

Gwerthusiad beirniadol a nodi'r camau dysgu ac addysgu nesaf gan ganolbwyntio ar astudiaeth achos am ddysgwr unigol neu grŵp o ddysgwyr, wedi'i seilio ar ddigwyddiad critigol a arsylwyd.

1.0 Cyflwyniad

Fe fydd yr asesiad yma yn ceisio edrych i mewn i ddigwyddiad critigol o fewn ysgol gan ystyried eu werth o fewn addysg a'r cwricwlwm newydd i Gymru. Fe fydd yr aseiniad yn ystyried gwahanol gyd-destun yn ôl yr ysgol, y digwyddiad, ar lenyddiaeth berthnasol. Ar ôl arsylwi digwyddiad fydd adlewyrchiad critigol, gan gysylltu â chymharu llenyddiaeth a pholisïau priodol. Yn benodol fydd ystyried dwfn yn cael eu rhoi i'r pedwar diben a ffurfiwyd gan Donaldson (2015). Fe fydd adlewyrchiad bellach i mewn i'r digwyddiad i weld sut mae'n bosib adeiladu ar yr hwn o fewn camau datblygedig gan ddod i gasgliad terfynol ar eu hol.

Mae adlewyrchiad yn gritigol yn galluogi iddynt analeiddio sefyllfa gweithio neu brofiadol trwy ddefnyddio llenyddiaeth a barn eraill er mwyn gallu esbonio, cymharu â chwestiynu. Diffiniodd Flanagan (1954) techneg digwyddiad critigol fel techneg sydd yn casglu gwybodaeth am ymddygiad eraill. Mae'n debygol fe fydd hwn yn cael eu neud trwy'r broses o arsylwi. Mae hwn bellach yn fath o ymchwil ansoddol (Hughes, et, al., 2007). Mae ymchwil ansoddol fel arsylwi yn casglu gwybodaeth anrhifol am bethau fel emosiynau, barn ac ymddygiad (Hughes, et, al., 2007). Diffinia Tripp (2012) digwyddiad critigol fel...

“A situation which marked a significant turning-point or change in the life of a person” (Tripp, 2012, p.24).

Mae'n bosib ystyried digwyddiad critigol fel rhywbeth sydd yn cael eu harsylwi ac sydd angen ymateb. Fe all y fath yma o ymchwil ansoddol ychwanegu data

cyfoethog sydd yn benodol i brofiadau a phatrymau sydd yn digwydd o fewn cymdeithas (Hughes, et, al., 2007).

Mae digwyddiad critigol yn cael eu dehongli gan ymchwilydd yr arsylwad, felly yn dibynnu ar sut mae'r data yn cael eu dadansoddi. Fe all hwn arwain at duedd, gan nad yw'r data yn wrthrychol. Er hyn, gallwn ddefnyddio'r data cyfoethog sydd wedi cael eu casglu i ddatrys problemau o fewn sefyllfaoedd penodol.

1.1 Rol adlewyrchiad critigol yn addysg

Mae adlewyrchu yn gydran benodol o addysg cyfarpar athrawon ac wedi bod yn rhan o'r diwygio ym Mhrydain ers ymchwil Ashcroft a Griffiths (1989) a Lucas (1991). Mae adfyfrio ar ddigwyddiadau critigol yn effeithiol iawn wrth i athrawon dysgu am addysgu (Badia, et,al., 2021). Prif nod adlewyrchu yn gritigol i athrawon yw nodi arferion da (Joshi, 2018). Defnyddiwyd arsylwadau yn addysg fel ymarfer adlewyrchu i ddatblygu ymwybyddiaeth a sgiliau gan hefyd rhoi'r cyfle i athrawon a myfyrwyr dod i'r afeir i'r dosbarth ar ddigwyddiadau o'i fewn (Francis, 1997). Nid yw pob athro neu athrawes yn adlewyrchu ond mae 'na gynydd mawr yn y rhai sydd yn (Tripp, 2012).

Mae Brookfield (2015) yn disgrifio adlewyrchu critigol fel y meini prawf ar strwythur eang sydd yn siapio amgylchedd penodol. Trafoda Dewey (1910) priodweddau penodol sydd yn allweddol i athrawon i fod yn ymarferwyr adlewyrchol. Mae'r priodweddau yma yn gynnwys fod yn unigolyn sydd yn benagored a chyfrifol (Dewey, 1910). Mae'n bwysig i fod yn agored i syniadau, gwybodaeth a sefyllfaoedd newydd, gan ystyried effaith ar bobl arall a barn eraill er mwyn gallu fod digon cyfrifol i addasu eich gweithredodd. Mae athrawon sydd yn gallu adlewyrchu yn gallu gwneud mwy o benderfyniadau sydd yn gallu cyfrannu at wella sefyllfaoedd sydd yn effeithio arnyn nhw, yr ysgol a disgyblion (McNiff, 2013). Disgrifiwyd Tripp (2012) athro a oedd yn broffesiynol iawn yn eu

hymarfer ond nid oedd ganddo'r sgil gallu deall sut mae wedi gwneud hwn. Trafodwyd fod dau wahanol arbenigodd o fewn dysgu; yr arbenigodd o wybodaeth a rheoli pobl. Ar arbenigedd o wir dadansoddi sefyllfa yn beth aeth ymlaen.

