

Cardiff School of Sport
DISSERTATION ASSESSMENT PROFORMA:
 Empirical

Student name:	<input type="text" value="Lowri Edwards"/>	Student ID:	<input type="text" value="ST10001107"/>
Programme:	<input type="text" value="SPE"/>		
Dissertation title:	<input type="text" value="O Theori i Ymarfer: Canfyddiadau Athrawon Addysg Gorfforol ar Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel o Fewn Ysgolion Cyfrwng Cymraeg yn Ne Cymru"/>		
Supervisor:	<input type="text" value="Anna Bryant"/>		
Comments	Section		
	<p>Title and Abstract</p> <p>Title to include: A concise indication of the research question/problem. Abstract to include: A concise summary of the empirical study undertaken.</p>		
	<p>Introduction and literature review</p> <p>To include: outline of context (theoretical/conceptual/applied) for the question; analysis of findings of previous related research including gaps in the literature and relevant contributions; logical flow to, and clear presentation of the research problem/ question; an indication of any research expectations, (i.e., hypotheses if applicable).</p>		
	<p>Methods and Research Design</p> <p>To include: details of the research design and justification for the methods applied; participant details; comprehensive replicable protocol.</p>		
	<p>Results and Analysis</p> <p>To include: description and justification of data treatment/ data analysis procedures; appropriate presentation of analysed data within text and in tables or figures; description of critical findings.</p>		
	<p>Discussion and Conclusions</p> <p>To include: collation of information and ideas and evaluation of those ideas relative to the extant literature/concept/theory and research question/problem; adoption of a personal position on the study by linking and combining different elements of the data reported; discussion of the real-life impact of your research findings for coaches and/or practitioners (i.e. practical implications); discussion of the limitations and a critical reflection of the approach/process adopted; and indication of potential improvements and future developments building on the study; and a conclusion which summarises the relationship between the research question and the major findings.</p>		
	<p>Presentation</p> <p>To include: academic writing style; depth, scope and accuracy of referencing in the text and final reference list; clarity in organisation, formatting and visual presentation</p>		

CARDIFF METROPOLITAN UNIVERSITY
Prifysgol Fetropolitan Caerdydd

CARDIFF SCHOOL OF SPORT

DEGREE OF BACHELOR OF SCIENCE (HONOURS)

SPORT & PHYSICAL EDUCATION

TEITL:

**O THEORI I YMARFER: CANFYDDIADAU ATHRAWON ADDYSG
GORFFOROL AR ADDYSG GORFFOROL ANSAWDD UCHEL O
FEWN YSGOLION CYFRWNG CYMRAEG YN NE CYMRU**

**(DISSERTATION SUBMITTED UNDER THE
DISCIPLINE OF PEDAGOGY)**

LOWRI EDWARDS

ST10001107

ENW: LOWRI EDWARDS

RHIF MYFYRWYR: 10001107

YSGOL CHWARAEON CAERDYDD (CARDIFF SCHOOL OF SPORT)

CARDIFF METROPOLITAN UNIVERSITY

PRIFYSGOL METROPOLITAN CAERDYDD

O THEORI I YMARFER: CANFYDDIADAU ATHRAWON ADDYSG GORFFOROL
AR ADDYSG GORFFOROL ANSAWDD UCHEL O FEWN YSGOLION
CYFRWNG CYMRAEG YN NE CYMRU

Cardiff Metropolitan University
Prifysgol Fetropolitain Caerdydd

Certificate of student

By submitting this document, I certify that the whole of this work is the result of my individual effort, that all quotations from books and journals have been acknowledged, and that the word count given below is a true and accurate record of the words contained (omitting contents pages, acknowledgements, indices, tables, figures, plates, reference list and appendices).

Word count: 11,881

Date: 15/3/13

Certificate of Dissertation Supervisor responsible

I am satisfied that this work is the result of the student's own effort.

I have received a dissertation verification file from this student

Name: AS Bryant Anna Sim Bryant

Date: 15/3/13

Notes:

The University owns the right to reprint all or part of this document.

Cynnwys

<u>Pennod</u>	<u>Teitl</u>	<u>Tudalen</u>
	Rhestr o Dablau	
	Tabl Byrfoddau	
	Cydnabyddiaethau	i
	Crynodeb	ii

Pennod 1 Cyflwyniad

1.1	Cefndir yr Astudiaeth	1
1.2	Nodau ac Amcanion yr Astudiaeth	3

Pennod 2 Adolygiad Llenyddiaeth

2.1	Sbectrwm o Ddulliau Dysgu	4
2.2	Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel.....	5
2.2.1	Nodweddion o Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel	5
2.2.2	Adroddiadau Llywodraeth ar Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel	6
2.3	Creu Amgylchedd Dysgu Cadarnhaol	8
2.4	Rhesymeg	11

Pennod 3 Methodoleg

3.1	Cyfiawnhad o Ddyluniad.....	13
3.2	Moeseg.....	15
3.3	Astudiaeth Beilot	15

3.4	Sampl	16
3.5	Dull Gweithredu	17
3.6	Dadansoddiad Data	18
3.7	Didwylledd	19
3.8	Cyfyngiadau	20

Pennod 4 Trafodaeth o'r Canfyddiadau

4.1	Canfyddiadau Athrawon ar Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel	21
4.1.1	Diffiniadau'r Athrawon ar Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel.....	21
4.1.2	Creu Amgylchedd Dysgu Cadarnhaol.....	24
4.1.3	Llythrennedd Corfforol.....	27
4.1.4	Arddulliau Dysgu ac Addysgu.....	28
4.1.5	Cyfraniad Awyr Agored - Argymhellion Estyn (2012a).....	29
4.1.6	Monitro Darpariaeth Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel	31
4.2	Effaith Ôl-Gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol'	32
4.2.1	Adborth y Seminarau a'r Diwrnod ar y Cyfan	32
4.2.2	Syniadau ar Gyfer y Dyfodol.....	34

Pennod 5 Casgliadau

5.1	Trafodaeth Cyffredinol.....	36
5.2	Goblygiadau yr Astudiaeth.....	37
5.3	Argymhellion am Ymchwil y Dyfodol.....	38

Cyfeiriadau..... 39

Atodiadau

Atodiad A: Taflen Gwybodaeth..... A-1

Atodiad B: Ffurflen Caniatâd..... B-1

Atodiad C: Canllaw Cyfweliad..... C-1

Atodiad Ch: Tablau Dadansoddi..... Ch-1

Rhestr o Dablau

<u>Rhif</u>	<u>Teitl y tabl</u>	<u>Tudalen</u>
Tabl 1:	Tabl yn categoreiddio AG gorfodol y Cwricwlwm Cenedlaethol Addysg Gorfforol.....	2
Tabl 2:	Nodweddion yr Ysgolion yn yr Astudiaeth.....	14

Tabl Byrfoddau

Byrfodd	Diffiniad
AG	Addysg Gorfforol
ChY	Chwaraeon Ysgol
GC	Gweithgarwch Corfforol
AGChY	Addysg Gorfforol a Chwaraeon Ysgol
CC	Cwricwlwm Cenedlaethol
CCAG	Cwricwlwm Cenedlaethol Addysg Gorfforol
MAT	Mwy Abl a Thalentog
DPP	Datblygiad Proffesiynol Parhaus

CYDNABYDDIAETHAU

Yn gyntaf, hoffwn ddiolch i fy nhiwtor Anna Bryant am ei arweiniad, brwdfrydedd a chefnogaeth dros y flwyddyn ddiwethaf. Yn ail, hoffwn ddiolch i'r athrawon Addysg Gorfforol am eu cymorth drwy gydol y broses casglu data. Yn olaf, hoffwn ddiolch i fy rhieni am eu hanogaeth a chefnogaeth.

