

| Targed                                                                                                   | Sut rydych chi wedi gweithio ar hwn?             | Esiaml                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------|
| “Peth gwallau yn y cyfeirnod yn y llyfryddiaeth, e.e. lleoliad gwasg. Gweler Llawlyfr Cyfeirnod Havard.” | Edrychais ar y llawlyfr yn manwl.                | Edrych ar y rhestr cyfeirnod. |
| Gwirio iaith.                                                                                            | Defnyddiais Cysill a darllenais dros fy ngwaith. | Yr aseiniad cyfan.            |

## **Astudiaethau Proffesiynol ac Addysgeg: Arwain y Dysgu: beth, sut a pham ydw i'n addysgu?**

### **Adfyfyriwch yn feirniadol ar gynnydd wrth gynllunio, paratoi ac addysgu gwersi sy'n ymgorffori egwyddorion pedagogaid**

#### **Cyflwyniad**

Bwriad yr aseiniad yma yw adfyfyrio'n feirniadol ar gynnydd wrth gynllunio, paratoi ac addysgu gwersi sy'n ymgorffori egwyddorion pedagogaid. Yn ystod lleoliad ysgol ddiweddaraf caglir tystiolaeth am asesu ar gyfer dysgu (AagD), profiadau dysgu cyfunol, cyd-destunau bywyd go-iawn a themâu trawsgwricwlaidd ar waith yn yr ystafell dosbarth. Dewisir i ffocysu ar AagD fel maes i mi ddatblygu oherwydd maent yn maes o bwysigrwydd cynyddol i addysg cynradd ar hyn o bryd. Ymhellach, dewisir AagD achos maent yn greiddiol i Gwricwlwm i Gymru ac awgryma Llywodraeth Cymru (2020) asesu yw'r allwedd i gefnogi dysgu dwfn. Wrth ddefnyddio strategaethau AagD mae modd nodi a oes angen i ddysgwyr atgyfnerthu eu dysgu neu derbyn gymorth pellach a beth yw'r camau nesaf ar gyfer cynnydd parhaol (Llywodraeth Cymru, 2020). Yn amlwg, mae AagD yn chwarae rôl flaenllaw yn addysg plant gan bod llawer o ddigwyddiadau yn y dosbarth sy'n galluogi athrawon i gasglu gwybodaeth am y dysgwyr, drwy holi cwestiynau, arsylwi, darparu adborth ac archwilio gwaith ysgrifenedig (Grŵp Diwygio Asesu, 2006). Trwy ddefnyddio AagD gellir defnyddio'r wybodaeth a chasglwyd ar unwaith i ddarparu cymorth i'r dysgwyr, neu ei chadw i gynllunio cyfleoedd dysgu yn y dyfodol (Grŵp Diwygio Asesu, 2006). Yn yr aseiniad yma bwriedir adfyfyrio'n feirniadol ar ei effaith ar ddysgwyr, sut i ddatblygu fy arfer personol a chysylltu efo llenyddiaeth ddilys. Hefyd, trafodir y cryfderau a chyfyngiadau AagD ac ystyrier barnau amrywiol. Mewn unrhyw gyd-destun mae adfyfyrio'n rhan hanfodol o ddysgu a datblygu

(Burge, 2013). Adolygir ar ymarfer, profiadau ac effeithiolrwydd personol yn addysg i symud ymlaen ac yna penderfynu a oes ffordd well, neu fwy effeithlon o'i wneud yn y dyfodol (Burge, 2013).

### **Adolygiad llenyddiaeth (2000/2300)**

Yn yr adran yma bwriedir trafod beth yw AagD gan gyfeirio at y cryfderau a chyfyngiadau a'i chysylltu gyda phrofiadau personol. Rhestra Llywodraeth Cymru (2020) y tair prif swyddogaeth asesu yw cefnogi dysgwyr yn barhaus, llwyddo i wneud cynnydd dros amser a myfyrio ar arferion. Y pedwar elfen o AagD yw cwestiynu, meini-prawf-llwyddiant, adborth a hunanasesu/asesu cyfoedion (Llywodraeth Cymru, 2010a). Er dadleua Llywodraeth Cymru (2010b) bod pedwar agwedd o AagD, yn ôl Prifysgol Cambridge (2015) mae un agwedd ychwanegol sef asesiad crynodol, ond dyma osodiad dadleuol oherwydd fel arfer ystyrir asesiad crynodol fel agwedd ar wahân.

