

CYNNWYS

1. CYFLWYNIAD.....	1
1.1 Cefndir.....	1
1.2 Nodau'r Ymchwil.....	2
1.3 Methodoleg yr Ymchwil.....	2
ADOLYGU'R DOGFENNAU	3
ASTUDIAETHAU ACHOS	3
Argymhellion.....	4
2. ADOLYGIAD O'R DEUNYDD DARLLEN	5
2.1 Cyflwyniad	5
2.2 Diffinio Addysg Barhaus i Oedolion.....	8
Dysgu ffurfiol	13
Dysgu heb fod yn ffurfiol	13
Dysgu anffurfiol	13
2.3 Amcanion Addysg Oedolion	17
2.4 Cyflwyno ABO.....	19
2.5 Recriwtio i ABO.....	25
OEDRAN	28
RHYW.....	29
TARDDIAD ETHNIG.....	30
DOSBARTH CYMDEITHASOL.....	30
GALWEDIGAETHAU A STATWS YN Y FARCHNAD LAFUR.....	31
PROFIAD ADDYSGOL BLAENOROL	31
2.6 Ystyriaethau Cyllido.....	33
2.6.1 Ffynonellau cyllid	33
CYLLID CYHOEDDUS	33
CYLLID CYFLOGWYR	33
CYLLID I UNIGOLION.....	34
2.7 Canfyddiadau Allweddol yr Adolygiad o'r Deunydd Darllen	38
3. LLINELL SYLFAEN DARPARIAETH AWDURDODAU LLEOL YNG NGHYMRU	41
3.1 Cyflwyniad: y fframwaith deddfwriaethol	41
3.2 Nodau Addysg Barhaus i Oedolion Awdurdodau Lleol.....	42
3.3 Y Dulliau o Gyllido Darpariaeth Addysg Oedolion a Ganiateir	43
3.4 Y Trefniadau Cyllido Cyfredol yng Nghymru	43
3.5 Dyraniadau Cyllid Cyfredol	44
Y MATHAU O GYRSIAU A GYFLWYNIR.....	47

CYFRANOGAETH	48
Cyfranogaeth yn y gwahanol fathau o Addysg Barhaus i Oedolion	48
AWDURDOD CYNHELIR CONTRACTIR CYNORTHWYIR CONTRACTIR	
CYFANSWM	49
CEFNDIR Y CYFRANOION.....	50
CYFRANOGI MEWN ADDYSG BARHAUS I OEDOLION YNG NGHYMRU	
.....	50
CYFRANOGI YN ÔL DOSBARTH CYMDEITHASOL.....	50
CYFRANOGAETH YN ÔL OEDRAN	51
CYFRANOGAETH YN ÔL BOD MEWN GWAITH/DI-WAITH	52
GWAHANIAETHAU RHANBARTHOL YNG NGHYMRU.....	52
CYMHARU CYMRU GYDA RHANNAU ERAILL O'R DEYRNAS UNEDIG	52
BWRIAD I'R DYFODOL.....	52
FFACTORAU SY'N DYLANWADU AR GYFRANOGAETH.....	53
4. ARFERION DA WRTH GYFLWYNO ABO: ASTUDIAETHAU ACHOS.	54
4.1 Astudiaeth Achos 1	54
4.2 Astudiaeth Achos 2	59
4.3 Astudiaeth Achos 3	62
4.4 Astudiaeth Achos 4	65
4.5 Astudiaeth Achos 5	69
4.6 Astudiaeth Achos 6	73
4.7 Astudiaeth Achos 7	79
5. ARGYMHELLION AR GYFER YMARFER ABO YNG NGHYMRU	82
5.1 Strategaeth	82
5.2 Diffiniad.....	82
5.3 Hygyrchedd	82
5.4 Recriwtio ac ehangu cyfranogaeth	83
5.5 Tiwtoriaid	83
5.6 Partneriaethau	84
5.7 Ystyriaethau cyllido.....	84
5.8 Asesu a gwerthuso	85
5.9 Rhwystrau.....	85
6. LLYFRAU, ERTHYGLAU A PHAPURAU YMCHWIL.....	86

1. CYFLWYNIAD

1.1 Cefndir

Mae gwreiddiau hanesyddol addysg oedolion ac addysg gydol oes yng Nghymru yn treiddio'n ddwfn iawn ac yn eu mysg y mae ysgolion cylchol Griffith Jones a'r Mudiad Ysgolion Sul, a ysbrydolwyd gan grefydd yn ôl yn y ddeunawfed ganrif, yn ogystal â datblygiadau mwy secwlar Mudiad Addysg y Gweithwyr ar ddechrau'r ugeinfed ganrif. Agorwyd Coleg Harlech yn sefydliad preswyl i gynnig addysg y celfyddydau breiniol ar gyfer oedolion y bu i'r llwybrau addysgol traddodiadol eu siomi. Ar ôl yr ail ryfel byd, rhoddwyd pwyslais pendant ar ddarparu cyfleoedd i'r rhai hynny nad oeddynt wedi elwa o addysg gychwynnol, a nod cynlluniau megis y Brifysgol Agored (1971) a Deddf Addysg Bellach ac Uwch (1992) oedd ceisio cael rhagor i gyfranogi mewn addysg i oedolion.

Yn awr, cydnabyddir bod addysg i oedolion yn rhan bwysig o sicrhau cynhwysiant cymdeithasol a lles personol, yn ogystal â bod yn ffordd bosib o wella ffyniant yr unigolyn a'r wlad. Mae Cullen *et al* (2000)¹ yn diffinio hyn fel '*dinasyddion yn ymroi i greu, dehongli ac, yn aml, ail-siapio eu hunaniaeth a'r realiti cymdeithasol.*'

Mae llywodraethau diweddar yn aml wedi mynegi eu hymrwymiad i ddysgu gydol oes; yn wir crynhodd yr Adran Addysg a Chyflogaeth (DfEE) (1998)² yr angen am addysg o'r fath fel a ganlyn: '*... er mwyn gwella bywydau (pobl), gwella eu cyflogadwyedd mewn marchnad lafur newidiol a chreu'r sgiliau y mae ar ein heconomi a'n cyflogwyr eu hangen.*'

Pwysleisir y dyheadau yng Nghymru i ymestyn addysg barhaus i oedolion yn nogfen arloesol Cynulliad Cenedlaethol Cymru, *Y Wlad sy'n Dysgu*.³

Yr ydym yn awyddus i Gymru fod yn wlad sy'n dysgu lle mae dysgu gydol oes, o safon yn rhoi'r sgiliau y mae ar bobl eu hangen er mwyn ffynnu yn yr economi newydd, yn rhyddhau doniau, yn ymestyn cyfleoedd ac yn rhoi grym i gymunedau.

Serch hynny, bu wastad densiwn rhwng y safbwynt mai ffordd o gyfoethogi eich diwylliant personol yn bennaf yw addysg oedolion, a'r amgyffred iwtilitaraidd ohoni

¹ CULLEN, J. BATTERBURY, S., FORESTI, M. LYONS, C. a STERN, E. (2000). *Informal Learning and Widening Participation* (Adroddiad Ymchwil DfEE 191.) Llundain: DfEE.

² DfEE (1998). *Learning and Working Together for the Future*. Llundain: DfEE.

³ CYNULLIAD CENEDLAETHOL CYMRU (2001). *Y Wlad sy'n Dysgu*. Caerdydd y Cynulliad.

fel yr allwedd i agor drysau economaidd at well swyddi a gwell incwm. Mae Gorard (2002), er enghraifft, yn mynegi rhyw gymaint o sgeptigaeth ynghylch potensial addysg oedolion i sicrhau ffyniant cymdeithasol:⁴

...mae'n rhaid bod cryn amheuaeth ynghylch a yw gweithlu hynod sgilgar (sydd o bosib ar gyflogau hynod o uchel) yn wirioneddol atyniadol i fuddsoddwyr ... mae ffocws economaidd presennol addysg oedolion yn tynnu oddi ar ei natur drawsnewidiol bosib i'r unigolyn...

Dadleua Gorard hefyd fod e-ddysgu a sianelau dysgu technolegol eraill yn dibynnu ar y grym ariannol i brynu'r caledwedd angenrheidiol; mae hyn yn allgáu'r union rannau o'r boblogaeth y mae eiriolwyr y dechnoleg hon yn ceisio cyrraedd atynt.

Oherwydd gwahaniaeth barn o'r fath, mae addysg barhaus i oedolion yn faes y mae'n hanfodol cynnal ymchwil trylwyr a manwl iddo. Er mwyn dylanwadu ar ei bolisiâu a'i weithredoedd, bu i Gyngor Cenedlaethol – ELWa gomisiynu'r Sefydliad Cenedlaethol er Ymchwil i Addysg i gynnal ymchwil ar addysg barhaus i oedolion (ABO). Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno canfyddiadau'r ymchwil hwnnw.

1.2 Nodau'r Ymchwil

Nodau'r prosiect oedd:

- ♦ sefydlu darlun llinell sylfaen o sefyllfa bresennol ABO yng Nghymru;
- ♦ darparu diffiniad ar gyfer ABO;
- ♦ cynnal adolygiad o'r deunydd darllen am ABO yng Nghymru, rhannau eraill o'r DU a thu hwnt;
- ♦ cynnal adolygiad o'r arferion gorau ym maes ABO.

1.3 Methodoleg yr Ymchwil

Defnyddiwyd amrywiol ddulliau ymchwil i gael yr ystod data a oedd yn ofynnol dan y fanyleb. Defnyddiodd y fethodoleg ddull a oedd â ffocws gynyddol-bendant, gan symud o ymchwil desg drwy adolygu'r deunydd darllen a'r dogfennau perthnasol, at ymweliadau maes at gyfres o astudiaethau achos ansoddol gwahanol iawn o

⁴ GORARD, S (2000). *Adult participation in learning and the economic imperative: a critique of policy in Wales*. Studies in the Education of Adults Cyf. 32, Rhif 2, Hydref 2000, tt. 181-194.

esiampiau o ABO yng Nghymru a Lloegr, astudiaethau achos yr argymhellwyd eu bod yn cynrychioli arferion da.

Adolygu'r dogfennau

Cam cyntaf y prosiect oedd chwilio'r llyfrgelloedd a llwyddwyd i ddynodi a chael deunydd darllen a ffynonellau data perthnasol er mwyn adolygu'r dogfennau. Y paramedrau ar gyfer y gwaith chwilio hwn oedd llyfrau ac erthyglau ymchwil a oedd yn ymdrin ag ABO yn y DU, Ewrop a thu hwnt, wedi'u hysgrifennu yn y Gymraeg neu'r Saesneg, ac a gyhoeddwyd o 1993 ymlaen hyd heddiw. Cefnogwyd y gwaith chwilio hwn drwy gysylltu gyda nifer o sefydliadau sy'n ymwneud ag ABO yng Nghymru, sefydliadau megis y Cynulliad Cenedlaethol, NIACE, Clwb Meincnodi Llywodraeth Leol/Canolfan Meincnodi Syniad, ac Estyn, er mwyn cael dogfennau a data ategol a gyfeiriai'n benodol at Gymru. Adolygwyd y peirianweithiau cyflwyno a chyllido cyfredol drwy gysylltu gyda staff Cyngor Cenedlaethol – ELWa.

Darllenwyd a gwerthuswyd y ffynonellau er mwyn pwyso a mesur ansawdd a gwerth pob ffynhonnell, gan roi sylw manwl i berthnasedd y deunydd i'r sefyllfa yng Nghymru. Defnyddiwyd ystyriaethau allweddol i ddarparu:

- ♦ diffiniad damcaniaethol o ABO a fframwaith ar gyfer datblygu ABO yng Nghymru;
- ♦ darlun llinell sylfaen manwl o sefyllfa gyfredol ABO yng Nghymru, darlun sy'n rhoi sylw i gyllido, ystod a nodau'r ddarpariaeth gyfredol, natur y darparwyr, natur y dysgwyr, y ddarpariaeth Gymraeg a'r amrywiadau daearyddol;
- ♦ trafodaeth fanwl ar ystyriaethau ABO, gan ddefnyddio enghreifftiau o ymchwil diweddar.

Astudiaethau Achos

Fel ail gam yr ymchwil gwnaed ymchwiliadau i'r arferion gorau ym maes ABO drwy gynnal astudiaethau achos.

Dynodwyd pedair enghraifft o'r arferion gorau drwy ddulliau megis adroddiadau arolygwyr. Dygwyd tair o'r astudiaethau achos hyn o'r tu allan i Gymru.

Yn ail, dynodwyd tri darparwr ABO arall yng Nghymru ac ymwelwyd â hwy er mwyn ymgynghori gyda'r staff allweddol yno.

Cynhaliodd ymchwilwyr y Sefydliad Cenedlaethol er Ymchwil i Addysg (NFER) gyfweiliadau wyneb-wrth-wyneb gyda staff y sefydliadau darparu a rhai dysgwyr. O'r cyfweiliadau hyn, cafwyd data ansoddol ar faterion megis recriwtio a chymell dysgwyr, y rhwystrau rhag cyfranogi, ystyriaethau cyllido, dulliau o gyflwyno darpariaeth ABO, effaith cyrsiau ABO ar ddysgwyr unigol a'r gymuned, dulliau o fesur ac achredu cynnydd ac ystyriaethau dilyniant.

Argymhellion

Yn olaf, lluniwyd nifer o argymhellion ar gyfer datblygu ABO yng Nghymru i'r dyfodol, yn rhannol seiliedig ar wybodaeth a gafwyd drwy'r adolygiad o'r deunydd darllen, ond yn bennaf o'r dystiolaeth a gafwyd o'r astudiaethau achos.

2. ADOLYGIAD O'R DEUNYDD DARLLEN

2.1 Cyflwyniad

Mae llywodraethau diweddar wedi annog y broses o ddatblygu ac ehangu Addysg Barhaus i Oedolion (ABO) oherwydd y credir mai dyma sut y gall unigolion wella eu bywydau, gwella eu cyflogadwyedd mewn marchnad lafur newidiol a meithrin y sgiliau sy'n hanfodol i'r economi a chyflogwyr. Mae ehangu'r mynediad at ddysgu yn ganolog i bolisïau addysgol yn y DU a gwledydd Ewropeaidd eraill (Lines *et al* 2003). Esbonnir rhesymeg y llywodraeth dros gynyddu'r gyfranogaeth mewn addysg oedolion yn y ddogfen *Education and Skills: Delivering results – a strategy to 2006* (2001):

Mae addysg gadarn yn agor drysau, nid yn unig at fwy o rym dysgu, ond hefyd at fwynhau celf a diwylliant ac at ehangu'r dychymyg a'ch gorwelion... Mae pobl mwy sgilgar a mwy addysgiedig yn fwy tebygol o fod mewn gwaith, ennill rhagor a chyfrannu at ein heconomi a'n cymdeithas. Mae gwybodaeth a sgiliau yn rhoi i unigolion eu llwybr sicraf tuag at waith a ffyniant, gan helpu i ddileu'r hyn sy'n achosi tlodi a rhaniadau mewn cymdeithas.

Serch hynny, nid cysyniad newydd mo ABO, fel a amlinellir yn y crynodeb hanesyddol a gyflwynir isod.

2.1.1 Gwreiddiau addysg oedolion

Mae tarddiad addysg oedolion i'w weld yn nylanwad Cyfnod yr Ymoleuo y ddeunawfed ganrif – cyfnod o agwedd agored tuag at newid - a mudiadau dros addysg y bobl yn ystod y cyfnod hwn. Yn ystod y bedwaredd ganrif ar bymtheg, datblygodd ffocws ar wahân ar anghenion oedolion o fewn addysg y bobl, er bod hwn yn canolbwyntio ar ddynion yn bennaf. Datblygodd addysg oedolion ac addysg bellach yn bennaf o'r sefydliadau mecaneg ar ddechrau'r bedwaredd ganrif ar bymtheg, sefydliadau a arweiniodd at sefydlu'r ysgolion technegol. '*Ffurfiwyd sefydliadau mecaneg i ddechrau er mwyn rhoi hyfforddiant i bobl a oedd mewn gwaith yn y sgiliau sylfaenol, sef darllen, ysgrifennu a rhifydddeg ond, wrth i addysg elfennol rad-ac-am-ddim ddod ar gael yn haws, bu iddynt ehangu'r ystod i gynnwys pynciau gwyddonol a thechnegol*' (Holt *et al* 1999). Un mudiad Ewropeaidd sy'n adlewyrchu ethos y cyfnod hwn oedd sefydlu Ysgolion Uwchradd y Werin yn Nenmarc ym 1844; sefydlwyd y rhain oherwydd yr angen am ysgolion preswyl mewn ardaloedd gwledig ynysig. Nod y sefydlydd, N.F.S. Grundtvig, oedd darparu sefydliadau preswyl hunan-lywodraethol a fyddai'n cynnig lle i'r '*gwerinwr a'r*

dinesydd’ fel ei gilydd er mwyn iddynt feithrin ‘*gwybodaeth ac arweiniad er mwyn eu defnyddio a’u mwynhau*’ (INFED 2003). Erbyn 1914 yr oedd Mudiad yr Ysgolion Uwchradd y Werin wedi ehangu i wledydd megis Norwy, y Ffindir a Sweden, yn ogystal ag i’r Unol Daleithiau a Phrydain.

Yng Nghymru, mae’n bosib ystyried yr ysgolion crefyddol a sefydlwyd gan Griffith Jones a’r Mudiad Ysgolion Sul yn enghreifftiau cynnar o addysg oedolion, a dilynwyd y rhain gan ddatblygiadau mwy secwlar Mudiad Addysg y Gweithwyr a sefydliadau’r glowyr. Serch hynny, ar ôl yr Ail Ryfel Byd yn unig y bu i lywodraethau lwyr gydnabod gwerth a photensial addysg oedolion.

Erbyn ail hanner yr ugeinfed ganrif, roedd y syniad y dylai addysg fod yn broses gydol oes ac y dylai’r boblogaeth gyfan barhau â’i haddysg fel oedolion, wedi ‘*ei dderbyn yn gyffredinol bron*’ (Titmus 1989). Dadleuodd Hampton (1996) safbwynt mwy sgeptigol, dywed ef fod y ddarpariaeth addysg i oedolion yn dal wedi’i hymyleiddio ac yn cael ei hystyried yn ferddwr addysgol. Fe’i hystyriwyd yn bwysig gan y rhai a oedd yn ymwneud ag addysg oedolion, ond yn amherthnasol i bolisiâu’r llywodraeth ac i bobl nad oedd ganddynt ddiddordeb mewn dysgu. Awgryma’r Sefydliad Hyfforddi Ewropeaidd (1999) fod nifer o ystyriaethau yn ymwneud â than-ddatblygiad ABO gan gynnwys adnoddau prin, diffyg diddordeb ymysg addysgwyr proffesiynol a phrinder cymhellion a chydabyddiaeth ymysg dinasyddion a llywodraethau.

2.1.2 Ehangu cyfranogaeth

Daeth ehangu’r mynediad at ABO yn ffocws canolog i’r polisiâu perthnasol. Er enghraifft, mae *Learning Age* (1998) yn pwysleisio bod cynyddu’r mynediad at addysg a’r gyfranogaeth ynddi yn her anodd sy’n gofyn am gyfraniadau gan bob rhan o’r systemau addysg a hyfforddiant, gan gynnwys y sector gwirfoddol a’r sector cymunedol (Lines *et al* 2003).

Awgrymwyd mai’r rheswm am ddatblygiad a thwf ABO yw arwyddocâd economaidd gwell cymwysterau a hyfforddiant galwedigaethol (Hampton 1996), ond mae’r safbwynt hwn yn cyfyngu ar rôl addysg oedolion ac mae’n bosib nad yw’n cyd-fynd ag amgyffred y rhai sy’n cyfranogi. Er gwaethaf y pryder hwn, mae’r pwysigrwydd cynyddol a roddir ynghlwm wrth addysg oedolion wedi tynnu sylw at gynnydd yn y lefelau cyfranogi.

Mae'r ffocws cynyddol ar addysg oedolion wedi amlygu a dylanwadu ar y cyfraddau cyfranogi mewn sawl gwlad. Dywed Belanger a Valdivielso (1997), er enghraifft, fod mwy o unigolion yn cofrestru ar gyfer ABO mewn llawer o wledydd na'r system addysg gyhoeddus gychwynnol a'r system addysg uwch gyda'i gilydd.

Dangosodd arolwg diweddar o addysg oedolion fod llai o oedolion yng Nghymru, o'i gymharu â gweddill y Deyrnas Unedig, wedi bod yn gyfranogwyr yn ddiweddar neu'n gyfranogwyr ar hyn o bryd. Dywedir bod oddeutu 39 y cant o'r boblogaeth oedolion yn ddysgwyr diweddar neu gyfredol (Aldridge a Horrocks 2002).

2.1.3 Ymchwil ac ABO

Mae ymchwil sy'n ymwneud ag ABO wedi ennill pwysigrwydd cynyddol mewn nifer o wledydd Ewropeaidd a'r tu hwnt o ganlyniad i ddatblygiadau mewn polisïau (Field a Taylor 1995). Mae'r ystyriaeth hon yn amlwg ym marn y Comisiwn Ewropeaidd, lle mae meysydd megis addysg sylfaenol i oedolion ac addysg gyffredinol a breiniol i oedolion wedi cael sylw mewn nifer o gynadleddau (Twining 1994). Yng Nghymru ei hun, mae prosiect meincnodi graddfa fawr yn mynd rhagddo ar hyn o bryd i edrych ar y gwasanaethau ledled Cymru. Mae Canolfan Meincnodi Syniad yn hwyluso'r prosiect gyda chefnogaeth Cymdeithas y Cyfarwyddwyr Addysg yng Nghymru, NIACE Dysgu Cymru a'r Grwp Prif Swyddogion Addysg Oedolion. Sefydlwyd clwb meincnodi gan 13 o awdurdodau lleol cyfrannog fel ffordd o gefnogi'r prosiect hwn sy'n ceisio creu darlun o ffurfiau presennol o ABO, rhoi sylw i ofynion arferion gorau a sefydlu rhaglen wella.

2.1.4 Terminoleg

Gall yr amrywiol derminoleg a ddefnyddir yn y ddadl ynghylch addysg oedolion greu peth dryswch. Yn y Deyrnas Unedig, bu sefydlu'r cyngor ymgynghorol ar gyfer ABO yn gymorth i boblogeiddio'r newid mewn terminoleg o 'addysg oedolion' i 'addysg barhaus i oedolion', term yr arferid ei ddefnyddio i gyfeirio at addysg alwedigaethol. Mae'r newid hwn wedi dwyn addysg gyffredinol a galwedigaethol i oedolion i system addysg barhaus gynhwysfawr, integredig (Federighi 1999). Defnyddir nifer o dermau eraill hefyd megis 'dysgu gydol oes' ac 'addysg i oedolion' i ddisgrifio addysgu oedolion. Bydd yr adroddiad hwn yn defnyddio addysg barhaus i oedolion (ABO) fel term disgrifiadol cyffredinol, ond mae'n bosib y defnyddir 'dysgu gydol oes' ac 'addysg i oedolion' hefyd mewn cyfeiriadau pan fydd amrywiol awduron yn defnyddio'r termau hyn.

Diben yr adolygiad hwn oedd canfod yr ystyriaethau sy'n ein galluogi i lunio diffiniad damcaniaethol o ABO ac sy'n cynnig fframwaith er mwyn ei datblygu yng Nghymru.

Mae'r adroddiad hwn yn pwysu a mesur yr ystyriaethau sy'n gysylltiedig â diffinio cysyniad mor eang, yn archwilio amcanion a nodweddion ABO, yn dynodi nodweddion i'w datblygu i'r dyfodol ac yn manylu ar ABO ar waith. Mae hefyd yn cyflwyno saith astudiaeth achos o ABO ar waith, ac mae'n cloi gydag argymhellion ar gyfer gweithredu'r gwahanol agweddau hyn yng Nghymru.

2.2 Diffinio Addysg Barhaus i Oedolion

Mae ABO yn derm a ddefnyddiwyd i ddisgrifio darpariaeth eang iawn, yn aml gydag amcanion gwahanol ac wedi'i chyflwyno gan amrywiol ddarparwyr. Am y rheswm hwn, mae diffinio darpariaeth o'r fath yn dasg gymhleth. Awgryma'r deunydd darllen sy'n bodoli eisoes y dylid rhoi sylw i dair ystyriaeth wrth lunio diffiniad. Dyma nhw:

- ♦ Beth yw oedolyn?
- ♦ Beth sy'n cyfrif fel dysgu?
- ♦ Beth yw ABO?

2.2.1 Beth yw oedolyn?

Ceir nifer o ddiffiniadau, rhai croes yn aml, o beth yw oedolaeth. Awgryma Tight (1996) y gellir diffinio oedolaeth, ar ei ffurf symlaf, o safbwynt oedran yn unig. Mae'r cysyniad o oedran, fel ffactor sy'n pennu beth yw oedolaeth, yn cyfeirio at y system addysg a'r system gyfreithiol fel ei gilydd.

Mae addysg orfodol, amser llawn yng Nghymru a Lloegr yn gorffen pan fyddwch yn 16 mlwydd oed, wedi hynny, caiff pobl eu diffinio yn oedolion yn aml. Dadleua Hillage *et al* (2000) fod y rhaniad hwn yn niwlog oherwydd y cyfleoedd sy'n bodoli i ddilyn addysg bellach ac uwch, dysgu yn y gwaith a mathau eraill o ddysgu gydol oes.

O'r herwydd, caiff cysyniadau oedran-gysylltiedig yn aml eu herio a thuedda diffiniadau rhwngwladol o addysg oedolion i osgoi defnyddio addysg gychwynnol fel sail ar gyfer diffinio dechreuad oedolaeth. Un enghraifft yw'r Sefydliad dros Gydweithredu a Datblygu Economaidd (OECD) sy'n gosod rhaniad ar 25 mlwydd oed.

Hefyd, mae Hillage *et al* (2000) yn dadlau y gall diffiniad fod yn seiliedig ar gyfranogaeth yn hytrach nag oedran oherwydd nad yw'n wir bob amser fod pobl yn gadael addysg gychwynnol pan fyddant yn un ar bymtheg mlwydd oed. Er enghraifft, mae'n bosib na fydd y rhai sydd ag anableddau difrifol fyth yn cyrraedd statws oedolyn llawn (Tight 1996).

Hefyd, mae modd diffinio oedolaeth o safbwynt statws cyfreithiol, hynny yw, pan fydd unigolyn yn ennill cyfrifoldebau a hawliau cyfreithiol. Yn y Deyrnas Unedig, mae ennill statws oedolyn yn broses sydd, yn ei hanfod, yn dechrau pan gyrhaeddych 16, ar ddiwedd addysg orfodol, ac sy'n dod i ben pan gyrhaeddych 21 wrth gael yr holl hawliau a'r rolau a'r cyfrifoldebau cyfreithiol (Hillage *et al* 2000). Serch hynny, awgryma Tight (1996) y tybir yn gyffredinol fod pobl yn dod yn oedolion pan fyddant yn ddeunaw, pan gânt yr hawl i bleidleisio, er y gall rhai elfennau o oedolaeth, megis priodi a chyflogaeth amser llawn, ddigwydd cyn yr oedran hwn.

O hyn, dadleua Paterson (1979) y gellir tybio bod oedolaeth yn statws sy'n cynnwys cyfrifoldebau penodol a ysgwyddir wrth gyrraedd oedran penodol. Mae Tight (1996) yn cytuno bod pobl, wrth iddynt dyfu'n hŷn, yn cyrraedd aeddfedrwydd corfforol. Maent yn dod i allu gofalu amdanynt eu hunain, yn symud ymaith oddi wrth eu rhieni, yn magu eu teuluoedd eu hunain ac yn chwarae mwy o rôl wrth wneud eu penderfyniadau eu hunain. Yn ôl Tight (1996), mae'n effeithio ar sut y mae eraill yn gweld rhywun gan greu '*gwahaniaeth statws*'.

Felly, gellir ystyried oedolaeth yn gyflwr o fod yr hyn sy'n rhoi statws a hawliau i unigolion ac sydd, ar yr un pryd, yn rhoi dyletswyddau neu gyfrifoldebau arnynt (Tight 1996).

Mae'n amlwg, felly, fod oedolaeth yn fater dyrys na ellir ei ddiffinio'n foddhaol ar sail un yn unig o'r cysyniadau a drafodir uchod.

2.2.2 Beth sy'n cyfrif fel dysgu?

Dywed Hillage *et al* (2000) fod dysgu yn ffenomen ddyrys y gellir ei hystyried fel caffael gwybodaeth, sgiliau a galluoedd. Dylai diffiniad felly gwmpasu'r amrywiol 'fathau' o ddysgu sydd ar gael o fewn y maes ABO. Dyma nhw:

- ♦ cyrsiau achrededig ac an-achrededig
- ♦ cyrsiau a addysgir ac nas addysgir
- ♦ dysgu ffurfiol, heb fod yn ffurfiol ac anffurfiol.

2.2.3 Cyrsiau achrededig / an-achrededig

Mae cyrsiau achrededig ac an-achrededig yn syrthio o fewn y maes ABO. Mae hyn wedi esgor ar ddadl sylweddol ynghylch rhinweddau dysgu am gymhwyster a dysgu er ei fwyn ei hun.

Ceir tystiolaeth sylweddol o boblogrwydd cynyddol cyrsiau achrededig fel modd o wireddu nodau ac amcanion ABO. Mae Tuckett (1996) yn nodi'r cynnydd yn nifer y bobl a oedd eisiau dilyn cyrsiau achrededig yn ystod y 15 mlynedd diwethaf. Cafwyd tystiolaeth o hyn drwy arolwg a gynhaliwyd gan NIACE (Aldridge a Horrocks 2002); arolwg a ganfu fod traean y dysgwyr diweddar a chyfredol yn astudio gyda'r nod o ennill cymhwyster o ryw fath. I gefnogi hyn, canfu astudiaeth a wnaed gan y Ganolfan Genedlaethol dros Arweiniad mewn Addysg (n.d.) fod 65 y cant o'r oedolion a atebodd wedi rhestru cael cymhwyster fel ffactor pwysig wrth ddewis cwrs penodol.

Mae achredu wedi datblygu'n dda yn y DU fel ffordd o alluogi unigolion i gasglu cronfa o gredydau cyrhaeddiad y gellir eu trosglwyddo o fewn a rhwng modylau. O'r herwydd, lluniwyd dulliau o fesur canlyniadau dysgu, a sefydlwyd canllawiau cenedlaethol fel bod cyrff dyfarnu yn cael eu cydnabod yn sefydliadau achredu er mwyn cynnig credyd am addysg a hyfforddiant (Federighi 1999). Cydnabuwyd yr angen i fod yn hyblyg o fewn y system. Ceir esiampl o hyn mewn prosiect addysg i fenywod yn Rochdale; mae'r prosiect hwn wedi ceisio peidio â gorfodi achrediad, ond yn hytrach ei ddatblygu ochr yn ochr, ac mewn cydweithrediad, â'r myfyrwyr (Black 1996). Am y rheswm hwn, mae Rochdale wedi dewis Achrediad Rhwydwaith y Coleg Agored oherwydd bod ei fframwaith yn caniatáu i ddysgwyr ddewis unedau a chronni a throsglwyddo credydau yn unol ag anghenion pob unigolyn, *'a thrwy hynny, darperir llwybrau hyblyg er mwyn ennill cymwysterau llawn a galluogi i bobl ennill cymwysterau fesul camau bychain dros gyfnod cyfforddus o amser'* (NOCN 2003).

Mae nifer o wahanol gyrff, megis yr Adran Addysg a Chyflogaeth (2001), Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001) a Sefydliad Roeher (1994), yn credu bod datblygu cymwysterau ac asesiadau cenedlaethol fel dangosydd cyflawniadau a chymhwysedd dysgwyr yn bwysig i ddatblygiadau i'r dyfodol.

Mae pwysigrwydd achrediad i'r dysgwr yn ymwneud â chyflawniad, oherwydd fe'i hystyrir fel tystiolaeth o lwyddiant y dysgwr. Mewn gwerthusiad o'r ddarpariaeth i ddysgwyr gydag anawsterau ac anabledau, canfu Faraday (1996), y cafodd dysgwyr fanteision sylweddol os cafodd eu dysgu ei achredu. I gefnogi hyn, bu i Thompson

(1995), mewn adolygiad o fenywod mewn addysg sylfaenol i oedolion, gasglu data a awgrymai fod y grwp dysgwyr penodol hwn yn ystyried bod achrediad ac ardystiad i'w groesawu fel sgîl-gynnyrch i'w cyfranogaeth.

Serch hynny, awgrymir y gwnaed ymchwil helaeth i'r maes cyrsiau achrededig, ffurfiol oherwydd bod mesur y math hwn o ddysgu yn dasg lai cymhleth na dulliau dysgu mwy anffurfiol. Hynny yw, mae deilliannau proses ddysgu, megis canlyniadau arholiad, yn haws i'w casglu a'u dadansoddi na chanlyniadau gwirioneddol gan gynnwys yr hyn y mae pobl wedi'i ddysgu a'r gwahaniaeth a wnaeth iddynt, (Hillage *et al* 2000). Mae'n bosib bod yr ystyriaeth hon wedi peri i ymchwilwyr osgoi dysgu llai ffurfiol fel sail ar gyfer prosiectau ymchwil.

Er gwaethaf elfennau cadarnhaol achredu, mae'n amlwg yr ystyrir bod dysgu an-achrededig, sy'n seiliedig ar syniadau mwy traddodiadol o gyfranogi mewn dysgu er ei fwyn ei hun ac nid am gredydau, yr un mor werthfawr yn aml ac mae hefyd wedi dod yn fwy poblogaidd (Tight 1996).

