

*Dylanwad y Profion Darllen Cenedlaethol ar  
Addysgu a Dysgu Strategaethau Darllen –  
Astudiaeth Achos mewn Un Ysgol Uwchradd  
Gymraeg*

JANE NICHOLAS  
*NFER Cymru*

ABSTRACT

In 2013, in the face of concern about low literacy standards, standardised reading tests for 7–14-year-olds became statutory in Wales. International research literature shows polarised views about the effect of high stakes tests on education standards, while suggesting that a combination of teaching reading strategies, offering feedback on performance and the promotion of reading, increases pupils' self-efficacy and confidence levels. By means of a case study, this paper considers the influence of the tests on the teaching and learning of reading strategies and on pupils' attitudes towards reading. A sample of 302 of Year 7 and Year 9 pupils was surveyed, together with focus groups with a sub-sample and interviews with key staff. While pupils showed awareness of a variety of reading strategies, and reported high levels of confidence in preparation for the tests, there were mixed reactions towards specific whole-school literacy sessions. Generally, older pupils' attitudes to reading were more negative. Furthermore, an emphasis on accountability had led the school to focus on test preparation at the expense of using the results diagnostically.

**Key words:** reading strategies, high stakes tests, accountability, self-efficacy, attitudes to reading

---

<https://doi.org/10.16922/wje.19.2.5>

Cyflwyniad

Mewn ymateb i ganlyniadau siomedig yn y profion PISA 2009 (OECD, 2010), cyhoeddodd gweinidog addysg Cymru ar y pryd, Leighton Andrews, ei fwriad i fynd i'r afael â safonau llythrennedd a rhifedd (Llywodraeth Cymru, 2011). Dau gonglfaen ei gynllun ugain cam a gyhoeddwyd pryd hynny oedd y Fframwaith Llythrennedd (Llywodraeth Cymru, 2013) a'r Profion Darllen Cenedlaethol statudol. Felly, prin yw'r ymchwil a wnaed hyd yma i effaith y profion cenedlaethol ar arfer mewn ysgolion. Flwyddyn cyn iddynt ddod i rym, yn ôl Estyn (2012), roedd 'amrywiaeth eang o brofion darllen yn ei gwneud yn anodd cymharu deilliannau profion i asesu galluoedd darllen disgyblion ...[ac] yn cyfyngu ar allu athrawon i nodi a chynllunio'r cymorth sydd ei angen ar ddysgwyr unigol' (Estyn, 2012: 7). Erbyn 2015, er bod y profion cenedlaethol wedi esgor ar well cysondeb yn nulliau asesu darllen, 'cyfyngedig yw'r defnydd a wna ysgolion o ganlyniadau'r profion hyn i gynllunio profiadau dysgu ar draws y cwricwlwm' (Estyn, 2015: 5). Roedd yr ysgolion mwyaf blaengar, fel yr un a fu'n ffocws i'r astudiaeth hon (Ysgol Y), wedi bod yn ailwampio cynlluniau gwaith a rhaglenni astudio er mwyn dygymod â'r newid polisi a ddisgrifir uchod. Felly, penderfynwyd ymchwilio i effaith y profion ar arfer yn yr ystafell ddosbarth a'u rôl mewn newid arfer mewn un ysgol uwchradd Gymraeg. Er bod yr ymchwil ar raddfa fach, y gobaieth oedd y byddai'n dangos sut roedd un adran Gymraeg wedi ymateb i her cyflwyno'r Fframwaith Llythrennedd, i ba raddau roedd newid arfer wedi digwydd ac effaith y profion darllen ar agweddau disgyblion tuag at ddarllen a'u defnydd o strategaethau darllen. Cyfyng iawn yw'r ymchwil cyhoeddedig sydd yn canolbwyntio ar ddarllen yn y Gymraeg, felly mae'r ymchwil hwn, er ar raddfa fach iawn ac mewn cyd-destun penodol, yn taflu goleuni ar faes sydd heb ei gyffwrdd mewn unrhyw ddyfnder.

Amcanion penodol y gwaith ymchwil hwn oedd:

- dadansoddi a chyflwyno data meintiol ac ansoddol a gasglwyd yn adran y Gymraeg mewn un ysgol uwchradd;
- gwerthuso effaith cyflwyno'r profion darllen cenedlaethol ar ddatblygu sgiliau darllen yn CA3;
- cyfod barn disgyblion a staff ar ddefnyddio strategaethau i wella perfformiad a hyder wrth ddarllen.

*Yr ymchwiliad o lenyddiaeth*

Yn anorfod, roedd yr amcanion a amlinellir uchod yn llywio'r ymchwiliad o lenyddiaeth mewn tri maes.

*Agweddau disgyblion at ddarllen*

Cynhaliwyd un o'r astudiaethau mwyaf cynhwysfawr a dylanwadol ar agweddau darllen gan McKenna et al. (1995) yn UDA. Gwelwyd bod agweddau at ddarllen er pleser a darllen academaidd yn troi'n fwy negyddol wrth i ddisgyblion fynd yn hŷn. Casgliad yr awduron oedd bod profiadau darllen negyddol cynnar yn dylanwadu'n andwylol ar agweddau at ddarllen yn y dyfodol a bod cefnogi darllenwyr gwan yn gynnar ac yn gyson yn hanfodol.

Dengys arolygiadau a gynhaliwyd gan NFER rhwng 1998 a 2003 (Sainsbury a Schagen, 2004) ddirywiad sylweddol mewn agweddau darllen ymysg plant cynradd yn y DU. Er nad oedd dirywiad pellach erbyn yr arolygiad nesaf (Clarkson a Betts, 2007), yn unol â'r dystiolaeth o UDA, gwelwyd bod merched yn mwynhau darllen mwy na bechgyn a bod mwynhad yn lleihau gydag oedran.

Dylai unrhyw leihad mewn diddordeb neu ddirywiad mewn agweddau at ddarllen fod yn destun pryder, oherwydd y cysylltiad agos rhwng cyrhaeddiad academaidd a mwynhad darllen a darllen er pleser a welir mewn data o'r arolygiadau PISA â ffocws ar ddarllen (OECD, 2002, 2010, 2011). Yr un yw'r neges mewn adroddiad gan y Literacy Trust, sy'n crynhoi tystiolaeth o sawl ffynhonnell fyd-eang ac yn cloi gan nodi bod 'real educational and social consequences' (Clark a Rumbold, 2006: 24) i ddarllen er pleser. Ar gyfer adroddiad arall gan yr un asiantaeth (Clark a Poulton, 2011) holwyd 18,141 o ddisgyblion rhwng 11 a 13 oed. Gwelwyd cysylltiad agos rhwng nifer y llyfrau a ddarllenir mewn mis a hyder mewn darllen.

Crynhua Krashen (2004) hefyd nifer o astudiaethau amrywiol sydd yn cefnogi ei gred bod darllen gwirfoddol rhydd (FVR) – sef dewis rhydd o ddeunydd darllen a sesiynau byr beunyddiol o ddarllen tawel – yn hybu llythrennedd. Cefnoga dadleuon Krashen gan yr astudiaeth PISA diweddaraf â ffocws ar ddarllen (OECD, 2010). Yn ôl yr adroddiad, perfformiodd disgyblion a gafodd mewnbwn darllen cyson gan eu rhieni tra yn yr ysgol gynradd yn well na rhai a gafodd mewnbwn achlysurol neu anaml. Nodir hefyd fod darllen amrywiaeth o ddeunydd er pleser yn un o'r

ffactorau mwyaf dylanwadol ar berfformiad yn y profion darllen rhyngwladol. Yn ôl Elkin (2007), mae gan gynorthwywyr addysgu rôl allweddol i'w chwarae wrth ddatblygu arferion darllen disgyblion hŷn, yn ogystal â'u rôl wrth ddysgu darllen i blant iau. Cyfeiria at bwysigrwydd sicrhau bod disgyblion yn ymarfer ac yn datblygu eu sgiliau darllen wrth iddynt symud trwy'r ysgol, er mwyn dod yn ddarllenwyr hyderus. Agwedd arall a drafodir yw pwysigrwydd modelu darllen a'i le canolog mewn bywyd bob dydd.

