Ymchwilio i Faterion Cyfredol Addysg Uwchradd

Cau'r bwlch mewn cyrhaeddiad academaidd bechgyn a merched yn Ysgol X.

Cyflwynaf y papur hwn mewn ymateb i'ch cais i gau'r bwlch rhwng cyrhaeddiad bechgyn a merched sydd yn astudio yn Ysgol X. Rwyf wedi astudio Cynllun Gwella'r Ysgol (sydd yn cynnwys Cynllun Gweithredu ôl Arolwg), Cynllun Gwelliant yr Adran Hanes a Hunan Werthusiad pennaeth yr adran. Gyda rhain, mi fydd fy nghasgliadau, argymhellion a chanfyddiadau hefyd yn seiliedig ar: adroddiadau llywodraethol, ymchwiliadau Estyn, ymchwil proffesiynol ac academaidd, tystiolaeth o ymarfer llwyddiannus a hefyd y dadlau sydd yn ymddangos yn y cyfryngau.

Bydd y gwaith yn cael ei ystyried fel menter i'r ysgol gyfan, ond bydd yna hefyd ganolbwyntio ar godi cyrhaeddiad a chymhelliant bechgyn mewn gwersi Hanes a'u gwendidau ynglŷn â llythrennedd. Nid yw'r 'broblem' o fechgyn a'u cyrhaeddiad academaidd yn broblem sy'n unigryw i Gymru na'r Deyrnas Unedig (gweler Alloway et al, 2002 a'u hastudiaeth o'r mater yn Awstralia), ac yn bendant nid yw'n 'ffenomen' newydd i wledydd datblygedig y byd. Cyn belled â 1693, cwynodd yr athronydd John Locke (1693) am sgiliau gwael bechgyn o ran iaith o'u cymharu â merched; dadleuodd nad oedd y bai ar y bechgyn eu hunain ond ar y system addysg. Mae llawer iawn wedi digwydd ym myd addysg Cymru yn y tri degawd diwethaf ac mae gwelliant sylweddol wedi cael ei brofi yn y system addysg fel sefydliad ond hefyd yn y cynnydd yng nghyraeddiadau ei disgyblion (Donaldson, 2015). Er hyn, wrth edrych ar ddata Ysgol X ac ysgolion ar draws y wlad, mae cyraeddiadau merched wedi cynyddu yn gyflymach o lawer na chyrhaeddiadau bechgyn ym mhob un o bynciau'r Cwricwlwm (Estyn, 2008). Mae hyn yn dystiolaeth o ffactor arwyddocaol sydd yn effeithio'r graddau mae'r disgyblion yn eu cyflawni ac felly dylai fod yn flaenoriaeth genedlaethol. Ond, mewn amser trawsnewidiol i addysg yng Nghymru, mae llawer o ffocws a chronfa'r llywodraeth yn mynd at greu a gweithredu 'cwricwlwm trawsnewidiol' (Donaldson, 2015). O achos hyn, maent yn rhoi llai o sylw i'r anghysondebau mewn lefelau cyrhaeddiad yn ein hysgolion; felly, mae gan ysgolion, eu llywodraethwyr ac athrawon gyfrifoldeb holl bwysig i wynebu'r her yma sydd yn dal i fodoli. Felly, mae'r ymdrechion hir dymor a welir yn eich ysgol i dargedu'r mater hwn yn anhepgor i gau'r bwlch yn eich sefydliad chi, ond maent hefyd mor gynorthwyol i helpu dod o hyd i strategaethau llwyddiannus y gellid eu cymhwyso i'r broblem ledled y wlad - a'r byd.

Mae Cynllun Gwella tair blynedd yr ysgol yn cynnwys wyth blaenoriaeth allweddol. Mae pedair ohonynt yn seiliedig ar argymhellion adroddiad Estyn yn 2017 lle cafodd ei pherfformiad presennol a'i rhagolygon i wella ei ddyfarnu'n 'Dda' (Estyn, 2017 - . gweler

Atodiad 4). Mae pob blaenoriaeth yn cynnwys set o amcanion, rhestr o gamau i'w cymryd, meini prawf llwyddiant, yr unigolion sydd yn gyfrifol, amserlen, adnoddau / cost ac adroddiad o'r cynnydd. Yn dilyn y cyfuniad o ysgolion yn 2013 ac yr ail-leoliad yn 2016, bu'n gyfnod prysur iawn i Ysgol X. Fodd bynnag, nid yw hyn wedi cael effaith amlwg ar y perfformiad nac ar y cymhelliant i gyflawni eich amcanion ystyriol, uchelgeisiol ond realistig ar gyfer 2020. Mae rhan fwyaf o'r blaenoriaethau yn gosod y disgyblion yng nghanol eu prif amcan - boed hynny mor syml â chael y disgyblion i adeilad yr ysgol pob dydd neu wrth ddatblygu a gwella strategaethau i sicrhau eu bod yn cyrraedd eu potensial yn yr ystafell ddosbarth. Canolbwynt y papur hwn oedd prif argymhelliad arolygiad Estyn yn 2017:

'Estyn R1

Reduce the variation in performance in the key performance indicators and improve boys' performance at the higher levels (Adroddiad Estyn, 2017 – Atodiad 4).'

Felly, mae'n briodol bod Ysgol X wedi gwneud hyn yn brif flaenoriaeth yr ysgol gyfan. Mae'r ysgol yn amlwg wedi sicrhau'r cysylltiadau hanfodol rhwng amcanion yr ysgol gyfan a'r Cynllun Gwella Adrannol Hanes, gyda'r un nodau (wedi eu harbenigo) yn ymddangos trwyddi. Wedi ei drefnu i dri phrif bennawd - deilliannau, darpariaeth ac arweinyddiaeth - mae'r mater sydd o dan sylw wedi ei mewnblannu mewn rhyw ffordd i bob un. Boed hynny'n targedu'r data yn uniongyrchol, trwy addasu'r cwricwlwm neu hyfforddi aelodau staff â strategaethau newydd sydd wedi'u hanelu at gau'r bwlch rhwng y rhywiau .

