

# Cynnydd dysgu yn y dyniaethau: canfod tensiynau wrth gyfleu cynnydd yn y dyniaethau yng Nghymru

Sioned Hughes<sup>a,\*</sup>, Kara Makara<sup>b</sup> a Dave Stacey<sup>a</sup>

<sup>a</sup>*Prifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant, Cymru;* <sup>b</sup>*Prifysgol Glasgow, yr Alban*

Mae'r papur hwn yn edrych ar y tensiynau sy'n codi wrth gyfleu cynnydd mewn dysgu yn nisgyblaethau'r Dyniaethau. Ar sail ein hadolygiad o ymchwil yn nisgyblaethau'r Dyniaethau, cwricwla rhyngwladol ar gynnydd yn y meysydd hyn a myfyrdodau o weithgarwch proffesiynol ym 'Maes Dysgu a Phrofiad' y Dyniaethau, sydd newydd gael ei ddiffinio yn y Cwricwlwm i Gymru newydd, mae'r papur hwn yn disgrifio sut mae cynnydd dysgu yn y Dyniaethau wedi'i gysyniadoli yn y cwricwlwm newydd ac wedyn yn amlinellu ac yn adolygu'n feirniadol bedair her a gododd wrth ganfod a disgrifio'r cynnydd dysgu yng nghwricwlwm newydd y Dyniaethau. Mae'r tensiynau'n cynnwys y berthynas rhwng disgyblaethau; y cydbwysedd rhwng gwybodaeth, sgiliau a gwerthoedd; y gwahaniaethau rhwng modelau cynnydd sylfaenol yn y Dyniaethau; a chydwyso cymhlethdod y dysgu ag ystyriaethau ymarferol ar gyfer cwricwlwm cenedlaethol. Drwy ddefnyddio'r Model Newid Integredd, mae'r papur hwn yn cyfrannu drwy gynnig mewnwelediadau newydd i agweddau eang ar gynnydd dysgu yn y Dyniaethau a thrwy dynnu sylw at y buddion a heriau dichonol o wneud penderfyniadau penodol mewn perthynas â phob un o'r tensiynau hyn. Trafodir goblygiadau sy'n codi mewn perthynas â chynllunio'r cwricwlwm ac ymchwil yn y dyfodol, yn cynnwys y rôl sylfaenol sydd gan ddysgu proffesiynol wrth ddatblygu a gweithredu'r cwricwlwm.

**Allweddeiriau:** Keywords: dyniaethau; astudiaethau cymdeithasol; cysyniadoli cynnydd mewn dysgu; dilyniant dysgu; rhyngdisgyblaethol; cynllunio cwricwlwm

## Cyflwyniad

Papur cysyniadol yw hwn sy'n canfod ac yn adolygu tensiynau a gododd yn ystod camau cyntaf y gwaith o ddiffinio fframwaith cynnydd dysgu ar gyfer 'Maes Dysgu a Phrofiad' y Dyniaethau sydd newydd gael ei ddiffinio yn y Cwricwlwm i Gymru newydd. Yn gyntaf, rydym yn disgrifio cyd-destun y cwricwlwm i Gymru newydd a rôl cynnydd dysgu. Yn ail, rydym yn disgrifio ein prosiect CAMAU a'r fframwaith damcaniaethol a oedd yn sail i'r cyfnod hwn yn ein gwaith. Yn drydydd, rydym yn adolygu'n feirniadol bedwar tensiwn a nodwyd wrth ddisgrifio'r cynnydd mewn dysgu yn y Dyniaethau: y berthynas rhwng disgyblaethau; y cydbwysedd rhwng gwybodaeth, sgiliau a gwerthoedd; gwahanol fodelau sy'n sail i gynnydd yn y

---

\*Awdur gohebol. Yr Athrofa, Prifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant, Heol y Coleg, Caerfyrddin, SA13EP, Cymru. E-bost: [s.v.hughes@uwtsd.ac.uk](mailto:s.v.hughes@uwtsd.ac.uk)

Dyniaethau; a sicrhau bod cymhlethdod y dysgu yn cael ei gofnodi o fewn paramedrau ymarferol y cwricwlwm cenedlaethol. Drwy'r papur hwn, rydym yn ceisio cyfrannu at ymdrechion presennol i ddiwygio ar lefel ryngwladol ac at well dealltwriaeth o natur gysyniadol cynnydd mewn dysgu yn nisgyblaethau'r Dyniaethau.

### *Diwygio'r cwricwlwm yng Nghymru*

Ar hyn o bryd, mae Cymru yn ymgymryd â diwygio helaeth ar ei chwricwlwm yn dilyn adolygiad systematig o system addysg y wlad. Ers datganoli addysg i Lywodraeth Cymru ym 1999, ymgymerwyd â nifer o ddiwygiadau, yn cynnwys pwyslais cynyddol ar sgiliau ar draws y cwricwlwm (Llywodraeth Cymru, 2008). Fodd bynnag, roedd canlyniadau siomedig ar ôl profion PISA (OECD, 2010), pryderon am berfformiad cymharol plant a phobl ifanc yng Nghymru mewn cymwysterau cenedlaethol (Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru, 2012), a gwerthusiadau gan Estyn (arolygiaeth addysg a hyfforddiant Cymru) (2014), yn awgrymu bod safonau addysgol yn disgyn. Mynegwyd pryderon am y pontio rhwng cyfnodau addysg, gorbwyslais ar asesu cyfansymiol a diwylliant a oedd yn lleihau cyfraniad proffesiynol y gweithlu addysgu (Estyn, 2014; OECD, 2014; Donaldson, 2015). Felly, cynhaliwyd adolygiad o'r cwricwlwm cenedlaethol a'r trefniadau asesu yng Nghymru ac roedd yr argymhellion a wnaed yn yr adroddiad, *Dyfodol Llwyddiannus* (Donaldson, 2015) ar ddylunio cwricwlwm newydd seiliedig ar nodau wedi cael eu derbyn yn eu cyfanrwydd gan Lywodraeth Cymru. Yn hytrach na fframwaith o bynciau i'w haddysgu dros flynyddoedd penodol mewn addysg gynradd ac uwch, canolbwyntir ar sicrhau bod plant a phobl ifanc yn datblygu: 'yn ddysgwyr uchelgeisiol, galluog; yn gyfranwyr mentrus, creadigol; yn ddinasyddion egwyddorol, gwybodus yng Nghymru a'r byd; ac yn unigolion iach, hyderus, sydd yn barod i fyw bywyd gan wireddu eu dyheadau fel aelodau gwerthfawr o gymdeithas' (Donaldson, 2015, t. 29). Er mwyn cyflawni'r pedwar diben hyn, argymhellwyd y dylai'r cwricwlwm gael ei seilio ar chwe Maes Dysgu a Phrofiad eang sy'n tynnu ynghyd yr hyn sydd ar hyn o bryd yn bynciau academiaidd a galwedigaethol ar wahân. Y Dyniaethau yw un o'r Meysydd Dysgu a Phrofiad hyn ac mae'n cynnwys astudio Hanes, Daearyddiaeth, Addysg Grefyddol, Astudiaethau Busnes ac Astudiaethau Gymdeithasol.

