

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

Cyflwyniad

Pwrpas yr aseiniad hwn yw dehongli ac adfyfyrio ar ddigwyddiad beirniadol a arsylwyd, gan nodi'r canfyddiadau a'u cysylltu gyda'r llenyddiaeth er mwyn gwella'r addysgeg er fudd y disgyblion. Penderfynwyd defnyddio digwyddiad beirniadol fel dull oherwydd ei fod yn arwain at adfyfyrio'n naturiol, gan ganiatáu i'r ymarferydd archwilio pam wnaeth yr hyn a ddigwyddodd digwydd gan hefyd ystyried beth yw goblygiadau hyn ar gyfer dysgu ac addysgu (Tripp, 1993).

Mi fydd y digwyddiad beirniadol yn cael ei gyflwyno'n gyntaf yn yr adran Arsylwi, a chaiff ddisgrifiad ac esboniad o'r dulliau arsylwi cyfranwyr, astudiaeth achos a digwyddiad beirniadol eu nodi nesaf yn yr adran Methodoleg (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Tripp, 1993). Yn dilyn hyn mi fydd esboniad manwl o'r digwyddiad beirniadol yn yr adran Pedwar Pwrpas, lle fydd cysylltiadau yn cael i'w gwneud rhwng y digwyddiad a 4 diben Donaldson (2015), sef sail y cwricwlwm newydd o ran datblygiad gydol oes y disgybl. Caiff yr hyn a arsylwyd ei gysylltu â'r llenyddiaeth yn yr adran Adolygiad Llenyddiaeth, gyda ffocws penodol ar effaith gwahaniaethu ac asesu ar gyfer dysgu (AaGD) ar gynnydd disgyblion (Hattie, 2012; Black & Wiliam, 1998). Yn deillio o'r canfyddiadau, mi fydd awgrymiadau o sut i wella'r ymarfer o addysgu yn cael i'w cynnig yn yr adran Adfyfyrio, gan ddefnyddio cylchred adfyfyrio Gibbs (1988 dyfynnwyd yn Bassot, 2016) fel sail i'r ymarfer (Wiliam, 2018). Yn olaf, caiff y ddadl ei chrynhai yn yr adran Casgliadau.

Arsylwi

Arsylwyd y digwyddiad beirniadol yn nosbarth Blwyddyn 3, o fewn ysgol gynradd yn Ne-orllewin Cymru. Er mwyn trafod canfyddiadau'r ymchwil yn foesegol, ni enwir yr ysgol. Yn ôl canllawiau moeseg BERA (2018, tud.21), mae'n hanfodol sicrhau anhysbysrwydd a chyfrinachedd ar gyfer pob sefydliad a'r unigolion ag arsylwyd i gyflawni ymchwil moesegol cywir. Felly, wrth drafod yr ysgol yn yr aseiniad fe'i galwyd yn Ysgol X er mwyn sicrhau ei anhysbysrwydd.

Ysgol cyfrwng Cymraeg yw Ysgol X, gyda gwersi Saesneg yn dechrau yn Gyfnod Allweddol 2 (CA2). Daw 52% o'r disgyblion o deuluoedd lle Cymraeg yw iaith y cartref (Estyn, 2018a). Mae yna 166 o ddisgyblion yn yr ysgol, gyda thua 7-8% ar gyfartaledd yn derbyn prydau ysgol am ddim (Fy Ysgol Leol, 2018; Estyn, 2018a). Ysgol categori melyn yw Ysgol X, sef ail categori'r Llywodraeth (Fy Ysgol Leol, 2018). Golygir hyn bod yna welliannau posib i'w cyflawni, a fydd yr ysgol yn ceisio cyflawni'r rhain gyda chymorth wedi'i theilwra o'r Llywodraeth (Llywodraeth Cymru, 2019a).

Yn y dosbarth lle arsylwyd y digwyddiad beirniadol, roedd yna 2 aelod o staff: yr athrawes a'r cynorthwydd dosbarth, ac 19 o ddisgyblion 7-8 mlwydd oed: 12 bachgen a 7 merch. Gwers Saesneg ar enwau ac ansoddeiriau oedd y wers. Nid oedd gan y disgyblion rhyw lawer o wybodaeth flaenorol am Saesneg fel pwnc, gan mai ond eu hail wers yn CA2 ydoedd. Gan fod disgyblion y dosbarth yn allu cymysg gwnaeth yr athrawes gwahaniaethu'r disgyblion mewn i 3 grŵp a oedd yn gwneud tasgau gwahanol.

Methodoleg

Yn ystod y cyfnod o arsylwi, defnyddiwyd amrywiaeth o ddulliau gwahanol wrth gasglu gwybodaeth, gan gynnwys arsylwi cyfranwyr, astudiaeth achos a digwyddiad beirniadol. Nodwyd y canfyddiadau o'r arsylwi cyfranwyr ar daflenni arsylwi (gweler Atodiadau 1a, 2a, 3a a 4a).

Defnyddiwyd y dull o arsylwi cyfranwyr gan fod hyn yn caniatáu i'r ymchwilydd rhyngweithio gyda'r disgyblion, staff a'r amgylchedd (Lin, 2016). Caniateir hyn i'r ymchwilydd gasglu data ansoddol ar effaith wahanol ffactorau ar agweddau'r disgyblion tuag at ddysgu ac addysgu (Cottrell, 2014). Wrth gymharu hyn a'r dull o arsylwi ymhell lle nad oes rhyngweithio, mae'n bosib allai tuedd a phrofiadau blaenorol yr ymchwilydd lliwio ei farn am y sefyllfa wrth arsylwi ymhell, gan felly arwain at gamddealltwriaeth neu ddadansoddiad anghywir o'r sefyllfa (Wisker, 2008).

Mantais arall o'r dull yw bod yr arsylwi yn digwydd yn yr amgylchedd naturiol, ac felly mae ymddygiadau'r cyfranogwyr yn debygol o arddangos y rheolau ac arferion cudd o fewn yr amgylchedd (Guest, Namey & Mitchell, 2013). Er hyn, dywed Cohen, Manion a Morrison (2007) bod angen i arsylwi cyfranwyr digwydd dros gyfnod hir o amser er mwyn sicrhau nad yw'r cyfranogwyr yn ymateb yn wahanol oherwydd presenoldeb yr ymchwilydd. Heb hyn, efallai byddai'r disgyblion yn newid eu hymddygiad i ymateb yn y ffordd maent yn feddwl mai'r ymchwilydd eisiau iddynt i ymateb (Ary, et al., 2019). Yr enw ar hyn yw'r Effaith

Hawthorne (Coolican, 2014). Wrth gymhwyso hyn i'r digwyddiad beirniadol ag arsylwyd, mae'n bosib wnaeth y staff a'r disgyblion newid eu hymddygiad oherwydd presenoldeb yr ymchwilydd. Fodd bynnag, gan fod arsylwi cyfranwyr yn caniatáu fwy o ryngweithio rhwng yr ymchwilydd a'r cyfranogwyr, penderfynwyd mai'r dull hwn oedd mwyaf buddiol ar gyfer casglu data ansoddol (Lin, 2016).

Yn ychwanegol, fe ddefnyddiwyd astudiaeth achos wrth ymchwilio. Penderfynwyd defnyddio'r dull gan ei fod yn gyfannol, sy'n golygu bod yr ymchwilydd yn ystyried yr holl ffactorau sy'n effeithio ar ddigwyddiad mewn dyfnder er mwyn ceisio pennu achos ac effaith i esbonio'r hyn a ddigwyddodd (Punch, 2009; Sood, 2016; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Yn ol Cohen, Manion a Morrison (2007) mae hyn yn caniatáu'r casgliad o ddata ansoddol, yn hytrach na data meintiol, sy'n fwy defnyddiol ar gyfer dadansoddi digwyddiad beirniadol. Er hyn, mae rhai ymchwilydd yn dadlau nad yw hi'n bosib i gyffredinoli casgliadau astudiaeth achos ar gyfer sefyllfaoedd tebyg yn y gymdeithas ehangach (Punch, 2009; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Yn yr un modd, ni fydd casgliadau'r astudiaeth achos yma yn cael eu cyffredinoli oherwydd pwrpas yr ymchwil yw i alluogi'r ymchwilydd i adfyfrio a gwella ymarfer proffesiynol ei hun. O ganlyn felly, mae'r defnydd o astudiaeth achos yn bwrpasol ar gyfer yr ymchwil.

O fewn yr astudiaeth achos, fe ddewiswyd un digwyddiad beirniadol i'w astudio yn fanylach (gweler Atodiad 1b). Yn ôl Tripp (1993), nid oes angen i ddigwyddiad beirniadol fod yn chwyldroadol, ond yn hytrach, sut mae'r digwyddiad yn cael i'w ddadansoddi a'i werthuso sy'n ei ddyfarnu yn beirniadol. Mae ymchwilydd yn dadlau mai un o brif fanteision defnyddio digwyddiad beirniadol fel dull ymchwil yw ei fod yn hybu athrawon i adfyfrio ar eu hymarfer broffesiynol er mwyn datblygu o fewn eu proffesiwn (Tripp, 1993; Shapira-Lishchinsky, 2011). O ganlyn, mae adfyfrio cyson ar ddigwyddiadau beirniadol yn caniatáu i'r addysgwr i symud y dysgu ymlaen wrth bersonoli'r addysgu ar gyfer y disgyblion (Tripp, 1993; Cite, et al., 2017). Wrth ystyried hyn, gellir dadlau bod y defnydd o ddigwyddiad beirniadol fel dull ymchwil yn debygol o fod yn fanteisiol, gan ei fod yn galluogi'r ymchwilydd i adfyfrio ar ymarfer proffesiynol ei hun a cheisio ei wella.

Pedwar Pwrpas

Yn 2015, fe argymhellodd yr Athro Donaldson (2015) nifer o ddiwygiadau i'r cwricwlwm addysg bresennol yn ffurf cwricwlwm newydd o fewn yr adroddiad Dyfodol Llwyddiannus. Cwmpasir y cwricwlwm newydd o 12 egwyddor addysgeg, 3 cyfrifoldeb trawsgwricwlaidd, 6 maes dysgu a phrofiad a 4 diben sy'n caniatáu i ddisgyblion datblygu i fod "yn ddysgwyr

uchelgeisiol, galluog”, “yn gyfranwyr mentrus, creadigol”, “yn ddinasyddion egwyddorol, gwybodus” ac “yn unigolion iach, hyderus” (Donaldson, 2015, tud.31). Gobeithia Donaldson (2015, tud.28) bydd pob ysgol yn ymrwymo i annog datblygiad y disgyblion yn unol â'r 4 diben er mwyn “hyrwyddo dyheadau uchelgeisiol a phenderfyniad i lwyddo” i holl ddisgyblion Cymru. Er mwyn asesu sut mae'r ysgolion yn cyflawni hyn mor belled, fe fydd cysylltiadau yn cael i'w gwneud rhwng y digwyddiad beirniadol ag arsylwyd a 2 o'r 4 diben, sef “yn ddysgwyr uchelgeisiol, galluog” ac “yn gyfranwyr mentrus, creadigol” (Donaldson, 2015, tud.31).

