

*'Tu hwnt i fod yn neis': model ar gyfer cynorthwyo  
oedolion sy'n dysgu ESOL ac sydd wedi  
dioddef trawma*

Larysa Agbaso, Y Sefydliad Iechyd Meddwl yng Nghymru  
Gabriel John Roberts, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

CRYNODEB

Mae mudwyr dan orfod yn ymaelodi â dosbarthiadau Saesneg ar gyfer Siaradwyr Ieithoedd Eraill (ESOL) er mwyn dysgu iaith. Gall y broses o gaffael iaith newydd gael ei heffeithio mewn ffordd negyddol gan drawma seicolegol sy'n cael ei ddwysáu gan straen mudo dan orfod. Er mwyn deall mwy am y sefyllfa sy'n bodoli, mae'r astudiaeth dulliau cymysg hon yn defnyddio cyfweiliadau lled-strwythuredig ac arolygon ar-lein i geisio rhoi cipolwg ar brofiadau athrawon ESOL sy'n gweithio gyda mudwyr dan orfod yng Nghymru a allai fod wedi dioddef trawma, ynghyd â strategaethau a ddefnyddir gan athrawon i fynd i'r afael â'r heriau. Mae'r astudiaeth yn datgelu nad oes modd gwahanu addysgu ESOL ac iechyd meddwl ar adegau. Fodd bynnag, nid yw'r rhan fwyaf o'r ymatebwyr wedi cael hyfforddiant ym maes trawma, ac maent yn rhoi blaenoriaeth i sicrhau diogelwch yn yr ystafell ddosbarth trwy feithrin perthnasoedd da a rhoi gwerthoedd moesol ar waith. Mae lle i wella trawma yn yr ystafell ddosbarth ESOL, er nad yw'r arferion sy'n seiliedig ar dystiolaeth a allai fod wedi hwyluso'r gwaith yn cael eu cynhwysu'n eang. Mae'r astudiaeth yn argymhell ailgynllunio cyrsiau ESOL i fod yn ymatebol i drawma gan ddefnyddio dull cyd-gynhyrchu sy'n cynnwys unigolion sydd â phrofiad bywyd.

**Geiriau allweddol:** Saesneg ar gyfer Siaradwyr Ieithoedd Eraill (ESOL), Ffoaduriaid, Trawma, Addysgu'r Iaith Saesneg (ELT), Iechyd Meddwl, Saesneg fel Ail Iaith, Addysg Ffoaduriaid, Ceiswyr Lloches, Noddfa

## 1. *Cyflwyniad*

Mae nifer fawr o bobl yn cyrraedd y DU i chwilio am noddfa ar ôl cael eu gorfodi i adael eu mamwlad er mwyn dianc rhag erledigaeth, trais, rhyfeloedd, trychinebau naturiol neu dloedi. Ar lefel leol, mae Cymru wedi datblygu Cynllun Cenedl Noddfa (Llywodraeth Cymru, 2019) a pholisi ESOL Cymru (Llywodraeth Cymru, 2018) i helpu pobl sy'n chwilio am noddfa i ailadeiladu eu bywydau a chael eu cynnwys mewn cymunedau. Mae'r ddwy ddogfen yn nodi bod yr iaith Saesneg yn adnodd hanfodol ar gyfer integreiddio, cydlyniant cymunedol ac amod dinasyddiaeth, yn ogystal â hwyluso mynediad at gyfleoedd addysgol. Felly, gall mudwyr sy'n oedolion gofrestru ar gyrsiau coleg Saesneg ar gyfer Siaradwyr Ieithoedd Eraill (ESOL) sy'n derbyn cyllid prif ffrwd, neu gyrsiau eraill sy'n cael eu darparu mewn partneriaeth â'r Trydydd Sector ac yn cael eu cynnal mewn canolfannau cymunedol, neuaddau eglwys neu sefydliadau elusennol.

Er gwaethaf y polisiâu hyn, mae llawer o bobl sydd wedi dioddef trawma ar adegau gwahanol o'u taith fudo beryglus bellach yn cychwyn pennod newydd yn eu bywydau ac yn gorfod ymdopi â straen ôl-fudo (Hollifield et al., 2018). Mae cyfraddau anhwylderau meddwl yn uchel ymysg yr unigolion hyn ac mae angen cymorth arnynt yn aml (Turrini et al., 2017). Serch hynny, mae diffyg gwybodaeth am wasanaethau lleol, rhwystrau iaith, stigma a phryderon yn ymwneud â chanlyniadau anhysbys yn eu hatal rhag gofyn am gymorth yn aml (van der Boor a White, 2020). Mewn rhai achosion, i'r rhai sydd wedi llwyddo i fod yn ddysgwyr ESOL, yr athrawon fydd eu prif gysylltiad, ac weithiau eu hunig gysylltiad, â'r gymuned a'r diwylliant lleol.

Mae mudwyr dan orfod yn grŵp unigryw ac amrywiol o ddysgwyr ESOL. Er gwaethaf yr amrywiaeth o safbwynt iaith frodorol, oedran, addysg flaenorol neu lefel llythrennedd, statws mewnffudo, amgylchiadau bywyd a chymeriad (Durish, 2013), mae trawma seicolegol yn gwneud y dysgwyr hyn yn wahanol i'r rhan fwyaf o ddysgwyr ESOL (Callaghan et al., 2019). Mae astudio darpariaeth addysg iaith ar gyfer ffoaduriaid sydd wedi adsefydlu yng Nghymru yn datgelu'r canlynol: 'meeting the government guidelines for recommended ESOL provision is extraordinarily difficult given the complexity of the learner cohort' (Chick a Hannagan-Lewis, 2019, t.16). Mae trawma hir a chymhleth mudwyr yn cael effaith ar fywydau'r dysgwyr hyn yn aml, ac mae'n un

o'r rhwystrau lluosog sy'n eu hatal rhag cyflawni lefelau uwch o hyfedredd yn yr iaith Saesneg. Yn ogystal â sgiliau addysgu da a gwybodaeth arbenigol, mae'r anghenion iechyd emosiynol sy'n gysylltiedig â thrawma yn gallu golygu bod athrawon ESOL yn gorfod ymdrin â materion cymhleth sydd y tu hwnt i gwmpas arferol athrawon iaith eraill.

Er gwaethaf hyn, dim ond ychydig o astudiaethau sydd wedi archwilio effaith trawma mewn ystafelloedd dosbarth ESOL ar gyfer oedolion (Gordon, 2011; Horsman, 2000; Isserlis, 2000; Kerka, 2002; Stone, 1995). Gan ystyried y cyd-destunau cymharol o safbwyntiau rhyngwladol amrywiol, rydym yn ceisio darparu dadansoddiad beirniadol o'r sefyllfa ar sail gwaith sylfaenol ym meysydd dysgu ail iaith, iechyd meddwl a therapi trawma. Mae'r astudiaeth hon yn canolbwyntio ar brofiadau athrawon ESOL a'u hymatebion i effeithiau trawma yn yr ystafell ddosbarth. Ei nod yw gwella dealltwriaeth o ddulliau addysgu, heriau a phryderon posibl athrawon sy'n gweithio gydag oedolion sydd wedi ffoi o'u cartrefi ac wedi dioddef digwyddiadau trawmatig. Wrth ddeall yr agweddau hyn ar weithio gyda dysgwyr o'r fath, mae'n caniatáu i athrawon werthfawrogi'r llawenydd, yr ymdeimlad o gyfoethogi a'r cyfleoedd sy'n gallu deillio o weithio gyda phobl sydd wedi'u dadleoli.

Yn unol â Hayward (2017), mae'n bwysig pwysleisio nad ydym yn dadlau o blaid athrawon ESOL yn dod yn therapyddion i'w dysgwyr. Yn hytrach, rydym yn ceisio nodi rhai adnoddau a strategaethau sydd wedi bod yn ddefnyddiol mewn lleoliadau eraill. Gall athrawon benderfynu defnyddio'r adnoddau a'r strategaethau hyn yn yr ystafell ddosbarth os oes angen. Fel y trafodir yn ddiweddarach yn yr erthygl hon, mae rhai athrawon ESOL yn tueddu i osgoi siarad am deuluoedd neu gartrefi dysgwyr oherwydd eu bod yn credu bod y pynciau hyn yn sensitif. Fodd bynnag, gall sefyllfaoedd godi lle mae angen caniatáu sgwrs o'r fath. Ar yr un pryd, o ystyried profiadau bywyd amrywiol, mae angen i ni gofio bod unrhyw beth yn gallu sbarduno sgwrs mewn ystafell ddosbarth ESOL. Bydd yr erthygl hon yn darparu rhai argymhellion ar sut y gall athrawon ESOL ymateb i symptomau trawma a sicrhau nad ydynt yn digwydd eto heb wybod manylion y trawma, heb orfodi rhywun i ddatgelu natur y trawma, na mynd i'r afael â gwreiddiau'r trawma.

## 2. *Cyd-destun Damcaniaethol yr Astudiaeth*

### 2.1. *Mudo dan orfod a thrawma*

Mae Cymdeithas Seicolegol America (2020) yn diffinio trawma fel hyn: 'a disturbing experience that results in significant fear and helplessness, intense enough to have a long-lasting effect and challenge an individual's view of the world as a just, safe, and predictable place'. Mae'n ymateb i ofid difrifol sydd y tu hwnt i allu rhywun i ymdopi, gan newid credoau am ddiogelwch y byd ac yn dinistrio addasiad yr unigolyn i fywyd, ei ymdeimlad o reolaeth, gwarchodaeth, diogelwch, cysylltiad ac ystyr (Brunzel et al., 2015; Herman, 1998; Levine, 2015; van der Kolk, 2015). Mae'n ymddangos bod y cyfan yn fwy cymhleth yng nghyd-destun mudo dan orfod.

Mae'r trawma yn cael ei ddwysáu gan ffactorau sy'n gysylltiedig â dadleoli gorfodol a straen goddiwylliannu a thrawmatig wrth i unigolion geisio adsefydlu (Adkins et al., 1999). Gall mudwyr dan orfod ddiodef straen am sawl rheswm cyn mudo ac yn ystod y daith, gan gynnwys profedigaethau lluosog, colled, byw am fisoedd mewn gwersylloedd ffoaduriaid, a chael eu gwahanu oddi wrth deulu a ffrindiau (Morrice et al., 2019; Wessels, 2014). Eto, mae'r broses ôl-fudo yn creu heriau ieithyddol (Simpson, 2019), cyfreithiol (Snyder, 2011), cymdeithasol (Miles a Bailey-Mckenna, 2017; Stewart, 2012), emosiynol (Piętko-Nykaza, 2015), economaidd (Refugee Action, 2016), a chyflogadwyedd (Morrice et al., 2019). Mae diffyg gwybodaeth ymarferol am fywyd yn y DU ac ynysu cymdeithasol yn golygu bod cyfleoedd rhyngweithio yn yr iaith darged yn cael eu cyfyngu gan amlaf i ddefnyddio gwasanaethau (Court, 2017, Norton, 2013) sydd yn ei dro yn gallu cynyddu pryder iaith ac effeithio ar ddysgu iaith. Felly, nid yw'r trawma a drafodir yn y prosiect hwn yn tueddu i fod yn ddigwyddiad neu'n atgof dan glo, ond yn straen trawmatig cronig, sef profiad cyd-destunol digwyddiadau trawmatig parhaus, yn y gorffennol a'r presennol, sy'n dreiddiol ac yn fyw iawn yn y meddwl (Lundy a Hilado, 2018) ac a allai rwystro'r broses o ddysgu ail iaith.

### 2.2. *Arwyddion o drawma yn yr ystafell ddosbarth*

Gall y niwed niwrolegol a seicolegol sy'n cael ei achosi gan drawma gael effaith andwyol ar addysg pobl sydd wedi'u dadleoli. Mae'n bosibl y bydd

athrawon yn disgwyl i oedolyn sy'n ddysgwyr cyffredin allu canolbwytio'n hirach, bod ag aeddfedrwydd gwybyddol a chymhlethdod cysniadol (Dörnyei, 2009) neu fod yn ddisgybledig ac yn gydweithredol (Ur, 2012). Hefyd, byddant yn disgwyl iddo ddangos mwy o ymroddiad i'w addysg, gallu canolbwytio'n well a gweithio'n galetach (Day et al., 2011). Fodd bynnag, mewn ystafell ddsbarth ESOL, gall athrawon fod yn dystion i arwyddion gwybyddol, emosiynol ac ymddygiadol cyffredinol a all fod yn symptom o drawma ar adegau. Cydnabyddir y bydd unigolion yn dioddef mathau gwahanol o drawma sy'n amrywio o ran difrifoldeb, yn ogystal â ffactorau amgylcheddol sy'n ymwneud â'u dadleoli. Fodd bynnag, mae'r argymhellion sy'n cael eu gwneud yn yr erthygl hon yn cyd-fynd â dull seiliedig ar gryfderau Hayward (2017) o greu amgylchedd diogel a chynhwysol ar gyfer pob dysgwyr. Hefyd, mae'n bwysig cydnabod bod llawer o bobl sydd wedi gweithio gyda dysgwyr sydd wedi'u dadleoli wedi nodi eu bod yn ddysgwyr diwyd, deallus a brwdfrydig (Roberts, 2020).

