



1907-2007

# Estyn

*Rhagoriaeth i bawb – Excellence for all*

Arolygiaeth Ei Mawrhydi dros Addysg  
a Hyfforddiant yng Nghymru

Her Majesty's Inspectorate  
for Education and Training in Wales

## Gwella dysgu ac addysgu medrau darllen cynnar

Mehefin 2007



BUDDSODDWR MEWN POBL  
INVESTOR IN PEOPLE

**Diben Estyn yw arolygu ansawdd a safonau mewn addysg a hyfforddiant yng Nghymru. Mae Estyn yn gyfrifol am arolygu:**

- ▲ ysgolion a safleoedd meithrin a gynhelir gan, neu sy'n cael arian gan awdurdodau addysg lleol (AALLau);
- ▲ ysgolion cynradd;
- ▲ ysgolion uwchradd;
- ▲ ysgolion arbennig;
- ▲ unedau cyfeirio disgyblion;
- ▲ ysgolion annibynnol;
- ▲ addysg bellach;
- ▲ dysgu oedolion yn y gymuned;
- ▲ gwasanaethau cymorth ieuenctid;
- ▲ AALLau;
- ▲ addysg a hyfforddiant athrawon;
- ▲ dysgu yn y gwaith;
- ▲ cwmnïau gyrfaoedd; ac
- ▲ elfennau addysg, arweiniad a hyfforddiant y Ganolfan Byd Gwaith.

Mae Estyn hefyd:

- ▲ yn rhoi cyngor ar ansawdd a safonau mewn addysg a hyfforddiant yng Nghymru i Gynulliad Cenedlaethol Cymru ac eraill; ac
- ▲ yn cyhoeddi achosion o arfer dda yn seiliedig ar dystiolaeth arolygu.

Cymerwyd pob rhagofal posibl i sicrhau bod y wybodaeth yn y ddogfen hon yn gywir adeg ei chyhoeddi. Dylid cyfeirio unrhyw ymholiadau neu sylwadau ynglŷn â'r ddogfen/cyhoeddiad hwn at:

Yr Adran Gyhoeddiadau

Estyn

Llys Angor

Heol Keen

Caerdydd

CF24 5JW neu drwy anfon e-bost at [cyhoeddiadau@estyn.gsi.gov.uk](mailto:cyhoeddiadau@estyn.gsi.gov.uk)

Mae'r cyhoeddiad hwn a chyhoeddiadau eraill gan Estyn ar gael ar ein gwefan:

[www.estyn.gov.uk](http://www.estyn.gov.uk)

**Cyfieithwyd y ddogfen hon gan Trosol (o'r Saesneg i'r Gymraeg)**

**Ⓞ Hawlfraint y Goron 2007: Gellir aildefnyddio'r adroddiad hwn yn ddi-dâl mewn unrhyw fformat neu gyfrwng ar yr amod y caiff ei aildefnyddio'n gywir ac na chaiff ei ddefnyddio mewn cyd-destun camarweiniol. Rhaid cydnabod y deunydd fel hawlfraint y Goron a rhaid nodi teitl y ddogfen/cyhoeddiad.**

## **Rhagair**

Medrau darllen cynnar effeithiol yw'r blociau adeiladu hanfodol ar gyfer dysgu iaith a llythrennedd. Mae gallu darllen yn gywir ac yn rhugl a chyda hyder a dealltwriaeth yn helpu disgyblion i gyflawni safonau uchel ac mae'n rhoi mwy o gyfleoedd iddynt lwyddo yn yr ysgol yn ogystal â dechrau mewn bywyd na ellir gorbwysleisio'i bwysigrwydd.

Dros y degawd diwethaf, rwyf wedi adrodd am welliannau cyson mewn cyflawniadau disgyblion mewn darllen ac mewn meysydd iaith a llythrennedd yn Gymraeg ac yn Saesneg. Mae disgyblion wedi gwneud y cynnydd da hwn oherwydd proses fwyfwy effeithiol o ddysgu ac addysgu medrau darllen cynnar mewn llawer o leoliadau meithrin ac ysgolion cynradd. Mae'r cynnydd da hwn hefyd wedi digwydd yn sgil dechrau hyd yn oed yn gryfach mewn addysg, gan gynnwys ehangu darpariaeth cyn-ysgol ansawdd uchel, ymyriad cynnar a chymorth ehangach i deuluoedd fel rhan o ymdrechion i hyrwyddo cynhwysiad cymdeithasol. Fodd bynnag, mae nifer sylweddol o ddisgyblion yn gwneud cynnydd arafach na'r hyn sydd ei angen i gau'r bwlch rhwng eu potensial a'u cyflawniadau mewn dysgu iaith a llythrennedd, ac nid yw bechgyn yn gwneud cystal â merched. Caiff anawsterau cynnar mewn iaith a llythrennedd effaith negyddol ar gyflawniad, hyder a chymhelliant disgyblion yn yr ysgol, a gall gael effaith niweidiol ar eu bywydau yn y dyfodol.

Ffocws yr adroddiad hwn felly yw gweithredu ar gyfer gwella. Y man cychwyn ar gyfer gwella yw'r arfer dda sydd eisoes yn bodoli mewn llawer o ysgolion ac mae'n helpu disgyblion i ennill medrau darllen cynnar yn llwyddiannus. Yr her yw lledaenu'r arfer hon yn ehangach ac yn fwy cyson er mwyn i'r broses o ddysgu ac addysgu medrau darllen cynnar ym mhob ysgol ledled Cymru fod cystal ag y gall fod. Rhaid rhoi blaenoriaeth allweddol i wella cyflawniad mewn Cymraeg a Saesneg os ydym am sicrhau bod pob plentyn yng Nghymru yn cyflawni eu potensial.

**Susan Lewis  
Prif Arolygydd Ei  
Mawrhydi dros  
Addysg a Hyfforddiant  
yng Nghymru**

Cyflwyniad	1
Cefndir	3
Sail dystiolaeth yr arolygiad	5
Prif ganfyddiadau	6
Argymhellion	9
Datblygu medrau darllen cynnar	10
Rôl gwranddo a siarad wrth ddysgu darllen	12
Datblygu ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig	14
Dysgu ac addysgu ffoneg	16
Rôl asesu wrth gefnogi datblygiad medrau darllen cynnar	22
Partneriaeth â rhieni	23
Pwysigrwydd arweinyddiaeth a rheolaeth	25
Atodiad 1: Adolygiad o'r llenyddiaeth ar ddulliau o ddefnyddio ffoneg, gan gynnwys ffoneg synthetig, wrth addysgu darllen mewn ysgolion cynradd a lleoliadau blynyddoedd cynnar	
Atodiad 2: Cwestiynau i arweinwyr a rheolwyr eu defnyddio wrth adolygu a gwella arfer	
Atodiad 3: Geirfa	
Atodiad 4: Cyfeiriadau	

## Cyflwyniad

- 1 Comisiynwyd Estyn gan Lywodraeth Cynulliad Cymru i ymgymryd â'r gwaith hwn. Mae'r adroddiad wedi'i fwriadu yn bennaf ar gyfer ymarferwyr: ar gyfer athrawon a chynorthwyr cymorth dysgu sy'n ymwneud â'r broses o addysgu disgyblion i ddarllen yn ogystal ag ymgynghorwyr awdurdod addysg lleol (AALI). Mae cwestiynau yn Atodiad 3 yr adroddiad hwn i helpu ysgolion i adolygu a gwella meysydd pwysig o'u gwaith. Gallai'r adroddiad hefyd fod yn ddefnyddiol i rieni sydd â diddordeb mewn gwybod sut mae ysgolion yn addysgu darllen a sut gallant helpu eu plant wrth ddysgu darllen.
- 2 Mae dysgu darllen yn nod addysgol allweddol. Mae dysgu darllen yn nod addysgol allweddol. Un o'r heriau pwysicaf sy'n wynebu athrawon yw gwneud yn siŵr bod eu disgyblion yn gallu darllen. I blant ac oedolion, mae'r gallu i ddarllen yn cynnig byd newydd a chyfleoedd newydd.
- 3 Mae llawer o ystyriaethau wrth ddysgu ac addysgu medrau darllen cynnar. Nid yw'r adroddiad hwn yn anelu at roi disgrifiad pendant o'r holl ystyriaethau hyn. Mae'r gwaith yn canolbwyntio ar sawl maes allweddol, yn enwedig dysgu ac addysgu ffoneg (esbonnir yn yr eirfa). Mae'r adroddiad yn nodi nodweddion arfer effeithiol er mwyn gwella dysgu ac addysgu medrau darllen cynnar.
- 4 Mae ymchwil diweddar i effeithiau gwahanol ffyrdd o addysgu ffoneg, sy'n cael ei adnabod fel ffoneg synthetig (esbonnir yn yr eirfa) a ffoneg ddadansoddol (esbonnir yn yr eirfa) mewn ysgolion cynradd yn Clackmannanshire, Yr Alban, yn honni rhai canlyniadau arwyddocaol yn y modd y mae disgyblion wedi elwa yn eu medrau darllen, yn enwedig i fechgyn. Er nad oes cytundeb llawn ynghylch rhinweddau'r gwahanol ddulliau hyn, mae canlyniad yr ymchwil hwn yn dylanwadu ar ddulliau ar gyfer addysgu darllen mewn rhannau o'r Deyrnas Unedig (DU).
- 5 Ar hyn o bryd, mae newidiadau'n cael eu gwneud i'r cwricwlwm ysgol yng Nghymru. Mae'r newidiadau hyn yn cynnwys cyflwyno Cyfnod Sylfaen ar gyfer plant 3-7 oed ac adolygiad o Orchmynion y Cwricwlwm Cenedlaethol ar gyfer Cymraeg a Saesneg. Ar hyn o bryd, mae 'Codi Safonau Llythrennedd mewn Ysgolion Cynradd: Fframwaith ar gyfer Gweithredu yng Nghymru' yn disgrifio polisi Llywodraeth Cynulliad Cymru ar gyfer gwella safonau dysgu ac addysgu llythrennedd mewn ysgolion cynradd. Mae'r ddogfen hon wedi rhoi arweiniad i arfer ysgolion ers ei chyhoeddi rhyw ddeng mlynedd yn ôl. Felly, mewn cyd-destun o ganfyddiadau ymchwil newydd a newidiadau cwricwlwm, mae'n bryd ystyried dysgu ac addysgu medrau darllen newydd a rhoi arweiniad i helpu i godi safonau.
- 6 Fel rhan o'i waith, mae Estyn wedi comisiynu'r Ganolfan Genedlaethol ar gyfer Iaith a Llythrennedd, Prifysgol Reading, i gynnal adolygiad o lenyddiaeth ar ddulliau i ddefnyddio ffoneg wrth addysgu darllen mewn lleoliadau blynyddoedd cynnar ac ysgolion cynradd (gweler Atodiad 1 am yr adroddiad llawn).
- 7 Dros y ddeng mlynedd diwethaf, mae canlyniadau'r Cwricwlwm Cenedlaethol a thystiolaeth arolygu wedi dangos bod safonau darllen mewn Cymraeg a Saesneg mewn ysgolion cynradd wedi codi'n gyson. Mae cynnydd da mewn medrau llythrennedd disgyblion yn cyfrannu'n fawr at y safonau y maent yn eu cyflawni mewn

meysydd gwaith eraill. Fodd bynnag, mae disgyblion yng nghyfnod allweddol 1 nad ydynt yn gwneud digon o gynnydd a disgyblion y mae eu medrau llythrennedd gwan yn eu rhwystro rhag cyflawni eu potensial ym meysydd eraill y cwricwlwm a thu hwnt.

- 8 Mae gwahaniaethau mawr hefyd yng nghyflawniadau bechgyn a merched. Yng nghyfnod allweddol 1 yn 2006, mae bechgyn rhyw ddeg pwynt canran y tu ôl i ferched o ran safonau darllen yn Gymraeg ac yn Saesneg. Mae'r lefel hon o wahaniaeth mewn perfformiad rhwng bechgyn a merched yn parhau hyd at ddiwedd y cyfnod cynradd. Wrth i ddisgyblion symud ymlaen i'r ysgol uwchradd, mae'r gofynion o ran eu medrau llythrennedd yn cynyddu. Mae medrau llai datblygedig bechgyn mewn llythrennedd yn cael ei gydnabod yn un o'r ffactorau cyfrannol sy'n arwain at fwch hyd yn oed yn ehangach rhwng perfformiad bechgyn a merched yn y cyfnod hwn. Mae felly'n hanfodol cael llythrennedd yn gywir ar ddechrau cyfnod ysgol disgyblion ar gyfer eu llwyddiant addysgol tymor hir.
- 9 Yng Nghymru, mae tua hanner miliwn o oedolion yn cael anawsterau gwirioneddol â darllen, er nad oes yna niferoedd mawr o oedolion anllythrennog. Fodd bynnag, mae gormod o bobl yn ei chael yn anodd ymdopi â gofynion gwybodaeth a delweddau ysgrifenedig yn eu bywydau bob dydd. O ran medrau darllen, mae Cymru yn perfformio'n wael o'i chymharu â llawer o wledydd diwydiannol eraill. Er enghraifft, mae bron dwywaith cymaint o'n hoedolion ar y lefel isaf o ran llythrennedd â'r Almaen. Mae gwneud yn siŵr bod disgyblion yn llwyddiannus mewn ennill medrau darllen yn hanfodol i'w rhagolygon cyflogaeth ac i ddyfodol Cymru.
- 10 Trwy gydol yr adroddiad, mae cyfeiriad at ysgolion yn cynnwys ysgolion meithrin a gynhelir ac mae cyfeiriad at ddisgyblion yn cynnwys plant mewn dosbarthiadau meithrin a derbyn mewn ysgolion meithrin, babanod a chynradd.

## Cefndir

- 11 Mae darllen yn weithgaredd hynod gymhleth sy'n cynnwys nifer o brosesau, gan gynnwys adnabod a deall geiriau. Mae'r broses o adnabod geiriau yn ymwneud â chanfod sut mae symbolau ysgrifenedig yn cyfateb i'r iaith lafar. Mae'r broses o ddeall yn golygu gwneud synnwyr o eiriau, brawddegau a thestun cysylltiedig. Mae darllenwyr hefyd yn gwneud defnydd o'u gwybodaeth o eirfa a gramadeg a'u profiad ehangach â thestunau er mwyn eu helpu i ddeall y gair ysgrifenedig.
- 12 Mae pwysigrwydd ennill medrau darllen wedi peri i ymchwilwyr ac athrawon dros gyfnod o sawl blwyddyn ystyried gwahanol dulliau er mwyn dod o hyd i'r dulliau dysgu ac addysgu mwyaf effeithiol a llwyddiannus. Mae'n siŵr ei bod yn wir dweud bod mwy wedi cael ei ysgrifennu am addysgu darllen nac unrhyw faes gwaith arall mewn ysgolion.
- 13 Yn ystod yr hanner can mlynedd diwethaf, mae ysgolion wedi defnyddio dulliau gwahanol i addysgu darllen. Yn ystod y 1950au, ffoneg oedd yr hoff ddull o addysgu darllen yn y DU. Roedd yn rhaid i ddisgyblion feistroli seiniau cychwynnol yr wyddor ac wedyn eu rhoi gyda'i gilydd i greu geiriau. Erbyn y 1970au, daeth dull o'r enw'r dull 'edrych a dweud' yn gyffredin. Roedd disgyblion yn canolbwyntio ar ddysgu geiriau cyfan ac weithiau brawddegau cyfan. Wrth i'w casgliad o eiriau ac ymadroddion ymestyn, roedd yr ystod o lyfrau yr oeddent yn eu darllen hefyd yn ymestyn.
- 14 Yn y 1980au, fe wnaeth canfyddiadau ymchwil i ddatblygiad gwybyddol, sef y broses o gaffael gwybodaeth a rhesymu, ddylanwadu'n gryf ar addysgu darllen. Roedd disgyblion yn cael eu hannog i ddefnyddio'u gwybodaeth am y byd a chyd-destun y stori i'w helpu i roi cynnig ar eiriau anghyfarwydd a gwneud synnwyr o'r hyn yr oeddent yn ei ddarllen. Fe wnaeth llawer o ysgolion roi'r gorau i ddefnyddio cynllun darllen, sy'n graddio llyfrau yn ôl eu lefel anhawster. Roedd rhai ysgolion yn defnyddio dull a oedd fel arfer yn cael ei adnabod fel y dull 'llyfrau go iawn', a oedd yn hyrwyddo darllen unigol. Roedd disgyblion yn gallu dewis o ystod eang o lyfrau unigol nad oeddent yn rhan o gynllun darllen.
- 15 Ers y 1990au, cytunir yn gyffredinol nad oes un dull penodol o addysgu darllen yn addas ar gyfer pob dysgwr. Ar hyn o bryd, mae'r rhan fwyaf o ysgolion yn defnyddio cymysgedd o ddulliau gwahanol, er y gallai llawer o staff bwysleisio un dull yn fwy nag eraill yn eu haddysgu. Ar ddechrau'r 21<sup>ain</sup> ganrif, mae'r ddadl am ffyrdd effeithiol o addysgu darllen yn parhau. Mae ffocws trafodaethau diweddar wedi bod ar y ffordd fwyaf effeithiol o ddysgu ac addysgu ffoneg. Yng Nghymru, nid yw'n ofynnol i ysgolion ddefnyddio dull neu ddulliau penodol o addysgu plant i ddarllen. Gallant bennu sut i addysgu disgyblion i ddarllen.
- 16 Er bod barn wahanol am y ffordd fwyaf effeithiol o addysgu darllen, mae cytundeb cyffredinol am y math o brofiadau dysgu y dylai disgyblion eu cael erbyn iddynt fod yn bump oed. Mae'r profiadau hyn wedi'u nodi yn y Canlyniadau Dymunol ar gyfer Dysgu Plant cyn Oedran Ysgol Gorfodol fel:
  - gwrando ar stori dda;

- dewis llyfr a'i ddal y ffordd gywir; a
  - deall bod sain ac ystyr i symbolau ysgrifenedig.
- 17 Yng nghyfnod allweddol 1, mae gorchmynion y Cwricwlwm Cenedlaethol ar gyfer Cymraeg a Saesneg yn nodi set graidd o fedrau y dylai disgyblion yn yr ystod oedran hon feddu arnynt os ydynt am ddarllen yn gywir, yn rhugl a chyda dealltwriaeth. Mae'r medrau hyn yn cynnwys:
- gwybodaeth ffonig a graffig (esbonnir yn yr eirfa);
  - adnabod geiriau;
  - gwybodaeth ramadegol; a
  - dealltwriaeth gyd-destunol.
- 18 Mewn Cymraeg, ynghyd ag ieithoedd fel Groeg, Eidaleg a Sbaeneg, mae cyfatebiaethau cyson o ran llythyren-sain. Mae anghysondeb mewn cyfatebiaethau o ran llythyren-sain yn Saesneg. Yn gyffredinol, mae ymchwil yn dangos ei bod yn anos dysgu darllen ac ysgrifennu yn Saesneg oherwydd bod y berthynas rhwng seiniau a llythrennau yn fwy cymhleth.

## Sail dystiolaeth yr arolygiad

- 19 Mae'r canfyddiadau yn yr adroddiad hwn yn seiliedig ar:
- ddadansoddiad o ganlyniadau arolygu dros 250 o ysgolion cynradd er 2004;
  - arsylwadau o addysgu darllen mewn 22 o ysgolion cynradd cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg;
  - gwybodaeth a gafwyd o gyfweiliadau â staff mewn ysgolion cynradd cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg;
  - gwybodaeth a gafwyd o gyfweiliadau ag ymgynghorwyr llythrennedd o ddeg AALI;
  - archwilio dogfennaeth a ddarparwyd gan ysgolion ac AALlau; ac
  - adolygiad llenyddiaeth a gynhaliwyd gan y Ganolfan Genedlaethol ar gyfer Iaith a Llythrennedd, Prifysgol Reading.
- 20 Yn ychwanegol, ymwelodd AEM â nifer fach o ysgolion yn Lloegr ac yn yr Alban i arsylwi'r broses o addysgu darllen a thrafod dulliau addysgu â staff. Fe wnaeth AEM hefyd ystyried y broses o ddysgu ac addysgu darllen gyda chydweithwyr mewn Arolygiaethau Addysg a Hyfforddiant eraill a'r Asiantaeth Sgiliau Sylfaenol.

## Prif ganfyddiadau

- 21 Mae llawer o ysgolion eisoes yn cefnogi disgyblion yn dda wrth ddatblygu eu medrau darllen cynnar. Mae disgyblion yn cyflawni safonau da yn eu medrau darllen cynnar lle caiff rhaglenni systematig i ddatblygu medrau iaith a llythrennedd cadarn eu gweithredu'n gyson.
- 22 Mae tystiolaeth ymchwil ac arolygu yn cadarnhau ffoneg yn fedr pwysig wrth ddysgu darllen. Fodd bynnag, mae'r dystiolaeth hon yn cydnabod nad ffoneg ar ei phen ei hun yw'r unig fedr sydd ei angen ar ddisgyblion er mwyn gallu darllen yn llwyddiannus. Heblaw ymgysylltu â mecaneg dadgodio geiriau, mae angen i ddarllenwyr hefyd allu gwneud synnwyr o'r hyn y maent yn ei ddarllen. Mae ennill medrau ffoneg yn un o ystod o strategaethau sydd eu hangen ar ddisgyblion i'w helpu i ddarllen.
- 23 Nid yw'r adolygiad o lenyddiaeth (gweler Atodiad 1) yn dangos yn derfynol bod cyfarwyddyd ffoneg synthetig yn fwy effeithiol na chyfarwyddyd ffoneg ddadansoddol. Er bod yna safbwyntiau sy'n parhau yn gryf ar rinweddau cymharol dulliau gwahanol, nid oes digon o dystiolaeth i gefnogi'r honiad mai un dull yw'r dull mwyaf effeithiol. Mae gwella ansawdd a chysondeb gwaith ar fedrau darllen cynnar mewn ac ar draws ysgolion, yn unol â'r arfer effeithiol a nodir yn yr adroddiad hwn, yn fwy tebygol o godi safonau na newid arferion dysgu ac addysgu i ganolbwyntio ar un dull yn unig.
- 24 Beth bynnag fo math y cyfarwyddyd ffonig, mae nodweddion sy'n gyffredin i unrhyw fath o ddysgu ac addysgu darllen yn llwyddiannus. Un o'r ffactorau mwyaf dylanwadol wrth i ddisgyblion ddysgu ffoneg yw addysgu medrau yn systematig. Mae hyn yn golygu bod yn rhaid i ddisgyblion ddysgu'r prif gyfatebiaethau graffem-ffonem (esbonnir yn yr eirfa) mewn trefn wedi'i diffinio yn glir. Mae'r math hwn o addysgu ffoneg yn gysylltiedig â chynnydd gwell mewn cywirdeb disgyblion wrth ddarllen ar draws pob lefel gallu. Mae tystiolaeth arolygu yn egluro nad yw lleiafrif o ysgolion yn defnyddio addysgu ffoneg systematig yn rhan o'u harferion rheolaidd.
- 25 Mae addysgu ffoneg yn llwyddiannus yn cydnabod bod angen i ddysgu fod yn llawn cymhelliant ac yn ddifyr. Lle mae ysgolion yn defnyddio dulliau cyffrous, rhyngweithiol a gwaith amlsynhwyraidd (esbonnir yn yr eirfa) i addysgu medrau darllen cynnar, maent yn sicrhau lefelau uchel o ddiddordeb ac ymgysylltiad y disgyblion. Mae'r dulliau hyn yn apelio'n arbennig at fechgyn oherwydd eu bod yn helpu i gynnal eu cyfranogiad mewn dysgu, sy'n golygu eu bod fel arfer yn gwneud cynnydd gwell. Mewn lleiafrif o ysgolion, mae gwaith ffonig disgyblion yn ddiflas, yn ddi-fflach ac yn cyfyngu ar y cynnydd a wnânt.
- 26 Mae amrywiad eang yn y cyflymder y mae ysgolion yn ymdrin â rhaglenni ffonig yn Saesneg. Mae'r rhain yn amrywio o addysgu rhwng un sain newydd a phum sain newydd bob wythnos. Mae addysgu nifer fach o seiniau yn rhoi digon o amser i ddisgyblion fod yn sicr yn eu gwybodaeth, ond mae'n cymryd amser hir i ymdrin â'r rhaglen. Gall ymdrin â'r gwaith yn araf rwystro cynnydd disgyblion a pheidio â'u cymell. Mae ysgolion sy'n addysgu mwy o seiniau bob wythnos yn ymdrin â'r

rhaglen yn gyflymach. Mae disgyblion yn ennill medrau yn gyflymach a gallant wedyn gymhwyso'u gwybodaeth sy'n datblygu am ffoneg i'w tasgau darllen.

