

Camau i'r Dyfodol

Gweithio gyda dull proses ar gyfer y *Cwricwlwm i Gymru*:
'Gallaf nawr fod yr athro roeddwn i wastad wedi eisiau bod.'

Adroddiad Terfynol Cam 3 (Mehefin 2025)



Camau i'r Dyfodol

Cynnydd Dysgu i Gymru | Learning Progression for Wales

Awduron

Prif Ymchwilwyr

Sonny Singh (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

David Morrison-Love (Prifysgol Glasgow)

Kara Makara-Fuller (Prifysgol Glasgow)

Tîm Ymchwil

Rachel Bendall (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Anna Brychan (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Estelia Borquez-Sanchez (Prifysgol Glasgow)

Sophie Cathcart (Prifysgol Glasgow)

Siobhan Eleri (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Jennifer Farrar (Prifysgol Glasgow)

Stephen Hadley (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Sioned Hughes (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Julia Holloway (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Catherine Morgan (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Fiona Patrick (Prifysgol Glasgow)

Jessica Roberts (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Nanna Ryder (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Elaine Sharpling (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant)

Francisco Valdera-Gil (Prifysgol Glasgow)

Lesley Wiseman-Orr (Prifysgol Glasgow)

Cynulleidfa ac arddull

Cynulleidfa Llywodraeth Cymru a gweithwyr proffesiynol y system addysg yng Nghymru

Arddull Rhagwelir y bydd y rhan fwyaf o ddarllenwyr yn cyrchu'r ddogfen hon ar sgrin (naill ai ar-lein neu ar liniadur neu gyfrifiadur personol). Fe'i cyflwynir, felly, gan ddefnyddio ffont Calibri 12 pwynt er eglurder ar sgrin, yn enwedig pan gaiff ei chwyddo wrth ddefnyddio'r swyddogaeth 'chwyddo'.

Cydnabyddiaeth

Gyda llawer o ddiolch i dîm Yr Athrofa: Addysg Gychwynnol Athrawon o Brifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant am eu mewnbwn beirniadol drwy gyfrwng y model ymchwil gyfranogol, yn ogystal â'u gwaith wrth gasglu tystiolaeth a'u cyfraniadau sylweddol drwy gydol Cam 3. Diolch hefyd i Delyth Balman a Gemma Gleed am eu gwaith amhrisiadwy wrth reoli a gweinyddu'r prosiect.

Hawlfraint © Prifysgol Glasgow, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant, 2025.

Cyfeiriwch ato fel:

Singh, S., Morrison-Love, D., Makara-Fuller, K., Bendall, R., Brychan, A., Borquez-Sanchez, E., Cathcart, S., Eleri, S., Farrer, J., Hadley, S., Hughes, S., Holloway, J., Morgan, C., Patrick, F., Roberts, J., Ryder, N., Sharpling, E., Valdera-Gil, F., Wiseman-Orr, L. (2025). Gweithio gyda dull proses ar gyfer y *Cwricwlwm i Gymru*: 'Gallaf nawr fod yr athro roeddwn i wastad wedi eisïau bod.' Prifysgol Glasgow a Phrifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant, DOI: <https://doi.org/10.36399/gla.pubs.368276/>



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cynnwys

Awduron	2	3. Dull Cam 3 o gefnogi'r broses o ddatblygu cwricwlwm yn ymarferol	15
Prif Ymchwilwyr	2	3.1 Ailedrych ar adolygiad llenyddiaeth Cam 2: canfyddiadau allweddol	15
Tîm Ymchwil	2	3.2 Modelau cwricwlwm: deall cynnwys, proses a chynnyrch	16
Cynulleidfa ac arddull	2	3.2.1 Cwricwlwm fel cynnwys	16
Cydnabyddiaeth	2	3.2.2 Cwricwlwm fel cynnyrch	16
Crynodeb gweithredol	5	3.2.3 Cwricwlwm fel proses	16
Cefndir a nodau	5	3.2.4 Pam mae modelau damcaniaethol yn ddefnyddiol wrth ddylunio cwricwlwm?	17
Llinynnau ymchwil a chwestiynau ymchwil	5	3.3 Canolbwyntio ar broses wrth ddylunio a datblygu cwricwlwm	17
Casglu a dadansoddi data	6	3.3.1 Cwricwlwm i Gymru: dibenion a phroses	17
Canfyddiadau allweddol	6	3.3.2 Prosesau dysgu, datblygiad dynol, gweithgaredd a phrofiad	18
Goblygiadau	7	3.4 Gweithdy datblygu cwricwlwm	19
Rhestr o fyfoddau	8	3.5 Y symposiwm	19
Termau a ddefnyddir yn yr adroddiad	8	3.6 Crynodeb o bwyntiau allweddol	20
1. Cyflwyniad	9	4. Gweithio gyda'r CiG fel cwricwlwm sy'n seiliedig ar broses ac a arweinir gan ddibenion: safbwyntiau ymarferwyr	21
1.1 Cyd-destun ymchwil a ffyrdd o weithio yn y prosiect	9	4.1 Dull o ddadansoddi	21
1.2 Strwythur yr adroddiad	10	4.2 Canfyddiadau	22
2. Dyluniad ymchwil Cam 3	11	4.2.1 Thema 1: Canfyddiadau ymarferwyr o'r dull proses	22
2.1 Cefndir ymchwil i Gam 3	11	4.2.2 Thema 2: Effeithiau'r dull proses ar ddysgu	24
2.2 Nodau a chwestiynau ymchwil	11	4.2.3 Thema 3: Ailystyried dulliau asesu	26
2.3 Gweithgareddau ymchwil	12	4.2.4 Thema 4: Archwilio'r heriau: clymau a thensiynau ar lefel ysgol a lefel system	28
2.3.1 Llinyn A: Dylunio a datblygu cwricwlwm	12	4.3 Crynodeb o bwyntiau allweddol	31
2.3.2 Llinyn B: Dysgu proffesiynol, ansawdd, ac addysg 14–16	12		
2.3.3 Llinyn C: Ymchwil gyflenwol	12		
2.4 Casglu a dadansoddi data	13		
2.5 Moeseg a rheoli data	14		

5. Barn Partneriaid Cymorth Addysg am y dull proses	32	8. Ateb cwestiynau ymchwil, negeseuon allweddol a goblygiadau	52
5.1 Cyd-destun ar gyfer ymchwil Llinyn B	32	8.1 Ateb y cwestiynau ymchwil	52
5.2 Dull o gasglu a dadansoddi data	32	8.1.1 Llinyn A	52
5.3 Canfyddiadau	33	8.1.2 Llinyn B	52
5.3.1 Thema 1: Cefnogi ymarferwyr: gweithio gyda phobl 'lle maen nhw'	33	8.1.3 Llinyn C	53
5.2.3 Thema 2: Canfyddiadau o'r dull proses: 'mae angen i eglurder ddod o'r fframwaith'	35	8.2 Crynodeb o negeseuon allweddol	54
		8.3 Goblygiadau	55
6. Cefnogi darpar athrawon i weithio gyda'r Cwricwlwm i Gymru	38	9. Cyfeiriadau	56
6.1 Cyd-destun ar gyfer Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru	38	Atodiad 1: Datblygu cwricwlwm gan ddefnyddio dull proses: storïau ysgol	60
6.2 Dull o gasglu a dadansoddi data	38	1 Enghraifft ysgol gynradd	60
6.3 Canfyddiadau	39	Y pwnc: arian	60
6.3.1 Thema 1: Deall y Cwricwlwm i Gymru: Fframwaith ymatebol, hyblyg, sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr	39	Y dysgu	60
6.3.2 Thema 2: Dulliau tuag at addysg gychwynnol athrawon: 'Nid yw'r cwricwlwm yn gyrru'r hyn rydyn ni'n ei wneud. '	40	Ymgysylltu a dysgu	60
6.3.3 Thema 3: Ymateb i 'densiynau': amser, dehongliadau gwahanol, a newid system	43	2 Enghraifft ysgol uwchradd	61
6.4 Crynodeb o'r pwyntiau allweddol	46	Y dysgu	61
		Ymgysylltu a dysgu	62
7. Trafodaeth	47		
7.1 Gwireddu cwricwlwm: cymhlethdod, cydlynïad ac aliniad	47		
7.1.1 Cymhlethdod diwygio cwricwlwm ar raddfa fawr	47		
7.1.2 Amwysedd y cwricwlwm: cefnogi ymreolaeth ac esblygiad, neu greu ansicrwydd?	48		
7.1.3 Alinio dylunio, cynllunio ac asesu cwricwlwm	49		
7.2 Symud ymlaen yn hyderus	50		
7.3 Crynodeb o bwyntiau allweddol	51		

Crynodeb gweithredol

Cefndir a nodau

Dyluniwyd prosiect ymchwil *Camau i'r Dyfodol* i gefnogi gweithwyr proffesiynol ym myd addysg yng Nghymru i hyrwyddo dealltwriaeth ymarferol o gynnydd mewn dysgu wrth weithio gyda'r *Cwricwlwm i Gymru*. Mae'n brosiect tair blynedd a ddechreuodd yn 2022 ac mae'n cynnwys pedwar cam ymchwil. Mae'r adroddiad hwn yn canolbwyntio ar y gweithgareddau ymchwil ar gyfer Cam 3 a gynhaliwyd drwy gydol 2024. Mae Cam 3 yn parhau â phrif nod y prosiect i ddatblygu dealltwriaeth gyffredin a chydlynol o'r cwricwlwm, arferion asesu a dulliau addysgeg ar draws y system addysg mewn perthynas â'r *Cwricwlwm i Gymru* (CiG).

Llinynnau ymchwil a chwestiynau ymchwil

Roedd y cam hwn yn cynnwys tri llinyn. Dyluniwyd Llinyn A i gefnogi dealltwriaethau cydlynol ymarferol o ddylunio cwricwlwm drwy ddulliau ymarferol o ddatblygu cwricwlwm mewn ystafelloedd dosbarth. Roedd datblygu'r cwricwlwm yn ymarferol yn seiliedig ar waith Cam 2, gyda chyfranogwyr o bob rhan o'r system. Arweiniodd hyn at gydnabod bod y CiG yn cyd-fynd â dull proses o ddylunio cwricwlwm. Roedd Llinyn B yn rhoi gofod datblygu ar y cyd ar gyfer proses gwneud synnwyr a dysgu cydweithredol gydag aelodau o Lywodraeth Cymru a Phartneriaid Cefnogi Addysg. Roedd hyn unwaith eto yn seiliedig ar ddealltwriaeth a ddatblygwyd ar y cyd o'r CiG, fel cyd-fynd â dull proses o ddylunio cwricwlwm, a gofynnwyd i'r cyfranogwyr ystyried beth allai hyn ei olygu ar gyfer dysgu proffesiynol, ansawdd, a dysgu 14–16 oed yn y system. Roedd Llinyn C yn cynnwys cyfweiliadau gyda gweithwyr proffesiynol Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru i ddeall sut maent yn cefnogi'r ddealltwriaeth o'r CiG gyda darpar athrawon.

Y cwestiynau ymchwil a archwiliwyd yn ystod Cam 3 oedd:

1. Beth yw canfyddiadau ymarferwyr o weithio gyda dull proses o ddatblygu cwricwlwm mewn perthynas â'r *Cwricwlwm i Gymru*? (Llinyn A)
2. Beth mae Partneriaid Cefnogi Addysg yn ei ystyried yw goblygiadau dull proses ar gyfer y *Cwricwlwm i Gymru*: ansawdd yn y system, dysgu proffesiynol, a dysgu 14–16 oed? (Llinyn B)
3. Sut mae Sefydliadau Addysg Gychwynnol Athrawon yn gweithio gyda darpar athrawon i gefnogi eu dealltwriaeth o'r *Cwricwlwm i Gymru* a sut i'w wireddu'n ymarferol? (Llinyn C)

Casglu a dadansoddi data

Defnyddiodd Cam 3 ddyluniad ymchwil deongliadol ansoddol lle casglwyd tystiolaeth o weithdai, cyfweiliadau a sesiynau trafod. Ymwelodd ymchwilwyr hefyd ag ysgolion fel rhan o broses datblygu ar y cyd yn ystod y gweithgareddau datblygu cwricwlwm. Roedd yr amrywiaeth o dystiolaeth yn cynnwys: trawsgrifiadau o drafodaethau grŵp ar-lein; cyfweiliadau ag athrawon mewn ysgolion sy'n cymryd rhan; nodiadau a throsolwg ysgrifenedig o'r myfyrdodau a gynhyrchwyd gan gyfranogwyr y gweithdai; crynodebau ymchwilwyr a nodiadau arsylwi o weithdai yn y cnawd a sesiynau trafod gyda'r nos; ac enghreifftiau o unedau o waith a grëwyd gan gyfranogwyr y gweithdai ar y cwricwlwm. Fe wnaethom ddadansoddi'r data gan ddefnyddio dadansoddiad thematig adlewyrchol Braun a Clarke (2019).

Canfyddiadau allweddol

Mae canfyddiadau Cam 3 fel a ganlyn:

- At ei gilydd, roedd ymarferwyr ysgolion yn gadarnhaol ynglŷn â gweithio gyda dull proses o ddatblygu cwricwlwm. Roedd yn caniatáu mwy o ymatebolrwydd i ddiddordebau ac anghenion dysgwyr, dysgu arafach a dyfnach, mwy o gynwysoldeb, a phrofiadau dysgu mwy unigol. Adroddodd ymarferwyr hefyd fwy o gyfleoedd i gynnwys dysgwyr, ac i ennyn eu diddordeb a'u brwdfrydedd.
- Roedd sylwadau'r ymarferwyr ynglŷn â defnyddio'r dull proses yn cynnwys: 'Gallaf nawr fod yr athro roeddwn i wastad wedi eisiau bod'; 'Credaf mai dyma'r agosaf rydyn ni wedi cyrraedd hyd yn hyn ... i ooo – gallwn ddiffinio beth yw ein cwricwlwm'; 'Mae hyn lawer mwy o broses sy'n dechrau o'r hyn sy'n bwysig ... Mae'n canolbwyntio mwy ar y disgyblion'; 'Mae'r hyn mae'r plant wedi'i gyflawni drwy'r prosiect hwn yn rhywbeth na fyddai wedi digwydd pe bawn i wedi cadw at fy nghynllun fy hun'; 'Dw i'n credu ei fod yn ymwneud â pha mor ymgysylltiedig yw'r plant... [Mae hyn] yn gweithio i gymaint o blant ac mae'n gynhwysol.'
- Nododd llawer o'r ymarferwyr fwy o fwynhad o ran eu hymarfer oherwydd bod sgysiaau proffesiynol a chynllunio cydweithredol yn rhoi ysgogiad ac ysbrydoliaeth iddynt. Gwerthfawrogwyd yr amser i gydweithio yn fawr, ond nid oedd yr amser hwn ar gael i bob cyfranogwr. Mae angen amser a lle penodol ar gyfer y llwyth gwaith ychwanegol sy'n gysylltiedig â datblygu cwricwlwm. Tynnodd y cyfranogwyr sylw hefyd at rôl bwysig arweinyddiaeth mewn ysgolion wrth annog ffyrdd newydd o weithio.
- Roedd ymarferwyr yn amrywio yn eu barn o ran i ba raddau yr oeddent yn gallu cofleidio'r dull proses yn llawn. Teimlai llawer o'r cyfranogwyr yn dawel eu meddwl eu bod 'ar y llinellau cywir' hyd yma o ran gwireddu'r cwricwlwm, ond nododd eraill iddynt deimlo ansicrwydd i ddechrau oherwydd bod y dull proses yn golygu newid eu ffyrdd presennol o ddatblygu cwricwlwm a dysgu. Roedd yr ansicrwydd hwn, yn rhannol, oherwydd gwahanol ddealltwriaethau o'r CiG yn y system, ac yn rhannol oherwydd canfyddiadau parhaus bod dal angen tystiolaeth a yrrir gan ddata o berfformiad a 'safonau' dysgwyr.
- Un ffordd o gefnogi dealltwriaeth gyffredin a gwireddu cydlynol yw trwy sicrhau cydweithio wrth ddylunio cwricwlwm, a hynny rhwng arbenigwyr ac ymarferwyr (Huizinga et al., 2019; Voogt et al., 2015). Gan weithio o'r rhagosodiad hwnnw, gwelsom fod ymarferwyr yn wneuthurwyr cwricwlwm brwdfrydig a galluog wrth ddefnyddio dull proses. Mae'r eglurhad bod y CiG yn rhywbeth sy'n cyd-fynd â model proses dylunio cwricwlwm yn galluogi proses o ddatblygu cwricwlwm sy'n gydlynol wrth gadw sybsidiaredd.

- Ar draws pob un o'r tri llinyn o'r set ddata, roedd y cyfranogwyr o'r farn ei bod hi'n anoddach gwireddu'r CiG mewn ysgolion uwchradd nag mewn ysgolion cynradd. Ymhlith y rhesymau am hyn roedd: dylanwad arholiadau ar ddysgu ac angen canfyddedig i gwmpasu cynnwys mewn amserlen dynn i baratoi dysgwyr ar gyfer cymwysterau cenedlaethol; cyfyngiadau amserlennu; gwaddol defnyddio metrigau a meintoli at ddibenion atebolrwydd.
- Roedd y Partneriaid Cefnogi Addysg yn ymwybodol o gymhlethdod a graddfa diwygio'r cwricwlwm a'r angen i weithio gyda gweithwyr proffesiynol y system 'lle maen nhw' mewn perthynas â'r daith ddiwygio. Roedd yn bwysig gweithio gyda gweithwyr proffesiynol y system yn sensitif, empathetig, ac ar y cyd.
- Mae partneriaethau addysg gychwynnol athrawon yn chwarae rhan bwysig wrth gefnogi darpar athrawon i ddeall y CiG yn ymarferol. Mae partneriaethau addysg gychwynnol athrawon yn annog yr arfer o ddatblygu gwybodaeth a dealltwriaeth sy'n ymwneud â dylunio a datblygu cwricwlwm, dulliau addysgeg, arferion asesu, cymorth ychwanegol ar gyfer anghenion dysgu, ac ymholi a myfyrio. Mae'r gwahanol ffyrdd y caiff y CiG ei ddeall a'i wireddu mewn ysgolion yn cyflwyno rhai heriau i'r gwaith hwn, ond mae'r rhai sy'n addysgu athrawon yn annog myfyrwyr i weld fframwaith y cwricwlwm fel un sy'n annog galluedd proffesiynol ac ymreolaeth.

Goblygiadau

- Mae'r eglurhad bod y *Cwricwlwm i Gymru* yn rhywbeth sy'n cyd-fynd â model proses cwricwlwm yn helpu i osgoi dryswch ynghylch natur y CiG a sut i'w wireddu. Mae hefyd yn helpu i ddatrys rhai o'r heriau sy'n codi i wireddu'r cwricwlwm pan fydd y cwricwlwm yn cael ei ddeall a'i wireddu mewn gwahanol ffyrdd sydd weithiau'n anghydnaws â'i gilydd. Nid yw'r eglurhad hwn yn cyflwyno unrhyw beth newydd – mae'r *Cwricwlwm i Gymru*, yn ôl ei natur, bob amser wedi cyd-fynd â model proses, p'un a oedd hynny'n cael ei wneud yn glir ai peidio yn y cyfnod dylunio (gweler adrannau 3.2.4 a 7.1.2). Mae deall sut i weithio gyda'r CiG fel model proses yn helpu'r rheini ar draws y system i gymryd agwedd fwy cydlynol tuag at ddatblygu cwricwlwm, arferion asesu a chynnydd dysgu sy'n canolbwyntio ar natur ddatblygiadol y CiG mewn perthynas â'r pedwar diben.
- Mae'r prosiect wedi dangos bod defnyddio Timau Dylunio Cwricwlwm (gan dynnu ar waith Handelzalts et al., 2019), a gweithdy dylunio cwricwlwm, yn cynnig ffordd effeithiol o gefnogi'r broses o ddatblygu cwricwlwm gan ddefnyddio dull proses ar gyfer y *Cwricwlwm i Gymru*. Gellid defnyddio'r dull hwn yn rhwydd i gynyddu a meithrin y gallu i ddatblygu cwricwla ar draws y system. Dylid nodi bod y dull hwn yn gweithio gyda fframwaith, canllawiau ac elfennau gorfodol y cwricwlwm fel y maent ar hyn o bryd ac yn cyd-fynd â natur a dibenion y CiG. Felly, ymddengys nad oes angen canllawiau ychwanegol os caiff y CiG ei egluro fel model proses.

- Mae ymarferwyr wedi dangos eu bod yn wneuthurwyr cwricwlwm brwdfrydig a galluog wrth ddefnyddio dull proses. Fodd bynnag, mae arweinyddiaeth yn hanfodol wrth annog hyn. Er mwyn sicrhau bod modd cynnal a datblygu hyn, mae angen i'r system roi caniatâd i arweinwyr ac ymarferwyr symud o ddull perfformiadol o 'fesur' cyrhaeddiad ac ansawdd, i werthusiadau proffesiynol o ddysgu a datblygu (o'r pedwar diben a thuag at y pedwar diben) sy'n newid pwyslais.
- Mae diffyg eglurder ynghylch natur y *Cwricwlwm i Gymru* o'i ddechrau wedi gwneud i'r system dynnu i gyfeiriadau gwahanol mewn perthynas â'i wireddu. I rai ysgolion a lleoliadau, mae hyn yn golygu bod gwireddu'r cwricwlwm wedi bod yn 'gontinwrm hir' o ddealltwriaeth sy'n esblygu. Fodd bynnag, mae'n bwysig cofio bod newid addysgol cymhleth a 'dwys' yn cymryd amser, 'ac o ganlyniad, mae gweld canlyniadau newid' hefyd yn cymryd amser (Gouëdard et al., 2020, t.17). O ganlyniad, mae dal angen cefnogi'r broses o wireddu'r cwricwlwm yn y system. Fel rhan o hyn, bydd Partneriaid Cefnogi Addysg a phartneriaethau addysg gychwynnol athrawon yn hanfodol i gynnal ymagwedd gydlynol tuag at wireddu'r CiG yn barhaus. Fel y dywedodd un grŵp o gyfranogwyr Cefnogi Addysg: mae angen cael 'y system gyfan yn siarad fel un llais, oherwydd mae'n teimlo ar adegau fel pe bai llawer o negeseuon gwahanol' lle gall pethau 'fynd ar goll yn y craciau'.

Rhestr o fyrfoddau

CiG	Cwricwlwm i Gymru
MDaPh	Maes Dysgu a Phrofiad
SAU	Sefydliadau Addysg Uwch
SRhC	Sgwrs Rhwydwaith Cenedlaethol
OECD	Y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd
PG	Prifysgol Glasgow
PCYDDS	Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant
LIC	Llywodraeth Cymru

Termau a ddefnyddir yn yr adroddiad

Ymarferwyr	Gweithwyr proffesiynol sy'n gweithio mewn ysgolion a lleoliadau.
Ysgolion cynradd partner	Grŵp o ysgolion cynradd y mae eu dysgwyr fel arfer yn symud ymlaen i un ysgol uwchradd.
Haen	Mae system addysg Cymru wedi'i strwythuro dros dair 'haen': mae Llywodraeth Cymru yn meddiannu Haen 1; consortia rhanbarthol, awdurdodau lleol, Estyn, Cymwysterau Cymru ac SAUau yn meddiannu Haen 2 (y cyfeirir atynt fel Partneriaid Cefnogi Addysg yn yr adroddiad hwn); ac ysgolion a lleoliadau yn meddiannu Haen 3. (Mae'r system wrthi'n adolygu'r telerau a'r strwythurau hyn.)
Y Pedwar Diben	Pedwar diben y Cwricwlwm i Gymru yw'r weledigaeth gyffredin ar gyfer pob plentyn sy'n ganolog i'r cwricwlwm a'r prosesau dysgu. https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/designing-your-curriculum/developing-a-vision-for-curriculum-design/#curriculum-design-and-the-four-purposes
Egwyddorion Cynnydd	Mae pum egwyddor cynnydd yn sail i gynnydd ym Meysydd Dysgu a Phrofiad y CiG. https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/designing-your-curriculum/principles-for-designing-your-curriculum/#principles-of-progression
Cod Cynnydd	Mae'r Cod Cynnydd yn nodi gofynion gorfodol ar gyfer cwricwla ysgolion mewn perthynas â chynnydd. https://www.gov.wales/curriculum-wales-progression-code
Hwb	Ystorfa ar-lein Llywodraeth Cymru i gefnogi addysgu a dysgu yng Nghymru https://hwb.gov.wales/

1. Cyflwyniad

Mae'r adroddiad hwn yn rhannu canfyddiadau Cam 3 prosiect *Camau i'r Dyfodol*. Dechreuodd y prosiect yn 2022 ac fe'i dyluniwyd i gefnogi gweithwyr proffesiynol ym myd addysg i hyrwyddo dealltwriaeth ymarferol o gynnydd yng nghyd-destun y *Cwricwlwm i Gymru* [CiG]. Mae tîm y prosiect yn cynnwys ymchwilwyr o Brifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant a Phrifysgol Glasgow, gan weithio ar y cyd â Llywodraeth Cymru.

Mae gan brosiect *Camau i'r Dyfodol* bedwar cam. Roedd Cam 1 yn archwilio dealltwriaethau o gynnydd a sut roedd y rhain yn cael eu trosi i ymarfer mewn ysgolion a lleoliadau. Roedd Cam 2 yn canolbwyntio ar feithrin gwybodaeth am gynnydd dysgu gyda chyfranogwyr mewn ymateb i feysydd blaenoriaeth a nodwyd ar y cyd. Cefnogodd Cam 3 y broses o wireddu'r cwricwlwm drwy greu dealltwriaeth gyffredin o weithio gyda'r CiG fel cwricwlwm sy'n seiliedig ar broses ac a arweinir gan ddibenion. Bydd Cam 4 yn ystyried sut i gynnal newid i gwricwlwm y tu hwnt i oes y prosiect.

1.1 Cyd-destun ymchwil a ffyrdd o weithio yn y prosiect

Cyflwynwyd y *Cwricwlwm i Gymru* (CiG) i gyflwyno addysg eang a chytbwys i blant a phobl ifanc 3–16 oed. Yn ganolog i'r CiG y mae pedwar diben sy'n rhoi'r 'dyhead a'r nod' i ddatblygu cwricwlwm (Llywodraeth Cymru, 2022, dt). Mae'r dibenion yn dal y nod y caiff pob dysgwr ei gefnogi i ddod:

- yn ddysgwyr uchelgeisiol, galluog sy'n barod i ddysgu gydol eu bywydau;
- yn gyfranwyr mentrus, creadigol sy'n barod i chwarae rhan lawn mewn bywyd a gwaith;
- yn ddinasyddion egwyddorol, gwybodus yng Nghymru a'r byd;
- yn unigolion iach, hyderus sy'n barod i fyw bywyd cyflawn fel aelodau gwerthfawr o gymdeithas (Llywodraeth Cymru, 2022, dt).

Nid diwedd y daith ar gyfer cwricwlwm yn unig yw'r pedwar diben: mae cynnydd tuag atynt yn barhaus. Er mwyn cefnogi cynnydd, ystyrir asesiad fel 'rhan annatod' o ddysgu, ac ystyrir dysgwyr fel 'cyfranogwyr gweithredol' mewn dysgu (Llywodraeth Cymru, 2022, dt).

Mae datblygu ar y cyd wedi bod yn ganolog i greu a gwireddu'r CiG. Mae ymarferwyr wedi dod yn wneuthurwyr cwricwlwm (OECD, 2020), gan weithio mewn clystyrau, consortia a rhwydweithiau eraill i ddatblygu dealltwriaethau cyffredin o gynnydd ac arferion asesu. Roedd datblygu ar y cyd hefyd yn ganolog i'n ffordd o weithio ym mhrosiect *Camau i'r Dyfodol*. Mae'r cynllun ymchwil yn seiliedig ar yr egwyddor bod newid a arweinir gan y rhai sydd wrth galon y system addysg yn rhoi'r cyfle gorau i rannu arbenigedd, magu hyder proffesiynol, a meithrin agwedd gydlynol tuag at newid cwricwlwm. Gweithiodd tîm y prosiect gydag amrywiaeth o weithwyr proffesiynol ym myd addysg a phartneriaid yng Nghymru, gan ddod â gwybodaeth a phrofiad cyflenwol ynghyd i helpu i ddeall y cwricwlwm a chynnydd yn ymarferol.

Mae'r prosiect yn hwyluso meddwl am yr hyn y mae newid cwricwlwm yn ei olygu i gyfranogwyr wrth iddynt addasu eu rolau proffesiynol i wireddu'r CiG. Mae hefyd yn helpu i ystyried beth mae'r newidiadau yn ei olygu i'r system o ran ffyrdd newydd o feddwl am atebolrwydd ac ymarfer proffesiynol. Mae'r prosiect wedi annog ymgysylltu eang drwy weithgareddau ymchwil a digwyddiadau gyda gweithwyr proffesiynol sy'n gweithio mewn amrywiaeth o ysgolion, lleoliadau, a sefydliadau addysgol, yn ogystal â thrwy Sgyrsiau Rhwydwaith Cenedlaethol (SRhC).

1.2 Strwythur yr adroddiad

Mae'r adroddiad hwn wedi'i strwythuro o amgylch y canfyddiadau o weithgareddau ymchwil Cam 3:

- Mae Pennod 2 yn ein hatgoffa o gynllun ymchwil y prosiect ac mae'n cynnwys gwybodaeth am y nodau, cwestiynau ymchwil, gweithgareddau ymchwil, dull dadansoddol, moeseg, a rheoli data.
- Mae Pennod 3 yn rhoi cyd-destun ar gyfer y gwaith a wnaed gennym gyda gweithwyr proffesiynol y system ar fodelau cwricwlwm ac yn rhoi gwybodaeth am y dull o ddatblygu cwricwlwm a ddefnyddiwyd yn y gweithdy ar y cwricwlwm.
- Mae Pennod 4 yn amlinellu'r canfyddiadau o Llyn A y prosiect, gan ganolbwyntio ar ganfyddiadau ymarferwyr o ddefnyddio dull proses o ddatblygu cwricwlwm.
- Mae Pennod 5 yn trafod canfyddiadau Llyn B ar sut mae Partneriaid Cymorth Addysg yn edrych ar natur newidiol ansawdd, dysgu proffesiynol, a dysgu 14–16 oed yng nghyd-destun y CiG.
- Mae Pennod 6 yn canolbwyntio ar ganfyddiadau o Llyn C er mwyn deall sut mae rhaglenni Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru yn gweithio gyda darpar athrawon i'w cefnogi i weithio gyda'r CiG.
- Mae Pennod 7 yn trafod y canfyddiadau o bob un o'r tri llynyn o ddadansoddi data ac yn cysylltu hyn â llenyddiaeth ymchwil ar ddiwygio cwricwlwm.
- Mae Pennod 8 yn ateb y cwestiynau ymchwil ac yn amlinellu'r negeseuon allweddol o Gam 3, cyn trafod goblygiadau'r canfyddiadau i gefnogi a chynnal y broses o wireddu.

Ar ddiwedd Penodau 3–7, ceir crynodeb o'r pwyntiau allweddol er hwylustod.

2. Dyluniad ymchwil Cam 3

Mae'r bennod hon yn amlinellu nodau, cwestiynau ymchwil a gweithgareddau Cam 3 y prosiect. Mae hefyd yn cynnwys trosolwg o'r dull o ddadansoddi, moeseg a rheoli data. Mae'r bennod yn dechrau gyda gwybodaeth am gefndir Cam 3, gan fod hyn yn dylanwadu ar y ffocws a'r dull ymchwil.

2.1 Cefndir ymchwil i Gam 3

Yng Ngham 1, fe wnaethom gynnal trafodaethau gyda gweithwyr proffesiynol byd addysg yng Nghymru i ddeall eu safbwyntiau ar y cwricwlwm newydd a'r broses o'i wireddu. Fe wnaethom hefyd gwblhau adolygiad o lenyddiaeth ar gynnydd dysgu a datblygu model o ddatblygu ar y cyd i gefnogi gwaith y prosiect mewn camau dilynol. Yng Ngham 2, fe wnaethom weithio gyda gweithwyr proffesiynol y byd addysg o bob rhan o'r system i gyd-ddatblygu dealltwriaeth ymarferol o gynnydd a'r cwricwlwm ei hun. Fe wnaethom hefyd gynnal adolygiad o lenyddiaeth ar weithredu'r cwricwlwm a chyfweld ag arbenigwyr rhyngwladol am ffyrdd o ddiwygio cwricwlwm.

Canfu Cam 1 fod ysgolion a lleoliadau ar wahanol gamau yn y daith tuag at ddeall cynnydd (Morrison-Love et al., 2023, t.29). Yng Ngham 2, daeth gweithwyr proffesiynol y system at ei gilydd i nodi meysydd blaenoriaeth i weithio arnynt i ymestyn eu dealltwriaeth ymarferol. Daeth yn amlwg yn gynnar yn y gwaith datblygu ar y cyd ar gyfer Cam 2 fod y *Cwricwlwm i Gymru* yn cael ei ddeall, ac felly yn cael ei wireddu, mewn ffyrdd gwahanol iawn (Makara Fuller, 2023, t.49).

Golygai hyn fod gwireddu'r cwricwlwm a chael dealltwriaeth gyffredin gydlynol o gynnydd yn anodd i'w cyflawni.

Er mwyn cefnogi'r ddealltwriaeth gyffredin o'r cwricwlwm a chynnydd, fe wnaethom ailedrych ar ddyluniad y CiG. Arweiniodd meddwl 'datblygu ar y cyd' am theori cwricwlwm ac ymchwil, gan dynnu ar wybodaeth a phrofiad gweithwyr proffesiynol y system a chyfranogwyr Llywodraeth Cymru, at gydnabod bod y CiG yn cyd-fynd â model proses dylunio cwricwlwm (Makara Fuller, 2023, t.20). Yna, fe wnaeth y grŵp datblygu ar y cyd greu deunyddiau ymarferol i gefnogi'r ddealltwriaeth gyffredin o'r CiG ar draws y system.

Gan adeiladu ar hyn, dyluniwyd Cam 3 i weithio gyda gweithwyr proffesiynol y system i gefnogi'r broses o wireddu'r cwricwlwm yn ymarferol gan ddefnyddio dull proses o ddatblygu cwricwlwm mewn ysgolion a lleoliadau. Mae'r pwyslais yma ar gefnogi aliniad rhwng y CiG a dulliau lleol sy'n ymwneud â chynnwys y cwricwlwm, dulliau addysgeg ac arferion asesu. O ystyried pwysigrwydd dysgu proffesiynol i wireddu'r cwricwlwm, archwiliodd Cam 3 hefyd beth allai'r cwricwlwm newydd ei olygu i) ar gyfer dysgu proffesiynol gydag ymarferwyr cymwys drwy drafodaethau gyda Phartneriaid Cefnogi Addysg (Llinyn B), ac ii) i ddarpar athrawon drwy drafodaethau gyda gweithwyr proffesiynol sy'n gweithio ym maes Addysg Gychwynnol Athrawon (Llinyn C).

2.2 Nodau a chwestiynau ymchwil

Amcanion prosiect ymchwil *Camau i'r Dyfodol* yw:

- Datblygu ffyrdd o ymarfer a meddwl am y cwricwlwm, arferion asesu a dulliau addysgeg drwy ddatblygu dealltwriaeth gyffredin o gynnydd dysgu ar wahanol lefelau yn y system addysg yng Nghymru.
- Datblygu ar y cyd ymagweddau hylaw at newid cynaliadwy sy'n cyfrif am gyd-destunau lleol ac sy'n cynnal cywirdeb proffesiynol a chyfundrefnol.
- Darparu sylfaen wybodaeth ar gyfer dealltwriaeth barhaus o gynnydd dysgwyr a fydd yn gydlynol ar draws gwahanol rannau o'r system addysg ac a fydd yn cefnogi cyfranogwyr i archwilio a datblygu arbenigedd a ffyrdd newydd o feddwl.

Mae ymchwil Cam 3 yn cyfrannu at y nodau hyn, ac yn adeiladu ar ganfyddiadau o Gam 1 a 2, drwy archwilio'r cwestiynau ymchwil canlynol:

1. Beth yw canfyddiadau ymarferwyr o weithio gyda dull proses o ddatblygu cwricwlwm mewn perthynas â'r *Cwricwlwm i Gymru*? (Llinyn A)
2. Beth mae Partneriaid Cefnogi Addysg yn ei ystyried yw goblygiadau dull proses ar gyfer y *Cwricwlwm i Gymru*: ansawdd yn y system, dysgu proffesiynol, a dysgu 14–16 oed? (Llinyn B)
3. Sut mae Sefydliadau Addysg Gychwynnol Athrawon yn gweithio gyda darpar athrawon i gefnogi eu dealltwriaeth o'r *Cwricwlwm i Gymru* a sut i'w wireddu'n ymarferol? (Llinyn C)

2.3 Gweithgareddau ymchwil

Fe wnaethom ddylunio'r cam hwn o'r prosiect o gwmpas 3 llinyn gweithgaredd (A, B a C). Fe wnaeth pob llinyn barhau â'r dull datblygu ar y cyd a gymerwyd yng Nghyfnodau 1 a 2. Mae'r adran hon yn rhoi trosolwg o'r gweithgareddau sy'n gysylltiedig â phob llinyn. (Trafodir y data a gesglir o'r gweithgareddau yn adran 2.4.)

2.3.1 Llinyn A: Dylunio a datblygu cwricwlwm

Dyluniwyd y llinyn hwn i gefnogi dealltwriaethau ymarferol cydlynol o ddylunio a datblygu cwricwlwm mewn perthynas â'r CiG. Yng ngweithgareddau Llinyn A, ac yn yr adroddiad hwn, rydym yn gwahaniaethu rhwng *dylunio cwricwlwm* (dyluniad gwreiddiol fframwaith a dogfennaeth y *cwricwlwm*) a *datblygu cwricwlwm* (creu dysgu ac addysgu yn lleol, sy'n cyd-fynd â bwriadau gwreiddiol dyluniad y cwricwlwm).

Gan dynnu ar y canfyddiadau o'r adolygiad llenyddiaeth yng Ngham 2 ar wireddu'r cwricwlwm, ffurfiodd aelodau prosiect Camau i'r Dyfodol dimau dylunio cwricwlwm gydag ymarferwyr o ysgolion a lleoliadau i gefnogi'r broses o wireddu'r cwricwlwm yn ymarferol. Er mwyn gwneud hyn, fe wnaethom fodelu dull o ddatblygu cwricwlwm sy'n canolbwyntio ar brosesau datblygu disgyblion a dysgu yn ystod gweithdy deuddydd. Roedd y dull yma hefyd yn tynnu ar ganfyddiadau gweithgareddau datblygu ar y cyd Cam 2, ynghyd â gwybodaeth ddamcaniaethol am ddylunio cwricwlwm a dealltwriaethau proffesiynol o ddatblygu cwricwlwm.

Datblygodd ac addysgodd ysgolion a lleoliadau a oedd yn ymwneud â'r llinyn hwn ddau bwnc ar gyfer MDaPh a ddewiswyd ganddynt¹. Ffuriodd yr ysgolion a oedd yn cymryd rhan ym mhob MDaPh rwydwaith cymorth o ffrindiau beirniadol i weithio ar broses datblygu cwricwlwm gydag ymarferwyr yn eu lleoliadau eu hunain. Yna fe wnaethant ddysgu'r pynciau a grëwyd ganddynt, cyn dod at ei gilydd mewn dwy sesiwn ar-lein a dwy sesiwn ddeuddydd yn y cnawd i drafod y broses o addysgu eu hunedau. Yna ymwelodd ymchwilwyr â 13 ysgol a gymerodd ran i gyfnewid â staff am y broses o greu eu pynciau. Helpodd yr ymweliadau hyn ni i ddeall sut roedd ymarferwyr yn datblygu'r cwricwlwm yn lleol.

2.3.2 Llinyn B: Dysgu proffesiynol, ansawdd, ac addysg 14–16

Roedd y llinyn hwn yn darparu gofod datblygu ar y cyd ar gyfer proses gwneud synnwyr a dysgu cydweithredol gydag aelodau o Lywodraeth Cymru a Phartneriaid Cefnogi Addysg. Dechreuodd y gweithgareddau datblygu ar y cyd drwy ymgysylltu â deunyddiau cymorth ymarferol Cam 2 a ffocws ar ganfyddiadau allweddol, tystiolaeth a goblygiadau o Gyfnodau 1 a 2. Yn dilyn trafodaeth a phroses gwneud synnwyr, anogwyd aelodau o grŵp dylunio ar y cyd Llinyn B i ystyried beth allai'r dealltwriaethau datblygu ar y cyd hyn ei olygu i'w gwaith eu hunain mewn perthynas â dysgu proffesiynol, ansawdd, ac addysg 14–16.

Cefnogwyd gwaith grŵp datblygu ar y cyd Llinyn B gan ddigwyddiadau yn y cnawd, sesiynau ar-lein, a gofod dysgu ar-lein. Yn ogystal, bu Llywodraeth Cymru yn gweithio gyda thîm prosiect *Camau i'r Dyfodol* i nodi cyfleoedd i aelodau'r llinyn hwn integreiddio â digwyddiadau a mentrau presennol ar draws y system. Roedd hyn yn cefnogi cyfranogwyr i feddwl am sut y gellir alinio newid cwricwlwm ar draws y system addysg.

2.3.3 Llinyn C: Ymchwil gyflenwol

Roedd y llinyn hwn yn canolbwyntio ar Ysgolion Addysg prifysgolion yng Nghymru er mwyn deall sut mae rhaglenni Addysg Gychwynnol Athrawon yn cefnogi'r dealltwriaeth o'r CiG gyda darpar athrawon. Mae Llinyn C hefyd yn cynnwys ymchwil atodol i archwilio'r CiG a sut mae ymarferwyr yn gweithio gyda'i gilydd i'w wireddu yn ymarferol. Mae hyn yn cynnwys dadansoddiad o ddogfennau'r CiG i gefnogi dealltwriaeth bellach o natur y cwricwlwm, a dadansoddiad rhwydwaith i'n helpu i ddeall ymhle mae athrawon yn mynd i gael gwybodaeth a chymorth wrth wireddu'r CiG a pha mor ddefnyddiol yw'r cymorth hwnnw iddynt. Bydd y dadansoddiad o ddogfennau yn cael ei ryddhau gydag adroddiad Cam 4, a bydd y dadansoddiad rhwydwaith yn ffurfio adroddiad atodol y mae disgwyl iddo gael ei gyhoeddi'n ddiweddarach yn 2025. Fe wnaethom wahanu'r elfennau hyn oddi wrth ddata cyfranogwyr oherwydd ein bod am i ganfyddiadau Cam 3 ganolbwyntio ar leisiau gweithwyr proffesiynol y system.