### *Defnyddio strategaethau i wella sgiliau darllen disgyblion uwchradd*

Gan fod y mwyafrif llethol o ddisgyblion uwchradd wedi dechrau ar y daith o ddod yn ddarllenwyr cymwys, yn naturiol prif ffocws athrawon iaith uwchradd fydd ar ddatblygu sgiliau darllen a'u cyfoethogi (Cooze, 2011). Wrth ystyried datblygu sgiliau darllen yn benodol, cyfeiria Palmer a Corbett at bedair elfen hanfodol:

1. ymarfer sgiliau sylfaenol darllen – adnabod geiriau, rhuglder, darllen ymlaen, rhagfynegi;
2. technegau llywio testunau – llithr ddarllen, cip ddarllen, dod o hyd i wybodaeth, defnyddio cliwiau;
3. strategaethau darllen a deall – deall yr hyn sydd ymhlyg, diddwytho, dehongli, gwneud cysylltiadau, deall bwriad awdur;
4. datblygu ymateb – mynegi barn, cysylltu'r darllen â phrofiad personol, empathi, cyfeirio'n ôl at y testun. (Palmer a Corbett, 2003: 8)

Gwelir bod nifer o'r uchod wedi'u cynnwys yn adran ddarllen Fframwaith Llythrennedd Cymru (Llywodraeth Cymru, 2013) ac o ganlyniad yn cael eu hasesu gan y profion darllen cenedlaethol. Aiff yr awduron ymlaen i argymhell dulliau addysgu'r uchod, gan gynnwys darllen ar y cyd, darllen grŵp a darllen annibynnol.

Yn ôl Kispal (2008) a Tennenta et al. (2008), mae'r sgil o adnabod yr hyn sydd ymhlyg yn y testun yn allweddol i ddarllen a deall testun, yn enwedig felly testunau llenyddol. Serch hynny, prin yw'r astudiaethau sydd yn ystyried sut i feithrin y sgil yn llwyddiannus. Mewn astudiaeth o'r Almaen (Sporer et al., 2009) ail-ymwelwyd â damcaniaeth o'r enw *Reciprocal Teaching* (Palincsar a Brown, 1984), sef dysgu pedair strategaeth benodol: rhagfynegi, egluro, cwestiynu ac amgyffred (*comprehension*). Mewn profion darllen a gynhaliwyd cyn ac ar ôl yr ymyrraeth, gwelwyd gwelliant mewn perfformiad gan ddisgyblion a ddefnyddiodd y strategaethau hyn.

Noda Guthrie et al. (2004) bwysigrwydd cymhelliant ac ymrwymiad wrth hybu a gwella darllen. Trafoda Keskin (2014) y berthynas rhwng ymwybyddiaeth meta wybyddol (pa sgiliau dylwn i eu defnyddio?), hunan effeithiolrwydd (ydw i'n gallu gwneud hwn?) a gwerth tasg (pam dylwn i wneud hwn?), gan nodi pwysigrwydd cyd-blethu sgiliau ac ategu'r ddadl na all addysgu sgiliau'n unig wella perfformiad. Mewn astudiaeth o'r Almaen (Souvignier a Mokhlesgerami, 2006) dengys mai cyfuniad o dri dull – addysgu strategaethau darllen, hybu dealltwriaeth wybyddol a chryfhau cymhelliant – gafodd yr effaith fwyaf ar hyder darllen.

### *Effaith profion safonedig ar arfer yn y dosbarth*

Prif bwrpas Llywodraeth Cymru wrth gyflwyno profion safonedig i asesu darllen oedd codi safonau, ond rhybuddia Black (1998: 61–2) yn erbyn gweld profion felly yn ateb syml i'r problem:

In particular where they are used for 'high stakes' accountability, they can be self-defeating in that test-directed teaching can produce effects which are artefacts of the accountability regime rather than generalizable evidence of change in learning.

Yr un yw'r rhybudd gan Lambert a Lines (2000). Yn wir, yn ddiweddar iawn, yn ei adolygiad o'r cwricwlwm ac asesu, mae'r athro Donaldson (2015) yn galw am wahanu asesu at ddibenion dysgu oddi wrth asesu er atebolrwydd er mwyn osgoi'r union problem hon.

Ceir crynodeb defnyddiol iawn o'r damcaniaethau a ddefnyddir i ddadlau o blaid y defnydd o brofion i wella safonau gan Supovitz (2009). Cyfeirir at bedair prif effaith a honnir gan ymchwil i'r maes: argymhelliant, alinio, lledaenu gwybodaeth a symbolaeth. Ond ar sail profiad UDA, daw'r awdur i'r casgliad bod eu heffaith yn gyfyngedig ac yn arwynebol ac yn ymwneud yn bennaf â newid systemau a chodi proffil yn hytrach na symud disgyblion unigol ymlaen a gwella ansawdd dysgu ac addysgu. Ar sail astudiaeth ar 18 talaith lle defnyddir profion safonedig er atebolrwydd, daw Amrein a Berliner (2002: 2) i'r un casgliad. Gyrrir eu dadansoddiad gan yr hyn a elwir 'yr egwyddor ansicrwydd': 'The more important that any quantitative social indicator becomes in social decision-making, the more likely it will be to distort and corrupt the social process it is intended to monitor.' Mewn hinsawdd lle mai llwyddiant mewn profion yw'r brif ffon fesur, yn naturiol bydd ysgolion yn canolbwyntio'n fwyfwy ar baratoi at brofion ar draul pynciau neu sgiliau nad ydynt i'w mesur yn y profion hollbwysig.

Ystyriaeth arall mewn perthynas â phroffion er atebolrwydd, a nodir gan Gipps (1994), yw anhawster mesur gwir gynnydd. Wrth gydnabod y gall prawf da a theg, ar agwedd bwysig o'r cwricwlwm, arwain at sicrhau ffocws priodol ar yr agwedd honno, tynnir sylw at achos pryder hefyd. Hynny yw, wrth i athrawon cydwybodol geisio gwneud cyfiawnder â'u disgyblion, gwelir tuedd i baratoi ar gyfer y prawf penodol o dan sylw ar draul y sgiliau sydd eu hangen ar gyfer gwelliant go iawn. Ategir y ddadl hon gan Harlen (2003: 44):

Teachers under pressure to reach goals expressed in terms of increase in test scores tend to focus their teaching on what is required in the tests, spend time on practice tests and, often unconsciously, value test performance rather than genuine learning.

Wrth gwrs, prif ddiben profion safonedig (neu broffion norm-gyfeiriol) yw asesu sut mae disgybl yn perfformio o'i gymharu ag eraill o'r un oedran. Cynllunnir profion o'r fath fel bod hanner y boblogaeth yn sgorio'n uwch na'r cymedr a'r hanner arall yn is. Codir cwestiynau am briodoldeb profion o'r fath fel y prif llynyn mesur mewn system addysg sydd yn rhoi gwerth ar degwch a sicrhau cyfle cyfartal i bob disgybl (Torrance, 2011; Alexander, 2011). Aiff Grinell a Rabin (2013) mor bell ag awgrymu bod profion o'r fath yn andwyol i ddisgyblion gan eu bod yn ffocysu ar wella canlyniadau yn hytrach nag ar hybu addysg ehangach a elwir ganddynt 'tragedy of the commons'.