Canfu Aldridge a Tuckett (2000), mewn arolwg o gyfranogaeth oedolion mewn dysgu, fod 34 y cant o'r dysgwyr diweddar neu gyfredol nad oeddynt yn anelu at gymwysterau. Yn yr un modd, yn ôl y Cyngor Cyllido Addysg Bellach (FEFC) (1998), ym 1998 roedd dwy ran o dair o'r rhai a gofrestrodd ar gyrsiau addysg i oedolion a gynhaliwyd, a gynorthwywyd neu a roddwyd ar gontract gan AALlau yn Lloegr wedi cofrestru ar gyrsiau nos nad oeddynt yn arwain at gymwysterau ffurfiol. Hefyd, i gefnogi'r canfyddiadau hyn, mewn astudiaethau yn seiliedig ar gyfranogaeth yn Ne Cymru ddiwydiannol, dywedodd rheolwr addysg gymunedol '*...Gwyddom fod llawer o'n myfyrwyr yn dod atom nid am eu bod eisiau achrediad, mae ganddynt agenda wahanol... er mwyn dysgu, rhywbeth sy'n bleser ynddo'i hun*' (Gorard *et al* 1998).

Noda Thompson (1995) fod cyrsiau an-achrededig yn werthfawr iawn herwydd bod ansawdd y cyrhaeddiad yn ymwneud ag i ba raddau y mae'r dysgu wedi galluogi rhywun i drawsnewid ei hun, yn hytrach na'i fod yn ymwneud â chymwysterau ar bapur. Wrth werthuso'r Gronfa Addysg Oedolion a Chymunedol yn Lloegr, canfu McMeeking *et al* (2002) '*fod y rhaglenni yn cael yr effaith fwyaf ar ddatblygiad personol y dysgwyr, gan gynnwys eu hunan-hyder, eu hunan-barch, eu cymhelliant, a'u gallu i feddwl drostynt eu hunain;*' pethau y cyfeirir atynt weithiau fel 'canlyniadau penagored.' Hefyd, mewn astudiaethau o ddysgu anffurfiol yn Lloegr,

teimlai llawer o ddysgwyr fod y rhwngweithio cymdeithasol a gafwyd yn sgîl y dull dysgu hwn wedi cyfrannu at eu lles a'u hunanhyder cynyddol (Lines *et al* 2003).

Mae'r Asiantaeth Dysgu a Datblygu Sgiliau (LSDA) (2001) yn wir wedi awgrymu mai asesu ystod cyfyngedig o ganlyniadau a wna profion ac y gallent leihau'r lefelau cymhelliad a hyder a, thrwy hynny, negyddu un o brif ddibenion ABO.

2.2.4 Cyrsiau a addysgir ac nas addysgir

Mae ystyried dysgu hunan-gyfeiriedig drwy gyrsiau nas addysgir a chysiau a addysgir yn elfen bwysig o drafodaethau ar ABO.

Dyma ddiffiniad Beinart a Smith (1997) o ddysgu a addysgir a dysgu nas addysgir:

- ♦ mae dysgu a addysgir yn cynnwys unrhyw gyrsiau a addysgir y bwriedir iddynt arwain at gymhwyster, neu helpu i feithrin sgiliau y gellid eu defnyddio mewn swydd o bosib
- ♦ mae dysgu nas addysgir yn cynnwys astudio am gymwysterau heb gymryd rhan mewn cwrs, hyfforddiant dan oruchwyliaeth tra'n gwneud gwaith, ceisio gwella'ch gwybodaeth neu sylfaen sgil heb gymryd rhan mewn cwrs.

Gellir gweld dysgu nas addysgir yn bennaf yn ddysgu 'hunan-gyfeiriedig'. Caiff y cyfrifoldeb dros ddysgu a'r rheolaeth dros y profiad dysgu eu trosglwyddo i raddau helaeth oddi wrth y darparwr neu'r sefydliad i'r dysgwr unigol, oherwydd bod amser a lle, fel arfer, yn gwahanu'r dysgwr a'r tiwtor, gan esgor ar ddysgu hunan-gyfeiriedig (Tight 1996).

Diben addysg a hyfforddiant oedolion wedyn, i raddau helaeth, yw ddatblygu'r cyfryw alluoedd yn y dysgwr unigol (Tight 1996).

Mae dysgu hunan-gyfeiriedig wedi cynyddu mewn poblogrwydd fel dull cyflwyno amgen. Dengys astudiaeth hydredol Americanaidd fod nifer sylweddol o oedolion (46 y cant) yn ymroi i ddysgu hunan-gyfeiriedig i wella eu sgiliau sylfaenol neu baratoi ar gyfer eu Tystysgrifau Datblygiad Addysgol Cyffredinol (Reder a Strawn 2002).

Yn y DU, mae Prifysgol Dwyrain Llundain yn rhoi esiampl ddefnyddiol o ddysgu hunan-gyfeiriedig. Datblygwyd y dulliau a ddefnyddir i alluogi i'r myfyrwyr unigol astudio'n annibynnol am gymwysterau, drwy gyfrwng staff cefnogi arbenigol a sesiynau grwp. Mae profiadau o ddysgu hunan-gyfeiriedig, serch hynny, wedi arwain

at beth beirniadaeth ar y cysyniad. Er enghraifft, yn yr Almaen cydnabuwyd os yw'r dysgwyr am gael rheolaeth eu hunain dros y prosesau dysgu yna fod yn rhaid iddynt allu astudio ar eu pen eu hunain, sy'n sgil y mae'n rhaid, yn ei thro, ei meithrin (Federighi 1999).

2.2.5 Dysgu ffurfiol, heb fod yn ffurfiol ac anffurfiol

Dadleua Hillage *et al* (2000) y gellir gwahaniaethu natur dysgu drwy wahaniaethu rhwng dysgu ffurfiol, heb fod yn ffurfiol ac anffurfiol. Archwilir pob un o'r rhain isod.

Dysgu ffurfiol

Mae dysgu ffurfiol yn mynd rhagddo mewn sefydliadau ffurfiol, neu y mae wedi ei sefydliadoli mewn system addysg (Oliver 1999). Mae'r Arolwg o'r Llafurlu (1996) yn diffinio dysgu ffurfiol fel unrhyw hyfforddiant a gynhelir mewn ystafell ddosbarth neu sesiwn hyfforddi. Bu dysgu ffurfiol, yn draddodiadol, yn ganolbwynt i ymchwil oherwydd bod ei ffurf yn ei gwneud yn haws diffinio addysg oedolion yn fwy pendant.

Dysgu heb fod yn ffurfiol

Mae dysgu heb fod yn ffurfiol yn ddysgu trefnus, systematig a ddarperir y tu allan i fframwaith y system ffurfiol sy'n darparu mathau dethol o ddysgu i is-grwpiau penodol yn y boblogaeth (Coombs ac Ahmed 1974).

Yng nghyd-destun strategaethau datblygu newydd, ystyrir bod addysg heb fod yn ffurfiol yn fwy perthnasol i anghenion y boblogaeth... gan ei bod yn ceisio canolbwyntio ar addysgu pobl i wella eu lefel gynhaliaeth sylfaenol a'u safonau maeth ac iechyd...At hynny, gan fod y broses addysg heb fod yn ffurfiol fel arfer yn gofyn am gyfranogaeth y rhai sy'n ei derbyn i bennu natur a chynnwys y rhaglenni addysgol, bydd y rhain wastad yn dueddol o ganolbwyntio ar anghenion a blaenoriaethau'r gymuned (Fordham 1980)

Dysgu anffurfiol

Mae dysgu anffurfiol yn ddysgu sy'n digwydd yn aml drwy gyfrwng profiadau dyddiol neu fywyd bob dydd. Y mae '...yn ddysgu sy'n digwydd y tu allan i amgylchedd dysgu penodol, sy'n codi o weithgareddau a diddordebau unigolion neu grwpiau, rhywbeth na chaiff ei gydnabod yn ddysgu o bosib' (McGivney 1999).

Mae Coombs ac Ahmed (1974) yn cyfeirio at ddysgu anffurfiol fel 'y broses gydol oes pryd y mae pob unigolyn yn caffael ac yn cronni gwybodaeth, sgiliau ac

agweddau a chraffter yn sgîl profiad bob dydd a chyswllt â'r amgylchedd – gartref, yn y gwaith, wrth chwarae...'

O'r safbwynt hwn, dadleua Tight (1996) fod y syniad y gellid disgrifio unrhyw oedolion fel un nad yw'n dysgu yn '*nonsens*' oherwydd bod y rhan fwyaf o oedolion yn dysgu o brofiadau bob dydd. Serch hynny, er bod y deunydd darllen yn cadarnhau bodolaeth dysgu anffurfiol, tybir mai anodd yw amcangyfrif i ba raddau y mae oedolion yn cyfranogi oherwydd nas cydnabyddir yn ddysgu yn aml ac nis adroddir arno mewn arolygon (Hillage *et al* 2000).

Fodd bynnag, mae'r gwahaniaeth rhwng dysgu ffurfiol a heb fod yn ffurfiol yn dod yn llai pendant wrth i systemau ffurfiol ddal i geisio ehangu'r mynediad drwy ddefnyddio dulliau heb fod yn ffurfiol. Ceir cryn dipyn o ddiddordeb, er enghraifft, mewn darparu cyfleoedd dysgu yn y gymuned, yn enwedig i'r rhai hynny sydd mewn perygl o gael eu hallgáu yn gymdeithasol (EBSN 2002). Dynododd arolwg gan AEM (1991) mai cryfderau traddodiadol addysg oedolion yw '*y gallu i ymateb yn gyflym i anghenion a ddynodwyd, amrywiaeth mawr o ddarpariaeth ar sawl lefel wahanol ac amrywiaeth o fannau cyflwyno lleol*'. Mae'r nodweddion hyn yn helpu i ddenu'r rhai hynny, na fyddent o bosib fel arall yn barod i gyfranogi mewn astudiaeth ffurfiol.

2.2.6 Beth yw ABO?

Mae Tight (1996) yn dadlau fod 'defnyddio'r term *addysg barhaus* wedi datblygu'n gyffredin yn y DU yn rhannol mewn ymateb i gyfyngdra ymddangosiadol dehongliadau culach o addysg i oedolion; mae'n bosib y caiff ei ystyried yn derm amgen i hyn'.

Nid oes un diffiniad cyffredin yn bodoli i ddisgrifio ABO (ELWa 2002). Rhaid rhoi ystyriaeth i nifer o ffactorau, ac mae hyn yn ei gwneud yn ffenomen sy'n ddrys i'w diffinio. Mae'r diffiniadau a geir yn y deunydd darllen yn adlewyrchu'r cymhlethdod hwn.

Ar ei ffurf symlaf, gellir ystyried ABO o safbwynt oes o ddysgu gyda'i therfynau yn cael eu diffinio gan oedolaeth neu o safbwynt '*...cymdeithas sy'n dysgu lle mae popeth yn rhoi cyfle i chi ddysgu a chyrraedd eich potensial*' (ELWa 2002).

Mae Belanger a Tuijnman (1997) yn awgrymu mai ABO yw'r ystod llawn o weithgareddau dysgu y mae oedolion yn ymroi iddynt o'u gwirfodd, neu mae Venables (1976) yn cynnig ei fod yn cynnwys yr holl gyfleoedd dysgu y gellir cyfranogi ynddynt pan ddaw addysg orfodol amser llawn i ben.

Er mwyn diffinio ABO yn ddigonol, mae gofyn cael disgrifiad eang a hollgynhwysol. Ceir enghreifftiau o ddiffiniadau o'r fath isod.

Mae ABO yn *'unrhyw broses addysgol a ymgwymerir gan oedolion, boed hi'n addysg freiniol, gyffredinol neu alwedigaethol, ac a leolir mewn cylchoedd addysg oedolion, bellach neu uwch neu y tu allan i'r fframwaith sefydliadol yn gyfan gwbl'* (Jarvis 1995).

Mae addysg oedolion yn cyfeirio at 'unrhyw weithgaredd neu raglen ddysgu a gynlluniwyd yn fwriadol... i fodloni unrhyw angen neu ddiddordeb i ddysgu y gall unrhyw berson, sydd dros yr oedran gadael ysgol statudol ac nad yw addysg yn brif weithgaredd iddo/iddi mwyach, ei brofi ar unrhyw adeg yn ei fywyd ef neu hi. O'r herwydd, mae ei chwmpas yn cynnwys astudiaethau analwedigaethol, galwedigaethol, cyffredinol, ffurfiol ac astudiaethau heb fod yn ffurfiol, yn ogystal ag addysg gyda ffocws cymdeithasol cyfunol' (OCED 1997).

Mae OCED (1997) yn dadlau bod y diffiniadau hyn yn cynnwys hyfforddiant ac addysg, darpariaeth alwedigaethol ac analwedigaethol, dysgu am gymhwyster a darpariaeth addysg y tu allan i sefydliadau addysgol yn ogystal ac o'u mewn. Yn ogystal, mae'n bwysig cynnwys agweddau sy'n ymwneud ag oedolaeth a dysgu fel continwwm.

2.2.7 Diffiniad gweithredol o ABO i Gymru

Gan roi ystyriaeth i'r holl gyfeiriadau uchod, dylai diffiniad priodol gynnwys y pwyntiau canlynol:

- ♦ Cyflawnir ABO gan unrhyw un, y cred ei gymdeithas ei fod yn oedolyn
- ♦ Mae dysgu yn broses wedi'i threfnu sy'n peri trawsnewid ym mywyd person boed hynny'n ddysgu sgil newydd neu'n ennill canlyniadau mwy penagored megis hunanhyder
- ♦ Mae ABO yn cynnwys pob math o ddysgu, gan gynnwys dysgu am achrediad a dysgu dim ond er mwyn dysgu. Dylid rhoi ystyriaeth i bob dull dysgu ffurfiol, anffurfiol a heb fod yn ffurfiol.
- ♦ Gellir darparu ABO mewn unrhyw fan o golegau i dafarndai
- ♦ Mae ABO yn cynnwys nifer o ddulliau cyflwyno gan gynnwys dysgu o bell a dysgu hunan-gyfeiriedig.

O'r herwydd, cynigir y diffiniad gweithredol canlynol i'w ddefnyddio yn y cyddestun Cymreig:

Mae Addysg Barhaus i Oedolion yn golygu proses wedi'i threfnu sy'n galluogi rhywun i feithrin sgiliau, cymwyseddau neu briodweddau newydd; fe'i cyflawnir gan unrhyw un y credir ei fod yn oedolyn yn ôl meini prawf ei gymdeithas megis y rhai hynny sydd wedi cwblhau addysg sylfaenol ac wedi cael o leiaf rhai o hawliau cyfreithiol oedolaeth; mae'n cynnwys pob math o ddysgu, megis dysgu gyda a heb achrediad mewn dulliau ffurfiol, anffurfiol a heb fod yn ffurfiol; mae'n cynnwys amrywiol ddulliau cyflwyno, gan gynnwys dysgu dan gyfarwyddyd tiwtor ac yn yr ystafell ddosbarth, dysgu o bell a dysgu hunan-gyfeiriedig; gellir ei chyflawni mewn amrywiol leoliadau, o'r ystafell ddosbarth draddodiadol a gweithdai i amgueddfeydd a llyfrgelloedd, eglwysi, neuaddau cyhoeddus, tafarndai a gartref.

2.3 Amcanion Addysg Oedolion

2.3.1 Ystod o amcanion

Mae Oliver (1999) yn cynnig nad yw nodau neu ddibenion termau megis ‘dysgu gydol oes’ ac ‘addysg barhaus’ yn gwbl annadleuol.

Gall un person ddadlau mai'r prif bwrpas yw dyrchafu pobl yn gyffredinol, yn ysbrydol ac yn ddeallusol, er mwyn dod yn ddinasyddion gwell a mwy bodlon mewn democratiaeth wir gyfranogol. Mae'n bosib y bydd eraill yn awgrymu bod gan ddysgu gydol oes ddibenion hanfodol iwtilitaraidd o ran helpu i sicrhau gweithlu a gaiff ei ail-hyfforddi a'i ail-addysgu'n fynych ac a all addasu'n hawdd i reidrwydd economaidd ffres a helpu i sicrhau ffyniant gwladwriaeth y wlad (Oliver 1999).

Awgryma'r datganiad hwn fod gan ABO nifer o amcanion posib yn amrywio o wella'r economi genedlaethol i fanteision mwy personol a chymunedol. Trafodir y rhai hyn maes o law.

2.3.2 Amcanion economaidd

Mae dau adroddiad, a luniwyd gan DfEE ym 1996 a 1998, ac sy'n cynnwys fframweithiau polisi ar gyfer dysgu gydol oes, yn cynnig sawl rheswm dros hybu addysg i oedolion. Serch hynny, dadleua Moreland (1999) mai rhagdybiaeth sylfaenol yr adroddiadau yw'r pwys economaidd.

Mae Edwards ac Usher (1999) yn honni mai globaleiddio ac integreiddio economïau cenedlaethol sy'n gyfrifol am fod rhagor o bwyslais yn cael ei roi ar effeithiolrwydd a chystadleurwydd sefydliadau a gwledydd. Mae llywodraethau Ewrop a'r Comisiwn Ewropeaidd wedi canolbwyntio fwy a mwy ar ddysgu gydol oes fel modd o wynebu her cystadleuaeth fyd-eang (Field a Taylor 1995).

Yn sgîl globaleiddio mae addysg oedolion ym Mhrydain yn awr yn rhan bwysig o bolisiau'r llywodraeth ac mae'r agenda ddysgu yn adlewyrchu'r rhagdybiaethau bod gweithlu hynod sgilgar a hyblyg yn angenrheidiol er mwyn cystadlu ym marchnad y byd (Barr 1996).

Cynigir bod ABO yn ffordd o helpu i baratoi'r gweithlu hyblyg hwn. Yn ogystal, ochr yn ochr â marchnad y byd, ceir pwyslais yn y farchnad lafur – symudiad oddi wrth economi gweithgynhyrchu at economi sy'n seiliedig ar wybodaeth a gwasanaethau. Dywed y Ganolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg (2002) y ceir, oddi mewn i'r newid hwn, newid pwyslais oddi wrth adnoddau naturiol a gallu dynol at adnoddau

dynol a chyfalaf dynol. Hynny yw, sgiliau a gallu'r boblogaeth y gellir eu datblygu drwy addysg barhaus.

Mae newidiadau mewn gofynion sgiliau a chymwysterau yn dwyn i'r amlwg yr angen am addysg, hyfforddiant a dysgu yn fwy cyffredinol fel modd o ddiweddarau sgiliau a chaffael cymwysterau newydd (OCED 1996).

2.3.3 Goresgyn allgáu cymdeithasol

Yng ngwahanol wledydd yr Undeb Ewropeaidd, ystyrir bod hyfforddiant ac addysg oedolion a galwedigaethol yn hanfodol i gynnal cyflogaeth a thwf economaidd ac integreiddiad cymdeithasol grwpiau dan ansantais (Van Wieringen ac Attwell 1999).

Mae Van Wieringen ac Attwell (1999) yn dadlau bod addysg oedolion yn cyflawni dwy swyddogaeth. Ar un llaw, mae ganddi swyddogaeth economaidd-gymdeithasol ac oherwydd yr ystyrir bod addysg a hyfforddiant yn ffactor sy'n pennu twf economaidd ac, ar y llaw arall, ystyrir bod ganddi rôl ddiwylliannol-gymdeithasol. Disgwylir i addysg a hyfforddiant gyfrannu at ddatblygiad cymdeithasol a diwylliannol y cyfranogwyr gan eu galluogi i ymarfer hawliau a dyletswyddau 'dinasyddiaeth ddemocrataidd'. Rhaid cael sgiliau er mwyn galluogi i bobl gyfranogi mewn cymdeithas ac, o'r herwydd, ystyrir bod gan y systemau addysg a hyfforddiant yn Ewrop gyfrifoldeb penodol dros y grwpiau hynny sydd mewn perygl rhag allgáu cymdeithasol.

Dadleuir bod cyfleoedd i feithrin sgiliau a chymwysterau yn elfennau canolog i frwydro allgáu cymdeithasol... (Edwards ac Usher 1999).

2.3.4 Gwella'r unigolyn a'r gymuned

Awgryma McNamara (1998) fod ABO, yn ogystal â'i gyfiawnhad economaidd, hefyd yn fodd i'r gymdeithas fodloni anghenion personol a galluogi pob unigolyn i gyrraedd ei lawn botensial. Mae addysg oedolion yn hwyluso twf gydol oes pawb fel unigolion ac fel bodau dynol cymdeithasol (Federighi 1999).

Mae'r deunydd darllen yn awgrymu bod ABO yn arbennig o effeithiol i sicrhau, fel a drafodwyd yn gynharach, 'ganlyniadau penagored'. Canlyniadau y mae'n anodd eu mesur yw'r rhain, ond maent yn cynnwys gwell hyder a hunanhyder. Canfu'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) fod manteision ehangach dysgu yn cynnwys gwella agweddau ar ansawdd bywyd dysgwyr drwy roi rhagor o hunan-barch a hunanhyder iddynt. Mae gwaith ymchwil hefyd wedi canfod yr effaith gadarnhaol a

gaiff addysg ar iechyd. Mewn astudiaeth a wnaeth McGivney (1997), pan gyfeiriai meddygon a gweithwyr meddygol eraill gleifion at weithiwr addysg i oedolion, canfuwyd bod dros hanner y rhai a ymroddai i ddysgu yn adrodd am fanteision seicolegol megis gwell hyder, mwy o gymhelliad a llai o ymdeimlad o unigedd. Canfu astudiaeth barhaus o'r Unol Daleithiau ei bod yn bosib i addysg ddylanwadu ar iechyd drwy gyfrwng gwahaniaethau mewn incwm, ffordd o fyw, y gallu i ddatrys problemau a gwerthoedd, (Rudd 2002).

Yn ogystal â'r manteision personol a drafodir uchod, canfu'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) hefyd fanteision ehangach yn sgîl cyfranogi mewn addysg i oedolion megis gwelliannau mewn iechyd a lles unigolion a chymunedau. Canfu ymchwil a wnaeth Schuller *et al* (2002) fod addysg yn cael effaith bendant ar wella iechyd meddwl drwy weithredu fel gweithgaredd therapiwtig gyda nodweddion atal a oedd yn lleihau neu'n rhoi sylw i effeithiau iselder ysbryd.

Honnir bod ABO yn rhoi cyfleoedd i bobl *'feithrin a datblygu'r wybodaeth, y ddealltwriaeth a'r sgiliau sy'n angenrheidiol i wella ansawdd eu bywyd eu hunain a'r cymunedau lle maent yn byw ac yn gweithio'*. Ystyrir bod addysg oedolion yn cyfrannu at fywyd economaidd-gymdeithasol cymunedau lleol (ELWa 2002).

Mae amcanion ABO, felly, yn eang iawn. Rhaid i'r llywodraeth a darparwyr eraill ystyried yr holl amcanion wrth lunio polisïau perthnasol fel a awgrymir isod.

Pe byddai llywodraeth yn buddsoddi ychydig yn fwy nag yr ystyrir yn rhesymol ddisgwyliadwy mewn dysgu gydol oes, mae'n bosib y byddai'n gwneud hynny er mwyn gwella creadigrwydd y dinesydd unigol neu er mwyn gwasanaethu buddiannau'r wladwriaeth, neu efallai er mwyn cyfuniad o'r ddau fath o fantais (Oliver 1999).

Mae'r adran nesaf yn trafod agweddau ar gyflwyno a'r galw o safbwynt addysg oedolion.

2.4 Cyflwyno ABO

2.4.1 Hygyrchedd y Ddarpariaeth ABO

Wrth lunio strategaethau i wneud ABO yn fwy hygyrch, mae'r cyrff perthnasol wedi defnyddio tystiolaeth a gafwyd o astudiaethau cwmpasu megis yr un a wnaeth McNamara (1998); canfu'r astudiaeth hon mai'r ffactor pwysicaf o blith y ffactorau sy'n dylanwadu ar fyfyrwyr wrth ddewis coleg neu leoliad, oedd hygyrchedd. Canfu astudiaeth o ddysgu anffurfiol a wnaeth Lines *et al* (2003) fod hygyrchedd y

ddarpariaeth ddysgu yn ystyriaeth allweddol i ddysgwyr, gan fod llawer yn dibynnu ar gludiant cyhoeddus.

Mae'r ffocws hwn ar hygyrchedd o'r pwys mwyaf i lawer o ddarparwyr. Er enghraifft, mae mudiadau gwirfoddol, megis Mudiad Addysg y Gweithwyr (WEA), mudiad sy'n ddarparwr blaenllaw addysg oedolion hygyrch, cymunedol, yn ceisio sicrhau bod ABO ar gael mewn dulliau ac ar amseroedd sy'n debygol o'i gwneud yn fwy hygyrch i gymunedau lleol. Mae hygyrchedd hefyd wedi dod yn egwyddor gyffredinol sy'n sylfaen i'r rhan fwyaf o ddarpariaeth awdurdodau lleol i oedolion (Powell 1996).

Mae llawer o golegau addysg bellach wedi asesu faint o'u hadnoddau a ddefnyddir ac wedi caffael canolfannau adnoddau a chanolfannau maes mewn amrywiol leoliadau er mwyn gwneud eu darpariaeth yn fwy hyblyg (Dixon a Haldane 1994). Mae Aldridge a Tuckett (2002) yn awgrymu bod colegau wedi dod i'r amlwg fel y lleoliad mwyaf cyffredin ar gyfer dysgu. Colegau hefyd yw'r prif gyfrwng i annog cyfranogaeth ymysg grwpiau a eithriwyd yn y gorffennol (Hillage *et al* 2000).

Mae Coleg Gogledd Swydd Amwythig yn cynnig esiampl, lle cynlluniwyd astudiaethau hyblyg a hygyrch i'r rhai na allai astudio'n arferol yn y coleg ac i'r rhai a oedd wedi eu hynysu mewn cymunedau gwledig. Mae'r coleg yn darparu cyrsiau sy'n caniatáu i fyfyrwyr astudio pryd ac ymhle y mynnant, ac yn eu pwysau, i gyd-fynd â'u ffordd o fyw. Oherwydd bod y coleg yn gwasanaethu cymuned wledig wasgaredig yn bennaf defnyddir llawer o'i ganolfannau maes fel safleoedd tiwtorialau gan ddarparu canolfan i'r coleg yn y rhan fwyaf o gymunedau. Mae'r rhan fwyaf o'r astudiaethau yn canolbwyntio ar y myfyrwyr, ond darperir cefnogaeth, yn aml drwy gyfrwng tiwtorialau misol sy'n rhoi cyfle i'r myfyrwyr gysylltu gyda'u tiwtoriaid neu gyda phobl eraill yn y grwp.

Gellir gweld yr egwyddorion hyn yn y modd y defnyddir lleoliadau anghonfensiynol ar gyfer oedolion, megis amgueddfeydd, orielau ac eglwysi. Mae hyn yn deillio o'r sylweddoliad nad grwp homogenaidd mo oedolion ac, oherwydd bod angen sicrhau mynediad at ddysgu i grwpiau mwy annhebyg, dylai'r fframwaith syniadol, yr ystyriwyd yn y gorffennol ei fod yn addas ac yn hygyrch i bawb, gael ei ailddiffinio (Jones 1995). Awgrymir bod yn rhaid cydnabod manteision posib yr holl adnoddau a ddarperir gan amgueddfeydd oherwydd y potensial sydd ganddynt i fod yn lleoliad amgen ar gyfer dysgu (Chadwick a Stannett 1995).

Cydnabyddir fwy a mwy y gall gweithleoedd gynnig cyfleoedd hygyrch ar gyfer dysgu. Canfu arolwg o oedolion-gyfranogwyr fod y gweithle ymysg y tri lleoliad mwyaf cyffredin ar gyfer dysgu (Aldridge a Tuckett 2002). Yn y DU ceir traddodiad maith o addysg alwedigaethol barhaus swydd-gysylltiedig. Awgryma Smith a Spurling (1999) mai dysgu galwedigaethol y cyfranogir fwyaf ynddo yn ystod y blyneddau ar ôl cwblhau addysg gychwynnol. Tynnwyd sylw at hyn yn yr Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997); canfu'r arolwg fod 44 y cant o'r rhai nad oeddynt mewn addysg amser llawn wedi ymgymryd ag addysg alwedigaethol yn unig yn y 3 blynedd diwethaf, o'i gymharu â 7 y cant a ymgymrodd ag addysg analwedigaethol a 23 y cant a gyfranogodd yn y ddau fath. I gefnogi hyn, dywed Galusha (1998) fod hyfforddiant yn cynrychioli mwyafrif helaeth y gweithgareddau dysgu y mae oedolion yn cyfranogi ynddynt. Yn yr un modd, canfu Arolwg o Ymrwymiad i Ddysgu (Park 1995) fod llawer o oedolion yn credu mai hyfforddiant gwaith-gysylltiedig neu wrth-y-gwaith oedd y ffordd orau i ddysgu sgiliau angenrheidiol.

O'r herwydd, mae gweithleoedd yn datblygu yn ddarparwyr ABO a cheir cydnabyddiaeth gynyddol *'er mwyn bod yn fwy effeithlon neu effeithiol, awgrymir bod gweithleoedd yn dod neu angen dod yn sefydliadau dysgu'* (Edwards 1999). Mae hyn nid yn unig yn golygu darparu cyfleoedd sy'n berthnasol i ofynion addysg neu hyfforddiant eu sefydliad, ond hefyd fod yn safle ar gyfer anghenion dysgu ehangach. Er enghraifft, yn sgîl prosiect ymchwil a wnaed drwy bartneriaeth gyda Choleg Caerefrog ac aelodau cyswllt rhwydwaith cyflogwyr sector cyhoeddus lleol, cyflwynwyd model cyflwyno i ddarparu hyfforddiant sgiliau sylfaenol mewn amrywiaeth mawr o weithleoedd (*Quality in Practice* n.d.).

Mae datblygu amgylcheddau dysgu sy'n hygyrch yn un agwedd ar gyflwyno'r cyfleoedd dysgu hyblyg a ddaeth yn ganolog i'r newidiadau yn y ddarpariaeth cyfleoedd dysgu i oedolion (Edwards 1997).

Mae Fretwell a Colombano (2000) yn dadlau y gall defnyddio dulliau cyflwyno amgen, megis dysgu o bell, chwarae rhan bwysig i helpu i oresgyn y rhwystrau rhag dysgu.

2.4.2 Dysgu o bell

Nid yw dysgu o bell yn gysyniad newydd, ond gwelwyd diddordeb o'r newydd ynddo. Cyflwynwyd dulliau dysgu o bell o fewn sefydliadau am y tro cyntaf yn ystod y bedwaredd ganrif ar bymtheg. Hyd at gyrсияu gohebol y 1950au, cyfathrebu papur a

phost daearol oedd yr unig ddull o ddysgu o bell, ond wrth i dechnoleg wella, datblygwyd technegau dysgu o bell mwy soffistigedig (Prifysgol Plymouth 2003).

Awgryma Oliver (1999) fod addysg o bell yn gyfrwng y gall dysgwyr astudio drwyddo mewn modd hyblyg, drwy astudio ymhell oddi wrth darddiad y deunydd addysgol. Gall myfyrwyr astudio yn eu hamser ac ar eu cyflymder eu hunain, mewn man o'u dewis a heb gyswllt wyneb-wrth-wyneb gyda'u hathro. Canfu Arolwg o Addysg a Hyfforddiant i Oedolion (1994) a gynhaliwyd yng Nghanaada fod addysg o bell yn helpu i ddileu'r rhwystrau a wynebai bobl a oedd yn byw mewn cymunedau ynysig (Burke 1998). Dywedodd ffynhonnell arall: *'Wrth eu llunio'n briodol, ymddengys nad oes pendraw i allu strategaethau addysg o bell i wasanaethu pob rhan bosib o'r boblogaeth mewn amrywiaeth mawr o ffyrdd'* (Connick 1997)

Yn yr 20 mlynedd diwethaf, mae dysgu o bell a dysgu agored wedi ehangu i nifer o wledydd ac wedi dod yn rhan bwysig o'r rhan fwyaf o systemau addysg modern. Fe'i defnyddir ym mhob cyd-destun, ôl-16, technegol a galwedigaethol, y sector preifat a chyhoeddus (Oliver 1999). Mae amrywiaeth o wahanol ddarparwyr yn defnyddio'r dull cyflwyno hwn er mwyn darparu ABO mewn amgylcheddau llai ffurfiol, mwy hygrych. Dywed Perry (1976) *'y gwelwyd, yn ystod y ddau ddegawd diwethaf, ymchwydd rhyngwladol mewn ymchwil i addysg o bell, rhywbeth a symbylwyd yn sgîl creu Prifysgol Agored Prydain a sefydliadau tebyg mewn gwledydd eraill'*.

Mae Fretwell a Colombano (2000) yn dadlau bod y Brifysgol Agored yn cynrychioli esiampl lwyddiannus o ddysgu o bell gyda thros 40,000 o fyfyrwyr yn astudio yn rhyngweithiol ar-lein, gartref ac yn y gwaith, gyda chymhorthion addysgu megis CD ROMS. Mae nifer y myfyrwyr ar-lein bellach wedi cynyddu i dros 150,000 (Y Brifysgol Agored 2003). Mae sefydliadau eraill megis *learndirect* a'r WEA hefyd yn gyrrff amlwg sy'n darparu dysgu o bell.