### *Cynnydd dysgu yn y cwricwlwm newydd*

Mewn cyferbyniad â'r system bresennol, sydd â systemau asesu gwahanol ar wahanol bwyntiau yn y cwricwlwm, mae'r argymhellion gan Donaldson (2015), a fabwysiadwyd gan Lywodraeth Cymru, yn pennu bod y cwricwlwm newydd i'w drefnu ar ffurf continwwm dysgu rhwng 3 ac 16 oed. Mae cynnydd i gael ei drefnu o fewn pob Maes Dysgu a Phrofiad a'i ddisgrifio ar bum 'cam cynnydd', nid ar ffurf safonau neu lefelau (sef y termau yn y cwricwlwm blaenorol) sy'n diffinio'r disgwyliadau cyffredinol, ond ar ffurf pwyntiau cyfeirio sy'n darparu 'map ffyrdd' ar gyfer pob plentyn o fewn system sy'n cysyniadoli dysgu drwy ei weld 'yn debyg i daith' (Donaldson, 2015, t. 53). Argymhellwyd bod angen mwy o gysondeb wrth ddylunio'r cwricwlwm newydd i Gymru, rhwng polisi, ymchwil ac ymarfer yn ogystal â glynu wrth egwyddor 'sybsidiaredd' sy'n cael ei ddiffinio fel a ganlyn: 'ennyn hyder ym mhawb, gan gymell

perchenogaeth briodol a phenderfynu gan y rheini sydd agosaf at y broses addysgu a dysgu' (Donaldson, 2015, t. 14). Mewn cyferbyniad â dulliau sy'n rhoi mwy o bwys ar weithredu o'r brig i'r gwaelod (Kelly, 2009) a nifer o fodolau rhyngwladol, nod y dull o weithredu yng Nghymru yw rhoi athrawon ar ganol y broses o ddatblygu'r Cwricwlwm i Gymru.

Felly, mabwysiadwyd model ysgolion 'Arloesi', lle mae ysgolion Arloesi yn gydgyfrifol am ddatblygu'r cwricwlwm ac am ledaenu eu dulliau o weithredu wedyn (Llywodraeth Cymru, 2015). Roedd gweithwyr proffesiynol yn yr ysgolion hyn wedi cael cymorth ychwanegol gan arweinwyr consortia Llywodraeth Cymru, arbenigwyr disgyblaethol a mewnbwn academiaidd gan wahanol randdeiliaid, a nifer o ymgynghorwyr.

Mae'r dull o gynnwys cynnydd dysgu wrth ddyfunio'r cwricwlwm yng Nghymru yn un arloesol gan ei fod yn cyfuno nifer o wahanol fathau o dystiolaeth, er enghraifft, ymchwil i gynnydd dysgu, dealltwriaeth o gynnydd ymysg athrawon a disgyblion, a mewnwleidiadau o fframweithiau cenedlaethol eraill, er mwyn creu fframweithiau cynnydd pwrpasol ar gyfer pob Maes Dysgu a Phrofiad sydd wedi'u haddasu yn ôl anghenion pobl ifanc yng Nghymru (Hayward *et al.*, 2018). Mae *Dyfodol Llwyddiannus* yn enghraifft o don newydd o gwricwla sy'n codi mewn nifer o wledydd drwy'r byd (OECD, 2014). Gwelir nodweddiad cyffredin yn y cwricwla hyn, yn cynnwys disodli manylebau pwnc gan feysydd dysgu rhyngddisgyblaethol, manylebu deilliannau dysgu a chymwyseddau allweddol, canolbwyntio ar y dysgwr a rôl ganolog athrawon fel datblygwyr cwricwlwm (Priestley a Biesta, 2013; Priestley a Drew, 2016).

### *Cysyniadoli cynnydd dysgu*

Mae dilyniannau dysgu yn ddisgrifiadau o'r llwybrau y mae myfyrwyr yn eu dilyn wrth feithrin dealltwriaeth a sgiliau mwy soffistigedig mewn meysydd dysgu. Mae nifer o ffyrdd i gysyniadoli camau cynnydd, sef y blociau adeiladu yn llwybrau dysgu'r myfyrwyr (Heritage, 2008), er enghraifft, newid o fod yn brentis i fod yn arbenigwr, dysgu cyfres o wahanol gysyniadau a/neu sgiliau, neu annibyniaeth gynyddol wrth roi cysyniadau a sgiliau ar waith. Byddai cynnydd yn gallu golygu datblygu dealltwriaeth, sgiliau a/neu gymwyseddau yn ystod un wers, un uned, yn ystod y flwyddyn, neu yn ystod addysg ysgol, neu drwy ddysgu gydol oes. Mae dealltwriaeth effeithiol o gynnydd yn elfen sy'n hanfodol i wireddu'r potensial sydd mewn asesu ffurfiannol, neu Asesu ar gyfer Dysgu. Ers adolygiad arloesol Black a Wiliam (1998), mae gwledydd drwy'r byd wedi ceisio gwireddu potensial Asesu ar gyfer Dysgu, ond mae'r gweithredu arno wedi bod yn anghyson (Marshall a Drummond, 2006; Hayward a Spencer, 2010) ac mae anawsterau o ran mynegi cynnydd wedi bod yn rhan o'r broblem (Hayward *et al.*, 2018). Asesu i ddibenion ffurfiannol yw defnyddio tystiolaeth i fesur cynnydd. Felly, er mwyn cael adborth effeithiol sy'n symud dysgwyr yn eu blaen, rhaid i athrawon gael cysyniad o sefyllfa bresennol y dysgwr, beth fydd yn bwysig nesaf ar gyfer dysgu yn y maes dan sylw, a sut i beri i'r dysgwr gyrraedd y pwynt hwnnw (Wiliam a Thompson, 2007). Fodd bynnag, mae cynnydd a'i berthynas ag asesu a dysgu wedi bod yn 'feysydd ar wahân' (Pellegrino, 2017). Gan gydnabod y berthynas anorfod sydd rhwng dysgu a chynnydd, mae Heritage (2008) yn dadlau bod:

*dysgu o'i hanfod yn golygu cynnydd. Er mwyn helpu i'w ddatblygu, mae angen i athrawon ddeall y llwybrau y mae disgwyl i fyfyrwyr eu dilyn. Mae'r llwybrau neu ddilyniannau hyn yn sail i addysgu ac asesu. Er hynny, er gwaethaf y gormodedd o safonau a chwricwla, mae nifer mawr o athrawon sydd heb fod yn glir ynghylch sut mae cynnydd mewn dysgu yn digwydd mewn meysydd penodol. (Heritage, 2008, t. 2)*

Ar lefel ryngwladol, mae ymchwilwyr wedi bod yn meithrin dealltwriaeth o gynnydd dysgu mewn rhai meysydd yn y cwricwlwm. Mae Pellegrino (2017) yn dadlau bod ymchwil a gafwyd i wybyddiaeth a dysgu wedi arwain at ddisgrifiadau manwl iawn o gynnydd mewn meysydd cwricwlwm penodol (Gwyddoniaeth, Darllen a Mathemateg) ac y gall y rhain fod yn sylfaen gadarn ar gyfer dylunio asesiadau (e.e. Snow *et al.*, 1998; Bransford, *et al.*, 2000; Kilpatrick *et al.*, 2001; Duschl *et al.*, 2011). Er hynny, mae angen rhagor o ymchwil yn y maes hwn. Mae tuedd mewn ymchwil bresennol i gynnydd dysgu mewn rhai meysydd yn y cwricwlwm i wneud rhagdybiaeth a all fod yn broblemus, sef bod dysgu'n broses linol, ac, mewn meysydd fel disgyblaethau'r Dyniaethau, mae'r ymchwil yn dameidiog a manwl iawn gan amlaf yn hytrach na darparu tystiolaeth empirig o'r hyn a ddisgwyd ar draws y maes o'r blynyddoedd cynnar hyd at ddiwedd addysg orfodol.