1 Aeth 24 o ysgolion a 42 aelod o staff i'r gweithdy dylunio cwricwlwm.

2.4 Casglu a dadansoddi data

Fe wnaethom gasglu ystod o ddata ar draws y gweithgareddau oedd yn gysylltiedig â'r tri llinyn (gweler Tabl 1).

Llinyn	Gweithgaredd	Data
Llinyn A	Gweithdy deuddydd yn y cnawd ar y cwricwlwm (Chwefror) 2 sesiwn ar-lein gyda'r nos (Chwefror a Medi) Gweithdy 1 diwrnod yn y cnawd (Mehefin) Gweithdy 1 diwrnod yn y cnawd (Medi) Ymweliadau ysgol (Mehefin a Thachwedd) (7 cynradd; 3 Addysg Arbennig; 3 Uwchradd)	Mewnbynau cyfranogwyr o weithgareddau gweithdy (nodiadau post-it, siartiau fflip, adborth) Nodiadau ymchwilwyr o weithdai Trawsgrifiadau o sesiynau ar-lein Enghreifftiau ysgolion a lleoliadau o ddatblygu cwricwlwm
Llinyn B	3 diwrnod yn y cnawd (Ebrill, Mehefin a Thachwedd) 3 sesiwn ar-lein gyda'r nos (Mehefin, Medi a Thachwedd)	Nodiadau a meddyliau cyfranogwyr o weithgareddau grŵp datblygu ar y cyd (siartiau fflip, nodiadau post-it) Nodiadau arsylwi ymchwilwyr Trawsgrifiadau o drafodaethau grŵp cyfan a grwpiau ar wahân
Llinyn C	Cyfweliadau â gweithwyr proffesiynol AGA mewn Ysgolion Addysg ym Mhrifysgolion Cymru	Trawsgrifiadau o 5 cyfweliad (tri grŵp ffocws a dau unigolyn)

Tabl 1: Amlinelliad o weithgareddau llinyn Cam 3 a chasglu data

Fe wnaethom ddadansoddi data o bob Llinyn gan ddefnyddio Dadansoddiad Thematig Atblygol (*Reflexive Thematic Analysis* = RTA) Braun a Clarke (2019). Mae dadansoddiad thematig yn canolbwyntio ar nodi ‘patrymau ystyr’ mewn data ansoddol (Clarke a Braun, 2017, t.297). Mae RTA yn ychwanegu dull atblygol cryfach at y broses ddadansoddi na TA confensiynol. Mae'r dull atblygol hwn yn tynnu sylw at rôl weithredol yr ymchwilydd mewn cynhyrchu gwybodaeth (Braun a Clarke, 2019).

Y cam cyntaf yn RTA yw trawsgrifio'r data ymchwil a darllen y trawsgrifiadau i ddod yn gyfarwydd â'r data (Braun a Clarke, 2019). Cynhaliwyd cyfweliadau a sesiynau ar-lein gyda'r nos, a thrawsgrifiadau wedi'u lawrlwytho o Zoom. Adolygodd un ymchwilydd y trawsgrifiadau am gywirdeb, cyn i sawl aelod o'r tîm gymryd rhan yng nghyfnod cyntaf yr RTA sy'n cynnwys ymglyfarwyddo â'r data. Mae Braun et al. (2023) yn tynnu sylw at bwysigrwydd y cam hwn: mae'n darparu'r sylfaen ar gyfer y dadansoddiad ac ni ddylid ei ruthro. Darllenodd sawl aelod o'r tîm ymchwil y trawsgrifiadau o'r cyfweliadau a gwneud nodiadau o'r pwyntiau a'u tarodd fel rhai diddorol ac yn werth archwilio iddynt ymhellach (gweler Braun et al., 2023, t.28). Cafodd y nodiadau hyn eu casglu mewn un ddogfen ‘gwneud synnwyr’ gychwynnol. Yna codiodd dau ymchwilydd y trawsgrifiadau yn annibynnol, cyn codio data arall (fel nodiadau cyfranogwyr neu nodiadau ymchwilwyr) a chreu tablau codio ar wahân. Yna croeswiriwyd y tablau codio i ystyried tebygrwydd a gwahaniaethau: mae'r broses hon yn cryfhau dibynadwyedd y canfyddiadau (Maher et al., 2018).

Gellir cyflawni codio ar lefel semantig (gan ddefnyddio ystyron amlwg) neu ar lefel gudd (gan ddefnyddio ystyron deongliadol) neu ddefnyddio cymysgedd o'r ddau (Braun a Clarke, 2024). Fe wnaethom godio ar y lefel semantig i flaenbrosesu safbwyntiau a dealltwriaethau cyfranogwyr. Fe wnaethom hefyd ddefnyddio codio anwythol sy'n datblygu codau o'r data gan ddefnyddio geiriau'r cyfranogwyr eu hunain. (Mewn cyferbyniad, mae codio diddynol yn diffinio codau *cyn* dadansoddi ac yn cymhwyso'r rhain i'r data.) Yna crëwyd themâu drwy ystyried sut y gallai'r codau anwythol a'r testun sy'n gysylltiedig â nhw gael eu cyfuno. Yna cafodd pob thema ei threfnu'n isthemâu.

Mae'n bwysig nodi ein bod wedi blaenbrosesu llais y cyfranogwyr wrth adrodd am y canfyddiadau. Mae hon, yn rhannol, yn ffordd o ddangos sut y daethpwyd at y themâu. Mae adrodd ar lefel rhy uchel yn gadael llawer iawn i ymddiried ynddo o ran sut y cafodd themâu eu creu o'r data. Mae darlunio themâu gyda dyfyniadau yn darparu mwy o dryloywder mewn perthynas â'r dewisiadau a wnaeth yr ymchwilwyr. Yn bwysicaf oll, fodd bynnag, roedd y penderfyniad i flaenbrosesu llais y cyfranogwyr yn unol â gwerthoedd datblygu ar y cyd a pharch at wybodaeth ac ymarfer proffesiynol sydd wrth wraidd prosiect *Camau i'r Dyfodol*. Er ein bod yn gwerthfawrogi bod y penodau adrodd yn fanwl, mae safbwyntiau cyfranogwyr yn rhoi gwybodaeth bwysig am wireddu'r cwricwlwm yng nghyd-destun Cymru, ac ar gyfer gwireddu'r cwricwlwm yn gyffredinol.

2.5 Moeseg a rheoli data

Rhoddwyd cymeradwyaeth foesegol i brosiect *Camau i'r Dyfodol* gan bwyllgor moeseg PCYDDDS (Cyfeirnod y Cais: EC974 PG2) a PG (Cyfeirnod y Cais: 400210149). Oherwydd natur gyd-ddatblygiadol y prosiect, nid oedd yn bosibl pennu'r holl weithgaredd ymchwil a chasglu data ar ddechrau'r prosiect. Yn lle hynny, cyflwynwyd gwelliannau moeseg i'w cymeradwyo wrth i'r prosiect fynd yn ei flaen. Fel yng Nghramau 1 a 2, rhoddwyd gwybodaeth am y prosiect i bob cyfranogwr Cam 3 drwy Daflen Wybodaeth i Gyfranogwyr, a rhoddwyd amser i'r cyfranogwyr fyfyrwyr a gofyn cwestiynau er mwyn sicrhau eu bod wedi cael digon o wybodaeth cyn dewis cymryd rhan. Gwnaed y cyfranogwyr yn ymwybodol eu bod yn rhydd i dynnu'n ôl ar unrhyw adeg heb roi unrhyw reswm a gofynnwyd iddynt roi caniatâd penodol wrth gymryd rhan. Hysbyswyd y cyfranogwyr hefyd y byddai'r data'n cael eu gwneud yn ddienw, ac y cyfeirir at unigolion gan ddefnyddio ffugenwau a/neu labeli cyffredinol. Rhoddwyd cymeradwyaeth foesegol ar gyfer Cam 3 cyn y gweithgareddau casglu data.

Yn ogystal, cawsom ein harwain wrth gynnal yr ymchwil gan y cysyniad o *ymddiriedoldeb*: yr hyn y mae Williams a Morrow (2009) yn ei alw'n 'diwydrwydd dyladwy' (t.576). Mae'r diwydrwydd dyladwy hwn yn golygu sefydlu a chyfleu rhesymeg dros yr ymchwil, disgrifio'r gweithdrefnau casglu data a'r dulliau dadansoddol yn glir, a darparu dehongliad clir o'r data (Williams a Morrow, 2009, t. 576). Er mwyn cefnogi dibynadwyedd ymhellach, cawsom ein harwain gan y cysyniad o *atgyrchedd methodolegol* (Olmos-Vega et al., 2023, t.245). Mae'r broses hon yn cynnwys myfyrwyr beirniadol cyson ac 'ystyriaeth feddylgar' (Olmos-Vega et al., 2023, t.245) o pam y gwnaed penderfyniadau methodolegol penodol a beth allai goblygiadau'r rhain fod i'r cyfranogwyr, y dadansoddiad, a'r adrodd. Ym mhob cam o'r ymchwil, mae'r broses hon wedi cynnwys trafodaethau hir a mynych rhwng y dadansoddwyr ac awduron yr adroddiadau yn y tîm ymchwil a'r prif ymchwilwyr.

Mae Cynllun Rheoli Data'r prosiect yn pennu'r gweithdrefnau a'r dulliau a ddefnyddiwyd i sicrhau bod y set ddata yn cydymffurfio'n llawn mewn perthynas â phrosesu, storio a rhannu data. Mae hyn wedi bod yn arbennig o bwysig o ystyried mai rhan ganolog o'r prosiect fu datblygu set ddata sy'n cael ei defnyddio i gynhyrchu gwybodaeth newydd mewn ymateb i gwestiynau ymchwil y prosiect. Mae'r set ddata hefyd yn llywio cyfnodau olynol y prosiect, yn cefnogi gwerthuso ac adrodd i Lywodraeth Cymru, ac yn bwydo gwybodaeth yn ôl i'r system i gefnogi newid cynaliadwy.

3. Dull Cam 3 o gefnogi'r broses o ddatblygu cwricwlwm yn ymarferol

Fel y soniwyd yn Adran 2.3.1, dyluniwyd Llinyn A i gefnogi dealltwriaethau ymarferol cydlynol o ddylunio cwricwlwm a datblygu cwricwlwm mewn perthynas â'r *Cwricwlwm i Gymru*. Mae'r bennod hon yn esbonio elfennau allweddol adolygiad llenyddiaeth Cam 2 yn gyntaf a lywiodd ein gwybodaeth am bwysigrwydd cefnogi dealltwriaeth broffesiynol wrth ddiwygio'r cwricwlwm. Yna mae'n esbonio'r modelau cwricwlwm a ddefnyddiwyd yn ystod Cam 2 i gefnogi dealltwriaeth o'r broses o ddylunio cwricwlwm yn gyffredinol a'r *Cwricwlwm i Gymru* yn benodol. Daw i ben drwy amlinellu'r gweithdy ar y cwricwlwm yng Ngham 3 i egluro sut y creodd ymarferwyr dopigau neu bynciau gan ddefnyddio dull proses o ddatblygu cwricwlwm mewn perthynas â fframwaith ac elfennau gorfodol y CiG.

3.1 Ailedrych ar adolygiad llenyddiaeth Cam 2: canfyddiadau allweddol

Mae'r dull a grëwyd ar gyfer Llinyn A yn tynnu ar yr adolygiad llenyddiaeth a gynhaliwyd gennym ar gyfer adroddiad Cam 2: *Creu dealltwriaeth ymarferol o'r Cwricwlwm i Gymru* (Makara Fuller et al., 2023). Roedd yr adolygiad hwn yn

canolbwyntio ar ymchwil ryngwladol a theori ar wireddu'r cwricwlwm. Amlygodd dri pheth:

1. Pwysigrwydd cydlynad ac eglurder ym mhrosesau gwireddu'r cwricwlwm. Mae hyn yn cyfeirio at ddwy agwedd: eglurder a chysondeb fframwaith y cwricwlwm (gan gynnwys eglurder a chysondeb ei nodau, ei ddibenion, ei gynnwys a'i ddulliau addysgol), a chydlynad yn y ffordd y mae gweithwyr proffesiynol y system yn deall y cwricwlwm wrth iddynt ei ddeddfu (Makara Fuller et al., 2023, t.28).
2. Mae gwireddu'r cwricwlwm yn dibynnu ar broses gwneud synnwyr wrth i weithwyr proffesiynol y system 'drosi' y cwricwlwm o bolisi i ymarfer. Mae dealltwriaethau cyffredin ar draws y system yn allweddol i wireddu cwricwlwm yn llwyddiannus: felly mae angen cefnogi'r broses o drosi. Lle mae fframwaith y cwricwlwm yn gymhleth neu'n brin o eglurder, gall fod yn anodd ei ddeddfu (gweler Makara Fuller et al., 2023, t.40).
3. Rhaid cefnogi ymarferwyr i ddod yn wneuthurwyr cwricwlwm, yn enwedig lle mae cwricwlwm newydd yn gofyn am newid radical o gyflwyno cwricwlwm sy'n canolbwyntio ar gynnwys. Mae'r cymorth hwn yn gofyn am gydbwysedd rhwng eglurder o'r brig i lawr ynghylch y cwricwlwm (a'i wireddu) ac ymreolaeth ymarferwyr o'r gwaelod i fyny a chydweithio i ddeall y cwricwlwm yn ymarferol. Gall cyfeiriad rhy gryf o'r brig olygu nad oes gan ymarferwyr ymdeimlad o berchnogaeth o'r cwricwlwm ac ymrwymiad (gweler Makara Fuller et al., 2023, t.42). Fodd bynnag, gall gormod o ymreolaeth wrth

ddehongli'r cwricwlwm arwain at ddryswch ac amwysedd (Makara Fuller et al., 2023, t.42).

Canfu ein hadolygiad o lenyddiaeth ryngwladol ar ddiwygio cwricwlwm yng Ngham 2 fod cwricwlwm llai cyfarwyddol fel y CiG yn cynnwys y risg o greu dealltwriaethau anghyson mewn system addysg (Sinnema et al., 2020). Yna mae potensial i 'amrywiadau sylweddol' godi yn y ffordd y caiff y cwricwlwm ei ddeddfu (Alvunger ac Wahlström, 2021, t.239). Bwriad gwreiddiol prosiect *Camau i'r Dyfodol* oedd cefnogi gweithwyr proffesiynol ym myd addysg yng Nghymru i hyrwyddo dealltwriaeth ymarferol o gynydd yng nghyd-destun y CiG. Fodd bynnag, ni ellir deall cynnydd ar wahân i ddeall y cwricwlwm.

Disgrifiwyd y CiG fel *cwricwlwm a arweinir gan ddibenion* (Addysg Cymru/Education Wales, nd; Duggan et al., 2022; Golding a Place, 2023; Thomas, 2024). Mae'r disgrifiad hwn yn esbonio'r ffaith bod y *Cwricwlwm i Gymru* yn arwain tuag at bedwar diben ac yn eu datblygu, ond nid yw'n gwneud yn glir sail ddamcaniaethol neu athroniaeth sylfaenol dyluniad y cwricwlwm. Dangosodd ein hymchwiliad yng Nghamau 1 a 2 y gallai'r diffyg eglurder hwn fod yn ei gwneud hi'n anoddach creu dealltwriaeth gyffredin o sut i weithio yn unol â fframwaith y cwricwlwm (gweler Makara Fuller et al., 2023). Fodd bynnag, rhoddodd ein hadolygiad o lenyddiaeth yng Ngham 2 enghreifftiau o arferion da i gefnogi gweithwyr proffesiynol y system yn ystod y broses o wireddu'r cwricwlwm yn seiliedig ar ddatblygu cwricwlwm ar y cyd rhwng arbenigwyr dylunio cwricwlwm ac ymarferwyr (Voogt et al., 2015; Westbroek et al., 2019).

Roedd yr enghreifftiau yn canolbwyntio ar yr agweddau canlynol: dadansoddi a dylunio cwricwlwm, datblygu'r cwricwlwm, a phwyslais ar bwysigrwydd cysondeb ac aliniad mewnol ac allanol rhwng y cwricwlwm a fwriadwyd ac a ddeddfwyd (Voogt et al., 2015; Westbroek et al., 2019). Roedd yr ymagwedd at weithdai Cam 3 a sesiynau ar-lein yn tynnu ar y ffyrdd hyn o weithio i ganolbwyntio ar:

- ddeall y CiG mewn perthynas â modelau cwricwlwm hysbys (yn seiliedig ar waith datblygu ar y cyd gyda gweithwyr proffesiynol y system yng Ngham 2);
- enghreifftiau ymarferol o weithio gyda'r CiG gan ddefnyddio dull proses o ddatblygu cwricwlwm;
- a phwysigrwydd alinio a chysondeb wrth ddylunio topigau neu bynciau mewn perthynas ag elfennau o fframwaith y CiG.

3.2 Modelau cwricwlwm: deall cynnwys, proses a chynnyrch

Yn ôl McKernan, mae'r holl gwricwla yn seiliedig ar gynnwys sy'n adlewyrchu gwybodaeth, gwerthoedd, ymddygiadau a sgiliau 'a werthfawrogir yn gyhoeddus' (2008, t.56). Fodd bynnag, mae dulliau dylunio cwricwlwm yn tueddu i glystyru o amgylch tri model y mae Kelly (2009) yn eu disgrifio fel: Cwricwlwm fel cynnwys; Cwricwlwm fel cynnyrch; Cwricwlwm fel proses. Mae gan bob un o'r modelau cwricwlwm hyn fan cychwyn a rhesymeg gwahanol, ac mae pob un yn awgrymu dull gwahanol o addysgu, dysgu ac asesu o fewn ei fframwaith.

Mae Poulton a Mockler (2024) yn awgrymu bod deall y modelau cwricwlwm hyn yn 'ganolog' i ddeall y dimensiynau cymhleth sy'n gysylltiedig â datblygu cwricwlwm (t.22). Yn ystod proses datblygu ar y cyd Cam 2, gweithiodd cyfranogwyr *Camau i'r Dyfodol* gyda diffiniadau o bob model cwricwlwm ac ystyried bod y CiG yn cyd-fynd â'r cysyniad o gwricwlwm fel proses. Cyn i ni esbonio'r model proses yn fwy manwl, byddwn yn rhoi trosolwg byr o bob un o'r modelau gan ddefnyddio categorïau Kelly fel man cychwyn.

3.2.1 Cwricwlwm fel cynnwys

Mae'r farn hon am y cwricwlwm yn canolbwyntio ar gynnwys i'w ddysgu drwy dopigau neu bynciau ysgol. Mae'r pynciau hyn yn tynnu ar y disgyblaethau ehangach sy'n gysylltiedig â hwy. Ystyrir bod gwybodaeth o bwnc yn gynhenid werthfawr. Mae addysg hefyd yn cael ei hystyried yn gynhenid werthfawr oherwydd ei bod yn arwain at ddatblygiad deallusol. Mae pwyslais ar ddysgu fel ennill gwybodaeth, ond ystyrir bod addysg hefyd yn ymwneud â throsglwyddo diwylliannol (Kelly, 2009, t.58).

Y man cychwyn ar gyfer proses datblygu cwricwlwm gyda model cynnwys yw gyda 'phenderfyniadau cynnwys' (Kelly, 2009, t.56). Gellir ystyried sgiliau, gwerthoedd a nodweddion dysgwyr hefyd, ond cynnwys pwnc yw lle mae proses o ddatblygu cwricwlwm yn dechrau.

3.2.2 Cwricwlwm fel cynnyrch

Mae'r farn hon am y cwricwlwm yn canolbwyntio ar gynnyrch dysgu ac, yn gyffredinol, mae'n seiliedig ar nodau ac amcanion ymddygiadol (neu fwriadau dysgu). Amcanion yw 'datganiadau clir sy'n ceisio

diffinio'r hyn y mae myfyrwyr yn ei wybod neu y gall ei wneud o ganlyniad i'w haddysg' (Priestley, 2019). Mae'r dull hwn yn ymwneud â theori dysgu ymddygiadol ac mae wedi'i 'wreiddio' yn y dull dylunio 'tuag yn ôl' a ddatblygwyd gan Franklin Bobbitt (tua 1918) a'i fireinio gan Ralph Tyler (tua 1949) (Clark et al., 2024, t.766). Gwelir addysg a dysgu mewn termau offerynnol: maent yn werthfawr oherwydd yr hyn y maent yn arwain ato, a'r hyn y maent yn galluogi plentyn neu berson ifanc i allu ei wneud. Pan fydd dull cynnyrch yn canolbwyntio'n gryf ar gynnwys, y canlyniad yw cwricwlwm sy'n canolbwyntio ar Ddysgu Meistrolaeth (gweler Kelly, 2009, t.83).

Y man cychwyn ar gyfer proses datblygu cwricwlwm gyda model cynnyrch yw diffinio amcanion dysgu (neu fwriadau dysgu) cyn gweithio tuag yn ôl i gynllunio'r cynnwys a'r addysgeg sydd eu hangen i ddysgwyr fodloni'r canlyniadau hyn a bennir ymlaen llaw.²

3.2.3 Cwricwlwm fel proses

Datblygwyd y farn hon am y cwricwlwm gan Lawrence Stenhouse yn yr 1970au (Elliot, 2024; James, 2012). Fe'i gelwir weithiau hefyd yn fodel 'datblygiad dysgwr' (McKernan, 2008, t.24). Mae'r ffyrdd o feddwl am y cwricwlwm, dysgu, asesu ac addysgu sy'n sail i'r model proses yn 'gwrthgyferbynu'n ddiamedrol i resymoldeb 'ends-means' y model amcanion' (McKernan, 2008, t.95). Am y rheswm hwn, caiff modelau proses a chynnyrch cwricwlwm eu 'hystyried yn anghydnaaws' (Priestley, 2011, t.277). Nid yw dogfennau cwricwlwm sy'n seiliedig ar y model proses bellach yn cael eu fframio fel setiau o ganlyniadau ond fel datganiadau o egwyddorion, gwerthoedd, a 'gweithdrefnau' addysgol/dysgu (Stenhouse, 1975) a fydd yn cefnogi'r broses o wireddu nodau cwricwlaidd/addysgol (McKernan, 2008).

² Mae'r dull hwn yn aml yn defnyddio tacsonomeg fel fframwaith dosbarthu Bloom a chyd-weithwyr (gweler Armstrong, 2010) neu SOLO John Biggs (Strwythur y Canlyniad Dysgu Arsylwi) i ddiffinio canlyniadau dysgu y mae dysgu yn cael ei asesu yn eu herbyn.

Nid yw barn addysg sy'n sail i'r model proses yn ymwneud â 'bwrw targedau' ond 'teithio gydag angerdd ac ymddiddori mewn profiadau gwerth chweil' (McKernan, 2008, t.4).

Y man cychwyn ar gyfer y dull proses o ddatblygu cwricwlwm yw nodi nodau sy'n ymwneud â natur y plentyn a'i ddatblygiad dynol (Kelly, 2009; McKernan, 2008). Mae dull proses yn cydbwyso beth sydd i'w ddysgu gyda phwyslais ar sut a pham y mae i'w ddysgu drwy ystyried pa brosesau dysgu allai fod o 'werth addysgol' mewn perthynas â nodau'r cwricwlwm a datblygiad dysgwyr (gweler Elliot, 2024).

3.2.4 Pam mae modelau damcaniaethol yn ddefnyddiol wrth ddylunio cwricwlwm?

Mae Kelly (2009) yn nodi bod 'cynllunio cwricwlwm yn gofyn am gydnabyddiaeth lawn o'r gwahaniaethau cysyniadol dwfn' y mae gwahanol fodelau yn eu cynrychioli mewn perthynas ag addysg a'r cwricwlwm, ac mewn perthynas â 'mathau sylfaenol wahanol o ymarfer y maent yn arwain atynt ac yn galw amdanynt' (t.115). Mae modelau cwricwlwm yn seiliedig ar

farn eithaf gwahanol am ddibenion ysgol, cysyniadau eithaf gwahanol o addysg, gwybodaeth, cymdeithas ac, yn wir, y ddynoliaeth, ac, o ganlyniad, syniadau eithaf gwahanol o rôl cynnwys pwnc yn y cwricwlwm a'r sail ar gyfer dewis hyn, yn ogystal â chynnig cynlluniau eithaf gwahanol ar gyfer ymarfer addysgol (Kelly, 2009, t.114).

Nid yw hyn yn ymwneud â theori yn yr haniaethol yn unig; mae gan y theori oblygiadau i ymarfer hefyd. Fel y noda Kelly, oherwydd bod y modelau cwricwlwm yn nodedig o ran eu hathroniaethau sylfaen, mae hyn yn golygu bod angen gwahanol ddulliau o ymarfer a dealltwriaethau gwahanol o ddysgu arnynt. Felly, mae Kelly (2009) yn dadlau ei bod yn bwysig y dylai 'unrhyw un sy'n ymgymryd â chynllunio cwricwlwm fod yn gwbl glir am y gwahaniaethau cysyniadol ac, yn bwysicach, y gwahaniaethau ideolegol sylfaenol' rhwng y modelau cwricwlwm (t.114). Mae deall hyn yn galluogi cynllunwyr cwricwlwm i ddarparu 'rhesymau clir dros y dewisiadau maen nhw'n eu gwneud 'mewn perthynas â chynllunio'r cwricwlwm, gwneud dewisiadau gwybodus am natur a phwrpas y cwricwlwm, a rhoi eglurder drwy 'nodi'n eithaf clir... y model cwricwlwm a fabwysiadwyd a'r rhesymau dros ei fabwysiadu' (Kelly, 2009, t.115).

Eglura Sinnema et al. (2020) fod y *Cwricwlwm i Gymru* yn 'nodweddiadol' mewn sawl ffordd o'r 'polisi cwricwlwm newydd' sydd wedi dod yn nodwedd fyd-eang ers 2000 (t.181). Mae'r polisi hwn yn pwysleisio nad rhywbeth a arweinir gan gynnwys ac sy'n canolbwyntio ar bwnc yw cwricwlwm, ond rhywbeth sy'n canolbwyntio ar ddysgwyr a'u rôl weithredol mewn dysgu (Sinnema et al., 2020, t.182). Fel y noda Kelly (2009), nid yw cwricwla modern yn tueddu i wneud eu cysylltiadau â theori cwricwlwm yn glir (t.115). Mae Priestley (2011) hefyd yn sylwi bod cwricwla modern yn cynrychioli dull 'technegol' tuag at bolisi cwricwlwm sy'n 'ymddangos fel ei fod yn methu â chydabod degawdau o theori cwricwlwm' (t.227). Gall hyn arwain at gwricwlwm sy'n 'dueddol o gael trafferthion wrth ei weithredu' yn enwedig lle mae'n cymysgu modelau nad ydynt yn gydnaws â'i gilydd (Priestley, 2011, t.227). Fel y noda Kelly (2009), gall

peidio â rhoi sylw i theori yn ystod y broses datblygu cwricwlwm arwain at gwricwlwm sy'n 'ddryswch' cysyniadol (t.115) sydd heb yr eglurder sydd ei angen ar gyfer ei weithredu'n effeithiol (t.130). Yna mae risg y bydd arloesedd y cwricwlwm yn methu hyd yn oed gyda chymorth helaeth i weithwyr proffesiynol y system (Huizinga et al., 2019; Kelly, 2009).

Wrth nodi modelau Kelly fel ffordd o feddwl am ddylunio cwricwlwm, nid ydym am roi'r argraff bod dylunio neu ddatblygu cwricwlwm yn broses syml. Dim ond dechrau proses gymhleth o ymgysylltu a gweithredu yw creu dogfennau a fframweithiau cwricwlwm, sy'n cynnwys 'dehongli, cyfryngu, trafod a throsi, ar draws sawl haen neu ran o systemau addysgol' (Priestley et al., 2021, t.1). Byddwn yn dychwelyd at rai o'r materion hyn ym Mhennod 7 pan fyddwn yn trafod yr hyn y mae'r data o Gam 3 yn ei awgrymu am ddatblygu cwricwlwm yng nghydestun y *Cwricwlwm i Gymru*, ac yn fwy cyffredinol.

3.3 Canolbwyntio ar broses wrth ddylunio a datblygu cwricwlwm

3.3.1 Cwricwlwm i Gymru: dibenion a phroses

Mae McFlynn et al. (2024) yn archwilio dylanwad dull proses Stenhouse ar gwricwla sy'n pwysleisio 'hyblygrwydd lleol wrth ddatblygu cwricwlwm, lleoli athrawon fel datblygwyr cwricwlwm ymreolaethol, a chysylltu dysgu ar draws ffiniau disgyblaeth' (t.638). Mae'r rhain yn cynnwys *Cwricwlwm Gogledd Iwerddon* (2007), *Cwricwlwm Rhagoriaeth yr Alban* (2010) a'r *Cwricwlwm i Gymru* (2017) (McFlynn et al., 2024).³

³ Yn 2006, dywedodd Gillies fod y *Cwricwlwm Rhagoriaeth* yn nodweddiadol o 'gwricwlwm fel proses ac nid cynnwys' er iddo nodi rhai tensiynau yn ei ddyluniad mewn perthynas â rôl gwybodaeth (2006, t.26). Mae Priestley a Humes (2010) hefyd yn nodi elfennau o'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth* sy'n 'ei ddosbarthu fel cwricwlwm proses', ond yn dadlau bod cadw canlyniadau dilyniannol a dewis cynnwys o fewn meysydd arwahanol yn 'gwanhau' ei effaith bosibl fel cwricwlwm proses (t.355).

Mae McFlynn et al. (2024) yn tynnu sylw at 'aliniad agos' y *Cwricwlwm i Gymru* â'r model proses (t.540). I egluro pam, maent yn cyfeirio at Furlong et al. (2021) sy'n nodi bod y CiG yn canolbwyntio ar nodau sy'n 'ddiedifar' o flaengar o ran athroniaeth, gan ganolbwyntio fel y maent ar y 'plentyn cyfan' (Furlong et al., 2021, t.62). Nodir y nodau hyn fel pedwar diben (Furlong et al., 2021).

O ran canolrwydd y dibenion, mae Priestley a Xenofontos (2021) yn datgan bod y *Cwricwlwm i Gymru* yn rhan o duedd fodern tuag at seilio'r cwricwlwm mewn dibenion sydd 'wedi'u bwriadu i yrru ymarfer' (t.5).⁴ Maent yn cysylltu'r duedd hon â dylanwad y model proses, gan nodi ei fod yn ddull 'mwy adeiladol' tuag at ddylunio cwricwlwm na'r modelau cynnwys neu gynnyrch oherwydd ei fod wedi'i 'seilio ar ddibenion addysgol clir' a'r prosesau 'angenrheidiol i'w cyflawni' (Priestley a Xenofontos, 2021, t.5).

3.3.2 Prosesau dysgu, datblygiad dynol, gweithgaredd a phrofiad

Mae'r model proses yn canolbwyntio ar brosesau dysgu a datblygiad dynol. Mae McKernan yn nodi bod dull proses o ddatblygu cwricwlwm yn ymwneud â dylunio cwricwlwm yn absenoldeb amcanion.

Y syniad sylfaenol yw datblygu cwricwlwm yn seiliedig ar theori profiad addysgol, yn hytrach na newid ymddygiad. Y cynhwysyn canolog yw profiad, yn hytrach nag ymddygiad. (McKernan 2008, t.4).

Mae gan gwricwlwm proses nodau trosfwaol o hyd, ond nid yw'n rhannu'r rhain yn amcanion i'w cyflawni oherwydd nad yw'r nodau yn cael eu hystyried fel rhai anghynhenid i ddysgu. Yn lle hynny, mae'r nodau'n deillio o egwyddorion datblygu dysgwyr sy'n ganolog i'r model hwn o ddylunio cwricwlwm.

Nid yw defnyddio dull proses o ddatblygu cwricwlwm yn golygu bod diffyg cynnwys neu wybodaeth, neu fod yr athro yn dod yn hwylusydd dysgu yn unig. Mewn cwricwlwm proses, ni ddewisir gwybodaeth a chynnwys y cwricwlwm gan gyfeirio at ei 'werth cynhenid' tybiedig neu 'ei effeithiolrwydd tybiedig wrth sicrhau nodau neu amcanion anghynhenid penodol' (Kelly, 2009, t.90). Yn lle hynny, dewisir gwybodaeth 'mewn perthynas â'i chyfraniad tebygol i ddatblygiad y disgybl' ac mewn perthynas â dibenion addysg y mae'r cwricwlwm wedi'i fframio o gwmpas (Kelly, 2009, t.90). Nid 'nodau i'w cyflawni ar ryw gam diweddarach... ond egwyddorion gweithdrefnol' a ddylai arwain ymarfer addysgol wrth ystyried beth sydd i'w ddysgu, sut a pham (Kelly, 2009, t.90) yw'r dibenion hyn.

Yn hyn i gyd, mae barn broffesiynol athrawon yn ganolog, yn ogystal â gwybodaeth am feysydd pwnc, dysgwyr a dulliau addysgeg. Fel y pwysleisia James (2012), ni ddyluniwyd y model proses i ddechrau gyda diddordebau disgyblion ac yna 'lywio'r rhain tuag at yr hyn a allai fod yn werth chweil (t.3). Yn lle hynny, mae'n dechrau gyda barn yr athro ynghylch yr hyn y byddai'n werth chweil i ddisgyblion ei ddysgu ac yna'n ystyried sut i ddysgu hyn mewn ffordd sy'n creu ymgysylltiad a diddordeb (James, 2012, t.3). Nid yw cwricwlwm proses, felly, yn cael ei arwain gan blant ond mae'n ymatebol i anghenion a diddordebau dysgwyr.

Mae ganddo rai agweddau sy'n dod i'r amlwg yn yr ystyr y gall athrawon newid addysgu a dysgu mewn ymateb i ddiddordeb dysgwyr, ond mae'r pwnc yn ei gyfanrwydd a'r dulliau o addysgu, dysgu, cynnwys ac asesu yn cael eu cynllunio gan yr athro.

Mae Kelly (2009) hefyd yn sôn am rôl bwysig gweithgarwch a phrofiad yn y model proses (t.89). Mae dysgu gweithredol a thrwy brofiadau yn ganolog i gefnogi datblygiad deallusol, cymdeithasol ac emosiynol dysgwyr (Kelly, 2009, tt.89-90). Mae dysgu seiliedig ar ymholiadau yn aml yn elfen allweddol mewn cwricwlwm proses (McKernan, 2008, t.64). Mae'r model proses hefyd yn tynnu sylw at asesu fel un sydd wedi'i integreiddio â chwricwlwm a dulliau addysgeg. Nid yw asesu yn ymwneud â mesur perfformiad yn erbyn y canlyniadau dysgu a fwriadwyd; mae'n werthusiad ansoddol a rhaid iddo ei hun fod yn werth chweil yn addysgol. Fel y noda McKernan: "Dylai asesu gefnogi'r hyn y mae dysgwyr yn ei ddysgu heb y bwriad o "brofi" yr hyn y mae wedi'i ddysgu." (McKernan, 2008, t.211)

Fel y dadleua Kelly (2009), mae'r model proses yn adlewyrchu 'yn fwy cywir' realiti ymarfer gwirioneddol addysgol na'r modelau cynnwys a chynnyrch (t.112). Mae'n nodi na all addysgu, os yw i fod yn addysgol, fod yn ymwneud â phwnc yn unig na gweld dysgu fel rhywbeth llinellol a cham wrth gam (Kelly, 2009, t.112). Yn lle hynny, mae addysgu sy'n addysgol 'yn gofyn am wneud penderfyniadau o ddydd i ddydd a hyd yn oed funud wrth funud; mae'n broses gymhleth o ryngweithio deinamig rhwng yr athro a'r dysgwr' (Kelly, 2009, t.12). Mae'r model proses, felly, yn adlewyrchu barn ar addysgu fel un sy'n seiliedig ar wybodaeth broffesiynol, profiad, doethineb a myfyrio (McKernan, 2008, t.110).

4 Mae Priestley yn nodi mewn mannau eraill, gyda Hizli Alkan, fod y CiG 'yn nodi model proses' (Hizli Alkan a Priestley, 2018, t.3).

3.4 Gweithdy datblygu cwricwlwm

Fe wnaethom dynnu ar waith Handelzalts et al. (2019) ar ddefnyddio timau dylunio cwricwlwm i gefnogi proses datblygu cwricwlwm yr ymarferwyr. Fe wnaethom drefnu digwyddiad deuddydd, yn y cawd, ar ddechrau Cam 3 lle bu ymarferwyr yn modelu gweithio gyda'r CiG gan ddefnyddio dull proses o ddatblygu cwricwlwm. Roedd y gweithdy yn seiliedig ar ddealltwriaeth o ddull proses o ddylunio cwricwlwm gan dynnu ar waith Stenhouse (1975) a McKernan (2008). Fe wnaethom egluro agweddau allweddol ar y dull proses o ddatblygu cwricwlwm a modelu sut i ddefnyddio'r rhain mewn perthynas â fframwaith, canllawiau ac elfennau gorfodol y CiG. Roedd y ffordd hon o weithio gyda'r CiG yn cynnwys tair elfen gyffredinol:

1. Sefydlu ffocws ar gyfer topig⁵ neu bwnc a'i nod(au) addysgol cysylltiedig.
2. Nodi'r prosesau addysgol, dulliau addysgeg, gweithgareddau a phrofiadau sy'n gysylltiedig ag addysgu a dysgu.
3. Ystyried sut y bydd dysgu yn cael ei asesu.

Archwiliwyd yr elfennau hyn gan ddefnyddio'r syniad o werth addysgol (sy'n gysyniad canolog yn y dull proses). Mae hyn yn dibynnu ar wybodaeth broffesiynol ymarferwyr a barn o'r hyn fyddai'n werth addysgol i'w dysgwyr ymgysylltu ag ef mewn perthynas â'r wybodaeth a'r sgiliau a fydd yn cefnogi datblygiad y pedwar diben. Mae hefyd yn bwysig pwysleisio natur ailadroddol gweithio gyda'r tair elfen hyn. Ni ddylid eu hystyried fel camau llinellol – mae'n fwy tebygol y bydd ystyriaeth o'r gwahanol elfennau yn cael ei symud rhyngddynt yn ystod y broses datblygu cwricwlwm.

Gweithiodd ymarferwyr mewn grwpiau MDaPh a daethant i'r digwyddiad wedi dewis MDaPh i weithio ynddo, a chyda syniad cychwynnol am dopig neu bwnc a fyddai'n berthnasol i'w dysgwyr. Roedd penderfyniadau ynghylch perthnasedd yn seiliedig yn llwyr ar farn broffesiynol ymarferwyr a gwybodaeth dysgwyr a'u cymunedau lleol. Dechreuodd yr ymarferwyr y gweithdy drwy feddwl trwy werth y topig neu'r pwnc fel sail ar gyfer creu nod (neu nodau) addysgol eang ar gyfer y dysgu. Yna dechreuodd yr ymarferwyr uniaethu yn benodol â gwahanol elfennau'r CiG, gan ddechrau gyda'r pedwar diben ac yna'r Datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig i ystyried pa un o'r pedwar diben a Datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig y byddai'r dysgu yn eu datblygu. Gan eu bod yn ystyried pa gynnwys y gellid ei ymgorffori, fe wnaeth yr ymarferwyr hefyd gyfeirio at y Disgrifiadau o Ddysgu a'r deuddeg Egwyddor Addysgeg i ystyried pa brosesau, gweithgareddau a phrofiadau addysgol fyddai'n cefnogi dysgu pwnc gwerth chweil, a pha sgiliau annatod y gellid eu datblygu. Yn olaf, fe wnaethant ystyried sut y gallent asesu dysgu. Roeddem yn annog ymarferwyr i beidio â gadael i gynnydd *yrnu'r* broses o ddysgu ond i weld cynnydd fel rhywbeth a ddylai ddod i'r amlwg o ddysgu. Nid oedd Egwyddorion Cynnydd y CiG, felly, yn gysylltiedig â hwy yn ystod y gweithdy ond byddent yn gysylltiedig ag ymarferwyr wrth iddynt ddatblygu eu topig neu bwnc yn dilyn y gweithdy.

Roedd y digwyddiad yn y cawd yn fan cychwyn i ymarferwyr fwrw ymlaen â'u topig neu bwnc dewisol yn eu hysgolion a'u lleoliadau eu hunain gyda'u dosbarthiadau. Darperir dwy enghraifft o dopigau neu bynciau yn Atodiad 1 fel darluniau o ddull proses o ddatblygu cwricwlwm gan gyfranogwyr cynradd ac uwchradd.

3.5 Y symposiwm

Cynhaliwyd symposiwm ddechrau Ebrill 2025 er mwyn galluogi cyfranogwyr i rannu safbwyntiau a myfyrdodau ar eu proses datblygu cwricwlwm yn ystod Cam 3 prosiect *Camau i'r Dyfodol*. Ni fwriadwyd i'r symposiwm rannu arfer a oedd wedi'i datblygu'n llawn neu'n 'derfynol', nac i awgrymu bod yr holl ddulliau yn cyd-fynd yn llwyr â chwricwlwm proses. Yn lle hynny, roedd y symposiwm yn ymwneud â myfyrio ar y daith yr oedd cyfranogwyr wedi bod arni mewn perthynas â gweithio gyda dull proses, a beth oedd rhai o'r 'clymau' a'r heriau yr oedd yn rhaid iddynt weithio drwyddynt. Trafodwyd hefyd y posibilïadau o ddatblygu ymhellach ddulliau sy'n seiliedig ar broses o wireddu'r CiG y tu hwnt i oes y prosiect.

Cyflwynodd ymarferwyr o ysgolion cynradd ac uwchradd, ac ysgolion arbennig, enghreifftiau o ddatblygu cwricwlwm fel rhan o'r symposiwm, er bod ymrwymïadau presennol yn golygu nad oedd pob ysgol ac ymarferydd o Gam 3 wedi gallu cymryd rhan. Teimlai tîm y prosiect ei bod yn bwysig bod y symposiwm yn parhau i fod yn ofod i'r ymarferwyr rannu meddyliau, a chymerwyd y penderfyniad i beidio â chasglu na dadansoddi unrhyw ddata ymchwil o'r digwyddiad. Roedd trafodaethau drwy gydol y dydd yn archwilio'r canlynol: rôl athrawon ac uwch arweinwyr wrth ddatblygu hyder o amgylch dull proses o ddatblygu cwricwlwm; lle'r gwerth chweil mewn perthynas â phenderfyniadau ynghylch addysgu, cynllunio ac asesu; a sut roedd y dull proses wedi dylanwadu ar ddysgu, ymgysylltu ac ymddygiad. Trafododd ymarferwyr hefyd yr hyn oedd yn heriol ynglŷn â symud i wahanol ffyrdd o greu a meddwl am addysgu a dysgu yn eu hystafelloedd dosbarth a beth mae'r profiadau hyn yn ei olygu i'w harfer eu hunain wrth symud ymlaen.

