

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

I gyflawni'r aseiniad yma rhaid i mi ddarganfod achos critigol trwy arsylwi gwersi o fewn ysgol ac i'w gwerthuso'n feirniadol trwy gyflwyno strategaethau a fyddwn i yn defnyddio i ymateb gyda'r achos penodol yna. Yn ôl Cohen et al (2013), achos critigol yw digwyddiad sy'n goleuo nodwedd benodol a gallai fod yn bositif neu'n negyddol. Yn wahanol i hyn mae diffiniad McGarr & McCormack (2016) ac Tripp (1993) sy'n dweud bod digwyddiad critigol yn ddigwyddiad sy'n nodweddiadol ond wedi ei gwneud yn gritigol trwy ddadansoddi'r digwyddiad ymhellach.

Ymarfer adfyfyriol yw edrych yn-ôl ar ddigwyddiad a'i gwerthuso'n feirniadol a deall gweithredoedd pobl (Lishman, 2015). Maent yn chwarae rôl enfawr yn datblygu sgiliau ac addysgeg wrth wneud hyn a hefyd dysgu am y disgyblion maent yn ei ddysgu (Mathew et al, 2017). Mae Brookfield (1998) yn defnyddio model pedwar 'lens' er mwyn adfyrfrio sef: edrych trwy ein llygaid ni, llygaid y dysgwyr, llygaid ein cyd-weithwyr a trwy lenyddiaeth ymchwil. Mae hyn cael ei defnyddio gan fod neb yn edrych ar yr un peth yn yr un ffordd a hefyd mae'r model yn gadael i ni edrych ar y digwyddiad o wahanol onglau. Mae achosion critigol yn cael ei defnyddio trwy wneud i'r athro gwerthuso'r hyn sydd wedi digwydd a gofyn cwestiynau fel: pam? Peth da? Maent yn gwneud hyn i helpu gwella dysgu'r athro yn y hir dymor (McGarr & McCormack, 2016; Tripp 1993).

Mae'r aseiniad yma wedi ei strwythuro drwy edrych ar brif elfennau o arsylwi gan nodi'r strategaethau a defnyddiwyd wrth arsylwi a beth yw ein hachos critigol. Hefyd fyddwn yn cysylltu'r achos critigol gyda gwaith ymchwil mewn ardaloedd tebyg yn yr adolygiad llenyddiaeth gan orffen drwy werthuso'r achos critigol a'r camau nesaf byddwn yn cymryd.

Rhan 1: Arsylwi

Er mwyn cyflwyno'r dasg o werthuso'n feirniadol ar achos critigol rydym wedi arsylwi gwersi o fewn Ysgol [REDACTED] sydd yn darparu addysg uwchradd trwy

gyfrwng y Gymraeg i 870 o ddisgyblion rhwng 11 ac 18 oed yn Sir Caerfyrddin (Estyn, 2015). Mae'r disgyblion yn dod o'r dref gyfagos Caerfyrddin a'r ardaloedd gwledig cyfagos ble mae 79% o gartrefu'r disgyblion yn siarad Cymraeg (Estyn, 2015). Yn ôl 'my local school' gan Lywodraeth Cymru (2019), dim ond 4.1% o'r disgyblion sydd yn derbyn pryddau bwyd am ddim o'r ysgol (PYDd). Er hynny mae'r canran hyn wedi cynyddu 0.7% o 2015 ond mae hyn yn sylweddol is na'r canran cenedlaethol o 17.4%.

Yn ei adroddiad diweddar gan Estyn (2015), adroddwyd bod y canlyniadau TGAU'r ysgol yn uwch nag ysgolion tebyg a bu'r ysgol yn darparu profiadau allgyrsiol gwych. Mae hyn yn gamp anhygoel gan fod y gyllideb yr ysgol fesul disgybl yn £3,494 sef yr isaf yn Sir Caerfyrddin. Er hyn dwedwyd Estyn (2015) yn ei adroddiad diweddar fod rhai gwersi ddim yn defnyddio strategaethau cwestiynu yn effeithiol i ymestyn dealltwriaeth ei disgyblion. Yn ogystal mae'r tasgau sydd yn cael ei osod ddim yn cael ei chynllunio i ateb pob angen pob disgybl yn y dosbarth yn enwedig disgyblion mwy abl a talentog (MAT). Ar nod arall, mae 14.7% o'r disgyblion yr ysgol ar y gofrestr anghenion dysgu ychwanegol ac 1.6% gyda datganiad o hyn. Mae hyn yn is na'r lefelau cenedlaethol.

Methodoleg arsylwi

Nod arsylwi yw sylwi ar ymddygiad, digwyddiadau, arfer a mwy gyda'r nod o gasglu data (Cohen et al, 2013; Hobart & Frankel, 2004). Mae gan bob aelod o staff a chyrff allanol cyfrifoldeb i arsylwi ar ddisgyblion a nodi eu sgiliau a datblygiadau, perthynas rhwng eu cyfoedion, perthynas efo'r staff a'r rhyngweithiad gyda'r amgylchedd. I arsylwi mae rhaid mabwysiadu technegau arsylwi megis ysgrifennu nodiadau, arsylwi 'plentyn targed', gwneud sosiogramau, cymryd lluniau neu siartiau tic. Yn debyg mae rhaid penderfynu ar pa fodelau i ddefnyddio megis arsylwi'n di-gyfranogwr ac arsylwi fel cyfranogwr, defnyddio dulliau ymchwilio strwythuredig neu anstrwythuredig, gwneud ymchwil ansoddol neu feintiol, edrych ar astudiaeth achos neu ddefnyddio model Gagne's (Hobart & Frankel, 2004).

Defnyddiais strategaeth arsylwi'n di-gyfranogwr sy'n golygu bod y sylwedydd ddim yn cyfrannu i'r wers ond yn arsylwi'n oddefol ac edrych i mewn i bethau mewn dyfnder (Cyngor West Sussex, 2019; Kumar, 2014; Wragg, 1999). Defnyddiais dros arsylwi'n cyfranogwr oherwydd mae'r sylwedydd dim yn ymharu a'r wers ac mae modd cofnodi llawer (Cyngor West Sussex, 2019) ond yn colli digwyddiadau sy'n digwydd pan maent yn cofnodi (Kumar, 2014). Yn ogystal does dim yna gogwydd oherwydd mae'n duedd fod yr arsylwr dim yn dod o'r ysgol ac felly dim yng nghlwm yn emosiynol (Wragg, 1999). Er hyn mae effaith Hawthorne yn gallu digwydd yn y ddwy strategaeth arsylwi ble mae disgyblion ac athrawon yn newid ei ymddygiad gan wybod ei fod yn cael ei arsylwi ac yn annilysu'r ymchwil (Kumar,

2014; Wragg, 1999). I oresgyn hyn rhaid arsylwi'r gwersi am nifer o amseroedd er mwyn creu darlun mwy cyflawn ond yn ein hachos ni na allwn wneud hyn.

Cyn arsylwi rhaid penderfynu ar strategaeth ymchwil. Mae Cohen et al (2013) yn dweud fod yna dwy fath o strategaeth ymchwil sef strwythuredig ac anstrwythuredig. Ymchwil strwythuredig yw cynllunio cwestiwn/ffocws ymchwil er mwyn edrych am nodweddion penodol cyn arsylwi (Cohen et al, 2013). Ymchwil anstrwythuredig yw ymchwil ble nad yw cwestiwn ymchwil wedi ei osod o flaen llaw. Dwedwyd Cohen et al (2013) bod modd creu rhagdybiaeth wrth arsylwi pob peth sy'n digwydd yn lle edrych am un peth penodol. Yn ein harsylwad ni mae gennym daflen strwythuredig ond does dim yna ddigwyddiad penodol mae rhaid i ni edrych am felly defnyddiwyd strategaeth anstrwythuredig.