Dengys yr adolygiad llenyddiaeth fod datblygu sgiliau darllen a gwella perfformiad mewn darllen yn broses gymhleth ac aml-wedd. Mae'r gydbertynas rhwng agwedd at ddarllen, hunan-ffeithiolrwydd a'r defnydd o strategaethau yn allweddol. Ar yr un pryd, mae asesu er atebolrwydd a'r defnydd o broffion safonedig hefyd yn ddylanwad cryf ar arfer yn y dosbarth.

### *Methodoleg*

Penwyd y cwestiynau ymchwil isod ar sail yr ymchwiliad llenyddiaeth.

I ba raddau mae'r profion darllen cenedlaethol wedi dylanwadu ar y canlynol:

- profiadau ac agweddau disgyblion at ddarllen yn CA3;
- profiadau a dealltwriaeth disgyblion o sgiliau a strategaethau darllen;

- sut mae athrawon yn cyflwyno ac yn addysgu sgiliau a strategaethau darllen?

Pe bai amser ac adnoddau'n caniatáu, byddai arolwg mawr yn cynnwys disgyblion ac athrawon o sawl ysgol ar draws Cymru wedi esgor ar ddata cyfoethog a gwerthfawr. Gan nad oedd yn bosibl taflu rhwyd yr ymchwil mor eang, penderfynwyd ffocysu ar arfer mewn un ysgol ac mewn un cyfnod allweddol. Yn nhyb Denscombe (2010), mae'r astudiaeth achos yn gyfrwng i astudio un pwnc penodol mewn dyfnder, gan gynnig mewnwelediad i gymhlethdodau'r byd go iawn, a phrosesau a pherthnasoedd mewn cyd-destun. Noda Punch dri math o astudiaeth achos ac ystyrir bod yr astudiaeth hon yn 'instrumental case study, where a particular case is examined to give insight into an issue, or to refine a theory' (Punch, 2009: 119).

#### *Dulliau casglu data a samplu*

Er mwyn mynd i'r afael ag amcanion yr ymchwil, dewiswyd y dulliau canlynol:

- holiadur ar-lein i ddisgyblion Bl 7 a 9 (10 cwestiwn);
- pedwar grŵp ffocws â disgyblion o'r blynyddoedd uchod;
- cyfweiliadau â staff allweddol, sef y cydlynnydd llythrennedd ac arweinydd y tîm cymorth;
- adolygiad o ddogfennau polisi Ysgol Y.

**Tabl 1. Manylion y sampl**

	<i>Bechgyn</i>	<i>Merched</i>	<i>Cyfanswm</i>
Blwyddyn 7	61	72	133
Blwyddyn 9	69	100	169

$n = 302$

Dewiswyd y ddwy garfan benodol hyn er mwyn cymharu a gwrthgyferbynnu ymatebion disgyblion ar ddechrau ac ar ddiwedd y cyfnod allweddol o dan sylw.

Peilotwyd yr holiadur gyda grŵp bach o ddisgyblion o'r oedran targed nad oeddynt yn rhan o'r prif sampl a mireiniwyd yr offeryn. Gofynnwyd

yr un cwestiynau i'r ddwy garfan oedran er mwyn cymharu atebion. Ymatebion caeedig oedd yn bennaf ond ar ambell gwestiwn roedd cyfle i'r disgyblion fynegi barn neu gynnig gwybodaeth ychwanegol drwy ymateb rhydd dewisol.

Ffurfiwyd y pedwar grŵp ffocws o blith gwirfoddolwyr, un grŵp gallu uwch ac un gallu isel o'r ddwy garfan oedran. Barnwyd y byddai'r data ansoddol yn cynnig cyfle i fynd o dan groen rhai o'r materion a holwyd amdanynt yn yr holiadur, e.e. effeithiolrwydd strategaethau darllen ac agweddau at ddarllen. Lluniwyd taflenni holi ar gyfer y grwpiau ffocws gyda'r disgyblion a'r cyfweiliadau staff. Cyfwelwyd â dau aelod o staff allweddol er mwyn cael persbectif staff ar y materion yn yr holiadur. Recordiwyd pob trafodaeth a dadansoddwyd y data hwnnw a'r data o'r cwestiynau agored yn yr holiadur yn thematig. Ystyriwyd hefyd ddogfennaeth yr ysgol ar ddatblygu llythrennedd a hybu sgiliau darllen.

### *Ystyriaethau moesegol*

Sicrhawyd bod y gwaith ymchwil hwn yn cydymffurfio â chanllawiau moesegol cydnabyddedig priodol (British Educational Research Association, 2011). Gan fod yr ymchwil hwn yn cynnwys plant a phobl ifanc, bu'n rhaid sicrhau caniatâd rhieni yn ogystal â phennaeth Ysgol Y a darparu offerynnau cydsynio addas i'r oedran.

### *Canlyniadau*

#### *Agweddau disgyblion at ddarllen*

Yn yr holiadur gofynnwyd am hoffterau darllen. Y tri math o ddarllen mwyaf poblogaidd oedd ffuglen, cylchgronau a deunydd ffeithiol, yn y drefn honno. Yn groes i'r disgwyl efallai yn yr oes ddigidol, nifer fach yn unig nododd ddi-ddordeb mewn darllen ar-lein. Roedd y canrannau ar gyfer 'ddim yn hoffi darllen o gwbl', bron i bedair gwaith yn uwch ymysg y disgyblion hŷn, sef 18 y cant ar gyfer Blwyddyn 9 o gymharu â dim ond 5 y cant ym Mlwyddyn 7. Mae'r canfyddiad hwn yn unol â nifer o astudiaethau ymchwil yn y maes dros y blynyddoedd, e.e. Whitehead et al. (1977), McKenna et al. (1995) a Clark a Foster (2005). Yn y grwpiau ffocws, cyfeiriodd disgyblion hŷn at ddarllen ar-lein a chylchgronau fel hoff gyfryngau. Y prif wahaniaeth yn ôl rhyw oedd hoffter at ffuglen, gyda bron i

*Jane Nicholas 85*



ddwywaith cymaint o ferched (66 y cant) yn reportio mwynhau llyfrau o'r fath na bechgyn (38 y cant). Roedd darllen ffeithiol, ar y llaw arall, yn fwy poblogaidd gyda bechgyn, ond 10 y cant yn unig o wahaniaeth oedd. Yn unol ag arolygiadau eraill, e.e. McKenna *et al.* (1995), Nestlé Family Monitor (2003), Clark *et al.* (2005), roedd y canran o fechgyn (15 y cant) nad oeddynt yn hoffi darllen yn fwy na'r merched (11 y cant).

Awgryma'r llenyddiaeth bod lefelau hyder yn allweddol i lwyddiant mewn darllen (Castillo a Bonilla, 2014 a Sainsbury a Clarkson, 2008). Felly, gofynnwyd am hyder darllen yn y Gymraeg a'r Saesneg ar raddfa 1–5 (5 = hyderus iawn, 1 = ddim yn hyderus o gwbl). Gwelwyd bod y mwyafrif o'r disgyblion yn reportio lefelau hyder gweddol uchel yn y ddwy iaith, sef dros dri chwarter (78 y cant) yn y Saesneg ac ychydig dros ddwy ran o dair (67 y cant) yn y Gymraeg. Roedd y data ansoddol yn ategu hynny, gyda nifer o'r disgyblion yn cyfeirio at ddarllen er pleser yn Saesneg yn fwy aml a bod dewis ehangach o ddeunydd darllen yn yr iaith honno. 'Dw i'n dwlu ar ddarllen ... ond, am bob pum llyfr Saesneg dwi'n darllen, dw i ond yn darllen tua dau lyfr yn Gymraeg' (Merch Bl. 9). Cyfeiriodd y cydlynnydd llythrennedd at sylwi ar yr un ffenomen a'i fod yn achos pryder iddo ac roedd yn awyddus i gynyddu'r darllen er pleser a wnaed yn y Gymraeg.