- 27 Mae llawer o ysgolion yn rhoi sylw da i ddatblygu strategaethau darllen disgyblion. Mae'r strategaethau hyn yn cynnwys gwybodaeth ffonig, graffig a gramadegol, adnabod geiriau a dealltwriaeth gyd-destunol. Mae'r gwaith hwn yn helpu disgyblion i sefydlu sylfeini cadarn ar gyfer dysgu iaith a llythrennedd a gwneud cynnydd wrth ddatblygu rhuglder, cywirdeb a dealltwriaeth.
- 28 Mae dechrau a chynnal yr arfer a'r mwynhad o ddarllen yn hanfodol i lwyddiant addysgol a chyflawniad personol tymor hir disgyblion. Mae'r rhan fwyaf o'r disgyblion yn rhoi sylw da i feithrin agweddau cadarnhaol at iaith a llythrennedd. Yn yr ysgolion hyn, caiff disgyblion ddigonedd o gyfleoedd i fwynhau gweithgareddau iaith, fel rhigymau, caneuon a chwarae ag iaith yn ogystal â thrin a rhannu llyfrau. Mae'r rhain yn brofiadau dysgu cynnar.
- 29 Mae cyflawniad disgyblion fel arfer ar ei gryfaf pan fydd ysgolion yn sicrhau bod y medrau gwrando a siarad, darllen ac ysgrifennu, yn atgyfnerthu ei gilydd. Yn benodol, mae datblygu medrau gwrando a siarad yn hanfodol i lwyddiant wrth ddysgu darllen. Er bod llawer o ddisgyblion yn cael amrywiaeth dda o brofiadau iaith cyn iddynt ddechrau'r ysgol, nid yw eraill yn cael y profiadau hyn. Yn ystod y pum mlynedd diwethaf, mae tystiolaeth arolygu yn dangos bod mwy a mwy o ddisgyblion yn dechrau'r ysgol gydag anawsterau wrth siarad yn glir a gwrando'n ofalus ar ei gilydd ac ar oedolion. Yn aml, ychydig iawn o brofiad y mae disgyblion wedi'i gael o hwiangerddi neu rannu storïau gartref, sy'n golygu bod gan rai ysgolion lawer i'w wneud i helpu'r disgyblion hyn i ddal i fyny â'u cyfoedion.
- 30 Mae ymchwil yn cydnabod bod ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig (esbonnir yn yr eirfa) yn fedrau gwybyddol pwysig sy'n ategu llythrennedd. Mae llawer o ysgolion eisoes yn rhoi sylw i ddatblygu'r ymwybyddiaeth hon fel ffordd bwysig o baratoi ar gyfer darllen. Yn yr arfer fwyaf effeithiol, mae disgyblion yn ennill y medrau hyn fel rhan hanfodol o'r gwaith a wnânt mewn amgylchedd iaith cyfoethog, sy'n darparu sylfeini cadarn ar gyfer dysgu iaith a llythrennedd.
- 31 Mae ysgolion yn rhoi lefelau amrywiol o sylw i ffoneg wrth addysgu Cymraeg fel ail iaith. Yn aml, rhoddir mwy o ffocws ar strategaethau darllen eraill, yn enwedig y dull 'edrych a dweud' (esbonnir yn yr eirfa). Er na ddylid rhoi pwyslais amhriodol ar ddadgodio medrau ar gyfer disgyblion sy'n gweithredu mewn ail iaith, gall dysgwyr iaith gyntaf ac ail iaith elwa ar ddysgu ffoneg. Gall y wybodaeth hon gyflymu eu medrau adnabod geiriau a sillafu.
- 32 Mae rôl allweddol i asesu wrth gefnogi datblygiad medrau darllen cynnar. Yn yr arfer fwyaf effeithiol, mae ysgolion yn olrhain cynnydd disgyblion yn ofalus ac yn rhoi sylw i'w perfformiad ar draws y pedwar maes gwrando a siarad, darllen ac ysgrifennu. Mae'r ysgolion hyn yn asesu'r ffordd y mae disgyblion yn caffael medrau darllen cynnar yn systematig ac maent yn defnyddio'r wybodaeth hon yn dda iawn i lywio'r broses o gynllunio gwaith newydd.
- 33 Mae gan rieni rôl bwysig wrth gefnogi datblygiad iaith a llythrennedd eu plant. Er bod y rhan fwyaf o'r disgyblion yn elwa ar rannu llyfrau, hwiangerddi a chaneuon â'u

rhieni, nid yw nifer gynyddol o ddisgyblion yn dechrau eu dysgu yn yr ysgol gyda'r manteision hyn. Mae gan y rhan fwyaf o ysgolion bartneriaethau da â rhieni. Fel arfer, mae staff yn esbonio'r ffordd y mae'r ysgol yn addysgu darllen ac maent yn helpu rhieni i wybod beth i'w wneud i gefnogi datblygiad medrau darllen eu plant gartref. Nid yw lleiafrif o ysgolion yn gwneud yn siwr bod rhieni yn hyddysg iawn ac yn cael eu cynnwys mewn datblygu medrau darllen eu plant.

- 34 Mae arweinyddiaeth glir a rheolaeth effeithiol mewn ysgolion yn bwysig ar gyfer cyflawni safonau uchel mewn darllen. Fel mewn meysydd gwaith eraill, mae arweinwyr a rheolwyr effeithiol yn sicrhau cysondeb mewn arferion dysgu ac addysgu ac maent yn adeiladu ar ymrwymiad ysgol gyfan i gyflawni safonau da. Mewn nifer fach o ysgolion, mae'r medr, y wybodaeth a'r arweinyddiaeth ddynamig a ddangosir gan aelod allweddol o staff wedi bod yn ffactorau hynod ddylanwadol wrth godi safonau medrau darllen cynnar. Mewn lleiafrif bach o ysgolion, nid yw arweinwyr a rheolwyr yn ddigon effeithiol yn rhoi cyfarwyddyd ar gyfer y broses o ddysgu ac addysgu darllen. Weithiau, mae hyn oherwydd nad yw prosesau monitro ac arfarnu wedi'u datblygu digon. Ar adegau eraill, mae hyn oherwydd nad yw arweinwyr a rheolwyr eu hunain yn gwybod beth i'w wneud i wella safonau medrau darllen cynnar.

## Argymhellion

### Dylai ysgolion:

- A1 roi mwy o bwyslais ar ddatblygu medrau gwranddo a siarad er mwyn i ddisgyblion gael sylfeini cryfach ar gyfer dysgu iaith a llythrennedd;
- A2 sicrhau bod y broses o addysgu ffoneg yn cael ei chynnal yn systematig ac yn gyson fel rhan integredig o ddulliau ar gyfer dysgu darllen;
- A3 gwneud yn siwr bod strategaethau addysgu yn bodloni anghenion dysgu bechgyn;
- A4 cyflymu'r broses o addysgu rhaglenni ffoneg yn unol â'r arfer effeithiol a ddisgrifir yn yr adroddiad hwn, er mwyn i ddisgyblion wneud cymaint o gynnydd cynnar â phosibl;
- A5 asesu medrau darllen disgyblion yn rheolaidd a defnyddio'r wybodaeth i lywio strategaethau ymyriad a gwaith newydd;
- A6 monitro ac arfarnu'r broses o addysgu darllen cynnar yn unol â nodweddion arfer effeithiol a nodwyd yn yr adroddiad hwn; a
- A7 monitro ac arfarnu'r broses o ddysgu ac addysgu ffoneg yn Gymraeg fel ail iaith i sicrhau bod disgyblion yn cael y strategaeth hon i'w helpu i ddarllen yn Gymraeg.

### Dylai awdurdodau addysg lleol:

- A8 wneud yn siwr bod eu strategaethau llythrennedd yn ystyried yr arfer effeithiol a ddisgrifir yn yr adroddiad hwn;
- A9 cefnogi ysgolion wrth ddatblygu medrau gwranddo a siarad disgyblion; a
- A10 helpu ysgolion i fonitro ac arfarnu rôl ffoneg mewn Gymraeg fel ail iaith.

### Dylai darparwyr addysg a hyfforddiant cychwynnol i athrawon:

- A11 nodi cynnwys yr adroddiad hwn i lywio hyfforddiant athrawon newydd.

### Dylai Llywodraeth Cynulliad Cymru:

- A12 roi proffil uchel i ddatblygu medrau gwranddo a siarad ac ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig yn y diwygiadau i Orchmynion y Cwricwlwm Cenedlaethol ac i ddeunyddiau Arweiniad y Cyfnod Sylfaen; a
- A13 gwneud yn siwr bod ffoneg yn rhan hanfodol o Orchmynion y Cwricwlwm Cenedlaethol a rhaglenni astudio ar gyfer Gymraeg, Saesneg a Chymraeg fel ail iaith a deunyddiau Arweiniad y Cyfnod Sylfaen mewn dull cytbwys ar gyfer iaith a llythrennedd.

## Datblygu medrau darllen cynnar

- 35 Yn y cyfnodau cynharaf, mae dysgu darllen yn dibynnu ar yr iaith lafar y mae disgyblion yn dod gyda hwy i'r ysgol. Mae tystiolaeth arolygu yn dangos bod llawer o ddisgyblion, pan fyddant yn dechrau'r ysgol, eisoes yn gyfarwydd â llyfrau stori, hwiangerddi a phrint, a bydd rhai eisoes wedi dechrau adnabod llythrennau a seiniau unigol. Mae profiad disgyblion eraill, fodd bynnag, yn llawer mwy cyfyngedig o ran defnyddio iaith, rhannu storïau, caneuon a rhigymau ag oedolion. Mewn rhai achosion, efallai bod gan ddisgyblion anghenion dysgu cyffredinol neu benodol. Gallai disgyblion hefyd fod yn dysgu darllen mewn iaith sy'n wahanol i'w hiaith lafar. Mae'r manau cychwyn a'r profiadau gwahanol hyn yn cynnig heriau i ysgolion wrth helpu disgyblion i ddatblygu'r medrau darllen cynnar sydd eu hangen arnynt i ddod yn ddysgwyr llwyddiannus.
- 36 Mae'n hanfodol datblygu agweddau cadarnhaol at lythrennedd o'r oedran cynharaf i sicrhau llwyddiant a mwynhad yn y dyfodol. Yn benodol, mae'r cyfnod hwn yn aml yn hanfodol ar gyfer datblygu diddordeb bechgyn mewn iaith a llythrennedd. Yn gyffredinol, mae'n well gan fechgyn yn aml weithgareddau mwy egniol sy'n fwy bywiog yn gorfforol. Gallant ei chael yn anos caffael medrau llai bywiog darllen ac ysgrifennu. Fodd bynnag, mae rhannu a mwynhau llyfrau gartref ac yn yr ysgol yn brofiadau pwysig sy'n gosod sylfeini i ddarllen o ran pleser a gwybodaeth. Mae dechrau a chynnal yr arfer o fwynhau darllen yn hanfodol i lwyddiant addysgol a chyflawniad personol tymor hir disgyblion. Mae disgyblion yn ennill profiadau dysgu cynnar hanfodol pan fydd digonedd o gyfleoedd iddynt fwynhau, trafod ac edrych ar lyfrau. Pan fydd staff yn modelu'r broses o ddarllen llyfrau i ddisgyblion, mae'r gwaith hwn yn dangos agweddau pwysig ar y modd y mae darllen yn digwydd, er enghraifft, ble i ddechrau darllen, yn ogystal â darparu cyfleoedd da i fwynhau, trafod ac ymateb i storïau a barddoniaeth.
- 37 Mae deall sut mae llyfrau yn gweithio yn fedr darllen cynnar pwysig ac mae'n datblygu cysyniad o brint. Mae angen i ddarllenwyr wybod bod y testun yn cyfleu ystyr a gwybodaeth. Mae cysyniad o brint hefyd yn cynnwys gwybod y ffordd y mae'r llyfr yn gweithio, yn ôl arddull y Gymraeg a'r Saesneg. Mae'r wybodaeth hon yn cynnwys gwybod ble i ddechrau darllen, er enghraifft, dechrau ar frig y dudalen a pharhau i'r gwaelod yn ogystal â dechrau darllen pob llinell o'r chwith i'r dde. Mae sefydlu'r wybodaeth hon yn sylfaenol i ddysgu diweddarach.
- 38 Mae tystiolaeth arolygu yn dangos, lle mae arfer ysgol yn fwyaf effeithiol, bod disgyblion yn cael rhaglen iaith a llythrennedd gyfoethog sy'n darparu'r fframwaith i gefnogi darllen. Fel rheol, mae cyflawniad disgyblion ar ei gryfaf pan fydd ysgolion yn sicrhau bod dysgu am wrando a siarad, darllen ac ysgrifennu, yn atgyfnerthu ei gilydd. Er enghraifft, mae cysylltiadau penodol rhwng darllen a sillafu yn gynhyrchiol wrth ddatblygu cynefindra â llythrennau, cyfansoddi geiriau a'u seiniau ac maent yn cynnwys cyfleoedd i gysylltu ac ymestyn medrau gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu disgyblion yn agos at ei gilydd. Yr hyn sy'n bwysig yw'r ffaith bod yr ysgolion hyn yn darparu gweithgareddau dysgu sy'n llawn dychymyg ac yn amrywiol. Mae'r gweithgareddau yn hyrwyddo diddordeb disgyblion mewn darllen o ran mwynhad, at ddibenion dychmygus ac ar gyfer dysgu.

- 39 Fe wnaeth yr adolygiad o lenyddiaeth ystyried ymchwil ar addysgu darllen i ddisgyblion y mae Saesneg yn iaith ychwanegol iddynt a'r rheiny sy'n dysgu Cymraeg fel ail iaith. Er i'r adolygiad ganfod bod yr ymchwil yn gyfyngedig ac yn aml yn amhendant, at ei gilydd, roedd yn awgrymu bod y ddau grŵp o ddisgyblion yn elwa ar ddysgu defnyddio ystod o strategaethau ar gyfer darllen, gan gynnwys ffoneg. Fodd bynnag, ni ddylid gwahanu'r sylw a roddir i ffoneg oddi wrth weithgareddau iaith eraill, sy'n hyrwyddo adeiladu a deall geirfa. Mae ymchwil hefyd yn pwysleisio pwysigrwydd rhoi cymorth iaith i helpu disgyblion i ymdopi â'r gofynion cynyddol ar eu medrau deall wrth iddynt wneud cynnydd mewn ail iaith neu iaith ychwanegol.
- 40 Mae'r adolygiad o lenyddiaeth a thystiolaeth arolygu yn cadarnhau'r angen i ddisgyblion ennill ystod o fedrau a'u cymhwyso mewn strategaethau gwahanol er mwyn dod yn ddarllenwyr llwyddiannus. Mae tystiolaeth arolygu yn dangos nad yw'r rhan fwyaf o ysgolion yn cefnogi dull unigol o addysgu darllen ond eu bod yn helpu disgyblion i ennill ystod o strategaethau. Mae darllenwyr rhugl yn defnyddio ystod o strategaethau i ddarllen gyda chyflymder, cywirdeb a mynegiant priodol. Mae rhuglder yn un o'r sawl ffactor allweddol sydd eu hangen ar gyfer darllen a deall. Mae bechgyn yn benodol yn aml yn cael mwy o broblemau â chyrhaeddiad rhuglder mewn darllen yn y lle cyntaf.
- 41 Dylai datblygu medrau darllen cynnar roi sylfaen gadarn i ddisgyblion ar gyfer sefydlu ac ymestyn eu medrau llythrennedd, fel eu bod, wrth iddynt gyrraedd diwedd cyfnod allweddol, yn gallu darllen:
- gyda rhuglder a mynegiant cynyddol;
  - yn ehangach ac yn hirach; a
  - dod o hyd i wybodaeth o ddarn.
- 42 Yn ychwanegol, dylai disgyblion allu gwneud rhesymiau syml, trafod effeithiolrwydd iaith a nodi prif syniadau. Dylai disgyblion hefyd allu dangos eu medrau wrth ddeall iaith a strwythur darnau syml o wybodaeth a dylent allu trafod llyfrau a mynegi eu hymatebion eu hunain.

## Rôl gwrando a siarad wrth ddysgu darllen

- 43 Mae pedair elfen iaith: gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu yn cydberthyn. Mae cynnydd cynnar mewn darllen yn dibynnu ar ddatblygiad iaith lafar y dysgwr. Mae datblygu medrau gwrando a siarad da felly yn allweddol i lwyddiant wrth ddysgu darllen.
- 44 Pan fydd disgyblion yn dechrau'r ysgol, maent yn dod ag amrywiaeth o brofiadau a medrau iaith gyda hwy. Bydd llawer o ddisgyblion wedi cael rhannu caneuon, storïau a rhigymau gartref yn ogystal â chyfleoedd eraill i ddatblygu eu medrau iaith. Mae tystiolaeth arolygu yn dangos bod llawer o ddisgyblion yn gwrando'n dda, yn siarad yn hyderus ac yn defnyddio ystod eang o eiriau pan fyddant yn dechrau'r ysgol.
- 45 Fodd bynnag, yn ystod y pum mlynedd diwethaf, mae tystiolaeth arolygu hefyd yn dangos bod cyfran gynyddol o ddisgyblion yn dechrau'r ysgol ag anhawster mewn siarad yn glir a gwrando'n ofalus ar ei gilydd ac ar oedolion. Yn aml, nid yw'r disgyblion hyn wedi cael unrhyw brofiad o hwiangerddi na rhannu storïau. Roedd arolwg o athrawon yng Nghymru a gynhaliwyd gan yr Asiantaeth Sgiliau Sylfaenol yn 2002 yn dangos bod y mwyafrif yn ystyried bod mwy a mwy o blant yn dechrau'r ysgol heb fedrau siarad a gwrando da. Yn benodol, roedd athrawon yn credu nad oedd nifer gynyddol o blant yn gallu siarad yn glywadwy, deall ac adrodd rhigymau a gwrando ar gyfarwyddiadau a'u dilyn. Mae tystiolaeth arolygu yn dangos bod tua un o bob saith disgybl, erbyn iddynt fod yn bump oed, yn cael anawsterau mewn gwrando a siarad, er gwaethaf y ffaith eu bod yn gwneud cynnydd yn ystod eu cyfnod yn yr ysgol. Erbyn diwedd cyfnod allweddol 1, nid yw tua un o bob chwe disgybl yn cyflawni'r lefel a ddisgwylir gan blant saith oed mewn gwrando a siarad. Mae anhawster mewn gwrando a siarad bob amser yn cyfyngu cynnydd disgyblion wrth ddysgu darllen. Mae hefyd yn rhwystro eu cynnydd ym mhob maes dysgu arall, gan achosi i'r disgyblion hyn fod ymhell y tu ôl i'w cyfoedion.
- 46 Mae tystiolaeth ymchwil hefyd yn dangos y gall llwyddiant amrywiol disgyblion wrth drawsosod y medrau y maent eisoes wedi'u caffael yn y meysydd hyn i leoliad yr ysgol ddylanwadu ar eu cynnydd. Mae'r hyn y cyfeirir ato fel 'arfer y cartref', gwahaniaethau fel statws economaidd gymdeithasol, hil, dwyieithrwydd a rhyw yn effeithio ar y modd y mae disgyblion yn ymateb i ddysgu yng nghyd-destun yr ystafell ddosbarth yn ogystal â'r ffordd y maent yn dangos eu medrau gwybodaeth ac iaith. Yn ychwanegol, nid yw'r arferion cymunedol a diwylliannol y mae disgyblion yn dod gyda hwy i'r ysgol bob amser yn amlwg nac yn cael eu deall yn llawn gan ysgolion, ac felly nid ydynt yn cael eu cydnabod nac yn dylanwadu ar arferion dysgu, addysgu ac asesu.
- 47 Gydag iaith wrth wraidd dysgu disgyblion, mae angen i ysgolion wneud yn siwr bod medrau gwrando a siarad yn flaenoriaethau allweddol a'u bod yn ystyried cefndir disgyblion. Mae'r arweiniad drafft a gyhoeddwyd yn ddiweddar ar gyfer Medrau Iaith, Llythrennedd a Chyfathrebu ar gyfer y Cyfnod Sylfaen yn darparu fframwaith ar gyfer y gwaith hwn ac mae'n amlygu pwysigrwydd cysylltu gwahanol elfennau o iaith a llythrennedd. Mae gofynion y Cwricwlwm Cenedlaethol eisoes yn ei gwneud yn ofynnol i ysgolion ddatblygu medrau gwrando a siarad disgyblion yn Gymraeg neu yn Saesneg o fewn rhaglen iaith integredig. Fodd bynnag, er bod gwrando a siarad yn

elfennau hanfodol mewn dysgu, mae tystiolaeth arolygu yn dangos y gallai llawer o ysgolion wneud mwy i roi pwyslais ar gyfraniad gwranddo a siarad fel rhagofynion hanfodol ar gyfer dysgu darllen.

- 48 Yn ddiweddar, ledled Cymru, mae nifer o awdurdodau addysg lleol (AALLau) wedi cyflwyno mentrau yn llwyddiannus sy'n canolbwyntio ar wella safonau gwranddo a siarad. Mae'r gwaith hwn wedi cefnogi ysgolion yn eu gwaith i ddatblygu medrau disgyblion. Mae adeiladu ar y gwaith hwn ymhellach a gwella dealltwriaeth rôl gwranddo a siarad mewn darllen yn bwysig yn yr ymdrech i adeiladu sylfeini cryfach ar gyfer dysgu mewn ysgolion a chodi safonau darllen.

## Datblygu ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig

- 49 Yn Gymraeg ac yn Saesneg, mae geiriau yn cynnwys unedau o seiniau a llythrennau. Yn y ddwy iaith, mae patrymau llythrennau yn cynrychioli'r unedau sain hyn. Mae strwythur seinyddol y Gymraeg yn wahanol mewn nifer o ffyrdd i strwythur seinyddol Saesneg. Er bod llawer mwy o gytseiniaid a llafariaid yn Gymraeg nag yn Saesneg, mae nifer a chymhlethdod clystyrau o gytseiniaid (esbonnir yn yr eirfa) yn fwy yn Saesneg nag yn y Gymraeg. Er gwaethaf rhai gwahaniaethau mewn strwythurau iaith, mae angen datblygu ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig ar gyfer dysgu darllen yn Gymraeg neu yn Saesneg.
- 50 Mae'r adolygiad o lenyddiaeth yn amlygu'r anhawster o gael diffiniad cytûn o ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig. Fodd bynnag, yn gyffredinol, mae ymwybyddiaeth seinyddol yn cyfeirio at y set o fedrau, sy'n ein galluogi i ddadansoddi seiniau mewn geiriau yr ydym yn eu dweud a'u clywed. Mae ymwybyddiaeth ffonemig fel arfer yn ymwneud ag ennill ymwybyddiaeth o ffonemau unigol, yr uned sain leiaf o fewn geiriau. Er gwaethaf yr anawsterau o ran diffinio, cytunir ynghylch pwysigrwydd ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig wrth ddysgu darllen ac mae'r ddwy agwedd yn fedrau gwybyddol pwysig sy'n ategu llythrennedd. Nid yw ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig yr un fath â ffoneg, sy'n ymwneud â'r berthynas rhwng llythrennau a seiniau mewn geiriau ysgrifenedig.
- 51 Mae angen i ddisgyblion ddatblygu'r gallu i ganolbwyntio, yn eithaf pwylllog, ar y seiniau unigol mewn geiriau llafar. Mae'r dadansoddiad hwn yn fedr darllen cynnar hanfodol ac mae'n helpu darllenwyr sy'n datblygu i wneud defnydd o egwyddor yr wyddor, sy'n ategu systemau iaith ysgrifenedig y Gymraeg a Saesneg. Yn gyffredinol, mae mantais gan ddisgyblion sy'n gwneud yn dda mewn profion ymwybyddiaeth am ffonemau, wrth ddysgu darllen. Mae ymchwil hefyd yn dangos bod problemau sy'n codi gyda darllen gair, yn ogystal ag anawsterau llythrennedd yn ddiweddarach, yn aml oherwydd anawsterau gwaelodol yng ngallu proses seinyddol disgyblion.
- 52 Mae pwysigrwydd datblygu ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig disgyblion wedi'i sefydlu'n dda. Mae 'Codi Safonau Llythrennedd mewn Ysgolion Cynradd: Fframwaith ar gyfer Gweithredu yng Nghymru' yn cyfeirio at werth datblygu'r agweddau hyn ac mae llawer o ysgolion yn ystyried yr arweiniad hwn. Yn yr ysgolion hyn, mae disgyblion yn ennill ymwybyddiaeth eglur o'r seiniau mewn geiriau, trwy brofiadau â gemau geiriau, caneuon, hwiangerddi, rhigymau, barddoniaeth a chyflythrennu. Mae'r gweithgareddau hyn yn cynnig cyfleoedd da i ddisgyblion fyfyrion ynghylch geiriau a dod yn ymwybodol o'r tebygrwydd a'r gwahaniaethau rhwng geiriau a seiniau. O ganlyniad, mae'r disgyblion hyn yn hyderus yn dweud bod dau air yn 'swnio'r un fath' neu'n odli. Mae'r gweithgareddau hefyd yn helpu disgyblion i nodi sillafau mewn geiriau, sy'n angenrheidiol iddynt ddeall perthynas sain-strwythur.
- 53 Mae pwysau tystiolaeth ymchwil yn awgrymu bod dysgu ac addysgu am ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig fwyaf effeithiol pan gaiff gwaith ei integreiddio yn llawn i ddysgu iaith a llythrennedd yn yr ystafell ddosbarth. Yn benodol, dylai gwaith ddigwydd mewn sefyllfaoedd dysgu ystyrlon a difyr, sy'n osgoi ymdrin â'r agweddau hyn ar wahân.

- 54 Nid yw lleiafrif o ysgolion yn rhoi digon o sylw i ddatblygiad systematig ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig. O ganlyniad, mae disgyblion yn aml yn ei chael yn anodd canolbwyntio ar adnabod seiniau mewn geiriau, fel yr 'ae' yn chwarae, neu nid ydynt yn gallu nodi a yw'r 'ae' ar ddechrau, yng nghanol neu ar ddiwedd y gair. Gallai disgyblion hefyd ei chael yn anodd adnabod yr un sain mewn geiriau gwahanol, fel y 'b' yn 'beic', 'bachgen' a 'byd'. Mae ymchwil i anawsterau llythrennedd disgyblion hŷn yn aml yn dangos bod eu diffyg gallu i ganfod a dadansoddi seiniau mewn lleferydd a phrint yn ogystal â medrau odli gwan yn rhwystro'u cynnydd diweddarach mewn darllen a dysgu yn gyffredinol.

