

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 ddiwyddiad beirniadol a arsylwyd.

(4,276 o geiriau- Tebygolrwydd heb y rhestr cyfeirnod 16%)

Wrth ystyried y gosodiad uchod yn ofalus, gwelir bod nifer o faterion allweddol sydd yn dylanwadu ar ddatblygiad plant megis; rheolaeth ymddygiad (Rogers, 2015; Emmer a Sabornie, 2015), yr amgylchedd a phrofiadau cynnar (Shanker, 2008; Blair a Diamond, 2008) a dylanwad perthnasoedd ar les plant a phobol ifanc. O ganlyniad i hyn, mae gwaith Tripp (2006) wedi bod yn holl bwysig i ymarferwyr proffesiynol er mwyn gwella ein dealltwriaeth ar fel mae plant yn datblygu dros y saith maes dysgu. Bydd yr aseiniad yn ffocysu yn benodol ar un achos critigol (Atodiad 1, 1a) sydd yn cyfeirio tuag at ymddygiad 'plentyn A' yn torri ar draws y wers yn bwrpasol er mwyn denu sylw'r athrawes a'i chyfoedion. Er mwyn asesu datblygiad holistaidd y plentyn am y pwrpas i amlinellu'r camau nesaf i fireiniwyd cynnydd y disgybl, gan grybwyll pwysigrwydd rôl yr athro/athrawes sydd yn dilyn gwaith Bronfenbrenner (1979). Bydd cyfeirnod i'r achosion critigol eraill hefyd a gwelwn yn atodiad 2,3, a 4.

Awgryma ymchwil gan Evans (2014), mae cysyniad cyffredin bod ymddygiad plant tu fewn i'r dosbarth wedi gwaethgu dros y blynyddoedd diwethaf sydd yn cael effaith niweidiol ar safonau dysgu yn ôl y rhwydwaith cymorth athrawon. Mae o leiaf dau bwynt pwysig i'w hystyried yn deillio o'r gosodiad uchod, sef rôl yr athrawes a pherthnasoedd positif, ymchwil tu fewn i effaith plentyn chwilio am sylw, strategaethau athrawes a dylanwad atgyfnerthiad cadarnhaol. Er hyn dwi yn ymwybodol mae yna nifer o faterion arall sydd yn gallu dylanwadu are ymddygiad plant (Emmer a Sabornie, 2015).

Cafodd yr arsylwadau eu gweld yn ysgol Cymraeg cynradd sydd wedi cael ei sefydlu yng nghanol Nghymru a gweithredwyd o dan ffederasiwn efo prifathrawes a rennir. Mae'r ysgol yn cynnwys dros gant o blant sydd yn cael ei addysgu yn ôl y cyfnod sylfaen a chyfnod allweddol dau (Cyfnod Sylfaen, 2008) yn ogystal â dulliau awgrymwyd gan Donaldson (2015) yn y ddogfen 'Dyfodol Llwyddiannus'. Mae'r ysgol wedi lleoli mewn pentref sydd wedi cael ei labelu yn ddifreintiedig, efo canran rhwng 25-30% o'r disgyblion ar brydau ysgol am ddim, sydd yn fwy na'r cyfartaledd cenedlaethol (Estyn, 2015). Er mwyn mynd i'r afael â'r holl faterion hyn, mae arweinyddiaeth a rheolaeth gref yn hanfodol er mwyn darparu arweiniad moesegol cadarn i staff ac ymarferwyr eraill i sicrhau bod yr ymddygiad wedi'i wreiddio yn ethos y blynyddoedd cynnar. I greu darlun o'r dosbarth oedd yna un athrawes ac

un cynorthwyydd dosbarth yno yn addysgu'r plant a oedd wedi cael ei gwahaniaethu mewn i bedwar grŵp yn ôl ei gallu.

Bydd ffocws yr arsylwadau ar ddosbarth cymysgedd blwyddyn un a dau, gan ddilyn canllawiau British Education Research Association (BERA, 2013) a Nachimas and Nachimas (1992: Gwelwn yn research methods in education: 91) trwy gadw cydnabyddedig y plant, yr athrawon a'r ysgol yn gudd; trwy enwi'r plentyn crybwyllwyd yn yr arsylwadau yn ôl y wyddor er mwyn cadw eu hunaniaeth yn gyfrinachol a ddim yn olrhain er mwyn sicrhau diogelwch.

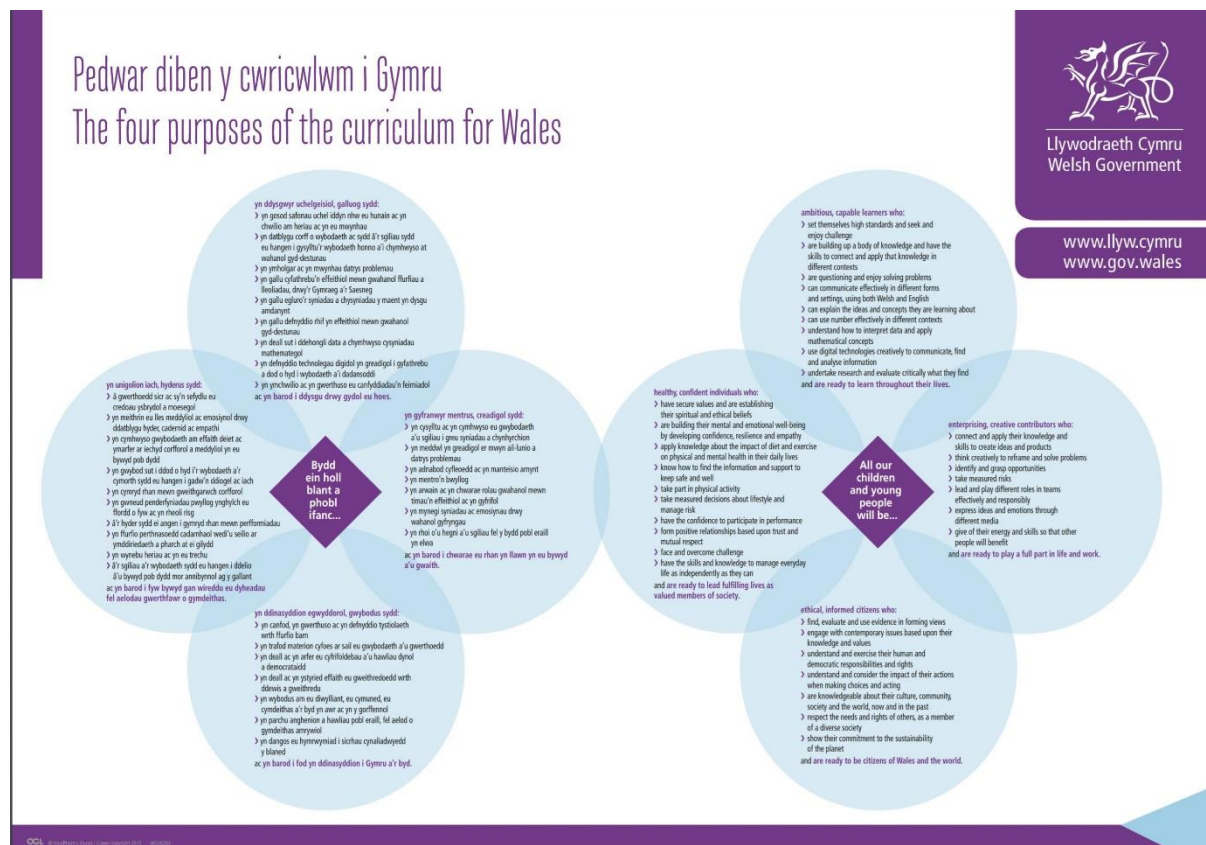
Eglurwyd Tripp (2012) ein dadansoddiad proffesiynol sy'n gwneud digwyddiad yn hollbwysig. Ychwanegwyd mai digwyddiadau'n tueddu i fod yn nodweddiadol yn hytrach na'n hanfodol ar yr olwg gyntaf, ond yn cael eu cyflwyno'n feirniadol drwy ddadansoddi (Cohen et al, 2011). Ond cyferbynnwyd hyn efo achos critigol gan ddweud mai canlyniadau'r arsylwad yn caniatáu asesiad manwl er mwyn dod o hyd i ystyr a wnaeth achosi'r newidiad yn ymddygiad unigolyn. Cytunwyd Kumar (2014), gall achos critigol cyfeirio at unrhyw fath o ddigwyddiad sy'n amlygu ar rywbeth dwys sydd yn holl bwysig er mwn sicrhau nad ydynt yn cael effaith negyddol ar yr unigolyn. Er hyn, Credaf Mills, Durepos a Wiebe (2010:1) bod dull digwyddiad critigol yn debyg i methodoleg a ddefnyddir yn bennaf ar gyfer ymchwil archwiliadol. Wrth gysylltu'r dechneg yma efo arsylwi maent yn creu arddull hyblyg ansoddol sydd yn cymryd cydnabyddiaeth newidynnau neu ymddygiadau'r disgybl mewn i ystyriaeth. Mae ffurf yma o greu barn yn fuddiol wrth ystyried datblygiad addysgeg y disgyblion yn yr arsylwadau (Atodiad 1,2,3,4) er mwn cael darlun cyflawn o'r sefyllfa a chyflwr meddwl unigolion (Hamilton a Corbett-Whittier, 2013; Schon,1987).

Cyn i'r arsylwi cychwyn, Cymerwyd ystyriaeth foesegol wrth gael caniatâd oddi wrth yr ysgol a rhieni'r disgyblion a chafodd ei chanolbwyntio arno (GDPR, 2018; BERA, 2011). Gan ddilyn awgrymiadau Estyn (2014) a Llywodraeth Cymru (APADGS,2008) fe wnes i egluro i bob staff yn y dosbarth ddibenion yr arsylwad cyn i'r disgyblion cyrraedd y dosbarth, gan dangos y ffurflen cofnodi canfyddiadau. Cyflwynydd yr athrawes fi i'r dosbarth yn anffurfiol er mwyn i'r plant peidio adnabod yr oeddent yn cael ei arsylwi. Credaf Reed a Canning (2010) a Brodie (2013) oedd hyn yn ffurf gorau er mwyn ceisio gweld achosion naturiol ac adlewyrchiad cywir o ymddygiad plant. Ychwanegwyd Estyn (2014) a Fletcher Wood (2016) a Freedboy (2003) bod arsylwi yn ffurf uniongyrchol ac ansoddol o sicrhau bod y 'disgyblion yn cyflawni'u potensial' ac yn ddull o asesu effeithiol. Yn ôl y Cod Moeseg addysg gynnar (2011) credant fod arsylwadau yn allweddol ar gyfer deall diddordebau a lefel dysgu plant ac felly maent yn rhoi dealltwriaeth well i ymchwilwyr ar sut i gwrdd â'u hanghenion a gwella

arfer, sydd yn hynod o bwysig i ni fel ymarferwyr proffesiynol ac yn tynnu sylw at bwysigrwydd edrych yn ddyfnach ar achosion critigol (Kumar, 2014).

