010, t. 23), byddai angen i wneuthurwyr polisi addysg ei theilwra i ardaloedd gwahanol, er enghraifft ardaloedd lle nad oes gan drwch y boblogaeth lawer o gysylltiad â'r Gymraeg ac eithrio drwy'r system addysg.

Dangosodd y canfyddiadau bod angen diffiniad mwy eang o fanteision dwyieithrwydd, gan ei werthfawrogi y tu hwnt i'r gallu i siarad dwy iaith. Dangosant hefyd fod angen diffiniad mwy eang o fanteision y Gymraeg y tu hwnt i ddisgwrs offerynnol sgîl. Gallai rhaglen ymwybyddiaeth iaith gyfleu i ddysgwyr fanteision dwyieithrwydd y tu hwnt i'r gallu i siarad dwy iaith, gan bwysleisio'r manteision cymdeithasol, megis dealltwriaeth o gymdeithas a diwylliant dwyieithog a phrofiad o fyw dwyieithrwydd (Baker a Jones 1998, t. 54; García 2009, tt. 98–100; Baetens Beardsmore 1994). Gallai gyfleu sut y gall dwyieithrwydd fod yn gymdeithasol deniadol (Bourhis a Giles 1976; Robert 2009) a manteision rhwydweithiau cymdeithasol dwyieithrwydd (yn yr ystyr draddodiadol) (Baker *et al.* 2014, t. 52; Kim 2005), gan ystyried y Gymraeg fel cyfalaf cymdeithasol, yn ogystal â chyfalaf ieithyddol (Bourdieu 1986, t. 15). Byddai hyn oll yn fodd posibl o annog ymlyniad tuag at y Gymraeg yn fwy na disgwrs sgîl, ac o wrthdroi'r canfyddiad fod astudio trwy'r Gymraeg yn culhau gorwelion dysgwyr. Deilliant y rhaglen fyddai newid agweddau dysgwyr tuag at y Gymraeg a dwyieithrwydd mewn ffordd gadarnhaol, er mwyn gosod sail i newid eu hymddygiad. Dangosydd hyn fyddai llai o ddysgwyr yn optio allan o'r fath darpariaeth, wedi newid yr iaith ragosodedig yn unol â'r argymhellion yn 10.3.2.

Yn ail, dylai'r rhaglen addysgu dysgwyr am hanes y Gymraeg, gan adeiladu ar ganfyddiad Eaves (2015, t. 219) fod derbyn gwybodaeth am hanes ymyleiddio'r Gymraeg wedi bod yn elfen affeithiol gref o ymwybyddiaeth iaith. Mae'n bosibl y byddai hyn yn ysgogi perthynas fwy personol â'r iaith i'r dysgwyr na disgwrs sgîl, gan gynyddu potensial negeseuon yn ymwneud â'r Gymraeg fel rhan o hunaniaeth a chyfrifoldeb i gadw'r iaith yn fyw, i osod sail ar gyfer newid ymddygiad. Byddai hyn hefyd yn fodd i ddatblygu'r syniad o bwysigrwydd y Gymraeg er mwyn dangos parch at gleient neu gwsmer a welwyd yn y data, gan bwysleisio'r ochr ddynol a'r ymrwymiad emosiynol, a all gynorthwyo i newid ymddygiad (BIT 2010, t. 25). Er mwyn portreadu sut y gellir defnyddio'r iaith yn y gweithle ar draws sectorau gwaith, a thu hwnt iddo, dylid hefyd addysgu am y cyd-destun polisi a

chyfreithiol cyfredol megis y targed am filiwn o siaradwyr Cymraeg a datblygiad addysg Gymraeg.

10.3.3 Siaradwyr gwadd

Gallai siaradwyr gwadd annibynnol gyfrannu at gynyddu gwybodaeth a newid agweddau dysgwyr (Eaves 2015, t. 219; Metrejean *et al.* 2002; Breunig 2003). Gallai siaradwyr o amryw o weithleoedd galwedigaethol sôn sut y mae'r Gymraeg wedi eu cynorthwyo i gael swydd, ond hefyd sut maent yn defnyddio'r Gymraeg yn eu swyddi, gan fynd i'r afael â'r bwlch cyfredol yn y neges i ddysgwyr. Byddai siaradwyr â thebygrwydd demograffeg i'r dysgwyr mwyaf effeithiol yn cyfleu'r neges, ac yn gallu cyflwyno'r neges mewn ffordd sydd yn berthnasol i'r dysgwyr (BIT 2010, t. 19). Gallai gyflwyno'r ymyrraeth mewn cyfnod o drawsnewid gynyddu ei heffeithiolrwydd, megis ar ddechrau blwyddyn 10, wrth i ddisgyblion ddechrau eu cyrsiau TGAU, neu ar ddechrau blwyddyn 11, wrth iddynt ddechrau meddwl am ddewisiadau AB (BIT 2014, t. 37).

10.3.4 Pecyn termau, cymorth â'r Gymraeg a chynhyrchu adnoddau

Er mwyn mynd i'r afael â phryder dysgwyr am dermau Cymraeg a welwyd yn y data, yn gyntaf, dylid tynnu sylw at y cymorth sy'n bodoli eisoes ar gyfer termau, er enghraifft Geiriadur Termau'r Coleg Cymraeg. Yn ail, gellid creu pecyn digidol o dermau allweddol yn Gymraeg a Saesneg ar gyfer pynciau galwedigaethol yn benodol, i'w rhannu rhwng colegau ac ysgolion. Gallai hyn fod yn ymdrech ar y cyd, efallai wedi ei rheoleiddio gan Sgiliaith neu'r Coleg Cymraeg. Serch hyn, mae hefyd angen i ddysgwyr fynd y tu hwnt i weld dau derm fel baich, a gweld manteision cael dau air am yr un cysyniad. Gallai hyn fod yn rhan o bwysleisio manteision dwyieithrwydd yn y rhaglen ymwybyddiaeth iaith. Er mwyn lleddfu pryderon dysgwyr am eu gallu a'u hyder yn y Gymraeg, gellid cynnig cymorth â'r Gymraeg. Dylai'r cymorth hwn fod yn rhan greiddiol o ddarpariaeth, nid rhywbeth ychwanegol y mae'n rhaid i ddysgwyr ddewis ei wneud, er mwyn osgoi cyflwyno costau ffrithiant. Gallai'r Hyrwyddwr Dwyieithrwydd fod yn gyfrifol am y cymorth hwn. Er mwyn mynd i'r afael â phryder dysgwyr am adnoddau Cymraeg, rhaid i sefydliadau AB sefydlu cyfrifoldeb pwy yw cynhyrchu pa adnoddau Cymraeg, addysgwyr AB ynteu cyrff dyfarnu. Fodd bynnag, mae hefyd angen rhoi sylw i sut y gellir defnyddio adnoddau, megis trawsieithu (gw. 5.7.7), a chynnig hyfforddiant i staff ar y dulliau hyn.

10.4 Cyfyngiadau'r ymchwil

Yn gyntaf, nid yw'r canfyddiadau yn cynrychioli dysgwyr galwedigaethol ar draws Cymru, maent yn gynnwys grwpiau ffocws mewn pedair ardal sy'n wahanol yn sosioieithyddol ac yn ddaearyddol. Byddai modd i ymchwil yn y dyfodol ddewis sampl fwy (os oedd y tîm ymchwil yn fwy), neu ddedol ardaloedd gwahanol. Yn ail, yn y dyfodol, byddai arsylwi dosbarthiadau staff sy'n addysgu'n ddwyieithog, a hynny drwy ddefnyddio methodoleg ethnograffig, yn fodd i atgyfnerthu dilysrwydd y data am ystyr darpariaeth ddwyieithog yn y sector AB. Gellid cymharu datganiadau staff am eu dulliau addysg ddwyieithog â'r gwirionedd yn ymarferol. Gosod y cyd-destun ar gyfer medru trafod darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB yn synhwyrol oedd pwrpas ymchwilio i ystyr darpariaeth ddwyieithog yn y traethawd hwn.

10.5 Ymchwil bellach

Mae prinder ymchwil i ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector ôl-16 yn ehangach, er gwaethaf y sylw i'r sector dros y blynyddoedd diwethaf, megis cynllun LIC i greu 1,000 prentisiaeth newydd. Mae cylch gwaith ymchwil OldBell3 (2018)¹¹⁴ yn cyffwrdd â hyn a rhoddwyd peth sylw i ddarpariaeth Gymraeg mewn prentisiaethau gan Gomisiynydd y Gymraeg (2015). Fodd bynnag, gellid addasu cwestiynau ymchwil a dulliau ymchwil y traethawd hwn er mwyn cynnal astudiaeth fanwl o ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog mewn prentisiaethau a'r sector Dysgu Seiliedig ar Waith.

10.6 Clo

Mae gan y sector AB rôl allweddol i'w chwarae wrth wireddu targed LIC o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050.¹¹⁵ Cyfranna'r traethawd hwn at ddealltwriaeth o resymau dysgwyr galwedigaethol yn y sector dros astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ai peidio, gan gynnwys gwerthuso dylanwad y ffordd y caiff y dewis o gyfrwng iaith darpariaeth ei gyflwyno iddynt. Cynigir sawl ymyrraeth er mwyn gwireddu'r targed o

¹¹⁴ Mae'r ymchwil hon yn dilyn adolygiad o weithgareddau'r Coleg Cymraeg. Nid yw'r canfyddiadau wedi eu cyhoeddi eto.

¹¹⁵ Lanswyd *Cynllun Gweithredu Addysg Bellach a Phrentisiaethau Cyfrwng Cymraeg* (Coleg Cymraeg Cenedlaethol 2018) wrth i'r traethawd hwn gael ei gyflwyno.

gynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn y sector, a all gyfrannu at drawsnewid lle'r Gymraeg a dwyieithrwydd yn y sector AB yng Nghymru.

Llyfryddiaeth

Anderson, A. A. *The Community Builder's Approach to Theory of Change: A Practical Guide to Theory Development*. New York: The Aspen Institute.

Angus, L. 2015. School choice: neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of Education* 36(3), tt. 395–413.

Antón, E., Thierry, G. a Duñabeitia, J. A. 2015. Mixing Languages during Learning? Testing the One Subject—One Language Rule. *PLOS ONE* 10(6), tt. 1–20.

Arad Consulting. 2006. *Options appraisal: Models for Welsh medium teaching in Higher Education. Executive summary*. Cardiff: HEFCW.

Arad. 2014a. *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Adolygiad o Ansawdd a Defnydd yr Adnoddau a Gomisynwyd gan Uned y Gymraeg mewn Addysg, Llywodraeth Cymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Arad. 2014b. *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Adolygiad o'r Cynllun Sabothol Iaith Gymraeg ar gyfer ymarferwyr addysgol: profiad cyfranogwyr 2011–12*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Arad. 2014c. *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Astudiaeth o waith yr Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd mewn Addysg Bellach*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Arad. 2016. *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Adroddiad Terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Ariely, D. 2009. *Predictably Irrational: The Hidden Forces that Shape our Decisions*. London: HarperCollins.

Baetens Beardsmore, H. 1994. Language Shift and Cultural Implications in Singapore. Yn: Gopinatham, S., Pakir, A., Kam, H. W. a Saravanan, V. goln. *Language, Society and*

Education in Singapore Issues and Trends. 2il arg. Singapore: Times Academic Press, tt. 85–98.

Bailey, K. D. 1994. *Methods of Social Research*. 4ydd arg. New York: Free Press.

Baker, C. 1993. Bilingual Education in Wales. Yn: Baetens Beardsmore, H. gol. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, tt. 7–29.

Baker, C. 1995. Language and Attitude Change. Yn: *Attitudes and language*. 2il arg. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, tt. 97–113.

Baker, C. a Jones, S. P. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker, C. a Jones, M. P. 1999. *Dilyniant mewn Addysg Gymraeg*. Caerdydd: Bwrdd yr Iaith Gymraeg.

Baker, C. a Jones, M. P. 2000. Welsh Language Education: A Strategy for Revitalization. Yn: Williams, C. H. gol. *Language Revitalization Policy and Planning in Wales*. Cardiff: University of Wales Press, tt. 116–137.

Baker, C. 2003. Bilingualism and transliteracy in Wales. Yn: Hornberger, N. H. gol. *The Continua of Bilingualism: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., tt. 71–90.

Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4ydd arg. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker, C. 2010. Increasing Bilingualism in Bilingual Education. Yn: Morris, D. gol. *Welsh in the Twenty-First Century*. Cardiff: University of Wales Press.

Baker, C. a Wright, W. E. 2017. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 6ed arg. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Baker, S., Brown, B. J. a Williams, E. 2014. Illuminating a Resilient Rural Culture in Twentieth Century Y Fro Gymraeg Using Bourdieu's Bearn. *Sociologica Ruralis* 54(1), tt. 40–56.

Ball, S., Macrae, S. a Maguire, M. 1999. Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market. *Journal of Inclusive Education* 3(3), tt. 195–224.

Balsom, D. 1985. The Three-Wales Model. Yn: Osmond, J. gol. *The National Question Again*. Llandysul: Gomer, tt. 1–17.

Barbour, R. S. a Kitzinger, J. goln. *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.

Bathmaker, A. 2015. Thinking with Bourdieu: thinking after Bourdieu. Using 'field' to consider in/equalities in the changing field of English higher education. *Cambridge Journal of Education* 45(1), tt. 61–80.

Beaufort Research. 2013. *Ymchwilio i ddefnydd iaith siaradwyr Cymraeg yn eu bywyd bob dydd*. Bangor: Beaufort Research.

Behavioural Insights Team. 2010. *MINDSPACE*. London: Cabinet Office.

Behavioural Insights Team. 2014. *EAST: Four simple ways to apply behavioural insights*. London: Cabinet Office.

Behavioural Insights Team. 2016. *Moments of Choice: Final Report*. London: Behavioural Insights Team.

Behavioural Insights Team. 2017. *The Behavioural Insights Team Update Report 2016–17*. London: Behavioural Insights Team.

Beitin, B. K. 2012. Interview and sampling. Yn: Gubrim, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. a McKinney, K. D. goln. *The Sage Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. 2il arg. London: SAGE Publications Ltd., tt. 243–253.

- Bell, J. 1999. *Doing Your Research Project*. 2il arg. Buckingham: Open University Press.
- Blackaby, D. A. a Drinkwater, S. 1996. Welsh-speakers and the Labour Market. *Contemporary Wales* 9, tt. 158–170.
- Blaxter, J., Hughes, C. a Tight, M. 1996. *How To Research*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Yn: Richardson, L. gol. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Connecticut: Greenwood, tt. 241–258.
- Bourdieu, P. 1991. *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourhis, R. Y., Giles, H. a Tajfel, T. 1973. Language as a determinant of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology* 3(4), tt. 447–460.
- Bourhis, R. Y. a Giles, H. 1976. The Language of Cooperation in Wales: A Field Study. *Language Sciences* 42, tt. 13–16.
- Bourhis, R. Y. a Giles, H. 1977. The Language of Intergroup Distinctiveness. Giles, H. gol. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, tt. 119–135.
- Bradbury, A., McGimpsey, I. a Santori, D. 2013. Revising rationality: the use of ‘Nudge’ approaches in neoliberal education policy. *Journal of Education Policy* 28(2), tt. 247–267.
- Braun, V. a Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), tt. 77–101.
- Breunig, M. 2013. Environmental sustainability and environmental justice: From buzzwords to emancipatory pro-environmental behaviour change. *Journal of Sustainability Education* 5, tt. 232–248.
- Brinkman, S. a Kvale, S. 2015. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE Publications Ltd.