**Mae nodweddion dysgu ac addysgu ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig yn effeithiol yn cynnwys:**

- ✓ sefydlu ymddygiad gwrando da er mwyn i ddisgyblion fod yn sylwgar a chanolbwyntio ar yr hyn y maent yn ei glywed;
  - ✓ datblygu medrau gwrando â ffocws er mwyn i ddisgyblion allu dadansoddi a bod yn wahaniaethol am y geiriau a'r seiniau unigol y maent yn eu clywed;
  - ✓ pwysleisio chwarae ag iaith lafar, fel gemau geiriau, sy'n cyfrannu'n fawr at ddatblygu ymwybyddiaeth seinyddol;
  - ✓ helpu disgyblion i fyfyrion'n fwy pwylllog ar eiriau er mwyn iddynt ddod yn fedrus yn gwahaniaethu ac yn rhannu seiniau o fewn geiriau a rhwng geiriau;
  - ✓ datblygu ymwybyddiaeth am odl fel rhan bwysig o weithgareddau iaith lafar;
  - ✓ datblygu ymwybyddiaeth am sillafau er mwyn i ddisgyblion allu clywed rhannau neu ddarnau o ffonemau sy'n cynnwys rhythm y gair;
  - ✓ asesu medrau disgyblion yn rheolaidd er mwyn i'r wybodaeth hon allu llywio'r broses o gynllunio gwaith newydd; a
  - ✓ defnyddio llawer o weithgareddau gwahanol, fel chwarae dychmygus a drama, profiadau chwarae y tu mewn a'r tu allan, i ddarparu cyd-destunau dysgu ystyrlon ar gyfer mwynhau, rhannu a datblygu medrau iaith.
- 55 Dylai ysgolion roi pwyslais cryfach ar ddatblygu ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig o'r cyfnodau cynharaf er mwyn paratoi disgyblion yn well ar gyfer dysgu iaith a llythrennedd yn y dyfodol.

## Dysgu ac addysgu ffoneg

- 56 Mae ffoneg yn ymwneud ag astudio'r ffordd y mae sillafiadau yn cynrychioli'r seiniau sy'n ffurfio geiriau. Mae tua saith deg pump y cant o eiriau yn Saesneg a bron pob gair yn yr iaith Gymraeg yn rheolaidd yn ffonig. Mae felly'n bwysig dysgu am berthynas sain a symbol wrth ddysgu darllen.
- 57 Mae canfyddiadau'r adolygiad o lenyddiaeth yn cyfiawnhau addysgu ffoneg yn fedr pwysig wrth ddysgu darllen. Fodd bynnag, mae'r adolygiad a'r dystiolaeth arolygu yn cydnabod nad ffoneg, ar ei phen ei hun, yw'r unig fedr sydd ei angen ar gyfer darllen. Mae hyn oherwydd nad yw gallu dadgodio'r geiriau yn unig yn ddigon; mae angen i ddysgwyr hefyd allu gwneud synnwyr o'r hyn y maent yn ei ddarllen. Dylai disgyblion ddefnyddio ffoneg fel un o'r strategaethau sydd eu hangen arnynt i'w helpu i ddarllen. Dylai dysgu ffoneg fod yn rhan o raglen iaith a llythrennedd gytbwys sydd hefyd yn cynnwys adnabod a deall geiriau.
- 58 Cyfres o ddulliau ar gyfer addysgu cychwynnol darllen ac ysgrifennu yw cyfarwyddyd ffoneg, sy'n canolbwyntio ar y berthynas rhwng llythrennau a sain. Yn ddiweddar, mae sylw wedi canolbwyntio ar ddulliau o'r enw ffoneg synthetig a dadansoddol er mwyn pennu'r ffurf fwyaf effeithiol o gyfarwyddyd. Nid oedd yr adolygiad o lenyddiaeth a thystiolaeth arolygu yn gallu pennu yn derfynol bod y broses o addysgu ffoneg synthetig yn fwy effeithiol na'r broses o addysgu ffoneg ddadansoddol. Mae tystiolaeth arolygu hefyd yn dangos bod ysgolion yn tueddu i beidio â chadw'n gaeth at un math o ddull. Er enghraifft, mae rhai ysgolion yn addysgu ffoneg gan ddefnyddio 'dechreuad' ac 'odl' i rannu geiriau yn agoriadau ac yn derfyniadau, fel 'str' ac 'yd', sy'n ddull a adnabyddir fel arfer yn ffoneg ddadansoddol. Mae'r gwaith hwn yn digwydd ochr yn ochr â'r broses o rannu geiriau i'r unedau lleiaf o sain, sy'n ddull ffoneg synthetig.
- 59 Mae'n amlwg fod nifer o nodweddion cyffredin yn cyfrannu at y broses fwyaf llwyddiannus o ddysgu ac addysgu ffoneg, beth bynnag fo'r dull neu'r gymysgedd o ddulliau a ddefnyddir. Mae tystiolaeth arolygu ac ymchwil yn dangos bod disgyblion yn ennill lefelau da o fedrau ffonig a'u bod yn gwneud cynnydd cyflym wrth gymhwyso'r medrau hyn i'w helpu i ddarllen, pan fydd y nodweddion hyn yn amlwg yn arferion dysgu ac addysgu ysgolion.
- 60 Dyma'r nodweddion cyffredin:
- ✓ rhaglen ffonig systematig;
  - ✓ cysondeb yn y ffordd y caiff ffoneg ei haddysgu fel bod parhad o ran dysgu disgyblion;
  - ✓ cyflwyno'r rhaglen yn aml ac yn rheolaidd;
  - ✓ cyflymder o ran addysgu'r rhaglen;
  - ✓ gwybodaeth a dealltwriaeth ysgolion o ran ffoneg;

- ✓ addysgu sy'n defnyddio dulliau ysgogol a diddorol;
  - ✓ defnydd medrus o asesu i lywio'r camau nesaf; a
  - ✓ defnyddio ffyrdd gwahanol o gefnogi disgyblion sy'n gwneud cynnydd arafach neu ansicr.
- 61 Mae'r canfyddiadau o'r adolygiad o lenyddiaeth a'r dystiolaeth arolygu yn dangos bod y broses o addysgu ffoneg systematig yn gysylltiedig â chynnydd gwell yng nghywirdeb darllen disgyblion ar draws pob lefel gallu. Mewn dull systematig, rhoddir sylw da i'r wybodaeth, y ddealltwriaeth a'r medrau ffonig y mae angen i ddisgyblion eu caffael yn ogystal â'r cyfnod y dylent gaffael y medrau hyn. Yn feirniadol, dylai rhaglenni ffonig ysgolion gynnwys pob un o'r prif gyfatebiaethau graffem-ffonem.
- 62 Mae amlder a chyflymder sesiynau ffonig yn elfennau pwysig wrth helpu disgyblion i gaffael ac ymarfer medrau. Mae ymarfer yn rheolaidd ac yn gyson yn helpu i atgyfnerthu ac adeiladu ar ddysgu blaenorol i sicrhau dealltwriaeth disgyblion. Rhaid rhoi'r pwyslais ar ddisgyblion yn caffael y wybodaeth a'r medrau ffonig angenrheidiol sydd eu hangen arnynt er mwyn iddynt allu darllen yn annibynnol. Dylai ffoneg barhau i fod yn rhan bwysig o waith iaith a llythrennedd disgyblion wrth iddynt symud ymlaen trwy gyfnod allweddol 1 a thu hwnt.
- 63 Mewn lleiafrif o ysgolion, nid yw'r dulliau ar gyfer addysgu ffoneg yn gyson. Weithiau, nid yw'r rhaglen addysgu ffoneg wedi'i strwythuro yn ddigon clir i helpu disgyblion i ennill gwybodaeth a medrau yn raddol, fel bod disgyblion yn aml yn gwneud cynnydd araf. Ar adegau eraill, mae gwahaniaethau mawr yn y dulliau addysgu o un dosbarth i'r dosbarth nesaf fel nad oes parhad o ran y modd y mae disgyblion yn dysgu ffoneg. Mae'r diffyg cysondeb hwn yn rhwystro cynnydd.
- 64 Mae'r rhan fwyaf o ysgolion yn defnyddio cynlluniau masnachol i'w helpu i ddarparu dull systematig ar gyfer addysgu ffoneg yn Saesneg. Roedd yr adolygiad yn dangos nad oes yna unrhyw ymchwil sy'n seiliedig ar dystiolaeth ar hyn o bryd, sy'n dangos rhagoriaeth un rhaglen fasnachol dros un arall. Mae'r rhan fwyaf o ysgolion yn dewis y cynlluniau sydd eu hangen arnynt i gefnogi eu gwaith. Mae'r cynlluniau hyn yn helpu staff i gyflwyno ffoneg trwy ddarparu nodiadau ac arweiniad defnyddiol ac ystod o adnoddau buddiol. Ceir rhai cynlluniau masnachol i gefnogi'r broses o addysgu ffoneg yn Gymraeg. Mae llawer o ysgolion yn dibynnu ar ddeunyddiau sy'n cael eu cynhyrchu gan staff yn ogystal â deunyddiau a ddarperir gan yr AALI.
- 65 Mae addysgu ffoneg yn llwyddiannus yn cydnabod bod angen i ddysgu fod yn brofiad dysgu ysgogol a difyr i ddisgyblion. Lle mae staff yn deall ac yn defnyddio dulliau addysgu llawn dychymyg, mae disgyblion bob amser yn gwneud cynnydd da. Er enghraifft, mae rhai yn defnyddio symudiadau corfforol i gopïo siapiau a seiniau llythrennau ac yn mynd ar helfa sain yn y maes chwarae tu allan. Mae'r math hwn o ddull yn apelio yn benodol at fechgyn oherwydd ei fod yn weithredol; mae'n cynnal eu diddordeb ac yn eu helpu i wneud cynnydd gwell.
- 66 Mewn lleiafrif o ysgolion, mae gwaith ffonig disgyblion yn ddiflas ac yn ddi-fflach. Mae gwaith yn aml yn dibynnu ar daflenni gwaith nad ydynt yn annog diddordeb nac ymgysylltiad disgyblion mewn dysgu. Yn aml, mae'r math hwn o ddull yn atal

disgyblion rhag dod yn annibynnol yn eu dysgu. Mewn rhai achosion, nid yw staff yn ddigon clir am ddysgu ac addysgu ffoneg. Nid ydynt yn defnyddio amrywiaeth addas o ffyrdd i ennyn diddordeb disgyblion, fel dulliau amlsynhwyraidd rhyngweithiol (esbonnir yn yr eirfa) sy'n helpu i fodloni anghenion dysgu disgyblion.

- 67 Mae dysgu yn fwyaf effeithiol pan fydd staff yn gwneud eu disgwyliadau o ddisgyblion yn glir iddynt, a phan fydd disgyblion yn gwybod sut bydd staff yn ymdrin â phob rhan o'u dysgu, er enghraifft, defnyddio arferion penodol i ddatblygu ac ymarfer medrau ffonig. Yn ychwanegol, mae'n bwysig bod disgyblion yn cael eu hannog a'u bod yn cael adborth rheolaidd ar eu cynnydd. Mae ymchwil wedi dangos bod yr agweddau hyn yn bwysig i bob dysgwr ond maent yn arbennig o berthnasol i gynnydd a llwyddiant bechgyn. Er enghraifft, pan fydd gwaith ystafell ddosbarth wedi'i strwythuro'n glir gyda champau dysgu a thargedau tymor byr wedi'u nodi'n glir, mae bechgyn yn aml yn gallu gweithio yn annibynnol yn well. Mae nifer fach o ysgolion, lle ceir ychydig iawn o wahaniaeth yn y safonau a gyflawnir gan fechgyn a merched, yn rhoi sylw gofalus i'r agweddau hyn yn eu gwaith.
- 68 Er bod llawer o ysgolion yn dechrau cyflwyno disgyblion i agweddau ar ffoneg yn ystod eu cyfnod yn y meithrin, mae'r rhan fwyaf o ysgolion yn dechrau addysgu ffoneg mewn dosbarthiadau derbyn. Mae amrywiad yn y cyflymder y mae ysgolion yn ymdrin â rhaglenni ffonig yn Saesneg yn ystod y cyfnod hwn. Mae rhai ysgolion yn dewis addysgu pum sain newydd bob wythnos i ddisgyblion. Gall addysgu nifer fach o seiniau bob wythnos helpu i sicrhau bod disgyblion yn cael digonedd o amser i ddod yn sicr yn eu gwytodaeth. Fodd bynnag, mae hefyd yn golygu y gall gymryd y rhan fwyaf o'r flwyddyn ysgol i ymdrin â'r seiniau yn y rhaglen ac nid yw'r disgyblion sy'n barod i wneud cynnydd yn gallu gwneud hynny oherwydd y dull dosbarth cyfan hwn. Mae addysgu nifer fwy o seiniau bob wythnos yn golygu bod modd ymdrin â'r rhaglen yn gyflym sy'n golygu bod gan ddisgyblion y medrau i ddechrau darllen ynghynt. Fodd bynnag, nid yw pob disgybl yn gallu ymdopi â gofynion rhaglen mor gyflym. Mae angen mwy o amser ar rai disgyblion i gadarnhau ac atgyfnerthu eu dysgu.
- 69 Mewn llawer o achosion, pan fydd ysgolion yn dewis addysgu pedair neu bum sain newydd bob wythnos, mae staff yn cynllunio'r gwaith fel bod cyfle i atgyfnerthu dysgu disgyblion. Mae gwahaniaethau sylweddol yn aml yn y ffordd y mae ysgolion yn gwneud hyn. Er enghraifft, mae un ysgol yn defnyddio sesiwn bob wythnos i gadarnhau ac atgyfnerthu gwaith. Mae ysgol arall yn defnyddio pob un o'r sesiynau ym mhob trydedd wythnos ar gyfer cadarnhau. Ond eto mae ysgol arall yn ymdrin â holl elfennau gofynnol y rhaglen ffonig erbyn diwedd tymor yr hydref ac mae'n defnyddio gweddill y flwyddyn ysgol fel amser cadarnhau. Lle mae'r arfer yn fwyaf effeithiol, mae ysgolion yn cyflwyno'r gwaith yn raddol fel ei fod yn cyfateb i anghenion dysgu'r rhan fwyaf o'r disgyblion. Mae hyn yn hanfodol i lwyddiant cynnar a pharhaus disgyblion wrth ennill medrau ffonig. Mae'r ysgolion hyn hefyd yn adeiladu mewn cyfnodau rheolaidd o gadarnhau yn ôl anghenion unigol disgyblion i sefydlu sylfeini cadarn ar gyfer dysgu. Mae bod yn hyblyg ynghylch amseru gwaith cadarnhau yn hanfodol ar gyfer cynnydd disgyblion.
- 70 Mae ysgolion llwyddiannus yn defnyddio ystod o strategaethau ymyriad i gefnogi disgyblion sy'n cael cyflymder y gwaith yn anodd. Mewn rhai ysgolion, mae'r ymyriad yn digwydd trwy dynnu grwpiau bach neu ddisgyblion unigol o wersi ar gyfer gwaith

ffonig ychwanegol, yn aml gyda chynorthwyr cymorth dysgu. Mewn nifer fach o ysgolion, caiff grwpiau addysgu eu trefnu i fodloni anghenion dysgu disgyblion, er mwyn i rai grwpiau o ddisgyblion allu symud ymlaen i waith newydd, tra bydd grwpiau eraill yn treulio amser yn atgyfnerthu eu dysgu. Mae'r dulliau hyn yn hynod o effeithiol pan gaiff cynnydd disgyblion ei fonitro yn ofalus ac mae trefniadau grwpio yn hyblyg er mwyn i'r addysgu fodloni anghenion disgyblion.

- 71 Mae ymchwil wedi dangos nad yw dysgu seiniau llythrennau yn ddigon. Mae angen i ddisgyblion hefyd wybod sut i gymhwyso'u gwybodaeth llythyren-sain. Felly, o gyfnod cynnar, mae angen i ddisgyblion ddysgu ynghylch cyfuno'r seiniau ar gyfer darllen. Mae amrywiad o ran yr adeg y mae ysgolion yn cyflwyno'r medr hwn. Mewn rhai ysgolion, mae disgyblion yn dysgu cyfuno'r seiniau ar gyfer darllen yn fuan ar ôl iddynt ddysgu'r ffonemau cyntaf. Mewn ysgolion eraill, mae'r cyfuno yn dod yn ddiweddarach pan fydd disgyblion wedi hen ddechrau dysgu'r rhaglen ffonig. Yn gyffredinol, mae mantais i ddisgyblion pan fyddant yn gallu cyfuno seiniau yn gyflym o gyfnod cynnar, oherwydd bod y medr hwn yn eu helpu i ddatrys geiriau anghyfarwydd.
- 72 Lle mae disgyblion yn dysgu darllen naill ai yn Gymraeg neu yn Saesneg, pan nad dyma yw eu hiaith gyntaf, mae angen i ysgolion ystyried cyflymder dysgu ffoneg yn ofalus. Yn yr ysgolion hyn, gallai fod cyflymder dysgu ffoneg yn dechrau yn arafach, i ystyried medrau iaith presennol disgyblion. Er ei bod yn bwysig i ysgolion ystyried y broses o ddysgu ac addysgu ffoneg yn y cyd-destun y maent yn gweithredu ynddo, mae tystiolaeth arolygu yn dangos y gallai llawer o ysgolion gyflymu cyflymder addysgu ffoneg. Gallai llawer o ddisgyblion elwa ar ddysgu hyd at bum ffonem bob wythnos yn ogystal â chael eu cyflwyno i gyfuno seiniau yn gyflymach.
- 73 Mae llawer o ysgolion yn cynnwys sesiynau dyddiol ar addysgu ffoneg. Mae'r amser a dreulir ar addysgu ffoneg yn amrywio o ryw 10 munud hyd at 40 munud. Yn gyffredinol, yn y sesiynau lle mae'r dysgu yn fwyaf llwyddiannus, mae gwaith ar ffoneg yn para rhyw 15-20 munud ac mae staff yn rhoi ystyriaeth ofalus i lefelau canolbwyntio ac ymgysylltiad disgyblion. Yn yr ysgolion mwyaf effeithiol, mae staff yn integreiddio ffoneg yn fedrus gyda gwaith ar agweddau eraill ar iaith. Mae'n bwysig integreiddio gwaith iaith fel nad yw disgyblion yn ennill medrau ffoneg ar wahân i feysydd llythrennedd eraill. Mae hwn yn ganfyddiad cylchol o'r adolygiad o lenyddiaeth.
- 74 Yn Gymraeg ac yn Saesneg, wrth i ddisgyblion ddysgu ffonemau, dylent hefyd ennill stôr o eiriau y maent yn eu hadnabod wrth eu gweld, a fydd yn eu helpu i ddarllen yn gyflym ac yn rhugl. Mae hyn yn arbennig o bwysig wrth ddysgu darllen yn Saesneg oherwydd nad yw pob gair yn rheolaidd yn seinegol. Yn Saesneg, cyfeirir yn aml at y geiriau afreolaidd fel 'geiriau anodd neu allweddol' ac maent yn cynnwys rhai o'r geiriau mwyaf cyffredin y mae disgyblion yn dod ar eu traws wrth ddarllen, fel 'a/ac', 'y/yr' ac 'o'. Mae llawer o ysgolion yn nodi banc geiriau y maent yn disgwyl i ddisgyblion ei ddysgu ar gyfnodau penodol trwy adnabod geiriau. Mae'r dull defnyddiol hwn yn ychwanegu strategaeth arall at y rhaglen ddarllen.
- 75 Yn yr arfer fwyaf effeithiol, mae staff yn cysylltu gwaith ar ffoneg gyda gwaith ar ddatblygu medrau ysgrifennu a sillafu. Yn feirniadol, ceir pwyslais mawr ar wrthdroadwydd medrau, er enghraifft, dysgu cyfuno ffonemau ar gyfer darllen a

ffonemau rhannu ar gyfer sillafu. Pan fydd staff yn addysgu llawysgrifen ac yn canolbwyntio ar ffurfio llythrennau yn gywir, maent yn helpu i atgyfnerthu'r gyfatebiaeth ffonem-graffem (esbonnir yn yr eirfa). Gyda'i gilydd, mae'r math hwn o waith yn sicrhau bod gan ddisgyblion ddealltwriaeth gadarn o'r ffordd y mae iaith yn gweithio.

**Mae nodweddion dysgu ac addysgu ffoneg yn effeithiol yn cynnwys:**

- ✓ gwybodaeth staff am yr egwyddorion sy'n ategu cynnwys a dilyniant gwaith ffonig;
- ✓ amcanion dysgu clir, sy'n cael eu rhannu gyda disgyblion ac yn canolbwyntio ar ennill gwybodaeth a medrau ffonig;
- ✓ sesiynau addysgu byr a bywiog wrth ddysgu iaith a llythrennedd;
- ✓ dulliau addysgu rhyngweithiol a llawn dychymyg;
- ✓ disgwyliadau uchel o'r hyn y gall disgyblion ei gyflawni;
- ✓ sylw i'r ffordd y mae disgyblion yn cynanu ac yn ynganu seiniau;
- ✓ addysgu'r medr o gyfuno synau gyda'i gilydd;
- ✓ sesiynau sy'n dechrau trwy alw i gof waith blaenorol i sicrhau sylfaen gadarn ar gyfer dysgu;
- ✓ cyfleoedd rheolaidd i ailadrodd gwaith i sicrhau bod disgyblion yn cadarnhau eu dysgu;
- ✓ gwaith ffonig sy'n gysylltiedig ag ysgrifennu a sillafu;
- ✓ cymysgedd ysgogol o adnoddau a gweithgareddau chwarae i ennyn a chynnal diddordeb disgyblion;
- ✓ dulliau aml-synhwyrdd i ddarparu ar gyfer dulliau dysgu gwahanol;
- ✓ anogaeth ac adborth cadarnhaol i ddisgyblion; a
- ✓ threfnu a rheoli sesiynau yn fedrus gan ddefnyddio cymorth effeithiol gan gynorthwyr cymorth dysgu.

77 Mae tystiolaeth arolygu yn dangos bod y sylw y mae ysgolion yn ei roi i ddysgu ffoneg wrth addysgu Cymraeg fel ail iaith yn amrywiol. Yn aml, mae mwy o ffocws ar strategaethau darllen eraill. Yn benodol, mae pwyslais cryf fel arfer ar y dull 'edrych a dweud' ar gyfer darllen lle mae disgyblion yn dysgu adnabod geiriau ac ymadroddion. Mae'r canfyddiad hwn yn rhyfedd gan fod y Gymraeg yn iaith sy'n rheolaidd yn ffonig. Gallai dysgu ffoneg helpu disgyblion i ddarllen ac ysgrifennu yn gyflymach oherwydd eu bod yn gallu ennill y medrau sydd eu hangen arnynt i'w helpu i wneud cynnydd gwell. Mae'r adolygiad o lenyddiaeth yn gywir i amlygu peryglon rhoi pwyslais amhriodol ar fedrau dadgodio ar gyfer disgyblion sy'n gweithredu mewn ail iaith. Fodd bynnag, mae'r canfyddiadau hefyd yn cefnogi

gwaith ar ffoneg yn gryf oherwydd ei fod yn cyflymu medrau adnabod geiriau a sillafu dysgwyr iaith gyntaf ac ail iaith. Mae'r goblygiadau yn glir: dylai pob ysgol roi sylw i ffoneg wrth addysgu Cymraeg fel ail iaith. Yr hyn sy'n bwysig yw y dylai'r gwaith gael ei wneud ochr yn ochr â gweithgareddau eraill, sy'n hyrwyddo adeiladu a deall geirfa.

- 78 Yr her i ysgolion yw sicrhau cydbwysedd rhwng y gwahanol ofynion a nodir uchod er mwyn i ddisgyblion fwynhau ac ymgysylltu'n weithredol mewn gwaith ffonig a gwneud cynnydd cyflym a chadarn yn eu gwybodaeth, eu dealltwriaeth a'u medrau ffonig.

## Rôl asesu wrth gefnogi datblygiad medrau darllen cynnar

- 79 Mae rôl allweddol i asesu wrth gefnogi datblygiad medrau darllen cynnar. Lle ceir arfer effeithiol, mae ysgolion yn olrhain cynnydd disgyblion yn ofalus ac yn rhoi sylw i berfformiad a chynnydd disgyblion ar draws y pedwar maes, sef gwranddo a siarad, darllen ac ysgrifennu.
- 80 Mae defnydd effeithiol o asesu yn cefnogi dysgu disgyblion ac mae'n mynd y tu hwnt i gasglu gwybodaeth, cadw enghreifftiau o waith a gweinyddu profion. Dylai asesiad o ddysgu disgyblion nodi cryfderau a meysydd i'w datblygu. Lle mae arfer yn llai effeithiol, mae gwendidau mewn defnyddio asesu i gefnogi dysgu a bodloni anghenion dysgu disgyblion. Yn aml, nid oes digon o asesu rheolaidd a systematig o ran disgyblion yn datblygu ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig yn ogystal â'u gwybodaeth ffonig.
- 81 Mae angen i systemau asesu fod yn bwrpasol a chael eu defnyddio yn rheolaidd, gan roi gwybodaeth i helpu staff i gydweddu gwaith newydd i anghenion dysgu disgyblion yn ogystal â dadansoddi cynnydd disgyblion dros gyfnod. Yr hyn sy'n bwysig yw y dylai gwybodaeth asesu helpu staff i wybod pryd i ymyrryd i helpu disgyblion i wneud cynnydd gwell a chyflymach. Yn yr arfer fwyaf effeithiol, mae staff yn gweithredu'n gyflym ar y wybodaeth hon, er mwyn i ddisgyblion gael amser i gadarnhau a sicrhau eu dysgu a dal i fyny cyn i'r bwlch ehangu rhyngddyn nhw a'u cyfoedion.

