

I ba raddau mae plant Cyfnod Allweddol 2 yn gweithio'n annibynnol?

	Targed	Yr hyn yr wyf wedi'i wneud yn yr aseiniad hwn.
Targed 1	Edrych am fwy o safbwyntiau amgen i gyfoethogi'ch trafodaeth.	Er mwyn cyrraedd fy nharged dwi wedi darllen ystod eang o lyfrau cyn mynd ati er mwyn creu darlun clir cyn mynd ati i ymchwilio testunau gwreiddiol am gefnogaeth.

Cyflwyniad

“Being able to think and act independently remains one of the most important skills that a student can learn” (Gershon, 2014).

Y mater sbardunodd diddordeb yr awdur oedd ‘annibyniaeth’. Seiliwyd yr ymchwil ar dair ysgol maes ar draws ddwy Sir Ddwyreiniol Cymru. Lleolwyd ysgol yr awdur ym mhentref breintiedig gydag oddeutu 166 o ddisgyblion 4 i 11 oed. Cymraeg yw prif gyfrwng bywyd a gwaith yr ysgol a chynigwyd cyfleoedd a phrofiadau annibynnol mewn sefyllfa gyfeillgar, gefnogol a diogel (Estyn, 2018). Ffurfiwyd y dosbarth ymchwil gan 27 o ddisgyblion 10 i 11 oed. Derbynnir yr awdur brofiad ddarlithaidd braidd, wrth ymbaratoi'r disgyblion ar gyfer yr ysgol uwchradd gan ffocysu'n drylwyr ar addysg bynciol er mwyn cyrraedd safonau a thargedau.

Nod yr ymchwil oedd archwilio'r cysyniad o fodlonrwydd disgyblion Cyfnod Allweddol 2 (CA2) i weithio'n annibynnol drwy berchnogi'u hamgylchedd dysgu, er mwyn datblygu darlun manwl o wahanol agweddau ar ddysgu annibynnol a'r effeithiau posib ar ddisgyblion. Penderfynwyd ffocysu'r ymchwil ar ‘annibyniaeth’ am i'r awdur dderbyn profiad o weithrediad canolog ‘annibyniaeth’ yn y Cyfnod Sylfaen (CS) gan sylwi datgysylltiad ag ‘annibyniaeth’ wrth dreiddio i CA2. Gan ystyried hyn, trafodwyd â dau ymchwilydd gan benderfynu ymchwilio: *I ba raddau mae plant Cyfnod Allweddol 2 yn gweithio'n annibynnol?* Bwriedir canfod medrau'r disgyblion ddatblygu perfformiad academaidd; cymhelliant a hyder; ymwybyddiaeth o'u cyfyngiadau a'u gallu i'w rheoli a meithrin cynhwysiant cymdeithasol.

Credir yr awdur fod datgan 'annibyniaeth' i'r oed hyn yn hanfodol ar gyfer datblygiad a pharatoad eu dyfodol.

Trosolwg byr o lenyddiaeth

Cafwyd 'annibyniaeth' ei harddel fel proses lle dderbyniwyd disgyblion dealltwriaeth o'u dysgu; i gymryd cyfrifoldeb am eu haddysg; a chydweithio gydag athrawon i strwythuro'u hamgylchedd dysgu (Bates a Wilson, 2002). Yng ngoleuni'r ymchwil, ategir Donaldson (2015) y dylid 'annibyniaeth' gael ei weithredu fel agwedd naturiol yn hytrach nag elfen arunig, ddi-nod.

Ystyrir consensws llenyddiaeth nad yw dysgu annibynnol yn golygu i ddisgyblion weithio ar eu pennau eu hunain yn unig (Boakaerts, 1997). Yn hytrach, pwysleisiwyd rôl athrawon wrth alluogi a chefnogi dysgu annibynnol (Williams, 2003). Yn nodweddiadol noda llenyddiaeth, fod yna wahanol raddau o annibyniaeth, o'r dysgwr 'dibynnol' a'r dysgwr 'annibynnol' (Bereiter, 2002; Williams, 2003). Wrth gydnabod gwahaniaeth rhwng 'annibyniaeth' y CS a CA2, ystyriwyd ethos CA2 yn ddibynnol, gyda'r dysgwyr yn dderbynwyr goddefol o wybodaeth drwy dderbyn yr athro fel arbenigwr y broses addysg â'u rôl bersonol yn israddol (William, 2003), â'r CS yn gyferbyniol â dysgwyr 'annibynnol' wrth eu cyfarwyddo a rheoleiddio'u haddysg bersonol ag arbenigwyr. Adlewyrchwyd hyn ddeinameg y continwwm o symudiad cyfrifoldeb rhwng y dysgwr a'r athrawes, sydd yn ôl Ertmer a Newby (1996) yn gorfodi'r disgyblion i ymgymryd yn fwyfwy â'u cyfrifoldebau gan hunan gyfarwyddo, trafod a phrosesu. Croesawir y CS i blant ddysgu drwy wneud/chwarae gan sbarduno iddynt ffiwsio gwybodaeth a broseswyd gyda phrosesu gwybodaeth yn annibynnol (Winnie; Jamieson-Noel, 2002).

Ystyriwyd arweiniad y CS fel modd o arfer annibynnol llwyddiannus ac amlygir y ffaith y dylai ysgolion gynllunio a strwythuro'r cwricwlwm a'r amgylchedd dysgu oll i alluogi cynhwysiad gweithredol y disgyblion yn yr hyn y maent yn ei ddysgu a sut yr addysgwyd (Donaldson, 2015). Croesawyd fframwaith y CS (Llywodraeth Cymru, 2015) i'r dysgwyr brofi annibyniaeth drwy weithred heriau/darpariaeth wedi'i gyfoethogi gan ennyn y rhyddid iddynt benderfynu ble yr hoffent ymweld ag ef er mwyn dyfnhau eu dealltwriaeth o destun/thema ddewisedig. Cefnogir hyn gan Featherstone a Bayley (2006), wrth y credir fod annog a galluogi plant o oed ifanc i feddwl drostynt hwy eu hunain, perchnogi'r hyn y gwnaed a rheoli'u dysgu yn hanfodol er mwyn datblygu'n weithwyr a dinasyddion llwyddiannus mewn cymdeithas yr 21ain ganrif. Serch hyn, ac er mai bach iawn yw croeso annibyniaeth yn CA2, dengys

ymchwil wrth i ddysgwyr ddatblygu ac aeddfedu datblygwyd nifer o bryderon a rhwystrau sy'n atal bodlonrwydd o ddysgu annibynnol megis ofn methu, rhagfarn a diffyg canmolïaeth (Featherstone a Bayley, 2006).

Ystyriwyd 'annibynïaeth' fel arweiniad i ddatblygu arferion (unwaith y bydd wedi'u gwreiddio) a alluogir disgyblion ymateb yn rhagweithiol ac yn gadarnhaol i unrhyw her (Gershon, 2014). Drwy greu dysgwyr sy'n rheoli'u haddysg, crëwyd oedolion ifanc a fydd yn parhau i fod yn feddylwyr annibynnol yn eu bywydau tu hwnt i'r ystafell ddosbarth. Serch hyn, dadleua Gershon (2014) ni fedr weithredu annibynïaeth heb strategaethau arweiniol a hyrwyddol. Gyda hyn, cydnabyddai Ertmer a Newby (1996), er mwyn i blant ddysgu'n annibynnol, rhaid iddynt gaffael storfa o sgiliau unigol i'w harwain at ddysgu annibynnol: sgiliau gwybyddol, sgiliau meta-wybyddol a sgiliau affeithiol.

Er hyn oll, ni ddatblygai disgyblion yn ddysgwyr annibynnol drwy ganiatáu iddynt weithredu'r hyn y mynnwyd. Yn hytrach, mae angen i ddisgyblion ddysgu beth yw dysgu annibynnol (Gershon, 2014), a sut y medr weithredu'n annibynnol, gan nodi y gall ac y dylai ffyrdd effeithiol o ddysgu a hyrwyddwyd gan athrawon helpu (Grinsven a Tillema, 2006). Awgryma academyddion amrywiaeth o ffyrdd y gall athrawon hyrwyddo dysgu annibynnol drwy ddefnyddio ystod o strategaethau, gan gynnwys sgaffaldio; ennyn cyfleoedd i ddisgyblion hunan-fonitro; modelau ymddygiad; datblygu iaith ar gyfer dysgu a darparu adborth (Black, 2007). Fodd bynnag, rhaid cydnabod fod pob disgybl yn dysgu'n wahanol ac ar adegau gwahanol pe bai'n annibynnol neu'n ddibynnol (Williams, 2003). Pwysleisia Malone a Smith (1996) y pwysigrwyd i athrawon ystyried y disgyblion yn unigol yn hytrach na'r dosbarth yn gyfan gan feithrin cymhelliant a sicrhau bod llwyddiant yn cael ei ganmol (Malone; Smith, 1996). Serch hyn, dywed Malone a Smith (1996) ei bod yn bwysig i athrawon gydnabod ni all disgyblion gyflawni nodau ar unwaith.