### **Prosiect CAMAU: helpu i ddatblygu dilyniannau dysgu**

Rydym yn dîm o academwyr ym maes Addysg a gydweithiodd ar faes y Dyniaethau yn y cwricwlwm newydd i Gymru. Comisiynwyd y Prosiect CAMAU dros dair blynedd gan Lywodraeth Cymru i helpu i feithrin dealltwriaeth o gynnydd wrth ddrafftio'r cwricwlwm newydd. Mae'r prosiect wedi'i ysbrydoli gan y Model Newid Integredd (Hayward a Spencer, 2010), a ddefnyddiwyd yn wreiddiol ar gyfer asesu ffurfiannol yn yr Alban, ond sydd wedi'i addasu yma at gynnydd dysgu yng Nghymru. Er ei bod yn cael ei gydnabod yn gyffredinol fod newid ystyrion yn broses gymhleth, mae'r model hwn yn archwilio syniadau am gymhlethdod yn nhermau tri math o integredd sydd eu hangen i sicrhau newid cynaliadwy, sef: integredd addysgol, integredd personol a phroffesiynol, ac integredd systematig. Ystyr integredd addysgol yw pwyslais pendant ar wella dysgu, tra bydd integredd personol a phroffesiynol yn sicrhau ei fod yn gyson â'r 'hyn sy'n bwysig i'r athro, pennaeth ysgol, lluniwr polisi ac ymchwilydd unigol' (Hayward a Spencer, 2010, t. 135). Mae'r model yn pwysleisio hefyd y dylai pob cyfranogwr chwarae rhan bwysig wrth lunio'r rhaglen, yn hytrach na derbyn cyfarwyddiadau polisi'n oddefol. Mae integredd systematig yn golygu datblygu cydlynol ar bob lefel yn y system addysg, yn cynnwys sicrhau bod yr holl bolisiau yn mynd i'r un cyfeiriad a bod yr holl gymunedau'n rhannu'r un weledigaeth. Roedd y model hwn wedi ein helpu i ystyried cymhlethdodau yn nhermau pa benderfyniadau y mae'n rhaid eu gwneud ynghylch datblygu cwricwlwm newydd er mwyn cynnwys cynnydd mewn dysgu yn gynaliadwy yn y cwricwlwm newydd ar gyfer y Dyniaethau.

Mae'r papur hwn yn adlewyrchu gwaith cynnar prosiect CAMAU, pan rannwyd y canfyddiadau cyntaf o'n hadolygiad o bolisi a llenyddiaeth ag athrawon a llunwyr polisi er mwyn iddynt roi gwybod am eu syniadau a myfyrdodau cyntaf am y penderfyniadau y byddai angen eu gwneud wrth ddatblygu'r fframwaith cynnydd.

*Cynnydd dysgu yn y dyniaethau*

Mae Maes Dysgu a Phrofiad y Dyniaethau, sydd newydd gael ei ddiffinio ar gyfer y cwricwlwm newydd yng Nghymru, yn cynnwys astudio Hanes, Daearyddiaeth, Addysg Grefyddol, Astudiaethau Busnes ac Astudiaethau Cymdeithasol. Mae'r pynciau hyn yn rhannu themâu cyffredin, cysyniadau a sgiliau dirnadwy ond hefyd yn cwmpasu gwybodaeth, cysyniadau a sgiliau ar wahân. Mae *Dyfodol Llwyddiannus* yn argymhell y dylai Maes Dysgu a Phrofiad y Dyniaethau gynnwys agweddau fel ymholi, ymchwilio, gwerthuso gwahanol syniadau am y byd, a dysgu am gynaliadwyedd a newid cymdeithasol (Donaldson, 2015).

Roedd ein hadolygiad o'r ymchwil i gynnydd dysgu wedi dod o hyd i nifer o ganfyddiadau diddorol am heriau o ran cynnydd yn y Dyniaethau. Er enghraifft:

*Yn wahanol i fathemateg neu wyddoniaeth, lle mae'r cynnwys pwnc yn mynd yn fwy cymhleth o'i hanfod, yn yr astudiaethau cymdeithasol gellir gofyn yr un cwestiwn—er enghraifft, 'Beth oedd achosion y Rhyfel Byd Cyntaf?' neu 'Beth yw ein cyfrifoldebau fel dinasyddion?'—yn 10 oed ac yn 18 oed a disgwyl cael atebion o ansawdd gwahanol. (Brant et al., 2016, t. 72)*

Mae'r persbectif hwn yn awgrymu y dylai cynnydd dysgu yn y Dyniaethau ganiatáu i ddysgwyr ailedrych ar sgiliau a chysyniadau wrth iddynt wneud cynnydd yn eu dysgu. Mae adroddiad Rawling (2017), *The Welsh Curriculum Review*, yn argymhell, yn hytrach na gweld cynnydd yn gyfystyr â 'gwybod mwy o gynnwys', ei bod yn fuddiol canolbwyntio ar y ffordd y mae syniadau mawr yn datblygu dros amser. Er enghraifft, 'dylai dysgwyr wybod am eu gwlad a'r byd ehangach' erbyn 11 oed ac, erbyn 14 oed, dylai dysgwyr 'wybod am y DU yn y byd ehangach gyda gwybodaeth a dealltwriaeth ddyfnach' (Rawling, 2017, Atodiad 1.3). Y goblygiad yma yw bod y cynnydd yn deillio o wybodaeth ddyfnach a hefyd o newid cysyniadol yn y ddealltwriaeth o'r berthynas rhwng y DU a'r byd, er ei bod yn bosibl y bydd angen rhagor o fanylebu ar sut mae'r cysylltiadau cysyniadol hyn yn cael eu gwneud, ac i ddeall beth a olygir wrth 'wybodaeth ddyfnach'. Roedd ein hadolygiad yn awgrymu hefyd fod nifer o ffyrdd i fodelu cynnydd. Er bod cytundeb cyffredinol nad oedd y model cynnydd llinol yn cyfateb i'r realiti o ran datblygiad dysgwyr yn ystafelloedd dosbarth yr athrawon a gymerodd ran, roedd yn fwy anodd diffinio model gwahanol.

**Pedwar tensiwn wrth fynegi cynnydd dysgu yn y dyniaethau**

Drwy ein hadolygiad o'r llenyddiaeth am gynnydd yn y Dyniaethau, ein hadolygiad byr o gwricwlwm y Dyniaethau mewn gwledydd eraill, a thrwy ein gwaith datblygu gyda'r athrawon ar y pryd, gan ddefnyddio'r Model Newid Integredd (Hayward a Spencer, 2010) nodwyd pedwar tensiwn. Er mwyn adnabod y pedwar tensiwn hyn, roeddem wedi ystyried a thrafod gwahanol ddadleuon a phenderfyniadau roedd yn rhaid eu gwneud drwy gydol y broses o ddatblygu'r cwricwlwm, wedi pennu rhestr o'r rhain a'u categorioedd o dan bedwar tensiwn, wedi diffinio pob un o'r tensiynau, ac wedyn wedi ailedrych ar y llenyddiaeth ac ar ein hadolygiad rhyngwladol (Hayward et al., 2018) a'n myfyrdodau ar sail gwaith yr athrawon unwaith eto er mwyn edrych ymhellach ar y ffordd y mae ymchwil, polisi a thystiolaeth broffesiynol yn taflu goleuni ar bob un o'r tensiynau hyn. Y tensiynau oedd y berthynas rhwng disgyblaethau;

y cydbwysedd rhwng gwybodaeth, sgiliau a gwerthoedd; y gwahaniaethau rhwng modelau cynnydd sylfaenol yn y Dyniaethau; a chydbwysu cymhlethdod dysgu ag ystyriaethau ymarferol ar gyfer cwricwlwm cenedlaethol.

