

Gwerthusiad beirniadol a nodi'r camau addysgu a dysgu nesaf sy'n canolbwyntio ar astudiaeth achos dysgwr unigol neu grŵp o ddysgwyr, sy'n seiliedig ar ddigwyddiad beirniadol a arsylwyd.

Cyflwyniad

Bwriad yr aseiniad hwn yw nodi a thrafod achos critigol. Byddai'r achos critigol wedi codi drwyddo arsylwadau a chymer lle mewn ysgol. Adolygir llenyddiaeth berthnasol a thrafodwyr y camau y mae angen i'r myfyriwr a'r athro eu cymryd er mwyn gwella ar yr ymddygiad arsylwyd. Hefyd, bydd yr achos critigol yn cael ei chysylltu efo gwaith Graham Donaldson, (2015) a bydd pwysigrwydd hunan myfyrio yn cael ei thrafod. Defnyddir achosion critigol yn yr aseiniad hwn. Achos critigol yw dehongliad o arwyddocâd achos (Tripp, 2012). Mae'ysgrifennu achosion critigol yn yr aseiniad hwn yn bwysig gan ei fod yn cynyddu agweddau athrawon tuag at hunan myfyrio ac ymholi. Mae'r defnydd o achos critigol yn ein galluogi ni i fyfyrion yn gritigol. Nod myfyrio critigol yw cynorthwyo ni fel addysgwyr i ddod o hyd i a dadansoddi rhagdybiaethau. Wrth wneud hyn, gall ein galluogi i nodi sylfaen ddamcaniaethol newydd er mwyn newydd a gwella sefyllfa (Tripp, 2012; Fook, 2015). Fel y trafodwyr yn gynharach, cynhaliwyd arsylwadau mewn ysgolion. Mae hyn yn arwain ni mhlan at ran nesaf o'r aseiniad.

Arsylwi

Amcan yr aseiniad hwn yw trosglwyddo gwybodaeth am achos penodol mewn Ysgol Gynradd Cymraeg yn ne orllewin Cymru. Yn ôl adroddiad Estyn (2018) mae yna 166 o ddisgyblion rhwng yr oedran o bedair ac un ar ddeg yn mynychu'r ysgol. Mae dros 52% yn dod o gartrefi lle mae Cymraeg yw'r iaith gyntaf ac mae 8% o'r disgyblion yn derbyn prydiau ysgol am ddim; mae hyn yn is na'r ganran genedlaethol (18%). Mae'r ysgol wedi adnabod bod 19% o'i ddisgyblion gydag anghenion dysgu ychwanegol (ADY), sydd yn agos i'r cyfartaledd cenedlaethol (21%) (Estyn, 2018). Mae'n bwysig ychwanegu bod arsylwadau wedi cymryd lle mewn ysgolion eraill hefyd. Cafwyd dwy ysgol arall ei arsylwi hefyd. Ysgol Uwchradd a Gynradd yn orllewin Cymru. Mae'r arsylwadau'r ysgolion hyn yn cael ei thrafod yn taflennu Beirniad Wedi Adfyfrio (BWA) sydd i'w weld yn yr atodiadau. Serch hynny, ffocws yr aseiniad hwn yw trafod achos critigol yn yr ysgol a grybwyllwyd uchod.

Yr oedran o dan sylw yn yr astudiaeth hon yw bachgen yn flwyddyn 5. Mae'n bwysig cydnabod pwysigrwydd canllawiau moesegol sydd yn gysylltiedig â gwneud arsylwad fel yma. Felly, bydd enwau pob plentyn, aelod o staff sydd yn cael ei thrafod yn yr aseiniad yn cael ei gadw yn anhysbys; mae hyn yn cynnwys enw'r ysgol. Cyfeirir at blant wrth ddefnyddio symbolau 'Disgybl 1, 2 a 3. Rhaid dilyn y canllawiau hyn er mwyn amddiffyn data ac i gadw'r astudiaeth yn foesegol. Daw'r canllawiau a ddilynwyd ar gyfer yr astudiaeth o BERA, (2018).

Methodoleg

Mae'r adran hon yn mynd i ffocysu ar y fethodoleg. Defnyddwyr astudiaeth achos sef wedi cael ei ddisgrifio gan Cohen, Manion a Morrison (2007) fel enghraifft benodol sydd yn cael ei gynllunio er mwyn darlunio egwyddor fwy cyffredinol. Dehongliad arall o astudiaeth achos yw astudiaeth ddwys o amgylch unigolyn neu grŵp (Gustafsson, 2017). Mae yna nifer o fanteision o astudiaethau achos. Yr un mwyaf amlwg yw ei fod yn darparu cyfle i astudio un agwedd o broblem mewn dyfnder (Bell, 2014). Manteision eraill yw bod y canlyniadau yn ddealladwy ac yn cael ei ddeall gan gynulleidfa eang (Nisbet a Watt, 1984). Ymhellach credaf Zainal, (2007) bod astudiaethau achos yn disgrifio data mewn amgylchedd bywyd go iawn, ond hefyd yn helpu egluro cymhlethdodau sefyllfaoedd bywyd go iawn na fydd o bosibl yn cael eu dal trwy ymchwil arbrofol neu arolwg. Serch hynny, mae rhaid bod yn ymwybodol o anfanteision astudiaethau achos. Mae gwaith Bell, (2014) yn awgrymu bod astudiaethau achos methu cyffredinoli canlyniadau mewn i boblogaeth ehangach gan ei fod dim ond yn defnyddio nifer bach o unedau dan sylw; neu ambell waith dim ond un uned dan sylw. Anfantais arall yw nid ydynt yn hawdd i'w croeswrio, felly gallant fod yn ddetholus a rhagfarnllyd (Nisbet a Watt, 1984). Ymhellach, credaf Yin, (1984) gall teimladau goddrychol a phersonol ei hunan ddylanwadu ar yr astudiaeth.

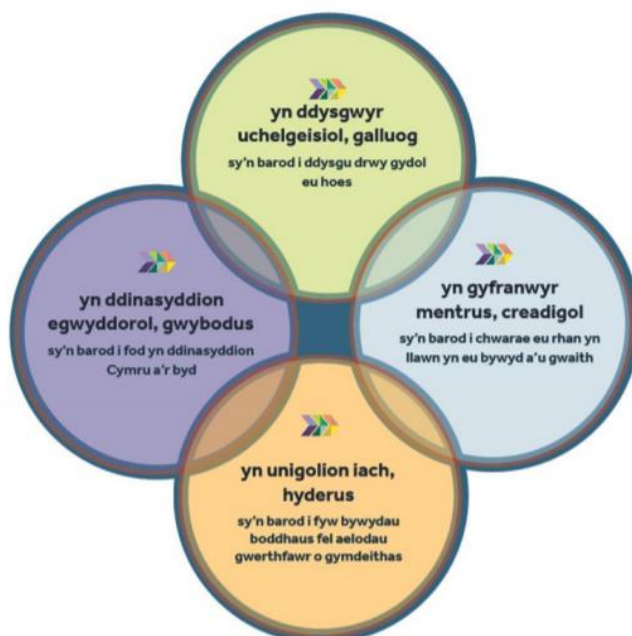
O fewn yr astudiaeth achos defnyddiwyd achosion critigol. Mae achos critigol yn cael ei dyfynnu gan Tripp, (2012) fel "A critical incident is an interpretation of the significance of an event" (t.8). Ymhellach, mae Tripp (2012) yn esbonio bod rhaid dim yn unig ddisgrifio beth ddigwyddodd ond hefyd i benderfynu beth achosodd i'r achos ddigwydd. Mae'r mwyafrif o achosion critigol ddim yn amlwg. Digwyddiadau cyffredin sydd yn arwydd o dueddai, cymhellion a strwythurau sylfaenol. Mae'r achosion hyn yn ymddangos yn nodweddiadol yn hytrach na critigol i ddechrau. Ond, yn cael ei wneud yn gritigol trwy ddadansoddiad (Tripp, 2012). Y manteision o ddadansoddi achosion critigol yw bod yn helpu i nodi arferion addysgu da ac yn hefyd yn anelu at nodi'r arferion sydd ddim yn gweithio'n dda (Koshi, 2018). Mae Richards and Farrell, (2010) yn hefyd yn nodi bod achosion critigol yn cael ei

ddefnyddio er mwyn creu damcaniaeth sydd yn caniatáu ymchwil bellach ar bwnc. Anfantais o ddadansoddi achos critigol yw bod digwyddiadau yn gallu cael ei chamddehongli a chamddeall. Ymhellach, mae ambell academydd wedi beirniadau diffyg dilysrwydd a dibynadwyedd achosion critigol (Koshi, 2018).