Ymdebygwyd fod ymchwil i weithrediad o unrhyw fath yn dangos gwahaniaethau rhyw yn gyson a chrybwylla Meyer (2010) y gall annibynïaeth gael effaith benodol ar wahanol grwpiau o ddisgyblion. Noda Niemivirita (1997) fod bechgyn yn debycach o gyflawni nodau perfformiad a strategaethau dysgu mwy arwynebol na merched. Dengys hyn fod gwahanol ffyrdd gan fechgyn a merched o ymdopi â phwysau cymdeithasol a chanfod disgwyliadau amgylcheddol. Dadleuir felly, er bod penderfynwyr ysgogol a gwybyddol addysg yn bwysig, rhaid ystyried y ffactorau diwylliannol a chyd-destunol. Cyfatebir llenyddiaeth fod tuedd gan ddisgyblion dawnus ddefnyddio dysgu hunanreoleiddiol i'w cefnogi mewn modd effeithiol drwy ei gysylltu â thasgau newydd/arall yn annibynnol. Adlewyrchir hyn y gall hyfforddiant

addysg annibynnol wella cyflawniad academiaidd myfyrwyr dawnus ymhellach (Risemberg; Zimmerman, 2002). Serch hyn, ymdebygydd y gall gweithrediad annibyniaeth gydnabod cynnydd disgyblion ag anghenion addysgol ychwanegol, gan groesawu iddynt ymdeimlad o reolaeth dros eu cyflawniadau (Schunk, 2005). Ymddengys felly, mai budd pwysig addysg annibynnol yw y gellir mynd i'r afael yn briodol â gwahaniaethau unigol y dysgwyr, pe canolbwyntir ar allu neu ryw (Meyer, 2010).

I orffen, adlewyrcha llenyddiaeth mai ataliad gweithredu annibyniaeth yn CA2 yw, wrth i blant heneiddio, dwysawyd pwysau'r cwricwlwm, datblygai'r plant a chynyddwyd y galw am atebolrwydd (Williams, 2003).

Methodoleg

Astudiaeth Gwers

Proses yw 'astudiaeth gwers' a darddodd yn wreiddiol o Japan i gasglu data ansoddol er mwyn creu dadansoddiad beirniadol o'r broses addysgu (Burns, 1999). Caniateir datblygiad proffesiynol cydweithredol sy'n annog athrawon i fyfrio ar eu harfer addysgu drwy broses gylchol o gynllunio, arsylwi, ac archwilio addysg disgyblion drwy "*lygaid newydd*" (Stigler; Hiebert, 2009).

Pwrpas astudiaeth gwers yn yr ymchwil hwn yw i dair athrawes gyd-weithio i gynllunio gwers a fyddant oll yn ei haddysgu, gan fyfrio profiadau ac arsylwadau er mwyn mireinio datblygiad addysgeg a gwella'r wers ar gyfer y dyfodol (Lewis, 2002). Canolbwyntia'r astudiaeth ar dri disgybl penodol (Dudley, 2014) gan ganiatáu agweddau cysylltiedig yr ystafell ddosbarth flaguro'n weladwy a fyddai fel arall wedi'i hidlo. Mantais y dull hwn yw adeiladu cymeriad proffesiynol athrawon, gan gynyddu hunanhyder, gwella ffocws addysgeg gan godi canlyniadau dysgu (Cajkler; Wood, 2018).

Er gwaetha'r buddion, cyfrannwyd heriau a ffactorau cyd-destunol at fethiant gweithrediad llwyddiannus. Dadleua Adamson a Walker (2011) bod sefydlu cydweithrediad diffuant ymhlith athrawon yn flêr. Cydnabyddir y blagurwyd hyn oherwydd nerfusrwydd athrawon wrth agor eu hystafelloedd dosbarth i'w cyd-ymchwilwyr gyda'r anhawster i feirniadu'i gilydd gan osgoi unrhyw wrthdaro (Adamson; Walker, 2011). Cyfyngir y dull ddibynadwyedd drwy cyfyngiad amser – mae gan athrawon gyfnodau a chyfrifoldebau addysgu gwahanol, ac felly'n anodd trefnu amser i gwrdd, trafod ac adfyfrio'r gwersi'n effeithiol ar y cyd gan effeithio adborth adeiladol er mwyn gwella'u harfer addysgol (Lewis; Hurd, 2011).

Arsywli

Arsylwyd drwy ddilyn dull di-gyfranogol er mwyn edrych, gwrando a dadansoddi'r sefyllfa o bell. Penderfynwyd gweithredu'r dull hwn am ei fod yn strategaeth ymchwil ansoddol anymwithiol i gasglu data sylfaenol am agwedd penodol heb ryngweithio â'r cyfranogwyr (Williams, 2009). Dilynir y templed paratoedig, ddull lled strwythuredig lle cafwyd arferion eu cofnodi, cyflawni, herio a'u hatgyfnerthu (Oakley, 1998) mewn siart tali er mwyn casglu data ansoddol a meintiol gan osgoi atyniad sylw rhag digwyddiadau. Croesawyd cwestiynau agored a chaeëdig gan greu darlun clir o brif ffocws yr astudiaeth (Becker, 1990). Drwy hyn, gadawsant wagle gan groesawu rhyddid i ychwanegu sylwadau gan leihau tyndra goddrychol (Dudley, 2014).

Ceir mewnwelediad eang i agweddau a digwyddiadau gan alluogi ymchwilwyr i ddadansoddi effaith (Williams, 2009) a phersonoli'r amgylchedd y deuir y canfyddiadau i fodolaeth (Kawulich, 2005). Mae'r ffaith y canfuwyd yr ymchwil drwy lygaid yr ymchwilydd eu hun a'r datgysylltiad emosiynol yn effaith cadarnhaol i allu cynnig dehongliad nad yw'n empirig nac arwynebol (Donald et al, 2018; Robson 2011; Schwartz, 1955).

Er gwaetha'r manteision dylanwadau'r dull effaith "*Hawthorne*" gan effeithio gweithredoedd, ymddygiad ac ymateb y dysgwyr am gydnabyddir presenoldeb yr ymchwilwyr (Schwartz, 1955). Adlewyrchir hyn gymhlethdod ac anhawster canfod agwedd dynol mewn amgylchedd addysgiadol (Holden, 2001). Yn ogystal â hyn ni fedr yr ymchwilydd weld na chlywed bob dim gan adlewyrchu bylchau yng nghanlyniadau'r ymchwil (Mitchell; Jolley, 2010).

Cyfweliad

Er mwyn cyfoethogi'u darganfyddiadau penderfynwyd cyfweld y tri cyfranogwr wedi i'r wers derfyn, fel modd o ddarganfod eu honiadau a'u teimladau personol am y dasg a gweithio'n annibynnol. Croesawyd y strategaeth lled-strwythuredig hon i'r archwilwyr ofyn cwestiynau penagored rhagosodedig er mwyn treiddio manylder (Corbin; Strauss, 2014). Gan ystyried hyn, defnyddiwyd iPad yr ysgol i recordio'r cyfweliadau i sicrhau trylwyrder a chanfyddiadau dibynadwy. Penderfynwyd weithredu'r priodoledd hwn am i nodiadau ysgrifenedig adlewyrchu'n annibynadwy gyda risg o golli pwyntiau allweddol. Gwneir hi'n haws i'r ymchwilydd ganolbwyntio ar gynnwys awgrymiadau geiriol y cyfweliad gan drawsysgrifo gwreiddioldeb geiriau'r cyfranogwyr (Creswell; Poth, 2016). Serch hyn, cydnabuwyd y gall gwestiynau lled-strwythuredig arwain at ymchwil unochrog (Cohen; Crabtree, 2006).

Er mwyn cryfhau dibynadwyedd penderfynwyd defnyddio iPad yr ysgol i dynnu lluniau o'r gwaith gorffenedig. Galluogir hyn gyflymder ac effeithlonrwydd casgliad o dystiolaeth a chynnydd y cyfranogwyr o'u hymrwymiad i'r dasg orffenedig. Mantais yw'r gallu i fynd nôl ac ymlaen rhwng cynrychioliadau o'r sefyllfa a dehongliadau posibl o debygrwydd ac amrywiaeth rhwng y gwaith (Schwartz, 1989). Fodd bynnag, cyfyngiad hyn yw'r hyblygrwydd/hygyrchedd i'r wybodaeth (Basil, 2009).

