

Gwerthusiad beirniadol a nodi'r camau addysgu a dysgu nesaf sy'n canolbwyntio ar astudiaeth achos dysgwr unigol neu grŵp o ddysgwyr, sy'n seiliedig ar ddigwyddiad beirniadol a arsylwyd.

Mae angen addysg yr 21ain ganrif ar fyd yr 21ain ganrif. Yn 2015, cyhoeddwyd yr adroddiad 'Dyfodol Llwyddiannus' gan yr Athro Graham Donaldson lle awgryma diwygio addysg yng Nghymru i greu system fodern sy'n rhoi'r plentyn yn ganolog. Seiliodd Donaldson ei syniadau ar gyfer ailwampio addysg yng Nghymru ar ddatblygiad cyfannol y plentyn; hynny yw, addysg y person fel endid cyfan yn hytrach na chasgliad o rannau a addysgir ar wahân (Mahmoudi et al., 2012). Gellir dadlau cafodd Donaldson ei ysbrydoli gan yr Adroddiad gan Plowden, a gyhoeddwyd ym 1967, a oedd yn canmol y syniad o 'addysg plentyn-ganolog' ac yn cadarnhau'r canlynol: *"At the heart of the educational process lies the child"* (CACE Lloegr, tud. 7). Pwrpas yr ymchwiliad yma, yn unol â rôl yr ymarferydd addysgol, oedd ceisio deall y dysgwr, neu pwy sy'n cael ei ddysgu, a nodi'r camau nesaf bosib o fewn eu haddysg, gan fyfyrar ar yr hyn ag arsylwyd yn y dosbarth. Cyflawnwyd yr ymchwiliad yma gan ddefnyddio astudiaethau achos a digwyddiadau beirniadol, sef digwyddiadau a wnaed yn 'feirniadol' gan y feirniadaeth iawn ohonynt (Tripp, 2011; Joshi, 2018). Gwelir y rhain yn effeithiol o fewn ymarfer myfyriol athrawon gan eu bod yn caniatáu ymchwiliad fanwl i'r rhesymau a gynhyrchwyd teimladau cryf am y digwyddiad gwreiddiol (Mohammed, 2016, tud. 25). Canolbwyntir yr astudiaeth achos a archwilir ar ddigwyddiad penodol, ac ar y cyfan myfyrrir ar y fethodoleg, beirniadir a gwerthusir y digwyddiad trwy ystyried y llenyddiaeth gysylltiedig, ac i gloi, cynigir y camau addysgu nesaf ynglŷn â'r digwyddiad a sut ellir dylanwadu ar arfer yn y dyfodol.

Yr Arsylwi

Defnyddiwyd yr arddull ansoddol oherwydd creir ansawdd naturiol i'r wybodaeth a gasglwyd (Burton a Bartlett, 2009; Kumar, 2011). Cytuna Bell a Waters (2018) y mae ymchwiliwyr ansoddol am ddeall sut yn union y mae unigolion yn weld y byd o'u chwmpas, sy'n addas am geisir dadansoddi sut weler y disgyblion eu byd dysgu a sut maent yn dysgu. Ymhellach, mae'n galluogi'r ymchwilydd i adfyfrio ar ei brofiad arsylwi, sef nod yr ymchwiliad ar y cyfan (Bell a Waters, 2018). Tra pwysleisiwyd Bell a Waters y manteision perthnasol yma, esgeulusir un anfantais briodol. Aralleiria Cohen, Manion a Morrison (2007) waith Bernstein (1974) lle

cynigiwyd yr anfantais ganlynol: *“the very process whereby one interprets and defines a situation is itself a product of the circumstances in which one is placed”* (Cohen et al., 2007, tud. 44). Syniad y rhain yw mai'r ansoddol yn creu darlun anghyflawn ac felly nad yw'n gynrychioliad gorau o'r sefyllfa. Serch pryder dilys Bernstein, yr arddull ansoddol oedd fwyaf priodol oherwydd y math o ddulliau y defnyddiwyd: astudiaeth achos ac arsylwi gan gyfranogi.

Penderfynwyd defnyddio'r dulliau astudiaethau achos ac arsylwi gan gyfranogi dros sosiogramau, sy'n gallu fod yn annibynadwy oherwydd mae ffiniau perthnasau plant yn newid yn gyson (Wall, 2011), a'r modd vignette, sy'n debygol o seilio ei chanfyddiadau ar sefyllfaoedd damcaniaethol dan reolaeth ac nid ar arsylwadau o sefyllfaoedd go-iawn a naturiol, fel y dymunwyd o'r ymchwiliad yma (Stravakou a Lozgka, 2018), am sawl rheswm. Defnyddir astudiaethau achos yn rheolaidd o ymchwiliadau addysgol am alluogir yr ymchwilydd i gynhyrchu ystodau ymchwil manwl yn seiliedig ar un achos (Cohen et al., 2007; Burton a Bartlett, 2009; Kumar, 2011; Starman, 2013). Ymhellach, darparir profiad unigryw o arsylwi pobl o fewn sefyllfaoedd go-iawn (Cohen et al., 2007, tud. 253). Defnyddiwyd astudiaeth achos yma er mwyn dadansoddi digwyddiad penodol yn feirniadol, a elwir yn 'digwyddiad beirniadol'. Eglura Tripp (2011) y mae 'ddigwyddiad beirniadol' yn gallu fod yn hollol ddi-nod oherwydd beirniadaeth yr ymchwilydd ar y digwyddiad sy'n ei droi'n digwyddiad beirniadol (tud. 8). Defnyddiwyd digwyddiad hollol gyffredin ar gyfer yr ymchwiliad yma er mwyn ymchwilio'n ddwys i mewn i'r rhesymau pam y digwyddodd.

Defnyddiwyd hefyd y strategaeth arsylwi trwy gyfranogi, lle ymglymwyd i ddiwylliant y dosbarth (Kawulich, 2005; Kumar, 2011) er mwyn cynhyrchu'r digwyddiad beirniadol. Penderfynwyd ar y dull yma oherwydd, fel noda Llywodraeth Cymru (2008), gellir darganfod llawer am batrymau dysgu plant trwy arsylwi eu dysgu o fewn yr ystafell dosbarth, a hefyd mae'n galluogi athrawon i ddod i adnabod anghenion ychwanegol ac amrywiol eu plant ac i addasu eu cwricwlwm yn seiliedig ar y wahaniaethu yma (tud. 4). Ymhellach, mae'r dull yn effeithiol oherwydd gellir darganfod llawer wrth gyfathrebu'n uniongyrchol gyda'r pynciau arsylwi (Kumar, 2011; Guest et al., 2013). Hefyd, roedd yn hanfodol sicrhau nad oedd y plant yn ymwybodol o'r newidiad yn eu strwythur dysgu arferol, ac, ymhellach, osgoi'r effaith Hawthorne, lle addasir y pynciau prawf eu hymddygiadau wrth iddynt sylweddoli eu bod o dan arsylwad (McCambridge, Witton ac Elbourne, 2014; Oswald, Sherratt a Smith, 2014). Er mwyn osgoi hyn, gwnaeth esbonio'r digwyddiad fel dod yn 'cynorthwydd dosbarth' i'r plant am y cyfnod sicrhau ni heintwyd y canfyddiadau.

Defnyddiwyd taflenni arsylwi yn seiliedig ar gyfres o gwestiynau a chrëwyd gan Fletcher-Wood (2016) (gweler Atodiadau A trwy Ch) er mwyn cofnodi manylion y gwersi a manylion bras y 'digwyddiad beirniadol'. Hefyd, defnyddiwyd taflenni BWA a chynlluniwyd gan

y brifysgol (gweler Atodiadau D trwy F) er mwyn dadansoddi a chofnodi manylion pellach y digwyddiadau beirniadol. Ysgrifennwyd am bedwar digwyddiad ar y cyfan ond dewisir un yn benodol i drafod (gweler Atodiad D).

Ar gyfer cyd-destun yr ysgol, yn unol â Phwynt 40 yng Nghanllaw BERA (2018, tud. 21), disodlir yr holl enwau gwirioneddol er mwyn sicrhau preifatrwydd y cyfranogwyr. Yn 2016, nododd Estyn yr oedd Ysgol 'X' yn *"ysgol benodedig Gymraeg"* (tud. 1) â chyfanswm o 312 ddisgyblion llawn-amser; ond, cydnabyddir newid yn nifer y plant i 398 ers hynny. 10% o'r disgyblion oedd ar y gofrestr anghenion dysgu ychwanegol yn 2018, llai na'r cyfartaledd cenedlaethol (16.2%) a chyfartaledd yr awdurdod lleol (14.4%) (Fy Ysgol Leol, 2019), ond yn 2016 nid oedd gan un disgybl datganiad o anghenion ychwanegol (Estyn, 2016, tud. 1). Rhwng 2016 a 2018, roedd yna tua 11% o blant yn derbyn prydau ysgol am ddim (Estyn, 2016, tud. 1; Fy Ysgol Leol, 2018). Yn ogystal â hynny, dim ond 28% o blant oedd yn siarad Cymraeg adref tra daeth 72% o'r disgyblion o deuluoedd lle siaradent Saesneg fel eu prif iaith (Estyn, 2016, tud. 1).