Y dull arsylwi a ddewiswyd yn yr astudiaeth hon oedd bod yn arsylwr cyfranogwr. Mae arsylwi cyfranwyr yn cynnwys yr ymchwilydd yn cymryd rhan mewn bywydau'r unigolyn neu'r grŵp trwy wrando, arsylwi a chwestiynu'r unigolion dan sylw (Bell, 2014). Manteision arsylwi o'r math hwn yw'r data ansoddol cyfoethog sy'n dangos sut mae disgyblion yn dysgu mewn gwirionedd. Ymhellach, mae'n galluogi'r arsylwr i greu perthnasau gyda'r rhai sydd yn cael ei arsylwi. (Bailey, 1994). Ar y llaw arall, anfanteision o hyn yw gall y data fod yn oddrychol efo elfen o ragfarn (Cohen, Manion a Morrison, 2007). Cymerwyd nodiadau trwy ddefnydd o nodiadau arsylwi a thafleddu BWA. Er mwyn arsylwi defnyddiais restr Fletcher-Wood, (2016) er mwyn cael gwell dealltwriaeth o beth i edrych am yn ystod yr arsylwadau.

Pedwar Pwrpas

Noda Donaldson, (2015) fod yna pedwar pwrpas i'r cwricwlwm newydd. Fe dyled plant Cymru datblygu fel y dibenion a nodir yn y ffigur isod.



Ffigwr 1: Pedwar Pwrpas, (Donaldson, 2015)

Yn deiluo o hyn, nod yr adran hon o'r traethawd yw trafod yr achos beirniadol arsylwyd a chysylltu efo dibenion cwricwlwm Donaldson. Arsylwyd ymddygiad gan ddisgybl roedd yn

gweld y gwaith yn 'galed'. Defnyddiodd y disgybl naws negyddol ac amddiffynnol wrth ymateb i'r cwestiwn holwyd. Fe wnaeth y disgybl penderfynu gwrandio ar esboniadau ei chyfoedion ynglŷn ar dasg. Mewn eiliadau ymunodd y disgybl a'r sgwrs, ac wrth gydweithio efo'i chyfoedion roedd y disgybl yma yn fwy na hapus i drafod y dasg ac yn hyderus wrth wneud hynny. Er bod y gwaith yn 'galed' tua hanner munud yn ôl. Mae'r achos hwn yn cysylltu efo dau o bedwar dibenion Donaldson, (2015). Yn benodol, "yn ddysgwyr uchelgeisiol, galluog" a "yn ddinasyddion egwyddorol, gwybodus" (Donaldson, 2015 t.29).

Mae'r pwyntiau a drafodir isod yn cyfateb i'r "yn ddysgwyr uchelgeisiol, galluog" pwrpas o gwricwlwm newydd Donaldson. Mae'r ffaith bod y disgybl arsylwyd wedi gwrandio a gweithio efo'i gyfoedion er mwyn datblygu'r hyder i ateb yn ôl, yn ymwneud a phwynt Donaldson y dylai plant holi cwestiynau er mwyn datrys problemau. Ymhellach, fe wnaeth y disgybl gwrandio efo ei chyfoedion er mwyn dehongli'r sefyllfa ac adeiladau ar ei ddealltwriaeth gyfredol o'r cwestiwn holwyd. Yn ychwanegol, arsylwyd bod y disgybl yn hapus i drafod y dasg ar ôl drafodaeth efo ei chyfoedion. Y ffaith y gall y disgybl esbonio'r syniadau a'r cysyniadau y mae'n dysgu amdanynt yn hefyd yn cyfateb i bwrpas y cwricwlwm newydd. Gellir gweld y pwyntiau hyn ar dudalen 29 o ddogfen 'Dyfodol Llwyddiannus' Donaldson (2015).

Yn dilyn hyn, mae'r cwpwl o bwyntiau nesaf yn cyfeirio at y diben canlynol y bod Donaldson eisiau plant Cymru i fod yn "ddinasyddion egwyddorol, gwybodus". Yn gyntaf, mae'r disgybl yn dangos meddylfryd negyddol gan ei fod methu ateb y cwestiwn holwyd. Serch hynny, roedd gan y disgybl ddealltwriaeth bod angen iddo ofyn am gymorth er mwyn ateb y cwestiwn. Wrth holi iddo'i chyfoedion, fe wnaeth y disgybl dangos ei allu i feddwl yn greadigol er mwyn ail-lunio a datrys y broblem; mae hyn yn nodwedd o'r diben a grybwyllwyd. Yn olaf, dangoswyd y disgybl arsylwyd ei fod yn gallu cyfathrebu yn effeithiol efo eraill, ond hefyd, dangoswyd yr allu i weithio mewn tîm. Arsylwyd bod y disgybl yn hapus i wrando ar syniadau eraill a thrafod y pwyntiau a gyhoeddwyd gan ei chyfoedion. Trwy wrando ar adborth eraill ac yna trafod y gwaith yn unigol, dangosodd ei fod gallu arwain a chwarae gwahanol rolau mewn timau ac yn unigol. Mae'r gallu i weithio yn annibynnol ac mewn tîm yn sgiliau hanfodol er mwyn sicrhau bod y disgybl yn barod am fywyd o fewn addysg ac am oes ar ôl addysg. Unwaith eto, mae'r pwyntiau yma i weld ar dudalen 29 o ddogfen "Dyfodol Llwyddiannus" Donaldson.

Adolygiad Llenyddiaeth

Yn ystod yr adran hon, trafodir ac adolygir llenyddiaeth berthnasol i'r astudiaeth hon. I ddechrau mae rhaid cydnabod bod yna llawer o feysydd i drafod fel gwahaniaethu gwaith a dulliau asesu ar gyfer dysgu. Ond, mae'r adolygiad llenyddiaeth hwn yn mynd i ffocysu ar feddylfryd twf ar gydberthyniad rhwng hunan parch disgyblion a pherfformiad academiaidd.

Meddylfryd Twf

Un o brif ymchwilwyr meddylfryd twf yw Carol Dweck. Mae ymchwil gan Dweck, (2008) yn awgrymu bod cael meddylfryd twf yn cynyddu llwyddiant academiaidd. Dywed Dweck, (2006) bod meddylfryd twf yn deillio o agwedd o waith caled, dysgu, hyfforddi a dyfalbarhad. Ymhellach, mae meddylfryd twf yn dysgu, tyfu a gweithio'n galed er gwaethaf rhwystrau. Yn dilyn, y gwrthwyneb o feddylfryd twf yw meddylfryd sefydlog. Mae disgyblion sydd â meddylfryd sefydlog yn credu bod sgiliau sylfaenol, gwybodaeth a thalentau yn nodweddion sefydlog a ni fydd yn newid hyd yn oed gyda gwaith caled (Dweck, 2012).

Mae astudiaeth gan Blackwell, Trzesniewski a Dweck (2007) wedi darganfod bod disgyblion efo meddylfryd sefydlog heb dangos unrhyw welliant yn ei llwyddiant mewn mathemateg dros gyfnod o ddwy flynedd. Ar y llaw arall, fe wnaeth disgyblion efo meddylfryd twf dangos gwelliant. Mae ymchwil hefyd wedi profi bod myfyrwyr efo meddylfryd twf yn cael gwell graddiai academiaidd yn gyffredinol i gymharu efo ei chyfoedion sydd efo meddylfryd sefydlog (Blackwell et al., 2007). Yn fwy diweddar, credaf Claro a Paunesku, (2014) bod disgyblion sy'n arddangos meddylfryd twf yn fwy tebygol o berfformio yn well yn academiaidd i gymharu â disgyblion efo meddylfryd sefydlog, gan gyrraedd lefelau uwch mewn llythrennedd a rhifedd. Ymhellach, bydd y disgyblion hyn gyda gwell dealltwriaeth o bwysigrwydd ymdrech a llwyddiant academiaidd ac yn hapus i geisio tasgau mwy heriol. Mae'r gwaith hwn yn pwysleisio ymhellach yr astudiaeth flaenorol gan Blackwell, Trzesniewski a Dweck, (2007) sydd hefyd yn dadlau mae credoau meddylfryd twf yn rhagweld cyflawniad uwch mewn gwaith academiaidd a mwy o ymdrech na myfyrwyr meddyliau sefydlog. Mae ymchwil gan Dweck, (2009) yn awgrymu, dros amser, y bydd y disgybl sydd a'r meddylfryd twf yn dechrau perfformio yn well i gymharu â'r unigolyn gyda'r meddylfryd sefydlog. Mae'r astudiaeth a grybwyllwyd yn flaenorol yn cyd-fynd efo gwaith Dweck, (2008) sydd yn nodi bod meddylfryd twf yn anelu at gau'r bwlch cyrhaeddiad a pheidio â gwneud i fyfyrwyr lefel isel deimlo'n dda ar hyn o'r bryd; ond i sicrhau bod y myfyrwyr yma yn gwella eu dysgu yn y tymor hir. Cyfeiria Brock a Hundley (2016) bod meddylfryd twf yn codi hunan-barch sydd yn arwain at y brwdfrydedd i ddysgu sgiliau

newydd mewn sefyllfaoedd anodd. Mae'r sgiliau hyn yn cyd-fynd efo dibenion cwricwlwm newydd Donaldson, (2015).

