

Dadansoddi ar gyfer Polisi



Analysis for Policy



Llywodraeth Cymru
Welsh Government

RHIF YMCHWIL GYMDEITHASOL:
29/2022

DYDDIAD CYHOEDDI:
17/05/2022

Cefnogi cynnydd mewn dysgu ieithoedd: asesu yn y Cwricwlwm i Gymru

Teitl: Cefnogi cynnydd mewn dysgu ieithoedd: asesu yn y Cwricwlwm i Gymru

Awdur: Elin Arfon

Arfon, E. (2022). *Cefnogi cynnydd mewn dysgu ieithoedd: asesu yn y Cwricwlwm i Gymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, rhif adroddiad GSR 29/2022.
Ar gael yn: <https://llyw.cymru/adolygiad-asesu-mewn-dysgu-ieithoedd>

Cynhyrchwyd yr adroddiad hwn fel rhan o interniaeth PhD pedwar mis a drefnwyd drwy Bartneriaeth Hyfforddiant Doethurol Cymru y Cyngor Ymchwil Economaidd a Chymdeithasol (ESRC) a Llywodraeth Cymru. Safbwyntiau'r ymchwilydd ac nid o reidrwydd rhai Llywodraeth Cymru yw'r safbwyntiau a fynegir yn yr adroddiad hwn.

I gael rhagor o wybodaeth, cysylltwch â: Ymchwil.Cymraeg@llyw.cymru

Tabl cynnwys

Tabl cynnwys	1
Rhestr o dablau.....	1
Geirfa 2	
1. Cyflwyniad	4
2. Methodoleg	11
3. Canfyddiadau Amcan Ymchwil A	19
4. Canfyddiadau Amcan Ymchwil B	34
5. Casgliadau	67
Adran gyfeiriadau.....	71
Atodiad A: Cronfeydd data ac allweddeiriau a ddefnyddiwyd gan Wasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru ar gyfer Amcan Ymchwil B	85
Atodiad B: Ffurflen Echdynnu Gwybodaeth ar gyfer llenyddiaeth Amcan ymchwil B	95
Atodiad C: Cyfeiriadau ar gyfer eitemau na chynhwyswyd yn y synthesis terfynol ar gyfer Amcan Ymchwil B ond y gall fod o ddiddordeb fel adnoddau addysg	96

Rhestr o dablau

Tabl 1: Meini prawf cynnwys ar gyfer chwiliadau Amcan Ymchwil A	12
Tabl 2: Meini prawf cynnwys ar gyfer sgrinio Amcan Ymchwil A.....	13
Tabl 3: Meini prawf cynnwys ar gyfer chwiliadau Amcan Ymchwil B	14
Tabl 4: Meini prawf cynnwys ac eithrio ar gyfer sgrinio Amcan Ymchwil B	15
Tabl 5: Themâu a nodweddion eitemau Amcan Ymchwil B	35

Geirfa

Acronym/Gair allweddol	Diffiniad
AaL	Assessment as Learning: Asesu fel Dysgu
AfL	Assessment for Learning: Asesu ar gyfer Dysgu
AoL	Assessment of Learning: Asesu Dysgu (ar gyfer dibenion yr adroddiad hwn, nid yw hyn yn cyfeirio at Meysydd Dysgu yn y Cyfnod Sylfaen yn y cwricwlwm ysgol yng Nghymru.)
APADGOS	Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau, Llywodraeth Cynulliad Cymru (2006–2011)
BERA	British Educational Research Association
CA2	Cyfnod Allweddol 2 (oedran 7–11)
CA3	Cyfnod Allweddol 3 (oedran 11–14)
CA4	Cyfnod Allweddol 4 (oedran 14–16)
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages: Fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewrop ar gyfer Ieithoedd
CIY	Cymraeg fel iaith ychwanegol
CLIL	Content and Language Integrated Learning: Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig
EAL / SIY	English as an additional language: Saesneg fel iaith ychwanegol
EFAL	English as first additional language: Saesneg fel iaith ychwanegol cyntaf
EFL	English as a foreign language: Saesneg fel iaith dramor
ESL	English as a second language: Saesneg fel ail iaith
FfLIRh	Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol
I1	Iaith gyntaf
I2	Ail iaith

LOA	Learning-oriented Assessment
LoLT	Language of learning and teaching: Iaith dysgu ac addysgu
Maes / Meysydd	Maes Dysgu a Phrofiad
Maes ILIC	Maes Dysgu a Phrofiad: Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
PET	Cambridge English: Preliminary English Test
PYPC	Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol
SBA	School-based assessment: Aseiad ysgol

1. Cyflwyniad

- 1.1 Nod y prosiect ymchwil hwn oedd dod i ddeall sut y gall Asesu ar gyfer Dysgu (AfL) gefnogi cynnydd dysgwyr mewn dysgu ieithoedd o fewn Maes Dysgu a Phrofiad: leithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu (Maes ILIC) yn y Cwricwlwm i Gymru. Cynhaliwyd yr ymchwil rhwng mis Hydref 2021 a mis Ionawr 2022, ac fe'i gwnaed yn fewnol gan intern PhD yn yr Is-adran Ymchwil Gymdeithasol a Gwybodaeth, gyda chymorth Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru.

Cyd-destun Polisi

Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen

- 1.2 Y [Cwricwlwm i Gymru](#) (2022) yw'r cwricwlwm ysgol newydd ar gyfer dysgwyr 3-16 oed yng Nghymru sydd i'w weithredu o'r Meithrin i Flwyddyn 6 yn 2022 a'i gyflwyno fesul blwyddyn o Flwyddyn 7 i Flwyddyn 11 rhwng 2022 a 2026. Ym mis Gorffennaf 2021, cyhoeddodd Jeremy Miles AS, Gweinidog y Gymraeg ac Addysg, y bydd ysgolion uwchradd yn gallu gohirio cyflwyno'r cwricwlwm newydd tan 2023, oherwydd pwysau pandemig COVID-19. Cyhoeddwyd [Adnewyddu a diwygio: cefnogi lles a chynnydd dysgwyr](#) (Llywodraeth Cymru 2021b) ac [Adnewyddu a diwygio: cefnogi lles a chynnydd dysgwyr: diweddariad ar gyfer Medi 2021](#) (Llywodraeth Cymru 2021c) yn 2021 fel cynllun adfer addysg COVID-19 i gyd-fynd â'r Cwricwlwm i Gymru. Mae cymwysterau ar gyfer dysgwyr 14-16 oed hefyd yn cael eu diwygio yng Nghymru, a disgwylir i'r cymwysterau diwygiedig gael eu rhoi ar waith o 2025 (Cymwysterau Cymru 2021).
- 1.3 Cychwynwyd y Cwricwlwm i Gymru gan adroddiad [Dyfodol Llwyddiannus](#) (Donaldson 2015) a ysgrifennwyd gan yr Athro Graham Donaldson. Cyhoeddwyd cynigion drafft ar gyfer y cwricwlwm yn 2019, a chyhoeddwyd canllawiau'r cwricwlwm am y tro cyntaf yn 2020. Mae'r dogfennau canllawiau'r cwricwlwm hyn wedi'u llunio ar y cyd gan ymarferwyr yng Nghymru, gyda ffocws newydd ar ganiatáu i ysgolion ddylunio a gweithredu eu cwricwlwm a'u trefniadau asesu eu hunain, wedi'u teilwra i anghenion eu dysgwyr. Elfen ganolog o'r cwricwlwm yw cynnydd dysgwyr ar hyd continwmm dysgu, gan gydnabod bod cyflymder cynnydd pob dysgwr yn wahanol. Diben trosfwaol asesu yw cefnogi dysgwyr yn eu cynnydd.

Dysgu a chyfarwyddyd iaith

- 1.4 Maes ILIC Cwricwlwm i Gymru yw'r maes polisi sy'n ganolog i'r astudiaeth hon. Mae strategaeth *Cymraeg 2050* a'r cynllun Dyfodol Byd-eang hefyd yn feysydd polisi allweddol sy'n sail i'r ystyriaethau dan sylw (gweler 1.10 ac 1.11). Mae'r astudiaeth yn cydnabod bod pob dysgwr yng Nghymru ar gamau gwahanol ar eu continwmm dysgu ieithoedd, a bod perthnasoedd ag ieithoedd, a chymwyseddau mewn ieithoedd, yn benodol i bob dysgwr.
- 1.5 Mae gan y Cwricwlwm i Gymru chwe Maes Dysgu a Phrofiad (Meysydd), gan ddod â disgyblaethau tebyg at ei gilydd i annog cysylltiadau trawsddisgyblaethol. Un o'r chwe Maes yw [ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu](#) (Llywodraeth Cymru 2021d). Mae'r Maes hwn yn dod â dysgu Cymraeg, Saesneg ac ieithoedd rhyngwladol, gan gynnwys llenyddiaeth, ynghyd a bydd angen i ysgolion sicrhau cynnydd ym mhob un o'r ieithoedd hyn. Dyma'r tro cyntaf i ieithoedd gael eu cynnwys gyda'i gilydd o dan un Maes o fewn cyd-destun cwricwlwm Cymru.
- 1.6 Yn y Maes ILIC, mae dysgwyr yn teithio trwy gamau cynnydd ar gyfer Cymraeg/Saesneg, Cymraeg mewn lleoliadau/ysgolion/ffrydiau cyfrwng Saesneg, ieithoedd rhyngwladol ac Iaith Arwyddion Prydain (BSL) ar gyfer defnyddwyr BSL byddar ac eraill sy'n dysgu fel ail, trydydd neu iaith ddilynol (iaith ryngwladol). Disgwylir i ddysgwyr symud ymlaen yn y Gymraeg, Saesneg ac o leiaf un iaith ryngwladol, o'r ysgol gynradd, ond gall cynnydd edrych yn wahanol ar gyfer pob dysgwr unigol. Mae darpariaeth hefyd ar gyfer Saesneg fel iaith ychwanegol (EAL / SIY) a Chymraeg fel iaith ychwanegol (CIY) lle nad yw'r Gymraeg na'r Saesneg yn iaith gyntaf i'r dysgwr. Deallir ieithoedd rhyngwladol yn y cwricwlwm fel ieithoedd heblaw Cymraeg a Saesneg, gan gynnwys ieithoedd cymunedol, ieithoedd modern, ieithoedd clasurol ac Iaith Arwyddion Prydain.
- 1.7 Nod y Maes ILIC yw galluogi dysgwyr i gyfathrebu'n effeithiol gan ddefnyddio ieithoedd, ac annog dysgwyr i drosglwyddo eu gwybodaeth o sgiliau mewn un iaith i'w dysgu a'u defnydd o ieithoedd eraill. Gelwir hyn yn 'ddull amlieithog a lluosieithog' (Llywodraeth Cymru 2021d). Yn y Maes ILIC, deallir lluosieithrwydd fel y wybodaeth, y defnydd a'r cysylltiadau a wneir rhwng ieithoedd, lle gall fod gan ddysgwyr hyfedredd amrywiol yn yr ieithoedd hyn. Mae hyn yn wahanol i

amlieithrwydd, a ddeallir yn y cwricwlwm fel ieithoedd sy'n cydfodoli mewn cymdeithas benodol.

- 1.8 Yn y Maes ILIC, mae dysgwyr yn symud ar hyd continwmm dysgu ieithoedd trwy adeiladu ar eu dealltwriaeth a'u defnydd o ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu. Mae'r cwricwlwm yn cydnabod bod dysgwyr ar gamau cynnydd gwahanol mewn ieithoedd gwahanol. Fodd bynnag, yn ôl y cwricwlwm, bydd canolbwyntio ar luosieithrwydd yn galluogi dysgwyr i ddefnyddio eu gwybodaeth o ieithoedd i helpu gyda chyfathrebu ac i ddysgu o'r perthnasoedd sy'n bodoli rhwng ieithoedd. Nodir hefyd yn y cwricwlwm bod tynnu ar holl repertoire ieithyddol dysgwyr yn eu cynorthwyo i symud ymlaen yn eu holl ieithoedd.
- 1.9 Mae'r cysyniad o luosieithrwydd yn cael ei drafod yn benodol yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen am y tro cyntaf mewn perthynas â dysgu ieithoedd yn y system addysg yng Nghymru. Fodd bynnag, nid yw lluosieithrwydd yn gysyniad newydd ym maes dysgu ieithoedd. Mae Cyngor Ewrop, ers argraffiad cyntaf *Fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewrop ar gyfer Ieithoedd* (CEFR) yn 2001, wedi bod yn ysgogydd allweddol wrth hyrwyddo lluosieithrwydd ac addysg luosieithog. Yn y CEFR, deallir lluosieithrwydd fel unigolion sydd â chymwyseddau anwastad, cyfnewidiol ac amrywiol yn eu hieithoedd (Cyngor Ewrop 2020). Mae'r CEFR hefyd yn nodi bod gan unigolion lluosieithog repertoire sengl, rhyngberthynol o ieithoedd y maent yn ei gyfuno â chymwyseddau a strategaethau cyffredinol er mwyn cyflawni tasgau (Cyngor Ewrop 2020, t. 30).
- 1.10 Maes polisi allweddol arall ar gyfer y Gymraeg yw strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer miliwn o siaradwyr Cymraeg yng Nghymru erbyn 2050, [Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr](#) (Llywodraeth Cymru 2017). Mae gan Lywodraeth Cymru dair thema strategol i gyrraedd y nod hwn. Un o'r themâu hyn yw cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg, ac un o'i nodau yw creu system addysg statudol sy'n cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg hyderus. Wrth i'r Cwricwlwm i Gymru gael ei gyflwyno, bydd angen dangos sut beth yw continwmm addysgu a dysgu Cymraeg yn ymarferol i bob dysgwr ym mhob ysgol a lleoliad, er mwyn sicrhau bod dysgwyr yn gallu symud ymlaen a dod yn siaradwyr Cymraeg hyderus dros amser. Mae gan waith parhaus i ddatblygu fframwaith ac adnoddau ar gyfer addysgu'r Gymraeg

mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, yn ogystal â gweithredu trefniadau newydd ar gyfer categoraiddio ysgolion yn ôl faint o Gymraeg a ddarperir (trwy weithgareddau cwricwlaidd yn ogystal â gweithgareddau all-gwricwlaidd) ran i'w chwarae i wireddu'r weledigaeth hon. Bydd disgwyl i awdurdodau lleol, wrth gyflawni ymrwymadau a wnaed yn eu Cynlluniau Strategol Cymraeg mewn Addysg, gynllunio'n bwrpasol ar gyfer cynnydd yn nifer y dysgwyr sy'n cael mynediad i'w haddysg drwy gyfrwng y Gymraeg. Daeth rheoliadau newydd i rym ym mis Ionawr 2020, sy'n ei gwneud yn ofynnol i awdurdodau lleol gynllunio ar gyfer y cynnydd hwn yn unol â thargedau Llywodraeth Cymru sy'n cyd-fynd â cherrig milltir addysg cenedlaethol *Cymraeg 2050*. Erbyn 2031, disgwylir y bydd 30 y cant o ddysgwyr blwyddyn 1 yn cael eu haddysgu drwy gyfrwng y Gymraeg.

1.11 Sbardun polisi arall yw cynllun Llywodraeth Cymru, [*Dyfodol Byd-eang: Cynllun i wella a hyrwyddo ieithoedd tramor modern yng Nghymru 2020 i 2022*](#) (Llywodraeth Cymru 2021a). Nod y cynllun hwn yw:

- 'cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio ieithoedd ar bob lefel ac ar draws pob sector
- darparu canllawiau ac egwyddorion clir, a chodi ymwybyddiaeth ym mhob sector er mwyn cefnogi amlieithrwydd mewn ysgolion yng Nghymru
- cefnogi addysgu a dysgu ardderchog i bob dysgwr mewn perthynas ag ieithoedd rhyngwladol.' (Llywodraeth Cymru 2021a).

1.12 Mae Llywodraeth Cymru, consortia addysg rhanbarthol a phartneriaid Dyfodol Byd-eang yn cydweithio i gyflawni'r nodau. Mae'r cynllun hwn yn dilyn ymlaen o gynllun 2015-2020 Llywodraeth Cymru, [*Dyfodol Byd-eang: Cynllun i wella a hyrwyddo ieithoedd tramor modern yng Nghymru 2015-2020*](#) (Llywodraeth Cymru 2015).

Asesu

1.13 Mae'r astudiaeth hon yn archwilio trefniadau asesu yn yr ystafell ddosbarth sydd â'r nod o hybu cynnydd dysgwyr, a elwir yn eang yn Asesu ar gyfer Dysgu (AfL). Mae'r term asesu ar gyfer dysgu wedi cael ei ddefnyddio'n eang yng Nghymru ac mae Llywodraeth Cymru yn ei ddeall (e.e. Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010) fel gwybod ble mae dysgwyr ar eu continwmm dysgu, i ble mae angen iddynt fynd o ran eu dysgu, a sut orau i gyflawni hyn.

- 1.14 Bathwyd y term asesu ar gyfer dysgu gan y Grŵp Diwygio Asesu yn 1999 (Grant et al. 2021). Roedd y Grŵp Diwygio Asesu, neu'r ARG fel y'i gelwid yn ddiweddarach, yn grŵp o ymchwilwyr a ddygwyd ynghyd i ddechrau fel y Grŵp Gorchwyl Polisi ar Asesu gan Gymdeithas Ymchwil Addysg Prydain (BERA) yn 1989 (Sefydliad Nuffield 2021). Cyhoeddodd y grŵp weithiau arloesol, gan gynnwys *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* (Black a Wiliam 1998), ac *Assessment for Learning: Beyond the Black Box* (y Grŵp Diwygio Asesu 1999). Mae'r term asesu ar gyfer dysgu wedi'i ddefnyddio'n eang yn y llenyddiaeth sy'n ymwneud â threfniadau asesu yn y DU ac yn rhyngwladol.
- 1.15 Ers i'r term asesu ar gyfer dysgu gael ei fathu, mae Llywodraeth Cymru wedi'i ddefnyddio mewn perthynas â dulliau asesu'r cwricwlwm, yn enwedig yn y Cwricwlwm i Gymru o 2008. Fodd bynnag, nid yw'r term asesu ar gyfer dysgu yn rhan o'r Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen, er bod ei egwyddorion yn parhau o fewn y cwricwlwm. Yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022, deallir bod asesu yn rhan 'annatod o ddysgu ac addysgu' a'i ddiben trosfwaol yw cefnogi cynnydd dysgwyr (Llywodraeth Cymru 2021b).
- 1.16 Mae'r adroddiad hwn yn defnyddio'r term 'Asesu ar gyfer Dysgu' i adlewyrchu nod ac amcanion ymchwil yr astudiaeth hon. Mae'r adroddiad yn defnyddio 'Asesu ar gyfer Dysgu' ac 'asesu i gefnogi cynnydd dysgwyr' fel termau i adlewyrchu'r derminoleg a ddefnyddir yn y llenyddiaeth sy'n ymwneud â Chymru a llenyddiaeth ryngwladol. Mae'r Cod Cynnydd, a gyhoeddwyd ym mis Tachwedd 2021, wedi'i ddatblygu o dan Adran 7 o Ddeddf Cwricwlwm ac Asesu (Cymru) 2021: [Cwricwlwm i Gymru: Y Cod Cynnydd](#). Mae'r Cod yn cynnwys esboniad o gynnydd:
- 'Mae cynnydd mewn dysgu yn broses o ddatblygu a gwella sgiliau a gwybodaeth dros amser. Mae hyn yn canolbwyntio ar ddeall beth mae'n ei olygu i wneud cynnydd mewn maes neu ddisgyblaeth benodol a sut y dylai dysgwyr ddyfnhau ac ehangu eu gwybodaeth a'u dealltwriaeth, eu sgiliau a'u galluoedd, a phriodoleddau a thueddiadau. Mae hyn yn allweddol er mwyn iddynt ymgorffori'r pedwar diben a symud ymlaen i wahanol lwybrau y tu hwnt i'r ysgol.'
- (Llywodraeth Cymru 2021e, t. 5).

Nod ac amcanion yr astudiaeth

1.17 Nod yr astudiaeth oedd archwilio sut y gall asesu ar gyfer dysgu gefnogi cynnydd dysgwyr mewn dysgu ieithoedd o fewn y Maes ILIC yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022. Roedd yr astudiaeth yn cynnwys adolygu'r dystiolaeth sydd eisoes ar gael am asesu ar gyfer dysgu yng Nghymru yn ogystal ag mewn perthynas â dysgu ieithoedd yn ehangach, yng Nghymru ac yn rhyngwladol. Yna cymhwyswyd y dystiolaeth a gasglwyd i ddealltwriaeth o ddysgu ieithoedd o fewn y Maes ILIC. Gwnaethpwyd hyn er mwyn darparu meysydd i'w hystyried yn y dyfodol ar gyfer datblygu cynnydd mewn dysgu ieithoedd. Bwriad canfyddiadau'r astudiaeth yw ychwanegu at sylfaen dystiolaeth Llywodraeth Cymru, er mwyn llywio cyngor a chymorth i ysgolion a rhanddeiliaid addysg eraill wrth iddynt gynllunio, dylunio a gweithredu eu cwricwlwm. Roedd gan yr astudiaeth dri amcan ymchwil.

1.18 Amcan A:

- Edrych ar sut yr ymdriniwyd ag asesu ar gyfer dysgu mewn addysg statudol yng Nghymru hyd yma, a sut y mynegwyd yr angen i ddatblygu'r maes ymhellach.

Roedd hyn yn cynnwys adolygu'r dystiolaeth yn ymwneud â:

- chanllawiau ar strategaethau asesu ar gyfer dysgu a gynhyrchwyd gan Lywodraeth Cymru a phartneriaid addysg yng Nghymru,
- sut mae asesu ar gyfer dysgu wedi cael ei roi ar waith hyd yma yng Nghymru,
- rôl asesu ar gyfer dysgu yng nghyd-destun presennol diwygio'r cwricwlwm ac asesu yng Nghymru, ac
- yr ymchwil ddiweddar ar asesu ar gyfer dysgu yng Nghymru gan ganolbwyntio ar dystiolaeth a gyhoeddwyd ar ôl adroddiad *Dyfodol Llwyddiannus* (Donaldson 2015).

1.19 Amcan B:

- Archwilio sut mae asesu ar gyfer dysgu wedi'i roi ar waith yn flaenorol ac sut mae'n cael ei roi ar waith ar hyn o bryd yng nghyd-destun dysgu ieithoedd.

Roedd hyn yn cynnwys:

- cynnal adolygiad o sut mae asesu ar gyfer dysgu yn cael ei gymhwyso i gefnogi cynnydd dysgwyr mewn dysgu ieithoedd, gan ddefnyddio llenyddiaeth sy'n benodol i Gymru a llenyddiaeth ryngwladol, ac
- archwilio cyfleoedd, heriau ac ystyriaethau eraill asesu ar gyfer dysgu yng nghyd-destun dysgu ieithoedd.

1.20 Amcan C:

- Datblygu ymagweddau posibl at asesu ar gyfer dysgu i gefnogi cynnydd mewn dysgu ieithoedd yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022.

Roedd hyn yn cynnwys:

- archwilio ffyrdd y gall dulliau asesu ar gyfer dysgu gefnogi'r ffocws ar gynnydd dysgwyr mewn dysgu ieithoedd yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen,
- gwerthuso sut y gallai dulliau asesu ar gyfer dysgu gefnogi'r ffocws ar ddatblygu repertoires lluosieithog dysgwyr, ac
- archwilio a allai'r dull cyd-adeiladu o ddylunio'r Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen wella neu gefnogi datblygiad dulliau asesu ar gyfer dysgu, ac ym mha ffyrdd.

1.21 Roedd y cwmpas ar gyfer datblygu Amcan Ymchwil C wedi'i gyfyngu oherwydd cyfyngiadau'r dystiolaeth a ganfuwyd, a chyfyngiadau amser yr astudiaeth. Cyflwynir agweddau ar yr amcan hwn fel meysydd i'w hystyried yn y dyfodol ym Mhennod 5: Casgliadau.

1.22 Mae'r adroddiad hwn wedi'i strwythuro fel a ganlyn. Mae Pennod 2 yn disgrifio'r fethodoleg ymchwil. Mae Pennod 3 yn cyflwyno'r canfyddiadau mewn perthynas ag Amcan Ymchwil A, a Phennod 4 y canfyddiadau mewn perthynas ag Amcan Ymchwil B. Ym Mhennod 5, cyflwynir casgliadau'r astudiaeth ynghyd â meysydd i'w hystyried yn y dyfodol ar gyfer datblygu ymagweddau posibl at asesu ar gyfer dysgu i gefnogi cynnydd ieithoedd yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022.

2. Methodoleg

- 2.1 Cynhaliwyd dau adolygiad tystiolaeth ar gyfer yr astudiaeth hon. Ymgwymerwyd â'r chwiliadau ar gyfer adolygiad Amcan Ymchwil A gan yr ymchwilydd, a chynhaliwyd y chwiliadau ar gyfer adolygiad Amcan Ymchwil B gan Wasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru. Cynhaliodd yr ymchwilydd y broses sgrinio a'r synthesis ar gyfer y ddau adolygiad. Cafwyd gwybodaeth i roi cefndir polisi cyd-destunol ar gyfer peth o'r dystiolaeth (yn enwedig mewn perthynas ag Amcan Ymchwil A) drwy drafod â swyddogion Llywodraeth Cymru. Mae'r bennod hon yn nodi'r dulliau a ddefnyddiwyd ar gyfer y ddau adolygiad.

Amcan Ymchwil A: Asesu ar gyfer Dysgu yng nghyd-destun Cymru

- 2.2 Cynhaliwyd adolygiad llenyddiaeth o asesu ar gyfer dysgu mewn addysg statudol yng Nghymru (Amcan Ymchwil A) ym mis Hydref 2021. Adolygodd swyddogion polisi Llywodraeth Cymru y strategaeth chwilio i roi adborth ar feysydd o ffynonellau llenyddiaeth posibl.

Datblygu termau chwilio

I chwilio am lenyddiaeth ar gyfer Amcan Ymchwil A, defnyddiwyd y termau allweddol 'asesu', 'Asesu ar gyfer Dysgu' a 'dilyniant/cynnydd', gan eu bod yn adlewyrchu'r derminoleg a ddefnyddiwyd i gyfeirio at asesu yn y Cwricwlwm i Gymru o 1998, o 2008 ac o 2022. Cynhaliwyd chwiliadau gan ddefnyddio'r holl dermau allweddol yn y Gymraeg a'r Saesneg.

Meini prawf cynnwys ar gyfer yr adolygiad

- 2.3 Datblygwyd meini prawf cynnwys i osod paramedrau'r adolygiad. Roedd Amcan Ymchwil A yn cynnwys chwilio llenyddiaeth a gynhyrchwyd gan Lywodraeth Cymru, partneriaid addysg yng Nghymru, a'r Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD) fel y nodir yn Nhabl 1. Cafodd yr adolygiad ar gyfer Amcan Ymchwil A ei lywio gan fodel tair haen system addysg Llywodraeth Cymru fel y nodir yn [Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl, Cynllun gweithredu 2017-21](#) (Llywodraeth Cymru 2017, t. 10). Mae'r model tair haen yn cynnwys y sefydliadau sy'n bartneriaid yn y system addysg yng Nghymru. Roedd yr adolygiad hefyd yn cael ei reoli gan gyfyngiadau amser yn sgil amserlen fer yr astudiaeth.

Tabl 1: Meini prawf cynnwys ar gyfer chwiliadau Amcan Ymchwil A

Dyddiad cyhoeddi:

- Llenyddiaeth a gyhoeddwyd o 1999 ymlaen. Datganolwyd addysg i Gynulliad Cenedlaethol Cymru yn 1999.

Math o lenyddiaeth:

- Dogfennau a gyhoeddwyd yn swyddogol yn ymwneud â'r system addysg yng Nghymru – dogfennau canllaw, trafodion Senedd Cymru, adroddiadau ymchwil

Sefydliadau y chwiliwyd ynddynt:

- Prosiect CAMAU (prosiect cydweithredol rhwng Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant a Phrifysgol Glasgow, ariannwyd gan Lywodraeth Cymru a Phrifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant)¹
- Consortia addysg
- Cyngor y Gweithlu Addysg
- Estyn
- Y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD) Ymchwil a gomisiynwyd gan Lywodraeth Cymru
- Cymwysterau Cymru
- Senedd Cymru
- Llywodraeth Cymru – dogfennau canllaw ac adroddiadau
- Adroddiadau Ymchwil Gymdeithasol y Llywodraeth, Llywodraeth Cymru
- CBAC

Chwiliadau

- 2.4 Cynhaliwyd pob chwiliad ar-lein. Chwiliwyd yng nghatalogau Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru a gwefannau'r holl sefydliadau a nodwyd gan ddefnyddio'r termau allweddol. Wrth sgrinio rhai eitemau, daethpwyd o hyd i eitemau perthnasol ychwanegol a chawsant eu cynnwys wedyn fel eitemau i'w sgrinio.

Sgrinio

- 2.5 Cafodd pob eitem ei sgrinio am berthnasedd i Amcan Ymchwil A. Gwnaed hyn trwy gyrchu pob eitem a defnyddio'r tab chwilio i chwilio am y termau allweddol o fewn yr

¹ Chwiliwyd cyhoeddiadau OECD a Phrosiect CAMAU wedi trafodaethau gyda swyddogion polisi.

eitemau eu hunain. Nodwyd bod eitemau'n berthnasol i Amcan Ymchwil A yn seiliedig ar y meini prawf cynnwys a nodir yn Nhabl 2.

Tabl 2: Meini prawf cynnwys ar gyfer sgrinio Amcan Ymchwil A

- Rhaid i'r eitem gyfeirio at Amcan Ymchwil A.
- Rhaid i'r eitem gynnwys y termau allweddol a nodwyd ar gyfer Amcan Ymchwil A yn nheiti a/neu yng nghorff yr eitem.