Mae Schön (1983) bellach yn nodi fod adlewyrchu yn allweddol i ddeall ymarfer unigolyn. Mae modd adfyrfyrio-ar-gweithred neu adfyrfyrio-mewn-gweithred. Mae adfyrfyrio-ar-gweithred yn cynnwys adfyfyrio ar ôl digwyddiad, lle mae cyfle i feddwl am y sefyllfa (Schön, 1983). I gymharu â adfyrfyrio-mewn-gweithred sydd yn cyfeirio at yr adfyfyrio mae'n yn neud yn ystod digwydd e.e. ar lawr y dosbarth. Gall hwn edrych fel addasu sut yr ydych yn cyflwyno tasg ar ôl gweld ymateb disgyblion. Mae analedio glir yn allweddol i ymarfer proffesiynol da. Mae'n yn galluogi ni i feddwl am beth sydd wedi digwydd gan hefyd ystyried beth gall digwydd.

1.2 Cylch adfyrfyrio Kolb (1984)

Mae'r traethawd yma yn dilyn strwythur cylched adfyfyrio Kolb (1984). Yn gyntaf mae'r cam 'Concrete experience'. Sef pryd rydych yn profi digwyddiad ac yn sylweddoli mae angen adfyrfyrio. Fe all yr arfyrfyrio yma arwain at wella sgiliau. Yn y cam yma mae 'na lawer o disgrifio yn digwydd le mae angen recordio yn fanwl beth sydd wedi cael eu gweld. Dangoswyd y cam yma o fewn y nodiadau arsylwi (sydd wedi atodi). Lle'r oedd manylion y digwyddiad critigol wedi cael eu cofnodi.

Yr ail gam yw "Reflective observation". Gan fod disgrifiad manwl o beth sydd wedi digwydd yn y cam cyntaf mae'r cam yma yn ystyried pethau naeth gweithio neu na ac i drio ystyried pam. Welwyd y cam yma hefyd yn yr Appendices lle mae penderfynu ar y themâu er mwyn ymchwilio'n bellach yn y llenyddiaeth i.

Nesa, mae “abstract conceptualisation”. Yn y cam yma mae angen ystyried pethau gall gwella neu neud yn wahanol os oedd sefyllfa debyg yn codi eto. Mae modd defnyddio llenyddiaeth er mwyn deall yn y sefyllfa a syniadau pellach yn llawn. Dangoswyd cam yma o fewn yr adolygiad llenyddiaeth lle'r oedd cyfle i ffurfio darlun llawn ac i gastiwn pam. Gan hefyd ystyried pa fath o bethau tebyg sydd wedi digwydd o fewn ymchwil arall.

Yn olaf mae'r cam “Active experimentation” lle fydd gofyn i'r unigolyn i ymarfer y wybodaeth newydd a chasglwyd wrth ymchwilio i lenyddiaeth. Wrth iddynt ymarfer technegau a strategaethau newydd maen nhw yn dod yn “Concrete experience” newydd er mwyn gallu adfyfyrio ar, ac felly mae'r cylched yn ail ddechrau. Fe fydd y cam yma yn digwydd dros gyfnod o amser wrth i'r datblygu ymchwilydd datblygu fel athrawes. Er hyn mae 3.0 Adlewyrchiad yn cynnwys adfyfyrio'r ymchwilydd a syniadau wrth symud ymlaen ar daith dysgu.

2. Arslywad Ysgol

2.1 Yr ysgol (250)

Yn yr aseiniad yma ni fydd enw'r ysgol yn cael eu datgelu er mwyn amddiffyn anhysbysrwydd yr ysgol, disgyblion ar staff. Ni fydd staff na disgyblion yn cael eu henwi. Defnyddiwyd canllawiau anhysbysrwydd BERA (2018, p.21)

“The confidential and anonymous treatment of participants’ data is considered the norm for the conduct of research. Researchers should recognise the entitlement of both institutions and individual participants to privacy and should accord them their rights to confidentiality and anonymity.”

