

Dadansoddi ar gyfer Polisi



Analysis for Policy



Llywodraeth Cymru
Welsh Government

RHIF YMCHWIL GYMDEITHASOL:
12/2018
DYDDIAD CYHOEDDI:
28/02/2018

Trosolwg o ymagweddau at gaffael ail iaith ac arferion addysgol

Trosolwg o ymagweddau at gaffael ail iaith ac arferion addysgol

Tavakoli, P. a Jones, R. (2018). *Trosolwg o ymagweddau at gaffael ail iaith ac arferion addysgol*.

Caerdydd: Llywodraeth Cymru rhif adroddiad 12/2018.>

Ar gael yn <http://llyw.cymru/statistics-and-research/overview-approaches-second-language-acquisition-instructional-practices/?lang=cy>

Safbwyntiau'r ymchwilydd ac nid o reidrwydd rhai Llywodraeth Cymru yw'r safbwyntiau a fynegir yn yr adroddiad hwn.

I gael rhagor o wybodaeth cysylltwch â:

Dr Catrin Redknap
Is Adran Ymchwil Gymdeithasol a Gwybodaeth
Gwasanaethau Gwybodaeth a Dadansoddi
Llywodraeth Cymru
Parc Cathays
Caerdydd
CF10 3NQ

Ffôn: 0300 025 5720

Ebost: catrin.redknap@llyw.cymru

Tabl Cynnwys

Rhestr o acronymau	2
1 Cyflwyniad.....	3
2 Methodoleg	4
3 Nodau dysgu iaith.....	6
3.1 Cymhwysedd cyfathrebol	6
3.2 Cymhwysedd rhyngweithiol a rhyngweithredol (<i>Interactional and transactional competence</i>).....	7
3.3 Cymhwysedd Symbolaidd a Thrawsieithol.....	10
3.4 Gweld cymhwyseddau'n gyfannol.....	12
4 Ffactorau sy'n effeithio ar ddysgu iaith.....	13
4.1 Ffactorau seicolegol	13
4.1.1 Newidynnau sy'n gysylltiedig â gwybyddiaeth (<i>cognition-related variables</i>).....	13
4.1.2 Newidynnau sy'n gysylltiedig ag ewyllys (conation-related variables).....	14
4.1.3 Newidynnau sy'n gysylltiedig â theimladau (<i>affect-related variables</i>)	15
4.1.4 Newidynnau sy'n gysylltiedig ag ymddygiad.....	16
4.2 Ffactorau cymdeithasol	17
4.2.1 Yr amgylchedd cymdeithasol-ieithyddol	17
4.2.2 Aelodaeth o grŵp a hunaniaeth.....	18
4.2.3 Agweddau at iaith ac ideoleg iaith	20
4.2.4 Bywiogrwydd ethnoieithyddol (<i>Ethnolinguistic vitality</i>)	21
5 Ymagweddau at addysgu iaith, dulliau addysgu iaith a thystiolaeth o'u heffeithiolrwydd22	
5.1 Trosolwg hanesyddol	22
5.2 Addysgu iaith Cyfathrebol (<i>Communicative Language Teaching, CLT</i>)	24
5.2.1 Addysgu iaith ar sail Tasgau (<i>Task-based language teaching, TBLT</i>)	25
5.2.2 Dysgu Cynnwys ac iaith Integredig (<i>Content and Language Integrated Learning, CLIL</i>)	28
5.3 Ymagweddau 'ôl-ddulliau' (<i>'Post method' Approaches</i>)	31
6 Elfennau pwysig eraill o addysgu ail iaith	33
6.1 Y maes llafur	33
6.2 Asesu	33
6.3 Hyfforddiant athrawon	34
7 Casgliadau a Phwyntiau Allweddol i'w Hystyried	35
7.1 Casgliadau	35
7.2 Pwyntiau allweddol i'w hystyried.....	35
Cyfeiriadau	37

Rhestr o acronymau

AfL	Asesu ar gyfer Dysgu (<i>Assessment for Learning</i>)
AoL	Asesu'r Dysgu (<i>Assessment of Learning</i>)
CLIL	Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (<i>Content and Language Integrated Learning</i>)
CLT	Addysgu iaith Cyfathrebol (<i>Communicative Language Teaching</i>)
IDs	Gwahaniaethau Unigol (<i>Individual Differences</i>)
L1	Iaith Gyntaf
L2	Ail iaith
SLA	Caffael Ail iaith (<i>Second Language Acquisition</i>)
TBI	Addysgu ar sail Tasgau (<i>Task-based Instruction</i>)
TBLT	Addysgu iaith ar sail Tasgau (<i>Task-based Language Teaching</i>)

1 Cyflwyniad

Diben yr adroddiad hwn yw cyfrannu i ddatblygu sylfaen dystiolaeth ar gyfer addysgu Cymraeg fel ail iaith mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yng Nghymru drwy gyflwyno trosolwg beirniadol o ddulliau ac arferion addysgu ail iaith ac ystyried eu perthnasedd i'r cyd-destun yng Nghymru. Ei nod yw helpu rhanddeiliaid i ddatblygu dealltwriaeth well o'r materion allweddol ym maes addysgu a dysgu ail iaith ac i gyflwyno'r ffactorau allweddol i'w hystyried wrth ddiwygio'r cwricwlwm Cymraeg.

Er bod addysgu a dysgu Cymraeg at ddibenion hyrwyddo dwyieithrwydd yng nghyd-destun adfywio iaith yn wahanol mewn sawl ffordd i addysgu iaith mewn cyd-destunau eraill ac at ddibenion eraill, mae llawer o'r prif heriau'r un fath. Mae dysgu iaith yn broses gymhleth a dynamig sy'n cael ei llunio gan amrywiaeth o ffactorau cymdeithasol a seicolegol, ac mae cynllunio a gwerthuso'r cwricwlwm hefyd yn gymhleth, mae'n ymwneud â llu o randdeiliaid a llu o lefelau o ran cynllunio, datblygu a gweithredu. Ar yr un pryd, awgryma'r ymchwil yn gryf y gall arferion addysgu effeithiol a dulliau addysgu priodol hwyluso'r broses o gaffael ail iaith a gwella ac atgyfnerthu ei ganlyniadau. Hefyd awgryma y gellir cael llwyddiant cyson drwy gynnwys y dulliau hyn mewn cwricwlwm a gynlluniwyd yn ofalus gyda chyfleoedd ar gyfer gwerthuso ar sail tystiolaeth, datblygu athrawon, ac adborth gan randdeiliaid. Bydd yr adroddiad hwn yn edrych ar yr hyn sydd wedi gweithio mewn cyd-destunau eraill, pam mae wedi gweithio, a rhai o oblygiadau hyn i'r cyd-destun yng Nghymru.

Gwêl Richards (1990) addysgu ail iaith (L2) fel 'matrics' lle mae anghenion y dysgwyr, nodau ac amcanion y cwricwlwm, arferion addysgu a ffactorau amgylcheddol yn croestorri. Yr hyn a awgryma'r model hwn yw nad oes set o ddulliau ac arferion addysgol 'addas i bawb', a bod rhaid i gynllunio cwricwlwm effeithiol a pholisïau addysgu ystyried yr hyn y mae angen i fyfyrwyr ei ddysgu, y ffactorau (seicolegol, cymdeithasol ac amgylcheddol) a allai effeithio ar eu dysgu, a'r mathau o ymyriadau ystafell ddisbarth sy'n ymarferol ac yn briodol i'r cyd-destun hwn. Yn y modd hwn, trefnir yr adroddiad hwn o amgylch tri phrif gwestiwn:

1. Beth yw nodau dysgu iaith?
2. Beth yw'r gwahanol ffactorau sy'n effeithio ar allu dysgwyr i gyrraedd y nodau hyn?
3. Pa ddulliau ac arferion addysgu a ddefnyddir i helpu dysgwyr i gyrraedd y nodau hyn, ac i ba raddau y maent yn gweithio?

Ar gyfer pob un o'r cwestiynau hyn, byddwn yn rhoi trosolwg o sut mae ieithyddion cymwysedig ac ymchwilwyr i faes caffael ail iaith wedi eu hateb mewn amrywiaeth o gyd-destunau ac yn ystyried sut gallai'r atebion hyn lywio addysgu Cymraeg.

2 Methodoleg

Yn ein trafodaethau isod, rydym yn tynnu ar nifer mawr o astudiaethau empirig ac adolygiadau o'r ymchwil yn nisgyblaeth ieithyddiaeth gymwysedig, ac yn benodol ym meysydd caffael ail iaith, addysgu iaith ac asesu iaith. Er mwyn sicrhau bod yr adroddiad hwn wedi'i gefnogi gan y llenyddiaeth berthnasol a diweddaraf yn y meysydd hyn, datblygon ni ymagwedd systematig at nodi a chwilio am dermau a chysyniadau allweddol mewn cyhoeddiadau diweddar yn y meysydd perthnasol. Roedd y chwilio hwn yn cynnwys chwilio drwy gyfnodolion wedi'u hadolygu gan gymheiriaid ac wedi'u mynegeo ar Scopus a phenodau o lyfrau wedi'u hadolygu gan gymheiriaid a gyhoeddwyd ar ôl 2010 gan ddefnyddio'r geiriau allweddol perthnasol a restrir yn Nhabl 1. Wedyn gwerthuswyd y ffynonellau a gafwyd o ganlyniad ar sail eu perthnasedd i ddiben yr adroddiad hwn . Roedd y meini prawf o ran perthnasedd fel a ganlyn:

1. Roedd yr erthyglau'n erthyglau ymchwil neu adolygu a oedd yn canolbwyntio'n uniongyrchol ar effeithiolrwydd dulliau addysgu iaith a/neu arferion addysgu iaith.
2. Fe'u cyhoeddwyd ar ôl 1980 neu roeddent yn cyfeirio at ymchwil a wnaed ar ôl 1980.
3. Roeddent yn ymddangos mewn cyfnodolion o fri wedi'u hadolygu gan gymheiriaid.
4. Roeddent yn ymwneud â dulliau ac arferion addysgu a oedd yn berthnasol i'r cyd-destun yng Nghymru.

O ganlyniad, dewiswyd 186 erthygl a phenodau llyfrau yn sail i'r adroddiad hwn. Yn ogystal, ymgynghorwyd ag amrywiaeth o ffynonellau eraill i roi gwybodaeth gefndir gan gynnwys monograffau allweddol ym maes addysgu a chaffael iaith a phapurau polisi ac adroddiadau gan Lywodraeth Cymru. Hefyd rydym wedi tynnu ar ein profiadau ar y cyd o dros 40 mlynedd o addysgu iaith, hyfforddi athrawon, ac ymchwilio i faes addysgu a dysgu iaith.

Tabl 1: Crynodeb o'r fethodoleg chwilio

Parth y chwilio	Effeithiolrwydd ymagweddau/dulliau ym maes addysgu ail iaith	
Cronfeydd data a ddefnyddiwyd	Google Scholar, Summon Service (Llyfrgell Prifysgol Reading)	
Meini prawf chwilio	Erthyglau cyfnodolion ar-lein a phenodau llyfrau wedi'u hadolygu gan gymheiriaid yn nisgyblaethau 'Addysg ac iaith ac leithyddiaeth Gymwysedig' a gyhoeddwyd rhwng 2010 a 2017	
(allweddair a/neu benawdau pwnc)	Cyfanswm y canlyniadau a gafwyd	Cyfanswm y canlyniadau a gynhwyswyd
Effaith NEU effeithiolrwydd Dulliau NEU Ymagweddau at Addysgu iaith NEU Gwerthuso NEU Gwerthusiad o Ddulliau NEU Ymagweddau at Addysgu iaith	1,001	51
Dysgu iaith A Cymhwysedd NEU Cymwyseddau	127	24
Effaith NEU effeithiolrwydd Addysgu iaith Cyfathrebol NEU CLT Gwerthuso NEU Gwerthusiad o Addysgu iaith Cyfathrebol NEU CLT	150	27
Effaith NEU effeithiolrwydd Addysgu iaith ar sail Tasgau NEU TBLT Gwerthuso NEU Gwerthusiad o Addysgu iaith ar sail Tasgau NEU TBLT	1,127	38
Effaith NEU effeithiolrwydd Dysgu Cynnwys ac iaith Integredig NEU CLIL Gwerthuso NEU Gwerthusiad o Ddysgu Cynnwys ac iaith Integredig NEU CLIL	459	34
Effaith NEU effeithiolrwydd Dull sensitif i Gyd-destun NEU ôl-ddulliau NEU drawsieithu; Gwerthuso NEU Gwerthusiad o Ddull sensitif i Gyd-destun NEU ôl-ddulliau NEU trawsieithu	738	12
Cyfanswm	3,576	186

3 Nodau dysgu iaith

I'r rhan fwyaf o ddysgwyr, prif nod dysgu ail iaith (L2) yw gallu ei defnyddio i gyfathrebu, boed hynny ar ffurf siarad â siaradwyr yr iaith neu ddarllen ac ysgrifennu testunau yn yr iaith at ddibenion personol neu broffesiynol. Mae rhesymau eraill pam gallai pobl ddysgu L2 yn cynnwys deall a gwerthfawrogi'r diwylliant neu'r llenyddiaeth sy'n gysylltiedig â'r iaith, ac atyniad cynhenid i'r iaith neu ei siaradwyr. Yn olaf, mae pobl yn dysgu iaith er mwyn caffael yr hyn y cyfeirir ato'n aml fel 'cyfalaf symbolaidd' (*symbolic capital*) (Bourdieu, 1991) – oherwydd mae siarad neu ysgrifennu'r iaith yn rhoi bri neu statws penodol iddynt neu mae'n rhoi ymdeimlad iddynt o berthyn i grŵp, cymdeithas neu genedl.

Ers tro byd, mae ieithyddion ac ymchwilwyr i faes dysgu iaith wedi gweld caffael iaith yn nhermau datblygu *cymhwyseddau* – gallu i wneud pethau yn yr iaith darged. Y math mwyaf sylfaenol o gymhwysedd sydd ei angen ar ddefnyddiwr iaith yw'r hyn a alwodd Chomsky (1965) yn *gymhwysedd ieithyddol*. Diffiniodd hyn fel y cynrychioliad meddyliol haniaethol o'r iaith ym meddwl siaradwr delfrydol yr iaith. Cymhwysedd ieithyddol yw gallu'r siaradwr i gynhyrchu ymadroddion sy'n gyson â rheolau system yr iaith drwy dynnu ar ei allu ieithyddol cynhenid a hefyd ei wybodaeth am egwyddorion a rheolau'r iaith.

Gellir tynnu dau gasgliad pwysig o'r ffordd hon o ddeall cymhwysedd. Yn gyntaf, yn y safbwynt hwn, gwelir *iaith* yn bennaf fel system o reolau ffurfiol i'w meistroli. Yn ail, mesurir cymhwysedd mewn iaith yn erbyn safon siaradwr brodorol 'delfrydol'. Datblygwyd cysyniad Chomsky o gymhwysedd ieithyddol yn bennaf i ddisgrifio caffael iaith gyntaf. Er bod hyn wedi cyfrannu i nifer o ddamcaniaethau caffael ail iaith, mae athrawon ac ymchwilwyr caffael a dysgu L2 wedi nodi bod cyfyngiadau wrth ganolbwyntio'n unig ar gymhwysedd ieithyddol (sy'n gysylltiedig â rheolau ffurfiol iaith) heb ystyried beth mae angen i siaradwyr ei wybod er mwyn defnyddio'r iaith mewn sefyllfaoedd cymdeithasol go iawn.

3.1 Cymhwysedd Cyfathrebol

Yn ystod y 1960au a'r 1970au, roedd mwy a mwy o bryder ymysg ymchwilwyr fod safbwynt Chomsky ar iaith yn annigonol er mwyn egluro gallu defnyddwyr iaith i gyfathrebu yn y 'byd go iawn'. Ymddangosodd pryderon tebyg mewn cylchoedd addysgu iaith ynghylch defnyddioldeb methodoleg a oedd yn seiliedig ar safbwyntiau cul, wedi'u ffurfioli am iaith. Dadleuodd nifer o ymchwilwyr (e.e. Hymes, 1974; Halliday, 1986), er mwyn defnyddio iaith yn llwyddiannus i gyfathrebu, fod angen i ddysgwyr ddatblygu *cymhwysedd cyfathrebol*, h.y. "the capacity for implementing, or executing (linguistic) competence in appropriate, contextualized communicative language use" (Bachman, 1990: 84). Ers y 1970au, bu nifer o fodelau a oedd yn ceisio diffinio agweddau allweddol cymhwysedd cyfathrebol. Un o'r modelau cynharaf oedd yr un a gynigiwyd gan Canale a Swain (1980) lle mae cymhwysedd cyfathrebol yn cynnwys tri math o gymhwyseddau:

1. cymhwysedd gramadegol, h.y. gwybodaeth am eirfa, ffonoleg, morffoleg, semanteg a gramadeg brawddegau'r iaith;
2. cymhwysedd disgwrs, h.y. gwybodaeth am gydlyniad (*cohesion a coherence*) a threfniadaeth rethregol testunau a sgysiau, a
3. chymhwysedd cymdeithasol-ieithyddol, h.y. gwybodaeth am reolau cymdeithasol-ddiwylliannol y gymuned ddisgwrs sy'n helpu defnyddwyr i benderfynu pa fath o iaith (cywair, math) sy'n briodol i'w ddefnyddio mewn gwahanol sefyllfaoedd.

Defnyddir model cymhwysedd cyfathrebol Canale a Swain o hyd mewn gwahanol feincnodau iaith a dogfennau polisi, er enghraifft, Fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewrop ar gyfer Hyfedredd Iaith Cyngor Ewrop (CEFR, 2001). Mae eraill wedi awgrymu cynnwys agweddau eraill ar ddefnydd iaith mewn modelau cymhwysedd cyfathrebol. Mae Bachman (1990) a Bachman a Palmer (1996), er enghraifft, wedi dadlau dros gynnwys yr hyn y maent yn ei alw'n *cymhwysedd ffwythiannol (illocutionary neu functional competence)*, sy'n golygu gwybodaeth am wahanol ffwythiannau iaith wrth gyfathrebu (sut rydym, yn ôl dywediad enwog Austin, "yn gwneud pethau â geiriau") a *chymhwysedd strategol*, y gallu i ddefnyddio strategaethau metawybyddol i fonitro eich defnydd iaith eich hun ac i gynllunio beth i'w ddweud nesaf. Ym mhob model cymhwysedd cyfathrebol, bron, rhoddir sylw penodol i agweddau cymdeithasol a ffwythiannol ar gyfathrebu, yn ogystal â ble, gyda phwy ac at ba ddiben y mae'r siaradwr yn ymgysylltu â'r weithred gyfathrebu.

3.2 Cymhwysedd Rhyngweithiol a Rhyngweithredol (*Interactional and Transactional Competence*)

Mae beirniaid y modelau cymhwysedd cyfathrebol a gyflwynir uchod wedi dadlau, er eu bod yn tynnu sylw at gyfraniad arwyddocaol gwybodaeth gymdeithasol-ieithyddol, bragmatig a disgwrs i allu iaith cyfathrebol, nad ydynt yn ystyried cyfathrebu fel *proses ddynamig* lle mae defnyddwyr iaith yn cyfnewid ystyr, yn rhyngweithio ag ef ac yn ei negodi. Kramsch (1986) oedd un o'r cyntaf i ddadlau y dylai lluniad cymhwysedd cyfathrebol roi cyfrif am y broses ddynamig hon, ac felly y dylai cwricwla ac arferion asesu L2 anelu at addysgu a phrofi iaith nid yn unig o ran gwybodaeth ieithyddol a gallu disgwrs, ond o ran gallu dysgwyr i gydweithredu, i negodi ystyr ac i fodloni anghenion eu cyd-sgwrsuwr wrth gyfathrebu, yr hyn yr oedd hi'n ei alw'n gwricwlwm 'sy'n canolbwyntio ar ryngweithio' (*'interactionally-oriented'*). O'r safbwynt hwn, gwelir *cymhwysedd rhyngweithiol* fel gallu defnyddiwr iaith i ymgysylltu â rhyngweithio gan ddefnyddio adnoddau iaith sy'n rhai ieithyddol, paraieithyddol, a heb fod yn ieithyddol, gan adeiladu sgysiau ar y cyd ag eraill, ac ymdopi â llif cyfathrebu sy'n aml yn anodd ei ragfynegi. Fel y dywed Young (2000: 101), "Interactional competence is not the knowledge or possession of an individual person, but it is co-constructed by all participants in a discursive practice."