Er i 4 digwyddiad beirniadol cael i'w harsylwi, penderfynwyd ffocysu ar un (gweler Atodiad 1b). O fewn y dosbarth lle arsylwyd y digwyddiad beirniadol penodol, roedd un grŵp yn cwblhau tasg lle'r oedd angen iddynt ysgrifennu ansoddeiriau i ddisgrifio cymeriad ar nodiadau Post-it. Roedd y grŵp uwch ei gallu'n gwneud tasg gwahanol le'r oedd angen iddynt ychwanegu ansoddeiriau ei hun mewn i frawddegau gan ddefnyddio geiriadur. I gadw anhysbysrwydd wrth drafod y grwpiau, gelwir y grŵp a oedd yn defnyddio nodiadau Post-it yn Grŵp A, a'r grŵp uwch ei gallu'n Grŵp B. Cyn dechrau'r dasg, dosbarthodd yr athrawes rhestr o ansoddeiriau allai Grŵp A i'w ddefnyddio, ac yna fe gafodd eiriaduron i'w dosbarthu. Fe wnaeth y mwyafrif o Grŵp A defnyddio'r rhain er mwyn canfod ansoddeiriau eraill gallwyd i'w ddefnyddio yn annibynnol. Gellir cysylltu hwn gyda'r datblygiad o “ddysgwyr uchelgeisiol” a “chyfranwyr mentrus” gan fod Grŵp A yn manteisio ar y cyfle i ddatrys tasg mewn ffordd wahanol, gan adnabod her o fewn y gweithgaredd a chymhwyso eu gwybodaeth flaenorol i'w gwblhau'n annibynnol (Donaldson, 2015, tud.31). Yn ôl Llywodraeth Cymru (2019b), dylai'r addysgu a dysgu o fewn y cwricwlwm newydd ganiatáu i'r disgyblion adnabod y 4 diben a'u nodweddion, er mwyn cefnogi'u datblygiad. Gellir dadlau efallai bod Ysgol X yn hyrwyddo'r cwricwlwm newydd yn effeithiol gan fod y disgyblion wedi manteisio ar y cyfle i wneud her ymhellach, sydd yn nodweddiadol o “gyfranwyr mentrus” a “dysgwyr uchelgeisiol” (Donaldson, 2015, tud.31). Yn ychwanegol, gan fod y disgyblion wedi cyflawni'r dasg heb gyfarwyddyd o'r athrawes, efallai bod hyn yn cyfleu eu cymhelliant cynhenid, sy'n golygu eu bod nhw eisiau cyflawni er mwyn gwella'u hun, yn hytrach nag i dderbyn gwobr neu gymeradwyaeth, sy'n ffactorau echblyg (Hattie, 2012). Dangosir hyn nad yw'r disgyblion yn dibynnu'n ormodol ar gyfarwyddyd yr athrawes, ac eu bod nhw'n mentro'n annibynnol. Unwaith eto, gellir cysylltu hyn gyda'r datblygiad o “gyfranwyr mentrus” a “dysgwyr uchelgeisiol” (Donaldson, 2015, tud.31).

Er hyn, wrth gloi'r wers, fe sylweddolodd yr athrawes bod y mwyafrif o Grŵp A wedi defnyddio ansoddeiriau eu hun, ac fe wnaeth hi ei cheryddu nhw am ddefnyddio'r rhain yn hytrach na defnyddio'r rhestr. O bosib, allai ymateb yr athrawes achosi goblygiadau ar gyfer datblygiad y disgyblion o ran y 4 diben. Yn ôl damcaniaeth cyflyru gweithredol Skinner, os yw unigolyn yn cael i'w cosbi am arddangos ymddygiad penodol, mae tebygolrwydd o'r

ymddygiad yn cael i'w ail-adrodd yn lleihau (Smart, 2012). Wrth gymhwyso hyn i ymateb yr athrawes, mae'n bosib na fyddai'r disgyblion yn ceisio cwblhau heriau'n annibynnol yn y dyfodol, gan eu bod nhw wedi'u ceryddu. O ganlyn, efallai ni fyddai'r disgyblion yn datblygu i fod yn "gyfranwyr mentrus" neu'n "ddysgwyr uchelgeisiol" mor gyflym ag y gallent (Donaldson, 2015, tud.31). Er mwyn oresgyn hyn yn y dyfodol, mi gaiff hyn eu hail-ystyried yn yr adran adfyfrio.

Adolygiad Llenyddiaeth

Wrth ystyried canlyniad y digwyddiad beirniadol, byddai'n ddefnyddiol i dalu sylw i'r ymchwil ar wahaniaethu er mwyn dehongli pa effaith gaiff gwahaniaethu ar addysgu a dysgu, gan yna cymhwyso'r hyn a chanfyddwyd i'r digwyddiad beirniadol. Cwmpasir gwahaniaethu effeithiol y broses lle mae athrawon yn addasu tasgau o fewn y cwricwlwm neu eu hymateb hwy i'r disgyblion ar sail eu gallu (Davies, 2006; Sutherland & Stack, 2014). Yn ôl Tomlinson a Strickland (2005, tud.6), mae yna 5 elfen posib a gellir eu haddasu er mwyn caniatáu mynediad i bob disgybl i'r cwricwlwm wrth wahaniaethu, sef: y cynnwys, y broses o ddysgu, mynegiad y disgyblion o'r hyn maent wedi eu dysgu, yr effaith a'r amgylchedd addysgu. Gellir dadlau bod gwahaniaethu yn broses hanfodol o fewn addysg gan ei fod yn hybu'r disgyblion i adnabod eu cryfderau a'u gwendidau, gan hefyd caniatáu'r athrawon i ddefnyddio addysgeg ac adnoddau mewn ffordd hyblyg er mwyn cwrdd ag anghenion unigryw'r disgybl (Anderson, 2007). Yn ychwanegol, mae'r defnydd o wahaniaethu yn y dosbarth yn sicrhau bod anghenion disgyblion ag Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) yn cael i'w cwrdd, gan ganiatáu iddynt ffynnu a chyrraedd eu llawn botensial (Rock, et al., 2008). Er i bapurau ymchwil Anderson (2007) a Rock, et al. (2008) gael eu cyhoeddi yn yr Unol Daleithiau, cydnabyddir yr OECD (2014) y pwysigrwydd o wahaniaethu yn ysgolion Cymru er mwyn sicrhau bod yr addysgeg yn cael i'w haddasu ar gyfer yr amrywiaeth o alluoedd yn y dosbarth. Mae Donaldson (2015) yn grybwyll canlyniadau ymchwil yr OECD (2014) yn yr adroddiad Dyfodol Llwyddiannus, sydd yn awgrymu bod gwahaniaethu yn cael i'w ystyried yn ymarfer dda ar gyfer ysgolion Cymru. Atgyfnertha hyn bod yr athrawes yn ceisio hybu datblygiad y disgyblion, wrth iddi wahaniaethu'r disgyblion mewn i 3 grŵp gwahanol ar sail gallu.

Fodd bynnag, mae rhai ymchwilwyr yn cydnabod yr anhawsterau sy'n gallu codi wrth wahaniaethu. Credai Hertberg-Davis (2009) bod nifer o athrawon yn gwrthod gwahaniaethu gan ei fod yn cymryd fwy o amser i baratoi adnoddau a gwersi ar gyfer grwpiau gwahanol. Dadleuwyd nad yw athrawon yn derbyn digon o hyfforddiant i allu gwahaniaethu disgyblion ar sail gallu mewn modd boddhaol (Hertberg-Davis, 2009). Yn ychwanegol i hyn, rhaid i'r

athrawon benderfynu i ba lefel dylen nhw gyflwyno'r tasgau i'r grwpiau gwahanol, sydd yn gallu bod yn benderfyniad anodd wrth ystyried bod ymchwil yn dangos bod yna amrediad o tua 5 mlynedd yng ngalluoedd disgyblion erbyn Blwyddyn 5 ar gyfartaledd (Long, et al., 2011; Hattie, 2012). Wrth gymhwyso hyn i'r digwyddiad beirniadol ag arsylwyd, mae'n bosib wnaeth yr athrawes cyflwyno tasg rhy hawdd i'r mwyafrif o Grŵp A, gan wnaeth y rhan fwyaf o'r disgyblion canfod her annibynnol i gwblhau o fewn y dasg. Er hyn, gallwn ddadlau bod y dasg yn addas i rai aelodau o'r grŵp gan nad oedd pawb yn ceisio canfod ansoddeiriau'n annibynnol. Dangosir hyn ei bod hi'n anodd gwahaniaethu'n effeithiol er mwyn hybu datblygiad a chynnydd pob disgybl unigol o fewn dosbarth (Hattie, 2012). Ond ni ellir gwadu pwysigrwydd gwahaniaethu effeithiol, gan fod gwahaniaethu aneffeithiol yn gallu achosi goblygiadau ar gyfer cynnydd disgyblion. Gellir dadlau hyn wrth ystyried yr Effaith Pygmalion ar ddysgu ac addysgu (Rosenthal a Jacobson, 1968 dyfynnwyd yn Babad, 2015, tud.390). Dangosodd yr ymchwil bod disgwyliadau athrawon yn cael effaith ar ddatblygiad a chynnydd y disgyblion; os oedd gan yr athro disgwyliadau academiaidd uchel ar gyfer ei ddisgyblion, roedd y disgyblion yn gwneud fwy o gynnydd o'i gymharu â disgyblion lle nad oedd gan yr athro disgwyliadau mor uchel (Babad, 2015). Cefnogwyd y ddamcaniaeth Pygmalion gan ystod o ymchwil rhyngwladol pellach (Friedrich, et al., 2015; Wang & Li, 2014; Andersen, 2018; Szumski & Karwowski, 2019). Wrth gymhwyso'r damcaniaeth ar gyfer y digwyddiad beirniadol a gafodd i'w arsylwi, efallai bod hi'n bosib i ddehongli disgwyliadau'r athrawes o'r disgyblion yn y wers (Babad, 2015). Gan wnaeth yr athrawes ceryddu Grŵp A am ddefnyddio'r geiriadur yn annibynnol, o'i gymharu â Grŵp B a oedd yn cael canfod ansoddeiriau eu hun, gellir dehongli bod gan yr athrawes disgwyliadau uwch ar gyfer Grŵp B. O ganlyn, pe byddai'r gwahaniaethu yma yn digwydd yn gyson dros gyfnod hirdymor, efallai byddai Grŵp A yn dangos llai o gynnydd academiaidd o'i gymharu â Grŵp B (Babad, 2015). Er hyn, dadleuwyd Murdock-Perriera a Sedlacek (2018) mai ond canran bach o ganlyniadau disgyblion sy'n cydberthyn yn union â disgwyliadau athrawon, felly ni ellir dweud yn sicr bod disgwyliadau'r athrawes yn mynd i gael unrhyw effaith pendant ar gynnydd a datblygiad Grŵp A.

Ni ellir barnu'r athrawes ag arsylwyd yn y digwyddiad beirniadol o gwbl, gan fod gwahaniaethu effeithiol sy'n sicrhau bod anghenion academiaidd pob disgybl unigol yn cael i'w cwrdd, a'u bod nhw'n cael i'w herio digon, ond nid yn ormodol, yn broses cymhleth (Long, et al., 2011). Yn ôl Hattie (2012), rhaid i athrawon sicrhau eu bod nhw'n gallu pennu ar ba lefel mae pob disgybl unigol o fewn y dosbarth yn gweithio ar, a lle maent yn anelu i fod ar ddiwedd uned o waith er mwyn sicrhau gwahaniaethu effeithiol. Gellir casglu'r wybodaeth yma drwy asesu ffurfiannol sydd yn digwydd yn gyson, neu trwy asesu crynolod sy'n

cyfrannu tuag at atebolrwydd yr ysgol trwy brofion diwedd tymor neu arholiadau allanol (Black & Wiliam, 1998; Aubrey & Riley, 2019). Awgryma Davies (2006) bod yna digonedd o ddata yn cael i'w casglu o ganlyniadau asesu crynodol, sy'n caniatáu i'r athrawon gwahaniaethu'r disgyblion mewn modd effeithiol yn ôl eu canlyniadau a gwybodaeth bynciol flaenorol. Gellir cytuno i raddau â'r ddadl yma, gan allai'r data a gasglwyd o asesu crynodol fod o ddefnydd yn y cyd-destun yma (Davies, 2006). Ond, wrth ystyried hyn yn cyd-destun y digwyddiad beirniadol, roedd disgyblion Blwyddyn 3 ond ar eu hail wers Saesneg erioed, gan mai yn CA2 mae gwersi Saesneg yn cael i'w cyflwyno i'r disgyblion yn gyntaf. Oherwydd hyn, nid oedd gan yr athrawes unrhyw ddata ar lwyddiant neu gwybodaeth blaenorol y disgyblion o Saesneg. Yn deillio o hyn, gellir dadlau bod gwahaniaethu'r disgyblion yn y cyd-destun yma yn fwy anodd byth oherwydd diffyg data o asesuadau crynodol (Davies, 2006).