2.6 Nodwyd bod 52 o eitemau yn berthnasol i Amcan Ymchwil A, ac maent wedi'u syntheseiddio yn yr adroddiad. Cafodd yr holl eitemau eraill a ganfuwyd eu heithrio o'r synthesis.

Amcan Ymchwil B: Asesu ar gyfer Dysgu ar gyfer dysgu ieithoedd

2.7 Cynhaliwyd adolygiad o lenyddiaeth yn archwilio asesu ar gyfer dysgu yng nghydestun dysgu ieithoedd rhwng Tachwedd a Rhagfyr 2021. Cynhaliodd Gwasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru y chwiliadau rhwng mis Hydref a mis Tachwedd 2021.

Datblygu termau chwilio

2.8 Cydweithiodd yr ymchwilydd â swyddogion polisi i sicrhau bod cymaint o dermau allweddol perthnasol â phosibl yn cael eu cynnwys yn y chwiliadau. Cynhaliwyd chwiliadau gan ddefnyddio'r holl dermau allweddol yn y Gymraeg a'r Saesneg. Mae Atodiad A yn rhoi rhagor o wybodaeth am y termau allweddol a ddefnyddiwyd i chwilio cronfeydd data, gan gynrychioli asesu a dysgu ieithoedd.

2.9 Roedd y termau chwilio allweddol a ddefnyddiwyd i gwmpasu asesu yn cynnwys 'Asesu ar gyfer Dysgu', 'asesu ar gyfer cynnydd/dilyniant', 'asesu sy'n canolbwyntio ar ddysgu' (a ddefnyddir fel term cyfystyr ag asesu ar gyfer dysgu gan Joo (2016)), ac 'asesu iaith sy'n canolbwyntio ar ddysgu'. Nid oedd 'Asesu fel dysgu' (AaL) wedi'i gynnwys fel term allweddol oherwydd mae'n ymddangos bod amwysedd yn y llenyddiaeth ynghylch ei gysylltiadau ag asesu ar gyfer dysgu. Mae rhai astudiaethau'n deall AaL fel is-set o asesu ar gyfer dysgu (e.e. Lee et al. 2019) tra bod eraill yn amlygu eu gwahaniaethau (e.e. Sadeghi a Rahmati 2017).

Meini prawf cynnwys ar gyfer chwiliadau

- 2.10 Datblygwyd meini prawf cynnwys i osod paramedrau'r chwiliadau fel y dangosir yn Nhabl 3.

Tabl 3: Meini prawf cynnwys ar gyfer chwiliadau Amcan Ymchwil B

Dyddiad cyhoeddi:

- Llenyddiaeth a gyhoeddwyd o 1999 ymlaen. Bathwyd y term asesu ar gyfer dysgu yn 1999

Math o lenyddiaeth:

- Llenyddiaeth academaidd
- Llenyddiaeth lwyd (adroddiadau a dogfennau ymchwil yn bennaf)

Cyd-destun:

- Llenyddiaeth yn ymwneud â chyd-destunau ysgolion cynradd ac uwchradd statudol yng Nghymru ac yn rhyngwladol

Iaith yr eitem:

- Cymraeg a Saesneg
- Llenyddiaeth wedi'i hysgrifennu yn Ffrangeg a Sbaeneg, gyda chrynodebau yn y Gymraeg neu'r Saesneg – mae gan yr ymchwilydd wybodaeth o Ffrangeg a Sbaeneg

Chwiliadau

- 2.11 Roedd y chwiliadau llenyddiaeth yn defnyddio termau allweddol a oedd yn cysylltu'r cysyniad o asesu ar gyfer dysgu â dysgu ieithoedd. I ddechrau, chwiliwyd dwy gronfa ddata: Mynegai Addysg Prydain ac ERIC (Education Resources Information Center). Yna chwiliwyd dwy gronfa ddata arall: Teacher Resource Center a Web of Science. Dilynwyd hyn gan chwiliad ychwanegol o gatalog y Llyfrgell Brydeinig. Nodwyd cyfanswm o 138 o eitemau trwy'r chwiliadau a gynhaliwyd ar gyfer Amcan Ymchwil B.

Sgrinio – cam un (teitl a chrynodeb)

Er mwyn penderfynu ar berthnasedd pob eitem i Amcan Ymchwil B, cynhaliwyd proses sgrinio gychwynnol yn seiliedig ar feini prawf cynnwys ac eithrio a oedd yn golygu darllen teitl a chrynodeb pob eitem yn llawn. Mae'r meini prawf cynnwys ac eithrio wedi'u nodi yn Nhabl 4.

Tabl 4: Meini prawf cynnwys ac eithrio ar gyfer sgrinio Amcan Ymchwil B

Meini prawf cynnwys ar gyfer sgrinio Amcan Ymchwil B

Mae'r teitl a / neu'r crynodeb yn cyfeirio at elfen o Amcan Ymchwil B, h.y. rhaid trafod asesu ar gyfer dysgu yn nghyd-destun dysgu ieithoedd yn uniongyrchol.

Meini prawf eithrio ar gyfer sgrinio Amcan Ymchwil B

Dysgu ieithoedd mewn lleoliadau nad ydynt yn ysgolion

Mathau o lenyddiaeth lwyd lle na ellir sefydlu a yw'r eitem wedi'i hadolygu a / neu ei golygu'n ffurfiol

Dim digon o wybodaeth yn y crynodeb i sefydlu perthnasedd yr eitem i'r astudiaeth

- 2.12 Cafodd eitemau eu categoreiddio fel 'yn amlwg yn berthnasol', 'ansicr' ac 'yn amlwg ddim yn berthnasol', yn seiliedig ar y meini prawf cynnwys ac eithrio uchod. Aeth pob eitem yn y categori 'yn amlwg yn berthnasol' ac 'ansicr' ymlaen i gam dau y sgrinio. Cafodd yr holl eitemau a nodwyd 'yn amlwg ddim yn berthnasol' eu heithrio rhag cael eu sgrinio ymhellach.
- 2.13 Yn ystod y cam sgrinio hwn, canfuwyd 91 o eitemau perthnasol (51 o'r categori 'yn amlwg yn berthnasol' a 40 o'r categori 'ansicr'). Fodd bynnag, nid oedd 34 ar gael naill ai drwy fynediad agored neu drwy danysgrifiadau sefydliadol Llywodraeth Cymru (20 ddim ar gael o'r categori 'yn amlwg yn berthnasol' ac nid oedd 14 ar gael o'r categori 'ansicr'). O ystyried amserlen gyfyngedig yr astudiaeth, cafodd y 34 eitem hyn eu heithrio rhag cael eu sgrinio ymhellach. Roedd 57 o eitemau perthnasol ar gael ar ddiwedd cam un (31 ar gael o'r categori 'yn amlwg yn berthnasol' a 26 ar gael o'r categori 'ansicr').

Sgrinio – cam dau (sgan testun rhannol)

- 2.14 Aeth y 57 eitem a ddeilliodd o gam cyntaf y sgrinio ymlaen i ail gam y sgrinio. Ar gyfer erthyglau, penodau llyfrau, adolygiadau ac adroddiadau, roedd hyn yn golygu darllen rhai adrannau sef y cyflwyniad, y fethodoleg a'r casgliad. Ar gyfer llyfrau, roedd y sgan rhannol yn golygu edrych ar dudalennau cynnwys, ac unrhyw benodau perthnasol. Cafodd eitemau eu didoli gan ddefnyddio'r un meini prawf perthnasedd cynnwys ac eithrio ag yng ngham un y sgrinio. Ni ddefnyddiwyd y

termau 'Asesu fel Dysgu', 'asesiad ffurfiannol', 'asesiad yn y dosbarth', 'asesiad yn yr ysgol' ac 'asesiad athro' fel termau chwilio allweddol ar gyfer yr adolygiad. Fodd bynnag, lle'r oedd y termau hyn yn ymddangos fel cysyniadau allweddol o fewn eitemau, cafodd yr eitemau hyn eu cynnwys yn y synthesis gan eu bod hefyd yn trafod egwyddorion asesu ar gyfer dysgu a / neu'n cynnwys asesu ar gyfer dysgu fel allweddair yn eu crynodebau.

- 2.15 Cafodd eitemau eu categoreiddio fel 'yn amlwg yn berthnasol', 'ansicr' ac 'yn amlwg ddim yn berthnasol', yn seiliedig ar y meini prawf perthnasedd. Aeth pob eitem yn y categori 'yn amlwg yn berthnasol' ac 'ansicr' ymlaen i gam tri y sgrinio. Cafodd yr holl eitemau a nodwyd 'yn amlwg ddim yn berthnasol' eu heithrio rhag cael eu sgrinio ymhellach. Roedd 45 o eitemau ar ddiwedd cam dau y sgrinio a aeth ymlaen i gam tri y sgrinio (39 o'r categori 'yn amlwg yn berthnasol' a 6 o'r categori 'ansicr').

Sgrinio – cam tri (adolygiad testun llawn)

- 2.16 Roedd cam tri y sgrinio yn cynnwys darllen yn llawn y 45 eitem oedd yn weddill ar ddiwedd cam dau y sgrinio. Fodd bynnag, daeth dwy eitem yn anhygyrch ar-lein. Cofnodwyd gwybodaeth eitem ar gyfer y 43 eitem ar Ffurflen Echdynnu Gwybodaeth (Atodiad B). Cafodd eitemau eu didoli gan ddefnyddio'r un meini prawf perthnasedd cynnwys ac eithrio ag yng nghamau un a dau y sgrinio. Cafodd eitemau eu categoreiddio fel rhai 'perthnasol', a 'ddim yn berthnasol'. Aeth pob eitem yn y categori 'perthnasol' ymlaen i'r cam synthesis. Roedd 37 o eitemau ar ôl ar ddiwedd cam tri i'w cynnwys yn y synthesis.

Eitemau o ddiddordeb – heb eu cynnwys yn y synthesis

- 2.17 Cafodd cyfanswm o 101 o eitemau eu heithrio yn ystod un o gamau'r broses sgrinio. O'r 101 o eitemau hyn, nodwyd 16 eitem a allai fod o ddiddordeb i Lywodraeth Cymru a rhanddeiliaid addysg yng Nghymru, er nad oeddent yn bodloni'r meini prawf ar gyfer yr astudiaeth benodol hon. Mae'r eitemau hyn o ddiddordeb yn adnoddau addysg megis llyfrau gwaith sy'n rhoi arweiniad ac enghreifftiau o asesu ar gyfer dysgu wrth ddysgu ieithoedd. Mae Atodiad C yn rhoi rhestr lyfryddol o'r eitemau hyn.

Cyfyngiadau methodolegol yr astudiaeth

2.18 Mae rhai cyfyngiadau methodolegol i'r astudiaeth hon y mae angen eu hystyried.

Amcan Ymchwil A

2.19 Roedd y dull a fabwysiadwyd ar gyfer Amcan Ymchwil A yn dilyn yn fras dechnegau adolygiad llenyddiaeth, a defnyddiwyd nifer gyfyngedig o dermau allweddol i nodi eitemau perthnasol. Defnyddiwyd y termau allweddol 'asesu', 'Asesu ar gyfer Dysgu' a 'dilyniant/cynnydd', gan eu bod yn adlewyrchu'r derminoleg a ddefnyddiwyd i gyfeirio at asesu yn y Cwricwlwm i Gymru o 1998, o 2008 ac o 2022. Fodd bynnag, mae'n bosibl y gallai defnyddio termau allweddol pellach fod wedi arwain at fwy o lenyddiaeth. Mae hefyd yn bwysig cydnabod na chasglodd yr astudiaeth dystiolaeth gan ymarferwyr a swyddogion polisi yng Nghymru a allai fod wedi gallu rhannu rhagor o adnoddau a chanllawiau asesu ar gyfer dysgu yng Nghymru nad oeddent ar gael ar-lein. Nid yw'r adroddiad, felly, yn ceisio darparu disgrifiad cwbl gynhwysfawr o asesu ar gyfer dysgu yn y system addysg yng Nghymru.

Amcan Ymchwil B

2.20 O ran Amcan Ymchwil B, defnyddiwyd rhai o dechnegau asesiad cyflym o'r dystiolaeth, mewn perthynas â'r dull a ddefnyddiwyd wrth ddiffinio meini prawf cynnwys ac eithrio, ac wrth chwilio a sgrinio'r dystiolaeth. Fodd bynnag, nid oedd yn cynnwys proses systematig o asesu ansawdd a chadernid yr eitemau a gafwyd. Mae angen bod yn ofalus wrth ddehongli canfyddiadau'r astudiaeth oherwydd hyn. Mae angen ystyried y terfynau a osodwyd ar gyfer cwmpas y chwiliadau hefyd. Chwiliwyd pedair cronfa ddata ac un catalog llyfrgell. Roedd 34 o eitemau a allai fod wedi symud ymlaen i gam dau o'r sgrinio ond cafodd y rhain eu heithrio gan nad oeddent ar gael naill ai drwy fynediad agored na thrwy danysgrifiadau sefydliadol Llywodraeth Cymru. Mae'n bosibl bod y nifer cyfyngedig o gronfeydd data a chwiliwyd a'r ffaith nad oedd rhai eitemau ar gael ar sail argaeledd wedi eithrio llenyddiaeth allweddol. Mae'n bosibl hefyd bod y detholiad o dermau allweddol penodol, dros dermau amgen y gellid bod wedi eu defnyddio, wedi effeithio ar y llenyddiaeth a archwiliwyd ar gyfer Amcan Ymchwil B. Dim ond llenyddiaeth a ysgrifennwyd yn Gymraeg a Saesneg a chwiliwyd, yn ogystal â chrynodebau yn

Gymraeg neu Saesneg ar gyfer eitemau yn Sbaeneg a Ffrangeg. Mae'n bosibl y byddai ehangu'r chwiliad i gynnwys ieithoedd eraill wedi esgor ar fwy o eitemau perthnasol. Nid yw'r adroddiad, felly, wedi'i fwriadu i roi darlun cyflawn o'r ymchwil presennol mewn perthynas ag asesu ar gyfer dysgu yng nghyd-destun dysgu ieithoedd.

3. Canfyddiadau Amcan Ymchwil A

- 3.1 Mae'r bennod hon yn cyflwyno synthesis o'r dystiolaeth a adolygwyd mewn perthynas ag Amcan Ymchwil A yr astudiaeth, sef archwilio'r modd yr ymdriniwyd ag asesu ar gyfer dysgu mewn addysg statudol yng Nghymru hyd yma, a sut y mynegwyd yr angen i ddatblygu'r maes ymhellach. Mae cyfanswm o 52 o eitemau wedi'u cynnwys yn y synthesis hwn. Trafodir yr eitemau yn gronolegol o fewn tair amserlen trosfwaol: Cwricwlwm i Gymru o 1998, Cwricwlwm i Gymru o 2008, a'r Cwricwlwm i Gymru o 2022.² Mae cyfeiriadau yn y bennod hon yn cael eu darparu fel cyfeiriadau llawn yn yr adran Cyfeiriadau.

Cwricwlwm i Gymru o 1998

- 3.2 Mae un eitem yn trafod asesu ar gyfer dysgu mewn perthynas â'r Cwricwlwm i Gymru o 1998 ar ddechrau'r 2000au. Roedd adroddiad *Llwybrau Dysgu Trwy Asesiad Statudol: Cyfnodau Allweddol 2 a 3* (Daugherty et al. 2004) yn adolygiad yn 2004 o drefniadau asesu *Cwricwlwm Cenedlaethol Cymru* ar gyfer Cyfnod Allweddol 2 (CA2) a Chyfnod Allweddol 3 (CA3). Mae'r adroddiad, a gyhoeddwyd gan Grŵp Adolygu Asesu Daugherty, yn nodi sut roedd arferion asesu ar gyfer dysgu wedi'u cyfyngu gan yr angen canfyddedig i ganolbwyntio ar berfformiad profion, yn enwedig yn CA3. Maent yn trafod sut 'na allai neu na ddylai asesu ar gyfer dysgu gael ei reoleiddio gan statud' ond yn hytrach 'fel set o arferion dysgu ac addysgu sy'n cyfrannu'n uniongyrchol at ddysgu' (Daugherty et al. 2004, t. 30). Mae'r awduron hefyd yn datgan na ddylai asesiad statudol fod mor gyffredin fel nad yw asesu ar gyfer dysgu yn gallu sicrhau'r manteision y gall eu cynnig. Maent yn dadlau y dylid rhoi blaenoriaeth uwch o lawer i asesu ar gyfer dysgu mewn ystafelloedd dosbarth. Mae argymhelliad 23 o'r adroddiad yn nodi y dylai datblygu arferion asesu ar gyfer dysgu 'fod yn nodwedd ganolog o raglen ar gyfer datblygu cwricwlwm ac asesu yng Nghymru'.

² Cyfeirir hefyd at y 'Cwricwlwm i Gymru o 2022' yn yr adroddiad fel 'Cwricwlwm i Gymru', 'y cwricwlwm' a'r 'cwricwlwm newydd'.

Cwricwlwm i Gymru o 2008

- 3.3 Mae llawer o ddogfennau wedi'u cynnwys yn y synthesis sy'n ymwneud â'r [Cwricwlwm i Gymru o 2008](#) (Llywodraeth Cymru 2022a). Mae dyddiadau cyhoeddi'r dogfennau hyn yn cwmpasu'r cyfnod rhwng 2005 a 2021 ond maent yn berthnasol i'r Cwricwlwm i Gymru o 2008. At ei gilydd, mae asesu ar gyfer dysgu yn cael ei ddefnyddio'n eang yn y Cwricwlwm i Gymru o 2008 o ran arfer yn ogystal ag mewn dogfennau polisi, fel y dangosir yn yr adrannau canlynol.

Arfer asesu ar gyfer dysgu yn y Cwricwlwm i Gymru o 2008

- 3.4 Un o gerrig milltir allweddol cynnar arfer asesu ar gyfer dysgu yng Nghymru oedd y Rhaglen Datblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu. Rhwng 2005 a 2008, cynhaliodd yr Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau (APADGOS) y rhaglen hon fel prosiect peilot. Gweithiodd APADGOS mewn partneriaeth â naw cynghorydd Awdurdod Addysg Lleol, un swyddog Ysgol Arbennig a 42 o ysgolion partner ledled Cymru gan gynnwys 28 o ysgolion cynradd, 10 ysgol uwchradd a phedair ysgol arbennig (BMG Research 2008).
- 3.5 Ymhlith rhai o'i ganfyddiadau allweddol, canfu gwerthusiad o'r rhaglen beilot (BMG Research 2008) fod y rhaglen wedi cael effaith gadarnhaol ar ymgysylltiad dysgwyr â dysgu yn gyffredinol. Fodd bynnag, nid oedd digon o dystiolaeth i ddangos y bu effaith sylweddol ar gyrhaeddiad a pherfformiad dysgwyr o ganlyniad i'r rhaglen. Cafodd y rhaglen effaith ar arfer yn yr ystafell ddosbarth, ac mewn perthynas ag asesu ar gyfer dysgu, roedd cefnogaeth sylweddol i'r dull hwn, er bod ychydig yn llai o athrawon wedi ceisio gweithredu asesu ar gyfer dysgu nag addysgeg 'datblygu meddwl'. Yn gyffredinol, roedd 'cefnogaeth aruthrol' i'r rhaglen (BMG Research 2008, t. 5).
- 3.6 Yn dilyn y rhaglen beilot, lanswyd rhaglen ffurfiol yn 2009 o dan yr un enw (c.f. Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010b; Llywodraeth Cynulliad Cymru 2011). Ei nod oedd uwchsgilio o leiaf 1,000 o athrawon y flwyddyn, er mwyn i'r athrawon hyn raeadru'r sgiliau a ddysgwyd i ymarferwyr eraill trwy rwydweithiau proffesiynol, gan roi pwyslais ar hunan gynladwyedd. Cynhaliwyd Blwyddyn 1 y rhaglen rhwng 2009-2010, ac roedd yn cynnwys 400 o ysgolion cynradd ac uwchradd yn ymgorffori arfer orau mewn addysgeg. Roedd adroddiadau Awdurdodau Lleol ar y

rhaglen yn nodi gwelliannau yn nealltwriaeth ysgolion a strategaethau addysgu. Roedd ymatebion gwerthuso gan ddysgwyr ac athrawon yn nodi gwelliannau yn natblygiad sgiliau ac ymdrech dysgwyr. Nodwyd hefyd welliant yng nghymhelliant ac ymgysylltiad dysgwyr, cynnydd mewn hunan-barch a hunanhyder yn ogystal â manteision i forâl, ymddygiad a mwynhad gwersi. Roedd arwyddion cynnar bod cyrhaeddiad dysgwyr wedi gwella (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010b). Cynhaliwyd y rhaglen am ail a thrydedd flwyddyn (2010-11, a 2011-12). Yn ystod ei hail flwyddyn, nod y rhaglen oedd hyfforddi 1,000 o athrawon pellach o 400 o ysgolion eraill, yn ogystal ag ymestyn ffocws y rhaglen i gyfnod pontio CA3 i Gyfnod Allweddol 4 (CA4).

- 3.7 Mae adroddiad Estyn, [Arloesedd yng Nghyfnod Allweddol 3](#) (Estyn 2010) yn cyfeirio at y Rhaglen Datblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu. Dywedwyd bod llawer o ysgolion wedi cymryd rhan yn y rhaglen. Yn hanner yr ysgolion yr ymwelwyd â nhw ar gyfer yr adroddiad, y newid mwyaf arwyddocaol oedd y ffocws dyfnach ar strategaethau i ddysgwyr asesu eu dysgu eu hunain a 'datblygu meddwl'. Dywedwyd bod ysgolion yn defnyddio nifer o ddulliau i ddatblygu gwybodaeth athrawon, gan nodi eu cyfranogiad yn y rhaglen fel enghraifft o hyn.
- 3.8 Yn dilyn ymlaen o'r Rhaglen Datblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu, archwiliodd cyhoeddiadau arfer asesu ar gyfer dysgu ar draws ysgolion Cymru. Mae'r cyhoeddiadau hyn yn amlygu manteision a llwyddiannau defnyddio arfer asesu ar gyfer dysgu, ond maent hefyd yn mynegi pryderon.
- 3.9 Mae Estyn yn trafod arfer asesu ar gyfer dysgu yn nifer o Adroddiadau Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi. Yn gyffredinol, mae'r adroddiadau hyn yn amlygu effeithiau cadarnhaol asesu ar gyfer dysgu, gan ganolbwyntio ar y sector cynradd. Yn [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2011-2012](#) (Estyn dim dyddiad), mae Estyn yn trafod bod ysgolion yn y Cyfnod Sylfaen yn datblygu strategaethau asesu a oedd yn cynnwys dysgwyr yn fwy uniongyrchol mewn asesu ar gyfer dysgu. Adroddwyd bod llawer o athrawon dan hyfforddiant yn defnyddio ystod dda o strategaethau asesu ar gyfer dysgu. Yn [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2012-2013](#) (Estyn dim dyddiad), mae Estyn yn trafod astudiaeth achos

ysgol arbennig. Nodir bod asesu ar gyfer dysgu yn 'gryfder mawr' yn yr ysgol gan fod ymarferwyr yn cadw cofnodion manwl o gynnydd dysgwyr i osod targedau pwrpasol ar gyfer gwelliannau dysgwyr (Estyn nd, t. 30). Yn [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014-2015](#) (Estyn dim dyddiad), mae Estyn yn nodi bod asesu ar gyfer dysgu yn hanfodol i lwyddiant y cwricwlwm mewn ysgolion cynradd da yn CA2. Yn [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2016-2017](#) (Estyn dim dyddiad), mae Estyn yn trafod bod athrawon yn y sector cynradd, mewn tua saith o bob deg ysgol yn ystod y cylch arolygu, wedi gweithredu strategaethau asesu ar gyfer dysgu. Mae'r adroddiad hefyd yn cynnwys astudiaeth achos ysgol gynradd sy'n amlygu arfer dda mewn asesu ar gyfer dysgu. Yn [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2018-2019](#) (Estyn dim dyddiad), mae Estyn yn cyflwyno astudiaeth achos ysgol gynradd sy'n amlygu arfer dda mewn asesu ar gyfer dysgu.

- 3.10 Mae Estyn hefyd wedi cyhoeddi dogfennau eraill sy'n amlygu arfer dda mewn asesu ar gyfer dysgu. Er enghraifft, rhwng 2017 a 2019, cyhoeddodd Estyn amrywiaeth o enghreifftiau o astudiaethau o arfer asesu ar gyfer dysgu effeithiol ar waith (Estyn 2017a; Estyn 2018b; Estyn 2019; Estyn dim dyddiad). Mae'r enghreifftiau hyn o astudiaethau achos ysgolion cynradd yn dangos cydweithrediad athrawon wrth ddatblygu arfer a dealltwriaeth gyffredin o asesu ar gyfer dysgu, hunanasesu ac asesu cymheiriaid, yn ogystal â sefydlu cymunedau dysgu proffesiynol i drafod egwyddorion asesu ar gyfer dysgu. Cyhoeddwyd adroddiad [Dysgu gweithredol a thrwy brofiad: Arfer effeithiol yn y cyfnod sylfaen wrth gyflwyno llythrennedd a rhifedd ym Mlwyddyn 1 a Blwyddyn 2](#) (Estyn 2017b) hefyd gan Estyn yn 2017. Mae'r adroddiad yn cynnwys adran fach ar ddatblygu strategaethau asesu ar gyfer dysgu effeithiol. Yn astudiaeth thematig Estyn, [Gwella Addysgu](#) (Estyn 2018a), trafodir tystiolaeth o arolygiadau ac ymweliadau ysgol, yn ogystal ag ymchwil addysgol. Mae'r adroddiad yn cyflwyno enghreifftiau o ysgolion astudiaethau achos i ddangos sut yr oeddent wedi gwella ansawdd yr addysgu, gydag wyth astudiaeth achos wedi ymgorffori arferion asesu ar gyfer dysgu o fewn addysgeg yr ysgolion.
- 3.11 Fodd bynnag, mae adroddiadau Estyn hefyd yn amlygu rhai o heriau gweithredu asesu ar gyfer dysgu. Yn Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi 2011-

2012, mae Estyn yn datgan bod asesu ar gyfer dysgu yn y Cyfnod Sylfaen heb fod 'wedi'i ddatblygu digon' eto mewn llawer o ysgolion (Estyn dim dyddiad, t. 21). Yn Adroddiad Blynyddol 2016-2017 Prif Arolygydd Ei Mawrhydi, mae Estyn (dim dyddiad) yn nodi bod ansawdd adborth dysgwyr wedi parhau'n amrywiol yn y sector cynradd yn ystod y cylch arolygu. Derbyniodd tua un o bob pum ysgol argymhellion i sicrhau bod adborth dysgwyr yn rhoi arweiniad clir ar sut i wella. Yn yr un modd, yn [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2019-2020](#), mae Estyn (dim dyddiad) yn nodi bod athrawon, mewn lleiafrif o'r ysgolion cynradd a arolygwyd yn ystod y cylch arolygu, wedi defnyddio strategaethau asesu ar gyfer dysgu heb fyfyrion ar eu hansawdd a'u heffaith ar gynnydd dysgwyr.

- 3.12 Mae Llywodraeth Cymru hefyd yn tynnu sylw at lwyddiannau a heriau arfer asesu ar gyfer dysgu. Er enghraifft, yn *Pam y Mae Angen Datblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu yn yr Ystafell Ddosbarth?* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c), dywedir bod 'llawer o arfer dda' mewn perthynas ag asesu ar gyfer dysgu ledled Cymru ar y pryd, er bod 'llawer o amrywiaeth' rhwng ac o fewn ysgolion ac Awdurdodau Addysg Lleol (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c, t. 9). Mae'r ddogfen ganllaw hefyd yn amlygu y dylai dileu Profion y Cwricwlwm Cenedlaethol a lleihau cynnwys y Cwricwlwm Cenedlaethol roi mwy o amser i ymarferwyr feddwl am strategaethau ystafell ddosbarth i ddatblygu dysgu mwy cynhyrchiol. Yn yr un modd, mae *Cymwys am Oes: Cynllun Gwella Addysg ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru* (Llywodraeth Cymru 2014b) Llywodraeth Cymru, er ei fod yn tynnu sylw at lwyddiannau asesu ar gyfer dysgu, yn mynegi pryder arall. Mae'r ddogfen yn nodi bod Llywodraeth Cymru wedi cefnogi asesu ar gyfer dysgu fel 'cymorth i fwy o ddysgu wedi'i bersonoli' (Llywodraeth Cymru 2014b, t. 14), yn ogystal â datblygu'r Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol (FfLIRh) fel offeryn asesu ar gyfer dysgu. Fodd bynnag, mae'r ddogfen hefyd yn adrodd nad yw arferion asesu ar gyfer dysgu 'wedi'u gwreiddio'n dda ym mhob ysgol' (Llywodraeth Cymru 2014b, t. 13).
- 3.13 Mae adroddiadau amrywiol gan y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD) yn archwilio heriau gweithredu asesu ar gyfer dysgu ar draws ysgolion yng Nghymru. Yn adroddiad 2014 yr OECD, [Improving schools in Wales: an OECD perspective](#) (OECD 2014), nodir bod y Cwricwlwm i Gymru o 2008 yn

pwysleisio defnyddio asesu ar gyfer dysgu fel arfer, ond mae'n cwestiynu pam na arweiniodd y pwyslais ar asesu ffurfiannol o'r fath at welliannau ym mherfformiad dysgwyr. Yn adroddiad [The Welsh Education Reform Journey: A Rapid Policy Assessment](#) (OECD 2017), mae'r OECD yn nodi bod llawer o athrawon dal heb y sgiliau i roi asesiad ffurfiannol o ansawdd ar waith a ddefnyddio data asesu i gefnogi dysgu dysgwyr.