CRYNODEB

Dros y blynyddoedd diwethaf mae'n hysbys bod y llywodraeth wedi argymhell i bob disgybl yng Nghymru cwblhau dwy awr o Addysg Gorfforol (AG). Serch hyn, mae'n hanfodol i'r ddwy awr fod o ansawdd uchel fel eu bod yn effeithiol. Mae athrawon AG yn gyfrifol i weithredu'r AG ansawdd uchel, felly prif nod yr astudiaeth bresennol oedd darganfod canfyddiadau athrawon AG ar arfer da o AG ansawdd uchel mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn Ne Cymru. Rhesymwaith dros ddewis ysgolion cyfrwng Cymraeg oedd gan fod diffyg ymchwil ar addysg trwy'r iaith Gymraeg, yn enwedig edrych ar ganfyddiadau'r athrawon. Cafodd ddulliau ansoddol o gasglu a dadansoddi data ei fabwysiadu, trwy'r defnydd o gyfweiliadau lled-strwythuredig a dadansoddiad cynwysedig diddwythol, anwythol, diddwythol. Cynhaliwyd y cyfweiliadau gyda thri athro ag un athrawes AG a wnaeth mynychu'r gynhadledd Addysg Gorfforol a Chwaraeon Ysgol 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol' ym mis Mehefin 2012. Ymddangosodd dwy prif thema o'r ymchwil, sef canfyddiadau athrawon ar AG ansawdd uchel a'r effaith ôl-gynhadledd. Dangosodd y canlyniadau bod bwlch rhwng theori ac ymarfer, yn benodol roedd yna ddryswch rhwng y term llythrennedd corfforol a llythrennedd mewn AG. Yn ychwanegol, pwysleisiodd y canlyniadau bod lefel o weithrediad AG ansawdd uchel yn dibynnu ar y lleoliad yng Nghymru yn ogystal ag amlinellu sut mae perthynas rhwng yr athro a'r disgyblion yn hanfodol er mwyn creu amgylchedd dysgu cadarnhaol. O ran y gynhadledd, amlygodd bod y seminarau mwyaf effeithiol oedd 'Arweinydd Chwaraeon' a Thechnoleg Gwybodaeth (TGCh). Goblygiad yr astudiaeth yw bod angen i'r llywodraeth gweithio ar un diffiniad clir o llythrennedd corfforol ac addysgu athrawon AG ar y diffiniad. Ac felly, dylai ymchwil yn y dyfodol cynnal ymchwil gweithredu i hybu'r term llythrennedd corfforol, yn ogystal â chyfweld mwy o athrawon wnaeth mynychu'r gynhadledd er mwyn wella'r gynhadledd nesaf.

Allweddeiriau: Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel, Creu Amgylchedd Dysgu Cadarnhaol, Cynhadledd Addysg Gorfforol a Chwaraeon Ysgol, Llythrennedd Corfforol.

PENNOD 1

CYFLWYNIAD

'Mae Addysg Gorfforol ansawdd uchel a Chwaraeon Ysgol yn darparu pobl ifanc gyda'r sgiliau, dealltwriaeth, awydd ac ymrwymiad i barhau i wella a chyflawni mewn gweithgareddau Addysg Gorfforol, chwaraeon a gweithgareddau corfforol i wella iechyd yn unol â'u galluoedd.' (Department of Education and Skills [DfES], 2003, t. 3)

1.1 Cefndir yr Astudiaeth

Er mwyn gosod y cyd-destun ar gyfer yr astudiaeth, mae'n bwysig gwahaniaethu rhwng Gweithgarwch Corfforol (GC), Chwaraeon Ysgol (ChY) ac Addysg Gorfforol (AG). Mae GC yn derm eang sy'n cyfeirio at yr holl symudiad corfforol sy'n defnyddio egni (Buckworth a Dishman, 2002). Fodd bynnag, mae GC hefyd yn cynnwys chwarae gweithredol, gweithgareddau fel cerdded a beicio, yn ogystal â gwaith tŷ a garddio (The Association for Physical Education [afPE], 2008a).

Caiff 'AG' a 'ChY' eu cymysgu'n aml oherwydd y byrfodd 'Addysg Gorfforol a Chwaraeon Ysgol' sef AGChY (Bailey *et al.*, 2006). Mae AGChY yn cyfeirio at fenter a ddechreuodd yn 2001 gyda'r nod o godi safonau yn y cwricwlwm AG a sicrhau bod addysg gychwynol yn rhoi'r cyfle i athrawon ehangu ar hyder, y wybodaeth, y sgiliau a'r dealltwriaeth i addysgu AG (Estyn, 2012a). Serch hyn, mae AG yn ddysgedigaeth sy'n cael ei gynllunio a chyflwyno i bob disgybl o fewn yr amserlen cwricwlwm ysgol (afPE, 2008a). Yn ôl Chandler *et al.* (2007) AG yw'r cyflwyniad ffurfiol o wybodaeth drwy weithgaredd corfforol sy'n cwmpasu datblygiad personol, cymdeithasol a moesol, wrth addysgu unigolion i fabwysiadu a chadw at weithgareddau iechyd a ffitrwydd. Yn ôl y Cwricwlwm Cenedlaethol Addysg Gorfforol (CCAG), mae'n argymhelliad i bob disgybl 5-16 oed treulio o leiaf ddwy awr yr wythnos yn gwneud AG yn ysgolion yng Nghymru (CCAG, 2008; gweler tabl 1).

Cyflwynodd y Cwricwlwm Cenedlaethol (CC) yn 1988 gan y Ddeddf Diwygio Addysg, mewn ymgais i godi safonau o fewn addysg (Qualifications & Curriculum Authority [QCA], 2007). Prif amcanion y CC yw darparu cyfleoedd i bob disgybl i ddysgu, cyflawni a pharatoi pob disgybl ar gyfer cyfleoedd, cyfrifoldebau a

phrofiadau bywyd (The Department for Education, 2011). Yn ogystal, mae CCAG o ansawdd uchel yn galluogi pob disgybl i fwynhau a llwyddo mewn sawl math o weithgarwch corfforol ac felly yn chwarae rôl bwysig o ddiffinio AG ansawdd uchel i'r prosiect hon.

Tabl 1: Tabl yn categorio AG gorfodol y CCAG (CCAG, 2008)

Cyfnod Allweddol	Grwp Blwyddyn	Oedran	Rhaglen astudiaeth
3	7	11-12	Iechyd, ffitrwydd a lles; Creadigol; Anturus; Cystadleuol
3	8	12-13	
3	9	13-14	
4	10	14-15	Iechyd, ffitrwydd a lles; gweithgaredd gan o leiaf un rhaglen astudiaeth arall
4	11	15-16	

Ar y llaw arall, ChY yw dysgu strwythuredig sy'n digwydd y tu hwnt i'r cwricwlwm yr ysgol, h.y. yn y cwricwlwm estynedig (afPE, 2008b). Mae ChY yn ffurfio cyswllt hanfodol gyda sefydliadau chwaraeon yn y gymuned ac mae ganddo'r potensial i ddatblygu sgiliau sylfaen o fewn gwersi AG. Awgrymir bod sylfaen o ChY yn ei hanfod yn deillio o wersi AG o ansawdd uchel (afPE, 2011; Tŷ'r Cyffredin, 2012). Serch hyn yn yr astudiaeth bresennol, canolbwyntir ar AG ansawdd uchel yn unig ac nid ChY.

Mae AG ansawdd uchel yn derm cyffredinol sy'n disgrifio a chynnwys nifer o is-benawdau, megis addysgu creadigol, creu dysgwyr llwyddiannus, cynllunio, ymrwymiad i bawb, lles a'r amgylchedd cadarnhaol (DfES, 2005; Cynhadledd AGChY, 2012). Yn ogystal, nodwedd hanfodol i weithredu AG ansawdd uchel effeithiol yw llythrennedd corfforol. Mae unigolyn sy'n llythrennog yn gorfforol yn meddu ar y cymhelliant, hyder, gallu corfforol, dealltwriaeth a gwybodaeth i gynnal gweithgarwch corfforol ar lefel unigol briodol, drwy gydol bywyd (Whitehead, 2006). Mae datblygiad o lythrennedd corfforol yn nod sylfaenol yng ngwersi AG (Haydn-Davies, 2005). Fodd bynnag, mae llythrennedd corfforol yn nodwedd bersonol sydd ag arwyddocâd gydol oes, tra bod AG yn disgrifio profiadau ysgolion yn ystod addysg orfodol (Whitehead, 2006; Whitehead 2010). Nodwedd

sylweddol arall i weithredu AG ansawdd uchel yw i athrawon creu amgylchedd dysgu cadarnhaol yng ngwersi. Mae'r term hwn yn disgrifio'r ffordd mae athrawon yn cyflwyno eu hunain i'r dosbarth a sut mae nodweddion megis cyfathrebu, amcanion dysgu ac ymatebion yr athrawon yn cael effaith ar ymddygiad a chymhelliant disgyblion (Lambirth & Bailey, 2000). Yn ddiweddar, fe ddangosir ymdrech i hyrwyddo AG ansawdd uchel yng Nghymru drwy'r gynhadledd AGChY 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol' ym mis Mehefin 2012. Gwahoddodd dros 120 o athrawon AG o'r ardal De Cymru i fynychu'r gynhadledd. Roedd y gynhadledd yn cynnwys nifer o weithdai ar nodweddion o AG ansawdd uchel, megis dysgwyr llwyddiannus a'r defnydd o TGCh. Roedd yr ymchwilydd yn bresennol yn y gynhadledd er mwyn rhoi mewnwelediad o awyrgylch a chynnwys y gynhadledd.