Dywed Roberts-Homes (2011) nad i'w nodiadau maes uniongyrchol yn rhoi darlun holistaidd o'r sefyllfa plentyn; Credaf mae'n bwysig atgyfnerthi dull yma trwy ofyn cwestiynau ychwanegol i'r athrawes ar gefndir y plentyn. Mae Maynard a Chicken (2010) a Myhill et al., (2016) yn credu bod recordio plant gan ddefnyddio camera yw'r ffurf orau o asesu er mwyn sicrhau bod darlun cyflawn yn cael ei ystyried gan ddiogelu na chollwyd unrhyw fanylion wrth allu ail-chwarae. Er hyn, defnyddiwyd dull arsylwi ysgrifenedig oherwydd bod yr arsylwad wedi digwydd yn naturiol.

Credaf oeddent yn fwy effeithiol os nad wyf yn cymryd rhan yn yr arsylwi er mwyn atal newid neu arwain yr arsylwi a dylanwadu ar y canfyddiadau mewn unrhyw ffordd a pharhau i fod yn oddrychol, ond hefyd i ddysgu o dechnegau defnyddiol a ddefnyddir gan yr Athro wrth ddelio ag ymddygiad aflonyddgar yn yr ystafell ddosbarth. Roeddwn yn falch o'r nifer o dechnegau arsylwi a defnyddiwyd; nodiadau maes uniongyrchol, lluniau o weithgareddau a darlun or trefn y dosbarth a focyswydd are lleoliad a trafodaeth yr athrawes a plant yn ystod yr achos critigol.



(Donaldson, 2015. 'Pedwar Diben y Cwricwlwm i Gymru')

Ymhellach, wrth edrych ar yr achos critigol mae yn gysylltiadau clir efo dadl Donaldson (2015) wrth gyfeirio at y pedwar diben sydd yn pwysleisio pwysigrwydd rhoi cyfleoedd i blant sydd yn hybu sgiliau bywyd er mwyn cynyddu ei hunan hyder a lles. Roedd pum her wahanol wedi cael ei threfnu tu fewn gwahanol ardaloedd o'r dosbarth ac un yn yr awyr agored. Mathemateg a rhifedd oedd ganolfa i'r wers, ond oedd yna gysylltiadau efo iaith a llythrennedd wrth i'r plant cydweithio a chyfathrebu gyda'i gilydd ac ysgrifennu geirfa mathemateg i gyd fyd efo'r siapau. Roedd yna cyfleoedd datrys problemau wrth feddwl yn feirniadol a gweithio yn annibynnol, Cyfle ymarfer sgiliau celf wrth ddarlunio siapau allan o adnoddau naturiol, a sgiliau technoleg gwybodaeth wrth iddyn nhw gael ei hannog i dynnu lluniau o waith cyflenwyd a cefnogwyd cyfleoedd trawsgwricwlaidd. (Haylock a Cockburn, 2013; Barnes, 2018; Donaldson, 2019). Felly, mae'n glir cyfannwyd y wers efo'r diben 'ddysgwyr uchelgeisiol a galluog' a 'Cyfranwyr mentrus a creadigol'.

Yn yr achos critigol, nid oedd 'Plentyn A' yn cydymffurfio â rheolau dosbarth ac yn ceisio denu sylw'r athrawes a'i chyfoedion yn ystod amser cylch, pryd oedd yr athrawes yn cyflwyno heriau'r dydd. Fe wnaeth y plentyn gweiddi, tynnu wynebaw a chrwydro o gwmpas y dosbarth. Roedd pawb ond disgybl A yn parchu awdurdod yr athrawes ac yn dilyn ffiniau; Er hyn fe wnaeth dod yn gyfarwydd nid oedd plentyn A wedi cael amser i ddod i adnabod ac adeiladu perthynas efo athrawes oherwydd oedd yr athrawes yma newydd ddechrau addysgu'r dosbarth unwaith yr wythnos ers dechrau y tymor.

Ar yr olwg gyntaf oedd yr arsylwad yn adlewyrchu sefyllfa negyddol i'r plentyn, ond wrth edrych yn ddwfn tu fewn i'r rheswm pam oedd y plentyn A wedi ymddwyn yn ffurf aflonyddgar, oeddent wedi dod yn glir i mi pwysigrwydd ar rôl y cynorthwyodd dosbarth wrth iddi fynd i lawr i lefel y plentyn a siarad efo hi er mwyn ceisio ystyried pam oedd y plentyn yn weiddi allan a deall y sefyllfa o safbwynt y plentyn (Potter a Richardson, 1999).

Atgyfnerthwyd hwn efo arfer dda a adlewyrchiad o bolisi a chod ymddygiad yr ysgol. Eglurwyd Donaldson (2015) trwy adeiladu unigolyn iachus a hyderus bydd hyn yn golygu bydd y plant yn gwrthio ffiniau er mwyn deall beth yw gwerthoedd nhw a phobol eraill. Trwy Blentyn A yn cael ei hannog i ddeall ei hemosiynau, byddwn yn gwella a chynyddu ei gwytnwch, hyder, empathi a pharch tuag at bobol eraill. Amlinella Cwricwlwm Newydd (2019) bod plant yn dysgu i bod yn ddinasyddion egwyddorol a gwybodus trwy gydymffurfio ar gòd ymddygiad a deall yr effaith gall ei phenderfyniadau a gweithredodd cael ar bobol eraill, sydd yn sgil hanfodol am y dyfodol.

Mae'r arsylwadau wedi sbarduno fy niddordeb i edrych yn ddwys ar yr achos beirniadol ac ystyried pam oedd y plentyn wedi ymddwyn yn anfoddhaol?

Y pwynt cyntaf mewn dadansoddiad i ymddygiad y plentyn yw rôl yr athrawes sydd yn ymdrin â'r sefyllfa gritigol gan ddefnyddio strategaethau damcaniaeth Skinner (Gwelwn yn Pritchard, 2014) o 'operant conditioning' ac atgyfnerthu ymddygiad cadarnhaol. Enghraifft o hyn oedd pryd wnaeth yr athrawes canmol y disgyblion eraill wrth iddyn nhw beidio ymateb i ymddygiad aflonyddgar sydd yn ffurf o dangos plentyn A beth yw'r ymddygiad dymunol. Yn ogystal â hyn, roedd y dechneg o roi symbol o anwybyddu'r athrawes yn effeithiol iawn ac yn unol efo gwaith damcaniaethwyr ymddygiad Thorndike, Watson a Pavlov oherwydd nid oedd yr athrawes wedi rhoi unrhyw sylw i'r ymddygiad anboddhaol, ac yn lle wedi canmol y disgyblion eraill am beidio tynnu sylw a chydymffurfio efo rheolau dosbarth a pholisi ymddygiad yr ysgol. Cafodd hyn ei lesteirio gan yr athro yn atgoffa plentyn A yn ogystal â holl blant eraill am y siart gwobrwyo o fewn yr ystafell ddosbarth, mae McLeod (2007) yn nodi 'learning is a direct consequence of conditioning' sydd yn pwysleisio rôl yr athrawes i ddysgu plant y gwahaniaeth rhwng ymddygiad cywir ac anghywir; hysbysebwyd efo plentyn yn deall effaith ei gweithredoedd (Donaldson 2015). Mae hwn yn arfer cyffredin yn ysgolion, er mae siartiau ymddygiad yn gynrychiolaeth weledol sydd yn annog cyflawni ymddygiad da. Credaf Vygotsky (1979) mae sgaffaldio dysgu yn effeithiol ac yn ategu'r damcaniaeth Bruner (1987) sydd yn cytuno bod plant yn dysgu gorau trwy ddilyn model rôl gywir. Yn ôl Vygotsky (1978), mae llawer o ddysgu pwysig yn digwydd drwy ryngweithio cymdeithasol gydag athrawes fedrus. Cyfeiria Vygotsky (Gwelwn yn Frauenglass a Diaz, 1985) at hyn fel deialog cydweithredol, trwy blentyn mynd mewn i 'Zone of Proximal Development'. Mae hwn yn gysyniad pwysig sy'n ymwneud â'r gwahaniaeth rhwng yr hyn y gall plentyn ei gyflawni'n annibynnol a'r hyn y gall plentyn ei gyflawni gydag arweiniad ac anogaeth gan bartner neu athrawes medrus. Trwy hyn mae'r plentyn yn ceisio deall y gweithredoedd neu'r cyfarwyddiadau a ddarperir gan yr athrawes ac yna'n mewnoli'r wybodaeth efo'r gobaiith byddwn yn defnyddio i arwain neu reoleiddio ei berfformiad ei hun.

Wrth edrych yn fanwl ar y pryd gwahanodd yr athrawes plentyn A a B, ymatebodd plentyn A wrth dynnu wyneb a dweud 'Nid yw hynny'n deg' ar ôl iddi geisio gweiddi allan a chymharu ar y wers. Efallai oedd hyn yn arwyddocâd bod yr ymddygiad yma yn cael ei hyrwyddo yn y cartref trwyddyn nhw chwerthin arni hi? Sydd yn cysylltu efo damcaniaeth Pavlov (1927; Fani a Ghaemi, 2011; Fernandez et al, 2015) ei bod plentyn yn adlewyrchu ymateb eu rhieni neu gyfoedion eraill. Felly, mae'n bwysid cofio bod pob rhiant, athrawon a oedolion eraill efo safonau disgwylwch a gwerthoedd gwahanol. Noda, Bates (2016) cysondeb yw'r neges bwysig yn ôl delio efo ymddygiad plant. Mae rheolaeth ymddygiad wedi troi'n llai effeithiol oherwydd bod diffyg parch rhwng disgyblion ac athrawon yn ôl McKinney a Kea (2005) a

Voko e ta., (2014) felly mae dyletswydd i greu hinsawdd ble mae addysgu'n bosib efo rheolau ymddygiad amlwg.

Fodd bynnag, mae dadlau damcaniaethwyr cogyddiaeth Dewey yn cyferbynnu efo gwaith Skinner. Beirniadwyd bod llawer o ymchwil ar ymddygiad yn seiliedig ar anifeiliaid yn hytrach na phobl felly'n dadlau nad yw hyn yn adlewyrchiad gwir ar theori ymddygiad plant. Mae'n hefyd poeni bod yr ymchwil damcaniaeth ymddygiad wedi'u seilio'n drwm ar rôl yr oedolyn i arwain y canfyddiadau yn lle caniatáu cyfle i blant hunanwerthuso eu hymddygiad eu hunain. Credaf i wir ddeall ymddygiad plant mae rhaid i ni edrych yn ddyfnach na'r plentyn yn unig ac yna ystyried datblygiad cyfannol a dylanwadau'r amgylchedd a ffactorau cymdeithasol-economaidd eraill (Shanker, 2008).