British Education Research Association. 2018. *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: British Education Research Association.

Brooks, R. 1998. *Staying or Leaving? A literature review of factors affecting the take up of post-16 options*. Berkshire: The National Foundation for Educational Research.

Brooks, S. 2013. Dwyieithrwydd. Yn: Brooks, S. a Roberts, R. G. gol. *Pa beth yr aethoch allan i'w achub? Ysgrifau i gynorthwyo'r gwrthsafiad yn erbyn dadfeiliad y Gymru Gymraeg*. Conwy: Gwasg Carreg Gwalch, tt. 102–125.

Bryer, N. 2018. *Ymchwil Addysg Bellach a Dysgu Seiliedig ar Waith: Canfyddiadau Cychwynnol*. Llandeilo: OldBell3.

Bryman, A. 2016. *Social Research Methods*. 5ed arg. Oxford: Oxford University Press.

Burgess, R. G. 1984. *In the field*. London: Allen & Unwin.

Burrowes, E. 2014. *Gwerthusiad o'r cynnydd a wnaed gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol*. Llandeilo: OldBell3.

Bwrdd yr Iaith Gymraeg. 1999. *Addysg Gymraeg a Dwyieithog yng Nghymru: gosod y cyd-destun*. Caerdydd: Bwrdd yr Iaith Gymraeg.

Campbell, A. 2013. *Automatic enrolment opt out rates: findings from research with large employers*. London: Department for Work and Pensions.

Canagarajah, S. 2011. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies for Translanguaging. *The Modern Language Journal* 95(iii), tt. 401–417.

Catterall, M. a Maclaran, P. 1997. *Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs: Coding the Moving Picture as well as Snapshots*. Sociological Research Online, 2.

Cenoz, J. 2013. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46(1), tt. 71–86.

Cenoz, J. a Gorter, D. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and multicultural development* 38(10), tt. 901–912.

Cenoz, J. 2018. Focus on Multilingualism and Translanguaging in Language Learning in School Contexts. *Language, Identity and Education in Multilingual Contexts*. Marino Institute of Education, Trinity College Dublin, 1ydd–3ydd o Chwefror 2018.

Christmas, S., Young, D., Skates, A., Millward, L., Duman, M. a Dawe, I. K. 2010. *Nine big questions about behaviour change*. London: Department of Transport.

Clapham, J. 2012. Dadansoddiad o ddefnydd athrawon dan hyfforddiant o gyfnewid cod mewn dosbarth uwchradd dwyieithog: Achos o Gymru. *Gwerddon* 10, tt. 158–194.

Coffey, A. ac Atkinson, P. 1996. *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.

ColegauCymru. 2010. *Strategaeth Genedlaethol ar Ddwyieithrwydd yn Addysg Bellach*. Caerdydd: ColegauCymru.

ColegauCymru. 2015. *Dod o hyd i goleg*. Ar gael ar: <http://www.collegeswales.ac.uk/Find-a-college/>. Cyrchwyd 1af o Ragfyr 2015.

ColegauCymru a Sgiliaith. 2016. *Memorandwm Cyd-ddealltwriaeth*. Caerdydd: ColegauCymru a Sgiliaith.

Coleg Cymraeg Cenedlaethol. 2012. *Cynllun Academaidd y Coleg Cymraeg Cenedlaethol*. Caerfyrddin: Coleg Cymraeg Cenedlaethol.

Coleg Cymraeg Cenedlaethol a CholegauCymru. 2013. *Memorandwm Cyd-ddealltwriaeth*. Caerfyrddin a Chaerdydd: Coleg Cymraeg Cenedlaethol a CholegauCymru.

Coleg Cymraeg Cenedlaethol. 2014. *Cylchlythyr—Trefniadau sefydliadau addysg uwch ar gyfer cofrestru myfyrwyr ar ddarpariaeth, modiwlau a grwpiau tiwtorial cyfrwng Cymraeg*. Caerfyrddin: Coleg Cymraeg Cenedlaethol.

Coleg Cymraeg Cenedlaethol. 2017a. *Cynllun Academaidd y Coleg Cymraeg Cenedlaethol: Tuag at 2020 a thu hwnt*. Caerfyrddin: Coleg Cymraeg Cenedlaethol.

Coleg Cymraeg Cenedlaethol. 2017b. *Llysgenhadon y Coleg*. Ar gael: <http://www.colegcymraeg.ac.uk/cy/astudio/llysgenhadon/>. Cyrchwyd 5ed o Fai 2017.

Coleg Cymraeg Cenedlaethol. 2018. *Tuag at Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr. Cynllun Gweithredu Addysg Bellach a Phrentisiaethau Cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Comisiynydd y Gymraeg. 2014. *Fy Iaith, Fy Iechyd: Ymholiad i'r Gymraeg mewn Gofal Sylfaenol. Crynodeb o brif adroddiad Comisiynydd y Gymraeg*. Caerdydd: Comisiynydd y Gymraeg.

Comisiynydd y Gymraeg. 2015a. *Dadansoddiad Cyfrifiad 2011: Mapiau, Siartiau a Thablau*. Caerdydd: Comisiynydd y Gymraeg.

Comisiynydd y Gymraeg. 2015b. *Sefyllfa'r Iaith Gymraeg 2012–2015: Adroddiad 5-mlynedd Comisiynydd y Gymraeg*. Caerdydd: Comisiynydd y Gymraeg.

Comisiynydd y Gymraeg a Llywodraeth Cymru. 2015. *Y defnydd o'r Gymraeg yng Nghymru, 2013–15*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Comisiynydd y Gymraeg. 2016. *Sgiliau Iaith Gymraeg i'r Gwaith*. Cyfres o seminarau Atebion Polisi gan Colegau Cymru, y Sefydliad Dysgu a Gwaith a Ffederasiwn Hyfforddiant Cenedlaethol Cymru. Eisteddfod Genedlaethol, Y Fenni, 4ydd Awst 2016.

Comisiynydd y Gymraeg. 2017. *Sefyllfa'r Gymraeg mewn Rhaglenni Prentisiaeth yng Nghymru*. Caerdydd: Comisiynydd y Gymraeg.

Cooper, R. L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coupland, N., Bishop, H., Williams, A., Evans, B. a Garrett, P. 2005. Affiliation, Engagement, Language Use and Vitality: Secondary School Students' Subjective Orientations to Welsh and Welshness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8(1), tt. 1–24.

Coupland, N., Bishop, H. a Garrett, P. 2006. One Wales? Reassessing diversity in Welsh ethnolinguistic identification. *Contemporary Wales* 18(1), tt. 1–27.

Creese, A. a Blackledge, A. 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94(i), tt. 103–115.

Cummins, J. 1981. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Yn: California State Department of Education. gol. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*. Los Angeles: California State University, tt. 3–49.

Cummins, J. 2008. Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. Yn: Hornberger, N. H. gol. *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual Education Volume 5*. New York: Springer, tt. 65–75.

Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru. 1988. *Fframwaith gwricwlaidd ar gyfer datblygu dwyieithrwydd oddi mewn i gyrsiau Addysg Bellach*. Caerdydd: Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru.

Cymdeithas yr Iaith Gymraeg. 1984. *Y Gymraeg mewn Addysg Bellach*. Aberystwyth: Cymdeithas yr Iaith Gymraeg.

Cymwysterau Cymru. 2016a. *Adolygiad Sector o Gymwysterau a'r System Gymwysterau ym maes Iechyd a Gofal Cymdeithasol gan gynnwys gofal plant a gwaith chwarae*. Casnewydd: Cymwysterau Cymru.

Cymwysterau Cymru. 2016b. *Polisi Cymwysterau Rheoleiddiol Cymraeg a Dwyieithog*. Casnewydd: Cymwysterau Cymru.

Cymwysterau Cymru. 2016c. *Polisi Cymwysterau Rheoleiddiol Cymraeg a Dwyieithog—Cynllun Gweithredu*. Casnewydd: Cymwysterau Cymru.

Cyngor ar Bopeth. 2015. *Hefyd ar gael yn Gymraeg: deall y defnydd a'r diffyg defnydd o wasanaethau Cymraeg*. Caerdydd: Cyngor ar Bopeth.

Cynulliad Cenedlaethol Cymru. 2001. *Y Wlad sy'n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi ar gyfer Rhaglen Gynhwysfawr Addysg a Dysgu Gydol Oes Cymru hyd at 2010*. Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru.

Cynulliad Cenedlaethol Cymru. 2002. *Ein hiaith: ei dyfodol: Adolygiad polisi o'r iaith Gymraeg*. Y Pwyllgor Diwylliant a'r Pwyllgor Addysg a Dysgu Gydol Oes. Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru.

Cynulliad Cenedlaethol Cymru. 2016. *Materion o Bwys i'r Pumed Cynulliad*. Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru.

Cynulliad Cenedlaethol Cymru (Pwyllgor Diwylliant, y Gymraeg a Chyfathrebu). 2017. *Gwireddu'r Uchelgais: Ymchwiliad i Strategaeth Gymraeg newydd Llywodraeth Cymru*. Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru.

Dallimore, D. J. a Cunnington-Wynn, L. 2017. Language Learning and Childcare Choice in Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru* 19(2), tt. 51–77.

Darnton, A. 2008. *Reference Report: An overview of behaviour change models and their uses*. London: Centre for Sustainable Development, University of Westminster.

Davies, A. J. a Trystan, D. 2011. 'Build it and they shall come?' An evaluation of qualitative evidence relating to student choice and Welsh-medium higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(2), tt. 147–164.

Davies, A. J. a Davies, P. M. 2015. Asset, affiliation, anxiety? Exploring student perspectives on Welsh-medium study at post-sixteen further education colleges. Yn: Jones, M. gol. *Planning for Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, tt. 67–79.

Davies, L. B. 2017. *Darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog ym maes addysg Bellach ac Uwch*. Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru.

Deddf Addysg Bellach ac Uwch (Llywodraethu a Gwybodaeth) (Cymru) 2014.

Deddf Cymwysterau Cymru 2015.

Deddf Llesiant Cenedlaethau'r Dyfodol (Cymru) 2015.

Department for Education. 2018. *Improving engagement and attainment in maths and English courses: insights from behavioural research*. London: Government Social Research.

Drakeford, M. 2011. Demand follows supply in Welsh-medium education. *ClickonWales: the Institute of Welsh Affairs new magazine*. Ar gael:

<https://www.iwa.wales/click/2011/01/demand-follows-supply-in-welsh-medium-education/>.

Cyrchwyd Mehefin 17eg 2016.

Drinkwater, S. J. ac O'Leary, N. C. 1997. Unemployment in Wales: Does Language Matter? *Regional Studies* 31 (6), tt. 583–591.

Duggan, B. a Thomas, H. 2017. Tuag at y Miliwn o Siaradwyr Cymraeg: Gwersi o'r Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg. *Cylchgrawn Addysg Cymru* 19(2), tt. 99–117.

Dunleavy, P. 2003. *Authoring a PhD: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Thesis or Dissertation*. New York: Palgrave Macmillan.

Eaves, S. 2015. *Hyfforddiant Ymwybyddiaeth Feirniadol am yr Iaith Gymraeg, a'i Gyfraniad at Gynllunio Ieithyddol Cynhwysol yng Nghymru*. Traethawd PhD: Prifysgol Caerdydd.

Elias, O. 2014. Dadansoddiad o Elfennau Ymddygiadol Bwrw 'Mlaen. Yn: *Newid Ymddygiad a'r Gymraeg*. Prifysgol Aberystwyth: Y Ganolfan Gynllunio Iaith.

Elias, O. 2017. *Polisi iaith ymddygiadol?* Traethawd PhD, Prifysgol Aberystwyth.

ELWa. 2003. *Arolwg Cenedlaethol o Fodddhad y Dysgwyr yng Nghymru: Crynodeb*. ELWa.

Estyn. 2002. *Datblygu llythrennedd deuol: Papur trafod Estyn*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2008. *Darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ar gyfer dysgwyr 14–19 oed*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2010. *Y Fframwaith Arolygu Cyffredin*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2014a. *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2013–14*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2014b. *Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol dwyieithog*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2015. *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014–15*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2016. *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2015–16*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2017a. *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2016–17*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2017b. *Addysgu a dysgu cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn addysg bellach*. Caerdydd: Estyn.

Estyn. 2017c. *Strategaethau ar gyfer cynyddu'r defnydd o'r Gymraeg gan ddysgwyr ar bob lefel*. Ar gael: <https://www.estyn.llyw.cymru/arfer-effeithiol/strategaethau-ar-gyfer-cynyddu%E2%80%99r-defnydd-o%E2%80%99r-gymraeg-gan-ddysgwyr-ar-bob-lefel?> Cyrchwyd 3ydd o Fedi 2018.

Evas, J. 2000. Declining Density: A Danger for the Language? Yn: Williams, C. H. gol. *Language Revitalization Policy and Planning in Wales*. Cardiff: University of Wales Press, tt. 292–310.

Evas, J. a Cunliffe, D. 2017. Behavioural economics and language planning: a research study in changing behaviour in language technology. *First International Conference on Revitalization of Indigenous and Minoritized Languages*. Universitat de Barcelona, Universitat de Vic, 19eg–21ain o Ebrill 2017.

Evas, J., Morris, J. a Whitmarsh, L. 2017. *Trosglwyddo'r Gymraeg a'i defnydd mewn teuluoedd: Ymchwil i'r amodau sy'n dylanwadu ar drosglwyddo'r Gymraeg a'i defnydd mewn teuluoedd*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Faltis, C. 1990. New Directions in Bilingual Research Design: The Study of Interactive Decision Making. Yn: Jacobson, R. a Faltis, C. goln. *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, tt. 45–57.

Ferguson, C. A. 1959. Diglossia. *Word* 15(2), tt. 325–340.

Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. London: Tavistock Publications.

Fielding, N. a Lee, R. M. 1998. *Computer Analysis and Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Fishman, J. 1967. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues* XXIII(2), tt. 29–38.

Fishman, J. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fogg, B. J., Chanasyk, K., Quihuis, M., Moraveji, N., Hreha, J., a Nelson, M. 2010. *Top 10 mistakes in behaviour change*. Persuasive Tech Lab, Stanford University.

Fontana, A. a Frey, J. H. 2005. The Interview From Neutral Stance to Political Involvement. Yn: Denzin, N. K. a Lincoln, Y. S. goln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3ydd arg. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.

Foskett, N. a Hesketh, A. 1996. Student Decision-Making and the Post-16 Market Place. Yn: Foskett, N. gol. *Markets in Education: Policy, Process and Practice. Proceedings of an International Symposium organised by the Centre for Research in Education Marketing, University of Southampton. Volume 2: Markets in Post-Compulsory Education*. Chilworth Manor Conference Centre, University of Southampton, 4ydd–5ed o Orffennaf 1996, tt. 45–47.

Fowler, F. J. 2009. *Survey Research Methods*. London: SAGE Publications Ltd.

Gale, T. a Lingard, B. 2015. Evoking and provoking Bourdieu in educational research. *Cambridge Journal of Education* 45(1), tt. 1–8.

Gale, T. a Parker, S. 2015. Calculating student aspiration: Bourdieu, spatiality and the politics of recognition. *Cambridge Journal of Education* 45(1), tt. 81–96.

García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Giles, H., Bourhis, R. Y. a Taylor, D. M. 1977. Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. Yn: Giles, H. gol. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, tt. 307–348.

Giles, H., Taylor, D. a Bourhis, R. Y. 1977. Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology* 7(2), tt. 165–174.