Yn ôl Dixon a Haldane (1994) mae'r patrwm hwn o hyblygrwydd, a hwylusir drwy gynnig mynediad at amrywiol leoliadau dysgu, yn sylfaen addas er mwyn integreiddio'r dechnoleg ddysgu newydd i gyflwyno cwricwla fel y'u datblygwyd gan dechnegau dysgu o bell. Mae technoleg yn gydran hanfodol o'r rhan fwyaf o'r cynlluniau dysgu agored. Awgryma George a Gibbins (1999) fod technoleg, i ryw raddau, wedi dod yn ateb i rai sefyllfaoedd dysgu ac addysgu sy'n gofyn am hyblygrwydd. Mae Gross (1997) yn esbonio bod amrywiol ddulliau dysgu o bell/dulliau cyflwyno amgen wedi datblygu o ganlyniad i hyn. Mae'r dulliau hyn yn

cynnwys cyfleusterau teledu rhyngweithiol byw, cynadledda cyfrifiadurol a thelegyrsiau.

Mae Hudson (1998) sy'n ymchwilio i addysg oedolion drwy gyfrwng cyrsiau ar y we yn rhoi esiampl o ddysgu o bell drwy gyfrwng technoleg:

Mae cyrsiau ar y we yn gyfrwng mynediad i'r rhai hynny na allent neu na fyddent, fel arall, yn mynychu'r cyrsiau yn bersonol oherwydd costau teithio, cyfyngiadau amser y gwaith, a/neu gyfrifoldebau teuluol. Dywed Lawson (2000) *'mae'r rhyngrwyd yn ddelfrydol ar gyfer dysgu o bell oherwydd y gellir ei ddefnyddio ar yr adegau sydd fwyaf hwylus i'r myfyriwr, gall gyfeirio dysgwyr at wybodaeth berthnasol arall ar wefannau ac mae'n galluogi myfyrwyr i rwydweithio'n anffurfiol a, thrwy hynny, mae'n lleddfu unigedd dysgwyr, rhywbeth a all fod yn broblem mewn sefyllfaoedd dysgu o bell traddodiadol'*.

Yn ogystal â chyflwyno dysgu o bell effeithiol, mae cyrsiau ar y we hefyd yn sicrhau mwy o ryngweithio ymysg y myfyrwyr, o'i gymharu â ystafelloedd dosbarth traddodiadol. Dywedodd un myfyriwr *'...ar fforymau'r cwrs yr oll y mae'n rhaid i chi ei wneud yw gofyn am wybodaeth neu gyflwyno syniad i'w drafod gydag eraill. Mae'r cwestiwn a gyflwynir, yn y diwedd, yn cael llawer mwy o sylwadau yn ei gylch na'r un cwestiwn a ofynnir mewn ystafell ddosbarth draddodiadol...'*

2.4.3 Darpariaeth drwy bartneriaethau

Mae darparwyr cyfleoedd dysgu i oedolion wedi'u lleoli yn y sector preifat a'r sector cyhoeddus fel ei gilydd, ac yn eu plith y mae sefydliadau sy'n cyflogi gweithwyr a sefydliadau cymunedol gwirfoddol. Darperir ABO gan amrywiol ddarparwyr mewn amrywiol leoliadau er mwyn bodloni amrywiol nodweddion ac anghenion dysgu'r dysgwyr:

...ni fydd dysgu gydol oes yn digwydd yn gyfan gwbl mewn sefydliadau addysgol safonol. Os ydyw, fel cysyniad, yn golygu cynnwys y gymdeithas gyfan, yna mae'n debygol o gynnwys dysgu o bob math dan amrywiaeth mawr o wahanol sefyllfaoedd (Oliver 1999).

Mae rhai darparwyr ABO yn gweithio mewn partneriaethau i ddarparu cyfleoedd dysgu. Mae'r EBSN (2002) yn awgrymu, drwy ffurfio amrywiaeth mawr o bartneriaethau gyda sefydliadau, y ceir llawer mwy o siawns o gyrraedd at y rhai hynny a gafodd eu hallgáu o addysg yn draddodiadol.

Mae amrywiol sefydliadau wedi pwysleisio pwysigrwydd partneriaethau cymunedol. Dywed yr LSDA (2001) fod yn rhaid i'r seilwaith ar gyfer cyflwyno addysg i oedolion gynnwys partneriaethau dysgu lleol. Mae'r Strategaeth Sgiliau Sylfaenol i Gymru (2001) yn pwysleisio pwysigrwydd partneriaethau gydag, er enghraifft, gyflogwyr ac asiantaethau cymunedol er mwyn sicrhau y cyflwynir addysg oedolion yn llwyddiannus.

Mae gan gyrff cyhoeddus megis AALLau a mudiadau gwirfoddol megis WEA hanes maith o weithio gyda phobl a sefydliadau cymunedol i ddarparu cyfleoedd dysgu mewn sefyllfaoedd cymunedol (ELWa 2002).

Bu i un rheolwr rhaglen, a gynhwyswyd mewn gwerthusiad o'r Gronfa Addysg Oedolion a Chymunedol, bwysleisio pa mor bwysig oedd sefydlu partneriaeth, a chredai ei fod yn '*sylfaen hanfodol ar gyfer menter lwyddiannus*'. Roedd llawer o'r rheolwyr rhaglenni yn credu bod gan bartneriaethau lawer o fanteision, gan gynnwys arbenigedd, cefnogaeth ac adnoddau (McMeeking *et al* 2002).

Mae Cymdeithas Tai Gymunedol Gorllewin Canoldir Lloegr yn rhoi enghraifft o bartneriaeth a sefydlwyd i ddarparu addysg oedolion; penderfynodd y Gymdeithas y gellid sicrhau gwell cyfranogaeth gan y tenantiaid, tra'n rhoi sylw i'r diffyg sgiliau sylfaenol ymysg oedolion yr ardal, drwy sefydlu partneriaeth gyda'r coleg lleol a chefnogaeth sgiliau sylfaenol. Fel rhan o'r rhaglen cynigiwyd hyfforddiant sgiliau rheoli a sgiliau ysgrifennu cylchlythyrau. Cynlluniwyd pob elfen o'r cwrs hefyd i roi sylw i sgiliau sylfaenol (EBSN 2002).

2.4.4 Dulliau marchnata

Er mwyn cynyddu'r gyfranogaeth ymysg grwpiau anodd-cyrraedd-atynt, mae'n bwysig defnyddio amrywiaeth o ddulliau marchnata gan gynnwys ar lafar gwlad a thrwy waith maes.

Mae Aldridge a Tuckett (2002) yn dadlau yr ymddengys mai ar lafar gwlad, drwy gyfrwng y teulu, cyfeillion a chydweithwyr yw'r dull mwyaf cyffredin o glywed am gyfleoedd dysgu. Mewn gwerthusiad o'r Gronfa Addysg Oedolion a Chymunedol, canfu McMeeking *et al* (2002) mai'r ffordd fwyaf effeithiol o farchnata rhaglenni oedd drwy gyswllt personol ar lafar gwlad, yn enwedig os bydd cyn-ddysgwr neu ddysgwr presennol yn rhoi'r wybodaeth i deuluoedd a chyfeillion.

Credir hefyd bod rhaglenni hybu neu raglenni maes sy'n estyn allan i roi gwybodaeth i ddarpar ddysgwyr yn y gymuned drwy gyswllt personol hefyd yn ffordd

lwyddiannus o gyrraedd at y rhai hynny sy'n aml yn cael eu hallgáu rhag cyfleoedd dysgu (Sefydliad Roeher 1994). Mae McMeeking *et al* (2002) yn honni bod strategaeth maes effeithiol, pryd y bydd staff y rhaglen yn ymweld â grwpiau yn y gymuned i roi gwybodaeth ac arddangosfeydd gweledol iddynt, yn rhoi cyfle i'r bobl gwrdd â'r darparwyr ac yn atgyfnerthu hygyrdd y dull marchnata.

Ceir esiampl o brosiect maes gan sefydliad sy'n canolbwyntio ar sgiliau sylfaenol a werthusir dan y Gronfa Addysg Oedolion a Chymunedol. Trefnodd y sefydliad hwn ddydd agored i'r gymuned gyfan, ac yno yr oedd nid yn unig gemau i'r plant ond rhoddwyd hefyd gyfle i grwpiau cymunedol gyhoeddi eu gweithgareddau (McMeeking *et al* 2002).

Canfu astudiaethau o ddysgu anffurfiol fod y rhan fwyaf o'r lleoliadau yr ymwelwyd â hwy yn defnyddio amrywiol ddulliau i farchnata a hyrwyddo cyrsiau a chyfleoedd dysgu drwy gyfrwng hysbysebion ac erthyglau mewn papurau newydd lleol, gohebiaeth, pamffledi a phosteri, ymysg dulliau eraill (Lines *et al* 2003).

2.5 Recriwtio i ABO

2.5.1 Cymhelliad i ddysgu

Yn ystod y 15 mlynedd diwethaf, bu cynnydd yn nifer y bobl a ddynodai resymau gyrfa-gysylltiedig am fod eisiau astudio (Tuckett 1996). Mae'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) yn adrodd ar yr hyn sy'n cymhell pobl i benderfynu cyfranogi mewn mathau penodol o ddysgu. Roedd y prif resymau dros gymryd rhan mewn dysgu a addysgir a dysgu nas addysgir yn ymwneud â gwaith yn bennaf (Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion 1997). Er enghraifft, dyma rai o'r rhesymau a roddwyd:

- ♦ gan feddwl am waith i'r dyfodol, er enghraifft datblygu gyrfa
- ♦ dim cysylltiad â gwaith i ddechrau, ond y posibilrwydd o effeithio ar fywyd gwaith.

Canfu astudiaeth a wnaeth Aldridge a Horrocks (2002) fod tri o bob pump o'r atebwyr wedi rhoi rhesymau gwaith-gysylltiedig fel eu cymhelliad i gyfranogi mewn dysgu. Roedd rhesymau eraill a roddwyd yn ymwneud ag addysg a/neu gynnydd (54 y cant) a rhoddodd hanner yr atebwyr resymau a oedd yn ymwneud â datblygiad personol.

Dylid sylwi nad yw cymhellion atebwyr bob amser yn gyson. Yn yr Arolwg o'r Ymgyrch dros Ddysgu (1998) 10 y cant yn unig o'r sampl a gredai y gallai dysgu fod yn ddefnyddiol i wella eu rhagolygon i gael swyddi.

Mewn astudiaeth a oedd yn ceisio canfod amgyffred oedolion o ddysgu anffurfiol, canfu Lines *et al* (2003) nad oedd cynnydd yn un o'r prif ddangosyddion am gymryd rhan mewn cyrsiau a gweithgareddau: *'Roedd manteision personol o safbwynt sgiliau, gwybodaeth, hyder a chyfleoedd cymdeithasol yn bwysicach...'*

Adleisir y canfyddiadau hyn mewn man arall: *'Mae dibenion addysg oedolion yn cynnwys datblygiad personol neu gymdeithasol, cymwysterau academaidd, gweithgareddau hamdden...ac addysg a hyfforddiant galwedigaethol'* (Emersley 1996).

2.5.2 Cyfranogaeth

Mae Tuckett (1996) yn dadlau er y ceid cydnabyddiaeth gyffredin, hyd yn oed yn y 1980au, fod yn rhaid i Brydain gymryd camau pendant i greu 'cymdeithas sy'n dysgu' i'w holl oedolion, mae cyfranogi mewn dysgu yn dal i fod yn weithgaredd ymysg y lleiafrif.

Mae'n werth sylwi, fodd bynnag, fod cyfranogaeth ar gynnydd. Adroddodd Hillage *et al* (2000) am fwy o gyfranogaeth mewn addysg bellach ymysg rhai 19 mlwydd oed neu drosodd rhwng 1994 a 1995 a 1997 a 1998. Er enghraifft, rhwng 1997 a 1998, roedd 2.3 miliwn o'r 3.5 miliwn o fyfyrwyr a astudiai ar gyrsiau addysg bellach yn 25 mlwydd oed neu drosodd (FEFC 2000). Gan ddefnyddio'r data a gasglwyd yn yr Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion, mae Beinart a Smith (1997) yn adrodd fod tri chwarter y boblogaeth oedolion wedi cael o leiaf un cyfnod dysgu sylweddol yn ystod y tair blynedd diwethaf. Yn yr Unol Daleithiau, awgrymai canfyddiadau'r Arolygon Cenedlaethol o Addysg Aelwydydd fod cynnydd sylweddol mewn cyfranogaeth (y Ganolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg 2002). Ym 1991, bu i oddeutu draean yr oedolion ymroi i ryw fath o weithgaredd dysgu ffurfiol yn ystod y flwyddyn. Erbyn 1999 yr oedd hyn wedi cynyddu i bron hanner y boblogaeth oedolion.

Gellir esbonio'r anghysonderau hyn, yn rhannol, oherwydd strwythurau'r arolygon a gynhaliwyd. Gall cyfraddau cyfranogi yr adroddir arnynt amrywio yn ôl sut y caiff addysg oedolion ei diffinio. Dywed Hillage *et al* (2000) ei bod yn anodd cael darlun clir o'r gyfranogaeth mewn addysg oedolion oherwydd ei fod yn dibynnu ar y

diffiniad o'r defnyddwyr. Er enghraifft, mewn arolwg gan NIACE, 40 y cant yn unig o'r oedolion, a oedd yn 17 mlwydd oed neu drosodd, a oedd wedi cymryd rhan mewn un ai addysg amser llawn neu wedi ymgymryd â rhyw fath o addysg yn ystod y cyfnod tair blynedd cynt (Sargant *et al* 1997). Gan ddefnyddio diffiniad mwy cynhwysol, canfu Arolwg Cenedlaethol o Oedolion fod 68 y cant o'r boblogaeth wedi cymryd rhan mewn rhyw fath o weithgaredd dysgu yn ystod y tair blynedd flaenorol; cynhwysai hyn ddysgu a addysgir, dysgu nas addysgir a dysgu galwedigaethol ac analwedigaethol (Hillage *et al* 2000). Ceir esiampl arall gan yr Arolwg o'r Llafurlu (1996), adroddodd hwn fod un ym mhob saith oedolyn yn ymroi i weithgareddau dysgu ffurfiol yn yr un cyfnod astudio o'i gymharu â'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) a ddisgrifiodd, drwy ddefnyddio diffiniad ehangach, fod dau o bob tri o bobl yn gysylltiedig â rhyw fath o weithgaredd dysgu un ai ar hyn o bryd neu'n ddiweddar.

Ymddengys hefyd fod y gyfranogaeth yr adroddir arni yn amrywio yn ôl mathau o ddysgu. Canfu'r Arolwg o'r Ymgyrch dros Ddysgu (1998) fod 47 y cant o oedolion wedi cyfranogi mewn dysgu a addysgir yn ystod y deuddeg mis cynt, tra yn ystod yr un cyfnod, fod 56 y cant wedi cyfranogi mewn dysgu nas addysgir (Hillage *et al* 2000).

Mae cydbwysedd y dystiolaeth yn awgrymu bod gweithgaredd dysgu ymysg oedolion yn cynyddu. Serch hynny, ceir grŵp cyson o bobl nad ydynt yn ddysgwyr ac nid yw cyfranogaeth yn unffurf ymysg holl grŵpiau'r boblogaeth (Hillage *et al* 2000).

2.5.3 Nodweddion dysgwyr

Yn ôl Tuckett, (1996) mae canfyddiadau nifer o astudiaethau o oedolion sy'n dysgu yn gyson. Mae oedolion yn fwy tebygol o gael cynnig cyfleoedd dysgu, a'u derbyn, os ydynt yn ifanc, yn perthyn i'r dosbarth canol ac wedi cael addysg gychwynnol estynedig.

Dadlennodd yr Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) fod y rhai hynny a oedd yn fwyaf tebygol o gymryd rhan mewn gweithgareddau dysgu yn ddiweddar yn ddynion, yn bobl iau, yn bobl mewn gwaith cyflogedig, yn bobl mewn cyflogaeth heb fod yn waith llaw, ac yn rhai a arhosodd hwyaf mewn addysg amser llawn ac a enillodd gymwysterau uwch (McGivney 1999).

Ceir cyfoeth o ddata sy'n dangos bod cyfranogi neu beidio â chyfranogi mewn addysg i oedolion, i ryw raddau, yn cael ei reoli gan nodweddion penodol. Mae Hillage *et al* (2000) yn dynodi nifer o newidynnau sy'n dylanwadu ar gyfranogaeth mewn addysg oedolion. Dyma nhw:

- ♦ oedran
- ♦ rhyw
- ♦ tarddiad ethnig
- ♦ statws yn y farchnad lafur
- ♦ galwedigaeth
- ♦ profiad addysgol blaenorol
- ♦ dosbarth cymdeithasol.

Trafodir pob un yn ei dro.

Oedran

Canfu ymchwil a wnaeth Aldridge a Horrocks (2002) fod pobl hŷn, ar y cyfan, yn llai tebygol o gyfranogi mewn dysgu. Nid yw'n syndod bod dros 80 y cant o'r rhai rhwng 17 a 19 mlwydd oed yn ddysgwyr cyfredol neu ddiweddar adeg yr astudiaeth o'i gymharu ag ond 6 y cant o'r rhai 75 mlwydd oed neu drosodd. Mae dysgwyr, o'u cymharu â rhai nad ydynt yn ddysgwyr, yn tueddu i fod o garfanau iau ac ymddengys bod y gwahaniaethau hyn, i raddau helaeth, yn amharod i newid (y Ganolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg 2002).

Nid yw cydberthyniad oedran gyda chyfraddau cyfranogi yn gyson ar draws pob math o ddysgu a charfanau oedran. Er y canfuwyd bod cyfranogaeth mewn dysgu yn y gwaith yn gostwng wrth i bobl nesáu at oed ymddeol, mae cyfranogaeth mewn dysgu analwedigaethol yn dal yn gyson ymysg pobl yr oedran hwn (Hillage *et al* 2000). Mae Smith a Spurling (1999) yn sylwi bod gostyngiad yn y gyfranogaeth mewn dysgu ar draws yr holl grwpiau oedran, yn enwedig yn ystod y blynyddoedd sy'n arwain at ymddeoliad ac wedi hynny. Awgrymant fod y gostyngiad hwn yn bennaf yn nodwedd o ddysgu yn y gwaith. Yn yr un modd, canfu crynodeb o Arolygon o Addysg Oedolion NHES (y Ganolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg 2002) fod y cynnydd mewn cyfranogaeth ymysg oedolion rhwng 1991 a 1999 yn eithaf cyffredin, heblaw ar gyfer yr oedolion hynny rhwng 35 a 44, a oedd â lefelau hynod o uchel i ddechrau. Credir mai rheswm economaidd yw'r prif reswm, hynny yw, wrth i bobl fynd yn hŷn, teimlant nad oes digon o oes gwaith ar ôl i gyfiawnhau dysgu gwaith-gysylltiedig. Rheswm arall yw'r diffyg hyder posib ymysg rhai dysgwyr hŷn wrth geisio dal i fyny gyda dysgwyr iau.

Rhyw

Ceir gwybodaeth groes am ddylanwad rhyw ar gyfranogaeth oedolion mewn dysgu. Dynoda'r Arolwg o'r Llafurlu (1996) fod mwy o fenywod na dynion yn ymroi i ddysgu. Dadleua McGivney (1999), am Gymru a Lloegr, fod llawer o ddynion gan gynnwys pobl ddi-waith tymor hir, gweithwyr llaw a'r rhai â sgiliau llythrennedd gwael na chânt eu cynrychioli'n deg mewn sawl ffurf o ddarpariaeth addysg a hyfforddiant ffurfiol.

I'r gwrthwyneb, canfu arolwg gan NIACE (1994) fod nifer ychydig yn fwy o ddynion na menywod yn cyfranogi mewn dysgu. Mae dadansoddi'r data a gesglir o'r Arolygon Cenedlaethol o Addysg Oedolion yn awgrymu nad yw rhyw yn newidyn rhagfynegi allweddol o gyfranogaeth pobl mewn dysgu (Hillage *et al* 2000).

Yn ogystal â'r anghysonderau sy'n ymwneud â chynrychiolaeth y rhywiau mewn dysgu yn gyffredinol, ymddengys nad yw'r gwahaniaethau mewn cyfranogaeth rhwng dynion a menywod yn gyson ar draws pob math o ddysgu. Er enghraifft, canfu McGivney (1999) fod menywod yn fwy niferus o dri i un mewn darpariaeth addysgol leol i oedolion, ond bod dynion yn cymryd cyfrannau anghyfartal o fawr o gyfleoedd dan nawdd cyflogwyr a bod ganddynt gynrychiolaeth gref ar gyrsiau sy'n arwain at gymwysterau (McGivney 1999).

Fel y crybwyllwyd eisoes, ymddengys bod dynion yn rhagori, o ran nifer, mewn dysgu gwaith-gysylltiedig. Sylwodd yr Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) fod dynion yn fwy tebygol na menywod o ymgymryd â dysgu hunan-gyfeiriedig, nas addysgir ac ymroi i ddysgu at ddibenion y farchnad lafur. Mae Dearden *et al* (1997) yn cytuno fod dynion yn llawer mwy tebygol o ymgymryd â dysgu gwaith-gysylltiedig a ddarperir gan y cyflogwr. Canfu adroddiad gan DfEE (1997) fod dwywaith cymaint o fenywod ag o ddynion wedi bod yn gysylltiedig â'r rhaglen Hyfforddi ar gyfer Gwaith.

Menywod sydd amlycaf mewn darpariaeth AALlau a chysiau addysg oedolion yn y gymuned, boed hwy'n gyrsiau cyffredinol, academiaidd neu alwedigaethol. Canfuwyd hefyd fod menywod yn fwy niferus na dynion mewn dysgu agored a dysgu o bell ac maent yn fwy tebygol na dynion i fod yn astudio ar gyfer cymwysterau GNVQ, TGAU a Safon Uwch ac yn gweithio tuag at achrediad Rhwydwaith y Coleg Agored (McGivney 1999). Fel y noda Elsdon (1995), mae'n werth tynnu sylw at y ffaith bod

rhagor o fenywod na dynion yn ymwneud â mudiadau gwirfoddol, ac y gall y rhain ddarparu cyfleoedd dysgu.

O adolygu'r deunydd darllen, gwelwyd gwahaniaethau rhwng y rhywiau o safbwynt pynciau a ddewisir. Yn y sector addysg oedolion, mae menywod yn tueddu i gofrestru ar amrywiol raglenni hunanddatblygiad a chyffredinol. Canfu Sargant *et al* (1997) fod dynion yn cael eu denu'n arbennig at feysydd pwnc ymarferol megis sgiliau cyfrifiadurol, cymwysterau proffesiynol a galwedigaethol, er mai sgiliau cyfrifiadurol a ieithoedd tramor oedd fwyaf poblogaidd i'r ddau ryw. Ymddengys bod dynion yn canolbwyntio mwy ar ddysgu sgiliau penodol.

Tarddiad ethnig

Mae Smith a Spurling (1999) yn sylwi bod patrymau cyfranogaeth ymysg lleiafrifoedd ethnig yn gymhleth oherwydd bod gan wahanol grwpiau ethnig wahanol gyfraddau cyfranogi mewn dysgu ar wahanol adegau. Er y ceir cryn dipyn o dystiolaeth i awgrymu na chaiff grwpiau lleiafrifoedd ethnig eu cynrychioli'n deg mewn dysgu, nid yw'r data o'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion yn dangos unrhyw dystiolaeth o unrhyw wahaniaethau ethnig cyffredin, unwaith y rhoddir ystyriaeth i ffactorau megis incwm a dosbarth cymdeithasol. Mae dadansoddiad manwl pellach o'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) yn cadarnhau yr ymddengys nad yw tarddiad ethnig yn effeithio'n sylweddol ar ymddygiad dysgu (Hillage *et al* 2000).

Mewn astudiaeth NIACE a wnaeth Sargant *et al* (1991), canfuwyd bod y rhan fwyaf o bobl o grwpiau lleiafrifoedd ethnig yn cyfranogi ar lefelau tebyg i grwpiau rheoli a phroffesiynol yn y gymuned ehangach, ac eithrio'r gymuned Fangladeshaidd; ymddangosai'r gymuned hon yn llai ymwybodol o gyfleoedd dysgu na grwpiau eraill.

Dosbarth cymdeithasol

Mae arolwg a wnaeth Aldridge a Horrocks (2002) yn dangos bod y rhwyg dysgu rhwng dosbarthiadau cymdeithasol yn 'fyw'. Roedd y rhai hynny yn y dosbarth canol-is (57 y cant) a'r rhai yn y dosbarthiadau canol ac uchaf (53 y cant) yn fwy tebygol o fod yn ddysgwyr cyfredol neu ddiweddar. I'r gwrthwyneb, mae'r rhai mewn grwpiau cymdeithasol eraill yn llawer llai tebygol o gyfranogi mewn dysgu. I gefnogi hyn, mae arolwg NIACE a wnaed ym 1994 (Tuckett 1996) yn awgrymu fod cyfleoedd addysgol yn cael eu canoli ar y dosbarthiadau canol.

Galwedigaethau a statws yn y farchnad lafur

Mae gofynion gwaith yn ddylanwad allweddol ar ddisgwyliadau pobl o'u dysgu i'r dyfodol. Er enghraifft, canfu'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) fod 54 y cant yn credu ei bod yn eithaf tebygol y byddent yn cyfranogi mewn hyfforddiant swydd-gysylltiedig yn ystod y ddwy neu dair blynedd nesaf, ond 38 y cant yn unig a gredai y byddent yn cyfranogi mewn hyfforddiant na fyddai'n swydd-gysylltiedig.

Mae'r dystiolaeth yn awgrymu bod y rhai hynny sydd mewn gwaith yn llawer mwy tebygol na phobl ddi-waith neu segur i fanteisio ar neu gyfranogi mewn gweithgaredd dysgu ffurfiol ac anffurfiol (Hillage *et al* 2000). Canfu arolygon o addysg oedolion NHES (2002) fod cyfraddau cyfranogi mewn dysgu yn gymharol isel ymysg oedolion nad ydynt yn gysylltiedig â'r llafurlu neu â swyddi statws uchel o fewn y llafurlu. Gwelir lefelau uchel o gyfranogaeth mewn addysg oedolion ymysg y rhai hynny sydd mewn swyddi proffesiynol neu swyddi rheoli (Ganolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg 2002). Dynododd yr Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997), o blith pobl o gefndir gwaith llaw di-sgil, fod y gyfran o'r rhai a gyfranogodd mewn o leiaf rhyw gymaint o ddysgu o fewn y cyfnod tair blynedd diwethaf yn oddeutu 50 y cant, o'i gymharu â 90 y cant o reolwyr a gweithwyr proffesiynol (Smith a Spurling 1999). Mae'r canfyddiadau hyn yn cadarnhau'r rôl bwysig y mae cyflogwyr yn ei chwarae i gymell cyfranogaeth mewn dysgu (Ganolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg 2002).

Profiad addysgol blaenorol

Mae oedran pobl pan fyddant yn cwblhau eu haddysg gychwynnol yn dylanwadu llawer ar eu patrymau dysgu yn ddiweddarach yn eu bywyd. Canfu McMeeking *et al* (2002) mai ychydig o'r cleientiaid a oedd yn gysylltiedig â rhaglenni'r Gronfa Addysg Oedolion a Chymunedol a oedd wedi cael llwyddiant mewn profiadau addysgol blaenorol a bu'r rhain, yn aml, mor negyddol, fel nad oedd ganddynt unrhyw awydd i ymgymryd ag unrhyw fath o ddysgu pellach. Dynoda'r Arolwg Cenedlaethol o Addysg Oedolion (1997) fod pobl nad ydynt yn ddysgwyr ddwywaith yn fwy tebygol ag ydyw dysgwyr o fod wedi gadael yr ysgol heb unrhyw gymwysterau (Hillage 1999). Mae Arolygon o Addysg Oedolion NHES (2002) yn cadarnhau bod cyfraddau cyfranogi yn is ymysg y rhai hynny sydd â chymwysterau addysgol is.

Canfu astudiaeth Americanaidd o ddyfalbarhad oedolion-fyfyrrwyr o safbwynt dysgu hefyd fod profiad addysgol yn gysylltiedig â dyfalbarhad. Roedd yr oedolion a fu'n dysgu yn flaenorol gan gynnwys hunan-astudio a hyfforddiant sgiliau galwedigaethol,

yn fwy tebygol o ddyfalbarhau na'r rhai hynny na fu'n dysgu'n flaenorol (Comings *et al* 2002). Serch hynny, rhaid nodi y bydd y nodweddion a drafodir yn yr adran hon hefyd yn effeithio ar y profiad addysgol blaenorol.

2.5.4 Rhwystrau rhag cyfranogi

O'r data cyfranogaeth gellir gweld grwpiau penodol nad oes ganddynt gynrychiolaeth deg mewn ABO. Mae'r grwpiau anodd-cyrraedd-atynt hyn yn aml yn cael eu hallgáu oherwydd rhwystrau penodol neu ymddangosiadol.

Mae'r deunydd darllen presennol yn dynodi amrywiaeth o rwystrau rhag cyfranogi mewn ABO. Dyma fel y mae'r Asiantaeth Llythrennedd Genedlaethol (1998) yn categorïddio'r prif rwystrau rhag cyfranogi:

- ♦ agweddol Y gred bod addysg yn amherthnasol neu fe'i hystyrir yn beth negyddol
- ♦ gwybodaeth Diffyg gwybodaeth briodol
- ♦ sefydliadol Gan gynnwys effaith negyddol ffurflenni cais ac ystafelloedd dosbarth traddodiadol
- ♦ sefyllfaol Ffactorau megis diffyg amser, arian ac anghenion gofal plant yn rhwystro cyfranogaeth.

Mewn astudiaeth am ddysgu anffurfiol, canfu Lines *et al* (2003) y rhoddwyd amser a chostau fel rhesymau blaenllaw am beidio â chyfranogi yn y cyrsiau a'r gweithgareddau dysgu a ddarperir. Mewn gwerthusiad o'r Gronfa Addysg Oedolion a Chymunedol, canfu McMeeking *et al* (2002) fod rhaglenni yn cymryd camau i gael gwared â rhwystrau rhag recriwtio a chadw myfyrwyr drwy ddarparu costau teithio, cyfryngau sylfaenol ar gyfer dysgu a chyfleusterau gofal plant.

Mae Warren (1994) yn awgrymu mai dysgu hyblyg neu agored yw'r cyfrwng i'w ddefnyddio er mwyn goresgyn rhwystrau megis daearyddiaeth, amser, anabledd, cyfrifoldebau gofal plant ac anawsterau diffyg hyder. O'r herwydd, mae dulliau cyflwyno megis dysgu o bell wedi dod yn boblogaidd iawn o fewn y ddarpariaeth ABO.

2.6 Ystyriaethau Cyllido

2.6.1 Ffynonellau cyllid

Dynodwyd sawl ffynhonnell gyllido wahanol ar gyfer Addysg Barhaus i Oedolion drwy'r adolygiad o'r deunydd darllen. Ymysg y rhain y mae cyllid cyhoeddus, defnyddio'r peirianwaith treth bersonol, a chyllid gan gyflogwyr.

Cyllid Cyhoeddus

Mae amrywiaeth mawr o gyllid ar gael o ffynonellau cyhoeddus ar gyfer addysg barhaus i oedolion. Yn y Deyrnas Unedig mae'r rhain yn cynnwys:

- ♦ asiantaethau cyllido: gan gynnwys cyllid gan gyrff megis y Cyngorau Dysgu a Sgiliau (LSCs) yn Lloegr a Chyngor Cenedlaethol – ELWa yng Nghymru
- ♦ cyllid awdurdodau lleol: gan gynnwys darpariaeth a gyllidir gan awdurdodau lleol drwy eu ffynonellau eu hunain neu drwy grantiau oddi wrth gyrff eraill, er enghraifft asiantaethau sy'n hybu dysgu gydol oes fel rhan o strategaethau adfywio
- ♦ addysg uwch: cyllid drwy gynlluniau i ehangu'r mynediad at gyrsiau AU.

Cyllid Cyflogwyr

Dynododd ymchwil a wnaed gan Eurydice/CEDEFOP (2001) '*y cydnabyddir yn gyffredinol y dylai cyflogwyr gyllido hyfforddiant ar gyfer eu gweithwyr, hyfforddiant y byddant hwy yn elwa ohono*'. Ymysg y dulliau a ddefnyddir yn yr UE i gefnogi ac annog cyflogwyr i ddarparu hyfforddiant a gweithgareddau dysgu eraill y mae:

- ♦ ardoll, a ddiffinnir drwy statud, ac y mae cyflogwyr yn ei thalu, megis y system sy'n gweithredu yn Ffrainc
- ♦ y system Sbaenaidd lle mae cyflogwyr a gweithwyr yn cyfrannu tuag at ardoll i gefnogi hyfforddiant
- ♦ '*cynlluniau cydnabyddiaeth a chymhelliad*' megis y system Buddsoddwyr mewn Pobl sy'n gweithredu yn y DU.

Yn ogystal, mae cyflogwyr wedi cyflwyno strategaethau er mwyn cynnig mwy o ddewis o gyfleoedd i'w gweithwyr. Er enghraifft, sefydlwyd Rhaglen Datblygu a Chynorthwyo Ford i roi cyfleoedd i staff: '*gyfranogi mewn ystod eang o weithgareddau datblygu gan gynnwys addysg a hyfforddiant gyrfa-gysylltiedig ac anghysylltiedig*'. Caiff y cynllun ei weinyddu ar y cyd gan reolwyr a'r undebau a chaiff y ddarpariaeth hon ei diffinio ar wahân i hyfforddiant swydd-gysylltiedig.

Serch hynny, er bod y cyflogwr yn cyfrannu tuag at gost yr hyfforddiant, ymgwymerir â'r gweithgareddau y tu allan i oriau gwaith.

