

Dulliau Addysgu Dwyieithog

*Yn seiliedig ar ymchwil
ryngwladol, mae'r llyfryn
hwn yn cynnig cyfoeth o
syniadau llawr dosbarth,
a chyfle i athrawon
ddewis a dethol ohonynt
yn ôl yr angen*

Colin Baker

cyfeirlyfr
cyflym i
addysgwyr



Cyflwyniad

Pwrpas y llyfryn hwn yw cynnig trosolwg byr o'r llenyddiaeth ryngwladol sy'n ymwneud â dulliau dysgu ac addysgu mewn cyd-destunau dosbarth ac addysg ddwyieithog, gan berthnasu'r arferion hynny i'r cyd-destun addysgol yma yng Nghymru.

Y gobaith yw y bydd y llyfryn hwn yn adnodd cyfeiriol defnyddiol i athrawon wrth iddynt fynd ati i gynllunio eu gwersi i gyfoethogi a/neu ddatblygu sgiliau Cymraeg plant, boed hynny ar gyfer siaradwyr parod yr iaith neu ar gyfer dysgwyr sydd ar wahanol gamau o'r daith.

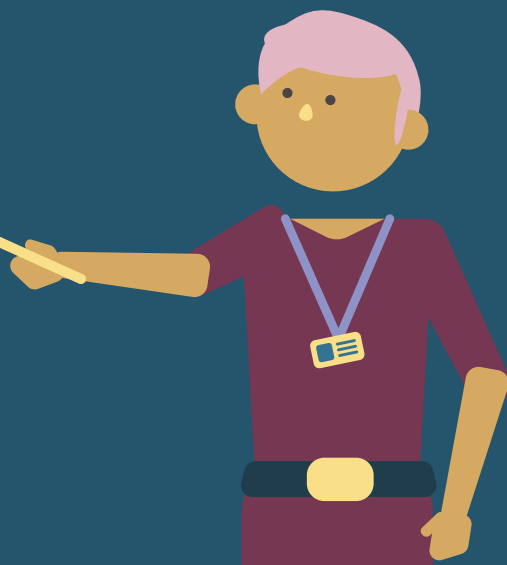
Bwriedir i'r llyfryn fod o ddefnydd i athrawon sydd yn llunio strategaethau ar gyfer addysgu mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, ar gyfer addysgu mewn ysgolion dwyieithog ac ar gyfer amlygu disgyblion i'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg yng Nghymru.

Bydd y strategaethau hyn yn mynd â ni gam yn nes at wireddu un agwedd benodol ar weledigaeth Llywodraeth Cymru, sef sicrhau to o athrawon sydd yn ymwybodol o'r camau allweddol tuag at wireddu Cymraeg: 2050, ac sydd yn wybodus am yr ymchwil:

“...the effectiveness of any [bilingual teaching] method or approach is less influential than the skill and competence of the teacher delivering it”

Fitzpatrick et al., 2018, tud.59.

2050



Rhestr gynnwys

1.	Y prif fodelau dysgu/addysgu dwyieithog	04.
2.	Dulliau rhyngweithio	06.
A.	Cywiro iaith: Targedu defnydd priodol o'r Gymraeg	07.
B.	Strategaethau sgwrs	08.
C.	Mewnbwn athro-allbwn plentyn: sicrhau cyfleoedd i gynhyrchu iaith estynedig	10.
3.	Trawsieithu	16.
4.	Cymraeg Bob Dydd	20.
5.	Modelu iaith frodorol	24.
6.	Dysgu Cynnwys ac Iaith yn Integredig (Content Language Integrated Learning - CLIL)	26.
7.	Dysgu drwy Dasg (Task-based learning)	30.
8.	Llyfryddiaeth	34.

Termau pwysig

Defnyddir y termau L1 a L2 trwy gydol y llyfryn gan eu bod yn dermau cydnabyddedig yn y maes pan yn cyfeirio at iaith gyntaf ac ail iaith.

L1 iaith gyntaf
L2 ail iaith

Y Prif Fodelau Dysgu/ Addysgu Dwyieithog

1. Modelau Uniaith

Mae tuedd gyffredinol i rannu modelau addysgu dwyieithog yn un o ddau fath: y math sy'n dilyn strategaeth addysgol uniaith ar y naill law, a'r math arall sy'n dilyn strategaeth ddwyieithog ar y llall.

2. Modelau Dwyieithog

Mae'r cyntaf o'r rhain yn seiliedig ar wahanu dwy iaith y dysgwr yn fwriadol yng nghyd-destun y dosbarth a'r ysgol - arfer sydd (o anwybyddu'r mân-gyfieithu sydd yn digwydd er mwyn cynyddu deallusrwydd y dysgwr) yn dal i'w chanfod mewn dosbarthiadau ledled Cymru (Lewis et al., 2013) a Chanada (Byrd Clark, 2012) - "despite Wales having a progressive tradition in bilingual education, it is the case that, especially at the secondary school classroom level, there tends to be some degree of language separation rather than a considered approach to translanguaging" (Jones, 2017, tud. 213). Mewn sefyllfaoedd o'r fath, mae iaith yr addysg yn aml yn cael ei throsglwyddo drwy gyfrwng sydd yn wahanol i iaith gyntaf y plentyn, a phrin yw'r cyfleoedd i fanteisio ar, a defnyddio, eu repertoire ieithyddol llawn. Caiff modelau o'r fath eu defnyddio'n aml gyda'r bwriad o warchod iaith; yn hynny o beth, gellid dadlau mai dulliau addysgol i annog datblygiad disgyblion o'r iaith darged yw hanfod y rhain (megis yn y dull trochi) yn fwy na methodoleg addysgol benodol (Ó Duibhir, 2018). Ymysg y modelau sydd yn annog gwahaniad iaith mae'r hyn y cyfeirir ato yn y llyfryddiaeth fel y dull cysylltiadau uniongyrchol (direct method), dull clyweithiol (audiolingual method) a rhai agweddau ar fodelau CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Paradowski, 2017), ynghyd â rhai fersiynau eithafol o addysg drochi.



The idea that the target language has to be isolated from other languages in the learners' repertoire has old roots in the direct and audio-lingual methods

Cenoz & Gorter, 2017, tud. 310

Yng Nghymru bellach, fel mewn nifer o wledydd eraill yn y byd, ceir ymwybyddiaeth gynyddol o broffil ieithyddol unigryw y siaradwr dwyieithog (Grosjean, 1985) – yr amlgymhwysedd (multicompetence) sydd yn deillio o fod yn dysgu ac yn medru cyfathrebu mewn mwy nag un iaith (Cook, 1992).

Nid yw'n briodol ystyried siaradwyr dwyieithog fel dau siaradwr uniaith, ac nid yw'n briodol cymharu a gosod yr un disgwyladau ar siaradwyr ail iaith a siaradwyr brodorol iaith gyntaf neu uniaith. Erbyn hyn, mae'r canfyddiad bod gan y siaradwyr dwyieithog ddwy iaith sydd nid yn unig yn dylanwadu ar ei gilydd mewn gwahanol ffyrdd (e.e. drwy drosglwyddo ffurfiau gramadegol a geirfa o un iaith i'r llall; drwy hybu, cyfoethogi ac weithiau arafu datblygiad a dealltwriaeth o ffurfiau yn un iaith neu'r llall – gweler Cook, 1992) ond sydd hefyd yn dylanwadu ar system wybyddol yr unigolyn yn fwy cyffredinol (gweler Thomas & Webb-Davies, 2017), yn rhan greiddiol o'r ystyriaethau sydd yn sail i addysgeg iaith effeithiol.

the key – and indeed defining – feature that distinguishes the learning/acquisition of a foreign/second/third etc. tongue from first language acquisition... is the presence of at least one other linguistic system in the speaker's mind

Paradowski, 2017, tud. 3

Yn hynny o beth, mae dysgu iaith yn debyg iawn i ddysgu unrhyw beth arall: o ganfod darn newydd o wybodaeth, mae'r ymennydd yn ceisio perthnasu'r wybodaeth honno gyda gwybodaeth barod ac ehangu ar y wybodaeth, sef cydweddu a chymhathu gwybodaeth, chwedl Piaget. Wrth ddysgu ail iaith neu ddatblygu dwy iaith ar yr un pryd, gall yr unigolyn dwyieithog elwa ar ei allu i gymharu a chyferbynnu – ar draws ei ddwy iaith – wahanol eiriau, ymadroddion, seiniau a strwythurau'r iaith a chanfod y gwahaniaethau o ran yr ystyr sydd ynghlwm â'r ffurfiau hynny. Drwy hynny, datblygir ymwybyddiaeth o hyd a lled ieithoedd – **“what languages are, how they work, how they are used and can be learnt” (Paradowski, 2017, tud. 141)** – sef yr hyn y cyfeirir ato yn y llyfryddiaeth fel sgiliau meta-ieithyddol – sgiliau sydd yn dylanwadu'n gryf ar lwyddiannau ieithyddol y plentyn maes o law (Carlisle, Beeman, Davis & Spharim, 1999).

Ceir pwyslais cynyddol, felly, ar yr ail gategori o ddulliau dysgu dwyieithog, gan awgrymu bod arferion wedi symud oddi wrth gadw ieithoedd ar wahân tuag at agweddau a modelau sy'n caniatáu, yn hybu ac yn annog defnydd cymysg o ieithoedd yn y dosbarth (Lewis et al., 2012) fel sydd yn nodweddiadol o brofiadau byw y dysgwyr. Nid yw hynny'n golygu nad oes lle allweddol i addysg cyfrwng Cymraeg! I'r gwrthwyneb, mae 'trochi' plant yn y Gymraeg yn hanfodol, ac mae sicrhau cyfleoedd naturiol a chyson i weld, clywed, prosesu a defnyddio'r iaith yn hanfodol bwysig os yw'r iaith am ffynnu. Yr hyn y mae dulliau addysgu dwyieithog yn ei wneud yw cyfoethogi profiadau'r disgybl o fod yn derbyn addysg yn bennaf drwy iaith leiafrifol gan sicrhau siaradwyr dwyieithog hyderus yn y pen draw.

Mae'r dulliau hynny sy'n tueddu at ddwyieithrwydd yn amrywio. Maen nhw'n cynnwys ystod eang o arferion sy'n fwy neu yn llai ffurfiol, yn strwythuredig neu yn fympwyol, sydd yn deillio o gynllunio bwriadol yr athro neu'n ddibynnol ar ddewis iaith disgyblion, a cheir blas ar rai o'r rhain yn y llyfryn.

Bydd y llyfryn hwn, felly, yn canolbwyntio ar yr ail gategori hwn – sef dulliau a strategaethau addysgu sydd yn caniatáu mynediad at, ac ymwybyddiaeth o, brofiadau a chefnidir ieithyddol y dysgwyr wrth eu datblygu i fod yn siaradwyr dwyieithog hyderus.

Dulliau Rhyngweithio

Mae addysgu gwybodaeth neu bwnc (y 'cynnwys') trwy gyfrwng iaith sydd yn newydd i'r plentyn (y cyfrwng ieithyddol) yn her, ac mae'r **rhyngweithiad ieithyddol rhwng y plentyn a'r athro yn allweddol**, nid yn unig ar gyfer adnabod cyraeddiadau'r plentyn yn ieithyddol ac yn ddeallusol ond hefyd ar gyfer annog defnydd parhaus o'r iaith gan y plentyn.

“ *Teachers in immersion schools act as both content teachers and language teachers and they attempt to create naturalistic conditions similar to those in which L1 learning takes place* ”

Ó Duibhir, 2018, tud. 55

“ *The informal context of the early years classrooms lends itself well to naturalistic speech and interaction amongst children. However, at this early age, many of the children lack sufficient conversational abilities in Welsh which means that for those who are lacking exposure to Welsh outside school, the only way to converse fully with another child (and also with the teacher) is in English* ”

Thomas, Lewis & Apolloni, 2012, tud. 255



A. Cywiro iaith:

Targeddu defnydd priodol o'r Gymraeg

Os yw plentyn yn ymateb mewn Cymraeg anramadegol, yn defnyddio gair anghywir ar gyfer ystyr penodol, neu yn gwneud gorddefnydd o (neu'n or- neu'n llwyrddibynnol ar) iaith arall, mae'n arfer dda ymateb drwy drafod yr ystyr cywir neu'r ffurf briodol drwy ddilyn un o'r canlynol (Lyster & Rannta, 1997 - o Duihbir, 2018, tud. 43):

Cywiro amlwg (explicit correction)	Cywiro'r llefariad i'r ffurf gywir
Ail-gyflwyniad (recasts)	Yr athro yn ailgyflwyno'r llefariad heb y gwyriad o'r ffurf/ystyr darged (y 'gwall')
Gofyn am eglurhad (clarification requests)	Cyfleu'r neges i'r plentyn nad yw'r llefariad yn ddealladwy gan yr athro neu fod y llefariad wedi ei ffurfio'n wael a bod angen ei ail-gyflwyno neu ei ail-lunio.
Adborth metaieithyddol (metalinguistic feedback)	Trafod drwy holi, gwneud sylw neu rannu gwybodaeth sydd yn mynd ar ôl pa mor briodol yw'r llefariad heb gyflwyno'r ffurf darged ar eu cyfer.
Ennyn ymateb arall (Elicitation)	Gall hyn gynnwys gofyn yn uniongyrchol i'r plentyn ail-gyflwyno'r llefariad; ail-gyflwyno rhan o'r llefariad i'r plentyn a'i annog i gwblhau'r llefariad; gofyn i'r plentyn yn uniongyrchol pa ffurf sydd fwyaf priodol ar gyfer y llefariad, ayb.
Ailadrodd (Repetition)	Ailadrodd a thynnu sylw penodol at y gwyriad o'r ffurf/ystyr darged

Llefariad = Unrhyw fath o ymgais i gynhyrchu ffurfiau iaith ar lafar

Mewn ymchwil gan Lyster a'i gydweithwyr (e.e. Lyster & Rannta, 1997; Lyster & Mori, 2006), ail-gyflwyniad oedd yr adborth a roddid amlaf gan athrawon. Ystyriwyd bod ail-gyflwyniad yn effeithiol gan ei fod yn annog y disgybl i ganolbwyntio ar ffurf. Er hynny, mae dull o'r fath am fod yn fwy effeithiol gyda phlant hŷn na phlant iau, sef plant sydd â gafael go dda ar o leiaf un system iaith – a cheir digon o dystiolaeth ei bod yn anodd cywiro llefariadau plant ifanc iawn, hyd yn oed pan yn eu hannog i ddynwared yr un brawddegau wedi eu cywiro (gweler enghraifft o McNeill, 1966).

