Llywodraeth Cymru
Welsh Government

Y Strategaeth Genedlaethol ar gyfer Ymchwil ac Ymholiad Addysgol

Effaith Dysgu Proffesiynol ar Ymarferwyr, Disgyblion a Gwella Ysgolion: Adolygiad o Dystiolaeth

Ellen Bristow

Partneriaeth Hyfforddiant Doethurol ESRC

Prifysgol Caerdydd

Medi 2021

Cynnwys

Rhestr Ffigurau

Rhestr Tablau

Cydnabyddiaethau

Crynodeb Gweithredol

1. Cyflwyniad
2. Methodoleg
3. Adolygiad Llenyddiaeth
4. Ymarferwyr
5. Disgyblion
6. Gwella ysgolion
7. Astudiaethau achos o broffesiynau eraill
8. Prif Ganfyddiadau
9. Argymhellion

Cyfeiriadau

Rhestr Ffigurau

Ffigur 1. Enghraifft o gwestiynau a ofynnwyd mewn trafodaethau â rhanddeiliaid a gweithwyr proffesiynol addysg. 14
Ffigur 2. Enghraifft o gwestiynau a gofynnwyd mewn trafodaethau â gweithwyr proffesiynol o broffesiynau eraill yn y DU. 16
Ffigur 3. Y cylch gwella o'r Adnodd Gwerthuso a Gwella Cenedlaethol (Llywodraeth Cymru 2021). 23
Ffigur 4. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar addysg yng Nghymru. 25
Ffigur 5. Canfyddiadau allweddol o ran cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr. 26
Ffigur 6. Offerynnau ansoddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith: gweithio mewn triawdau.....
Ffigur 7. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr addysg. 46
Ffigur 8. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion. 55
Ffigur 9. Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ysgolion yng Nghymru: Model cylchol. .....
Ffigur 10. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar wella ysgolion. 61
Ffigur 11. Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn y sector gofal cymdeithasol: Ystyriaethau allweddol..... 65
Ffigur 12.Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn y sectorau meddygol a gofal iechyd: Ystyriaethau allweddol. 74
Ffigur 13. Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn y sector cyfreithiol: Ystyriaethau allweddol. 77

Rhestr Tablau

Tabl 1. Offerynnau ansoddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.. 27
Tabl 2. Offerynnau meintiol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.... 31
Tabl 3. Offerynnau ansoddol a meintiol cymysg ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol. 32
Tabl 4. Offerynnau ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion 49

Cydnabyddiaethau

Lluniwyd yr adroddiad hwn fel rhan o interniaeth a ariennir gan Bartneriaeth Hyfforddiant Doethurol (DTP) Cymru y Cyngor Ymchwil Economaidd a Chymdeithasol (ESRC) ar y cyd â Llywodraeth Cymru. Hoffwn ddiolch i DTP Cymru am y cyfleoedd rwyf wedi'u cael i ddatblygu fy sgiliau ymchwil mewn amgylchedd newydd, a rhwydweithio a chydweithio â gweithwyr proffesiynol yn fy maes ymchwil. Bu'n brofiad gwych.

Hoffwn ddiolch hefyd i'r Athro David Egan, sydd wedi fy ngoruchwylio drwy gydol fy nghyfnod yn Llywodraeth Cymru. Bu eich cymorth, arbenigedd, cysylltiadau, adborth ac argymhellion yn amhrisiadwy wrth lunio'r darn hwn o waith a datblygu fy sgiliau ymchwil. Diolch hefyd i Mei Lin Ng, a oruchwyliodd fy interniaeth yn Llywodraeth Cymru ochr yn ochr â David. Mae'r trafodaethau a gawsom a'r cysylltiadau rydych fy nghyflwyno iddynt wedi helpu o ddifrif i bennu cyfeiriad a chwmpas yr adroddiad hwn.

Diolch hefyd i Tanya Wigfall ac Ann Bradshaw yn Llywodraeth Cymru am fy helpu i ddod o hyd i gyfeiriad ar gyfer yr adroddiad hwn. Diolch hefyd i'r arbenigwyr a'r gweithwyr proffesiynol a helpodd i lywio fy nealltwriaeth o gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol mewn addysg a sectorau proffesiynol eraill, gan gynnwys: Sally Llewelyn a Louise Muteham (Ein Rhanbarth ar Waith), Dr. Jan Huyton (Prifysgol Metropolitan Caerdydd), Dr. Emmjane Milton a Dr. Alex Morgan (Prifysgol Caerdydd), Liz Miles, Jayne Edwards ac Alan Edwards (Estyn), Jon Day (Gofal Cymdeithasol Cymru), Charlotte Stephenson a Sarah Lethbridge (Prifysgol Caerdydd), Rhian Jones (GIG Cymru), Simon Roberts, Kerina Hanson, Dr. Joe Cudd a Dr. Llinos Jones (Yr Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol Cymru). Diolch hefyd i'r ymarferwyr o GIG Cymru a'r gweithwyr cyfreithiol proffesiynol yng Nghymru a siaradodd â mi ar gyfer yr adroddiad hwn, ond nad oeddent am gael eu henwi.

CRYNODEB GWEITHREDOL

1.1 Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno adolygiad o dystiolaeth o'r ffordd orau i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr addysgol, eu disgyblion a gwella ysgolion. Mae'n defnyddio canfyddiadau o adolygiad llenyddiaeth systematig, trafodaethau â rhanddeiliaid allweddol a gweithwyr proffesiynol addysg yn y system addysg yng Nghymru, ac yn cyflwyno astudiaethau achos sy'n archwilio a yw proffesiynau eraill yn y DU yn cipio ac yn gwerthuso effaith dysgu proffesiynol, a sut maent yn gwneud hynny.

1.2 Mae **prif ganfyddiadau'r** adroddiad yn cydnabod bod cipio effaith dysgu proffesiynol yn broses gymhleth a llafurus, ac os ydyw am gael ei wneud yn llwyddiannus, y dylai'r canlynol fod ar waith:

- Cyd-ddealltwriaeth o'r dystiolaeth feintiol ac ansoddol sydd i'w chasglu.
- Dulliau cadarn a fydd yn cael eu defnyddio i gasglu'r dystiolaeth hon.
- Proses fonitro a gwerthuso barhaus a beirniadol sy'n gysylltiedig â hunanwerthuso a gwella ysgolion.
- Cydweithio mewn ysgolion a rhwng ysgolion.
- Darparu cyfleoedd dysgu proffesiynol i ymarferwyr ddatblygu eu sgiliau yn y maes hwn, gan gynnwys cymorth mentora gan ymchwilwyr addysg uwch.
- Cefnogaeth gan arweinwyr ysgolion i ganiatáu amser i ymarferwyr ymgymryd â'r gwaith hwn.
- Defnyddio llais y dysgwr fel ffynhonnell allweddol o dystiolaeth, gan gynnwys cynorthwyo disgyblion i ddatblygu eu sgiliau myfyrio a chyfathrebu.
- Defnyddio'r Pasbort Dysgu Proffesiynol i gofnodi'r dystiolaeth a gesglir.

1.3 Ar y sail hon, mae'r adolygiad yn cynnig yr **argymhellion** canlynol i Lywodraeth Cymru a'i phartneriaid yn yr haen ganol:

- Dylai cipio effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, disgyblion ac ysgolion fod yn agwedd allweddol ar *Ddull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol* diwygiedig Llywodraeth Cymru.

- Dylai'r Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol gydnabod bod ymgymryd â'r gwaith hwn yn broses gymhleth a llafurus.

- I'r perwyl hwn, dylai rhanddeiliaid allweddol yn y system addysg yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, awdurdodau lleol, consortia addysg rhanbarthol, Estyn, yr Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol Cymru, Cyngor y Gweithlu Addysg a sefydliadau addysg uwch) gydweithio â'i gilydd i ddatblygu *Fframwaith Effaith Dysgu Proffesiynol*.

- Wrth ymgymryd â'r gwaith hwn, dylai canfyddiadau'r adolygiad hwn o dystiolaeth gael eu hystyried yn llawn.

2 Nodau ac Amcanion

2.1 Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno adolygiad o dystiolaeth o'r ffordd orau i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr addysgol, eu disgyblion a gwella ysgolion. Mae'n defnyddio canfyddiadau o adolygiad llenyddiaeth systematig, trafodaethau â rhanddeiliaid allweddol a gweithwyr proffesiynol addysg yn y system addysg yng Nghymru, ac yn cyflwyno astudiaethau achos sy'n archwilio a yw proffesiynau eraill yn y DU yn cipio ac yn gwerthuso effaith dysgu proffesiynol, a sut maent yn gwneud hynny.

2.2 Mae llawer o ymchwil yn amlygu pwysigrwydd ansawdd athrawon a rôl dysgu proffesiynol mewn datblygu strategaethau addysgu a dysgu (am enghreifftiau, gweler Hattie 2009 a 2012; Coe *et al.* 2014).

2.3 Mae tystiolaeth yn awgrymu bod dysgu proffesiynol 'da' yn systematig, yn gefnogol, yn gydweithredol, yn gynaledig ac wedi'i seilio ar theori ac ymarfer cadarn (Louis *et al.* 2010, Louis a Robinson 2012; Sebba *et al.* 2012; Brown a Rogers 2014; Sutton Trust 2015; Cordingley *et al.* 2015; Egan a Grigg 2016).

2.4 Fodd bynnag, mae Adroddiad Blynyddol diweddar gan Estyn (2016: 15) yn esbonio, 'nid oes digon o ysgolion yn helpu staff i wneud y gorau o gyfleoedd dysgu proffesiynol, ac nid ydynt yn arfarnu a yw'r gweithgareddau hyn yn arwain at welliannau ar gyfer disgyblion neu staff'.

2.5 Caiff yr adolygiad ei gyflwyno fel a ganlyn:

- I ddechrau, cyflwynir y fethodoleg a ddefnyddiwyd yn yr adolygiad o dystiolaeth.
- Nesaf, mae adolygiad llenyddiaeth yn archwilio beth yw dysgu proffesiynol, sut olwg sydd ar ddysgu proffesiynol yng Nghymru a beth yw ystyr yr ymadrodd 'cipio a gwerthuso effaith'.
- Mae'r adolygiad yn parhau drwy gyflwyno canfyddiadau o drafodaethau â rhanddeiliaid addysg allweddol a gweithwyr proffesiynol yn y system addysg yng Nghymru.
- Yna, mae'n cyflwyno cyfres o astudiaethau achos sy'n archwilio sut mae proffesiynau eraill yn y DU yn cipio effaith dysgu proffesiynol yn eu sectorau.
- I gloi, mae'r adolygiad yn tynnu ynghyd rai prif ganfyddiadau ac argymhellion yn ymwneud â pha systemau y mae angen eu rhoi ar waith i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, disgyblion a gwella ysgolion yn well yn y dyfodol.

Cyd-destun

2.6 Sbardunodd perfformiad Cymru yn Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr (PISA) 2010 newid sylweddol ym mholisi Llywodraeth Cymru ar gyfer datblygiad proffesiynol addysgol. Roedd tri adroddiad allweddol wrth wraidd y newidiadau polisi hyn, a oedd yn pwysleisio pwysigrwydd adeiladu ansawdd mewn addysgu yn y system yng Nghymru, sef: adroddiad OECD (2014) Improving Schools in Wales, adroddiad Furlong (2015) Teaching Tomorrow's Teachers, a oedd yn cynnig diwygiadau i addysg athrawon, ac adroddiad Dyfodol Llwyddiannus Donaldson (2015), a oedd yn cynnig datblygiadau i'r cwricwlwm ac addysgeg.

2.7 Roedd pob un o'r adroddiadau hyn yn amlygu pwysigrwydd rôl addysgeg athrawon yn y cwricwlwm ysgol ac yn alinio â'r cysyniad cyffredinol o ddatblygu 'ysgolion sy'n hunanwella'. I'r perwyl hwn, ymrwymodd Llywodraeth Cymru i ddatblygu model dysgu proffesiynol.

2.8 Datblygwyd 'Y Fargen Newydd ar gyfer y Gweithlu Addysg' fel model dysgu proffesiynol yn 2015 (Llywodraeth Cymru 2015). Roedd yn cynnwys pedwar maes astudio, y cyfeiriwyd atynt fel 'modiwlau'. Roedd y modiwlau hyn yn cynnwys: cydweithio effeithiol, ymarfer myfyriol, defnyddio data a thystiolaeth ymchwil yn effeithiol, a hyfforddi a mentora.

2.9 Yn 2017, sefydlwyd 'Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl' (Llywodraeth Cymru 2017). Fel y crynhowyd gan Thomas (2018), mae nodau 'Cenhadaeth ein Cenedl' yn disgrifio bod sgiliau a sylfeini gwybodaeth newydd yn ofynnol i athrawon dan hyfforddiant, y gweithlu addysgu presennol a'r rhai a fydd yn eu harwain. Nod Cenhadaeth ein Cenedl yw galluogi ysgolion i amlygu eu blaenoriaethau datblygu eu hunain y maent o'r farn eu bod yn fwyaf priodol i'w cyd-destunau, eu hymarferwyr a'u dysgwyr.

2.10 Ers rhoi'r Fargen Newydd a Chenhadaeth ein Cenedl ar waith, mae Llywodraeth Cymru (2018) wedi datblygu'r *Dull cenedlaethol ar gyfer dysgu proffesiynol.* Mae'r dull hwn yn amlygu wyth prif elfen sy'n ffurfio model dysgu proffesiynol Cymru. Mae pob un o'r elfennau hyn wedi'i rhannu'n gategorïau, sef: cyd-destun yr ysgol (taith ddysgu broffesiynol unigol, ysgolion fel sefydliadau sy'n dysgu, dysgu proffesiynol cyfunol); y cyd-destun rhanbarthol (rhwydweithiau cydweithredol, safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth); a'r cyd-destun cenedlaethol (addysgeg ar gyfer dysgu proffesiynol, y cynnig dysgu proffesiynol, achrediad a chydnabyddiaeth). Mae hyn yn ymestyn y modiwlau dysgu proffesiynol blaenorol drwy gysylltu'r dulliau hyn â'r safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth hefyd.

2.11 Er mwyn hwyluso'r datblygiadau hyn, disodlwyd y Rhaglen Athrawon Siartredig a'r Bwrsariaethau Datblygiad Proffesiynol gan y Radd Meistr mewn Ymarfer Addysgol a gomisiynwyd ac a gyfarwyddwyd yn genedlaethol, Cymunedau Dysgu Proffesiynol a'r Consortia Addysg Rhanbarthol, sy'n cefnogi rhwydweithio proffesiynol rhwng ysgolion.

2.12 Arweiniwyd yr agweddau ar ddysgu proffesiynol o'r diwygiadau hyn gan Ysgolion Arloesi, a gydweithiodd â Llywodraeth Cymru a'r consortia addysg rhanbarthol i ddatblygu dull 'beth sy'n gweithio' yn seiliedig ar ymchwil ar gyfer ymarfer addysgol.

2.13 Datblygwyd y fenter Ysgolion Arloesi i gefnogi dysgu a gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru (2022) sydd ar ddod, a hybu model Cymru ar gyfer dysgu a datblygiad proffesiynol. Roedd y datblygiadau hyn i'r model yn cynnwys:

- Safonau proffesiynol diwygiedig
- Ymholiad gweithredol i ddarganfod beth sydd ei angen
- Archwilio'r hyn sy'n hysbys eisoes
- Llwybr Datblygu Gyrfa (yn gysylltiedig â 'phasbort' wedi'i weinyddu gan Gyngor y Gweithlu Addysg).

2.14 Nod Ysgolion Arloesi, wedi'u hwyluso gan y consortia addysg rhanbarthol, oedd manteisio ar y dysgu proffesiynol yr oedd ei angen arnynt i ddatblygu eu systemau 'hunanwella' eu hunain a argymhellwyd gan adroddiad OECD (2014).

2.15 Ar ben hynny, yn 2009, lansiodd Llywodraeth Cynulliad Cymru adolygiad o ddatblygiad proffesiynol, a arweiniodd at fodel Ymarfer, Adolygu a Datblygu newydd. Mae'r model Ymarfer, Adolygu a Datblygu yn cysylltu rheoli perfformiad ag elfennau datblygiad proffesiynol, gan gynnwys: hyfforddi a mentora, ymarfer myfyriol, ymchwil gweithredol a chymunedau dysgu proffesiynol (Llywodraeth Cymru 2012).

2.16 Ei ddiben craidd yw annog gwerthusiad o brofiadau datblygiad proffesiynol â'u heffaith ar ymarfer. Erbyn hyn, mae'r elfennau hyn wedi'u hymgorffori yn y model dysgu proffesiynol drwy'r pasbort dysgu proffesiynol (Cyngor y Gweithlu Addysg 2021; caiff hyn ei drafod ymhellach yn 5.12). Lluniwyd yr Adnodd Gwerthuso a Gwella Cenedlaethol (NEIR) hefyd i gefnogi athrawon yn y meysydd hyn (gweler Llywodraeth Cymru 2021).

2.17 Datblygwyd NEIR gan ymarferwyr addysg ledled Cymru, Estyn, y consortia rhanbarthol ac awdurdodau lleol, gyda mewnbwn ychwanegol gan OECD. Mae'n hyrwyddo diwylliant o fyfyrio, deialog a dysgu proffesiynol (Llywodraeth Cymru 2021). Adeg ysgrifennu'r adroddiad hwn, mae NEIR yn dechrau cam 2 ei ddatblygiad.

2.18 Mae'r adnoddau, y mae pob un ohonynt ar gael ar Hwb, yn annog gweithwyr proffesiynol i ddefnyddio data i geisio 'gofyn cwestiynau yn hytrach na'u hateb' (Llywodraeth Cymru 2021). Mae hyn wedi'i seilio ar y rhagosodiad ei fod yn 'annhebygol y bydd un set o ddata ar ei phen ei hun yn rhoi'r 'hanes llawn' i ysgol neu'n ei galluogi i nodi yn union pa gamau y gallai fod angen eu cymryd' (Llywodraeth Cymru 2021). Mae'r adnodd yn awgrymu y dylai gweithwyr proffesiynol ystyried 'triongli' data â thystiolaeth arall, ac mae 'edrych ar ddysgu a gwrando ar ddysgwyr' yn agweddau allweddol ar hyn (Llywodraeth Cymru 2021).

2.19 Mae NEIR yn hyrwyddo dull wedi'i seilio ar gyd-destun ar gyfer gwerthuso a gwella ysgolion, ac mae rhan o hyn yn golygu amlygu a gwerthuso'r dysgu proffesiynol pwrpasol sydd ei angen ar weithwyr proffesiynol. Mae enghreifftiau ac astudiaethau achos o ysgolion a fu'n rhan o ddatblygu NEIR i'w gweld yma.

2.20 Fodd bynnag, mae tystiolaeth yn awgrymu bod y dull hwn wedi'i seilio ar gyd-destun wedi arwain at anghysondebau o ran ymgysylltu, gweithredu a chipio effaith dysgu proffesiynol ar draws ysgolion yng Nghymru (OECD 2014). Mae Adroddiad Blynyddol diweddar gan Estyn (2016: 15) yn esbonio, 'nid oes digon o ysgolion yn helpu staff i wneud y gorau o gyfleoedd dysgu proffesiynol, ac nid ydynt yn arfarnu a yw'r gweithgareddau hyn yn arwain at welliannau ar gyfer disgyblion neu staff'.

2.21 Felly, mae'n ymddangos yn dyngedfennol bod dealltwriaeth o sut y gellid meithrin gallu i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol, ar sawl lefel o fewn y system addysg yng Nghymru, yn hynod bwysig. Cyn ystyried sut olwg allai fod ar y gallu hwn, mae'r adroddiad hwn yn diffinio sut caiff y termau 'cipio' a 'gwerthuso' eu defnyddio.

3 Methodoleg

3.1 Defnyddiwyd y fethodoleg ganlynol wrth lunio'r adolygiad hwn:

- Chwiliad systematig o lenyddiaeth ymchwil berthnasol.
- Trafodaethau â rhanddeiliaid allweddol a gweithwyr proffesiynol addysg yn y system addysg yng Nghymru.
- Astudiaethau achos o rai proffesiynau eraill yn y DU.

Adolygiad systematig o dystiolaeth

3.2 Cynhaliwyd adolygiad o'r llenyddiaeth sydd ar gael i archwilio:

- Yr hyn sy'n hysbys eisoes am gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, disgyblion a gwella ysgolion, ynghyd â datblygiadau mewn dysgu proffesiynol yng Nghymru.

3.3 Roedd y meini prawf chwilio ar gyfer yr adolygiad systematig o lenyddiaeth fel a ganlyn:

- Beth mae'r dystiolaeth gyfredol yn awgrymu yw effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, disgyblion a/neu wella ysgolion?
- Pa arferion sydd ar waith neu a fu ar waith sy'n ceisio cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, disgyblion a/neu wella ysgolion?
- Pa arferion sydd ar waith sy'n ceisio cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr mewn sectorau eraill yn y DU?
- Sut y gellid defnyddio canfyddiadau o'r adolygiad hwn i lywio a datblygu model cynaliadwy o gipio a gwerthuso effaith yn y system addysg yng Nghymru?

3.4 Defnyddiwyd dull adolygu systematig, gan mai ei nod yw crynhoi cyrff mawr o dystiolaeth i helpu esbonio canfyddiadau—cyffelybiaethau a gwahaniaethau—ymhlith astudiaethau, cyd-destunau a thystiolaeth ar yr un cwestiwn (Cook *et al.* 1997). Wrth ystyried y cwestiynau ymchwil uchod a diffiniad Cook *et al* (1997), chwiliodd yr adolygiad hwn am adroddiadau tystiolaeth perthnasol a chyfeiriadau o 2000 ymlaen.

3.5 Lle'r oedd cronfeydd data'n caniatáu, chwiliwyd am ymadroddion i ddod o hyd i lenyddiaeth ar draws y ffynonellau canlynol: Cymdeithas Ymchwil Addysg Prydain (BERA), y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD), gwefan Llywodraeth Cymru (gan gynnwys tudalennau wedi'u harchifo, allbynnau cymdeithasau proffesiynol a chyhoeddiadau data ac ati), gwefan Cyngor y Gweithlu Addysg (CGA), chwilio drwy lyfrgell Prifysgol Caerdydd, chwilio drwy lyfrgell Llywodraeth Cymru, Google Scholar a'r Ganolfan Wybodaeth Adnoddau Addysg (ERIC).

3.6 Llywiwyd y meini prawf dethol gan gylch gorchwyl y prosiect a, lle y bo'n bosibl, aseswyd perthnasedd, ansawdd a chryfderau'r dystiolaeth. Roedd y meini prawf allweddol yn cynnwys:

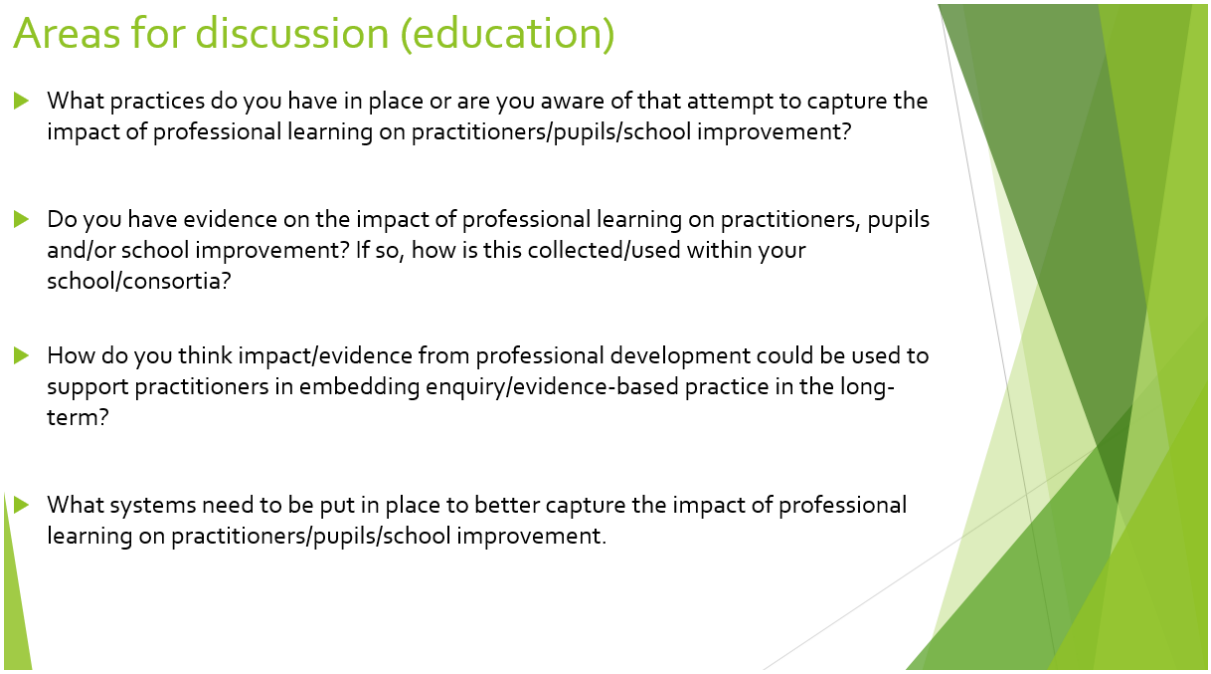
- Perthnasedd i gyd-destun Cymru
- Nod a dyluniad y strategaeth effaith
- Ansawdd data a dadansoddi
- Dibynadwyedd honiadau a chysylltiadau yn seiliedig ar y dystiolaeth a gyflwynwyd

3.7 Nid oedd yn bosibl cymhwyso'r holl feini prawf uchod i bob ffynhonnell. Fodd bynnag, defnyddiwyd dull pragmatig i asesu ansawdd y dystiolaeth a ganfuwyd a'i pherthnasedd i nodau'r adroddiad ar sail y wybodaeth a ddarparwyd yn y testun. Prif natur y testunau hyn oedd dogfennau ar arddull polisi ac/neu adroddiadau tystiolaeth sy'n trafod ac yn dadansoddi defnydd, capasiti a gweithredu dysgu proffesiynol mewn cyd-destunau addysgol.

Trafodaethau â rhanddeiliaid allweddol ac ymarferwyr addysg yn y system addysg yng Nghymru

3.8 I ategu canfyddiadau o'r chwiliadau llenyddiaeth, cynhaliwyd trafodaethau anffurfiol, lled-strwythuredig ar-lein â rhanddeiliaid allweddol ac ymarferwyr addysgol (penaethiaid, arweinwyr pynciau ac athrawon dosbarth). Cynhaliwyd y trafodaethau hyn drwy Teams neu Zoom.