Cyllid i Unigolion

Mae sawl gwlad Ewropeaidd wedi cyflwyno peirianweithiau i gefnogi unigolion i astudio ar amrywiol lefelau. Dyma rai ohonynt:

- ♦ mesurau i gefnogi'r rhai hynny sydd eisiau dychwelyd i addysg uwchradd uchaf neu orfodol yn Nenmarc. Awdurdodau cyhoeddus sy'n cyllido'r ddarpariaeth hon, gyda pheth cyfraniadau gan unigolion.
- ♦ defnyddir Bildungskontos (cyfrifon hyfforddiant) mewn rhannau o Awstria pan ad-delir y gost o ymgymryd â mathau penodol o ddysgu i'r dysgwyr
- ♦ defnyddir cynlluniau hyfforddi personol ym Mhortiwgal
- ♦ Cyfrifon Dysgu Unigol (ILAs) yn y Deyrnas Unedig.

Fodd bynnag, cyfyngir ar y cyllid hwn gan feini prawf cymhwyso. Er enghraifft, yn y DU *'caiff hyfforddiant sy'n rhan o ofynion statudol cyflogwr yr unigolyn a chyrsgiau hamdden eu heithrio'* o'r hyn y caniateir defnyddio ILAs ar eu cyfer.

Mae'n amheus a ellid defnyddio'r peirianweithiau hyn gyda holl gyd-destunau addysg barhaus i oedolion, oherwydd y byddai unrhyw ddarpariaeth y gellid hawlio cyllid cyhoeddus neu ad-daliadau treth ar ei chyfer yn cael ei diffinio gan feini prawf pendant am yr hyn sy'n ddysgu cymwys.

2.6.2 Derbynwyr Cyllid

Darparwyr

Mae derbynwyr cyllid ar gyfer addysg barhaus i oedolion yn cynnwys amrywiaeth mawr o ddarparwyr. Gall y rhain gynnwys:

- ♦ sefydliadau AB
- ♦ sefydliadau AU
- ♦ darparwyr hyfforddiant
- ♦ darparwyr dysgu cymunedol.

Yn y rhan fwyaf o wledydd rhaid i'r darparwyr gynnig cyfleoedd dysgu sy'n bodloni nodau pendant sy'n adlewyrchu blaenoriaethau'r corff sy'n rhoi'r cyllid iddynt, mae'r

rhain fel arfer yn adlewyrchu blaenoriaethau'r polisi cyhoeddus. Yn ogystal, rhaid i ansawdd y ddarpariaeth fodloni safonau caeth.

Unigolion

Yn ogystal, sefydlwyd dulliau er mwyn i unigolion allu cael gafael ar gyllid ar gyfer amrywiol weithgareddau dysgu.

Mae model y Cyfrifon Dysgu Unigol (CDUon) yn y Deyrnas Unedig yn seiliedig ar yr egwyddor gyffredin mai unigolion sydd yn y sefyllfa orau i fesur eu hanghenion addysgol eu hunain ac y dylai buddsoddi mewn dysgu fod yn gydgyfrifoldeb. Gweithredwyd CDUon ym mis Medi 2000 ac fe'u gweinyddir gan y Ganolfan CDU sydd dan ofal cwmni preifat. Erbyn diwedd 2000, roedd bron hanner miliwn o bobl wedi agor cyfrif gyda'r lleiafswm o EUR 40 ac wedi cael cymhorthdal o EUR 237 gan y llywodraeth, swm a oedd ar gael i'r miliwn cyntaf i ddal cyfrif o'r fath. Gall unrhyw un dros 19 mlwydd oed agor cyfrif. Unwaith yr agorir cyfrif, mae'r deiliaid yn cael cerdyn CDU a datganiad blynyddol sy'n crynhoi'r gweithgaredd dysgu a ddilynwyd. Gall deiliaid cyfrifon gael disgownt o 80 y cant oddi ar gyrsiau penodol megis sgiliau llythrennedd cyfrifiadurol hyd at werth EUR 316 y flwyddyn. Mae disgownt o 20 y cant ar gael oddi ar ddewis ehangach o gyrsiau hyd at werth EUR 158 y flwyddyn (Eurydice/CEDEFOP 2001).

Ym mis Chwefror 2002, lansiwyd Cyfrifon Dysgu Unigol newydd ar gyfer Cymru ar ôl atal y rhaglen wreiddiol. Talwyd y rhain i bobl 18 mlwydd oed neu drosodd a oedd yn byw yng Nghymru ac a oedd â chyrhaeddiad dysgu blaenorol heb fod yn uwch na lefel 2 neu is (a ddifinnir fel graddau TGAU A-C neu NVQ lefel 2 neu gyfatebol). Gallai'r rhai hynny a oedd yn gymwys gael cyllid o hyd at £200. Byddai swm y gefnogaeth yn cael ei bennu ar sail asesiad o anghenion yn seiliedig ar:

- ♦ fod unigolion sy'n cael Cymhorthdal Incwm neu Lwfans Ceisio Gwaith yn cael 100 y cant o gostau'r cwrs hyd at uchafswm o £200
- ♦ bod unigolion sy'n cael y Credyd Treth i Deuluoedd sy'n Gweithio, Credyd Treth i Bobl mewn Gwaith, Credyd Treth i Bobl Anabl, Budd-dâl Tai neu Fudd-dâl Treth Cyngor yn cael 80 y cant o gostau'r cwrs hyd at uchafswm o £160
- ♦ bod unigolion eraill sydd â chyrhaeddiad dysgu blaenorol heb fod yn uwch na lefel 2 neu is yn cael yr hawl i 50 y cant o gostau'r cwrs hyd at uchafswm o £100.

Mae cynlluniau tebyg wedi cael neu wrthi'n cael eu sefydlu mewn gwledydd Ewropeaidd eraill megis Sweden a'r Iseldiroedd:

Yn yr Iseldiroedd, mae cyfrif dysgu unigol yn un y gellir ei agor yn enw gweithiwr neu ymgeisydd am swydd er mwyn cyllido cyrsiau neu hyfforddiant. Caiff y

gweithiwr, y cyflogwr neu bartïon cyfrannog eraill dalu arian i mewn i'r cyfrif. Mae wyth prosiect o'r fath wedi dechrau ers mis Chwefror 2001. Mae'r cyfrif unigol yn deillio o gytundeb rhwng y sefydliad sy'n gyfrifol am y prosiect, cyflogwr a gweithiwr... Am bob cyfrif a agorir, bydd y wladwriaeth yn cyfrannu oddeutu EUR 445.

2.6.3 Mathau o gyllid

Caiff ystod eang o ddulliau eu gweithredu er mwyn galluogi darparwyr i gyflwyno addysg barhaus i oedolion. Ymysg y rhain y mae cyllido cyrsiau ar sail y gost – gyda'r dull hwn caiff y cyllid ei fesur ar sail yr amser pryd y mae'r dysgwyr yn ymroi i'r gweithgaredd dysgu. Gyda'r system hon gellir cyfrifo'r cyllid fesul awr neu fesul diwrnod. Gellir hefyd gysylltu'r cyllid gyda'r canlyniadau, megis nifer y cofrestriadau, y presenoldeb neu'r canlyniadau asesu.

Yn Lloegr, mae'r LSC wedi llunio fformwla gyllido genedlaethol ar gyfer hyfforddiant ac addysg ôl-16 (Holt *et al*, NFER, 2002); mae'r fformwla hon yn ceisio cynnwys yr elfen gost, cyflawniad ac amddifadedd ymysg ei chydannau. Dyma'r pum cydran:

- ♦ y gyfradd sylfaenol genedlaethol sy'n adlewyrchu'r gost sylfaenol o gyflwyno rhaglen gan roi ystyriaeth i'w hyd
- ♦ pwysiad rhaglen sy'n rhoi ystyriaeth i'r costau ychwanegol o ddarparu rhai rhaglenni
- ♦ cyflawniad, yn seiliedig ar asesiad o a yw dysgwr yn ennill y cymhwyster dan sylw
- ♦ anfantais, sy'n ceisio annog a chefnogi dysgwyr o gefndir dan anfantais
- ♦ costau ardal yn seiliedig ar y costau ychwanegol o gyflwyno'r ddarpariaeth mewn ardaloedd penodol.

Yng Nghymru, mae cyllid ar gyfer addysg bellach yn seiliedig yn bennaf ar bedwar math o unedau cyllido. Sef:

- ♦ Unedau Recriwtio (URau) a roddir i sefydliadau am nifer y myfyrwyr unigol ac, er enghraifft, nifer y myfyrwyr o ardaloedd o amddifadedd cymdeithasol
- ♦ Unedau Dysgu (UDau) a roddir ar sail y cymhwyster y mae'r dysgwr yn ei geisio, ei ddull astudio, y gefnogaeth ychwanegol sy'n ofynnol a natur yr ardal a wasanaethir
- ♦ Unedau Cyrhaeddiad (UCau) a roddir i'r mathau o gymwysterau y mae'r dysgwyr yn eu hennill

- ♦ Unedau Cefnogi (UCau) a roddir er mwyn i sefydliadau allu sicrhau bod eu hamgylchedd prif ffrwd yn hygyrch i fyfyrwyr gydag anableddau a/neu anawsterau dysgu.

2.6.4 Trafod yr ystyriaethau cyllido

Gellir defnyddio amrywiaeth mawr o ddulliau i gyllido'r gost o gyflwyno addysg barhaus i oedolion. Dyma rai ohonynt:

- ♦ cyllido ar sail adfer-costau gyda'r holl gost o ddarparu gweithgaredd yn syrhio ar yr unigolion sy'n cyfranogi neu ar y cyrff sy'n eu noddi i gymryd rhan yn y gweithgaredd dysgu
- ♦ cymorthdaliadau i adfer costau (gyda'r cyfranogwyr yn gorfod cyfrannu er mwyn talu peth ond nid yr holl gostau cyflwyno)
- ♦ darpariaeth a roddir am ddim (neu am bris disgownt) i rai cyfranogwyr ar sail prawf modd
- ♦ darpariaeth sydd am ddim i'r holl gyfranogwyr ac a gyllidir yn gyfan gwbl gan gorff arall

Byddai pob un o'r opsiynau hyn yn esgor ar ddadl ynghylch natur, nodau ac amcanion addysg oedolion. Er enghraifft, gallai cyflwyno peirianwaith adfer costau olygu na fydd grwpiau llai cefnog yn cymryd rhan mewn dysgu gydol oes. Yn yr un modd, gallai cyflwyno prawf modd fod yn ffactor sy'n atal grwpiau penodol. Serch hynny, mae unrhyw fath o gymhorthdal neu gefnogaeth yn dibynnu ar barodrwydd y corff sy'n noddi i ymrwymo arian er mwyn i'r gweithgaredd hwnnw allu cael ei gyflwyno.

Sefydlwyd peirianweithiau cyllido er mwyn galluogi unigolion i fynd ar drywydd gweithgareddau dysgu sy'n uniongyrchol fodloni eu hanghenion hyfforddiant eu hunain, anghenion hyfforddiant cyflogwyr, neu dargedau a ddynodwyd gan bolisi cyhoeddus. Er enghraifft, mae datblygiad cysyniadau megis Sgiliau Allweddol yn cynnig modd i unigolion feithrin cymwyseddau craidd y gellir eu defnyddio mewn amrywiol cyd-destunau, gan gynnwys y gweithle.

2.6.5 Meini prawf ar gyfer cyllid

Rhoddwyd sylw i gyllid ar gyfer dysgu cymunedol anffurfiol yng ngoleuni'r ystyriaethau hyn. Yn aml iawn, mae unigolion yn ymgymryd â dysgu anffurfiol oherwydd diddordeb, fel gweithgaredd hamdden neu am resymau personol neu seicolegol. Fel a welir yn yr adroddiad hwn, mae mesur canlyniadau yn aml yn anodd a chodant gwestiynau pwysig ynghylch y math o gymwyseddau y gellid eu mesur ac ynghylch a ellir mesur cynnydd o bob math. Er enghraifft:

- ♦ a yw'n briodol mesur presenoldeb pan fydd ar lawer o bobl eisiau neu angen cyfranogi mewn gweithgareddau dysgu ochr yn ochr â blaenoriaethau eraill yn eu bywydau?
- ♦ sut y gellir mesur ffactorau megis mwy o hyder a gwell sgiliau cymdeithasol?
- ♦ a fyddai'r data a gesglir am ganlyniadau dysgu anffurfiol mor anecdotaidd fel na fyddent yn sylfaen digon boddhaol i seilio penderfyniadau am gyllid arnynt?

Er enghraifft, cyflwynwyd clwb garddio fel rhan o ddarpariaeth dysgu cymunedol un Awdurdod Lleol. Roedd mwyafrif aelodau'r clwb wedi ymddeol. Dyma rai o'r manteision a gafwyd yn sgîl cyfranogi yn y clwb:

- ♦ pleser mewn dilyn diddordeb
- ♦ ffitrwydd corfforol/iechyd
- ♦ chwimder meddwl
- ♦ gwybodaeth
- ♦ cydlyniant cymdeithasol/cynhwysiant cymdeithasol
- ♦ menter gymdeithasol/gymunedol.

Tra bod y mathau hyn o weithgareddau yn werthfawr ac yn bodloni rhai o'r nodau a amlinellir gan y polisi cyhoeddus ar ddysgu gydol oes, nid ydynt yn cymryd eu lle yn rhwydd mewn system sy'n ceisio darparu system gyllido gyffredin ar gyfer yr holl ddysgu ôl-16. Ar yr un pryd, rhaid ystyried yn ofalus pa mor gymwys yw mathau penodol o weithgareddau dysgu i gael cyllid cyhoeddus (Lewis, 1993).

Un ffordd ymlaen fyddai cyflwyno meini prawf caeth i reoli pob math o ddysgu a gyllidir drwy gyfrwng fformwla bendant. Serch hynny, byddai'r mater o fesur canlyniadau 'penagored' yn dal heb ei ddatrys, yn enwedig os mai'r grwp targed yw pobl nad ydynt wedi ymroi i ddysgu yn draddodiadol, pobl sydd â phrofiadau negyddol blaenorol o addysg neu hyfforddiant neu bobl sydd wedi goresgyn rhwystrau eraill i ymroi i ddysgu. Yn ogystal, gallai'r gost o gyflwyno gweithgareddau penodol syrthio ar y cyfranogwyr unigol (ar sail adfer costau), a gallai hyn olygu bod pobl yn troi cefn ar y gweithgareddau hyn (gan golli darpariaeth a allai fod yn gymdeithasol werthfawr) neu gallai olygu na fyddid yn gallu cyrraedd at grwpiau targed allweddol.

2.7 Canfyddiadau Allweddol yr Adolygiad o'r Deunydd Darllen

2.7.1 Cyflwyno ac ehangu ABO

- ♦ mae llywodraethau diweddar wedi hybu ABO fel modd i unigolion wella eu bywydau a meithrin sgiliau sy'n holl bwysig i gyflogwyr a'r economi
- ♦ mae gwaith ymchwil a wnaed i ABO yn y DU a thu hwnt yn tystio ei bod yn ehangu oherwydd datblygiadau mewn polisi
- ♦ gwelwyd cynnydd yn y nifer sy'n cyfranogi mewn ABO mewn nifer o wledydd. Serch hynny, mae'r lefelau cyfranogi yng Nghymru yn is o'u cymharu â gweddill y DU.

2.7.2 Diffiniad

- ♦ Mae'r ddadl ynghylch llunio diffiniad ar gyfer ABO yn cynnwys tri ffactor. Dyma nhw:
 - ♦ beth yw oedolyn?
 - ♦ beth sy'n cyfrif fel dysgu?
 - ♦ beth yw addysg barhaus?
- ♦ Gellir diffinio oedolaeth yn ôl oedran, statws cyfreithiol, aeddfedrwydd corfforol a'r rolau a'r cyfrifoldebau penodol a geir
- ♦ Mae dysgu yn ffenomen gymhleth sy'n cynnwys amrywiol fathau o ddysgu. Yn eu plith y mae:
 - ♦ dysgu achrededig ac an-achrededig
 - ♦ dysgu a addysgir ac nas addysgir
 - ♦ dysgu ffurfiol, heb fod yn ffurfiol ac anffurfiol – er bod y gwahaniaeth rhwng ffurfiol a heb fod yn ffurfiol wedi mynd yn niwlog wrth i ffocws y ddarpariaeth ABO symud fwy a mwy tuag at hygyrchedd.
- ♦ Wrth ddiffinio ABO, dylid rhoi ystyriaeth i'r pwyntiau canlynol:
 - ♦ ymgwymerir ag ABO gan unrhyw berson y cred ei gymdeithas ei fod ef/hi yn oedolyn
 - ♦ mae dysgu yn broses wedi'i threfnu sy'n peri trawsnewid ym mywyd person, boed hynny yn golygu dysgu sgil newydd neu ganlyniadau mwy penagored megis hunanhyder
 - ♦ mae ABO yn cynnwys pob math o ddysgu, gan gynnwys dysgu am achrediad a dysgu dim ond er mwyn dysgu. Dylid rhoi ystyriaeth i bob math o ddysgu ffurfiol, anffurfiol a heb fod yn ffurfiol
 - ♦ gellir darparu ABO mewn unrhyw leoliad o golegau i dafarndai
 - ♦ mae ABO yn cynnwys nifer o ddulliau cyflwyno gan gynnwys dysgu o bell a dysgu hunan-gyfeiriedig.

2.7.3 Amcanion

Dyma'r tri phrif amcan a ddynodwyd ar gyfer ABO:

- ♦ Manteision economaidd i unigolion a chyflogwyr
- ♦ Goresgyn problemau allgáu cymdeithasol
- ♦ Gwella bywydau'r unigolyn a'r gymuned.

2.7.4 ABO ar waith

- ♦ mae gwerthuso'r cyfraddau cyfranogi yn dibynnu ar y meini prawf a ddefnyddir i ddiffinio ABO a'r gwahanol gategorïau dysgu
- ♦ mae hygyrchedd y ddarpariaeth yn ffactor hanfodol yn y cyfraddau cyfranogi
- ♦ mae prif gymhellion dysgwyr i gyfranogi yn deillio o resymau gyrfa-gysylltiedig a budd personol
- ♦ gellir rhannu'r rhwystrau rhag dysgu i'r categorïau canlynol:
 - ♦ agweddol, er enghraifft, barn negyddol am addysg
 - ♦ gwybodaeth, er enghraifft, diffyg gwybodaeth briodol
 - ♦ sefydliadol, er enghraifft, effaith negyddol yr ystafell ddosbarth draddodiadol
 - ♦ sefyllfaol, er enghraifft, anawsterau amser, ariannol a gofal plant.
- ♦ bu dulliau cyflwyno megis dysgu o bell yn ffocws i lawer o gynlluniau newydd fel ffordd o oresgyn rhwystrau.
- ♦ mae dulliau marchnata amrywiol ac arloesol yn hanfodol er mwyn cyrraedd dysgwyr anhraddodiadol
- ♦ darperir ABO gan amryfal sefydliadau er mwyn bodloni anghenion yr holl ddysgwyr
- ♦ dynodir partneriaethau fel ffordd effeithiol o ehangu'r ddarpariaeth ABO a chynyddu'r cyfle i gyrraedd at grwpiau a gaiff eu hallgáu.

3. LLINELL SYLFAEN DARPARIAETH AWDURDODAU LLEOL YNG NGHYMRU

3.1 Cyflwyniad: y fframwaith deddfwriaethol

Mae Atodlen 2 Deddf Addysg Bellach ac Uwch 1992, yn diffinio'r ddarpariaeth y mae'n bosib i golegau addysg bellach ei chyflwyno. Mae'n cynnwys:

- ♦ cwrs sy'n paratoi myfyrwyr i ennill cymhwyster galwedigaethol cymeradwy
- ♦ cwrs sy'n paratoi myfyrwyr i gymhwyso am y Dystysgrif Gyffredinol Addysg Uwchradd neu'r Dystysgrif Addysg Gyffredinol ar Lefel Uwch neu'r Lefel Uwch Gyfrannol
- ♦ cwrs cymeradwy sy'n paratoi myfyrwyr i fynd ar gwrs addysg uwch
- ♦ cwrs ar gyfer llythrennedd sylfaenol mewn Saesneg
- ♦ cwrs i wella gwybodaeth am y Saesneg ymysg y rhai hynny nad Saesneg yw'r iaith a siaredir gartref
- ♦ cwrs i addysgu egwyddorion sylfaenol mathemateg
- ♦ cwrs ar gyfer llythrennedd neu ruglder yn y Gymraeg
- ♦ cwrs i addysgu sgiliau cyfathrebu a byw yn annibynnol i bobl ag anawsterau dysgu, sgiliau sy'n eu paratoi i fynd ar gwrs arall.

Gallai AALLau hefyd ddarparu cyrsiau sy'n syrthio o fewn cwmpas Atodlen 2 a rhoddwyd grym iddynt hefyd gyflwyno darpariaeth ddysgu sy'n syrthio y tu allan i'r hyn a ddiffinnir yn Atodlen 2.

Mae Cynulliad Cenedlaethol Cymru wedi cyflwyno canllawiau i awdurdodau lleol ynghylch defnyddio arian ABO y caniateir ei wario ar ddarpariaeth sy'n syrthio o fewn y categorïau canlynol:

- ♦ TGAU
- ♦ TAG Lefel Uwch/Uwch Gyfrannol
- ♦ Mynediad at addysg uwch
- ♦ Mynediad at addysg bellach
- ♦ Addysg sylfaenol
- ♦ Cyrsiau galwedigaethol
- ♦ Ieithoedd
- ♦ Addysg gorfforol, chwaraeon a ffitrwydd
- ♦ Sgiliau neu grefftau ymarferol

- ♦ Addysg rolau
- ♦ Mathau eraill o addysg oedolion.

3.2 Nodau Addysg Barhaus i Oedolion Awdurdodau Lleol

Oherwydd y rhoddwyd y grym i AALlau gyflwyno ystod eang o addysg barhaus i oedolion, gellir cynnwys amrywiaeth sylweddol o ddysgu dan y pennawd hwn. Arweiniodd hyn at greu nifer o gynlluniau sy'n ceisio cynorthwyo'r AALau i gyflwyno a llunio eu darpariaeth eu hunain. Er enghraifft, ym 1998 cynhyrchodd NIACE Dysgu Cymru lawlyfr a amlinellai ddyletswyddau a phwerau Awdurdodau Lleol, nodau addysg barhaus i oedolion, proffil o'r rhai hynny a oedd yn cyfranogi ac ystyriaethau megis asesu anghenion, pennu blaenoriaethau a gweithio mewn partneriaeth (NIACE, *Paratoi ar gyfer Dysgu Gydol Oes*, 1998). Mae *65,000 o Resymau* (2002) yn dynodi nodau AALlau sy'n darparu addysg barhaus i oedolion. Canfu'r adroddiad fod y rhan fwyaf o'r rhai a gofrestrai yn gwneud hynny am un neu ragor o'r rhesymau canlynol:

- ♦ er mwyn datblygiad personol
- ♦ er mwyn cwrdd â chyfeillion newydd
- ♦ er mwyn dysgu sgil newydd
- ♦ er mwyn ennill cymwysterau
- ♦ er mwyn cael hwyl ac ymlacio
- ♦ er mwyn datblygu rhagolygon eu gyrfa
- ♦ er mwyn cefnogi datblygiad eu plant
- ♦ er mwyn tretio hwy eu hunain.

Mae hefyd yn glir fod rhai AALlau wedi llunio fframwaith cysyniadol ar gyfer eu darpariaeth addysg barhaus i oedolion. Er enghraifft, mae un Awdurdod Lleol yng Ngorllewin Cymru yn diffinio nodau ei ddarpariaeth fel:

...gwella ansawdd bywyd yn y Sir drwy gefnogi ystod eang o gyfleoedd i oedolion ddatblygu eu diddordebau personol, diwylliannol, cymunedol ac economaidd drwy gael mwynhad o ddysgu, heb ystyried eu hoedran, anabledd, rhyw na lle maent yn byw o fewn y Sir. Cyfrannu at ffyniant economaidd y Sir drwy annog rhagor o bobl i weld mai cyfle dysgu analwedigaethol yn aml yw'r cam cyntaf tuag at yrfa newydd, addysg uwch neu bellach.

Mae hyn yn adlewyrchu'r farn a welir ymysg llawer o AALLau y dylid ystyried addysg barhaus i oedolion yn fwy cyffredinol na fel ffordd o feithrin sgiliau gwaith-gysylltiedig neu o gael cymwysterau ychwanegol. Er bod dysgu anffurfiol neu 'ddysgu fel hamdden' yn aml yn cael ei gyfiawnhau fel ffordd o annog unigolion i ymroi i ffurfiau eraill o ddysgu, mae hefyd yn glir fod hybu dysgu er ei fwyn ei hun yn dal yn ffactor pwysig yn yr hyn a gyflwynir ar hyn o bryd.

3.3 Y Dulliau o Gyllido Darpariaeth Addysg Oedolion a Ganiateir

Mae rhan hon yr adroddiad yn pwyso a mesur y peirianweithiau y caiff AALLau yng Nghymru eu defnyddio i gyflwyno addysg barhaus i oedolion, y trefniadau cyllido cyfredol a'r dyraniadau a gaiff AALLau ar gyfer addysg barhaus i oedolion, ystod y ddarpariaeth gyfredol y mae AALLau yn ei chynnig, a rhydd ystyriaeth i natur a chefnidir y rhai hynny sy'n ymgymryd â gweithgareddau dysgu ar hyn o bryd.

Ar hyn o bryd, mae'r peirianwaith cyllido yn caniatáu i AALLau ddewis pedwar dull gwahanol o gyflwyno addysg barhaus i oedolion. Dyma fel y mae Cyngor Cenedlaethol - ELWa yn eu diffinio:

- ♦ darpariaeth a gynhelir, ('cyrсия sydd dan ofal ac a reolir gan yr awdurdod lleol, neu gan sefydliad AB i oedolion a gynhelir gan awdurdod lleol')
- ♦ darpariaeth a gynorthwyir ('cyrсия sydd dan ofal ac a reolir gan sefydliad arall, ond y mae'r awdurdod lleol yn eu cefnogi un ai'n ariannol neu drwy ddarparu adeilad neu gyfleusterau eraill yn rhad ac am ddim neu am bris is)
- ♦ darpariaeth wedi ei chontractio allan ('darpariaeth y mae'r awdurdod lleol yn ei phrynu dan gytundeb contractyddol ffurfiol gan ddarparwr AB arall')
- ♦ darpariaeth wedi ei chontractio mewn ('darpariaeth lle mae'r dysgwr yn cofrestru mewn sefydliad AB ond yn cael ei addysgu ar safle'r awdurdod lleol dan gytundeb trydydd parti).

3.4 Y Trefniadau Cyllido Cyfredol yng Nghymru

Bu ymchwilwyr NFER yn chwilio am ddata o amrywiol ffynonellau er mwyn mesur y gwariant cyfredol ar addysg barhaus i oedolion yng Nghymru. Fodd bynnag, bu'n anodd iawn pennu'r cyfanswm y mae pob Awdurdod Lleol yn ei wario ar addysg barhaus i oedolion, yn bennaf oherwydd na chaiff y gwariant ei gylch-amddiffyn, oherwydd y caiff y symiau a ddyrennir i AALLau eu cyfuno gyda chyllidebau eraill, ac mae gan AALLau ddulliau gwahanol o ddefnyddio'r arian a gânt. Er enghraifft, mae AALLau yn gwario gwahanol gyfrannau o'u harian i dalu costau gwasanaethau a staff cefnogi. Nid yw hyn yn golygu, fodd bynnag, na fyddai'r AALLau yn gallu

cyflwyno gwybodaeth fanwl gywir i Gyngor Cenedlaethol – ELWa am sut y gwerir yr arian a gânt oddi wrth Gyngor Cenedlaethol – ELWa.

3.5 Dyraniadau Cyllid Cyfredol

Yn 2002-03 dyrannodd Cyngor Cenedlaethol – ELWa gyfanswm o £4.721m i AALlau dan bennawd addysg barhaus i oedolion. Roedd y swm ar gyfer 2002-03 yn seiliedig ar ffigwr hanesyddol ar gyfer pob Awdurdod Lleol yng Nghymru, ffigwr a ddatblygwyd ers 1992. Fel a welir yn Nhabl 1, ceir gwahaniaethau sylweddol yn y swm a ddyrennir i bob Awdurdod Lleol yng Nghymru.

Tabl 1

Cyfanswm y dyraniad ar gyfer addysg barhaus i oedolion ar gyfer pob Awdurdod Lleol yng Nghymru, 2001-02

Blaenau Gwent	£419,000
Pen-y-bont ar Ogwr	£194,000
Caerffili	£390,000
Caerdydd	£1,362,000
Sir Gaerfyrddin	£139,000
Ceredigion	£22,000
Conwy	£9,000
Sir Ddinbych	£129,000
Sir y Fflint	£3,000
Gwynedd	£9,000
Ynys Môn	£15,000
Merthyr Tudful	£58,000
Mynwy	£3,000
Castell-nedd Port Talbot	£326,000
Casnewydd	£476,000
Sir Benfro	£190,000
Powys	£164,000
Rhondda Cynon Taf	£257,000
Abertawe	£122,000
Torfaen	£144,000
Bro Morgannwg	£200,000
Wrecsam	£120,000

Ffynhonnell: ELWa 2001/02

Mae'r ffigyrau hyn yn seiliedig ar wariant yr wyth AALl a fodolai cyn ad-drefnu llywodraeth leol ym 1996 ac adlewyrchant y gwahanol drefniadau a wnaeth yr awdurdodau hynny ar gyfer addysg barhaus i oedolion ar ôl Deddf Addysg Bellach ac Uwch, 1992. Mae'r dyraniad cyllid yn amrywio o £3,000 ar gyfer Mynwy i £1.362m ar gyfer Caerdydd. Ac eithrio dau AALl (Mynwy a Merthyr Tudful) nid oes yr un Awdurdod Lleol yn hen sir Gwent nac yn hen siroedd Morgannwg yn cael dyraniad o dan £100,000 ar hyn o bryd. Mae'r dyraniadau i'r rhan fwyaf o'r AALLau yng Ngogledd Cymru yn llawer is na'r rhai i AALLau yn Ne Cymru.

Cafodd yr NFER ddata ar y ddarpariaeth bresennol oddi wrth Cyngor Cenedlaethol - ELWa er mwyn canfod beth y mae AALLau yn ei ddarparu ar hyn o bryd drwy gyfrwng cyllid ABO. I rai AALLau, cynhwysai'r data ddim ond cyfeiriadau at sefydliadau partner. Er enghraifft, cyfeiriodd un Awdurdod Lleol at '*Sefydliad y Merched*'. Dywedodd un arall y defnyddiwyd peth o'r cyllid i gefnogi llyfrgell addysg gymunedol. Dywedodd AALLau eraill y defnyddiwyd yr holl arian i gefnogi gwaith yr WEA a dywedodd un arall y dyrannwyd y cyllid i gynnal darpariaeth gymunedol gan goleg addysg bellach lleol. Hefyd, defnyddiai rhai AALLau gyfran o'r arian a gawsent oddi wrth Gyngor Cenedlaethol - ELWa i ddarparu ysgolion haf i oedolion.

Roedd y ddarpariaeth eang a ddynodwyd yn cynnwys y gweithgareddau isod:

- ♦ Cyrsiau lefel uwch
- ♦ Addysg sylfaenol i oedolion
- ♦ Rheolaeth traffig yr awyr
- ♦ Celf a chrefft
- ♦ Sgiliau sylfaenol
- ♦ Clybiau
- ♦ Therapïau ategol
- ♦ Cyfrifiaduron
- ♦ Therapïau cyfoes
- ♦ Coginio
- ♦ Hamdden creadigol
- ♦ EFL
- ♦ ESOL
- ♦ Prosiectau teuluol
- ♦ Cyrsiau TGAU

- ♦ Diddordeb cyffredinol
- ♦ Iechyd a ffitrwydd
- ♦ Clwb y galon a strôc
- ♦ Sgiliau Allweddol
- ♦ Ieithoedd
- ♦ Hamdden
- ♦ Cerddoriaeth
- ♦ Hanes naturiol
- ♦ Sgiliau busnes a swyddfa
- ♦ Datblygiad personol
- ♦ Sgiliau ymarferol
- ♦ Addysg rolau
- ♦ Anghenion arbennig
- ♦ Cymraeg i oedolion.

O'r rhain, ieithoedd, celf a chrefft (gan gynnwys sgiliau ymarferol a diffiniadau eraill), a iechyd a ffitrwydd oedd y gweithgareddau mwyaf cyffredin a ddarperid.

Ystod y ddarpariaeth gyfredol fesul rhanbarth

Archwiliwyd y wybodaeth ar sail pob rhanbarth yng Nghymru.

Gogledd Cymru. (Ynys Môn, Gwynedd, Conwy, Sir Ddinbych, Sir y Fflint, Wrecsam).

Mae ystod y ddarpariaeth gyfredol yng Ngogledd Cymru yn cynnwys cyrsiau a gyflwynir drwy WEA Gogledd Cymru, a darpariaeth analwedigaethol a brynir oddi wrth golegau addysg bellach a Sefydliad y Merched. Hefyd, mae un Awdurdod Lleol yn darparu cyrsiau ar sgiliau sylfaenol a Chymraeg i oedolion.

Canolbarth Cymru. (Powys a Cheredigion).

Mae ystod y ddarpariaeth yng Nghanolbarth Cymru yn cynnwys celf a chrefft, ieithoedd, sgiliau cyfrifiadurol a sgiliau sylfaenol.

De Ddwyrain Cymru. (Pen-y-bont ar Ogwr, Bro Morgannwg, Rhondda Cynon Taf, Merthyr Tudful, Caerffili, Blaenau Gwent, Torfaen, Mynyw, Casnewydd, Caerdydd).