Plentyn: **Nobody don't like me.**

Mam: **No, say 'nobody likes me'.**

Plentyn: **Nobody don't like me.**

ailadrodd y rhyngweithiad hwn wyth gwaith!

Mam: **No, now listen carefully;
say 'nobody likes me'.**

Plentyn: **Oh! Nobody don't likes me.**

McNeill, 1966

Pryd dylid 'cywiro'?

Nid oes modd 'cywiro' pob gwyriad o'r ffurf darged gan bob disgybl ym mhob gwrs. Byddai hynny nid yn unig yn lleihau'r amser i ganolbwyntio ar gynnwys y wers a dealltwriaeth gysyniadol y plentyn o'r hyn sydd yn cael ei ddysgu, ond hefyd yn chwalu hunanhyder y disgybl.

Gall cywiro plentyn (yn unigol, neu o flaen eraill) yn uniongyrchol hefyd ddylanwadu'n ddrwg ar hunanhyder yr unigolyn gan roi'r neges glir nad yw eu Cymraeg, er gwaethaf eu hymdrechion, yn ddigon da.

Dyna pam y mae'n bwysig **trafod** yr ymadrodd gyda'r plentyn mewn modd adeiladol, a hynny **ar ôl** derbyn llefariad y plentyn a'i ymgais i gyfathrebu yn y Gymraeg.

Gellid trafod y llefariad a ddefnyddiwyd gan gymharu a chyferbynnu ffurfiau eraill o gynhyrchu'r ystyr darged, gan wneud hynny mewn modd sensitif a mwy adeiladol i fagu sgiliau meta-ieithyddol hollbwysig sydd yn cyfrannu at sgiliau iaith maes o law.

B. Strategaethau sgwrs

Strategaeth sgwrs uniaith

Datgan diffyg dealltwriaeth o lefariad
Saesneg y plentyn neu fynnu bod y plentyn
yn defnyddio'r iaith darged (y Gymraeg)

Strategaeth sgwrs ddwyieithog

Derbyn llefariad y plentyn – ni
waeth ym mha iaith – a pharhau i
gynnal y sgwrs yn ddwyieithog

Yn aml iawn mewn cyd-destun ble mai ail iaith y plentyn
yw iaith darged y wers/yr addysg, mae tuedd i'r plentyn
ddibynnu ar ei iaith gyntaf wrth ymateb ar lafar.

Pan fydd hyn yn digwydd mewn sgwrs, mae gan yr athro dri
dewis: annog neu fynnu bod y plentyn yn ymateb yn ei ail
iaith; derbyn y llefariad a pharhau i sgwrsio (un ai yn ail iaith y
plentyn neu drwy droi i'w iaith gyntaf); neu gyfuniad o'r ddau.

Enghraifft: _____

Strategaeth sgwrs uniaith

(enghraifft ffug)

Athro: **Oes gen ti glustffonau?**
'Do you have earphones?'

Plentyn: **I don't need them**

Athro: **Yn Gymraeg os
gwelwch yn dda**
'In Welsh please'

neu

Athro: **Sut mae dweud hynny
yn Gymraeg?**
'How does one say
that in Welsh?'

Strategaeth sgwrs ddwyieithog

(enghraifft o Thomas, Lewis & Apolloni, 2012)

Athro: **Oes gen ti glustffonau?**
'Do you have earphones?'

Plentyn: **I don't need them**

Athro: **Ond mae pawb arall isio
i ti ddefnyddio nhw**
'But everyone else wants
you to use them'

Plentyn: **There's no sound**

Manteision/Anfanteision

(Thomas, Lewis & Apolloni, 2012)

	Manteision	Anfanteision
Strategaeth sgwrs ddwyieithog	<ul style="list-style-type: none"> Mae'r plentyn yn gwybod bod yr athro yn ei ddeall Mae'r plentyn yn dangos yr hyn y mae'n ei ddeall o'r iaith mae'n ei chlywed Nid yw'r plentyn yn teimlo'n anghyfforddus am fod wedi defnyddio ei iaith gyntaf (ei iaith gryfaf) neu'n teimlo cywilydd am fod wedi gwneud defnydd 'anghywir' o'r Gymraeg Mae sensitifrwydd o'r fath yn allweddol 	<ul style="list-style-type: none"> Nid yw strategaeth o'r fath yn gwneud dim i annog defnydd llafar y plentyn o'r Gymraeg
Strategaeth sgwrs uniaith	<ul style="list-style-type: none"> Mae'r plentyn yn cael anogaeth a chyfle i ddefnyddio ei sgiliau Cymraeg llafar Mae modd dilyn y strategaethau a nodir uchod (cywiro amlwg; ail-gyflwyniad, ayb.) wrth annog defnydd o'r Gymraeg Mae'r athro yn dangos i'r plentyn ei fod yn gwybod bod y plentyn yn medru siarad Cymraeg 	<ul style="list-style-type: none"> Gall y plentyn deimlo cywilydd nad oes ganddo'r sgiliau i ymateb gystal yn y Gymraeg Gall y plentyn deimlo'n anghyfforddus am fod wedi defnyddio ei iaith gryfaf Yn ddibynnol ar y strategaeth a ddefnyddir, gall y plentyn deimlo gorfodaeth yn lle anogaeth i ddefnyddio'i Gymraeg – mae angen bod yn wiliadwrus o'r iaith a ddefnyddir gan yr athro wrth annog Gellid yn hawdd amharchu iaith y cartref (ac felly hunaniaeth/diwylliant) y plentyn

Penalising the learner for using her/his L1 may be sensed as down-grading its status, making it 'inferior', which is an insensitive and inconsiderate approach

Paradowski, 2017, tud. 201

Argymhellion ar gyfer arfer dda

- Gellid cynnal sgwrs ddwyieithog gyda'r plentyn, yn enwedig plentyn ifanc sydd â llai o afael ar yr iaith, gan ganmol y plentyn ar y diwedd am fod wedi medru cynnal y sgwrs sydd yn arwydd o'i ddealltwriaeth o'r Gymraeg. Ar ddiwedd y sgwrs, gellid cynnal trafodaeth fer am yr eirfa a'r ymadroddion fyddai'n briodol petai'n ymateb yn Gymraeg.
- Wrth i'r plentyn fynd yn hŷn, gellid cynnal sgwrs yn ddwyieithog, trafod yr eirfa a'r ymadroddion Cymraeg, a chynnal yr un sgwrs eto gydag anogaeth i gynnal y sgwrs yn ei chyfanrwydd yn y Gymraeg.
- Gellid cadw cofnod o'r math o ymadroddion y mae'r plant yn dueddol o'u cyflwyno yn Saesneg ar draul y Gymraeg er mwyn gweld a oes angen rhoi sylw i rai ffurfiau penodol.

Yn y pen draw, mae annog defnydd estynedig o'r iaith darged yn rhan hanfodol o addysg ddwyieithog, **a chyfeirir at yr agwedd hon yn y rhan nesaf.**

C. **Mewnbyn athro-allbwn plentyn:** sicrhau cyfleoedd i gynhyrchu iaith estynedig

“ *...it has been observed that the teacher does most of the talking in content-oriented classes with pupils having little opportunity for sustained production* ”

Ó Duibhir, 2018, tud. 36

“ *Listening to teacher input and engaging with written material in Welsh allow children to develop a working knowledge of the language, particularly in terms of literacy and the development of academic vocabulary, but this alone is not enough to ensure productive mastery of the language and to develop the underlying confidence to use the language in any situation, which many children lack* ”

Thomas, Lewis & Apolloni, 2012, tud. 257



Nid yw'r ystafell dosbarth yn darparu'r un ystod o brofiadau ieithyddol i'r dysgwyr ail iaith ag y mae'r dysgwyr wedi ei brofi wrth ddysgu ei iaith gyntaf. O ganlyniad,

“ one cannot expect that there will be the same opportunities for output or for the diversity of input required ”

Ó Duibhir, 2018, tud. 36

Fodd bynnag, mae'r ystafell dosbarth mewn ysgolion yng Nghymru yn cynnig cyfle nid yn unig i sicrhau bod plant yn profi cysylltiad cyson â'r Gymraeg, ond hefyd yn eu hannog i gynhyrchu a llunio ymatebion ar ffurf iaith estynedig, ac ystyried arddulliau a defnydd priodol o'r ymatebion hynny mewn gwahanol sefyllfaoedd ac mewn gwahanol beuoedd.

Mae astudiaethau yn dangos bod cysylltiad yn bodoli rhwng maint yr amser y mae plentyn yn ei dreulio yn clywed iaith (mewnbyn) ac yn siarad iaith (allbyn) a'i hyfedredd yn yr iaith honno. Mae mewnbyn iaith yn cynnwys yr hyn a siaredir gan bobl eraill (yn oedolion ac yn gyfoedion i'r plant) a'r hyn y mae'r plentyn yn ei glywed ei hun yn ei gynhyrchu.

Felly, mae ennyn brawddegau estynedig gan blant yn hwyluso ac yn ychwanegu at y berthynas rhwng mewnbyn ac allbyn ac mae'r plant yn agored i ffurfiau mwy cymhleth o'r iaith.

Hanfod hyn yw y dylid canolbwyntio ar ddysgu Cymraeg mewn dull gweithredol, nid goddefol, gan annog plant i gyfranogi drwy iaith estynedig mewn sgysiau a gweithgareddau yn yr ysgol ac yn allgyrsiol.

Felly, o ran dull addysgol, mae'r ffocws fan hyn ar ddefnydd yr athro o'r Gymraeg, yn arbennig o ran llunio cwestiynau ar gyfer y dosbarth neu i blant unigol, gan greu cyfle i blant ymateb a chyfathrebu gan lunio brawddegau/atebion estynedig yn Gymraeg.



Ymchwil Ramírez et al. (1991):

arsylwi'r rhyngweithiad rhwng athro-plentyn mewn dosbarthiadau addysg drochi yn yr UDA:

Roedd ymateb y disgyblion mewn dros hanner yr achosion yn cynnwys ymatebion ystumiol, heb iaith.

Pan oeddent yn ymateb gydag iaith, roedd yr ymatebion hynny yn aml yn cynnwys ymadroddion oedd gan y plant ar gof (e.e. atebion un gair) neu yn ailadrodd rhannau o'r cwestiwn a ofynnwyd gan yr athro, gan leihau'r angen i'r plentyn gynhyrchu a llunio ymadroddion newydd drostynt eu hunain.

Gall ymateb fel hyn ddwyn dylanwad negyddol ar ddatblygiad gwybyddol/academaidd cyffredinol plant. Os yw'r fformat addysgol yn caniatáu rhyngweithiad goddefol (passive) gyda'r hyn sydd yn cael ei ddysgu, prin yw'r profiad o drin a thrafod meddyliau cymhleth uwchwybyddol – sydd yn hanfodol ar gyfer datblygiad academaidd.

Canfyddiadau ymchwil ar wahanol ryngweithiadau rhwng parau (athro-plentyn a plentyn-plentyn) mewn tri dosbarth mewn 10 ysgol yng Nghymru.