Gofynnwyd hefyd am hyder mewn darllen ers yr ysgol gynradd a gwelwyd bod ychydig dros hanner y merched (51 y cant) yn teimlo bod eu hyder mewn darllen wedi cynyddu ers dechrau yn yr ysgol uwchradd o gymharu â llai na thrydedd rhan o'r bechgyn (32 y cant). Wrth ddadansoddi'r canlyniadau fesul oedran gwelwyd bod dros hanner disgyblion Blwyddyn 7 (56 y cant) yn teimlo bod eu hyder wedi cynyddu wrth iddynt fynd yn hŷn, o gymharu â dim ond 44 y cant o ddisgyblion Blwyddyn 9.

Awgryma'r llenyddiaeth fod diddordeb mewn darllen yn lleihau wrth i ddisgyblion fynd yn hŷn. Roedd ymatebion y disgyblion i'r cwestiwn 'Yn yr ysgol gynradd, sut roeddech chi'n teimlo am ddarllen?' yn gwrth-ddweud y canfyddiad hwn i ryw raddau. Nododd ymhell dros hanner yr holl sampl (58 y cant) bod eu diddordeb naill ai'n ddigyfnewid neu wedi cynyddu.

### *Profiadau darllen*

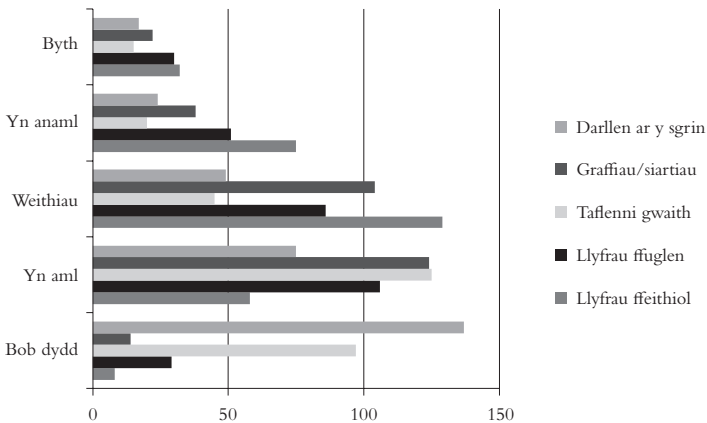
Gofynnwyd hefyd am brofiadau darllen. Cynigiai data'r holiadur gipolwg ar ganfyddiad y disgyblion o'r mathau o ddarllen a wnaed yn yr ysgol. Dengys Ffigur 1 isod amllder y mathau o ddarllen yn nhyb y disgyblion. Yn yr oes ddigidol, nid oedd yn syndod efallai, bod bron i hanner y sampl (45

y cant) yn datgan eu bod yn darllen deunydd ar y sgrin bob dydd, gyda chwarter arall yn nodi bod darllen electronig yn digwydd ‘yn aml’. Yn yr un modd, nododd bron i dri chwarter y sampl eu bod yn darllen taflenni gwaith bob dydd (32 y cant) neu ‘yn aml’ (41 y cant). Yn wir, roedd y canrannau ar gyfer ‘byth’ yn y ddau gategori hyn yn isel iawn (6 y cant a 5 y cant) sy’n awgrymu bod disgyblion yn canfod bod y profiadau hyn yn gyffredin iawn. Doedd darllen llyfrau ffeithiol ddim yn brofiad mor gyffredin yn nhyb y disgyblion, gyda 43 y cant yn nodi mai’n achlysurol (weithiau) a welwyd deunydd felly. Roedd darllen ffuglen yn brofiad mwy cyffredin, gyda chanran uchel o’r disgyblion yn ei gofnodi fel gweithgaredd oedd yn digwydd ‘bob dydd’ (10 y cant) neu’n ‘aml iawn’ (35 y cant).

O gofio’r pwyslais mawr ar ddarllen a dehongli deunydd ar ffurf graffeg yn y profion PISA a’r pwyslais a roddir i’r math yna o ddarllen mewn ysgolion yng Nghymru dros y pum mlynedd diwethaf, nid oedd yn syndod efallai bod bron i hanner y sampl yn nodi eu bod yn darllen deunydd felly yn ddyddiol (5 y cant) neu’n aml (41 y cant).

At ei gilydd, awgrymai data’r holiadur bod disgyblion o’r farn iddynt ddod ar draws amrywiaeth eang o ddeunydd darllen yn eu bywyd ysgol beunyddiol. Mae’r canfyddiad hwn hefyd yn unol â chanlyniadau arolwg PISA, lle roedd disgyblion o’r farn iddynt dreulio ‘mwy o amser yn darllen y rhan fwyaf o fathau o destun na chyfartaledd yr OECD’ (Bradshaw et al., 2010: 49).

**Ffigur 1. Yn yr ysgol uwchradd, pa mor aml byddwch chi’n darllen y deunydd canlynol?**



Holwyd hefyd am y gweithgareddau darllen mewn gwersi Cymraeg. Polisi adran Gymraeg Ysgol Y oedd lleihau'r darllen a wneir gan athrawon. 'Y nod yw ceisio annog athrawon i beidio â gwneud y darllen yn y dosbarth. Rydyn ni'n gwybod bod athrawon yn gallu darllen, felly mae'n bwysig bod disgyblion yn cael cyfle' (cydlynydd llythrennedd Ysgol Y). Serch hynny, canfyddiad y disgyblion oedd mai dyna'r gweithgaredd mwyaf cyffredin o lawer, gyda bron i dri chwarter (72 y cant) o'r farn bod hynny'n digwydd bob gwrs neu'n aml. Nododd y cydlynydd bod darllen pâr yn weithgaredd a argymhellir, er mwyn lleihau'r pwysau ar ddisgyblion i berfformio'n gyhoeddus. Canfyddiad tri chwarter y disgyblion oedd mai prin oedd y gweithgaredd hwn, gyda 41 y cant yn nodi iddo ddigwydd 'weithiau' a thrydedd ran o'r farn ei fod yn digwydd yn llai aml fyth.

**Tabl 2. Amllder gweithgareddau darllen mewn gwersi Cymraeg**

	<i>darllen tawel unigol</i>	<i>darllen pâr/ ar y cyd</i>	<i>athro/awes yn darllen</i>	<i>darllen nofel ddosbarth</i>	<i>darllen ar goedd unigol</i>
bob gwrs	14	7	67	49	17
yn aml	82	69	150	136	94
weithiau	112	125	65	85	115
yn anaml	56	61	13	23	53
byth	38	40	7	9	23

*n* = 302

Cyfeiriodd arweinydd y tîm cymorth at amrywiaeth o weithgareddau darllen a welai yn y gwersi Cymraeg, gan bwysleisio mai gwirfoddolwyr fyddai'n darllen yn uchel er mwyn peidio â thanseilio hyder. Serch hynny, yn y grwpiau ffocws, nododd rhai disgyblion iddynt deimlo'n annifyr wrth wneud hynny a chyfeiriodd un at bwysau 'perfformio' yn y dosbarth: 'Dw i ddim yn meddwl am y darn [wrth ddarllen yn uchel i eraill]. Dw i jyst yn canolbwyntio ar ddweud y geiriau'n iawn. Mae'n rhaid i mi fynd dros y darn yn fy mhen wedyn i ddeall popeth' (Bachgen Bl. 7). Nododd disgybl hŷn yr un pryder a diffyg hyder: 'Dw i ddim yn hoffi darllen yn uchel mewn grŵp neu i'r dosbarth, achos dw i'n gallu darllen yn iawn yn fy mhen, ond pan dw i'n gorfod darllen e mas, dw i ddim yn mwynhau' (Bachgen Bl. 9). Yn ôl data'r holiadur, roedd darllen tawel unigol yn weithgaredd eithaf cyffredin (gyda bron i drydedd ran (32 y cant) o'r farn

bod hynny'n digwydd 'bob gwers' neu'n 'aml'), er bod y disgyblion yn y grwpiau ffocws a'r cydlynnydd yn datgan bod llai o hynny'n digwydd yn yr adran Gymraeg nac yn yr adran Saesneg.

