

Gwerthuso a nodi'n feirniadol y camau dysgu ac addysgu nesaf gan ganolbwyntio ar astudiaeth achos dysgwr unigol neu grŵp o ddysgwyr, ar sail achos beirniadol ag arsylwyd.

Cyflwyniad

Mae addysgu a dysgu yn broses gymhleth iawn, yn enwedig wrth dynnu sylw at y modd y mae amodau dysgu athrawon yn newid yn gyflym (Tripp, 2012). Yn ol Fook (2015), mae arfer adfyfyriol i geisio lleihau'r bwlch rhwng theori ac ymarfer, bellach yn cael ei ystyried yn hanfodol i ymarfer proffesiynol cyfrifol. Yn yr un modd, cred Tripp (2012) bod ansawdd addysgu da yn gorwedd yng ngallu athrawon i gydnabod yr angen am adfyfrio proffesiynol. Er mwyn datblygu arbenigedd proffesiynol, gall arsylwi a dadansoddi digwyddiadau critigol dynnu sylw at nodweddion penodol o ymddygiad ystafell ddosbarth, neu arddulliau addysgu sy'n haeddu ymchwiliad pellach er mwyn gwella arfer (Cohen et al., 2011). Nod yr aseiniad yma felly yw ymchwilio ac i werthuso digwyddiad critigol ag arsylwyd, er mwyn gwell deall yr achosion cyn tynnu casgliadau ar y camau gweithredu addysgu a dysgu nesaf. Ar ben hyn, mae *Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* gan Donaldson (2015) yn argymhell bod mwy o ffocws yn cael ei rhoi ar ymchwil ac adfyfrio gan athrawon er mwyn cyflawni anghenion ein dysgwyr a gwella arfer. Cefnogir y farn hon dros y ffurfiad o athrawon fel ymarferwyr adfyfyriol gan Hattie (2009), sydd yn cynnig y farn bod athrawon fel dysgwyr o'i addysgu eu hun yn cael yr effaith mwyaf llwyddiannus ar ddysgu disgyblion.

O ganlyniad i natur yr aseiniad hwn, cynhaliwyd arsylwadau ar bedwar adeg wahanol (cyfeiriwch at Atodiadau A-F) gyda'r bwriad o nodi achosion critigol er mwyn eu hadolygu a'u gwerthuso. Er lles trafodaeth, bydd yr aseiniad yma yn canolbwyntio ar un o'r achosion critigol arsylwyd (gweler Atodiad A a D) a'r meysydd ymchwil nodwyd.

Arsylwi

Yn cyd-fynd â'r canllawiau moesegol ar gyfer ymchwilwyr addysgol a gyhoeddwyd gan BERA (2018), sydd yn cyfeirio at ymddygiad tuag at ymchwil a wnaeth trin data cyfranogwyr, rhoddi'r hollol cyfrinachedd ac anhysbysrwydd i'r sefydliad ac unigolion dan sylw, gan ei fod o fewn eu hawliau tuag at breifatrwydd. Cymerwyd yr arsylwi hyn le mewn Ysgol Uwchradd

gymunedol yn ardal wledig De Cymru, benodedig ddwyieithog, gyda thua 800 o ddisgyblion rhwng yr oedrannau 11-18. O'r wybodaeth sydd ar gael ar '*Fy Ysgol Leol*', nodwyd fod yr Ysgol dan sylw wedi graddio yn y categori cefnogaeth wyrdd gan Lywodraeth Cymru a'r pedwar Consortia Gwella Ysgolion, ac ystyrir felly fod yr Ysgol yn un o berfformiad effeithiol heb alw am lefel uchel o gymorth. Yn gyffredinol, daw disgyblion o ardaloedd nad ydynt dan anfantais economaidd, a gweler ond 4.9% o ddisgyblion yn gymwys i brydau ysgol am ddim; ffigwr sylweddol is na'r canran cenedlaethol o 17.1% (Estyn, 2016). O safbwynt yr iaith Gymraeg, dywed adroddiad fwyaf diweddar Estyn (2016) fod y lleiafrif o'r disgyblion (tua 43%) yn dod o deuluoedd lle mae'r Gymraeg yn cael ei siarad gartref. Yn yr Ysgol, caiff pob disgybl ei addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg, a'i ystyried yn rhugl.

Dros y cyfnod arsylwi, gweler ystod eang o wersi dan Gyfnod Allweddol 3, blynyddoedd 8 a 9 yn benodol. Bydd yr astudiaeth achos hon yn seiliedig ar wers Ffrangeg gyda thua 30 o ddisgyblion gallu cymysg blwyddyn 8, heb gynorthwyydd yn bresennol. Yng nghwmpas fy ymchwil, ni chafodd unrhyw athro neu ddisgybl eu cyfweld, ac ni dderbyniwyd unrhyw ddata ychwanegol.

Methodoleg

Dywed Kumar (2014) bod ymchwil yn ffordd o feddwl, ac nid set o sgiliau yn unig. Mae meddwl yn golygu cwestiynu beth rydych wedi gweld, archwilio ymhellach, deall ac esbonio eich canfyddiadau cyn tynnu casgliadau er mwyn gwella arfer a gwybodaeth. Mae'n gydnabyddiaeth o'r cwestiynau agored a ddechreuwyd gan ofyn beth, pam a sut. Ffaith hysbys yw defnyddio ymchwil ar gyfer ddatblygu sgiliau meddwl dadansoddol a beirniadol, a fydd yn ei dro yn helpu ni darganfod yr atebion i'n cwestiynau ymchwil (Kumar, 2014). Gan ystyried byd addysg Cymru, allwn ni ddim gwadu pwysigrwydd ymchwilio ar arfer proffesiynol da, a'r dylanwad mawr y caiff ar weithdrefnau a chanlyniadau ymarfer (Donaldson, 2015). Cred Kumar (2014) bod ymchwil ac arfer yn mynd law yn llaw. O ystyried natur yr aseiniad hwn felly, a'r angen am ymchwiliad manwl, mabwysiadir astudiaeth achos fel dull ymchwil oherwydd ei brif nodwedd o ddarparu enghraifft ddigymar o sefyllfaoedd bywyd go iawn (Cohen et al., 2011). Mae astudiaeth achos yn ein galluogi i ymchwilio yn gyfannol i un uned ddadansoddi (Yin, 2014), a all fod yn unigolyn, grŵp, sefydliad neu ffenomen gymdeithasol, trwy ddisgrifiad a dadansoddiad cyfoethog. Fodd bynnag, yn ôl Kumar (2014), mae'r astudiaeth fanwl o un endid yn unig yn ei gwneud hi'n anodd cyffredinoli a chroeswrio ein canfyddiadau gan ei fod yn aml mor anghyffredin. Serch hynny, yn ôl Cohen et al. (2011), cryfder defnyddio astudiaeth achos fel dull ymchwilio yn hytrach nag ymchwil gweithredol, arolygon neu gyfweliadau yw bod pwyslais mawr yn cael ei rhoi ar

realiti. Mynna hyn fod mewn cyd-destunau sydd yn adrodd rhyngweithiadau cymhleth, dynamig a ddatblygol lle nad oes gan yr ymchwilydd lawer o reolaeth drosto megis digwyddiadau, perthnasoedd dynol a'u hymddygiad dilynol na ellir eu trin (Cohen et al., 2011). Wedi dweud hyn, mae'r fethodoleg sydd yn berthnasol i'r astudiaeth achos hyn yn caniatáu i sefyllfaoedd siarad drostynt eu hunain ac yn ein helpu i gael gwell dealltwriaeth o syniadau mewn ffyrdd ymarferol. Er bod sawl arf ar gael ar gyfer casglu data o fewn dyluniad astudiaeth achos, rhoddid ffocws ar y defnydd o arsylwi lled-strwythuredig gan ei fod yn galluogi casgliad o ddata byw, megis sefyllfaoedd a ddigwyddir yn naturiol (Cohen et al., 2011), fel yw gofyn yr aseiniad yma. Roedd y dull di-gyfranogwr hwn o arsylwi yn caniatáu i ddigwyddiadau anghyffredin ddigwydd yn naturiol, gan ddatgelu digwyddiadau beirniadol. Yn ôl Tripp (1993), mae achos critigol yn digwydd yn seiliedig ar ein dehongliad o ddigwyddiad ag arsylwyd sy'n arwyddocaol i ni. Mae'r digwyddiad hwn yn cael ei ystyried yn achos critigol pan fydd yn nodi newid yn y sefyllfa sydd ohoni. Gall yr achosion hyn fod yn ddigwyddiadau dramatig, ond hefyd yn gyffredin iawn, sy'n digwydd mewn ymarfer bob dydd, wedi'u cyfleu yn achos critigol trwy ddadansoddi eu tueddiadau arwyddol gwaelodol (Tripp, 1993). Yn yr un modd, mynna Joshi (2018) bod achos critigol yn aml yn bersonol i athro unigol yn hytrach na bod yn ddigwyddiad arferol a phrofwyd gan unrhyw un. Esbonia Joshi (2018) ymhellach bod digwyddiad yn troi yn un beirniadol pan fydd yn peri problem neu her benodol i ni, ac o ganlyniad fe fydd yn sbarduno ymchwil a gwerthusiad bellach tu hwnt i'r agweddau addysgu a dysgu amrywiol. Cred Joshi (2018) fod y broses o ddadansoddi achos critigol yn fuddiol i ddatblygiad proffesiynol athrawon oherwydd gallent ddysgu oddi wrth eu harfer a gwella hyn yn llwyddiannus. Gyda'r cysyniad hwn o fyfyrwyr beirniadol mewn cof, lluniwyd fy arsylwadau gan ddefnyddio cwestiynau Harry Fletcher-Wood (2016) ag oedd wedi helpu rhoi strwythur i fy nghanfyddiadau (cyfeiriwch at Atodiadau A-CH).