Ond, agwedd lawn mor bwysig o fewn addysg yw'r defnydd cyson o AaGD neu asesu ffurfiannol sydd yn gallu cael i'w wneud cyn, yn ystod neu ar ôl wers, gan ganiatáu i athrawon addasu'r addysgeg i'r disgyblion maent yn eu haddysgu (Aubrey & Riley, 2019; Black & Wiliam, 1998). Dywed Black & Wiliam (1998) bod yna bedair elfen hanfodol sydd rhaid i'w ystyried wrth ddefnyddio AaGD sef: y defnydd o gwestiynu a thrafodaeth effeithiol, ymwybyddiaeth y disgyblion o'r meini prawf neu'r hyn sydd angen arnynt i lwyddo, y gallu i hunanasesu'n feirniadol ac adborth adeiladol. Dadleuwyd bod nifer o fanteision i ddefnyddio AaGD gyson, gan gynnwys cyrhaeddiad uwch ar gyfer disgyblion llai abl, adborth defnyddiol sy'n helpu'r disgybl unigol i ffynnu a chyrraedd ei darged personol a llai o ddisgyblion yn poeni am fethiant gan fod yna fwy o atebion derbyniol i gwestiwn (Black & Wiliam, 1998). Cefnogwyd ymchwil cynnar Black a Wiliam (1998) ar AaGD gan ymchwil pellach a dangosodd bod defnyddio'r technegau yn cynyddu cyrhaeddiad academiaidd disgyblion a'u bod yn gymorth i athrawon wrth iddynt geisio gwahaniaethu (Ozan & Kincal, 2018; Doubet, 2012; McGlynn & Kelly, 2017; Keeley, 2019). Er wnaeth yr ymchwil pellach a soniwyd am gael i'w chynnal dramor, mae defnyddio technegau AaGD yn un o'r 12 egwyddor addysgeg ag argymhellodd Donaldson (2015) ar gyfer ysgolion Cymru yn yr adroddiad Dyfodol Llwyddiannus. Cefnogir hyn y safbwynt bod AaGD yn hanfodol o bwysig o fewn addysg, yn enwedig wrth ystyried bod defnydd effeithiol o dechnegau AaGD yn cael effaith arwyddocaol ar gyflymder y broses o ddysgu (Donaldson, 2015; Wiliam, 2018).

Er hyn, nodwyd Black a Wiliam (1998) bod yn rhaid i unrhyw ryngweithiad rhwng athrawon a disgyblion fod o ansawdd uchel er mwyn sicrhau nad yw ymateb yr athrawon yn amharu ar greadigrwydd ac annibyniaeth y disgyblion wrth iddynt geisio datrys y dasg, ac i sicrhau nad yw'r disgyblion ond yn ateb yn y ffordd ddisgwyliedig. Yn ôl yr ymchwil, mae rhai athrawon yn gweld hi'n anodd fod yn hyblyg wrth dderbyn ateb annisgwyliaidwy, yn enwedig os maent yn disgwyl ateb penodol arall (Black & Wiliam, 1998). Wrth gymhwyso hyn i'r digwyddiad

beirniadol ag arsylwyd, mae'n bosib dadlau gwnaeth yr athrawes rhwystro ar ymreolaeth y disgyblion. Wrth geryddu'r disgyblion am herio'u hunain, mae'n bosib dros gyfnod hirdymor gallai hyn achosi i'r disgyblion ofni mentro defnyddio atebion eu hun, gan arwain at ddisgyblion ond yn ymateb yn y ffordd maent yn credu mai'r athrawes eisiau iddynt i ymateb (Black & Wiliam, 1998). O bosib, gallai hyn leihau ar gymhelliant cynhenid y disgyblion, sef yr angen i wella a herio'u hun, a olygir bydd y disgyblion yn fwy ddibynnol ar ffactorau echblyg fel ffynhonnellau o gymhelliant i lwyddo, megis canmoliaeth neu gwobrau (Hattie, 2012). Oblegid hyn, gellir dadlau efallai pe byddai'r athrawes wedi defnyddio rhagor o strategaethau AaGD yn flaenorol ac yn ystod y wers, efallai ni fyddai hi wedi ymateb trwy geryddu'r disgyblion wrth iddi naill ai rhagfynegi allai hyn i ddigwydd gan yna addasu'r wers neu sylweddoli yn ystod y wers bod y disgyblion yn gwneud yn well na ddisgwylir (Black & Wiliam, 1998). Yn ychwanegol, gallai'r defnydd o AaGD rhoi sail fwy cadarn i wahaniaethu'r athrawes, gan fod hyn yn golygu ei bod hi'n asesu cynnydd pob disgybl yn gyson, gan yna gwneud addasiadau i'r cwricwlwm lle bo angen er mwyn sicrhau ei fod yn addas ar gyfer anghenion penodol pob disgybl unigol (Black & Wiliam, 1998; Doubet, 2012; McGlynn & Kelly, 2017). Ond, rhaid ystyried ei bod hi'n gynnar iawn yn y flwyddyn academiaidd pan wnaeth y wers gael i'w arsylwi, sy'n golygu efallai nad oedd yr athrawes wedi cael siawns i ddefnyddio amrywiaeth o strategaethau AaGD eto. Dywed Estyn (2018a, tud.6) bod 'assessment for learning strategies are developing suitably in most classes' yn yr ysgol, sy'n ymhygu bod yr ysgol yn defnyddio strategaethau AaGD yn dda ar y cyfan. Gellir hefyd dadlau efallai nad oedd yr athrawes hollol ymwybodol o gryfderau a gwendidau'r disgyblion eto gan mai ond data crynodedol o asesiadau'r flwyddyn cynt oedd ar gael iddi wrth iddi geisio gwahaniaethu'r disgyblion.

Adfyfyrion

Dadleuwyd llawer o ymchwilwyr bod yn rhaid i ymarferwyr adfyfyrion'n gritigol ar eu profiadau er mwyn gwella'u hymarfer (Bassot, 2016; Kayapinar, 2016; Del Carlo, Hinkhouse & Isbell, 2010). Caniateir hyn i athrawon gwella'u datblygiad proffesiynol trwy sicrhau eu bod nhw'n ceisio cwrdd ag anghenion pob disgybl gan addasu eu hymarfer (Bassot, 2016). Cytuna arolygwyr Estyn (2018b) bod ymarfer adfyfyriol yn nodweddiadol o ysgolion effeithiol. Yn ychwanegol, mae Llywodraeth Cymru (2019c, teitl) yn ceisio symud yr ymarfer ymlaen o fewn y "Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth", gan argymhell dylai athrawon hybu'r disgyblion i adfyfrio ar eu profiadau nhw er mwyn iddynt allu adnabod sut i herio'u hun. Yn deillio o hyn, gellir dadlau bod adfyfrio yn ymarfer buddiol, ac felly penderfynwyd defnyddio cylchred adfyfrio Gibbs (1988, dyfynnwyd yn Bassot, 2016) i adfyfrio ar y digwyddiad beirniadol. Fel soniwyd yn gynharach, mae'r defnydd o

ddigwyddiad beirniadol fel dull yn arwain at adfyfrio naturiol (Tripp, 1993; Shapira-Lishchinsky, 2011). O ganlyn, gellir dadlau trwy ddehongli'r digwyddiad beirniadol bod y 4 cam cyntaf o gylchred adfyfrio Gibbs (1988, dyfynnwyd yn Bassot, 2016) wedi'u cwblhau'n flaenorol yn yr aseiniad: disgrifiad a theimladau yn yr adran Pedwar Pwrpas, a gwerthusiad a dadansoddiad yn yr adran Adolygiad Llenyddiaeth. Mi fydd y casgliad a'r cynllun gweithredu yn cael i'w amlygu yn yr adran yma.

Gellir dechrau gan adfyfrio ar ymateb yr athrawes ar ddiwedd y digwyddiad beirniadol - gwnaeth yr athrawes ceryddu'r disgyblion am gwblhau'r dasg mewn ffordd wahanol, a gallai o bosib rhwystro ar greadigrwydd ac annibyniaeth y disgyblion pe byddai hyn yn digwydd dros gyfnod hirdymor (Black & Wiliam, 1998). O ganlyn, byddai'n fuddiol i ganfod strategaethau i sicrhau bod athrawon yn gallu ymdopi ag atebion annisgwyladwy. Yn ôl Holloway (2006), fel rhan o ddatblygiad proffesiynol, mae'n rhaid i athrawon cael gwybodaeth bynciol ragorol er mwyn iddynt allu prosesu atebion annisgwyladwy. Cytuna Nilsson a van Driel (2011) â'r datganiad yma, gan gynnig bod cael gwybodaeth bynciol ddwfn a thrylwyr yn cynyddu hyder yr athrawon wrth addysgu. Gellir cysylltu hyn gyda dadl Black a Wiliam (1998, tud. 7), lle dadleuwyd mai diffyg hyder yr athrawon sy'n achosi iddynt i ymateb yn negyddol i atebion anrhagweledig. Yn dilyn hyn, un datrysiaid posib yw cynnig rhagor o hyfforddiant i athrawon cynradd ar amrywiaeth o bynciau er mwyn codi eu gwybodaeth bynciol, fel argymhellodd Nilsson a van Driel (2011). Byddai hyn yn sicrhau bod yr athrawon yn hyderus i dderbyn atebion anrhagweledig, gan beidio â chyfyngu ar hannibyniaeth a chreadigrwydd y disgyblion (Black & Wiliam, 1998). Yn eu tro, mae'n bosib allai ymateb positif yr athrawon i atebion annisgwyladwy'r disgyblion atgyfnerthu eu bod hi'n bwysig i fentro datrys tasgau mewn ffyrdd gwahanol, fel dywed Donaldson am "gyfranwyr mentrus, creadigol" (Smart, 2012; Donaldson, 2015, tud. 31). Wrth gymhwyso hyn i gyd-destun y digwyddiad beirniadol, gellir dadlau efallai bod angen i'r athrawes dyfnhau ei gwybodaeth am y pwnc, er mwyn codi ei hunanhyder hi. Fel sgil effaith, efallai byddai'r disgyblion yn cael eu cymeradwyo am ddefnyddio'u greddf i ddatrys y dasg mewn ffordd unigryw, sy'n cyd-fynd gyda bwriad 4 diben Donaldson (2015).

Mae gwahaniaethu hefyd yn gallu cael effaith positif ar gynnydd y disgyblion, er cydnabyddwyd bod yna nifer o anawsterau posib sy'n gallu codi wrth ei ymarfer (Anderson, 2007; Hertberg-Davis, 2009; Hattie, 2012). Gellir dadlau efallai wnaeth yr athrawes ag arsylwyd wynebu anawsterau wrth geisio gwahaniaethu yng ngwers Blwyddyn 3, gan fod yr her yn ddigonol i rai ond dim yn ddigon heriol i eraill. Awgrymwyd yn gynharach efallai digwyddodd hyn oherwydd nad oedd digon o ddata ar wybodaeth flaenorol y disgyblion o'r pwnc wedi'u casglu. Felly, byddai'n ddefnyddiol i geisio canfod strategaethau i oresgyn y rhwystr yma wrth adfyfrio. Yn ôl nifer o ymchwilwyr, AaGD yw'r ateb i wahaniaethu effeithiol

(Black & Wiliam, 1998; Doubet, 2012; McGlynn & Kelly, 2017). Esiampyl nodedig yw'r defnydd o gwestiynu effeithiol, sef un o'r 4 elfen ag argymhellodd Black a William (1998). Dadleuwyd Wiliam (2018, tud. 90) bod cwestiynu yn "provide information for the teacher about what to do next" gan ganiatáu iddynt i binbwyntio yn union le mae'r disgyblion ar y daith o ddysgu a beth sydd angen iddynt i wneud nesaf. Felly, gellir dadlau pe byddai'r athrawes wedi dechrau gan ddefnyddio technegau cwestiynu megis ffyn loliop neu fyrddau gwyn bach i asesu gwybodaeth flaenorol y disgyblion i gyd, efallai byddai hi wedi sylweddoli bod y mwyafrif o Grŵp A yn gwneud yn well na ddisgwylir. O galyn, gallai hi wedi addasu'r dasg er mwyn herio'r disgyblion ymhellach (Wiliam, 2018). Yn y dyfodol, byddai'n ddefnyddiol i ddefnyddio mwy o dechnegau AaGD, megis cwestiynu effeithiol, er mwyn symud y dysgu ymlaen (Black & Wiliam, 1998).