5 Nid yw hyn yn golygu ein bod wedi dechrau drwy ddiffinio cynnwys. Roedd yr elfen hon yn ymwneud â dewis testun ar ei lefel uchaf, gan ystyried pam y byddai dysgu am hyn yn gwerth chweil, a sut y byddai'n cefnogi datblygiad y pedwar diben (nodau lefel uchaf CfW). Ni chafodd unrhyw benderfyniadau ynghylch cynnwys eu gwneud ar y pwynt hwn.

3.6 Crynodeb o bwyntiau allweddol

- Mae ein gwaith yng Ngham 3 yn adeiladu ar y dealltwriaethau a gafwyd o'r adolygiad o lenyddiaeth ryngwladol yng Ngham 2. Mae'r llenyddiaeth hon yn datgan y gallai cwricwla llai cyfarwyddol arwain at anghysondeb o ran dealltwriaeth mewn system. Mae hyn, yn ei dro, yn peryglu arferion a dulliau anghydlynol. Gall ychwanegu dogfennaeth ar ôl cyhoeddi cwricwlwm arwain at fwy o ddryswch yn hytrach na mwy o eglurder, yn enwedig os yw cyfaint y canllawiau ychwanegol yn ei gwneud yn anodd llywio.
- Yn ystod Cam 2, roedd yn bwysig egluro natur y *Cwricwlwm i Gymru*, gan weithio gyda chyfranogwyr y prosiect. I wneud hyn, fe wnaethom ddefnyddio modelau cwricwlwm Kelly (2009): cwricwlwm fel cynnwys, cynnyrch, neu broses. Mae gan bob un fan cychwyn a rhesymeg gwahanol ar gyfer y broses datblygu cwricwlwm, ac mae pob un yn awgrymu dull gwahanol o addysgu a dysgu. Cytunodd cyfranogwyr Cam 2 fod y CiG yn cyd-fynd yn fwyaf llawn â model proses dylunio cwricwlwm.
- Mae model proses dylunio cwricwlwm yn canolbwyntio ar brosesau dysgu a datblygiad dynol yn fwy llawn na modelau cwricwlwm eraill. Nid yw'n dechrau gyda chynnwys i'w drosglwyddo, nac amcanion ymddygiadol i'w cyflawni, ond gyda datblygiad dysgwyr y mae'r cwricwlwm yn anelu at ei gefnogi. Mae nodau cyffredinol cwricwlwm proses yn deillio o'r bwriadau datblygiadol hyn: yn achos y CiG, mae'r rhain yn ymwneud â'r pedwar diben.
 - Nid yw'r model proses yn golygu nad oes cynnwys, neu fod yr athro yn dod yn hwylusydd dysgu yn unig. Mae barn broffesiynol athrawon yn ganolog i'r model proses, yn ogystal â'u gwybodaeth am feysydd pwnc a'u dealltwriaeth o'u dysgwyr. Nid yw cwricwlwm proses hefyd yn cael ei arwain gan blant, ond mae'n ymatebol i anghenion a diddordebau dysgwyr. Mae athrawon yn dylunio'r dulliau cyffredinol o addysgu, dysgu a chynnwys, ond gallant ddatblygu a newid y rhain mewn ymateb i ddiddordebau dysgwyr. Mae gwybodaeth yn cael ei datblygu nid trwy gyflwyno cynnwys, ond trwy ddysgu gweithredol a thrwy brofiadau sy'n datblygu dysgwyr yn ddeallusol, yn gymdeithasol ac yn emosiynol.
 - Er mwyn adeiladu ar y dealltwriaethau hyn, gweithiodd Cam 3 prosiect *Camau i'r Dyfodol* gydag ymarferwyr i ddatblygu topigau neu bynciau gan ddefnyddio dull proses. Yna fe wnaeth yr ymarferwyr ddysgu'r pynciau hyn mewn ysgolion a lleoliadau. Darperir dwy enghraifft yn Atodiad 1.

4. Gweithio gyda'r CiG fel cwricwlwm sy'n seiliedig ar broses ac a arweinir gan ddibenion: safbwyntiau ymarferwyr

Fel y trafodwyd ym Mhennod 3, dyluniwyd Llinyn A i gefnogi ymarferwyr i ddeall y broses o ddylunio a datblygu cwricwlwm gan ddefnyddio dull proses. Roedd y pwyslais ar sicrhau aliniad rhwng fframwaith y CiG a chynnwys y cwricwlwm, dulliau addysgu, asesu, a chynnydd a ddatblygwyd mewn ysgolion a lleoliadau. Mae'r canfyddiadau a adroddwyd yma yn archwilio safbwyntiau ymarferwyr ar ddefnyddio dull proses o ddatblygu cwricwlwm mewn perthynas ag elfennau gorfodol y Cwricwlwm i Gymru.

Y cwestiwn ymchwil a archwiliwyd gennym oedd: *Beth yw canfyddiadau ymarferwyr o weithio gyda dull proses o ddatblygu cwricwlwm mewn perthynas â'r Cwricwlwm i Gymru?*

4.1 Dull o ddadansoddi

Casglwyd data o ddau ddigwyddiad yn y cnauld (y cyntaf yng Nghaerdydd a'r ail yn Abertawe), dwy sesiwn ar-lein gyda'r nos, ac ymweliadau â 13 ysgol am gyfweiliadau gyda staff a gymerodd ran yn y prosiect. Mae'r ffynonellau data wedi'u codio fel a ganlyn:

Gweithgaredd ffynhonnell	Cod
Gweithdy ar-lein, Ebrill	OWA
Gweithdy yn y cnauld, Caerdydd, Chwefror	IPCF
Gweithdy yn y cnauld, Abertawe, Mehefin	IPS
Gweithdy yn y cnauld, Caerdydd, Tachwedd	IPCN
Sesiwn gyda'r nos, Ebrill	TWA
Sesiwn gyda'r nos, Medi	TWS
Ymweliad ag ysgol gynradd (1–7)	PSV1...7
Ymweliad ag ysgol uwchradd (1–3)	SSV1, 2, 3
Ymweliad ag ysgol arbennig (1–3)	SpV1, 2, 3

Tabl 2: Codau gweithgaredd

Gan ddefnyddio Dadansoddiad Thematig Atgyrchol (RTA), fe wnaethom drefnu'r data yn bedair thema:

- Thema 1: Canfyddiadau ymarferwyr o'r dull proses
- Thema 2: Effeithiau'r dull proses ar ddysgu
- Thema 3: Ailystyried dulliau asesu
- Thema 4: Deall yr heriau ar lefel ysgol a lefel system

Wrth drafod y canfyddiadau sy'n ymwneud â phob thema, bydd y dyfyniadau yn ddienw, er bod lleoliad y digwyddiad yn cael ei enwi. Defnyddir dynodwyr cyffredinol ar gyfer cyfranogwyr (e.e. Ymarferydd 1, 2, ac ati) a'r grwpiau y buont yn gweithio ynddynt yn ystod y prosiect. Mae'r grwpiau MDaPh wedi'u codio fel a ganlyn:

Ffynhonnell MDaPh	Codio
Celfyddydau Mynegiannol	CM/MDaPh
Iechyd a Lles	I&LI/MDaPh
Dyniaethau	D/MDaPh
Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu	ILICH/MDaPh
Mathemateg a Rhifedd	M&Rh/MDaPh
Gwyddoniaeth a Thechnoleg	G&Th/MDaPh

Tabl 3: Codio'r MDaPh ar gyfer grwpiau cyfranogwyr

Rydym wedi blaenbroseu lleisiau cyfranogwyr yn gryf wrth adrodd am y canfyddiadau. Mae hyn yn gwneud Adran 4.2 yn fanwl, ond roedd yn bwysig tynnu sylw at eiriau'r cyfranogwyr eu hunain lle bynnag y bo'n bosibl. Mae hyn yn caniatáu inni roi ymdeimlad o gyfoeth y data ond mae hefyd yn parchu canolrwydd gweithwyr proffesiynol y system i'r prosiect.

4.2 Canfyddiadau

At ei gilydd, roedd ymarferwyr yn gadarnhaol ynghylch gweithio gyda dull proses o ddatblygu cwricwlwm. Fe wnaethant ddisgrifio'r dull fel creu ymgysylltiad a dealltwriaeth ddyfnach mewn perthynas â'r hyn oedd yn cael ei ddysgu a chyfranogiad llawnach gan ddysgwyr mewn prosesau dysgu. Nodwyd hefyd bwyslais mwy effeithiol ar ansawdd dysgu, cynwysoldeb, a phrofiadau dysgu unigol. Yng ngweithdy mis Tachwedd, dywedodd un cyfranogwr: 'Mae ymgysylltiad disgyblion wedi bod yn uchel, ac mae effaith sesiynau Camau 'ar gynnydd dysgwyr 'yn amlwg iawn' [IPCN]. Fodd bynnag, mae'r dull proses yn cymryd amser, ac nid oedd yr amser hwnnw ar gael bob amser. Roedd hefyd yn fwy anodd ymgymryd â dull proses mewn ysgolion uwchradd oherwydd strwythurau amserlen a dylanwad cwrpasu cynnwys ar gyfer arholiadau. Dangosodd cyfranogwyr uwchradd ei bod yn bosibl creu dysgu gan ddefnyddio dull proses ond roeddent yn teimlo y byddai newidiadau i amserlennu a'r dull newydd tuag at gymwysterau TGAU yn cefnogi'r dull hwn o ddatblygu cwricwlwm yn fwy llawn.

Er bod rhai ymarferwyr yn teimlo'n ansicr yn y gweithdy cyntaf ym mis Chwefror 2024 ynghylch sut i greu dysgu gan ddefnyddio dull proses, erbyn yr ail weithdy roedd y rhan fwyaf o gyfranogwyr yn frwdfrydig ac wedi gweld manteision pendant. Dywedodd un: 'Rwy'n credu mai'r un peth a ddywedodd pob athro yw y dylem fod wedi gwneud hyn... amser maith yn ôl'. I ddangos y dulliau a ddefnyddiwyd gan yr ymarferwyr, datblygwyd dwy 'stori ysgol' (gweler Atodiad 1) o'r cyfweiliadau gyda'r ymarferwyr ac o'r gweithdai. Roedd yr ysgolion hyn yn gallu datblygu topigau neu bynciau i dreialu'r dull proses yn llawn. Ni allai ysgolion eraill symud yn llawn at ddull proses oherwydd bod y topigau neu

bynciau'n cael eu penderfynu ar lefel adran neu ysgol⁶.

Rydym yn trafod y themâu yn fanwl yng ngweddill yr adran hon, gan bwysleisio safbwyntiau ymarferwyr ar ddull proses, ei ddylanwad ar ddysgu, a rhai o'r heriau a brofwyd.

4.2.1 Thema 1: Canfyddiadau ymarferwyr o'r dull proses

4.2.1.1 'Mynd i'r cyfeiriad iawn' a 'gwneud yr hyn sy'n iawn i'r plentyn'

Roedd ymarferwyr o'r farn bod mewnbynau Camau i'r Dyfodol wedi rhoi eglurder ar y dull proses ac wedi eu sicrhau eu bod 'ar y trywydd iawn' gyda'r ffordd yr oeddent yn meddwl am y Cwricwlwm i Gymru a'i wireddu. Ymhlith y sylwadau roedd:

'Credaf mai dyma'r agosaf rydyn ni wedi cyrraedd hyd yn hyn ... i ooo – gallwn ddiffinio beth yw ein cwricwlwm.' Credaf ein bod newydd ddatblygu'r ddealltwriaeth o... beth yw pwrpas y Cwricwlwm i Gymru, rydych chi'n gwybod beth yw'r meddwl y tu ôl iddo – beth rydym yn ceisio ei gyflawni drwy hynny fel cenedl, nid fel ysgol yn unig. [Ymarferydd 2, SpV1]

Yr hyn rwy'n ei olygu yw cael cyfle i siarad â chyd-weithwyr eraill mewn gwahanol ysgolion a chael syniadau o bethau roedden nhw yn eu gwneud fel rhan o'r ystiriaeth gychwynnol o'r dull proses, a oedd yn ddefnyddiol iawn, pan allech chi fynd o gwmpas a gweld pobl – sut mae eu taith, o sut maen nhw wedi cael, o bosibl, eu profiadau neu'r tasgau y maen nhw mewn gwirionedd yn eu gwneud, y cynllunio cychwynnol – fe adawon ni yn fwy hyderus ein bod ar y trywydd iawn. [Ymarferydd 1, PSV6].

Roedd yr hyn a roddodd y gweithdy yng Nghaerdydd gyfle i ni, nid i fireinio'r hyn rydyn ni'n ei wneud eisoes, ond i ddechrau o'r dechrau. A dw i wedi bod yn addysgu ers blynnyddoedd lawer, a dyna beth rydych chi wedi'i weld: ie, mae yna gwricwlwm newydd neu mae maes llafur newydd yn dod i TGAU, ac rydych chi'n ceisio ffitio'r hyn sydd gennych yn y cynllun newydd, pa waith y gallwch ei aildefnyddio. Ond y tro yma, cawson ni'r ddau ddiwrnod lle gwnaethon ni stopio a meddwl 'Ocê, beth sy'n bwysig neu beth sy'n werth chweil yma? I ni, beth sy'n werth ei wneud?' Ac, ie, arhosodd hynny yn fy meddwl mewn gwirionedd. [Ymarferydd 1, SSV3]

Dywedodd un cyfranogwr yn y gweithdy yn y cnawd yn Abertawe ei bod hi'n 'hyfryd cael symud o'r diwedd tuag at gwricwlwm sydd â phlant a dysgu wrth ei galon'. Dywedodd sylw ysgrifenedig ar ddiwedd y gweithdy cyntaf yn y cnawd: 'Mae addysg Cymru yn mynd i'r cyfeiriad cywir.'

Fodd bynnag, trafodwyd rhai pryderon cychwynnol yn y digwyddiad yng Nghaerdydd; er enghraifft, credai un ymarferydd fod y dull proses yn teimlo fel ei fod yn rhoi 'llai o gyfeiriad' ac roedd yn ymddangos ei fod yn 'cynhyrchu llawer o waith' [Ymarferydd 14, IPCF]. Roedd un arall yn pryderu y gallai pethau gael eu 'tynnu' o'r cwricwlwm 'os nad yw rhai pobl yn eu hystyried yn werth chweil' [Ymarferydd 16, IPCF]. Nododd ymarferydd arall mai'r un peth 'a oedd wir yn sefyll allan' o'r diwrnod yn y cnawd oedd 'y gwahaniaeth ledled Cymru o ran dealltwriaeth pobl o'r cwricwlwm' (Ymarferydd 1, PSV1). Roedd yr ymarferydd hwn o'r farn bod y diwrnod wedi rhoi eglurder dros y cwricwlwm ('roedd bron fel eiliad 'bwlb golau' oherwydd fe wnes i ei ddeall')

6 Yn ogystal, roedd dwy ysgol o'r farn bod y gweithdai wedi dilysu eu dull fel proses pan oeddent yn defnyddio dylunio 'tuag yn ôl' a SOLO. Nid ydym yn awgrymu bod eu dull yn ddiffygiol mewn unrhyw ffordd, dim ond nad oeddent wedi defnyddio dull proses.

ond credai fod y system wedi cael ei 'bombardio' â gwybodaeth a'r 'cyfeiriad yn newid yn gyson am yr hyn roedd angen i ni ei ddefnyddio neu ychwanegu' [Ymarferydd 1, PSV1]. Roeddent yn teimlo bod y broses a roddwyd yn y diwrnod yn y cnawd ar gyfer gweithio gyda'r CiG yn 'gyraeddadwy' a bod hyn 'yn rhywbeth mawr iawn' [Ymarferydd 1, PSV].

Ar ôl i'r cyfranogwyr ddatblygu eu topig neu bwnc gan ddefnyddio dull proses a dysgu hyn i ddysgwyr yn eu hysgolion a'u lleoliadau, roeddent yn gallu trafod y dull yn fanwl. Ymhlith y sylwadau roedd:

Mae hyn yn llawer mwy o ddechrau o'r hyn sy'n bwysig a gweithio i lawr yn lle meddwl am yr hyn y mae angen i ni ei ddysgu ac yna mynd i fyny. Mae'n canolbwyntio llawer mwy ar ddisgyblion... Yr hyn rydyn ni wedi'i weld yw nad yw 'un maint yn ffitio pawb'... Mae fy ngwersi yn edrych yn wahanol o'u cymharu â gwersi [yr athro] drws nesaf; maen nhw'n dilyn llwybr gwahanol. [Ymarferydd 1, SSV3]

Mae'r hyn y mae'r plant hyn wedi'i gyflawni drwy'r prosiect hwn yn rhywbeth na fyddai wedi digwydd pe bawn i wedi cadw at fy ngwaith cynllunio fy hun ... Mae dyfnder gwybodaeth a dealltwriaeth a'r ochr foesegol, yn enwedig, wedi bod yn amhrisiadwy... dydw i ddim yn teimlo ein bod ni wedi gwastraffu sesiwn... ni fu sesiwn dw i heb ei mwynhau... [Ymarferydd 1, PSV 5]

Nododd ymarferwyr hefyd eu bod yn teimlo'n fwy cysylltiedig yn broffesiynol yn y dysgu a'r addysgu ac yn teimlo'n 'gyffrous' ac 'wedi'u cymell' gan y dull. Sylwodd un eu bod wedi 'mwynhau'r tymor', un arall eu bod yn 'gyffrous i weld ble fydd hyn yn eu harwain nesaf'. Dywedodd trydydd person: 'Gallaf nawr fod yr athro roeddwn i wastad wedi eisïau bod.'

Trafododd rhai cyfranogwyr y sifftiau o ran meddwl am y cwricwlwm, addysgu a dysgu a ddaeth gyda'r dull proses. Trafododd ymarferydd cynradd y symudiad o fod 'wedi'i yrru gan gynnwys' fel un, o bosibl, a deimlai'n 'anghyfforddus i staff', ond dywedodd ei fod yn 'anghysur angenrheidiol' oherwydd ei fod yn 'gwneud i chi stopio a meddwl Pam? Pam rydw i'n gwneud hyn? Neu a ydyn ni ond yn mynd trwy'r motions yma...?' [Ymarferydd 2, PSV1]. Pwysleisiodd ymarferwyr gwyddoniaeth mewn ysgolion uwchradd fod eu gwersi yn canolbwyntio ar annog dysgwyr i ddatblygu diddordeb gwirioneddol mewn gwyddoniaeth. Disgrifiodd un arall sut roeddent wedi bod yn gweithio ar ddatblygu gweithgareddau a allai helpu myfyrwyr i fyfyrion ar eu dysgu am ffermio heb golli'r cysylltiad â'r hyn fyddai'n cael ei asesu yn yr arholiad TGAU. (Gweler Stori Ysgol 2, Atodiad 1.)

Roedd gweithio gyda'r dull proses o wneud cwricwlwm hefyd yn tanlinellu pwysigrwydd cydweithio. Nododd adborth gan ymarferwyr pa mor fuddiol oedd cael amser a lle i gydweithio, clywed safbwyntiau eraill, ac egluro eu syniadau ar gyfer cwricwlwm yn y gweithdai. Dywedodd ymarferwyr ym MDaPh Mathemateg a Rhifedd eu bod yn teimlo eu bod yn cael eu hysgogi a'u hysbrydoli gan sgysïau proffesiynol a chynllunio cydweithredol i greu eu pynciau [Nodiadau sylwedydd, OWA, M&Rh/MDaPh]. Esboniodd ymarferydd cynradd fod creu amser i drafod yn rhywbeth a oedd hefyd wedi bod yn werthfawr yn yr ysgol: 'yr hyn roeddwn ni wedi ei ddefnyddio yng Nghaerdydd, fe ddois i'n ôl ac fel staff fe wnaethon ni ddilyn y broses honno. Felly, o'r dechrau, hyd at y diwedd, roedd pawb yn cymryd rhan a phawb yn teimlo'n rhan ohono' [Ymarferydd 1, PSV1]. Fodd bynnag, nododd cyfranogwyr ym MDaPh y Dyniaethau fod cael yr amser i fyfyrion yn anodd dod o hyd iddo cyn cymryd rhan ym mhrosiect Camau [Nodiadau sylwedydd, D/MDaPh, TS Ebrill].

4.2.1.2 Gwerth a hyblygrwydd: 'mwy cymysg ond yn fwy ystyrlon'

Mae penderfynu ar yr hyn sy'n fuddiol i ddysgwyr mewn dull proses yn canolbwyntio ar y gwerth chweil. I rai ymarferwyr, roedd y gwerth chweil yn gysylltiedig â diddordebau dysgwyr. Dywedodd cyfranogwyr o un ysgol gynradd fod y diwrnod cyntaf yn y cnawd wedi eu hysgogi i ddychwelyd i'r ysgol gyda chysyniad y gwerth chweil a bod hyn wedi arwain at feddwl am sut i ddod â'r 'creadigrwydd hwnnw, y dychymyg hwnnw, a'r rhyfeddod hwnnw yn ôl i'n cwricwlwm' [Ymarferydd 1, PSV7].

At ei gilydd, roedd cysyniad y gwerth chweil yn galluogi dyfnder meddwl ar ddiben dysgu:

Pa bynnag agwedd y gwnaethon ni, aethon ni'n ôl at pam rydyn ni'n ei wneud? A yw'n werth chweil i'r plant o'n blaenau? Ac roedd yn dychwelyd at hynny yr holl amser – roedd ar gyfer y plant o'n blaenau yn yr ystafelloedd dosbarth, nid plant sydd wedi bod yma o'r blaen neu sydd i ddod. Ond y plant hynny, oherwydd fe gawson ni garfannau gwahanol iawn ac nid yw'r hyn sy'n gweithio gyda rhai carfannau yn gweithio gydag eraill. Felly, mae wedi bod yn adfywiol iawn mewn ffordd i allu bod yn fwy hyblyg. [Ymarferydd 1, PSV1]

Felly, y diwrnod cyntaf hwnnw yng Nghaerdydd, pan wnaethon ni siarad am y gwerth chweil. Rhoddodd lawer iawn o gyfeiriad i ni i ddweud, iawn – dyma beth mae angen i ni ddychwelyd ato – Pam mae hyn yn werth chweil? Os ydych chi'n mynd i fod yn gwneud hynny yn eich dosbarth, pam ei bod hi'n bwrpasol i chi ei wneud? ... Ers i ni gyflwyno hynny i'n hiaith a'n trafodaeth, rwy'n credu ein bod ni i gyd wedi bod yn eithaf cyfforddus yn herio ein gilydd dros... pam mae hynny'n rhywbeth gwerth chweil i'ch dosbarth fod yn ei wneud? [Ymarferydd 3, PSV7]

Fe wnes i hoffi'r cwestiwn pam mae'n werth chweil i'r disgyblion ei ddysgu? Oherwydd bod hynny'n gwestiwn da i chi feddwl, 'yw hon yn thema gyfoes neu amserol y mae'r plant mewn ysgolion yn mynd i'w hangen'... [er mwyn] iddyn nhw fod yn fwy gwybodus yn y byd presennol? Dw i'n meddwl, weithiau, y gallai fod adrannau o fewn yr ysgol... sy'n meddwl y gallan nhw barhau i ddilyn hen themâu nad oes ganddyn nhw le mewn gwirionedd yn y cwricwlwm newydd hwn... Felly, os ydych chi'n ateb y cwestiwn hwnnw, pam mae'n werth chweil, rydych chi'n sylweddoli i raddau... nad yw'n symud gyda fformat newydd y cwricwlwm hwn. [Ymarferydd 4, SSV1]

Roedd y ffaith bod y gwerth chweil yn ganolog i'r dull proses, felly, yn bwysig i benderfynu ar y cynnwys a'r dulliau addysgu a dysgu ar gyfer y pynciau a ddatblygwyd gan y cyfranogwyr. Dywedodd cyfranogwr o ysgol arbennig fod 'y gwerth chweil a'r hyn sy'n bwrpasol wedi dod yn rhan o'n deialog pan fyddwn yn sôn am ddylunio cwricwlwm a datblygu'r cwricwlwm. Beth yw'r pwynt? Pam rydw i'n gwneud hyn? A pham mae fy nosbarth ei angen yn benodol?' [Ymarferydd 2, SPv1].

Er bod rhai ymarferwyr yn datblygu topigau neu bynciau newydd yn ystod gweithdai'r cwricwlwm, dewisodd eraill adolygu pynciau presennol o safbwynt y dull proses ac ystyriaethau o werth addysgol. Er enghraifft, adolygwyd gwersi'r Dyniaethau mewn un ysgol gyda mewnbwn dysgwyr i gynnwys dysgu mwy trwy brofiad (glanhau traeth ac ymweliad â'r arfordir i werthuso effaith tirlithriad ar lwybr arfordirol) [Nodiadau sylwedydd, TS Ebrill]. Nododd cyfranogwr uwchradd hefyd bwysigrwydd y gwerth chweil mewn perthynas â pharatoi at arholiadau. Nododd un fod y 'diben dysgu' yn bwysig, ond roeddent hefyd yn 'hoffi'r ffaith y gallai'r gwerth chweil fod yn rhywbeth tebyg i... "mae angen i chi ddeall hyn yn eich Safon Uwch".

Mae teimlo'n hyderus fy mod yn cael dweud hyn wrth y plant wedi bod yn braf... [Ymarferydd 1, SSV2].

Trafododd rhai cyfranogwyr y newid yn eu meddylfryd ynghylch datblygu cwricwlwm. Roedd peidio â dechrau gyda'r diwedd mewn golwg na defnyddio canlyniadau dysgu yn caniatáu hyblygrwydd ac ymatebolrwydd i ddiddordebau ac anghenion dysgwyr. Roedd hyn yn creu dysgu a oedd yn fwy cynhwysol ac unigol. Dywedodd ymarferydd uwchradd: 'rydyn ni am ysgogi trafodaeth ar y dechrau a dilyn ble mae'r sgwrs yn mynd, felly ar bapur mae'n rhaid i'r cynllun fod yn eithaf penagored.' [Ymarferydd 1, SSV3]. Dywedodd ymarferydd cynradd nad oedd cynlluniau gwaith blaenorol 'mewn gwirionedd yn fuddiol' heblaw y 'gallech eu rhoi i rywun arall a gallen nhw ddysgu'ch gwers i chi...' [Ymarferydd 2, PSV6]. Dywedodd eu cyd-weithiwr mai 'tasg papur oedd cynllunio, onid e? Nid oedd yn helpu'r dysgu o gwbl. Roedd yn ymarfer ticio'r blwch ar gyfer cwmpasu mewn gwirionedd' [Ymarferydd 1, PSV6].

Gan ddefnyddio dull proses, roedd cynllunio'n 'fwy anniben' ond yn fwy ystyrlon i ymarferwyr: '[mae'r cynlluniau] yn gweithio i ni, maen nhw'n ein helpu gyda chynllunio'r dysgu ar gyfer y dysgwyr, ac mae'r dysgwyr yn rhan o hynny hefyd' [Ymarferydd 2, PSV6]. Nododd ymarferydd cynradd arall [2, PSV7] eu bod wedi gweld ystod o ddulliau mewn ysgolion cynradd eraill, rhai ohonynt wedi cael eu harwain gan blant, ac eraill lle'r oedd ymarferwyr wedi 'mapio syniadau gwych ar gyfer pynciau a themâu yn llwyr ond wedi eu mapio allan mewn ffordd strwythuredig iawn' [Ymarferydd 2, PSV7]. Roedd eu hysgol o'r farn eu bod am gael cydbwysedd, lle'r oedd ymarferwyr yn creu topigau neu bynciau ond yn cadw digon o hyblygrwydd ac ymatebolrwydd i ddiddordebau ac anghenion plant, ac i gyfleoedd a allai ddeillio o ddigwyddiadau cyfredol (yn lleol, yn genedlaethol neu'n rhyngwladol).

4.2.2 Thema 2: Effeithiau'r dull proses ar ddysgu

4.2.2.1 Brwdfrydedd ac ymgysylltu: arafu'r cyflymder a dysgu 'yn yr eiliad'

Pwysleisiodd y cyfranogwyr fod eu pynciau proses yn cynyddu brwdfrydedd, cynnwys ac ymgysylltiad â dysgu, a datblygodd ddyfnder dealltwriaeth o bwrpas dysgu a'r hyn oedd yn cael ei ddysgu. Ymhlith y sylwadau roedd:

Wel, yn ein prosiectau, rwy'n credu ei fod yn ymwneud â gweld pa mor ymgysylltiedig yw'r plant... Mae'r ffordd honno o weithio yn gweithio i gymaint o blant ac mae'n gynhwysol. Felly, gweld sut maen nhw'n elwa ohono, mae'n eich sbarduno chi, ac... maen nhw'n gyffrous i ddod i wneud y rhan nesaf ohono. [Ymarferydd 1, PSV1]

Mae ymgysylltiad y disgyblion yn gryf. Maen nhw'n ymateb yn dda iawn i'r dull hwn. Ie, yn bendant Maen nhw'n edrych ymlaen ato pan fyddant yn ei weld ar yr amserlen: 'Camau – Gwych!' [Ymarferydd 1, PSV5]

Rwy'n credu ei fod yn bendant yn cael effaith... oherwydd, fel rhan o'n cylch asesu, mae gennym ni rieni yn dod i mewn i siarad â'u plant ac i'w plant ddangos i'w rhieni beth maen nhw wedi bod yn ei ddysgu... Ac mae'r eirfa a'r iaith maen nhw'n eu defnyddio yn bendant yn gwella... Yn hytrach na dw i wedi gwneud hyn, dw i wedi gwneud hyn, dw i wedi gwneud hyn, mae'n dod yn fwy o 'Mae angen i mi weithio ar hyn oherwydd dw i eisiau gwella ar hyn am y rheswm hwn'... Maen nhw'n gallu dweud wrth eu mamau a'u tadau, 'Rydw i wedi gwneud hyn, ond dw i'n gwybod y tro nesaf mae'n rhaid i mi ganolbwyntio ar hyn'. [Ymarferydd 2, PSV6]

Trafododd ymarferydd cynradd brosiect ar gamlesi: 'dyna beth rydyn ni ei eisiau – yr ymgysylltiad hwnnw â'r dysgu... dywedodd [un rhiant] wrthym nad oedd eu plentyn wedi siarad am unrhyw beth heblaw am y gamlas ers wythnosau... oherwydd eu bod wedi buddsoddi cymaint yn y broses o beth maen nhw'n ei wneud' [Ymarferydd 2, PSV7]. Yn gyffredinol, roedd y cyfranogwyr yn teimlo bod y pynciau'n gwella dysgu oherwydd bod y dull yn arafu dysgu trwy ganolbwyntio ar ddyfnder dysgu yn hytrach na chwmpasu cynnwys. Bu trafodaethau yn ystod dysgu yn 'agoriad llygad' [M&Rh/MDaPh, TS Ebrill]: roedd amser i sgysiau, i ddysgwyr gyflawni, darganfod ac ymgysylltu [Grŵp 2, IPS, Mehefin]. Dywedodd ymarferydd cynradd fod y cyflymder arafach yn cyferbynnu â'r 'gwylio'r cloc' mwy cyfarwydd lle mae 'pob athro yn cadw golwg ar y cloc' i ddysgu'r hyn roeddent wedi'i gynllunio [Ymarferydd 1, P SV5]. Roedd yr ymarferydd hwn yn teimlo bod y dull proses wedi newid sut roeddent yn meddwl am amseru: 'Peidiwch â phoeni am fynd trwy'r cynnwys... Dw i'n edrych ymlaen at y sesiynau hynny – arafu'r cyflymder, y trafodaethau gyda'r plant... Bob tro, dw i'n teimlo fy mod i'n dod i adnabod fy mhiant yn well oherwydd y dull yma' [Ymarferydd 1, PSV5].

4.2.2.2 Pwysigrwydd ymatebolrwydd: 'mwy o ddatblygiad naturiol o ddysgu'

Ar draws y set ddata, trafododd ymarferwyr sut roedd dysgwyr yn gallu gweld pwrpas dysgu yn well gyda'r dull proses, a sut roedd ymarferwyr yn fwy abl i wneud cysylltiadau â phrofiadau dysgwyr a'r byd y tu hwnt i'r ysgol. Trafododd ymarferydd uwchradd sut roeddent yn gallu bod yn ymatebol i anghenion dysgwyr:

Felly, siarad am gyfran... Beth ddigwyddodd oedd i ni ddechrau gweithio ar hyn gyda set 2, mae 'na ffermwr yn y dosbarth ac fe ofynnodd, 'pam mae'n rhaid i mi wneud hyn?' Wel – mae llawer o waith cyfran o fewn ffermio mewn ffordd, onid oes yna? Mae'n berthnasol iawn i rywun o'i gefndir, ond ni welodd hynny. Ac yna, dw i'n dweud... 'sut allwn ni wneud hyn yn wahanol? Sut ydych chi am ei wneud?' ... Roedd eisiau gweld fideo, roedd am weld pobl yn ei ddefnyddio yn y byd go iawn, ac felly oddi yno, fe wnaethon ni ddefnyddio Dragon's Den fel enghraifft. Felly, mae yna un rhan ar Reggae Reggae Sauce... felly edrych ar y clip, stopio'r clip, edrych i weld beth mae'n ei ofyn amdano fel model busnes ac felly dod â'r model busnes i mewn i'r cyflwyniad. Roedd y plant yn mwynhau eu hunain yn fawr. Ac yna roeddent ni'n edrych arnyn nhw'n creu modelau busnes gyda'r paramedrau roeddent ni'n eu gosod ar eu cyfer... [Ymarferydd 1, SSV2]

Myfyriodd cyfranogwr uwchradd arall [Ymarferydd 1, SSV 3] ar yr effaith y cafodd ymatebolrwydd ar gynllunio, gan ddweud eu bod yn dechrau 'gyda syniadau o ble y gallen ni fynd' ond yn hytrach na gwybod ar ddechrau'r wers y byddai'r meini prawf llwyddiant yn dylanwadu ar le byddai'r wers yn dod i ben, roedd pwyntiau lle'r oedd rhaid iddynt feddwl 'Ble rydyn ni'n mynd nawr?' Roedd hyn yn golygu 'ffordd wahanol o feddwl' iddyn nhw fel athro ond hefyd i ddysgwyr: 'yn lle [dweud] 'beth ydyn ni'n ei wneud heddiw?' mae [dysgwyr] yn gwybod bod ganddyn nhw rôl i'w chwarae yn yr hyn rydyn ni'n ei wneud heddiw, ble rydyn ni'n mynd, lle rydyn ni'n diweddu' [Ymarferydd 1, SSV 3]. Felly roedd mwy o ymdeimlad o ddysgu fel taith a deimlai'n gyffrous, yn ysgogol ac yn ddiddorol.

Soniodd ymarferydd cynradd am y dull proses sy'n caniatáu 'mwy o ddatblygiad naturiol o ddysgu' [Ymarferydd 2, PSV5]. Nid oedd rhaid iddynt mwyach 'orfodi' rhan o'r cwricwlwm i mewn i wersi er mwyn sicrhau bod cynnwys yn cael ei gwmpasu 'fel arall, ni fyddaf yn gallu ei dicio oddi ar fy nghynllun' [Ymarferydd 2, PSV5]. Datblygodd y cyfranogwr hwn y pwnc arian gyda chyd-weithiwr (gweler Atodiad 1). Roeddent yn teimlo bod y dull proses yn galluogi sgiliau annatod i ddod i'r amlwg a dysgu i ddangos cynnydd. Dywedodd eu cyd-weithiwr, pan oeddent yn myfyrio ar ddogfennaeth y cwricwlwm, eu bod wedi 'rhyfeddu' at faint yn y camau cynnydd a ddatblygwyd yn ystod dysgu: 'rydyn ni wedi uwchleuo'r ddogfen, ac roedd hi'n felyn, melyn, melyn... Fe wnaeth argraff fawr arnon ni, mewn gwirionedd...' [Ymarferydd 1, PSV5].

Fodd bynnag, roedd ymarferwyr yn cydnabod bod angen barn broffesiynol er mwyn sicrhau bod 'gwyriadau' yn bwrpasol o ran y dysgu. Esboniodd un ymarferydd ysgol arbennig:

Mae'n sefyllfa ddeinamig yn yr ystyr bod gennyh yn eich pen lle'r oeddech chi eisiau mynd, ond efallai y byddan nhw'n mynd â chi i rywle arall ac weithiau mae'n rhaid i chi... stopio'r 'tangent' hwnnw oherwydd nid yw'n wir yn mynd i fod yn un pwrpasol. Amseroedd eraill, rydych chi'n meddwl, ie, dyma ddargyfeiriad gwerth chweil ar yr hyn rydyn ni'n edrych arno ac yn dilyn hynny... ac yna dod yn ôl i le roeddech chi'n mynd ar eich taith hirdymor. Felly, dw i'n credu mai dyna sy'n ei gadw'n fywiog ac yn ddiddorol ac yn ei atal rhag bod yn ddiflas. [Ymarferydd 2 SpV1]

Yn ogystal, gall y newid o gyflwyno cynnwys i rôl fwy hwylusol gymryd amser i ddod i arfer â hi. Meddai Ymarferydd 1 [PSV1]: 'Gallwch weld [ymarferwyr] yn awchu i fod yn gyfrifol amdano... [Ond] yna byddan nhw'n dod yn ôl, a byddan nhw'n dweud, wel, rydyn ni wedi gwneud y gweithgaredd hwn, ac roedd y plant wrth eu boddau, ac maen nhw'n gallu gweld ei fod yn gweithio mewn gwirionedd.'

4.2.3 Thema 3: Ailystyried dulliau asesu

Pwysleisiodd y gweithdy cwricwlwm cyntaf nad yw asesu'n gyrru prosesau dysgu ac addysgu mewn dull proses, ac nid yw ychwaith yn canolbwyntio ar berfformiad yn erbyn amcanion. Yn lle hynny, mae'r pwyslais ar werthuso a deall dysgu mewn ffyrdd sy'n cefnogi dysgu pellach ac, yn fwy cyfannol, ddatblygiad dysgwyr. Roedd llawer o ymarferwyr eisoes wedi ailystyried dulliau asesu fel rhan o wireddu'r CiG. Roedd synnwyr cryf o ddata llais y dysgwyr a rhyngweithiadau â dysgwyr fel rhai pwysig i feddwl am asesu mewn perthynas â'r CiG ac mewn perthynas â'r dull prosesu.

4.2.3.1 Safbwyntiau ar asesu: dathlu cyflawniadau pob plentyn

Roedd y cyfranogwyr o'r farn y dylai asesu o fewn dull proses ganolbwyntio ar werth dysgu ac y dylai asesu fod yn gyfannol, heb fod yn feirniadol ac yn berthnasol i ddysgwyr. Dywedodd ymarferydd ysgol arbennig fod y dull proses wedi 'dod ag asesu ochr yn ochr â'r cwricwlwm lle dylai fod wedi bod bob amser, ond efallai oherwydd pethau strwythurol a phethau sefydliadol, roedd bob amser dipyn draw yno ac ar wahân.' [SPv1]. Roeddent yn teimlo bod hyn yn cael effaith gadarnhaol ar ddysgwyr ac arweiniodd at ddull mwy pwrpasol tuag at asesu.

Trafododd cyfranogwr uwchradd hefyd y syniad o asesu gwahaniaethol sy'n symud i ffwrdd oddi wrth asesu wedi'i glystyru o amgylch canlyniadau dysgu. Dywedant : 'rydyn ni'n wir nawr yn gwneud yn siŵr... bod [asesiadau] i gyd yn wahanol tuag at y canlyniadau niwlog hyn. Nid oes rhaid i'r canlyniadau fod ... yn rhai concrid '[Ymarferydd 4 SSV1]

Roedd grŵp o ymarferwyr cynradd yn teimlo eu bod wedi symud i ffwrdd o asesu a oedd yn 'sownd' i asesiad mwy pwrpasol oedd yn cynnwys asesu parhaus fel 'proses agored' [Grŵp 5 IPSM]. Canfu cyfranogwr o ysgol arbennig fod y dull proses wedi arwain at asesu nad oedd bellach yn seiliedig ar dargedau a llinellau amser [Nodiadau sylwedydd, ILICH/MDaPh, TS Ebrill]. Nododd un ymarferydd cynradd fod asesu yn 'haws' pan 'allwch roi set o ddata ac yn llawer haws pan allwch edrych ar y sgoriau prawf hyn' [Ymarferydd 2, PSV5]. Fodd bynnag, roeddent yn meddwl bod newid yn angenrheidiol os oedd cynnydd i fod yn 'naturiol a dyls': 'mae'n rhaid i chi fod yn agored i feddwl am bethau yn wahanol ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru'[Ymarferydd 2, PSV5].

Trafododd ymarferwyr sawl dull asesu a ddatblygwyd mewn ysgolion i ymateb i'r CiG. Roedd un ysgol yn treialu e-bortffolios lle mae dysgwyr yn dewis eu hunain yr hyn y maent yn mynd i'w gynnwys [Nodiadau sylwedydd, Grŵp 5, IPS, Mehefin]. Yn ystod ymweliad ysgol, esboniodd un cyfranogwr cynradd y ffordd orau o asesu cynnydd:

Byddwn i'n dweud siarad â'r plant... gofynnwch iddyn nhw rannu'r hyn maen nhw'n ei wybod a'r hyn maen nhw wedi'i ddysgu. A dw i'n credu, o bosibl, mai dyna sut byddwn ni'n asesu hyn ar y diwedd. Byddwn yn gofyn iddyn nhw lunio cyflwyniad neu fideo neu rywbeth tebyg. Dw i'n credu mai dyna fydd y penllanw gan ddefnyddio eu geirfa a'u cael i rannu'r hyn maen nhw wedi'i ddysgu.

Mae hynny'n ymddangos yn ffordd naturiol i glymu y cyfan ar y diwedd, pan fyddwn wedi gwneud yr ymweliad go iawn ac rydyn ni'n teimlo ein bod wedi tynnu at ei gilydd bopeth y gallwn. Dw i'n credu y byddwn i'n dweud wrth y plant, sut allwch chi rannu'r hyn rydych chi wedi'i ddysgu gyda ni? [Ymarferydd 1, PSV5]

Soniodd ymarferwyr eraill am deithiau cerdded dysgu, portreadau pen, a sgysiau gyda dysgwyr, ond pwysleisiwyd bod y dulliau yn anfeirniadol [Nodiadau sylwedydd, Grŵp 3, IPS, Mehefin].