Adfyfrio

Wedi arsylwi ac ymgasglu ymchwil ysgrifenedig adfyfyriwyd ar eu canfyddiadau drwy ddull Brookfield (2005). Defnyddiwyd y cynllun ar ddechrau, canol ac yng nghylch yr ymchwil wrth ymgeisio nodi unrhyw broblem a'u gwerthuso a'u datrys yn ddiweddarach. Sail y model myfyriol hwn yw ystyried sefyllfa benodol o wahanol onglau (Brookfield, 2005).

Penderfynwyd ei ddefnyddio fel modd o brofi sefyllfa a oedd angen dysgu ohoni (Norton, 2009). Caniateir y dull iddynt gymryd cam yn ôl ac ystyried y sefyllfa drwy'r hyn a alwyd Brookfield (2005) yn "*lensys*": y lens hunangofiannol, barn y myfyrwyr, barn y cydweithwyr a'r lens ddamcaniaethol.

Adlewyrcha manteision drwy groesawu adfyfyriad manwl a dwfn fel modd o wella'r addysgeg ar gyfer y dyfodol. Manteisiol yw derbyn mewnwelediad o bedair ongl er mwyn adfyfrio'n feirniadol a llywio canlyniad ystyriol a llenyddol (Brookfield, 2015). Caniateir y *lensys* rhyddid dibynadwy ac ymarferol i nodi cryfderau a gwendidau yng nghynnwys unrhyw wers (Hopkins, 2017). Cynigir y dull gyfarwyddyd i wthio'r athro gam ymhellach at wellhad a datblygiad (Hopkins, 2017) gan weithredu newidiadau a datrys unrhyw faterion (Norton, 2009).

Serch hyn, credir Ndebele (2014) mai dehongliad personol a ffurfiwyd barn y myfyrwyr. Dadleuwyd nad oes gan y dull gyswllt myfyriol penodol ar gyfer gweithrediad y dyfodol am ni ystyriwyd lleoliad yr ymchwil na'i ddylanwad ar y cyfranogwyr (Ndebele, 2014).

Ystyriaethau Moesegol

Wrth gysylltu moeseg ag ymchwil a gynhaliwyd gyda phlant, pwysleisiwyd ac amlygwyd pwysigrwydd gwerthoedd, egwyddorion a rhwymedigaethau moesol, gan sicrhau amddiffyniad y plant rhag pob niwed a pherygl trwy gydol y broses ymchwil (Morrow; Richards, 1996). Dilynir gofynion cyfreithiol wrth storio a defnyddio'r data personol gan ddilyn Rheoliadau Datgelu Data Cyffredinol (2018) a chanllawiau Rheoli Data Ymchwil

Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant (PCYDDS) (2019). Er mwyn cynnal cyfrinachedd, ni ddatgelir enwau plant, oedolion nac ysgolion ar unrhyw adeg yn hytrach cyfeiriwyd atynt fel rhif neu lythyren gan ddilyn canllawiau'r International Charter for Ethical Research Involving Children, 2013 a BERA, 2018). Cydsyniwyd unrhyw wybodaeth a gesglir/storiwyd i Bolisi Rheoli Data Ymchwil PCYDDS. Storiwyd yr holl ddata electronig ar weinydd diogel sef cwmwl y Brifysgol (OneDrive) yn unol â Gweithdrefn Rheoli Cofnodion y Drindod Dewi Sant a'r Polisi Rheoli Data Ymchwil PCYDDS (2019). Sicrheir y caiff y wybodaeth a gesglir gan gadw at bolisiâu diogelu data eu dinistrio unwaith y bydd yr ymchwil wedi'i chwblhau.

Trafodaeth o'r gwersi

Cynlluniwyd gwers iaith Gymraeg ar Gwpan Rygbi'r Byd (atodiad (a) 1) drwy dechneg darllen a deall. Mae darllen a deall yn dasg annibynnol y gall pob dysgwr gyflawni'n llwyddiannus am y medr wahaniaethu cyrhaeddiad bob unigolyn (Fisher; Frey; Hattie (2016). Gweithredwyd hyn a gwahaniaethwyd y dasg yn unol i dair gallu gwahanol er mwyn ennyn canfyddiad teg. Nod y wers oedd gweld pa' mor annibynnol y cyflawnwyd y dysgwyr tasg annibynnol gan adnabod a phenderfynu pryd a beth sydd eisiau arnynt fel cymorth i'w gwblhau. Gweithiodd y disgyblion yn aruthrol o annibynnol ar draws y tair gwers gan ystyried ei fod yn sgil anarferedig yn CA2. Adlewyrcha'r cynllun gwers (a1) nad oedd nifer o elfennau disgwyliedig ynghlwm â'r dasg. Er cysondeb felly, penderfynwyd sylfaenu'r hyn sy'n ddisgwyliedig wrth weithio'n annibynnol, drwy gwestiynu beth yw annibyniaeth a gosod blociau adeiladu fel rhan o'r Meini Prawf Llwyddiant (MPLL) (Gershon, 2014).

Canlyniadau Astudiaeth Gwers 1

Seiliwyd yr astudiaeth hon mewn ysgol freintiedig (Ysgol A) a'i lleolwyd yn Sir Gaerfyrddin gydag oddeutu 315 o ddisgyblion. Presenolwyd tua 29 o blant yn y dosbarth ymchwil rhwng 9 a 10 oed. Gosodwyd y plant i eistedd mewn grwpiau yn ôl eu cyraeddiadau. Gwelir yn glir o'r daflen arsylwi (a2) fe ymrwymwyd y plant yn hynod o annibynnol i'r dasg gan gyflawni nod y wers yn llwyddiannus. Gan ystyried oed y plant yma nid oedd hyn yn ddisgwyliedig. Wrth ystyried gallu'r tri chyfranogwr (Plentyn 1 (P1) – gallu uwch, plentyn 2 (P2) – gallu canolig a phlentyn 3 (P3) – gallu is) sylweddolwyd mai P3 a ddymunwyd y lleiaf o sylw (a2). Gan gyfeirio at safbwynt darpar athrawon y wers hon, daethpwyd yn syndod am ni ymatebodd P3 i'r honiad "*beth ydw i'n golygu wrth annibyniaeth*" (a3) ar ddechrau'r wers. Am nad oes modd cymharu disgyblion â galluoedd neu rywiau gwahanol, ni fedr cyffredinolir canlyniad hwn. Serch hyn adlewyrchwyd yn yr ystyr yma mai plant sydd â'r gallu gwanaf a berchnogwyd annibyniaeth orau. Fodd bynnag, adlewyrchwyd yn nodiadau maes yr arsylwr (a3) bod P3 (9:23yb) wedi "*colli diddordeb gan adlewyrchu ansicrwydd a*

phryder gofyn am gymorth yr athrawes" a darganfuwyd ni chwblhawyd y dasg. Felly ni fedrwyd dehongli/cyffredinoli annibyniaeth ynghlwm â'r dasg.

Wrth adfyfrio, disgwylir y cyflawnai'r disgyblion nod y wers drwy ofyn ambell gwestiwn i'w cyfeillion, ar hyd y ffordd. Fodd bynnag, yn ddiddorol ni ofynnodd P1 i'w chyfaill o gwbl gan droi yn syth am gymorth yr athrawes (a2). Cyferbynnwyd hyn yn ddiddorol â'r ffaith mai ond cymorth cyfaill a honnwyd P3 (a2).

Awgrymwyd i P2 ddatgysylltu o nod y wers gan geisio ennyn sylw di-baid yr athrawes am gymorth. Gyda hyn, sylwyd yn a2 mai P2 a ofynnwyd am gymorth mwyaf. Dadansoddwyd o nodiadau maes yr arsylwr y gostyngir canolbwyntio P2 a P3 erbyn 9:35yb gan nodi fod P2 *"yn chwarae o gwmpas â'r papur"* (a3). Terfynwyd y wers am 9:45yb a gwelir cyflawniad cymedrol yng ngwaith y tri chyfranogwr gan sylwi dirywiad safon y gwaith tuag at y diwedd.