Casgliadau

I gloi, gellir dadlau bod y digwyddiad beirniadol wedi amlygu nifer o wahanol ffactorau sy'n gallu cael effaith ar dysgu ac addysgu yn ysgolion cynradd. Fe ddechreuwyd gydag arsylwi yn nosbarth Blwyddyn 3 yn Ysgol X, lle arsylwyd digwyddiad a dehonglwyd yn gritigol er mwyn ei bennu yn digwyddiad beirniadol (Tripp, 1993). Gwneler hyn er mwyn adfyfrio ar yr hyn a arsylwyd gan fod y safonau proffesiynol newydd yn annog athrawon i adfyfrio ar eu profiadau er mwyn gwella safon yr addysgeg (Llywodraeth Cymru, 2019c).

Amlygwyd y digwyddiad beirniadol pwysigrwydd gwahaniaethu effeithiol (OECD, 2014). Er hyn, gellir cydnabod bod yna nifer o rwystrau sy'n gallu cymhlethu'r broses o wahaniaethu megis dim digon o hyfforddiant athrawon a diffyg data crynodol (Hertberg-Davis, 2009; Davies, 2006). Felly, er i'r athrawes yn y digwyddiad beirniadol ceisio gwahaniaethu'r disgyblion, dadleuwyd efallai gellir gwella canlyniadau'r broses pe bai'r athrawes yn defnyddio rhagor o strategaethau AaGD (Black & Wiliam, 1998). Yn deillio o hyn, amlygir gallu a gwir ddealltwriaeth y disgybl o'r pwnc, a chaniateir i'r athrawon cael disgwyliadau uchel ond cyflawnadwy o'r disgyblion (Black & Wiliam, 1998; Babad, 2015; Donaldson, 2015). Felly, gellir dadlau er mwyn sicrhau bod ymarfer addysgol yn fuddiol i ddisgyblion, rhaid i athrawon defnyddio strategaethau AaGD er mwyn pennu yn union beth sydd angen addasu yn yr addysgeg er mwyn caniatáu cynnydd a datblygiad y disgybl (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2018). Caniateir hyn i ddisgyblion ffynnu yn unol â 4 diben a 12 egwyddor addysgeg Donaldson (2015).

Llyfryddiaeth

Andersen, I.G. (2018) 'Pygmalion in instruction? Tracking, teacher reward structures, and educational inequality', *Social Psychology of Education*, 21(5), tud. 1021-1044. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9452-z>.

Anderson, K.M. (2007) 'Differentiating Instruction to Include All Students', *Preventing School Failure*, 51(3), tud. 49-54. DOI: 10.3200/PSFL.51.3.49-54.

Ary, D., Jacobs, L.C., Irvine, C.K.S., Walker, D.A. (2019) *Introduction to Research in Education*. 10ed Arg. Boston: Cengage Learning, Inc.

Aubrey, K., Riley, A. (2019) *Understanding & Using Educational Theories*. 2il Arg. Llundain: SAGE Publications Ltd.

Babad, E. (2015) 'The social psychology of the classroom: Reflections about past, present, and future', yn Rubie-Davies, C.M., Stephens, J.M., Watson, P. (gol.) *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. Oxon: Routledge.

Bassot, B. (2016) *The Reflective Practice Guide: An interdisciplinary approach to critical reflection*. Oxon: Routledge.

Black, P., Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Ar gael yn: <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf> (Darllenwyd: 21 Hydref 2019).

British Educational Research Association (BERA). (2018) *Ethical Guidelines for Educational Research*. 4ydd Arg. Llundain: BERA.

Cite, S., Lee, E., Menon, D., Hanuscin, D.L. (2017) 'Learning from Rookie Mistakes: Critical Incidents in Developing Pedagogical Content Knowledge for Teaching Science to Teachers', *Studying Teacher Education*, 13(3), tud. 275-293. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1366306>.

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

Coolican, H. (2014) *Research Methods and Statistics in Psychology*. 5ed Arg. Oxon: Routledge.

Cottrell, S. (2014) *Dissertations and Project Reports: A Step by Step Guide*. Efrog Newydd: Palgrave Macmillan.

Davies, S. (2006) *The Essential Guide to Teaching*. Prydain Fawr: Pearson Education Limited.

Del Carlo, D., Hinkhouse, H., Isbell, L. (2010) 'Developing a Reflective Practitioner Through the Connection Between Educational Research and Reflective Practices', *Journal of Science Education & Technology*, 19(1), tud. 58-68. DOI: 10.1007/s10956-009-9178-y.

Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Ar gael yn: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (Darllenwyd: 14 Hydref 2019).

Doubet, K.J. (2012) 'Formative assessment jump-starts a middle grades differentiation initiative', *Middle School Journal*, 43(3), tud. 32-38. Ar gael yn: <https://search-proquest-com.ezproxy.uwtsd.ac.uk/docview/926974966/fulltext/F90B8EA9F0EE45FFPQ/1?accountid=130472> (Darllenwyd: 22 Hydref 2019).

Estyn. (2018a) *A report on* [REDACTED]. Ar gael yn:

[REDACTED]
[REDACTED] (Darllenwyd: 11 Hydref 2019).

Estyn. (2018b) *Improving teaching*. Ar gael yn:

<https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Improving%20teaching.pdf> (Darllenwyd: 25 Hydref 2019).

Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., Trautwein, U. (2015) 'Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement', *Contemporary Educational Psychology*, 41, tud. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>.

Fy Ysgol Leol. (2018) [REDACTED] Ar gael yn:

[REDACTED] (Darllenwyd: 11 Hydref 2019).

Guest, G., Namey, E.E., Mitchell, M.L. (2013) *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. California: SAGE Publications, Inc.

Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.

Hertberg-Davis, H. (2009) 'Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient', *Gifted Child Quarterly*, 53(4), tud. 251-253. DOI: 10.1177/0016986209346927.

Holloway, J.H. (2006) 'Advancing Student Achievement Through Professional Development', yn Rhoton, J., Shane, P. (gol.) *Teaching Science in the 21st Century*. Virginia: NSTA Press.

Kayapinar, U. (2016) 'A Study on Reflection in In-service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model', *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), tud. 1671-1691. DOI: 10.12738/estp.2016.5.0077.

Keeley, P. (2019) 'Using the 6Es and Formative Assessment Probes to Differentiate Instruction', *Science and Children*, 57(2), tud. 24-26. Ar gael yn: <https://search-proquest-com.ezproxy.uwtsd.ac.uk/docview/2281718681/fulltext/36F229C38BC54FA5PQ/1?accountid=130472> (Darllenwyd: 22 Hydref 2019).

Lin, Y.K. (2016) 'Collecting Qualitative Data', yn Palaiologou, I., Needham, D., Male, T. (gol.) *Doing Research in Education Theory and Practice*. Llundain: SAGE Publications Ltd.

Llywodraeth Cymru. (2019a) *National School Categorisation System: Guidance document for schools, local authorities and regional consortia*. Ar gael yn: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-01/national-school-categorisation-system-guidance-for-schools-local-authorities-and-regional-consortia.pdf> (Darllenwyd: 11 Hydref 2019).

Llywodraeth Cymru. (2019b) *Draft Statutory Guidance: A guide to Curriculum for Wales 2022*. 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 Hydref 2019).

Llywodraeth Cymru. (2019c) *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>

[arweinyddiaeth-pdf-rhyngweithiol-ar-gyfer-cyfrifiaduron-personol.pdf](#) (Darllenwyd: 25 Hydref 2019).

Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T., Sheehy, K. (2011) *The Psychology of Education*. 2il Arg. Oxon: Routledge.

McGlynn, K., Kelly, J. (2017) 'Using formative assessments to differentiate instruction', *Science Scope*, 41(4), tud. 22-25. Ar gael yn: <https://search-proquest-com.ezproxy.uwtsd.ac.uk/docview/1971616694/fulltext/923D8520362B4810PQ/1?accountid=130472> (Darllenwyd: 22 Hydref 2019).

Murdock-Perriera, L.A., Sedlacek, Q.C. (2018) 'Questioning Pygmalion in the twenty-first century: the formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies', *Social Psychology of Education*, 21(3), tud. 691-707. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9439-9>.

Nilsson, P., van Driel, J. (2011) 'How Will We Understand What We Teach?—Primary Student Teachers' Perceptions of Their Development of Knowledge and Attitudes towards Physics', *Research in Science Education*, 41(4), tud. 541-560. DOI: 10.1007/s11165-010-9179-0.

OECD. (2014) *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. Ar gael yn: <http://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf> (Darllenwyd: 18 Hydref 2019).

Ozan, C., Kincal, R.Y. (2018) 'The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes towards the Lesson, and Self-Regulation Skills', *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), tud. 85-118. DOI: 10.12738/estp.2018.1.0216.

Punch, K.F. (2009) *Introduction to Research Methods in Education*. Llundain: SAGE Publications Ltd.

Rock, M.L., Gregg, M., Ellis, E., Gable, R.A. (2008) 'REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction', *Preventing School Failure*, 52(2), tud. 31-47. DOI: 10.3200/PSFL.52.2.31-47.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011) 'Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice', *Teaching and Teacher Education*, 27, tud. 648-656. DOI: doi:10.1016/j.tate.2010.11.003.

Smart, J. (2012) *Disability Across the Developmental Lifespan for the Rehabilitation Counselor*. Efrog Newydd: Springer Publishing Company, LLC.

Sood, K. (2016) 'Writing the Proposal', yn Palaiologou, I., Needham, D., Male, T. (gol.) *Doing Research in Education Theory and Practice*. Llundain: SAGE Publications Ltd.

Sutherland, M., Stack, N. (2014) 'Creating challenge in the classroom', yn Carroll, M., McCulloch, M. (gol.) *Understanding Teaching and Learning in Primary Education*. Llundain: SAGE Publications Ltd.

Szumski, G., Karwowski, M. (2019) 'Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement', *Contemporary Educational Psychology*, 59, tud. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>.

Tomlinson, C.A., Strickland, C.A. (2005) *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9-12*. Virginia: ASCD.

Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Oxon: Routledge.

Wang, Y., Li, L. (2014) 'Pygmalion Effect on Junior English Teaching', *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), tud. 18-23. DOI: 10.7575/aiac.alls.v.5n.6p.18.

Wiliam, D. (2018) *Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment that Drives Student Engagement and Learning)*. 2il Arg. Bloomington: Solution Tree Press.

Wisker, G. (2008) *The Postgraduate Research Handbook*. 2il Arg. Efrog Newydd: Palgrave Macmillan.

Atodiadau

Atodiad 1a

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 25/09/2019

Manylion y wers:

- Arsyllwais wers Saesneg Blwyddyn 3 a pharhaodd 1 awr.
- Thema'r wers oedd enwau ac ansoddeiriau.
- Roedd 19 disgybl yn y dosbarth; mwy o fechgyn na merched.
- Roedd y dosbarth yn cynnwys disgyblion â gallu cymysg, ac felly fe wnaeth yr athrawes gwahaniaethu a rhannu'r disgyblion mewn i 3 grŵp a oedd yn gwneud gweithgareddau gwahanol.
- Rôl y cynorthwydd dosbarth oedd cefnogi dysgu'r grŵp ADY o fewn y dosbarth.

Diwylliant ar lawr dosbarth

(Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?)