Gŵyr pawb fod dau wahanol fath o asesu; crynodol sef gwirio'r hyn a ddysgwyd trwy arholiadau a phroffion, a ffurfiannol sef asesu'n barhaol i wneud cynnydd a gwella'r dysgu (Zook, 2016). Mynna Wagner (2015) gall y wybodaeth a gasglwyd gan ddefnyddio asesiadau crynodol megis profion helpu addysgwyr i wneud penderfyniadau ar lefelau disgyblion (Wagner, 2015). I'r gwrthwyneb, cred Dabell (2018) yw bod asesiadau crynodol yn ddull beirniadol a chystadleuol, yn ogystal â phroses lle gasglir gwybodaeth i gynhyrchu dyfarniad, gradd neu lefel. Cytuna Black et al. (2004) a dywed bod asesu crynodol yn cael effaith 'niweidiol' ar ddysgwyr ac addysgwyr oherwydd canolbwytir ar gallu acedemaidd plentyn. Ond, ar y llaw arall anelir AagD yn bwrpasol tuag at ddatblygiad y plentyn (Black et al., 2004). Ar leoliad ysgol sylweddolaf ar yr effaith negyddol cafwyd profion ar blant cyfnod allweddol 2, ond wrth ddefnyddio strategaethau AagD yn rheolaidd roeddent yn hyderus yn ateb cwestiynau, hapus i ddilyn meini prawf llwyniant ac awyddus i dderbyn adborth. Ond, noda'r Grŵp Diwygio Asesu (2006) dylai'r gweithdrefnau asesu crynodol gyd-fynd â gweithdrefnau asesu ffurfiannol a dylent fod yn dryloyw fel gall pawb sydd ynghlwm ar asesu yn ymddiried yn y canlyniadau. Mae corff helaeth o lenyddiaeth wedi ymchwilio i AagD a noda Llywodraeth Cymru (2010a) ei bod yn strategaeth yn ymwneud â darganfod lle mae dysgwyr yn eu dysgu, beth sydd rhaid anelu at ac yn bwysicaf sut i wneud cynnydd. Yn gysylltiedig, mynna Wiliam (dyfynnwyd yn Education Scotland, 2016) bod asesu ffurfiannol yn hanfodol i athrawon casglu wybodaeth am gyflawniad y dysgwr i lunio ac addasu'r dysgu i wella ansawdd eu haddysg a sicrhau cynnydd. Cefnogir hyn gan Heritage (2010) a honna'r ffordd fwyaf llwyddiannus o weithredu asesiadau ffurfiannol yw, yn gyntaf deall y bwriad (megis targed penodol), wedyn nodi'r lefel cyfredol y dysgwyr ac yna cynllunio'r camau nesaf i gau'r bwlch. Dyma strategaeth llwyddiannus defnyddiais ar leoliad ysgol i sicrhau

cynnydd. Edrychais ar dargedau'r plant a thrafodais gyda fy mentor dosbarth i gynllunio sut i symud ymlaen. Fodd bynnag, mae rhaid ystyried gwerth pob dull posib a daw Bloom, (1969, dyfynnwyd gan Ninomiya, 2016) i'r casgliad bod asesu ffurfiannol yw darparu adborth cefnogol ac awgrymiadau cadarnhaol yn rheolaidd, ond defnyddiwyd asesu crynodol i lefelu gwaith dysgwyr ar ddiwedd cyfnod. Felly, efallai bydd cyfuniad o'r asesiadau'n strategaeth lwyddiannus. At hyn, darganfyddfa Voelkel (2013) o'i astudiaeth pan rhyngweithodd y dysgwyr gyda'r deunydd (mesurir gan arholiadau) yn ystyrion gwellhaodd y dysgu. Fe wnaeth yr adborth adeiladol ar ôl yr arholiadau alluogi'r dysgwyr i gymryd sylw o'u targedau a mynd ati i weithio arnynt (Voelkel, 2013). Felly, dyma enghraifft lwyddiannus o gyfuno asesu ffurfiannol a chrynodol.