Fodd bynnag, gweithredwyd y dasg, er yn anorffenedig, yn gywir gan bob disgybl. Wrth ganolbwyntio ar y rheini o allu uwch (P1) canolbwyntiwyd yn unol â nod y wers gan gynnig cymorth i'w cyd-ddisgyblion. Er y cyfeiriwyd am gymorth gofynnol P1, rhaid yw nodi mai cwestiynau tu hwnt oedd y cwestiynau yma, er enghraifft *"ydy hwn yn ddigon"* (a3). Yn ychwanegol i hyn, wrth adfyfrio ar annibyniaeth P1 sylweddolwyd ei dyfalbarhad ynghlwm â'r dasg wrth iddi *"ymchwilio tri geiriadur a geiriadur ar-lein er mwyn ceisio darganfod gair anfodolaethedig heb ofyn am gymorth"* (a3). Yn gyferbyniol, i'r rheini o alluoedd is (P2 a P3) mynnwyd cymorth cyson ac yn amlach neu adlewyrchwyd dryswch gan roi'r gorau iddi.

Er yr ymgysylltwyd P2 a P3 o'r dasg, ymddengys i P1 a P2 gwblhau'r un nifer o gwestiynau'n gywir. Crybwyllwyd yr unig wahaniaeth oedd swmp a safon yr atebion gyda P2 yn colli ffocws rhag y MPLL. Er ni fedr gyffredinoli'r canlyniad, cytunir y gweithredwyd P1 HACA (Hunan, Adnoddau, Cyfaill, Athrawes) yn aruthrol heb atgof. Ni weithredwyd P2 na P3 y weithred HACA'n llwyddiannus wrth yr amlygwyd i P2 (9:20yb) droi yn *"syth at gymorth athro, ond wrth i'r athro gynorthwyo eraill, rhoir y gorau iddi gan edrych ar waith ei chyfaill a'i ddargopïo"* (a3).

Wrth adfyfrio ar ddealltwriaeth ac ymateb y plant, adlewyrchwyd cyferbyniad llwyr. Sicrheir y deallwyd bob plentyn yr hyn a oedd yn ofynnol wrthynt yn ystod y dasg gan groesawu iddynt wneud defnydd o'u hamgylchedd a pherchnogi'u hadnoddau. Er iddynt ddeall hyn ni adlewyrchwyd y weithred hon yn ganolog yn y wers. Fodd bynnag, wrth gymharu'r cynllun arsylwi â nodiadau'r cyfweiliad (a2 a 3) ni eglurwyd diffyg canolbwyntio P2 a P3. Serch hyn, dywedasant fyddai *"gweithio gyda phartner wedi helpu"* i gwblhau'r dasg yn hyderus (a3).

Pwysig fyddai nodi, ni ymrwymwyd yn gyflawn i'r cyfweiliad wrth i nerfusrwydd adlewyrchu a rheoli'u hymatebion, felly nid oes modd cyfateb barn y plant gydag adlewyrchiad o'u hymddygiad a'u hymateb at annibyniaeth. Fodd bynnag, soniwyd a chrybwyllwyd am sut ellir gwella'r wers drwy weithredu HACA – atseiniwyd hyn gan y plant yn y cyfweiliad drwy argymhell caniatáu iddynt weithio â phartner (a3). Serch hyn amhosib fyddai cyflawni nod y wers â'r dymuniad hwn.

I gloi, crybwyllwyd y byddai'n syniad i newid nifer o gwestiynau am yr adlewyrchwyd yn a4 ni chwblhawyd un o'r cynrychiolwyr y dasg yn gyflawn. Serch hyn, oherwydd y mynychwyd yr ysgolion mewn trefn adeiladol gan ddechrau gyda'r plant ifancaf byddai newid y cwestiynau yn cyfyngu dibynadwyedd.

Canlyniadau Astudiaeth Gwers 2

Ymatebwyd i adborth 'astudiaeth gwers 1' drwy sicrhau a datblygu: cywirdeb cwestiynau'r dasg (a4) a chyflwyno'r wers drwy ennyn ychydig o gyd-destun y pwnc cyn cychwyn fel fodd o gynhesu'r meddwl. Yn ogystal â hyn, argyhoeddwyd gan yr athro am bwysigrwydd defnydd o eiriadur gan ychwanegu fod rhyddid ganddynt i ddefnyddio Ipad i wirio unrhyw bryder. Parchwyd arfer yr ysgol drwy ludo'r MPLL ar frig y dudalen fel sicrwydd llwyddiant i'r plant. Wrth fyfrio sylwyd fod angen newid sail y cwestiynau cyfweld i fod yn fwy niwtral er mwyn ennyn wir deimladau'r disgybl am weithio'n annibynnol.

Seiliwyd yr astudiaeth hon mewn ysgol freintiedig (Ysgol B) a'i lleolwyd yn Sir Benfro gydag oddeutu 160 disgybl. Presenolwyd tua 29 o blant yn y dosbarth ymchwil rhwng 9 a 11 oed. Oherwydd i ddwy flynedd fod yn bresennol yn y dosbarth hwn, gosodwyd y plant i eistedd mewn grwpiau yn ôl eu cyraeddiadau ond yn gymysg blwyddyn 5 a 6.

Gwelir yn glir o'r daflen arsylwi (a5) mwy o ddibynadwyedd rhwng y tri phlentyn yma (Plentyn 4 (P4) – Mwyaf Abl a Thalentog (MATH), Plentyn 5 (P5) – gallu canolig a Phlentyn 6 (P6) – gallu is). Yn ddiddorol, ni adlewyrchwyd y cwmpas oedran yn amlwg yn y cynllun arsylwi (a5). Wrth ystyried lefel y plant, a P4 fel yr unig blentyn o flwyddyn 6, nad oedd modd cymharu'n unol â'i gilydd. Adlewyrchwyd natur y wers hon yn wahanol ac ymatebwyd yn "siaradus ac yn llawn bwrlwm" (a6) adlewyrchodd hyn yn annisgwyledig wrth ystyried nod y wers. Fodd bynnag, gwelir ymrwymiad y plant yn gyson wrth iddynt ennyn cysur parhaol (P5 a P6). P4 yn unig a lwyddwyd ymglymu â'r nod gyda P5 yn cynnig cymorth cyson i'w gyfeillion. Ymdebygwyd o nodiadau maes yr arsylwyr (a6) i P6 golli bob diddordeb erbyn 11:12yb (12 munud mewn i'r wers).

Wrth adfyfrio, disgwylir y byddai'r plant yn cyflawni'r nod gan ystyried yr ychwanegwyd cyfarwyddiadau pellach gan yr athrawes ar ddechrau'r wers. Fodd bynnag, wrth gyrraedd 11:30yb nodwyd diffyg canolbwyntio gyda nifer (P6) gan godi i fynd i'r tŷ bach (a6). Gostyngir annibyniaeth y tri erbyn 11:35yb wrth iddynt siarad â'u cyfeillion am destunau hollol ddibwys (a6). Serch hyn parhawyd P4 yn annibynnol gan anwybyddu'r ymyrraeth. Awgrymwyd (a6) bod P4 yn awyddus i orffen y dasg yn annibynnol ac yn heddychlon. Sylwyd mai P5 a ofynnodd y nifer mwyaf o gwestiynau (a5). Serch hyn, noda'r darpar athro *"gofynnodd P5 a P6 eu cyfeillion ambell gwestiwn, ond gweithiant ar gyflymder gwahanol"* (a6), felly ni fedr cyffredinolli nifer o weithiau a ofynnwyd cwestiwn.

Ymrwymwyd bob disgybl yn ofynnol i'r dasg a nod y wers. Wrth ganolbwyntio ar P4 chwblheir nifer eang o gwestiynau ac ymatebodd yn hyderus wrth gloi'r wers (a6). Ymgollir P5 a P6 ffocws a'u hymrwymiad at y dasg ac ymdebygwyd y dasg yn heriol (a6). Serch hynny, yn anisgwyledig, llwyddodd P5 gyrraedd yr union gwestiwn a P4, gyda P6 ymhell tu ôl â'u rhwystredigaeth *"fi'n stuck"* (a6). Adlewyrchwyd hyn anealltwriaeth a datgysylltiad disgyblion cyrhaeddiad is (P6) rhag y dasg. Ymgeisiodd yr athrawes ddatgysylltu'i hun rhag cynnig cymorth drwy annog P6 i ddilyn rheol FfAA (Ffrind, arall, athro) a defnyddio geiriadur. Ymatebwyd drwy ddryswch gan *"rhoi ei ben ar y bwrdd a'i ddwylo ar ei ben"* (a6).