Mae astudiaeth Mangels, Picton a Craik (2001) wedi edrych ar y rhyngweithiad rhwng sylw a chof, ac yn tynnu sylw arbennig at sut mae myfyrwyr efo meddylfryd twf yn dehongli'r sefyllfa i gymharu efo ei chyfoedion sydd yn arddangos meddylfryd sefydlog. Profa Mangels et al., (2001) bod y myfyrwyr efo meddylfryd sefydlog yn mynd yn rhwystredig pe na allent gofio'r dasg. Ar y llaw arall, gweithiodd y myfyrwyr meddylfryd twf yn galed i gofio'r dasg a byddai'n cymryd adborth adeiladol pe na bai'r ateb yn gywir. Talodd y dysgwyr meddylfryd twf mwy o sylw pan roddir adborth negyddol iddynt am gamgymeriadau, ac roeddent yn fwy tebygol o gywiro ei chamgymeriadau wrth ailbrofi. Ymhellach, fe wnaeth y myfyrwyr meddylfryd sefydlog cymer sylw ar yr adborth am yr hyn roeddent yn gwneud yn anghywir, ond ni wnaethant brosesu'r wybodaeth er mwyn dysgu ohoni. Efallai bydd canlyniadau'r astudiaeth hon yn egluro pam mae myfyrwyr meddylfryd twf yn fwy tebygol o wella ar ôl fethiant academiaidd yn fwy effeithiol nag ei chyfoedion efo meddylfryd sefydlog. Mae astudiaeth fwy diweddar gan Moser et al., (2011) hefyd yn awgrymu bod unigolion gyda meddylfryd twf yn fwy parod i dderbyn adborth cywirol. Ymhellach, mae'r unigolion hyn yn ymateb yn well i wneud camgymeriadau, sydd yn gysylltiedig ag ymwybyddiaeth a sylw i gamgymeriadau. Er y gall dau ddisgybl sydd â meddyliau gwahanol ddechrau cyflawni lefelau tebyg yn academiaidd; y disgybl efo meddylfryd twf sydd yn mynd i lwyddo yn y tymor hir. Yr anafanteision i'r astudiaethau hyn yw bod nhw'n ffocysu ar feddylfryd twf mewn oedolion ifanc ac nid plant ysgol gynradd sef topic y traethawd hwn. Cyfeiria astudiaeth Fraser, (2017) at y syniad bod elfen o feddylfryd sefydlog o hyd gan ddisgyblion mewn ysgol gynradd ar ôl iddi hi astudio'r disgyblion am dair blynedd. Cred Fraser ei bod yn hanfodol gweithredu ffyrdd o hyrwyddo meddylfryd twf mewn ysgolion cynradd.

Gellir trosglwyddo'r astudiaethau a grybwyllir uchod i'r astudiaeth hon gan fod y disgybl yn yr achos critigol wedi dangos meddylfryd sefydlog i ddechrau. Dangoswyd rhai elfennau o feddylfryd twf gan y disgybl yn yr achos, ac mae'n bwysig i ni fel ymarferwyr ac athrawon ddeall yn llawn yr effaith gadarnhaol y gall datblygu meddylfryd twf ei chael ar blentyn. Wedi ystyried y dadleuon a soniwyd amdano uchod, mae wedi bod yn anodd iawn dod o hyd i astudiaethau sy'n gwrthod gweld effeithiau cadarnhaol meddylfryd twf. Pwysleisir hyn ymhellach gan astudiaeth Education Week Research Center, (2016) lle mae 98% o athrawon yn credu bod meddylfryd twf yn cynorthwyo dysgu myfyrwyr.

Hunan Parch a Pherfformiad academiaidd

Mae'r ail ran o'r adolygiad llenyddiaeth yn edrych ar hunan parch a sut mae lefelau gwahanol o hunan parch yn cael effaith ar berfformiad academiaidd myfyrwyr. Mae yna lawer o fframweithiau damcaniaethol sy'n cefnogi'r angen i astudio amgylcheddau dysgu a'i pherthynas i hunan barch. Er enghraifft, gwaith agwedd cymdeithas-ddiwylliannol tuag at ddeall dysgu Vygotsky, (1962). Mae diffiniad o hunan barch wedi'i ddiffinio gan Rosenberg, (1965) fel yr agwedd bositif neu negyddol sydd gan berson tuag at ei hunan. Diffinnir Hellas et al., (2018) perfformiad academiaidd fel i ba raddau y mae myfyriwr wedi cyflawni nodau tymor byr a thymor hir. Mae edrych ar y perthynas rhwng hunan barch a pherfformiad academiaidd yn berthnasol i'r astudiaeth hon oherwydd, bod y disgybl yn yr achos critigol heb dangos llawer o hunan barch iddo ei hunan wrth geisio ateb y cwestiwn a roddwyd.

Mae amryw o astudiaethau wedi canfod cydberthynas rhwng hunan barch a pherfformiad academiaidd. Noda Kaya a Ogurlu, (2015) bod yna perthynas cilyddol rhwng hunan barch a pherfformiad academiaidd. Mae'r awgrym hwn yn cyd-fynd efo astudiaeth orffennol Baumeister et al., (2003). Anfanteision i'r astudiaethau hyn yw eu bod yn defnyddio myfyrwyr ysgol uwchradd fel testunau, tra bod yr astudiaeth hon yn canolbwyntio ar ddisgybl ysgol gynradd. Ymhellach, mae gwaith Lane, Lane a Kyprianou, (2004) yn cytuno efo'r syniad bod hunan barch a pherfformiad academiaidd yn cyd-fynd, cryfder yr astudiaeth yw ei fod wedi cymer lle yn y Deyrnas Unedig. Ond ar y llaw arall, mae'r astudiaeth yn ffocysu ar fyfyrwyr ôl-raddedig ac yn digwydd dros gyfnod o 15 wythnos, gall rhai dadlau nad yw 15 wythnos yn ddigon hir ar gyfer astudiaeth o'r maint hwn. Yn ddiweddarach, mae Cecatelli a Battista, (2012) yn argyhoeddedig bod gradd uchel o hunan barch yn hyrwyddo dysgu, ond ar yr un amser yn dweud bod llwyddiant yr ysgol yn cynyddu lefel hunan barch; felly maent yn cydbblethu efo'i gilydd. Cryfderau'r astudiaeth hon o'i chymharu â'r rhai a soniwyd yn gynharach yw eu bod yn canolbwyntio ar fyfyrwyr ysgolion cynradd; fel yr astudiaeth hon. Serch hynny, mae'r astudiaeth wedi'i lleoli yn yr Eidal lle mae perfformiad academiaidd yn cael ei fesur yn wahanol i'r Deyrnas Unedig. Serch y nifer o astudiaethau yn profi cysylltiad rhwng hunan barch a pherfformiad academiaidd, hawlia Kimani, (2019) a Monteiro (2018) bod yna dim cysylltiad o gwbl rhwng y ddau. Ond unwaith eto, mae'r ddwy astudiaeth yn ffocysu ar fyfyrwyr uwchradd gydag astudiaeth Kimani yn digwydd yn Kenya ac astudiaeth Monteiro yn digwydd yn India. Mae'n bwysig ystyried bod amodau dysgu a statws economaidd a chymdeithasol yn dipyn yn wahanol yn y gwledydd hyn i gymharu â Chymru ar Deyrnas Unedig.

Adfyfyrrio/Gwerthuso a chmau nesaf

Mae'r profiad o fyfyrrio wedi bod yn ddefnyddiol tu hwnt. Mewn perthynas â'r achos critigol fel y disgrifir yn yr adran 'Pedwar Diben' ac Atodiad 1. Diddorol oedd gweld meddylfryd negyddol y disgybl. Yn dilyn y negativedd cychwynnol, roedd o'n bositif i weld y disgybl yn hyderus i ymateb a thrafod y dasg nol i mi. Ar y pryd, teimlaf fel pe bai'r disgybl heb dangos unrhyw wydnwch a bod e wedi rhoi'r gorau iddi yn rhy rhwydd. Teimlais nad oedd y disgybl wedi defnyddio meddylfryd twf a bod y disgybl efallai yn ddim ond eisiau cael sylw wrtha i a'i chyfoedion. Cyfeiria gwaith blaenorol Gewirtz, (1954) ac yn fwy diweddarach Mellor, (2008) bod bechgyn yn fwy tueddol o eisiau dal sylw i gymharu â merched. Ond, wrth fyfyrrio darganfyddai mewn gwirionedd nad oedd gennyf ddigon o wybodaeth o amgylch y maes meddylfryd twf. Teimlaf ar ôl darllen llenyddiaeth, bod y disgybl wedi dangos elfennau o feddylfryd twf gan ei fod wedi dangos y brwdfrydedd i drafod efo'i disgyblion er mwyn sicrhau dealltwriaeth. Ymhellach, roedd o'n ddiddorol i weld yr effaith mae hunan barch yn cael ar berfformiad academiaidd disgyblion, ac yn fwy penodol yr effaith roedd hyn cael ar fechgyn.