Mae yna nifer o resymau bydd plant yn dangos nodweddion tynnu sylw, Dywed Fidler (2017) bod hyn o ganlyniad i hunan barch isel o ganlyniad i rieni ildio i mewn i blant neu yn rhoi gormod o sylw. Mae herio'r rhai bach yn aml yn ffordd iddynt fynnu eu hawdurdod eu hunain ac adeiladu ar ei hunaniaeth trwy gael rheolaeth dros eu penderfyniadau a'u hamgylchiadau, felly wrth i rieni rhoi rhy gormod o sylw iddynt bydden yn atal datblygu gwydn. Amlinella Howard et al., (2017) bod hyn yn cael effaith negyddol ar hapusrwydd a lles plentyn (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2018).

Sydd yn tynnu at y pwynt nesaf; Er oedd strategaethau ymddygiad yn lle ar sut i ddelio efo sefyllfa gritigol mae'n bwysig edrych ymhellach ar y plentyn yn holistaidd sydd yn cysylltu ar bwysigrwydd perthnasoedd positif (Elicker a Fortner-Wood, 1995). Dywedir Devarakonda a Powlay (Gwelwn yn Wyse a Rogers, 2016: 186) a OECD (2015) mae'n bwysig cofio bod pob plentyn yn unigryw ac yn dod o wahanol gefndiroedd a gydag anghenion emosiynol ac addysgol amrywiol, felly mae'n naturiol ei fod yn delio efo materion gyda dulliau gwahanol. Felly, mae'n hanfodol ein bod ni fel ymarferwyr proffesiynol yn edrych yn holistaidd at y sefyllfa a deall pam y gall ymddygiad plant newid yn ystod sefyllfaoedd penodol a sut i ddelio ag ef, drwy addysgu ffiniau iddynt a'r gwahaniaeth rhwng y da a'r drwg er mwyn eu paratoi ar gyfer y dyfodol i fod yn unigolion iach a hyderus o fewn y gymdeithas (Every Child Matters, 2003; Children's Workforce Development Council (CWDC), 2007a).

Fel egluraf yn atodiad 1 (a), gall y plentyn wedi ymddwyn allan oherwydd oedd yna ddwy athrawes anghyfarwydd yn y dosbarth, mae Gerhart (2004) a Fields (2007) yn cytuno bod plant yn dueddol o wneud hyn er mwyn profi ffiniau athrawon i weld beth allent nhw ddianc ohono. Credaf, mae cydberthnasau yn arbennig o bwysig gan fod plant yn dysgu'n bennaf drwy eu perthynas ag eraill. Yn debyg esboniwyd Gerald et al., 2017 bydd plentyn yn teimlo yn ddiogel, cynnwys, eu gwerthfawrogi a'u parchu unwaith y bydd y berthynas hon wedi'i

sefydlu. Sydd yn gysylltiedig efo Bronfrennbrener sydd yn egluro pwysigrwydd o fabwysiadu dull plentyn-canolig er mwyn sicrhau bod y tîm a'r amgylchedd yn cefnogi datblygiad y plentyn, dywed heb gael cydberthnasau cadarn efo teulu, ffrindiau ar ysgol ni fydd modd i'r plentyn symud i'r haen nesaf o 'Exosystem' ac ehangu ei datblygiad. Sydd yn cyd-fynd efo damcaniaeth Maslow (1943), awgryma'r diagram 'higherarchy of needs' bod plant yn gweld hi'n annod i wneud chynnydd oherwydd mae ei emosiynau yn dylanwadu uniongyrchol ar ei ymddygiad a dysgu. Mae hyn hefyd yn cyd-fynd efo gwaith Laevers (2011) sydd yn cysylltu lles emosiynol a'r lefel o ymglymiad ac yn rhoi pwyslais ar pwysigrwydd 'iechyd a lles' fel un o'r meysydd dysgu a diben y cwricwlwm newydd. Trwy gydweithio efo'r teulu ac ystyried darlun holistaidd o'r plentyn, nodir Newbury et al., (2018) a Solloway (2017) bod hyn yn ffurf o leihau profiadau niweidiol 'Adverse Childhood Experiences (ACES)' yn ystod plentyndod a fydd yn cael effaith gydol oes.

Trwy ddadansoddi a mynd nôl i'r dosbarth yr ail waith i arsylwi'r plentyn efo ei athrawes arferol, sylweddolais y bod hi yn ymateb yn wahanol i wahanol athrawon. Credaf mai pwysig gwrando ar lais y plentyn a deall pethau o safbwynt nhw. Gallu pardduo gwir ddiddordeb mewn sefyllfaoedd unigol hybu perthnasoedd cadarnhaol sy'n llawn ymddiriedaeth (Smith 2010). Cytunwyd Baker et al., (2016) efallai oedd yna ddiffyg ymglymiad i'r athrawes yn yr arsylwad gan nad oedd perthynas wedi cael ei sefydlu eto o ganlyniad i'r athrawes dechrau dysgu'r plentyn am unwaith yr wythnos dros y tair wythnos diwethaf. Mae hyn yn seiliedig efo gwaith Bowlby (2014) gallai'r ffaith bod y plentyn yn ceisio denu sylw wrth yr athrawes a'i chyfoedion fod o ganlyniad i hunan-barch isel ac felly mae'n teimlo diffyg perthyn.

Yn ystod yr athrawes trosglwyddo plentyn A i'r rhiant ar ddiwedd y dydd oeddent yn glir oedd newidiadau cartrefol yn digwydd. Awgryma Bandura a Freud (1946) bod perthnasoedd positif yn dibynnu ar brofiadau cynnar. Credaf Rogers, mae gweiddi allan a thynnu sylw yn adlewyrchu datganiad o bŵer ac yn ddull o fecanwaith amddiffyn a datgysylltu. Felly mae'n bwysig cydweithio efo'r cartref er mwyn deall rhesymau tu ôl beth sydd are meddylid y plentyn sydd yn cael ei chyflawni trwy ei ymddygiad. 'Mae cwricwlwm y Cyfnod Sylfaen yn dadlau o blaid meithrin a hybu cysylltiadau cadarnhaol rhwng y cartref a darparwyr gofal ac addysg'. Roeddent wedi dod yn glir oedd dad y plentyn wedi gadael y cartref sydd wedi tarfu ar ei threfn ac yn gyfnod trawsnewidiad i'r teulu cyfan. Mae ymchwil wedi awgrymu bod perthynas athro a phlentyn yn chwarae rhan bwysig sydd yn ddylanwadu ar ddatblygiad cymdeithasol ac emosiynol plant ifanc (Black-Hawkins, 2007). Ehangaf waith Hattie (2010) a Metcalfe a Game (2006) ar bwysigrwydd athrawon adeiladu perthnasoedd efo disgyblion a theulu er mwyn sicrhau dealltwriaeth a chysondeb yn fywyd y plentyn er mwyn iddi help delio

efo'r sefyllfa a'i achos critigol personol. Amlinella Cooper a McIntyre (1996), trwy gydweithio yn agos efo'r teulu byddent hefyd yn codi hyder a gwytnwch y plentyn a hunan-effeithiaeth.

Credwyd Kontos (1999; 1997) a Lemin et al., (1994), mewn lleoliadau plentyndod cynnar, mae pob eiliad y mae athrawon a phlant yn rhyngweithio â'i gilydd yn gyfle i ddatblygu perthnasoedd cadarnhaol. Ychwanegwyd, gall athrawon ddefnyddio amrywiaeth o strategaethau i adeiladu perthnasoedd cadarnhaol gyda phlant. Mae ymddygiad athrawon megis gwranddo ar blant, gwneud cyswllt llygad â nhw, a chymryd rhan mewn llawer o ryngweithiadau wyneb yn wyneb â phlant ifanc yn hyrwyddo perthnasoedd diogel rhwng athro a phlentyn (Howes, 1993; Bowring-Carr a West Burnham, 1999). Siarad â phlant gan ddefnyddio lleisiau dymunol, digyffro ac iaith syml, a chyfarch plant yn gynnes pan fyddent yn cyrraedd yr ystafell ddosbarth gyda'u rhieni. Mae'n bwysig bod athrawon yn defnyddio strategaethau sy'n briodol yn ddatblygiadol ac yn unigol, gan ystyried gwahanol anghenion, diddordebau, arddulliau a galluoedd y plant (Webster et al., 2001).

Mae'r safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth yn pwysleisio bod adfyfrio yn rhan hanfodol o bwysig ar gyfer ehangu dysgu proffesiynol i ddatblygu addysgeg bedagogaid. Dywed Llywodraeth Cymru (2018) bod adfyfrio a chael meddwl agored yn ffurf o ymestyn gwybodaeth, sgiliau a dealltwriaeth addysgol broffesiynol. Mae Reed a Canning (2010) yn rhoi pwyslais ar y ffaith gall ymarferwyr adfyfrio ddiffinio a mireinio arfer, gwella gwybodaeth, ystyried mentrau newydd ac addasu'n briodol yn unol â deddfwriaeth a pholisïau newydd. Mae myfrio hefyd yn chwarae rhan hanfodol yn y broses ddysgu ac mae'n fath o hunanymwybyddiaeth gan fod dealltwriaeth ddyfnach o'r broses ddysgu yn cael ei chasglu drwy fyfrio (Moon, 2004; Appleby, 2010). Sydd hefyd wedi cysylltu'n agos ag 'addysgeg gwranddo' Reggio Emilia (Rinaldi, 2005 a ddyfynnir yn Reed a Canning 2010:10). Mae Schön (1983) yn credu bod ymarfer myfyriol yn eich galluogi i feddwl ar eich traed, sy'n bwysig o fewn darpariaeth blynyddoedd cynnar gan ei fod yn annog ymarferwyr i feddwl yn feirniadol ac yn greadigol wrth i heriau newydd godi (EYFP, 2008). Er hynny, mae Lindon (2012) a Department for Education, Lifelong Learning and Skills (2016) yn tynnu sylw at y ffaith y disgwylir i ymarferwyr newydd gael eu cefnogi, gan fod hyder a phrofiad yn elfennau allweddol o ymarfer myfyriol. Mae Professional Association for Children and Early Years (PACEY) (2016) yn disgrifio ymarfer myfyriol fel 'process of thinking about and analysing your practice, with the aim of challenging, changing, modifying, developing and improving practice'. Mae hwn yn ddull o wella datblygiad proffesiynol yn barhaus. Mae Stuart, Maynard a Rouncefield (2015) yn datgan bod ymarfer myfyriol yn galluogi unigolion i feddwl am eu hymarfer unigol, eu rhagdybiaethau, eu dulliau gweithredu, y gymdeithas a'r diwylliant ehangach.