Glaser, B. S. a Strauss, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Gorrara, C. 2018. Speaking from Wales: Building a Modern Languages Community in the Era of Brexit. Yn: Kelly, M. gol. *Languages after Brexit: How the UK speaks to the world*. Switzerland: Palgrave Macmillan, tt. 149–158.

Government Communication Network. 2009. *Communications and behaviour change*. London: Government Communication.

Griffith, G. 2018. *Newid Ymddygiad Ieithyddol: Cynyddu'r niferoedd sy'n defnyddio rhyngwynebau cyfrifiadurol yn Gymraeg*. Traethawd PhD, Prifysgol Caerdydd.

Grinyer, A. a Thomas, C. 2012. The value of interviewing on multiple occasions or longitudinally. Yn: Gubrim, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. a McKinney, K. D. goln. *The Sage Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. 2il arg. London: SAGE Publications Ltd., tt. 219–230.

Halpern, D. 2015. *Inside the Nudge Unit: How small changes can make a big difference*. London: Penguin.

Harper, H. 2013. *Applying behavioural insights to organ donation: Preliminary results from a randomised controlled trial*. London: Cabinet Office, Behavioural Insights Team.

Hazelkorn, E. 2016. *Tuag at 2030: Fframwaith ar gyfer datblygu system addysg ôl-orfodol o'r radd flaenaf i Gymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Heath, R. 2001. *Language, Culture and Markets in Further Education/Iaith, diwylliant a marchnadoedd addysg bellach*. Traethawd PhD, Prifysgol Caerdydd.

Hemsley-Brown, J. 1996. Decision making among sixteen year olds in the Further Education market place. Yn: Foskett, N. gol. *Markets in Education: Policy, Process and Practice. Proceedings of an International Symposium organised by the Centre for Research in Education Marketing, University of Southampton. Volume 2: Markets in Post-Compulsory Education*. Chilworth Manor Conference Centre, University of Southampton, 4ydd–5ed o Orffennaf 1996, tt. 49–56.

Henley, A. a Jones, R. E. 2005. Earnings and Linguistic Proficiency in a Bilingual Economy. *Manchester School* 73(3), tt. 300–320.

Hinton, D. 2011. ‘Wales is my home’: higher education aspirations and student mobilities in Wales. *Children’s Geographies* 9(1), tt. 23–34.

Hodges, Rh. S. 2010. ‘Tua’r goleuni’: Rhesymau rhieni dros ddewis addysg Gymraeg i’w plant yng Nghwm Rhymni. *Gwerddon* 6, tt. 9–33.

Hodges, Rh. S. 2012. Welsh-medium education and parental incentives—the case of the Rhymni Valley, Caerffili. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3), tt. 355–373.

Hughes, C., Taylor, P. a Tight, M. 1996. Analysing Markets and Competition in Further Education. Yn: Foskett, N. gol. *Markets in Education: Policy, Process and Practice. Proceedings of an International Symposium organised by the Centre for Research in Education Marketing, University of Southampton. Volume 2: Markets in Post-Compulsory Education*. Chilworth Manor Conference Centre, University of Southampton, 4ydd–5ed o Orffennaf 1996, tt. 117–126.

Hume, S., O’Reilly, F., Groot, B., Chande, R., Sanders, M., Hollingsworth, A., Meer, J. T., Barnes, J., Booth, S., Kozman, E. a Soon, X. 2018. *Improving engagement and attainment in maths and English courses: insights from behavioural research*. London: Behavioural Insights Team.

Huws, C. F. 2011. Yr iaith Gymraeg fel model ar gyfer torri’r cylch diffyg defnydd mewn cyd-destun ieithoedd lleiafrifol. *Gwerddon* 8, tt. 8–27.

Huxley, N. Ll. 1990. *Cymraeg/Dwyieithrwydd fel cyfrwng dysgu yn y sector Addysg Bellach*. Traethawd MEd, Prifysgol Bangor.

Ioan, G. 2014. Twf a MINDSPACE. Yn: *Newid ymddygiad a’r Gymraeg*. Prifysgol Aberystwyth: Y Ganolfan Cynllunio Iaith, tt. 1–4.

Jacobson, R. 1990. Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology. Yn: Jacobson, R. a Faltis, C. goln. 1990. *Language Distribution Issues in bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, tt. 3–17.

James, D. ac Unwin, L. 2016. *Fostering High Quality Vocational Further Education in Wales*. Cardiff: Public Policy Institute for Wales.

Johnson, E. J. a Goldstein, D. 2003. Do defaults save lives? *Science* 302(5649), tt. 1338–1339.

Jones, B. 2010. ‘Amrywiaeth Caleidosgopig’: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon* 5, tt. 9–26.

Jones, B. a Lewis, W. G. 2014. Language Arrangements within Bilingual Education. Yn: Thomas, E. a Mennen, I. gol. *Advances in the Study of Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., tt. 141–170.

Jones, M. 2016. *Addysg cyfrwng Cymraeg a'r Gymraeg fel pwnc*. Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru.

Jones, B. 2017. Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education* 16(4), tt. 199–215.

Jones, G. R. 2010. Factors influencing choice of Higher Education in Wales. *Contemporary Wales* 23(1), tt. 93–116.

Jones, K. 2014. Iaith, Hunaniaeth a ‘Hyder’: rhai gwersi o ymchwil cymdeithaseg iaith. Yn: *Newid Ymddygiad a'r Gymraeg*. Prifysgol Aberystwyth: Y Ganolfan Gynllunio Iaith.

Jones, R. a Desforges. L. 2003. Localities and the reproduction of Welsh nationalism. *Political Geography* 22, tt. 271–292.

Jones, R., Pykett, J. a Whitehead, M. 2010. Governing temptation: Changing behaviour in an age of libertarian paternalism. *Progress in Human Geography*, 35(4), tt. 483–501.

Jones, R. 2014. Newid Ymddygiad a Daearyddiaethau'r Gymraeg. Yn: *Newid Ymddygiad a'r Gymraeg*. Prifysgol Aberystwyth: Y Ganolfan Cynllunio Iaith, tt. 7–9.

Jones, R. 2018. *Mapio'r Miliwn*. Cyflwyniad cyhoeddus a gynhaliwyd yn Eisteddfod Genedlaethol Cymru, Caerdydd, 8fed o Awst 2018.

Jones, S. Ll. 2017a. What do We Know and Not Know about Choice of Medium of Education in South-East Wales? *Cylchgrawn Addysg Cymru* 19(2), tt. 143–162.

Jones, S. Ll. 2017b. *The Aspirations and Expectations of Young People attending a Welsh-Medium and an English-Medium School in the South Wales Valleys*. Traethawd Phd, Prifysgol Caerdydd.

Jones, S. Ll. 2018. *Beth yw effaith yr iaith Gymraeg ar ddyheadau a disgwyliadau gofodol pobl ifanc yng Nghymoedd De Cymru?* Cynhadledd Flynyddol y Coleg Gymraeg Cenedlaethol. Neuadd Gregynog, 2il o Fehefin 2018.

Jupp, V. 2006. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: SAGE Publications Ltd.

Kahneman, D. 2002. Maps of bounded rationality: A perspective on intuitive judgment and choice. *Nobel Prize Lecture* 8, tt. 351–401.

Kahneman, D. 2003. Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics. *The American Economic Review* 93(5), tt. 1449–1475.

Kahneman, D. a Thaler, R. 2006. Anomalies: Utility Maximization and Experienced Utility. *The Journal of Economic Perspectives* 20(1), tt. 221–34.

Kaplan, R. B. a Baldauf, R. B. 1997. *Language Planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Kawulich, B. B. 2017. Coding and Analyzing Qualitative Data. In: Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E. a Suter, L. E. *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research Volume 2*, tt. 769–790. London: SAGE Publications Ltd.

Keats, D. M. 2000. *Interviewing: A practical guide for students and professionals*. Buckingham: Open University Press.

Keegan, T. T. ac Evas, J. 2012. Nudge! Normalizing the use of minority language ICT interfaces. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 8(1), tt. 42–52.

Kim, D. H. 2005. Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education. *Social Forces* 84(2), tt. 1181–1206.

Krueger, R. A. 1998. *Analyzing & Reporting Focus Group Results. Focus Group Kit 6*. London: SAGE Publications Ltd.

Krueger, R, A. 1997. *Developing Questions for Focus Groups. Focus Group Kit 3*. London: SAGE Publications Ltd.

Krueger, R. A. 1997. *Moderating Focus Groups. Focus Group Kit 4*. London: SAGE Publications Ltd.

Krueger, R. A. a Casey, M. A. 2009. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 4ydd arg. London: SAGE Publications Ltd.

Legrand, J. 1991. *Quasi-Markets and Social Policy*. *The Economic Journal* 101(408), tt. 1256–1267.

Lewis, G., Jones, B. a Baker, C. 2012a. Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation* 18(7), tt. 655–670.

Lewis, G., Jones, B. a Baker, C. 2012b. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18(7), tt. 641–654.

Lewis, G., Jones, B. a Baker, C. 2013. 100 Bilingual Lessons: Distributing Two Languages in Classrooms. Yn: Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D. a Chacón-Beltrán, R. goln. *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., tt. 107–135.

Lewis, H. 2010. Y Gymraeg yn amod cyflogaeth: Cam derbynol o safbwynt Rhyddfrydol? *Gwerddon* 6, tt. 55–73.

Lewis, H. 2013. Y Gymraeg a'r Hawl i Sicrwydd Ieithyddol. Yn: Brooks, S. a Roberts, R. G. goln. *Pa beth yr aethoch allan i'w achub? Ysgrifau i gynorthwyo'r gwrthsafiad yn erbyn dadfeiliad y Gymru Gymraeg*. Conwy: Gwasg Carreg Gwalch, tt. 102–125.

Lewis, H. G. a Williams, E. 2006. *Adroddiad ar agweddau myfyrwyr ôl-16 at Addysg Uwch Cyfrwng Cymraeg*. Cardiff: Dysg.

Lewis, W. G. 2007. Teaching and learning in bilingual situations in Wales today: an overview of the main issues and considerations. *Journal of Education* 5(1), tt. 21–35.

Lewis, W. G. 2008. Current challenges in bilingual education in Wales. Yn: Cenoz, J. a Gorter, D. goln. *Multilingualism and minority languages: achievements and challenges in education*. *AILA Review* (21). Amsterdam: John Benjamins, tt. 69–86.

Lewis, W. G. 2011. Addysg Ddwylieithog yn yr unfed ganrif ar hugain: adolygu'r cyd-destun rhyngwladol. *Gwerddon* 7, tt. 65–86.

Lewis, W. G. 2016. 'Byw yng Nghymru: dysgu yn Gymraeg?'—addysg Gymraeg ddoe, heddiw ac yfory. *Cylchgrawn Addysg Cymru* 18(1), tt. 111–130.

Lewis, R. M. 2016. *Darpariaeth Gymraeg a dwylieithog yn y sector twristiaeth yng Nghymru*. Traethawd PhD, Prifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant.

Lillrank, A. 2012. Managing the interview self. Yn: Gubrim, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. a McKinney, K. D. goln. *The Sage Handbook of Interview Research The Complexity of the Craft*. 2il arg. London: SAGE Publications Ltd., tt. 281–294.

Llwybrau at Ieithoedd Cymru. 2018. *Llysgenhadon-Myfyrwyr*. Ar gael: <http://routesintolanguagescymru.co.uk/llysgenhadon-iaith/?lang=cy>. Cyrchwyd 3ydd o Fedi 2018.

Llywodraeth Cymru. 2012a. *Adolygiad o Gymwysterau ar gyfer pobl ifanc 14 i 19 oed yng Nghymru: adroddiad terfynol ac argymhellion*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2012b. *Iaith fyw: iaith byw: Strategaeth y Gymraeg 2012–17*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2012c. *Mwy na geiriau: Fframwaith Strategol Olynol ar gyfer Gwasanaethau Cymraeg mewn Iechyd, Gwasanaethau Cymdeithasol a Gofal Cymdeithasol 2016–19*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2013a. *Adolygiad Cynllunio a Chyllido ôl-16: adroddiad terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2013b. *Datganiad polisi ar addysg uwch*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2013c. *Strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer Twristiaeth 2013–2020. Partneriaeth ar gyfer Twf*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2013ch. *Strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer Twristiaeth 2013–2020: Cynllun Gweithredu Fframwaith—Blynyddoedd 1–3*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2013d. *Strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer Twristiaeth 2013–2020: Cynllun Gweithredu Fframwaith—Blwyddyn 2*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014a. *Anghenion o ran Sgiliau Cymraeg mewn Wyth Sector*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014b. *Cymwys am oes: Cynllun gwella addysg ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014c. *Cynllun gweithredu ar gyfer sgiliau: Cyflawni'r datganiad polisi ar sgiliau*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014ch. Datganiad gan Huw Lewis (Y Gweinidog dros Addysg). *Blaenoriaethau ar gyfer y Sector Addysg Bellach 2015/16*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014d. *Datganiad polisi ar sgiliau*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014dd. *Iaith fyw: iaith byw—Bwrw mlaen: Datganiad polisi*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014e. *Mesur Dysgu a Sgiliau Cymru (2009): Canllawiau ar y cwricwlwm lleol i fyfyrwyr 16 i 18 oed*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2014f. *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Adroddiad blynyddol 2013–14*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2015a. *Arolwg Cenedlaethol Cymru 2013–14: Arolwg Defnydd Iaith*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2015b. *Arolwg Llais y Dysgwyr Cymru: Crynodeb o ganlyniadau 2013–2015*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2015c. Datganiad gan Huw Lewis (Y Gweinidog dros Addysg). *Blaenoriaethau ar gyfer y Sector Addysg Bellach 2016/17*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2015ch. *Dyfodol Byd-Eang Cynllun i wella a hyrwyddo ieithoedd tramor modern yng Nghymru 2015–2020*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2015d. *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Adroddiad blynyddol 2014–15*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2016a. *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg—y camau nesaf*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2016b. *Symud Cymru Ymlaen 2016–2021*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2016c. *Yr iaith Gymraeg mewn Sefydliadau Addysg Uwch, 2015/16*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2017a. *Adolygiad o weithgareddau'r Coleg Gymraeg Cenedlaethol: Adroddiad y Grŵp Gorchwyl a Gorffen*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2017b. *Adroddiad technegol: Amcanestyniad a thaflywybr nifer y siaradwyr Cymraeg tair oed a throsodd, 2011-2050*.

Llywodraeth Cymru. 2017c. *Budd y Cyhoedd a Chymru Ffyniannus—Datblygu system addysg a hyfforddiant ôl-orfodol ddiwygiedig*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2017ch. *Cymraeg 2050 Miliwn o Siaradwyr*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2017d. *Cymraeg 2050 Miliwn o siaradwyr: Rhaglen waith 2017–21*. 2017. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2017dd. *Dogfen ymgynghori ar y Papur Gwyn. Taro'r cydbwysedd iawn: cynigion ar gyfer Bil y Gymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2017e. *Y Gymraeg mewn addysg: Cynllun gweithredu 2017–21*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2018a. *Addysg bellach, dysgu seiliedig ar waith a dysgu cymunedol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. 2018b. *Ystadegau Addysg Allweddol Cymru 2018*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru. 2003. *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer*

Cymru Ddwieithog. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru. 2006. *Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith*. Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru. 2007. *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru. 2010. *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Lockton, D., Harrison, D. a Stanton, N. A. 2010a. The Design with Intent Method: A design tool for influencing user behaviour. *Applied Ergonomics* 41(3), tt. 382–392.

Lockton, D., Harrison, D. a Stanton, N. A. 2010b. *Design with Intent: 101 patterns for influencing behaviour through design*. Windsor: Equifine.

