

I ba raddau mae plant yn gweithredu'n annibynnol yng nghyfnod allweddol dau

	Targed	Yr hyn yr wyf wedi'i wneud yn yr aseiniad hwn
Targed 1	Ehangu fy narllen ymhellach	Defnyddiwyd ffynonellau amrywiol tu hwnt i'r rhestr ddarllen. E.e, adroddiadau, dogfennau'r llywodraeth, llyfrau, gwefannau ac erthyglau cyfnodolion academiaidd.

Cyflwyniad

Mae'r prosiect ymchwil hwn yn canolbwyntio ar brofiadau dysgu annibynnol yng nghyfnod allweddol dau. Sylweddolais fod llai o gyfleoedd ar gyfer dysgu'n annibynnol wrth i blant symud o'r cyfnod sylfaen i gyfnod allweddol dau ac roeddwn i eisiau gwybod a fyddai plant yn elwa o weithio'n fwy annibynnol. Cynhaliais astudiaeth gwers gyda dau ymchwilydd arall, er mwyn datblygu profiadau dysgu annibynnol y dysgwyr a gwella fy arfer addysgu. Bydd dadansoddiad gofalus o'r canfyddiadau hyn, yn ychwanegu at yr ymchwil cyfredol trwy ddarparu mewnwelediad i brofiadau dysgu annibynnol plant yng Nghymru.

Cyd-destun yr ymchwil

Ychydig o ymchwil sy'n ymwneud â dysgu annibynnol gyda phlant yng nghyfnod allweddol dau yng Nghymru ac felly cydweithiais â'm partneriaid ymchwil i gynnal astudiaeth wers. Cytunwyd ar gwestiwn ymchwil (I ba raddau mae plant yn gweithredu'n annibynnol yng nghyfnod allweddol dau?), ac yna digwyddodd yr ymchwil mewn tair ysgol gynradd Gymraeg gyda phlant rhwng 9 ac 11 oed. Roeddwn yn awyddus i ddarganfod ymatebion disgyblion i dasg annibynnol ac i addasu fy addysgu i wella eu profiadau dysgu yn yr ystafell ddosbarth.

Adolygiad o'r llenyddiaeth

Roedd darllen y llenyddiaeth yn ffordd dda o ddatblygu fy ngwybodaeth a'm dealltwriaeth o'r gwahanol safbwyntiau a oedd yn bodoli ynghylch dysgu annibynnol. Yn benodol, mae'r adolygiad llenyddiaeth yn amlinellu'r system addysg gyfredol yng Nghymru, ac yna'n rhoi mewnwelediad i'r strategaethau y gellid eu defnyddio i gefnogi plant ifanc wrth weithredu'n annibynnol yn y dosbarth.

Mae addysg i blant rhwng 3 a 7 mlwydd oed yng Nghymru yn dechrau gyda'r cyfnod sylfaen (Llywodraeth Cymru, 2015). Nod y cyfnod sylfaen yw hyrwyddo dysgu trwy chwarae a datblygu mwynhad plant tuag at ddysgu (Thomas a Lewis, 2016). Addysgir saith maes dysgu a phrofiad drwy weithgareddau a gyfarwyddir gan athro, yn ogystal â phrofiadau dan arweiniad blant (Thomas a Lewis, 2016).

Ar y cyfan, credir bod y cyfnod sylfaen wedi cael effaith cadarnhaol ar addysg blant yng Nghymru (Donaldson, 2015). Mae dysgu annibynnol yn un o'r rhesymau dros ei lwyddiant gan ei fod wedi helpu plant i gymhwyso eu sgiliau mewn gwahanol gyd-destunau (Taylor et al, 2014; Estyn, 2017). Ymhellach, dengys y dystiolaeth gwelliannau o ran ymrwymiad, mwynhad, cymhelliant, a hyder y dysgwyr wrth iddynt adael y cyfnod sylfaen (Taylor et al, 2014).

Ar ôl i'r plant gadael y cyfnod sylfaen maent yn symud ymlaen i gyfnod allweddol dau (Thomas a Lewis, 2016). Mewn cyferbyniad â'r cyfnod sylfaen, mae llai o gyfleoedd ar gyfer dysgu'n annibynnol, gan fod yr addysgu'n uniongyrchol a'r dysgu'n fwy ffurfiol (Thomas a Lewis, 2016). O ganlyniad mae rhai dysgwyr yn cael profiad negyddol wrth bontio rhwng y ddau gyfnod (Llywodraeth Cymru, 2010). Am y rheswm hwn, credir y gallai athrawon elwa o fabwysiadu addysgeg y cyfnod sylfaen yng nghyfnod allweddol dau drwy adeiladu ar annibyniaeth y dysgwyr (Donaldson, 2015; Thomas a Lewis, 2016; Estyn, 2017).

Dysgu annibynnol yw'r gallu i feddwl, gweithredu a rheoli dysgu heb gymorth athro (Williams, 2003). Pwrpas dysgu annibynnol yw annog dysgwyr i chwarae rhan weithredol yn eu dysgu drwy gymryd cyfrifoldeb am ddysgu eu hunain (Harvey a Chickie-Wolfe, 2007). Mae dysgu annibynnol yn gallu datblygu sgiliau meddwl a gwytnwch y dysgwyr wrth iddynt fynd i'r afael a heriau ac anelu am ragoriaeth (Dean, 2009; Estyn, 2017).

Ystyrir bod yr amgylchedd dysgu yn chwarae rhan hanfodol wrth ddatblygu annibyniaeth y dysgwyr (Cohen et al, 2010; Estyn, 2017). Credai Piaget bod plant yn dysgu'n ymarferol ac yn uniongyrchol trwy archwilio ac arbrofi o fewn amgylchedd ysgogol (Pritchard, 2017). Dylai amrywiaeth o adnoddau a deunyddiau perthnasol fod ar gael yn ddyddiol i gefnogi annibyniaeth y dysgwyr, gan gynnwys y defnydd o ddyfeisiau digidol ar draws y cwricwlwm (Cremin a Burnett, 2018).

Dadlau eraill bod rôl yr athro yn hollbwysig wrth ddatblygu annibyniaeth y dysgwyr yn yr ystafell ddosbarth (Peeters et al, 2014). Mewn cyferbyniad a damcaniaeth Piaget, credai Vygotsky bod dysgu'n broses cymdeithasol a bod angen i ddysgwyr derbyn cymorth wrth berson mwy galluog, er mwyn symud tu hwnt i'w gallu blaenorol (Pritchard, 2017). Yn hytrach, dylai'r athro scaffaldu'r profiadau dysgu annibynnol drwy leihau'r cymorth yn raddol a darparu adnoddau perthnasol wrth hyrwyddo annibyniaeth yn y dosbarth (Cohen et al, 2010).