Mi fydd yr ysgol yn cael eu gyfeirio at fel ‘Ysgol X’ unrhyw disgyblion fel disgybl. Mae Ysgol X yn ysgol gynradd cyfrwng Cymraeg sydd wedi eu lleoli yn Abertawe

a oedd yn rhedeg yr curriculum newydd I Gymru. Trwy ddefnyddio system llywodraeth Cymru 'My local School' yn 2021 roedd dros 500 disgybl yn yr ysgol. Roedd presenoldeb dros y flwyddyn yn 95.2% ac roedd 8.4% o'r disgyblion yma yn derbyn cinio am ddim (CAD). I gymharu a Ysgol X ac Ysgol gynradd Cymraeg arall o fewn y sir roedd gan Ysgol X tair gwaith yn fwy o ddisgyblion, gyda niferoedd cymharol lai o blant yn derbyn CAD a gyda phresenoldeb gwell. Sydd yn awgrymu eu bod mewn ardal sydd yn fwy cefnog.

Asylwais ar wers Saesneg blwyddyn 4 sef cam gynnydd 2. Mae'r digwyddiad critigol yn yr achos yma yn benodol yn ystyried y dasg ac ymateb disgyblion gwahanol i'r her o siarad yn gyhoeddus.

2.2 Digwyddiad Critigol

Roedd y dosbarth wedi bod yn dysgu am y senedd a'r llywodraeth cyn y wers yma ac wedi derbyn tasg ysgrifennu araith (Appendix 1) Roedd ofyn i'r disgyblion i ddarllen eu haraith o flaen y dosbarth. Grwpiodd yr athrawes y disgyblion gan ofyn pwy oedd yn mynd am ba gyngor; Cyngor ysgol, Cyngor Eco, Cyngor Siarter iaith neu Swyddogion Digidol. Roedd amrywiaeth o allu gan y disgyblion. Roedd rhai gydag anghenion dysgu ychwanegol a rhai yn hyderus iawn. Wnaeth rhai disgyblion darllen eu gwaith yn hyderus, roedd angen bach o gymorth ar eraill yn ôl rydyn yna ac roedd angen help gan eraill i ddarllen beth noethon ysgrifennu. Er hyn roedd y disgyblion i gyd wedi cwblhau'r dasg o ddod i flaen y dosbarth. Ar ôl i'r grwpiau gorffen roedd gofyn i weddill y dosbarth i bleidleisio am y disgybl roeddent mhoen fel yr aelod o'r cyngor. Fe wnaeth yr athrawes gofyn i'r disgyblion sydd ddim yn siarad a phleidleisio. Defnyddiwyd yr athrawes talu ar y bwrdd gwyn er mwyn dangos y niferoedd oedd wedi pleidleisio ar gyfer pob disgybl.

Welodd cysylltiad gyda nifer o'r pedwar diben yn gryf yn y dasg hon. Roedd y dasg yn annog disgyblion i fod yn ddysgwyr sydd yn uchelgeisiol a galluog, Dinasyddion egwyddorol gwybodus ac unigolion lach a hyderus.

1.3 Cysylltiad I'r Cwrriciwlwm Newydd I Gymru

2.2.1 Dysgwyr sydd yn uchelgeisiol

Roedd rhaid i'r disgyblion casglu gwybodaeth er mwyn ffurfio barn ac ysgrifennu araith. Roedd yn wers Saesneg o fewn ysgol Cymraeg sydd yn hybu'r disgyblion i gyfathrebu yn ffurfiol trwy Saesneg. Roedd gofyn iddyn nhw esbonio'r syniadau a ffurfiwyd er mwyn cael eu pleidleisio i'r cynghorau. Gan fod yr athrawes yn defnyddio talu ar y bwrdd gwyn roedd rhaid i'r disgyblion darllen y talu er mwyn dadansoddi'r data mathemategol.

2.2.2 Dinasyddion gwyddorol gwybodus

Roedd gofyn i'r disgyblion i ystyried ei amgylchedd (sef yr ysgol) ar bethau roeddent boen newid neu wella. Dewisa'r disgyblion pa gyngor roedden nhw fwyn ymgeisio am. Roedd cysylltiad cryf gyda'r diben o ddatblygu dinasyddion gwyddonol gwybodus gan ofyn iddynt ddefnyddio'i gwybodaeth a gwerthoedd er mwyn ffurfio barn a datblygu syniadau i helpu'r ysgol. Disgwylir i'r disgyblion ystyried eu cymuned o'r ysgol a sut mae'n edrych a sut fysant nhw yn hoffi gweld datblygiad. Fe wnaeth dangos ystyriaeth ar gyfer eraill wrth iddynt gynnig syniadau a barn. Gan fod gofyniad i'r disgyblion pleidleisio ar gyfer cynrychiolwr dosbarth ar bob cyngor. Gofynnodd i'r disgyblion i fod yn deg ac i bleidleisio am bwy roeddent yn meddwl bydd yn eu cynrychioli gorau a dim just pigo ei ffrindiau Datblygodd hyn parch at eraill.