Arsylwyd dosbarth cymysg blwyddyn 1 a 2, Dosbarth 'Y', lle cyfanswm y disgyblion oedd 30 a dim ond un plentyn oedd â datganiad ffurfiol o anghenion ychwanegol. Yn Nosbarth 'Y', un athrawes ac un cynorthwydd dosbarth sy'n ymglymu a'r plant a pob gwers mae yna un i ddwy dasg ffocws ac mae'r disgyblion yn rhydd i symud rhwng tua wyth i 10 o heriau lle, yn dilyn Fframwaith y Cyfnod Sylfaen, pwysleisiwyd dysgu trwy chwarae a phrofiadau (Llywodraeth Cymru, 2015, tud. 3). Gwelir tebygrwydd wrth gymharu'r Fframwaith yn erbyn dyluniad Donaldson lle dadlau mae'r Athro yn gweld arwyddocâd eang o fewn arferion y Cyfnod Sylfaen ac o fewn syniadau Jean Piaget, biolegwr o'r Swistir a chafodd y dylanwad mwyaf ar y syniad o ddatblygu plentyn neu berson ifanc fel *"solitary scientist"* sy'n cymryd cyfrifoldeb o'i ddysgu ei hunan (DeVries, 1997, p.4).

Cysegrwyd yr Athro Donaldson pennod gyfan o'i ddogfen tuag at Bedwar Diben (2015, Pennod 3) lle awgryma mai rhain yw'r pwrpasau mwyaf pwysig o unrhyw gwricwlwm. Argymhellwyd y *"dylai'r cwricwlwm ysgol gael ei gynllunio fel y bydd yn helpu pob plentyn a pherson ifanc i ddatblygu mewn perthynas â dibenion clir a chytûn..."* (Donaldson, 2015, tud. 23) ac yn ôl yr Athro, dylai addysg yng Nghymru hybu'r dibenion canlynol: *"Dysgwyr uchelgeisiol, galluog... gyfranwyr mentrus, creadigol... ddinasyddion egwyddorol, gwybodus... yn unigolion iach, hyderus..."* (Donaldson, 2015, tud. 29). Wrth gymharu'r dibenion yma gyda'r 'pedwar gallu' o fewn Cwricwlwm Rhagoriaeth yr Alban (2009), i'r hyn oedd Donaldson yn gyfrannwr ohono, gwelir tebygrwydd clir, a gellir dadlau mai'r system gyfannol yma o addysg

sy'n cydweithio ac yn cydblethu i ddatblygu disgyblion sy'n gyfan, cytbwys ac yn hyderus i fyw yn y byd ehangach.

Arsylwyd y digwyddiad beirniadol ar ddiwrnod cyntaf y cyfnod (gwelwch Atodiadau A a B) ond parhaodd ymddygiad y plentyn pwnc trwy'r cyfnod. Wrth i'r wers gyntaf cychwyn, roedd y dibenion 'dysgwyr uchelgeisiol, galluog' a 'gyfranwyr mentrus, creadigol' yn barod ar waith trwy'r cynlluniad o dasgau ffocws a heriau (dysgwyr uchelgeisiol), a trwy amser carped (gyfranogwyr medrus, creadigol). Dechreuid pob gwers gydag amser carped lle mae'r disgyblion yn ateb cwestiynau yn seiliedig ar thema'r tasgau ffocws neu ar faes y wers yn benodol (e.e. mathemateg, llythrennedd). Yn y wers a chofnodwyd yn Atodiad A, arddangoswyd eu datblygiad fel cyfranwyr medrus a chreadigol trwy gyfrannu at gynlluniad y meini prawf llwyddiant llythrennedd (gweler Atodiad A). Dyma le ddechreuodd arsylwad Blentyn 'A', plentyn ymddangosodd yn dawel yn ystod amser carped ac o ganlyniad roedd o'n braidd yn cyfrannu o fewn y gwaith grŵp a chynllunio. Pan ofynnwyd cwestiynau iddo, nid oedd ateb ganddo ac roedd angen defnyddio'r dechneg 'ffonio ffrind', lle dewisodd plentyn arall i ateb, bob tro. Tra roedd y plant eraill yn weithgar yn y broses ddysgu, cafodd sylw Plentyn 'A' ei dynnu trwy chwarae gyda chareiau plentyn arall neu chwarae dwli yn dawel ar y carped tra roedd yr athrawes yn siarad. O ganlyniad, cafodd ei symud sawl waith ac ar un adeg i ochor arall y dosbarth lle methodd eistedd yn lonydd am hir.

Yn ystod ei amser her, ni welwyd Plentyn 'A' yn cyflawni un o'r heriau yn gyfan a welwyd ef yn symud o un her i'r llall pan gollodd diddordeb yn y dasg. Wrth arsylwi gweddill y plant ar yr heriau, gwelwyd mai dim ond Plentyn 'A' oedd yn gwneud hyn. Meddyliwyd mai diffyg diddordeb oedd hyn, ond pan roedd Plentyn 'A' ar y tasgau ffocws, diffyg canolbwyntio ymddangosodd fel gwraidd y broblem. Wrth weithio gyda'r athrawes a'r ymchwilydd ger y bwrdd, ceisiodd Plentyn 'A' codi o'i gadair sawl waith ac nid oedd o'n fodlon cwblhau'r gwaith. Roedd yna frwydr i gadw sylw Plentyn 'A' ac erbyn y diwedd roedd yna lwyddiant bach i orffen y gwaith; ond nid lwyddiant annibynnol oedd ganddo.

Y Llenyddiaeth

Oherwydd yr hyn a welwyd yn ystod yr arsylwadau, edrychir ar lenyddiaeth yn seiliedig ar addysgu plant ag anghenion dysgu ychwanegol (ADY) a'r ddamcaniaeth adeileddiaeth gymdeithasol er mwyn gweld sut ellir hybu eu datblygiad fel dinasyddion cyfannol yr 21ain ganrif.

Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) yw'r term a ddatblygwyd gan Lywodraeth Cymru yn eu cynllun diweddar ar gyfer diwygio addysg (Dauncey, 2016). Yn 2014, daeth y system

Gymraeg ar gyfer Anghenion Addysgol Arbennig o dan adolygiad (Hodkinson, 2015) a ddaeth i ben gyda chyhoeddiad 2018 o'r Ddeddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru). Bydd newidiadau'r ddeddf, y disgwylir i symleiddio'r system bresennol, yn symud y rhai sydd ag anghenion o arferion hirfaith y system Anghenion Addysgol Arbennig (AAA) i'r system Anghenion Dysgu Ychwanegol (Llywodraeth Cymru, Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru): Memorandwm Esboniadol, 2018, 1.1; Lewis, 2019). Cefnoga'r system newydd addysg plant a phobl ifanc yma "*hyd at 25 oed*" (Llywodraeth Cymru, 2018, 1.1) ac awgrymir newid yn enw'r system, a arhoswyd yr un fath o fewn rhan fwyaf o gyd-destunau ymchwil addysg anghenion ychwanegol (gweler Galloway, 2018; Cline, 2018), dull modern a chyfannol o gynhwysiant o fewn addysg brif ffrwd yng Nghymru, gan ddileu'r hen warthnodau a disodli system nad yw "bellach yn addas at y diben" (Llywodraeth Cymru, 2018, 3.1). Diffinia'r Ddeddf Addysg 1996 plant ag 'anghenion addysgol arbennig' fel y rhain lle mae eu hanawsterau dysgu yn gofyn am ddarpariaethau addysgol penodol (Adran 312.1, yn Dauncey, 2016). Amcangyfrifwyd mai gan o leiaf 1 ym mhob 5 o blant mewn ysgolion prif ffrwd Gymreig ADY (Dauncey, 2015) ac yn ôl data 2018/19, nid oedd gan oddeutu 83.5% ddatganiad swyddogol, sy'n awgrymu naill ai nad oes gan y rhai o dan y system bresennol anghenion digon difrifol i warantu datganiad swyddogol o angen, neu fod yna problemau sylfaenol, megis arferion helaeth ac aneffeithlonrwydd cyffredinol, o fewn y darpariaethau cyfredol (StatsCymru, 2019; Thomas et al., 2019; Lewis, 2019).

O ganlyniad i'r anawsterau a ddangosir gan Blentyn 'A', archwilir am lenyddiaeth yn seiliedig ar Anhwylder Diffyg Canolbwyntio a Gorfywigrwydd (ADCG), rhwystr i ddysgu a all achosi lefelau uwch o ddifffyg sylw a thynnu sylw, gan arwain at dasgau anorffenedig (Douglas, 1983; Barkley, 1997; American Psychiatric Association, 2013). Mae ADCG yn effeithio ar 8-12% o blant ledled y byd ac mae'n un o'r anhwylderau mwyaf cyffredin a gafodd ddiagnosis mewn plant a phobl ifanc (Biederman a Faraone, yn Crowley, 2017; de Jongh, Wium a Basson, 2019). Er bod ADCG yn gyflwr diwahân, gwelir yn fwyaf cyffredin ymhlith bechgyn na merched (Suvana a Kamath, 2009; Mowlem et al., 2018). Mae Crowley (2017) yn nodi y mae diffyg sylw, gwingo ac anawsterau wrth eistedd yn llonydd yn gyffredin ym mhob plentyn ifanc o oedran Plentyn 'A' (tud. 116), ac mae'r diagnosis o ADCG o fewn 2.2% yn unig o blant a phobl ifanc yng Nghymru yn 2018/19 (StatsCymru, 2019) yn awgrymu'r anhawster wrth nodi anhwylderau diffyg sylw mewn plant ifanc. Er bod rhai ymchwilwyr meddygol yn dadlau cafodd anhwylderau diffyg sylw eu 'gor-ddiagnosisio' yn ystod y blynyddoedd diwethaf, o ganlyniad i stigma cynyddol o dan-ddiagnosis (Thomas, Mitchell a Batstra, 2013; Manos, Giuliano, a Geyer, 2017), pryderwyd y materion penodol hyn gyda goblygiadau ffarmacoleg yn hytrach na goblygiadau addysgol diagnosis ADCG.