Gall cysylltiad â phrofiadau trawmatig gynnwys diffyg ymaddasiad emosiynol, cyfnodau o wadu, mygu teimladau, unigolyn yn mynd i'w gragen, ôl-fflachiadau ac ynysu (Corvo a Peterson, 2005). Gall trawma gael effaith negyddol ar allu unigolyn i ganolbwytio, penderfynu pa ysgogiad i ganolbwytio arno, a pharhau i ganolbwytio (Yehuda et al., 2015). Yn ei dro, gall hyn rwystru'r broses o sylwi ar fewnbwn iaith a'i gofnodi, sy'n agweddu pwysig yn ôl y Ddamcaniaeth Sylwi (Schmidt, 1990). Mae effaith negyddol trawma ar ffurfiau datganiadol a gweithdrefnol y cof, sydd eu hangen ar gyfer storio deunydd newydd a'i adalw wedyn (Morgan-Short et al., 2014), yn gallu cyfyngu ar gaffael iaith newydd, yn enwedig ei gramadeg a'i geirfa (Perry, 2006).

Gall effaith trawma ar y llabed cyndalcennol sy'n gyfrifol am iaith ac, yn ei dro, am swyddogaeth ieithyddol, arwain at golli geiriau neu allu i fynegi'r hyn y mae unigolyn yn ei feddwl (Milligan, 2018). Mae'n bosibl y bydd y gallu i gyfathrebu yn newid neu'n dod i ben yn gyfan gwbl wrth i'r llabed cyndalcennol, sy'n angenrheidiol er mwyn mynegi teimladau ar ffurf geiriau, gau i lawr pan fydd synau, teimladau neu ddelweddau gwreiddiol yn cael eu holrhain gan y cof (Van Der Kolk, 2015). Gall pob un o'r elfennau hyn arwain at ddryswch neu golli cof. Mae symptomau clasurol straen trawmatig yn cael eu disgrifio fel osgoi, ail-fyw, gor-gynnwrf a hypo-gynnwrf (Cole et al., 2005). Hypo-gynnwrf yw'r ymateb i straen sylweddol neu fygythiad ymddangosiadol sy'n arwain at unigolyn yn teimlo awydd i fynd i'w gragen neu gau i

lawr. Gallai ymddangos fod yr unigolyn wedi'i ymddieithrio, wedi'i ddatgysylltu, yn ddideimlad yn emosiynol ac nad oes ganddo unrhyw ddi-ddordeb. Gall brofi meddwl pŵl, blinder, pendro, teimladau o anobaith a diffyg canolbwytio. Mae gor-gynnwrf yn fath arall o fethiant i reoli ymatebion emosiynol, a gall ddigwydd pan fydd unigolyn yn meddwl am ei brofiadau trawmatig. Ac yntau mewn cyflwr emosiynol bregus, gall yr unigolyn ddi-ddoddef ôl-fflachiau, gorbryder, panig, dicter, euogrwydd, anniddigrwydd, a diffyg canolbwytio. Mae'r ffaith fod y system nerfol awtonomig yn gorfod ymateb i fygythiadau posibl (Williamson et al., 2014) yn arwain at symudiadau rhwng gor-gynnwrf, arddangos ofn, dicter ac euogrwydd (Yehuda et al., 2015) neu anawsterau yn canolbwytio ar dasg, neu byliau o chwerthin neu grio (Perry, 2006), a hypo-gynnwrf, neu ddiffyg amlygu emosiynau, bod yn ddideimlad (Yehuda et al., 2015), ymddangos yn ddi-emosiwn neu'n or-emosiynol, gwrthod gweithio gyda dysgwyr eraill (Perry, 2006) yn sgil colli ymddiriedaeth o bosibl (Kerka, 2002).

Er nad ydym yn deall yn llawn sut y gall profiad trawmatig yn y gorffennol effeithio ar gaffael ail iaith, mae Chiswick a Miller (2001) yn dadlau y gallai mudwyr dan orfod fod â llai o gymhelliant i gaffael iaith na mudwyr gwirfoddol. Fodd bynnag, mae Iversen *et al.* (2014) yn awgrymu bod pobl sydd wedi di-ddoddef digwyddiadau trawmatig treisgar yn llai awyddus i ddysgu iaith, tra bod y rhai a gafodd drawma ar ffurf eu hamddifadu o ofal meddygol, bwyd neu gysgod yn fwy brwdfrydig. Mae'n bwysig ystyried y gall dysgwyr ymddangos fel petaent wedi blino'n lân yn sgil patrwm cwsg anghyson (Lies et al., 2019; McDonald, 2000). Mae'n hawdd camgymryd y symptom hwn am ddiffyg paratoi neu gymhelliant yn hytrach na chydabod mai strategaeth amddiffynnol ydyw (Finn, 2010; Perry, 2006). Mae'n bosibl y bydd yn anodd i'r dysgwyr wneud pethau newydd neu gymryd risgiau, neu efallai y byddant yn poeni am gael eu cosbi neu eu gwrthod am wneud camgymeriadau (Kosa a Hansen, 2006; Schmidt, 2019).

Mae pobl sydd wedi'u dadleoli sydd wedi di-ddoddef trawma mewn mwy o berygl o ddatblygu Anhwylder Straen Ôl-drawmatig (PTSD) (Turrini et al., 2017). Gall cysylltiad â digwyddiadau trawmatig a diffyg hyfedredd iaith gyfyngu ar gyfranogiad dysgwyr mewn gweithgareddau goddiwylliannu, a fyddai yn ei dro yn cyfyngu ar eu proses cffael iaith (Clarke et al., 1993), gan greu cylch dieffig. Mae astudiaeth hydredol Söndergaard a Theorell (2004) yn nodi bod ail iaith yn cael ei chaffael ar gyfradd arafach gan ffoaduriaid sydd â symptomau PTSD mwy difrifol.

Yn yr un modd, mae Emdad et al. (2005) yn nodi bod cyfnod a difrifoldeb trawma yn cyfateb i alluoedd dysgu. Yn eu hastudiaeth o'r berthynas rhwng caffael iaith, trawma ac iechyd meddwl mewn sampl o ffoaduriaid o Fosnia, nododd Kartal et al. (2019) fod trawma yn ei gwneud yn anos iddynt gaffael ail iaith, sydd yn ei dro yn effeithio ar iechyd meddwl.

Yn wahanol i effeithiau niweidiol trawma, gall heriau bywyd difrifol arwain at newid seicolegol cadarnhaol, neu dwf ôl-drawmatig (Tedeschi a Calhoun, 2004). Nid yw'r newid hwn yn digwydd i bawb sydd wedi dioddef trawma. Yng nghanol cyfnod o drallod, mae'n bosibl y bydd rhai pobl yn herio eu system gred, yn ei chael yn anodd yn seicolegol i geisio deall y rhesymau am eu profiadau, cyn gweld twf personol cadarnhaol maes o law. Bydd maint twf o'r fath yn dibynnu ar allu unigolyn i ymdrin â chanlyniadau trawma (Wortman, 2004). Yn ogystal, mae twf ôl-drawmatig yn cyd-fynd â chymorth cymdeithasol, y gallu i alaru a derbyn trawma, canfyddiad o reolaeth dros ddigwyddiadau (Tedeschi a Calhoun, 2004) a datblygiad naratifau trawma a goroesi (Neimeyer, 2016). Gall hyn arwain at well gwerthfawrogiad o fywyd, newid mewn blaenoriaethau, meithrin perthnasoedd agosach ag eraill, mwy o ymdeimlad o gryfder personol, a chydabyddiaeth o bosibiliadau newydd a datblygiad ysbrydol (Tedeschi a Calhoun, 2004).

Gall dulliau addysgu sensitif sy'n cynnwys gweithredoedd hyfforddi deheuig a therapiwtig helpu i wella rhywun sydd wedi dioddef trawma (Medley, 2012). Gall hunan-archwilio, hunanfyngiant ac archwilio perthnasoedd cymdeithasol helpu myfyrwyr i adfer ystyr yn eu bywydau. Felly, mae'n hanfodol bod hyfforddwyr sy'n gweithio gyda mudwyr dan orfod yn meddu ar ymwybyddiaeth sylfaenol o sut y gallai profiad trawmatig ddylanwadu ar y broses o ddysgu iaith newydd ac, yn ei dro, ar addysgeg (Finn, 2010).

### *2.3. Arferion sy'n seiliedig ar dystiolaeth a'r Model Diogelwch, Emosiynau, Colled a'r Dyfodol (SELF)*

Mae trawma yn effeithio ar fywydau pobl yn barhaus hyd nes bod modd mynd i'r afael ag ef a'i brosesu mewn ffordd briodol (Schmidt, 2019). Mae gwaith ymchwil ynghylch effeithiau trawma yn y gorffennol ar gaffael iaith yn pwysleisio'r canlynol: 'for successful foreign language acquisition to be achieved, the refugees must be given the opportunity to deal with their traumatic past while embarking on the acquisition of foreign

language' (Iversen et al., 2014, t.59). Gall athrawon fod mewn sefyllfa i gynorthwyo dysgwyr sydd wedi dioddef trawma trwy ddefnyddio strategaethau a mesurau i ymdrin ag effeithiau niweidiol trawma (McDonald, 2000), gan arddangos lefel o sylw yn unol ag anghenion yr unigolyn (Isserlis, 2000, t.3) ac integreiddio gweithgareddau sy'n rhoi cyfleoedd i bobl ddelio â phrofiadau'r gorffennol yn ddiogel (Schmidt, 2019). Er mwyn cynyddu cyfleoedd dysgu, gall sefydliad addysgol benderfynu ar ddefnydd a lefel y dull gweithredu seiliedig ar drawma sy'n fwyaf priodol ar gyfer ei leoliad a'i fyfyrwyr (Walker et al., 2021; Hyb ACE Cymru, 2022).

Mae bod yn ymatebol i drawma yn ymwneud â chydabod sut y gall profiadau trawmatig effeithio ar fywydau unigolion, ymgorffori'r ddealltwriaeth honno yn drylwyr, ac ymateb pan fydd angen gan ddarparu gwasanaethau i ddiwallu anghenion goroeswyr trawma a hwyluso iachâd ac adferiad (Carello a Butler, 2014). Ac eto, ar y lefel hon, nid yw athrawon yn ymdrin yn uniongyrchol â gwraidd trawma. Daw hwyluso adferiad o drawma yn hytrach nag osgoi ailadrodd y trawma yn brif nod (Fallot a Harris, 2009). Nid oes llawer o waith ymchwil seiliedig ar dystiolaeth wedi'i wneud ynghylch ymyriadau i wella dysgu a rheoleiddio emosiynol yn yr ystafell ddosbarth ESOL i oedolion yn dilyn trawma (Johnson, 2018). Felly, ar gyfer yr astudiaeth hon, fe wnaethom ddewis y Model Noddfa (Bloom, 1995) i ddyysgu mwy am arferion sy'n ymatebol i drawma mewn ystafell ddosbarth ESOL. Mae hwn yn fodel seiliedig ar dystiolaeth sy'n ceisio creu cymuned a diwylliant therapiwtig sy'n meithrin twf a newid cadarnhaol ymysg oedolion, gan leihau'r risg a chynyddu cyfleoedd gwella ar gyfer unigolion sydd wedi dioddef trawma. Mae'r dull hwn wedi cael ei roi ar waith yn llwyddiannus mewn lleoliadau cleifion mewnol a lleoliadau preswyl ac addysgol amrywiol. Nid oes angen bod yn arbenigwr trawma i ddefnyddio'r Model Noddfa, ond mae angen bod yn gyfarwydd â'i adnodd gweithredu-SELF. Mae'r adnodd hwn yn cydnabod mai diogelwch, emosiynau, colled a'r dyfodol yw pedwar prif faes tarfu ym mywyd yr unigolyn sydd wedi dioddef trawma (Bloom a Sreedhar, 2008).

### **2.3.1. Diogelwch**

Mae trawma yn newid sut mae'r system nerfol yn gweithio a'r canfyddiad o risg a diogelwch (van der Kolk, 2014). I bobl sydd wedi dioddef trawma, gall fod yn anodd iddynt gadw'n ddiogel oherwydd



gallent deimlo mewn perygl yn aml. Mae elfennau allweddol yn y broses o wella yn cynnwys rhoi rhywfaint o brofiad o ddiogelwch i'r unigolyn ac ail-greu datgysylltiad cymdeithasol (Herman, 1998; Levine, 2015). Mae strategaethau amrywiol ar gyfer sefydlu man diogel ar gyfer dysgu wedi cael eu hawgrymu. Mae Bills (2003) yn nodi pwysigrwydd sefydlu pob un o'r pedwar maes diogelwch, sef corfforol, seicolegol, cymdeithasol a moesol. Mae Isserlis (2000) a Khatri (2016) yn pwysleisio cyfluniad yr ystafell ddosbarth gan roi enghraifft o rywun yn teimlo dan fygythiad ac yn ddiymadferth mewn ystafell ddosbarth gyfyng sydd â fawr ddim ffenestri, drws sydd wedi'i gau'n glep neu rwystrau ar y ffordd i'r allanfa. Mae Carello a Butler (2015) yn cynnig bwrw golwg ar ddeunyddiau ac aseiniadau drwy graffu ar ddibenion priodoldeb. Mae Medley (2012) yn argymhell trefn ragweladwy, agenda ddyddiol ar yr hysbysfwrdd, cyflwyno tasgau newydd yn araf, ymarfer corawl, a gweithio mewn grwpiau bach er mwyn tynnu sylw oddi wrth unigolion a darparu adborth adeiladol ond ystyriol. Mae Horsman (2000) yn awgrymu y gall dysgwyr wneud dewisiadau, cymryd risgiau diogel o fewn strwythur, dewis peidio â chymryd rhan mewn unrhyw weithgaredd a chreu cod moeseg.