Er hyn, un o'r heriau fwyaf sy'n wynebu athrawon yw cydbwysu'r lefel o sgil â'r her wrth gynllunio a gweithredu tasgau annibynnol ar gyfer gallu pob dysgwr (Dean, 2009). Gwelwyd effaith negyddol o ran cymhelliant a hyder y dysgwyr os ydy'r her yn rhy anodd (Ogle a Blachowicz, 2007). Wedi dweud hyn, mae meddylfryd yn gallu dylanwadu ar benderfyniad y dysgwyr wrth wynebu heriau (Dweck, 2017). Credir bod meddylfryd sefydlog yn atal dysgwyr rhag wynebu heriau, tra bod meddylfryd trwy yn annog dysgwyr i ddyfalbarhau mewn sefyllfaoedd anodd (Dweck, 2017). Ystyrir bod hyrwyddo meddylfryd twf yn arfer dda ar gyfer helpu plant i ddatrys problemau yn annibynnol (Dweck, 2017; Nottingham a Nottingham, 2019).

Ymhellach, cytunir bod datblygu sgiliau metawybyddiaeth y dysgwyr yn helpu plant i gynllunio a monitro dysgu eu hunain (Dean, 2009; Education Endowment Foundation, 2018). Mae angen i ddysgwyr ddeall sut maen nhw'n dysgu a sut i wneud cynnydd, er mwyn cymryd perchnogaeth lawn o'u dysgu (Dignath, Buettner a Langfeldt, 2008). Mae'r gallu i osod nodau personol a hunan-ysgogi yn hanfodol i lwyddiant plant wrth weithredu'n annibynnol (Hattie, 2012).

Gall athrawon datblygu sgiliau metawybyddiaeth y dysgwyr drwy gynyddu cymhelliant y dysgwyr tuag at ddysgu (Harvey a Chickie-Wolfe, 2007). Mae cynllunio profiadau sy'n cydfynd gyda diddordebau'r dysgwyr yn gallu helpu'r athro i gynyddu eu lefelau ymgysylltu, gan ganiatáu iddynt lifo trwy eu gwaith heb unrhyw wrthdyniadau (Williams, 2003; Cremin a Burnett, 2018). Er enghraifft, mae plant yn fwy tebygol o ddarllen yn annibynnol os ydynt yn cael y cyfle i ddewis llyfrau a thestunau eu hunain (Browne, 2009).

Ar y cyfan, mae'r llenyddiaeth yn awgrymu bod dysgu annibynnol yn rhan bwysig o ddatblygiad cyfannol y dysgwyr. Wedi dweud hyn, mae ansicrwydd ynghylch y ffordd orau o hyrwyddo a chefnogi dysgu annibynnol yn yr ystafell ddosbarth. Er bod y dystiolaeth yn awgrymu bod dysgu annibynnol yn effeithiol gyda phlant ifanc yn y cyfnod sylfaen, prin yw'r ymchwil ynghylch eu heffaith gyda dysgwyr yng nghyfnod allweddol dau. Er mwyn archwilio'r maes hwn yn fanylach, cynhaliwyd astudiaeth wers i ganfod gwybodaeth berthnasol ac ateb y cwestiwn ymchwil.

Methodoleg

Mae astudiaeth wers yn cynnwys grŵp o athrawon yn gweithio gyda'i gilydd i gynllunio, addysgu, arsylwi a dadansoddi dysgu tri disgybl dros gyfnod o wersi (Dudley, 2014). Ystyrir yn ddull effeithiol ar gyfer gwerthuso dulliau addysgu, gwella profiadau disgyblion a datblygu'n broffesiynol (Cheung a Wong, 2014). Gall darpar athrawon ac athrawon profiadol gweithio gyda'i gilydd i ddatrys problemau addysgol, gan gysylltu theori gydag arfer (Cajkler, et al, 2013). Y prif fwriad yw bod athrawon yn gwella eu harfer ac yn datblygu eu dealltwriaeth o'u disgyblion yn eu dosbarth, er mwyn sicrhau bod y disgyblion yn gwneud cynnydd (Dudley, 2014).

Ar un llaw, dengys y dystiolaeth effaith gadarnhaol o ran arfer addysgu a deilliannau'r disgyblion, yn enwedig wrth ddatblygu sgiliau llythrennedd a rhifedd (Cheung a Wong, 2014). Ar y llaw arall, credir nid yw pob astudiaeth wers yn gwella cyrhaeddiad disgyblion, er bod athrawon yn elwa o'r profiad (Murphy et al, 2017). Ymhellach, gall problemau codi pan fydd diffyg cysondeb rhwng ymchwilwyr wrth arsylwi a myfyrio ar wersi, gan fod rhai yn canolbwyntio mwy ar ddulliau addysgu, yn hytrach nag addysgu'r disgyblion (Saito, 2012; Coe et al, 2014). Er mwyn lleihau'r heriau hyn, dilynwyd cyngor Dudley (2014) trwy baratoi cynllun ymchwil ar y cyd, cyn cynnal yr astudiaeth wers.

Nod yr astudiaeth wers hon oedd gwella profiadau dysgu annibynnol y dysgwyr a datblygu fy arfer addysgu. Cynlluniwyd tair gwers ymchwil ar y cyd ar draws tair ysgol gynradd cyfrwng Cymraeg yng Nghymru. Credir bod cynllunio ar y cyd yn helpu myfyrwyr i ddatblygu perthnasoedd proffesiynol a sgiliau rhyngpersonol wrth iddynt weithio gyda'i gilydd i ddatrys problemau a gwella deilliannau'r dysgwyr (Dudley, 2014). Dilynwyd canllawiau Dudley (2014) drwy ddewis 3 disgybl o wahanol allu ar gyfer pob gwers ymchwil. Roedd naw disgybl i gyd gan gynnwys, pum merch a phedwar bachgen rhwng naw ac un ar ddeg mlwydd oed. Roedd cymysgedd o rywiau a gallu rhwng y disgyblion i sicrhau cydbwysedd rhwng y grwpiau.

Gofynnwyd i'r plant os oeddent am wirfoddoli yn y prosiect, gan fod Greig, Taylor a MacKay (2013) yn pwysleisio bod y dull hwn yn caniatáu ymchwilwyr i ddangos parch a thegwch. Yna, penderfynwyd ar dri phlentyn a chasglwyd y data trwy ddefnyddio tri dull ymchwil; arsylwi, grŵp ffocws ac adfyfrio.