Yn ystod y digwyddiad yn y cnawd ym mis Ebrill, dywedodd un cyfranogwr o ysgol arbennig eu bod wedi arfer asesu dysgu ar sail unigol, felly roedd hyn eisoes yn rhan o'u hymarfer [Nodiadau sylwedydd, ILICH/MDaPh Ebrill]. Mewn ymateb i hyn, trafododd cyfranogwyr eraill amrywiaeth o ddulliau a ddefnyddiwyd i 'gipio'r' dysgu a chynnydd megis asesiad 'yn yr eiliad' gan ddefnyddio fideos, lluniau, a nodiadau 'post it' [Nodiadau Sylwedydd, ILICH/MDaPh TS Ebrill]. Adroddodd un ysgol newid tuag at adolygiadau 3 wythnosol ac ymdeimlad o fwy o barodrwydd a bod yn agored i siarad am ddysgu a sut mae dysgwyr yn teimlo am ddysgu a ble gall y dysgu fynd â nhw [Nodiadau sylwedydd, ILICH/MDaPh TS Ebrill]. Dywedodd un cyfranogwr yn ystod ymweliad ysgol fod yr asesu yn y dull proses yn 'addas i'r diben... Nid fi yw'r un sy'n mesur fy nosbarth yn erbyn set ar wahân o feini prawf' [Ymarferydd 2, SPv1]. Os oeddent yn addasu'r daith ddysgu yn ystod y pwnc 'mewn ymateb i'r plant', yna 'dw i'n gwybod bod yr asesiad nesaf dw i'n mynd i'w wneud yn dal i fod yn bwrpasol oherwydd bydd yn adlewyrchu'r hyn dw i wedi'i wneud, mewn gwirionedd, yn hytrach na'r hyn roeddwn i'n bwriadu ei wneud' [Ymarferydd 2 SPv1].

4.2.3.2 Symud o 'lyfrau' i safbwynt ehangach: ond synhwyro 'dwyr system'

Soniodd ymarferwyr am y newid o ganolbwyntio ar dystiolaethu perfformiad mewn 'llyfrau' dysgwyr i ganolbwyntio ar ystod ehangach o enghreifftiau o ymgysylltiad plant â dysgu. Yn ôl ymarferydd cynradd [2, PSV7], pan ddechreuon nhw weithio yn yr ysgol ddeng mlynedd yn ôl, roedd 'llawer iawn o bwyslais ar waith mewn llyfrau' o ran cyfaint y gwaith a chymedroli. Buont yn trafod y newid o hyn drwy siarad am y prosiect menter yr oeddent wedi'i ddatblygu, lle daeth yn amlwg nad oedd gan y dysgwyr gysyniad o'r risgiau sy'n gysylltiedig â benthyciadau busnes. Chwaraeodd y plant Monopoly fel ffordd goncridd o ddeall risg: 'doedd dim byd mewn llyfrau i ddangos hynny, ond roedd lefel y sgwrs o gwmpas hynny'n wych' [Ymarferydd 2, PSV7]. Yn ogystal, roedd gwaith prosiect y gamlas wedi mynd ar wal yn hytrach na bod mewn llyfrau: 'o'r wal honno, gallwch weld faint o waith sydd wedi mynd i mewn i hynny, a beth mae'r plant wedi ei gael ohoni. Felly, mae hynny'n newid fy ffordd o feddwl' [Ymarferydd 2, PSV7].

Nododd un grŵp yn y diwrnod yn y cawd ym mis Tachwedd ei bod yn bwysig bod dysgwyr yn datblygu 'yr iaith i siarad am eu cynnydd,' a bod hyn yn cael ei rannu gyda rhieni a gofawyr [IPCN]. Nododd cyfranogwyr o ysgolion arbennig eu bod wedi bod yn defnyddio amrywiaeth o ddulliau i ddangos cynnydd ers peth amser. Esboniodd un natur y newid o bwyslais ar berfformiad i bwyslais ar sgysiau am ddysgu:

Dros y blynyddoedd lawer dw i wedi bod yn addysgu, bu llawer o brosesau dw i wedi mynd drwyddyn nhw o ran targedau disgyblion a'u hasesu. Maen nhw wedi bod yn hongian o'r nenfydau, maen nhw wedi bod yn sownd ar bethau bach sy'n fflipio allan o'r llyfr, maen nhw wedi bod yn ffolderi llawn pethau.

Dim ond gweithdrefn oedd hynny i gyd. Roedd yn edrych yn dda pan oedd rhywun yn cerdded i mewn i'r ystafell ddosbarth... Codau lliw, sticeri, stampiau. [Nawr] mae'n effeithiol oherwydd eich bod yn eistedd i lawr gyda bod dynol arall yn mynd: 'Sut ydych chi'n gwneud gyda'r meysydd hyn o'ch dysgu? Beth, yn eich barn chi, y mae angen gweithio arno nesaf?' Neu: 'o, dw i'n credu efallai y gallen ni weithio ar hynny hefyd. Gadewch i ni weithio ar hynny gyda'n gilydd'... Nid oes unrhyw ddogfen. Mae'n syml gyda dau berson yn cael sgwrs am ddysgu. A dyna pryd mae'n fwyaf effeithiol. Nid oes unrhyw bethau eraill yn mynd yn y ffordd. [Ymarferydd 2 SPv1]

Roedd cyfranogwr arall [Ymarferydd 2, PSV5] yn teimlo bod y dull proses yn creu rhywfaint o bryder dros asesu ond yn 'rhyddhau hefyd'. Dywedant: 'gyda'r sgysiau proffesiynol rydyn ni'n eu cael ar ôl sesiynau 'topig/pwnc' Camau, ni fyddai'r hyn rydyn ni'n ei ddysgu am y plant hyn wedi dod allan o'n hen gynlluniau tymor canolog'. Roedd yn rhaid i asesu a dysgu ystyried 'y plentyn yn gyfan': 'mae'r dysgu wedi bod yn ddwfn iawn' [Ymarferydd 2, PSV5]. Trafododd ymarferydd arall [2, PSV7] yr angen i gadw cydbwysedd rhwng cyffro a 'phrofiadau cyfoethog' y daith ddysgu a'r angen i sicrhau bod dysgwyr yn barod i symud i'r uwchradd 'gyda'r sgiliau sydd eu hangen arnyn nhw yn academiaidd ac yn bersonol ac yn gymdeithasol, i ffynnu' [Ymarferydd 2, PSV7].

Ar draws y data, trafododd y cyfranogwyr rai tensiynau gydag asesu ar lefel ysgol a lefel system. Soniodd un cyfranogwr am fod 'dwyr system' mewn perthynas â disgywiliadau cwricwlwm ac asesu ac awgrymodd ei bod yn anodd llywio rhyngddynt [Nodiadau sylwedydd, ILIC MDaPh, TS Ebrill]. Sylwodd un arall ar fod yn nerfus ynglŷn â 'chefnu ar gofnodi ar daflen' oherwydd bod yr ymarferydd yn 'ofn cael dim prawf' o ddysgu [Nodiadau sylwedydd, CM/MDaPh, TS Ebrill].

Ar nodyn o'r diwrnod yn y cawd ym mis Tachwedd, gofynnwyd a oedd ysgolion yn 'asesu ar gyfer cynnydd neu'n asesu ar gyfer adrodd' ac yn gweld hyn fel 'gwrthdaro' oherwydd bod yr 'asesu ar gyfer adrodd bob amser yn y cefndir' [IPCN]. Trafododd grŵp ym mis Ebrill sut roedd hi'n fwy heriol cyfleu cynnydd i rieni a gofawyr mewn dull proses o ddatblygu cwricwlwm, yn enwedig pan fo'n cael ei gyferbynnu â chanlyniadau profion cenedlaethol [Nodiadau sylwedydd, ILIC/MDaPh, TS Ebrill]. Roedd cyfranogwyr uwchradd yn teimlo bod angen iddynt 'newid dealltwriaeth' ar gyfer rhieni: bydd rhieni'n gofyn beth y gall dysgwyr 'ei wneud' [Nodiadau sylwedydd, M&Rh/MDaPh, TS Ebrill]. Fodd bynnag, trafododd eraill sut roeddent bellach yn gallu cynnig gwybodaeth fwy ystyrlon i rieni a gofawyr gan ddefnyddio apiau, adroddiadau interim, a nosweithiau rhieni i gyfathrebu cynnydd [Nodiadau sylwedydd, TS Ebrill].

Roedd yr ymdeimlad o ddwyr system hefyd yn dystiolaeth ynghylch arholiadau a'r heriau o alinio asesu gwahaniaethol mewn dull proses â pharatoi ar gyfer cymwysterau [Nodiadau sylwedydd, M&Rh/MDaPh, TS Ebrill]. Roedd cyfranogwyr uwchradd yn y grŵp hwn o'r farn bod yna sgiliau y mae angen i ddysgwyr 'brofi y gallan nhw eu gwneud' mewn asesiadau [Nodiadau sylwedydd, M&Rh/MDaPh, TS Ebrill]. Fodd bynnag, fe wnaethant nodi hefyd na chafodd y cwestiynau datrys problemau 10 marc mewn TGAU eu hateb yn dda, a gallai dulliau amrywiol gyd-fynd â datblygu'r sgiliau i ymateb yn fwy effeithiol i'r rhain. Roeddent yn meddwl tybed a fyddai'n anodd 'gwerthu' dulliau mwy gwahaniaethol o asesu i ymarferwyr mathemateg uwchradd ac awgrymwyd bod angen mewnbynnau dysgu proffesiynol i gefnogi hyn.

Weithiau, fel y sylwodd un ymarferydd ysgol arbennig, gallai meddalwedd asesu fod yn llai na defnyddiol:

Mae'n gyfres o dicio blychau diflas, ... mae'n defnyddio technolegau digidol i archwilio gwahanol ganlyniadau artistig... yn dechrau archwilio sut mae celf yn gwneud iddynt deimlo drwy waith creadigol cysylltiedig, er enghraifft, dewis sain i gynrychioli darn o waith celf... Nid yw hynny'n dweud wrthyf... sut mae [enw'r dysgwr] wedi archwilio sut mae celf yn gwneud iddo deimlo trwy waith creadigol cysylltiedig... dangos pethau y mae'n ei ofni, dangos pethau sy'n ei wneud yn hapus, ac yna cysylltu'r darn hwn â darn o gerddoriaeth neu ddarn o ffilm neu ddrama... [Ymarferydd SPv2].

Fodd bynnag, ar wahanol bwyntiau yn y set ddata, nododd cyfranogwyr fod y CiG yn gyffredinol a'r dull proses yn benodol, wedi ysgogi gwahanol ffyrdd o feddwl am asesu, er y gallai fod yn rhaid casglu data at rai dibenion. Dywedodd un ymarferydd: 'mae asesu parhaus yn rhan o ethos ein hysgol; fodd bynnag, rydyn ni'n defnyddio asesiadau cydgyfeiriol gan eu bod yn darparu data defnyddiol i ni' [Sylw Padlet TS Ebrill]. Daeth y sylw hwn i ben fel hyn: 'Os ydych chi'n asesu er ei fwyn, peidiwch â...' [Sylw Padlet TS Ebrill].

4.2.4 Thema 4: Archwilio'r heriau: clymau a thensiynau ar lefel ysgol a lefel system

Soniodd y cyfranogwyr am heriau parhaus wrth wireddu'r CiG, a soniodd rhai am y pryderon sy'n weddill am y dull proses o ran eglurder yn y cwricwlwm ac effeithiau parhaus y system atebolrwydd flaenorol. (Trafodwyd materion gydag asesu uchod, felly ni fyddwn yn dychwelyd at y rhain yma.) Rydym wedi gwneud y data yn ddienw yn yr adran hon ymhellach er mwyn sicrhau anhysbysrwydd cyn belled ag y bo modd.

4.2.4.1 Gwireddu'r CiG: eglurder y cwricwlwm, negeseuon cydlynol, a newid strwythurau'r system

Roedd peth o'r data yn dangos ansicrwydd parhaus ynghylch fframwaith a dogfennaeth y cwricwlwm. Codwyd pryderon hefyd ynghylch cysondeb ar draws y system. Trafododd un grŵp yn y gweithdy cyntaf yn y cnawd yng Nghaerdydd amwysedd y Datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig [Nodiadau ymchwilydd, IPCF]. Dywedodd cyfranogwr uwchradd eu bod, yn eu hysgol, yn 'wir wedi drysu ynglŷn â sut olwg sydd ar asesu yn y cwricwlwm'. Fel y dywedodd un cyfranogwr cynradd: 'gall fod yn gêm unig pan... gewch chi esgyrn y cwricwlwm, ond sut mewn gwirionedd rydych chi'n mynd i'r afael ag ef?'

Roedd gwahanol ddealltwriaethau o sut i weithio gyda'r Cwricwlwm i Gymru yn ei gwneud hi'n fwy heriol i gynyddu'r defnydd o'r dull proses. Roedd cyfarfodydd clwstwr wedi bod yn 'aneffeithiol' ar gyfer rhannu gwybodaeth, oherwydd nad oedd 'unrhyw ddiddordeb' gan eraill am wahanol resymau. Mewn un achos, roedd hynny oherwydd bod rhai ysgolion yn y clwstwr yn defnyddio pecynnau masnachol presennol ac yn ceisio addasu'r rhain i ffitio'r CiG. Mewn clwstwr arall, nododd grŵp o gyfranogwyr eu bod wedi trafod y dull gweithredu ac fe wnaethant ganfod nad oedd cyfarfodydd staff bob amser yn bositif oherwydd bod y broses yn cael ei hystyried fel 'un ffordd o weithio' yn unig. Roedd eraill o'r farn bod amrywiadau awdurdodau lleol yn creu anghysondeb a safbwyntiau lluosog ar wireddu'r cwricwlwm [Nodiadau sylwedydd, TS Ebrill]. Soniodd y cyfranogwyr am ddulliau megis *Understanding by Design*, syniadau mawr, tacsonomeg Bloom, a dylanwad ymgynghorwyr a oedd wedi cael eu dwyn i mewn i'r system i gefnogi'r broses o wireddu. Gweithiai'r holl ddulliau o wahanol ddealltwriaethau o'r CiG. Dywedodd un ysgol ei bod wedi 'tynnu yn ôl' o ddatblygu cwricwlwm ac yn teimlo ei bod wedi 'colli ei ffordd' [Nodiadau sylwedydd,

dyfyniadau uniongyrchol, IPCF]. Soniodd yr ysgol hon effaith argymhellion Estyn yn dilyn arolygiad yn ddiweddar, ond cyfeiriodd hefyd at waith a wnaed o fewn yr ardal leol gydag ymgynghorydd cyflogedig. Roedd yn ymddangos bod hyn wedi creu negeseuon cymysg, ac roedd yr ymarferwyr yn gweld gweithdai Caerdydd fel cyfle i weld sut roedd ysgolion a lleoliadau eraill yn ymdrin â'r CiG [Nodiadau sylwedydd, IPCF]. Cyfeiriodd trafodaeth yn ystod ymweliad ysgol at yr 'eliffant yn yr ystafell' fel yr hyn y gallai'r Llywodraeth benderfynu ei wneud oherwydd nad oedd pob ysgol eto 'ar yr un dudalen'. Rhoddwyd yr enghraifft o symud o ddisgwyliadau sy'n gysylltiedig ag oedran fel enghraifft o symudiad cadarnhaol, ond roedd cyfathrebiad diweddar gan ysgrifennydd y cabinet wedi arwain at ymarferydd yn yr ysgol yn pendroni a fyddwn ni'n ôl i mewn i'r data cymharol'.

Roedd yna ymdeimlad gan gyfranogwyr uwchradd ei bod hi'n anoddach gwireddu'r CiG iddyn nhw oherwydd effaith arholiadau. Roedd heriau hefyd mewn ysgolion uwchradd oherwydd hyd yr amser a gafodd ymarferwyr gyda dysgwyr ac effeithiau amserlennu pwnc a oedd yn rhannu gwersi yn gyfnodau o tuag un awr. Soniwyd hefyd am amser ar gyfer cynllunio a digon o adnoddau yn ystod y digwyddiad yn y cnawd ym mis Tachwedd. Ychwanegwyd sylw ar un nodyn bod 'cael cwricwlwm uchelgeisiol sy'n cael ei arwain gan y broses ac yn werth chweil yn cymryd amser ac egni' [IPCN], tra cyferiwyd ar ddau nodyn arall at fwy o lwyth gwaith gyda'r dull proses [IPCN]. Fodd bynnag, dywedodd un arall fod cynllunio wedi bod yn llafurus, ond 'yn anhygoel o gynhenid i'r cyfeiriad a'r cynnwys fod yn bwrpasol' [IPCN].

Codwyd amser ar gyfer cynllunio, natur cynllunio, arbenigedd pwnc, a sylw fel materion mewn un digwyddiad gweithgaredd gan ddau gyfranogwr uwchradd [A a B at ddibenion y dadansoddiad hwn]. Roedd hon yn drafodaeth gyfoethog, ac mae'n werth rhoi lle i ganiatáu i leisiau'r cyfranogwyr hyn gael eu clywed oherwydd pwysigrwydd yr hyn maent yn ei ddweud i ddeall yr heriau ar lefel uwchradd. Dywedodd Cyfranogwr A fod staff yn 'cael trafferth' dod o hyd i amser i gynllunio gyda'i gilydd i ddatblygu pwnc arall. Roedd y dull proses mwy penagored tuag at gynllunio hefyd yn dod yn anodd ei gynnal. Esboniodd Cyfranogwr A iddynt gael 'rhyddid ar gyfer y pwnc a grëwyd ganddynt ar gyfer prosiect *Camau* mewn perthynas â chynllunio ar lefel un wers, ond nid oedd hyn yn wir bellach. Rhaid iddynt nawr gael cynllun 'gwrs wrth wers' neu o leiaf 'yr wythnos' wedi'i chynllunio. Dywedodd Cyfranogwr A: 'Ni allwn fynd oddi ar y trywydd i'r graddau ag y gwnaethon ni gyda'r uned gyntaf'. Felly, roedd cyfranogwr B yn meddwl tybed a allai fod lle mewn un wers ar gyfer yr ymatebolrwydd a'r hyblygrwydd a ddaw gyda'r dull proses. Dywedant: 'gallai fod yn fwy tuag at weithgareddau cychwynnol hirach ac efallai gwrs bron hanner a hanner. Ond o hyd, er ei fod yn dal i fod ychydig yn rhagnodol, mae'n ei agor fel bod elfen o fynd ychydig oddi ar y trac'. Mae'r sôn am ddechreuwyd yn arwydd o ddull o gynllunio sy'n canolbwyntio ar gyfnodau gwrsi (cychwynnol, prif gyfnod, cyflawn), sy'n aml yn cyd-fynd â bwriadau neu amcanion dysgu (Stephens, 2014; Ward-Penny a Lee 2019). Mae'r math hwn o gynllunio gwrsi yn tueddu i greu cynllun swyddogaethol sy'n gallu dangos 'cynnwys wedi'i gwmpasu' ond efallai na fydd yn rhoi cwmpas ar gyfer cynllunio gwrsi fel gweithgaredd creadigol neu ystyrlon (Uhrmacher et al., 2013, t.2).

Roedd Ymarferydd A yn teimlo nad 'cwricwlwm plygio i mewn a chwarae' oedd y dull proses ond dyma oedd 'y ffordd naturiol y dylai addysg fynd'. 'Dywedodd pawb rydyn ni wedi siarad â nhw amdano, o ie, dyna sut mae o i fod i gael ei wneud', ond fe wnaethant nodi 'rydych chi wedi cael eich gyrru gymaint gan y ffaith eich bod chi ar y peiriant rhedeg hwn ac mae terfynau amser, a rhaid iddyn nhw wneud hyn, hyn, hyn a hyn erbyn y pwynt hwn' [Ymarferydd A]. Mae'r '[cyflwyniad] PowerPoint traddodiadol', ysgrifennwch hyn i lawr, atebwch gwestiwn' yn galluogi 'llawer iawn mwy o gynnwys' i gael ei gwmpasu: gall dysgwyr 'neidio drwy gylchoedd lawer yn gyflymach' [Ymarferydd A]. Roedd yr ymarferwyr yn disgwyl y byddai'r cwricwlwm newydd ar gyfer cyfnod allweddol 4 yn cyd-fynd mwy â dull proses. Fodd bynnag, roedd Ymarferydd A yn teimlo ei fod 'yn llethr llithrig iawn yn ôl i asesu drwy ganlyniadau dysgu a meini prawf llwyddiant yn unig. Felly ie, rydyn ni'n ceisio osgoi hynny, onid ydyn ni? '

4.2.4.2 Materion gydag atebolrwydd (a yrrir gan ddata)

Mae croestoriad atebolrwydd a newid cwricwlwm yn cymhlethu tirwedd gwireddu'r cwricwlwm. Mae'n cymryd amser i symud y system o ddulliau blaenorol i atebolrwydd: mae ffyrdd blaenorol o weithio yn dal i gael effaith ar ffyrdd o feddwl a gweithio. Roedd tri pheth yn ymddangos yn bwysig o'r dadansoddiad data: sut i 'adrodd' am gynnydd i rieni ac eraill, pwysigrwydd arweinyddiaeth ysgolion, a rôl Estyn.

'Adrodd' cynnydd

Cafwyd trafodaeth barhaus am adrodd o fewn y CiG ac o fewn dull proses yn ystod y diwrnod cyntaf yn y cnawd. Soniodd nodiadau'r sylwedydd am amrywiaeth o gwestiynau a phryderon, megis sut gallai ymarferwyr adrodd i rieni a pha wybodaeth am gynnydd y gellid ei defnyddio i wneud hyn. Soniodd un cyfranogwr cynradd am ysgol oedd yn olrhain dysgu mewn perthynas â'r camau cynnydd sy'n rhywbeth yr oeddent

am ei osgoi. Yn y gorffennol, roeddent wedi defnyddio 'mewnosodiadau', sef 'gweithgaredd blwch ticio — does dim gwerth ynddo o gwbl'. Soniodd cyfranogwr arall o'r ysgol gynradd am sut, yn y gorffennol, 'y cafodd data eu gyrru i mewn i chi' fel ffordd o dystiolaethu dysgu. Roedd yn ddiddorol bod iaith adrodd wrth rieni yn hytrach nag o gyfathrebu cynnydd yn cael ei defnyddio weithiau. Fodd bynnag, o safbwynt arweinydd ysgol, dywedodd un cyfranogwr uwchradd: 'y cyfrifoldeb sydd gen i yw'r ochr cynnydd ac asesu o'm rôl, ac adrodd i rieni... Bu cryn dipyn o sgysiau yma am hynny'.

Fodd bynnag, credai un grŵp ar y diwrnod cyntaf yn y cnawd ei bod yn 'rhwystredig' pan nad oedd cynnydd yn gysylltiedig â chynnwys – dywedodd un cyfranogwr: 'Dw i'n gwybod bod angen i ni newid y meddylfryd, ond mae'n anodd iawn mewn ysgolion uwchradd; rydyn ni'n canolbwyntio cymaint ar dargedau' [Nodiadau sylwedydd, dyfyniadau uniongyrchol, IPCF]. Ar yr ail ddiwrnod yn y cnawd, roedd tensiynau amlwg yn y nodiadau a gynhyrchwyd gan gyfranogwyr. Roedd rhai yn meddwl sut i 'fesur effaith, 'monitro a gwerthuso effaith y dull proses', neu 'ddangos y dysgu'. Soniodd un cyfranogwr yn ystod ymweliad ysgol am Brofion Cenedlaethol Cymru mewn ysgolion cynradd fel rhai nad oedd yn gweddu i ddull proses: roedd y profion yn straen i ddysgwyr ac nid oeddent yn teimlo'n ystyrlon i ymarferwyr a oedd yn gallu dweud beth oedd ei angen ar ddysgwyr heb y profion.

Roedd effaith atebolrwydd o fantol uchel o'r system flaenorol yn dal i fod yn amlwg yn ei effeithiau ar arweinyddiaeth rhai ysgolion. Trafododd y cyfranogwyr yn yr ail ddiwrnod yn y cnawd a'r sesiwn gyda'r nos ym mis Ebrill y rhwystrau i newid a allai ddeillio o ddull a yrrir gan ddata gan lywodraethwyr ac uwch reolwyr. Mae hyn yn creu pwysau ar staff, yn enwedig lle mae'r pwyslais ar ddata, cynhyrchion terfynol, a thaenlenni sy'n gysylltiedig ag atebolrwydd [Nodiadau sylwedydd, TS Ebrill; Nodiadau sylwedydd IPS].

Dywedodd nodyn o'r diwrnod yn y cawd ym mis Tachwedd hefyd fod blaenoriaethau'r awdurdodau lleol yn 'canolbwyntio'n fawr ar lythrennedd a rhifedd' a 'thystiolaeth a yrrir gan ddata' [IPCN]. Gofynnodd nodyn arall: 'Sut allwn ni argyhoeddi'r ALI ein bod ar y trywydd iawn os nad ydyn nhw'n gyfoes am y dull proses?' [IPCN]. Dywedodd nodyn arall ei bod yn 'hanfodol' peidio â cholli ffocws ar bwysigrwydd y cwricwlwm newydd, cynnydd ac asesu yn 'yr ymdrechion i godi safonau llythrennedd a rhifedd' [IPCN].

Arweinyddiaeth

Roedd pwysigrwydd arweinyddiaeth a gallu cefnogi dull proses hefyd yn amlwg yn y sgwrs a gafodd Ymarferwyr A a B yn ystod un digwyddiad gweithgaredd. Soniodd Cyfranogwr A am bwysau atebolrwydd llyfrau a 'chrffu ar lyfrau'. Roeddent yn teimlo bod y dysgu, gan ddefnyddio'r dull proses, yn arwain at well dealltwriaeth gan ddysgwyr o'r pwnc: 'roedd yn ganwaith yn well... o'i gymharu â sut y byddwn wedi ei wneud yn draddodiadol'. Ar gyfer yr uned honno, roedd Cyfranogwyr A a B yn cael 'ychydig mwy o ryddid fel nad oedd ein llyfrau yn cydymffurfio o bosibl â'r norm... Roedd gennym ni lawer llai o waith yn ein llyfrau i'r graddau y byddai crffu llyfrau yn ôl pob tebyg yn cwestiynu'r hyn rydyn ni wedi bod yn ei wneud ers hanner tymor'. Ar gyfer unedau yn y dyfodol, nid oeddent yn mynd i gael y rhyddid hwnnw ac, er eu bod yn 'mynd i geisio' dilyn dull proses o ddatblygu cwricwlwm, 'bydd angen llawer mwy o dystiolaeth arnon ni yn ein llyfrau a bydd angen cydymffurfio â'r safonau a nodir ar gyfer crffu ar lyfrau' [Cyfranogwr A]. Unwaith eto, roedd yna ymdeimlad o ddwy system yn rhedeg yn gyfochrog ond yn tynnu i gyfeiriadau gwahanol: y naill yn symud i alinio â'r *Cwricwlwm i Gymru* gyda'i ddealltwriaeth sy'n canolbwyntio ar ddysgwyr o gynnydd tuag at y pedwar diben, a'r llall yn dal i ganolbwyntio ar gwmpasu cynnwys a thystiolaeth dysgu mewn llyfrau.

Codwyd atebolrwydd fel pwnc gan ymarferwyr cynradd yn ystod ymweliad ysgol. Dywedodd un mai dim ond gyda chefnogaeth uwch arweinwyr 'sydd ddim yn mynd i ddod wedyn a dweud wrthyh chi, wel... ble mae eich mathemateg yn gweithio ar gyfer hynny wedyn?' Cytunodd eu cyd-weithiwr, gan ddweud: 'Dw i wedi dysgu yn y gorffennol bod angen i mi gael y swm hwnnw yn fy llyfr'. Roedd hyn yn wahanol i brofiadau eraill o arweinyddiaeth a oedd wedi bod yn gefnogol i newid ac arloesi ymarferwyr o fewn fframwaith y cwricwlwm newydd. Nododd un cyfranogwr: 'Rydyn ni wedi bod yn ffodus iawn i gael y gefnogaeth gan yr Uwch Dîm Arweinyddiaeth i arbofi a CHYMRYD YR AMSER i weithredu hyn yn iawn, ac nid rhoi "lipservice" i'r prosiect yn unig' [Nodyn IPCN, pwyslais gwreiddiol].

Rôl Estyn

O ran atebolrwydd ehangach yn y system, soniodd rhai cyfranogwyr am brofiadau cadarnhaol o arolygiadau Estyn. Yn y diwrnod cyntaf yn y cawd, trafododd dau ymarferydd ymweliad nad oedd yn canolbwyntio ar ddata fel tystiolaeth neu olrhain cynnydd, ond yn hytrach ar siarad ag ymarferwyr [Nodiadau sylwedydd, IPCF]. Dywedodd un nodyn yn y gweithdy yn y cawd ym mis Tachwedd fod Estyn wedi bod yn gadarnhaol am eu dull o ddysgu gan ddefnyddio gwneud cwricwlwm proses, a'u bod yn cynllunio astudiaeth achos gyda nhw [IPCN]. Fodd bynnag, roedd mwy o ansicrwydd na hyder ar draws y set ddata mewn perthynas â disgygliadau Estyn ynghylch yr hyn y maent yn ei weld fel arferion da mewn perthynas â'r CiG ac atebolrwydd.

Trafododd dau gyfranogwr gwahanol yng Nghaerdydd eu profiadau o arolygiad diweddar a dywedodd ei fod yn canolbwyntio ar dystiolaeth, fel pe bai Estyn 'heb ddal i fyny' [Nodiadau sylwedydd, IPCF, dyfyniad uniongyrchol]. Yn y drafodaeth gyda'r nos, nododd un: 'Mae athrawon yn nerfus ar ôl ein [hymweliad] diweddar gan Estyn, gan ei bod yn ymddangos bod y pwyslais ar athrawon yn profi eu hunain. 'Trafododd un grŵp o gyfranogwyr yn y sesiwn drafod gyda'r nos eu teimlad nad oedd Estyn yn 'dod gyda ni ar y daith' [Nodiadau sylwedydd, TS Ebrill, dyfyniad uniongyrchol]. Teimlwyd bod y dull hwn yn rhwystr i newid ac yn creu oedi yn nhaith y CiG [Nodiadau sylwedydd, TS Ebrill]. Gofynnodd un cwestiwn a adawyd gan gyfranogwr yn y diwrnod yn y cawd ym mis Tachwedd sut gallai meddyliau Estyn a staff yr ysgol gael eu tawelu ynglŷn â'r ffaith bod arafu dysgu a chanolbwyntio ar Egwyddorion Cynnydd yn 'ddilys ac yn dderbyniol' [IPCN].

4.3 Crynodeb o bwyntiau allweddol

- At ei gilydd, roedd ymarferwyr yn gadarnhaol ynghylch gweithio gyda dull proses o ddatblygu cwricwlwm. Roedd y dull yn caniatáu mwy o ymatebolrwydd i ddiddordebau ac anghenion dysgwyr, mwy o gynhwysoldeb, dysgu arafach a dyfnach, a phrofiadau dysgu mwy unigol. Arweiniodd yr addysgu a'r dysgu a grëwyd, felly, at ddealltwriaeth ddyfnach a mwy o gyfranogiad, ymgysylltu a brwdfrydedd gan ddysgwyr. Nododd y cyfranogwyr fod rhieni yn sôn am yr ymgysylltu a'r brwdfrydedd hwn, yn enwedig yn y sector cynradd.
- Roedd cynllunio'n 'fwy blêr' oherwydd ei fod yn fwy hyblyg ac yn agored. Adroddodd llawer o ymarferwyr fwy o ymgysylltiad a mwynhad proffesiynol wrth addysgu a dysgu gan ddefnyddio'r dull proses. Roedd sgysiau proffesiynol a chynllunio cydweithredol yn rhoi ysgogiad ac ysbrydoliaeth ac roedd cael yr amser i wneud hynny yn cael ei werthfawrogi'n fawr. Fodd bynnag, nid oedd yr amser hwn ar gael i'r holl gyfranogwyr: mae'r llwyth gwaith ychwanegol sy'n gysylltiedig â datblygu cwricwlwm angen lle ac amser penodol.
- Roedd ymarferwyr yn amrywio o ran i ba raddau yr oeddent yn gallu cofleidio dull proses yn llawn. Roedd llawer o gyfranogwyr yn teimlo'n dawel eu meddwl eu bod hyd yn hyn 'ar y llinellau iawn' o ran gwireddu'r cwricwlwm, ond nododd rhai eraill ansicrwydd cychwynnol wrth i'r dull proses gynnwys newidiadau sylweddol i'w ffyrdd o greu cwricwlwm a datblygu dysgu. Roedd hyn, yn rhannol, oherwydd y gwahanol ddealltwriaethau o'r cwricwlwm sy'n bodoli yn y system.
- Trafododd ymarferwyr sut roeddent yn gwerthuso dysgu mewn ffyrdd a oedd yn cefnogi dysgu parhaus ac, yn fwy cyfannol, ddatblygiad dysgwyr o'r pedwar diben a thuaig at y pedwar diben. Mae llais a chyfranogiad dysgwyr mewn asesu, rhyngweithio â dysgwyr, ac ystod ehangach o fathau o dystiolaeth asesu – gan gynnwys arsylwi – i gyd yn bwysig. Roedd llawer o'r rhain eisoes yn rhan o ymarfer, i ryw raddau, ond roedd defnyddio dull proses yn ysgogi ystyriaeth o ba fathau o asesu sy'n ystyrlon a pha ystod o dystiolaeth all roi hyder bod dysgu'n digwydd.
- Adroddwyd ei bod yn anoddach defnyddio dull proses mewn ysgolion uwchradd oherwydd yr angen i gwmpasu cynnwys rhagnodedig mewn amserlen dynn ar gyfer asesiadau cymwysterau cenedlaethol. Roedd hefyd yn fwy heriol oherwydd cyfyngiadau amserlennu a chael llai o amser i ddod i adnabod dysgwyr. Roedd rhai ysgolion yn llwyddo i oresgyn yr heriau hynny i ryw raddau, ond mae effaith y system arholiadau yn parhau i fod yn broblem wrth wireddu'r CiG yn y sector uwchradd.
- Mae canfyddiad parhaus bod angen tystiolaeth a yrrir gan ddata o berfformiad a 'safonau' dysgwyr, a rhywfaint o ansicrwydd ynghylch disgwyliadau Estyn, yn creu tensiynau wrth wireddu'r CiG. Mae'r angen canfyddedig am dystiolaeth mewn llyfrau yn dal i ddylanwadu ar feddylfryd mewn rhai ysgolion ac felly mae'n parhau i ddylanwadu ar ymarfer mewn asesu a dysgu. Amlygwyd rôl bwysig arweinyddiaeth ysgolion wrth gofleidio ffyrdd newydd o weithio gan y cyfranogwyr.
- Roedd effaith atebolrwydd o fantol uchel o'r system flaenorol yn dal i fod yn amlwg yn ei effeithiau ar arweinyddiaeth rhai ysgolion. Lle mae arweinyddiaeth yn teimlo na all symud o arferion sy'n cyd-fynd mwy â dulliau cyn y CiG tuag at atebolrwydd a dysgu, gall fod yn anodd i ymarferwyr wireddu newidiadau'r cwricwlwm newydd.

5. Barn Partneriaid Cymorth Addysg am y dull proses

Mae'r bennod hon yn trafod dulliau o ddysgu proffesiynol yn y system drwy ganolbwyntio ar ddata o Llinyn B gyda Phartneriaid Cefnogi Addysg yn y system. Gofynnwyd i gyfranogwyr Llinyn B ystyried y dull proses o wneud cwricwlwm a'r hyn y gallai ei olygu mewn perthynas â dysgu proffesiynol o safon, a dysgu i bobl ifanc 14-16 oed. Tra yr oedd y pethau hyn yn cael eu hystyried, felly hefyd yr oedd dulliau o wireddu'r CiG. Mae'r canfyddiadau, felly, yn cynnwys barn y cyfranogwyr am y dull proses ynghyd ag ystyriaethau ehangach o wireddu yn gyffredinol.

Y cwestiwn ymchwil a archwiliwyd drwy'r set ddata hon oedd: *Beth mae Partneriaid Cefnogi Addysg yn ei ystyried yw goblygiadau dull proses ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru i: ansawdd yn y system, dysgu proffesiynol, a dysgu 14–16 oed?*

5.1 Cyd-destun ar gyfer ymchwil Llinyn B

Roedd cyfranogwyr Llinyn B yng Ngham 3 *Camau i'r Dyfodol* yn cynnwys cynrychiolwyr o Awdurdodau Lleol, gwasanaethau cymorth rhanbarthol, a chyrff fel Cymwysterau Cymru ac Estyn. Roedd arweinwyr Llywodraeth Cymru hefyd yn bresennol ac yn cyfrannu at bob sesiwn.

Roedd patrwm presenoldeb ac ymgysylltu yn amrywio yn ystod Cam 3, ac ar gyfer rhai sesiynau cyfnos roedd niferoedd yn fach. Dim ond oherwydd ymrwymïadau eraill y llwyddodd cynrychiolwyr Estyn i fynychu'r digwyddiadau Llinyn B cynharaf. Yn ogystal, roedd llinell amser y prosiect ar gyfer Cam 3 yn cyd-fynd â blaenoriaeth Llywodraeth Cymru i egluro rolau a chyfrifoldebau Partneriaid Cymorth Addysg yn y system. Rydym felly yn ddiolchgar am ymgysylltiad cyson Partneriaid Cefnogi yn ystod yr hyn yr ydym yn ei gydnabod i fod yn gyfnod o newid.

5.2 Dull o gasglu a dadansoddi data

Roedd y set ddata ar gyfer Llinyn B yn cynnwys yr elfennau canlynol o'r gweithgareddau a gynhaliwyd gennym gyda Phartneriaid Cefnogi Addysg yn 2024:

Cod	Gweithgaredd	Set ddata
Ebrill 2024		
ON/IPA IP/A	Nodiadau Sylwedydd/digwyddiad yn y cnawd ym Mis Ebrill	3 set o nodiadau ymchwilwyr
	Digwyddiad yn y cnawd/Ebrill	9 set o siartiau troi (gweithio mewn grŵp a nodiadau o drafodaethau)
		15 o nodiadau post-it (cwestiynau a sylwadau)

Mehefin 2024		
ON/IPJ	Nodiadau Sylwedydd/digwyddiad yn y cnawd ym Mis Mehefin	5 set o nodiadau
ON/JT		2 set o nodiadau
PD/JT		1 trawsgrifiad o drafodaeth grŵp cyfan
IP/J	Nodiadau Sylwedydd/Cyfnos Mehefin	11 set o siartiau troi (gweithio mewn grŵp a nodiadau o drafodaethau)
	Data Cyfranogwyr/Cyfnos Mehefin	14 o nodiadau post-it (cwestiynau a sylwadau)
	Digwyddiad yn y cnawd/Mehefin	
Medi 2024		
PD/ST	Data Cyfranogwr/Cyfnos Medi	1 trawsgrifiad o drafodaeth grŵp cyfan
		1 trawsgrifiad grŵp trafod 1
		1 trawsgrifiad grŵp trafod 2
Rhagfyr 2024		
ON/DT	Nodiadau Sylwedydd/Cyfnos Rhagfyr	5 set o nodiadau ymchwilwyr
PD/DT	Data Cyfranogwyr/Cyfnos Rhagfyr	1 trawsgrifiad o drafodaeth grŵp cyfan

Tabl 4: Codau gweithgaredd

Gan ddefnyddio dadansoddiad thematig adlewyrchol, gwnaethom greu'r themâu canlynol o'r data:

- Thema 1: Cefnogi ymarferwyr: gweithio gyda phobl 'lle maen nhw'
- Thema 2: Canfyddiadau o'r dull proses: 'mae angen i eglurder ddod o'r fframwaith'

Er mwyn cadw anhysbysrwydd cyn belled ag y bo modd, rydym wedi cyfeirio at y 'cyfranogwyr' yn unig. Nid ydym wedi rhoi rhifau na llythrennau i'r cyfranogwyr nac wedi nodi pa rolau maen nhw'n eu chwarae fel Partneriaid Cefnogi. Wrth adrodd am y canfyddiadau, rydym wedi cynnwys ystod eang o safbwyntiau o bob rhan o'r set ddata i gynrychioli llais y cyfranogwyr.

5.3 Canfyddiadau

Trafododd cyfranogwyr Llinyn B raddfa a chymhlethdod y newid sy'n gysylltiedig â gwireddu'r CiG. Fe wnaethant dynnu sylw at yr angen i ddangos empathi yn eu gwaith i ymarferwyr ac arweinwyr yn ystod y broses newid. Yn gyffredinol, roedd y cyfranogwyr yn teimlo bod cynnydd yn cael ei wneud wrth wireddu CiG, ond nodwyd bod ysgolion cynradd yn gweld hyn yn fwy syml nag ysgolion uwchradd. Trafodwyd 'Tensiynau' yn y system fel rhai sy'n cyfrannu at yr her hon. Mae'r rhain yn cynnwys:

- diwylliant proffesiynol yn cymryd amser i symud o berfformioldeb a mesur i ganolbwyntio ar ddatblygu'r pedwar diben;
- yr angen i roi 'caniatâd' i ymarferwyr addysgu a dysgu mewn ffordd sy'n seiliedig ar ymholiadau a phrofiadau;
- dylanwad cymwysterau ar ddysgu;
- y gwahanol negeseuon am wireddu'r cwricwlwm sy'n bodoli yn y system.

Roedd newid meddylfryd yn fwy heriol i rai ysgolion ac arweinwyr oherwydd eu bod yn dal i ganolbwyntio ar fetrigau a 'chwmpasu cynnwys'. Amlygodd cyfranogwyr Llinyn B rôl arwyddocaol arweinwyr ysgolion wrth ddeall bwriadau gwreiddiol y CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion a gweithio gyda'r ddealltwriaeth hon i gefnogi newid diwylliant mewn ysgolion a lleoliadau.

5.3.1 Thema 1: Cefnogi ymarferwyr: gweithio gyda phobl 'lle maen nhw'

5.3.1.1 Cymryd gofal gyda sgysïau: nid oes 'llwybr tarw' i newid y cwricwlwm

Roedd cytundeb ar draws set ddata Llinyn B ynghylch yr angen am gymryd gofal wrth weithio gyda gweithwyr proffesiynol system mewn perthynas â gwireddu'r Cwricwlwm i Gymru. Roedd cyfranogwyr Llinyn B yn cydnabod bwlb rhwng 'gweledigaeth' y CiG a realiti ei wireddu [ON/IPJ]. Dywedodd un cyfranogwr fod 'continwrm hir iawn' o wireddu yn yr ardal ddaearyddol lle maent yn gweithio [PD/JT]. Roedd rhai ysgolion yn gwireddu'r CiG drwy adolygu a gwerthuso'r cwricwlwm yn rheolaidd a'i newid 'er mwyn diwallu anghenion y plant'. Fodd bynnag, roedd 'ystod fawr o ysgolion yn y pen arall sy'n hoffi'r pynciau a wnaethant cyn y Cwricwlwm i Gymru ac sydd wedi stwffio'r datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig i mewn. ' Amlygodd y cyfranogwr hwn fod ysgolion wedi gwario 'swm ofnadwy o arian ar gynlluniau a thanysgrifiadau Twinkl... Dydyn ni ddim eisïau troi o gwmpas a dweud wrthyn nhw eich bod chi'n gwneud y cyfan yn anghywir' [PD/JT].