Ar lefel sefydliadol, mae'r camau ymarferol posibl yn cynnwys darparu costau gofal plant neu gludiant, atgyfeiriad at wasanaeth cwnsela, cynlluniau diogelwch sefydliadol, osgoi profion diagnostig (Kerka, 2002), caniatáu mwy o amser ar gyfer aseiniadau ac ystyried presenoldeb gwael (Khatri, 2016). Mae cyfleoedd i gymysgu â phobl o'r gymuned yn meithrin hunanhyder, a dangoswyd mai cymorth cymdeithasol yw'r amddiffyniad gorau yn erbyn trawma (Van der Kolk, 2014). Er mwyn creu lle gwirioneddol ddiogel, rhaid ystyried y bydd gan ddysgwyr safbwyntiau gwahanol ar rannu straeon neu deimladau, yn ogystal â'r posibilrwydd y gall dysgwyr fod yn adnabod ei gilydd y tu allan i'r ystafell ddosbarth (Horsman, 2000).

### **2.3.2. Emosiynau**

Yn aml, mae canlyniad trawma yn gysylltiedig ag anawsterau i reoli emosiynau, a cholli rheolaeth emosiynol. Bydd yn anodd i ddysgwyr roi blaenoriaeth i ddysgu iaith os oes angen cymorth arnynt ar gyfer anghenion cymdeithasol-emosiynol fel hunanreoli neu iechyd meddwl (Miles a Bailey-McKenna, 2017). Gall monitro a labelu emosiynau, dysgu am yr ymennydd, trawma, iachâd a'r gallu i newid gan ddefnyddio

cyfarwyddyd iaith sy'n seiliedig ar gynnwys helpu dysgwyr i ddeall nad oes unrhyw beth yn bod arnynt — yn hytrach, ymateb arferol y corff a'r ymennydd i amgylchiadau annormal ydyw (Biliau, 2003; Blodau a Sreedhar, 2008; Medley, 2012). Mae cynnwys modiwlau hunanofal a chaniatáu i ddysgwyr beidio â chymryd rhan mewn unrhyw weithgaredd yn datblygu cyfrifoldeb dysgwyr am eu llesiant (Carello a Butler, 2015). Felly, byddai dysgwyr ESOL sydd wedi goroesi trawma yn elwa o ymgorffori'r elfennau sy'n gwella eu deallusrwydd emosiynol.

### **2.3.3. Colled**

Mae cysylltiad agos rhwng trawma a cholled. Mae pawb sydd wedi'u dadleoli yn rhannu profiad o golli cartref sy'n creu ymdeimlad o ansicrwydd a bwlch na ellir ei esbonio (Papadopoulos, 2002). Gall colli diogelwch, ymddiriedaeth, ymdeimlad o'r hunan neu o hunanwerth, neu golli person greu niwed i'r corff a'r meddwl (Levine, 2015). Mae osgoi atgofion trawmatig ac esgus nad oes trawma wedi digwydd yn golygu bod yr unigolyn yn parhau i fod yng nghylch y dioddefwr (Medley, 2012; Yoder, 2005). Nid oes unrhyw waith ymchwil empirig wedi'i gyhoeddi sy'n ymwneud â graddfa ac effeithiau datguddio a datgelu mewn ystafell ddsbarth ESOL (Carello a Butler, 2014), ond mae sawl astudiaeth (Barak a Leichtenritt, 2017; Pennebaker, 1997; Kacewicz et al., 2007; Thatcher, 2020) yn awgrymu bod elfennau o farddoniaeth, ac ysgrifennu creadigol a mynegiannol, yn cynyddu hunanymwybyddiaeth ac yn helpu unigolion sydd wedi dioddef trawma i ddeall a gwneud synnwyr o'u colled. Unwaith eto, yn debyg i Hayward (2017), nid ydym yn awgrymu y dylai athrawon hwyluso'r broses o ddatgelu profiadau trawmatig yn yr ystafell ddsbarth. Serch hynny, rydym yn ymwybodol y gall datgeliadau o'r fath ddigwydd oherwydd gall unrhyw sgwrs sbarduno hyn. Ar y pwynt hwn, mae'n bwysig cofio bod gan ystafell ddsbarth ESOL y potensial i fod yn lle diogel sy'n croesawu mynegiant llafar o golled, sy'n dilysu profiadau dysgwyr, ac sy'n hwyluso iachâd oherwydd mae gan ystafell ddsbarth ESOL y ddwyochredd unigryw honno, cysur y profiad cyffredin, a chymuned o'r un anian (van der Kolk, 2015).

Ni yw'r straeon rydym ni'n eu hadrodd, ac maent yn ein galluogi i newid (Percy, 2008). Mae adrodd naratif neu straeon yn ddull therapiwtig craidd ac yn ddull o greu ystyr ym maes addysg oedolion (Kerka, 2002; Gwozdziwycz a Mehl-Madrona, 2013). Yn wahanol i drawma sy'n gwneud i rywun fynd ar gyfeiliorn (van der Merwe a

Gobodo–Madikizela, 2009), gall adrodd stori bersonol mewn amgylchedd cefnogol fod yn brofiad pwerus sy'n adfer strwythur ac ystyr ym mywyd yr unigolyn (Nicholas et al., 2011). Os oes profiad trawmatig wedi digwydd mewn iaith gyntaf, gall rhannu profiadau a myfyrdodau mewn ail iaith deimlo'n fwy diogel oherwydd gall yr ail iaith greu rhywfaint o bellter oddi wrth yr emosiynau (Dewaele a Costa, 2013). Mae ail-adrodd y stori yn gam yn y broses adfer (Herman, 1998). Felly, mae angen i athrawon ESOL roi ystyriaeth fanwl i gyflymdra, amseru, a gwahaniaethau diwylliannol (Gordon, 2011). Mae'n hanfodol bwysig parchu distawrwydd dysgwyr (Horsman, 2000; Iserlis, 2001), ystyried y posibilrwydd bod gwrandawyr yn teimlo'n anghysurus (Waterhouse, 2016) a defnyddio aseiniadau creadigol fel barddoniaeth (Iida, 2016) lle y gellir defnyddio ychydig iawn o iaith.

#### ***2.3.4. Y Dyfodol***

Mae trawma yn amddifadu dioddefwyr o alluogedd dros eu bywydau a gweledigaeth obeithiol ar gyfer y dyfodol (Herman, 1998). Er nad yw'r athro ESOL yn therapydd, gall helpu dysgwyr sydd wedi dioddef trawma i adfer rheolaeth dros eu bywydau yn y presennol, datblygu dyheadau neu ddarganfod uchelgeisiau ar gyfer y dyfodol. Er nad hwyluso iachâd o drawma yw nod y dull cyfranogol, (Auerbach, 1990; Bryers et al., 2014; Frye, 1999), mae'r dull hwn sy'n seiliedig ar ddamcaniaeth yn helpu i leihau symptomau trawma trwy helpu dysgwyr ESOL i ddelio â straen ôl-fudo yn yr amgylchedd mudo gelyniaethus, datblygu ymwybyddiaeth feirniadol o'r systemau sy'n gallu gorthrymu neu danbriso dysgwyr, myfyrio ar eu problemau a gweithredu i roi newid ar waith. Yn yr achos hwn, mae'r athro yn gyd-ddysgwr, yn fentor ac yn arweinydd sy'n darparu deunyddiau a'r iaith sydd eu hangen ar ddysgwyr i fynegi eu hunain. Mae'r dysgwyr ESOL yn gyd-gynhyrchwyr sy'n dewis y themâu i'w trafod ac yn defnyddio eu profiad bywyd, eu mentegarwch a'u dyfeisgarwch. Mae'r broses o gyflwyno'r broblem ac archwilio materion sy'n bwysig i fyfyrwyr yn rhoi cyfle iddynt fynegi a dilysu eu profiadau, adnabod eu pwerau personol, creu lle i siarad am obeithion ac ofnau, darparu cymorth a gofal gan gymheiriaid, a grymuso pobl trwy ddysgu (Frye, 1999). Er mwyn archwilio effeithiolrwydd y dull cyfranogol yn yr ystafell ddsbarth ESOL, cynhaliodd elusen o Lundain, English for Action, brosiect o'r enw 'Whose Integration?' Mae tri cham gwers, sef y cam 'creu ystyr', y cam 'mynd yn ddyfnach' a'r cam 'ehangu' yn mynd â

dysgwyr o ddatblygu eu syniadau a'u barn eu hunain am bwnc, i drafodaethau manwl am faterion difrifol a brys, ac yn ddiweddarach, i weithio gyda'r testunau o'r tu allan i'r ystafell ddosbarth. Llwyddodd y dull hwn i roi ymdeimlad o berchnogaeth y gellir ei effeithio gan drawma i fyfyrwyr. Nododd y prosiect hwn y canlynol: 'participatory ESOL class itself is an important part of students' lives and is not just a rehearsal for life outside the classroom' (Bryers et al, 2014, t.32).

Mae'r broses o ddefnyddio profiadau dysgwyr eu hunain a rhannu eu sgiliau yn cymell gweithgarwch cymdeithasu (Khatri, 2016) ac yn gwneud yr iaith yn fwy dilys a phersonol gan roi blaenoriaeth i anghenion sylfaenol dysgwyr yn hytrach nag anghenion academiaidd a nodau cynnwys (Schmidt, 2019; Wilbur, 2016). Mae ymdrin â'r hyn sy'n achosi straen mewn ffordd feirniadol a chreadigol yn ffordd o drawsnewid ac adennill galluedd.

### *3. Methodoleg a Dulliau*

Nod yr erthygl hon yw cyfrannu at ddealltwriaeth fanylach o brofiadau ac arferion gwirioneddol athrawon ESOL sy'n gweithio gyda mudwyr dan orfod sydd wedi dioddef digwyddiadau trawmatig. Mae'r erthygl yn nodi canfyddiadau ynglŷn â pha mor gymwys yw athrawon ESOL, pa strategaethau y mae'r athrawon hyn yn eu defnyddio i fynd i'r afael ag anghenion emosiynol ac iechyd eu dysgwyr, a barn athrawon am eu cyfraniad posibl yn y cyd-destun addysgol hwn. Felly, gofynnwyd y cwestiynau ymchwil canlynol.

- 1. Beth mae athrawon ESOL yn ei wybod am weithio gyda mudwyr dan orfod?*
- 2. Sut gallai athrawon ESOL ddefnyddio egwyddorion y Model Noddfa?*
- 3. Beth mae athrawon ESOL yn credu yw eu rôl wrth weithio gyda mudwyr dan orfod?*

#### *3.1. Cynnal yr Astudiaeth*

Er mwyn casglu barn athrawon ESOL ar arferion sy'n ystyriol o drawma, lluniwyd arolwg byr ar-lein. Roedd yn cynnwys pymtheg cwestiwn wedi'u rhannu'n dair adran. Roedd yr adran gyntaf yn ymwneud yn uniongyrchol â gwybodaeth gefndir gan gynnwys cymwysterau,

blynyddoedd o brofiad o addysgu ESOL, a phrofiad hyfforddiant sy'n gysylltiedig â thrawma. Roedd yr ail adran yn casglu data ar amlygiad trawma yn yr ystafell ddosbarth ac i ba raddau roedd athrawon yn deall anghenion emosiynol eu dysgwyr. Roedd opsiwn sylwadau yn yr adran hon yn gyfle i'r cyfranogwyr gyflwyno eu safbwyntiau ar yr hyn a allai fod wedi eu helpu i ddeall y dysgwyr yn well. Roedd yr adran olaf yn cymhell yr ymatebwyr i ystyried yr holl ddulliau sy'n ystyriol o drawma a ddefnyddiwyd ganddynt, nodi pa mor gryf y cytunant â'r datganiadau am weithio gyda thrawma, a mesur lefel eu hyder wrth ddeall trawma. Roedd y cwestiwn olaf yn ymwneud â barn ymatebwyr am yr arolwg ac yn gyfle iddynt ymhelaethu ar y pwnc.

Roedd cyfweiliadau lled-strwythuredig un-i-un yn archwilio canfyddiad athrawon o arferion sy'n ystyriol o drawma a phrofiad yr ystafell ddosbarth, gan ystyried y realiti lluosog a gwahanol, gan ychwanegu dyfnder a chymhlethdod at ganfyddiadau sy'n dod i'r fei o'r arolwg (Creswell a Plano Clark, 2018; Kumar, 2019). Er mwyn gallu triongli data, roedd cwestiynau'r cyfweiliad yn gyfochrog â'r cwestiynau a'r themâu yn yr arolwg, ond yn wahanol i'r arolwg, roedd y rhan fwyaf o'r cwestiynau yn benagored.