Model o fyfyrddod gan Gibbs (1988) yw'r cylch effeithlon gan ei fod yn galluogi ymarferwyr i ystyried teimladau unigolion. Cred Bolton (2010) ei bod yn bwysig cydnabod teimladau gan y gall effeithio ar sut mae unigolyn yn meddwl, yn teimlo ac yn gwerthfawrogi profiad. Gan fod plant yn unigolion sy'n agored i niwed, mae'n hanfodol bod ymarferwyr yn cydnabod sut mae plentyn yn teimlo yn gallu dylanwadu'n drwm ar ganlyniad gweithgaredd (Arshad et al., 2012). Mae Schon 1983 yn dylanwadu ar y ffaith bod dwy ffordd o nodi myfyrio. Mae myfyrio yn ymarferol yn caniatáu i ymarferwyr roi sylw i faterion ar unwaith gan fod myfyrio'n digwydd wrth i sefyllfa godi. Yn ail, mae myfyrio ar arfer yn cynnwys ymarferwyr i fyfrio ar ôl y digwyddiad drwy adolygu, dadansoddi a gwerthuso'r sefyllfa er mwyn cael gwell dealltwriaeth o sut i wella ymarfer ymhellach.

Trwy adfyfyrio a defnyddio model Gibbs a Schon, Maent wedi rhoi cyfle i ddadansoddi'r achos beirniadol yn ddwys trwy gysylltu strategaethau da a defnyddiwyd yr athrawes fel ymateb i'r ymddygiad aflonyddgar; ac ystyried yr hyn nad oeddent wedi mynd cystal er mwyn atgyfnerthu camau nesaf i wella datblygiad ac ymddygiad y plentyn ymhellach. Mae siarad â chyfoedion hefyd yn caniatáu i ymarferwyr ddeall a gwerthfawrogi safbwyntiau eraill a datblygu ffyrdd newydd o feddwl (Reed a Canning, 2016). Mae'r dull hwn hefyd yn ddefnyddiol i ymarferwyr newydd oresgyn yr heriau a nodwyd gan Bolton (2005) drwy holi barn a syniadau colegau eraill a allai fod â mwy o brofiad.

Wrth werthuso'r holl ymchwil ac ystyried y sefyllfa yn ffurf holistaidd. Yn y dyfodol, buasai i'n parhau i ddilyn damcaniaeth Skinner a Vygotsky gan fodeli ymddygiad cywir a chanmol ymddygiad dymunol trwy ddefnyddio gwobrau sticeri, siart ymddygiad fel y gwnaeth yr athrawes wneud. Byddwn hefyd yn cyfathrebu efo athrawes arferol a chadw cyswllt dyddiol efo'r teulu er mwyn sicrhau cysondeb a mynni adnabod rhesymau cefndirol a gall cymharu ar emosiynau plentyn A cyn i'r diwrnod ysgol cychwyn (Bates, 2016). Oherwydd mae gwahanol bobol yn casglu plentyn i fynnu o ganlyniad i'r trawsnewid cartrefol, byddwn hefyd yn awgrym cael llyfr cyswllt, er mwyn sicrhau bydd y negeseuon pwysig yn cael ei throsglwyddo i'r fam, tad a'r ddwy athrawes. Byddwn hefyd yn annog i'r rhieni i gadw cofnod yn y llyfr er mwyn cael adlewyrchiad clir o'r hyn sydd yn digwydd a sicrhau bod y plentyn yng nghanol popeth.

Gan adfyfyrio yn nôl ac yn adlewyrchu ar yr achos beirniadol fyddwn yn dod i adnabod y disgybl yn well wrth ystyried gwaith Gibbs ac edrych ar sefyllfa o sefyllfa'r disgybl gan ystyried ei emosiynau a hunanhyder. Er mwyn sicrhau bod perthynas positif yn cael ei adeiladu rhwng yr athrawes a phlentyn, awgryma Lemin et al.,(1994) a Cooper a McIntyre

(1999) bydd cynllunio yn ôl diddordebau'r plentyn yn hybu ymglymiad ar gweithgareddau ac efo'r gobaith bydd yr unigolyn yn efelychu ymddygiad positif sy'n cael eu hatgyfnerthu gan eu cyfoedion fel awgrymwyd Carter (1976). Amlinella, Matcalfe a Game (2006) bydd athrawes effeithiol yn mynd lawr i lefel y plentyn a defnyddio ton ysgafn ddiffuant a dangos parch trwy wrando ar y plentyn a gofyn cwestiynau. Mae rhoi cyfrifoldebau a arddangos gwaith y disgybl yn ffurf dda o gael nhw i gydymffurfio a chodi lles trwy iddynt deimlo bod nhw cael ei werthfawrogi (Howes, 1993; Riley, 2007).

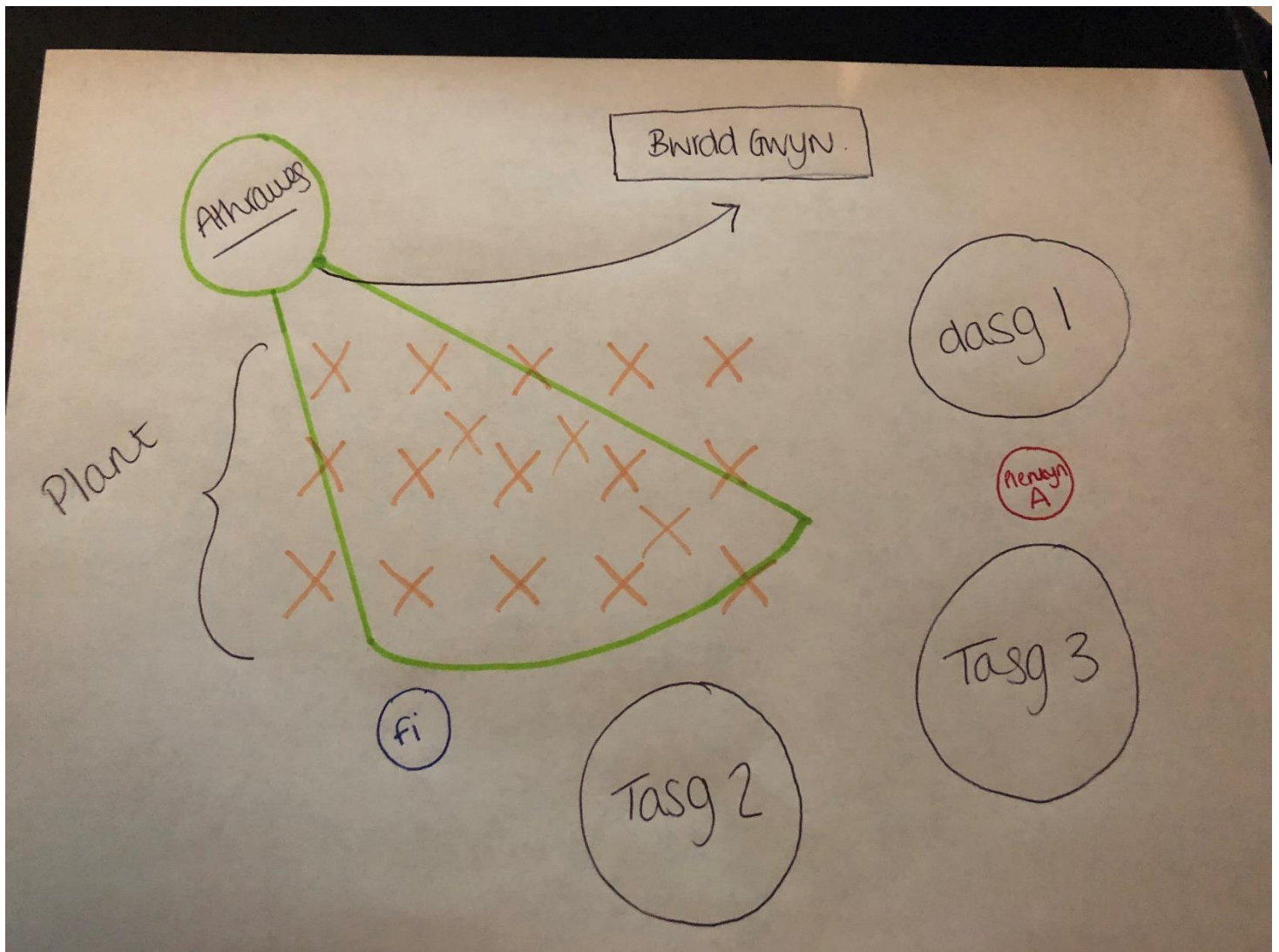
Trwy ddilyn gweledigaeth Donaldson (2015) a'r cwricwlwm Newydd i lunio fy mhrofiad ymarferol personol byddwn yn cysylltu'r amgylchedd dysgu a chynnwys efo profiadau er mwyn hybu datblygu ei sgiliau cymdeithasol, emosiynol, iaith, gwybyddol, a chorfforol (Greenspan & Shanker, 2004; McCain, mwstard & Shanker, 2007; Shanker 2010). Credaf mai yna cydberthynas gadarnhaol efo cyfleoedd a'r amgylchedd sy'n cynyddu ei gwytnwch nes ei bod wedi cyrraedd y gallu i feddwl yn symbolaidd, adeiladu pontydd rhwng syniadau, cysylltu teimladau a datblygu dealltwriaeth o weithred y byd. Gwneir hyn trwy ryngweithio dwyochrog parhaus gydag oedolion a chyfoedion (Greenspan & Shanker, 2004; Mandler, 2004).

I grynhoi, Mae'r dadleuon a roddwyd ger bron yn dangos yn glir pwysigrwydd adfyfrio ar achosion critigol fel ffurf o gadarnhau dealltwriaeth a dadansoddi yn ddwys ar gefndiroedd a lles y plentyn. Mae adfyfrio yn caniatáu ni i asesu ei chynnydd, ei diddordebau, ac uwch oleuo unrhyw bryderon. Trwy ddadansoddi'r achos a chysylltu efo ymchwil a gwaith damcaniaethwyr fel Skinner a Vygotsky mae hyn wedi ehangu fy ngwybodaeth ar reoli ymddygiad tu fewn i'r dosbarth ac wedi gwneud i fi ystyried ar y holl bethau a gall dylanwadu ar ymddygiad plentyn, fel yr amgylchedd, profiadau cynnar a pherthnasoedd (Rogers, 2015; Shanker, 2008; Bates, 2016; Hattie, 2010).

O ganlyniad i hyn, mae wedi bwydo mewn i'm hymarfer proffesiynol; byddwn yn cynllunio yn nol y cwricwlwm newydd gan sicrhau profiadau holistaidd i'r plant sydd yn ategu at ei datblygiad ac anghenion emosiynol gan sicrhau bod iechyd a lles yn ganolog i bopeth. Wrth wneud hyn, cefnogwyd y Llywodraeth Cymru (2019) bydd hyn yn cynyddu hyder a gwytnwch. Byddwn hefyd yn atgyfnerthu hyn trwy ddefnyddio strategaethau penodol o wrando a'r llais y plentyn, mynd i lawr i lefel y plentyn, cyfathrebu efo tîm o gwmpas y plentyn a dod i nabod pob unigolyn yn y dosbarth er mwyn sicrhau gweithrediad holistaidd a gall mewnbwnni i gamau dilyniant y plentyn ac ehangu ei datblygiad.

ATOTIADAU:

Darlun sydd yn adlewyrchu trafodaeth a lleoliad y plant ar athrawes yn y dosbarth, canolbwyntiaid ar plentyn 'A'.



