

Effaith cynllunio ar gyfer llythrennedd ar fedrau darllen, ysgrifennu a llafaredd disgyblion mewn ysgolion cynradd, uwchradd a phob oed

Crynodeb Gweithredol

Mae llythrennedd yn hanfodol i bob dysgu. Mae'n cwmpasu medrau gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu, sy'n hanfodol i ddisgyblion allu manteisio ar ddysgu, ei ddehongli ac ymgysylltu ag ef yn effeithiol. Wrth i ddisgyblion wneud cynnydd, mae medrau llythrennedd yn eu galluogi i gyfleu syniadau, deall testunau cymhleth a meddwl yn feirniadol¹. Mewn ysgolion yng Nghymru, caiff llythrennedd ei ddiffinio fel a ganlyn: Set o sgiliau, gan gynnwys siarad, gwrando, darllen ac ysgrifennu, sy'n ein galluogi i wneud synnwyr o'r byd o'n cwmpas. Mae sgiliau llythrennedd yn ein galluogi i ddeall iaith ysgrifenedig a llafar, dehongli'r hyn sydd wedi'i ysgrifennu neu ei ddweud a dod i gasgliadau o'r dystiolaeth. Mae hefyd yn ymwneud â gallu cyfathrebu'n rhugl, yn gymhellol ac yn ddarbwyllol. (Llywodraeth Cymru, 2022).

Yn ystod ein harolygiadau, yn yr ysgolion cryfaf, canfuom fod llythrennedd wrth wraidd y cwricwlwm, gyda chynllunio cydlynol, dealltwriaeth glir o gynnydd a diwylliant cryf o ddarllen. Roedd ysgolion effeithiol yn sicrhau bod yr holl staff yn rhannu cyfrifoldeb am ddatblygu llythrennedd disgyblion, wedi'u cefnogi gan ddysgu proffesiynol pwrpasol ac arweinyddiaeth wedi'i chydlynyn dda. Lle'r oedd y cynllunio yn systematig ac wedi'i lywio gan hunanwerthuso, roedd disgyblion yn gwneud cynnydd da mewn gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu ac yn defnyddio'r medrau hyn yn hyderus ar draws y cwricwlwm.

Fodd bynnag, roedd effaith gyffredinol cynllunio llythrennedd yn rhy amrywiol o hyd. Roedd gwendidau yn y trefniadau pontio o Flwyddyn 6 i Flwyddyn 7, eglurder cyfyngedig ynghylch disgwyliadau cenedlaethol a bylchau yng ngwybodaeth athrawon eu hunain am lythrennedd yn cyfyngu ar gynnydd. Nid oedd llawer o ysgolion yn cynllunio'n ddigonol i ddatblygu medrau'n gynyddol, yn enwedig mewn darllen a deall, llafaredd a geirfa. Nid oedd digon ohonynt yn asesu gwrando a siarad yn effeithiol. Er bod enghreifftiau o arfer ragorol yn bodoli, yn enwedig mewn lleoliadau sy'n gwasanaethu cymunedau difreintiedig neu sy'n cyflwyno darpariaeth trochi yn y Gymraeg, roedd llawer o ysgolion yn dibynnu ar gyfleoedd ad hoc o hyd, yn hytrach na chynllunio cydlynol a phwrpasol ar gyfer llythrennedd ar draws pob maes dysgu a phrofiad.

Cyflwyniad

Sefydlodd Llywodraeth Cymru y disgwyliad i lythrennedd gael ei addysgu mewn ysgolion fel medr trawsgwricwlaidd o fis Medi 2013 ymlaen, pan gyflwynodd y Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol (FfLIRh) fel gofyniad statudol ar gyfer disgyblion rhwng 5 a 14 oed. Roedd hwn yn newid

mawr o ran disgwyliaidau, gyda llythrennedd (a rhifedd) yn cael ei bennu'n gyfrifoldeb i **bob** athro, nid dim ond athrawon Cymraeg neu Saesneg yn unig.

Yng Nghwricwlwm i Gymru, mae llythrennedd yn faes dysgu penodol ac yn fedr trawsgwricwlaidd. Mae'r cwricwlwm yn pwysleisio y dylid addysgu medrau llythrennedd yn benodol ac y dylai disgyblion gael cyfleoedd i gymhwyso'r medrau hyn ar draws y cwricwlwm ym mhob cam cynnydd. Mae'r maes dysgu a phrofiad ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu yn canolbwyntio ar ddatblygu galluedd disgyblion mewn gwrandio, siarad, darllen ac ysgrifennu. Mae'r fframwaith medrau trawsgwricwlaidd yn darparu canllawiau anstatudol sydd â'r bwriad o gefnogi ysgolion i gynllunio cyfleoedd i ddisgyblion ddatblygu a chymhwyso eu medrau llythrennedd ar draws pob un o feysydd y cwricwlwm.

Ers cyflwyno Cwricwlwm i Gymru, rydym wedi cyhoeddi cyfres o adroddiadau thematig sy'n cynnwys ein canfyddiadau blaenorol ynghylch effaith cynllunio ysgolion o ran datblygu agweddau ar lythrennedd:

- [Iaith a llythrennedd Saesneg mewn lleoliadau ac ysgolion cynradd](#) (Estyn, 2021a)
- [Caffael yr iaith Gymraeg](#) (Estyn, 2021b)
- [Datblygu medrau darllen Saesneg disgyblion o 10-14 mlwydd oed](#) (Estyn, 2023)
- [Datblygu medrau darllen Cymraeg disgyblion 10-14 oed](#) (Estyn, 2024)

Heriau ar draws y system

Yn yr enghreifftiau cryfaf, mae arweinwyr yn rhoi blaenoriaeth i ddatblygu llythrennedd disgyblion yn eu cwricwlwm. Mae cynllunio cydlynol, dealltwriaeth glir o ddilyniant a diwylliant cryf o ddarllen. Fodd bynnag, mae'r arweiniad cyfyngedig ar y disgwyliaidau gofynnol ar gyfer dysgu a chynnydd disgyblion mewn llythrennedd wedi achosi her i ysgolion. Roedd diffyg cynllunio effeithiol ar gyfer pontio mewn llawer o ysgolion yn rhwystro'r continwrm dysgu mewn llythrennedd o hyd, yn enwedig fel medr trawsgwricwlaidd. Ar ben hynny, roedd medrau llythrennedd gormod o athrawon yn wan, yn enwedig yn y cyfnod uwchradd. Roedd hyn yn cael effaith negyddol ar eu hyder a'u gallu i gefnogi datblygiad medrau disgyblion yn effeithiol. Mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, roedd safon Cymraeg llafar ychydig o athrawon yn rhy amrywiol. Nid oeddent yn modelu'r iaith yn ddigon da i ddisgyblion, a oedd yn eu rhwystro rhag caffael ac efelychu geirfa a phatrymau brawddegau sylfaenol.