### *Y berthynas rhwng disgyblaethau*

Mae Maes Dysgu a Phrofiad y Dyniaethau yn y cwricwlwm newydd i Gymru yn cwmpasu daearyddiaeth, hanes, addysg grefyddol, astudiaethau busnes ac astudiaethau cymdeithasol (Donaldson, 2015). Un tensiwn sy'n codi wrth ddylunio dilyniannau dysgu o fewn y Dyniaethau yw pennu'r berthynas rhwng disgyblaethau. Er enghraifft, a ddylai camau cynnydd fabwysiadu cynnydd mewn disgyblaethau unigol ar draws addysg ysgol, dull amlddisgyblaethol, neu ryw gyfuniad o'r ddau? Roedd ein hadolygiad yn dangos bod gwahaniaethau rhwng gwledydd o ran y graddau y mae cynnydd dysgu yn cynnwys maes cyfan y Dyniaethau neu bynciau penodol. Mewn nifer o wledydd eraill, mae cwricwla yn tueddu i symud o'r amlddisgyblaethol (astudiaethau cymdeithasol) i'r disgyblaethol (er enghraifft, Daearyddiaeth) rhwng yr ysgol gynradd a'r ysgol uwchradd. Er enghraifft, yn Seland Newydd mae un maes dysgu Astudiaethau Cymdeithasol yn ystod lefelau 1–5, ac wedyn gwahanol bynciau, sef Daearyddiaeth, Hanes, Cymdeithaseg ac Economeg yn ystod lefelau 6–8 (New Zealand Curriculum, 2010). Fodd bynnag, mewn rhai gwledydd mae un maes dysgu amlddisgyblaethol ar gyfer y Dyniaethau sy'n parhau drwy gydol addysg ysgol. Er enghraifft, yn yr Alban, mae un pwnc o'r enw Astudiaethau Cymdeithasol ar bob lefel, gan fod Hanes a Daearyddiaeth wedi'u cynnwys mewn camau cynnydd mewn ffordd integredig (Scottish Curriculum, 2017). Mae'n ddiddorol nodi bod Ontario yn wahanol i'r uchod, gan fod y cwricwlwm yn mynd yn fwy tameidiog ar nifer o lefelau gan fod un pwnc o'r enw Astudiaethau Cymdeithasol ar raddau 1–6; a hwnnw'n cael ei rannu'n Hanes a Daearyddiaeth ar raddau 7–8; a'i rannu ymhellach wedyn yn Economeg, Daearyddiaeth, Hanes, y Gyfraith a Gwleidyddiaeth (o fewn maes cyffredinol sy'n cael ei alw'n Astudiaethau Canada a'r Byd) erbyn gradd 12. Mae'r lefel uwchradd hefyd yn cynnwys Astudiaethau Busnes a maes dysgu ar wahân o'r enw Gwyddorau Cymdeithasol a'r Dyniaethau sy'n cynnwys Astudiaethau Tegwch, Astudiaethau Teuluol, Gwyddorau Cymdeithasol Cyffredinol, Athroniaeth a Chrefyddau'r Byd (Ontario Curriculum, 2013).

Roeddem wedi rhannu'r gwahanol drefniadau hyn yn dri dull cyffredinol: dulliau integredig neu amlddisgyblaethol (fel yr Alban) sy'n cynnig model mwy unedig; modelau disgyblaethol (fel y cwricwlwm blaenorol i Gymru) sy'n canolbwyntio ar wahanol bynciau; a modelau rhyngddisgyblaethol (fel Ontario) sy'n ceisio dangos y cysylltiadau rhwng disgyblaethau, heb eu disodli'n gyfan gwbl. Roedd y graddau roedd y sgiliau a ddisgrifiwyd yn perthyn i faes penodol, yn hytrach na'u bod yn fwy cyffredinol (e.e. meddwl yn feirniadol) hefyd yn amrywio rhwng gwledydd. Yn gyffredinol, roedd athrawon mewn ysgolion cynradd wedi arfer â chwricwlwm integredig, a oedd yn tueddu i arwain at bwyslais ar fodel cynnydd mwy integredig. Mewn cyferbyniad â hyn, roedd nifer mawr o athrawon mewn ysgolion uwchradd wedi arfer addysgu un o'r pynciau a oedd yn rhan o'r maes ac roedd ganddynt ymdeimlad cryf â chynnydd yn y ddisgyblaeth honno. Nodwyd rhinweddau a heriau yn y dilyniannau dysgu disgyblaethol ac integredig yn y Dyniaethau. Er enghraifft,

gall dilyniannau dysgu disgyblaethol sicrhau bod llwybr uniongyrchol clir o ran gwybodaeth, cysyniadau a sgiliau pwnc-benodol drwy gydol addysg ysgol. Gall fod yn haws i athrawon fonitro cynnydd a'r hyn sydd wedi'i gynnwys wrth ganolbwyntio ar bynciau gwahanol (Greenwood a Kelly, 2017). Er hynny, mae camau cynnydd ar gyfer disgyblaethau'n unig yn gallu cyfyngu dysgwyr o ran gweld cysylltiadau rhwng disgyblaethau cysylltiedig a datrys problemau yn y byd go iawn. Roedd tensiwn ychwanegol yn codi yn y maes hwn mewn perthynas â chynnydd mewn meysydd a oedd yn rhan o Feysydd Dysgu a Phrofiad eraill. Roedd hyn yn fwyaf cyffredin yn yr agweddau ar Addysg Grefyddol, a oedd â statws arbennig yn y cwricwlwm yng Nghymru yn y gorffennol, a lle'r oedd rhai athrawon yn teimlo bod rhai o elfennau craidd eu pwnc yn perthyn i Faes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles.

*Y cydbwysedd rhwng gwybodaeth, sgiliau a gwerthoedd*

Wrth ddrafftio'r Cwricwlwm i Gymru newydd, gofynnwyd i athrawon Arloesi ystyried sut roedd dysgwyr yn datblygu eu 'gwybodaeth, sgiliau a phrofiadau' dros amser. Fodd bynnag, mae'r cydbwysedd rhwng pob un o'r rhain yn amrywio mewn fframweithiau cynnydd yn nisgyblaethau'r Dyniaethau mewn gwledydd eraill. Yn ogystal â hyn, mae nifer o fframweithiau mewn gwledydd eraill yn cyfeirio at werthoedd a rhagduediadau. Er enghraifft, yn Awstralia rhoddir yr un pwys ar ymchwilio a sgiliau a gwybodaeth a dealltwriaeth (Australian Curriculum, 2015). Mae hyn yn debyg i'r sefyllfa yn British Columbia lle mae cydbwysedd rhesymol rhwng dealltwriaeth, cymwyseddau a sgiliau. Mae pob un o'r meysydd dysgu, yn cynnwys Astudiaethau Cymdeithasol, wedi'u seilio ar fodel 'Gwybod-Gwneud-Deall' er mwyn cynnal dull o ddysgu wedi'i seilio ar gysyniadau a chymwyseddau (British Columbia Curriculum, 2015). Mewn cyferbyniad â hyn, mae rhai gwledydd yn rhoi mwy o bwyslais ar ymchwilio a sgiliau. Yn Seland Newydd, mae maes dysgu'r Astudiaethau Cymdeithasol yn amlygu'r dull ymchwilio cymdeithasol sy'n cynnwys is-sgiliau fel gofyn cwestiynau, casglu gwybodaeth, edrych ar bersectifau, a myfyrio a gwerthuso (New Zealand Curriculum, 2010). Yn Singapôr, defnyddir ymchwilio fel addysgeg ganolog ar gyfer datblygu dealltwriaeth o Hanes a Daearyddiaeth (Singapore Curriculum, 2015).

Cafwyd canfyddiadau tebyg hefyd yn y llenyddiaeth ymchwil mewn meysydd unigol yn y Dyniaethau. Mae Hopkin a Weedon (2014) yn nodi meysydd gwybodaeth ddaeryddol (cyd-destunol, deall a gweithdrefnol) ac yn awgrymu bod cynnydd mewn gwybodaeth pwnc yn allweddol. Mewn cyferbyniad â hyn, mae Wertheim ac Edelson (2013) yn pwysleisio bod 'arferion daeryddol allweddol' yn sgiliau hanfodol i'w datblygu gan 'ddaeryddwr da' (e.e. i ofyn cwestiynau daeryddol neu gyfleu gwybodaeth ddaeryddol), gan awgrymu bod cynnydd mewn sgiliau yn allweddol. Yn ogystal â hyn, un o'r themâu allweddol a gododd mewn nifer o astudiaethau yw bod y ddealltwriaeth o gynnydd mewn Hanes wedi newid o fod wedi'i seilio'n bennaf ar ddysgu gwybodaeth i fod yn seiliedig ar ddatblygu dealltwriaeth o gysyniadau mewn meysydd fel profi arwyddocâd hanesyddol a defnyddio ffynonellau tystiolaeth (e.e. gweler Coyler, 2012; Hawkey *et al.*, 2016). Gwelwyd tuedd debyg mewn Addysg Grefyddol lle mae dysgwyr fel arfer yn ymdrin yn fwyfwy soffistigedig â chynnwys mwy cymhleth (Grant a Matemba, 2013).