Mac Giolla Chríost, D. 2007. Dinasyddiaeth, Bwrdd yr Iaith, a marchnata'r Gymraeg. *Gwerddon* 1(1), tt. 43–52.

Mac Giolla Chríost, D. 2007. *Language and the City*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Mac Giolla Chríost, D. 2012. *Jailtacht: The Irish Language, Symbolic Power and Political Violence in Northern Ireland 1972–2008*. Cardiff: University of Wales Press.

Macrae, S., Maguire, M. a Ball, S. J. 1996. Opportunity Knocks: 'Choice' in the Post-16 Education and Training Markets in Education. Yn: Foskett, N. gol. *Markets in Education: Policy, Process and Practice. Proceedings of an International Symposium organised by the Centre for Research in Education Marketing, University of Southampton. Volume 2: Markets in Post-Compulsory Education*. Chilworth Manor Conference Centre, University of Southampton, 4ydd–5ed o Orffennaf 1996, tt. 37–43.

Macrae, S., Maguire, M. a Ball, S. J. 1997. Whose 'learning' society? A tentative deconstruction. *Journal of Education Policy* 12(6), tt. 499–509.

Madoc-Jones, I., Parry, O. a Hughes, C. 2012. Minority language non-use in service settings: What we know, how we know it and what we might not know. *Current Issues in Language Planning* 13(3), tt. 249–262.

Madoc-Jones, I., Parry, O. a Jones, D. 2013. The ‘Chip Shop Welsh’: Aspects of ‘Welsh Speaking’ Identity in Contemporary Wales. *Studies in Ethnicity and Nationalism* 13(3), tt. 394–411.

Madrian, B. C. a Shea, D. F. 2001. The Power of Suggestion: Inertia in 401(k) Participation and Savings Behavior. *The Quarterly Journal of Economics* 116(4), tt. 1149–1187.

Maguire, M., Ball, S. J. a Macrae, S. 1999. Promotion, Persuasion and Class-taste: marketing (in) the UK post-compulsory sector. *British Journal of Sociology of Education* 20(3), tt. 291–308.

May, S. 2005. Language rights: Moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics* 9(3), tt. 319–347.

Menon, M. E. 2004. Information Search as an Indication of Rationality in Student Choice in Higher Education. *Education Economics* 12(3), tt. 267–283.

Mesur Dysgu a Sgiliau (Cymru) 2009.

Metrejean, C., Pittman, J. a Zarzeski, M. T. 2002. Guest speakers: reflections on the role of accountants in the classroom. *Accounting Education* 11(4), tt. 347–364.

Meyerhoff, M. 2011. *Introducing Sociolinguistics*. 2il arg. London: Routledge.

Morgan, D. L. 1997a. *Focus Groups as Qualitative Research*. 2il arg. London: SAGE Publications Ltd.

Morgan, D. L. 1997b. *Planning Focus Groups. Focus Group Kit 2*. London: SAGE Publications Ltd.

Morgan, D. L. 1998. *The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1*. London: SAGE Publications Ltd.

Morgan, D. L. 2012. Focus groups and Social Interaction. Yn: Gubrim, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. a McKinney, K. D. goln. *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. 2il arg. London: SAGE Publications Ltd., tt. 161–176.

Morris Jones, S. 2010. *Mesur y galw am addysg ôl-16 trwy gyfrwng y Gymraeg ymhlith disgyblion Blwyddyn 11 sydd yn astudio'r Gymraeg fel iaith gyntaf mewn tair ysgol uwchradd yng Ngheredigion*. Traethawd MA anghyhoeddiedig, Coleg Prifysgol Y Drindod Dewi Sant.

Mufti, E., Kassem, D. a Murphy, L. 2008. *Educational Studies: An Introduction*. London: Open University Press.

NESTA. 2018. *Theory of Change*. Ar gael: <https://www.nesta.org.uk/toolkit/theory-change/>. Cyrchwyd 17eg o Fedi 2018.

Ó Duibhir, P. 2018. Minority Language (Re)vitalisation: The Role of Education. *Language, Identity and Education in Multilingual Contexts*. Marino Institute of Education, Trinity College Dublin, 1af-3ydd o Chwefror 2018.

O'Hanlon, F. 2015. Choice of Scottish Gaelic-medium and Welsh-medium education at the primary and secondary school stages: parents and pupil perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(2), tt. 242–259.

O'Reilly, F., Chande, R., Groot, B., Sanders, M. a Soon, Z. 2017. *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson.

Packer, A. a Campbell, C. 1997. *Pam fod rhieni yn dewis addysg Gymraeg i'w plant? Astudiaeth ansoddol o agweddau rhieni, wedi ei chynnal o fewn dalgylch ysgol Gymraeg ei chyfrwng, mewn ardal Seisnigedig*. Aberystwyth: Undeb Cenedlaethol Athrawon Cymru.

Payne, G. a Payne, J. 2004. *Key Concepts in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Peterson, R. A. 2000. *Constructing Effective Questionnaires*. London: SAGE Publications Ltd.

Price, R. 2010. Senses of Welsh Identity: Further Education Student's Perceptions of Wales and Welshness. *Contemporary Wales* 23(1), tt. 17–35.

Prifysgol Aberystwyth (Ysgol Addysgu a Dysgu Gydol Oes) a Wavehill. 2012. *Llawlyfr Arfer Dda*. Caerdydd: Bwrdd yr Iaith Gymraeg.

Pujolar, J. a González, I. 2013. Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2), tt. 138–152.

Pujolar, J. a Puigdevall, M. 2015. Linguistic *mudes*: how to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language* 231, tt. 167–87.

Reay, D. 2004. Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends* 13(2), tt. 73–86.

Redknap, C. 2006. Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: camau tuag at strategaeth holistaidd. Yn: Redknap, C., Lewis, W. G., Williams, S. R. a Laugharne, J. goln. *Addysg Cyfrwng Cymraeg a dwyieithog*. Bangor: Ysgol Addysg, Prifysgol Bangor, tt. 1–20.

Reynolds, E. 2007. *Ehangu'r defnydd o'r Gymraeg mewn addysg ôl-orfodol*. Traethawd PhD, Prifysgol Bangor.

Rhys, D. A. 1990. *Lle Dysgu Dwyieithog mewn Addysg Bellach yng Nghymru mewn cyd-berthynas ag anghenion cyflogwyr wrth baratoi ar gyfer 1992*. Caerdydd: Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru.

Robert, E. 2009. Accommodating “new” speakers? An attitudinal investigation of L2 speakers of Welsh in south-east Wales. *International Journal of the Sociology of Language* (195), tt. 93–115.

- Roberts, G., Irvine, F. a Owen, H. 2010. *Prif-ffrydio Neges Twf i Waith Bydwagedd ac Ymwelwyr Iechyd*. Caerdydd: Bwrdd yr Iaith Gymraeg.
- Rosenthal, R. a Jacobson, L. 1992. *The Pygmalion effect*. New York: Irvington Publishers.
- Samuelson, W. a Zeckhauser, R. 1988. Status Quo Bias in Decision Making. *Journal of Risk and Uncertainty* 1, tt. 7–59.
- Sanders, M., Chande, R. a Selley, E. 2017. *Encouraging People into University Research Report*. London: Government Social Research.
- Scott, P. 1996. Markets in Post-Compulsory Education—Rhetoric, Policy and Structure. Yn: Foskett, N. gol. *Markets in Education: Policy, Process and Practice. Proceedings of an International Symposium organised by the Centre for Research in Education Marketing, University of Southampton. Volume 2: Markets in Post-Compulsory Education*. Chilworth Manor Conference Centre, University of Southampton, 4ydd–5ed o Orffennaf 1996, tt. 23–32.
- Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research*. 3ydd arg. London: SAGE Publications Ltd.
- Simon, H. 1955. A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics* 69(1), tt. 99–118.
- Simon, H. 1972. Theories of Bounded Rationality. Yn: McGuire, C. B. a Radner, R. goln. *Decision and Organization*. Amsterdam: North-Holland, tt. 161–176.
- Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanovich, K. E. a West, R. F. 2000. Advancing the rationality debate. *Behavioral and Brain Sciences* 23(5), tt. 701–717.
- Sullivan, A. 2002. Bourdieu and education: How useful is Bourdieu’s theory for researchers? *The Netherlands Journal of Social Sciences* 38(2), tt. 144–166.

- Sunstein, C. R. 2015. Active choosing or default rules? The policymaker's dilemma. *Behavioral Sciences & Policy* 1(1), tt. 37–43.
- Thaler, R. H. a Sunstein, C. R. 2003a. Libertarian paternalism. *The American Economic Review* 93(2), tt. 175–179.
- Thaler, R. H. a Sunstein, C. R. 2003b. *Libertarian Paternalism is Not an Oxymoron*. Univeristy of Chicago Public Law & Legal Theory Working Paper 43.
- Thaler, R. H. a Bernartzi, S. 2004. Save More Tomorrow: Using Behavioral Economics to Increase Employee Saving. *Journal of Political Economy* 112(S1), tt. 164–187.
- Thaler, R. H. a Sunstein, C. R. 2008. 2il arg. *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*. London: Penguin Books.
- Thomas, H. S. 2010. *Brwydr i Baradwys? Y Dylanwadau ar dwf ysgolion Cymraeg deddwyrain Cymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Thomas, E. 2011. Datblygu a Gwerthuso Dulliau Dysgu Cyfunol a Thrawsieithu mewn Sefyllfa Ddysgu Dwyieithog. *Cylchgrawn Addysg Prifysgol Cymru* 15(1), tt. 91–102.
- Tversky, A. a Kahneman, D. 1974. Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science* 185(4157), tt. 1124–1131.
- Undeb Cenedlaethol Myfyrwyr Cymru. 1984. *Dysgu drwy gyfrwng y Gymraeg: Y sector Addysg Bellach*. Abertawe: Undeb Cenedlaethol Myfyrwyr Cymru.
- Uned Datblygu Cynaliadwy Dinas a Sir Abertawe a Dyfodol Cynaliadwy Netherwood. 2017. *Adroddiad Ymchwil: Goblygiadau ymarferol a pholisi Deddf Llesiant Cenedlaethau'r Dyfodol ar gyfer y sector addysg bellach yng Nghymru*. Caerdydd: ColegauCymru.
- Urdd Gobaith Cymru. 2011. *Anghenion a dyheadau pobl ifanc o safbwynt y Gymraeg*. Caerdydd: Urdd Gobaith Cymru.

Warren, C. A. B. 2012. Interviewing as Social Interaction. Yn: Gubrim, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. a McKinney, K. D. goln. *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. 2il arg. London: SAGE Publications Ltd., tt. 129–142.

Webb, A. 2007. *Addewid a Chyflawniad: Yr Adroddiad ar yr Adolygiad Annibynnol o Genhadaeth a Phwrpas Addysg Bellach yng Nghymru yng nghyd-destun Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Weiss, C. 1995. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. Yn: Connell, J. P., Kubisch, A. C., Schorr, L. B. a Weiss, C. goln. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods and Contexts. Roundtable on Comprehensive Community Initiatives for Children and families*. London: Aspen Institute, tt. 65–92.

Wengraff, T. 2001. *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured interviewing*. London: SAGE Publications Ltd.

Williams, C., Lewis, G. a Baker, C. 1996. *Pwyso a Mesur Y Polisi Iaith: Dehongli ac Arfarnu Polisi Iaith mewn Addysg Gwynedd*. Llangefni: CAI.

Williams, C. 1997. *Pwyso a Mesur Addysg Dwyieithog: Addysg Bellach*. Bangor: Canolfan Bedwyr, Prifysgol Cymru.

Williams, C. 1999. *Dulliau dysgu ac addysgu mewn addysg bellach: pecyn datblygiad staff ar gyfer colegau addysg bellach—addysg Gymraeg a dwyieithog*. Bangor: Prifysgol Bangor.

Williams, C. 2000. Bilingual Teaching and Language Distribution at 16+. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3(2), tt. 129–48.

Williams, C. H. 2000. On Recognition, Resolution and Revitalization. Yn: Williams, C. H. gol. *Language Revitalization: Policy and Planning in Wales*. Cardiff: University of Wales Press, tt. 1–47.

Williams, C. 2002. *Ennill Iaith*. Bangor: Adran Addysg, Prifysgol Bangor.

- Williams, C. 2003a. *Cyfrwng Cymraeg Mewn Addysg Uwch: Tueddiadau a Dyheadau*. Bangor: Prifysgol Cymru.
- Williams, C. 2003b. Defnyddio Trawsieithu i Ddatblygu Llythrennedd Deuol. Yn: Roberts, G. a Williams, C. goln. *Addysg Gymraeg—Addysg Gymreig*. Bangor: Prifysgol Cymru, tt. 288–311.
- Williams, K. 2016a. *Blaenoriaethau ar gyfer chweched dosbarth ysgolion 2017/18*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Williams, K. 2016b. *Blaenoriaethau ar gyfer y Sector Addysg Bellach 2017/18*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Wiese, M. D. 1994. College Choice Cognitive Dissonance. *Journal of Marketing for Higher Education* 5(1), tt. 35–48.
- Wolcott, H. 2009. *Writing up qualitative Research*. 3ydd arg. London: SAGE Publications Ltd.
- Y Ganolfan Dysgu Cymraeg Genedlaethol. *Prosiect AB/AU Cymraeg Gwaith*. Ar gael: <https://dysgucymraeg.cymru/cymraeg-gwaith/addysg-bellach-ac-addysg-uwch-cymraeg-gwaith/>. Cyrchwyd 15fed o Dachwedd 2018.
- Zahn, C. J. a Hopper, R. 1985. Measuring Language Attitudes: The Speech Evaluation Instrument. *Journal of Language and Social Psychology* 4(2), tt. 113–123.

Atodiadau

Atodiad 1: Canllaw cyfweld ar gyfer athrawon pynciau galwedigaethol

1. Beth yw teitl eich swydd, os gwelwch chi'n dda?
- 2a. Faint o'ch pwnc sy'n cael ei addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 2b. Os addysgir y cwrs yn ddwyieithog:
Yn eich pwnc chi, beth mae addysgu cwrs 'yn ddwyieithog' yn ei olygu?
 - Faint o'r cwrs sydd ym mha iaith?
 - Ym mha iaith mae'r deunyddiau dysgu?
 - Beth yw iaith y cyflwyniad?
 - Beth yw iaith trafod y disgyblion?
- 3a. Ym mha iaith caiff y cwrs ei asesu?
- 3b. Os asesir y cwrs yn ddwyieithog:
Yn eich pwnc chi, beth mae asesu cwrs 'yn ddwyieithog' yn ei olygu?
- 4a. Pa ffactorau o fewn yr ysgol, os o gwbl, sy'n hybu staff i addysgu pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 4b. Pa ffactorau o fewn yr ysgol, os o gwbl, sy'n ei wneud yn anodd i staff i addysgu pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 5a. Pe bai rywun am ganmol y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
- 5b. Pe bai rhywun am nodi gwendidau'r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
 - (Diolch am y cryfderau a'r gwendidau yma i osgoi rhoi goledd negatif ar y cwestiwn canlynol)
6. Beth yw perthynas yr ysgol â'r coleg lleol o ran pynciau galwedigaethol?
 - Sut caiff y ddarpariaeth a'r arbenigedd eu rhannu?
 - Oes cydweithio o ran pynciau galwedigaethol? Os felly, sut mae hyn yn gweithio? Os na, a fu cydweithio yn y gorffennol?
 - A yw'r berthynas yn un o gydweithio neu gystadlu?
7. Beth yw'r rhesymau pam fod disgyblion yn dewis astudio pynciau galwedigaethol?
- 8a. Beth yw'r rhesymau pam fod disgyblion yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach, pan fod dewis ar gael?