Yn yr un ffordd gallwn hefyd arsylwi trwy ddefnyddio astudiaethau achos neu achosion critigol. Mae astudiaeth achos yn gallu cael ei defnyddio fel model ble mae un peth penodol yn cael ei arsylwi ac yw gwreiddiau ymchwil dwfn (Arthur et al, 2012; Kumar, 2014). Gallai fod yn ysgol, digwyddiad, disgybl neu athrawon (Arthur et al, 2012). Dwedai Arthur et al (2012) bod mantais astudiaeth achos yw'r gallu i gyflwyno gwaith dwfn a manwl ac yn cael pwyslais go iawn. Er hyn gallai fod yn rhagfarnllyd ac yn galed i ddiffinio beth yw 'achos'. Achos critigol yw digwyddiad sy'n nodweddiadol ond wedi ei gwneud yn gritigol trwy ddadansoddi'r digwyddiad ymhellach (Tripp, 1993). Mae'n debyg i astudiaeth achos oherwydd mae'n astudiaeth o un peth penodol fel digwyddiad mewn dyfnder. Yn ogystal mae'n debyg i astudiaeth achos oherwydd mae pwyslais go iawn arni ac ni sydd yn gwneud yn gritigol. Un anfantais o achosion critigol yw gallai fod yn rhagfarnllyd wrth werthuso.

Yr achos critigol

Fel rhan o'n haseiniad roedd rhaid arsylwi gwersi er mwyn darganfod digwyddiadau a gallwn ddadansoddi fel achosion critigol. Roedd yna bedwar arsylwad gwers wedi ei chofnodi (Atodiad A-D) ac yna pedwar defnydd o'r model beirniad wedi adfyfrio (Atodiad A-D) i ddadansoddi'r achosion critigol. Mae'r aseiniad yma wedi ffocysu ar un ohonynt (Atodiad A). Er mwyn parchu polisiau moesegol yr ysgol byddwn yn cadw enw pob aelod o staff a disgyblion yn anhysbys (BERA, 2018). Cyfeiriwyd at ddisgyblion ac athrawon gan ddefnyddio llythrennau i gadw'n anhysbys fel 'disgybl A,B,C' ac 'Athrawes A,B,C'.

Mae'r achos critigol arsylwais yn gysylltiedig â chwestiynu ac ymddygiad (Atodiad A) yn wers Daearyddiaeth i flwyddyn 8 o allu cymysg. Nodwyd Athrawes A bod nod y wers yw cyflawni a deall mapiau erbyn gwaith maes i'r Afon Ogwr. Gosodwyd tasgau i ddefnyddio mapiau atlas i ddarganfod lleoliad yr Afon Ogwr ac ystyr prif nodweddion yr afon. Hefyd roedd rhaid defnyddio cyfeirnodau grid i ddangos ardaloedd y prif nodweddion yma.

I asesu dealltwriaeth y disgyblion roedd Athrawes A yn cwestiynu'r dosbarth mewn dau fodd gwahanol sef cwestiynu unigolion a chwestiynu'r dosbarth i gyd. Arsylwais fod grŵp bach o ddisgyblion sef disgybl A,B ac C yn rhoi ei dwylo i fynnu i ateb pob cwestiwn roedd Athrawes A yn anelu at y dosbarth. Ond pan fydd athrawes A yn cwestiynu disgybl arall roedd disgyblion A,B ac C yn torri ar draws i ateb y cwestiwn os bu'r unigolyn methu ateb o fewn ychydig eiliadau. I geisio newid hyn roedd Athrawes A wedi gofyn i'r disgyblion i aros am ei chyfle a gwnaeth Athrawes A newid strategaeth cwestiynu i ddefnyddio system cwestiynu ar hap (lolipop) a oedd yn rhwystro'r disgyblion rhag rhoi ei dwylo i fynnu. Roedd y strategaeth hon wedi gweithio ond roedd disgybl A ac B yn rhwystredig pan fydd disgybl arall yn cael ei dewis ar hap i ateb y cwestiwn gan ddweud i Athrawes A bod yn annheg. Erbyn diwedd y wers roedd disgybl A ac B yn torri ar draws i ateb y cwestiynau ac roedd disgybl D wedi colli ffocws ar y wers a cholli hyder wrth ateb cwestiynau gan fod disgybl A ac B yn ateb yn lle.

Mae'r pedwar diben (Donaldson, 2015) yn ceisio creu dysgwyr sy'n fentrus a gallu chwarae rôl mewn tîm. Mae'r achos critigol yma'n dangos bod y diben yma'n mynd i fod o fudd i ddisgybl A,B ac C er mwyn iddynt allu parchu barn a chyfleoedd disgyblion a chydweithwyr yn y dyfodol. Mae hyn yn cytuno gyda chenhadaeth addysg Cymru (2017) gan fod yna disgwyliad i athrawon darparu amgylchfeydd sy'n hybu dysgu a chwrdd gyda phob angen disgyblion. Hefyd mae'r diben yma'n cydweithio gyda'r diben arall sef i greu unigolion iachus a hyderus a fydd yn cael ei datblygu os bu pawb yn cael y cyfle i ymateb i gwestiynau a gwella. Felly mae'r achos critigol yma'n dangos y pwysigrwydd mae'r pedwar diben yn cael i ddatblygu dyfodol gwell i'n disgyblion ac i Gymru.

Rhan 2: Adolygiad llenyddiaeth

Mae'r adolygiad llenyddiaeth yma wedi ei strwythuro i roi cyd-destun i'r achos critigol ac mae pob adran yn yr adolygiad wedi ei thrafod mewn pwrpas i wneud hyn. Byddwn yn trafod tair elfen sef: Cwestiynu ar hap (dull lolipop) a chynhwysedd, disgyblion MAT gan ffocysu a'r gynhwysedd a gwahaniaethu a hefyd amgylchedd dosbarth gan ffocysu ar reoli ymddygiad.

Un ffurf o asesu ar gyfer dysgu mewn fformat ffurfiannol yw cwestiynu. Rydym yn cwestiynu oherwydd mae'n hanfodol i'r broses dysgu ac yn prif elfen o herio disgyblion (Kerry, 2002; Myrick & Yonge, 2002; Way, 2008). Yn ogystal mae'n asesu dealltwriaeth, adeiladu fframwaith i ddysgu, sbarduno diddordeb a datrys problemau (Kerry, 2002; Shaunessy, 2000). Mae yna nifer o wahanol ddulliau er mwyn cwestiynu er enghraifft defnyddiwyd Athrawes A cwestiynau wedi eu hanelu at unigolion penodol, y dosbarth cyfan a chwestiynu ar hap. Yn ein hachos critigol roedd Athrawes A wedi newid y dull cwestiynu i

ffurf ar hap er mwyn atal diffyg disgyblaeth disgybl A,B a C. Mae Bond (2007) yn cytuno gyda'r cam hyn gan ddweud bod rhaid defnyddio amryw o strategaethau cwestiynu i atal diffyg disgyblaeth. Mae'n dadlau bod y dull yn hybu cwestiynu'r holl ddosbarth o leiaf unwaith ar hap sydd yn cadw disgyblion ar ei thraed ac yn gynhwysol (Bond, 2007; Caram & Davis, 2005; Ellis, 1993; Kerry, 2002; Williams, 2006). Ond mae Williams (2006) yn dadlau bod y dechneg o gwestiynu ar hap efallai ddim yn gweithio mor dda gyda disgyblion henach. Mewn gwrthgyferbyniad mae Bond (2007) yn dadlau bod disgyblion yn fwy tebygol o ateb yn gywir er mwyn osgoi embaras o flaen ei chyfoedion ond dydy'r dull yn helpu pob disgybl fel disgyblion MAT. Felly ydy'r dull ar hap yn wir hybu cynhwysedd wrth feddwl am anghenion pob disgybl (Way, 2008)?

