

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.

Gwelir dadansoddi digwyddiadau beirniadol fel dull sy'n caniatáu datblygiad proffesiynol athrawon (Joshi, 2018). Honnir Tripp (2012) bod gan bopeth sy'n digwydd y posibilrwydd o fod yn ddigwyddiad beirniadol; rhaid dadansoddi digwyddiad yn feirniadol er mwyn i'w wneud yn ddigwyddiad beirniadol. Esbonia'r traethawd yma am ddigwyddiad arsylwyd o fewn gwrs mewn ysgol uwchradd yn ystod cyfres o arsylwadau o fewn gwahanol ddosbarthiadau.

Ystyrir gwahanol ddulliau o arsylwi gan nodi mai arsylwi heb gyfrannu defnyddiwyd yn yr achos yma. Sonnir am astudiaethau achos gan y gallant nhw fod yn rhan o gronfa gynyddol o ddata, gyda nifer cynyddol o astudiaethau achos yn arwain at well cyffredinoladau y gellir eu cymhwyso'n ymarferol (Cohen, Manion a Morrison, 2011). Er hyn, ystyrir y digwyddiad beirniadol fel astudiaeth achos unigol ar gyfer y traethawd yma. Dadansoddir y digwyddiad yn feirniadol gan ganolbwyntio ar dri phrif faes, sef gwahaniaethu, amgylchedd dysgu a rheolaeth yr ystafell dosbarth. Defnyddir y meysydd yma i adfyfrio ar y digwyddiad a thrafod y camau addysgu a dysgu nesaf byddai'n briodol er mwyn symud y dysgu ymlaen.

Dylid parchu hawliau sefydliadau a chyfranogwyr unigol i gyfrinachedd am resymau moesegol (British Educational Research Association, 2018); ni ddefnyddiwyd enwau unigolion neu ysgol yn yr aseiniad yma er mwyn gydnabod eu hawl i breifatrwydd.

Arsylwyd gwrs mewn ysgol uwchradd gyfrwng y Gymraeg yn Ne-orllewin Cymru, gyda 61% o'r disgyblion yn siarad Cymraeg gartref (Estyn, 2016). Mae'r ysgol yn ddynodedig ar gyfer disgyblion rhwng 11 ag 18 blwydd oed ac fe'i cynhelir gan awdurdod lleol (Estyn, 2016). Yn ôl (Llywodraeth Cymru, 2018), 914 o ddisgyblion sydd wedi eu cofrestru yn yr ysgol.

Y canran o ddisgyblion sydd yn gymwys ar gyfer prydiau ysgol am ddim ydy 10.1% (Llywodraeth Cymru, 2018). Mae hyn yn llai na'r cyfartaledd cenedlaethol o 17.4% (Estyn, 2016). Ac yn ôl adroddiad diweddaraf Estyn (2016), llai na 1% o ddisgyblion sy'n byw yn y

20% o ardaloedd mwyaf difreintiedig yng Nghymru. Derbyniwyd disgyblion ag ystod o alluoedd i'r ysgol, gyda 20% o ddisgyblion wedi eu cofrestru ag anghenion dysgu ychwanegol a 7% o ddisgyblion ag anghenion addysgol arbennig; dengys yr ystadegau bod hyn yn uwch na'r cyfartaledd cenedlaethol, sef 2.5% (Estyn, 2016).

Arsylwyd 4 gwers yn yr un ysgol, gwelir atodiadau 1-4 am fwy o fanylion. Penderfynwyd ystyried un wers, sef gwers mathemateg blwyddyn 8. Roeddent yn set 7 allan o 8, gyda 8 fel y set gwaelod. Dim ond 8 disgybl oedd yn y wers yma gan fod 6 disgybl yn absennol. Prif amcan y wers oedd cyfrifo arwynebedd trionglau ongl sgwâr ond roedden nhw wedi cwrdd â'r fformwla o'r blaen, Gwelir mwy o wybodaeth am y wers yn atodiad 3.

Mae yna nifer o ffyrdd o gasglu data, boed yn wybodaeth uniongyrchol o ffynonellau cynradd neu yn ddata ail-law o ffynonellau eilaidd (Kumar, 2014). Nid oes un dull o gasglu data yn hollol ddibynadwy ac felly rhaid ystyried beth fyddai'r dull fwyf priodol ar gyfer y sefyllfa dan sylw. Y prif ddulliau i gasglu gwybodaeth uniongyrchol yw cyflawni cyfweiliad, holiadur neu arsylwad; gwelir cyfweiliadau a holiaduron fel ffyrdd o ganolbwyntio ar ganfyddiadau unigolion yn lle eu hymddygiad (Kumar, 2014).

Wrth ystyried casglu gwybodaeth uniongyrchol, dewiswyd arsylwi felly fel dull ar gyfer yr aseiniad yma. Caniateir hyn ffordd o wyllo a gwrando ar ryngweithiad wrth iddo ddigwydd (Kumar, 2014). Honnir Kumar (2014) mai arsylwi yw'r dull fwyaf priodol pan fyddwch chi eisiau astudio ymddygiad unigolyn neu sut ydynt yn rhyngweithio o fewn grŵp. Gwelir bod dau fath o arsylwi y gellir defnyddio, hynny yw arsylwadau cyfranwyr ac arsylwadau gan arsylwyr nad yw'n cyfrannu (Palaiologou, 2008).

Dengys yr ymchwiler bod llawer o fanteision i'r ddau ddull arsylwi yma, mae yna hefyd anfanteision. Mae'r effaith Hawthorne yn un o'r prif anfanteision gyda'r dull o arsylwi yn gyffredinol (Kumar, 2014). Disgrifir yr effaith Hawthorne gan Kumar (2014) fel ymddygiad pobl neu grŵp yn newid o ganlyniad i gael eu harsylwi. Rhaid felly ystyried y gall yr arsylwr cael effaith ar y canfyddiadau. Gwelir anfanteision eraill fel amrywiadau mewn dehongli arsylwadau a rhagfarn arsylwyr yn effeithio ar gasgliadau hefyd (Kumar, 2014).

Yn ogystal, gall arsylwadau cyfranwyr arwain at ddiffyg darlun cyflawn o'r digwyddiadau gan ei fod yn ofynnol i arsylwyr dibynnu ar y cof, gan y bydd digwyddiadau'n cael eu cofnodi i raddau helaeth ar ôl iddynt ddigwydd (Palaiologou, 2008). Golygir hyn, mewn amgylchiadau ysgol, arsylwi gwers trwy gyfrannu ato ac felly gwneud rhan fwyaf o'r nodiadau ar ôl i'r wers

orffen. Penderfynwyd felly i ddefnyddio'r dull o arsylwi heb gyfrannu er mwyn creu nodiadau clir drwy gydol y wers.

Ceisir arsylwi amgylchedd naturiol y dosbarth a sicrhau arsylwad cyflawn o'r wers hefyd. Ar un llaw, gellir arsylwyr canolbwyntio ar wyllo beth sy'n digwydd heb gymryd nodiadau digon manwl (Kumar, 2014). Ar y llaw arall trwy gymryd nodiadau rhy fanwl maen bosib colli rhywfaint o'r rhyngweithio (Kumar, 2014). Rhaid felly ystyried hwn wrth ddefnyddio'r dull arsylwi dewiswyd.