- Roedd nifer o'r disgyblion yn gweithio ar wahanol lefelau - roedd rhai yn eistedd wrth ddesg tra roedd eraill yn gorwedd ar y llawr i dynnu llun.
- Roedd yna eiriaduron ar gael i'r disgyblion er mwyn iddyn nhw wella eu llythrennedd, ac roedd nifer o arddangosfeydd ar furiau'r ystafell a oedd yn atgoffa'r disgyblion o reolau'r dosbarth e.e. y system HACA.
- Canolbwyntiodd y disgyblion yn dda ar yr amryw o dasgau ac o ganlyn nid oedd angen i'r athrawes i ddefnyddio llawer o dechnegau ddisgyblaeth.
- Roedd cyflymder y wers yn ymddangos yn addas ar gyfer gallu mwyafrif o'r disgyblion, er wnaeth ambell ddisgybl cwblhau'r dasg yn gyflym iawn. Gwnaeth yr athrawes darparu tasgau estynedig i'r disgyblion yma, er mwyn cynyddu'r her.

Amcanion

(Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?)

- Yn anffodus, oherwydd amodau allan o fy rheolaeth, fe wnes i golli dechrau'r wers (ac felly, y cyfnod lle wnaeth yr athrawes setio'r dasg). O ganlyn, na allaf feirniadu cyflwyniad y meini prawf a nod y wers i'r disgyblion ar ddechrau'r wers.
- Er hyn, roedd meini prawf llwyddiant y grŵp ADY wedi'i arddangos yn glir ar wal y dosbarth trwy gydol y gweithgaredd.
- Yn ychwanegol, o drafod gyda'r disgyblion, roedd yn ymddangos eu bod nhw'n deall y dasg a nod y wers. O'r profiad hyn, roeddwn i'n tybio bod y disgyblion yn deall sut i'w chyflawni.
- Ond i gloi'r wers, fe wnaeth yr athrawes gofyn i'r disgyblion i esbonio eu tasgau nhw i weddill y dosbarth. Yn ystod y cyfnod yma, fe gyhoeddodd hi fod rhai o'r disgyblion heb gyflawni'r dasg fel y gwnaeth hi esbonio, ac felly, fe ddaeth hi i'r amlwg nad oedd bob disgybl yn deall.

Cyfarwyddyd

(Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?)

- I ddechrau, roedd pob grŵp yn ymddangos eu bod nhw'n deall y dasg, a sut i'w chyflawni. Ond, ar ôl i'r athrawes dosbarthu geiriaduron, fe wnaeth hyn ddrysau 1 grŵp allan o 3. Tybiaf efallai bod esboniad clir wedi ei rhoi ar ddechrau'r wers, ond wnaeth gweithredoedd yr athrawes ddrysau'r disgyblion (h.y. dosbarthu geiriaduron).
- Gwnaeth yr athrawes ail-esbonio i 1 pâr yng nghanol y dasg ar ôl iddi sylweddoli

nad oeddent yn cwblhau'r dasg yn gywir. Fe wnaeth y pâr yma dderbyn mwy o gyfarwyddyd, ac o ganlyn, wnaethant ddeall y dasg, yn enwedig wrth gymharu'i atebion hwy gyda gweddill y grŵp.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) • Roedd yr her a osododd yr athrawes ar gyfer pob grŵp yn ymddangos yn briodol yn gyffredinol, ac roedd yn amlwg ei bod hi wedi ystyried yr amryw o alluoedd o fewn y dosbarth wrth wahaniaethu. • Er hyn, wnaeth y mwyafrif o un grŵp canfod her annibynnol i'w gwblhau o fewn y dasg, felly gellir dadlau efallai nid oedd yr her yn ddigonol i ambell unigolyn. • Yn ychwanegol, gwnaeth yr athrawes sicrhau bod yna her estynedig ar gyfer y disgyblion MAT o fewn y dosbarth.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? <u>Yn ystod</u> • Yn ystod y wers, roedd yr athrawes yn crwydro o amgylch y dosbarth i sicrhau dealltwriaeth y disgyblion o'r dasg. Ond, oherwydd roedd yn rhaid iddi fonitro dealltwriaeth 2 grŵp gwahanol, ni wnaeth hi sylweddoli bod un grŵp wedi camddeall diwedd y gweithgaredd. • Roedd y cynorthwyydd dosbarth yn sicrhau dealltwriaeth y disgyblion ag ADY trwy ystyried bob cam o'r meini prawf yn unigol. <u>Ar ôl y wers</u> • Gwnaeth yr athrawes cysylltu gweithgareddau'r wers gyda gwersi blaenorol ar enwau ac ansoddeiriau er mwyn rhoi cyd-destun i'r wybodaeth newydd. • Yn ychwanegol, roedd yn rhaid i'r disgyblion cyflwyno eu gweithgareddau i weddill y dosbarth. Roedd esbonio tasgau i gyfoedion yn profi dealltwriaeth y disgyblion o'r hyn roeddent wedi dysgu.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? • Rhai o'r disgyblion wedi drysu ar ôl cael geiriadur i'w ddefnyddio, a chael eu cerbyddu am ganfod ansoddeiriau yn annibynnol, yn hytrach na ddefnyddio'r rhestr rhoddodd yr athrawes. • Diffyg darpariaeth barhaus a oedd yn berthnasol i'r wers ar gael yn y dosbarth.

Atodiad 1b



Yr Awdurdod
Addysg a'r Dyddiau
Education and Humanities

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

Dyddiad/Date: 25/09/19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Pwysigrwydd gwahaniaethu effeithiol

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth ydy rhyw teimladau sy'n gyswllt y brofiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwyd digwyddiad diddorol a wnaeth fy syfrdanu yn wers Saesneg Blwyddyn 3. I ddechrau, roeddwn i'n teimlo'n falch o'r disgyblion a oedd yn defnyddio eu hannibyniaeth i ganfod ansoddeiriau newydd, gan ddefnyddio geiriadur. Ond, ar ôl i'r disgyblion gael eu ceryddu am edrych am ansoddeiriau yn annibynnol, roeddwn i wedi syfrdanu, ac yn teimlo mewn ychydig o benbleth.
Cofio a Deall/ Remember and Understand Allwch chi enw'r brofiad a'r brofiad hwn? "Can you list the aspects of the learning experience that went well?" Pa elfennau o'r brofiad hwn oedd yn ddifodol? "What were the elements of the learning experience that were disappointing?"	Roedd un grŵp o fewn dosbarth Blwyddyn 3 yn cwblhau tasg lle'r oedd angen iddynt ysgrifennu ansoddeiriau a oedd yn disgrifio cymeriad ar nodiadau Post-it, a'u gludo o amgylch llun. Cyn dechrau'r dasg, roedd yr athrawes wedi creu rhestr o ansoddeiriau allai'r disgyblion i'w ddefnyddio er mwyn disgrifio'r cymeriadau gwahanol. Fe wnaeth y disgyblion gludo nifer o'r ansoddeiriau yma o amgylch y cymeriadau. Ar ôl ychydig o amser, fe gafodd eiriaduron i'w dosbarthu ar y bwrdd. Fe wnaeth y disgyblion defnyddio'r geiriaduron er mwyn canfod ansoddeiriau eraill gallent nhw i'w ddefnyddio i disgrifio'r cymeriadau yn annibynnol. Fe nodais fod hwn yn ymddangos i fod yn her addas a bwrpasol. Fe wnaeth y disgyblion llwyddo i ganfod nifer o ansoddeiriau amrywiol i disgrifio'r lluniau yn annibynnol gan ddefnyddio'r geiriadur. Pan ddaeth hi'n amser i gloi'r wers, roedd y disgyblion yn gorfod cyflwyno eu gweithgaredd nhw i weddill y dosbarth. Wrth wneud hyn, sylweddolodd yr athrawes bod un grŵp o ddisgyblion wedi defnyddio ansoddeiriau eu hun, ac fe wnaeth hi ei cheryddu nhw am ddefnyddio'r rhain yn hytrach na defnyddio'r ansoddeiriau o'r rhestr. Nodyn ychwanegol – roedd grŵp arall uwch eu gallu yn gwneud tasg gwahanol le'r oedd angen iddynt ychwanegu ansoddeiriau ei hun mewn i frawddegau gan ddefnyddio geiriadur.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse Beth ydych chi'n nodi'n dda i'w nodi'n dda o'r brofiad hwn? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd y brofiad hwn a'r brofiad hwn? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Yn yr achos critigol hwn, mae'n bosib fod yna nifer o esboniadau a allai cael i'w ddefnyddio i esbonio ymateb yr athrawes. Efallai wnaeth yr athrawes dyfarnu gallu'r grŵp yn rhy isel, ac roedd hi'n feddwl bod ofn iddynt ddefnyddio ansoddeiriau ei hun yn ormod o her. Gellir dadlau efallai wnaeth yr athrawes ychydig o gamgymeriad wrth wahaniaethu'r disgyblion. Er iddi geisio gwahaniaethu'r disgyblion i 3 grŵp ar sail gallu, nid oedd yr her yn ddigonol i'r mwyafrif yn y grŵp canolig. Er hyn, dadleua Hertberg-Davis (2009) bod gwahaniaethu yn anodd i athrawon gan nad ydynt yn derbyn digonedd o hyfforddiant. Cytuna Hattie (2012) â hyn, gan ddadláu bod hi'n anodd canfod gweithgareddau addas ar gyfer pob unigolyn oherwydd yr amrediad yng ngalluedd disgyblion. Wrth ystyried mai yn Gyfnod Allweddol 2 (CA2) mae Saesneg yn cael ei addysgu fel pwnc yn gyntaf i'r disgyblion.

	gellir dadlau fod hyn yn fwy anodd byth i'r athrawes oherwydd y diffyg data crynodedol o asesiadau diwedd flwyddyn. Nid oedd gan yr athrawes unrhyw ganlyniadau o ddata crynodedol i'w dehongli, ac o ganlyni, roedd yn anoddach iddi wahaniaethu'n effeithiol. I'r gwrthwyneb, dadleuwyd Black a William (1998) mai asesu ar gyfer dysgu yw'r ateb ar gyfer gwahaniaethu effeithiol gan fod hyn yn caniatáu i'r athrawes i benodi beth mae'r disgyblion yn gwybod yn barod a beth sydd angen iddynt i ddysgu nesaf. Digwyddai'r fath yma o asesu'n gyson drwy gydol y wera, er mwyn i'r athrawon medru personoli'r addysgu ar gyfer y disgyblion. Rhaid hefyd ystyried yr effaith gallai ymateb negyddol yr athrawes cael ar gymhelliant y disgyblion. Yn ôl yr Effaith Pygmalion (Rosenthal a Jacobson, 1968) dylwnnwyd yn Babad, 2015), mae'n bwysig i athrawon cael disgwyladau uchel ar gyfer y disgyblion gan fod hyn yn gallu cael effaith gadarnhaol ar eu cynnydd academaidd. O ganlyni, gellir dadlau ei fod yn bwysig i athrawon ymateb yn gadarnhaol pan mae disgyblion yn herio'u hun, er mwyn helpu'r disgybl i ffynnu ac i atgyfnerthu'r ymddygiad (Smart, 2012). Babad, E. (2015) 'The social psychology of the classroom: Reflections about past, present, and future', yn Rubie-Davies, C.M., Stephens, J.M., Watson, P. (gol.) <i>The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom</i>. Oxon: Routledge. Black, P., William, D. (1998) <i>Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment</i>. Ar gael yn: https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf (Darllenwyd: 21 Hydref 2019). Hattie, J. (2012) <i>Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning</i>. Oxon: Routledge. Hertberg-Davis, H. (2009) 'Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient', <i>Gifted Child Quarterly</i>, 53(4), tud. 251-253. DOI: 10.1177/0016986209346927. Smart, J. (2012) <i>Disability Across the Developmental Lifespan for the Rehabilitation Counselor</i>. Efrog Newydd: Springer Publishing Company, LLC.
Casgliadau a chamau gweithredu/ <i>Conclusions and actions</i> Beth ydych chi atebion, beth i'w materolau a'i meddwl a' nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych chi wneud i'w ddisgwyl? "What will you do next?"	O'r arsylwadau uchod, gellir dechrau gan argymhell dylai athrawon cael fwy o hyfforddiant er mwyn cynyddu eu hyder wrth iddynt dderbyn atebion annisgwyladwy. Yn ôl Nilsson a van Driel (2011), gellir cynyddu hyder athrawon wrth wella'u gwybodaeth bynciol. Yn eu tro, mi fydd hyn yn sicrhau bod fwy o atebion derbynol ar gael at ddefnydd y disgyblion, ac felly eu bod nhw'n gallu mentro heriau newydd. Gan fod Donaldson (2015) hefyd yn hybu annibyniaeth a chreadigrwydd y disgyblion yn y pedwar diben, mae'n fwy pwysig byth i hybu'r disgyblion i berchnogi ar eu gwaith trwy brofi a'u bod nhw mor annibynnol â phosib. Yn ychwanegol, byddai'n ddefnyddiol i ddefnyddio mwy o dechnegau asesu ar gyfer dysgu wrth addysgu (Black & William, 1998; William, 2018). Dangosodd William (2018) bod cwestiynu effeithiol yn benodol yn gallu cael effaith cadarnhaol ar y dysgu ac addysgu, gan ei fod yn caniatáu i athrawon asesu gwybodaeth flaenorol y disgyblion er mwyn addasu'r tasgau nesaf yn briodol. Pe byddai'r athrawes wedi defnyddio mwy o dechnegau asesu ar gyfer dysgu, efallai byddai hi wedi sylweddoli bod y disgyblion yn gallu gwneud yn well na'r oedd hi'n disgwyl, ac felly gallai hi wedi rhoi tasg fwy heriol iddynt. Donaldson, G. (2015) <i>Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm</i>.