Mae'r rhan fwyaf o ymchwil yn cefnogi'r defnydd o AagD yn y dosbarth er mwyn hwyluso dysgu plant. Yn ôl astudiaeth gan Estyn (2018) codwyd safonau yn Ysgol Gynradd Gaer wrth ychwanegu strategaethau AagD i'r gwersi. Defnyddir gweithgareddau fel hetiau lliw i hunanasesu ac asesu cyfoedion i feithrin y sgil o esbonio syniadau a mynegi barn i'w cyfoedion (Estyn, 2018). Dyma gryfder AagD, mae'n galluogi plant i fod yn annibynnol wrth adfyfrio a chynllunio'r camau nesaf yn eu dysgu (Grŵp Diwygio Asesu, 2002). Dyna un o brif bwriadau Llywodraeth Cymru (2020) wrth roi'r Cwricwlwm i Gymru ar waith, magu dysgwyr annibynnol a chydwybodol. I wneud hyn ar leoliad roedd y dysgwyr yn marcio gwaith eu hun neu waith ffrind trwy ddefnyddio'r lliw gwyrdd (yr hyn sydd angen gwella) a lliw pinc (yr hyn sy'n dda). Yn symud ymlaen yn fy arfer defnyddir y strategaeth yma i'r plant fod ynglwm ar broses asesu. Pwysleisia Dauncey (2017) yn ei ymchwil y pwysigrwydd o AagD i ddatblygiad a dilyniant dysgwyr. Ar y cyfan, awgrymir dilyniant dysgu ei bod yn ddilyniant llinol, ond mae rhaid cyfaddef nid yw dysgu bob amser yn golygu cynnydd, mae cyfnodau lle bydd dysgwyr yn mynd yn ôl yn hytrach nag ymlaen (Heritage, 2008). Cefnoga Donaldson (2015) y gosodiad yma a chreda bod dysgu yn daith unigryw i bob dysgwr gydag adegau o lonydd a chyfnodau o gynnydd. Atgyfnertha Dauncey (2017) y ffaith mae AagD yn helpu'r athrawon i gynllunio a pharatoi ar gyfer gwersi'r dyfodol trwy nodi os oes angen ail-ymweld ag agwedd penodol neu symud ymlaen, yn ogystal â hyn mae'n rhoi'r cyfle i athrawon cadw cofnod o gynnydd y dysgwyr. Daw Greenstein (2010) i gasgliad tebyg a sylweddola bod athrawon da yn casglu gwybodaeth am ddiddordebau, cynnydd ac anghenion y dysgwyr a'u defnyddio i wneud addasiadau perthnasol i'r dysgu. Cryfder arall AagD yw anelir yn bwrpasol tuag at y dysgwyr ac maent yn chwarae rôl hanfodol yn y broses, sy'n gysylltiedig i bwysigrwydd llais y disgybl a bwysleisir yn Gwricwlwm i Gymru. Er mwyn i AagD fod yn effeithiol, mae'n bwysig sicrhau bod y dysgwyr yn deall yr hyn mae angen iddynt wneud neu'r sgiliau sydd angen i ddatblygu (NFER, 2018). Daw Donaldson (2015) i'r casgliad bod angen cynnwys plant yn y broses asesu i'w annog i gymryd

cyfrifoldeb dros eu dysgu. Mae'r awgrymiadau ysbrydoledig yma wedi argymhell mi i drafod unrhyw adborth ar y cyd gyda'r dosbarth, grwpiau neu unigolion i gynnwys nhw yn y broses asesu. Dyma strategaethau byddaf yn defnyddio o hyn ymlaen oherwydd roedd y plant yn mwy ymwybodol o bwrpas y tasg a'u manau i wella yn cymharu â nodi targedau ar bapur. Yn gysylltiedig, mae cynnwys dysgwyr yn y broses asesu ac annog iddynt feddwl fel athrawon (meddwl yn weithredol am ble maen nhw nawr, ble maen nhw'n mynd a sut i gyrraedd) yn gryfder i AagD, achos mae'n magu hyder yn yr hyn mae disgwyl iddynt dysgu ac i ba safon (Prifysgol Cambridge, 2015). Ymhellach, mae hyrwyddo dysgu annibynnol yn lleihau'r baich gwaith athrawon, ond trwy sicrhau cynnydd dysgwyr (GWE, 2019).

Atgyfnertha Greenstein (2010) nad yw AagD yn canolbwyntio ar sut mae athrawon yn cyflwyno gwybodaeth ond, yn hytrach, sut mae dysgwyr yn derbyn y wybodaeth a'i defnyddio i wella eu dysgu, sydd eto'n magu dysgwyr annibynnol. Yn olaf, mae'n hanfodol defnyddir strategaethau AagD trwy gydol y dysgu i sicrhau bod y dysgwyr ar y trywydd cywir a'u hannog i wneud gwelliannau parhaus, a ni ddylai asesu digwydd ar ddiwedd gwers/thema/tymor yn unig (Llywodraeth Cymru, 2010b). Yn dilyn hyn, ar brofiad dysgu roedden flaenoriaeth i mi asesu'r plant trwy gydol y wers trwy ddarllen eu gwaith, cywiro gwallau a darparu adborth ar lafar. O ganlyniad i hyn gweithiodd y plant ar eu targedau'n syth ac roedd cyfle i mi addasu'r wers megis symleiddio, ail esbonio neu gyflwyno her ychwanegol er lles nhw. Bydd hwn yn parhau i fod yn flaenoriaeth i mi wrth asesu dysgwyr yn y dyfodol. Yn amlwg mae AagD yn dull llawn gryfderau ac yn syml dywed Jones (2005) bod strategaethau AagD llwyddiannus yn arwain at gynnydd parhaus.