Dywedodd un cyfranogwr fod y trafodaethau ynghylch y gwerth chweil a'r model proses wedi bod o gymorth. Nid oedd hyn yn golygu bod 'yr holl bethau yr ydym wedi trafod a siarad amdanynt dros yr ychydig flynyddoedd diwethaf' wedi cael eu 'gwastraffu':

roedd gwybodaeth am y dull proses yn ddefnyddiol wrth 'allu mynegi pam rydyn ni'n gwneud yr hyn rydyn ni'n ei wneud' [PD/JT]. Yn dilyn ymwneud â phrosiect *Camau*, roedd y cyfranogwr hwn wedi bod yn gweithio gydag ymarferwyr mewn ysgolion a lleoliadau ac yn gofyn 'allwch chi fynegi pam rydych chi'n gwneud yr hyn rydych chi'n ei wneud? Pam ei fod yn werth chweil?' Roeddent yn meddwl bod y dull hwn wedi agor sgysïau am addysgeg a phrofiadau dysgu, yn ogystal â rhai o'r heriau [PD/JT].

Roedd Partneriaid Cefnogi yn ymwybodol iawn o'r elfen ddynol wrth effeithio ar newid yn enwedig mewn perthynas â gofal ymarferwyr ysgol ac arweinwyr am ddysgwyr. Roedd angen cynnal sgysïau o safbwynt 'partneriaeth' [ON/DT]. Dywedodd un cyfranogwr fod pryder proffesiynol am newid y cwricwlwm, yn enwedig am y dull proses, 'yn dod o le da iawn... mae'n dod o bryder am ddysgwyr' [PD/ST]. Roeddent o'r farn y gallai rhywfaint o'r pryder ymwneud â phryderon y gallai'r dull proses arwain at 'ostyngiad' mewn safonau neu gyraeddïad [PD/ST]. Dywedodd cyfranogwr arall:

Rwy'n tybio bod y sgws a gawsom ychydig yn ôl [yn ein grŵp] i raddau helaeth yn ymwneud â'r math o drafodaethau yr ydym yn eu cael gydag ymarferwyr o ddydd i ddydd, a sut y gall unigolion deimlo'n agored i niwed yn eithaf aml [PD/DT].

Nodwyd hefyd bod 'meddwl yn wahanol yn achosi straen' [ON/IPA]. Roedd sylw hefyd y gallai ymarferwyr fod â diffyg 'amser a gofod' i weithio drwy wybodaeth newydd [PD/DT]. Roedd hyn yn cael ei ystyried yn arbennig o bwysig mewn perthynas â newid cymwysterau cenedlaethol.

Roedd un cyfranogwr yn meddwl tybed a fyddai ymarferwyr 'yn edrych ar y manylebau [TGAU] newydd hynny ac yn gweld y *Cwricwlwm i Gymru* yn byw ac yn anadlu drwyddynt' neu ai'r cyfan oedd ganddynt amser i'w wneud oedd 'fflicio drwyddo' i ddod o hyd i'r cynnwys wrth feddwl am y 'rhuthr 15 mis' i 'fynd drwy'r holl bethau hyn eto' [PD/DT]. O ystyried natur gymhleth newid system, trafododd Partneriaid Cymorth Addysg yr angen i weithio gyda phobl 'lle maen nhw' a bod ag empathi tuag atynt [PD/DT].

Yn ystod trafodaethau cyfnos mis Medi, dywedodd un cyfranogwr nad oedd 'llwybr tarw' i gefnogi newid y cwricwlwm, yn enwedig gyda dull proses [PD/ST]. Doedden nhw ddim yn meddwl bod yna unrhyw 'awgrymiadau a thriciau y gallwch chi eu rhoi i bobl a dim ond dweud... os dewch chi ar gwrs diwrnod, byddwch chi'n gallu gwneud hyn'. Yn lle hynny, roedd rhaid cael deialog 'barhaus' o gwmpas pwrpas a... yr hyn rydyn ni'n ceisio ei gyflawni yma fel cenedl' [PD/ST]. Roedd yn bwysig ystyried sut i gefnogi ysgolion a lleoliadau i gynyddu newid er mwyn sicrhau 'taith esmwyth' i ddysgwyr 'ar draws continwmm' y *Cwricwlwm i Gymru* (PD/JT). Roedd angen i ymarferwyr hefyd deimlo bod newid yn bosibl. Dywedodd un cyfranogwr: 'i lawer o'n hymarferwyr, efallai nad y broses o gynllunio sydd angen bod yn wahanol, ond... rhai o'r cyfyngiadau eraill yn y system' [PD/ST]. Mewn perthynas â'r dull proses, roedd y cyfranogwr hwn o'r farn ei bod yn bwysig i ymarferwyr deimlo y gallant 'archwilio dysgu yn y ffordd ymholi hon' heb y 'risg' iddo fod yn 'groes i rywbeth arall' [PD/ST]. Roedd hefyd yn bwysig cydnabod bod canllawiau'r CiG yn 'ddogfen fyw': Roedd yn rhaid i Bartneriaid Cefnogi ystyried sut y byddai'r diweddariadau yn cael eu deall yn y system fel y gallent ymateb mewn 'ffordd amserol' [PD/DT]. Ystyriwyd bod cyfathrebu yn allweddol i gefnogi ymarferwyr gydag unrhyw ddiweddariadau a gwybodaeth newydd.

5.3.2.2 *Dylanwad ffactorau system: cymwysterau, mesur, a negeseuon gwahanol*

Cydnabuwyd bod arferion (ac, felly, anghenion datblygiad proffesiynol) yn cael eu siapia gan ffactorau yn y system. Roedd trafodaethau a nodiadau amrywiol Llinyn B yn canolbwyntio ar y ffyrdd y mae cymwysterau presennol yn dylanwadu ar ddiwylliant ac ymarfer proffesiynol, yn enwedig mewn ysgolion uwchradd. Trafododd y cyfranogwyr eu canfyddiadau o bwysau ar staff uwchradd i gwmpasu cynnwys ar gyfer cymwysterau TGAU (ON/IPA). Gall dysgu barhau i gael ei arwain gan gynnwys, ac roedd gan rai ymarferwyr 'feddylfryd cwmpasu' o hyd [ON/DT]. Dywedodd un partner addysg: 'Rwy'n teimlo fel weithiau dw i'n ceisio cynnwys egwyddorion y *Cwricwlwm i Gymru* mewn sgysiau yn ddistaw bach' [PD/ST]. Gallai hyn fod yn arbennig o heriol lle mae ysgol uwchradd yn canolbwyntio gymaint ar gymwysterau fel y gellid ei 'ddisgrifio fel ffatri arholiad' [PD/ST].

Hwyluswyd trafod cymwysterau yn y sesiwn gyfnos ym mis Rhagfyr, gyda chydabyddiaeth bod arholiadau'n newid ac y gellid eu halinio â dull proses. Dywedodd un cyfranogwr ei bod yn ymddangos bod 'chwedl drefol' sy'n honni bod cymwysterau wedi'u 'stwffio â chynnwys' [PD/DT]. Yn ystod cyfnos mis Medi, roedd un grŵp hefyd wedi bod yn fwy cadarnhaol am y gwaith sy'n cael ei wneud ar gymwysterau. Roeddent yn teimlo bod perygl o weld cymwysterau fel 'pethau i fod yn wyladwrs ohonynt' yn hytrach nag fel asesiad o sut roedd dysgwyr wedi meithrin dealltwriaeth gysyniadol yn ystod eu taith ddysgu [PD/ST]. Gofynnodd un cyfranogwr ai natur y cymwysterau oedd angen newid, neu 'ein dulliau a'n barn ohonynt' [PD/ST]. Roedd y cyfranogwr hwn o'r farn bod tuedd o hyd i weld cymwysterau 'fel pethau i'w dysgu a chulhau'r cwricwlwm' [PD/ST].

Dywedodd y partner addysg hwn: 'mae'n teimlo fel pe baem yn gorfod gwneud llawer iawn o liniaru i geisio atal cymaint o hynny â phosibl', ond roedd 'fel rhedeg i fyny twyn tywod sy'n dod yn ôl atoch chi' [PD/ST].

Nodwyd rôl bwysig arweinwyr ysgolion wrth wireddu'r CiG hefyd. Trafododd y cyfranogwyr yr angen i arweinwyr ysgolion fod yn llai rheolaethol: roedd yn ymddangos bod rhai penaethiaid yn fwy tebyg i 'reolwyr busnes yn hytrach nag arweinwyr dysgu' [ON/IPJ]. Trafododd un grŵp ym mis Medi sut y gallai rhai penaethiaid uwchradd ac arweinwyr canol fod yn parhau i ganolbwyntio'n fawr ar fetrigau [PD/ST]. Roedd y ffocws hwn yn 'dod o fyd o ddata a pherfformiad, a chwartelau a mesurau' [PD/ST]. Yn y grŵp trafod arall, roedd cyfranogwr o'r farn nad oedd rhai penaethiaid wedi 'cofleidio' y CiG, yn enwedig elfennau fel sgiliau annatod na fydd 'yn cyfrannu at y mesurau' (PD/ST). Gan weithio gydag arweinwyr ysgolion ar newid cwricwlwm, dywedodd y cyfranogwr hwn fod sgysiau am y gwahaniaeth rhwng proses, cynnyrch a chynnwys, 'a'r hyn rydyn ni wedi'i gael, a'r hyn rydyn ni'n ceisio ei wneud' yn golygu 'eich bod chi yn cyrraedd rhywle' ond bod rhaid 'gwneud llawer o waith caib a rhaw' i gefnogi newid meddylfryd. Trafododd y cyfranogwyr yn y grŵp hwn y duedd i arweinwyr ysgolion, yn enwedig mewn ysgolion uwchradd, fod yn ymwybodol iawn o 'fesurau' a 'safonau' [PD/ST]. Gallai cysyniadau a oedd yn ymddangos yn 'flêr' neu 'ychydig yn fwy anniriaethol' fod yn anodd eu ffitio mewn 'byd cydymffurfio â chlipfwrdd' yr oedd rhai yn dal i symud ohono [PD/ST].

Nododd cyfranogwr arall y pwysau ar ymarferwyr eilaidd i gwmpasu deunydd: 'gyrru, gwrthio, gwrthio... ceisio ticio'r pethau hynny i fwrdd' a 'hedfan trwy lwythi o bethau' [PD/ST]. Roedd cyfranogwyr yn y digwyddiad yn y cnawd ym mis Ebrill hefyd yn trafod dylanwad y diwylliant blaenorol o fesur perfformiad ar ymarferwyr. Nododd un drafodaeth fod rhai ymarferwyr ac ysgolion yn tueddu i ddychwelyd at feddwl am sut y gallent asesu neu fesur dysgu mewn perthynas â'r pedwar diben [ON/IPA]. Dywedodd un cyfranogwr: 'Mae'n teimlo fel pe baem yn colli brwydr ar ôl brwydr' [PD/ST]. Fodd bynnag, credai un partner addysg fod geiriau a syniadau fel 'trylwyrdd' yn cael eu defnyddio fel esgusodion i gyfiawnhau... pethau sy'n... ymylu niferoedd enfawr mewn cymdeithas' [PD/ST]. Dywedodd y cyfranogwr hwn: 'Mae'n rhaid i ni fod yn ddigon dewr i ddad-bigo rhai o'r pethau hyn' a gofyn cwestiynau am yr hyn fyddai'n 'wirioneddol gynhwysol' mewn perthynas â newid addysgol [PD/ST].

Roedd negeseuon gwahanol ar lefel system hefyd yn ychwanegu at gymhlethdodau gwireddu. Yn ystod y digwyddiad yn y cnawd ym mis Mehefin, trafododd grwpiau cyfranogwyr eu synnwyr bod ysgolion yn 'dechrau mewn mannau gwahanol' mewn perthynas â dealltwriaeth o'r cwricwlwm. Yn ystod sesiwn mis Rhagfyr, tynnodd un grŵp trafod sylw at 'lawer o bwysau' yn y system ac felly ystod o resymau 'pam fod pobl mewn lleoedd gwahanol efallai 'o ran gwireddu'r cwricwlwm' [PD/DT]. Dywedodd y grŵp hwn fod angen cael 'y system gyfan yn siarad fel un llais, oherwydd mae'n teimlo ar adegau fel pe bai llawer o negeseuon gwahanol' lle gall pethau 'fynd ar goll yn y craciau' [PD/DT]. Dywedodd un cyfranogwr ym mis Medi fod y gwahaniaethau

yn bendant yn densiwn... O ran yr ymarferwyr rydyn ni'n ceisio eu holi mewn gwirionedd am newid eu hystafelloedd dosbarth... mae pob un o'r sefydliadau o'u cwmpas ddim o reidrwydd yn cytuno neu hyd yn oed yn deall yr iaith rydyn ni'n ei defnyddio yn yr un lle. [PD/ST]

Roedd un cyfranogwr cyfnos Mehefin yn meddwl bod angen cael aliniad rhwng gwahanol brosiectau sy'n gweithio yn y system ac yn meddwl y gallai 'diffyg ymddiriedaeth' godi pan fydd yna negeseuon gwahanol [PD/JT]. Rhoddodd un arall yr enghraifft o'r gwaith a oedd wedi'i wneud ar ddylunio tuag yn ôl yn y system: 'mae cymaint ohono yn ymwneud â dim ond dwyn i gof ac ailchwydu' fel ei fod yn teimlo 'yn groes iawn i'r hyn rydyn ni'n ceisio ei gyflawni yn y Cwricwlwm i Gymru' [PD/JT]. Teimlai un cyfranogwr fod y ffordd yr adroddwyd stori'r cwricwlwm wedi cael ei darnio ac roedd athrawon o'r farn bod y dull 'tameidiog' hwn yn rhwystredig [ON/DT]. Credwyd bod hyn yn cyfrannu at amharodrwydd rhai ymarferwyr i ollwng hen arferion, ond nodwyd hefyd bod hen arferion yn darparu 'cysur' yn ystod adegau o newid neu ansicrwydd [ON/DT].

5.2.3 Thema 2: Canfyddiadau o'r dull proses: 'mae angen i eglurder ddod o'r fframwaith'

5.2.3.1 Dull cyd-destunol, cyfannol tuag at ddysgu, ond sut ydyn ni'n ei fwyhau?

Yn ystod trafod modelau cwricwlwm yn y digwyddiad yn y cnawd ym mis Ebrill, teimlodd y cyfranogwyr fod y dull proses o ddatblygu cwricwlwm yn annog dull cyd-destunol a chyfannol tuag at ddysgu. Yn ystod cyfnos mis Medi, cyflwynodd ymarferwyr o ysgol gynradd Llinyn A drosolwg o'u prosiect ar arian (gweler Atodiad 1).

Cafodd Partneriaid Cymorth Addysg gyfle i drafod hyn gyda nhw yn fanwl. Dywedodd un grŵp o bartneriaid fod dull yr ymarferwyr wedi creu amgylchedd dysgu cadarnhaol a chefnogol a oedd yn ymddangos fel pe bai'n 'rhyddhau'r athro... i gefnogi dysgwyr ar sail unigolyn neu grwp' [PD/ST]. Yn hytrach na 'gyrru'r wers o'r blaen', creodd y dull 'amgylchedd brafiaeth' a allai gefnogi 'lles athrawon... Gallent fynd o gwmpas mewn gwirionedd, siarad â grwpiau, cefnogi dysgwyr' [PD/ST]. Teimlai'r grŵp hwn hefyd fod yr enghraifft arian yn darparu tystiolaeth bod 'dysgwyr yn gwneud cysylltiadau ar draws y gwahanol feysydd dysgu a phrofiad' ac felly yn dyfnhau eu dealltwriaeth o gysyniadau a syniadau [PD/ST].

Mewn perthynas â'r dull proses, roedd y cyfranogwyr o'r farn y gellid teilwra sicrhau ansawdd i gyd-destunau lleol ac felly gallai fod yn fwy pwrpasol. Roedd un grŵp o'r farn y gellid defnyddio'r canllawiau [Galluogi Dysgu](#) i werthuso dysgu ac addysgu o safon a ddatblygwyd gyda dull proses. Byddai hyn yn canolbwyntio ar bob dysgwr yn 'gwneud cynnydd da yn erbyn ei bwyntiau cychwynnol' [PD/ST]. Roedd *Egwyddorion Dilyniant* hefyd yn darparu dangosyddion dysgu o safon a allai fod o gymorth [PD/ST]. Nodwyd gan un cyfranogwr fod dulliau tuag at ansawdd wedi bod yn esblygu eisoes mewn ymateb i'r CiG [PD/ST]. Roedd 'arwyddion o safon' newydd yn canolbwyntio ar 'y broses y bydd y plant yn mynd drwyddi, yn hytrach na thrafodaeth o edrych ar lyfrau' [PD/ST]. Dywedodd un cyfranogwr fod eu grŵp wedi ystyried yr enghraifft arian yng ngoleuni 'mesurau blaenorol yr oeddem wedi eu defnyddio o'r blaen, neu ffyrdd blaenorol o feddwl am ddysgu proffesiynol' [PD/ST]. Dywedodd y cyfranogwr hwn, wrth drafod y CiG, 'yr hyn rydych chi'n ceisio ei ddeall' yw 'cymhlethdod' o amgylch dulliau tuag at y cwricwlwm a dysgu: 'mae rhai o'r mesuriadau clipfwrdd blaenorol yr ydym wedi'u defnyddio dim ond yn rhoi modelau cydymffurfiaeth inni' [PD/ST].

Fodd bynnag, dywedon nhw hefyd y gallai meddwl am ansawdd mewn perthynas â dangosyddion llai diriaethol o ddysgu greu 'anesmwythder' pan fydd 'pobl wedi arfer cael rhywbeth sy'n hawdd ei fesur' [PD/ST].

Wrth drafod y cysyniad o'r gwerth chweil mewn perthynas â'r dull proses, credai un cyfranogwr fod risg 'y gallech gyfiawnhau elfennau gwerth chweil llawer o wahanol bethau, ond mewn gwirionedd, efallai nad yw'n werth chweil iawn yn y bôn' [PD/JT]. Roeddent yn meddwl tybed a allai fod pethau y gellid cytuno arnynt fel rhai sy'n werth eu dysgu ac a ddylai fod 'paramedrau' ar gyfer y penderfyniadau hyn [PD/JT]. Amlygodd un arall nad oedd y CiG bob amser wedi 'dod â'r newid sydd ei angen' ym Mlwyddyn 7 yr ysgol gynradd [PD/JT]. O ganlyniad, gallai'r cwricwlwm mewn rhai ysgolion edrych 'yn eithaf tebygol' i'r ffordd yr oedd wedi bod cyn y CiG. Roedd eraill yng nghyfnos mis Mehefin yn meddwl sut y gellid 'mwyhau dull proses o ddylunio, addysgu a dysgu cwricwlwm' i lefel ysgol a thu hwnt. Roedd cyfranogwr ym mis Medi yn teimlo bod 'dealltwriaeth wael' o'r dull proses ar hyn o bryd yn ôl pob tebyg' a bod 'amheuwyr go iawn allan yno' [PD/ST]. Gallai'r dull prosesu felly deimlo fel 'naid o ffydd' [PD/ST].

5.2.3.2 Nesáu at wireddu: 'mae angen i eglurder ddod o'r fframwaith ei hun'

Roedd rhywfaint o bryder ynghylch amlygu'r CiG fel un sy'n cyd-fynd â'r model proses o ddylunio cwricwlwm. Dywedodd un cyfranogwr: 'os dywedwn mai un model yw'r unig ffordd y bydd ysgolion yn dylunio cwricwlwm... efallai y bydd hynny'n mynd yn erbyn ychydig o'r gwaith da y mae ysgolion eisoes wedi'i wneud' [PD/JT].

Dywedodd y cyfranogwr hwn, ar gyfer ysgolion sydd 'eisoes yn eithaf ymhell i lawr eu teithiau gwireddu', y gallai 'taflu'r ffaith' fod y CiG yn gwricwlwm sy'n canolbwyntio ar y broses 'yn sydyn' 'roi llawer o bwysau ychwanegol ar yr ysgol honno' [PD/JT]. Byddai hyn yn wir yn arbennig pe bai'r ysgol eisoes yn teimlo'n 'eithaf gorlawn gan faint o arweiniad a gwybodaeth a therminoleg sydd allan yno' [PD/JT]. Mynegwyd rhywfaint o bryder hefyd ar draws y set ddata ynghylch sut roedd y dull proses yn ffitio â phrosiectau eraill megis dylunio tuag yn ôl a'r prosiect addysgeg siarad [PD/JT].

Dywedodd cyfranogwr yn sesiwn gyfnos mis Mehefin fod canllawiau'r cwricwlwm 'yn dweud nad oes angen un dull o ran dylunio cwricwlwm' [PD/JT], tra yng nghyfnos mis Medi gwnaed y pwynt nad yw'r CiG 'yn dweud yn groyw' ei fod yn fodel proses [PD/ST]. Ym mis Medi, arweiniodd hyn un grŵp i drafod yr angen i'r fframwaith roi arweiniad cliriach. Roedd un cyfranogwr yn meddwl bod angen

i eglurder ddod o'r fframwaith ei hun... Mae angen iddo fod yn fwy eglur o ran sut mae'n dweud wrth ysgolion i fynd at... y dull sy'n canolbwyntio ar broses a gadewch i ni wneud yn siŵr bod hynny wedyn yn rhan o'r canllawiau statudol neu'r ffordd y mae ysgolion yn ymgysylltu â fframwaith y Cwricwlwm i Gymru, oherwydd ar hyn o bryd nid wyf yn credu ei fod yn [glir]. [PD/ST]

Cytunodd cyfranogwr arall yn y grŵp, ond nododd fod rhai ysgolion yn 'eithaf parod i gymryd risgiau a rhoi cynnig arni' tra bod eraill yn 'eithaf cyfforddus yn y pynciau ar y Fictoriaid a'r Ail Ryfel Byd... Mae fel troi tancer o gwmpas, mewn gwirionedd' [PD/ST].

Gofynnodd cyfranogwr nad oedd wedi bod yn rhan o'r broses arloesi neu ddatblygu elfennau o'r fframwaith cwricwlwm ar y cyd yn gynnar a oedd y *Cwricwlwm i Gymru* wedi'i 'adeiladu'n fwiadol fel cwricwlwm sy'n canolbwyntio ar broses' neu a oedd 'dim ond wedi digwydd drwy ddatblygu fframwaith y cwricwlwm ar y cyd' [PD/JT]. Esboniodd aelod o dîm *Camau* fod cydnabyddiaeth o aliniad â dull proses wedi bod yn rhan o'r gwaith datblygu ar y cyd ar y prosiect. Digwyddodd hyn oherwydd ei fod yn ddefnyddiol egluro natur y cwricwlwm o ystyried y gwahanol ddealltwriaethau o'r CiG yn y system. Ymatebodd y cyfranogwr y gallai fod 'rhywfaint o anghyfartaledd, rhyw fath o gamaliniad mewn gwirionedd â'r hyn sydd yn y *Cwricwlwm i Gymru* a'r canllawiau statudol' [PD/JT].⁷

Rhoddodd y data ymdeimlad bod rhai cyfranogwyr yn gweld y dull proses fel cynnwys ffordd wahanol o wireddu *Cwricwlwm i Gymru* nag yr oeddent wedi arfer â hi neu wedi'i phrofi gydag ysgolion a lleoliadau. Dywedodd un cyfranogwr cyfnos Mehefin eu bod wedi cefnogi ysgolion gyda gwireddu ers peth amser, ac eto roeddent 'wedi syfrdanu gan y dull sy'n canolbwyntio ar y broses gyfan' [PD/JT]. Dywedon nhw ei fod yn 'aruthrol o wahanol... i'r ffordd y byddai ysgolion yn mynd ati i ddylunio cwricwlwm ar hyn o bryd' [PD/JT]. O ganlyniad, roeddent yn meddwl y byddai'n 'gofyn llawer i gefnogi'r proffesiwn gydag agwedd sy'n canolbwyntio ar broses' ac y byddai'n rhaid cael yr 'eglurder mwyaf posibl' ynglŷn â'i ddefnydd [PD/JT]. Fodd bynnag, credai un cyfranogwr ym mis Medi fod ysgolion cynradd wedi 'bod yn fwy agored ac yn fwy derbyniol' oherwydd daeth dulliau profiadol o ddysgu 'drwodd o'r Cyfnod Sylfaen, ac felly maent wedi arfer â'r dull proses yn fwy' nag ysgolion uwchradd [PD/ST].

7 Fel y nodwyd ym Mhennod 3, yn ystod y gweithdy dylunio cwricwlwm, gwnaethom fodelu gweithio mewn ffordd sy'n canolbwyntio ar y broses gyda fframwaith y Cwricwlwm a'r canllawiau statudol.

Nododd rhai cyfranogwyr ym mis Mehefin hefyd 'teimlad o anghytundeb' wrth ddysgu am y dull proses. Dywedodd un 'mae'n anodd iawn bod mewn sefyllfa lle mae'n rhaid i ni newid y negeseuon yr ydym wedi bod yn eu rhoi i ysgolion yn ystod y 2 neu 3 blynedd diwethaf' [ON/IPJ]. Dywedodd un arall nad oeddent 'yn gyfforddus' â'u dealltwriaeth o'r dull proses [ON/IPJ]. Fodd bynnag, mewn mannau eraill, tynnodd Partneriaid Cymorth eraill sylw at y ffaith fod y CiG eisoes wedi ei gwneud yn ofynnol i newid meddylfryd a symud o ddull y cwricwlwm blaenorol sy'n canolbwyntio ar gynnwys [PD/ST].

5.4 Crynodeb o bwyntiau allweddol:

- Adroddodd Partneriaid Cymorth Addysg fod cynnydd yn cael ei wneud o ran gwireddu'r CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion, sy'n canolbwyntio ar y broses, a gallent gydnabod effeithiau cadarnhaol y profiadau a adroddwyd gan rai ysgolion a lleoliadau. Fodd bynnag, roeddent hefyd yn cydnabod bwlch rhwng 'gweledigaeth' y CiG a realiti sut mae'n cael ei wireddu mewn llawer o ysgolion a lleoliadau. Mae'r bwlch hwnnw'n fwy cul yn gyffredinol yn y sector cynradd na'r sector uwchradd ond, mewn rhai cyd-destunau, gall deimlo'n heriol cefnogi newid diwylliant er mwyn alinio â'r CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion.
- Roedd Partneriaid Cymorth Addysg yn cydnabod cymhlethdod gweithredu newid ar y raddfa hon a chredent fod pryderon ymarferwyr am newid y cwricwlwm yn aml yn seiliedig ar bryder am ddysgu'r disgyblion ac ansicrwydd ynghylch effeithiau posibl ar gyrhaeddiad. Gwnaeth cyfranogwyr Llinyn B sylw ar yr angen i weithio'n sensitif, empathetig ac ar y cyd gydag ymarferwyr ac arweinwyr ysgolion ar ba bwynt bynnag y maent ynddo wrth wireddu'r cwricwlwm.
- Amlygwyd rhai heriau i wireddu: y gofyniad am newid sylweddol mewn diwylliant proffesiynol a'r dulliau o addysgu a dysgu sy'n golygu gwireddu'r CiG; effaith cymwysterau gan gynnwys pwysau canfyddedig i gwmpasu cynnwys mewn amser cyfyngedig; a negeseuon cymysg ar lefel system ynghylch gwireddu'r cwricwlwm, gan gynnwys mentrau amrywiol a fwriadwyd i gefnogi ymarferwyr.
- Amlygodd y cyfranogwyr rôl bwysig arweinwyr ysgolion wrth ddeall bwriadau'r CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion a chefnogi'r newid diwylliant sy'n deillio o hynny sy'n angenrheidiol i symud i ffwrdd o ffocws ar fesurau atebolrwydd traddodiadol i ffocws ar ddysgu gwerth chweil sy'n cefnogi datblygiad y pedwar diben.

6. Cefnogi darpar athrawon i weithio gyda'r Cwricwlwm i Gymru

Nod yr elfen hon o Llyn C oedd deall sut roedd darlithwyr addysg athrawon yn cefnogi darpar athrawon i weithio gyda'r *Cwricwlwm i Gymru*. Roeddem yn bwriadu cyfweld â staff o bob un o'r chwe phrifysgol sy'n ymwneud â phartneriaethau addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru, ond dim ond pump oedd yn gallu cymryd rhan. Mae un o'r pump yn rhan o'r prosiect *Camau i'r Dyfodol*, ond trafodwyd yr un cwestiynau yn y cyfweiliad gyda'r darparwr hwn ag a ofynnwyd yn y cyfweiliadau eraill. Roedd ffocws y drafodaeth felly ar baratoi darpar athrawon yn y rhaglenni y mae'r brifysgol hon yn eu cynnig ac nid ar unrhyw ymwneud â phrosiect *Camau*.

Y cwestiwn ymchwil a archwiliwyd drwy'r set ddata hon oedd: *Sut mae Sefydliadau Addysg Athrawon yn gweithio gyda darpar athrawon i gefnogi eu dealltwriaeth o'r Cwricwlwm i Gymru a sut i'w wireddu'n ymarferol?*

6.1 Cyd-destun ar gyfer Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru

Mae 5 partneriaeth achrededig o Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru. Crëwyd y partneriaethau hyn o ganlyniad i'r diwygiadau a ddilynodd adroddiadau Tabberer (2013) a Furlong (2015). Amlygodd yr adroddiadau hyn bryderon ynghylch ansawdd a darpariaeth mewn AGA, yn enwedig o gymharu â dealltwriaeth o dystiolaeth ryngwladol. Nododd Furlong (2015) hefyd y byddai gan y cynigion ar gyfer y cwricwlwm newydd yn *Dyfodol Llwyddiannus* 'oblygiadau sylweddol i ffurf a chynnwys addysg athrawon' (t.7).

Fel rhan o'r diwygio AGA dilynol, datblygwyd meini prawf achredu newydd yn⁸ seiliedig ar bartneriaethau rhwng darparwyr prifysgolion ac ysgolion partner arweiniol (Furlong, 2020, t.38). Amlygodd Furlong (2020) mai dyma'r tro cyntaf i bartneriaeth gydweithredol gyda chyfrifoldeb ar y cyd am gynnwys ac ansawdd y rhaglen gael ei 'gwneud yn orfodol a'i hymgorffori mewn deddfwriaeth' (t.38). Mae'r dull cydweithredol hwn wedi'i gynllunio i ddarparu'r hyn y mae Furlong et al. (2021) yn ei disgrifio fel 'bartneriaeth agos' lle mae athrawon a darlithwyr yn 'tynnu ar wahanol fathau o wybodaeth broffesiynol (ymarferol, damcaniaethol, empirig) i gefnogi 'dysgu lleol' darpar athrawon (t.64).

6.2 Dull o gasglu a dadansoddi data

Ar gyfer Llyn C, roedd y data yn cynnwys pum cyfweiliad gyda 13 o gyfranogwyr (gweler Tabl 5).

Dynodwr y Brifysgol	Rhif Cyfranogwr	Dynodwr Cyfranogwr D (darlithydd) / P (prifysgol)
1	1	D1(P1)
2	4	D2(P2); D3(P2); D4(P2); D5(P2)
3	4	D6(P3); D7(P3); D8(P3); D9(P3)
4	3	D10(P4); D11(P4); D12(P4)
5	1	D13(P5)

Tabl 5: Dynodwyr cyfranogwyr a sefydliadau

Nid yw'r dynodwyr ar gyfer darparwyr AGA yn ymwneud â threfn y cyfweiliadau nac ag unrhyw nodwedd o'r sefydliadau. Er mwyn cefnogi dad-adnabod cyfranogwyr, o ystyried y niferoedd bach o sefydliadau a chyfranogwyr, rydym wedi osgoi ffugenwau ac wedi defnyddio dynodwyr rhifol. Rydym wedi dewis peidio â datgan pa rôl y mae'r cyfranogwyr yn ei chwarae yn eu sefydliadau am yr un rheswm. Roedd gan y cyfranogwyr ystod o rolau yn eu gwaith gyda darpar athrawon cynradd ac uwchradd (ar lefelau israddedig ac ôl-raddedig) ac roedd ganddynt ystod o flynyddoedd o brofiad.

8 Cynhyrchwyd y rhain am y tro cyntaf yn 2017, gan gael eu 'adnewyddu' yn 2023 (gweler Adfywio Llwodraeth Cymru/Llywodraeth Cymru o'r 'Meini Prawf ar gyfer achredu addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru'). Gellir dod o hyd i'r meini prawf wedi'u diweddarau yma: <https://www.llyw.cymru/rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-meini-prawf-achredu>

Rydym hefyd wedi osgoi defnyddio enwau ar gyfer dulliau lleoli, neu ar gyfer rhaglenni, modiwlau a chyrсияu i gefnogi dad-adnabod y sefydliadau. Byddwn yn cyfeirio'n gyffredinol at *raglenni israddedig ac ôl-raddedig*, *cyrsiau* (astudio), *lleoliadau ysgol*, ac *ysgolion partner/partneriaethau* i drafod y dulliau a gymerir tuag at addysg gychwynnol athrawon.

Yn ystod y dadansoddiad, gwnaethom greu tair thema o'r data:

- Thema 1: Deall y *Cwricwlwm i Gymru*: fframwaith ymatebol, hyblyg sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr
- Thema 2: Dulliau tuag at addysg gychwynnol athrawon: 'Nid yw'r cwricwlwm yn gyrru'r hyn rydyn ni'n ei wneud.'
- Thema 3: Ymateb i heriau: pwysau amser, dehongliadau gwahanol, a newid system

Rydym yn trafod y themâu yn fanwl yn yr adrannau nesaf, gan ddechrau gyda throsolwg byr o'r canfyddiadau.

6.3 Canfyddiadau

Buom yn siarad â darlithwyr prifysgol, felly mae'r canfyddiadau yma yn cynrychioli eu canfyddiadau hwy. Fodd bynnag, tynnodd y cyfweiliadau sylw at rôl bwysig partneriaethau, a gwnaeth pob prifysgol yn glir bod rôl cefnogi dysgu darpar athrawon yn gyfrifoldeb cyffredin. Felly dylid gweld y canfyddiadau yn y cyd-destun hwnnw: fel y dywedodd y cyfranogwyr, nid yn unig maen nhw'n 'gwrando yn agos iawn' [D11/P4] ar eu partneriaid, ond mae ysgolion partner a staff yn rhan annatod o'r broses o addysg gychwynnol athrawon.

Ar y cyfan, roedd synnwyr cryf o'r data o bwysigrwydd ac ansawdd ystod o bartneriaethau i ddarpariaeth addysg athrawon a phrofiad y myfyrwyr. Nodwyd amrywiaeth cyflenwol profiad ac arbenigedd staff o fewn partneriaethau. Er gwaethaf y ffaith fod heriau yn ymwneud â phwysau amser (yn enwedig ar raglenni ôl-raddedig), swm y gweithgarwch sy'n ymwneud â newid system, a gwahaniaethau yn y modd y mae ysgolion yn gwireddu'r Cwricwlwm i Gymru, amlygodd cyfranogwyr prifysgol bwysigrwydd ymateb i'r heriau hyn mewn ffyrdd sy'n cefnogi dealltwriaeth myfyrwyr o realiti ymarfer orau. Roedd hyn yn cynnwys ystyriaethau o ystod o wybodaeth broffesiynol yn ymwneud â dylunio cwricwlwm, gwybodaeth pwnc, addysgeg, asesu, cymorth i ddysgu, a sgiliau myfyrio ac ymchwilio. Fel y dywedodd y cyfranogwyr, mae addysgu yn 'fusnes cymhleth' [D1/P1] ac mae *Cwricwlwm i Gymru* yn un ymhlith 'llawer o bethau' y mae'n rhaid eu hystyried mewn addysg athrawon [D12/P4].

6.3.1 Thema 1: Deall y Cwricwlwm i Gymru: Fframwaith ymatebol, hyblyg, sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr

6.3.1.1 Y CiG fel dull cyfannol, eang, sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr

Trafododd y cyfranogwyr y *Cwricwlwm i Gymru* fel fframwaith a oedd yn galluogi dulliau ymatebol, hyblyg tuag at addysgu a grëwyd yn lleol. Roedd y CiG yn cael ei ystyried yn 'gyfannol ac ar sail lydan' [D6/P3], yn cynnwys asiantaeth athrawon [D3/P2; D5/P2; D11/P4] ac ymreolaeth [D1/P1; D6/P3]. [D1/P1; D3/P2; D7/P3; D10/P4]. Sylwyd hefyd ar natur sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr y CiG. Roedd D1/P1 yn gweld bod y CiG yn ymwneud cryn dipyn â chyd-destun dysgwyr, am wybodaeth a dealltwriaeth wirioneddol ddwfn o ddysgwyr a lle mae dysgwyr arni '.

Pwysleisiodd D4/P2 fod ffocws y CiG 'ar bob dysgwr unigol a sut maen nhw'n gwneud cynnydd dros amser' mewn perthynas â'r pedwar diben. Dywedodd D5/P2 fod y CiG yn caniatáu i athrawon 'lunio' dysgu 'ar gyfer anghenion y disgyblion o'u blaen.' Roedd hon yn 'athroniaeth o'r sylfaen i fyny' a oedd yn cynrychioli newid o'r cwricwlwm o'r brig i lawr' a oedd wedi bod ar waith o'r blaen [D5/P2]. Nododd D11/P4 hefyd fod y cwricwlwm blaenorol wedi rhoi 'yr argraff o gyfarwyddo athrawon'.

Disgrifiwyd dealltwriaeth o'r cwricwlwm fel ei fod yn 'esblygu' [D1/P1] ac fel 'taith' [D4/P2], ond gwelwyd bod y CiG yn cynrychioli newid o gwricwlwm 'traddodiadol' [D3/P2; D6/P3]. Nodwedddwyd cwricwlwm traddodiadol fel 'trwm o ran cynnwys' [D4/P2], a bod 'gwersi ysgol...a addysgwyd' [D3/P2], yn canolbwyntio ar 'restr o bynciau' [D6/P3]. Mewn cyferbyniad, roedd y CiG yn cael ei ystyried yn gyfannol a phrofiadol [D6/P3], wedi'i gyd-destunoli mewn ysgolion a chymunedau [D10/P4]. Dywedodd D1/P1 fod hyn yn gofyn am fod yn 'gallu byw gydag annibendod cwricwlwm' o gofio nad oedd popeth yn mynd i gynnwys 'cwricwlwm homogenaidd... wedi'i ailadrodd ar draws pob ysgol'. Roedd D13/P5 yn meddwl bod y CiG yn golygu bod 'gan ein holl ysgolion... gwricwlwm pwrpasol iawn,' gan ychwanegu 'rwy'n eithaf hapus i ddweud hynny.'

6.3.1.2 Y CiG a gwybodaeth ddisgyblaethol: cynnydd o 3-16 a thu hwnt

Er bod y cyfranogwyr yn trafod agweddau cyfannol y cwricwlwm, buont hefyd yn trafod pwysigrwydd gwybodaeth ddisgyblu mewn perthynas â'r Meysydd Dysgu a Phrofiad a'r Datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig. Nododd y cyfranogwyr yr ystyriaethau gofalus yr oeddent wedi'u gwneud yn eu timau rhaglenni ac wrth weithio gyda myfyrwyr:

Rydych chi'n gwybod, rydym yn dal i gynnig cyrsiau TAR pwnc-benodol mewn ysgolion uwchradd gan sicrhau bod lle o hyd i'r wybodaeth a'r dealltwriaeth ddisgyblu honno, ond nid yw'n stopio yno... Eleni, rydym wedi dysgu'r grŵp uwchradd gyda'i gilydd llawer mwy. Mae yna gyfleoedd wedi bod iddynt feddwl am effaith eu maes pwnc o fewn MDAph ac ar draws MDAph... [D10/P4]

Hyd yn oed o ran dod at ei gilydd fel MDAph, mae'n ymwneud ag edrych ar rai o'r datganiadau o'r hyn sy'n bwysig ac yna rhoi cyfle i fyfyrwyr feddwl amdanynt, i holi, i drafod beth allai'r datganiadau hyn ei olygu - sut allent edrych mewn pwnc unigol. Ac yna, mewn gwirionedd, sut y gallai hynny drosi i ryw feddwl a dysgu traws-gwricwlaidd. [D8/P3]

Fodd bynnag, mae'n rhaid i ni feddwl yn ofalus iawn am sut rydym yn cefnogi gwybodaeth myfyrwyr am bynciau, gan gefnogi eu dealltwriaeth addysgegol o bob un o'r disgyblaethau ar wahân ar yr un pryd. Felly, er ein bod yn ei fframio mewn dull cyfannol iawn, rydym yn edrych ar - rydym bob amser wedi - edrych yn wirioneddol ar agweddau ar wahân y MDAphau a'r hyn sy'n bwysig iawn o fewn y MDAph penodol hwnnw. [D1/P1]

Felly roedd yna ymdeimlad o gyfranogwyr yn cydbwysu'r newid o gwricwlwm sy'n canolbwyntio ar bwnc (a drafodwyd yn Adran 6.2.1.1), gydag angen deall y MDAphau fel rhai sy'n defnyddio gwybodaeth ddisgyblaethol a gwybodaeth pynciau cysylltiedig ac addysgeg unigryw (yn enwedig ar lefel uwchradd ac mewn perthynas â chymwysterau cenedlaethol). Mae partneriaethau prifysgol yn darparu ystod o brofiadau integredig i ddarpar athrawon yn y brifysgol a chyda phartneriaid ysgol er mwyn sicrhau gweithio ar draws y sectorau cynradd ac uwchradd ac ar draws Meysydd Dysgu a Phrofiad. Mae gweithio rhyngddisgyblaethol a thraws-gwricwlaidd hefyd yn cael ei gynnwys. Roedd yr ystod hon o brofiad yn bwysig mewn perthynas â hynny, nid yn unig â natur y Meysydd Dysgu a Phrofiad, ond i ddeall cynnydd a'r 'continwmm o ddysgu o 3 i 16' [D4/P2] ac 'fel yr ydym yn symud trwy TGAU a Safon Uwch hefyd' [D9/P3].

Trafododd cyfranogwyr ym Mhrifysgol 3 bwysigrwydd yr hyn y mae cynnydd yn ei 'olygu' [D9/P3] mewn perthynas â Meysydd Dysgu a Phrofiad a phynciau:

Gwnaethom lawer o waith fel MDAph mewn gwirionedd... [siarad am] gynnydd fertigol a llorweddol... a gwneud yn siŵr bod myfyrwyr yn deall sut olwg sydd o fewn yr ystafell ddosbarth, o fewn eu pwnc eu hunain ac o fewn y MDAph ehangach hefyd. [D9/P3]

Yn y trafodaethau a gawsom gyda'n myfyrwyr, roedd hi'n ddiddorol gweld trafodaeth am gynnydd dros gyfres o wersi. Rydych chi'n gwybod, rydyn ni'n ei dorri i lawr ar eu cyfer, rydych chi'n meddwl am gynnydd mewn agweddau micro yn ogystal ar draws gwersi... Fe wnaethon ni rywfaint o waith fel MDAph, felly edrych ar beth mae cynnydd yn ei olygu, mewn gwirionedd, o fewn... ieithoedd, llythrennedd...? [D8/P3]

Roedd cefnogi dealltwriaeth o gynnydd ar draws cyfnodau cynradd ac uwchradd hefyd yn bwysig mewn perthynas â chynllunio hirdymor. Dywedodd D4/P2, 'oni bai bod gennych yr holl waith cydweithredol hwnnw yn digwydd rhwng cynradd ac uwchradd, sut ydych chi'n mynd i gael y... math hylifol hwnnw o gynnydd i unrhyw un o'r dysgwyr?'