Mewn addysg gychwynnol athrawon (AGA), roedd darpariaeth i ddatblygu gallu athrawon dan hyfforddiant i gynllunio a chefnogi disgyblion i wneud cynnydd da mewn gwrandio, siarad, darllen ac ysgrifennu yn rhy amrywiol. Yn benodol, anaml y byddai rhaglenni AGA yn paratoi athrawon dan hyfforddiant â gwybodaeth a dealltwriaeth ddigonol o sut i gynllunio ar gyfer darllen yn effeithiol ar draws y cyfnodau oedran a'i addysgu. Mewn ysgolion uwchradd cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, roedd recriwtio a chadw staff â medrau llafaredd ac ysgrifennu cryf yn y Gymraeg yn bryder sylweddol o hyd, yn enwedig mewn rhai pynciau a meysydd dysgu penodol.

Yn yr ysgolion hynny nad oeddent wedi defnyddio'r fframwaith medrau trawsgwricwlaidd anstatudol fel offeryn cynllunio, nac wedi'i ddisodli â dewis amgen addas, roedd profiadau dysgu yn aml yn cael eu gosod ar lefel rhy isel. Yn aml, roedd cyfleoedd i ddisgyblion gymhwyso eu medrau llythrennedd yn *ad hoc* ac nid oedd athrawon yn ystyried yn ddigon da sut roedd disgyblion yn gwneud cynnydd o ran caffael medrau penodol na sut i greu cyd-destunau priodol i'w cynorthwyo i gymhwyso eu dysgu. Yn gyffredinol, roedd ysgolion yn ei chael hi'n anodd dylunio cwricwlwm wedi'i seilio ar y 'datganiadau o'r hyn sy'n bwysig' mewn ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu, gyda chymhwyso medrau

llythrennedd yn gynyddol ac yn llwyddiannus wedi'i blethu trwy'r meysydd dysgu a phrofiad eraill.

Cynllunio ar gyfer llythrennedd

Roedd mwyafrif yr ysgolion cynradd yn rhoi blaenoriaeth i addysgeg iaith a llythrennedd effeithiol a chymhwyso medrau'n llwyddiannus mewn cyd-destunau dilys. Lle'r oedd cynnydd disgyblion yn gyffredinol gryf, roedd cynllunio ar gyfer llythrennedd yn drylwyr, yn gydlynol ac yn cyd-fynd yn glir â Chwricwlwm i Gymru. Roedd athrawon yn dangos cyd-ddealltwriaeth o gynnydd mewn llythrennedd, gan ymwreiddio gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu ar draws meysydd dysgu a phrofiad. Roedd arfer debyg yn fwyaf amlwg lle'r oedd arweinwyr yn rhoi llythrennedd wrth wraidd y cwricwlwm, yn buddsoddi mewn dysgu proffesiynol ac yn gwerthuso effaith dulliau ysgol gyfan fel mater o drefn.

Mewn lleiafrif o ysgolion cynradd, arweiniodd goruchwyliaeth gyfyngedig gan arweinwyr, amser annigonol ar gyfer cynllunio ar y cyd a diffyg dealltwriaeth gyffredin o lythrennedd at ddull tameidiog. Nid oedd medrau llythrennedd wedi'u hintegreiddio'n ddigon da ar draws meysydd dysgu a phrofiad eraill. Ochr yn ochr â dealltwriaeth anghyson o gynnydd, roedd hyn yn arwain at dasgau a oedd yn brin o her a diben, gan greu bylchau yn natblygiad medrau disgyblion. Roedd gorddibyniaeth ar gynlluniau masnachol yn culhau'r cwricwlwm mewn ychydig o ysgolion ac yn cyfyngu ar ymreolaeth athrawon i ddylunio profiadau dysgu sy'n gyfoethog o ran llythrennedd.

Yn y rhan fwyaf o ysgolion pob oed ac ym mwyafrif yr ysgolion uwchradd, roedd strwythur arweinyddiaeth priodol i gydlynu a datblygu medrau llythrennedd disgyblion. Roedd yr ysgolion mwyafrif effeithiol yn dangos ymagweddau cydlynol a phwrpasol tuag at lythrennedd ar draws y cwricwlwm. Roeddent yn meithrin cymhwysedd disgyblion mewn gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu trwy ddarpariaeth fwriadus, wedi'i threfnu'n dda mewn ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu a meysydd dysgu eraill. Roedd llythrennedd, yn ei ystyr ehangaf, wedi'i nodi'n flaenoriaeth gwella allweddol mewn llawer o ysgolion pob oed ac ysgolion uwchradd, tra'r oedd gwella darllen wedi'i amlygu'n benodol mewn lleiafrif ohonynt. Lle'r oedd ysgolion yn rhoi eu dull strategol ar waith yn llwyddiannus, roedd disgyblion yn gwneud cynnydd da, yn gyffredinol.

Roedd llawer o ysgolion uwchradd a phob oed yn gofyn i adrannau pwnc neu feysydd dysgu nodi ble gallai disgyblion gymhwyso eu medrau llythrennedd, gan alluogi disgyblion i elwa ar fwy o gyfleoedd nag mewn blynyddoedd blaenorol. Fodd bynnag, nid oedd gormod o athrawon yn ystyried yn ddigon da pa fedrau llythrennedd yr oedd eu hangen ar ddisgyblion i lwyddo mewn pynciau gwahanol. Nid oeddent ychwaith yn gwahaniaethu rhwng datblygu llythrennedd disgyblion a gofyn yn syml iddynt ddefnyddio'r medrau roeddent wedi'u caffael yn flaenorol. Roedd hyn yn rhannol oherwydd dysgu proffesiynol cyfyngedig ar gynllunio i ddatblygu medrau'n gynyddol a diffyg eglurder ynghylch disgwyliadau cenedlaethol ar gyfer safonau a chynnydd mewn llythrennedd. Ym mron i hanner yr ysgolion uwchradd a lleiafrif o'r ysgolion pob oed, roedd cynllunio'n brin o gysondeb, cydlyniad ac uchelgais. Yn aml, roedd gweithgareddau, yn enwedig y tu hwnt i'r maes dysgu a phrofiad ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu, ar lefel rhy isel. Nid oedd llythrennedd bob tro wedi'i wreiddio ar draws pynciau ac nid oedd cyfleoedd i ddatblygu iaith yn cael eu defnyddio'n ddigonol neu roeddent wedi'i datgysylltu oddi wrth gyd-destunau dysgu ystyrlon.