Mae AALLau yn Ne Ddwyrain Cymru yn darparu cyrsiau sy'n arwain at gymwysterau TGAU a Safon Uwch, sgiliau sylfaenol, celf a chrefft, cyfrifiaduron, ESOL,

‘diddordebau cyffredinol’, ‘prosiectau teuluol’, sgiliau allweddol, cerddoriaeth, ac mae’r ieithoedd yn cynnwys y Gymraeg.

De Orllewin Cymru. (Sir Benfro, Sir Gaerfyrddin, Abertawe, Castell-nedd Port Talbot).

Mae’r ddarpariaeth yn Ne Orllewin Cymru yn cynnwys celf a chrefft, cadw’n heini, ieithoedd gan gynnwys y Gymraeg, cyfrifiaduron, sgiliau sylfaenol, sgiliau allweddol a cherddoriaeth.

Y mathau o gyrsiau a gyflwynir

Fel modd i gael data ychwanegol, bu ymchwilwyr NFER yn chwilio drwy wefannau’r 22 Awdurdod Unedol yng Nghymru. Er mai ychydig iawn o AALlau a gynhwysai wybodaeth fanwl am eu darpariaeth addysg i oedolion cawsom arwydd o’r dewis eang o gyrsiau a gynigir.

Cynigiai un Awdurdod Lleol yn Ne Cymru gyrsiau mewn:

Addurno teisennau, gofal plant, therapïau ategol, cyfrifiaduron, dawnys, gwneud dillad a dodrefn meddal, Saesneg, Mathemateg a sgiliau hanfodol eraill, gosod blodau a blodeuwriaeth, bwyd a gwinoedd, garddio, celf a chrefft cyffredinol, iechyd, ffitrwydd a harddwch, hanes a chrefydd, dylunio tu mewn tai a d.i.y., gemwaith, ieithoedd, cerddoriaeth, gwnïo, sgiliau swyddfa, paentio, arlunio a gwneud printiau, datblygiad personol a meithrin sgiliau, ffotograffiaeth a fideo, crochenwaith a cherameg, cerflunio, diddordebau arbennig, chwaraeon ac ysgrifennu, grwpiau drama a darllenwyr.

Cynigiai un Awdurdod Lleol yng Ngorllewin Cymru gyrsiau mewn:

Meddyginiaethau amgen, therapïau amgen, aromatherapi, celf, seryddiaeth, badminton, dawnysio ffurfiol, basgedwaith, cardiau a chracers, gwaith coed, cyfrifiaduron, magu hyder, coginio, crefftau, croes-bwytho, iachau drwy grisialau, *decoupage*, gwneud dillad, brodwaith, egni, Saesneg, celf blodau, gosod blodau, blodau, clymu plu, Ffrangeg, dodrefn, golff, perlysiâu, hanes, y rhynggrwyd, Eidaleg, cadw’n heini, dysgwyr, dawnysio llinell, tylino’r corff, mathemateg, myfyrdod, gwaith gwnïo, paentio, cwiltiau clytiau, ffotograffiaeth, crochenwaith, darllen, adweitheg, bandiau roc, eisin caled, gwnïo, dodrefn meddal, Sbaeneg, anghenion arbennig, sillafu, cam-erobeg, rheoli straen, *tai chi*, ystwythder a ffyrfder, clustogwaith, Gymraeg, menywod, gwaith coed, ysgrifennu, hwylio a ioga.

CYFRANOGAETH

Cyfranogaeth yn y gwahanol fathau o Addysg Barhaus i Oedolion

Mae'r nifer a gofrestrodd ym mhob categori o'r ddarpariaeth yn arwydd o faint sy'n cyfranogi mewn addysg barhaus i oedolion yng Nghymru ar hyn o bryd. Yn ôl ffigyrau a gafwyd gan Gyngor Cenedlaethol - ELWa, yn 2001 cofnodwyd cyfanswm o 62,407 o gofrestriadau yng Nghymru. O'r rhain, cofrestrwyd 18,580 (29.8 y cant) mewn darpariaeth a gynhelir, cofrestrwyd 6860 (11 y cant) mewn darpariaeth wedi ei chontractio allan, cofrestrwyd 4721 (7.6 y cant) mewn darpariaeth a gynorthwyir a chofrestrwyd dros eu hanner (51.6 y cant) mewn darpariaeth wedi ei chontractio mewn.

Fel a welir yn Nhabl 2 gwelir gwahaniaeth sylweddol yn nifer y bobl a gofrestrwyd (yn y pedwar categori) rhwng y 22 AALI yng Nghymru.

Tabl 2 Cofrestriadau, ym mhob categori, ar gyfer AALlau Cymru

Awdurdod	Cynhelir	Contractir	Cynorthwyir	Contractir	CYFANSWM
Lleol	Allan		Mewn		
Blaenau Gwent	0	221	0	1792	2013
Pen-y-bont ar Ogwr	897	700	499	1519	3615
Caerffili	1754	0	623	1737	4114
Caerdydd	6981	-	0	5351	12332
Sir Gaerfyrddin	1419	0	0	2295	3714
Ceredigion	493	0	0	650	1143
Conwy	0	0	117	0	117
Sir Ddinbych	0	0	730	0	730
Sir y Fflint	0	0	522	0	522
Gwynedd	0	0	0	0	0
Ynys Môn	30	0	0	0	30
Merthyr Tudful	27	370	125	293	815
Mynwy	0	0	0	2392	2392
Castell-nedd Port Talbot	0	3723	0	2694	6417
Casnewydd	155	0	0	5414	5569
Sir Benfro	1995	0	0	1436	3431
Powys	899	734	415	133	2181
Rhondda Cynon Taf	327	1112	0	3007	4446
Abertawe	1374	0	0	0	1374
Torfaen	113	0	61	2783	2957
Bro Morgannwg	2116	0	471	750	3337
Wrecsam	0	0	1158	0	1158

Ffynhonnell ELWa 2001/02 Mae'r wybodaeth yn y tabl hwn yn seiliedig ar ddata hanesyddol a oedd ar gael yn hytrach nag ar ddata cyfredol.

Roedd yr holl gofrestriadau mewn AALlau megis Abertawe mewn darpariaeth a gynhelir, tra na chafwyd yr un cofrestriad mewn darpariaeth a gynhelir mewn wyth AALl. Mewn sawl awdurdod, roedd dros un o bob pump o'r cofrestriadau mewn darpariaeth wedi ei chontractio allan ac yn achos Castell-nedd Port Talbot, dyma dros hanner yr holl gofrestriadau.

Mae'r pedwar AALl lle'r oedd yr holl gofrestriadau mewn darpariaeth a gynorthwyir gan yr Awdurdod Lleol wedi eu lleoli yng Ngogledd Cymru. Serch hynny, nid oedd unrhyw batrwm daearyddol o safbwynt darpariaeth a gynhelir, darpariaeth a gcontractir allan neu mewn. Yr AALlau lle'r oedd dros hanner y cofrestriadau mewn darpariaeth

a gynhelir yn 2001-02 oedd Caerdydd, Ynys Môn, Sir Benfro, Abertawe a Bro Morgannwg. Yr AALLau lle'r oedd dros hanner y cofrestriadau mewn darpariaeth a gontractir mewn yn 2001-02 oedd Blaenau Gwent, Sir Gaerfyrddin, Ceredigion, Mynwy, Casnewydd, Rhondda Cynon Taf a Thorfaen.

Cefndir y cyfranogion

Yn 2002 bu i NIACE, gyda chymorth Cyngor Cenedlaethol - ELWa lunio astudiaeth gynhwysfawr i gyfranogaeth mewn addysg barhaus i oedolion yng Nghymru (NIACE, *Tuag at Ddyfodol sy'n Dysgu* 2002). Bwriad yr astudiaeth oedd disgrifio'r sefyllfa yng Nghymru a phennu meincnod ar gyfer cymariaethau i'r dyfodol. Mae'r astudiaeth hon yn darparu tystiolaeth ddefnyddiol am gefndir y rhai sy'n ymgymryd â'r amrywiol fathau o gyfleoedd dysgu i oedolion sydd ar gael yng Nghymru ar hyn o bryd. Fodd bynnag, nid yw'r astudiaeth yn darparu gwybodaeth benodol am gefndir y rhai hynny sy'n mynychu darpariaeth benodol gan yr Awdurdodau Lleol yng Nghymru.

Cyfranogi mewn addysg barhaus i oedolion yng Nghymru

Canfu NIACE, o sampl o 1000 o oedolion yng Nghymru, fod 39 y cant wedi cyfranogi mewn 'dysgu diweddar' a bod 22 y cant pellach wedi cyfranogi mewn rhyw fath o ddysgu yn ystod y tair blynedd flaenorol. Serch hynny, roedd 39 y cant ohonynt nad oeddynt wedi bod yn gysylltiedig ag unrhyw fath o ddysgu ers gadael yr ysgol neu na wyddent ba bryd y bu iddynt ymwneud â math o ddysgu ddiwethaf. Ceir gwahaniaeth bychan o safbwynt y rhywiau. Dengys yr astudiaeth fod 41 y cant o'r dynion a 38 y cant o'r menywod yn gysylltiedig â rhyw fath o ddysgu ar hyn o bryd. Atebodd mwy o fenywod (41 y cant) nag o ddynion (37 y cant) nad oeddynt wedi cyfranogi mewn dysgu o unrhyw fath ers gadael yr ysgol, hyd y gwyddent hwy.

Cyfranogi yn ôl dosbarth cymdeithasol

Daeth yr ymchwiliad i'r casgliad, yn ôl dosbarth cymdeithasol, fod 'y rhaniad dysgu yn fyw ac iach'. Roedd bron hanner (53 y cant) o'r atebwyr yn grwpiau cymdeithasol AB ac yng ngrwp cymdeithasol C1 (57 y cant) wedi bod, neu wedi bod yn ddiweddar, yn gysylltiedig â dysgu o ryw fath. Fodd bynnag, roedd y ffigwr ar gyfer grwp cymdeithasol C2 yn is (33 y cant) ac ar gyfer grwpiau cymdeithasol DE yr oedd yn 26 y cant). Roedd canran yr atebwyr yn grwpiau cymdeithasol AB na fu'n gysylltiedig ag unrhyw ddysgu ers gadael addysg hyd y gwyddent hwy yn 19 y cant. Roedd y ganran yn grwp cymdeithasol C1 ychydig yn uwch (23 y cant). Fodd bynnag, cododd y

ffigwr i 40 y cant ar gyfer atebwyr grwp cymdeithasol C2 a chynrychiolai dros hanner (58 y cant) y rhai hynny yng ngrwpiau cymdeithasol DE.⁵

Cyfranogaeth yn ôl oedran

Canfu'r arolwg amrywiad sylweddol yn unol ag oedran.

Tabl 3: Canran y sampl a oedd un ai'n astudio neu wedi astudio'n ddiweddar yn ôl oedran

Oedran	Canran
17–19	81
20–24	66
25–34	49
35–44	49
45–54	36
55–64	29
65–74	19
75+	6

Dengys y ffigyrau hyn fod cyfranogaeth mewn dysgu yn cwmpo yn unol ag oedran y dysgwyr, yn enwedig ymysg rhai 65 mlwydd oed neu drosodd. Fodd bynnag, roedd bron hanner yr atebwyr ym mhob grwp oedran dan 45 mlwydd oed wedi bod yn gysylltiedig â rhyw fath o ddysgu yn ddiweddar.

Tabl 4: Canran yr atebwyr nad oedd wedi cyfranogi mewn gweithgareddau dysgu ers gadael addysg amser llawer yn ôl oedran

Oedran	Canran
17–19	18
20–24	21
25–34	27
35–44	29
45–54	41
55–64	43
65–74	61

⁵ Roedd yr ymchwili yn seiliedig ar y dosbarthiadau cymdeithasol-economaidd canlynol: A –Dosbarth Uchaf/Canol (uwch reolwyr, gweinyddol neu broffesiynol), B –Dosbarth Canol (gweinyddol, broffesiynol neu reolwyr canol), C1 –Dosbarth Canol Is (gweinyddol, proffesiynol neu reolwyr is, goruchwyliol a chlercaidd), C2 –Dosbarth Gweithiol Sgilgar (gweithwyr llaw sgilgar), D –Dosbarth Gweithiol (gweithwyr llaw lled-sgilgar neu ddi-sgil), E –Gweithwyr Achlysurol neu Radd Isaf.

Cynyddodd canran yr atebwyr nad oeddynt wedi ymroi i unrhyw fath o ddysgu ers gadael addysg amser llawn yn sylweddol ymysg rhai 45 mlwydd oed neu drosodd ac roedd hyn yn wir am dros hanner y rhai dros 65 mlwydd oed a thros ddwy ran o dair o'r rhai 75 mlwydd oed a throsodd. Yn arwyddocaol, fodd bynnag, roedd y ganran hon yn llawer is ymysg grwpiau oedran iau.

Cyfranogaeth yn ôl bod mewn gwaith/di-waith

Canfu arolwg NIACE fod 58 y cant o'r rhai a oedd yn ddi-waith wedi bod yn gysylltiedig â dysgu o ryw fath yn ystod y tair blynedd diwethaf o'i gymharu â 49 y cant o'r rhai a oedd yn gweithio'n amser llawn a 51 y cant o'r rhai a oedd mewn gwaith rhan-amser.

Gwahaniaethau rhanbarthol yng Nghymru

Yn ôl arolwg NIACE ceir rhyw gymaint o amrywiadau mewn cyfranogi mewn gwahanol rannau o Gymru. Canfuwyd y gyfradd uchaf o gyfranogaeth gyfredol yng Ngogledd Cymru a De-Ddwyrain Cymru (42 y cant) tra bod y ffigwr yng Nghanolbarth Cymru a De-Orllewin Cymru yn 32 y cant. Roedd y ffigwr ar gyfer De Orllewin Cymru yn 17 y cant. Roedd canran y rhai na fu'n ymwneud ag unrhyw fath o ddysgu ar ei huchaf yn Ne-Orllewin Cymru (52 y cant) o'i gymharu â 43 y cant yng Nghanolbarth Cymru, 36 y cant yng Ngogledd Cymru a 35 y cant yn Ne Ddwyrain Cymru.

Cymharu Cymru gyda rhannau eraill o'r Deyrnas Unedig

Mae data'r arolwg yn dynodi bod y gyfranogaeth gyfredol yng Nghymru (39 y cant) yn is nag yn Lloegr (42 y cant), yr Alban (44 y cant) a Gogledd Iwerddon (40 y cant). At hynny, mae cyfranogaeth yng Nghymru yn llawer is nag mewn rhai rhannau o Loegr megis de ddwyrain Lloegr (48 y cant). Mae canran is o'r boblogaeth yn ymroi i ddysgu yn ne-orllewin Cymru a Chanolbarth Cymru nag yn unrhyw rai o ranbarthau Lloegr.

Bwriad i'r dyfodol

Canfu NIACE fod mwy na thraean (38 y cant) o'r rhai a gynhwyswyd yn yr arolwg yn bwriadu ymgymryd â rhyw fath o ddysgu i'r dyfodol. Ychydig o wahaniaeth a oedd rhwng canran y dynion (37 y cant) a'r menywod (38 y cant) a atebodd fel hyn ac roedd y ganran a ddywedodd eu bod yn annhebygol iawn o ymgymryd ag unrhyw ddysgu yn union yr un fath (48 y cant).

Canfu'r adroddiad fod dysgwyr a ymgymierodd â dysgu yn flaenorol yn tueddu i gael eu cymell i astudio ymhellach:

Mae'r data yn atgyfnerthu'r farn bod cyfranogaeth gyfredol yn effeithio ar y bwriad i ddysgu i'r dyfodol. Dywedodd 77% o'r dysgwyr cyfredol eu bod yn debygol o ymgymryd â dysgu i'r dyfodol. Yn groes i hyn, dywed 84% o'r rhai hynny nad ydynt wedi ymroi i ddysgu ers gadael addysg amser llawn, eu bod yn annhebygol o ymroi i ddysgu i'r dyfodol.

Y rhai hynny yng ngrwpiau cymdeithasol AB ac C1 oedd fwyaf tebygol o ymgymryd â chyfluoedd dysgu i'r dyfodol (50 y cant) tra bod y ffigwr ar gyfer y rhai hynny yng ngrwp cymdeithasol C2 yn 34 y cant ac yn DE roedd yn 27 y cant. I'r gwrthwyneb, dywed 70 y cant o'r rhai yng ngrwpiau cymdeithasol DE a 62 y cant o'r rhai yng ngrwp cymdeithasol C2 eu bod yn annhebygol o ddechrau dysgu. Dywedodd llai na hanner y rhai hynny yng ngrwpiau cymdeithasol AB (44 y cant) a grwp cymdeithasol C1 (47 y cant) ei bod yn annhebygol y byddent yn dechrau unrhyw fath o ddysgu.

Dywed dros hanner y rhai rhwng 17–44 mlwydd oed ei bod yn debygol y byddent yn dysgu i'r dyfodol. Cwmpodd y ganran hon, fodd bynnag, ymysg grwpiau oedran hŷn (31 y cant ymysg rhai 45–54, 20 y cant ymysg rhai 65–74 a phedwar y cant ymysg rhai 75 mlwydd oed neu drosodd.

Ffactorau sy'n dylanwadu ar gyfranogaeth

Bu arolwg NIACE hefyd yn pwysu a mesur rhesymau pobl dros ymroi i weithgareddau dysgu. Roedd y prif resymau a ddynodwyd yn gysylltiedig â gwaith, addysg a datblygiad personol. Dyma rai o'r manteision y teimlai pobl eu bod wedi eu hennill:

- ♦ hunanddatblygiad
- ♦ gwell hunanhyder
- ♦ cyfarfod pobl newydd.

Ymysg y rhesymau am beidio ag ymroi i ddysgu yr oedd diffyg diddordeb neu gymhelliad, pwysau gwaith neu bwysau eraill ar amser, oedran, a theimlad nad oedd angen dysgu. Yn arwyddocaol, tra mai ond un y cant o ddynion a gyfeiriodd at fod problemau gofal plant yn eu rhwystro rhag dysgu, roedd y ffigwr yn 14 y cant ar gyfer menywod.

4. ARFERION DA WRTH GYFLWYNO ABO: ASTUDIAETHAU ACHOS

4.1 Astudiaeth Achos 1

4.1.1 Cefndir

Lluniwyd y rhaglen hon gan awdurdod unedol yn ne Cymru sy'n gwasanaethu ardal economaidd-gymdeithasol gymysg. Mae cyfran helaeth o'r boblogaeth yn byw yng nghymunedau'r hen gymoedd diwydiannol.

Mae'r rhaglen o ddosbarthiadau y mae'r AALl yn ei chynnig yn darparu cyflwyniad i sgiliau TG. Bwriadwyd y dosbarthiadau i gael eu cyflwyno mewn ysgolion gyda'r prif nod o ymrwymo rhieni sydd â phlant yn yr ysgolion. Oherwydd bod cyfleusterau TG ysgolion yn amrywio, mae'r darparwr wedi mabwysiadu dau ddull cyflwyno:

- ♦ defnyddio cyfrifiaduron a ddarperir gan yr ysgol
- ♦ defnyddio cyfrifiaduron glin.

Cynhaliwyd cyfweiliadau ymchwil gyda thiwtor a grwp o fyfyrwyr o bob cynllun, ynghyd â'r Swyddog Addysg Oedolion a oedd yn gyfrifol am y rhaglen o fewn yr awdurdod lleol.

Er bod y rhaglen yn targedu rhieni yn bennaf, dywedodd y ddau diwtor a gyfwelwyd fod pobl eraill, sef teidiau a neiniau, hefyd wedi cyfranogi. Roedd hi hefyd yn bosib i'r gymuned gyfranogi, ond awgrymwyd y byddai hyn yn dibynnu ar i ba raddau y byddai'r pennaeth yn hybu'r ysgol fel lleoliad ar gyfer dysgu i'r gymuned.

4.1.2 Recriwtio a marchnata

Defnyddiodd yr AALl amrywiol ddulliau recriwtio a marchnata gan gynnwys rhoi pamffledi hysbysebu yn holl adeiladau'r cyngor ac mewn lleoliadau eraill, o siopau trin gwallt i feddygfeydd. Dosbarthwyd pamffledi hefyd i dai a rhoddwyd hysbysebion mewn papurau newydd lleol. Hefyd, gwnaed llawer o waith recriwtio ar lafar gwlad.

Recriwtiwyd myfyrwyr ar gyfer y rhaglen hon drwy gyfrwng wythnos addysg oedolion ar gyfer tiwtoriaid addysg i oedolion a gynhaliwyd mewn sinema leol. Hefyd, defnyddiwyd yr ysgol fel ffordd o recriwtio dysgwyr: *'Darparodd yr ysgol wybodaeth am y rhaglen, yna anfonwyd y wybodaeth honno i gartrefi drwy gyfrwng y disgyblion,'* esboniodd un tiwtor. Roedd yr holl fyfyrwyr a fynychodd y rhaglen wedi

clywed amdani un ai drwy lythyr o'r ysgol neu drwy wybodaeth a basiwyd ymlaen gan aelodau staff yr ysgol.

Rhoddodd y myfyrwyr amrywiol resymau am gofrestru ar gyfer y dosbarthiadau, ond awgrymodd pob un ohonynt eu bod yn awyddus i ddysgu am gyfrifiaduron oherwydd pryder bod eu plant yn gwybod mwy na hwy am y maes hwn ynghyd ag ofn na fyddent yn gallu helpu eu plant na'u hwyrion a'u hwyresau oni bai eu bod nhw'u hunain yn meithrin sgiliau TG. Roedd llawer o'r cyfranogwyr a oedd wedi ymddeol yn teimlo bod y cwrs yn ffordd o gadw'n weithgar.

4.1.3 Goresgyn y rhwystrau rhag dysgu

Dyweddodd y swyddog Addysg Oedolion fod rhwystrau cyffredin rhag addysg oedolion yn amlwg ym mhob rhan o'r sir. Ymysg y rhain yr oedd materion hygrychedd oherwydd anhawster teithio, ystyriaethau gofal plant, pwysau ariannol ac amharodrwydd i deithio i leoedd anghyfarwydd. Awgrymodd y tiwtoriaid hefyd fod diffyg ymwybyddiaeth o ddarpariaeth ABO a lefelau hyder isel hefyd yn rhwystrau rhag cyfranogi. Yn ôl un tiwtor, gwelwyd amharodrwydd i gymryd rhan mewn cyrsiau a oedd yn ymwneud â TG oherwydd: *'...i'r rhan fwyaf o oedolion, ni fu'n rhan o'u haddysg nhw ac mae hyn yn eu gwneud yn nerfus iawn'*.

Credai'r swyddog Addysg Oedolion fod gwaith maes yn y gymuned a phwyslais ar roi sylw i anghenion yr holl ddysgwyr yn hanfodol er mwyn goresgyn y rhwystrau hyn. Credai pawb a gyfwelwyd fod 'Cyfrifiaduron ar gyfer yr Ofnus' yn ffordd effeithiol o wneud hyn.

Teimlai'r tiwtoriaid fod y cwrs yn sicrhau mynediad rhwydd, lleol oherwydd y gallai'r rhieni ollwng eu plant yn yr ysgol cyn mynd i'r dosbarth a gyflwynwyd mewn amgylchedd cyfarwydd. Awgrymodd un tiwtor *'...byddai pobl yn dod i'r dosbarth hwn fwy oherwydd eu bod yn adnabod ei gilydd – maen nhw'n gweld ei gilydd ar iard yr ysgol'*.

Teimlai'r holl ddysgwyr fod y cwrs yn ddelfrydol os oedd ganddynt blant. Crybwyllwyd presenoldeb tiwtor cefnogol a sympathetig hefyd fel modd o oresgyn unrhyw rwystrau o safbwynt hyder.

4.1.4 Cyflwyno

Defnyddiodd y tiwtoriaid amrywiaeth o ddulliau cyflwyno o fewn y rhaglen, gan gynnwys:

- ♦ arddangosiad gan y tiwtor
- ♦ dangosiadau gan y tiwtor a'r myfyrwyr
- ♦ trafodaethau grwp
- ♦ cyfarwyddiadau cam wrth gam
- ♦ dosbarthu taflenni.

Credai'r tiwtoriaid hefyd fod yn rhaid i'r arddull cyflwyno fod yn ddigon hyblyg i'w galluogi i deilwrio'r cwrs ar gyfer anghenion unigolion. Er bod nifer y dysgwyr mewn dosbarth yn aml yn ei gwneud yn anodd, credai'r tiwtoriaid fod eu dulliau yn cyflawni'r nod hwn i raddau helaeth.

Dyma ddwy enghraifft a roddwyd o deilwrio'r cwrs i gyd-fynd ag anghenion penodol:

- ♦ ailysgrifennu adnoddau ar gyfer myfyrwyr dyslecsig
- ♦ peidio â defnyddio'r myfyrwyr llai hyderus ar gyfer dangosiadau gerbron y dosbarth ond rhoi rhagor o sylw un-wrth-un iddynt.

Dywedodd yr holl fyfyrwyr fod y lefel o gefnogaeth unigol a gawsant yn ddigonol i fodloni eu hanghenion.

Yn ogystal â meithrin sgiliau cyfrifiadurol, darparwyd amrywiol weithgareddau eraill hefyd, gan gynnwys gwneud cardiau Nadolig, fel ffordd o amrywio cynnwys y cwrs.

Cyflwynwyd y dosbarthiadau yn aml mewn partneriaeth â sefydliadau a chyrff eraill. Awgrymodd y Swyddog Addysg Oedolion mai partneriaethau yn aml oedd y ffordd fwyaf effeithiol o gyflwyno darpariaeth o'r fath ac roedd iddynt nifer o fanteision. Dyma rai ohonynt:

- ♦ ymgeisio am nawdd allanol – er mwyn sicrhau cyllid o'r fath, roedd partneriaeth yn hanfodol
- ♦ cefnogi myfyrwyr – talai rhai cyrff partner ffioedd dosbarthiadau'r myfyrwyr.

Dyma rai o'r cyrff partner:

- ♦ y coleg lleol
- ♦ y Tîm Troseddau Ieuencid
- ♦ partneriaeth Blynnyddoedd Cynnar leol
- ♦ Cychwyn Cadarn
- ♦ Y CCAH lleol
- ♦ Clybiau Plant Cymru

4.1.5 Effaith a Chynnydd

Er mwyn bodloni anghenion y grwp targed, aeth y darparwr ati'n fwriadol i osgoi asesiadau ffurfiol ar ddechrau'r cwrs. Fodd bynnag, oherwydd bod y cwrs yn gwrs OCN achrededig, roedd yn rhaid bodloni rhai meini prawf penodol.

Defnyddiwyd dulliau anffurfiol i sefydlu llinell sylfaen. Ar ddechrau'r cwrs, sgwrsiai'r tiwtoriaid yn anffurfiol gyda'r myfyrwyr er mwyn mesur eu lefel hyfedredd mewn sgiliau cyfrifiadurol.

Credai'r ddau diwtor fod yr holl addysg i oedolion yn fesuradwy, ond bod angen cael y cyfryngau priodol. Teimlai un tiwtor fod mesur lefelau hyder yn wir her, ond awgrymodd y gallai graddfeydd agwedd fod yn un cyfrwng mesur addas i'w ddefnyddio gyda'r myfyrwyr ar ddechrau a diwedd y cwrs er mwyn asesu unrhyw newid, hynny yw, pa mor hyderus y mae myfyriwr yn teimlo am ddefnyddio cyfrifiadur ar raddfa o 1 i 10.

Credid bod y rhestrau cyfeirio hunan-asesu yn arbennig o ddefnyddiol oherwydd eu bod yn ffordd o annog myfyrwyr ac oherwydd eu bod hefyd yn ffordd i'r tiwtor weld eu bod wedi bod drwy'r cwrs yn briodol. Awgrymodd un tiwtor, *'Yn ogystal â fy mod i'n cadw golwg ar eu cynnydd, gallant gadw golwg eu hunain'*.

Awgrymodd y myfyrwyr nad oedd asesu ar ddechrau'r cwrs yn briodol oherwydd eu bod yn teimlo eu bod yn gwybod rhy ychydig, ond ychydig o bryderon oedd ganddynt am gael eu hasesu ar ddiwedd y cwrs. Credid bod achredu yn ffordd o gadarnhau eu bod wedi cyflawni rhywbeth.

Cyflwynwyd tystysgrifau y myfyrwyr i'r rhieni a'r dysgwyr eraill yng ngwasanaeth boreol yr ysgol er mwyn i'r plant feithrin ymwybyddiaeth o'r ffaith bod dysgu yn broses gydol oes.

Credid bod cynnydd yn rhan annatod o'r ddarpariaeth ABO. Awgrymodd y Swyddog Addysg Oedolion mai'r ffactor pwysicaf un wrth sicrhau cynnydd oedd rhoi gwybod i'r holl ddysgwyr am y posibiladau i symud ymlaen. Fel hyn, roeddent yn rhoi gwybod i'r dysgwyr am y cyrsiau a oedd ar gael ac yn darparu ymarferiadau adeiladu ar gyfer y cwrs nesaf fel bod y dysgwyr yn teimlo'n hyderus eu bod yn meddu ar y lefel sgiliau angenrheidiol. Dywedodd yr holl fyfyrwyr heblaw am un fod ganddynt ddiddordeb mewn symud at y lefel nesaf mewn cyrsiau cyfrifiadurol.

Teimlai'r Swyddog Addysg Oedolion a'r tiwtoriaid fod y dysgwyr unigol a'r gymuned leol wedi cael nifer o fanteision o'r rhaglen. Dyma rai ohonynt:

- ♦ gwell hunan-barch a hyder wrth ddefnyddio cyfrifiadur, rhywbeth a allai ymestyn i rannau eraill eu bywydau
- ♦ gwybodaeth gynyddol—rhywbeth sy'n agor drysau at gyfleoedd dysgu a diddordebau newydd
- ♦ bod dysgu yn dderbyniol
- ♦ y fantais gymdeithasol o gyfarfod pobl newydd.

Roedd yna hefyd fanteision cysylltiedig i'r gymuned. Awgrymwyd bod agwedd bositif tuag at ddysgu yn annog y gymuned i '*ganolbwyntio mwy ar ddysgu*' ac y byddai hyn yn annog y gymuned i gyfranogi ar sail gwybodaeth.

Dywedodd y myfyrwyr eu hunain fod cyfranogi yn y cwrs wedi cynyddu eu hyder a'u cymhelliad i ddysgu. Teimlent fod y dosbarthiadau yn fychan ac yn gefnogol ac na fyddai dosbarthiadau mwy yn y coleg lleol wedi cael effaith mor bositif.

4.1.6 Monitro a gwerthuso

Bu'r AALI yn monitro cynnydd y dysgwyr drwy nifer o ddulliau gan gynnwys ffurflenni gwerthuso, cyfarfodydd staff a phrofion asesu sampl.

Defnyddiodd y tiwtoriaid dair ffurflen werthuso a gwblhawyd ar wahanol gamau o'r rhaglen, a bu iddynt gasglu amrywiaeth o wybodaeth am faterion yn ymwneud â lleoliad, recriwtio a chynnwys.

4.1.7 Cyllido a rheoli

Darparwyd ABO o fewn yr awdurdod yn bennaf drwy gytundebau breiniol gyda'r coleg ond cafodd peth darpariaeth gyllid hefyd oddi wrth yr AALI. Cafwyd hefyd

gyllid drwy Grantiau Dysgu'r Blynyddoedd Cynnar, ond ar gyfer cyrsiau lefel uwch y mae hwn yn gyffredinol.

Ambell dro, creai'r gwahanol lwybrau cyllid hyn anghysondeb mewn ffioedd cyrsiau i fyfyrwyr oherwydd bod y ffioedd a godai'r coleg yn aml yn wahanol i'r rhai a godai'r AALI am gyrsiau tebyg.

Gofynnwyd i'r dysgwyr a fyddent yn gallu cyfranogi pe cynyddwyd y ffioedd. Teimlai oddeutu eu hanner na fyddent yn gallu talu ond credai'r lleill y gallent ddod o hyd i'r arian er mwyn iddynt allu gyfranogi mewn cyrsiau a oedd o wir ddiddordeb iddynt.

4.1.8 Ffactorau allweddol

Roedd gan y Swyddog Addysg Oedolion a'r tiwtoriaid safbwynt tebyg ynghylch y ffactorau allweddol a wnâi'r rhaglen yn effeithiol. Dyma rai ohonynt:

- ♦ rhaid i'r ddarpariaeth gael ei hystyried yn anfygythiol, yn anffurfiol a chefnogol fel na chaiff y dysgwyr eu dychryn
- ♦ rhaid i'r ddarpariaeth fod yn y gymuned
- ♦ tiwtoriaid effeithiol ac wedi'u paratoi
- ♦ marchnata effeithiol fel bod pobl yn ymwybodol o'r ddarpariaeth addysg oedolion
- ♦ cydnabyddiaeth o wahanol anghenion y dysgwyr.

4.2 Astudiaeth Achos 2

4.2.1 Cefndir

Sefydlwyd y rhaglenni dan sylw mewn ardal drefol o Dde Orllewin Cymru sydd â thraddodiad o ddiwydiannau trwm. Mae sylfaen gyflogaeth yr ardal wedi newid yn aruthrol dros y degawdau diwethaf gan esgor ar bocedi o amddifadedd.

Ymysg y rhai a gyfwelwyd yr oedd Swyddog Prosiect a swyddog Addysg Gymunedol; roedd y ddau yn gyfrifol am ddatblygu, hyrwyddo a marchnata'r cyrsiau ABO, yn ogystal â thiwtora. Cyfrannodd y Swyddog Prosiect hefyd at ddatblygu *'rhaglenni ychydig mwy arferol heb unrhyw gyllid sefydlog'*.