- 8b. Beth yw'r rhesymau pam nad yw disgyblion yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach, pan fod dewis ar gael?
9. Pa effeithiau positif, os o gwbl, sydd ar ddisgyblion, o astudio trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
Oes unrhyw beth rydych chi wedi ei sylwi?
Oes unrhyw beth o ran pynciau galwedigaethol yn benodol?
Sut mae'r disgyblion yn teimlo?
10. Beth yw perthynas darpariaeth pynciau galwedigaethol cyfrwng Cymraeg a dwyieithog â'r galw amdani?
Os oes galw: O ble mae'r galw yn dod?
• A oes galw gan ddisgyblion?
• A oes galw gan y sefydliad (targedau corfforaethol)? Ydy creu'r galw/cynyddu'r galw yn rhan o genhadaeth y sefydliad?
11. Pa le i'r Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol?
12. Oes unrhyw beth arall hoffech chi ei ychwanegu?

Diolch yn fawr am eich amser.

Atodiad 2: Canllaw cyfweld ar gyfer penaethiaid blwyddyn 11, penaethiaid chweched dosbarth a chydlynwyr pynciau galwedigaethol

1. Pa bynciau galwedigaethol sy'n cael eu haddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog yn yr ysgol?
 - Gofyn am bedwar pwnc y sampl
2. Sut mae'r ysgol yn penderfynu pa feysydd galwedigaethol i'w cynnig, a pha feysydd i'w cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg?
- 3a. Pa ffactorau o fewn yr ysgol, os o gwbl, sy'n hybu staff i addysgu pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 3b. Pa ffactorau o fewn yr ysgol, os o gwbl, sy'n ei wneud yn anodd i staff i addysgu pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 4a. Pe bai rywun am ganmol y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
- 4b. Pe bai rhywun am nodi gwendidau'r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
 - Diolch am y cryfderau a'r gwendidau
5. Beth yw perthynas yr ysgol â'r coleg lleol o ran pynciau galwedigaethol?
 - Sut caiff y ddarpariaeth a'r arbenigedd eu rhannu?
 - Oes cydweithio o ran pynciau galwedigaethol? Os felly, sut mae hyn yn gweithio? Os na, a fu cydweithio yn y gorffennol?
 - A yw'r berthynas yn un o gydweithio neu gystadlu?
6. Pa effeithiau positif, os o gwbl, sydd ar ddisgyblion, o astudio trwy gyfrwng y Gymraeg/yn ddwyieithog?

Oes unrhyw beth rydych chi wedi ei sylwi?

Oes unrhyw beth o ran pynciau galwedigaethol yn benodol?

Sut mae'r disgyblion yn teimlo?
7. Beth yw'r rhesymau pam fod disgyblion yn dewis astudio pynciau galwedigaethol?
- 8a. Beth yw'r rhesymau pam fod disgyblion yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach, pan fod dewis ar gael?
- 8b. Beth yw'r rhesymau pam nad yw disgyblion yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach, pan fod dewis ar gael?
9. Beth yw perthynas darpariaeth pynciau galwedigaethol cyfrwng Cymraeg a dwyieithog â'r galw amdani?

Os oes galw: O ble mae'r galw yn dod?

 - A oes galw gan ddisgyblion?

- A oes galw gan y sefydliad (targedau corfforaethol)? Ydy creu'r galw/cynyddu'r galw yn rhan o genhadaeth y sefydliad?
10. Pa le i'r Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol?
 11. Oes unrhyw beth arall hoffech chi ei ychwanegu?

Diolch yn fawr am eich amser.

Atodiad 3: Canllaw cyfweld ar gyfer darlithwyr colegau AB

1. Beth yw teitl eich swydd, os gwelwch chi'n dda?
- 2a. Faint o'ch pwnc sy'n cael ei addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 2b. Beth mae addysgu cwrs 'yn ddwyieithog' yn ei olygu yn eich pwnc chi?
 - Faint o'r cwrs sydd ym mha iaith?
 - Ym mha iaith mae'r deunyddiau dysgu?
 - Beth yw iaith y cyflwyniad?
 - Beth yw iaith trafod y dysgwyr?
- 2c. Ydy'r diffiniad hwn yn gyson ymhlith darlithwyr eraill y pwnc?
- 3a. Ym mha iaith caiff y cwrs ei asesu?
- 3b. Os 'yn ddwyieithog': Beth mae asesu cwrs 'yn ddwyieithog' yn ei olygu yn eich pwnc chi?
- 4a. Pa ffactorau o fewn y coleg, os o gwbl, sy'n hybu staff i addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 4b. Pa ffactorau o fewn y coleg, os o gwbl, sy'n ei wneud yn anodd i staff i addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 5a. Pe bai rywun am ganmol y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
- 5b. Pe bai rhywun am nodi gwendidau'r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
 - Diolch am y cryfderau a'r gwendidau
6. Beth yw perthynas y coleg ag ysgolion lleol cyfrwng Cymraeg a dwyieithog o ran pynciau galwedigaethol?
 - Sut caiff y ddarpariaeth a'r arbenigedd eu rhannu?
 - Oes cydweithio o ran pynciau galwedigaethol? Os felly, sut mae hyn yn gweithio? Os na, a fu cydweithio yn y gorffennol?
 - A yw'r berthynas yn un o gydweithio neu gystadlu?
7. Beth yw'r rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pwnc galwedigaethol?
8. Pa mor boblogaidd yw dewis astudio pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, pan fod dewis ar gael?
 - Faint o ddysgwyr sy'n gwneud felly?
- 9a. Beth yw'r rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, pan fod dewis ar gael?

- 9b. Beth yw'r rhesymau pam nad yw dysgwyr yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, pan fod dewis ar gael?
10. Pa effeithiau positif, os o gwbl, sydd ar ddysgwyr, o astudio trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
Oes unrhyw beth rydych chi wedi ei sylwi?
Oes unrhyw beth o ran pynciau galwedigaethol yn benodol?
Sut mae'r dysgwyr yn teimlo?
11. Beth yw perthynas darpariaeth pynciau galwedigaethol cyfrwng Cymraeg a dwyieithog â'r galw amdani?
Oes oes galw: O ble mae'r galw yn dod?
• A oes galw gan ddysgwyr?
• A oes galw gan y sefydliad? (targedau corfforaethol) Ydy creu'r galw/cynyddu'r galw yn rhan o genhadaeth y sefydliad?
12. Pa le i'r Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol?
13. Pa le i'r Gymraeg mewn colegau Addysg Bellach?
14. Oes unrhyw beth arall hoffech chi ei ychwanegu?

Diolch yn fawr am eich amser.

1. What is your job title?
- 2a. How much of your subject is taught through the medium of Welsh or bilingually?
- 2b. What does teaching a course 'bilingually' mean in your subject?
 - How much of the course is in which language?
 - In which language are the teaching materials?
 - What is the language of the presentation?
 - In which language do the learners discuss?
- 2c. Is this consistent amongst other lecturers of the subject?
- 3a. In which language is the course assessed?
- 3b. If 'bilingually': What does assessing a course 'bilingually' mean in your subject?
- 4a. Which factors within the college, if any, encourage staff to teach through the medium of Welsh or bilingually?
- 4b. Which factors within the college, if any, make it difficult for staff to teach through the medium of Welsh or bilingually?
- 5a. If someone were to praise the Welsh-medium and bilingual provision in vocational subjects in your institution, what would they say?
- 5b. If someone were to note the weaknesses of Welsh-medium and bilingual provision in vocational subjects in your institution, what would they say?
 - Thank them for the strengths and weaknesses
6. What is the college's relationship with local Welsh-medium and bilingual schools regarding vocational subjects?
 - How is provision and expertise shared?
 - Is there cooperation regarding vocational subjects? If so, how does this work in practice? If not, has there been co-operation in the past?
 - Is the relationship one of cooperation or competition?
7. Why do learners choose to study a vocational subject?
8. How popular is choosing to study a vocational subject through the medium of Welsh or bilingually, when there is a choice available?
 - How many learners choose to do so?
- 9a. Why do learners choose to study a vocational subject through the medium of Welsh or bilingually, when there is a choice available?
- 9b. Why do learners choose not to study a vocational subject through the medium of Welsh or bilingually, when there is a choice available?
10. What positive effects, if any, are there on learners, from studying through the medium of Welsh or bilingually?

Is there anything you have noticed?

Is there anything regarding vocational subjects in particular?

How do the learners feel?

11. What is the relationship between Welsh-medium and bilingual provision in vocational subjects and the demand for such provision?
If there is demand: Where does the demand come from?
 - Is there demand from learners?
 - Is there demand from the institution's corporate targets? Is creating or increasing demand part of the institution's mission?
12. What place is there for Welsh in vocational subjects?
13. What place is there for Welsh in Further Education colleges?
14. Is there anything else you'd like to add?

Thank you very much for your time.

Atodiad 4: Canllaw cyfweld ar gyfer Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd

1. Beth yw teitl eich swydd, os gwelwch chi'n dda?
2. Pa bynciau galwedigaethol sy'n cael eu haddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog yn y coleg?
 - Gofyn am y pedwar pwnc y sampl
3. Sut mae'r coleg yn penderfynu pa feysydd galwedigaethol i'w cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 4a. Beth mae addysgu cwrs 'yn ddwyieithog' yn ei olygu yn y coleg hwn?
 - Faint o'r cwrs sydd ym mha iaith?
 - Ym mha iaith mae'r deunyddiau dysgu?
 - Beth yw iaith y cyflwyniad?
 - Beth yw iaith trafod y dysgwyr?
- 4b. A yw'r diffiniad hwn yn gyson o fewn adrannau?
- 4c. A yw'r diffiniad hwn yn gyson ar draws pynciau gwahanol?
- 5a. Pa bynciau sy'n cael eu hasesu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 5b. Beth mae asesu cwrs 'yn ddwyieithog' yn ei olygu yn y coleg?
- 6a. Pa ffactorau o fewn y coleg, os o gwbl, sy'n hybu darlithwyr i addysgu pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 6b. Pa ffactorau o fewn y coleg, os o gwbl, sy'n ei wneud yn anodd i ddarlithwyr i addysgu pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
- 7a. Pe bai rywun am ganmol y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
- 7b. Pe bai rhywun am nodi gwendidau'r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol yn eich sefydliad, beth fydden nhw'n ei ddweud?
 - Diolch am y cryfderau a'r gwendidau
8. Beth yw perthynas y coleg ag ysgolion lleol cyfrwng Cymraeg/dwyieithog o ran pynciau galwedigaethol?
 - Sut caiff y ddarpariaeth a'r arbenigedd eu rhannu?
 - Oes cydweithio o ran pynciau galwedigaethol? Os felly, sut mae hyn yn gweithio? Os na, a fu cydweithio yn y gorffennol?
 - A yw'r berthynas yn un o gydweithio neu gystadlu?
9. Pa mor boblogaidd yw dewis astudio pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog pan fod dewis ar gael?
 - Faint o ddysgwyr sy'n gwneud felly?

10. Beth yw'r rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pynciau galwedigaethol?
- 11a. Beth yw'r rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, pan fod dewis ar gael?
- 11b. Beth yw'r rhesymau pam nad yw dysgwyr yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog, pan fod dewis ar gael?
12. Pa effeithiau positif, os o gwbl, sydd ar ddysgwyr, o astudio trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
Oes unrhyw beth rydych chi wedi ei sylwi?
Oes unrhyw beth yn benodol o ran pynciau galwedigaethol?
Sut mae'r dysgwyr yn teimlo?
13. Beth yw perthynas darpariaeth pynciau galwedigaethol cyfrwng Cymraeg a dwyieithog â'r galw amdani?
Os oes galw: O ble mae'r galw yn dod?
14. Pa le i'r Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol?
15. Pa le i'r Gymraeg mewn colegau Addysg Bellach?
16. Oes unrhyw beth arall hoffech chi ei ychwanegu?

Diolch yn fawr am eich amser.

Atodiad 5: Canllaw grwpiau ffocws â disgyblion blwyddyn 11

Torri'r iâ: Dywedwch eich enw, a'ch hoff beth i wneud yn eich amser hamdden

Gweithgaredd

- Pa fath o berson sy'n siarad Cymraeg? Rhannwch y lluniau yn ddau grŵp, un grŵp o bobl rydych chi'n meddwl sy'n siarad Cymraeg, ac un sydd ddim
- [Rhannu'r grŵp ffocws mewn i 2 grŵp. Dangos 6/8 llun. 2 set o gardiau + 1 wedi lamineiddio i fi]
- Dyma luniau o fathau gwahanol o bobl, pobl 'ar hap', dw i ddim yn eu nabod. Does dim ateb cywir, rwy eisiau gwybod eich barn chi. Y cwestiwn yw, 'Ydy'r bobl hyn yn siarad Cymraeg? Pam? Pam ddim?'
- Pam mae'r bobl hyn yn y grŵp hwn? Pam mae'r bobl hyn yn y grŵp hwn?

- *Ydych chi'n berson sy'n siarad Cymraeg?

Cwestiynau agoriadol

1. Pam wnaethoch chi ddewis astudio pwnc galwedigaethol?
2. Pam wnaethoch chi benderfynu mynd i'r coleg/aros yn yr ysgol?
 - Oedd iaith yn rhan o'r penderfyniad?

Cwestiynau allweddol

- 3a. Pam ydych chi'n meddwl y byddai person ifanc, yn gyffredinol, yn dewis astudio cwrs trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog?
 - Oes budd o ran cyflogadwyedd?
 - Oes manteision i ddwyieithrwydd?
 - Ydy hunaniaeth yn ffactor?
 - Beth am ddyfodol yr iaith?
- 3b. Pam ydych chi'n meddwl na fyddai person ifanc, yn gyffredinol, yn dewis astudio cwrs trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog?
 - Beth am hyder yn yr iaith?
- 3c. Pam ydych chi wedi dewis astudio cwrs trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog neu beidio?
- 4a. Pam byddai person ifanc, yn gyffredinol, yn dewis astudio pwnc galwedigaethol e.e. gofal plant, twristiaeth, busnes, trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog?
 - Oes budd o ran cyflogadwyedd yn y pynciau hyn?
- 4b. Pam na fyddai person ifanc, yn gyffredinol, yn dewis astudio pwnc galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog?
 - Beth yw iaith y gweithlu?
- 4c. Ydych chi wedi dewis astudio eich pwnc/pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, neu beidio? Pam felly?

- Ydy'r disgyblion yn gwybod os yw eu pynciau nhw ar gael yn Gymraeg yn eu lleoliadau AB dewisedig? Gofyn yn unigol
- 5a. Pam ydych chi'n meddwl y byddai person ifanc, yn gyffredinol, yn dewis astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog mewn coleg Addysg Bellach?
- Arfer—wedi bod i ysgol Gymraeg?
 - Oes awydd i barhau â'r iaith?
- 5b. Pam na fyddai person ifanc, yn gyffredinol yn dewis astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog mewn coleg Addysg Bellach?
- Wedi dewis gadael ysgol Gymraeg—wedi cael digon o'r Gymraeg?
 - Ydy'r disgyblion yn gweld y coleg yn lle Saesneg? Os felly, sut maen nhw'n teimlo am hyn?
 - Dilyniant ar ôl AB?
- 5c. I'r rhai sydd wedi dewis mynd i'r coleg: A fyddech chi'n dewis astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yn y coleg?
- Beth ddaeth gyntaf, dewis y pwnc neu ddewis mynd i'r coleg?
 - Oedd iaith yn rhan o'r penderfyniad i fynd i'r coleg?
 - Wedi penderfynu mynd i'r coleg *achos* fod y coleg yn Saesneg, neu penderfynu mynd i goleg a *derbyn* ei fod yn Saesneg?
 - Ydy e'n deg bod rhai cyrsiau ddim ar gael trwy gyfrwng y Gymraeg yn y coleg?