Cydnabyddai'r cydlynnydd hefyd bod 'angen ffurfioli'r defnydd o wahanol dechnegau darllen' a bod cyfleoedd i athrawon arsylwi gwersi ei gilydd yn anffurfiol, er cysoni arfer, yn brin. Yn sicr, mae'r data o'r astudiaeth hon yn awgrymu bod peth anghysondeb yn y profiadau darllen yn CA3 ac yng nghanfyddiad y disgyblion a'r staff o'r profiadau hynny.

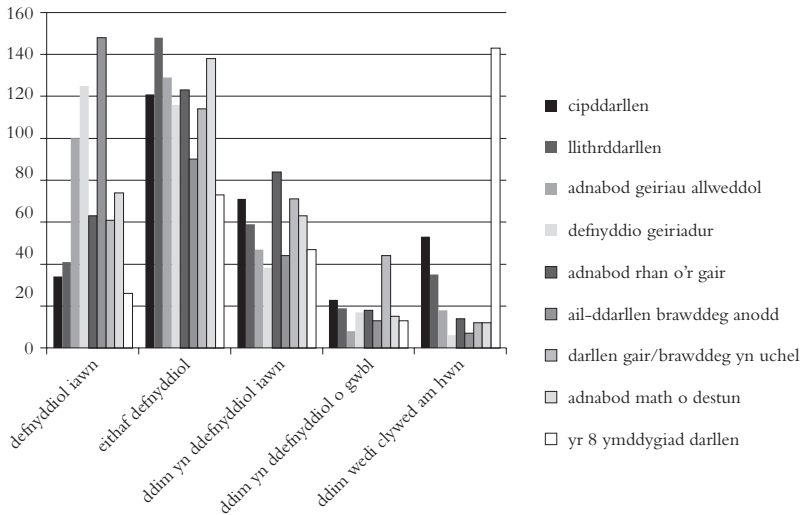
### *Defnyddio strategaethau darllen*

Gan fod Ysgol Y wedi rhoi sylw bwriadus i addysgu strategaethau darllen fel modd i godi safonau, holwyd am ymwybyddiaeth disgyblion o'r ystod o strategaethau y gellid eu defnyddio wrth ddarllen. Yn unol â'r disgwyl efallai, y dull mwyaf poblogaidd oedd 'defnyddio geiriadur' gyda 80 y cant yn ei weld yn 'ddefnyddiol' neu'n 'ddefnyddiol iawn'. Ond canmolwyd strategaethau llai traddodiadol sy'n meithrin hunan-ffeithiolrwydd megis 'ail ddarllen brawddeg anodd' (79 y cant), adnabod 'geiriau allweddol' (75 y cant), 'math o destun' (70 y cant), 'rhan o'r gair' (62 y cant) a 'darllen gair/brawddeg yn uchel' (58 y cant) hefyd. Y strategaethau llai adnabyddus a dynnodd y nifer fwyaf o 'ddim wedi clywed am hwn' oedd: cip ddarllen (y cyfeiriwyd ato fel 'sgimio' yn yr holiadur er eglurder) (18 y cant), llithr ddarllen (sganio) (12 y cant) a'r wyth ymddygiad darllen (47 y cant).

Yn ôl y cydlynnydd, roedd Ysgol Y wedi rhoi cryn sylw i ddull yr wyth ymddygiad darllen (Llywodraeth Cymru, 2015), gan gynhyrchu llyfryn a chynnal hyfforddiant staff arno. Ond roedd data o'r holiadur yn awgrymu nad oedd yr ymwybyddiaeth eto wedi treiddio i'r disgyblion ac ni chrybwyllwyd y dull hwn gan neb yn y grwpiau ffocws, er iddynt enwi a thrafod nifer o strategaethau eraill oedd ar waith yn y dosbarth.

Roedd yn amlwg o'r trafodaethau yn y grwpiau ffocws bod disgyblion yn ymwybodol iawn o sut i fynd i'r afael â geiriau anghyfarwydd a chyfeiriwyd at amrywiaeth o strategaethau, e.e. 'Rwyt ti'n gallu torri [gair] lan a gweld beth yw'r rhannau' (Bachgen Bl. 7); 'Dw i'n darllen y frawddeg i gyd a cheisio dyfalu beth yw'r gair' (Merch Bl. 7). Eglurodd y cydlynnydd fod yr ysgol a'r adran wedi rhoi cryn bwyslais ar ddatblygu hunan-ffeithiolrwydd y disgyblion drwy addysgu sgiliau penodol. Ategwyd hyn gan arweinydd y tîm cymorth a'r ddogfennaeth ysgol. Yn sicr, roedd y disgyblion yn y grwpiau ffocws, gan gynnwys y rhai llai galluog, yn ymwybodol iawn o ymdrechion staff i'w cynorthwyo gyda

**Ffigur 2. Defnyddioldeb strategaethau darllen**



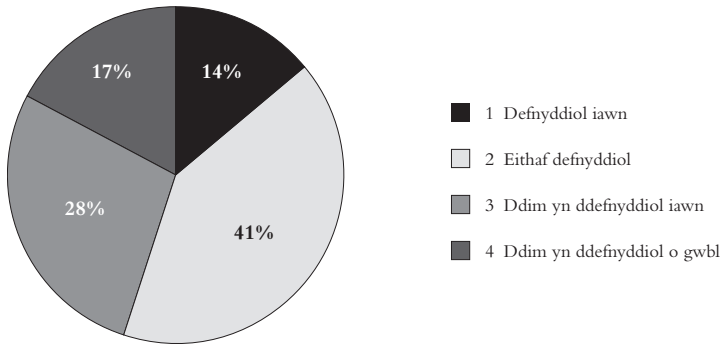
darllen ac yn eu gwerthfawrogi: ‘Weithiau maen nhw’n dweud wrthon ni i edrych ar y frawddeg heb y gair a gweld ydyn ni’n gallu deall y frawddeg ac yna dyfalu beth yw ystyr y gair anodd’ (Merch Bl. 7); ‘Mae Mrs X yn dweud i edrych i weld os oes gair arall yn y gair yna a bydd hynny’n helpu ni’ (Bachgen Bl. 7). Mae’r canfyddiad hwn yn unol â chanfyddiad arolwg rhyngwladol yr OECD (Bradshaw et al., 2010) bod disgyblion Cymru yn teimlo bod eu hathrawon yn gefnogol a hynny’n fwy na chyfartaedd yr OECD.

### *Sesiynau datblygu llythrennedd Ysgol Y*

Conglfaen strategaeth llythrennedd Ysgol Y oedd sesiynau penodedig yn ystod y cyfnod cofrestru. Yn ôl y cydlynedd, nod y sesiynau oedd sicrhau bod disgyblion yn cyfarwyddo â ffurf y profion darllen cenedlaethol yn ogystal ag ymarfer a datblygu eu sgiliau llythrennedd. Mae’r math hwn o newid arfer yn unol â’r hyn a welwyd yn y llynyddiaeth am y tuedd i addysgu at y prawf a chanolbwyntio ar dechneg a phroses, yn hytrach nag ar ddysgu sgiliau ehangach a’u cymhwyso (Harlen, 2003; Alexander, 2011).

