

Iaith a Llythrennedd yn yr Oes Ddigidol

Tudalen cynnwys: Tudalen 1
Darllen Stori – Llyfr : Tudalen 2
Darllen Stori - Digidol: Tudalen 3
Anolysis o ymarfer: Tudalennau 4 - 9
Rhestr Cyfeirnod : Tudalennau - 11

ECEY5004C
2408332
Geiriau: 2075
Ni ddefniddir AI yn y dogfen yma

https://uowtsd-my.sharepoint.com/:v/g/personal/2408332_student_uwtsd_ac_uk/EbRo6FOzE2pLkPeVhbNUq-kBE4txl20J8mR4Qt2kkccPJg?nav=eyJyZWZlcnJhbEluZm8iOnsicmVmZXJyYWxBcHAIoiJPbmVEcmI2ZUZvckJ1c2luZXNzliwicmVmZXJyYWxBcHBQbGF0Zm9ybSI6IldYilsInJlZmVycmFsTW9kZSI6InZpZXciLCJyZWZlcnJhbFZpZXciOiJNeUZpbGVzTGlua0NvcHkifX0&e=HizayT

ECEY5004C
2408332
Geiriau: 2075
Ni ddefniddir AI yn y dogfen yma

https://uowtsd-my.sharepoint.com/:v/g/personal/2408332_student_uwtsd_ac_uk/EX93d_9vZiBLpPYrHE4jLaABs89PQ0Ztn2FdnQOfmVxBsg?nav=eyJyZWZlcnJhbEluZm8iOnsicmVmZXJyYWxBcHAIoiJPbmVEcmI2ZUZvckJ1c2luZXNzliwicmVmZXJyYWxBcHBQbGF0Zm9ybSI6IldiYilsInJlZmVycmFsTW9kZSI6InZpZXciLCJyZWZlcnJhbFZpZXciOiJNeUZpbGVzTGlua0NvcHkifX0&e=ZWu6xK

Mae adrodd straeon yn gonglfaen o ran addysgeg y blynyddoedd cynnar, gan ddarparu cyfleoedd cyfoethog i blant ddatblygu iaith, dealltwriaeth gymdeithasol, dychymyg, a llythrennedd sy'n dod i'r amlwg (Wells, 1986; Bruner, 1986). Yn y cyddestun cyfrwng Cymraeg, mae darllen straeon hefyd yn chwarae rhan hanfodol wrth gefnogi trochi Cymraeg a hunaniaeth ddiwylliannol (Llywodraeth Cymru, 2022; Baker, 2011). Mae'r dadansoddiad hwn yn myfyrio ar ddau fersiwn o'r un gweithgaredd llythrennedd— un sy'n defnyddio llyfr stori print traddodiadol a'r llall yn defnyddio fersiwn e-lyfr rhyngweithiol o Wwsh ar y y heloh (addasiad Cymraeg yr Ystafell ar y Broom gan Julia Donaldson)— Wedi'i gynnal gyda grŵp o blant 2–3-oed mewn meithrinfa cyfrwng Cymraeg.

Mae'r traethawd yn dadansoddi'n feirniadol y ddau ddull o adrodd stori i'w hystyried.

- (a) sut roedd y dulliau'n wahanol rhwng y llyfr a'r fersiynau digidol.
- (b) sut y bu'r gweithgareddau'n hyrwyddo datblygiad llafaredd, darllen ac ysgrifennu;
- (c) sut roedd y gweithgareddau'n meithrin sgiliau llythrennedd digidol cynnar.

Cefnogir y dadansoddiad gan safbwyntiau ymchwil a damcaniaethol perthnasol gan gynnwys theori gymdeithasol Vygotsky (1978), sgaffaldiau naratif Bruner's (1986), a theori dysgu amlgyfrwng Mayer (2009).

Wrth ddarllen y llyfr stori, roedd fy null yn seiliedig ar ddarllen deialogaidd, lle mae'r oedolyn yn sbarduno, modelau, ac yn ehangu iaith plant (Whitehurst et al., 1988; Wasik & Bond, 2001).