Cofnodwyd yr amllder ar ffurf 'tali' (Thomas, Lewis & Apolloni, 2012)*:

	Math o blentyn	Iaith Estynedig	Ymateb un gair	Ymateb ystumiol, di-iaith	Ymateb yn Saesneg
Sgwrs rhwng athro a phlentyn	Plentyn L1: merch	134	59	12	0
	Plentyn L1: bachgen	143	64	3	2
	Plentyn L2: merch	188	101	3	55
	Plentyn L2: bachgen	168	93	8	61
Sgwrs rhwng plant	Ymateb plentyn L1: merch	193	15	0	39
	Ymateb plentyn L1: bachgen	219	17	0	45
	Ymateb plentyn L2: merch	230	15	0	273
	Ymateb plentyn L2: bachgen	207	8	0	329

*Dylid cydnabod bod nifer y llefariadau yn amrywio yn ôl natur y dasg a osodwyd i'r disgyblion

Arsylwadau difyr yn deillio o'r astudiaeth:

- Prin oedd ymatebion ystumiol, di-iaith. Mae hyn yn awgrymu bod plant yn ymateb ar lafar pan fyddant yn cael eu holi.
- Roedd plant L1 a L2, yn fechgyn ac yn ferched, yn cael cyfle i ymateb ar ffurf iaith estynedig, a hynny yn fwy aml nag ymateb un gair.
- Fodd bynnag, roedd ymateb y plant yn amrywio, ac roedd graddau'r amrywiaeth hon yn ddiabynnol ar ddeinameg ieithyddol yr ardal lle mae'r ysgol, ac ar niferoedd a'r berthynas rhwng siaradwyr L1 ac L2 o fewn y dosbarth.
- Roedd mwy o gyfleoedd fyth i ymateb ar ffurf iaith estynedig wrth sgwrsio gyda chyfoedion er bod digon o gyfleoedd hefyd wrth sgwrsio gyda'r athro.
- Prin oedd ymatebion Saesneg plant o gefndiroedd Cymraeg wrth sgwrsio gyda'r athro, ond roedd mwy o ddefnydd o Saesneg gan y plant hynny pan oeddent yn sgwrsio gyda'u cyfoedion.
- Pan oedd mwyafrif y plant mewn dosbarth yn dod o gartrefi di-Gymraeg, roedd tueddiad i ddefnyddio mwy o Saesneg wrth ymateb i gwestiynau athrawon, gyda phlant o gartrefi di-Gymraeg yn ymateb yn Saesneg yn aml.
- Roedd plant iau, 4 i 7 oed, nad oedd ganddynt gysylltiad â'r Gymraeg y tu allan i'r ysgol, yn dueddol i ymateb a sgwrsio yn Saesneg, er y cyfarwyddiadau Cymraeg.
- Ymysg cyfoedion, roedd y duedd hon gan blant o gefndiroedd di-Gymraeg yn gryfach fyth, ac yn fwy arferol wrth gymdeithasu.
- Roedd tuedd i ferched wneud ddefnyddio mwy ar y Gymraeg na bechgyn.
- Roedd tuedd i blant L2 fudo tuag at ei gilydd wrth wneud gwaith ar y cyd, a thuedd i blant L1 gydweithio gyda'i gilydd hefyd:

“ In some cases, young 4- and 5-year-old L1 Welsh-speaking children may also be limited in their knowledge of English. In some classrooms, for this reason, L1 children may continue to address the L2 child in Welsh and the L2 child may continue to address the L1 child in English. When possible, they seem to choose to interact with others who speak their preferred language well

.....

In some cases, the teacher would remind children to use Welsh in the classroom. When this happened, those using English usually changed to using Welsh; however, they soon reverted back into English ”

Thomas, Lewis & Apolloni, 2012, tud. 255



Pan nad yw'r athro yn goruchwylio neu'n cyfrannu'n uniongyrchol i weithgaredd, mae'n anodd sicrhau y bydd plant yn parhau i ddefnyddio'r Gymraeg heb osod tasg benodol (gweler Trawsieithu, a Dysgu drwy Dasg).

Enghreifftiau o arfer dda a welwyd gan yr athro:

Dilyniant o gwestiwn ymateb un gair i gwestiwn yn annog ymateb estynedig



Be ydi hwn?
'What is this?'

Lle mae . . .
'Where is . . . ,'

Pa wlad ydi . . .
'Which country is . . . ,'

Oes ganddyn nhw . . .
'Do they have . . . ,'

O be maen nhw'n adeiladu eu tai?
'From what do they build their houses?' etc.

Be maen nhw'n ei wneud i gael bwyd yno?
'What do they do to get food there?'

Pa fath o fraw gaethoch chi?
'What kind of a 'scare' did you have?'

Be 'dach chi wedi'i ddysgu o ddarllen hyn?
'What have you learned from reading this?'

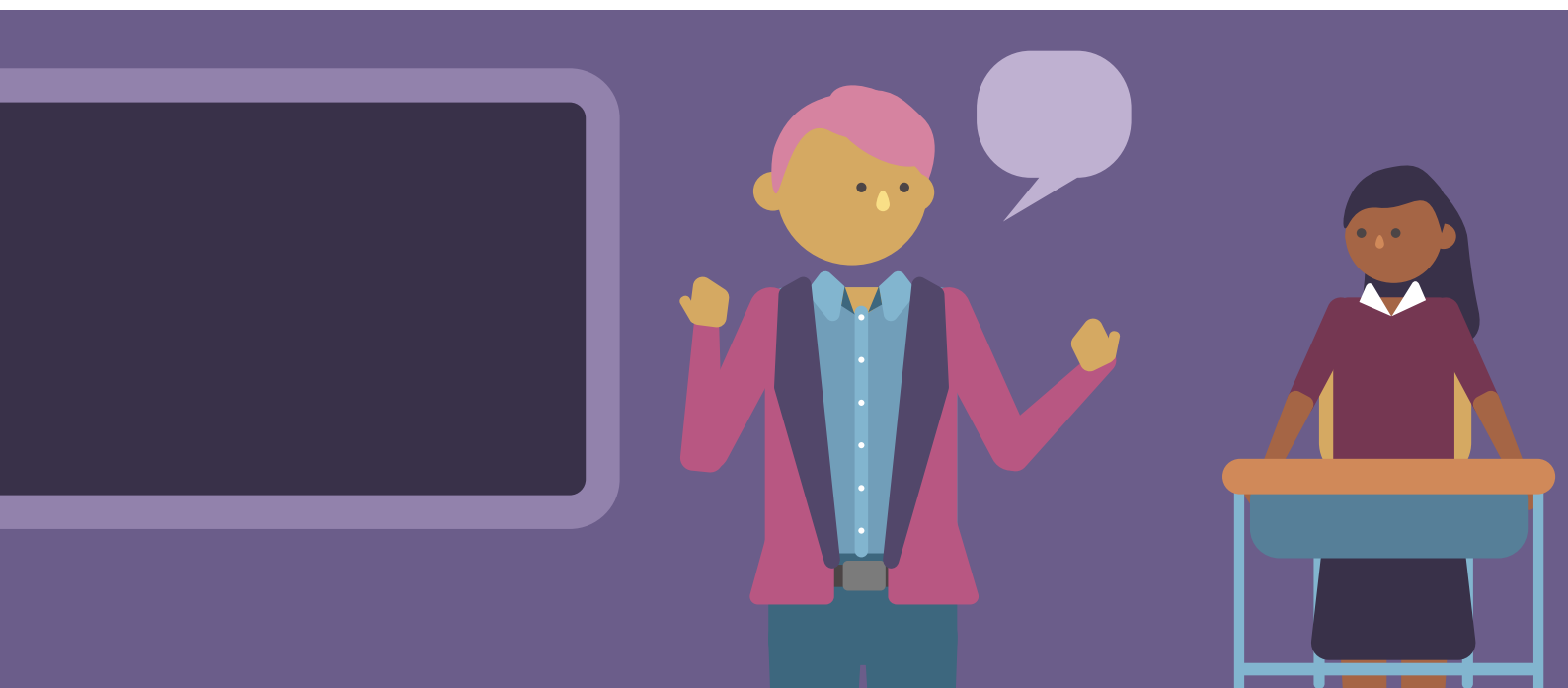
Addasu gwybodaeth

Wrth gyfathrebu gyda dosbarth o blant o gefndiroedd ieithyddol gwahanol, roedd athrawon yn ffurfio cwestiynau gan gyfieithu rhai elfennau allweddol, megis geiriau unigol (yn hytrach nag ailddweud y frawddeg gyfan yn yr iaith arall).

Er bod hyn yn gymorth i sicrhau dealltwriaeth pob plentyn, mae amheuaeth a fydd plant yn defnyddio/cofio'r term Cymraeg yn hytrach na'r term Saesneg heb anogaeth/rheswm penodol i'w ailadrodd neu drafodaeth ehangach am y term fel bod modd sefydlu'r term ochr-yn-ochr â'r term Saesneg yn yr ymennydd.

Pan ymatebai'r plant yn Gymraeg ond gyda geirfa Saesneg (e.e. Miss, 'di X ddim yn shario! 'Miss, X isn't sharing!' Miss, mae X wedi give hwnne i Y 'Miss, X has given that to Y'), tueddai'r athro i ymateb drwy ofyn ai 'rhannu' neu 'roi' oedd y plentyn yn ei olygu, neu drwy ofyn iddynt ddweud y gair/ymadrodd yn Gymraeg.

Gall strategaeth 'uniaith' o'r fath gynyddu ymwybyddiaeth y plentyn fod ffurf Gymraeg yn bodoli a bod modd mynegi'r ystyr yn Gymraeg. Fodd bynnag, mae'n amlwg fod yr enghreifftiau hyn yn dangos diffyg ymwybyddiaeth y plentyn o'r (neu'r anallu i gofio'r) ferf yn Gymraeg, a gellid dilyn y drafodaeth gyda sgwrs am wahanol ffurfiau'r ferf, cymharu sut mae mynegi'r un ystyr yn llawn yn Gymraeg ac yn Saesneg, ayb.



Argymhellion

(o Thomas, Lewis & Apolloni, 2012, tud.257-258):

- Wrth gyfeirio at y dosbarth cyfan, gall yr athro gyfeirio at rai camgymeriadau yn gynnwys drwy ailadrodd ateb y plentyn mewn ffordd addas tra'n parhau'r sgwrs gyda'r plentyn, gan felly dderbyn ac ehangu ar ymateb y plentyn. Gan fod iaith y rhyngweithiadau rhwng y plant yn newid i'r Saesneg yn aml pan fyddant yn gwneud gwaith grŵp (gweler isod), mae darparu plant efo modelau o sut i fynegi eu hunain yn Gymraeg (y tu hwnt i ymatebion un gair) wrth annerch yr holl ddsbarth yn annog y plant i barhau i fynegi eu hunain drwy leferydd cymhleth wedi'i ehangu mewn gweithgareddau gydag eraill, yn enwedig i'r sawl sydd â Chymraeg fel ail iaith.
- Byddai dewis parau-gweithio sydd yn cylchdroi drwy gydol y flwyddyn yn un ffordd o sicrhau cyfoethogiad ieithyddol ymysg parau L1-L1 (gweler e.e. Lewis 2004), sydd yn annog defnydd o iaith leiafrifol ymysg siaradwyr L1-L2, a byddai dewis gofalus o weithgareddau pâr (e.e. gofyn iddynt gynhyrchu adroddiad byr ar lafar am eu gweithgaredd i'r dosbarth ar ddiwedd y sesiwn/dydd), gyda monitro cyson o'r defnydd iaith gan yr athro, yn sicrhau datblygiad yn yr iaith darged gyda pharau L2-L2.
- Yn ddelfrydol, dylai gweithgaredd grŵp gynnwys cymysgedd o fechgyn a merched lle bo hynny'n bosibl, a chymysgedd o blant L1 a L2 (os oes digon o amrywiaeth o fewn y dosbarth). Mae angen mwy o anogaeth ar fechgyn i ddefnyddio eu Cymraeg ac mae angen gweithgareddau gyda strwythur sydd yn cysylltu gyda diddordebau bechgyn ac sydd yn gofyn am ruglder ar lafar yn yr iaith. Gellid gosod nod i fechgyn adrodd - yn Gymraeg - ar wahanol agweddau o weithgaredd: un i adrodd am y broses o gwblhau eu tasg, un arall i adrodd am y canfyddiadau, un arall i adrodd ar y cyfyngiadau ar hyn wnaethon nhw neu sut oedd datrys y broblem ayb. Gall y math yma o weithgareddau gymell y bechgyn i drafod eu gwaith gyda'u cyfoedion yn y Gymraeg.
- Mae hyrwyddo'r defnydd o'r Gymraeg ymysg siaradwyr L2 yn nod clir i bob ysgol. Er hyn, mae annog plant L1 i ddefnyddio'u Cymraeg efo'r cyfoedion L2 yn allweddol i gyflawni'r fath nod fel eu bod yn dod yn hwyluswyr parod gyda rôl 'monitor iaith'. Mae codi ymwybyddiaeth o'r pwysigrwydd o siarad Cymraeg a'r buddion o fod yn ddwyieithog mewn byd amlieithog ac amlddiwyllynnol yn bwysig tu hwnt i'r nod yma a dylid ei annog a'i gefnogi.
- Mae athrawon angen bod yn wylidwrus (ond ddim yn orchmynnol nag yn rhagnodol) o ddefnydd iaith y plant yn eu gweithgareddau, gan anelu at adael i blant L1 i weithio/chwarae gyda siaradwyr L1 eraill er mwyn cyfoethogi'r iaith, tra'n rhoi rôl hwyluswr i'r plant L1 hefyd wrth annog plant mewn parau gydag ieithoedd cymysg i ddefnyddio eu Cymraeg hwythau.
- Mae grwpiau o siaradwyr L2-L2 angen ymyrraeth gyson gan yr athro/cymhorthydd i gadw Cymraeg y plant yn weithredol, ar lafar gymaint ag wrth dderbyn yr iaith a'i hysgrifennu.