3.9 Defnyddiwyd canfyddiadau o'r adolygiad llenyddiaeth i baratoi cwestiynau/pwyntiau trafod allweddol (gweler Ffigur 1). Nod y cyfweliadau hyn oedd dyfnhau gwybodaeth am ba system sydd ar waith eisoes mewn gwahanol leoliadau addysgol, a deall mwy am bolisïau, modelau ac arferion penodol a/neu logisteg adeiladu'r seilwaith sydd ei angen i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr addysgol, disgyblion ac ysgolion. Roedd y trafodaethau hefyd yn cynnig cyfle i wirio na chollwyd unrhyw lenyddiaeth allweddol yn ystod y chwiliadau.



Ffigur 1. Enghraifft o gwestiynau a ofynnwyd mewn trafodaethau â rhanddeiliaid a gweithwyr proffesiynol addysg.

3.10 Cadwyd nodiadau a chofnodion o'r cyfarfodydd i gipio gwybodaeth allweddol. Ni wnaed unrhyw recordiadau sain/fideo. Roedd cyfranogwyr y trafodaethau'n cynnwys:

- cynghorwyr polisi addysg Llywodraeth Cymru
- penaethiaid, arweinwyr pwnc ac athrawon dosbarth o ysgolion yng Nghymru
- arweinwyr consortia rhanbarthol
- ymchwilwyr ac academyddion o brifysgolion ledled Cymru
- gweithwyr proffesiynol o Estyn

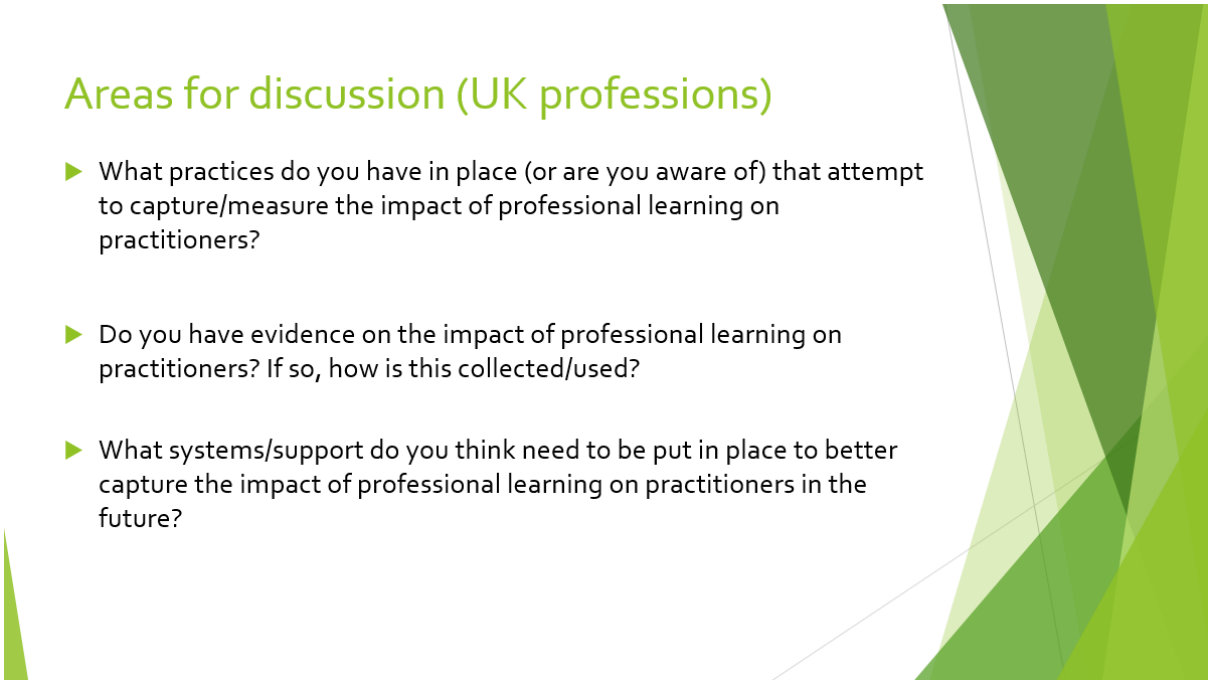
3.11 Defnyddiwyd y wybodaeth a gafwyd o'r trafodaethau hyn i gynnal chwiliadau llenyddiaeth ychwanegol a/neu ddehongli canfyddiadau o'r llenyddiaeth. Darparodd y trafodaethau hyn eirfa ac ymadroddion allweddol hefyd er mwyn i mi allu ehangu chwiliadau o'r llenyddiaeth.

3.12 Er enghraifft, roedd termau/ymadroddion a ddefnyddiwyd yn fynych yn y trafodaethau hyn yn cynnwys: 'lle ac amser', 'gweithio ar y cyd', 'modelau gwerthusol', 'offerynnau cipio tystiolaeth', ac 'arfer wedi'i lywio gan dystiolaeth'. Darparodd y termau hyn sylfaen i mi archwilio'r llenyddiaeth ymhellach a deall a ddefnyddiwyd terminoleg debyg mewn proffesiynau eraill a sut y gwnaed hynny. Caiff canfyddiadau'r trafodaethau hyn eu crybwyll ym mhob un o'r adrannau perthnasol isod.

Astudiaethau achos o rai proffesiynau eraill yn y DU

3.13 Er mwyn deall sut y gellid gwerthuso a chipio effaith dysgu proffesiynol yn y lleoliad addysgol, cynhaliwyd trafodaethau anffurfiol, lled-strwythuredig ar-lein ag arweinwyr dysgu proffesiynol o sectorau gwaith eraill yn y DU. Cynhaliwyd y trafodaethau hyn drwy Teams neu Zoom.

3.14 Yn yr un modd â'r trafodaethau a gynhaliwyd â rhanddeiliaid addysg a gweithwyr proffesiynol addysg, defnyddiwyd canfyddiadau o'r adolygiad llenyddiaeth i baratoi cwestiynau/pwyntiau trafod allweddol (gweler Ffigur 2). Nod y cyfweliadau hyn oedd deall sut mae proffesiynau eraill yn y DU yn cipio ac yn gwerthuso effaith dysgu proffesiynol sy'n cael ei gwblhau gan ymarferwyr yn y sectorau perthnasol.



Ffigur 2. Enghraifft o gwestiynau a gofynnwyd mewn trafodaethau â gweithwyr proffesiynol o broffesiynau eraill yn y DU.

3.15 Cadwyd nodiadau a chofnodion o'r cyfarfodydd i gipio gwybodaeth allweddol. Ni wnaed unrhyw recordiadau sain/fideo. Roedd cyfranogwyr y trafodaethau'n cynnwys:

- gweithwyr proffesiynol gofal cymdeithasol
- gweithwyr proffesiynol meddygaeth a gofal iechyd
- gweithwyr proffesiynol y gyfraith

3.16 Diben y trafodaethau hyn oedd deall a ellid ystyried modelau neu ddulliau i gipio a gwerthuso effaith a/neu eu haddasu i'r sector addysg, a sut gellid gwneud hynny.

4 Adolygiad Llenyddiaeth

4.1 Mewn adroddiad arloesol a oedd yn archwilio sut mae'r systemau ysgol â'r perfformiad gorau yn y byd yn 'cyrraedd y brig', amlygodd Barber a Mourshed (2007) mai ansawdd yr addysgu yw'r ffactor pwysicaf sy'n peri llwyddiant systemau addysg ledled y byd. Roedd yr adroddiad hwn hefyd yn pwysleisio bod systemau addysg llwyddiannus yn rhoi pwys mawr ar ddatblygu strategaethau addysgu a dysgu athrawon i sicrhau addysgu o ansawdd uchel.

4.2 Yn ôl Barber a Mourshed (2007), mae dysgu proffesiynol—p'un a yw hynny drwy addysg gychwynnol athrawon o ansawdd uchel, cefnogaeth a mentora parhaus i athrawon cymwysedig, penodi ymarferwyr arweiniol pynciau a/neu 'ddatrys problemau' ar y cyd—yn galluogi athrawon i gydweithio â'i gilydd a dysgu oddi wrth ei gilydd i ddatblygu'r addysgu o ansawdd uchel sydd ei angen.

4.3 Mae adroddiadau gan Cordingley *et al.* ar gyfer yr Ymddiriedolaeth Datblygu Athrawon (2015) ac OECD (2016: 14) yn awgrymu bod dysgu proffesiynol yn dibynnu ar 'ddylunio gofalus' sy'n cynnig adnoddau ac ymrwymiad cynaledig, ynghyd â ffocws cryf ar wella deilliannau myfyrwyr sy'n cael effaith sylweddol ar gyflawniad myfyrwyr (am ragor o dystiolaeth, gweler Marks *et al.* 2002; Yoon *et al.* 2007; Brasco 2008). Mae'r ddau adroddiad yn tynnu sylw at bwysigrwydd gwaith cydweithredol, defnyddio arbenigedd allanol, canolbwyntio ar addysgeg gyffredinol ac addysgeg sy'n benodol i'r pwnc, a sicrhau y gall dysgu effeithio'n gyflym ar ymarfer yn yr ystafell ddosbarth.

4.4 Fodd bynnag, mae ymchwil wedi dangos yn gyson nad oes gan ysgolion y profiad, sgiliau a'r offerynnau sydd eu hangen i werthuso effaith dysgu proffesiynol (am enghreifftiau, gweler Goodall *et al.* 2005, Bubb ac Earley 2007, Bubb *et al*. 2009).

4.5 Mae adroddiad blynyddol Estyn (2016) yn ategu'r canfyddiadau hyn, gan ei fod yn nodi mai'r 'factor pwysicaf o ran pa mor dda y mae dysgwyr yn datblygu a dysgu yw ansawdd yr addysgu', a bod yr arweinwyr ysgol gorau 'yn trefnu cyfleoedd dysgu proffesiynol er mwyn gwella'r addysgu' (Estyn 2016: 5). Ar ben hynny, mae'r athrawon mwyaf 'llwyddiannus' yn 'meddwl yn feirniadol ynglŷn ag addysgeg, yn darllen yn eang am addysgu a dysgu, ac yn trafod eu gwaith gydag athrawon eraill' (Estyn 2016: 5).

4.6 Fodd bynnag, mae dadl yn y llenyddiaeth ynghylch beth yw dysgu proffesiynol 'llwyddiannus' neu 'dda'. Felly, mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy archwilio rhai o'r syniadau hyn.

Dysgu proffesiynol

4.7 Mae Porritt *et al.* (2017: 77) yn diffinio dysgu proffesiynol fel yr holl gyfleoedd sy'n cael eu cynnig i gydweithwyr i [...] ddysgu rhywbeth newydd, diweddaru eu sgiliau, cael gwybod am ddatblygiadau newydd, archwilio technegau neu adnoddau newydd, gloywi gwybodaeth am bynciau penodol, gwella ansawdd addysgu a datblygu dysgwyr mwy annibynnol. Gall y cyfleoedd hyn gael eu cynnig mewn ystod eang o ffyrdd; cyrsiau, gweithdai, seminarau, teithiau dysgu, darllen erthyglau, ymweliadau â sefydliadau eraill, ymchwil weithredol, cymwysterau gradd Meistr, arsylwi cymheiriaid, cynllunio ar y cyd (Porritt 2017: 77).

4.8 Ni waeth pa fydd o gyfle yr ymgymerir ag ef (h.y. gweithdy, cwrs ac ati), mae Eraut (2004) yn dadlau bod hunanfyfyrio beirniadol wrth wraidd dysgu proffesiynol da. Mae Eraut (2004) yn awgrymu, heb fyfyrio'n feirniadol, bod y dysgwr (yr athro yn yr achos hwn) yn 'dynwared' wybodaeth broffesiynol newydd yn unig heb holi ei pherthnasedd i'r cyd-destun addysgu/dysgu.

4.9 Felly, nod dysgu proffesiynol yw i'r dysgwr herio'r normau cyfredol a holi sut a phryd y dylid defnyddio gwybodaeth benodol a'i hymgorffori mewn ymarfer proffesiynol (Eraut 2004: 249). Yn hytrach nag 'ateb cyflym', mae Eraut (2004: 249) yn dadlau dros ddatblygu 'gwybodaeth ddealledig' sy'n cael ei hymwreiddio yn ymarfer y gweithiwr proffesiynol drwy broses o fyfyrio, gwerthuso ac, yn olaf, gweithredu pan fydd o'r farn ei fod yn briodol ac yn angenrheidiol. I Eraut (2004), mae hyn yn sicrhau bod 'dynwared' gwybodaeth broffesiynol yn cael ei osgoi ac y gellir cyflawni dealltwriaeth broffesiynol ddyfnach.

4.10 Yn fwy diweddar, mae Shulman (2005: 59) wedi ymestyn damcaniaethau ynghylch dysgu proffesiynol i gynnwys yr hyn y mae'n ei alw'n 'addysgegau cyweirnod'. Mae'r 'addysgegau' hyn yn cyfeirio at ddysgu proffesiynol sy'n cael ei ddyfnhau gan ddealltwriaeth o arferion proffesiynol, gan gynnwys: gweithredu ('arferion y llaw'); gwerthuso camau gweithredu ('arferion y pen'); a'u heffaith ar werthoedd, ethos a hunaniaeth broffesiynol ('arferion y galon'). Mae'r dull hwn yn canolbwyntio ar agweddau gwybyddol ar ddysgu proffesiynol ac yn dadlau o blaid dyfnder a chymhlethdod meddwl ac ymgysylltu.

4.11 Fodd bynnag, mae Opfer a Pedder (2011: 376) yn dadlau bod meddwl am ddatblygiad proffesiynol mewn ffordd bendant wedi arwain at ganlyniadau siomedig. Awgrymant fod y cysyniadau hyn o ddysgu proffesiynol yn 'rhy syml', gan nad ydynt yn ystyried sut caiff dysgu ei ymwreiddio mewn bywydau personol a phroffesiynol ac amodau gwaith; mae'r ymarferydd dysgu unigol, a'r cyd-destun y mae wedi'i leoli ynddo, yn gymhleth.

4.12 Fel y cyfryw, mae Daly *et al.* (2020) yn awgrymu bod angen 'cysyniadoli ecolegol' o ddysgu proffesiynol. Maent yn dadlau bod y dull hwn, sy'n cydnabod cymhlethdodau haenog dysgu proffesiynol yn yr amgylchedd ysgol, yn cynnig dealltwriaeth ddyfnach o'r 'amodau sy'n golygu bod ysgolion yn safleoedd o ffurfiant proffesiynol'. O'r safbwynt hwn, mae angen perthynas rhwng rhanddeiliaid allweddol mewn cymunedau ysgolion – gan gynnwys dysgwyr – er mwyn gwireddu potensial yr amgylcheddau hyn fel safleoedd dysgu proffesiynol, boed hynny'n ffurfiol neu'n anffurfiol (Daly *et al.* 2020: 652).

4.13 Mae Daly *et al.* (2020: 660) yn cydnabod yr her o ran ymdrin â'r perthnasoedd hyn rhwng rhanddeiliaid, arweinwyr, ymarferwyr ac ysgolion, ond yn awgrymu bod rhoi pwyslais ar y berthynas gymhleth, ddynamig hon yn caniatáu 'ailddatrys problemau'n barhaus fel cyflwr proffesiynol dymunol' yn hytrach nag 'obsesiwn â dod o hyd i atebion na allant barhau oherwydd esblygiad parhaus elfennau na all fod yn sefydlog mewn system gymhleth', yn cynnig cyfle i ysgolion weithredu fel yr amgylcheddau dysgu sydd eu hangen ar athrawon i gymryd rhan mewn dysgu proffesiynol ystyrlon.

4.14 Mae adolygiadau o'r llenyddiaeth yn awgrymu bod angen i ddysgu proffesiynol 'ystyrlon' fod yn: gynaledig, yn gydweithredol, yn benodol i'r pwnc, wedi'i seilio ar ymarfer a chanolbwyntio ar ymholi (Timperley *et al.* 2007; Wei *et al.* 2009). Ar ben hynny, nododd Cordingley *et al.* (2015) fod alinio gweithgareddau a phrofiadau dysgu proffesiynol â nodau o ran deilliannau disgyblion yn ganolog i ddysgu proffesiynol 'ystyrlon'.

4.15 Fodd bynnag, nid yw'n glir ar hyn o bryd sut y gellir penderfynu bod dysgu proffesiynol yn 'ystyrlon'. Er mwyn diffinio neu bennu ymarfer dysgu proffesiynol 'ystyrlon', rhaid bod rhyw ffordd i gipio a gwerthuso effaith y dysgu hwn.

4.16 Mae sawl model a damcaniaeth yn ymwneud â dysgu proffesiynol a'i werthuso. Mae Coldwell a Simkins (2010) a Bubb ac Earley (2007), sy'n ystyried cryfderau a gwendidau modelau amrywiol, yn rhoi trosolygon defnyddiol o ddulliau gwerthuso perthnasol. Fodd bynnag, fel y mae Thompson a Wiliam (2008: 3) yn nodi, nid yw gwybod bod athrawon yn gwneud gwahaniaeth yr un fath â gwybod sut mae athrawon yn gwneud gwahaniaeth.

4.17 Felly, er mwyn deall a yw dysgu proffesiynol yn cynorthwyo athrawon i 'wneud gwahaniaeth' a sut mae'n gwneud hynny, rhaid cipio a gwerthuso effaith y dysgu.

Gwerthuso dysgu proffesiynol

4.18 Mae Harris a Jones (2019) yn trafod y diffyg eglurder hwn o ran deall beth sy'n gwneud dysgu proffesiynol yn effeithiol. Yn yr un modd â chanfyddiadau Bristow (2021) ar ddatblygu proffesiwn addysg sydd wedi'i lywio gan dystiolaeth yng Nghymru, mae Harris a Jones (2019: 1) yn awgrymu bod gweithio ar y cyd yn cynnig cyfle i ymarferwyr addysg werthuso effaith eu profiadau dysgu proffesiynol mewn modd 'ystyrlon'.

4.19 Gan ddefnyddio corff mawr o dystiolaeth, daw adolygiad Harris a Jones (2010) o gymunedau dysgu proffesiynol (CDPau) i'r casgliad bod gan CDPau cydweithredol y potensial i gynnig seilwaith a phlatfform sydd eu hangen yn fawr i ddatblygu cyfalaf proffesiynol yng Nghymru. Fodd bynnag, mae llwyddiant neu fethiant strategaethau datblygu addysg yn dibynnu ar eu 'rhoi ar waith yn gryf'.

4.20 Ar ben hynny, er eu bod yn cefnogi dull cydweithredol o ddysgu proffesiynol, mae Harris a Jones (2010) yn rhybuddio na all athrawon, nac unrhyw grŵp proffesiynol, greu cydweithredu ystyrlon a thrawiadol heb ryw fath o fodel neu ryw ffordd o weithio.

4.21 Er enghraifft, ym mis Rhagfyr 2017, cyhoeddodd y Sefydliad Gwaddol Addysgol adroddiad gwerthuso ar ddefnyddio cymunedau dysgu ymchwil. Daeth y gwerthuswyr i'r casgliad na welsant unrhyw welliannau cyffredinol yng nghanlyniadau darllen disgyblion, ond awgrymasant fod perthynas bosibl rhwng ymgysylltiad athrawon ag ymchwil a chyrhaeddiad eu disgyblion (Rose *et al.* 2017).

4.22 Caiff yr angen hwn am 'weithredu cryf' a seilwaith clir sy'n caniatáu cipio arferion myfyrio beirniadol a gwerthusol ei amlygu ymhellach yn adroddiad prosiect Brychan *et al.* (2019) ar y 'gwersi a ddysgwyd' o raglen Gradd Meistr mewn Ymarfer Addysgol Cymru. Crynhodd gwerthusiad Brychan *et al* (2019: 13) o'r radd Meistr mewn Ymarfer Addysgol:

> '[…] mae dysgu proffesiynol o ansawdd uchel sy'n cael ei ategu gan greu seilwaith sy'n gwerthfawrogi myfyrio'n feirniadol a'r amser sydd ei angen i ymgymryd ag ef, sy'n cael ei werthfawrogi'n weithredol gan gyflogwyr 'er gwell neu waeth' a lle mae'r llwybrau dysgu'n glir ac yn agored, nid yn unig yn gwella ansawdd ymarfer, ond gall hefyd ymestyn cyfraddau cadw gweithwyr proffesiynol rhagorol yn y sector.

4.23 Mae'r syniad hwn, nid yn unig o greu lle ar gyfer myfyrio'n feirniadol a'r amser sydd ei angen ar ei gyfer, ond eu 'gwerthfawrogi' hefyd, yn ymddangos yn sylfaenol i unrhyw fodel neu ddull sy'n cael ei ddatblygu i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yng Nghymru.

4.24 Awgryma Earley a Porritt (2013: 123), wrth geisio cipio a gwerthuso effaith, ei fod yn hanfodol [...] cymryd yr amser i fod yn glir ynghylch ymarfer cyfredol a dysgu disgyblion (gwaelodlin), a'r effaith ar ymarfer a dysgu yr hoffai'r ysgol ei chyflawni cyn pen terfyn amser dymunol cyn cymryd rhan mewn gweithgarwch dysgu proffesiynol cynaledig. Felly, mae'n bwysig cynllun nid yn unig y dysgu proffesiynol ei hun, ond hefyd sut caiff y dysgu proffesiynol ei werthuso a data ar yr effaith ei gipio.

4.25 Er nad yw rhestr y diffiniadau o ddysgu proffesiynol a archwilir uchod yn hollgynhwysol ar unrhyw gyfrif, mae'r angen mynych am seilwaith sy'n galluogi gweithwyr proffesiynol addysg i ddeall sut i gipio effaith dysgu proffesiynol, myfyrio arni a'i gwerthuso'n feirniadol yn amlwg.

4.26 Fel yr archwiliwyd yn adran 2.6, mae gan Gymru hanes maith o strategaethau a mentrau dysgu proffesiynol. Fodd bynnag, nid yw model clir i gipio effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, disgyblion a gwella ysgolion yn y lleoliad addysgol o ddydd i ddydd wedi'i ddatblygu hyd yn hyn.

4.27 Felly, er mwyn deall sut y gellid cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar sawl lefel o'r system addysg drwy 'ailddatrys problemau'n barhaus' ac 'esblygu'n barhaus' (Daly *et al.* 2020), mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy archwilio beth yw ystyr y termau 'cipio' a 'gwerthuso' yn y cyd-destun hwn.

Beth mae cipio a gwerthuso effaith yn ei olygu?

4.28 Mae llenyddiaeth sy'n ymchwilio i werthuso datblygiad proffesiynol gan arweinwyr ysgolion, ymarferwyr a'r rhai sy'n llunio polisïau yn awgrymu bod y dulliau gwerthuso a ddefnyddir yn 'argraffiadol, anecdotaidd ac yn canolbwyntio ar fesurau syml' (Earley and Porritt 2013: 112). Anaml iawn y caiff effaith dysgu proffesiynol ei gwerthuso yn erbyn nodau neu ddeilliannau arfaethedig, ac mae ffocws o hyd ar gwblhau ffurflen werthuso ar ôl digwyddiad ('taflen hapus') neu drafod perfformiad yn ystod y broses arfarnu (Guskey 2000).

4.29 Mae tystiolaeth yn dangos bod gwerthuso dysgu proffesiynol a'i effeithiolrwydd yn rhan bwysig o'r cylch hyfforddiant a datblygu (Bubb ac Earley 2007), ond caiff ei ystyried yn aml yn broses gymhleth a maith sy'n mynnu llawer o adnoddau (Earley a Porritt 2013: 113).

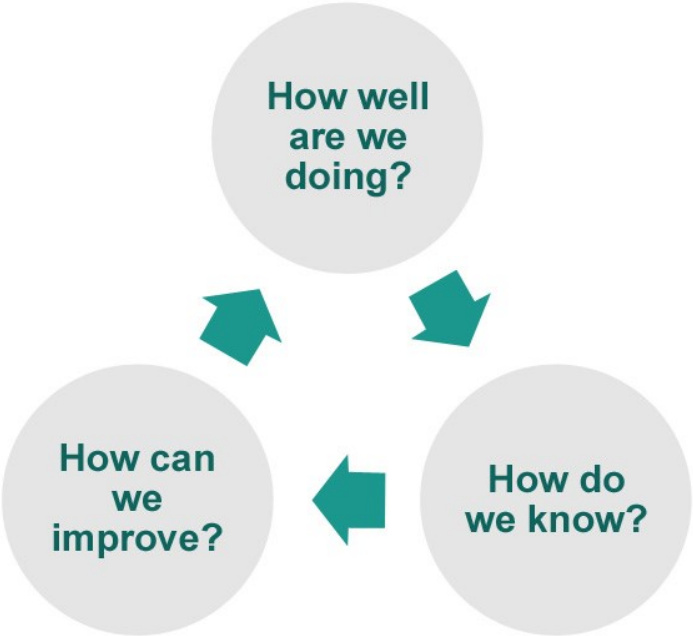
4.30 Fodd bynnag, yn unol ag argymhellion Estyn (2016) ar gyfer dysgu proffesiynol yng Nghymru, mae'r adroddiad hwn yn awgrymu pe byddai dulliau ar gyfer gwerthuso effaith yn cael eu deall, eu sefydlu a'u cynllunio'n well cyn ymgymryd â'r gweithgarwch dysgu proffesiynol ei hun, yn hytrach na bod yn ôl-ystyriaeth neu gael eu defnyddio i fesur atebolrwydd yn unig, gallai gwerthuso effaith ddod yn 'arf bwerus' ar gyfer datblygu ymarferwyr, dysgu disgyblion ac, ar y cyfan, gwella ysgolion.

4.31 Mae Earley a Porritt (2013) yn pwysleisio bod y math hwn o gynllunio i werthuso effaith yn mynnu darlun clir o sut olwg sydd ar ymarfer a dysgu cyfredol cyn cymryd rhan mewn dysgu proffesiynol (y gwaelodlin) a gweledigaeth o sut olwg ddylai fod ar ymarfer a dysgu ar ôl yr ymgysylltiad hwnnw (yr effaith). Mae pwysigrwydd sefydlu gwaelodlin a chasglu tystiolaeth o'r effaith wrth werthuso yn allweddol o ran deall llwyddiannau a/neu ddiffygion y profiad dysgu.