Gyda phlant ifanc iawn, roedd hyn ar ffurf gor-ddweud goslef, brawddeg ailadroddus, a chwestiynau agored syml fel “Ble mae'r gath?” Roedd y cyfnewidfeydd bach, ymatebol hyn yn meithrin sylw ar y cyd ac yn cymryd tro— cynllwynwyr allweddol llafaredd (Trevarthen, 1998; Alexander, 2008).

I'r gwrthwyneb, roedd angen strwythur mwy bwriadol i gydbwyso nodweddion technolegol â deialog ryngbersonol ar y darlleniad e-lyfrau rhyngweithiol. Mae ymchwil yn dangos, heb gyfyngu gofalus gan oedolion, y gall llyfrau stori digidol leihau'r nifer sy'n cymryd tro mewn sgwrs (Flewitt, Messer & Kucirhea, 2015; Bus, Takacs & Kegel, 2015). Felly, fe wnes i gynllunio pwyntiau oedi yn yr animeiddiad ar gyfer trafod, rhagfynegi ac atseilio, gan osgoi'r rhain (“Wwsh!”).

Yn y fersiwn brintiedig, roeddwn i'n gorliwio rhythm, odli ac arwydd i bwysleisio patrymau ffonolegol a chynnal ymgysylltiad (Goswami & Bryant, 1990). Roedd

ciwiau corfforol fel pwyntio at ddarluniau ac olrhain cyfarwyddiadau argraffu yn helpu plant i ddechrau cysylltu ffurflenni llafar ac ysgrifenedig (actice & Kaderavek, 2002).

Yn ystod y fersiwn ddigidol, fe wnes i fabwysiadu arddull fynegiannol debyg ond sicrhau nad y w animeiddiadau a seiniau yn gorbwyso fy narthiad. Gan ddilyn theori dysgu amlgyfrwng Mayer (2009), fe wnes i droi cerddoriaeth gefndir yn ystod y ddeialog allweddol, defnyddio animeiddiadau byr i atgyfnerthu ystyr, ac osgoi testun ar y sgrin segur er mwyn atal gorlwytho gwybyddol (Sweller, 2011).

Oherwydd bod yr holl blant yn datblygu eu Cymraeg fel iaith ychwanegol, chwaraeodd trawsieithu rôl allweddol. Yn y darlleniad llyfr stori, o bryd i'w gilydd eglurais air Cymraeg newydd gyda Saesneg syml cyfatebol cyn ei ailadrodd yn Gymraeg, gan alluogi plant i gysylltu ystyron (García & Wei, 2014). Roedd yr e-lyfr yn atgyfnerthu hyn drwy ddangos ciwiau gweledol animeiddiedig ar gyfer geiriau newydd— megis “ysbryd” sy'n cysylltu cynrychiolaeth clywedol a gweledol (Paivio, 1986).

Gyda phlant 2–3- oed, mae angen amrywio rhythmig y sylw a rhoi adborth ar y synhwyrau ar unwaith (Donaldson, 1978). Roedd y stori brint yn annog rhyngweithio cyffwrddol y gallai'r plant gyffwrdd â'r tudalennau, pwynt, a'u troi'n eu tro, gan gefnogi cydsymud echddygol manwl a pherchnogaeth dros y stori (Teale & Sulzby, 1986). Roedd yr e-lyfr rhyngweithiol yn caniatáu ymatebion cyffwrdd syml i'w wneud yn “fly”— sy'n dal sylw ond sy'n tynnu sylw (Burnett, 2010). Felly defnyddiais rhyngweithio byr ac yna holi oedolion i gynnal cydlynid y stori.

Yn y sesiwn argraffu, fe wnes i nodiadau anecdotaidd am ystumiau ac ystumiau plant yn Gymraeg, sy'n dangos ymwybyddiaeth o naratif cynnar (Nelson, 1989). Yn y sesiwn ddigidol, roeddwn i'n recordio clipiau byr (gyda chaniatâd) i adolygu'r broses o droi ac ymgysylltu. Darparodd y cyfryngau digidol gyfleoedd ar gyfer myfyrio a chynllunio sgaffaldau ieithyddol y dyfodol (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995).