Trawsieithu

“ *...a pedagogical practice that alternates the use of Welsh and English for input and output in the same lesson. The idea is to get information in one language and to work with that information in the other language* ”

Cenoz & Gorter, 2017, tud. 311

Diffiniad/cefndir/ei bwrpas

Yn ôl García (2009), mae Trawsieithu, yn ei ystyr wreiddiol, yn digwydd ble mae mewnbwn y wers (sgiliau derbyniol/goddefol, e.e., deunyddiau darllen, araith yr athro) a'r allbwn (y sgiliau ieithyddol cynhyrchiol, e.e., gwaith ysgrifenedig, trafodaeth grŵp) wedi'u hamrywio'n fwiadol a threfnus rhwng y gwahanol ieithoedd.

Yn ôl Lewis et al. (2012), mae'r amrywiaeth hwn yn galluogi'r plentyn i wneud defnydd o'i iaith gryfaf i hyrwyddo datblygiad yr iaith wannaf, a thrwy hynny yn cyfoethogi dealltwriaeth ac yn gallu cyfrannu at well hyfedredd yn y ddwy iaith.

Mae'r sgiliau gwybyddol sydd yn cael eu sbarduno wrth ddefnyddio dwy iaith yn gydamserol yn wahanol i'r sgiliau sydd yn cael eu sbarduno wrth ddarllen, clywed, siarad a phrosesu un iaith ac yn meithrin mwy o sgiliau uwchwybyddol megis rheoli gwybodaeth, dewis a dethol gwybodaeth, cymhwyso a chydweddu gwybodaeth, ayb, sef sgiliau allweddol sydd yn aml ar eu gorau ymysg siaradwyr mwy nag un iaith.

Fel mewn tasg cyfieithu, mae trawsieithu yn gorfodi dealltwriaeth ddefodol o iaith a chynnwys deunydd y mewnbwn os am gyfleu ystyr y cynnwys hwnnwn' n effeithiol yn iaith yr allbwn. Yn wahanol i gyfieithu, fodd bynnag, sef gweithgaredd dros dro ble mae'n rhaid adalw ac adnabod geirfa ac ymadroddion cyfatebol gyda'r prif bwrpas o gynyddu'r capasiti i weithio yn yr ail iaith (Lewis et al., 2013), mae'r dasg o drawsieithu yn gofyn am brosesu dwfn a chyfnewid ystyr gan gyfoethogi datblygiad iaith a chyfrannu at ddatblygiad sgiliau meta-ieithyddol y dysgwr maes o law.

Mae ei wreiddiau yn gadarn fel dull addysgol, yn enwedig mewn cyd-destunau iaith leiafrifol, er bod defnydd o'r term bellach wedi ei fabwysiadu i gyfeirio hefyd at ymddygiad ieithyddol cymhleth ac unigryw y siaradwr dwyieithog.

Mae trawsieithu fel dull addysgol yn ceisio mynd i'r afael â'r ffaith bod plant sydd yn derbyn eu haddysg yn Gymraeg (neu mewn unrhyw iaith arall) yn debygol o chwilio am wybodaeth addysgol drwy amryfal ffyrdd (ac o amryfal fath) yn Saesneg (neu mewn iaith arall megis Cymraeg), gan hefyd gydnabod bod hepgor iaith gyntaf plentyn yn fwy niweidiol i ddatblygiad ei ail iaith na chaniatáu i'r plentyn fanteisio ar ei sgiliau yn y ddwy iaith.

Er hynny, mae nifer o'r farn bod trawsieithu yn caniatáu defnydd cynyddol o'r Saesneg o fewn y dosbarth, ac felly yn fygythiad i barhad a datblygiad y Gymraeg ymysg disgyblion.

Mae Baker (2006) yn honni bod trawsieithu'n cynnig dealltwriaeth ddyfnach o'r pwnc nag mewn cyd-destun uniaith ble mae modd i'r dysgwr ysgrifennu ynglŷn â thestun heb ei lawn ddeall, gan ei fod yn hanfodol prosesu'r wybodaeth er mwyn ei gyflwyno mewn iaith arall. Honnir hefyd bod trawsieithu'n gymorth i ddatblygu cyfathrebu llafar a llythrennedd yn yr iaith wannach a'i fod yn fodd i integreiddio siaradwyr L1 ac L2. Mantais ychwanegol yw ei fod yn cynnig cyfle i rieni uniaith drafod a chyfrannu at waith ysgol eu plant er bod y gwaith hwnnwn' n digwydd mewn iaith nad ydynt yn ei deall, gan fod trawsieithu'n arwain at brosesu a chyfathrebu gwybodaeth rhwng ieithoedd.

Ei ddefnydd ar lawr y dosbarth

Ceir defnydd mwy helaeth o drawsieithu ymysg plant 7 - 11 oed nag ymysg plant iau, a hynny, mae'n debyg, oherwydd yr angen i ganolbwyntio ar ddulliau trochi yn y Gymraeg yn ystod y blynyddoedd cynnar a diffyg ymwybyddiaeth plant 4 - 7 oed L1 Cymraeg o'r Saesneg a phlant L1 Saesneg o'r Gymraeg.

Mae tystiolaeth yn dangos bod trawsieithu yn dueddol o fod yn fwy nodweddiadol mewn rhai pynciau nag eraill. Mewn un astudiaeth, gwelwyd defnydd ohono mewn 16.7% o wersi Mathemateg a Gwyddoniaeth a arsylwyd, ond mewn 72.2% o wersi Celf a Dynoliaethau. Gall hyn ddeilio o wahanol ffactorau, er enghraifft oherwydd argaeledd testunau ysgrifenedig i'w darllen yn y naill iaith a'u dadansoddi yn y llall mewn gwrs ddaearyddiaeth, er enghraifft, a'r canfyddiad fod pynciau fel mathemateg yn fwy rhyngwladol gyda llai o bwyslais lleol iddyn nhw ac felly'n cyfiawnhau defnydd pellach o'r Saesneg.

Gwahanol fodelau:

Ceir gwahanol fodelau o drawsieithu, megis trawsieithu dan arweiniad yr athro a thrawsieithu o dan arweiniad y plentyn.

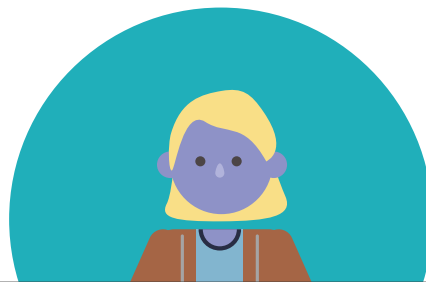
Mae'r cyntaf yn digwydd gyda chefnogaeth yr athro naill ai ar gyfer siaradwyr dwyieithog newydd, pan fydd yr athro'n awgrymu pa iaith y dylid cwblhau'r dasg ynddi a sgaffaldio, neu ar gyfer siaradwyr dwyieithog cymwys, pan fydd yr athro'n rhoi awgrymiadau yn unig.

Mae trawsieithu dan arweiniad y plentyn yn digwydd pan fo'r plant yn siaradwyr cymwys ac maent yn dewis sut i drefnu eu sgiliau ieithyddol wrth dderbyn a chynhyrchu gwybodaeth.

Yn y naill fath a'r llall, mae'n bosib defnyddio ciwiau trawsieithu er mwyn sgaffaldio defnydd y plentyn o'u hiaith wannaf er mwyn sicrhau bod y gweithgaredd yn cael ei gynnal yn yr iaith darged - e.e. drwy gynorthwyo'r plentyn i lunio ymatebion priodol yn y Gymraeg neu lunio templed o gystrawennau priodol. Gall hyn ddigwydd drwy law'r athro neu ddisgybl arall sydd â sgiliau cryfach yn yr iaith.



Dan arweiniad
yr athro



Dan arweiniad
y plentyn

Enghraifft o drawsieithu dan arweiniad athro:

Dosbarth Addysg Grefyddol Myfyrwyr 7 - 9 a 9 - 11 oed oedd yn gymysg o siaradwyr L1 ac L2. Testun y wers oedd gŵyl Hanukkah yr Iddewon. Roedd yr athrawes wedi paratoi taflen waith Saesneg. Y dasg oedd ysgrifennu ffeithiau yn seiliedig ar y daflen yn Gymraeg. Er mwyn gwneud hyn, rhoddodd yr athrawes gymorth i'r plant wrth ddarllen y daflen Saesneg, yna dangosodd fodelau o batrymau brawddegau ar gyfer y dasg ysgrifennu, gan ddarparu dulliau sgaffaldio ar gyfer y siaradwyr L2.

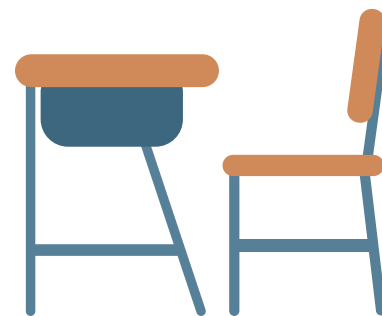
Enghraifft o drawsieithu dan arweiniad myfyrwyr:

Gwers hanes mewn dosbarth o blant 9-11 oed, L1 ac L2 oedd yn gytbwys ddwyieithog. Testun y wers oedd arferion bwyta pobl Oes y Cerrig, ac roedd y plant wedi derbyn gwybodaeth Saesneg oddi ar y we gan yr athrawes, gan ddefnyddio sgiliau gwrando a darllen er mwyn prosesu'r wybodaeth. Cofnodwyd y canlyniadau yn Gymraeg, gan ddefnyddio termau Cymraeg heb ddefnyddio geiriadur. Cyflwynwyd y canlyniadau i'r dosbarth yn Gymraeg.



Trawsieithu o fewn y dosbarth

O fewn y dosbarth, gellid canfod dwy haen arall o drawsieithu, sef trawsieithu heb fwriad addysgol penodol (Basic Interpersonal Translanguaging – BIT) a thrawsieithu ar gyfer dysgu ac addysgu (Cognitive Academic Translanguaging – CAT) (Jones, 2017). Er bod y naill fath yn gorgyffwrdd â'r llall yn naturiol o fewn y dosbarth, mae'n hanfodol bod athrawon yn sicrhau cyfleoedd i ddisgyblion drawsieithu mewn cyd-destunau addysgol (mewn perthynas â darn o waith/gwybodaeth benodol) ac mewn cyd-destunau nad ydynt yn addysgol (mewn rhyngweithiadau personol).



Manteision/Anfanteision

Mae trawsieithu'n gwneud defnydd helaeth o Saesneg fel iaith mewnbyn ar gyfer testunau darllen a deunyddiau gwrando, gan annog y plant i drafod a chyflwyno'u gwaith yn seiliedig arnynt yn Gymraeg.

O ganlyniad, mae rhai athrawon yn amharod i'w ddefnyddio fel dull i gynnal ac amddiffyn defnydd o'r iaith leiafrifol, gan ofni bod defnydd o destunau Saesneg yn arwain at ddefnydd cynyddol o Saesneg yn y dosbarth.

Ar y llaw arall, mae prinder gwybodaeth ar-lein yn Gymraeg yn golygu bod cyfyngiad ar nifer ac ystod y gwersi y gellir eu seilio ar fewnbyn cyfrwng Cymraeg, felly mae'n anodd sicrhau cydbwysedd cyson o ran y math o wybodaeth neu weithgaredd sydd yn cael eu cyflwyno neu eu cynnal yn un iaith neu'r llall.

Gall trawsieithu weithio'n dda yng Nghymru yn arbennig mewn cyd-destunau ble mae myfyrwyr â gafael dda ar eu dwy iaith.

Mae'r amrywiaeth o ddeunyddiau Saesneg yn cynnig posibiliadau eang ar gyfer trawsieithu rhwng y ddwy iaith.

Enghreifftiau o arfer dda

- Gellir paratoi a chynllunio gwersi gan ddefnyddio strategaeth trawsieithu mewn ffordd fanwl wedi'i mireinio ar gyfer canolbwyntio ar wahanol agweddau ar yr un dasg. Er enghraifft, mewn dosbarthiadau sydd â gwahanol oedrannau yn gymysg mewn dosbarth o siaradwyr dwyieithog L1 ac L2, gellid hefyd amrywio tasgau'r wers, gan ganiatáu i'r plant hyn sydd â meistrolaeth well ar y ddwy iaith, ehangu eu gweithgaredd, gan weithio'n annibynnol ac ymestyn eu gwaith (e.e. i gymharu Hanukkah â'r Nadolig yn achos yr enghraifft uchod), a hynny gan droi at ddeunyddiau ysgrifenedig pellach yn Saesneg cyn cofnodi eu canlyniadau ar y cyfrifiadur yn Gymraeg.
- Mae'r gallu hwn i addasu deunyddiau yn ôl gallu yn bwysig o ystyried yr amrywiaeth o gyd-destunau ieithyddol sy'n bodoli ledled Cymru. Gall y berthynas rhwng y Gymraeg fel iaith leiafrifol a'r Saesneg fel iaith fwyafriol ddylanwadu'n ffafriol (drwy gyfoethogi sgiliau dwyieithog y plant) neu'n anffafriol (drwy lesteirio datblygiad yn y Gymraeg) ar allu ieithyddol y plant yn ogystal ag ar eu canfyddiadau ynglŷn â'r ddwy iaith, os nad yw'r cydbwysedd iaith yn briodol ar gyfer y cyd-destun. Byddai'n arfer dda, felly, ystyried y cydbwysedd rhwng dwy iaith yr unigolyn, rhwng y ddwy iaith o fewn y dosbarth ac o fewn y gymuned yn ehangach, er mwyn gallu cynllunio strategaethau trawsieithu addas.
- Mae darparu ciwiau trawsieithu (sgaffaldio) yn bwysig i annog defnydd o'r Gymraeg, i sicrhau bod y Gymraeg yn cael ei datblygu wrth gwblhau tasg, ac i roi digon o gyfleoedd i'r plant orfod ystyried drostynt eu hunain sut i gyfleu a mynegi eu hunain yn llawn yn yr iaith darged. Gall hyn gynnwys perthnasu ystyr gair a'i ffurf mewn un iaith a throsglwyddo'r wybodaeth honno i'r iaith arall (e.e. trafod ystyr canran – rhan o gant – yn Gymraeg wrth drafod ystyr y gair 'percent' yn Saesneg – Jones, 2017).