Cynllunio ar gyfer gwahanol grwpiau o ddysgwyr

Mewn ychydig iawn o ysgolion sy'n gwasanaethu cymunedau â lefelau uchel o angen economaidd-gymdeithasol, roedd cymorth ac arweiniad ar gyfer datblygu iaith a llythrennedd disgyblion ymhlith y mwyafrif effeithiol, gan sicrhau bod disgyblion yn gwneud cynnydd cryf wrth ddatblygu eu medrau

llythrennedd. Yn aml, roedd ymgysylltiad cadarnhaol rhwng ysgolion, teuluoedd a chymunedau yn elfen allweddol o'r llwyddiant hwn. Roedd y partneriaethau hyn o fudd i bron pob un o'r disgyblion, gan gynnwys y rhai ag anghenion dysgu ychwanegol (ADY), disgyblion sy'n dysgu Saesneg fel iaith ychwanegol (SIY), dysgwyr mwy abl a'r rhai o aelwydydd ag incwm isel. Yn gyffredinol, roedd disgyblion SIY yn gwneud cynnydd cyflym yn eu llafaredd. Fodd bynnag, dim ond lleiafrif o ysgolion oedd yn canolbwyntio'n ddigon da ar ddatblygu'r partneriaethau buddiol hyn. Er gwaethaf y cyllid sydd ar gael i fynd i'r afael â hyn, roedd tlodi yn rhwystr sylweddol rhag datblygu medrau iaith a llythrennedd cadarn o hyd ym mwyafrif yr ysgolion.

Yn yr achosion gorau, ar draws pob cyfnod oedran, roedd athrawon yn nodi anghenion unigol disgyblion yn fanwl gywir ac yn addasu darpariaeth a gynlluniwyd yn feddylgar, gan eu galluogi i fanteisio ar destunau a thasgau a oedd yn cynnig lefel briodol o her. Fodd bynnag, mewn lleiafrif o ysgolion cynradd a mwyafrif o ysgolion uwchradd a phob oed, roedd cynllunio'n brin o uchelgais a chydlyniaid, gan gyfyngu ar gynnydd disgyblion yr oedd angen cymorth targedig neu fwy o her arnynt. Yn yr achosion hyn, nid oedd cynllunio'n ystyried mannau cychwyn disgyblion yn ddigonol nac yn cynnig cyfleoedd cyson i ddyfnhau neu ymestyn eu medrau llythrennedd.

Yn gyffredinol, roedd yr addysgeg hynod effeithiol a ddefnyddiwyd yn rhan o ddarpariaeth awdurdod lleol i drochi disgyblion a oedd yn hwyrdyfodiaid i'r Gymraeg yn cael effaith gref ar gaffael y Gymraeg a'u cynnydd mewn llythrennedd. Yn ystod y cyfnod cychwynnol mewn addysg cyfrwng Cymraeg, roedd y disgyblion hyn yn aml yn mynychu canolfan drochi Cymraeg am gyfnod byr cyn ymuno ag ysgol cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog yn agos at eu cartrefi i barhau i ddatblygu eu medrau Cymraeg. Roedd yr addysgeg a ddefnyddiwyd i drochi disgyblion yn y Gymraeg, ochr yn ochr â chymorth pontio buddiol i ddisgyblion a theuluoedd sy'n symud rhwng darpariaethau iaith, yn gryfder nodedig.

Cynllunio ar gyfer gwrando a siarad (llafaredd)

Roedd ysgolion ag arfer effeithiol yn cynllunio'n benodol ar gyfer gwrando a siarad fel medrau ynddynt eu hunain, yn hytrach nag fel offerynnau ar gyfer darllen ac ysgrifennu yn unig. Roedd cynllunio o ansawdd uchel wedi'i lywio gan linyddau llafaredd Cwricwlwm i Gymru ac yn canolbwyntio'n dda ar ddilyniant i ddisgyblion ym mhob cyfnod dysgu.

Mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, roedd staff hynod fedrus yn cynorthwyo disgyblion iau i gymryd rhan mewn gweithgareddau a oedd yn hybu datblygu'r Gymraeg, gyda'r arfer fwyaf effeithiol yn meithrin medrau siarad trwy brofiadau cyfoethog ac amrywiol. Roedd y broses drochi'n chwarae rhan hollbwysig mewn magu hyder disgyblion a chyflymu eu cynnydd wrth gaffael yr iaith, yn enwedig i hwyrdyfodiaid i addysg cyfrwng Cymraeg.

Lle'r oedd darpariaeth addysgu yn gryf, roedd llawer o ddisgyblion hyn yn cymryd rhan yn frwdfrydig mewn gweithgareddau ystyrlon a oedd yn annog defnyddio geirfa a strwythurau brawddegau mwy aeddfed. Erbyn iddynt adael yr ysgol gynradd, roeddent wedi datblygu eu medrau dwyieithog yn effeithiol, gyda llawer ohonynt yn cynnal sgwrsiau'n hyderus yn y Gymraeg a'r Saesneg. Yn yr arfer orau, roedd disgyblion yn datblygu medrau amlieithog a oedd yn eu galluogi i greu cysylltiadau rhwng ieithoedd a sgwrsio'n fwyfwy hyderus mewn gwahanol ieithoedd.

Roedd cyfran nodedig o ddisgyblion, yn enwedig y rhai o ardaloedd ag angen economaidd-gymdeithasol uchel, yn dechrau yn yr ysgol gynradd â medrau gwrando, sylw a chyfathrebu sylweddol annatblygedig. Roedd chwarae rôl, cyd-destunau dychmygus a dysgu sylfaen creadigol yn

cynnig cyfleoedd cyfoethog ac anffurfiol i blant ddatblygu iaith o'u manau cychwyn amrywiol. Roedd y cyd-destunau hyn yn annog cyswllt llygad, cymryd tro, gwrandio a defnyddio iaith synhwyrdd bob dydd. Roedd llawer o ysgolion yn cynllunio'n effeithiol i ganiatáu i blant feithrin rhuglder llafar ac efelychu strwythurau brawddegau oedolion yn naturiol trwy ddarpariaeth wedi'i dylunio'n dda ac addysgu cefnogol. Fodd bynnag, roedd ychydig o ysgolion yn colli cyfleoedd pwysig i ddatblygu medrau cyfathrebu, gan gynnig rhyngweithio annigonol ag oedolion neu weithgareddau wedi'u cynllunio'n wael a oedd yn cyfyngu ar siarad yn greadigol a sgysiau archwiliadol.