### **Mae nodweddion arfer asesu effeithiol yn cynnwys:**

- ✓ systemau syml a chyson a ddefnyddir yn rheolaidd ar draws yr ysgol;
  - ✓ rhoi sylw i'r pedwar maes, sef gwranddo a siarad, darllen ac ysgrifennu;
  - ✓ cael gwybodaeth sy'n nodi'r medrau darllen cynnar y mae disgyblion eisoes wedi'u hennill;
  - ✓ defnyddio gwybodaeth i bennu'n gywir gyfnod nesaf yr addysgu er mwyn bodloni anghenion dysgu disgyblion;
  - ✓ olrhain cynnydd pob disgybl;
  - ✓ diwygio rhaglenni addysgu fel nad yw cynnydd disgyblion yn cael ei gyfyngu gan fylchau o ran ymdriniaeth neu ddiffyg parhad yn eu dysgu; a
  - ✓ defnyddio'r wybodaeth i lywio'r broses o gyfansoddi ac addysgu grwpiau i osgoi cyfyngu cynnydd disgyblion trwy ddysgu yn rhy gyflym neu'n rhy araf.
- 82 Mae ysgolion yn defnyddio ystod o systemau asesu. Yn gyffredinol, mae'r dulliau mwyaf effeithiol yn ddigon syml a chynhwysfawr i ddarparu gwybodaeth benodol am fedrau disgyblion, fel eu gallu i glywed a chyfuno ffonemau, ond osgoi bod yn rhy feichus. Mae'r systemau hyn yn helpu staff i roi adroddiadau llawn gwybodaeth i rieni am gyflawniadau eu plentyn yn ogystal â'u cynghori ar gefnogi dysgu eu plentyn.

## Partneriaeth â rhieni

- 83 Mae rhieni yn paratoi plant ar gyfer darllen ymhell cyn iddynt ddechrau'r ysgol. Er enghraifft, maent yn darllen storïau, rhigymanau, labeli ac arwyddion i'w plant, yn eu hannog i edrych ar luniau a rhannu llyfrau gyda'i gilydd. Mae llawer o rieni hefyd yn parhau i gefnogi eu plant pan fyddant yn dechrau yn yr ysgol trwy rannu llyfrau a gwrando arnynt yn darllen.
- 84 Fodd bynnag, mae yna ddisgyblion nad ydynt yn dechrau eu dysgu gyda'r manteision hyn. Mewn rhai ysgolion, mae disgyblion wedi elwa'n fawr ar raglenni a ddarperir gan yr Asiantaeth Sgiliau Sylfaenol, fel 'Chwarae a Iaith' (ChAI), sy'n cefnogi datblygiad iaith cynnar mewn cyd-destun sy'n canolbwyntio ar chwarae. Mae mentrau eraill, fel 'Bagiau Llyfrau' ar gyfer babanod a'u rhieni hefyd yn cefnogi dechrau cryf mewn datblygiad iaith ac maent yn helpu i feithrin diddordeb mewn llyfrau. Mae'r mentrau hyn yn cyfrannu'n dda at fedrau iaith a llythrennedd cynnar disgyblion trwy ddarparu cyfleoedd i blant a rhieni fwynhau a rhannu storïau.
- 85 Mae rhieni yn parhau i fod â rôl bwysig pan fydd eu plant yn dechrau'r ysgol. Mae'r rhan fwyaf o ysgolion yn gwerthfawrogi cymorth a chyfraniad rhieni at ddatblygu medrau darllen disgyblion. Mae llawer o ysgolion yn cynnal cyfarfodydd a gweithdai i esbonio i rieni sut maent yn addysgu darllen a sut gall rhieni helpu eu plentyn. Mae llawer o ysgolion yn rhoi ystod o wybodaeth ysgrifenedig i rieni. Mae staff hefyd yn annog diddordeb rhieni mewn gweithgareddau darllen, maent yn darparu digwyddiadau fel ffeiriau llyfrau ac yn amlygu manteision ymweld â'r llyfrgell leol. Mae'r rhan fwyaf o ysgolion cyfrwng Cymraeg yn rhoi rhywfaint o gymorth i rieni disgyblion sy'n dysgu Cymraeg fel iaith gyntaf sy'n ddi-Gymraeg, er mwyn i'r rheini hyn allu helpu eu plentyn i ddysgu iaith wahanol.
- 86 Mae llawer o ysgolion yn defnyddio llyfrau nodiadau ar gyfer athrawon a rhieni i gyfnewid sylwadau o ddydd i ddydd am ddarllen disgyblion. Weithiau, caiff sylwadau buddiol eu cynnwys am rannu llyfrau yn ogystal â chyngor ar sut i bennu'r amser gorau i ddarllen gyda'ch gilydd. Mae arweiniad fel 'Dewch o hyd i ran dawel o'ch cartref', 'Rhowch ganmoliaeth ac anogaeth reolaidd', 'Peidiwch â phryderu os yw eich plentyn yn cael anhawster' yn helpu rhieni i ddarparu cyd-destun cartref a chymdeithasol addas ar gyfer darllen. Mae nifer fach o ysgolion yn mynd gam ymhellach trwy helpu rhieni i ddeall sut mae plant yn caffael medrau darllen a gwybod mwy ynghylch beth i'w wneud wrth rannu llyfrau gyda'u plentyn. Er enghraifft, mae'r ysgolion hyn yn darparu enghreifftiau o'r math o gwestiynau y gall rhieni eu holi i'w plentyn ar ôl iddynt rannu llyfr neu esbonio sut gall eu plentyn ddod yn fwy hyderus yn defnyddio lluniau i'w helpu i ddeall cyd-destun y stori.
- 87 Mewn rhai achosion, mae ysgolion yn darparu cyfleoedd i rieni arsylwi athrawon yn gweithio gyda disgyblion ar ddatblygu medrau darllen. Yn yr achosion hyn, cafwyd adborth cadarnhaol iawn gan rieni. Mae rhieni yn teimlo'u bod yn gallu cefnogi eu plentyn yn well oherwydd bod ganddynt ddealltwriaeth gliriach o'r modd y mae eu plentyn yn dysgu darllen.

**Mae nodweddion partneriaethau effeithiol â rhieni yn cynnwys:**

- ✓ cydnabod y rôl bwysig sydd gan rieni o ran dysgu eu plentyn;
- ✓ darparu cyfleoedd i rieni a'u plant elwa ar raglenni iaith a llythrennedd;
- ✓ rhoi gwybodaeth i rieni am y modd y caiff darllen ei addysgu yn yr ysgol; a
- ✓ chynnal trafodaethau rheolaidd â rhieni, sy'n cryfhau'r bartneriaeth ac yn helpu i roi gwybod i rieni am gynnydd eu plentyn.

88 Mewn rhai ysgolion, pan fydd rhieni yn cael golwg well ar ddysgu ac addysgu darllen, mae staff wedi canfod bod hyn yn gwneud i rieni fod eisiau gwybod mwy am feysydd pwnc eraill, er mwyn iddynt allu cefnogi pob maes o ddysgu eu plentyn yn well.

## **Pwysigrwydd arweinyddiaeth a rheolaeth**

- 89 Mae tystiolaeth arolygu yn dangos bod gwella safonau ym mhob maes addysg yn dibynnu'n llwyr ar ansawdd arweinyddiaeth a rheolaeth. Un o nodweddion allweddol ysgolion sy'n perfformio yn uchel yw'r ffordd y mae arweinwyr a rheolwyr yn gweithio gyda'i gilydd yn dda, yn mynd i'r afael â pherfformiad isel ac anghyson yn ogystal â gwneud gwelliannau i godi safonau. Yn gyffredinol, nid yw addysgu darllen yn eithriad.
- 90 Mewn llawer o ysgolion, ceir arweinyddiaeth a rheolaeth dda. Mae gan arweinwyr a rheolwyr rôl allweddol mewn adeiladu ymrwymiad ysgol gyfan i gyflawni safonau da o ran darllen. Maent yn cymryd cyfrifoldeb am sicrhau cysondeb wrth gynllunio'r cwricwlwm ac wrth addysgu darllen. Mae gwella safonau iaith a llythrennedd yn aml yn cael blaenoriaeth uchel ar hyn o bryd neu yn ddiweddar wrth gynllunio datblygiad ysgol.
- 91 Mewn lleiafrif bach o ysgolion, nid yw arweinwyr a rheolwyr yn ddigon effeithiol wrth wneud yn siwr bod dysgu ac addysgu da o ran darllen. Weithiau, nid ydynt yn gwybod digon am ddatblygu medrau darllen cynnar, sy'n ei gwneud yn anodd iddynt wella dysgu ac addysgu. Mewn rhai achosion, lle mae gwahanol staff yn gyfrifol am blant o dan bump oed a Chymraeg neu Saesneg ar draws yr ysgol, nid ydynt yn gwybod digon am waith ei gilydd. Mewn dosbarthiadau eraill, nid yw arweinwyr yn monitro'r broses o ddysgu ac addysgu Cymraeg neu Saesneg yn ddigon agos i sicrhau bod cysondeb mewn addysgu darllen ar draws yr ysgol. Mewn enghreifftiau eraill, nid oes cysylltiadau digon da rhwng yr ysgol feithrin a'r ysgol gynradd sy'n derbyn y plant. Caiff hyn effaith niweidiol ar y ffordd y gall yr ysgolion hyn gynllunio ar gyfer parhad a dilyniant o ran dysgu medrau darllen cynnar disgyblion.

### **Mae nodweddion arweinyddiaeth a rheolaeth effeithiol yn cynnwys:**

- ✓ gwybodaeth gadarn iawn am ddysgu ac addysgu medrau darllen cynnar gan staff allweddol;
- ✓ cyfranogiad uniongyrchol y pennaeth, sy'n rhoi statws i waith yn yr ysgol ac yn sicrhau ei flaenoriaeth wrth wella safonau;
- ✓ trosolwg gwybodus o waith ar ddarllen wedi'i gynnal gan uwch reolwyr, sy'n helpu i sicrhau cysondeb mewn dulliau addysgu;
- ✓ gwella safonau iaith a llythrennedd fel blaenoriaethau ysgol rheolaidd wrth gynllunio gwelliant;
- ✓ gosod disgwyliadau uchel ar gyfer cyflawniad disgyblion, wedi'i fynegi fel targedau unigolyn, dosbarth ac ysgol gyfan;
- ✓ cysylltiadau cryf gyda'r lleoliadau blynyddoedd cynnar y mae disgyblion wedi'u mynychu o'r blaen er mwyn i'r dulliau ar gyfer addysgu darllen fod mor gyson â phosibl;

- ✓ defnyddio ystod eang o strategaethau ymyriad y profwyd eu bod yn dda er mwyn gallu helpu disgyblion i ddal i fyny â'u cyfoedion;
- ✓ gwneud defnydd da o staff cymorth fel eu bod yn gwneud cyfraniad gwerthfawr at gefnogi disgyblion;
- ✓ sicrhau bod staff yn cael hyfforddiant cyfredol rheolaidd a pherthnasol;
- ✓ defnyddio ac arfarnu adnoddau yn effeithiol, gan gynnwys deunyddiau a gynhyrchwyd yn fasnachol a TGCh, fel eu bod yn addas at eu diben; a
- ✓ monitro yn aml ac arfarnu yn drylwyr i wneud yn siwr bod y broses o ddysgu ac addysgu gystal ag y gallant fod.

92 Mewn nifer fach o ysgolion, mae aelod allweddol o staff wedi dod yn 'bencampwr' dros ddatblygu darllen, sydd wedi datblygu'r gwaith yn sylweddol. Mewn rhai ysgolion, yr arweinydd pwnc Cymraeg neu Saesneg neu arweinydd y blynyddoedd cynnar yw'r person hwn. Mewn rhai ysgolion, y pennaeth neu'r cydlynnydd anghenion arbennig yw'r 'pencampwr'. Gan arwain gwaith gyda brwdfrydedd, egni a medr, maent yn cyfrannu at yr ansawdd a'r safonau gwaith uchaf. Mae staff yn parchu ac yn gwerthfawrogi eu cydweithiwr am ei lefel arbenigedd eithriadol o uchel. Fel ymarferwyr medrus, maent yn dangos addysgu o ansawdd uchel iawn wedi'i gyfuno â gwybodaeth gyfredol am ymchwil a datblygiadau i addysgu darllen. Mae darparu hyfforddiant perthnasol ar gyfer staff sydd newydd gymhwyso a staff sydd newydd gael eu sefydlu ac ysbrydoli cydweithwyr gyda'u harweinyddiaeth, eu gwybodaeth a'u hymroddiad dynamig yn nodweddion arwyddocaol o'u gwaith.

## **Atodiad 1**

**Adolygiad o'r llenyddiaeth ar ddulliau o ddefnyddio ffoneg, gan gynnwys ffoneg synthetig, wrth addysgu darllen mewn ysgolion cynradd a lleoliadau blynyddoedd cynnar**

**Adroddiad terfynol ar gyfer Estyn  
Mawrth 2006**

**Viv Edwards  
Naz Rassool**



## Y cyd-destun ar gyfer yr astudiaeth bresennol

Am y 40 mlynedd diwethaf, mae dulliau amrywiol o addysgu darllen wedi cystadlu o ran poblogrwydd. Yn sgil dulliau cynharach sy'n seiliedig ar godau, sy'n ffafrio cyfarwyddyd amlwg o ran cyfatebiaethau sain-symbol ac adnabod geiriau cyfan yn gyflym, rhoddwyd lle i ddulliau mwy cyfannol, lluniadaethol sy'n cynnwys addysgu cyfatebiaethau sain-llythyren yn eu cyd-destun, fel sydd angen. Erbyn diwedd y 1980au, fodd bynnag, roedd y syniad nad oedd unrhyw ddull penodol o addysgu darllen yn addas ar gyfer pob plentyn yn cael cefnogaeth gref ar draws y byd siarad Saesneg: roedd angen dull cytbwys ar gyfer darllen, gan ddefnyddio amrywiaeth o ddulliau (Spiegel, 1992; Pressley et al., 2002).

Yn ystod y blynyddoedd diwethaf, mae diddordeb mewn addysgu ffoneg wedi cynyddu. Yn y cyntaf o blith sawl datblygiad arwyddocaol yn y DU, roedd y cwricwlwm Saesneg diwygiedig (DfES 1993) yn rhoi mwy o bwyslais ar y dull hwn o addysgu darllen. Tyfodd pwysau yn sgil cyhoeddi deunyddiau ar ffoneg ar gyfer athrawon gan y DfES (1999) ac adroddiad OFSTED (2001), a ddaeth i'r casgliad fod addysgu ffoneg yn wan. Rhoddwyd sylw penodol i ba ddull ffoneg sydd fwyaf effeithiol, gyda chanfyddiadau dwy astudiaeth hydredol ddiweddar (Johnston a Watson, 2004; Grant, 2005) yn cefnogi ffoneg synthetig yn hytrach na ffoneg ddadansoddol.

Mae natur wleidyddol y ddadl wedi dod yn fwyfwy amlwg, gyda chyfraniadau gan y Sefydliad Materion Economaidd (Macmillan, 1997) ac ymddangosiad y Sefydliad Diwygio Darllen fel grŵp ymgyrchu sy'n eirioli 'ffoneg synthetig yn gyntaf, yn gyflym ac yn unig' (Chew, 2005). Ym mis Ebrill 2005, cyhoeddodd Tim Collins, Ysgrifennydd Addysg yr Wrthblaid y byddai pob plentyn yn Lloegr, o dan lywodraeth Geidwadol, yn dysgu darllen trwy ddefnyddio dull ffoneg synthetig. Ym mis Mawrth 2006, fe wnaeth Ruth Kelly, yr Ysgrifennydd Addysg, gefnogi'r broses o addysgu ffoneg synthetig yn dilyn cyhoeddi'r *Independent Review of the teaching of reading*, sef adroddiad a baratowyd gan (Rose, 2006).

## Methodoleg

I ymateb i'r angen i lywio ffordd trwy ddadl fwyfwy pegynnol, mae llunwyr polisi cenedlaethol amrywiol wedi comisiynu adolygiadau o'r ymchwil perthnasol: y Panel Darllen Cenedlaethol yn yr UD (NRP, 2000; Ehri et al., 2001); yr Ymchwiliad Cenedlaethol i Addysgu Llythrennedd yn Awstralia (Llywodraeth Awstralia, 2005); ac Adran Addysg a Sgiliau'r DU (DfES) (Torgerson et al., 2006). Mae'r adolygiadau hyn naill ai wedi defnyddio neu wedi ategu ystod o gyfosodiadau ymchwil eraill, y mwyaf nodedig o'r rheiny oedd gan Cowen, 2003; Purdie ac Ellis, 2005; Ellis, 2005. Mae astudiaethau o'r math hwn yn dod o dan ddau brif gategori: systematig a naratif.

Mae adolygiadau systematig yn defnyddio dulliau eglur a meini prawf a nodwyd ymlaen llaw i nodi astudiaethau ar gyfer meta-ddadansoddiad (dull o grynhoi canlyniadau meintiol yn ystadegol o ystod o astudiaethau). Eu nod yw cynyddu dilysrwydd y canfyddiadau trwy eglurder o ran dewis astudiaethau a dulliau dadansoddi. Nid yw astudiaethau o'r fath, fodd bynnag, yn dod heb broblemau. Er gwaethaf pwyslais yr NRP ar drylwyrder gwyddonol, arweiniodd ailddadansoddiad Camilli et al. (2003) o'r un astudiaethau yn eu hanfod at wahaniaethau pwysig o ran

pwyslais a dehongli. Ceisiodd Torgerson et al. (2006) fireinio'r meini prawf ar gyfer dewis ymhellach, ond yn ystod y broses, nid oeddent yn gallu ateb sawl un o'u cwestiynau ymchwil gan fod cyn lleied o astudiaethau yn bodloni'r meini prawf llym. Yn ychwanegol, mae meta-ddadansoddiadau, yn ôl eu diffiniad, yn canolbwyntio ar ymchwil meintiol, sydd ym marn llawer o awduron yn gorsymleiddio byd hynod gymhleth yr ystafell ddosbarth. Mae Solity (2003), er enghraifft, yn tynnu sylw at y ffaith fod 70 y cant o astudiaethau a adolygwyd gan Ehri et al. (2001) yn cynnwys llai nag 20 awr o gyfarwyddyd ac roedd tua 75 y cant o ymyriadau gan ymchwilydd neu berson ar wahân i'r athro dosbarth; mae'n tynnu sylw at beryglon cyffredinoli o'r astudiaethau arbrofol hyn i ystafelloedd dosbarth bywyd go iawn.

Mae'r rhan fwyaf o adolygiadau llenyddiaeth, fodd bynnag, yn defnyddio dull mwy naratif, gan adrodd ar astudiaethau a gynhaliwyd o ystod o sefyllfaoedd damcaniaethol, ansoddol a meintiol (gweler, er enghraifft, Llywodraeth Awstralia, 2005; Purdie ac Ellis, 2005; Ellis, 2005). Er bod gwendidau cynhenid mewn adolygiadau naratif hefyd, gan gynnwys rhagfarn o ran dewis astudiaethau a'u dehongli (Torgerson et al., 2006: 15), aed i'r afael â'r sbectrwm eang o faterion a nodwyd ym mri'ff Estyn yn y modd hwn. Mae'r dull yr ydym wedi'i fabwysiadu felly yn bodloni argymhellion y Gymdeithas Ddarllen Ryngwladol (IRA) (2002: 235) ar arfarnu ymchwil.

Nid oes unrhyw un astudiaeth unigol fyth yn pennu bod rhaglen nac arfer yn effeithiol. Hefyd, cydgyfeiriad tystiolaeth o amrywiaeth o gynlluniau astudio sydd yn argyhoeddiadol yn wyddonol yn y pen draw. Wrth arfarnu astudiaethau a hawliadau o dystiolaeth, ni ddylai addysgwyr bennu a yw'r astudiaeth yn ansoddol neu'n feintiol o ran natur, ond yn hytrach a yw'r astudiaeth yn bodloni safonau ymchwil gwyddonol. Hynny yw, a yw'n cynnwys "ymchwiliad empirig trylwyr a systematig sy'n seiliedig ar ddata" (Bogdan a Biklen (1992: 43).

Mae'r briff ymchwil a'r pryderon a nodwyd mewn adolygiadau sydd eisoes yn bod wedi dylanwadu ar lunio'r materion yn yr adroddiad hwn. Fe wnaeth y chwiliadau electronig helpu i nodi bylchau posibl a diweddarau adolygiadau sydd eisoes yn bod. Defnyddiodd y chwiliadau hyn bum prif ffynhonnell ar-lein (the British Education Index, ERIC, the Australian Education Index, *Research on phonics and phonemics* ar wefan yr Ymddiriedolaeth Llythrennedd Genedlaethol<sup>1</sup> a'r gronfa ddata adnoddau ar wefan y Ganolfan Genedlaethol ar gyfer Iaith a Llythrennedd<sup>2</sup>). Ffurfiwyd ffocws y sylw gan gyhoeddiadau a ymddangosodd rhwng 2000 a 2005; fodd bynnag, mae cyhoeddiadau cynharach sy'n egluro trafodaethau diweddarach wedi'u cynnwys, fel sydd angen. Sgriniwyd crynodebau o ran eu perthnasedd. Oherwydd y cyfnod byr sydd ar gael ar gyfer y gwaith hwn, nid yw hi bob amser yn bosibl lleoli fersiynau llawn o'r cyhoeddiadau a ddewiswyd, yn enwedig y rheiny a gyhoeddwyd yn yr UD ac Awstralia. Yn yr achosion hyn, roedd angen i ni ddibynnu ar ffynonellau eilaidd.

Yng ngweddill yr adroddiad hwn, byddwn yn ceisio ateb nifer o gwestiynau o bwysigrwydd sylfaenol ar gyfer athrawon, gan gynnwys:

- 1 Beth yw'r berthynas rhwng ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig a llwyddiant wrth ddysgu darllen?

---

<sup>1</sup> [www.literacytrust.org.uk](http://www.literacytrust.org.uk)

<sup>2</sup> [www.ncll.org.uk](http://www.ncll.org.uk)

- 2 A yw addysgu ffoneg systematig yn fwy effeithiol nag addysgu ffoneg ansystematig neu beidio ag addysgu ffoneg o gwbl?
- 3 A yw cyfarwyddyd ffoneg synthetig yn fwy effeithiol na ffoneg ddadansoddol?
- 4 Beth yw pwysigrwydd cymharol ffoneg wrth addysgu darllen?
- 5 A yw addysgu ffoneg yn effeithiol ar gyfer plant ag anawsterau dysgu?
- 6 Beth yw goblygiadau addysgu ffoneg i blant dwyieithog?
- 7 A ellir integreiddio addysgu ffoneg i weithgareddau chwarae yn llwyddiannus?
- 8 Pa adnoddau sydd fwyaf defnyddiol wrth addysgu ffoneg mewn ystafelloedd dosbarth?

### **Beth yw'r berthynas rhwng ymwybyddiaeth seinyddol ac ymwybyddiaeth ffonemig a llwyddiant wrth ddysgu darllen?**

Mae ymchwiliad yn nhraddodiad seicoleg wybyddol a datblygiadol yn codi cwestiynau pwysig am natur y berthynas rhwng ymwybyddiaeth seinyddol, ymwybyddiaeth ffonemig a llwyddiant wrth ddysgu darllen.

Ychydig iawn o ddealltwriaeth a geir o'r naill neu'r llall o'r cysyniadau hyn fodd bynnag. Mae Anthony a Lonigan (2004), er enghraifft, yn nodi pedair ffordd wahanol o ddefnyddio ymwybyddiaeth seinyddol. Mae Goswami a Bryant (1990) yn ystyried bod ymwybyddiaeth ffonemig yn ymwneud â ffonemau unigol, gydag ymwybyddiaeth seinyddol yn derm cyffredinol sydd hefyd yn ymgorffori nodweddion fel ymwybyddiaeth am odl a sillaf. I'r perwyl hwn, nid yw ymwybyddiaeth ffonemig yn cynrychioli cyflwr ar wahân ond dilyniant o ddatblygiad o sensitifrwydd arwynebol i sensitifrwydd dwys (Stanovich, 1993; Ball, 1991) gyda phlant yn tueddu i weithio o unedau mwy fel geiriau a brawddegau, i unedau llai fel ffonemau a sillafau. Mae Ball (1991) yn cyfeirio at ymwybyddiaeth ffonemig fel y gallu i adnabod bod y gair llafar yn cynnwys seiniau unigol. Mae *ymwybyddiaeth ffonemig ac ymwybyddiaeth seinyddol*, fodd bynnag, yn wahanol i *ffoneg*, sy'n ymwneud â'r berthynas rhwng llythrennau a seiniau mewn geiriau ysgrifenedig (Stahl, 1992).

Er gwaethaf problemau wrth ddiffinio, ystyrir ymwybyddiaeth seinyddol ac ymwybyddiaeth ffonemig yn fedrau gwybyddol pwysig sy'n ategu llythrennedd. Derbynnir yn gyffredinol, er enghraifft, bod gwneud yn dda mewn profion ymwybyddiaeth am ffonemau o fantais i blant wrth ddysgu i ddarllen (Snowling, 2000).

### **Ymwybyddiaeth seinyddol**

Caiff ymwybyddiaeth seinyddol fel arfer ei deall fel y gallu i wahaniaethu nodweddion lleferydd, fel sillafau a ffonemau; fe'i datblygir trwy gyfathrebu llafar, gan gynnwys caneuon a hwiangerddi. Yn ystod y 1990au, ymddangosodd ymwybyddiaeth seinyddol o astudiaethau ymchwiliad amrywiol fel y rhagfynegydd gorau o ran rhwyddineb caffael darllen cynnar (gweler, er enghraifft, Stanovich, 1993) ac fel amod angenrheidiol ond nid digonol ar gyfer dysgu darllen (Adams, 1990).

Mae nifer o astudiaethau diweddar yn archwilio cyfraniad ymwybyddiaeth seinyddol at y broses o ddysgu darllen a sillafu (gweler, er enghraifft, Palmer, 2000; Passenger et al., 2000; Wood, 2002; Blaiklock, 2004; Stainthorp & Hughes, 2004). Credir bod gwelliannau o ran darllen yn cael eu canoli gan wybodaeth am lythrennau a

chymhwysedd iaith cyffredinol (Nation a Snowling, 2004), yn ogystal ag amgylchedd iaith y cartref (Foy a Mann, 2003). I'r gwrthwyneb, mae problemau a geir â darllen geiriau, ac anawsterau llythrennedd yn ddiweddarach, yn ymwneud ag anawsterau gwaelodol yng ngallu prosesu seinyddol plant (Bowey et al., 2005; Most et al., 2000).