Os oes angen mwy o drafodaeth: 6). Crynhowch pam eich bod wedi dewis astudio trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach

Cwestiynau crynodeb

6. Ydych chi'n meddwl y dylai cyrsiau galwedigaethol fod ar gael trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog? Pam? Pam ddim?
7. Ydych chi'n meddwl y dylai fod cyrsiau Cymraeg neu ddwyieithog mewn colegau Addysg Bellach? Pam? Pam ddim?
8. Oes unrhyw beth hoffech chi ei ychwanegu?

Diolch yn fawr am eich amser.

Atodiad 6: Holiadur disgyblion blwyddyn 11



CF4

Holiadur

Prosiect Prifysgol Caerdydd

Ni ryddheir unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr. Bydd yr holiadur yn cael ei cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled dan glo ac yna chaiff ei ddileu.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies, Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Ystafell 1.58, Adeilad John Percival, Colum Road, Caerdydd, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).¹¹⁶ Goruchwylwyr yr ymchwil yw Dr Dylan Foster Evans (cyfeiriad e-bost) a Dr Jeremy Evas (cyfeiriad e-bost).

1. a) Enw: b) Ysgol:

c) Blwyddyn ysgol: ch) Oedran:

2. Ar ôl blwyddyn 11, beth ydych chi y mwyaf tebygol o wneud? (*Cylchwch un*)

Parhau i astudio Chwilio am swydd Gwneud prentisiaeth Arall

Os ydych yn bwriadu parhau i astudio, ewch i gwestiwn 3.

Os nad ydych yn bwriadu parhau i astudio, ewch i gwestiwn 8.

3. Pa gwrs/gyrsiau ydych chi'n bwriadu astudio? (*Nodwch*)

.....

4. a) Ble ydych chi fwyaf tebygol o astudio? (*Cylchwch un*)

Chweched dosbarth Coleg Arall

4. b) Beth wnaeth i chi benderfynu hyn? Nodwch mewn brawddeg.

.....
.....
.....

5. Ydy'r cwrs/cyrsiau ar gael mewn unrhyw le arall heblaw am yr un dewisoch chi yn 4.

a)? (*Cylchwch un*)

Ydy(nt), yn y chweched dosbarth Ydy(nt), yn y coleg Nac ydy(nt) Dim yn gwybod

¹¹⁶ Diddymwyd y cyfeiriadau e-bost wrth gyflwyno'r traethawd hwn.

Gweler drosodd

6. Ydy'r cwrs/cyrsiau ar gael trwy gyfrwng y Gymraeg yn y lle dewisoch chi yng nghwestiwn 4.a)? (Cylchwch un)

Ydy/ydynt

Nac ydy/nac ydynt

Ddim yn gwybod

7. Pe bai'r cwrs/cyrsiau ar gael trwy gyfrwng y Gymraeg, byddech chi'n dewis astudio trwy'r Gymraeg? (Cylchwch un)

Byddwn

Na fyddwn

Ddim yn gwybod

8. Beth yw eich iaith gyntaf? (Cylchwch un)

Saesneg

Cymraeg

Cymraeg a Saesneg

Arall

9. Pa iaith ydych chi'n siarad gartref? (Cylchwch un)?

Saesneg

Cymraeg

Cymraeg a Saesneg

Arall

Questionnaire

Cardiff University project

No personal information which could lead to disclosing a participant's name will be released. The questionnaire will be kept on a computer under the conditions specified by the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be stored in a locked container and will then be destroyed.

Should you have any questions regarding this project, please contact Laura Beth Davies, School of Welsh, Cardiff University, Room 1.58, John Percival Building, Colum Road, Cardiff, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost). The research supervisors are Dr Dylan Foster Evans (cyfeiriad e-bost) and Dr Jeremy Evas (cyfeiriad e-bost).

1. a) **Name:** b) **School:**
c) **School year:** d) **Age:**

2. After Year 11, what are you most likely to do? (*Circle one*)

Continue to study Look for a job Do an apprenticeship Other

**If you intend to continue studying, please go to question 3.
If you do not intend to continue studying, please go to question 8.**

3. Which course/courses do you intend to study? (*Please note*)

.....

4.a) Where are you most likely to study? (*Circle one*)

Sixth form College Other

4. b) What made you decide this? Explain in a sentence.

.....
.....
.....

5. Is the course/are the courses offered anywhere else apart from the place you chose in 4.a)? (*Circle one*)

Yes, in the sixth form Yes, in college No Don't know

Please turn over

6. Is the course/are the courses available through the medium of Welsh in the place you chose in question 4.a)? (Circle one)

Yes

No

Don't know

7. If the course/courses were available through the medium of Welsh, would you choose to study through Welsh? (Circle one)

Yes

No

Don't know

8. What is your first language? (Circle one)

English

Welsh

Welsh and English

Other

9. What language do you speak at home? (Circle one)?

English

Welsh

Welsh and English

Other

Atodiad 7: Ffurflen gydsynio pennaeth



CF0

Prifysgol Caerdydd
Adeilad John Percival
Rhodfa Colum
Caerdydd, CF10 3EU
Cymru, Y Deyrnas Gyfunol
Ffôn Tel +44(0)29 2087 4843
Ffacs Fax +44(0)29 2087 4604
www.caerdydd.ac.uk/cymraeg

Cardiff University
John Percival Building
Colum Drive
Cardiff CF10 3EU
Wales UK

CYDSYNIAD I GYMRYD RHAN MEWN YMCHWIL CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH (DRWY GYFWELIAD A GRŴP FFOCWS/BY INTERVIEW AND FOCUS GROUP)

Teitl y Prosiect/ Project Title:

Y Gymraeg mewn Addysg Bellach/Welsh in Further Education

Gwybodaeth gefndirol am y prosiect/ Background information about the project:

Ar gyfer fy nhraethawd PhD, bwriadaf ymchwilio i ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg/dwyieithog mewn pynciau galwedigaethol mewn colegau Addysg Bellach. Rwy'n archwilio dewisiadau ieithyddol dysgwyr. Er mwyn casglu'r data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a chyfres o grwpiau ffofws â disgyblion.

Ni ryddheir unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y cyfweiliadau a'r grwpiau ffofws yn cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflenni cydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled dan glo ac yna chaiff ei ddileu.

For my PhD thesis, I intend to research Welsh-medium/bilingual provision in vocational subjects in Further Education colleges. I'm exploring learners' linguistic choices. In order to collect the data, I will conduct interviews with staff and a series of focus groups with pupils.

No personal information which could lead to disclosing a participant's name will be released, and a recording of a participant will not be publicly available. The interviews and focus groups will be recorded (*sound only*), and the recording, the notes, the transcript and the consent forms will be kept on a computer under the conditions specified by the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be stored in a locked container and will then be destroyed.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies, Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Ystafell 1.58, Adeilad John Percival, Colum Road, Caerdydd, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Should you have any questions regarding this project, please contact Laura Beth Davies, School of Welsh, Cardiff University, Room 1.58, John Percival Building, Colum Road, Cardiff, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Adran 1: Gwybodaeth am yr aelod staff sy'n rhoi cydsyniad Section 1: Information about the member of staff who gives consent

Eich enw/ Your name:

.....

Y sefydliad yr ydych yn ei gynrychioli/ The institution which you represent:

.....

Eich swydd/
Your role:.....

Adran 2: Datganiad gan y person sy'n rhoi cydsyniad

Rhof gydsyniad i staff a disgyblion fy sefydliad gymryd rhan yn y cyfweiliadau/grwpiau ffows sy'n rhan o'r prosiect uchod.

Dyddiad heddiw: __/__/____.

1. Rwyf wedi darllen yr wybodaeth yn y ddogfen hon.
2. Mae manylion unrhyw weithdrefnau a risgiau wedi eu hesbonio i mi i'm boddhad.
3. Cytunaf hefyd i wybodaeth am y staff/disgyblion gael ei recordio (*sŵn yn unig*).
4. Rwyf yn ymwybodol y dylwn gadw copi o'r ddogfen hon at ddibenion cyfeirio.
5. Deallaf:
 - Na chaiff y staff/disgyblion fudd uniongyrchol o gymryd rhan yn y prosiect hwn.
 - Bod y staff/disgyblion yn rhydd i dynnu'n ôl o'r prosiect ar unrhyw adeg ac i beidio â darparu ateb i gwestiynau penodol.
 - P'un a dynna aelod staff/disgybl yn ôl ai peidio, ni fydd hyn yn effeithio ar unrhyw wasanaeth a ddarperir iddo/iddi gan Brifysgol Caerdydd.

Section 2: Statement by the person who gives consent

I give consent for the staff and pupils at my establishment to take part in the interviews/focus groupss which are part of the above project.
Today's date: __/__/____.

1. I have read the information in this document.
2. Information regarding procedures and risks has been explained to me to my satisfaction.
3. I also agree for information about the staff/pupils to be recorded (*sound only*).
4. I am aware that I should retain a copy of this document for reference purposes.

5. I understand:

- That the staff/pupils will not receive direct benefit by participating in this project.
- That the staff/pupils are free to withdraw from the project at any time and not to provide answers to certain questions.
- Whether or nor a member of staff/pupil withdraws, this will not affect any service provided to him/her by Cardiff University.

**Adran 3: Llofnodion/
Section 3: Signatures**

Llofnod yr aelod staff/
Signature of the member of staff:.....

Dyddiad/
Date.....

Enw'r ymchwilydd/
Name of researcher: Laura Beth Davies

Llofnod yr ymchwilydd/
Signature of researcher:.....

Dyddiad/
Date.....

Atodiad 8: Ffurflen gydsynio rhieni/gwarcheidwaid



CF1

Prifysgol Caerdydd
Adeilad John Percival
Rhodfa Colum
Caerdydd, CF10 3EU
Cymru, Y Deyrnas Gyfunol
Ffôn Tel +44(0)29 2087 4843
Ffacs Fax +44(0)29 2087 4604
www.caerdydd.ac.uk/cymraeg

Cardiff University
John Percival Building
Colum Drive
Cardiff CF10 3EU
Wales UK

CYDSYNIAD I GYMRYD RHAN MEWN YMCHWIL CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH (DRWY GRŴP FFOCWS/BY FOCUS GROUP)

Teitl y Prosiect/ Project Title:

Y Gymraeg mewn Addysg Bellach/Welsh in Further Education

Gwybodaeth gefndirol am y prosiect/ Background information about the project:

Ar gyfer fy nhraethawd PhD, bwriadaf ymchwilio i ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg/ddwyieithog mewn pynciau galwedigaethol mewn colegau Addysg Bellach. Rwy'n archwilio dewisiadau ieithyddol dysgwyr. Er mwyn casglu'r data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a chyfres o grwpiau ffocws â disgyblion.

Ni ryddheir unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y grwpiau ffocws yn cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgripiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiaduwr o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled dan glo ac yna chaiff ei ddileu.

For my PhD thesis, I intend to research Welsh-medium/bilingual provision in vocational subjects in Further Education colleges. I'm exploring learners' linguistic choices. In order to collect the data, I will conduct interviews with staff and a series of focus groups with pupils.

No personal information which could lead to disclosing a participant's name will be released, and a recording of a participant will not be publicly available. The focus groups will be recorded (*sound only*), and the recording, the notes, the transcript and the consent form will be kept on a computer under the conditions specified by the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be stored in a locked container and will then be destroyed.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies, Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Ystafell 1.58, Adeilad John Percival, Colum Road, Caerdydd, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Should you have any questions regarding this project, please contact Laura Beth Davies, School of Welsh, Cardiff University, Room 1.58, John Percival Building, Colum Road, Cardiff, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Adran 1: Datganiad gan riant neu warcheidwad

Rhof gydsyniad i'm plentyn
gymryd rhan yn y gyfres o grwpiau ffocws, gan
gynnwys llenwi holiadur byr, sy'n rhan o'r prosiect
hwn.

1. Rwyf wedi darllen yr wybodaeth yn y ddogfen hon.
2. Mae manylion unrhyw weithdrefnau a risgiau wedi eu hesbonio i mi i'm boddhad.
3. Cytunaf hefyd i gyfraniad fy mhlentyn gael ei recordio (*sŵn yn unig*).
4. Rwyf yn ymwybodol y dylwn gadw copi o'r ddogfen hon at ddibenion cyfeirio.

Deallaf:

- Na chaiff fy mhlentyn fudd uniongyrchol o gymryd rhan yn y prosiect hwn.
- Bod fy mhlentyn yn rhydd i dynnu'n ôl o'r prosiect ar unrhyw adeg ac i beidio â darparu ateb i gwestiynau penodol.
- P'un a dynna yn ôl ai peidio, ni fydd hyn yn effeithio ar unrhyw wasanaeth a ddarperir iddi/iddo gan Brifysgol Caerdydd.
- Y caiff ofyn i'r recordio cael ei stopio ar unrhyw adeg, ac y caiff dynnu'n ôl ar unrhyw adeg o'r grwpiau ffocws heb anfantaes iddo/iddi.

Section 1: Statement by parent or guardian

I give consent for my child
to take part in the series of focus groups, including
filling in a short questionnaire, which are part of
the above project.

1. I have read the information in this document.
2. Information regarding procedures and risks have been explained to me to my satisfaction.
3. I also agree my child's participation to be recorded (*sound only*).
4. I am aware that I should retain a copy of this document for reference purposes.

I understand:

- That my child will not receive direct benefit by participating in this project.
- That my child is free to withdraw from the project at any time and not to provide answers to certain questions.
- Whether he/she withdraws or nor, this will not affect any service provided to him/her by Cardiff University.
- He/she may request that the recording be stopped at any time and she/he may withdraw from the focus groups at any time without any personal disadvantage.

**Adran 2: Llofnodion/
Section 2: Signatures**

Llofnod y rhiant neu warcheidwad/
Signature of parent or guardian:.....

Dyddiad/
Date:

Enw'r ymchwilydd/
Name of researcher: Laura Beth Davies

Llofnod yr ymchwilydd/
Signature of researcher:

Dyddiad/
Date:

Atodiad 9: Ffurflen gydsynio disgyblion o dan 16 oed



Prifysgol Caerdydd
Adeilad John Percival
Rhodfa Colum
Caerdydd, CF10 3EU
Cymru, Y Deyrnas Gyfunol
Ffôn Tel +44(0)29 2087 4843
Ffacs Fax +44(0)29 2087 4604
www.caerdydd.ac.uk/cymraeg

Cardiff University
John Percival Building
Colum Drive
Cardiff CF10 3EU
Wales UK

CF2

CYDSYNIAD I GYMRYD RHAN MEWN YMCHWIL CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH (DRWY GRŴP FFOCWS/BY FOCUS GROUP)

Teitl y Prosiect/

Project Title: Y Gymraeg mewn Addysg Bellach/Welsh in Further Education

Gwybodaeth gefndirol am y prosiect/

Background information about the project:

Ar gyfer fy nhraethawd PhD, bwriadaf ymchwilio i ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg/ddwyieithog mewn pynciau galwedigaethol mewn colegau Addysg Bellach. Rwy'n archwilio dewisiadau ieithyddol dysgwyr. Er mwyn casglu'r data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a chyfres o grwpiau ffocws â disgyblion.