Mae cwestiynu yn hanfodol i gynyddu'r dysgu mewn dosbarth (Myrick & Yonge, 2002; Way, 2008). Yn ogystal mae'r lefel o gwestiynu yn cael effaith mawr ar faint sy'n cael ei dysgu (Myrick & Yonge, 2002). Creuwyd Bloom (1956) system dosbarthiad cwestiynau i 6 ardal meddwl (ffigwr 1) a gallai cael ei rhannu mewn i ddau rhan sef sgiliau meddwl uwch a sgiliau meddwl is (Myrick & Yonge, 2002). Y 6 ardal yw: gwybodaeth, deall, cymhwyso, dadansoddi, synthesis a gwerthuso sef y lefel o feddwl uchaf (Bloom, 1956; Way, 2008). Mae'r ardaloedd gwybodaeth a deall yn ardaloedd sgiliau meddwl is oherwydd mae'r ateb wedi fformiwleiddio ar gofio yn unig (Myrick & Yonge, 2002). Mae'r ardaloedd eraill yn hybu sgiliau meddwl uwch a rhaid defnyddio mwy nag cofio yn unig (Myrick and Yonge, 2002).

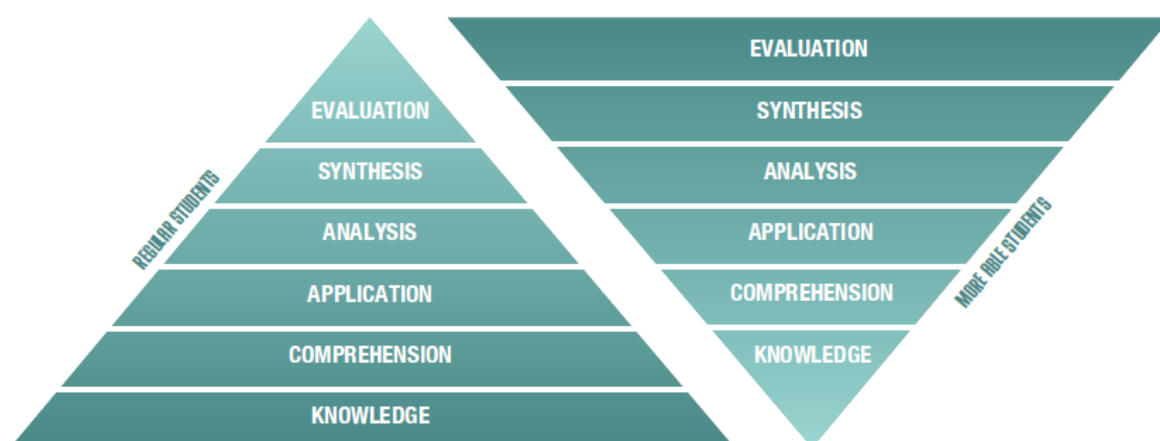


Figure 1. Comparison of learning-time spent on levels of thinking.

Ffigwr 1. Gan Way (2008), sy'n dangos y 6 prif elfen i gwestiynu gyda hierarchaeth glir. Hefyd mae'n dangos yr angen o fwy o gwestiynau o ansawdd uwch ar ddisgyblion MAT.

Mae Muijs & Reynolds (2011) yn diffinio'r disgyblion MAT fel rhai sydd yn sgorio llawer mwy na'r cyfartalog am ei oedran sy'n golygu eu bod yn fwy abl dros y ciriclw (Estyn, 2018). Mae'r disgyblion yma yn dueddol o fod o flaen pawb yn y dosbarth a gydag anghenion eu

hun er mwyn iddynt barhau i ddysgu. Un o'r anghenion yma yw'r proses o gael ei herio trwy gwestiynu. Mae Bond (2007) yn dweud bod rhaid i'r cwestiwn fod yn addas i'r disgyblion yma trwy fod yn fwy heriol a hybu unigolrwydd a datrys problemau (Caram & Davis, 2008; Estyn, 2018). Mae Muijs & Reynolds (2011) yn cytuno a hyn gan nodi bod disgyblion MAT sydd ddim yn cael ei herio yn cael ei diflasu ac yn dangos ymddygiad gwael sydd yn cael ei ddangos yn ein hachos critigol. Mae yna ddisgwyliad ar athrawon i wneud cwestiynau sydd yn addas i'r disgyblion ac wrth newid y dull cwestiynu i ddull ar hap mae'r tebygolrwydd o gael cwestiwn sydd yn addas at y disgyblion MAT yn lleihau a hefyd mae'r gwahaniaethu o ddisgyblion yn cael ei cholli. Mae hyn yn golygu bod disgyblion MAT cael cwestiynau sydd o ansawdd llai ac felly yn gallu dangos nodweddion o ddiflasu'n hawdd oherwydd yr hawddgarwch y cwestiynau iddyn nhw (Muijs & Reynolds, 2011).

I wahaniaethu rhwng disgyblion MAT a disgyblion eraill mae rhaid cael cwestiynau o wahanol ansawdd (Estyn, 2018). Mae Tacsonomeg Bloom (ffigwr 1) yn cyflwyno 6 gwahanol lefel o gwestiwn sef: Gwybodaeth, Deall, Cymhwyso, Dadansoddi, Synthesis a Gwerthuso. Mae ffigwr 1 yn dangos bod cwestiynau gwerthuso a dadansoddi o ansawdd uchel o fydd i ddisgyblion MAT gan fod rhaid defnyddio ei meddwl a dychymyg (Estyn, 2018; Shaunessy, 2000; Way, 2008). Mae Myrick & Yonge (2008) yn dadlau bod pob disgybl yn gallu ateb pob lefel o gwestiwn ac ni ddylai anelu pob cwestiwn sydd angen sgiliau meddwl uwch at ddisgyblion MAT. Anghytunwyd Ellis (1993) ac Way (2008) wrth ddweud bod rhaid i ddisgyblion MAT cael mwy o gwestiynau sy'n cynnwys mwy meddwl o lefel uwch i atal diflasrwydd. Mae ymchwil yn dangos bod athrawon yn anelu at ofyn cwestiynau o wybodaeth yn fwy ac felly dim yn addas at y disgyblion MAT (Shaunessy, 2000). Mae'n ymddangos bod y data yn cefnogi hyn o ymchwil Dains (1986) sy'n dangos bod 93% o gwestiynau a ofnwyd gan athrawon o lefel meddwl is ac yn ffocysu ar gofio ffeithiau. Mae ymchwil Vygosky (1978) yn dangos bod rhaid i berson mwy gwybodus arwain y dysgu a herio disgyblion er mwyn symud ymlaen. Mae'r theori yma dim ond yn cael ei gweithredu pan fu'r cwestiynau yn addas i'r disgybl penodol. Cytunwyd Way (2008) ac Ellis (1993) sy'n dweud bod disgyblion methu symud ymlaen heb ymestyn meddwl ymhellach ac yn dinistrio dysgu disgyblion.

Cyn cyflwyno cwestiynau o ansawdd fwy uchel mae rhaid i'r amgylchedd yn y dosbarth fod yn addas at ddysgu (Ellis, 1993; Shaunessy, 2000). Dwedwyd Strasser (1967) bod yr amgylchedd dosbarth yn dibynnu llawer ar ymddygiad yr athro/athrawes ar adeg cwestiynu. Mae hyn yn cael ei chryfhau gan Bond (2007) ac Shaunessy (2000) sy'n dweud bod rhaid sicrhau bod y dosbarth yn barchus tuag at ei gilydd. Ychwanegwyd Kerry (2002) bod rhaid i'r disgyblion dysgu hyn o oedran ifanc a chyfrifoldeb pob athro/athrawes yw gwneud hyn. Gallwn wneud hyn drwy osod rheolau a disgwyliadau meddai Bond (2007) ac Shaunessy (2000). Rheolau fel dim ateb nes bod pawb wedi cael amser i feddwl a gofyn

cwestiynau sy'n mynd tu hwnt i gwestiynau cofio (Shaunessy, 2000). Yn ogystal mae rhaid i'r dosbarth fod yn ardal ble mae pob ateb yn cael ei camol hyd yn oed os yw'n anghywir a oedd ddim wedi digwydd yn ein hachos critigol (Ellis, 1993; Kerry, 2002).