6.3.2 Thema 2: Dulliau tuag at addysg gychwynnol athrawon: 'Nid yw'r cwricwlwm yn gyrru'r hyn rydyn ni'n ei wneud. '

Siaradodd y cyfranogwyr am yr ystod o wybodaeth a sgiliau proffesiynol yr oeddent yn annog darpar athrawon i'w datblygu. Roedd y rhain yn cynnwys: gwybodaeth am y cwricwlwm, dylunio cwricwlwm a meddwl yn feirniadol am y cwricwlwm; addysgeg (gan gynnwys addysgeg pwnc-benodol) ac asesu; sgiliau ymchwilio a myfyrio; ac ymateb i anghenion dysgu ychwanegol. Yr hyn a oedd yn allweddol i ddylunio rhaglenni a dysgu proffesiynol oedd partneriaethau: roedd y rhain yn galluogi arbenigedd cyffredin yn ogystal â dull cyffredin o gefnogi dysgu darpar athrawon.

6.3.2.1 Mae'r cwricwlwm yn un rhan o'r hyn a wnawn: deall cwricwlwm ac ymarfer

Roedd y cyfranogwyr yn glir bod y cwricwlwm yn agwedd bwysig ar ddysgu proffesiynol, ond nid oedd yn 'gyrru' y ddarpariaeth. Trafododd D12 adolygiad y rhaglen bob Gwanwyn lle mae staff addysg athrawon P4 yn ystyried dilyniant y sesiynau addysgu: 'ac nid yw'r rheini yn cael eu gyrru gan y Cwricwlwm i Gymru - mae mewn gwirionedd yn ymwneud ag addysgeg'. Roedd y cyfranogwyr yn glir ynghylch pwysigrwydd addysgeg a'r ystod gymhleth o sgiliau sydd eu hangen i addysgu'n effeithiol a chefnogi dysgwyr ag anghenion amrywiol. Er enghraifft, dywedodd D8:

cyhyd â'n bod yn sicrhau bod gan ein myfyrwyr y wybodaeth [a'r] hyder mewn repertoire eang o sgiliau addysgegol, byddant yn gallu ymdopi'n dda iawn gydag unrhyw gyd-destun y maent yn mynd iddo. Yn y pen draw, rydym am iddyn nhw wybod bod yna hanfodion o ran dysgu. Ac felly, rydyn ni bob amser yn dod yn ôl at theori dysgu. Rydym bob amser yn mabwysiadu dull sy'n seiliedig ar dystiolaeth. Ac rwy'n credu, wyddoch chi, os oes gan ein myfyrwyr y sail honno, yna byddant mewn sefyllfa dda iawn i fod yn ymarferwyr hyderus ac effeithiol. [D8/P3]

Roedd gan D6/P3 farn debyg, gan nodi bod eu darpariaeth yn cael ei 'gyrru gan... y priodoleddau, y sgiliau, y gwarediadau, y wybodaeth sydd ei hangen ar athrawon o safon uchel' yn hytrach na chael eu gyrru gan y cwricwlwm. Dywedodd cyfranogwr arall (D12/P4):

Ie, iawn, rydyn ni'n canolbwyntio ar y cwricwlwm, ond mae'n ymwneud â chynllunio a dylunio gwersi effeithiol... yn sylfaenol, dyna beth sy'n bwysig... nid manylion y Cwricwlwm i Gymru... Mae [myfyrwyr] yn meddwl am sut maen nhw'n agor gwers, maen nhw'n meddwl am yr addysgeg pwnc-benodol a allai fod yn briodol. Maen nhw'n meddwl am wahaniaethu; maen nhw'n meddwl am holi. Maen nhw'n meddwl am asesu ar gyfer dysgu... [D12/P4]

Wrth edrych yn fras, siaradodd LD10/P4 am y newidiadau a ddaeth o ddiwygio addysg athrawon 'er mwyn sicrhau y gallem ddarparu rhaglenni AGA a oedd yn addas ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru', ond dywedasant nad oeddent 'yn siŵr bod y Cwricwlwm i Gymru ei hun wedi sbarduno llawer o newid' yn y modd y maent wedi gweithio gydag ysgolion a myfyrwyr.

Er nad oedd y cwricwlwm yn cael ei ystyried yn un sy'n sbarduno darpariaeth, roedd gan yr holl bartneriaethau prifysgol a gymerodd ran elfen gref o ddyluniad cwricwlwm yn eu rhaglenni. Esboniodd y cyfranogwyr y dulliau a gymerwyd ganddynt:

Rwy'n credu yn ein cyflwyniad o'r Cwricwlwm i Gymru... mae'n ymwneud â galluogi myfyrwyr i fod yn ddylunwyr cwricwlwm...mae arfogi myfyrwyr i allu dehongli, dylunio, ymateb, gwerthuso a newid cwricwlwm yn wirioneddol bwysig i ni. [D1/P1]

Rydym yn darparu llawer o le i'n myfyrwyr holi, trafod a meddwl am fabwysiadu'r cwricwlwm. Ac ar ben hynny, rydym yn rhoi lle ac amser iddynt fyfyririo ar fabwysiadu'r cwricwlwm wrth iddynt ei brofi, wrth iddynt symud ymlaen drwy'r cwsrs. [D8/P3]

Rydym yn darparu arweiniad i'n myfyrwyr, boed yn ddeunyddiau, boed yn ddarlithoedd, fideos, enghreifftiau... nid o reidrwydd i ddweud dyma un, rhaid i chi ddilyn hwn. Dim o gwbl. Ond rydyn ni'n rhoi enghreifftiau iddyn nhw fyfyririo arnynt fel eu bod yn cydnabod bod gwahanol ffyrdd o wneud hyn os ydyn nhw'n cynllunio gwers. [D6/P2]

[Erbyn diwedd y rhaglen] mae myfyrwyr wedi bod yn agored i lawer o addysgu ynghylch y Cwricwlwm i Gymru, fel... eu bod nhw mewn sefyllfa eithaf da i feddwl yn ddwn amdano a'i feirniadu... a datblygu eu hymarfer eu hunain mewn perthynas â gweithio gyda'r Cwricwlwm i Gymru, yn enwedig... pan fyddant yn meddwl am eu blwyddyn ANG a sut y byddant yn gweithio gyda'r cwricwlwm yn eu swydd gyntaf. [D12/P4]

Roedd rhai prifysgolion hefyd yn canolbwyntio ar feithrin gwybodaeth am ddulliau cwricwlwm yn rhyngwladol er mwyn cymharu a chyferbynnu dulliau amrywiol o ddylunio cwricwlwm. Daeth un â siaradwyr o Seland Newydd a Gwlad Pwyl i drafod dulliau cwricwlwm gyda myfyrwyr.

Roedd yna ymdeimlad cryf bod partneriaethau prifysgol i gyd yn pwysleisio'r cwricwlwm yn ymarferol. Fel y dywedodd D10/P4 am ddull eu partneriaeth, caiff myfyrwyr eu hannog i weld bod 'dewisiadau addysgegol proffesiynol y bydd angen i chi fod yn eu gwneud fel athro yng Nghymru a dyma'r mathau o bethau y mae angen i chi feddwl amdanynt pan fyddwch chi'n eu gwneud'. Trafododd y cyfranogwyr gynllunio traws-gwricwlaidd a rhyngddisgyblaethol ymhlith myfyrwyr, cyfleoedd i fyfyrwyr cynradd ac uwchradd weithio gyda'i gilydd i ddeall dulliau cwricwlwm ac addysgeg, a phwysigrwydd bod myfyrwyr yn deall cynllunio yn y tymor byr, canolig a hir. Er mwyn cefnogi gwybodaeth am y cwricwlwm yn ymarferol, mae un rhaglen brifysgol yn cynnwys myfyrwyr mewn prosiect cydweithredol pythefnos o hyd lle maent yn paru i ymweld ag ysgol leoliadau a chwrdd â phobl sydd wedi dylunio'r cwricwlwm. Mae un arall yn defnyddio dull cylchol lle mae myfyrwyr yn cael diwrnod mewn ysgol yn edrych ar theori a pholisi sy'n ymwneud â'r CiG, ac yn clywed am ymarferoldeb cynllunio. Yna, mae myfyrwyr yn cynllunio uned o waith cyn dod yn ôl i'r ysgolion arweiniol i drafod yr hyn maen nhw wedi'i gynllunio.

6.3.2.2 Datblygu ymarferwyr ymatebol, myfyriol drwy bartneriaeth

Rhoddodd sylwadau ymarferwyr ymdeimlad cryf o fod eisio cefnogi darpar athrawon i ddod yn ymarferwyr myfyriol, gwybodus o ymchwil a oedd yn gallu bod yn ymatebol i realiti ymarfer. Dywedodd D1/P1 ei bod yn bwysig i fyfyrwyr athrawon fod yn ymatebol ac yn fyfyrion oherwydd eu bod wedi 'gallu mynd allan a dehongli'r cyd-destun y maen nhw'n gweithio ynddo.' Er bod asiantaeth yn cael ei ystyried yn agwedd gadarnhaol ar broffesiynoldeb, roedd D12/P4 yn cydnabod bod rhyddid 'i fynd i ddylunio'r cwricwlwm yn eich ysgol' yn gofyn am 'hyblygrwydd' mewn meddylfryd a sgiliau dylunio cwricwlwm. Cyfeiriodd D6/P3 hefyd at asiantaeth mewn dylunio cwricwlwm, gan ddweud bod myfyrwyr yn 'westeion' mewn ysgolion, ond mae angen iddynt hefyd ddatblygu eu hathroniaeth a'u gwerthoedd eu hunain 'yn unol â'r safonau proffesiynol' ac mae angen iddynt fod yn berchen ar y cwricwlwm mewn gwirionedd.

Roedd yr angen am ymatebolrwydd hefyd yn ymwneud â chydabyddiaeth bod 'pawb ar wahanol gyfnodau o'u taith' [D3/P2] wrth wireddu'r Cwricwlwm i Gymru. Dywedodd D4/P2: 'Rwy'n dweud wrthyn nhw ei bod... yn broses a bod pobl ar wahanol bwyntiau ar y broses honno. Rwy'n credu bod codi eu hymwybyddiaeth o hynny yn unig yn beth da.' Dywedodd D3/P2 fod 'ein myfyrwyr athrawon wedi gweld pob math gwahanol o bethau' a'i bod yn bwysig cael sgysiau 'o ran dyluniad y cwricwlwm a sut mae'r hyn maen nhw'n ei weld yn yr ysgol ychydig bach yn wahanol i'r hyn y gallm ei ddisgrifio' [D3/P2]. Dywedodd D10 a D12 (y ddau yn P4):

Mae darpar athrawon bellach yn profi ystod llawer mwy amrywiol o brofiadau...nag a gawsant erioed. Ac mae hynny'n golygu ein bod wedi gorfod newid ein rôl i reoli hynny. Felly, rydym wedi mynd i'r afael yn uniongyrchol â hynny drwy ddarparu manau lle maen nhw'n dod at ei gilydd, yn rhannu'r profiadau hynny - myfyrion yn feirniadol heb fod yn feirniadol o'r hyn sy'n digwydd mewn ysgolion... rhoi'r lle iddyn nhw glywed oddi wrth ei gilydd... i feddwl am ble mae'r [profiadau] hynny efallai gan adlewyrchu bwriadau polisi, efallai lle nad ydyn nhw eisoes yn gwneud. Ond i geisio bod yn barod bob amser wedyn i fynd i weithio yn y sector hwn... [D10/P4]

Mae gennych ysgolion gwahanol ar wahanol gyfnodau gyda lefel wahanol o ddealltwriaeth ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru ac o ganlyniad, mae'n rhaid inni baratoi ein myfyrwyr i wynebu hynny a byddant yn dod yn ôl gyda llun o brofiadau, rhai sy'n gweithio gydag ysgolion sy'n gefnogol iawn ac maent yn cyd-fynd yn fawr â'r Cwricwlwm i Gymru ac eraill sydd wedi ei ddehongli mewn ffordd nad oedd yn yr un ffordd ag yr oeddent wedi meddwl amdano pan gafodd ef ei roi at ei gilydd. [D12/P4]

Felly, gellir gwahaniaethu rhwng amrywiad sy'n deillio o natur y CiG fel cwricwlwm sy'n cael ei gyd-destunoli ar gyfer anghenion lleol, ac amrywiad a allai ddeillio o wahanol ddealltwriaethau'r CiG (fel y trafodir yn fwy llawn yn Adran 6.2.3 isod). Fodd bynnag, nododd D5/P2 eu bod, dros yrfa hir mewn addysg athrawon, wedi canfod bod 'ychydig bach o anghydweddiad wedi bodoli erioed o ran rhai o'r pethau dyheadol rydyn ni wastad wedi eu gwneud yn y brifysgol o amgylch addysgu a dysgu a'r realiti yn yr ysgol' er y gallai hyn gael ei 'waethygu nawr oherwydd ein bod yn y cyfnod pontio hwn. '

Gweithiodd y cyfranogwyr gyda phartneriaid ysgol i gefnogi myfyrwyr i bontio rhwng lleoliadau prifysgol ac ysgol, gan gysylltu theori ag ymarfer ond hefyd datblygu dealltwriaeth o'r daith y mae ysgolion wedi bod arni mewn perthynas â'r CiG. Dywedodd D10:

Yr unig beth sy'n werth ei bwysleisio eto, mae'n debyg, yw nad yw hynny i gyd yn digwydd yn y brifysgol... bydd rhywfaint o hyn yn digwydd ar y cyd rhwng addysgwyr athrawon prifysgol ac addysgwyr athrawon yn yr ysgol... Pan edrychwn ar ddylunio'r cwricwlwm, maen nhw mewn ysgol yn clywed nid yn unig gennych chi, ond gan athrawon sydd wedi bod ar y daith hon am y 5,6,7 mlynedd diwethaf... ac maen nhw'n gallu myfyrion ar y ffaith nad yw'n un peth, mae'n daith. Mae eu barn wedi newid. Dyma beth wnaethon ni geisio. Dyma beth rydyn ni wedi'i adael. A gall hynny fod yn syniad grymus iawn bod y trafodaethau hyn yn digwydd mewn ysgolion gyda chydweithwyr yn yr ysgol. [D10/P4]

Sylwodd D13/P5 hefyd ar y 'berthynas gref' â'u 'hysgolion partner', a dywedodd D1/P1 bod euartneriaid addysg athrawon 'nid yn unig yn bartneriaid ar bapur neu'n bartneriaid deallusol, maent mewn gwirionedd yn cyflwyno'r rhaglen ar y cyd'.

Yn fwy eang, siaradodd D1/P1 am y CiG fel 'taith ddiwygio' sydd wedi annog partneriaethau gyda chonsortia, ysgolion ac, yn eu hachos nhw, sefydliad ymchwil. Mae hyn wedi arwain at 'fanteisio ar bartneriaethau presennol' mewn 'gofod a rennir'. Soniodd D13/P5 fod eu hysgolion partner 'wedi'u trefnu fel cymunedau' a bod ganddynt berthynas agos â'u 'harweinwyr Rheoli Ansawdd'. Dywedodd D3/P2 fod 'gweithio'n agos gyda'r consortia' wedi helpu 'ni o ran datblygu ein dealltwriaeth gyffredin' o gwricwlwm a gwireddu cwricwlwm. Nododd D13/P5 hefyd bwysigrwydd agweddau bugeiliol dysgu proffesiynol:

'yr hyn rydw i wedi'i weld gyda'n holl ysgolion partner yw eu bod nhw wir yn poeni... am y myfyrwyr rydyn ni'n eu hanfon' [D13/P5]. Dywedodd D12/P4 eu bod yn 'falch' o'u cydweithwyr: 'Rwy'n credu bod y tîm o bobl rwy'n gweithio gyda nhw yn hynod feddylgar ac ystyriol ac wedi addasu i amgylchedd hylifol iawn... Maen nhw wedi bod yn hollol wych, yn fy marn i.'

6.3.3 Thema 3: Ymateb i 'densiynau': amser, dehongliadau gwahanol, a newid system

Dangosodd cyfranogwyr addysg athrawon ddull pragmatig wrth ymateb i 'densiynau' [D12/P4]. Buont yn trafod tair agwedd ar her yn benodol: pwysau amser, y gwahanol ddehongliadau o'r CiG yn y system, a lefel y gweithgaredd a'r newid 'cyson' [D12/P4] ar lefel system. Er bod cadw a recriwtio hefyd yn cael eu crybwyll fel pryderon ledled y sector gan gyfranogwyr mewn un brifysgol [P4], mae'r adran hon yn canolbwyntio ar yr agweddau ar her a nodir ar draws pob cyfweiliad prifysgol.

6.3.3.1 Dod o hyd i amser a lle ar gyfer dysgu a datblygu

Trafododd y cyfranogwyr bwysau amser yn ymwneud â dylunio rhaglenni, lleoliadau, natur 'amser gwael' [D10/P4] addysgu, a datblygu gwybodaeth a sgiliau myfyrwyr athrawon. Cydnabuwyd bod gan y TAR mwy o bwysau amser na rhaglenni israddedig oherwydd ei hyd byr a mwy dwys. Disgrifiodd D3/P2 y TAR fel 'llawn dop' a dywedodd bod gan y rhaglen israddedig 'fwy o amser i agor llygaid myfyrwyr i wahanol ffyrdd o feddwl'. Nododd D1/P1 nad oedd 'llawer o amser addysgu' ar y rhaglen ôl-raddedig ac felly 'does gennych chi ddim llawer o amser i edrych ar' yr holl elfennau sy'n ymwneud â dysgu sut i addysgu. Dywedodd D11/P4 bod angen yr amser hwnnw ar fyfyrwyr i ddeall sut mae plant yn dysgu darllen. Sut mae plant yn dysgu ysgrifennu. Rydych chi'n adnabod y sgiliau traws-gwricwlaidd sylfaenol hynny.'

Fodd bynnag, dywedodd D11/P4 bod 'y sgiliau sylfaenol hynny yn... rhywbeth yr ydym yn cael trafferth dod o hyd i amser i'w gwmpasu' a siaradodd am beidio â chael amser 'i edrych ar 'fanylion main' addysgeg. Gwnaethant sylwadau hefyd ar y prinder amser i ystyried 'beth mae'r holl ddogfennaeth [cwricwlwm] yn ei olygu... Pa rôl y mae'r disgrifiadwyr hynny yn ei chwarae yn yr hyn y byddwch yn ei wneud mewn gwirionedd yn yr ystafell ddosbarth?'

Trafodwyd lleoliadau hefyd mewn perthynas ag amser mewn ysgolion a sut y gwnaeth partneriaethau wneud y mwyaf o gyfleoedd ar gyfer dysgu darpar athrawon athrawon o gofio mai dim ond nifer benodol o leoliadau gwaith y gall fod. Siaradodd D1/P1 am fyfyrwyr sydd â dau leoliad (Ôl-raddedig) neu 3 (Israddedig), felly dim ond gweld dwy neu dair enghraifft o ddulliau cwricwlwm mewn ysgolion. Mae'r ysgolion yn 'dda' ond efallai na fydd myfyrwyr yn gweld ymarfer blaengar ym mhob adran neu ystafell ddosbarth. Felly mae gan eu rhaglen sawl 'diwrnod MDaPh' lle mae myfyrwyr yn ymweld â gwahanol ysgolion i weld amrywiaeth o arferion a dulliau gweithredu. Mae myfyrwyr uwchradd yn gweithio gyda thiwtor prifysgol a gwahanol adrannau pwnc; mae myfyrwyr cynradd yn gweithio gyda thiwtor prifysgol ac ysgolion amrywiol gan ganolbwyntio ar wahanol Feysydd Dysgu a Phrofiad. Creodd rhaglenni addysg athrawon eraill gyfleoedd ar gyfer cysylltiadau traws-sectoraidd (cynradd-uwchradd), traws-gwricwlaidd a rhyngddisgyblaethol ar gyfer darpar athrawon lle buont yn gweithio gyda'i gilydd i ymestyn gwybodaeth am y cwricwlwm ac ymarfer. Dywedodd D12/P5 eu bod yn ceisio sicrhau bod gan fyfyrwyr addysgu cynradd gydbwysedd o brofiad addysgu MDaPh yn ystod eu lleoliad gwaith, gan sicrhau eu bod yn canolbwyntio ar feysydd o wendid yn ogystal â chryfder. Sylwodd D11/P4 ar bwysigrwydd 'dod o hyd i'r mannau hynny... i [myfyrwyr] sylweddoli faint o asiantaeth sydd ganddynt' mewn perthynas â gwreiddu'r cwricwlwm a 'goblygiadau' yr asiantaeth honno ar gyfer eu hymarfer.

O ran paratoi myfyrwyr ar gyfer gweithio mewn ysgolion, dywedodd D10: 'Mae angen i ni [myfyrwyr] ddeall bod... ysgolion yn wael o ran adnoddau, yn dlawd o ran amser, mae yna lawer o flaenoriaethau gwahanol ar hyn o bryd'. Dywedodd D5/P2: 'Rydym yn gwybod bod athrawon yn brin iawn o amser. Wrth gwrs maen nhw. ' Fodd bynnag, fe wnaethant nodi bod darpar athrawon wedi 'cael ychydig bach mwy o amser nag athrawon prysur cymwysedig' i feddwl am bethau y mae 'athrawon allan yn yr ysgol yn ôl pob tebyg ddim wedi cael munud i feddwl amdany'n nhw'. Rhan o'r hyn y mae rhaglen D5 yn ei wneud wrth weithio gyda myfyrwyr yw eu cael i feddwl am natur eu pwnc a'r Meysydd Dysgu a Phrofiad a meddwl am y cyfleoedd sy'n gysylltiedig ag addysgu'r rhain a 'beth yw eu llinellau coch... beth yw'r math o bethau annwyl maen nhw am eu dal' pan fyddant yn symud i'r proffesiwn yn llawn amser.

Er bod y cyfranogwyr yn siarad am bwysau amser ar eu rhaglenni, cafwyd cydnabyddiaeth mai addysg gychwynnol athrawon oedd 'dechrau'r daith' [D1/P1]. Roedd llawer o waith yr addysgwyr athrawon yn canolbwyntio ar baratoi athrawon ar gyfer eu gyrfaedd yn y dyfodol, nid dim ond meithrin y wybodaeth a'r sgiliau hanfodol y byddai eu hangen ar gyfer myfyrwyr ar gyfer lleoliadau gwaith ond cefnogi'r sgiliau myfyriol ac ymchwilio a fyddai'n cefnogi eu datblygiad yn ystod y flwyddyn ANG ac fel athrawon cwbl gymwysedig. Soniodd D3/P2 am bwysigrwydd gwneud amser i fyfrio, gan ddweud ei bod 'yn anodd' i 'greu' amser ar gyfer hyn, ond gwnaeth timau'r rhaglen le ar gyfer trafodaethau myfyriol. Roedd D3/P2 o'r farn ei bod yn bwysig rhoi 'hyder i fyfyrwyr o ran y Cwricwlwm i Gymru' ac, er bod pwysau amser yn y brifysgol, roeddent yn teimlo bod myfyrwyr wedi bod 'yn agored i lawer mwy o amser dylunio dysgu proffesiynol y byddai, wyddoch chi, athrawon yn yr ysgol wrth eu bodd â'r math hwnnw o gyfle'.

Trafododd D6/P3 hefyd 'anghenion datblygiadol' 'athrawon ifanc' mewn perthynas â'r cwricwlwm a chynllunio. Trafodasant eu barn bod 'ysgolion, mewn rhai achosion, ar dir neb' mewn perthynas â'r 'mater o gynllunio' gwersi. Roedd D6 yn cyferbynnu'r cwricwlwm presennol â 'chyfnodau yn y gorffennol' lle'r oedd gan athrawon 'ganllawiau gweddol glir ar sut i gynllunio yn y tymor byr — nawr mae'n ymddangos yn llai clir'. Roedden nhw'n teimlo 'fe allech chi fflipio hynny a dweud ei fod yn fwy am ymreolaeth ac mae'n ymwneud ag asiantaeth a'r holl bethau rhyfeddol hynny' [D6/P3]. Fodd bynnag, roedd D6/P3 o'r farn bod rhai athrawon, gan gynnwys 'ein hathrawon ifanc sy'n gadael y brifysgol', angen 'y strwythurau a'r sgaffaldiau hynny' o sut i ysgrifennu gwers fel ei bod yn diwallu anghenion dysgwyr. Trafododd D10/P4 hefyd gynllunio fel gweithgaredd cymhleth mewn perthynas â'r cwricwlwm newydd a gofynnodd: 'sut ydych chi'n dysgu [cynllunio i] rhywun yng nghamau cynnar iawn eu gyrfya addysgu?' Buont yn siarad am bwysigrwydd 'sgaffaldio' meddwl myfyrwyr fel y gallant gynllunio'n 'ystyrlon' [D10/P4].

6.3.3.2 'Mae rhywfaint o ddryswch allan yno': helpu myfyrwyr i lywio gwahanol ddehongliadau o'r CiG

Siaradodd ymarferwyr am greu dealltwriaeth gyson a chyffredin o'r Cwricwlwm i Gymru. Buont hefyd yn siarad am gyflwyno myfyrwyr i agweddau ar ddylunio cwricwlwm yn rhyngwladol er mwyn cefnogi dealltwriaeth o sut y gellir meddwl am y cwricwlwm (gweler Adran 6.2.2.1 uchod). Roedd y cyfranogwyr yn cydnabod y gwahanol ddehongliadau o'r CiG sy'n bodoli yn y system. Dywedodd D10/P4 'mae rhywfaint o ddryswch allan yno', tra bod D6/P3 yn dweud 'mae gan ysgolion gamsyniadau am y cwricwlwm... mae'n wybodaeth gyhoeddus'. Dywedodd D4/P2: 'Mae angen inni fod ar yr un donfedd, on'd oes, mewn gwirionedd, o ran... y weledigaeth honno ar gyfer y cwricwlwm.

Oni bai bod pobl yn gweithio gyda'i gilydd ac... yn cael yr un dysgu proffesiynol... yna ydi hi'n mynd i weithio? ' Trafododd y cyfranogwyr yn P2 sut roedd y 'gwahaniaethau yn dod yn llai bob blwyddyn' [D4] a bod 'esblygiad mewn cyfeiriad cadarnhaol' o ran gweithio gyda'r CiG [LD].

Teimlai D2/P2 fod datblygu dealltwriaeth gyffredin o'r CiG ymhlith partneriaethau 'yn digwydd dros amser' drwy ddeialog barhaus. Fodd bynnag, mae D7/P3 yn sôn ei bod yn anodd rhoi un dehongliad ar y cwricwlwm oherwydd sut yr oedd ysgolion yn 'cyflawni' y CiG:

Bydd gennym un ysgol bartneriaeth arweiniol a fydd yn dweud wrthym eu bod yn cymryd dull sy'n cael ei yrru gan gysyniad tuag at y cwricwlwm. Bydd gennym un arall sy'n dweud eu bod yn canolbwyntio ar sylfaen sgiliau... Maen nhw i gyd yn mabwysiadu dull gwahanol. Maen nhw i gyd yn dehongli eu cwricwlwm mewn ffordd sy'n gweddu i sut maen nhw am ei gyflwyno... Rwy'n credu ar bob lefel, mae dealltwriaethau gwahanol o rai cysyniadau a themâu. Ac rwy'n credu nad oes un ddealltwriaeth gyffredin o reidrwydd. Felly, hyd yn oed pan fyddwch chi'n siarad am egwyddorion addysgegol, er enghraifft, byddwch yn dal i glywed pobl yn dweud bod un dull yn well neu'n fwy uwchraddol i ddull arall. Tra mewn gwirionedd... mae angen cydbwysedd o ddulliau addysgu arnoch chi. [D7/P3]

Dywedodd D3/P2 bod 'ysgolion wedi penderfynu dilyn ffordd benodol ac mae ganddynt resymeg arbennig y tu ôl i hynny. Ac mae yna wahanol ffyrdd o wneud pethau. 'Roeddent yn cydnabod sensitifrwydd y gwaith hwn gydag ysgolion partner: 'Rwy'n credu ei bod hi'n anodd iawn o ran ymyrryd ar bobl, wyddoch chi, pwy ydyn ni i ddweud hyn, wyddoch chi, oherwydd hyd yn oed drwy rannu enghreifftiau

gan ddweud, wel, ydych chi'n dweud mai hon yw'r ffordd iawn? ' [D3/P2]. Rhan o'u gwaith gyda myfyrwyr, felly, oedd eu cefnogi i feddwl 'beth yw'r rheswm a'r rhesymeg y tu ôl pam mae'r ysgol yn gwneud yr hyn maen nhw'n ei wneud o ran cwricwlwm' [D3/P2].

Siaradodd y cyfranogwyr am yr effaith a gafodd y gwahaniaethau hyn ar ddisgwyliadau a phrofiadau myfyrwyr. Dywedodd D4/P2: 'Weithiau mae gennym fyfyrwyr sy'n gweld hynny'n eithaf anodd i'w lywio oherwydd... dydyn nhw ddim yn gweld yr hyn maen nhw efallai yn meddwl y dylent fod yn ei weld.' Nododd D10/P4 'rydyn ni wastad wedi cael yr ymdeimlad hwnnw lle'r oedd myfyrwyr yn cael profiadau gwahanol ond yn meddwl 'efallai ei fod newydd gael ei hogi' gan y Cwricwlwm i Gymru. Roedd D12/P4, o'r farn mai'r 'ystod eang o ddulliau' tuag at wireddu'r cwricwlwm oedd 'un o'r tensiynau allweddol rydyn ni'n eu hwynebu' yn ôl pob tebyg. Fe wnaethant egluro bod yr ystod hon o brofiadau 'ar lawer o wahanol lefelau' 'mewn ffordd' yn rhoi 'mwy o bwysau arnom ni':

Sut ydyn ni'n arfogi ein myfyrwyr orau? Sut ydyn ni, yn y bôn... yn peidio â'u dychryn nhw... rydych chi'n mynd i weld yr holl wahanol bethau hyn; rydych chi'n mynd i gael profiadau gwahanol. Mae myfyrwyr eisïau cysondeb. Maen nhw'n cael eu haflonyddu wrth glywed profiadau eraill gan eu cyfoedion... mewn rhai ysgolion, mae'r Cwricwlwm i Gymru ar flaen y gad o ran popeth mae'r ysgol yn ei wneud, ac mewn rhai ysgolion mae hynny yn y cefndir, i raddau helaeth, ac mae'n esblygu'n araf. Mae hynny'n eu cynhyrfu nhw. [D12/P4]

Fodd bynnag, dywedodd D12/P4 mai'r 'neges' a gyfathrebwyd gan staff i fyfyrwyr oedd 'dyna beth fydddech chi'n disgwyl ei weld pan fydd gennych raglen ddiwygio fel sydd gennym yng Nghymru... Gallwn fod yn gyffyrddus â hynny. 'Siaradodd cyfranogwyr eraill hefyd am gefnogi myfyrwyr i lywio'r gwahaniaethau hynny a 'gwneud synnwyr o'r ffaith nad oes un model confensiynol yma' (D10/P4). Teimlai D10/P4 bod eu rôl yn 'ymwneud fwyfwy â cheisio helpu myfyrwyr i wneud synnwyr o'r hyn a all fod yn sefyllfa eithaf dryslyd'. Pwysleisiwyd wrth fyfyrwyr fod cyd-destunoli yn 'beth da' [D10/P4] mewn perthynas â'r CiG, tra bod D2/P2 yn siarad am sut roeddent yn 'archwilio' rhai o'r 'mythau' a oedd yn bodoli yn y system am y CiG gyda myfyrwyr.

6.3.3.3 Newid system

Roedd yna ffactorau amrywiol yn y system ehangach a allai greu tensiynau o ran gwireddu. Er enghraifft, trafododd y cyfranogwyr y ffyrdd yr oedd ysgolion a staff yn wahanol o ran i ba raddau yr oeddent 'yn cyd-fynd' [D4/P3] â'r CiG, ac i ba raddau yr oedd yr 'hen' gwricwlwm a'r cwricwlwm 'newydd' [D2/P2] yn cyd-fodoli ar lefel uwchradd. Roedd D2/P2 yn teimlo bod yna rai tensiynau oherwydd 'mae gennych chi'r rhan o'r proffesiwn sy'n... ymwneud â chroesawu hyn gyda breichiau agored a rhan ohono sy'n ei wthio i'r ochr fel y chwiw newydd'. Siaradodd D10/P4 am yr optimistiaeth a fu yn 2016 am y 'cyfle i ailfeddwl sut olwg oedd ar Flwyddyn 7, 8, 9' ond mae 'nifer yr ysgolion sydd wedi ymgymryd â'r cyfleoedd hynny yn ffynhonnell gyson o ryfeddod a siom i mi'. Roedd y cyfranogwr hwn yn teimlo bod 'sy'rthni a cheidwadaeth c fach' yn y modd yr oedd rhai yn trin newid, gan siarad am rywfaint o 'dawedogrwydd' ar lefelau uwchradd i gofleidio'r newidiadau yn sylweddol [D10/P4]. Nododd D7/P3 hefyd yr her fod 'cymaint o weithgarwch yn digwydd' yn y system 'efallai nad oedd wedi cael ei gyfuno digon'.

Roedden nhw'n teimlo bod 'perygl i ormod o bethau ddigwydd' sy'n 'gwanhau capasiti' yn hytrach na 'chael rhai pethau gwirioneddol glir i weithio arnynt gyda'n gilydd.' Roedd D3/P2 yn teimlo bod 'gormod o hyblygrwydd' wedi bod o amgylch sybsidiaredd, ac eto roedd angen mwy o arweiniad o ganlyniad. Dywedon nhw: 'beth ydym yn ei olygu wrth sybsidiaredd?... Nid oes digon o ddysgu proffesiynol wedi bod... ac nid yw'r holl asiantaeth honno wedi bod yn ddigon clir i ddweud, wel, nid yw'n golygu y dylech chi fynd amdani a gwneud beth bynnag rydych chi ei eisïau' [D3/P3].

Roedd dealltwriaeth o gynnydd hefyd yn cyflwyno rhai materion yn ôl cyfranogwyr yn P4. Dywedodd D11 'Dydw i ddim yn credu bod gennym y ddealltwriaeth gyffredin honno o gynnydd' tra bod D10 yn trafod yr heriau ynghylch 'strôc frwsh eang' dogfennaeth y cwricwlwm mewn perthynas â chynnydd. Roedd D10/P4 yn teimlo ei bod yn anodd dweud beth mae'n ei olygu i wneud cynnydd, yn enwedig wrth ddarllen yn ystod camau cynnar. Roedd rhai ysgolion yn dod â chynhyrchion masnachol i mewn i 'roi ateb i'r cwestiwn hwnnw oherwydd nad yw'r system yn ei roi.' Nid yw'r cwricwlwm 'yn darparu'r dull mwy cynnil hwnnw o sut olwg sydd ar gynnydd' [D10/P4]. Roedd y drafodaeth hon yn canolbwyntio ar sut, o'r holl feysydd yn ymwneud â'r CiG, nad yw asesu a chynnydd 'wedi symud ymlaen yn fawr iawn, mae'n debyg' [D10/P4]. Dywedodd D12/P4 'Dw i ddim yn gwybod beth yw'r ateb ar hyn o bryd... Mewn ysgolion rydych chi'n gweld fersiynau amrywiol o'r hyn oedd yn bodoli o'r blaen wedi addasu ychydig, efallai bod yr iaith wedi newid, ond mae hanfod yr asesiad yn dal i fod yr un peth yn gywir.' Nododd D10/P4 wahanïaethau sectorol, fodd bynnag: 'Yn sicr mae llawer o ysgolion cynradd bellach yn adrodd mewn ffordd lawer mwy cyfannol nag yr oeddent erioed o'r blaen. Rwy'n credu ei fod yn arafach yn yr uwchradd. Maent yn dal i hoffi eu rhifau, eu graddau a phopeth arall.'

Mewn perthynas â gwahaniaethau sectorol, trafododd cyfranogwyr yn P2 eu canfyddiadau bod ysgolion cynradd a myfyrwyr addysgu cynradd yn 'rheoli' y newid yn 'well' [D4/P2]. Yn rhannol, roedd hyn oherwydd bod y cwricwlwm cynradd yn fwy integredig, ond yn rhannol, mae'n ymwneud â dylanwad cymwysterau. Dywedodd D4/P2 eu bod nhw 'dipyn bach yn siomedig gyda'r TGAU' fel yr oeddent wedi'u gweld oherwydd 'dydyn nhw ddim wedi cael digon o newid... maen nhw'n rhy debyg i'r hen rai'. Dywedodd D3/P2 fod gan ysgolion cynradd 'fwy o ryddid' a oedd yn addas i wireddu'r cwricwlwm am nad oedd ganddynt 'gymaint o'r mesur terfynol hwnnw' o'r cymwysterau uwchradd: 'Mae TGAU newydd gael ei adael yno ac mae hynny wedi achosi llawer o heriau o fewn y [sector] uwchradd' [D3/P2]. Mewn cyferbyniad, nododd D13/P5 rywfaint o 'densiwn' rhwng dulliau o wireddu'r cwricwlwm rhwng cynradd isaf ac uwch:

Rwy'n credu bod yna densiwn o hyd, yn sicr pan fyddant yn cyrraedd blwyddyn pump, blwyddyn 6, o ran gwybodaeth am y pwnc... mae llawer ohonynt [ein hysgolion partner] wedi dewis dilyn y dull a arweinir gan blant yn y blynyddoedd is - lle mae hynny'n meinhaus wedyn i'r wybodaeth [yn yr ysgol uwchradd]... mae'n debyg ein bod ni ym Mlwyddyn 4 nawr, blwyddyn 5, lle mae'n rhaid i ni eu paratoi ar gyfer yr ysgol uwchradd... maen nhw eisïau gwneud yn siŵr eu bod wedi trin eu disgyblion yn deg pan fyddant yn gadael.

Nododd D13 effaith arholiadau hyd yn oed ar ysgolion cynradd uchaf: 'Lle mae blwyddyn 6 yn dod i ben, rydych chi bob amser yn gwybod beth yw diwedd y daith... Ie, mae gennych y pedwar diben... [ond] onid ydym yn eu hasesu adeg TGAU ar y pedwar diben?' Roedd D13 hefyd yn teimlo bod y cwricwlwm weithiau'n 'eithaf tocynistaidd' mewn perthynas â'r pedwar diben ac efallai ei bod yn anodd i ddysgwyr ddeall y 'datganiadau lefel uchel' ond 'cymhleth iawn' o'r dibenion a'r syniadau y tu ôl iddynt.

6.4 Crynodeb o'r pwyntiau allweddol

- Mae staff AGA yn gweld y CiG fel fframwaith sy'n galluogi dulliau ymatebol, hyblyg ac sy'n canolbwyntio ar ddysgwyr tuag at addysgu a grëwyd yn lleol, ond maent yn pryderu nad yw dealltwriaeth o'r fath yn cael ei rhannu'n eang eto. Adroddodd rhai cyfranogwyr fod eu gwybodaeth am y CiG yn esblygu a'i fod yn yn 'siwrnai', ond roedd gan bob un elfen gref o ddylunio'r cwricwlwm yn eu rhaglenni. Adroddodd staff a gymerodd ran hefyd eu bod yn gweithio mewn partneriaethau cryf gydag ysgolion i gefnogi darpar athrawon i ddod yn ymarferwyr myfyriol, gwybodus o ymchwil a all fod yn ymatebol i realiti ymarfer.
- Nid oedd y CiG yn 'gyrru' dyluniad rhaglenni. Er bod rhaglenni yn cynnwys gwybodaeth am ddylunio cwricwlwm a datblygu cwricwlwm, roedd addysgeg yn cael ei ystyried yn ffactor pwysicach ar gyfer darpariaeth AGA, fel yr oedd datblygiad y priodoledau, sgiliau, cyfodiadau a'r wybodaeth y mae angen i athrawon effeithiol eu cael. Mae myfyrwyr yn cymryd rhan mewn ystyriaethau o: wybodaeth am y cwricwlwm, dylunio cwricwlwm a meddwl yn feirniadol am y cwricwlwm; addysgeg (gan gynnwys addysgeg pwnc-benodol) ac asesu; sgiliau ymchwilio a myfyrio; ac ymateb i anghenion dysgu ychwanegol. Ar draws sefydliadau, cymerir amrywiaeth o ddulliau yn y brifysgol a chyda phartneriaid ysgol i roi'r mathau o brofiadau sydd eu hangen arnynt i ddarpar athrawon i ddeall y Meysydd Dysgu a Phrofiad, gweithio rhyngddisgyblaethol a thrawsddisgyblaethol, a chynnydd fel continwwm dysgu o 3 oed i 16 a thu hwnt.
- Mae rhaglenni addysg athrawon yn wynebu heriau o ran amser sydd ar gael i baratoi myfyrwyr ar gyfer system sy'n newid, ac mewn perthynas â'r gwahanol ffyrdd y mae'r CiG yn cael ei ddeall a'i wireddu mewn ysgolion. Cydnabuwyd sensitifrwydd gweithio gydag ysgolion partneriaeth a oedd â gwahanol ddealltwriaethau o'r CiG. Efallai y bydd myfyrwyr yn anghytuno oherwydd dod i gysylltiad â gwahanol ddulliau o wireddu'r cwricwlwm ond fe'u hanogir i weld hyn fel rhan o ddiwygio'r cwricwlwm cymhleth. Roedd yn ymddangos bod myfyrwyr cynradd ac ysgolion partner yn gyffredinol yn fwy cyfforddus â'r CiG na'r rhai sy'n paratoi ar gyfer, ac yn gweithio yn, y sector uwchradd.

7. Trafodaeth

Mae'r bennod hon yn trafod y canfyddiadau mewn perthynas â'r hyn sy'n hysbys am ddiwygio a gwireddu cwricwlwm o lenyddiaeth a, lle bo'n berthnasol, ein canfyddiadau blaenorol o Gamau 1 a 2. Mae diwygio cwricwlwm ar raddfa fawr yn waith cymhleth, sy'n cynnwys dehongli a phroses gwneud synnwyr sylweddol yn y system addysg (Dave a Hoath, 2024; Ross, 2024). Mae newid cynaliadwy i gwricwlwm, felly, yn dibynnu ar benseiri'r broses ddiwygio yn cynhyrchu a rhannu 'dealltwriaeth gydlynol' o'r cwricwlwm sy'n cefnogi gwireddu yn ymarferol (Pietarinen et al., 2017, t.27). Roedd camau cynharach prosiect *Camau i'r Dyfodol* yn awgrymu bod yna ddealltwriaethau gwahanol a chystadleuol weithiau o'r CiG yn y system (Morrison-Love et al., 2023; Makara Fuller et al., 2023). Mae tystiolaeth o Gam 3 yn awgrymu bod y gwahanol ddealltwriaethau hyn yn dal i fod yn amlwg. Trafododd y cyfranogwyr yn Llinyn C sut mae'r gwahanol ddehongliadau yn y system yn creu heriau i ddatblygu dealltwriaeth gyson o'r CiG gyda darpar athrawon.