Yr agweddau o AagD canolbwyntir arno yn yr adran yma yw cwestiynu ac adborth. Casglwyd llawer o wybodaeth trwy arsylwi, yn ogystal â threialu strategaethau amrywiol fy hun. Yn ôl Hall (2016) defnyddir cwestiynu gan athrawon i ddarganfod yr hyn mae dysgwyr eisoes gwybod, yn sylweddoli'r bylchau, ac yn sgaffaldio i gau'r bwlch. Yn ogystal â hyn nodi Hall (2016) a Llywodraeth Cymru (2010b) un o fanteision cwestiynu yw'r ffaith gellir gofyn cwestiynau safon uchel i ysgogi'r dysgwyr i archwilio syniadau a chreu cysylltiadau. Yn ystod fy mhrofiad dysgu roedd cwestiynu'n rhan naturiol o'r addysgu a defnyddir yn ystod cyflwyniadau gwersi, gyda unigolion a grwpiau ac ar ddiwedd gwers. Ymhellach, defnyddiais nifer o strategaethau megis cwis Kahoot, gofyn cwestiynau agored a chaeedig, byrddau gwyn, ffonio ffrind a rhaglen Padlet er mwyn sicrhau dealltwriaeth y dysgwyr. Roedden bwysig i mi amrywio fy strategaethau cwestiynu i gynnal diddordeb y plant. Mynna Strehlke, Wegner a Minnaert (2013) bod mabwysiadu nifer o strategaethau'n effeithio ar frwdfrydedd y dysgwyr mewn ffordd gadarnhaol ac felly'n arwain at ddysgu dwfn. I asesu'r dasg ysgrifennu sgript yn Saesneg gofynnais gwestiynau amrywiol i brofi dealltwriaeth y dysgwyr ac i ail-ymweld â dysgu'r wythnos flaenorol (ysgrifennu sgript Cymraeg). O ganlyniad i'r cwestiynu

yma cofiodd y dysgwyr y gwybodaeth allweddol megis i gynnwys cyfarwyddiadau, cymeriadau a golygfeydd yn eu sgriptiau ac felly cyflawnon nhw gwaith i safon uchel. Cytuna Cotton (2001, dyfynnwyd gan Simmonds, 2017) gan nodi bod defnyddio cwestiynau caeedig i adolygu dysgu blaenorol yn gryfder. Ymhellach, yn ystod unrhyw wersi trafod/mynegi barn (megis trafod am y broblem sbwriel yn lleol a byd-eang- gwelir atodiad 1) roedd ofyn cwestiynau'n annog mwy o drafod neu ymestyn sgysiau ymhellach. Darparir cwestiynau agored y rhyddid i ddysgwyr feddwl yn ddyfnach a mynegi barn (Simmonds, 2017). Felly, nid yw cwestiynu'n golygu gwirio atebion yn unig, ond yn fwy pwysig, i wrando ar atebion i ddeall ble maent yn eu dysgu a chynllunio ar gyfer gwersi'r dyfodol (Clarke, 2020). Hefyd, mae cwestiynu'n ddull defnyddiol i wahaniaethu. Ar leoliad ysgol gofynnais cwestiynau heriol ac edrychais am esboniadau manwl o'r gallu uwch, serch hyn, gofynnais cwestiynau mwy syml i'r grŵp gallu is. Oblegid i hyn mae rhaid ystyried yr heriau. Diddorol oedd darllen mynna Paramore (2017, dyfynnwyd yn Doherty, 2017) bod tuedd o anghydbwysedd gwestiynau a gorddibyniaeth ar ofyn cwestiynau dwyn i gof yn ysgolion, felly ddarparir gwybodaeth asesu gyfyngedig. O ganlyniad i'r gosodiad dadleuol yma yn symud ymlaen yn fy arfer byddaf yn cynllunio fy nghwestiynau o flaenllaw er mwyn ymestyn ymatebion y plant a chodi lefel yr her, yn hytrach na ofyn cwestiynau syml a di-bwrpas. Her ychwanegol yn ôl Llywodraeth Cymru (2010b) yw'r ffaith bod rhai dysgwyr yn swil ac felly'n anhyderus yn cynnig atebion. Er mwyn goresgyn hyn penderfyna Hall (2016) mae angen adeiladu hunanhyder ac ymdrin ag atebion yn effeithiol fel bod lefel yr her yn codi yn lle lefel y straen a phwysau. Oblegid i hyn byddaf yn creu amgylchedd croesawgar a chadarnhaol trwy hyrwyddo parch, empathi ac osgoi sylwadau negyddol (Coe et al, 2020).

Gŵyr pawb fod adborth yn rhan allweddol o AagD, a dylai dysgwyr ddeall a gallu gweithredu ar yr adborth er mwyn eu datblygu (Weurlander, 2012). Creda Bruner bod oedolion yn chwarae rôl hanfodol yn cynorthwyo dysgu plant (1978, dyfynnwyd yn McLeod, 2019). Gellir cytuno dylai adborth gan athrawon darparu gwybodaeth am yr hyn mae'r dysgwyr yn llwyddo i wneud a'r hyn sydd angen iddynt wella (Coe et al, 2020). Cytuna Llywodraeth Cymru (2010b) a NFER (2018), cafwyd adborth ar ffurf lefelau neu farciau effaith negyddol ar ddysgwyr, ac yn gyffredinol mae adborth ar lafar yn fwy effeithiol nag ysgrifenedig. Gwelais yn ystod leoliad ysgol roedd y plant yn bryderus ac o dan straen wrth gwblhau profion. Yn ogystal â hyn roedden nhw wedi digalonni a siomedig pryd derbyniwyd marciau profion yn ôl. Yn yr un modd yn astudiaeth gan DeLuca et al. (2018) i farn a defnydd dysgwyr o strategaethau AagD, dywedon nhw roedd derbyn adborth o athrawon ar lafar yn y strategaeth fwyaf defnyddiol ac effeithiol, oherwydd darparir strwythur clir ac yn hwyluso proses asesu (DeLuca et al., 2018). Cytuna Higgins (2000) a phwysleisia er mwyn defnyddio adborth yn effeithiol mae rhaid trafod gyda'r dysgwyr i sicrhau ei bod yn deall. Esiaml