Mae'r Cwricwlwm Cenedlaethol blaenorol i Gymru, ar gyfer dysgwyr 7–14 oed, yn darparu 'ystod' (sy'n diffinio cynnwys a chyd-destun) a 'sgiliau' (lle darperir lefelau cyrhaeddiad 'ffit orau'). Bydd y cwricwlwm newydd wedi'i drefnu ar sail 'datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig' ar gyfer pob Maes Dysgu a Phrofiad, yn seiliedig ar waith Wintersgill (2017), lle mae cynnydd mewn dysgu yn cael ei ddisgrifio ym mhob un o'r datganiadau hyn. Yn ystod gweithgarwch proffesiynol, roedd tensiynau tebyg wedi codi rhwng cydbwysedd sgiliau, gwybodaeth a gwerthoedd wrth fynegi cynnydd dysgu ar sail y pum datganiad o'r Hyn sy'n Bwysig. Ar y dechrau, byddai athrawon yn seilio eu cysyniad o gynnydd dysgu ar sgiliau a gwerthoedd yn hytrach na gwybodaeth. Mae'n bosibl bod hyn yn adlewyrchu'r system y maent yn gweithio ynddi ar hyn o bryd. Er enghraifft, nodwyd sgiliau mewn meysydd penodol ym mhob un o'r datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig a mynegwyd camau cynnydd ar sail y sgiliau hyn. Mae'n bosibl bod y gofyniad i ystyried y pedwar diben a'r cyfrifoldebau trawsgwricwlaidd (llythrennedd, rhifedd a chymhwysedd digidol) wrth fynegi camau cynnydd dysgu wedi dylanwadu ar y penderfyniad hwn. O ganlyniad i hyn, roedd cynnydd dysgu mewn maes sgiliau penodol (e.e. sgiliau mapio) yn glir yn y camau cynnydd mewn un datganiad o'r Hyn sy'n Bwysig. Fodd bynnag, roedd hyn wedi arwain at ddiffyg cydbwysedd rhwng gwybodaeth a sgiliau ac roedd athrawon wedi nodi bod cynnydd dysgu sy'n canolbwyntio ar sgiliau yn unig yn fynegiant annigonol o gynnydd dysgu yn y Dyniaethau. Yn ogystal â hyn, roedd aelodau'r grŵp yn teimlo ei bod yn hollbwysig cynnwys sgiliau a chysyniadau ymholi mewn fframweithiau cynnydd dysgu, gan fod sgiliau ymholi yn nisgyblaethau'r Dyniaethau yn wahanol i'r rheini mewn disgyblaethau eraill fel gwyddoniaeth. Roedd athrawon hefyd wedi nodi cysyniadau cyffredin a sgiliau a oedd yn gyffredin i holl ddisgyblaethau'r Dyniaethau, er enghraifft, parhad a newid. Felly cytunwyd y byddai fframweithiau cynnydd dysgu ar gyfer Maes Dysgu a Phrofiad newydd y Dyniaethau yn cynnwys cydbwysedd rhwng cysyniadau a sgiliau ym mhob un o'r datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig.

#### *Y gwahaniaethau rhwng modelau cynnydd sylfaenol yn y dyniaethau*

Un tensiwn arall a gododd oedd gofyn pa fodel, neu gyfuniad o fodelau, y dylid ei fabwysiadu i ddisgrifio cynnydd dysgu yn y Dyniaethau. Er bod rhai modelau'n llinol lle mae dysgwyr yn symud o un cysyniad neu sgil at y nesaf, roedd eraill yn dilyn patrwm troellog lle mae disgwyl i ddysgwyr ailedrych ar gysyniadau/sgiliau blaenorol wrth iddynt ddatblygu, er mwyn eu dyfnhau ymhellach ac ystyried y posibilrwydd o ffurfio cysylltiadau newydd. Mae Brant *et al.* (2016), wrth adolygu cwricwla Astudiaethau Cymdeithasol mewn chwe gwlad, yn crynhoi pedwar dull o fodelu cynnydd mewn Astudiaethau Cymdeithasol, gan nodi rhai o'r heriau ym mhob un. Mae un model yn dibynnu ar 'amcanion gwybyddol generig' tebyg i dacsonomeg Bloom. Yr ail yw modelu cysyniadau pwnc-benodol a meistrolï'r cysyniadau a phrosesau sy'n ymgorffori syniadau disgyblaethol (VanSledright, 2011, wedi'i grybwyll yn Brant *et al.*, 2016). Y trydydd yw modelu drwy ddechrau â chynnwys tebyg i ddull 'gwybodaeth graidd' (Cain a Chapman, 2014, wedi'i grybwyll yn Brant *et al.*, 2016). Y pedwerydd yw modelu pwysigrwydd cyfartal gwybodaeth fel 'corff a ffurf', drwy ddefnyddio modelau 'llythrennedd hanesyddol', er enghraifft (Lee, 2005, 2011, wedi'i grybwyll yn Brant *et al.*, 2016). Mae'n bosibl bod y dull gwrthrychol



gwybyddol yn anfanteisiol am ei fod yn anwybyddu perthnasoedd pwysig rhwng cysyniadau, tra byddai modelu ‘gwybodaeth graidd’ neu gysyniadau pwnc-benodol yn gallu arwain at gymwyseddau sydd un ai’n rhy benodol neu’n rhy generig.

Mae’r ymchwil i gynnydd dysgu yn y Dyniaethau yn ymwneud gan mwyaf â meysydd pwnc penodol fel Daearyddiaeth (Rawling, 2017) a Hanes (Lee a Shemilt, 2003), a hynny o bosibl yn adlewyrchu’r ffaith bod cysyniadau am feysydd pwnc traddodiadol yn fwy cyffredin ar lefel ryngwladol, yn hytrach na bod gwahanol gysyniadau o beth yw’r ‘Dyniaethau’. Mae’r rhan fwyaf o enghreifftiau (fel Hawkey *et al.*, 2016; Rawling, 2017) yn defnyddio model cynnydd wedi’i seilio ar newidiadau cysyniadol sy’n digwydd dros amser, yn hytrach na dull tacsonomig.

Mae enghreifftiau o gynnydd dysgu mewn pynciau cysylltiedig â’r Dyniaethau mewn gwledydd eraill hefyd yn cynnig mewnwelediad i wahanol ddulliau o ymdrin â chynnydd dysgu. Mae dogfennau cwricwlwm Seland Newydd yn tynnu sylw at yr angen i ailedrych ar gysyniadau er mwyn cyfnerthu’r hyn a ddsygwyd gan ddefnyddio’r hyn sy’n ymddangos yn ddull troellog o ymdrin â chynnydd (New Zealand Curriculum, 2010). Yn yr un modd, mae Ontario yn mabwysiadu proses ymchwilio hanesyddol aflinol lle mae’r drefn ar gyfer defnyddio cydrannau’r broses yn dibynnu ar y myfyriwr ac ar y dasg dan sylw (The Ontario Curriculum (2013)—Graddau Astudiaethau Cymdeithasol rhwng 1 a 6 a Graddau Hanes a Daearyddiaeth 7 ac 8). Fodd bynnag, mae’r amcanion ar gyfer dysgu mewn nifer o gwricwla cenedlaethol yn awgrymu model cynnydd wedi’i seilio ar dacsonomeg wybyddol. Yn yr Alban, er enghraifft, mae’r ‘profiadau a deilliannau’ mewn Astudiaethau Cymdeithasol yn defnyddio geiriau fel ‘archwilio’ a ‘deall’ yn y camau cynnar, ‘defnyddio’, ‘disgrifio’ a ‘thrafod’ yn y camau canol, a ‘gwerthuso’ ac ‘egluo’ ar y cam uchaf (Scottish Curriculum, 2017). Yn British Columbia, o fewn y ‘syniad mawr’ am ‘barhad a newid’, ar lefel gradd 7, mae disgwyl i fyfyrwyr allu ‘nodweddu gwahanol gyfnodau mewn hanes, yn cynnwys cyfnodau o gynnydd a dirywiad, a chanfod trobwyntiau allweddol a oedd yn nodi cyfnodau o newid’ ac, ar lefel gradd 10, mae disgwyl i fyfyrwyr allu ‘cymharu a gwrthgyferbynnu elfennau o barhad a newid ar gyfer gwahanol grwpiau mewn cyfnodau a lleoedd penodol’ (British Columbia Curriculum, 2015). Er bod hyn yn ymwneud ag ymchwil i’r syniad mawr hwn, byddai cysylltu cynnydd dysgu â lefelau gradd penodol yn gallu awgrymu bod y dysgu’n llinol ac mae disgrifio dysgu ar sail tasgau yn gallu bod yn broblemus.