I lawer o ymchwilwyr ac ymarferwyr addysgu iaith, mae'r canolbwyntio hwn ar natur cyfathrebu hynod ddynamig sydd wedi'i lunio ar y cyd yn gwneud i gymhwysedd

rhyngweithiol fod yn lluniad anodd i weithio ag ef pan ddaw hi'n fater o lunio gweithgareddau addysgu neu o asesu cyrhaeddiad dysgwyr. Mewn gwirionedd, mae rhai ymchwilwyr wedi dadlau (e.e. Fulcher, 2010) o gofio ei natur sydd wedi'i lunio ar y cyd, ei bod hi'n anodd iawn, os nad yn amhosibl diffinio cymhwysedd rhyngweithiol unigolyn neu ei fesur yn wrthrychol gan ddefnyddio dulliau asesu iaith confensiynol. Mae un cynnig gan Kasper (2006: 86) yn darparu set o alluoedd sy'n diffinio cymhwysedd rhyngweithiol fel set o 'osodiadau gallu gwneud', fel y gallai fod modd ei fesur. Mae'r rhain yn cynnwys 'gallu deall a chynhyrchu dilyniant o weithredoedd cymdeithasol', 'gallu cymryd tro a threfnu'r troeon', a 'gallu cywiro pan fydd problemau'n digwydd wrth siarad, clywed a deall'. Yn fwy diweddar, mae Poehner (2008) wedi cynnig y gellir mesur cymhwysedd rhyngweithiol drwy *asesu dynamig*, ymagwedd strwythuredig lle mae athro/athrawes neu aseswr yn ymgysylltu â'r dysgwr yn gydweithredol mewn gweithred gyfathrebu, gan ei helpu i symud y tu hwnt i'w lefel perfformio bresennol er mwyn dod yn fwy annibynnol yn raddol. Mae cysyniadau fel cymhwysedd rhyngweithiol ac asesu dynamig wedi'u dylanwadu'n bennaf gan safbwynt Vygotsky ar ddysgu sy'n tybio bod gwybodaeth wedi'i llunio'n gymdeithasol ac yn ddiwylliannol drwy broses rhyngweithio (gweler y drafodaeth bellach yn Adran 6).

I rai ymchwilwyr SLA (e.e. Richards, 2008, 2015), mae dau fath o ddibenion yn llunio gallu iaith lafar: dibenion *rhyngweithiol (interactional)* a *rhyngweithredol (transactional)*. Yn y ddeuoliaeth hon mae'r cyntaf yn cyfeirio at ddefnyddio iaith at ddiben 'mân siarad' a chyfathrebu ffatig (e.e. cyfarchion a siarad am y tywydd), tra mae'r olaf yn cyfeirio at ddefnyddio iaith er mwyn "cyflawni gwahanol fathau o rhyngweithredoedd (*transactions*)" (e.e. archebu bwyd a gofyn i rywun dorri eich gwallt) (Richards, 2015: 417). Mae Burns (1998), sy'n tynnu ar y safbwynt ffwythiannol ynghylch sgwrsio a hyrwyddodd Halliday (1973), yn gwahaniaethu rhwng dau fath o rhyngweithredoedd: y rhai hynny lle mae'r ffwythiant yn ymwneud â rhoi a derbyn gwybodaeth, a'r rhai sy'n ymwneud â darparu neu gael nwyddau a gwasanaethau. Y gwahaniaeth allweddol rhwng dibenion rhyngweithiol a rhyngweithredol iaith, yn ôl Richards (2008), yw tra mae dibenion rhyngweithiol yn anelu at gynnal perthnasoedd cymdeithasol, yn aml yn cynnwys iaith fformiwlâig ac wedi'i llunio'n ddiwylliannol, ac yn aml heb fod yn arwain at sgwrsiau sylweddol, mae dibenion rhyngweithredol wedi'u gyrru gan yr angen am gyflawni pethau. Yn y safbwynt hwn, mae rhyngweithredu'n ymwneud â ffwythiannau iaith, fel 'ceisiadau', 'cynigion' ac 'awgrymiadau', a gall cyflawni un rhyngweithred ymwneud â nifer o ffwythiannau. Mae'r cysyniad hwn o *gymhwysedd rhyngweithredol* yn perthyn yn agos i safbwyntiau ffwythiannol am iaith a ddylanwadodd ar ddatblygiad meysydd llafur ffwythiannol-tybiannol ac Addysgu Iaith Cyfathrebol (CLT) yn y 1970au (gweler isod) lle roedd 'cyfathrebu' yn cael ei weld fel mater o 'gyflawni pethau' ag iaith. Hefyd dylanwadodd ar fformleiddiadau cynnar dadansoddi disgwrs, fel ymagwedd Sinclair a Coulthard (1975) at ddisgwrs ystafell ddosbarth lle roedd cyfathrebu'n cael ei weld yn cynnwys 'rhyngweithredoedd', sydd eu hunain yn cynnwys cyfuniadau amrywiol o 'symudiadau' a 'gweithredoedd siarad'.

Er y cydnabuwyd bod y gwahaniaethu hwn rhwng nodau rhyngweithiol a rhyngweithredol cyfathrebu yn werthfawr ar gyfer hyfforddi athrawon a datblygu deunyddiau addysgu L2, o safbwynt damcaniaethol mae tair prif broblem gyda'r ffordd hon o gysyniadu defnydd iaith. Yn gyntaf, nid yw'n eglur a wneir y gwahaniaeth rhwng rhyngweithiol a rhyngweithredol, yn yr ystyr hwn, er mwyn amlygu'r *cymhwyseddau* sy'n sail i'r ffyrdd hyn o ddefnyddio iaith neu'r *dibenion* sydd i iaith mewn sefyllfaoedd bywyd go iawn. Yn ail, mae gwaith ym maes dadansoddi disgwrs wedi dangos na ellir dosbarthu unrhyw sgysiau'n rhai hollol rhyngweithiol neu hollol rhyngweithredol. Mae pob cyfathrebu'n cynnwys 'gwneud pethau â geiriau' (Austin, 1976), a rheoli perthnasoedd cymdeithasol *hefyd*, ac mae pa mor dda y gwneir un o'r rhain yn effeithio'n anochel ar ba mor dda y gwneir y llall. Yn olaf, fel mae Kramersch (1986) ac eraill wedi'i nodi, nid yw ymdopi â gofynion rhyngweithiol cyfathrebu mor syml â dysgu ymadroddion fformwlaig ar y cof neu wybod sut mae 'mân siarad'; mae'n ymwneud â gallu gwneud pethau fel llunio strategaethau cwrteisi (Brown a Levinson, 1987), rheoli cymryd tro mewn sgwrs (Sacks et al., 1974), a gwneud defnydd o agweddau cyd-destunol ar y sefyllfa fel adnoddau ar gyfer cyfathrebu (Gumperz, 1982).

Mae'r term 'cymhwysedd rhyngweithredol' hefyd wedi ymddangos yn y llenyddiaeth ar addysgu llythrennedd mewn cyd-destunau iaith gyntaf (L1), ond mewn cyd-destunau o'r fath fe'i defnyddiwyd mewn ffordd ychydig yn wahanol i gyd-destunau L2. Mae 'safbwynt rhyngweithredol' ar ddatblygu cymhwysedd mewn ysgrifennu a darllen (Goodman, 1994; Whitmore et al., 2004, 2005) wedi'i adeiladu ar ddiffiniad John Dewey o rhyngweithred fel elfen o 'brofiad'. "An experience is always what it is", ysgrifenna Dewey (1938: 43–4) "because of a transaction taking place between an individual and what, at the time constitutes his environment ... [including] persons with whom he is talking." Mae'r safbwynt 'rhyngweithredol' hwn ar lythrennedd, mewn sawl ffordd, yn nes at y safbwynt rhyngweithiol ar ddatblygiad ail iaith y mae Kramersch (1986) a'i dilynwyr yn ei hyrwyddo, sef gweld darllen ac ysgrifennu fel mater o *negodi ystyr* rhwng y darlennydd, yr ysgrifennwr a'r testun. Ac fel yr ymagweddau rhyngwladol at gaffael L2, mae'r safbwynt rhyngweithredol hwn ar lythrennedd o dan ddylanwad egwyddorion datblygiad Vygotsky, sy'n cynnig bod sgiliau llythrennedd yn datblygu orau pan fydd dysgwyr yn ymgysylltu â llunio gwybodaeth ar y cyd mewn sefyllfaoedd cymdeithasol wedi'u lleoli.

Yn ddiweddar, mae'r cysyniad o 'gymhwysedd rhyngweithredol' wedi cael lle amlwg mewn trafodaethau a dogfennau polisi ar addysgu Cymraeg yng Nghymru, yn benodol, mai galluogi pob dysgwr i gaffael 'cymhwysedd rhyngweithredol' yn yr iaith erbyn iddo fod yn 16 oed ddylai fod nod addysgu Cymraeg. Er nad yw hi'n eglur yn y dogfennau hyn beth yw ffynhonnell y term a'i ddiffiniad, mae'n debyg ei fod yn gysylltiedig â'r "pwyslais arfaethedig ar siarad a gwrando a defnyddio'r iaith yn y gweithle" (Donaldson, 2015: 60) yn ogystal â'r nod o "sicrhau bod y system addysg yn ei gwneud yn bosibl i fwy o ddysgwyr o bob oedran feithrin amrywiaeth ehangach o sgiliau iaith yn y Gymraeg" (Donaldson, 2015: 26). Mae'r defnydd hwn o'r term 'cymhwysedd rhyngweithredol' yn awgrymu safbwynt ffwythiannol ar

gymhwysedd ieithyddol, y syniad y dylai dysgwyr ddysgu 'gwneud pethau' gyda'r iaith fel archebu pryd o fwyd, siopa yn y farchnad, neu fynd i gyfweiliad am swydd. O'r safbwynt hwn, rhaid i'r ymdrechion i addysgu ac asesu cymhwysedd rhyngweithredol ddechrau drwy bennu pa fath o ryngweithredu y mae'r dysgwyr yn debygol o ymwneud ag ef wrth ddefnyddio'r iaith darged. Fodd bynnag, ar yr un pryd, rhaid cofio bod gweithgareddau fel siopa mewn marchnad a mynd i gyfweiliad am swydd hefyd yn gofyn am gymhwysedd rhyngweithiol, y gallu i ddefnyddio'r iaith darged er mwyn rheoli'r berthynas sydd gan rywun â'r person y mae'n cyfathrebu ag ef mewn modd priodol, ac er mwyn ymdopi â hapddigwyddiadau parhaus cyfathrebu.

Un o'r heriau mwyaf i addysgu ac asesu 'cymhwysedd rhyngweithredol' yw pennu'r pwyntiau cyfeirio dilyniant a'r canlyniadau cyflawni y dylid eu defnyddio er mwyn mesur perfformiad y dysgwyr ac er mwyn penderfynu beth yw swm a sylwedd 'rhyngweithredu' yn llwyddiannus mewn amgylchiadau gwahanol ac ar gyfer lefelau hyfedredd gwahanol. Her arall yw cyfateb y mathau o ryngweithredu y mae addysgwyr a gwneuthurwyr polisi'n meddwl y dylai'r dysgwyr allu ei wneud a'r hyn y mae'r dysgwyr yn disgwyl mewn gwirionedd y bydd rhaid iddynt ei wneud yn eu bywydau beunyddiol. Mae hon yn her arbennig wrth addysgu Cymraeg, gan fod y defnydd beunyddiol a wneir o'r Gymraeg wedi'i ddostrarthu'n anghyson ar draws y wlad, a chaiff ei defnyddio'n wahanol mewn cyd-destunau gwahanol mewn lleoedd gwahanol. Yn olaf, mae her gysylltiedig yn ymwneud â chynnal *cymhelliant* dysgwyr i ddysgu'r iaith darged mewn ystafelloedd dosbarth lle mae prif ganolbwynt y dysgu ar agweddau cyfryngol (*instrumental*) defnyddio iaith. Mae ymchwil ar rôl cymhelliant wrth gaffael ail iaith (gweler isod) wedi canfod bod dysgwyr yn dysgu'n well pan fydd eu cymhelliant yn gyfryngol ac yn *gynhenid*, hynny yw, wedi'i seilio ar agwedd gadarnhaol tuag at yr iaith a'i siaradwyr. Mewn gwirionedd, mae'r cysyniad hwn o gymhelliant cynhenid hefyd i'w ganfod mewn dogfennau polisi Cymraeg yn y nod i "blant a phobl ifanc ystyried bod siarad Cymraeg, ... yn ddewis deniadol a gwerth chweil" (Lewis, 2015). Yn hynny o beth, efallai mai dull amgen mwy effeithiol yn addysgiadol fyddai defnyddio'r safbwynt mwy cyfannol ar 'gymhwysedd rhyngweithredol' a drafodwyd yn y llenyddiaeth ar lythrennedd L1 (gweler uchod) lle gwelir rhyngweithredu'n rhan o 'brofiad' cyffredinol dysgwyr gyda'r iaith, a lle gwelir rhyngweithredoedd wedi'u gosod mewn cyd-destunau bywyd go iawn sy'n berthnasol i ddysgwyr. Mewn geiriau eraill, er mwyn i fyfyrwyr eisiau ymgysylltu â rhyngweithredu a rhyngweithio yn yr iaith darged, mae angen iddynt allu ymgysylltu â'r iaith ar lefel 'symbolaidd', hynny yw, gallu dod i delerau â'r hyn yw bod yn siaradwr yr iaith darged yn y cyd-destun lle maent yn byw.

3.3 Cymhwysedd Symbolaidd a Thrawsieithol

Yn fwy diweddar, mae ysgolheigion wedi troi eu sylw at gymwyseddau sy'n mynd y tu hwnt i ddysgwyr yn gallu defnyddio iaith i berfformio ffwythiannau cymdeithasol neu i reoli rhyngweithio cymdeithasol, er mwyn ystyried sut mae dysgwyr yn defnyddio iaith i negodi hunaniaethau cymdeithasol, hawlio 'cyfalaf cymdeithasol' (Bourdieu, 1991), a datgan eu

rheolaeth dros y cyd-destun lle maent yn dysgu iaith a'r rhesymau y maent yn ei dysgu. Mae'r safbwyntiau hyn ar gymhwysedd wedi codi o feirniadaeth ehangach mewn addysg L2 gyfoes ar gysyniadau am gyfathrebu a chymhwysedd cyfathrebol sy'n canolbwyntio'n bennaf ar "ddefnydd iaith ryngweithredol, lafar" (Byrnes, 2006: 244; gweler hefyd Kern, 2000; Maxim, 2006), Ynghyd â chymwyseddau rhyngweithiol a rhyngweithredol, mae dysgu sut mae cyfathrebu mewn iaith yn gofyn am yr hyn sydd wedi dod i gael ei alw'n *gymhwysedd symbolaidd (symbolic competence)* (Kramersch, 2006).

I ryw raddau, mae cysyniad 'cymhwysedd symbolaidd' yn tynnu ar luniadau mwy traddodiadol *cymhwysedd diwylliannol*. Mae hyn wedi'i seilio ar y farn gyffredin fod dysgu iaith yn ymwneud yn ddieithriad â dysgu diwylliant arall, a bod dealltwriaeth dysgwyr iaith o ddiwylliannau eraill yn cael ei heffeithio gan eu bydolygon sydd wedi'u diffinio gan eu diwylliant eu hunain (Hinkle, 1999; Kramersch, 1993). Galwyd y gallu i ddefnyddio iaith i negodi gwahaniaethau diwylliannol ac i reoli achosion o gamgyfathrebu rhyngddiwylliannol posibl yn *gymhwysedd rhyngddiwylliannol (intercultural competence)* (Byram, 1997) neu'n *gymhwysedd trawsddiwylliannol (transcultural competence)* (Seidl, 1998). Ond mae 'cymhwysedd symbolaidd' yn ymwneud â mwy na gallu defnyddio iaith i bontio mwy nag un diwylliant yn unig. Mae'n ymwneud â deall sut mae dysgu a siarad iaith arall yn newid eich hunaniaeth eich hun a sut mae'r ieithoedd eu hunain yn cael eu gwerthfawrogi'n wahanol mewn cyd-destunau gwahanol. Cymhwysedd symbolaidd yw'r gallu nid yn unig i ddynesu at iaith rywun arall neu i ymaddasu i'w ddiwylliant, ond i ddefnyddio'r iaith honno i lunio'r cyd-destun cymdeithasol a'ch cyfleoedd oddi mewn iddo. Mae cysyniad cymhwysedd symbolaidd yn seiliedig ar sylweddoli bod siarad iaith arall yn ymwneud â chymryd 'hunaniaeth' wahanol, ac os yw dysgwyr yn mynd i ddysgu iaith yn llwyddiannus, yna rhaid iddynt 'fuddsoddi' (Norton, 2000) yn y mathau o hunaniaethau y mae'r iaith honno'n eu gwneud yn bosibl. Fel y dywed Kramersch (2008: 402) "symbolic competence could be defined as the ability to shape the multilingual game in which one invests." Ystyr hyn yn ymarferol yw bod rhaid i ddysgwyr ddeall yn eglur pam maent yn dysgu iaith a'r mathau o gyfleoedd a hunaniaethau y mae siarad yr iaith honno'n eu cynnig. Ystyr cymhwysedd symbolaidd yng nghyd-destun addysgu Cymraeg yw y dylid nid yn unig rhoi cyfle i fyfyrwyr adfyfrio ar pam maent yn dysgu'r iaith a'r mathau o gyfleoedd a 'hunaniaethau' y bydd hi'n eu cynnig iddynt, ond eu bod yn dysgu er mwyn datblygu rheolaeth dros eu dysgu iaith, gan edrych ar ffyrdd o'i chynnwys yn eu bywydau beunyddiol er mwyn dod yn 'ddysgwyr iaith gydol oes' (Candy, 1991).

Yng Nghymru, nid mater o ddysgu er mwyn ymaddasu i ddiwylliant arall yw dysgu Cymraeg, ond dysgu sut mae gosod eich hun mewn cymdeithas amlieithog lle mae nifer o ieithoedd a diwylliannau'n rhyngweithio. Mewn cymdeithasau fel hyn, mae angen i ddysgwyr ddatblygu *cymhwysedd trawsieithol* hefyd, sy'n cyfeirio at allu unigolion dwyieithog ac amlieithog i ddefnyddio holl amrywiaeth eu hadnoddau ieithyddol, gan symud o'r naill iaith i'r llall mewn amgylchiadau gwahanol ac weithiau cymysgu ieithoedd mewn ffyrdd creadigol. Datblygwyd cysyniad *trawsieithu* yn gyntaf gan yr addysgwr Cen Williams yn y 1980au i ddisgrifio'r

“defnydd systematig, wedi'i gynllunio, o ddwy iaith er mwyn addysgu a dysgu yn yr un wers” (Lewis et al. 2012: 643; gweler hefyd Baker, 2003). Yn ddiweddar mae wedi dod yn thema allweddol wrth drafod caffael ail iaith, fel strategaeth addysgol wrth addysgu ail iaith (gweler isod) ac fel cyflwr a gydnabyddir yn gyffredin mewn cymdeithasau amlieithog lle mae angen i bobl weithredu rhwng ieithoedd yn rheolaidd (Garcia a Wei, 2014). Fel dywed Baker (2011: 288): “Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages. Both languages are used in an integrated and coherent way to organize and mediate mental processes in learning.” Gellir gweld bod cymhwysedd trawsieithol yn cwmpasu cymwyseddau rhyngweithredol, strategol a symbolaidd, sy'n gofyn am fod yn sensitif i'r hyn sy'n briodol mewn gwahanol sefyllfaoedd a chyda gwahanol bobl, yn ogystal ag ymwybyddiaeth iaith feirniadol ac ymwybyddiaeth hanesyddol a gwleidyddol (MLA, 2007).