Atebion posibl i'r mater a nodwyd yw fe all yr athrawes darparu strategaethau meddylfryd twf er mwyn gwella cymhelliad mewnol y disgybl. Mae gwaith Dweck, (1986, 2015) yn annog disgyblion i geisio ffyrdd gwahanol i gwblhau tasgau a siarad efo cyfoedion er mwyn dod o hyd i'r ateb. Fe all y disgybl gweithio mewn grŵp er mwyn hybu hyder a sgiliau cydweithio. Yn ôl Janssen et al., (2009) mae disgyblion yn teimlo bod ganddyn nhw system gefnogol ddiogel yn gweithio mewn grŵp, rhywbeth sydd ddim ar gael yn gweithio yn unigol. Ymhellach, mae gwaith Vygotsky (1978) yn pwysleisio bod cydweithio fel grŵp yn mynd i gael effaith positif ar ddysgu. Mae datblygu sgiliau meddwl a chreadigol yn gyd fynd efo 4 diben cwricwlwm Newydd Cymru. Yn benodol, datblygu dysgwyr uchelgeisiol, sydd yn gyfranwyr creadigol ac yn hyderus (Donaldson, 2015). Hefyd, efallai bydd ên syniad i'r athrawes egluro bod gwneud camgymeriadau yn iawn. Fel gall hyn sicrhau nad yw'r disgybl dan gymaint o straen ynglŷn â gwneud camgymeriadau. Mewn tro, gallai hyn codi lefelau hunan barch y disgybl sydd yn dilyn at godi lefelau hyder y disgybl tra ei fod yn ateb cwestiynau yn y dosbarth.

Mae gwaith gan Liu, (2015) wedi adolygu nifer o ddiffiniadau o fyfyrrio beirniadol ac wedi llunio'r diffiniad canlynol. Myfyrrio beirniadol yw'r broses o ddadansoddi, cwestiynu a beirniadu yn gyson er mwyn gweithredu ffyrdd o gefnogi dysgu myfyrwyr. Mae'r defnydd o fodelau adfyfyriol yn galluogi i athrawon myfyrrio ar brofiadau ei hunan ac yn rhoi strwythur sydd yn arwain y broses o fyfyrrio (Gibbs, 1988). Defnyddwyr cylch myfyrrio Gibbs, (1988) am

yr aseiniad hwn. Mae cylch myfyrio Gibbs yn cynnwys chwech cam (gweler Ffigwr 2) a chafodd ei ysbrydoli gan waith cychwynnol Dewey (1933) a hefyd gwaith Piaget ar gamau datblygiadol plant (1971).



Ffigwr 2: Cylch myfyrio Gibbs, (1988).

Manteision model Gibbs yw ei bod yn hawdd ei ddilyn a defnyddiol i fyfyrwyr ar ddechrau gwaith myfyriol (Powley, 2013). Serch hynny, mae yna anfanteision. Er enghraifft, cyfeiria Moon, (2007) at y ffaith bod does dim llawer o ddyfnder gan y cylch myfyrio. Mae Kihlgren et al., (2014) yn cefnogi'r farn bod gwaith Gibbs ddim yn meithrin myfyrdod dyfnach. Model adlewyrchu arall a ddefnyddir yn gyffredin yw Brookfields Four Lenses (1995). Manteision y model hwn yw'r gallu i ddadansoddi sefyllfa o bedair ongl wahanol trwy edrych ar ddigwyddiad trwy bedair lens (Brookfield, 1995).

Mae myfyrio beirniadol yn hanfodol am chwilio cryfderau a gwendidau mewn ymarfer addysgu personol ein hunan. Ymhellach, mae myfyrio'n feirniadol yn caniatáu i athrawon gwestiynu rhagdybiaethau sydd wedi eu gadael yn ganiataol (Brookfield, 1995). Hefyd, mae myfyrio yn gritigol yn gallu annog i athrawon tyfu fel ymchwilwyr, mae athrawon myfyriol yn

dueddol o fod yn ymholwyr gwybodaeth o'r tu mewn tu allan i'r ysgol (Boud, Keogh a Walker, 1985). Ynglŷn â datblygiad personol. Mae myfyrion yn darparu'r dull am fwy o hunan wybodaeth a her. Trwy ddadansoddi damcaniaethau a gwerthoedd personol, mae myfyrion yn herio ein hymatebion ac yn ehangu ein meddyliau sydd o fudd i ni ar lefel personol a phroffesiynol (Johnston a Badley, 1996: Moon, 2013).

Casgliadau

I grynhoi, mae'r arsylwad yma wedi galluogi trafodaeth amdano'r manteision o hybu meddylfryd twf mewn ysgolion ac yr effaith mae hunan barch yn cael ar berfformiad academiaidd disgybl. Er mwyn annog meddylfryd twf mewn plant ysgol, gellid argymhell ei hybu ar ledled y wlad. Ar hyn o'r pryd dim ond cnewyllyn bach o ysgolion sydd yn ceisio ei hybu ac i addysgu plant ar ei fuddion. Ymhellach, mae eisiau athrawon i fod yn ymwybodol o'i fanteision, bydd hyn yn cael effaith mawr ar sut mae athrawon yn addysgu. Wrth edrych ar ddogfen Professional Standards for Teaching and Leadership (2017) un o'r safonau mwyaf pwysig yw pedagogeg, lle mae'r athro yn sicrhau canlyniadau gorau ac iechyd a lles y disgybl yn gyson. Wrth hybu meddylfryd twf, fe all hyn sicrhau bod disgyblion y dyfodol yn datblygu hunan barch yn ei hunan ac yn ei addysg sydd mynd i helpu nhw i fod yn "ddysgwyr uchelgeisiol, galluog sy'n barod i ddysgu drwy gydol eu hoes" (Donaldson, 2015 t.29). Wrth hefyd cyfeirio at ddogfen Professional Standards for Teaching and Leadership, (2017) mae yna hefyd pwyslais mawr ar ddatblygu yn broffesiynol. Wrth fyfyrion yn gritigol mae'n rhoi'r cyfle i ni ddatblygu ein gwybodaeth, sgiliau a dealltwriaeth o amgylch y maes addysg. Bydd myfyrion a bod yn agored i herio damcaniaethau yn hybu ni fel athrawon y dyfodol i ddatblygu yn broffesiynol sydd mynd i wella ein sgiliau fel addysgwyr y dyfodol.

Cyfeirnodau

Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), tud. 445–473.

Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research*. 4th ed. New York: The Free Press.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), tud. 1–44.

Bell, J., (2014). *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers*. McGraw-Hill Education (UK).

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, Vol. 78, No. 1, tud. 246-263.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

British Educational Research Association (BERA) (2018) *Ethical guidelines for educational research*. 4th edn. Available at: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> (Accessed: 9, Oct. 2019)

Brock, A. and Hundley, H., (2016). *The growth mindset coach: a teacher's month-by-month handbook for empowering students to achieve*. Ulysses Press.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. San Francisco, CA: JosseyBass Publishers

Cecatelli, C. and Di Battista, T. (2012). The relationship between the self-esteem and the effective learning: A case study in primary school. *Handbook on Psychology of Self-Esteem*, tud.357-370.

Claro, S., & Paunesku, D. (2014). Stanford University. PNAS, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K., (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Cotton, K. and Wikelund, K.R., (1989). *Expectations and student outcomes*. Portland^eOregon Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Crichton, H. and McDaid, A., (2016). Learning intentions and success criteria: learners' and teachers' views. *The Curriculum Journal*, 27(2), tud.190-203.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and company.

Donaldson, G. (2015). [online] Gov.wales. Available at: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/succesful-futures-a-summary-of-professor-graham-donaldsons-report.pdf> [Accessed 2 Oct. 2019].

Donnelly, V. and Scott, V. (2009). A Rising Tide...Meeting the Needs of More Able and Talented Leaners in Years. *Gifted Education International*, 25(1), tud.81-85.

Dweck, C. S., (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), p.1040.

Dweck, C. S., (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Dweck, C. S., (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Dweck, C.S., (2009). *Mindsets: Developing talent through a growth mindset*. Olympic Coach, 21(1), tud.4–7

Dweck, C. S. (2012). *Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent*. Malleable minds, Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education. Storrs, CT: National Center for Research on Giftedness and Talent

Dweck, C.S., (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), tud.20-24.

Education Week. (2016). *Mindset in the Classroom: A National Study of K-12 Teachers*. [online] Available at: <https://www.edweek.org/ew/projects/mindset-in-the-classroom-a-national-study.html> [Accessed 17 Oct. 2019].

Estyn.gov.wales. (2018). [online] Available at:

<https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/████████████████████.pdf> [Accessed 9 Oct. 2019].