Un mater o ddiffyg disgyblaeth arall yw siarad allan pan mae cwestiwn wedi cael ei gofyn i ddisgybl arall (Kyriacou, 2007). Un rheswm am hyn yw'r golled o ddiddordeb neu'r hawddgarwch maent yn gweld yn y gwaith yn enwedig disgyblion MAT (Kyriacou, 2007). Mae Bond (2007) yn credu dylai athrawon gofyn cwestiynau i bob disgybl er mwyn cadw nhw ar eu traed. Ond mae Muijs & Reynolds (2011) yn anghytuno a hyn gan nodi bod disgyblion MAT sydd ddim yn cael ei herio yn cael ei diflasu ac yn dangos ymddygiad gwael sydd yn cael ei ddangos yn ein hachos critigol. Mae hyn yn cael ei gwneud trwy ofyn cwestiynau addas o ansawdd uchel i'r disgyblion MAT (Ellis, 1993; Way, 2008). Felly ydy'r dull ar hap yn wir hybu cynhwysedd wrth feddwl am anghenion pob disgybl ac ydy'r dull yn atal diffyg disgyblaeth (Way, 2008)?

Rheswm arall yw grwpiau penodol yn dilyn esiampol rhywun yn y grŵp yna a hefyd agwedd gwael tuag at ysgol. Mae diffyg disgyblaeth yn cael effaith mawr ar wersi yn enwedig ar ddisgyblion eraill.

I gasglu, mae cwestiynu yn hanfodol i'r broses dysgu ac yn herio disgyblion o bob gallu (Kerry, 2002; Myrick & Yonge, 2002; Way, 2008). Mae cwestiynu ar hap yn hybu cynhwysedd (Bond, 2007; Caram & Davis, 2005; Ellis, 1993; Kerry, 2002; Williams, 2006) ond mae'r tebygolrwydd bod bob disgybl yn cael ei herio yn lleihau gan y golled o ddewis pa gwestiwn sydd yn addas i pa ddisgybl. Mae cwestiynau ar dop y hierarchaidd dacsonomeg Bloom (1956) yn addas at ddisgyblion MAT ond mae dulliau ar hap yn lleihau'r tebygolrwydd ei fod yn cael ei ateb ac yn dilyn at ddiflasrwydd a diffyg disgyblaeth gan y disgyblion yma (Ellis, 1993; Shaunessy, 2000; Way, 2008). Felly ydy'r dull yma'n addas iddyn nhw? Rhai strategaethau rheoli dosbarth a defnyddiwyd yw gosod rheolau (Bond, 2007). Mae Bond (2007) yn ychwanegu bod rhaid pob disgybl parchu cyfleoedd pawb i ymateb ar lafar sy'n cael ei dysgu o oedran ifanc.

Rhan 3: Adfyfrio a chamau nesaf

I atgoffa, roedd fy achos critigol (atodiad A) yn gysylltiedig a chwestiynu a diffyg disgyblaeth yn wers Daearyddiaeth i flwyddyn 8. Roedd Athrawes A wedi newid y dull cwestiynu i ddull cwestiynu ar hap (lolipop) er mwyn atal diffyg disgyblaeth disgybl A,B ac C. Cyn gwneud hyn roedd Athrawes A yn defnyddio dull cwestiynu'r holl ddosbarth ac unigolion penodol er mwyn gwahaniaethu. O ganlyniad roedd cwestiynau o ansawdd uchel sy'n gysylltiedig â gwaith Bloom (1956) yn cael ei anelu at ddisgyblion MAT er mwyn cyrraedd ei anghenion nhw (Bond, 2007) a gwahaniaethu rhwng disgyblion. Gan newid i ddull ar hap o

gwestiynu mae Athrawes A wedi colli'r siawns i wahaniaethu rhwng disgyblion (Bond, 2007; Caram & Davis, 2008; Estyn, 2018) oherwydd mae'r cwestiynau yn cael ei gofyn ar hap felly mae yna llai tebygolrwydd bod disgyblion MAT yn cael ei gofyn cwestiynau sy'n addas iddyn nhw. Am y rheswm yma mae'n awgrymu bod disgybl A,B ac C wedi diflasu (Muijs & Reynolds, 2011) ac yn troi at ddiffyg disgyblaeth gan gwaethu'r atebion allan cyn rhoi cyfle i ddisgyblion eraill ymateb. Felly mae'n debyg bod y dull cwestiynu ar hap yn gynhwysol i bawb yn y dosbarth (Bond, 2007; Caram & Davis, 2005; Ellis, 1993; Kerry, 2002; Williams, 2006) ond yn rhwystro disgyblion MAT wrth gael ei herio (Way, 2008).

Os byddwn i yn cael byw yn esgidiau'r athrawes rwy'n credu ei fod yn fwyaf pwysig i gadw at gwestiynu unigolion penodol fel disgyblion MAT er mwyn cwrdd â'i disgwyliadau ond byddwn hefyd yn newid ble ydw i'n sefyll er mwyn ceisio cael gweld pawb. Rheswm hyn yw cadw pob disgybl ar ei thraed a gallwn ofyn cwestiynau ar hap i ddisgyblion eraill a chwestiynau ansawdd uchel i'r disgyblion MAT penodol er mwyn gwahaniaethu. Os byddwn yn cadw at gwestiynu ar hap yn unig fyddwn yn colli'r siawns i wahaniaethu. Dewisais hyn fel y cam nesaf dros gwestiynu grwpiau a chael nhw i drafod oherwydd gallai'r disgyblion MAT cymryd dros y drafodaeth grŵp a rhwystro syniadau eraill. Mae'r cam hyn yn cloi'r bwch rhwng adroddiad Estyn (2015) a gofynion disgyblion ble mae'r strategaeth cwestiynu hyn nawr yn ymestyn dealltwriaeth ac yn addas at ddisgyblion MAT. Felly rwy'n cytuno a'r symudiad i ddull cwestiynu ar hap er mwyn hybu cynhwysedd ond mae rhaid i'r disgyblion MAT cael ei herio.

Er mwyn rheoli disgyblaeth byddwn yn rhoi stŵr neu rybudd (dibynnu ar bolisi ymddygiad yr ysgol) i'r disgyblion sydd yn torri ar draws fel disgybl A ac B. Rhaid gwneud hyn er mwyn cadw rheolaeth y dosbarth a'r syniad o drefn. Cam arall byddwn i yn cymryd i ymateb i'r broblem fydd i osod rheolau pendant cyn dechrau dysgu. Mae hyn yn helpu rhoi trefn i'r dosbarth ond bydd rhaid gofyn cwestiynau sy'n addas at ddisgyblion MAT er mwyn osgoi diflasu. Cytunwyd cenhedlaeth addysg Cymru (2017) gan fod yna disgwyliad ar athrawon i ddarparu amgylchfa sy'n addas at ddysgu er mwyn hybu dysgu. Yn ogystal mae'r cam yma yn cael ei chysylltu gydag un o'r pedwar diben Donaldson (2015) ble mae disgyblion hyderus yn cael ei chreu drwy gael amgylchedd ble mae pawb yn parchu at ei gilydd a dim yn colli hyder o achos disgyblion yn torri ar draws fel yn yr achos critigol.

Mae adfywio'n gritigol yn chwarae rôl enfawr o fewn y proffesiwn dysgu. Mae yna fodelau i ddefnyddio er mwyn adfywio fel model BWA a model 'pedwar lens' gan Brookfield (1998). Mae'r modelau yn chwarae rôl enfawr yn datblygu sgiliau ac addysgeg a hefyd dysgu am y disgyblion maent yn ei ddysgu fel dadansoddi os mae rhai disgyblion angen adnoddau ychwanegol (Mathew et al, 2017). Mae Brookfield (1998) yn defnyddio model pedwar 'lens' er mwyn adfywio sef: edrych trwy ein llygaid ni, llygaid y dysgwyr, llygaid ein cyd-weithwyr a trwy lenyddiaeth ymchwil. Mae hyn cael ei defnyddio gan fod neb yn edrych

ar yr un peth yn yr un ffordd a hefyd mae'r model yn gadael i ni edrych ar y digwyddiad o wahanol onglau. Mae'r model BWA yn cael ei defnyddio mewn modd dadansoddi digwyddiad fel achos critigol. Wrth ddefnyddio'r modelau hyn ac yn adfywio ar ddigwyddiadau maent yn datblygu fy natblygiad proffesiynol trwy ddatblygu syniadau am gamau nesaf a deall beth roeddwn i wedi gwneud yn dda neu'n wael.