Er ymdrechion y llunwyr polisi ac ysgolion dros y wlad i wella llwyddiant eu disgyblion trwy greu cynlluniau ac adnabod eu blaenoriaethau, mae llawer yn dadlau nad ydy fawr iawn o ddatblygiad gwerth chweil wedi digwydd dros y blynyddoedd (Rutherford, 2009). Fe bwysleisiwyd bod blynyddoedd o gynigion di-awydd a di-strwythur wedi arwain at ddegawdau o gyffredinedd ym myd addysg (Tyack and Cuban, 1995). Mewn ymateb i hyn, mae yna gysyniadau trosfwaol ynglŷn â phwysigrwydd cynllunio strategol er mwyn sicrhau gwelliant mewn ysgolion:

'Education systems must have a powerful and coherent educational improvement strategy in order to improve student academic achievement' (Chukwumah, 2015: 137).

Nododd Wilkinson (2011) y prif resymau pam bod rhaid i sefydliadau, megis ysgolion, ddatblygu cynlluniau i allu llwyddo; maent yn sefydlu cyfeiriad a blaenoriaethau, helpu aliniad rhwng adrannau, cyfathrebu neges unol ac felly yn gwneud y dasg o ddod at benderfyniadau yn haws. Mae'r cydrannau allweddol yn eich Cynllun Gwella'r ysgol yn dilyn argymhellion

Chukwumah (2015) i raddau, wrth roi darlun clir o amcanion yr ysgol a'r strategaethau i'w cyrraedd. Fodd bynnag, ni roddir gweledigaeth glir a datganiad o genhadaeth o beth yw'r amcan cyffredinol i'r holl ysgol erbyn cyrraedd 2020; mae academyddion yn dadlau mai elfen bwysig o gynllun strategol llwyddiannus yw sicrhau bod holl staff yr ysgol yn cael gweledigaeth glir o beth fydd yr ysgol 'llwyddiannus' yma fel yn y dyfodol (Aldehyyat, Al Khattab, ac Anchor, 2011). Heb hyn, mae'n anodd iawn cael gafael ar yr hyn y mae Rutherford (2009) yn ystyried yn angenrheidiol i welliant - ymrwymiad.

Mae llawer o academyddion yn gwahanu'r broses o gynllunio strategol i mewn i dri cham: y cam cychwynnol, gweithrediad a'r cam o sefydliadeiddio (Ferrara, 2000). Mae pob cam yr un mor bwysig â'i gilydd ac mae ganddynt ffactorau sydd yn hanfodol i lwyddiant y cynllun. Mae'r bylchau yn eich Cynllun Gwella yn nodi pryderon posibl ynglŷn â lefelau ymrwymiad - ffactor pwysig o'r cyfnod cychwynnol - 'Commitment of all stakeholders to school improvement will ensure good plan preparation for implementation. (Chukwumah, 2015:143)'. Mae ymrwymiad llwyddiannus yn cynnwys y dyraniad addas o adnoddau a'r awydd personol ac emosiynol i gyflawni gwelliant sylweddol ac i ganiatáu i'r camau canlynol ddigwydd yn llwyddiannus (Rutherford, 2009). Credaf fod amcanion Ysgol X wedi datblygu o beth mae Rutherford (2009) yn ei alw yn 'problem-solving motive' ac nid hynny o 'opportunism'; yn hytrach nag ymateb i gronfeydd gan y llywodraeth, rydych wedi nodi anghenion penodol yr ysgol a'i disgyblion a datblygu o'r rhain yn llwyddiannus. Caiff hyn ei nodi fel cyflwr angenrheidiol ar gyfer y cam olaf o sefydliadeiddio - felly, mae yna botensial addawol i ennill lefelau uchel o ymrwymiad yn eich ysgol (Berman a McLaughlin, 1976). Serch hynny, mae angen sicrhau consensws rhwng pawb a fydd yn rhan o weithredu'r broses - dylai staff yr ysgol fod yn rhan o'r penderfyniadau ac os nad ydynt, dylent fod yn hollol glir ynglŷn â beth yw'r ymresymu tu ôl i'r broses. Heb gael y teimlad yma o benderfyniad gwybodus, mae'n debyg na fydd athrawon yn dangos llawer o frwdfrydedd i gyflawni'r newid a fwriedir - mae ymrwymiad gan yr uwch reolwyr yn ddibwynt heb yr un ymroddiad gan y rhai a fydd yn gweithredu'r newidiadau (Stringfield a Ross, 1977). Mae'n hanfodol bod prif amcanion yr ysgol yn cael eu hadlewyrchu trwy gynlluniau a nodau pob adran yn yr ysgol er mwyn iddynt lwyddo. Gellir defnyddio adnoddau a'u haddasu'n fwy effeithiol i allu cyrraedd amcanion a oedd efallai yn ymddangos yn amhosib ymlaen llaw (Hamel a Prahalad, 1989).

Mae cynllunio strategol yn adnabyddus yn rhyngwladol fel offeryn rheoli effeithiol iawn mewn mentrau busnes ac adrannau'r llywodraeth ac yn aml yn benderfynydd ar gyfer eu llwyddiant neu eu methiant (Bryson, 2011). Yn bendant, mae hyn hefyd yn gywir ar gyfer ysgolion a'r system addysg - mae diffygion y sefydliadau yn aml yn ganlyniad o gynllunio strategol gwael. Fodd bynnag, rhaid inni ystyried y gwahaniaethau rhwng cyd-destunau

corfforaethol a chyd-destun addysgol - mae ffactorau gwleidyddol yn cael llawer mwy o effaith ar y diwethaf (Rutherford, 2009). Fel y roeddwn wedi sôn yn gynharach, ar hyn o bryd mae llawer o newid yn digwydd ym myd gwleidyddiaeth a pholisi addysg yng Nghymru; gyda ffocws mawr ar yr adroddiad *Dyfodol Llwyddiannus* mae rhan fwyaf o ysgolion uwchradd yng Nghymru wedi gweithredu newidiadau i'w Cynlluniau Gwella i gyd-fynd â'r weledigaeth am 'ddysgwyr llwyddiannus' ac 'unigolion hyderus' (Donaldson, 2015). Trwy edrych ar eich Cynllun Gwella, sylwaf ar y gweithrediad graddol sydd yn cymryd lle ynglŷn â hyn. Cymeradwyaf y dull yma a rhagfynegaf y bydd yn ffordd effeithiol i gyflwyno'r newidiadau trawsnewidiol yma. Gyda'r bwriad o wneud y cwricwlwm newydd yn fwy perthnasol i fywyd pob dydd, mae hyn yn bwysig i'r mater dan sylw; mae tystiolaeth wedi dangos bod bechgyn yn fwy tebygol o ddangos cymhelliant a dargadw gwybodaeth os yw'r cynnwys yn fwy perthnasol iddynt (Noble and Bradford, 2000). Pwysleisiodd Estyn (2008) bod yr ysgolion sydd wedi llwyddo i wella perfformiad bechgyn wedi dangos canmoliaeth i'r effaith o gael polisïau ac arferion ysgol gyfan i gefnogi gwaith yr adrannau penodol.