4.32 Fel y cyfryw, yn yr adroddiad hwn, mae effaith yn cyfeirio at sut mae agwedd ar ddysgu proffesiynol yn sbarduno neu'n dylanwadu ar newid(iadau)—dulliau, profiadau a/neu ddeilliannau i ymarferwyr, disgyblion ac ysgolion—yn y lleoliad addysg. Gall y newidiadau hyn fod ar lefel fach—newidiadau bach ond arwyddocaol i ddulliau ymarferwyr unigol ar gyfer elfen o'u hymarfer a/neu gamau bach o gynnydd a wneir gan ddysgwyr unigol o ganlyniad i ddysgu proffesiynol yr ymarferydd—ac ar lefel fawr. Mae'r lefel fawr yn cyfeirio at sut mae pob un o'r newidiadau hyn ar lefel fach yn dylanwadu ar wella ysgolion a chynlluniau datblygu'n gyffredinol.

4.33 Er bod y diffiniadau hyn yn rhai eang, maent yn cysylltu'n uniongyrchol â'r cysyniad o ysgolion fel safleoedd sy'n hunanwerthuso, sef proses lle mae aelodau staff mewn ysgol yn myfyrio ar eu hymarfer ac yn nodi meysydd gweithredu i sbarduno gwelliant ym meysydd dysgu disgyblion a dysgu proffesiynol (Chapman and Sammons 2013: 2). Fel mae Goldstone (2021: 7) yn crynhoi, mae hyn yn golygu bod gwerthuso a myfyrio'n ddull atebolrwydd sy'n cael ei *arwain gan yr ysgol* a'i gynnal *ar ran* yr ysgol.

4.34 Felly, yn yr adroddiad hwn, caiff 'gwerthuso effaith' ei ystyried yn broses y mae gweithwyr proffesiynol addysg yn ei defnyddio i ddadansoddi a myfyrio'n feirniadol ar sut mae eu profiad dysgu proffesiynol yn sbarduno gwelliant eu hymarfer eu hunain, deilliannau a phrofiadau eu dysgwyr, a datblygiad cyffredinol arferion addysgol yn yr ysgol. Mae'r diffiniad hwn yn cyd-fynd â'r 'cylch gwella' sy'n cael ei ddisgrifio yn Adnodd Gwerthuso a Gwella Cenedlaethol Llywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru 2021; gweler Ffigur 3).



Ffigur 3. Y cylch gwella o'r Adnodd Gwerthuso a Gwella Cenedlaethol (Llywodraeth Cymru 2021).

4.35 Fodd bynnag, caiff haen o gymhlethdod ei hychwanegu at y cylch a'r diffiniad hwn wrth ystyried y syniad o 'gipio'. Cyn y gellir gwneud unrhyw fath o werthusiad, mae angen cipio (cofnodi) tystiolaeth o'r dysgu proffesiynol ei hun a deilliannau'r dysgu hwn.

4.36 Yn flaenorol, ac efallai'n fwyaf cyffredin, defnyddiwyd y term 'mesur' mewn perthynas â gwerthuso ac/neu effaith (gweler Bernhardt 2017). Er y gall 'mesur' deilliannau fod yn bwysig, ni ddefnyddiwyd y term 'mesur' yma gan fod tystiolaeth yn awgrymu bod nifer o gymhlethdodau'n gysylltiedig ag ef.

4.37 Canfu Bristow (2021) mai un agwedd allweddol ar helpu ymarferwyr i ddatblygu eu harfer wedi'i lywio gan dystiolaeth oedd cynnig cymorth i fanteisio ar eirfa ymchwil academaidd a'i deall. Roedd trafodaethau â rhanddeiliaid addysg a gweithwyr proffesiynol addysg ar gyfer yr adroddiad hwn yn awgrymu bod y ffocws blaenorol ar ddeilliannau yn seiliedig ar ddata wedi golygu bod diffyg hyder, ansicrwydd ac anghysondebau o ran sut caiff y term 'mesur' ei ddefnyddio. Ymddengys bod yr amgyffrediad o'r term 'mesur' yn seiliedig ar syniadau o ystadegau neu ddata meintiol.

4.38 Er y gall cipio a gwerthuso data meintiol ffurfio agwedd ar werthuso effaith dysgu proffesiynol, fel yr archwilir yn adran X, mae tystiolaeth yn awgrymu nad dyma'r unig ffordd i werthuso effaith. Ar ben hynny, mae NEIR (Llywodraeth Cymru 2021) yn awgrymu na fydd ysgol yn 'casglu gwybodaeth ddigonol drwy ganolbwyntio ar un ffynhonnell yn unig, er enghraifft drwy werthuso effeithiolrwydd ei waith gan ddefnyddio data arholiadau neu brofion yn unig'.

4.39 Mae'n bwysig nodi nad yw peidio â defnyddio'r term 'mesur' yn golygu nad yw dulliau ar gyfer dysgu proffesiynol a gwerthuso effaith wedi'u seilio ar dystiolaeth (h.y. wedi'u gwreiddio mewn dealltwriaeth sylfaenol o faes sydd angen ei wella neu ei ddatblygu yn yr ysgol), ond yn hytrach nad yw deilliannau'r dysgu proffesiynol ei hun yn cael eu hystyried o ran p'un a ghyflawnwyd sgôr uwch neu is neu ganlyniad 'gwell neu waeth' yn unig o ganlyniad i'r dysgu. Yn hytrach, caiff deilliannau eu hystyried gan ddefnyddio dull wedi'i seilio ar gryfderau a gwendidau myfyriol i werthuso effaith.

4.40 Roedd trafodaethau â rhanddeiliaid addysg a gweithwyr proffesiynol addysg hefyd yn awgrymu, oherwydd ei ddefnydd blaenorol, bod gan y term 'mesur' rywfaint o ffurfioldeb sy'n awgrymu bod angen cymharu pob rhan o ddysgu proffesiynol—e.e. pob sgwrs, pob darn darllen, ysgrifennu myfyriol ac ati— â rhywbeth sydd wedi'i sefydlu fel 'arfer gorau'.

4.41 Caiff y syniad hwn o 'arfer gorau' ei drafod ymhellach yn adran 5 yr adroddiad. Fodd bynnag, mae safonau proffesiynol Cymru ac NEIR yn cefnogi'r syniad bod angen i ysgolion ddeall effaith dysgu proffesiynol ar gyfer eu lleoliad eu hunain ac oddi mewn iddynt. Dywed y trosolwg o NEIR (Llywodraeth Cymru 2021) nad yw gwella a gwerthuso yn 'rhestr o gwestiynau i'w gofyn neu waith i'w wneud. Gall ysgolion ddewis yr offerynnau neu'r dulliau mwyaf addas yn yr adnodd, eu haddasu eu defnyddio yn eu cyd-destun eu hunain'.

4.42 Felly, mae'r adroddiad hwn yn defnyddio'r term 'cipio' i gyfeirio at gofnodi myfyrdodau, tystiolaeth a gwerthusiadau yn ymwneud ag effaith dysgu proffesiynol.

4.43 Mae'r term 'cipio' yn caniatáu hyblygrwydd yn y dull o ddeall effaith dysgu proffesiynol yn y lleoliadau amrywiol a gwahanol yn y system addysg yng Nghymru.

4.44 Mae hefyd yn caniatáu i unigolion ac ysgolion ddefnyddio nifer o offerynnau gwerthuso (h.y. ansoddol a meintiol, gweler adran 4.3 am fwy o fanylion) sy'n addas ar gyfer cyd-destun(au) eu dysgu proffesiynol, anghenion disgyblion a chynlluniau gwella eu hysgolion. Fel y trafodir ymhellach yn adran 4, mae hefyd yn ystyried gallu gweithwyr proffesiynol addysg i fanteisio ar adnoddau, ac amser a lle i gymryd rhan yn y mathau hyn o weithgarwch.

4.45 Ar ôl diffinio’r termau allweddol, mae’r adroddiad hwn yn parhau nawr drwy gyflwyno canfyddiadau o adolygiadau tystiolaeth a thrafodaethau â rhanddeiliaid addysg a gweithwyr proffesiynol addysg am gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr ac ar eu cyfer.

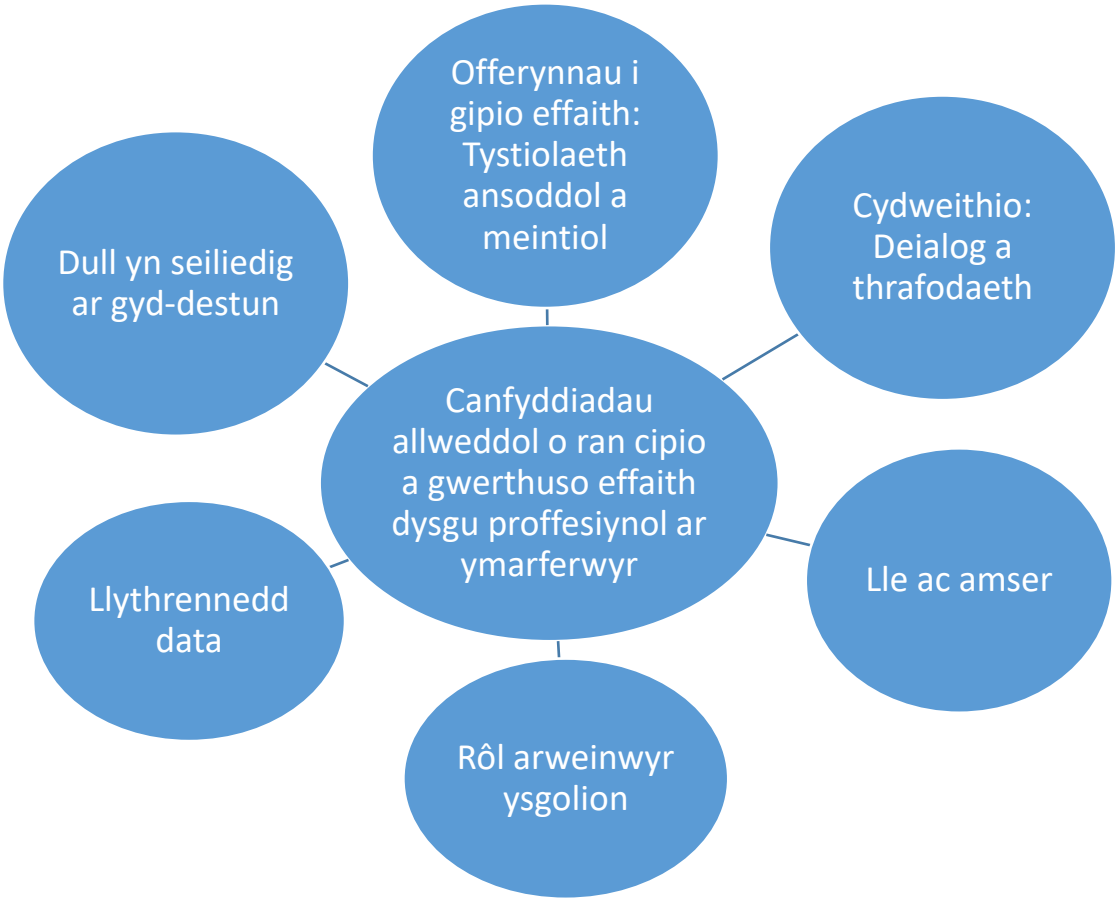
Crynodeb

Cipio	• Mae'r term 'cipio' yn caniatáu hyblygrwydd i weithwyr proffesiynol wrth geisio cofnodi effaith dysgu proffesiynol. Mae'n cyfrif am ddata ansoddol a meintiol yn hytrach na 'mesuriadau' yn unig.
Gwerthuso	• Mae angen gwerthuso data sydd wedi'i gipio er mwyn deall a yw'r dysgu proffesiynol wedi cael effaith yng nghyd-destun yr ysgol a chyd-destun y dysgwr, a sut mae wedi gwneud hynny. Mae hyn yn mynnu amser, cefnogaeth, y gallu i fanteisio ar adnoddau, a lle i ymgysylltu â dadansoddiadau beirniadol.
Cydweithio	• Gallai cydweithio â gweithwyr proffesiynol mewnol ac allanol gynnig y gefnogaeth sydd ei hangen ar ymarferwyr i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol. Fodd bynnag, mae angen model clir i gyfrif am systemau hunanwella a chymhlethdodau cynnil ysgolion fel sefydliadau sy'n dysgu.
Cymhlethdoddau	• Mae ystyried cymhlethdodau haenog cyd-destunau ysgolion penodol yn agwedd bwysig ar gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.
Cylch parhaus	• Mae angen amser a lle ar weithwyr proffesiynol i gymryd rhan mewn cylch parhaus o gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.

Ffigur 4. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar addysg yng Nghymru.

5 Ymarferwyr

5.1 Mae'r adran hon o'r adroddiad yn cyflwyno canfyddiadau allweddol o adolygiadau o dystiolaeth a thrafodaethau anffurfiol â gweithwyr proffesiynol addysg yn ymwneud ag effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr. Mae Ffigur 5 yn crynhoi'r themâu allweddol a ddaeth i'r amlwg o ganfyddiadau'r adolygiad.



Ffigur 5. Canfyddiadau allweddol o ran cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr.

5.2 Dangosodd chwiliadau o lenyddiaeth a thrafodaethau fod pob un o'r ffactorau hyn yn chwarae rôl sylweddol o ran cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr gweithwyr proffesiynol addysg. Mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy gyflwyno'r canfyddiadau ar bob un o'r ffactorau hyn.

Offerynnau i gipio effaith

5.3 Roedd offerynnau o NEIR a thrafodaethau â rhanddeiliaid addysg a gweithwyr proffesiynol addysg yn ei gwneud yn glir bod angen dull amlweddog ar gyfer cipio a gwerthuso effaith. Mae Tabl 1, Tabl 2 a Tabl 3 yn dangos rhai enghreifftiau a ganfuwyd mewn adolygiadau o dystiolaeth ac a rannwyd mewn trafodaethau.

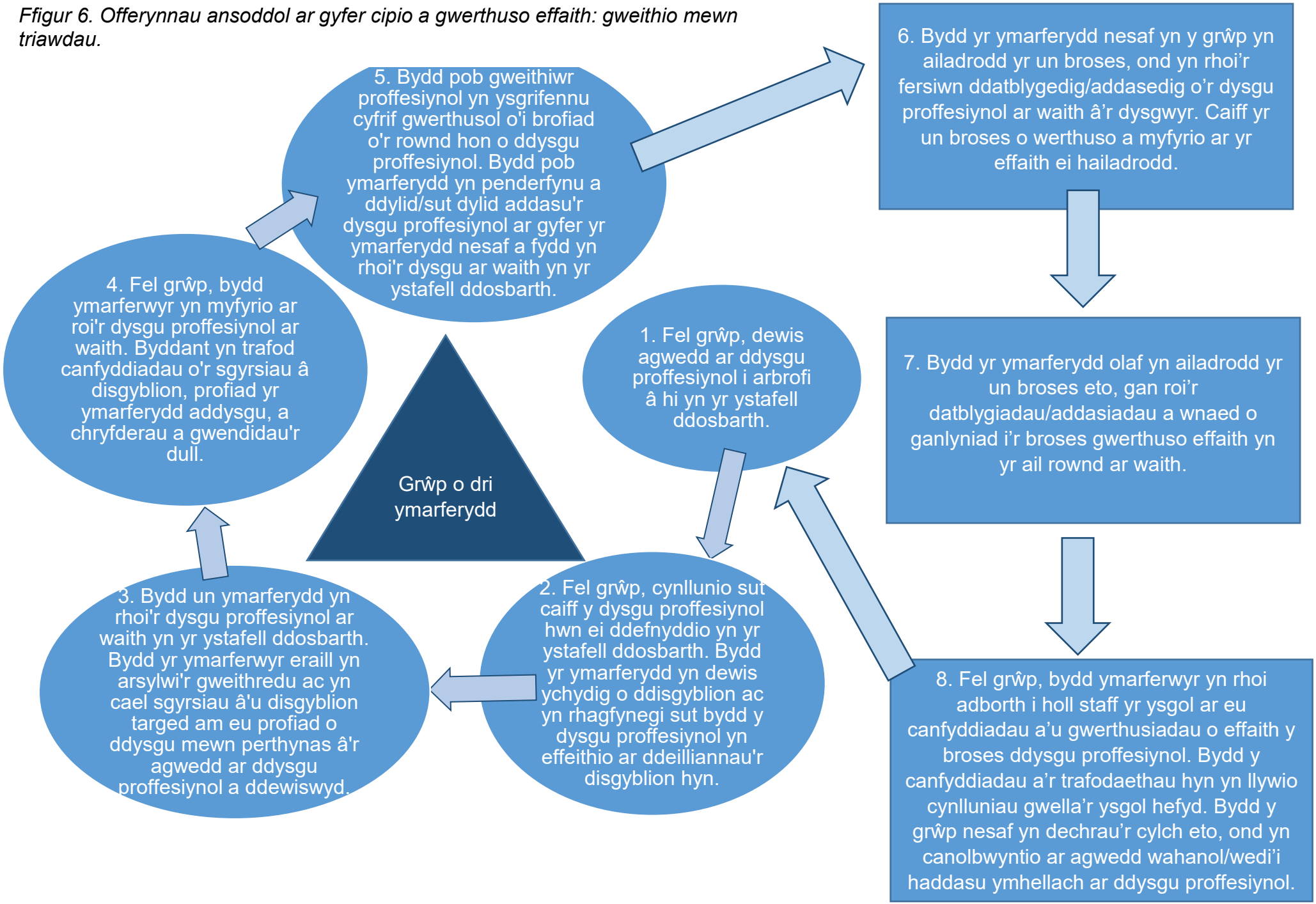
Tabl 1. Offerynnau ansoddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.

Enghreifftiau o offerynnau cipio a gwella ansoddol	**Esboniad o'r offeryn**
Byrddau stori	Crybwyllodd rhai gweithwyr proffesiynol eu bod yn defnyddio byrddau stori dysgu proffesiynol i gofnodi gweithredu llinyn penodol o ddysgu. Er enghraifft, gallai ysgol fod wedi nodi angen i wella'r defnydd o dechnoleg ddigidol yn yr ystafell ddosbarth. Ymgymerodd ymarferwyr â dysgu proffesiynol ar dechnoleg ddigidol ac yna cofnodi eu profiadau eu hunain a phrofiadau eu dysgwyr o roi'r dysgu hwn ar waith yn yr ystafell ddosbarth. Ysgrifennodd yr athro dosbarth/athrawes ddosbarth ac, os oedd yn bresennol, y cynorthwyydd addysgu, fyfyrdodau byr, un paragraff o'u profiadau addysgu a dysgu, tynnu lluniau o gynlluniau gwersi/deunyddiau gwersi, ysgrifennu dyfyniadau air am air gan ddisgyblion am sut hwyl roeddent yn ei chael â'r profiad newydd (cryfderau a gwendidau), a llungopïo cipolygon ar waith disgyblion. Cofnodwyd pob un o'r elfennau hyn mewn trefn gronolegol er mwyn caniatáu i'r ymarferwyr fyfyrio ar y profiad cyfan ar ddiwedd y cyfnod gweithredu ac ystyried beth weithiodd yn dda, beth y gallai fod angen ei wella o hyd, sut byddant yn rhoi hyn ar waith mewn gwersi yn y dyfodol ac ati. Lluniwyd rhai byrddau stori dros gyfnod o chwe wythnos yn hytrach nag un diwrnod neu wythnos yn unig. Helpodd y byrddau stori i gipio'r profiadau addysgu a dysgu o'r dechrau i'r diwedd, pennu targedau dysgu a rhannu'r byrddau â'r corff staff ehangach i ddisgrifio profiadau a dechrau trafodaethau dysgu proffesiynol.
Teithiau dysgu	Esboniodd rhai gweithwyr proffesiynol eu defnydd o 'deithiau dysgu' fel dull o werthuso effaith dysgu proffesiynol. Mae hwn yn

	fodd o gipio a gwerthuso effaith sy'n cael ei gynllunio ymlaen llaw. Nid arsylwadau dosbarth yw teithiau dysgu, ond amseroedd pan fydd aelod staff gwahanol yn ymweld ag ystafell ddosbarth i weld athro/athrawes yn rhoi darn o ddysgu proffesiynol ar waith a siarad â disgyblion am eu profiad o'r agwedd honno ar y wers i gael adborth llafar. Ar ôl y daith ddysgu, mae ymarferwyr yn cael trafodaeth anffurfiol (heb ei chofnodi) am eu profiadau o deithiau addysgu/dysgu i ystyried sut yr effeithiodd agwedd ar ddysgu proffesiynol ar eu hymarfer, cryfderau/gwendidau'r profiad, sut y gellid ei ddatblygu yn y dyfodol a/neu p'un a weithiodd yn dda ac a ellid parhau i'w ddefnyddio. Mae teithiau dysgu'n caniatáu cydweithio rhwng grwpiau blwyddyn/arbenigwyr pwnc gwahanol a gall cynorthwywyr addysgu, athrawon dosbarth ac arweinwyr ysgolion ymgymryd â nhw. Crybwyllodd gweithwyr proffesiynol eu bod yn teimlo llai o bwysau yn ystod teithiau dysgu nag yn ystod arsylwadau ffurfiol, gan mai'r sgwrs ddysgu proffesiynol anffurfiol yw'r ffocws, yn hytrach na chasglu data rheoli perfformiad ffurfiol. Ar ben hynny, roedd gweithwyr proffesiynol yn teimlo bod hierarchaeth draddodiadol yr ysgol yn llai perthnasol yn y sefyllfa hon; beth bynnag fo teitl eu swydd, roedd gweithwyr proffesiynol yn gyfartal wrth rannu eu profiadau yn ystod y sgwrs. Fel y cyfryw, gellid ystyried bod teithiau dysgu'n cynnig dull aml-safbwynt ar gyfer ymgysylltu ag effaith y dysgu proffesiynol hwn a'i werthuso. Yn dilyn y daith ddysgu a'r drafodaeth, myfyriodd rhai ymarferwyr ar y profiadau hyn yn eu 'dyddlyfrau dysgu' (gweler yr esboniad o ddyddlyfrau dysgu isod). Mae undebau addysgu'n rhoi gwybodaeth am ba mor aml y dylid cynnal teithiau dysgu ac yn rhoi arweiniad i athrawon ar sut y dylid defnyddio'r teithiau dysgu hyn (Yr Undeb Addysg Cenedlaethol 2021).
Cyfarfodydd staff pwrpasol ar gyfer trafodaethau dysgu proffesiynol	Crybwyllodd gweithwyr proffesiynol eu bod yn dynodi un cyfarfod staff y mis ar gyfer trafodaethau dysgu proffesiynol. Yn y cyfarfodydd hyn, mae ymarferwyr yn trafod ymchwil y maent wedi dod o hyd iddi, erthyglau y maent wedi'u darllen, eu

	profiadau o weithredu/addasu dull newydd mewn agwedd benodol ar eu hymarfer, ac ymatebion disgyblion i'r dull hwnnw. Esboniodd gweithwyr proffesiynol fod y cyfarfodydd hyn eu hunain yn cael effaith nodedig ar ddatblygiad proffesiynol. Roedd yr amser a'r lle a roddwyd gan y trafodaethau hyn yn caniatáu newid y sgwrs a meddwl am ddysgu proffesiynol ac, yn ei dro, effeithiodd hyn ar agweddau a dulliau ar gyfer datblygiad proffesiynol yn yr ysgol.
Dyddlyfrau myfyrio	Mae rhai arweinwyr ysgolion yn annog ymarferwyr i ddefnyddio dyddlyfr myfyrio ar ddysgu proffesiynol i'w defnydd personol sy'n eu helpu i gofnodi, gwerthuso a myfyrio ar effaith profiad dysgu proffesiynol/ei roi ar waith. Diben y dyddlyfrau myfyrio hyn hefyd yw helpu ymarferwyr unigol i gipio profiadau 'yn y fan a'r lle'. Gall ymarferydd ysgrifennu nodiadau ar ffurf pwyntiau bwled neu fyfyrdodau byr iawn ar eu profiad dysgu proffesiynol wrth iddynt eu rhoi ar waith yn yr ystafell ddosbarth. Gall ymarferwyr goladu'r nodiadau hyn i fyfyrio ar eu profiadau a'u dadansoddi'n fanylach yn ddiweddarach. Yn ogystal â myfyrfio ar brofiadau addysgu a dysgu, mae'r dull hwn o gipio yn rhoi lle i ymarferwyr fyfyrfio ar effaith dysgu proffesiynol yn fwy personol (h.y. ei ddylanwad ar eu hunaniaeth fel athrawon), a amlygwyd gan James (2019) fel ffactor pwysig i'r ystyried wrth ddatblygu model dysgu proffesiynol.
Gweithio mewn triawdau	Gweler Ffigur 6.

Ffigur 6. Offerynnau ansoddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith: gweithio mewn triawdau.



Tabl 2. Offerynnau meintiol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.

Enghreifftiau o offerynnau cipio a gwerthuso meintiol	**Esboniad o'r offerynnau**
Holiaduron	Defnyddiwyd amrywiaeth o fframweithiau holiaduron a chânt eu defnyddio o hyd i werthuso effaith dysgu proffesiynol. Mae rhai fframweithiau'n cynnwys: • Cwestiynau dysgu proffesiynol Estyn (Estyn 2016) • Holiaduron adborth pynciau penodol Mae llawer o ysgolion yn defnyddio'r dull hwn i werthuso agweddau tuag at feysydd/pynciau dysgu proffesiynol penodol yn yr ysgol. Crybwyllodd ymarferwyr eu bod wedi llenwi holiaduron ar ôl cwblhau math o ddysgu proffesiynol er mwyn gallu archwilio agweddau (e.e. hyder ynghylch pwnc), cynnydd ac effeithiolrwydd yr hyfforddiant/dysgu ei hun. Crybwyllodd rhai ymarferwyr eu bod wedi llenwi holiaduron cyn dysgu ac ar ôl dysgu fel y gellid gwerthuso effaith y dysgu o ddechrau i ddiwedd y broses. Mae'r dull hwn yn rhoi trosolwg defnyddiol o agweddau/profiadau ar y pryd. Fodd bynnag, ychydig iawn o ysgolion oedd i'w gweld yn defnyddio holiaduron dilynol i olrhain effaith dysgu proffesiynol dros amser (e.e. 3 mis ar ôl dysgu, 6 mis ar ôl dysgu ac ati). Ar ben hynny, er mwyn i'r dull hwn gael ei ddefnyddio'n llawn, mae angen cymorth ar y rhai sy'n dadansoddi'r data yn yr ysgol i fod yn 'ddata-llythrennog' er mwyn sicrhau bod y dystiolaeth a gesglir mor ddefnyddiol â phosibl i ymarferwyr/yr ysgol. Mae Estyn (2016: 22) yn nodi ei fod yn bwysig bod arweinwyr yn 'buddsoddi mewn datblygiad medrau proffesiynol staff er mwyn sicrhau bod y ddealltwriaeth a'r hyder ganddynt i wneud y defnydd gorau o ddata'. Mae Estyn yn argymell bod arweinwyr yn cynnig sesiynau un-i-un neu mewn grwpiau bach i ddatblygu medrau dadansoddi data manylach a dealltwriaeth ddyfnach o sut i ddefnyddio data i werthuso perfformiad. Yn ei dro, mae hyn yn galluogi ymarferwyr i ddadansoddi a myfyrio ar effaith eu harfer eu hunain ac i arweinwyr fyfyrio ar bolisïau'r ysgol. Fodd bynnag, mae tystiolaeth gan Estyn (2016: 22) yn awgrymu bod 'ychydig iawn o ysgolion' yn defnyddio gweithgareddau dysgu proffesiynol sy'n canolbwyntio ar arweinwyr yn dod yn

	‘ddata-llythrennog’, gan sicrhau bod gweithwyr proffesiynol yn ‘hyderus i herio a chwestiynu data perfformiad’.
Systemau olrhain yn yr ysgol	Yn y rhan fwyaf o ysgolion, gall ymarferwyr fanteisio ar ystod eang o ddata. Fel arfer, mae systemau olrhain yn cipio data lles, fel cyfraddau presenoldeb, ochr yn ochr â data ar berfformiad a chynnydd disgyblion. I ryw raddau, mae’r data hwn eisoes yn cael ei ddefnyddio mewn ysgolion, ond gellid ehangu defnyddio’r data hwn i ddeall y dysgu proffesiynol y gallai fod ei angen ar bwnc penodol a/neu sut mae dysgu proffesiynol ar un o’r pynciau hyn wedi effeithio ar arfer addysgu a dysgu.