Atodiad 1

NODIADAU ARSYLWI: Digwyddiad dysgu- Achos Critigol

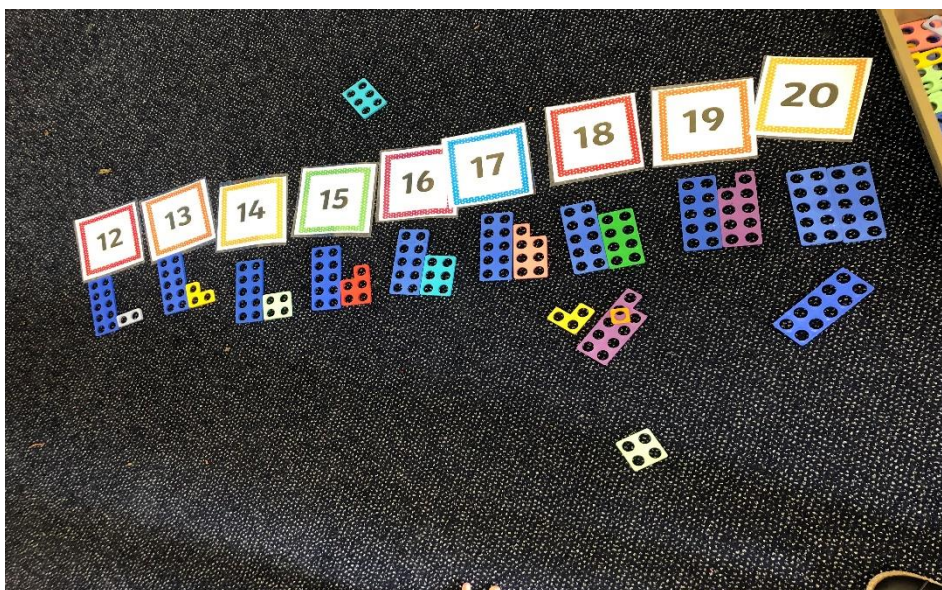
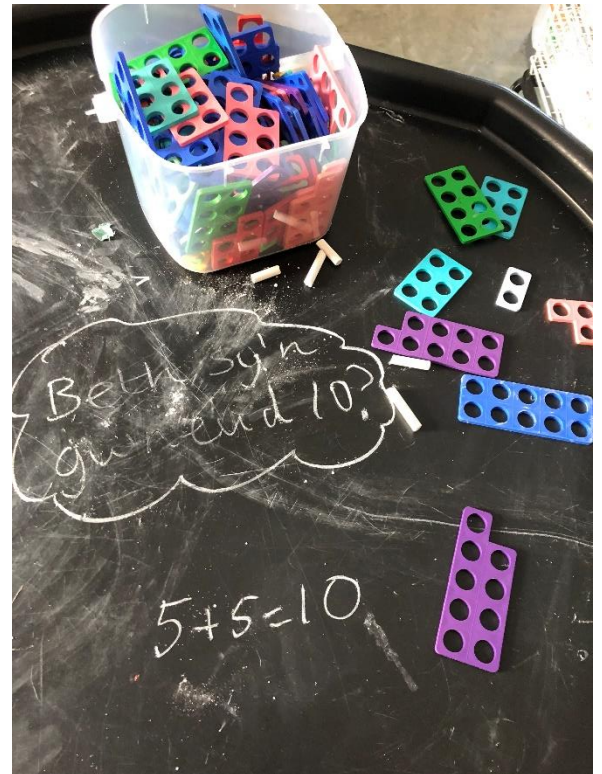
Dyddiad: 02/10/2019
Manylion y digwyddiad dysgu: Nod y wers oedd creu brawddegau mathemateg gan ddefnyddio tri rhif e.g $7+3 = 10$, $3+7= 10$, $10-7 =3$ ayyb Gwahaniaethu: Grŵp 1- Trefnu rhifau yn ddilyniant o leiaf i fwyaf a pharu efo cyfanswm teils rhifau i weld beth oedd yn wneud rhifau i 10. Grŵp 2- Brawddegau mathemateg lan at gyfanswm 10. Grŵp 3- Creu Brawddegau Mathemateg yn fwy na deg (wrth annog i wneud brawddegau adio a thynnu)
Diwylliant ar lawr dysgu (Ydy'r disgyblion yn canolbwyntio ar ddysgu?) Oedd pawb yn gwrando ar eglurhad yr athrawes, ond oedd plentyn A wedi tynnu sylw pawb a chymharu ar hyn trwy symud o'r carped ac ymestyn i'r cornel creadigol i ôl toes, gan chwerthin ac egluro beth oedd yn wneud at y dosbarth cyfan.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r digwyddiad dysgu?) Oedd yr athrawes wedi egluro a rhoi esiamplau brawddegau mathemateg ar y bwrdd gwyn a gofyn cwestiynau i'r plant er mwyn gwrio ei dealltwriaeth. Oedd plentyn A yn weddi allan atebion anghywir o flaen y dosbarth.
Cyfarwyddyd (Ydy'r disgyblion yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Oedd pob disgybl yn deall y dasg oedd rhaid iddynt wneud trwy fodelu dulliau cywir rhifedd a rhoi llinellau rhifau, teils rhif a blociau ciwb allan er mwn cefnogi'r plant. Roedd yr athrawes wedi gwahaniaeth y dasg yn nol grwpiau gallu'r plant.
Mynediad a her (Ydy pob disgybl yn gallu dilyn y digwyddiad dysgu? A gaiff pob disgybl ei herio?) Roedd pawb yn y dosbarth ar dasg ac yn canolbwyntio ar hyn oedd yn rhaid i wneud ac yn symud i fynnu her pryd gorffennwyd y dasg flaenorol. (Oedd yr athrawes wedi rhannu plentyn mewn grwpiau yn ôl ei gallu am y dasg gyntaf) Oedd plentyn A wedi ffeindio'r her yn rhy rhwydd felly oedd cynorthwyydd dysgu wedi mynd a hi i'r cornel cwch i wneud taflen gwaith oedd gan rifau i fynnu at 60.
Asesu Sut mae dealltwriaeth disgyblion cyn, yn ystod ac ar ôl y digwyddiad dysgu? Esboniodd yr athrawes cod ymddygiad y dosbarth ac annog plentyn i beidio cymharu ar y wers a pharchu dysgu ei chyfoedion wrth ddweud y byddai'n symud i lawr i'r cwmwl o'r haul. Wrth i'r athrawes rhannu grwpiau yn ôl ei gallu ac wedi cylchdroi rhwng yr heriau gwahanol yn ystod y dasg gan gwestiynu a gweld y gwaith cyflawnwyd er mwyn cadarnhau dealltwriaeth o'r dasg.

Roedd plentyn A wedi cwblhau'r daflen gweithgaredd mathemateg a dangos i'r athrawes- fe wnaeth yr athrawes hyrwyddo ei ymddygiad cadarnhaol a rhoi sticer iddi am gwblhau'r dasg yn gywir ac yn daclus. Er hyn, gofynnodd plentyn A ar ôl gorffen y daflen gwaith a gallid mynd ati i'r ardal chwarae rôl (sef y siop) yn hytrach na mynd nôl ati i'r gweithgareddau nid oedd yn ei herio.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? Credaf fod plentyn A wedi diflasu oherwydd nid oedd yr adnoddau ar gyfer y gwahanol weithgareddau wedi cael ei pharatoi o flaen llaw ac yn wedi cymharu ar y wers ar y cychwyn wrth iddi fynd nôl ac ymlaen a thynnu sylw'r plant wrth chwilio am yr adnoddau cywir o amgylch y dosbarth. Roedd pawb ond plentyn A yn parchu awdurdod yr athrawes ac yn dilyn ffiniau; fe wnaeth dod yn gyfarwydd nid oedd plentyn A wedi cael amser i ddod i adnabod ac adeiladu perthynas efo athrawes oherwydd oedd hi newydd ddechrau dysgu'r dosbarth ers dechrau tymor (1.5 diwrnod y dydd am 3 wythnos). Yn ystod y wers eglurodd yr athrawes bwysigrwydd tynnu'r plant yn ôl i bethau sylfaenol er mwyn cadarnhau ac adeiladu ar ei wybodaeth a dealltwriaeth, ond efallai oedd cefndir yr athrawes (dysgu derbyn/meithrin) wedi dylanwadu ar y gweithgareddau ac o ganlyniad i leiafswm o amser cysyllt efo dosbarth blwyddyn 1 a 2 oedd yna ddiffyg dealltwriaeth o lefel datblygiad y plant; yn enwedig efo plentyn 'A'. Ar ddiwedd y dydd oeddent hefyd yn glir yn ystod trosglwyddo diwrnod plentyn A rhwng yr athrawes a rhiant oedd yn newidiadau cartrefol yn digwydd a all cymharu ar ymddygiad y plentyn.

Lluniau o'r gweithgareddau cynlluniodd yr athrawes.



Atodiad 1 (a)

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)

Dyddiad/Date: 02.10.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws): Plentyn A yn torri ar draws y gwers.