Felly, pam bod y fenter yma yn bwysig?

Hyd yn oed deng mlynedd yn ôl, roedd adroddiad cenedlaethol Estyn wedi datgan nad oedd y gwahaniaeth rhwng cyrhaeddiad bechgyn a merched yn 'ffenomen ddiweddar' (Estyn, 2008: 2). Nid yw'n broblem sydd yn gyfyngedig i Gymru, ond, amlygwyd bod bechgyn yng Nghymru yn ennill 'llai o raddau TGAU neu'u cyfwerth nag yn unrhyw le arall yn y Deyrnas Unedig' ac yn anffodus, nid yw'r bwlch yn lleihau (Estyn, 2008:2). Mae'n anodd dod ar draws ymchwil ddiweddar o Gymru; yn amlwg mae hyn dal yn broblem arwyddocaol mewn ysgolion ar draws Cymru, ond nid oes unrhyw waith ymchwil cenedlaethol wedi cael ei gomisiynu am ddeng mlynedd ac felly mae'n anodd cymharu ffigurau Ysgol X gyda'r cyfartaledd cenedlaethol. Yn yr 80au, un o'r prif faterion ynglŷn â rhyw ac addysg oedd perfformiad gwael ymhlith merched mewn mathemateg a gwyddoniaeth. Mewn ymateb i hyn, gweithiodd cynllunwyr polisi ac ysgolion gyda'i gilydd i ddatblygu strategaethau effeithiol ac i newid agweddau yn y dosbarth ac fe gyflawnwyd canlyniadau llwyddiannus (Estyn, 2008). Mae hyn yn dystiolaeth bod gwelliant yn bosib os yw'r ymrwymiad addas yn cael ei ddangos gan y rhai sy'n gyfrifol. Wrth gwrs, gan fod hwn yn fater sydd yn berthnasol i hanner y boblogaeth ac i unrhyw rieni sydd â bechgyn yn y system addysg, mae'n dal sylw sylweddol o'r cyfryngau; mewn erthygl gan y Guardian - 'Our Schools are failing boys, which is bad news for Britain', mae'r broblem yn cael ei hystyried yn y tymor hir Mae'n dweud sut mae'r bwlch mewn cyrhaeddiad yn cychwyn cyn i'r bechgyn gyrraedd yr ysgol gynradd, yn cael ei anwybyddu a'i methu trwy'r ysgol ac wedyn yn cael effaith colledus ar eu cyfleoedd a'u cyflog ar ôl gadael addysg (McCartney, 2016). Dywed eraill bod rhaid arbed y bechgyn colledig ac i gynllunio 'rescue plans for the weaker sex' (Lee-Potter, 2003). Yn glir, mae

teimladau o bryder am y sefyllfa wedi bodoli am flynyddoedd ac mae panig moesol wedi crynhoi ymhlith y bobl a'r cyfryngau. Mewn ymateb, mae'r mater yn ymddangos yn aml ar lefel llywodraethol; mae'r llywodraeth yn sefydlu'r meincnod o 'dangyflawni' fel y rhai sydd ddim ar darged i ennill pump TGAU ar y graddau o A* i C - yn cynnwys Saesneg a Mathemateg (Pwyllgor Addysg y Tŷ'r Cyffredin, 2014). Mae'r syniadau o 'allu' a 'tangyflawni' yn rhai sydd rhaid gweithio gyda nhw'n ofalus; mae'n rhaid cofio eu bod yn gallu newid oherwydd ffactorau cymdeithasol (Arnot, 2002). Er enghraifft, mae dyfarniad athrawon am botensial academaidd disgybl yn gallu cael ei effeithio gan ei ddosbarth cymdeithasol - maent yn disgwyl i ddisgyblion o gefndir dosbarth canol i allu gwneud cynnydd ond efallai ei fod yn wir i'r gwrthwyneb i'r disgyblion dan anfantais (Dunne and Gazeley, 2008).

Mae dadleuon ynglŷn â thangyflawni ymhlith bechgyn yn gallu cael eu canolbwyntio i ddau bersbectif damcaniaethol. Mae'r cyntaf yn dilyn y safbwynt bod pob endid gyda set o nodweddion sydd yn angenrheidiol i'w hunaniaeth a'i bwrpas, ac felly mae bechgyn yn cael eu geni gyda nodweddion penderfynol yn eu genynnau (Lorber, 1995). Mae eraill yn damcaniaethu bod rhyw yn lluniad cymdeithasol - mae ffactorau y tu allan i'r corfforol yn dylanwadu ar ymddygiad pobl (Arnot, 2002). I gyd-fynd â'r theori gyntaf, mae llawer yn datgan bod y gwahaniaethau mewn cyrhaeddiad bechgyn a merched i'w gwneud gyda'r gwahaniaethau cynhenid yn eu gallu (Caviness et al, 1996). Cyhoeddodd Gurian (2005) fod merched yn defnyddio ochr chwith eu hymennydd a bechgyn yr ochr dde - o hyn, casglodd bod hyn yn egluro sgiliau iaith o safon uwch mewn merched - gan gynnwys llythrennedd. Fodd bynnag, mae ymchwilwyr eraill wedi dadlau nad yw eu tystiolaeth nhw wedi dangos unrhyw wahaniaeth rhwng ymennydd y rhywiau sydd yn awgrymu deallusrwydd gwahanol (Fausto-Sterling, 1992).