Tabl 3. Offerynnau ansoddol a meintiol cymysg ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.

Enghreifftiau o offerynnau cipio a gwerthuso ansoddol a meintiol cymysg	**Esboniad o’r offerynnau**
Gwerthusiadau ysgrifenedig/adroddiadau dadansoddi	Crybwyllodd gweithwyr proffesiynol fod ymarferwyr yn llunio adroddiadau gwerthusol ar effaith dysgu proffesiynol. Roedd yr adroddiadau hyn yn cipio myfyrdodau personol a myfyrdodau a gwerthusiadau mewn parau/grwpiau. Er enghraifft, byddai ymarferydd sy’n arsylwi yn gwrando ar/gwylio sut roedd yr ymarferydd arall yn addysgu a/neu’n rhyngweithio â dysgwyr mewn perthynas â ffocws dysgu proffesiynol. Byddai’n gwneud nodiadau arsylwi, yn cofnodi dyfyniadau air am air a/neu’n olrhain y nifer o weithiau y byddai rhywbeth penodol yn digwydd yn y dosbarth (h.y. cwestiynau’n cael eu gofyn). Yna, byddai’r ymarferydd sy’n arsylwi’n dosbarthu ac yn dadansoddi’r nodiadau arsylwi yn ôl categori/thema ac ati, yn myfyrio ar yr hyn a weithiodd yn dda a beth y gellid ei ddatblygu at y tro nesaf. Yna, byddai’r adroddiad dadansoddi’n amlinellu’r data a gasglwyd, y camau nesaf, y camau i’w cymryd a’r nodau hirdymor ar gyfer gwella ymarfer wedi’i ymwreiddio. Byddai’r broses hon yn cael ei hailadrodd i’r gwrthwyneb, y canlyniadau’n cael eu rhannu â staff ehangach yr ysgol a byddai arsylwadau/sgyrsiau dilynol yn cael eu cynnal.

5.4 Er nad yw'r enghreifftiau a restrir uchod yn hollgynhwysol neu'n enghreifftiau o 'arfer gorau' o reidrwydd (gweler trafodaeth bellach am hyn yn adran X), maent yn enghreifftiau o'r amrywiaeth o offerynnau y gellid eu defnyddio i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol i ymarferwyr. Mae defnyddio cymysgedd o offerynnau ansoddol a meintiol i gipio a gwerthuso effaith yn cynnig y cyfle i ddeall effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr addysg.

5.5 Lle yr ystyriwyd yn flaenorol bod effaith yn 'fesur' mesuradwy o ddeilliannau, gan mwyaf (gweler Bernhardt 2017), mae tystiolaeth yn awgrymu y gellid ystyried bod byrddau stori, sgyrsiau, myfyrdodau ysgrifenedig ac ati yn ffynonellau dibynadwy a gwerthfawr o ddata ar effaith. Mae Tabl 1 yn dangos y gall tystiolaeth ansoddol ddarparu dealltwriaeth o'r cyd-destun y cynhaliwyd y dysgu proffesiynol ynddo, profiadau o'r dysgu proffesiynol ei hun, yr addasiadau a'r datblygiadau a wnaed o ganlyniad i'r dysgu proffesiynol, ac effaith y dysgu proffesiynol ar yr ymarferydd hwnnw â'r dysgwyr targed. Mae gan ddata meintiol rôl bwysig hefyd o ran cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, gan ei fod yn helpu olrhain newidiadau dros gyfnodau estynedig.

5.6 Trwy gipio data ansoddol myfyriol ar y cyd â thystiolaeth rifiadol, gellir deall y *pam* o ran effaith dysgu proffesiynol. Mae cylch gwella NEIR (Llywodraeth Cymru 2021) yn awgrymu bod y cwestiynau sut a pham hyn—*pam* yr ymgymerais â'r dysgu proffesiynol hwn/y rhoddais y dysgu proffesiynol hwn ar waith yn yr ystafell ddosbarth? *Sut* y dylanwadodd hyn ar fy nysgwyr? *Pam* na weithiodd yr agwedd hon ar ddysgu proffesiynol? *Pam* na ymatebodd fy nysgwyr fel y disgwyliais?—wrth wraidd deall sut gallai safonau proffesiynol addysg yng Nghymru ac egwyddorion y Cwricwlwm i Gymru (2022) sydd ar ddod fod yn berthnasol yng nghyd-destun yr ysgol benodol.

5.7 Yn ogystal, mae cipio tystiolaeth ar gyfer y cwestiynau 'sut' a 'pham' yn galluogi ymarferwyr i ynysu effaith dysgu proffesiynol ar eu harfer yn fwy penodol. Efallai na fydd defnyddio data ansoddol neu feintiol yn unig yn darparu'r lle i gipio neu archwilio ffactorau allanol ychwanegol a all ddylanwadu ar ddeilliant.

5.8 Nid yw'r ymagwedd dulliau cymysg hon yn amlygu naratif cymharu 'arfer gorau', o reidrwydd, ond yn hytrach naratif 'arfer da' yng nghyd-destun yr ysgol benodol. Fel mae Biesta (2007) yn dadlau, efallai na fydd dulliau sy'n gweithio i un ymarferydd yn gweithio i un arall.

5.9 Amlygwyd ac ailadroddwyd y syniad y byddai dull 'sy'n addas i bawb' yn aflwyddiannus o ran deall effaith dysgu proffesiynol mewn sawl trafodaeth. Mae hon yn ystyriaeth bwysig wrth i addysg yng Nghymru geisio datblygu cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyd ymhellach yn y dyfodol.

5.10 Mae hefyd yn bwysig cydnabod na fydd pob profiad neu bob un o effeithiau dysgu proffesiynol yn cael eu cipio. Mewn rhai achosion, caiff effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr ei bwydo'n syth yn ôl i'r system ddysgu. Nid yw hyn yn golygu nad yw effaith wedi digwydd. Er enghraifft, gallai rhywfaint o ddysgu proffesiynol yr ymgymerir ag ef effeithio ar hyder ymarferydd wrth addysg pwnc penodol neu agwedd ar reoli'r ystafell ddosbarth, ond efallai na fydd yn nodi neu'n 'cipio'r' newid hwn mewn arfer, o reidrwydd.

5.11 Wedi dweud hynny, er mwyn mynd i'r afael â'r 'amrywioldeb o fewn a rhwng darparwyr' (Estyn 2016: 5), a beirniadaeth flaenorol ynghylch yr anghysondebau rhwng gwerthusiadau dysgu proffesiynol (OECD 2014), mae angen rhai cysondebau yn yr ymdrechion i gipio dysgu proffesiynol.

5.12 Mae Cyngor y Gweithlu Addysg (CGA) Cymru wedi datblygu lle sy'n cynnig y posibilrwydd o gipio deilliannau o'r offerynnau a archwilir uchod. Mae'r Pasbort Dysgu Proffesiynol (PDP) yn blatfform ar-lein dwyieithog sydd ar gael i bawb sydd wedi cofrestru â Chyngor y Gweithlu Addysg (CGA). Fodd bynnag, roedd trafodaethau'n awgrymu bod yr offeryn hwn yn cael ei ddefnyddio'n anghyson ar draws y consortia rhanbarthol ac yn amrywiol o un ysgol i'r llall. Felly, bydd adran nesaf yr adroddiad hwn yn archwilio'r posibilrwydd o ymestyn y defnydd o'r offeryn hwn.

Y Pasbort Dysgu Proffesiynol

5.13 Mae'r PDP yn offeryn ar-lein sydd ag amrywiaeth o nodweddion, fel 'creu postiad', 'creu myfyrdod', 'ychwanegu fideo', 'ychwanegu ffotograff' a 'cofnodi profiad', sydd wedi'u llunio i gefnogi ymarferwyr i gipio dysgu proffesiynol, myfyrio arno, ei rannu a'i gynllunio (CGA 2021).

5.14 Mae hefyd yn cynnwys adnoddau Llywodraeth Cymru, gan gynnwys dogfennau rheoli perfformiad ar gyfer y Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth ac mae safonau Addysg Bellach (AB) ar gael hefyd. Mae'r PDP hefyd yn cynnig y gallu i fanteisio ar addysg EBSCO, sy'n cynnig y gallu i fanteisio ar ystod o ymchwil testun llawn wedi'i hadolygu gan gymheiriaid, eLyfrau a chyfnodolion.

5.15 Nod yr offeryn yw bod yn hygyrch i anghenion ystod amrywiol o weithwyr proffesiynol ac mae'n cynnig lle i gipio'r holl brofiadau dysgu proffesiynol a gwerthusiadau o'r profiadau hyn mewn un lle. Gellir ei lawrlwytho fel ap ffôn clyfar a'i gysylltu â Google Drive a Dropbox. Gweler yma am fwy o wybodaeth.

5.16 Roedd trafodaethau'n awgrymu bod defnydd o'r PDP yn amrywio rhwng y consortia rhanbarthol ac yn amrywio eto o un ysgol i'r llall. Mae'r canfyddiadau hyn yn ategu canfyddiadau Prif Arolygydd Estyn (2016: 5), sef bod 'amrywioldeb o fewn a rhwng darparwyr' yng Nghymru a bod hyn yn 'parhau'n nodwedd amlwg o'n system addysg.'

5.17 Mae'r canfyddiadau hyn yn awgrymu y gallai fod angen rhagor o gymorth ar ysgolion a gweithwyr proffesiynol i ddefnyddio'r offeryn hwn fel lle i gipio gwerthusiadau o effaith dysgu proffesiynol yn y dyfodol.

5.18 Mae Tabl 1, Tabl 2 a Tabl 3 yn dangos bod elfennau eraill o gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol y mae angen eu hystyried hefyd i ddatblygu arfer cynaledig yn y dyfodol. Mae cydweithio, trafodaeth a deialog, dealltwriaeth o ddata, rôl arweinwyr ysgolion a meithrin gallu i ymarferwyr gael yr amser a'r lle i ymgysylltu â'r lefel hon o werthuso yn dyngedfennol. Felly, mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy archwilio pob un o'r ffactorau hyn.

Cydweithio: Trafodaeth a deialog

5.19 Mae llawer o'r offerynnau a drafodir yn y tablau uchod yn dangos bod gweithio ar y cyd yn agwedd allweddol ar gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr yng Nghymru.

5.20 Yn ogystal ag ategu'r argymhellion y Strategaeth Genedlaethol ar gyfer Ymchwil ac Ymholiad Addysgol yng Nghymru (NSERE 2021), caiff y canfyddiad hwn ei ategu gan dystiolaeth ryngwladol sylweddol sy'n amlygu pwysigrwydd cydweithio proffesiynol fel catalydd posibl ar gyfer datblygu addysgu a dysgu (e.e. Vescio *et al.* 2008; Campbell *et al.* 2016; Chapman *et al.* 2016; Harris *et al.* 2017; Hargreaves ac O'Connor 2018).

5.21 Ar ben hynny, mewn adroddiad sy'n gwneud argymhellion ar gyfer NSERE, canfu Bristow (2021) fod cydweithio'n allweddol i gynnal datblygiad proffesiwn addysg sydd wedi'i lywio gan dystiolaeth, gan ei fod yn caniatáu sgyrsiau myfyriol a gwerthusol am ymchwil addysg. Yn eu harchwiliad o rwydweithiau ymchwil ysgolion yn Lloegr, canfu Gu *et al.* (2020) fod cydweithio mewn perthynas â rhoi ymarfer proffesiynol a dysgu proffesiynol wedi'u llywio gan ymchwil ar waith yn arwain at effeithiau mwy 'cadarnhaol' ar ddealltwriaeth ymarferwyr o sut i ddefnyddio tystiolaeth i lywio ymarfer.

5.22 Mae canfyddiadau adroddiad ymchwil gan Donohoo *et al.* (2018) hefyd yn dangos, os caiff ei gynllunio'n ofalus a'i gefnogi'n llawn, y gall gweithio ar y cyd rymuso athrawon a chynyddu eu hunaneffeithiolrwydd cyfunol.

5.23 Wrth eu cyfuno ag esboniadau o'r offerynnau cipio a gwerthuso a archwilir uchod, mae'r canfyddiadau hyn yn awgrymu y gallai gweithio ar y cyd gynnig y gefnogaeth a'r cyfleoedd sydd eu hangen ar ymarferwyr i archwilio effaith agwedd penodol ar ddysgu proffesiynol ar eu hymarfer.

5.24 Yn adroddiad blynyddol 2015-16, canfu Estyn (2016: 11) fod 'diwylliant o gydweithredu a chymorth mewn perthynas â dysgu proffesiynol yn datblygu'. Mae hyn yn awgrymu bod rhywfaint o allu mewn ysgolion eisoes ar gyfer y 'gweithredu cyfunol' y mae Cordingley *et al.* (2015) yn cynnig sydd ei angen ar gyfer dysgu proffesiynol 'trawiadol'.

5.25 Wedi dweud hynny, mae Porritt (2014: 78) yn awgrymu, er mwyn dadansoddi data sy'n cael ei gipio ar effaith dysgu proffesiynol o ddifrif, rhaid i'r ddeialog amdano fod yn drylwyr ac, yn bwysicaf oll, rhaid i athrawon eu hunain amlygu'r hyn y mae angen iddyn nhw a'u dysgwyr ei ddysgu i hybu datblygu a gwella'. Mae rhaid o'r dulliau a ddisgrifir yn Nhabl 1, fel y dull 'gweithio mewn triawdau', yn annog y ddeialog broffesiynol gydweithredol, barhaus a myfyriol y mae Porritt (2014: 78) yn dadlau y mae angen ei 'hymarfer' yn gyson i ddeall a datblygu'r effaith y gall dysgu proffesiynol ei chael. Fodd bynnag, roedd trafodaethau â gweithwyr proffesiynol addysg yn ei gwneud yn glir nad oes gan rai ymarferwyr yr hyder a/neu'r wybodaeth am yr hyn y mae'r cysyniad o ddeialog 'drylwyr' yn ei olygu a/neu sut i ymgysylltu ag ef.

5.26 Felly, mae'n ymddangos yn sylfaenol mewn perthnasoedd cydweithredol, y caiff ymarferwyr eu cefnogi i ddatblygu dealltwriaeth gynyddol o'r hyn y mae'n ei olygu i gymryd rhan mewn deialog fyfyriol a gwerthusol 'drylwyr'; mae angen cyfathrebu clir ynghylch geirfa gytûn.

5.27 Mae Estyn (2016: 5) yn nodi bod y ddealltwriaeth 'gyffredin' hon yn ffactor pwysig mewn datblygu 'diwylliant o fyfyrio' cadarnhaol. Maent yn awgrymu bod hyn yn 'sail ar gyfer cylch gwella' ac mewn ysgolion sy'n gallu gwneud hyn yn effeithiol, bod 'prosesau hunanarfarnu yn canolbwyntio'n rheolaidd ar ansawdd yr addysgu a'r dysgu a'r modd y mae dysgu proffesiynol yn cyfrannu at wella ansawdd'.

5.28 Fodd bynnag, mae datblygu ‘geirfa gytûn’ sydd wedi’i seilio ar gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ac sy’n feirniadol, yn ddadansoddol ac yn fyfyriol yn her gymhleth. Gellir dadlau nad rôl yr ymarferydd dosbarth, nac arweinydd ysgol o reidrwydd, yw treulio amser yn ymchwilio ac yn gwerthuso termau academaidd cymhleth yn seiliedig ar ymchwil sy’n ffurfio ‘geirfa gytûn’ yn yr ysgol. Yn hytrach, mae gwerthusiad o fentrau dysgu proffesiynol blaenorol, fel y ‘gwersi a ddysgwyd’ o’r Radd Meistr mewn Ymarfer Addysgol (Brychan *et al.* 2019), ac ymchwil gan Eraut (2004) yn awgrymu y gallai cydweithio allanol- er enghraifft gydag ysgolion eraill mewn consortia rhanbarthol, mentoriaid dysgu proffesiynol allanol a/neu ymchwilwyr ac academyddion o Sefydliadau Addysg Uwch- gynnig y gefnogaeth a’r arweiniad sydd eu hangen ar ymarferwyr i ddatblygu ac ymgysylltu â sgiliau, gwybodaeth a geirfa ‘drylwyr’ ar gyfer cipio a gwerthuso.

5.29 Mae Estyn (2016: 18) yn awgrymu, yn yr ‘yr arfer orau, mae ysgolion yn cydweddu anghenion dysgu ymarferwyr unigol yn fedrus â’r hyfforddwr neu’r mentor mwyaf priodol a all eu helpu’. Felly, yn ogystal â chydweithio yn yr ysgol, mae’n bwysig ystyried sut y gellir meithrin gallu i ganiatáu cydweithio allanol mewn perthynas â chipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.

Rôl y mentor

5.30 Fel y crybwyllwyd yn fras uchod, canfu gwerthusiad o’r Radd Meistr mewn Ymarfer Addysgol (Brychan *et al.* 2019) fod rôl mentor yn hynod bwysig o ran datblygu dysgu proffesiynol. Y Radd Meistr mewn Ymarfer Addysgol (MYA) oedd rhaglen radd Meistr a ariannwyd gan Lywodraeth Cymru, dan arweiniad Ysgol Gwyddorau Cymdeithasol Prifysgol Caerdydd.

5.31 Dechreuodd y MYA yn 2012, ac roedd yn gydweithrediad rhwng Prifysgol Caerdydd, Prifysgol Aberystwyth, Prifysgol Bangor a’r Sefydliad Addysg yng Ngholeg y Brifysgol, Llundain. Roedd yn fenter datblygiad proffesiynol ran-amser, fodiwlaidd i Athrawon Newydd Gymhwyso (ANGau), a ddarparodd raglen ddysgu proffesiynol achrededig ar lefel gradd Meistr. Roedd y MYA yn cael ei chwblhau mewn tair blynedd, fel arfer, ac roedd yn canolbwyntio ar ymarfer yn yr ystafell ddosbarth ac wedi’i thanategu gan ddefnyddio ymchwil addysgol ac ymholiad athrawon.

5.32 At ei gilydd, cymerodd dair carfan o ANGau ran, ac ymrestrodd 1,355 o athrawon o 580 o ysgolion ledled Cymru, a oedd yn cynnwys pob awdurdod lleol a phob consortiwm rhanbarthol (Brychan *et al.* 2019: 7). Dangosodd gwerthusiad o'r rhaglen yn 2019, ar adeg ei gyhoeddi, fod 672 o athrawon wedi cyflawni'r MYA llawn (180 o gredydau ar lefel gradd Meistr), a bod 92 o athrawon ychwanegol wedi ennill Diploma Ôl-raddedig (sy'n gyfwerth â 120 o gredydau ar lefel gradd Meistr), a bod 80 o athrawon pellach wedi ennill y Dystysgrif Ôl-raddedig. Ar yr adeg honno, roedd 11 o athrawon yn gweithio ar y rhaglen o hyd.

5.33 Nod y MYA oedd symud oddi wrth gyrsiau 'untro' a chanolbwyntio ar ddysgu wedi'i gyd-destunoli a datblygu ymarfer wedi'i lywio gan ymchwil. Y nod oedd gwella deilliannau addysgol i ddisgyblion drwy wella ansawdd athrawon a meithrin gallu i wella ysgolion. Mae tystiolaeth o brosiectau ymholi athrawon i'w gweld ar wefan Cyngor y Gweithlu Addysg.

5.34 Roedd y MYA hefyd yn canolbwyntio ar gynorthwyo ymarferwyr i ddatblygu 'dull myfyriol systematig' (Brychan *et al.* 2019: 17). Nodau'r rhaglen oedd cynorthwyo athrawon i ddod yn ymarferwyr myfyriol tra medrus â ffocws ar wella deilliannau dysgwyr a chodi safonau, a galluogi athrawon newydd gymhwyso i ddatblygu dadansoddiad wedi'i lywio'n feirniadol o'u hymarfer, a defnyddio hyn yn sail i wella a chyfoethogi dysgu disgyblion (Brychan *et al.* 2019: 17).

5.35 Chwaraeodd mentoriaid y MYA rolau hanfodol o ran darparu cyfleoedd dysgu cydweithredol drwy weithio ag ymarferwyr i nodi eu hanghenion datblygiadol, cynllunio eu camau dysgu nesaf, a manteisio ar flaenoriaethau rheoli perfformiad a ddefnyddiwyd i lywio eu hymgysylltiad â thasgau dysgu ac asesu'r MYA. Roedd mentoriaid yn arbenigwyr addysg profiadol a oedd yn gweithio y tu allan i ysgolion yr ymarferwyr. Fel yr esbonnir yn adroddiad Brychan *et al* (2019: 23), roedd hyn yn cynnwys amrywiol fathau o ddeialog broffesiynol, fel:

- nodi cynnydd tuag at fodloni'r deilliannau dysgu ar gyfer pob modiwl o'r rhaglen, pennu anghenion dysgu proffesiynol parhaus ar gyfer datblygu a sut y gallai'r rhaglen gefnogi eu cynnydd unigol orau;

- cefnogi ymgysylltiad â dysgu proffesiynol ag athrawon a gweithwyr proffesiynol eraill yn yr ysgol a chyd-destun ehangach yr ysgol. Roedd y ffocws ar wella ymarfer proffesiynol i gael effaith gadarnhaol ar ddeilliannau i ddysgwyr;

- holi a herio er mwyn gallu datblygu myfyrdod pellach ar yr hyn a ddysgwyd, a'u cefnogi i werthfawrogi sut y gellid defnyddio'r dysgu hwn i wella ymarfer proffesiynol;

- cefnogi myfyrio ar ddeilliannau dysgu a sut mae ymarfer athrawon wedi effeithio ar y rhain;

- cynorthwyo'r athrawon i ddatblygu a chymhwyso sgiliau diagnostig i nodi anghenion a chynnydd dysgwyr, a dewis ymyriadau priodol i sicrhau deilliannau llwyddiannus;

- cymhwyso a datblygu ymhellach sgiliau ymholi, a nodi, dadansoddi'n feirniadol a defnyddio tystiolaeth o'r ystafell ddosbarth i wella ymarfer proffesiynol ymhellach;

- nodi'r hyn sy'n gyfystyr â thystiolaeth ddilys o gynnydd disgyblion a sut y gellir defnyddio hyn i ddangos bod ymarfer athrawon wedi gwella;

- helpu athrawon i ddadansoddi effaith ymarfer proffesiynol ar ddeilliannau;

- a chynnal asesiad ffurfiol o gynnydd athrawon a rhoi adborth adeiladol ac amserol.

5.36 Roedd safbwyntiau mentoriaid MYA ar effaith y rhaglen ar ymarferwyr yn dangos bod y MYA wedi cyflwyno cyfleoedd am ddysgu proffesiynol newydd a pharhaus. Rhoddodd Cymru ar y blaen o ran dysgu proffesiynol (Brychan *et al.* 2019: 51). Darparodd y cydweithio hwn le a chyfleoedd ar gyfer prosesau myfyriol parhaus. Yn hytrach nag 'ateb cyflym' neu brofiad gwerthusol untro, caniataodd y perthnasoedd proffesiynol hyn rhwng ymarferwyr a mentoriaid i arferion myfyriol hirdymor gael eu hymwreiddio mewn ymarfer addysgol. Mae hyn yn awgrymu y gallai dulliau cydweithredol sicrhau bod dysgu proffesiynol yn cael effaith gynaledig ar ymarferwyr yn y dyfodol hefyd.

5.37 Eglurodd ymatebion i'r arolwg ymarferwyr ar MYA fod y cydweithio hwn â mentoriaid allanol ac ymarferwyr eraill wedi cael effaith gadarnhaol ar eu profiadau dysgu proffesiynol hefyd ac wedi'u helpu i ddatblygu dealltwriaeth o sut i gipio a gwerthuso eu dysgu, a rhoi'r gwerthusiadau hyn ar waith yn eu hysgolion. Er enghraifft, crybwyllodd un myfyriwr MYA fod canfyddiadau a gwerthusiadau ei ymchwil weithredol ar lythrennedd wedi'u hystyried yn 'ddull effeithiol' a bod hyn bellach wedi'i fabwysiadu yn y polisi llythrennedd (Brychan *et al.* 2019: 43).

5.38 Er mai profiadau unigol o'r rhaglen yw'r rhain, dangosodd y data gwerthuso cyffredinol fod y dull cydweithredol hwn ar gyfer dysgu proffesiynol a datblygu sgiliau gwerthuso wedi cael effaith gadarnhaol ar ddatblygiad proffesiynol.

5.39 Mae'r canfyddiadau uchod yn dangos y gallai meithrin gallu ar gyfer cydweithio allanol a deialog a thrafodaethau beirniadol fod yn hanfodol i gynnal ac ymwreiddio cipio a gwerthuso dysgu proffesiynol yn y system addysg yng Nghymru yn y dyfodol.

5.40 At ei gilydd, mae trafodaethau am y canfyddiadau hyn yn awgrymu y gallai'r cyfle i ymarferwyr gydweithio a myfyrio â gweithwyr proffesiynol ar bob lefel o ran profiad y tu mewn a'r tu allan i leoliad yr ysgol fod yn bwysicach na'r offeryn gwerthuso penodol a ddewisir (h.y. teithiau dysgu, dyddlyfrau myfyrio, holiaduron ac ati).