Rhan 4: Casgliad

I gyflawni'r aseiniad yma roeddwn i wedi arsylwi gwersi mewn ysgol eilaidd er mwyn darganfod achos critigol a'i gwerthuso. Defnyddiais strategaeth arsylwi'n di-gyfranogwr er mwyn osgoi ymharu ar y wers a strategaeth ymchwil anstrwythuredig er mwyn edrych ar bob digwyddiad yn y wers. Mae'r achos critigol a arsylwais (Atodiad A) o fewn gwers Daearyddiaeth i flwyddyn 8 ac yn gysylltiedig â chwestiynu ac ymddygiad. Roedd yr athrawes wedi newid i strategaeth cwestiynu ar hap er mwyn i bawb cyfrannu ac oherwydd diffyg disgyblaeth rhai disgyblion MAT a oedd eisiau ateb pob cwestiwn. Roedd y disgyblion yma'n rhwystredig pan roedd cwestiynau yn cael ei gofyn i ddisgyblion eraill a dal i gwaethu allan mewn diflasrwydd. Wrth werthuso'r digwyddiad drwy ddefnyddio model BWA roeddwn i wedi darganfod camau nesaf a fyddwn i yn defnyddio os byddwn i yn y sefyllfa yna. Yn gyntaf byddwn i yn gosod rheolau pendant cyn dechrau'r wers er mwyn gosod trefn a disgywiliadau mewn modd i bawb cyfrannu a chael ei pharchu. Yn ail byddwn yn defnyddio strategaeth cwestiynu ar hap a chwestiynu unigolion er mwyn cadw cynhwysedd a chwrdd ag anghenion disgyblion MAT. Yn olaf byddwn i yn camol atebion pob disgybl ac i roi rhybuddion i'r disgyblion sy'n dangos diffyg parch.

Rôl o safonau proffesiynol yw codi safonau o addysgu a gwella canlyniadau yng Nghymru (Canllaw safonau proffesiynol Cymru, 2011). Mae'n hefyd yn helpu athrawon i ddarganfod ble mae rhaid datblygu er mwyn symud ymlaen yn ei gyrfa. Mae'r dull a defnyddiwyd yn ceisio datblygu disgyblion newydd mae'r pedwar diben Donaldson (2015) yn ceisio creu. Yn ogystal mae'r achos critigol yma yn helpu cyrraedd rhan fwyaf o'r safonau er enghraifft: deall anghenion disgyblion ac dysgu'n penodol iddyn nhw, gwybod amryw o ddulliau i reoli ymddygiad a hybu amgylchedd dysgu da a hyder. I gasglu, mae'r aseiniad yma wedi helpu fi fel athro i adfyfrio ar ddigwyddiadau mewn gwersi a gallai digwydd i mi. Rwy'n nawr yn gallu gwerthfawrogi datblygiad dysgu drwy adfyfrio er mwyn gwella gwybodaeth, sgiliau a dealltwriaeth. Rwy'n hefyd yn gallu gweld pwysigrwydd datblygu'r cirricilwm a'r pedwar diben Donaldson (2015) er mwyn gwella bywydau plant a phobl ifanc.

Nifer o eiriau = 4061

Cyfeiriadau

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. and Hedges, L. (2012). *Research methods and methodologies in education*. London: SAGE.
- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research*. Fourth edition. London: British educational research association.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1-Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bond, N. (2007). *Questioning strategies that minimize classroom management problems*. Kappa Delta Pi Record, Volume 44 (Issue 1), P18-21.
- Brookfield, S. (1998). *Critically reflective practice*. The journal of continuing education in the health professions, Volume 18, P197-205.
- Canllaw safonau proffesiynol Cymru. (2011). Llywodraeth Cymru. Ar gael yn: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/29/2f/54/b1/f4a84a58a939ae2cb2d403e9/professional-standards-for-education-practitioners-in-wales.pdf> [Darllenwyd: 17 Hydref, 2019].
- Caram, C. A. and Davis, P. B. (2005). *Inviting student engagement with questioning*. Kappa Delta Pi Record, Volume 42 (Issue 1), P19-23.
- Cenhadaeth Addysg Cymru. (2017). *Education in Wales: our National Mission*: Ar gael yn: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/education-in-wales-our-national-mission.pdf> [Darllenwyd: 15 Hydref 2019].
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. London: Routledge, P551.
- Cyngor West Sussex. (2019). *Effective practice: Observation, Assessment and planning*. Ar gael yn: https://www.westsussex.gov.uk/media/5555/effective_poa_and_planning.pdf [Darllenwyd: 26 Hydref 2019].
- Dains, D. (1986). *Are teachers asking the right questions?* Education, Volume 1(Issue 4), P368-374.
- Donaldson, G. (2015). *Successful futures*. Ar gael yn: https://dera.ioe.ac.uk/22165/2/150225-successful-futures-en_Redacted.pdf [Darllenwyd: 15 Hydref 2019].
- Ellis, K. (1993). *Teacher questioning behaviour and student learning: what research says to teachers*. In: Convention of the Western States Communication Association. New Mexico: P1-31.
- Estyn. (2015). *Adroddiad ar Ysgol [REDACTED]*. Caerfyrddin. Ar gael yn: <https://www.estyn.gov.wales/provider/6694056> [Darllenwyd: 15 Hydref 2019].
- Estyn. (2018). *Supporting more able and talented pupils. How best to challenge and nurture more able and talented pupils: Key stages 2 to 4*. Cardiff, P1-50.

- Hobart, C. and Frankel, J. (2004). *A practical guide to child observation and assessment*. Third edition. Cheltenham: Neslon Thornes Ltd, P1-175.
- Kerry, T. (2002). *Explaining and questioning*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kumar, R. (2014). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. 4th Edition, London: SAGE Publications Ltd, P155-174.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. Third edition. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Lishman, J. (2015). *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care: Knowledge and Theory*. Third edition. London: Jessica Kingsley Publishers, P440-442.
- Mathew, Pri., Mathew, Pra. and Peechattu, P.L. (2017). *Reflective practices: a means to teacher development*. Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, Volume 3 (Issue 1), P1-2.
- McGarr, O. and McCormack, O. (2016). *Counter-factual thought mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education*. European Journal of Teacher Education, Volume 39 (Issue 1), P1-4.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice*. Third edition. London: SAGE.
- My local school. (2019). Ysgol [REDACTED]. Ar gael yn: <http://mylocalschool.gov.wales/School/6694056?lang=en> [Darllenwyd: 15 Hydref 2019].
- Myrick, F. and Yonge, O. (2002). *Preceptor Questioning and Student Critical Thinking*. Journal of Professional Nursing, Volume 18 (Issue 3), P176-181.
- Shaunessy, E. (2000). *Questioning techniques in the gifted classroom*. Gifted child today, Volume 23 (Issue 5), P14-21.
- Strasser, B. (1967). *The use of questions as an aspect of a teachers behaviour*. In: Creativity: It's educational implications (P207-209). New York: John Wiley and sons.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Classic edition. London: Routledge, P25.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.
- Way, J. (2008). *Using questioning to stimulate mathematical thinking*. Australian primary mathematics classroom, Volume 13 (Issue 3), P22-27.
- William, D. (2006). *Assessment for Learning: why, what and how?*
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction into classroom observation*. Second edition. London: Routledge, P1-25.

Rhestr o ffigurau

Ffigwr 1 - yn Way (2008). Using questioning to stimulate mathematical thinking. Australian primary mathematics classroom, Volume 13 (Issue 3), P22-27.