Cymraeg Bob Dydd

“ Welsh–English bilingual children in Wales acquire English regardless of the medium of instruction at school, language experience in the home and in the community or the child’s own engagement with using the language. However, their acquisition of Welsh, at least for certain aspects of the language, is dependent on a number of factors, including: the frequency of exposure they have to the language in the home, at school and in the community; their own engagement with using the language; and their motivation to learn...The school experience is thus critical for the transmission of Welsh to these children, but the success of this transmission is contingent upon the child’s own use of Welsh both inside and outside of the school gates ”

Thomas, Lewis & Apolloni, 2012, tud. 246

Diffiniad/cefndir/nod

Bwriad Cymraeg Bob Dydd yw cyflwyno Cymraeg syml o fewn gwersi ym mhob pwnc ar draws y cwricwlwm mewn ysgolion cyfrwng Saesneg fel bod y disgyblion yn dysgu geiriau Cymraeg newydd mewn modd ymhlyg.

Mae ymchwilwyr nodedig megis García (gweler ei chyfrol *Bilingual Education in the 21st Century*) wedi dadlau ers blynyddoedd lawer bod angen symud i ffwrdd o'r addysgeg draddodiadol o gadw ieithoedd ar wahân, a bwriad Cymraeg Bob Dydd ydi cyflwyno'r iaith Gymraeg ochr yn ochr â'r Saesneg fel modd o normaleiddio'r defnydd o'r Gymraeg y tu allan i wersi Cymraeg.

Gwnaed cais penodol i ysgolion weithredu Cymraeg Bob Dydd yn dilyn adroddiad Sioned Davies (2012) oedd yn awgrymu y dylai ysgolion gyflwyno'r Gymraeg ar draws y cwricwlwm.

Mae'r cysyniad o Gymraeg Bob Dydd yn bwysig iawn i ddatblygu'r Gymraeg o fewn addysg cyfrwng Saesneg. Mewn sefyllfa lle mae'r disgyblion yn dysgu'r iaith fel pwnc, mae dysgu geiriau tu hwnt i'r wers yn hanfodol bwysig fel sylfaen i'w datblygiad ieithyddol ac mae Cymraeg Bob Dydd yn galluogi hyn mewn modd syml a diymdrech.

Daw'r rhan fwyaf o ddisgyblion mewn ysgolion cyfrwng Saesneg o gartrefi lle nad ydynt yn dod i gysylltiad â'r Gymraeg. Golyga hyn mai yn yr ysgol y dânt ar draws y rhan helaeth o'r iaith. Drwy gyflwyno Cymraeg Bob Dydd, mae'r iaith yn cael ei chlywed a'i gweld y tu allan i'r wers Gymraeg ffurfiol, felly mae'n dangos nad rhywbeth i'r wers honno ydi'r iaith yn unig, ond yn hytrach yn rhywbeth y gellir ei normaleiddio i fywyd bob dydd.

Mae'r wyddoniaeth sydd y tu ôl i'r dull hwn yn deillio o honiadau bod modd i blant ddysgu nifer fawr (oddeutu 1000) o eiriau newydd drwy addysg ffurfiol, echblyg, ond wedi iddynt gaffael stôr o eirfa, mae geirfa newydd yn gallu cael eu dysgu (a'u hychwanegu at y stôr) yn ddjarwybod i'r plant ac yn ddiymdrech. Y syniad felly yw y bydd Cymraeg Bob Dydd yn fodd o ehangu ar yr hyn mae'r disgybl yn ei ddysgu'n ffurfiol (ac yn echblyg) yn y wers Gymraeg drwy gyflwyno'r plant i eirfa a ffurfiau gramadegol syml yn ystod eu gwersi eraill, ond heb dynnu sylw'n ormodol atynt.

Tybir mai'r dysgu 'achlysurol' o'r math hwn yw'r ffordd hawdd o ddysgu gan nad yw'n cymryd llawer o ymdrech ar ran y disgyblion (Saffran et al., 1997).

Y defnydd ar lawr y dosbarth

Yn ôl gwerthusiad Parry & Thomas (ar y gweill) o Gymraeg Bob Dydd mewn ysgolion uwchradd, gellir rhannu'r defnydd a welwyd o Gymraeg Bob Dydd yn bum gwahanol gategori:

Fframio'r wers	Roedd defnydd o'r Gymraeg i'w weld yn gyson wrth ddechrau a chloi gwersi, gydag enghreifftiau megis 'p'nawn da', 'bore da' a 'dewch i mewn' yn eiriau a glywyd yn aml.
Ymadroddion Penodol	Yn debyg i'r ymadroddion a ddefnyddiwyd wrth ddechrau a chloi gwersi, roedd rhai ymadroddion yn ystod y wers yn codi'n aml hefyd, megis 'yma' wrth ateb y gofrestr a'r athro yn gofyn 'oes unrhyw un eisiau...?'. Roedd y rhain yn ymadroddion oedd yn cael eu hailadrodd nifer o weithiau, gydag ymchwil yn dangos po fwyaf yr ailadroddir geiriau y gorau fydd y geiriau hynny yn aros yn y cof (Huckin & Coady, 1999).
Rheoli Ymddygiad	Yn achlysurol, roedd y defnydd o'r Gymraeg yn amlwg wrth reoli ymddygiad yn y dosbarth, gydag enghreifftiau yn cynnwys gorchmynion megis 'Eisteddwch i lawr' a 'Tri, dau, un' wrth geisio cael y disgyblion i ddistewi.
Strategaethau Sgyrsiau Dwyieithog (cyfieithu & newid cod)	Yn y gwersi pynciol, roedd cyfieithu i'w glywed gyda'r athro/athrawes yn dweud rhywbeth yn Gymraeg yn gyntaf ac wedyn yr un peth yn Saesneg. Gellir dadlau nad ydi hyn yn mynd i helpu'r plentyn gofio geiriau newydd gan eu bod yn tueddu i wrando ar y Saesneg. Yn ystod y gwersi Cymraeg (fel pwnc), roedd enghreifftiau o gyfnewid cod e.e. 'go into chwech o grwpiau'. Golygai hyn fod geiriau Cymraeg yn cael eu cyflwyno mewn sefyllfa Saesneg oedd yn galluogi'r disgybl i wneud synnwyr o'r geiriau Cymraeg. Mae hyn yn ffordd arbennig o addysgu geiriau newydd pan mae'r iaith darged yn rhwystr i ddysgu gan ei bod yn cyfuno'r geiriau newydd gydag iaith maen nhw eisoes yn gyfarwydd â hi (Greggio & Gil, 2007)
Cymorth Gweledol	Ym mhob ysgol, roedd y defnydd o ddwyieithrwydd ar y waliau yn arbennig o dda. Golygai hyn nid yn unig fod y disgyblion yn cael cysylltiad â'r Gymraeg trwy wrando, ond eu bod hefyd yn ei gweld.





Manteision/Anfanteision

- Mae ymchwil yn dangos fod agweddau ar yr ymennydd – ac felly o'n gwybyddiaeth – yn parhau i ddatblygu ar hyd ein hoes.
- Golyga hyn fod y ffordd y mae rhywun yn dysgu yn mynd i fod yn wahanol ar adegau gwahanol o'n bywyd.
- Tra mae plant ifanc, sydd â'u hymennydd yn prysur ddatblygu, yn gallu dysgu drwy ddull ymhlyg, mae plant hŷn (yn enwedig erbyn y cyfnod uwchradd) yn dueddol o ddysgu'n well drwy ddulliau mwy echblyg (Spada & Tomita, 2010).
- Gan ystyried mai arf ymhlyg yw Cymraeg Bob Dydd i bob pwrpas (gyda'r disgwyl bod y disgyblion yn amsugno'r Gymraeg heb fawr o ymdrech), mae angen sicrhau dilyniant effeithiol i ddefnyddio'r Gymraeg os ydym ni eisiau i blant hŷn elwa ar y cysylltiad hwnnw.
- Yn aml iawn mewn ysgolion uwchradd cyfrwng Saesneg, ac yn enwedig tua'r dwyrain, nid yw'r athrawon eu hunain yn medru'r Gymraeg neu yn ddigon hyderus i'w defnyddio a gall ambell un ddiodef o or-bryder am orfod ei chyflwyno, teimlad sydd, yn ei dro, yn gallu effeithio ar iechyd meddwl yr athro, tarfu ar safon yr addysgu ac, o ganlyniad, darfu ar gyraeddiadau'r plant (Barber & Mourshed, 2007). Ond nid oes angen bod yn rhugl yn y Gymraeg i gyflwyno Cymraeg Bob Dydd. Drwy gynllunio gofalus a hyfforddiant priodol, mae modd i bawb fod yn cyfrannu at y nod hwn.
- Mae'r nifer o weithiau mae unigolyn yn clywed gair yn dylanwadu ar ba mor dda y gall ei gofio (Huckin & Coady, 1999) – gorau po amlaf! Mae Cymraeg Bob Dydd yn rhoi cyfle i athrawon ailadrodd geirfa ac ymadroddion priodol ar gyfer gwahanol gyd-destunau drosodd a throsodd (e.e. wrth fframio'r wers ac wrth reoli ymddygiad) sydd yn fodd o selio'r wybodaeth am y ffurfiau hynny o fewn cyd-destun penodol.
- Er mwyn datblygu sgiliau'r plentyn ymhellach, dylid ceisio symud ymlaen a newid yr ymadroddion/geirfa sydd yn cael eu defnyddio yn lled-reolaidd fel bod geirfa ac ymadroddion estynedig y plant yn amrywio ac yn amgenach na'r hyn sydd yn cael ei ddysgu yn y gwersi Cymraeg.
- Er bod y dull hwn yn bennaf priodol ar gyfer datblygu geirfa plant, drwy gynllunio effeithiol, mae modd amlygu'r plant i wahanol ffurfiau gramadegol hefyd. (Pwy sydd wedi gwneud eu gwaith cartref? Lle mae dy waith cartref? Wnest ti gwblhau dy waith cartref? Ydi pawb wedi cwblhau gwaith cartref? Beth oedd y gwaith cartref? Ayyb.)
- Mae tuedd i ddull o'r fath ganolbwyntio'n ormodol ar gynyddu amlygiad y plant i'r iaith gan roi llawer iawn llai o sylw i annog ymatebion oddi wrth y plant yn yr iaith darged. Eto, drwy gynllunio bwriadus, gellid sicrhau bod anogaeth i'r plant – drwy sgaffaldio lle bo'n briodol – i ymateb ar lafar neu yn ysgrifenedig yn Gymraeg

Arfer dda:

- Er mwyn annog dysgu mwy echblyg, gall yr athro ddenu sylw'r dysgwyr at strwythurau targed o fewn y wers, neu annog dysgwyr i ddarganfod y strwythurau ar eu pennau eu hunain cyn cadarnhau'r rhain yn ddiweddarach gyda'r athro.
- Rhaid sicrhau bod Cymraeg Bob Dydd yn rhoi cyfle ac anogaeth i'r disgyblion gynhyrchu ymatebion ar lafar yn Gymraeg, i arwain at sefyllfa lle mae'r disgyblion yn cynhyrchu datganiadau Cymraeg yn wirfoddol. Gwneir hyn drwy ddarparu adborth adeiladol ac awyrgylch cefnogol i sicrhau defnydd parhaus a chyson o'r Gymraeg.
- Mae myfyrwyr sy'n canolbwyntio'u dysgu ar eiriau neu dermau penodol yn llawer tebycach o gofio'r geiriau hynny nag wrth ddarllen testunau sy'n cynnwys y geiriau hynny yn unig:

Focusing attention and intentional learning activity on form and meaning of individual vocabulary items enhances vocabulary uptake, but this must be strategically applied

Fitzpatrick et al., 2018, tud. 35

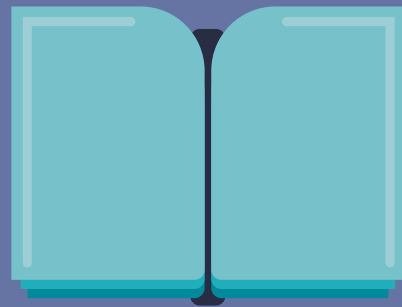
Modelu iaith frodorol

In societies where two languages coexist but one dominates over the other in terms of prestige, number of speakers, and/or domains of use, gaining enough native input and exposure to the “minority” language is a challenge. As a result, children learning a minority language as an L2 often fail to achieve fluency, retaining only passive or “incomplete” knowledge of that language... In the face of these challenges, therefore, it is necessary to turn to alternative sources of minority language input as means of supporting L2 acquisition when native-speaker input is limited

Williams & Thomas, 2017, tud. 2

Dwy ffynhonnell ychwanegol pan nad oes siaradwyr brodorol ar gael yw iaith brintiedig (e.e. llyfrau) ac iaith sydd yn glywedol (e.e. teledu).