Fletcher-Wood, H. (2016). *Ticked off*. [Place of publication not identified]: Crown House Publishing, t.25.

Fook, J., (2015). Reflective practice and critical reflection. *Handbook for practice learning in social work and social care*, tud.440-454.

Georgiou, G., Hirvonen, R., Liao, C., Manolitsis, G., Parrila, R. and Nurmi, J. (2011). The role of achievement strategies on literacy acquisition across languages. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), tud.130-141.

Gewirtz, J. (1954). Three Determinants of Attention-Seeking in Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 19(2), tud.1.

Gibbs, G. (1988). Learning by doing. A guide to teaching and learning methods. London: Further Education Unit at Oxford Polytechnic.

Gustafsson, J., (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

Hellas, A., Ihantola, P., Petersen, A., Ajanovski, V.V., Gutica, M., Hynninen, T., Knutas, A., Leinonen, J., Messom, C. and Liao, S.N., (2018), July. Predicting academic performance: a systematic literature review. In *Proceedings Companion of the 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* tud. 175-199 ACM.

Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), tud.51-63.

Hwb.gov.wales. (2017). *Professional standards - Hwb*. [online] Available at: <https://hwb.gov.wales/professional-development/professional-standards> [Accessed 25 Oct. 2019].

Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P. and Kanselaar, G. (2009). Influence of group member familiarity on online collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 25(1), tud.161-170.

Johnston, R. & Badley, G. (1996) The Competent Reflective Practitioner, *Innovation and Learning in Education*, 2, tud. 4–10.

Joshi, K.R., (2018). Critical Incidents for Teachers' Professional Development. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, tud. 82-88.

Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), tud.951–965.

- Kihlgren, P., Spanager, L., & Dieckmann, P. (2014). Investigating novice doctors' reflections in debriefings after simulation scenarios. *Medical Teacher* tud. 1-7
- Kling, K., Hyde, J., Showers, C. and Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), tud.470-500.
- Lane, J., Lane, A. and Kyprianou, A. (2004). SELF-EFFICACY, SELF-ESTEEM AND THEIR IMPACT ON ACADEMIC PERFORMANCE. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), tud.247-256.
- Liu, K., (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), tud.135-157.
- Locke, E.A. and Latham, G.P., (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Maddalena, S., (2002). Using high level students as teaching assistants in a mixed ability classroom. *T. ESL-EJ*, 6(1).
- Mangels, J. A., Picton, T. W., & Craik, F. I. M. (2001). Attention and successful episodic encoding: an event related potential study. *Cognitive Brain Research*, 11, tud.77-95.
- Mellor, N. (2008). *Attention seeking: A complete guide for teachers* (2nd edn.). London: Paul Chapman.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), tud.191- 200
- Moon, J.A., (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
- Moser, J. S., Schroder, H. S., Heeter, C., Moran, T. P., & Lee, Y. (2011). Mind Your Errors. *Psychological Science*, 22(12), tud.1484-1489
- Nisbet, J. and Watt, J. (1984) *Case study*. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, tud. 79–92
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press
- Powley, D. (2013). Reducing violence and aggression in the emergency department. *Emergency Nurse*, 21(4), tud. 26-29
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press

- Smith, K. (2000). Going Deeper: Formal Small-Group Learning in Large Classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(81), tud.25-46.
- Tripp, D. (2012). Critical incidents in teaching: Developing professional judgement (Classic edition). New York, US: Routledge
- Valiandes, S., (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, tud.17-26.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.
- Vygotskiĭ, L., Hanfmann, E. and Vakar, G. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wellman, H.M. and Lagattuta, K.H., (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive development*, 19(4), tud.479-497.
- Yin, R.K., (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Zainal, Z., (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5(1).
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B.P.L., Di Giunta, L., Milioni, M. and Caprara, G.V., (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and individual differences*, 23, tud.158-162.

Atodiadau

Atodiad 1



Prifysgol Cymru
Y Drindod Dewi Sant
University of Wales
Trinity Saint David

Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 25ed o Fedi, 2019
Manylion y wers: Gwers Saesneg blwyddyn 5 yn ffocysu ar ysgrifennu llythyr anffurfiol yn gysylltiedig ar faciwl ail ryfel byd. 27 disgybl yn y dosbarth efo 5 disgybl yn gweithio efo gynorthwywraig. Disgyblion o allu cymysg ac roedd hyd y wers yn 1 awr.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Roedd yna drefn eistedd glir wedi cael ei osod, gyda 3 ford yn gweithio fel grŵp tu blaen y dosbarth a 1 grŵp yn gweithio ar dasgau penodol gyda'r gynorthwywraig. Roedd yr amgylchedd dysgu yn un positif gyda phosteri ar y wal ynglŷn efo iaith a llawer o adnoddau fel mapiau meddwl a thesawrws i helpu'r disgyblion efo'r dasg. Yr athrawes roedd yn rheoli cyflymder y wers, ac fe wnaeth hi reoli aflonyddwch y disgyblion yn dda iawn efo technegau syml fel '3-2-1-tawelwch' er mwyn cael sylw.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Roedd yna bwrpas clir i'r wers gan fod nod y wers wedi ei adlewyrchu ar y bwrdd gwyn trwy gydol yr awr. Cyfeiria'r athrawes at y wers ddiwethaf, felly roedd nod y wers yn gysylltiedig ar waith y gorffennol. Roedd tasgau bach 5 munud yn cael ei osod er mwyn ddatblygu dealltwriaeth y disgyblion i gyrraedd nod y wers.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Defnyddiodd yr athrawes esboniadau clir ar ddechrau'r wers i sicrhau dealltwriaeth. Roedd yna drafodaeth o fewn grwpiau er mwyn i'r disgyblion datblygu syniadau ei hunan ar sut i wella. Serch hynny, doedd yna ddim meini prawf llwyddiant i gael i'r disgyblion; gall hyn fod yn ddatblygiad i wella yn y dyfodol.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Fe gafodd cnewyllyn o ddisgyblion yr her o ddefnyddio ansoddeiriau mwy llachar yn ei waith. Ar y llaw arall cafodd y grŵp roedd yn gweithio efo'r gynorthwywraig templed llythyr i'w ddilyn. Felly, roedd y gwaith yn herio pawb a dal yn gysylltiedig efo nod y wers.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?



Prifysgol Cymru
Y Drindod Dewi Sant
University of Wales
Trinity Saint David

Yr Athrofa

Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

Defnyddwyr yr athrawes wahanol ffurfiau o Asesu. Er enghraifft, roedd hi yn cerdded o amgylch y dosbarth yn cwestiynu yn aml iawn. Roedd yna bwrpas i'r cwestiynu gan ei fod hin rhoi adborth gloi i'r disgyblion a chyfarwyddiadau am sut i wella'r dasg. Fe wnaeth yr athrawes cyfeirio at esiampl o lythyr da ar ddiwedd y wers er mwyn cymharu gwaith y disgyblion efo'r WAGOLL.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?

1. Bachgen yn dweud bod y gwaith yn 'galed' a bod e 'ddim yn deall' ond ar ôl meddwl am y dasg yn ffeindio'r hyder i esbonio'r dasg i mi.
2. Dau ddisgybl yn rhy awyddus i ateb cwestiwn yr athrawes, ar ôl i'r athrawes dweud bod hi mynd i bigo ar ddisgyblion ar hap. Y disgyblion yn torri ar draws disgyblion eraill wrth iddyn nhw ateb.
3. Disgyblion yn cerdded o amgylch y dosbarth er mwyn holi cwestiynau i'r athrawes a dal ei sylw

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA) Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model

Dyddiad/Date: 25ain o Fedi, 2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Disgybl dim yn hyderus yn esbonio ei waith