### *3.2. Cyd-destun a chyfranogwyr*

Roedd cyfranogwyr yr astudiaeth hon yn athrawon ESOL sydd â phrofiad o weithio gyda mudwyr dan orfod yng Nghymru. Gwahoddwyd y cyfranogwyr i gymryd rhan trwy Twitter, grŵp Facebook ar gyfer athrawon ESOL yn yr ardal leol, a gwahoddiadau e-bost. Oherwydd graddfa a chwmpas yr astudiaeth, cynhaliwyd cyfweiliadau â chyfranogwyr yn rhanbarth de Cymru yn unig. Serch hynny, sicrhawyd cynrychiolaeth gan sectorau gwahanol ym maes darpariaeth ESOL. Roedd modd i gyfranogwyr gymryd rhan yn yr arolwg a'r cyfweiliad, ond nid oedd rheidrwydd iddynt wneud hynny.

Cwblhawyd yr arolwg gan 62 aelod o boblogaeth yr astudiaeth. Cafwyd cynrychiolaeth gyfartal gan athrawon o golegau AB (23), Darparwyr Addysg Oedolion (22) a'r Trydydd Sector (22). Roedd cyfranogwyr yr arolwg wedi bod yn addysgu ESOL am gyfnodau gwahanol. Fodd bynnag, ni ddangosodd y dadansoddiad o'r data unrhyw gysylltiadau rhwng eu profiad o addysgu ESOL a'r data. Roedd gan y rhan fwyaf o'r cyfranogwyr Dystysgrif CELTA/Trinity (n=43) neu TAR (n=31).

Amlygwyd patrwm tebyg gan broffiliau pedwar athro a gafodd eu cyfweld. Roeddent i gyd yn gweithio gyda darparwyr addysgol gwahanol ac yn meddu ar brofiadau gwaith gwahanol o safbwynt hyd eu gwasanaeth. Pan gynhaliwyd yr astudiaeth, roedd gan Ali gymhwyster TAR (ESOL) a 12 mlynedd o brofiad o addysgu ESOL yng ngholeg AB A. Roedd gan Louise gymhwyster CELTA a TAR, 4 blynedd o brofiad ac roedd yn gweithio yng ngholeg AB B. Roedd gan Nada gymhwyster CELTA, MA TESOL, TAR (ESOL) a 1.5 mlynedd o brofiad o weithio mewn ysgol iaith a rhai misoedd o addysgu ESOL. Roedd gan Shabana gymhwyster TAR (ESOL) a 5 mlynedd o brofiad o weithio gyda darparwr addysg oedolion. Er bod y sampl yn gymharol fach, roedd yn gyfle i ddysgu am safbwyntiau athrawon sydd â phrofiad addysgol a phrofiad gwaith amrywiol. Cydnabyddir bod dylanwad tuedd yn bosibl yn sgil ymgais y rhai a gafodd eu cyfweld/ athrawon i greu argraff gadarnhaol wrth sôn am bwnc sensitif fel trawma.

### *3.3. Ystyriaethau moesegol*

Cynhaliwyd y safonau moesegol uchaf trwy barchu a sicrhau urddas, preifatrwydd, cyfranogiad gwirfoddol a statws dienw yr holl gyfranogwyr dan sylw, gan roi'r hawl iddynt dynnu'n ôl ar unrhyw adeg (BERA, 2018). Gallai sensitifrwydd y pwnc trawma (Appolis et al., 2015) arwain at rai materion moesegol. Er nad yw athrawon yn ddioddefwyr uniongyrchol trawma sy'n gysylltiedig â mudo o reidrwydd, gallent brofi ychydig o drawma mechniol wrth glywed hanesion am ddigwyddiadau ac emosiynau trawmatig neu wrth fyfyrion ar atgofion am ddigwyddiadau llai llywyddiannus o gynnal dysgwyr (Ahern, 2012; Guhan a Leibling-Kalifani, 2011). Fodd bynnag, mae Carlson et al. (2003), Griffin et al. (2003) a Decker et al. (2011) yn dadlau y gallai cyfranogwyr elwa o ddatgeliad o'r fath yng nghyd-destun y gwaith ymchwil a themlo rhyddhad emosiynol neu ymdeimlad o rannu profiad a chael rhywun yn gwrando arnynt. Mae Appolis et al. (2015) yn datgelu goruchafiaeth y gymhareb risg-budd o'i chymharu â buddion ac edifeirwch oedolion sydd wedi cymryd rhan mewn gwaith ymchwil ar bynciau sensitif. O ystyried yr argymhellion hyn, ni ofynnwyd unrhyw gwestiynau uniongyrchol am brofiadau trawmatig dysgwyr. Er mwyn osgoi peri unrhyw anghysur i gyfranogwyr, roedd ganddynt opsiynau i beidio ag ateb cwestiwn neu dynnu'n ôl o'r astudiaeth ar unrhyw adeg. Rhag ofn bod angen cymorth

emosiynol ar gyfranogwyr, darparwyd manylion cyswllt y Bartneriaeth Cymorth Addysg.

#### 4. Canfyddiadau

Mae canfyddiadau'r astudiaeth wedi'u gwahanu'n dri chategori: 1) dealltwriaeth athrawon o fudwyr dan orfod mewn ystafell ddosbarth ESOL, 2) defnyddio egwyddorion y Model Noddfa, a 3) rôl athro yn y cyd-destun hwn.

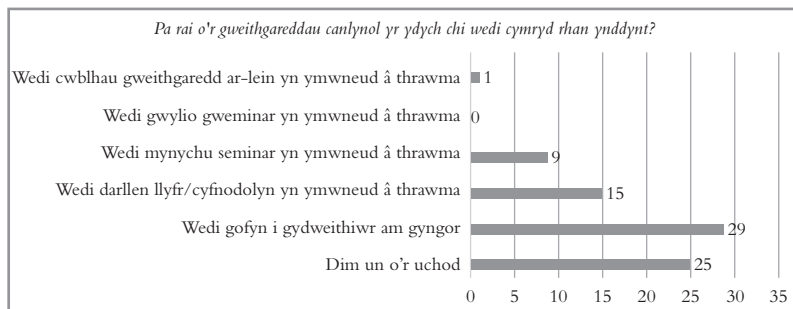
##### 4.1. Dealltwriaeth athrawon o fudwyr dan orfod mewn ystafell ddosbarth ESOL

Nododd yr astudiaeth nad oedd 95% o'r cyfranogwyr wedi derbyn unrhyw hyfforddiant ar weithio gyda goroeswyr trawma. Dim ond rhai ohonynt a oedd wedi mynychu seminar neu weithdy yn ymwneud â thrawma (n=9) neu wedi darllen am y pwnc (n=15), ac roedd bron i hanner yr athrawon wedi gofyn am gyngor gan gydweithwyr ar drawma dysgwyr, a fyddai, o bosibl, yn seiliedig ar reddf.

*“Rwyf wedi bod yn gofyn ers tro am gyngor ar sut i roi cymorth ymarferol i ddysgwyr sy'n dioddef o PTSD.” (cyfranogwr rhif 3 yn yr arolwg)*

Ni wnaeth y 25 cyfranogwr arall nodi'r rheswm dros beidio â chymryd rhan yn unrhyw un o'r gweithgareddau hyn, ond mae'r rhesymau posibl

**Ffigur 1. Cyfranogiad mewn gweithgareddau yn ymwneud â thrawma (n = 62).**



yn cynnwys diffyg cyfle, amser, diddordeb neu unrhyw rwystrau eraill i gymryd rhan.

Er gwaethaf diffyg cyfranogiad athrawon mewn gweithgareddau yn ymwneud â thrawma, mae'r mater hwn yn parhau i fod yn berthnasol gan fod 97 y cant o gyfranogwyr yr arolwg wedi mynegi diddordeb mewn derbyn hyfforddiant ar ddull gweithredu sy'n ystyriol o drawma fel rhan o'u DTT.

Wrth siarad am y dysgwyr sydd wedi'u dadleoli, defnyddiodd y bobl a gafodd eu cyfweld ansoddeiriau a allai fod yn gysylltiedig â phrofiadau trawmatig (*e.e. gorbryderus, emosïynol, distaw, teimlo'n ynysig, wedi'u heithrio, unig, tawel, isel, anhapus, wedi blino'n lân, aflonydd, methu canolbwytio, dideimlad, wedi dioddef trawma*). Fodd bynnag, credwyd bod y dysgwyr hyn yn "*werthfawrogol, yn ddiolchgar ond yn methu canolbwytio yn aml*" (Ali), ac yn groes i'r gwaith ymchwil blaenorol (Chiswick a Miller, 2001; Iversen et al., 2014), roedd ganddynt "*gyfradd uwch o gymhelliant ac awydd i ddysgu Saesneg gan fod angen yr iaith ar gyfer bywyd bob dydd*" (Nada).

Roedd y rhan fwyaf o'r ymatebwyr (97%) yn credu bod rhai o'u dysgwyr wedi dioddef trawma yn ystod y broses o'u dadleoli a'u hadsefydlu yn eu gwlad bresennol. Roedd ymwybyddiaeth athrawon o'r mater hwn wedi datblygu yn sgil y dysgwyr yn siarad am galedi'r daith fudo a gwybodaeth am ardaloedd o wrthdaro ledled y byd.

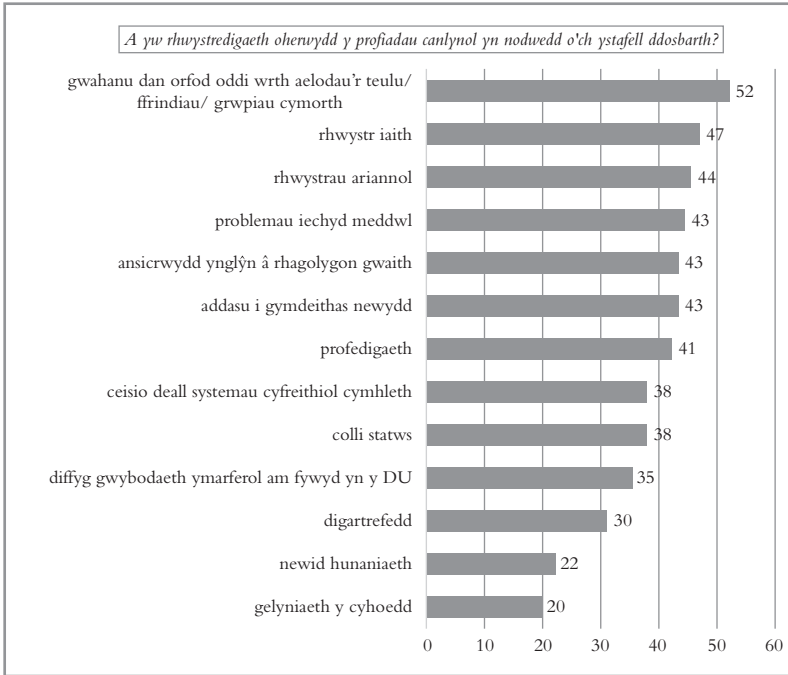
Gan gyuno â damcaniaeth camau addasu cymdeithasol Stein (1981), fe wnaeth Nada roi sylw penodol i bobl a oedd newydd gyrraedd y DU:

*"... os ydw i'n gwybod bod y myfyriwr hwn yn dod o Syria neu Darfur, rwy'n gwybod yn ddiofyn y bydd wedi dioddef trawma, yn enwedig os yw'r myfyriwr newydd gyrraedd y DU."*

Yr hyn sy'n drawiadol yn ôl canlyniadau'r arolwg yw'r ffaith fod y rhan fwyaf o'r athrawon (85%) wedi derbyn cais gan y dysgwyr i siarad am eu trawma. Yn y cyfweiliad, eglurodd Ali fod yr holl ddysgwyr yn gwybod bod gwasanaeth cwnsela ar gael ar y campws, a'u bod yn cael eu hannog i'w ddefnyddio os ydynt yn teimlo'n ofidus neu'n annïogel. Yn ddiddorol, er gwaethaf y ffaith fod gwasanaethau cwnsela ar gael mewn colegau, dywedodd 22 o 23 o athrawon coleg fod dysgwyr yn gofyn i athrawon am gymorth. Mae hyn yn adleisio astudiaeth Gordon (2011) a nododd fod llawer o ddysgwyr yn ymddiried mewn athrawon ESOL gan eu hystyried yn brif gyswllt diogel yn y wlad maent wedi symud iddi. Ategir hyn gan y sylw canlynol gan ymatebydd i'r arolwg.