	<u>a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru</u>. Ar gael yn: https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf (Darllenwyd: 14 Hydref 2019). Nilsson, P., van Driel, J. (2011) 'How Will We Understand What We Teach?—Primary Student Teachers' Perceptions of Their Development of Knowledge and Attitudes towards Physics', <i>Research in Science Education</i>, 41(4), tud. 541-560. DOI: 10.1007/s11165-010-9179-0. William, D. (2018) <i>Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment that Drives Student Engagement and Learning)</i>. 2il Arg. Bloomington: Solution Tree Press.
	Y profiad newydd / Transformed experience

Atodiad 2a

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 26/09/2019

Manylion y wers:

- Arsylyais wers Celf/ABCh Blwyddyn 2 a wnaeth parhau am awr.
- Y dasg ffocws a osodwyd ar ddechrau'r wers oedd lunio hunanbortread.
- Roedd yna 27 disgybl yn y dosbarth - 15 merch a 12 bachgen.
- Roedd y dosbarth yn allu cymysg, ac felly roedd yr athrawes wedi setio'r disgyblion o fewn y dosbarth mewn i grwpiau lliw gwahanol ar sail eu gallu mathemategol a llythrennedd.
- Rôl y cynorthwyydd dosbarth oedd darllen gyda'r disgyblion yn yr ardal darllen tra bod yr athrawes yn cwblhau'r dasg ffocws gydag un o'r grwpiau eraill.
- O fewn yr amgylchedd addysgu, roedd yna ardaloedd i gyfoethogi'r ddarpariaeth gan gynnwys ardal i gwblhau'r dasg ffocws, ardal darllen, ardal dychmygu/chwarae rôl, ardal fathemateg a rhifedd, ardal chwarae, ardal celf, ac ardal tu allan a oedd yn gysylltiedig â daearyddiaeth a siâp.
- Oherwydd nid oedd y disgyblion wedi'u setio ar gyfer celf, roedd y disgyblion yn cwblhau'r dasg ffocws o lunio hunanbortread yn nhrefn y wyddor.

Diwylliant ar lawr dosbarth

(Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?)

- Roedd y disgyblion a oedd yn cwblhau'r dasg ffocws yn eistedd o amgylch bwrdd hanner-cylchog gyda'r athrawes yn eistedd yng nghanol y bwrdd.
- Sefyllfa debyg oedd yn yr ardal darllen, gydag un neu 2 o ddisgyblion yn eistedd gyda'r cynorthwyydd dosbarth wrth ochr bwrdd hanner-cylchog.
- Roedd gweddill y disgyblion wedi'u rhannu mewn i grwpiau a oedd yn cylchdroi o amgylch yr ardaloedd eraill o fewn y dosbarth. Gweithiodd y disgyblion ar amrywiaeth o lefelau yn yr ardaloedd yma - rhai yn gorwedd ar y llawr, rhai yn eistedd a rhai yn sefyll.
- Gwnaeth yr athrawes sicrhau bod yna digonedd o adnoddau a darpariaeth cyfoethogi yn yr ardaloedd eraill o fewn y dosbarth a oedd yn cysylltu gyda'r thema o 'fwyd' e.e. yn yr ardal celf roedd angen i ddisgyblion creu sgerbwdd allan o ffynfotwm gan ddangos dealltwriaeth o sut mae bwyd yn helpu ni i dyfu.
- Ar furiau'r ystafell, roedd yna arddangosfeydd parhaus ar fathemateg a rhifedd, lluniau o seren Cymraeg y diwrnod ac arddangosfa yn ymwneud â'r thema o 'fwyd'.
- Gwnaeth y disgyblion gweithio'n dda o fewn yr amgylchedd, gyda'r athrawes yn rheoli unrhyw aflonyddwch neu darfu gyda llais, osgo a hiwmor.
- Ymddangosodd cyflymder y wers yn addas ar gyfer y disgyblion yn y dosbarth.

Amcanion

(Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?)

- Dechreuodd yr athrawes gan adeiladu ar ddrafftiau cyntaf yr hunanbortreadau fel dosbarth gan ddefnyddio hiwmor i atgoffa'r disgyblion o beth oedd angen iddynt i gynnwys ar eu hunanbortread, megis "O na! Mae clust Plentyn X wedi cwympo bant!" Gwnaeth y disgyblion ymateb yn dda i hyn, gan gofio beth oedd angen iddynt ychwanegu yn yr ail ddrafft.
- Gwnaeth yr athrawes yna modelu llun i'r dosbarth cyfan a oedd yn cynnwys yr

holl elfennau a oedd angen ar gyfer hunanbortread effeithiol - defnyddiwyd hwn fel meini prawf y wers. Wrth i mi arsylwi ar y disgyblion yn creu eu hunanbortreadau, roedd yn amlwg bod y disgyblion yn deall y meini prawf gan iddynt gofio cynnwys holl nodweddion y wyneb e.e. blew amrannau ac aeliau.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) - Fel soniwyd yn yr Amcanion, gwnaeth yr athrawes modelu'r hyn a oedd hi'n disgwyl o'r disgyblion. Gwnaeth hi ddefnyddio'r model yma fel meini prawf, gan ei adael i fyny ar y bwrdd gwyn er mwyn atgoffa'r disgyblion. - Roedd yn ymddangos bod y disgyblion i gyd yn deall y cyfarwyddyd wrth i welliannau pendant cael i'w arsylwi rhwng ansawdd y drafft cyntaf a'r ail. - Gwnaeth y disgyblion a oedd yn cylchdroi o amgylch yr ardaloedd arall dilyn cyfarwyddyd yn rhagorol - nid oedd yn rhaid i'r athrawes oruchwylio'r grwpiau yma yn agos o gwbl, gan yr oedd pob un yn ymwybodol o beth oedd angen i'w gwneud.
Mynediad a her (Ydy pob myfyrwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyrwr ei herio?) - Er ni wnaeth yr athrawes gwahaniaethu'r disgyblion ar gyfer y dasg ffocws yma, fe ddaeth i'r amlwg bod yr athrawes yn adnabod cryfderau a gwendidau pob disgybl unigol, wrth iddi herio pob disgybl ar lafar i wella'u gwaith nes iddo adlewyrchu a gwrthio eu gallu unigol nhw yn y pwnc. - Fe wnaeth hyn sicrhau bod pob disgybl yn cael i'w herio'n briodol yn ystod y dasg. - Roedd yr heriau a osodwyd yn yr ardaloedd arall o fewn y dosbarth hefyd yn ymddangos yn addas ac yn ddigonol ar gyfer yr amryw o alluoedd o fewn y dosbarth.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? <u>Cyn</u> - Cyn y wers, gwnaeth yr athrawes gofyn i'r disgyblion i adnabod y nodweddion wynebol a oedd angen cynnwys ar y model er mwyn sicrhau eu bod yn gyflawn. Gwnaeth y disgyblion adnabod y chain a helpu'r athrawes i lunio'r chain yn gywir ar y model. <u>Yn ystod</u> - Yn ystod y wers, gwnaeth yr athrawes atgoffa'r disgyblion o ba nodweddion wynebol oedd angen cynnwys ar yr hunanbortread. Ni wnaeth hi enwi'r rhain ond yn hytrach gofynnodd i'r disgyblion i edrych ar eu hwynebau mewn drych gan geisio adnabod beth yr oeddent wedi gadael allan. Dangosodd hyn bod y disgyblion yn deall y dasg. <u>Ar ôl y wers</u> - Cymharodd yr athrawes y drafftiau cyntaf o'r hunanbortread gyda'r ail ddrafft. Fe ddangosodd hyn yn glir bod y disgyblion yn deall y dasg gan fod gwelliannau pendant rhwng y 2 drafft.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? Hunanbwyder isel un o'r becheyn yn y dosbarth wrth iddo boeni bod eraill yn mynd i chwerrthin ar ei hunanbortread.

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

Dyddiad/Date: 26/09/19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Hunanhyder isel (bechgyn)

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghyd y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwyd digwyddiad diddorol yn wers Celf/ABCh Blwyddyn 2. Fe wnaeth y digwyddiad gwneud i mi deimlo'n drist ac yn druenus dros yr unigolyn a arsylwyd.
Cofio a Deall/ Remember and Understand Allwch chi restru'r amsodau ac y profiad dysgu a oeth yn dda? "Can you list the aspects of the learning experience that went well?" Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig? "What were the elements of the learning experience that were disappointing?"	Nod y wers oedd creu hunanbortread manwl cywir. Eisteddodd yr athrawes gyda'r disgyblion a oedd yn gwneud y dasg ffocws er mwyn iddi allu ei chefnogi nhw yn ystod y dasg. Gwnaeth y disgyblion eraill cylchdroi o amgylch yr ardaloedd darpariaeth barhaus a chyfoethogi o fewn y dosbarth. Fe ddadeth un bachgen i eistedd wrth y bwrdd hanner-cylchog gyda'r athrawes. Dechreuodd lunio ei hunanbortread am tua 5 munud. Ar ôl hyn, fe gyhoeddodd yn uchel "I don't want anybody to laugh at my picture" cyn dileu'r llun cyfan a dechrau eto. Ni wnaeth yr athrawes sylwi ar hyn oherwydd ei bod hi'n cefnogi disgybl arall o fewn y grŵp tasg ffocws wrth i hyn ddigwydd.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n parháu'n ffaithl, sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y ddaol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig, bwysig? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Yn y digwyddiad beirniadol yma, mae'n bosib wnaeth y bachgen ymateb yn y ffordd yma oherwydd bod ganddo hunanhyder isel. Efallai bod y bachgen yn ofni methiant. Dangosir ymchwil bod bechgyn yn casáu methu ac yn gweld hi'n fwy anodd i ymdopi â methu yn y dosbarth na ferched. O bosib, gallai hunanhyder isel ac ofni methiant arwain at golled yn gymhelliant y disgybl. Gallai hyn olygu ei fod e'n rhoi ei hun o dan anfantais, wrth iddo beidio herio'u hun rhag ofn iddo fethu. Gellir cysylltu hyn gyda'r model pwll dysgu. Oherwydd ei hunanhyder isel, efallai ni fyddai'r bachgen yn ceisio datrys y tasgau er mwyn dringo o waelod y pwll dysgu. Efallai gellir cysylltu hyn gyda'r bwlch rhyw rhwng bechgyn a merched. Efallai wnaeth y ffordd dechreuodd yr athrawes y wers effeithio ar hunanhyder y bachgen. Gan wnaeth yr athrawes defnyddio hiwmor i gyflwyno'r wers, gwnaeth y disgyblion chwerthin ar eu drafftiau cyntaf. O bosib, gallai hyn wedi bwrw hunanhyder y disgybl, gan arwain iddo boeni'n ormodol am greu ail ddrafft.