3.4 Gweld cymwyseddau'n gyfannol

Yn yr adran hon rydym wedi trafod gwahanol fathau o gymwyseddau y mae angen i ddysgwyr eu datblygu er mwyn dod yn ddefnyddwyr iaith llwyddiannus. Mae'r rhain yn cynnwys cymhwysedd ieithyddol (gwybodaeth o'r system a rheolau'r iaith), cymhwysedd cyfathrebol (gallu i ddefnyddio'r iaith i gyfathrebu mewn gwahanol gyd-destunau cymdeithasol), cymhwysedd rhyngweithredol (gallu i gyflawni pethau gyda'r iaith), gallu rhyngweithiol (gallu i reoli perthnasoedd ac i ryngweithio'n gymdeithasol yn yr iaith darged), cymhwysedd symbolaidd (gallu i werthfawrogi'r iaith darged ac i ddatblygu hunaniaeth fel defnyddiwr yr iaith), a chymhwysedd trawsieithol (gallu i wneud defnydd priodol o amrywiaeth o adnoddau ieithyddol mewn cymdeithas amlieithog). Y pethau pwysicaf i'w codi o'r drafodaeth hon yw, yn gyntaf, na chanfuwyd bod unrhyw gymhwysedd penodol yn 'bwysicach' na'r lleill, ac yn ail, wrth ddysgu iaith yn llwyddiannus, y datblygir y cymwyseddau hyn gyda'i gilydd a'u bod yn cefnogi ac yn cyfoethogi ei gilydd. Yn naturiol, mae dysgu sut mae cyfathrebu trwy gyfrwng iaith yn gwella eich gwybodaeth o'r system ieithyddol (Krashen, 1981), mae meistrolï strategaethau rhyngweithio llwyddiannus yn gymorth er mwyn gallu rhyngweithredu'n llwyddiannus, ac mae angen i bob dysgu iaith gael ei gefnogi gan ddealltwriaeth eglur gan y dysgwyr o'r rhesymau y maent yn dysgu'r iaith a buddsoddiad cryf yn y broses. Oherwydd hyn, mae nifer o ymchwilyr yn dadlau dros ymagwedd 'gyfannol' tuag at ddatblygu cymwyseddau iaith (gweler er enghraifft Goh a Burns, 2012; Gorter a Cenoz, 2017) neu'r hyn sydd wedi dod i gael ei alw'n ymagwedd 'amlygymwyseddau' (*'multicompetencies' approach*) (Cook, 1996; Pavlenko a Jarvis, 2006).

4 Ffactorau sy'n effeithio ar ddysgu iaith

Mae amrywiaeth o ffactorau'n effeithio ar allu dysgwyr i ddatblygu'r cymwyseddau a drafodir uchod. Yn gyffredinol gellir rhannu'r ffactorau hyn yn ffactorau seicolegol, y rhai sy'n ymwneud â nodweddion unigol dysgwyr iaith, a ffactorau cymdeithasol, y rhai sy'n ymwneud â'r cyd-destunau cymdeithasol lle dysgir iaith.

4.1 Ffactorau seicolegol

Yn aml, gelwir ffactorau seicolegol sy'n effeithio ar gaffael ail iaith yn 'wahaniaethau unigol' (*individual differences, IDs*). Mae'n bwysig ystyried IDs wrth lunio dulliau addysgu gan eu bod nid yn unig yn egluro'r gwahaniaethau rhwng dysgwyr, ond hefyd yn dangos ym mha ffyrdd y mae'r gwahaniaethau hyn yn hyrwyddo neu'n atal dysgu L2. Yn aml rhennir IDs yn bedwar math:

1. gwahaniaethau sy'n gysylltiedig â gwybyddiaeth, y rhai sy'n gysylltiedig â sut caiff gwybodaeth ei storio a'i phrosesu yn y meddwl dynol;
2. gwahaniaethau sy'n gysylltiedig ag ewyllys, y rhai sy'n gysylltiedig â sut mae nodau a dyheadau pobl yn dylanwadu ar eu hymddygiad;
3. gwahaniaethau sy'n gysylltiedig â theimladau, y rhai sy'n gysylltiedig â sut mae emosiynau a theimladau'n dylanwadu ar yr hyn y mae pobl yn ei wneud, a
4. gwahaniaethau ymddygiadol, y rhai sy'n gysylltiedig â sut mae'r patrymau ymddygiadol cyson y mae pobl yn eu datblygu dros gyfnod yn dylanwadu ar sut maent yn dysgu iaith.

4.1.1 Newidynnau sy'n gysylltiedig â gwybyddiaeth (*cognition-related variables*)

Cytunir yn gyffredinol fod caffael L2 yn ymwneud â galluoedd gwybyddol. Y newidynnau pwysicaf sy'n gysylltiedig â gwybyddiaeth a drafodir yn y llenyddiaeth ar ddysgu L2 yw canolbwytio, sylwi, cof gweithio a thueddfryd.

Credir bod canolbwytio'n elfen ganolog ac yn ffactor hanfodol wrth ddatblygu pob agwedd ar ddysgu L2. Dadleua Schmidt (2001), ymysg nifer o ddibenion eraill sydd iddo mewn dysgu L2, fod canolbwytio'n hanfodol er mwyn dysgu, er mwyn rheoli gweithredu ac er mwyn cael mynediad at yr ymwybod. Mae ymchwil yn y maes hwn wedi darparu tystiolaeth yr hwylusir dysgu L2 pan fydd gan ddysgwyr adnoddau canolbwytio, yn enwedig pan fyddant yn ymgysylltu â thasgau sy'n gofyn llawer yn wybyddol (Robinson, 2001; Skehan, 2009). Mae gan y syniad o 'sylwi' a 'sylwi ar y bwlch' gysylltiad agos â chysyniad canolbwytio ymwybodol yn ystod y broses o ddefnyddio L2 a chyfathrebu drwy gyfrwng L2. Honna ymchwilwyr, er mwyn i unrhyw ddysgu ddigwydd, ei bod hi'n hanfodol sylwi ar y ffurfiau ieithyddol yn y mewnbwn a sylweddoli sut maent yn gysylltiedig â phrosesau sy'n gwneud ystyr. Hefyd mae angen i ddysgwyr sylwi a oes bwlch rhwng yr hyn y maent yn ei wybod ac yn gallu ei wneud nawr a'r hyn y mae disgwyl iddynt ei wneud neu yr hoffent ei wneud er mwyn gallu cyfathrebu'n llwyddiannus.

Mae'r cof hefyd yn ffactor pwysig wrth bennu pa mor llwyddiannus fydd unigolyn wrth ddysgu iaith (Ellis, 2005; Skehan, 1998). Dangoswyd bod gallu 'cof gweithio' uwch, h.y. lle storio dros dro mwy o faint lle mae prosesu'n digwydd, yn chwarae rhan allweddol wrth ddysgu iaith. Mae'n galluogi dysgwyr i brosesu gwybodaeth yn well a'i storio ar-lein wrth i'r cyfathrebu fynd yn ei flaen. Hefyd canfuwyd bod cof tymor hir yn gymorth i ddysgu L2, er bod ei ran wrth gaffael L2 yn gysylltiedig hefyd â chysyniad tueddfryd, 'dawn' unigolyn i ddysgu ail ieithoedd.

Efallai mai tueddfryd yw'r newidyn cysylltiedig â gwybyddiaeth lle ceir gwahaniaethau unigol a ymchwiliwyd helaethaf ac yr adroddwyd yn aml fod iddo gysylltiad â llwyddiant wrth ddysgu L2 (Skehan, 1998, 2001). Mae tueddfryd yn cyfeirio at allu naturiol person i ddysgu iaith arall. Fodd bynnag, nid yw tueddfryd yn ymwneud ag a yw unigolion yn *gallu* dysgu L2, ond yn hytrach pa mor gyflym ac effeithiol y gallant ddysgu iaith. Nodir pedair elfen allweddol o ran tueddfryd:

1. Gallu codio ffonemig: gallu sylwi ar y gwahaniaethau yn system sain yr ail iaith a gwahaniaethu rhyngddynt;
2. Sensitifrwydd gramadegol: gallu i adnabod ffwythiannau geiriau mewn strwythurau gramadegol;
3. Gallu iaith cynhenid: gallu casglu, anwytho, a diddwytho rheolau'r ail iaith;
4. Cof: bod â chof da er mwyn dysgu ar y cof a sefydlu cysylltiadau rhwng seiniau ac ystyron.

Dangosodd ymchwil fod sgorau profion tueddfryd fel arfer yn cydberthyn i lefel hyfedredd a llwyddiant wrth ddysgu L2. Mae hyn yn cefnogi'r honiad y gall mesur y pedwar gallu uchod ragfynegi llwyddiant wrth ddysgu L2 (Skehan, 1998, 2001).

Er y dangoswyd bod ffactorau gwybyddol fel cof gweithio, tueddfryd ac adnoddau canolbwyntio'n ganolog i ddysgu L2 yn llwyddiannus (Abrahamson a Hyltenstam, 2008; Saito et al., 2017; Li, 2016; VanPatten a Smith, 2015), nid yw'r rhan fwyaf o addysgeg addysgu iaith prif ffrwd yn rhoi sylw digonol iddynt, ac mae camddealltwriaeth gyffredinol ymysg athrawon iaith o ran sut mae mynd i'r afael â'r ffactorau hyn. Er enghraifft, cred rhai athrawon nad yw dysgwyr â sgoriau tueddfryd is yn gallu dysgu iaith. Yn groes i'r camddealltwriaeth hwn, awgryma'r ymchwil fod deunyddiau addysgu effeithiol, technegau addysgu, a hyfforddiant athrawon yn gallu cyfrannu i gynnyg cyfleoedd i ddysgwyr ag ystod o wahanol alluoedd gwybyddol (Yalçın a Spada, 2016).

4.1.2 Newidynnau sy'n gysylltiedig ag ewyllys (*conation-related variables*)

Mae'r ail set o newidynnau a drafodir yma'n ffactorau sy'n dylanwadu ar ein hamcanion, ein hawydd a'n hewyllys i wneud pethau mewn ffordd benodol, a elwir yn *newidynnau sy'n gysylltiedig ag ewyllys*. Dangoswyd mai cymhelliant yw'r newidyn ewyllys sydd bwysicaf wrth ddysgu ail iaith. Cytunir yn gyffredinol fod unigolion sydd â chymhelliant yn dysgu iaith yn gynt ac yn fwy effeithiol. Cadarnhawyd y farn hon i raddau helaeth gan ymchwil ym maes seicoleg a chaffael ail iaith (Dörnyei, 2001, 2006; William a Burden, 1997; Dörnyei a

Ushioda, 2011). Mae cymhelliant yn cyfeirio at yr awydd i ddechrau dysgu L2, faint o egni a roddir i wneud hyn, a'r ymdrech i'w gynnal. Roedd ymagweddau cynnar at gymhelliant yn ei weld yn ddeuliaeth rhwng cymhelliant *cyfryngol*, yr awydd i ddysgu iaith am resymau cyfryngol fel addysg neu gyflogaeth, a chymhelliant *integreiddiol*, yr awydd i ddysgu iaith wedi'i yrru gan ddysgwyr yn 'uniaethu' â phobl sy'n siarad yr iaith honno (Gardner a Lambert, 1972). Mae gwahaniaeth arall a ddyfynnir yn helaeth rhwng cymhelliant *allanol (extrinsic)*, sy'n dod o ffactorau allanol fel pwysau gan rieni neu ofynion academaidd, a chymhelliant *mewnol (intrinsic)*, sy'n dod o ffactorau mewnol fel chwilfrydedd naturiol y dysgwyr neu'u diddordeb yn yr iaith a/neu ei siaradwyr (Deci a Ryan, 1985; Dörnyei, 1994). Yn fwy diweddar, mae ymchwilwyr wedi ymagweddu'n fwy dynamig at ddeall a diffinio cymhelliant, gan ei weld yn broses gymhleth ac amlochrog sy'n newid dros gyfnod o amser wrth i ddysgwyr wneud cynnydd yn dysgu eu L2 (Dörnyei a Ushioda, 2011). Gwahaniaeth arall mawr rhwng y damcaniaethau cymhelliant mwy diweddar a'r safbwyntiau cynharach yw bod damcaniaethau cymhelliant newydd yn mynd y tu hwnt i'r newidynnau mewnol i ystyried ystod ehangach o newidynnau eraill sy'n effeithio ar ddysgu iaith gan gynnwys ffactorau cymdeithasol-addysgol, ffactorau hunaniaeth, ac agweddau (gweler Adrannau 4.2.2, 4.2.3).

Mae *system hunangymhelliant L2 (L2 motivational self system)* Dörnyei (2005) yn enghraifft o'r ymagweddu mwy dynamig hwn. Mae'n cynnig y llunnir cymhelliant dysgwyr L2 gan eu cysyniadu o 1) *hunan delfrydol*, h.y. person dychmygol yr hoffent fod (*an ideal self*), 2) *hunan y dylent fod*, h.y. set o nodweddion a phriodweddau a 'ddylai fod gan y dysgwr' er mwyn cyrraedd y nod/dyhead a fwriedir (*an ought-to self*), a 3) *y profiad dysgu L2 ei hun*, wedi'i ddylanwadu gan yr amgylchedd dysgu (*the L2 learning experience*). Yn y model hwn, ailddiffinia Dörnyei (2005) gymhelliant integreiddiol nid fel yr ysfa i integreiddio â siaradwyr yr iaith darged ond fel yr ysfa i leihau'r bwch rhwng yr hunan go iawn a'r hunan delfrydol.

At ei gilydd, awgryma canfyddiadau'r ymchwil i gymhelliant fod amrywiant cymharol fawr o ran llwyddiant dysgu L2 yn dibynnu ar gymhelliant dysgwyr (Guilloteaux a Dörnyei, 2008), faint o ymdrech a buddsoddi a wneir (Dörnyei a Chan, 2013; Dörnyei a Ushioda, 2009, 2011), a faint o fwynhad a gânt ohono (Dewaele, 2015). Yn amlwg, mae gan y canfyddiadau hyn oblygiadau pwysig ar gyfer methodoleg addysgu ac maent yn gysylltiedig â dylunio deunydd, methodoleg addysgu a rhaglenni hyfforddiant athrawon.

4.1.3 Newidynnau sy'n gysylltiedig â theimladau (*affect-related variables*)

Newidynnau sy'n gysylltiedig â theimladau yw'r set nesaf o newidynnau unigol a drafodir yma. Cyfeiria hyn at deimladau, emosiynau ac ymatebion unigolyn at rywbeth (Arnold, 1990). Mewn dysgu L2, mae'r rhain yn cynnwys teimladau, agweddau a chredoau am y dysgu L2 ei hun, yr amgylchedd dysgu a defnyddwyr yr ail iaith. Mae newidynnau sy'n gysylltiedig â theimladau'n ddynamig ac yn newid drwy gydol y broses o ddysgu L2 (Dewaele, 2015), gan effeithio ar y broses mewn ffyrdd cymhleth a rhyngweithiol.

Yn aml rhennir emosiynau'n rhai cadarnhaol a negyddol. Roedd Gregersen a MacIntyre (2014) yn dadlau nad yw emosiynau negyddol o angenrheidrwydd yn rhwystro'r dysgu gan y gallant helpu dysgwyr i gael gwared ar rwystrau. Er enghraifft, gwelir bod lefel isel o bryder yn ddefnyddiol mewn sefyllfaoedd fel profion. Fodd bynnag, gall emosiynau negyddol gael effaith niweidiol ar ddysgu L2 gan eu bod yn cynyddu agweddau negyddol ac yn lleihau cymhelliant. Mae methodoleg addysgu effeithiol yn ymwneud â hyrwyddo emosiynau cadarnhaol. Mae'r emosiynau cadarnhaol y dylid eu hyrwyddo'n rhan o ddysgu L2 yn cynnwys mwynhad, goddefgarwch at amwysedd ac agweddau cadarnhaol at ieithoedd a dysgu ieithoedd. Mae Dewaele a MacIntyre (2014), wrth edrych ar y berthynas rhwng mwynhad wrth ddysgu L2 a phryder mewn ystafelloedd dosbarth L2 ymysg 1746 o ddysgwyr ledled y byd, yn adrodd bod dysgwyr sydd â lefelau mwynhad uwch yn aml yn llai pryderus.

I grynhoi, dylai ymchwil sy'n edrych ar deimladau dysgwyr gael ei chynnwys yn fwy gweithredol mewn dulliau L2. Awgryma canfyddiadau'r corff hwn o ymchwil yn eglur fod lle mewn dulliau addysgu, meysydd llafur a rhaglenni hyfforddiant athrawon L2 i ystyried emosiynau dysgwyr fel adnoddau effeithiol sy'n rheoli ac yn llunio dysgu L2. Mae dysgwyr sydd â sgiliau a strategaethau i fonitro a rheoli eu teimladau negyddol ac i feithrin teimladau cadarnhaol yn fwy llwyddiannus wrth ddatblygu cymwyseddau L2.

4.1.4 Newidynnau sy'n gysylltiedig ag ymddygiad

Mae dysgwyr llwyddiannus hefyd yn cael eu hadnabod fel unigolion sy'n meddu ar amrywiaeth o ymddygiad a strategaethau dysgu effeithiol. Diffinnir strategaethau dysgu fel "learners' goal-directed actions for improving language proficiency or achievement, completing a task, or making learning more efficient, more effective, and easier" (Oxford, 2011: 167). Mae ymchwil wedi dangos fod strategaethau dysgu nid yn unig yn repertoires effeithiol sy'n helpu wrth ddysgu gwahanol agweddau ar L2 o ffonoleg i eirfa a morffoleg, maent hefyd yn benthyg eu hunain i addysgu a dysgu mewn lleoliadau addysgol. Rhanna Oxford (1990, 2011) strategaethau'n rhai 1) gwybyddol, 2) metawybyddol, 3) cymdeithasol a 4) teimladol. Mae strategaethau gwybyddol yn ymwneud â defnyddio'r cof neu sgiliau gwybyddol eraill fel dadansoddi a rhesymu wrth geisio dysgu nodwedd newydd ar yr ail iaith; mae strategaethau metawybyddol yn ymwneud â meddwl ar lefel uwch fel cynllunio, gwerthuso a gosod nodau; mae strategaethau cymdeithasol yn ymwneud â gweithio gydag eraill a sefydlu cysylltiadau cymdeithasol sy'n hyrwyddo dysgu, e.e. gofyn am eglurhad a gweithio gyda chymheiriaid; ac mae strategaethau teimladol yn ymwneud â rheoli teimladau ac emosiynau, e.e. gwobrwyo eich hun. Canfyddiad pwysicaf yr ymchwil yn y maes hwn yw bod gan ddysgwyr L2 llwyddiannus amrywiaeth eang o strategaethau fel arfer a'r rheini'n cael eu defnyddio'n rheolaidd ar gyfer gwahanol agweddau ar ddysgu L2. Mae arddulliau dysgu, oed dechrau dysgu a nodweddion personoliaeth yn ffactorau pwysig hefyd wrth ddysgu L2. Fodd bynnag, gan fod lle'n gyfyng, nid ydym yn eu trafod yma.