1.2 Nodau ac Amcanion yr Astudiaeth

Dros y blynyddoedd diwethaf, bu cynnydd yn y llenyddiaeth o'r llywodraeth ar bwysigrwydd o ddefnyddio AG ansawdd uchel yn wersi AG ar lefelau ymrwymiad y disgyblion (DfES, 2005; afPE, 2008b; Ofsted, 2009; Estyn, 2012a). Serch hyn, nid oes llawer o ymchwil yn ystyried canfyddiad yr athrawon ar ansawdd uchel o ddysgu AG. O ganlyniad, bydd elwa mewnwelediad o sut mae athrawon yn gweithredu ansawdd uchel o ddysgu a chreu amgylchedd positif wrth ddysgu yn ehangu ein gwybodaeth ar y pwnc. Ar ben hynny, mae yna fwch o fewn ymchwil addysgol sy'n ymchwilio ar AG o fewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, ac felly;

Nod yr astudiaeth bresennol oedd archwilio i mewn i ganfyddiadau athrawon AG ar ddysgu AG ansawdd uchel mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn Ne Cymru. Y prif amcanion oedd i:

1. Nodi esiamplau athrawon AG o arfer da o'r defnydd o AG ansawdd uchel
2. Nodi rôl o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol i gyfrannu tuag at AG ansawdd uchel
3. Nodi effaith y gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol' (Mehefin, 2012) ar arfer adrannau AG presennol wrth gyflawni AG ansawdd uchel

PENNOD 2
ADOLYGIAD LLENYDDIAETH

Pwrpas y bennod hon yw darparu i'r darllenydd asesiad beirniadol o ymchwil perthnasol i mewn i bwnc o dan astudiaeth sef i ddarganfod canfyddiadau athrawon Addysg Gorfforol (AG) ansawdd uchel. Mae'r bennod wedi'i rhannu'n glir mewn i bedair adran: (a) theori sy'n sail yr ymchwil sef Sbectrwm o Ddulliau Addysgu Mosston & Ashworth (2008), (b) ffactorau sy'n cyfrannu at AG ansawdd uchel, (c) nodweddion a manteision o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol wrth ddysgu, a (d) rhesymwaith o sut y mae'r uchod yn berthnasol i AG.

2.1 Sbectrwm o Ddulliau Dysgu

Yn ôl Mosston & Ashworth (2008) mae'r Sbectrwm o Ddulliau Addysgu yn cynnwys continwwm o 11 arddull, pob un yn ymddangos fel newidiadau mewn penderfyniadau rhwng yr athro a'r dysgwr. Yn ôl y ddamcaniaeth sbectrwm, gall yr 11 arddull cael eu clystyru mewn naill ai clwstwr addysgu atgynhyrchu (arddulliau A-E), sef yr arddull rheoli (A), ymarfer (B), cytbwys (C), hunan gwirio (D), cynhwysiant (E), neu glwstwr addysgu cynhyrchu (arddulliau F-K) sef yr arddull darganfyddiad tywys (F), darganfyddiad cydgyfeiriol (G), cynhyrchu dargyfeiriol (H), y rhaglen unigol (I), drwy gymhelliant y dysgwr (J), a hunan addysgu (K). Pan fydd yr arddull atgynhyrchu yn cael eu defnyddio, yr athro sy'n pennu pwnc o'r gwersi, yn dangos yr amodau dysgu drwy adnabod yr arddull addysgu, ac yn diffinio'r meini prawf ar gyfer cwblhau'r dasg yn gywir. Mae'r hinsawdd dosbarth yn un o berfformio'r model, ailadrodd, a lleihau camgymeriadau. Mewn cyferbyniad, mae'r clwstwr cynhyrchu yn gwahodd y darganfyddiad o wybodaeth newydd gan y myfyriwr. Mae'r disgyblion yn cymryd rhan mewn gweithrediadau gwybyddol megis datrys problemau, dyfeisio, cymharu, cyferbynnu, a syntheseiddio (Byra, 2006).

Sbectrwm o Ddulliau Addysgu yw un o'r fframweithiau mwyaf pwysig mewn addysgu AG (Byra, 2006). Mae'n fframwaith cysyniadol sy'n eu helpu i ddisgrifio a threfnu'r broses dan sylw o ran dysgu, gwasanaethu fel ystorfa ar gyfer canlyniadau casglu, yn ogystal â mabwysiadu a'i gyflwyno gan athrawon o gwmpas y byd (Chatoupis, 2009; Doherty, 2010; Goldberger *et al.*, 2012). Yn benodol, mae wedi'u gwasanaethu fel fframwaith ar gyfer darparu cyfarwyddyd mewn ysgolion (Chatoupis & Emmanuel, 2003; Chatoupis, 2010; Zeng & Gao,

2012) ac ar gyfer cynllunio rhaglenni addysg athrawon ar gyfer AG (Ashworth, 1990; Mueller & Kuchinski, 2007; Zeng, 2010). Mae'r fframwaith wedi cynorthwyo awduron mewn ffordd systematig yn astudiaethau o fewn addysgu a dysgu. O ganlyniad, mae'r theori wedi profi'n hanfodol ar y ffordd mae athrawon AG yn dysgu, ac felly wedi cael ei ymgynghori fel man cychwyn ar gyfer yr astudiaeth bresennol.

2.2 Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel

2.2.1 Nodweddion o Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel

Mae'n hysbys bydd mwyafrif o ddisgyblion yn ffeindio'n anodd ceisio cyrraedd y safonau uchel disgwylidig heb gymorth oddi wrth athrawon effeithiol, graenus a proffesiynol (Alliance of Excellent Education, 2004), sy'n cynnwys cyfleoedd i bob disgybl llwyddo (Fleming & Bunting, 2007). O ganlyniad, dylai athrawon defnyddio strategaethau dysgu cadarnhaol megis, rhoi dewis i fyfyrwyr, gwneud disgyblion gweithio mewn grwpiau bach ac osgoi gweithgareddau sy'n debygol o godi cywilydd ar ddisgyblion.

Roedd ymchwil afPE (2008b) yn cyfleu'r her o 'arwain a rheoli', nodwedd hanfodol i gyflawni gwersi AG o ansawdd uchel ac yn gofiadwy ar gyfer pobl ifanc. Mae'r cysyniad hwn yn amlinellu polisi 'Mae Pob Plentyn yn Bwysig' a 10 canlyniad o ansawdd uchel gan Ofsted (2007). Roedd yr adnodd yn cynnwys rhestr gwirio sy'n disgrifio disgwyliadau statudol a'r meini prawf arolygu, a fydd yn galluogi ysgolion i ddathlu'r hyn y maent yn ei wneud yn dda ac i nodi'r hyn sydd angen gwelliant. Goblygiad o'r ymchwil yw mai'n adnodd hanfodol i athrawon gwerthuso ansawdd y ddarpariaeth ar safonau a chynnydd disgyblion mewn ysgolion. Fodd bynnag, nid oedd yn nodi pa arferion oedd yn addas ar gyfer cyfnodau allweddol. Er enghraifft, gallai rhai arferion fod yn ddiflas ar gyfer disgyblion blwyddyn un ar ddeg ond gallai gweithio'n dda ar gyfer ddisgyblion blwyddyn wyth. Felly mae'n bosib i athrawon gamddechongli'r adnodd.

Mewn cyferbyniad, awgrymodd Y Gymdeithas Genedlaethol am Chwaraeon Addysg Gorfforol (2007) bod nifer o nodweddion yn cynrychioli sut gall athrawon gweithredu AG o safon uchel. Er enghraifft; meddu ar y sgiliau, y wybodaeth, a gwerthoedd, i weld asesu fel rhan annatod o'r broses addysgu-dysgu, dangos proffesiynoldeb ac ymddygiad moesegol yn yr amgylchedd dysgu ac i gymryd rhan mewn arferion myfyriol. Er bod yr adroddiad yn cyfiawnhau i'r darllenydd nodweddion athro cymwys, nid yw'n egluro'r protocolau i nodi sut i gyflawni hyn. Gall hyn fod yn broblematic i athrawon oherwydd does dim cyfarwyddyd neu gyngor i athrawon gan fod yr adroddiad yn esbonio'r cynnyrch terfynol yn hytrach na'r broses.