Mae arsylwi anghyfranogol yn caniatáu ymchwilwyr i wyllo o bellter (Cohen, Manion a Morrisson, 2007; Punch, 2009) ac felly defnyddiwyd y dull hwn i ganfod ymateb, ymddygiad ag agwedd disgyblion wrth wneud tasg annibynnol o fewn y gwersi. Defnyddiwyd cynllun arsylwi i gofnodi data meintiol am ymddygiad y disgyblion yn ystod y gwersi (Atodiad 3). Pwrpas cynllun arsylwi yw cynnal cysondeb rhwng arsylwyr a chasglu data perthnasol (Sharp, Cross a Vennis, 2007).

Er bod y dull yma'n effeithiol, nid yw'n creu hyblygrwydd ar gyfer nodi digwyddiadau critigol (McGregor a Cartwright, 2011). Am y rheswm hwn, penderfynwyd cofnodi wybodaeth bellach tu hwnt i'r cynllun arsylwi o fewn y wers i sicrhau darlun mwy cyfannol. Yn ogystal, tynnwyd llun o waith y disgyblion ar ôl pob gwर्स i wirio, os oeddent wedi cyflawni'r dasg yn gywir; gweler enghraifftiau yn yr atodiad (Atodiad 17,18,19). Ymhellach, ystyriwyd cyngor Suter (2012) trwy aros mor naturiol â phosibl o fewn y gwersi ymchwil, er mwyn osgoi effaith Hawthorne ac ymddygiad anarferol ymhlith y disgyblion.

Trefnwyd amser ar ôl y gwersi ymchwil i gynnal grŵp ffocws gyda'r disgyblion. Mae grŵp ffocws yn caniatáu ymchwilwyr i ofyn set o gwestiynau i grŵp o gyfranogwyr ac i recordio eu hatebion (Ainsworth, 2010; Punch a Oancea, 2014). Mewn cyferbyniad a chyfweliad unigol, mae grŵp ffocws yn helpu plant i deimlo'n fwy cyffyrddus a siarad yn fwy agored yng nghwmni'r ymchwilwyr (Ainsworth, 2010).

Dilynwyd dull lled-strwythuredig trwy baratoi set o gwestiynau a gofyn cwestiynau ychwanegol, gan ddywed Punch (2009) fod y dull hwn yn fanteisiol ar gyfer cynnal sgysiau perthnasol ac i ehangu ar wybodaeth y cyfranogwyr. Yn wahanol i ddull strwythuredig, maent yn caniatáu ymchwilwyr i gasglu data manwl a ddisgrifiadol i greu darlun mwy dibynadwy o'r data (Cohen, Manion a Morrison, 2007). Gofynnwyd cwestiynau caeedig ac agored i gasglu data ansoddol ac i annog y disgyblion i roi rhesymau dros eu hatebion (Atodiad 4).

Ar ôl pob gwर्स ymchwil, defnyddiwyd model adfyfrio Brookfield (2017) trwy edrych ar y holl ddata o bedwar safbwynt gwahanol (Atodiad 10). Mae ennill gwahanol safbwyntiau yn caniatáu deialog broffesiynol rhwng ymarferwyr ac yn helpu nhw i greu darlun cyflawn o'u hunain ac effaith eu haddysgu (McGregor a Cartwright, 2011; Rushton a Suter, 2012).

Nid casglu data mawl am un safbwynt yn unig yw prif bwrpas y model (McGregor a Cartwright, 2011), felly dewiswyd y model hwn i ennill adborth gwerthfawr wrth eraill. Credir bod adfyfrio yn caniatáu'r athro i ddysgu mwy am anghenion y dysgwyr ac i addasu eu strategaethau addysgu, er mwyn cynllunio ar gyfer cynnydd (Cheung a Wong, 2014; Dudley, 2014).

Cytunir yn gyffredinol bod astudiaeth wers yn ddull sy'n caniatáu athrawon i gymryd rhan weithredol yn eu dysgu ac i ddatblygu eu dealltwriaeth am anghenion y dysgwyr yn eu dosbarth (Dudley, 2014). Mae arsylwi, cyfweld a myfyrio yn ddulliau ymchwil effeithiol i raddau, ond rhaid i ymchwilwyr fod yn broffesiynol ac ystyried effaith eu gweithredoed wrth gynnal unrhyw ymchwil (Punch a Oancea, 2014).

Ystyriaethau Moesegol

Cyn dechrau'r ymchwil, ystyriwyd y ffactorau moesegol drwy gwblhau ffurflen moeseg y brifysgol. Dilynwyd canllawiau BERA (2018) drwy sicrhau bod y cyfranogwyr yn cael eu cadw'n anhysbys ac yn gyfrinachol trwy gydol yr ymchwil. Defnyddiwyd ffug enwau i sicrhau hwn, er enghraifft Plentyn 1 ac Ysgol A. Derbyniwyd cysyniad y plant, yn ogystal â rhieni'r plant drwy'r defnydd o lythyron. Yn y llythyr, esboniwyd pwrpas yr ymchwil a hawliau'r cyfranogwyr ac roedd rhaid derbyn llofnod cyn dechrau unrhyw ymchwil (Atodiad 1; Atodiad 2). Ar ôl gorffen yr ymchwil, cadwyd yr holl ddata yn ddiogel a dadansoddwyd y canlyniadau yn ofalus.

Canlyniadau a dadansoddiad

Cyflwynir canlyniadau'r astudiaeth hon yn nhrefn y gwersi ymchwil. Mabwysiadwyd safbwynt dadansoddol a gweithredwyd gwelliannau dilynol, er mwyn gwella profiadau dysgu plant.

Astudiaeth Gwers 1 (Ysgol A)

Cynlluniwyd tasg annibynnol o fewn gwers Gymraeg (Gweler Atodiad 5). Penderfynwyd ar dasg darllen a deall yn seiliedig ar rygbi'r chwe gwlad gan dywed Williams (2003) dylai testunau annibynnol fod yn berthnasol ac o ddiddordeb i fywydau bob dydd y plant. Penderfynwyd ar dri amcan dysgu i gadw cysondeb a chytunwyd bod angen i'r plant i weithio ar y dasg yn unigol, heb unrhyw gymorth gan athro neu gyfoed (Atodiad 5, T.6).