Honnir bod achosion beirniadol yn ffordd effeithiol o ddatblygu dealltwriaeth o farn broffesiynol a rheolaeth dros ymarfer (Tripp, 2012); gellir defnyddio achosion beirniadol er mwyn darganfod ffocws ar gyfer ymchwil ar weithrediad dosbarth. Ar un llaw nodwyd Marrelli (2005) bod digwyddiadau beirniadol yn dangos llwybrau posib ar gyfer gwella ymarfer trwy ddarparu persbectif personol o'r rhwystrau sy'n bodoli. Ar y llaw arall, dywedir bod angen cyfuno digwyddiadau beirniadol a dulliau eraill o gasglu data er mwyn deall y sefyllfa yn well, ac nid darparu persbectif personol yn unig fel bod digwyddiadau beirniadol yn gwneud (Marrelli, 2005). Er ni welir fel cymaint o rwystr, gyfeirir Tripp (2012) at achosion beirniadol fel bod yn ddeongliadol hefyd. Yn wahanol i Marrelli (2005), fe welwyd Tripp (2012) dehongliad yn hanfodol i ymarfer proffesiynol gan ei fod yn creu cam rhwng arsylwi a gweithredu. Sonnir am adfyfyrio'n feirniadol fel proses hanfodol er mwyn datblygu barn broffesiynol, ond os nad yw adfyfyrio yn cynnwys rhyw fath o her i werthoedd proffesiynol, gellir atgyfnerthu patrymau a thueddiadau yn lle gwneud addasiadau (Tripp, 2012).

Dywedir bod astudiaeth achos yn fethodoleg ymchwil, a'i fod yn darparu fframwaith ar gyfer gwerthuso a dadansoddi materion cymhleth (Heale and Twycross 2018). Mae astudiaethau achos yn sefydlu achos ac effaith (Cohen, Manion a Morrison, 2011). Un fantais o ddefnyddio astudiaeth achos yw eu bod yn arsylwi effeithiau mewn cyd-destunau go iawn, gan gydnabod bod cyd-destun yn bwerus er mwyn datblygu dealltwriaeth fanwl a gwneud casgliadau priodol (Cohen, Manion a Morrison, 2011).

Cynigir diffiniad o astudiaeth achos fel astudiaeth ddwys o uned sengl gyda'r nod o gyffredinolli ar draws set fwy o unedau (Gerring, 2004). Dywedir bod arsylwi cyfranwyr ac arsylwi heb gyfrannu yn uwchraddol mewn astudiaethau achos, ond bod angen data o wahanol ffynonellau hefyd (Cohen, Manion a Morrison, 2011). Gan fod toreth o ystyron, mae yna nifer o ddadleuon dros beth yw astudiaeth achos ac nid yw ymchwilwyr o hyd yn cytuno (Gerring, 2004). Er hyn, honnir Gerring (2004) gall astudiaethau achos fod ar raddfa fach neu raddfa fawr, ac yn arbrofol neu'n ymchwil arsylwadol. Wedi ystyried y dadleuon hyn

ystyrir yr achos arsylwyd yn y sefyllfa dan sylw felly yn astudiaeth achos gan ei fod yn cynnwys dadansoddiad beirniadol o un digwyddiad gan gyffredinolli er mwyn awgrymu camau i symud y dysgu ymlaen mewn sefyllfa debyg yn y dyfodol.

Y digwyddiad dan ystyriaeth yn y traethawd yma yw disgybl o fewn gwrs mathemateg oedd yn parhau i amharu. Ni chanolbwyntiodd o gwbl yn ystod y wers ac roedd yn chwarae gyda chyfrifiannell ac offer ysgrifennu. Roedd yn denu sylw disgyblion eraill hefyd gan wneud synau. Ni chafodd y disgybl unrhyw gosb gan yr athro a ni chafodd rhybudd o gosb chwaith; gwelir mwy o wybodaeth am y wers yn atodiad 7.

Honnir Donaldson (2015), wrth sôn am y pedwar dibyn, y bydd plant a phobl ifanc yn ddysgwyr medrus; Sonnir y bydd plant a phobl ifanc yn datblygu er mwyn fod yn uchelgeisiol ac yn wybodus hefyd. Dywedir Donaldson (2015) bod angen y pedwar diben er mwyn i ddisgyblion datblygu'r awydd i lwyddo. Gwelir yn glir felly'r fath o ddysgwyr y mae'r cwricwlwm newydd yn anelu at ddatblygu. Yn amlwg fe arsylwyd y gwrthwyneb i'r disgybl delfrydol yn yr achos ystyrir yn y traethawd yma.

Gellir hyn ymhlygu bod angen newid y fath o agwedd oedd gan y disgybl arsylwyd ac felly dylid ystyried pa newidiadau y byddai rhaid gwneud yn y dyfodol. Cynigir bod angen cefnogi pob dysgwr i fod yn barod i ddysgu mewn amgylchedd cefnogol (Llywodraeth Cymru 2017a), ac felly dylid annog disgyblion i ymgysylltu a'r gwaith a chanolbwyntio o fewn gwrsi.

Pwrpas y Cwricwlwm newydd yng Nghymru yw datblygu disgyblion sydd yn llwyddiannus o ran y pedwar diben, gan eu disgrifir fel nodweddion allweddol (Llywodraeth Cymru 2019). Nid oedd y disgybl arsylwyd yn ymddangos i chwilio am heriau fel y awgrymir gan y pedwar diben; argymhellir bod dysgwyr yn *“gosod safonau uchel iddyn nhw eu hunain ac yn chwilio am heriau ac yn eu mwynhau”* (Donaldson, 2015, p.29). Arsylwyd nad oedd y disgybl ystyriwyd yn cydnabod yr effaith oedd ei ymddygiad yn cael ar weddill y dosbarth. Awgrymir gan Donaldson (2015) y dylai disgyblion deall effaith y ffordd maent yn ymddwyn, ond ni ddangosir y disgybl unrhyw euogrydd am amharu ar y wers.

Yn sôn am y pedwar dibyn fe bwysleisir y dylai athrawon defnyddio creadigrwydd a phroffesiynoldeb er mwyn cwrdd ag anghenion pawb yn eu dosbarthiadau (Llywodraeth Cymru 2017a). Gellir dadlau nad oedd anghenion y disgybl ystyrir wedi eu cwrdd gan nid oedd yn gallu ymgysylltu â'r wers. Rhaid felly ystyried os oes ffyrdd y gall athrawon annog disgybl i gymryd rhan yn y sefyllfa yma neu beth allai achosi'r fath yma o ymddygiad.

Honnir y gall bod yn aflonydd wrth eistedd, gwrthod dilyn cyfarwyddiadau neu amharu ar ddisgyblion eraill yn rheolaidd bod yn arwyddion o anawsterau ymddygiadol (Marsh 2016). Gellir dadlau felly bod llawer o ffactorau i ystyried wrth arsylwi disgybl yn camymddwyn. Dywedir bod angen cwrdd ag anghenion disgyblion sy'n dioddef o gyflyrau iechyd meddwl er mwyn iddynt lwyddo mewn amgylchedd ysgol (Marsh 2016). Er hyn, mae Marsh (2016) yn cydnabod bod angen adnabod y disgyblion sy'n dioddef yn gyntaf er mwyn darparu cefnogaeth ar eu cyfer ac er mwyn gwahaniaethu cyfarwyddid neu dasgau; dylai athrawon bod yn ymwybodol o ymddygiad sy'n gyffredin gyda disgyblion sy'n dioddef o anawsterau, boed yn camymddwyn neu'n ymddangos i dynnu nôl (Marsh 2016).