Mae ymchwil ar y gwahanol arddulliau o ddysgu mewn merched a bechgyn wedi dangos amrywiad diddorol o ganlyniadau. Mae llawer o ymchwilwyr wedi casglu bod bechgyn yn dysgu yn well pan mae'r wers yn fwy gweithgar ac ymarferol (Pickering, 1997). Ar y cyfan, mae bechgyn yn ymateb yn well i weithgareddau byrrach oherwydd eu cyfnodau canolbwyntio byrrach; felly, mae cyfres o dasgau amrywiol ar rediad cyflym yn medru cynnal cymhelliant bechgyn yn llawer mwy effeithiol (Noble a Bradford, 2000). Hefyd, mae sylw sylweddol yn cael ei anelu ar sicrhau bod elfen gystadleuol yn cael ei chynnwys ym mhob gwers er lles y bechgyn; mae Plozza (2017) yn dweud sut mae rhaid i fechgyn gael eu herio neu ni fyddai cymhelliant iddynt i ymdrechu. Mae cystadleuaeth yn gallu darparu'r teimlad o bwrpas sydd yn holl bwysig i ddysgu mewn bechgyn (Plozza, 2017). Er hynny, mae academyddion ar y mater yn nodi na ddylai y dull 'codi llaw' gael ei ddefnyddio fel y prif asesydd o wirio dealltwriaeth y dosbarth cyfan; er ei bod yn ffordd dda o ddechrau trafodaeth ymhlith y disgyblion, mae'n chwarae tuag at arddull ddysgu mentrus bechgyn (Noble and

Bradford, 2000). Ymchwiliodd Hannan (1997) y theori hon a nododd fod bechgyn chwe gwaith yn fwy tebygol o godi eu dwylo yn y dosbarth na merched. Wrth ymaddasu strategaethau er lles y bechgyn, mae'n rhaid ystyried yr effaith negyddol ar y merched yn y dosbarth. Hefyd, mae Younger and Warrington (2005) yn cyfeirio at y pryderon o ganolbwyntio ar gystadleuaeth; maent yn trafod er bod llawer o fechgyn (a merched) yn ffynnu mewn sefyllfaoedd lle mae yna enillwyr a chollwyr, ni fydd bechgyn eraill. Yn ychwanegol, trwy bwysleisio'r elfen gystadleuol yma mewn gwersi, mae athrawon yn rhoi'r bechgyn mewn mwy o berygl o deimlo fel methiant yn y dyfodol - os dydyn nhw ddim yn 'ennill' bob tro gall hyn arwain at lai o ymgysylltiad a chymhelliant yn y dyfodol (Younger and Warrington, 2005). Mae hyn yn cyd-fynd gyda dadleuon sydd yn wyliadwrus wrth ddefnyddio data o berfformiad mewn ysgolion; mae'r tablau yn categoreiddio 'bechgyn' a 'merched' ac yn delio â nhw fel dau grŵp homogenaidd ac ar wahân (Skelton a Francis, 2009). Gyda hyn, mae dulliau ffafriol o ddysgu'r unigolyn yn debygol o gael eu hanwybyddu (Collins, 2016).

Er y gwahanol gasgliadau ac argymhellion, mae'n wir fod dim byd yn bendant ynglŷn ag arddull dysgu bechgyn; mae'n bwysig nad ydyn ni yn anghofio am y ffactorau cymdeithasol, megis dosbarth cymdeithasol, agweddau ac ethnigrwydd sydd yn cael effaith ar gyrhaeddiad disgyblion yn y system addysg (Strand, 2014). Fe gasglodd adroddiad Estyn bod - 'Yn gyffredinol, nid yw bechgyn yn ymddwyn gystal â merched yn yr ysgol. Caiff eu sylw ei wrthdynnu'n haws, maent yn fwy tueddol o ddangos eu hunain...' (Estyn, 2008). Mae'n hanfodol i ddeall y pwysigrwydd y mae bechgyn yn rhoi ar ennill derbyniad eu cyfoedion; trafododd Walker (1996) y 'ffrynt cyhoeddus' y mae llawer o fechgyn 13 mlwydd oed yn ei ddefnyddio er mwyn ennill teimlad o ymberthyn yn yr ysgol. Mae Jackson (2003) yn cyfeirio at hwn fel y 'construct of 'laddishness'' sydd yn strategaeth i amddiffyn eu hunanwerth; yn ôl hyn, nid yw'n 'cool' i lwyddo yn yr ysgol ymhlith rhai grwpiau o fechgyn (Jackson, 2003: 37). Eto, mae'n rhaid bod yn ofalus wrth gyffredinoli'r fath datganiadau i bob bachgen - mae disgwyliadau athrawon yn gallu cael eu gosod o ymddygiad gwael bechgyn o fewn yr ysgol ac mae hyn yn gallu cael effaith ar gyrhaeddiad academaidd bechgyn ar y cyfan - 'If teachers expect boys to under-achieve, then some of them probably will' (Noble, Brown a Murphy, 2001). Mae ymchwil wedi dangos bod athrawon, ar y cyfan, yn ystyried bechgyn yn fwy brochus na merched ac, oherwydd y disgwyliad yma, maent yn fwy llym tuag atyn nhw (Younger a Warrington, 1996). Mae eraill yn nodi'r effaith negyddol mae ymddygiad rhai bechgyn yn gallu ei gael ar gyrhaeddiad merched gan fod rhai athrawon yn canolbwyntio llawer fwy o'u hamser ac egni ar y bechgyn (Salisbury and Jackson, 1996).

Felly, ar ôl ystyried y canfyddiadau yma, edrychaf yn ôl at Gynllun Gwella'r Adran Hanes i gyfiawnhau pam y rydych wedi gwneud y mater yma yn flaenoriaeth ac i ddadansoddi'r dystiolaeth o sut mae'r adran yn ymateb i'r broblem. Yn y darn yma, byddaf