5.41 Trwy ymgysylltu â'r perthnasoedd a'r trafodaethau hyn, gellir ystyried effaith dysgu proffesiynol drwy 'ddiwylliant o fyfyrio' sydd, yn ei dro, yn gweithio i ymwreiddio dull parhaus a chynaledig ar gyfer datblygiad proffesiynol. Trwy'r perthnasoedd a'r trafodaethau cydweithredol hyn, gellir cipio effaith y dysgu proffesiynol hefyd h.y. dealltwriaeth yr ymarferydd o'r pwnc, hyder yn eu gwybodaeth, gallu i rannu canfyddiadau ac ati.

5.42 Mae'r trafodaethau uchod ynghylch dulliau cydweithredol a'r canfyddiadau a gyflwynwyd yn Tabl 1, Tabl 2 a Tabl 3 hefyd yn awgrymu bod gan arweinwyr ysgolion rôl dyngedfennol o ran cefnogi a gwella'r gallu i ymarferwyr gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.

5.43 Er bod ymarferwyr yn gyfrifol am gipio a gwerthuso eu profiadau dysgu proffesiynol mewn synnwyr myfyriol, mae angen dealltwriaeth ddadansoddol 'ehangach' ar arweinwyr ysgolion o effaith dysgu proffesiynol ar eu hymarferwyr er mwyn ystyried cynlluniau datblygu ysgolion a gwelliant yn gyffredinol.

5.44 Mae Estyn (2016: 11) yn nodi bod uwch arweinwyr sy'n rhoi proffil a blaenoriaeth uchel i ddysgu proffesiynol, yn pennu blaenoriaethau strategol ar ei gyfer ac yn cysylltu data ar effaith yn agos â blaenoriaethau gwella'r ysgol yn dangos yr ymarfer dysgu proffesiynol 'mwyaf llwyddiannus'.

5.45 Fodd bynnag, roedd adroddiad diweddar gan OECD (2018) ar ddatblygiadau yng Nghymru yn feirniadol o arweinyddiaeth mewn ysgolion yng Nghymru. Amlygodd ddiffyg gallu i arwain arloesi a datblygiad annigonol o ddiwylliannau cydweithredol mewn ysgolion i gefnogi dysgu sy'n canolbwyntio ar ymholiad i staff a disgyblion yn wendid wrth gymryd rhan mewn dysgu proffesiynol a'i roi ar waith.

5.46 Awgrymodd Estyn (2016) fod angen i arweinwyr:

- weithredu strategaethau i sicrhau gwelliant
- nodi a darparu'r cyfleoedd dysgu proffesiynol, y cymorth a'r hyfforddiant gofynnol i staff
- monitro a gwerthuso cynnydd
- dwyn eu hunain ac eraill i gyfrif er mwyn sicrhau bod y gwelliannau sy'n ofynnol yn digwydd

5.47 Y syniad hwn o arweinwyr ysgolion yn defnyddio tystiolaeth gwerthuso effaith yn sail i ddod yn sefydliadau dysgu sy'n hunanwella yn cael sylw erbyn hyn fel rhan o ddatblygiadau polisi yng Nghymru.

5.48 Mewn adroddiad ar hunanwerthuso i wella ysgolion, canfu Goldstone (2021: 3), i gyflawni'r system ysgolion sy'n hunanwella yr argymhellodd OECD (2014) i Gymru, bod angen rhoi ymddiriedaeth ac ymreolaeth sylweddol i arweinwyr ysgolion, a bod angen osgoi dulliau 'o'r brig i lawr' sy'n cael eu sbarduno gan atebolrwydd â llawer yn y fantol.

5.49 Mae'r 'ymddiriedaeth a'r ymreolaeth' i arweinwyr ysgolion hefyd yn ymddangos yn bwysig mewn perthynas â'r dulliau a ddefnyddir i werthuso dysgu proffesiynol yn y lleoliad ysgol. Mae amrywiaeth y cyfleoedd dysgu proffesiynol sydd ar gael a nifer yr offerynnau cipio a gwerthuso effaith y gellid eu defnyddio yn golygu bod angen lle ac ymreolaeth ar arweinwyr ysgolion i sicrhau bod y dull(iau) a ddefnyddir yn bodloni anghenion pwrpasol eu hymarferwyr, disgyblion a'u hysgolion penodol.

5.50 Er bod ymchwil Biesta (2007) yn canolbwyntio ar ddulliau yn seiliedig ar ymchwil ar gyfer addysgu yn hytrach nag ar ddysgu proffesiynol yn benodol, mae ei ddamcaniaeth o ran pam na fydd defnyddio'r un dull 'yr hyn sy'n gweithio' ym mhob ysgol yn gweithio yn cynnwys ystyriaethau pwysig ar gyfer deall dulliau o gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol.

5.51 Mae Biesta (2007: 5) yn dadlau bod y ffocws ar 'yr hyn sy'n gweithio' yn ei gwneud yn anodd, os nad yn amhosibl, i ofyn cwestiynau am yr hyn y dylai weithio ar ei gyfer a phwy ddylai gael llais mewn penderfynu'r olaf. Mae hefyd yn dadlau bod dull 'yr hyn sy'n gweithio' yn amddifadu ymarferwyr addysgol rhag yr hawl i beidio â gweithredu'n unol â thystiolaeth o'r 'hyn sy'n gweithio' os ydynt o'r farn y byddai gweithredu tebyg yn annymunol yn addysgol (Biesta 2007: 5).

5.52 Mae hyn yn ystyriaeth bwysig i arweinwyr ysgolion wrth drafod, cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol â'u hymarferwyr. Nid yn unig y mae angen 'ymddiriedaeth ac ymreolaeth' ar arweinwyr ysgolion dros ddysgu proffesiynol yn eu hysgolion, ond mae angen lle i arweinwyr ysgolion ac ymarferwyr gymryd rhan mewn deialog feirniadol, agored hefyd sy'n archwilio'r posibilrwydd na allai pob agwedd ar ddysgu proffesiynol—o'r dysgu ei hun, i weithredu, i werthuso, i ddeilliannau—weithio. Gallai'r rhesymau am hyn fod yn gymhleth ac yn amlweddog, ond gellir dadlau bod lle i archwilio, cofnodi a gwerthuso'r hyn nad yw'n gweithio yr un mor bwysig â deall yr hyn sy'n gweithio.

5.53 Mae'r cysyniad hwn yn gymhleth o ran atebolrwydd; mae'n bwysig i ymarferwyr, arweinwyr ac, efallai'n bwysicaf oll, disgyblion bod 'pethau'n gweithio' rhywfaint o'r amser. Fodd bynnag, mae'r canfyddiadau uchod yn amlygu ei fod yn bwysig ystyried yn y dyfodol sut mae offerynnau i gipio effaith dysgu proffesiynol yn darparu lle am fyfyrdodau agored ynghylch profiadau a deilliannau llwyddiannus ac aflwyddiannus dysgu proffesiynol.

5.54 Cafodd y syniad hwn ei ailadrodd mewn sawl trafodaeth anffurfiol â gweithwyr proffesiynol ac mae'r dystiolaeth uchod yn awgrymu, er bod gan arweinwyr ysgolion rôl bwysig fel 'hwyluswyr' a 'dadansoddwyr y darlun cyflawn' o ran dysgu proffesiynol, mae angen cymorth arnynt hefyd i bethau beidio â gweithio. Gallai'r cymorth hwn ddod o berthnasoedd proffesiynol yn eu hysgolion eu hunain, ond hefyd partneriaethau cydweithredol rhwng ysgolion, drwy'r consortia rhanbarthol a/neu fentoriaid allanol.

5.55 Yn ei dro, gallai hyn ganiatáu i ymarferwyr ystafell ddosbarth ymgysylltu a chymryd rhan mewn trafodaethau gwirioneddol feirniadol, gwerthusol ac agored am effaith unrhyw ddysgu proffesiynol yr ymgymerir ag ef.

Amser a lle

5.56 Roedd tystiolaeth o lenyddiaeth a thrafodaethau â rhanddeiliaid addysgol a gweithwyr proffesiynol addysg yn ei gwneud yn glir bod angen amser a lle ar ymarferwyr i gymryd rhan mewn dysgu proffesiynol, cipio, myfyrio arno a gwerthuso ei effaith.

5.57 Er y gall fod yn gymhleth o safbwynt logistaidd (h.y. cael athrawon llanw er mwyn i athrawon ymgymryd â chyrsiau dysgu proffesiynol), roedd trafodaethau'n ei gwneud yn amlwg bod arweinwyr yn gallu cynnig rhywfaint o amser i ymarferwyr gymryd rhan mewn dysgu proffesiynol.

5.58 Yr hyn sy'n anodd yw cynnig yr amser a'r lle ychwanegol sydd eu hangen arnynt i fyfyrio ar y dysgu proffesiynol maent wedi ymgymryd ag ef, meddwl am y dysgu proffesiynol mewn perthynas â'u hystafell ddosbarth/dysgwyr eu hunain, rhoi'r dysgu proffesiynol ar waith ac yna gwerthuso'n feirniadol yr effaith gafodd y dysgu arnynt fel ymarferwyr, ac ar ddeilliannau a phrofiadau eu dysgwyr.

5.59 Esboniodd nifer o weithwyr proffesiynol a gymerodd ran mewn trafodaethau eu bod o'r farn bod angen i ymarferwyr dreulio o leiaf 10% o'u hamser ar gynllunio, 5% o'u hamser ar ddysgu proffesiynol (h.y. darllen erthyglau ymchwil, cymryd rhan mewn trafodaethau dysgu proffesiynol ac ati), a 5% arall o'u hamser yn myfyrio ar ei effaith a'i gwerthuso e.e. cryfderau a gwendidau'r dull dysgu proffesiynol a archwiliwyd/roddwyd ar waith yn yr ystafell ddosbarth.

5.60 Mae gweithio ar y cyd hefyd yn ychwanegu haen o gymhlethdod at yr amser a'r lle sydd eu hangen ar ymarferwyr i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol. Nid oes gan arweinwyr ysgolion y gallu ariannol i gael athrawon llanw er mwyn i sawl ymarferydd gael amser i ffwrdd o wersi amserlenedig i ymgymryd â'r mathau hyn o gipio a gwerthuso sydd wedi'u seilio ar barau/grwpiau, o reidrwydd. Mae hyn yn amlygu ystyriaeth bwysig wrth i Gymru gweithio datblygu ei gallu i gipio a gwerthuso dysgu proffesiynol yn y dyfodol. Gallai fod angen cymorth ariannol ar ysgolion i ddatblygu'r agweddau hyn ar eu hymarfer addysgol.

Crynodeb

Dulliau cymysg	• Gallai defnyddio cymysgedd o offerynnau gwerthuso ansoddol a meintiol arwain at ddealltwriaeth ddyfnach o effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr.
Cydweithio	• Gall cydweithio ar sawl lefel – mewn ysgolion, ar draws ysgolion a mentoriaid/partneriaethau allanol – gynnig cymorth i ddeall sut y gellid rhoi offerynnau cipio a gwerthuso effaith ar waith a'u defnyddio. • Mae perthnasoedd proffesiynol cydweithredol hefyd yn cynnig cyfleoedd i gymryd rhan mewn deialog feirniadol, fyfyriol a gwerthusol am ddysgu proffesiynol.
Arweinwyr ysgolion	• Mae arweinwyr ysgolion yn hwyluswyr allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr.
Cyd-destun yr ysgol	• Mae ystyried cyd-destun penodol yr ysgol yn agwedd bwysig ar roi cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar waith.
Amser a lle	• Mae angen amser a lle ar ymarferwyr i ymgysylltu ag offerynnau cipio a gwerthuso effaith.
Llythrennedd data	• Mae geirfa gytûn a dealltwriaeth o 'lythrennedd data' yn ystyriaeth bwysig o ran gallu ymarferwyr wrth gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar eu hymarfer.
Pasbort Dysgu Proffesiynol	• Mae'r PDP yn cynnig lle i ymarferwyr gipio amyriwaeth o werthusiadau o effaith dysgu proffesiynol.

Ffigur 7. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr addysg.

6 Disgyblion

6.1 Mae archwilio effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion yn her gymhleth. Mae'r llenyddiaeth sydd ar gael yn ymwneud ag effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion ysgol yn bring. Fodd bynnag, mae Earley a Porritt (2014: 112) yn dadlau bod gwerthuso datblygiad proffesiynol yn mynnu ffocws ar ddysgu myfyrwyr a gwaelodlin dystiolaethol i alluogi ymarferwyr ac arweinwyr ysgolion i benderfynu ar effaith y datblygiad proffesiynol maent yn cymryd rhan ynddo.

6.2 Tan yn ddiweddar, nid oedd effaith dysgu proffesiynol ar ddysgu disgyblion yn cael ei gwerthuso gan ysgolion yn aml ac, os oedd yn cael ei gwerthuso, prin y cafodd hynny ei gwneud yn effeithiol iawn (Porritt 2009). Mae adroddiad blynyddol Estyn (2016) yn awgrymu bod hyn yn wir yng Nghymru hefyd.

6.3 Mae Guskey (2000) wedi datblygu dull o werthuso effaith dysgu proffesiynol sydd â ffocws sylweddol ar ei gwerthuso drwy 'ddeilliannau dysgu' i ddisgyblion. Mae model Guskey (2000) yn dangos bod effaith dysgu proffesiynol yn cael ei chyflawni ar bum lefel bosibl:

- ymatebion cyfranogwyr,
- dysgu cyfranogwyr,
- cymorth a newid sefydliadol,
- defnydd cyfranogwyr o wybodaeth a sgiliau newydd, a
- deilliannau dysgu myfyrwyr.

6.4 Mae Guskey (2002) yn awgrymu y gall ystyried y pum lefel hyn y tu ôl ymlaen fod yn ddefnyddiol wrth gynllunio dysgu proffesiynol. Maent hefyd yn cynnig cwestiynau allweddol i'w gofyn i ymarferwyr/dysgwyr wrth i'r dysgu proffesiynol gael ei roi ar waith. Mae'r cwestiynau hyn yn cynnwys:

- Pa effaith hoffech chi ei chael ar ddisgyblion? Sut byddwch chi'n gwybod eich bod wedi cael yr effaith hon?
- Os dyna yr hoffech ei gyflawni, pa arferion y mae angen i chi eu rhoi ar waith?
- Beth mae angen i'r sefydliad ei wneud i gefnogi hynny; er enghraifft, pa amser/adnoddau sydd ei/eu (h)angen ar bobl?
- Pa wybodaeth sydd ei hangen ar bobl a pha sgiliau y mae angen iddynt eu datblygu?

- Pa weithgareddau (e.e. hyfforddiant) sydd eu hangen ar bobl i ennill y sgiliau hynny neu'r wybodaeth honno?

6.5 Mae'r cwestiynau hyn yn darparu man cychwyn defnyddiol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion, ond gellir dadlau eu bod yn un-dimensiynol ac nad ydynt yn mynd i'r afael â chymhlethdodau dysgu proffesiynol, o reidrwydd, fel mae Milton *et al.* (2020) yn ei drafod. Mae'r cwestiynau hyn yn dibynnu ar achos, mewnbwn, llinell gwerthuso deilliannau; caiff canlyniadau o A i B eu mesur gan ymarferwyr.

6.6 Er y gall dull cyn dysgu proffesiynol ac ar ôl dysgu proffesiynol o gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddeilliannau disgyblion gynnig dealltwriaeth bwysig ac olrhain datblygiad, nid yw'n cipio'r 'darlun cyflawn' sydd ei angen ar ysgolion, o reidrwydd. Ni chaiff llais y disgybl a phrofiadau dysgu disgyblion eu hystyried. Fel mae Earley a Porritt (2014: 121) yn awgrymu, yn y pen draw, effaith yw'r gwahaniaeth yn nysgu a phrofiad plant hefyd o ganlyniad i'r newid i ymarfer staff, a daw'r olaf yn bosibl wedi i ddatblygiad proffesiynol gael effaith.

6.7 Mae Earley a Porritt (2014: 115) hefyd yn awgrymu bod diben dysgu proffesiynol yn flaenorol wedi bod yn dueddol o fod yn eglur o ran anghenion oedolion yn unig. Anaml y caiff gwelliannau i ddysgu disgyblion eu cyfleu ar y dechrau fel gwir ddiben datblygiad proffesiynol.

6.8 Fodd bynnag, mae Frost a Durrant (2003) yn trafod yr angen i ddeall effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion o ran ffactorau gwahaniaethol, fel eu mwynhad mewn dysgu, agweddau, cyfranogiad, balchder yn eu gwaith a threfniadaeth eu gwaith, ymateb i gwestiynau a thasgau, perfformiad a chynnydd, a'u cyfranogiad mewn ystod ehangach o weithgareddau dysgu. Fodd bynnag, mae gallu cipio a gwerthuso'r wybodaeth hon yn dibynnu ar gynnwys disgyblion fel rhan o'r sgwrs am ddysgu proffesiynol.

6.9 Mae cynnwys llais y disgybl fel rhan o ddeall effaith dysgu proffesiynol mewn ysgol yn gymhleth. Mae ystod oed, gallu academaidd, gallu i gyfathrebu (e.e. sgiliau ysgrifennu, sgiliau llefaredd ac ati) ac agweddau at ddysgu yn rhai ffactorau yn unig y mae angen eu hystyried.

6.10 Fodd bynnag, mae adolygiadau o'r dystiolaeth sydd ar gael a thrafodaethau â rhanddeiliaid ac ymarferwyr addysgu yn awgrymu bod cipio a gwerthuso llais y disgybl fel rhan o'r daith dysgu proffesiynol yn agwedd sylfaenol ar ddatblygu gwella ysgolion yng Nghymru, Felly, mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy ddisgrifio rhai o'r offerynnau a'r dulliau y gellid eu datblygu ymhellach a'u defnyddio i ddeall effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion yn y dyfodol.

Tabl 4. Offerynnau ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion

Enghreifftiau o offerynnau cipio a gwerthuso ansoddol a meintiol cymysg	**Esboniad o'r offerynnau**
Ymyriadau dysgu	Caiff sgiliau gwaelodlin disgyblion eu mesur cyn rhoi agwedd ar ddysgu proffesiynol ar waith. Mae'r ymyrraeth dysgu proffesiynol yn digwydd. Caiff sgiliau a phrofiadau disgyblion eu hail-fesur ar ôl i'r ymyrraeth gael ei chwblhau. Ar gyfer adolygiadau mwy cynhwysfawr o ddysgu ymyriadau dysgu proffesiynol, gweler Pecyn offer addysgu a dysgu EEF (2021).
Edrych ar lyfrau neu graffu ar lyfrau	Ar ôl rhoi agwedd ar ddysgu proffesiynol ar waith, mae ymarferwyr yn edrych ar lyfrau dysgwyr i werthuso a myfyrio ar yr effaith y cafodd y dysgu proffesiynol targedig ar ddysgu disgyblion. Gallai hyn gael ei wneud gan ymarferwyr unigol neu fel rhan o ymarfer dysgu proffesiynol mewn grŵp (h.y. ymarferwyr o ddosbarthiadau gwahanol yn cymharu a thrafod canfyddiadau). Ar ôl edrych ar lyfrau, crybwyllodd rhai ymarferwyr eu bod yn ysgrifennu adroddiadau gwerthusol/myfyriol cryno (un dudalen) ar eu canfyddiadau, y gellid eu rhannu â'r corff staff ehangach.
Arolygon a holiaduron	Crybwyllodd gweithwyr proffesiynol eu bod yn defnyddio arolygon a/neu holiaduron i gipio profiadau dysgu disgyblion. Weithiau, byddai'r holiaduron neu'r arolygon wedi'u targedu at grŵp penodol o ddysgwyr (e.e. disgyblion sy'n cael prydau ysgol am ddim). Byddai rhai eraill yn ceisio cipio profiadau disgyblion ar raddfa ehangach. Defnyddiwyd holiaduron ac arolygon i ofyn i ddisgyblion werthuso eu profiadau academaidd yn yr ystafell ddosbarth, yn ogystal â'u lles. Defnyddiodd rhai ysgolion holiaduron/arolygon a luniwyd gan eu staff eu hunain, defnyddiodd rhai eraill gymysgedd o'u ffurflenni eu hunain a daethant â chyrff allanol i mewn hefyd i ddeall yn wrthrychol ble mae disgyblion arni. Crybwyllodd gweithwyr proffesiynol eu bod yn defnyddio cymysgedd o gwestiynau 'sylwadau agored' a graddfeydd sgorio meintiol i ddeall profiadau disgyblion hefyd. Roedd hyn yn cynnig cyfle i ddeall pam y rhoddwyd ymateb penodol a gellid defnyddio'r ymatebion hyn yn bwyntiau tystiolaeth hefyd ar gyfer myfyrdodau, gwerthusiadau a thrafodaethau beirniadol.

	Eglurodd gweithwyr proffesiynol fod angen i hyn fod yn ymarfer rheolaidd er mwyn i'r dull hwn weithio mewn ysgol. Mae hyn yn atal disgyblion rhag cael eu dal yn ddiarwybod pan ofynnir iddynt fyfyrio ar eu dysgu, ac mae'n eu helpu i ddatblygu'r sgiliau cyfathrebu sydd eu hangen i rannu eu profiadau.
Diwylliant o 'ddysgu i ddysgu'	Crybwyllodd rhai ysgolion eu bod wedi sefydlu cymuned ddysgu broffesiynol a oedd â ffocws penodol ar ddatblygu ymreolaeth disgyblion a diwylliant o 'ddysgu i ddysgu'. Roedd ymarferwyr niferus ar draws y cyfnodau allweddol a lefelau gwahanol (e.e. arweinwyr canol, athrawon dosbarth, cynorthwywyr addysgu ac ati) yn y gymuned ddysgu broffesiynol i ddatblygu siartiau myfyrio a holiaduron a oedd yn cipio profiadau dysgu disgyblion. Byddai disgyblion yn rhoi eu profiadau dysgu ar raddfa (e.e. 1-5) ac yn cael cyfle i ysgrifennu sylwadau ynglŷn â pham roeddent wedi dewis y rhif hwn ar y raddfa hon. Mae 'dysgu i ddysgu' yn annog disgyblion i feddwl am sut maent yn dysgu, yr hyn maent yn ei fwynhau yn yr ysgol, yr hyn nad ydynt yn ei fwynhau, beth oedd eu barn am agweddau penodol ar ddull newydd ar gyfer pwnc penodol y buont yn ei astudio ac ati. Yna, cymerodd ymarferwyr ganlyniadau o'r siart/holiadur cyntaf i greu cynlluniau gwersi a oedd yn adlewyrchu canlyniadau disgyblion. Yna, defnyddiwyd grwpiau ffocws, trafodaethau anffurfiol yn yr ystafell ddosbarth a holiaduron dilynol i gipio a gwerthuso profiadau dysgu disgyblion ar ôl y gwersi hyn Roedd hyn yn dangos i ymarferwyr a oedd dysgu proffesiynol wedi effeithio ar brofiadau dysgu disgyblion a sut roedd wedi gwneud hynny. Rhannwyd y canfyddiadau hyn â'r corff staff ehangach ac, os canfuwyd eu bod yn llwyddiannus, cyflwynwyd ymarferion ac addasiadau newydd i ddulliau addysgu a dysgu. Yna, byddai'r dulliau newydd hyn yn cael eu hadolygu eto yn ddiweddarach i sicrhau proses barhau o werthuso a deall yr effaith ar ddisgyblion. Os nad oedd y dull yn dangos llawer o effaith ar brofiadau disgyblion, os o gwbl, myfyriwyd ar y broses, treialwyd dull addasedig, ei ailwerthuso ac ailadroddwyd y broses.
Paneli a/neu grwpiau ffocws disgyblion	Crybwyllodd rhai gweithwyr proffesiynol eu bod yn defnyddio paneli a/neu grwpiau ffocws disgyblion i gychwyn deialog fyfyriol

	a gwerthusol agored â disgyblion a chipio effaith mathau penodol o ddysgu proffesiynol yn yr ysgol. Cafodd disgyblion eu cefnogi i ddatblygu geirfa fyfyriol a'u hannog i fod yn agored a gonest am eu profiadau dysgu. Arweiniwyd y grwpiau hyn gan ymarferwyr ar bob lefel yn yr ysgol ac roeddent yn cwmpasu ystod eang o bynciau (h.y. o les i astudiaethau academaidd).

6.11 Nid yw'r enghreifftiau a restrir uchod yn hollgynhwysol. Fodd bynnag, maent yn dangos amrywiaeth yr offerynnau y gellid eu defnyddio i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion.

6.12 Yn debyg i'r canfyddiadau yn adran 4, mae Tabl 4 yn dangos y gallai defnyddio offerynnau ansoddol a meintiol helpu ysgolion i gipio effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion. Ar ben hynny, gallai defnyddio cyfuniad o'r dulliau hyn helpu cynnal ac ymwreiddio'r defnydd o ddeilliannau gwerthuso effaith ar ddisgyblion mewn ymarfer addysgol.

6.13 Mae rhai agweddau pwysig ar ddeall sut i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion y mae angen eu hystyried ymhellach. Mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy archwilio'r ffactorau hyn.

Sgiliau cyfathrebu

6.14 Er mwyn i ddisgyblion allu cymryd rhan mewn gwerthuso a myfyrio ar ddysgu proffesiynol, mae Tabl 4 yn dangos ei fod yn bwysig bod ganddynt y sgiliau cyfathrebu i rannu eu profiadau dysgu. Gallai datblygu'r sgiliau cyfathrebu hyn fod yn broses gymhleth, ond mae'n awgrymu bod angen ystyried yn ofalus pa bynnag offerynnau y bydd ysgolion yn eu defnyddio i fodloni anghenion, oedrannau a galluoedd eu dysgwyr.

6.15 Mae astudiaeth 'asesu myfyrdodau' Cathro *et al* (2017) yn canolbwyntio ar fyfyrwyr ôl-ysgol ar gwrs cyfathrebu rhyngwladol. Fodd bynnag, er mwyn osgoi 'amrywiant mewn gallu myfyriol', mae Cathro *et al.* (2017: 427) yn awgrymu bod gan addysgwyr cyrsiau rôl i'w chwarae o ran datblygu'r hyn y maent yn galw'n 'gymhwysedd myfyriol' dysgwyr.