Mewn cyd-destun arall, canolbwyntiodd ymchwil Ingvarson a Rowe (2007) ar yr angen cyfredol am ddull dilys o asesu ansawdd. Dangosodd bod addysg ansawdd uchel o ganlyniad i newidiadau cymdeithasol, economaidd a thechnolegol. Serch hyn, er gwaethaf cydnabyddiaeth o'r angen i gynhyrchu athrawon o ansawdd uchel, dim ond ychydig iawn o ymchwil sy'n canolbwyntio ar 'yr hyn y dylai athrawon wybod' [gwybodaeth bwnc] a 'beth ddylai athrawon fod yn gallu ei wneud' [cynnwys addysgol a gwybodaeth weithdrefnol], (Ingvarson & Rowe, 2007, t. 2). Un goblygiad yw bod angen i faterion sylweddol a methodolegol o amgylch y cysyniadol fel bod gwerthuso ansawdd athrawon eu deall yn gywir. Fodd bynnag, dydy'r ymchwil ddim yn hollol berthnasol i'r ymchwil presennol gan nad yw'n cyfeirio'n benodol at weithredu ansawdd uchel o fewn AG.

2.2.2 Adroddiadau Llywodraeth ar Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel

Diben Estyn yw arolygu ansawdd a safonau mewn addysg a hyfforddiant yng Nghymru yn ogystal â chyhoeddi achosion o arfer dda yn seiliedig ar dystiolaeth arolygu, yn debyg i Ofsted yn Lloegr. Yn ôl adroddiadau ar safonau AG yn ysgolion uwchradd, wnaeth safonau wella mewn dau allan o dair gwrs arsylwed pan gymharir gyda'r arolwg blaenorol yng Nghymru (Estyn, 2012a), a safonau wella mewn tri chwarter o ysgolion yn Lloegr (Ofsted, 2013). Adroddodd Estyn fod disgyblion medru adlewyrchu ar wersi, deall egwyddorion allweddol, terminoleg a

thechneg a chyrraedd disgwyliadau uchel. Yn ychwanegol, gwnaeth yr adroddiad cynnwys argymhellion ar sut gall adrannau AG gwella sef, i ddatblygu ymglymiad a herio disgyblion trwy weithgareddau anturus; cynnig gweithgareddau i alluogi datblygiad a gwelliant i ddisgyblion o bob lefel gallu; a chyflwyno asesiadau systematig i gyfnod allweddol tri a disgyblion di-arholiad yn gyfnod allweddol pedwar. Daeth y data uchod o arolygiadau o fewn bedwar ar bymtheg ysgol gyfun yng Nghymru. Roedd y sampl yn ystyried lleoliad daearyddol, cefndiroedd economaidd cymdeithasol, maint ysgol a chyd-destunau ieithyddol. O ganlyniad, cryfder yr adroddiad yma yw bod canlyniadau yn gynrychioliad o Gymru gyfan, ac felly yn ddefnyddiol ar gyfer astudiaethau addysgeg yn y dyfodol. Serch hyn, dydy arolygiadau ddim yn gynrychiolaeth wir o sut mae athrawon yn addysgu o ddydd i ddydd gan fod pryderon wedi eu mynegi dros y dibynadwyedd, dilysrwydd a hygredd arolygiadau (Cale & Harris, 2009).

Yn yr un modd, adroddodd y DfES (2003) bod AG ansawdd uchel yn cyflawni pobl ifanc gyda'r sgiliau, dealltwriaeth, awydd ac ymrwymiad i barhau gwella a llwyddo o fewn AG a GC. Ymhellach, nododd yr adroddiad pryd fydd darpariaeth AG ar safon uchaf, bydd disgyblion yn ceisio datblygu rhinweddau personol megis presenoldeb ac ymglymiad i AG a chwaraeon. Yn ychwanegol, amlinellodd yr adroddiad nodweddion fydd disgyblion ddim yn arddangos os oedd athrawiaeth ansawdd uchel megis, eistedd ar y llinellau ochr ac osgoi ymglymu yng ngweithgareddau (DfES, 2003). Felly yr uchaf yw'r ansawdd addysgu AG, y fwyaf o fuddion corfforol a seicolegol fydd y disgyblion yn datblygu. Bydd casgliadau'r adroddiad yma medru cynorthwyo athrawon drwy arsylwi ymddygiad y disgyblion i ddarganfod pa mor effeithiol ydynt yn gweithredu AG ansawdd uchel. O ganlyniad, os ydynt yn sylweddoli bod rhai unigolion o'u dosbarth yn mabwysiadu agweddau negyddol gallant greu cynllun gweithredu i osgoi hyn yn y dyfodol. Fodd bynnag, mae'r adroddiad yn canolbwyntio ar gyfnod allweddol dau, cyfnod allweddol tri a sut i gryfhau'r cysylltiad rhwng y ddau gyfnod allweddol yn unig. Mae'n hanfodol i hefyd ystyried cyfnod allweddol pedwar oherwydd mae'n rheidrwydd bod disgyblion yn mwynhau AG hyd nes diwedd gwersi gorfodol i hyrwyddo cyfranogiad gydol oes mewn GC (Smith & Parr, 2007).

Yn gyffelyb, wnaeth adroddiad gan Lywodraeth Cymru (2009) ar 'Creu Cymru Egniol' pwysleisio'r ddarpariaeth o wersi ansawdd uchel AG a'i throsglwyddiad effeithiol ar lythrennedd corfforol. Mae'r rhain yn hanfodol am bobl ifanc i ddatblygu sgiliau, gwybodaeth a hyder i gyfrannu yn chwaraeon a gweithgaredd corfforol drwy oes (Llywodraeth Cymru, 2009). Cryfder yr adroddiad yma yw'r pwyslais ar yr angen i ganolbwyntio ar sicrhau ein bod yn adeiladu GC fel rhan o'n harferion dyddiol. Fodd bynnag, doedd yr adroddiad ddim wedi cyflwyno diffiniad clir o lythrennedd corfforol, sy'n hanfodol er mwyn symud y proffesiwn yn eu blaen.

Yn yr un modd, ymchwiliodd Haydn-Davies (2005) ar gysylltiad llythrennedd corfforol ac ymarferiad o AG. Archwiliodd o safbwynt athronyddol sydd medru cymhwyso mewn i sefyllfa ymarferol AG. Awgrymodd bod perthynas rhwng AG ansawdd uchel a llythrennedd corfforol, a bod angen i athrawon anelu i baratoi disgyblion i gyfranogi mewn gweithgaredd corfforol drwy oes, trwy ffocysu ar sgiliau ac agweddau ag gellir eu defnyddio tu allan i'r cwricwlwm. Yn debyg, amlinellodd Whitehead (2010) bod plant sy'n gwybod sut i ddefnyddio'u sgiliau yn ddeallus ac annibynnol yw'r plant sydd gyda chymhwysedd corfforol a hunanhyder uwchraddol; ac felly fwyaf awyddus i ymrwymo yn ddull iach ac actif o fyw. Mae hyn yn cyfiawnhau bod cyswllt pendant rhwng cyflawni gwersi AG ansawdd uchel ac ymglymiad parhaol yn cyfranogi mewn gweithgareddau AG. Serch hyn, canolbwyntiodd Haydn-Davies (2005) ar ysgolion cynradd yn unig yn ei astudiaeth ac mae'n bwysig ystyried yr effaith o lythrennedd corfforol ac AG o fewn ysgolion cyfun er mwyn cael sampl eang o bob oedran o ddysgu.

2.3 Creu Amgylchedd Dysgu Cadarnhaol

Nododd Graham (2008) fod athrawon yn ymgorffori dwy nodwedd wrth addysgu er mwyn creu amgylchedd dysgu cadarnhaol, sef cynnal eu hunain mewn ffordd cyfeillgar ond cadarn a herio disgyblion yn feirniadol. I weithredu ymddygiad cyfeillgar a cadarn, mae'n hanfodol bod athrawon yn creu amgylchedd lle mae'n amlwg i'r disgyblion pwy sydd a'r awdurdod. Mae athrawon llwyddiannus medru dyfeisio cyfundrefn lle mae'n annerbyniol i ddisgyblion anwybyddu'r

protocolau a gosodir. I athrawon herio disgyblion yn feirniadol, mae'n ofynnol i athrawon gael dealltwriaeth annatod o sut y maent yn disgwyl i ddisgyblion ymddwyn yn eu gwersi (Mawer, 1995; Capel *et al.*, 1997; Bailey, 2001; Graham, 2001). Mae hyn yn caniatáu disgyblion wybod yn union beth i ddisgwyl yn ystod y wers gan fod yr athro yn gyson. Cefnogwyd yr ymchwil uchod gan Shen a Yu (2000) a darganfuwyd y brif sylfaen o gymhwyso AG ansawdd uchel yw trwy greu amgylchedd dysgu positif. Gellir cymhwyso bod ymchwil Graham (2008) yn fuddiol ar gyfer y camau cychwynnol o ddeall sut i greu amgylchedd dysgu cadarnhaol. Fodd bynnag, gellir dadlau bod creu amgylchedd cadarnhaol yn broses amlochrog a chymhleth, felly mae yna nifer fwy o ffactorau i geisio ystyried wrth weithredu yn y gwersi.