Mewn llawer o ysgolion, roedd strategaethau addysgu fel darllen ac ysgrifennu dan arweiniad a gweithgareddau wedi'u seilio ar drafodaeth, yn cefnogi datblygiad llafaredd yn llwyddiannus wrth i ddisgyblion symud trwy'r cyfnod cynradd. Roedd staff yn annog disgyblion i gyfiawnhau eu hymresymu, datblygu iaith fynegiannol a dyfnhau eu meddwl, a oedd yn meithrin hyder a'r gallu i fynegi meddyliau a safbwyntiau.

Er bod llawer o ysgolion yn cynllunio cyfleoedd pwrpasol i ddisgyblion hŷn gyflwyno eu dysgu neu ymchwil mewn cyd-destunau trawsgwricwlaidd perthnasol, bu dirywiad mewn cyfleoedd llafaredd strwythuredig, gyda llai o ddadleuon, tasgau siarad estynedig neu addysgu siarad ar gyfer gwahanol gynulleidfaoedd a dibenion yn benodol. Yn gyffredinol, nid oedd ysgolion cynradd yn ystyried yn ddigon gofalus sut i gyfuno cyfleoedd digymell, anffurfiol â darpariaeth fwriadus a chynlluniedig i ddatblygu medrau llafaredd penodol a oedd yn adeiladu ar ddysgu a chyflawniad blaenorol. O ganlyniad, roedd bwlch mewn dilyniant tuag at ddatblygu llafaredd mwy cymhleth a'i gymhwyso ar draws y cwricwlwm.

Roedd llawer o ysgolion uwchradd a phob oed yn canolbwyntio ar ddatblygu medrau llafaredd yn gynyddol fel blaenoriaeth gwella allweddol dros yr ychydig flynyddoedd diweddar ac yn darparu adnoddau da ar gyfer y maes hwn, gan gynnwys trwy gymorth allanol. Roedd arfer gryfach yn cynnwys addysgu disgyblion i wrando'n feirniadol ac yn fyfyrion, er nad oedd llawer o ysgolion yn sefydlu disgwyliadau clir ar gyfer datblygu medrau gwrandio.

Yn yr achosion gorau, roedd athrawon ar draws y cwricwlwm yn mabwysiadu strategaethau a oedd yn ennyn diddordeb disgyblion yn dda ac yn annog ymatebion llafar clir a phriodol. Roeddent yn cefnogi trafodaethau byrfyfyr, ochr yn ochr â thasgau cynlluniedig ar gyfer siarad yn estynedig. Mewn lleiafrif o ysgolion o leiaf, fodd bynnag, roedd cynllunio ar gyfer datblygu llafaredd wedi'i gyfyngu i faes dysgu a phrofiad ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu. Yn rhy aml, roedd tasgau gwrandio a siarad mewn pynciau eraill yn brin o her ddigonol. Anaml y byddai athrawon yn cefnogi disgyblion i wella sut roeddent yn siarad neu gymhwyso eu gwybodaeth am strwythurau iaith yng nghyd-destun pynciau gwahanol.

At ei gilydd, nid oedd cynllunio penodol athrawon ar gyfer datblygu a chymhwyso medrau llafaredd yn gynyddol ar draws y cwricwlwm yn ddigon cryf. Roedd gwrandio'n cael ei anwybyddu mewn cynllunio o hyd, er bod ymchwil yn dangos y gallai medrau gwrandio gael eu haddysgu a'u gwella (O'Malley, Chamot a Küpper, 1989; Rhydychen, 1990; Rubin a Thompson, 1994).

Cynllunio ar gyfer darllen

Roedd yr ysgolion cynradd mwyaf effeithiol yn dangos dulliau pwrpasol a strwythuredig o gynllunio ar gyfer darllen a oedd wedi'u hymwreiddio'n ddwfn ym maes dysgu ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu, yn ymestyn ar draws y cwricwlwm ehangach ac yn meithrin cariad at ddarllen. Roedd arweinwyr a staff yn dangos brwdfrydedd dros ddarllen ac yn sicrhau ei fod yn weladwy ac yn cael ei

werthfawrogi mewn arferion beunyddiol. Roedd yr ysgolion hyn yn mabwysiadu cydbwysedd strategol rhwng datblygu datgodio a rhuglder, a hybu dealltwriaeth ac ymateb dyfnach i destunau ymhlith disgyblion. Roeddent yn cynllunio sesiynau â ffocws i ddatblygu medrau fel canfod ystyr, cipddarllen ar gyfer dealltwriaeth gyffredinol a llithrddarllen am wybodaeth benodol. Yn aml, cafodd datblygiad y medrau darllen hyn ei ategu gan ddulliau ysgol gyfan neu fframweithiau cytûn.

Ysgol Gynradd Lansdowne

Mae cymuned yr ysgol yn ymfalchïo'n fawr yn ei **diwylliant darllen**, gyda'r llyfrgell yn chwarae rhan allweddol. Mae'r man croesawgar hwn yn meithrin cariad at ddarllen yn weithredol trwy annog disgyblion i rannu testunau, argymhell awduron ac ymgolli mewn llyfrau. Gan fod athrawon yn dewis y casgliad llyfrau yn ofalus i adlewyrchu cymuned amrywiol yr ysgol, mae pob un o'r disgyblion yn gweld eu hunain yn cael eu cynrychioli mewn llenyddiaeth. Mae disgyblion sy'n llyfrgellwyr yn cymryd eu cyfrifoldebau o ddifrif, gan argymhell llyfrau'n feddylgar i'w cyfoedion a gwella'r profiad benthycu go iawn. Mae darpariaeth yn ymestyn y tu hwnt i ddisgyblion, wrth i rieni a gofalwyr gael eu hannog i fenthycu llyfrau. Trwy ymwreiddio amrywiaeth mewn dewisiadau llyfrau a hybu cyfleoedd darllen dilys, mae'r ysgol yn sicrhau bod darllen yn parhau i fod yn gynhwysol ac yn ystyrlon.

Yn gyffredinol, mewn ysgolion cynradd, roedd athrawon yn cynllunio ac yn defnyddio dulliau darllen ar y cyd a darllen dan arweiniad yn dda, gan gynnwys holi effeithiol, i wella rhuglder a chywirdeb darllen disgyblion a sgaffaldio eu dealltwriaeth a'u hymateb i destunau. Roedd y cynllunio a'r addysgu mwyaf effeithiol yn cynnwys staff yn modelu strategaethau darllen yn fedrus i ddisgyblion. Trwy egluro'n fanwl y medrau y mae darllenwyr effeithiol yn eu cymhwyso wrth ddarllen, roedd athrawon yn helpu disgyblion i ddatblygu geirfa i siarad am ddarllen a meddwl. Roedd y modelu hwn o brosesau meddwl yn cynorthwyo disgyblion i gymhwyso ystod eang o strategaethau darllen yn annibynnol. O ganlyniad, roeddent yn monitro eu dealltwriaeth o destunau yn fwy effeithiol ac yn dod yn ddarllenwyr beirniadol a chraff.