Profiad	
Teimladau/ <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i>	Teimlais yn anghyfforddus pan oedd y plentyn yn torri ar draws y wers ac yn herio'r athrawes a rheoli'r dosbarth trwy ddenu sylw'r plant. Ond fel gwnaeth yr athrawes delio efo sefyllfa yn adfywiol, trwy iddi ddilyn cod ymddygiad cyson wrth gydnabod pwysigrwydd anwybyddu ymddygiad negyddol a chanolbwyntio ar ymddygiad boddhaol.
Cofio a Deall/ <i>Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda?</i> <i>Pa elfennau o'r profiad dysgi oedd yn siomedig?</i>	- Mae'r arsylwad critigol wedi cael ei weld yn ddosbarth blwyddyn 1, sef plant 5-6 blwydd oed. Mae yna 27 o blant yn y dosbarth efo un athrawes ac un cynorthwydd dysgu yn ei chymorth. Roedd yr athrawes arferol i ffwrdd ar y diwrnod penodol yma ac oedd athrawes Derbyn/ Meithrin yn gyfrifol am y dosbarth. - Nod y wers: Nod y wers oedd creu brawddegau mathemateg gan ddefnyddio tri rhif e.g $7+3 = 10$, $3+7 = 10$, $10-7 = 3$ ayyb Roedd y dasg wedi cael ei gwahaniaethu fel y gwelwn yn atodiad.... - Roedd pawb yn gwrando ar eglurhad yr athrawes ar wers brawddegau mathemateg. Ond oedd plentyn A (Plentyn MAT) wedi tynnu sylw pawb a chymharu ar hyn trwy symud o'r carped ac ymestyn i'r cornel creadigol i ôl toes, gan chwerthin ac egluro beth oedd yn wneud at y dosbarth cyfan. - Strategaeth Athrawes: Annog plentyn A i ddod 'nôl at y dasg, symboleiddio arwydd o anwybyddid wrth deimlo ei fraich, newid yr hyn a chynlluniwyd a rhoi gwaith heriol ac annibynnol i blentyn A thu allan i'r dosbarth, canmol ymddygiad cywir.
Gwerthuso a dadansoddi/ <i>Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol?</i> <i>Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf?</i>	Credaf fod yr unigolyn (plentyn A) yn aflonyddgar oherwydd oedd ddwy athrawes anghyfarwydd yn y dosbarth ac oeddent yn gwrthio ffiniau ni. Roeddent hefyd yn ceisio denu sylw sydd yn adlewyrchiad efallai y byddant yn ceisio dianc neu osgoi tasg academiaidd (Packenham, Shute, Esatgyfodiad, 2004). Credaf hefyd oedden hi wedi diflasu efo eglurhad yr athrawes oherwydd oeddent am eistedd ar bwys ei ffrind, ac nid oedd yr athrawes wedi caniatâi hyn ac ynof i gafodd hi ei ffordd ei hun. Nid oedd perthynas cadarn wedi cael ei sefydlu gan yr athrawes a plentyn o ganlyniad iddi newydd dechrau addysgu yr dosbarth.
Casgliadau a chymau gweithredu/ <i>Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd?</i> <i>Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf?</i>	Dilyn llais y plentyn a rhoi cyfleodd i chwarae rôl er mwyn hybu sgiliau ychwanegol, e.g cyfathrebu, mathemateg, dealltwriaeth y byd trwy ddefnyddio arian/ teils rhifau, darllen wrth ysgrifennu rhestr siop efo prisoedd ac ehangu'r dasg yn drawsgwricwlaidd. - Rhoi cyfrifoldeb i blentyn A iddi gael rhywbeth i ffocysu arno. - Cynllunio yn ôl diddordebau'r plant- wneud defnydd o'r amgylchedd naturiol. - Cael y ddarpariaeth ac adnoddau'r gweithgareddau parod cyn dechrau'r dasg. - Arsylwi ym mhellach a chadw cyswllt efo'r teulu er mwyn sicrhau cysondeb nghlun a gwobrwyo ac anwybyddu ymddygiad ac adnabod rhesymau

	cefndirol a gan gymharu ar emosiynau plentyn A cyn i'r diwrnod ysgol cychwyn. • Cyfathrebu efo'r athrawes arferol er mwyn cydnabod gallu pob plentyn.
Y profiad newydd	

Atodiad 2

NODIADAU ARSYLWI / MAES

Dyddiad: 02/10/2019
Manylion y wers: Nod y wers oedd creu bondiau mathemateg mewn pâr gan baru cardiau rhif mewn trefn (yn fwy na 12-20) efo adnoddau rhif teils fel gwelwn yn y lluniau.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Ar ddechrau'r sesiwn oedd y ddau blentyn (B a C) yn eistedd ar wahân o'i gilydd ac yn canolbwyntio ar eglurhad yr athrawes. Er hyn nid oedd yr athrawes wedi'r modelu'r her a'r gofynion dasg cyn i'r gweithgaredd cychwyn, ond esboniodd bydd dealltwriaeth flaenorol ganddo 'fel y gwnaeth wythnos diwethaf'. Er hyn oedd plentyn B ac C mhoen chwarae gem a chreu trac rasio efo'r teils rhifau yn hytrach na dilyn gofynion y dasg.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Fe wnaeth yr athrawes egluro pob her i'r dosbarth cyfan ac wedyn rhannu nhw mewn i grwpiau yn llai, oedd 5 her wahanol yn cyd-fynd ar un tro gan y plant yn cylchdroi pan oeddent wedi ei gwblhau. Er hyn oedd y plentyn B a C eisiau gwneud rhywbeth gwahanol.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Roedd yr athrawes wedi gwneud 'meini pileru' pâr a mynd at lefel y plant i weld yr hyn a oeddent wedi cwblhau yn barod. Roedd plentyn B ddim yn canolbwyntio felly fe wnaeth yr athrawes symud y plentyn i her fwy syml ac ymunodd plentyn Ch i'r dasg. Sylwedolodd yr athrawes nid oedd y cardiau rhif mewn trefn, felly cwestiynodd hi y plant ar 'pa rhif sy'n dod ar ôl un deg dau? a.y.y.b. Ar ôl i'r athrawes egluro gofynion y dasg, oedd plentyn C a Ch wedi cydweithio gydag ein gilydd er mwyn cwblhau'r dilyniant rhif yn gywir.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Ar ôl i'r athrawes mynd yn nol at y plant i atgyfnerthu'r hyn oedd rhaid i wneud, oedd y plant wedi cofio o brofiad blaenorol a chwblhau'r dasg mewn llai na deg munud. Felly symudodd y plentyn i fynnu i her Goch (sef un yn anoddach)
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? -Fe wnaeth yr athrawes cyfeirio at y dasg ond nid modelu gofynion neu roi esiampl i'r dosbarth. - Roedd yr athrawes wedi gwneud 'Meini pilieru' yng nghanol y dasg wrth arsylwi nid oedd y plentyn ar dasg. -Gofynnodd yr athrawes cwestiynau er mwyn galw'r cof ar wybodaeth flaenorol ac annog y plant i hunan werthuso cyn modelu beth oedd angen i'r plant wneud.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?
Credaf nid oedd plentyn B a C yn deall cyfarwyddiadau oherwydd ni eglurodd yr athrawes gofynion y dasg yn glir, ac o ganlyniad wedi creu gem yn hytrach na cheisio dilyn gofynion y dasg a chwblhau'r dasg yn anghywir. Roedd yr arsylwad yma yn adlewyrchiad clir o bwysigrwydd rôl yr athrawes fel model rôl yn y dasg. Er gwaethaf, y plant yn mynd oddi ar y dasg, y ffaith nid oeddent yr athrawes wedi cychwyn cal modelu'r dasg yn ffurf o annog annibyniaeth y plant. Yn ychwanegol at hyn wrth i'r athrawes cyfnewid plentyn B efo plentyn Ch oeddent yn glir oedd yr athrawes wedi gwneud hyn yn bwrpasol oherwydd oedd gallu plentyn Ch wedi tynnu plentyn C i fyny.

Atodiad 2 (a)

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)

Dyddiad: 02.10.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws): Plentyn ddim yn deall gofynion y dasg.

Profiad	
Teimladau/ <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i>	Teimlais anhawster wrth eistedd yn ôl a gwylio plant yn creu gem allan o'r adnoddau ac yn anwybyddu gofynion y dasg, oedd gennym deimlad naturiol i fynd at y plant a gofyn cwestiynau a rhoi enghreifftiau iddyn nhw ar fel i gwblhau'r dasg.
Cofio a Deall/ <i>Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda?</i> <i>Pa elfennau o'r profiad dysgi oedd yn siomedig?</i>	Nid oedd ffrindiau B a C yn deall gofynion y dasg, ac yn hytrach na gofyn am well eglurhad wrth yr athrawes fe wnaeth dyfeisio gem allan o'r adnoddau rhif yn lle. Nid oedd yr athrawes wedi rhoi eglurhad digon clir ar y dasg yma er mwyn iddynt gwblhau yn annibynnol.
Gwerthuso a dadansoddi/ <i>Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol?</i> <i>Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf?</i>	Roeddwn yn meddwl oedd plentyn B a C yn gwrando ond efallai oedd rhywbeth wedi digwydd yn y cartref y bore hwnnw oedd yn chwarae ar feddwl y plentyn ac yn osgoi efo i ganolbwyntio. O ganlyniad i symud plentyn B i dasg arall ymuno plentyn Ch i'r dasg oedd hyn yn dangos cydnabyddiaeth yr athrawes o'r plant yn ôl ei gallu; oedd hi yn gwybod bydd plentyn Ch yn cadw plentyn C ar dasg ac i gwblhau yn gywir, wrth wneud hyn yn lle cymharu ar unwaith oedd yr athrawes wedi hybu sgiliau ychwanegol o ddatrys problem wrth hunan werthuso a chyfathrebu trwy gydweithio efo ei gilydd.
Casgliadau a chamau gweithredu/ <i>Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd?</i> <i>Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf?</i>	• Cyn iddi 'r tasg cychwyn chwarae quiz neu em er mwyn galw'r cof am wybodaeth flaenorol • Modelu gofynion y dasg yn glir er mwyn iddi 'r plant cael gwell ddealltwriaeth o'r gofynion a chanmol wrth roi cynnig iddi er mwyn osgoi hunan • Canmol y plant sydd yn rhoi cynnig arni ac annog y plant i ofyn cwestiynau er mwyn hybu annibyniaeth. • Cymysgu plant i fynnu ac nid grwpio yn ôl ei gallu. • Cael plentyn mwy abl i asesu cyfoedion yn lle'r athrawes yn mynd rownd ac arsylwi ar bob tasg, yna gall yr athrawes aros yn yr un lle a rhoi sylw i'r rhai sydd angen gofyn cwestiynau.
Y profiad newydd	

Atodiad 3

NODIADAU ARSYLWI / MAES

Dyddiad: 02.10.2019
Manylion y wers: Cwblhau taflen Gwaith mathemateg yn annibynnol efo symiau adio a thynnu syml, gan ddefnyddio cymorth llinell rhif.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Na, mae plentyn D wedi cael ei grwpio tu fewn un o'r grwpiau gwanaf yn ôl ei datblygiad mathemateg, ond am y dasg annibynnol yma roedd y plant yn cael dewis pa weithgaredd oeddent am fynd at ac i bwy oeddent am eistedd nesaf i. O ganlyniad i hyn oedd plentyn D wedi edrych ar waith ei ffrind sydd â lefel datblygiad mathemateg yn uwch na hi ac wedi copïo'r atebion. Er hyn oedd ei ffrind wedi cwblhau'r dasg yn gynt ac yn fe ddaeth plentyn D ataf a eglurodd oedd hi'n 'sownd ar y chwe chwestiwn olaf. Ar ôl i fi darllen eistedd ar bwys plentyn D ac annog hi i ddarllen y cwestiwn er mwyn iddi ddeall a dangos fel i ddefnyddio'r adnoddau i helpu ateb y cwestiwn. Fe wnaeth plentyn D cwblhau'r daflen gwaith ar amser iddi fynd mas i chwarae.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Pwrpas y wers oedd annog y plant i weithio yn annibynnol wrth iddynt hwy ddatrys problemau rhifedd gan ddefnyddio adnoddau mathemateg.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Roedd plentyn D a dau ffrind arall ar y bwrdd annibynnol tu allan i'r dosbarth yn cwblhau taflen gwaith, oedd ganddo adnoddau llinell rhif, teil a blociau er mwyn ei chymorth. Ar ôl deg munud oedd yr athrawes wedi eistedd ar lefel y plant er mwyn gweld dealltwriaeth pob plentyn gan arsylwi oedd plentyn D yn copïo atebion ei chyfoedion a ddim yn gweithio'r atebion allan yn annibynnol.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Nid oedd plentyn D wedi cael ei herio oherwydd nid oedd hi yn cymryd y dasg yn gyfrifol oherwydd oeddent yn twyllo'r atebion, er hyn oeddent dal yn darllen brawddegau mathemateg ac yn ymarfer fel i ysgrifennu rhifau'r ffordd gywir.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Oedd yr athrawes wedi arsylwi ar yr hyn oedd Plentyn D yn gwneud, ond gan oedd hyn yn dasg annibynnol nid oedd hi wedi ymyrryd. Chwalais rôl yn yr arsylwad yma trwy ymateb i'r plentyn gofyn am gymorth a phwyntio i mewn i'r cyfeiriad cywir ac annog i feddwl yn annibynnol.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?
Ar ôl arsylwi'r achos critigol yma a meddwl amdani oedden yn glir nid oedd gan y plentyn yma hunan hyder, oedd hi am fod fel ei ffrind. Fe wnaeth hwn wneud i fi meddwl efallai oedd hi yn ofnus meddwl am ei hun a chael yr atebion yn anghywir, nid oeddent yn deall pwysigrwydd rhoi cynnig arni.