- 3.14 Yn adroddiad [Developing Schools as Learning Organisations in Wales](#) (OECD 2018), mae'r OECD yn nodi pan fydd ysgolion a systemau ysgolion yn cynyddu eu gallu ar y cyd i ymgysylltu ag asesu ar gyfer dysgu, a gwerthuso eu hymyriadau'n rheolaidd, yna gellir cyflawni gwelliannau mawr. Fodd bynnag, mae'r adroddiad yn datgan y dywedir nad yw arferion asesu ar gyfer dysgu wedi'u gwreiddio'n dda mewn arfer addysgu yng Nghymru (OECD 2018, t. 222). Mae cyflwyniad asesiadau athrawon ar ddiwedd y Cyfnod Sylfaen, CA2 a CA3 yn 2008 hefyd yn cael ei drafod yn yr adroddiad hwn. Mae'r awduron yn nodi bod nifer o unigolion yr ymgysylltodd yr OECD â nhw, o'r farn bod defnyddio'r data o brofion o'r fath i ddwyn ysgolion i gyfrif yn gyhoeddus wedi gwneud y profion hyn yn risg uchel, ac yn lleihau eu dibynadwyedd ymhellach. Cyflwynwyd y Profion Darllen a Rhifedd Cenedlaethol Statudol ar gyfer dysgwyr Blwyddyn 2 i Flwyddyn 9 yn 2013. Er bod profion o'r fath wedi'u cynllunio i ddarparu gwybodaeth wedi'i safoni'n genedlaethol i ysgolion am eu dysgwyr gyda'r nod o gefnogi gwelliannau mewn sgiliau darllen a rhifedd, fel y nodwyd gan OECD, nid oeddent bob amser yn cael eu gweld fel hyn ar lefel ysgol. Mae'r OECD (2018, t. 223) yn nodi y bydd yr asesiadau personol addasol ar-lein newydd a gyflwynir fesul cam o 2018/19 fel rhan o'r Cwricwlwm i Gymru o 2022 yn gam pwysig ymlaen.

Asesu ar gyfer Dysgu mewn dogfennau polisi yn y Cwricwlwm i Gymru o 2008

- 3.15 Yn dilyn y Rhaglen Datblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu, mae nifer o ddogfennau cysylltiedig â'r Cwricwlwm i Gymru o 2008 yn cynnwys asesu ar gyfer dysgu fel term allweddol ac fel arfer. Mae asesu ar gyfer dysgu yn aml yn cael ei gynnwys a'i drafod mewn cyhoeddiadau ynghyd â strategaethau 'datblygu meddwl'.
- 3.16 Yn ystod y cyfnod hwn, diffiniwyd asesu ar gyfer dysgu fel gwybod ble mae dysgwyr ar eu continwmm dysgu, i ble mae angen iddynt fynd yn eu dysgu, a sut orau i

gyflawni hyn (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2008a; Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010ba; Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c; Llywodraeth Cymru 2013). Deallwyd asesu ar gyfer dysgu fel asesiad ffurfiannol (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2008a; Llywodraeth Cymru 2013) ac fel 'math' o asesiad ffurfiannol (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c, t. 3). Roedd cydnabyddiaeth hefyd y dylid ystyried defnyddio profion crynodol at ddibenion ffurfiannol ychwanegol fel rhan gadarnhaol o'r broses ddysgu ar gyfer asesu ar gyfer dysgu (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010d).

- 3.17 Ym mlynnyddoedd cynnar y Cwricwlwm i Gymru o 2008 ymlaen, mae asesu ar gyfer dysgu yn cael ei drafod yn aml yng nghyhoeddiadau Llywodraeth Cymru. Er enghraifft, yn y llyfryn [Sicrhau Cysondeb mewn Asesiad Athrawon: Canllawiau ar gyfer Cyfnodau Allweddol 2 a 3](#) (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2008a), trafodir asesu ar gyfer dysgu a nodir yn glir sut mae Asesu ar gyfer Dysgu yn wahanol i Asesu Dysgu (AoL). Er nad yw datblygu asesu ar gyfer dysgu yn un o'r elfennau dilyniant craidd yn y *Fframwaith Sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2008b), fe'i crybwyllir mewn perthynas â'i strategaethau cyffredin gyda 'datblygu meddwl'. Yn [Manteisio i'r eithaf ar asesu 7-14](#) (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010a), darperir canllawiau i sicrhau aliniad rhwng Asesu ar gyfer Dysgu ac Asesu Dysgu er mwyn gwella deilliannau dysgu ac effeithiolrwydd ysgolion. Mae'r canllawiau'n nodi bod 'rhaid i'r broses o asesu ar gyfer dysgu gydweddu â'r broses o asesu'r dysgu ei hun' (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010a, t. 5), ac y dylai asesu ar gyfer dysgu arwain ar arferion asesu yn yr ystafell ddogfen o ddydd i ddydd. Mae asesu ar gyfer dysgu yn gweithredu fel rhan o 'sgwrs ddysgu' i weld lle mae dysgwyr o ran eu cynnydd, i ble mae angen iddynt fynd, a sut i gyflawni hyn (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010a, t. 8).
- 3.18 Roedd dogfen ganllaw [Pam y mae angen datblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddogfen?](#) (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c) yn rhan o gyfres o ddogfennau canllaw ar gyfer asesu ar gyfer dysgu, ynghyd â'r ddogfen *Sut i ddatblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddogfen* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010d). Mae dau rifyn o'r ddwy ddogfen, yn 2007, yn ystod rhaglen beilot Datblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu Llywodraeth Cynulliad Cymru ar y pryd, ac yn 2010. Nid oes unrhyw ddiwygiadau mawr rhwng y ddau rifyn hyn. Mae ail argraffiad y ddwy ddogfen wedi'u cynnwys ar gyfer synthesis.

- 3.19 Mae dogfen *Pam y mae angen datblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth?* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c) yn rhoi arweiniad ar yr hyn sy'n gyfystyr â strategaethau 'datblygu meddwl' ac asesu ar gyfer dysgu, a pham bod angen datblygu'r sgiliau hyn. Cyfeirir at y Grŵp Diwygio Asesu (1999), a darperir esboniad o'r gwahanol fathau o asesu: 'Dylid gwahaniaethu'n glir rhwng asesu dysgu at ddiben graddio ac adrodd, sydd â'i weithdrefn sefydledig ei hun, ac asesu ar gyfer dysgu, sy'n galw am flaenoriaethau gwahanol, gweithdrefnau newydd ac ymrwymiad newydd' (dyfynnwyd yn Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c, t. 7).
- 3.20 Mae'r arweiniad yn nodi ei bod yn allweddol bod dysgwyr yn cymryd camau i symud ymlaen ar hyd eu continwwm dysgu, gyda strategaethau asesu ar gyfer dysgu wedi'u categorio'n dri phrif faes: cwestiynu, ansawdd yr adborth, ac asesu gan gyfoedion a hunanasesu. Trafodir ffactorau sy'n gwella ac yn atal cynnydd asesu ar gyfer dysgu. Mae nodweddion gwersi ar gyfer 'datblygu meddwl' a strategaethau asesu ar gyfer dysgu wedi'u nodi yn ogystal ag adran ar reoli gwaith grŵp effeithiol, sy'n cael ei gweld fel nodwedd gyffredinol i wella ansawdd meddwl a datblygu asesu ar gyfer dysgu. Darperir trosolwg o ymchwil diweddar ym maes asesu ar gyfer dysgu, gan ddyfynnu gwaith Black et al. (2002) yn ogystal â llyfryddiaeth ar gyfer darllen pellach, adnoddau ystafell ddosbarth ymarferol ac adnoddau ar y we.³
- 3.21 [*Sut i ddatblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth*](#) (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010d) oedd yr ail ddogfen yn y gyfres yn rhoi arweiniad ar strategaethau asesu ar gyfer dysgu gyda ffocws ar 'sut' i ddatblygu arferion o'r fath. Mae'r ddogfen yn nodi bod 'cyswllt anorfod' rhwng asesu ar gyfer dysgu a 'datblygu meddwl', a gellir defnyddio adnoddau addysgu tebyg ar gyfer y ddau (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010d, t. 5). Mae'n nodi strategaethau ar gyfer galluogi gwaith grŵp yn ogystal â strategaethau cwestiynu, rheoli metawybyddiaeth, egwyddorion 'datblygu meddwl' ac egwyddorion asesu ar gyfer dysgu. Yn yr adran Asesu ar gyfer Dysgu, mae'r ffocws ar dair prif strategaeth ystafell ddosbarth ar gyfer datblygu asesu ar gyfer dysgu:

³ Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. a Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Llundain: Coleg y Brenin Llundain, Adran Addysg ac Astudiaethau Proffesiynol.

- y dechneg gwestiynu;
- rhoi adborth i ddysgwyr; ac
- asesu cyfoedion a hunanasesu.

- 3.22 Mae'r ddogfen hon yn nodi bod angen i ddysgwyr fod yn ymwybodol o feini prawf llwyddiant a'u deall er mwyn gwneud cynnydd yn eu dysgu mewn perthynas â strategaethau asesu cyfoedion a hunanasesu. Mae yna hefyd adran ar gynllunio ar gyfer 'datblygu meddwl' ac asesu ar gyfer dysgu, gan gynnwys y math o gwestiynau y dylai athrawon eu gofyn i'w hunain, yn ogystal â throsolwg o egwyddorion 'datblygu meddwl' ac asesu ar gyfer dysgu i athrawon eu treialu. Rhoddir canllawiau hefyd ar sut i ddefnyddio adnoddau a strategaethau ar gyfer 'datblygu meddwl' ac asesu ar gyfer dysgu. Mewn perthynas ag asesu ar gyfer dysgu, cynigir syniadau am adnoddau a strategaethau ar gyfer adborth ffurfiannol, asesu cyfoedion a hunanasesu yn ogystal ag ar gyfer gwella ansawdd cwestiynau / sgwrs. Mae rhestr o 83 o syniadau hefyd wedi'i chynnwys gydag esboniadau am weithgareddau ar gyfer 'datblygu meddwl' ac asesu ar gyfer dysgu, yn ogystal â llyfryddiaeth o adnoddau defnyddiol.
- 3.23 Yn dilyn ymlaen o ddwy ddogfen ganllaw Llywodraeth Cymru ar 'pam' a 'sut' i ddatblygu asesu ar gyfer dysgu, archwiliodd amryw gyhoeddiadau eraill arfer asesu ar gyfer dysgu yn ystod cyfnod y Cwricwlwm i Gymru o 2008. Er enghraifft, cyfeirir ymhellach at y ddogfen ganllaw *Sut i Ddatblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu yn yr Ystafell Ddosbarth yn [Canllaw i ddefnyddio PISA fel cyd-destun dysgu](#)* (Llywodraeth Cymru 2012). Cyfeirir ati fel argymhelliad i athrawon ar sut i ysgogi 'datblygu meddwl' ac asesu ar gyfer dysgu yn y cyd-destun hwn.
- 3.24 Enghraifft arall yw [Asesu ar gyfer dysgu a'r Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol](#) (Llywodraeth Cymru 2013), sydd â'r nod o gefnogi ymarferwyr i roi asesu ar gyfer dysgu ar waith drwy'r FfLIRh ac i'r gwrthwyneb. Mae'n rhoi manylion am elfennau allweddol asesu ar gyfer dysgu, y FfLIRh a sut i ddefnyddio'r ddau gyda'i gilydd; cynnwys rhieni a gofalwyr; a defnyddio asesu ar gyfer dysgu a'r FfLIRh i ddatblygu sgiliau llythrennedd a rhifedd gyda ffocws penodol ar y Cyfnod Sylfaen. Archwilir hefyd y syniad o ddefnyddio asesu ar gyfer dysgu a'r FfLIRh i ddatblygu sgiliau llythrennedd a rhifedd ar draws y cwricwlwm ysgol, a darperir

arweiniad ar hyn. Mae'r ddogfen yn cynnwys astudiaethau achos bach o'r strategaethau a ddefnyddir, a phum enghraifft o astudiaethau achos manwl mewn ysgolion o wersi sy'n defnyddio asesu ar gyfer dysgu a'r FfLIRh. Cyfeirir ymhellach at y syniad o gysylltu asesu ar gyfer dysgu â'r FfLIRh yn y ddogfen [Asesu, cofnodi ac adrodd yn defnyddio'r Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol](#) (Llywodraeth Cymru 2014a). Rhoddir arweiniad i ysgolion ar asesu, cofnodi ac adrodd yn defnyddio'r FfLIRh. Crybwyllir asesu ar gyfer dysgu eto wrth i'r ddogfen nodi sut mae polisi ac arfer asesu ar gyfer dysgu ysgol gyfan effeithiol yn cefnogi cynnydd yn erbyn y FfLIRh.

Cwricwlwm i Gymru o 2022

- 3.25 Mae llawer o ddogfennau wedi'u cynnwys yn y synthesis sy'n ymwneud â'r Cwricwlwm i Gymru o 2022. Mae dyddiadau cyhoeddi'r dogfennau hyn yn cwmpasu'r cyfnod o 2015 i'r presennol ond maent yn berthnasol i'r Cwricwlwm i Gymru o 2022. Yn gyffredinol, ni ddefnyddir y term asesu ar gyfer dysgu yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022 er bod ei egwyddorion yn dal i'w gweld. Mae'r adran hon yn manylu ar y newid mewn terminoleg yn ogystal â dangos lle asesu ar gyfer dysgu yn yr arfer presennol.

Asesu ar gyfer Dysgu – newid mewn terminoleg

- 3.26 Man cychwyn y broses bresennol o ddiwygio'r cwricwlwm yw'r adroddiad [Dyfodol Llwyddiannus](#) (Donaldson 2015). Yn yr adroddiad hwn, gwneir llawer o gyfeiriadau at y term asesu ar gyfer dysgu. Dywed Donaldson (2015) mai Camau Cynnydd fydd sail asesu ar gyfer dysgu, ac mae'n cydnabod y bydd addysgu a dysgu da yn golygu defnyddio egwyddorion asesu ar gyfer dysgu. Mae Donaldson (2015) yn galw am rôl gryfach ar gyfer asesu i gefnogi cynnydd mewn dysgu, ac yn cyflwyno nifer o argymhellion. Mae argymhelliad 40 yn nodi, lle mai asesu ar gyfer dysgu yw prif ddiben asesu, mae'r angen am ddibynadwyedd asesiadau athrawon rhwng ysgolion yn llai nag yn yr achosion hynny lle mae canlyniadau asesu i'w defnyddio at ddibenion cymharu.
- 3.27 Yn *Cwricwlwm i Gymru – Cwricwlwm am Oes*, mae Llywodraeth Cymru (2015) yn nodi'r cynllun ar gyfer bwrw ymlaen ag argymhellion *Dyfodol Llwyddiannus*. Un o'r wyth conglaen hanfodol ar gyfer y cwricwlwm newydd yw datblygu fframwaith

asesu a gwerthuso newydd. Mae'r fframwaith hwn yn blaenoriaethu asesu ar gyfer dysgu ac yn alinio asesu â Phedwar Diben y cwricwlwm a deilliannau cyflawniad y Meysydd.

- 3.28 Yn ei datganiad i Gynulliad Cymru ar 24 Mai 2017 (Cynulliad Cymru 2017), bu Ysgrifennydd y Cabinet dros Addysg ar y pryd yn trafod asesu ar gyfer dysgu yn gyffredinol, ac yn benodol mewn perthynas â'r Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen. Eglurodd Kirsty Williams sut mae asesu ar gyfer dysgu ac atebolrwydd yn hollbwysig yn y cwricwlwm newydd, ond bod 'y llinellau rhwng y ddau wedi bod yn niwlog yn aml' (Cynulliad Cymru 2017, para. 212). Ychwanegodd fod hyn wedi arwain at ganlyniadau negyddol yn yr ystafell ddosbarth a diffyg ffocws ar safonau (Cynulliad Cymru 2017, para. 212). Mynegodd hefyd sut mae angen gwneud mwy o ran dysgu proffesiynol i gefnogi sgiliau athrawon mewn arferion asesu ar gyfer dysgu (Cynulliad Cymru 2017, para. 235).
- 3.29 Yn [Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl, Cynllun gweithredu 2017-21](#) (Llywodraeth Cymru 2017), mae Llywodraeth Cymru yn nodi sut y bydd y system addysg yn symud ymlaen tan 2021, tuag at roi'r cwricwlwm newydd ar waith. O ran blaenoriaethau dysgu proffesiynol, mae'r cynllun yn nodi y bydd 'yn hollbwysig ein bod yn grymuso ein gweithlu addysg i gyflawni pedwar diben ein cwricwlwm newydd [...] ac yn gwella safon yr asesu ar gyfer dysgu' (Llywodraeth Cymru 2017, t. 26).
- 3.30 Fodd bynnag, yn *Cynigion asesu fel sail i ddatblygu canllawiau statudol* (Llywodraeth Cymru 2019a) ar gyfer y cwricwlwm newydd, mae symudiad oddi wrth ddefnyddio asesu ar gyfer dysgu fel term. Yma defnyddir y term 'asesu at ddibenion ffurfiannol' (Llywodraeth Cymru 2019a, t. 8). Mae'r ddogfen yn nodi y bydd y canllawiau statudol ar gyfer y cwricwlwm newydd yn argymhell y dylid rhoi blaenoriaeth i asesu at ddiben ffurfiannol dros asesu crynodol, ac y dylid canolbwyntio ar geisio dirnad cynnydd dysgwyr, a llywio'r camau nesaf yn ei ddysgu a'i addysgu. Er bod 'asesu at ddibenion ffurfiannol' yn cael ei ddefnyddio yn y canllawiau, mae un cyfeiriad at asesu ar gyfer dysgu. Wrth gyflwyno cynigion asesu yn y ddogfen hon, mae Llywodraeth Cymru yn nodi sut y mae'n cymryd camau i wahanu dibenion asesu ar gyfer dysgu oddi wrth atebolrwydd ar lefel genedlaethol.

Ni fydd data asesiadau athrawon a data'r Profion Darllen a Rhifedd Cenedlaethol bellach yn cael eu cyhoeddi ar lefel ysgol, awdurdod lleol a chonsortiw.

- 3.31 Ar ôl cyhoeddi'r cynigion asesu drafft ar gyfer y cwricwlwm newydd, cyhoeddwyd [Blog Cwricwlwm i Gymru: Asesu o fewn Cwricwlwm Cymru – Cefnogi Dilyniant Dysgwyr](#) (Llywodraeth Cymru 2019b) ar Flog Cwricwlwm i Gymru gan Y Tîm Asesu, Llywodraeth Cymru. Yn y blogbost hwn, nodir bod Llywodraeth Cymru yn cyfeirio at asesu ffurfiannol a chrynodol yn eu trafodaethau a'u dogfennau. Fodd bynnag, ar ôl ystyried adborth yn dilyn cyhoeddi'r cynigion asesu drafft ar gyfer y cwricwlwm newydd yn 2019, sylweddolodd y Tîm Asesu y gall defnyddio termau fel ffurfiannol a chrynodol 'arwain at ddeuoliaeth annefnyddiol' (Llywodraeth Cymru 2019b). Yn y blogbost, mae'r Tîm Asesu yn nodi y byddai Llywodraeth Cymru, o hynny ymlaen, yn canolbwyntio ar ddiben asesu fel ffordd o 'gefnogi dilyniant pob dysgwr unigol yn y continwmm 3-16' (Llywodraeth Cymru 2019b). Er bod y blog hwn yn esbonio'r trawsnewidiad o'r termau 'ffurfiannol' a 'chrynodol' i 'ddilyniant/cynnydd', nid yw'n egluro'r rhesymau y tu ôl i'r symudiad i ffwrdd o ddefnyddio'r term 'Asesu ar gyfer Dysgu'.
- 3.32 Mae gwaith y Prosiect CAMAU wedi cefnogi dealltwriaeth Llywodraeth Cymru o ddilyniant yn y cwricwlwm newydd.⁴ Nod adroddiad CAMAU, [Dilyniant Dysgu i Gymru](#) (Prosiect CAMAU 2018) yw darparu tystiolaeth i gefnogi datblygiad fframweithiau dilyniant dysgu yng Nghymru. Mae'r adroddiad hwn yn nodi bod y llenyddiaeth yn dangos bod gan asesu ar gyfer dysgu y potensial i wella dysgu ond bod heriau o ran gweithredu asesu ar gyfer dysgu. Dywed yr awduron fod Prosiect CAMAU:

'yn ceisio gweithio gyda llunwyr polisi ac ymarferwyr i greu fframweithiau dilyniant sydd, cyn belled â phosibl, wedi eu seilio ar dystiolaeth ac yn gefnogol i arferion asesu sy'n cydymffurfio ag 'ysbryd' yr asesu ar gyfer dysgu yn hytrach nag

⁴ Gweler hefyd [Dysgu am Ddilyniant: Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu](#) (Prosiect CAMAU 2018) a *Trosolwg o ddulliau asesu cymhwysedd iaith mewn detholiad o awdurdodaethau dwyieithog* (Hopwood et al. 2018).

ufuddhau i'r llythyren (Earl, Volante & Katz, 2011; Marshall & Drummond, 2006).'
(Prosiect CAMAU 2018, t. 7)^{5 6}

- 3.33 Mae adroddiad Prosiect CAMAU yn dangos o bosibl y symudiad oddi wrth asesu ar gyfer dysgu o ran asesu yn y cwricwlwm newydd. Yn wir, nid yw dogfennau canllaw [Cwricwlwm i Gymru o 2022](#) (Llywodraeth Cymru 2022b) yn ogystal â [Deddf Cwricwlwm ac Asesu \(Cymru\) 2021](#) (Senedd Cymru 2021) yn defnyddio'r term Asesu ar gyfer Dysgu. Fodd bynnag, mae'r diffiniad o egwyddorion dilyniant yn y cwricwlwm newydd ac yn y Ddeddf yn adlewyrchu'n agos y diffiniad o asesu ar gyfer dysgu a ddarparwyd gan Lywodraeth Cymru yn ystod y Cwricwlwm i Gymru o 2008 ymlaen.
- 3.34 Deellir asesu yn y Chwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen fel 'rhan annatod o ddysgu ac addysgu' (Llywodraeth Cymru 2022e). Ei ddiben trosfwaol yw cefnogi cynnydd dysgwyr. Mae'r cwricwlwm yn nodi bod cydweithio rhwng dysgwyr ac ymarferwyr yn ganolog i gefnogi dilyniant a sylfaen hyn yw dirnad sefyllfa bresennol dysgwyr yn eu dysgu, i ble mae angen iddynt fynd, a sut y gallant symud ymlaen (Llywodraeth Cymru 2022e). Yn Neddf Cwricwlwm ac Asesu (Cymru) 2021, rhaid i ysgolion a lleoliadau meithrin nas cynhelir a ariennir sicrhau bod eu cwricwla'n cael eu cefnogi gan drefniadau asesu. Ystyrir hyn fel asesu cynnydd dysgwyr, nodi'r camau nesaf ar gyfer eu cynnydd, a'r dysgu a'r addysgu sydd eu hangen i wneud cynnydd o'r fath (Llywodraeth Cymru 2020, t 30; Senedd Cymru 2021, t. 26).
- 3.35 Mae'r ddealltwriaeth presennol Cwricwlwm i Gymru o 2022 o ddilyniant, felly, i'w weld yn adlewyrchu'r ddealltwriaeth o asesu ar gyfer dysgu yn ystod cyfnod y Cwricwlwm i Gymru o 2008, lle y deallwyd hefyd bod asesu ar gyfer dysgu yn ymwneud â gwybod ble mae dysgwyr ar eu continwrm dysgu, lle mae angen iddynt fynd yn eu dysgu, a sut orau i gyflawni hyn (e.e. Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010c). Er nad yw asesu ar gyfer dysgu bellach yn cael ei ddefnyddio fel term, mae'n ymddangos bod ei egwyddorion yn sail i'r cysyniad o gynnydd yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen. Amlygir hyn ymhellach yn adroddiad [Achieving the New Curriculum for Wales](#) OECD (2020), sy'n nodi bod Asesu ar gyfer Dysgu.

⁵ Earl, L., Volante, L. and Katz, S. (2011). [Unleashing the Promise of Assessment for Learning](#).

⁶ Marshall, B. and Drummond, M. J. (2006). [How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom](#) *Research Papers in Education* 21(2), tt. 133-149.

yn ffurfio rhan gynhenid o'r cwricwlwm newydd (OECD 2020, t. 89). Mae'r un adroddiad yn cynnig nifer o gamau gweithredu ac argymhellion i sicrhau bod y cwricwlwm newydd yn cael ei roi ar waith yn effeithiol. Fel rhan o bwynt gweithredu 2.1, awgrymir y dylid ystyried strategaethau asesu ar gyfer dysgu sydd wedi'u halinio ac sy'n gallu mesur cynnydd dysgwyr (OECD 2020).

- 3.36 Mae'r Cwricwlwm i Gymru o 2022 yn canolbwyntio ar asesu i gefnogi cynnydd dysgwyr, gan symud i ffwrdd o ddefnyddio'r term asesu ar gyfer dysgu a ddefnyddiwyd yn eang mewn canllawiau i gefnogi'r Cwricwlwm Cenedlaethol o 2008. Fodd bynnag, yn [Arolwg ymarferwyr ar baratoadau ar gyfer Diwygiadau Cwricwlwm ac Asesu 2022: canfyddiadau interim gan arweinyddion ysgolion cynradd ac uwchradd](#) (Llywodraeth Cymru 2021), nid oedd tua hanner yr uwch arweinwyr y gwnaed arolwg ohonynt yn glir ar y pryd ynghylch sut y bydd asesu 'yn newid yn eu hysgol' o dan y cwricwlwm newydd a beth sydd angen iddynt ei wneud i gynllunio ar gyfer trefniadau asesu. Dywedodd llawer o uwch arweinwyr ac ymarferwyr fod angen mwy o arweiniad ar ddatblygu eu trefniadau asesu eu hunain i gefnogi cynnydd dysgwyr yn eu cwricwlwm. Soniwyd am ddiffyg gwybodaeth am sut y dylid datblygu dulliau asesu yn y dyfodol a pha fesurau fyddai'n cael eu cymryd i sicrhau cysondeb trefniadau asesu a dulliau o sicrhau cynnydd rhwng ysgolion. Codwyd y pryderon hyn amlaf gan ymarferwyr, yn enwedig mewn ysgolion uwchradd. Nododd ymatebwyr hefyd bryder ynghylch sut y byddai asesu a chynnydd dysgwyr yn cael eu cofnodi a sut olwg allai fod ar y prosesau atebolrwydd. Dylid nodi bod cynigion manylach ar gyfer y fframwaith deddfwriaethol ar gyfer asesu wedi'u cyhoeddi ar ôl i'r arolwg gael ei gwblhau.

Asesu ar gyfer Dysgu – arfer cyfredol

- 3.37 Mae diwygio'r cwricwlwm presennol wedi golygu symud oddi wrth ddefnyddio'r term Asesu ar gyfer Dysgu, er bod ei ddefnydd mewn arfer presennol yn dal i'w weld i raddau amrywiol, o ran ei ddefnydd fel term a'i egwyddorion.
- 3.38 Yn yr [Asesiadau Personol Rhifedd a Darllen Ar-lein Cenedlaethol](#) (Llywodraeth Cymru 2022c; Llywodraeth Cymru 2022d) a gyflwynir yn raddol cyn y cwricwlwm newydd, mae egwyddorion asesu ar gyfer dysgu ymhlyg. Asesiadau addasol yw'r asesiadau hyn – dewisir cwestiynau ar sail ymateb y dysgwr i gwestiynau blaenorol.

Yn ôl Llywodraeth Cymru, mae'r hyblygrwydd hwn yn darparu: 'profiad asesu sydd wedi'i deilwra ar gyfer pob dysgwr a bydd yn helpu pob dysgwr i ddatblygu eu sgiliau drwy ddeall yr hyn y gallant ei wneud, yr hyn y mae angen iddynt ei wella, a'u camau nesaf. (Llywodraeth Cymru 2022d).

- 3.39 Mae'r diffiniad o asesu ar gyfer dysgu fel y'i deallir yn ystod Cwricwlwm i Gymru o 2008 i'w weld yn natur addasol yr Asesiadau Personol Ar-lein o ran sefydlu'r hyn y gall dysgwyr ei wneud, a'r hyn y gall fod angen iddynt weithio arno nesaf i symud eu dysgu yn ei flaen. Er na ddefnyddir y term asesu ar gyfer dysgu, mae'n ymddangos bod ei egwyddorion yn sail i'r gallu addasol a'r dull unigolyddol a ddefnyddir yn yr asesiadau hyn.
- 3.40 Yn [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol \(PYPC\)](#) (Llywodraeth Cymru 2022f), defnyddir y term asesu ar gyfer dysgu a dangosir sut gaiff ei arfer. Nod yr NPEP yw datblygu rhaglen genedlaethol o ymholi proffesiynol athrawon, gyda Cham 1 yn digwydd yn 2018/19. Mae yna brosiectau ymholiad amrywiol wedi'u categorio i barthau. Un o'r parthau hyn yw 'asesu a chynnydd', gydag arfer ffurfiannol yn un o'i is-barthau. Mewn llawer o enghreifftiau o ysgolion astudiaeth achos ar gyfer Cam 3 (2020/21) ar gyfer yr is-barth arfer ffurfiannol, defnyddir asesu ar gyfer dysgu fel term a gwneir y defnydd o'i egwyddorion yn glir, yn enwedig o fewn y sector cynradd (Llywodraeth Cymru dim dyddiad; Llywodraeth Cymru dim dyddiad; Llywodraeth Cymru dim dyddiad). Hefyd cofnodwyd tri phrosiect astudiaeth achos ysgolion cynradd yn ystod Cam 2 (2019/20) ar gyfer yr is-barth arfer ffurfiannol, ac mae pob un ohonynt yn cyfeirio'n benodol at asesu ar gyfer dysgu fel term ac fel arfer (Llywodraeth Cymru dim dyddiad; Llywodraeth Cymru dim dyddiad; Llywodraeth Cymru dim dyddiad).

