

Tensiynau yn y broses bresennol o ddiwygio'r cwricwlwm a datblygu ymreolaeth broffesiynol athrawon

Sioned Hughes^{a,*} a Helen Lewis^b

^aPrifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant, Cymru; ^bPrifysgol Abertawe, Cymru

Mae'r broses bresennol o ddiwygio'r cwricwlwm yng Nghymru yn cynnig cyfle i athrawon gael mwy o ryddid i ddatblygu dulliau addysgegol sy'n cwrdd ag anghenion eu disgyblion. Mae'r adroddiad *Dyfodol Llwyddiannus* yn argymhell y dylai athrawon gael mwy o ymreolaeth wrth ddewis sut i ddarparu'r cwricwlwm, a sicrhau bod hynny'n cael ei wneud mewn ffordd sy'n ystyrlon a pherthnasol i'w disgyblion. Fodd bynnag, weithiau gall fod yn anodd cryfhau galluedd athrawon mewn perthynas ag addysgeg o ganlyniad, er enghraifft, i broblemau a welir mewn perthynas â llwyth gwaith ac atebolrwydd. Mae nifer o atebion parod ar gael i heriau a wynebwr wrth ddiwygio'r cwricwlwm ac, mewn llawer achos, mae ysgolion yn ymateb i heriau o'r fath drwy ddefnyddio dulliau parod neu bwrpasol. Mae'r papur hwn yn edrych ar natur y tensiynau rhwng yr ymdrech i gryfhau cyfraniadau proffesiynol at ddiwygio'r cwricwlwm, ac i gynyddu ymreolaeth athrawon, a'r arferion proffesiynol presennol. Yn benodol, i ddangos enghraifft o'r tensiynau, mae'r papur yn ystyried sut a pham roedd un ysgol wedi dewis pecyn ymwybyddiaeth ofalgar fasnachol i gyfrannu i'r Maes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles sydd newydd gael ei ddiffinio, a'r goblygiad o'r dewis hwn i ymreolaeth athrawon ac ymarfer addysgegol.

Allweddairiau: diwygio'r cwricwlwm; galluedd athrawon; addysgeg; datblygiad proffesiynol

Cyflwyniad

Mewn gwahanol wledydd, mae mathau newydd o gwricwla a phrosesau dylunio cwricwla yn dod i'r amlwg. Mae disgwyliad cynyddol yn y rhain i athrawon fod yn weithredwyr newid, drwy gymryd rhan yn y broses o ddylunio a darparu'r cwricwlwm (Hizli a Priestley, 2018). Er enghraifft, mae *Cwricwlwm er Rhagoriaeth* yr Alban yn rhoi pwyslais penodol ar rôl athrawon fel llunwyr cwricwla gweithredol (Llywodraeth yr Alban, 2017). Yng Nghymru, un o'r prif ddyheadau yn y diwygiadau presennol yw cynnwys athrawon yn uniongyrchol wrth lunio'r cwricwlwm (Llywodraeth Cymru, 2019).

Mae'n anorffod bod syniadau am rymuso yn codi heriau newydd i athrawon. Gall ffactorau cyd-destunol, diwylliannol-gymdeithasol a strwythurol gael yr effaith o gyfyngu neu alluogi, gan bennu sut ac i ba raddau y mae hyblygrwydd cwricwlar

*Awdur gohebol. Yr Athrofa: Institute of Education, Prifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant, Cymru. Ebost: s.v.hughes@uwtsd.ac.uk

© 2020 The Authors. *The Curriculum Journal* published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of British Educational Research Association

This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

yn cael ei gymhwyso a chan bwy (Lasky, 2005; Basica *et al.*, 2014). Lle mae athrawon yn canfod eu bod mewn sefyllfa ansefydlog mewn perthynas â diwygio'r cwricwlwm, mae'r graddau eu bod yn gallu ac yn teimlo'n barod i newid eu harferion ac ymatebion yn gallu amrywio'n sylweddol (Hizli a Priestley, 2018). Er enghraifft, er bod ymreolaeth broffesiynol yn ymddangos yn fenter ddeniadol, mae'r her o ddeall sut i fabwysiadu cysyniadau craidd ac amcanion polisi heb gael canllawiau clir a dibynadwy yn un anodd ac heriol (Pietarinen *et al.*, 2017). Felly, gall athrawon ddewis chwilio am gynlluniau parod i'w helpu i ddylunio a darparu'r cwricwlwm mewn ymateb i'r heriau y maent yn eu hwynebu (Priestley *et al.*, 2015). Gall hyn ymddangos yn densiwn, er y gall fod yn ffordd fwy hwylus ac effeithlon i ddarparu'r cwricwlwm.

Tueddiadau presennol wrth ddiwygio cwricwla

Y prif ddulliau o ddiwygio cwricwla a welwyd yw rhai lle mae'r cwricwlwm yn cael ei ffurfio gan lunwyr polisi a lle mae athrawon ac arweinwyr ysgol wedyn yn cyflawni'r rôl o roi polisi ar waith. Disgwylir i athrawon gyflawni polisi, sicrhau deilliannau dysgu a darparu hawliau cwricwlar (Kelly, 2004). Fodd bynnag, mae dulliau diweddar o ddiwygio cwricwla mewn gwahanol wledydd yn dangos cydnabyddiaeth i'r angen i athrawon gael mwy o ryddid i ddatblygu dulliau addysgegol (Priestley *et al.*, 2015). Gall rhyddid o'r fath fod yn heriol, gan fod continwwm o ran y graddau y mae athrawon yn gallu cyfryngu, trosi a gweithredu cwricwlwm (Priestley a Philippou, 2018). Mae ysgolion yn sefydliadau cymdeithasol, cymhleth sy'n rhan o systemau cymhleth ehangach. Mae rhai agweddau ar alluedd athrawon yn ymwneud â'r rhyngweithio dynamig rhwng rheolweithiau, grymoedd ysgogi a barn. Gan fod galluedd yn agored i ddylanwadau o brofiadau blaenorol, agweddau at y dyfodol a'r ymwneud â'r presennol, os na fydd athrawon yn deall y nodau mewn polisi newydd yn drwyadl, yna mae'n anorfod y bydd eu hymdrechion i'w 'weithredu' yn troi'n ôl at arferion a ffyrdd o feddwl presennol (e.e. Emirbayer a Mische, 1998; Pietarinen *et al.*, 2017).

Mae nifer o astudiaethau ym maes addysg wedi dangos nad yw'r dull o weithredu cwricwla yn cyfateb bob amser i'r hyn roedd dylunwyr y cwricwla wedi'i fwriadu (e.e. O'Sullivan, 2002). Os na ystyrir sut bydd athrawon yn deall syniadau newydd mewn polisi cwricwlwm, a'r rheini'n aml yn syniadau cymhleth, yna bydd hynny'n cyfyngu'n aml ar y gallu i ddiwygio'r cwricwlwm yn llwyddiannus (Priestley a Philippou, 2018). Mae llenyddiaeth ym maes newid cwricwla yn disgrifio sut mae athrawon yn addasu deunyddiau cwricwlwm, ac yn eu mireinio, wrth eu gweithredu (e.e. Remillard *et al.*, 2009). Wrth wneud penderfyniadau, mae athrawon yn agored i ddylanwad ffactorau sy'n gysylltiedig â'r athrawon eu hunain, fel gwybodaeth, credoau, nodau a hunaniaethau; eu deunyddiau cwricwlwm, er enghraifft, pa mor addas ydynt ar gyfer ymholi; a'r cyd-destun, er enghraifft, pa mor gefnogol ydynt i ddulliau addysgu arloesol (e.e. Davis *et al.*, 2017).