I grynhoi, er bod y ddau ddarlleniad yn annog gwneud ystyr, roedd angen mwy o gynllunio ar y fersiwn ddigidol i gadw deialog ac osgoi edrych yn oddefol. Roedd yr ymgysylltu rhyngweithiol ar ffurf e-lyfr yn well a'r ddealltwriaeth amlfodd o'r hyn a ddefnyddir yn fwriadol ac a gefnogir gan sgaffaldiau oedolion.

Mae llafaredd yn sylfaenol i ddatblygiad gwybyddol a llythrennedd diweddarach (Alexander, 2008; EEF, 2021). Ar gyfer plant rhwng 2–3- oed, sesiynau llyfr stori yn datblygu sgiliau gwrando, geirfa a mynegiant drwy brofiadau ailadroddus, rhythmig ac iaith gymdeithasol (Wells, 1986). Yn y ddau fersiwn, gwnaethom bwysleisio ailadrodd a chyfranogiad corawl - gan annog plant i ymuno â'r wrach yn erbyn

“Wwsh ar y brwsh!”— oedd yn cefnogi cof ffonolegol ac ymgysylltu ar y cyd (Bryant et al., 1989).

Mae strategaethau rheoledig megis PEER (Prompt–Evaluate–Expand–Repeat) wedi helpu i ymestyn ymatebion gair sengl i ymadroddion byr (justice & Kaderavek, 2002). Er enghraifft, pan oedd plentyn yn cyfeirio at y draig ac yn dweud “draig,” fe wnes I ehangu ar eu ateb, “Ie, draig fawr goch”, modelu cystrawen a geirfa Cymru (Vygotsky, 1978).

Fe wnaeth y fersiwn ddigidol gyfoethogi llafaredd drwy ganolbwyntio ar ddelweddau symudol, a arweiniodd at iaith ddisgrifiadol (“Mae’n hedfan!”) Fodd bynnag, prin o’m hanimeiddiadau i atal gorlwytho gwybyddol a chynnal seibiannau drwy ddeialog yn rheolaidd i sicrhau bod y sesiwn yn parhau’n gymdeithasol yn hytrach na’n bennaf ar y sgrin (Flewitt et al., 2015).

Yn ôl theori llythrennedd sy’n dod i’r amlwg, mae dysgu llythrennedd yn dechrau ymhell cyn cyfarwyddyd ffurfiol (Teale & Sulzby, 1986; Neuman & Celano, 2006). Trwy’r ddau ddarlleniad, datblygodd y plant:

- Ymwybyddiaeth o brint: mae dysgu bod y testun yn gyfystyr ag ystyr, bod tudalennau’n troi i’r dde, a bod gan straeon ddechrau, canol a diwedd (Justice & Kaderavek, 2002).
- sensitifrwydd ffonolegol: ymwybyddiaeth o o o odli a rhythm o’r gwrthdadau ailadroddus (Goswami & Bryant, 1990).
- Lled geirfa: cyflwyno geiriau Cymraeg Haen 1–2 mewn cyd-destun ystyrlon (Beck & McKeown, 2002).

Yn yr e-lyfr rhyngweithiol, roedd atgyfnerthu amlfodd o eirfa (effeithiau sain, geiriau a amlygwyd) yn cefnogi codio deuol (Paivio, 1986). Serch hynny, mae astudiaethau’n rhybuddio y gall nodweddion gorweithredol dynnu sylw oddi wrth brosesu testun (Bus et al., 2015; Mayer, 2009). I liniaru hyn, defnyddiais rhyngweithio dan arweiniad— gan ofyn i blant nodi print ar y sgrin, olrhain llythrennau gyda bysedd, a rhagfynegi canlyniadau cyn animeiddio ysgogi.