Ni ryddheir unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y grwpiau ffocws cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled dan glo ac yna chaiff ei ddileu.

For my PhD thesis, I intend to research Welsh-medium/bilingual provision in vocational subjects in Further Education colleges. I'm exploring learners' linguistic choices. In order to collect the data, I will conduct interviews with staff and a series of focus groups with pupils.

No personal information which could lead to disclosing a participant's name will be released, and a recording of a participant will not be publicly available. The focus groups will be recorded (*sound only*), and the recording, the notes, the transcript and the consent form will be kept on a computer under the conditions specified by the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be stored in a locked container and will then be destroyed.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies, Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Ystafell 1.58, Adeilad John Percival, Colum Road, Caerdydd, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Should you have any questions regarding this project, please contact Laura Beth Davies, School of Welsh, Cardiff University, Room 1.58, John Percival Building, Colum Road, Cardiff, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Adran 1: Gwybodaeth am y cyfranogwr/

Section 1: Information about the participant

Eich enw/

Your name:

Rhowch eich e-bost yma os ydych yn fodlon i'r ymchwilydd gysylltu â chi yn y dyfodol ynglŷn â'ch cyfranogiad/

Please provide your e-mail address here if are willing for the researcher to contact you in the future about your participation:

.....

Adran 2: Datganiad

Cydsyniaf i gymryd rhan yn y gyfres o grwpiau ffocws, gan gynnwys llenwi holiadur byr, sy'n rhan o'r prosiect uchod.

1. Rwyf wedi darllen yr wybodaeth yn y ddogfen hon.
2. Mae manylion unrhyw weithdrefnau a risgiau wedi eu hesbonio i mi i'm boddhad.
3. Cytunaf i'm cyfranogiad yn y grwpiau ffocws gael ei recordio (*swm yn unig*) ac i'r recordiad/nodiadau/trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio hon gael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled o dan glo.
4. Rwyf yn ymwybodol y dylwn gadw copi o'r ddogfen hon at ddibenion cyfeirio.
5. Deallaf:
 - Na chaf fudd uniongyrchol o gymryd rhan yn y prosiect hwn.
 - Fy mod yn rhydd i dynnu'n ôl o'r prosiect ar unrhyw adeg ac i beidio â darparu ateb i gwestiynau penodol.
 - P'un a dynnaf yn ôl ai peidio, ni fydd hyn yn effeithio ar unrhyw wasanaeth a ddarperir i mi gan Brifysgol Caerdydd.
 - Y caf ofyn i'r recordio cael ei stopio ar unrhyw adeg, ac y caf dynnu'n ôl ar unrhyw adeg o'r grwpiau ffocws heb anfantais i mi.

Section 2: Statement

I consent to take part in the series of focus groups, including completing a short questionnaire, which is part of the above project.

1. I have read the information in this document.
2. Details regarding procedures and risks have been explained to me to my satisfaction.
3. I also agree for my participation in the focus groups to be recorded (*sound only*) and for the recording/notes/transcription and this consent form to be kept on a computer under the conditions of the Data Protection Act (1998) and under a password. A physical copy will be kept in locked storage.
4. I am aware that I should retain a copy of this document for reference purposes.
5. I understand:
 - I may not receive direct benefit by participating in this project.
 - I am free to withdraw from the project at any time and not to provide answers to certain questions.
 - Whether I withdraw or not, this will not affect any service provided to me by Cardiff University.
 - I may request that the recording be stopped at any time and I may withdraw from the focus groups at any time without any personal disadvantage.

Adran 3: Llofnodion/ Section 3: Signatures

Llofnod y cyfranogwr/
Signature of participant:

Dyddiad/
Date:

Enw'r Ymchwilydd/
Name of Researcher: Laura Beth Davies

Tystiaf fy mod wedi esbonio'r ymchwil i'r cyfranogwr ac ystyriaif ei fod/ei bod yn deall yr hyn sydd ynghlwm wrtho ac yn rhoi cydsyniad rhydd i gymryd rhan.

I certify that I have explained the research to the participant and I consider he/she understands its implications and freely gives consent to participate.

Llofnod yr Ymchwilydd/
Signature of Researcher:

Dyddiad/
Date:

Atodiad 10: Ffurflen gydsynio disgyblion dros 16 oed



Prifysgol Caerdydd
Adeilad John Percival
Rhodfa Colum
Caerdydd, CF10 3EU
Cymru, Y Deyrnas Gyfunol
Ffôn Tel +44(0)29 2087 4843
Ffacs Fax +44(0)29 2087 4604
www.caerdydd.ac.uk/cymraeg

Cardiff University
John Percival Building
Colum Drive
Cardiff CF10 3EU
Wales UK

CF3

CYDSYNIAD I GYMRYD RHAN MEWN YMCHWIL CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH (DRWY GRŴP FFOCWS/BY FOCUS GROUP)

Teitl y Prosiect/ Project Title:

Y Gymraeg mewn Addysg Bellach/Welsh in Further Education

Gwybodaeth gefndirol am y prosiect/ Background information about the project:

Ar gyfer fy nhraethawd PhD, bwriadaf ymchwilio i ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg/ddwyieithog mewn pynciau galwedigaethol mewn colegau Addysg Bellach. Rwy'n archwilio dewisiadau ieithyddol dysgwyr. Er mwyn casglu'r data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a chyfres o grwpiau ffocws â disgyblion.

Ni ryddheir unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y grwpiau ffocws cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled dan glo ac yna chaiff ei ddileu.

For my PhD thesis, I intend to research Welsh-medium/bilingual provision in vocational subjects in Further Education colleges. I'm exploring learners' linguistic choices. In order to collect the data, I will conduct interviews with staff and a series of focus groups with pupils.

No personal information which could lead to disclosing a participant's name will be released, and a recording of a participant will not be publicly available. The focus groups will be recorded (*sound only*), and the recording, the notes, the transcript and the consent form will be kept on a computer under the conditions specified by the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be stored in a locked container and will then be destroyed.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies, Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Ystafell 1.58, Adeilad John Percival, Colum Road, Caerdydd, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Should you have any questions regarding this project, please contact Laura Beth Davies, School of Welsh, Cardiff University, Room 1.58, John Percival Building, Colum Road, Cardiff, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Adran 1: Gwybodaeth am y cyfranogwr/ Section 1: Information about the participant:

Eich enw/ Your name:

.....

Rhowch eich e-bost yma os ydych yn fodlon i'r ymchwilydd gysylltu â chi yn y dyfodol ynglŷn â'ch cyfranogiad/

Please provide your e-mail address here if are willing for the researcher to contact you in the future about your participation:

.....

Adran 2: Datganiad

Rwyf dros 16 oed, a chydyniaf i gymryd rhan yn y gyfres o grwpiau ffocws, gan gynnwys llenwi holiadur byr, sy'n rhan o'r prosiect uchod.

1. Rwyf wedi darllen yr wybodaeth yn y ddogfen hon.
2. Mae manylion unrhyw weithdrefnau a risgiau wedi eu hesbonio i mi i'm boddhad.
3. Cytunaf i'm cyfranogiad yn y grwpiau ffocws gael ei recordio (*swm yn unig*) ac i'r recordiad/nodiadau/trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio hon gael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled o dan glo.
4. Rwyf yn ymwybodol y dylwn gadw copi o'r ddogfen hon at ddibenion cyfeirio.
5. Deallaf:
 - Na chaf fudd uniongyrchol o gymryd rhan yn y prosiect hwn.
 - Fy mod yn rhydd i dynnu'n ôl o'r prosiect ar unrhyw adeg ac i beidio â darparu ateb i gwestiynau penodol.
 - P'un a dynnaf yn ôl ai peidio, ni fydd hyn yn effeithio ar unrhyw wasanaeth a ddarperir i mi gan Brifysgol Caerdydd.
 - Y caf ofyn i'r recordio cael ei stopio ar unrhyw adeg, ac y caf dynnu'n ôl ar unrhyw adeg o'r grwpiau ffocws heb anfantais i mi.

Section 2: Statement

I am over 16 years of age and consent to take part in the series of focus groups, including completing a short questionnaire, which is part of the above project.

1. I have read the information in this document.
2. Details regarding procedures and risks have been explained to me to my satisfaction.
3. I also agree for my participation in the focus groups to be recorded (*sound only*) and for the recording/notes/transcription and this consent form to be kept on a computer under the conditions of the Data Protection Act (1998) and under a password. A physical copy will be kept in locked storage.
4. I am aware that I should retain a copy of this document for reference purposes.
5. I understand:
 - I may not receive direct benefit by participating in this project.
 - I am free to withdraw from the project at any time and not to provide answers to certain questions.
 - Whether I withdraw or not, this will not affect any service provided to me by Cardiff University.
 - I may request that the recording be stopped at any time and I may withdraw from the focus groups at any time without any personal disadvantage.

Adran 3: Llofnodion/ Section 3: Signatures

Llofnod y cyfranogwr/
Signature of participant:

Dyddiad/
Date:

Enw'r Ymchwilydd/
Name of Researcher: Laura Beth Davies

Tystiaf fy mod wedi esbonio'r ymchwil i'r cyfranogwr ac ystyriaif ei fod/ei bod yn deall yr hyn sydd ynghlwm wrtho ac yn rhoi cydsyniad rhydd i gymryd rhan.

I certify that I have explained the research to the participant and I consider he/she understands its implications and freely gives consent to participate.

Llofnod yr Ymchwilydd/
Signature of Researcher:

Dyddiad/
Date:

Atodiad 11: Ffurflen gydsynio staff

CF4

CYDSYNIAD I GYMRYD RHAN MEWN YMCHWIL CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH (DRWY GYFWELIAD/BY INTERVIEW)



Prifysgol Caerdydd
Adeilad John Percival
Rhodfa Colum
Caerdydd, CF10 3EU
Cymru, Y Deyrnas Gyfunol
Ffôn Tel +44(0)29 2087 4843
Ffacs Fax +44(0)29 2087 4604
www.caerdydd.ac.uk/cymraeg

Cardiff University
John Percival Building
Colum Drive
Cardiff CF10 3EU
Wales UK

Teitl y Prosiect/

Project Title: Y Gymraeg mewn Addysg Bellach/Welsh in Further Education

Gwybodaeth gefndirol am y prosiect/

Background information about the project:

Ar gyfer fy nhraethawd PhD, bwriadaf ymchwilio i ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg/ddwyieithog mewn pynciau galwedigaethol mewn colegau Addysg Bellach. Rwy'n archwilio dewisiadau ieithyddol dysgwyr. Er mwyn casglu'r data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a chyfres o grwpiau ffocws â disgyblion.

Ni ryddheir unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y cyfweiliad yn cael ei recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Cedwir copi caled dan glo ac yna chaiff ei ddileu.

For my PhD thesis, I intend to research Welsh-medium/bilingual provision in vocational subjects in Further Education colleges. I'm exploring learners' linguistic choices. In order to collect the data, I will conduct interviews with staff and a series of groups with pupils.

No personal information which could lead to disclosing a participant's name will be released, and a recording of a participant will not be publicly available. The interview will be recorded (*sound only*), and the recording, the notes, the transcript and the consent form will be kept on a computer under the conditions specified by the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be stored in a locked container and will then be destroyed.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies, Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Ystafell 1.58, Adeilad John Percival, Colum Road, Caerdydd, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Should you have any questions regarding this project, please contact Laura Beth Davies, School of Welsh, Cardiff University, Room 1. 58, John Percival Building, Colum Road, Cardiff, CF10 3EU (cyfeiriad e-bost).

Adran 1: Gwybodaeth am y cyfranogwr/

Section 1: Information about the participant

Eich enw/

Your Name:

Y sefydliad yr ydych yn ei gynrychioli/

Name of the organisation you represent:.....

Adran 2: Datganiad

Rwyf dros 18 oed, a chydysynaf i gymryd rhan yn y cyfweiliad sy'n rhan o'r prosiect uchod ar ___/___/___.

1. Rwyf wedi darllen yr wybodaeth yn y ddogfen hon.
2. Mae manylion unrhyw weithdrefnau a risgiau wedi eu hesbonio i mi i'm boddhad.
3. Mae manylion unrhyw weithdrefnau a risgiau wedi eu hesbonio i mi i'm boddhad.
4. Rwyf yn ymwybodol y dylwn gadw copi o'r ddogfen hon at ddibenion cyfeirio.

Deallaf:

- Na chaf fudd uniongyrchol o gymryd rhan yn y prosiect hwn.
- Fy mod yn rhydd i dynnu'n ôl o'r prosiect ar unrhyw adeg ac i beidio â darparu ateb i gwestiynau penodol.
- P'un a dynnaf yn ôl ai peidio, ni fydd hyn yn effeithio ar unrhyw wasanaeth a ddarperir i mi gan Brifysgol Caerdydd.
- Y caf ofyn i'r recordio gael ei stopio ar unrhyw adeg, ac y caf dynnu'n ôl ar unrhyw adeg o'r cyfweiliad heb anfantaes i mi.

Adran 3: Llofnodion Section 3: Signatures

Llofnod y cyfranogwr/
Signature of participant:.....

Dyddiad/
Date:.....

Enw'r ymchwilydd/
Name of researcher: Laura Beth Davies

Tystiaf fy mod wedi esbonio'r ymchwil i'r cyfranogwr ac ystyriaif ei fod e/ei bod hi'n deall yr hyn sydd ynghlwm wrtho ac yn rhoi cydsyniad rhydd i gymryd rhan.

I certify that I have explained the research to the participant and I consider he/she understands its implications and freely gives consent to participate.

Llofnod yr ymchwilydd/
Signature of researcher:.....

Dyddiad/
Date:.....

Section 2: Statement

I am over 18 years of age and consent to take part in this interview which is part of the above project on ___/___/___.

1. I have read the information in this document.
2. Information regarding procedures and risks has been explained to me to my satisfaction.
3. I also agree for my information and participation in the interview to be recorded.
4. I am aware that I should retain a copy of this document for reference purposes.

I understand:

- I may not receive direct benefit by participating in this project.
- I am free to withdraw from the project at any time and not to provide answers to certain questions.
- Whether I withdraw or not, this will not affect any service provided to me by Cardiff University.
- I may request that the recording be stopped at any time and I may withdraw from the interview at any time without any personal disadvantage.

Atodiad 12: Taflen wybodaeth penaethiaid a staff



Taflen wybodaeth ar gyfer penaethiaid/aelodau staff ar gyfer cyfweiliadau â staff a grwpiau ffocws â disgyblion

Laura Beth Davies ydw i, myfyrwraig PhD yn Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd.

Hoffwn wahodd rhai aelodau staff a disgyblion eich ysgol i gymryd rhan mewn prosiect ymchwil. Mae cymryd rhan yn y prosiect yn gwbl wirfoddol. Rwy'n casglu'r wybodaeth ar gyfer fy nhraethawd PhD a byddwn yn hynod ddiolchgar am eich cymorth.

Mae gen i ddiddordeb gwybod pa gyrsiau galwedigaethol, e.e. gofal plant, sy'n cael eu cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg/yn ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach. Rwyf hefyd eisiau deall y rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu yn ddwyieithog, pan fod dewis ar gael, neu yn dewis peidio â gwneud felly. Bydd yr ymchwil o werth i staff sy'n gweithio yn y maes ac i ddysgwyr.

Fel rhan o gasglu data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a grwpiau ffocws â disgyblion. Bydd gofyn i staff fynychu un cyfweiliad, a fydd yn para tua hanner awr, i drafod sefyllfa cyrsiau galwedigaethol cyfrwng Cymraeg/dwyieithog, ac agwedd dysgwyr tuag atynt. Bydd gofyn i ddisgyblion lenwi holiadur, ac yna, efallai mynychu grŵp ffocws yn yr ysgol, a fydd yn para tua hanner awr, yn ystod blwyddyn 11.