Atodiadau**Atodiad A****NODIADAU ARSYLWI / MAES**

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

Dyddiad: 25.09.2019
Manylion y wers: Y wers oedd Daearyddiaeth i flwyddyn 8 am awr cyn amser cinio. Roedd yna tua 30 o blant yn y dosbarth yma ac roedd yn ddosbarth cymysg o ran gallu.
Diwylliant ar lawr dosbarth Roedd yr athrawes wedi trefni fod y dosbarth yn eistedd mewn rhesi o drefn bachgen-merch er mwyn gwella canolbwyntio. Rhai adnoddau a defnyddiwyd yw sleidiau o bwynt pŵer a mapiau. Roedd rheolaeth dda gyda'r athrawes ond roedd rhaid i'r athrawes newid ei ffurf asesu o ofyn cwestiynau i system ar hap lolipop oherwydd anghwrteisrwydd rhai disgyblion a oedd yn ceisio ateb pob cwestiwn pan oedd ei chyfle nhw.
Amcanion Pwrpas y wers yma oedd cyflwyno mapiau a sut i'w defnyddio mewn blaenllaw i'r trip ysgol i'r Afon Ogwr. Un dasg oedd darganfod ble yng Nghymru yw'r Afon Ogwr gan ddefnyddio mapiau atlas. Tasg arall oedd darganfod ystyr rhai termau daearyddol yng nghlwm ag afonydd trwy gysylltu'r diffiniad gyda'r term. Tasg arall oedd darganfod cyfeimod grid 6 rhif rhai prif leoliadau yng nghlwm gyda'r afon fel y tarddle a'r aber. Roedd y gweithgareddau yma'n hyrwyddo'r pwrpas y wers yn dda gan fod y disgyblion yn mynd i ddefnyddio'r sgiliau yma adeg gwaith maes.
Cyfarwyddyd Mae cyfarwyddiadau'r athrawes yn glir ac wedi ei ysgrifennu ar y bwrdd gwyn. Esboniwyd cyfeimodau grid drwy ddefnyddio llinell gofiadwy/catchy'. Roedd rhan fwyaf o'r disgyblion yn glir am beth roedd rhaid iddynt wneud ond am rhai a oedd yn fusneslyd. Roedd yna feini prawf llwyddiant wedi cael ei dangos ar ddechrau'r wers a hefyd wedi ei gwirio ar ddiwedd y wers pan fu'r plant wedi cyflwyno'r gwaith.
Mynediad a her Mae pob myfyriwr yn cael ei herio ond gallwn weld bod rhai disgyblion yn medru ateb pob cwestiwn sy'n awgrymu bod y gwaith yn hawdd iddynt. Roedd y disgyblion yma'n dueddol i orffen eu gwaith yn gyflym felly roedd angen cynllunio'n well i herio'r disgyblion yma'n fwy.
Asesu Roedd yr athrawes yn asesu dealltwriaeth y myfyrwyr trwy gydol y wers drwy ofyn cwestiynau o wahanol fath. Roedd yna digon o amser i'w ateb y cwestiynau yma ond roedd rhai disgyblion yn methu cwrteisi disgyblion eraill wrth ateb cwestiynau ac roedd wedi hybu'r athrawes i newid ei ffurf asesu. Ar ddiwedd y wers gwnaeth yr athrawes



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

Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

gwirio'r gwaith a chyflawnir a hefyd gofyn rhai cwestiynau cyflym i gloi.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Un adeg a gallai cael ei defnyddio fel achos beirniadol yw'r newidiad yr athrawes i strategaeth arall o gwestiynu er mwyn gwella disgyblaeth rhai disgyblion. Un adeg arall gallai defnyddio yw'r symudiadau'r athrawes a'r cyflwyniad gwaith gan ddisgybl E. Gallwn hefyd beirniadu ar ddisgyblaeth y dosbarth gan fod rhai gyda dim diddordeb a rhai eraill o flaen yn ei gwaith a methu stopio ateb pob cwestiwn sydd yn halti asesiad yr athrawes o ran fwyaf o'r disgyblion eraill.

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

Dyddiad/Date: 25.09.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): System cwestiynu ar hap ac ymddygiad

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings <i>Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad?</i> <i>"What are your feelings regarding the experience?"</i>	Rwy'n drist i weld gwers dda yma wedi ymharu gan ymddygiad gwael rhai disgyblion.
Cofio a Deall/ Remember and Understand <i>Allwch chi restru'r agweddau ar y profiad dysgu a aeth yn dda?</i> <i>"Can you list the aspects of the learning experience that went well?"</i> <i>Pa elfennau o'r profiad dysgu oedd yn siomedig?</i> <i>"What were the elements of the learning experience that were disappointing?"</i>	Yn ystod y wers roedd yr athrawes yn gofyn cwestiynau ac yn gofyn nhw i ddisgyblion penodol. Ar-ôl sylwi bod dim pawb yn cyfrannu roedd yr athrawes wedi newid y dull cwestiynu i un ar hap er mwyn hybu cynhwysedd. O ganlyniad roedd rhai disgyblion yn teimlo'n anhapus oherwydd nad oeddent yn gallu ateb pob cwestiwn ac yn gwaethu'r ateb allan cyn i'r disgybl arall cael cyfle i feddwl am ateb. Roedd hyn wedi gweithio hyd at ddiwedd y wers ble roedd rhai disgyblion yn dechrau torri ar draws eto a gwnaeth rhai disgyblion colli hyder oherwydd y diffyg disgyblaeth. Ond hyn, roedd yna lawer o ffactorau a aeth yn dda yn ystod y wers er enghraifft yr awydd i ateb pob cwestiwn a gofynnwyd. Yn ogystal roedd gwirio'r meini prawf llwyddiant ac asesu gwaith eu hunain yn elfen dda o ddysgu'r disgyblion.
Gwerthuso a dadansoddi/ Evaluate and analyse <i>Beth fyddwch chi'n cadw'r un fath i sicrhau dysgu ac addysgu effeithiol yn y dyfodol?</i> <i>"What will you keep the same to ensure effective teaching and learning in the future?"</i> <i>Beth oedd achos yr elfen siomedig bwysicaf?</i> <i>"What was the cause of the most important disappointing element?"</i>	Rwy'n credu bod y system o gwestiynu ar hap yn hybu cynhwysedd a strategaeth byddwn i yn cadw er mwyn sicrhau dysgu effeithiol. Mae rhaid gwerthuso'r camau a gweithredwyd er mwyn cadw disgyblaeth oherwydd ei fod heb weithio ac wedi ymharu ar ddysgu disgyblion eraill.
Casgliadau a chamau gweithredu/ Conclusions and actions <i>Beth yw eich atebion posibl i'r materiaon siomedig a nodwyd?</i> <i>"What are your possible solutions to the disappointing issues identified?"</i> <i>Beth ydych chi mynd i'w wneud nesaf?</i> <i>"What will you do next?"</i>	Byddwn i yn ceisio defnyddio dau ddull cwestiynu fel system ar hap a system cwestiynu unigolion er mwyn cwrdd ag anghenion rhai disgyblion ac i wahaniaethu rhyngddynt (Bond, 2007). Byddwn yn gwneud hyn er mwyn gofyn cwestiynau sydd yn addas at y disgyblion yma (Bloom, 1956). Yn ogystal byddwn i yn defnyddio strategaeth o osod rheolau cyn y wers dechrau er mwyn cadw disgyblaeth dda ac i osod disgwyladau. Byddwn yn gwneud hyn i hybu amgylchedd dysgu addas at ddysgu (Donaldson, 2015). Er mwyn symud ymlaen byddwn yn gofyn i fy nhwtor pwnc er mwyn helpu fi gyda fy rheolaeth dosbarth a sut i wahaniaethu'n effeithiol ar-ôl arsylwi'r wers yma. Yn ogystal gallwn edrych mewn llyfrau am strategaethau.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad B