**Ffigur 2. Rhwystredigaethau dysgwyr (n = 62).**

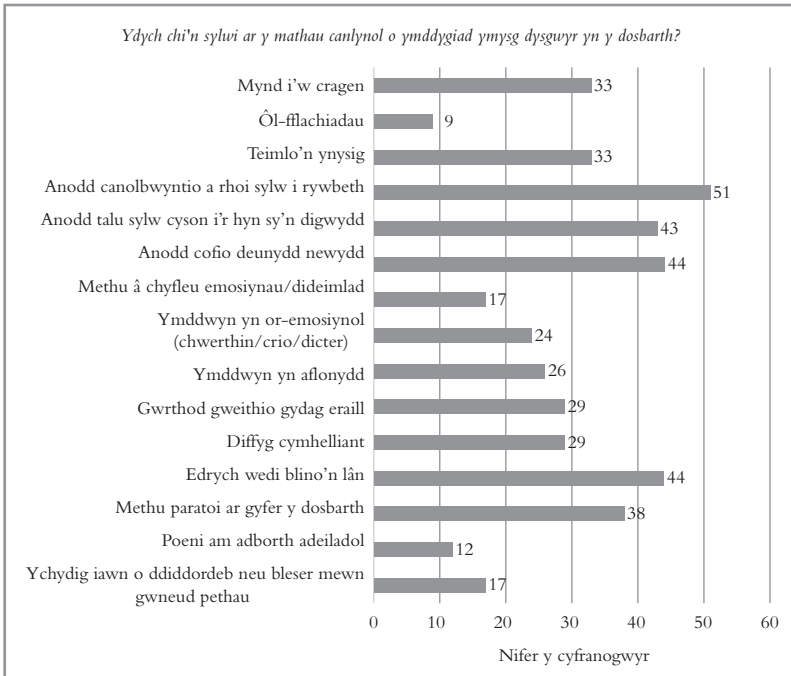


*“Fel athro, yn aml chi yw'r person y mae myfyriwr yn ei weld amlaf. Mae'r ymddiriedaeth sy'n cael ei meithrin yn hynod drawiadol, ac mae llawer o ddysgwyr yn awyddus i rannu eu gofidiau. Mae pwysigrwydd amgylchedd cadarnhaol ar gyfer llesiant yn ystod y cyfnod hwn yn allweddol.”*

Mae presenoldeb trawma yn y dosbarth yn amlygu ei hun trwy drafodaethau am rwystredigaethau. Roedd yr ymatebion dewisol i'r cwestiwn am rwystredigaethau yn deillio'n bennaf o waith ymchwil yn y cyd-destun mudo (Miles a Bailey-Mckenna, 2017; Morrice et al., 2019; Stewart, 2012; Wessel, 2014). Mae'r graff bar isod yn cynrychioli'r rhestr o faterion, ac mae'n dangos mai gwahanu dan orfod oddi wrth aelodau'r teulu a ffrindiau, a rhwystr iaith, oedd y prif faterion a drafodwyd.

Wrth ymateb i'r cwestiwn am straen trawmatig cronig, cytunodd dwy ran o dair o'r cyfranogwyr (n = 48) ei fod yn effeithio ar ddysgu ail iaith.

**Ffigur 3. Mathau o ymddygiad sy'n gysylltiedig â thrawma yn yr ystafell ddosbarth (n = 62).**



Fodd bynnag, dim ond traean o'r cyfranogwyr ( $n=20$ ) a oedd yn deall effaith trawma ar yr ymennydd yn hyderus. Yn ôl Finn (2010) a Gordon (2011), mae dealltwriaeth o'r fath yn bwysig wrth lunio dull addysgeg. Yn ogystal, nododd traean o'r athrawon ( $n=22$ ) na allent yn hyderus adnabod dysgwyr sydd wedi dioddef trawma.

Roedd dysgwyr yn arddangos rhai mathau o ymddygiad a allai fod yn ymateb naturiol i drawma. Y profiadau mwyaf cyffredin a nodwyd yn yr ystafell ddosbarth ESOL i oedolion oedd anhawster yn canolbwytio, yn cofio, ac yn dangos diddordeb, dysgwyr yn edrych wedi blino'n lân, a dysgwyr yn methu paratoi ar gyfer dosbarthiadau.

Un math o ymddygiad a nodwyd gan bron i hanner yr athrawon oedd dysgwyr yn gwrthod gweithio gydag eraill. Roedd arwyddion eraill o

drawma a gafodd eu nodi a'u trafod gan yr athrawon yn cynnwys unigedd, diffyg ymgysylltu, ymddygiad anwadal, ymddygiad mwy emosïynol a lefelau isel o gyfranogiad ac ymgysylltu. Yn ôl sylw'r arolwg, byddai ymwybyddiaeth o ddulliau ymarferol o gefnogi myfyrwyr, yn enwedig y rhai sy'n dioddef o PTSD, yn ddefnyddiol, fel yr eglura un cyfranogwr:

*Rydw i wedi cael y profiad o weld myfyrwyr yn rhedeg allan o adeilad yr ysgol gan fod synau uchel wedi eu hatgoffa o'u hysgol yn cael ei bomio. Mae wedi bod yn anodd gwybod sut i'w cefnogi wrth ddysgu 20 o ddysgwyr eraill.*

#### *4.1. Cymhwysio egwyddorion Model Noddfa SELF*

Er nad oes disgwyl i ymarferwyr fod yn ymwybodol o Fodel Noddfa Bloom (1995), mae'r rhan hon o'r astudiaeth yn ceisio trafod y posibilrwydd o integreiddio gweithgareddau ar sail cysyniadau'r Model Noddfa er mwyn ymdrin yn ddiogel â chanlyniadau trawma.

##### **4.1.1. Diogelwch**

Mae canfyddiad dysgwyr o ddiogelwch yn cyfyngu i ryw raddau ar y broses o nodi pa mor llwyddiannus yw'r ymdrechion i greu lle mwy diogel yn yr ystafell ddosbarth iaith. Dangosodd yr ymatebion mai dim ond 26 o athrawon a ofynnodd am adborth ar ganfyddiad y dysgwyr o amgylchedd diogel yn y dosbarth. Hefyd, datgelodd yr ymatebion mai dim ond 21 o athrawon a oedd yn defnyddio dulliau rheoli ystafell ddosbarth sydd wedi'u cynllunio i leddfu straen, fel Trafodaethau Cylch neu gynllun dosbarth llai ffurfiol. Mewn cyferbyniad, defnyddiodd nifer gymharol uchel o gyfranogwyr (n=39) brofion iaith diagnostig, ac yn ôl Isserlis (2000) a Khatri (2016), gallai profion o'r fath niweidio ymdeimlad dysgwyr o ddiogelwch yn yr ystafell ddosbarth. Hefyd, yn ystod y sgysiau ar ôl y cyfweiliad, fe wnaeth athrawon gydnabod nad oeddent erioed wedi meddwl am effaith bosibl cyfluniad ystafell ddosbarth ar ddysgwyr, yn enwedig y rhai sydd wedi cael profiad o ryfel neu'r carchar. O safbwynt y deunyddiau, credai Louise nad oedd yr holl ddeunyddiau dysgu iaith yn addas ar gyfer ystafell ddosbarth ESOL. Felly, ynghyd â 47 arall o'r 62 o ymatebwyr i'r arolwg, roedd hi'n edrych ar y deunyddiau i weld pa mor briodol dydynt. Yn gyffredinol, roedd 48 o gyfranogwyr yn cytuno bod

cynllun yr ystafell ddosbarth yn effeithio ar ddeilliannau dysgu iaith. Yn olaf, nododd tri ymatebydd i'r arolwg fod yr ystafell ddosbarth yn lle i gyfathrebu heb farnu, lle mae pawb yn teimlo eu bod yn cael eu parchu a bod unrhyw fewnbwn yn cael ei werthfawrogi.

#### 4.1.2. Emosiynau

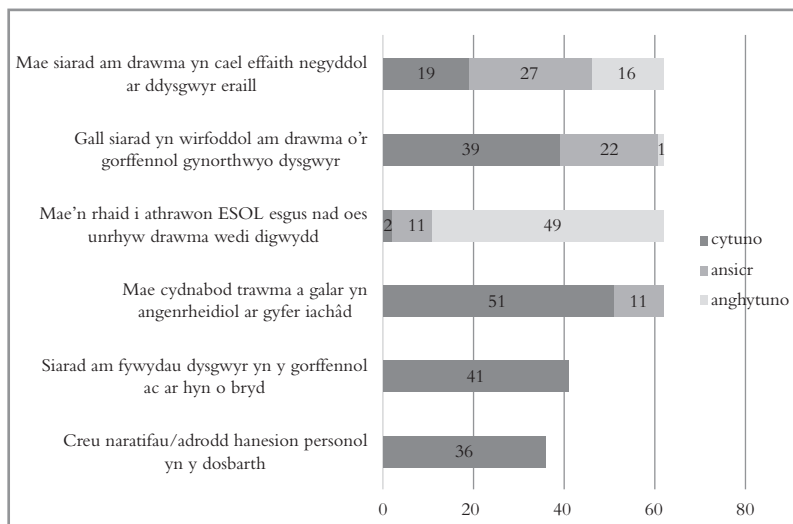
Nododd 18 o gyfranogwyr eu bod yn cynnwys modiwlau ar hunanofal a llesiant wrth addysgu. Serch hynny, o ystyried y gallai rhai o'r ymatebwyr hyn weithio yn yr un coleg, mae'r canlyniad cyffredinol hyd yn oed yn is. Yn yr un modd â diogelwch, roedd dull addysgu emosiynol athrawon yn deillio o'u profiad bywyd. Un ymarferiad a rannwyd gan Ali oedd Amser Gwersi Bywyd pan fyddai'n siarad â'i myfyrwyr am oresgyn ei phroblemau a'u hannog i barhau'n bositif. Ar sawl achlysur, roedd dysgwyr yn diolch i'r athrawon am eu haddysgu am 'fywyd go iawn', hyd yn oed ymhell ar ôl iddynt orffen y cwrs, gan nad oedd cymorth ar gael iddynt bob amser. Gall yr ymarferiad hwn helpu i feithrin agwedd optimistaidd at fywyd a darparu'r cymorth cymdeithasol a'r ysbrydolrwydd sydd eu hangen ar gyfer adferiad (Shishehgar et al., 2017) a thwf ar ôl trawma (Tedeschi a Calhoun, 2004).

Nododd un o'r cyfranogwyr i'r arolwg yr agwedd ddiwylliannol, gan awgrymu bod angen:

*fframwaith i fyfyrwyr fynegi eu hanghenion mewn amgylchedd dysgu fel fy mod yn gwybod sut y gallai effeithio ar ddysgu a beth yw'r sbardunau posibl. Mae dysgwyr nad ydynt yn hanu o wledydd y gorllewin yn llawer llai tebygol o fynegi eu hanghenion iechyd meddwl a'u problemau trwy ddefnyddio labeli a therminoleg.*

Roedd addysgu pynciau personol yn parhau i fod yn bryder i bawb a gafodd eu cyfweld ac i 41 y cant o ymatebwyr yr arolwg. Cyfeiriodd Louise a Nada Louise at ddechrau eu hymarfer addysgu pan nad oeddent yn gwybod y gallai rhai pynciau fod yn sbardunau. Canfu Nada fod y pynciau am deulu, tai a swyddi yn sensitif oherwydd credai y gallai datgelu gwybodaeth o'r fath atgoffa'r dysgwyr am y newidiadau gorfodol sydd wedi digwydd yn eu bywydau. Er mwyn osgoi unrhyw anghysur, fe aeth Nada ati i fwrw golwg ar y deunyddiau a rhoi dewis i'r dysgwyr optio allan. Er bod cyfranogiad dewisol yn cael ei ystyried yn dechneg sy'n datblygu cyfrifoldeb dysgwyr am eu llesiant, dim ond

**Ffigur 4. Barn athrawon ar strategaethau sy'n gysylltiedig â cholled (n=62).**



38 o ymatebwyr i'r arolwg a nododd eu bod wedi ei ddefnyddio yn ystod eu hymarfer.

#### 4.1.3. Colled

Nid oedd llawer o undod o safbwynt y canfyddiad o'r cysyniad o golled ymysg y rhai a gymerodd ran yn yr astudiaeth hon. Yn gyntaf, roedd y rhan fwyaf o'r cyfranogwyr yn credu bod angen cydnabyddiaeth o drawma a galar ar gyfer iachâd. Yn yr un modd, nododd bron yr un nifer o ymatebwyr na ddylai athrawon ESOL esgus nad oedd trawma wedi digwydd. Roedd 16 o athrawon o'r farn nad oedd siarad am drawma yn cael effaith negyddol ar ddysgwyr eraill.

Yn ail, dywedodd ychydig dros hanner yr ymatebwyr eu bod yn siarad am fywydau dysgwyr yn y gorffennol a'r presennol, yn creu naratifau neu'n adrodd straeon personol yn y dosbarth. Rhannodd Louise enghraifft dda o ymarfer o'r fath. Cyflwynodd ysgogiad ysgrifennu i'w dysgwyr, a gallent benderfynu mewn ffordd gynnil faint roeddent am ei

rannu. Rhoddodd yr opsiwn iddynt greu stori i ymarfer geirfa neu ramadeg newydd. Cadarnhaodd myfyrwyr Louise yn eu hadborth eu bod yn teimlo'n well ar ôl mynegi poen. Yn yr un modd, cytunodd dwy ran o dair o ymatebwyr i'r arolwg y gallai datgelu gwybodaeth yn wirfoddol fod yn fuddiol. Mae hyn yn cadarnhau canfyddiadau Kerka (2002) a Gwozdziejwycz a Mehl-Madrona (2013) ei fod yn ddull therapiwtig craidd ar gyfer creu ystyr os yw'n cael ei wneud yn wirfoddol (Horsman, 2000).