Ilwyddiannus o hyn yw adolygiad Estyn (2019) o Ysgol Treganna, maent yn cynnwys mewnbwn y dysgwyr yn eu cynllunio i godi eu hunanhyder. Yn yr ysgol darparais adborth cefnogol ac adeiladol ar lafar yn barhaol er mwyn i'r plant gwybod lle maen nhw yn eu dysgu, codi hyder a chynnal brwdfrydedd. Yn gysylltiedig, mae Van-den-Bergh et al. (2014) yn cyfiawnhau bod defnyddio adborth adeiladol a chefnogol trwy gydol gwersi yn gwella arfer y dysgwyr yn ogystal â'u cymell. Tynnu sylw arbennig at y ffaith dylai adborth fod yn adeiladol a sensitif achos mae gan unrhyw asesiad effaith emosiynol ar ddysgwyr (Grŵp Diwygio Asesu, 2002). Yn gysylltiedig, nodais ar ddiwedd pob darn o waith y pethau da a mannau i wella ar ffurf seren a dymuned (gwelir atodiad 2) er mwyn i'r plant gwybod sut i ddatblygu a gwneud cynnydd. Ymhellach, awgryma Black et al. (2004) gall adborth gan gyd-ddisgyblion bod yn strategaeth lwyddiannus oherwydd derbyniwyd sylwadau adeiladol yn well gan ei gilydd na fyddent gan athrawon. Ymhelaethodd cyfweiliadau DeLuca et al. (2018) ar y buddion o ddarparu a derbyn adborth gan gyd-ddisgyblion i gefnogi dysgu, megis lleihau anfanteision y dull fel diffyg hygredded a manylder.

Oblegid hyn, mae rhaid ystyried y cyfyngiadau, heriau a gwrthddadleuon i AagD. Ysgrifenna Marsh (2007) ddadansoddiad beirniadol am ddefnydd AagD yn yr ystafell dosbarth, dywed mai'n amlwg nad yw addysgwyr yn defnyddio asesu ffurfiannol yn gyson. Mae hyn yn adleisio canfyddiadau Black a Wiliam (1998) lle maent yn ysgrifennu am "dlodi ymarfer", a dyma ran bwysig o hanes ddatblygiad AagD. Un esboniad am hyn yw brofiad athrawon a'r ffaith magwyd i flaenoriaethu a sicrhau graddio crynodedol a chanlyniadau da, trwy ddulliau fel bwydo gwybodaeth i'r dysgwyr i gofio ar gyfer arholiadau a phroffion (Marsh, 2007). Nid oes rhaid edrych yn bell i weld enghreifftiau o hyn, mae Profion Asesu Statudol ar ddiwedd CA1/2/3, yn ogystal â chanlyniadau TGAU yn dal i fod ym mlaenoriaeth i lawer o ysgolion. Er hyn, o ganlyniad i newidiadau megis Cwricwlwm i Gymru mae symudiad o lefelu a graddio a ffocws ar ddatblygiad unigryw y plentyn. Serch hyn, dywed Richardson (2012) mae'n deg i ddadlau bod awdurdodau addysg yn rhoi pwysau ar ysgolion i sicrhau canlyniadau da ar draws yr ysgol, gan anwybyddu'r pwysigrwydd o sicrhau bod anghenion pob plentyn yn cael ei gwrdd a'i ddatblygu. Mae hwn i'r gwrthwyneb i fwriad Llywodraeth Cymru (2020a) am Gwricwlwm i Gymru, lle canolbwyntir ar gynnydd unigryw dysgwyr ar hyd continwwm dysgu. Yn ogystal â sicrhau cyfle cyfartal i bawb cyrraedd eu potensial ac i ddatblygu mewn amgylchedd cynhwysol yn hanfodol i Gwricwlwm i Gymru (Hopwood a Defis, 2017). Cyfyngiad arall yw dadleua Dunn a Mulvenon (2009) bod AagD yn ddibwys, a dim ond tystiolaeth gyfyngedig yn bodoli i gefnogi'r arferion gorau. Gellid dadlau bod y diffyg ymchwil yn tynnu oddi ar ddilysrwydd a dibynadwyedd astudiaethau sy'n nodi bod AagD yn cael effaith gadarnhaol ar ddisgyblion (Dunn a Mulvenon, 2009).