Er bod pryder ynglŷn â defnydd o'r teledu ymysg plant, ceir tystiolaeth fod gwyllo'r teledu mewn cysylltiad â rhyngweithio neu gyfraniad gydag oedolion yn gymorth i gynyddu geirfa plant.



Rhai ffeithiau

(o Williams & Thomas, 2017, tud. 2-3):

Cyd-ddarllen llyfrau:

Mae darllen llyfr gydag eraill (neu ddweud straeon) yn darparu ffynhonnell gyfoethog o fewnbwn ieithyddol i blant.

Mae darllen llyfr gyda phlant ifanc yn datblygu geirfa (Collins, 2005; Farrant & Zubrick, 2012, 2013; Robbins & Ehri, 1994; Sénéchal & Cornell, 1993; Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996), datblygu gallu i ddatrys problemau (Murray & Egan, 2014), ysgogi lefelau uwch o actifiant rhan flaen yr ymennydd (Ohgi, Loo, & Mizuike, 2010), a helpu i ddatblygu sgiliau darllen (Burgess, 1997; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwel, 1999; Reese & Cox, 1999).

Yn ogystal â'r buddion o ddarllen llyfrau gydag eraill, honnir bod llyfrau stori yn cynnwys llawer mwy o enghreifftiau o strwythurau cymhleth ac anarferol na iaith sydd wedi'i anelu at blentyn (iaith sydd yn cael ei anelu at blentyn yn ystod rhyngweithio cyffredin o ddydd-i-ddydd). Mae straeon felly yn cynnwys lefel ychwanegol o gyfoethogiad i fewnbwn iaith plentyn.

Mae tystiolaeth yn dangos bod y gallu i dalu sylw ar y cyd yn rhagflaenydd cryf i ddatblygiad ieithyddol hwyrach yr unigolyn (e.e., Tomasello & Farrar, 1986), ac mae darllen llyfrau gydag eraill yn darparu cyd-destun hawdd ar gyfer rhyngweithio dyadig.

Cyd-wylio rhaglenni teledu:

Mae tystiolaeth gymysg ynglŷn ag effaith gwyllo teledu ar ddatblygiad plant.

Mae rhai o'r farn ei fod yn niweidiol – yn gohirio datblygiad iaith, yn lleihau'r gallu i ganolbwyntio, yn arwain at ddiffyg diddordeb yn yr ysgol, ac yn gallu arwain at nifer o broblemau ymddygiad (Ohgi et al., 2010; Paquette & Rieg, 2008; Paradis, 2010).

Mae eraill o'r farn fod gwyllo teledu – am gyfnodau penodol o amser – yn arwain at well sgiliau gwybyddol, gan gynnwys sgiliau rhifedd a llythrennedd, gwell sgiliau darllen, gwell sgiliau cymdeithasol ac adnabyddiaeth well o eirfa (Mares & Pan, 2013; Calvert et al., 2001; Linebarger, 2000; Rice, Huston, Truglio & Wright, 1990; Wright et al., 2001).

Wrth gyfathrebu ynglŷn â chynnwys rhaglen deledu, ceir cyfle i ddenu a dal sylw plant, drwy weithredoedd di-eiriau yn ogystal ag ailadrodd geiriau (enwau, arddodiaid, berfau, ac ati) er enghraifft drwy ganu, dawnsio, tynnu lluniau. Ceir amrywiaeth o fewnbwn geiriol a di-eiriau felly, gan gynyddu'r cyfleoedd i blant ddal gafael ar batrymau iaith.

Yn wahanol i gyd-wyllo rhaglenni teledu, mae adrodd straeon yn weithgaredd mwy cyfyngedig, gydag adrodd y stori ar ran yr athro yn brif fewnbwn, a chyfyngu'r plant i weithgaredd mwy goddefol.

Mae'r budd a geir o ryngweithio ar dasgau, boed hynny'n adrodd straeon i blant neu gyd-wyllo'r teledu, wedi'i gyfyngu'n benodol i eirfa. Nid oes tystiolaeth glir fod hyn yn fuddiol ar gyfer gramadeg, er bod cysylltiad clir wedi ei ddangos rhwng adnabod a thalu sylw i elfennau mydryddol iaith a datblygiad gramadeg yn ddiweddarach:

“ Attention to prosodic features (e.g. rhyme, rhythm) in oral input can aid the development of grammatical competence ”

Fitzpatrick et al., 2018, tud. 38

Argymhellion ar gyfer arfer dda

(o Williams & Thomas, 2017, tud. 14 & 19)

- Tra mae ffactorau amgylcheddol yn allweddol wrth ddarparu geirfa gyfoethog, strwythurau cymhleth a rhyngweithio cyfathrebol i blant (Hoff, 2006; Tomasello, 2000), mae gweithio'n agos gyda phartner ymatebol yn fwy pwysig. Mewn dosbarth prysur pan nad yw rhyngweithiad un-i-un rhwng plentyn ac athro yn bosib, mae 'llyfrau siarad' (Chambers, Cheung, Madden, Slavin, & Gifford, 2006; Chera & Wood, 2003) yn helpu i ddatblygu sgiliau llythrennedd plant yn yr un ffordd ag y gall gemau cyfrifiadu'r rhyngweithiol' arwain at ymwybyddiaeth ffonolegol ymysg plant 'mewn risg' o fod ag anhwylder (Barker & Torgesen, 1995).
- Yn achos y teledu, gall rhyngweithio gydag oedolyn yn y byd go-iawn wrth wyllo arwain at ddysgu berfau'n well ymysg plant 30-mis oed, er ymddengys fod plant hŷn (3 oed +) i'w gweld yn gallu dysgu berfau drwy fideo yn unig (Roseberry, Hirsh-Pasek, Parish-Morris, & Golinkoff, 2009). Darganfuwyd hyn yn astudiaeth Williams & Thomas (2017) hefyd.
- Yn ôl Singer and Singer (1998), ymddengys fod plant oed cyn-ysgol oedd yn gwyllo 10 pennod benodol o Barney and Friends dros gyfnod o 2 i 3 wythnos mewn gofal dydd wedi cynyddu eu geirfa o'i gymharu â phlant oedd heb fod yn gwyllo'r un rhaglenni. Roedd y cynnydd hwn yn oed yn fwy os oedd y plant wedi cymryd rhan mewn sesiwn 30 munud am y rhaglen ar ôl ei wyllo, sydd yn awgrymu fod y profiad addysgol a ddaw o wyllo teledu yn cael ei gyfoethogi drwy gyfranogiad oedolyn. Ymddengys felly fod cael oedolyn yn cyd-wyllo neu'n talu sylw gweithgar i'r cynnwys yn bwysig er mwyn derbyn holl fuddion y teledu. Er hyn, mae rhai astudiaethau yn honni fod y buddion yma yn gyraeddadwy heb gyfranogiad oedolyn (am adolygiad byr, gweler Hoff, 2006).
- Dylid sicrhau bod gwyllo'r teledu am gyfnodau estynedig yn weithgaredd ar y cyd, ble ceir cyfathrebu a thrafodaeth gyson rhwng y plentyn a'r athro. Wedi dweud hynny, gall defnyddio rhaglenni teledu yn lle adrodd stori ar ddiwedd y dydd fod yn ffordd werthfawr o ddarparu cyswllt â'r iaith leiafrifol pan nad yw'r athro yn teimlo'n ddigon hyderus i adrodd straeon yn Gymraeg.
- Mae natur y rhaglenni a wylir yn bwysig, gyda rhai'n cynnig ystod ehangach o eirfa ac iaith.
- Wrth gyd-wyllo rhaglenni teledu, anogir plant i dynnu lluniau, i ganu, symud ac ailadrodd geiriau ac ystumiau sy'n gysylltiedig â'r hyn a wylir. Gellir cynllunio gweithgareddau dosbarth i gyd-fynd â chynnwys rhaglen, gan ganolbwyntio, er enghraifft, ar weithredoedd/ ystumiau/symudiadau er mwyn dysgu berfau.



Dysgu Cynnwys ac Iaith yn Integredig (CLIL)

“ CLIL is about using a foreign language or a lingua franca, not a second language (L2). That is, the language of instruction is one that students will mainly encounter in the classroom, given that it is not regularly used in the wider society they live in ”

Dalton-Puffer, 2011, tud.182

CLIL (Content and Language Integrated Learning) yw dull o fynd ati i ddysgu pwnc, ac felly gynnwys y pwnc hwnnw, drwy gyfrwng ail iaith, neu iaith sydd yn estron i'r dysgwr. Yn y dull hwn, dysgir pynciau penodol o fewn y cwricwlwm drwy iaith nad yw'n L1 i fwyafrif plant y dosbarth, gan integreiddio'r dysgu am gynnwys y pwnc, boed hwnnw'n Ddaearyddiaeth, Hanes, Bioleg ac ati, gyda datblygiad ieithyddol cynyddol y plentyn o fewn iaith y wers.

Yn hynny o beth, mae CLIL yn fodel addysgu sydd yn debyg iawn i'r model trochi.

Fodd bynnag, mae'r model CLIL yn gofyn am afael dda ar ysgrifennu a darllen yn yr iaith gyntaf, ac felly mae'n fodel sydd, gan amlaf, yn cael ei gynnig yn y sector uwchradd tra bo'r model trochi, ar y llaw arall, yn digwydd amlaf yn y sector cynradd.

Yn wahanol i addysg drochi neu addysg uwchradd cyfrwng Cymraeg ble mae'r rhan helaeth o'r disgyblion o gartrefi di-Gymraeg ac yn dysgu'r rhan fwyaf o'u pynciau drwy gyfrwng y Gymraeg, dim ond oddeutu 50% o'r cwricwlwm sydd yn cael ei gynnig drwy'r iaith darged mewn model CLIL.

Fel y mae'n digwydd yng ngwledydd Ewrop ar hyn o bryd, nid oes rhaid i'r athro fod yn siaradwr brodorol o'r iaith darged. Gan fod balans rhwng yr elfen bynciau a'r elfen ieithyddol (a gan fod yr elfen ieithyddol yn cael cefnogaeth mewn gwersi iaith sydd ar wahân) mae'n hollbwysig fod yr athro yn meddu ar arbenigedd pwnc.

Y defnydd ar lawr y dosbarth

Yn ôl Coyle (1999), mae pedair lefel i sicrhau gwrs CLIL lwyddiannus, sef yr hyn y cyfeirir ato fel y 4C yn y llyfryddiaeth Saesneg (Content, Communication, Cognition, Culture):

- **Cynnwys** (datblyg gwybodaeth, sgiliau a dealltwriaeth sydd yn gysylltiedig â rhannau penodol o'r cwricwlwm);
- **Cyfathrebu** (defnyddio iaith i ddysgu cynnwys tra hefyd yn cyfoethogi sgiliau iaith),
- **Cognition** (datblygu sgiliau meddwl) a
- **Gwybyddiaeth** (amlygiad i bersbectifau gwahanol sydd yn dyfnhau ymwybyddiaeth o bobl eraill a'u hunain).

Enghraifft o gynllun gwes (o Coyle, 1999, tud. 13):

Cestyll

Amcanion:

1. Addysgu gwrs ragarweiniol Dyniaethau CLIL i flwyddyn 8 yn llwyddiannus, a hynny yn Ffrangeg gan ddefnyddio'r dull addysgu fel fîm
2. Cyflwyno'r thema 'cestyll' yn Ffrangeg

Amcanion dysgu: Be dwi'n bwriadu ei addysgu

Canlyniad dysgu: Be fydd y dysgwyr yn gallu ei wneud ar ddiwedd y wers

A: Cynnwys

- Cyflwyniad i gestyll sydd ag amddiffynfeydd
- 4 lleoliad allweddol
- 4 swyddogaeth allweddol
- Deall y berthynas rhwng swyddogaethau a lleoliadau...arwain at
- Nodweddion hanfodol cestyll

Efo cymorth:

- Disgrifio lleoliadau (sillafu/ysgrifennu)
- Disgrifio swyddogaethau (sillafu/ysgrifennu)
- Disgrifio, esbonio a chyfiawnhau dewisiadau (sillafu/ysgrifennu)
- Dysgu geiriau allweddol ar y cof
- Dysgu brawddegau allweddol ar y cof a'u defnyddio

B: Gwybyddiaeth

- Deall cysyniadau a'u cymhwyso nhw
- Gwneud penderfyniadau am leoliadau cestyll
- Cyfiawnhau penderfyniadau gyda rhesymau
- Ymchwil annibynnol
- Trosglwyddo gwybodaeth

- Dysgu brawddegau allweddol ar y cof a'u defnyddio mewn gwahanol ffurf
- Trosglwyddo iaith allweddol
- Deall cyfiawnhad
- Gwneud dewisiadau rhesymol

C: Cyfathrebu

C1: Iaith dysgu

(ee geirfa/gramadeg allweddol sy'n gysylltiedig â chynnwys y pwnc a'r thema)

Enghraifft o frawddegau allweddol sydd eu hangen:

Le château est situé

(mae'r castell wedi ei leoli)...

La fonction du château est

(swyddogaeth y castell ydi)...

Il nous faut

(rydym angen)...

Parce que

(oherwydd)...