Mynegodd ymchwil Capel a Whitehead (2010) y cysyniad bod y broses yn un cymhleth trwy fynegi bod yna chwe ffactor sy'n cyfrannu at hinsawdd dysgu gadarnhaol sef hunan cyflwyniad yr athro, cyflwyniad o'r ardal gwaith, pwrpasolrwydd y wers, berthynas rhyngpersonol rhwng yr athro a'r disgyblion, cymhelliant y disgyblion a hunan-barch y disgyblion. Awgrymir bod athrawon sy'n gwisgo dillad addas a phortreadu hyder wrth gyfathrebu yw'r rhai sy'n creu lleoliad cefnogol i ddisgyblion. Prif ganfyddiad yr astudiaeth oedd dylanwad ar berthnasoedd rhyngpersonol i effeithio cymhelliant a hunan-barch y disgyblion. Caiff hyn ei gefnogi gan Siedentop (1991) yn ei chysyniad bod athrawon sydd â pherthnasoedd rhyngpersonol cryf gyda disgyblion yn gynorthwyol i ddisgyblion dysgu yn hyderus. Nodwyd bydd dulliau syml megis dysgu a defnyddio eu henwau, cydnabod eu hymdrechion a'u cynnwys wrth wneud penderfyniadau yn cyfrannu'n aruthrol at hinsawdd y wers. Yn debyg, awgrymodd ymchwil Munknick a Bryan (2010) bod y broses o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol yn un gylchol ac ailadroddus. Dywed bod y broses yn cynnwys tair elfen, sef yr athro, y dysgwr a'r deunydd dysgu. Serch hyn, er ei fod yn rhesymol i fabwysiadu gwybodaeth o amgylchiadau tebyg, casglwyd y data o'r astudiaeth o fewn wersyllfa Haf yn America. Ac felly, mae'n anodd cymhwyso'r darganfyddiadau mewn sefyllfa AG yn Y Deyrnas Unedig.

Canolbwyntiodd Helion (1996) ddull mwy seicolegol i'r mater dal yn berthnasol gan fod prinder o ymchwil tebyg yn ffocysu ar hyn. Awgrymodd casgliadau'r ymchwil bod disgyblion sy'n teimlo'n ddiogel yn emosiynol yn ystod gwersi yn arwain i wersi AG fel profiadau cadarnhaol. Amgylchedd emosiynol diogel yw un sy'n osgoi niwed corfforol, galw enwau, bychanu, dychryn yn ystod gwersi Helion (1996). O ganlyniad, neges ddylanwadol o'r ymchwil yw dylai'r athro fod yn sensitif i deimladau disgyblion, ni ddylent ddefnyddio coegni a dylent fod yn amyneddgar os yw disgyblion yn ailadrodd yr un cwestiynau.

Yn wahanol, wnaeth Sutliff *et al.* (2008) cynnal ymchwil fwy diweddar o fewn amgylchedd athrawiaeth. Canolbwyntiodd ar bwysigrwydd o reoli dosbarth yn ogystal â sut gall lefel cymhelliant disgyblion cynyddu pryd mae'r athrawon yn creu awyrgylch cadarnhaol wrth ddysgu. Cynigodd ei fod yn her i athrawon i weithio gyda disgyblion sydd ddim gyda chymhelliant ac yn ceisio dymchwel y broses addysgu a dysgu. I osgoi hyn, mae'n hanfodol i athrawon reoli dosbarth ar safon uchel er mwyn creu amgylchedd dysgu cadarnhaol ar gyfer yr holl ddosbarth. Yn yr astudiaeth, cyfwelon nhw ag wyth Athro Newydd Gymhwysu (ANG), ac ymchwilio ar ei agwedd tuag at y mater uchod. Ar y cyfan awgrymodd y canlyniadau bod ANG yn sylwi ei fod yn anodd ymgorffori amgylchedd positif i mewn eu gwersi. Efallai'r ymresymiad dros hyn yw bod rhaglenni paratoad i ymgeiswyr athrawon ddim yn eu paratoi nhw ar gyfer gorchmynion mewn sefyllfa go iawn (Liston *et al.*, 2006). Ymhellach, cryfder ymchwil Sutliff *et al.* (2008) yw mai'n cynnig cyngor i ANG ar strategaethau i helpu ymgorffori amgylchedd positif mewn pob gwर्स, a chymhelli bob disgybl yn enwedig disgyblion heriol. Er hynny, mae'r ymchwil yma yn canolbwyntio ar agwedd ANG yn unig. I amgylchynu dealltwriaeth fwy eang o'r testun, bydd astudiaeth sy'n cyfweld ag athrawon yn amrywio lefelau profiad yn disodli'r feirniadaeth uchod. I'r gwrthwyneb, mae ymchwil Bevans *et al.* (2010) yn anghytuno gyda'r uchod ac yn awgrymu bod y fwyaf o amser mae athrawon yn treulio ar reoli dosbarth, y lleiaf o gyfleodd fydd ar gael i ddisgyblion fod yn gorfforol weithgar.

Yn yr un modd, ymchwiliodd Papaioannou a Goudas (1999) ar effaith cymhelliant yn dylanwadu ar sut mae disgyblion yn dynesu tasgau. Awgrymir bod disgyblion yn aml yn gofyn i'w hunain ddau gwestiwn sef: "gallaf ei wneud?" a "ydw i eisiau ei wneud?" (Papaioannou a Goudas, 1999, t.53). Mae'r cwestiwn cyntaf yn ymwneud â chymhwysedd a gallu i wneud tasg, tra bod yr ail gwestiwn yn ymwneud â diddordeb neu werth. Mae'r atebion i'r cwestiynau hyn bennu lefel cymhelliant y disgyblion. Er bod yr ymchwil yma wedi dyddio, gall y wybodaeth buddio athrawon i gynllunio a chyflwyno gwersi AG i hwyluso amgylchedd dysgu cadarnhaol trwy gymryd ystyried sut mae'r disgyblion yn cael eu cymell.

Yn wahanol, ystyriodd MacFadyen a Bailey (2002) canfyddiadau disgyblion ar sut mae athrawon yn creu amgylchedd dysgu cadarnhaol. Daethant i'r casgliad bod y disgyblion yn credu bod athrawon da yn bwrpasol ac mewn rheolaeth, yn cydnabod pethau o safbwynt y dysgwyr a chymryd camau cadarnhaol pan fyddant yn darganfod disgyblion sydd ddim yn gwneud cynnydd digonol. Manteision y casgliadau yn yr ymchwil oedd pwysigrwydd gwerthfawrogi barnau'r disgyblion, ac felly gwranddo ar lais y disgybl, sy'n bwysig iawn ym myd addysg ar hyn o bryd (O'Sullivan & MacPhail, 2010). Mae'r ymchwil hefyd yn cynnig bod disgyblion yn gallu gwneud cymariaethau rhwng arferion da a drwg. Goblygiad yr astudiaeth felly yw mai'n awgrymu bod mwy o athrawon yn gweithredu'r cysyniad o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol yn eu gwersi AG.

2.4 Rhesymeg

I grynhoi, mae'r bennod hon wedi darparu adolygiad beirniadol o'r llenyddiaeth sydd ar gael. Mae'r trafodaeth wedi awgrymu bod yna dipyn o ymchwil sy'n edrych ar ddysgu AG ansawdd uchel a chreu amgylchedd positif wrth ddysgu. Gyda nifer o gysyniadau gwahanol o'r pwnc, mae'n dasg anodd i athrawon dewis y dull priodol o weithredu AG mewn i bob gwर्स. Dim ond ychydig o ymchwil sydd ar gael sy'n pennu canfyddiadau athrawon ar amgylchedd dysgu cadarnhaol. O ganlyniad, mae yna ofyniad i ymchwil ar bersbectif yr athrawon ar sut i greu ansawdd uchel o ddysgu AG. Yn ogystal, bydd hyn yn adnabod barnau'r athrawon

ar ba mor realistig ei fydd i gyflawni'r argymhellion ag gosodir gan Estyn (2012a). Felly, pwrpas yr astudiaeth hon fydd i elwa mewnwelediad o sut mae athrawon yn gweithredu ansawdd uchel yn ei wersi gydag enghreifftiau penodol, i nodi rôl o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol i gyfrannu tuag at AG uchel, yn ogystal ag ystyried barn yr athrawon ar eu cyfrifoldeb o gymhwyso hyn i mewn i bob gwrs.

PENNOD 3
METHODOLEG

Mae'r bennod ganlynol yn cyflwyno'r dull a mabwysiadwyd er mwyn ateb nod ac amcanion yr astudiaeth bresennol. Rhannwyd mewn i wyth adran sef; cyfiawnhad o ddyluniad, moeseg, astudiaeth beilot, sampl, dull gweithredu, dadansoddiad data, didwylledd a chyfyngiadau.