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 25.09.2019
Manylion y wers: Gwers mathemateg i ddosbarth set 1 (mwyaf abl) ym mlwyddyn 8. Mae yna tua 30 o blant yn y dosbarth heb gynorthwydd. Mae'r wers yn awr o hyd.
Diwylliant ar lawr dosbarth Mae yna drefn eistedd fesul bachgen-merch wedi ei gosod er mwyn i bob disgybl canolbwyntio'n well. Mae'r dosbarth o dan reolaeth dda gan yr athro ac o ganlyniad mae'r ddisgyblaeth yn wych. Mae'r amgylchedd dysgu yn dda gyda pohsteri o amgylch yn cyfeirio at symbolau a rheolau mathemateg.
Amcanion Pwrpas y wers oedd cyflwyno ffracsiynau a sut i'w newid i ganrannau a degolion. Tasg un oedd symleiddio ffracsiynau i mewn i ffracsiwn a gallai cael ei newid ac roedd yn hyrwyddo'r pwrpas y wers yn dda gan fod rhaid cael un ffracsiwn cyn newid ac roedd yn adfywio gwaith blaenorol. Tasg dau oedd cwblhau taflen gwaith a oedd yn rhoi rhai ffracsiynau, degolion neu ganrannau ac roedd rhaid cwblhau er mwyn i'r athro asesu dealltwriaeth y myfyrwyr.
Cyfarwyddyd Mae'r myfyrwyr yn cael llawer o gyfarwyddiadau ac yn glir am beth sydd am wneud. Os bydd angen cymorth/esboniad bu'r athro yn gwneud gyda dull o rwpio pawb sydd yn cael trafferth ac esbonio iddyn nhw eto. Darparwyd meini prawf llwyddiant ar ddechrau'r flwyddyn sydd yng nghefn ei llyfrau sydd yn nodi o dan y bennod ffracsiynau beth sydd am eu gwneud er mwyn llwyddo.
Mynediad a her Mae pob myfyriwr yn gallu dilyn y wers ac mae'r athro wedi darparu adnoddau ychwanegol i ddisgyblion MAT. Er dweud hyn bydd adegau pan fu'r athro'n cwestiynu'r disgyblion a dydy'r athro ddim yn rhoi llawer o amser i'r disgyblion ateb felly yn methu ateb y cwestiynau. Mae hyn yn amlwg drwy rhai disgyblion yn colli ffocws ar y wers gan ei bod wedi methu ateb y cwestiynau.
Asesu Mae'r athro yn gofyn cwestiynau ar ddechrau'r wers er mwyn asesu os mae'r disgyblion yn hyderus i symud ymlaen ac os mae'r modd ganddynt ddefnyddio'r hyn maent wedi dysgu er mwyn datrys problemau'r wers hyn. Yn ystod y wers mae'r athro hefyd yn edrych ar lyfrau wrth gerdded o gwmpas y dosbarth gan hefyd cwestiynu. Ar-ôl y wers mae'r disgyblion yn cyflwyno tasg 2 (uchod) ac mae'r athro yn ei gwirio er mwyn asesu



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

Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

dealltwriaeth.

Manylebau / Achosion Beirniadol

Yr achos beirniadol roeddwn i wedi darganfod yw'r defnydd o cwestiynu'r disgyblion.

Roedd rhai disgyblion ddim yn cael llawer o amser i brosesu a meddwl am gynnwys y cwestiwn ac yn methu ei ateb. O ganlyniad roedd rhai disgyblion yn colli ffocws ar y wers.

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

Dyddiad/Date: 25.09.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Cwestiynu yn wers mathemateg

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Rwy'n teimlo'n anhapus bod y disgyblion wedi cael ei rhwystro o ateb cwestiynau gan amser pryn i feddwl ac ateb.
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 y tasgau a gweithgareddau'r wers yn hyrwyddo pwrpas y wers yn dda. Roedd y defnydd o adfywio gwaith blaenorol ac asesu trwy gwestiynu yn wych ac yn helpu'r athro gwybod beth sydd angen mwy o sylw arno. Siomedig oedd gweld bod yr athro yn holi cwestiynau ar lafar o flaen y dosbarth i'w ddisgyblion gan ddisgwyl atebion cyflym yn-ôl ac roedd heb roi amser i brosesu a meddwl am yr ateb felly yn cael atebion anghywir yn-ôl. Roedd hyn wedi dylanwadi ar y profiad dysgu gan fod y myfyrwyr yn colli ffocws a hyder ac yn trafferthu'r disgyblion.
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?"	Roedd y defnydd o gwestiynu yn gallu fod yn effeithiol os oedd y plant yn cael amser i feddwl am ateb. Defnyddiodd yr athro gwahanol fath o gwestiynau fel rhai caeedig a braster cymhleth sydd angen tua 10 eiliad i fformiwleiddio ateb ond mae athrawon yn tua rhoi eiliad ar gyfartaledd. O ganlyniad o gael 1 eiliad i ateb cwestiynau bu'r disgyblion yn colli hyder a ffocws pan ddarparwyd ateb anghywir. Bu'n gwell i roi mwy o amser i ateb sy'n amlwg pan roedd rhai disgyblion yn cael yr ateb cywir ar-ôl cael mwy o amser i ateb. Rhai esiamplau da o addysgeg yn gysylltiedig gydag adroddiad Donaldson (2015) yw dysgu da sy'n hybu gweithio gydag eraill ac roedd yn weladwy pan fu disgyblion yn cael trafferthion gydag elfen o'r gwaith. Roedd y dysgu'n hybu'r disgyblion i ofyn ei chyd-ddisgyblion am gymorth ac yn gweithio fel tîm i'w ddatrys. Yn ogystal, bu tasgau wedi gosod ac roedd yn adeiladu ar waith blaenorol a thasgau ac roedd yn hybu datrys problemau a hefyd meddwl creadigol.
Casgliadau a chamau gweithredu/ Conclusions and actions Beth yw eich atebion posibl i'r materiaon siomedig a nodwyd? "What are your possible solutions to the disappointing issues identified?" Beth ydych yn mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Yr ateb amlwg i'r materion siomedig yw rhoi mwy o amser i'r disgyblion i ateb y cwestiynau. Yn ogystal â hyn gallwn wneud defnydd o fyrdau bach gwyn er mwyn rhoi mwy o amser i'r disgyblion ateb ac yn ogystal i helpu'r athro asesu pawb a dim ond un disgybl am bob cwestiwn a gofynnwyd. Gallai'r broblem hefyd bod yn un o heb ddarparu llawer o gwestiynau syml oherwydd roedd y gallu'r dosbarth yn uwch nag rhai eraill. I gywiro'r broblem yma byddwn i yn darparu mwy o gwestiynau syml er mwyn i'r disgyblion dod i'r arfer a deall sut i ateb y cwestiynau. Os byddwn i yn



Yr Athrofa
Addysg a'r Dyniaethau
Education and Humanities

	cael gweld y wers yma eto byddwn i yn gobeithio gweld mwy o ddefnydd adnoddau TGCH fel iPads er mwyn rhoi mwy o her i'r disgyblion trwy gemau mathemateg ac yn gallu dileu'r ofn ac colled hyder mae cael cwestiwn yn anghywir o flaen dosbarth yn gwneud fel dangosir gan ddisgybl A. Mae arsylwad heddiw wedi dangos i mi fod rhaid i mi hybu addysgeg dda drwy hybu meddwl creadigol drwy roi mwy o amser i feddwl yn feirniadol am y cwestiynau agored byddwn yn gofyn ar PAP1.
Y profiad newydd / <i>Transformed experience</i>	