Ar y cyfan gwelwyd y plant yn darllen y testun yn dawel, ac yn ateb y cwestiynau yn eithaf annibynnol yn ystod y wers (Gweler Atodiad 11, T. 23, 27, 28). Er nad oedd unrhyw un wedi gorffen y dasg, llwyddodd y plant i ateb y cwestiynau hyn yn gywir (Atodiad 11, T.23). Gwelir enghraifft o waith disgybl yn yr atodiad (Atodiad 17). Dywed y plant eu bod nhw wedi mwynhau'r dasg ac roedd Plentyn 1 yn cofio ffaith am y testun (Atodiad 11, T. 24-26) sy'n awgrymu bod y plant wedi elwa o wneud y dasg annibynnol.

Er hyn, sylwyd bod y tri phlentyn wedi gofyn am gymorth athro neu gyfoed yn ystod y wers, (Atodiad 14), sy'n awgrymu nad oedd y plant yn medru gweithio yn hollol annibynnol ar y dasg. Mae'n cyd-fynd gyda damcaniaeth Vygotsky, wrth iddo ddadlau bod angen cymorth wrth oedolyn mwy galluog i ddatrys problemau a gwneud cynnydd (Pritchard, 2017). Pwysleisir hyn ymhellach wrth i'r plant ddweud y byddent wedi elwa o weithio gyda phartner (Atodiad 11, T.25).

Wedi dweud hyn, roedd y cwestiynau yn amrywio rhwng y tri phlentyn. Tra bod y plentyn fwyaf gwan (Plentyn 3) yn gofyn cwestiwn am y testun, roedd y plentyn fwyaf galluog (Plentyn 1) yn gofyn a allai fynd i ôl adnodd i'w helpu (Atodiad 11, T. 27-28). Mae hyn yn awgrymu bod y plentyn fwyaf galluog wedi gwneud fwy o ymdrech i ateb y cwestiwn yn annibynnol. Fel arfer, gellir cysylltu ymdrech dda gyda lefelau uchel o gymhelliant (Hattie, 2012) a all fod yn rheswm dros y canfyddiadau hyn.

Dengys y dystiolaeth lefelau o gymhelliant yn amrywio tua diwedd y wers, wrth weld Plentyn 2 yn chwarae gyda phapur a Plentyn 3 yn lliwio eu cas bensil (Atodiad 11, T.28). Mewn cyferbyniad, roedd gwytnwch a dyfalbarhad yn amlwg wrth i Plentyn 1 defnyddio tri geiriadur ac iPad i'w helpu canfod ystyr y gair 'dyfarnwyd' (Atodiad 11, T.27; Atodiad 14).

Mae'r dystiolaeth hyn yn cryfhau damcaniaeth Dweck (2017) o ran bodolaeth feddylfryd sefydlog a meddylfryd twf, wrth i'r tri phlentyn dangos gwahanol agweddau tuag at ddatrys problemau'n annibynnol. Wedi dweud hyn, roedd pob plentyn yn deall bod angen gweithio'n annibynnol ar y dasg (Atodiad 11, T.26), a chytunwyd bod digon o adnoddau i'w helpu nhw (Atodiad 11, T.25)

Ar y cyfan, dysgwyd bod y plant yn gallu gweithredu'n annibynnol i raddau, ond teimlwyd fod angen cwrdd ag anghenion pob dysgwyr trwy osod llai o her a rhoi dewis o adnoddau i'w helpu yn ystod y wers. Credwyd bod angen caniatáu plant i ddefnyddio dyfais electronig, yn ogystal â geiriadur, gan fod Plentyn 1 wedi defnyddio hwn fel adnodd ychwanegol i'w helpu.

Mae hyn yn cyfateb i syniad Cremin a Burnett (2018) wrth iddynt nodi pwysigrwydd technoleg wrth wella sgiliau ymchwilio'r dysgwyr ac wrth helpu plant i weithredu'n annibynnol.

Ymhellach, teimlwyd bod angen lleihau'r nifer o weithiau y gofynnwyd am gymorth cyfoed neu athro trwy ddarparu cyfleoedd ar gyfer hunan asesu ac asesu cyfoedion. Gall hunan asesu helpu'r disgyblion i gymryd cyfrifoldeb am ddysgu eu hunain drwy fesur cynnydd yn ystod y wers (Hattie, 2012). O ganlyniad, gofynnwyd i'r tri phlentyn cyfeirio at feini prawf llwyddiant yn eu llyfrau yn yr ail wers.

Yn olaf, addaswyd cwestiwn 12 trwy ychwanegu'r gair 'dyfarnu' (Atodiad 9), gan deimlwyd byddai hyn yn llai o her i'r plant, wrth geisio canfod ystyr y gair 'dyfarnwyd' (Atodiad 11, T.23). Mae hyn yn cyd-fynd gyda syniad Dean (2009) o ran gosod her briodol ar gyfer y dysgwyr. Gweler yr holl newidiadau hyn mewn lliw gwyrdd yn y cynllun wers (Atodiad 6), ond ni welir gwahaniaeth sylweddol yn y wers nesaf.

Astudiaeth Gwers 2 (Ysgol B)

Roedd y tri phlentyn wedi elwa o'r wers wrth iddynt adrodd ffeithiau cywir o'r testun darllen a deall, yn seiliedig ar dwrnamaint y chwe gwlad (Atodiad 12, T.31). Nid oedd unrhyw blentyn wedi gorffen y dasg, ond roedd pawb wedi ateb yn gywir ac mewn brawddegau llawn (Atodiad 12, T.30). Gweler enghraifft o waith disgybl (Plentyn 5) yn yr atodiad (Atodiad 18).

Yn wahanol i astudiaeth gwers 1, roedd y plant yn fwy dibynnol ar yr athrawon a'u cyfoedion am gymorth (Atodiad 15). Ond eto, gwelwyd gwahaniaeth rhwng y disgybl fwyaf galluog (Plentyn 4) a'r plant fwyaf gwan (Plentyn 5 a 6). Awgrymai'r dystiolaeth bod Plentyn 4 eisiau cwblhau'r dasg i safon uchel, wrth iddi wirio gyda'r athro cyn dechrau'r dasg a gweithio'n dawel (Atodiad 12, T.32).

Mewn cyferbyniad, roedd sylw Plentyn 5 a 6 yn cael eu gwrthdynnu gan gyfoedion yn gyson (Atodiad 12, T. 32-33). Tra bod Plentyn 5 yn helpu'u cyfoed gyda'r dasg, roedd Plentyn 6 yn siarad am destunau amherthnasol a ni allai ganolbwyntio ar y testun am gyfnodau hir (Atodiad 12, T. 32-33). Nid yw'n anarferol i gyfoedion dylanwadu ar allu plant i weithio'n annibynnol ac felly mae'n bwysig mireinio'r amgylchedd ddysgu i osgoi awyrgylch anhynhyrchiol (Blatchford, Pellegrini a Baines, 2016).