Pedwar Pwrpas

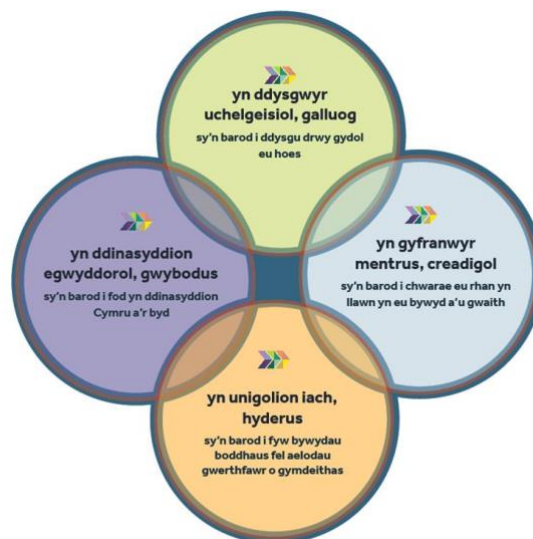
Dros y blynyddoedd diwethaf, dengys nifer o ysgogiadau am ddiwygiad addysg yng Nghymru, gan gynnwys canlyniadau is na'r cyfartaledd yn arholiadau Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr (PISA), perfformiad cymharol plant yng Nghymru mewn cymwysterau cenedlaethol, ac arfarniadau adroddiadau Estyn (Llywodraeth Cymru, 2019). Mae ymchwil gan y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD, 2014) yn arddangos bod lefelau cyrhaeddiad pobl ifanc yn ysgolion ar draws Cymru yn is nag y dylent fod, gan gyhoeddi bod trefniadau asesu'r wlad ar y foment hon yn anfoddhaol. Yn ogystal â hyn, dywed Kirsty Williams (2017), Gweinidog Addysg Cymru, bod datblygiadau gynyddol gystadleuol economaidd a thechnolegol byd-eang yn ysgogi rhagolwg hollol newydd ar

addysg Cymru. Yn unol â hyn, gweler genedigaeth i ddiwygiad addysg enfawr sydd nawr a'r blaen cenhadaeth ein cenedl. Y bwriad yw i:

codi safonau, lleihau'r bwlch cyrhaeddiad a chyflwyno system addysg gynhwysol sy'n destun hyder a balchder cenedlaethol (Williams, 2017, tud. 2-3).

Mae strwythur a chydannau *Cynllun Gwricwlwmwm i Gymru 2022, Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (2015) yn amlinellu'r cynigion ar gyfer datblygu fframwaith sydd yn adeiladu ar gryfderau presennol Cymru (Estyn, 2018). Awgryma Donaldson (2015) pedwar diben sydd i danategu'r cwricwlwm newydd er mwyn alluogi pob unigolyn i fod yn ddysgwyr galluog, iach a hyderus fel aelodau gweithgar a gwybyddus yn eu cymuned a'r gymdeithas ehangach (gweler Ffigwr 1.1). Y nod arbennig yw sicrhau awyrgylch addysgu a dysgu sydd yn hybu ein plant i dyfu yn ddinasyddion sydd yn gallu ffynnu yn wyneb heriau anadnabyddus y dyfodol (Donaldson, 2015).

Ffigwr 1.1



Pwynt canolog i'w ystyried wrth drafod y canllawiau ar gyfer cwricwlwm newydd gyda'r bwriad o wireddu'r dibenion uchod yw'r cysylltiad â gweler rhyngddyn nhw a'r achos critigol arsylwyd sef, dysgwr mwy abl a thalentog (MAT) a fyddai wedi elwa ar fwy o her yn ystod y wers dan sylw. Mae'n bwysig cyffwrdd a nodweddion yr achos critigol yma lle'r oedd y dysgwr MAT yn cwblhau pob tasg a osodwyd gan yr athrawes ar ôl ond chwpl o funudau, gan godi ei law a holi'r athrawes am beth allai barhau i'w wneud, tro ar ôl dro. Un o'r agweddau pwysicaf ar y mater hwn yw'r modd ag oedd y disgybl yn parhau i weithio'n annibynnol, gan ymestyn y tasgau o syniadau ei hun. Rhaid pwysleisio cysylltiad yr achos

critigol yma yn bennaf gyda'r diben sydd yn anelu bod ein holl blant a phobl ifanc yn 'ddysgwyr uchelgeisiol, galluog' (Donaldson, 2015, tud.31) trwy arsylwi'r dysgwr MAT yn ceisio perfformio i'r gorau allai. Roedd y dysgwr MAT hefyd yn hyderus yn defnyddio'i sgiliau iaith ac yn chwilio am heriau i wella safonau wrth geisio parhau i ddysgu. Wrth fod yn ymholgar, gellir dweud bod y dysgwr MAT hefyd yn arddangos i fod yn 'gyfrannwr mentrus, creadigol' (Donaldson, 2015, tud.31) oherwydd arsylwyd yn cymhwyso ei gwybodaeth ac yn arwain ei dysgu ei hun.

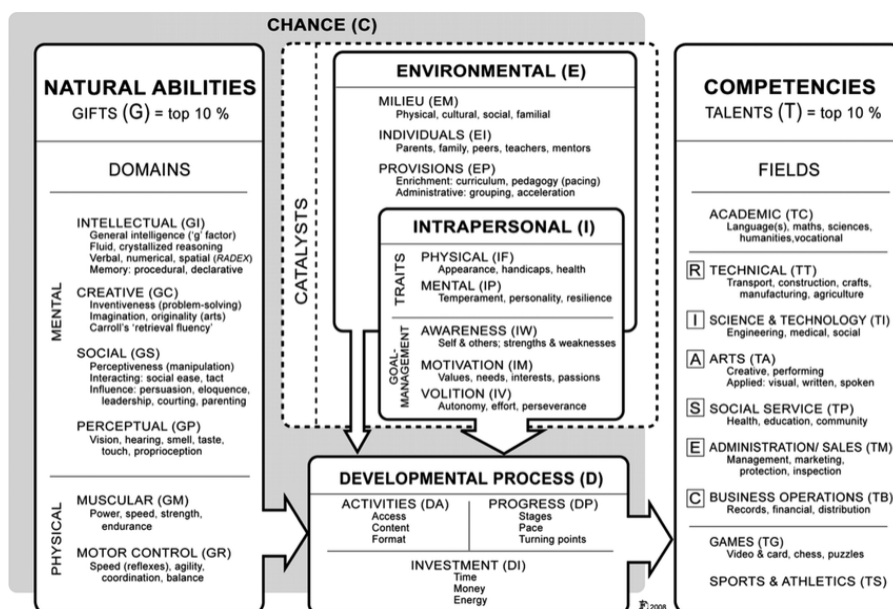
Adolygiad Llenyddiaeth

Yn dilyn y cyflwyniad hwn o'r achos critigol, fe wnaed ymchwil i mewn i'r meysydd mae'r digwyddiad yma yn ymwneud a nhw. Er lles trafodaeth, bydd yr adolygiad llenyddiaeth yma yn canolbwyntio ar ddiffinio dysgwyr MAT, gwahaniaethu yn yr ystafell dosbarth ac addysg heriol. Yn ôl gwefan y NAGC, mae plant yn cael eu hystyried yn fwy abl a thalentog pan mae eu gallu nhw yn sylweddol uwch na safon gyffredinol eu hoed, lle gwelwyd yn dysgu ar gyfradd gyflymach na'i chyfoedion. Noda Estyn (2018) bod tua 20% o holl boblogaeth yr ysgol yn cael ei ystyried yn fwy abl a thalentog, gan honni'r canran yma o ddisgyblion sydd angen cael eu herio'n barhaus a'i ddarparu gyda chyfleoedd i gyfoethogi ac ymestyn ar draws y cwricwlwm er mwyn datblygu eu dealltwriaeth a'i sgiliau meddwl mewn un neu fwy o feysydd.