4.2 Ffactorau cymdeithasol

Nid nodweddion seicolegol unigol dysgwyr yw'r unig ffactorau sy'n dylanwadu ar ba mor llwyddiannus y dysgir ail ieithoedd. Mae'r amgylchiadau cymdeithasol y dysgir yr iaith ynddynt yn dylanwadu'n gryf ar gaffael iaith hefyd (Firth a Wagner, 1997), gan gynnwys dylanwad teulu, cymheiriaid, a'r cyfryngau, y cyfleoedd sydd gan rywun i roi mewnbwn yn yr iaith darged a/neu i ryngweithio â'i siaradwyr, amgylchiadau economaidd gymdeithasol neu ddaearyddol, ethnigrwydd neu'r grwpiau y mae rhywun yn perthyn iddynt, y grym neu'r statws sydd gan yr iaith darged yn y gymuned lle mae rhywun yn byw, materion sy'n gysylltiedig â chynhwysiant a gwahaniaethu, a chefnogaeth sefydliadol i ddysgu'r iaith darged neu'r cyfyngiadau ynghylch hynny. Mae'r amgylchedd cymdeithasol hyd yn oed yn mynd i gael effaith arwyddocaol ar y ffactorau seicolegol a drafodwyd yn yr adran ddiwethaf. Fel y dywed Tarone (2007: 845), "learners' L2 input and processing of L2 input in social settings are socially mediated; social and linguistic contexts affect L2 linguistic use, choice, and development; and learners intentionally assert social identities through their L2 in communicating in social contexts."

Gellir rhannu ffactorau cymdeithasol sy'n dylanwadu ar gaffael L2 yn:

1. ffactorau cymdeithasol-ieithyddol, sy'n ymwneud â'r amgylchedd ieithyddol lle dysgir yr ail iaith, y cyfleoedd sydd gan ddysgwyr i ddod ar ei thraws, a'r cyd-destunau cymdeithasol lle caiff ei defnyddio;
2. ffactorau'n gysylltiedig ag aelodaeth o grŵp a hunaniaeth, sy'n ymwneud â lleoliad dysgwyr mewn gwahanol grwpiau cymdeithasol lle gall yr iaith darged fod yn cael ei defnyddio a/neu lle roddir gwerth arni neu beidio;
3. agweddau at iaith ac ideoleg iaith, sy'n ymwneud â lefel y bri sydd gan yr iaith darged yng nghymuned y dysgwyr, y mathau o bobl a/neu'r mathau o nodweddion cymdeithasol sy'n gysylltiedig â hi, a'r ideoleg sydd ar waith yn y gymuned a/neu'r system addysgol ynghylch materion fel 'safonau iaith', a
4. bywiogrwydd ethnoieithyddol, sy'n cyfeirio at y graddau y mae pobl yn cysylltu'r iaith â hunaniaeth ethnig neu ddiwylliannol a sut mae cynnal yr iaith yn cael ei gefnogi gan sefydliadau'r llywodraeth, y system addysg, y cyfryngau, a'r ffactorau demograffig yn yr ardal lle mae'r dysgwr yn byw.

4.2.1 Yr amgylchedd cymdeithasol-ieithyddol

Mae amrywiaeth o astudiaethau mewn gwahanol gyd-destunau wedi cadarnhau bod yr amgylchedd ieithyddol lle mae rhywun yn byw, gan gynnwys yr iaith a'r amrywiadau y mae rhywun yn dod ar eu traws, yn cael effaith arwyddocaol ar gaffael L2. Ymddengys mai'r ffactorau allweddol yw'r graddau y mae dysgwyr yn cael cyfleoedd i roi mewnbwn yn yr iaith

darged (Krashen, 1985; Ortega, 2009; VanPatten, 2004), a'r cyfleoedd sydd ganddynt i ryngweithio â 'siaradwyr brodorol' neu ddefnyddwyr uwch yr iaith.

Canfuwyd yn gyson fod dod ar draws siaradwyr yr iaith darged yn gymorth i gaffael ail iaith. Yng nghyd-destun addysg drochi Ffrangeg yng Nghanada, er enghraifft, canfu Rehner et al. (2003) nad yw dysgwyr yn caffael amrywiadau tafodieithol ar L2 Ffrangeg oni bai eu bod yn cael cysylltiad â siaradwyr L1 Ffrangeg y tu allan i'r ystafell ddosbarth. Gwnaed llawer o'r astudiaethau o effaith dod ar draws yr ail iaith yng nghyd-destun rhaglenni 'astudio dramor'. Wrth gymharu dysgwyr L2 a astudiodd dramor a gartref yn UDA, er enghraifft, canfu Collentine (2004), er i'r myfyrwyr a arhosodd gartref ddatblygu mwy o nodweddion gramadegol a geirfaol arwahanol na'r myfyrwyr a astudiodd dramor, i'r myfyrwyr a astudiodd dramor ddatblygu gwell gallu naratif llafar ac iddynt gynhyrchu iaith ddwysach o ran semanteg. Felly hefyd, canfu Segalowitz a Freed (2004) i astudio dramor gynhyrchu effeithiau cadarnhaol arwyddocaol ar ruglder llafar a hyfedredd cyffredinol dysgwyr.

Mewn cymdeithasau dwyieithog lle mae'r L2 yn un o'r prif ieithoedd a siaredir, gall y cyd-destunau cymdeithasol lle mae'n tueddu i gael ei siarad effeithio ar ddefnydd, dewis a datblygiad ieithyddol dysgwyr (Tarone, 2007). Mewn cymdeithasau diglosig (diglossic) (Ferguson, 1959), lle mae ieithoedd gwahanol wedi'u cyfyngu i barthau ar wahân, wedi'u diffinio'n eglur (megis academaidd a chymdeithasol), gall dysgwyr fod yn fwy tebygol o feistroli setiau gwahanol o ffwythiannau pragmatig ac eitemau geirfaol ar gyfer ieithoedd gwahanol. Hyd yn oed mewn cymdeithasau nad ydynt yn rhai diglosig, mae dysgwyr L2 yn debygol o gynhyrchu iaith sy'n llawer mwy rhugl na chywir mewn rhai cyd-destunau cymdeithasol nag mewn rhai eraill (Selinker a Douglas, 1985). Canfu gwaith gan Tarone a Swain (1995) mewn lleoliadau trochi Ffrangeg, er enghraifft, fod myfyrwyr yn defnyddio Saesneg y tu allan i'r dosbarth nid oherwydd nad oedd eu Ffrangeg yn ddigon da, ond oherwydd eu bod yn tybio bod y Ffrangeg yr oeddent wedi'i dysgu yn yr ystafell ddosbarth yn rhy ffurfiol, ac nad oedd ganddynt Ffrangeg tafodieithol a oedd yn fwy priodol i ryngweithio priodol â phobl ifanc.

4.2.2 Aelodaeth o grŵp a hunaniaeth

Dangoswyd ers tro fod dysgwyr yn datgan hunaniaeth gymdeithasol yn fwriadol yn y ffyrdd y maent yn defnyddio'r ail iaith (Tarone, 2007). Mae'r 'gweithredoedd hunaniaeth' hyn ('*acts of identity*') (Le Page a Tabouret-Keller, 1985), yn ymwneud yn bennaf â'r graddau y mae'r L2 yn gysylltiedig â'r 'grŵp mewnol' (y grŵp y mae'r dysgwyr yn perthyn iddo, neu y maent yn uniaethu ag ef) neu ag un neu ragor o 'grwpiau allanol'. Mae Beebe a Giles (1984) wedi cynnig model damcaniaethol sy'n rhagfynegi perfformiad ieithyddol dysgwyr yn seiliedig ar *ddamcaniaeth cymhwyso iaith (language accommodation theory)*, sy'n dweud bod defnydd pobl o iaith yn cydgyfeirio i debygu i'r iaith a gynhyrchir gan y siaradwyr y maent yn dymuno uniaethu â nhw ac yn dargyfeirio oddi wrth iaith y rhai nad ydynt eisiau uniaethu â nhw.

Cadarnhawyd y ddamcaniaeth hon mewn nifer o astudiaethau, megis astudiaeth Beebe (1980) sy'n dangos bod siaradwyr Thai yn defnyddio mwy o amrywiolion ffonolegol Thai wrth

siarad Saesneg fel L2 â chyd-sgwrsyr Thai, ac astudiaeth Bolton a Kwok (1990) o fyfyrwyr prifysgol yn Hong Kong lle canfuont fod ymatebwyr gwrywaidd yn dangos cysylltiad â 'Saesneg Hong Kong' yn hytrach na'r acenion Prydeinig ac Americanaidd a oedd yn 'swnio'n fwy dieithr'. Mewn astudiaeth o ddysgwyr Tsieineaidd a dysgwyr a oedd yn siarad Ffrangeg yng Nghanaada, gwelodd Gatbonton et al. (2005) fod perthynas uniongyrchol rhwng cywirdeb ynganu L2 Saesneg gan ddysgwyr â'r cysylltiad yr oeddent yn ei ganfod eu hunain â grŵp ethnig, ac, ymhellach, fod y dysgwyr yn trin lefel cywirdeb ynganu ei gilydd fel arwydd o raddau eu cysylltiad ethnig. Mae pob un o'r enghreifftiau hyn yn dangos bod dysgwyr yn gwrthod cynhyrchu'r L2 yn gywir weithiau fel ffordd o gydgyfeirio â normau'r siaradwyr yn eu 'grŵp mewnol' a dargyfeirio oddi wrth siaradwyr o 'grŵp allanol'. Mewn achos mwy eithafol o ddargyfeirio, disgrifiodd Rampton (1995) sut roedd myfyrwyr Pakistanaidd yn gwneud mwy o ddefnydd o 'me no', amrywiolyn Saesneg o 'I don't' yr oedd eu hathrawes Saesneg nad oedd yn Bakistanaidd yn ei stigmateiddio, wrth siarad â hi.

Mae astudiaethau sy'n seiliedig ar ddamcaniaeth cymhwyso iaith yn cefnogi'r cysyniad fod dysgu iaith arall i ryw raddau'n fater o gael eich 'cymdeithasoli' i gymuned iaith arall, ac y gall dysgwyr, i wahanol raddau, naill ai dderbyn neu wrthod yr ymdrechion hyn i'w cymdeithasoli. Mae cymdeithasoli iaith yn broses gydol oes lle mae dysgwyr nid yn unig yn meistrolï system ieithyddol yr ail iaith, ond hefyd yn datblygu ffyrdd newydd o ymddwyn, cyfathrebu, a meddwl ac arferion disgwrs eraill. Mae cael eich cymdeithasoli i arferion L2 yn arbennig o gymhleth gan fod dysgwyr eisoes wedi datblygu repertoires o arferion ieithyddol, disgwrs, a diwylliannol pan fyddant yn dod ar draws rhai newydd. Mae ysgolheigion cymdeithasoli iaith (Duff, 2002; Duff a Talmy, 2011; Kulick a Schieffelin, 2004) yn gweld dysgwyr yn *gyfryngau* (*agents*) sy'n gallu gwrthwynebu'r arferion y mae eraill yn ceisio eu cyflwyno iddynt, neu ymgymhwyso iddynt neu eu gweddnewid. At hynny, gall dysgwyr hefyd gymdeithasoli gofawr, athrawon, ac 'arbenigwyr' eraill i'w hunaniaethau a'u harferion *nhw* wrth iddynt gael eu haddysgu. Yn ôl Duff a Talmy (2011: 97), "L2 socialization views language learners/users as socio-historically, socioculturally, and socio-politically situated individuals with multiple subjectivities and identities, which are inculcated, enacted, and co-constructed through social experience in everyday life."

Ymagwedd amlwg arall at y berthynas rhwng dysgu iaith a hunaniaeth gymdeithasol yw honno gan Norton (2000), sy'n ymwneud â'r graddau y mae'r amgylchedd cymdeithasol yn rhoi cyfle i ddysgwyr ddatblygu *buddsoddiad* yn eu hunaniaeth fel defnyddwyr ail iaith. Nid mater o 'ymrwymiad' unigol dysgwyr i ddysgu'r iaith yn unig yw buddsoddiad. Mae'n cyfeirio at y berthynas gymdeithasol a'r un a luniwyd yn hanesyddol sydd gan y dysgwyr â'r L2, sut mae'r amodau cymdeithasol a'r perthnasoedd grym yn effeithio ar y cyfleoedd sydd ganddynt i siarad a chael eu clywed, a'r gwerth gwahanol a roddir ar y sgiliau, yr wybodaeth, a'r adnoddau sydd ganddynt ar draws cyd-destunau gwahanol. Mae Darwin a Norton (2015) yn edrych ar sut mae'r lleoedd cymdeithasol newydd sy'n bosibl oherwydd technoleg ddigidol yn

newid gallu dysgwyr i ddatblygu buddsoddiad, gan roi cyfleoedd iddynt gwestiynu a herio eu sefyllfaoedd fel dysgwyr iaith a'u lleoli eu hunain o'r newydd er mwyn mynnu'r hawl i siarad.

4.2.3 Agweddau at iaith ac ideoleg iaith

Ffactor arall sy'n effeithio ar lwyddiant pobl yn dysgu ail iaith yw'r statws cymdeithasol cymharol sydd gan yr iaith honno yn y gymdeithas lle caiff ei dysgu. Nid agweddau tuag at yr iaith yn unig yw agweddau at iaith; maent hefyd yn adlewyrchu agweddau tuag at grwpiau penodol neu tuag at bethau eraill sy'n gysylltiedig â'r iaith fel polisiau cyhoeddus (Fasold, 1984). Noda Chambers (1999: 44) fod dysgwyr iaith yn anochel yn mynd i mewn i "the learning situation with positive or negative attitudes derived from the society in which they live", ac mae Young (1994) yn nodi bod cysylltiad rhwng hunan-barch dysgwr unigol a'r parch y mae'r gymdeithas yn ei roi i'r iaith y mae'n ei dysgu. Gall gwahanol gyfryngwyr hyrwyddo agweddau at iaith, gan gynnwys addysgwyr, cyfoedion, y teulu, a'r cyfryngau. Er y gall agweddau unigol tuag at L2 amrywio, yn anochel mae'r agweddau sydd o amgylch y dysgwyr yn eu llunio. Oherwydd hyn, gellir newid agweddau hefyd drwy bethau fel polisiau'r llywodraeth, ymgyrchoedd y cyfryngau, a newidiadau mewn perthnasoedd rhwng grwpiau.

Mae agweddau at iaith yn aml yn rhan o *ideolegau iaith* ehangach, credoau dwfn am werth cynhenid gwahanol ieithoedd a'u defnydd mewn gwahanol gyd-destunau. Bryd bynnag y bydd pobl yn defnyddio iaith, maent mewn rhyw ffordd yn dangos eu credoau am iaith, ac mae'r credoau hyn wedi'u cydblethu â buddiannau gwleidyddol ac economaidd y grŵp/grwpiau y maent yn perthyn iddo/iddynt (Schieffelin et al., 1998). Ymchwiliwyd i effeithiau ideolegau iaith mewn amrywiaeth o gyd-destunau. Mae Pomerantz (2006), er enghraifft, wedi nodi sut mae ideolegau am Sbaeneg fel iaith dramor yn UDA yn cael eu cylchredeg drwy ddogfennau polisi a'r cyfryngau a sut mae hyn yn effeithio ar addysgu a dysgu Sbaeneg mewn ysgolion a phrifysgolion. Mae Bolton (2003) wedi disgrifio sut mae polisiau iaith a disgwrs poblogaidd ynghylch Saesneg yn Hong Kong yn cymryd rhan mewn 'traddodiad o gwyno' sy'n disgrifio myfyrwyr fel siaradwyr annigonol ac sy'n dychmygu bod 'dirywiad' mewn hyfedredd lle nad yw'n bodoli.

Ymysg yr ideolegau mwyaf hollbresennol am iaith y mae'r hyn y mae Milroy a Milroy (1985) yn ei alw'n 'ideoleg iaith safonol', set o gredoau ynghylch bodolaeth a rhagoriaeth dybiedig math 'safonol' o iaith, yr awydd i ddiogelu 'purdeb' y math hwn, a difenwi'n systematig y rhai nad ydynt yn ei siarad. Yn aml, effaith ideoleg fel hon yw gwthio'r rhai sy'n siarad neu'n dysgu mathau gwahanol i'r cyrion, hyd yn oed pan fydd y mathau hyn yn hollol ddigonol er mwyn cyfathrebu. Gall 'panig moesol' ac ymarfer 'hylendid llafar' ('verbal hygiene') (Cameron, 1995) sy'n gysylltiedig â'r ideoleg hon fod yn rhwystr i ddysgu L2 yn llwyddiannus.

Yng nghyd-destun Cymru, mae newidiadau cymdeithasol ac ymdrechion i adfywio'r iaith wedi creu eu cyd-destunau eu hunain ar gyfer defnyddio'r iaith, lle mae'n anochel fod arferion ac ideolegau iaith yn esblygu. Mae Robert (2009, 2011) wedi nodi bod natur Cymraeg 'safonol' yn dal i gael ei thrafod mewn cylchoedd academaidd, a bod y ffordd y mae'r trafodaethau hyn

yn cael eu cynrychioli mewn disgwrs poblogaidd a gwleidyddol ynghylch y Gymraeg yn debygol o effeithio ar agweddau tuag at fathau llai 'safonol' a'u siaradwyr (gweler hefyd Williams, 1987).

4.2.4 Bywiogrwydd ethnoieithyddol (*Ethnolinguistic vitality*)

Mae bywiogrwydd ethnoieithyddol (Giles, Bourhis a Taylor 1977) yn cyfeirio at allu grŵp o bobl i gynnal iaith dros gyfnod o amser yn rhan o'u hunaniaeth ethnig, a'r ffactorau cymdeithasol amrywiol sy'n dylanwadu ar y gwaith cynnal hwnnw, fel cyfansoddiad demograffig y grŵp, ei gydlyniant cymdeithasol, a'i ymlyniad emosïynol i'w hunaniaeth ar y cyd. Y prif ffactorau sy'n effeithio ar fywiogrwydd ethnoieithyddol yw:

1. demograffeg, gan gynnwys faint o bobl sy'n siarad yr iaith a'r dosbarthiad oed ymysg siaradwyr (gyda mwy o siaradwyr iau'n dynodi bywiogrwydd ethnoieithyddol uwch);
2. cefnogaeth sefydliadol, gan gynnwys y rôl sydd gan yr iaith ym myd addysg a'r gwasanaethau cyhoeddus a'r defnydd o bolisïau'r llywodraeth i hyrwyddo ei defnydd;
a
3. statws, gan gynnwys y bri amlwg sy'n gysylltiedig â'r iaith yn ogystal â'r ffordd y caiff ei defnyddio mewn parthau fel chwaraeon, y cyfryngau, a diwylliant poblogaidd.

Gwelir bod y ffactorau hyn yn galluogi neu'n rhwystro dysgwyr i uniaethu â'u grŵp ethnig neu gymdeithasol a'i iaith, a chanfuwyd bod cryfder yr uniaethu hwn yn rhagfynegi llwyddiant wrth ei dysgu fel L2 (gweler e.e. Labrie a Clément, 1986).

Mae astudiaethau o fywiogrwydd ethnoieithyddol y Gymraeg yn rhoi darlun cymhleth. Mae Coupland et al. (2006) yn dadlau bod llawer o wahanol fathau o 'Gymreictod' mewn gwirionedd, pob un â gwahanol ganolbwynt ar ddysgu'r iaith a rhesymau dros wneud hynny. Dadleuant fod rhaid i werthuso bywiogrwydd ethnoieithyddol yng Nghymru a'i effaith ar ddysgu Cymraeg "account for Welsh ethnolinguistic subjectivities in terms of demographic mobility and complexity" (Coupland et al., 2006: 351) (gweler hefyd Coupland et al., 2005).