Fel yr amlygodd cyfranogwyr Llinyn B, ni wnaeth fframwaith y CiG nodi'n glir i ddechrau ei fod yn cyd-fynd â chyfeiriadedd neu fodel penodol o ddylunio cwricwlwm. Mae rhai, felly, yn amheus o'r syniad o alinio â model cwricwlwm penodol, tra gall eraill deimlo mai dim ond un o lawer o ffyrdd o wireddu'r CiG yw'r dull proses (gweler Adran 4.2.4.1). Fel y trafodwn yn adran 7.1.2, gall amwysedd y cwricwlwm fod yn broblemus. Mae'r canfyddiadau o Llinyn A, fodd bynnag, yn rhoi hyder bod egluro natur y CiG yn golygu bod dealltwriaeth gyffredin o'r CiG yn bosibl ac y gall ymarferwyr, gyda digon o amser a datblygiad proffesiynol cydlynol, wireddu'r cwricwlwm mewn ffyrdd cyson.

7.1 Gwireddu cwricwlwm: cymhlethdod, cydlynriad ac aliniad

Cawsom ein taro gan bryder un ymarferydd y gallai'r system dynnu'n ôl o'r newidiadau sydd wedi'u gwneud oherwydd nad yw pob ysgol 'ar yr un dudalen'. O ystyried y dystiolaeth o'n hymchwil a'r llenyddiaeth, mae un rheswm pam nad yw'r system 'ar yr un dudalen' yn ymwneud â chymhlethdod cynhenid diwygio cwricwlwm. Mae rheswm arall yn ymwneud ag angen am eglurder ynghylch pa fath o gwricwlwm yw'r CiG, i gefnogi aliniad yn y system. Mae'r adran hon yn trafod cymhlethdod diwygio cwricwlwm yn gyntaf (7.1.1), cyn archwilio'r angen am eglurder ynghylch natur cwricwlwm newydd (7.1.2) er mwyn galluogi alinio dulliau cysylltiedig at gynllunio ac asesu (7.1.3).

7.1.1 Cymhlethdod diwygio cwricwlwm ar raddfa fawr

Mae diwygio cwricwlwm ar raddfa fawr, drawsnewidiol yn 'waith helaeth' sy'n gymhleth, yn heriol, yn gostus ac yn cymryd llawer o amser (Kandiko Howson a Kingsbury, 2023, t.1861). Mae diwygio cwricwlwm yn fenter i'r system gyfan: rhaid i bolisiau eraill a allai gael effaith ar ymarfer 'alinio â natur y newid i gwricwlwm neu o leiaf... beidio â gwrthdaro' â hi (Murchan a Johnson, 2021, t.12). Mae angen cyfathrebu'r broses ddiwygio yn effeithiol er mwyn osgoi iddo 'gael ei addasu i'r graddau nad yw bellach yn debyg i'r hyn a fwriadwyd neu nad yw'n mynd i'r afael â'r pryderon a nodwyd i ddechrau' (Murchan a Johnson, 2021, t.12). Fodd bynnag, fel y noda Walsh (2024), mae 'cyflawni cydlynriad yn broses ddeinamig ailadroddol barhaus gan randdeiliaid ar bob lefel o'r system addysgol' (t.547). Mae proses diwygio cwricwlwm gymhleth, felly, yn gofyn am ddysgu ac ailgyfeirio proffesiynol sylweddol ar bob lefel o'r system (Kandiko Howson a Kingsbury, 2023) os yw'r diwygiad i arwain at newid cynaliadwy (Walsh, 2024). Mae angen dealltwriaeth gyffredin a phroses gwneud synnwyr ar bob lefel ac ym mhob cyd-destun o'r system addysg: ymarferwyr, ysgolion a lleoliadau, awdurdodau lleol, sefydliadau addysg athrawon, darparwyr dysgu proffesiynol, gweinyddwyr a llunwyr polisi, ac ymchwilwyr addysgol sy'n gweithio yn y system (Jameson a Bobis, 2023, t.435).

Eglura Tikkanen et al. (2020) ei bod yn hollbwysig i 'ddealltwriaeth gyffredin a chydlynol o'r diwygiad' fodoli ar wahanol lefelau o'r system addysg os yw am lwyddo a bod yn gynaliadwy (t.545).

Fodd bynnag, lle nad yw cymhlethdodau diwygio cwricwlwm ar raddfa fawr yn cael eu hystyried yn ddigon llawn cyn neu yn ystod ei wireddu, gall y diwygiad ond cael ei 'weithredu'n rhannol' neu 'fethu â chyrraedd' ei ffridiau gwreiddiol (Huizinga et al., 2019, t.115). Dadleua Huizinga et al., 2019 y gallai'r risgiau fod yn fwy pan fydd diwygiad yn seiliedig ar athrawon fel gwneuthurwyr cwricwlwm a thybir bod ganddynt y wybodaeth i alluogi'r diwygiad i fod yn llwyddiannus (t.115). Maent yn nodi nad yw dylunio a datblygu cwricwlwm yn rhywbeth greddfoll: er mwyn i athrawon 'chwarae rhan bendant wrth ddiwygio cwricwlwm', mae'n 'hanfodol eu cefnogi... i ddatblygu eu harbenigedd dylunio' (Huizinga et al., 2019, t.116–117). Yn ogystal, mae hefyd yn ddefnyddiol cydnabod bod profiadau proffesiynol, credoau a dealltwriaethau yn ffurfio ymatebion athrawon i ddiwygio cwricwlwm. Mae newid i gwricwlwm, felly, yn golygu nid newid i bolisi yn unig, ond newid trawsnewidiol, o bosibl, i ddealltwriaethau ac arferion proffesiynol athrawon. O ganlyniad, gall deimlo'n ddryslyd (Kandiko Howson a Kingsbury, 2023). Mae cefnogi hunaneffeithiolrwydd a gallu athrawon i newid yn ystod proses diwygio cwricwlwm gymhleth, felly, yn bwysig ond mae hyn yn cymryd 'amser a gofod' i adeiladu dealltwriaeth ac arferion gyffredin (Gouëdard et al., 2020 t.21).

Mae rôl arweinwyr ysgolion wrth ddiwygio cwricwlwm hefyd yn hanfodol (Byrne, 2021) gan eu bod yn cefnogi ysgolion, staff a rhieni i ddeall a llywio newid (Murchan a Johnson, 2021). Mae'r diwylliant proffesiynol ym mhob ysgol, ei brif werthoedd a'i safbwyntiau, hefyd yn cael effaith ar lwyddiant neu, fel arall, ar ddiwygio cwricwlwm (Loh a Hu, 2021). Mae cyd-destunau ysgolion yn cael effaith ar yr hyn y mae athrawon yn teimlo eu bod yn gallu ei wneud' o ran newid cwricwlwm (Harris a Graham, 2019, t.58). Gall diwylliant a ffyrdd o arwain ysgolion gyfyngu neu alluogi newidiadau i ymarfer, yn enwedig o ran dulliau addysgeg (Loh a Hu, 2021, t.713).

Fel y noda Priestley a Minty (2012), dim ond os yw adnoddau strwythurol a materol mewn system addysg yn galluogi hyn y gall athrawon fod yn asiantau newid mewn perthynas â diwygio cwricwlwm (t.50). Mae hyn yn cynnwys creu amser a gofod am ddeialog golegol, cefnogi datblygiad diwylliant colegol 'lle mae arloesi yn cael ei annog', a 'mynd i'r afael â'r diwylliannau perfformiadol sy'n gweithredu fel atalydd i arloesi' (Priestley a Minty, 2013, t.50).

Mae diwygio a datblygu cwricwlwm, felly, yn golygu newidiadau ar lefel sefydliadol, unigol a system. Mae hyn yn cynnwys 'prosesau deinamig o ddehongli, cyfryngu, trafod a throsi, ar draws sawl rhan o'r system addysgol' (Sullanmaa et al., 2024, t.530). O ystyried y cymhlethdod hwn, nid yw'n anghyffredin i randdeiliaid addysgol ar wahanol lefelau systemau addysg gael 'dealltwriaethau trawiadol o wahanol nodau diwygio a'r ffyrdd y cânt eu cyflawni' (Sullanmaa et al., 2024, t.528). Er mwyn mynd i'r afael â hyn, mae angen 'ymdrechion cyson o wneud synnwyr' trwy gydol y system addysg (Sullanmaa et al., 2024, t.528). Mae'r broses barhaus hon yn arbennig o bwysig o ystyried cyd-destun y pandemig byd-eang yn ddiweddar pan oedd yr aflonyddwch ar gyfleoedd rhwydweithio, fel y dywed Walsh (2024), yn golygu bod 'cyflawni dealltwriaeth gyffredin a chydlynol' wedi dod yn 'her fwy sylweddol' (t.558).

O ystyried yr hyn y mae llenyddiaeth ryngwladol yn ei nodi am newid cwricwlwm ar raddfa fawr, nid yw'n annisgwyl bod rhai heriau yn aros wrth wireddu'r CiG ar y daith i ddealltwriaeth gyffredin. Mae Harris et al. (2020) wedi galw lefel y newid i'r system yng Nghymru yn 'ddigynsail' (p.2). Felly mae'n bwysig cofio bod 'newid addysgol dwys yn cymryd amser ac, o ganlyniad, felly hefyd y mae tystio i ganlyniadau newid' (Gouëdard et al., 2020, t.17).

7.1.2 Amwysedd y cwricwlwm: cefnogi ymreolaeth ac esblygiad, neu greu ansicrwydd?

Fel y nodwyd ym Mhennod 3, disgrifiwyd y CiG fel *cwricwlwm a arweinir gan ddibenion*. Mae'r term hwn yn esbonio'r ffaith ei fod yn arwain tuag at bedwar diben ac yn datblygu, ond nid yw'n gwneud yn glir ei ddyluniad na'i sail ddamcaniaethol neu athroniaeth, ac nid yw'r term ychwaith yn ymwneud yn benodol â theori cwricwlwm hysbys. Heb egluro dyluniad sylfaen y CiG, awgrymodd ein data o Gam 2 fod dealltwriaeth gyffredin yn dod yn anodd, a bod y cwricwlwm yn cael ei wireddu mewn ffyrdd gwahanol iawn (Makara Fuller, 2023, t.49). Nododd y cyfranogwyr yn Llinyn B nad yw'r fframwaith ar gyfer y CiG yn nodi aliniad â model cwricwlwm penodol. Roedd awgrym hefyd y dylai'r elfennau statudol wneud yr agwedd hon yn gliriach.

Mae Graham Donaldson (2022) wedi egluro mewn sgwrs fideo a recordiwyd fod deddfwriaeth y cwricwlwm yn 'tynnu'n ôl yn ffridiadol o fanyleb dynn iawn' [15m 59s], oherwydd 'unwaith y bydd rhywbeth yn cael ei roi mewn deddfwriaeth, mae'n anodd iawn ei newid' [16m 17s]. Dywed na ddylid ystyried y CiG fel 'cwricwlwm 2018' ond fel dogfen sy'n 'ystwyth' ac yn 'organig', yn gallu 'tyfu a datblygu'. Mae'r fframwaith deddfwriaethol, felly, yn osgoi bod yn 'rhy benodol' am y manylion, ac yn lle hynny yn canolbwyntio ar 'ddarnau mawr y bensaerniaeth' [16m 27s–16m 50s] (Donaldson, 2022). Mae Donaldson (2022) yn esbonio bod angen i'r CiG 'daro'r cydbwysedd hwnnw rhwng peidio â chael system addysg atomaidd, lle mae pob ysgol yn wahanol i'w gilydd', a chael 'cwmpas sylweddol i ysgolion wedyn ddehongli a diffinio' y cwricwlwm mewn 'ffyrdd sydd er budd gorau eu plant a'u pobl ifainc' [17m 10s]. Y bwriad oedd i fframwaith y CiG gynnig digon o 'gyffredinolrwydd' er mwyn osgoi dulliau atomaidd (Donaldson, 2022).

Mae Donaldson (2019) hefyd yn nodi na ddylai'r broses wireddu ganolbwyntio ar 'fân fanylion', ond yn hytrach ar 'pam rydyn ni'n gwneud hyn' [1.53s-2.0m]. Mae'r pam yn ymwneud â'r pedwar diben: mae'n pwysleisio bod 'y dibenion o bwys – nid sloganau yn unig ydyn nhw' [2m 07s].

Mae canfyddiadau ein hymchwili yn awgrymu bod cyffredinolrwydd wedi bod yn anodd ei gyflawni oherwydd bod y 'cwmpas sylweddol' ar gyfer dehongli wedi arwain at ddealltwriaethau gwahanol iawn o'r cwricwlwm newydd ac ymdeimlad bod unrhyw ddehongliad yn cyd-fynd â'r CiG. Mae data Llinyn B yn awgrymu y gall y model proses gael ei ystyried fel rhywbeth gwahanol i'r *Cwricwlwm i Gymru* yn hytrach na bod y model cwricwlwm y mae'n cyd-fynd ag ef, oherwydd ei ddyluniad cyffredinol, ei natur ddatblygiadol, a'i bwyslais ar ddibenion addysg. Nid dyma'r tro cyntaf i ddiffyg eglurder ynghylch natur cwricwlwm arwain at ddryswch ac anhawster i wireddu ei botensial. Gallai'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth* fod wedi gwasanaethu fel achos darluniadol.

Noda Humes (2013b) fod y *Cwricwlwm Rhagoriaeth* wedi cael ei ddisgrifio'n wreiddiol 'o ran gwerthoedd, dibenion ac egwyddorion'⁹ (t.24, pwyslais gwreiddiol). Arweiniodd y *Cwricwlwm Rhagoriaeth*, yn ei ffurf gynharaf, tuag at bedwar diben: y nod cyffredinol yw i 'bob plentyn a pherson ifanc fod yn ddysgwyr llwyddiannus, yn unigolion hyderus, yn ddinasyddion cyfrifol a chyfranwyr effeithiol' (Scottish Executive, 2004, t.12). Yna ailenwyd y dibenion hyn yn alluoedd. Yn ogystal, pwysleisiodd y *Cwricwlwm Rhagoriaeth* fod athrawon yn 'asiantau newid' wrth wireddu'r cwricwlwm (Hizli Alkan, 2024, t.886), gan roi pwyslais cryf ar eu rôl fel gwneuthurwyr cwricwlwm. Mae profiad yr Alban gyda'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth*, felly, o ddiddordeb wrth ddeall yr heriau o wireddu cwricwlwm lle nad oes digon o eglurder ynghylch natur

y cwricwlwm newydd ar ddechrau'r broses ddiwygio.

Fel yr amlyga Cymdeithas Frenhinol Caeredin [RSE] (2020), un o'r 'diffygion mwyaf arwyddocaol wrth weithredu'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth*' oedd y 'diffyg ymlyniad wrth athroniaeth gyffredinol yn ymwneud â chwricwlwm' (t.4). Noda Wallace a Priestley (2017) fod aneglurder y *Cwricwlwm Rhagoriaeth* yn ddewis bwriadol ar ran penseiri'r cwricwlwm a wnaeth yr aneglurder hwn yn fwrriadol i gefnogi ymreolaeth athrawon wrth lunio eu cwricwlwm yn lleol (2017, t.327; gweler hefyd Carr et al., 2006, t.13). Fodd bynnag, arweiniodd y diffyg eglurder hwn at un o'r 'prif rwystrau' i weithredu'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth* yn effeithiol: 'diffyg dealltwriaeth eang a pharhaol o'i nodau a'i ddisgwyliadau craidd' (RSE, 2020, t. 4). Creodd y dryswch dros natur y *Cwricwlwm Rhagoriaeth* 'gamsyniadau' a effeithiodd ar ei wireddu (Henderson a Cunningham, 2011, t.108). Er enghraifft, roedd dryswch ynghylch rôl a natur gwybodaeth bwnc (Day a Bryce, 2013; Humes, 2013a; Smith, 2016), y cydbwysedd rhwng gwybodaeth a sgiliau (Priestley a Minty, 2013), a rôl a natur dysgu rhyngddisgyblaethol (Harvie, 2020; Humes, 2013a).

Yna crëwyd 'toeth' o ddogfennau canllaw 'â bwriad da' i geisio egluro'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth*, ond achosodd y rhain 'ddryswch pellach, ac ymdeimlad o ansicrwydd a phryder ymhlith ymarferwyr' (McGuinness, 2023, t.16-17). Roedd yr eglurhad hefyd yn newid natur y cwricwlwm gwreiddiol. O ddechrau gyda thebygrwydd cryf i'r model proses, fe wnaeth newidiadau i egluro'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth* ei wneud yn rhywbeth mwy tebyg i gwricwlwm meistrolaeth (Priestley a Humes, 2010, t.355). Fodd bynnag, oherwydd bod ysgolion yn cael y 'rhyddid i ddewis' sut i gyflwyno'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth*, nododd Day a Bryce (2013) fod 'o leiaf dri model cwricwlaidd mawr yn ymarferol' (t.64). Nodwyd y gallai ysgolion o fewn

un awdurdod lleol fod yn deddfu gwahanol fodelau cwricwlwm sy'n golygu na fyddai 'unrhyw gysondeb o fewn yr awdurdod lleol o ran strwythur cwricwlaidd ysgolion' ac 'ychydig o obaith' o ddulliau cyson rhwng awdurdodau lleol yn y system (Day a Bryce, 2013, t.64).

Mae llawer o'r materion hyn yn debyg i'r rhai a brofir gyda'r *Cwricwlwm i Gymru*. (Gweler Evans, 2023, Hardley et al., 2021, a Newton, 2020 am drosolwg o rai o'r materion sy'n ymwneud â sybsidiaredd, cysondeb ac eglurder.) Ar draws tair blynedd prosiect *Camau i'r Dyfodol*, mae ein canfyddiadau'n nodi gwahanol ddealltwriaethau o'r CiG yn y system a gwahanol ddulliau i'w wireddu (Morrison-Love et al., 2023; Makara-Fuller, 2024). Gwerthfawrogn y pwynt bod y fframwaith ar gyfer y *Cwricwlwm i Gymru* yn osgoi 'manyleb dynn iawn' (Donaldson, 2022) er mwyn caniatáu i'r cwricwlwm esblygu. Gwerthfawrogn hefyd fod y *Cwricwlwm i Gymru*, fel y *Cwricwlwm Rhagoriaeth*, yn rhan o duedd cwricwlwm modern nad yw'n gwneud unrhyw gysylltiad eglur â theori cwricwlwm (fel y trafodwyd gennym yn Adran 3.2.4). Fodd bynnag, fel gyda'r *Cwricwlwm Rhagoriaeth*, efallai fod amwysedd wedi bod yn wrthgynhyrchol i wireddiad cyson (gweler Hardley et al., 2021; Day a Bryce, 2013). Mae ein gwaith yn ystod Cam 3 wedi dangos bod egluro natur y CiG fel cwricwlwm sy'n seiliedig ar broses wedi galluogi dealltwriaeth gyffredin i ddatblygu, sy'n cyd-fynd â'i fwradau gwreiddiol dan arweiniad dibenion ac yn gweithio gyda'r fframwaith a'r canllawiau sydd eisoes yn bodoli.

7.1.3 Alinio dylunio, cynllunio ac asesu cwricwlwm

Mae Walsh (2024) yn nodi bod aliniad a chydlynid 'rhwyng gweledigaeth, cynnwys, dulliau addysgeg ac arferion asesu yn gydrannau hanfodol o ddyluniad cwricwlwm llwyddiannus' (t.543).

9 Egwyddorion dylunio cwricwlwm y *Cwricwlwm Rhagoriaeth* yw her a mwynhad; ehangder; cynnydd; dyfnder; personoli a dewis; cydlynid; a pherthnasedd (gweler Humes, 2013b).

Fodd bynnag, mae angen i alinio a chydlynid ymestyn y tu hwnt i ddogfennaeth y cwricwlwm i agweddau eraill ar wireddu cwricwlwm mewn system addysg. Er enghraifft, dylai dysgu proffesiynol ddarparu dealltwriaeth gydlynol a chyson o ba ddulliau o addysgu, dysgu ac asesu sy'n cyd-fynd â dyluniad y cwricwlwm. Fodd bynnag, gyda digon o eglurder o ran dyluniad cychwynnol y cwricwlwm, mae'n dod yn anodd darparu datblygiad proffesiynol 'effeithiol a chynaliadwy' wrth newid cwricwlwm (Byrne a Prendergast, 2020, p.301).

Mae dealltwriaeth gydlynol ac aliniedig yn ymestyn nid yn unig i'r broses o ddatblygu cwricwlwm yn ei hystyr ehangaf, ond hefyd i fân agweddau fel cynllunio gwersi ac asesu. Roedd yn ddiddorol clywed ymarferwyr yn trafod y dull proses fel un 'blêr' ond yn fwy ystyrion iddynt a hwythau bellach wedi symud i ffordd o gynllunio 'trwm o ran papur' [Ymarferwyr 1 a 2 PSV6]. Roedd yr ymarferwyr hyn yn cydnabod nad oedd cynllunio swyddogaethol o reidrwydd yn helpu dysgu ond yn hytrach 'dim ond ticio blychau i gwmpasu' [Ymarferydd 1, PSV6]. Mae cynllun gwers swyddogaethol yn rhoi cynnig ffocws ar gwmpasu cynnwys a gall weithredu fel 'cerdyn ciw' i athrawon (Uhrmacher et al., 2013, t.7). Fel y trafododd ymarferwyr, gall hyn helpu lle nad yw athro yn arbenigwr pwnc neu le mae angen cyflenwi. Gall cynlluniau swyddogaethol hefyd weithredu at ddibenion atebolrwydd gan eu bod yn gwneud yn glir pa gynnwys sydd i'w gwmpasu ac yn darparu nodau dysgu y mae dysgu yn cael ei asesu yn eu herbyn.

Gallai cynlluniau gwersi swyddogaethol sy'n canolbwyntio ar gynnwys fod yn ddull dominyddol (John, 2007), ond mae dulliau eraill ar gael. Yn yr un modd â dulliau addysgeg, mae sut y caiff gwersi eu cynllunio yn dibynnu ar ba gwricwlwm sylfaenol a damcaniaethau addysgol y maent yn cyd-fynd â nhw.

Un math o broses cynllunio gwersi sy'n cyd-fynd yn fwy llawn â dull proses o ddatblygu cwricwlwm yw'r hyn y mae Uhrmacher et al. (2013) yn ei alw'n *cynllunio gwersi canfyddiadol*. Mae hyn yn canolbwyntio ar 'y ffyrdd y gellir trawsnewid y broses cynllunio gwersi ei hun yn brofiad ystyrion i'r athro' ac felly, yn ei dro, i ddysgwyr (t.6). Mae Uhrmacher et al. (2013, t.18) o blaid yr hyn maen nhw'n ei alw'n ddull CRISPA: sicrhau bod dysgu'n gwneud cysylltiadau (C), yn cynnwys rhywfaint o gymryd risg cysyniadol (R), yn datblygu dychymyg (I), ac yn cefnogi dysgu trwy brofiadau synhwyraidd (S), canfyddioldeb (P) ac ymgysylltu gweithredol (A). Gan ddefnyddio'r dull hwn, nid oes templed penodol ar gynlluniau gwersi, ond maent yn 'llawn ystyr' (Uhrmacher, 2013, t.18). Gallai dysgu proffesiynol sy'n archwilio dull mwy hyblyg o greu dysgu mewn perthynas â fframwaith y CiG, felly, weithio gydag ymarferwyr i ystyried mathau o gynllunio gwersi sy'n cynnig dull mwy hyblyg, creadigol ac ymatebol.

Mae dysgu proffesiynol am ddatblygu cwricwlwm hefyd yn golygu datblygu dealltwriaeth gyffredin o ddulliau asesu nad ydynt yn berfformiadol. Mae ymarferwyr yn y system wedi bod yn gweithio ar ddulliau o asesu nad yw'n berfformiadol sy'n rhoi hyder bod dysgu ystyrion yn digwydd. Roedd ffyrdd arloesol o asesu dysgwyr yn cael eu datblygu a'u hystyried, ac roedd ymarferwyr yng Ngham 3 yn glir bod olrhain neu dicio blychau yn dangos perfformiad yn hytrach na dyfnder dysgu. Fodd bynnag, mae asesu a thystiolaeth a yrrir gan ddata mewn llyfrau yn dal i ymddangos mewn rhai ysgolion ac awdurdodau, yn ôl ein cyfranogwyr. Ymddengys bod rhywfaint o ansicrwydd, felly, ynghylch pa mor bell tuag at y 'broses hunanwerthuso fwy cydweithredol' a gynigiwyd gan Graham Donaldson (2018, t.48) y mae'r system wedi symud, yn enwedig o ran asesiad 'dadgyplysu' o 'bwysau atebolrwydd allanol' (Titley et al., 2020, t.314).

7.2 Symud ymlaen yn hyderus

Mae tystiolaeth o lenyddiaeth ryngwladol a phrosiect *Camau i'r Dyfodol* yn awgrymu'n gryf yr angen am ddealltwriaeth gyson o gwricwlwm er mwyn cael cydlynid a hyder yn y broses wireddu. Mae angen cydbwyso hyblygrwydd ac ymreolaeth gyda digon o fanylion ac eglurder yn y ddogfennaeth er mwyn gwireddu cwricwlwm yn effeithiol (Sinnema et al., 2020). Un ffordd o gefnogi dealltwriaeth gyffredin a gwireddu cydlynol yw trwy sicrhau cydweithio wrth ddylunio cwricwlwm, a hynny rhwng arbenigwyr ac ymarferwyr (Huizinga et al., 2019; Voogt et al., 2015; Westbroek et al., 2019). Gan weithio o'r rhagosodiad hwnnw, rydym wedi canfod bod ymarferwyr yn wneuthurwyr cwricwlwm brwdfrydig a galluog wrth ddefnyddio dull proses.

Ar ôl i'r ddamcaniaeth sy'n sail i'r dull proses gael ei egluro, a'r dull wedi'i fodelu mewn perthynas â'r CiG, daeth cyd-ddatblygu dealltwriaeth gyffredin o'r cwricwlwm a sut i'w wireddu yn fwy syml. Fel y nodwyd gennym yn adroddiad Cam 2, mae cael un fframwaith cwricwlwm wedi'i ysgrifennu'n glir yn helpu i osgoi dryswch (Humes a Priestley, 2021) ac yn cefnogi'r broses gydlynol o wireddu cwricwlwm. Ymddengys bod hyn yn bwysig yn gynnar, ar gam dylunio fframwaith cwricwlwm. Er bod y system yng Nghymru yn rhoi amser i wneud synnwyr yn gynnar yn y broses o ddiwygio cwricwlwm, ymddengys bod sybsidiaredd, heb ddigon o eglurder ynghylch natur y cwricwlwm, wedi arwain at yr 'amrywiadau' mewn dehongliad y mae Alvunger a Wahlström yn sôn amdanynt (2021, t.239). Rydym wedi canfod bod egluro natur y CiG wedi helpu i leihau dehongliadau amrywiol ac wedi caniatáu i ymarferwyr fod 'ar yr un dudalen' fwy wrth ddeall yr CiG.

Mae egluro'r CiG fel rhywbeth sy'n cyd-fynd â model proses dylunio cwricwlwm yn galluogi datblygiad sy'n cadw sybsidiaredd, gan ganiatáu i ymarferwyr greu dysgu sy'n ystyrlon i ddysgwyr yn lleol ac mewn perthynas â chyd-destunau cenedlaethol a rhyngwladol ehangach.

Gobeithiwn y bydd y canfyddiadau o Gam 3 yn rhoi hyder y gall y system ddatblygu dealltwriaethau cyffredin cydlynol o'r CiG. Mae ein data'n awgrymu bod cynnydd gwirioneddol o ran gwireddu'r CiG wedi cael ei wneud, ac yn cael ei wneud gan ymarferwyr, a bod Partneriaid Cefnogi Addysg a'r rhai mewn AGA yn gweithio tuag at greu dull cydlynol. Cawsom ein taro gan bryder a gofal cyfranogwyr Llinynnau B a C am ddysgwyr ac ymarferwyr. Fodd bynnag, mae'r data'n awgrymu bod y system yn dal i dynnu i gyfeiriadau gwahanol o ran deall a gwireddu'r cwricwlwm, yn enwedig o ran symud i wahanol ffyrdd o ystyried atebolrwydd. Mae yna hefyd rai materion strwythurol i ysgolion uwchradd lle gall amserlennu a chwmpasu cynnwys ar gyfer cymwysterau achosi problemau wrth geisio cyd-fynd â bwriad a phwrpas y CiG.

Fodd bynnag, mae amser yn agwedd allweddol i wireddu cwricwlwm sydd yn nwylo athrawon fel gwneuthurwyr cwricwlwm. Fe wnaeth sawl ymarferydd ar draws y set ddata nodi bod angen amser arnynt er mwyn cael dull proses mwy cydweithredol tuag at ddatblygu cwricwlwm. Ymgorfforodd *Dyfodol Llwyddiannus* y cysyniad o sybsidiaredd yn y dull cwricwlwm newydd: 'annog perchnogaeth briodol a gwneud penderfyniadau' mewn perthynas â'r cwricwlwm 'gan y rhai agosaf at y broses addysgu a dysgu' (Donaldson, 2015, t.14). Mae ymchwil ryngwladol yn sôn am yr amser a'r wybodaeth sydd eu hangen i ddod yn wneuthurwr cwricwlwm mewn systemau lle mae diwygio cwricwlwm yn gofyn am shifftiau radical ym meddylfryd ac ymarfer ymarferwyr (Hardley et al., 2021; Salonen-Hakomäki a Soini, 2023; Sullanmaa et al., 2019).

Mae hyn yn arbennig o bwysig lle mae system yn symud o weld 'athrawon ac arweinwyr ysgolion fel deddfwyr polisi cenedlaethol' i'w gweld fel gwneuthurwyr cwricwlwm (Walsh, 2024, t.545).

Trwy gydol tri cham y prosiect, rydym wedi cael ein taro gan frwdfrydedd ymarferwyr am y newidiadau a ddaeth yn sgil y CiG. Rydym yn cydnabod efallai na fydd yr ymarferwyr sy'n gysylltiedig â Cham 3 yn gynrychioliadol o ymarferwyr yn y system gyfan. Gallai'r ffaith eu bod am gymryd rhan yn y prosiect awgrymu eu bod yn gefnogol i'r cyfeiriad yr eir iddo yn sgil y cwricwlwm newydd. Fodd bynnag, ar draws pob un o dri cham y prosiect, mae gwahanol weithwyr proffesiynol y system wedi gwneud sylwadau ar y newidiadau cadarnhaol ar eu cyfer ac ar gyfer eu dysgwyr wrth symud i ffwrdd o system uchel o ran ei chanlyniadau o dystiolaeth feintiol, atebolrwydd a gwersi a yrrir gan gynnwys. Mae ein data o Gam 2 (gweler Makara Fuller, 2023) a Cham 3 yn awgrymu bod llawer o ymarferwyr a gymerodd ran ym mhrosiect *Camau i'r Dyfodol* yn amharod i ddychwelyd at sut roedd pethau o'r blaen.

7.3 Crynodeb o bwyntiau allweddol

- Mae'r CiG yn cynrychioli proses diwygio cwricwlwm drawsnewidiol ar raddfa fawr sy'n gymhleth ac yn heriol i bawb dan sylw. Mae canfyddiadau Cam 3 hyd yn hyn wedi nodi'r cymhlethdod hwn, ond maent hefyd wedi nodi y gall dysgu proffesiynol effeithiol a pharhaus gefnogi dealltwriaeth a gwireddiad cydlynol.
- Mae gan gwricwla sydd wedi'u cynllunio i hwyluso ymreolaeth ymarferwyr, a phroses datblygu cwricwlwm leol, y risg o arwain at wahanol ddealltwriaethau, oni bai bod eglurder ynghylch natur y cwricwlwm mewn perthynas â'i nodau a'i ddisgwyliadau eang yn cael ei roi. Lle mae amwysedd neu ddiffyg eglurder, gall ansicrwydd proffesiynol godi ac efallai y bydd y broses ddiwygio yn cael ei llesteirio (Hardley et al., 2021).
- Mae egluro natur y CiG wedi bod yn gam hanfodol yn ystod prosiect *Camau i'r Dyfodol* wrth greu dealltwriaeth gyffredin o'r CiG mewn theori ac yn ymarferol. Dengys yr arwyddion cynnar o Gam 3 fod gwireddu'r CiG drwy ddull proses o ddatblygu cwricwlwm yn cynnig manteision pwysig i ddysgwyr ac ymarferwyr. Mae gwireddu'r CiG yn gyson gan ddefnyddio'r dull hwn yn ymarferol ac yn werth chweil. Mae data o Llyn A yn dangos bod ymarferwyr yn gwerthfawrogi'r newidiadau a ddaeth yn sgil y CiG, er gwaethaf heriau'r newid i gwricwlwm.
- Mae'n bwysig cofio bod 'newid addysgol dwys yn cymryd amser ac, o ganlyniad, felly hefyd y mae tystio i ganlyniadau newid' (Gouëdard et al., 2020, t.17).

8. Ateb cwestiynau ymchwil, negeseuon allweddol a goblygiadau

Yn y bennod hon, rydym yn gyntaf yn ateb y cwestiynau ymchwil o'r canfyddiadau data. Yna rydym yn cyflwyno'r negeseuon allweddol sy'n cael eu nodi gan y data hyd yn hyn. Dylid nodi y byddwn yn gallu rhoi negeseuon mwy manwl mewn adroddiadau diweddarach pan fydd data o'r llinynnau eraill yn cael eu cyflwyno a'u hystyried.

8.1 Ateb y cwestiynau ymchwil

8.1.1 Llinyn A

Beth yw canfyddiadau ymarferwyr o weithio gyda dull proses o ddatblygu cwricwlwm mewn perthynas â'r Cwricwlwm i Gymru?

Roedd ymarferwyr yn cydnabod bod y dull proses yn 'llawer mwy' ynghylch dechrau o'r 'hyn sy'n bwysig' a rhoi 'plant a dysgu wrth ei wraidd'. Roedd ymarferwyr o'r farn bod y dull proses yn arwain at ddealltwriaeth ddyfnach o ddibenion dysgu a mwy o ddyfnder gwybodaeth gan ddysgwyr nag yr oedd dulliau blaenorol wedi'i wneud. Roedd y dysgwyr yn gallu cyfleu eu dysgu gan ddangos diddordeb, ymgysylltiad a brwdfrydedd gwirioneddol dros y pynciau. Teimlai ymarferwyr hefyd eu bod yn fwy cysylltiedig yn broffesiynol yn y dysgu a'r addysgu ac yn teimlo'n 'gyffrous' ac 'wedi'u cymell' gan y dull. Dywedodd un eu bod wedi 'mwynhau'r tymor', un arall eu bod yn 'gyffrous i weld ble fydd hyn yn eu harwain nesaf'.

Dywedodd trydydd person: 'Gallaf nawr fod yr athro roeddwn i wastad wedi eisïau bod.' Roedd y dull proses ar gyfer un ysgol wedi dod â'r 'creadigrwydd hwnnw, y dychymyg hwnnw, a'r rhyfeddod hwnnw' yn ôl i'w cwricwlwm.

Roedd ymarferwyr yn wneuthurwyr cwricwlwm brwdfrydig a galluog wrth ddefnyddio dull proses. Roedd cynllunio ar gyfer dysgu yn 'fwy blêr' ond yn fwy ystyrlon: roedd yn fwy penagored ac ymatebol i ddiddordebau ac anghenion dysgwyr, felly roedd y dysgu'n fwy cynhwysol. Roedd llai o waith mewn llyfrau, ond cynhyrchodd dysgwyr amrywiaeth o arteffactau i ddangos yr hyn yr oeddent wedi'i ddysgu, ac roeddent yn gallu trafod eu dysgu gyda'u rhieni, gydag ymarferwyr ac arweinwyr yr ysgol, a chydag Estyn. Roedd yn rhaid i brosesau asesu fod yn fwy arloesol a deialogaidd, gyda llai o bwysau ar waith mewn llyfrau. Roedd ymarferwyr o'r farn y dylai asesu fod yn ystyrlon ac yn werth chweil: creodd dulliau a yrrir gan ddata a meddalwedd olrhain 'flychau ticio diflas ac undonog' nad oedd yn rhoi unrhyw wybodaeth ystyrlon am ddysgu na'r hyn oedd yn bwysig i ddysgwyr.

Mae datblygu cwricwlwm gan ddefnyddio'r dull hwn yn cymryd amser: nid yw cwricwlwm proses yn fater o 'blygio i mewn a chwarae'. Roedd cynllunio ar y cyd, ac amser a gofod i feddwl am bynciau a dulliau addysgu a dysgu, yn cael eu hystyried yn 'werthfawr iawn'. Fodd bynnag, nid oedd yr amser hwn ar gael bob amser. Roedd arweinyddiaeth gefnogol mewn ysgolion hefyd yn hanfodol er mwyn galluogi'r dull proses i gael ei wireddu a'i gynnal.

Roedd y rhwystrau i newid yn cynnwys: y defnydd parhaus neu'r awydd am ddeunyddiau cwricwlwm wedi'u pecynnu ymlaen llaw; dulliau cymysg o wireddu yn y system; diffyg diddordeb gan y rhai oedd o'r farn mai dim ond un ffordd o wireddu'r CiG oedd y dull proses; a'r angenrheidrwydd canfyddedig gan rai uwch arweinwyr ac awdurdodau lleol am dystiolaeth safonau a pherfformiad a yrrir gan ddata. Ar gyfer ysgolion uwchradd, roedd strwythur yr amserlenni a hyd byr y gwersi yn gwneud dull proses yn fwy anodd ei wireddu a'i gynnal. Fodd bynnag, fe welsom gan rai ymarferwyr uwchradd, wrth adolygu amserlennu a darparu amser i ddatblygu cwricwlwm, fod dull proses yn bosibl ac yn werth chweil. Roedd pryder parhaus yn ymwneud a gwaddol atebolrwydd â chanlyniadau mawr: roedd cyfranogwyr yn dal i fod yn ansicr o ddisgwyliadau Estyn, a mynegodd rhai bryderon ynghylch y cyfeiriad y gallai'r Llywodraeth ei gymryd yn y dyfodol mewn perthynas â gwireddu.

8.1.2 Llinyn B

Beth mae Partneriaid Cefnogi Addysg yn ei ystyried yw goblygiadau dull proses ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru i: ansawdd yn y system, dysgu proffesiynol, a dysgu 14–16 oed?

Trafodd cyfranogwyr Llinyn B rai agweddau ar y dull proses ond siaradwyd hefyd mewn termau mwy cyffredinol am wireddu'r CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion. Roeddent yn cydnabod bod gwireddu'r CiG ar raddfa fawr yn gymhleth.

O ganlyniad, mae bwlch o hyd ar hyn o bryd rhwng gweledigaeth y CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion a'i wireddu mewn rhai ysgolion. Nodwyd ei bod yn fwy anodd gwireddu'r CiG yn y sector uwchradd, ac amlygwyd pwysigrwydd arweinyddiaeth yn y broses ddiwygio hefyd.

Roedd Partneriaid Cefnogi Addysg o'r farn y dylai gwerthuso ansawdd addysgol dull proses ganolbwyntio ar y broses o ddysgu yn hytrach na'r cynnyrch. Gallai ystyriaethau o ran ansawdd hefyd fod yn fwy pwrpasol drwy ystyried sut y cafodd dysgu ei deilwra i gyd-destunau lleol ac anghenion dysgwyr unigol sy'n gwneud cynnydd dros amser. Amlygodd partneriaid addysg fod shifftiau o ran sut yr oedd ansawdd yn cael ei werthuso eisoes wedi digwydd mewn ymateb i'r CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion. Fodd bynnag, cydnabuwyd hefyd y gallai meddwl am ansawdd mewn perthynas â dangosyddion llai diriaethol o ddysgu greu anesmwythder o'i gymharu â'r pwyslais mwy traddodiadol ar ddangosyddion perfformiad sy'n haws eu mesur.

Trafododd cyfranogwyr Llinyn B yr heriau sy'n wynebu'r ysgolion hynny sydd wedi ei chael hi'n anoddach gwireddu'r CiG. Mae'r heriau hyn yn cynnwys:

- y newid sylweddol mewn meddylfryd sy'n ofynnol i symud i ffwrdd o ddiwylliant proffesiynol sydd wedi bod yn canolbwyntio ar berfformioldeb a mesur;
- ymarferwyr ac arweinwyr ysgolion yn parhau i ganolbwyntio ar gynnwys a pherfformiad yn hytrach na chymryd dull mwy seiliedig ar ymholiadau a phrofiadau at ddatblygu'r pedwar diben;
- gall canfyddiadau bod cymwysterau presennol wedi'u 'stwffio â chynnwys' arwain at 'feddylfryd cwmpasu' mewn dysgu 14–16 oed;
- pryderon y byddai newid cwricwlwm yn arwain at 'dip' mewn 'cyrhaeddiad'.

Fodd bynnag, o gofio y gall fod yr hyn a alwodd un partner addysg yn 'gontinwmm hir iawn' o wireddu cwricwlwm, fe wnaeth cyfranogwyr Llinyn B gydnabod yr angen i weithio'n sensitif, empathetig ac ar y cyd gydag ymarferwyr ac arweinwyr ysgolion 'ble maen nhw' yn y broses ddiwygio. Roedd y cysyniad o werth addysgol sy'n allweddol i'r dull proses wedi rhoi cyfle i agor sgysiau gydag ymarferwyr ac arweinwyr ysgolion am werth addysgol yr hyn maent yn ei wneud yn eu hystafelloedd dosbarth.

8.1.3 Llinyn C

Sut mae Sefydliadau Addysg Athrawon yn gweithio gyda darpar i gefnogi eu dealltwriaeth o'r *Cwricwlwm i Gymru* a sut i'w wireddu'n ymarferol?

Tynnodd cyfranogwyr Llinyn C sylw at rôl bwysig partneriaethau, gydag ysgolion partner a staff yn rhan annatod o gefnogi myfyrwyr i ddod yn ymarferwyr myfyriol, gwybodus o ymchwil a all fod yn ymatebol i realiti ymarfer. Roedd darlithwyr addysg i athrawon yn wynebu heriau yn ymwneud â phwysau amser (yn enwedig ar raglenni ôl-raddedig) sy'n arbennig o aciwt wrth geisio paratoi myfyrwyr ar gyfer system sydd mewn proses o newid. Er y dylai darpar athrawon bellach ddisgwyl profi proses datblygu cwricwlwm sy'n cael ei chyd-destunoli ar gyfer anghenion lleol, ceir her yn y gwahanol ffyrdd y mae'r CiG yn cael ei ddeall a'i wireddu mewn ysgolion. Nododd cyfranogwyr Llinyn C fod myfyrwyr cynradd ac ysgolion partner yn gyffredinol yn ymddangos eu bod yn fwy cyfforddus gyda'r CiG na'r rhai sy'n paratoi ar gyfer y sector uwchradd ac yn gweithio ynddo.