Gadewch i ni ddechrau drwy ystyried y llenyddiaeth ynglŷn â beth mae hi wir yn feddwl i fod yn fwy abl a thalentog. Yn gyntaf, cynigia Subotnik et al. (2011) ddau safbwynt i'r term mwy abl a thalentog lle mesurwyd yn ôl potensial y disgybl i ddechrau, ac yna yn ôl cyflawniad y disgybl drwy wireddu ei botensial. Yr hyn sy'n nodedig yn ymchwil Subotnik a'i chydweithwyr yw'r gred bod datblygu yn ddysgwr MAT yn broses gydol oes o ddatblygu talent ag effeithir gan lawer o ffactorau seicogymdeithasol (2011). Felly, fe ystyriwyd gallu'r disgybl MAT yn gyd-destun yr astudiaeth hon yn nodwedd mae wedi parhau i ddatblygu hyd yn hyn, yn hytrach na bod yn nodwedd sefydlog y mae wedi cael ei eni efo (Subotnik et al., 2011). Cred bod datblygiad sgiliau mwy abl a thalentog yn cael ei effeithio gan ffactorau fel ymrwymiad tasg, meddyliau, diddordebau, cymhelliant, gwytnwch, siawns a'r amgylchedd ysgol a gartref. Golyga hyn bod gallu a chyflawniad dysgwyr MAT yn amodol ar bresenoldeb y ffactorau hollol gywir. Yng nghyd-destun y digwyddiad critigol ag arsylwyd, er oedd y dysgwr MAT yn sicr yn dangos ymrwymiad a chymhelliant i'r dasg, nid oedd ganddo'r cyfle na'r amgylchedd priodol i ffynnu ac ymestyn eu dysgu gan nad oedd y disgwyliadau yn ei herio. Yn yr un modd, mae gwaith Gagné (1985) a'i greadigaeth o'r '*Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT)*', yn cyfeirio at yr un ffactorau dylanwadol hyn fel catalyddion

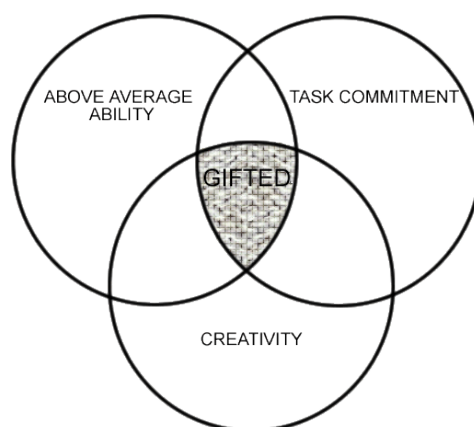
i'r broses ddatblygiadol o drawsnewid tueddfryd a photensial naturiol uchel i mewn i gyflawniad uchel le'r ystyrid unigolyn wedyn yn fwy abl a thalentog (gweler Ffigwr 2.1). Mae hyn i ddweud bod yn rhaid i ni beidio ag ystyried galluoedd dysgwyr MAT yn rhai sefydlog, na chwaith bod yr unigolion yma yn gallu cyflawni eu potensial wrth eu hun heb help ychwanegol (Thomson, 2006). Yn lle, rhaid ystyried y gallu yma yn rhywbeth cyfnewidiol sydd yn cael ei dylanwadau gan weithrediadau a'r amgylcheddau o'u cwmpas. Yng nghydestun y digwyddiad critigol ag arsylwyd, gellir dadlau bod hunan-gyfyngu ar gredoau'r dysgwr MAT ynglŷn â'i photensial sefydlog yn cael effaith negyddol ar ei ddysgu (Donaldson, 2015). Cred bod rhagdybiaethau positif a disgwyliadau uchel yn annog dyheadau uchel a chaniatáu i ddoniau naturiol y disgybl MAT arwain at gyflawniad uwch (Hattie and Yates, 2014).

Ffigwr 2.1



Yn dilyn hyn, cyflwynir safbwynt arall hynod o ddylanwadol i ni gan waith Renzulli (1978) a'r 'Three-Ring Conception of Giftedness' wrth i ni ystyried diffiniad i'r term mwy abl a thalentog. Mae'r theori hon yn cwmpasu tri nodwedd gydgyssylltiedig a chyfartal: gallu uwch na'r cyffredin, creadigrwydd ac ymrwymiad tasg (gweler Ffigwr 2.2) sydd efo'i gilydd yn datblygu ymddygiad dawnus wrth iddynt rhyngweithio i drawsnewid potensial yn gyflawniad (Renzulli, 1978). Hynny yw, rhaid i'r ddairfelen yma bod yn bresenol er mwyn caniatáu ymestyniad mewn gallu a chyflawniad uchel.

Ffigwr 2.2



Wrth gymharu'r cysyniad yma gyda'r achos critigol arsylwyd, gellir gweld bod gallu uwch na'r cyffredin ac ymrwymiad tasg y disgybl yn bresennol, ond heb yr elfen o greadigrwydd sydd yn cael ei hystyried yn hanfodol mewn datblygiad sgiliau dysgwyr mwy abl a thalentog. Gellir dadlau bod yr elfen o greadigrwydd mewn ystafell dosbarth yn gyfyng i'r arddull addysgu a defnyddiwyd athrawon, a chred Pashler et al. (2008) y dylai athrawon addasu ei arddulliau addysgu mewn modd sydd yn gweddu orau i arddulliau dysgu amrywiol disgyblion. Yn yr achos yma, darparu cyfle i'r dysgwr MAT ffynnu ac i fod yn greadigol. Gellir hefyd cysylltu arddulliau dysgu â gwaith Gardner (1983) gyda'i *'Theory of Multiple Intelligences (MI)'* sy'n cefnogi'r syniad o'r ffyrdd gwahanol y gall person fod yn fwy abl a thalentog o ganlyniad i amrywiaeth yn gryfderau, diddordebau a dulliau unigryw o brosesu gwybodaeth. Cred Gardner (1983) felly os oes gennym wahanol fathau o ddeallusrwydd, yna mae gennym wahanol arddulliau dysgu y dylid cael darpariaeth ar eu cyfer. Gan gofio hyn, byddai'r defnydd o ddull pedagogaid cymysg, a fyddai'n darparu'r elfen o her a chreadigrwydd sydd angen ar ddysgwyr MAT wedi bod yn fwy effeithiol wrth helpu'r dysgwyr MAT i ymestyn ei alluoedd gwybyddol er mwyn cyrraedd cyflawniad uwch.

I grynhoi'r rhan hon o'r adolygiad llenyddiaeth, mae'n amlwg bod ystyried rhywun yn fwy abl a thalentog o ganlyniad i nodwedd sengl, gynhenid a roddir i unigolyn yn hollol dyfiant o'r astudiaeth o amgylch ddeallusrwydd a galluoedd gwybyddol (Callahan & Hertberg Davis, 2013). Mae'n bwysig cofio bod y diffiniad yn parhau i esblygu gydag ymchwil newydd a damcaniaethau wedi'u haddasu (Callahan & Hertberg-Davis, 2013).

Nesaf, y tu hwnt i'r drafodaeth hon ynghylch deall sut i ddiffinio dysgwyr mwy abl a thalentog, mae'n bwysig edrych ar y ffordd orau i ddarparu ar gyfer eu hanghenion o fewn yr ystafell ddosbarth. Mae llawer o lenyddiaeth bresennol yn cylchdroi o gwmpas y strategaethau mwyaf effeithiol er mwyn curo'r sialens enfawr ag wyneba athrawon o sut i sicrhau bod dysgwyr MAT yn cael yr addysg ymestynnol a heriol sydd angen arnynt heb

elyniaethu eraill yn yr ystafell ddosbarth. Cred Munro (2012) bod gwahaniaethu yn ystafelloedd dosbarth yn fframwaith sydd yn galluogi i ddisgyblion o bob lefel i gyrraedd ei botensial. Mae gwahaniaethu yn annog athrawon i addasu eu harfer addysgu, dysgu ac asesu (Tomlinson, 2001) er mwyn ymateb i gryfderau ac anghenion pob disgybl. Dadla Hertberg-Davis (2009) hefyd taw gwahaniaethu yw'r dechneg fwyaf effeithiol o ddiwallu anghenion dysgwyr MAT a cheir dystiolaeth i ddangos bod defnydd effeithiol o wahaniaethu yn helpu i gynyddu cymhelliant a chyflawniad academiaidd disgyblion, yn ogystal ag adeiladu ar eu gwybodaeth flaenorol (Munro, 2012). Yn yr achos critigol hwn, byddai gwahaniaethu wedi golygu addasiad i ddysgu'r disgybl MAT a fyddai wedi creu amgylchedd dysgu fwy addas ar gyfer eu diddordeb a'u hanghenion.