4. Canfyddiadau Amcan Ymchwil B

- 4.1 Mae'r bennod hon yn cyflwyno synthesis o'r dystiolaeth a adolygwyd mewn perthynas ag Amcan Ymchwil B yr astudiaeth, sef archwilio sut mae asesu ar gyfer dysgu wedi'i roi ar waith ar gyfer dysgu ieithoedd. Fel y nodwyd ym Mhennod 2: Methodoleg, cynhaliwyd chwiliadau gan Wasanaethau Llyfrgelloedd Llywodraeth Cymru, a chafodd yr eitemau eu sgrinio a'u syntheseiddio gan yr ymchwilydd. Mae'r bennod hon yn nodi prif themâu'r 37 o eitemau a chwiliwyd, a chrynodeb o'r hyn y mae'r dystiolaeth yn ei ddweud wrthym. Mae cyfeiriadau yn y bennod hon yn cael eu darparu fel cyfeiriadau llawn yn adran Cyfeiriadau yr adroddiad hwn.⁷
- 4.2 Mae Tabl 5 yn dangos y prif themâu a nodir yn y llenyddiaeth. Mae'r tabl hefyd yn nodi pa ieithoedd a lleoliadau daearyddol a drafodir ym mhob eitem. Mae'r synthesis yn cynnwys astudiaethau mwy ansoddol nag astudiaethau dulliau cymysg ac astudiaethau meintiol. Mae nifer fach o adolygiadau a phapurau cysyniadol hefyd wedi'u cynnwys yn y synthesis.

⁷ Nid yw astudiaethau nad ydynt wedi'u cynnwys yn y synthesis ar gyfer Amcan Ymchwil B ond sydd wedi'u dyfynnu mewn eitemau sydd yn y synthesis wedi'u cynnwys yn Adran Cyfeiriadau'r adroddiad hwn; maent yn cael eu cynnwys fel troednodiadau.

Tabl 5: Themâu a nodweddion eitemau Amcan Ymchwil B

Themâu a drafodir yn yr eitemau	
Asesu ar gyfer Dysgu yn y dosbarth ysgrifennu	
Arferion ac adnoddau Asesu ar gyfer Dysgu ar gyfer dysgu ieithoedd Cyfarwyddiadau a meini prawf asesu Asesiad cyfrifiadurol Gwaith portffolio Hunanasesu ac asesu cyfoedion Sgaffaldu a monitro	
Canfyddiadau ac arferion athrawon	
Asesu ar gyfer Dysgu a dulliau addysgu ieithoedd	
Integreiddio Asesu ar gyfer Dysgu, Asesu fel Dysgu ac Asesu Dysgu	
Manteision gweithredu Asesu ar gyfer Dysgu	
Heriau gweithredu Asesu ar gyfer Dysgu	
Cefnogaeth ar gyfer datblygu Asesu ar gyfer Dysgu yn y dyfodol	
Ieithoedd a drafodir yn yr eitemau	Nifer yr eitemau
Saesneg fel iaith ychwanegol (EAL/SIY) / Saesneg fel iaith ychwanegol cyntaf (EFAL) / Saesneg fel iaith dramor (EFL) / Saesneg fel ail iaith (ESL)	18
Saesneg	6
Iaith heb ei nodi	7
Iseldireg	1
Gwyddeleg	1
Kosraean (iaith gyntaf)	1
Llythrennedd	1
Ail iaith (heb ei nodi)	1
Ieithoedd Tramor Modern	1
Gwledydd yr astudiaethau yn yr eitemau	Nifer yr eitemau
Gwlad heb ei nodi	7
Hong Kong	6
Iran	4
Norwy	4
Seland Newydd	3
Awstralia	2

Singapore	2
De Affrica	2
Sbaen	2
Asia	1
Lloegr	1
Kosrae, Taleithiau Ffederal Micronesia - Ynys yn y Môr Tawel	1
Libanus	1
Twrci	1

4.3 Mae llawer o eitemau wedi'u syntheseiddio yn trafod asesu ar gyfer dysgu mewn perthynas â dysgu Saesneg fel ail iaith. Dylid nodi nad yw Saesneg fel ail iaith (ESL) a Saesneg fel iaith dramor (EFL) yn ymddangos yng Nghymru i'r graddau y maent mewn cyd-destunau eraill, er y gall dysgwyr y mae'r Gymraeg yn iaith gyntaf iddynt gaffael Saesneg fel ail iaith. Fodd bynnag, mae dysgwyr yng Nghymru nad yw'r Gymraeg na'r Saesneg yn iaith gyntaf iddynt, sy'n dysgu Cymraeg a Saesneg fel ieithoedd ychwanegol. Er bod tirwedd ieithyddol Cymru yn wahanol i gyd-destunau eraill, gall eitemau sy'n trafod ESL ac EFL fod o werth o hyd i'r drafodaeth ynghylch asesu ar gyfer dysgu wrth ddysgu ieithoedd yng Nghymru, a gallant o bosibl awgrymu meysydd i'w hystyried o ran gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn ehangach.

Asesu ar gyfer Dysgu yn yr dosbarth ysgrifennu

- 4.4 Mae llawer o eitemau yn archwilio asesu ar gyfer dysgu yn y dosbarth ysgrifennu, yn bennaf yn y cyd-destun EFL. Trafodir amrywiaeth o bynciau yn yr eitemau hyn. Mae'r adran ganlynol yn manylu ar rai o'r eitemau hyn yn unig, gan fod eitemau perthnasol eraill wedi'u trafod o dan themâu eraill. Mae'n ddiddorol nodi bod llawer o eitemau yn archwilio'r dosbarth ysgrifennu yn benodol. Gallai hyn awgrymu bod pwyslais ar asesu ysgrifennu o fewn dosbarthiadau dysgu ieithoedd dros sgiliau iaith eraill.
- 4.5 Mae yna ychydig o eitemau sy'n ystyried y dosbarth ysgrifennu ESL / EFL yn Hong Kong. Mae'r rhain yn pwyntio at y tensiwn rhwng arferion asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu o fewn tasgau ysgrifennu, yn ogystal â manteision a heriau gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn y dosbarth ysgrifennu. Fodd bynnag, mae astudiaethau

eraill yn ystyried ystod o wledydd. Mae'r rhain yn archwilio effaith arferion adborth gwahanol athrawon ar ysgrifennu dysgwyr, a'r potensial i ddysgwyr chwarae rhan weithredol wrth asesu eu hysgrifennu eu hunain.

- 4.6 Mae Lee (2007a) yn ystyried cysyniadau asesu ar gyfer dysgu allweddol i ddatblygu sgiliau ysgrifennu ac yn rhoi awgrymiadau i athrawon ysgrifennu ESL / EFL gyflwyno arferion asesu ar gyfer dysgu yn eu hystafelloedd dosbarth. Mae Lee yn disgrifio pum egwyddor ar gyfer asesu ar gyfer dysgu yn y dosbarth ysgrifennu, ac yn nodi bod yr egwyddorion wedi'u tynnu o egwyddorion allweddol y Grŵp Diwygio Asesu. Mae'r awdur yn awgrymu rhannu nodau dysgu mewn perthynas ag ysgrifennu gyda dysgwyr, yn ogystal â chynorthwyo dysgwyr i ddeall y safonau ysgrifennu y maent yn gweithio tuag at eu cyflawni. Mae'r awdur yn awgrymu cynnwys dysgwyr mewn asesu trwy hunanasesu ac asesu cyfoedion, a darparu adborth sy'n helpu dysgwyr i ddeall cryfderau a gwendidau eu hysgrifennu, a sut i osod nodau ar gyfer datblygiad pellach. Mae Lee hefyd yn awgrymu creu diwylliant o fewn yr ystafell ddosbarth lle mae camgymeriadau yn cael eu gweld fel rhan naturiol o ddysgu ysgrifennu, a lle gall pob dysgwr wella. Ar ôl cynnig yr awgrymiadau hyn, mae Lee yn dadlau y dylai athrawon integreiddio addysgu, dysgu ac asesu yn y dosbarth ysgrifennu wrth roi asesu ar gyfer dysgu ar waith, gan fod hyn yn gwneud asesu yn rhan annatod o ddysgu ac addysgu.
- 4.7 Mae Lee (2007a) hefyd yn nodi, er mwyn gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn llwyddiannus mewn ysgrifennu EFL, bod angen rhoi sylw i rai ystyriaethau. Mae'n bwysig rhoi detholiad o dasgau i ddysgwyr, a grymuso dysgwyr trwy ddatblygu eu cymhelliant a'u hannibyniaeth i chwarae rhan weithredol yn eu dosbarth ysgrifennu. Dylai hefyd fod polisi adborth ar wallau cyson sy'n ddetholus, yn ymwneud â'r gwaith, ac yn hyrwyddo hunan-olygu a golygu gan gyfoedion. Dylai athrawon ystyried a oes angen rhoi sgorau i ddysgwyr bob amser, ac efallai dim ond darparu sgorau ar ôl cyflwyno diwygiadau. Mae Lee yn dadlau y dylai athrawon integreiddio addysgu, dysgu ac asesu yn y dosbarth ysgrifennu wrth roi asesu ar gyfer dysgu ar waith, gan fod hynny'n gwneud asesu yn rhan annatod o ddysgu ac addysgu. Mae'r awdur yn nodi bod cymorth trwy ddatblygiad proffesiynol parhaus yn bwysig ar gyfer asesu ar gyfer dysgu, ac y dylid ystyried asesu ar gyfer dysgu fel sgil proffesiynol allweddol.

- 4.8 Mewn astudiaeth arall gan Lee (2007b), archwiliwyd adborth athrawon Saesneg ysgolion uwchradd yn Hong Kong ar dasgau ysgrifennu Saesneg ail iaith (I2) i ganfod i ba raddau y mae adborth athrawon yn gwasanaethu asesu ar gyfer dysgu. Mae'r astudiaeth yn datgelu bod adborth athrawon wedi'i ddefnyddio'n bennaf ar gyfer asesu dysgu yn hytrach nag asesu ar gyfer dysgu, a'i fod wedi'i ddylanwadu gan werthoedd sefydliadol. Roedd adborth yn canolbwyntio ar wallau iaith, ni ddefnyddiodd yr un o'r athrawon unrhyw feini prawf penodol i werthuso ysgrifennu, ac nid oedd yn ofynnol i ddysgwyr adolygu eu testunau ysgrifenedig. Mae'r awdur yn nodi bod y math hwn o adborth wedi arwain at 'by and large negative and discouraging evaluation of writing' (Lee 2007b, t. 195), gan beri i'r rhan fwyaf o fyfyrwyr ddangos llai o ddiddordeb mewn ysgrifennu ac eithrio'r dysgwyr mwy hyfedr. Yn ôl Lee, mae'r canfyddiadau'n awgrymu bod gan ddysgwyr ddiddordeb mewn cymryd rhan mewn cyfres ehangach o arferion adborth fel trafodaethau yn y dosbarth, asesu cyfoedion a chyfarfodydd gyda'u hathrawon. Mae'r awdur yn nodi sut roedd gan ddysgwyr ddiddordeb hefyd mewn ffyrdd amgen o ymateb i adborth athrawon, gan gynnwys adolygu eu gwaith a dysgu mwy am feini prawf ysgrifennu da. Mae'r awdur yn dadlau bod llais y dysgwr yn hollbwysig wrth arwain athrawon i gynllunio eu harferion adborth, a bod angen pwysleisio adborth ysgrifenedig athrawon a gweithgareddau hyfforddi sy'n cefnogi asesu ar gyfer dysgu.
- 4.9 Archwiliodd Parr a Timperley (2010) allu athrawon ysgolion cynradd yn Seland Newydd i roi adborth ysgrifenedig ffurfiannol ar dasg ysgrifennu. Mae canlyniadau'r astudiaeth yn datgelu bod perthynas gref rhwng gallu athrawon i roi adborth asesu ar gyfer dysgu o safon a chynnydd dysgwyr. Yn seiliedig ar y canlyniadau, mae'r awduron yn dadlau po fwyaf galluog yw'r athro i ddarparu adborth asesu ar gyfer dysgu o safon ar gyfer ysgrifennu, y mwyaf yw cynnydd eu myfyrwyr wrth ysgrifennu. Mae'r astudiaeth yn awgrymu bod gwybodaeth cynnwys addysgegol gan athrawon yn angenrheidiol er mwyn gallu darparu adborth o'r fath.
- 4.10 Archwiliodd Lee a Coniam (2013) weithrediad asesu ar gyfer dysgu mewn perthynas ag ysgrifennu EFL mewn system asesu dysgu wedi'i gyrru gan arholiadau yn Hong Kong. Roedd yr astudiaeth yn ystyried un ysgol uwchradd, ac effaith asesu ar gyfer dysgu ar gymhellant dysgwyr Gradd 7, eu perfformiad ysgrifennu, a ffactorau a allai hwyluso neu lesteirio gweithredu asesu ar gyfer

dysgu.⁸ Mae'r awduron yn nodi bod athrawon yn gallu gwneud nodau dysgu'n glir i'w dysgwyr trwy rannu meini prawf asesu a sicrhau bod dysgwyr yn gyfarwydd â gofynion y dasg ysgrifennu. Mae'r awduron yn nodi bod dealltwriaeth well dysgwyr o'r dasg ysgrifennu yn debygol o arwain ('likely led') at ysgrifennu gwell (Lee a Coniam 2013, t. 43). Fodd bynnag, yn ôl yr awduron, nid oedd dysgwyr yn chwarae rhan weithredol yn y broses ddysgu ac asesu fel drafftio lluosog ac arfarnu cyfoedion, gan fod athrawon yn cael eu cyfyngu gan ddiffyg amser a pholisïau ysgol. Mae'r canfyddiadau hefyd yn awgrymu bod gan asesu ar gyfer dysgu y potensial i wella cymhelliant myfyrwyr, ond roedd tensiwn rhwng athrawon yn ceisio gweithredu asesu ar gyfer dysgu ac arferion confensiynol a oedd yn pwysleisio dibenion crynodol asesu ac ysgrifennu heb wallau. Mae Lee a Coniam (2013) yn nodi bod brwdfrydedd athrawon, a gwybodaeth a sgiliau proffesiynol asesu ar gyfer dysgu, yn ffactorau a oedd yn hwyluso asesu ar gyfer dysgu yn yr ysgol, tra bod pwyslais yr ysgol ar roi adborth ar wallau a system sy'n canolbwyntio ar arholiadau yn creu rhwystrau ar gyfer gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn y dosbarth ysgrifennu.

- 4.11 Mae Lee a Coniam (2013) yn cloi eu hastudiaeth gyda nifer o oblygiadau. Mae hyfforddiant asesu yn bwysig er mwyn rhoi'r sgiliau angenrheidiol i athrawon i roi asesu ar gyfer dysgu ar waith. Mae angen i ddysgwyr ddeall yr hyn a ddisgwyllir ganddynt yn eu tasgau ysgrifennu, a dylent chwarae rhan weithredol yn y broses asesu. Mae angen cymorth gan weinyddwyr ysgol ar athrawon i symud oddi wrth ddulliau crynodol, ac mae angen cynnwys rhieni yn y broses asesu i hybu eu dealltwriaeth o asesiadau amgen fel asesu ar gyfer dysgu. Gallai ysgolion hefyd ystyried gohirio rhyddhau sgorau ar dasgau asesu ystafell ddosbarth fel y gall dysgwyr ganolbwyntio mwy ar adborth athrawon.
- 4.12 Bu Mak a Lee (2014) yn ystyried pedwar athro o ddwy ysgol gynradd yn Hong Kong, a'u gweithrediad o ddulliau asesu ar gyfer dysgu mewn dosbarthiadau ysgrifennu Saesneg I2 gyda dysgwyr Cynradd 6.⁹ Dangosodd y canfyddiadau fod athrawon wedi cyflwyno adnoddau asesu ar gyfer dysgu cyn i'r dasg ysgrifennu

⁸ Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr, ond tybir eu bod yn ddisgyblion 12-13 oed.

⁹ Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr, ond tybir eu bod yn ddisgyblion 11-12 oed.

ddigwydd, yn ystod y dasg ac ar ôl y dasg. Yn y cam cyn i'r dasg ysgrifennu ddigwydd, gosododd y dysgwyr nodau a oedd yn helpu athrawon i ddeall anghenion y dysgwyr, ac a oedd yn sicrhau bod y dysgwyr yn gyfarwydd â'r meini prawf asesu. Yn ystod y dasg, roedd ffurflenni adborth cyfoedion ac athrawon yn cyd-fynd â'r meini prawf asesu a sefydlwyd yn ystod y cam cyn-ysgrifennu. Ar ôl y dasg, nododd y dysgwyr nifer y gwallau yn eu llyfr log gan fyfyrion ar eu proses. Mae'r awdur yn nodi bod gweithredu asesu ar gyfer dysgu cyn, yn ystod, ac ar ôl y dasg ysgrifennu wedi helpu dysgwyr i ddod yn adfyfiriol ac annibynnol, ac wedi'u galluogi i gymryd mwy o gyfrifoldeb am eu dysgu.

- 4.13 Er bod canfyddiadau Mak a Lee (2014) yn dangos bod athrawon yn anelu at weithredu strategaethau asesu ar gyfer dysgu drwy gydol y flwyddyn ysgol, nid oeddent bob amser yn gallu gwneud hynny oherwydd y tensiwn yn deillio o gyflwyno asesu ar gyfer dysgu i'r cyd-destun addysgu. Roedd y tensiynau hyn yn cynnwys credoau gwahanol ymhlith athrawon Saesneg wrth ddarparu adborth, a'r gwahaniaeth rhwng amcanion athrawon wrth geisio gwella dysgu myfyrwyr ac amcanion gweinyddwyr o anelu at ganlyniadau dysgwyr da. Roedd problemau hefyd gyda'r rhaniad llafur, gan nad oedd polisïau ysgol presennol yn darparu digon o gefnogaeth ar gyfer arloesi gweithredu asesu ar gyfer dysgu. Daw'r awduron i'r casgliad y dylai ymarferwyr ysgol gwahanol ddod at ei gilydd i ddatblygu gweledigaeth gyffredin o asesu ysgrifennu yn y dosbarth, a bod angen cymorth gan weinyddwyr ar athrawon i roi dulliau asesu ar gyfer dysgu ar waith. Yn hytrach na chwricwlwm o'r brig i lawr, mae Mak a Lee (2014, t. 83) yn galw am weledigaeth a nodau cyffredin ar gyfer asesu ysgrifennu yn y ddosbarth ymhlith ymarferwyr ysgol, ac i benaethiaid ystyried perthynas decach ('equitable relationship') ag athrawon. I Mak a Lee (2014), mae gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn dibynnu ar weithlu o athrawon hyfforddedig.
- 4.14 Adolygodd Lam (2016) yn feirniadol y llenyddiaeth ynghylch gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn y cwricwlwm iaith Saesneg ar lefel gynradd ac uwchradd mewn perthynas â Diwylliannau Treftadaeth Conffiwsaidd yn Hong Kong. Mae'r awdur yn nodi, mewn astudiaethau'n ymwneud ag adborth ysgrifennu EFL, bod credoau athrawon ynghylch cywiro gwallau mewn modd traddodiadol yn rhwystr i weithredu arferion asesu ar gyfer dysgu. Yn ôl Lam (2016), mae'r adolygiad yn datgelu nad yw

realiti atebolrwydd marcio yn cyd-fynd ag arferion adborth arloesol fel y rhai a hyrwyddir o dan Asesu ar gyfer Dysgu. Daw'r awdur i'r casgliad bod angen i athrawon, rhieni, penaethiaid, gweinyddwyr a'r llywodraeth alinio addysgu, dysgu ac asesu mewn cyd-destun diwygio ehangach er mwyn i asesu ar gyfer dysgu weithio.

- 4.15 Ystyriodd astudiaeth gan Jones (2018) ddarllen ac ysgrifennu dau ddysgwyr cynradd yn Singapore a oedd yn dysgu Saesneg fel I2. Mae'r awdur yn nodi sut mae ymarfer asesu ar gyfer dysgu yn ei gwneud hi'n glir i athrawon sut mae dysgwyr yn prosesu iaith. Mae Jones (2018) yn nodi bod darllen ac ysgrifennu dan arweiniad mewn grwpiau bach yn galluogi athrawon i roi mwy o sylw i anghenion unigol dysgwyr trwy ddefnyddio gwybodaeth ddiagnostig o arferion asesu ar gyfer dysgu. Daw'r awdur i'r casgliad bod gan ddefnyddio asesu ar gyfer dysgu botensial mawr i wella dysgu ac addysgu, gan bod asesu ar gyfer dysgu yn gallu darparu gwybodaeth fanwl am ddefnydd iaith dysgwyr yn yr ysgol.
- 4.16 Ystyriodd astudiaeth ansoddol gan Lee *et al.* (2019) weithrediad Asesu fel Dysgu (AaL) o fewn dosbarthiadau ysgrifennu ysgolion cynradd. Yn yr astudiaeth hon, mae asesu fel dysgu yn cael ei ddeall fel is-set o asesu ar gyfer dysgu, gan fod asesu fel dysgu yn amlygu dimensiwn myfyriwr-ganolog asesu ar gyfer dysgu. Mae'r ymchwil yn archwilio'r manteision a'r heriau canfyddedig o weithredu Asesu fel Dysgu ar gyfer dysgu Saesneg I2 yn Hong Kong o safbwyntiau athrawon a dysgwyr Gradd 5 a 6.¹⁰ Mae canfyddiadau'n dangos y gall gweithredu Asesu fel Dysgu yn yr ystafell ddosbarth ysgrifennu fod yn dasg anodd i athrawon. Rhoddwyd mwy o bwyslais ar rannu nodau dysgu, meini prawf llwyddiant ac adolygu cyfoedion, gyda llai o amser yn cael ei roi i hunan fyfyrion a hunanasesu dysgwyr, oherwydd cyfyngiadau amser. Roedd manteision canfyddedig athrawon o asesu ar gyfer dysgu yn ymwneud â'u dysgu personol eu hunain a dysgu ychwanegol eu dysgwyr. Roedd heriau canfyddedig athrawon o ran gweithredu Asesu fel Dysgu yn cynnwys diffyg amser, gwybodaeth annigonol athrawon, petruster dysgwyr i gymryd rhan mewn arferion Asesu fel Dysgu yn enwedig pan fyddant yn cael eu cynnal yn Saesneg, a diffyg cymorth gan gydweithwyr eraill. Mae'r canfyddiadau'n awgrymu bod datblygiad proffesiynol parhaus yn allweddol wrth gynllunio i ddarparu Asesu fel Dysgu.

¹⁰ Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr, ond tybir eu bod yn ddisgyblion 10-12 oed.

- 4.17 Yn astudiaeth Lee *et al.* (2019), roedd manteision canfyddedig dysgwyr o Asesu fel Dysgu yn cynnwys eu dealltwriaeth well o ofynion ysgrifennu, perchnogaeth gryfach o'u gwaith wrth iddynt osod nodau a myfyrio, a manteision adolygu cyfoedion. Roedd heriau canfyddedig dysgwyr o Asesu fel Dysgu yn ymwneud yn bennaf â gosod nodau ac adolygu cyfoedion. Roedd hyn yn arbennig o wir ar gyfer dysgwyr iau a dysgwyr sydd â diffyg hyfedredd yn Saesneg oherwydd fod gosod nodau, hunan-fonitro ac adolygu cyfoedion yn dasgau heriol, yn ôl yr awduron. Mae Lee *et al.* (2019) yn trafod paratoi dysgwyr ar gyfer arfer Asesu fel Dysgu a sut mae newid eu hagweddau a'u disgwyliadau yn allweddol. Mae'r awduron yn awgrymu bod athrawon yn ystyried defnyddio arferion Asesu fel Dysgu yn yr iaith gyntaf (I1) gyda dysgwyr ifanc cyn defnyddio arferion Asesu fel Dysgu yn I2 pan fydd dysgwyr yn barod. Er mwyn hwyluso arfer Asesu fel Dysgu, mae'r awduron yn awgrymu bod gan athrawon rôl hollbwysig i'w chwarae drwy hyfforddi, modelu a chefnogi dysgwyr i ddysgu, yn ogystal â hyrwyddo'r defnydd o adborth, yn hytrach na rhoi sgorau ar dasgau.
- 4.18 Archwiliodd astudiaeth gan Otnes a Solheim (2019) yn Norwy brosesau ysgrifennu dysgwyr drwy archwilio adborth ysgrifenedig athrawon i ddysgwyr Gradd 7 ysgol gynradd (12-13 oed) a phrosesau adolygu dysgwyr yn dilyn hynny. Ymhlith y canfyddiadau roedd cyfeiriadau at asesu ar gyfer dysgu. Dengys y canfyddiadau mai dim ond ychydig o ddysgwyr a adolygodd eu gwaith ysgrifenedig ar eu liwt eu hunain, gyda diwygiadau yn aml yn dameidiog a chan ymateb yn uniongyrchol i'r sylwadau a ddarparwyd gan athrawon. Mae'r canfyddiadau hefyd yn dangos bod athrawon, wrth roi adborth ar iaith a gramadeg, yn cywiro neu'n gwneud awgrymiadau pendant yn hytrach nag egluro neu gwestiynu. Fodd bynnag, mae'r awduron yn dadlau ei bod yn heriol i athrawon roi adborth i hyrwyddo adolygu testun heb iddynt gymryd y testunau drosodd ('taking over the texts') (Otnes a Solheim 2019), a rhan o'r broblem hon yw nad yw dysgwyr wedi cael eu hyfforddi i wneud defnydd o adborth o'r fath. Mae Otnes a Solheim (2019) yn esbonio sut, yn eu hastudiaeth, y gwelwyd tebygrwydd â dadleuon Hawe a Dixon (2014): gan nad yw dysgwyr yn cael eu hannog i gymryd perchnogaeth a chyfrifoldeb dros eu dysgu, mae arferion asesu ar gyfer dysgu ar gyfer datblygu ysgrifennu yn aml yn methu â chyrraedd eu potensial. Daw'r awduron i'r casgliad y dylid ystyried perthynas athro-

dysgwyr gweithredol a deialogaidd a nifer o arferion adborth er mwyn gweld adborth yn rhan fwy integredig o'r broses ysgrifennu.

Arferion ac adnoddau Asesu ar gyfer Dysgu ar gyfer dysgu ieithoedd

Cyfarwyddiadau a meini prawf asesu

- 4.19 Mae'r rhan fwyaf o'r astudiaethau sy'n archwilio'r defnydd o gyfarwyddiadau asesu a meini prawf asesu wedi'u lleoli yn y dosbarth ysgrifennu. At ei gilydd, mae'r astudiaethau hyn yn dangos effeithiau cadarnhaol dealltwriaeth dysgwyr o gyfarwyddiadau a meini prawf asesu.
- 4.20 Adroddodd Ghaffar et al. (2020) ar effeithiau cadarnhaol llunio cyfarwyddiadau rhwng athro a dysgwyr i hybu sgiliau ysgrifennu Saesneg l2. Cynhaliwyd astudiaeth achos ymchwiliol dulliau cymysg Ghaffar *et al.* (2020) mewn ysgol ganol yn Libanus gyda dysgwyr Gradd 8.¹¹ Mae'r awduron yn deall cyfarwyddbau fel 'illustrative scoring mechanisms that can be formulated by teachers, students, or other evaluators', sy'n 'specify the criteria needed for a certain assignment and the different levels of the quality of work' (Ghaffar *et al.* 2020). Mae'r awduron yn nodi bod cyd-lunio a defnyddio cyfarwyddiadau ysgrifennu wedi cael effaith gadarnhaol ar sgiliau ysgrifennu dysgwyr, a bod dylanwad cadarnhaol amlwg ar agweddau a chanfyddiadau dysgwyr tuag at ysgrifennu. Roedd dysgwyr a oedd wedi cymryd rhan mewn cyfweiliadau ymadael yn fwy bodlon ar dasgau ysgrifennu nag yr oeddent cyn yr ymyriad, gan eu bod yn fwy ymwybodol o'r meini prawf gwerthuso ac yn fwy gwybodus am ddisgwyliadau athrawon. Roedd canlyniadau holiaduron yn dangos bod y dysgwyr a oedd wedi ymgymryd â'r ymyriad yn dangos mwy o hyder yn eu sgiliau ysgrifennu. Mae'r awduron yn nodi bod eu canfyddiadau'n gyson â rhai astudiaethau eraill (Andrade 2001; Andrade et al. 2009) sy'n dangos bod y cyfarwyddiadau yn cyfrannu at ansawdd ysgrifennu dysgwyr yn ogystal â'u dealltwriaeth o rinweddau ysgrifennu effeithiol.^{12 13}

¹¹ Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr, ond tybir eu bod yn ddisgyblion 13–14 oed.

¹² Andrade, H. (2001). 'The effects of instructional rubrics on learning to write'. *Current Issues in Education* 4 (4), tt. 1-21.

¹³ Andrade, H., Wang, X., Du, Y. and Akawi, R. L. (2009). 'Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing'. *The Journal of Educational Research* 102 (4). Doi: 10.3200/JOER.102.4.287-302.