Yng nghyd-destun y broses bresennol o ddiwygio'r cwricwlwm yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2015), mae athrawon yn cael eu gweld fwyfwy'n weithredwyr newid a disgwylir iddynt gymryd rhan mewn penderfyniadau ar lunio a dylunio'r

cwricwlwm. Cymerir yn aml fod diwygio o'r fath yn cynnig ymreolaeth i ysgolion ac athrawon ar lefel yr ysgol, gan eu galluogi i ddatblygu cwricwlwm i'r ysgol a dulliau addysgegol sy'n fwy addas i ddiwallu anghenion penodol eu myfyrwyr (Biesta, 2004). Er mwyn llunio cwricwla'n llwyddiannus, mae galw am athrawon medrus sy'n hyddysg mewn gwybodaeth broffesiynol a rhagdueddiadau proffesiynol, y gallu i ffurfio gweledigaeth o lwybrau gwahanol i'w dilyn yn y dyfodol, a chyd-destun sy'n darparu ar gyfer galluedd gan ddelio â chyfyngiadau yr un pryd (Priestley *et al.*, 2015).

Fodd bynnag, mae'r broses o droi athrawon yn llunwyr cwricwla, yn hytrach na chyfyngwyr neu ddarparwyr cwricwla, gan gryfhau galluedd athrawon, yn un a all fod yn anodd ei chyflawni'n ymarferol. Er bod galluedd yn ffenomen ddiwylliannol, a bod agweddau athrawon at ymreolaeth yn amrywio (Priestley *et al.*, 2015), mae galluedd yr unigolyn yn gweithredu hefyd o fewn rhwydwaith eang o ddylanwadau strwythurol-gymdeithasol. Mae pobl yn gynhyrchwyr systemau cymdeithasol yn ogystal â bod yn gynhyrchion iddynt (Bandura, 2001). Mae gwahanol ffactorau'n effeithio ar y bwlch hwn, fel credoau athrawon mewn perthynas â'r diwygio, eu galluedd, fel gwybodaeth a sgiliau proffesiynol, diwylliannau presennol yr ysgol, dalgylch yr ysgol a natur a graddau'r rhwydweithiau sydd gan athrawon (Hizli a Priestley, 2018). Mae ymchwil yn dangos nad proses hawdd yw newid y meddylfryd presennol, y diwylliant 'atebolrwydd' a chredoau athrawon (e.e. Wilkins, 2011). Yn y papur hwn, rydym yn edrych ar rai o'r penderfyniadau y mae athrawon yn eu gwneud pan fyddant yn cael cyfleoedd i ddatblygu eu cwricwlwm ar lefel yr ysgol.

Diwygio cwricwla yng Nghymru

Mae'r Cwricwlwm i Gymru newydd yn cael ei ddatblygu ar hyn o bryd er mwyn ei roi ar waith yn 2022 (Addysg Cymru, 2017). Mae'r dull presennol o ddiwygio'r cwricwlwm yng Nghymru wedi'i seilio ar fodel diwygio sy'n seiliedig ar egwyddor sybsidiaredd, lle mae polisi'n cael ei greu o'r gwaelod i fyny (Donaldson, 2015). Rhoddwyd pwyslais ar gydweithio proffesiynol drwy fodel ysgolion 'Arloesi', lle mae ysgolion Arloesi yn gydgyfrifol am ddatblygu fframwaith y cwricwlwm, ac am ledaenu eu dulliau o weithredu wedyn (Llywodraeth Cymru, 2015). Mae'r dull hwn o ddylunio a datblygu'r cwricwlwm yn gyson â'r egwyddor o ymddiried mewn gweithwyr proffesiynol a'u grymuso (Schleicher, 2010). Yn ystod gwahanol gamau'r gwaith datblygu, mae athrawon yn cael mwy o ryddid i arfer eu proffesiynoldeb a'u gwybodaeth (Addysg Cymru, 2017).

Mae'r cwricwlwm cenedlaethol newydd (ar lefel macro) yn fframwaith cynhwysfawr o wybodaeth am feysydd sydd wedi'i threfnu ar sail 'syniadau mawr' a 'datganiadau o'r hyn sy'n bwysig' (Llywodraeth Cymru, 2019, t. 3). Mae'r wybodaeth am feysydd wedi'i dosrannu i chwe Maes Dysgu a Phrofiad. Bydd gofyn i athrawon weithio ar gwricwlwm ar lefel yr ysgol (y lefel micro), lle bydd y categorïau gwybodaeth ehangach a ddisgrifiwyd yng nghanllawiau'r Meysydd Dysgu a Phrofiad yn cael eu mireinio.

Mae'r papur hwn yn disgrifio prosiect ymchwil a gynhaliwyd mewn un ysgol gynradd yng Nghymru. Rydym yn edrych ar y profiad a gafodd athrawon wrth ymateb i'r galw am ddiwygio'r cwricwlwm. Roedd yr ysgol wedi mabwysiadu ymwybyddiaeth ofalgarg

yn brif ffocws i'w harloesi addysgegol mewn ymateb i un Maes Dysgu a Phrofiad: Iechyd a Lles.

Cyd-destun

Cynhaliwyd yr astudiaeth mewn un ysgol gynradd drefol yn ne Cymru. Roedd yr ysgol yn ysgol Arloesi a oedd yn canolbwyntio ar ddatblygu Maes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles, gan dreialu mentrau newydd a oedd yn cynnig ffyrdd posibl i gynllunio a gweithredu cwricwlwm newydd ar lefel ysgol. Mae tua 350 o ddisgyblion ar gofrestr yr ysgol ac, o'r rhain, mae 35% yn gymwys i gael Prydau Ysgol am Ddim, sy'n uwch na'r cyfartaledd ar gyfer Cymru (21%) (Llywodraeth Cymru, 2019). Mewn adroddiad arolygu diweddar, barnwyd bod yr addysgu a'r dysgu gan ddisgyblion yn 'dda' (Estyn, 2017).

Roedd yr ysgol wedi nodi ei bod yn dymuno datblygu 'ymwybyddiaeth ofalgar' i hyrwyddo lles disgyblion. Penderfynodd staff yr ysgol fabwysiadu cynllun parod a'r deunyddiau addysgegol cysylltiedig ar ei gyfer, gan ddewis pecyn masnachol ar ymwybyddiaeth ofalgar o'r enw 'Paws B' (<https://mindfulnessinschools.org/teach-paws-b/paws-b-curriculum/>). Roedd y deunyddiau wedi'u datblygu gyntaf gan athrawon ysgol gynradd ac ymchwilwyr yn y Ganolfan Ymchwil ac Ymarfer Ymwybyddiaeth Ofalgar ym Mhrifysgol Bangor, Cymru. Roedd y deunyddiau'n cynnwys cynlluniau gwersi ac adnoddau. Mae cynnwys y cynllun yn cwmpasu dysgu am yr ymennydd; adnabod y dewisiadau y gellir eu gwneud mewn bywyd pob dydd; a dysgu am sylw, yn ogystal â phecynnau dan arweiniad a oedd yn cynnwys deunydd am anadlu a sylwi ar deimladau.