Profiad / Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwyd ymddygiad diddorol oherwydd roeddwn i yn meddwl fod y dasg yn un digon rhesymol. Hefyd, roedd y disgyblion eraill wnes i arsylwi a thrafod gyda wedi gweld y gwaith yn weddol rwydd, felly cefais sioc efo ateb y disgybl yma.
Cofio a Deall/ Remember and Understand "Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?" "Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"	Yn ystod arsylwi gwers Saesneg blwyddyn 5, fe wnes i gael trafodaeth efo disgybl (bachgen) ynglŷn ar dasg. Holais i'r disgybl sut oedd y dasg yn mynd, cefais ateb gloi iawn gan y disgybl yn dweud bod y dasg yn 'galed'. Roedd y ffordd wnaeth y disgybl ateb mi yn rhoi naws amddiffynnol a negatiff. Yn y cyfamser, wnaeth gweddill y grŵp dechrau esbonio'r gwaith i mi. Ar ôl tua 10 eiliad fe wnaeth y disgybl roedd wedi gweld y dasg yn 'galed' ymuno efo'r grŵp a dechrau trafod efo ei chyfoedion am y dasg.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse "Beth y gellid ei gadw yr un fath i sicrhau addysgu a dysgu effeithiol yn y dyfodol?" "What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"	Efallai bod y disgybl ddim yn hyderus yn ateb ar ben ei hunan. Yn ôl Janssen et al., (2009) mae disgyblion yn teimlo bod ganddyn nhw system gefnogol ddiogel yn gweithio mewn grŵp, rhywbeth sydd ddim ar gael yn gweithio yn unigol. Rheswm posib arall yw bod yna disgwyliadau rhy uchel wedi ei osod ar y disgybl sydd wedi achosi meddylfryd negyddol ei fod e methu cwblhau'r dasg gan ei fod o rhy galed. Yn dilyn o hyn efallai bod y targedau a goswyd gan yr athrawes yn generig a ddim yn meddwl am anghenion pob disgybl. Hefyd, efallai bod y disgybl eisiau sylw wrtha i a'i chymdogion fyd. Mae'r farn hon yn seiliedig ar waith Gewirtz, (1954) sydd yn adlewyrchu'r ffaith bod bechgyn yn fwy tueddol o eisiau dal sylw yn y dosbarth i gymharu â merched.
Casgliadau a chreu/ Conclusions and actions "Beth yw eich atebion posibl i'r mater a nodwyd?" "Beth y gellid ei wneud nesaf?"	Ateb posibl i'r mater yw bod yna eisiau gosod targedau mwy realistig i'r disgybl. Yn ôl gwaith gan Locke & Latham, (1990) mae gosod targedau penodol a heriol yn mynd i gael cynhyrchedd uwch allan o'r disgyblion. Hefyd, efallai bod y disgybl yn dueddol o roi'r gorau iddi yn rhy rhwydd oherwydd meddylfryd negatiff. Fe all yr athrawes darparu strategaethau meddylfryd twf er mwyn gwella cymhelliad mewnol y disgybl. Mae gwaith Dweck, (1986, 2015) yn annog disgyblion i geisio ffyrdd gwahanol i gwblhau tasgau a siarad efo cyfoedion er mwyn dod o hyd i'r ateb.

"What are your possible solutions to the issue identified?" "What could be done next?"	Ymhellach, mae gwaith Vygotsky (1978) yn pwysleisio bod cydweithio fel grŵp yn mynd i gael effaith positif ar ddyysgu. Mae datblygu sgiliau meddwl a chreadigol yn gyd fynd efo 4 diben cwricwlwm Newydd Cymru. Yn benodol, datblygu dysgwyr uchelgeisiol, sydd yn gyfranwyr creadigol ac yn hyderus (Donaldson, 2015).
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 2



Prifysgol Cymru
Y Drindod Dewi Sant
University of Wales
Trinity Saint David

Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 25ed o Fedi, 2019
Manylion y wers: Arsylwais wers Cymraeg blwyddyn 8 yn ffocysu yn benodol ar greu ymson. Roedd yna 18 o ddisgyblion yn y dosbarth a doedd na ddim cynorthwydd ar gael. Roedd y gallu'r grŵp yn gymysg ac roedd lefelau Cymraeg y grŵp yn foddhaol. Parodd y wers tua 1 awr.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Cyn i'r wers dechrau roedd y disgyblion yn sefyll tu ôl ei chadeiriau. Fe wnaeth y disgyblion eistedd mewn rhesi yn y dosbarth. Roedd yr adnoddau, sef mapiau meddwl a gludnod wedi cael ei ddosbarthu ar bob bord cyn i'r disgyblion dod mewn i'r wers. Arsylwais amgylchedd dysgu positif gan fod yna llawer o bosteri yn ymwneud a Chymraeg o amgylch y dosbarth er mwyn helpu. Rheolodd yr athrawes y cyflymder yn dda, gyda thon araf i ddechrau ac yn cyflymi tra bod y wers yn mynd ymlaen. Fe wnaeth mwyafrif o'r disgyblion dal i fyny. Roedd yr athrawes yn rheoli ymddygiad yn dda gyda llais tawel yn lle un cryf arferol. Hefyd, roedd yr athrawes yn sefyll tu flaen i'r dosbarth
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Roedd yr amcanion dysgu ar y wal wrth i'r disgyblion cerdded mewn i'r wers. Roedd yna weithgaredd unigol am 2 funud er mwyn ysgrifennu lawr teimladau, roedd hyn yn cyd-fynd efo'r dasg o greu ymson. Fe wnaeth y disgyblion cael trafodaeth mewn grwpiau yn seiliedig ar dasg a hefyd cael y rhyddid o ddewis pa sefyllfa i ysgrifennu ymson amdano.
bCyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Roedd nod y wers yn glir ar y bwrdd gwyn digidol a meini prawf llwyddiant yn cael ei gyfeirio at ar ddiwedd y wers. Defnyddwyd diweddrglo effeithiol gan yr athrawes er mwyn esbonio sut roedd gwaith y wers hon yn berthnasol i'r wers nesaf.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Fe gafodd pob disgybl ei herio yn ystod y wers ac fe wnaeth y mwyafrif dilyn y wers yn di ffwdan. Doedd na ddim her wedi cael ei osod gan fod pob disgybl yn gweithio at yr un lefel.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Arsylwais yr athrawes yn cwestiynu yn effeithiol. Roedd yna gwestiwn i'r disgyblion yn syth ar ôl iddyn nhw eistedd i lawr, fe wnaeth hyn cael y disgyblion ar dasg yn syth. Cafodd pob disgybl siawns i roi adborth cloi i'r cwestiwn. Roedd diweddrglo'r dasg yn cyfeirio at y nod a hefyd yn esbonio beth yw'r camau nesa er mwyn cwblhau ymson
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? 1. Merch ddim yn siŵr o le i ateb cwestiwn ar ôl cael cyfarwyddiadau clir gan yr athrawes eiliadau cyn ni 2. Yr un ferch ddim yn hyderus yn gweithio mewn grŵp ac ateb nol i'r dosbarth 3. Disgybl tu blaen y dosbarth yn methu canolbwyntio
4. Pob grŵp yn cael y dewis o 4 sefyllfa i ysgrifennu ymson amdano, pob grŵp yn dewis yr un sefyllfa

Model Beirniad Wedi Adfyfrio (BWA) Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model

Dyddiad/Date: 25ain o Fedi

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Diffyg canolbwyntio

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i> "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwais ymddygiad disgybl roedd yn methu canolbwyntio yn ystod gwrs Cymraeg. Roedd yr arsylwad yn un diddorol oherwydd roedd gweddill y dosbarth ar dasg. Yn fwy na hyn, roedd technegau defnyddwyr gan yr athrawes i gadw'r disgybl ar dasg yn effeithiol iawn.
Cofio a Deall/ Remember and Understand <i>"Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?"</i> "Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"	Yn ystod arsylwi gwrs Cymraeg blwyddyn 8, fe wnes i arsylwi disgybl roedd yn methu canolbwyntio ar dasg. Roedd y disgybl hwn yn eistedd tu blaen i'r dosbarth sydd yn efallai yn adlewyrchu'r ffaith bod y fath hon o ymddygiad yn digwydd yn aml. Roedd y tarddu ddim yn ddifrifol ond roedd o'n ddigon i dal sylw'r athrawes a disgyblion eraill. Siarad a throi rownd i siarad efo disgyblion roedd yn ceisio gweithio oedd y prif ddiffyg canolbwyntio. Defnyddwyr dulliau syml ond effeithiol gan yr athrawes er mwyn sicrhau canolbwyntio. Er enghraifft, swyddi bach i'r disgybl fel dosbarthu taflennu, cwestiynu'r disgybl am y gwaith i gadw ei sylw ar dasg ac ail esbonio tasgau yn dawl i'r disgybl.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse <i>"Beth y gellid ei gadw yr un fath i sicrhau addysgu a dysgu effeithiol yn y dyfodol?"</i> "What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"	Rheswm am pam fod y disgybl yn methu canolbwyntio yw efallai ei fod eisau osgoi gwneud y dasg. Yn ôl gwaith gan Georgiou et al, (2011) mae disgyblion sydd yn osgoi gwneud tasgau heriol yn rhagfynegydd o gaffaeliad llythrennedd mewn nifer o ieithoedd gwahanol. Yn hytrach, mae'r gwaith yn hefyd yn dweud bod disgyblion sydd yn dyfalbarhau mewn sefyllfaoedd o weld gwaith yn galed yn mynd i berfformio yn well yn academiaidd yn y dyfodol. Ymhellach, yn ôl gwaith gan Locke & Latham, (1990) mae gosod targedau penodol a heriol yn mynd i gael cynhyrchedd uwch allan o'r disgyblion. Mae hyn yn cyd-fynd efo diben Donaldson, (2015) o fod yn ddisgybl mentrus sydd yn gosod safonau uchel ac yn mwynhau her. Efallai bod y disgybl braidd eisau sylw. Mae yna lawer o bosibiliadau o pam bod rhai disgyblion yn mynnu cael sylw. Gall y rhain fod pethau fel diffyg o sylw cartref gan rieni a diffyg ffrindiau. Mae ymddygiadau ceisio sylw yn gallu fod yn symptom o anhwylder diffyg canolbwyntio a gorfywiogrwydd (ADCG) (Mellor, 2008). Gall ADCG heb i gael darganfod yn y blentyn eto.
Casgliadau a chamau gweithredu/ Conclusions and actions <i>"Beth yw eich atebion posibl i'r mater a nodwyd?"</i> <i>"Beth y gellid ei wneud nesaf?"</i> "What are your possible solutions to the issue identified?" "What could be done next?"	Serch y rhesymau trafodwyd uchod, credaf fod yr athrawes wedi gwneud swydd dda o gadw'r disgybl o dan rheloaeth. Yn y dyfodol, efallai gall yr athrawes gosod nodau bach o fewn y sesiwn er mwyn i'r disgybl cadw ar dasg. Mae gwaith gan Heritage, (2018) yn dweud bod nodau yn helpu disgybl i hunan rheoli. Ymhellach, mae Heritage (2018) yn dweud bod asesiad ar gyfer dysgu yn mynd i helpu datblygu sgiliau oesol sydd yn mynd i estyn cymorth er mwyn i'r disgybl fod gallu dysgu ar ôl ei chyfnod yn yr ysgol. Mae'r pwynt hwn yn seiliedig ar ddiben Donaldson, (2015) lle mae eisau i blant y dyfodol fod yn ddinesydd moesegol yn barod i gyfrannu tuag at fywyd a gwaith. Ateb posibl arall i'r mater yw efallai cael sgwrs efo'r disgybl ynglŷn â pham mae o fethu rheoli ei hunan. Efallai fod yna materion seicoleg sydd heb gael ei ddarganfod neu broblemau gartref. Yn dilyn hyn, gall yr athrawes cyfeirio'r disgybl at berson mwy abl i ddelio tar mater, er enghraifft, pennaeth blwyddyn, cynghorydd o fewn yr ysgol neu seicolegydd addysgol.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 3