Cyfatebwyd adborth y daflen arsylwi â'r cyfweiliad (a5) gan wirio barn y plant yn erbyn profiad yr arsylwyr. Ymdebygwyd natur y disgyblion yn hyderus drwy ymateb â ffeithiau a ddysgant (a6). Serch hynny, sylwyd gwrthgyferbyniad rhwng yr hyn a wêl yr awdur a theimladau argyhoeddedig y disgyblion – ymatebir P4 *"odd en iawn"*, P5 *"nerfus a yn y canol"* a P6 yn *"hapus"* (a6). Fodd bynnag, crybwyllir ni chwblhawyd un o'r tri'r dasg, felly ni fedr gyffredinolli gweithrediad eu hannibyniaeth. Wrth ymweld â'r cynllun arsylwi (a5) ni ddefnyddiwyd unrhyw adnoddau ychwanegol fel cymorth - atseiniwyd hyn yn ei phenderfyniad o'r hyn a fyddai wedi bod yn gymorth iddynt, sef y *"geiriadur"* (a6). Yn ogystal soniwyd am sut ellir gwella'r wers drwy gyfyngu nifer o dudalennau gwybodaeth *"achos ti'n cael llawer o sheets a ti'n fel micso nhw lan"* (P5) (a6).

Canlyniadau Astudiaeth Gwers 3

Ymatebwyd i adborth gwers 1 a 2 drwy sicrhau cywirdeb ac eglurder cwestiynau'r dasg, er mwyn caniatáu annibyniaeth lawn (a7). Yn ogystal â hyn dosbarthwyd geiriadur rhwng bob pâr er mwyn arbrofi os defnyddiwyd yr hyn a ddosbarthir iddynt yn annibynnol. Er trafodwyd i ddosbarthu cychwyniadau brawddegau, penderfynwyd peidio am mai dosbarth unol

blwyddyn 6 oedd y rhain felly teimlwyd nad oedd angen y lefel yma o gymorth pellach arnynt. Yn ychwanegol, er mwyn mesur dibynadwyedd yr ymchwil, penderfynwyd, er eu cyraeddiadau uwch, i beidio newid lefel yr her er mwyn medru derbyn mewnwelediad clir o ysgol i ysgol. Fodd bynnag, heriwyd y plant drwy ofyn iddynt greu MPLL ei hun gan gofio prif nodweddion darllen a deall. Drwy hyn sicrhawyd y cydnabuwyd yr hyn a oedd yn ofynnol wrthynt yn ystod y dasg.

Seiliwyd yr ymchwil olaf yn ysgol yr ymchwilydd (Ysgol C). Gosodwyd y plant i eistedd mewn rhesi yn ôl eu cyraeddiadau, ond caniateir iddynt eistedd gyda'u ffrindiau er mwyn gweld yr effaith y cafwyd ar 'annibyniaeth'.

Gwelir yn glir o'r daflen arsylwi (a8), ymrwymwyd y plant yn gwbl annibynnol i'r dasg gan gyflawni nod pennaf y wers yn llwyddiannus. Wrth ystyried oed y plant, disgwyliwyd hyn i raddau. Yn ôl toriadau'r cynllun arsylwi (a8) gwelir nad oedd y plant yn atyniadol at sylw eraill nag at gymorth ychwanegol o unrhyw fath. Adlewyrchwyd cyraeddiadau'r disgyblion (Plentyn 7 (P7) – MATH (Mwy Abl a Thalentog), Plentyn 8 (P8) – gallu canolig, Plentyn 9 (P9) – gallu is) yn amlwg o'r cynllun arsylwi, gyda P7 yn derbyn y lleiaf o gymorth a P9 yn derbyn y mwyaf (a8). Gan gyfeirio at safbwynt yr athro daethpwyd yn amlwg fod y dasg hon yn *"gweddu i ddiddordeb ac yn gyfforddus i allu pob un ohonynt"* (a9). Ymrwymwyd y tri yn anochel i'r dasg, atseiniwyd hyn yn adborth yr arsylwyr wrth y cwblhawyd P8 a P9 y dasg mewn 30 munud wedi cychwyniad y wers (9:40yb) (a9).

Wrth adfyfrio, disgwyliwyd y byddai'r plant yn cyflawni'r nod yn synhwyrol ac o fewn yr amser penodedig. Fodd bynnag, wrth gyrraedd 10:00yb gwelir cyflawniad tu hwnt i ddisgwyliadau wrth P8 a P9 wrth y cwblhawyd y dasg estynedig a'r heriau penodedig. Serch hynny, gostyngodd annibyniaeth y plant (P8 a P9) yn aruthrol wrth iddynt gydweithio gyda'u partneriaid er mwyn cyflawni'r dasg estynedig yn gyflymach fel fodd o dderbyn her. Yn gyfatebol i hwn ni fedrwn gyffredinol i'r canlyniad hwn am ni adlewyrchwyd yr amser a gymerwyd â chywirdeb/safon y gwaith. Sylwyd ni chwblhawyd P7 y gwaith ond cyflwynwyd safon aruthrol (a9). Ymdebygwyd fod P8 a P9 (bechgyn) yn ysu i gwblhau'r gwaith, ond perchnoga P7 ymrwymiad a dealltwriaeth graff o'r testun a adlewyrchwyd yn ei gwaith (a10). Amlygwyd gan sylw'r arsylwr i P7 *"ddewis gwthio'r ffiniau o annibyniaeth gan ddefnyddio adnoddau tu hwnt i'r hyn a dosbarthwyd ar ei chyfer"* (a9). Fodd bynnag, mynegwyd fod caniatáu i'r plant eistedd lle'r bynnag y dymunant yn fodd o gystadleuaeth rhwng y bechgyn i gwblhau'r gwaith.

Cyfatebwyd adborth y daflen arsylwi â'r cyfweiliad (a8 a 9) gan wirio barn y plant yn erbyn profiad gweledol yr arsylwyr. Ymdebygydd natur y disgyblion yn hyderus drwy gydol y wers gan adlewyrchu'u llwyddiant wrth weithio'n annibynnol. Er hyn, synnwyd wrth ymateb P8 a P7 wrth iddynt negyddu eu perfformiad o'r dasg gan ddatgan yr hoffent "*weithio'n galetach*" (a9). Serch hynny, ni adlewyrchodd yr angen hwn o'u gwaith terfynol (a10) am ni chyflyrwyd iddynt yr anian o orfod cwblhau'r gwaith. Fodd bynnag, soniwyd am sut ellir gwella'r wers drwy amseru a sicrhau bod y gwaith yn herio'r plant fel ni orffennwyd a datgysylltwyd rhag naws annibynnol y dosbarth. Atseiniwyd y plant yr amseru hwn yn y cyfweiliad a datganwyd yr hoffent "*neud e'n gloiach*" (a9). Awgrymwyd hyn nad bwriad y plant yw derbyn darn darllen a deall am gynhwysiad o'r awr gyfan.

Canfyddiadau

Fel gwelir uchod, darganfuwyd nifer o wahanol agweddau adlewyrchol a effeithiwyd ar ganfyddiadau terfynol yr ymchwil. Diddorol yw crybwyll yng ngoleuni'r ymchwil, canfuwyd y gweithreda'r CS llawer mwy annibynnol na CA2. Drwy ystyried hyn, rhesymir Estyn (2017), fod newid i ddull dysgu mwy arbrofol yn blaguro heriau wrth drosglwyddo i CA2. Er y canolbwyntiwyd ar annibyniaeth y disgyblion, canfuwyd mai gwraidd datgysylltiad annibyniaeth yn CA2, yw arferion dysgu'r athrawon (Estyn, 2018). Serch hyn, canfuwyd nifer o resymwaith positif a negyddol eraill, gyda'r ffocws pennaf ar ddwy agwedd gysylltiedig sef rhyw a chyrhaeddiad.

Rhyw a chyrhaeddiad

Pennwyd yr ymchwil ar bum merch a phedwar bachgen. Heb drafodaeth pennwyd Ysgol A dair merch o wahanol allu a phennwyd Ysgol B a C un ferch MATH a bechgyn o alluoedd canolig ac is. Er ni fedr cyffredinolli, amlygwyd fod merched yn alluocach yn yr ystyr hwn na bechgyn. Canfuwyd cyferbyniad o dangyflawniad bechgyn â llwyddiant merched yn amlwg. Cydnabyddir oherwydd cymysgedd rhyw a gallu fod canfyddiad o'r fath yn gymhleth. Serch hyn, cefnogwyd y canfyddiad gan Wilmot (2006), fod y ffaith fod gan ymennydd benywaidd lefel uchel o ddopamin sy'n eu galluogi i dalu sylw a chynnal ymdrech am gyfnodau hirach na'r gwryw. Adlewyrcha hyn yn yr ymchwil hwn gan flaguro merched "*as independent, compliant and capable*" a bechgyn "*as observed to be physically active*" (Meland; Kaltvedt; Reikera, 2015, t. 2). Serch hyn, cydnabyddir ni fedr cyffredinolli'r canfyddiad ar blant gymysgryw mor ifanc am y noda Blakemore (2018), y datblyga ymennydd merch yn gyflymach na bachgen.