5 Dulliau addysgu iaith, a thystiolaeth o'u heffeithiolrwydd

Defnyddiwyd termau fel dull, methodoleg ac ymagwedd ('approach') yn wahanol gan wahanol ymchwilwyr ac ymarferwyr ym maes ieithyddiaeth gymwysedig dros y pedwar degawd diwethaf (Hall, 2016), a hynny'n achosi dryswch weithiau. Er y defnyddir 'dull' yn gyffredinol fel cysyniad i gyfeirio at y technegau a'r trefnau y mae athrawon yn eu defnyddio wrth addysgu iaith, mae 'ymagwedd' yn cyfeirio at egwyddorion mwy cyffredinol a all lywio'r dewis o dechnegau a threfnau. Er mwyn gwneud i'r gwahaniaeth fod yn eglur, gall rhywun gyfeirio at y Dull Clywieithol fel enghraifft o ddull lle pennwyd technegau a threfnau penodol, ac at Addysgu Iaith ar sail Tasgau fel enghraifft o ymagwedd lle defnyddir ei hegwyddorion mwy cyffredinol yn wahanol gan athrawon gwahanol. Y gwahaniaeth allweddol y gall rhywun gyfeirio ato yw nad yw defnyddio technegau a threfnau wedi'u "pennu'n gaeth" mewn ymagwedd (Ellis a Shintani, 2014: 31). Rhaid gwneud gwahaniaeth arall rhwng dull a methodoleg. Er bod 'dull' yn ffordd o addysgu wedi'i phennu, a hynny'n aml gan arbenigwyr yn y maes, cyfeiria 'methodoleg' at "ffyrdd o addysgu'n gyffredinol" (Waters, 2012: 440), h.y. yr hyn a wna athrawon mewn gwirionedd wrth addysgu iaith yn yr ystafell ddosbarth i gyflawni'r amcanion dysgu (Kumaravadivelu, 2006).

5.1 Trosolwg hanesyddol

Er bod hanes hir i ddysgu ac addysgu L2, mae ymchwil i gaffael ail iaith ac effeithiolrwydd gwahanol arferion addysgu'n dal i fod yn gymharol newydd. Ers y 1960au, mae ymchwilwyr L2 wedi bod yn ceisio deall y broses a'r amodau sy'n hyrwyddo dysgu L2. Mae'r gwaith hwn wedi arwain at ddealltwriaeth fanwl o brosesau caffael ail iaith ac wedi rhoi mewnwelediad i effeithiolrwydd gwahanol ymagweddau a dulliau addysgu iaith.

Mae dau fath o ddamcaniaethau wedi llywio ymagweddau a dulliau addysgu L2: damcaniaethau iaith a damcaniaethau dysgu. Nod damcaniaethau iaith yw esbonio beth yw iaith, sut caiff ei chanfod, a sut caiff ei defnyddio. Mae damcaniaethau dysgu'n canolbwyntio ar agweddau seicolegol a chymdeithasol dysgu iaith, yr adnoddau gwybyddol a seicolegol sydd ynghlwm wrth hyn, a'r cyd-destunau a'r amodau cymdeithasol sy'n hyrwyddo dysgu. Gwelir dylanwad damcaniaethau fel hyn ar fethodoleg addysgu'n eglur yn llanw a thrai gwahanol ddulliau. Er enghraifft, dylanwadodd damcaniaeth ddysgu ymddygiadol ar y Dull Union a Chlywieithog (*Audiolingualism*). Roedd hon yn gweld dysgu iaith fel proses o ffurfio arferion drwy 'gyflyru', ac ymagwedd strwythurol at iaith, a oedd yn gweld iaith fel set o strwythurau a rheolau. Roedd trai'r Dull Union a Chlywieithog yn gysylltiedig hefyd â datblygiad safbwynt gwybyddol Chomsky (1959), lle roedd iaith yn cael ei gweld fel gallu unigryw a chynhenid y meddwl dynol. O'r safbwynt hwn, mae dysgu iaith yn digwydd drwy ddefnyddio 'Dyfais Caffael Iaith' dybiedig yn ymennydd dysgwyr (Chomsky, 1959).

Er bod safbwynt Chomsky at iaith a dysgu iaith yn drobwynt ym meysydd ieithyddiaeth a seicoieithyddiaeth, daeth y newid mawr o ran ymagweddau at addysgu ail iaith o ymchwil mewn ieithyddiaeth gymdeithasegol a thwf y cysyniad o 'gymhwysedd cyfathrebol'

(*communicative competence*) (Hymes, 1987, gweler Adran 3), newid i weld iaith nid fel 'yr hyn yw hi' ond 'yr hyn y mae hi'n ei wneud' (Thornbury, 2011; Hall, 2016). Galwyd y newid hwn yn 'chwyldro cyfathrebol' (*communicative revolution*) (Ellis a Shintani, 2014; Hall, 2016) ac arweiniodd at ddatblygu Addysgu Iaith Cyfathrebol (*Communicative Language Teaching, (CLT)*), ymagwedd at ddysgu iaith sy'n canolbwyntio ar agweddau cyfathrebol ar iaith yn hytrach nag ar yr agweddau ffurfiol. Mae'n gweld dysgu iaith yn nhermau caffael naturiolaid yn hytrach nag ymgysylltu dadansoddol â'r iaith. Yn y degawdau dilynol, ehangodd y cysyniad o Addysgu Iaith Cyfathrebol i gynnwys amrywiaeth o ddulliau ac ymagweddau addysgu, gan gynnwys Addysgu Iaith ar sail Tasgau (TBLT), Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (CLIL) a'r Ymagwedd Gymdeithasol-ddiwylliannol at addysgu iaith. Er bod pob un o'r ymagweddau hyn yn rhannu safbwynt tebyg ar iaith, h.y. iaith fel dull cyfathrebu, mae gwahanol ddamcaniaethau dysgu'n llywio pob un.

Mae gwahaniaeth rhwng bod â sylfaen ddamcaniaethol dros ddefnyddio ymagwedd neu ddull penodol (ei d/defnyddio oherwydd ei b/fod yn cydymffurfio â barn benodol am iaith neu farn am ddysgu) a bod â sylfaen empirig dros ei d/defnyddio (ei d/defnyddio oherwydd bod corff o dystiolaeth i gefnogi ei h/effeithiolrwydd). O ganlyniad, un o brif nodau ymchwil L2 fu archwilio i ba raddau mae ymagwedd benodol at addysgu neu ddull penodol yn hwyluso caffael L2. Un ffordd o geisio ateb y cwestiwn hwn yw gwneud astudiaeth dan reolaeth o'r defnydd o ymyriadau addysgol penodol mewn lleoliadau penodol, a byddwn yn trafod sawl astudiaeth o'r fath isod. Ymagwedd arall yw gwneud 'metaddadansoddiad', 'synthesis ymchwil' neu 'arolwg systematig' lle cyfunir canlyniadau nifer mawr o astudiaethau a wnaed mewn gwahanol gyd-destunau lleol. Mae'r astudiaethau hyn yn aml yn gwahaniaethu o ran nifer y newidynnau y maent yn canolbwyntio arnynt gan gynnwys yr agweddau ar addysgu L2 y maent yn ymchwilio iddynt, y cyfnod o amser y maent yn ei gwmpasu, a'r meini prawf a ddefnyddiant i werthuso astudiaethau. Dros y ddau ddegawd diwethaf, mae lluo o astudiaethau o'r math hwn wedi'u gwneud, gan gynnwys Spada (1997), Norris ac Ortega (2000), Mackey a Goo (2007) a Li (2010). Er enghraifft, edrychodd Norris ac Ortega (2000) ar effeithiolrwydd addysgu yn ystod cyfnod 1990–1998 drwy ddefnyddio synthesis ymchwil a metaddadansoddiad, tra ymchwiliodd Li (2010) i effeithiolrwydd adborth cywiro llafar ac ysgrifenedig a roddwyd mewn ystafell ddosbarth L2 mewn astudiaethau a gyhoeddwyd rhwng 1988 a 2007 drwy ddefnyddio metaddadansoddiad. Casgliad cyffredin yr astudiaethau hyn yw bod addysgu L2 yn effeithiol wrth hyrwyddo caffael L2, er y gall graddau'r effeithiolrwydd amrywio yn dibynnu ar ba agwedd ar ddysgu iaith yr edrychir arni.

Er, fel y noda Mitchell a Myles (1998: 195) nad yw canfyddiadau ymchwil SLA "yn ddigon eglur a diwrthwynebiad, ar draws parthau digon eang, er mwyn rhoi arweiniad cyfarwyddol syml i'r athrawon", mae ymchwilwyr wedi canfod bod ymagweddau effeithiol at addysgu L2 effeithiol yn dangos nifer o nodweddion.

Mae'r rhain yn cynnwys:

1. mewnbwn dealladwy;
2. cyfleoedd ar gyfer rhyngweithio ac allbwn;
3. adborth;
4. asesu perthnasol a phriodol;
5. strategaethau sy'n hyrwyddo dysgu annibynnol;
6. gwybodaeth feta-ieithyddol;
7. ymwybyddiaeth fetawybyddol;
8. gwybodaeth bragmataidd;
9. ymgysylltu gan ddysgwyr.

Fodd bynnag, yn fwy diweddar, mae athrawon ac ymchwilwyr wedi herio'r cysyniad fod egwyddorion *addas i bawb* ar gyfer addysgu iaith da. Cred llawer o ymchwilwyr ein bod wedi symud i oes 'ôl-ddulliau' (*'post-methods'*) (Kumaravadivelu, 2003, 2006), lle diffinnir *technegau a gweithdrefnau* effeithiol yn seiliedig ar gyd-destunau lleol o ganlyniad i'r rhyngweithio rhwng prosesau o'r brig i'r bôn (e.e. polisïau iaith) a phrosesau o'r bôn i'r brig fel anghenion dysgwyr a phenderfyniadau ad hoc gan athrawon a 'phragmatiaeth egwyddorol' ('principled pragmatism') (Kumaravadivelu, 2003: 33).

5.2 Addysgu iaith Cyfathrebol (*Communicative Language Teaching*)

Er mai Addysgu iaith Cyfathrebol yw'r ymagwedd at addysgu iaith a ddefnyddir helaethaf, mae'r hyn y mae'n ei olygu mewn gwirionedd yn gallu amrywio'n fawr rhwng y cyd-destunau lle y'i defnyddir. Yn ôl Richards a Rodgers (2001: 173), mae llawer o'r nodweddion a briodolir fel arfer i CLT "address very general aspects of language learning and teaching that are now largely accepted as self-evident and axiomatic throughout the profession". Yn fras, mae CLT yn canolbwyntio ar yr egwyddor o 'addysgu iaith fel dull cyfathrebu' (Widdowson, 1972). Hynny yw, nid 'dysgu iaith' yw nod y dysgu ond 'dysgu sut mae cyfathrebu' (Littlewood, 1981). Mae'n rhannu'r egwyddor hon ag ymagweddau cysylltiedig eraill fel 'Ymagwedd Naturiol' Krashen a Terrell (1983), sy'n dadlau mai prif dasg athrawon iaith yw creu amodau ar gyfer 'caffael (yr iaith) yn naturiol', a'r hyn a alwodd Parbhu (1987) yn 'Addysgu iaith Mynegiadol' (*Communicational Language Teaching*) lle mae'n rhaid osgoi mynd ati'n benodol i addysgu a chywiro gwallau. O ran damcaniaeth LSA, mae CLT yn gysylltiedig â 'damcaniaeth rhyngweithio', sy'n gweld bod nid yn unig y mewnbwn ond hefyd yr allbwn a'r rhyngweithio'n bwysig ar gyfer dysgu (gweler, e.e. Allwright a Bailey, 1991; Gass a Selinker, 2008). Hefyd, mae ffocws ar natur *gydweithredol* gwneud ystyr. O gofio mai diben dysgu iaith yw gallu ei defnyddio er mwyn cyfathrebu mewn bywyd beunyddiol, fel arfer mae gallu cyfleu'r ystyr a fwriedir fel arfer yn flaenoriaeth dros fod yn gywir. Felly pan fydd cywirdeb gwael yn effeithio ar gyfleu'r ystyr a fwriedir yn unig y mae angen rhoi sylw i gywiro'r ffurf. Mae'r technegau addysgol sy'n gysylltiedig â CLT yn cynnwys gweithgareddau bwlch

gwybodaeth, chwarae rôl, datrys problemau, a defnyddio ysgogiadau gweledol a deunyddiau dilys.

Mae Howatt (1984) yn gwahaniaethu rhwng dwy fersiwn o CLT, yr hyn y mae'n ei alw'n fersiynau "gwan" a "chryf". Y prif wahaniaeth rhwng y ddwy fersiwn hyn yw'r sylw cymharol a roddir i strategaethau dysgu 'trwy brofiad' a rhai 'dadansoddol'. Mae'r fersiwn gref, lle mae myfyrwyr yn dysgu drwy brofiad cyfathrebu, yn fwy poblogaidd yn America, lle mae dylanwad Krashen (1981, 1985) yn fwy eang (gweler e.e. Pica, 1987), tra mae'r fersiwn wannaf, sy'n cymysgu profiad â strategaethau dadansoddol (gan gynnwys addysgu gramadeg yn benodol), yn fwy poblogaidd yn Ewrop (gweler e.e. Littlewood, 1981).

Mae'r rhan fwyaf o'r ymchwil ar CLT wedi canolbwyntio ar effeithiolrwydd cymharol y ddau ogwydd hyn: trwy brofiad a dadansoddol, neu, fel y'u disgrifir weithiau, 'ffocws ar ystyr' a 'ffocws ar ffurf'. Mae canlyniadau'r ymchwil hon wedi bod yn amhendant. Mae rhai astudiaethau'n dangos bod dysgu trwy brofiad yn llawer mwy effeithiol nag ymagweddau gramadegol/dadansoddol mwy traddodiadol, ac mae eraill yn dangos mai prin y mae hyfedredd myfyrwyr yn gwella o ganlyniad i addysgu â gogwydd trwy brofiad. Canfu Savignon (1972), er enghraifft, fod dysgwyr Ffrangeg a oedd yn ymwneud â thasgau cyfathrebu'n perfformio'n well (o ran cywirdeb yn ogystal â rhuglder) na'r rhai a oedd yn treulio'r un faint o amser yn gwneud ymarferion patrymau. Yn eu hastudiaeth o raglen Wyddeleg, canfu Harris a Murtagh (1999) dystiolaeth o effeithiau cadarnhaol gogwydd hollol gyfathrebol. Ar y llaw arall, adroddodd Edelenbos a Suhre (1994), wrth gymharu cyrsiau â gogwydd mwy cyfathrebol â rhai â mwy o bwyslais ar ramadeg mewn ysgolion cynradd yn yr Iseldiroedd nad oedd cyrsiau cyfathrebol yn arwain at fwy o welliannau o ran hyfedredd disgyblion na'r rhai â gogwydd gramadegol. Daethant i'r casgliad nad yw hi'n bosibl dylunio'r cwrs delfrydol ar gyfer addysgu iaith dramor ac mai gwan yw'r cysylltiad rhwng hyfedredd disgyblion a dyluniad y cwrs. Yr hyn sy'n llawer pwysicach, dadleuant, yw nodweddion athrawon. Mewn astudiaethau eraill, canfuwyd mai cymysg oedd perfformiad y dysgwyr mewn dosbarthiadau â gogwydd mwy trwy brofiad (gweler e.e. Allen et al., 1990; Beretta, 1992; Lightbown a Spada, 1990; Spada a Lightbown, 1989). Y consensws o'r astudiaethau hyn yw y dylai'r ffocws allweddol mewn ystafelloedd dosbarth CLT fod ar gael y *cydbwysedd* cywir rhwng gweithgareddau cyfathrebol a dadansoddol.

5.2.1 Addysgu iaith ar sail Tasgau (*Task-based language teaching*)

Yn ystod dau ddegawd olaf yr ugeinfed ganrif, datblygodd nifer o ymagweddau gwahanol at addysgu iaith o dan gochl ehangach CLT. Hyd yma, addysgu iaith ar sail tasgau (TBLT) yw'r ymagwedd y gwnaed y mwyaf o ymchwil iddi a hi yw'r un fwyaf poblogaidd o blith y rhain (Bygate, 2015; Van den Branden, 2016). Fe'i mabwysiadwyd mewn amryw o gyd-destunau addysgu iaith ac o ddiwylliannau ledled y byd ac fe'i cynhwyswyd yn y polisïau addysgol yng ngwlad Belg, Seland Newydd, Vietnam, Hong Kong a nifer o wledydd yn rhanbarth Asia-y Cefnfor Tawel (Butler, 2011).

Datblygodd TBLT o anffurfiolrwydd athrawon ac ymchwilwyr ag ymagweddau at addysgu iaith a oedd yn canolbwyntio ar gaffael ffurfiau iaith, a hefyd â ffurfiau 'cryf', â gogwydd trwy brofiad ar CLT a oedd yn dibynnu ar dechnegau fel chwarae rôl a thrafod er mwyn cael myfyrwyr i ymarfer ffurfiolrwydd iaith. Dechreuodd consensws ddatblygu ymhlith rhai athrawon ac ymchwilwyr fod angen ymagwedd at addysgu iaith er mwyn hyrwyddo dysgu L2 yn llwyddiannus, a oedd yn cynnig y nifer mwyaf posibl o gyfleoedd i ddysgwyr ymgysylltu â gweithgareddau ystyrlon lle roedd yr ail iaith yn cael ei defnyddio'n weithredol er mwyn cwblhau'r gweithgareddau/tasgau hynny.

Egwyddor gyntaf sylfaenol TBLT yw nad cael dysgwyr i ddangos gwybodaeth o iaith neu feistrolaeth ar reolau gramadeg yw nod pwysicaf addysgu iaith, ond yn hytrach rhoi cyfleoedd iddynt ymgysylltu â defnyddio iaith sy'n canolbwyntio ar ystyr, a hynny ar ffurf tasgau. Diffinnir tasg fel "an activity in which meaning is primary; there is some communication problem to solve; there is some sort of relationship to comparable real-world activities; task completion has some priority; and the assessment of the task is in terms of outcome." (Skehan, 1998: 95). Er mwyn cyflawni gofynion bod yn dasg addas i TBLT, dylai tasg gyflawni'r meini prawf canlynol:

1. Yr ystyr sydd flaenaf, h.y. dylai'r dysgwyr ymwneud yn bennaf â phrosesu'r iaith a deall y testun (e.e. gwranddo ar y newyddion er mwyn codi'r wybodaeth rifyddol);
2. Bwlch gwybodaeth neu gyfathrebu, h.y. dylai fod rhyw wybodaeth i'w chyfleu i ddefnyddwyr eraill (e.e. rhoi gwybodaeth, mynegi eu barn neu wneud penderfyniad);
3. Defnyddio adnoddau ieithyddol a rhai nad ydynt yn ieithyddol, h.y. i berfformio'r dasg, mae angen i'r dysgwyr ddefnyddio eu gwybodaeth ieithyddol (e.e. geirfa a strwythur brawddegau) a'u gwybodaeth/sgiliau eraill (e.e. gallu i ddadansoddi neu sgiliau lluniadu);
4. Perthyn i'r byd go iawn, h.y. dylai'r dasg fod yn debyg i weithgareddau y mae dysgwyr yn ymwneud â nhw mewn bywyd go iawn (e.e. llenwi ffurflen gais a bwcio apwyntiad meddyg);
5. Mae'n amlwg y disgwylir canlyniad sy'n wahanol i ddefnyddio iaith (e.e. cynhyrchu rhestr o eitemau siopa).