Fodd bynnag, nid yw gwahaniaethu heb ei anghydfodau. O ystyried y ffaith bod ystafelloedd dosbarth heddiw yn amrywiol iawn aliniedig â dosbarth cymdeithasol, cefndir economaidd-gymdeithasol, rhyw, diwylliant, iaith a galluoedd; mae'n ymddangos bod disgyblion yn cael eu methu, oherwydd nad yw eu hanghenion unigol yn cael eu diwallu (Tomlinson, 2001). Gellid dadlau ymhellach fod hyn o ganlyniad i ymdrech athrawon dros reolaeth dosbarth yn hytrach na hyrwyddo gwahaniaethu. Mae Didau (2015) yn honni bod gwahaniaethu yn un o'r tasgau mwyaf trafferthus sy'n wynebu athrawon oherwydd y galw am amlorchwyl parhaus, baich gwaith eithafol, dosbarthiadau mawr, cyllid annigonol a diffyg adnoddau (Westwood, 2013). Trafoda ymhellach y syniad o wahaniaethu fel y broses o gydnabod bod pob disgybl yn wahanol a'u trin yn unol â hynny. At hyn, cred Didau (2015) y dylai gwahaniaethu canolbwyntio ar gael pob disgybl, waeth beth fo'i gallu, i ymdrechu i wneud rhywbeth sydd yn heriol iddyn nhw. Yn yr achos hwn, byddai cydnabyddiaeth briodol o allu'r dysgwr MAT wedi golygu darparu'r her yma iddi. Gellid cysylltu'r syniad hwn hefyd â chread y '*Learning Pit*' gan Nottingham (2017) sy'n strategaeth a ddefnyddir gan athrawon i hyrwyddo her, deialog a meddylfryd twf yn eu disgyblion. Byddai'r model hwn wedi rhoi cyfle i'r dysgwr MAT ddatblygu meddwl beirniadol, creadigol a chydweithredol trwy weithio trwy heriau perthnasol i'w allu. Ymhellach, cred Nottingham (2017) bod strwythur y dysgu sy'n rhan o'r model hwn yn fuddiol wrth geisio ymestyn gallu dysgwr MAT ar yr un pryd a chodi disgwyliadau llwyddiant.

At y drafodaeth hon ynglŷn â'r fath orau o ddarpariaeth ar gyfer dysgwyr MAT, gadewch i ni ehangu ar y cysyniad o her sydd wedi cael ei nodi'n aml hyd yn hyn. Cynigia Hertberg-Davis (2009) y farn na fydd dysgwyr MAT byth yn elwa i'r eithaf o'u phrofiadau addysgol a fydd yn eu rhwystro rhag gweithio mewn amgylchedd heriol sydd yn ei chefnogi i gyflawni ei lawn botensial. Gellir cytuno efo hyn ar sail yr achos critigol arsylwyd gan fod y dysgwr MAT yn cwblhau pob tasg yn gyflym ac yn diflasu wrth aros i bawb arall. Dylor cyfeirio fan hyn at ddamcaniaeth dysgu Vygotsky (1978) a'i chysyniad o scaffaldio lle cred bod plant yn gallu

dysgu oddi wrth eraill o lefel ddatblygol uwch drwy ymyrryd yn y parth datblygiadol procsimol 'ZPD'. Cyfeiria hyn at y bwch gwybodaeth rhwng gallu'r disgybl wrth ei hun, a'r hyn gall y disgybl lwyddo i wneud trwy gydweithrediad ag eraill yn y 'ZPD' (Muijs & Reynolds, 2011). Gelwir y cymorth yma yn scaffaldio, lle mae rôl athrawon yn hanfodol yn y cydweithrediad er mwyn cefnogi datblygiad gwybodaeth a sgiliau plant, yn enwedig dysgwyr MAT. Awgryma Vygotsky bod rhaid i athrawon fod yn arsylwyr awyddus er mwyn scaffaldio i'r radd gorau oll. Wedi dweud hyn, mae ymchwil yn dangos bod athrawon yn camddefnyddio'r cysyniad yma o scaffaldio ac yn defnyddio dysgwyr MAT i gefnogi cyrhaeddiad isel eu cyfoedion. Yn gysylltiedig gyda'r achos critigol arsylwyd felly, byddai scaffaldio wedi bod yn ddull o helpu'r dysgwr ymestyn ei gallu er mwyn cyflawni ei nod dysgu. Yn unol â hyn, mae cysyniad Bjork (1994) ar '*Desirable Difficulties*' yn awgrymu fod cyflwyno anawsterau i'r broses dysgu yn cefnogi gwell dealltwriaeth a chofio. Hynny yw, cred bod gosod gwaith anodd i ddisgyblion, sydd yn gofyn iddynt weithio trwy heriau yn y diwedd yn cefnogi gwell perfformiad tymor hir. Yn gyd-destun yr achos critigol felly, rhaid ystyried y modd na fyddai'r dysgwr MAT wedi gallu cwblhau'r tasgau a osodwyd mewn amser mor fyr, ac mewn ffordd mor rhwydd pe bai tasgau mwy anodd a herio wedi darparu.

Wrth dynnu tua'r terfyn, mae'n amlwg nad yw addysg '*one size fits all*' (Hertberg-Davis, 2009, tud.251) yn darparu dysgwyr MAT gyda'r dechrau gorau mewn bywyd sydd i fod i roi cyfleoedd ac anogaeth iddynt gyflawni eu potensial dysgu llawn, fel mynna *Canllaw Cwricwlwm i Gymru 2022* (Llywodraeth Cymru, 2019). Yn dilyn y drafodaeth yma, down i ystyried yr ymatebion posib i'r achos critigol dan sylw wrth ddeall a gwerthuso.

Adfyfrio/Gwerthuso a'r camau nesaf

Mae adfyfrio yn dechneg bwysig iawn yn addysgu plant gan ei fod yn ein galluogi ni i wneud dewisiadau gwybodus (Brookfield, 2017). Mae'n broses sydd yn tynnu sylw ar brofiadau, gweithrediadau, emosiynau, teimladau ac ymatebion cyn eu dehongli nhw ar gyfer dysgu wrthynt. Caniatâ arfer adfyfyriol i ni ddysgu oddi ar brofiad, ac mae hyn yn cael ei hystyried yn ganolog i ddatblygiad a chynhaliad o allu trwy gydol bywyd gwaith athro. Er mwyn adfyfrio ar yr achos critigol arsylwyd, defnyddiais Fodel Beirniadol Wedi Adfyfrio (BWA) Gibbs (1988) gan fod y model o gwestiynau hyn yn fy annog i feddwl yn systematig ynghylch fy mhrofiadau (cyfeiriwch at Atodiadau D-F). Yn ogystal â rhoi strwythur i fy ngwerthusiad, pwynt canolog i'w ystyried gyda defnydd o'r model BWA yw'r modd mae'n galluogi ni i ddod i ddeall yr elfennau da sydd yn bresennol mewn gwersi, tra hefyd yn dod i adnabod yr elfennau hyn sydd angen ei wella ar gyfer y dyfodol. Ar sail yr achos critigol yr oeddwn wedi arsylwi yn ystod gwers Ffrangeg blwyddyn 8, ag oedd yn dilyn y thema o

hobiau a mynegi barn, roeddwn yn teimlo'n siomedig iawn gweld disgybl mwy abl a thalentog yn gorffen pob tasg ag gosodwyd gan yr athrawes yn llawer mwy cyflym na'i chyfoedion, gan ofyn yn barhaus i'r athrawes beth i wneud nesaf. Yn deillio o hyn, roedd y disgybl yn ymgymryd â chreu tasgau ymestynol ei hun ac yn mynd ati i greu fwy o frawddegau ynghlwm a'r thema astudiwyd gan bennu i fyny wedi cynhyrchu dwywaith y maint o waith nag eraill. Canlyniad hyn oedd gweld y disgybl wedi cythruddo gan fod cyflymder y wers yn rhy araf gyda disgwyliadau isel.

Ar sail ymatebion posib i'r achos critigol, down i'r cwestiwn o sut allwn sicrhau amgylchedd dysgu gynhwysol lle mae'r ddarpariaeth gorau yn cael ei rhoi i'r dysgwr MAT? Yn bendant, credaf fod rhaid ffocysu ar bob adeg ar ddull gweithredu sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr o'n blaen ni a'r anghenion addysgol sydd ganddynt. Yn fy marn i, credaf fod dwy ateb posib i gyflawni hyn naill a'i drwy grwpio yn ol gallu neu wahaniaethu effeithiol mewn dosbarthiadau cymysg.