Er cysegrir llawer o'r llenyddiaeth am ADCG ac addysg i gyflawniad a chanlyniadau hirdymor yr unigolyn mewn ffiniau ffarmacoleg (Loe a Feldman, 2007; Arnold et al., 2015; Harpin et al., 2016), tueddir y llenyddiaeth sy'n ymwneud ag ADCG a chynwysoldeb awgrymu y mae diagnosis cynnar a chau'r bwlch rhwng plant annodweddiadol a niwro-nodweddiadol yn hanfodol er mwyn sicrhau derbynnir bob plentyn yr un hawl i addysg sy'n eu galluogi i gyrraedd eu potensial llawn (Basch, 2011; Hamed, Kauer a Stevens, 2015; Toye, Wilson a Wardle, 2019), fel amlinellwyd Erthyglau 28 a 29 y UNCRC (2010, tud. 9). Fodd bynnag, mae agweddau cadarnhaol tuag at gynhwysiant yr un mor hanfodol â chau'r bwlch cyflawniad. Ond, gall meithrin teimladau positif tuag at ADCG, lle gall gyd-afiachusrwydd achosi problemau ymddygiad eithafol mewn rhai achosion (DuPaul a Weydant, 2006; Saylor ac Amann, 2016), fod yn anodd i ymarferydd addysgol a phroffesiynol, a hyd yn oed cyfoedion ysgol. Amlinella'r erthygl gan Toye, Wilson a Wardle (2019) yr anawsterau wrth gynnal agweddau cadarnhaol tuag at gynnwys plant ADCG ac cydnabyddir y rôl y mae'r bwlch mewn gwybodaeth, thueddiadau blaenorol a stigma yn ei chwarae yn elyniaeth y gweithwyr proffesiynol hyn. Ar ben hynny, datgelodd astudiaeth o blant 11-12 oed yng Ngorllewin Canolbarth Lloegr gan Law, Sinclair a Fraser (2007) elyniaeth rhwng plant niwro-nodweddiadol a'u cyfoedion annodweddiadol, gan awgrymu bod yn rhaid gwneud mwy i sicrhau datblygiad cymuned gynhwysol ddim yn gwarthnodi ac yn ynysu'r plant hyn oddi wrth eu cyfoedion a'r gymuned ehangach yn y dyfodol. Awgryma amllder plant ag anghenion arbennig mewn ysgolion prif ffrwd yng Nghymru (Dauncey, 2015) y gallai dosbarth o 30 o blant fel Dosbarth 'Y' cynnwys o leiaf 6 o blant ag ADY. Ymhellach, dangosa canlyniadau astudiaeth gan Matthews et al. (2015) bod ynysu plant yn benodol ag ADCG mewn amgylcheddau dysgu, yn gymdeithasol ac yn academiaidd, wedi cynyddu eu risg o gael eu hynysu'n gymdeithasol erbyn 12 oed. Gwelir y mae cynhwysiant ac ymdeimlad o 'status quo' yn bwysig i bob plentyn ac mae teimlo'n ynysig oddi wrth gyfoedion yn gallu achosi mwy o anawsterau iechyd meddwl yn ddiweddarach yn eu haddysg (Matthews et al., 2015). Felly, mae datblygu cymuned gynhwysol yn yr ysgol gyfan a'r ystafell ddosbarth yn hanfodol wrth gefnogi plant sydd â'r anghenion ychwanegol hyn (Greene a Mitcham, 2012; Soppitt, 2012).

Mae hunanddelwedd academiaidd yn hanfodol i ddatblygiad plant ag ADY, yn wybyddol ac yn gymdeithasol, a gall ymddygiadau ac ymatebion y plant yma amrywio rhwng bywiogrwydd, neilltuad ac arwahanrwydd (Pollard, 2002). Chwaraeir ysgolion rhan allweddol yn y modd y mae'r plentyn yn adeiladu ei hunaniaeth academiaidd, ac felly mae'n hanfodol i ysgolion dilyn a hyrwyddo amgylchedd academiaidd cynhwysol (Bruner, 1996). Gellir creu cyd-destun cynhwysol mewn ysgolion trwy'r addysgeg adeileddiaeth gymdeithasol. Deillir y damcaniaeth yma o'r theori adeileddiaeth wybyddol, dull myfyriwr-ganolog o gyfarwyddo yr oedd Jean

Piaget yn ddamcaniaethwr arloesol a dylanwadol ohono (Slavin, 2006; Alanazi, 2016). Damcaniaethodd Piaget y cyflawnir dysgu pan fydd profiadau dysgu weithredol, nid oddefol, yn adeiladu ar wybodaeth flaenorol y dysgwr (Macblain, 2014; Amineh ac Asl, 2015). Gwelodd hefyd yr oedd heriau yn seiliedig ar ddatrys problemau yn hanfodol yn natblygiad y dysgwyr fel fforwyr annibynnol, a rhyngweithio'r dysgwyr â gweithgareddau a gwrthrychau oedd y ffordd y dysgon nhw orau (Wearmouth, 2012; Halpenny a Pettersen, 2013). Er bod rhai yn ystyried damcaniaethau Piaget yn effeithiol wrth addysgu plant ag anghenion ychwanegol (Steele, 2005; Apkan a Beard, 2016), dadlau eraill bod damcaniaethau Piaget yn dod yn broblemus oherwydd ei awgrym bod yn rhaid i blant allu cyflawni tasgau sy'n cyfateb i gerrig milltir, megis oedi lleferydd a sgiliau echddygol, cyn cychwyn ar dasgau neu heriau cymhleth a chewch mewn ystafell ddosbarth y Cyfnod Sylfaen (Kugelmass, 2007). Mae oedi datblygiadol yn debygol o ddigwydd mewn plant ag ADCG (Dyck a Piek, 2014), ac felly, fel y noda Kuglemass (2007), gall cyrraedd y cerrig milltir hyn gymryd llawer mwy o amser i'w cyflawni i blant ag anghenion ychwanegol neu oedi datblygiadol (Choo et al., 2019). O ganlyniad, gallai symud ymlaen i'r heriau o fewn yr ystafell ddosbarth annibynnol ymddangos yn amhosibl.

Fodd bynnag, cyflwyna adeileddiaeth gymdeithasol dewis arall yn lle rhagdybiaeth alluog Piaget. Er roedd gan Piaget ddiddordeb yn sut dylanwadodd iaith ar addysg (Smidt, 2014), nid yw ei theori ystyried y buddion a dynnwyd o addysg gydweithredol a deialog, syniadau a ehangwyd yn ddiweddarach o fewn y damcaniaethau a ddatblygwyd gan Lev Vygotsky, seicolegydd cyfoes Rwsiaidd, a damcaniaethwyr diweddarach fel Leont'ev a Bakhtin (Wells, 2002). Arloeswr ac un o'r llunwyr cymdeithasol cyntaf oedd Vygotsky, a thra rhannir weithiau ef a Piaget llawer o debygrwydd, megis eiriolaeth ar gyfer amgylcheddau dysgu sy'n hyrwyddo cyfoethogi a dysgwyr sy'n archwilio'n weithredol (Wearmouth, 2012; Crowley, 2017), canolbwyntiodd ymchwil Vygotsky ar y diwylliant dysgu a sut caiff gwybodaeth ei throsglwyddo trwy genedlaethau (Newman a Holzman, 1997; Lourenço, 2012; Smidt, 2014). Meddyliodd Vygotsky y datblygir unigolion eu galluoedd gwybyddol, a chynyddir eu gwybodaeth flaenorol trwy rhyngweithio'n gymdeithasol, ac un o'i gyfraniadau mwyaf cofiadwy i'r maes oedd model a fathodd y 'Parth Datblygiad Procsimol', neu'r PDP (Vygotsky, 1978, 1987; Macblain, 2014; Crowley, 2017). Mae'r model yn damcaniaethu y gall dysgwyr gyflawni lefel estynedig o ddysgu trwy rhyngweithio ag oedolion neu gyfoedion mwy profiadol, neu berson sy'n fwy gwybodus (Vygotsky, 1978, 1987; Chaiklin, 2003; Abtahi, 2017). Trwy'r model hwn, gall dysgwyr casglu a deall y wybodaeth na allent unwaith trwy weithio gyda'r person mwy gwybodus, fel tywysydd cyfoedion, cynorthwywyr, athrawon neu oedolion eraill, o fewn lefel ychydig yn uwch na'u gallu cyfredol.

O fewn y Parth Datblygu Procsimol gwelir y cysyniad "sgaffaldio" a ddatblygwyd gan olynnydd Vygotsky, Jerome Bruner. Wrth sgaffaldio, mae'n bosib addasu'r addysgu er mwyn

rhoi cefnogaeth unigol i'r dysgwr mewn angen; ac oherwydd mae'r gefnogaeth yn fyrdymor, mae'n caniatáu'r dysgwr ddatblygu annibyniaeth yn ei ddysgu (Van Der Stuyf, 2002; Crowley, 2017). Mae llwyddiant y dechneg sgaffaldio yn dibynnu ar effeithiolrwydd cydweithredu rhwng y dysgwr a'r person mwy gwybodus (Wearmouth, 2012), ac i blant fel Plentyn 'A' sy'n ei chael hi'n anodd gweithio i'w gwblhau tra mewn tasgau annibynnol, gallai sgaffaldio fod yn fuddiol wrth ddatblygu eu gallu i weithio'n annibynnol a chwblhau tasgau. Felly, nod yr addysgwr yw hyrwyddo ddatblygiad y dysgwr fel dysgwr annibynnol a datrys problemau. Yn ychwanegol, awgryma Van Der Stuyf (2002) y mae'n bosib codi hunanddelwedd academiaidd y plant ag ADY wrth sgaffaldio gan mae'n rhoi'r cyfle i'r athro cynnig adborth positif ar y cyd iddynt, sy'n annog eu cymhelliant i ddysgu (van de Pol et al., 2015).