6.16 Mae cymhwysedd myfyriol yn cyfeirio at alluoedd dysgwyr targedig i drafod a dadansoddi eu profiadau'n ystyrlon gan ddefnyddio terminoleg sy'n eu galluogi i fynegi eu hunain yn onest ac yn agored. Mae hyn yn awgrymu, yn ogystal â geirfa gytûn rhwng ymarferwyr, bod angen i ysgolion gynorthwyo disgyblion i ddatblygu'r sgiliau a'r iaith sydd eu hangen arnynt i fyfyrio ar eu profiadau dysgu gwirioneddol a'u trafod. I wneud hyn, gallai fod angen cymorth ar ysgolion eu hunain i ddatblygu dull sy'n cefnogi, yn galluogi ac yn grymuso lleisiau eu dysgwyr.

6.17 Wedi dweud hynny, nid oes rhaid i'r eirfa hon fod yn gymhleth. Mae ysgolion astudiaethau achos a rannwyd yn yr NEIR (Llywodraeth Cymru 2021) a thystiolaeth a rannwyd mewn trafodaethau anffurfiol â rhanddeiliaid ac ymarferwyr addysg yn dangos y gall iaith sy'n benodol i oed a gallu gynnig mewnwelediad gwerthfawr i brofiadau dysgu disgyblion.

6.18 Ar ben hynny, mae grymuso disgyblion drwy gefnogi datblygiad y sgiliau cyfathrebu hyn yn rhoi cyfle i ddisgyblion fod ag ymreolaeth o ran eu dysgu. Er ei fod wedi'i seilio ar dystiolaeth am ddisgyblion sy'n dysgu yn Lloegr, mae canfyddiadau o'r ymchwiliad *Speak for Change* (2021) diweddar yn awgrymu bod unrhyw gyfle y caiff disgyblion i ymarfer a magu hyder yn eu llefaredd a'u sgiliau cyfathrebu yn hanfodol i'w lles a'u datblygiad academaidd (gweler canfyddiadau allweddol yr ymchwiliad yma).

6.19 Yn ogystal, mae pedair egwyddor y Cwricwlwm i Gymru (2022) sydd ar ddod yn amlygu pwysigrwydd ymreolaeth a llais y disgybl mewn dysgu o ran cipio a gwerthuso effaith, wrth i'r fframweithiau newydd geisio datblygu pobl ifanc sy'n 'dysgwyr uchelgeisiol, galluog'. Mae rhai agweddau ar y diben craidd hwn yn chwilio am ddysgwyr sy'n:

- gosod safonau uchel iddyn nhw eu hunain ac yn chwilio am heriau ac yn eu mwynhau
- datblygu corff o wybodaeth ac sydd â'r sgiliau sydd eu hangen i gysylltu'r wybodaeth honno a'i chymhwyso mewn gwahanol gyd-destunau
- ymholgar ac yn mwynhau datrys problemau
- gallu cyfathrebu'n effeithiol mewn gwahanol ffurfiau a lleoliadau, drwy'r Gymraeg a'r Saesneg
- gallu egluro'r syniadau a chysyniadau y maen nhw'n dysgu amdanyn nhw
- ymchwilio ac yn gwerthuso eu canfyddiadau'n feirniadol (Cwricwlwm i Gymru 2022).

6.20 Mae'r canfyddiadau hyn yn amlygu ystyriaeth allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion. Mae angen i ddisgyblion gael eu harfogi a'u grymuso â'r sgiliau cyfathrebu sydd eu hangen i gyfranogi a myfyrio ar eu profiadau dysgu. Mae'r profiadau hyn yn hanfodol i helpu ymarferwyr ac arweinwyr ysgolion i ddatblygu'r sgiliau proffesiynol sy'n eu helpu i ymateb yn ddigonol i anghenion dysgu unigol myfyrwyr, yn unol ag argymhelliad OECD (2014: 25).

Amser a lle

6.21 Er mwyn gallu cynorthwyo i ddatblygu sgiliau cyfathrebu disgyblion, mae angen i ymarferwyr allu rhoi amser a lle i ddisgyblion ddatblygu eu dealltwriaeth o sut i gyfleu eu profiadau dysgu, myfyrio arnynt a'u gwerthuso.

6.22 Ar ben hynny, awgrymodd trafodaethau anffurfiol â gweithwyr proffesiynol addysg fod angen i ddisgyblion gymryd rhan yn y mathau hyn o ymarferion myfyrio yn rheolaidd. Efallai na fydd profiad myfyriol 'untro' yn arwain at y didwylledd a'r gonestrwydd y gellid eu cynnwys mewn myfyrdodau a gwerthusiadau dros amser. Mae hyn hefyd yn galluogi ymarferwyr i roi dull cylchol ar waith i gipio a gwerthuso eu dysgu proffesiynol eu hunain (h.y. yr hyn y gallai fod angen iddynt ei ddatblygu nesaf i gefnogi eu dysgwyr).

6.23 Mae cipio a gwerthuso profiadau dysgu disgyblion dros gyfnod estynedig nid yn unig yn caniatáu'r amser a'r lle i ymarferwyr ddatblygu, myfyrio ar eu hymarfer a'i werthuso, mae hefyd yn galluogi disgyblion i ddeall sut mae'r broses wella yn gweithio. Dônt yn rhan o'r sgwrs dysgu proffesiynol drwy allu gweld a phrofi sut y defnyddiwyd eu myfyrdodau i ddatblygu profiadau addysgu a dysgu yn yr ysgol.

6.24 O ganlyniad, mae gan gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion—drwy ddeilliannau ymyriadau dysgu wedi'u seilio ar dystiolaeth a chanfyddiadau o brofiadau dysgu disgyblion—rôl allweddol i'w chwarae o ran penderfynu ar y camau nesaf yn natblygiad ymarferwyr, ond hefyd mewn cynlluniau gwella ysgolion yn eu cyfanrwydd.

Offerynnau ansoddol a meintiol	• Mae defnyddio amrywiaeth o offerynnau ansoddol a meintiol i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion yn rhan allweddol o ddull cyson.
Geirfa gytûn a sgiliau cyfathrebu	• Mae geirfa gytûn rhwng ymarferwyr a disgyblion yn bwysig o ran cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion. • Mae angen cymorth ar ddisgyblion hefyd i ddatblygu eu dealltwriaeth a'u sgiliau mewn cyfleu eu myfyrdodau.
Ymreolaeth dysgwyr	• Gall ymddiried yn llais y disgybl arwain at ddeilliannau trawiadol i ddysgwyr.
Amser a lle	• Mae angen amser a lle i ddisgyblion ddatblygu sgiliau myfyrio a chymryd rhan mewn cipio a gwerthuso effaith.
Gwella ysgolion	• Gall llais y disgybl chwarae rhan bwysig mewn datblygu cynlluniau gwella ysgolion.

Ffigur 8. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ddisgyblion.

7 Gwella ysgolion

7.1 Mae'r dystiolaeth uchod yn dechrau dangos bod effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr a disgyblion yn hanfodol i helpu arweinwyr ddeall sut i ddatblygu cynlluniau gwella ysgolion. Nod y rhan hon o'r adroddiad yw ymestyn yr archwiliadau cychwynnol hyn drwy ystyried sut y gellid cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar lefel ehangach yr ysgol.

7.2 Mae archwilio cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar lefel ysgol gyfan yn bwysig, a daeth adroddiad yn 2015 ar y Consortia Addysg Rhanbarthol (Estyn 2015) i'r casgliad nad oedd ymdrechion cynnar i ddatblygu system hunanwella dan arweiniad ysgolion yng nghyd-destun penodol Cymru yn cael eu monitro a'u gwerthuso'n ddigon da o ran eu heffaith.

7.3 Mae Estyn (2016) hefyd yn awgrymu bod diffyg cysylltiad rhwng effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr a disgyblion a chynlluniau gwella ehangach yr ysgol mewn llawer o ysgolion. Er enghraifft, canfu Estyn (2016) nad yw arweinwyr yn defnyddio deilliannau hunanwerthuso i amlygu blaenoriaethau i wella addysgu ar lefel ysgol gyfan neu athrawon unigol.

7.4 Fodd bynnag, mae'r Arolygiaeth yn cydnabod bod hyn yn cynnwys buddsoddi 'cryn amser, egni ac adnoddau' (Estyn 2016: 27) mewn dysgu proffesiynol, ond bod gwerthuso effaith y dysgu hwn yn allweddol i ddod yn 'sefydliad dysgu' da.

7.5 O ganlyniad, mae Estyn (2016) yn awgrymu os yw ysgolion am wella eu dealltwriaeth o effaith dysgu proffesiynol, mae'n bwysig eu bod yn ystyried 'beth sy'n gweithio'n dda' ar lefel ehangach yr ysgol. Yn dilyn adroddiadau arolygu ac arolwg thematig, nododd ac argymhellodd Estyn (2016: 15) ddatblygiad yn y meysydd allweddol canlynol:

- creu'r diwylliant a'r amodau iawn ar gyfer dysgu proffesiynol
- meithrin perthnasoedd proffesiynol cydweithredol a chefnogol o fewn ysgolion a rhyngddynt
- mynd i'r afael â thystiolaeth ymchwil a chynnal ymchwil
- defnyddio data a thechnolegau newydd fel catalyddion ar gyfer gwella ac arloesi
- dysgu sut i arwain dysgu proffesiynol a datblygiad staff.

7.6 Mae canfyddiadau adolygiadau llenyddiaeth a thystiolaeth a goladwyd o drafodaethau â rhanddeiliaid a gweithwyr proffesiynol addysg yn awgrymu bod mynd i'r afael â phob un o'r meysydd allweddol a nodwyd gan Estyn (2016) yn her gymhleth, amlweddog. Felly, mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy archwilio'r ffactorau y mae angen eu hystyried yn y meysydd datblygu hyn.

Diwylliant amlhaenog o fyfyrio

7.7 Mae tystiolaeth o adroddiad blynyddol Estyn (2016) a thrafodaethau â rhanddeiliaid a gweithwyr proffesiynol addysg yn ei gwneud yn glir, er mwyn cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar wella ysgolion, bod diwylliant o ddeialog fyfyriol agored a gonest yn allweddol.

7.8 I ddatblygu'r math hwn o ddeialog, mae gan arweinwyr gyfrifoldeb i hyrwyddo diwylliant o rannu a myfyrio. Ar ôl i ymarferwyr werthuso a chipio effaith dysgu proffesiynol ar eu haddysgu a phrofiadau dysgu eu hunain a disgyblion, dylai'r canfyddiadau hyn gael eu rhannu ag ymarferwyr eraill, arweinwyr canol ac uwch arweinwyr er mwyn gallu gwerthuso'r 'darlun cyflawn'. I gyflawni hyn, mae gan ymarferwyr ar bob lefel o system yr ysgol rôl bwysig i'w chwarae.

7.9 Er enghraifft, mae gan arweinwyr canol rôl allweddol mewn hwyluso cyfarfodydd myfyrio adrannol, sy'n canolbwyntio ar yr hyn y mae gwerthusiadau ymarferwyr a disgyblion yn ei ddangos am effaith dysgu proffesiynol. Mae angen i'r cyfarfodydd hyn gynnig lle i ymarferwyr fod yn onest ac yn agored am ganfyddiadau eu gwerthusiadau o effaith a'u profiadau dysgu proffesiynol i greu sgwrs fyfyriol barhaus sy'n dathlu'r hyn sy'n gweithio'n dda a'r hyn y gallai fod angen ei wella ymhellach yn yr adran.

7.10 Yn ystod ac ar ôl cyfarfodydd, mae gan arweinwyr canol gyfrifoldeb i 'gipio'r canfyddiadau drwy gasglu profiadau unigol, myfyrio arnynt a'u gwerthuso. Yna, gallai'r gwerthusiadau hyn gael eu cofnodi mewn adroddiad byr ar y canfyddiadau allweddol a'r trafodaethau a ddaeth i'r amlwg yn y cyfarfod. Gall y ddeialog hon a'r adroddiadau gael eu dwyn ymlaen i gyfarfodydd rheolwyr llinell a chyfarfodydd rheoli perfformiad i helpu i greu sgyrsiau a thargedau 'ystyrlon' sy'n gweithio i wella perfformiad yr ysgol yn ei chyfanrwydd. Gellir defnyddio'r adroddiadau hyn i gyflwyno darlun ar lefel adrannol i uwch reolwyr.

7.11 Mae hyn yn galluogi uwch reolwyr i ddeall sut mae dysgu proffesiynol yn effeithio ar ymarfer a phrofiadau ym mhob adran. Mae gan arweinwyr drosolwg o'r 'darlun cyflawn' drwy gael cipolwg ar gryfderau a meysydd i'w gwella ym mhob adran. Mae hyn yn rhoi arweinwyr mewn sefyllfa i gefnogi taith dysgu proffesiynol eu hymarferwyr, fel y trafodwyd yn adran 5.45.

7.12 Yn ogystal â chyfarfodydd adrannol, gall cyfarfodydd rheolwyr llinell a chyfarfodydd rheoli perfformiad rheolaidd gynnig lle i ymarferwyr unigol gymryd rhan mewn deialog feirniadol agored a gonest am werthuso effaith a dadansoddi unrhyw ganfyddiadau. Gellir defnyddio canfyddiadau o waith ymarferwyr i osod targedau ar gyfer y dyfodol.

7.13 Mae ymchwil gan Beijaard *et al.* (2000) a James (2019) wedi amlygu bod cysylltiad agos rhwng dysgu proffesiynol â hunaniaeth broffesiynol a chadw ymarferwyr yn y proffesiwn. Amlygodd trafodaethau â gweithwyr proffesiynol addysg fod bod yn rhan o ddeialog feirniadol sy'n cyfrannu at welliant cyffredinol yr ysgol yn gwneud iddynt deimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi a'u parchu; mae cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn galluogi ymarferwyr ac ysgolion i ddathlu llwyddiannau. Ar ben hynny, gall deall effaith dysgu proffesiynol roi ymreolaeth i ymarferwyr dros eu datblygiad yn y proffesiwn yn y dyfodol.

7.14 Ar ben hynny, mae'r canfyddiadau a drafodwyd yn adran 5 a'r argymhellion yn adroddiad tystiolaeth Bristow (2021) yn awgrymu bod gan lywodraeth genedlaethol a lleol rôl allweddol mewn datblygu a chynnal gwerthusiadau parhaus o effaith dysgu proffesiynol. Gallai rhwydweithiau rhwng ysgolion, consortia rhanbarthol a/neu fentoriaid academaidd/ymchwil sefydliadau addysgu uwch helpu arweinwyr ysgolion ac ymarferwyr i ddatblygu dealltwriaeth o sut i ddefnyddio tystiolaeth gwerthuso effaith mewn cynlluniau gwella ysgol.

7.15 Mae'r canfyddiadau hyn yn cynnig ystyriaethau allweddol ar gyfer datblygu dealltwriaeth o effaith dysgu proffesiynol ar wella ysgolion yng Nghymru. Mae'r dull hwn o'r gwaelod i fyny i greu diwylliant amlhaenog o fyfyrio yn sicrhau bod gweithwyr proffesiynol ar bob lefel yn yr ysgol yn cyfrannu at hunanwerthuso ac, yn y pen draw, at gynlluniau dysgu proffesiynol, cynlluniau datblygu a chynlluniau gwella'r ysgol.

Cynllunio nodau dysgu proffesiynol clir

7.16 Yn ogystal â diwylliant o fyfyrio, mae angen dealltwriaeth glir a chytûn ar ymarferwyr ar bob lefel mewn ysgol o nodau cyffredinol dysgu proffesiynol. Fel yr esboniwyd yn adran 4, dylai ymarferwyr unigol fod â'u nodau a'u rhesymau eu hunain dros ymgymryd ag elfennau penodol o ddysgu proffesiynol. Fodd bynnag, nid yw hyn yn golygu nad oes ganddynt ddealltwriaeth glir o'r cyfeiriad mae'r ysgol yn anelu at symud iddo fel sefydliad sy'n dysgu.

7.17 Mae adroddiad blynyddol Estyn (2016) a thrafodaethau â rhanddeiliaid addysg yn ei gwneud yn glir fod angen dealltwriaeth glir ar ymarferwyr o sut mae hunanwerthuso'n cysylltu â gwelliant ehangach yr ysgol. Fel y cyfryw, yn ogystal â geirfa gytûn yn ymwneud â dysgu proffesiynol (a drafodwyd yn adran 4.28), mae angen arweiniad a/neu ddogfennau clir ar ymarferwyr sy'n dangos sut mae'r deilliannau a gafwyd o'u hunanwerthusiadau yn alinio â gwella'r ysgol yn ei chyfanrwydd ac effeithio arno.

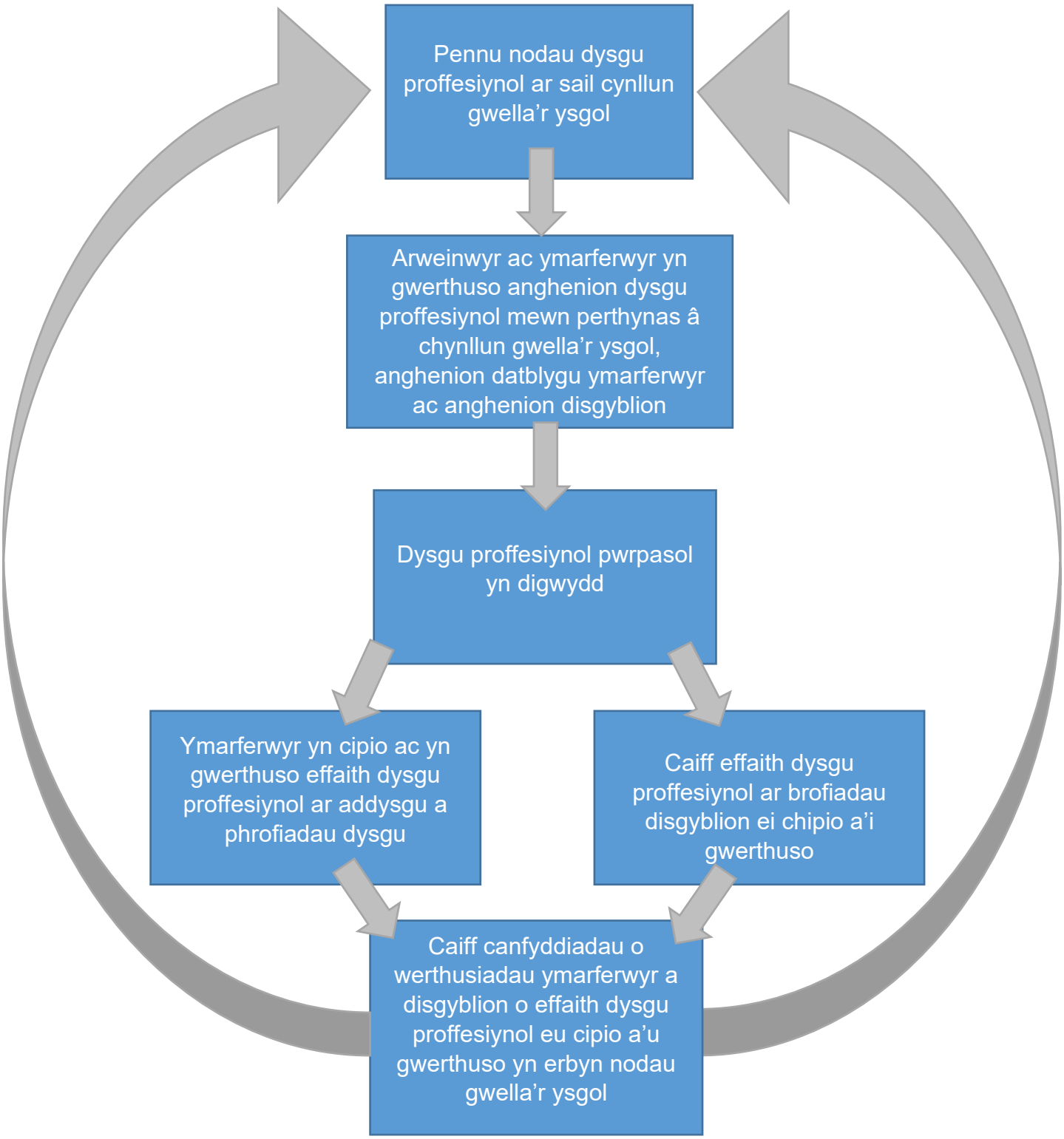
7.18 Mae cysylltiad cynhenid rhwng pob carfan o werthuso effaith—ymarferwyr, disgyblion a gwella'r ysgol. Mae canfyddiadau gwerthuso effaith dysgu proffesiynol o bob un o'r grwpiau hyn yn dylanwadu ar y camau ymlaen ar gyfer un neu fwy o'r lleill.

7.19 Mae hyn yn awgrymu y gallai fod angen i arweinwyr ddewis nifer fach o ffocysau ar gyfer dysgu proffesiynol ar unrhyw adeg. Dylai'r ffocysau hyn fod yn ddigon eang fel gall ymarferwyr ymgymryd â'r dysgu proffesiynol pwrpasol sydd ei angen i ddatblygu eu harferion eu hunain a bodloni anghenion eu dysgwyr, ond yn ddigon penodol fel eu bod yn cyfrannu at symud arferion cyffredinol yr ysgol ymlaen.

7.20 Mae'r her hon yn un gymhleth. Fodd bynnag, mae tystiolaeth a drafodwyd uchod ynghylch cipio effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr (adran 4) yn awgrymu bod cynllunio trylwyr yn allweddol i oresgyn rhai o'r heriau hyn.

7.21 Dylai sefydliadau dysgu gynllunio pa bryd y bydd gwerthusiadau o nodau dysgu proffesiynol cyffredinol, ysgol gyfan yn digwydd. Mae hyn yn galluogi ysgolion i olrhain a monitro cynnydd mewn perthynas â chanfyddiadau gan ymarferwyr a disgyblion.

7.22 Felly, gall cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar lefel yr ysgol ond ddigwydd os a phan gaiff nodau clir eu sefydlu a'u cyfleu'n glir i ymarferwyr a disgyblion. Mae cipio a gwerthuso effaith yn broses gylchol. Mae Ffigur 9 yn darlunio'r broses hon.



Ffigur 9. Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ysgolion yng Nghymru: Model cylchol.

7.23 O ganlyniad, mae’r canfyddiadau hyn yn awgrymu bod cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar wella ysgolion yn dibynnu ar gynnwys diwylliant o fyfyrio beirniadol agored a gonest mewn sawl lefel yn yr ysgol. Ar ben hynny, mae angen nodau wedi’u cynllunio’n glir ar ysgol, sy’n gweithio i gipio, gwerthuso a defnyddio canfyddiadau o werthusiadau ymarferwyr a disgyblion sy’n dangos sut mae dysgu proffesiynol yn effeithio ar addysgu a phrofiadau dysgu.

Diwylliant o fyfyrio agored a gonest	• Mae mannau lle gall gweithwyr proffesiynol fyfyrfio'n feirniadol, cipio a gwerthuso deilliannau dysgu proffesiynol a phrofiadau yn agored ac yn onest yn allweddol i greu darlun mwy o ran gwella ysgolion.
Dull amlhaenog o rannu a thrafod canfyddiadau gwerthuso effaith	• Mae gan ymarferwyr o bob lefel o'r system ysgol rôl i'w chwarae mewn rhannu a chipio canfyddiadau gwerthuso effaith er mwyn alinio hunanwerthuso dysgu proffesiynol â chynlluniau gwella ysgol.
Nodau dysgu proffesiynol cyffredinol sydd wedi'u cynllunio'n glir	• Mae nodau dysgu proffesiynol cyffredinol clir yn cefnogi ymarferwyr i gipio a gwerthuso effaith eu dysgu proffesiynol a phrofiadau ysgol disgyblion.
Model cylchol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol	• Mae pob haen o gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn bwydo'r llall i greu cynllun gwella ysgol cyffredinol.

Ffigur 10. Ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar wella ysgolion.

8 Dysgu proffesiynol mewn sectorau eraill

8.1 Yn ogystal â chynnal adolygiadau o dystiolaeth a thrafodaethau â rhanddeiliaid a gweithwyr proffesiynol addysg, cynhaliwyd chwiliadau o lenyddiaeth a thrafodaethau anffurfiol i archwilio'r cyd-destun dysgu proffesiynol mewn tri phroffesiwn arall yn y DU, sef: gofal cymdeithasol, iechyd a'r gyfraith. Mae'r adran hon o'r adroddiad yn cyflwyno canfyddiadau allweddol o'r chwiliadau a'r trafodaethau hyn. Mae'r ystyried a ellid defnyddio ac/neu addasu dulliau o gipio effaith dysgu proffesiynol mewn sectorau eraill i weddu i'r cyd-destun addysg yng Nghymru, a sut y gellid gwneud hynny.

Gofal cymdeithasol

8.2 Mae dysgu proffesiynol wrth wraidd gofal cymdeithasol, ac mae D'cruz a Jones' (2014) yn tynnu sylw at gysylltiad cynhenid rhwng gwybodaeth, ymchwil ac ymarfer mewn gwaith cymdeithasol.

8.3 Mae D'cruz a Jones (2014) yn dangos bod y proffesiwn gofal cymdeithasol yn mynnu gwybodaeth dda am y dystiolaeth sy'n sail i'r ymarfer. Ar ôl cwblhau cyrsiau hyfforddiant perthnasol a/neu raglenni gradd yn y brifysgol, disgwylir i ymarferwyr gofal cymdeithasol ddiweddaru a gwella eu gwybodaeth yn barhaus drwy gymryd rhan mewn cyfleoedd dysgu proffesiynol amrywiol a niferus. Caiff y cyfleoedd hyn eu cynnig gan sefydliadau allweddol, fel Cymdeithas Gweithwyr Cymdeithasol Prydain (BASW) a Gofal Cymdeithasol Cymru.

8.4 Mae BASW yn lledaenu cyfleoedd dysgu proffesiynol ac ymchwil drwy:

- weminarau a phodlediadau fel rhan o'r rhaglen DPP
- cynadleddau
- 'ysgrifau ystyriol' achlysurol a/neu friffiau ymchwil
- caiff digwyddiadau a chyhoeddiadau eu hysbysebu yn y bwletin a/neu ein calendr digwyddiadau.

8.5 Mae Gofal Cymdeithasol Cymru yn defnyddio'r fframwaith Dysgu ac Addysg Proffesiynol Parhaus (DAPP) i gynnig cyfres o raglenni addysg a hyfforddiant i gefnogi gweithwyr cymdeithasol cymwysedig wrth iddynt symud drwy eu gyrfaoedd ac ymgymryd â rolau newydd. Mae hyn yn berthnasol i weithwyr cymdeithasol yn y sector statudol, y trydydd sector a'r sector annibynnol (gweler y rhaglenni a'r pecynnau cymorth dysgu proffesiynol yma).