Weithiau roedd Ali yn dechrau sgwrs er mwyn annog ei dysgwyr i siarad. Ar y llaw arall, nid oedd Shabana yn gwneud hyn oni bai bod y dysgwyr yn dechrau siarad am y peth eu hunain. Arweiniodd hyn at greu cylchoedd cymorth ymysg cyfoedion. Gallai canlyniadau o'r fath sy'n gwrth-ddweud ei gilydd fod yn arwydd nad yw ystafell ddosbarth ESOL yn defnyddio'r adnoddau sydd ar gael i gefnogi adferiad dysgwyr trwy greadigrwydd a straeon (Percy, 2008).

#### **4.1.4 Y Dyfodol**

Mae trawma ffoaduriaid yn broses gymhleth sy'n cael ei dwysáu gan ffactorau eraill gan gynnwys straen ôl-fudo. Roedd y set ganlynol o gwestiynau'r arolwg yn ymwneud â defnyddio strategaethau seiliedig ar dystiolaeth sy'n gallu cynorthwyo dysgwyr i gael galluededd dros eu bywydau. Gallai myfyrio ar amodau materol presennol dysgwyr a rhoi cyfle iddynt gychwyn y pwnc nid yn unig rymuso dysgwyr trwy ddarparu sgiliau bywyd iddynt, ond gallai gynyddu ymgysylltiad â dysgu trwy ddefnyddio iaith ddilys sy'n gysylltiedig â bywydau dysgwyr (Schmidt, 2019; Wilbur, 2016). Ac eto, dim ond 26 a 18 athro yn y drefn hon a gadarnhaodd eu bod yn defnyddio'r dulliau hyn. Yn ystod ei chyfweliad, dywedodd Shabana eu bod yn strategaethau defnyddiol ond na ellid eu defnyddio'n eang gan fod athrawon yn gorfod dilyn arweiniad y cwricwlwm ESOL neu'r corff sy'n ariannu'r prosiect dysgu iaith yn y gymuned.

Roedd 28 o ymatebwyr wedi gwahodd pobl o'r gymuned i'w gwersi ac wedi mynd â'r myfyrwyr ar deithiau maes. Nododd Shabana bwysigrwydd cyfarfod â phobl o'r gymuned. Cyfeiriodd at un enghraifft lle roedd ei dysgwyr yn teimlo dan straen neu'n nerfus cyn ymweliadau addysgol gan gynrychiolwyr o'r heddlu neu'r Cyngor Ffoaduriaid, ond wedi hynny, roeddent yn teimlo'n fwy hyderus ac yn ystyried defnyddio

eu cyfleusterau. Mae hyn yn cyd-fynd â sylwadau Khatri (2016) sy'n pwysleisio pwysigrwydd digwyddiadau o'r fath ar gyfer darparu cyfleoedd i gyfarfod â phobl o'r gymuned ac, felly, ailadeiladu ymddiriedaeth a chysylltiadau cymunedol.

Yn ddi-ddorol, nododd yr athrawon a gymerodd ran fod yn well ganddynt rannu sgiliau dysgwyr (swyddi blaenorol, hobiau) (n=43), ond roedd y mwyafrif (n=53) yn credu ei bod yn well peidio â thrafod y dyfodol mewn ystafell ddsbarth ESOL.

#### 4.1. Rôl athrawon yn y cyd-destun penodol

Mae'r adran nesaf yn disgrifio'r rôl y cred athrawon sydd ganddynt wrth weithio gyda mudwyr dan orfod. Gan ddechrau trwy nodi pwy sy'n gyfrifol am hwyluso iachâd o drawma, roedd cyn lleied â 13 y cant yn cytuno mai dim ond gweithwyr iechyd meddwl proffesiynol a ddylai hwyluso iachâd. Yn ddi-ddorol, dewisodd ychydig dros hanner yr ymatebwyr (55%) ateb niwtral. Gan ei fod yn un o gwestiynau'r arolwg, gallai fod yn anodd deall y rheswm dros ymateb o'r fath. Fodd bynnag, awgrymodd nifer o sylwadau yn yr arolwg nad oedd rhai cyfranogwyr wedi meddwl am addysgu trwy lens trawma o'r blaen. Fodd bynnag, dim ond 24 y cant o ymatebwyr i'r arolwg a ddywedodd eu bod yn deall sut i ddefnyddio dull sy'n ystyriol o drawma.

Yn rhyfedd iawn, mewn cyferbyniad â'r ddau ganlyniad blaenorol, dim ond 10 athro a oedd yn eu hystyried eu hunain yn hyfforddwy'r iaith, tra bod 6 athro yn dewis rolau eraill, ond nid yn hyfforddwy'r iaith. Roedd eraill wedi dewis rôl gyfunol mentor, cyd-ddysgwr, neu dywysydd. Serch hynny, yr elfen gadarnhaol yw'r ffaith fod y rhan fwyaf o athrawon yn cytuno y dylent allu darparu atgyfeiriad ar gyfer cwnsela.

Er mwyn cyfrannu at iachâd o drawma, mae'n rhaid i athrawon ystyried anghenion emosiynol dysgwyr (Medley, 2012). Yn yr un modd, dangosodd y cyfranogwyr hyder ar y cyfan wrth siarad mewn ffordd briodol a sensitif â'u dysgwyr.

O safbwynt deall anghenion emosiynol dysgwyr, roedd y rhan fwyaf o'r cyfranogwyr wedi'u rhannu'n ddau grŵp cyfartal, sef y rhai a oedd yn deall yn gymharol dda (45 y cant), a'r rhai a oedd yn ansicr (50 y cant).

Yn ystod cyfweiliadau, daeth yn amlwg bod athrawon yn pwysleisio pwysigrwydd personoliaeth athro yn aml. Yr hyn a oedd yn amlwg wrth gasglu safbwyntiau athrawon ar sut i fod yn athro da oedd blaenoriaethu moesau cyffredinol (*empathi, goddefgarwch, gofal*), creu diogelwch, deall

dysgwyr a'u sefyllfaoedd, gwranddo, a chydabod y boen. Mae'r canlyniadau hyn yn cyfateb i argymhellion Medley (2012) ar feithrin ymddiriedaeth a chreu amgylchedd diogel. Serch hynny, gall y defnydd lluosog o'r gair ceisio (*ceisio annog, ceisio creu, ac ati*) fod yn arwydd o ddewis strategaethau yn reddfodol. Yn ogystal, cyfeiriodd Ali at ddwy her arall, sef diffyg amser i gynnal sgwrs gyfrinachol, breifat a'r ffaith fod ganddi lawer o ddysgwyr.

### 5. Trafodaeth

Yn gyffredinol, mae'r pwnc trawma yn cael ei anwybyddu ym maes addysgu iaith. Mae canfyddiadau'r astudiaeth hon yn awgrymu bod athrawon ESOL yn debygol o ddod ar draws effeithiau trawma yn yr ystafell ddosbarth, er y gallai diffyg ymwybyddiaeth o drawma eu hatal rhag diwallu anghenion myfyrwyr sydd wedi ffoi o'u cartrefi a dioddef digwyddiadau trawmatig. Yn y rhan fwyaf o achosion, mae gan athrawon wybodaeth am gyflwr emosiynol dysgwr, ac mae angen iddynt fod yn ymwybodol o sut i ymdrin â'r cyflwr hwn. Er gwaethaf y ffaith fod cymorth arbenigol ar gael, yn aml mae dysgwyr yn gofyn i athrawon ESOL am gymorth i ymdopi â thrawma.

Fel y nodir yn y llynyddiaeth (Milligan, 2018; Morgan-Short et al., 2014; Perry, 2006; Van Der Kolk, 2015; Williamson et al., 2014; Yehuda et al., 2015), mae arwyddion sy'n gysylltiedig â thrawma yn amlygu eu hunain yn yr ystafell ddosbarth ESOL. Er enghraifft, mae mathau o ymddygiad fel y canlynol yn gallu dangos bod dysgwr yn delio â chanlyniadau trawma: hwyliau anwadal, osgoi, methu cyfleu emosiynau, bod yn or-emosiynol, gwrthod gweithio gydag eraill, anawsterau yn canolbwyntio ar dasgau neu'n cofio eitemau geirfaol newydd. Mae'n hawdd camddeall ymddygiad o'r fath fel ymddygiad 'gwael' neu ymddygiad sy'n arddangos diffyg diddordeb neu baratoi yn hytrach na strategaeth amddiffynnol (Kerka, 2002; Perry, 2006). Yn ei dro, mae hyn yn creu rhwystr ychwanegol i'r broses ddysgu (Medley, 2012). Er ei bod yn bosibl bod rheswm gwahanol yn egluro'r ffactorau sy'n achosi'r mathau hyn o ymddygiad, ni ellir anwybyddu effaith trawma.

Mae'r llynyddiaeth wedi cyfeirio at berthynas agos rhwng caffael iaith yn llwyddiannus a gorffennol trawmatig (Iversen et al., 2014). Ar ben hynny, mae nodi a deall anghenion a nodweddion dysgwyr yn gam hanfodol wrth gyflwyno cwrs effeithlon. Mae gwaith ymchwil diweddar



ym maes ESOL (Peutrell a Cooke, 2019; Chick a Hannagan-Lewis, 2019) wedi pwysleisio arwyddocâd ymgysylltu â phrofiad bywyd dysgwyr a gofynion bywyd go iawn. Er yn athrawon ESOL cymwysedig, mae'r rhan fwyaf o'r cyfranogwyr yn nodi ei bod yn anodd adnabod arwyddion o drawma a'i effaith. Mae dysgwyr sydd newydd gyrraedd a'r rhai sydd â lefelau iaith isel yn gallu peri mwy o anawsterau i athrawon. Felly, mae angen dull gweithredu mwy hyblyg sy'n adlewyrchu'n well anghenion uniongyrchol a bywydau gwirioneddol dysgwyr.

Ar ôl trafod yr holl ddata a gasglwyd yn fanwl, mae modd dweud yn gyffredinol bod athrawon ESOL yn defnyddio rhai arferion da sy'n cyd-fynd â chysyniadau'r Model Noddfa (Bloom, 1995). Gall rhai anghysondebau yn y canlyniadau godi oherwydd y lleoliadau addysgol gwahanol y mae athrawon yn gweithio ynddynt, ac agweddau gwahanol athrawon at weithio gyda dysgwyr ESOL. Mae rhai o'r arferion hyn yn cael eu dewis yn reddfól neu'n seiliedig ar brofiadau bywyd personol athrawon. Mae athrawon ESOL yn buddsoddi mewn creu amgylchedd diogel yn yr ystafell ddsbarth trwy ddibynnu ar werthoedd moesol a dangos gofal wrth drafod pynciau sensitif. Eto i gyd, nid yw rhai arferion sy'n seiliedig ar dystiolaeth wedi cael eu defnyddio yn eang.

Mae cwestiwn pwysig am gyfranogiad athrawon yn codi o ganlyniad i lwyth gwaith ac agweddau athrawon ESOL, y cwricwlwm 'rhagnodedig' y mae'n rhaid i lawer ohonynt ei ddilyn, ac — i rai — natur wirfoddol y swydd. Mae angen ystyried tri pheth pwysig yn y cyswllt hwn.

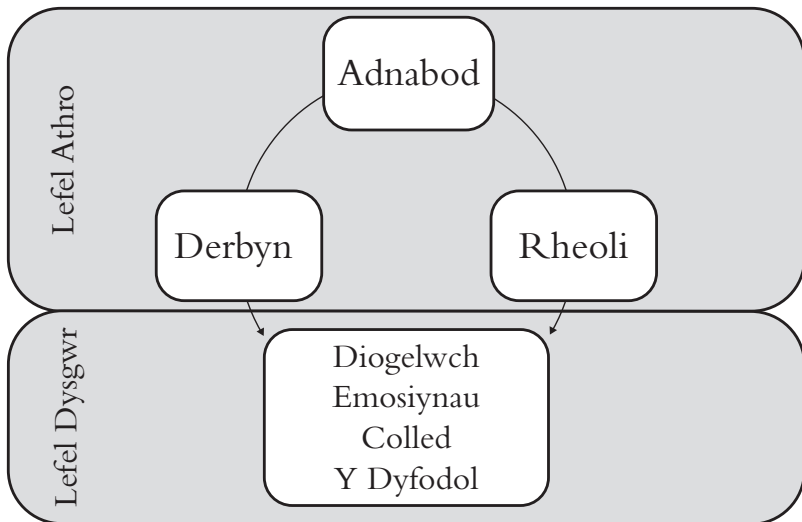
- Er mwyn creu amgylchedd dysgu ffafriol/iach byddai angen cysylltiad, ymddiriedaeth ac ymrwymiad llawn unigolion i ddysgu. Gall fod yn anodd i ddiodefwrwyr trawma reoli eu bywydau, a gallant deimlo'n ddiymadferth a methu â dysgu am fod sawl peth yn eu rhwystro.
- Mae rhannu profiadau yn dod ag ystafell ddsbarth ESOL rhywfaint yn nes at gymuned o'r un anian.
- Nid oes angen i athro fod â 'phŵer iacháu' na throï'r gwersi yn sesiynau therapiwtig. I ryw raddau, mae modd dilyn y cwricwlwm 'rhagnodedig' heb amser paratoi ychwanegol cyn belled â bod yr athro yn cofio bod dysgwyr sydd wedi dioddef trawma yn bresennol yn y dosbarth.