Er hyn, mynegai Plentyn 5 bod angen “cal fel un sheet gyda’r gyd o wybodaeth achos ti’n cael fel llawer o sheets a tin fel micso nhw lan” (Atodiad 12, T.31), sy’n awgrymu bod hyn wedi’i rhwystro rhag cwblhau’r gwaith. Serch hynny, efallai oedd Plentyn 6 yn or-ddibynnol ar yr athrawes, gan iddo ofyn cwestiynau, dim ond pan oedd yr athro yn agos (Atodiad 12, T.30).

Gellir cysylltu ymddygiad Plentyn 6 gyda damcaniaeth Dweck (2006), wrth iddi nodi bod meddylfryd sefydlog yn ymddangos, pan fydd plant yn ceisio osgoi heriau, neu methiant wrth wneud tasg anodd. Gan ystyried hyn, efallai mai meddylfryd oedd yn rhwystro Plentyn 6 rhag cwblhau’r gwaith yn annibynnol.

Mewn cyferbyniad, dywed Plentyn 4 a Plentyn 5, byddent wedi hoffi “gweithio’n fwy cyflym” ar y dasg (Atodiad 12, T. 31), sy’n dystiolaeth o’u barodrwydd i wella. Gwelwyd tystiolaeth bellach, wrth i Plentyn 5 hunan asesu yn erbyn y meini prawf llwyddiant (MPLI) ar ddiwedd y wers (Atodiad 12; T.30; Atodiad 18). Er hyn, ni welwyd Plentyn 5 yn defnyddio geiriadur, er nodwyd ar y MPLI (Atodiad 18), sy’n awgrymu nad oedd asesu wedi dylanwadu ar eu hannibyniaeth.

Ar y cyfan, dysgwyd fod plant yn gweithredu’n fwy annibynnol nag eraill a bod angen ystyried y gwahanol galluoedd ymhlith y dysgwyr. Er bod y disgyblion wedi cyflawni’r gwaith yn gywir, gallwn i fod wedi hyrwyddo annibyniaeth ymhellach. Ni welwyd defnydd o adnoddau ychwanegol yn ystod y wers (Atodiad 15), ac felly penderfynnwyd darparu adnodd ychwanegol; pyrmaid iaith yn y wers nesaf. Wrth asesu gwaith Plentyn 5 (Atodiad 18), teimlwyd byddai’n defnyddiol ar gyfer helpu plant i amrywio eu gerifa ac enhangu eu brawddegau. Darparwyd yr adnoddau ar byrddau’r disgyblion, er mwyn annog y ddysgwyr i’w defnyddio (Atodiad 7).

Ymhellach, dilynwyd llais y plentyn (Plentyn 5) drwy leihau’r nifer o daflenni gwaith, gan dywed Estyn (2017) bod gwrando ar lais y dysgwyr yn arfer dda. Yn olaf, newidwyd y cynllun eistedd arferol i brofi os fyddai hyn yn lleihau dylanwad cyfoedion yn ystod dasg annibynnol. Gweler yr holl newidiadau hyn yn y cynllun wers olaf (Atodiad 7) ac y tro yma gwelwyd gwahaniaeth cadarnhaol.

Astudiaeth Gwers 3 (Ysgol C)

Bu gwelliant yn y wers hon wrth i Plentyn 8 a Plentyn 9 gwblhau’r dasg yn gywir ac yn brydlon (Atodiad 13, T.35). Gweler enghraifft o gwaith disgybl (Plentyn 8) yn yr atodiad (Atodiad 19). Roedd pob plentyn yn darllen yn dawel ac yn gweithio’n annibynnol ar y cwestiynau heb ddibynnu llawer ar yr athrawes a chyfoedion (Atodiad 13, T. 35, 39, 40).

Mewn cyferbyniad â'r ddwy wers ddiwethaf, defnyddiodd y tri phlentyn yr adnoddau i'w helpu gyda'r dasg, gan gynnwys y pyramid iaith a'r geiriaduron (Atodiad 13, T.35; Atodiad 16). Cytunwyd y plant bod digon o adnoddau i'w helpu cyflawni'r dasg (Atodiad 13, T.37) ac efallai dyma'r rheswm dros eu llwyddiant.

Wedi dweud hyn, dywedodd Plentyn 8 byddai'r wers wedi bod yn well pe bai wedi gallu "mynd dros i wirio'r gwaith." (Atodiad 13, T.37) sy'n awgrymu byddai cyfle i hunan asesu wedi bod yn fuddiol. Cefnogwyd strategaethau asesu ar gyfer dysgu gan Wiliam (2018), wrth iddo bwysleisio bod e'n helpu plant i ganfod ble'r ydynt yn eu dysgu, a sut i wella eu dysgu, er mwyn gwneud cynnydd.

Ymhellach, gwelwyd Plentyn 9 yn dweud "wedi benni" ac yn rhoi'r llyfr i'r athrawes gwirio, tua 30 munud ar ôl i'r wers ddechrau (Atodiad 13, T. 40). Teimlaf ein bod ni wedi colli'r cyfle i ymestyn annibyniaeth y dysgwyr, wrth beidio annog y plant i hunan asesu ar ôl gorffen y dasg. Serch hynny, yn wahanol i'r gwersi blaenorol, roedd rhai plant (Plentyn 8 a Plentyn 9), wedi cwblhau'r gwaith yn gynnar, ac felly roedd rhaid i'r athro osod tasg estynedig (Atodiad 13, T.35). Gwelwyd bod Plentyn 8 wedi cwblhau hyd at gwestiwn 11 ac wedi dechrau ateb cwestiynau newydd (Atodiad 19).

Nid oeddwn wedi disgwyl i'r disgyblion orffen yn gynnar a sylweddolais fod y profiad hwn yn cyd-fynd â syniad Dudley (2014), wrth iddo nodi'r gwahaniaeth rhwng, dysgu gwirioneddol a dysgu dychmygol. Roeddwn i wedi dychmygu byddai angen 45 munud i gyflawni'r dasg, ond mewn gwirionedd, nid oedd hyn yn wir am bob plentyn. Mae hyn yn cryfhau syniad Dudley (2014) bod astudiaeth wers yn werthfawr i ddatblygiad proffesiynol athrawon ac wrth ddiwallu anghenion dysgu disgyblion.