2.2.3 Unigolion lach a hyderus

Welais fod nifer o'r disgyblion wedi ffurfio gwerthoedd yn ôl beth oedd yn bwysig Iddyn nhw. Roeddent wedyn wedi dewis pa gyngor faen nhw yn hoffi cynrychioli. Penderfynodd pad disgybl i ddod i blaen y dosbarth, o flaen eu cyfoedion gyda'i araith. Er nad oedd pob disgybl wedi darllen eu haraith , cymerodd pob un cam i oresgyn sialens benodol Iddyn nhw. Datblygwyd hyn hyder y disgyblion i fod o flaen eraill ac i rai i ddarllen o flaen eraill.

3.0Adolygiad Llenyddiaeth

Trwy ystyried y digwyddiad critigol trwy lens Tripp (2012) mae nawr cyfle i ddadansoddi'r digwyddiad critigol gan ddefnyddio llenyddiaeth amrywiol er mwyn fod yn gritigol. Mae adolygiad llenyddiaeth yn ffocysu ar ddwy gydran sef Datblygu hyder unigolion ifanc a ffurfio awyrgylch cefnogol.

3.1Datblygu hyder unigolion ifanc

I ddechrau, fe fydd person sydd yn hyderus wedi paratoi ar gyfer nifer o sefyllfaoedd gwahanol trwy gydol fywyd gan gynnwys sefyllfaoedd yn yr ysgol, gwaith neu'n gymdeithasol (Dowling, 2014). Er hyn mae 'na ddadl yn bodoli yn ôl os yw hyder yn cael eu datblygu/dysgu neu os yw yn enetig i unigolyn. Yn fras y ddadl natur neu fagwraeth. Awgrymir Blakemore (2014) fod magwraeth yn siapio natur sydd yn meddwl fe fydd profiadau ac addysg unigolyn yn effeithio ar sut fyddent yn ymateb yn naturiol. Fe fydd personoliaeth plant yn cael eu heffeithio gan eu profiadau a pherthnasoedd gan gynnwys perthnasoedd gyda'i addysgwyr. Nid yw'n bosib i blant ffurfio perthnasoedd gyda phawb, ond mae'n debygol fyddent yn ffurfio perthynas tuag at eu hathro (Robinson, 2014). Datblygwyd Robinson (2014) y cydsyniad eich bod fel athro yn bwysig i'r plentyn felly sut rydych yn ymateb, ymddwyn a thrin eraill yn bwysig iawn.

Ddalodd Dowling (2014) fod hyder unigolyn yn gysylltiedig gyda thair ffactor sydd yn eff sydd yn gysylltiedig gyda pharodrwydd disgybl i ddysgu sydd yn gysylltiedig gyda pharodrwydd disgybl i ddysgu. Fe fydd disgybl sydd wedi datblygu golwg o'i hun (neialau'n positif neu'n negatif) mewn lle da i ddysgu (Dowling, 2014). Felly, trwy disgyblion ffurfio dealltwriaeth o'i chryfderau a gwendidau fe fydd rhai yn datblygugu hyder ac efo'r gred os maeyn yr ymdrechu mae modd iddynt lwyddo (Dowling, 2014). Er hyn fe fydd rhai disgyblion yn fwy swil, lot lai hyderus ac yn edrych am gymeradwyaeth o eraill gan gynnwys rhieni, athrawon a chyfoedion (Dowling, 2014). Cysyllta hwn gyda meddylfryd twf (MT) a meddylfryd sefydlog (Dweck, 2006).

Dengys disgyblion mentrus a hyders ei fod yn barhaus, ac yn ymdrechu at dasg gan ddangos gwytnwch a dyfalbarhad (Duckworth, 2007), sef enghraifft o feddylfryd twf. Wrth i ddisgyblion datblygu MT mae'n bosib iddynt weld sut mae ymdrechu yn galluogi iddyn nhw i lwyddo gan brofiadau'r "skill, will and thrill of being learners" (Moylett, 2013). Mae Bandura (1999) bellach yn trafod hunan-effeithlonrwydd sef hunan-cred mewn gallu unigolyn o fewn sefyllfa benodol. Trafoda Sherman, et al., (2002) fod pobl fel arfer yn osgoi sefyllfaoedd lle maen nhw yn meddwl byddwn yn methu. Casglwyd fod hunan-effeithlonrwydd yn cynnwys sgiliau gwybyddol, cymdeithasol ac ymddygiadol ar hyn mae'r unigolyn yn neud gyda'r sgiliau.