Cydnabuwyd sensitifrwydd gweithio gydag ysgolion partneriaeth a oedd â gwahanol ddealltwriaethau o'r CiG. Efallai y bydd myfyrwyr yn teimlo'n ansicr wrth ddod ar draws gwahanol ddulliau o wireddu'r cwricwlwm. Mae staff AGA yn annog myfyrwyr i ddeall nad yw amrywiad yn anghyffredin yn ystod proses diwygio cwricwlwm gymhleth, ac maent yn canolbwyntio ar gefnogi dealltwriaeth darpar athrawon o realiti ymarfer. Nododd y cyfranogwyr y gallai faint o weithgaredd a'r newid parhaus yn y system fod yn heriol a disgrifiwyd gwybodaeth am y CiG a dealltwriaeth o gynnydd fel pethau sy'n esblygu.

Trafododd staff addysg i athrawon sut maent yn cefnogi dealltwriaeth o'r CiG fel fframwaith sy'n caniatáu i athrawon yr asiantaeth a'r ymreolaeth sydd eu hangen arnynt i greu addysgu a dysgu ymatebol, hyblyg, sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr. Trafododd y cyfranogwyr yr elfen gref o ddylunio cwricwlwm yn eu rhaglenni, ond dywedodd sawl un nad oedd y CiG yn 'gyrru' dyluniad rhaglenni. Dim ond un rhan o addysg athrawon oedd y CiG. Roedd dysgu i addysgu yn cael ei ystyried yn weithgaredd cymhleth a oedd yn gofyn am ystyried amrywiaeth o wybodaeth a sgiliau proffesiynol. Ystyriwyd dulliau addysgeg fel agwedd arbennig o bwysig ar ddysgu darpar athrawon, yn ogystal â datblygiad priodoleddau, y sgiliau, yr addasiadau a'r wybodaeth y mae angen i athrawon effeithiol eu cael. Mae rhaglenni yn annog darpar athrawon i ddatblygu gwybodaeth a dealltwriaeth o: dylunio a datblygu cwricwlwm; dulliau addysgeg (gan gynnwys dulliau addysgeg pwnc penodol) ac asesu; sgiliau ymchwilio a myfyrio; a sut i gefnogi dysgwyr ag anghenion dysgu ychwanegol. Ar draws sefydliadau, cymerir ymagweddau amrywiol mewn partneriaethau addysg i roi'r mathau o brofiadau sydd eu hangen ar fyfyrwyr i ddeall yr MDaPhau; datblygu gwybodaeth pwnc a disgyblaeth; profi gweithio rhyngddisgyblaethol, trawsddisgyblaethol a thraws-sectorol; a deall cynnydd fel continwmm dysgu o 3 oed i 16 a thu hwnt.

8.2 Crynodeb o negeseuon allweddol

Mae'r dadansoddiad data a'r darllen ehangach sy'n gysylltiedig â Cham 3 yn nodi:

- Mae egluro natur y CiG wedi bod yn gam hanfodol yn ystod prosiect *Camau i'r Dyfodol* wrth greu dealltwriaeth gyffredin o'r CiG mewn theori ac ymarfer. Dengys yr arwyddion cynnar o Gam 3 fod gwireddu'r CiG drwy ddull proses o ddatblygu cwricwlwm yn cynnig manteision pwysig i ddysgwyr ac ymarferwyr. Mae gwireddu'r CiG yn gyson gan ddefnyddio'r dull hwn yn ymarferol ac yn werth chweil.
- Mae amser, gofod, dysgu proffesiynol ar theori a dylunio cwricwlwm, arweinyddiaeth gefnogol, a chydweithio proffesiynol, oll yn bwysig er mwyn annog a chynnal galluedd datblygu cwricwlwm a brwdfrydedd y cyfranogwyr. Gall datblygiad proffesiynol sy'n cyd-fynd â natur a bwriadau'r CiG gefnogi dealltwriaeth gyffredin a gwireddiad cydlynol. Mae Cam 3 wedi dangos y budd o greu timau dylunio cwricwlwm fel ffordd o gefnogi ymarferwyr yn ystod newid i gwricwlwm.
- Pan fo cwricwlwm newydd yn amwys neu nad yw'n mynegi ei natur a'i athroniaeth sylfaenol yn glir, gall peri dryswch ac ansicrwydd. Gall hyn arwain at wahanol ddealltwriaethau o'r cwricwlwm a gwahanol ffyrdd o'i wireddu.
- Mae gwaddol atebolrwydd â chanlyniadau uchel a dylanwad arholiadau yn creu rhai heriau wrth wireddu bwriadau'r CiG fel cwricwlwm a arweinir gan ddibenion, yn enwedig mewn ysgolion uwchradd. Tynnwyd sylw at rôl bwysig arweinwyr ysgolion wrth annog newid gan gyfranogwyr Llinynnau A a B.
- Mae partneriaethau mewn Addysg Gychwynnol Athrawon yn gweithio gyda darpar athrawon i ddeall a gwireddu'r *Cwricwlwm i Gymru*, ond dywedwyd nad yw'r cwricwlwm yn 'gyrru' cynnwys rhaglenni nac ymagweddau dysgu proffesiynol. Cydnabuwyd bod dysgu i addysgu yn weithgaredd cymhleth, yn cynnwys meddwl yn feirniadol am y cwricwlwm, dealltwriaeth o ddulliau addysgeg (gan gynnwys dulliau addysgeg pwnc penodol), gwybodaeth am sgiliau asesu, ymchwilio a myfyrio, a dealltwriaeth o sut i gefnogi'r rhai ag anghenion dysgu ychwanegol.

8.3 Goblygiadau

Mae'r canfyddiadau o Gam 3 yn awgrymu'r goblygiadau canlynol ar gyfer gwireddu'r *Cwricwlwm i Gymru* gyda mwy o gysondeb ac eglurder, ac ar gyfer cynnal gwirediad cydlynol yn y system:

- Mae'r eglurhad bod y *Cwricwlwm i Gymru* yn rhywbeth sy'n cyd-fynd â model proses cwricwlwm yn helpu i osgoi dryswch ynghylch natur y CiG a sut i'w wireddu. Mae hefyd yn helpu i ddatrys rhai o'r heriau sy'n codi i wireddu'r cwricwlwm pan fydd y cwricwlwm yn cael ei ddeall a'i wireddu mewn gwahanol ffyrdd sydd weithiau'n anghydnaws â'i gilydd. Nid yw'r eglurhad hwn yn cyflwyno unrhyw beth newydd – mae'r *Cwricwlwm i Gymru*, yn ôl ei natur, bob amser wedi cyd-fynd â model proses, p'un a oedd hynny'n cael ei wneud yn glir ai peidio yn y cyfnod dylunio (gweler adrannau 3.2.4 a 7.1.2). Mae deall sut i weithio gyda'r CiG fel model proses yn helpu'r rheini ar draws y system i gymryd agwedd fwy cydlynol tuag at ddatblygu cwricwlwm, arferion asesu a chynnydd dysgu sy'n canolbwyntio ar natur ddatblygiadol y CiG mewn perthynas â'r pedwar diben.

- Mae'r prosiect wedi dangos bod defnyddio Timau Dylunio Cwricwlwm (gan dynnu ar waith Handelzalts et al., 2019), a gweithdy dylunio cwricwlwm, yn cynnig ffordd effeithiol o gefnogi'r broses o ddatblygu cwricwlwm gan ddefnyddio dull proses ar gyfer y *Cwricwlwm i Gymru*. Gellid defnyddio'r dull hwn yn rhwydd i gynyddu a meithrin y gallu i ddatblygu cwricwla ar draws y system. Dylid nodi bod y dull hwn yn gweithio gyda fframwaith, canllawiau ac elfennau gorfodol y cwricwlwm fel y maent ar hyn o bryd ac yn cyd-fynd â natur a dibenion y CiG. Felly, ymddengys nad oes angen canllawiau ychwanegol os caiff y CiG ei egluro fel model proses.
- Mae ymarferwyr wedi dangos eu bod yn wneuthurwyr cwricwlwm brwdfrydig a galluog wrth ddefnyddio dull proses. Fodd bynnag, mae arweinyddiaeth yn hanfodol wrth annog hyn. Er mwyn sicrhau bod modd cynnal a datblygu hyn, mae angen i'r system roi caniatâd i arweinwyr ac ymarferwyr symud o ddull perfformiadol o 'fesur' cyrhaeddiad ac ansawdd, i werthusiadau proffesiynol o ddysgu a datblygu (o'r pedwar diben a thuag at y pedwar diben) sy'n newid pwyslais.

- Mae diffyg eglurder ynghylch natur y *Cwricwlwm i Gymru* o'i ddechrau wedi gwneud i'r system dynnu i gyfeiriadau gwahanol mewn perthynas â'i wireddu. I rai ysgolion a lleoliadau, mae hyn yn golygu bod gwireddu'r cwricwlwm wedi bod yn 'gontinwwm hir' o ddealltwriaeth sy'n esblygu. Fodd bynnag, mae'n bwysig cofio bod newid addysgol cymhleth a 'dwys' yn cymryd amser, 'ac o ganlyniad, mae gweld canlyniadau newid' hefyd yn cymryd amser (Gouëdard et al., 2020, t.17). O ganlyniad, mae dal angen cefnogi'r broses o wireddu'r cwricwlwm yn y system. Fel rhan o hyn, bydd Partneriaid Cefnogi Addysg a phartneriaethau addysg athrawon yn hanfodol i gynnal ymagwedd gydlynol tuag at wireddu'r CiG yn barhaus. Fel y dywedodd un grŵp o gyfranogwyr Cefnogi Addysg: mae angen cael 'y system gyfan yn siarad fel un llais, oherwydd mae'n teimlo ar adegau fel pe bai llawer o negeseuon gwahanol' lle gall pethau 'fynd ar goll yn y craciau'.

Gobeithiwn fod y canfyddiadau a'r goblygiadau yn ddefnyddiol i Lywodraeth Cymru, ymarferwyr mewn ysgolion a lleoliadau, a Phartneriaid Cefnogi Addysg.

9. Cyfeiriadau

Addysg Cymru/Education Wales (dim dyddiad). Diben, cynnydd ac asesu fel allwedd

i gynllunio'r cwricwlwm: Cynllunio Cwricwlwm gyda Diben. https://hwb.gov.wales/api/storage/7c2a4e35-19f9-44a5-b65e-87fff03af294/220707%20Curriculum_Overarching%20narrative%20WEL.pdf

Alvunger, D. a Wahlström, N. (2021). Understanding transnational curriculum policies and curriculum making in local municipal arenas: the Case of Sweden. Yn M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou a Soini T. (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (tud. 233–245). Emerald Publishing Inc.

Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>

Braun, V. a Clarke, V., (2024). A critical review of the reporting of reflexive thematic analysis in Health Promotion International. *Health Promotion International*, 39: 1–12.

Braun, V. a Clarke, V., (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4): 589–597.

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L., a Jenkinson, E. (2023). Doing reflexive thematic analysis. Yn S. Bager-Charleson a McBeath, A. (Eds.), *Supporting Research in Counselling and Psychotherapy: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Research* (tud.19–38). Springer Nature.

Byrne, C. (2021). The politics of educational reform. Yn Murchan, D. a Johnson, K. (eds.), *Curriculum Change within Policy and Practice Reforming Second-Level Education in Ireland* (tud.191–208). Palgrave Macmillan.

Byrne, C. a Prendergast, M. (2020). Investigating the concerns of secondary school teachers towards curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2): 286–306.

Carr, D., Allison, P., a Meldrum, G. (2006). In Search of Excellence: Towards a More Coherent Scottish Common School Curriculum for the Twenty-First Century. *Scottish Educational Review*, 38(1): 13–24.

Clark, D.B., Scott, D., a DiPasquale, J.P. (2024). Perspectives on the process of design from education and the design fields: Towards transformative design. Yn Trifonas, P. P. a Jagger, S. (eds.), *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice* (tud.764–782). Springer International.

Clarke, V., a Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3): 297–298.

Dave, H., a Hoath, L. (2024). The criticality of sensemaking in climate change education: Closing the gap between information gathering and curriculum making in schools. *The Curriculum Journal*, 35: 129–132.

Davies, A., Morgan, A., Connolly, M. a Milton, E., (2024). Education in Wales since Devolution: Three Waves of Policy, and the Pressing and Reoccurring Challenge of Implementation. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 26(2): 23–38.

Day, S. a Bryce, T. (2013). Curriculum for Excellence Science: Vision or Confusion? *Scottish Educational Review*, 45(1): 53–67.

Donaldson, G. (2022). Rethinking the curriculum in Scotland and Wales. Nesta talks to Professor Graham Donaldson. Nesta. [Adnodd fideo.] <https://www.youtube.com/watch?v=87Dbgfm860M>

Donaldson, G. (2019). *Fy marn ynghylch y gwaith hyd yn hyn a'r camau nesaf i'r cwricwlwm newydd*. Addysg Cymru. [Adnodd fideo.] <https://addysgcymru.blog.llyw.cymru/2019/06/06/graham-donaldson-fy-marn-ynghylch-y-gwaith-hyd-yn-hyn-ar-camau-nesaf-ir-cwricwlwm-newydd/>

Donaldson, G. (2018). *Arolygiaeth Dysgu: Adolygiad annibynnol o Estyn*. Caerdydd: Estyn.

Donaldson, G. (2015). *Successful Futures: Independent review of curriculum and assessment arrangements in Wales*. Llywodraeth Cymru.

Duggan, B. et al. (2022). *Astudiaeth gwmpasu ar gyfer gwerthuso diwygiadau i'r cwricwlwm ac asesu yng Nghymru: adroddiad terfynol* Llywodraeth Cymru, Caerdydd, Cymru. <https://oro.open.ac.uk/84542/>

Elliott, J. (2024). The Stenhouse legacy and the development of an applied research in education tradition. *The Curriculum Journal*, 35(4): 706–72.

Evans, G. (2023). A new dawn or false hope? Exploring the early implementation of Curriculum for Wales. *Education Inquiry*, 1–15. (Cyhoeddiad ar-lein cynnar.)

Furlong, J. (2020). Re-forming Initial Teacher Education in Wales: A Personal Review of the Literature. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22(1): 38–59.

- Furlong, J. (2015). Addysgu Athrawon Yfory. Hyfforddiant ac Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Furlong, J., Griffiths, J., Hannigan-Davies, C., Harris, A., a Jones, M. (2021). The reform of initial teacher education in Wales: from vision to reality. *Oxford Review of Education*, 47(1): 61–78.
- Gillies, D. (2006). A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Educational Review*, 38(1): 25–36.
- Golding, T. a Place, C. (2023). Curriculum design: purpose, process and agency. *The Buckingham Journal of Education*, 4(1): 21–27.
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S. a Huang, P. (2020). *Curriculum reform: a literature review to support effective implementation*. OECD.
- Handelzalts, A., Nieveen, N. a Van den Akker, J. (2019). Teacher Design Teams for School-Wide Curriculum Development: Reflections on an Early Study. Yn J. Pieters, J. Voogt & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (tud.55–87). SpringerLink.
- Hardley, S., Gray, S., a McQuillan, R. (2020). A critical discourse analysis of Curriculum for Excellence implementation in four Scottish secondary school case studies. *Disgwrs: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4): 513–527.
- Harris, A., Jones, M., a Crick, T. (2020). Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1): 1–4.
- Harris, R., a Graham, S. (2018). Engaging with curriculum reform: insights from English history teachers' willingness to support curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1): 43–61.
- Harvie, J. (2020) Interdisciplinary learning: addressing the implementation gap. *Scottish Educational Review*, 52(2): 48–70.
- Henderson, S. a Cunningham, E. (2011). Curriculum reform in Scotland: Principles and practice. Yn Hudson, B. a Meyer, M. (Eds) *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching* (tud.107–122). Barbara Budrick Publishers.
- Hizli Alkan, S. (2024). Teachers' curriculum making as relational practice: the mediatory role of reflexivity and networks. Yn Trifonas, P.P. a Jagger, S. (eds.), *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice* (tud.886–910). Springer International.
- Hizli Alkan, S. a Priestley, M. (2018). *Exploring teacher mediation in curriculum making: Scotland and Wales*. Papur a gyflwynwyd yn y Gynhadledd Ewropeaidd dros Ymchwil Addysgol. Bolzano, 4-7 Medi, 2018.
- Huizinga, T., Nieveen, N., a Handelzalts, A. (2019). Identifying needs for support to enhance teachers' curriculum design expertise. Yn Pieters, J., Voogt, J., a Pareja Roblin, N. (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (tud.115–137). SpringerOpen.
- Humes, W. (2013a). Curriculum for Excellence and Interdisciplinary Learning. *Scottish Educational Review*, 45(1): 82–93.
- Humes, W. (2013b). The origins and development of Curriculum for Excellence: discourse, politics and control. Yn Priestley, M. a Biesta, G. (Eds), *Reinventing the Curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (tud.20–36). Bloomsbury Publishing PLC.
- Humes, W. a Priestley, M. (2021). Curriculum reform in Scottish Education: Discourse, Narrative and Enactment. Yn M.Priestley et al. (eds.), *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (tud.144-163). Emerald.
- James, M. (2012). An alternative to the objectives model: the process model for the design and development of curriculum. Yn N. Norris and J. Elliott (eds), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse* (tud.61–83). Routledge.
- Jameson, E. a Bobis, J. (2023). Modelling curriculum reform: a system of agents, processes and objects. Yn Y. Shimizu, R. Vithal (eds.), *Mathematics Curriculum Reforms Around the World*. New ICMI Study Series.
- John, P.D. (2007). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4): 483–498.
- Kandiko Howson, C., a Kingsbury, M. (2021). Curriculum change as transformational learning. *Teaching in Higher Education*, 28(8): 1847–1866.
- Kelly, A.V. (2009). *The curriculum: theory and practice* (Chweched Argraffiad). Sage Publications.
- Loh, J., a Hu, G. (2021). Understanding middle leaders' concerns in curriculum change: a missing perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4): 711–726.
- Makara Fuller, K. et al., (2023). *Camau i'r Dyfodol: Creu dealltwriaeth ymarferol o'r Cwricwlwm i Gymru. Adroddiad Prosiect*. Prifysgol Glasgow a Phrifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant.
- Maher, C., Hadfield, M., Hutchings, M. a De Eyto, A. (2018). Ensuring rigor in qualitative data analysis: A design research approach to coding combining NVivo with traditional material methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1): 1–13.
- McFlynn, P., Davidson, M., McAuley, C. a Taggart, S. (2024). Fulfilling the unmet potential: Harnessing ambition, autonomy, and agility in Northern Ireland's education system. *The Curriculum Journal*, 35(4): 637–651.

McGuinness, C. (2023). *Implementing a key competency approach to curriculum. Lessons learned from other jurisdictions*. Prifysgol Queen's Belfast.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. Routledge.

Morrison-Love, D. et al. (2023). *Camau i'r Dyfodol: Cwricwlwm i Gymru: Esblygu dealltwriaeth o gynnydd mewn dysgu Adroddiad Prosiect*. Prifysgol Glasgow a Phrifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant.

Murchan, D. a Johnson, K. (2021). Reforming Curriculum: Policy Optimism Meets Practice. Yn Murchan, D., a Johnson, K. (eds.), *Curriculum Change within Policy and Practice Reforming Second-Level Education in Ireland* (tud.3–20). Palgrave Macmillan.

Newton, N. (2020). The rationale for subsidiarity as a principle applied within curriculum reform and its unintended consequences. *The Curriculum Journal*, 31(2), 215–230.

Pietarinen, J., Pyhältö, K. a Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28: 22–40.

Poulton, P., a Mockler, N. (2024). Early career primary teachers' curriculum making experiences: Enablers and constraints to knowledge-led forms of curriculum making. *The Curriculum Journal*, 35: 20–37.

Priestley, M. (2011) Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2): 221–237

Priestley, M., a Humes, W. (2010). The development of Scotland's Curriculum for Excellence: amnesia and déjà vu. *Oxford Review of Education*, 36(3): 345–361.

Priestley, M. a Minty, S. (2012). *Developing Curriculum for Excellence: summary of findings from research undertaken in a Scottish local authority*. Prifysgol Stirling.

Priestley, M. a Minty, S. (2013). Curriculum for Excellence: 'A brilliant idea, but...'. *Scottish Educational Review*, 45(1): 39–52.

Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., a Soini, T. (2021). Curriculum making: a conceptual framing. Yn M. Priestley et al., (eds.), *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts* (tud.1–28). Emerald.

Priestley, M. a Xenofontos, C. (2021). Curriculum making: key concepts and practices. Yn Biddulph, J. a Flutter, J. (eds.), *Inspiring Primary Curriculum Design* (tud.1–13). Routledge.

OECD (2020). *Achieving the New Curriculum for Wales*, Implementing Education Policies. OECD Publishing, Paris.

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., a Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide Rhif. 149. *Medical Teacher*, 45(3): 241–251.

Ross, E. (2024). Teachers' interpretation of curriculum as a window into 'curriculum potential'. *The Curriculum Journal*, 35: 38–55.

Royal Society Edinburgh (2020). *Curriculum for Excellence Review: a response from the Royal Society Edinburgh Education Committee to the OECD*. Royal Society Edinburgh.

Salonen-Hakomäki, S. M. a Soini, T. (2023). Participation in national curriculum reform – coherence from complexity. *Journal of Curriculum Studies*, 55(5): 527–544.

Scottish Executive (2004). A Curriculum for Excellence: The Curriculum Review Group. Ar gael yn: <https://www.education-uk.org/documents/pdfs/2004-scottish-curriculum-review.pdf>

Sinnema, C., Nieveen, N. a Priestley, M. (2020), Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, 31: 181–201.

Smith, J. (2016). What remains of history? Historical epistemology and historical understanding in Scotland's Curriculum for Excellence. *The Curriculum Journal*, 27(4): 500–517.

Stephens, K. (2014). Lesson Starters: An outdated idea or a meaningful teaching tool? *The Bridge: Journal of Educational Research-Informed Practice*, 1(1): 22–47.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J. a Soini, T. (2019), Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, 30: 244–263.

Sullanmaa, J., Tikkanen, L., Soini, T., Pietarinen, J. a Pyhältö, K. (2024). Building a shared and coherent theory of change: Lessons learned from Finnish Core Curriculum reform. Yn Trifonas, P.P., a Jagger, S. (eds.), *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice* (tud.528–541). Springer International.

Tabberer, R. (2013). *Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Thomas, R. (2024). Are we ready to build a successful future? *Currere Exchange Journal*, 8(2): 66–78.

Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J. a Soini, T. (2020). Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: The strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*, 21: 543–567.

Titley, E., Davies, A.J. ac Atherton, S. (2020), '[It] isn't designed to be assessed how we assess': rethinking assessment for qualification in the context of the implementation of the Curriculum for Wales. *The Curriculum Journal*, 31: 303–316.

Uhrmacher, P.B., Conrad, B.M., a Moroye, C.M. (2013). Finding the balance between process and product through perceptual lesson planning. *Teachers College Record*, 115(7): 1–27.

Voogt, J., Laferriere, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T. a McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43: 259–282.

Wallace, C.S. a Priestley, M.R. (2017), Secondary science teachers as curriculum makers: Mapping and designing Scotland's new Curriculum for Excellence. *Journal of Research in Science Teaching*, 54: 324–349.

Walsh, T. (2024). Alignment and coherence in the context of policy and curriculum development in Ireland: tensions, debates and future directions. Yn Trifonas, P.P., a Jagger, S. (eds.), *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice* (tud. 544–563). Springer International.

Ward-Penny, R. a Lee, C. (2019). Planning mathematics lessons. Yn: Lee, C. a Ward-Penny, R. (eds), *A Practical Guide to Teaching Mathematics in the Secondary School Second Edition* (Pennod 1: 3–14). Routledge.

Llywodraeth Cymru (2022). *Cwricwlwm i Gymru*: Cynllunio eich cwricwlwm Hwb. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cynllunio-eich-cwricwlwm>

Llywodraeth Cymru (2023). *Galluogi dysgu*. Hwb. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cynllunio-eich-cwricwlwm/galluogi-dysgu/>

Westbroek, H., De Vries, B., Walraven, A., Handelzalts, A., a McKenney, S. (2019). Teachers as co-designers: Scientific and colloquial evidence on teacher professional development and curriculum innovation. Yn Pieters, J., Voogt, J., a Pareja Roblin, N. (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (tud. 35–54). SpringerLink.

Williams, E.N. a Morrow, S.L. (2009). Achieving trustworthiness in qualitative research: A pan-paradigmatic perspective. *Psychotherapy Research*, 19(4-5): 576-582.

Atodiad 1: Datblygu cwricwlwm gan ddefnyddio dull proses: storïau ysgol

1 Enghraifft ysgol gynradd

Dyma enghraifft o sut y creodd dau ymarferydd uned ar gyfer dysgwyr blwyddyn 4. Mae'n rhoi trosolwg o ddull yr ymarferwyr, y cynnwys, a dangosyddion ymgysylltu. Cafodd y pwnc ei ddysgu dros 10 sesiwn, 1 sesiwn yr wythnos.

Y pwnc: arian

Roedd meddylfryd yr ymarferwyr am y pwnc, i ddechrau, yn canolbwyntio ar arian fel pwnc haniaethol, ac mae'n dod yn fwy haniaethol oherwydd taliadau digidol. Fe wnaethant ofyn y cwestiwn i'r dysgwyr: *Tybed beth yw arian?* Doedd y plant ddim yn deall o ble ddaw arian na pham ei fod yn bwysig. Gofynnodd yr ymarferwyr i'r dysgwyr 'beth roedden nhw'n ei wybod a beth roedden nhw eisiau ei ddarganfod'.

Y dysgu

Er mwyn darparu'r cyd-destun ar gyfer y dysgu, dechreuodd yr ymarferwyr gyda dwy sesiwn ynghylch pam mae arian yn bwysig. Trafododd y plant ble mae arian yn 'eistedd' mewn cymdeithas: ennill arian, swyddi, budd-daliadau, a rhai yn awyddus i rannu eu meddyliau am sut y trafodwyd arian gartref. Trafododd y plant orfod aros am bethau oherwydd nad oedd arian ar gael. Fe wnaethant hefyd drafod sut mae rhai cymdeithasau'n bodoli heb arian. Agorodd hyn 'lawer o fyfyrddodau' am bwysigrwydd arian gan fod y plant yn 'sylweddoli sut roedd yn cysylltu'n ôl â'r profiadau y gallent eu cael mewn bywyd'.

Roedd darparu'r cyd-destun yn caniatáu i'r ymarferwyr stopio pan oedd plant yn gwneud cyfrifiadau a gofyn lle byddai'r cyfrifiad hwn yn ddefnyddiol a pham? Yna, roedd pwrpas gwneud y cyfrifiad 'fel petai'n gwneud synnwyr' i'r dysgwyr.

Creodd yr ymarferwyr sesiynau ar eirfa sy'n gysylltiedig â dyled a chardiau credyd/debyd. Chwaraeodd y dysgwyr y gêm gyllideb (adnodd banc) i'w hannog i ddefnyddio'r eirfa yn y cyd-destun. Sylwodd yr ymarferwyr ar 'wefr go iawn... rydych chi'n clywed yr iaith rydyn ni wedi'i harchwilio, yn cael ei defnyddio... Roeddech chi'n gallu clywed y meddwl beirniadol... a'r dysgu yn digwydd'. Roedd y gêm hefyd yn gysylltiedig â'r hyn a drafodwyd yn y cyd-destun cychwynnol: sut i ofalu am eich arian a'r ffaith bod gan aelwyd nodweddiadol swm penodol o arian a bod yn rhaid gwneud penderfyniadau am hyn. Edrychodd y plant hefyd ar eiriau slang yn ymwneud ag arian, a datblygu ymwybyddiaeth o wahanol gategoriâu o iaith. Sylweddolodd y plant 'pan fyddan nhw'n trafod arian, yn bennaf maen nhw'n defnyddio slang', ond pe byddent yn mynd i sefyllfa arall a oedd yn fwy ffurfiol, 'byddai angen iddyn nhw ddefnyddio geirfa wahanol efallai a deall beth oedd y geiriau cyfatebol'.

Bu'r ymarferwyr hefyd yn archwilio elw a chyflenwad a galw yng nghyd-destun bar siocled ffuglennol. Cyflwynwyd y dysgwyr i'r cysyniad o gynnyrch poblogaidd: roedd edrych ar werthiannau yn dangos poblogrwydd trwy alw mawr. Rhoddwyd i'r dysgwyr y senario bod cynhwysyn allweddol yn dod yn brin: beth allai ddigwydd i'r cynhyrchiad, y pris, a'r poblogrwydd?

Roedd y dosbarth yn trafod 'cyflenwad a galw' a sut mae marchnadoedd yn amrywio lle... na fyddem erioed wedi ystyried gwneud hynny o'r blaen. [...] [Rydym yn] bwriadu cyffwrdd â moeseg ac rydym yn edrych ar gystadleuaeth rhwng archfarchnadoedd a phrisiau.' Aeth y dosbarth i'r Bathdy Brenhinol hefyd: cynlluniodd yr ymarferwyr y daith gyda'r dysgwyr, gan gynnwys amseriadau, trefnu a phrisio.

Ymgysylltu a dysgu

Roedd canfyddiadau ymarferwyr o ymgysylltu a dysgu yn cynnwys y canlynol:

- "Mae'r hyn y mae'r plant hyn wedi'i gyflawni drwy'r prosiect hwn yn rhywbeth na fyddai wedi digwydd pe bawn i wedi cadw at fy nghynllun fy hun. Mae'r ochr foesebol wedi bod yn amhrisiadwy ... Dw i'n edrych ymlaen at y sesiynau hynny – arafu'r cyflymder, y trafodaethau gyda'r plant – mae wedi bod mor werth chweil."
- 'Ac o ran yr empathi ymhlith y plant, roedden ni'n gallu uniaethu â'r pedwar diben... y sgiliau hanfodol, roedden nhw i gyd yn pingo arnon ni... Roedden ni'n gyffrous iawn... Dyma eu hoff ddiwrnod o'r wythnos ac felly dydyn nhw ddim yn gallu aros. Fe wnaethon ni fyfyrto ar y flwyddyn ... a dywedais [wrth y dysgwyr] beth oedd eich hoff beth a dywedon nhw'r prosiect arian... Maen nhw wedi ymgolli ynddo.'

- 'A dw i'n meddwl mai dyna efallai pam maen nhw'n frwdfrydig am hyn bob dydd lau oherwydd mae ganddyn nhw berchnogaeth go iawn... Fe wnaethon ni geisio gwneud hynny ar draws y cwricwlwm ta beth... ond dw i'n credu ein bod ni wedi ei gofleidio'n ddyfnach drwy hyn.'
- 'Dw i'n meddwl beth sy'n ddiddorol iawn yw – gan mai ond ar ddydd lau rydyn ni wedi bod yn gwneud hyn – yn gymesur faint o drafod mae'r plant yn ei gael gyda ni am eu profiad dysgu cyfan y tymor hwn yn ymwneud yn bennaf â'r gwaith hwn... byddech chi'n meddwl, wyddoch chi, eu bod yn ymgolli yn y pwnc arall sydd gennym am weddill yr wythnos, ac y byddai lledaeniad eithaf cymesur. Ond dw i'n gweld bod y plant eisïau siarad llawer mwy am hyn nag unrhyw beth arall.'
- "Ac o ran cynnwys y wybodaeth. Weithiau gallwch chi ddweud ... edrychwch ar hyn – mae'r plant wir yn cymryd camau breision yn eu gwybodaeth am hyn ac mae hynny oherwydd eu bod nhw wedi cael y math yma o gynnwys, ac mae'n gweithio'n dda iawn iddyn nhw. Ond efallai na allwn ddweud cymaint am rai o'r sgiliau mwy technegol, felly efallai meddwl, iawn, fe ddown yn ôl at hynny... felly bod yn hyblyg sy'n bwysig."

2 Enghraifft ysgol uwchradd

Mae'r ail stori ysgol yn amlinellu sut y creodd dau ymarferydd bioleg uwchradd uned ar ddiwydiant gan ddefnyddio dull proses ond sy'n cyd-fynd â thema bresennol yr ysgol. Addysgwyd y pwnc mewn un wers yr wythnos gyda dysgwyr TGAU dros 7 wythnos.

Y pwnc: diwydiant

Roedd cynllunio'r pwnc yn benagored, gan ddechrau o ganolbwyntio ar y dysgwyr ac ystyried y Datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig. Llwyddodd y ddau ymarferydd i ddilyn llwybrau gwahanol gyda'r pwnc i weddu orau i'w dosbarthiadau. Er enghraifft, dywedodd yr ymarferydd a siaradodd â ni fod y dosbarth arall wedi gwneud mwy ar lygredd oherwydd bod gan y dysgwyr ddiddordeb arbennig ynddo. Yna, fe ddywedon nhw'r canlynol am y dull cyffredinol a gymerwyd ganddyn nhw:

Rydyn ni am ysgogi trafodaeth ar y dechrau a dilyn ble mae'r sgwrs yn mynd, felly ar bapur mae'n rhaid i'r cynllun fod yn eithaf penagored. Mae 'na syniadau o ble allen ni fynd ond weithiau, maen nhw'n crwydro oddi ar y testun, sy'n dda... [felly] yn lle ein bod ni'n gwybod 'iawn, ar ddechrau'r wers, dyma'r meini prawf llwyddiant ac rydyn ni'n mynd i gyrraedd hyn ar y diwedd'.

Roedd hyn yn golygu nad oedd 'terfyniadau taclus' i wersi a llai o dystiolaeth mewn 'llyfrau': 'ond nid yw hynny'n golygu nad ydyn nhw wedi dysgu llawer'.

Gallai'r ymarferwyr fod wedi dewis unrhyw ddiwydiant, ond roeddent am gadw'r pwnc yn lleol gan y byddai hyn yn arbennig o werthfawr i ddysgwyr ei ystyried. Y ddau ddiwydiant mwyaf yn lleol yw twristiaeth ac amaethyddiaeth. Roedd yr ymarferwyr yn teimlo mai amaethyddiaeth fyddai'n gweddu orau â'u meysydd pwnc mewn gwyddoniaeth, ond eu bod am adael i ddysgwyr benderfynu ar y pwnc o'u dealltwriaeth o ddiwydiannau lleol. Cafodd y dysgwyr gyfle i ddweud beth roedden nhw eisïau ei ddysgu ar y pwnc yn gynnar trwy ddefnyddio Jamboard.

Roedd yr ymarferwyr yn teimlo ei bod hi'n bwysig bod y dysgwyr yn deall pam eu bod yn dysgu am amaethyddiaeth: 'nid yn unig ein bod ni'n ei wneud, achos mae'n rhaid i ni ei wneud, ond eu bod nhw'n deall pwysigrwydd pam rydyn ni'n trafod y peth'. Y prif ffocws i'r ymarferwyr oedd y dysgwyr a'r hyn fyddai'n werth chweil yn eu dysgu fel 'eu bod nhw'n cael y cyfle gorau'. Roedd hi'n bwysig bod y dysgwyr i gyd yn gweld pwrpas 'a dydyn nhw ddim jyst yn meddwl bod rhaid iddyn nhw neidio drwy gylch i basio'r arholiad'.

Mae'r dysgu a drafodir isod yn canolbwyntio ar un dosbarth: dim ond un ymarferydd oedd yn gallu siarad â ni yn y cyfweiliad am yr uned.

Y dysgu

Dechreuodd yr ymarferydd y wers gyntaf gan esbonio i ddysgwyr bod y dull yn cael ei ddatblygu fel rhan o brosiect *Camau i'r Dyfodol*. Yna, fe wnaethon nhw gyflwyno'r cwestiwn: *Beth yw diwydiant?* Fe wnaeth y dysgwyr Jamboard o ddiwydiannau lleol: dywedodd y dysgwyr lle'r oedd aelodau o'u teuluoedd yn gweithio ac yna, gofynnodd yr ymarferydd gwestiynau i archwilio'r diwydiant ychydig yn fanylach. Er enghraifft, 'a oedden nhw'n rhedeg gwely a brecwast, pa sector, pa ddiwydiant [fyddai hynny]?' Yna, aeth y dysgwyr ati i restru'r hyn roedden nhw'n meddwl oedd y diwydiant pwysicaf yn yr ardal, ac roedd amaeth yn cael ei weld fel y peth pwysicaf. Aeth yr ymarferydd ar daith rithwir ar Google Maps i archwilio amaethyddiaeth yn yr ardal lleol. Dechreuon nhw gyda chyflenwr amaethyddol a gofyn beth roedd hwn yn ei wneud. Defnyddiodd y dysgwyr eu gwybodaeth eu hunain i archwilio'r ystod o bethau a wnâ'r cyflenwr ac y gallen nhw eu cysylltu'r â'r bobl roedden nhw'n eu hadnabod a oedd yn gweithio yno.

Fe wnaethon nhw 'barhau ar hyd y map' - roedden nhw'n trafod faint o danwydd y byddai cerbydau'n ei ddefnyddio ar deithiau go iawn ac mewn amaeth ('ac, wrth gwrs, roedden nhw'n sôn am ddisel coch') – a thrwy drefi lleol, gan stopio i drafod tirnodau yn ymwneud ag amaethyddiaeth. Buon nhw'n trafod siop fferm a sut roedd modd i ffermwyr 'werthu ar stepen y drws', ac 'fe aethon nhw heibio'r cigyddion' mewn un dref a 'thrafod rôl amaeth' i siop gigydd. Fe wnaethon nhw stopio mewn cae arwerthiant 'a thrafod beth oedd yn digwydd yno, gan drafod "milltiroedd bwyd" ac yn y blaen, achos mae'r lladd-dy dros y ffordd i'r cae arwerthiant'. Roedd gan yr ardal leol fferm bysgod a milfeddygfa hefyd. Fe fuon nhw hefyd yn trafod cadwyni bwyd, a sut olwg fyddai ar y gadwyn gyflenwi heb ffermio.

Yna, adolygodd yr ymarferydd y dysgu hyd yma a phenderfynodd, 'gyda TGAU yng nghefn y meddwl', wylio fideo yn trafod dulliau mwy cynaliadwy o ffermio. Mae'r fideo yn cymharu ffermio dwys â dulliau maes ac fe wnaeth hyn ysgogi 'trafodaethau da' am iechyd a lles anifeiliaid, gan gynnwys defnyddio gwrthfotigau. Roedd hyn wedyn yn cysylltu â gwers ddilynol lle trefnodd yr ymarferydd fod cywion yn dod i'r dosbarth yn dilyn asesiad risg. Gosododd y dysgwyr y cywion ar ddarn o bapur A4 er mwyn deall y gofod fyddai ganddyn nhw pe bydden nhw'n cael eu magu mewn system ddwys. 'Cafwyd llawer o drafod am les bryd hynny.'

Yna, symudodd y ffocws i'r diwydiant cig. Unwaith eto, yn dilyn asesiad risg, trefnodd un o'r ymarferwyr fod oen yn dod i'r ysgol. Trafododd y dysgwyr y brîd, docio cynffonau, tagio, casglu defaid, a'r ffaith y gallai'r oen un diwrnod fod yn fwyd. Roedd yr ymarferydd yn cydnabod na fyddai pawb yn gwneud hyn, 'ond mae'n rhywbeth y gallwn ni fel ysgol ei wneud, mae'n rhywbeth sy'n werthfawr i ni fel ysgol, ac mae'n gwbl bosibl yr adeg yma o'r flwyddyn'. Bu'r dysgwyr yn trafod cadw diadelloedd a sut beth fyddai bod yn gi gwaith: 'sut olwg fydd ar ei haddysg, y gorchmynion, beth yw ei horiau gwaith, beth fydd yn digwydd pan fydd hi'n ymddeol...'. Nid oedd llawer o'r dysgwyr a oedd ag anifail anwes wedi deall y gallai anifeiliaid 'orfor gweithio'n galed'.

Ymgysylltu a dysgu

Trafododd yr ymarferydd sawl dangosydd o ymgysylltu a dysgu:

- 'Ni ddywedodd [unrhyw ddysgwyr] – rydych chi'n disgwyl mewn rhai gwersi – 'Dydw i ddim angen hwn, does dim angen i mi wybod hynny'. Doedd dim o hynny yn ystod y saith wythnos, a dw i'n meddwl bod hynny i mi yn dweud "o ie, mae'n werth chweil"...'.
- 'Felly, yr hyn wnaethon ni wedyn oedd ceisio gwneud cysylltiadau: er mai amaethyddiaeth oedd y pwnc, edrychodd yr ymarferydd ar sut roedd ffermio yn rhyng-gysylltiedig â llawer o ddiwydiannau eraill. Roedd gan ddysgwyr deulu a oedd yn adeiladwyr ('maen nhw'n adeiladu siediau') a chigyddion ('ond dydyn ni ddim yn ffermio') – felly roedd yr ymarferwyr yn annog disgyblion i feddwl am y cysylltiadau i amaethyddiaeth fel diwydiant allweddol yn yr ardal. 'Ond heb ffermio? Gallwch weld y cysylltiadau yno.'

- Fe wnaeth y dysgwyr 'wneud lot o feddwl yno ac roeddech chi'n gallu gweld ar eu hwyneb, doedden nhw ddim wedi ystyried hyn o'r blaen'.
- 'Dw i am wneud holiadur "Llais y Disgybl" i weld beth maen nhw'n ei feddwl. Dw i'n gwybod eu bod wedi mwynhau, ond dim ond i wneud yn siŵr ... Ydyn, maen nhw'n dal i siarad am y peth, ac mae'r rhai sydd ddim [wedi'i wneud wedi dweud] "Rydych chi wedi gwneud hyn. Mae Blwyddyn 9 wedi cael gwneud hyn... Doedden ni byth wedi gwneud hynny", felly mae wedi lledaenu... Mae hefyd wedi helpu gydag ymddygiad.'
- 'Byddwn i wedi gallu ei wneud o ran cynnwys yn unig [ar gyfer] TGAU. Byddwn i wedi gallu ei wneud mewn llawer llai na saith o wersi, ond fyddai'r daith ddim wedi bod yr un fath – fyddai'r canlyniadau o ran profiadau'r disgyblion ddim wedi bod yr un fath.' Roedd yr ymarferydd yn teimlo, adeg yr arholiad ym mis Mai y flwyddyn wedyn pan oedd y dysgwyr yn adolygu'r pwnc, 'mwy nag unrhyw daflen waith ... roedd y ffaith eu bod wedi gwneud a gweld yn eu helpu i ddeall; mae wedi eu helpu i gael y wybodaeth honno'.