yn cyflwyno llenyddiaeth sydd yn fwy penodol i gyrhaeddiad bechgyn yn y Dyniaethau a'u llythrennedd. Wrth edrych ar ddata'r Adran Hanes ar gyfer 2017-2018, mae yna fwlch sylweddol rhwng cyrhaeddiad bechgyn a merched yn CA3 - gyda'r gwahaniaeth o 17% rhwng y disgyblion sydd yn cyrraedd lefel 7+. Serch hynny, mae yna welliant sylweddol erbyn CA4 - nid yn unig y mae'r bwlch wedi cau, ond mae canran y bechgyn sydd yn ennill A*-C yn eu TGAU yn uwch na'r merched. Yn amlwg, naill ai trwy strategaethau'r adran neu, yn syml, gydag aeddfedrwydd mae'r effeithiau niweidiol o beth ddwedodd Jackson (2003) wedi lleihau yn sylweddol - neu wedi diflannu yn gyfan gwbl. Credaf fod hwn yn ganlyniad o gyfuniad o'r ddau; mae Ysgol X wedi llwyddo i ddilyn cyngor Noble a Bradford (2000) bod 'simple diagnosis tends to promote a simple prescription - let's change the culture of boys' (Noble a Bradford, 2000: 15). Ar ôl bod yn rhan o'r adran am bedair wythnos, gallaf wneud rhagdybiaeth ynglŷn ag un o'r rhesymau y credaf pam bod hyn wedi bod yn bosibl. Mewn adran o bedwar - dau ddyn a dwy fenyw - y ddau ddyn sydd yn dysgu'r grwpiau TGAU. Bu llawer o ddadlau ynghylch prinder dynion fel athrawon, ac mae hyn yn aml yn cael ei gysylltu â'r pryderon am broblemau bechgyn a'u hangen am ddelfrydau ymddwyn yn yr ysgol (Gannerud, 1999). Serch hynny, mewn trafodaethau gyda phobl ifanc, dangosodd Lahelma (2000) nad oedd rhyw yn ymddangos yn berthnasol i'w haddysg nhw. Yn yr achos a'r ysgol yma, nid yw'r ddau athro wedi defnyddio eu hawdurdod gwrywaidd i gynnal rheolaeth lwyddiannus dros y bechgyn, fel yr awgrymodd Mac an Ghaill (1994). Yn dilyn llawer o arsylwadau o'u dosbarthiadau, rwyf wedi sylwi ar sut y maent yn defnyddio eu 'presenoldeb gwrywaidd' i osod cynsail o'r hyn y maent yn eu hystyried yn 'normative masculinity' (Collin, 2016: 42). Mae'r disgyblion yn glir nad yw eu llwyddiant yn Hanes yn mynd i gael ei ystyried yn fenywaidd mewn unrhyw ffordd, mae'n llwyddiant personol i fod yn falch ohono. Felly, mae'r ddau athro wedi defnyddio eu personoliaeth, nid eu rhyw, i ddileu unrhyw ddealltwriaeth arall am gyflawniad y disgyblion (Martino, 2008). Credaf mai hyn sydd wedi bod yn effeithiol wrth gael gwared â'r diwylliant 'anti-swot' yn y dosbarthiadau TGAU ac yn ffactor holl bwysig i ganlyniadau'r bechgyn (Noble a Bradford, 2000:15).

I ychwanegu at hyn, mae hefyd yn bleserus i weld, yn syml, y niferoedd o fechgyn sydd wedi penderfynu astudio Hanes i lefel TGAU - dirywiad sydd wedi codi pryder dros y degawd diwethaf (Paton, 2009). Dwedodd Salisbury a Jackson (1996) y gall bechgyn sydd yn ystyried eu hunain yn 'macho' benderfynu cymryd pynciau 'gwrywaidd' (megis addysg gorfforol a thechnoleg gwybodaeth) yn fwriadol er mwyn osgoi cael eu beirniadu gan eu cyfoedion (Salisbury a Jackson, 1996:34). Felly, mae'n edrych fel bod yr adran wedi bod yn llwyddiannus wrth ddileu'r cysyniadau negyddol yma o'r pwnc erbyn diwedd CA3.

Er y llwyddiant a’r gwelliant yma, mae’n bwysig (ac yn ddymunol) bod yr adran wedi penderfynu parhau gyda’r fenter fel blaenoriaeth er lles bechgyn CA3. Mae dylanwad blaenoriaeth yr ysgol gyfan yn ymddangos yn amlwg o faes ffocws cyntaf y Cynllun;
‘

- Mae angen gosod targedau heriol ar gyfer disgyblion CA3.
- Targedu disgyblion lefelau 6 a 7 i gyrraedd eu llawn botensial ac anelu at lefelau uwch drwy dasgau heriol.
- Targedu i gau’r bwlch rhwng bechgyn a merched

(Cynllun Gwella’r Adran, gweler Atodiad 2.)’.

Nid yw’n anelu yn benodol at fechgyn, ond mae’r pwynt cyntaf yn cyd-fynd gyda beth ddwedodd Plozza (2017) am wneud yn siŵr bod bechgyn yn cael eu herio er mwyn ennill eu hymgysylltiad a’u cymhelliant gyda chynnwys y wers. Mae’n rhaid sicrhau bod targedau'r disgyblion yn deg a heb eu heffeithio gan y disgwyliad bod bechgyn yn mynd i gyrraedd yn is na’r merched yn y pwnc. Mae Noble et al (2001) yn cyfeirio at osod targedau heriol fel offeryn pwerus er mwyn codi cyrhaeddiad. Gyda phrofiad dysgu yn yr adran, mae’n amlwg bod pob aelod yn rhoi pwysigrwydd ar sicrhau bod pob disgybl yn y dosbarth yn cael eu herio ym mhob gwers; mae disgwyliadau wedi eu gosod yn uchel i bob disgybl, ym mhob dosbarth ac o bob lefel. Mae llawer o ffocws ar greu tasgau ymestynnol i sicrhau nad yw unrhyw ddisgybl gyda ddim byd i’w wneud ar unrhyw bryd yn y wers. Yn ychwanegol, o edrych ar hunanwerthusiad pennaeth yr adran, mae’n amlwg ei fod yn targedu diffyg cymhelliant rhai o’r bechgyn trwy ddefnyddio ‘amrywiaeth o strategaethau addysgu...sy’n hyrwyddo medrau meddwl disgyblion yn dda’ (Hunan Gwerthusiad Pennaeth yr Adran, Atodiad 3, t.18). Mae hyn yn cyd-fynd ag argymhellion Noble a Bradford (2000) o sut i oresgyn eu cyfnodau canolbwyntio byrrach. O drafod gyda phennaeth yr adran am yr ad-drefnu ac adnewyddu o adnoddau’r adran yn ystod y flwyddyn diwethaf, fe ddwedodd fod y fenter wedi cael effaith benodol ar gyrhaeddiad bechgyn, ond hefyd eu diddordeb tuag at y pwnc. Credaf mai codi diddordeb mewn pwnc yw’r anhawster pwysicaf i’w wynebu i allu codi cyrhaeddiad disgyblion - gyda diddordeb y daw cymhelliant a gyda chymhelliant y daw gwelliant.