3.1 Cyfiawnhad o Ddyluniad

Mae ymchwil ansoddol yn drylwyr, systematig ac yn darparu dull ymarferol i ymchwil meintiol (Sharma, 2008). O fewn ymchwil meintiol, caiff y newidynnau eu diffinio cyn casglu'r data, tra bod y newidynnau mewn ymchwil ansoddol yn hyblyg a braidd yn ddibynnol ar gyd-destun y casgliad data (Minichiello & Kottler, 2009). Am y rheswm hwn, roedd yn hanfodol i ddefnyddio dulliau ymchwil ansoddol er mwyn deall canfyddiadau athrawon a'r AG ansawdd uchel (Creswell, 2007).

Casglodd yr ymchwil o fewn pedair ysgol gyfun cyfrwng Cymraeg gwahanol, trwy gyfweled a tri athro ac un athrawes AG, gweler tabl 1 tannodd am nodweddion pob ysgol. Cafodd ysgolion cyfun Cymraeg ei ddewis oherwydd does dim llawer o ymchwil ar addysg trwy'r iaith Gymraeg. Defnyddiodd cyfweiliadau lled-strwythuredig o fewn ysgolion cyfun sy'n debyg i ymchwil Green a Thurston (2002) a wnaeth ymchwilio canfyddiadau athrawon AG, a Ravissa (2005) a wnaeth canfod canfyddiadau disgyblion ar AG. Roedd cyfweiliadau lled-strwythuredig yn caniatáu i'r cyfwelydd rheoli cyfeiriad y cyfweiliad yn ogystal â gadael i'r cyfranogwr i ymhelaethu ar eu profiadau personol (Merriam, 1998). Yn ogystal, roedd disgrifiadau manwl wedi caniatáu i'r darllenydd i ddeall y ffenomen sy'n cael ei astudio ac yn tynnu allan dehongliadau o ran ystyr ac arwyddocâd (Patton, 2002). Cafodd dyluniad ymchwil ansoddol gyda chyfweiliadau unigol ei fabwysiadu gan fod y rhain yn caniatáu cyfathrebu agos rhwng y cyfwelydd a'r cyfranogwr (Ennis & Chen, 2012).

Tabl 2: Nodweddion yr Ysgolion yn yr Astudiaeth

Ysgol	De Dwyrain	De Orllewin	Audurdod Lleol	Enw'r athro/athrawes	Prydau ysgol am ddim (%)	Nifer o ddisgyblion	11-18 oed
Glan-y-Mor¹		X	Sir Gaerfyrddin	Miss Jones	29	895	X
Heol Taff	X		Rhondda Cynon Taf	Mr Davies	39.5	858	X
Cwm Cynon	X		Rhondda Cynon Taf	Mr Richards	34.5	897	X
Mynydd -y-Fro	X		Y Fro Morgannwg	Mr Evans	17	832	X

Doedd yr astudiaeth bresennol ddim yn defnyddio grwpiau ffocws oherwydd maent yn darparu llai o ddyfnder a manylder am brofiadau'r cyfranogwr na chyfweiliadau unigol (Hastie & Hay, 2012). Hefyd, gan fod ysgolion yn yr astudiaeth ar gyfartaledd 36 milltir oddi wrth ei gilydd, roedd yn amhosibl yn logistaidd i drefnu grŵp ffocws lle'r roedd pawb gallu bod yn yr un lle, ar yr un pryd. Yn ogystal, doedd arsylwadau naturiol ddim wedi cael ei fabwysiadu gan fod cyfle i'r cyfranogwyr teimlo fel eu bod yn cael eu profi ar eu defnydd o AG ansawdd uchel yn y wers, yn hytrach na'r ymchwilydd yn deall eu canfyddiadau ar AG ansawdd uchel.

¹ Trwy gydol yr ymchwil roedd ffugenwau wedi eu ddefnyddio am enwau yr ysgolion ac athrawon

3.2 Moeseg

Cyn dechrau casglu data, rhoddodd pwyllgor moeseg Ysgol Chwaraeon Caerdydd ym Mhrifysgol Fetropolitan Caerdydd cymeradwyaeth foesegol ym mis Mehefin 2012. Roedd risgiau posib yn cynnwys pryderon gydag argaeledd a hygyrchedd yr athrawon sy'n cymryd rhan yn yr astudiaeth. Dosbarthodd taflen gwybodaeth i bennaeth yr Adran AG mewn pedair ysgol, a wnaeth esbonio pwrpas a threfn yr astudiaeth, amlinellu amcanion yr astudiaeth ac yn arwyddo eu cefnogaeth gyda'u cyfranogiad (Atodiad A). Nesaf, cyn i'r astudiaeth dechrau, roedd angen casglu cydsyniad gwybodus ac felly roedd ffurflenni caniatâd wedi'u dosbarthu i'r cyfranogwyr (Atodiad B). Yn ôl Kumar (2011), mae cydsyniad gwybodus yn gwneud i'r cyfranogwyr yn ymwybodol o'u rôl yn yr astudiaeth a'r fath o wybodaeth sy'n ddisgwyliedig ohonynt. Yn unol â Deddf Diogelu Data (1998), newidiodd enwau athrawon a'r ysgolion i ddiogelu eu hunaniaeth felly roedd gwybodaeth sensitif wedi'u gadw'n ddiennw. Hanfod o anhysbysrwydd yw ni ddylai wybodaeth a ddarperir gan gyfranogwyr mewn unrhyw ffordd datgelu eu hunaniaeth (Cohen *et al.*, 2007). Mae cyfrinachedd yn disgrifio rôl yr ymchwilydd i beidio gwneud cysylltiad rhwng y cyfranogwyr a'i atebion yn gyhoeddus (Cohen *et al.*, 2007), ac felly cafodd trawsgrifiadau'r cyfweiliadau eu cloi i fan cyfrinachol. Cafodd y cyfranogwyr hefyd eu hysbysu o'r hawl i dynnu allan o'r astudiaeth ar unrhyw adeg (Wolfendale, 2005).

3.3 Astudiaeth Beilot

Diben astudiaeth beilot yw casglu gwybodaeth ymlaen llaw er mwyn paratoi ar gyfer astudiaeth fwy eang a gwella ansawdd ac effeithlonrwydd yr astudiaeth (Lancaster *et al.*, 2004). Gall astudiaeth beilot datgelu diffygion yn ddyluniad y weithdrefn arfaethedig (Simon, 2011). Roedd y gweithdrefnau hyn yn cynnwys mathau o gwestiynau (Kumar, 2011), lleoli Dictaffon a chaniatáu i'r ymchwilydd i ymarfer cymryd ar rôl y cyfweilydd. Roedd yr astudiaeth beilot yn cynnwys treial o'r cyfweiliad gyda chyn-athrawes AG sydd bellach yn darlithio ym Mhrifysgol, felly roedd ganddi hi ddealltwriaeth drylwyr o'r Cwricwlwm Cenedlaethol ac AG ansawdd uchel. Cafodd yr addasiadau isod eu gwneud o ganlyniad i'r astudiaeth beilot. Addaswyd un cwestiwn a chafodd eu camddeall o; "Beth ydych chi'n

meddwl bod amgylchedd dysgu cadarnhaol yn?" i "Yn eich barn chi, beth yw creu amgylchedd dysgu cadarnhaol?". Yr addasiad nesaf oedd ychwanegu mwy o 'probes' drwy gydol y cyfweiliad, er enghraifft, nodio pen a defnyddio cwestiynau fel y "Gallech chi ehangu ychydig yn fwy?". Byddai hyn yn caniatáu i'r cyfranogwr i roi ateb mwy trylwyr (Camino *et al.*, 1995; Ritchie & Lewis, 2003). Yr addasiad olaf oedd gwella gwybodaeth yr ymchwilydd o'r seminarau'r gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol'. Y rheswm dros hyn oedd cynorthwyo'r cyfranogwyr i gofio'r seminarau ac i sicrhau mwy o drafodaeth o ran eu barn ar y gynhadledd.

3.4 Sampl

Roedd pob athro wedi mynychu'r gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol' ym mis Mehefin 2012. Dewisodd ysgolion ar gyfer yr astudiaeth ar sail eu hadborth o'r holiaduron yn dangos diddordeb i gymryd rhan mewn ymchwil yn y dyfodol. Roedd y pedwar ysgol Gymraeg yn ddigonol i'r amser cyfyngedig oedd ar gael i gwblhau'r prosiect, ac er mwyn cynhyrchu data trylwyr ar brofiadau a chanfyddiadau athrawon AG.