Er bod plant 2–3- oed yn rhagawduron, mae’r ddwy stori’n gosod seiliau ar gyfer ysgrifennu newydd drwy chwarae symbolaidd a gwneud marciau. Ar ôl y darlleniadau, creodd y plant “spell mark” gyda chrayons, sy’n dynwared symudiadau’r wrach. Mae hyn yn ymgorffori straeon yn cysylltu mynegiant llafar a graffig (Vygotsky, 1978; Bearne, 2009).

Fe ddefnyddion ni hefyd luniau o’r e-lyfr i ddilyniannu’r stori a phennu capsiynau syml, gan hyrwyddo strwythur naratif cynnar ac ymwybyddiaeth o eiriau (Stein & Glenn, 1979; Applebee, 1978). Drwy arsylwi oedolion, gwelodd y plant sut y gellid

cynrychioli eu geiriau llafar mewn print—cysyniad llythrennedd allweddol (Neuman & Celano, 2006).

Gan ddefnyddio Wwsh ar y brwsh, cefnogodd y Llywodraeth y Gymraeg eu trochi drwy ymgorffori geirfa mewn cyd-destunau pleserus a rhythmig (Baker, 2011). Mae eiliadau trawsieithu—briffio'r Saesneg yn egluro ac yna ailadrodd y Gymraeg— helpu newydd-ddyfodiaid i gael mynediad i ystyr tra'n cynnal goruchafiaeth Cymru (García & Wei, 2014). Mae hyn yn cyd-fynd â'r ddamcaniaeth rhyng-ddibyniaeth Cummins' (2000) bod sgiliau'n trosglwyddo ar draws ieithoedd pan fydd y ddau'n cael eu gwerthfawrogi.

I grynhoi, mae'r ddau fformat stori wedi gwella llafaredd, geirfa derbyn, a llythrennedd sy'n dod i'r amlwg, gyda sgaffaldiau dialogig yn ganolog i gynnydd. Y fformat digidol wedi'i ychwanegu ciwiau amlfodd, tra bod y fformat print yn meithrin cyffyrddedd ac awyrgylch cymdeithasol gyda'r llyfr

Mae Fframwaith Cymhwysedd Digidol Llywodraeth Cymru (2015) yn pwysleisio y gall hyd yn oed plant ifanc ddechrau datblygu perthnasoedd cyfrifol, archwiliadol â thechnoleg. I blant 2–3- oed, mae llythrennedd digidol yn golygu ymwybyddiaeth bod sgriniau'n gallu adrodd straeon, ymateb i gyffwrdd, a dangos gwybodaeth (Marsh, 2010).

Yn ystod y sesiwn e-lyfr, dysgodd plant i lywio'r galon sylfaenol o ystumiau cyffwrdd-troi'r eiconau a'u troi'n dudalennau - gyda chymorth i oedolion. Mae'r sgiliau gweithredu cynnar hyn yn sail i ruglder digidol diweddarach (Stephen & Edwards, 2018). Modelais drin a thrafod yn ddiogel, gan egluro bod “rydym yn cyffwrdd yn ysgafn er mwyn i'r sgrin weld ein bys,” yn cyflwyno geirfa o gwmpas gofal a rheolaeth.

Mae ymchwil yn awgrymu bod plant ifanc yn elwa fwyaf o brofiadau digidol pan fyddant yn gydweithredol ac yn cael eu tywys, yn hytrach nag yn unigol (Burnett, 2010; Kucir stressa, 2019). Roedd yr e-lyfr darllen wedi'i strwythuro o gwmpas rhyngweithio grŵp: cymerodd plant eu tro i sbarduno animeiddiadau, disgrifio'r hyn a welon nhw, ac ymateb i sylwadau gan gyfoedion. Roedd hyn yn meithrin ymddygiad digidol cynnar - aros am dro, rhannu dyfeisiau, a gwrando ar ddehongliadau eraill o'r ffordd (Marsh & Hannon, 2013).