Mae amrywiaeth o fathau o TBLT wedi datblygu dros y blynyddoedd. Y rhai mwyaf adnabyddus yw addysgu wedi'i gefnogi gan dasgau, sy'n cyfeirio at dasgau ac sy'n seiliedig ar dasgau. Yn y math wedi'i gefnogi gan dasgau, cyflwynir tasgau a'u defnyddio i ategu a chefnogi'r fethodoleg addysgu bresennol. Defnyddir y dull hwn yn aml lle mae methodoleg fwy traddodiadol yn dal i fod yn ei lle, ond lle mae'r athrawon, y dysgwyr a'r rhanddeiliaid eraill wedi cydnabod yr angen am ryngweithio cyfathrebol. Mewn ymagwedd sy'n cyfeirio at dasgau, defnyddir tasgau fel arfer yn gyfeirbwynt er mwyn dangos pa alluoedd targed y mae disgwyl i ddysgwyr eu datblygu erbyn diwedd y cwrs (Bygate, 2015). Gwelir y tasgau fel set o feini prawf y caiff galluoedd y dysgwyr eu gwirio yn eu herbyn, e.e. defnyddir tasgau fel archebu bwyd mewn bwyty neu fenthyg llyfr o'r llyfrgell fel y meini prawf er mwyn pennu a yw

galluoedd targed y dysgwr ar y lefel sy'n ofynnol. Yn olaf, mewn ymagwedd ar sail tasgau, mae'r sesiwn addysgu gyfan (neu'r maes llafur cyfan) yn seiliedig ar dasgau yn y bôn, h.y. tasgau yw congffeini'r cwricwlwm, a seilir sesiwn addysgu gyfan ar gwblhau ac asesu tasgau. Mae'r dewis rhwng y mathau amrywiol o TBLT wedi'i yrru gan amrywiaeth o ffactorau gan gynnwys tybiaethau methodolegol y cwricwlwm a chyfyngiadau ymarferol y cyd-destun addysgu.

Mae TBLT wedi cael sylw ymchwil sylweddol ac felly fe'i harchwiliwyd yn ofalus iawn gan ymchwilwyr o amrywiaeth o wahanol safbwyntiau, gan gynnwys seicoieithyddion (Robinson, 2007), safbwyntiau cymdeithasol-diwylliannol (Lantof, 2000), a phragmatiaeth (Bardovi-Harlig, 2006). Dadleua Bygate (2015) fod ymgysylltu â thasgau a rhyngweithio ynddynt yn cyfeirio sylw'r dysgwyr at iaith mewn perthynas ag ystyr a'i fod yn rhoi diben er mwyn defnyddio'r iaith iddynt. Awgryma ymchwilwyr eraill fod tasgau rhyngweithredu'n creu cyfleoedd i ddysgwyr gael adborth gan ddarllenwyr, ysgrifenyddwyr a siaradwyr ynghylch a ydynt yn deall yr ystyr a'r bwriad y mae'r dysgwr yn eu cyfleu. O safbwynt seicoieithyddol, dadleua ymchwilwyr (Skehan, 1998; Willis, 1996) o blaid ymagwedd TBLT gan y bydd tasgau rhyngweithredu yn "engage naturalistic acquisitional mechanisms, cause underlying interlanguage systems to be stretched, and drive development forward" (Skehan, 1998: 95). Wrth gaffael ail iaith, mae ymchwilwyr yn dadlau bod tasgau'n helpu i ddatblygu gwybodaeth ieithyddol mewn ffordd wedi'i hwyluso'n fwy, a hynny drwy gyfranogi mewn gweithgareddau cyfathrebol a chanolbwyntio ar nod cyfathrebol (Eckerth, 2008). Hefyd mae perfformio tasgau'n galluogi dysgwyr i greu perthynas rhwng y gweithgaredd dysgu a'r gweithgareddau/tasgau yn y byd go iawn yn y dyfodol. Hefyd mae'n eu galluogi i weld beth gallant ei wneud gyda'r hyn y maent yn ei wybod, ac i sylwi ar y bwlch rhwng yr hyn y gallant ei wneud a'r hyn y mae disgwyl iddynt ei wneud. O safbwynt seicoieithyddol, mae ymgysylltu â thasgau'n cyfeirio sylw dysgwyr at gynnwys gosodiadol, ystyr bragmataidd a gwahanol ffwythiannau iaith. Yn olaf, o safbwynt seicoddiwylliannol, mae cwblhau tasgau'n annog dysgwyr i gyd-lunio gwybodaeth wrth iddynt ryngweithio â'r dasg ac ag eraill.

Gwerthuswyd effeithiolrwydd TBLT mewn nifer o gyd-destunau a gydag ail ieithoedd gwahanol. Mae rhai astudiaethau'n trafod manteision rhoi ymagwedd TBLT ar waith mewn astudiaethau ar raddfa fach ac astudiaethau lleol (e.e. Kim et al., 2017), tra mae eraill yn edrych ar gyflwyno TBLT mewn prosiectau ar raddfa fawr (Markee, 2007; Van den Branden, 2006). Wrth gyflwyno ymagwedd TBLT at addysgu L2, datblygodd awdurdod addysg gwlad Belg fenter ar raddfa fawr er mwyn gwella ansawdd addysgu a dysgu L2 mewn ysgolion cynradd ac uwchradd dros 15 mlynedd yn ôl. Mae Van den Branden (2006) a Hillewaere (2000) yn sôn am fanteision TBLT a gyflwynwyd yn y cyd-destun cenedlaethol hwn, ac mae Devlieger et al. (2003) yn rhoi tystiolaeth o ymgysylltu cadarnhaol a chynhyrchiol athrawon yn y fenter. Wrth edrych ar gyflwyno cwrs TBLT mewn prifysgol yng ngwlad Thai, dywed McDonough a Chaikmongkol (2007) fod y cwrs yn rhoi sylw i anghenion bywyd go iawn y dysgwyr ac yn hyrwyddo eu hannibyniaeth. Dywedwyd bod TBLT yn helpu dysgwyr i

ddatblygu eu hannibyniaeth (Vieira, 2017), i wella eu dealltwriaeth ryng-ddiwylliannol (Aubery, 2017), ac yn cwrdd â'u hanghenion iaith (Markee, 2007). Mae grŵp o ymchwilwyr yn Seland Newydd (e.e. East, 2016; Ellis, 2009; Erlam, 2015), wrth adolygu'r ffordd y cyflwynwyd TBLT mewn ysgolion, wedi nodi nifer o fanteision gan gynnwys ymgysylltu gweithredol gan ddysgwyr, tystiolaeth o hyfedredd sy'n datblygu a chaffael canlyniadau hawdd eu mesur. Dadleua llawer o ymchwilwyr (e.e. Carless, 2003; Devlieger et al., 2003), fod cysylltiad agos rhwng llwyddiant wrth weithredu TBLT ac a) a oes modd iddo gael ei addasu'n hyblyg, a b) darpariaeth hyfforddiant athrawon parhaus. Nid yw TBLT, fel unrhyw ymagwedd addysgu L2 arall, heb gyfyngiadau a heriau. Gan dynnu ar yr ymchwil a wnaed yn Asia, dadleua Butler (2011) mai camdybiaethau am TBLT, gwrthdaro â gwerthoedd lleol a chyfyngiadau yn yr ystafell ddosbarth a'r sefydliad yw rhai o'r heriau allweddol sy'n wynebu ysgolion pan fyddant yn ceisio mabwysiadu ymagwedd TBLT at addysgu L2. Awgryma'r dystiolaeth ymchwil bresennol (Butler, 2011; Van den Branden, 2016) yn gryf fod gweithredu TBLT yn llwyddiannus yn gofyn am addasiadau lleol i'r dull y gellir eu gwreiddio yn y diwylliant lleol ac sy'n bodloni polisïau iaith lleol.

5.2.2 Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (*Content and Language Integrated Learning*)

Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (CLIL) yw'r label a roddir i ymagweddau lle'r addysgir cynnwys y cwricwlwm trwy gyfrwng yr iaith a ddysgir (Dalton-Puffer, 2011). Gall hyn fod ar ffurf nifer cyfyngedig o bynciau'n cael eu haddysgu yn yr ail iaith er mwyn cwblhau rhaglenni 'trochi' fel y rhai a fabwysiedir yng Nghanada (gweler er enghraifft Johnson a Swain, 1997). Yn Ewrop, mae rhaglenni CLIL yn tueddu i gael eu nodweddu gan wersi CLIL sydd wedi'u hamserlennu fel gwersi cynnwys (e.e. bioleg, cerddoriaeth, daearyddiaeth), sydd fel arfer yn cynnwys llai na 50% o'r cwricwlwm, tra mae'r iaith darged hefyd yn cael ei dysgu fel pwnc yn ei rhinwedd ei hun gan arbenigwyr iaith. Yn y rhan fwyaf o gyd-destunau Ewropeaidd, iaith dramor yw'r iaith darged fel arfer, nid ail iaith, hynny yw, mae iaith yr addysgu'n un *na* fydd y myfyrwyr yn dod ar ei thraws fel arfer yn y gymdeithas ehangach y maent yn byw ynddi (Dalton-Puffer, 2011). Fel arfer gweithredir CLIL ar ôl i'r dysgwyr gaffael sgiliau llythrennedd yn eu hiaith gyntaf, ar lefel uwchradd yn fwy aml na'r lefel gynradd.

Fel gydag ymagweddau eraill sy'n gysylltiedig â CLT, mae'r prif dybiaethau damcaniaethol sy'n sail i CLIL yn dod o ddamcaniaethau sy'n honni mai mewn lleoliadau naturiolaid heb addysgu ffurfiol yw'r ffordd orau o gaffael ieithoedd (Krashen, 1985; Swain, 1995); Gwelir bod CLIL yn trawsnewid ystafelloedd dosbarth cynnwys yn amgylcheddau o'r fath ar gyfer dysgu iaith naturiolaid. Mae'n rhoi cyfle i fyfyrwyr ddefnyddio'r iaith mewn sefyllfaoedd dilys a'r cymhelliant i'w defnyddio i ddatrys problemau ymarferol wrth iddynt ddysgu cynnwys academaidd.

At ei gilydd, mae'r astudiaethau sy'n edrych ar effeithiolrwydd CLIL wedi awgrymu y gall arwain at gynnydd cymedrol i uchel o ran hyfedredd dros y tymor hir. Wrth grynhoi'r ymchwil ar ganlyniadau dysgu mewn CLIL, nodi Dalton-Puffer (2011) fod astudiaethau wedi dangos

yn gyson fod myfyrwyr sy'n astudio mewn rhaglenni CLIL yn sgorio'n uwch wrth brofi'r iaith darged na dysgwyr mewn rhaglenni nad ydynt yn rhai CLIL (Admiraal et al., 2006; Lasagabaster, 2008; Lorenzo et al., 2009; Ruiz de Zarobe, 2008, 2010; Zydatis, 2007; Yang, 2015, 2016). Yn un o'r prosiectau gwerthuso CLIL amlochrog mawr cyntaf yn Ewrop a wnaed yn Sbaen, canfu Lorenzo et al. (2009) fod dysgwyr CLIL yn dangos mwy o gynnydd na'u cyfoedion addysg uniaith, ac, yn enwedig, roedd tystiolaeth ynghylch dysgu achlysurol a throsglwyddo cadarnhaol drwy addysgu a oedd â ffocws ar gynnwys. Mae astudiaethau'n dangos cynnydd syfrdanol yn enwedig o ran geirfa oddefol a chynhyrchiol (Gené-Gil et al., 2015; Jexenflucker a Dalton-Puffer, 2010; Lo a Murphy, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010; Zydatis, 2007), ac mae rhai astudiaethau sy'n cymharu gwaith ysgrifennu myfyrwyr CLIL â gwaith myfyrwyr nad ydynt yn rhai CLIL yn dangos cynnydd hefyd mewn cywirdeb gramadegol a'r gallu i ddefnyddio strwythurau mwy manwl a chymhleth (Jexenflucker a Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010). Ond cynhyrchu llafar yw'r maes lle mae'r gwahaniaeth rhwng dysgwyr CLIL a dysgwyr prif ffrwd fwyaf amlwg. Mae'r rhan fwyaf o'r astudiaethau meintiol yn dangos bod myfyrwyr CLIL ar y blaen ar bob mesur o allu siarad gan gynnwys geirfa, cywirdeb, hyblygrwydd a chyfeirio at wrandawyr (Admiraal et al., 2006; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008; Zydatis, 2007), ac mae astudiaethau ansoddol yn dangos bod dysgwyr CLIL yn dweud eu bod yn fwy rhugl ac yn fwy hyderus wrth siarad (Dalton-Puffer et al., 2010). Fodd bynnag, mae'r cynnydd yn ymddangos yn fwy cymedrol ym maes ynganu (Admiraal et al., 2006; Gallardo del Puerto et al., 2009). Hefyd canfuwyd bod myfyrwyr CLIL yn arbennig o gryf mewn cymhwysedd strategol, fel eu bod yn gallu mynegi eu hunain yn llwyddiannus hyd yn oed pan fydd eu hadnoddau ieithyddol yn gyfyngedig (Lorenzo a Moore, 2010; Moore, 2009). Mae cynnydd wedi'i ganfod gyda dysgwyr sy'n dechrau rhaglenni CLIL yn hwyr (Lorenzo et al., 2009), a'r rhai sy'n dechrau'n gynnar, ond iddynt gael digon o gynhaliaeth (Whittaker a Llinares, 2009).

Un pryder sy'n aml yn gysylltiedig â CLIL yw, gan nad yw gafael y dysgwyr L2 ar y cyfrwng dysgu mor berffaith â gafael dysgwyr L1, efallai na fyddant yn gallu meistroli cysyniadau cymhleth drwyddi, neu efallai y gallai athrawon symleiddio'r cysyniadau hyn er mwyn gwneud iawn am faterion sy'n gysylltiedig â hyfedredd iaith (Dalton-Puffer, 2011; Hajer, 2000). Er bod canfyddiadau am ddysgu cynnwys mewn CLIL yn llai pendant nag y maent ar gyfer dysgu iaith, mae nifer o astudiaethau wedi dangos bod myfyrwyr mewn rhaglenni CLIL mewn gwirionedd yn perfformio'n well na'u cyfoedion mewn rhaglenni uniaith mewn pynciau fel mathemateg a gwyddoniaeth (Day a Shapson, 1996; Van de Craen, Ceuleers a Mondt, 2007), ac roedd arolwg Admiraal et al. (2006) yn yr Iseldiroedd yn dangos nad oedd perfformiad myfyrwyr CLIL mewn arholiadau mynediad prifysgol mewn hanes a daearyddiaeth yn well na chwaith yn waeth na'u cyfoedion. Mae Vollmer et al. (2006), wedi mynd cyn belled ag awgrymu efallai fod heriau ieithyddol mewn gwirionedd yn cynorthwyo'r broses o ddysgu cynnwys yn hytrach na'i rwystro, gyda mwy o ganolbwyntio a phrosesu semantig dwysach yn arwain at ddeall y cysyniadau'n well.

Mae un rheswm posibl am lwyddiant ymddangosiadol CLIL yn ymwneud â'r mathau o gyd-destunau cyfathrebol y mae'n cynnig i ddysgwyr ac effaith y cyd-destunau hyn ar eu cyfleoedd i ddefnyddio'r iaith a'u cymhelliant i ymgysylltu â hi. Mae arsylwadau ystafell ddosbarth o ddosbarthiadau CLIL wedi dangos bod y myfyrwyr yn cymryd rhan yn fwy gweithredol mewn dosbarthiadau dysgu pwnc nag mewn dosbarthiadau mewnbwn iaith a'u bod wedi elwa o'r rhaglen o ran awydd i wirfoddoli ac allbwn llafar yn yr ystafell ddosbarth (Huang, 2011; Lo a Macaro, 2015). Noda Nikula (2010: 120) fod gan fyfyrwyr mewn gwersi CLIL "more room for active engagement in classroom discourse than non-CLIL settings". Er nad yw'n syndod bod ymgysylltu â thasgau ystafell dosbarth sy'n gysylltiedig â chynnwys yn cynyddu cyfleoedd myfyrwyr i ddatblygu cymhwysedd rhyngweithredol, mae'r ymchwil yn awgrymu hefyd fod ystafelloedd dosbarth CLIL yn cael effaith gadarnhaol ar eu cymhwysedd rhyngweithiol, yn eu hymgysylltu ag amrywiaeth eang o arddulliau disgwrs ac o rolau gyda'r athro a gyda'i gilydd (Moore, 2009; Nikula, 2007), ac ar gymhwysedd symbolaidd, yn eu galluogi i ddefnyddio'r iaith darged mewn ffyrdd sy'n cael eu gwerthfawrogi'n gymdeithasol, i fanteisio ar ddewisiadau sy'n berthnasol i'w maes diddordeb, ac i gynyddu eu hymdeimlad o annibyniaeth (Agolli, 2013; Coyle, 2015). Yn olaf, gall defnyddio'r iaith darged mewn lleoliad mwy naturiolaiidd roi hwb i gymhelliant dysgwyr (Darn, 1996) ac agor iddynt brofiad mwy cyfannol i'r iaith sy'n cyfuno cynnwys, gwybyddiaeth, cyfathrebu, a diwylliant (Coyle et al., 2010; Cross, 2016).

Fodd bynnag, mae astudiaethau eraill wedi dweud bod myfyrwyr yn cyfranogi llai mewn ystafelloedd dosbarth CLIL. Mewn astudiaeth gan Lim Falk (2008), canfuwyd bod myfyrwyr CLIL yn defnyddio llai o iaith berthnasol seiliedig ar y pwnc wrth siarad ac ysgrifennu na'r myfyrwyr yn y grŵp rheolydd. Hefyd canfu astudiaeth gan Lo a Macaro (2015) yn Hong Kong, o leiaf yn y camau dechreuol, fod y rhyngweithio rhwng yr athro a'r myfyrwyr mewn gwersi CLIL yn fwy ymsongar ac athro-ganolog, a bod myfyrwyr yn aml yn ei chael hi'n anodd mynegi eu hystyron yn yr ail iaith. Mae rhai ymchwilwyr (e.e. Bruton, 2011) wedi dadlau y gall rhai o'r canlyniadau a dynnwyd o rai astudiaethau CLIL fod yn unochrog, o gofio'r buddsoddiad y mae ysgolion a llywodraethau wedi'i roi mewn rhaglenni CLIL, ac, mewn rhai achosion, y gall buddiannau sefydliadol fod yn cael blaenoriaeth dros fuddiannau rhai myfyrwyr yn y sector addysg gwladol. Hefyd cyhuddwyd CLIL o ddargyfeirio adnoddau o ddosbarthiadau iaith L2 (Hüttner a Smit, 2014).

Yn ogystal arsylwyd anawsterau wrth weithredu CLIL o safbwynt yr athrawon. Er enghraifft, noda McDougald (2016) nad ystyrir nifer o faterion allweddol yn ddigonol wrth sefydlu rhaglenni CLIL gan gynnwys diffyg gwybodaeth am SLA gan athrawon cynnwys, y gwrthwynebiad cyffredinol (er ei fod yn aml yn ddistaw) gan athrawon cynnwys yn addysgu iaith, a'r diffyg cymharol o raglenni hyfforddiant athrawon CLIL effeithiol. Yn olaf, mae Costales a Martínez (2014) wedi canfod bylchau sylweddol rhwng daliadau damcaniaethol methodoleg CLIL a'r hyn a arsylwir mewn gwirionedd mewn ystafelloedd dosbarth CLIL. Mae Pérez-Cañado (2012) yn rhybuddio er ei bod hi'n ymddangos bod cyfoeth o ymchwiliadau

sy'n canolbwyntio ar ganlyniadau i effeithiau CLIL, mewn gwirionedd fod angen mwy o ymchwil empirig i effeithiolrwydd CLIL mewn gwahanol gyd-destunau addysgol.