Roedd yr ysgol wedi mabwysiadu dull 'rhaeadru' i weithredu'r cynllun lle'r oedd un aelod o'r staff yn cael ei hyfforddi i ddarparu'r rhaglen i athrawon eraill yn ogystal â disgyblion. Fel arbenigwr ymwybyddiaeth ofalgar yr ysgol, roedd wedi hyfforddi staff eraill i ddefnyddio'r rhaglen ac wedyn roedd yr athrawon hyn yn addysgu eu disgyblion eu hunain gan ddefnyddio'r deunyddiau hyn. Darparwyd y pecyn ymwybyddiaeth ofalgar i'r holl ddisgyblion rhwng 7 ac 11 mlwydd oed yn yr ysgol bob wythnos am 12 wythnos. Roedd yr ysgol wedi darparu cymorth parhaus i'r athrawes hon i gyflawni ei rôl fel arbenigwr ymwybyddiaeth ofalgar: roedd y cymorth hwn yn cyfateb i un diwrnod heb gyfrifoldebau addysgu bob wythnos. Cynigiwyd cyfle ychwanegol i'r holl staff dderbyn hyfforddiant datblygiad proffesiynol drwy gymryd rhan mewn sesiynau hyfforddi ar ôl ysgol ac roedd mwy na thri chwarter y staff wedi dewis ei dderbyn ac wedi cwblhau'r gyfres o wersi.

Methodoleg

Cynhaliwyd astudiaeth achos gan ddefnyddio cymysgedd o ddulliau er mwyn casglu data ansoddol a'u dehongli. Roedd yn rhan o brosiect ymchwil mwy o'r enw 'Successful Futures for All' (SF4All) a oedd wedi anfon holiadur drwy ddull electronig i'r holl ysgolion Arloesi yng Nghymru gan wahodd yr holl athrawon yn yr ysgolion hyn i'w lenwi. Roedd mwy na 600 o athrawon wedi llenwi'r holiadur, mewn 80 o ysgolion ledled Cymru. Roedd gwasgariad yr ymatebwyr yn weddol

gyfartal o ran lleoliad daearyddol, y math o ysgol a rôl a chyfrifoldeb. Roedd tua 35% o ymatebwyr yn athrawon ysgol gynradd, a 65% yn athrawon ysgol uwchradd. Roedd yr arolwg yn cynnwys cwestiynau am y ffordd yr oedd ysgolion yn mynd ati i ddatblygu lles. Defnyddiwyd data o'r arolwg er mwyn gweld yn gyffredinol faint o ysgolion ledled Cymru a oedd yn mabwysiadu arferion ymwybyddiaeth ofalgar. Roedd yr astudiaeth achos ar gyfer y prosiect yn cynnwys cyfweiliadau â staff addysgu. Pwrpas y cyfweiliadau lled-strwythuredig oedd casglu barn staff am broses diwygio'r cwricwlwm a sut roeddent wedi dechrau gweithredu'r cwricwlwm ar lefel yr ysgol.

Casglu data

Cyfweiliadau. Roedd saith aelod o'r staff (tua 20% o gyfanswm poblogaeth y staff) wedi cymryd rhan yn y cyfweiliadau. Fe'u dewiswyd ar y sail eu bod yn cynrychioli gwahanol raddau o brofiad a chyfrifoldeb o fewn yr ysgol. Er hwylustod, mae pob un yn cael ei alw'n 'athro' er mai dim ond pedwar ohonynt a oedd yn athrawon ystafell ddosbarth mewn gwirionedd. Roedd tri ymatebydd wedi cymryd rhan yn uniongyrchol mewn 'gwaith Arloesi', fel mynychu cyfarfodydd allanol ar Feysydd Dysgu a Phrofiad, ac roedd pedwar heb gymryd rhan yn uniongyrchol. Mae Tabl 1 yn dangos gwybodaeth fwy manwl am y cyfranogwyr. Gelwir yr athrawon yn T1, T2, etc, yn yr adran canfyddiadau.

Roedd y cyfranogwyr wedi cymryd rhan mewn cyfweiliadau lled-strwythuredig unigol, a phob cyfweiliad yn para hyd at 40 munud. Recordiwyd ymatebion yn ddigidol a'u trawsgrifio wedyn, cyn eu codio a'u dadansoddi. Cafwyd cymeradwyaeth foesegol gan Bwyllgor Moeseg y Sefydliad Addysg Uwch, yn unol â chanllawiau Cymdeithas Ymchwil Addysg Prydain (BERA, 2018).

Tabl 1. Gwybodaeth am y cyfranogwyr

Ysgol	Nifer y blynyddoedd o brofiad addysgu	Lefel cyfrifoldeb
Athro 1	2	Athro ystafell ddosbarth Yn ymwneud yn uniongyrchol â gwaith arloesi Athro ymwybyddiaeth ofalgar 'arbenigol'
Athro 2	15	Cynorthwydd cymorth addysgu Heb gysylltiad uniongyrchol â gwaith arloesi
Athro 3	11	Athro ystafell ddosbarth Heb gysylltiad uniongyrchol â gwaith arloesi
Athro 4	8	Uwch Reolwr Yn ymwneud yn uniongyrchol â gwaith arloesi
Athro 5	1	Athro ystafell ddosbarth Heb gysylltiad uniongyrchol â gwaith arloesi
Athro 6	21	Uwch Reolwr Yn ymwneud yn uniongyrchol â gwaith arloesi
Athro 7	9	Athro ystafell ddosbarth Heb gysylltiad uniongyrchol â gwaith arloesi

Canfyddiadau

Cafwyd gwybodaeth o ddata'r arolwg a'r cyfweiliadau mewn perthynas â barn athrawon am y cwricwlwm newydd, eu hymreolaeth a'u canfyddiadau am ymateb i ofynion diwygio'r cwricwlwm drwy ddefnyddio cynlluniau a deunyddiau addysgegol parod. Roedd y data yn dangos bod tensiynau dichonol rhwng y cysyniad o alluedd athrawon a'r defnydd o gynlluniau parod. Trafodir y canfyddiadau o dan dair thema: (i) canfyddiadau o'r cwricwlwm newydd, (ii) canfyddiadau am ddefnyddio pecyn masnachol ar ymwybyddiaeth ofalgar (cynllun parod) i ymateb i ofynion diwygio'r cwricwlwm, a (iii) canfyddiadau o'r model datblygiad proffesiynol a'r arferion presennol.

(i) Canfyddiadau o'r cwricwlwm newydd

Roedd pob un o'r athrawon a gyfwelwyd wedi mynegi teimladau cadarnhaol am y fframwaith cwricwlwm newydd ar sail dwy thema:

Y budd i ddysgwyr. Roedd T1, 2, 4 a 6 yn gweld bod y cwricwlwm arfaethedig yn fwy ystyrlon a pherthnasol i ddisgyblion. Er enghraifft, dywedodd T1 y byddai'r newidiadau arfaethedig *yn fwy pwrpasol i'r dysgwyr*, ac ategwyd hyn gan T4: *'Rwy'n credu ei fod yn ceisio rhoi pwrpas i bob dim y mae'r plant yn ei wneud yn yr ysgol, yn ceisio creu cysylltiadau rhwng y byd y tu allan a'r system addysg.'* Roedd T6 wedi tynnu sylw at bwysigrwydd galluedd disgyblion:

Bydd gan blant fwy o berchenogaeth ar eu dysgu. Mae'n ymddangos bod y meysydd dysgu a phrofiad yn gwahaniaethu'n fwy clir rhwng pynciau ac yn ein cymell ni fel athrawon i gysylltu'r dysgu rhwng pynciau, yn enwedig y fframwaith llythrennedd a rhifedd. Maen nhw'n ceisio dod â nhw at ei gilydd fel nad yw'r cwricwlwm a'r pynciau'n bethau ar wahân ond yn rhan o rywbeth mwy.... Rwy'n credu ei fod yn fwy pwrpasol i'r plant. Rwy'n credu y byddan nhw'n cael mwy o fwynhad ohono drwy weld, beth bynnag rydych chi'n ei wneud, eich bod yn defnyddio'r sgiliau LNF a DCF craidd.