Samplu bwriadus oedd y dull addas ar gyfer cael rhywfaint o gyffredinoldeb amgylchiadau unigol sef canfyddiadau'r athrawon AG (Silverman, 2000). Yn ôl Mays a Pope (1995) mae samplu bwriadus yn ceisio nodi grwpiau penodol o bobl debyg gyda nodweddion sy'n berthnasol i'r ffenomenon cymdeithasol yn cael eu hastudio. Roedd y dull hwn o samplu wedi caniatáu i'r ymchwilydd dewis cyfranogwyr allweddol gyda mynediad i ffynonellau pwysig o wybodaeth (Tongco, 2007). Nid oedd technegau samplu ar hap yn ddigonol yn yr astudiaeth gan roedd cyfweiliadau wedi cael eu cynnal mewn lleoliadau ysgol ac wedi trefnu ar sail argaeledd yr athrawon (Thomas & Nelson, 2001). Yn ogystal, ni fyddai samplu ar hap yn caniatáu ehangder gyda'r ymatebion ar gyfer y boblogaeth gyffredinol gan ei fod yn gofyn am wybodaeth gydag arbenigedd (Black, 1999). O ganlyniad, mae 87.7% o ymchwil mewn Addysgeg Chwaraeon yn defnyddio technegau samplu bwriadus neu gyfleus (Chatoupis a Vagenas, 2011).

3.5 Dull Gweithredu

Yn dilyn adborth yr holiaduron o'r gynhadledd, cafodd athrawon AG eu cysylltu drwy e-bost i weld os oedd ganddynt ddi-ddordeb i gymryd rhan yn yr astudiaeth. Ar ôl cytuno i gymryd rhan yn yr astudiaeth, anfonodd yr ymchwilydd e-bost iddyn nhw yn cynnwys atodiad o'r daflen wybodaeth yn esbonio amcanion yr astudiaeth. Yn ogystal, roedd dyddiadau ac amseroedd ar gyfer y cyfweiliad wedi cael eu trefnu drwy e-bost yn seiliedig ar argaeledd yr athrawon. Cyn i'r cyfweiliadau ddechrau, cyflwynodd ffurflen ganiatâd i'r cyfranogwr a chafodd yr ymchwiler eu hesbonio ar lafar i'r ymchwilydd.

Nesaf, defnyddiwyd y dictaffon ar gyfer recordio cyfweiliadau a wnaeth para tua 35 munud. Yn ôl Rapley (2004) mae cyfweiliadau yn gyfarfodydd cymdeithasol lle mae siaradwyr yn cynhyrchu cyfrifon ôl-weithredol am eu profiadau, teimladau a meddyliau yn y gorffennol. Defnyddiwyd canllaw cyfweiliad a gwnaeth eu cynllunio trwy ddefnyddio'r llenyddiaeth er mwyn sicrhau bod y cwestiynau yn berthnasol (Turner, 2010; Atodiad C). Cafodd canllaw cyfweiliad lled-strwythuredig ei greu er mwyn caniatáu'r cyfweiliad i fod yn fwy personol i'w phrofiadau trwy ddechrau gyda chwestiynau cyffredinol, a chreu cwestiynau yn ystod y cyfweiliad mewn ymateb i ymatebion yr athrawon (Hastie & Hay, 2012). Yn ogystal, defnyddiodd yr ymchwilydd 'probes' a oedd yn benagored a penodol i sylwadau'r cyfranogwyr (Hsieh & Shannon, 2005), a sicrhau bod yr athrawon yn rhoi atebion eang a drylwyr (Ritchie & Lewis, 2003).

3.6 Dadansoddiad Data

Yn dilyn cwblhau'r cyfweiliadau, cafodd y cyfweiliadau eu trawsgrifio. Roedd hyn yn bwysig i gywiro'r cyfyngiadau naturiol o atgofion yr ymchwilydd ac yn caniatáu i'r data gael ei ddadansoddi gan ymchwilydd eraill (Heath, 2012). Wrth drawsgrifio'r data, roedd yr ymchwilydd wedi ailadrodd y broses o wrando ar y cyfweiliadau sawl gwaith i sicrhau bod y geiriau pendant yn gywir. Wedyn cafodd dadansoddiad cynwysedig diddwythol, anwythol, diddwythol ei fabwysiadu. Yn

gyntaf, defnyddiodd yr ymchwilydd dadansoddiad cynwysedig diddwythol, sef defnyddio'r theori er mwyn dadansoddi'r data trwy ddatblygu categorïau a chodio cynlluniau ar gyfer y trawsgrifiadau, yn seiliedig ar nodau ac amcanion yr astudiaeth (Krippendorff, 2012). O fewn y cynllun codio, roedd dyfyniadau wedi amlygu lliwiau gwahanol i gyd-fynd gyda themâu penodol er mwyn gwahaniaethu rhwng pob thema.

Ar ôl amlygu'r themâu yn lliwiau gwahanol, roedd y wybodaeth wedi rhannu unwaith eto trwy dorri a gludo dyfyniadau o'r un thema a grwpio'r rhain gyda'i gilydd mewn dogfen 'Microsoft Word'. Cafodd y rhain eu categoreiddio mewn tablau, lle mewnosodwyd y dyfyniad craidd yn y golofn gyntaf, dehongliad yr ymchwilydd yn yr ail golofn a thystiolaeth o'r lleoliad o bob dyfyniad yn y drydedd golofn, er enghraifft, "cyfweliad 1, tudalen 2" (Atodiad Ch). Defnyddiodd y broses codio hon ym mhob cyfweliad i lunio pob thema a chaniatáu cysondeb yn y broses dadansoddi data.

Nesaf, mabwysiadodd dadansoddiad cynnwys anwythol er mwyn ymchwilio os oedd unrhyw themâu sylfaenol wedi codi o'r data nad oedd yn bresennol yn y llenyddiaeth berthnasol. Mae ymchwil anwythol yn golygu bod themâu yn cael eu creu o'r data ac maent yn ddehongliad yr ymchwilydd (Hastie & Glotova, 2012), tra disgrifio ffenomenon sy'n cael ei deall trwy brofiadau'r cyfranogwyr (Elo & Kynga, 2008). Mae hyn yn cynnwys ail-ddarllen y trawsgrifiadau a thynnu sylw at themâu a chysyniadau newydd. Cyflawnir hyn trwy ddefnyddio dyfyniadau sy'n perthyn i themâu tebyg yn grwpio gyda'i gilydd (Kinchin, 2004), i ganfod os oedd unrhyw destunau gwaelodol wedi codi (Graneheim & Lundman, 2004). Yn olaf, cafodd dadansoddiad cynnwys diddwythol ei ddefnyddio unwaith eto i gymharu â gwirio cynnwys anwythol i'r llenyddiaeth a'r ymchwil (Babbie, 2010). Roedd canfyddiadau wedi'u tynnu o'r holl ddata trwy ddefnyddio'r themâu o'r tablau diddwythol ac anwythol a dewis y themâu mwyaf perthnasol i'r nodau ac amcanion yr astudiaeth.

3.7 Didwylledd

Mater cyson o fewn maes ymchwil yw ffactorau dibynadwyedd a dilysrwydd o gasglu gwybodaeth ôl-weithredol (Hastie & Hay, 2012). Mae dilysrwydd o fewn ymchwil ansoddol yn golygu'r graddau mae'r esboniad o'r data yn cynrychioli'r ffenomena, ond oherwydd natur astudiaethau ansoddol mae'n anodd sicrhau dilysrwydd cyflawn (Silverman, 2006). Mae didwylledd yn addas i werthuso gwaith ymchwil ansoddol (Guba & Lincoln, 1985) ac i weld faint mae'r ymchwilydd wedi cadw at weithdrefnau penodol i'r dull a ddewisir (Berg & Latin, 2008). Mae pedwar meini prawf i ddidwylledd sef edrych ar ddibynadwyedd, hygrededd, trosglwyddedd a chydymffurfiad (Berg & Latin, 2008).