Adfyfrio a Gwerthuso

Ar gyfer fy myfyrdod, defnyddiaf Pedair Lens Brookfield a fy ymatebion o'r taflen BWA am y digwyddiad (gweler Atodiad D). Defnyddiaf lensys Brookfield (1998) i werthuso'r sefyllfa o safbwynt profiad: finnau fel dysgwr a darpar addysgwr; Plentyn 'A' a fy nghydweithwyr; ac yna'r digwyddiad yng nghyd-destun y llenyddiaeth lle awgrymaf y camau nesaf posib yn addysg Plentyn 'A'. Mae'r modelau Brookfield a BWA yn effeithiol gan ei fod yn caniatáu'r ystyried safbwyntiau na fyddai efallai wedi'u gwerthfawrogi mewn ymarfer myfyriol blaenorol neu yn y dyfodol.

Fel cynorthwydd gwirfoddol, arweiniais ymyriadau myfyrwyr blwyddyn 5 a 6. Gwelaf weithio gyda'r plant hyn yn her werth chweil, ond fel darpar athro, gwerthfawrogaf yr anhawster sy'n codi o geisio darparu addysg o ansawdd cyfartal i blant o alluoedd gwahanol. Ar ben hynny, gan fynychais ysgol gynradd pan oedd Cyfnod Allweddol 1 dal yn bodoli, roedd arsylwi'r Cyfnod Sylfaen yn brofiad rhyfedd. Mae cymaint wedi newid a chefais syndod wrth ddysgu yr oedd gan lawer o blant bellach cadarnhad o anawsterau dysgu. Flynyddoedd yn ôl, ni chafodd ADY eu derbyn yn gyffredin, ac roedd y stigma o'u chwmpas yn ymddangos yn llawer mwy. Ar un adeg cafodd plant a'r anhwylderau emosiynol ac ymddygiadol a welwyd ym Mhlentyn 'A' eu labelu'n syml fel "plant drwg". Fodd bynnag, wrth i addysg symud tuag at ddatblygiad cyfannol y plentyn ac amgylchedd dysgu cynhwysol, ymddangosir y mai'r stigma wedi bellach lleihau ac mae'r gymdeithas yn fwy derbyniol o'r gwahaniaethau a'r anghenion hyn.

Pan gwrddais Blentyn 'A' yn ystod y cyfnod sylwi, meddyliais yn syth ei fod e'n "blentyn drwg" oherwydd fy mhrofiadau o'r ysgol. Ond, wrth i mi arsylwi ei ymddygiadau a gofyn pam na allai, neu nad oedd y plentyn hwn eisiau canolbwyntio, dilynais y llwybr ADY, a

gwerthfawrogaf yn bellach yr oedd gen i fias yn erbyn y plentyn, a nawr gwelaf mai'n rhaid i fyw â lefelau uchel o ddiffyg sylw fod yn anodd i blant bach sydd ddim yn deall eu sefyllfaoedd neu eu gwahaniaethau yn llwyr, ac felly weithiau'n derbyn rhwystredigaeth o'u chyfoedion ac athrawon.

Datgelodd yr athrawes y mae'n gweld hi'n anodd cadw sylw Plentyn 'A', yn enwedig wrth iddi geisio dysgu 29 o fyfyrwyr eraill, gan gynnwys y rhai ohonynt sydd hefyd ag anghenion ychwanegol amrywiol. Ar ôl gweithio a Phlentyn 'A' ac ystyried y llenyddiaeth ynglŷn ag ADCG, teimlaf rwy'n deall ymhellach sut y gall y cyflwr yma gael effaith negyddol ar yr hinsawdd dysgu o fewn dosbarth Cyfnod Sylfaen, ond rwyf hefyd yn ymwybodol nad oes ddiagnosis ffurfiol gan y plentyn ac nad yw fy ymwybyddiaeth o'r cyflwr yn gyflawn neu'n ddigon dwys i wneud beirniadaeth.

O ganlyniad, dylai'r argymhellion canlynol sicrhau derbynnir Plentyn 'A' addysg o'r un ansawdd â'i gyfoedion a hefyd, fel yr awgrymaf yn Atodiad D, ei fod yn derbyn strwythur penodol er mwyn iddo gyrraedd ei botensial llawn. Er allaf awgrymu llawer, edrychaf ar dri syniad yn benodol. Yn gyntaf, argymhellaf gynnwys PDP Vygotsky a thasgau gwaith tîm mewn o leiaf hanner yr heriau a'r tasgau ffocws yr wythnos. Nid oes unrhyw ffordd gywir i ddefnyddio'r PDP, ond gwelaf sicrhau bod Plentyn 'A' yn gweithio gyda myfyriwr mwy abl neu gynorthwydd dysgu ar gyfer ambell dasg nes ei fod yn barod, neu rhoddir ddigon o ymddiried ynddo i weithio'n annibynnol, yn hanfodol er mwyn sicrhau ei fod yn cyrraedd ei botensial llawn. Ymhellach, byddai defnyddio'r dechneg sgaffaldio yma i addysgu annibyniaeth yn effeithiol wrth sicrhau bod Plentyn 'A' yn dysgu sut i gwblhau tasgau heb oruchwyliaeth, sef amcan terfynol syniad Donaldson (Davis et al., 2004; Radford et al., 2014; Donaldson, 2015).

Fy ail argymhelliad fyddai gweithredu amserlen weledol yn yr ystafell ddosbarth ar gyfer Plentyn 'A' a'i gyfoedion. Cafodd amserlenni gweledol eu rhoi ar waith yn effeithiol gyda phlant ASA ac ADCG mewn sawl astudiaeth (Schneider a Goldstein, 2010; Hart Barnett, 2017) a gallai amserlen weledol ar gyfer pob plentyn yn ystafell ddosbarth y Cyfnod Sylfaen gweithio'n effeithiol i'r rheini sy'n wynebu diffygion sylw neu anghenion dysgu arall. Ymhellach, gall hyd yn oed plant sy'n niwro-nodweddiadol elwa o ryw strwythur i'w dysgu heb strwythur er mwyn codi eu heffeithlonrwydd wrth weithio, a gallai cynnwys pob plentyn yn y broses o greu trefn ddyddiol gynyddu nid yn unig cymhelliant ym Mhlentyn 'A', ond hefyd ei deimladau o berthyn a chynhwysiant yng nghymuned y dosbarth (Martin a Milton, 2017).

Yn olaf, argymhellaf ddefnyddio CAU/CDU, y Cynllun Addysgu/Dysgu Unigol a ddarperid i blant ag ADY (SNAPCymru, 2014), neu 'passport' a gynlluniwyd i Blentyn 'A' er mwyn deall a chynllunio o amgylch ei ddiddordebau. Caiff y strategaethau yma ei gofnodi mewn llenyddiaeth (Shue, 2009; Pettersen, 2017; Knowles, 2017) a chynhwysir y CDU adran

'Proffil Un Tudalen' lle fynegir y plant eu diddordebau (SNAPCymru, 2014). Gwelir y Proffil Un Tudalen yn enghraifft o syniadau Vygotsky gan awgrymodd y mai plant ag ADY yn elwa'n fawr o ddeall eu rhinweddau yn hytrach na'u diffygion (Kugelmass, 2007; Knowles, 2017), ac felly gallai gweithio â diddordebau a rhinweddau plentyn annog dealltwriaeth o anghenion y plentyn a hefyd eu diddordeb mewn cwblhau tasgau, gyda'r amcan o hyrwyddo'u hannibyniaeth a'i ddatblygiad cyfannol.

Casgliad

Pwrpas yr ymchwiliad oedd gwerthuso'n feirniadol ar ddigwyddiad a arsylwyd yn yr ystafell dosbarth, gan awgrymu'r camau dysgu ac addysgu nesaf posib. Gan ystyried manylion y digwyddiad beirniadol a'r gwaith ymchwil a dilynodd, gwelir nad oes yna ateb pendant i'r sefyllfa. Heb labeli, gwelir mai angen camau addysgu a dysgu penodol ar Blentyn 'A' er mwyn sicrhau ei dderbyniad o addysg sy'n hybu ei ddatblygiad cyfannol. Oherwydd unigrywiaeth bob achos, gwelir gall mwy o ymchwil gyffredinol i mewn i ADY a thechnegau i'w chefnogi gwella ansawdd a nifer y technegau effeithiol ar gyfer creu addysg gynhwysol i bawb. Ond, ar y cyfan, awgryma'r ymchwiliad a'r llenyddiaeth gyfatebol y pwysigrwydd a'r manteision hirdymor o ddefnyddio technegau amrywiol i hyrwyddo amgylchedd dysgu gynhwysol sy'n galluogi bob disgybl i dderbyn addysg o ansawdd rhagorol yng Nghymru'r 21ain ganrif.

Yn ôl y Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth yng Nghymru (2017), disgwylir i'r ymarferydd *"cynyddu ei wybodaeth... sgiliau a'i ddealltwriaeth yn gyson..."* a *"... dangos sut mae myfyrio... yn gallu cyfrannu at ddysgu proffesiynol"* (tud. 16). Trwy'r arsylwi'n gyfranogol a'r astudiaeth achos, gwelwyd darlun diddorol o'r unigolyn yn gweithio o fewn ei amgylchedd dysgu ond, o ganlyniad i'r cyfnod arsylwi byr, gwelwyd yn amhosib deall gofynion neu ymddygiadau llawn Plentyn 'A'. Ond, o fewn ymarfer proffesiynol, gwelir yn fuddiol ymestyn y cyfnod ymchwil dros gyfres o wythnosau i gryfhau'r ddealltwriaeth o anghenion ac ymddygiadau'r disgyblion wrth iddynt ddysgu. Er gwaethaf hyn, gwelaf y dulliau a ddefnyddiwyd yn effeithiol wrth ddarparu cyfrif manwl a realistig o'r myfyriwr yn ei amgylchedd dysgu. Bydd y moddau yma, a'r modd Brookfield o adfyfyrio, yn ddefnyddiol o fewn fy ymarfer addysgu proffesiynol er mwyn werthuso gwersi a digwyddiadau dysgu penodol o safbwyntiau a meysydd amrywiol ac ymchwilio i dechnegau newydd all annog y dysgu'n ymhellach.