Roedd yr holl ymatebwyr yn y cyfweiliadau wedi cydnabod bod Maes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles yn cynnwys yr angen i adlewyrchu iechyd meddyliol yn ogystal ag iechyd corfforol, ac ymwybyddiaeth ofalgar yn benodol. Roedd athrawon yn cytuno bod pwyslais y cwricwlwm newydd ar iechyd emosiynol a meddyliol yn fanteisiol iawn i'w cyd-destun, yn enwedig i ddysgwyr sy'n gymwys i gael Prydau Ysgol am Ddim a'r rheini a oedd yn agored i niwed ac yn ddihyder. Er enghraifft, nododd T3 fod:

Plant o dan bwysau i berfformio'n dda drwy gydol eu hamser yn yr ysgol. Nid yw bob amser yn hawdd bod yn unigolyn iach, hyderus, ond mae'n ymddangos bod arferion syml ar gyfer ymwybyddiaeth ofalgar yn helpu i leddfu gorbryder a straen, yn enwedig ymysg y rheini sy'n delio â phwysau mwy personol, fel y rheini sy'n ymwneud â bywyd y cartref.

Galluedd athrawon. Roedd athrawon 1, 3, 5 a 6 yn teimlo y byddai'r fframwaith cwricwlwm newydd yn rhoi mwy o gyfle i athrawon brofi rhyddid a chreadigedd. Er enghraifft, awgrymodd T3 fod gan *athrawon fwy o ryddid i ddewis a chynllunio eu*

gwersi, a bod modd llunio a gweithredu'r cwricwlwm mewn ffordd fwy hyblyg am nad oedd yn gyfarwyddol. Nododd T1, *Rwy'n credu ei fod yn rhoi mwy o ryddid o lawer i addysgu, i ganoli gweithgareddau ar anghenion dysgu'r unigolyn ac i drin y cwricwlwm yn fwy creadigol.*

Gwnaeth nifer o athrawon sylwadau ffafriol am y syniad y byddent yn gallu troi oddi wrth yr hyn roeddent yn ei weld yn ddulliau 'cyfarwyddol' o gynllunio gwersi, ac awgrymodd T6 eu bod yn edrych ymlaen at addysgu'r cwricwlwm newydd gan y bydd mwy o gyfleoedd i mi fod yn greadigol a chynnwys llythrennedd a rhifedd mewn gwaith ar dopigau. Fodd bynnag, pan ofynnwyd iddynt fanylu ar gynnwys y fframwaith cwricwlwm newydd, nid oedd yr holl gyfranogwyr yn gallu diffinio'r cynnwys yn gywir. Er enghraifft, dywedodd T6 *nad oedd yn gwybod llawer am y cwricwlwm newydd, rydyn ni wedi cyffwrdd ag ef ar ddiwrnod HMS ond rwy'n meddwl bod athrawon eraill yn gwybod llawer mwy*, a dywedodd T3 *Rwy'n gwybod ei fod wedi cael ei ddylunio gan yr Athro Donaldson ac mae e'n sôn am ddibenion craidd, pedwar ohonyn nhw a bydd chwe Maes Dysgu a Phrofiad ond heblaw hynny, dydw i ddim yn gwybod beth arall sydd ynddo.* Gall hyn awgrymu, er mai Ysgol Arloesi oedd yr ysgol hon, nad oedd gwybodaeth wedi'i rhaeadru eto ar draws yr ysgol gyfan. Gall ddangos hefyd, er bod unigolion yn teimlo'n obeithiol ynghylch potensial y cwricwlwm newydd, fod ansicrwydd o hyd am eu rôl fel unigolion wrth ei weithredu.

Roedd eraill yn teimlo na fydd y cwricwlwm newydd yn arwain o reidrwydd at newid mawr mewn ymarfer: *Dydw i ddim yn credu y bydd y cynllunio'n wahanol i beth rydyn ni'n ei wneud nawr fel ysgol. Rydyn ni'n cynllunio ar sail topigau nawr (T3).* Mae'n bosibl bod hyn yn dangos nad yw rhai aelodau o'r staff yn ymwybodol o'r angen i athrawon ysgrifennu, cynllunio a gweithredu'r cwricwla newydd ar lefel yr ysgol. Er hynny, roedd rhai wedi gwneud sylwadau fel *Mae'n eithaf brwydychus a Dydw i ddim yn sicr sut bydd dysgwyr yn cael eu hasesu gyda'r cwricwlwm newydd.* Gall hyn awgrymu bod rhai unigolion, hyd yn oed mewn ysgolion Arloesi, yn teimlo'n ansicr ac anesmwyth ynghylch yr agweddau ymarferol ar berchenogi'r gwaith o ddiwygio'r cwricwlwm.

(ii) Canfyddiadau am ddefnyddio pecyn masnachol (cynllun parod) i ymateb i ofynion diwygio'r cwricwlwm

Er mai'r bwriad wrth ddiwygio'r cwricwlwm yng Nghymru ar hyn o bryd yw rhoi mwy o ymreolaeth i athrawon wrth ddewis sut i ddarparu'r cwricwlwm, gan gryfhau galluedd athrawon mewn perthynas ag addysgeg, roedd yr ysgol yn yr astudiaeth achos hon wedi dewis defnyddio cynllun parod ar ymwybyddiaeth ofalgar a oedd yn cynnwys pecyn o wersi. Roedd canlyniadau'r arolwg yn ategu hyn, gan fod 65% o ysgolion wedi mabwysiadu rhaglen addysgu barod i ymateb i ofynion diwygio'r cwricwlwm. Nodwyd hefyd yng nghanlyniadau'r cyfeliadau fod athrawon wedi dweud bod manteision a heriau yn gysylltiedig â mabwysiadu dull parod.

Manteision. Dywedodd athrawon fod nifer o fanteision mewn defnyddio cynllun parod. Teimlent fod y deunyddiau'n eu helpu i gynllunio a strwythuro eu gwersi. Cyfaddefodd athrawon 3, 5 a 7 nad oeddent yn gyfarwydd â Maes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles, ac felly roeddent yn teimlo bod mabwysiadu dull 'parod' yn rhoi hyder

iddynt strwythuro a darparu eu gwersi'n effeithiol. Er enghraifft, dywedodd T3 fod y canllawiau manwl ar gynnwys a dulliau addysgu yn gwneud i mi deimlo'n hyderus ynghylch addysgu'r agwedd newydd hon. Roedd T5 yn rhannu'r farn hon, a dywedodd fod y deunyddiau'n cynnig rhaff achub mewn cyfnod o ansicrwydd. Roedd T7 hefyd yn teimlo bod mabwysiadu'r deunyddiau wedi ennyn hyder ynddo wrth gyflwyno ymwybyddiaeth ofalgar am y tro cyntaf, a dywedodd *Roedd yn rhoi sicrwydd i mi fy mod i'n trafod yr hanfodion yn iawn*. Roedd ymatebion hefyd yn awgrymu bod athrawon yn teimlo eu bod yn gallu darparu a gweithredu'r ymyriad ymwybyddiaeth ofalgar yn gyflym, ar adeg pan oeddent o dan bwysau sylweddol i werthuso ac ystyried eu harferion. Roedd strwythur y deunyddiau'n rhoi sicrwydd iddynt hefyd fod disgyblion yn gallu dangos cynnydd dros gyfnod cymharol fyr. Yn hyn o beth, roedd y gallu i ddefnyddio deunyddiau parod yn cael ei weld yn fantais gan yr holl athrawon, ac nid oedd yr un ohonynt wedi dweud eu bod yn teimlo eu bod yn llai creadigol wrth ddatblygu'r cwricwlwm o ganlyniad i hyn.