Mae gwahanol ffurfiau ar CLIL ar waith yn helaeth ledled Cymru ar hyn o bryd; mae addysg gynradd ac uwchradd drwy gyfrwng y Gymraeg ar gael ledled y wlad, ac yn ystod y blynyddoedd diweddar gwnaed ymdrechion i gynyddu ei argaeledd mewn lleoliadau sy'n rhai cyfrwng Saesneg fel arall. Ar yr un pryd, mae ystyriaethau ymarferol fel galluoedd iaith y staff yn aml yn dylanwadu ar ba bynciau a gynigir drwy gyfrwng y Gymraeg. Yn gyffredinol, yng Nghymru, mae CLIL wedi "chwarae rhan bwysig wrth adfywio'r Gymraeg" (Van de Craen, Ceuleers a Mondt, 2007: 186).

Mae rhai dysgwyr o gartrefi di-Gymraeg yn ymgymryd â rhaglenni 'trochi'. Un nodwedd bwysig ar addysg drochi yng Nghymru yw ei bod yn darparu ar gyfer dysgwyr o gefndiroedd iaith gwahanol yn yr un amgylchedd ystafell ddosbarth. Mae'r ymchwil i effeithiolrwydd y rhaglenni hyn wedi dangos canlyniadau cymysg. Mewn astudiaeth o gymhwysedd cyfathrebol rhai 8 oed mewn rhaglenni trochi Cymraeg ac ysgolion cyfrwng Cymraeg, er enghraifft, canfu Jones (1998) er bod cymhwysedd disgwrs a strategol y dysgwyr yn uwch na myfyrwyr a oedd wedi astudio mewn rhaglenni dwyieithog yng Nghymru, roedd eu cymhwysedd gramadegol ac ieithyddol-gymdeithasegol yn wannach. Mae Hickey et al. (2014) wedi nodi'n benodol yr heriau sy'n gysylltiedig â'r angen am gymysgu dysgwyr ail iaith (L2) y Gymraeg gyda siaradwyr iaith gyntaf (L1) mewn cylchoedd meithrin cyfrwng Cymraeg, a chanfu fod polisi ac ymarfer weithiau'n gallu dargyfeirio wrth ymdrin â'r heriau hyn.

5.3 Ymagweddau 'ôl-ddulliau' ('Post method' Approaches)

Yn ystod y ddau ddegawd diwethaf mae cynllunwyr cwricwla ac athrawon iaith wedi bod yn symud o'r syniad bod un dull neu set o arferion addysgol 'cywir'. Maent wedi dod i'r casgliad mai'r ymagwedd fwyaf effeithiol at addysgu iaith yw defnyddio cyfuniad o ddulliau o dan arweiniad athrawon proffesiynol sydd wedi'u hyfforddi yn yr hyn y mae Richards (2008) yn ei alw'n 'gwneud penderfyniadau rhyngweithiol' (*interactive decision making*), y gallu i werthuso beth sydd ei angen ar gyfer dysgwyr penodol ar adegau penodol mewn sefyllfaoedd penodol. Gan nad oes unrhyw ddull unigol yn nodweddu'r ymagweddau hyn, mae'n llawer anos mesur eu heffeithiolrwydd, er y gellir dod o hyd i ychydig o gefnogaeth iddynt mewn ymchwil ansoddol yn bennaf ar arferion ystafell ddosbarth yn ogystal ag ymchwil ar ymgysylltu'r tu allan i'r ystafell ddosbarth gan ddysgwyr.

Efallai mai'r *ymagwedd ecolegol* (*ecological approach*) yw'r ymagwedd fwyaf poblogaidd o blith y rhai 'ôl-ddulliau' hyn, sydd wedi'i chefnogi gan ysgolheigion fel Van Lier (2004, 2010) a Kramsch (2006). Mae'r ymagwedd hon yn ceisio cydnabod natur gymhleth, aml-haen iaith a rhyngweithio yn y byd go iawn drwy feithrin profiadau dysgu sy'n hybu ymwybyddiaeth feirniadol dysgwyr o'r rhan y mae'r L2 yn ei chwarae yn eu bywydau ac sy'n eu hannog i ddatblygu rheolaeth dros eu dysgu eu hunain. Mae'r dull hwn wedi'i lywio'n arbennig gan ymagweddau at gaffael ail iaith o dan ddylanwad damcaniaeth systemau dnamegol

(dynamical systems theory) (Larsen-Freeman a Cameron, 2008) sy'n gweld dysgu iaith fel “a nonlinear, relational human activity, co-constructed between humans and their environment, contingent upon their position in space and history, and a site of struggle for the control of social power and cultural memory” (Kramersch, 2007). Felly, mae'r ffocws ar greu profiadau addysgol a gweithgareddau dysgu sy'n gallu deffro rheolaeth annibynnol dysgwyr a rhoi cyfleoedd iddynt weithio fel aelodau o gymunedau dysgu ar brosiectau heriol (Allwright a Hanks, 2009). Er mai prin yw'r astudiaethau empirig sy'n dangos effeithiolrwydd yr ymagwedd ecolegol, mae astudiaethau achos Van Lier (2004) o ystafelloedd dosbarth fel systemau dnamegol a dadansoddiad rhyngweithio ystafell ddosbarth Van Dam (2002) yn cynnig manau cychwyn er mwyn datblygu dulliau mwy cadarn o werthuso'r ymagwedd hon.

'Pragmatiaeth egwyddorol' (*principled pragmatism*) yw'r enw ar ymagwedd 'ôl-ddulliau' boblogaidd arall, ymagwedd y mae Kumaravadivelu (2003) yn dadlau o'i phlaid. Mae hon yn canolbwyntio llai ar ddamcaniaethau iaith ac addysgeg a mwy ar strategaethau addysgu diriaethol fel y cânt eu cymhwyso i gyfyngiadau cyd-destunau lleol. Dadleua Kumaravadivelu fod y dull hwn yn grymuso athrawon i lunio eu damcaniaethau ymarfer eu hunain ac i greu gweithgareddau penodol i leoliad. Nid yw athrawon wedi'u rhwymo i ddilyn un ymagwedd neu ddull, ond fe'u hanogir i arbrofi â gwahanol arferion addysgu, i'w gwerthuso a'u dadansoddi gyda chyfyngiadau sefydliadol penodol. Mae'r fframwaith hwn yn annog athrawon i ddefnyddio deg 'macrostrategaeth' wrth ddylunio a gwerthuso technegau addysgu. Y rhain yw: 1) cynnig cymaint o gyfleoedd dysgu ag sy'n bosibl, 2) lleihau camgyrariadau (*mismatches*) canfyddiadol i'r eithaf, 3) hwyluso rhyngweithio wedi'i negodi, 4) hyrwyddo annibyniaeth dysgwyr, 5) meithrin ymwybyddiaeth iaith, 6) ysgogi dulliau darganfyddol cynhenid (*intuitive heuristics*), 7) rhoi mewnbwn ieithyddol mewn cyd-destun, 8) integreiddio sgiliau iaith, 9) sicrhau perthnasedd cymdeithasol, a 10) codi ymwybyddiaeth ddiwylliannol. I ryw raddau, gellir gweld bod y macrostrategaethau hyn yn synthesis o egwyddorion allweddol ac arferion gorau pob un o'r ymagweddau a'r dulliau eraill yr ydym wedi'u trafod yn yr adroddiad hwn.

6 Elfennau pwysig eraill o addysgu ail iaith

Mae dysgu L2 yn llwyddiannus yn bosibl yn unig os yw wedi'i gefnogi gan gwricwlwm effeithiol sydd wedi'i gynllunio'n dda sy'n ystyried elfennau pwysig fel y *maes llafur*, y *strategaethau asesu* a'r *ddarpariaeth hyfforddiant athrawon* yn ofalus.

6.1 Y maes llafur

Mae gwahanol ymagweddau at ddylunio maes llafur L2 ond mae'r meysydd llafur L2 mwyaf adnabyddus naill ai'n 'synthetic' neu'n 'analytig' (Wilkins, 1976). Tra mae'r cyntaf yn ymwneud ag addysgu gwahanol rannau o'r L2 ar wahân a fesul cam, gan obeithio y bydd caffael y rhannau unigol yn arwain at gaffael yr iaith yn ei chyfanrwydd, nid yw'r olaf wedi'i seilio ar ddadansoddiad blaenorol o system yr iaith. Gan ddilyn ymchwilwyr ym maes TBLT (Nunan, 2004; Ellis, 2003), gwelir yn gyffredinol mai maes llafur analytig sydd fwyaf addas i addysgu L2 gan ei fod yn ymwneud â chyflwyno darnau cyfannol o iaith i ddysgwyr, yn hytrach na gofyn iddynt ddadansoddi'r iaith o ran ei rhannau cyfansoddol. Cytunir yn gyffredinol y dylai dadansoddiad o anghenion y dysgwyr o dan sylw lywio'r gwaith o ddylunio'r maes llafur yn barhaus. Mewn maes llafur lle mae'r prif ffocws ar gyfathrebu ystyr, yr ystyriaethau allweddol yw'r hyn y mae dysgwyr eisiau ei olygu neu'r hyn y maent eisiau ei wneud â'r iaith y maent yn ei dysgu (Willis a Willis, 2007). Mae'r cwestiynau perthnasol eraill yn cynnwys a ydynt yn mynd i ddefnyddio'r L2 yn ysgrifenedig, yn llafar, neu'r ddau, a ddefnyddir hi er mwyn cyfathrebu mewn cyd-destunau teuluol, cymdeithasol, addysgol neu gyflogaeth, a pha ddisgwyliadau a safonau sydd o ran rhuglder, cywirdeb a chymhlethdod yr L2 a ddefnyddir. Mae adroddiad *Anghenion o ran sgiliau Cymraeg mewn wyth sector* (Vivian et al., 2014) yn ffynhonnell wybodaeth gyfoethog sy'n rhoi ychydig o dystiolaeth wedi'i seilio ar ymchwil i anghenion amrywiaeth o gyflogwyr yng Nghymru o ran sgiliau Cymraeg. Fodd bynnag, bydd angen i'r dadansoddiad anghenion gael ei ategu gan ddadansoddiad o farn ac anghenion rhanddeiliaid eraill, a'r hyn y maent ei eisiau. Wedyn bydd y ddogfen dadansoddi anghenion yn pennu pa dasgau a ffwythiannau iaith sydd i'w haddysgu, pa bynciau fydd o ddiddordeb ac o bwys i'r dysgwyr yn y byd go iawn, pa foddau cyfathrebu yw'r flaenoriaeth, pa destunau sydd i'w cynnwys, pa sgiliau iaith sydd i'w blaenoriaethu, a pha elfennau iaith sydd i'w cynnwys.

6.2 Asesu

Nid yw'n bosibl cyflwyno dull addysgu L2 llwyddiannus heb strategaeth asesu sydd wedi'i llunio a'i gweithredu'n ofalus. Mae asesu'n arbennig o bwysig gan ei fod yn effeithio'n uniongyrchol ar yr hyn y mae athrawon a dysgwyr yn ei wneud yn y dosbarth, h.y. ôl-ffaith (*washback effect*). Felly, ystyriaeth allweddol yw ym mha ffyrdd y gall asesu hyrwyddo ôl-ffaith gadarnhaol, h.y. annog dysgwyr ac athrawon i wneud pethau yn y dosbarth y byddant yn eu gwneud yn naturiol gyda'r L2 mewn bywyd go iawn. Canfuwyd bod ymagweddau ar sail tasgau'n hyrwyddo ôl-ffaith gadarnhaol (Norris, 2015; Weir, 2005).

Ystyriaeth bwysig arall sy'n ymwneud ag asesu yw ei fod yn aml yn effeithio ar fywydau dysgwyr mewn amrywiaeth o ffyrdd nad ydynt yn rhai addysgol, gan gynnwys integreiddio diwylliannol, mynediad at adnoddau, bri cymdeithasol, lles a ffyniant economaidd. Mae asesu L2 wedi troi'n adnodd porthgadw pwerus sy'n monitro cyfleoedd ym meysydd cyflogaeth, addysg a mewnfudo (McNamara, 2006; Shohamy, 2000).

Gall asesu ym maes caffael L2, fel mewn meysydd addysg eraill, fod ar ffurf grynodol, ffurfiannol a dynamig. Er bod asesu crynodol yn ddefnyddiol er mwyn mesur cyrhaeddiad a dilyniant, dangoswyd bod asesu ffurfiannol yn ffordd ddefnyddiol iawn o gasglu gwybodaeth am yr hyn y mae dysgwyr yn ei wybod, yr hyn y gallant ei wneud gyda'r hyn a wyddant, a'r hyn sydd angen iddynt ei wneud i gyflawni'r hyn a ddisgwylir ganddynt. Mae asesu dynamig yn gysyniad mwy diweddar sy'n cysylltu'r asesu â'r addysgu drwy ryngweithio a chydweithredu rhwng dysgwyr ac athrawon, a'i nod yw "deall galluoedd unigolion a hyrwyddo eu datblygiad" (Poehner, 2009: 471) mewn ffordd integredig. Gelwir ymagwedd arall at asesu'n Asesu ar gyfer dysgu (*Assessment for learning, AfL*), sy'n wahanol i Asesu'r dysgu (*Assessment of learning, AoL*). Mae AfL yn ymagwedd effeithiol er mwyn asesu'r hyn y mae dysgwyr yn ei wybod a lle maent arni yn eu proses ddysgu. Dywedir bod iddi fanteision eraill hefyd gan gynnwys cyfleoedd creadigol i roi adborth sy'n codi safonau ym maes addysgu a dysgu (Black a William, 2009).

6.3 Hyfforddiant athrawon

Pa ddull addysgu bynnag a ddewisir ac a gyflwynir i raglen addysgu L2, boed yn lleol neu'n genedlaethol, nid yw athrawon iaith yn cadw ato'n llawn dros nos. Fel y dadleuwyd uchod, mae ymagwedd wybodus at addysgu ac asesu iaith yn gofyn am raglen gefnogol i addysgu athrawon iaith (Burns a Richards, 2009), a honno wedi'i hysbrydoli gan ddamcaniaeth feirniadol ac addysgeg L2 feirniadol, sy'n hyrwyddo meddwl adfyfyriol am bolisi ac arferion, ac sy'n galluogi athrawon i ddod yn ymarferwyr proffesiynol annibynnol. Dylai'r addysg i athrawon iaith rymuso athrawon drwy eu hannog i ddatblygu mewnwelediad i'r hyn a ganfyddir yn arfer da, a sut gellir cyflawni arfer da. Mae Borg (2003) wedi canfod bod gwybyddiaeth a chredoau athrawon yn ganolog i'w harfer, ac felly er mwyn dylanwadu ar eu harfer, mae'n rhaid i raglenni addysgol ddechrau drwy roi sylw i wybyddiaeth a chredoau. Er mwyn annog ymagwedd at addysgu L2 sy'n seiliedig ar dystiolaeth ac sydd wedi'i chefnogi gan ymchwil, mae gan raglenni addysg athrawon rôl arwyddocaol wrth gyflwyno athrawon i'r dystiolaeth ymchwil am ddulliau addysgu llwyddiannus a sut gellir trosi dystiolaeth o'r fath yn arfer yn yr ystafell ddosbarth.

7 Casgliadau a Phwyntiau Allweddol i'w Hystyried

Yn seiliedig ar y drafodaeth uchod, gallwn gynnig y casgliadau canlynol sydd wedi'u llywio gan yr ymchwil sydd ar gael, yn ogystal â nifer o bwyntiau allweddol er mwyn llywio polisi addysgu Cymraeg yn y dyfodol. Mae'r pwyntiau hyn yn amlygu pwysigrwydd 1) gwerthuso'r rhaglenni addysgu L2 yn seiliedig ar dystiolaeth, 2) datblygu rhaglenni hyfforddiant athrawon, a 3) casglu adborth gan randdeiliaid.

7.1 Casgliadau

1. Mae dysgu iaith llwyddiannus yn gofyn am *nifer o gymwyseddau* gan gynnwys rhai ieithyddol, cyfathrebol, rhyngweithredol, rhyngweithiol, symbolaidd a thrawsieithol.
2. Rhaid i raglenni addysgu llwyddiannus ystyried gwahaniaethau unigol rhwng dysgwyr a'r ffactorau cymdeithasol a all ddylanwadu ar eu dysgu fel statws yr ail iaith lle maent yn byw a'u cyfleoedd i'w defnyddio yn eu bywydau bob dydd.
3. Nid oes dystiolaeth fod unrhyw un o'r ymagweddau/dulliau cyffredin o addysgu iaith y gwneir arolwg ohonynt yma'n amlwg yn well na'r lleill, a'r duedd gyfredol ym maes addysgu iaith yw cyfuno'r dulliau i fodloni'r amgylchiadau lleol.
4. Mae gan Addysgu Iaith ar sail Tasgau a Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig sylfeini empirig cadarn i gefnogi eu heffeithiolrwydd.
5. Mae Addysgu Iaith ar sail Tasgau yn enwedig wedi dangos llwyddiant wrth ddatblygu cymhwysedd rhyngweithredol dysgwyr.
6. Dylid integreiddio pa bynnag ymagwedd/dull a ddefnyddir mewn maes llafur sydd wedi'i gynllunio'n dda ac wedi'i gefnogi gan dargedau eglur a dulliau asesu cadarn.
7. Dylid mapio'r dilyniant a'r cyrhaeddiad yn ofalus yn erbyn anghenion dysgwyr a dylid defnyddio disgrifyddion iaith eglur ar ddiwedd pob lefel o hyfedredd.
8. Rhaid i raglen addysgu iaith llwyddiannus gael ei chefnogi gan ddarpariaeth hyfforddiant athrawon wedi'i dylunio'n dda, a honno'n hyrwyddo annibyniaeth yr athrawon, eu gallu i adfyfrio, ac yn eu grymuso.

7.2 Pwyntiau allweddol i'w hystyried

1. Ystyried cymhwysedd rhyngweithredol wedi'i integreiddio â mathau eraill o gymwyseddau a'i addysgu a'i brofi mewn cyd-destun cyfathrebu ystyrion.
2. Ystyried defnyddio rhagor o Addysg Iaith ar sail Tasgau ac ymgysylltu dysgwyr â phrosiectau ystyrion sy'n gysylltiedig â'u diddordebau ac â realiti eu defnydd o'r iaith y tu allan i'r ysgol.
3. Addysgir y Gymraeg mewn amrywiaeth o gyd-destunau ledled y wlad, ac efallai y bydd gwahanol ymagweddau/dulliau addysgu'n fwy neu'n llai addas i wahanol gyd-destunau.

4. Ystyried nid yn unig y gwerth o ran addysg a chyflogaeth sy'n gysylltiedig â dysgu Cymraeg, ond hefyd y gwerthoedd cymdeithasol, diwylliannol a symbolaidd sy'n gysylltiedig â hi, a rhoi sylw i'r rhain wrth lunio polisi ac wrth addysgu.
5. Gwneud rhagor o ymchwil ar a) anghenion gwahanol fathau o ddysgwyr, b) effeithiolrwydd gwahanol ddulliau dysgu mewn cyd-destunau penodol ledled y wlad, c) y ffyrdd gorau o asesu gwahanol gymwyseddau, ch) y ffyrdd gorau o hyfforddi athrawon ar gyfer gwahanol gyd-destunau, a d) y ffordd orau o symbylu dysgwyr i ddysgu Cymraeg.
6. Buddsoddi mewn hyrwyddo'r Gymraeg y tu allan i gyd-destunau addysgol mewn ffyrdd sy'n ddeniadol ac yn berthnasol i bobl ifanc, drwy, er enghraifft, y diwylliant poblogaidd a llwyfannau ar gyfer cyfathrebu digidol.