Yn ystod y gweithgarwch proffesiynol, tynnwyd sylw at densiynau tebyg mewn perthynas â’r gwahaniaethau rhwng modelau cynnydd sylfaenol yn y Dyniaethau. Roedd athrawon yng Nghymru wedi arfer â modelau cynnydd llinol, lle mae’r deilliannau a lefelau yn cynrychioli cyrhaeddiad neu gyflawniad, yn hytrach na chynnydd mewn dysgu. Gan mai’r dasg oedd mynegi cynnydd mewn dysgu mewn termau cyffredinol, roedd ymarferwyr yn y Maes Dysgu a Phrofiad hwn wedi dechrau drwy foddelu cynnydd fel her gynyddol yn nhermau ‘amcanion gwybyddol generig’, yn debyg i dacsonomeg Bloom. Fodd bynnag, roedd aelodau o dîm y Maes Dysgu a Phrofiad wedi nodi bod agweddau hanfodol ar gynnwys a dimensiynau maes-benodol yn cael eu colli neu y gallent fod mor gyffredinol fel eu bod yn gymwys i holl bynciau’r cwricwlwm. Hynny yw, nid oedd y drafftiau cyntaf yn cynnwys y disgrifiadau angenrheidiol o’r newidiadau mewn gwybodaeth a sgiliau a ddisgwyliid dros amser.

Roedd yr athrawon hefyd wedi defnyddio model a oedd yn disgrifio cynnydd mewn cysyniadau pwnc-benodol, er enghraifft, cynnydd mewn sgiliau mapio. Fodd bynnag, roedd hyn yn arwain at ddisgrifiadau a oedd yn rhy benodol neu gyfarwyddol, ac felly'n anghyson â'r argymhellion yn *Dyfodol Llwyddiannus* (Donaldson, 2015). Mae'r drafftiau cyfredol yn dangos ymgais gan yr Arloeswyr i dynnu ynghyd gysyniadau o'r gwahanol ddisgyblaethau pwnc, wedi'u trefnu o fewn pob datganiad o'r Hyn sy'n Bwysig, yn hytrach na rhoi rhywbeth rhy gyffredinol yn eu lle.

*Cydbwysu cymhlethdod y dysgu ag ystyriaethau ymarferol ar gyfer cwricwlwm cenedlaethol*

Wrth droi oddi wrth system seiliedig ar 'lefelau' at un wedi'i seilio ar gynnydd, mae nifer o densiynau wedi codi yn y dystiolaeth rhwng polisi, ymchwil ac ymarfer. Mae lefelau dysgu yn ddatganiadau sy'n disgrifio cynnwys, sgiliau neu ddeilliannau eraill y disgwylir eu cyrraedd mewn oedrannau penodol. Wrth gymharu gwahanol wledydd drwy'r byd, gwelir nad yw gwledydd lle mae perfformiad wedi gwella'n gyflym (e.e. Singapôr a'r Ffindir) yn defnyddio lefelau (OECD, 2014). Yn hytrach nag asesu cyrhaeddiad disgyblion ar sail lefelau, mae'r gwledydd hyn wedi canolbwyntio ar feysydd allweddol penodol yn y cwricwlwm er mwyn hyrwyddo gwybodaeth a dealltwriaeth sicr, ddofn o'r meysydd penodol hyn. Roedd *Dyfodol Llwyddiannus* yn argymhell newid o'r dull blaenorol a oedd yn seiliedig ar 'lefelau' i ddull sy'n disgrifio cynnydd dysgu ar hyd continwwm, gyda champau cynnydd yn disgrifio dysgu ar bum pwynt ar y continwwm hwn sy'n gysylltiedig, yn rhannol o leiaf, â disgwyliadau cyffredinol mewn gwahanol oedrannau. Mae'n werth nodi nad yw'r rhan fwyaf o fodolau dysgu empirig yn gosod nifer penodol o gamau, er bod nifer o wledydd wedi dewis nifer safonol er mwyn sicrhau cydlyniant ar draws y cwricwlwm. Er enghraifft, yn Seland Newydd mae wyth 'cyfnod', a phob un ohonynt yn cynnwys nifer o flynyddoedd, gyda chydabyddiaeth glir y bydd rhai disgyblion yn cwblhau cyfnodau'n gynharach neu'n hwyrach na'r disgwyl (New Zealand Curriculum, 2010). Yn ogystal â hyn, yn Ontario (Ontario Curriculum, 2013) a British Columbia (British Columbia Curriculum, 2015) mae deilliannau dysgu wedi'u pennu ar gyfer pob gradd neu lefel blwyddyn.

Tensiwn cysylltiedig â hyn oedd graddau'r manylder a fyddai'n cael ei ddarparu ar lefel genedlaethol. Yng Nghymru, roedd nifer o ysgolion wedi rhannu'r disgrifwyr lefelau yn 'is-lefelau' llai er mwyn ei gwneud yn haws tracio cynnydd dysgwyr. Fodd bynnag, mae'r arfer hwn yn cael ei feirniadu gan lawer yn y llynyddiaeth (e.e. Lee a Shemilt, 2003) ac roedd nifer o athrawon yn cydnabod nad oedd y rhain bob amser yn rhoi disgrifiad cywir o'r cynnydd a welwyd yng ngwaith disgyblion a'u bod, ar eu gwaethaf, yn gallu ystumio dysgu. Mae Hayward *et al.* (2018) yn awgrymu bod angen i fframweithiau cynnydd ddarparu dwy lefel o fanylder er mwyn bod yn effeithiol—y lefel gyffredinol sy'n cynnwys y siwrnai ddysgu ar ei hyd, a set o ddisgrifiadau manylach sy'n cynnwys cyfnodau byrrach. Bydd angen rhagor o waith gan athrawon yn y dyfodol i ddatblygu'r ail lefel hon, pan fyddant yn ysgrifennu eu cwricwla eu hunain ar lefel yr ysgol, ond mae'r dystiolaeth yn awgrymu na ellir cyflawni hyn dim ond drwy rannu'r fframwaith cynnydd. Bydd angen gwaith ychwanegol ochr yn ochr â datblygu cwricwla ar lefel yr ysgol er mwyn ystyried cynnydd.

Ar wahanol bwyntiau, roedd yr athrawon wedi ystyried y posibilrwydd o ddisgrifio'r cynnydd mewn sgiliau a chysyniadau penodol yn holl gamau'r datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig. Fodd bynnag, roedd y gofyniad am ddull cyson a chydlynol o ymdrin â'r cwricwlwm cyfan wedi arwain at benderfyniad i roi hyn o'r neilltu. Roedd angen newid clir ym meddylfryd yr athrawon a oedd yn cymryd rhan yn y gweithgarwch proffesiynol er mwyn meddwl yn nhermau cynnydd ar hyd yr amrediad o 3 blynedd a bennwyd yn *Dyfodol Llwyddiannus*, i'w ddefnyddio i ddibenion ffurfiannol. Ar y dechrau, roedd y defnydd o'r term 'deilliannau cyflawniad' yn cael ei weld yn arwydd o'r ymarfer asesu cyfansymiol presennol, ac roedd hyn hefyd yn dangos yr anhawster o ymadael â'r diwylliant ac ymarfer asesu presennol. Mae'n werth nodi bod y term hwn wedi'i newid bellach gan Lywodraeth Cymru.