- 4.21 Arsyllwodd Mak a Lee (2014) fod dysgwyr yn y cyfnod cyn-ysgrifennu, yn gosod nodau a oedd yn cynorthwyo athrawon i ddeall eu hanghenion, yn ogystal ag ymglyfarwyddo'r dysgwyr â'r meini prawf asesu.
- 4.22 Yn astudiaeth Sadeghi a Rahmati (2017) yn Iran, trefnwyd gweithdai fel rhan o'r ymchwil i gyflwyno meini prawf asesu i ddysgwyr, a dadansodwyd ysgrifau sampl i gynorthwyo dysgwyr i ddeall meini prawf ansawdd. Mae Sadeghi a Rahmati (2017) yn nodi sut mae gwneud dysgwyr yn ymwybodol o feini prawf ansawdd asesiadau yn angenrheidiol. Maent yn nodi y gellir datrys materion dibynadwyedd mewn perthynas â hunanasesu a hunan-raddio dysgwyr trwy rannu meini prawf asesu gyda dysgwyr. Fodd bynnag, maent yn nodi y gall hyn arwain at ddysgwyr yn cydymffurfio â meini prawf yn hytrach na ffocws ar ddysgu, fel y trafodwyd gan Torrance (2007, 2012).^{14 15} Mae'r awduron yn awgrymu bod ysgolion yn addasu meini prawf asesu safonol a manwl a luniwyd gan sefydliadau asesu blaenllaw.
- 4.23 Adroddodd Hill ac Edwards (2019) yn eu hastudiaeth yn Seland Newydd fod dysgwyr yn gwerthfawrogi'r broses datblygu sgiliau lle'r oedd yr athro'n dysgu iddynt sut i ddefnyddio'r cyfarwyddyd meini prawf llwyddiant i werthuso eu gwaith ysgrifennu. Mae canfyddiadau'n dangos na fyddai dysgwyr wedi gallu ennill y cymhwysedd angenrheidiol i hunanwerthuso ysgrifennu traethodau heb y cam datblygu sgiliau hwn.
- 4.24 Defnyddiodd Fletcher (2021) gyfarwyddiadau asesu ar raddfa fawr fel sail ar gyfer templed cynllunio hunanasesu mewn cyd-destun yn Awstralia. Defnyddiwyd y rhain i archwilio sut y gellid defnyddio templed cynllunio hunanasesu i helpu dysgwyr yn eu hunanasesiad ac i hunan reoleiddio eu dysgu fel rhan o brosiect ysgrifennu yn yr ystafell ddosbarth. Roedd dysgwyr yn defnyddio'r broses hunanasesu i ddatblygu eu cymwyseddau fel ysgrifenydd ar draws llawer o agweddau a gynrychiolir yn y cyfarwyddiadau ysgrifennu.

¹⁴ Torrance, H. (2007). 'Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning'. *Assessment in Education* 14(3), tt. 281–294. Doi: 10.1080/09695940701591867.

¹⁵ Torrance, H. (2012). 'Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment'. *Oxford Review of Education* 38(3), tt. 323–342. Doi: 10.1080/03054985.2012.689693.

- 4.25 Mae astudiaethau eraill yn archwilio dyluniad cyfarwyddiadau a / neu feini prawf a'r defnydd a wneir ohonynt i werthuso cymhwysedd cyfathrebol (Torres-Gordillo *et al.* 2020) ac asesu ar gyfer dysgu cydweithredol ar gyfer cyd-destun Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (CLIL) (Casal 2016). Mae Casal (2016, t. 153) yn dadlau y gall cyfarwyddiadau sy'n pwysleisio 'positive interdependence, individual accountability and social skills' gyfryngu'r broses o sicrhau bod dysgwyr yn dod yn ddysgwyr gydol oes hunan-reoleiddiedig, annibynnol. Cynlluniodd Torres-Gordillo *et al.* (2020) fodel Asesu ar gyfer Dysgu cymhwysedd cyfathrebol. Yn eu hastudiaeth, roedd rhai athrawon yn gweld defnyddio meini prawf asesu cymhwysedd cyfathrebol fel rhywbeth a oedd yn gwella'r broses addysgu-dysgu. Ymgorfforwyd dangosyddion asesu cymhwysedd cyfathrebol yng ngweithgareddau dyddiol athrawon, a chafodd hyn effeithiau cadarnhaol.
- 4.26 Mae astudiaethau eraill yn galw am ddealltwriaeth o gyfarwyddiadau a meini prawf asesu fel ffordd o ddatblygu arfer asesu ar gyfer dysgu. Mae Cheng (2004) yn awgrymu, er mwyn gwella asesu Saesneg mewn ysgolion (SBA) yn Hong Kong, y gallai athrawon gynnwys gweithgareddau cyn-SBA fel trafod cyfarwyddiadau asesu, gan ei fod yn ddefnyddiol ar gyfer dysgu myfyrwyr, yn ogystal â defnyddio canlyniadau SBA i addasu'r addysgu. Mae Lee a Coniam (2013) yn nodi bod angen i ddysgwyr ddeall y meini prawf ysgrifennu er mwyn iddynt ddeall yr hyn a ddisgwylir ganddynt fel dysgwyr.

Asesiad cyfrifiadurol

- 4.27 Mae rhai astudiaethau yn ystyried y cysyniad o gyflwyno adnoddau asesu ar gyfer dysgu cyfrifiadurol i'r ystafell ddosbarth. Mae'r astudiaethau hyn yn dangos amrywiaeth o ganlyniadau o ran manteision a heriau asesu ar gyfer dysgu cyfrifiadurol. Mae tair o'r astudiaethau hyn yn pwyntio at yr angen am ymwybyddiaeth a dealltwriaeth athrawon o sut y gellir defnyddio asesiadau cyfrifiadurol yn effeithiol.
- 4.28 Cafwyd canlyniadau cymysg yn astudiaeth Admiraal *et al.* (2020). Archwiliodd yr awduron sut y gallai asesiadau cyfrifiadurol roi adborth ffurfiannol i ddysgwyr iaith a hysbysu athrawon i baratoi eu haddysgu. Cynhaliwyd yr ymchwil mewn ysgol uwchradd gyda phump o athrawon iaith Iseldireg, un swyddog cymorth TG, a 47 o

ddysgwyr iaith Iseldireg Gradd 7.¹⁶ Mae'r canfyddiadau'n dangos bod yr adnodd asesu cyfrifiadurol, 'Got it Language' wedi rhoi llawer o wybodaeth i athrawon, ond nad oedd bob amser yn darparu gwybodaeth ddigon manwl i gefnogi asesu ar gyfer dysgu ffurfiannol ar lefel dysgwr unigol. Mae'r awduron yn dadlau bod angen y wybodaeth berthnasol o adnoddau asesu cyfrifiadurol ar athrawon ac y dylent fod yn fwy gwybodus ynglŷn â sut i ddefnyddio gwybodaeth o'r fath er mwyn gwella perfformiad pob dysgwr.

- 4.29 Fodd bynnag, nododd yr athrawon yn astudiaeth Admiraal *et al.* (2020) fanteision defnyddio asesiadau cyfrifiadurol. Trafododd yr athrawon fod yr asesiadau cyfrifiadurol yn darparu cyfleoedd dysgu ychwanegol i ddysgwyr, a'u bod yn gwerthfawrogi'r wybodaeth oedd ar gael am ymatebion eitemau unigol gan eu bod wedyn yn gallu mynd i'r afael â chamsyniadau dysgwyr yn y dosbarth. Bu athrawon hefyd yn trafod y manteision i ddysgwyr. Roedd dysgwyr sy'n perfformio'n isel yn rhoi mwy o ymdrech i ddysgu ieithoedd, oherwydd roedd derbyn adborth o'r asesiad cyfrifiadurol ar sgoriau isel, oherwydd ymarfer annigonol, yn eu gwneud yn ymwybodol bod gwneud ymdrech yn cael effaith. Roedd myfyrwyr isel eu perfformiad yn gwerthuso'r arfer hon yn fwy cadarnhaol na'u cyfoedion oedd yn perfformio'n dda, gan fod dysgwyr isel eu perfformiad yn gallu elwa ar adborth ychwanegol gan yr athro a'u cyfoedion oedd yn perfformio'n dda. Mae'r awduron yn dadlau y gallai dysgwyr sy'n perfformio'n dda hefyd elwa ar asesiad ffurfiannol trwy addysgu cyfoedion neu adborth gan gyfoedion, wrth i'r dysgwyr hyn fagu hyder a theimlo'n falch trwy gynorthwyo cyd-ddysgwyr. Fel y noda Admiraal *et al.* (2020), 'teaching is the best way of learning'.
- 4.30 Cafwyd canlyniadau cymysg hefyd yn astudiaeth Engeness (2018) yn Norwy, lle cymharwyd dau grŵp o ddysgwyr ysgol uwchradd (16-17 oed) wrth ysgrifennu traethodau yn Saesneg. Ysgrifennodd dysgwyr nifer o ddrafftiau o'u traethodau, gyda'r grŵp targed yn cael adborth o'r adnodd beirniadu traethodau cyfrifiadurol, EssayCritic, a'r grŵp cymharu yn cael adborth gan gyfoedion. Mae canfyddiadau'r astudiaeth yn dangos mai ychydig o sylw a roddodd yr athro yn y grŵp targed i ddatblygiad sgiliau asesu ar gyfer dysgu'r dysgwyr, er iddynt gynorthwyo dysgwyr i

¹⁶ Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr.

gwblhau tasgau trwy ryngweithio ag EssayCritic. Yn ôl yr awdur, mae hyn oherwydd bod rhyngweithio agos athrawon ag EssayCritic a'r arweiniad a ddarparwyd gan EssayCritic wedi arwain at ddibyniaeth athrawon ar ei adborth.

- 4.31 Ar y llaw arall, yn y dosbarth cymharu yn astudiaeth Engeness (2018), roedd yn ymddangos bod yr athro'n talu sylw i ddull dadansoddi'r dasg a gofynion y traethawd. Mae'r awdur yn nodi y gallai'r athro yn y grŵp cymharu fod wedi cyfrannu at ddatblygu cymhwysedd asesu ar gyfer dysgu dysgwyr a hyrwyddo '*agentic control*' dysgwyr (Engeness 2018, t. 19) dros yr ymarfer ysgrifennu. Daw'r astudiaeth i'r casgliad y gall defnyddio adnoddau asesu cyfrifiadurol fel EssayCritic effeithio ar arweiniad athrawon ar ddysgu. I'r awdur, mae'r canfyddiadau'n dangos pwysigrwydd ymwybyddiaeth athrawon o natur y cymorth y mae technoleg yn ei ddarparu.
- 4.32 Roedd astudiaeth Torres-Gordillo *et al.* (2020) hefyd yn dangos canlyniadau cymysg. Fe wnaethon nhw ddylunio model asesu ar gyfer cymhwysedd cyfathrebol ac archwilio sut i'w gymhwyso mewn ystafelloedd dosbarth addysg gynradd yn Sbaen. Gweithredwyd y model trwy ddefnyddio'r adnodd ar gyfer asesu cymhwysedd cyfathrebol ieithyddol ('tool for the assessment of linguistic communication competence') (HERACLES) trwy ddefnyddio tabledi. Mae'r awduron yn nodi bod rhai athrawon yn teimlo bod yr adnodd HERACLES yn syml ac yn reddfodol, tra bod athrawon eraill wedi profi sawl anhawster fel deall y dechnoleg.

Gwaith portffolio

- 4.33 Mae Cheng (2004) yn galw am ddefnyddio gwaith portffolio i gynyddu cyfranogiad dysgwyr yn y broses ddysgu. Mae hyn yn seiliedig ar gyfweiliad e-bost ar-lein gyda phedwar o athrawon Saesneg ysgol uwchradd yn Hong Kong a'u gweithrediad o asesiad yn yr ysgol (SBA) mewn perthynas ag asesu ar gyfer dysgu. Mae ymatebion athrawon yn awgrymu mai dim ond i ryw raddau y mae arfer cyfredol SBA Saesneg yn gweithredu arferion asesu ar gyfer dysgu.
- 4.34 Mae Clerkin (2009) yn adrodd ar fanteision gwaith e-bortffolio mewn asesu ar gyfer dysgu a ddarganfuwyd mewn prosiect ymchwil gweithredol a gynhaliwyd mewn ystafell ddosbarth ysgol gynradd yn Iwerddon. Roedd Clerkin (2009) yn ymchwilydd ac yn athro ac mae'n nodi eu bod, trwy ddefnyddio e-bortffolio, wedi ychwanegu at

eu set sgiliau asesu fel athro, a bod myfyrwyr wedi dysgu'r sgiliau canlynol:

hunanasesu, asesu cyfoedion, derbyn adborth athro a chyfoedion, gan ddefnyddio cyfarwyddiadau, a chydabod y meini prawf llwyddiant a'r bwriadau dysgu. Mae Clerkin yn nodi sut y gweithredwyd e-bortffolios yn llwyddiannus yn y broses asesu ar gyfer dysgu, ond mae hefyd yn nodi bod dewis y meddalwedd mwyaf priodol a strwythur cynnwys yr e-bortffolio ei hun yn baratoadau angenrheidiol. Mae'r awdur yn nodi bod integreiddio'r pedwar sgil ysgrifennu, darllen, gwrando a siarad wedi'i gydnabod yn llwyddiannus gan ddysgwyr trwy ddefnyddio'r e-bortffolios.

- 4.35 Adolygodd Lam (2015) yn feirniadol astudiaethau o ddsbarthiadau ysgrifennu I2 / EFL mewn ysgolion a phrifysgolion i archwilio i ba raddau y gall Asesu fel Dysgu gefnogi ysgrifennu a dysgu. Mae'r awdur yn trafod bod y dull o addysgu ac asesu ysgrifennu wedi'i alinio'n adeiladol wrth asesu portffolio gyda ffocws ar Asesu fel Dysgu. Mae Lam (2015) yn nodi, pan fo Asesu fel Dysgu yn cael ei argymhell mewn gwaith portffolio yn yr ystafell ddsbarth, y gall hybu sgiliau athrawon wrth addysgu ysgrifennu, cynorthwyo i rymuso athrawon, hybu cymhelliant dysgwyr ar gyfer dysgu, a gwelliannau yn ysgrifennu dysgwyr. Yn ôl yr awdur, mae gwaith portffolio Asesu fel Dysgu yn debygol o hwyluso datblygiad sgiliau hunanasesu dysgwyr wrth ysgrifennu. Mae Lam (2015) yn dadlau y dylid annog addysgeg ysgrifennu Asesu fel Dysgu yn y lleoliad EFL gan ei fod yn alinio addysgu, dysgu ac asesu ysgrifennu, ac yn hyrwyddo datblygiad sgiliau cyfansoddi metawybyddol ('metacognitive composing skills').

Hunanasesu ac asesu cyfoedion

- 4.36 Mae rhai astudiaethau'n trafod cyfranogiad dysgwyr mewn perthynas ag asesu ar gyfer dysgu gan gyfeirio'n benodol yn aml at hunanasesu ac asesu cyfoedion. Mae manteision a heriau i'r ddau arfer, er bod ffocws yr astudiaethau hyn yn bennaf ar arfer hunanasesu a'i fanteision.
- 4.37 Canfu Joo (2016) fod asesu cyfoedion a hunanasesu yn fwyaf ystyrlon pan fyddant yn canolbwyntio ar ddysgwyr a'u dysgu. Cynhaliodd Joo (2016), gan ddefnyddio'r cysyniad 'learning-oriented assessment' (LOA) fel fframwaith adolygu, adolygiad o astudiaethau empirig ar asesu wedi'i gynllunio a heb ei gynllunio. Gwnaethpwyd hyn er mwyn ystyried arferion asesu siarad I2 o ran asesu cyfoedion a hunanasesu.

Daw Joo (2016) i'r casgliad y gall dysgwyr asesu eu perfformiadau llafar eu hunain a pherfformiad eu cyfoedion os bodlonir amodau penodol. Nodir yr amodau hyn fel a ganlyn: meini prawf mewn perthynas â thasgau sy'n glir; hyfforddiant; ystyried nodweddion a chanfyddiadau dysgwyr, ac integreiddio asesu i'r cwricwlwm. Mae'r awdur hefyd yn dod i'r casgliad y gall y broses o ymwneud ag arferion hunanasesu ac asesu cyfoedion, yn ogystal â chynnyrch canlyniadol asesiad o'r fath, wella gallu llafar I2.

- 4.38 Archwiliodd Hill ac Edwards (2019) hefyd effeithiau cadarnhaol hunanasesu ond lleisiwyd pryderon ynghylch asesu cyfoedion. Yn eu hastudiaeth, buont yn archwilio canfyddiadau dysgwyr ysgol uwchradd yn Seland Newydd (Blwyddyn 13, 17-18 oed) ynghylch y broses o ddysgu am ysgrifennu traethodau yn yr ystafell ddosbarth Saesneg, eu creu a derbyn adborth ar eu cyfer. Mae'r awduron yn nodi bod dysgwyr yn yr astudiaeth yn gweld adborth yn fwy pwerus pan fyddai'n dod o'u hunain fel hunan reoleiddio na phan fyddai'n dod yn gyfan gwbl o'u hathro. I Hill ac Edwards, roedd yr adborth a gynhyrchwyd ar y cyd gan fyfyrwr ac athro yn dod yn wybodaeth a rannwyd rhwng y dysgwr a'r athro, a hynny'n aml yn ysgogi sgysiau. Mae canfyddiadau hefyd yn dangos bod myfyrwyr wedi'u hymgysylltu'n fawr trwy adborth a gynhyrchwyd gan ddysgwyr. Yn ôl yr awduron, mae'r astudiaeth yn cadarnhau bod cynnydd mewn hunan reoleiddio yn gysylltiedig ag adborth a gynhyrchir gan ddysgwyr, sy'n cael ei weld yn ddymunol ar gyfer datblygu dysgwyr gydol oes. Mae hyn yn cyd-fynd â Lam (2015) sy'n dadlau y dylid cefnogi dysgwyr ac y dylent gael digon o brofiad o fonitro eu datblygiad ysgrifennu trwy Asesu fel Dysgu. Fel y noda Lam (2015, t. 14), mae hyn oherwydd bod 'self-assessment and self-reflection are key skills that equip the students with self-regulatory abilities to promote long-term learning of writing'.
- 4.39 Mae astudiaeth Hill ac Edwards (2019) yn dangos bod asesu cyfoedion yn llai syml na hunanasesu, gan fod rhai dysgwyr wedi cwestiynu dibynadwyedd adborth cyfoedion. Yn ôl yr awduron, mae'r astudiaeth yn cadarnhau bod gan gymhelliant rôl i'w chwarae mewn hunan reoleiddio, gan fod amser ac ymdrech yn atal rhai dysgwyr rhag ymateb i'r adborth. Mae'r awduron hefyd yn nodi bod hyder dysgwyr yn eu dealltwriaeth o ansawdd traethawd a sut i wella yn cefnogi eu hymdeimlad o berchnogaeth o'u dysgu a chyfrifoldeb amdano. Canfu Mak a Lee (2014) hefyd fod

gweithredu asesu ar gyfer dysgu cyn, yn ystod ac ar ôl y dasg ysgrifennu wedi helpu dysgwyr i ddod yn adfyfiriol ac annibynnol, ac wedi'u galluogi i gymryd mwy o gyfrifoldeb am eu dysgu.

- 4.40 Canfu Gan *et al.* (2019) fod hunanasesu yn ysgogydd yn yr ystafell ddosbarth EFL yn rhanbarth Asia (t. 788). Archwiliodd yr astudiaeth brofiadau dysgwyr uwchradd EFL o arferion asesu yn yr ystafell ddosbarth, a sut y gall profiadau o'r fath effeithio ar eu cymhelliant i ddysgu Saesneg. Yn seiliedig ar ganlyniadau holiadur gyda 196 o ddysgwyr 14-19 oed, canfu'r astudiaeth mai asesiad rhyngweithiol-anffurfiol-athromyfyriwr ('teacher-student interactive-informal') a hunanasesiad myfyrwyr oedd y rhagfynegyddion gorau o gymhelliant cynhenid ac agweddau cadarnhaol dysgwyr tuag at y cwrs EFL (Gan *et al.* 2019, t 796). Canfu Afitska (2008), yn eu hastudiaeth yn seiliedig ar ddosbarthiadau trochi Saesneg fel iaith ychwanegol (EAL / SIY) mewn ysgolion cynradd yn Lloegr, hefyd fod adborth gan athrawon, cwestiynu, asesu cyfoedion a hunanasesu yn cael effeithiau cadarnhaol ar ddatblygiad ieithyddol dysgwyr. Soniodd dysgwyr (8-10 oed) ac athrawon am agweddau cadarnhaol ar y cyfan tuag at y strategaethau hyn.
- 4.41 Canfu astudiaeth Gan *et al.* (2019) hefyd fod asesiad sy'n seiliedig ar berfformiad wedi'i reoli gan athro ('teacher-controlled performance-oriented assessment') (t. 783) yn cael ei ddefnyddio'n bennaf mewn dosbarthiadau EFL. Mae'r astudiaeth yn dangos bod monitro gan athrawon wedi cyfrannu'n sylweddol at bryder yn yr ystafell ddosbarth EFL a diffyg hunanhyder dysgwyr, er bod monitro yn cynnwys gweithgareddau fel gwaith portffolio. Mae awduron yr astudiaeth yn nodi y gallai hyn fod oherwydd bod arferion monitro wedi cael eu defnyddio i raddio dysgwyr yn gyhoeddus. Mae'r awduron yn nodi bod eu hastudiaeth yn awgrymu bod angen i weinyddwyr ysgolion ac athrawon wella arferion monitro.
- 4.42 Soniodd Fletcher (2021) hefyd am ddefnyddioldeb hunanasesu, mewn astudiaeth o saith athro a 126 o ddysgwyr o Flynyddoedd 2, 4, a 6 (tua 7, 8 ac 11 oed) mewn ysgol gynradd annibynnol yn Awstralia. Cydweithiodd yr ymchwilydd ag athrawon i archwilio sut y gellid defnyddio templed cynllunio hunanasesu i helpu dysgwyr yn eu hunanasesiad, ac i hunan reoleiddio eu dysgu fel rhan o brosiect ysgrifennu yn yr ystafell ddosbarth. Defnyddiwyd cyfarwyddiadau asesu ar raddfa fawr fel sail ar

gyfer y templed cynllunio hwn. Mae canfyddiadau'r astudiaeth yn awgrymu bod amser, hyder a phrofiadau yn ffactorau a oedd yn effeithio ar ddulliau athrawon o sgaffaldio arfer hunanasesu yn eu dosbarthiadau. Roedd dysgwyr yn defnyddio'r broses hunanasesu i ddatblygu eu cymwyseddau fel ysgrifenydd ar draws llawer o agweddau a gynrychiolir yn y cyfarwyddiadau ysgrifennu. Daw'r awdur i'r casgliad ei bod yn bwysig bod dysgwyr ac athrawon yn defnyddio tystiolaeth asesu i lunio barnau am yr hyn a ddysgwyd ac i bennu camau nesaf y broses ddysgu.

- 4.43 Nid yw pob astudiaeth yn adrodd ar fanteision cyffredinol hunanasesu. Archwiliodd Vattøy (2020) gredoau athrawon EFL am arferion adborth, mewn perthynas â chredoau am hunan-reoleiddio dysgwyr, hunan-effeithiolrwydd a sgiliau iaith yn Norwy. Roedd y 10 athro hyn yn addysgu ar lefel uwchradd is. Mae data cyfweiliadau'n datgelu bod hanner yr athrawon wedi gweld asesu ar gyfer dysgu yn her oherwydd atebolrwydd, gyda'r pwyslais ar arholiadau, profion a marcio myfyrwyr. Yn ôl yr awdur, mae'r astudiaeth yn awgrymu bod systemau atebolrwydd crynodol a yrrir gan arholiadau yn llesteirio potensial llawn asesu ar gyfer dysgu ar gyfer athrawon EFL. Mae'r astudiaeth hefyd yn datgelu bod athrawon yn rhanedig ynghylch i ba raddau yr oeddent yn cynnwys eu dysgwyr wrth roi adborth iddynt fel athrawon. Nid oedd hanner yr athrawon yn canolbwyntio digon ar adnoddau dysgu hunan-reoleiddiedig, ac roedd hanner yn credu na allai eu dysgwyr gymryd cyfrifoldeb am eu dysgu eu hunain, gan nad oeddent yn ddigon hen i wneud hynny. Roedd hanner yr athrawon yn ymwneud yn fwy â gwybodaeth dysgwyr am ddisgwyliadau athrawon yn hytrach na hunan-effeithiolrwydd dysgwyr. Mae canfyddiadau'r astudiaeth hefyd yn dangos, ar gyfer hanner yr athrawon, bod 'marking was connected to their feedback practice in a detrimental way for their formative assessment practice' (Vattøy 2020).
- 4.44 Mae Lam (2016) hefyd yn trafod heriau o'r fath. Mae adolygiad Lam (2016) yn nodi, mewn rhai astudiaethau SBA ac asesu ar gyfer dysgu, bod athrawon a dysgwyr wedi dod yn fwy parod i dderbyn arferion asesu amgen. Fodd bynnag, mae adolygiad Lam (2016) yn nodi bod athrawon yn parhau i fod yn amheus o ddiwygio mewn perthynas ag asesu, a bod dysgwyr yn ei chael hi'n anodd monitro eu dysgu eu hunain yn annibynnol, gan eu bod yn fwy cyfarwydd â bod yn ddysgwyr goddefol mewn ystafelloedd dosbarth traddodiadol athro-ganolog.

4.45 Yn astudiaeth Sadeghi a Rahmati (2017), trafodir heriau hunanasesu hefyd. Yn eu hastudiaeth, defnyddiwyd asesiad integredig, sef asesu fel dysgu, asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu, gyda grŵp arbrol yn edrych ar allu ysgrifennu yn Saesneg fel I2. Roedd y dysgwyr yn y grŵp arbrol / integredig yn mwynhau hunan arfarnu, ond cawsant anawsterau wrth weithredu hunanasesu, yn enwedig wrth adolygu gwallau gramadegol.

Sgaffaldio a monitro

4.46 Ystyriodd dwy astudiaeth yn benodol arferion sgaffaldio a monitro ymhlith athrawon EFL yn Iran. Bu Nasr *et al.* (2018) yn archwilio athrawon EFL Iran ar draws sefydliadau iaith ac ysgolion uwchradd gan ddefnyddio holiadur, cyfweiliadau ac arsylwi ystafell ddosbarth. Roedd yr astudiaeth yn ymwneud â chanfyddiadau athrawon o asesu ar gyfer dysgu, yn benodol monitro a sgaffaldio, yn ogystal ag archwilio arferion asesu ar gyfer dysgu athrawon mewn perthynas â phrofiad addysgu, lefel hyfedredd a addysgir a gradd academaidd. Wrth aralleirio Wragg (2004), mae'r awduron yn esbonio y gellir deall monitro fel rhywbeth sy'n helpu athrawon i 'evaluat[e] how instruction is going and what needs to be done when guidance is required' (Nasr *et al.* 2018, t. 3).¹⁷ Mae'r awduron, gan gyfeirio at Gibbons (2002), yn nodi y gellir deall sgaffaldio fel cymorth dros dro a ddarperir i ddysgwyr gwblhau tasg er mwyn iddynt allu cwblhau tasg debyg ar eu pen eu hunain yn ddiweddarach.¹⁸

4.47 Yn astudiaeth Nasr *et al.* (2018), mae canlyniadau'r holiadur yn dangos nad oedd profiad addysgu, gradd academaidd a lefel hyfedredd a addysgwyd wedi effeithio ar fonitro a sgaffaldio canfyddedig athrawon EFL mewn asesu ar gyfer dysgu. Mae data'r holiadur a chyfweiliadau yn dangos bod athrawon EFL yn ffafriol i arferion sgaffaldio gan gynnwys cwestiynu, arweiniad ac anogaeth, ond ni wnaethant ddefnyddio arferion monitro yn helaeth fel annog hunan fyfyrion a hunanasesu. Mae canfyddiadau'r astudiaeth yn dangos bod athrawon EFL yn llai gwerthfawrogol (Nasr *et al.* 2018, t. 25) o arferion monitro fel dysgwyr yn gosod amcanion dysgu, hunan-fonitro gan ddysgwyr a hunan fyfyrion gan ddysgwyr. Mae Nasr *et al.* (2018)

¹⁷ Wragg, E. C. (2004). *Assessment and learning in the secondary school*. New York: Taylor & Francis.

¹⁸ Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

yn nodi ei bod yn ymddangos bod hunanasesu, cwestiynu a dulliau cynnwys myfyrwyr yn cael eu defnyddio'n fwy gyda dysgwyr â hyfedredd Saesneg uwch, gan drafod sut mae arferion o'r fath yn fwy priodol ar gyfer dysgwyr iaith uwch. Mae'r awduron yn nodi nad yw athrawon EFL yn gallu defnyddio rhai arferion asesu ar gyfer dysgu gyda dosbarthiadau lefel iaith elfennol. Mae Nasr *et al.* (2018) yn cloi drwy nodi y gallai hyfforddiant ar gyfarwyddyd sy'n canolbwyntio ar ddysgu gynorthwyo athrawon EFL i dynnu ar arfer asesu ar gyfer dysgu ehangach.

- 4.48 Un o nodau papur arall gan Nasr *et al.* (2019) oedd archwilio canfyddiadau athrawon EFL o fonitro asesu ar gyfer dysgu a gweithredu sgaffaldio yn ysgolion uwchradd a sefydliadau iaith Iran. Mae data holiaduron a chyfweliadau'n datgelu bod athrawon EFL yn gwerthfawrogi (Nasr *et al.* 2019) arferion asesu ar gyfer dysgu, ac wedi defnyddio arferion sgaffaldio yn yr ystafell ddosbarth – cwestiynu a manau agor ar gyfer cyfraniad a ddefnyddiwyd fwyaf helaeth. Fodd bynnag, dangosodd yr astudiaeth fod athrawon yn llai tueddol o ddefnyddio arferion monitro. Roedd y canlyniadau hefyd yn dangos bod yr athrawon EFL yn y sefydliadau iaith yn fwy tebygol o weithredu sgaffaldio ac arferion monitro, o gymharu ag athrawon EFL mewn ysgolion uwchradd. Mae'r awduron hefyd yn archwilio'r rhwystrau canfyddedig sy'n atal athrawon rhag gweithredu asesu ar gyfer dysgu: rhwystrau diwylliannol, rhwystrau sy'n ymwneud â'r cwricwlwm, rhwystrau sy'n ymwneud â myfyrwyr a rhwystrau allanol / ymarferol. Trafodir y rhwystrau hyn yn adran *Heriau Gweithredu Asesu ar gyfer Dysgu* y bennod hon.