Yn ogystal â hyn, roedd dynodi aelod staff allweddol i fod yn gyfrifol am ddatblygu'r rhaglen yn cael ei weld yn fanteisiol, a nododd yr athrawon fod yr aelod staff hwnnw'n frwdfrydig ynghylch y deunyddiau. Er enghraifft, nododd T3, *Roeddwn i'n cael bod ei gwybodaeth hi am y deunyddiau'n werthfawr iawn*. Ategwyd hyn gan T5 a ddywedodd *Roedd hi'n frwd iawn ac wedi ein hannog i fabwysiadu'r cynllun yn gyflym*. Teimlai'r holl athrawon fod y deunyddiau'n fuddiol, a'u bod yn gallu dibynnu arnynt er mwyn darparu'r cynnwys yn effeithiol.

Teimlai athrawon hefyd fod y dull parod yn werthfawr o ran cefnogi dysgu mewn nifer o wersi yn yr holl Feysydd Dysgu a Phrofiad ac wrth hyrwyddo'r 'pedwar diben', yn enwedig 'unigolion iach a hyderus' (Donaldson, 2015). Er enghraifft, dywedodd T6 fod y defnydd o'r deunyddiau'n golygu bod *disgyblion yn cyrraedd yn barod ar gyfer y wers yn hytrach na rhoi sylw i faterion eraill*, a theimlai T4 eu bod yn helpu'r disgyblion i ddelio â heriau a dibenion arfaethedig y cwricwlwm. Er enghraifft, nododd hi fod:

plant o dan bwysau i berfformio'n dda drwy gydol eu hamser yn yr ysgol. Nid yw bob amser yn hawdd bod yn unigolyn iach, hyderus, ond mae'n ymddangos bod arferion syml ar gyfer ymwybyddiaeth ofalgar yn helpu i leddfu gorbryder a straen, yn enwedig ymysg y rheini sy'n delio â phwysau mwy personol, fel y rheini sy'n ymwneud â bywyd y cartref.

Roedd athrawon yn gallu cynnig enghreifftiau mewn pynciau fel Mathemateg a Saesneg lle nad oedd agweddau ar Faes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles yn cael eu haddysgu: roeddent wedi sylwi bod plant yn defnyddio dulliau ymwybyddiaeth ofalgar i ganolbwyntio ar eu gwaith. Yn y cyfweiliadau, cynigiwyd enghreifftiau hefyd o sefyllfaoedd lle'r oeddent wedi penderfynu yn y fan a'r lle i ddefnyddio gweithgaredd ymwybyddiaeth ofalgar byr i dawelu'r sefyllfa neu gymell plant i ganolbwyntio o'r newydd. Roedd hyn yn dangos dull mwy ystwyth a byrfyfyr o ddefnyddio'r deunyddiau hyn, ar sail barn broffesiynol yr athrawon.

Teimlai athrawon fod dulliau ymwybyddiaeth ofalgar wedi helpu disgyblion, a grwpiau penodol o ddisgyblion yn enwedig, er enghraifft, *disgyblion gorbryderus ac agored i niwedd* (T3), a bod plant sy'n gymwys i dderbyn pryddau ysgol am ddim wedi elwa'n fwy na disgyblion 'cyffredinol' (Athrawon 4 a 6). Dywedodd T5 fod *ymwybyddiaeth ofalgar wedi gwella hunanhyder disgyblion wrth gymryd rhan mewn*

trafodaethau grŵp, mewn gweithgareddau i'r dosbarth cyfan ac mewn materion sy'n ymwneud â'r maes chwarae. Roedd yr arolwg yn ategu hyn, ac yn dangos hefyd fod ymatebwyr a gafodd hyfforddiant ymwybyddiaeth ofalgar yn fwy tebygol na'r rheini na chawsant yr hyfforddiant hwnnw o gredu y byddai cyflwyno'r cwricwlwm newydd yn effeithio ar ddisgyblion sy'n derbyn prydau ysgol am ddim (67% o'i gymharu â 53%). Mewn nifer o achosion, roedd athrawon a gredai fod hyn yn bosibl wedi dweud eu bod yn meddwl bod disgyblion yn dod yn fwy hunanhyderus drwy'r dulliau newydd o gyflawni nodau'r fframwaith cwricwlwm newydd.

Heriau. Nododd athrawon y bydd nifer o heriau'n codi wrth ysgrifennu a gweithredu cwricwlwm newydd ar lefel yr ysgol. Er enghraifft, teimlai rhai fod y newid yn digwydd yn rhy gyflym, gan ddweud eu bod yn teimlo bod y cwricwlwm newydd yn cael ei rithro drwedd yn rhy gyflym (T2) ac nad yw wedi cael ei ystyried yn drwyadl cyn ei daflu at ysgolion (T1); neu eu bod eisoes yn gorfod delio â gormod o fentrau gan fod gormod o fentrau yn y gorffennol wedi cael eu cyflwyno, eu gweithredu'n gyflym, a heb eu cwblhau'n briodol (T5). Fodd bynnag, er mai hwn oedd y teimlad cyffredinol am y cwricwlwm newydd yn ei gyfanrwydd, roeddent yn teimlo ei bod yn hollbwysig datblygu lles, ac yn meddwl bod brwdfrydedd yr athrawes arbenigol dros ymwybyddiaeth ofalgar yn effeithio'n gadarnhaol ar eu hagwedd at weithredu'r cwricwlwm.

Roedd yr holl ymatebwyr yn ymwybodol o'r argymhellion ar gyfer gwerthfawrogi dulliau addysgu hyblyg o dan y cwricwlwm newydd. Er hynny, roedd yr athrawon hyn am gael canllawiau manwl ynghylch sut i addysgu'r cwricwlwm ac roedd hyn yn codi rhai tensiynau a heriau. A nododd T2 fod yr athrawon yn dilyn y canllawiau ar gynllunio gwersi yn fanwl yn ystod y sesiynau ac nad oeddent yn gwyro oddi wrth y dyraniadau amser a awgrymwyd. Nododd T6 eu bod yn amharod i dreulio mwy o amser nag a awgrymwyd yng nghynllun y wers, hyd yn oed pan oedd disgyblion am gael sesiynau hirach er mwyn trafod eu teimladau a barn ac i feistrolï rhai o'r technegau. Y rhesymau a roddwyd oedd bod hyn yn ganlyniad yn rhannol i'r awydd i gyflawni'r dull yn gywir (T4), ac yn rhannol am fod y deunyddiau'n cael eu gweld yn rhai da iawn (T5).