C2: Iaith ar gyfer dysgu:

(iaith sydd ei hangen i weithredu yn yr amgylchedd ddysgu ac yn y wers hon yn benodol)

Iaith:

- Sut i ddisgrifio
- Sut i esbonio
- Sut i gyfiawnhau/cyflwyno achos

Mae'r iaith angen cael ei sgaffaldio drwy gyfrwng fframiau ysgrifennu a siarad a gweithgareddau

Dysgu sut i ddysgu:

- Iaith ar gyfer gwaith grŵp
- Deall cyfarwyddiadau
- Sut i ddelio efo methu deall
- Sut i roi cyflwyniad byr

C3: Iaith drwy ddysgu:

- Defnyddio geiriadur ar gyfer ehangu geirfa
- Gwaith cartref ymchwil

D: Diwylliant/dinasyddiaeth

- Deall delweddau dilys
- Ymchwilio i Château d'lf
- Deall y gwahaniaeth rhwng Château/château fort

- Codi ymwybyddiaeth am gestyll mewn gwledydd eraill
- Darganfod pethau am Château d'lf
- Esbonio'r gwahaniaeth rhwng château/château fort

Mae gwersi CLIL ymarferol yn gweithio'n llawer gwell na rhai nad ydynt yn rhai ymarferol (Denman et al., 2013). Awgrymwyd bod angen sicrhau bod y disgyblion ar dasg yn sydyn i mewn i'r wers, a'u bod yn cael tro ar nifer o weithgareddau byr sydd yn cadw eu sylw.

Elfen bwysig arall ar lawr dosbarth CLIL yw'r defnydd o gyfnewid cod. Er mai addysgu pwnc drwy gyfrwng iaith darged yw nod CLIL, gellir tybio mai'r duedd fyddai modelu dull addysgu uniaith (sef ceisio trochi'r plant yn yr iaith darged gan atal defnydd o iaith gyntaf y plant) os am gynyddu sgiliau'r plant yn yr iaith darged. Fodd bynnag, mae'r dull CLIL yn caniatáu i'r plant a'r athrawon wneud defnydd o'u dwy iaith (neu fwy) i gyfoethogi eu dealltwriaeth bynciol ac ieithyddol. Gellir dosbarthu'r defnydd o gyfnewid cod yn y cyd-destun hwn felly yn wahanol gategorïau sydd yn adlewyrchu'r gwahanol bwrpasau.

Yn ôl Cahyani, de Courcy a Barnett (2018, tud. 470), mae pedwar prif swyddogaeth i gyfnewid cod mewn gwersi CLIL:

1.	Adeiladu gwybodaeth (knowledge construction): mae hyn yn cynnwys sgaffaldio addysgol (h.y., ar gyfer cynnwys y wers), atgyfnerthu cysyniadau, arnodi prif dermau technegol yn yr ail iaith, ac i adolygu pwnc.
2.	Rheoli dosbarth (classroom management): newid pwnc neu destun o fewn gwersi, rheoli ymddygiad disgyblion drwy ddatblygu hunanymwybyddiaeth, denu sylw, a dweud y drefn.
3.	Cydberthynas rhwng unigolion (interpersonal relations): trafod gwahanol hunaniaethau sosio-ddiwylliannol, a chynnal dosbarth dyngarol sydd yn canmol ac yn sefydlu perthnasau da.
4.	Ystyron personol neu affeithiol (personal or affective meanings): galluogi'r athro i gyfleu profiadau a theimladau personol a swyddogaethau sosio-ddiwylliannol megis arddangos siom.

Perthnasedd i sefyllfa'r Gymraeg

Er mai ychydig o ddefnydd o CLIL sydd i'w weld yma yng Nghymru, gellid integreiddio'r iaith i brif ffrwd hyd at 50% o'r cwricwlwm mewn ysgolion uwchradd cyfrwng Saesneg ble mae'r rhan helaeth o'r disgyblion eisoes yn llythrennog yn y Gymraeg a lle mae'r defnydd o Gymraeg Bob Dydd yn rhy sylfaenol i'r plant, er mwyn ei defnyddio wrth ddysgu nifer o bynciau. Mae lle hefyd i CLIL i gynyddu neu gynnal naws a pholisi Cymraeg o fewn ysgolion, fel na chaiff y Gymraeg ei chyfyngu i wersi iaith Gymraeg yn unig.

Ond rhaid anelu tuag at bwysoliad cyfartal rhwng cynnwys pynciol arbenigol a phrofiadau iaith adeiladol os am annog cynnydd yn sgiliau iaith y disgybl.

Fel y soniwyd uchod yn yr adran Cymraeg Bob Dydd, gellir defnyddio geiriau yn yr iaith darged mewn sefyllfa'r iaith gyntaf i helpu'r disgybl i wneud synnwyr o'r geiriau newydd trwy gyfrwng iaith maent eisoes yn gyfarwydd â hi:

“ when teachers switch between languages in order to maximise their instruction, code-switching can function to enhance students' understandings and provide students with opportunities to take part in the discussion... This endorses research in the past few decades that confirms code-switching as a linguistic strategy rather than merely a language problem ”

Cahyana, de Courcy & Barnett, 2018, tud. 466



Rhaid hefyd sicrhau bod ethos ieithyddol dda, cefnogaeth frwd ac ymwybyddiaeth glir o bwysigrwydd annog sgiliau dwyieithog disgyblion yn bodoli ymysg staff, rhieni, disgyblion a'r gymuned yn ehangach os yw am weithio:

“ ...any movement towards developing CLIL in the Welsh context would require negotiations with the wider school community to ensure support for developments of this nature, including a realisation that there would be implications for teachers' training / development. ”

Fitzpatrick et al., 2018, tud. 61

At hynny, mae'n hanfodol bod cefnogaeth ar gael o fewn yr ysgol i barhau i drosglwyddo sgiliau Cymraeg yn effeithiol i'r plant.

Manteision/Anfanteision

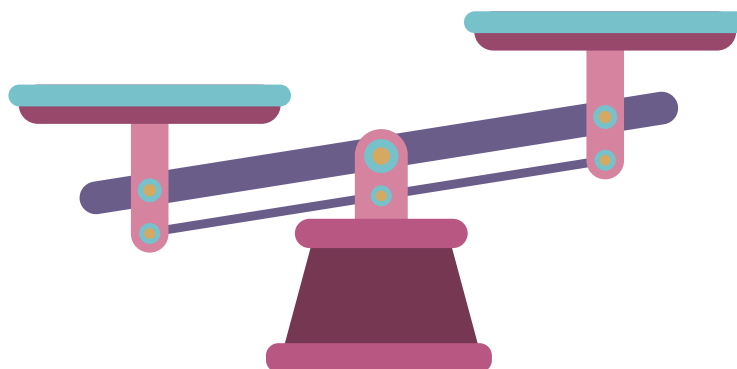
Manteision

Mae llawer o ymchwil yn dangos cynnydd mewn geirfa plant sy'n derbyn y dull yma. Mae tystiolaeth bod dysgwyr sy'n dysgu drwy CLIL yn cyrraedd gwell ddealltwriaeth ramadegol na'r rheini sy'n dysgu iaith fel pwnc unigol o fewn y cwricwlwm: "CLIL is more effective than teaching a language as a school subject for the development of some areas of grammatical competence" (Fitzpatrick et al., 2018, tud. 38)

- O'i gymharu â dysgwyr nad ydynt yn dilyn y dull, mae dysgwyr CLIL yn arddangos gwell sgiliau ysgrifennu yn eu L2.
- Mae dysgu drwy CLIL yn arwain at gynhyrchu iaith lafar sydd yn modelu ffurfiau targed ac yn fwy rhugl nag y byddai dull nad yw'n gwneud defnydd o CLIL.
- Mae ymchwil yn dangos bod dysgwyr CLIL yn perfformio'n well mewn gweithgareddau cyfathrebu llafar na dysgwyr eraill, a'u bod yn defnyddio strwythurau mwy cymhleth.

Ond...

- Er bod ymchwil yn dangos effeithiau positif ar eirfa yn gysylltiedig â CLIL, mae awgrym hefyd y gall ffactorau eraill fod ar waith, megis:
 - ▶ nifer yr oriau cyswllt â'r iaith darged yn gyffredinol;
 - ▶ cyswllt cynharach y plant â'r iaith darged;
 - ▶ amrywiaeth yn ansawdd y mewnbwn ar gyfer yr eirfa dan sylw, a
 - ▶ gall nifer uwch o'r plant sy'n dewis derbyn y dull hwn fod yn dod o gartrefi sydd eisoes yn fwy cefnogol a brwd tuag yr iaith darged, gan arwain at berfformiad ac ymdrech well.
- Nid yw CLIL yn ymddangos fel petai'n arwain at unrhyw welliant sylweddol mewn ynganu L2.
- Nid oes tystiolaeth glir bod CLIL yn arwain at gynnydd ychwanegol mewn ysgrifennu, darllen na gwrando.



Argymhellion ar gyfer arfer dda

- Mae ymchwil yn dangos bod gweithgareddau ôl-ddarllen neu -wrando, er enghraifft prawf geiriau, yn arwain at well cof o'r cynnwys/iaith darged nag wrth ddarllen neu wrando yn unig. Felly, dylid sicrhau bod gweithgareddau'n cael eu cynllunio o amgylch prif nod unrhyw y wers, er mwyn canolbwyntio'n fwy echblyg ar gynnwys ieithyddol y wers (Norris & Ortega, 2001).
- Gall defnydd bwriadol o L1 y plant wrth ganolbwyntio ar eirfa fod yn gymorth i gofio geiriau a themau sy'n codi o'r testun (Sesek, 2007).
- Dylid sicrhau nifer digonol o oriau dysgu wrth ddilyn CLIL, oherwydd gall llwyddiant y dull ddiwyddu ar oriau cyswllt. Felly, gall graddfa'r cyswllt â'r iaith darged fod yn berthnasol i raddfa'r cynnydd ieithyddol: "Teacher language competence and number of hours' instruction are more influential factors than instruction type" (Fitzpatrick et al., 2018, tud. 38).
- Ceir tystiolaeth mai 12 oed yw'r oedran delfrydol ar gyfer cynyddu'r defnydd o CLIL. Honnir mai dyma'r oed pan fo gallu gwybyddol yn aeddfedu gan ganiatáu dysgu cyflymach a mwy effeithiol.
- Ceir enghraifft o Gatalunya ble dysgir Addysg Gorfforol drwy CLIL, gyda chanlyniadau amlwg a phositif. Addaswyd technegau dysgu ar gyfer y gwersi hyn, gyda'r **athrawon yn ymgorffori strwythurau ieithyddol** i'r gwersi, ac yn cynllunio ar gyfer gweithgareddau cydweithredol a olygai gryn ryngweithio a chyfathrebu llafar. Dangosai'r ymchwil hwn fod cymhwysedd Saesneg y disgyblion mewn ysgolion gydag rhaglenni CLIL yn uwch na'r rheini nad oedd rhaglenni CLIL ganddynt, gan ddangos llwyddiant y rhaglen (Coral et al., 2018).

Dysgu drwy Dasg (Task-based Learning)

“ [I]f we believe that learners learn better through taking part in meaning-oriented interactions, then we ought to be thinking in terms of providing such opportunities for interaction. It is these that I am calling ‘tasks’ ”

Jane Willis

Mae'r dull dysgu drwy dasg wedi dod yn boblogaidd iawn dros y tri degawd diwethaf (Ahmadian, 2013). Credir mai'r rheswm am hyn yw bod y ffocws ar gynhyrchu allbwn sy'n gysylltiedig â'r hyn sy'n cael ei wneud yn y byd go iawn – adrodd stori, datrys problemau, rhoi cyfarwyddiadau ayb – a bod modd i blant drosglwyddo'r iaith a'r sgiliau a ddysgir wrth gwblhau'r dasg i'w bywydau bob dydd (Ellis, 2003).

Yng nghyd-destun y dosbarth, y dysgwyr sydd yn gyfrifol am gwblhau'r dasg fel prif elfen y wers. Y nod yw galluogi dysgwyr i ddod o hyd i'w ffordd eu hunain o ddysgu, gan leihau'r ddibyniaeth ar yr athrawes. Mae'n defnyddio tasgau sydd â baich cyfranogiad mawr (high involvement load) ble mae'n rhaid cwblhau nifer o dasgau yn ogystal â threulio mwy o amser na'r arfer ar y gweithgaredd cyfan.

Yn hynny o beth, mae'n ddull sy'n symud oddi wrth strategaethau mwy traddodiadol sy'n gysylltiedig â chyflwyno, ymarfer a chynhyrchu ble mae'r athrawes yn ganolog i'r holl weithgareddau.

Y defnydd ar lawr y dosbarth

Yn ôl Willis (1986), gellir rhannu'r tasgau'n dair prif ran, er nad yw'n angenrheidiol cynnwys pob rhan mewn gwers, sef:

Paratoi'r dasg
pre-task

1.

Y dasg
the task

2.

Dadansoddi'r dasg
post-task

3.

Nod y rhan gyntaf yw fframio'r gweithgaredd, efallai gan gwblhau tasg debyg, tra bydd y rhan olaf yn ymwneud â dadansoddi cynnwys y dasg, efallai adroddiad gan y dysgwyr neu dasg ddilynol, ychwanegol. Y rhan ganol, sef yr unig ran hanfodol o fewn y dull, yw'r rhan ble cwblheir y dasg ei hun.