Mae'r sylw hefyd yn canolbwyntio ar ba agweddau ar ymwybyddiaeth seinyddol sy'n bwysig ar gyfer caffael darllen. Mae Passenger et al. (2000) yn dadlau fod gan gof seinyddol cynnar ran bwysig wrth ddatblygu strategaethau dadgodio sydd eu hangen ar gyfer darllen diweddarach. Yn ôl Carroll et al. (2003) a Duncan et al. (2000), mae plant yn tueddu i ddatblygu ymwybyddiaeth am sillafau ac odlau cyn ymwybyddiaeth am ffonemau; mae datblygiad yn symud o ymwybyddiaeth seinyddol gyffredinol i ymwybyddiaeth seinyddol rannol. Hefyd, mae gallu proses seinyddol yn esbonio gwahaniaethau sylweddol rhwng darllenwyr da a darllenwyr gwael. Dadleuir bod modd gwella diffygion trwy raglenni hyfforddi a bod hyn yn y pen draw yn effeithio ar gaffael darllen a sillafu.

Mae anghytuno ynghylch cysylltiadau achosol posibl rhwng ymwybyddiaeth am odl a chydweddiad odl orthograffig, ar y naill law, a datblygiad medrau darllen cynnar ar y llaw arall. Mae Goswami (1999; 2001) yn dadlau dros berthynas achosol. Mae Savage (2001), mewn cyferbyniad, yn dadlau bod natur y berthynas rhwng ymwybyddiaeth am odl seinyddol a darllen yn parhau i fod yn ddadleuol a bod cryn amheuaeth yn parhau ynghylch natur a pherthnasedd cydweddiad mewn darllen cynnar. Mae Castles a Coltheart (2004) hefyd yn dadlau nad yw'r cyswllt achosol rhwng ymwybyddiaeth seinyddol a'r gallu i ddarllen a sillafu wedi cael ei brofi yn empirig eto. Yn eu barn hwy, rhaid meddwl am ymwybyddiaeth seinyddol fel un o'r cydberthyniadau gwybyddol diddorol niferus o ran cyflawni mewn darllen a sillafu.

### **Ymwybyddiaeth Ffonemig**

Fel sy'n wir gydag ymwybyddiaeth seinyddol, er y derbynnir yn gyffredinol bod rôl bwysig i ymwybyddiaeth ffonemig mewn datblygu llythrennedd, ychydig iawn o ddealltwriaeth gyffredin sydd o ran ei goblygiadau yn y broses dysgu darllen a sut y dylid ei haddysgu (Yopp a Yopp, 2000).

Mae sawl barn ar y berthynas rhwng ymwybyddiaeth ffonemig a datblygu darllen. Y farn gyntaf yw bod ymwybyddiaeth ffonemig yn rhagflaenu neu'n gwella darllen (Goswami a Bryant, 1990; Stahl a Murray, 1994; Wagner et al., 1994) a'i bod yn rhagweld llwyddiant diweddarach mewn darllen a sillafu (Lundberg et al., 1980). Cefnogir y barnau hyn yn ein hadolygiad. Fe wnaeth Lerkkanen (2004) olrhain ymwybyddiaeth ffonemig a pherfformiad darllen mewn 85 o plant o'r Ffindir gan ddilyn rhaglen ddarllen yn seiliedig ar ffoneg mewn chwe ysgol wahanol yn ystod eu blwyddyn gyntaf. Canfuwyd bod perfformiad darllen ar ddechrau'r flwyddyn yn rhagweld lefelau dilynol o ymwybyddiaeth ffonemig, a oedd yn eu tro, yn rhagweld lefelau darllen tuag at ddiwedd y flwyddyn. Fe wnaeth cyflwyniad Ehri et al.'s (2001) i Banel Darllen Cenedlaethol yr UD hefyd adrodd bod ymwybyddiaeth ffonemig yn cael effaith gymedrol sylweddol yn ystadegol ar ddarllen a sillafu. Roedd hyn o fudd i ddarllen a darllen a deall yn benodol. Wrth drafod cyfyngiadau eu hastudiaeth, mae Ehri et al. yn dod i'r casgliad na ddylid addysgu ymwybyddiaeth ffonemig ar ei phen ei hun, ond yn hytrach ar y cyd â gwybodaeth graffem-ffonem, ac y dylid cymhwyso'r wybodaeth hon i ddarllen ac ysgrifennu. Mae Castles a Coltheart (2004: 104) sy'n

dadlau 'efallai na fydd yn bosibl caffael ymwybyddiaeth ffonemig heb gyfarwyddyd ar y cysylltiadau rhwng ffonemau a graffemau', yn cefnogi'r farn hon.

Yr ail ddamcaniaeth yw bod ymwybyddiaeth ffonemig yn datblygu wrth i wybodaeth am system yr wyddor a sillafu ddatblygu (Ehri, 1989; Stahl a Murray, 1994). Yn hyn o beth, mae Ehri et al. (2001) yn adrodd canfyddiadau sy'n groes i'w gilydd: roedd rhai o'r astudiaethau y gwnaethant eu hadolygu yn rhoi cefnogaeth i effaith ymwybyddiaeth ffonemig ar allu i ddarllen a sillafu; roedd eraill yn cefnogi'r farn bod plant yn cefnogi ymwybyddiaeth ffonemig yn y broses o ddysgu darllen a sillafu, heb addysgu eglur. Felly, gallai ymwybyddiaeth ffonemig ddigwydd o ganlyniad i ddarllen mewn cyferbyniad â bod yn ffactor achosol yn ei ddatblygiad (Morais, 1991).

Y drydedd ddamcaniaeth yw bod y berthynas rhwng ymwybyddiaeth ffonemig a chymhwysedd wrth ddarllen yn cefnogi ei gilydd: mae ymwybyddiaeth o ffonemau yn hwyluso darllen, sydd yn ei dro yn gwella ymwybyddiaeth ffonemig (Ellis a Large, 1988; Lundberg 1988; Stanovich, 1986; Wagner et al., 1994). Nid oedd yr astudiaethau y gwnaethom eu hadolygu yn cynnig unrhyw dystiolaeth naill ai yn cadarnhau nac yn gwrthbrofi'r sefyllfa hon.

Mae NRP (2000) yn nodi'r medrau canlynol fel elfennau mewn ymwybyddiaeth ffonemig:

- *arwahanrwydd* ffonem (adnabod seiniau unigol mewn gair: /m/ yn "mynd");
- *adnabod* ffonem (sain cyffredin mewn geiriau gwahanol: /b/ yn bachgen, beic, bat)
- *catégorieiddio* ffonem (adnabod seiniau mewn dilyniant: bws, gwn, twb)
- *cyfuno* ffonem (gwrando ar gyfres o seiniau llafar ar wahân a'u cyfuno: /t/o/ = to)
- *rhannu* ffonem (amlygu/cyfrif y seiniau mewn gair: /t/ /o/ = to, sy'n ddwy sain)
- *dileu* ffonem (adnabod pa air sydd ar ôl pan gaiff ffonem a nodwyd ei ddileu: dail yw "ail" heb y /d/).

Mae ymwybyddiaeth ffonemig yn rhagofyniad ar gyfer datblygu egwyddor yr wyddor – bod unedau sain yn cyfateb i unedau print – yn hanfodol ar gyfer cynnydd plant wrth ddod yn ddarllenwyr medrus (Share, 1995). Y farn gyffredinol yw bod manteision tymor hir mewn canolbwyntio ar ymwybyddiaeth ffonemig mewn rhaglenni darllen yn ystod y flwyddyn gyntaf (Lerkkanen et al., 2004; NRP, 2000).

Mae pwysau'r dystiolaeth yn awgrymu, fodd bynnag, y dylid ymgorffori ymwybyddiaeth ffonemig yn yr hyn sy'n digwydd yn yr ystafell ddosbarth yn hytrach na'i haddysgu fel gweithgaredd ar wahân. Mae ymchwilyr amrywiol yn mynd i'r afael â'r cwestiwn o sut i ddatblygu ymwybyddiaeth ffonemig yn cael ei gefnogi orau yn yr ystafell ddosbarth. Mae astudiaeth ansoddol Ukrainetz et al. o'r ystafell ddosbarth (2000) yn canolbwyntio ar addysgu ymwybyddiaeth ffonemig trwy sgysiau wedi'u hymgorffori mewn gweithgaredd testunol ystyrlon. Fe wnaethant ganfod bod cyfarwyddyd ystafell ddosbarth yn arwain at fanteision mewn ymwybyddiaeth

ffonemig o'i gymharu â'r grŵp rheoli dim triniaeth ac ar gyfer is-grŵp o blant â lefelau llythrennedd is. Mae Geudens et al. (2004) yn yr un modd yn pwysleisio pwysigrwydd datblygu ymwybyddiaeth ffonemig mewn amgylchedd llythrennog mwy anffurfiol, er enghraifft, yng nghyd-destun profiadau anffurfiol sy'n gysylltiedig â phrint. Mae Ehri et al. (2001) yn dadlau, tra bydd ymwybyddiaeth ffonem yn cyfrannu'n sylweddol at ddatblygu darllen a sillafu, bod angen i blant ddatblygu ystod ehangach o fedrau, er enghraifft, darllen llyfrau stori, ymwybyddiaeth am brint, enwi llythrennau ac ysgrifennu, geirfa ac ymwybyddiaeth o brint, i ddod yn ddarllenwyr ac yn ysgrifennwyr cymwys. Mae Goswami (1999) hefyd yn tynnu sylw at yr angen am amgylchedd iaith cyfoethog lle anogir medrau geirfa a'r gallu i fyfyrion ynghylch gwahaniaethau a thebygrwydd seinyddol.

### **A yw addysgu ffoneg systematig yn fwy effeithiol nag addysgu ffoneg ansystematig neu beidio ag addysgu ffoneg o gwbl?**

O ystyried polaredd y ddadl ar gyfarwyddyd darllen, nid yw'n syndod bod sylw sylweddol wedi cael ei gyfeirio at b'un a yw'n fwy effeithiol addysgu cysylltiadau sain-llythrennau yn systematig fel gweithgaredd ar wahân neu ddatblygu ymwybyddiaeth plant o'r berthynas rhwng graffemau a ffonemau mewn ffyrdd mwy cyfannol a lluniadaethol, neu p'un a oes angen addysgu ffoneg o gwbl. Mae cynigion i ateb y cwestiwn hwn yn neilltuo llawer o drafodaeth i ddewis astudiaethau a dulliau o ddadansoddi.

Mewn dadansoddiad ar gyfer Panel Darllen Cenedlaethol yr UD (NRP) o 38 o ymchwiliadau arbrofol a lled-arbrofol a adolygwyd gan gymheiriaid er 1970, mae Ehri et al. (2001) yn cynnig tystiolaeth ar gyfer effeithiolrwydd cymharol cyfarwyddyd darllen trwy ddefnyddio ffoneg systematig, cyfarwyddyd ffoneg ansystematig, a dulliau lle nad oedd unrhyw elfen ffoneg wedi'i chynnwys. Mae'r dadansoddiad yn cynnig cefnogaeth ar gyfer casgliadau ymchwilyr cynharach (gweler, er enghraifft, Chall, 1967; Bond a Dykstra, 1967; Pflaum et al., 1980; Adams, 1990) bod plant sy'n cael eu hamlygu i gyfarwyddyd ffoneg systematig yn gwneud cynnydd cyflymach na'r rheiny sy'n cael eu hamlygu i gyfarwyddyd ffoneg ansystematig neu ddim ffoneg o gwbl. Canfuwyd bod ffoneg systematig yn effeithiol mewn ystod o sefyllfaoedd addysgu – dysgu, grwpiau bach a dosbarth cyfan. Roedd yn fwyaf effeithiol pan oedd yn dechrau cyn i'r plant ddysgu darllen yn annibynnol.

Mae casgliadau ac argymhellion yr NRP, fodd bynnag, wedi bod yn destun cryn ddadlau (Garan, 2002; Allington, 2002; Meyer, 2004). Mewn ailarchwiliad o'r un dystiolaeth yn ei hanfod, roedd Camilli et al. (2003)<sup>3</sup> yn dadlau bod y fethodoleg a'r gweithdrefnau a ddefnyddir gan NRP ar gyfer y meta-ddadansoddiad yn ddiffygiol a'u bod yn dod i gasgliadau eithaf gwahanol: tra oedd yr effaith ar gyfer ffoneg systematig yn parhau yn sylweddol, roedd serch hynny yn llai na'r effaith a adroddwyd gan yr NRP. Dylid nodi yn benodol y canfyddiad bod meintiau effaith gweithgareddau iaith systematig a dysgu unigol yn debyg i ffoneg systematig; a phan oedd ffoneg systematig yn cael ei chyfuno â gweithgareddau iaith a dysgu, roedd ffoneg ynddi'i hun deirgwaith yn fwy effeithiol. Yn seiliedig ar y dadansoddiad newydd hwn, maent yn argymhell nad oes tystiolaeth ar gyfer defnyddio unrhyw ddull penodol yn unig.

---

<sup>3</sup> Defnyddiodd yr ymchwilyr hyn 37 o astudiaethau'r NRP (ni ystyriwyd un astudiaeth am nad oedd yn cynnwys grŵp rheoli 'dim triniaeth' ac fe wnaethant ychwanegu tair astudiaeth arall, a oedd yn cyfateb i'r meini prawf dewis ar gyfer yr NRP ond nad oedd wedi'i chynnwys.

Roedd y meta-ddadansoddiad diweddaraf, a gynhaliwyd gan Torgerson et al. (2006), hefyd yn ceisio gwella ar y fethodoleg a'r gweithdrefnau a ddefnyddir gan Ehri et al. (2001). Er enghraifft, fe wnaethant gyfyngu'r astudiaeth i dreialon rheoledig ar hap (RCTs), yr unig ddull sy'n sicrhau bod rhagfarn o ran dewis yn cael ei ddileu yn y gwaelodlin. Nodwyd ugain RCT a seiliwyd un ohonynt (Johnston a Watson, 2004, arbrawf 2) yn y DU. Gan ddefnyddio'r meini prawf dewis llymach hyn, fe wnaethant ganfod bod addysgu ffoneg systematig yn gysylltiedig â chynnydd gwell mewn darllen *cywirdeb* ar draws pob lefel gallu. Fodd bynnag, ychydig iawn o dystiolaeth oedd ar gael ar gyfer effaith ffoneg systematig ar ddarllen a *deall* neu sillafu. Mae'r awduron yn cydnabod bod y nifer fach o astudiaethau oedd wedi'u cynnwys yn eu meta-ddadansoddiad eu hunain yn golygu bod y dystiolaeth yn aml yn annigonol ar gyfer seilio casgliadau cadarn.

Serch hynny, maent yn dod i'r casgliad:

- Gan fod tystiolaeth bod addysgu ffoneg systematig o fantais i gywirdeb plant wrth ddarllen, dylai fod yn rhan o *repertoire* pob athro llythrennedd ac yn rhan arferol o addysgu llythrennedd, mewn cydbwysedd doeth ag elfennau eraill.
- Dylai athrawon sydd eisoes yn defnyddio ffoneg systematig yn eu haddysgu barhau i wneud hynny; dylai athrawon nad ydynt yn gwneud hynny ychwanegu ffoneg systematig at eu harferion rheolaidd. (tud.49)

Roedd ffocws yr astudiaethau a adolygwyd ym mhob un o'r tri meta-ddadansoddiad ar gymariaethau rhwng dulliau systematig a dulliau eraill ar gyfer addysgu ffoneg. Mae llawer o astudiaethau eraill, o'u cyferbynnu, yn archwilio ystod ehangach o faterion. Roedd Juel a Minden-Cupp (2000), er enghraifft, yn ceisio sefydlu pa strategaethau hyfforddi oedd fwyaf addas ar gyfer addysgu'r dosbarthiadau gorau ac maent yn dod i'r casgliad bod angen cyfarwyddyd gwahaniaethol ar blant; yn ei dro, mae angen athrawon sy'n wybodus ynghylch gwahanol ddulliau hyfforddi ar gyfer hyn. Mae White (2005) yn adrodd canfyddiadau sy'n awgrymu y gall cyfarwyddyd ffoneg sy'n seiliedig ar gydweiddiad fod yn effeithiol ar gyfer plant y mae eu cyflawniad yn isel sydd fel arfer yn cael Gradd 2, pan gânt eu haddysgu yn systematig ac yn strategol gan athrawon ystafell ddosbarth fel rhan o raglen lythrennedd gytbwys. Mae Jennings (2000) yn cynnig safbwynt ymarferwr ar raglen cyfarwyddyd ffoneg sy'n canolbwyntio ar ddarllenwyr gwael ym Mlwyddyn 5. Yn seiliedig ar y lefelau gwell yng ngallu darllen plant yn yr astudiaeth hon, mae hi'n cynnig y byddai plant yng nghyfnodau allweddol 2, 3 a 4 yn elwa ar addysgu ffoneg yn barhaus.

Mae'r astudiaethau ychwanegol a adolygwyd yma yn cefnogi canfyddiadau cyfodiadau cynharach o ymchwil bod addysgu ffoneg yn fuddiol ar wahanol lefelau'r cyfnod ysgol ac i ddysgwyr o wahanol lefelau gallu mewn darllen ac ysgrifennu. Thema gyson, fodd bynnag, yw'r angen i integreiddio addysgu ffoneg i raglenni astudio arferol, sydd felly yn galluogi cyfarwyddyd ffoneg eglur yn ogystal â'r gallu i ddefnyddio profiadau cyd-destunol (Morrow a Tracey, 1997). Er bod cefnogaeth gref iawn ar gyfer addysgu ffoneg, nid yw, fodd bynnag, yn gefnogaeth gyffredinol. Yn ei chyfosodiad o astudiaethau ymchwil allweddol, gan gynnwys yr adolygiad o ymchwil a gynhaliwyd gan Beard (1999) i'r DfEE i bennu a oes tystiolaeth empirig i gyfiawnhau'r pwyslais mwy ar ffoneg yn y Strategaeth

Llythrennedd Genedlaethol, mae Wyse (2000), er enghraifft, yn dod i'r casgliad bod tystiolaeth sy'n cefnogi addysgu ffoneg yn eglur yn parhau i fod yn amhendant.

### **A yw cyfarwyddyd ffoneg synthetig yn fwy effeithiol na ffoneg ddadansoddol?**

Er bod cydbwysedd tystiolaeth yn amlwg yn cefnogi'r sefyllfa fod cyfarwyddyd ffoneg systematig yn fuddiol, mae amheuaeth o hyd ynghylch ar ba ffurf y dylai'r cyfarwyddyd hwn fod. Mae NRP (2000) yn amlinellu'r enghreifftiau canlynol:

- **Ffoneg synthetig.** Caiff llythrennau eu newid yn ffonemau a'r ffonemau wedi'u cyfuno i ffurfio geiriau. Er enghraifft, caiff plant eu haddysgu i: dorri gair fel *pad* i'r graffemau neu'r llythrennau a ddefnyddir i'w sillafu; ynganu pob un o'r seiniau sy'n gysylltiedig â'r llythrennau yn eu tro (p, æ, d); a chyfuno'r seiniau hyn gyda'i gilydd i ffurfio gair. Wrth ysgrifennu, caiff y broses ei gwneud o chwith: caiff plant eu haddysgu i ddweud y gair; ei rannu i'w gydrannau, seiniau gan ddweud pob un yn eu tro; ac ysgrifennu'r graffem ar gyfer pob sain yn eu tro i gynhyrchu *pad*.
- **Ffoneg ddadansoddol:** Tynnir sylw plant at gysylltiadau sain-llythyren dim ond ar ôl i eiriau gael eu nodi. Er enghraifft, gellir gofyn i blant nodi sain y llythyren a rennir mewn cyfres o eiriau fel *pad*, *poen*, *Pat* a *pin*. Pan fyddant yn ysgrifennu, caiff plant eu hannog i ddefnyddio dysgu casgliadol: ar ôl nodi bod y sain gyntaf yn *pad* yr un fath ag y mae yn *poen*, *Pat* a *pin*, maent yn dod i'r casgliad bod yn rhaid i'r graffem cyntaf yn *pad* fod yn <p>.
- **Ffoneg trwy sillafu:** Caiff seiniau eu trawsnewid yn llythrennau ar gyfer ysgrifennu geiriau.
- **Ffoneg mewn cyd-destun:** Defnyddir cyfatebiaethau sain-llythyren ar y cyd â chiwiau cyd-destun i nodi geiriau anghyfarwydd.
- **Ffoneg cydweddiad:** Caiff rhannu o eiriau wedi'u hysgrifennu sydd eisoes yn hysbys eu defnyddio i nodi geiriau newydd.

Mae'r prif ffocws ar gyfer y ddadl gyfredol yn y DU ar ffoneg, fodd bynnag, ar rinweddau cymharol ffoneg ddadansoddol a ffoneg synthetig. Mae'n ymddangos bod yr awgrym cyntaf bod ffoneg synthetig yn galluogi plant i wneud cynnydd cyflymach na ffoneg ddadansoddol yn dyddio yn ôl i adolygiad Chall (1987) o'r llenyddiaeth ymchwil ar ddysgu darllen. Er bod prif bwyslais y ddadl barhaus ar addysgu ffoneg systematig yn erbyn addysgu ffoneg ansystematig, mae'r ddeuoliaeth synthetig-ddadansoddol wedi parhau i ddenu sylw ymchwilwyr yn y DU a'r UD. Canfu meta-ddadansoddiad Ehri et al. (2001) fod rhaglenni ffoneg synthetig a ffoneg systematig uned fwy yn creu mantais debyg. Mae sawl awdur, fodd bynnag, yn awgrymu bod ffoneg synthetig yn fwy buddiol yn achos grwpiau yr ystyrir eu bod mewn perygl o fethu darllen. Caiff y llenyddiaeth fwy cyffredinol sy'n ymwneud â'r dysgwyr hyn ei hystyried isod wrth drafod plant ag anawsterau dysgu.

Mae'r canfyddiadau, sydd wedi denu'r sylw mwyaf yn genedlaethol ac yn rhyngwladol, yn deillio o ymchwil hydredol a gynhaliwyd yn Clackmannanshire (Johnston a Watson 2004; Johnston a Watson, 2005a; Johnston a Watson, 2005b) a oedd yn cynnwys 300 o blant a neilltuwyd i un o dair rhaglen hyfforddiant 16 wythnos yn fuan ar ôl dechrau blwyddyn gyntaf y cyfnod ysgol gorfodol. Roedd plant yn cael

eu haddysgu am 20 munud y dydd gan ddefnyddio (a) ffoneg synthetig; neu (b) ffoneg ddadansoddol; neu (c) ffoneg ddadansoddol ar y cyd â hyfforddiant ymwybyddiaeth ffonemig. Adroddwyd am fanteision sylweddol. Ar ddiwedd y cyfnod cychwynnol hwn, roedd oedran darllen y plant a oedd wedi cael ffoneg synthetig saith mis o flaen plant yn y ddau grŵp arall; roeddent hefyd yn sillafu ryw saith mis o flaen eu hoedran cronolegol, ac roeddent yn gallu darllen geiriau afreolaidd yn well na'r grwpiau eraill. Nhw oedd yr unig grŵp a oedd yn gallu darllen yn ôl cydweddiad. Roedd y manteision cychwynnol mewn darllen wedi cynyddu chwe gwaith erbyn diwedd seithfed flwyddyn yr ysgol gynradd; roedd y cynnydd mewn sillafu wedi cynyddu o saith mis i dair blynedd a chwe mis o flaen yr oedran cronolegol.

Mae Ellis (2006), fodd bynnag, yn codi ystod eang o bryderon mewn perthynas â dehongli astudiaeth Clackmannanshire. Yn benodol, mae hi'n tynnu sylw at y ffaith fod sylw'r cyfryngau wedi canolbwyntio ar rai agweddau o'r hyn a ddigwyddodd ac nid eraill. Felly, bu'r drafodaeth gyhoeddus yn dawel yn bennaf am y ffaith bod plant wedi gwneud llawer llai o gynnydd mewn deall na dadgodio; nad oeddent yn dod yn ddarllenwyr mwy cysylltiedig ac ymroddgar; ac nad oeddent yn cael eu hamlygu i ffoneg yn unig ond hefyd i amgylchedd dysgu cyfoethog, a oedd yn cynnwys gweithgareddau adeiladu stori, gwrando ar storïau, siarad, rhesymu ac ysgrifennu. Nid oes cyfeiriad ychwaith at ansawdd eithriadol o uchel datblygiad staff a chynllunio ar gyfer y prosiect, yr holl ffactorau a allai fod wedi dylanwadu ar y canlyniadau. Mae hi hefyd yn tynnu sylw at rai materion methodolegol.