Er gwaethaf, prif bwrpas AagD yw darparu gwybodaeth i wneud penderfyniadau am y ffordd orau i symud ar hyd y continwrm dysgu, addysgu'r athrawon a dealltwriaeth rhieni (Williams, 2017). Dylid ei ddefnyddio er budd y dysgwyr gan alluogi i athrawon addasu'r gwersi a chefnogi eu cynnydd (Williams, 2017). Yn symud ymlaen yn fy arfer byddaf yn ddefnyddio cynghorion o'r adolygiaeth llenyddiaeth megis defnyddio'r stratgaethau AagD yn rheolaidd a sicrhau bod y plant ynglwm a'r broses asesu er lles y dysgwyr.

### **Casgliad (400/700)**

Bwriedir crynhoi'r hyn a nodir yn yr adolygiad llenyddiaeth a fy mhrofiadau personol gan lunio casgliad. Nod yr aseiniad yma oedd adfyfrio'n feirniadol ar gynnydd wrth gynllunio, paratoi ac addysgu gwersi sy'n ymgorffori egwyddorion pedagogaid. I grynhoi, er ystyrir y cyfyngiadau awgrymir digon o ffynonellau bod AagD yn chwarae rhan flaenllaw yn addysg plant ac yn ddymunol i'r dysgwyr gan eu galluogi i feddwl yn ddyfnach, yn ogystal â deall lle maent yn ei dysgu i sicrhau cynnydd (Green, 2017). Cysylltir i ddatganiad Coe et al. (2020) lle dywed eu bod yn bwysig i ysgogi meddwl yn ddwfn trwy helpu'r dysgwyr i gynllunio, rheoleiddio a monitro eu dysgu i symud ymlaen yn briodol o ddysgu strwythuredig i ddysgu mwy annibynnol. Tynna Jeffery a Woods (1998) sylw at yr effaith negyddol cafwyd arolygon ysgol ac arsylwadau gwers ar athrawon a chymharu efo effaith profion ar les plant yn lle mwynhau eu plentyndod. Canolbwyntia Cwricwlwm i Gymru (2020) ar sut mae'r plant yn ganolog i'r dysgu, felly bydd symud i ffwrdd o asesu dysgwyr ar sail eu sgiliau cofio gwybodaeth a chanolbwyntio ar ddatblygiad unigryw pob unigolyn yn gam trawsnewidiol.

Y cam nesaf i mi yw cynnwys y pedwar elfen o AagD yn gyson yn wersi'r dyfodol. O ganlyniad i ysgrifennu'r aseiniad hon, edrychaf ymlaen at ddatblygu fy nefnydd o strategaethau AagD yn fy ngwersi gan fy mod i'n deall ei effaith ar y dysgwyr a'i bwysigrwydd i gynnydd disgyblion. Yn gysylltiedig, mae'r aseiniad wedi dangos mai addysg yn debyg i gylchdro 'Highscope' (2021), lle nid oes disgwyliad i ddysgwyr wneud cynnydd pob tro, ond rôl yr athrawon yw cefnogi dysgu a datblygiad unigol a mae modd wneud hyn trwy stratgaethau AagD. Yn debyg, dadleua Healy (2011) nad yw blant yn cyflawni pethau ar yr un adeg, gan fod cynnydd pawb yn unigryw a chytunaf. Oblegid i'r canfyddiadau diddorol yn yr aseiniad fy nharged yw darparu amgylchedd cynhwysol a magu dysgwyr hyderus i fod y gorau gall trwy ddatlu eu gwahaniaethau a thalentau (Hopwood a Defis, 2017). Cysylltir i'r safon SAC sy'n atgyfnerthu dylid arddangos dealltwriaeth am anghenion pob dysgwr wrth gynllunio, paratoi ac addysgu (Llywodraeth Cymru, 2021). Trwy ddarparu amgylchedd cynhwysol i ddysgwyr adeiladu ar eu cryfderau, gweithio ar eu targedau ac arbrofi gyda gwahanol strategaethau AagD bydd cyfle iddynt wneud cynnydd (Hopwood a

Defis, 2017). Hefyd, credaf mai addasu arferion addysgu ac asesu yn hanfodol i ddatblygu AagD ymhellach. Yn edrych ymlaen byddaf yn addasu'r ffordd rydw i'n asesu i gynnwys y plant a lleihau defnydd profion. Fel nodir yn y Cwricwlwm i Gymru mae rhaid i ysgolion cefnogi trefniadau asesu sy'n asesu cynnydd y dysgwyr a'r camau nesaf yn ddilyniant dysgu'r dysgwyr, felly dyma targed arall i mi symud ymlaen yn fy ngyrfa (Llywodraeth Cymru, 2020). Ar yr un pryd, mae angen rhoi sylw i ddatblygu asesiad crynodedol i fod yn fwy cynhwysol o'r egwyddorion sy'n llywio asesiad ffurfiannol (Marsh, 2006). I gloi, yn ôl Islam a Musa (2020) trwy ddefnyddio strategaethau AagD cafwyd dysgwyr eu siapiaio a'r cyfle i ddatblygu'n ddyddiol a dywed Llywodraeth Selan Newydd (2017) bod gan bob plentyn potensial arbennig a chytunaf.

## Cyfeirnod

Black, P. a Wiliam, D. (1998) *Assessment and Classroom Learning*. Llundain: School of Education King's Collage.