Mewn lleiafrif o ysgolion cynradd, roedd diffyg cysondeb a chydlynid mewn cynllunio ar gyfer darllen. Roedd hyn yn cynnwys:

- peidio â chynllunio dull systematig o ddatblygu gwybodaeth ffonolegol disgyblion, a oedd yn effeithio ar eu cynnydd mewn darllen ac ysgrifennu
- rhoi pwyslais anghymesur ar ddatgodio neu gywirdeb technegol ar draul dealltwriaeth ddyfnach ac ymgysylltiad ddarllenwyr
- cyfyngu darllen i sesiynau ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu, gan golli cyfleoedd i ddarllen er gwybodaeth a mwynhad ar draws y meysydd dysgu a phrofiad eraill

Roedd y gwendidau hyn yn llesteirio datblygiad disgyblion mewn agweddau allweddol ar lythrennedd. Lle nad oedd cynllunio wedi'i lywio gan ddealltwriaeth glir o ddilyniant darllen, roedd lefel yr her mewn testunau a thasgau darllen yn amrywio gormod ar draws dosbarthiadau. Hyd yn oed yn yr ysgolion mwyaf effeithiol, nid oedd athrawon yn rhoi ystyriaeth ddigon da i'r wybodaeth flaenorol yr oedd angen i ddisgyblion ei defnyddio wrth ddarllen, na'r profiadau cymdeithasol a diwylliannol a oedd yn eu galluogi i ddeall ac ymateb yn llwyddiannus i'r hyn y maent yn ei ddarllen. Roedd hyn yn arbennig o berthnasol i ddisgyblion o aelwydydd ag incwm isel, nad oeddent yn gallu manteisio ar

brofiadau cyfoethog y tu allan i'r ysgol bob tro. Er bod llawer o ysgolion cynradd yn cynllunio cymorth targedig priodol ar gyfer disgyblion ag ADY, roedd darpariaeth ar gyfer disgyblion â bylchau yn eu gwybodaeth ffonolegol neu her ddigonol ar gyfer darllenwyr mwy datblygedig yn llai cadarn.

Roedd llawer o ysgolion uwchradd a phob oed yn hybu datblygiad dealltwriaeth, dehongli a geirfa trwy ddarllen ar y cyd a darllen dan arweiniad. Yn yr ysgolion hynny lle'r oedd disgyblion yn gwneud y cynnydd cryfaf, roedd darllen wedi'i ymwreiddio ar draws pynciau fel gwyddoniaeth a'r dyniaethau, gyda thrafodaeth a dadansoddiad cynlluniedig o destunau. Roedd y cynllunio mwyaf effeithiol i wella medrau darllen disgyblion wedi'i danategu gan ddiwylliant cryf o ddarllen yn rhan o strategaeth ysgol gyfan a oedd yn cael ei deall yn glir a'i chydlynu'n dda. Yn aml, roedd hyn yn cynnwys:

- darparu manau croesawgar â deunyddiau darllen amrywiol, hygyrch o ansawdd uchel
- dewis testunau i'w darllen ar draws y cwricwlwm yn ofalus, gan ystyried eu cymhlethdod cynyddol
- cynllunio digwyddiadau a gweithgareddau a oedd yn dathlu darllen
- meithrin perthnasoedd â theuluoedd a'r gymuned ehangach i gefnogi datblygiad darllen disgyblion
- addysgu atgyfnerthu ymddygiad ac arferion darllen cadarnhaol yn fwriadol ar draws pob un o'r meysydd dysgu

Ysgol Uwchradd Fitzalan

Creu diwylliant darllen

Mae pob disgybl yn elwa ar flaenoriaethu darllen ar draws yr ysgol gyfan a datblygu **diwylliant darllen** cryf. Mae hyn wedi'i danategu gan argymhellion ynghylch llyfrau addas, nodi modelau rôl ymhlith staff addysgu ac amser darllen rheolaidd mewn cyfnodau cofrestru ac mewn llyfrgell ddynodedig. Trwy roi sylw i lawer o feysydd pwnc, gan gynnwys materion cymdeithasol y tu allan i'r ysgol, mae disgyblion yn dysgu i werthfawrogi bod gan ddarllen le mewn sawl agwedd ar fywyd a'i fod yn eu helpu i ddatblygu'n unigolion cyflawn, sy'n barod i dderbyn syniadau newydd.

Ysgol Uwchradd Gatholig yr Esgob Vaughan

Pwysigrwydd diwylliant darllen

Mae'r ysgol yn cydnabod yn glir bwysigrwydd darllen i roi hwb i gyrhaeddiad disgyblion, cefnogi gwelliannau i'w lles a'u helpu i ddatblygu'n unigolion cyflawn, moesegol a gwybodus. O ganlyniad, mae datblygu diwylliant darllen sy'n dathlu pleserau darllen wedi'i flaenoriaethu gan yr ysgol a'i danategu gan ddarpariaeth ag adnoddau da, gan gynnwys awduron preswyl, grwpiau llyfrau, argymhellion darllen a'r Wyl Ddiwylliant flynyddol. Mae'r fenter hon o fudd i lawer o aelodau o gymuned yr ysgol ac yn cael ei gwerthfawrogi ganddynt.

Yn yr ysgolion hyn, roedd arweinwyr a staff yn fodolau rôl effeithiol a oedd yn hybu manteision a phleserau darllen i ddisgyblion o bob oed. Roedd darllen yn rhan o wneuthuriad bywyd yr ysgol. Yn

gyffredinol, roedd ysgolion uwchradd a phob oed yn cydnabod pwysigrwydd a gwerth darllen i lwyddiant addysgol disgyblion a'u bywydau ehangach yn dda. Yn yr ychydig o achosion gorau, roedd dealltwriaeth glir o sut roedd cyd-destun darllen yn dylanwadu ar lefel yr her i ddisgyblion a chynllunio ar gyfer dilyniant mewn medrau darllen penodol. Roedd athrawon yn nodi'r medrau roedd eu hangen ar ddisgyblion i lwyddo ar draws y cwricwlwm ac yn darparu cyfleoedd pwrpasol iddynt atgyfnerthu a chymhwyso'r medrau hynny i gefnogi ac ymestyn eu dysgu.