Ar y cyfan, dengys y dystiolaeth bod y tri phlentyn wedi gweithio ar y dasg heb lawer o gymorth oddi wrth athro neu gyfoed. Er hyn, efallai bod potensial ar gyfer brofi strategaethau asesu ar gyfer dysgu, gan fod y dystiolaeth yn awgrymu byddai rhai o'r plant wedi elwa o hunan asesu. Pe bai astudiaeth wers arall yn cael eu haddysgu, byddwn yn annog disgyblion i hunan asesu, gan gofio bod angen fwy o gymorth ar rhai disgyblion.

Canfyddiadau

Roedd dysgu annibynnol ar eu gorau pan gynlluniwyd gwersi i gwrdd ag anghenion y dysgwyr. Mae gwahaniaethu yn chwarae rhan bwysig mewn addysgu a dysgu ac mae'n arfer dda i athrawon ymgorffori hyn yn eu cynllunio bob dydd (Cremin a Burnett, 2018; Estyn, 2017).

Erbyn y wers olaf, roedd plant o alluoedd gwahanol yn gweithio'n annibynnol drwy ddefnyddio adnoddau i'w helpu i gyflawni'r dasg, gan gynnwys geiriadur a phyramid iaith (Atodiad 13, T.35). Cytunir yn gyffredinol bod yr amgylchedd dysgu yn helpu plant i weithredu'n annibynnol a phwysleisir bod angen athrawon darparu amryw o adnoddau perthnasol a hygyrch wrth hyrwyddo annibynniaeth (Dean, 2009; Cohen et al, 2010).

Wedi dweud hyn, dadlau Estyn (2018) bod angen herio'r plant mwyaf galluog i gymryd fwy o gyfrifoldeb dros ddysgu eu hunain. Credir bod dysgu plant i drefnu, asesu a chynllunio ar gyfer cynnydd, yn gam hanfodol ar gyfer ymestyn eu sgiliau meddwl ar lefel uwch (Estyn, 2018). Er bod rhai o'r plant yn yr ymchwil hon wedi dangos elfennau o hunan effeithiolrwydd wrth weithredu'n annibynnol, gallwn i fod wedi ymestyn eu sgiliau ymhellach drwy gynnig cyfleoedd ar gyfer hunan asesu.

Wrth ystyried hyn, gallwn fod wedi gwahaniaethu'r gwersi ymhellach trwy herio'r dysgwyr mwy abl a thalentog, yn ogystal â darparu adnoddau i gefnogi dysgu'r rhai llai abl.

Dangoswyd bod plant o bob gallu yn elwa o brofiadau annibynnol, yn enwedig pan fydd ganddyn nhw'r cymhelliant i ddyfalbarhau (Stoeger a Ziegler, 2010). Yn yr un modd, dywed Dweck (2017) bod plant sydd â meddylfryd twf yn tueddu i ymdopi'n well â heriau pob dydd yn annibynnol.

Serch hynny, gall llawer o ffactorau ddylanwadu ar gymhelliant plant i weithio'n annibynnol (Williams, 2003). Er enghraifft, ym mhob gwers ymchwil, gwelwyd y mwyafrif o blant yn rhyngweithio gyda chyfoed (Atodiad 14; Atodiad 15; Atodiad 16). Ar un llaw, gall asesu cyfoedion gwella perfformiad academaidd plant, o'i gymharu â dim asesiad o gwbl (Wiliam, 2018; Double, McGrance, Hopfenbeck, 2019).

Ar y llaw arall, os yw cyfoedion yn amharod i ddysgu, bydd plant yn tueddu i gopïo'r ymddygiad hwn, gan arwain at lai o gyflawniad (Blatchford, Pellegrini a Baines, 2016). O ystyried hyn i gyd, mae'r ddadl rhwng dysgu annibynnol a dysgu cymdeithasol yn parhau i ddod i'r amlwg yn yr ymchwil hon, ac felly byddai mwy o ymchwil yn fuddiol wrth ystyried rôl cyfoedion o fewn profiadau dysgu annibynnol.

I gloi, mae'r canfyddiadau'n awgrymu bod plant yng nghyfnod allweddol dau yn gallu gweithio'n annibynnol i raddau. Y prif ffactorau sy'n gallu dylanwadu ar annibyniaeth yw athrawon, adnoddau a chyfoedion. Ar y cyfan, mae'r ymchwil hon yn cefnogi bod profiadau dysgu annibynnol yn gallu bod yn fuddiol o fewn gwers. Er hyn, mae lle i wella wrth ystyried anghenion y dysgwyr fwyaf abl a thalentog ac wrth ystyried effaith gyfoedion ar ddysgu'n annibynnol.

Casgliadau

Mae'r astudiaeth hon yn rhoi mewnwleidiad i ddysgu gyda phlant yn nghyfnod allweddol dau yng Nghymru. Mae'r prif ganfyddiadau'n datgelu bod yr athro'n gallu cefnogi dysgu annibynnol trwy wahaniaethu gweithgareddau a darparu adnoddau sy'n berthnasol i'r dasg annibynnol. Er hyn, mae lefelau annibyniaeth yn amrywio rhwng disgyblion o wahanol alluoedd ac felly mae cyfle i gynnal ymchwil bellach. Yn y dyfodol, hoffwn ystyried effaith dulliau asesu ar gyfer dysgu mewn perthynas â dysgu annibynnol, er mwyn datblygu fy nealltwriaeth ymhellach a chefnogi pob plentyn i gyrraedd ei lawn botensial.

Prif gryfder y prosiect hwn oedd bod y dulliau ymchwil yn effeithiol wrth gasglu data ar gyfer ateb y cwestiwn ymchwil. Roedd cyfuniad o ddulliau meintiol ac ansoddol yn fantais, wrth i mi archwilio ffeithiau o'r data mewn manylder a chanfod canfyddiadau perthnasol. Wedi dweud hyn, byddai astudiaeth beilot wedi bod yn ddefnyddiol, gan fod Punch (2009) yn nodi ei bod yn ddefnyddiol ar gyfer profi dulliau ymchwil ac addasu yn ôl yr angen. Er enghraifft, efallai byddwn wedi gallu newid y cwestiynau darllen a deall ynghynt (Atodiad 9), er mwyn cael gwell data o fewn y wers ymchwil.