Roedd y fformat e-lyfr yn cefnogi llythrennedd amlfodd, gan helpu plant i ddehongli ystyr drwy ddelwedd, sain, symudiad ac argraffu ar yr un pryd (Kress, 2010; Bearne & Wolstencroft, 2007). Drwy ailedrych ar olygfeydd gyda sain a heb sain, sylwodd plant ar sut mae'r effeithiau'n newid y hwyliau— sylfaen ar gyfer ymwybyddiaeth ddigidol feirniadol yn ddiweddarach (Livestone, 2014).

Yn dilyn y darllen digidol, mae grwpiau bach yn recordio eu hail-ddangosiadau sain eu hunain gan ddefnyddio microffon y tabled. Roedd hyn yn cefnogi mynegiant llafar, dilyniannau, a dealltwriaeth gynnar o greu digidol (Merchant, 2015). Ailchwaraewyd y recordiadau i ddathlu lleferydd Cymraeg plant, hyder a'r asiantaeth.

Hyd yn oed yn y cyfnod cynnar hwn, cafodd egwyddorion e-ddiogelwch sylfaenol eu modelu. Fe wnaethom ni drafod bod y recordiad yn aros mewn meithrinfa ac na chafodd ei rannu ar-lein, gan gyflwyno'r syniad o ganiatâd a pherchaeth (Llywodraeth Cymru, 2015). Mae modelu'r defnydd o dechnoleg barchus yn yr oedran hwn yn meithrin arferion cyfrifol ar gyfer dysgu diweddarach (Palaiologou, 2016).

I grynhoi, roedd y darllen digidol yn hyrwyddo llythrennedd digidol plant drwy integreiddio llywio, cydweithredu, creadigrwydd, ac ymwybyddiaeth sy'n dod i'r amlwg o ddefnydd technoleg diogel a phwrpasol. Roedd rôl yr oedolyn yn hanfodol wrth drawsnewid amser sgrin i ddysgu cyfathrebu ar y cyd.

Dealltwriaeth ganolog o'r gymhariaeth hon yw pwysigrwydd cadw deialog mewn adrodd straeon digidol. Heb seibiannau strwythuredig, gall sgwrs plant leihau (Flewitt et al., 2015). Roedd cynllunio pwyntiau penodol ar gyfer rhagfynegi ac ailadrodd yn cynnal cydbwysedd sgwrsiol. Gallai sesiynau yn y dyfodol gynnwys plant yn dewis pryd i oedi, gan roi mwy o reolaeth ac asiantaeth iddynt.

Roedd egwyddorion cydlynu a signalau Mayer yn (2009) yn hanfodol: roedd cyfyngu ar sain allanol a sylw arweiniol gydag ystumiau yn sicrhau bod plant yn prosesu ystyr yn hytrach na chael eu goramcangyfrif. Mabwysiadu'r darlleniad cyntaf ar gyfer mwynhad, yn ail ar gyfer geirfa neu ganolbwytio ar brint; helpu i gynnal sylw a lleihau gorlwytho (Kalyuga, 2009).

Amlfodd, ailadrodd a chiwiau gweledol sydd o fudd arbennig i blant sy'n datblygu'r Gymraeg fel iaith ychwanegol neu gydag anghenion cyfathrebu sy'n dod i'r amlwg (Cummins, 2000; Nation, 2008). Roedd ailchwarae digidol yn caniatáu mwy o amlygiad heb bwysau. Gallai cynllunio ar gyfer y dyfodol gynnwys byrddau stori darlunol neu is-deitlau syml i atgyfnerthu geirfa ymhellach.

Mae'r gweithgareddau'n cyd-fynd â'r Fframwaith Maes Dysgu a Phrofiad a Chymhwysedd Digidol leithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu (Llywodraeth Cymru, 2015; 2022). Maent yn mynd i'r afael â datganiadau o'r hyn sy'n bwysig ynghylch “datblygu sgiliau gwrando a siarad,” “ymgysylltu ag amrywiaeth o destunau,” a “dod yn ddefnyddwyr hyderus technolegau digidol.” Mae ymgorffori ymarfer o'r fath yn cefnogi camau dilyniant 1–2, gan osod sylfeini ar gyfer llythrennedd dwyieithog gydol oes.