Canfyddiadau ac arferion athrawon

- 4.49 Mae rhai astudiaethau sy'n ystyried y gwahaniaeth rhwng canfyddiadau athrawon o asesu ar gyfer dysgu a'u harfer o asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth iaith. Archwiliodd astudiaeth gan Büyükkarci (2014) gredoau ac arferion athrawon Saesneg cynradd yn Nhwrci. Dengys data'r holiadur a'r cyfweliadau fod gan athrawon agweddau cadarnhaol tuag at asesu ffurfiannol, a'u bod yn gweld adnoddau fel adborth, rhannu nodau dysgu, asesu cyfoedion a hunanasesu fel adnoddau y dylid eu defnyddio yn eu hystafelloedd dosbarth. Fodd bynnag, mae'r astudiaeth hefyd yn datgelu na all athrawon bob amser ddefnyddio arferion asesu ffurfiannol o'r fath yn aml ac yn effeithiol: roedd gwahaniaeth rhwng credoau

cadarnhaol athrawon am arferion ffurfiannol a'u harferion gwirioneddol yng nghydestun yr ystafell ddosbarth. Mae'r awdur yn nodi bod materion fel ystafelloedd dosbarth gorlawn a llwythi gwaith trwm yn ei gwneud yn anodd iawn i athrawon roi asesu ffurfiannol ar waith.

- 4.50 Yn astudiaeth Hawe a Dixon (2014), arsylwyd tri athro elfennol yn Seland Newydd a oedd wedi mynegi credoau tebyg am bwysigrwydd adborth, cynnwys y dysgwr, ac arferion sy'n cyd-fynd â datblygu annibyniaeth y dysgwr, yn addysgu uned ysgrifennu seiliedig ar genre. Mae canfyddiadau'r astudiaeth yn datgelu, er bod yr athrawon wedi defnyddio strategaethau tebyg, roedd gwahaniaethau ansoddol rhwng athrawon. Roedd y gwahaniaethau hyn mewn perthynas â'r cyfleoedd a ddarparwyd i ddysgwyr gael mewnwelediad i nodau tasgau, i gymryd rhan mewn gweithgareddau gwerthusol a chynhyrchiol ac i wneud dyfarniadau arfarnol a phenderfyniadau cynhyrchiol. Mae'r awduron yn dadlau bod y gwahaniaethau hyn wedi effeithio'n sylweddol ar y profiadau ysgrifennu a ddarparwyd i ddysgwyr a'r rôl a chwaraeodd dysgwyr yn eu dysgu eu hunain. Daw Hawe a Dixon (2014, t. 78) i'r casgliad bod datblygu gwybodaeth werthusol a sgiliau cynhyrchiol dysgwyr wrth ysgrifennu yn golygu mabwysiadu asesu ar gyfer dysgu fel 'a unitary notion' a thrawsnewidiad radical i rolau a chyfrifoldebau athrawon a dysgwyr.
- 4.51 Arsyllwodd Burner (2015) wahaniaethau wrth iddynt archwilio canfyddiadau a phrofiadau dysgwyr ac athrawon uwchradd is Gradd 8 a 9 o asesu ffurfiannol.¹⁹ Roedd hyn mewn perthynas â dosbarthiadau ysgrifennu EFL yn Norwy. Mae'r canfyddiadau'n dangos bod dysgwyr yn gwerthfawrogi arfer ysgrifennu, adborth adeiladol gan athrawon ac adolygu testun, ond roeddynt yn gweld bod gwneud gwaith dilynol ar adborth athrawon, adborth negyddol gan athrawon, diffyg cymorth a modelu gan athrawon yn heriol. Roedd athrawon yn gefnogol i asesu ar gyfer dysgu mewn theori ond yn betrusgar i arfer asesu ar gyfer dysgu o ran hunanasesu gan ddysgwyr, adolygu testun a chynnwys myfyrwyr. Roedd yr heriau a wynebwyd gan athrawon mewn perthynas â hyn yn ymwneud yn bennaf â disgwyliadau isel athrawon o'u dysgwyr, pwnc eang ei ystod, a diffyg amser. Daw'r awdur i'r casgliad

¹⁹ Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr, ond mae dysgwyr 13-16 oed yn mynychu ysgol uwchradd is yn Norwy.

mai un o'r prif heriau y mae angen mynd i'r afael ag ef yw'r bwloch sylweddol sy'n bodoli rhwng canfyddiadau athrawon a dysgwyr o asesu ffurfiannol o ysgrifennu. Mae'r awdur yn dadlau bod angen i athrawon a dysgwyr drafod asesu ar gyfer dysgu ymhellach er mwyn datblygu iaith gyffredin ynghylch dealltwriaeth.

- 4.52 Canfu astudiaeth o athrawon EFL yn Iran gan Nasr *et al.* (2018) hefyd fod gwahaniaeth rhwng credoau a gweithredoedd athrawon. Mae'r awdur yn nodi bod mân anghysondeb ('slight mismatch') rhwng canfyddiadau athrawon a'u credoau ar waith. Mae hyn oherwydd nad oedd arferion monitro hunan-fyfyrio, metawybyddol ac annibyniaeth y dysgwr i'w gweld yn yr arsylwadau ystafell ddosbarth o gymharu â'r hyn a nodwyd yn yr holiadur.

Asesu ar gyfer Dysgu a dulliau addysgu ieithoedd

- 4.53 Mae yna eitemau sy'n trafod asesu ar gyfer dysgu mewn perthynas â gwahanol ddulliau dysgu ac addysgu ieithoedd: Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (CLIL); dysgu ieithoedd cymhwysedd cyfathrebol; dysgu ieithoedd rhyngddiwylliannol; ac Iaith Dysgu ac Addysgu (LoLT).
- 4.54 Mae Casal (2016) yn darparu fframwaith i athrawon asesu prosesau cymdeithasol a deilliannau dysgu ar gyfer tasgau Dysgu Cydweithredol mewn cyd-destunau Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (CLIL). Mae'r awdur yn deall Dysgu Cydweithredol fel defnydd systematig o grwpiau bach i greu dysgu, datblygu sgiliau cymdeithasol a hyrwyddo cyflawniad academaidd. Mae'r awdur yn deall CLIL trwy ddyfynnu Coyle *et al.* (2010, t. 1), ac yn ei weld fel dull addysgol â ffocws deuol ('dual-focused educational approach').²⁰
- 4.55 Mae Casal (2016) yn nodi y dylai asesu ar gyfer dysgu adlewyrchu a hyrwyddo Dysgu Cydweithredol os yw dysgwyr yn ymgysylltu â thechnegau Dysgu Cydweithredol yn rheolaidd. Mae'r awdur yn archwilio'r posibiliadau o asesu ar gyfer dysgu cydweithredol ar gyfer CLIL trwy ddarparu fframwaith asesu sy'n edrych ar dair elfen sylfaenol Dysgu Cydweithredol: cyd-ddibyniaeth gadarnhaol, atebolrwydd unigol, a datblygu sgiliau cymdeithasol. Mae Casal (2016) yn disgrifio asesu ar

²⁰ Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *CLIL content and language integrated learning*. Efrog Newydd: Cambridge University Press.

gyfer dysgu cydweithredol fel gwybodaeth yn cael ei llunio'n gymdeithasol a'i mewnnoli'n gynyddol i ddod yn weithred unigol. Yn ôl yr awdur, dylai asesiad adlewyrchu 'socially constructed cognitive and social skills' yn ogystal ag 'individual results of this internalisation process' (Casal 2016, t. 153).

- 4.56 Mae Guzmán-Simón *et al.* (2020) yn ystyried y tasgau asesu, meini prawf, adnoddau a phrosesau cymhwysedd cyfathrebol a ddefnyddir gan athrawon ysgolion cynradd yn Sbaen. Mae Guzmán-Simón *et al.* (2020), gan gyfeirio at Canale (1983), yn deall cymhwysedd cyfathrebol fel datblygiad gwranddo, darllen, siarad ac ysgrifennu trwy wahanol gydrannau megis y rhyngweithio ieithyddol, pragmatig-ddisgyrsiol, diwylliannol-gymdeithasol a strategol.²¹ Mae data grwpiau ffocws yn datgelu diffyg ymwybyddiaeth athrawon o dasgau asesu a diffyg technegau ac adnoddau, sy'n arwain at asesiad gwan o gymhwysedd cyfathrebol. Mae'r awduron yn nodi bod cymhwysedd cyfathrebol yn cael ei asesu'n bennaf trwy ysgrifennu, a daeth hyn hefyd yn ffordd i asesu dimensiynau eraill megis darllen a chyfathrebu llafar. Mae hyn oherwydd nad oedd yr athrawon wedi datblygu eu cymhwysedd i asesu'r broses ddysgu. Yn ôl yr awduron, mae'r astudiaeth yn datgelu bod athrawon wedi dangos camddealltwriaeth rhwng y syniadau o asesu a chymwysterau. Daw'r awduron i'r casgliad bod angen ffordd newydd o gynnwys cymhwysedd cyfathrebol yn y cwricwlwm, fel bod y cymhwyseddau hyn yn dod yn echelin sy'n rhoi ystyr i elfennau eraill y cwricwlwm. Mae'r awduron yn galw am hyfforddiant asesu priodol i athrawon.
- 4.57 Dyluniodd Torres-Gordillo *et al.* (2020) fodel asesu ar gyfer cymhwysedd cyfathrebol ac archwilio sut i'w gymhwyso mewn ystafelloedd dosbarth addysg gynradd yn Sbaen. Gweithredwyd y model trwy ddefnyddio'r adnodd ar gyfer asesu cymhwysedd cyfathrebol ieithyddol ('tool for the assessment of linguistic communication competence') (HERACLES) trwy ddefnyddio tabledi. Mae grwpiau ffocws gydag athrawon sy'n addysgu yn yr ail, y bedwaredd a'r chweched flwyddyn mewn ysgolion cynradd yn datgelu bod gan athrawon safbwyntiau amrywiol am yr arloesedd cyfrifiadurol (a drafodir hefyd yn yr adran *Asesiad Cyfrifiadurol*). Roedd

²¹ Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Yn: *Language and communication*. Richards, J.C., Smith, R. eds. Longman: Llundain, DU, tt. 2–14.

rhai athrawon yn gadarnhaol ynglŷn â'r arloesi, ac yn ei weld yn ddefnyddiol gan ei fod yn helpu i wella'r broses cymhwysedd cyfathrebol addysgu-dysgu. Ymhellach, cafodd dangosyddion asesu cymhwysedd cyfathrebol eu hymgorffori yng ngweithgareddau dyddiol athrawon. Dywedodd athrawon fod y dangosyddion hyn yn caniatáu ar gyfer gwerthuso sgiliau cymhwysedd cyfathrebol nad oeddynt wedi'u hasesu o'r blaen, megis ystumio. Datblygwyd cyfathrebu llafar hefyd oherwydd symlwydd defnyddio tabled fel offeryn asesu. Ehangwyd asesu cymhwysedd cyfathrebol i wahanol feysydd o'r cwricwlwm, ac arweiniodd y defnydd o ddangosyddion at athrawon yn credu eu bod yn caniatáu ar gyfer asesu mwy gwrthrychol yn y dosbarth.

- 4.58 Mae dwy erthygl sy'n ystyried y cysylltiad rhwng ieithoedd a diwylliant. Mae Scarino (2017) yn trafod y symudiad o addysgu ieithoedd gyfathrebol tuag at ddysgu ieithoedd rhyngddiwylliannol yng nghyd-destun K-12 (cynradd ac uwchradd) yn Awstralia. Mae'r papur yn tynnu ar astudiaeth ansoddol tair blynedd sy'n archwilio asesu iaith lle bu athrawon ac ymchwilwyr ieithoedd gwahanol yn cydweithio i archwilio ffyrdd o ennyn a barnu dysgu ieithoedd rhyngddiwylliannol. Mae Scarino (2017) yn archwilio ystyriaethau sy'n ymwneud â'r angen i ailgysyniadoli natur asesu wrth ddysgu ieithoedd. Mae'r awdur yn nodi bod dulliau asesu traddodiadol sy'n canolbwyntio ar gynnyrch yn hytrach na phroses yn llai abl i ddal gallu rhyngddiwylliannol. Yn ôl Scarino (2017), roedd cydnabyddiaeth nad oedd athrawon iaith wedi datblygu fframwaith i wneud dyfarniadau am ddysgu ieithoedd rhyngddiwylliannol, gan fod fframweithiau cwricwlwm ac asesu wedi'u strwythuro'n bennaf o amgylch y pedwar sgil macro.
- 4.59 Yn astudiaeth Sellan (2017), aeth grŵp o athrawon Saesneg mewn ysgolion uwchradd ati i ehangu lluniadau dysgu ieithoedd ac asesu y tu hwnt i'r lluniadau a ystyriwyd mewn arholiadau cenedlaethol ac arferion prif ffrwd. Roedd yr athrawon yn addysgu ar Raglenni Integredig yn Singapore, a oedd yn symud y pwyslais oddi wrth arholiadau a thuag at hyrwyddo asesiadau athrawon i ehangu dysgu dysgwyr galluog yn yr ysgolion sy'n perfformio orau. Teimlai athrawon fod y cynllun Rhaglenni Integredig yn eu hannog i anelu'n uwch i fodloni anghenion eu dysgwyr galluog.

- 4.60 Yn ôl Sellan (2017), roedd athrawon yn anelu'n uwch at ddiwallu anghenion dysgwyr drwy ehangu lluniadau dysgu ieithoedd ac asesu mewn pedair ffordd wahanol. Yn gyntaf, rhoddwyd mwy o sylw i'r berthynas rhwng iaith a diwylliant trwy integreiddio testun llenyddol yn bennaf i'r cwricwlwm ac asesu. Yn ail, roedd athrawon yn adeiladu ar ddealltwriaeth estynedig o genres iaith. Yn drydydd, rhoddwyd mwy o bwysigrwydd i wybodaeth am gynnwys, yn hytrach na phwysleisio datblygiad sgiliau iaith yn unig. Yn bedwerydd, rhoddwyd mwy o bwyslais ar sgiliau meddwl, dysgu a chyfathrebu lefel uwch mewn asesiadau. Mae'r awdur yn dadlau bod yr astudiaeth yn dangos sut y gall athrawon Saesneg ddatblygu eu llythrennedd asesu i symud y tu hwnt i'r lluniadau asesu sy'n cael eu hasesu mewn profion y rhoddir llawer o bwyslais arnynt, er mwyn hybu dysgu myfyrwyr yn eu cyd-destunau eu hunain.
- 4.61 Roedd un erthygl yn ystyried effaith Saesneg fel iaith dysgu ac addysgu ar asesu ar gyfer dysgu. Archwiliodd astudiaeth Mahlambi a Mawela (2021) ddefnydd athrawon mathemateg ysgol gynradd Gradd 6 o Saesneg, fel iaith Dysgu ac Addysgu (LoLT), o fewn arfer asesu ar gyfer dysgu.²² Roedd Saesneg yn iaith Ychwanegol Cyntaf (EFAL) ar gyfer dysgwyr yn yr astudiaeth hon yn Ne Affrica. Mae data cyfweiliadau ac arsylwadau yn datgelu nad oedd gan yr athrawon mathemateg ddigon o wybodaeth addysgeg am ddefnyddio iaith mewn gweithgareddau asesu ar gyfer dysgu yn eu dosbarthiadau mathemateg, er eu bod yn deall ei bwysigrwydd. Mae'r awduron yn nodi bod diffyg hyfedredd dysgwyr yn y LoLT (Saesneg) yn rhwystro eu hymgysylltiad â gweithgareddau asesu ar gyfer dysgu. Mae canfyddiadau'r astudiaeth yn dangos sut y defnyddiodd y rhan fwyaf o athrawon ieithoedd cartref dysgwyr i egluro'r gweithgareddau (asesu ar gyfer dysgu), a newid ieithoedd rhwng LoLT ac ieithoedd cartref. Mae'r awduron yn dadlau y dylai athrawon mathemateg sicrhau bod yr ieithoedd a ddefnyddir ar gyfer gweithgareddau asesu ar gyfer dysgu yn briodol a'u bod yn cefnogi dysgwyr wrth iddynt ddysgu a datblygu sgiliau mathemateg.

²² Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr.

Integreiddio Asesu ar gyfer Dysgu ac Asesu Dysgu

- 4.62 Mae dwy eitem sy'n ystyried goblygiadau dull integredig o asesu drwy integreiddio Asesu ar gyfer Dysgu, Asesu fel Dysgu ac Asesu Dysgu, ac Asesu ar gyfer Dysgu ac Asesu fel Dysgu. Mae canlyniadau'r ddwy astudiaeth yn dangos mai dull integredig sy'n cael yr effaith fwyaf cadarnhaol ar berfformiad dysgwyr o gymharu â dulliau nad ydynt yn integredig yn yr ystafell ddosbarth o ran sgiliau ysgrifennu a gwranddo a deall.
- 4.63 Yn astudiaeth Sadeghi and Rahmati (2017), defnyddiwyd asesiad integredig, sef asesu *fel* dysgu, asesu *ar gyfer* dysgu ac *asesu dysgu*, gyda grŵp arbrofol yn edrych ar allu ysgrifennu yn Saesneg fel I2. Defnyddiwyd model dysgu asesu *ar gyfer* dysgu ac asesu dysgu (heb fod yn integredig) gyda dysgwyr mewn grŵp rheoli. Roedd y dysgwyr hyn yn ddysgwyr Saesneg fel I2 15-18 oed ac yn astudio mewn ysgol Saesneg breifat yn Iran, ac yn paratoi ar gyfer y canlynol: *Cambridge English: Preliminary English Test (PET)*. Dywed Sadeghi a Rahmati (2017) er bod rhai arbenigwyr yn gweld Asesu fel Dysgu fel is-set o asesu ar gyfer dysgu, mae nifer o nodweddion sy'n gwahaniaethu rhwng y ddau ddull. Mae canfyddiadau Sadeghi a Rahmati (2017) yn dangos bod dysgwyr y grŵp asesu integredig wedi perfformio'n well na'r grŵp asesu heb fod yn integredig ar gydran ysgrifennu'r PET. Mae'r awduron yn nodi bod canfyddiadau'r astudiaeth yn nodi bod dull asesu integredig o asesu ar gyfer dysgu, asesu fel dysgu ac asesu dysgu 'probably' enhances learners' writing ability' (Sadeghi a Rahmati 2017, t. 59). Mae arsylwadau ystafell ddosbarth a data cyfweliadau grŵp ffocws yn dangos bod cymhwysedd dysgwyr i ofyn cwestiynau metawybyddol wedi datblygu gydag ymarfer yn y grŵp integredig.
- 4.64 Cafwyd canlyniadau cymysg yn astudiaeth Sadeghi a Rahmati (2017) o ran hybu annibyniaeth dysgwyr. Roedd y dysgwyr yn y grŵp integredig (*asesu ar gyfer dysgu, asesu fel dysgu ac asesu dysgu*) yn mwynhau hunanarfarnu, ond cawsant anawsterau wrth weithredu hunanasesu, yn enwedig wrth adolygu gwallau gramadegol. Roedd dysgwyr yn y grŵp heb fod yn integredig yn gallu defnyddio adborth athrawon. Roedd angen adborth â mwy o ffocws gan athrawon ar y grŵp integredig i wella eu gwaith ac felly roeddent yn gweld hunanasesu fel y

gweithgaredd mwyaf heriol. Fel y mae'r awduron yn nodi, roedd y dysgwyr hyn yn dibynnu i ddechrau ar arweiniad a chyfryngu athrawon ar gyfer hunanasesu, ac roedd hyn oherwydd hyfedredd iaith isel y dysgwyr. Yn ôl yr awduron, mae'r astudiaeth yn cadarnhau bod hyfedredd isel dysgwyr yn y Saesneg yn rhwystr tebygol i weithrediad asesu fel dysgu, a bod deall meini prawf asesu hefyd yn achosi tensiwn. Daw Sadeghi a Rahmati (2017) i'r casgliad bod eu canfyddiadau'n awgrymu bod tensiynau sy'n gysylltiedig ag asesu integredig yn benodol i bob cyd-destun.

- 4.65 Mewn astudiaeth gan Ghorbanpour *et al.* (2021) a oedd yn archwilio 100 o ddysgwyr EFL 13-19 oed yn Iran, ymgwymerodd tri grŵp arbrofol ac un grŵp rheoli o ddysgwyr ag arferion asesu gwahanol. Canfu'r awduron welliant sylweddol yn sgiliau gwrando a deall y dysgwyr pan gawsant eu cyflwyno i asesiad integredig o asesu ar gyfer dysgu ac asesu fel dysgu. Mae Ghorbanpour *et al.* (2021) yn dadlau bod yr hyn sy'n gyffredin rhwng asesu ar gyfer dysgu ac asesu fel dysgu yn gwneud proses ddysgu fwy cyfathrebol, a bod dysgu rhyngweithiol o'r fath yn sicrhau dealltwriaeth o ran gwrando lle mae myfyrwyr yn ymgysylltu â'r amgylchedd dysgu. Fodd bynnag, mae Ghorbanpour *et al.* (2021) yn nodi y gallai integreiddio asesu ar gyfer dysgu ac asesu fel dysgu o'r fath achosi i ddysgwyr chwarae gormod o ran mewn asesu, gan arwain at broblemau fel diflastod.
- 4.66 Gan fod asesu ar gyfer dysgu ac asesu fel dysgu ill dau yn defnyddio amrywiaeth o adnoddau asesu, mae'r awduron yn dadlau y gallai fod yn anodd cymharu'r ddau a phenderfynu pa un o'r ddau sydd orau. Mae'r awduron yn dadlau nad oes consensws yn y maes ynghylch a yw un arfer yn well na'r llall – asesu ar gyfer dysgu neu asesu fel dysgu – ac y dylid cyflawni pob un yn unol â'r cyd-destun priodol ac yn unol ag anghenion athrawon a dysgwyr. Mae Ghorbanpour *et al.* (2021) yn cloi drwy nodi bod angen cynllunio addysgeg i gydbwysu tensiynau rhwng asesu fel dysgu, asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu er mwyn manteisio ar fanteision pob un i wella dysgu ac addysgu, fel y dadleuwyd gan Mok (2012).²³

²³ Mok, M. M. C. (2012). *Self-directed learning-oriented assessments in the Asia-Pacific*. Llundain: Springer.

Manteision gweithredu Asesu ar gyfer Dysgu

- 4.67 Un canfyddiad cyffredin a welir mewn llenyddiaeth sy'n archwilio asesu ar gyfer dysgu o ran cyfarwyddiadau asesu a meini prawf yw bod deall cyfarwyddiadau asesu, meini prawf a/neu dasgau yn bwysig ar gyfer datblygiad dysgwyr. Mae Lee a Coniam (2013), Lam (2015), Hill ac Edwards (2019), a Ghaffar *et al.* (2020) yn adrodd ar y canfyddiad hwn. I Lee a Coniam (2013, t. 43), mae dealltwriaeth well dysgwyr o'r dasg ysgrifennu yn debygol o arwain ('likely led') at ysgrifennu gwell. I Ghaffar *et al.* (2020), roedd cyfarwyddiadau a gafodd eu cyd-gynhyrchu gan yr athro a'r dysgwyr yn effeithio'n gadarnhaol ar sgiliau ysgrifennu dysgwyr, yn ogystal â'u hagweddau at ysgrifennu, a'u hyder wrth wneud hynny. Mae Lam (2015) a Lee *et al.* (2019) yn trafod pwyntiau tebyg ac yn nodi mai un o fanteision asesu fel dysgu yw bod dysgwyr yn datblygu dealltwriaeth well o feini prawf a gofynion ysgrifennu.
- 4.68 Trafodir manteision arferion asesu ar gyfer dysgu yn y llenyddiaeth sy'n ymwneud â gwaith portffolio. Mae Clerkin (2009) a Lam (2015) yn adrodd ar fanteision gwaith portffolio ar gyfer datblygu sgiliau athrawon a dysgwyr. Mae Lam (2015) yn nodi pan fo asesu fel dysgu yn cael ei argymhell mewn gwaith portffolio yn yr ystafell ddosbarth, gall hefyd rymuso athrawon a gwella cymhelliant dysgwyr ar gyfer dysgu.
- 4.69 Mae yna fanteision hefyd o ran asesu ar gyfer dysgu ar gyfrifiadur a drafodir yn yr adran *asesiad cyfrifiadurol*. Ymhlith y manteision mae asesu cyfrifiadurol yn cael ei weld yn syml ac yn reddfodol gan rai athrawon (Torres-Gordillo *et al.* 2020) ac yn gallu darparu cyfleoedd dysgu ychwanegol, yn enwedig ar gyfer dysgwyr sy'n perfformio'n isel (Admiraal *et al.* 2020).
- 4.70 Mantais arall asesu ar gyfer dysgu yw datblygu perchnogaeth dysgwyr o'u gwaith. Mae Mak a Lee (2014) yn nodi hyn mewn perthynas â gweithredu ymarfer asesu ar gyfer dysgu cyn, yn ystod ac ar ôl tasg ysgrifennu, tra bod Hill ac Edwards (2019) yn trafod hyn o ran hyder dysgwyr i ddeall ansawdd traethawd a sut i wella. Mae Lee *et al.* (2019) yn mynegi pwynt tebyg am ddysgwyr yn cymryd perchnogaeth o'u gwaith oherwydd ymarfer asesu fel dysgu.
- 4.71 Trafodir manteision hunanasesu mewn perthynas â datblygu sgiliau a chymhelliant. Mae Fletcher (2021) yn nodi sut y defnyddiwyd hunanasesu gan ddysgwyr i

ddatblygu eu sgiliau ysgrifennu, ac mae Joo (2016) yn dadlau y gall hunanasesu ac asesu cyfoedion wella gallu siarad I2. Canfu Afitska (2008) hefyd fod asesu cymheiriaid a hunanasesu yn cael effeithiau cadarnhaol ar ddatblygiad ieithyddol dysgwyr. Mae Hill ac Edwards (2019) a Gan *et al.* (2019) yn adrodd ar hunanasesu a'i gysylltiadau â chymhelliant. Mae canfyddiadau Hill ac Edwards (2019) yn dangos bod myfyrwyr wedi'u hymgysylltu'n fawr drwy adborth a gynhyrchwyd gan ddysgwyr, a chanfu Gan *et al.* (2019) mai un o'r rhagfynegwyr gorau o gymhelliant cynhenid myfyrwyr ac agweddau cadarnhaol tuag at y cwrs EFL oedd arferion hunanasesu.

- 4.72 Dywedir hefyd fod integreiddio gwahanol fodolau asesu yn fanteisiol ar gyfer datblygu sgiliau ysgrifennu a gwrando. Yn ôl Sadeghi a Rahmati (2017, t. 5), mae eu canfyddiadau'n awgrymu bod dull asesu integredig o asesu fel dysgu, asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu yn ôl pob tebyg yn gwella gallu ysgrifennu dysgwyr. Canfu Ghorbanpour *et al.* (2021) welliant sylweddol yn sgiliau gwrando a deall y dysgwyr pan gawsant eu cyflwyno i asesiad integredig o asesu ar gyfer dysgu ac asesu fel dysgu.

Heriau gweithredu Asesu ar gyfer Dysgu

- 4.73 Anawsterau ymarferol fel diffyg amser yw un o'r heriau sy'n rhwystro datblygiad llwyddiannus asesu ar gyfer dysgu (Burner 2015, Lee *et al.* 2019, Nasr *et al.* 2019). Mae Lee a Coniam (2013) yn nodi nad oedd dysgwyr yn chwarae rhan weithredol yn y broses ddysgu ac asesu, er enghraifft trwy ddrafftio lluosog ac arfarnu cyfoedion, gan fod athrawon yn cael eu cyfyngu gan ddiffyg amser a pholisïau ysgol. Mae astudiaeth Fletcher (2021) yn awgrymu bod amser, hyder a phrofiadau yn ffactorau a oedd yn effeithio ar ddulliau athrawon o sgaffaldio arfer hunanasesu yn eu dosbarthiadau. At hynny, mae Mak a Lee (2014), Lee *et al.* (2019) a Nast *et al.* (2019) yn adrodd bod y diffyg cymorth a ddarperir i athrawon ddatblygu arferion asesu ar gyfer dysgu yn her.
- 4.74 Mae cyfeiriadau at wybodaeth annigonol ac amrywiol am asesu ar gyfer dysgu ar ran athrawon mewn rhai o'r astudiaethau (Lee *et al.* 2019, Nasr *et al.* 2019). Mae hyn hefyd yn wir pan ddefnyddir asesu ar gyfer dysgu gyda gwahanol ddulliau addysgu ieithoedd. Roedd Guzmán-Simón *et al.* (2020) a Scarino (2017) yn trafod

diffyg gwybodaeth athrawon o sut i asesu cymhwysedd cyfathrebol a dysgu ieithoedd ryngddiwylliannol trwy arferion asesu ar gyfer dysgu. Mae hyn hefyd yn wir o ran yr iaith a ddefnyddir i weithredu asesu ar gyfer dysgu. Fel y mae astudiaeth Mahlambi a Mawela (2021) yn ei ddangos, nid oedd gan athrawon mathemateg ddigon o wybodaeth addysgeg am ddefnyddio iaith mewn gweithgareddau asesu ar gyfer dysgu yn eu dosbarthiadau mathemateg.