Lluniwyd yr arbrawf gwreiddiol fel prawf rheoledig i gymharu gwahanol ddulliau o addysgu ffoneg. Nid oedd wedi'i gynllunio, fel yr hyn sydd wedi'i bortreadu yn aml yn y cyfryngau, i ddangos effeithiolrwydd cyfarwyddyd ffoneg dros ddulliau eraill o addysgu darllen. Nid yw ymyriadau cyfochrog eraill yn unig yn ei gwneud yn amhosibl gwneud hyn, ond ni wnaeth yr ymchwilwyr ychwaith gasglu'r ystod o ddata na chynnal y mathau o wiriadau cywirdeb a fyddai'n ofynnol i fynd i'r afael â chwestiwn o'r fath. (tud.9)

Mae Torgerson et al. (2006) hefyd yn codi materion methodolegol. Mae'r cyntaf o'r rhain yn ymwneud â'r ffaith eu bod yn gallu nodi tri phrawf rheoli ar hap yn unig, a oedd yn edrych yn benodol ar effeithiolrwydd y gwahanol ddulliau systematig. Ar sail y set data hon sy'n gyfyngedig iawn, fe'u gorfodwyd i ddod i'r casgliad nad oedd yna unrhyw dystiolaeth ar gyfer rhagoriaeth naill ffoneg synthetig na ffoneg ddadansoddol. Maent hefyd yn tynnu sylw at ddiffyg o ran dylunio ymchwil. Oherwydd bod y plant a oedd yn cael ffoneg synthetig mewn dosbarthiadau a oedd, ar gyfartaledd, yn cael eu hystyried fel y rhai mwyaf 'difreintiedig', mae'n bosibl priodoli eu cynnydd cyflymach i 'lithro'n ôl i'r cymedr', camgymeriad mesur lle mae'r rhai sy'n sgorio isaf neu uchaf yn debygol o fod yn agosach at gymedr cyffredinol y grŵp pan gânt eu profi'r eilwaith.

Mae canfyddiadau astudiaeth Clackmannanshire yn cael eu defnyddio i gyfiawnhau ystod o ymyriadau nad yw'r awduron yn gwneud unrhyw hawliad ar eu cyfer. Mae'r Sefydliad Diwygio Darllen, er enghraifft, yn eirioli 'ffoneg synthetig yn gyntaf, yn gyflym ac yn unig'. Mae Torgerson et al. (2006:55–6) yn herio'r safleoedd sy'n ategu'r agwedd hon. Bydd rhai plant eisoes wedi dechrau darllen cyn dechrau'r ysgol; mae eraill yn dysgu darllen heb lawer o gyfarwyddyd ffoneg. Yn y ddau achos, byddai'n ymddangos bod y syniad o ffoneg synthetig 'yn gyntaf' yn anymarferol. O ran 'cyflym', mae'r awduron yn dadlau bod y dystiolaeth yn dangos y *gellir* addysgu

ffoneg synthetig yn gyflym ond nid y *dylid* ei haddysgu fel hyn. Yn yr un modd, nid oes tystiolaeth i gefnogi'r honiad y dylid addysgu ffoneg synthetig yn y cyfnodau cynnar iawn ar draul dulliau eraill.

### **Beth yw pwysigrwydd cymharol ffoneg wrth addysgu darllen?**

Er gwaethaf manteision y lobi ffoneg yn ystod y blynyddoedd diwethaf, mae'n ymddangos bod pwysau barn ymhlith grwpiau diddordeb a llunwyr polisi yn gryfach o blaid dull cytbwys, sy'n ymgorffori strategaethau lluniadaethol iaith gyfan a chyfarwyddyd uniongyrchol ffoneg, na dulliau iaith gyfan neu ffoneg a ddefnyddir ar wahân (Song a Miskel, 2002; Smith, 2003). Mae'r llenyddiaeth gynyddol sydd wedi'i chynllunio i gefnogi athrawon a rhieni mewn defnyddio dull cytbwys (gweler, er enghraifft, Aihara et al., 2000; Cooper, 2000; Starrett, 2000; Thogmartin, 2000) yn darparu mwy o dystiolaeth ar gyfer mynychder y safbwyntiau hyn.

Mae llawer o'r drafodaeth gyfredol yn y DU yn canolbwyntio ar briodoldeb addysgu ffoneg systematig fel gweithgaredd ar wahân. Mae niferoedd cynyddol o ymchwilwyr, fodd bynnag, wedi archwilio ffyrdd y gellir integreiddio addysgu ffoneg i ddull iaith gyfan. Mewn astudiaeth ysgol elfennol arobryn, mae Lundstrom (2000), er enghraifft, yn trafod y cydbwysedd ardderchog rhwng y ddau ddull sy'n ofynnol ar gyfer cyfarwyddyd darllen effeithiol. Mae Dahl a Scharer (2000), o'u rhan nhw, yn adrodd sut yr oedd plant mewn wyth ystafell ddosbarth iaith gyfan gradd gyntaf yn elwa o ran gallu i ddadgodio a chodio geiriau, gydag athrawon yn ymateb i anghenion dysgwyr unigol yng nghyd-destun gweithgareddau darllen ac ysgrifennu ystyrion. Mae'r astudiaethau yn dechrau o'r sefyllfa lle tybir mai dull cytbwys yw'r dull gorau; mae eu ffocws felly ar *sut* mae'r athro yn rhoi'r dull hwn ar waith yn yr ystafell ddosbarth.

Mae tystiolaeth feintiol hefyd ar gyfer rhagoriaeth dull cytbwys, yn enwedig yng nghyd-destun plant ag anableddau dysgu. Mae meta-ddadansoddiad Swanson a Hoskyn (1998) o 180 o astudiaethau ymyriad yn dangos bod model cyfunol sy'n cynnwys elfennau o gyfarwyddyd uniongyrchol a chyfarwyddyd strategaeth yn arwain at y maint effaith uchaf. Mae cyfosodiad ymchwil Vaughn et al. (2000) yn dadlau yn debyg ar gyfer integreiddio cyfarwyddyd gwaelod i fyny a'r brig i lawr.

Mae sylw cynyddol yn cael ei roi i beth yn union sy'n gwneud dull cytbwys. Byddai'n rhy syml i awgrymu, er enghraifft, y dylid disgwyl i blant gael eu hamlygu i amser cyfartal ar addysgu lluniadaethol ac uniongyrchol. Byddai'n ymddangos mai barn y consensws (NRP, 2000; Ehri et al., 2001; Westwood, 2003) yw bod dulliau ffoneg yn y cyfnodau addysgu cynharaf. Mae Rasinski a Padak (2004: 93), er enghraifft, yn nodi:

Er y gallai fod yn ddeniadol meddwl bod neilltuo 30 munud i ddadgodio geiriau a ffoneg yn cydbwysu yn erbyn yr un faint o amser wedi'i neilltuo ar gyfer darllen o dan arweiniad, efallai na fydd hyn yn sicrhau'r canlyniadau gorau posibl y gobeithir amdanynt. Yn y chweched radd, er enghraifft, gallai fod yn ddoeth rhoi pwysau ychwanegol i ddadgodio a ffoneg, fel bod 50 munud bob dydd efallai yn cael ei roi i ddarllen o dan arweiniad tra bo 10 munud yn cael ei dreulio yn canolbwyntio ar ddadgodio neu ffoneg. Mae darllen a dadgodio o dan arweiniad yn cael eu haddysgu; fodd bynnag, efallai bod angen i gydbwysedd priodol yn y graddau canolradd a chanol gael mwy o bwyslais ar drafod ystyr mewn testun.

## **A yw addysgu ffoneg yn effeithiol ar gyfer plant ag anawsterau dysgu?**

Mae ymdrechion i ddiffinio anawsterau dysgu yn drafferthus tu hwnt ac maent wedi amrywio yn sylweddol dros gyfnod, gan roi sylw i amwysedd ac anghysondeb mewn trafodaethau ynghylch dysgu myfyrwyr (Purdie a Ellis, 2005). Mewn rhai achosion, mae'r ffocws ar blant sy'n methu bodloni safonau yn gysylltiedig ag oedran mewn llythrennedd, ac mewn achosion eraill, mae'r ffocws ar blant sydd ag anawsterau deallusol, corfforol, cymdeithasol/emosiynol neu luosog. Mae'r derminoleg a ddefnyddir yr un mor ddryslyd: *myfyrwyr ag anawsterau dysgu, anabledau dysgu, anghenion arbennig, anabledau darllen, dyslecsia, a myfyrwyr sydd mewn perygl addysgol*. Bydd y drafodaeth sy'n dilyn yn cyfeirio at y ddau grŵp o fyfyrwyr.

Un o ganfyddiadau pwysicaf Panel Darllen Cenedlaethol yr UD oedd bod cyfarwyddyd ffoneg yn hwyluso caffael darllen ar gyfer myfyrwyr sy'n cyflawni yn gyffredin a myfyrwyr ag anawsterau dysgu (Ehri, Nunes, Stahl, a Willows (2001)). Roedd yr effeithiau hyn mewn gwirionedd yn fwy ymhlith myfyrwyr ag anawsterau dysgu. Mae adolygiad Torgerson et al. (2006) yn yr un modd yn dod i'r casgliad bod addysgu ffoneg systematig yn werthfawr ar gyfer plant sy'n datblygu'n normal a'r rheiny sydd mewn perygl o fethu darllen: 'gallai'r naill a'r llall elwa a dylid ei ddefnyddio gyda'r ddau'. Mae ystod eang o ymchwil arbrol ac astudiaeth achos arall yn rhoi mwy o gefnogaeth ar gyfer y sefyllfa hon (gweler, er enghraifft, Berninger, 2000; Fuchs et al. 2002; Gallaher et al., 2002; Hempenstall, 2002; Joseph and Seery, 2004; Mercer et al., 2000; Vadasy et al., 2002; Wrench, 2002).

Mae rhai astudiaethau yn cynnig tystiolaeth i wneud ffoneg *synthetig* yn fwy effeithiol ar gyfer plant ag anawsterau dysgu. Mae Hatcher et al. (2004), er enghraifft, yn adrodd ar ymyriad gyda 524 o blant (sy'n lleihau dros gyfnod i 410 o blant), sydd ar gyfartaledd yn bedair a hanner oed, o 20 o ddsbarthiadau mewn 20 ysgol wahanol. Roedd plant yn cael eu cyfateb yn ôl sgorau cyn-prawf ac yn cael eu dyrannu ar hap i un o dri ymyriad neu i reoli dros gyfnod o bum tymor. Er na chanfuwyd unrhyw effeithiau i'r gwahanol raglenni addysgu ar gyfer plant sy'n datblygu yn gyffredin, gwelwyd manteision detholus mewn ymwybyddiaeth ffonem a medrau darllen i'r rheiny y nodwyd eu bod mewn perygl o fethu darllen.

Mewn arolwg hydredol o 500 o blant (Derbyn i Flwyddyn 6), mae Grant (2005) hefyd yn adrodd am fanteision sylweddol i blant sy'n cael eu haddysgu gan ddefnyddio ffoneg synthetig o'u cymharu ag ysgolion tebyg yn yr AALI ac yn genedlaethol. Mae'r effeithiau hyn hefyd yn amlwg ar ran isaf y garfan lle'r oedd y 'gynffon tangyflawni' fwy neu lai wedi cael ei dileu. Ni chynigir unrhyw fanylion, fodd bynnag, o sut cynhaliodd yr awdur y dadansoddiad ystadegol; nid yw'r unig fersiwn o'r adroddiad yr ydym wedi gallu dod o hyd iddo wedi cael ei adolygu gan gymheiriaid ac mae'n ymddangos ar wefan cyhoeddwr masnachol, sy'n disgrifio'i hun fel 'arweinydd y byd mewn ffoneg synthetig'.

Mae llwyddiant ffoneg systematig wedi'i briodoli yn bennaf i natur eglur cyfarwyddyd (Moats, 2000; Wrench, 2002) a'i photensial ar gyfer sefydlu'r llwybrau niwral sy'n gysylltiedig ag ymwybyddiaeth seinyddol a medrau ffonig – sef maes diffyg arwyddocaol i lawer o blant sy'n cael anhawster darllen – tra bydd yr ymennydd yn dal i ddatblygu (DeBats, 2002). Mae'n bwysig peidio â gorbwysleisio effeithiau addysgu ffoneg systematig: gallai newidynnau eraill, fodd bynnag, hefyd ddylanwadu ar ganlyniadau myfyrwyr, gan gynnwys datblygiad proffesiynol athrawon (Carlson a

Francis, 2002; Bursack et al.), trosiant athrawon a lleoliadau ar gyfer cyfarwyddyd (Rosenshine, 2002), hyd yr ymyriad (Vadasy et al., 2002; Fawcett et al., 2001) ac ymyriadau un-i-un (Vadasy et al., 2000).

Fodd bynnag, mae'n bwysig ystyried ymchwil ar sail gwerth cyfarwyddyd ffoneg systematig mewn cyd-destun ehangach. Er bod mwyafrif llethol y corff ymchwil yn cadarnhau ei ddefnyddioldeb (gweler, er enghraifft, astudiaethau a gynhaliwyd gan Swanson a Hoskyn, 1998, a Vaughn et al., 2000, y cyfeiriwyd atynt yn y drafodaeth am bwysigrwydd cymharol ffoneg, uchod), nid oes tystiolaeth i awgrymu y dylid defnyddio'r dull hwn ar wahân. Felly, mewn adolygiad sy'n amrywio yn eang o dystiolaeth empirig ar gyfer ymyriadau ac arferion addysgu effeithiol mewn perthynas â myfyrwyr ag anawsterau dysgu, mae Purdie ac Ellis (2005: iv) yn dod i'r casgliad:

Er gwaethaf y dystiolaeth ymchwil bod rhai ymyriadau yn gweithio'n well nag eraill, ni all un ymyriad o ran dull fynd i'r afael â natur gymhleth anawsterau dysgu. Oherwydd nad yw pob myfyriwr a phob tasg yr un fath, rhaid i athrawon gael *repertoire* llawn o strategaethau ar gyfer helpu myfyrwyr i ddysgu; rhaid iddynt hefyd gael dealltwriaeth lawn o sut a phryd i weithredu pob strategaeth.

### **Beth yw goblygiadau addysgu ffoneg i blant dwyieithog?**

Mae angen i unrhyw drafodaeth am ddarllenwyr dwyieithog ystyried ystod eang o faterion ieithyddol, cymdeithasol a diwylliannol: pa ddeuadau (neu amryfal) ieithoedd y mae plant yn eu defnyddio? Pa iaith yw'r amlycaf? Pa mor debyg yw cynrychiolaethau llafar ac ysgrifenedig yr ieithoedd? I ba raddau y mae plant yn cael eu hamlygu i addysg ffurfiol ar gyfer pob un o'r ieithoedd dan sylw? Os yw dyluniad yr ymchwil yn methu mynd i'r afael â materion o'r math hwn, mae'n amlwg fod dilysrwydd a chyffredinolrwydd y canfyddiadau yn agored i gael eu cwestiynu.

Mae mwyafrif llethol yr astudiaethau ar ddulliau o addysgu ffoneg yn ymwneud â phlant yn dysgu darllen yn Saesneg. Mewn cyd-destun Cymraeg, fodd bynnag, mae tri grŵp arall o blant o ddiddordeb: y rheiny sy'n dysgu darllen yn Gymraeg fel iaith gyntaf, y rheiny sy'n dysgu darllen yn Gymraeg fel ail iaith a'r rheiny sy'n dysgu darllen yn Saesneg fel ail iaith.

Mae gwahanol astudiaethau yn awgrymu bod ymwybyddiaeth seinyddol plant dwyieithog yn rhagori ar ymwybyddiaeth seinyddol eu cyfoedion uniaith (Bruck a Genesee, 1995; Campbell a Sais, 1995; Rubin a Turner, 1989). Ceir tystiolaeth hefyd bod ymwybyddiaeth seinyddol yn gysylltiedig â strwythur yr iaith. Mae Campbell a Sais (1995), er enghraifft, yn dyfalu y gallai mantais pobl ddwyieithog Eidaleg-Saesneg ar dasgau ymwybyddiaeth ffonemig fod yn gysylltiedig â strwythur seinyddol syml Eidaleg. Mae Bruck a Genesee (1995) yn priodoli ymwybyddiaeth ragorach am sillafau plant sy'n siarad Saesneg yn dysgu darllen yn Ffrangeg – o'i gymharu â phlant sy'n siarad Saesneg yn dysgu darllen yn Saesneg – i'r ffaith fod rheolau sillafoli yn llawer symlach yn Ffrangeg nag yn Saesneg. Mae Caravolas a Bruck (1993) yn esbonio'r ffaith fod plant sy'n siarad Tsieceg yn perfformio yn well na phlant sy'n siarad Saesneg ar dasgau sain cychwynnol ar wahân o ran y nifer fwy o glystyrau dechrau cymhleth mewn Tsieceg. Byddai'n gweld bod seinyddiaeth Saesneg yn fwy cymhleth mewn rhai ffyrdd na seinyddiaeth Panjabi ac yn llai cymhleth mewn ffyrdd eraill. Mae Stuart-Smith a Martin (1999) yn adrodd bod plant

chwech oed Panjabi-Saesneg yn perfformio llawn cystal ar rai profion ymwybyddiaeth seinyddol, ond yn well ar fersiynau Saesneg o dasgau penodol ac ar fersiynau Panjabi o dasgau eraill.

Mae strwythur seinyddol y Gymraeg gryn dipyn yn wahanol i strwythur seinyddol Saesneg. Er bod cryn dipyn yn fwy o gytseiniaid a llafariaid yn y Gymraeg nac yn Saesneg, mae nifer a chymhlethdod y clystyrau cytseiniaid yn fwy yn Saesneg nag yn Gymraeg. Mae pwyslais yn fwy rhagweladwy hefyd. Mae'r gwahaniaethau hyn, fodd bynnag, yn llai nag ar gyfer ieithoedd fel Eidaleg a Groeg. Gellir dadlau bod y Gymraeg mewn sefyllfa ganolraddol mewn continwum o gymhlethdod seinyddol, felly gellid disgwyl i blant sy'n siarad Cymraeg – fel y rheiny yn astudiaeth Stuart-Smith a Martin (1999) o blant Panjabi children – berfformio yn well ar rai profion ymwybyddiaeth ffonemig ond nid pob un.

Mae maes arall o ddiddordeb yn ymwneud â'r graddau y mae ymwybyddiaeth seinyddol yn yr iaith gyntaf yn hwyluso'r broses o ddysgu darllen yn yr ail. Mae Durgunoglu et al. (1993), Durgunoglu (1998) a Comeau et al. (1999) i gyd yn cynnig tystiolaeth sy'n awgrymu bod ymwybyddiaeth seinyddol yn iaith gyntaf y plentyn wedi'i chysylltu'n gryf â chyflawniad darllen yn yr ail iaith ac i'r gwrthwyneb. Mae adeiladu ar waith yr ymchwilwyr hyn, Loizou a Stuart (2003) yn archwilio effaith dysgu darllen mewn Groeg a Saesneg ar fedrau ymwybyddiaeth seinyddol, ac yn benodol, ar ymwybyddiaeth ffonem pedwar grŵp gwahanol o blant: Groegiaid uniaith, uniaith Saesneg, Saesneg-Groeg (o dreftadaeth Cyprus yn y DU) a phobl ddwyieithog Groeg-Saesneg a oedd yn mynychu lleoliad cyn-ysgol Saesneg yng Nghyprus. Roedd y plant yn y DU eisoes yn cael eu haddysgu i ddarllen; nid oedd y plant yng Nghyprus yn cael eu haddysgu i ddarllen. Er bod plant Saesneg-Groeg dwyieithog yn perfformio cryn dipyn yn well na phlant uniaith Saesneg, nid oedd yr un peth yn wir am y plant a oedd yn siarad Groeg-Saesneg a'r plant uniaith Groeg. Mae'r ymchwilwyr yn esbonio'r canfyddiad hwn o ran *effaith gwella dwyieithog*, sy'n digwydd pan fydd iaith gyntaf plant yn fwy cymhleth yn seinyddol na'r ail iaith. Trwy allosod o'r canfyddiadau hyn, mae'n bosibl dyfalu y gallai pobl Saesneg-Cymraeg ddwyieithog berfformio yn well mewn profion ymwybyddiaeth ffonemig na phobl Cymraeg-Saesneg ddwyieithog. Fodd bynnag, fel a ddywedwyd yn y drafodaeth uchod, mae'r berthynas rhwng ymwybyddiaeth ffonemig a darllen yn gymhleth, a gellir dirnad bod y ffaith fod plant y DU yn cael eu cyflwyno i gyfarwyddyd darllen yn gynharach yn cyfrannu at eu hymwybyddiaeth ffonemig well.

Mae'r gwahaniaethau yng nghymhlethdod seinyddol Cymraeg a Saesneg yn gymharol fach. Maes mwy perthnasol i'w gymharu, fodd bynnag, yw'r berthynas rhwng graffem a ffonem, neu sain a symbol. Mae'r berthynas hon gryn dipyn yn fwy cyson yn Gymraeg. Mae Landerl et al. (1997) yn awgrymu bod plant yn cael llai o anawsterau mewn prosesu seinyddol wrth ddefnyddio sgrïptiau logograffig fel Tsieinëeg, lle mae'r berthynas rhwng sain a phrint yn fypwyol, a chyda systemau ysgrifennu (fel Ffinneg neu'r Gymraeg) lle ceir mapio cyson rhwng sain a graffem. Wrth drafod cynnydd person Siapanaeg-Saesneg dwyieithog sy'n darllen yn normal yn Saesneg ond sydd â dyslecsia difrifol yn Saesneg, mae Wydell a Kondo (2003: 45) yn awgrymu bod y system ysgrifennu Saesneg, o'i chyferbynnu, yn gofyn am 'brosesu seinyddol mwy cywrain yn ystod darllen'. Maent yn priodoli'r gwahanol batrymau o ymddygiad darllen i egwyddorion trefnu gwahanol y system orgraff neu ysgrifennu. Ysgrifennir Siapanaeg gan ddefnyddio *kanji* (llythrennau Tsieinëeg lle

mae'r berthynas rhwng sain a phrint yn tueddu i fod yn fypwylol) a *katakana*, system ysgrifennu sillafog lle mae'r berthynas rhwng sain a symbol yn hynod ragweladwy. Ar sail y canfyddiad hwn, mae'n bosibl damcaniaethu llai o broblemau yn ymwneud â phrosesau seinyddol wrth ddarllen Cymraeg nag wrth ddarllen Saesneg.

Mae'r unig gymhariaeth o ran plant yn dysgu darllen yn Saesneg ac yn Gymraeg yr ydym wedi gallu dod o hyd iddi yn cefnogi'r sefyllfa hon. Mae Spencer a Hanley (2004) yn adrodd am astudiaeth o blant yn y flwyddyn gyntaf mewn ysgolion cyfrwng Saesneg a Chymraeg yn yr un ardal yng Ngogledd Cymru, yn defnyddio dulliau tebyg. Roedd y rheiny a oedd yn dysgu darllen yn Gymraeg yn perfformio yn well wrth adnabod geiriau ac mewn tasg cyfrif ffonemau na'r grŵp a oedd yn siarad Saesneg. Nid oedd yna unrhyw wahaniaeth, fodd bynnag, rhwng perfformiad y ddau grŵp o ran eu gallu i odli, a allai fodoli, yn ôl yr hyn y mae awduron yn ei ddyfalu, oherwydd bod modd rhagweld afreoleidd-dra ar lefel rheolau graffem-ffonem yn Saesneg 'pan fydd rhywun yn ystyried ynganu'r cyfan o'r odl-ran' (tud. 13). Dylid hefyd nodi'r ffaith na wnaeth y grŵp Cymraeg berfformio cystal ar brawf geirfa dderbyngar, o bosibl oherwydd bod llawer o'r plant yn dod o gartrefi Saesneg. Gan gofio'r gwahaniaethau hyn mewn gallu derbyngar, mae'r awduron yn dadlau bod darllen rhagorach y grŵp Cymraeg 'hyd yn oed yn fwy trawiadol'.

Nid plant Cymraeg-Saesneg dwyieithog, wrth gwrs, yw'r unig blant dwyieithog mewn ysgolion Cymraeg. Er bod y dystiolaeth ymchwil gyfyngedig yn awgrymu y gallai'r profiad o ddysgu darllen yn Gymraeg wella lefelau ymwybyddiaeth seinyddol a medrau prosesu seinyddol plant o gartrefi Saesneg, nid yw'r un peth yn wir o angenrheidrwydd am blant sydd newydd gyrraedd sy'n siarad ieithoedd â strwythur seinyddol sy'n llai cymhleth na Saesneg, neu blant sydd â phrofiad o systemau ysgrifennu lle mae'r berthynas sain-symbol naill ai'n fypwylol neu'n rhagweladwy iawn. Fe wnaeth Torgerson et al. (2006), er enghraifft, dynnu sylw at beryglon allosod o ganfyddiadau eu meta-ddadansoddiad o dreialon rheoli ar hap:

"Nid yw'n ... glir a oedd addysgu ffoneg systematig yn fuddiol i *bob* plentyn â nodweddion dysgwr gwahanol, gan mai nifer fach iawn o brofion oedd yn cynnwys Saesneg i siaradwyr ieithoedd eraill, er enghraifft...."