Casgliadau a chamau gweithredu/ Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a godwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych chi mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	O'r arsylwadau uchod, gellir dadlau efallai byddai'n ddefnyddiol i gyflwyno fwy o weithgareddau i godi hyder disgyblion ym mhob pwnc. Gellir cyflwyno hyn o dan y Maes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles. Mae'r argymhelliaid yma yn cyd-fynd gyda 4 diben Donaldson, sef sail y cwricwlwm newydd i'w ran datblygiad y disgybl. Yn deillio o hyn, gellir dechrau gwersi ar ddatblygiad meddylfryd twf i athrawon a disgyblion, er mwyn iddynt ddysgu sut i adeiladu gwydnwch o gamgymeriadau a phrofiadau annymunol o fewn addysg. Yn olaf, efallai byddai'n ddefnyddiol i ail-ystyried sut wnaeth yr athrawes gyflwyno'r wers gan efallai wnaeth hyn cael effaith ar hunanhyder y bachgen. Efallai byddai'n fuddiol i'r athrawes dechrau gan edrych ar fodel gwael o ddarlunydd enwog neu un a chrëwyd ganddi hi, er mwyn i'r disgyblion adnabod sut i'w gwella heb deimlo cywilydd dros waith eu hun.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 3a

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 02/10/19

Manylion y wers:

- Arsyllwais wers Celfyddydau Mynegiannol/Llythrennedd a pharodd 1 awr.
- Nod y wers oedd codio symudiadau'r stori sgerbydau er mwyn i'r disgyblion cofio'r stori.
- Roedd 28 disgybl yn y dosbarth: 15 merch a 13 bachgen.
- Er i ddisgyblion y dosbarth fod yn allu cymysg, gwnaeth yr athrawes gwahaniaethu'r disgyblion mewn i 4 grŵp gwahanol ar sail eu gallu yn llythrennedd a mathemateg.
- Er hyn, roedd y wers a arsylwyd yn wers dosbarth cyfan ac felly nid oedd y disgyblion wedi'u grwpio ar gyfer y wers yma.

Diwylliant ar lawr dosbarth

(Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?)

- Cwmpasir yr amgylchedd addysgu o nifer o ardaloedd gwahanol sy'n cyfoethogi'r ddarpariaeth. Mae yna ardal tasg ffocws, ardal celf, ardal chwarae, ardal tu allan lle mae gweithgareddau daearyddiaeth a siâp, ardal darllen, ardal dychmygu/chwarae rôl ac ardal fathemateg a rhifedd.
- Yn yr amryw o ardaloedd o fewn y dosbarth, dosbarthodd yr athrawes amrwiaeth o dasgau a oedd yn gysylltiedig â thema'r ysgol sef 'bwyd'.
- O amgylch y dosbarth, roedd yna nifer o arddangosfeydd o waith blaenorol y disgyblion, yn enwedig gwaith a oedd wedi'u gysylltu gyda thema'r ysgol.
- Wrth gwblhau'r dasg a osododd yr athrawes gwnaeth y disgyblion gweithio ar wahanol lefelau. Gwnaeth rhai eistedd wrth fwrdd, tra gwnaeth eraill eistedd neu orwedd ar y llawr.
- Defnyddiodd yr athrawes symudiadau i reoli'r dosbarth. Os yr oedd hi am i'r disgyblion stopio'r hyn roeddent yn gwneud, roedd hi'n dal llaw agored i fyny nes i'r disgyblion tawelu a gwrando.
- Roedd cyflymder y wers yn addas i'r disgyblion gan roedd pob un ohonynt yn gallu darllen y cod er mwyn ail-adrodd y stori ar ddiwedd y wers.

Amcanion

(Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?)

- Dechreuodd yr athrawes y wers gan gyflwyno Pie Corbett, sef y dyn a wnaeth dyfeisio'r ffordd yma o addysgu llythrennedd (talk4writing, 2019).
- Cododd un o'r disgyblion ei llaw i fyny a dwedodd ei bod hi'n cofio stori a oedd wedi'i selio ar waith Pie Corbett o'r flwyddyn flaenorol. Fe ddechreuodd hi wneud y symudiadau ac ymunodd bron pob un o'r disgyblion eraill mewn i'r ymarfer.
- O hyn, fe benderfynodd y disgyblion mai meini prawf llwyddiant y wers oedd cofio stori gan ddefnyddio symudiadau a chodio. Gellir dadlau bod nod y wers, yr amcanion a'r meini prawf llwyddiant yn glir i'r disgyblion felly.

talk4writing. (2019) *The key to raising attainment*. Ar gael yn:<https://www.talk4writing.co.uk/about/> (Darllenwyd: 26 Hydref 2019).

Cyfarwyddyd

(Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?)

• Fe ddechreuodd yr athrawes gan fodlu rhai o symudiadau cysyllteiriau Pie Corbett a atgoffodd y disgyblion o'r hyn yr oeddent wedi'u dysgu yn flaenorol. • Ymddangosodd esboniadau'r athrawes yn glir wrth iddi adeiladu ar wybodaeth flaenorol y disgyblion, gan ganiatáu iddyn nhw i benderfynu pa symudiadau i ddefnyddio i gofio'r stori. • Y disgyblion penderfynodd ar y meini prawf llwyddiant fel soniwyd yn yr Amcanion. • Roedd cyflymder y cyfarwyddyd hefyd yn addas. Gan fod y disgyblion yn copio'r symudiadau wrth fynd ymlaen gyda'r stori, roedd y wers yn symud ar eu cyflymder nhw.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) • Ymddangosodd yr her yn ddigonol ar gyfer y mwyafrif. Gwnaeth pob un o'r disgyblion llwyddo cadw i fyny gyda dysgu'r symudiadau, ac felly roedd pob un ohonynt yn gallu ail-adrodd y stori. • Er hyn, roedd rhai o'r disgyblion yn cael trafferth wrth ysgrifennu'r cod i lawr, gan weld hi'n anodd copio'r cod o'r bwrdd gwyn. O ganlyn, ni wnaeth pawb orffen y dasg. Gellir dadlau efallai bod y dasg yn rhy heriol i'r lleiafrif yma.
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? <u>Cyn</u> • Dechreuodd y wers yn effeithiol wrth i'r athrawes gofyn i'r disgyblion os roeddent yn adnabod y dyn yn y llun, sef Pie Corbett. Wrth gyflwyno hyn fe wnaeth hi ddynwared rhai o symudiadau cyffredin y cod. Fe ddangosodd hyn yn syth bod y disgyblion yn cofio am Pie Corbett gan wnaethant ddechrau ail-adrodd y stori o'r flwyddyn flaenorol heb gyfarwyddyd. <u>Yn ystod</u> • Yn ystod y wers roedd yn amlwg bod y disgyblion yn deall y dasg, gan wnaethant oll cadw i fyny gyda'r symudiadau wrth ddarllen y cod. • Wrth gwestiynu'r disgyblion tra roeddent yn copio'r cod o'r bwrdd gwyn, roeddent oll yn gallu ail-adrodd rhannau o'r stori yn ôl sy'n dangos eu dealltwriaeth. <u>Ar ôl y wers</u> • I sicrhau bod y disgyblion yn deall y dasg ar ôl y wers, roedd yn rhaid i'r disgyblion ail-adrodd y stori gyfan i un o'r athrawon neu i ffrind. Gwnaeth nifer o'r disgyblion ail-adrodd y stori i mi, a wnaeth pob un ohonynt lwyddo sy'n profi eu bod nhw wedi deall y dasg.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? • Roedd y disgyblion yn gallu ail-adrodd stori gan ddefnyddio symudiadau Pie Corbett o'r flwyddyn flaenorol heb gyfarwyddyd o'r athrawes.

Atodiad 3b



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

Dyddiad/Date: 02/10/19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Effeithiolrwydd symudiadau i helpu disgyblion i gofio stori

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwyd digwyddiad syfrdanol yn wers Celfyddydau Mynegiannol/Llythrennedd Blwyddyn 2. Wrth arsylwi'r digwyddiad beirniadol, teimlais syndod pleserus wrth sylweddoli bod y disgyblion yn cofio stori o'r flwyddyn flaenorol oherwydd techneg yr addysgu.
Cofio a Deall/ Remember and Understand Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda? "Can you list the aspects of the learning experience that went well?" Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig? "What were the elements of the learning experience that were disappointing?"	Nod y wers oedd dysgu stori'r sgerbydau gan ddefnyddio symudiadau Pie Corbett (talk4writing, 2019) i helpu'r disgyblion i gofio. Wrth i'r athrawes gyflwyno Pie Corbett a rhai o'i symudiadau mwyaf enwog i'r disgyblion, gwnaeth un disgybl codi ei llaw. Dywedodd ei bod hi'n cofio'r stori o'r flwyddyn flaenorol (gwnaeth y disgyblion dysgu stori gan ddefnyddio symudiadau Pie Corbett y flwyddyn cynt). Dechreuodd y disgybl ail-adrodd y stori gan ddefnyddio'r symudiadau cywir a wnaeth bron pob disgybl ymuno gyda'r ymarfer. Roedd yr athrawes wedi'i syfrdanu bod y disgyblion yn cofio'r stori a'r holl symudiadau ar ôl 6 mis. talk4writing. (2019) <i>The key to raising attainment</i> . Ar gael yn: https://www.talk4writing.co.uk/about/ (Darllenwyd: 26 Hydref 2019).
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i alchrau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwyll? "What was the cause of the most disappointing element?"	Wrth ystyried yr hyn a ddigwyddodd, gellir dadlau bod y defnydd o symudiadau Pie Corbett yn effeithiol wrth helpu disgyblion i gofio ac ail-adrodd stori. O bosib, gellir cymhwyso sylfaen damcaniaeth Pie Corbett ar gyfer agweddau arall o fewn y byd addysg e.e. efallai byddai'n bosib cymhwyso'r hyn a ddysgwyd yn y Cyfnod Sylfaen ar gyfer Cyfnodau Allweddol arall. Dangosir hyn hefyd bod y wers yn adeiladu ar wybodaeth flaenorol y disgyblion, sy'n cyd-fynd ag un o 12 egwyddor addysgeg Donaldson. Dadleuwyd ymchwilyr bod yn rhaid i ddisgyblion cael peth wybodaeth flaenorol cyn dysgu testun newydd er mwyn i'r dysgu bod yn effeithiol. Gan fod gan y disgyblion peth wybodaeth flaenorol am y testun, roedd yn bosib iddynt ddyfeisio meini prawf llwyddiant eu hun. Mae hyn yn caniatáu i'r disgyblion perchnogi'r dysgu sy'n hanfodol ar gyfer eu llwyddiant yn y dasg.