Felly, yn yr holiadur, gofynnwyd i’r disgyblion raddio’r sesiynau llythrennedd, ar raddfa 1 i 4. Fel y gwelir yn Ffigur 3 isod, ymatebodd dros

**Ffigur 3. Ymateb i'r sesiynau llythrennedd**

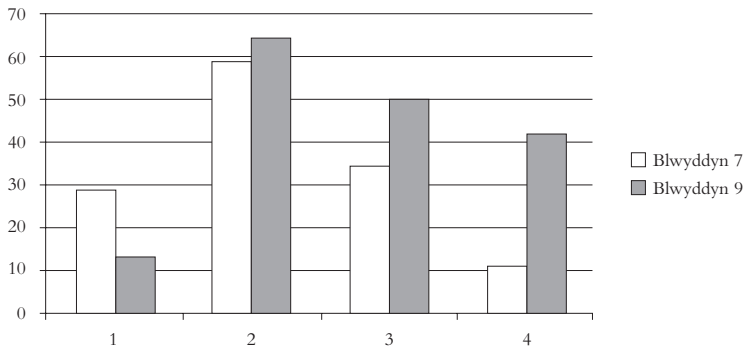


hanner y sampl (55 y cant) yn gadarnhaol i'r trefniant hwn. Serch hynny, roedd mwy na chwarter y sampl (28 y cant) o'r farn nad oedd y sesiynau'n ddefnyddiol iawn, gyda 17 y cant yn eu hystyried yn ddi-werth.

Yn y grwpiau ffocws, mynegwyd siom nad oedd y sesiynau yn flaenoriaeth i'r tiwtoriaid dosbarth a bod hynny'n effeithio'n andwyol ar gymhelliant y disgyblion ac roedd sylw un ferch ym Mlwyddyn 9 yn crynhoi rhwystredigaeth y disgyblion mwyaf cydwybodol: 'Lot o'r amser dydyn nhw ddim yn cael eu marcio, felly does dim gwahaniaeth beth rydyn ni'n 'wneud ynddyn nhw [h.y. y llyfrynnau].' Dengys Ffigur 4 yr ymateb yn ôl oedran. Gwelir bod ymateb Blwyddyn 7 i'r sesiynau llythrennedd yn fwy cadarnhaol, gyda dwy ran o dair ohonynt yn eu canmol o gymharu â llai na hanner (46 y cant) y disgyblion hŷn.

Gwelwyd yr un tuediadau yn y data ansoddol. Wrth drafod y sesiynau gyda Blwyddyn 7, roedd yr ymateb yn llawer mwy cadarnhaol. Heb brocio, gwnaed cysylltiad uniongyrchol â pherfformiad yn y profion. Yng ngeiriau un disgybl: 'Maen nhw'n helpu ni gyda'r profion rydyn ni'n eu gwneud bob blwyddyn achos mae'r cwestiynau'n debyg i beth sydd yn y profion' (Bachgen Bl. 7). Roedd sylwadau cadarnhaol am y sesiynau a nodwyd yn yr holiadur yn cynnwys cyfle i'r canlynol: gwella agwedd benodol, e.e. sillafu ( $n = 18$ ), ymarfer ar gyfer y profion ( $n = 15$ ), dysgu sgiliau newydd ( $n = 7$ ) a helpu gyda gwersi ( $n = 7$ ). Nid oedd gwahaniaeth arwyddocaol yn yr ymateb i'r sesiynau yn ôl rhyw. Ymatebodd 52 y cant o fechgyn a 57 y cant o ferched yn gadarnhaol, o gymharu â 48 y cant (bechgyn) a 43 y cant (merched) yn negyddol.

Ffigur 4. Ymateb i'r sesiynau llythrennedd fesul oedran

*Dylanwad y profion darllen cenedlaethol*

Cynhaliwyd yr holiadur ychydig o wythnosau cyn y profion darllen cenedlaethol a gofynnwyd am y math o baratoi oedd yn digwydd cyn y prawf darllen (gweler Tabl 3 isod). Roedd dros dri chwarter o'r disgyblion (76 y cant) yn cofio'r athro/athrawes yn dweud wrthynt am ddyddiad y prawf a dros ddwy ran o dair (68 y cant) yn cofio ymarfer, gydag ychydig o dan hanner (47 y cant) yn cyfeirio at ymarfer penodol ar sut i ateb gwahanol fathau o gwestiynau. Mae'r canfyddiad hwn yn unol â data o'r grwpiau ffocws. Soniodd nifer o'r disgyblion am y math yma o baratoi mewn gwersi ac yn y sesiynau llythrennedd a chyfeiriodd y cydlynedd at ymgyrch ysgol-gyfan i greu ymarferion a deunyddiau prawf ar ffurf y profion cenedlaethol.

Tabl 3. Paratoi at y Profion Darllen Cenedlaethol

<i>Math o baratoi</i>	<i>Nifer</i>
athrawon yn dweud wrthynt chi pryd byddai'r prawf yn digwydd	218
ymarfer ar gyfer y prawf, e.e. sefyll prawf ymarfer	193
trafod y ffordd orau o ddod o hyd i wybodaeth mewn darnau darllen	115
ymarfer sut i ateb y gwahanol mathau o gwestiynau yn y prawf	134
ddim yn cofio unrhyw baratoi	37
paratoi arall	24

$n = 288$

Er mor ddealladwy yw'r awydd i baratoi at sefyll y prawf, dengys meta-ddadansoddiad Hattie (2009) nad yw paratoi penodol o'r fath yn cael effaith sylweddol ar gyflawniad. Mae nifer o astudiaethau'n awgrymu nad yw gwella sgiliau sefyll prawf disgyblion yn cael effaith llesol ar eu cyflawniad yn gyffredinol (Torrance, 2011; Grinell a Rabin, 2013).

Gofynnwyd am hyder wrth sefyll y prawf y llynedd a hyder cyn sefyll y prawf eleni. Gwelwyd bod y canran o ddisgyblion oedd yn teimlo'n hyderus eleni (69 y cant) yn uwch na'r llynedd (56 y cant), sy'n awgrymu bod ymdrechion yr ysgol i baratoi'r disgyblion wedi dwyn ffrwyth o safbwynt eu hyder. Yng ngrwpiau ffocws Blwyddyn 7, gwelwyd ymatebion cadarnhaol iawn tuag at y profion a'u potensial i wella perfformiad darllen a dangoswyd aeddfedrwydd a thipyn o hunan-ffeithiolrwydd yn eu hymateb i her y profion: 'Roedd y profion yn rhoi mwy o *confidence* i chi. Achos doeddet ti ddim yn gallu gofyn i'r athrawon beth mae'n meddwl neu rywbeth. Roedd yn rhaid i chi feddwl eich hunan' (Merch Bl. 7); 'Does neb yn hoffi gwneud profion, ond doeddwn i ddim yn poeni' (Bachgen Bl. 7). Er hynny, roedd elfen o ansicrwydd ac ofn yn amlwg o ymatebion rhai disgyblion i'r cwestiynau ynglŷn â'r profion, sy'n taro deuddeg â sylwadau'r cydlynnydd ac arweinydd y tîm cymorth am effaith negyddol y profion, sef y pwysau ychwanegol ar ddisgyblion, yn enwedig y gweiniad. 'Dw i fel yn darllen gair ac wedyn dw i'n meddwl "o na!"' (Bachgen Bl. 7); 'Mae'n fwy *stressful* a dydyn ni ddim yn canolbwyntio ar sut i wella, jyst ar sut i ateb y cwestiynau hyn' (Bachgen Bl. 9). Adlewyrchir y canfyddiad hwn yn y llenyddiaeth hefyd (Amrein a Berliner, 2002; Harlen, 2003).