Disgwylir i athrawon addysgu cymysgedd o ddisgyblion; dylai athrawon gwahaniaethu er mwyn cyrraedd anghenion disgyblion ag anawsterau dysgu, disgyblion mwy abl a talentog (MAT), ag unrhyw ddisgyblion eraill yn eu dosbarthiadau (Altemueller a Lindquist 2017). Gellir dadlau trwy wahaniaethu yn ystod y wers arsylwyd gall y disgybl ystyriwyd wedi cymryd rhan yn y dasg.

Dywedir bod gwahaniaethu yn anodd gwneud yn ymarferol ac fe awgrymir gall gwrthdroi yr ystafell dosbarth (Altemueller a Lindquist, 2017) cynorthwyo athrawon i'w wneud. Sonnir at y dull yma fel gwrthdroi'r ystafell dosbarth er mwyn cyflwyno darlithoedd y tu allan i wersi fel bod y wers yn gallu canolbwyntio ar gymhwyso gwybodaeth a datrys problemau (Altemueller a Lindquist, 2017). Credir Altemueller a Lindquist (2017) y gall y dull yma caniatáu i athrawon cael fwy o ryddid o fewn gwersi er mwyn gwahaniaethu tasgau i gyd-fynd ag anghenion eu disgyblion; awgrymir buddion eraill i'r dull yma hefyd fel cymhelliant disgyblion a fwy o gymdeithasu a chydweithredu. Er hyn, honnir nad yw disgyblion i gyd a gymaint o gymhelliant ac felly bydd y disgyblion hyn yn cyflawni llai (Shi-Chun, Ze-Tian, a Yi, 2014). Sonnir hefyd am y pryderon ynglŷn â mynediad disgyblion i gyfrifiaduron a'r rhyngwrdd (Shi-Chun, Ze-Tian, a Yi, 2014; Altemueller a Lindquist, 2017).

Cwblhawyd astudiaeth yn Queensland a daeth i gasgliad bod gwahaniaeth yn gysyniad cymhleth ac felly'n galed i weithredu'n ymarferol (Mills et al. 2014); codwyd y pryder bod gwahaniaethu yn gallu arwain at gôr symleiddio'r cwricwlwm neu osod disgwyliadau isel ar gyfer rhai disgyblion.

O fewn gwersi gellir gwahaniaethu'r cynnwys, gwahaniaethu'r proses neu wahaniaethu'r cynnyrch (Akos, Cockman a Strickland, 2007). Gellir dadlau bod gwahaniaethu'r cynnwys yn anodd o fewn ysgolion uwchradd oherwydd cyfyngiadau'r cwricwlwm. Er hyn, i wahaniaethu'r proses dysgu gellir defnyddio amrywiaeth o daflennu gwaith ar gyfer

dosbarth, neu newid y ffordd maent yn cwblhau tasg. Hefyd fedrwyd gwahaniaethu'r cynnyrch trwy alluogi disgyblion i fynegi eu dealltwriaeth mewn ffyrdd neu ar lefelau gwahanol (Akos, Cockman a Strickland, 2007), byddai pawb wedi derbyn yr un dasg ond wedi cyrraedd amrywiaeth o fanylder yn eu canlyniadau.

Soniwyd am heriau gwahaniaethu; mae'r amrywiaeth eang rhwng disgyblion yn golygu cymysgedd o lefelau, proffiliau dysgu a hefyd gwahanol ddiddordebau (Akos, Cockman a Strickland, 2007). Awgrymir gan Akos, Cockman a Strickland (2007) y bod angen ffyrdd newydd o fod yn gynhwysol a thynnu ar ddiddordebau pawb. Mae'r drafodaeth yma yn cydfynd â'r Cwricwlwm Cymreig, lle honnir bod rhaid adfyfrio ar ba mor llwyddiannus mae'r profiadau dysgu wrth gyrraedd anghenion a diddordebau dysgwyr a'r gymuned (Awdurdod Cymwysterau Cwricwlwm Ac Asesu Cymru, 2003). Gellir hyn ymhlygu bod y disgybl arsylwyd wedi diflasu yn ystod y wers gan nid oedd y dasg o ddiddordeb iddo. Dylai athrawon ystyried cefndiroedd disgyblion er mwyn sicrhau bod y dysgu'n ystyrlon (Mills et al. 2014); trwy gydnabod y wahanol wybodaeth a chefnidiroedd sydd gan wahanol ddisgyblion gellir eu defnyddio i annog disgyblion i ymgysylltu yn y dosbarth.

Casglwyd yn astudiaeth achos ei fod yn bosib cynyddu ymgysylltiad academiaidd a lleihau ymddygiad aflonyddgar gan gwblhau addasiadau i amgylchedd yr ystafell dosbarth (Guardino a Fullerton, 2010). Er hyn, honnir bod effaith yr addasiadau yn lleihau dros amser oherwydd cymhwysiad anghyson. Rhaid cydnabod nad yw athrawon fel arfer wedi eu hyfforddi i addasu'r ystafell dosbarth yn effeithiol (Guardino a Fullerton, 2010), felly awgrymir fframwaith penodol. Dylai athrawon dewis addasiadau penodol o fudd i'w disgyblion.

Nid yw'r amgylchedd dysgu ond yn sôn am leoliad corfforol y disgyblion, ond yn cynnwys y cyd-destunau maent yn dysgu ynddo hefyd (Great Schools Partnership 2013); mae'r amgylchedd dysgu yn cynnwys sut mae disgyblion yn rhyngweithio hefyd. Yn y wers arsylwyd dim ond 8 disgybl oedd yn bresennol ac felly gellir dadlau byddai grwpio'r desgiau gyda'i gilydd er mwyn annog fwy o gyfathrebu a chydweithio wedi bod yn fuddiol. Honnir Capar a Tarim (2015) bod dysgu cydweithredol yn fwy dylanwadol ar gyfer cyflawniad academiaidd na'r dull dysgu traddodiadol. Dylai pobl datblygu'r gallu i gydweithio ac mae cyfle o fewn addysg i ddisgyblion datblygu'r gallu yma (Capar a Tarim, 2015). Gellir wedi annog y disgybl oedd yn amharu ar y wers arsylwyd i gydweithio gydag eraill er mwyn cymryd rhan yn y wers. Mae llwyddiannau disgyblion yn gallu helpu disgyblion eraill i lwyddo (Editors of Salem Press, 2014, tud. 18).

Mewn astudiaeth fe gasglwyd bod llwyddiant disgyblion mewn mathemateg wedi ei gysylltu yn gadarnhaol i'w canfyddiadau o'r perthynas sydd ganddynt gyda'u hathrawon (Arens a Möller, 2016). Os ydy disgybl felly yn canfod nad oes perthynas cadarnhaol gyda nhw a'i athro, gellir cael effaith negyddol ar ei llwyddiant mewn mathemateg.