Mae'r goblygiadau yn arbennig o bell gyrhaeddol i blant sy'n dysgu Saesneg fel iaith ychwanegol (SIY) sy'n cael anawsterau yn darllen. Mae'r dystiolaeth ymchwil yn anghyson. Ar y naill law, canfu Nag-Arulmani et al. (2003), pan fydd plant saith oed yn yr India yn cael anhawster yn darllen Saesneg, sef nid eu hiaith amlycaf, roeddent yn cael cyfarwyddyd seinyddol eglur, ac roeddent yn gwneud cryn dipyn yn well mewn darllen a sillafu na'r grŵp rheoli. Ar y llaw arall, mae Hutchinson et al. (2003) yn rhybuddio na ddylid rhoi pwyslais amhriodol ar ddadgodio. Mewn astudiaeth hydredol tair blynedd o 43 o siaradwyr uniaith Saesneg a 43 o ddysgwyr SIY, ni ymddangosodd unrhyw wahaniaethau arwyddocaol rhwng y ddau grŵp ar fesurau cywirdeb darllen. Fodd bynnag, roedd gan blant SIY lefelau is o eirfa a dealltwriaeth. Mae'r awduron yn amlygu pwysigrwydd rhoi sylw i ddealltwriaeth yn ogystal â medrau dadgodio:

'Gallai plentyn â medrau dadgodio da roi'r argraff bod ganddo fedrau darllen da, ac o ganlyniad, nid yw medrau dealltwriaeth gwael yn cael eu nodi. Wrth i blant â medrau iaith gwael symud ymlaen i destunau sy'n herio eu gallu i ddadgodio, mae rhediad y

stori gyda'r testun yn debygol o fynd y tu hwnt i lefel eu dealltwriaeth... Gallai methu rhoi'r gefnogaeth iaith angenrheidiol yn ystod blynyddoedd cynnar addysg arwain at batrwm sy'n gwaethygu o ran cyflawniad mewn darllen a deall i lawer o blant sy'n dysgu SIY.' (tud. 30)

Mae Stuart (2004) yn cynnig cefnogaeth i'r safbwynt hwn mewn astudiaeth hydredol o 101 o blant saith oed mewn dinas, yr oedd 85 ohonynt yn ddysgwyr ail iaith. Er y canfuwyd bod ymwybyddiaeth ffonem gynnar a hyfforddiant ffoneg yn cyflymu medrau adnabod geiriau a sillafu dysgwyr iaith gyntaf ac ail iaith, nid oeddent yn cael unrhyw ddyllanwad ar ddatblygu dealltwriaeth ymhlith y dysgwyr ail iaith. Mae hi'n dod i'r casgliad:

'Gallai fod yn ddoeth ceisio bod yn ofalus wrth addysgu plant SAI: hynny yw, dyfeisio ffyrdd o feithrin eu dealltwriaeth iaith lafar ail iaith a chanolbwyntio'n eglur ar ddarllen a deall yn ogystal â ffoneg'. (tud.33)

Mae canfyddiadau Denton et al. (2004) o astudiaeth o bobl ddwyieithog Sbaeneg yn bennaf yn UDA yn debyg. Llwyddodd plant a gafodd gyfarwyddyd ffoneg systematig yng ngraddau dau neu bump dros gyfnod o 10 wythnos i wneud cynnydd sylweddol mewn nodi geiriau ond nid mewn nodi neu ddeall geiriau o'i gymharu â'u cyfoedion nad oeddent yn cael eu dysgu. Gan ddefnyddio dulliau ansoddol, mae astudiaeth Araujo (2002) o blant SAI yn yr ysgol feithrin mewn rhaglen ddwyieithog Portiwgaleg-Saesneg diwrnod llawn hefyd yn cynnig cefnogaeth ar gyfer dull cytbwys, sy'n pwysleisio ffoneg ac adeiladu ystyr o destunau.

Mae sefyllfa plant sy'n dysgu SAI mewn llawer o ffyrdd yn adlewyrchu sefyllfa plant sy'n dysgu Cymraeg fel ail iaith. Mae'r goblygiadau yn glir: ni ddylid gwahanu'r sylw a roddir i ffoneg oddi wrth weithgareddau, sy'n hyrwyddo adeiladu geirfa, creu ystyr a dealltwriaeth.

### **A ellir integreiddio'r broses o addysgu ffoneg i weithgareddau chwarae?**

Mae consensws eang bod y dulliau mwyaf effeithiol o hyrwyddo ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig a chyfarwyddyd ffoneg systematig yn cael eu hymgorffori mewn sefyllfaoedd dysgu ystyrion a difyr. Mae Goswami (2001:19) yn tynnu sylw at rôl hanfodol 'gemau odli, chwarae ag iaith a cheisiadau hyfforddi i ddangos patrymau mwy i blant yn y system sillafu Saesneg'. Mae Ukrainetz et al. (2000) a Geudens et al. (2004) yn pwysleisio pwysigrwydd datblygu ymwybyddiaeth ffonemig mewn amgylchedd llythrennog mwy anffurfiol. Mae Scully a Roberts, (2002) yn rhoi dadl sy'n seiliedig ar theori ac ymchwil ar gyfer gwerth chwarae mewn cyfarwyddyd llythrennedd yn y graddau cynradd, gydag enghreifftiau o'r ffyrdd y gall athrawon greu ffoneg fwy chwaraeus. Mae llawer o awduron eraill yn archwilio cyfleoedd ar gyfer ymgorffori ffoneg mewn sefyllfaoedd dysgu sy'n seiliedig ar chwarae. Mae Campbell (2001) yn trafod potensial darllen stori yn rhyngweithiol. Mae Flett a Conderman (2002), Jongsma (2000) a Schiller (2000) yn cynnig awgrymiadau ar gyfer ystod eang o weithgareddau i ddatblygu ymwybyddiaeth ffonemig, o chwarae bysedd i ymadroddion sydd wedi'u cynllunio i fod yn anodd eu hynganu yn gywir ac o gemau 'Rwy'n gweld gyda'n llygad bach i' gan ddefnyddio seiniau cychwynnol o eiriau i gemau dileu ffonemau. Mae sawl awdur hefyd yn amlygu cyfleoedd ar gyfer

addysgu ffoneg trwy lenyddiaeth a barddoniaeth plant (Jongsma, 2000; Ediger, 2000; Opitz, 2000; Rosen, 2003).

Mae'r rhan fwyaf o'r trafodaethau am ddulliau chwarae ar gyfer cyfarwyddyd ffoneg yn ymddangos mewn cyfnodolion ymarferwyr ac maent yn seiliedig ar brofiad ystafell ddosbarth yn hytrach nag ymchwil. Mae yna, fodd bynnag, nifer fach o astudiaethau yn seiliedig ar ymchwil. Mae Joseph (2000, 2002), er enghraifft, yn archwilio'r modd yr oedd defnyddio blychau geiriau a mathau o eiriau yn cynyddu medrau nodi a sillafu geiriau disgyblion.

Mae astudiaethau, sy'n trafod defnyddio Technoleg Gwybodaeth a Chyfathrebu (TGCh), yn gorgyffwrdd i ryw raddau â llyfrau ac erthyglau, sy'n archwilio'r defnydd o chwarae. Mae'r NRP (2000) yn dod i'r casgliad bod cyfrifiaduron yn effeithiol wrth addysgu ymwybyddiaeth ffonemig. Mae Bertelsen et al. (2003) yn yr un modd yn canolbwyntio ar werth TGCh wrth ddarparu cyfleoedd ymarfer, yn enwedig ar gyfer disgyblion sy'n ymddangos fel nad ydynt wedi'u cymell i ddysgu. Mae Brunn (2002) yn disgrifio'r defnydd o drefnyddion graffig i helpu disgyblion i ddeall cysyniadau anodd am llythrennedd, gan gynnwys agweddau ar gyfarwyddyd ffoneg. Mae Underwood (2000) yn cyflwyno tystiolaeth o'r ffyrdd y gellir defnyddio amlgyfryngau i ddatblygu is-fedrau (gan ddefnyddio System Ddysgu Integredig) ac i ddatblygu darllen rhydd (gan ddefnyddio llyfr llafar). Wrth gydnabod gwerth meddalwedd cyfrifiadur wrth hybu'r broses o adnabod cyfuniadau llythrennau, mae Kingham a Blackmore (2003) yn awgrymu na ddylem golli golwg ar rôl yr athro: roedd gwelliant mewn cywirdeb yn gyflymach pan oedd cyfarwyddyd ar y cyfrifiadur wedi'i ategu gan gyfarwyddyd athro. Mae McKenna (2002) yn trafod saith goblygiad ar gyfer meddalwedd ffoneg sy'n deillio o ymchwil i gyfarwyddyd ffoneg.

### **Pa adnoddau sydd fwyaf defnyddiol wrth addysgu ffoneg mewn ystafelloedd dosbarth?**

Wrth chwilio drwy gronfa ddata'r Ganolfan Genedlaethol ar gyfer Iaith a Llythrennedd o lyfrau ac adnoddau dysgu plant ([www.ncll.org.uk](http://www.ncll.org.uk)), gwelwyd bod dros 20 cyfres wahanol yn ymgorffori ffoneg. Mae'n amlwg fod cyhoeddwr yn awyddus i ymateb i anghenion canfyddedig athrawon a lefelau diddordeb cynyddol mewn ffoneg, gyda diddordeb cynyddol wedi'i ddangos mewn dulliau synthetig yn benodol, fel a ddangosir gan sylw a roddwyd gerbron fforwm ystafell athrawon TES ar 7 Chwefror 2006:

Mae rhaglenni darllen amrywiol yn y DU sy'n seiliedig ar ffoneg yn cael sylw yn y llenyddiaeth. Mae rhai o'r rhain yn gysylltiedig â diddordebau masnachol. Nid oes gan awduron eraill, fodd bynnag, unrhyw ddiddordebau masnachol amlwg. Mae Newbury (2000) yn disgrifio'i phrofiadau o ddefnyddio *The Phonics Handbook* gan Sue Lloyd (Jolly Learning, 2000). Mae MacKay a Cowling (2004) yn disgrifio'r defnydd o *Toe by Toe*, llawlyfr darllen hynod strwythuredig sy'n defnyddio dull sy'n seiliedig ar ffoneg i addysgu medrau llythrennedd sylfaenol i ddysgwyr o bob oed, mewn ysgolion a charchardai. Mae Wirth (2001), ymgynghorydd llythrennedd AALL, yn trafod defnyddioldeb Phonographix, sef rhaglen ffoneg UDA a Jolly Phonics y DU mewn prosiect ar raddfa fach sy'n cynnwys ysgolion yn Swydd Gaerloyw. Roedd y ddau ddull 'yn cyflawni'r meini prawf ar gyfer addysgu strwythuredig, cyflym a systematig yn cyflwyno'r 44 ffonem yn gyflym'. Mae Dias a Juniper (2002) hefyd yn

disgrifio'r defnydd o *Phonographix*, y tro hwn mewn rhoi cefnogaeth llythrennedd ychwanegol yn ysgolion Bryste. Mae Winthorpe (2000) yn esbonio'r modd y gellir gwneud defnydd ymarferol o'r pecyn *Progression in Phonics*, a luniwyd gan y Strategaeth Llythrennedd Genedlaethol. Mae pob un o'r adroddiadau hyn wedi'u hysgrifennu gan ymarferwyr sy'n awyddus i hyrwyddo dulliau ffoneg.

Wrth ysgrifennu cyn y don gyfredol o ddi-ddordeb mewn ffoneg synthetig, mynegodd Palmer (2000) bryder am honiadau bod cynlluniau darllen a luniwyd yn fasnachol yn addysgu ffoneg. Mae hi'n cyngori bod angen ymchwilio i gynlluniau darllen mewn perthynas â gweithio datblygiad cof; dylai'r pwyslais fod ar y rheiny sy'n 'cyflymu cynnydd i ddefnydd seinyddol' (tud.552). Rydym yn rhannu ei phryder mewn perthynas ag adnoddau masnachol yn ehangach. Ar wahân i'r adroddiadau gan ymarferwyr a ddisgrifir uchod, nid oeddem yn gallu dod o hyd i unrhyw ymchwil annibynnol ar effeithiolrwydd y rhaglenni neu'r adnoddau gwahanol – synthetig neu fel arall. Rydym felly yn argymhell y dylid dehongli honiadau cyhoeddwy yn ofalus.

### **Goblygiadau i athrawon**

Mae'r dystiolaeth ymchwil weithiau'n anghyson ac yn aml yn gyfyngedig. Felly, gall ond gynnig arwyddion o ran arfer orau. Serch hynny, nid oes digon o gonsensws i ni allu awgrymu atebion petrus i'r cwestiynau, sy'n fframio'r adolygiad hwn o'r llenyddiaeth.

### **Y berthynas rhwng ymwybyddiaeth seinyddol ac ymwybyddiaeth ffonemig a llwyddiant wrth ddysgu darllen**

Mae anghytuno am y diffiniad o'r medrau gwybyddol hyn ac union natur eu perthynas â datblygiad darllen cynnar. Er bod rhai ymchwilwyr yn dadlau o blaid perthynas achosol, mae eraill dim ond yn ystyried ymwybyddiaeth seinyddol fel un o nifer o gydberthyniadau gwybyddol diddorol cyflawniad mewn darllen a sillafu. Mae diffyg eglurder tebyg o ran pa mor fanwl-gywir y mae ymwybyddiaeth ffonemig wedi'i chysylltu â'r broses o ddysgu darllen. Nid oes amheuaeth, fodd bynnag, bod ymwybyddiaeth ffonemig yn rhagofyniad ar gyfer datblygu egwyddor yr wyddor, y mae iddi bwysigrwydd sylfaenol i gynnydd plant fel darllenwyr. Cytunir yn gyffredinol hefyd fod manteision tymor hir wrth ganolbwyntio ar ymwybyddiaeth ffonemig mewn rhaglenni darllen yn ystod y cyfnodau cynnar (Lerikkanen et al., 2004; NRP, 2000). Mae pwysau'r dystiolaeth yn awgrymu bod ymwybyddiaeth ffonemig yn cael ei haddysgu orau o fewn amgylchedd naturiolaid yn hytrach na fel gweithgaredd ar wahân (Ukrainetz et al., 2000; Ehri et al. (2001); Goswami, 2001; Geudens et al., 2004).

### **Addysgu ffoneg systematig yn erbyn addysgu ffoneg ansystematig neu beidio ag addysgu ffoneg o gwbl**

Mae barnau ynghylch pwysigrwydd addysgu ffoneg systematig yn amrywio yn sylweddol. Mae meta-ddadansoddiad Ehri et al. (2001) yn darparu tystiolaeth ddarbwyllol iawn o ragoriaeth cyfarwyddyd ffoneg systematig dros gyfarwyddyd ansystematig neu ddim cyfarwyddyd ffoneg o gwbl ac mae'n tynnu sylw at effeithiolrwydd y dull hwn mewn ystod o sefyllfaoedd addysgu, yn enwedig cyn i blant ddysgu darllen yn annibynnol. Mae ail-ddadansoddiad Camilli et al. (2003) yn

awgrymu bod effeithiau dysgu yn fwy cynnil. Maent yn amlygu'r canfyddiad bod meintiau effaith gweithgareddau iaith systematig a dysgu unigol yn debyg i ffoneg systematig. Maent hefyd yn nodi bod ffoneg ynddi'i hun deirgwaith yn fwy effeithiol pan oedd cyfarwyddyd ffoneg systematig yn cael ei gyfuno â gweithgareddau a dysgu iaith. O'r herwydd, maent yn dod i'r casgliad nad oes yna unrhyw dystiolaeth ar gyfer defnyddio un dull yn unig. Mae meta-ddadansoddiad Torgerson et al. (2006) yn awgrymu bod angen bod yn fwy gofalus: er bod addysgu ffoneg systematig yn gysylltiedig â chynnydd gwell mewn *cywirdeb* darllen ar draws pob lefel gallu, ychydig iawn o dystiolaeth a gafwyd ar gyfer effaith ffoneg systematig ar *ddeall* darllen neu sillafu.

Os rhoddir yr amheuon hyn i'r naill ochr am y tro, nid oes amheuaeth bod addysgu ffoneg systematig yn fuddiol. Thema gyson, fodd bynnag, yw'r angen i integreiddio addysgu ffoneg i raglenni astudio mwy normal, sydd felly'n galluogi cyfarwyddyd ffoneg eglur, yn ogystal â'r gallu i ddefnyddio profiadau cyd-destunol.

### **Ffoneg synthetig yn erbyn ffoneg ddadansoddol**

Er y gall addysgu ffoneg systematig fod ar lawer o ffurfiau gwahanol, mae canfyddiadau'r astudiaethau hydredol o blant yn Clackmannanshire (Johnston a Watson 2004; 2005a; 2005b) a lobia'r grŵp ymgyrchu, y Sefydliad Diwygio Darllen, wedi golygu bod sylw yn cael ei ganolbwyntio yn nadl y DU ar rinweddau cymharol ffoneg ddadansoddol a ffoneg synthetig.

Nid yw'r ddau feta-ddadansoddiad, sy'n mynd i'r afael â'r cwestiwn hwn – Ehri et al. (2001), a Torgerson et al. (2006) – yn darparu unrhyw dystiolaeth ar gyfer rhagoriaeth y naill ddull na'r llall. Mae pryder cynyddol hefyd bod adroddiadau'r cyfryngau o astudiaeth Clackmannanshire yn rhoi darlun anghytwys o'r canfyddiadau. Nid yw'r astudiaeth, er enghraifft, yn cefnogi dadleuon y Sefydliad Diwygio Darllen ar gyfer 'ffoneg synthetig yn gyntaf, yn gyflym ac yn unig'.

### **Pwysigrwydd cymharol ffoneg wrth addysgu darllen**

Er mai ychydig iawn o amheuaeth y mae canfyddiadau ymchwil yn ei gadael o ran defnyddioldeb cyfarwyddyd ffoneg systematig, cytunir yn gyffredinol bod y dull hwn yn *amod angenrheidiol* ond nid yn *amod digonol* ar gyfer addysgu darllen. Mae pwysau'r farn yn ffafrio dull cytwys, sy'n ymgorffori strategaethau lluniadaethol a chyfarwyddyd uniongyrchol, naill ai dros ddulliau iaith gyfan neu ffoneg a ddefnyddir ar wahân.

### **Effeithiolrwydd addysgu ffoneg i blant ag anawsterau dysgu**

Mae canfyddiadau'r Panel Darllen Cenedlaethol (Ehri et al. 2001), meta-ddadansoddiad Torgerson et al. (2006) ac ystod eang o ymchwil arbrofol ac astudiaeth achos arall yn awgrymu bod cyfarwyddyd ffoneg yn hwyluso'r broses o gaffael darllen ar gyfer disgyblion y mae eu cyflawniad yn normal a disgyblion ag anawsterau dysgu. Mae nifer fach o astudiaethau yn tynnu sylw at effeithiolrwydd gwell ffoneg *synthetig* i blant ag anawsterau dysgu (Hatcher et al., 2004; Grant, 2005).

Mae'n bwysig, fodd bynnag, i beidio â gorbwysleisio effeithiau addysgu ffoneg systematig: gallai newidynnau eraill hefyd ddylanwadu ar ganlyniadau myfyrwyr, gan gynnwys datblygiad proffesiynol athrawon, trosiant athrawon, lleoliadau ar gyfer cyfarwyddyd, hyd yr ymyriad ac ymyriadau un-i-un. Yn ychwanegol, er bod mwyafrif llethol y corff ymchwil yn cadarnhau defnyddioldeb ffoneg systematig, nid oes tystiolaeth i awgrymu y dylid defnyddio'r dull hwn ar ei ben ei hun.

### **Goblygiadau addysgu ffoneg i blant dwyieithog**

Mae angen ystyried tri grŵp o ddarllenwyr dwyieithog yn y cyd-destun Cymraeg: siaradwyr Cymraeg brodorol, plant o gartrefi lle siaredir Saesneg sy'n cael addysg cyfrwng Cymraeg; a phlant sy'n dysgu Saesneg fel iaith ychwanegol.

Wrth allosod o astudiaethau rhyngwladol, sy'n archwilio'r berthynas rhwng cymhlethdod seinyddol ac orthograffig a chyfradd caffael llythrennedd, mae'n bosibl damcaniaethu:

- 1 y bydd plant sy'n siarad Cymraeg yn perfformio yn well ar rai ond nid pob prawf ymwybyddiaeth ffonemig;
- 2 y bydd plant o gartrefi lle siaredir Saesneg sy'n cael addysg cyfrwng Cymraeg yn perfformio yn well mewn profion ymwybyddiaeth ffonemig na phlant sy'n siarad Cymraeg fel iaith gyntaf;
- 3 y bydd y ddau grŵp o blant yn cael problemau yn ymwneud â phrosesau seinyddol wrth ddarllen Cymraeg nag wrth ddarllen Saesneg.

Fodd bynnag, rydym ond wedi gallu dod o hyd i dystiolaeth sy'n cefnogi'r trydydd o'r damcaniaethau hyn: fe wnaeth plant yn eu blwyddyn gyntaf mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yng Ngogledd Cymru, trwy ddefnyddio dulliau tebyg, ddatblygu medrau adnabod geiriau yn gyflymach gan ddefnyddio'r system ysgrifennu Cymraeg mwy 'tryloyw' na'u cyfoedion mewn ysgolion cyfrwng Saesneg (Spencer a Hanley, 2004)).

I blant sy'n dysgu darllen Saesneg (neu Gymraeg) fel ail iaith, daw ystyriaethau eraill yn amlwg. Mae ystod eang o astudiaethau yn tynnu sylw at beryglon rhoi pwyslais amhriodol ar fedrau dadgodio gyda phlant yn gweithredu mewn ail iaith. Er bod ymwybyddiaeth ffonem gynnar a hyfforddiant ffoneg yn cyflymu medrau adnabod geiriau a sillafu dysgwyr iaith gyntaf ac ail iaith, nid oes effaith ar fedrau dealltwriaeth. Mae'r goblygiadau yn glir: ni ddylid gwahanu'r sylw a roddir i ffoneg oddi wrth weithgareddau, sy'n hyrwyddo adeiladu geirfa, creu ystyr a dealltwriaeth.

### **Dulliau chwarae ar gyfer ffoneg**

Caiff y dulliau mwyaf effeithiol o hyrwyddo ymwybyddiaeth seinyddol ac ymwybyddiaeth ffonemig a chyfarwyddyd ffoneg systematig eu hymgorffori mewn sefyllfaoedd dysgu ystyrion a difyr – darllen stori yn rhyngweithiol, chwarae bysedd, ymadroddion sydd wedi'u cynllunio i fod yn anodd eu hynganu yn gywir, 'Rwy'n gweld gyda'n llygad bach i', gemau dileu ffonemau, llenyddiaeth a barddoniaeth plant.

Mae'r defnydd a wneir o Dechnoleg Gwybodaeth a Chyfathrebu yn gyson â dulliau chwarae, er enghraifft, trwy greu cyfleoedd sy'n cymhell ar gyfer dril-ac-ymarfer, a hybu'r broses o adnabod cyfuniadau llythrennau. Mae'n bwysig peidio ag anwybyddu rôl yr athro yn y broses hon.

### **Adnoddau ar gyfer darllen**

Mae'n amlwg fod cyhoeddwyr yn awyddus i ymateb i anghenion canfyddedig athrawon a lefelau cynyddol o ddiddordeb mewn ffoneg. Mae ymarferwyr amrywiol, y gall rhai ohonynt fod â chymhelliant masnachol amlwg, yn frwdfrydig o blaid hyrwyddo dulliau ffoneg sy'n gysylltiedig â rhaglenni neu gyfresi penodol. Nid oes yna unrhyw ymchwil yn seiliedig ar dystiolaeth, fodd bynnag, sy'n dangos rhagoriaeth un rhaglen fasnachol dros un arall.

## Atodiad 2: Cwestiynau i arweinwyr a rheolwyr eu defnyddio wrth adolygu a gwella arfer

Gall gwella'r broses o ddysgu ac addysgu darllen wneud gwahaniaeth go iawn i'r safonau y mae disgyblion yn eu cyflawni yn Gymraeg ac yn Saesneg yn ogystal ag ym meysydd eraill y cwricwlwm. Gallai'r cwestiynau allweddol sy'n dilyn gynorthwyo arweinwyr a rheolwyr i adolygu a gwella'r maes gwaith pwysig hwn.

- Cwestiwn 1:** Sut mae gwaith iaith a llythrennedd disgyblion yn gwneud yn siŵr bod y pedair elfen iaith: gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu yn atgyfnerthu ei gilydd?
- Cwestiwn 2:** Sut caiff medrau gwrando a siarad eu cydnabod a'u datblygu fel rhagofynion hanfodol ar gyfer dysgu darllen?
- Cwestiwn 3:** Sut caiff ymwybyddiaeth seinyddol a ffonemig eu datblygu fel bod gan ddisgyblion sylfeini cadarn ar gyfer dysgu iaith yn ddiweddarach?
- Cwestiwn 4:** Sut mae disgyblion yn caffael ystod o strategaethau darllen, gan gynnwys ffoneg, adnabod geiriau a medrau deall?
- Cwestiwn 5:** A oes yna raglen ffonig systematig sy'n cael ei gweithredu yn gyson yn yr ysgol?
- Cwestiwn 6:** A yw ffoneg yn rhan aml a rheolaidd o ddysgu disgyblion am iaith a llythrennedd?
- Cwestiwn 7:** A yw ffoneg yn cael ei haddysgu ar gyflymder da er mwyn i ddisgyblion allu gwneud cynnydd cyflym mewn dysgu ac wrth ddefnyddio'u medrau ffonig?
- Cwestiwn 8:** A yw staff yn defnyddio dulliau addysgu llawn dychymyg, rhyngweithiol sy'n ennyn diddordeb a chyfranogiad disgyblion wrth ddysgu ffoneg?
- Cwestiwn 9:** Sut mae staff yn ystyried diddordeb ac anghenion dysgu bechgyn?
- Cwestiwn 10:** Sut caiff agweddau cadarnhaol disgyblion at lythrennedd eu hyrwyddo?
- Cwestiwn 11:** A yw staff yn defnyddio ystod o strategaethau ymyriad effeithiol er mwyn i bob disgybl wneud cymaint o gynnydd ag y gallant?
- Cwestiwn 12:** A yw staff yn olrhain cynnydd disgyblion wrth ddarllen ac yn defnyddio gwybodaeth asesu i lywio'r broses o gynllunio gwaith newydd?
- Cwestiwn 13:** A yw staff cymorth yn cael eu defnyddio yn effeithiol er mwyn iddynt wneud cyfraniad gwerthfawr at ddatblygu medrau darllen disgyblion?

**Cwestiwn 14:** A yw pob un o'r staff yn cael hyfforddiant diweddarau rheolaidd a pherthnasol ar addysgu darllen?

**Cwestiwn 15:** Sut caiff rhieni wybod am ddulliau o addysgu darllen a sut cânt eu helpu i roi cymaint o gefnogaeth ac anogaeth â phosibl i'w plant?

**Cwestiwn 16:** A oes monitro aml ac arfarnu trylwyr i wneud yn siŵr bod y broses o ddysgu ac addysgu medrau darllen cynnar cystal ag y gallant fod?