Canolbwyntiwyd ar dri chynllun. Dyma nhw:

- ♦ Prosiect marchnata a gynhwysai aelod o'r Adran Addysg Oedolion, a thri diddanwr megis consuriwyr a storiwyr a deithiai ar gludiant cyhoeddus gyda'r nod o gynyddu ymwybyddiaeth y cyhoedd o ddarpariaeth ABO. Byddai un o'r diddanwyr yn tynnu sylw drwy adrodd stori, er enghraifft, ac yna byddai'r aelod staff yn darparu gwybodaeth i'r teithwyr am y ddarpariaeth leol
- ♦ Rhaglen a ganolbwyntiai ar iechyd a harddwch, a gyflwynwyd mewn partneriaeth â Debenhams, The Bodyshop, a'r Tîm Gweithredu dros Ddysgu. Bwriadwyd hwn fel cwrs cam cyntaf i ddenu menywod di-waith at Addysg Oedolion
- ♦ Rhaglen o weithgareddau a gyflwynwyd mewn tafarndai. Gan ddefnyddio cyfrifiaduron symudol, gweithiai tiwtor mewn dosbarthiadau mewn tafarndai gyda'r nod o gyrraedd at ddynion ifanc nad oeddynt yn ymwneud â dysgu o unrhyw fath.

4.2.2 Recriwtio a marchnata

Anelwyd pob rhaglen at wahanol gynulleidfaoedd targed. Serch hynny, canfu'r trefnwyr y cyrhaeddwyd, yn aml, at ystod ehangach o bobl na'r grwp targed cul. Er enghraifft, llwyddodd y rhaglen a gyflwynwyd mewn tafarndai i ddenu nifer o fenywod ifanc. Ar y rhaglen gyntaf a ddisgrifir uchod, oherwydd y teithiau bys a ddewiswyd, grwpiau henoed oedd y mwyafrif a gafodd y wybodaeth a ddarparwyd.

Roedd y ddau swyddog a gyfwelwyd yn ymwneud â'r gwaith recriwtio a marchnata cyffredinol drwy waith maes, gwaith a oedd yn golygu dosbarthu pamffledi mewn lleoliadau allweddol.

4.2.3 Goresgyn y rhwystrau rhag dysgu

Dyma rai o'r rhwystrau rhag dysgu a ddynodwyd gan y darparwyr:

- ♦ argraff negyddol o ddysgu
- ♦ ystyriaethau gofal plant
- ♦ problemau cludiant
- ♦ diffyg hyder
- ♦ diffyg ymwybyddiaeth o'r ddarpariaeth.

Fodd bynnag, awgrymwyd fod y cynlluniau yn goresgyn rhai o'r rhwystrau hyn. Dadleuai'r Swyddog Addysg Gymunedol fod y ddarpariaeth a wnaed mewn tafarndai yn goresgyn y rhwystrau hygyrchedd oherwydd bod y lleoliad yn addas ac y byddai cyfuniad o anogaeth a chwrs difyr yn helpu i chwalu'r rhwystrau agweddol.

Awgrymodd y Swyddog Prosiect fod darparu gwybodaeth ar y bysiau yn ffordd arall y gellid ei defnyddio i hysbysu pobl: 'Y ffordd orau i werthu pethau yw ar lafar

gwlad. Drwy wneud pethau'n ddiddorol neu'n anghyffredin, megis storïwr, bydd pobl eisiau dweud wrth bobl eraill amdano.'

4.2.4 Cyflwyno

Defnyddiai'r rhaglenni a ddarparwyd amrywiol ddulliau cyflwyno. Fodd bynnag, oherwydd mai dulliau anhraddodiadol oedd y rhai yn gyffredinol, bu'n rhaid i'r pwyslais fod ar fwynhau '*...fel cam cyntaf drwy'r drws*'.

Darparwyd y cwrs harddwch mewn dwy ran. Canolbwyntiai'r cyntaf ar chwilio am swydd, sut i ysgrifennu CV, a thechnegau mewn cyfweiliad. Ar gyfer yr ail ran, rhoddai Debenhams £100 i'r rhai a gymerodd ran ynghyd â steilydd personol, i'w helpu i brynu dillad addas ar gyfer cyfweiliadau. Pwysleisiwyd ar '*faldod a hwyl, yn hytrach na dysgu*'.

Teilwriwyd y cyrsiau i gyd-fynd ag anghenion personol a gallai'r dysgwyr ddylanwadu ar y cynnwys. Er enghraifft, addaswyd y cwrs harddwch i fodloni anghenion dyn di-waith a chyflwynwyd modwl ffitrwydd yn lle'r rhan harddwch.

4.2.5 Effaith a chynnydd

Ystyriwyd bod asesu yn broses barhaus gydag angen i gywreinio'r dulliau asesu a ddefnyddiwyd. Er bod y darparwyr yn cydnabod rhinweddau achredu teimlent fod yn rhaid cydnabod 'camau bychain' a chyflwyno mesurau a fyddai'n gwella hyder y myfyrwyr. Rhoddasant bwyslais felly ar werth cyrsiau an-achrededig: '*Mae dysgu an-achrededig yn bwysig oherwydd na chyfyngir arno drwy fod yn rhaid ennill cymwysterau. Ceir mwy o amser i weithio ar agweddau eraill ar yr holl brofiad dysgu*'.

Cafodd y cynnydd ei fonitro drwy holiaduron, er bod gan rai prosiectau systemau monitro mwy ffurfiol megis y system olrhain a ddefnyddia'r Timau Gweithredu dros Swyddi a gefnogai'r prosiect iechyd a harddwch. Roedd cefnogaeth a chynghor bob amser ar gael drwy gyfrwng gweithiwr arwain a gallai'r holl gyfranogwyr fynd i sesiwn arwain wythnosol. Hefyd, roedd y darparwyr wrthi'n cyflwyno canllawiau derbyn a gadael ar gyfer y cwrs fel ffordd o sicrhau cynnydd cyson, cefnogol ac roeddynt hefyd yn cywreinio'r arweiniad a roddwyd i'r dysgwyr wrth iddynt ddysgu.

Cafodd ABO effaith ar unigolion drwy gynyddu eu hyder a hefyd eu gallu i fynd ar drywydd ystod ehangach o swyddi. Teimlwyd hefyd y byddai'r cyfranogwyr yn elwa o gael rhagor o wybodaeth a chael yr hyder i ddefnyddio'r gwasanaethau.

4.2.6 Monitro a gwerthuso

Aseswyd y dysgwyr ar ddechrau cyrsiau mewn modd anffurfiol, er enghraifft mewn boreau coffi, a defnyddiwyd y wybodaeth a gasglwyd am ddarpar ddysgwyr i addasu'r rhaglen i gyd-fynd ag anghenion penodol. Cawsai barn y dysgwyr hefyd ei monitro drwy gyfres o holiaduron a gynlluniwyd yn fewnol. Defnyddiai'r darparwyr ddeunydd allanol hefyd megis deunydd a gynhyrchwyd gan NIACE. Roedd arolwg ffôn o'r dysgwyr presennol a'r gorffennol hefyd yn cael ei ystyried fel cyfrwng casglu gwybodaeth.

4.2.7 Ffactorau Allweddol

Dyma rai ffactorau allweddol a ddynodwyd gan y ddau swyddog:

- ♦ yr angen i'r dysgu fod yn hyblyg er mwyn cyrraedd at grwpiau mwy amrywiol
- ♦ yr angen i roi gwerth ar ddysgu anffurfiol
- ♦ yr angen am ddulliau gweithredu arloesol er mwyn i'r darparwyr allu cyrraedd at y rhai hynny a gafodd brofiadau dysgu negyddol
- ♦ yr angen i roi sylw i rwystrau penodol megis ystyriaethau cludiant neu broblemau gofal plant.

4.3 Astudiaeth Achos 3

4.3.1 Cefndir

Sefydlwyd y prosiect hwn ar gyfer stad yn Ne Cymru a oedd â chyfraddau uchel o amddifadedd cymdeithasol ac economaidd. I ddechrau, y nodau oedd ymchwilio i sut yr oedd y darparwr dysgu yn annog menywod i ddysgu. Serch hynny, ers lansio'r rhaglen, ymestynnwyd ei nodau i fod yn rhaglen ymchwil gweithredu tair blynedd sy'n ceisio galluogi dysgwyr i feithrin sgiliau ymchwil a chynnal prosiectau ymchwil yn y gymuned. Ymysg y prosiectau a gynhaliwyd hyd yma y mae astudiaethau o:

- ♦ y brechiad MMR
- ♦ bwydo ar y fron
- ♦ ymddygiad gwrth-gymdeithasol.

Yn ystod trydedd flwyddyn y rhaglen byddai'r dysgwyr yn symud ymlaen i radd Datblygu Addysg Bellach.

Un o nodau'r prosiect oedd galluogi i'r menywod weithredu a chyflawni yn annibynnol fel y gallent fod yn fwy gweithgar yn y gymuned. Mae'r model y mae'r prosiect yn seiliedig arno yn edrych ar feysydd sy'n ymwneud ag 'ansawdd bywyd', gan gynnwys eu rôl fel dinasyddion, eu hawliau a'u hiechyd. Anogai'r prosiect y menywod i godi cwestiynau am eu hamgyffred a'u rolau o fewn y gymuned.

Ymysg y rhai a gyfwelwyd yr oedd Cydlynnydd Prosiect a grwp o fyfyrwyr trydedd flwyddyn.

4.3.2 Recriwtio ac ysgogi

Targedai'r prosiect fenywod a oedd yn byw ar y stad. Roedd cofrestru yn rhad-ac-am-ddim ac anogodd y darparwyr gymaint o fenywod â phosib i ymuno er mwyn denu ystod eang o ddysgwyr.

Roedd y prosiect yn gynllun cymharol ddiweddar ac er bod dysgwyr eisoes wedi ymuno cawsai aelodau newydd eu recriwtio'n barhaus. Cafodd y rhan fwyaf o'r rhai a gofrestrodd ar y prosiect eu recriwtio ar lafar gwlad.

Dywedodd y Cydlynnydd Prosiect bron na chawsai'r cyfranogwyr eu 'twyllo' i ymuno oherwydd cawsant eu hannog i gwrdd i sgwrsio am broblemau ar y stad, ac arweiniai hynny at symud ymlaen at bob cam o'r prosiect. Y myfyrwyr a gyfwelwyd oedd y cyfranogwyr cyntaf un a chawsant eu recriwtio gan weithiwr maes a ymwelodd â'r gymdeithas addysg oedolion leol. Penderfynodd lawer gyfranogi oherwydd y buont yn aelodau o'r gymdeithas am gryn amser ac roedd ganddynt brofiad blaenorol o'r math o gyrsiau a ddarparwyd. Roedd pob un ohonynt eisiau dod o hyd i waith a fyddai'n eu galluogi i wneud gwahaniaeth.

Gwelwyd bod rhai o'r rhai hynny a ymunodd nad oeddynt wedi sylweddoli faint o amser y byddai'n rhaid iddynt ei ymrwymo.

4.3.3 Goresgyn y rhwystrau

Roedd y rhwystrau rhag cynhwysiant yn bryder mawr i'r trefnwyr. Teimlent mai'r prif broblemau oedd:

- ♦ hunan-amgyffred o'u gallu
- ♦ profiadau negyddol yn yr ysgol
- ♦ diffyg gofal plant
- ♦ diffyg cefnogaeth

- ♦ teuluoedd anghefnogol.

Credid bod darparu amgylchedd cefnogol a myfyriol yn hanfodol i oresgyn rhwystrau. Ar yr un pryd, rhoddwyd sylw i'r problemau cludiant, gofal plant a chefnogaeth ariannol fel ffordd o oresgyn rhwystrau mwy ymarferol rhag cyfranogi.

Teimlai'r dysgwyr fod darparu gofal plant yn ddefnyddiol iawn, ond weithiau cânt anawsterau ymarferol wrth drefnu i'w plant fynychu'r feithrinfa. Ystyriwyd bod y gefnogaeth a roddai pennaeth y prosiect yn hanfodol i gadw'r dysgwyr, ochr yn ochr â'r cyllid a gaent.

4.3.4 Cyflwyno

O'r dechrau, penderfynwyd y byddai aelodau'r prosiect yn gweithio mewn grwpiau bychain oherwydd y credid mai hon oedd y ffordd fwyaf addas o weithio. Hefyd, adolygwyd nodau'r prosiect o bryd i'w gilydd er mwyn bodloni anghenion y dysgwyr.

Teimlai'r myfyrwyr fod y dulliau cyflwyno yn effeithiol iawn. Dywedasant eu bod yn hoffi'r awyrgylch anffurfiol a ddisgrifiwyd ganddynt fel: *'...bron yn debycach i 'sgwrs' na dosbarth... weithiau 'doeddech chi ddim yn sylweddoli eich bod yn dysgu'*. Ar yr un pryd, roeddynt yn gwerthfawrogi bod ganddynt reolaeth dros y prosiect a'r ffaith na ddatblygwyd ac na newidiwyd unrhyw beth heb eu cytundeb.

4.3.5 Effaith a chynnydd

Dywedodd y Cydlynnydd Prosiect *'Dwi'n gwneud beth bynnag sy'n angenrheidiol. Mae'n fwy na'u cael i'r byd addysg. Rydym yn ceisio'u helpu i newid eu ffordd o fyw'*.

Teimlai'r Cydlynnydd Prosiect fod y prosiect wedi cael effaith sylweddol ar fywydau'r cyfranogwyr. Roedd wedi newid eu hamgyffred o'u gallu eu hunain, wedi cynyddu eu hyder a rhoi gwell dealltwriaeth iddynt o'u rôl mewn cymdeithas. Fe'u gwnaed yn ymwybodol eu bod yn ddinasyddion ac y gallent chwarae rhan weithgar o fewn y gymuned. Serch hynny, teimlai rhai y cafwyd canlyniad negyddol oherwydd bod rhai pobl ar y stad yn camddeall eu cymhellion.

Roedd y menywod dan sylw yn synnu eu bod hwy wedi gallu camu i fyd addysg uwch. Dywedodd un ohonynt *'Pwy a fyddai'n meddwl y byddem ni yma?'* Roeddynt oll yn gobeithio cael swyddi a ddeilliai o'r holl wahanol lwybrau a agorwyd iddynt gan y graddau.

Teimlai'r myfyrwyr fod eu prosiectau unigol wedi eu galluogi i fod yn aelodau mwy defnyddiol o grwpiau cymunedol. Er enghraifft, daeth un fyfyrwraig yn gyfaill bwydo ar y fron, neu'n gefnogaeth barod i fam sy'n bwydo o'r fron, ar ôl canolbwyntio ar fron-fwydo ar gyfer ei phrosiect unigol. Teimlent oll eu bod wedi dod yn fwy ymwybodol o broblemau cymunedol ac, oherwydd eu hyder cynyddol, eu bod yn fwy uchel eu cloch am faterion yr oedd eu cymuned yn eu hwynebu.

4.3.6 Monitro a gwerthuso

Mae'r darparwr yn monitro'r prosiect yn drylwyr. Mae nifer o gyrff allanol, gan gynnwys cynrychiolwyr Llywodraeth Cynulliad Cymru, wedi dangos diddordeb mawr ynddo.

Caiff safbwyntiau'r dysgwyr eu monitro, gan gynnwys eu hunan-hyder, drwy gyfweiliadau a grwpiau ffocws. Teimlai'r cyfranogwyr eu bod wastad yn cael eu gwerthuso mewn rhyw ffordd, ond roeddynt yn cydnabod bod hyn yn galluogi iddynt gael y gefnogaeth a'r cyngor iawn. Ystyriwyd bod y tystysgrifau a'r cymwysterau a enillwyd yn ffordd o atgyfnerthu'r hyn yr oeddynt wedi ei wneud.

4.3.7 Cyllido a rheoli

Cyllidwyd y prosiect gan Gynulliad Cenedlaethol Cymru, tîm gweithredu dros iechyd a sefydliad addysg uwch. Er mwyn cael cyllid, roedd yn rhaid i'r prosiect fodloni nodau ac amcanion er mwyn gwella iechyd a lles.

4.3.8 Ffactorau Allweddol

Teimlai'r Cydlynnydd Prosiect fod nifer o ffactorau yn gwneud y prosiect yn effeithiol.

Dyma rai ohonynt:

- ♦ darparu cefnogaeth
- ♦ hunanreolaeth i ddatblygu'r prosiect ar ran y menywod dan sylw
- ♦ yr angen i feithrin ymddiriedaeth
- ♦ adroddiadau rheolaidd yn arwain at ymarfer myfyriol.

4.4 Astudiaeth Achos 4

4.4.1 Cefndir

Cyflwynwyd y cwrs hwn yng Ngogledd Cymru a, thrwyddo, anogwyd pobl a ddioddefai o amrywiol fathau o waeledd iechyd, i ymroi i'r broses ddysgu. Yn yr AALl lle cyflwynwyd y cwrs y mae rhai o'r ardaloedd sydd ymysg y rhai mwyaf difreintiedig yng Nghymru yn ôl y Mynegai Amlamddifadedd.

Contractiwyd y cydlynnydd rhaglen i dreulio 20 awr yr wythnos yn cyflwyno'r cwrs, er y dywedodd ei bod yn rhoi amser ychwanegol i'r gwaith yn rheolaidd a chredai fod hyn yn angenrheidiol er mwyn meithrin perthynas agos gyda'r dysgwyr.

Prif nod y cwrs oedd cynorthwyo unigolion a ddioddefai broblemau iechyd drwy roi cyfle iddynt ymroi i weithgareddau dysgu a fyddai'n cynyddu eu hyder, yn eu galluogi i feithrin sgiliau penodol a hybu eu lles cyffredinol.

4.4.2 Recriwtio a marchnata

Recriwtiwyd y dysgwyr drwy amrywiol ddulliau. Ymysg y rhain yr oedd argymhellion ffurfiol gan feddygon, gweithwyr cymdeithasol neu nyrsys cymunedol. Roedd cyfranogaeth meddygon teulu lleol yn bwysig i lwyddiant y cynllun ac er bod rhai ohonynt braidd yn amharodrwydd i fod yn gysylltiedig â'r rhaglen i ddechrau, roedd llawer yn dechrau cael eu hargyhoeddi o'i rhinweddau ac yn cefnogi'r rhaglen. Ar yr un pryd, cynhaliwyd gweithgareddau recriwtio o fath arall. Er enghraifft, danfonodd y staff bamffledi i leoliadau allweddol gan gyfarfod ag unigolion mewn meddygfeydd. Canfuwyd mai ar lafar gwlad oedd un o'r dulliau mwyaf effeithiol o recriwtio dysgwyr.

Roedd nifer o ddysgwyr yn astudio nifer o gyrsiau a ddarparwyd drwy'r rhaglen. Fodd bynnag, ychydig iawn ohonynt a oedd wedi gwneud unrhyw weithgaredd dysgu cyn bod yn gysylltiedig â'r rhaglen hon.

Roedd llawer o'r dysgwyr wedi ymddeol ac roedd eraill yn hawlio budd-daliadau. Dywedodd llawer ohonynt eu bod wedi ymuno â'r dosbarth ar ôl i rywun ddod atynt yn y feddygfa neu ar ôl i gyfaill ddweud wrthynt am y dosbarth. Dywedodd rhai mai'r prif fantais a gawsant oedd fod y dosbarth yn rhoi cyfleoedd iddynt gwrdd â phobl newydd a gwneud pethau a oedd yn eu helpu i ymlacio. Dywedodd llawer o'r dysgwyr eu bod yn teimlo'n fwy hyderus ar ôl cymryd rhan yn y gweithgareddau hyn.

4.4.3 Goresgyn y Rhwystrau Rhag Dysgu

Yn ôl y tiwtor, ymysg y rhwystrau a olygai na allai dysgwyr gymryd rhan mewn dysgu yr oedd ystyriaethau gofal plant a phroblemau cludiant. Fodd bynnag, roedd llawer o ddysgwyr hefyd yn bryderus ynghylch ymuno â gweithgaredd dysgu oherwydd ffactorau megis *'bod arnynt ofn yr anwybod'*, a nerfusrwydd.

Fel ffordd o oresgyn y rhwystrau hyn darparwyd cludiant i'r dysgwyr gydag un ai fws mini neu dacsï yn ôl ac ymlaen i lefydd lle cyflwynwyd y cyrsiau. Roedd cyfleusterau *crèche* hefyd ar gael yn rhad-ac-am-ddim i bawb a fynychai am ddwy wythnos neu ragor. Hefyd, cynhaliodd trefydd y cwrs gyfweiliadau trylwyr gyda'r dysgwyr i drafod unrhyw faterion a allai effeithio arnynt a darparodd gefnogaeth, gan gynnwys mynychu sesiynau gyda'r dysgwyr a allai fod yn bryderus am ymuno ac ymweld â'r rhai hynny na fynychodd er mwyn eu hannog i ymuno. Dywedodd llawer o'r dysgwyr na fyddent wedi teimlo yn hyderus i gofrestru ar gwrs pe na baent wedi cael cefnogaeth ac arweiniad y tiwtor.

Ni chodwyd unrhyw ffioedd am y cwrs hwn a theimlai'r trefnwyr y byddai codi tâl wedi rhwystro rhai o'r dysgwyr rhag ymuno.

4.4.4 Cyflwyno

Dywedodd y trefnwyr ei bod, oherwydd natur y grwp cleientau, yn hanfodol bod y ddarpariaeth wedi'i theilwrio i fodloni eu hanghenion a bod y dulliau cyflwyno yn ddigon hyblyg i fodloni'r galw newidiol. Teimlai'r trefnwyr hefyd ei bod yn bwysig rhoi'r hyn yr oedd ar ddysgwyr ei eisiau yn gyflym iawn er mwyn eu hymrwymo ar yr adeg pan oeddynt fwyaf brwdfrydig dros gymryd rhan.

Trefnwyd y broses gyflwyno mewn cydweithrediad â sefydliadau partner, gan gynnwys rhai a oedd â hanes hir o gyflwyno addysg oedolion mewn lleoliadau cymunedol.

Trefnwyd a chyflwynwyd sesiwn Tai Chi gan diwtor profiadol. Menywod oedd y dysgwyr yn bennaf ac ymddengys mai eu prif gymhelliad oedd eu bod yn mwynhau'r gweithgaredd. Gwnaed y rhan fwyaf o'r gweithgareddau mewn grwpiau. Ni aseswyd y dysgwyr ar ddechrau eu cwrs ac ni chredai'r tiwtoriaid y byddai'n briodol gwneud hynny. Yn ôl y tiwtor, prif nodau'r cwrs oedd:

- ♦ dwyn pobl at ei gilydd
- ♦ gwella eu hiechyd a'u lles

- ♦ hybu hunanddisgyblaeth
- ♦ hybu parch tuag at eraill a thuag atynt eu hunain

Trefnwyd a chyflwynwyd sesiynau TG gan ddarparwr profiadol. Menywod oedd y rhan fwyaf o'r cyfranogwyr a dywedwyd bod nifer fawr o'r dysgwyr mewn oed pensiwn. Teimlai'r tiwtor mai camgymeriad fyddai cyflwyno asesiadau ffurfiol.

4.4.5 Effaith a Chynnydd

Cawsai'r holl gyrsiau a ddarparwyd eu hachredu. Serch hynny, teimlai'r tiwtoriaid fod asesu ffurfiol yn amhriodol a bod gan rai o'r dosbarthiadau a drefnwyd *'ddiben therapiwtig'* rhywbeth a fyddai'n anodd ei fesur. Yn ôl un ohonynt, *'... mae'r effaith ar unigolion yn amlwg ar eu hwynebau. Mae'n amlwg fod ganddynt ymdeimlad o foddhad a chyflawniad'*. Dywedodd rhai o'r dysgwyr na chredent fod tystysgrifau yn bwysig er bod llawer wedi dweud y byddent yn derbyn unrhyw dystysgrifau a oedd ar gael.

Er ei bod yn anodd mesur effaith y rhaglen, awgrymai'r dystiolaeth anecdotaidd nad oedd cyfranogwyr y rhaglen yn ymweld â'u meddyg teulu mor aml ag yn y gorffennol. Roedd cyfleoedd ar gael i ddysgwyr symud ymlaen at weithgareddau dysgu eraill. At hynny, dywedodd y trefnwyr ei bod yn amlwg o nifer y cleientiaid a aeth ymlaen i gofrestru ar gyrsiau eraill eu bod wedi magu'r hyder i gymryd rhan mewn gweithgareddau dysgu. Teimlai'r trefnydd yn hyderus i ddweud bod gan y rhaglen y potensial i newid agweddau tuag at ddysgu ymysg y rhai a gyfranogodd ynddi.

4.4.6 Monitro a Gwerthuso

Lluniodd y trefnwyr holiaduron, a gofynnwyd i'r dysgwyr eu llenwi hanner ffordd drwy'r cwrs a hefyd ar y diwedd. Yn ogystal, bu'r tiwtoriaid yn monitro'r modd y datblygodd pob dysgwr. Yn ôl un tiwtor, *'Mewn dosbarthiadau arferol gellir gweld cynnydd. Gall pobl hefyd weld newid ynddynt eu hunain'*. Caiff y rhaglen ei hun ei monitro gan grwp llywio, ac ar y grwp yr oedd cynrychiolwyr ystod eang o gyrff a oedd yn gysylltiedig mewn rhyw ffordd.

4.4.7 Cyllido a Rheoli

Cyllidwyd y ddarpariaeth drwy amrywiol ddulliau gan gynnwys grantiau o'r rhaglen Amcan 1 gan NIACE, y Bartneriaeth Deithiol yn y Maes ynghyd ag asiantaeth gymunedol leol. Cyllid ar gyfer cyfnod penodol o amser a gafwyd ac roedd ceisiadau

newydd wrthi'n cael eu cyflwyno; pe cymeradwyd y rhain byddai'r rhaglen yn gallu parhau. Ar hyn o bryd, nid oedd unrhyw isafswm darparwyr penodol.

4.4.8 Ffactorau

Dyma rai o'r ffactorau allweddol yn llwyddiant y rhaglen:

- ♦ darparwyr cefnogol ac amyneddgar
- ♦ cydweithrediad asiantaethau eraill, gan gynnwys meddygon teulu
- ♦ darparu cludiant, gofal plant a chyfleusterau eraill
- ♦ cyllid digonol
- ♦ teilwrio'r ddarpariaeth i fodloni anghenion y cleientiaid.

4.5 Astudiaeth Achos 5

4.5.1 Cefndir

Rhaglen o gyrsiau oedd hon ar gyfer oedolion a oedd yn dysgu Cymraeg fel Ail Iaith. Roedd yr holl oedolion a fynychai'r cyrsiau yn cael cefnogaeth eu cyflogwyr i fynychu.

Ymysg y rhai a gyfwelwyd yr oedd Rheolwr Dysgu Gydol Oes y coleg addysg bellach a gyflwynai'r dysgu, tiwtor y cwrs a'r dysgwyr. Dywedodd y Rheolwr Dysgu Gydol Oes mai ei brif gyfrifoldeb oedd hyrwyddo cyrsiau yn y gymuned, cynyddu ymwybyddiaeth o'r ddarpariaeth a gweinyddu'r cyrsiau, gan gynnwys trefnu lleoliadau a thiwtoriaid ym meysydd y rhaglen megis Ieithoedd Ewropeaidd, TG, Cymraeg a dosbarthiadau nos TGAU.

Roedd y tiwtor a gyfwelwyd yn darparu cyrsiau i'r coleg AB a hefyd i'r ganolfan breswyl ar gyfer y rhai hynny a oedd yn dysgu Cymraeg fel Ail Iaith.

Teimlai trefnwyr y rhaglen ei bod yn bwysig na orfodwyd sefydliadau i gystadlu am fyfyrwyr a chredent fod hyn yn wastraffus ac yn afiach. Felly, croesawent y gwell cydweithrediad a ddatblygodd rhwng sefydliadau o safbwynt cyflwyno cyfleoedd dysgu i oedolion. Teimlent mai anghywir fyddai mesur llwyddiant neu fethiant yr holl weithgareddau dysgu yn erbyn set o feini prawf caeth.

4.5.2 Recriwtio ac Ysgogi

Roedd y cyrsiau a ddarparwyd yn rhan o ystod eang o ddarpariaeth a wnaed i roi cyfleoedd i unigolion ddysgu neu ddatblygu eu rhuglder yn y Gymraeg. Ceisiodd y darparwyr ennyn amrywiaeth eang o ddysgwyr. Yn eu mysg yr oedd:

- ♦ athrawon
- ♦ gweithwyr llywodraeth leol
- ♦ pobl a symudodd i'r ardal ac a ddymunai ddysgu Cymraeg
- ♦ siaradwyr Cymraeg sydd eisiau gwella safon eu Cymraeg ysgrifenedig neu lafar.

Dywedodd y tiwtor fod croes-doriad eang o'r boblogaeth wedi cofrestru ar y cyrsiau hyn ar amrywiol adegau. Yn eu mysg yr oedd gweithwyr llaw ac uwch reolwyr. Yn ôl y tiwtor, cofrestrodd lawer o bobl ar y cwrs Cymraeg:

...oherwydd eu bod eisiau integreiddio mwy gyda'r gymuned neu'r gweithle a theimlo eu bod yn perthyn. Yn aml iawn, mae pobl sydd â phlant ifanc iawn yn awyddus iawn i ddod oherwydd y gallant weld y manteision.

Ysgogwyd y ddarpariaeth drwy hysbysebion yn y cyfeirlyfr dosbarthiadau nos ac yn y wasg, drwy ymgyrch posterï a thrwy gyfrwng gwaith gweithwyr maes cymunedol. Trefnwyd digwyddiadau cynyddu ymwybyddiaeth mewn canolfannau a gynhelir gan y coleg, gan gynnwys mewn adeiladau maes cymunedol, a thrwy gyfrwng sesiynau rhagflas dan nawdd y Gronfa Cyfleoedd Newydd. Hefyd, roedd aelodau grwp ymgyrchu gwirfoddol wedi canfasio tai mewn ardaloedd penodol i annog pobl i ddysgu Cymraeg.

4.5.3 Goresgyn y Rhwystrau Rhag Dysgu

Un o'r prif bethau a rwystrai'r dysgwyr rhag astudio oedd fod rhai ohonynt yn rhoi'r gorau i'w hastudiaethau ar ôl ychydig sesiynau oherwydd pwysau gwaith neu gyfrifoldebau gofalu. Roedd y ffactorau hyn yn arbennig o amlwg mewn rhai o'r ardaloedd mwyaf difreintiedig a wasanaethwyd gan y coleg. Canfuwyd hefyd fod dynion ifanc yn grwp arbennig o anodd i'w ddenu i ddysgu. Ni chredai'r trefnwyr fod y ffaith fod yn rhaid i rai dysgwyr dalu am y cwrs yn wrthanogaeth. Fodd bynnag, dywedodd rhai o'r rhai hynny a oedd yn dysgu gyda chefnogaeth eu cyflogwyr ei bod weithiau yn anodd cydbwyso eu hymrwymiad i ddysgu Cymraeg gyda phwysau eraill, yn enwedig y rhai hynny a oedd â baich gwaith trwm.

Yn ôl y tiwtor, un o'r rhwystrau mwy difrifol yr oedd dysgwyr yn eu hwynebu cyn cofrestru ar y cwrs oedd ofn bod y Gymraeg yn iaith anodd i'w dysgu. Ni chredai fod y ffactor cost yn broblem. Teimlai fod yna angen rhoi cefnogaeth unigol i'r dysgwyr a gallu gweld a rhoi sylw i ffactorau megis dyslecsia.

Nodwyd bod pwysigrwydd cyflwyno addysg i oedolion mewn amgylchedd plerusus lle'r oedd cyfleusterau priodol ar gael yn ffactor allweddol i annog rhagor o bobl i gymryd rhan mewn gweithgareddau dysgu. Fel ffordd o roi sylw i'r mater hwn, roedd y coleg wedi adeiladu canolfannau maes mewn rhai ardaloedd difreintiedig, gyda chymorth arian Amcan 1 Ewropeaidd ac roedd yn ymestyn ei allu i ddatblygu dysgu mewn lleoliadau cymunedol, megis cyflwyno cyfleuster TG symudol.

4.5.4 Cyflwyno

Cyfeiriodd y darparwyr at rai o'r materion a effeithiodd ar y modd y cyflwynir cyrsiau Cymraeg i oedolion. Bu iddynt bwysleisio'r angen i fabwysiadu ystod eang o arddulliau addysgu a sicrhau bod dysgwyr yn mwynhau'r gweithgareddau.

Ymwelwyd ag un cwrs a drefnwyd ar gyfer gweithwyr awdurdod lleol yng ngogledd Cymru. Ymysg y dulliau dysgu a ddefnyddiwyd yr oedd gwaith llafar a gemau iaith. Dywedodd rhai o'r dysgwyr a gyfwelwyd eu bod nhw wedi mynd at eu cyflogwr i holi am gofrestru ar gwrs i ddysgu Cymraeg tra bod rheolwyr llinell rhai eraill wedi eu hannog i wneud hynny. Dywedodd rhai o'r dysgwyr mai ychydig o gyfle a gaent i ymarfer eu Cymraeg y tu allan i'r dosbarth a'u bod *'yn teimlo'n swil yn siarad Cymraeg gyda'u cydweithwyr'*. Teimlent y byddai penodi unigolyn i siarad gyda nhw yn ystod yr wythnos yn ffordd dda i'w cyflogwr roi cefnogaeth bellach. Canmolodd llawer o'r dysgwyr y tiwtor gan iddo *'lwyddo i wneud y profiad yn hwyl'*. Yn ôl y dysgwyr, cynigiai'r dosbarth strwythur cyd-gefnogaeth gwerthfawr wrth iddynt ddysgu'r iaith. Roedd y dysgwyr yn amwys ynghylch asesu. Teimlai rhai y gallai *'rannu'r dosbarth'* ac y gallai asesu *'aflonyddu ar bethau'*.