Bydd y traethawd yn cael ei gyhoeddi ar wefan ORCA (gwefan traethodau ymchwil) Prifysgol Caerdydd. Bydd rhannau o'r cyfweiliad yn cael eu dyfynnu yn y traethawd ac mewn erthyglau academiaidd. Ni fydd unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr yn cael eu rhyddhau ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y sesiynau yn cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Bydd copi caled yn cael ei gadw dan glo ac yna yn cael ei ddileu.

Caiff y prosiect ei ariannu gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol, am dair blynedd. Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies ar (cyfeiriad e-bost) neu Dr Jonathan Morris, Swyddog Moeseg Ymchwil Ysgol y Gymraeg ar (cyfeiriad e-bost).



Information sheet for head teachers/members of staff regarding interviews with staff and focus groups with pupils

My name is Laura Beth Davies, a PhD student in the School of Welsh, Cardiff University.

I would like to invite some members of staff at your school to take part in a research project. Taking part in the project is completely voluntary. I am gathering the information for my PhD thesis and I would be delighted if you would be willing to help.

I am interested in knowing which vocational subjects e.g. child care, are offered through the medium of Welsh/bilingually at Further Education level. I am also exploring the reasons why learners choose to study vocational subjects through the medium of Welsh/bilingually, when a choice is available, or choose not to do so. The research will be valuable to staff working in the field, and also to learners.

As part of collecting data, I will conduct interviews with staff and focus groups with pupils. Staff will be invited to attend one interview, which will last about half an hour, to discuss the situation of Welsh-medium/bilingual vocational subjects, and learners' attitudes towards them. Pupils will be asked to complete a questionnaire, and then possibly to attend a focus group in the school, lasting about half an hour, during year 11.

The essay will be published on Cardiff University's ORCA website. Parts of the interview will be quoted in the essay and in academic articles. No personal details which could lead to a participant's name being revealed will be released and a recording of a participant will not be available to the public. The sessions will be recorded (*sound only*) and the recording, the notes, the transcription and the consent form will be kept on a computer under the terms of the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be kept securely locked and then destroyed.

The project is funded by the Coleg Cymraeg Cenedlaethol, for three years. Should you have any further questions regarding the project or should you require further information, please contact Laura Beth Davies at (cyfeiriad e-bost) or Dr Jonathan Morris, School of Welsh Research Ethics Officer at (cyfeiriad e-bost).

Atodiad 13: Taflen wybodaeth rhieni/gwarcheidwaid ar gyfer grwpiau ffocws â disgyblion



Taflen wybodaeth rhieni/gwarcheidwaid ar gyfer grwpiau ffocws â disgyblion

Laura Beth Davies ydw i, myfyrwraig PhD yn Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd.

Hoffwn wahodd eich plentyn i gymryd rhan mewn prosiect ymchwil. Mae cymryd rhan yn y prosiect yn gwbl wirfoddol. Rwy'n casglu'r wybodaeth ar gyfer fy nhraethawd PhD a byddwn yn hynod ddiolchgar am eich cymorth.

Mae gen i ddiddordeb gwybod pa gyrsiau galwedigaethol, e.e. gofal plant, sy'n cael eu cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg/yn ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach. Rwyf yn canolbwyntio ar golegau Addysg Bellach yng Nghymru, pedwar coleg yn arbennig. Rwyf hefyd eisiau deall y rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu yn ddwyieithog, pan fod dewis ar gael, neu yn dewis peidio â gwneud felly. Bydd yr ymchwil o werth i staff sy'n gweithio yn y maes ac i ddysgwyr.

Fel rhan o gasglu data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a grwpiau ffocws â disgyblion. Bydd gofyn i'ch plentyn lenwi holiadur, ac yna, efallai caiff ei wahodd/ei gwahodd i ddod i sesiwn trafod mewn grŵp, yn yr ysgol, a fydd yn para tua hanner awr yn ystod blwyddyn 11.

Bydd y traethawd yn cael ei gyhoeddi ar wefan ORCA (gwefan traethodau ymchwil) Prifysgol Caerdydd. Bydd rhannau o'r cyfweiliad yn cael eu dyfynnu yn y traethawd ac mewn erthyglau academiaidd. Ni fydd unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr yn cael eu rhyddhau ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y sesiynau yn cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Bydd copi caled yn cael ei gadw dan glo ac yna yn cael ei ddileu.

Caiff y prosiect ei ariannu gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol, am dair blynedd.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies ar (cyfeiriad e-bost) neu Dr Jonathan Morris, Swyddog Moeseg Ymchwil Ysgol y Gymraeg ar (cyfeiriad e-bost).



Information sheet for parents/guardians regarding focus groups with pupils

My name is Laura Beth Davies, a PhD student in the School of Welsh, Cardiff University.

I would like to invite your child to take part in a research project. Taking part in the project is completely voluntary. I am gathering the information for my PhD thesis and I would be delighted if you would be willing to help.

I am interested in knowing which vocational subjects e.g. child care, are offered through the medium of Welsh/bilingually at Further Education level. I am focusing on Further Education colleges in Wales, four colleges in particular. I am also exploring the reasons why learners choose to study vocational subjects through the medium of Welsh/bilingually, when a choice is available, or choose not to do so. The research will be valuable to staff working in the field, and also to learners.

As part of collecting data, I will conduct interviews with staff and focus groups with pupils. Your child will be asked to fill in a questionnaire, and then, he/she may be invited to a group discussion session, in school, which will last about half an hour, during year 11.

The essay will be published on Cardiff University's ORCA website. Parts of the interview will be quoted in the essay and in academic articles. No personal details which could lead to a participant's name being revealed will be released and a recording of a participant will not be available to the public. The sessions will be recorded (*sound only*) and the recording, the notes, the transcription and the consent form will be kept on a computer under the terms of the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be kept securely locked and then destroyed.

The project is funded by the Coleg Cymraeg Cenedlaethol, for three years.

Should you have any further questions regarding the project or should you require further information, please contact Laura Beth Davies at (cyfeiriad e-bost) or Dr Jonathan Morris, School of Welsh Research Ethics Officer at (cyfeiriad e-bost).

Atodiad 14: Taflen wybodaeth disgyblion



Taflen wybodaeth disgyblion

Laura Beth Davies ydw i, myfyrwraig PhD yn Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd.

Hoffwn eich gwahodd chi i gymryd rhan mewn prosiect ymchwil. Mae cymryd rhan yn y prosiect yn gwbl wirfoddol. Rwy'n casglu'r wybodaeth ar gyfer fy nhraethawd PhD a byddwn yn hynod ddiolchgar am eich cymorth.

Mae gen i ddiddordeb gwybod pa gyrsiau galwedigaethol, e.e. gofal plant, sy'n cael eu cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg/yn ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach. Rwyf yn canolbwyntio ar golegau Addysg Bellach yng Nghymru, pedwar coleg yn arbennig. Rwyf hefyd eisiau deall y rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu yn ddwyieithog, pan fod dewis ar gael, neu yn dewis peidio â gwneud felly. Bydd yr ymchwil o werth i staff sy'n gweithio yn y maes ac i ddysgwyr.

Byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a grwpiau ffocws â disgyblion. Bydd gofyn i chi lenwi holiadur, ac yna, efallai cewch eich gwahodd i ddod i sesiwn trafod mewn grŵp, yn eich ysgol, a fydd yn para tua hanner awr, yn ystod blwyddyn 11.

Bydd y traethawd yn cael ei gyhoeddi ar wefan ORCA Prifysgol Caerdydd. Bydd rhannau o'r cyfweiliad yn cael eu dyfynnu yn y traethawd ac mewn erthyglau academiaidd. Ni fydd unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr yn cael eu rhyddhau ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y sesiynau yn cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Bydd copi caled yn cael ei gadw dan glo ac yna yn cael ei ddileu.

Caiff y prosiect ei ariannu gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol, am dair blynedd.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies: (cyfeiriad e-bost) neu Dr Jonathan Morris, Swyddog Moeseg Ymchwil Ysgol y Gymraeg ar (cyfeiriad e-bost).

Information sheet for pupils

My name is Laura Beth Davies, a PhD student in the School of Welsh, Cardiff University.

I would like to invite you to take part in a research project. Taking part in the project is completely voluntary. I am gathering the information for my PhD and I would be delighted if you would be willing to help.

I am interested in knowing which vocational subjects e.g. child care, are offered through the medium of Welsh/bilingually at Further Education level. I am focusing on Further Education colleges in Wales, and four colleges in particular. I am also exploring the reasons why students choose to study vocational subjects through the medium of Welsh/bilingually, when a choice is available, or choose not to do so. The research will be valuable to staff working in the field, and also to learners.

I will be conducting interviews with staff and students. You will be invited to fill in a questionnaire, and you may then be invited to attend a group discussion session, at your school, which will last about half an hour, during year 11.

The essay will be published on Cardiff University's ORCA website. Parts of the interview will be quoted in the essay and in academic articles. No personal details which could lead to a participant's name being revealed will be released and a recording of a participant will not be made publicly available. The sessions will be recorded (*sound only*) and the recording, the notes, the transcription and the consent form will be kept on a computer under the terms of the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be kept securely locked and then destroyed.

The project is funded by the Coleg Cymraeg Cenedlaethol, for three years.

Should you have any further questions regarding the project or should you require further information, please contact Laura Beth Davies at (cyfeiriad e-bost) or Dr Jonathan Morris, School of Welsh Research Ethics Officer at (cyfeiriad e-bost).

Atodiad 15: Taflen wybodaeth staff



Taflen wybodaeth staff

Laura Beth Davies ydw i, myfyrwraig PhD yn Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd.

Hoffwn eich gwahodd chi i gymryd rhan mewn prosiect ymchwil. Mae cymryd rhan yn y prosiect yn gwbl wirfoddol. Rwy'n casglu'r wybodaeth ar gyfer fy nhraethawd PhD a byddwn yn hynod ddiolchgar am eich cymorth.

Mae gen i ddi-ddordeb gwybod pa gyrsiau galwedigaethol, e.e. gofal plant, sy'n cael eu cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg/yn ddwyieithog ar lefel Addysg Bellach. Rwyf yn canolbwyntio ar golegau Addysg Bellach yng Nghymru, pedwar coleg yn arbennig. Rwyf hefyd eisiau deall y rhesymau pam fod dysgwyr yn dewis astudio pynciau galwedigaethol trwy gyfrwng y Gymraeg neu yn ddwyieithog, pan fod dewis ar gael, neu yn dewis peidio â gwneud felly. Bydd yr ymchwil o werth i staff sy'n gweithio yn y maes ac i ddysgwyr.

Fel rhan o gasglu data, byddaf yn cynnal cyfweiliadau â staff a grwpiau ffocws â disgyblion. Hoffwn eich gwahodd i fynychu un cyfweiliad yn eich sefydliad, a fydd yn para tua hanner awr, i drafod sefyllfa cyrsiau galwedigaethol cyfrwng Cymraeg/dwyieithog yn eich sefydliad, ac agwedd dysgwyr tuag atynt.

Bydd y traethawd yn cael ei gyhoeddi ar wefan ORCA (gwefan traethodau ymchwil) Prifysgol Caerdydd. Bydd rhannau o'r cyfweiliad yn cael eu dyfynnu yn y traethawd ac mewn erthyglau academiaidd. Ni fydd unrhyw fanylion personol a all arwain at ddatgelu enw cyfranogwr yn cael eu rhyddhau ac ni fydd recordiad cyfranogwr ar gael yn gyhoeddus. Bydd y sesiynau yn cael eu recordio (*sŵn yn unig*) a bydd y recordiad, y nodiadau, y trawsgrifiad a'r ffurflen gydsynio yn cael eu cadw ar gyfrifiadur o dan amodau Deddf Gwarchod Data (1998) ac o dan gyfrinair. Bydd copi caled yn cael ei gadw dan glo ac yna yn cael ei ddileu.

Caiff y prosiect ei ariannu gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol, am dair blynedd.

Os bydd gennych gwestiynau ynghylch y prosiect, cysylltwch â Laura Beth Davies ar (cyfeiriad e-bost) neu Dr Jonathan Morris, Swyddog Moeseg Ymchwil Ysgol y Gymraeg ar (cyfeiriad e-bost).



Information sheet for staff

My name is Laura Beth Davies, a PhD student in the School of Welsh, Cardiff University.

I would like to invite you to take part in a research project. Taking part in the project is completely voluntary. I am gathering the information for my PhD thesis and I would be delighted if you would be willing to help.

I am interested in knowing which vocational subjects e.g. child care, are offered through the medium of Welsh/bilingually at Further Education level. I am focusing on Further Education colleges in Wales, four colleges in particular. I am also exploring the reasons why learners choose to study vocational subjects through the medium of Welsh/bilingually, when a choice is available, or choose not to do so. The research will be valuable to staff working in the field, and also to learners.

As part of collecting data, I will conduct interviews with staff and focus groups with pupils. I would like to invite you to attend one interview, at your institution, which will last about half an hour, to discuss the situation of Welsh-medium/bilingual vocational subjects in your institution, and learners' attitudes towards them.

The essay will be published on Cardiff University's ORCA website. Parts of the interview will be quoted in the essay and in academic articles. No personal details which could lead to a participant's name being revealed will be released and a recording of a participant will not be available to the public. The sessions will be recorded (*sound only*) and the recording, the notes, the transcription and the consent form will be kept on a computer under the terms of the Data Protection Act (1998), protected by a password. A hard copy will be kept securely locked and then destroyed.

The project is funded by the Coleg Cymraeg Cenedlaethol, for three years.

Should you have any further questions regarding the project or should you require further information, please contact Laura Beth Davies at (cyfeiriad e-bost) or Dr Jonathan Morris, School of Welsh Research Ethics Officer at (cyfeiriad e-bost).

Atodiad 16: Cydnabyddiaeth o gydsyniad moeseg ymchwil pennaeth Ysgol y Gymraeg

Ysgol y Gymraeg
Pennaeth yr Ysgol Yr Athro Sioned Davies BA DPhil
School of Welsh
Head of School Professor Sioned Davies BA DPhil



Prifysgol Caerdydd
Adelled John Percival
Rhodfa Colum
Caerdydd, CF10 3EU
Cymru, Y Deyrnas Gyfunol

Ffôn Tel +44(0)29 2087 4843
Ffacs Fax +44(0)29 2087 4804

www.cardiff.ac.uk/cymraeg

Cardiff University
John Percival Building
Colum Drive
Cardiff CF10 3EU
Wales UK

Laura Beth Davies
Myfyriwr Ôl-raddedig
Ysgol y Gymraeg
Prifysgol Caerdydd

POST MEWNOL

23/02/2016

Annwyl Laura Beth,

CAIS MOESEG YMCHWIL - Y Gymraeg mewn Addysg Bellach

Diolch yn fawr am gyflwyno'r ffurflen moeseg ymchwil ynghylch cyfweiliadau'r prosiect uchod dyddiedig 05/02/16. Rwyf wedi anfon y cais at aelod arall o bwyllgor ymchwil yr Ysgol ac nid oes ganddynt bryderon am agweddau moeseg ymchwil y prosiect. Cofiwch ddilyn holl reolau moeseg ymchwil Prifysgol Caerdydd wrth i chi weithredu'r prosiect.

Gyda phob dymuniad da am brosiect llwyddiannus

Yr Athro Sioned Davies
Pennaeth Ysgol y Gymraeg