Nifer o eiriau: 4400

Cyfeirnodau

Abtahi, Y. (2017) 'The 'More Knowledgeable Other': A Necessity in the Zone of Proximal Development?', *For the Learning of Mathematics*, 37(1), tud. 35-39. Ar gael yn: https://www.researchgate.net/publication/318780971_The_'More_Knowledgeable_Other'_A_Necessity_in_the_Zone_of_Proximal_Development (Darllenwyd: 23 Hydref 2019)

Alanazi, A. (2016) 'A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructionism', *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (ar-lein). Ar gael yn: <https://www.arjonline.org/papers/arjhss/v2-i1/18.pdf> (Darllenwyd: 19 Hydref 2019)

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. 4ydd arg. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Amineh, R.J. a Asl, H.D. (2015) 'Review of Constructivism and Social Constructivism', *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), tud. 9-16. Ar gael yn: <https://pdfs.semantic scholar.org/3890/3f4a7255496f75124d639e14e9b810c17370.pdf> (Darllenwyd: 19 Hydref 2019)

Apkan, J.P. a Beard, L.A. (2016) 'Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs', *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), tud. 392-398. DOI: 10.13189/ujer.2016.040211

Arnold, L.E. et al. (2015) 'Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance', *Journal of Attention Disorders*, tud. 1-13. Ar gael yn: https://www.researchgate.net/publication/270910050_Long-Term_Outcomes_of_ADHD_Academic_Achievement_and_Performance (Darllenwyd: 14 Hydref 2019)

Barkley, R.A. (1997) *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: Guilford Press.

Basch, C.E. (2011) 'Inattention and Hyperactivity and the Achievement Gap Among Urban Minority Youth', *Journal of School Health*, 81(10), tud. 641-649. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00639.x.

Bell, J. a Waters, S. (2018) *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers*. 7fed arg. [E-lyfr] Llundain: Gwasg y Brifysgol Agored. Ar gael yn <https://www-dawsonera-com.ezproxy.uwtsd.ac.uk/readonline/9780335243396> (Darllenwyd: 05 Hydref 2019).

Bernstein, B. (1974) 'Sociology and the sociology of education: a brief account', in Rex, J. (gol.) *Approaches to Sociology: An Introduction to Major Trends in British Sociology*. Llundain: Routledge & Kegan Paul.

British Educational Research Association (BERA) (2018) *Ethical guidelines for educational research*. 4ydd arg. Ar gael yn: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> (Darllenwyd: 27 Medi 2019).

Brookfield, S. (1998) 'Critically Reflective Practice', *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18, tud. 197-205. Ar gael yn: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/academic-practice/New%20to%20teaching%20Staff/Brookfield%20models%20of%20reflective%20practice.pdf> (Darllenwyd: 25 Hydref 2019)

Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Boston: Harvard University Press.

Burton, D. a Bartlett, S. (2009) *Key Issues for Education Researchers*. Llundain: SAGE Publications.

Chaiklin, S. (2003) 'The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction', in Kouzlin, A. (gol.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Choo, Y.Y. et al. (2019) 'Developmental delay: identification and management at primary care level', *Singapore Medical Journal*, 60(3), tud. 119-123. DOI: 10.11622/smedj.2019025

Cline, T. (2018) *The Assessment of Special Educational Needs: International Perspective*. Abingdon: Routledge.

Central Advisory Council for Education (CACE) Lloegr. (1967) *The Plowden Report, Children and their Primary Schools*. Llundain: HMSO.

Cohen, L., Manion, L. a Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. 6ed arg. Abingdon: Routledge.

Crowley, K. (2017) *Child Development: A Practical Introduction*. 2ail arg. Llundain: SAGE Publications.

Dauncey, M. (2015) *Special Educational Needs (SEN)/Additional Learning Needs (ALN) in Wales*.

Dauncey, M. (2016) *Research Briefing: Additional Learning Needs (ALN) in Wales* [PDF] Ar gael yn: <http://www.assembly.wales/Research%20Documents/16-059%20SEN/16-059-Web-%20English.pdf> (Darllenwyd: 19 Hydref 2019)

Davis, P. et al. (2004) *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study* [PDF] Ar gael yn: <https://dera.ioe.ac.uk/6059/1/RR516.pdf> (Darllenwyd: 23 Hydref 2019)

de Jongh, M., Wium, A-M., a Basson, W. (2019) 'The piloting of a specific support programme for Grade R teachers on attention deficit hyperactivity disorder: The process of development', *South African Journal of Communication Disorders*, 66(1). DOI: 10.4102/sajcd.v66i1.600

DeVries, R. (1997) 'Piaget's Social Theory', *Educational Researcher*, 26(2), 4-17. Ar gael yn: <https://www.jstor.org/stable/1176032> (Darllenwyd: 07 Hydref 2019).

Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Llwyddiannus: adolygiad o'r cwricwlwm a'r trefniadau asesu*. Caerdydd: Llywodraeth Cenedlaethol Cymru.

Douglas, V.I. (1983) 'Attentional and cognitive problems', in Rutter, M. (gol.) *Developmental Neuropsychiatry*. New York: Guilford Press.

DuPaul, G.J. a Weydant, L. (2006) 'School-Based Interventions for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Enhancing Academic and Behavioral Outcomes', *Education and Treatment of Children*, 29(2), tud. 341-358. Ar gael yn: https://www.researchgate.net/publication/232571856_School-Based_Interventions_for_Children_and_Adolescents_with_Attention-DeficitHyperactivity_Disorder_Enhancing_Academic_and_Behavioral_Outcomes/link/5888fd17a6fdcc9a35c14444/download (Darllenwyd: 15 Hydref 2019).

Dyck, M.J. a Piek, J.P. (2014) 'Developmental delays in children with ADHD', *Journal of Attention Disorders*, 18(5), tud. 466-478. DOI: 10.1177/1087054712441832

Estyn. (2016) *Adroddiad ar Ysgol 'X'* [PDF] Ar gael yn: [https://www.estyn.llyw.cymru/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/\[REDACTED\].pdf](https://www.estyn.llyw.cymru/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/[REDACTED].pdf)

Fletcher-Wood, H. (2016) *Ticked Off: Checklists for teachers, students, school leaders*. Caerdyddin: Crown House Publishing.

Galloway, D. (2018) *Schools, pupils and special educational needs*. Abingdon: Routledge.

Greene, K. a Mitcham, K.C. (2012) 'From the Secondary Section: Community in the Classroom', *The English Journal*, 101(4), tud. 13-15. Ar gael yn: https://www.jstor.org/stable/41415466?seq=1#page_scan_tab_contents (Darllenwyd: 16 Hydref 2019)

Guest, G. et al. (2013) 'Participant Observation', in *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. Llundain: SAGE Publications.

Halpenny, A.M. a Pettersen, J. (2013) *Introducing Piaget: A guide for practitioners and students in early years education*. Abingdon: Routledge.

Hamed, A.M., Kauer, A.J., a Stevens, H.E. (2015) 'Why the Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Matters', *Frontiers in Psychology* (ar-lein), 6(168). DOI: 10.3389/fpsy.2015.00168

Harpin, V. et al. (2016) 'Long-Term Outcomes of ADHD: A Systematic Review of Self-Esteem and Social Function', *Journal of Attention Disorders*, 20(4), tud. 1-11. Ar gael yn: https://www.researchgate.net/publication/236932817_Long-Term_Outcomes_of_ADHD_A_Systematic_Review_of_Self-Esteem_and_Social_Function (Darllenwyd: 14 Hydref 2019)

Hart Barnett, J.E. (2017) 'Helping Students with ADHD in the Age of Digital Distraction', *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 36(2), tud. 1-7. DOI: 10.14434/pders.v36i2.23913

Hodkinson, A. (2015) *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. 2ail arg. Llundain: SAGE Publications.

Joshi, K.R. (2018) 'Critical Incidents for Teachers' Professional Development', *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 82-88.

Kawulich, B.B. (2005) 'Participant Observation as a Data Collection Method', *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). DOI: doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>

Knowles, G. (2017) 'Inclusion and neurodivergency', in Knowles, G. (gol.) *Supporting Inclusive Practice and Ensuring Opportunity is Equal for All*. Abingdon: Routledge.

Kugelmass, J.W. (2007) 'Constructivist views of learning: implications for inclusive education', in Florian, L. (gol.) *The SAGE Handbook of Special Education*. Llundain: SAGE Publications.

Kumar, R. (2011) *Research Methodology: a step-by-step guide for beginners*. 3ydd arg. Llundain: SAGE Publications.

Law, G.U., Sinclair, S., a Fraser, N. (2007) 'Children's attitudes and behavioural intentions towards a peer with symptoms of ADHD: does the addition of a diagnostic label make a difference?', *Journal of Child Health Care*, 11(2), tud. 98-111. Ar gael yn: <https://pdfs.semantic scholar.org/a7be/dcf7f1fd23c3921ddd159e64936f2f66833f.pdf> (Darllenwyd: 19 Hydref 2019).