O ran y dulliau ymchwil, roedd arsylwi yn effeithiol wrth i mi ganfod ymddygiad plant tuag at ddysgu annibynnol mewn ystafell ddosbarth go iawn. Dilynais y cynllun arsylwi ac roedd yn ddefnyddiol ar gyfer ennill data perthnasol i'r cwestiwn ymchwil. Er gwaethaf hyn, efallai bod y cynllun wedi cyfyngu fy mhotensial i edrych ar y darlun ehangach, wrth i Cohen, Manion a Morrisson (2007) nodi fod cynllun trylwyr yn gallu effeithio ar agwedd yr ymchwilydd wrth gasglu data.

Ymhellach, teimlais fod arsylwi anghyfranogol yn anfantais gan nad oeddwn i'n gallu clywed yr holl sgysiau oedd yn digwydd rhwng y plant yn y dosbarth. Roedd hyn yn golygu bod diffyg dyfnder yn ein data gan ei bod yn anodd dadansoddi effaith gyfoedion ar ddysgu annibynnol. Er bod diffyg data yn lleihau dibynadwyedd y data (Punch, 2009), nid oedd hyn wedi effeithio gormod ar yr ymchwil, gan dderbyniwyd fwy o ddata wrth y plant yn y grwpiau ffocws.

Roedd y grwpiau ffocws yn llwyddiannus, gan fod pob plentyn wedi cyfrannu at y sgwrs. Un anfantais oedd bod e'n anodd cael darlun llawn o'u profiad dysgu, gan fod rhai plant yn dawelach nag eraill. Ymhellach, sylwais fod trefn y cwestiynau wedi amharu ar lif y sgwrs ac felly yn y dyfodol, byddwn yn cynnal astudiaeth beilot i helpu osgoi'r broblem hwn. Ar y cyfan, casglwyd data digonol a ddisgrifiadol i helpu cryfhau canlyniadau'r ymchwil.

Cynhaliwyd trafodaethau yn seiliedig ar fodel adfyfrio Brookfield (2017) drwy uno persbectif yr athro, cyfoedion, disgyblion a'r llenyddiaeth (Atodiad 11; Atodiad 12; Atodiad 13). Roedd hon yn rhan hanfodol o'r ymchwil gan fod y myfyrdodau hyn wedi helpu nodi cryfderau a gwendidau'r wers, er mwyn gwella'r wers ar gyfer y tro nesaf. Fodd bynnag, teimlais fod diffyg amser rhwng y gwersi ymchwil a bod hyn wedi cyfyngu fy ngallu i gysylltu'r llenyddiaeth a'r data i safon uchel, felly byddaf yn fwy trefnus o ran amser tro nesaf.

Yn ogystal â hyn, deallaf mai dim ond sampl fach o gyfranogwyr a gymerodd rhan yn yr ymchwil hon ac yn ôl Punch (2009), mae hyn yn gwanhau dibynadwyedd a chyffredinedd y data. Ymhellach, nid oedd yr ymchwil hon wedi ystyried yr ystod eang ac amrywiol o gyfranogwyr, megis plant ag anghenion dysgu ychwanegol. Er mwyn cynyddu cyffredinolrwydd y canfyddiadau yn y dyfodol, byddwn yn casglu sampl amrywiol o gyfranogwyr, er mwyn gael gwell dealltwriaeth o brofiadau dysgu annibynnol y plant.

Wrth imi symud ymlaen gyda fy ymarfer addysgu, fy nod yw mabwysiadu rhai o'r strategaethau yn dilyn yr ymchwil hwn i wella profiadau dysgu annibynnol yn fy ystafell ddosbarth. Bydd rhai o'r strategaethau yn cynnwys, cynllunio heriau priodol ar gyfer yr ystod o alluoedd ymhlith y dysgwyr a darparu ystod o adnoddau perthnasol. Ystyriwyd rhai argymhellion pellach yn y rhan olaf o'r prosiect.

Argymhellion

Wrth dynnu tua'r terfyn, dywed Dudley (2014) bod e'n bwysig ystyried yr hyn a ddysgwyd ac i nodi'r camau nesaf yn dilyn astudiaeth wers. O ran y cwestiwn ymchwil, mae'r astudiaeth hon yn awgrymu bod rhai plant yn dysgu'n annibynnol ac yn elwa o'r profiad hwn pan gânt eu cefnogi a'u herio'n briodol gan yr athro a'r amgylchedd dysgu. Rwy'n sylweddoli nawr bod hyrwyddo profiadau dysgu annibynnol yn broses unigryw, gan fod plant yn dysgu ar gyflymder gwahanol ac yn dod o hyd i wahanol ffyrdd o weithio'n annibynnol.

Gan ystyried yr holl wybodaeth o'r ymchwil, hoffwn addasu fy addysgu yn y dyfodol trwy gynllunio tasgau annibynnol sy'n cwrdd ag anghenion fy nisgyblion. Bydd hyn yn sicrhau fy mod i'n cwrdd â safonau proffesiynol Llywodraeth Cymru (2019) drwy wahaniaethu a gosod her briodol i'r dysgwyr. Ymhellach, carwn gydweithio ag athrawon yn yr ysgol nesaf ac arsylwi arfer da wrth hyrwyddo profiadau dysgu annibynnol. Yn olaf, mae cyfle i ymchwilio ymhellach wrth ystyried effaith dulliau asesu ar gyfer dysgu, mewn perthynas â dysgu annibynnol, a theimlaf bydd hwn yn gam addas wrth i mi barhau i ddatblygu'n broffesiynol fel darpar athrawes.

Llyfryddiaeth

Ainsworth, K, P. (2010) *Developing a Self-Evaluating School: A Practical Guide*, Llundain; Efrog Newydd: Continuum International Publishing Group.

Blachowicz, C. Ogle, J. (2008) *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. 2il Arg. Efrog Newydd; The Guilford Press.

Blatchford, P. Pellegrini, D, A a Baines, E. (2016) *The Child at School: Interactions with peers and teachers*. 2il Arg. Llundain: Routledge.

British Educational Research Association (BERA). (2018) *Ethical Guidelines for Educational Research*. 4ydd Arg. Ar gael yn: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> (Darllenwyd: 20 Ionawr, 2020).

Brookfield, S. (2017) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. 2il Arg. San Francisco: Jossey Bass.

Browne, A. (2009) *Developing Language and Literacy 3-8*. 3ydd Arg. Llundain: SAGE.

Cajkler, W. Wood, P. Norton, J a Pedder, D. (2013) 'Lesson Study: Towards a Collaborative Approach to Learning in Initial Teacher Education?', *Cambridge Journal of Education*, 43(4) tud. 537-554.

Cheung, M, W a Wong, Y, W. (2014) 'Does Lesson Study Work?: A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students' *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), tud. 137–149.