Yn y lle gyntaf, rwy'n teimlo bod grwpio yn ol gallu yn ddull y gellir defnyddio er mwyn delio gyda'r amrywiaeth o alluoedd a bylchau datblygiadol sydd yn bodoli fel agwedd ddadleuol addysgu. Mae'n ddull sydd yn cael ei defnyddio yn aml mewn pynciau fel mathemateg ac ieithoedd o ganlyniad i natur ddilyniannol addysgu'r pynciau yma. Byddai grwpio yn ol gallu yn gyd-destun y wers Ffrangeg a'r dysgwr MAT hon yn galluogi i'r disgybl profi cwricwlwm sy'n briodol i'w angen am her a chyflymdra gan weithio yn llwyddiannus gyda chyfoedion o allu tebyg. Yn y sefyllfa yma, bydd cyfle i ddamcaniaeth Vygotsky (1978) a scaffaldio cefnogi dysgu ychwanegol. Gellir dadlau hefyd, bod gosod disgyblion mewn grwpiau sydd yn berthnasol i'w alluoedd yn ei gwneud hi'n rhwyddach i athrawon gyflwyno gwersi i'r lefel cywir gan arwain at y profiad o lwyddiant i ddisgyblion.

Yn ail, credaf fod hyfforddiant i gynaliadwyedd gwahaniaethu yn hanfodol oherwydd rwyf o'r farn ei fod yn ychwanegiad gwerthfawr i addysgu a dysgu gan ei fod yn hwyluso dysgwyr fel unigolion unigryw. Dywed Tomlinson (2008) bod gwahaniaethu yn ffordd o feddwl yn ofalus am addysgu a dysgu sydd yn allweddol yn ein rôl ni fel athrawon mewn sicrhau nad yw disgyblion ond yn cyflawni normau penodedig, ond ei bod yn gwneud y gorau o'i potensial. Pwysig yw sicrhau wrth ddewis cyflwyno'r strategaeth yma i'r ystafell dosbarth yw bod dysgwr MAT yn elwa o wahaniaethu ansoddol sydd yn ymgorffori cyfoethogiad a chyflymiad, yn hytrach na gwahaniaethu mesurol lle gweler y disgybl ond yn creu mwy o'r un fath o waith. Gan dynnu sylw arbennig at yr achos critigol arsylwyd, gellir osgoi'r mater yma yn y dyfodol drwy roi cyfarwyddiadau mwy heriol a thasgau ymestynol i'r dysgwr MAT a fydd yn ymestyn ei hiaith, gwybodaeth a sgiliau e.e. gramadeg anoddach. Gwelaf nifer o fuddion i'r defnydd o Dacsonomeg Bloom (1956, 2001) mewn dosbarthiadau gallu cymysg gan ei fod yn annog uwch sgiliau meddwl mewn disgyblion drwy adeiladau i fyny o allu gwybyddol isel.

Bydd y defnydd o'r model yma o gwestiynu yn galluogi i mi ddosbarthu amcanion dysgu i lefelau cymhlethdod sy'n addas i'r amrywiaeth o alluoedd y dosbarth, ac felly yn ddull o deilwra addysg i anghenion pob unigolyn, dysgwyr MAT yn bennaf. Yn ogystal â hyn, strategaeth arall o wahaniaethu mewn dosbarth o allu cymysg allai fod drwy dasg gan gyflwyno disgwyliadau amrywiol i'r dosbarth lle mae'r disgyblion yn gyfrifol am ddysgu eu hun ac yn cyflawni gwaith i'r cyfarwyddiadau mwyaf addas i'w gallu. Cryfder y defnydd hwn mewn dosbarth yw bod pwyslais yn cael ei rhoi ar lais y disgybl dros ddewisiadau addysgol sydd yn ei effeithio nhw. Yn gyd-destun yr achos critigol hwn, byddai gosod amrywiaeth o gyfarwyddiadau heriol amrywiol yn rhoi'r cyfle i'r dysgwr MAT dewis her ei hun.

Yn nhermau fy natblygiad proffesiynol, teimlaf fod angen i mi arsylwi'n ofalus datblygiad a chynnydd disgyblion fy nosbarth fel fy mod yn gallu cynllunio gwersi sydd yn annog galluoedd datblygol y plant a chefnogi dysgu ymestynol. Credaf ei fod yn hanfodol fy mod i yn ystyried cryfderau, gwendidau, diddordebau ac arddulliau dysgu'r dosbarth cyfan oherwydd rhain sydd yn tanategu'r cyflwyniad o strategaethau cwricwlwm unigol. Yn ychwanegol at hyn, bydd datblygiad proffesiynol yn hanfodol er mwyn hybu gwell addysgu a dysgu trwy'r defnydd o wahaniaethu a'i chynaliadwyedd.

Casgliad

I gloi, mae'r aseiniad yma wedi canolbwyntio ar achos critigol, fel rhan o gyfres o arsylwadau ar raddfa fwy. Caniatâ dadansoddiad trylwyr o achos critigol yr arddangosiad o agweddau allweddol sydd ynghlwm a phroffesiynoldeb yn y byd addysgol (Tripp, 2012). Yn gyntaf, mae'n adlewyrchu'r sgiliau a gwybodaeth sydd gennym ni fel athrawon yn barod, ac i ba raddau maent yn cefnogi arfer llwyddiannus. Yn ail, bydd yr adlewyrchiad o lwyddiant presennol yn amlygu'r sgiliau a gwybodaeth ychwanegol y gwelwyd yn bwysig mabwysiadu fel rhan o'n harfer dyddiol. Yn drydydd, mae'r hyn a ddarganfuwyd wrth arsylwi ac adfyfyrio arfer addysgu a dysgu wedi'i gysylltu ag achosion critigol yn cario pwysigrwydd enfawr ar gyfer lles gydol oes plant. Mae'r broses yma o ymarfer, gwneud diagnosis ac adfyfyrio'r digwyddiadau nodweddiadol a chyffredin bob dydd yn ymddangos yn ffordd effeithiol iawn o gyflawni dull llawer mwy proffesiynol o addysgu a gwella arfer (Tripp, 2012). Rwyf nawr yn gwerthfawrogi sut mae digwyddiad a gall ei hystyried yn ddibwys mewn gwirionedd cario arwyddocâd llawer fwy dwfn. O ganlyniad i werthusiad trylwyr achosion ac effeithiau'r digwyddiadau beirniadol yma, mae'n bosib canfod y camau dysgu nesaf mwyaf addas ac effeithiol gan wella datblygiad a dyfarniad proffesiynol.

Rhestr Cyfeirnod

1. British Educational Research Association [BERA] (2018) *Ethical Guidelines for Educational Research*. (4ydd argraffiad) Llundain. Ar gael ar lein: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> [cyrchwyd: 28/10/2019]
2. Brookfield, S. D. (2017) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. (2ail argraffiad) CA: Jossey-Bass.
3. Callahan, C.M. & Hertberg-Davis, H.L. (2013) *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. Llundain ag Efrog Newydd: Routledge.
4. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.R.B. (2011) *Research Methods in Education*. (7fed argraffiad) London: Routledge.
5. Didau, D. (2015) *What if everything you knew about education was wrong?* Caerfyrddin: Crown House Publishing Ltd.
6. Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Crown Copyright. Ar gael ar lein: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> [cyrchwyd: 28/10/2019]
7. ESTYN (2016) *Adroddiad ar* [redacted]. Ar gael ar lein: [https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Ysgol \[redacted\] %20en.pdf](https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Ysgol%20[redacted]%20en.pdf) [cyrchwyd: 28/10/2019]
8. ESTYN (2018) *Curriculum innovation in primary schools*. Ar gael ar lein: [https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Curriculum %20innovation%20in%20primary%20schools%20-%20en.pdf](https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Curriculum%20innovation%20in%20primary%20schools%20-%20en.pdf) [cyrchwyd: 28/10/2019]
9. Fletcher-Wood, H. (2016) *Ticked off*. Caerfyrddin: Crown House Publishing Ltd.
10. Fook, J. 'Reflective practice and critical reflection' (Pennod 26), yn Lishman, J. (2015) *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care: Knowledge and Theory*. (3ydd argraffiad) Llundain: Jessica Kingsley Publishers, tud 440.

11. Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Efrog Newydd: Basic Books.
12. Gibbs, G. (1988) *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Llundain: Further Education Unit at Oxford Polytechnic.
13. Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Llundain: Routledge.
14. Hattie, J. & Yates, G. (2014) *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Llundain: Routledge.
15. Hertberg-Davis, H. (2009). *Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately*. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251–253. Ar gael ar lein: <https://doi.org/10.1177/0016986209346927> [cyrchwyd: 28/10/2019]
16. Joshi, K. (2018) *Critical Incidents for Teachers' Professional Development*. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 82-88.
17. Kumar, R. (2014) *Research Methodology: a step-by-step guide for beginners*. (4ydd argraffiad) Llundain: SAGE.
18. Llywodraeth Cymru (2017) *Addysg yng Nghymru: cenhadaeth ein cenedl*. Ar gael ar lein: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl.pdf> [cyrchwyd: 28/10/2019]
19. Llywodraeth Cymru (2019) *Fy Ysgol Leol*. Ar gael ar lein: <http://mylocalschool.gov.wales/School/6684064?lang=cy> [cyrchwyd: 28/10/2019]
20. Llywodraeth Cymru (2019) *Canllaw i Gwricwlwm i Gymru 2022*. Ar gael ar lein: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/83/63/1e/da/ae534a18a9bec8c2a8a5be83/canllaw-i-gwricwlwm-i-gymru-2022.pdf> [cyrchwyd: 28/10/2019]

21. Llywodraeth Cymru (2019) *Addysg Yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl*. Ar gael ar lein:
<https://gov.wales/sites/default/files/consultations/2019-01/consultation-document-transformational-curriculum.pdf> [cyrchwyd: 28/10/2019]
22. Muijs, D. & Reynolds, D. (2011) *Effective teaching: Evidence and Practice*. (3ydd argraffiad) Llundain: SAGE.
23. Munro, J. (2012) *Effective strategies for implementing differentiated instruction*. Ar gael ar lein:
https://pdfs.semanticscholar.org/3ed0/12ecc4f943de9de9e0a6df035df76da10b70.pdf?_ga=2.71408026.861282515.1572293218-717056887.1572088044 [cyrchwyd: 28/10/2019]
24. Nagc.org. (2019) *National Association for Gifted Children*. Ar gael ar lein:
<http://www.nagc.org> [cyrchwyd: 28/10/2019]
25. Nottingham, J. (2016) *Challenging Learning: Theory, effective practice and lesson ideas to create optimal learning in the classroom*. (2ail argraffiad) Llundain ac Efrog Newydd: Routledge.
26. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014) *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. Paris: OECD. Ar gael ar lein:
<http://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf> [cyrchwyd: 28/10/2019]
27. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008) *Learning Styles*. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), tud.105-119.
28. Renzulli, J.S. (1978) *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Efrog Newydd: Chronicle Guidance Publications.
29. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2010) *Professional development for language teachers*. Cambridge: CUP.
30. Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. (2011) *Rethinking Giftedness and Gifted Education*. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), tud 3-54.

31. Thomson, Moira (2006) *Supporting Gifted & Talented Pupils in the Secondary School*. Llundain: Paul Champen Publishing.
32. Tomlinson, C. A. (2001) *How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms*. (2ail argraffiad) Association for Supervision and Curriculum Development.
33. Tripp, D. (2012) *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. Llundain: Routledge.
34. Tripp, D. (1993) *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. Llundain: Routledge.
35. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
36. Westood, P. (2013) *Inclusive and Adaptive Teaching*. Llundain: Routledge.
37. Yin, R. K. (2014) *Case Study Research Design and Methods*. (5ed argraffiad) CA: SAGE.

Atodiadau

Atodiad A

**NODIADAU ARSYLWI / MAES**

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

Dyddiad: 25.09.2019
Manylion y wers: • Blwyddyn 8 • Ffrangeg • Tua 30 o ddisgyblion • Gallu Cymysg • Dim cynorthwy-ydd • Gwers 1 awr
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) • Trefn eistedd o resi 2/4/2. • Amgylchedd lliwgar gyda phob wal wedi gorchuddio gydag adnoddau yr oedd yr athrawes yn cyfeirio ato. • Ar y cyfan, roedd cyfraniad a chanolbwyntio yn bresennol, er hyn nid oedd llawer o reolaeth dros sibrwd parhaol a'r un rhai oedd yn gwneud y cyfrannu. • Gweler disgyblaeth wrth i'r disgyblion aros tu ôl i'w cadeiriau a chroesawi eu hathrawes gyntaf cyn eistedd lawr. • Polisi dwylo i fyny. • Symud yn gyflym trwy'r tasgau.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) • Wedi gosod yn glir ar y bwrdd gwyn; disgyblion yn copio mewn i'w lyfrau. • Tasgau wedi cysylltu gyda'r amcan. • Tasgau amrywiol llafar, ysgrifennedig a grŵp.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) • Mwyafrif o'r tasgau yn cael ei modeli. • Esbonio cyflym yn cynnwys disgwyliadau'r disgyblion. • Dim meini prawf llwyddiant.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) • Nifer o ddisgyblion yn gweld y tasgau yn anodd cwblhau heb help. • Dysgwr MAT yn gweld y gwaith yn rhwydd iawn ac yn gorffen pob tasg yn gyflym.
Asesu (Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?) • Bryn ar grwydro'r dosbarth. • Angen mwy o sylw ar y gwaith oedd yn cael ei gyflawni yn y dosbarth i sicrhau dealltwriaeth a chynydd. Bydd yn defnyddiol dyrannu amser at cywiro sillafu a.y.b.
Manylebau / Achosion Beirniadol (Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?) • Disgybl mwy abl a thalentog ddim yn cael ei herio o gwbl • Ymreolaeth disgybl

Atodiad B



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 26.09.2019
Manylion y wers: • Blwyddyn 8 • Addysg Grefyddol • Tua 25 o ddisgyblion • Gallu cymysg • Dim cynorthwy-ydd • Gwers 1 awr
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) • Nid oedd cynllun eistedd, trefn eistedd rhesi tuag at y blaen. • Roedd yr amgylchedd dysgu yn llawn adnoddau defnyddiol wedi cysylltu ag amrywiaeth o gyfnodau allweddol. • Roedd ymddygiad positif gan y disgyblion tuag at reolau'r dosbarth wrth iddynt ddangos hunanddisgyblaeth a pharch at ddysgu eu hun ac eraill.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) • O'r cychwyn oll, roedd y disgyblion ar dasg ac yn canolbwyntio ar nod y wers ag oedd wedi ysgrifennu ar y bwrdd gwyn; gwers ar Y Bererindod. • Roedd taflennu tasg y wers wedi darparu ar y desgiau yn barod ac yn hyrwyddo disgwyliadau'r wers. • Darparwyd iPads er mwyn helpu gydag un agwedd ddaearyddol y dasg.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) • Roedd esboniadau clir wedi darparu ar lafar gan yr athrawes, ac fe fodelwyd un enghraifft gyda'i gilydd cyn cychwyn yn annibynnol. • Roedd nifer yn cyd-weithio'n effeithiol i gwblhau'r dasg. • Nid oedd meini prawf llwyddiant.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) • Defnyddiwyd yr athrawes amrywiaeth o gwestiynnau agored ag oedd yn herio'r disgyblion, yn annog cyfraniad a chynnydd yn eu dealltwriaeth o'r pwnc. • Gofynnwyd cwestiynau ynglŷn â geirfa er mwyn ymestyn iaith y plant. • Roedd pawb yn cwblhau'r dasg ar adegau gwahanol; nid oedd tasg ymestynnol.
Asesu (Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?) • Ar ddechrau'r wers, mae'r dosbarth yn trafod cynnwys y wers flaenorol cyn cychwyn ar thema'r wers hyn. • Gweler yr athrawes yn crwydro'n gyson o amgylch y dosbarth ac yn cefnogi'r gwaith yr oedd y disgyblion yn gwneud. • Gosodwyd gwaith cartref a fydd yn profi dealltwriaeth y disgyblion.
Manylebau / Achosion Beirniadol (Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?) • Merch yn copio gwaith bachgen; yn holi iddo'n aml "Beth i fi'n gwneud nesaf?"