Dywedir ei fod yn bosib gwella galluoedd gwybyddol disgyblion hefyd, trwy ddatblygu gwell amgylchedd ar gyfer dysgu yn y cartref (Niklas, Cohrsen a Tayler, 2016). Gwelir amrywiaeth eang mewn amgylcheddau dysgu cartref disgyblion a chredir bod hyn yn gysylltiedig â sgiliau rhesymu disgyblion (Niklas, Cohrsen a Tayler, 2016). Dangosir canfyddiadau Niklas, Cohrsen a Tayler (2016) bod amgylchedd dysgu cartref disgyblion hefyd yn darged ar gyfer datblygu sgiliau iaith, rhifedd ac ymddygiad disgyblion. Rhaid felly ystyried cefndiroedd y disgyblion o fewn dosbarthiadau.

Gwelir mewn ymchwil ar effeithiolrwydd ysgolion bod ansawdd yr amgylchedd dysgu yn ffactor mae athrawon mwyaf parod i addasu ac mae rheoli'r amgylchedd yn rhan hanfodol o reoli ymddygiad (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010). Gellir awgrymu felly trwy addasu'r amgylchedd dysgu yn y wers arsylwyd efallai byddai'r disgybl wedi ymgysylltu yn y wers yn well.

Er mwyn datblygu rheolaeth dosbarth llwyddiannus mae angen fod yn gyson wrth osod disgwyliadau clir a gorfodi rheolau (Editors of Salem Press, 2014, tud. 1-4). Gellir dweud bod angen sefydlu rheolau clir yn y dosbarth arsylwyd neu atgoffa'r disgyblion o'r rheolau er mwyn cyfleu beth sy'n ddisgwylidig ohonynt. Dylai athrawon atgyfnerthu ymddygiad cadarnhaol a cheisio lleihau ymddygiad negyddol, er nad oes un dechneg o wneud hyn yn cael ei argymhell fwy na'r lleill (Editors of Salem Press, 2014, tud. 1-4); awgrymir defnyddio technegau fel cytundeb ymddygiad, cyfarfod dosbarth neu fodelu'r ymddygiad a dymunir. Cydnabyddir fodd bynnag y gallai technegau rheoli weithio'n dda mewn rhai ystafelloedd dosbarth ond nid mewn eraill (Editors of Salem Press, 2014, tud. 1-4). Sonnir am gytundeb ymddygiad gan Lywodraeth Cynulliad Cymru (2010) hefyd, dywedir ei fod yn llwyddiannus gan fod disgyblion ac athrawon yn dod i gytundeb am y rheolau gan gadw at bolisi ymddygiad yr ysgol. Gellir hyn creu fwy o gyfrifoldeb ar ddisgyblion i ufuddhau'r rheolau gan ei fod wedi cael eu cynnwys yn creu'r cytundeb.

Ffordd effeithiol o gynnal rheolaeth dosbarth da yw ymarfer dulliau ataliol, dylid sicrhau cynllunio trylwyr, paratoi unrhyw ddeunyddiau sydd angen a'u dosbarthu yn drefnus, ennyn diddordeb disgyblion a rheoli amser (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010). Dylid hefyd gweithredu yn deg i ddisgyblion trwy geisio datblygu arferion disgyblaeth gyson heb fod yn

fwy llym gyda rhai disgyblion. Dylid gwrthod yr ymddygiad gwael ond parchu'r disgybl (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010). Yn y sefyllfa arsylwyd, ni roddodd yr athro unrhyw sylw i'r disgybl oedd yn camymddwyn. Gellir hyn awgrymu bod yr athro yn canolbwyntio ar ymddygiad da yn lle denu sylw at ymddygiad negyddol. Gwelir bod y defnydd o reolau a gwobrau cadarnhaol a chanolbwyntio a rhoi canmoliaeth i ymddygiad da yn cael ei chynnig fel strategaethau rheolaeth dosbarth (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010). Gellir dadlau y dylid rhoi rhyw fath o rybudd neu gosb i ddisgybl, fel yn y sefyllfa arsylwyd, sydd yn parhau i gamymddwyn ac amharu ar weddill y dosbarth.

Nid oes unrhyw warant bod technegau rheoli dosbarth penodol yn gweithio pob tro; mae disgyblaeth effeithiol yn dibynnu ar yr athro a'r disgyblion ystyrir (Rogers, 2002, tud. 1-18). Er hyn, honnir Rogers (2002, tud. 18) hefyd bod gwerth gan bob strategaeth a gyda'i gilydd maent yn cynyddu'r tebygolrwydd y bydd disgyblion yn ymddwyn yn briodol. Os ni all athro rheoli ymddygiad disgyblion fe fydd yn tanseilio'r addysgu (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010). Gellir felly honni nad oedd y disgybl arsylwyd wedi gwneud cynnydd yn ystod y wers gan nad oedd wedi ymddwyn yn dderbyniol neu ganolbwyntio o gwbl; roedd ymddygiad negyddol y disgybl arsylwyd wedi tanseilio'i dysgu. Dylid addysgu disgyblion i gymryd cyfrifoldeb dros ei ymddygiad a datblygu hunanddisgyblaeth (Rogers 2002).

Wedi ystyried y dadleuon hyn i gyd gellir adfyfyrio'n feirniadol ar yr achos gwelir wrth arsylwi. Gwelir bod gwahaniaethu o fewn dosbarthiadau, yr amgylchedd dysgu a rheolaeth dosbarth yr athrawon yn gallu cael effaith mawr ar ymddygiad disgyblion.

Yn gyntaf dylai athrawon adnabod unrhyw ddisgyblion o fewn eu dosbarthiadau sydd ag anghenion dysgu ychwanegol er mwyn gallu darparu cymorth ychwanegol neu wahaniaethu ar eu cyfer (Marsh, 2016); yn y dyfodol byddai rhaid ystyried os oes unrhyw anghenion dysgu ychwanegol gan y disgybl oedd yn aflonydd yn y wers arsylwyd. Yn ogystal â gwahaniaethu ar gyfer disgyblion sydd ag anawsterau fe ddylai athrawon gwahaniaethu ar gyfer disgyblion MAT ac unrhyw ddisgyblion eraill yn eu dosbarthiadau hefyd (Altemueller a Lindquist, 2017). Gellir dadlau felly bod gwahaniaethu yn gam hanfodol ar gyfer symud ymlaen gan fod angen gwahaniaethu ar gyfer y disgybl arsylwyd boed er mwyn sgaffaldio'r gwaith yn fwy iddo neu roi fwy o her iddo os mai diflasu yw'r broblem. Er hyn, rhaid sicrhau nad ydyn yn gosod disgwyliadau isel i'r disgybl (Mills et al. 2014), neu'n newid cynnwys y gwaith gormod.

Mae'n bwysig i athrawon adnabod eu disgyblion yn dda er mwyn gwybod eu cefndiroedd a diddordebau (Mills et al. 2014), gellir hwn ennyn diddordeb disgyblion yn ystod gwersi. Cam

awgrymaf er mwyn symud y dysgu ymlaen ar gyfer y disgybl arsylwyd felly yw ceisio dod o hyd i'w diddordebau a'u cynnwys yn y wers er mwyn ei annog i gymryd rhan yn y gweithgareddau. Rhaid felly adfyfrio ar lwyddiant gwersi i gwrdd â diddordebau dysgwyr a'r gymuned (Awdurdod Cymwysterau Cwricwlwm Ac Asesu Cymru, 2003), er mwyn addasu wrth symud ymlaen.