Lewis, B. (2019) 'Additional learning needs: More time for reform of system in Wales', *BBC News Wales*. Ar gael yn: <https://www.bbc.co.uk/news/uk-wales-49770105> (Darllennwyd 13 Hydref 2019).

Loe, I.M. a Feldman, H.M. (2007) 'Academic and educational outcomes of children with ADHD', *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6) tud. 643–654. DOI: doi:10.1093/jpepsy/jsl054

Lourenço, O. (2012) 'Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference', *New Ideas in Psychology*, 30, tud. 281-295. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2011.12.006

Llywodraeth yr Alban. (2009) *Curriculum for Excellence: Building the Curriculum 4: Skills for learning, skills for life and skills for work* [PDF] Caeredin: Llywodraeth yr Alban. Ar gael yn: <https://www2.gov.scot/resource/doc/288517/0088239.pdf> (Darllenwyd: 10 Hydref 2019).

Llywodraeth Cymru. (2008) *Arsylwi Plant* [PDF] Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael yn: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/6f/9e/e5/67/6d66437cbcae802e261ebaa7/arsylwi-ar-blant.pdf> (Darllenwyd: 06 Hydref 2019).

Llywodraeth Cymru. (2015) *Fframwaith y Cyfnod Sylfaen* [PDF] Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael yn: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/f1/61/87/84/5dc84fef896a6a6c7713c0ac/fframwaith-y-cyfnod-sylfaen.pdf> (Darllenwyd: 06 Hydref 2019).

Llywodraeth Cymru. (2017) *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth* [PDF] Ar gael yn: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/9c/06/b9/58/b1ca47568dafc2dbaea3942b/safonau-proffesiynol-ar-gyfer-addysgu-ac-arweinyddiaeth-pdf-rhyngweithiol-ar-gyfer-cyfrifiaduron-personol.pdf> (Darllenwyd: 26 Hydref 2019)

Llywodraeth Cymru. (2018) *Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru): Memorandwm Esboniadol* [PDF] Ar gael yn: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-04/deddf-anghenion-dysgu-ychwanegol-ar-tribiwnlys-addysg-cymru-2018-memorandwm-esboniadol.pdf> (Darllenwyd: 12 Hydref 2019)

Llywodraeth Cymru. (2019) *Adroddiadau o Anghenion Addysgol Arbennig (AAA) yn ôl math o angen a math o ddarpariaeth*. Ar gael yn: <https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Special-Educational-Needs/reportsofspecialeducationalneeds-by-typeofneed-typeofprovision> (Darllenwyd: 14 Hydref 2019).

Llywodraeth Cymru. (2019). *Fy Ysgol Leol*. Ar gael yn: <http://mylocalschool.gov.wales/School/6712168?lang=cy> (Darllenwyd: 09 Hydref 2019).

Llywodraeth Cymru. (2019) *Disgyblion sydd ag anghenion addysgol arbennig yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o ddarpariaeth*. Ar gael yn <https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Special-Educational-Needs/pupilsssen-by-localauthorityregion-provision> (Darllenwyd: 09 Hydref 2019).

Macblain, S. (2014) *How Children Learn*. Llundain: SAGE Publications.

Mahmoudi, S. et al. (2012) 'Holistic Education: An Approach for 21 Century', *International Education Studies*, 5(2), 178-186. DOI: 10.5539/ies.v5n3p178

Manos, M.J., Giuliano, K., a Geyer, E. (2017) 'ADHD: Overdiagnosed and overtreated, or misdiagnosed and mistreated?', *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 84(11), tud. 873-880. DOI: 10.3949/ccjm.84a.15051

Martin, N. a Milton, D. (2017) 'Supporting inclusion of autistic children', in Knowles, G. (gol.) *Supporting Inclusive Practice and Ensuring Opportunity is Equal for All*. Abingdon: Routledge.

Matthews, T. et al. (2015) 'Social Isolation and Mental Health at Primary and Secondary School Entry: A Longitudinal Cohort Study', *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(3), tud. 225-232. DOI: 10.1016/j.jaac.2014.12.008

McCambridge, J., Witton, J., Elbourne, D.R. (2014) 'Systematic review of the Hawthorne effect: new concepts are needed to study research participation effects', *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(3), tud. 267-277. DOI: 10.1016/j.jclinepi.2013.08.015

Mohammed, R. (2016) 'Critical incident analysis: reflections of a teacher educator', *Research in Teacher Education*, 6(1), tud. 25-29. DOI: doi:10.15123/PUB.5093

Mowlem, F.D. et al. (2018) 'Sex differences in predicting ADHD clinical diagnosis and pharmacological treatment', *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28, tud. 481-489. Ar gael yn: <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1211-3>

Newman, F. & Holzman, L. (1997) *The End of Knowledge: A New Developmental Way of Learning*. Llundain: Routledge.

Oswald, D., Sherratt, F., a Smith, S. (2014) 'Handling the Hawthorne effect: The challenges surrounding a participant observer', *Review of Social Studies*, 1(1), tud. 53-73. Ar gael yn: <http://www.rossjournal.co.uk/wp-content/uploads/2016/12/RoSS-Vol1-No1-Oswald-et-al-53-73.pdf> (Darllenwyd: 15 Hydref 2019).

Pettersen, K.E. (2017) 'Teachers' actions and children's interests. Quality becomings in preschool documentation', *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), tud. 1-17. Ar gael yn: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/download/1756/1765/> (Darllenwyd: 26 Hydref 2019)

Pollard, A. (2002) *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. Llundain: Continuum.

Radford, J. et al. (2015) 'Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs', *Learning and Instruction*, 36, tud. 1-10. Ar gael yn: <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/scaffolding-1.pdf> (Darllenwyd: 26 Hydref 2019)

Saylor, K.E. ac Amann, B.H. (2016) 'Impulsive Aggression as a Comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents', *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 26(1), tud. 19-25. DOI: 10.1089/cap.2015.0126

Schneider, N. a Goldstein, H. (2010) 'Using Social Stories and Visual Schedules to Improve Socially Appropriate Behaviors in Children With Autism', *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 12(3), tud. 149-160. DOI: 10.1177/1098300709334198

Shue, P. (2009) 'Using Children's Interests in the Learning Process', *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 12(1), tud. 66-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/15240750802594893>

Slavin, R.E. (2006) *Educational Psychology: Theory and Practice*. 8fed arg. Llundain: Pearson Education Inc. (Allyn & Bacon).

Smidt, S. (2014) 'Looking at Children', in Cremin, T. ac Arthur, J. (gol.) *Learning to Teach in the Primary School*. 3ydd arg. Abingdon: Routledge.

SNAPCymru. (2014). *Individual Development Plan (IDP)* [PDF] Ar gael yn: <http://www.snapcymru.org/wp-content/uploads/2014/09/IDP-Booklet.pdf> (Darllenwyd: 26 Hydref 2019)

Soppitt, R. (2012) 'Attention Deficit Hyperactivity Disorder (or Hyperkinetic Disorder)', in Peer, L. a Reid, G. (gol.) *Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice*. 2ail arg. Llundain: SAGE Publications.

Starman, A.B. (2013) 'The case study as a type of qualitative research', *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 28-43. Ar gael yn: <https://pdfs.semanticscholar.org/1cc2/7a1b28050194da8bef5b2ab807386baa286e.pdf> (Darllenwyd: 5 Hydref 2019)

Steele, M.M. (2015) 'Teaching Students with Learning Disabilities: Constructivism or Behaviorism?', *Current Issues in Education*, 8(10) (ar-lein). Ar gael yn: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1607> (Darllenwyd: 19 Hydref 2019).

Stravakou, P.A. a Lozgka, E.Ch. (2018) 'Vignettes in Qualitative Educational Research: Investigating Greek School Principals' Values', *The Qualitative Report*, 23(5), 1188-1207. Ar gael yn: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss5/12> (Darllenwyd: 10 Hydref 2019).

Suvarna, B.S. a Kamath, A. (2009) 'Prevalence of attention deficit disorder among preschool age children', *Nepal Medical College Journal*, 11(1), tud. 1-4. Ar gael yn: <https://www.nmcth.edu/images/gallery/Editorial/cursivol11no1.pdf> (Darllenwyd: 11 Hydref 2019).

Thomas, H., et al. (2019). *Research to establish a baseline of the SEN system in Wales, GSR report number 8/2019* [PDF] Ar gael yn: <https://gov.wales/research-establish-baseline-special-educationalneeds-system-wales-0> (Darllenwyd: 12 Hydref 2019)

Thomas, R., Mitchell, G.K., a Batstra, L. (2013) 'Attention-deficit/hyperactivity disorder: are we helping or harming?', *British Medical Journal* (ar-lein). DOI: 10.1136/bmj.f6172

Toye, M.K., Wilson, C. a Wardle, G.A. (2019) 'Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), tud. 184-196. Ar gael yn: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12441?casa_token=gcoMMZMp-ycAAAAA:UtTmOcGpiE_gSUTljAqdJmnzhC2twNSBixSk3bzSfzK1aWfmS-ECtHx984s1aPcZhsms1xnRabtrOg (Darllenwyd: 14 Hydref 2019)

Tripp, D. (2011) *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition): Developing Professional Judgement* [E-lyfr] Abingdon: Routledge. Ar gael yn: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uwtsd.ac.uk/lib/trinity/detail.action?docID=958710> (Darllenwyd: 01 Hydref 2019).

United Nations. (2010) *United Nations Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC)* [PDF] Ar gael yn: https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf (Darllenwyd: 12 Hydref 2019)

van de Pol, J. et al. (2015) 'The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support', *Instructional Science*, 45(5), tud. 615-641. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9351-z>

Van Der Stuyf, R.R. (2002) 'Scaffolding as a Teaching Strategy', *Adolescent Learning and Development*, 52(3), tud. 5-18. Ar gael yn: <https://www.semanticscholar.org/paper/Scaffolding-as-a-Teaching-Strategy-Stuyf/59e6466c1360b0a8b3f53535668ea3ab2cf35081> (Darllenwyd: 20 Hydref 2019).