Roedd athrawon yn amlygu rhywfaint o ymreolaeth wrth benderfynu ble a pha bryd i atgoffa plant i ddefnyddio arferion ymwybyddiaeth ofalgar. Nododd T1 fod rhaid i mi ofyn i rai o'r disgyblion beidio â defnyddio rhai o'r technegau mewn rhai o'r gwersi, mewn gwers Mathemateg er enghraifft, am ei bod yn amharu ar eu gallu i ganolbwyntio ac yn eu hatal rhag dysgu cysyniadau newydd. Mae'n ddiddorol bod hyn yn ymddangos yn groes i'r manteision a nodwyd uchod ac y gallai awgrymu nad yw technegau ymwybyddiaeth ofalgar ond yn un o'r setiau sgiliau y mae angen i ddisgyblion eu datblygu a bod angen amrywiaeth o sgiliau arnynt. Dywedodd T3 ei bod yn bwysig sicrhau'r cydbwysedd cywir. Os byddwn ni'n canolbwyntio gormod ar ymwybyddiaeth ofalgar, yna gallai hynny ddiiflasu'r disgyblion ac achosi iddyn nhw golli diddordeb ar yr adeg iawn. Mae angen i athrawon medrus ddatblygu sgiliau, gwybodaeth ac agweddau meddwl. Mae hyn yn dangos bod ymreolaeth athrawon yn bwysig, hyd yn oed wrth ddefnyddio cynllun parod. Yn yr achos hwn, nid datblygu cynnwys pwrpasol oedd yn bwysig, ond dewis pa bryd y mae'n briodol defnyddio'r deunyddiau.

(iii) Canfyddiadau am fodel datblygiad proffesiynol a'r arferion presennol

Roedd y dull o weithredu'r rhaglen yn cael ei weld yn ddefnyddiol o ran datblygu arbenigedd a sefydlu'r rhaglen yn effeithiol. Er enghraifft, dywedodd T6 *fod hyfforddi un athro i ddarparu'r rhaglen ymwybyddiaeth ofalgar yn rhatach ac yn fwy cynaliadwy na thalu am ddod â darparwyr allanol i'r ysgol am ddiwrnod*. Ychwanegodd T6 *fod y dull hwn o weithredu yn caniatáu i athrawon dihyder gael gweld a phrofi'r wers cyn ei darparu eu hunain*.

Nodwyd bod trefnu i athro cyfarwydd ddarparu'r hyfforddiant yn helpu i feithrin hyder wrth addysgu mewn meysydd dysgu newydd. Teimlai'r athrawes arbenigol (T1) mai *yr hyn sy'n bwysig yw bod pobl yn dod i wynebu newid yn hyderus, yn hytrach na cholli hyder. Os yw rhywun yn wynebu newid yn hyderus, yna bydd yn gallu cyflawni beth sydd ei angen a bod yn barod*. Roedd y model yn cael ei weld yn un cynaliadwy hefyd am fod ganddynt ddarparwr arbenigol mewnol. Fodd bynnag, yn nhymor olaf yr astudiaeth achos, roedd yr athrawes arbenigol yn absennol o'r ysgol am gyfnod hir. Er bod yr athrawon hynny a gafodd yr hyfforddiant ymwybyddiaeth ofalgar eisoes yn gallu parhau i ddarparu sesiynau, roedd hyfforddiant ychwanegol ar gyfer athrawon eraill wedi cael ei ohirio. Mae hyn yn tynnu sylw at yr her o gynnal model rhacadrulle lle mae'r dysgu proffesiynol yn dibynnu'n bennaf ar un unigolyn.

Pan ofynnwyd a fyddent yn fodlon defnyddio'r model hwn ar gyfer datblygu proffesiynol yn y dyfodol er mwyn gweithredu'r cwricwlwm newydd, nododd T2 *y byddai'r model hwn yn dda am ei fod yn cael ei arwain gan yr ysgol ac nid gan arbenigwyr allanol*. Ategwyd hyn gan athrawon eraill a ddywedodd *y gallen ni ddefnyddio a chymhwyso'r hyfforddiant ar unwaith at ein gwersi* (T4) a *bod gwybodaeth fanwl yn cael ei rhoi am y sgiliau a'r cysyniadau y dylai dysgwyr eu dysgu* (T7). Gallai hyn awgrymu, er eu bod yn ymwybodol mai fframwaith oedd y cwricwlwm cenedlaethol newydd ac mai eu rôl nhw fel athrawon oedd ysgrifennu a gweithredu'r cwricwlwm newydd ar lefel yr ysgol, y byddent yn hoffi cael canllawiau clir ac enghreifftiau o gynlluniau gwersi posibl i'w defnyddio i ddatblygu'r sgiliau a chysyniadau hyn yn y fframwaith cwricwlwm newydd.

Trafodaeth a chasgliadau

Mae tuedd wrth ddiwygio cwricwla yn y wlad hon ac mewn gwledydd eraill i gydnabod bod angen i athrawon gael mwy o ymreolaeth a rhyddid wrth ddewis sut i ddarparu'r cwricwlwm a chael eu gweld yn weithredwyr newid (Priestley a Biesta, 2013), ond nid yw hon yn broses syml ym mhob achos. Yn ein hastudiaeth achos, roedd athrawon yn gweld gwerth yn egwyddorion diwygio'r cwricwlwm, ac roeddent yn gadarnhaol am y manteision posibl i ddysgwyr. Er hynny, roeddent hefyd yn gweld gwerth yn y 'sgaffaldiau' yr oedd deunyddiau parod cyhoeddedig yn eu rhoi ac nid oeddent yn credu bod hyn yn croestynnu â'u hymreolaeth.

Mae athrawon yng Nghymru wedi arfer â diwylliant lle maent yn ymateb ac yn addasu eu cynllunio yn ôl y wybodaeth sydd wedi'i rhagnodi mewn cwricwla a fframweithiau manwl, er enghraifft, y Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd (Llywodraeth Cymru, 2013). Maent yn gyfarwydd â phrosesau atebolrwydd caeth, yn cynnwys craffu manwl ar lyfrau disgyblion gan gonsortia a'r corff arolygu Estyn (Grigg, 2017).

Maent wedi arfer â diwylliant lle mae gwahanol fentrau'n cael eu cyflwyno'n gyflym, yn aml heb nemor ddim amser i gael dealltwriaeth fanwl o'r cynnwys, cyd-destun neu athroniaeth sylfaenol. Mewn cyd-destunau o'r fath, mae'n ymddangos bod dewis pecynnau parod, sydd wedi bod yn destun adolygiadau cadarnhaol, yn benderfyniad proffesiynol synhwyl. Roedd canlyniadau'r arolwg a'r cyfweiliadau'n dangos bod athrawon wedi dewis rhaglenni addysgu parod mewn ymateb i broses diwygio'r cwricwlwm yn hytrach nag er mwyn 'dyfeisio' y cwricwlwm. Roedd y cyfweiliadau'n awgrymu bod athrawon yn gweld bod hyn yn strategaeth effeithlon mewn cyfnod o newid mawr.