Cyfeiriadau

- Abrahamson, N., a Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 30(4), 481-509.
- Admiraal, W., Westhoff, G., a de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Agolli, R. (2013). A penetrating content and language integrated learning (CLIL) praxis in Italian mainstream education: stemming novelties and visions. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 138- 157.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. a Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. Yn B. Harley, P. Allen, J. Cummins, a M. Swam (Gol.), *Development of Second Language Proficiency*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Allwright, D., a Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Allwright, D., a Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Llundain: Palgrave Macmillan.
- Arnold, J. (Gol.). (1999). *Affect in language learning*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Aubrey, S. (2017). Measuring Flow in the EFL Classroom: Learners' Perceptions of Inter-and Intra-Cultural Task-Based Interactions. *TESOL Quarterly*, 51(3), 661-692.
- Austin, J. L. (1976). *How to do things with words*. (J. O. Urmson a M. Sbisà, Gol.) (2^{il} arg.). Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Bachman, L. F., a Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Cyf. 1). Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Baker, C. (2003). Bilingual and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. Yn N.H. Hornberger (Gol.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings* (tt. 71-90). Bryste: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5^{ed} arg.). Bryste: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. (2006). On the role of formulas in the acquisition of L2 pragmatics. *Pragmatics and language learning*, 11, 1-28.

- Beebe, L. (1980). Sociolinguistic variation and style-shifting in second language acquisition. *Language Learning*, 30, 433-447.
- Beebe, L., a Giles, H. (1984). Speech accommodation theories: A discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of Sociology of Language*, 46, 5-32.
- Beretta, A. (1992). Evaluation of language education: An overview. Yn J. C. Alderson ac A. Beretta (Gol.), *Evaluating second language education*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Black, P., a William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bolton, K. (2003). *Hong Kong English: Autonomy and Creativity*. Hong Kong: Gwasg Prifysgol Hong Kong.
- Bolton, K., a Kwok, H. (1990). The dynamics of the Hong Kong accent: Social identity and sociolinguistic description. *Journal of Asian Pacific Communication*, 1, 147-172.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. (J. B. Thompson, Gol., G. Raymond a M. Adamson, Cyf.). Cambridge, MA: Gwasg Prifysgol Harvard.
- Brown, P., a Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236–241.
- Burns, A. (1998). Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- Burns, A. a Richards, J.C. (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57.
- Bygate, M. (2015). *Domains and Directions in the Development of TBLT* (Cyf. 8). Amsterdam: John Benjamins.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bryste: Multilingual Matters.
- Byrnes, H. (Gol.) (2006). Perspectives: Interrogating communicative competence as a framework for collegiate foreign language study. *Modern Language Journal*, 90, 244-266.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Llundain; Efrog Newydd: Routledge.
- Canale, M., a Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice* (Argraffiad 1af). San Francisco: Jossey-Bass.
- Carless, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31, 485–500.
- CEFR. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Bryste: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour, *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: Gwasg MIT.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.
- Cook, V. J. (1996). Competence and multi-competence. Yn G. Brown, K. Malmkjaer a J. Williams (Gol.), *Performance and competence in second language acquisition* (tt. 57-69). Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Costales, A. F., a Martínez, A. L. (2014). New approaches in English language teaching: teacher training in the framework of content and language integrated learning. *Magister*, 26(1), 18-24.
- Coulthard, M. (1975). Discourse analysis in English - a short review of the literature. *Language Teaching*, 8(2), 73-89.
- Coupland, N., Bishop, H., Williams, A., Evans, B., a Garrett, P. (2005). Affiliation, Engagement, Language Use and Vitality: Language Use and Vitality: Secondary School Students' Subjective Orientations to Welsh and Welshness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 1-24.
- Coupland, N., Bishop, H., Evans, B., a Garrett, P. (2006). Imagining Wales and the Welsh Language: Ethnolinguistic Subjectivities and Demographic Flow. *Journal of Language and Social Psychology*, 25(4), 351-376.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103.
- Coyle, D., Hood, P., a Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Cross, R. (2016). Language and content 'integration': the affordances of additional languages as a tool within a single curriculum space. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 388-408.

- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., a Smit, U. (Gol.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (Cyf. 7). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Darn, S. (1996). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. *International Journal of English Studies*, 12(1), 79-96.
- Darvin, R., a Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.
- Day, E. M., a Shapson S. M. (1996). *Studies in immersion education*. Bryste: Multilingual Matters.
- Deci, L. E., a Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Efrog Newydd: Plenum.
- Devlieger, M., Goosens, G., Labath, T., a Denolf, B. (2003). *Procesevaluatie Voor-rangsbelijed Brussel eindverslag*. Leuven/Gent: Universiteit Gent.
- Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15.
- Dewaele, J. M., a MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J. M., a Pavlenko, A. (2002) Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning* 52 (2), 265-324.
- Dewaele, J. M., a Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. Yn V. Cook (Gol.) *Effects of the second language on the first*, 3, 120-140. Bryste: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Efrog Newydd: Touchstone.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3): 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA review*, 19(1), 42-68.

- Dörnyei, Z., a Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dörnyei, Z., a Ushioda, E. (Gol.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Cyf. 36). Bryste: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., a Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Duff, P. A. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23, 289-322.
- Duff, P., a Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition. Yn S. Atkinson (Gol.), *Alternative approaches to second language acquisition* (tt. 95-116). Abingdon: Routledge.
- East, M. (2016). Out with the old and in with the new? The benefits and challenges of task-based language teaching from one teacher's perspective. *Babel*, 51(1), 5-13.
- Eckerth, J. (2008). Task-based learner-learner interaction. Yn J. Eckerth and Sabine Siekmann (Gol.). *Task-based language teaching and learning* (tt. 89-119). Frankfurt: Peter Lang.
- Edelenbos, P., a Suhre, C. J. (1994). A comparison of courses for English in primary education. *Studies in educational evaluation*, 20(4), 513-534.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 305-352.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. Yn R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp a H. Reinders (Gol.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (Cyf. 42, tt. 3-25). Bryste: Multilingual Matters.
- Ellis, R., a Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon, Y DU: Routledge.
- Erlam, R. (2015). Why the interact standard is good for your language classroom. *New Zealand Language Teacher*, 41, 23-33.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society: Introduction to Sociolinguistics (Volume 1)* Rhydychen: Blackwell.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.

- Firth, A., a Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. Llundain: Hodder Education.
- Gallardo del Puerto, F., Lacabex, E.G., a García Lecumberri, M.L. (2009). Testing the effectiveness of Content and Language Integrated Learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. Yn Y. Ruiz de Zarobe a R. María Jiménez Catalán (Gol.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (63-80). Bryste: Multilingual Matters.
- Garcia, O., a Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Efrog Newydd: Palgrave MacMillan.
- Gardner, R. C., a Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gass, S., a Selinker, L. (2008). *Second Language Learning: An Introductory Course*. Efrog Newydd: Routledge.
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., a Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, 39, 489-511.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., a Salazar-Noguera, J. (2015). Development of EFL writing over three years in secondary education: CLIL and non-CLIL settings. *The Language Learning Journal*, 43(3), 286-303.
- Giles, H., Bourhis, R.Y., a Taylor, D.M. (1977) Towards a theory of language in ethnic group relations. Yn H. Giles (Gol.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (tt. 307-348). Efrog Newydd: Academic Press.
- Goh, C.C.M., a Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. Yn A. Flurkey, a J. Xu (Gol.), *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman* (tt. 3-45). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gorter, D., a Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248.
- Gregersen, T., Macintyre, P. D., a Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574-588.
- Guilloteaux, M. J., a Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.

- Hajer M. (2000). Creating a language-promoting classroom: Content-area teachers at work. Yn J. K. Hall a L. Stoops Verplaetse (Gol.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (tt. 265-285). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hall, G. (Gol.). (2016). *The Routledge handbook of English language teaching*. Abingdon: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Efrog Newydd: Elsevier North-Holland.
- Halliday, M. A. K. (1986). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Llundain: Edward Arnold.
- Harris, J., a Murtagh, L. (1999). *Teaching and Learning Irish in Primary School: A Review of Research and Development*. Dulyn: Sefydliad Ieithyddiaeth Iwerddon.
- Hickey, T. M., Lewis, G., a Baker, C. (2014). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 215-234.
- Hillewaere, K. (2000). *Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt ICO.
- Hinkle, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Huang, K. (2011). Motivating Lessons: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Content-Based Instruction on EFL Young Learners' Motivated Behaviours and Classroom Verbal Interaction. *System*, 39(2): 186–201.
- Hüttner, J., a Smit, U. (2014). CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System* 41, 587–597.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: Gwasg Prifysgol Pennsylvania.
- Hymes, D. (1987). Communicative Competence. Yn U. Ammon, N. Dittmar a K. Mattheier (Gol.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. (tt. 219-229). Berlin; Efrog Newydd: de Gruyter.
- Jexenflicker, S., Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. Yn: C. Dalton-Puffer; T. Nikula; U. Smit (Gol.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. AILA Applied Linguistics Series* (169 – 189). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Johnson, R. K., a Swain, M. (Gol.). (1997). *Immersion education: International perspectives*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Jones, M. (1998). The effect of immersion education on the speech of L1 and L2 pupils. *The 4th European Conference on Immersion Programmes*, Caerfyrddin, Cymru.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA review*, 19(1), 83-99.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Kim, Y., Jung, Y., a Tracy-Ventura, N. (2017). Implementation of a Localized Task-Based Course in an EFL Context: A Study of Students' Evolving Perceptions. *TESOL Quarterly*, 51(3), 632-660.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90(2), 249-252.
- Kramsch, C. (2007). *Language ecology in practice: Implications for foreign language education*. Papur a gyflwynwyd yng Nghanolfan Iaith Berkeley, Berkley, Prifysgol California.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education, *Language Teaching* 41(3): 389–408.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Llundain: Longman.
- Krashen, S. D., a Terrell, T. D. (1983). *The natural approach*. Rhydychen: Pergamon.
- Kulick, D., a Schieffelin, B. (2004). Language socialization. Yn A. Duranti (Gol.), *A companion to linguistic anthropology* (tt. 349-368). Malden, MA: Blackwell.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Llundain: Gwasg Prifysgol Yale.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Labrie, N., a Clément, R. (1986) Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7(4), 269-282.
- Lantolf, J. P. (Gol.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Rhydychen.

- Larsen-Freeman, D., a Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30-41.
- Le Page, R. B., a Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Lewis, H. (2015) Datganiad Cabinet Llywodraeth Cymru. Cyrchwyd o <http://llyw.cymru/about/cabinet/cabinetstatements/previous-administration/2015/welshsecondlang/?lang=cy>
- Lewis, G., Jones, B., a Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Li, S. (2016). The construct validity of language aptitude: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801-842.
- Lightbown, P. M., a Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in second language acquisition*, 12(4), 429-448.
- Lim Falk, M. (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö: ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklaser* [Swedeg mewn amgylchedd ysgol Saesneg ei iaith: Defnyddio iaith yn gysylltiedig â chynnwys mewn dau ddsbarth ysgol uwchradd]. Traethawd doeturiaeth heb ei gyhoeddi, Prifysgol Stockholm, Stockholm.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Lo, Y. Y., a Murphy, V. A. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24(3), 215-238.
- Lo, Y. Y., a Macaro, E. (2015). Getting used to content and language integrated learning: what can classroom interaction reveal?, *The Language Learning Journal*, 43(3), 239-255.
- Lorenzo, F., Casal, S., a Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Lorenzo F., a Moore, P. (2010). On the natural emergence of language structures in CLIL: Towards a theory of European educational bilingualism. Yn C. Dalton-Puffer, T. Nikula, a U. Smit (Gol.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (tt. 23-38). Amsterdam: John Benjamins.

- Mackey, A., a Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. Yn A. Mackey (Gol.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (tt. 407-452). Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Markee, N. (2007). Invitation talk. Yn Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei a V. Cook (Gol.), *Language learning and teaching as social inter-action* (tt. 42-57). Llundain: Palgrave Macmillan.
- Maxim, H. H. (2006). Integrating textual thinking into the introductory college-level foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 90, 19-32.
- McDonough, K., a Chaikmongkol (2007). Teachers' and learners' reaction to a task-based course in Thailand. *TESOL Quarterly*, 41(1), 107-132.
- McDougald, J. S. (2016). Is CLIL Becoming a Hub Connecting Research, Policy, and Practice?/¿ Se convierte AICLE en un puerto de conexión entre la investigación, la política y la práctica?/AICL torna-se uma conexão de porta entre pesquisa, política e prática?. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(1), 7-16.
- McNamara, T. (2006). Validity in language testing: The challenge of Sam Messick's legacy. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3(1), 31-51.
- Milroy, J., a Milroy, L. (1985). *Authority in Language: Investigating Standard English*. Llundain; Efrog Newydd: Routledge.
- Mitchell, R., a Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Modern Language Association (MLA), Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. Efrog Newydd: Modern Language Association. <http://www.mla.org/forlang>
- Moore P. (2009). *On the emergence of L2 oracy in bilingual education: A comparative analysis of CLIL and mainstream learner talk* (Unpublished doctoral thesis). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Sbaen.
- Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26(2), 206-223.
- Nikula, T. (2010). Effects of CLIL on a teacher's classroom language use. Yn C. Dalton-Puffer, T. Nikula, a U. Smit (Gol.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (tt. 105-124). Amsterdam: John Benjamins.
- Norris, J. (2015). Thinking and acting programmatically in task-based language teaching. Yn M. Bygate (Gol.), *Domains and Directions in the Development of TBLT* (Cyf. 8, tt. 27-57). Amsterdam: John Benjamins.

- Norris, J., a Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis for language learning and teaching. Yn J. Norris a L. Ortega (Gol.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (tt. 3-50). Amsterdam: John Benjamins.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. Harlow, DU: Longman.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching: A comprehensive revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Ortega, L. (2009). Studying writing across EFL contexts: Looking back and moving forward. Yn R. Manchon (Gol.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research*, (p. 232-255). Bryste: Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Efrog Newydd: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167.
- Pavlenko, A., a Jarvis, S. (2006). *Cross linguistic influence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pica, T. (1987). Second-Language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3–21.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development* (Vol. 9). Pennsylvania: Springer.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Pomerantz, A. (2006) Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participation in a multilingual marketplace. *Multilingual Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 21(2-3), 275-302.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy* (Cyf. 20). Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Llundain: Longman.
- Rehner, K., Mougeon, R., a Nadasdi, T. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of nous vs. on in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 127-156.
- Richards, J.C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC journal*, 39(2), 158-177.

- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Richards, J., a Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (2il arg.). Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- 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, 93-115.
- Robert, E. (2011). Standardness and the Welsh language. Yn T. Kristiansen a N. Coupland (Gol.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe* (tt. 135-143). Oslo: Novus Press.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for investigating task influences on SLA. Yn P. Robinson (Gol.) *Cognition and Second Language Instruction* (tt. 287–318). Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Robinson, P. (2007). Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 193-213.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. Yn C. Dalton-Puffer, T. Nikula, a U. Smit (Gol.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (tt. 191-212). Amsterdam: John Benjamins.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., a Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Saito, K., Dewaele, J. M., a Hanzawa, K. (2017). A longitudinal investigation of the relationship between motivation and late second language speech learning in classroom settings. *Language and Speech*, 1–19.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching* (Cyf. 12). Montreal: Marcel Didier.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., a Kroskrity, P. V. (Gol.). (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Schmidt, R. (2001). Attention. Yn P. Robinson (Gol.), *Cognition and second language instruction* (tt. 3-32). Efrog Newydd: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Segalowitz, N., a Freed, B. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-200.

- Seidl, M. (1998). Language and culture: Towards a transcultural competence in language learning. *Forum for Modern Language Studies* (Cyf. 34, Rhif. 2, tt. 101-113). Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Selinker, L., a Douglas, D. (1985). Wrestling with "context" in interlanguage theory. *Applied Linguistics*, 6, 190-204.
- Shohamy, E. (2000). The relationship between language testing and second language acquisition, revisited. *System*, 28(4), 541-553.
- Sinclair, J. M., a Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance. Yn M. Bygate, M. Swain a P. Skehan (Gol.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (tt. 167-186). Efrog Newydd: Routledge.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied linguistics*, 30(4), 510-532.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 73-87.
- Spada, N., a Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programmes in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of HG Widdowson*, 2(3), 125-144.
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research-1997-2007. *The Modern Language Journal*, 91, 837-848.
- Tarone, E., a Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second-language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79, 166-178.
- Thornbury, S. (2011). Afterwards: Dogme for beginners: The autonomy of the group. Yn K. Irie a A. Stewart (Gol.), *Realizing autonomy: Practice and reflection in language education contexts*. (tt. 257-265). Y DU: Palgrave Macmillan.
- Van Dam, J. (2002). Language Acquisition Behind the Scenes. Yn J. Leather, J. Van Dam (Gol.), *Ecology of language acquisition* (tt. 203-221). Amsterdam: Springer.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., a Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views*, 16(3), 70-78.

- Van de Craen P., Ceuleers, E. a Mondt K. (2007). Cognitive development and bilingualism in primary schools: Teaching maths in a CLIL environment. Yn D. Marsh a D. Wolff (Gol.), *Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe* (tt. 185-200). Frankfurt: Peter Lang.
- Van den Branden, K. (2006). Task-based Language Teaching in a Nutshell. Yn K. Branden Van den (Gol.), *Task-Based Language Education—From Theory to Practice* (tt. 1-16). Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. Yn G. Hall (Gol.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (tt. 238-251). Llundain: Routledge.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (2010) The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (3)2-6.
- VanPatten, B. (Gol.). (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., a Smith, M. (2015). Aptitude as grammatical sensitivity and the initial stages of learning japanese as a L2: Parametric variation and case marking. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(1), 135-165.
- Vieira, F. (2017). Task-Based Instruction for Autonomy: Connections With Contexts of Practice, Conceptions of Teaching, and Professional Development Strategies. *TESOL Quarterly*, 51(3), 693-715.
- Vivian, D., Winterbotham, M., Gunstone, B., a Huntley Hewitt, J. (2014). *Anghenion o ran sgiliau Cymraeg mewn wyth sector*. Caerdydd: Ymchwil Gymdeithasol Llywodraeth Cymru.
- Vollmer H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D., a Küttel, V. (2006, August). *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Papur a gyflwynwyd yng Nghynhadledd ESSE8, Llundain.
- Waters, A. (2012). Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT Journal*, 66(4), 440-449.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Whitmore, K. F., Martens, P., Goodman, Y. M., a Owocki, G. (2004). Critical lessons from the transactional perspective on early literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3), 291-325.
- Whitmore, K. F., Martens, P., Goodman, Y., a Owocki, G. (2005). Remembering critical lessons in early literacy research: A transactional perspective. *Language Arts*, 82(5), 296-307.
- Whittaker R., a Llinares A. (2009). CLIL in social science classrooms: Analysis of spoken and written productions. Yn Y. Ruiz de Zarobe a R. M. Jiménez Catalán (Gol.), *Content and*

- language integrated learning. Evidence from research in Europe* (tt. 215-234). Bryste: Multilingual Matters.
- Widdowson, H. G. (1972). The teaching of English as communication. *ELT journal*, 27(1), 15-19.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- William, M., a Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Williams, G. (1987). Bilingualism, class dialect, and social reproduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 66, 85-98.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D., a Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching: A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practising teachers*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen.
- Yalçın, Ş., a Spada, N. (2016). Language aptitude and grammatical difficulty. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 239-263.
- Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: Evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 361-382.
- Yang, W. (2016). An Investigation of Learning Efficacy, Management Difficulties and Improvements in Tertiary CLIL (Content and Language Integrated Learning) Programmes in Taiwan: A Survey of Stakeholder Perspectives. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(1), 64-109.
- Young, A.S. (1994). *Motivational state and process within the socio-linguistic context*, Birmingham: Prifysgol Aston. Traethawd PhD heb ei gyhoeddi.
- Young, R. F. (2000). *Interactional competence. Challenges for validity*. Papur a gyhoeddwyd yn yr 21^{ain} LTRC, Vancouver, Canada.
- Zydatiſ W. (2007). Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). *Eine Evaluation des bilimgualen Sachfachunterrichts in Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt: Peter Lang.