Atodiad 3 (a)

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)

Dyddiad: 02.10.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws): Twyllo.

Profiad	
Teimladau/ <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i>	Teimlaf yn drist am y ffaith nid oedd gan y plentyn yma'r hunan hyder i roi cynnid annibynnol ar y dasg. Gwelwn bwrpas pam oedd yr athrawes wedi anwybyddu ffaith oeddent yn copïo oherwydd oedd dal amcan i'r dasg wrth iddi ddarllen y cwestiwn ac ysgrifennu'r rhifau yn drefnus ac yn ei ffurf gywir. Roedd hyn yn un o'r targedau plentyn D.
Cofio a Deall/ <i>Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda?</i> <i>Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig?</i>	Roedd Plentyn D yn ffeindio'r dasg annibynnol yn anodd felly fe wnaeth twyllo a chopïo atebion ei ffrind, ond ar ôl iddi ffrind gorffen ei gwaith yn gyflym nid oeddynt yn deall beth i wneud. Roedd yr athrawes wedi rhoi adnoddau i help ond ni ddefnyddiodd oherwydd oeddent yn rhwyddach i gopïo'r atebion.
Gwerthuso a dadansoddi/ <i>Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol?</i> <i>Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf?</i>	Adnabod gallu'r plentyn a siarad efo'r plentyn er mwyn atgyfnerthu gofynion i weld dealltwriaeth, Estyn (2014) bydd y plentyn yn diflasu a cholli lles os bydd y dasg yn rhu anodd iddi ac o ganlyniad yn arwydd o reswm mae ganddi hunan hyder is.
Casgliadau a chamau gweithredu/ <i>Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd?</i> <i>Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf?</i>	• Gwahanu'r plant yn fwy er mwyn ceisio osgoi copïo. • Atgyfnerthu amcan y dasg cyn i'r dasg dechrau er mwyn rhoi cyfle i'r plant deall gofynion y dasg a rhoi cyfleoedd i ofyn cwestiynau. • Rhoi gwaith cartref allan i bawb er mwyn rhoi mwy o ymarfer ar waith annibynnol. • Meini pileri er mwyn sicrhau bod pawb ar dasg. • Canmol y plentyn er mwyn cynyddu hyder • Gwneud mwy gwaith datrys problemau a heriau annibynnol er mwyn i'r plentyn dod yn gyfarwydd efo.
Y profiad newydd	

Atodiad 4

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 02.10.2019
Manylion y wers: Yn annibynnol, oedd rhaid i'r plentyn cydnabod rhif a chysylltu efo dolenni lliw (fel y gwelwn yn y llun) er mwyn datblygu ei rhifedd.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Roedd yr athrawes wedi dewis 2 disgybl i fynd at yr her yma ar y bwrdd. Er hyn, oedd gan y plentyn y dewis i bigo unrhyw rif oeddent am rhwng 1-20. Ar ddechrau'r wers, tynnodd y plentyn y rhif 14 allan a dechrau cysylltu'r dolenni, er hyn oedd plentyn arall yn gwneud rhif 19 yn fwy cyflym. O ganlyniad i hyn, diflasodd plentyn E a dechreuodd plentyn creu patrymau efo'r dolenni gan ddilyn y can lliwiau'r enfys.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Pwrpas y wers oedd annog y plant i weithio yn annibynnol wrth iddynt hwy ddatrys problemau rhifedd gan ddefnyddio adnoddau mathemateg i gydnabod rhif a chysylltu efo rhy nifer o ddolenni lliw.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Roedd yr athrawes wedi rhoi enghraifft WAGOLL yn barod ar y bwrdd heb eglurhad llafar.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Nid oedd y plentyn wedi herio ei hunain oherwydd oeddent gan y rhyddid i ddewis pa rif oeddent am ddefnyddio a dewiswyd rhif rhwydd er mwyn cwblhau'r dasg yn gyflym a mynd allan i chwarae.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Nid oedd cyfleoedd asesu ar gyfer dysgu wedi cael ei rhoi am yr her benodol yma gan yr athrawes- bydyn yn annog yr athrawes neu gynorthwydd y dosbarth i gylchdroi o gwmpas yr heriau er mwyn asesu dealltwriaeth o ofynion y dasg, gofyn cwestiynau a gwneud meini pileri yng nghanol y wers. Ar ddiwedd y wers byddwn yn fuddiol i annog y plant i dynnu lluniau o'r gwaith cyflawnwyd er mwyn casglu tystiolaeth o'r hyn a deallwyd.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? Nid oedd y dasg wedi cael ei gwahaniaethu ar gyfer y plant.

Nid oedd gan blentyn E digon o amser i gwblhau'r dasg yn gywir oherwydd oedd amser chwarae wedi dod- efallai galliwyd yr athrawes wedi rhoi cyfle i'r plentyn i ddychwelyd yn nol i' dasg ar ôl amser chwarae ac annog i ddewis rhif rhwng 10-20 yn lle.

Atodiad 4 (a)

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)

Dyddiad: 02.10.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws): Tasg rhy syml

Profiad	
Teimladau/ <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i>	Teimlaf yn siomedig nid oedd plentyn E wedi herio ei hunain i ddewis rhif anoddach o fewn ei gallu. Nid oedd gan yr athrawes y cyfle i weld beth oedd yn digwydd oherwydd oeddent yn wneud tasg ffocws y rhy'n bryd.
Cofio a Deall/ <i>Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda?</i> <i>Pa elfennau o'r profiad dysgi oedd yn siomedig?</i>	Roedd angen i'r plentyn cydnabod y rhif a deall gwerth y rhif gan gysylltu nifer o ddolenni i'r rhif priodol. Er hyn oedd plentyn E wedi cael ei diflasu o ganlyniad i blentyn arall cwblhâi un yn gyflymach na hi. O ganlyniad i hyn, ddechreuodd plentyn E gwneud patrymau allan o'r dolenni gan ddilyn y can 'lliwiau enfys'. Sylweddolodd yr athrawes ar hyn, felly gofynnodd hi i gadw at y dasg a chwblhau o leiaf un rhif o'i ddewis cyn mynd allan i chwarae. Felly, dewisodd plentyn E'r rhif '2' oherwydd oeddent yn rhif bach a syml.
Gwerthuso a dadansoddi/ <i>Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol?</i> <i>Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf?</i>	Byddwn yn cadw'r dasg yr un peth oherwydd oeddent wedi ehangu ei dealltwriaeth o rifedd, sydd yn sgil hanfodol ar gyfer y dyfodol (Donaldson, 2015). Er hyn efallai bydd symud yr her i'r bwrdd drws nesaf i'r dasg ffocws yn sicrhau bod plentyn E yn cadw ar dasg ac yn dewis rhifau yn ôl ei gallu.
Casgliadau a chamau gweithredu/ <i>Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd?</i> <i>Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf?</i>	Roeddent yn glir, oedd plentyn E hunan barch isel yn ei gallu felly er mwyn sicrhau bod pob plentyn yn cael ei herio, byddwn yn gwahaniaethu a didoli'r rhifau yn nol ei gallu. Byddwn yn rhoi tedi melyn ar y rhifau 1-5, gwyrdd 5-10, a coch i rhifau 10-20 ac annog y plentyn i ddechrau ar lefel ei gallu a rhoi cyfleoedd iddynt i roi cynnydd ar y tedi lliw anoddach. Byddaf hefyd yn grwpio'r plant yn ôl ei gallu er mwyn sicrhau ni fydd y plentyn yn cael ei diflasu ac yn teimlo nad i'w hi'n ddigon da wrth iddi gymharu ei hunan efo plentyn sydd a mwy o allu na hi. Byddwn hefyd yn meithrin pwysigrwydd ethos 'rhoi cynnig arni' a pheidio ofni her. Yn ystod tasg ffocws, mae'r plant yn cael ei annog i beidio â thynnu sylw Miss- felly byddaf yn annog y plant i gymryd lluniau o'r gwaith cyflawnwyd er mwyn iddi weld cynnydd y plant yn ystod pob her- sydd hefyd yn rhoi ffocws bod angen pawb cwblhau pob tasg yn ystod y dydd. Trwy'r athrawes ail-weld a gwaith y plant a dangos yn ystod amser carped byddaf yn rhoi cyfle i'r athrawes asesu lefel dysgu'r plant a meithrin ymdeimlad o gyflawni. Efallai bydd cydweithio efo cynorthwydd y dosbarth yn well a gofyn hi i gylchdroi rhwng y gwahanol heriau er mwyn sicrhau bod pawb ar dasg pryd mae sylw'r athrawes efo plant yn y dasg ffocws.
Y profiad newydd	

Rhestr Cyfeirnod

Arshad, R., Wrigley, T. and Pratt, L. (eds) (2012) *Social Justice re-examined: dilemmas and solutions for the classroom teacher*. London: IOE Press.

Appleby, K. (2010) Reflective Thinking; reflective practice, in M. Reed and N. Canning (eds) *Reflective Practice in the Early Years*. London: SAGE.

Barnes, J. (2018). *'Applying Cross-Curricular Approaches Creatively'* New York: Routledge.

Bruner, J a Haste, H.E (1987) *'Making Sense: The Child Construction of the World'*. London: Routledge.

Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M., (2007) *Achievement and Inclusion in Schools*. Abingdon: Routledge.

Bolton, G. (2005) *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. (2nd ed). London: SAGE

Bolton, G. (2010) *Reflective practice: Writing and Professional Development*, (3rd ed). London: SAGE.

Blair, C. & Diamond, A. (2008) 'Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure'. *Development and Psychopathology*. 20, 899-911.

Bowring-Carr, C. a West-Burnham, J. (1999) *'Managing Learning for Achievement: Strategies for Raising Achievement through Effective Learning'*. London: Pearson Education.

British Education Research Association (BERA) (2014). 'Data Protection Policy' <https://www.bera.ac.uk/wpcontent/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf> [Mynediad: 05 Hydref 2019].

Bronfenbrenner, U. (1979) *'The ecology of human development: Experiments by nature and design'*. Cambridge, MA: Harvard University.

Cable, C., Miller, L. and Drury, R. (2012). *Extending professional practice in the early years*. London: SAGE.