### **Casgliadau a goblygiadau**

I gynhoi, mae'n glir bod y broses o gysyniadoli cynnydd dysgu yn y Dyniaethau yn un gymhleth. Mae'n bosibl y bydd ein hadolygiad beirniadol o bedwar tensiwn a nodwyd drwy ddefnyddio'r Model Newid Integredd, yn helpu i daflu goleuni ar yr ymdrechion presennol i ddiwygio yng Nghymru ac yn cyfrannu at well dealltwriaeth gyffredinol o'r broses o gysyniadoli cynnydd dysgu yn nisgyblaethau'r Dyniaethau. Y tensiwn cyntaf a adolygwyd oedd y berthynas rhwng disgyblaethau. Bydd angen rhagor o ymchwil yn y dyfodol i fodelau cynnydd dysgu disgyblaethol, amlddisgyblaethol a rhyngddisgyblaethol ac i'r hyn sy'n bwysig o ran gwella dysgu ar draws y meysydd yn y Dyniaethau. Roedd ein hadolygiad o lenyddiaeth hefyd wedi dangos bod prinder tystiolaeth am gynnydd mewn dealltwriaeth, mewn rhai meysydd penodol yn y Dyniaethau.

Yr ail densiwn a welwyd oedd y cydbwysedd rhwng gwybodaeth, sgiliau a gwerthoedd. Mae angen gofal wrth ddelio â'r cydbwysedd hwn oherwydd, yn rhy aml, nid yw 'syniadau mawr' (datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig) 'yn cael eu dwyn ynghyd mewn gweledigaeth gydlynol ar gyfer dysgu cysyniadau a sgiliau yn gynyddol' (Heritage, 2008, t. 2). Heb weledigaeth gydlynol, bydd gallu athrawon i gael trosolwg eang ar ddysgu mewn maes penodol yn cael ei gyfyngu. Mae goblygiadau yn hyn o beth i ddysgu proffesiynol yn y dyfodol a'r angen i ystyried darparu canllawiau mwy manwl a chymorth i athrawon mewn perthynas â chynnydd dysgwyr, y camau nesaf ac addysgeg. Y trydydd tensiwn oedd penderfynu pa fodel, neu gyfuniad o fodelau, i'w fabwysiadu ar gyfer cynnydd dysgu. Yn y cwricwlwm blaenorol yng Nghymru, roedd deilliannau a lefelau'n cael eu defnyddio i gysyniadoli cyrhaeddiad/cyflawniad yn hytrach na chynnydd dysgu. Fodd bynnag, mae'r cwricwlwm newydd yn nodi bod dysgu yn broses droellog. Dylai'r cysyniad o gynnydd dysgu (yn hytrach na dilyniant dysgu) fod yn sail i ddatblygiad proffesiynol athrawon wrth ddatblygu a gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru newydd yn 2022. Dylid defnyddio dysgu proffesiynol i helpu ymarferwyr i gynllunio eu haddysgu drwy ddefnyddio'r camau cynnydd cyffredinol newydd hyn ac i ystyried sut y gellir defnyddio dealltwriaeth o'r modelau cynnydd a ddefnyddir ym mhob maes dysgu i ddatblygu cwricwla ar lefel yr ysgol, ac mewn asesu ac addysgeg. Mae'r broses datblygu hon yn debygol o fod yn un integreiddiol a hirdymor, a bydd yn cynnig cyfle ar gyfer ymchwil fuddiol iawn yn y dyfodol.

Y tensiwn olaf oedd cydbwysu cymhlethdod dysgu ag ystyriaethau ymarferol ar gyfer cwricwlwm cenedlaethol. Er mwyn cysoni ymchwil, polisi ac ymarfer, bydd angen integreidd addysgol, integreidd personol a phroffesiynol, ac integreidd systemig (Hayward a Spencer, 2010). Ers degawdau yng Nghymru, canolbwyntiwyd ar lefelau a deilliannau cyflawniad ac mae goblygiadau yn hyn o beth i'r gallu i newid diwylliant ac arferion proffesiynol athrawon a thensiynau mewn perthynas ag asesu i ddibenion ffurfiannol a chyfansymiol, ac ystyried beth mae angen i ddysgwyr ei gyflawni er mwyn llwyddo mewn arholiadau cenedlaethol. Yn ogystal â hyn, mae'r model newydd yng Nghymru yn galw ar athrawon i fod yn ddatblygwyr cwricwlwm ac i gael dealltwriaeth glir o gynnydd. Rydym yn cydnabod bod y dasg hon yn un anodd. Wrth ddisgrifio cynnydd dysgu ar y dechrau, roedd nifer o athrawon wedi canolbwyntio ar ddisgrifio tasg benodol neu ddefnydd annibynnol o sgiliau, yn hytrach na dealltwriaeth o'r cysyniadau sylfaenol. Wrth ddatblygu'r cwricwlwm ac mewn gwaith datblygu proffesiynol yng Nghymru, dylid sicrhau bod athrawon yn ymwybodol ac yn alluog i fabwysiadu'r diwylliant newydd ar gyfer cynllunio ac addysgu a fydd yn hybu dysgu yn y dyfodol (yn hytrach na chrynhoi'r hyn a oedd yn cael ei ddysgu o'r blaen).

Er nad oes un ateb 'cywir' i ddatrys y pedwar tensiwn a nodwyd, gellir dadlau bod rhaid i'r cwricwlwm terfynol, a'r ffordd o gysyniadoli cynnydd dysgu, fod wedi'i seilio ar integreidd addysgol (pwyslais ar wella dysgu a dull seiliedig ar dystiolaeth), integreidd personol a phroffesiynol (rôl bwysig i randdeiliaid), ac integreidd systematig (datblygu polisiau cydlynol a chymunedau'n symud i'r un cyfeiriad) er mwyn i'r dull newydd o ganolbwyntio ar gynnydd dysgu fod yn un cynaliadwy. Bydd angen ymchwilio yn y dyfodol i rai o'r tensiynau a nodwyd (e.e. pa fodel cynnydd sydd fwyaf effeithiol, ac at ba ddibenion) gan gofio mai'r model 'gorau' fydd hwnnw sy'n gyson ag anghenion dysgwyr yng Nghymru ac integreidd addysgol, proffesiynol a systematig yng Nghymru.

Mae'r papur cysyniadol hwn yn cyfrannu drwy fynd yn bellach na'r llenyddiaeth ar gynnydd dysgu yn nisgyblaethau'r Dyniaethau, sydd yn aml yn dameidiog, i drafod y materion mwyaf sylfaenol mewn perthynas â chynnydd dysgu yn y Dyniaethau. Rydym wedi canfod a disgrifio pedwar tensiwn yng nghyd-destun datblygu cwricwlwm newydd ar gyfer y Dyniaethau yn seiliedig ar gynnydd dysgu. Rydym wedi adolygu'r tensiynau hyn yn feirniadol drwy ystyried beth mae'r dystiolaeth a'r gweithgarwch proffesiynol presennol yng Nghymru yn ei awgrymu o ran y buddion a'r heriau a fydd yn codi wrth wneud penderfyniadau penodol ac, wrth wneud hynny, rydym yn helpu i dynnu sylw at oblygiadau pwysig i ymarfer a pholisi (ar gyfer gwledydd eraill a all ddymuno cynnwys cynnydd dysgu yn eu cwricwlwm cenedlaethol), a meysydd ymchwil ar gyfer y dyfodol.