8.6 Yng Nghymru, mae City & Guilds/CBAC yn gweithio â'i gilydd i fod yn unig ddarparwyr cymwysterau Iechyd a Gofal Cymdeithasol, a Gofal Plant a ariennir.

8.7 Yn ogystal, mae Ymchwil mewn Ymarfer (RIP) ac Ymchwil mewn Ymarfer i Oedolion (RIPFA) yn ddarparwyr ymchwil a gwerthuso blaenllaw mewn Gwasanaethau Plant ac Oedolion. Mae'r sefydliadau hyn yn cynorthwyo ymarferwyr gofal cymdeithasol i ddeall effaith eu gwasanaethau ar ddefnyddwyr gwasanaeth. Nod y sefydliadau hyn yw helpu ymarferwyr gofal cymdeithasol i ddatblygu 'dull wedi'i lywio gan dystiolaeth' a sut i ddefnyddio, datblygu a gwerthuso 'arbenigedd proffesiynol' ymarferwyr a chipio 'safbwyntiau'r rhai sydd â phrofiad bywyd' (Ymchwil mewn Ymarfer 2021).

8.8 Mae'r sefydliadau hyn yn defnyddio ymagwedd dulliau cymysg tuag at werthuso drwy ddefnyddio amrywiaeth o dechnegau casglu tystiolaeth, fel: cyfweliadau, grwpiau ffocws, arsylwadau, astudiaethau achos, arolygon a dadansoddiadau ystadegol o ddata gweinyddol (gweler Ymchwil mewn Ymarfer 2021). Ei nod yw cydweithio â chi [ymarferwyr] i adeiladu paramedrau'r gwerthusiad, gan adael gwaddol o offerynnau a sgiliau yn aml i gefnogi ymarfer monitro a gwerthuso mewnol yn y dyfodol (Ymchwil mewn Ymarfer 2021).

8.9 Mae erthyglau academaidd hefyd yn cynnig modelau gwerthuso effaith helaeth y gellid eu defnyddio yn y sector gofal cymdeithasol (e.e. Munro a Hubbard 2011). Fodd bynnag, nid oedd chwiliadau o'r llenyddiaeth yn ei gwneud yn glir i ba raddau y gall ymarferwyr roi'r offerynnau cipio a gwerthuso y mae'r sefydliadau a'r papurau ymchwil hyn yn eu cynnig ac yn eu hargymell ar waith yn eu hymarfer eu hunain.

8.10 Yn hytrach, roedd trafodaethau â gweithwyr proffesiynol gofal cymdeithasol yn ei gwneud yn glir fod rhai anghysondebau rhwng yr hyfforddiant gwerthuso sy'n cael ei gynnig a chipio a gwerthuso'r effaith yn ymarferol. Roedd rhesymau sylweddol dros yr anghysondebau hyn yn cynnwys amser ac ystyriaethau moesegol.

Ystyriaethau moesegol

8.11 Oherwydd natur y gwaith a wneir yn y sector gofal cymdeithasol, yn foesegol, gall fod yn gymhleth iawn cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar unrhyw un heblaw'r ymarferydd. Er enghraifft, byddai ystyriaethau moesegol sylweddol i weithwyr cymdeithasol i blant werthuso sut roedd agwedd ar eu dysgu proffesiynol wedi effeithio ar brofiad plentyn o'r system ofal.

8.12 Er y gallai canfyddiadau o'r broses hon gynnig mewnwelediad pwysig i brofiadau plant a hyrwyddo'r ddealltwriaeth o'r datblygiad proffesiynol sydd ei angen yn y dyfodol, efallai na fyddai'n foesegol rhoi gweithiwr gofal cymdeithasol ac/neu unigolyn ifanc yn y sefyllfa hon. Mae chwiliadau o'r llenyddiaeth yn awgrymu y caiff effaith dysgu proffesiynol ar ofal cymdeithasol a/neu brofiadau unigolion o'r sector gofal cymdeithasol eu cynnal gan academyddion ac ymchwilwyr (gweler Mannay *et al.* 2021; Roberts *et al.* 2021; Boffey *et al.* 2021; Mannay *et al.* 2019 am enghreifftiau).

8.13 Mae'r canfyddiad hwn yn cynnig ystyriaethau pwysig ar gyfer cipio a gwerthuso profiadau disgyblion yn y sector addysg. Mae'n awgrymu y gallai fod angen i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar neu ynglŷn â phynciau sensitif—i ymarferwyr a disgyblion—fod angen cymorth ac/neu eu harwain gan ymchwilwyr a mentoriaid allanol. Ar ben hynny, gallai fod angen cymorth ar ymarferwyr i sicrhau y caiff yr offerynnau cipio a gwerthuso effaith eu defnyddio'n foesegol.

8.14 Felly, mae gan awdurdodau addysg lleol a chenedlaethol gyfrifoldebau i roi arweiniad clir i ymarferwyr ar ddefnyddio offerynnau cipio a gwerthuso effaith yn y lleoliad ysgol. Mae hyn yn hanfodol o ran amddiffyn lles a diogelwch disgyblion ac ymarferwyr.

8.15 O ganlyniad, yn y sector gofal cymdeithasol yng Nghymru, un o'r prif ddulliau a ddefnyddir i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr gofal cymdeithasol yw proses hunanfyfyriol a gynhelir drwy system oruchwylio ffurfiol a rheoleiddiedig.

Goruchwylio a hunanfyfyrio

8.16 Roedd trafodaethau ag ymarferwyr gofal cymdeithasol yn awgrymu bod sgyrsiau goruchwylio'n cynnig y lle a'r amser i ymgysylltu'n feirniadol â deialog am y dysgu proffesiynol yr ymgymerwyd ag ef a'r effaith y mae'r dysgu hwn wedi'i chael ar ymarfer. Yn y trafodaethau hyn, mae goruchwylwyr a goruchwyleion yn trafod canfyddiadau o'r dysgu proffesiynol yr ymgymerwyd ag ef, gwerthuso cryfderau a gwendidau'r dysgu hwn o ran ymarfer, ac yna defnyddio'r canfyddiadau hyn i osod targedau/cynlluniau datblygu yn y dyfodol.

8.17 Caiff canfyddiadau'r cyfarfodydd hyn eu cipio ar gofnod yr ymarferwyr unigol, a ddefnyddir mewn cyfarfodydd dilynol fel man cychwyn ar gyfer trafodaethau 'ystyrlon' am ddysgu proffesiynol. Mae'n bwysig nodi nad cyfarfodydd rheoli perfformiad yw'r cyfarfodydd hyn. Yn y rhan fwyaf o achosion, y goruchwylydd yw'r rheolwyr llinell. Fodd bynnag, nid yw'r cyfarfodydd hyn yn gofnodion swyddogion o ddeilliannau perfformiad.

8.18 Mae cyfarfodydd goruchwylio un-i-un yn elfennau rheoleiddiedig o rôl ymarferydd gofal cymdeithasol. Mae'r cyfarfodydd hyn yn adegau rheolaidd, gwarchodedig sy'n caniatáu deialog feirniadol am ddysgu proffesiynol. Roedd trafodaethau â gweithwyr proffesiynol gofal cymdeithasol yn awgrymu yn yr un modd ag ymarferwyr addysg, bod ymarferwyr gofal cymdeithasol yn aml yn brin o amser a lle i gymryd rhan mewn profiadau dysgu proffesiynol a chipio eu heffaith y tu allan i'r cyfarfodydd hyn.

8.19 Mae rhwydweithiau gofal cymdeithasol, fel Rhwydwaith Gofal Cymru, yn cynnig cyfleoedd i ymarferwyr gydweithio â'i gilydd ar ddatblygiad proffesiynol. Fodd bynnag, nid oedd chwiliadau o dystiolaeth yn ei gwneud yn glir i ba raddau roedd y rhwydweithiau hyn yn cynnig lle i gipio a gwerthuso effaith.

8.20 Er bod angen rhywfaint o waith datblygu ar system gwerthuso effaith gofal cymdeithasol o hyd, mae ystyriaethau allweddol ar gyfer cipio effaith dysgu proffesiynol yn y sector addysg yng Nghymru.

Crynodeb

Ymarfer moesegol	• Mae ystyriaethau moesegol yn bwysig i'r rhai sy'n gysylltiedig â chipio a gwerthuso tystiolaeth o effaith dysgu proffesiynol mewn/ar ymarfer.
Rôl ymchwilwyr ac academyddion allanol	• Gall fod angen i rai agweddau ar gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol gael eu cefnogi ac/neu eu harwain gan ymchwilwyr ac academyddion allanol. Mae hyn yn mynnu perthynas gydweithredol ag addysg uwch a/neu sefydliadau ymchwil allanol.
Rôl y goruchwylydd/mentor	• Mae gan y goruchwylydd neu'r mentor rôl bwysig i'w chwarae mewn cynorthwyo'r ymarferydd i gipio a gwerthuso'r daith dysgu proffesiynol.
Lle ac amser ar gyfer deialog feirniadol	• Mae angen amser diogel, gwarchodedig ar ymarferwyr i gymryd rhan mewn sgwrs feirniadol barhaus am effaith dysgu proffesiynol ar ymarfer a phrofiadau.

Ffigur 11. Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn y sector gofal cymdeithasol: Ystyriaethau allweddol.

8.21 Ar gyfer yr adroddiad hwn, cynhaliwyd trafodaethau anffurfiol â meddygon a nyrsys wrth eu gwaith, yn ogystal â gweithwyr proffesiynol mewn prifysgolion yng Nghymru sy'n gyfrifol am drefnu a gwerthuso rhaglenni dysgu proffesiynol parhaus i ymarferwyr meddygol a gofal iechyd.

8.22 Mae'n bwysig nodi, yn debyg i'r consortia rhanbarthol yn y sector addysg, mae amrywioldeb a gwahaniaethau yn y modd y mae gwahanol fyrddau iechyd yng Nghymru yn mynd i'r afael â dysgu proffesiynol ac, o ganlyniad, sut mae gwahanol ymarferwyr yn cipio ac yn gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar eu hymarfer.

8.23 Roedd y trafodaethau anffurfiol a gynhaliwyd at ddibenion yr adroddiad hwn â gweithwyr proffesiynol neu ymarferwyr sydd wedi'u lleoli yn ne Cymru, yn bennaf. Roedd cyfyngiadau o ran amser a mynediad yn golygu ei bod yn anodd cael trafodaethau â gweithwyr proffesiynol ac ymarferwyr o rannau eraill o Gymru. Wedi dweud hynny, roedd canfyddiadau'r trafodaethau hyn yn dangos bod dysgu proffesiynol yn ffurfio sail i bob ymarfer o ddechrau gyrfa unrhyw ymarferydd meddygol, ac felly, mae'r canfyddiadau hyn yn cynnig ystyriaethau pwysig ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol mewn addysg.

8.24 Mae cyfleoedd helaeth i ymgymryd â dysgu proffesiynol mewn meddygaeth a gofal iechyd (am enghreifftiau, gweler GIG Cymru). Fodd bynnag, mae'r adran hon o'r adroddiad yn canolbwyntio ar b'un a yw ymarferwyr a gweithwyr proffesiynol yn cipio ac yn gwerthuso effaith y dysgu proffesiynol hwn ar eu hymarfer a'u profiadau hyn y proffesiwn a sut maent yn gwneud hynny, yn hytrach nag ar y dysgu proffesiynol ei hun.

8.25 Yn yr un modd â'r haenau niferus o werthuso effaith sydd eu hangen i gael 'darlun cyflawn' ym myd addysg, mae cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ym myd meddygaeth a gofal iechyd yn broses amlweddog a chymhleth.

8.26 Yn 2012, comisiynwyd astudiaeth 'darlun cyflawn' gan y Cyngor Meddygol Cyffredinol (GMC). Ar y cyd â Capita Health, asesodd Uned Academaidd Gofal Meddygol Sylfaenol ym Mhrifysgol Sheffield effaith datblygiad proffesiynol parhaus (DPP) ar berfformiad meddygon a deilliannau cleifion/gwasanaethau (Mathers *et al.* 2012). Cynhaliodd ymchwilwyr chwe deg o gyfweliadau â gweithwyr proffesiynol o ymddiriedaethau ysbytai acíwt, ymddiriedaethau iechyd meddwl, ymddiriedaethau gofal sylfaenol, grwpiau comisiynu clinigol, Colegau Meddygol Brenhinol a Deoniaethau (Mathers *et al.* 2012: 3).

8.27 Dangosodd dadansoddiad thematig o'r cyfweliadau mai prif effaith DPP oedd bod gweithwyr proffesiynol yn magu hyder a gwybodaeth am sut i gyfeirio cleifion at adrannau gofal perthnasol eraill. Er bod y sgil hwn yn benodol i'r proffesiwn meddygol, mae'n awgrymu bod cynnig amser a lle i weithwyr proffesiynol addysg fanteisio ar ddatblygiad personol—h.y. hyder—yr un mor bwysig â datblygu sgiliau proffesiynol.

8.28 Amlygodd yr astudiaeth hon fod rhai rhwystrau sylweddol rhag dysgu proffesiynol yn effeithio ar ymarferwyr meddygol hefyd. Roedd rhwystrau rhag rhoi dysgu proffesiynol ar waith a'i werthuso yn cynnwys:

- Amser a llwyth gwaith. Roedd cael amser i fynychu sesiynau DPP, gorfod rhoi'r gorau i ymarfer yn gynnar neu feddygon teulu yn gorfod dod i mewn am hanner diwrnod i fynychu sesiynau, yn effeithio ar ymgysylltiad ymarferwyr â dysgu proffesiynol. Ar ben hynny, cyn gynted ag y bydd ymarferydd yn dychwelyd ar ôl unrhyw gyfnod o absenoldeb astudio, bydd yn ôl ar y rheng flaen yn gweld cleifion, nad yw'n caniatáu amser i ymgysylltu â'r dysgu neu fyfyrio arno, o reidrwydd.

- Materion ariannu. Dyfynnwyd y costau yr eir iddynt wrth fynychu cyrsiau a/neu gael locwm i ddirprwyo fel rhwystrau allweddol rhag cymryd rhan mewn dysgu proffesiynol.

- Meddylfryd ticio blwch. Yn y gorffennol, ni fu DPP yn gysylltiedig â'r broses arfarnu mewn meddygaeth a gofal iechyd. Crybwyllodd ymarferwyr y bu'n ymarfer ticio blwch yn bennaf i sicrhau eich bod yn cael digon o bwyntiau, yn hytrach nag edrych ar ba DPP a wnaethoch mewn gwirionedd (Mathers *et al.* 2012: 8).

- Dull mympwyol ar gyfer DPP. Roedd ymddiriedolaethau o'r farn bod meddygon ymgynghorol yn gyfrifol am eu DPP eu hunain a, chyn belled â'u bod yn bodloni canllawiau'r Coleg Brenhinol ac ati, bod hynny'n ddigonol.

- Cyfle i roi dysgu ar waith. Crybwyllodd ymarferwyr ei fod yn anodd mesur effaith yr hyfforddiant gan fod y digwyddiadau yr hyfforddir ar eu cyfer yn brin iawn, felly ni fyddai'n bosibl mesur gwahaniaeth yn nifer y digwyddiadau critigol.

8.29 Mae'r rhwystrau hyn yn cynnig ystyriaethau pwysig ar gyfer datblygu cipio a gwerthuso effaith yng Nghymru. Er bod rhai o'r enghreifftiau a roddir yn y canfyddiadau hyn yn benodol i'r proffesiwn meddygol, gallai'r themâu cyffredinol fod yn rhwystrau i weithwyr proffesiynol addysg hefyd. Mae canfyddiadau o astudiaeth Mathers *et al.* (2012) yn awgrymu y dylid ystyried amser a llwyth gwaith gweithwyr proffesiynol addysg, eu gallu i fanteisio ar gyllid i gipio a gwerthuso dysgu proffesiynol, diben a nodau'r dysgu proffesiynol, cysylltiadau rhwng effaith dysgu proffesiynol a phrosesau arfarnu, a chyfrifoldeb ymarferwyr dros ddysgu proffesiynol.

8.30 Amlygodd yr astudiaeth hon hwyluswyr allweddol a dulliau i oresgyn rhwystrau rhag dysgu proffesiynol i weithwyr proffesiynol meddygol. Roedd tystiolaeth o gyfweliadau'n dangos bod y dulliau hyn yn cynnwys:

- Cysylltu deilliannau dysgu proffesiynol (e.e. myfyrdodau a gwerthusiadau) ag arfarniadau
- Cynnig amser i fyfyrio
- Cysylltu ymarferwyr â Cholegau Brenhinol a Deoniaethau
- Cysylltu tystiolaeth o ddysgu proffesiynol â'r broses ailddilysu
- Cynnig amser a lle i ymarferwyr brofi gwybodaeth newydd heb fod ofn methu neu gael eu gadael yn ddiamddiffyn. Dywedodd un meddyg ymgynghorol, 'Rwy'n credu mai'r peth mwyaf gwerthfawr yw'r rhwydweithiau rydych chi'n eu creu mewn amgylchedd anfygythiol, i gwestiynu eich ymarfer eich hun' (Mathers *et al.* 2012: 9).
- Cynnig cymorth parhaus yn ogystal â hyfforddiant
- Defnyddio data sy'n cael ei gasglu'n rheolaidd i fesur deilliannau
- Symlrwydd ac ailadrodd mewn dulliau dysgu proffesiynol
- Dysgu â chymheiriaid

8.31 Mae'r canfyddiadau hyn hefyd yn cynnig ystyriaethau pwysig i'r proffesiwn addysg yng Nghymru. Caiff lle ac amser i fyfyrio ac ystyried 'beth sy'n gweithio' yn y lleoliad penodol, cydweithio â mentoriaid allanol ac academyddion, cyd-ddealltwriaeth o ddulliau ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol, a chysylltiadau â phrosesau cyffredinol datblygiad proffesiynol, yn cysylltu'n agos â'r canfyddiadau sy'n cael eu trafod yn adran 5 yr adroddiad hwn.

8.32 Yn ogystal â chanfyddiadau o'r llenyddiaeth, awgrymodd trafodaethau â gweithwyr proffesiynol meddygol a gofal iechyd fod dau fath o gipio a gwerthuso effaith yr ymgysylltir â nhw amlaf, sef: arolygon effaith a gynhelir gan reolwyr cyrsiau dysgu proffesiynol; a thrafodaethau beirniadol rhwng ymarferwyr a rheolwyr llinell ar ôl ceisio rhoi darn o ddysgu proffesiynol ar waith. Felly, mae'r adroddiad hwn yn parhau drwy archwilio effaith yr arolygon a ddefnyddir.

Arolygon effaith

8.33 Crybwyllodd gweithwyr proffesiynol eu bod yn aml yn llenwi nifer o 'arolygon effaith' ar ôl cwblhau darn o ddysgu proffesiynol ffurfiol. Byddai'r arolwg cyntaf yn cael ei lenwi ar y diwrnod y daw'r dysgu proffesiynol i ben. Mae'r arolwg hwn yn ceisio cipio'r canlynol:

- Beth yr addysgodd/y dangosodd y dysgu proffesiynol i'r ymarferydd
- Sut mae'r ymarferydd yn credu y bydd y dysgu'n effeithio ar ei (h)ymarfer
- Rhagfynegiadau'r ymarferydd o ran sut bydd yn ceisio rhoi'r dysgu a'r ymarfer hwn ar waith, a'r deilliannau disgwyliedig (h.y. gofal gwell i gleifion, dull gwahanol o gael sgyrsiau mewn ymgynghoriadau ac ati)
- Beth mae'r ymarferydd yn credu yw cryfderau a gwendidau'r dysgu proffesiynol

8.34 Yn ogystal â bwydo'r wybodaeth hon yn ôl i ddarparwr y cwrs/hyfforddiant, mae gweithwyr proffesiynol yn cofnodi eu hymatebion mewn dyddlyfr dysgu personol er mwyn myfyrio ar eu profiadau o roi'r dysgu proffesiynol hwn ar waith yn ddiweddarach.

8.35 Mae darparwyr cyrsiau/hyfforddiant yn anfon arolwg dilynol at ymarferwyr hefyd, tri i chwe mis ar ôl i'r dysgu proffesiynol ddigwydd. Nod yr arolygon hyn yw cipio'r canlynol:

- A yw'r ymarferydd wedi rhoi'r dysgu proffesiynol ar waith a sut mae wedi gwneud hynny
- A yw'r ymarferydd o'r farn bod y dysgu proffesiynol wedi effeithio ar ei (h)ymarfer ac, os felly, sut
- A yw'r ymarferydd wedi gorfod goresgyn rhwystrau a/neu wneud unrhyw addasiadau i'r hyn a ddysgodd er mwyn ei roi ar waith yn ei (h)ymarfer

- Myfyrdodau ymarferwyr ar y wybodaeth a gawsant
- Myfyrdodau ymarferwyr ar y rhagfynegiadau a wnaethant yn yr arolwg cychwynnol
- Myfyrdodau ymarferwyr ar y mathau o ddysgu/datblygiad proffesiynol y gallai fod angen arnynt mewn perthynas â'r pwnc hwn yn y dyfodol

8.36 Mae'r arolygon hyn yn cynnig mewnwelediad gwerthfawr i hyfforddwyr a darparwyr dysgu proffesiynol, ond hefyd i ymarferwyr. Mae graddfa amser estynedig yr arolwg effaith dilynol yn cynnig cyfle i ymarferwyr gipio a gwerthuso eu myfyrdodau eu hunain ar roi'r dysgu proffesiynol ar waith ar ôl cyfnod sylweddol o amser. Mae'n cynnig lle i werthuso eu profiadau dysgu proffesiynol mewn perthynas â'u rhagfynegiadau eu hunain. Gellir dadlau bod hyn yn cynnig mewnwelediad mwy 'ystyrlon' i effaith y dysgu proffesiynol na beirniadaeth 'taflenni hapus' (Guskey 2000).

8.37 Ar ben hynny, mae'r math hwn o hunanfyfyrio'n dangos ei daith dysgu proffesiynol ei hun i'r ymarferydd. Caiff ymarferwyr eu hannog i fyfyrio eto drwy drafodaethau beirniadol â rheolwyr llinell a gweithwyr proffesiynol gofal iechyd eraill y maent yn gweithio ac yn cydweithio â nhw. Mewn meddygaeth a gofal iechyd, mae hyn yn hanfodol nid yn unig i ddatblygiad proffesiynol personol yr ymarferydd ei hun, ond hefyd i ddatblygiad ehangach cymuned y proffesiwn meddygol.

8.38 Dywed y Cyngor Nyrsio a Bydwreigiaeth (NMC), i gadw eu cofrestriad, bod rhaid i ymarferwyr:

- Gwblhau 35 awr o DPP
- Cyflwyno 5 darn o adborth yn gysylltiedig ag ymarfer
- Cyflwyno 5 adroddiad myfyriol ysgrifenedig
- Cwblhau trafodaeth fyfyriol

8.39 Mae cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarfer yn ffurfio agwedd sylfaenol ar y proffesiynau hyn. Mae hyn yn cysylltu'n uniongyrchol ag un o themâu Strategaeth 2020-2025 NMC (NMC 2020: 39), sy'n crybwyll y dylai ymarferwyr geisio 'Dysgu o ddata ac ymchwil i wella'r hyn a wnawn a gweithio ar y cyd i rannu mewnwelediadau mewn modd cyfrifol i helpu i wella'r system iechyd a gofal ehangach'.

8.40 Mae'r canfyddiadau hyn yn awgrymu, drwy gipio effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, gall uwch ymarferwyr meddygol, staff rheoli cyfleusterau meddygol a darparwyr dysgu proffesiynol werthuso sut a lle y gallai fod angen mewnbwn a chymorth dysgu proffesiynol ar ymarferwyr yn y dyfodol.

8.41 Wedi dweud hynny, mae'n bwysig nodi y crybwyllodd gweithwyr proffesiynol ac ymarferwyr gyfradd uchel o adael cyn gorffen rhwng llenwi'r arolwg effaith cyntaf a llenwi'r arolwg dilynol. Roedd diffyg amser i lenwi'r arolwg ei hun a/neu ddiffyg amser i roi rhai elfennau o'r dysgu proffesiynol ar waith yn atal ymarferwyr rhag cwblhau'r myfyrdodau dilynol. Mae hyn ynddo'i hun yn cynnig ystyriaeth bwysig ar gyfer cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol mewn addysg.

8.42 Mae angen amser ar weithwyr proffesiynol i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar eu hymarfer. Ar ben hynny, hyd yn oed â phrosesau trylwyr ar waith, mae'n bosibl na fydd pob un o effeithiau dysgu proffesiynol yn cael eu cipio a'u gwerthuso. Weithiau, caiff effaith y dysgu proffesiynol ei fwydo'n syth yn ôl i'r ymarfer, yn hytrach na chael ei chipio a/neu ei gwerthuso.

8.43 Fel mae canfyddiadau astudiaeth Mathers *et al* (2013) yn ei ddangos, gallai fod rhwystrau sy'n atal profiadau dysgu proffesiynol rhag cael eu rhoi ar waith. Gellir dadlau y dylid cipio'r adegau hyn o hyd; gellid ystyried bod methu gallu rhoi agwedd ar ddysgu proffesiynol ar waith yn werthusiad o'r dysgu ynddo'i hun. Mae hyn hefyd yn cyfateb i'r canfyddiadau sy'n cael eu trafod yn adran 5.51 o ymchwil Biesta (2007), sy'n argymell ei fod yn bwysig ystyried efallai na fydd 'yr hyn sy'n gweithio' yn gweithio ym mhob sefyllfa neu leoliad.

8.44 Ar ben hynny, er gwaethaf chwiliadau helaeth o'r ymchwil, nid yw'n glir a yw gweithwyr proffesiynol meddygol a gofal iechyd yn cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol nad yw'n gwrs dysgu proffesiynol pwrpasol ac, os felly, sut. Heblaw am astudiaeth Mathers *et al.* (2013) ar raddfa fawr a drafodwyd uchod, mae'n ymddangos mai darparwyr cyrsiau sy'n arwain y ffordd o hyd o ran cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr ac ar eu cyfer. Er enghraifft, nid oeddwn yn gallu dod o hyd i lenyddiaeth a oedd yn trafod sut mae gweithwyr proffesiynol yn cipio ac yn gwerthuso effaith darllen erthyglau academaidd neu erthyglau ymchwil ar ymarfer, nac effaith arsylwadau clinigol ar ymarfer. Ni chodwyd hyn mewn trafodaethau anffurfiol ychwaith.

Cipio a gwerthuso profiad y claf

8.45 Yr yr un modd â chipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar brofiadau ysgol disgyblion, mae cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar brofiadau cleifion mewn lleoliadau meddygol a gofal iechyd yn gymhleth hefyd.