Yn ôl y trefnwyr roedd yn hanfodol fod y tiwtor yn gallu *'cyd-dynnu'* gyda'r dysgwyr ac yn gallu meithrin cysylltiad a pherthynas bositif gyda'r dysgwyr.

4.5.5 Effaith a Chynnydd

Prif effaith y gweithgareddau dysgu oedd eu bod wedi galluogi unigolion i ddatblygu neu wella eu sgiliau iaith Gymraeg. Roedd hyn yn ehangu'r ystod swyddi y gallent ymgeisio amdanynt.

Er mwyn cynorthwyo dysgwyr i symud ymlaen at ffurfiau dysgu eraill cynhyrchodd y coleg bamffledi a amlinellai beth allai'r camau nesaf fod. Gyda'r wybodaeth yr oedd holiadur i'r dysgwyr, i geisio canfod beth yr oeddynt am ei wneud nesaf. Hefyd, aseswyd y dysgwyr bob tymor drwy strwythur Rhwydwaith y Coleg Agored. Yn ôl y tiwtor, roedd y dysgwyr wedi datblygu i astudio ar amrywiol lefelau, hyd at y cymhwyster Safon Uwch. Dywedodd y tiwtor, os oedd hyn yn mynd i weithio'n effeithiol, y byddai'n rhaid i gyflogwyr baratoi i ryddhau gweithwyr a byddai'n rhaid i ddarparwyr feddu ar y gallu i gyflwyno cyrsiau uwch.

4.5.6 Monitro a Gwerthuso

Roedd yn rhaid i'r holl ddysgwyr lenwi ffurflenni gwerthuso ar ddiwedd pob cwrs. Yna rhoddwyd y rhain i'r Rheolwr Dysgu Gydol Oes a dadansoddai ef yr atborth a gafwyd drwyddynt. Ar yr un pryd, cynhaliwyd grwpiau ffocws er mwyn galluogi dysgwyr i fynegi eu safbwyntiau.

4.5.7 Cyllido a rheoli

Roedd y coleg wedi manteisio ar gyllid Amcan 1 Ewropeaidd i lunio ei ddarpariaeth maes. Rhyddhawyd cyllid Darpariaeth Deithiol yn y Maes er mwyn iddynt allu cynnig cyrsiau rhagflas. Mae hyn wedi eu galluogi i ymestyn eu darpariaeth i bentrefi lle na fu'r ddarpariaeth flaenorol ar gael. Cafwyd cyllid hefyd oddi wrth yr Asiantaeth Sgiliau Sylfaenol.

Codwyd ffi ar y dysgwyr a oedd yn gyflogedig am ymuno â'r dosbarth ond rhoddwyd lle am ddim i rai dros 60 neu rai a oedd yn byw ar fudd-daliadau.

4.5.8 Ffactorau Allweddol

Dyma'r ffactorau allweddol a ddynodwyd er mwyn sicrhau llwyddiant:

- ♦ profiadau dysgu o safon
- ♦ defnyddio adnoddau yn briodol
- ♦ sicrhau bod y ddarpariaeth yn amrywiol
- ♦ dysgu agored
- ♦ amgylchedd croesawus
- ♦ tiwtoriaid cymwys a brwdfrydig.

4.6 Astudiaeth Achos 6

4.6.1 Cefndir

Mae'r astudiaeth hon yn pwysu a mesur ABO a gyflwynwyd mewn awdurdod unedol yng ngogledd Lloegr. Mae'r ardal yn uchel ar restr y Mynegai Amlamddifadedd a daw cyfran sylweddol o'i phoblogaeth o gefndiroedd lleiafrifol ethnig. Cynhaliwyd cyfweiliadau gyda phersonél allweddol o fewn y Tîm Datblygu Dysgu Gydol Oes. Ymysg y staff yr oedd y Rheolwr Datblygu Addysg Oedolion a Chymunedol a staff gyda chyfrifoldeb am ymchwilio a datblygu'r gwasanaeth.

Roedd yr AALl a'r coleg lleol yn cynnig darpariaeth helaeth ar gyfer oedolion sy'n dysgu. Fodd bynnag, yn ôl personél yr AALl roedd natur ac amcanion darpariaeth y coleg yn wahanol iawn i'r hyn y maent hwy yn ei gyflwyno gan fod y coleg yn canolbwyntio mwy ar ddysgu ffurfiol a galwedigaethol tra bod yr AALl yn ceisio datblygu cymunedau sy'n dysgu drwy gynnig cyfleoedd a adlewyrchai flaenoriaethau'r cymunedau y maent yn eu gwasanaethu. Roedd nod yr AALl hefyd yn rhoi sylw i'r angen i ymestyn ystod y bobl sy'n troi at addysg i oedolion drwy ddatblygu strategaeth i ysgogi grwpiau dysgwyr allweddol gan gynnwys:

- ♦ rhai gydag anableddau ac anawsterau dysgu
- ♦ oedolion hŷn
- ♦ dysgwyr o darddiad Asiaidd.

4.6.2 Recriwtio ac Ysgogi

Mae'r AALl wedi mabwysiadu nifer o fesurau i recriwtio dysgwyr, mesurau a luniwyd gyda'r nod o ysgogi grwpiau sydd heb droi at ddysgu yn draddodiadol. Dywedodd y staff a gyfwelwyd na chredent y byddai'r dulliau traddodiadol o recriwtio dysgwyr yn effeithiol ac y byddai'n rhaid gwneud llawer o'r recriwtio ar lafar gwlad. Roedd cyngor ar gyfer darpar ddysgwyr ar gael mewn manau penodol a gynhelir gan yr awdurdod lleol. Cyflwynwyd y ddarpariaeth mewn rhai o'r lleoliadau hyn hefyd. Dyma rai o'r dulliau eraill a ddefnyddiodd yr AALl:

- ♦ digwyddiadau cynyddu ymwybyddiaeth megis Wythnos i Oedolion sy'n Dysgu
- ♦ Gwyl Ddysgu
- ♦ cyflwyno digwyddiadau arbennig mewn ardaloedd targed dynodedig.

Trefnwyd digwyddiad dysgu i'r teulu wedi'i farchnata fel '*diwrnod hwyl i'r teulu*' oherwydd y teimlwyd y byddai cynnwys y term '*dysgu*' yn y teitl yn golygu y byddai

rhai wedi cadw draw. Ymysg y gweithgareddau a ddarparwyd yr oedd trwsio beiciau, cymorth cyntaf a stensilio. Roedd bwyd am ddim hefyd ar gael.

Mae'r AALl hefyd wedi ymrwymo i bartneriaeth gyda'r BBC i ddefnyddio ei orsaf radio leol fel ffordd o annog oedolion i gyfranogi mewn dysgu. Yn ogystal â darparu gwybodaeth am gyrsiau a gweithgareddau eraill yn ystod rhaglenni, defnyddiwyd rhan o adeiladau'r BBC fel ystafelloedd dysgu ar gyfer technoleg gwybodaeth.

Câi aelodau'r cyhoedd ddefnyddio cyfleusterau cyfrifiadurol a gyflawnai rôl fel cyfleuster taro-i-mewn yn ogystal ag fel lleoliad ar gyfer sesiynau a addysgir. Sicrhodd yr aelodau staff fod pawb a ddefnyddiai'r cyfleuster yn cael ei annog i fynychu sesiwn grwp. Ymysg y gweithgareddau dysgu a gyflwynwyd yr oedd y Rhyngrwyd, Microsoft office, defnyddio'r e-bost, ffotograffiaeth ddigidol, sganio a chysiau ar-lein y BBC.

Mewn achos arall, gweithiodd y AALl yn agos gydag Age Concern i gyflwyno cyfleoedd i ddysgwyr hŷn.

Nod arall y Tîm Datblygu Addysg Oedolion a Chymunedol oedd ysgogi pobl nad ydynt yn draddodiadol wedi troi at addysg i oedolion yn eu gweithle. O ganlyniad, bu i aelodau'r tîm ddynodi grwpiau targed a llunio strategaethau arloesol i gysylltu â'r unigolion hynny a'u hannog.

Aeth aelod o'r tîm at staff mewn depo tacsis lleol. I ddechrau, ychydig o ddiddordeb mewn addysg i oedolion a ddangosodd y gyrwyr tacsis a holwyd. Fodd bynnag, o gysylltu â hwy yn rheolaidd (gan gynnwys cymryd reid tacsî i siarad gyda'r gyrwyr) llwyddodd i ennyn diddordeb ynddynt i gymryd rhan mewn gweithgaredd dysgu. O'r herwydd, datblygwyd cwrs mewn hunanamddiffyn wedi'i gyflwyno drwy 'addysg awr ginio', sef yr amser a oedd yn fwyaf cyfleus i'r gyrwyr ymroi i'r gweithgaredd. O ganlyniad i'r dull gweithredu hwn bu i'r gyrwyr tacsis eu hunain fagu hyder mewn datblygu eu gweithgareddau dysgu eu hunain, a chyflwynwyd cyrsiau eraill, mewn cymorth cyntaf a mecaneg sylfaenol, yn ôl eu dymuniad hwy.

4.6.3 Goresgyn y rhwystrau rhag dysgu

Gofynnwyd i'r trefnwyr beth, yn eu barn hwy, oedd y prif ffactorau a rwystrai darpar ddysgwyr rhag manteisio ar ddarpariaeth addysg oedolion. Teimlent oll y byddai pobl a gafodd brofiadau dysgu gwael yn cael eu digalonni gan ddulliau dysgu a fyddai'n golygu y byddai'n rhaid iddynt astudio mewn sefydliadau penodol, gan gynnwys

ysgolion, colegau a llyfrgelloedd cyhoeddus. Ar yr un pryd, teimlent fod rhai pobl yn amharod i fynd ar drywydd cyfleoedd dysgu am resymau diwylliannol neu seicolegol. Er enghraifft, roedd amgyffred diwylliannol yn dylanwadu ar nifer y menywod Asiaidd a gofrestrai; tra bod rhai dynion yn amharod i gyfaddef nad oedd ganddynt y sgiliau sylfaenol.

Teimlent mai un o'r prif hanfodion i oresgyn y rhwystrau oedd sicrhau bod y rhai sy'n gyfrifol am gynllunio a chyflwyno'r gwasanaeth yn meithrin dealltwriaeth drylwyr o'r rhwystrau a'r rhesymau pam fod ffactorau penodol yn gweithio fel rhwystrau rhag dysgu.

Rhoddwyd yr un pwysigrwydd ar yr angen i ddysgu gael ei ategu gan athroniaeth sy'n seiliedig ar egwyddorion '*dysgu democrataidd*' lle bo materion megis y cynnwys a'r dulliau a ddefnyddir i gyflwyno'r dysgu yn cael eu cyd-drafod gyda'r bobl a oedd yn cymryd rhan. Er mwyn i hyn fod yn effeithiol, dylid monitro'r gwasanaeth er mwyn gweld i ba raddau yr oedd yn bodloni meini prawf megis:

- ♦ ydyw yn ein dwyn yn agos at ein dysgwyr
- ♦ ydy'r dysgwyr yn symbylu'r weledigaeth
- ♦ ydy'r dysgwyr yn rhannu'r weledigaeth.

Dywedwyd, er mwyn ysgogi'r math o grwpiau yr oedd yr AALl wedi'u targedu, fod yn rhaid i'r staff '*feithrin perthynas o ymddiriedaeth*', perthynas a fyddai'n eu galluogi i harneisio'r wybodaeth gymunedol. Ymysg y dulliau yr oedd cydweithio gyda chwaraewyr allweddol o fewn gwahanol gymunedau.

Roedd angen annog pobl i weithio gyda'i gilydd ac atgyfnerthu'r neges bod yn rhaid gweithredu ar y cyd: '*Gall unigolion sbarduno pethau ond ni all unigolion newid pethau – rhaid i chi gael grwp i wneud hynny*'. Golygai hyn, yn ogystal â grymuso unigolion i gymryd rheolaeth dros eu dysgu eu hunain y dylid annog pobl i '*gymryd perchnogaeth dros addysg eu cymuned*' ac fel ffordd o fwrw'r polisi hwn yn ei flaen, roedd yr AALl yn arbrofi gyda'r syniad o ddirprwyo rhai cyllidebau i grwpiau cymunedol er mwyn galluogi'r grwpiau hynny i symbylu'r ddarpariaeth cyfleoedd dysgu i oedolion.

Credai'r staff hefyd fod yn rhaid sicrhau bod dysgu yn fater yr oedd pob sefydliad yn ei gymryd o ddifrif. Er enghraifft, dywedasant fod gan gyflogwyr rôl arbennig i'w chwarae i annog dysgu o fewn cymunedau a bod yn rhaid darbwyllo rhai cyflogwyr

o'r achos busnes dros gyfrannu at gyflwyno cyfleoedd dysgu, gan gynnwys y rhai hynny nad ydynt yn uniongyrchol gysylltiedig â'u hanghenion sgiliau eu hunain.

Dywedodd personél yr AALl hefyd ei bod yn bwysig harneisio'r foment pryd yr oedd unigolion yn fwyaf brwdfrydig dros ddysgu drwy sicrhau bod ganddynt ateb ar unwaith pan holai pobl am gyrsiau. Os yn bosib, dylid trefnu cyrsiau fel y gall dysgwyr ymuno ar fyr rybudd, neu byddai llawer ohonynt yn colli diddordeb.

Hefyd, dywedodd y staff os oedd y dysgu yn mynd i gael ei ymestyn, fod yn rhaid i'r ddarpariaeth fod am ddim, cael ei chyflwyno mewn lleoliadau hygyrch lle teimlai'r dysgwyr yn gartrefol a bod yn rhaid rhoi cefnogaeth, megis cyfleusterau gofal plant.

4.6.4 Cyflwyno

Pwysleisiodd yr holl staff a gyfwelwyd yr angen i'r gweithgareddau dysgu gael eu teilwrio yn ôl anghenion unigolion, ac i'r rhai sy'n gyfrifol am gyflwyno'r dysgu allu gwybod pryd a chyd phwy y dylent ddefnyddio strategaethau dysgu gwahanol. Roedd hyn yn cynnwys trafod natur y gweithgareddau dysgu gyda'r dysgwyr. Yn ôl y tiwtoriaid, dylai'r staffio fod yn ddigonol i'w galluogi i roi cefnogaeth un wrth un i'r dysgwyr.

4.6.5 Effaith a chynnydd

Ni chredai'r un o'r staff a gyfwelwyd fod asesiadau ffurfiol, un ai i sefydlu llinell sylfaen nac i fesur cynnydd, yn ddymunol yn y cyd-destunau lle'r oeddynt yn gweithio. Ofnwyd y byddai'r rhain yn dychryn darpar ddysgwyr. Fodd bynnag, defnyddiwyd dulliau eraill o gofnodi cymhelliad a chyflawniad. Dyma rai ohonynt:

- ♦ cofnodi'r hyn yr oedd ar ddysgwyr eisiau ei ddysgu a'i gyflawni ar ddechrau cwrs a chyfweld y dysgwyr ar ddiwedd cwrs i weld a gyrhaeddwyd y nodau hynny
- ♦ llunio portffolio ar gyfer pob dysgwr i gofnodi pa gyrsiau yr oedd ef/hi wedi'u dilyn a sylwadau am y cyrsiau hynny.

Ni chredai swyddogion yr AALl fod y gwahaniaeth rhwng *'dysgu i bwrpas'* a *dysgu er ei fwyn ei hun'* yn ddefnyddiol yng nghyd-destun addysg oedolion. Credent *'fod yna wastad bwrpas i bob dysgu'* boed hynny er datblygiad personol neu gymunedol.

O safbwynt prif effaith darpariaeth yr awdurdod lleol ar ddysgwyr unigol a'r gymuned ehangach, teimlai rhai staff y ceid peth tystiolaeth glir bod y dysgwyr wedi elwa, er enghraifft o safbwynt gallu pobl i ddelio â thechnoleg gwybodaeth a'u hyder wrth ddefnyddio'r cyfleusterau hynny. Serch hynny, teimlai llawer o'r staff mai'r

canlyniadau penagored oedd rhai o'r manteision gorau, pethau a oedd yn anodd i'w mesur. Er enghraifft, roedd llawer o'r dysgwyr wedi dod yn fwy hyderus a theimlent ymdeimlad o gyflawniad yn sgîl cymryd rhan. Dywedodd un o'r staff:

'Roedd holi pa weithgareddau dysgu y byddent yn ei hoffi yn brofiad newydd i rai o'r bobl oherwydd nad oeddynt wedi arfer â phobl yn ymgynghori â nhw am unrhyw beth ...Rhoddodd hyn hunanhyder iddynt.'

Gwelwyd teimladau cryf hefyd fod y rhaglenni a ddarparwyd wedi creu agweddau mwy cadarnhaol tuag at ddysgu. Gan hynny, tra cydnabuwyd bod y sgiliau a feithriniwyd drwy weithgaredd dysgu penodol yn bwysig, pwysleisiodd y staff hefyd bwysigrwydd *'y broses y mae dysgwyr yn mynd drwyddi i gael y cymhwyster hwnnw'*.

Ar ôl cwblhau gweithgareddau, rhoddai'r AALl gefnogaeth a chynghor i'r dysgwyr, a rhoddai hyn ystyriaeth i ba gyfleoedd dysgu pellach y byddai gan y cyfranogwyr ddiddordeb yn eu blasu. Roedd rhai o'r dysgwyr y cysylltwyd â hwy drwy'r broses hon wedi awgrymu gweithgareddau eraill yr hoffent gymryd rhan ynddynt a, chan hynny, roeddynt yn cyflawni un o nodau'r ddarpariaeth, a chyflwynwyd y rhain. At hynny, roedd rhai ohonynt yn awr yn cyflwyno gweithgareddau eraill eu hunain.

Nodwyd na fyddai'r holl ddysgwyr eisiau nac yn dymuno symud ymlaen o un lefel dysgu i'r nesaf a bod llawer yn dymuno mynd o un gweithgaredd dysgu ar lefel benodol i weithgaredd arall ar yr un lefel. Pwysleisiodd y staff yr angen i gydnabod hyn fel math dilys o gynnydd, gan gynnwys cydnabod y ffordd y mae dysgwyr yn meithrin sgiliau gwahanol ac yn magu mwy o hyder drwy symud ymlaen fel hyn.

Yn ogystal, credai'r holl staff fod yna angen cydnabod llwyddiannau dysgwyr. Cyfeiriasant at y modd yr oedd dysgwyr wedi magu hyder yn syml drwy gael eu gwahodd i seremoni i dderbyn eu tystysgrif ar ddiwedd y cwrs. Mewn sawl achos, dyma'r tro cyntaf y cydnabuwyd cyflawniadau'r dysgwyr hynny.

4.6.6 Monitro a gwerthuso

Roedd y staff wedi dyfeisio amrywiol ddulliau o fonitro barn y dysgwyr am ddarpariaeth yr awdurdod lleol. Unwaith eto pwysleisiwyd yr angen i'r dulliau hyn gael eu teilwrio i gyd-fynd ag anghenion y dysgwyr unigol.

Mewn un lleoliad, gofynnwyd i bobl a ddefnyddiai'r dechnoleg gwybodaeth lenwi holiadur electronig byr wrth iddynt logio i ffwrdd. Cyflwynwyd hwn ar fformat 'dysgwr-gyfeillgar' ac fe'i cofnodwyd yn electronig.

Mewn lleoliad arall anogwyd y dysgwyr i gymryd rhan mewn Cyfweliad Arweiniad i Oedolion ar ôl iddynt gwblhau eu cwrs. Rhoddwyd pwyslais ar ddynodi cryfderau pob dysgwr ac awgrymu sut y gallent feithrin eu sgiliau ymhellach.

Yn ogystal, defnyddiwyd y dull cyfweld APEL (sy'n asesu sgiliau megis gwaith grwp, datblygiad personol a'r modd y datblygwyd sgiliau, gwybodaeth a dealltwriaeth) fel ffordd o fesur effaith addysg oedolion mewn rhai cyd-destunau.

4.6.7 Cyllido a rheoli

Nid oedd gofyn i unrhyw rai o'r dysgwyr a gofrestrodd ar gyrsiau dan ofal yr AAL hwn wneud taliad ac yn ôl y staff roedd yn debygol y byddai codi unrhyw dâl yn ddigon i newid meddwl rhai dysgwyr.

Disgrifiodd swyddogion yr AAL y trefniadau cyllido ar gyfer y gwasanaethau yr oeddent yn eu darparu. Cafwyd peth cyllid gan y Cyngor Dysgu a Sgiliau. Yn ogystal, darparwyd yr adnoddau drwy gyfrwng grant a gafwyd o'r Gronfa Safonau Dysgu Gydol Oes, a gwnaed peth gwaith datblygu gyda hwn. Cafwyd cyllid hefyd drwy gyfrwng Cronfa Gymdeithasol Ewrop, y Gyllideb Adfywio Sengl a'r Gronfa Cyfleoedd Newydd.

Gweithiodd yr AAL mewn partneriaeth â sefydliadau partner eraill gan gynnwys y BBC, grwpiau cymunedol lleol ac Age Concern i gyflwyno darpariaeth i oedolion hŷn. Ar yr un pryd gweithiodd staff yr AAL gyda chyrff a sefydlwyd i gyflwyno cynlluniau adfywio cymunedol. Fodd bynnag, un o nodau'r staff oedd ysgogi grwpiau na threfnwyd mewn grwpiau ffurfiol. Golygai hyn feithrin cysylltiadau gydag unigolion a rhwydweithiau anffurfiol ac, yna, anogwyd y rhain i weithio gyda'i gilydd. Dywedodd y staff ei bod yn bwysig, yn eu barn nhw, eu bod yn mwynhau'r rhyddid i arbrofi a phrofi dulliau arloesol o gyflwyno'r gwasanaeth yr oeddent yn ei ddarparu os oeddent i gyflawni'r nodau o gyrraedd y grwpiau targed.

4.6.8 Ffactorau Allweddol

Gofynnwyd i'r staff beth oedd y ffactorau allweddol wrth gyflwyno addysg oedolion effeithiol. Dyma'r prif ffactorau a grybwyllwyd:

- ♦ pwysigrwydd dull a ganolai ar y dysgwr
- ♦ datblygu dull gweithredu yn seiliedig ar egwyddorion dysgu democrataidd
- ♦ darparu digwyddiadau a fwriadwyd i apelio at y grwpiau targed ac a fyddai'n ennyn eu diddordeb

- ♦ sicrhau y cyflwynwyd y gweithgareddau dysgu mewn cyd-destun a oedd yn ystyrlon i'r dysgwyr
- ♦ dathlu llwyddiant.

4.7 Astudiaeth Achos 7

4.7.1 Cefndir

Mae'r awdurdod addysg lleol (AALl) yn Ne Lloegr yr ymwelwyd ag ef ar gyfer yr astudiaeth hon yn ardal gefnog i raddau helaeth, er y ceir pocedi o amddifadedd oddi mewn iddi.

Mae'r AALl yn cwmpasu'r sir gyfan a'r llynedd roedd ganddo dair ar ddeg ar hugain o filoedd o ddysgwyr. Cynhwysir pob maes addysg oedolion, o sgiliau sylfaenol i ddysgu hamdden. Mae gan yr AALl frîff eang iawn a thargedir y rhai hynny sy'n byw mewn pocedi o amddifadedd. Mae 20 y cant o'r dysgwyr dros 65 mlwydd oed ac mae nifer y dysgwyr dydd yn cyfateb i'r nifer sy'n astudio gyda'r nos.

Mae'r AALl wedi ailstrwythuro ei ddarpariaeth addysg oedolion yn gyfan gwbl. Gyda'r model blaenorol, rhennid y sir yn bedair ardal, gyda phob un yn rheoli'r modd y cyflwynir ac y rheolir yr addysg ei hun. O'r herwydd, gwelwyd bod y rhaglenni dysgu a gyflwynwyd yn anghyson ac, er bod lle i arloesi, roedd yn golygu nad oedd unrhyw batrwm clir i'r ddarpariaeth a wnaed gan yr AALl. Am y rheswm hyn, symudodd yr AALl at fodel cwricwlwm traws-sirol. Sicrhaodd y newid hwn gysondeb, gweithredwyd dulliau arloesol bwriadol a chynyddwyd gallu'r AALl i fod yn ymatebol i anghenion y dysgwyr.

Cyfwelwyd y Rheolwr Gweithredol dros Weithrediadau ac ef sy'n gyfrifol am gyflwyno addysg oedolion ledled y sir gyfan.

4.7.2 Recriwtio a marchnata

Cyflogwyd gweithwyr maes a ffurfiwyd partneriaethau gyda chyrff eraill i gefnogi'r gwaith recriwtio. Enynnwyd y rhan fwyaf o'r cyhoeddusrwydd drwy ddosbarthu pamffledi, ond gwelwyd bod angen defnyddio dulliau gweithredu gwahanol ac arloesol oherwydd na ellid recriwtio llawer o'r bobl yr oedd yr AALl yn ceisio cyrraedd atynt drwy'r llwybrau 'arferol'. Roedd yr AALl hefyd yn llunio cynnig ar gyfer 'siop ddysgu', cynllun a fyddai'n ceisio targedu cyfranogwyr iau.

4.7.3 Goresgyn y rhwystrau

Dywedwyd bod y rhwystrau ariannol yn sylweddol. Roedd yr AALl yn rhoi disgownt, ond roedd pryder nad oedd rhai darpar ddysgwyr yn ymwybodol o'r ddarpariaeth hon. Awgrymwyd, fodd bynnag, i lawer o bobl nad oedd dysgu yn cael ei lesteirio oherwydd ystyriaethau ariannol ond oherwydd amgyffred, gan gynnwys y gred y dylai addysg fod am ddim. Teimlwyd hefyd nad oedd yn flaenoriaeth i rai pobl. Yn wir, credai'r staff mai'r prif rwystr rhag cyfranogi oedd nad oedd gan lawer o bobl unrhyw ddiddordeb mewn dysgu.

Roedd yr AALl wedi mabwysiadu nifer o ddulliau i oresgyn y rhwystrau, gan gynnwys:

- ♦ gwaith maes
- ♦ gweithio mewn partneriaeth
- ♦ disgowntiau ariannol
- ♦ darparu dewis eang o gyrsiau ar wahanol amseroedd ac o wahanol hyd.

4.7.4 Cyflwyno

Yr AALl oedd y prif ddarparwr addysg oedolion yn yr ardal ac roedd yn ailddiffinio ei rôl drwy ffurfio partneriaethau gyda darparwyr eraill gyda'r prif nod o sicrhau cysondeb. Roedd y bartneriaeth dysgu gydol oes yn yr ardal wedi dwyn nifer o gyrff ynghyd. Teimlwyd bod sefydliadau lleol, yn gweithio mewn partneriaeth, yn strategaeth effeithiol.

Roedd yr AALl hefyd wedi symud ymaith oddi wrth gynllunio rhaglenni am y flwyddyn gyfan gan addasu ac ail-gynllunio'n barhaus gydol y flwyddyn er mwyn bodloni'r holl anghenion. Disgrifiai hyn fel '*rhaglen gyflwyno ymatebol*'.

4.7.5 Effaith a chynnydd

Cynlluniwyd cynnydd gan ddefnyddio data hanesyddol ar ba lwybrau cynnydd a fu'n llwyddiannus yn y gorffennol. Cydnabu'r AALl hefyd fod gwybodaeth anecdotaidd a gafwyd gan ddysgwyr hefyd yn ffynhonnell wybodaeth bwysig. O fewn y rhaglenni eu hunain, ceid strwythur cynnydd cynhenid, ar hyd ac ar draws. Rhoddwyd taflen i'r dysgwyr ac arni wybodaeth am gynnydd ac fel rhan o gylch gwaith pob tiwtor roedd yn rhaid iddynt fod yn ffynhonnell wybodaeth i'r dysgwyr ynghylch cynnydd.

Teimlwyd ei bod yn anodd mesur effaith dysgu ar unigolion, ond dywedodd y staff a gyfwelwyd ei fod wedi cael effaith sylweddol ar fywydau rhai unigolion, gan gynnwys y modd yr oeddent wedi rhyngweithio gydag eraill yn y gymuned. At hynny, roedd cymryd rhan mewn addysg oedolion hefyd wedi rhoi sylw i'r agenda cynhwysiant cymdeithasol, yn enwedig i grwpiau megis yr henoed.

4.7.6 Monitro a gwerthuso

Roedd yr AALl yn rhwym wrth arolygiad gan yr Arolygaeth Addysg Oedolion, fframwaith ansawdd mewnol, ac adolygiadau darparwr LSC.

Cawsai'r dysgwyr eu monitro drwy'r ddau ddull sylfaenol, er enghraifft cadw, a nifer o wahanol arolygon atborth.

4.7.7 Cyllido a rheoli

Cafodd yr AALl ei gyllid o dair ffynhonnell:

- ♦ LSC
- ♦ darpariaeth AB drwy'r LSC
- ♦ ffioedd myfyrwyr.

Amrywiai ffioedd y myfyrwyr o £2.40 yr awr i £1.50 yr awr, yn ddibynnol ar y cwrs. Gwelwyd nad oedd cynnydd bychan mewn ffioedd yn rhwystro dysgwyr, gan fod dosbarthiadau chwaraeon a ffitrwydd wedi codi i £3.00 heb unrhyw ostyngiad mewn nifer. Roedd cyllid ar gyfer cyrsiau yn ddibynnol ar isafswm o ddeuddeg o fyfyrwyr. Ambell dro gellid bod yn hyblyg gyda'r trothwy hwn os yw'r cynllun yn newydd.

4.7.8 Ffactorau Allweddol

Credai'r AALl fod nifer o ffactorau yn angenrheidiol er mwyn sefydlu gwasanaeth effeithiol. Dyma rai ohonynt:

- ♦ gwasanaeth cynhwysfawr
- ♦ cyfeiriad pendant o safbwynt arweinyddiaeth
- ♦ gwasanaeth modern ac arloesol
- ♦ staff wedi'u hyfforddi'n dda
- ♦ gwasanaeth ymatebol
- ♦ gwasanaeth sy'n canolbwyntio ar y dysgwr.

5. ARGYMHELLION AR GYFER YMARFER ABO YNG NGHYMRU

Detholwyd yr argymhellion canlynol o blith esiamplau o arferion da a ddynodwyd yn yr adolygiad o ddeunydd darllen a'r saith astudiaeth achos a ddisgrifir ym Mhennod 4. Fe'u bwriedir fel canllawiau ar gyfer datblygu addysg barhaus i oedolion yng Nghymru i'r dyfodol.

5.1 Strategaeth

Dylai Llywodraeth Cynulliad Cymru lunio strategaeth gynhwysfawr ar gyfer datblygu ABO. Dylai'r strategaeth hon gynnwys fel partneriaid gyrff cyhoeddus megis Cyngor Cenedlaethol - ELWa, HEFCW, ac WEA, yr AALLau a'r YMCA, yn ogystal â darparwyr llai traddodiadol megis Amgueddfeydd ac Oriolau Cenedlaethol Cymru a chyflogwyr a darparwyr preifat. Dylai'r strategaeth ymdrechu i sicrhau gwerth gorau ac osgoi dyblygu'r ddarpariaeth.

5.2 Diffiniad

Dylai'r diffiniad o ABO fod yn glir ac yn berthnasol i'r cyd-destun Cymreig. Dylai fod yn ddigon eang i gynnwys ystod eang o fathau o ddysgu, dysgwyr a dulliau cyflwyno. Cynhwysir y pwyntiau a ddisgrifir isod mewn diffiniad gweithiol arfaethedig ar gyfer holl ddarpariaeth ABO a'r ddadl gyfochrog yng Nghymru.

Mae Addysg Barhaus i Oedolion:

- ♦ Yn broses drefnus sy'n galluogi i rywun feithrin sgiliau, cymwyseddau neu briodweddau newydd
- ♦ Yn weithgaredd a ymgwymerir gan unrhyw un yr ystyrir ei fod yn oedolyn yn ôl meini prawf ei gymdeithas, megis y rhai sydd wedi cwblhau addysg sylfaenol orfodol ac wedi cael o leiaf rhai o hawliau cyfreithlon oedolion
- ♦ Yn cynnwys pob math o ddysgu a dulliau cyflwyno
- ♦ Yn cael ei chyflwyno mewn amrywiaeth mawr o leoliadau, o ystafelloedd dosbarth traddodiadol a gweithdai i amgueddfeydd a llyfrgelloedd, eglwysi, neuaddau bro, tafarndai a'r cartref.

5.3 Hygyrchedd

Dylai'r holl ddarpariaeth ABO fod yn hygyrch i'w grwpiau targed. Dylid ystyried cyfleusterau parcio ceir wrth gynllunio'r ddarpariaeth, tra bod lleoliad y

gweithgareddau, o safbwynt cludiant cyhoeddus cyfleus, yn ffactor pwysig arall. Dylid ystyried lleoliadau maes sydd o fewn pellter cerdded i'r boblogaeth darged pryd bynnag y bo hynny'n bosib.

5.4 Recriwtio ac ehangu cyfranogaeth

Dylai'r strategaethau recriwtio dysgwyr fod mor gynhwysfawr, ac mor amrywiol â phosib. Dylid defnyddio pamffledi, dyddiau agored, digwyddiadau cyhoeddus, hysbysebion a'r cyfryngau lleol, tra dylid cofio mai ar lafar gwlad yw'r dull recriwtio mwyaf effeithiol. Argymhellir hefyd defnyddio cyn ddysgwyr i siarad gyda darpar fyfyrwyr am y ddarpariaeth.