Felly, er mwyn llwyddo yng ngham nesaf y broses o ddatblygu'r cwricwlwm, bydd dysgu proffesiynol yn allweddol. Bydd angen i athrawon ddeall y gwahaniaethau rhwng y fframweithiau cynnydd newydd a'r modelau blaenorol o ran y ffordd y maent yn cysyniadoli cynnydd, a dibenion y fframweithiau hynny. Ni ellir gorbwysleisio'r pwysigrwydd o ddeall cynnydd wrth ddatblygu'r cwricwlwm ar lefel yr ysgol ac mae ein gwaith hyd yma yn awgrymu y bydd angen neilltuo amser ac ymdrin yn ofalus â pholisi cenedlaethol yn ogystal â gwaith plant er mwyn troi meddyliau oddi wrth

y system bresennol ac at y syniadau sydd wedi'u cynnig yn y system newydd. Mae cwestiynau i'w hateb o hyd am y ffyrdd gorau i feithrin cyd-ddealltwriaeth o gynnydd ar lefel fwy manwl, ac i sicrhau bod y Disgrifiadau o Ddysgu a luniwyd ar lefel genedlaethol yn parhau i gael eu profi'n empirig, a'u hadolygu os bydd angen. Os na fydd athrawon yn cael dealltwriaeth drylwyr o nodau a ffurf y cwricwlwm newydd, yna bydd eu hymdrechion i'w 'weithredu' yn sicr o droi'n ôl at yr arferion a ffyrdd o feddwl presennol (Priestley, 2017).

## **Diolch**

Carem ddiolch i Dylan E. Jones, Louise Hayward a Jane Waters, fel arweinwyr proffesiynol yn y prosiect CAMAU, i Jane Waters am fod yn gyfaill beirniadol ar gyfer y drafft olaf, ac i Lywodraeth Cymru a'r Arloeswyr am eu cymorth.

## **Cadw data**

Nid oedd unrhyw ddata wedi'u cadw neu eu trefnu fel eu bod ar gael mewn ystorfa ddata gydnabyddedig cyn neu ar adeg cyflwyno'r papur hwn.

## **Datganiad datgelu**

Nid yw unrhyw fuddiant ariannol na gwrthdaro buddiannau dichonol wedi codi o'r defnydd uniongyrchol o'n hymchwil.

## **Cyllid allanol**

Mae'r ymchwil hon wedi'i hariannu'n rhannol gan Lywodraeth Cymru.

## **Gwybodaeth am leoliad daearyddol**

Cynhaliwyd y gwaith ymchwil yng Nghymru, y Deyrnas Unedig.

## **Datganiad am argaeledd data**

Nid oedd unrhyw setiau data yn gysylltiedig â'r papur hwn.

## **Cyfeiriadau**

Australian Curriculum. (2015) Humanities and social sciences. Ar gael ar-lein yn: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Social-sciences> (5 Mai 2019).

Black, P. a Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5, 7–71.

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S. a Pellegrino, J. W. (goln) (2000) *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Washington, DC, National Academies Press).

Brant, J., Chapman, A. a Isaacs, T. (2016) International instructional systems: Social studies, *The Curriculum Journal*, 27(1), 62–79.

British Columbia Curriculum. (2015) Social studies. Ar gael ar-lein yn: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies/7> (cyrchwyd 17 Mai 2019).

- Coyler, J. (2012) Assessment of historical thinking. *A report on the national meeting of The Historical Thinking Project*, Toronto, January 18–20, 2012. Ar gael ar-lein yn: [http://historybenchmarks.ca/sites/default/files/files/docs/2012Report\\_EN.pdf](http://historybenchmarks.ca/sites/default/files/files/docs/2012Report_EN.pdf) (cyrchwyd 4 Mehefin 2019).
- Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Lkwyddiammus: Adolygiad annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Aesu yng Nghymru* (Caerdydd, Llywodraeth Cymru).
- Duschl, R., Maeng, S. a Sezen, A. (2011) Learning progressions and teaching sequences: A review and analysis, *Studies in Science Education*, 47, 123–182.
- Estyn. (2014) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2013–13* (Caerdydd, Estyn).
- Grant, L. a Matamba, Y. H. (2013) Problems of assessment in religious and moral education: The Scottish case, *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 1–13.
- Greenwood, J. a Kelly, K. (2017) Implementing cycle of assess, plan, do, review: A literature review of practitioners' perspectives, *British Journal of Special Education*, 44(4), 395–410.
- Hawkey, K., Thorne, S., Bryant, M., Rawlings, D., Kennett, R. a Fletcher, A. (2016) Adventure in assessment, *Teaching History*, 161, 51–62.
- Hayward, L. a Spencer, E. (2010) The complexities of change: Formative assessment in Scotland, *Curriculum Journal*, 21(2), 161–177.
- Hayward, L., Jones, D. E., Waters, J., Maraka, M., Morrison-Love, D., Spencer, E. *et al.* (2018). CAMAU Project: Research Report (April 2018). Project Report (Glasgow, University of Glasgow). Ar gael ar-lein yn: [https://www.gla.ac.uk/media/media\\_587517\\_en.pdf](https://www.gla.ac.uk/media/media_587517_en.pdf) (Mai 20, 2019).
- Heritage, M. (2008) *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Council of Chief State School Officers (CCSSO).
- Hopkin, J. a Weedon, P. (2014) Assessing without levels, *Teaching Geography*, Summer, 2014, 60–63.
- Kelly, A. V. (2009) *The curriculum, theory and practice* (chweched argraffiad) (London, SAGE Publications Ltd.).
- Kilpatrick, J., Swafford, J. a Findall, B. (goln) (2001) *Adding it up: Helping children learn mathematics* (Washington, National Academy Press).
- Lee, P. a Shemilt, D. (2003) A scaffold not a cage: Progress and progression models in history, *Teaching History*, 113, 13–23.
- Llywodraeth Cymru. (2008) *Fframwaith sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru* (Caerdydd, Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru. (2015) *Cymwys am oes: cwricwlwm i Gymru—cwricwlwm am oes* (Caerdydd, Llywodraeth Cymru).
- Marshall, B. a Drummond, M. J. (2006) How teachers engage with Assessment for Learning: Lessons from the classroom, *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
- New Zealand Curriculum. (2010) Social sciences. Ar gael ar-lein yn: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Social-sciences> (7 Mai 2019).
- OECD. (2010) *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science* (vol. 1) (Paris, PISA, OECD).
- OECD. (2014) *Improving schools in Wales: An OECD perspective* (Paris, OECD).
- Ontario Curriculum. (2013) Humanities and social studies. Ar gael ar-lein yn: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ssciences.html> (Cyrchwyd 5 Gorffennaf 2019).
- Pellegrino, J. W. (2017) The two disciplines problem—'It's like Déjà vu all over again!', *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(3), 359–368.
- Priestley, M. (2017) *Approaches to specifying curriculum areas of learning* (Stirling, The Stirling Network for Curriculum Studies).
- Priestley, M. a Biesta, G. (2013) Introduction: The new curriculum, yn: M. Priestley a G. Biesta (goln) *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (London, Bloomsbury Academic).
- Priestley, M. a Drew, V. (2016) Teachers as agents of curriculum change: closing the gap between purpose and practice. Presented at *European Conference for Educational Research*, Dublin, 23–26 September 2016.

- Prif Arolygydd Ei Mawrhydi, Cymru. (2012) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2011–12* (Caerdydd, Estyn).
- Rawling, E. (2017) *The Welsh curriculum review: Developing a curriculum framework*. Papur a gomisiynwyd gan Lywodraeth Cymru.
- Scottish Curriculum. (2017) Aiming for excellence. Ar gael ar-lein yn: <https://scotlandscurriculum.scot/> (cyrchwyd 20 Mai 2019).
- Singapore Curriculum. (2015) Humanities. Ar gael ar-lein yn: <https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/humanities/> (cyrchwyd 22 Mai 2019).
- Snow, C. E., Burns, M. a Griffin, M. (goln) (1998) *Preventing reading difficulties in young children* (Washington, DC, National Academics Press).
- VanSledright, B. A. (2011) *The challenge of rethinking history education on practices, theories and policy* (London, Routledge).
- Wertheim, J. a Edelson, D. (2013) A road map for improving geography assessment, *The Geography Teacher*, 10(1), 15–21.
- William, D. a Thompson, M. (2007) Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?, yn: N. J. Mahwah (gol.) *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates), 53–82.
- Wintersgill, B. (2017) *Big ideas for religious education* (Exeter, University of Exeter). © 2020 The Authors. *The Curriculum Journal* published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of British Educational Research Association

This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.