8.46 Dangosodd trafodaethau â gweithwyr proffesiynol y gwneir ymdrechion i gipio a gwerthuso profiadau cleifion. Gofynnir i gleifion lenwi arolygon am eu profiadau. Fodd bynnag, ymddengys bod diffyg gwrthrychedd yn perthyn i ganlyniadau'r arolygon hyn, gan fod yr ymarferydd yn rhoi'r arolwg i'r claf ei hun pan fydd y gweithwyr proffesiynol yn teimlo y bu profiad y claf yn gadarnhaol.

8.47 Roedd gweithwyr proffesiynol hefyd yn awgrymu bod diffinio yn union 'beth' sy'n effeithio ar brofiad y claf yn gymhleth dros ben. Er y gallai ymarferydd fod yn ceisio cipio a gwerthuso profiad y claf o agwedd ar ddysgu proffesiynol y mae wedi'i rhoi ar waith yn nhriniaeth y claf, oni bai bod y claf yn cael gwybod am hyn a'i holi amdani'n benodol, ni fyddai'n gwybod pa ddysgu proffesiynol a roddwyd ar waith. Fel y cyfryw, gallai rhoi ymatebion am nifer fawr o resymau eraill. Er enghraifft, gallai cyfathrebiad yr ymarferydd â'r claf ddylanwadu ar ymatebion y claf i'r cwestiynau a ofynnir, yn hytrach na'r modd y mae'r ymarferydd wedi rhoi dysgu proffesiynol ar waith.

8.48 Gellir dweud hynny am ddisgyblion mewn lleoliadau addysg hefyd. Mae'n awgrymu, os yw ymarferwyr am geisio cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar glaf/disgybl yn benodol, bod angen i'r unigolyn hwnnw fod yn rhan o'r drafodaeth dysgu proffesiynol. Rhaid i unrhyw gwestiynau a ofynnir egluro yn union pa elfen o'r profiad y mae'r ymarferydd yn ceisio ei chipio a'i gwerthuso.

Crynodeb

Ystyriaethau ymarferol	• Mae amser a llwyth gwaith, y gallu i fanteisio ar gyllid i gipio a gwerthuso effeith dysgu proffesiynol, diben a nodau dysgu proffesiynol, cysylltiadau rhwng effaith dysgu proffesiynol a phrosesau arfarnu, cydweithio â mentoriaid allanol a chyfrifoldeb ymarferwyr dros ddysgu proffesiynol i gyd yn mynnu cynllunio ac ystyriaeth.
Cipio effaith yn gyson	• Gall cipio effaith dysgu proffesiynol ar sawl cam a sawl adeg yn ystod taith dysgu proffesiynol ymarferydd roi dealltwriaeth o effaith hirdymor y dysgu.
Hunanfyfyrio'n feirniadol	• Mae angen amser a lle ar ymarferwyr i fyfyrio ar effaith dysgu proffesiynol mewn perthynas â'u disgwyliadau a'u targedau eu hunain.
Cynnwys defnyddwyr gwasanaethau mewn dysgu proffesiynol	• Mae cipio effaith dysgu proffesiynol ar ddefnyddwyr gwasanaethau (h.y. cleifion neu ddisgyblion) yn gymhleth dros ben. I gipio safbwyntiau dibynadwy a diduedd, efallai y bydd angen cynnwys y gynulleidfa darged mewn sgyrsiau penodol am ddysgu proffesiynol.

Ffigur 12.Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn y sectorau meddygol a gofal iechyd: Ystyriaethau allweddol.

Y Gyfraith

8.49 Yn yr un modd ag addysg, gofal cymdeithasol a gofal iechyd, mae dysgu proffesiynol yn hanfodol i weithwyr proffesiynol sy'n gweithio mewn proffesiynau cyfreithiol. Dywed Cyngor Safonau'r Bar (BSB) a'r Awdurdod Rheoleiddio Cyfreithwyr (SRA) bod ymgymryd â dysgu proffesiynol yn ofyniad i ymarfer y gyfraith, gan fod rhaid i weithwyr proffesiynol sicrhau bod ganddynt sgiliau a gwybodaeth gyfredol. Yn yr un modd â'r proffesiynau eraill a archwiliwyd yn yr adroddiad hwn, mae nifer fawr o gyfleoedd dysgu proffesiynol y gall ymarferwyr y gyfraith gymryd rhan ynddynt (am enghreifftiau, gweler rhaglenni DPP Prifysgol Caerdydd). Fodd bynnag, mae'r adran hon o'r adroddiad yn ceisio archwilio a yw gweithwyr proffesiynol yn y sector cyfreithiol yn cipio ac yn gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ac, os felly, sut maent yn gwneud hynny.

8.50 Er gwaethaf chwiliadau helaeth o'r llenyddiaeth, roedd yn anodd canfod y dulliau a ddefnyddir i gipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr y gyfraith. Cadarnhaodd trafodaethau â gweithwyr proffesiynol cyfreithiol, heblaw am fesuriadau o lwyddiant neu fethiant o ran deilliannau achosion, anaml y caiff effaith dysgu proffesiynol ar ymarfer ei chipio neu ei gwerthuso. Fodd bynnag, roedd y trafodaethau hyn hefyd yn dangos y gallai hyn fod oherwydd bod swm sylweddol o ddysgu proffesiynol yn digwydd 'ar fynd'; mae ymarferwyr yn ymgymryd ag agweddau ar ddysgu proffesiynol ac yn eu rhoi ar waith wrth i achosion cyfreithiol fynd rhagddynt (gweler Gold *et al.* 2007 am esboniad pellach o'r cysyniad hwn). Mae natur brys a phenodedig y proffesiwn yn golygu, yn aml, bod rhaid i ymarferwyr ddysgu a meddwl wrth iddynt weithio ar ddarn penodol o waith.

8.51 Fel y cyfryw, os caiff effaith ei chipio, un ffordd y gwneir hynny yw drwy gofnodi 'stori weithredol' fer. Nodiadau gan yr ymarferydd yw'r 'storïau' hyn, sy'n cofnodi cryfderau a gwendidau a/neu fanteision a chyfyngiadau rhoi agwedd ar ddysgu proffesiynol ar waith mewn amser real. Crybwyllodd gweithwyr proffesiynol fod cipio effaith dysgu proffesiynol yn y modd hwn yn eu galluogi i fyfyrio ar y wybodaeth a ddatblygwyd ganddynt ar y pryd a'i hystyried, gan gynnig cyfeiriad ar gyfer unrhyw ddysgu proffesiynol pellach sydd ei angen (h.y. ymchwil neu ddarllen y mae angen iddynt ei wneud), ond hefyd myfyrio ar eu profiad cyffredinol o roi agwedd ar ddysgu proffesiynol ar waith yn ddiweddarach.

8.52 Er nad oes tystiolaeth helaeth o gipio a gwerthuso effaith yn y proffesiwn cyfreithiol, mae'n cynnig ystyriaethau pwysig ar gyfer addysg yng Nghymru.

8.53 Fel mae Thomas (2018) yn nodi, nid yw addysgu ac, o ganlyniad, dysgu proffesiynol yn 'sgil sefydlog'. Mae'n un y mae angen ei addasu wrth i broffiliau disgyblion, datblygiadau technolegol a mwy o ymwybyddiaeth fyd-eang lunio a llywio agweddau tuag at sylfeini gwybodaeth presennol ac yn y dyfodol, gan sbarduno ein hawydd i sicrhau y caiff ein disgyblion y cyfleoedd gorau posibl i ddatblygu'r unigolion cyflawn, gwybodus (Thomas 2018: 5).

8.54 Mewn geiriau eraill, er bod nodau cyffredinol a deilliannau bwriadedig dysgu proffesiynol yn hanfodol ac yn angenrheidiol i wella ysgolion yn gyffredinol, mae angen rhywfaint o hyblygrwydd ar athrawon i allu rhoi tystiolaeth o ddysgu proffesiynol ar waith a'i chipio 'ar fynd' hefyd. Mae natur gyfnewidiol y proffesiwn yn golygu na ellir cynllunio pob agwedd ar weithredu, cipio a/neu werthuso dysgu proffesiynol.

8.55 Mae canfyddiadau o drafodaethau â gweithwyr proffesiynol cyfreithiol yn dangos nad yw hyn yn golygu na ellir cipio effaith dysgu proffesiynol, o reidrwydd. Yn hytrach, mewn rhai achosion, mae angen addasu'r dull cipio i alluogi athrawon prysur i gofnodi a dogfennu cymaint â phosibl o dystiolaeth o effaith dysgu proffesiynol ar eu hymarfer ac ar ddisgyblion ar y pryd. Gall myfyrio ar yr hyn a ddigwyddodd yn ymarferol a'i werthuso ddigwydd yn ddiweddarach.

8.56 Mae'r canfyddiad hwn yn amlygu'r angen i weithwyr proffesiynol addysg fod â hyblygrwydd o ran dulliau o gipio effaith dysgu proffesiynol, a'r angen i arweinwyr ysgolion ystyried hygyrchedd unrhyw ddulliau ac offerynnau a ddewisir ar gyfer y broses hon.

Crynodeb

Hygyrchedd offerynnau cipio effaith	• Mae angen ystyried hygyrchedd a'r amser sydd ei angen i ddefnyddio offerynnau cipio effaith penodol. Mae natur gyfnewidiol a phwrpasol rhai proffesiynau'n golygu, er gwaethaf nodau a chynlluniau gwella cyffredinol, na ellir cynllunio pob agwedd ar ddysgu proffesiynol.
Cipio mewn amser real	• Mae angen amser a lle i ymarferwyr fyfyrio ar effaith dysgu proffesiynol mewn 'amser real', yn ogystal ag ar adegau dynodedig a/neu gynlluniedig.
Hyblygrwydd	• Mae angen hyblygrwydd ar ymarferwyr o ran y dulliau a ddefnyddir i gipio a gwerthuso effaith/effeithiau dysgu proffesiynol.

Ffigur 13. Cipio a gwerthuso effaith dysgu proffesiynol yn y sector cyfreithiol: Ystyriaethau allweddol.

9 Prif ganfyddiadau

9.1 Mae cipio effaith dysgu proffesiynol yn broses gymhleth ac llafurus.

9.2 Os yw hyn am gael ei wneud yn llwyddiannus, dylai'r canlynol fod ar waith:

- Cyd-ddealltwriaeth o dystiolaeth feintiol ac ansoddol i'w chasglu.
- Dulliau cadarn a fydd yn cael eu defnyddio i gasglu'r dystiolaeth hon.
- Proses fonitro a gwerthuso barhaus a beirniadol sy'n gysylltiedig â hunanwerthusiad a gwelliant ysgolion.
- Cydweithio mewn ysgolion a rhwng ysgolion.
- Darparu cyfleoedd dysgu proffesiynol i ymarferwyr ddatblygu eu sgiliau yn y maes hwn, gan gynnwys cymorth mentora gan ymchwilwyr addysg uwch.
- Cymorth gan arweinwyr ysgolion i ganiatáu amser i ymarferwyr ymgymryd â'r gwaith hwn.
- Defnyddio llais y disgybl fel ffynhonnell allweddol o dystiolaeth, gan gynnwys cymorth i ddisgyblion ddatblygu eu sgiliau myfyrio a chyfathrebu.
- Defnyddio'r Pasbort Dysgu Proffesiynol i gofnodi'r dystiolaeth a gesglir.

10. ARGYMHELLION

10.1 Dylai cipio effaith dysgu proffesiynol ar ymarferwyr, disgyblion ac ysgolion fod yn agwedd allweddol ar *Ddull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol* diwygiedig Llywodraeth Cymru.

10.2 Dylai'r Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol gydnabod bod ymgymryd â'r gwaith hwn yn broses gymhleth a llafurus.

10.3 I'r perwyl hwn, dylai rhanddeiliaid allweddol yn y system addysg yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, awdurdodau lleol, consortia addysg rhanbarthol, Estyn, yr Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol Cymru, Cyngor y Gweithlu Addysg a sefydliadau addysg uwch) gydweithio â'i gilydd i ddatblygu *Fframwaith Effaith Dysgu Proffesiynol*.

10.4 Wrth ymgymryd â'r gwaith hwn, dylai canfyddiadau'r adolygiad hwn o dystiolaeth gael eu hystyried yn llawn.

Cyfeiriadau

Barber, M., a Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top.* Llundain: McKinsey and Company.

Beijaard, D., Verloop N. a Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education,* 16 (7): 749-764.

Bernhardt, V. (2017). *Data analysis for continuous school improvement.* Efrog Newydd: Routledge.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory,* 57 (1): 1-22. Ar gael yn: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x [cyrchwyd 20.05.21].

Boffey, M., Mannay, D., Vaughan, R. a Wooders, C. (2021). The fostering communities programme walking tall: stage one evaluation. *The fostering network in Wales.* Ar gael yn: http://orca.cf.ac.uk/140851/1/FINAL_WT%20stage%201%20report.pdf [cyrchwyd 14.05.21].

Brasco, S. (2008). *The relationship between learning organization principles and student achievement in Catholic schools*. Florida Atlantic University, Boca Raton.

Bristow, E. (2021). Developing an evidence-informed education profession in Wales: A review of research evidence. *Y Strategaeth Genedlaethol ar gyfer Ymchwil ac Ymholiad Addysgol yng Nghymru.*

Brown, C. a Rogers, S. (2014). Knowledge creation as an approach to facilitating evidence-informed practice: examining ways to measure the success of using this method with early years practitioners in Camden (London). *Journal of educational change*, 16 (1): 79-99.

Brychan, A., Davies, A., Harris, A., James, J., Jones, G., Longville, J., Luker, J., Milton, E., Morgan, A. a Smith, K. (2019). *Masters in Educational Practice (MEP): Lessons learned project report*.

Bubb, S. ac Earley, P. (2007). *Leading and managing continuing professional development*. 2il argraffiad. Llundain: Sage.

Bubb, S., Earley, P., a Hempel-Jorgensen, A., (2009). *Staff development outcomes study.* Llundain: Sefydliad Addysg.

Campbell, C., Lieberman, A. a Yashkina, A. (2016). Developing professional capital in policy and practice. *Journal of professional capital and community*, 1 (3): 219-236.

Cathro, V., O'Kane, P. a Gilbertson, D. (2017). Assessing reflection: Understanding skill development through reflective learning journals. *Education and training,* 59 (4): 427-442.

Chapman, C., a Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Reading: Education development trust. Ar gael yn: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf [cyrchwyd 02.05.21].

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. a Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of professional capital and community,* 1 (3): 178-197.

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., ac Elliot Major, L. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research.* Sutton Trust. Ar gael yn: *https://dro.dur.ac.uk/13747/1/13747.pdf?DDD45+DDD29+DDO128+ded4ss+d700tmt [*cyrchwyd 15 Mehefin 2021].

Coldwell, M. a Simkins, T. (2010). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional development in education,* 37 (1): 143-157.

Cook, D. J., Mulrow, C. D., a Haynes, R. B. (1997). Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Academia and clinic,* 126 (5): 376-380.

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. a Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Llundain: Teacher Development Trust. Ar gael yn: https://dro.dur.ac.uk/15834/1/15834.pdf [cyrchwyd 17.05.21].

Cwricwlwm i Gymru. (2022). *Canllawiau Cwricwlwm i Gymru.* Ar gael yn: https://hwb.gov.wales/api/storage/b0e91f7c-0050-47b6-9b23-0273d39df9f3/canllawiau-cwricwlwm-i-gymru-070220.pdf [cyrchwyd 20.04.21].

D'Cruz, H. a Jones, M. (2014). *Social work research practice: Ethical and political contexts. 2il argraffiad.* Llundain: SAGE Publications Ltd.

Daly, C., Milton, E. a Langdon, F. (2020). How do ecological perspectives help understand schools as sites for teacher learning? *Professional development in education,* 46 (4): 652 – 663. Ar gael yn: https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787208 [cyrchwyd 12.05.21].

Donaldson, G. (2015). Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru. Ar gael yn: https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf [cyrchwyd 13.04.21].

Donohoo, J., Hattie, J. ac Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational leadership*, 75 (6): 40-44.

Earley, P. a Porritt, V. (2013). Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional development in education,* 40 (1): 112-129. Ar gael yn: https://doi.org/10.1080/19415257.2013.798741 [cyrchwyd 18.05.21].

Sefydliad Gwaddol Addysgol. (2021). *Teaching and learning toolkit.* Ar gael yn: https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/ [cyrchwyd 05.05.21].

Cyngor y Gweithlu Addysg. (2021). *Pasbort Dysgu Proffesiynol*. Ar gael yn: https://www.ewc.wales/site/index.php/cy/datblygiad-proffesiynol/pasbort-dysgu-proffesiynol.html [cyrchwyd 16.04.21].

Egan, D. a Grigg, R. (2016). Professional Learning for Teachers in Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 19 (1): 1-15.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education,* 26 (2): 247-273.

Estyn (2015). *Gwella ysgolion trwy gonsortia addysg rhanbarthol.* Ar gael yn: https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2020-07/Gwella_ysgolion_trwy_gonsortia_addysg_rhanbarthol_-_Mehefin_2015_0.pdf [cyrchwyd 12.05.21].

Estyn. (2016). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2015-2016*. Ar gael yn: https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2020-07/ESTYN_Annual%2520Report%25202015_2016_Welsh.pdf [cyrchwyd 14.04.21].

Frost, D. a Durrant, J. (2003). *Teacher-led development work.* Llundain: David Fulton.

Furlong, J. (2015). *Teaching tomorrow's teachers: Options for the future of initial teacher education in Wales.* Ar gael yn: https://www.cscjes-cronfa.co.uk/api/storage/4b992f03-a649-4b64-9615-baf4fea3d252/150309-teaching-tomorrows-teachers-final.pdf [cyrchwyd 16.04.21].

Gold, J. Thorpe, R., Woodall, J. a Sadler-Smith, E. (2007). Continuing professional development in the legal profession: A practice-based learning perspective. *Management learning,* 38 (2): 235-250.

Goldstone, R. (2021). Self evaluation for school improvement: An evidence review. Llywodraeth Cymru.

Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. a Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of continuing professional development*. Adroddiad ymchwil RR659, Yr Adran Addysg. Ar gael yn: https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/155582203/RR659.pdf [cyrchwyd 14.05.21].

Gu, Q., Rea, S., Seymour, K., Smethem, L., Bryant, B., Armstrong, P. Ahn, M. Hodgen, J., a Knight, R. (2020). *The Research schools network: Supporting schools to develop evidence-informed practice.* Ar gael yn: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/RS_Evaluation.pdf [cyrchwyd 24.04.21].

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development.* Efrog Newydd: Corwin Press.

Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership,* 59 (6), 45-51.

Hargreaves, A., ac O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Califfornia: California Corwin Press.

Harris, A. a Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools,* 13 (2), 172-181. Ar gael yn: https://doi.org/10.1177/1365480210376487 [cyrchwyd 12.06.21].

Harris, A. a Jones, M. (2019). Leading professional learning with impact. *School leadership and management,* 29 (1): 1-4. Ar gael yn: https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1530892.

Harris, A., a Jones, M. (2017). Disciplined collaboration and enquiry: evaluating the impact of professional learning. *Journal of professional capital and community*, 2 (4): 200-214.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Abingdon: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers.* Abingdon: Routledge.

James, J. (2019). The 'three hats' of student teacher identity: Learning opportunities in employment-based ITE in Wales'. *Teacher education advancement network journal*, 11 (3): 85-94. Ar gael yn: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266416.pdf [cyrchwyd 10.06.21].

Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., ac Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning.* Efrog Newydd: The Wallace Foundation.

Mannay, D., Smith, P., Turney, C., Jennings, S. a Davies, P. H. (2021). 'Becoming more confident in being themselves': The value of cultural and creative engagement for young people in foster care. *Qualitative social work.*

Mannay, D., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A., Evans, R. ac Andrews, D. (2019). Enabling talk and reframing messages: Working creatively with care experienced children and young people to recount and re-represent their everyday experiences. *Child care in practice,* 1: 51-63.

Marks, H., Louis, K.S. a Printy, S. (2002). The capacity for organizational learning: implications for pedagogy and student achievement. Yn Leithwood, K. (gol.), *Organizational learning and school improvement*. Greenwich: JAI Press.

Mathers, N. Mitchell, C. a Hunn, A. (2012). A study to assess the impact of continuing professional development (CPD) on doctors' performance and patient/service outcomes for the GMC. Ar gael yn: https://www.gmc-uk.org/-/media/gmc-site-images/about/astudytoassesstheimpactofcontinuingprofessionaldevelopmentcpdondoctorsperformanceandpatientserviceou.pdf?la=en&hash=8ECE467B81183674BF1D984F83DD7939705833E7 [cyrchwyd 04.06.21].

Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K. a Davies, A. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales. *Professional development in education,* 1-14.

Munro, E. a Hubbard, A. (2011). A systems approach to evaluating organisational change in children's social care. *British journal of social work,* 41: 726-743.

Yr Undeb Addysg Cenedlaethol. (2021). *Learning walks model policy.* Ar gael yn: https://neu.org.uk/advice/learning-walks-model-policy [cyrchwyd 13.06.21].

Y Strategaeth Genedlaethol ar gyfer Ymchwil ac Ymholiad Addysgol. (2021).

Y Cyngor Nyrsio a Bydwreigiaeth. (2020). *Regulate support: Strategy 2020-2025.* Ar gael yn: https://www.nmc.org.uk/globalassets/sitedocuments/strategy/nmc-strategy-2020-2025.pdf [cyrchwyd 12.06.21].

OECD. (2014). *Improving schools in Wales: An OECD perspective.* Ar gael yn: https://researchrepository.ucd.ie/bitstream/10197/4954/1/Gleeson_Leitch_Sugrue%26O%27Flaherty_2013_Research_Capacity_Building_Report_%281%29.pdf [cyrchwyd 10.04.21].

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation: a guide for policy makers, school leaders and teachers.* Paris: OECD.

OECD. (2018). *Developing schools as learning organisations in Wales*. Ar gael yn: https://www.oecd.org/education/developing-schools-as-learning-organisations-in-wales-9789264307193-en.htm [cyrchwyd 09.04.21].

Opfer, V. D. a Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research,* 81 (3): 376-407.

Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional learning. Yn Crowley, S. (gol.) *Challenging professional learning.* Llundain: Routledge. 75-97.

Porritt, V., Spence-Thomas, K., Taylor, C. (2017). Leading professional learning and development. Yn Earley, P a Greany, T, (eds.) *School leadership and education system reform***.** Bloomsbury Academic: Llundain, y DU.

Programme for International Student Assessment. (2010). *PISA 2010 results.* Ar gael yn: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa2009keyfindings.htm [cyrchwyd 24.04.21].

Ymchwil mewn Ymarfer. (2021). *Research in Practice.* Ar gael yn: https://www.researchinpractice.org.uk/all/ [cyrchwyd 20.05.21].

Roberts, L., Mannay, D., Rees, A., Bayfield, H., Corliss, C., Diaz, C. a Vaughn, R. (2021). 'It's been a massive struggle': Exploring the experiences of young people leaving care during COVID-19. Ar gael yn: http://orca.cf.ac.uk/141483/1/Main%2Bdocument%2BACCEPTED%2B20%2BMay%2B2021.pdf [cyrchwyd 13.05.21].

Rose, J., Thomas, S., Zhang, L., Edwards, A., Augero, A. a Roney, P. (2017). *Research learning communities evaluation report and executive summary*. Sefydliad Gwaddol Addysg. Ar gael yn: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/Research_Learning_Communities.pdf [cyrchwyd 16.05.21].

Sebba, J., Tregenza, J., a Kent, P. (2012). *Powerful professional learning: A school leader's guide to joint practice development.* Nottingham: National College for School Leadership.

Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Dædalus.* Ar gael yn: http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/0011526054622015 [cyrchwyd 11.06.21].

Speak for Change. (2021). *Speak for Change: Executive summary.* Ar gael yn: https://oracy.inparliament.uk/sites/oracy.inparliament.uk/files/2021-04/Executive%20Summary-Oracy%20APPG%20final%20report.pdf [cyrchwyd 11.05.21].

Sutton Trust. (2015). *Developing teachers: Improving professional development for teachers.* Ar gael yn: https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/Developing-Teachers-1.pdf [cyrchwyd 10.05.21].

Thomas M., Rees B., Evans G. E., Thomas N., Williams C., Lewis B., Phillips D., Hand A., Bowen S., Davies A., Davies P. M., Chapman S., Reed M., Lewis M. (2020). Teach beyond boundaries: The conceptual framework and learning philosophy of an innovative initial teacher education programme in Wales, *Cylchgrawn Addysg Cymru* 22 (1). Ar gael yn: https://doi.org/10.16922/wje.22.1.6-en [cyrchwyd 21.04.21].

Thomas, J. (2018). National Approach to Professional Learning Critical Review of the current Professional Learning Model. Ar gael yn: https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa50044 [cyrchwyd 20.06.21].

Thompson, M. a Wiliam, D. (2008). Tight but loose: a conceptual framework for scaling up school reforms. Yn Wylie, E. (gol.) *Tight but loose: scaling up teacher professional development in diverse contexts.* Princeton, NJ: Educational Testing Service. 1-44.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., a Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Vescio, V., Ross, D., ac Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and teacher education*, 24: 80-91.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. ac Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession.* Washington, DC: National Staff Development Council.

Llywodraeth Cymru. (2012). *Rheoli perfformiad.* Ar gael yn: https://hwb.gov.wales/datblygiad-proffesiynol/rheoli-perfformiad [cyrchwyd 21.04.21].

Llywodraeth Cymru. (2015). *Datganiad ysgrifenedig: Y fargen newydd ar gyfer y gweithlu addysg.* Ar gael yn: https://llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-y-fargen-newydd-ar-gyfer-y-gweithlu-addysg [cyrchwyd 20.05.21].

Llywodraeth Cymru. (2018). *Dull cenedlaethol ar gyfer dysgu proffesiynol.* Ar gael yn: https://hwb.gov.wales/datblygiad-proffesiynol/dull-cenedlaethol-ar-gyfer-dysgu-proffesiynol [cyrchwyd 20.04.21].

Llywodraeth Cymru. (2020). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl.* Ar gael yn: https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2020-10/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl-diweddariad-hydref-2020.pdf [cyrchwyd 12.04.21].

Llywodraeth Cymru. (2021). *Yr Adnodd Gwerthuso a Gwella Cenedlaethol*. Ar gael yn: https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/national-evaluation-and-improvement-resource [cyrchwyd 14.04.21].

Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B. a Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, Washington. Ar gael yn: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf [cyrchwyd 12.05.21].