Lle'r oedd cynllunio ar gyfer darllen yn llai llwyddiannus, roedd hyn yn aml oherwydd nad oedd gan athrawon wybodaeth a dealltwriaeth ddigon cadarn o sut i ddatblygu medrau darllen disgyblion yn gynyddol. Roeddent yn ansicr ynghylch pa fedrau a strategaethau i ganolbwyntio arnynt, y tu hwnt i adfer gwybodaeth yn syml. Roedd cyfleoedd i ddisgyblion ddatblygu a chymhwyso uwch fedrau darllen ar draws y cwricwlwm, fel cyfod, crynhoi, cymharu a gwerthuso, yn rhy gyfyngedig.

Dim ond lleiafrif o ysgolion uwchradd a phob oed oedd yn defnyddio ystod addas o ddulliau i gynorthwyo i ddatblygu a chymhwyso medrau darllen disgyblion, er enghraifft darllen ar y cyd, darllen dan arweiniad a darllen cilyddol. Er bod ymyriadau cynlluniedig i gefnogi disgyblion â medrau darllen arbennig o wan yn gweithio'n dda yn y rhan fwyaf o ysgolion, roedd y strategaethau ymadael i gefnogi'r disgyblion hyn wrth iddynt ddychwelyd i ddosbarthiadau prif ffrwd yn aml yn wan. Er gwaethaf y neges genedlaethol hirsefydlog bod 'pob athro yn athro llythrennedd', nid oedd lleiafrif o athrawon uwchradd ac ychydig o uwch arweinwyr yn cydnabod eu rôl na'u cyfrifoldeb o ran datblygu medrau darllen disgyblion.

Roedd llawer o athrawon yn gosod ymarferion darllen a deall yr oedd disgyblion o bob oed yn eu cwblhau ar draws gwahanol feysydd y cwricwlwm. Fodd bynnag, roedd ansawdd a defnyddioldeb y gweithgareddau hyn yn rhy amrywiol. Nid oedd athrawon yn ystyried yn ddigon gofalus y mathau o gwestiynau a fyddai'n ennyn dealltwriaeth ddofn neu'n caniatáu asesiad ystyrlon o ystod o fedrau darllen. Dim ond ychydig o ysgolion a oedd yn cynllunio'n benodol i ddisgyblion ddatblygu eu darllen o ddelweddau yn ogystal â thestun, er enghraifft trwy ymgysylltiadau â thestunau amlgyfrwng fel llyfrau lluniau, tudalennau gwe, animeiddiadau a ffilmiau. Roedd gallu disgyblion i gymhwyso uwch fedrau darllen i ddehongli testun a delweddau o ystod o gyfryngau yn y camau cynnar o hyd.

At ei gilydd, nid oedd cynllunio ar draws y cwricwlwm ar gyfer dilyniant a chymhwyso medrau darllen disgyblion yn effeithiol mewn ysgolion cynradd, uwchradd a phob oed wedi'i ddatblygu'n ddigonol o hyd.

Cynllunio ar gyfer ysgrifennu

Roedd llawer o ysgolion cynradd yn dangos dulliau strwythuredig a graddol o gynllunio ar gyfer ysgrifennu. Roedd yr ysgolion hyn yn darparu cyfleoedd rheolaidd a phwrpasol i ddisgyblion ysgrifennu ar gyfer ystod o gynulleidfaoedd a dibenion, gan sicrhau eu bod yn datblygu agweddau technegol a chreadigol ar gyfathrebu ysgrifenedig. Roedd disgyblion yn arsylwi ysgrifennu da, yn ymarfer â chymorth ac wedyn yn ysgrifennu'n annibynnol. Roedd y cynllunio mwyaf effeithiol yn cynnwys addysgu a modelu'n benodol sut i lunio brawddegau, wedi'i gysylltu'n uniongyrchol â ffurfiau ysgrifennu cyfredol a themâu'r cwricwlwm. Yn yr ysgolion cryfaf, roedd cynllunio'n caniatáu i ddisgyblion ysgrifennu'n estynedig mewn ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu ac ar draws y cwricwlwm ar ôl cael eu tywys trwy'r broses ysgrifennu lawn.

Mewn lleiafrif o ysgolion cynradd, roedd cynllunio ar gyfer ysgrifennu yn anghyson neu'n dibynnu gormod ar gynlluniau masnachol. Roedd diffygion yn y cynllunio hwn yn cynnwys:

- gormod o bwyslais ar roi sylw i ffurfiau yn hytrach na datblygu medrau
- dim digon o gyfleoedd i ddisgyblion ysgrifennu'n estynedig neu wella ansawdd eu hysgrifennu trwy ddiwygio a golygu
- tasgau ysgrifennu heb gynulleidfa neu ddiben clir, gan arwain at ganlyniadau arwynebol
- her annigonol i ddisgyblion mwy abl neu sgaffaldiau annigonol i'r rhai y mae angen cymorth targedig arnynt
- addysgu strwythuro brawddegau ac atalnodi ar wahân, gan gyfyngu ar eu trosglwyddo i ysgrifennu'n annibynnol neu ysgrifennu trawsgwricwlaidd
- gormod o bwyslais ar fecaneg ysgrifennu, a oedd yn cyfyngu ar fynegiant a chreadigrwydd

Roedd ysgolion a oedd yn addysgu ysgrifennu yn effeithiol yn cynllunio ac yn addysgu sillafu yn benodol. Mewn lleiafrif o ysgolion cynradd, lle nad oedd addysgu ysgrifennu wedi'i ddatblygu'n ddigonol, roedd athrawon yn aml yn profi sillafu ond nid oeddent yn cynnig digon o gyfleoedd i ddisgyblion ddysgu am batrymau geiriau a strategaethau sillafu. Yn aml, roedd hyn yn adlewyrchu bylchau yn nealltwriaeth yr athrawon eu hunain o sut roedd y system sillafu Saesneg yn gweithio, yn enwedig eu gwybodaeth am forffoleg ac etymoleg a sut roedd hyn yn cefnogi datblygiad sillafu. Mewn darpariaeth cyfrwng Cymraeg, ambell waith, roedd gan athrawon dealltwriaeth wan o dreigladau a chystrawen. Roedd y gwendidau hyn yn cyfyngu ar annibyniaeth disgyblion ac yn lleihau ansawdd a chywirdeb eu hysgrifennu.