Atodiad C



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: Gwers drama i tua 30 o ddisgyblion o flwyddyn 8 yn ei dosbarth cofrestru felly dosbarth cymysg o ran gallu. Mae'r wers yn un awr o hyd a does dim yna gynorthwydd.
Diwylliant ar lawr dosbarth Mae'r athrawes wedi trefni fod y disgyblion yn eistedd bachgen-merch ar y llawr mewn cylch. Mae hyn yn golygu bod yr athrawes yn gallu rhoi cyfarwyddiadau a rheoli'r dosbarth yn glir ac yn haws.
Amcanion Pwrpas y wers oedd hybu creadigrwydd a gweithio gydag eraill drwy greu cymeriad a chymryd rhan mewn golygfa mewn grwpiau o 5 i gyflyno'r cymeriad.
Cyfarwyddyd Mae'r athrawes wedi esbonio'n glir beth yw'r nod y wers ond mae rhai disgyblion dim yn talu sylw gan chwarae gyda rwberi a rhai hyd yn oed yn gofyn am gymorth yn syth ar-ôl i'r athrawes gorffen cyflwyno. Roedd y disgyblion yn llwyddo drwy ddefnyddio meini prawf llwyddiant a dilyn cyfarwyddiadau.
Mynediad a her Mae pob disgybl yn dilyn y rhun set o gyfarwyddiadau gyda'r rhun amser i gyflawni. Mae pob disgybl yn cael ei herio gan fod pawb rhaid cyfrannu a does dim cyfyngiad i beth gallant nhw ei chyflwyno.
Asesu Mae'r athrawes yn asesu dealltwriaeth drwy edrych ar y cyflwyniad grŵp ac asesu os maent wedi dilyn y meini prawf llwyddiant.
Manylebau / Achosion Beirniadol Roedd disgybl x yn cam-ymddwyn yn ystod y wers a ddim angen cymryd rhan ac yn golygu fod y grŵp methu cyflawni'r dasg. Roedd disgybl x yn rhedeg allan o'r dosbarth er mwyn rhedeg o'r dasg. Ar ôl i'r athrawes talu sylw a'r disgybl maent yn ymdrechi i gyflawni'r dasg.

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

Dyddiad/Date: 26.09.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Disgybl x yn tarfu ar y wers

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Rwy'n teimlo'n siomedig i weld bod cynllun gwrs yr athrawes yn cael ymharu arno gan ddisgybl x.
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 y cyfarwyddiadau'n glir iawn ac wnaeth pob disgybl cyflwyno ei gwaith ar ddiwedd y wers. Roedd y wers yn amlwg wedi hybu creadigrwydd mwyafrif o'r disgyblion. Esboniodd yr athrawes y dasg o greu cymeriad a'i gyflwyno o fewn grŵp i weddill y dosbarth ar ddiwedd y wers. Yn ystod y cyfarwyddiadau roedd disgybl x yn siarad a methu canolbwyntio. Pan fu'r athrawes wedi gosod y disgybl yn grŵp gwnaeth y disgybl gwrthod cymryd rhan a mynd i eistedd tu allan y dosbarth. Roedd hyn yn ymharu ar y grŵp gan ei fod nawr methu cyflwyno'r dasg felly roedd yr athrawes wedi siarad â'r disgybl a'i helpu greu cymeriad a oedd yn apelio at y disgybl a rhaid talu sylw at x llawer yn ystod weddill y wers.
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?"	Roedd y digwyddiad wedi digwydd efallai oherwydd nid oedd disgybl x yn talu sylw wrth gael cyfarwyddiadau, angen tynnu sylw at ei hun neu angen sylw oedolyn (dim yn cael adref?). Yn ogystal gallu'r disgybl ddim hoffi'r pwnc neu ei feindio'n galed. Byddwn i yn cadw'r wers y rhun peth gan fod disgybl x gallu cyflawni'r dasg ond angen sylw oedolyn felly dim problem y rhan y cynllun gwrs ydyw. Byddwn hefyd yn cadw'r dasg yn syml oherwydd roeddwn i wedi synnu ar lefel o hapusrwydd roedd bach o ryddid wedi gwneud i'r plant a'r lefel o greadigrwydd gwelais.
Casgliadau a chymau 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 yn mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Un ateb i'r mater byddwn i'n defnyddio bydd i roi syniadau i ddisgybl x i helpu'r disgybl cyflawni'r dasg. Yn ogystal byddwn yn rhoi rhai syniadau y mae rhaid iddo ddefnyddio a byddwn i'n gwneud hyn er mwyn cadw ei ffocws ar y dasg a ddim ar ymharu ar y wers. Byddwn i yn defnyddio strategaeth o roi cyfarwyddiadau wrth symud o amgylch y dosbarth yn y dyfodol yn fy ngwersi a cheisio gwneud gweithgareddau sydd ddim yn ddifas gan gael y disgyblion i symud o amgylch i geisio deall rhai agweddau o'r gwaith.
Y profiad newydd / Transformed experience	

Atodiad D



NODIADAU ARSYLWI / MAES

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

Dyddiad: 25.09.2019
Manylion y wers: Gwers Cemeg i flwyddyn 7 o allu cymysg. Mae yna tua 25 o ddisgyblion yn y dosbarth ble mae yna un cynorthwydd. Mae'r wers yn tuag awr o hyd.
Diwylliant ar lawr dosbarth Mae yna drefn eistedd fesul bachgen-merch er mwyn gwella canolbwyntio'r disgyblion. Mae rheolaeth yr athro yn wych ble mae yna drefn dda ar y dosbarth a disgyblaeth wych. Mae'r wers yn cymryd lle mewn labordy gwyddoniaeth felly rhaid bod yn ddiogel.
Amcanion Pwrpas y wers yw creu disgrifiad o bethau sy'n byw a phethau sydd ddim yn fwy. Y dasg yw creu stori gan ddefnyddio termau allweddol fel resbiradaeth a sensitifrwydd er mwyn dangos sut mae coeden Nadolig yn fyw.
Cyfarwyddyd Mae cyfarwyddiadau'r athro'n glir iawn ac os bydd angen cymorth mae'r athro a chynorthwydd yn dod i helpu. Mae yna feini prawf llwyddiant ble mae rhaid defnyddio termau gwyddonol er mwyn llwyddo.
Mynediad a her Mae pob disgybl yn cael ei herio gan fod yna gwahaniaethu yn y dasg trwy fod yna termau gwyddonol o safon uwch i ddefnyddio a fydd disgyblion MAT yn medru eu defnyddio.
Asesu Mae yna feini prawf llwyddiant ar gael mae'r disgyblion yn gallu dilyn er mwyn llwyddo. Yn ogystal mae'r athro a'r cynorthwydd yn dod o gwmpas i wirio unrhyw gwallai iaith neu wyddonol. Ar-ôl y wers roedd yr athro yn casglu'r gwaith er mwyn cadw cofnod o gynnydd y disgyblion.
Manylebau / Achosion Beirniadol Un achos beirniadol a arsylwyd yw pan fu disgybl ceisio naddu pensil mae rhaid i'r disgybl gofyn am ganiatâd cyn mynd. Mae'n dangos trefn dda bod rhaid parchu rheolau'r labordy ac yn destun diddorol.



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

Dyddiad/Date: 25.09.2019

Digwyddiad critigol (Ffocws)/Critical incident (focus): Trefn dosbarth

Profiad/ Experience	
Teimladau/ Feelings Beth yw eich teimladau ynghylch y profiad? "What are your feelings regarding the experience?"	Rwy'n hapus i weld bod disgyblion yn parchu rheolau diogelwch y labordai gwyddoniaeth.
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 ystod gwrs gwyddoniaeth am blwyddyn 7 roedd disgyblion rhaid gofyn am caniatâd cyn mynd ar eu traed o amgylch y dosbarth. Un ddigwyddiad penodol arsylwais oedd pan roedd disgybl angen naddu pensil ac roedd rhaid i'r disgybl aros nes bod disgybl arall wedi gorffen cyn mynd i naddu. Roedd hyn yn dangos rheolaeth dosbarth gwyb.
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?"	Roedd y drefn yma wedi gosod er mwyn cadw pob disgybl yn ddiogel mewn amgylchedd a gallai fod yn dangerys. A ydy'r disgybl yn deall pam maent rhaid gofyn am ganiatâd? O achos y drefn dosbarth yma roedd y wers yn un diogel ac roedd dim ymddygiad gwael gan fod amgylchedd dysgu addas i bawb yn bodoli.
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 yn mynd i'w wneud nesaf? "What will you do next?"	Roedd y wers wedi mynd yn dda felly does dim rhaid cymryd camau at wella elfen negatïf ond mae rhaid dod i'r arfer pan ydw i'n dysgu i reoli'r dosbarth gan osod disgwyliadau cyn y wers.
Y profiad newydd / Transformed experience	