- 4.75 Mae peth o'r dystiolaeth yn trafod rhwystrau i weithrediad asesu ar gyfer dysgu o ran hyfedredd iaith dysgwyr. Mae Lee *et al.* (2019) yn trafod sut yr oedd rhai arferion asesu ar gyfer dysgu yn heriol oherwydd diffyg hyfedredd iaith dysgwyr. Mae Sadeghi a Rahmati (2017) a Mahlambi a Mawela (2021) yn datgelu canfyddiadau tebyg ynghylch sut yr oedd diffyg hyfedredd dysgwyr yn y Saesneg yn effeithio'n negyddol ar weithrediad asesu fel dysgu ar gyfer dysgu ieithoedd ac asesu ar gyfer dysgu ar gyfer addysgu ieithoedd. Yn astudiaeth Nasr *et al.* (2019), roedd athrawon yn gweld gwahanol lefelau hyfedredd iaith myfyrwyr yn rhwystr i asesu ar gyfer dysgu, gan fod amcanion dysgu myfyrwyr yn wahanol. Mewn papur arall gan Nasr *et al.* (2018), nodir bod rhai arferion asesu ar gyfer dysgu yn fwy priodol ar gyfer dysgwyr iaith uwch, ac na ellir defnyddio rhai arferion asesu ar gyfer dysgu gyda dysgwyr ieithoedd llai hyfedr.
- 4.76 Her arall oedd y graddau yr oedd dysgwyr yn cymryd rhan yn y broses asesu, a'u gallu i hunanasesu a chymryd cyfrifoldeb am eu dysgu. Mae Nasr *et al.* (2019) yn sôn am ryngweithio annigonol rhwng athrawon a dysgwyr fel her i roi asesu ar gyfer dysgu ar waith, ac mae Otnes a Solheim (2019) yn nodi oherwydd nad yw dysgwyr yn cael eu hannog i gymryd perchnogaeth a chyfrifoldeb dros eu dysgu, mae arferion asesu ar gyfer dysgu ar gyfer datblygu ysgrifennu yn aml yn methu â chyrraedd eu potensial. Roedd athrawon o'r farn bod dysgwyr yn methu cymryd cyfrifoldeb am eu harferion dysgu ac asesu eu hunain yn astudiaeth Vattøy (2020). Mae adolygiad Lam (2016) yn awgrymu bod dysgwyr eu hunain yn ei chael hi'n anodd monitro eu dysgu eu hunain yn annibynnol, gan eu bod yn fwy cyfarwydd â bod yn ddysgwyr goddefol mewn ystafelloedd dosbarth traddodiadol athro-ganolog. Yn yr un modd, canfu astudiaeth Sadeghi a Rahmati (2017) fod dysgwyr a ymgysylltodd â hunanasesu yn cael anawsterau, yn enwedig wrth adolygu gwallau

gramadegol. Dangosodd astudiaeth Hill ac Edwards (2019) fod rhai dysgwyr yn amau pa mor ddibynadwy oedd adborth gan gyfoedion.

- 4.77 Mae rhai astudiaethau wedi gweld gwahaniaeth rhwng canfyddiad athrawon o asesu ar gyfer dysgu ac arferion asesu ar gyfer dysgu gwirioneddol yn yr ystafell ddosbarth (Büyükkarci 2014; Hawe a Dixon 2014; Burner 2015; Nasr *et al.* 2018). Mae Büyükkarci (2014) a Burner (2015) yn nodi bod athrawon yn gadarnhaol ynghylch defnyddio arferion asesu ar gyfer dysgu, ond roedd rhwystrau yn atal gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn ymarferol. I Burner (2015), un o'r prif heriau sydd angen sylw yw'r bwlch sylweddol sy'n bodoli rhwng canfyddiadau athrawon a dysgwyr o asesu ffurfiannol o ysgrifennu, a'u harfer.
- 4.78 Tynnir sylw hefyd at heriau mewn perthynas ag arferion asesu ar gyfer dysgu cyfrifiadurol. Nodwyd heriau o ran athrawon yn ei chael hi'n anodd deall y dechnoleg (Torres-Gordillo *et al.* 2020), dibyniaeth athrawon ar adborth asesu cyfrifiadurol (Engeness 2018), yn ogystal ag adborth cyfrifiadurol nad yw bob amser yn darparu y math o adborth a ddymunir i gefnogi asesu ar gyfer dysgu (Admiraal *et al.* 2020).
- 4.79 Mae'r tensiwn sy'n bodoli rhwng arferion asesu ar gyfer dysgu ac arferion asesu dysgu hefyd yn cael ei adrodd fel her ar gyfer gweithredu asesu ar gyfer dysgu yn llwyddiannus. Adroddir mewn rhai astudiaethau bod y pwyslais ar farcio gwallau (Lee a Coniam 2013, Lam 2016), graddio a marcio (Nasr *et al.* 2019, Vattøy 2020) yn ogystal ag arholiadau (Vattøy 2020) yn rhwystro gweithrediad llwyddiannus asesu ar gyfer dysgu. Mae Lee (2007b) yn nodi y gwelwyd athrawon yn defnyddio arferion asesu dysgu yn hytrach nag asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth ysgrifennu, a dywedir bod marcio gwallau wedi arwain at ddiffyg diddordeb yn y rhan fwyaf o ddysgwyr (Lee 2007b).

Cefnogaeth ar gyfer datblygu Asesu ar gyfer Dysgu yn y dyfodol

- 4.80 Mae rhai astudiaethau'n galw am gefnogaeth ar gyfer datblygu asesu ar gyfer dysgu yn y dyfodol yn yr ystafell ddosbarth dysgu ieithoedd. Mae cydweithredu gwell yn nodweddiadol gyffredin mewn rhai astudiaethau. Mae rhai awduron yn awgrymu mwy o gydweithio a thrafodaethau rhwng athrawon a dysgwyr i gefnogi datblygiad asesu ar gyfer dysgu (Burner 2015, Otnes a Solheim 2019). Mae awduron eraill yn galw am

gydweithio ymhlith ymarferwyr ysgolion (Lee a Coniam 2013, Mak a Lee 2014). Mae Lee a Coniam (2013) yn awgrymu cynnwys rhieni yn y broses asesu i hybu eu dealltwriaeth o asesiadau amgen fel asesu ar gyfer dysgu. Mae'r cydweithio rhwng dysgwyr, athrawon a'r gymuned ehangach yn cael ei archwilio yn Low *et al.* (2002). Mae'r ymchwil hwn yn ystyried sut y newidiodd ysgol gynradd yn un o Ynysoedd y Môr Tawel arferion llythrennedd ysgol, gan gynnwys symud y ffocws o asesu dysgu i gynnwys asesu ar gyfer dysgu mewn dosbarthiadau darllen cynnar. Gan ganolbwyntio ar yr iaith Kosraean, cychwynnodd yr ysgol newid trwy gydweithio rhwng yr ysgol a'r gymuned a phrosiectau llythrennedd athro-gymuned, a thrafodaethau ynghylch sut y dylid deall darllen ar draws y cwricwlwm a graddio disgwyliadau ar gyfer ysgrifennu. Daw'r awduron i'r casgliad bod asesu darllen cynnar wedi bod yn gatalydd ar gyfer newid, cryfhau'r cysylltiadau rhwng y gymuned a'r ysgol, a gwella cyfathrebu yn y dosbarth, yr ysgol a'r gymuned.

- 4.81 Mae rhai astudiaethau yn galw am hyfforddiant i alluogi athrawon i roi arferion asesu ar gyfer dysgu / arferion asesu ystafell ddosbarth ar waith (Lee 2007a; Mak a Lee 2014; Nasr *et al.* 2018, Guzmán-Simón *et al.* 2020). Mae Lee a Coniam (2013) yn nodi bod hyfforddiant o'r fath yn bwysig er mwyn datblygu dealltwriaeth athrawon o asesu. Mae Reyneke (2016), drwy adolygu llenyddiaeth berthnasol, yn archwilio gweithrediad SBA yn EFAL (Saesneg fel iaith ychwanegol cyntaf) yn y cyfnod Addysg a Hyfforddiant Pellach (Gradd 10-12) mewn ysgolion yn Ne Affrica.²⁴ Mae Reyneke (2016) yn dadlau y gellid gwella SBA mewn EFAL yn Ne Affrica pe bai athrawon yn llythrennog mewn asesu ac yn barod i ganolbwyntio ar LOA.
- 4.82 Pwynt arall a archwiliwyd yn y llenyddiaeth i gefnogi datblygiad asesu ar gyfer dysgu yn y dyfodol yw pwysigrwydd dealltwriaeth dysgwyr o asesu. Archwilir hyn yn adran *Cyfarwyddiadau a meini prawf asesu* y bennod hon, lle mae awduron yn tynnu sylw at bwysigrwydd bod dysgwyr yn deall yr hyn a ddisgwylir ganddynt o ran y meini prawf asesu ac effeithiau cadarnhaol hyn. Mae Lee a Coniam (2013) yn nodi bod angen i ddysgwyr ddeall yr hyn a ddisgwylir ganddynt yn eu tasgau ysgrifennu. Mae Lee *et al.* (2019) hefyd yn trafod paratoi dysgwyr ar gyfer arfer asesu fel dysgu a sut mae newid eu hagweddau a'u disgwyliadau yn allweddol.

²⁴ Nid yw'r astudiaeth yn nodi oedran y dysgwyr.

- 4.83 Ystyrir bod rhoi sylw i ymgysylltiad gweithredol dysgwyr ag asesu ar gyfer dysgu yn ffordd o ddatblygu'r arfer hwn (Lee 2007a, Edwards *et al.* 2008, Lee a Coniam 2013). Mae Lee (2007b) yn dadlau bod llais y dysgwr yn hollbwysig o ran arwain athrawon wrth iddynt gynllunio eu harferion adborth, ac mae Hawe a Dixon (2014), Reyneke (2016) a Fletcher (2021) yn nodi pa mor bwysig yw rolau dysgwyr ac athrawon yn y broses asesu ar gyfer dysgu. Mae Cheng (2004) yn galw am ddefnyddio gwaith portffolio i gynyddu cyfranogiad dysgwyr yn y broses ddysgu.
- 4.84 Mae rhai awduron yn galw am alinio addysgu, dysgu ac asesu ar gyfer datblygu asesu ar gyfer dysgu. Mae Lee (2007a) yn galw am hyn mewn perthynas â'r ystafell ddosbarth ysgrifennu, ac mae Lam (2016) yn nodi bod angen i athrawon, rhieni, penaethiaid, gweinyddwyr a'r llywodraeth sicrhau'r aliniad hwn. Mae Reyneke (2016) yn nodi y gellid gwella SBA mewn EFAL hefyd drwy alinio dysgu, addysgu ac asesu â nodau'r cwricwlwm, a chanolbwyntio ar lefel uchel o ddatblygiad gwybyddol ac affeithiol i ddysgwyr.
- 4.85 Mae astudiaethau eraill yn galw am sicrhau cydbwysedd rhwng asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu. Mae Edwards *et al.* (2008) yn awgrymu sut i ddod o hyd i gydbwysedd rhwng asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu o ran cefnogi datblygiad llythrennedd dysgwyr. Maent yn awgrymu defnyddio sawl ffurf ar asesu i gael darlun mwy cynhwysfawr o gymwyseddau llythrennedd dysgwyr, yn ogystal â defnyddio asesu sy'n ddiwylliannol briodol i ennill gwybodaeth am ddatblygiad llythrennedd dysgwyr gartref. Maent hefyd yn awgrymu cynnwys dysgwyr yn y broses asesu, ac ymgysylltu ag ymarferwyr ysgol eraill mewn asesu ac ymholi ynghylch cyfarwyddyd i gynnal cydbwysedd rhwng asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu. Yn yr un modd, mae Ghorbanpour *et al.* (2021) yn nodi bod angen cynllunio addysgeg i gydbwyso tensiynau rhwng asesu fel dysgu, asesu ar gyfer dysgu ac asesu dysgu er mwyn manteisio ar fanteision pob un i wella dysgu ac addysgu.

5. Casgliadau

- 5.1 Nod yr astudiaeth hon oedd archwilio sut y gall asesu ar gyfer dysgu gefnogi cynnydd dysgwyr mewn dysgu ieithoedd o fewn y Maes ILIC yn y Cwricwlwm i Gymru. Nid yw'r adroddiad yn ceisio rhoi darlun llawn a chynhwysfawr o'r cyd-destun asesu ar gyfer dysgu yng Nghymru, nac o'r holl waith ymchwil presennol mewn perthynas ag asesu ar gyfer dysgu yng nghyd-destun dysgu ieithoedd. Yn hytrach, mae'r astudiaeth yn cynnig syniad o'r dystiolaeth sydd ar gael mewn perthynas â'r amcanion ymchwil a nodwyd. Dylid ystyried cyfyngiadau'r astudiaeth wrth ystyried y canfyddiadau, y casgliadau a'r meysydd i'w hystyried yn y dyfodol.
- 5.2 Mae'r dystiolaeth sy'n ymwneud â Chymru yn awgrymu bod y term Asesu ar gyfer Dysgu a'i egwyddorion wedi chwarae rhan ganolog mewn dulliau asesu yn y system addysg yng Nghymru, yn enwedig yn ystod y Cwricwlwm i Gymru o 2008. Rhoddwyd y Rhaglen Datblygu Meddwl ac Asesu ar gyfer Dysgu ar waith yn ystod blynyddoedd cynnar y Cwricwlwm i Gymru o 2008. Yn ystod y rhaglen hon, ac yn dilyn hynny, cyhoeddwyd dogfennau Llywodraeth Cymru i roi arweiniad pellach ar egwyddorion ac arferion asesu ar gyfer dysgu, gyda strategaethau 'datblygu meddwl' ac asesu ar gyfer dysgu yn aml yn cael eu trafod gyda'i gilydd. Darparwyd canllawiau hefyd i gysylltu arfer asesu ar gyfer dysgu â'r Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol. Ceir dystiolaeth sy'n awgrymu bod arfer da o ran asesu ar gyfer dysgu yn digwydd mewn ysgolion, ond nad oedd dulliau asesu ar gyfer dysgu wedi'u datblygu'n ddigonol mewn rhai ysgolion a bod amrywiaeth yn ansawdd yr arferion asesu ar gyfer dysgu a ddefnyddiwyd.
- 5.3 Ar sail y dystiolaeth a gasglwyd, mae'n ymddangos bod symudiad wedi bod oddi wrth ddefnyddio'r term Asesu ar gyfer Dysgu yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022, gyda 'cynnydd dysgwyr' (Llywodraeth Cymru 2022) yn cael ei weld fel y term allweddol ar gyfer trefniadau asesu. Fodd bynnag, mae'r ddealltwriaeth o rai elfennau o gynnydd yn y Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen yn adlewyrchu'r diffiniad o asesu ar gyfer dysgu yn y Cwricwlwm i Gymru o 2008. Er nad yw asesu ar gyfer dysgu bellach yn cael ei ddefnyddio fel term, mae'n ymddangos bod ei egwyddorion yn dal i fod yn sail i gynnydd yn y Cwricwlwm i Gymru 2022, ac mae ei ddefnydd fel term a'i egwyddorion yn dal i ymddangos i raddau amrywiol o fewn arfer. Mae'r dystiolaeth

ryngwladol a gasglwyd hefyd yn dangos bod y term Asesu ar gyfer Dysgu a'i egwyddorion yn dal i gael eu defnyddio'n eang mewn ymchwil ac arfer cyfredol.

Maes i'w ystyried yn y dyfodol

- **Nid yw asesu ar gyfer dysgu yn derm canolog ar gyfer asesu yn y Cwricwlwm i Gymru. Fodd bynnag, gallai fod yn ddefnyddiol ystyried a fyddai'n fuddiol parhau i wneud ymarferwyr a lleoliadau yng Nghymru yn ymwybodol o'r term yn y llenyddiaeth ryngwladol. Gallai hyn gyfrannu at sicrhau bod polisi ac arfer addysg yng Nghymru yn parhau i fod yn seiliedig ar y datblygiadau diweddaraf mewn ymchwil a thystiolaeth ar arfer asesu ar gyfer dysgu wrth ddysgu ieithoedd.**

5.4 Mae'r dystiolaeth ryngwladol a gasglwyd yn cynnwys llawer o eitemau yn ymwneud ag asesu ar gyfer dysgu ac addysgu Saesneg fel ail iaith. Er bod un eitem yn trafod Gwyddeleg ac un arall yn edrych ar Kosraean, nid oes unrhyw eitemau yn trafod ieithoedd llai eu defnydd, ieithoedd lleiafrifol na'r Gymraeg. O'r dystiolaeth ryngwladol a gasglwyd, mae llawer o eitemau'n ystyried yr ystafell ddosbarth ysgrifennu. Trafodir hefyd bynciau megis arferion ac adnoddau asesu ar gyfer dysgu (meini prawf a chyfarwyddiadau asesu, asesu cyfrifiadurol, gwaith portffolio, hunanasesu ac asesu cyfoedion, monitro a sgaffaldio). Er na all yr astudiaeth hon ddod i gasgliadau pendant ynglŷn â'r dystiolaeth, mae'n ymddangos bod pwyslais yn y llenyddiaeth ar asesu sgiliau ysgrifennu yn hytrach na sgiliau eraill. Ymhellach, o'r dystiolaeth a archwiliwyd fel rhan o'r astudiaeth hon, nid oes unrhyw eitemau sy'n archwilio asesu ar gyfer dysgu yn benodol mewn perthynas â hyrwyddo ac asesu lluosieithrwydd. Fodd bynnag, mae datblygu a dathlu repertoires lluosieithog dysgwyr yn ganolog i'r Cwricwlwm i Gymru o 2022 ymlaen, ac felly hefyd y drafodaeth ar offer trawsieithyddol megis trawsieithu a chyfryngu.

Maes i'w ystyried yn y dyfodol

- **Gallai archwilio'r dystiolaeth sydd ar gael sy'n archwilio asesu ar gyfer dysgu i gefnogi lluosieithrwydd a sgiliau trawsieithyddol dysgwyr, a'i berthnasedd i gyd-destun Cymru, fod yn faes i'w ystyried. Gallai dystiolaeth o'r fath roi arweiniad pellach i ymarferwyr ddatblygu lluosieithrwydd a sgiliau trawsieithyddol dysgwyr.**

- **Maes arall i'w ystyried fyddai archwilio argaeledd tystiolaeth sy'n archwilio asesu ar gyfer dysgu i gefnogi ieithoedd llai eu defnydd, a'i berthnasedd i gyd-destun Cymru. O ystyried y pwyslais ar gynnydd dysgwyr Cymraeg yn y Cwricwlwm i Gymru ac yn y strategaeth Cymraeg 2050, gallai tystiolaeth o'r fath ddarparu canllawiau pellach i ymarferwyr ddatblygu sgiliau Cymraeg dysgwyr.**

5.5 O'r dystiolaeth ryngwladol a archwiliwyd, mae dwy eitem yn ystyried goblygiadau dull integredig o asesu drwy integreiddio Asesu ar gyfer Dysgu, Asesu fel Dysgu ac Asesu Dysgu; a hefyd Asesu ar gyfer Dysgu ac Asesu fel Dysgu. Mae canlyniadau'r ddwy astudiaeth yn dangos mai dull integredig sy'n cael yr effaith fwyaf cadarnhaol ar berfformiad dysgwyr o gymharu â dulliau heb fod yn integredig yn yr ystafell ddosbarth, o ran sgiliau ysgrifennu a gwrando a deall. Mae rhai astudiaethau sy'n archwilio'r gwahaniaeth rhwng canfyddiadau athrawon o asesu ar gyfer dysgu a'u harfer o asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth iaith. Mae rhai o'r astudiaethau hyn yn tynnu sylw at y gwahaniaeth rhwng credoau cyffredinol athrawon am asesu ar gyfer dysgu sy'n gadarnhaol ar y cyfan a'r heriau y mae athrawon yn eu hwynebu wrth geisio gweithredu asesu ar gyfer dysgu. Tra bod llawer o fanteision asesu ar gyfer dysgu yn cael eu trafod yn y llenyddiaeth, erys rhwystrau, ac mae llawer o ymchwilyr yn galw am ddatblygu asesu ar gyfer dysgu drwy fentrau amrywiol.

5.6 Mae yna hefyd lenyddiaeth ryngwladol sy'n archwilio asesu ar gyfer dysgu mewn perthynas â gwahanol ddulliau addysgu ieithoedd, megis dysgu iaith seiliedig ar gymhwysedd cyfathrebol, a dysgu ieithoedd rhyngddiwyllynnol. Mae'r dystiolaeth yn awgrymu nad yw athrawon bob amser wedi'u harfogi i asesu sgiliau iaith a ddatblygir trwy ddulliau o'r fath, ac mae'n dynodi'r angen am hyfforddiant digonol i athrawon ddatblygu eu dealltwriaeth o asesu ar gyfer dysgu mewn perthynas â dysgu ieithoedd. Mae'r dystiolaeth hon yn berthnasol i'r Cwricwlwm i Gymru gan fod Maes ILIC y cwricwlwm yn nodi y dylai ysgolion ystyried sut i sicrhau bod dysgwyr yn gwneud cynnydd yn eu holl ieithoedd, trwy ddulliau megis trochi, CLIL a gweithgareddau lluosieithog. Mae sgiliau trawsieithyddol megis cyfryngu a thrawsieithu hefyd yn cael eu trafod ym Maes ILIC.

Maes i'w ystyried yn y dyfodol

- **Un maes i'w ystyried fyddai archwilio'r angen am gyfleoedd dysgu proffesiynol i athrawon ddatblygu ymarfer asesu ar gyfer dysgu i ddathlu a hyrwyddo lluosieithrwydd dysgwyr, yn ogystal â sgiliau trawsieithyddol eraill.**

5.7 Mae'r dystiolaeth ryngwladol yn awgrymu bod hyfedredd iaith dysgwyr yn chwarae rhan yn y math o arferion asesu ar gyfer dysgu y gellir eu defnyddio. Mae'r llenyddiaeth hefyd yn awgrymu bod dealltwriaeth dysgwyr o'r meini prawf a'r tasgau asesu yn cael effaith gadarnhaol ar eu dysgu. Ymhellach, adroddir bod cyfranogiad gweithredol dysgwyr yn y broses asesu yn ffactor pwysig wrth ddatblygu arfer asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth. Gallai'r dystiolaeth hon fod yn ystyriaeth ddefnyddiol ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru, gan fod y cwricwlwm yn cydnabod bod dysgwyr 'wrth wraidd y broses asesu a dylen nhw gael eu cefnogi i gymryd rhan weithredol yn y broses ddysgu' (Llywodraeth Cymru 2022).

Meysydd i'w hystyried

- **Mae dod o hyd i dystiolaeth bellach ar sut mae hyfedredd iaith yn chwarae rhan wrth gyflwyno adnoddau a strategaethau asesu ar gyfer dysgu yn faes arall i'w ystyried. Gallai hyn ddarparu tystiolaeth bellach ar y math o adnoddau asesu sy'n fwy addas ar gyfer dysgwyr â hyfedredd iaith gwahanol.**
- **Gallai fod yn ddefnyddiol ystyried i ba raddau y caiff dysgwyr eu cefnogi i ddatblygu ymwybyddiaeth briodol o feini prawf, gofynion a gweithgareddau asesu.**
- **Gellid rhoi sylw penodol hefyd i lais y myfyriwr trwy ystyried syniadau dysgwyr am ffyrdd posibl o asesu eu dysgu iaith eu hunain.**

Adran gyfeiriadau

Nodwch, os gwelwch yn dda, fod y cyfeiriadau wedi eu rhestru ar wahân ar gyfer penodau canlynol yr adroddiad: Cyflwyniad, Methodoleg, Amcan Ymchwil A ac Amcan Ymchwil B. Bydd eitemau gan awduron gyda sawl cyhoeddiad yn yr un flwyddyn wedi eu nodi 'a', 'b' ayyb. mewn dilyniant o fewn yr adran berthnasol.

Cyfeiriadau—Cyflwyniad

Black, P. a Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Wedi ei gyllido a'i gyhoeddi gan King's College yn wreiddiol, nawr gan GL Assessment.

Cymwysterau Cymru. (2021). [Cymwys ar gyfer y dyfodol – Ail-lunio'r cynnig cymwysterau 14-16 ehangach yng Nghymru.](#)

Cyngor Ewrop. (2020). [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment \(CEFR\)](#)

Donaldson. G. (2015). [Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu.](#)

Grant, L. W., Gareis, C. R. a Hylton, S. P. (2021). [Formative Assessment.](#)

Llywodraeth Cymru. (2015). [Dyfodol byd-eang: Cynllun i wella a hyrwyddo ieithoedd tramor modern yng Nghymru 2015-2020.](#)

Llywodraeth Cymru. (2017). [Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021a). [Dyfodol Byd-eang: cynllun i wella a hyrwyddo ieithoedd tramor yng Nghymru 2020 i 2022.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021b). [Adnewyddu a diwygio: cefnogi lles a chynnydd dysgwyr.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021c). [Adnewyddu a diwygio: cefnogi lles a chynnydd dysgwyr: diweddariad ar gyfer Medi 2021.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021d). [Cwricwlwm i Gymru – maes dysgu a phrofiad leithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021e). [Cwricwlwm i Gymru: Y Cod Cynnydd.](#)

Llywodraeth Cymru. (2022). [Cwricwlwm i Gymru ers 2022.](#)

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2010). [Pam y mae angen datblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth?](#)

Nuffield Foundation. (2022). [The assessment reform group.](#)

The Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: beyond the black box.*
Caergrawnt: Ysgol Addysg Prifysgol Caergrawnt.

Cyfeiriadau—Methodoleg

Joo, S. H. (2016). [Self- and Peer-Assessment of Speaking](#). *Studies in Applied Linguistics & TESOL* 16(2). Doi: 10.7916/salt.v16i2.1257.

Lee, I., Mak, P., Yuan, R. E. (2019). [Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study](#). *Studies in Educational Evaluation* 62, tt. 72-81. Doi: 10.1016/j.stueduc.2019.04.012.

Sadeghi, K. a Rahmati, T. (2017). [Integrating assessment as, for, and of learning in a large-scale exam preparation course](#). *Assessing Writing* 34, tt. 50-61. Doi: 10.1016/j.asw.2017.09.003.

Llywodraeth Cymru. (2017). [Cenhadaeth ein cenedl, Cynllun gweithredu 2017-21](#).

Cyfeiriadau—Canfyddiadau Amcan Ymchwil A

BMG Research. (2008). *Evaluation of the developing thinking and assessment for learning development programme*, Birmingham: BMG Research.