Ym mwyafrif yr ysgolion uwchradd a phob oed, roedd disgyblion yn elwa ar ystod addas o gyfleoedd ystyrlon i ysgrifennu'n estynedig mewn ffurfiau amrywiol ar draws y cwricwlwm. Yn yr ysgolion hyn, yn enwedig lle'r oedd dull cyson o gywirdeb technegol ar waith, roedd disgyblion yn fwy tebygol o gynhyrchu ysgrifennu cydlynol, wedi'i strwythuro'n dda. Lle'r oedd cynllunio i gefnogi dysgu yn wannach, roedd ysgolion yn cynllunio nifer o dasgau ag ymateb byr, a oedd yn cyfyngu ar gyfleoedd i ddisgyblion ddatblygu medrau naratif neu ddisgyrsiol. Roedd hyn yn cael ei waethgu mewn ysgolion a oedd yn cwtogi Cyfnod Allweddol 3 ac yn canolbwyntio ar baratoi disgyblion ar gyfer arholiadau Cyfnod Allweddol 4 yn rhy gynnar, yn hytrach na datblygu medrau ysgrifennu. Roedd rhwystrau ychwanegol yn cynnwys gorddibyniaeth ar sgaffaldiau neu sbardunau strwythuredig, a oedd yn cyfyngu ar hyder ac annibyniaeth disgyblion.

Cynllunio ar gyfer datblygu geirfa (ar draws yr holl fedrau)

Yn yr ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mwyafrif effeithiol, roedd arweinwyr a staff yn rhoi blaenoriaeth uchel i hybu'r Gymraeg, gan greu cyfleoedd cyfoethog i ddisgyblion gael eu trochi yn y Gymraeg trwy gydol eu bywyd ysgol. Yn gyffredinol, roedd gan arweinwyr weledigaeth strategol glir a oedd yn treiddio i bob agwedd ar eu gwaith ac yn rhoi blaenoriaeth i addysgeg effeithiol i gefnogi cynnydd cryf wrth gaffael y Gymraeg. Roedd athrawon yn cynllunio cyfleoedd gwerthfawr i ddisgyblion ddatblygu eu geirfa'n gynyddol a oedd, yn ei dro, yn cefnogi datblygiad buddiol eu llafaredd a'u llythrennedd ar draws pob un o'r meysydd dysgu. Mewn ychydig o achosion, nid oedd arweinwyr yn rhoi digon o flaenoriaeth i'r agwedd hon ac nid oedd disgyblion yn datblygu eu rhuglder a'u hyder yn ddigonol.

Mewn ysgolion cyfrwng Saesneg lle'r oedd addysgu llythrennedd yn hynod lwyddiannus, roedd athrawon yn cynllunio'n benodol ar gyfer gwybodaeth geirfa disgyblion fel agwedd benodol ar ddysgu iaith. Mewn ychydig iawn o ysgolion ar draws y cyfnodau oedran, roedd athrawon yn ystyried yn ofalus sut i integreiddio'r dewis bwriadol o eiriau priodol mewn addysgu a dysgu. Roedd hyn yn helpu

disgyblion i wrando'n bwrpasol, siarad yn briodol mewn cyd-destunau gwahanol, creu ystyr wrth ddarllen ac ysgrifennu'n llwyddiannus at ystod eang o ddibenion.

Mewn ysgolion cynradd effeithiol, roedd athrawon a chynorthwyrwyr cymorth dysgu yn defnyddio cyfleoedd cynlluniedig ac achlysurol i helpu disgyblion i gaffael a defnyddio geiriau newydd. Roeddent yn darparu ystod o destunau o ansawdd uchel a chyd-destunau dysgu difyr a oedd yn deillio o ddiddordebau ac anghenion disgyblion, gan ysgogi ymatebion cyfoethog mewn iaith lafar ac ysgrifenedig. Yn aml, roedd athrawon yn defnyddio testun dosbarth i ymestyn geirfa a phrocio dealltwriaeth disgyblion trwy holi medrus yn ystod darllen ar y cyd a darllen dan arweiniad. Roeddent yn rhoi adborth gwerthfawr ar ysgrifennu er mwyn helpu disgyblion i ddewis geiriau gwell.

Roedd llawer o ysgolion pob oed ac ysgolion uwchradd yn addysgu geirfa trwy ddarllen, banciau geiriau a rhestrau termau pynciau. Yn yr arfer gryfach, roedd geirfa'n cael ei haddysgu'n benodol a'i hatgyfnerthu'n systematig ar draws y meysydd dysgu a phrofiad. Roedd ychydig o ysgolion yn cynllunio ac yn defnyddio rhag-addysgu geirfa yn effeithiol i gefnogi disgyblion, yn enwedig y rhai â medrau iaith annatblygedig. Roedd y sesiynau hyn yn darparu gwybodaeth hanfodol mewn gwersi byr â ffocws, cyn addysgu'r dosbarth cyfan.

Lle'r oedd darpariaeth ar gyfer datblygu geirfa yn wannach, nid oedd cydbwysedd da rhwng cyfarwyddyd ffurfiol a chyfleoedd i ddisgyblion gymhwyso eu gwybodaeth yn annibynnol mewn cyd-destunau ystyrlon. Yn rhy aml, roedd geirfa'n cael ei haddysgu ar ei phen eu hun, gan gyfyngu ar allu disgyblion i ddefnyddio'r wybodaeth hon mewn dysgu yn y dyfodol.

Ar draws pob cyfnod oedran, nid oedd lleiafrif o ysgolion yn canolbwyntio'n ddigonol ar ddatblygu geirfa disgyblion, yn enwedig i'r rhai heb brofiadau iaith cyfoethog y tu allan i'r ysgol. Roedd datblygu geirfa yn achlysurol, yn brin o ddilyniant strwythuredig ac nid oedd yn ymestyn y tu hwnt i derminoleg sy'n benodol i'r pwnc. At ei gilydd, nid oedd gan staff yn yr ysgolion hyn ddealltwriaeth gadarn o bwysigrwydd addysgu geirfa na'i heffaith ar ddarllen, gwrandao, siarad ac ysgrifennu.

Asesu datblygu llythrennedd

Roedd yr ysgolion cynradd, uwchradd a phob oed mwyaf effeithiol yn integreiddio asesu'n bwrpasol mewn addysgu a dysgu, gan ei ddefnyddio i lywio'r camau nesaf ac addasu darpariaeth yn briodol. Roedd disgyblion yn cael adborth clir, amserol a phwrsasol ar waith llythrennedd, yn aml trwy gyfuniad o sylwadau ysgrifenedig, mewnbwn gan gyfoedion ac arweiniad llafar. Yn enwedig ymhlith grwpiau blwyddyn iau, roedd adborth llafar yn uniongyrchol ac yn gefnogol, gan helpu disgyblion i ddeall sut i wella eu gwaith.