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1987) *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1, Problems of general psychology*. Efrog Newydd: Plenum.

Wall, K. (2011) *Special Needs and Early Years: A Practitioner's Guide*. Llundain: SAGE Publications.

Wells, G. (2002) 'Learning and Teaching for Understanding: The Key Role of Collaborative Knowledge Building', in Brophy, J. (gol.) *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*. Bingley: Emerald Group Publishing.

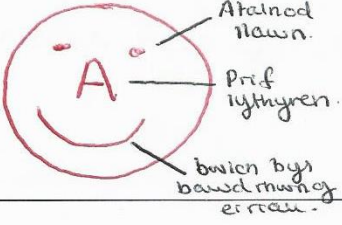
Wearmouth, J. (2012) *Special Educational Needs: The Basics*. Abingdon: Routledge.

Atodiadau

Atodiad A: Taflen Arsylwad o Ddiwrnod 1 (26/9/19)

NODIADAU ARSYLWI / MAES

(Cwestiynau wedi eu haddasu o Fletcher Wood (2016))

Dyddiad: 26/9/19 - Gwers 1
Manylion y wers: • Gwers llythrennedd:- gweithgareddau amrywio yn seiliedig ar darn & farddoniaeth gan Mererid Hopwood - tasg ffocws: ysgrifennu brawddegau am hoff iŵs y diwybion. - amryw o weithgareddau arall → paentio, creu Elfed.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r dysgwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) • dysgwyr yn canolbwyntio ar y cyfan. • Hawer o rhyddid ynghylch y gweithgareddau → dysgwyr yn tueddu celli ffocws.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) • ffocws - cynllunio brawddegau yn cynnwys atalnodi cywir (., A, a bytchem clir) • gweithgareddau llythrennedd - clatblygu sgirau llythrennedd. • gweithgareddau creadigol - clatblygu sgirau creadigol trwy cynllunio byd fel yr un yn y darn gan MH
Cyfarwyddyd (Ydy'r dysgwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) • Rhoddodd yr athrawes cynllun o meini prawf llwyddiant a oedd yn sefyll efo'r plant • Plant ar y TF yn glir am beth oedd angen wneud. 
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) • Dysgwyr yn symud rhwng hertau trwy'r dydd. ↳ dim strwythur cysch i'r plant sydd delir eu y dasg ffocws. ↳ dim grwpiau penodol yn cylchdroi → plant yn cael dewia → cymryd cyfrifoledd o'i ddysgu eu hunain. ↳ herio a hunain.

Asesu

Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth dysgwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?

- ffyn lalipop.
- Cwestiynau sy'n targedu
- 'ffonio ffriind'
- Paru rhannu
- modelu brawadegau anghywir i'w gwyniro.
↳ asesu dealltwriaeth y meini prawf.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?

- Plant yn chwarae rôl yr athrawes + dysgu o'i gilydd.
- Gweithgareddau di-athrwythyr.
- Plentyn M → ddim yn fodlon gwneud unrhyw weithgaredd ar ôl cael cdeusis a lwyth ohonynt.
- Plentyn A → diffyg canolbwyntio, amser hir i ateb cwestiynau, diffyg dal at un dasg penodol → gwaith yn rhy heriol?
→ yn amharu ar weithgareddau'r plant eraill.
↳ crwydro rhwng y gweithgareddau.
↳ problemau yn codi wrth rhoi cerato cydweithio / rhannu gydag eraill.
- Plentyn N → dawel iawn, bradd yn cyfathrebu.

Atodiad B: Taflen Arsyllwad o Ddiwrnod 1 (26/9/19)**NODIADAU ARSYLWI / MAES**

(Cwestiynau wedi eu haddasu o Fletcher Wood (2016))

Dyddiad: 26/9/19. - Gwers #2

Manylion y wers:

- Gwers rhifedol :-
 - Fasg ffocws : cyfrif/adio gyda numicon.
 - gweithgareddau mathemateg amrywiol i

Diwylliant ar lawr dosbarth

(Ydy'r dysgwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?)

- fel G1, dysgwyr yn canolbwyntio ar y cyfan - rhai ddim
- dechrau'r wers gan 'cynhesu'r ymennydd' → cyfrif ymleu a credu degau, hefyd de'rannu (0/10)
- llawer o rhyddid i symud o dasg i dasg.
- dysgwyr yn fwy fywiog a rhai yn diffyg canolbwyntio.

Amcanion

(Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?)

- sgôrâu rhifedol - adio a chyfrif ymleu
= datrys problemau (Ei'feol)
- sgôrâu TGCh - chwarae gêm 'bingo' ar yr i Pael.

Cyfarwyddyd

(Ydy'r dysgwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?)

- dim meini prawf penodol
- athrawes yn defnyddio Numicon i fodelu'r gwarth ar gyfer y fasg ffocws. → numicon yn cael ei defnyddio yn ystod y TF

Mynediad a her

(Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?)

- rhai o'r plant yn gael e'n anodd i gwbhau rhai o'r hennau ac yn symud ymleu i dasgau arall yn lle.
- plant yn helpu ei gilydd.

Asesu

Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth dysgwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?

- bysedd bawd → cytuno / anghytuno
↳ dewis plentyn i esbonio ei ateb.
- ffyn lolipop.
↳ aron am eiddadau i dclanges yr enw → amser meddwl?
- goleuadau traffig (gwasth ryfr) → dclanges hyder y plentyn ar ôl y dosg.
- Atopio ar ôl camgymeriadau

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?

- Plentyn N → dealltwriaeth isel o'r gwesthgaredd llwro Eifen (llwstogan rhifau, gwestho allan y symiau sy'n cyfateb i llwrau penodol).
↳ dealltwriaeth / agtrall isel o lythrennedd (darllen y llwrau) a rhifedd (adio sym).
 - iacth / technegau corfforol i helpu'r plant cofio sut i adio → rhos'r rhif fwyaf ar yr ysgwydd a cyfri ymlaen.
- Plant ADY → cymorth ychwanegol tu allan i'r dosbarth
↳ ymyrraeth.
- Plentyn N → torri ar draws dysgu ei hunan i fyned i'r TB sawl waith yn ystod y wers.
↳ arwydd o ddorffyg hyder yn ei waith?
- Plentyn M → trafferth cyfrifo → cyfri ymlaen + adio.
- Plentyn A → trafferth canolbwyntio, ond agtrall cyfri dda; deall y gwaith ond dorffyg canolbwyntio.

Atodiad C: Taflen Arsyllwad o Ddiwrnod 2 (2/10/19)

NODIADAU ARSYLWI / MAES

(Cwestiynau wedi eu haddasu o Fletcher Wood (2016))

Ffeil CAU.	Dyddiad: 2/10/19 - Gwera 1 + 2.
	Manylion y wers:
	- Gwera Llythrennedd: gweithgareddau yn sefiedig ar ddaeth o gerdd. * Vchwanegol → gweithgareddau creu + gweithgareddau parhaol o 26/9. - gweithgareddau creu + gweithgareddau parhaol o 26/9. - proffil un tudalen - tangau ffocws: torri + ail-drefnu + ysgriennu brawddegau (CPA, PM a 2 plant yn arall)
	Diwylliant ar lawr dosbarth
	(Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Plant yn canolbwyntio ar eu thasgau ar y cyffwrdd. Fel 26/9, maent yn cael rhyddid i symud o rhwng gweithgareddau. Plantyn A → ddim yn gwrandao'n dda ac yn ateb yn dawel Plantyn M → gwrandao'n dda ac yn ateb cwestiynau'n wlych, dawel + gwrandao
Amcanion	
(Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?)	
- tangau ffocws → plant yn dysgu sut i ffurfio brawddegau yn gefwir. - tangau creadegol → datblygu sgriptau meddwl a sgriptau gwneud. CP - meddwl + creadegol + gwneud. PUT - cyfathrebu. - tang ffurfio llythrennau → datblygu sgriptau llawysgrifen.	
Cyfarwyddyd	
(Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?)	
Plant yn deall eu chyfarwyddiadau ac yn gweithio'n effeithiol.	
TF → torri a giudo: ail-drefnu brawddeg wedi'i paratoi → PA → angen cymorth, dim yn dilyn yr 28 ampt yn llwyr ond yn cwblhau'r gwaith → yn deall MPLI creu brawddeg.	
Mynediad a her	
(Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?)	
PM → ffurfio'r brawddeg yn hawsid ac yn deall y MPLI yn llwyr → dim ddiffio o her iddo fo.	
CP → esampol i'w ddilyn.	
PUT → her wrth meddwl am atebion, cwestiynau heriol a dwfn i plant.	
MPLI o 26/9 yn barhaus. bl. 1/2.	

Asesu

Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?

Am. → gofyn cwestiynau agored ac yn erio am clesaf 4 eiddad i'r plant meddwl am eu hatebion.
 → defnyddio lluniau penodol i farcio (porffor = perfform; gwyrdd = gwellia)

Piant yn hunan asesu ac yn defnyddio goleuddau traffig i asesu eu dealltwriaeth.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?

- defnyddio ffyn lloispop i cymryd y cofrestr o'rto (2. blwch) ac hysbys i weld pwy sy'n absennol.
- Pienryn N → absennol
- PA → gwerthio'n amibynnol (CP) ond ddim yn dilyn y cyfarwyddiadau a ddim yn gwerthio'n dd gydag eraill.
 ↳ creadogol iawn.
- PM → gwerthio'n dda g/ eraill ac yn creu'n creadogol.