Mae llawer iawn o bobl yn teimlo yn bryderus neu yn anghyfforddus o fewn sefyllfaoedd cymdeithasol ac mae plant ddim yn eithriad i hen. Fe fydd disgyblion yn dioddef o bryder am wahanol o resymau. Fe fydd disgyblion yn meindio siarad yn gyhoeddus yn fygythiol iawn. Gall hwn fod yng nglŵm gyda diffyg hyder neu ofn o werthusiad negyddol gan gyfoedion (Kim, et, al., 2018). Gall y pryder yma datblygu i mewn i bryder cymdeithasol penodol sef pryder

siarad cyhoeddus (Sülter et, al., 2022). Os nad ydy'n yn ymarfer siarad yn gyhoeddus o oed ifanc fe fydd y pryder siarad cyhoeddus yn cael effaith hir dymor e.e.. yn yr ysgol ac yn swyddi. Fe fydd pobl sydd yn pryderu am siarad yn gyhoeddus yn ceisio i osgoi sefyllfaoedd lle mae'n bosib iddynt gael eu gwerthuso'n negatif gan eu cyfoedion. Heb ymyrraeth fe fydd y patrwm o osgoi sefyllfaoedd fel hyn yn parhau neu yn weithygu trwy fywyd yr unigolyn.

3.2Awyrgylch dosbarth

Mae'n bosib fe fydd sefydlu targedau penodol i ddisgyblion yn gallu helpu efo'r pryder yma. Mae ffurfio targedau yn gallu ychwanegu at werth addysg gan wella cymhelliant am ddysgu a llwyddo (Zimmerman, 2008) Fe fydd targedau sydd wedi sefydlu'n dda a gyda mewnbwn disgyblion yn gallu helpu disgyblion rhoi sylw lle mae anghenogion rhoi cymhelliant er mwyn llwyddo gyda'r targed (Zimmerman, 2008). Trwy ffurfio targedau o fewn gallu disgyblion ac sydd yn benodol i allu nhw, mae'n bosib osgoi plant colli hyder gan hybu iddynt ddatblygu a llwyddo.

Mae'r gallu i gyfathrebu yn bwysig i yrfa broffesiynol a chyflawniad academiaidd. (Morreale a Pearson, 2008). Honnir fod unigolion sydd wedi datblygu sgiliau siarad yn gyhoeddus yn fwy tebygol o dderbyn swyddi i gymharu ag unigolion sydd yn llai hyderus a heb ddatblygu'r sgil cymaint (Jokelova, 2012). Felly mae bod yn unigolyn sydd yn hyderus yn bwysig iawn i ddatblygiad disgybl fel oedolyn ac yn cyfrannu ar ddysgu trwy gydol bywyd.

Fel casglodd yn y rhan uchod (2.1) mae siarad yn gyhoeddus a datblygu hyder yn sgil sydd yn angenrheidiol ar gyfer datblygu trwy gydol bywyd. Mae'n cyfrannu at gael swyddi a bod yn hyderus mewn sefyllfaoedd cymdeithasol a phroffesiynol. Mae athrawon ar berthnasoedd, ac awyrgylch mae'n yn creu yn eu hystafell dosbarth yn gallu cyfrannu at hyn.

Awgrymir Dowling (2014) mae'r ffordd mae oedolion yn ymateb i blant yn cael effaith cryf ar eu datblygiad. Felly mae 'na bwyslais i ffurfio amgylchedd sydd yn cefnogi plant i ddysgu. Fe fydd athrawon yn defnyddio ysgolion dysgu gwahanol e.e.. Ysgol ymddygiadaeth, adeileddiaeth neu ddyneiddiol. Mae'r ysgol adeileddiaeth yn credu fod dysgwyr yn ffurfio gwybodaeth ac yn dysgu o'i phrofiadau (Elliot, et, al., 1999). Defnyddiwyd ar gyfer profi ar gyfer lefel dealltwriaeth plentyn gan roi eu gwybodaeth flaenorol mewn i ymarfer (Mvududu and Thiel-Burgess, 2012). Credwyd Piaget (1958) fod y sail sylfaenol am ddysgu oedd darganfyddiad sydd angen dysgwr actif gan nad ydy sgiliau datrys problemau yn gallu cael eu dysgu. Er hyn roedd yr ymchwiliwr Vygotsky (1978) yn credu fod ffactorau allanol fel cymdeithas, hanes a diwylliant yn effeithio ar ddatblygiad gwybyddol unigolyn. Dyma yw'r theori adeileddiaeth gymdeithasol.