## Atodiad 3: Geirfa

**Ffoneg cydweddiad:** caiff rhannau o eiriau ysgrifenedig sydd eisoes yn hysbys eu defnyddio i nodi geiriau newydd

**Ffoneg ddadansoddol:** caiff geiriau eu rhannu yn rhannau llai i helpu â dadgodio, fel y dechrau (neu'r sain gyntaf) a'r odl (sy'n ffurfio gweddill y gair neu'r sillaf), fel yn *bag: bag*.

**Seicoleg Wybyddol a Datblygiadol:** mae'n canolbwyntio ar y prosesau meddyliol sydd wrth wraidd ymddygiadau yn cynnwys meddwl, rhesymu, gwneud penderfyniadau, cymhelliant ac emosiwn. Mae seicoleg wybyddol yn pwysleisio'r prosesau gwybyddol sy'n ymwneud â datblygiad llythrennedd. Mae gwybodaeth am ffoneg yn rhan anhepgor o'r safbwynt hwn.

**Dull lluniadaethol o ddysgu:** mae'r dull hwn yn seiliedig ar y gred y dylai'r holl ddysgu fod yn berthnasol i'r sefyllfa; y dylai addysgu fod yn briodol i allu gwybyddol y dysgwr; ac y dylai nodau addysgu a dysgu fod yn gyson. Dylid herio disgyblion a'u hannog i brofi eu syniadau gyda syniadau eu cyfoedion. Mae'r athro yn cyflawni rôl hyrwyddwr mewn amgylchedd addysgu lluniadaethol.

**Graffem:** symbol ysgrifenedig a ddefnyddir i gynrychioli lleferydd.

**Cyfatebiaethau graffem-ffonem:** cyfateb symbolau ysgrifenedig i seiniau.

**Gwybodaeth graffem-ffonem:** ymwybyddiaeth o'r cyfatebiaethau rhwng llythrennau a seiniau.

**Gwybodaeth graffig:** mae'n canolbwyntio ar ddysgu am ystyron geiriau a rhannau o eiriau o batrymau llythrennau cyson.

**Edrych a dweud:** dull o addysgu darllen sy'n canolbwyntio ar ddysgu adnabod a chofio geiriau a brawddegau cyfan.

**Meta-ddadansoddiad:** dull o gyfuno canlyniadau dau neu fwy o brofion rheoli ar hap yn ystadegol, fel ffurfiau lluosog a rhagddodiaid.

**Aml-synhwyrdd:** dysgu sy'n cynnwys dulliau gweledol, clybodol a chinesthetig.

**Dechrau:** unrhyw seiniau cytsain sy'n dod cyn y llafariad mewn gair e.e. *b/eic*.

**Odl ar y dechrau:** dull ar gyfer addysgu ffoneg lle na ddefnyddir dull amlygu ar gyfer pob llythyren. Yn hytrach, caiff y gytsain gyntaf (neu ar y dechrau) ei hamlygu, wedi'i dilyn gan weddill y gair neu'r sillaf (odl) e.e. *puh-at: pat*.

**Ffonem:** yr uned gyferbyniol leiaf yn uned sain iaith.

**Ymwybyddiaeth ffonemig:** is-set o ymwybyddiaeth seinyddol sy'n ymwneud â gallu gwrandawyr i wahaniaethu rhwng yr elfennau sain ystyrion lleiaf mewn geiriau.

**Ffoneg:** astudiaeth o'r ffordd y mae sillafiadau yn cynrychioli'r seiniau sy'n ffurfio geiriau.

**Cyfarwyddyd ffoneg:** set o dulliau ar gyfer addysgu cychwynnol darllen ac ysgrifennu, gan gynnwys cydweddiad, ffoneg ddadansoddol a synthetig, sy'n canolbwyntio ar y berthynas rhwng llythrennau a sain.

**Ymwybyddiaeth seinyddol:** y gallu i wahaniaethu rhannau o leferydd, fel sillafau a ffonemau.

**Cof seinyddol:** codio seinyddol gwybodaeth i'w storio yn y cof tymor byr dros dro i gael ei "ddarllen" wrth fapio unedau sain i unedau print wrth nodi geiriau.

**Prosesu seinyddol:** y broses o nodi ffonemau ac o ganlyniad nodi'r geiriau y mae'r seiniau yn cyfuno i'w gwneud.

**Prawf rheoli ar hap:** arbrawf lle mae ymchwilyr yn neilltuo pynciau i grwpiau ar hap, sy'n cael – neu ddim yn cael – un ymyriad neu fwy.

**Llithro'n ôl i'r cymedr:** camgymeriad mesur lle mae'r sgorau isaf neu'r sgorau uchaf yn debygol o fod yn agosach at gymedr cyffredinol y grŵp pan gânt eu profi yr eildro.

**Odl:** y rhan o waith sy'n cynnwys y sain llafariad ac unrhyw gytseiniaid sy'n ei dilyn, fel 'aid' yn naid.

**Clystyrau cytseiniaid:** mae hyn yn cynnwys dwy lythyren neu fwy, fel 'th' neu "sh".

**Sillaf:** uned o drefniadaeth ar gyfer dilyniant o seiniau lleferydd, sy'n nodweddiadol yn cynnwys niwclews (llafariad fel arfer), gyda chytseiniaid cyn neu ar ôl y sillaf.

**Ffoneg synthetig:** mae plant yn dysgu adnabod y graffemau, sy'n cyfateb i ffonemau Saesneg (hyd at 44 mewn nifer yn dibynnu ar eich acen). Maent wedyn yn amlygu pob ffonem yn y gair, e.e. *cy-a-th: cath*.

**Cyfarwyddyd ffoneg systematig:** addysgu dilyniant cynlluniedig o elfennau ffoneg, yn hytrach nag amlygu elfennau, fel y maent yn digwydd ymddangos mewn testun.

**Adolygiad systematig:** adolygiad lle defnyddir dulliau eglur i nodi, dewis a chynnwys astudiaethau sy'n cyd-fynd â set o feini prawf a nodwyd ymlaen llaw.

**Rhannu gair:** gallu rhannu geiriau yn seiniau cyfansoddol.

## Atodiad 4: Cyfeiriadau

ADAMS, M. J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MA, MIT Press.

AIHARA, K., AU, K., CARROLL, J., NAKANISHI, P., SCHEU, J. a WONG-KAM, J. A. (2000) Skill Instruction Within a Balanced Approach to Reading. *Reading Teacher*, 53, 496-98.

ALLINGTON, R. (2002) *Big Brother and the National Reading Curriculum: How Ideology Trumped Evidence*, New Hampshire, Heinemann.

ARAUJO, L. (2002) The Literacy Development of Kindergarten English-Language Learners. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 232-47.

LLYWODRAETH AWSTRALIA (2005) *Teaching reading: A review of the evidence-based research literature on approaches to the teaching of literacy, particularly those that are effective in assisting students with reading difficulties*, Canberra, Department of Education, Science and Training.

BALL, E. a BLACHMAN, B. (1991) Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.

YR ASIANTAETH SGILIAU SYLFAENOL (2005) Geiriau'n Galw- Rhifau'n Cyfri: Strategaeth Llywodraeth Cynulliad Cymru i Wella Llythrennedd a Rhifedd yng Nghymru, LICC.

BEARD, R. (1999) *National Literacy Strategy Review of Research and Other Related Evidence*. London, DfEE.

BERNINGER, V. W. (2000) Dyslexia the Invisible, Treatable Disorder: The Story of Einstein's Ninja Turtles. *Learning Disability Quarterly*, 23, 175-95.

BERTELSEN, C. D., KAUFFMAN, S., HOWARD, K. a COCHRAN, L. L. (2003) Web Watch: Phonics Websites. *Reading Online* 7.

BLAIKLOCK, K. E. (2004) The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 36-57.

BOGDAN, R.A. a BIKLEN, S. K. (1992) *Qualitative Research For Education*, Boston, Allyn a Bacon.

BOND, G. L. a DYKSTRA, R. (1967) The Cooperative Research Program in First-grade Reading Instruction *Reading Research Quarterly*, 2, 5-142.

BOWEY, J. A., MCGUIGAN, M. a RUSCHENA, A. (2005) On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: Towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*, 28, 400-422.

BRUCK, M. a GENESEE, F. (1995) Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307–324.

BRUNN, M. (2002) The Four-Square Strategy. *Reading Teacher*, 55, 522-25.

CAMILLI, G., VARGAS, S. a YURECKO, M. (2003) “Teaching Children To Read”: The Fragile Link between Science and Federal Education Policy. *Education Policy Analysis Archives*, 11.

CAMPBELL, R. (2001) Learning from interactive story readings. *Early Years*, 21, 97-105.

CAMPBELL, R. a SAIS, E. (1995) Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.

CARAVOLAS, M. a BRUCK, M. (1993) The effect of oral and written input on children's phonological awareness: a cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55.

CARLSON, C. D. a FRANCIS, D. J. (2002) Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7, 141-66.

CARROLL, J., SNOWLING, M., HULME, C. and STEVENSON, J. (2003) The development of phonological awareness in pre-school children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.

CASTLES, A. a COLTHEART, M. (2004) Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.

CHALL, J. S. (1967) *Learning to Read: The Great Debate*, New York, NY, McGraw-Hill.

CHEW, J. (2005) Editorial. *Reading Reform Foundation Newsletter*, 55, 1.

COMEAU, L., COMIER, P., GRANDMAISON, E. a LA CROIX, D. (1999) A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29-43.

COOPER, J. D. (2000) *Literacy: Helping Children Construct Meaning. Fourth Edition*, Wilmington, MA, Houghton Mifflin Co.

COWEN, J. E. (2003) *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*, Newark, NJ, International Reading Association.

DAHL, K. L. a SCHARER, P. L. (2000) Phonics Teaching and Learning in Whole Language Classrooms: New Evidence from Research. *Reading Teacher*, 53, 584-94.

DAVIES, A. (2003) Why All Teachers of English Should Be Trained To Use the THRASS "Periodic Table of Phonics." *Papur a gyflwynwyd yn y seminar gwadd a drefnwyd gan yr Uned Safonau ac Effeithlonrwydd, yr Adran Addysg a Sgiliau, 17 Mawrth, 2003*. Ar gael yn [www.standards.dfes.gov.uk/pdf/literacy/adavies\\_phonics.pdf](http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/literacy/adavies_phonics.pdf).

DEBATS, R. (2002) Early intervention for reading at-risk children aged 4-6 using phonologically based software in the home. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7, 32-34.

DENTON, C. A., ANTHONY, J. L., PARKER, R. a HASBROUCK, J. E. (2004) Effects of Two Tutoring Programs on the English Reading Development of Spanish-English Bilingual Students. *Elementary School Journal*, 104, 289.

YR ADRAN ADDYSG A SGILIAU (DFES) (1992) *Revised Proposals for English in the National Curriculum*, London, DfES.

YR ADRAN ADDYSG A SGILIAU (DFES) (1999) *Progression in phonics: materials for whole-class teaching*, London, DfES.

DIAS, K. a JUNIPER, L. (2002) Phono-Graphix - who needs additional literacy support? An outline of research in Bristol schools. *Support For Learning*, 17, 34-38.

DUNCAN, L. G., SEYMOUR, P. H. K. a HILL, S. (2000) A small-to-large unit progression in metaphonological awareness and reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A, (4), 1081-1104.

DURGUNOGLU, A. Y. (1998) Acquiring literacy in English and Spanish in the United States. in DURGUNOGLU, A. Y. and VERHOEVEN, L. (Eds.) *Literacy development in a multilingual context*. Mahway, NJ, Erlbaum.

DURGUNOGLU, A. Y., NAGY, W. E. a HANCIN-BHATT, B. J. (1993) Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.

EDIGER, M. (2000) Phonics and Poetry in the Curriculum. *Reading Improvement*, 37, 56-60.

EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. R., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z. a SHANEHAN, T. (2001) Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

EHRI, L.C. (1989) The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities* 22, 356-365.

ELLIS, L. A. (2005) *Balancing Approaches: Revisiting the educational psychology research on teaching students with learning difficulties*, Camberwell, Victoria, Australian Council for Educational Research.

ELLIS, N. a LARGE, B. (1987) The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78, 1-28.

ELLIS, S. (2006) Taking the 'spin' out of phonics research. *English Four to Eleven*, 26, 8-9.

Estyn (1999) Codi Safonau Darllen mewn Ysgolion Cynradd: Papur Trafod Estyn.

FAWCETT, A. J., NICOLSON, R., I, MOSS, H., NICOLSON, M., K a REASON, R. (2001) Effectiveness of Reading Intervention in Junior School. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 21, 299-312.

FLETT, A a CONDERMAN, G. (2002) 20 Ways To Promote Phonemic Awareness. *Intervention in School and Clinic*, 37, 242-45.

FOY, J. G. a MANN, V. (2003) Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.

FUCHS, D., FUCHS, L. S., THOMPSON, A., AL OTAIBA, S., YEN, L., YANG, N. J., BRAUN, M. and O'CONNOR, R. E. (2002) Exploring the Importance of Reading Programs for Kindergartners with Disabilities in Mainstream Classrooms. *Exceptional Children*, 68, 295-311.

GALLAHER, K. M., VAN KRAAYENOORD, C. E., JOBLING, A. and MONI, K. B. (2002) Reading with Abby: A Case Study of Individual Tutoring with a Young Adult with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8, 59-66.

GARAN, E. M. (2002) *Resisting Reading Mandates: How To Triumph with the Truth*, Westport, CT, Heinemann.

GOSWAMI, U. (1999) Causal connections in beginning reading: the importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22, 217-240.

GOSWAMI, U. (2001) Rhymes are important: a comment on Savage. *Journal of Research in Reading*, 24, 19-29.

GOSWAMI, U. and BRYANT, P. (1990) *Phonological skills and learning to read*, Hove, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

GRANT, M. (2005) Accelerated reading and writing with Synthetic Phonics and Virtual Elimination of the 'Tail of Underachievement': a Seven Year Longitudinal Study. Ar gael yn:  
[www.ridgehillpublishing.com/images/RPadd\\_ins/Accerlerated%20reading%20and%20writing.pdf](http://www.ridgehillpublishing.com/images/RPadd_ins/Accerlerated%20reading%20and%20writing.pdf).

HATCHER, P. J., HULME, C. and SNOWLING, M. J. (2004) Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 338-358.

HEMPENSTALL, K. (2002) Phonological processing and phonics: towards an understanding of their relationship to each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7, 4-28.

HUTCHINSON, J., M., WHITELEY, H., E., SMITH, C., D. a CONNORS, L. (2003) The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26, 19-32.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) (Ed.) (2002) *Evidence-Based Reading Instruction: Putting the National Reading Panel Report into Practice*, Newark, DE., International Reading Association.

JOHNSTON, R. S. and WATSON, J. E. (2004) Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness skills in initial readers. *Reading and Writing*, 17, 327-357.

JOHNSTON, R. S. a WATSON, J. E. (2005a) *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment: A seven-year longitudinal study*, Edinburgh, Scottish Education Executive.

JOHNSTON, R. S. and WATSON, J. E. (2005b) *A seven-year study of the effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment*, Edinburgh, Scottish Education Executive.

(Ar gael yn: [www.scotland.gov.uk/library5/education/ins17-00.asp](http://www.scotland.gov.uk/library5/education/ins17-00.asp).)

JONGSMA, K. (2000) Developing the Magic and Wonder of Words. *Reading Teacher*, 54, 80-82.

JOSEPH, L. M. (2000) Using Word Boxes as a Large Group Phonics Approach in a First Grade Classroom. *Reading Horizons*, 41, 117-27.

JOSEPH, L. M. (2002) Facilitating Word Recognition and Spelling Using Word Boxes and Word Sort Phonic Procedures. *School Psychology Review*, 31, 122-29.

JOSEPH, L. M. a SEERY, M. E. (2004) Where Is the Phonics? A Review of the Literature on the Use of Phonetic Analysis with Students with Mental Retardation. *Remedial and Special Education*, 25, 88-94.

KINGHAM, P. H. a BLACKMORE, A. M. (2003) Computer based instruction in blending is effective for Year 2 children with reading difficulties. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8, 30-37.

LANDERL, K., WIMMER, H. and FRITH, U. (1997) The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63.

LERKKANEN, M. K. (2004) Developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, 2, 139-156.

LOIZOU, M. a STUART, M. (2003) Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five year olds. *Journal of Research in Reading*, 26, 3-18.

LLOYD, S. (2000) *The Phonics Handbook: In Print Letters*, Chigwell, Jolly Learning.

LUNDBERG, I, OLOFSSON, A., a WALL, S. (1980) Reading and Spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness, *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

LUNDBERG, I., FROST, J. a PETERSEN, O. (1988) Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children, *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

LUNDSTROM, M. (2000) High-Wire Act. *Instructor*, 109, 21-25.

MACKAY, T. a COWLING, F. (2004) One toe at a time. *Literacy today*,  
Ar gael yn: [www.literacytrust.org.uk/Pubs/mackay.html](http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/mackay.html).

MACMILLAN, B. (1997) *Why Schoolchildren Can't Read*, London, Institute of Economic Affairs.

MCKENNA, M. C. (2002) Phonics Software for a New Millennium. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 93-96.

MERCER, C. D., CAMPBELL, K. U., MILLER, M. D., MERCER, K D. a LANE, H. B. (2000) Effects of a Reading Fluency Intervention for Middle Schoolers with Specific Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 15, 179-89.

MEYER, R. J. (2004) Captives of the Script: Killing Us Softly with Phonics. *Idiom*, 40, 4-11.

MOATS, L. C. (2000) Whole language lives on: The illusion of "balanced" reading instruction. Ar gael yn: [www.ldonline.org/ld\\_indepth/reading/whole\\_language\\_lives\\_on.html](http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/whole_language_lives_on.html).

MORAIS, J. (1991) Constraints on the development of phonemic awareness. *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*, S.A. Brady and D.P. Shankweiler. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

MORROW, L. a TRACEY, D.H. (1997) Strategies used for phonics instruction in early childhood classrooms, *The Reading Teacher*, 50, 644-651.

MOST, T., AL-YAGON, M., TUR-KASPA, H. a MARGALIT, M. (2000) Phonological Awareness, Peer Nominations, and Social Competence among Preschool Children at Risk for Developing Learning Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 89-105.

NAG-ARULMANI, S., REDDY, V. a BUCKLEY, S. (2003) Targeting phonological representations can help in the early stages of reading in a non-dominant language. *Journal of Research in Reading*, 26, 49-68.

NATION, K. and SNOWLING, M. J. (2004) Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.

NATIONAL READING PANEL (NRP) (2000) *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. Bethesda, MD, National Reading Panel.

NEWBURY, M. (2000) The phonic handbook. *Literacy Today*, 24, 17. Ar gael yn [www.literacytrust.org.uk/Pubs/newbury.html](http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/newbury.html)

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (OFSTED) (2001) *The teaching of Phonics: A Paper by HMI*. Ar gael yn: [www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summaryandid=1251](http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summaryandid=1251)

OPITZ, M. F. (2000) *Rhymes and Reasons: Literature and Language Play for Phonological Awareness*, Portsmouth, NH, Heinemann.

PALMER, S. (2000) Development of phonological recoding and literacy acquisition: A four-year cross-sequential study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 4, 533-555.

PASSENGER, T., STUART, M. a TERRELL, C. (2000) Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23, 55-66.

PFLAUM, S. W., WALBERG, H. J., KAREGIANES, M. L. a RASHER, S. P. (1980) Reading instruction: a quantitative analysis. *Educational Researcher*, 9, 12-18.

PRESSLEY, M., ROEHRIG, A., BOGNER, K., RAPHAEL, L. M. a DOLEZAL, S. (2002) Balanced Literacy Instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34, 1-14.

PURDIE, N. ac ELLIS, N. (2005) *A review of the empirical evidence identifying effective interventions and teaching practices for students with learning difficulties in Years 4,5 and 6*, Camberwell, Victoria, Australian Council for Educational Research.

RASINSKI, T. a PADAK, N. (2004) Beyond Consensus--Beyond Balance: Toward a Comprehensive Literacy Curriculum. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 91-102.

ROSE, J. (2006) *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report*. London: Department for Education and Skills. Ar gael yn: [www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/interimreport.doc](http://www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/interimreport.doc).

ROSEN, M. (2003) Getting the "ig" in Pig: Helping Children Discover Onset and Rime. Delaware, MarcoPolo Education Foundation.

ROSENSHINE, B. (2002) Helping Students from Low-Income Homes Read at Grade Level. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7, 273-83.

RUBIN, H. a TURNER, A. (1989) Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 1, 73-86.

SAVAGE, R. (2001) A re-evaluation of the evidence for orthographic analogies: a reply to Goswami (1999). *Journal of Research in Reading*, 24, 1-18.

SCHILLER, P. (2000) *Creating Readers: Over 1000 Games, Activities, Tongue Twisters, Fingerplays, Songs, and Stories To Get Children Excited about Reading*, Beltsville, MD, Gryphon House, Inc.

SCULLY, P. a ROBERTS, H. (2002) Phonics, Expository Writing, and Reading Aloud: Playful Literacy in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 30, 93-99.

SHARE, D.L. (1995) Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognitions*, 55, 151-218.

SMITH, C. B. (2003) The Use of "Balanced Instruction" in Language Arts Curriculum. Indiana, ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication, Bloomington, IN.

SNOWLING, M.J. (2000) *Dyslexia*. Oxford, Blackwell Publishers.

SOLITY, J. (2003) Teaching Phonics in Context: A Critique of the National Literacy Strategy Contents. Ar gael yn: [www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/686807/nls\\_phonics0303jsolity.pdf](http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/686807/nls_phonics0303jsolity.pdf)

SONG, M. a MISKEL, C. (2002) Interest Groups in National Reading Policy: Perceived Influence and Beliefs on Teaching Reading. Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Ann Arbor, MI. Ar gael yn: [www.ciera.org](http://www.ciera.org).

SPENCER, L. H. a HANLEY, J. R. (2004) Learning a Transparent Orthography at Five Years Old: Reading Development of Children during Their First Year of Formal Reading Instruction in Wales. *Journal of Research in Reading*, 27, 1-14.

SPIEGEL, D. L. (1992) Blending whole language and direct instruction. *The Reading Teacher*, 46.

STAHL, S. A. (1992) Saying the "p" word: Nine guidelines for exemplary phonics instruction. *The Reading Teacher*, 45, 618-625.

STAHL, S.A. a MURRAY, B.A. (1994) Defining phonological awareness and its relationship to reading. *Journal of Educational Psychology*, 76, 466-477.

STAINTHORP, R. a HUGHES, D. (2004) What happens to precocious readers' performance by the age of eleven? *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 357-372.

STANOVICH, K. E. (1993) The language code: Issues in word recognition. In S.R.YUSSEN and SMITH, M.C. (Eds) *Reading across the lifespan*. New York, Springer-Verlag.

STANOVICH, K.E. (1986) Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.

STARRETT, E. V. (2000) *The Mindful School: Teaching Phonics for Balanced Reading*, Arlington Heights, IL, SkyLight Training and Publishing Inc.

STUART, M. (2004) Getting ready for reading: a follow-up study of inner city second language learners at the end of Key Stage 1. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 15-36.

STUART-SMITH, J. a MARTIN, D. (1999) Developing assessment procedures for phonological awareness for use with Punjabi-English bilingual children. *The International Journal of Bilingualism*, 3, 55–80.

SWANSON, H. L. HOSKYN, M. (1998) Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68, 277–321.

THOGMARTIN, M. B. (2000) *Teach a Child To Read with Children's Books. Combining Story Reading, Phonics, and Writing To Promote Reading Success*. Third Edition, Bloomington, IN, ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.

TORGERSON, C. J., BROOKS, G. a HALL, J. (2006) *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Research Report RR711, London: Department for Education and Skills. Ar gael yn: [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR711 .pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR711.pdf).

UKRAINETZ, T. A., COONEY, M. H., DYER, S. K., KYSER A.J. a HARRIS, T. J (2000) An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 331-355.

UNDERWOOD, J. (2000) A Comparison of Two Types of Computer Support for Reading Development. *Journal of Research in Reading*, 23, 136-48.

VADASY, P. F., JENKINS, J. R.a POOL, K. (2000) Effects of Tutoring in Phonological and Early Reading Skills on Students at Risk for Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 579-90.

VADASY, P. F., SANDERS, E. A., PEYTON, J. A. a JENKINS, J. R. (2002) Timing and Intensity of Tutoring: A Closer Look at the Conditions for Effective Early Literacy Tutoring. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 17, 227-41.

VAUGHN, S., GERSTEN, R. a CHARD, D. J. (2000) The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99-114.

WAGNER, R.K., TORGERSON, J.K. a RASHOTTE, C.A. (1994) Development of reading-related phonological processing abilities: new evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 30, 73-87.

Y SWYDDFA GYMREIG (1998) Codi Safonau Llythrennedd mewn Ysgolion Cynradd: Fframwaith ar gyfer Gweithredu yng Nghymru.

WESTWOOD, P. (2003) *Reading and learning difficulties: Approaches to teaching and assessment*, Camberwell, Victoria, ACER.

WINTHORPE, K. (2000) The medium is the message. *Literacy Today*, 10-11.

WIRTH, C. (2001) Phonics fun. *Literacy Today*, 10-11. Ar gael yn:  
[www.literacytrust.org.uk/Pubs/wirth.html](http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/wirth.html)

WOOD, C. (2002) Orthographic analogies and phonological priming effects. *Journal of Research in Reading*, 25.

WRENCH, M. (2002) Systematic Synthetic Phonics Instruction: Are There Particular Advantages for Urban Learners? *An Imperfect World: Resonance from the Nation's Violence. Proceedings of the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, the National Association of Hispanic and Latino Studies, the National Association of Native American Studies, and the International Association of Asian Studies, February 11-16, Houston, Texas.*

WYDELL, T., N. a KONDO, T. (2003) Phonological deficit and the reliance on orthographic approximation for reading: a follow-up study on an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 26,1, 33-48.

YOPP, R. H. a YOPP, H. K. (2000) Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *Reading Teacher*, 54, 130-43.