Atodiad Ch: Taflen Arsyllwad o Ddiwrnod 2 (2/10/19)

NODIADAU ARSYLWI / MAES

(Cwestiynau wedi eu haddasu o Fletcher Wood (2016))

Dyddiad: 2/10/19 - Gwers 3. + 4

Manylion y wers:

- Gwersa Rhifedol → cyfrî nôl ac ymlaen gan 1
- TF → cyfrî nôl ac ymlaen gan 1. → dechrau o rhifau ar hap o'r sgwâr 100.
- + gweithgareddau rhifedol
- + parhad o weithgareddau rhifedol G1+2.

Diwylliant ar lawr dosbarth

(Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?)

Plant yn deall a chanolbwyntio ar ddysgu.

Plentyn M → defnyddio geirfa eang yn ystod amser carped ac yn gwrandao'n astud, ateb ar gyfer PA (TF)

Plentyn A → tegonau o dan dderyn yr athrawes yn hymu ei sylw, dim yn gwrandao, ffrolan 'da gareiau* PM, dim diddordeb, cwt ei symud: broed yr athrawes. → deallt brin o'r cwestiynau.

Amcanion

(Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?)

Sgiliau rhifedol → datblygu sgiliau cyfrî mlaen.

Gweithgareddau → trefnu rhifau, bingo mathemateg.

TF → cyfrî mlaen mewn strwythur penodol

TF2 → gweithgaredd pegrau a charciau.

Cyfarwyddyd

(Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?)

MPW1 ar gyfer TF → dilyn y strwythur yma:
1 yn llai 1 yn fwy
11 12. 13

Mynediad a her

(Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?)

Pawb yn dilyn y wers.

PA → angen cymorth dwys yn y tasg ffocws.

↳ araf i deall rhifedol

↳ trafferth cyfrî ymlaen ac yn ôl gan 1

→ dim diddordeb yn y heriau na TF2.

↳ gwrthod gwneud TF2.

PM → cwblhau'r gwaith g/ dealltwraeth llwyr
↳ gweld y gwaith yn rhy hawdd.

Asesu

Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?

- goleuadau traffig
- ffyn 101:pop.
- bodiau pos/neg.
- ffonio ffrind.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?

Atodiad D: Taflen BWA'r Digwyddiad Beirniadol (26/9/19)

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA) Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model

Dyddiad/Date: 26/9/19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Pleintyn A yn diffyg canolbusyntia
a ddal at un weithgaredd ar y tro.

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Teimlaf yn chwistfrydig am ddargangodol pam nad yw'r pleintyn yn gallu canolbusyntio ar un dosg. Teimlaf fod y pleintyn yn gweld prin ddiddordeb ym mwyafrif o'r gweithgareddau ac mae angen amod strwythurol penodol i'r gwersi.
Cofio a Deall/ Remember and Understand "Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?" "Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"	• Dechreuodd A ar weithgaredd rhifedol Elfed. • Gadauodd e'r gweithgaredd ar ôl iddo brin ddechrau er mwyn gwneud gweithgaredd arall a oedd ei'n gweld yn well. • Anfonodd yr athrawes ef nôl i'r gweithgaredd Elfed ond ni chupiodd e'r dosg erbyn diwedd y wers.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse "Beth y gellid ei gadw yr un fath i sicrhau addysgu a dysgu effeithiol yn y dyfodol?" "What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"	① • Efallai does dim diddordeb ganddo yn y tasgau. • Efallai mae ganddo ADY . ↳ efallai mae'n gweld y gwaith yn rhy anodd cherwydd hyn. ② Efallai mae angen newid strwythurol y dosbarth er mwyn sicrhau ei fod ei'n derbyn addysg ystyron.
Casgliadau a chamau gweithredu/ Conclusions and actions "Beth yw eich atebion posibl i'r mater a nodwyd?" "Beth y gellid ei wneud nesaf?" "What are your possible solutions to the issue identified?" "What could be done next?"	• Rhai strwythurol penodol i A er mwyn iddo codi ei sgiliau llythrennedd a rhifedol. • Efallai dylai A gweithio mewn grwpiau ffocws er mwyn iddo cwblhau ei dasgau erbyn diwedd y wers a gwella ei sgiliau L1n.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad Dd: Taflen BWA (2/10/19)

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)

Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model

Dyddiad/Date: 2/10/19.

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Plentyn A yn dangos brn driddordeb yn ei waith rhifedd.

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Teimlais yn atomedig ni chanelbwyntodd ef ar y daug rhifedd (rhoi pegrau efo symiau ar y cardiau cywir).
Cofio a Deall/ Remember and Understand Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda? "Can you list the aspects of the learning experience that went well?" Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig? "What were the elements of the learning experience that were disappointing?"	- Eisreddom fel grŵp o bump (finau, PA, PM a dau disgybi arall) ar fwrdd i wneud y daug. - Nid oedd unrhyw ddiddordeb gan PA yn y gwaithgaredd a phenderfynodd chwarae o gumpas tra cwbihaodd y tri arall y daug yn llwyddiannus (gyda chymorth). - Gofynnais iddo ysgrifennu dros y rhifau a ysgrifennais ar y daflen mewn llwondni d oedd ddiddordeb ag ef.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysigaf? "What was the cause of the most important disappointing element?"	① • Efallai nael yw A yn deall rhifedd yn dda iawn neu o gwbl. • Efallai nael yw'n cael y gefnogaem iawn gartref. • Efallai mae ganddo rhyw ADY sy'n rhwystro ei agweddau neu ddarbyddiad ei agweddau. ↳ efallai mae'n gweld y gwaith ayn rhy anodd o ganlyniad. ② Roedd y daug yn hawdd i'r gweddol onol efallai mae angen gwahanu'r fwy neu meddwl'r gwaith.
Casgliadau a chamau gweithredu/ Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych chi mynd i'w wneud	- Efallai mae angen seynhau 1:1 arno er mwyn cadw ei sylw. - Gallwn helpu cynllunio gwaithgareddau rhifedd o gumpas ei ddiddordebau

Atodiad E: Taflen BWA (26/9/19)

Model Beirniad Wedi Adfyfrio (BWA)

Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model

Dyddiad/Date: 26/9/19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): *Plentyn N yn gweld e'n anodd i deall rhifedol a llythrennedd.*

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Teimlaf yn ddrwgalon am ei sefyllfa hi. Mae'n rhad fod yn sefyllfa anodd, ond mwy hefyd yn deall fawr dim ond dechrau'r blwyddyn yda hi ac mae yna amser i godi ei sgôr.
Cofio a Deall/ Remember and Understand "Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?" "Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"	• Dechreuodol N ar weithgaredd ynghlŷn â llwio a rhifedol. • Roedd rhad a sbectol weithio allan symiau adio syml ($2 + 3$) a llwio'r sgôr yn ôl yr ateb a'r llwio agor cyfatebol. • Nid oedd N yn gallu gwneud yr adio syml heb gymorth. • Nid oedd N yn gallu darllen y llwio (geiriau).
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse "Beth y gellid ei gadw yr un fath i sicrhau addysgu a dysgu effeithiol yn y dyfodol?" "What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"	①. Efallai does dim cefnogaeth gyda hi yn y ffig. • Efallai mae ganddi ADY. ↳ efallai mae'n gweld y gwaith yn anodd o ganlyniad. ↳ efallai mae ganddi hunan-hyder i'w oherwydd yr amawster gwa.
Casgliadau a chymau gweithredu/ Conclusions and actions "Beth yw eich atebion posibl i'r mater a nodwyd?" "Beth y gellid ei wneud nesaf?" "What are your possible solutions to the issue identified?" "What could be done next?"	• Mae eiddau resynau ymyrraeth 1:1 am i hi er mwyn codi ei lefel dealltwriaeth. • Efallai dylai hi weithio mewn y grŵp taag ffocws tan ei fod hi'n hyderus i weithio'n annibynnol. • Mwy o ymrodd ynghlŷn â'r dechneg 'ffrind' ar yr ysgwydd.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad F: Taflen BWA (2/10/19)

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)

Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model

Dyddiad/Date: 2/10/19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Pientyn M yn gweld y tasg ffocws yn rhy hawsad.

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Teimladau yn hapus roedd gan M dealltwriaeth clir o'r tasg o'r MPH a oedd yn barhad o'r wythnos diwethaf. Teimladau yn falch o'i waith am weithredol e'n hollol annibynnol trwy'r dasg.
Cofio a Deall/ Remember and Understand Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda? "Can you list the aspects of the learning experience that went well?" Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig? "What were the elements of the learning experience that were disappointing?"	• Ersteddom lawr fel grŵp o bump (finnau, PM, PA a dau disgybl galluog); wneud tasg torri a ludo yn seiliedig ar ail-drefnu brawddeg i adlewyrchu'r brawddeg gwreiddiol. • O'r ddechrau, gwelodd PM y dasg yn gwsbi hawsad a lwyddodd i gwblhau'r tasg yn annibynnol gyda'r clau disgybl arall. • Roedd PM yn gallu esbonio ei rhesymau dros ei dewisiadau (gywir).
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf? "What was the cause of the most important disappointing element?"	① • Efallai mae ganddo ADY sy'n ymwneud â phiant MAT • Efallai mae ganddo rhieni sy'n gwneud gwaith efo e tra'n gartref, ↳ o ganlyniad, efallai mae ganddo hunan-hyder uchel.
Casgliadau a chamau gweithredu/ Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych yn mynd i'w wneud	• Gallwn gynllunio tasgau sy'n herio'r Pientyn yn fwy ac yn atebiadu ar y dasg yma. • Gallwn helpu cynllunio tasgau sy'n debygol ond yn fwy heriol a chyffrous.