Mae dosbarth cymysg o ran gallu iaith a chefnidiroedd iaith yn gallu fod yn heriol iawn i athro/athrawes er mwyn gallu gwahaniaethu (Mvududu and Thiel-Burgess, 2012). Fe fydd nifer fawr o ddisgyblion yn gwrthod ateb cwestiynau ar lafar, neu ddim yn cael digon o gymorth o fewn y dosbarth. Cynigodd McNamara a Moreton (1997) tair math o wahaniaethu tasg ee. ffurfio tasg bâr, gan ganlyniad neu gan strwythur. Mae gwahaniaethu trwy strwythur dosbarth, yn rhoi'r cyfle ar gyfer dysgu i ddisgyblion trwy'r defnydd o iaith a siarad yn lle dim ond darllen ac ysgrifennu (McNamara a Moreton, 1997).

Darganfuwyd Uresti, Goertz a Bernal (2002) fod tasgau sydd yn gallu fod yn hunan cyfarwyddo yn helpu i ddysgwyr iaith i wella eu hyfedredd er hyn Mae Day a Tosy (2011) yn trafod sut bysai disgybl sydd falle yn edrych i osgoi perfformio yn ceisio osgoi edrych yn wan yn erbyn eu cyfoedion.

O fewn y dosbarth ar sefyllfa rôl yr athrawes oedd hyrwyddo dysgu gan roir cyfle i'r disgyblion i gwblhau tasg a thargedau a oedd yn benodol iddyn nhw. Roedd llwyddiant y disgyblion yma lawr i'r athrawes gan eu bod wedi cefnogi'r disgyblion i wneud llwyddiant personol. Awgrymir Day a Tosy (2011) yr acronym POWER wrth drafod 'outcomes' o dargedau sydd wedi ffurfio yn dda.

P – Positive.

O – Own role.

W - What specifically?

E – What evidence?

R – Relationship.

Mae'r P yn cyfeirio at ddefnyddio geiriau positif e.e. "Hoffwn I deimlo'n dawel cyn yr arholiad" yn lle i'r disgybl ffocysu ar staen a phryder mae'n falle yn teimlo. Mae'r O yn cyfeirio at rôl yr unigolyn o fewn y targed ar hyn mae'n yn neud dros eu hun er mwyn sicrhau llwyddiant. Cyfeiriwyd yr W at ffurfio dehongliad o ble mae'r disgybl ar hyn o bryd ac i ble maen nhw yn anelu at. Gan ystyried yr amser, adnoddau ac ymdrech sydd angen er mwyn cyflawni hwn. Defnyddiwyd yr E am sut fydd y disgybl yn gallu dangos eu cynnydd.

4.0 Adlewyrchiad a chamau nesa

Roedd y dasg o ysgrifennu araith ac wedyn eu cyflwyno o flaen y dosbarth yn dasg dwi'n teimlo oedd yn benodol i ddatblygu hyder y disgyblion o gyflwyno gwaith ar lafar o flaen y dosbarth. Roedd yn bosib gweld wrth arsylwi fod rhai o'r disgyblion yn dangos arwyddion o bryder siarad yn gyhoeddus. Roeddent yn swil iawn, yn osgoi siarad ac yn edrych i ffwrdd. Roedden nhw yn ddelfrydol mhoen osgoi'r dasg sydd yn dangos meddylfryd sefydlog (Dweck, 2006). Serch hynny roedd yn weledol fod disgyblion a oedd yn fwy swil wedi cymryd camau i

lwyddo yn ôl eu targedau personol nhw e.e.. sefyll yn flaen y dosbarth er bod nhw ddim yn darllen eu gwaith. Trwy'r defnydd o dechneg fel POWER (Day a Tosy, 2011) roedd yn bosib ystyried sut mae'r disgyblion wedi cymryd rheolaeth dros addysg eu hun ac wedi cymryd camau at gyflawni'r dasg o siarad yn gyhoeddus er efallai roeddent yn swil neu ddim yn hyderus. Teimlaf fel mae defnyddio targedau personol yn ôl gallu a hyder disgybl yn angenrheidiol. Ac mae'n bwysig eu bod disgyblion yn gwybod am y targedau a sut mae modd fynnu yn y dasg.

Mae'r dasg o ysgrifennu araith yn enghraifft o dasg hunan cyfarwyddo gan fod angen i'r disgyblion ysgrifennu pethau sydd yn berthnasol i'r cyngor roeddent boen ymuno. Roedd yn gyfle iddynt fynegi barn, dangos gwerthoedd ac i uniaethu gyda'r dosbarth yn ôl topics penodol ee. Amser ar yr iard neu ddefnyddio'r chromebooks. Er hyn roedd gan y disgyblion y cyfle i gwblhau'r dasg adref fel gwaith cartref. Lle gall rhieni rhoi gormod o gymorth a lleihau'r effaith o'r dasg fod yn hunan cyfarwyddid. Roedd yn bosib gweld fod llawer o ddisgyblion wedi cael help o rieni gan fod y geiriau tu hwnt yw gallu darllen ac amgyffred.