Nesaf awgrymir gwneud addasiadau i'r amgylchedd dysgu (Guardino a Fullerton, 2010), rhaid gwneud hyn yn benodol ar gyfer y disgyblion penodol sydd yn y dosbarth. Fel soniwyd, dim ond 8 disgybl oedd yn bresennol yn y wers arsylwyd ac felly awgrymaf y gall y desgiau wedi cael ei grwpio ar gyfer y wers yn lle eistedd mewn rhesi. Trwy wneud hyn gellir wedi annog dysgu cydweithredol sydd wedi ei honni gan Capar a Tarim (2015) I fod yn ffordd o wella cyflawniad academiaidd. Wrth gydweithio fe all llwyddiannau disgyblion helpu disgyblion eraill i lwyddo (Editors of Salem Press, 2014, tud. 18) ac felly rhaid annog yr amgylchedd cydweithredol yma o fewn gwersi.

Casglwyd hefyd bod canfyddiadau disgyblion o eu perthynas gyda'u hathro mathemateg wedi cysylltu â'u llwyddiant (Arens a Möller, 2016). Dylai athrawon felly parchu disgyblion a datblygu perthnasau cadarnhaol. Yn y wers arsylwyd ni roddodd yr athro unrhyw sylw i'r disgybl oedd yn camymddwyn, efallai er mwyn canolbwyntio ar yr ymddygiad cadarnhaol o fewn y dosbarth, ond efallai trwy wrthod y camymddwyn gan dal i barchu'r disgybl fe allent wedi gweithio ar berthynas positif wrth symud ymlaen. Trwy ddatblygu amgylchedd dysgu cadarnhaol a cydweithredol yn eu gwersi, fe all athrawon ffurfio sylfaen gref ar gyfer rheoli ymddygiad hefyd (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010).

Yn olaf, trwy fod yn glir ac yn gyson wrth osod rheolau a disgwyliadau i ddisgyblion fe allwn ddatblygu rheolaeth dosbarth llwyddiannus (Editors of Salem Press, 2014, tud. 1-4).

Awgrymir atgofio'r disgybl oedd yn amharu ar y wers arsylwyd o'r rheolau a disgwyliadau. Nid oedd anwybyddu ei ymddygiad wedi newid y ffordd oedd o'n ymddwyn ac felly awgrymir rhoi rhybudd iddo gan atgoffa fe o'r rheolau.

Er hyn, nid oes strategaethau rheoli dosbarth sy'n warantedig o weithio bod tro ac i bob dosbarth (Rogers, 2002, tud. 1-18). Awgrymir felly, ar ôl ystyried y llenyddiaeth i gyd, bod defnyddio fwy o strategaethau yn cynyddu'r tebygolrwydd o ddisgyblion yn ymddwyn yn gadarnhaol fel y cynigir Rogers (2002, tud. 18). Rhaid bod yn drefnus gyda chynllunio, paratoi deunyddiau ac ennyn diddordeb disgyblion. Os oes ymddygiad negyddol dal yn bresennol, fel yn y wers arsylwyd, rhaid yna disgyblu'r disgybl mewn perthynas â pholisi ymddygiadol yr ysgol er mwyn symud y dysgu ymlaen.

Diffinnir adfyfrio beirniadol fel bod yn drawsnewidiol, neu adfyfrio sy'n arwain at newid mewn persbectif (Fook, 2015). Sonnir hefyd am ddefnydd adfyfrio beirniadol i wella ymarfer drwy adfyfrio ar ymarfer er mwyn gweld pa newidiadau sydd angen er mwyn symud ymlaen. O fewn y traethawd yma mae adfyfrio beirniadol wedi bod yn ffordd o feirniadu'r achos arsylwyd, gwelir fwy o fanylder yn atodiadau 3 a 7, er mwyn deall cymhlethdod y digwyddiad ac i ddatblygu awgrymiadau ar gyfer y camau nesaf.

Sonnir Brookfield (1998) am ymarferwyr yn ymchwilio'r rhagdybiaethau sy'n effeithio sut maent yn gweithio trwy bedair lens. Lens eu hunangofiannau, lens llygaid dysgwyr, lens canfyddiadau cydweithwyr a lens damcaniaethol ac ymchwil llenyddiaeth. Gwelir sut y gall y dull yma galluogi i ymarferydd sefyll y tu allan i'w hymarfer ac ystyried ei ymarferion o safbwynt ehangach (Brookfield 1998). Er hyn, y dull defnyddiwyd ar gyfer y traethawd yma yw'r Model Beirniad Wedi Adfyfrio, gwelir y taflennu BWA yn atodiadau 5-8. Mae'r dull yma yn cyd-fynd gyda beth soniwyd am fel adfyfrio'n feirniadol gan Fook (2015) ac er dywedir bod canfyddiadau'r dull yma yn anodd cyffredinol mae'r dull wedi arwain at awgrymiadau defnyddiol ar gyfer y camau nesaf.

I grynhoi, arsylwyd pedair gwers heb gyfrannu atyn nhw, gwelir atodiadau 1-4. Fe arsylwyd gwahanol ddigwyddiadau o fewn y gwersi a chwblhawyd taflen BWA ar gyfer pop gwers yn dechrau dadansoddi digwyddiad yn feirniadol, gwelir atodiadau 5-8. Penderfynwyd ar un achos beirniadol ar gyfer y traethawd yma, gwelir atodiadau 3 a 7. Fe gwblhawyd adolygiad llenyddiaeth ac yna fe adfyfiriwyd yn feirniadol ar yr achos beirniadol gan ystyried y llenyddiaeth. I orffen fe awgrymwyd camau nesaf ar gyfer newid yr ymddygiad gwelwyd yn yr arsylwad a chynigir strategaethau i wella ymarfer yn y dyfodol.

Dylai athrawon datblygu eu gwybodaeth, sgiliau a dealltwriaeth yn gyson a gwybod sut y gall adfyfrio galluogi dysgu proffesiynol ac felly yn datblygu addysgeg; dylai athrawon hefyd adfyfrio ar ddysgu er mwyn datblygu'r camau nesaf mewn ffordd sy'n annog dysgu ar draws y pedwar diben (Llywodraeth Cymru 2017b). Cymhwysir y gosodiadau hyn yn y traethawd yma, trwy adfyfrio yn feirniadol ar yr achos arsylwyd ac awgrymu camau nesaf. Trwy adfyfrio ar yr achos ystyriwyd yn ystod y traethawd yma datblygwyd y sgil o adfyfrio er mwyn galluogi dysgu proffesiynol a ffurfio'r camau nesaf ar gyfer ymarfer.

I gloi felly casglir bod adfyfrio ar yr achos beirniadol yn y traethawd yma wedi rhoi'r ffocws er mwyn datblygu'r camau nesaf ac felly mae'r dull yma hefyd wedi cefnogi diffiniad rôl yr ymarferydd adfyfyriol yng Nghymru.