Cam 2: Y dasg

Er mwyn i gynnwys Cam 2 gyfri fel 'tasg' (ac felly i fod yn effeithiol) dylai gyflawni'r canlynol:

Yn ôl Ellis (2009):

1. Dylai'r prif ffocws fod ar ystyr – drwy ryngweithio, rhaid bod y plant yn golygu'r hyn maen nhw'n ei ddweud, ac yn defnyddio iaith i gyfnewid ystyr ar gyfer tasg sydd yn ddefnyddiol yn ymarferol.
2. Dylai fod rhyw fath o 'fwlch' (e.e. angen cyfleu gwybodaeth, mynegi barn neu gasglu ystyr).
3. Dylai'r dysgwyr fod yn gallu dibynnu ar eu hadnoddau eu hunain, boed yn ieithyddol neu beidio, i orffen y gweithgaredd.
4. Mae canlyniad clir i'r dasg, ac eithrio'r defnydd o'r iaith (h.y., mae'r iaith yn cael ei defnyddio fel modd o gyflawni'r dasg, nid fel y canlyniad ei hun).

Yn ôl Widdowson (1993):

1. Rhaid bod ystyr yn hanfodol (gweler uchod)
2. Rhaid gweithio tuag at nod
3. Rhaid i'r canlyniad fod yn un y gellid ei werthuso
4. Rhaid bod perthynas rhwng y dasg a'r byd go-iawn



Gellir dysgu mwy am y mathau o dasgau sydd yn briodol ar gyfer y dull hwn fan hyn:

www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl

willis-elt.co.uk/wp-content/uploads/2015/03/JaneWillisLanguageShow09handout.pdf

“ [Task-based learning] provides learners with natural **exposure (input)**, chances to **use language** (without fear of getting things wrong) to express what they want to mean (**output**), to focus on **improving their own language** as they proceed from Task to Report stage, and to **analyse and practise forms** ”

Jane Willis, 2009, tud.2



Perthnasedd i'r Gymraeg

Mae dull sy'n gofyn am lefel ddwys o sylw, yn ogystal â'r angen i dreulio amser estynedig ar dasgau, yn ffordd o fynd i'r afael â'r broblem gyffredin o ddiffyg cyswllt gyda'r Gymraeg ar ran canran uchel o ddysgwyr mewn nifer fawr o ardaloedd Cymru.

Gan fod disgwyl i'r disgyblion fod â pherchnogaeth dros y tasgau a bod teimlad o gyflawni wrth gwblhau'r tasgau, gall hyn gymell y disgyblion i fod yn fwy parod i ddysgu'r Gymraeg.



Manteision/Anfanteision

Manteision

- Mae'n ysgogi plant i weld yr angen i ddod o hyd i eiriau penodol, ac i ddadansoddi ystyr y geiriau hynny er mwyn eu haddasu i'r dasg.
- Mae'n annog hyblygrwydd, creadigrwydd, dyfeisgarwch ac annibyniaeth ar ran y dysgwyr.
- Mae'n annog cyfathrebu a rhyngweithio i raddau llawer mwy helaeth na dulliau mwy traddodiadol. O ganlyniad mae'r dysgwyr yn rhydd i arbrofi'n ieithyddol gan ddefnyddio ystod eang o ymadroddion a strwythurau.
- Mae'n cynnig rhyddid ychwanegol i ddefnyddio iaith naturiol yn hytrach nag ailgynhyrchu iaith yr athrawes/wers.

Anfanteision

- Mae'n bosib y bydd anhawster os yw'r dull yn newydd i'r dysgwyr, oherwydd diffyg profiad mewn gwaith mwy annibynnol a ble mae rôl amlwg yr athrawes o fewn gweithgareddau'r wers wedi'i gyfyngu.
- Gall gorbwysleisio tasgau paratoadol greu'r argraff mai ymarfer geirfa gynharach yw nod y wers, fel bod dysgwyr yn canolbwyntio ar gofio ychydig eiriau o'r cam 'cyn-dasg' wrth gwblhau'r gwaith.
- Gyda'r rhyddid ychwanegol a lleihad ym mewnbyn yr athrawes yn ystod cyfnod cwblhau'r dasg, dylid sicrhau bod gan y plant ddigon o allu i fynd i'r afael â'r dasg. Os oes amrywiaeth sylweddol mewn gallu, mae perygl ychwanegol y bydd rhai dysgwyr yn hawlio'r amser siarad gan wthio rhai eraill i'r ymylon.

Argymhellion ar gyfer arfer dda

- Mae gweithgareddau o baratoi'r dasg yn gymorth i baratoi dysgwyr ar gyfer y brif dasg, ac yn eu hysgogi i gymryd diddordeb yn y dasg i ddod. Gellir gwneud hyn naill ai drwy gwblhau tasg debyg, drwy drafod dulliau posib ar gyfer cwblhau'r brif dasg, cwblhau gweithgaredd gwahanol i'r gweithgaredd tasg, neu drwy gynllunio strategaeth ar gyfer cwblhau'r brif dasg.
- Mae gweithgareddau 'cyn-dasg' yn debygol o sicrhau y bydd rhai dysgwyr sydd â diffyg profiad o'r dull yn addasu i ddull newydd.
- Mae ailadrodd tasg yn rhan bwysig o'r dull, ond ceir tystiolaeth fod cwblhau tasgau dilynol yn fwy effeithiol nag ail-wneud union yr un dasg. Credir bod paratoi at dasg newydd, wahanol, yn cynyddu nifer y cyfleoedd ychwanegol i ddysgwyr gyfathrebu a rhyngweithio.
- Mae gweithgareddau geirfa yn hytrach na gramadeg yn fwy effeithiol fel math o 'gyn-dasg', oherwydd gall gynyddu rhuglder a hyder wrth barhau gyda'r brif dasg. Enghreifftiau o dasgau o'r fath yw tanio syniadau ar gyfer yr eirfa berthnasol, cyd-ymchwilio mewn geiriaduron, a chysylltu geiriau â diffiniadau.
- Dylid penderfynu ai rhuglder ynteu gywirdeb a chymhlethdod ieithyddol yw nod y brif dasg. Mae tystiolaeth yn awgrymu bod gosod cyfyngder amser penodol ar dasg yn debygol o gynyddu'r cyntaf, tra bod gosod amser penagored yn dueddol o arwain at yr ail.

Llyfryddiaeth

Ahmadian, M.J. (2013). Working memory and task repetition in second language oral production. *Asian Journal of English Language Teaching*, 23, 37–55.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th ed. edn, Multilingual Matters, Clevedon.

Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.

Barker, T. A., & Torgesen, J. K. (1995). An evaluation of computer-assisted instruction in phonological awareness with below average readers. *Journal of Educational Computing Research*, 13, 89–103.

Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127, 191–199.

Byrd Clark, J. (2012). "Heterogeneity and a Sociolinguistics of Multilingualism: Reconfiguring French Language Pedagogy", *Language and Linguistics Compass*, vol. 6, no. 3, pp. 143–161.

Cahyani, H., de Courcy, M., & Barnett, J. (2018). Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21:4, 465–479

Calvert, S. L., Kotler, J. A., Murray, W. F., Gonzales, E., Savoye, K., Hammack, P., Hammar, M. (2001). Children's online reports about educational and informational television programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 103–117

Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20 (4), 459–478.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38:10, 901–912

Chambers, B., Cheung, A. C., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Gifford, R. (2006). Achievement effects of embedded multimedia in a success for all reading program. *Journal of Educational Psychology*, 98, 232–237.

Chera, P., & Wood, C. (2003). Animated multimedia "talking books" can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13, 33–52.

Collins, M. F. (2005). ESL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 40, 406–408

Cook, V.J. (1992). "Evidence for Multicompetence", *Language Learning*, vol. 42, no. 4, pp. 557–591.

Coral, J., Lleixà, T & Ventura, C. (2018). Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21:2, 139–150

Coyle, D. (1999). 'Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts' in Masih, J (Ed): *Learning Through a Foreign Language* London: CILT

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

Davies, S. (2012). One language for all: A review of Welsh second language at Key Stages 3 and 4, Welsh Government, Cardiff.

Denman, J., Tanner, R., & de Graaff, R (2013). CLIL in junior vocational secondary education: challenges and opportunities for teaching and learning, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16:3, 285–300

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.

Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32, 343–364.

Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*. Advance online publication.

Fitzpatrick, T., Morris, S., Clark, T., Mitchell, R., Needs, J., Tanguay, E. and Tovey, B. (2018). *Rapid Evidence Assessment: Effective Second Language Teaching Approaches and Methods*. Cardiff: Welsh Government, GSR report number 31/2018.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

Greggio, S., & Gil, G. (2007). "Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: A qualitative study.", *Linguagem & Ensino*, vol. 10, no. 2, pp. 371–393

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467–477

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.

Huckin, T. & Coady, J. (1999). "Incidental Vocabulary Acquisition in a second language: a review", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, pp. 181–93.

Jones, B. (2017). "Translanguaging in Bilingual Schools in Wales", *Journal of Language, Identity and Education*, vol. 16, no. 4, pp. 199–215.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). "Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond", *Educational Research and Evaluation*, vol. 18, no. 7, pp. 1–14.

Lewis, W. G., Jones, B., Baker, C. (2013). "100 bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms" in *Bilingual and multilingual education in the 21st century*, ed. C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. Lopez-Jimenez, & R. Chacon-Beltran, *Multilingual Matters*, Bristol, pp. 107–135.

Linebarger, D. L. (2000). *Summative evaluation of Between the Lions: A final report to WGBH Educational Foundation*. Kansas City, KS: University of Kansas, Juniper Gardens Children's Project.

- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999).** Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306–322.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006).** Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition* vol. 28, 321–341
- Lyster, R., Ranta, L. (1997).** "CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE: Negotiation of Form in Communicative Classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, no. 1, pp. 37–66.
- Mares, M., & Pan, Z. (2013).** Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 140–151.
- McNeill, D. (1966).** Developmental psycholinguistics. In F. Smith and G. A. Miller (Eds.), *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Murray, A., & Egan, S. M. (2014).** Does reading to infants benefit their cognitive development at 9-months-old? An investigation using a large birth cohort survey. *Child Language Teaching and Therapy*, 30, 303–315.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000).** Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- O'Duibhir, P. (2018).** Immersion Education: Lessons from a Minority Language Context, *Multilingual Matters*, Bristol.
- Ohgi, S., Loo, K. K., & Mizuike, C. (2010).** Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers. *Acta Paediatrica*, 99, 225–229.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008).** Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36, 227–232.
- Paradis, J. (2010).** Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language exposure, structure complexity, and task type. *Language Learning*, 60, 651–680.
- Paradowski, M.B. (2017).** *M/Other Tongues in Language Acquisition, Instruction, and Use*, University of Warsaw, Warsaw.
- Ramírez, J., Pasta, D., Yuen, S., Ramey, D. & D. Billings. (1991).** Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit bilingual education programs for language-minority children. (Vol. II) (Prepared for U.S. Department of Education). San Mateo, CA: Aguirre International
- Reese, E., & Cox, A. (1999).** Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. (1990).** Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, 421–428.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994).** Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54–64.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., Parish-Morris, J., & Golinkoff, R. M. (2009).** Live action: Can young children learn verbs from video? *Child Development*, 80, 1360–1375.
- Saffran, J.R., Newport, E.L., Aslin, R.N., Tunick, R.A. & Barrueco, S. (1997).** "INCIDENTAL LANGUAGE LEARNING: Listening (and Learning) out of the Corner of Your Ear", *American Psychological Society*, vol. 8, no. 2, pp. 101–105.
- Senechal, M., & Cornell, E. H. (1993).** Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 360–374
- Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996).** Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520.
- Sešek, U. (2007).** English for teachers of EFL: Toward a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26, 411–425.
- Singer, J., & Singer, D. (1998).** Barney & Friends as entertainment and education: Evaluating the quality and effectiveness of a television series for preschool children. In J. Asamen & G. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp. 305–367). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spada, Nina & Yasuyo Tomita. (2010).** "Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis." *Language Learning*, vol. 60, no. 2, pp. 263–308.
- Thomas, E. M., Lewis, W. G., & Apolloni, D. (2012).** Variation in language choice in extended speech in primary schools in Wales: implications for teacher education. *Language and Education*, 26 (3), 245–261
- Thomas, E. & Webb-Davies, P. (2017).** *Agweddar ar Ddwyieithrwydd*. Coleg Cymraeg Cenedlaethol, Caerfyrddin, Wales
- Tomasello, M. (2000).** First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11, 61–82.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986).** Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.
- Widdowson, Henry G. (1993).** "Proper Words in proper Places." *ELT Journal* 47/4. 317–329.
- Williams, N. and Thomas, E. (2017).** Exploring minority language input sources as means of supporting the early development of L2 vocabulary and grammar. *Applied Psycholinguistics*, <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716416000473>. ISSN 1469-1817
- Jane Willis, (1986).** A flexible framework for task-based learning An overview of a task-based framework for language teaching https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50948055/PDF_A_flexible_framework_for_Task-based_Learning__Jane_Willis.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535041477&Signature=201sYSUcbQA4Ijc2CzTzFn85hXk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_flexible_framework_for_task-based_lear.pdf (23.8.18)
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R., & Kotlin, J. (2001).** The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. *Child Development*, 72, 1347–1366.