Black, P., Lee, C., Harrison, C. a Marshall, B. (2004) *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. Llundain: Department of Education and Professional Studies.

Burge, T. (2013) *Cognition Through Understanding Self-knowledge, Interlocution, Reasoning, Reflection*. Oxford: Oxford University Press.

Clarke, S. (2020) *Formative Assessment: A Summary*. Ar gael yn: <<https://www.shirleyclarke-education.org/what-is-formative-assessment/>> (Cyrchwyd: 27 Mawrth 2022).

Coe, R., Rauch, C., Kime, S. a Singleton, D. (2020) *Great Teaching Toolkit Evidence Review*. Cambridge: Evidence Based Education.

Dabell, J. (2018) *Re-evaluating the Place for Summative Assessment in the Classroom*. [blog] Ar gael yn: <<https://mathsnoproblem.com/blog/classroom-assessment/summative-assessment-in-the-classroom/>> (Cyrchwyd: 2 Ebrill 2022).

Dauncey, M. (2017) *Asesu Ar Gyfer Dysgu Neu Atebolrwydd?*. Ar gael yn: <https://pigion.wpcomstaging.com/wp-content/uploads/2017/05/assessment-for-learning-orw1.pdf> (Cyrchwyd: 4 Ebrill 2022).

DeLuca, C., Chapman, A., LaPointe-McEwan, D. a Klinger, D. (2018) *Student Perspectives on Assessment for Learning*. Canada: Queen's University.

Doherty, J. (2017) *Skilful Questioning: The Beating Heart Of Good Pedagogy*. Ar gael yn: <<https://impact.chartered.college/article/doherty-skilful-questioning-beating-heart-pedagogy/>> (Cyrchwyd: 21 Mawrth 2022)

Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Hawlfraint y Goron.

Dunn, K. a Mulvenon, S. (2009) *A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education*. Arkansas: Practical Assessment, Research & Evaluation.

Education Scotland. (2016) *David Wiliam: Formative Assessment*. [fideo] Ar gael yn: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYdVe5O7KBE>> (Cyrchwyd: 1 Ebrill 2022).

Estyn. (2018) *Asesu ar gyfer Dysgu a Medrau Meddwl*. Ar gael yn: <<https://www.estyn.llyw.cymru/arfer-ffeithiol/asesu-ar-gyfer-dysgu-medrau-meddwl>> (Cyrchwyd: 26 Mawrth 2022).

Estyn. (2019) *Defnyddio Llais Y Disgybl I Lunio Dysgu*. Ar gael yn: <[https://www.estyn.llyw.cymru/arfer-ffeithiol/defnyddio-llais-y-disgybl-i-lunio-dysgu?\\_ga=2.244313030.210650784.1607362621-1056387457.1607362621](https://www.estyn.llyw.cymru/arfer-ffeithiol/defnyddio-llais-y-disgybl-i-lunio-dysgu?_ga=2.244313030.210650784.1607362621-1056387457.1607362621)> (Cyrchwyd: 27 Mawrth 2022).

Green, R. (2017) *A Critical Analysis of the Design and Implementation of Formative Assessment*. ERIC.

Greenstein, L. (2010) Chapter 1: The Fundamentals of Formative Assessment. yn: *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria: ASCD

Grŵp Diwygio Asesu. (2002) *Asesu ar gyfer Dysgu: 10 egwyddor*. ACCAC.

Grŵp Diwygio Asesu. (2006) *Rôl athrawon wrth asesu dysgu*. Ar gael yn: <[https://www.aaia.org.uk/storage/medialibrary/o\\_1d94s1hjhtj1t247u4v0f66h8.pdf](https://www.aaia.org.uk/storage/medialibrary/o_1d94s1hjhtj1t247u4v0f66h8.pdf)> (Cyrchwyd: 5 Ebrill 2022).

GWE. (2019) *Defnydd Effeithiol o Asesu ar gyfer Dysgu i Leihau Baich Gwaith*. Ar gael yn: <<https://www.gwegogledd.cymru/digwyddiadau/defnydd-ffeithiol-o-asesu-ar-gyfer-dysgu-i-leihau-baich-gwaith/>> (Cyrchwyd: 28 Mawrth 2022).

Hall, G. (2016) *The Importance Of Questioning*. Ar gael yn: <<https://garyhall.org.uk/importance-of-questioning.html>> (Cyrchwyd: 1 Ebrill 2022).

Healy, J. (2011) *Different Learners: Identifying, Preventing, and Treating Your Child's Learning Problems*. Efrog Newydd: Simon and Schuster.

Heritage, M. (2008) *Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment*. Washington DC: Council of Chief State School Officers.

Heritage, M. (2010) *Formative Assessment : Making It Happen in the Classroom*. California: Corwin.

Higgins, R. (2000) *"Be more critical!": Rethinking Assessment Feedback*. School of Cultural Studies; Sheffield Hallam University.