Roedd rhai disgyblion yn ddigon hyderus i ddarllen eu haraith o flaen y dosbarth ond nid oedd eu lefel darllen yn ddigon cryf iddynt wneud hyn yn annibynnol. Er mwyn cefnogi'r disgyblion yma fe wnaeth yr athrawes cynnig cymorth, trwy helpu nhw i swnio mas eiriau ac i ddarllen eu hysgrifen. Dyma oedd un o'r enghreifftiau o wahaniaethu gwelais. Ffurfiwyd sefyllfa gefnogol er lles y disgyblion. Trwy scaffladio'r disgybl a helpu i orffen geiriau, neu i swnio mas geiriau anodd roedd y disgyblion medru darllen eu haraith gan eu cadw yn yr Zone of proximal develepment.

Roedd yn glir i weld fod un disgybl yn fedrus iawn. Siaradodd y disgybl yn glir ac yn hyderus, heb unrhyw cymorth o'r athrawes. Lluniodd poster i gydfyd a'i araith ac roedd modd weld sut roedden nhw yn profi fod ymdrechion nhw yn helpu iddynt lwyddo trwy gael eu henwebu i fod ar y cyngor ysgol. Roeddent yn dangos hyder a gallu wrth ffynnu.

Mae adlewyrchi ar y digwyddiad yma wedi rhoi cyfle i fi i ystyried ffyrdd gwahanol o gefnogi disgyblion ac i addasu tasgau fel siarad cyhoeddus. Dwi wedi cael cyfle i ystyried sut mae tasg yma yn erbyn y cwricwlwm Newydd. Wrth ddatblygu fel athrawes fyddai fel athrawes yn ceisio ffurfio targedau gyda fy nisgyblion yn ôl eu gallu a'i hyder er mwyn sicrhau eu bod yn datblygu meddylfryd twf ar allu i lwyddo. Fyddai yn ceisio dysgu i fy nisgyblion sut mae ymdrechion nhw yn galluogi iddyn nhw i lwyddo.

5.0 Casgliad

Er mwyn fod yn broffesiynol fel athro mae angen datblygu'r sgil o allu adlewyrchu (Tripp 2012) er mwyn gallu gwneud mwy o benderfyniadau sydd yn gallu cyfrannu at wella sefyllfaoedd sydd yn effeithio arnynt neu'r disgyblion (McNiff, 2013). Mae adlewyrchu yn rhoi'r cyfle i'r unigolyn i ddatblygu eu sgiliau proffesiynol.

Mae'r aseiniad wedi ystyried pa mor bwysig â pham yw datblygu hyder yn bobl ifanc mor bwysig. Fe fydd person sydd yn datblygu hyder wedi paratoi ar gyfer nifer o sefyllfaoedd gwahanol trwy gydol fywyd gan gynnwys sefyllfaoedd yn yr ysgol, gwaith neu'n gymdeithasol. Mae technegau fel ffurfio targedau ac ymarferion siarad yn gyhoeddus yn strategaethau sydd yn gallu cyfrannu at ddatblygu hyder. Gan gynnwys rhoi'r profiad i ddisgyblion i lwyddo. Ac mae athrawon yn allweddol yn y datblygiad hwn. Gan fod personoliaeth plant yn cael

eu heffeithio gan eu profiadau a pherthnasoedd gan gynnwys perthnasoedd gyda'i addysgwyr.

6. References

- Amineh, R.J. and Asl, H.D., 2015. Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), pp.9-16.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. and Tiffin, H., 1989. *The Empire Writes Back: Key Concepts in Post-Colonial Studies*.
- Badia, A., Beceril, L. and Gómez, M., 2021. Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), pp.120-135.
- Bandura, A., Freeman, W.H. and Lightsey, R., 1999. Self-efficacy: The exercise of control.
- Baxter, L.P., Southall, A.E. and Gardner, F., 2021. Trialling critical reflection in education: the benefits for school leaders and teachers. *Reflective Practice*, 22(4), pp.501-514.
- Bera.ac.uk. 2018. *Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition (2018)*. [online] Available at: <<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>> [Accessed 5 October 2022].
- Brookfield, S.D., 2015. *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Brookfield, S., 2015. So what exactly is critical about critical reflection?. In *Researching critical reflection* (pp. 23-34). Routledge.
- Campbell, A. and Norton, L. (2007) *Learning, teaching and assessing in higher education: developing reflective practice*. Exeter: Learning Matters.
- Day, T. and Tosey, P., 2011. Beyond SMART? A new framework for goal setting. *Curriculum Journal*, 22(4), pp.515-534.
- Dewey, J. (1910) *How we think*, Boston, D.C.Heath.
- Donaldson, G., 2015. *Successful futures: Independent review of curriculum and assessment arrangements in Wales*. Welsh Government.
- Dowling, M., 2014. *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*. Sage.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. and Kelly, D.R., 2007. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), p.1087.
- Dweck, C.S., 2006. *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elliott, Stephen N., Thomas R. LITTLEFIELD KRATOCHWILL, and John F. TRAVERS. "Educational psychology: Effective teaching effective learning." (1999).
- FitzGerald, K., Seale, N.S., Kerins, C.A. and McElvaney, R., 2008. The critical incident technique: a useful tool for conducting qualitative research. *Journal of dental education*, 72(3), pp.299-304.
- Flanagan, J.C., 1954. The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), p.327