Canfuwyd i ferched ganolbwyntio llawer mwy na bechgyn gan adlewyrchu safon a thargedau uwch. Cefnogwyd y canfyddiad hyn gan Shaw (1995), fodd bynnag noda, y gall amgylchedd canolbwyntiedig benywaidd beri problemau i fechgyn ac awgryma Millard (2002) y medr arwain at agwedd negyddol niweidiol tuag at addysg yn ystod eu llencyndod. I gyd-fynd â hyn, canfuwyd, er fod llai o fechgyn ynghlwm â'r dasg, gofynnwyd mwy o gwestiynau na'r merched. I gefnogi'r canfyddiad hyn, datgelir Hinsley (2017) bod merched yn cyfranogi'n anamlach gyda llai o hyder. Ategwyd fod bechgyn yn dueddol o ddominyddu trafodaethau wyneb yn wyneb (Aukrust, 2008), gyda bechgyn 2.5 gwaith mwy cyfforddus i ofyn cwestiynau na merched yn enwedig yn yr ystafell ddosbarth (Daly; Kreiser; Roghaar, 2009).

Amlygwyd McMullin a Cairney (2004) fod dirywiad cyfranogiad merched yn gysylltiedig â hunan-barch, gan ategu *"that women have lower self-esteem than men at all ages"*. Wrth ddadansoddi, canfuwyd fod yr ychydig o gwestiynau a ofynnwyd gan y merched yn gwestiynau ynghylch pryder wedi iddynt weithredu HACA, gan gyfateb â cwestiynau atodol y bechgyn. Noda Francis (2001) y gofynnir merched gwestiynau'n anamlach, a phan wnânt, defnyddir yr athro fel adnodd mwy effeithiol, gan y tueddir y cwestiwn fod yn fwy adeiladol a phwrpasol.

Yn gyffredinol canfuwyd fod plant o alluoedd uchel yn fwy annibynnol wrth yr ymdeimlwyd fod ymyrraeth yr athro ar adegau cyson yn diflasu ac yn torri ar llif eu cyflawniad naturiol (Clarke, 1998). Serch hyn, er ni rhagorir plant o gyrhaeddiad is yn y fath hwn o ddysgu, amlygwyd yn Ysgol C i P9 gwblhau ei waith yn gynt na P7 gan adlewyrchu ymrwymiad a pherchnogaeth annibynnol. Cefnogir Schunk (1989), gall ddysgu annibynnol dynnu sylw at gynnydd disgyblion ag anghenion addysgol arbennig neu gallu is wrth y cynigwyd ymdeimlad o reolaeth iddynt dros eu cyflawniadau. Amlygwyd yn Ysgol A a B felly amharodrwydd athrawon i orymestyn y plant o allu is (UCL, 2018) gan gefnogi:

"Teachers tend to perceive bottom-set students as more 'dependent learners', and may not build in scope to allow for students to develop their independent learning skills" (UCL, 2018a).

Canfuwyd hyn, wrth i P6 ddibynnu ar gymorth yr athrawes a'i fod yn arferiad anodd iddynt ollwng (UCL, 2018). Awgrymwyd felly yr annogwyd y disgyblion o allu is yn anfwriadol mwy dibynnol ar yr athrawon mewn cymhariaeth â'r disgyblion o alluoedd uwch.

I grynhoi, canfuwyd oherwydd y cynhaliwyd yr ymchwiliad ar draws tair ysgol o leoliadau gwahanol, tair carfan o flynyddoedd gwahanol, tri amgylchedd ddysgu gwahanol, disgyblion

o wahanol ryw a chyraeddiadau, ni fedr cyffredinol i'r ymchwil i ganfyddiad pendant am yr adnabuwyd fod pob plentyn yn datblygu ar wahanol adegau yn gymdeithasol, emosiynol ac yn addysgiadol (Piaget, 1932; 1957). Fodd bynnag, canfuwyd fod rhaid sicrhau cydbwysedd gofalus rhwng cyfarwyddo disgyblion yn eu dysgu a galluogi myfyrwyr i ddod yn ddysgwyr annibynnol, gan ystyried cynnig cyfle cyfartal i gyrraedd y disgwyliadau cyrhaeddiad ac ymgysylltiad gwell i bawb (Lewis, 2002).

Casgliad

Wrth gloi, adfyfiriwyd ar gryfderau a chyfyngiadau'r fethodoleg a defnyddiwyd i weithredu'r ymchwil hon.

Cryfderau'r fethodoleg oedd ei gallu i weu data ansoddol a meintiol i ganfod ac asesu *'I ba raddau mae plant CA2 yn gweithio'n annibynnol'*. Caniateir y fethodoleg i'r ymchwilwyr ymgasglu a dadansoddi asesiadau dilys drwy weithrediad y dulliau arfaethedig (Dudley, 2015; Brookfield, 2005; Cohen; Manion; Morrison, 2011). Caniateir i'r ymchwilwyr ymgasglu'r peth iawn, yn y ffordd iawn, er mwyn darparu canfyddiad a chanlyniad (Newton, 2017).

Ymglymwyd nifer o gryfderau a chyfyngiadau o dan ymbarél methodolegol yr ymchwil hwn. Adlewyrchir y broses o ddefnyddio 'astudiaeth gwers' yn yr ymchwil hwn yn fanteisiol drwy blethu agweddau o gynllunio, arsylwi a dadansoddi addysgeg ynghyd fel fodd o ganfod canfyddiad at wellhad a chynnydd annibyniaeth y plant (Dudley, 2014). Serch hyn, oherwydd yr addysgwyd y wers i garfan wahanol o bobl, cyfyngwyd yr amser oedd gan yr ymchwilwyr i fanylu cywirdeb wrth fireinio a myfyrio cyn mynd ati i addysgu'r wers eto.

Drwy ddefnydd y dull o gyfsweld, derbyniwyd mewnwleddiad dwfn o deimladau, barn a dealltwriaeth y plant. Gweithredwyd y dull yn gyflym ac yn hawdd drwy gysuro'r plant i ymrwymo (Legard; Keegan; Ward, 2003). Caniateir y dull hwn i'r ymchwilwyr archifo gwybodaeth dros dro gan sicrhau dilysrwydd a dibynadwyedd ymchwiliol drwy sbardun gwirionedd ac ehangder ymatebion y cyfranogwyr. Caniateir hefyd i'r ymchwilwyr ofyn cwestiynau agored fel modd o dderbyn gwybodaeth fanwl eang (Silverman, 2000). Fodd bynnag, am y penderfynwyd dilyn dull lled-strwythuriedig, cyfyngai'r casgliad gan ddisodli'r ymhelaethiad o ganiatáu 'dyfnder' ymatebion y cyfranogwyr. Cyfyngiad gwaetha'r dull hwn oedd y duedd o ragfarn yr arsylwyr wrth strwythuro'r cwestiynau i ymdebygu'r hyn yr oeddent am glywed (Basil, 2011).

Wrth ystyried yr ymchwil penodol hwn, un o gryfderau defnyddio dull adfyfrio Brookfield (1995) oedd y gallu i fyfrio'n gritigol ar ganfyddiadau drwy bedair ongl wahanol. Am ni fedr yr athrawes ffocysu ar yr hyn a wêl yr ymchwilwyr ac ni fedr yr ymchwilwyr brofi'r hyn y profai'r athrawes/disgyblion, caniateir iddynt felly dderbyn mewnwelediad eang yn hytrach na ffocysu'n unochrog ar farn, gan sbarduno dilysrwydd a dibynadwyedd dyfnach. Arweiniwyd y dull i'r athro wneud penderfyniadau priodolach ar gyfer addysgu yn y dyfodol. Serch hyn, oherwydd cyfyngiad amser i gwblhau'r dull manwl hwn, collwyd ambell brif ganfyddiad/sylwad pwysig a arweiniwyd at annibynadwyedd ar draws y dair ysgol maes.

Cryfder defnyddio'r dechneg arsylwi di-gyfranogol oedd y modd o ddatgysylltu o'r dasg gan ffocysu'n unol â bwriad yr ymchwil. Drwy aros o fewn y sefyllfa fel aelod allanol, dros gyfnod hir, galluogwyd mewnwelediad clir o esblygiad y digwyddiad a dynmegwyd eu hystyron, safbwyntiau, gwerthoedd a phersonoliaethau gan ddarparu data dilys ansoddol cyfoethog (DeWALT, 2011). Am y deallai'r plant y cafwyd eu harsylwi, adlewyrchwyd anfantais wrth yr ymatebwyd yn wahanol i'r arfer (Ysgol C) gan ddyfalbarhau a ffocysu'n deilwng i'r gwaith.