CAMAU Project. (2018). [Dilyniant Dysgu i Gymru.](#)

Cynulliad Cymru. (2017). [Ysgrifennydd y Cabinet dros Addysg, datganiad Kirsty Williams i Gynulliad Cymru ar 24 Mai 2017.](#)

Daugherty, R. et al. (2004). *Learning pathways through statutory assessment: key stages 2 and 3 - Daugherty assessment review group final report.*

Donaldson. G. (2015). [Dyfodol Llwyddiannus: adolygiad annibynnol o'r cwricwlwm a'r trefniadau asesu.](#)

Estyn. (2010). [Arloesedd yng nghyfnod allweddol 3.](#)

Estyn. (2017a). [Defnyddio asesu ar gyfer dysgu i gau bylchau yn nysgu'r disgyblion.](#)

Estyn (2017b). [Dysgu gweithredol a thrwy brofiad - Arfer effeithiol yn y cyfnod sylfaen wrth gyflwyno llythrennedd a rhifedd ym Mlwyddyn 1 a Blwyddyn 2.](#)

Estyn. (2018a). [Gwella addysgu.](#)

Estyn. (2018b). [Asesu ar gyfer Dysgu a medrau meddwl.](#)

Estyn. (2019). [Rhoi'r grym i ddisgyblion ddysgu.](#)

Estyn. (dim dyddiad). [Dysgu proffesiynol yn gwella ansawdd addysg ac yn helpu i wella deilliannau.](#)

Estyn. (dim dyddiad). [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2011-2012.](#)

Estyn. (dim dyddiad). [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2012-2013.](#)

Estyn. (dim dyddiad). [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014-2015.](#)

Estyn. (dim dyddiad). [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2016-2017.](#)

Estyn. (dim dyddiad). [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2018-2019.](#)

Estyn. (dim dyddiad). [Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2019-2020.](#)

Llywodraeth Cymru. (2012). [Canllaw i ddefnyddio PISA fel cyd-destun dysgu.](#)

Llywodraeth Cymru. (2013). [Asesu ar gyfer dysgu a'r Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol.](#)

Llywodraeth Cymru. (2014a). [Asesu, cofnodi ac adrodd yn defnyddio'r Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol.](#)

Llywodraeth Cymru. (2014b). *Cymwys am Oes: cynllun gwella addysg ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru.*

Llywodraeth Cymru. (2015). *Cwricwlwm i Gymru – cwricwlwm am oes.*

Llywodraeth Cymru. (2017). [Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl, Cynllun gweithredu 2017-21.](#)

Llywodraeth Cymru (2019a). *Cynigion asesu i hysbysu datblygiad canllawiau statudol*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. (2019b). [Blog Cwricwlwm i Gymru: Asesu o fewn Cwricwlwm Cymru – Cefnogi Dilyniant Dysgwyr.](#) (Rhagfyr 14 2019)

Llywodraeth Cymru. (2020). [Deddf Cwricwlwm ac Asesu \(Cymru\): memorandwm esboniadol.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021). [Arolwg ymarferwyr ar baratodau ar gyfer Diwygiadau Cwricwlwm ac Asesu 2022: canfyddiadau interim gan arweinyddion ysgolion cynradd ac uwchradd.](#)

Llywodraeth Cymru. (2022a). [Cwricwlwm i Gymru ers 2008.](#)

Llywodraeth Cymru. (2022b). [Cwricwlwm i Gymru ers 2022.](#)

Llywodraeth Cymru. (2022c). [Asesiadau Personol Cenedlaethol ar Gyfer Darllen a Rhifedd: llawlyfr gweinyddu 2021 i 2022.](#)

Llywodraeth Cymru. (2022d). [Asesiadau personol.](#)

Llywodraeth Cymru. (2022e). [Cwricwlwm i Gymru – Cefnogi cynnydd dysgwyr: asesu.](#)

Llywodraeth Cymru. (2022f). [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol.](#)

Llywodraeth Cymru. (dim dyddiad). [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol 2020-21 – parth asesu a chynnydd – Ysgol gynradd Christchurch \(CIW\).](#)

Llywodraeth Cymru. (dim dyddiad). [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol 2020-21 – parth asesu a chynnydd – Ysgol gynradd St Julian's.](#)

Llywodraeth Cymru. (dim dyddiad). [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol 2020-21 – parth asesu a chynnydd – Ysgol Gymraeg Casnewydd.](#)

Llywodraeth Cymru. (dim dyddiad). [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol 2020-21 – asesu a chynnydd; arferion ffurfiannol, cynradd.](#)

Llywodraeth Cymru. (dim dyddiad). [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol 2020-21 – asesu a chynnydd; arferion ffurfiannol, uwchradd.](#)

Llywodraeth Cymru. (dim dyddiad). [Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol 2020-21 – asesu a chynnydd; arferion ffurfiannol, arbennig.](#)

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2008a). [Sicrhau Cysondeb mewn Asesiad Athrawon: canllawiau ar gyfer Cyfnodau Allweddol 2 a 3.](#)

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2008b). *Fframwaith sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru.*

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2010a). [Manteisio i'r eithaf ar asesu 7 i 14.](#)

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2010b). *Cymeradwyaeth cynllun grantiau ar gyfer awdurdodau lleol i ymestyn y rhaglen datblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu, Caerdydd:*
Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2010c). [Pam y mae angen datblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth?](#)

Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2010d). [Sut i ddatblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu yn yr ystafell ddosbarth.](#)

- Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2011). *Cymeradwyaeth cynllun grantiau ar gyfer awdurdodau lleol i ymestyn y rhaglen datblygu meddwl ac asesu ar gyfer dysgu*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- OECD. (2014). [Improving Schools in Wales: an OECD perspective.](#)
- OECD. (2017). [The Welsh Education Reform Journey: A Rapid Policy Assessment](#)
- OECD. (2018). [Developing Schools as Learning Organisations in Wales.](#)
- OECD. (2020). [Achieving the New Curriculum for Wales.](#)
- Senedd Cymru. (2021). [Curriculum and assessment \(Wales\) Act 2021.](#)

Cyfeiriadau—Canfyddiadau Amcan Ymchwil B

Admiraal, W., Vermeulen, J. a Bulterman-Bos, J. (2020). [Teaching with Learning Analytics: How to Connect Computer-Based Assessment Data with Classroom Instruction?](#)

Technology, Pedagogy and Education 29(5), tt. 577-591. Doi: 10.1080/1475939X.2020.1825992.

Afitska, O. (2008). [A formative perspective on language teaching and assessment: supporting young ethnic minority children in English primary classrooms.](#) Traethawd PhD, Prifysgol Bryste.

Burner, T. (2015). [Formative Assessment of Writing in English as a Foreign Language.](#)

Scandinavian Journal of Educational Research 60(6), tt. 1-23.

Doi:10.1080/00313831.2015.1066430.

Büyükkarci, K. (2014). [Assessment Beliefs and Practices of Language Teachers in Primary Education.](#) *International Journal of Instruction* 7(1).

Casal, S. (2016). [Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts.](#) *Estudios Sobre Educación* 31, tt. 139-157. Doi: 10.15581/004.31.139-157.

Cheng, A. (2019). [School-based Assessment and Assessment for Learning : An Exploratory Study of Hong Kong English Teachers' Practices.](#) *The Journal of Asia TEFL* 16(4), tt. 1368-

1375. Doi: 10.18823/asiatefl.2019.16.4.20.1368.

Clerkin, M. R. (2009). 'How can I use Irish language e-portfolios in the assessment for learning approach in my primary classroom?' *Educational Journal of Living Theories* 2(1), tt. 32-67.

Edwards, P. A., Turner, J. D. a Mokhtari, K. (2008). Balancing the assessment of learning and for learning in support of student literacy achievement. *The Reading Teacher* 61(8), tt. 682-684. Doi: 10.1598/RT.61.8.12.

Engeness, I. (2018). [What teachers do: facilitating the writing process with feedback from EssayCritic and collaborating peers.](#) *Technology, Pedagogy and Education* 27(3), tt. 297-311. Doi: 10.1080/1475939X.2017.1421259.

Fletcher, A. (2021). [Australia's National Assessment Programme rubrics: An impetus for self-assessment?](#) *Educational Research* 63(1), tt. 43-64. Doi: 10.1080/00131881.2020.1850207.

Gan, Z., He, J. a Liu, F. (2019). [Understanding Classroom Assessment Practices and Learning Motivation in Secondary EFL Students.](#) *The Journal of Asia TEFL* 16(3), tt. 783-800. Doi: 10.18823/asiatefl.2019.16.3.2.783.

Ghaffar, M. A., Khairallah, M., Salloum, S. (2020). [Co-constructed rubrics and assessment for learning: The impact on middle school students' attitudes and writing skills.](#) *Assessing Writing* 45. Doi: 10.1016/j.asw.2020.100468.

Ghorbanpour, E. Abbasian, G., a Mohseni, A. (2021). [Assessment Alternatives in Developing L2 Listening Ability: Assessment FOR, OF, AS Learning or Integration? Assessment \[x-bar\] Approach.](#) *International Journal of Language Testing* 11(1), tt. 36-57.

Guzmán-Simón, F., Torres-Gordillo, J. J., a Caballero, K. (2020). [Understanding Assessment Processes for Communicative Competence through an Analysis of Teachers' Reported Practice.](#) *Education Sciences* 10(4). Doi: 10.3390/educsci10040116.

Hawe, E. M. a Dixon, H. R. (2014). [Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom.](#) *Assessing Writing* 19, tt. 66-79. Doi: 10.1016/j.asw.2013.11.004.

Hill, L. and Edwards, F. (2019). [Student Perceptions of Their Involvement in Formative Assessment Feedback Practices: "I Can Do It Myself".](#) *Assessment Matters* 13, tt. 6-43. Doi: 10.18296/am.0036.

Jones, S. A. (2018). [Telling Cases of Bilingual Children's Reading and Writing for English-Medium School: Implications for Pedagogy](#). *The Australian Journal of Language Literacy*, 41(3), tt.166-176.

Joo, S. H. (2016). [Self- and Peer-Assessment of Speaking](#). *Studies in Applied Linguistics & TESOL* 16(2). Doi: 10.7916/salt.v16i2.1257.

Lam, R. (2015). [Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom](#). *Studies in Higher Education*. Doi: 10.1080/03075079.2014.999317.

Lam, R. (2016). Implementing assessment for learning in a Confucius context: the case of Hong Kong 2004-14. In: *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Wyse, D, Hayward, L. and Pandya, J. eds. Los Angeles: SAGE, tt. 756-771.

Lee, I. (2007a). [Assessment for Learning: Integrating Assessment, Teaching, and Learning in the ESL/EFL Writing Classroom](#). *The Canadian Modern Language Review* 64(1), tt. 199-214.

Lee, I. (2007b). [Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning?](#) *Assessing Writing* 12, tt. 180–198.

Lee, I. and Coniam, D. (2013). [Introducing assessment for learning for EFL writing in an assessment of learning examination-driven system in Hong Kong](#). *Journal of Second Language Writing* 22, tt. 34-50. Doi: 10.1016/j.jslw.2012.11.003.

Lee, I., Mak, P., Yuan, R. E. (2019). [Assessment as learning in primary writing classrooms: an exploratory study](#). *Studies in Educational Evaluation* 62, tt. 72-81. Doi: 10.1016/j.stueduc.2019.04.012.

Low, M., Clarence, W. a William, K. (2002). [Assessing Early Reading: Change, Culture, and Community in a Pacific Island School](#). PREL Briefing Paper.

Mahlambi, S. B. a Mawela, A. S. (2021). [Exploring Grade 6 mathematics teachers' use of the language of learning and teaching in assessment for learning](#). *Journal of Education* 82, tt. 129-148. Doi: 10.17159/2520-9868/i82a08.

Mak, P. a Lee, I. (2014). [Implementing assessment for learning in L2 writing: an activity theory perspective](#). *System* 47, tt. 73-87. Doi: 10.1016/j.system.2014.09.018.

Nasr, M., Bagheri, M. S., Sadighi, F. a Rassaei, E. (2018). [Iranian EFL teachers' perceptions of assessment for learning regarding monitoring and scaffolding practices as a function of their demographics](#). *Cogent Education* 5(1), 1558916, tt. 1-29. Doi: 10.1080/2331186X.2018.1558916.

Nasr, M., Bagheri, M. S., Sadighi, F. a Rassaei, E. (2019). [Iranian EFL teachers' assessment for learning practices and barriers: do textbooks taught and teaching context matter?](#) *Cogent Arts and Humanities* 6(1). Doi: /10.1080/23311983.2019.164669.

Otnes, H. a Solheim, R. (2019). [Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions](#). *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 26(6), tt. 700-720. Doi: 10.1080/0969594X.2019.1595524.

Parr, J. M. a Timperley, H. S. (2010). [Feedback to Writing, Assessment for Teaching and Learning and Student Progress](#). *Assessing Writing* 15, tt. 68-85. Doi: 10.1016/j.asw.2010.05.004.

Reyneke, M. (2016). [School-based Assessment in English Language Teaching: Weighing the cow will not fatten it](#). *Per Linguam* 32(2), tt. 1-14. Doi: 10.5785/32-2-624.

Sadeghi, K. a Rahmati, T. (2017). [Integrating assessment as, for, and of learning in a large-scale exam preparation course](#). *Assessing Writing* 34, tt. 50-61. Doi: 10.1016/j.asw.2017.09.003.

Scarino, A. (2017). 'Developing assessment literacy of teachers of languages: a conceptual and interpretive challenge'. *Papers in Language Testing and Assessment* 6(1), tt. 18-40.

Sellan, R. (2017). 'Developing assessment literacy in Singapore: how teachers broaden English language learning by expanding assessment constructs'. *Papers in Language Testing and Assessment* 6(1), tt. 64-87.

Torres-Gordillo, J.J., Guzmán-Simón, F., García-Ortiz, B. (2020). [Communicative competence assessment for learning: The effect of the application of a model on teachers in Spain](#). *PLoS ONE* 15(5). Doi: 10.1371/journal.pone.0233613.

Vattøy, K. (2020). [Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language](#). *Studies in Educational Evaluation* 64. Doi: 10.1016/j.stueduc.2019.100828.

Cyfeiriadau—Casgliadau

Llywodraeth Cymru. (2022). [Cwricwlwm i Gymru – Cefnogi cynnydd dysgwyr: canllawiau asesu](#).

Atodiad A: Cronfeydd data ac allweddeiriau a ddefnyddiwyd gan Wasanaethau Llyfrgell Llywodraeth Cymru ar gyfer Amcan Ymchwil B

Ffynhonnell	Strategaethau chwilio
<p>Web of Science</p>	<p>Wedi chwilio Casgliad Craidd Web of Science, dyddiadau wedi eu cyfyngu o 01/01/1999 i 31/12/2021.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. TS=("assessment for learning" OR AfL OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd") 2. TS=(Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR BSL OR CLIL OR immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR proficien* OR literature OR "linguistic progression" OR L1 OR L2 OR Lx OR iaith OR ieith* OR Cymraeg OR Saesneg OR CIY OR SIY OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR "Addysg drochi" OR geirfa OR ynganu OR gwrando OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR tafodi* OR rhuglder OR gallu* OR TESL OR ESOL OR ESL OR ELLS) 3. TS=(child* OR pupil* OR student* OR "young person" OR "young people" OR plentyn OR plant OR disgybl OR myfyr* OR "person ifanc" OR "pobl ifanc" OR school* OR ysgol* OR "primary education" OR "secondary education" OR "addysg gynradd" OR "addysg uwchradd" OR "K-12" OR "statutory education" OR "addysg statudol" OR kindergarten OR FS1 OR FS2 OR "foundation stage" OR "compulsory education" OR "key stage" OR KS0 OR KS1 OR KS2 OR KS3 OR KS4 OR "ISCED Level 0" OR "ISCED Level 1" OR "ISCED Level 2" OR "ISCED Level 3" OR "ISCED Lefel 0" OR "ISCED Lefel 1" OR "ISCED Lefel 2" OR "ISCED Lefel 3" OR "ISCED 0" OR "ISCED 1" OR "ISCED 2" OR "ISCED 3" OR "basic education" OR "cyfnod sylfaen" OR "addysg orfodol" OR "cyfnod allweddol" OR "addysg sylfaenol")

4. #1 AND #2 AND #3

5. Wedi mireinio "Language" i Saesneg a Sbaeneg

**ERIC (trwy
ProQuest)**

1. ab,ti,su,if("assessment for learning") OR ab,ti,su,if(AfL) OR ab,ti,su,if("learning oriented assessment") OR ab,ti,su,if(LOA) OR ab,ti,su,if("learning oriented language assessment") OR ab,ti,su,if("assessment for progression") OR ab,ti,su,if("Asesu ar gyfer dysgu") OR ab,ti,su,if("asesu ar gyfer cynnydd")

2. ab,ti,su,if(Welsh) OR ab,ti,su,if(English) OR ab,ti,su,if(language*) OR ab,ti,su,if(WAL) OR ab,ti,su,if(EAL) OR ab,ti,su,if(TEFL) OR ab,ti,su,if(TESOL) OR ab,ti,su,if(EFL) OR ab,ti,su,if(plurilingual*) OR ab,ti,su,if(multilingual*) OR ab,ti,su,if(bilingual*) OR ab,ti,su,if(translanguaging) OR ab,ti,su,if(mediation) OR ab,ti,su,if(literacy) OR ab,ti,su,if(communication) OR ab,ti,su,if(grammar) OR ab,ti,su,if(BSL) OR ab,ti,su,if(CLIL) OR ab,ti,su,if(immers*) OR ab,ti,su,if(vocabulary) OR ab,ti,su,if(pronunciation) OR ab,ti,su,if(listen*) OR ab,ti,su,if(writ*) OR ab,ti,su,if(speak*) OR ab,ti,su,if(read*) OR ab,ti,su,if(syntax) OR ab,ti,su,if(phonics) OR ab,ti,su,if(etymology) OR ab,ti,su,if(morphology) OR ab,ti,su,if(dialect*) OR ab,ti,su,if(fluen*) OR ab,ti,su,if("linguistic repertoire") OR ab,ti,su,if("linguistic awareness") OR ab,ti,su,if("linguistic identity") OR ab,ti,su,if("linguistic skills") OR ab,ti,su,if(proficienc*) OR ab,ti,su,if(literature) OR ab,ti,su,if("linguistic progression") OR ab,ti,su,if(L1) OR ab,ti,su,if(L2) OR ab,ti,su,if(Lx) OR ab,ti,su,if(iaith) OR ab,ti,su,if(ieith*) OR ab,ti,su,if(Cymraeg) OR ab,ti,su,if(Saesneg) OR ab,ti,su,if(CIY) OR ab,ti,su,if(SIY) OR ab,ti,su,if(lluosieith*) OR ab,ti,su,if(lluosieithog) OR ab,ti,su,if(amlieith*) OR ab,ti,su,if(dwylieith*) OR ab,ti,su,if(ddwyieithog) OR ab,ti,su,if(trawsieithu) OR ab,ti,su,if(cyfryngu) OR ab,ti,su,if(llythrennedd) OR ab,ti,su,if(cyfathrebu) OR ab,ti,su,if(gramadeg) OR ab,ti,su,if("Addysg drochi") OR ab,ti,su,if(geirfa) OR ab,ti,su,if(ynganu) OR ab,ti,su,if(gwrando) OR ab,ti,su,if(ysgrifennu) OR ab,ti,su,if(siarad) OR ab,ti,su,if(darllen) OR ab,ti,su,if(cystrawen) OR ab,ti,su,if(ffonoleg) OR ab,ti,su,if(entymoleg) OR ab,ti,su,if(morffoleg) OR ab,ti,su,if(tafodi*) OR ab,ti,su,if(rhuglder) OR ti,ab,su,if(gallu*) OR ti,ab,su,if(llynyddiaeth) OR ti,ab,su,if(ESL) OR ti,ab,su,if(ESOL) OR ti,ab,su,if(ESL) OR ti,ab,su,if(ELLS) OR MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Welsh") OR MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("English (Second Language)") OR MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Bilingual Education") OR

MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Bilingualism") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("English Language Learners") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Language Proficiency") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Second Language Learning") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("FLES") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Second Language Programs") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Language of Instruction") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Language Aptitude") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Metalinguistics") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Languages") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Multilingualism") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Mediation Theory") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Literacy Education") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Reading Instruction") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Phonics") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Language Skills") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Communication Skills") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Grammar") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Verbal Ability") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Speech Skills") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Speech Instruction") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Etymology") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Literature") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Native Language") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Listening Skills") OR
 MAINSUBJECT.EXACT.EXPLODE("Writing Instruction")

3. 1 AND 2

Wedi hidlo'r canlyniadau wrth lefel addysg i eithrio "Higher Education", "Postsecondary education", "Adult education", a "Two year colleges". Wedi cyfyngu dyddiadau cyhoeddi o 1999 i 2021.

**Mynegai Addysg
Brydeinig**

1. TI ("assessment for learning" OR "Afl" OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd")

OR

SU ("assessment for learning" OR "Afl" OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd")

OR

AB ("assessment for learning" OR "Afl" OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd")

OR

KW ("assessment for learning" OR "Afl" OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd"))

2. DE "ASSESSMENT for learning (Teaching model)")

3. S1 OR S2

4. TI (Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR ESL OR CLIL OR immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR profienc* OR literature OR "linguistic progression" OR L1 OR L2 OR Lx OR iaith OR ieith* OR Cymraeg OR Saesneg OR CIY OR SIY OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR Addysg drochi OR geirfa OR ynganu OR gwranddo OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR morffoleg OR tafodiaith OR tafodieithoedd OR rhuglder OR gallu* OR llenyddiaeth OR TESL OR ESOL OR ESL OR ELLS)

OR

SU (Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR ESL OR CLIL OR immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR proficienc* OR literature OR "linguistic progression" OR L1 OR L2 OR Lx OR iaith OR ieith* OR Cymraeg OR Saesneg OR CIY OR SIY OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR Addysg drochi OR geirfa OR ynganu OR gwrandu OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR morffoleg OR tafodiaith OR tafodieithoedd OR rhuglder OR gallu* OR llenyddiaeth OR TESL OR ESOL OR ESL OR ELLS)

OR

AB (Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR ESL OR CLIL OR immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR proficienc* OR literature OR "linguistic progression" OR L1 OR L2 OR Lx OR iaith OR ieith* OR Cymraeg OR Saesneg OR CIY OR SIY OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR Addysg drochi OR geirfa OR ynganu OR gwrandu OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR morffoleg OR tafodiaith OR tafodieithoedd OR rhuglder OR gallu* OR llenyddiaeth OR TESL OR ESOL OR ESL OR ELLS)

OR

KW (Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR ESL OR CLIL OR

"FOREIGN language education in middle schools")) OR (DE "FOREIGN language education in elementary schools")) OR (DE "LATIN language -- Study & teaching")) OR (DE "FRENCH language -- Study & teaching -- English speakers")) OR (DE "ENGLISH language education -- Foreign speakers -- Research")) OR (DE "MULTIDIALECTALISM")) OR (DE "LITERACY education" OR DE "INFORMATION literacy education")) OR (DE "COMMUNICATION education in elementary schools")) OR (DE "COMMUNICATION education in secondary schools")) OR (DE "ENGLISH grammar education")) OR (DE "COMPARATIVE grammar education")) OR (DE "IMMERSION method (Language teaching)" OR DE "ENGLISH language immersion education")) OR (DE "VOCABULARY education")) OR (DE "VOCABULARY education in elementary schools")) OR (DE "PRONUNCIATION -- Study & teaching")) OR (DE "LISTENING skills education" OR DE "LISTENING skills education in preschools")) OR (DE "WRITING education for children")) OR (DE "SPEECH education" OR DE "TELEVISION in speech education")) OR (DE "PHONICS")) OR (DE "LITERATURE studies in elementary education")) OR (DE "LITERATURE studies in middle school education" OR DE "ENGLISH literature education in middle schools" OR DE "POETRY studies in middle school education" OR DE "STUDY & teaching of American literature in middle schools")) OR (DE "LITERATURE studies in secondary education" OR DE "JOURNALISM education (Secondary)")) OR (DE "COMMUNICATION education in preschools")) OR (DE "READING (Preschool)")) OR (DE "READING (Kindergarten)")) OR (DE "READING (Elementary)" OR DE "READING games" OR DE "READING readiness" OR DE "REMEDIAL reading teaching" OR DE "WORD recognition")) OR (DE "READING (Elementary) -- Whole-word method")) OR (DE "READING (Middle school)")) OR (DE "READING (Primary)")) OR (DE "READING (Primary) -- Direct instruction approach")) OR (DE "READING (Secondary)")) OR (DE "SYNTAX (Grammar)" OR DE "CONNECTIVES (Linguistics)" OR DE "DEPENDENCY grammar" OR DE "TEMPORAL constructions (Grammar)")) OR (DE "ETYMOLOGY")) OR (DE "MORPHOLOGY (Grammar)" OR DE "AUTOSEGMENTAL theory (Linguistics)")) OR (DE "LANGUAGE ability" OR DE "LISTENING skills" OR DE "VERBAL ability")) OR (DE "LANGUAGE awareness"))

6. S4 OR S5

7. S3 AND S6

8. Wedi cyfyngu dyddiadau cyhoeddi o 1999 i 2021

**Llyfrgell
Brydeinig (prif
gatalog)**

Wedi chwilio am yr holl dermau unrhyw le yn y cofnod.

"assessment for learning" OR "afl" OR "learning oriented assessment" OR loa OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd"

/

welsh OR english OR language* OR eal OR wal OR tefl OR tesol OR efl OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR bsl OR cilil OR immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR proficien* OR literature OR "linguistic progression" OR I1 OR I2 OR Ix OR iaith OR ieith* OR cymraeg OR saesneg OR ciy OR siy OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR "addysg drochi" OR geirfa OR ynganu OR gwranddo OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR tafodi* OR rhuglder OR gallu* OR tesl OR esol OR esl OR ells

/

child* OR pupil* OR student* OR "young person" OR "young people" OR plentyn OR plant OR disgybl OR myfyr* OR "person ifanc" OR "pobl ifanc" OR school* OR ysgol* OR "primary education" OR "secondary education" OR "addysg gynradd" OR "addysg uwchradd" OR "k-12" OR "statutory education" OR "addysg statudol" OR kindergarten OR fs1 OR fs2 OR "foundation stage" OR "compulsory education" OR "key stage" OR ks0 OR ks1 OR ks2 OR ks3 OR ks4 OR "iscled level 0" OR "iscled level 1" OR "iscled level 2" OR "iscled level 3" OR "iscled lefel 0" OR "iscled lefel 1" OR "iscled lefel 2" OR "iscled lefel 3" OR "iscled 0" OR "iscled 1" OR "iscled 2" OR "iscled 3" OR "basic education" OR "cyfnod sylfaen" OR "addysg orfodol" OR "cyfnod allweddol" OR "addysg sylfaenol"

**Teacher
Reference Center**

1. TI ("assessment for learning" OR "AfL" OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd")

OR

SU ("assessment for learning" OR "AfL" OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd")

OR

AB ("assessment for learning" OR "AfL" OR "learning oriented assessment" OR LOA OR "learning oriented language assessment" OR "assessment for progression" OR "Asesu ar gyfer dysgu" OR "asesu ar gyfer cynnydd")

2. TI (Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR ESL OR CLIL OR immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR profienc* OR literature OR "linguistic progression" OR L1 OR L2 OR Lx OR iaith OR ieith* OR Cymraeg OR Saesneg OR CIY OR SIY OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR "Addysg drochi" OR geirfa OR ynganu OR gwranddo OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR morffoleg OR tafodiaith OR tafodieithoedd OR rhuglder OR gallu* OR llenyddiaeth OR TESL OR ESOL OR ESL OR ELLS)

OR

SU (Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR ESL OR CLIL OR

immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR proficienc* OR literature OR "linguistic progression" OR L1 OR L2 OR Lx OR iaith OR ieith* OR Cymraeg OR Saesneg OR CIY OR SIY OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR "Addysg drochi" OR geirfa OR ynganu OR gwrandu OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR morffoleg OR tafodiaith OR tafodieithoedd OR rhuglder OR gallu* OR llenyddiaeth OR TESL OR ESOL OR ESL OR ELLS)

OR

AB (Welsh OR English OR language* OR WAL OR EAL OR TEFL OR TESOL OR EFL OR plurilingual* OR multilingual* OR bilingual* OR translanguaging OR mediation OR literacy OR communication OR grammar OR ESL OR CLIL OR immersi* OR vocabulary OR pronunciation OR listen* OR writ* OR speak* OR read* OR syntax OR phonics OR etymolog* OR morpholog* OR dialect* OR fluen* OR "linguistic repertoire" OR "linguistic awareness" OR "linguistic identity" OR "linguistic skills" OR proficienc* OR literature OR "linguistic progression" OR L1 OR L2 OR Lx OR iaith OR ieith* OR Cymraeg OR Saesneg OR CIY OR SIY OR lluosieith* OR luosieithog OR amlieith* OR dwyieith* OR ddwyieithog OR trawsieithu OR cyfryngu OR llythrennedd OR cyfathrebu OR gramadeg OR "Addysg drochi" OR geirfa OR ynganu OR gwrandu OR ysgrifennu OR siarad OR darllen OR cystrawen OR ffonoleg OR entymoleg OR morffoleg OR tafodiaith OR tafodieithoedd OR rhuglder OR gallu* OR llenyddiaeth OR TESL OR ESOL OR ESL OR ELLS)

3. 1 AND 2

4. Wedi cyfyngu dyddiadau cyhoeddi o 1999 i 2021

Atodiad B: Ffurflen Echdynnu Gwybodaeth ar gyfer llenyddiaeth Amcan ymchwil B

Adran A – Disgrifiad

Teitl

Dolen

Manylion dyfyniad (rhestr yr holl awduron, blwyddyn gyhoeddi, cyhoeddwr)

Math o gyhoeddiad

Iaith y cyhoeddiad

Nod(au) ac amcan(ion) yr astudiaeth

Sut mae'r astudiaeth yn berthnasol i amcanion yr ymchwil hon?

Trosolwg o'r fethodoleg

Adran B – crynodeb y canfyddiadau

(Pa ganfyddiadau ydy'r awduron yn eu hadrodd?

Beth mae'r awduron yn ei gasglu am ganfyddiadau'r astudiaeth?)

Pa mor berthnasol yw'r dystiolaeth i amcanion yr ymchwil?

Nodiadau

Atodiad C: Cyfeiriadau ar gyfer eitemau na chynhwyswyd yn y synthesis terfynol ar gyfer Amcan Ymchwil B ond y gall fod o ddiddordeb fel adnoddau addysg

Bickler, S. Baker, S. a Hobsbaum, A. (2012). *Bridging bands for guided reading: resourcing for diversity into key stage 2*. Llundain: Institute of Education Press.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D. (2004). [Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom](#). *Phi Delta Kappan* 86 (1), tt. 9-21.

Briggs, M., Woodfield, A., Swatton, P. a Martin, C. (2008). 2^{il}. *Assessment for learning and teaching in primary schools*. Caerwysg: Learning Matters.

Britton, M. (2021). *Assessment for learning in primary language learning and teaching*. Bryste: Multilingual Matters.

Earl, L. M. (2013). 2^{il}. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Gottlieb, M. (2016). 2^{il} arg. *Assessing English language learners: bridges to educational equity: connecting academic language proficiency to student achievement*. Thousand Oaks: Corwin.

Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in 12 school contexts*. Singapore: Springer Nature.

Marshall, B. a Wiliam, D. (2006). *English inside the black box: assessment for learning in the English classroom*. Coleg y Brenin Llundain / GL Assessment.

McNab, L., Pilgrim, I., Grant, D. a Slee, M. (2004). *Edges: assessment for learning in English: student book*. Llundain: Pearson Education.

Pacific Resources for Education and Learning. (2004). *Early literacy and assessment for learning (k-3) series – exploring comprehension through retelling: a teacher's story*. [PREL – Pacific Resources for Education and Learning](#).

Pacific Resources for Education and Learning. (2004). *Early literacy and assessment for learning (k-3) series – letter knowledge: a teacher's story*.

Pacific Resources for Education and Learning. (2004). *Early literacy and assessment for learning (k-3) series – print literacy: a teacher's story*.

Pacific Resources for Education and Learning. (2004). *Early literacy and assessment for learning (k-3) series – word identification: a teacher's story*.

Scott, C. (2011). *Teaching English as an additional language 5-11: A whole school resource file*. Llundain: Routledge.

Scott, C. (2020). *An English as an additional language (EAL) programme: learning through images for 7–14-year-olds*. Abingdon: Routledge.

Waugh, D. a Jolliffe, W. (2008). *English 3-11: a guide for teachers*. Abingdon: Routledge.