Atodiadau**Atodiad 1****NODIADAU ARSYLWI**

Dyddiad: 25/09/19
Manylion y wers: Gwers Saesneg blwyddyn 5. 29 disgybl. 11:00am. Tasg i gofio gwybodaeth oeddent wedi darllen mewn llyfr gwers ddiwethaf.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Roedd rhan fwyaf o'r disgyblion yn frwdfrydig ac yn canolbwyntio ar y dasg. Defnyddiwyd IPad fel pâr i rannu syniadau ar y bwrdd gwyn er mwyn trafod syniadau fel dosbarth.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Nid oedd amcan y wers o hyd yn glir oherwydd wrth rannu syniadau ar y bwrdd nad oedd yn amlwg os oeddent yn canolbwyntio ar ramadeg a sillafu neu gynnwys yr atebion. Roedd yn ymddangos fel bod pwrpas y wers yn newid wrth fynd ymlaen.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Ymddangoswyd bod rhan fwyaf o ddisgyblion yn glir ond sylweddolwyd bod ambell i ddisgybl yn ymddangos ar goll neu yn araf wrth gynnig atebion.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Gwelwyd gwahaniaethu yn ôl y canlyniad yn ystod y wers oherwydd roedd cyfle i ddisgyblion mwy abl cynnig atebion estynedig tra oedd disgyblion llai hyderus yn cynnig atebion mwy syml.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Aseswyd dealltwriaeth trwy rannu syniadau ar y bwrdd gwyna hefyd gwnaeth yr athro annog trafodaethau dosbarth trwy ofyn cwestiynau.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? Arsylwyd bod un ferch yn parhau i siarad a tharfu ar y wers. Sylweddolwyd nad oedd un bachgen yn canolbwyntio o gwbl, ac roedd yn swingio ar ei gadair. Nid oedd un pâr o ddisgyblion yn cadw lan gyda'r dosbarth ac nid oeddent yn cynnig llawer o atebion.

Atodiad 2**NODIADAU ARSYLWI**

Dyddiad: 25/09/19
Manylion y wers: Mathemateg. Blwyddyn 9, Set 1. Tua 30 disgybl. Gwers a radio ffracsiynau cymysg. 1 awr. 12:30am.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Disgyblion yn eistedd mewn rhesi, bachgen-merch. Llyfrau gwahanol am nodiadau ac ymarferion. Yr Athro yn aros yn dawel er mwyn cael sylw pawb cyn dechrau. Yn ystod y wers mae'r athro yn dechrau siarad er mwyn tawelu'r disgyblion.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Mae pwrpas clir i'r wers. Gwers ar adio ffracsiynau cymysg. Ymarfer yn cysylltu'n dda i bwrpas y wers. Gem briodol oedd yn gofyn iddynt gyfnewid ffracsiynau i ganrannau neu ddegolion.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Roedd yn glir pa ymarfer oeddent i wneud ac roedd y cyfarwyddiadau yn glir. Rhai ddim yn glir ar fel i chwarae'r gêm ond aeth yr Athro o amgylch i esbonio i rai.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Roedd y disgyblion i gyd yn ymddangos i fod yn dilyn y wers ond doedd dim gwaith estynedig i herio'r disgyblion oedd yn gorffen yn gyflym.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Asesu trwy ofyn i rai disgyblion rhoi atebion i'r cwestiynau ar y bwrdd gwyn. Dim llawer o asesu dealltwriaeth.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? Pawb yn chwerthin ar fachgen yn rhoi ateb anghywir. Yr Athro yn dweud wrthyn nhw stopio chwerthin. Siarad Saesneg. Bachgen yn codi ei law i ofyn cwestiynau trwy'r amser. Roedd yr un bachgen yn ateb y cwestiynau yn dda ar lafar ar ddechrau'r wers.

Atodiad 3**NODIADAU ARSYLWI**

Dyddiad: 26/09/19
Manylion y wers: Gwers Mathemateg. Blwyddyn 8, set 7. 8 disgybl yn y wers (6 yn absennol). 1 awr. 9:15am.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Disgyblion yn eistedd mewn rhesi. Rhan fwyaf ohonynt yn dawel ac ar dasg.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Tasg gychwynnol ddim yn gysylltiedig â'r wers. Dechreuon nhw gyda thasg adio. Symud ymlaen i brif amcan y wers, sef darganfod arwynebedd trionglau ongl sgwâr. Tasg yn glir ond angen cymorth ychwanegol ar rai.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Anghenion dysgu ychwanegol gyda rhai yn y dosbarth ac felly roedd angen cymorth ychwanegol ar rai. Cynorthwydd yn y dosbarth hefyd.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Lot o ailadrodd pethau pwysig i atgyfnerthu dealltwriaeth pawb. Digon o her i bawb ac yna cymorth ychwanegol i rai wrth fod ar dasg.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Athro yn cerdded o amgylch yn gwirio gwaith. Gofyn cwestiynau i wirio dealltwriaeth. Athro yn marcio gwaith wrth gerdded o amgylch.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? Un disgybl yn parhau i amharu ar y wers trwy wneud sŵn a chwarae gydag offer. Disgybl arall yn gwrthod dosbarthu taflennu gwaith ac yn rhoi ei ben ar y ddesg am weddill y wers ar ôl iddo gael digon o weithio.

Atodiad 4**NODIADAU ARSYLWI**

Dyddiad: 26/09/19
Manylion y wers: Gwers Saesneg. Blwyddyn 8. 20 disgybl. 1 awr. 2:30pm.
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) Disgyblion yn eistedd mewn rhesi. Cymryd bach o amser i setlo ond yr Athro yn aros am dawelwch cyn dechrau.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) Pwrpas clir i'r wers. Amrywiaeth o dasgau sy'n addas. Dysgu ystyr geiriau fel, 'onomatopoeia' ac 'alliteration'. Tasg geiriadur a thasg creu brawddegau/enghreifftiau ei hunain.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) Disgyblion yn ymddangos i ddeall beth maen nhw'n gwneud. Rhai unigolion wedi gofyn am gymorth ychwanegol.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) Roedd tasg ychwanegol i herio'r disgyblion oedd yn gorffen yn gyflym. Pawb yn ymddangos i fod wedi'u herio.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? Cerdded o amgylch i wirio gwaith. Gofyn am ddwylo i fyny os ydyn nhw wedi cyrraedd tasg benodol.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? 2 disgybl yn chwifio at bobl oedd yn cerdded heibio i'r dosbarth. Bachgen ddim yn canolbwyntio ac yn chwarae gydag offer ysgrifennu. Yr Athro yn symud ei bethau i ffwrdd.

Atodiad 5**Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)****Dyddiad/Date:** 25/09/19**Digwyddiad critigol (Ffocws):** Merch yn parhau i siarad dros yr Athro.