Gan ystyried data CA3, gellir cyfuno'r ail a'r trydydd pwynt; mae’n amlwg bod yr anhawster o gael bechgyn i gyrraedd lefel 7+ yn flaenoriaeth i’r adran ar y mater hwn. Drwy edrych ar fanyleb y cwricwlwm, mae rhai pwyntiau'n sefyll allan fel y rheswm posibl dros hyn. Y prif wahaniaethau rhwng y disgwyliadau o lefel 6 a 7 yw bod y disgyblion yn dechrau

‘dangos annibyniaeth wrth ddatblygu strategaethau i ddilyn trywyddau ymholi’ ac yn dechrau ‘llunio a myfyrio ar eu casgliadau hwy eu hunain’ (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2008: 17-18). Mae diffygion llawer o’r bechgyn i arddangos y sgiliau yma yn cyd-fynd â thrafodaeth Noble a Bradford (2000) sydd yn datgan bod merched yn tueddu o fod yn fwy adlewyrchol yn eu gwaith tra bod bechgyn yn fwy ergydiol wrth wneud penderfyniadau a chasgliadau. Mae gan ddisgyblion mwy myfyriol mwy o ruglder yn eu hysgrifennu ac, ar gyfartaledd, maent yn tueddu i gyflawni sgorau uwch mewn profion (Jonassen a Grabowski, 1993). Hefyd, gyda gwendidau rhai bechgyn gyda’u llythrennedd, ni ellir mynegi'r cwestiynau na’r casgliadau sydd gyda nhw ar lafar. I geisio wynebu'r her yma, mae llawer iawn yn cael ei wneud yn yr adran. Yn gyntaf, mae marcio cyfoed yn cael ei ddefnyddio ar ôl bron pob darn ysgrifennu estynedig; mae ymchwil wedi dangos bod hwn yn ddull dysgu effeithiol i fechgyn gan ei fod yn caniatáu'r amser i fyfyrio sydd ddim yn dod yn naturiol i lawer ohonynt (Noble a Bradford, 2000). Hefyd, mae’n gadael iddynt weld esiampl o waith da ac felly yn rhoi syniad iddynt o beth sydd yn ennill y marciau uwch. Mae’n ddymunol i weld bod y fframwaith llythrennedd yn cael ei ddefnyddio wrth greu pob gwers ac adnodd hefyd, mae hyn yn holl bwysig i sicrhau cysondeb a datblygiad ar draws yr ysgol gyfan. Mae’r fenter yn yr adran i ddarparu llyfrau a thaflenni cymorth llythrennedd wedi profi’n llwyddiannus gyda thystiolaeth yn profi hyn o fewn gwaith y disgyblion; ers eu cyflwyniad, mae llawer o’r bechgyn o allu is wedi cychwyn amrywio brawddegau, mynegi eu barn yn fwy clir ac ymestyn a defnyddio eu geirfa bynciol yn gywir ac yn effeithiol. I ychwanegu at y datblygiad yma, argymhellaf y dull o ddatblygu fframwaith ysgrifennu gyda’r disgyblion. Mae bechgyn yn ymateb yn gadarnhaol i hyn gan eu bod yn teimlo’n rhan o’r broses - weithiau maent yn gallu gweld yr adnoddau cymorth fel anhawster arall i’w oresgyn a ddim yn eu defnyddio fel offeryn cynhyrchiol i wella eu sgiliau ysgrifennu (Noble a Bradford, 2000). Casglodd Frater (2002) bod llythrennedd bechgyn yn gwella pan maent yn deall pwysigrwydd y sgil, mwynhau'r darllen ac yn magu hyder yn eu gallu i lwyddo. Yn cyd-fynd â hyn, mae’r adran hefyd yn dangos menter sylweddol i geisio cryfhau diddordeb bechgyn yn cynnwys y pwnc yn CA3;

‘Strategaeth yr adran yw i addasu’r gwersi fel bod y pynciau topig yn apelio i fechgyn a merched e.e. Rhyfel Byd Cyntaf’ (Cynllun Gwella’r Adran Hanes, Atodiad 2, t.4)

Mae hyn yn cyd-fynd â datganiad Salisbury a Jackson (1996) am ragdybiaethau rhai bechgyn ynglŷn â’r pwnc. Pan nad oes ganddynt lawer o ddiddordeb yng nghynnwys y wers, mae rhai yn dueddol o beidio â deall pwynt yr holl ysgrifennu sydd yn mynd gyda’r pwnc - oherwydd y rhesymau a drafodais uchod (Noble and Bradford, 2000). Mae hyn wedi bod yn fenter hawdd i sylwi arni wrth weithio yn yr adran; mae llawer o gynlluniau gwaith yn CA3 yn cynnwys cyfres o wersi sydd yn dilyn stereoteip o beth fydd bechgyn yn mwynhau.

Er enghraifft, ym mhob blwyddyn mae yna wersi ar ryfela neu frwydrau – er engraifft Brwydr Hastings a Brwydr y Somme. Arsylwaf fod y gwersi yma yn cael ymateb mwy egnïol gan y bechgyn ar lafar, ond, wrth edrych ar farciau'r gwaith cyfatebol, yn anffodus nid oedd y diddordeb yma yn cael ei adlewyrchu yn eu lefelau. Mae hyn yn awgrymu nad y testun sydd angen ei ailystyried efallai, ond y ffordd y mae'r testun yn cael ei ddysgu.

Arbrofaf gyda gwahanol ddulliau yn fy ngwersi yn yr adran i geisio cynyddu diddordeb a gwella gwaith ysgrifenedig y bechgyn. Roeddwn wedi creu dwy wers ar y testun 'Bywyd yn y Ffosydd'; roedd y wers gyntaf yn seiliedig ar y synhwyrau ac yn cynnwys datganiadau milwyr, clipiau ffilm, synau rhyfel a lluniau i ganiatáu iddynt ddychmygu'r sefyllfa. Roedd y bechgyn wedi ymateb yn arbennig o dda ar lafar ac wrth lenwi map meddwl gyda'u casgliadau. Yn y wers nesaf, roedd rhaid iddynt ysgrifennu llythyr perswadiol fel milwr yn disgrifio bywyd yn y ffosydd. Cyflwynais gymorth llythrennedd i'r dosbarth ac mi ddarparais pob disgybl gyda thaflen gymorth a oedd yn cyd-fynd gyda manyleb yr arholiad TGAU Iaith Cymraeg. Roedd y canlyniadau yn bleserus iawn ac roedd yn amlwg bod y bechgyn wedi creu cysylltiad mwy perthnasol gyda'r cynnwys i allu trosglwyddo'r wybodaeth yn llwyddiannus i bapur. Ers hyn, mae pennaeth yr adran wedi ychwanegu'r gyfres hon o wersi i'r cynllun gwaith y flwyddyn nesaf a gobeithiaf y bydd yn parhau i ddarganfod dulliau i hyrwyddo gwelliant. Datganodd Barrs a Cork (2001) bod y dewis gofalus o destunau llenyddol yn bwysig iawn i gynyddu cysylltiad a diddordeb bechgyn gyda chynnwys gwersi hanes; canfuwyd mai y testunau mwyaf effeithiol oedd y rhai a oedd yn annog trafodaeth naturiol, herio disgyblion, ac yn cael rhythmau iaith a oedd yn apelio at glust y disgybl. Profodd Waters (2003) strategaeth lwyddiannus yn ei ymdrechion i wella ysgrifennu hanesyddol ei fechgyn ym mlwyddyn 8; yn hytrach na chyflwyno ei ddisgyblion i naratif ac wedyn datblygu hyn i ystyriaeth ddadansoddol, fe aeth o'r dadansoddiad achlysurol a'i ddatblygu i naratif mwy beirniadol. Trwy ddefnyddio portread mynegiannol Samuel Pepys am Dân Mawr Llundain, roedd y bechgyn yn gallu delweddu ac amgyffred y digwyddiadau yn llawer dyfnach. Roeddent wir yn teimlo'n rhan o drawsnewid y wybodaeth ac o ganlyniad yn gallu nodweddu arwyddocâd, nodi catalyddion a rhesymau achosol eraill i lunio dadansoddiad manwl o'r Tân Mawr (Waters, 2003).