Gall cyflwyno elfennau llythrennedd emosiynol i ddysgwyr a chodi ymwybyddiaeth athrawon o faterion posibl, a sut i fynd i'r afael â nhw, fod o fudd mewn ystafell ddsbarth ESOL. Gellir rhagdybio bod modd gwneud mwy i greu naratifau, barddoniaeth neu berfformio, gan fod

angen y gweithgareddau hyn er mwyn ail-ddyneiddio a chynabod y gorfennol. Ychydig iawn o sylw sy'n cael ei roi i ddatblygu gweledigaeth obeithiol ar gyfer y dyfodol, datblygu ymwybyddiaeth feirniadol o'r system gymdeithasol, cyfarfod ag aelodau o'r gymuned, teithiau maes, a phersonoli dysgu yn unol ag anghenion sylfaenol dysgwyr. Ac eto, i rai, yn enwedig y rhai sydd newydd gyrraedd, hwyrach mai ystafell ddosbarth ESOL yw'r unig le iddynt ddechrau breuddwydio, gobeithio a chymryd rheolaeth o'u bywydau unwaith eto. Mae'n werth ystyried sut y gall addysgeg gyfranogol (Byers et al., 2014) helpu dysgwyr i fynegi barn am faterion sy'n bwysig iawn iddynt, archwilio syniadau, rhannu profiadau a chynllunio gweithredoedd wrth ddysgu iaith mewn amgylchedd diogel (Byers et al., 2014).

Mae'n bosibl mai diffyg ymwybyddiaeth o arferion sy'n ystyriol o drawma yw'r prif fater ar hyn o bryd. Mae'r gwaith ymchwil hwn yn dangos bod gan bobl ddiddordeb mewn derbyn hyfforddiant ar drawma a fyddai'n darparu dulliau ymarferol o gefnogi dysgwyr a gwybodaeth ychwanegol am integreiddio.

**Ffigur 5: Model ar gyfer gweithio gyda dysgwyr sydd wedi dioddef trawma yn yr ystafell ddosbarth ESOL**



Ar sail y canfyddiadau hyn, mae'n amlwg y gall rhai dysgwyr ESOL sydd wedi'u dadleoli gael profiadau trawmatig sy'n cael effaith gyfannol. Oherwydd diffyg ymddiriedaeth, gwybodaeth a chred, nid yw'r dysgwyr hyn yn gofyn am gymorth iechyd meddwl bob tro. O ganlyniad, mae'n anodd weithiau gwahanu addysgu ESOL oddi wrth iechyd meddwl. Yn ogystal, gan na allwn ragweld effaith digwyddiad ar unigolyn, ni allwn ragweld pryd yn union y bydd yr unigolyn yn dechrau gwella. I rywun sydd wedi dioddef trawma, mae ailgysylltu ag eraill yn hollbwysig, yn enwedig i'r unigolyn ei hun. Felly, gan ddefnyddio Model Noddfa Bloom (1995) fel sylfaen, mae awduron yr erthygl hon yn awgrymu defnyddio'r model addysgu sy'n ymateb i drawma canlynol:

Gan ddefnyddio'r model hwn, dylai athro ESOL allu gwneud y canlynol:

1. **Adnabod** arwyddion trawma, ei effaith niweidiol ar yr ymennydd ac ar ddysgu ail iaith.
  2. **Derbyn** y gall rhai mathau o 'ymddygiad gwael' fod yn symptomau trawma. Integreiddio hyn mewn ymarfer addysgu er mwyn cynorthwyo dysgwyr.
  3. **Rheoli'r** cysyniadau canlynol fel rhai canolog wrth gynllunio cwrs a gwersi trwy strategaethau sy'n seiliedig ar dystiolaeth. Er bod hyn yn gofyn am fyfyrddod ac amser athrawon, gall greu amgylchedd dysgu gwell a gwella dysgu, nid yn unig i oroeswyr trawma ond i'r holl ddsygwyr.
- **Diogelwch** – dylai diogelwch (corfforol, seicolegol, cymdeithasol a moesol) fel amod angenrheidiol ar gyfer dysgu fod yn brif nod yr ystafell ddsodbarth ESOL (e.e. gosod y rheolau, y ffiniau, a chymryd risgiau diogel).
  - **Emosiynau** Er mwyn diwallu anghenion emosiynol cymdeithasol, dylai athrawon weithio gydag emosiynau a theimladau, siarad amdanynt, helpu dysgwyr i ddeall sut mae trawma yn effeithio ar yr ymennydd, sut mae'r corff yn ymateb a sut i'w reoli. Gan helpu dysgwyr i gysylltu â'u cyfoedion.
  - **Colled** Gwerthfawrogi pwysigrwydd cysylltiad ag eraill sydd â phrofiad cyffredin, cynllunio gweithgareddau dysgu i helpu i greu ystyr, darparu lle ar gyfer straeon a rhoi llais i ddsygwyr. Sicrhau bod dysgwyr yn cael eu cynrychioli. Ystyried ffiniau ac agweddau diwylliannol.
  - **Y Dyfodol** Cynnig gweithgareddau ystyrion sy'n gallu datblygu/ ailddatblygu sgiliau dychmygu'r dyfodol/creu gwledigaeth ar gyfer y

dyfodol. Meistrolï'r sgiliau sydd eu hangen mewn bywyd bob dydd. Cynnig dewisiadau ar gyfer cymryd rhan a chaniatáu i ddysgwyr eirioli drostynt eu hunain. Lleihau'r ymdeimlad o ddiymadfertheidd ac adennill rheolaeth dros eu bywydau eu hunain.

### *7. Casgliad*

Gall ailsefydlu fod yn broses heriol a llawn straen. Gall mudo dan orfod ddwysáu profiadau dysgwyr ESOL o drawma seicolegol yn sgil straen ôl-fudo. Er nad oes rheidrwydd ar athrawon ESOL i gynorthwyo'r dysgwyr hyn, gallent wneud hynny trwy gynnwys dull gweithredu sy'n ymateb i drawma yn eu harferion addysgu. Mae'r astudiaeth y mae'r erthygl hon yn adrodd arni yn darparu gwybodaeth am brofiadau athrawon ESOL sy'n gweithio gyda dysgwyr a allai fod wedi dioddef trawma, a dadansoddiad beirniadol o agweddau therapiwtig ar y strategaethau sy'n seiliedig ar dystiolaeth y gellid eu defnyddio'n eang mewn ystafelloedd dosbarth ESOL. Hefyd, mae'r gwaith ymchwil yn cyfeirio at werth posibl y model I AM SELF ar gyfer creu lle i bobl wella o drawma ac, o ganlyniad, gall greu amodau gwell ar gyfer dysgu. Mae athrawon yn barod i gefnogi'r broses hon a datblygu'n broffesiynol drwy hyfforddiant, gweithdai a rhannu syniadau.

Mae'r astudiaeth hon yn awgrymu nifer o ddulliau gweithredu. Er mwyn creu amodau gwell ar gyfer caffael ail iaith, adlewyrchu anghenion uniongyrchol dysgwyr a helpu dysgwyr i adennill rheolaeth dros eu bywydau, mae angen i'r ystafell ddosbarth ESOL fod yn ymatebol i drawma. Lle bynnag y bo modd, gall dysgwyr helpu i gyd-gynhyrchu cynnwys cwrs ESOL (e.e. ymgynghoriadau) fel cyfranogwyr cyfartal sydd â phrofiad bywyd a gofynion bywyd go iawn. Mae angen darparu hyfforddiant ar drawma i athrawon ESOL fel hyfforddiant athrawon mewn swydd, neu fel rhan o addysg athrawon mewn cyrsiau sy'n gysylltiedig â TESOL. Dylai'r hyfforddiant hwn gael ei deilwra i ofynion penodol yr ystafell ddosbarth ESOL i oedolion, a'i gynllunio o bosibl gan arbenigwyr ym maes therapi trawma ac addysgu. Dylai gyflwyno gwybodaeth i athrawon am sut i ddeall eu dysgwyr trwy adnabod arwyddion trawma a'i effaith ar ddysgu, a chynnwys awgrymiadau addysgeol ar gyfer defnyddio'r wybodaeth yn yr ystafell ddosbarth. Byddai elfennau o astudiaethau mudwyr yn hysbysu athrawon am agweddau ar y broses integreiddio, gan

ganolbwyntio ar wybodaeth am gefndir diwylliannol dysgwyr. Gall amgylchedd ystafell ddosbarth ESOL sy'n ymateb i drawma fod o fudd i bob dysgwr, nid yn unig y rhai sydd wedi dioddef trawma, ond hefyd y rhai sydd wedi cael eu heffeithio gan eu cyfoedion sydd wedi dioddef trawma. Mae angen gwneud rhagor o waith ymchwil i benderfynu sut y gall dysgwyr ESOL sy'n oedolion fanteisio ar fathau o addysgeg sy'n ystyriol o drawma.

### Cyfeiriadau

- Hyb ACE Cymru (2022). *Cymru sy'n Ystyriol o Drawma: Ymagwedd Gymdeithasol at Ddeall, Atal a Chefnogi Effeithiau Trawma ac Adfyd*. Iechyd Cyhoeddus Cymru.
- APA (2020) *APA dictionary of psychology*. Adalwyd o <https://dictionary.apa.org/trauma>
- Adkins, A., Birman, D., a Sample, B. (1999). *Mental health and the adult refugee: The role of the ESL teacher*. Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education
- Ahern, K. (2012). Informed consent: are researchers accurately representing risks and benefits? *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 26(4), 671-678.
- Allen, R. a Wiles, J. (2016). A rose by any other name: participants choosing research pseudonyms, *Qualitative Research in Psychology*, 13(2), 149-165.
- Appollis, M., Lund, C., de Vries, P., a Mathews, C. (2015). Adolescents' and adults' experiences of being surveyed about violence and abuse: a systematic review of harms, benefits, and regrets, *American journal of public health*, 105(2), 31-45.
- Auerbach, E. (1990). *Making Meaning, Making Change. A Guide to Participatory Curriculum Development for Adult ESL and Family Literacy*. Boston: Massachusetts University
- Barak, A. a Leichtenritt, R. (2017). Creative Writing after Traumatic Loss: Towards a Generative Writing Approach, *The British Journal of Social Work*, 47(3), 936-954.
- BERA (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4<sup>ydd</sup> argraffiad). Adalwyd o: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online>
- Bills, L. (2003). Using Trauma Theory and S.A.G.E. in Outpatient Psychiatric Practice, *Psychiatric Quarterly*, 74(2), 191-203.
- Bloom, S. (1995). Creating Sanctuary in the School, *Journal for a Just and Caring Education*, 1(4), 403-433.
- Bloom, S. L. a Sreedhar, S. Y. (2008). The sanctuary model of trauma-informed organizational change, *Reclaiming children and youth*, 17(3), 48-53.
- Bryers, D., Winstanley, B., a Cooke, M. (2014). Whose Integration?. Yn D., Mallows (Gol). *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners* (tt.21-34). British Council.