Am y gweithredwyd fel tri ymchwilydd ar draws dau ddiwrnod penodedig, adlewyrchwyd y cyfyngder amser am ni adfyfyriwyd ar y gwersi'n syth ac ni thrafodwyd gwelliannau posibl yn fanwl o un wers i'r llall. Yn ogystal, oherwydd gwahanol ragdybiaethau, datgysylltir cydweithio a chyfathrebu erbyn diwedd yr ymchwil gan gyfyngu canlyniad o weledigaeth gyflawn yr ymchwil o ysgol i ysgol. Drwy ddata colledig cyfyngwyd y gallu i wella'r arfer ar gyfer addysgu yn y dyfodol (Lewis, 2002).

Drwy adlewyrchu ar ganfyddiadau a chanlyniadau'r ymchwil hwn, yn yr ysgol nesaf bwriadwyd gweithredu'r camau adeiladol paratoadol a adlewyrchwyd yn hanfodol ar gyfer paratoi'r disgyblion i weithredu ac i ddysgu'n annibynnol (Gershon, 2014). Yn ogystal â hyn, bwriadwyd darganfod dulliau a hybwyd ac anogwyd annibyniaeth heb yr angen i'w ddatgan yn ganolog. Drwy hyn, sicrhawyd i ddisgyblion berchnogi annibyniaeth a'u weithredu'n ddjarwybod ganolog yn eu bywyd addysgol a thu hwnt (Griffiths; Smith, 1989).

I gloi, ni fedr gyffredinolli'r data'n anwrthbrofol 'i raddau' (Hattie, 2012), am ni hepgorwyd nifer cyfartal amrywiol rhyw a chyrhaeddiad y cyfranogwyr. Fodd bynnag, canfuwyd sylwedd cynrychiadol o ddata a chanfyddiadau amrywiol a manwl o weithrediad disgyblion CA2 at annibyniaeth.

Argymhellion

Yng ngoleuni'r ymchwil, cred yr awdur bod sefydlu, mireinio a gweithredu annibyniaeth yn y dosbarth yn enwedig CA2 yn hanfodol i ddatblygiad dyfodol bob unigolyn. Argymhellwyd fod angen datgysylltu rhag hen arferion dysgu systematig bynciol gan weithredu ethos y CS ar draws yr ysgol er mwyn gweithredu'r datblygiad o annibyniaeth sy'n ofynnol gan Donaldson (2015). Argymhellwyd hyn gan ystyried ffordd ymlaen y cwricwlwm newydd a'i ddisodliad o gyfnodau allweddol. Noda Department for Education (2016) fod plant yn gorfod datblygu annibyniaeth gref erbyn cyrraedd yr ysgol uwchradd, a gyda'r datblygiad o gyfuno blwyddyn 5 i 8 (Donaldson, 2015) o dan yr un ymbarél awgryma'r awdur fyddai parhau mireinio annibyniaeth lifeiriol y CS yn baratoad ar gyfer dyfodol y dysgwyr. Serch hyn, cydnabuwyd nad yw annibyniaeth yn sgil a ddatblygwyd dros nos (Pickhard, 2008) felly cefnogwyd eu hystyriaethau drwy barhau â'r meddylfryd fel blociau adeiladu.

Prif neges yr ymchwil hwn yw bod plant yn or-ddibynnol ar sefydlogrwydd yr athro fel modd o ennyn sefydlogrwydd wrth ddatblygu. Gweithreda'r awdur rôl yr athro yn ganolog wrth arwain y disgyblion i'r cyfeiriad cywir ac ni ddylid anwybyddu plant, am nad yw anwybyddu plentyn gan orfodi annibyniaeth yn gwella'u haddysg (Thomas et al, 2008).

Os cafwyd y fraint o ddatgelu ymchwil o'r fath eto, bwriedir mireinio'r fethodoleg a pheilota'r dulliau arfaethedig er mwyn derbyn canfyddiad realistig a chywir. Drwy hynny bwriedir treialu'r astudiaeth â nifer cyfartal o blant (bechgyn a merched) gan ddatblygu a phrofi dibynadwyedd. Yn ogystal â hyn, diddorwyd llywio'r ymchwil ar sail egino'r cwricwlwm newydd, gan ganfod effaith naturiol y newidiad hwn ar annibyniaeth y plant rhwng yr ysgol gynradd a'r uwchradd. Fel dywed Waitley (anhysbys) *"The greatest gifts we can give our children are the roots of responsibility and the wings of independence."*

Rhestr Gyfeirnod

Adamson, B. a Walker, E. (2011) 'Messy collaboration: Learning from a Learning Study', *Teaching and Teacher Education*, 27(1), tud. 29-36.

Arnall, J. L. (1960 a ddyfynwyd Waitley, D. anhysbys) *Discipline Without Distress*. Canada: National Library.

Aukrust, V. G. (2008) 'Boys' and girls' conversational participation across four grade levels in Norwegian classrooms: taking the floor or being given the floor?', *Gender and Education*, 20(3), tud. 237-257.

Basil, M. D. (2011) 'Use of photography and video in observational research', *Qualitative Market Research*, 14(3), tud. 246-257.

Basil, M.D. (2009) 'Seasonal festivals and religious holidays: consumption rituals at cherry blossom and Easter celebrations', *Cross Cultural Research Conference, Puerto Vallarta*.

Bates, I. a Wilson, P. (2002) 'Family and education: supporting independent learning', *Learning and Skills Research*, 6(1).

Becker, J. P. (1990) 'Some Observations of Mathematics Teaching in Japanese Elementary and Junior High Schools', *Arithmetic Teacher*, 38(2), tud. 12-21.

BERA (2018) *Ethical Guidelines for Educational Research* 4th ed London: BERA

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, N J: Erlbaum.

Black, R. (2007) *Crossing the bridge - overcoming entrenched disadvantage through student-centred learning*. Melbourne: Education Foundation.

Blakemore, S. J. (2018) *Inverting Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*. Random House.

Boekaerts, M. (1997) 'Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students', *Learning and Instruction*, 7(2), tud. 161-86.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2005) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canllawiau moeseg ymchwil Cyngor y Gweithu Addysg (2019). Ar gael yn:<https://www.ewc.wales> (Darllenwyd 13 Chwefror 2020)

Clarke, S. (1998) *Targeting Assessment in Primary Classroom*. Hodder a Stoughton.
Côd Ymarfer Moeseg ac Integredd Ymchwil PCYDDS (2017-2020) Ar gael yn:<https://www.uwtsd.ac.uk> (Darllenwyd 14 Chwefror 2020)

Cohen, D. a Crabtree B. (2006) '*Qualitative Research Guidelines Project*'. Ar gael yn: <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>

Cohen, L. a Manion, L. Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. 7fed Arg. London; New York: Routledge.

Corbin, J. a Strauss, A. (2014) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4ydd Arg. London: SAGE.

Creswell, J. W. a Poth, Ch. N. (2016) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. London: SAGE.

Daly, J. A. a Kreiser, P. O. a Roghhar, L. A. (2009) 'Questioning-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth grade classroom', *Communication Education*, 43(1), tud. 27-41.

DeWalt, K. M. (2010) *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. 2il Arg. Rowman Altamira.

DfE. (2016) *DfE Strategy 2015-2020: World-class education and care*. Department for Education.

Donald, A. et al. (2018) *Introduction to Research in Education*. 10fed Arg. Boston: Cengage.

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

Donaldson, G. (2015). *Crynodeb o adroddiad yr Athro Graham Donaldson: Dyfodol Llwyddiannus*. Ar gael yn: <https://llyw.cymru/> (Darllennwyd:14 Hydref 2019).

Dudley, P. (2014) *Lesson Study: a handbook*. Ar gael yn: www.lessonstudy.co.uk. (Darllenwyd: 10 Chwefror 2020).

Ertmer, P.A. a Newby, T.J. (1996) 'The expert learner: strategic, self-regulated and reflective', *Instructional Science*, 24(1), tud. 1-24.

Estyn. (2017) *Dysgu gweithredol a thrwy brofiad*. Caerdydd: Estyn

Estyn. (2018) *A report on [REDACTED]*. Ar gael yn: www.estyn.gov.wales/ (Darllenwyd: 14 Chwefror 2020).

Estyn. (2018) *Striving for independent learning for all pupils*. Estyn.

Featherstone, B. a Bayley, R. (2006) *Foundations for independence: developing independent learning in the foundation stage*. 2il Arg. Lutterworth: Featherstone Education.

Fisher, D. a Frey, N. a Hattie, J. (2016) *Visible Learning for Literacy*. Calafornia: Corwin.