Er hynny, mae ymchwil wedi dangos nad oes modd priodoli llwyddiant dulliau ymyrryd neu atal i unrhyw raglen benodol, ond yn hytrach i'r ffordd y mae'r rhaglen yn cael ei gweithredu a'i sefydlu gan yr ysgol wrth iddi ymdopi â nifer o wahanol alwadau a blaenoriaethau bob dydd (e.e. Wolpert *et al.*, 2013). Felly, er mwyn sicrhau bod y broses o ddiwygio'r cwricwlwm yng Nghymru yn un gynhwysol, ac er mwyn cynyddu ymreolaeth athrawon, mae'n bwysig bod y gwaith ar bob agwedd ar y cwricwlwm newydd yn mynd yn bellach na dim ond darparu set o wersi mewn ystafell ddosbarth, er mwyn osgoi sefyllfa lle na fydd y gwaith hwn ond yn cael ei weld fel 'un peth arall' y mae angen i ysgolion ei wneud (Banerjee *et al.*, 2016). Gall hyn awgrymu mai'r hyn sydd ei angen nawr, yn hytrach na dim ond dewis un neu ragor o raglenni a'u cyflwyno, yw darparu menter gyda chymorth manwl a chynhwysfawr a fydd yn galluogi ysgolion i gynllunio, darparu ac adolygu gwahanol ffyrdd i fwrw ymlaen â gwaith yn y Meysydd Dysgu a Phrofiad hyn.

Yn ôl y cyfranogwyr yn yr astudiaeth hon, roedd y defnydd o'r pecyn ymwybyddiaeth ofalgar yn llwyddiannus o ran helpu i ddatblygu unigolion iach a hyderus. Ymysg y manteision a restrwyd oedd ffactorau fel gwybodaeth fuddiol, fanwl a hawdd ei deall am gynllunio, darparu a gwerthuso'r gwersi. Teimlai athrawon fod strwythur y pecyn yn rhoi hyder iddynt, yn enwedig am fod addysgu iechyd a lles yn agwedd newydd ac anghyfarwydd ar y cwricwlwm iddyn nhw. Ar yr olwg gyntaf, gall hyn ymddangos yn anghyson â'r cysyniad o ymreolaeth athrawon. Fodd bynnag, mae cyfweiliadau'n awgrymu bod y defnydd o'r deunyddiau hyn yn galluogi athrawon i wneud penderfyniadau proffesiynol ynghylch pa bryd i ddefnyddio'r dulliau. Mae hyn wedi arwain yn ei dro at sefyllfa lle mae athrawon yn gwneud penderfyniadau hyblyg ynghylch pa bryd i ddefnyddio'r dulliau mewn meysydd cwricwlwm eraill, i helpu disgyblion i ddod yn fwy hyderus, annibynnol neu sylwgar mewn gwers. Yn yr ystyr hwn, roedd athrawon yn meddu ar alluedd ac yn ei arfer.

Roedd y model dysgu proffesiynol, lle mae un athro'n cael ei hyfforddi'n allanol yn gyntaf i ddarparu'r cwrs ac wedyn yn gweithredu fel arbenigwr yr ysgol, gan hyfforddi aelodau staff eraill yn yr ysgol, yn cael ei weld yn fodel effeithiol a chynaliadwy gan y rheini a gyfwelwyd. Teimlai athrawon eu bod yn gallu gofyn cwestiynau a rhannu eu gwybodaeth a dealltwriaeth o'r pecyn â'r athro arbenigol mewn awyrgylch cefnogol. Felly, gyda golwg ar weithredu'r cwricwlwm newydd ar lefel yr ysgol yn gyffredinol, dylid ystyried yr angen i ysgolion gael rhywfaint o arbenigedd yn eu timau mewn perthynas â'r dulliau a ddewisir. Fodd bynnag, yn yr astudiaeth achos hon, roedd absenoldeb yr athrawes wedi amlygu heriau sy'n gysylltiedig â chynaliadwyedd y model dysgu proffesiynol a fabwysiadwyd gan yr ysgol. Roedd yr athrawes arbenigol

yn absennol o'r ysgol am dymor, fel nad oedd y dull wedi cael ei raeadru i'r Cyfnod Sylfaen (y dosbarthiadau iau) fel y bwriadwyd, ac fel nad oedd aelodau staff newydd wedi cael eu hyfforddi arno. O ran gweithredu'r cwricwlwm newydd yn gyffredinol, wrth ddewis modelau dysgu proffesiynol, dylid ystyried yr angen am uwchsgilio'n barhaus ac am ddatblygu arbenigedd yn yr ysgol—gan sicrhau bod yr holl athrawon yn magu hyder ac yn datblygu sgiliau a gwybodaeth i weithredu'r dulliau.

Ni ellir gwneud honiadau am y graddau y mae'r arferion a nodwyd yma yn cael eu gweithredu mewn ysgolion eraill ar sail astudiaeth mor fach â hon. Er hynny, mae'r astudiaeth hon yn cynyddu ein dealltwriaeth o'r tensiynau a heriau a wynebir gan athrawon sy'n ymwneud yn uniongyrchol ag ymateb i ofynion diwygio'r cwricwlwm. Bydd heriau o'r fath yn codi hyd yn oed lle mae mentrau'n cael eu cyflwyno'n raddol ac yn sensitif, gan roi cymorth priodol i athrawon a staff. Er nad oes atebion hawdd i ddatrys y tensiynau hyn, mae cydnabod yr heriau posibl yn gam pwysig wrth ystyried sut y gellir ymateb iddynt. Felly, rydym yn cynnig dau awgrym cyffredinol.

Yn gyntaf, wrth ddiwygio'r cwricwlwm ar lefel yr ysgol, dylid canolbwyntio ar arferion addysgegol seiliedig ar dystiolaeth sy'n addas i gwrdd ag anghenion disgyblion ac athrawon yn yr ysgol. Er mwyn meithrin eu hyder a'u dealltwriaeth o'r meysydd newydd, anghyfarwydd hyn, gall hefyd fod yn fuddiol darparu canllawiau gyda rhai enghreifftiau o'r ffordd i weithredu cwricwlwm newydd ar lefel yr ysgol wrth ddechrau diwygio'r cwricwlwm, ond dylid rhoi ymreolaeth i athrawon i benderfynu pa bryd i ddefnyddio'r rhain. Yn yr astudiaeth hon, wrth i'w hyder gynyddu, roedd athrawon yn gallu defnyddio'r dulliau newydd mewn ffordd hyblyg, ar ôl eu hastudio gan ddefnyddio cynllun parod a oedd o gymorth iddynt yn eu barn nhw.

Yr ail awgrym yw y dylid darparu cyfleoedd ar gyfer dysgu proffesiynol parhaus a fydd yn helpu athrawon i ysgrifennu a gweithredu'r cwricwlwm newydd ar lefel yr ysgol (y lefel micro). Yma eto, byddai angen hyrwyddo newidiadau mewn arferion addysgu ac yng nghredoau athrawon drwy'r cymorth hwn. Byddai angen hefyd iddo helpu athrawon i roi'r cwricwlwm ar waith o fewn y cyfyngiadau cyd-destunol y maent yn eu hwynebu. Ni ddylid rhuthro i weithredu'r cwricwlwm newydd, oherwydd byddai hynny'n golygu y gallai athrawon orfod gweithio'n fyrfyfyr yn hytrach na thrwy bwysu a mesur eu ffordd o weithredu. Bydd angen adolygu gweithrediad y cwricwlwm yn barhaus ac yn rheolaidd (Wallace a Priestley, 2017). Gall hyn gynnwys strategaethau ar gyfer arsylwi yn yr ystafell ddosbarth a sgysiau ag athrawon, ymysg pethau eraill, a byddai hyn yn ffordd i fonitro bylchau rhwng cynlluniau cwricwlar a dulliau addysgu go iawn, i ddarparu cymorth ymatebol o bob math, ac i addasu'r cwricwlwm yn ôl yr angen. Yn yr astudiaeth achos hon, roedd athrawon yn teimlo bod deunyddiau parod yn ychwanegiad buddiol i'w haddysgeg, ac nid oeddent yn credu bod hyn yn creu tensiwn wrth ddatblygu eu galluedd. Yn hytrach, roedd y deunyddiau hyn yn 'sgaffald' defnyddiol a oedd yn eu galluogi i ddefnyddio dulliau ymwybyddiaeth ofalgar yn hyblyg wedyn, pan oeddent yn barnu eu bod yn briodol.