Gofynnwyd hefyd am ganfyddiad y disgyblion o'r hyn a ddigwyddodd ar ôl y prawf darllen, ond yn y grwpiau ffocws gwelwyd tipyn o ddrysych rhwng y profion cenedlaethol a phroffion mewnlol yr ysgol. Felly, mae lle i amau dilysrwydd canlyniadau'r holiadur yn yr achos hwn. Serch hynny, cadarnhaodd y cydlynnydd nad oedd yr athrawon yn ymwneud â'r profion o gwbl, yn unol â pholisi cenedlaethol ar leihau pwysau gwaith athrawon. Cyfeiriodd at y profion fel rhywbeth 'allanol' cyn ychwanegu: 'Wel, ddim yn hollol ... dydyn ni ddim yn teimlo perchnogaeth drostyn nhw. Mae angen datblygu hynny ... ddim yn sefyllfa rydyn ni'n dymuno. Mae angen datblygu.'

Y tîm cymorth oedd yn gyfrifol am farcio'r holl broffion ac ni wnaed defnydd o'r offeryn diagnostig a ddarperir yn genedlaethol ar gyfer rhoi adborth ar berfformiad yn y profion (Llywodraeth Cymru, 2016). Nid oedd y disgyblion yn derbyn eu sgoriau crai nag yn cael cyfle i drafod y



papurau. Adroddid ar yr oedran ddarllen i rieni, ond nid tan ddechrau tymor yr hydref, gan fod y canlyniadau hynny yn cyrraedd mor hwyr ar ddiwedd tymor yr haf.

### *Casgliadau*

Rhaid cofio mai astudiaeth achos mewn un ysgol yw hon, ond ffocws yr ymchwil oedd effaith polisi cenedlaethol sydd â dylanwad pellgyrhaeddol ar ysgolion Gymru gyfan (Estyn, 2015). Mae lle i gredu bod profiad Ysgol Y yn nodweddiadol ac felly'n berthnasol ac o ddi-ddordeb i gynulleidfau ehangach.

#### *Profiadau ac agweddau disgyblion at ddarllen yn CA3*

Cyfeiria arolygiadau rhyngwladol PISA at effaith addysgu a dysgu strategaethau ar hyder a hunan-ffeithiolrwydd mewn darllen, yn ogystal â ffactorau megis oedran ac agweddau at ddarllen er pleser (OECD, 2002, 2011). Yn unol â'r llynyddiaeth (e.e. Clark a Foster, 2005; Sainsbury a Clarkson, 2008), yn yr astudiaeth hon, gwelwyd lefelau hyder a hoffter at ddarllen eithaf uchel ymysg disgyblion Blwyddyn 7. I'r gwrthwyneb, teimlai disgyblion Blwyddyn 9 yn llai hyderus a reportiwyd llai o ddi-ddordeb mewn darllen wrth iddynt fynd yn hŷn.

Awgryma'r llynyddiaeth (e.e. Krashen, 2004; Clark a Rumbold, 2006; Elkin, 2007; Dickerson, 2015) fod creu hinsawdd darllen a chariad at lyfrau mewn ysgol yn hollbwysig. Yn achos Ysgol Y, byddai ail-strwythuro'r sesiynau llythrennedd a rhoi'r pwyslais ar ddarllen er pleser, yn lle ar ymarferion digyswllt, yn fodd i godi statws a gwerth darllen, yn ogystal â meithrin parch tuag at lyfrau.

#### *Profiadau a dealltwriaeth disgyblion o sgiliau a strategaethau darllen*

Roedd disgyblion Ysgol Y yn ymwybodol o amrywiaeth o strategaethau darllen ac yn amlwg yn gwerthfawrogi ymdrechion eu hathrawon iaith i'w cynorthwyo wrth fynd i'r afael â darnau darllen heriol, sy'n argoeli'n dda ar gyfer adeiladu hunan-ffeithiolrwydd. Serch hynny, cyfyng iawn oedd dealltwriaeth disgyblion o ddull penodol a honnir iddo gael ei hyrwyddo gan yr ysgol, sef yr wyth ymddygiad darllen. Awgryma tystiolaeth o'r astudiaeth hon fod angen cryn ymdrech ar lefel ysgol-gyfan wrth 'wreiddio'

polisi newydd cyn iddo ddwyn ffrwyth ar lawr dosbarth. Adleisir y canfyddiad hwn gan waith Souvignier a Mokhlesgerami (2006).

Wrth gwrs, cynlluniwyd yr astudiaeth hon i ffocysu ar *ymwybyddiaeth* o strategaethau ymysg staff a disgyblion. Gwendid yn yr ymchwil felly oedd bod *effeithiolrwydd* y strategaethau heb ei hasesu, gan nad oedd elfen o fesur perfformiad cyn ac ar ôl ymyrraeth ynddi. Byddai angen cynnal astudiaeth bellach er mwyn adrodd ar effaith y polisi llythrennedd ar safonau.

Gwelwyd ymateb cymysg iawn i'r sesiynau llythrennedd pwrpasol a gyflwynwyd i hybu a chryfhau llythrennedd a'r ymateb yn fwy negyddol ymysg y disgyblion hŷn. Canfyddiad nifer o'r disgyblion a fynegodd anfodlonrwydd oedd bod y tasgau'n undonog ac yn amherthnasol, bod y cyfnod yn rhy fyr i fod yn werthfawr a bod diffyg brwdfrydedd, ymrwymiad ac arbenigedd gan y staff yng ngofal y sesiynau.

#### *Cyflwyno ac addysgu sgiliau a strategaethau darllen*

Awgryma'r dystiolaeth o'r astudiaeth achos hon fod dyfodiad y profion darllen cenedlaethol wedi rhoi sgiliau darllen o dan y chwyddwydr mewn ysgolion uwchradd yng Nghymru. Yn unol â phedair prif effaith lesol Supovitz (2009), gwelwyd ffocws penodol ar ddarllen yn Ysgol Y bellach, i gyd-fynd â'r fframwaith llythrennedd. Gwelwyd hefyd effaith profion er atebolrwydd (e.e. Gipps a Stobart, 1993; Harlen, 2003), sef 'paratoi at y prawf', yn codi hyder y rhan fwyaf o ddisgyblion mewn perthynas â'r profion darllen cenedlaethol, gyda'r effaith lesol hon ar ei chryfaf ymysg y disgyblion iau. Serch hynny, roedd y pwyslais ar ymarferion rheolaidd ar ffurf y profion cenedlaethol, heb adborth digonol a chyson ar yr hyn a wnaed, wedi creu agweddau negyddol ymysg disgyblion hŷn. Gwelwyd diffyg perchnogaeth dros y profion a arweiniai hyn at ddiystyru eu potensial fel offerynnau diagnostig, yn groes i negeseuon asesu ar gyfer dysgu Llywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru, 2008) ac i'r dystiolaeth o feta-astudiaeth Hattie (2009) ar bwysigrwydd adborth amserol. Yn sicr, mae tystiolaeth o'r astudiaeth achos hon yn awgrymu bod y diffyg adborth hwn yn achos siom a rhwystredigaeth i ddisgyblion, yn enwedig y rhai hŷn.