Mae'r dadansoddiad hwn wedi archwilio dyluniad ac effaith addysgeg dau ddull o adrodd straeon mewn print a digidol gan ddefnyddio Wwsh ar y Brwsh gyda plant rhwng 2 a 3 oed mewn meithrinfa cyfrwng Cymraeg. Er bod y llyfr stori traddodiadol sy'n darllen yn meithrin ymgysylltu agos, cyffyrddol ac mewn dialog, mae'r e-lyfr rhyngweithiol yn ymestyn dysgu i feysydd amlfodd, cydweithredol a digidol cymwys. Y ffactor mwyaf arwyddocaol yn y ddau fersiwn oedd nid y cyfrwng ei hun ond ansawdd cyfryngu oedolion, a drawsnewidiodd adrodd straeon yn safle cyfoethog o ran iaith, llythrennedd a dysgu digidol.

Drwy gyfuno iaith rhythmig, ystumiau, ailadrodd a rhyngweithio rheoledig, roedd y ddau ddarlleniad yn meithrin llafaredd, darllen ac ysgrifennu newydd, ac ymwybyddiaeth ddigidol. Mae'r profiadau hyn yn cyd-fynd yn agos â phwyslais Cwricwlwm Cymru ar greadigrwydd, cyfathrebu a lles, gan ddangos sut y gall llythrennedd digidol a thraddodiadol gydfodoli i gyfoethogi bywydau ieithyddol a diwylliannol plant ifanc.

Cyfeirnod

Alexander, R. (2008) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. 4th edn. York: Dialogos.

Applebee, A. N. (1978) *The Child's Concept of Story*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edn. Bristol: Multilingual Matters.

Bearne, E. (2009) 'Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse', *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), pp. 156–187.

Bearne, E. and Wolstencroft, H. (2007) *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5–11*. London: Paul Chapman.

Beck, I. L. and McKeown, M. G. (2002) 'Taking advantage of read-alouds to help children learn vocabulary', *The Reading Teacher*, 55(7), pp. 696–707.

Biemiller, A. (2010) *Words Worth Teaching: Closing the Vocabulary Gap*. Columbus, OH: McGraw-Hill.

Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. and Crossland, J. (1989) 'Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read', *Developmental Psychology*, 25(3), pp. 429–438.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. and Pellegrini, A. D. (1995) 'Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis', *Review of Educational Research*, 65(1), pp. 1–21.

Bus, A. G., Takacs, Z. K. and Kegel, C. A. T. (2015) 'Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy', *Developmental Review*, 35, pp. 79–97.

Burnett, C. (2010) 'Technology and literacy in early childhood educational settings: A review', *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), pp. 247–270.

Cain, K. (2010) *Reading Development and Difficulties*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. London: Fontana.

Education Endowment Foundation (EEF) (2021) *Improving Literacy in Key Stage 1*. London: EEF.

Flewitt, R., Messer, D. and Kucirkova, N. (2015) 'New directions for early literacy in a digital age: The iPad', *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), pp. 289–310.

García, O. and Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Goswami, U. and Bryant, P. (1990) *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.

Justice, L. M. and Kaderavek, J. N. (2002) 'Using shared storybook reading to promote emergent literacy', *Teaching Exceptional Children*, 34(4), pp. 8–13.

Kalyuga, S. (2009) *Managing Cognitive Load in Adaptive Multimedia Learning*. Hershey, PA: IGI Global.

Kress, G. (2010) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

Kucirkova, N. (2019) *How and Why to Read and Create Children's Digital Books*. Oxford: Oxford University Press.

Livingstone, S. (2014) 'Developing social media literacy', *Communications*, 39(3), pp. 283–303.

Marsh, J. (2010) 'Young children's play in online virtual worlds', *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), pp. 23–39.

Marsh, J. and Hannon, P. (2013) 'Literacy and digital technologies in homes', in Larson, J. and Marsh, J. (eds) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. 2nd edn. London: SAGE, pp. 384–397.

Mayer, R. E. (2009) *Multimedia Learning*. 2nd edn. New York