- Francis, D., 1997. Critical incident analysis: A strategy for developing reflective practice. *Teachers and teaching*, 3(2), pp.169-188
- Harrison, J.K. and Lee, R., 2011. Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), pp.199-217.
- Harvard, G.R. and Hodkinson, P. (1994) *Action and reflection in teacher education*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- Hughes, H., Williamson, K. and Lloyd, A., 2007. Critical incident technique. *Exploring methods in information literacy research*, 28, pp.49-66.
- Ixer, G. (1999) 'There's no such thing as reflection', *British Journal of Social Work*, vol. 29, no. 4, pp. 513–27.
- Jokelova, A., 2012. *Effects of Relevance-and Confidence-enhancing motivational strategies, suggested strategies, and statements on academic performance and course satisfaction in undergraduate students of a blended public speaking course*. University of South Alabama.
- Joshi, K.R., 2018. Critical incidents for teachers' professional development. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, pp.82-88.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lucas, P., 1991. Reflection, new practices, and the need for flexibility in supervising student teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 15(2), pp.84-93.
- Lunenberg, M. and Korthagen, F. (2009) 'Experience, theory and practice wisdom in teaching and teacher education', *Teachers and Teaching*, vol. 15, no. 2, pp. 225–40.
- McGregor, D. and Cartwright, L. (2011) *Developing reflective practice a guide for beginning teachers*. Maidenhead [U.K: Open University Press.
- McNamara, S. and Moreton, G. (1997) *Understanding Differentiation : A Teacher's Guide*. London: David Fulton.
- McNiff, J., 2013. *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Mohammed, R., 2016. Critical incident analysis: reflections of a teacher educator. *Research in teacher education*, 6(1), pp.25-29.
- Moylett, H., 2013. *Characteristics of effective early learning: Helping young children become learners for life*. McGraw-Hill Education (UK).
- Morreale, S.P. and Pearson, J.C., 2008. Why communication education is important: The centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Education*, 57(2), pp.224-240.
- Mvududu, N. and Thiel-Burgess, J., 2012. Constructivism in practice: The case for English language learners. *International Journal of Education*, 4(3), p.108.
- Niedermeyer, F.C. and Oliver, L. (1972) 'The Development of Young Children's Dramatic and Public Speaking Skills', *The Elementary school journal*, 73(2), pp. 95–100. Available at: <https://doi.org/10.1086/460739>.
- Quinlan, O., 2014. *The thinking teacher*. Crown House Publishing.
- Rhew, E. et al. (2018) 'The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation', *Cogent education*.

Robinson, M. (2014) *The feeling child : laying the foundations of confidence and resilience*. Oxfordshire, England ;: Routledge

Roycroft, M. and Roach, J. (2019) *Decision Making in Police Enquiries and Critical Incidents What Really Works?* 1st ed. 2019. Edited by M. Roycroft and J. Roach. London: Palgrave Macmillan UK. Available at: <https://doi.org/10.1057/978-1-349-95847-4>.

Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, London, TempleSmith.

Sherman, N.W. and Smith, C.A., 2002. Motivation, attributions, and self-efficacy in children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(3), pp.10-10.

Sülter, R.E., Ketelaar, P.E. and Lange, W.-G. (2022) 'SpeakApp-Kids! Virtual reality training to reduce fear of public speaking in children – A proof of concept', *Computers and education*, 178, p. 104384–. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104384>.

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

Vygotsky, L.S. and Cole, M., 1978. *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Uresti, R., Goertz, J. and Bernal, E.M., 2002. Maximizing achievement for potentially gifted and talented and regular minority students in a primary classroom. *Roeper Review*, 25(1), pp.27-31.

Zimmerman, B.J. and Moylan, A.R., 2008. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.