Casgliadau a chymau gweithredu/ Conclusions and actions <i>Beth yw eich atebion posibl i'r materion slomedig a nodwyd?</i> <i>"What are your possible solutions to the disappointing issues identified?"</i> <i>Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf?</i> <i>"What will you do next?"</i>	O bosib, gellir dadlau byddai'n ddefnyddiol i gyflwyno technegau Pie Corbett yn ardaloedd arall o fewn y byd addysg, er mwyn pennu effeithiolrwydd y strategaeth yn wahanol sefyllfaoedd. Byddai hefyd yn ddefnyddiol i sicrhau bod testunau newydd yn cael i'w cyflwyno mewn ffordd sy'n adeiladu ar wybodaeth flaenorol y disgyblion, gan fod y digwyddiad beirniadol yma yn amlygu bod hwn yn agwedd bwysig ar gyfer dysgu effeithiol. Caniateir hyn i'r disgyblion i gymryd fwy o gyfrifoldeb tuag at eu haddysg nhw, sy'n cyd-fynd â 12 egwyddor addysgeg a 4 diben Donaldson.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad 4a

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 02/10/19

Manylion y wers:

- Arsylwyd gwers Saesneg Blwyddyn 5/6 a wnaeth para am 1¼ awr.
- Nod y wers oedd i'r disgyblion i ysgrifennu drafft terfynol o ddisgrifiad o'r cymeriad Oliver Twist.
- Roedd 27 o ddisgyblion yn y dosbarth - tua 14 merch a 13 bachgen.
- Gwnaeth yr athrawes gwahaniaethu'r disgyblion ar gyfer gwersi Saesneg, ac felly'r grŵp yma oedd y grŵp mwyaf abl yn Saesneg. O ganlyn, roedd angen eu herio.
- Nid oedd yna gynorthwydd dosbarth ar gael yn y dosbarth.

Diwylliant ar lawr dosbarth

(Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?)

- Roedd y disgyblion yn cael eistedd lle bynnag roeddent eisiau o dan un amod - os nad oeddent yn gweithio yn y drefn eistedd yna, roedd gan yr athrawes yr hawl i symud nhw i eistedd mewn man arall. Er hyn, ni ddigwyddodd hyn yn y wers a arsylwyd gan wnaeth pob disgybl gweithio'n dda.
- Pe byddai'r disgyblion yn ansicr am sut i sillafu gair, roedd yna eiriaduron yn gefn y dosbarth at ddefnydd y disgyblion. Roeddent hefyd yn cael codi llaw a fyddai'r athrawes yn ysgrifennu'r gair ar y bwrdd gwyn fel bod eraill yn gallu ei gofio os oedd angen.
- Roedd yna un arddangosfa ar y wal a allai wedi bod yn ddefnyddiol i'r disgyblion yn ystod y dasg yma. Roedd gweddill yr arddangosfeydd yn arddangos gwaith blaenorol y disgyblion yn y Meysydd Dysgu a Phrofiad eraill. Roedd gan bob Maes Dysgu a Phrofiad arddangosfa ei hun, heblaw am Gelfyddydau Mynegiannol eto.
- Roedd yr athrawes yn defnyddio ton ei llais i reoli'r aflonyddwch yn y dosbarth ac ymddangosodd hyn i fod yn gweithio'n dda gan wnaeth pob disgybl cyflawni'r dasg yn ystod y wers.
- Gellir dadlau bod cyflymder y wers yn addas i'r disgyblion - roedd pob un yn ysgrifennu'r drafft terfynol mor gyflym ag y gallant wrth fod yn ofalus i sicrhau bod ansawdd y gwaith yn gwella o'r drafft cyntaf.

Amcanion

(Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?)

- Cyn y wers, fe ddosbarthodd yr athrawes meini prawf llwyddiant i bob un o'r disgyblion. Yn y meini prawf llwyddiant roedd yna argymhellion o beth oedd angen cynnwys i ysgrifennu disgrifiad cymeriad effeithiol e.e. "I have used adjectives. I have varied my sentences".
- Gludodd y disgyblion y meini prawf yn eu llyfrau, uwchben y drafft terfynol fel bod y meini prawf yn glir iddyn nhw yn ystod y dasg.
- Wrth ochr y meini prawf mae yna le i'r disgybl hunanasesu. Maen nhw'n marcio'r agweddau maen nhw'n credu bod nhw wedi gwneud yn dda yn y darn o waith. Yna mae un o'i ffrindiau yn gwneud yr un peth yn y golofn asesu gan gymheiriaid.
- Yn olaf, mae'r athrawes yn rhoi 2 seren drws nesaf i'r 2 agwedd gorau o fewn y darn o waith, ac yna mae'n rhoi dymuniad o sut allai'r disgybl i wella erbyn tro nesaf.

Gweler enghraifft islaw o'r fath o feini prawf mae'r disgyblion yn cael:

Aim: To redraft a letter to Oliver from Fagin.			
Stars	Success Criteria	Self-assessment	Peer-assessment
	To organise my work into paragraphs.		
	To include a rhetorical question		
	To include connectives and words to persuade.		
	To write opinions as facts.		
	To write in the first person.		
	To write effective opening and closing paragraphs.		
Wish:			
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) • Roedd pob un o'r disgyblion yn ymddangos eu bod nhw'n deall y dasg. • Gwnaeth yr athrawes modelu enghraifft o ddisgrifiad cymeriad cyn i'r disgyblion ysgrifennu eu drafft cyntaf. • Defnyddiodd y disgyblion y meini prawf llwyddiant fel sylfaen i'r hyn roeddent yn ysgrifennu. • Nid oedd angen llawer o gyfarwyddyd ar y disgyblion oherwydd roedd pob un yn deall sut i gyflawni nod y wers ac fe ddechreuon nhw'n syth.			
Mynediad a her (Ydy pob myfyrwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyrwr ei herio?) • Roedd yr her yn addas ar gyfer y disgyblion. Gwnaeth yr athrawes herio pob disgybl i wella'i waith trwy e.e. ehangu brawddegau, ychwanegu rhagor o ansoddeiriau ayyb. Oherwydd mai'r grŵp mwyaf abl oedd y disgyblion, gwnaeth yr athrawes rhoi adborth adeiladol i bob un o'r disgyblion fel y gallent wirio a gwella'u gwaith.			
Asesu Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu? <u>Cyn</u> • Cyn i'r disgyblion dechrau ar y dasg o ail-ddrafftio, fe wnaeth yr athrawes tasg gyflym a oedd yn dangos dealltwriaeth y disgyblion o'r testun. Defnyddiodd technegau cwestiynu megis meddwl, paru, rhannu i annog y disgyblion i feddwl am yr agweddau oedd angen cynnwys er mwyn ysgrifennu disgrifiad cymeriad effeithiol. <u>Yn ystod</u> • Yn ystod y wers roedd yr athrawes yn crwydro o amgylch y dosbarth. Roedd hi'n ateb unrhyw gwestiynau ac yn marcio'r hyn roedd y disgyblion wedi'u hysgrifennu'n barod. Fe roddodd adborth adeiladol i'r disgyblion wrth farcio o sut i wella'r gwaith ymhellach. <u>Ar ôl y wers</u> • Ar ôl ysgrifennu, gwnaeth y disgyblion hunanasesu a ddangosodd dealltwriaeth y disgyblion o'r dasg. Casglodd yr athrawes y llyfrau i gyd er mwyn marcio'r drafft terfynol. Dywedodd wrtha i pe byddai un agwedd o'r meini prawf llwyddiant yn wan iawn gyda'r disgyblion, fe fyddai hi yn ail ymweld â'r agwedd yna yn y wers nesaf.			

nesaf.
Manylebau / Achosion Beirniadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? • Effeithiolrwydd Asesu ar Gyfer Dysgu yn y wers - dosbarthu meini prawf llwyddiant, hunanasesu ac asesu gan gymheiriaid a'r defnydd o adborth.

Atodiad 4b

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

Dyddiad/Date: 02/10/19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Effeithiolrwydd technegau Asesu ar Gyfer Dysgu.



Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Arsylwyd digwyddiad diddorol yn wers Saesneg Blwyddyn 6. Roedd yn ddiddorol i weld sut wnaeth defnydd effeithiol o dechnegau asesu ar gyfer dysgu cael effaith gadarnhaol ar ansawdd gwaith y disgyblion.
Cofio a Deall/ Remember and Understand Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a oeth yn dda? "Can you list the aspects of the learning experience that went well?" Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig? "What were the elements of the learning experience that were disappointing?"	Ar ddechrau'r wers, fe roddodd yr athrawes meini prawf llwyddiant i bob disgybl a rhoddodd cyfarwyddyd iddynt i ludo'r rhain yn eu llyfrau uwchben y drafft terfynol. Gweler enghraifft o'r fath o feini prawf llwyddiant yn Atodiad 4a. Wrth i'r disgyblion ysgrifennu'r drafft terfynol o'u disgrifiad cymeriad, arsylwais eu bod nhw'n edrych ar y meini prawf llwyddiant er mwyn sicrhau eu bod nhw'n cynnwys pob agwedd. Wrth drafod gyda'r disgyblion, fe ddaeth i'r amlwg bod y disgyblion yn gweld y meini prawf llwyddiant a'r adborth o'r athrawes yn hanfodol o bwysig ar gyfer eu datblygiad a chynnydd yn y pwnc. Roedd yr adran hunanasesu ac asesu gan gymhelriad hefyd yn ymddangos yn ddefnyddiol, gan fod y disgyblion yn gallu gwirio eu bod nhw wedi cyflawni pob agwedd o'r meini prawf yn y colofnau yma. Yn olaf, ar ôl y wers, wnaeth yr athrawes casglu'r llyfrau er mwyn marcio'r gwaith. Fe ddywedodd pe byddai un agwedd yn gyson gwan yn waith y disgyblion, fe fyddai hi yn ffocysu ar yr agwedd yma yn y wers nesaf, gan amlgylir hyn nad yw'r disgyblion yn deall yr agwedd yma o'r gwaith.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n codi'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysig? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Amlygir y digwyddiad beirniadol hwn y pwysigrwydd o ddefnyddio technegau asesu ar gyfer dysgu. Defnyddiodd yr athrawes 3 allan o 4 o'r elfennau asesu ar gyfer dysgu yn ystod y wers – meini prawf llwyddiant, adborth a hunanasesu/asesu gan gymhelriad. Wrth edrych ar y gwahaniaeth mewn ansawdd rhwng y drafft cyntaf a'r drafft terfynol, gellir dadlau bod asesu ar gyfer dysgu yn hanfodol ar gyfer datblygiad y disgyblion. Cefnogir hyn yr ymchwil eang ar effeithiolrwydd asesu ar gyfer dysgu. Gellir cysylltu hyn gydag argymhellion Donaldson yn y 12 egwyddor addysgeg, gan ei fod yn argymhell defnyddio technegau asesu ar gyfer dysgu yn y dosbarth. O hyn, efallai gallai ymchwil pellach cael i'w hyrwyddo er mwyn canfod pa elfen o asesu ar gyfer dysgu yw'r mwyaf effeithiol ar gyfer cynnydd a datblygiad y disgyblion. Gellir hefyd ystyried effeithiolrwydd asesu ar gyfer dysgu o'i gymharu ag asesu crynodedol. Efallai gellir hefyd ystyried effaith asesu ffurfiannol ar y disgyblion – gellir canfod ymchwil pellach sydd yn penodi pa effaith mae'r defnydd o dechnegau asesu ar gyfer dysgu yn cael ar y disgyblion a'u cynnydd yn y dosbarth.

Casgliadau a chymau gweithredu/ Conclusions and actions <i>Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd?</i> <i>"What are your possible solutions to the disappointing issues identified?"</i> <i>Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf?</i> <i>"What will you do next?"</i>	Gellir dadlau byddai'n ddefnyddiol pe byddai fwy o dechnegau asesu ar gyfer dysgu yn cael i'w defnyddio yn y dosbarth, gan fod y digwyddiad beirniadol yn amlgu eu bod nhw'n cael effaith gadarnhaol ar gynnydd y disgyblion. Yn ychwanegol, caniatelir y strategaethau i athrawon adfyfrio ar eu haddysgeg er mwyn eu gwella a'u haddasu ar gyfer y disgyblion maent yn eu haddysgu. Mae'r ymarfer o adfyfrio yn cael ei argymhell gan Estyn, Donaldson a Llywodraeth Cymru. Wrth ddefnyddio fwyfwy o dechnegau asesu ar gyfer dysgu, mae'n bosib bydd y broses o ddysgu yn cyflymu gan fuddio'r disgyblion a'r athrawon ar y cyd.
Y profiad newydd / Transformed experience	