Fel y trafodwyd yn gynharach, yr wyf yn falch o weld bod yr adran yn dilyn cynllun yr ysgol gyfan o'r gweithrediad a'r trawsffurfiad graddol i gwricwlwm sydd yn seiliedig ar yr adroddiad 'Dyfodol Llwyddiannus'; mae'r adroddiad yn gwneud cyfanswm o 68 argymhelliad gyda'r amcan o hyrwyddo gwell dysgu a safonau uwch ar draws ysgolion Cymru (Donaldson, 2015). Mae'r adran wedi treialu tymor o 'Ddyniaethau' gyda'i dosbarthiadau Blwyddyn 8 a gynhyrchodd ymateb a chasgliadau diddorol ymhlith y bechgyn; o drafod gyda'r athrawon yn yr adran, casglwyd bod, ar y cyfan, diddordeb mwy dilys yn cael ei

ddangos tuag at y gwersi yma. Enghraifft o weithgaredd a arsylwais oedd i ysgrifennu ymgais i fod yn Gynghorydd Sirol. Credaf y bydd amcan y cwricwlwm newydd i ‘feithrin sgiliau er mwyn deall a chyfrannu i’r cymunedau lle y maent yn byw ac ymwneud â materion cymdeithasol’ yn hynod o fanteisiol i fechgyn gan ei fod yn canlyn y llenyddiaeth sydd yn datgan bod bechgyn yn gweithio’n well os ydynt yn perthnasu gyda’r gwaith (Collins, 2016). O hyn, argymhellaf fod yr adran yn cyflwyno mwy o hanes a phrofiadau ar lafar. Mae hyn yn caniatáu iddynt berthnasu trwy gysylltu’r cynnwys â'u teulu, yr ardal leol, yr amgylchedd ac ati; mae’r dull hwn o ‘ddysgu cymdeithasol’ yn ffordd effeithiol o drawsnewid gwybodaeth i fechgyn (Noble a Bradford, 2000). Er yr ymateb pleserus, mae’n rhaid i’r athrawon sydd yn gyfrifol am ddysgu’r cwricwlwm newydd fod yn frwdfrydig ac yn gadarnhaol wrth ei gyflwyno; sylwais fod rhai o’r athrawon yn amheus am y newid ac, yn anffodus, roedd hyn yn cael ei adlewyrchu yn naws eu dysgu. Mae Slavin (1998) yn trafod y gwahanol gategorïau o barodrwydd y gellir eu dangos mewn ysgolion wrth ymateb i newidiadau sylweddol; er bod Ysgol X wedi derbyn y cwricwlwm newydd yn gadarnhaol, mae’n rhaid sicrhau bod hyn yn amlwg ym mhob aelod o staff. Ar hyn o bryd, mae'r staff yn yr adran hon yn adlewyrchu'r hyn y mae Slavin (1998) yn ei ddosbarthu fel y categori 'tywod' - iddyn nhw nad oes ffordd o wella'r cwricwlwm a'i addysgu ac felly mae unrhyw newidiadau arwyddocaol yn cael eu trin ag amharodrwydd.

Felly, ar y cyfan, mae'r fenter yn dangos canlyniadau eithaf llwyddiannus yn yr ysgol ac o fewn yr Adran Hanes - fodd bynnag, mae’n rhaid sicrhau ymrwymiad diffuant er mwyn cyrraedd y gwir amcan. Os na fydd profiadau'r disgyblion yn yr ysgol a’r ystafell ddosbarth yn newid, ni fydd eu lefelau cyrhaeddiad yn newid chwaith (Noble a Bradford, 2000). Mae’n bwysig codi ymwybyddiaeth ymhlith athrawon a staff cymorth yr ysgol am y fenter, gan sicrhau bod y ‘stigma’ o fechgyn fel problem yn lleihau. Yn aml iawn, mae staff yn anelu llawer o'u sylw i ymddygiad bechgyn yn lle eu hystyried nhw o ran eu cyflawniad. Gan fod hyn yn fater mor eang, mae’n bwysig bod aelod o’r uwch reolwyr yn cael ei benodi i arwain y fenter; trwy gydweithio gyda phenaethiaid yr adrannau, bydd pawb yn yr ysgol yn ystyried hwn fel eu mater nhw, ond, wrth gael unigolyn sydd ag atebolrwydd clir, bydd hyn yn sicrhau nad yw’r fenter yn cael ei ymyleiddio. Rwy'n gobeithio y gallwch weithio ar yr argymhellion a gynigir yn y papur hwn a'u defnyddio i ddatblygu strategaethau effeithiol i wynebu’r mater holl bwysig yma.

Llyfryddiaeth

Adran Addysg (2014), *Statistical First Release GCSE and Equivalent Attainment by pupil Characteristics 2012/2013*. Ar gael yn: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/280689/SFR05_2014_Text_FINAL.pdf (Darllenwyd 9 Ionawr, 2019).

Aldehyyat, J. Al Khattab, A. & Anchor, J. (2011), 'The use of strategic planning tools and techniques in hotels in Jordan', *Management Research News,* 34 (4), pp. 43-60.

Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P., & Muspratt, S. (2002). *Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice.* Canberra, Australia: Commonwealth of Australia, Department of Education, Science and Training.