Roedd llawer o ysgolion cynradd yn defnyddio ystod addas o asesiadau i fonitro cynnydd mewn iaith a llythrennedd. Ar gyfer dosbarthiadau meithrin a derbyn, roedd ysgolion yn defnyddio deilliannau o offerynnau sgrinio iaith yn briodol i nodi disgyblion ag ADY neu oedi datblygiadol posibl, er bod llai o'r rhain ar gael yn y Gymraeg. Yn yr achosion gorau, roedd ysgolion yn dadansoddi'r wybodaeth hon yn drylwyr i gynllunio'r math a'r lefel o ymyrraeth yr oedd ei hangen.

Mewn llawer o ysgolion cynradd, roedd athrawon yn defnyddio gweithgareddau darllen ar y cyd a darllen dan arweiniad yn effeithiol i asesu geirfa a dealltwriaeth disgyblion. Yn yr arfer gryfaf, roedd ysgolion yn cefnogi disgyblion i fyfyrion rheolaidd ar eu cynnydd mewn ysgrifennu ac yn rhoi'r offer iddynt wneud gwelliannau'n annibynnol. Mewn ysgolion uwchradd a phob oed, roedd adborth ysgrifenedig ar ysgrifennu disgyblion fel arfer yn cyd-fynd â pholisïau adrannol neu ysgol gyfan. Lle'r

oedd arfer ar ei chryfaf, disgwyliwyd i ddisgyblion ailddrafftio eu gwaith ac ymateb i sylwadau, gan atgyfnerthu diwylliant o welliant parhaus.

Er gwaethaf y cryfderau hyn, roedd gwendidau mewn arfer asesu ac adborth ar draws y cyfnodau o hyd. Mewn ysgolion uwchradd a phob oed, roedd asesu cyfoedion a hunanasesu aneffeithiol yn rhy gyffredin. Roedd diffyg eglurder yn y dulliau hyn, a oedd yn gadael disgyblion yn ansicr ynghylch sut i wella eu hysgrifennu. Yn fwy cyffredinol, nid oedd athrawon yn asesu ymatebion ysgrifenedig disgyblion yn ddigon trylwyr, a oedd yn cyfyngu ar eu dealltwriaeth o allu disgyblion i ymgysylltu'n feirniadol â thestunau.

Roedd defnydd cul o ddata darllen o asesiadau personol, asesiadau safonedig neu becynnau masnachol yn gyffredin mewn ysgolion uwchradd a phob oed ac, i raddau llai, mewn ysgolion cynradd. Nid oedd ysgolion yn defnyddio prosesau hunanwerthuso yn effeithiol i nodi pa fedrau darllen yr oedd disgyblion wedi'u meistrolï a pha rai roedd angen eu datblygu ymhellach. O ganlyniad, roedd profiadau dysgu'n dod yn ailadroddus ac nid oeddent yn cefnogi datblygu medrau'n gynyddol bob tro.

Ar draws pob cyfnod, nid oedd lleiafrif o ysgolion yn cynllunio'n ddigon manwl ar gyfer asesu llythrennedd. Yn yr achosion hyn, roedd adborth yn amwys neu'n canolbwyntio ar agweddau arwynebol fel gwallau sillafu. Nid oedd disgyblion yn cael digon o gyfleoedd i weithredu ar adborth, ailddrafftio eu gwaith neu fyfyrïo'n ystyrlon ar eu dysgu. Ym mwyafrif yr ysgolion uwchradd a phob oed, roedd adborth llafar i ddisgyblion Cyfnod Allweddol 3 yn aml yn grynodol neu'n gysylltiedig ag ymdrech, gan gynnig ychydig iawn o her neu arweiniad ar sut i wella medrau llythrennedd.

Nid oedd asesu llafaredd wedi'i ddatblygu'n ddigonol ym mron pob ysgol o hyd. Er bod ychydig iawn o ysgolion yn rhoi adborth llafar defnyddiol ar eglurder, geirfa a strwythur iaith lafar, roedd asesu cynlluniedig o wrando a siarad yn brin. Roedd hyn yn cyfyngu ar ddealltwriaeth disgyblion o'u cryfderau a'u meysydd i'w datblygu mewn llafaredd.

Canfyddiadau allweddol

At ei gilydd, roedd effaith cynllunio ar gyfer llythrennedd mewn ysgolion cynradd, uwchradd a phob oed yn rhy amrywiol o hyd. Roedd cynllunio bwriadol a graddol ar gyfer llythrennedd yn hollbwysig ar gyfer gwella. Er bod cyfleoedd digymell yn werthfawr, darpariaeth gynlluniedig—wedi'i llywio gan hunanwerthuso manwl gywir—oedd yn sicrhau yr eir i'r afael â'r agweddau allweddol yr oedd angen eu datblygu fwyaf.

Cwestiynau hunanfyfyrïo

- Pa mor dda ydym yn sicrhau bod yr holl staff addysgu a chymorth yn elwa ar ddysgu proffesiynol targedig i gefnogi eu gwaith i ddatblygu medrau llythrennedd disgyblion?
- A oes cyfleoedd i ddarparwyr addysgu gychwynnol athrawon adolygu eu rhaglenni er mwyn sicrhau bod athrawon dan hyfforddiant yn cael dealltwriaeth gref o sut i gynllunio i ddatblygu medrau llythrennedd disgyblion ac, yn benodol, darllen?
- I ba raddau y mae ein dull ysgol gyfan o ddatblygu medrau llythrennedd disgyblion yn fwyfwy cydlynol ac yn cael ei ddeall yn dda gan yr holl staff?
- A yw'r holl staff ac arweinwyr yn cydnabod eu rôl a'u cyfrifoldeb i ddatblygu medrau llythrennedd disgyblion?

Cyfeiriadau

Estyn (2021a) *Iaith a llythrennedd Saesneg mewn lleoliadau ac ysgolion cynradd*. Caerdydd: Estyn

Estyn (2021b) *Caffael yr iaith Gymraeg*. Caerdydd: Estyn.

Estyn (2023) *Datblygu medrau darllen Saesneg disgyblion o 10-14 mlwydd oed*. Caerdydd: Estyn

Estyn (2024) *Datblygu medrau darllen Cymraeg disgyblion 10-14 oed* Caerdydd: Estyn

O'Malley, M., Chamot, A. U. and Küpper, L. (1989) Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition, *Applied Linguistics*, 10 (4) 418 – 437.

Ar gael o: [Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition | Applied Linguistics | Oxford Academic](#)

Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Efrog Newydd: Newbury House Publishers.

Rubin, J. and Thompson, I. (1994) *How to Be a More Successful Language Learner*. Heinle & Heinle, Llundain.

Llywodraeth Cymru (2022) *Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu: Cyflwyniad – Hwb*