Atodiad C



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

Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 26.09.2019
Manylion y wers: • Blwyddyn 9 • Addysg Grefyddol • Tua 25 o ddisgyblion • Dosbarth abl, grŵp uchel • Dim cynorthwy-ydd • Gwers 1 awr; cyn cinio (pwysig nodi er mwyn ystyried yr ymddygiad arsylwyd)
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) • Cynllun eistedd yn bresennol yn y wers hon, ond nid oedd yn un effeithiol. • Llawer o drafod (gan fechgyn a merched) a oedd yn tarfu yn aml ac yn achosi diffyg canolbwyntio; nawys negyddol. • Adnoddau lliwgar a defnyddiol ar bob wal, ac arddangosfeydd gwaith. • Nid oedd unrhyw fath o reolaeth ar siarad ag ymddygiad amharus y disgyblion; grŵp o fechgyn yn benodol a oedd yn eistedd efo'i gilydd yn y blaen. • Grŵp yma o fechgyn yn ymddangos wedi colli hunanddisgyblaeth a pharch at addysg.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) • Roedd pwrpas ac amcan clir i'r wers; pawb yn nodi gwaith dosbarth, teitl a dyddiad. • Tasg gychwynnol o ddau funud er mwyn annog y disgyblion i feddwl ar bwnc newydd y dosbarth sef yr Holocaust. • Tasg darllen addysgiadol i ddilyn cyn cafwyd tasg ysgrifennu greadigol i'w osod.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) • Er oedd nifer o ddisgyblion wedi cynhyrfu yn y wers yma ac yn ymddwyn yn anaeddfed, roeddent yn glir ar ddisgwyliadau'r athrawes iddynt. • Esbonio diweddeb trwy gydol y wers. • Nid oedd meini prawf llwyddiant.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) • Roedd y tarfu ar y wers yn arafu pob peth i lawr ac yn amharu ar addysg y dosbarth cyfan. • Tasg eithaf syml yn cael ei droi yn un anodd. • Ni chwblhawyd neb y dasg a chafwyd ei osod fel gwaith cartref.
Asesu (Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?) • Roedd yr athrawes yn mentro cwestiynau agored ar y dosbarth i'w brofi ar ei dealltwriaeth o'r wybodaeth Newydd ddarparwyd iddynt.
Manylebau / Achosion Beirniadol (Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod?) • Grŵp o fechgyn yn parhau i amharu trwy gydol y wers wrth siarad, ymddwyn yn ddwl a dim canolbwyntio.



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 2.10.2019 Manylion y wers: • Blwyddyn 8 • Saesneg • Tua 25 o ddisgyblion • Dosbarth abl, grŵp uchel • Dim cynorthwy-ydd • Gwers 1 awr
Diwylliant ar lawr dosbarth (Ydy'r myfyrwyr yn canolbwyntio ar ddysgu?) • Trefn eistedd o resi 2/4. • Nid oedd cynllun eistedd, a gweler y bechgyn yn eistedd gyda'i gilydd, yn yr un modd a'r merched. • Roedd yr amgylchedd dysgu yn dda, gydag adnoddau cynorthwyol a gwaith disgyblion ar y wal. • Bu disgyblaeth a rheolaeth yn y dosbarth wrth i bawb ymddwyn yn barchus ac yn aeddfed.
Amcanion (Oes pwrpas clir i'r wers? Sut mae gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo'r pwrpas hwnnw?) • Nid oedd pwrpas neu nod clir i'r wers wedi esbonio neu ddarparu i'r disgyblion. Er hyn, roeddent yng nghanol darllen llyfr fel dosbarth cyfan felly roedd yn amlwg fod patrwm i'w gwersi o ddarllen pennod a dadansoddi'r hyn digwyddodd trwy amrywiaeth o dasgau gan wella sgiliau darllen ac ysgrifennu Saesneg.
Cyfarwyddyd (Ydy'r myfyrwyr yn glir am beth maen nhw'n ei wneud a sut i'w wneud yn dda?) • Wrth i'r disgyblion cyrraedd y dosbarth, roedd yr athrawes yn gofyn i bawb eistedd, tynnu eu llyfr allan a darllen yn annibynnol am ddeg munud, cyn iddynt barhau gyda darlleniadau'r dosbarth. • Darllenwyd yr athrawes darnau o'r naratif gan fodeli leisiau gwahanol a rhoddir elfen o sbri i'r darllen. • Rhoddid cymeriadau gwahanol i amrywiaeth o ddisgyblion a darllenwyd pob un yn frwdfrydig.
Mynediad a her (Ydy pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers? A gaiff pob myfyriwr ei herio?) • Er ond 4/5 o ddisgyblion oedd yn darllen, roedd pawb yn dilyn y wers gan gyfrannu at drafodaethau dosbarth cyfan. • Roedd yr athrawes yn helpu'r disgyblion ymestyn eu hiaith.
Asesu (Sut mae'r athro yn asesu dealltwriaeth myfyrwyr cyn, yn ystod ac ar ôl y wers? Sut y defnyddir hyn wrth addysgu?) • Athrawes yn gofyn i'r disgyblion crynhoi'r penodau blaenorol er mwyn atgoffa pawb am beth sydd wedi digwydd. • Wrth ddarllen, fe ofynnwyd cwestiynau i'r dosbarth ar sail geirfa, meddylfryd y cymeriadau a.y.b. • Ar ôl gosod tasg ar y bennod newydd ddarllen, roedd yr athrawes yn brwydo ac yn annog sillafu da'r plant a'i syniadau creadigol.
Manylebau / Achosion Beirmiadol Oes adegau ac enghreifftiau trawiadol y byddai'n ddefnyddiol eu trafod? • Bachgen wedi herio gan y dasg gyntaf; angen esboniad mwy manwl o'r disgwyliadau oddi wrth yr athrawes • Merch yn codi llaw i ateb cwestiynau ar bob un adeg, ond byth yn cael ei dewis i ateb dros gwaeddu allan gweddill y dosbarth.

Atodiad D



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

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

Dyddiad/Date: 25.09.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Diffyg darpar her i ddisgybl MAT

Profiad/Experience	
Teimladau/Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Roedd yn braf arsylwi dosbarth a oedd yn frwdfrydig tuag at y wers, a'r hyn oeddent yn dysgu. Roedd ymddygiad y disgyblion yn bositif tuag at yr athrawes a'i gilydd.
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?"	Roedd llawer o egni yn cylchredeg o gwmpas y dosbarth gan fod y disgyblion yn dysgu mewn modd rhyngweithiol drwy waith grŵp ac amrywiaeth o gemau. Roedd y rhan fwyaf yn ymdrechu i ymateb ac ymgymryd gyda phob tasg. Er hyn, roedd yn siomedig iawn gweld disgybl mwy abl a thalentog (MAT) nad oedd yn cael y cyfle i gyflawni ei lawn botensial o ganlyniad i dasgau byr a syml, heb her i ymestyn ei allu. Roedd y disgybl yma yn cwblhau tasgau yn gyflym iawn, a naill ai yn gofyn am fwy i wneud neu yn parhau i weithio yn annibynnol gan wneud mwy o'r un fath o beth. Roeddwn wedi synnu'n llwyr fod gymaint o allu a hyder gan y disgybl yma yn Ffrangeg, ond nid oedd yn elwa o amgylchedd dysgu addas.
Gwerthuso a dadansoddi/Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysigaf? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Byddaf yn sicrhau bod amrywiaeth o dasgau, fel yr oedd yn y wers hon, yn cael ei chyflwyno i'r disgyblion e.e. tasgau llafar, ysgrifennu, grŵp er mwyn annog cyfraniad gan bawb a chynnal lefelau egni a chymhelliant y dosbarth. Wrth ystyried elfen siomedig y wers, roedd yn amlwg bod diffyg gwahaniaethu; fframwaith sydd yn galluogi i ddisgyblion o bob lefel i gyrraedd ei botensial (Munro, 2012). Yn aml, mae gweithrediadau gwahaniaethu yn y dosbarth yn cael ei anghofio dros boenau rheolaeth a disgyblaeth. Mae ymchwil yn dangos bod addysg yn ymdrin â dull "one size fits all" (Hertberg-Davis, 2009), heb herio gallu'r rhai mwy abl a thalentog. Gall gwahaniaethu ei gysylltu nôl gyda damcaniaeth Vygotsky (1978), sydd yn canolbwyntio ar bwysigrwydd ffocysu ar ddisgyblion fel unigolion gyda chefnogaeth am eu cyflawniadau academaidd, yn hytrach nag ar gwricwlwm yn unig.
Casgliadau a chymau gweithredu/Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materiau siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Mae'n amlwg bod angen ffocysu ar addysg plant canolog. Mae'n bwysig bod datblygiad proffesiynol fel athrawes yn cefnogi dysgwyr mwy abl a thalentog. Credaf fod hyfforddiant i gynaliadwydd gwahaniaethu yn hanfodol. Fel athrawes, amcan dyddiol yw sicrhau nad yw disgyblion ond yn cyflawni normau penodedig, ond dylid annog nhw i wneud y gorau o'i photensial. Mae arolygwyr Ofsted yn gweld gwahaniaethu yn y dosbarth fel ychwanegiad gwerthfawr i addysgu a dysgu, gan arwain at ganlyniadau disgybl gwell. Mewn dosbarth fel hyn, byddaf yn defnyddio'r strategaethau canlynol: • Sicrhau bod disgyblion mwy abl a thalentog yn cael ei herio wrth ddarparu gwaith sydd yn gofyn iddynt ymestyn eu hiaith, gwybodaeth a sgiliau • Paratoi gwaith estynedig iddynt • Darparu heriau amrywiol e.e. ymarferion gramadeg anoddach
	• Gosod gwaith penagored sydd yn gofyn am ymatebion disgybl ar lefelau gwahanol • Darparu tasgau adfywiol, sydd o ddiddordeb i bob unigolyn. I gyflawni bob un o'r pwyntiau bwled uchod, byddaf yn anelu at wahaniaethu yn ôl tasg, canlyniad a chefnogaeth.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad DD