- Callaghan, J., Yemane, T., a Baynham, M. (2019). Steps for Settlement for refugees: A Case Study. Yn M., Cooke, a R. Peutrell (goln). *Brokering Britain, Educating Citizenship: Exploring ESOL and Citizenship* (tt.85–103). Bristol: Multilingual Matters.
- Carello, J., a Butler, L.D. (2014). Potentially perilous pedagogies: Teaching trauma is not the same as trauma-informed teaching, *Journal of Trauma & Dissociation*, 15(2), 153–168.
- Carello, J. a Butler, L. (2015). Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice, *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262–278.
- Carlson, E.B, Newman, E., Daniels, J.W., Armstrong, J., Roth, D., a Loewenstein, R. (2003). Distress in response to and perceived usefulness of trauma research interviews, *Journal of Trauma and Dissociation*, 4(2), 131–142.
- Chick, M. a Hannagan-Lewis, I. (2019). Language Education for Forced Migrants: Governance and Approach, *Languages*, 4(74), 1–19, doi:10.3390/languages4030074.
- Chiswick, B. a Miller, P. (2001). A Model of Destination-language Acquisition: Application to Male Immigrants in Canada, *Demography*, 38(3), 391–409.
- Clarke, G., Sack, W.H. a Goff, B. (1993). Three forms of stress in Cambodian adolescent refugees, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(1), 65–77.
- Cole, S. F., O'Brien, J. G., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L., a Gregory, M. (2005). *Helping traumatized children learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence*. Boston, MA: Massachusetts Advocates for Children
- Corvo, K. a Peterson, J. (2005). Post-Traumatic Stress Symptoms, Language Acquisition, and Self-Sufficiency A Study of Bosnian Refugees, *Journal of Social Work*, 5(2), 205–219.
- Court, J. (2017). I feel integrated when I help myself: ESOL learners' views and experiences of language learning and integration, *Language and Intercultural Communication*, 1–26. Adalwyd o <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368137>
- Creswell, J.W. a Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ydd agraifiad). Los Angeles: Sage
- Day, B., Lovato, S., Tull, C., a Ross-Gordon, J. (2011). Faculty Perceptions of Adult Learners in College Classrooms, *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 77–84.
- Decker, S., Naugle, A., Carter-Visscher, R., Bell, K., a Seifert, A. (2011). Ethical issues in research on sensitive topics: participants' experiences of distress and benefit, *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 6(3), 55–64.
- Dewaele, J.M. a Costa, B. (2013). Multilingual clients' experience of psychotherapy, *Language and Psychoanalysis*, 2(2), 31–50.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Durish, P. (2013). War, trauma, and learning: Staying present in the classroom. Yn: S., Mojab (gol.). *Women, war, violence and learning* (tt. 133–148). Routledge.
- Emdad, R., Søndergaard, H.P., a Theorell, T. (2005). Learning problems, impaired short-term memory, and general intelligence in relation to severity and duration

- of disease in posttraumatic stress disorder patients, *Stress, Trauma, and Crisis*, 8 (1), 25–43.
- Fallot, R. D. a Harris, M. (2009). *Creating Cultures of Trauma-Informed Care (CCTIC): A self-assessment and planning protocol*. Washington, DC: Community Connections. Adalwyd o <http://www.healthcare.uiowa.edu/icmh/documents/CCTICSelf-AssessmentandPlanningProtocol0709.pdf>
- Finn, H. B. (2010). Overcoming barriers: Adult refugee trauma survivors in a learning community, *TESOL Quarterly*, 44, 586–596.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (diwygiedig). New York: Continuum
- Frye, D. (1999). Participatory Education as a Critical Framework for an Immigrant Women's ESL Class, *TESOL Quarterly*, 33(3), 501–513.
- Gordon, D. (2011). Trauma and Second Language Learning among Laotian Refugees', *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 6(1). DOI: 10.7771/2153-8999.1029
- Griffin, M.G., Resick, P.A., Waldrop, A.E., a Mechanic, M.B. (2003). Participation in trauma research: is there evidence of harm?, *Journal of Trauma and Stress*, 16(3), 221–227.
- Guhan, R. a Liebling-Kalifani, H. (2011). The Experiences of Staff Working with Refugees and Asylum Seekers in the United Kingdom: A Grounded Theory Exploration, *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 9(3), 205–228.
- Gwozdziwycz, N. a Mehl-Madrona, L. (2013). Meta-analysis of the use of narrative exposure therapy for the effects of trauma among refugee populations, *The Permanente Journal*, 17(1), 70–76.
- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds, *Intercultural Education*, 28:2, 165–181, DOI: 10.1080/14675986.2017.1294391
- Herman, J.L. (1998). Recovery from psychological trauma, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52, 98–103.
- Hollifield, M., Warner, T., Krakow, B., a Westermeyer, J. (2018). Mental health effects of stress over the life span of refugees, *Journal of Clinical Medicine*, 7 (2), 25.
- Horsman, J. (2000). *Too Scared to Learn: Women, Violence, and Education*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Iida, A. (2016). Exploring earthquake experiences: A study of second language learners' ability to express and communicate deeply traumatic events in the poetic form, *System*, 57, 120–133.
- Isserlis, J. (2000). *Trauma and the adult English language learner*. Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education
- Iversen, V., Sveaass, N., a Morgen, G. (2014). The Role of Trauma and Psychological Distress on Motivation for Foreign Language Acquisition among Refugees, *International Journal of Culture and Mental Health*, 7(1), 59–67.
- Johnson, R. (2018). Trauma and Learning: Impacts and Strategies for Adult Classroom Success, *MinneTESOL Journal*, 34(2), 1–9.
- Kacwicz E., Slatcher R.B., a Pennebaker J.W. (2007). Expressive Writing: An Alternative to Traditional Methods. Yn L., L'Abate (gol.) *Low-Cost Approaches to Promote Physical and Mental Health*. New York: Springer.

- Kartal, D., Alkemade, N., a Kiropoulos, L. (2019). Trauma and Mental Health in Resettled Refugees: Mediating Effect of Host Language Acquisition on Posttraumatic Stress Disorder, Depressive and Anxiety Symptoms, *Transcultural Psychiatry*, 56(1), 3–23.
- Kerka, S. (2002). Trauma and adult learning, *ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education*, 239. Adalwyd o <https://www.calpro-online.org/ERIC/docs/dig239.pdf>
- Khatri, R. (2016). Supporting Adult Learners with Refugee Experiences through English Language Instruction, *BC TEAL Journal*, 1(1), 82–91.
- Kosa, M., a Hansen, S. (2006). Executive function and memory in posttraumatic stress disorder: A study of Bosnian war veteran, *European Psychiatry*, 21, 167–173.
- Kumar, R. (2019). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners* (5<sup>ed</sup> argraffiad). Los Angeles: Sage
- Levine, P.A. (2015). *Trauma and memory: Brain and body in a search for the living past: A practical guide for understanding and working with traumatic memory*. North Atlantic Books
- Lies, J., Jones, L., a Ho, R. (2019). The management of post-traumatic stress disorder and associated pain and sleep disturbance in refugees, *BJPsych Advances*, 25(3), 196–206. doi:10.1192/bja.2019.7
- Lundy, M. a Hilado, A. (2018). *Models for practice with immigrants and refugees: collaboration, cultural awareness and integrative theory*. CA: SAGE Publications, Inc
- Llywodraeth Cymru (2018). *Polisi Saesneg ar gyfer Siaradwyr Ieithoedd Eraill (ESOL) yng Nghymru*. Adalwyd o <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-11/polisi-saesneg-ar-gyfer-siaradwyr-ieithoedd-eraill-esol-nghymru.pdf>
- Llywodraeth Cymru (2019). *Cenedl noddfa: Cynllun ffoaduriaid a cheiswyr lloches*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Adalwyd o: [https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-03/cenedl-noddfa-cynllun-ffoaduriaid-a-cheiswyr-lloches\\_1.pdf](https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-03/cenedl-noddfa-cynllun-ffoaduriaid-a-cheiswyr-lloches_1.pdf)
- McDonald, S. (2000). Trauma and second language learning, *Canadian Modern Language Review*, 56, 690–696.
- Medley, M. (2012). A Role for English Language Teachers in Trauma Healing, *TESOLJ*, 3, 110–125.
- Miles, J. a Bailey-McKenna, M. C. (2017). Giving refugee students a strong head start: The LEAD program, *TESL Canada Journal*, 33, 109–128.
- Milligan, A. (2018). What Has Happened to You? Principles of Trauma-Informed Care. Lecture presented at Pui Tak Center, Chicago, Illinois.
- Morgan-Short, K., Faretta-Stutenberg, M., Brill-Schuetz, K.A., Carpenter, H., a Wong, P.C.M. (2014). Declarative and procedural memory as individual differences in second language acquisition, *Bilingualism*, 17 (1), 56–72.
- Morrice, L., Tip, L., Collyer, M., a Brown, R. (2019). You can't have a good integration when you don't have a good communication': English-language



- learning among resettled refugees in England, *Journal of Refugee Studies*. Adalwyd o <https://doi.org/10.1093/jrs/fez023>
- Neimeyer, R. A. (2016). The narrative arc of tragic loss: Grief and the reconstruction of meaning, *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, 5(1), 6.
- Nicholas, B. J., Rossiter, M. J., ac Abbott, M. L. (2011). The power of story in the ESL classroom, *Canadian Modern Language Review*, 67, 247–268.
- Papadopoulos, R. (2002). Refugees, home and trauma. Yn R., Papadopoulos (gol.). *Therapeutic Care for Refugees*. Routledge
- Pennebaker, J.W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process, *Psychological science*, 8(3), 162–166.
- Perry, B. D. (2006). Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education Process, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 21–27.
- Percy, I. (2008). Awareness and authoring: the idea of self in mindfulness and narrative therapy, *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(4), 355–367.
- Peutrell, R. a Cooke, M. (2019). Afterwords: ESOL, Citizenship and Teacher Professionalism. In M. Cooke, and R. Peutrell (goln). *Brokering Britain, Educating Citizenship: Exploring ESOL and Citizenship* (tt.227–234). Bristol: Multilingual Matters.
- Piętka-Nykaza, E. (2015). 'I Want to Do Anything which Is Decent and Relates to My Profession': Refugee Doctors' and Teachers' Strategies of Re-Entering Their Professions in the UK, *Journal of Refugee Studies*, 28(4), 523–543.
- Roberts, G. J. (2020). Tall trees; weak roots? A model of barriers to English language proficiency confronting displaced medical healthcare professionals. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1362168820968366>
- Schmidt, L. (2019). Trauma in English learners: Examining the influence of previous trauma and PTSD on English learners and within the classroom, *TESOL*, 10(1).
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11 (2), 129–158.
- Shishehgar, S., Gholizadeh, L., DiGiacomo, M., Green, A., a Davidson, P. (2017). Health and Socio-Cultural Experiences of Refugee Women: An Integrative Review, *Journal of Immigrant and Minority Health*, 19(4), 959–973.
- Simpson, J. (2019). Navigating Immigration Law in a “Hostile Environment”: Implications for Adult Migrant Language Education, *TESOL J.* doi:10.1002/tesq.558
- Söndergaard, H.P. a Theorell, T. (2004). Language acquisition in relation to cumulative posttraumatic stress disorder: Symptom load over time in a sample of resettled refugees, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73, 320–323.
- Stein, B. N. (1981). The refugee experience: Defining the parameters of a field of study, *International Migration Review*, 15(1), 320–331.
- Stewart, E. (2012). UK Dispersal Policy and Onward Migration: Mapping the Current State of Knowledge, *Journal of Refugee Studies*, 25(1), 25–49.

- Stone, N. (1995). Teaching ESL to Survivors of Trauma, *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 10 (3), 49–58.
- Thatcher, C. (2020). In Dialogue: How Writing to the Dead and the Living Can Increase Self-Awareness in Those Bereaved by Addiction, *Journal of Death and Dying*, doi: 10.1177/0030222820976277
- Tedeschi, R. G. a Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence, *Psychological inquiry*, 15(1), 1–18.
- Turrini, G., Purgato, M., Ballette, F., Nosè, M., Ostuzzi, G., a Barbui, C. (2017). Common mental disorders in asylum seekers and refugees: umbrella review of prevalence and intervention studies, *International Journal of Mental Health Systems*, 11(51), doi: 10.1186/s13033-017-0156-0
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (ail argraffiad). Cambridge: Cambridge University Press
- van der Boor, C.F., a White, R. (2020). Barriers to Accessing and Negotiating Mental Health Services in Asylum Seeking and Refugee Populations: The Application of the Candidacy Framework, *Journal of Immigrant Minority Health*, 22, 156–174.
- Van der Kolk, B. (2015). *The body keeps the score: brain, mind, and body in the healing of trauma*. NY: Penguin Books
- Van der Merwe, C. a Gobodo-Madikizela, P. (2009). *Narrating our healing: perspectives on working through trauma*. Newcastle: Cambridge Scholars
- Walker, A., Jones, V. a Hopkins, J. (2021). *Ymchwiliad i'r derminoleg a'r dulliau wedi'u llywio gan drawma sy'n cael eu defnyddio gan brosiectau, rhaglenni ac ymyriadau arwyddocaol yng Nghymru*. Iechyd Cyhoeddus Cymru
- Waterhouse, M. (2016). Telling stories of violence in adult ESL classrooms: Disrupting safe spaces, *TESL Canada Journal*, 20–41.
- Wessels, W. (2014). *The Refugee Experience: Involving Pre-migration*. In *Transit, and Post Migration Issues in Social Services*. Master of Social Work Clinical Research Papers. Prifysgol St. Catherine. Adalwyd o: [https://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/280/](https://sophia.stkate.edu/msw_papers/280/)
- Wilbur, A. (2016). Creating inclusive EAL classrooms: How Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) instructors understand and mitigate barriers for students who have experienced trauma, *TESL Canada Journal*, 33, 1–19.
- Williamson, B. (2000). Learning in Extremis. Yn P., Alheit et al. (goln) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools* (tt.676–697). Roskilde, Denmark: Roskilde University.
- Wortman, C. B. (2004). Posttraumatic growth: Progress and problems, *Psychological Inquiry*, 15(1), 81–90.
- Yehuda, R., Hoge, C.W., McFarlane, A.C., Vermetten, E., Lanius, R.A., Nievergelt, C. M., a Hyman, S.E. (2015). Post-traumatic stress disorder, *Nature Reviews Disease Primers*, 150–157. Adalwyd o <https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.57>
- Yoder, C. (2005). *The little book of trauma healing: When violence strikes and community security is threatened*. Intercourse, PA: Good Books