Arnot, M.,(2002) *Reproducing Gender Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: RoutledgeFalmer.

Barrs, M. & Cork, V. (2001) *The Reader in the Writer*, London: CLPE.

Berman, P., & McLaughlin, M. (1976) 'Implementation of educational innovation', *The Educational Forum*, 40.

Bryson, J. M. (2011), *Strategic Planning for Public and Non-Profit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*, San Francisco, U.S: Jossey-Bass.

Caviness,V.S., Kennedy, D.N., Richelme, C., Rademacher J. & Filipek, PA. (1996) 'The human brain age7-11 years: a volumetric analysis based on magnetic resonance images'. Cereb Cortex. 6 (5), pp.726-36.

Chukwamah, F. (2015) 'Developing Quality Strategic Plan in Secondary Schools For Successful School Improvement', *Journal of Education and Practice*, 6 (21), pp. 13-144.

Collins, T. (2016) *A case study of boys' underachievement' within the English school system.* Unpublished PhD thesis. University of Sussex.

Cwriciwlwm Cenhedlaethol Cymru (2008), *Hanes yng Nghwricwlwm Cenedlaethol Cymru*, Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Donaldson, G. (2015), *Dyfodol Llwydiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricilwm a'r Trefnaidau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cenedlaethol Cymru.

Dunne, M. and Gazeley, G. (2008) 'Teachers, social class and underachievement', British Journal of Sociology of Education, 29(5), pp.451- 463.

Estyn (2008), Cau'r Bwlch Rhwng Cyrhaeddiad Bechgyn a Merched mewn Ysgolion. Caerdydd: Estyn.

Fausto-Sterling,A., (1992) *Myths of gender: biological theories about women and men*. New York: Basic Books.

Ferrara, D. (2000), *'Planning for implementing, and supporting shared decision making',* Educational Planning, 12(3), pp. 3-20.

Frater, G. (2000) *Securing Boys' Literacy: a survey of effective practice in primary schools*, London: Basic Skills Agency

Gannerud, E. (1999) *Gender Perspective on Teachers' Work: on the lives and work of women primary school teachers*. Göteborg: Göteborg University Studies.

Gurian, M. (2001) *Boys and girls learn differently!* San Francisco: Jossey-Bass

Hamel, G., & Prahalad, C, K., (1989), *Strategic Intent,* Massachusetts: Harvard Business Press.

Hannan,G., (1997), *The Gender Game and how to win it.* Wedi ei gyhoeddi gan yr awdur.

Jackson, C (2003) 'Motives for 'Laddishness' at School: Fear of Failure and fear of the 'feminine', British Educational Research Journal, 29(4), pp.583-598.

Jackson, C. (2003) 'Motives for 'Laddishness' at School: Fear of failure and fear of the 'feminine'', *British Educational Research Journal*, 29(4), pp.583-598.

Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction.* Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Lahelma, E. (2000) 'Lack of male teachers: a problem for students or teachers?' Pedagogy, Culture and Society, 8(2), pp. 173-186.

Lee-Potter, E. (2003) 'Rescue plan for the weaker sex', Secondary Education, April 3, pp. 10- 11.

Locke, J., (1693). Some Thoughts Concerning Education. London: A. and J. Churchill.

Lorber, (1995) *Paradoxes of Gender*. New Haven and London: Yale University Press.

Mac an Ghaill, M. (1994) *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling,* Buckingham: Open University Press.

Martino, J.W (2008) 'Boys' 'underachievement': Which Boys Are We Talking About?', The Literacy and Numeracy Secretariat, Arlein. Ar gael yn: www.edu.gov.om.ca (Darllenwyd 10 Ionawr 2019).

McCartney, K., (2016), 'Our schools are failing boys, which is bad news for Britain', *The Guardian,* 6th September. Ar gael yn: https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/sep/06/schools-colleges-failing-boys-masculinity (Darllenwyd 11 Ionawr 2019).

Noble, C., & Bradford, W., (2000), *Getting it right for boys… and girls,* New York: Routledge.

Noble, C., Brown, J., & Murphy, J, (2001), *How to Raise Boys' Achievement (Resource Materials for Teachers),* London: David Fulton Publishers.

Paton, G., (2009) 'Fewer taking history GCSE as pupils abandon traditional subjects', The Telegraph, 26th May. Ar gael yn: https://www.telegraph.co.uk/education/secondaryeducation/5382572/Fewer-taking-history-GCSE-as-pupils-abandon-traditional-subjects.html (Darllenwyd 12 Ionawr 2019).

Pickering, J., (1997), *Raising Boys' Achievement,* Stafford: Network Educational Press Ltd.

Plozza, R., (2017), 'Let them laugh and they'll learn. 5 top tips'., *Understanding Boys: Exploring the joys and challenges of raising boys* [blog]. Ar gael yn: https://www.understandingboys.com.au/what-works-for-boys-in-the_classroom/, (Darllenwyd ar 15 Ionawr 2019).

Rutherford, C. (2009), ‘Planning to Change: Strategic Planning and Comprehensive School Reform’, *Educational Planning,* 18 (1), pp. 1-11.

Salisbury J. & Jackson, D. (1996) *Challenging Macho Values Practical ways of Working with adolescent Boys*. Hong Kong: Falmer Press.

Skelton,C. & Francis,B.(2009) *Feminism and ‘The Schooling Scandal*. London& New York:Routledge.

Strand, S. (2014) ‘Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: intersectionality and ‘getting it’ for the white working class’, *Research Papers in Education,* 29:2, 131-171, DOI: 10.1080/02671522.2013.767370

Stringfield, S., & Ross, S. M. (1977), ‘A “reflection” at mile three of a marathon: The Memphis restructuring initiative in mid-strive’, *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), pp. 151-160.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of Public School reform.* Cambridge: Harvard University Press.

Walker, B. (1996) ‘Young men behaving sadly’, *Times Educational Supplement*, 7 March.

Waters (2003), ‘A most horrid malicious bloody flame: Using Samuel Pepys to improve year 8 boys’ historical writing’, *Teaching History,* 111, pp. 28-31/

Wilkinson, M. (2011) ‘Why You Need a Plan: 5 Good Reasons’, *Blog: Strategic Planning.* 18 October. Ar gael yn: http://managementhelp.org/blogs/strategic-planning (Darllenwyd 10 Ionawr 2019).

Younger, M. & Warrington, (1996) ‘Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school’. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), pp.299-313