Prifysgol Cymru
Y Drindod Dewi Sant
University of Wales
Trinity Saint David

Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 26ain o Fedi, 2019
Manylion y wers: Arsylwais ar wers Hanes blwyddyn 4, ble roedden nhw yn creu llinell amser hanes Sir Gaerfyrddin. Roedd yna 29 o ddisgyblion yn y dosbarth ac roedd y gallu Cymraeg yn dda. Doedd yna ddim cynorthwydd ar gael. Parodd y wers tua 1 awr.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Roedd y disgyblion yn eistedd mewn rhesi efo 2 grŵp o 5 yn gefn y dosbarth. 2 grŵp yn gefn y dosbarth o allu uwch. Roedd cyflymder yr athrawes yn un araf er mwyn sicrhau bod y dasg yn cael ei esbonio yn fanwl. Roedd adnoddau wedi cael ei baratoi o flaen llaw, sef, mapiau meddwl, llinell amser ac atebion phosib i'r llinell amser. Roedd gan yr athrawes rheolaeth ar y dosbarth ac fe roedd hi yn aros tu blaen er mwyn i bawb cael gweld hi. Roedd yr amgylchedd dysgu yn un positif gyda llawer o bosteri cymorth ar furiau'r dosbarth er mwyn i'r plant cael defnyddio.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Roedd nod y wers wedi cael ei osod ar y bwrdd gwyn ar ddechrau'r sesiwn. Cafodd y disgyblion opsiwn o sut i gwblhau'r dasg ac fe wnaeth hyn hybu creadigrwydd. Roedd y gwaith yn gysylltiedig efo thema'r tymor sef y Gerddi Botaneg.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Roedd pob disgybl yn deall sut i gyflawni'r tasg arol esboniad yr athrawes a cael nod y wers ar y bwrdd gwyn. Roedd meini prawf llwyddiant wedi cael ei osod ar y daflen waith felly roedd sut i gyflawni'r tasg yn glir i bob disgybl. Roedd y disgyblion yn cael y rhyddid o naill ai ysgrifennu'r atebion neu dorri nhw allan o daflen gwaith.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Roedd pob disgybl yn dilyn y dasg ar ddechrau'r wers. Ar ôl amser roedd rhai unigolion eisiau ail esboniad. Roedd yna her i'r disgyblion roedd wedi gorffen sef, rhoi digwyddiadau ei hunan ar ei llinellau amser.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Defnyddwyr 'Speakr' yn y bore i roi adborth o deimladau'r disgyblion peth cyntaf yn y bore. Wnaeth y plant defnyddio bysiau bawd - Lan, canol neu lawr i dangos oes bod y disgyblion yn deall y dasg. Hefyd, roedd yna ddefnydd o ffon loli er mwyn pigo ar hap pwysydd yn ateb y cwestiwn. Cwpanau coch a gwyrdd yn cael ei osod i bob disgybl - coch = dim yn deall a gwyrdd = yn deal. Athrawes yn dod o amgylch i weld y disgyblion
efo'r cwpanau coch er mwyn rhoi mwy o gymorth. Roedd yr athrawes yn cwestiynu yn effeithiol ac yn symud o amgylch y dosbarth. Cafodd y disgyblion y siawns i asesu cyfoedion ar ôl gorffen y dasg. Disgyblion yn hunan asesu ar ddiwedd y dasg trwy liwio yn y meini prawf llwyddiant yn wyrdd, oren neu goch.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? 1. 1 disgybl yn bwrw traed yn erbyn y llawr ac athrawes yn ei anwybyddu 2. Hanner y dosbarth yn gweld y dasg yn rhwydd a hanner yn ei weld yn heriol 3. Merch ddim yn hoffi'r dasg gan ei fod yn rhy galed

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA) *Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model*

Dyddiad/Date: 26ain o Fedi, 2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Gwahaniaeth rhwng lefelau dealltwriaeth y dosbarth

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i> "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwais ymddygiad sydd yn eithaf cyffredin mewn dosbarthiadau yn ystod y wers hon. Arsylwais wahaniaeth mewn dealltwriaeth y disgyblion ar y dasg, lle roedd hanner y disgyblion yn hyderus yn parhau ar dasg a hanner o'r disgyblion ddim yn deall ac eisiau ail esboniad. Y peth fe wnes i weld yn ddiddorol roedd y ffordd wnaeth yr athrawes delio efo'r sefyllfa
Cofio a Deall/ Remember and Understand <i>"Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?"</i> "Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"	Yn ystod arsylwi gwers Hanes blwyddyn 4, fe wnes i arsylwi gwahaniaeth rhwng dealltwriaeth gan y dosbarth. Roedd tua hanner o'r dosbarth yn gweld y dasg yn rhwydd a hanner yn ei weld yn heriol. Roedd yr athrawes wedi gwahaniaethu'r tasgau o flaen llaw, felly roedd paratodau yn glir i'w weld. Serch hynny, arsylwais fod yna ddim llawer o esboniad o'r dasg gan yr athrawes. Tua hanner ffordd mewn i'r wers fe wnaeth yr athrawes stopio'r wers er mwyn esbonio'r dasg yn fanwl. Roedd rhaid i bob disgybl stopio ar ei waith, hyd yn oed y rhai oedd yn gyfforddus yn gwneud y dasg. Fe wnaeth hyn dylanwadu ar lif y wers.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse <i>"Beth y gellid ei gadw yr un fath i sicrhau addysgu a dysgu effeithiol yn y dyfodol?"</i> "What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"	Efallai un o'r brif resymau am y diffyg dealltwriaeth o'r dasg yw bod yna dim esboniad clir ar ddechrau'r wers. Serch hynny, roedd yna bethau positif ynglŷn ar arsylwad. Roedd yna feini prawf llwyddiant clir i'r dasg, felly roedd yna syniad gan y disgyblion o sut i gwblhau'r dasg yn llwyddiannus. Mae gosod meini prawf llwyddiant clir yn sicrhau bod yna bwriad pendant i'r gwaith (Hattie, 2009). Pe bai'r athrawes yn methu darparu meini prawf llwyddiant, bydd hyn yn cael effaith negyddol ac fe all amharu at ddealltwriaeth y dasg (Crichton a McDaid, 2016). Efallai rheswm arall am yr achos yw bod yna allu cymysg yn y dosbarth. Yn ôl gwaith Valiandes, (2015) mae pob dosbarth gyda disgyblion sydd gyda gwahaniaeth mewn lefelau llythrennedd a rhifedd, profiadau gorffennol, personoliaeth a sgiliau cymdeithasol. Felly, mae gwahaniaethu yn y dosbarth yn gallu fod yn heriol iawn.
Casgliadau a chymau gweithredu/ Conclusions and actions <i>"Beth yw eich atebion posibl i'r mater a nodwyd?"</i> <i>"Beth y gellid ei wneud nesaf?"</i> "What are your possible solutions to the issue identified?" "What could be done next?"	Yn y dyfodol, efallai gall yr athrawes rhoi esboniad clir ar ddechrau'r wers. Mae gwaith gan Wellman a Lagattuta (2004) yn cyfeirio at bwysigrwydd esboniadau i blant ifanc. Ymhellach, mae'r esboniadau hyn mynd i hybu dysgu ac yn cymhell plant i holi cwestiynau. Er mwyn cael amser i esbonio efallai bydd eisiau paratoi yn fwy manwl. Mae paratoi yn fanwl yn cymhell disgyblion ac maen nhw yn dysgu yn well yn wersi sydd efo strwythur clir (Smith, 2000). Hefyd, roeddwn i wedi arsylwi bod y grwpiau gallu uwch yn eistedd ar ddwy ford gyda'i gilydd ar grwpiau gallu is yn eistedd tu blaen i'r dosbarth. Yn y dyfodol, gall yr athrawes defnyddio'r disgyblion gallu uwch i helpu'r rhai sydd ddim yn deall y dasg wrth gael byrddiai dysgu cymysg. Mae gwaith gan Maddalena, (2002) yn profi bod disgyblion gallu is yn hoff o ddisgyblion gallu uwch yn ei chynorthwyo efo gwaith. Mae disgyblion sydd yn hapus i gydweithio efo ei gilydd yn gysylltiedig a dibennai Donaldson (2015).
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 4