Cohen, L., Manion, K. and Morrison, K.R.B. (2011) *Research Methods in Education 7th ed.* London; New York: Routledge.

Cooper, P. a McIntyre, D. (1996) 'Effective Teaching and Learning: Teachers and Student Perspectives'. London: Open Press University.

Children's Workforce Development Council (CWDC) (2007a) 'Every Child Matters: change for children: multi-agency working'.
http://www.everychildmatters.gov.uk/_files/16BD8C63438670F6D5FF5EAD178.pdf.
 [Accessed 20th October 2018].

Department for Education, Lifelong Learning and Skills. (2016) Inclusion and Pupil Support, Cardiff: Welsh Assembly Government.
<http://gov.wales/docs/dcells/publications/160318inclusion-and-pupil-support-en.pdf>

Donaldson, G. (2015) *Successful Futures*. Crown Copyright. Cardiff. Available at:
<http://gov.wales/docs/dcells/publications/150317successful-futures-en.pdf>

Cynulliad Cenedlaethol Cymru Y Pwyllgor Plant, Pobl Ifanc ac Addysg (2018) Cadernid 'Meddwl Adroddiad ar y newid mawr sydd ei angen o ran cefnogaeth ym maes iechyd emosiynol ac iechyd meddwl plant a phobl ifanc yng Nghymru'.
<file:///C:/Users/home/Desktop/TAR%20CYNRADD/ECAD6007-%20ACHOS%20CRITIGOL/Cadernid%20Meddwl.pdf> [Mynediad 18 o Hydref 2019].

Early Years Foundation Phase (EYFS). (2008). (Revised 2015) Available at:
<http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/150803-fp-framework-en.pdf>
 [Mynediad11 Hydref 2019].

Estyn (2019) Effective Practice. Available at <https://www.estyn.gov.wales/effectivepractice>.

Estyn (2015) ' Adroddiad XXXXX'
https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Inspection%20report%20Ysgol%20Gynradd%20y%20Tymbi%202013_0.pdf.pdf.pdf.pdf.pdf

Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Young Children*, 51(1), 69-78.

Ely, M. (1991) *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: Falmer Press.

Evans, G. (2014) 'Decline in pupil behaviour is an increasing problem for teachers'. <https://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/decline-pupil-behaviour-issue-teachers-6708231> [Mynediad 2ail o Hydref 2019].

Fani, T. a Ghaemi, F. (2011) ' Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teaching Education: ZPTD and Self-scaffolding'. *Social and Behavioural Science*, 22. Pp. 1549-1554.

Fernandez, M., Wegerif, R. , Mercer, N. a Rojas-Drummond, S. (2015) ' Re-conceptualising Scaffolding and the Zone of Proximal Development in Context of Symmetrical Collaborative Learning'. *Journal of Classroom Interaction*, 50, 1.PP 54-72.

Fidler, J.A (2017) 'Reasons Children Seek Attention' <https://howtoadult.com/reasons-children-seek-attention-10854.html> [Myndediad 12 Hydref 2019].

Fletcher-Wood, H. (2016) *Picked off*. Ceredigion: Gomer Press.

Frauenglass, M. & Diaz, R. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21(2), 357-364.

Freeboy, P (2003) '*Qualitive Research in Education, Interaction and Practice*'. London: SAGE.

Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behaviour and its impact on children's performance. *Child Development*, 61, 113-126.

Freud, A. (1946) The psychoanalytic study of infantile feeding disturbances. *Psychoanalytic Study of the Child* 2: 119–32

Gibbs, G. (1988). Reflective model. [image] Available at: https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/thumb/a/a9/Cycletest1_498x495.jpg/400pxCycletest1_498x495.jpg [Mynediad 10 Hydref 2019].

Gray, C. & Macblain, S. (2015) *Learning Theories in Childhood (2nd ed.)* London: Sage Publications Ltd.

Guldborg, H. (2009) *Reclaiming Childhood – Freedom and Play in an Age of Fear*. London: Routledge.

Hattie, J. (2010). *Visible learning*. London: Routledge.

Hamilton, L. a Corbett-Whittier, C. (2013) *'Using Case Study in Education Research'*. London: SAGE.

Haylock, D a Cockburn A. (2013) *'Understanding Mathematics for Young Children'* (4th Ed) London: SAGE.

Hewitt G., Anthony R., Moore G., Melendez-Torres G.J., Murphy S. (2019) *'Student Health and Wellbeing in Wales: Report of the 2017/18 Health Behaviour in School-aged Children Survey and School Health Research Network Student Health and Wellbeing Survey'*. Cardiff University.

Holmes, J. (2014) *'John Bowlby and Attachment Theory'* London: Routledge.

Howard, C., Burton, M., Levermore, D., & Barrell, R. (2017) *Children's Mental Health and Emotional Well-being in Primary Schools*. London: Learning Matters.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15-32

Huber M. (2011) How should we define health? *BMJ* 2011;343:d4163. Available at <https://www.bmj.com/content/343/bmj.d4163>

Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4-12.

Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-383.

Kumar, R. (2014). *Research Methodology*. London: SAGE.

Lemin, M. a Potts, H. a Welsford, P. (1994). *'Values Strategies for the Classroom Teachers'* Australia: ACER.

Lindon, J. (2012). *Reflective practice and early years professionalism*. 2nd ed. London: Hodder Education.

Llywodraeth Cymru. (2008) *Personal and Social Education Framework for 7 to 19-year olds in Wales*, Cardiff: Welsh Assembly Government.

Llywodraeth Cymru (2010) *A Curriculum for All Learners*, Cardiff: Welsh Assembly Government.

Llywodraeth Cymru (2019). *Cwricwlwm Drafft I Gymru 2022: Canllawiau Statudol Drafft Maes Dysgu a Phrofiad – Iechyd a Lles*. Caerdydd. Llywodraeth Cymru (2019 World Health Organization (2019). Available at: <https://www.who.int/> [Mynediad 8^{fed} o Medi 2019].

Maynard, T. and Chicken, S. (2010) *'Through a different lens: exploring Reggio Emilia in a welsh context'*. *Early Years*, Vol 30, no.1, March, pp 29-39.

Meador, D.(2019) *'Strategies for Teachers: The Power of Preparation and Planning'*. <https://www.thoughtco.com/power-of-preparation-and-planning-3194263> [Mynediad 15 o Medi 2019].

Metcalfe, A. a Game, A. (2006). *'Teachers who Change Lives'*. Melbourne: University Press.

McLeod, J. (2007). *Pluralistic Therapy*. London: Routledge.

Mills, A. , Durepos, G a Wiebe, E. (2010) *'Critical Incident Case Study'* <https://dx.doi.org/10.4135/9781412957397.n93> Sage Publications online.

Munson, J. (2019). *'Attention-Seeking Behavior in Young Children: Do's and Don'ts for Parents'*. <https://www.empoweringparents.com/article/attention-seeking-behavior-in-young-children-dos-and-donts-for-parents/>

National Assembly for Wales. (2002) *Special Educational Needs Code of Practice for Wales*. Cardiff: National Assembly for Wales.

National Assembly for Wales. (2006) *Safeguarding Children: Working Together under the Children Act 2004*. Cardiff: NAW.

Newbury, J, B., Arseneaut, L., Moffitt, T., Caspi., Danese, A., Baldwi, J,R., Fisher, L,F. (2018) 'Measuring childhood maltreatment to predict early adult psychopathology: Comparison of prospective informant- reports and retrospective self-reports'. *Elsevier, Volume 96, January, pp.57-64*. [Accessed 24th of October 2018].

OECD, (2015) *Improving Schools in Scotland: an OECD Perspective*. Paris: OECD.

Palaiologou, I. (ed) (2012). *Ethical Practice In Early Childhood*. Singapore: SAGE.

Pashler H, Bain P.M., Bottge B.A., et al. (2007) *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning. IES Practice Guide NCER 2007-2004*. Washington, DC: National Centre for Education Research.

Pavlov, I. P (1972) '*Conditioned Reflexes: An Investigation of the Psychological activity of cerebral cortex*'. London: Oxford University Press.

Peer, G. & Reid, L. (2016) *Special Educational Needs: a guide for inclusive practice* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Pritchard, A. (2014) '*Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*'. London: Routledge.

Potter, C.A. and Richardson, H.L. (1999) Facilitating classroom assistants' professional reflection through video workshops, *British Journal of Special Education*, 26 (1): 34-6.

Professional Association for Childcare and Early Years (PACEY) (2018). Professional Association for Childcare and Early Years. [online] Available at: <https://www.pacey.org.uk/> [Accessed 14 Jun. 2018].

Reed, M a Canning, N. (2010) '*Reflective Practice in the Early Years*'. London: SAGE.

Roberts- Homes, G. (3ed) (2014) *Doing Your Early Years Research Project: A stepby-step guide*. Singapore: SAGE.

Rose, J., Gilbert, L. & Richards, L.V. (2015) *Health and Wellbeing in Early Childhood*. London: SAGE.

Rosenshine, B. (2012) 'Principles of Instruction, Research-based strategies all teachers should know'. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>

Save the Children (2014). 'Role of Teachers in Support of Individual Holistic Development According to the Age Groups' [file:///C:/Users/home/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Role of teachers to support individual holistic development english %20\(1\).pdf](file:///C:/Users/home/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Role_of_teachers_to_support_individual_holistic_development_english%20(1).pdf) [Mynediad 10fed o Hydref 2019].

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Shanker, S. (2008) 'In search of the pathways that lead to mentally healthy children'. *Journal of Developmental Processes*, 3(1), 22-23.

Shearer, C. et al (2018) 'How Is Physical Literacy Defined? A Contemporary'. *Journal of Teaching in Physical Education*, volume 37, p 237-246.

Stuart, K., Rouncefield, C. and Maynard, L. (2015). *Evaluation practice for projects with young people*. London: SAGE.

Solloway, M a Bethell, C. a Srivastav, A. a Simpson, L. (2017) 'Adverse Childhood Experiences and Resilience: Addressing the Unique Needs of Adolescents' *Academic Paediatrics*. Volume 17, Issue 7, Supplement, September–October 2017, Pages S108-S114. [Mynediad 16 o Hydref 2019].

Tripp, D. (2006) *Critical Incidents in Teaching*. Cornwall: Taylor and Francis Group.

Tripp, D (2012) *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge.

UNICEF (2019) 'Early Childhood Development'. <https://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf> [Mynediad 03 o Hydref 2019]

Voko,K., Duci, V. a Tahsini, I. (2014) '*Role of the Teacher in Support of Individual Holistic Development According to the Age Groups*'. Tirana: Save the Children.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press.

Walker, R. and Solvason, C. (2014). *Success with your early years research project*. Singapore: SAGE.

Webb, N.B (2007) '*Play Therapy with Children in Crisis*' New York: The Guilford Press.

Webster-Stratton, D., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 238-302.

Wyse, D a Rogers, S. (2016) '*Guide to Early Years and Primary Teaching*'. London: SAGE.