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

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

Dyddiad/Date: 26.09.19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Copio

Profiad/Experience	
Teimladau/Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Roedd arsylwi'r wers yma yn brofiad gwych gan ei fod yn llwyddiannus iawn yn y modd yr oedd yn cynnwys ffocws ar nifer o feysydd dysgu a phrofiad gwahanol. Yn wyneb datblygiad <i>Canllaw i Gwricwlwm i Gymru 2022</i>, mae pob un o'r chwe maes dysgu a phrofiad yma yn hyrwyddo cydweithrediad a datblygiad cwricwlwm traws disgyblaethol er mwyn cefnogi pedwar diben y cwricwlwm.
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?"	Roedd rheolaeth dda yn bresennol o'r cychwyn oll yn y wers hon gan fod tasg gychwynnol ar y bwrdd gwyn yn annog y plant i hunan-ddisgyblu a dechrau i weithio'n syth. Roedd y disgyblion yn cael y cyfle i gydweithio ac roedd y gwaith grŵp yn llwyddo i hyrwyddo'r dasg i nifer ac yn hybu cyfranogiad a chyfathrebiad gan bawb. Roedd y wers yn seiliedig ar daith Y Bererindod o amgylch Cymru ac yn cynnwys ffocws Hanesyddol a Daearyddol hefyd. Yn ogystal a hyn, roedd cyfle gan y plant i defnyddio iPads i gefnogi cwblhad y dasg. Wrth arsylwi'n ofalus ar cydweithrediad y plant, roeddwn wedi sylw ar un ferch yn copio holl waith bachgen yn ei grŵp ac yn sibwrdd 'Beth i fi'n ysgrifennu nawr?' yn barhaol iddo.
Gwerthuso a dadansoddi/Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Gan ystyried elfen siomedig y wers, roedd yn amlwg nad oedd y disgybl dan sylw yn deall disgwyliadau'r athro am y dasg. Gall hyn fod o ganlyniad i ddiffyg meini prawf llwyddiant, sydd yn hanfodol er mwyn sicrhau bod yna nod pendant i'r wers ac mae pob unigolyn yn deall sut i gyrraedd y nod hyn (Hattie, 2009). Mae'n hefyd bwysig nodi bod ymchwil yn dangos bod disgyblion yn teimlo'n fwy hyderus pan maent yn gweithio fel grŵp a dyma pam oedd y disgybl yma yn chwilio am gefnogaeth wrth ei chyfoedion.
Casgliadau a chamau gweithredu/Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materiau siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych chi'n mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Gall ateb posibl i'r mater yma fod yn seiliedig ar wahaniaethu sydd yn bwysig o fewn dosbarth gallu cymysg er mwyn sicrhau bod cyfle i bawb cyflawni eu potensial. Rhaid ystyried darpariaeth o adnoddau ychwanegol ag gall fod yn fuddiol i anghenion amrywiol y dosbarth hefyd. Er bod gwaith Vygotsky (1978) yn pwysleisio bod cydweithio ag eraill yn cael effaith bositif ar ddysgu disgyblion, gall achosi i rai disgyblion troi'n ddiog gan fod copio eraill yn rhwyddach na gwneud y gwaith eu hun. Mae meddylfryd negatif mewn plant o allu is sydd yn teimlo fel nad ydynt yn gallu deall a dilyn cynnwys y wers yn heriol i athrawon, ond mae'n bwysig ddatblygu meddylfryd twf mewn pawb ac ysgogi pob disgybl i gyflawni'r disgwyliadau sydd yn realistig i'w gallu nhw.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad E



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

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

Dyddiad/Date: 26.09.19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Ymddygiad aflonyddgar

Profiad/Experience	
Teimladau/Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Teimlaf yn flinedig ac yn siomedig ar ol arsylwi'r wers hon ag oedd yn anodd rheoli gan fod nifer o'r disgyblion wedi cynhyrfu ac yn amharu yn barhaus.
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?"	Yn anffodus, nad oedd digon o reolaeth gan yr athro dros y disgyblion ac fe gweler yn siarad efo'i gilydd yn aml gan anwybyddu'r athro. Nid oedd y disgyblion yn ymddangos yn barchus iawn tuag at addysg eu hun ag eraill. Roedd nifer yn y dosbarth yn ceisio cyfrannu gydag ymagwedd bositif, er yn y diwedd roeddent yn diflasu gyda'r her barhaus o dawelu cyson yr oedd yr athro yn gwneud. Nid oedd naws, na chwaith lif y wers yn un delfrydol o gwbl.
Gwerthuso a dadansoddi/Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Credaf fod rheolaeth a disgyblaeth y dosbarth yma yn heriol iawn oherwydd nad oedd cynllun eistedd effeithiol wedi mabwysiadu. O ganlyniad, roedd y disgyblion i gyd yn eistedd ger eu ffrindiau a oedd yn hybu gwrthdymiad. Yn ogystal â hyn, rhaid ystyried maint yr ystafell dosbarth ag oedd yn eithaf bach, gyda rhesi llawn yn agos iawn at ei gilydd. Gellir dadlau bod trefn dosbarth yn cael effaith mawr ar ymddygiad disgyblion, gan bellach awgrymu bod hyn yn cael effaith ar gyflawniad.
Casgliadau a chamau gweithredu/Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materiau siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Wrth ystyried elfen siomedig y wers hon, mae'r angen am gynllun eistedd yn hanfodol er mwyn sicrhau nad oes anogaeth gan y disgyblion i siarad efo'i ffrindiau. Byddaf yn canolbwyntio ar sicrhau bod y bechgyn mwyaf siaradus, yn bennaf, yn eistedd tuag at blaen y dosbarth efo'r bwriad o hybu cymhelliant a chyfraniad. Yn ogystal â hyn, byddaf yn gosod cynllun eistedd bachgen a merch am yn ail er mwyn annog plant i weithio efo eraill nad fyddent fel arfer yn dewis cydweithio gyda gan fod hyn yn help datblygu hyder a chyfraniad mwy gwerthfawr.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad F



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

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

Dyddiad/Date: 2.10.19

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Cwestiynu

Profiad/Experience	
Teimladau/Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Roedd yn brofiad positif iawn ar sail ymddygiad, canolbwyntio a chyfraniad y dosbarth tuag at ofnyon y wers.
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?"	Roedd yr athrawes yn frwdfrydig iawn o'r cychwyn oll ag oedd yn annog agwedd positif y disgyblion tuag at y wers. Gwelwyd adolygiad o gynnwys y wers flaenorol cyn symud ymlaen a'r wers hon. Roedd yr athrawes yn defnyddio'r dechneg o gwestiynu agored yn barhaus er mwyn asesu dealltwriaeth y plant o'r darllen oeddent yn gwneud. Yn hytrach na'r athrawes yn gwneud y darllen i gyd ei hun, roedd y disgyblion yn mwynhau cymryd rhan yn y stori drwy ddarllen. Er hyn, arsylwaf ar un ferch yn ceisio ymateb i gwestiynau'r athrawes gan godi ei law ond nid oedd yn cael ei dewis i ateb oherwydd roedd eraill yn gwaedu atebion allan. Fe wnaeth y disgybl parhau i godi ei law ar gyfer pob cwestiwn ond ni chyfrannodd ateb.
Gwerthuso a dadansoddi/Evaluate and analyse Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol? "What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?" Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysigaf? "What was the cause of the most important disappointing element?"	Byddaf yn sicrhau'r defnydd o gwestiynu parhaus er mwyn cadw sylw a diddordeb y disgyblion yn yr hyn maent yn dysgu. Wrth ystyried elfen siomedig y wers hon, nid oedd y dull o gwestiynu gan yr athrawes yn cefnogi cyfraniad deg gan bawb gan fod y mwyafrif o'r disgyblion yn gwaedu allan ac yn tynnu sylw oddi wrth yr un disgybl oedd yn parhau i godi ei law.
Casgliadau a chamau gweithredu/Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materion siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych chi mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Mae'n amlwg bod angen cyflwyno rheolau i'r dosbarth ynglŷn â pheidio gwaedu allan er mwyn galluogi cyfle i bawb gyfrannu. Mae'n bwysig tynnu sylw at y ffaieth bod y rheol o godi llaw yn aml yn creu patrwm lle mae'r un disgyblion yn unig sydd yn ymateb, ac yn achosi i'r gweddill ymlacio a pheidio â chyfrannu os nad yw'r athro/athrawes yn annog hyn. Felly, byddaf yn sicrhau bod cwestiynau addas yn cael ei anelu at bob unigolyn yn ystod y wers fel bod modd asesu dealltwriaeth, codi cymhelliant a darparu addysg gynhwysol.
Y profiad newydd / Transformed experience	