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i> <i>"What are your feelings regarding the experience?"</i>	Arsylwyd sefyllfa ddiddorol pan wnaeth merch parhau i darfu ar wers wrth siarad dros yr Athro a gweiddi allan.
Cofio a Deall/ Remember and Understand <i>"Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?"</i> <i>"Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"</i>	Parhaodd merch i siarad ar draws yr Athro. Roedd hi'n gweiddi allan ac yn gorffen brawddegau'r Athro cyn iddo orffen siarad. Gwnaeth hyn tarfu ar weddill y dosbarth a gofynnodd yr Athro iddi fod yn dawel sawl gwaith.
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> <i>"What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"</i>	Dywedir bod gwobrau'n debygol o annog disgyblion i ailadrodd ymddygiad. I rai disgyblion gellir sylw oedolion fod yn digon o wobr. Os gaif disgybl y sylw mwyaf tra yn gamymddwyn meant yn debygol o parhau l gamymddwyn (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010). Dywedir bod gweiddi allan yn ystod gwersi neu amharu ar wersi yn ffactorau sydd yn gallu golygu bod gan ddisgybl anawsterau ymddygiadol (Marsh, 2016). Rhaid felly ystyried unrhyw anawsterau neu anghenion ychwanegol sydd gan ddisgyblion cyn ymateb i ymddygiad.
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> <i>"What are your possible solutions to the issue identified?"</i> <i>"What could be done next?"</i>	Ni ddylid disgybl sy'n camymddwyn er mwyn denu sylw dod yn ganolbwynt sylw gan ei fod yn golygu gwobrwyo'r disgybl am ymddygiad gwael (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010). Yn lle, dylai athrawon ceisio canolbwyntio ar ymddygiad positif. Dylai athrawon gwahaniaethu o fewn gwersi, boed ar gyfer disgyblion ag anghenion dysgu ychwanegol neu ar gyfer disgyblion MAT (Altemueller a Lindquist, 2017). Efallai bydd angen fwy o sgaffaldiau ar rhai disgyblion a fwy o her ar ddisgyblion eraill. Os ydy'r gwaith yn rhy anodd neu rwydd yna all disgyblion diflasu a dechrau camymddwyn.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 6

Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)

Dyddiad/Date: 25/09/19

Digwyddiad critigol (Ffocws): Bachgen yn codi ei llaw trwy'r amser.

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i> <i>"What are your feelings regarding the experience?"</i>	Arsylwyd bachgen oedd yn codi ei law nifer o weithiau o fewn yr un wers.
Cofio a Deall/ Remember and Understand <i>"Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?"</i> <i>"Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"</i>	Roedd yn ddiddorol oherwydd yn ystod yr esboniad roedd y bachgen wedi codi llaw i ateb nifer o gwestiynau yn gywir, ond wrth fod ar dasg roedd e wedi parhau i ofyn cwestiynau fel pe tai e ddim yn deall.
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> <i>"What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"</i>	Efallai bod y bachgen eisiau sylw ac felly yn codi ei llaw l denu sylw yr athrawes. Gwelir rhai disgyblion sylw oedolion fel wobr ac felly yn debygol o ailadrodd ymddygiad sy'n derbyn y sylw yma (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010). Gellir hefyd dweud bod y gwaith yn rhy galed i'r disgybl os oes rhaid iddo gofyn cymaint o gwestiynau ac felly mae'n bwysig l athrawon gwahaniaethu (Altemueller a Lindquist, 2017).
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> <i>"What are your possible solutions to the issue identified?"</i> <i>"What could be done next?"</i>	Os mai diffyg dealltwriaeth yw'r broblem yna gellir athrawon gwahaniaethu ar gyfer ei ddisgyblion i gyd (Altemueller a Lindquist, 2017) er mwyn i bawb gallu ymgysylltu a'r gwaith. Honnir Donaldson (2015) bod yn hanfodol i ddylunio'r cwricwlwm mewn ffordd sy'n ennyn diddordeb pawb ac yn eu galluogi i gyflawni. Gellir dadlau fod y gwaith yn rhy galed i'r disgybl arsylwyd. Er hyn. Honnir Donaldson (2015) os yw mathemateg yn cael ei addysgu'n dda trwy gyd-destunau perthnasol, gall mathemateg ennyn diddordeb plant a phobl ifanc o bob diddordeb a gallu. Dylai athrawon felly ceisio cynllunio yn dda i ennyn diddordeb eu disgyblion i gyd.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 7**Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)****Dyddiad/Date:** 26/09/19**Digwyddiad critigol (Ffocws):** Disgybl yn parhau i amharu ar y wers.

Profiad/ Experience	
Teimladau/ <i>Feelings</i> Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?	Arsylwyd digwyddiad diddorol mewn gwers mathemateg. Roedd un bachgen ddim yn canolbwyntio o gwbl.
Cofio a Deall/ <i>Remember and Understand</i> "Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?"	Gwnaeth yr Athro ofyn i fachgen fod yn dawl sawl gwaeth yn ystod y wers ond gwnaeth e barhau i amharu drwy wneud synau a chwarae gydag offer. Ni chafodd y bachgen unrhyw gosb neu rybudd o gosb ond doedd e ddim yn canolbwyntio o gwbl. Roedd yn denu sylw disgyblion eraill ac yn rhwystro'u dysgu nhw hefyd.
Gwerthuso a dadansoddi/ <i>Evaluate and analyse</i> "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?"	Mae yna lawer o ffactorau sy'n gallu effeithio ar ymddygiad disgyblion o fewn gwersi. Gellir disgybl camymddwyn yn ystod gwers oherwydd bod anawsterau ymddygiadol ganddo (Marsh 2016). Efallai nad yw disgyblion yn cael lot o sylw o'u rhieni chwaith ac wedyn yn camymddwyn yn yr ysgol fel ffordd o ddenu sylw. Mae amgylcheddau cartref disgyblion yn gallu cael effaith mawr arnynt (Niklas, Cochrane a Tayler, 2016).
Casgliadau a chamau gweithredu/ <i>Conclusions and actions</i> "Beth yw eich atebion posibl i'r mater a nodwyd?" "Beth y gellid ei wneud nesaf?" "What are your possible solutions to the issue identified?" "What could be done next?"	Mae'n anodd gwneud amser ar gyfer adlewyrchu proffesiynol yn enwedig adlewyrchu ar ddisgyblaeth a rheoli ymddygiad. Credir bod adlewyrchu o'r fath yn hanfodol i addysgu effeithiol ac amgylcheddau ystafell ddosbarth cadarnhaol, cydweithredol (Rogers, 2002). Yn yr achos yma sylweddolwyd, er bod yr Athro wedi gofyn i'r disgybl bod yn dawl ac i ganolbwyntio nifer o weithiau, nid oedd canlyniad neu gosb wedi'i awgrymu. Gellir yn y dyfodol defnyddio rhybudd o gosb er mwyn cael y disgybl nol ar dasg. Cynigir hefyd gwneud addasiadau i amgylchedd yr ystafell ddosbarth fel ffordd i annog ymgysylltiad academiaidd a llai o ymddygiad aflonyddgar (Guardino a Fullerton, 2010). Gellir yn y dyfodol ystyried amgylchedd y disgybl a cheisio sicrhau nad oes gwrthdynciadau a bod amgylchedd addysgu cadarnhaol.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 8**Model Beirniad Wedi Adfyfyrio (BWA)****Dyddiad/Date:** 26/09/19**Digwyddiad critigol (Ffocws):** Disgyblion yn chwifio at bobl.