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 26ain o Fedi, 2019
Manylion y wers: Arsylwais wers Mathemateg blwyddyn 4 yn ffocysu yn benodol ar dalgrynnu. Roedd yna 29 o ddisgyblion yn y dosbarth ond roedd 3 disgybl yn gweithio tu allan efo tasg wahaniaethol efo gynorthwywraig. Roedd gallu Cymraeg y grŵp yn dda ond roedd y gallu Mathemateg yn gymysg. Parodd y wers tua 1 awr.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Roedd y disgyblion yn eistedd mewn rhesi efo 2 grŵp o 5 yn gefn y dosbarth. 2 grŵp yn gefn y dosbarth o allu uwch. Roedd cyflymder yr athrawes yn un araf er mwyn sicrhau bod y dasg yn cael ei esbonio yn fanwl. Roedd adnoddau wedi cael ei baratoi o flaen llaw. Roedd yr amgylchedd dysgu yn un positif gyda phosteri ar y wal ynglŷn efo iaith a llawer o adnoddau fel mapiau meddwl a thesawrws i helpu'r disgyblion efo'r dasg. Roedd yr athrawes yn sefyll tu blaen i'r dosbarth er mwyn i bawb cael weld hi. Roedd y gynorthwywraig yn eistedd ar ford tu allan o'r dosbarth arferol gyda'r tri disgybl arall.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Roedd nod y wers wedi cael ei ysgrifennu ar y bwrdd gwyn ac fe wnaeth yr athrawes cael y disgyblion ysgrifennu'r nod yn ei llyfrau fyd. Roedd y tasgau yn gysylltiedig ar y nod a hefyd yn gysylltiedig efo gwaith a chwblhaed y wers ddiwethaf, felly roedd yna lefel sylfaenol o ddealltwriaeth gan y disgyblion yn barod.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Roedd nod y wers wedi cael ei ysgrifennu ar y bwrdd gwyn ac roedd meini prawf llwyddiant wedi cael ei osod efo'r taflennu gwaith.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Roedd pob disgybl yn dilyn y dasg y dechrau, ond roedd eisiau ail esboniad efo tua hanner y grŵp. Serch hynny roedd y tasgau wedi cael ei gwahaniaethu o flaen llaw gan yr athrawes. Roedd yna her ychwanegol i'r disgyblion roedd wedi gorffen y dasg yn gynnar. Roedd gan y gynorthwywraig tasgau tipyn yn wahanol i weddill y dosbarth, ond roedd y tasgau dal yn seiliedig efo nod y wers sef datblygu sgiliau talgrynnu.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Roedd yr athrawes yn Cwestiynu yn effeithiol ar ddechrau'r wers er mwyn sicrhau dealltwriaeth o'r wers ddiwethaf. Fe wnaeth y disgyblion gweithio fel parau er mwyn trafod beth roeddent yn cofio o'r wers ddiwethaf. Roedd yr athrawes yn cerdded o amgylch y dosbarth i ateb cwestiynau a rhoi adborth cloi. Cwpanau coch a gwyrdd yn cael ei osod i bob disgybl - coch = dim yn deall a gwyrdd = yn deal. Athrawes yn dod o amgylch i weld y disgyblion efo'r cwpanau coch er mwyn rhoi mwy o gymorth. Yn olaf, roedd yna ddefnydd o fysiau bawd - Lan, canol neu lawr i dangos oes bod y disgyblion yn deall y dasg.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? 1. Rhai disgyblion yn gorffen yn gynnar ac yn diflasu 2. Llawer o'r disgyblion eisiau mynd i'r tŷ bach ar ôl gorffen y dasg 3. Disgybl yn holi am gymorth, cael esboniad i'r dasg ac wedyn holi am gymorth am y cwestiwn nesa. Disgybl heb roi cynnig ar y cwestiwn nesaf cyn holi am gymorth

Model Beirniad Wedi Adfyfrio (BWA) Assisted Reflective Conclusions (ARC) Model

Dyddiad/Date: 26ain o Fedi, 2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Disgyblion yn diflasu ar ôl gorffen y dasg

Profiad/ Experience	
Teimladau/ <i>Feelings</i> Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwais ymddygiad diddorol yn ystod y wers hon. Arsylwais lawer o ddisgyblion yn gorffen y dasg yn gynnar ac yn dioddef o ddiflasu yn syth ar ôl iddynt orffen. Gwelais y ffaith bod mwyafrif o'r disgyblion roedd wedi diflasu eisiau mynd i'r tŷ bach yn ddiddorol. I gymharu gyda chyn profiadau yn yr uwchradd ble mae disgyblion sydd wedi diflasu yn siarad ac yn tarfu ar addysg eraill. Mae'r profiad hwn yn fater i'w thrafod ym mhellach.
Cofio a Deall/ <i>Remember and Understand</i> Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda? "Can you list the aspects of the learning experience that went well?" Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig? "What were the elements of the learning experience that were disappointing?"	Yn ystod arsylwi gwers Mathemateg blwyddyn 4, fe wnes i arsylwi disgyblion yn cael ei ddiflasu ar ôl gorffen y dasg. Roedd criw bychan o'r dosbarth wedi cwblhau pob tasg mewn amser go glori. Arsylwais fod llawer o'r disgyblion hyn eisiau mynd i'r tŷ bach ar ôl cwblhau'r tasgau. Ffeindies yr arsylwad hwn yn ddiddorol gan ei fod ddim yn y fath ymddygiad dwi wedi gweld o brofiadau gynt.
Gwerthuso a dadansoddi/ <i>Evaluate and analyse</i> Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Efallai un rheswm am aflonyddwch gan y disgyblion mwy mentrus yw bod ddim digon o her yn y gwaith a bod y gwaith yn rhy rhwydd. Cynigia Cotton, (1989) y farn bod disgyblion yn ffocysu mwy ac mae ei disgwyliadau yn codi'n uwch amser mae'r gwaith yn fwy heriol. Yn ogystal, efallai bod llawer o ddisgyblion y dosbarth o allu uwch neu hyd yn oed yn MAT (More able and talented). Cyfeiria Donnelly and Scott (2009) at y ffaith bod yna grŵp o ddysgwyr ym mhob ysgol sydd eisiau cael ei herio er mwyn cyrraedd ei photensial.
Casgliadau a chamau gweithredu/ <i>Conclusions and actions</i> Beth yw eich atebion posibl i'r materiaon siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Yn y dyfodol, i atal aflonyddwch gyda disgyblion sydd wedi gorffen y dasg fe all yr athrawes herio'r disgyblion hyn ymhellach trwy gyflawni mwy o dasgau. Mae disgyblion MAT yn hoff ar strwythur a heriau (Donnelly and Scott, 2009). Ymhellach, fe all y disgyblion hyn cynorthwyo'r disgyblion eraill a sbarduno trafodaethau ymhlith ei chyfoedion. Pe bai'r disgyblion hyn yn ddim yn cael ei herio fe all hyn arwain at rwystredigaeth sydd yn mynd i gael effaith negyddol ar ddatblygiad y plentyn (Donnelly and Scott, 2009). Yn fwy na hyn, mae gwaith Vygotsky (1978) yn pwysleisio bod cydweithio fel grŵp yn mynd i gael effaith positif ar ddysgu. Mae datblygu sgiliau meddwl a chreadigol yn gyd fynd efo 4 diben cwricwlwm Newydd Cymru. Yn benodol, datblygu dysgwyr uchelgeisiol, sydd yn gyfranwyr creadigol ac yn hyderus (Donaldson, 2015).
Y profiad newydd / Transformed experience	