Awgryma ymchwil Estyn fod y canfyddiad hwn yn debygol o fod yn un cyffredin i nifer o ysgolion ledled Cymru:

Mae canlyniadau profion darllen cenedlaethol blynyddol ar gael i ysgolion fonitro cynnydd pob disgybl yn darllen. Fodd bynnag, cyfyngedig yw'r defnydd a wna ysgolion o ganlyniadau'r profion hyn i gynllunio profiadau dysgu ar draws y cwricwlwm. (Estyn, 2015: 5)

Yn yr un adroddiad rhoddir bai am y diffyg hwn ar nifer o ffactorau, gan gynnwys diffyg arweiniad a hyfforddiant ar lefel genedlaethol a rhanbarthol, anhylawdra gwefan *Dysgu Cymru* a brys wrth gyflwyno'r fframwaith yn y lle cyntaf.

Felly, mae nifer o ysgolion ledled Cymru yn wynebu'r un heriau ag Ysgol Y wrth wireddu gweledigaeth *Dyfyddol Disglair* (Donaldson, 2015). Gobeithio bod yr erthygl hon yn dangos pwysigrwydd parchu profiadau ac agweddau disgyblion tuag at ddarllen wrth lunio polisi llythrennedd. Dyma enghraifft o'u doethineb, sy'n crisialu neges yr ymchwil hwn: 'Mae darllen yn gallu mynd â chi i fyd arall, dim byd i wneud â'n byd ni, y byd go iawn. Mae'n gwneud i chi feddwl am bethau eraill gall ddiwydd yn eich bywyd chi wedyn' (Merch Bl. 7).

### Cyfeirnodau

- Alexander, R. (2011). 'Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards'. *Cambridge Journal of Education*, 41 (3), 265–86.
- Amrein, A. L. a Berliner, D. C. (2002). 'High-stakes testing, uncertainty, and student learning'. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (18), 1–74.
- Black, P. (1998). *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. Llundain: Falmer Press.
- Bradshaw, J., Ager, R., Burge, B. a Wheeler, R. (2010). *PISA 2009: Cyflawniad disgyblion 15 oed yng Nghymru*. Slough: SCYA.
- British Educational Research Association (2011). *BERA ethical guidelines*. [www.bera.ac.uk/publications/ethical-guidelines](http://www.bera.ac.uk/publications/ethical-guidelines) (cyrchwyd 18 Awst 2012).
- Castillo, A. a Bonilla, S. (2014). 'Building up autonomy through reading strategies'. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16 (2), 67–78.
- Clark, C. a Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. Llundain: The National Literacy Trust.
- Clark, C. a Poulton, L. (2011). *Is Four the Magic Number? Number of books read in a month and young people's wider reading behaviour*. Llundain: The National Literacy Trust.
- Clark, C. a Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure. A research overview*. Llundain: National Literacy Trust.
- Clark, C., Torsi, S. a Strong, J. (2005). *Young people and reading*. Llundain: National Literacy Trust.
- Clarkson, R. a Betts, H. (2007). *Attitudes to reading at ages nine and eleven*. Slough: SCYA.

- Cooze, A. (2011). 'Teaching Reading', yn A. Green (gol.), *Becoming a Reflective English Teacher*. Maidenhead: Open University Press, pp. 73–89.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dickerson, K. (2015). 'Reimagining Reading: Creating a Classroom Culture that Embraces Independent Choice Reading'. *The Urban Education Journal*, 12 (1).
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddianus*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Elkin, S. (2007). *The Teaching Assistant's Guide to Literacy*. Llundain: Continuum International.
- Estyn (2012). *Llythrennedd yng nghyfnod allweddol 3*. Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2015). *Llythrennedd yng nghyfnod allweddol 3: Adroddiad interim*. Caerdydd: Estyn.
- Gipps, C. a Stobart, G. (1993). *Assessment: A Teachers' Guide to the Issues*. Llundain: Hodder and Stoughton.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment*. Llundain: The Falmer Press.
- Grinell, S. a Rabin, C. (2013). 'Modern education: a tragedy of the commons'. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (6), 748–67.
- Guthrie, J. T. et al. (2004). 'Increasing Reading Comprehension and Engagement through Concept-Oriented Reading Instruction'. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 403–23.
- Harlen, W. (2003). 'The inequitable impacts of high stakes testing'. *Education Review*, 17 (1), 43–50.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning, A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Llundain: Routledge.
- Keskin, H. K. (2014). 'A Path Analysis of Metacognitive Strategies in Reading, Self Efficacy and Task Value'. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4 (4), 798–808.
- Kispaal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference: Literature Review (DCSF Research Brief 031)*. Llundain: DCFS.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lambert, D. a Lines, D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*. Llundain: Routledge Falmer.
- Llywodraeth Cymru (2008). *Datblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu: rhaglen ddatblygu*. Gwelir yn <http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/thinkingandassessmentforlearning/?lang=Cym> (cyrchwyd 15 Ebrill 2014).
- Llywodraeth Cymru (2011). <http://gov.wales/about/cabinet/cabinetstatements/2011/110202per/?skip=1&lang=cy> (cyrchwyd 2 Hydref 2015).
- Llywodraeth Cymru (2013). *Fframwaith Llythrennedd Cenedlaethol*, <http://learning.wales.gov.uk/resources/nlnf/?lang=cym> (cyrchwyd 15 Ebrill 2015).

- Llywodraeth Cymru (2015). *Dysgu Cymru*, <http://learning.gov.wales/resources/learningpacks/mep/literacy/creating-best-practice/developingreading/?skip=1&lang=cy> (cyrchwyd 13 Medi 2015).
- Llywodraeth Cymru (2016). *Profion Darllen a Rhifedd Cenedlaethol-adnoddau cymorthdiagnostig*, <http://learning.gov.wales/resources/learningpacks/mep/literacy/creating-best-practice/developing-reading/?skip=1&lang=cy> (cyrchwyd 17 Ionawr 2016).
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ac Ellsworth, R. A. (1995). 'Children's Attitudes toward Reading: A National Survey'. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934–56.
- Nestlé Family Monitor (2003). *Young people's attitudes towards reading*. Croydon: Nestlé.
- OECD (2002). *Reading for Change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. New York: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. New York: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2011). *PISA in Focus. Do students today read for pleasure?*. New York: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Palincsar, A. a Brown, A. (1984). 'Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities'. *Cognition and Instruction*, 1, 117–75.
- Palmer, S. a Corbett, P. (2003). *Literacy: what works?*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. Llundain: Sage Publications.
- Sainsbury, M. a Clarkson, R. (2008). *Attitudes to Reading at Ages Nine and Eleven: Full Report*. Slough: NFER.
- Sainsbury, M. a Schagen, I. (2004). 'Attitudes to reading at ages nine and eleven'. *Journal of Research in Reading*, 27, 373–86.
- Souvignier, E. a Makhlesgerami, J. (2006). 'Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension'. *Learning and Instruction*, 16, 17–71.
- Sporer, N., Brunstein, J. C. a Kieschke, U. (2009). 'Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching'. *Learning and Instruction*, 19, 272–86.
- Supovitz, J. (2009). 'Can High-Stakes Testing Leverage Educational Improvement? Prospects from the Last Decade of Testing and Accountability Reform'. *Journal of Educational Change*, 10, 211–27.
- Tennenta, W., Stainthorpe, R. a Stuurma, M. (2008). 'Assessing reading at Key Stage 2: SATs as measures of children's inferential abilities'. *British Educational Research Journal*, 34 (4), 431–46.
- Torrance, H. (2011). 'Using Assessment to Drive the Reform of Schooling: Time to Stop Pursuing the Chimera?', *British Journal of Educational Studies*, 59 (4), 459–85.
- Whitehead, F., Capey, A., Madden, W. a Wellings, A. (1977). *Children and their books. (Schools Council research studies)*. Llundain: Macmillan.