Er mai astudiaeth fach oedd hon, a nifer y cyfranogwyr yn gyfyngedig, mae'n codi cwestiynau ynghylch a yw athrawon mewn ysgolion eraill yn ymateb i broses diwygio'r cwricwlwm drwy ddefnyddio dulliau tebyg. Os ydynt, bydd y canfyddiadau yn yr astudiaeth hon yn cadarnhau'r sail resymegol dros fabwysiadu model trwyadl

ar gyfer datblygiad proffesiynol er mwyn datblygu a gweithredu'r broses o lunio'r cwricwlwm (cwricwlwm y lefel micro). Mae angen i Rwydwaith yr Ysgolion Arloesi gydwethio ag awdurdodau lleol a'u consortia rhanbarthol i ddarparu cymorth ymarferol ac arbenigedd i'r holl ysgolion er mwyn datblygu'r sgiliau addysgeg ac arweinyddiaeth sy'n hanfodol i weithredu'r cwricwlwm newydd yn llwyddiannus. Felly, dylid cynnwys yr elfennau hanfodol a ganlyn mewn dysgu proffesiynol: (i) darparu canllawiau clir i athrawon am y model sybsidiaredd ar gyfer diwygio'r cwricwlwm ac am eu rôl wrth weithredu'r cwricwlwm, (ii) darparu cymorth ymarferol ac arbenigedd i ddatblygu dulliau addysgegol newydd, a (iii) caniatáu amser i athrawon ymaddasu ac o bosibl newid y meddylfryd, diwylliant a chredoau drwy ddarparu cymorth parhaus. Gall hyn sicrhau nid yn unig y bydd y cwricwlwm yn cael ei ddiwygio'n llwyddiannus ond hefyd y bydd yr holl ddysgwyr yn mwynhau dyfodol llwyddiannus.

Datganiad datgelu

Nid yw unrhyw fuddiant ariannol na gwrthdaro buddiannau dichonol wedi codi o'r defnydd uniongyrchol o'n hymchwil.

Cadw data

Nid oedd unrhyw ddata wedi'u cadw neu eu trefnu fel eu bod ar gael mewn ystorfa ddata gydnabyddedig cyn neu ar adeg cyflwyno'r papur hwn.

Gwybodaeth am leoliad daearyddol

Cynhaliwyd y gwaith ymchwil yn Abertawe, y Deyrnas Unedig.

Datganiad am argaeledd data

Nid oedd unrhyw setiau data yn gysylltiedig â'r papur hwn.

Cefnogwyd yr ymchwil gyda chyllid gan HEFCW (Cyngor Cyllido Addysg Uwch Cymru), a Sefydliad Ymchwil, Data a Methodoleg Gymdeithasol ac Economaidd Cymru (WISERD). Mae WISERD yn fenter ar y cyd rhwng Prifysgolion Aberystwyth, Bangor, Caerdydd, De Cymru ac Abertawe.

Cyfeiriadau

- Hizli, A. S., a Priestley, M. (2018). Exploring teacher mediation in curriculum making: Scotland and Wales, paper presented at the European Conference for Educational Research, Bolzano, 4–7 September 2018.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Banerjee, R., McLaughlin, C., Cotney, J., Roberts, L. a Peereboom, C. (2016) *Promoting emotional health, well-being and resilience in primary schools* (Rhydychen, Prifysgol Rhydychen: Sefydliad Polisi Cyhoeddus i Gymru).

- Basica, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R. a Zurzolo, C. (2014) Teachers, curriculum innovation, and policy formation, *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228–248.
- BERA. (2018) *Ethical guidelines for educational research* (London, BERA).
- Biesta, G. J. J. (2004) Education, accountability and the ethical demand. Can the democratic potential of accountability be regained?, *Educational Theory*, 54, 233–250.
- Llywodraeth Cymru. (2013) *Sgiliau llythrennedd a rhifedd cenedlaethol* (Caerdydd, Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru. (2015) *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl. Cynllun gweithredu 2017–2021* (Caerdydd, Llywodraeth Cymru).
- Addysg Cymru. (2017) *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl* (Caerdydd, Llywodraeth Cymru).
- Davis, E. A., Palincsar, A. S., Smith, S., Arias, A. M. a Kademian, M. (2017) Educative curriculum materials: Uptake, impact, and implications for research and design, *Educational Researcher*, 46(6), 293–304.
- Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Lkwyddianmus: Adolygiad annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Emirbaver, M. a Mische, A. (1998) What is agency?, *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Estyn. (2017) *A report on xxxxxx Primary School* (Cardiff, Estyn).
- Grigg, R. (2017) Leave me alone and let me teach. Teachers' views of Welsh Government education policies and education in Wales. *Wales Journal of Education*, 19(1), 64–86.
- Kelly, A. V. (2004) *The curriculum. Theory and practice* (London, Sage Publications).
- Lasky, A. V. (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform, *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Llywodraeth Cymru. (2019) *Cwricwlwm i Gymru 2022. Cwricwlwm Drafft i Gymru 2022*. Ar gael ar-lein yn: <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cyflwyniad> (cyrchwyd 14 Medi 2019).
- O'Sullivan, M. C. (2002) Reform implementation and the realities within which teachers work: A Namibian case study, *Comparative Education*, 32(2), 219–237.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. a Soini, T. (2017) Shared sense-making in curriculum reform: Orchestrating the local curriculum work, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 1–15.
- Priestley, M. & Biesta, G. (2013) Introduction: The new curriculum, yn: M. Priestley a G. Biesta (goln) *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (London, Bloomsbury Academic), 1–12.
- Priestley, M. a Philippou, S. (2018) Curriculum making as a social practice: Complex webs of enactment, *The Curriculum Journal*, 29(2), 151–158.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. a Robinson, S. (2015) Teacher agency: What is it and why does it matter?, yn: R. Kneyber a J. Evers (goln) *Flip the system: Changing education from the bottom up* (London, Routledge), 134–148.
- Remillard, J. T., Herbel-Eisenmann, B. A. a Lloyd, G. M. (goln) (2009) *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (New York, Routledge).
- Schleicher, A. (2010). Is the sky the limit to educational improvement? An International Summit of Education Experts, Toronto, ON, 13–14 September.
- Scottish Government. (2017) *Education governance: Next steps. Empowering our teachers, parents and communities to deliver excellence and equity for our children* (Edinburgh, Scottish Government).
- Wallace, C. S. a Priestley, M. (2017) Secondary science teachers as curriculum makers: Mapping and designing Scotland's new curriculum for excellence, *Journal of Research in Science Teaching*, 54(3), 324–349.
- Wilkins, C. (2011) Professionalism and the post-performative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system, *Professional Development in Education*, 37, 389–409.
- Wolpert, M., Humphrey, N., Belsky, J. a Deighton, J. (2013) Embedding mental health support in schools: Learning from the Targeted Mental Health in Schools (TaMHS) national evaluation, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 270–283.