Coe, R. Aloisi, C. Higgins, S a Major, E, L. (2014) *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. Ar gael yn: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf> (Darllenwyd 28 Ionawr, 2020).

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

Cohen, L. Manion, L. Morrison, K a Wyse. (2010) *A guide to teaching practice*. (5ed Arg). Oxon: Routledge.

Cremin, T a Burnett, C. (2018) *Learning to Teach in the Primary School*. 4ydd Arg. Llundain; Efrog Newydd: Routledge.

Dean, J. (2009) *Organising Learning in the Primary School Classroom*. 4ydd Arg. Llundain: Routledge.

Dignath, C. Buettner, G a Hans-Peter, L. (2008) 'How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes' *Educational Research Review*, 3, tud. 101-129.

Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Ar gael yn:

<https://gweddill.gov.wales/docs/dcells/publications/150317-successful-futures-cy.pdf>

(Darllenwyd: 13 Chwefror, 2020).

Double, S. K. McGrane, A, J a Hopfenbeck, N, T. (2019) 'The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies' *Educational Psychology Review*. Ar gael yn <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-019-09510-3.pdf>

(Darllenwyd 18 Chwefror, 2020).

Dudley, P. (2014) *Lesson Study: A Handbook*. Ar gael yn: lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf (Darllenwyd 25 Ionawr, 2020).

Dweck, S. C. (2017) 'The Journey to Children's Mindsets – and Beyond', *Child Development Perspectives*, 11(2), tud. 139-144.

Education Endowment Foundation. (2018) *Metacognition and Self-Evaluation*. Ar gael yn: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/generate/?u=https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/toolkit/?id=138&t=Teaching%20and%20Learning%20Toolkit&e=138&s=138> = (Darllenwyd, 12 Chwefror, 2020).

Estyn (2018) *Cefnogi disgyblion mwy abl a thalentog: Sut orau i herio a meithrin disgyblion mwy abl a thalentog: Cyfnodau allweddol 2 i 4*. Ar gael yn:

<https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Supporting%20MAT%20pupils%20Cy.pdf> [Darllenwyd 18 Chwefror, 2020].

Estyn. (2017) *Active and Experiential Learning. Effective foundation phase practice in delivering literacy and numeracy in Year 1 and Year 2*. Ar gael yn:

https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Estyn%20Active%20and%20experiential%20learning_E_Accessible_1.pdf (Darllenwyd 15 Chwefror, 2020).

Greig, A. Taylor, J a MacKay, T. (2013) *Doing Research with Children: A Practical Guide*. 3ydd Arg. Los Angeles: SAGE.

Harvey, S, V a Chickie-Wolfe, A, L. (2007). *Fostering Independent Learning: Practical Strategies to Promote Student Success*, Llundain; Efrog Newydd: The Guildford Press.

Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London; New York: Routledge.

Johnston, J a Nahmad-Williams, L. (2009) *Early Childhood Studies*, Llundain; Efrog Newydd: Routledge.

Llywodraeth Cymru. (2010) *Archwilio trosglwyddiadau addysg disgyblion 6-8 oed yng Nghymru*. Ar gael yn: <https://llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2019-08/110314exploringeducationtransitionsforpupilsaged6-8inwalescy.pdf> (Darllenwyd 15 Chwefror, 2020).

Llywodraeth Cymru. (2015) *Cwricwlwm Cymru: Fframwaith y Cyfnod Sylfaen*. Ar gael yn: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/f1/61/87/84/5dc84fef896a6a6c7713c0ac/fframwaith-y-cyfnod-sylfaen.pdf> (Darllenwyd: 13 Chwefror, 2020).

Llywodraeth Cymru. (2019) *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth*. Ar gael yn: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/9c/06/b9/58/b1ca47568dafc2dbaea3942b/safonau-proffesiynol-ar-gyfer-addysgu-ac-arweinyddiaeth-pdf-rhyngweithiol-ar-gyfer-cyfrifiaduron-personol.pdf> (Darllenwyd 20 Chwefror, 2020).

McGregor, D a Cartwright, L. (2011) *Developing Reflective Practice: A guide for beginning teachers*, Maidenhead: Open University Press.

Murphy, R. Weinhardt, F. Wyness, G a Rolfe, H. (2017) *Lesson Study: Evaluation Report and Executive Summary*. Ar gael yn: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581145.pdf> (Darllenwyd 11 Chwefror, 2020).

Nottingham, J a Nottingham, J. (2019) *Challenging Early Learning: Helping Young Children Learn How to Learn*. London; New York: Routledge.

Peeters, J. Backer, D, F. Reina R, V. Kindekens, A. Buffel, T a Lombaerts, K. (2014). 'The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, tud. 1963-1970.

Pritchard, A. (2017) *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. 4ydd Arg. London: Routledge.

Punch, F, K a Oancea, A. (2014) *An introduction to research methods in Education*. 2il Arg. Llundain; Efrog Newydd: SAGE.

Punch, F, K. (2009) *Introduction to Research Methods in Education*. Los Angeles, Calif; London: SAGE.

Rushton, I a Suter, M. (2012) *Reflective Practice for Teaching in Lifelong Learning*, Maidenhead: Open University Press.

Saito, E. (2012) 'Key issues of lesson study in Japan and United States: A literature review' *Professional Development in Education*, 38(5) tud. 777-789.

Sharman, C. Cross, W a Vennis, D. (2007) *Observing Children and Young People*. 4ydd Arg. London: Continuum International Publishing Group.

Sharp, J. (2012) *Success with your Education Research Project*. 2il Arg. Thousand Oaks; California: SAGE Publications.

Stroege, H a Ziegler, A. (2010) 'Do pupils with differing cognitive abilities benefit similarly from a self-regulated learning training program?', *Gifted Education International*, 26, t. 110-123.

Suter, N, W. (2012) *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. 2il Arg. Thousand Oaks, Calif; London: SAGE.

Taylor, C. Rhys, M. Waldron, S. Davies, R. Power, S. Maynard, T. Moore, L. Blackaby, D a Plewis, T. (2015) *Evaluating the Foundation Phase: Final Report*. Ar gael yn: https://gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2019-07/150514-foundation-phase-final-en_0.pdf (Darllenwyd 20 Chwefror, 2020).

Thomas, A a Lewis, A. (2016) *An Introduction to the Foundation Phase: Early Years Curriculum in Wales*, Llundain; Efrog Newydd: Bloomsbury.

William, D. (2018) *Embedded Formative Assessment*. 2il Arg. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.

Williams, J. (2003) *Promoting Independent Learning in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.