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i> <i>"What are your feelings regarding the experience?"</i>	Arsylwyd digwyddiad amharchus pan yn ystod gwers roedd dau ddisgybl yn chwifio at bobl oedd yn cerdded heibio.
Cofio a Deall/ Remember and Understand <i>"Allwch chi restru elfennau'r achos yng nghyd-destun y dysgu?"</i> <i>"Can you list the aspects of the incident in the context of learning?"</i>	Yn lle canolbwyntio ar yr Athro roedd y ddau ddisgybl yn chwifio drwy'r ffenest at unrhyw un oedd yn cerdded heibio ac yn chwerthin gan ddenu sylw gweddill y dosbarth. Roedd yr athro yn ymddangos i fod yn anwybyddu'r ddau ddisgybl ac roedden nhw wedi parhau i chwifio allan trwy'r ffenest heb dangos unrhyw euogrwydd am amharu ar 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> <i>"What could be kept the same to ensure effective teaching and learning in the future?"</i>	Gellir colli sylw disgyblion os dangosir diffyg diddordeb yn y testun (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010). Gellir hwn digwydd oherwydd pwysau'r cwricwlwm i ailadrodd yr un testun mewn mwy nag un flwyddyn. Cynigir os yw disgyblion yn camymddwyn neu'n tynnu sylw yn ystod gwersi gall fod yn arwydd bod rhyw elfen ddim yn gweithio iddyn nhw (Editors of Salem Press, 2014, tud. 1-4). Trwy bod yn ymwybodol o cefndiroedd ac anghenion disgyblion gall athrawon ddatblygu strategaethau rheoli sy'n briodol ar gyfer y disgyblion yn eu dosbarthiadau (Editors of Salem Press, 2014, tud. 1-4).
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> <i>"What are your possible solutions to the issue identified?"</i> <i>"What could be done next?"</i>	Gellir gwneud y gwaith yn fwy diddorol i ddisgyblion os ydym yn tynnu ar brofiadau blaenorol, diddordebau neu hyd ardaloedd a materion yn ymwneud â Chymru (Awdurdod Cymwysterau Cwricwlwm Ac Asesu Cymru, 2003). Sonnir am drawsnewidiadau effeithiol fel nodwedd o wers effeithiol (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010). Rhaid i athrawon felly paratoi unrhyw adnoddau cyn y wers a chynllunio'n dda er mwyn lleihau'r cyfle i ddisgyblion colli diddordeb a dechrau siarad neu chwarae o gwmpas. Dylai athrawon hefyd gosod rheolau a disgwyliadau clir er mwyn rheoli'r ystafell dosbarth a lleihau ymddygiad annerbyniol (Editors of Salem Press, 2014, tud. 1-4).
Y profiad newydd / Transformed experience	

Cyfeiriadau

Akos, P., Cockman, C. a Strickland, C. (2007) *Differentiating Classroom Guidance*. Professional School Counseling 10(5), tud. 455-463.

Altemueller, L. and Lindquist, C. (2017) *Flipped classroom instruction for inclusive learning*. British Journal of Special Education 44(3), tud. 341–358.

Arens, A.K. and Möller, J.M. (2016) *Dimensional comparisons in students' perceptions of the learning environment*. Learning and Instruction 42, tud. 22-30.

Awdurdod Cymwysterau Cwricwlwm Ac Asesu Cymru (2003) *Developing the Curriculum Cymreig*. Ar gael yn: www.accac.org.uk (Darllenwyd: 18 October 2019).

British Educational Research Association. (2018) *ETHICAL GUIDELINES FOR EDUCATIONAL RESEARCH*. Ar gael yn: www.bera.ac.uk (Darllenwyd: 14 October 2019).

Brookfield, S. (1998) *Critically reflective practice*. Journal of Continuing Education in the Health Professions; Chicago 18(4).

Capar, G. a Tarim, K. (2015) *Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research*. Educational Sciences: Theory & Practice, 15, tud. 553–559.

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

Donaldson, G. (2015) *Successful Futures: Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*. Cardiff: Welsh Government. Ar gael yn: <http://gov.wales/docs/dcells/publications/150317-successful-futures-en.pdf>

Editors of Salem Press. (2014) *The processes of classroom management*. Salem Press.

Estyn. (2016) *A report on* [REDACTED]
[REDACTED]. Ar gael yn: www.estyn.gov.wales (Darllenwyd: 4 October 2019).

Fook, J. (2015) 'REFLECTIVE PRACTICE AND CRITICAL REFLECTION', in Lishman, J. (gol.) *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care, Third Edition: Knowledge and Theory*. Jessica Kingsley Publishers.

Gerring, J. (2004) *What Is a Case Study and What Is It Good for?* American Political Science Review, 98, tud. 341-354.

Great Schools Partnership. (2013) *The Glossary of Education Reform, Learning Environment*. Ar gael yn: <https://www.edglossary.org/learning-environment/> (Darllenwyd: 18 October 2019).

Guardino, C.A. a Fullerton, E. (2010) *Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment*. TEACHING Exceptional Children 42(6), tud. 8–13.

Heale, R. a Twycross, A. (2018) *What is a case study?* Evidence-Based Nursing. 21.

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

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

Llywodraeth Cymru. (2017a) *Education in Wales: Our national mission*. Ar gael yn: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/education-in-wales-our-national-mission.pdf> (Darllenwyd: 17 October 2019).

Llywodraeth Cymru. (2017b) *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: 19 October 2019).

Llywodraeth Cymru (2018) *Fy Ysgol Leol* [REDACTED] Ar gael yn: <http://mylocalschool.gov.wales/School/6694064?lang=cy> (Darllenwyd: 26 October 2019).

Llywodraeth Cymru (2019) *Draft Curriculum for Wales 2022: Draft Statutory Guidance: Area of Learning and Experience - Health and Well Being*. Cardiff. Welsh Government. Ar gael yn: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live->

storage/cd/b4/f8/7c/b7d34ffb968d9a09de4d460c/a-guide-to-curriculum-for-wales-2022.pdf
(Darllenwyd: 17 October 2019).

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2010) *Practical Approaches to Behaviour Management in the Classroom A handbook for classroom teachers in secondary schools*. Ar gael yn:
www.wales.gov.uk/educationandskills (Darllenwyd: 30 September 2019).

Marrelli, A.F. (2005) *The performance technologist's toolbox: Critical incidents*. Performance Improvement 44(10), tud. 40–44.

Marsh, R.J. (2016) *Identifying Students With Mental Health Issues: A Guide for Classroom Teachers*. Intervention in School and Clinic, 51(5), tud. 318–322.

Mills, M. et al. (2014) *Differentiated learning: from policy to classroom*. Oxford Review of Education, 40:3, tud. 331-348, DOI: 10.1080/03054985.2014.911725

Niklas, F., Cöhrssen, C., Tayler, C. (2016) *Home Learning Environment and Concept Formation: A Family Intervention Study with Kindergarten Children*. Early Childhood Education Journal 44, tud. 419–427.

Palaiologou, I. (2008) *Childhood Observation*, Exeter: Learning Matters.

Rogers, B. (2002) *Teacher Leadership and Behaviour Management*, SAGE Publications Ltd, London.

Shi-Chun, D., Ze-Tian, F.U., and Yi, W.A.N.G. (2014) 'The Flipped Classroom - Advantages and Challenges' In 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation. Paris, France: Atlantis Press.

Tripp, D. (2012) *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition) : Developing Professional Judgement*. London: Routledge.