Francis, B. a Skelton, C. (2001) *Investigating Gender: Contemporaru perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.

Gershon, M. (2014) *How to develop independent learners*. Ar gael yn: www.tes.com/tes_strategies_to_develop_independent_learners.pdf. (Darllenwyd: 13 Chwefror 2020).

Griffiths, M. a Smith, R. (1989) 'Standing Alone: Dependence, Independence, and Interdependence in the Practice of Education', *American Educational Research Association*, 1, tud. 1-35.

Grinsven, L. a Tillema, H. (2006) 'Learning Opportunities to Support Student Self-Regulation: Comparing Different Instructional Formats', *Educational Research*, 48(1), tud.77.

Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hinsley, A. a Sutherland, W. J. a Johnston., A. (2017) 'Men ask more questions than women at a scientific conference', *PLoS One*, 12(10).

Holden, J. (2001) 'Hawthorne effects and research into professional practice', *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 7, tud. 65–70.

Kawulich, B. B. (2005) 'Participant Observation as a Data Collection Method', *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

Legard, R. a Keegan, J. a Ward, K. (2003) *In-depth interviews*. London: SAGE.

Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia. PA: Research for Better Schools, Inc.

Lewis, C. a Hurd, J. (2011) *Lesson study step by step: how teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Llywodraeth Cymru. (2015) *Fframwaith y Cyfnod Sylfaen*. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/fframwaith-y-cyfnod-sylfaen.pdf> (Darllenwyd: 12 Chwefror 2020).

Malone, G. and Smith, D. (1996). *Learning to learn: developing study skills with pupils who have special educational needs*. London: National Association of Special Education Needs.

McMullin, J. A. a Cairney, J. (2004) 'Self-esteem and the intersection of age, class and gender', *Journal of Aging Studies*, 18(1), tud. 75-90.

Meland, A. T. a Kaltvedt, E. S. a Reokerås, E. (2015) 'Toddlers Master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective', *Early Childhood Education Journal*. DOI: 10.1007/s10643-015-0718-1

Meyer, W. R. (2010) *Independent learning: a literature review and a new project*. LSN: University of Warwick.

Millard, E. (2002) *Differently Literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London: Routledge.

Mitchell, M. L. a Jolley. J. M. (2010) *Research Design Explained*. 7fed Arg. America: Wadsworth Cengage Learning.

Ndebele, C. (2014) 'Using Evaluation as Action Research: Reflections on Teaching Practice Using Brookfield's Four Lenses Model', *The Anthropologist*, 17(2), tud. 533-541.

Newton, P.E. (2017) 'There is more to educational measurement than measuring: The importance of embracing purpose pluralism', *Educational Measurement: Issues and Practice*, 36 (2), tud. 5–15.

Niemivirta, M. (1997) *Gender differences in motivational-cognitive patterns of selfregulated learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association paper, March 1997.

Norton, L. S. (2009) *Action Research in Teaching and Learning*. London: Routledge.

Oakley, A. (1998) 'Gender, methodology and people's ways of knowing: Some problems with feminism and the paradigm debate in social science', *Sociology* 1998, 32, tud. 707-31.

Piaget, J. (1932) *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1957) *Construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Pickhard, C. E. (2008) *The Future of Your Only Child: How to Guide Your Child to a Happy and Successful Life*. New York: St Martin's Press.

Polisi Rheoli Data Ymchwil PCYDDS. Ar gael yn: <https://www.uwtsd.ac.uk/> (Darllenwyd 13 Chwefror 2020).

Risemberg, R. a Zimmerman, B.J. (1992) 'Self-regulated learning in gifted students', *Roeper Review*, 15(2), tud. 98-101.

Robson, C. (2011) *Real world research: A resource for social-scientists and practitioner-researchers*. 3ydd Arg. Oxford: Blackwell Publishing.

Schunk, D. H. (1989) 'Self-efficacy and achievement behaviors', *Education Psychology Review*, 1, tud. 173-208.

Schwartz, D. (1989) 'Visual ethnography: using photography in qualitative research', *Qualitative Sociology*, 12, tud. 119-54.

Schwartz, M. S. a Schwartz, C. G. (1955) 'Problems in participant observation', *Americam Journal of Sociology*, 60, tud. 343-53.

Shaw, J. (1995) *Education, Gender and Anxiety*. London: Taylor and Francis.

Silverman, D. (2000) *Doing Qualitative Reseach: A Practical Handbook*. Michigan: SAGE.

Stigler, J. W. a Hiebert, J. (2009) *The Teaching Gap: Best ideas from the World' Teachers for Improving Education in the Classroom*. London: Free Press.

Thomas, K. T. a Lee, A. M. a Thomas, J. R. (2008) *Physical Education Methods for Elementary Teachers*, 3ydd Arg. Ewrop: Human Kinetics.

UCL. (2018) *Promoting the achievement in schools of children and young people in care*. Ar gael yn: <https://www.ucl.ac.uk/>

Williams, J. (2003) *Promoting independent learning in the primary classroom*. Buckingham: OUP.

Williams, J. P. (2008) *Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE.

Williams, K. C. (2009) *Elementary Classroom Management: A Student-Centered Approach to Leading and Learning Management*. London: SAGE.

Wilmot, E. (2006) *Personalising Learning in the Primary Classroom*. Carmarthen: Crown House.

Winne, P. H. a Jamieson-Noel, D. (2002) 'Exploring students' calibration of self reports about study tactics and achievement' *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), tud. 551-72.

Wood, P. a Cajkler, W. (2018) 'Lesson study: A collaborative approach to scholarship for teaching and learning in higher education', *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), tud. 313-326.

Zimmerman, B.J. (2002) 'Becoming a self-regulated learner: an overview', *Theory into Practice*, 41(2), tud. 64-72.

Llyfryddiaeth

Amot, M., David, M. & Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press.

Artelt, C. et al. (2003) *Learners for life: 29 student approaches to learning: results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Baker, L. M. (2006) 'Observation: Acomplex Research Method', *Graduate School of Library and Information Science. University of Illinois at Urbana-Champaign*, 55(1), tud. 171-189.

Brookfield, S. (1998) 'Critically Reflective Practice', *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18, tud. 197-205.

Brookfield, S. (2002). Using the lenses of critically reflective teaching in the community college classroom. *New Directions for Community Colleges*, 2002(118), 31-38.

Burroughs, E. A. a Luebeck, J. L. (2010). 'Pre-service Teachers in Mathematics Lesson Study', *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(2a3) tud. 391-400.

Cerbin, B. (2011) *Lesson study: Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

Coe, K. L. (2010) *The process of lesson study as a strategy for the development of teaching in primary schools: A case study in the Western Cape Province, South Africa*. South Africa: Stellenbosch University.

Collier, J. a Collier, M. (1986) *Visual anthropology: Photography as a research method*. University of New Mexico Press, Albuquerque.

Creswell, J. W. (2014) *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: SAGE.

Crichton, H., and Valdera-Gil, F. (2015) Student perceptions of feedback as an aid to reflection. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), pp. 512-524.

Darling-Hammond, L. et al. (2019) 'Implications for educational practice of the science of learning and development', *Applied Developmental Science*, 1. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791

DiCicco-Bloom, B a Crabtree, B. F. (2006) 'The qualitative research interview', *Medical Education*. 40(4), tud. 314-321.

Fisher, R. (2002) *Inside the Literacy Hour: Learning form Classroom Experience*. London: Routledge.

Hopkins, J. (2017) 'Combining Critical Reflection and Action Research to Improve Pedagogy', *University Press, Baltimore*, 17(4), tud 695-720.

Kelly, A. (1988). 'Gender differences in teacher-pupil interactions', *Sage Jiurnals*. DOI: 10.1177/003452378803900101

Lieberman, A. a Miller, L. (2004) *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Llywodraeth Cymru. (2010) *Exploring Education Transitions for Pupils Aged 6 to 8 in Wales*. Cardiff: Crown.

MacBeath, J. (1993) *Learning for your self: supported study in Strathclyde schools*. Strathclyde: Strathclyde Regional Council.

Rogers, W. a Wright, M. (1998) 'Measuring Organizational Performance in Strategic Human Resource Management: Problems, Prospects, and Performance Information Markets', *Human Resource Management Review*, 8, tud. 311-331.

Schunk, D.H. (2005) 'Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R', *Pintrich. Educational Psychologist*, 40(2), tud. 85-94.

Stewart, J. a Rigg, C. (2011) *Learning and Talent Development*. London: Chartered Institute of Personeel and Development.

UCL. (2018a) *Grouping students into ability-based sets holds back less able pupils*. Ar gael yn: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/news/2018/>