Dylai ehangu cyfranogaeth fod yn darged i holl ddarparwyr a llunwyr polisïau ABO. Mae gofyn cael strategaethau newydd a llawn dychymyg yn aml er mwyn cyrraedd at ddysgwyr anhraddodiadol. Gellid gwneud hyn drwy gysylltu â'r grwpiau hyn mewn lleoliadau penodol megis siopau, tafarndai neu ar gludiant cyhoeddus.

Un dull effeithiol o ehangu'r gyfranogaeth mewn ABO yw canfod anghenion a diddordebau'r darpar ddysgwyr a theilwrio'r ddarpariaeth addysgu ar eu cyfer. Dylai'r ymateb i anghenion dysgwyr fod yn ganolog i'r holl waith cynllunio ar gyfer ABO.

Dylid annog pobl i ddefnyddio peirianweithiau cyflwyno anhraddodiadol er mwyn denu grwpiau na fyddent wedi ystyried cyfranogi yn y gorffennol. Gellir cynnal dosbarthiadau mewn amrywiaeth eang o leoliadau a chanolfannau maes. Gall dulliau megis dysgu o bell a dysgu gartref ymestyn cyfranogaeth a'i wneud yn fwy perthnasol i anghenion dysgwyr.

Dulliau eraill o ehangu cyfranogaeth mewn ABO y dylid eu datblygu yw addysg i'r teulu, lle mae rhieni yn mynychu dosbarthiadau yn ysgol eu plant neu gyda'u plant mewn canolfan arall, ac addysg i'r gymuned, lle mae pobl o'r un stryd neu ardal yn dod at ei gilydd i ddysgu.

5.5 Tiwtoriaid

Dylid cydnabod bod ansawdd ac arbenigedd tiwtoriaid dosbarth a thiwtoriaid grwp yn ffactor hanfodol yn llwyddiant rhaglenni ABO. Dylai darparwyr sicrhau bod y tiwtoriaid a gyflogant wedi'u hyfforddi'n briodol ac yn cynnal perthynas bositif

gyda'r dysgwyr. Dylid cynnwys recriwtio tiwtoriaid yn y gwaith cynllunio ar lefel leol a chenedlaethol.

5.6 Partneriaethau

Dylid hybu partneriaethau i ddarparu rhaglenni ABO oherwydd y gallant sicrhau mynediad at ddysgwyr ehangach a chynnig amrywiaeth ehangach o adnoddau ac arbenigedd staff.

5.7 Ystyriaethau cyllido

Dylid gwneud y cyllid mor hirdymor â phosib oherwydd bod cyllid tymor byr ar gyfer rhaglenni a phrosiectau yn aml yn arwain at ansicrwydd o safbwynt staffio ac adnoddau a diffyg dilyniant yn y ddarpariaeth.

Dylai cyllido darpariaeth ABO gynnwys elfen o atebolrwydd. Dylai'r cyllid fod yn gysylltiedig â'r amser cysylltiad â'r dysgwyr, ond dylai hefyd ystyried canlyniadau'r rhaglen honno. Fodd bynnag, dylid cofio bod canlyniadau nid yn unig yn golygu canlyniadau arholiad neu asesiad ffurfiol ar gwrs achrededig, ond hefyd ganlyniadau penagored megis hyder ac annibyniaeth dysgwyr ar lawer o ddysgu anffurfiol. Er mwyn cynnal a chynyddu'r gyfranogaeth, mae'n bwysig na ddylai'r meini prawf am gyllid fod yn rhy gaeth, megis mynnu ffigwr presenoldeb uchel ar gyfer dosbarthiadau. Gall fformwlâu cyllido sy'n berthnasol i'r holl ddarparwyr helpu i sicrhau tegwch y trefniadau cyllido.

Dylai'r polisi ar ffioedd cyrsiau neu raglenni i ddysgwyr fod yn addas i'r grwp dysgu dan sylw. Tra bydd yn rhaid adfer rhyw gymaint o'r costau ar gyfer mathau penodol o ddarpariaeth, dylid cofio bod ffioedd yn rhwystr sylweddol i lawer o ddarpar ddysgwyr o gefndiroedd tlawd. Dylid cynnwys cost cymorthdaliadau ar gyfer cludiant neu ffioedd dysgwyr wrth gynllunio'r ddarpariaeth a cheisiadau am gyllid.

Dylai cyllid penodol ar gyfer darpariaeth ABO fod ar gael i ystod mor eang â phosib o ddarparwyr. Fodd bynnag, dylid annog darparwyr hefyd i geisio cyllid o ffynonellau eraill, megis Amcan Un, cyllid adfywio cymunedol neu drefol, neu gyllid eglwysig.

5.8 Asesu a gwerthuso

Dylai holl ddarpariaeth ABO gynnwys elfen o asesiadau i'r myfyrwyr a dulliau o werthuso'r cwrs; gallai hyn gael ei gysylltu â'r trefniadau cyllido. Nid oes yn rhaid i asesiadau'r myfyrwyr fod yn ffurfiol ac ni ddylent beri i ddarpar ddysgwyr gadw draw. Gallai gynnwys graddfeydd agwedd, er enghraifft, a ffurflenni atborth syml i gael rhyw fesur o'r canlyniadau penagored megis hyder dysgwyr.

5.9 Rhwystrau

Dylai'r holl ddarparwyr ystyried ymarfer effeithiol i oresgyn rhwystrau rhag cyfranogi mewn ABO. Ystyriaethau allweddol i lawer o ddarpar ddysgwyr yw tynnu sylw at y ddarpariaeth, gofal plant, grantiau ariannol, cyngor a chwnsela, yn ogystal â'r problemau cludiant a grybwyllir uchod.

6. LLYFRAU, ERTHYGLAU A PHAPURAU YMCHWIL

ALDRIDGE, F. a HORROCKS, N. (2002) *Tuag at Ddyfodol sy'n Dysgu: arolwg NIACE Dysgu Cymru ar Gyfranogaeth Oedolion mewn Dysgu yng Nghymru*. Caerdydd: ELWa.

Yr arolwg Cymru gyfan gwirioneddol cyntaf o gyfranogaeth oedolion mewn dysgu ac mae'n disgrifio'r sefyllfa bresennol yng Nghymru 2002.

ALDRIDGE, F. a TUCKETT, A. (2002). *Two Steps Forward One Step Back: the NIACE Survey on Adult Participation in Learning 2002*. Caerlyr: NIACE.

Arolwg sy'n cofnodi cyfranogaeth mewn addysg oedolion o safbwynt grwpiau penodol, tueddiadau a'r bwriad i ddysgu i'r dyfodol.

BAILEY, I. a COLEMAN, U. (1998). *Access and Participation in Adult Literacy Schemes*. Dulyn: NALA.

Ymchwil i'r ystyriaethau allweddol sy'n ymwneud â chyfranogi mewn darpariaeth sgiliau sylfaenol a'r rhwystrau cyfatebol.

BARR, J. (1996). *'The SHEFC review of continuing education'*, International Journal of Lifelong Education, **15**, 6, 471–9.

Trafodaeth ar adolygiad Cyngor Cyllido addysg uwch yr Alban o addysg barhaus yn yr Alban.

BEINART, S. a SMITH, P. (1997). *National Adult Learning Survey* (Adroddiad Ymchwil DfEE 49). Llundain: DfEE. Dyfynnir yn: HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Institute for Employment Studies/NIACE.

Adolygiad o holl elfennau addysg oedolion yn Lloegr.

BELANGER, P. a TUIJNMAN, A. (1997). *New Patterns of Adult Learning: a Six Country Comparative Study*. Efrog Newydd, NY: Elsevier Science Inc. Dyfynnir yn: CREIGHTON, S. a HUDSON, L. (2002). *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999*. Washington, DC: Adran Addysg, Swyddfa Gwella ac Ymchwilio i Addysg, Canolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg yr UD. Ymchwiliad i'r tueddiadau cyfranogi yn yr Unol Daleithiau.

BELANGER, P. a VALDIVIELSO, S. (Gol) (1997). *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* Efrog Newydd, NY: Pergamon.
Ymchwiliad i gymariaethau traws-gwlad o gyfraddau cyfranogi mewn addysg barhaus i oedolion.

BLACK, J. (1996). 'Women's education in Rochdale.' Yn: POWELL, B. a FOSTER, P. (Gol) *Pragmatic Prospects: Developing LEA Adult Education*. Bryste: FEDA.
Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn ymwneud ag Awdurdodau Lleol er darparu addysg oedolion.

BURKE, M.A. (1998). 'Distance education: reducing barriers', *Education Quarterly Review*, **5**, 1, 8–21.
Arolwg o ddysgu o bell fel ffordd o oresgyn rhwystrau.

AROLWG O'R YMCHWIL DROS DDYSGU (1998). *Attitudes to Learning 1998: MORI State of the Nation Survey*. Llundain: Campaign for Learning. Dyfynnir yn: HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Y Sefydliad Astudiaethau o Gyflogaeth/NIACE.
Adolygiad o bob agwedd ar addysg oedolion yn Lloegr.

CHADWICK, A. a STANNETT, A. (Gol) (1995). *Museums and the Education of Adults*. Caerlyr: NIACE.
Ymchwiliad i amgueddfeydd fel lleoliadau ar gyfer addysg oedolion.

CONNICK, G. (1997). *Beyond a Place Called School*. Dyfynnir yn: WILSON, A. a HAYES, E. (Gol) (2000). *Handbook of Adult Continuing Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
Casgliad o erthyglau yn ymwneud ag ystyriaethau ym maes addysg oedolion.

COOMBS, P. ac AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore, MD: Gwasg Prifysgol John Hopkins. Dyfynnir yn: TIGHT, M. (1996). *Adult Education and Training*. Llundain: Routledge.
Trafodaeth ar ystod eang o ystyriaethau a chysyniadau sy'n ymwneud ag addysg oedolion.

CREIGHTON, S. a HUDSON, L. (2002). *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999*. Washington, DC: Adran Addysg, Swyddfa Gwella ac Ymchwilio i Addysg, Canolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg yr UD. Ymchwiliad i dueddiadau cyfranogi yn yr Unol Daleithiau.

DEARDON, L., MACHIN, S., REED, H. a WILKINSON, D. (1997). *Labour Turnover and Work-related Training*. Llundain: Y Sefydliad Astudiaethau Ariannol. Dyfynnir yn: MCGIVNEY, V. (1999). *Excluded Men: Men Who are Missing from Education and Training*. Caerlyr: NIACE.

Trafodaeth ar y gwahaniaeth mewn cyfranogaeth o safbwynt y rhywiau ym maes addysg oedolion.

DENCH, S. a REGAN, J. (2000). *Learning in Later Life: Motivation and Impact* (DfEE Research Report 183). Llundain: DfEE. Dyfynnir yn: HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Y Sefydliad Astudiaethau o Gyflogaeth/NIACE. Adolygiad o bob agwedd ar addysg oedolion yn Lloegr.

ADRAN ADDYSG A CHYFLOGAETH (1996). *Lifetime Learning: a Policy Framework*. Llundain: DfEE. Dyfynnir yn: OLIVER, P (Gol) (1999). *Lifelong Learning and Continuing Education*. Hants: Ashgate Publishing. Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau yn ymwneud â dysgu gydol oes ac addysg barhaus.

ADRAN ADDYSG A CHYFLOGAETH (1997). *Government Supported Training: England and Wales* (Adroddiad Ymchwil DfEE 447). Llundain: DfEE. Dyfynnir yn: MCGIVNEY, V. (1999). *Excluded Men: Men Who are Missing from Education and Training*. Caerlyr: NIACE. Trafodaeth ar y gwahaniaeth mewn cyfranogaeth o safbwynt y rhywiau ym maes addysg oedolion.

ADRAN ADDYSG A CHYFLOGAETH (1998). *Learning and Working Together for the Future*. Llundain: DfEE. Dyfynnir yn: OLIVER, P. (Gol) (1999). *Lifelong Learning and Continuing Education*. Hants: Ashgate Publishing. Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau yn ymwneud â dysgu gydol oes ac addysg barhaus.

ADRAN ADDYSG A CHYFLOGAETH (2001). *Skills for Life: the National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. Llundain: DfEE.

ADRAN ADDYSG A GWYDDONIAETH. AROLYGIAETH EI MAWRHYDI (1991). *Education Observed: Education for Adults*. Llundain. DES. Dyfynnir yn: POWELL, B. a FOSTER, P. (Gol) (1996). *Pragmatic Prospects: Developing LEA Adult Education*. Bryste: FEDA.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn ymwneud ag Awdurdodau Lleol er darparu addysg oedolion.

YR ADRAN ADDYSG A SGILIAU (2001). *Education and Skills: Delivering Results. A Strategy to 2006*. Llundain: DfES. Dyfynnir yn: LINES, A., SIMS, D., POWELL, R., MANN, P., DARTNALL, L. a SPIELHOFER, T. (2003). *Bigger Pictures, Broader Horizons: Widening Access to Adult Learning in the Arts and Cultural Sectors* (Adroddiad Ymchwil DfES 394). Llundain: DfES.

Darn o ymchwil a geisiodd ddylanwadu ar ddatblygiadau polisi ar ehangu a gwella mynediad at ddysgu.

DIXON, K. a HALDANE, A. (Gol) (1994). *Towards Lifelong Learning: the Role of Further Education*. Stafford: Uned Dysgu Agored Swydd Stafford.

Cyhoeddiad i gynorthwyo colegau i reoli'r newidiadau a oedd yn ofynnol i wella hyblygrwydd y ddarpariaeth er mwyn cynyddu'r gyfranogaeth mewn dysgu ymysg pobl o bob oed.

EDWARDS, R. (1997). *Lifelong Learning and a Learning Society*. Llundain: Routledge.

Trafodaeth ar yr ystyriaethau sy'n gysylltiedig â'r ddarpariaeth dysgu gydol oes a'i ffocws newidiol.

EDWARDS, R. (1999). *'Lifelong (l)earning and a New Age at work.'* Yn: OLIVER, P (Gol) *Lifelong Learning and Continuing Education*. Hants: Ashgate Publishing.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau yn ymwneud â dysgu gydol oes ac addysg barhaus.

EDWARDS, R. ac USHER, R. (1999). *Final Frontier? Globalisation and Pedagogy*. Llundain: Routledge. Dyfynnir yn: OLIVER, P. (Gol) (1999). *Lifelong Learning and Continuing Education*. Hants: Ashgate Publishing.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau yn ymwneud â dysgu gydol oes ac addysg barhaus.

ELSDON, K. gyda REYNOLDS, J. a STEWART, S. (1995). *Voluntary Organisations: Citizenship, Learning and Change*. Dyfynnir yn: McGIVNEY, V. (1999). *Excluded Men: Men Who are Missing from Education and Training*. Caerlyr: NIACE.

Trafodaeth ar y gwahaniaeth mewn cyfranogaeth o safbwynt y rhywiau ym maes addysg oedolion.

EMSLEY, P. (1996). 'Performance, quality and community in adult continuing education.' Yn: ZUKAS, M. *Diversity and Development: Futures in the Education of Adults*. Leeds: SCUTREA.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau ym maes addysg oedolion.

Y RHWYDWAITH SGILIAU SYLFAENOL EWROPEAIDD (2002). *Tackling Social Exclusion through Improved Basic Skills* [ar-lein]. Ar gael: <http://www.eurobasicskills.org/research/itemresearch.asp?site=1&lng=0&rgn=0&cat=0&id=17> [1 Ebrill, 2003].

Adroddiad yn rhoi manylion prosiect a gynhaliwyd gan yr EBSN, partneriaeth o asiantaethau cenedlaethol sydd â chyfrifoldeb dros sgiliau sylfaenol mewn chwe aelod-sir.

Y SEFYDLIAD HYFFORDDIANT EWROPEAIDD (1999). 'Cross country analysis', *Continuing Vocational Education*, Hydref, 1. Dadansoddiad traws-gwlad o addysg barhaus i oedolion.

FARADAY, S. (1996). 'Assessing the impact: provision for learners with learning difficulties and disabilities', *Developing FE*, 1, 3, 1–51.

Trafodaeth ar yr agweddau allweddol sy'n ymwneud â darparu sgiliau sylfaenol i rai ag anableddau ac anawsterau, gan gynnwys cwricwlwm cynhwysol ac athrawon cefnogol wedi'u hyfforddi'n dda.

FEDERIGHI, P. (Gol) (1999). *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: Y Gymdeithas Ewropeaidd dros Addysg Oedolion (EAEA) ac UNESCO. Gwerthusiad o'r derminoleg Ewropeaidd sy'n gysylltiedig ag addysg oedolion.

FIELD, J. a TAYLOR, R. (1995). 'The funding and organisation of adult continuing education research in Britain: trends and prospects', *International Journal of Lifelong Education*, **14**, 3, 247–60.

Archwiliad o'r tueddiadau ymchwil sy'n gysylltiedig ag addysg oedolion.

FORDHAM, P. (Gol) (1980). *Participation, Learning and Change: Commonwealth Approaches to Non-Formal Education*. Llundain: Commonwealth Secretariat.
Dyfynnir yn: TIGHT, M. (1996). *Adult Education and Training*. Llundain: Routledge.

FRETWELL, D. a COLOMBANO, J. (2000). *Continuing Education: an Integral Part of Lifelong Learning. Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income Countries* [ar-lein]. Ar gael: http://www-wds.worldbank.org/education/life_index.htm [1 Ebrill, 2003].

Adolygiad o'r ystyriaethau sy'n ymwneud â diffinio, llywodraethu, gweinyddu, cyllido a chyflwyno ABO ynghyd â gwerthusiad o ABO mewn gwledydd incwm uchel a chanol.

CYNGOR CYLLIDO ADDYSG BELLACH (1997). *How to Widen Participation: a Guide to Good Practice*. Llundain: FEFC.

Trafodaeth am sialensiau cyfranogaeth a sut y gellir ei hystreyn. Mae'r llyfr hefyd yn cynnwys astudiaethau achos o arferion da ar waith.

CYNGOR CYLLIDO ADDYSG BELLACH (2000). *Widening Participation in Further Education: Statistical Evidence 1997–1998*. Llundain: FEFC. Dyfynnir yn:

HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Y Sefydliad Astudiaethau o Gyflogaeth/NIACE.

Adolygiad o amrywiol agweddau ar addysg oedolion yn Lloegr.

GALUSHA, J.M. (1998). 'Running hard: principles of training and adult education', *Training and Adult Education*.

Papur yn darparu tystiolaeth i gefnogi cynnwys egwyddorion hyfforddiant o fewn egwyddorion ehangach addysg oedolion.

GEORGE, M. a GIBBINGS, B. (1999). 'Distance education and training can be like making a chocolate case - finding the right blend.' Yn: *Open, Flexible and Distance Learning: Challenges of the New Millennium*. Papurau a Gasglwyd o 14eg Fforwm Dwyflynyddol Cymdeithas Dysgu Agored a Dysgu o Bell Awstralia. Prifysgol Deakin, Awstralia.

Trafodaeth yn ymwneud â dysgu o bell.

GORARD, S. (1998). *Patterns of Participation in Adult Education and Training*. Caerdydd: Prifysgol Caerdydd.

Astudiaeth a ganolbwyntiai ar gan mlynedd o gyfranogaeth yn Ne Cymru ddiwydiannol.

PRYDAIN FAWR. SENEDD. TY'R CYFFREDIN (1998). *The Learning Age: a Renaissance for a New Britain* (Cm. 3790). Llundain: Y Llyfrfa. Dyfynnir yn:

OLIVER, P. (Gol) (1999). *Lifelong Learning and Continuing Education*. Hants: Ashgate Publishing.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau yn ymwneud â dysgu gydol oes ac addysg barhaus.

PRYDAIN FAWR. SENEDD. TY'R CYFFREDIN (1998). *The Learning Age: a Renaissance for a New Britain* (Cm. 3790). Llundain: Y Llyfrfa. Dyfynnir yn: LINES, A., SIMS, D., POWELL, R., MANN, P., DARTNALL, L. a SPIELHOFER, T.

(2003). *Bigger Pictures, Broader Horizons: Widening Access to Adult Learning in the Arts and Cultural Sectors* (Adroddiad Ymchwil DfES 394). Llundain: DfES.

Darn o ymchwil a geisiai ddylanwadu ar ddatblygiadau polisi ar ehangu a gwella'r mynediad at ddysgu.

GROSS, P. (1997). 'Engaging the disengaged: How is it different when using distance education?' Papur a gyflwynwyd yn y 6^{ed} Gynhadledd Flynyddol i Gadeiryddion a Deoniaid Colegau Cymunedol a Thechnegol, ac Arweinyddion Sefydliadau Eraill, Nevada, 12–25 Chwefror.

Trafodaeth ar ddatblygiad dysgu o bell.

GRUNEWALD, U. (1996). 'In-company training – a contribution to lifelong learning', *Vocational Training European Journal*, 8/9, 37-42.

Trafodaeth ar hyfforddiant mewn-cwmnïau yn ymwneud â pholisi dysgu gydol oes yr Almaen.

HAMPTON, W. (1996) 'From backwater to mainstream: the paradigm shift in adult continuing education.' Yn: ZUKAS, M. *Diversity and Development: Futures in the Education of Adults*. Leeds: SCUTREA.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau ym maes addysg oedolion.

HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Y Sefydliad Astudiaethau o Gyflogaeth/NIACE.
Arolwg o amrywiol agweddau ar addysg oedolion yn Lloegr.

HUDSON, L. *et al.* (1998). *'Supporting adult students in web based courses: Real examples for serving non traditional, adult and minority students.'* Papur a gyflwynwyd yn y Gynhadledd Genedlaethol i Oedolion sy'n Dysgu, Richmond, VA.
Gwerthusiad o gyrsiau a gyflwynir ar y we.

INFED.ORG (2002). *Folk High Schools: a Survey of their Development and Listing of Key Texts* [ar-lein]. Ar gael: <http://www.infed.org/schooling/b-folk.htm> [1 Ebrill, 2003].

JARVIS, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. Ail rifyn. Llundain: Routledge & Kegan Paul.
Trafodaeth ar yr ystyriaethau sy'n gysylltiedig ag ABO gan gynnwys adolygiad o ddiffiniadau.

JONES, D. (1995). 'The adult learner.' Yn: CHADWICK, A. a STANNETT, A. (1995). *Museums and the Education of Adults*. Caerlyr. NIACE.
Archwiliad o amgueddfeydd fel lleoliadau ar gyfer addysg oedolion.

YR ASIANTAETH DATBLYGU SGILIAU A DYSGU (2001). *Skills for Life: Statement on the National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills: the Agency Responds*. Llundain: LSDA.
Papur sy'n rhoi sylw i ymateb yr LSDA i'r datganiad strategaeth cenedlaethol.

LINES, A., SIMS, D., POWELL, R., MANN, P., DARTNALL, L. a SPIELHOFER, T. (2003). *Bigger Pictures, Broader Horizons: Widening Access to Adult Learning in the Arts and Cultural Sectors* (Adroddiad Ymchwil DfES 394). Llundain: DfES.
Darn o ymchwil a geisiodd ddylanwadu ar ddatblygiadau polisi ar ehangu a gwella mynediad at ddysgu.

McGIVNEY, V. (1997). *Evaluation of Gloucester Primary Health Care Project* (GLOSCAT). Adroddiad heb ei Gyhoeddi. Dyfynnir yn: HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Y Sefydliad Astudiaethau o Gyflogaeth/NIACE.

Adolygiad o amrywiol agweddau yn ymwneud ag Addysg oedolion yn Lloegr.

McGIVNEY, V. (1999). *Excluded Men: Men Who are Missing from Education and Training*. Caerlyr: NIACE.

Trafodaeth ar y gwahaniaeth mewn cyfranogaeth o safbwynt y rhywiau ym maes addysg oedolion.

McMEEKING, S., TAYLOR, M.J., POWELL, R. a SIMS, D. (2002). *"I Think I Can Do That Now": an Evaluation of Round 5 of the Adult and Community Learning Fund*. Llundain: Asiantaeth Sgiliau Sylfaenol.

Gwerthusiad a geisiai ddynodi nodweddion allweddol rhaglenni a oedd yn llwyddiannus ac asesu effeithiolrwydd y rhaglenni.

McNAMARA, G. (1998). *Guidance in Adult and Continuing Education*. Dulyn: Y Ganolfan Genedlaethol er Arweiniad ym maes Addysg.
Archwiliad o wasanaethau arweiniad i oedolion yn Iwerddon.

MORELAND, R. (1999). 'Towards a learning society: the role of formal, non formal and informal learning.' Yn: OLIVER, P. (Gol) *Lifelong Learning and Continuing Education*. Hants: Ashgate Publishing Limited.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau yn ymwneud â dysgu gydol oes ac addysg barhaus.

CYNULLIAD CENEDLAETHOL CYMRU. (2001). *Y Strategaeth Sgiliau Sylfaenol Genedlaethol i Gymru*. Llundain: Asiantaeth Sgiliau Sylfaenol.

Y GANOLFAN GENEDLAETHOL ER ARWEINIAD YM MAES ADDYSG.
(1997). *Guidance for Adult Education in Ireland*. COMAD. Dyfynnir yn:

McNAMARA, G. (1998). *Guidance in Adult and Continuing Education*. Dulyn: Y Ganolfan Genedlaethol er Arweiniad ym maes Addysg.
Archwiliad o wasanaethau arweiniad i oedolion yn Iwerddon.

Y GANOLFAN YSTADEGAU ADDYSG GENEDLAETHOL (2002). *National Household Education Surveys*. Washington, DC: Adran Addysg, Swyddfa Gwella ac Ymchwilio i Addysg, Canolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg yr UD.
Dyfynnir yn: CREIGHTON, S. a HUDSON, L. (2002). *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999*. Washington, DC: Adran Addysg, Swyddfa

Gwella ac Ymchwilio i Addysg, Canolfan Genedlaethol dros Ystadegau Addysg yr UD.

Archwiliad o'r tueddiadau cyfranogi yn yr Unol Daleithiau.

Y SEFYDLIAD CENEDLAETHOL DROS ADDYSG BARHAUS I OEDOLION (1994). *What Price the Learning Society?* Caerlyr: NIACE. Dyfynnir yn: POWELL, B. a FOSTER, P. (Gol) (1996). *Pragmatic Prospects: Developing LEA Adult Education*. Bryste: FEDA.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn ymwneud ag Awdurdodau Lleol er darparu addysg oedolion.

RHWYDWAITH CENEDLAETHOL Y COLEG AGORED (2003). *NOCN qualifications* [ar-lein]. Ar gael:

<http://www.nocn.org.uk/quals/nocn-quals.html> [1 Ebrill, 2003].

Y SWYDDFA YSTADEGAU GWLADOL (1996). *The Labour Force Survey*. Dyfynnir yn: McGIVNEY, V. (1999). *Excluded Men: Men Who are Missing from Education and Training*. Caerlyr: NIACE.

Trafodaeth ar y gwahaniaeth mewn cyfranogaeth o safbwynt y rhywiau ym maes addysg oedolion.

Y SWYDDFA YSTADEGAU GWLADOL (1996). *The Labour Force Survey*. Dyfynnir yn: HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Y Sefydliad Astudiaethau o Gyflogaeth /NIACE.

Adolygiad o amrywiol agweddau ar addysg oedolion yn Lloegr.

OLIVER, P. (Gol) (1999). *Lifelong Learning and Continuing Education*. Hants: Ashgate Publishing.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn trafod amrywiol ystyriaethau yn ymwneud â dysgu gydol oes ac addysg barhaus.

Y SEFYDLIAD DROS DDATBLYGU A CHYDWEITHREDU ECONOMAIDD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.

Trafodaeth ar yr ystyriaethau sy'n ymwneud â hyfforddiant swydd-gysylltiedig a chynhwysa ddadansoddiad traws-gwlad.

Y SEFYDLIAD DROS DDATBLYGU A CHYDWEITHREDU ECONOMAIDD (1997). *Learning Opportunities for Adults Volume IV: Participation in Adult Education*. Paris: OECD.

Archwiliad o ddatblygiad addysg barhaus i oedolion ac ystyriaethau cysylltiedig.

Y SEFYDLIAD DROS DDATBLYGU A CHYDWEITHREDU ECONOMAIDD (1996). *Learning Opportunities for Adults*. Dyfynnir yn: TIGHT, M. (1996). *Adult Education and Training*. Llundain: Routledge.

Trafodaeth ar amrywiaeth mawr o ystyriaethau a chysyniadau yn ymwneud ag addysg oedolion.

PARK, A. (1994). *Individual Commitment to Learning: Individual' Attitudes Report on the Quantitative Survey SCPR*. Dyfynnir yn: HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. ac ECCLES, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review*. Brighton: Y Sefydliad Astudiaethau o Gyflogaeth/NIACE.

Adolygiad o bob agwedd ar addysg oedolion yn Lloegr.

PATERSON, R. (1979). *Values, Education and the Adult*. Llundain: Routledge & Kegan Paul. Dyfynnir yn: JARVIS, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. Ail rifyn. Llundain: Routledge & Kegan Paul.

Trafodaeth ar yr ystyriaethau sy'n gysylltiedig ag ABO gan gynnwys arolwg o ddiffiniadau.

PERRY, W. (1976). *Open University: a Personal Account by the First Vice-Chancellor*. Dyfynnir yn: TIGHT, M. (1996). *Adult Education and Training*. Llundain: Routledge.

Trafodaeth ar amrywiaeth mawr o ystyriaethau a chysyniadau sy'n gysylltiedig ag addysg oedolion.

POWELL, B. (1996). *Introduction*. Yn: POWELL, B. a FOSTER, P. (Gol) *Pragmatic Prospects: Developing LEA Adult Education*. Bryste: FEDA.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn ymwneud ag Awdurdodau Lleol er darparu addysg oedolion.

SEFYDLIAD ROEHER (1993). *Literacy in Motion: a Guide to Inclusive Literacy Education*. Toronto: Sefydliad Roeher.

Arweiniad a luniwyd ar gyfer athrawon llythrennedd yng Nghanada, sy'n cynnwys canllawiau ymarferol er mwyn cynnwys pobl ag anableddau mewn addysg llythrennedd.

SARGANT, N. (1991). *Learning and 'Leisure': a Study of Adult Participation in Learning and its Policy Implications*. Caerlyr: NIACE. Dyfynnir yn: POWELL, B. a FOSTER, P. (Gol) (1996). *Pragmatic Prospects: Developing LEA Adult Education*. Bryste: FEDA.

Casgliad o erthyglau a ysgrifennwyd gan wahanol awduron yn ymwneud ag Awdurdodau Lleol er darparu addysg oedolion.

SARGANT, N. gyda FIELD, J., FRANCIS, J., SCHULLER, T. a TUCKETT, A. (1997). *The Learning Divide*. Caerlyr: NIACE. Dyfynnir yn: McGIVNEY, V. (1999). *Excluded Men: Men Who are Missing from Education and Training*. Caerlyr: NIACE. Trafodaeth ar y gwahaniaeth mewn cyfranogaeth o safbwynt y rhywiau ym maes addysg oedolion.

SCHULLER, T. (2002). 'Learning, continuity and change in adult life', *Wider Benefits of Learning Research*, 3.

SMITH, J. a SPURLING, A. (1999). *Lifelong Learning: Riding the Tiger*. Llundain: Cassell.

Archwiliad o'r ystyriaethau sy'n ymwneud ag addysg oedolion gan gynnwys trafodaeth fanwl ar ei diffiniadau.

THOMPSON, P. (1995). 'Women in adult basic education', *Adults Learning*, 7, 3, 63-4.

Archwiliad o gyfranogaeth ymysg menywod, a'r anawsterau cysylltiedig, ym maes addysg sylfaenol i oedolion.

TIGHT, M. (1996). *Adult Education and Training*. Llundain: Routledge.

Trafodaeth ar amrywiaeth mawr o ystyriaethau a chysyniadau sy'n gysylltiedig ag addysg oedolion.

TITMUS, C. (Gol) (1989). *Lifelong Education for Adults: an International Handbook*. Rhydychen: Pergamon. Dyfynnir yn: TIGHT, M. (1996). *Adult Education and Training*. Llundain: Routledge.

Trafodaeth ar amrywiaeth mawr o ystyriaethau a chysyniadau sy'n gysylltiedig ag addysg oedolion.

TUCKETT, A. a SARGANT, N. (1999). *Marking Time: the NIACE Survey on Adult Participation in Learning*. Caerlyr: NIACE.

Arolwg o gyfranogaeth ymysg oedolion.

TWINING, J. (1994). 'Adult and continuing education - a European dimension', *EDUCA*, **148**, 8.

Trafodaeth ar sut y mae Ewrop yn blaenoriaethu addysg barhaus i oedolion.

PRIFYSGOL PLYMOUTH (2003). *Distance Education. Why Distance Learning?* [ar-lein]. Ar gael: <http://www.fae.plym.ac.uk/tele/Distributed>. [1 Ebrill, 2003].

Hanes addysg o bell.

VAN WIERINGEN, F. ac ATTWELL, G. (Gol) (1999). *Vocational and Adult Education in Europe*. Yr Iseldiroedd: Kluwer Academic Publishers.

Trafodaeth ar y rhesymeg y tu ôl i addysg oedolion a galwedigaethol.

VENABLES, P. (1976). *A Report of the Committee on Continuing Education*. Dyfynnir yn: JARVIS, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. Ail rifyn. Llundain: Routledge & Kegan Paul.

Trafodaeth ar yr ystyriaethau sy'n gysylltiedig ag ABO gan gynnwys arolwg o'r diffiniadau.

WARREN, J. (1994). 'Designing for flexible learning', *Aspects of Education and Training Technology*, **27**, 67-8.

Papur sy'n trafod rhinweddau dysgu hyblyg o safbwynt rhannu'r cyfrifoldebau dros gynnydd gyda'r dysgwr.