Highscope. (2021) *Active Learning Curriculum*. [blog] HighScope. Ar gael yn: <<https://highscope.org/our-practice/curriculum/>> [Cyrchwyd: 18 Mawrth 2022].

Hopwood, M. a Defis, N. (gol.) (2017) *Llawlyfr Darpar-Athrawon Cymru*. Caerfyrddin: Yr Athrofa. [llawlyfr mewnol].

Islam, M. a Musa, M. (2020) *The Problems That Teachers Face in Applying Formative Assessment in The Classroom*. International Journal of Scientific & Technology Research.

Jeffrey, B. a Woods, P. (1998) *Testing Teachers: The Effect Of School Inspections On Primary Teachers*. Llundain: Falmer Press.

Jones, C. (2005) *Assessment for Learning*. Llundain: Learning and Skills Development Agency.

Llywodraeth Cymru. (2010a) *Pam Y Mae Angen Datblygu Meddwl Ac Asesu Ar Gyfer Dysgu Yn Yr Ystafell Ddosbarth?*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. (2010b) *Sut I Ddatblygu Meddwl Ac Asesu Ar Gyfer Dysgu Yn Yr Ystafell Ddosbarth*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. (2020) *Canllawiau Cwricwlwm i Gymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. (2021) *Safonau Proffesiynol Addysgu ac Arweinyddiaeth*. PDPA.

Llywodraeth Selan Newydd. (2017) *Te Whāriki - Early Childhood Curriculum*. Thorndon Wellington: Ministry of Education New Zealand.

Marsh, C. (2006) *Critical Analysis of the Use of Formative Assessment*. Hong Kong: APERA Conference.

Marsh, C. (2007) *A Critical Analysis of the Use of Formative Assessment in Schools*. Efrog Newydd: Educational Research for Policy and Practice.

McLeod, S. (2019) *Bruner - Learning Theory in Education*. Ar gael yn:  
<https://www.simplypsychology.org/bruner.html> [Cyrchwyd: 28 Mawrth 2022].

NFER. (2018) *Brushing up on assessment: Assessment for learning*. Ar gael yn:  
<[https://www.nfer.ac.uk/media/3094/assessment\\_for\\_learning.pdf](https://www.nfer.ac.uk/media/3094/assessment_for_learning.pdf)> (Cyrchwyd: 29 Mawrth 2022).

Ninomiya, S. (2016) *The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of "Closing the Learning Gap"*. Japan: Wakayama University Education Studies.

Prifysgol Cambridge. (2015) *Getting started with Assessment for Learning*. Ar gael yn:  
<<https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswafl/index.html>> (Cyrchwyd: 27 Mawrth 2022).

Richardson, H. (2012) *Exam Pressure 'Undermining Teacher's Integrity'*. Ar gael yn:  
<<https://www.bbc.co.uk/news/education-17564311>> (Cyrchwyd: 31 Mawrth 2022).

Simmonds, M. (2017) *The Importance of Questioning*. Ar gael yn:  
<<https://classteaching.wordpress.com/2017/01/19/the-importance-of-questioning/>> (Cyrchwyd: 25 Mawrth 2022).

Strehlke, F., Wegner, C. a Minnaert, L. (2013) The importance of learning strategies and how the project 'Kolumbus-Kids' promotes them successfully. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(3).

Van-den-Bergh, L. Ros, A. a Beijaard, D. (2014) *Improving Teacher Feedback During Active Learning: Effects of a Professional Development Program*. American Educational Research Journal.

Voelkel, S. (2013) *Combining the Formative with the Summative: The Development of a Two-stage Online Test to Encourage Engagement and Provide Personal Feedback in Large Classes*. Liverpool: University of Liverpool School of Life Sciences.

Wagner, S. (2015) *Importance of Summative Assessment*. Ar gael yn:  
<<https://www.naiku.net/naiku-coach/importance-of-summative-assessment/>> (Cyrchwyd: 30 Mawrth 2022).

Weurlander, M. (2012) *Exploring Formative Assessment As A Tool For Learning: Students' Experiences Of Different Methods Of Formative Assessment*. Ar gael yn:

<<https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=31ea8bf4-7a55-47c8-b2b5-89d6d1415b34%40sdc-v-sessmgr01>> (Cyrchwyd: 24 Mawrth 2022).

Williams, K. (2017) *Datganiad Ysgrifenedig gan Lywodraeth Cymru: Asesu ar gyfer Dysgu*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Zook, C. (2017) *Formative Vs. Summative Assessments: What's The Difference?*. Ar gael yn: <<https://www.aeseducation.com/blog/formative-vs.-summative-assessments-what-do-they-mean>> (Cyrchwyd: 1 Ebrill 2022).

## Atodiad

Atodiad 1 – cwestiynau gwers mynegi barn am broblem sbwriel y byd ac ardal leol.



### Trapodwch

- Beth yw eich barn chi?
- Ydy hwn yn broblem fawr?
- Pam ydy hwn yn broblem?
- Sut mae modd datrys y broblem yma?
- Beth allwn ni gwneud i helpu?

Atodiad 2 – seren a dymuniad.