Yn ôl Guba a Lincoln (1985), mae hygrededd yn disgrifio cysondeb yn yr astudiaeth, gan gyfeirio at hyder a'r gwirionedd yn y data, ac yn cyfeirio at ba raddau y mae'r data yn gynrychiolaeth gywir o'r cyd-destun. Er mwyn cynyddu hygrededd yn yr ymchwil presennol, defnyddiwyd canllaw cyfweiliad i sicrhau bod yr un cwestiynau a themâu yn cael ei holi yn bob cyfweiliad. Roedd yr ymchwilydd wedi sicrhau cyflawni trosglwyddiad trwy ddarparu disgrifiadau trylwyr i'r darlennydd ar ganllawiau'r cyfweiliad fel ffordd o allu ailadrodd yr astudiaeth fel bod ymchwilwyr medru ail adrodd y dull gweithredu yn y dyfodol. Hefyd, roedd yr ymchwilydd wedi casglu data o ystod eang o ysgolion yn awdurdodau lleol gwahanol ar draws ardal De Cymru, megis Sir Caerfyrddin, Rhondda Cynon Taf a'r Fro Morgannwg. Ymgais i wella'r cydymffurfiad o fewn yr astudiaeth oedd tystiolaeth bod darganfyddiadau'r ymchwilydd wedi deillio o'r trawsgrifiadau; gellir hyn ei weld trwy'r defnydd o ddyfyniadau yn yr adran trafodaeth a'r rhif tudalennau ar ôl bob dyfyniad. Yn olaf, ystyr dibynadwyedd yw sicrhau nid yw canlyniadau yn destun i ragfarn na goddrychedd (Cohen *et al.*, 2007). Darparwyd copi o'r trawsgrifiadau i'r cyfranogwyr i gynyddu'r goddrychedd. Caiff hyn eu galw'n 'gwiriad aelod', dull sy'n hanfodol o fewn ymchwil ansoddol i wirio yw'n gynrychiolydd cywir o farn cyfranogwyr, a gwerthuso cyfanrwydd a chywirdeb y canfyddiadau (Creswell & Miller, 2000; Papadopoulos *et al.*, 2002).

3.8 Cyfyngiadau

Cyfyngiad yr astudiaeth oedd bod athrawon yn y sampl yn dysgu mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn unig. Gall hyn fod yn gyfyngiad oherwydd nid yw hon yn rhoi cynrychiolaeth gywir o ganfyddiadau athrawon AG yng Nghymru gyfan. Fodd bynnag, gall hyn hefyd ei weld fel cryfder gan fod prinder o ymchwil penodol am AG cyfrwng Cymraeg. Un cyfyngiad arall yw bod yr ymchwilydd wedi cyfweld a'r Penaethiaid Adran yn unig. I gael darlun mwy manwl o ganfyddiad athrawon AG yn y dyfodol, gellir cyfweld ag athrawon sy'n amrywio gyda phrofiad, megis athrawon sydd newydd gymhwyso (ANG), athrawon profiadol, yn ogystal â Penaethiaid Adran.

PENNOD 4

TRAFODAETH O'R CANFYDDIADAU

Bydd y bennod ganlynol yn canolbwyntio ar drafod y canlyniadau o'r ymchwil. Drwy gydol y cyfweiliadau, ymddangosodd dwy prif thema oedd yn ddylanwadol wrth gyflawni Addysg Gorfforol (AG) ansawdd uchel sef; canfyddiadau athrawon ar AG ansawdd uchel a'r effaith ôl-gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol'. Bydd y bennod yn trafod y themâu yn fanwl, gan gynnwys dyfyniadau i helpu'r darlennydd gael dealltwriaeth drylwyr o ganfyddiadau'r athrawon ar AG ansawdd uchel.

4.1 Canfyddiadau Athrawon ar Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel

4.1.1 Diffiniadau'r Athrawon ar Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel

Cyn cychwyn yr astudiaeth, roedd yn amlwg o'r ymchwil bod yna nifer o nodweddion a syniadau sut y gallai athrawon gweithredu AG o safon uchel (Y Gymdeithas Genedlaethol am Chwaraeon Addysg Gorfforol, 2007). Drwy gydol y pedwar cyfweiliad y brif thema wnaeth codi'n amlaf oedd pwysigrwydd bod athrawon yn cynnal arferion i gynnwys pob disgybl yn wersi AG. Mynegodd yr athrawon y dylai pob disgybl teimlo'n gyfforddus o fewn yr amgylchedd AG fel bod y disgyblion yn gallu mwynhau'r gwersi (Graham, 2008). I annog hyn, awgrymodd yr athrawon i osgoi cymariaethau rhwng disgyblion ac addysgu i gynnwys bob dysgwyr yn ddifater o oedran, gallu a chefnidir. Fel y dywed Miss Jones yn y dyfyniad dilynol: *"Rhywbeth sydd yn cynnwys pawb, yn ystod bob oedran, o bob gallu, bob cefndir. Lle ni'n annog nhw a sicrhau bod cyfranogiad uchel ar draws"* (t. 25²), a gytunodd Mr Richards a'r safbwynt yma fel y gwelir yn y dyfyniad isod:

Fi'n meddwl y prif peth yw bod, nid yn unig safon y cyflawniad, ond safon y mwynhad hefyd. Fel pwnc mae gynnon ni deletswydd i sicrhau bod pawb sy'n dod tu mewn i'r drws yn teimlo'n gyfforddus gyda beth rydyn ni'n gwneud. (Mr Richards, t.1).

² Mae rhif tudalen wedi'u ychwanegu ar ol bob dyfyniad er mwyn cynyddu y didwylledd a cydymffurfriad i brofi bod y dyfyniadau wir o fewn y data

Yn debyg, pwysleisiodd ymchwil Subban (2006) bod amgylchedd dysgu cynhwysol yn hyrwyddo parch cilyddol ar gyfer pob dysgwr lle mae disgyblion yn annog a chefnogi ei gilydd, a lle mae athrawon yn adnabod eu disgyblion fel unigolion. Cytunodd Mr Davies gyda'r llenyddiaeth uchod gan esbonio enghraifft benodol ac arfer da o wahaniaethu yn wers gymnasteg;

Roedd gymnasteg gyda fi y bore 'ma, ac roedd un bachgen yn chuffed ei fod wedi gwneud rôl ymlaen, ac roedd bachgen arall yn gweithio ar 'flick flack'.. so fi'n meddwl bod e'n bwnc ble gellir dysgu yn wahaniaethol, ble mae'r gwan yn gallu datblygu, a'r goreuon yn gallu datblygu. (Mr Davies, t. 11).

Nododd Kerry (2002) fod disgyblion yn dehongli tasgau yn wahanol oherwydd eu lefelau gallu gwahanol yng ngwersi ymarferol, ac felly'n hanfodol i athrawon dysgu'n wahaniaethol.

Thema arall a gododd yn ailadroddus yn y cyfweiliadau oedd pwysigrwydd cynllunio a threfniadaeth yn y broses o greu AG ansawdd uchel. Mae ymchwil yn nodi bod cynllunio effeithiol yn ganolog i ddysgu ac addysgu effeithiol (Breckon & Gower, 2006; Gower, 2010). Cytunodd tri athro gyda'r llenyddiaeth bod cynllunio a threfnu yn allweddol ar gyfer AG o safon uchel fel y dangosodd Mr Evans: "*Mae'n lawr i lot o bethau, fel trefniant, mae rhaid i chi gael pethau mewn trefn. Mae'n rhaid cael y cynlluniau gwaith yn ei lle*" (t. 18). Mae'n holl bwysig i athrawon cynllunio gwersi yn seiliedig ar y Cwricwlwm Cenedlaethol Addysg Gorfforol (CCAG) er mwyn pwysleisio'r berthynas rhwng cynllunio ac asesu (Kelly & Melograno, 2004). Yn ychwanegol, mae angen i athrawon ystyried newidynnau arall sydd gallu effeithio ar y wers megis maint offer, cyfleusterau ac ystyriaethau tywydd wrth gynllunio (Graham, 2008).

Mynegodd yr athrawon effaith datblygiad proffesiynol parhaus (DPP) i gyfrannu at AG ansawdd uchel; fel bod gwybodaeth yn cael ei diweddarau'n rheolaidd sy'n cynnwys mynd ar gyrsiau i wella agweddau pedagogaid o addysgu, rheolau newydd ar gyfer gemau a chymorth cyntaf (Aberbethy *et al.*, 2003; Alfrey *et al.*, 2012). Bydd y cyrsiau hyn yn diweddarau gwybodaeth yr athrawon ar gynlluniau

gweithio ar gyfer cynllunio gwersi, ac o ganlyniad fydd yn gwella ansawdd yr addysgu (Ofsted, 2013). Yn yr un modd, credodd Miss Jones bod DPP yn agwedd hanfodol sy'n cyfrannu at AG ansawdd uchel: *“Yn amlwg, datblygiad proffesiynol parhaus, bod ni'n mynd ar gyrsiau ac yn y blaen i ddiweddarau sgiliau, a hefyd o ran gwybod rheolau newydd, mae'n dibynnu ar y campau”* (t. 25). Mae hyn yn awgrymu er mwyn i athrawon darparu gwersi AG o safon uchel sy'n gynhwysol, wedi'i gynllunio'n dda ac yn ennyn diddordeb pob dysgwr, mae sail eu gwybodaeth angen eu diweddarau yn gyson fel bod agweddau arall o AG ansawdd uchel medru ddigwydd yn llwyddiannus. Fodd bynnag, er bod cynllunio yn bwysig, nododd dau athro bod yn hanfodol i allu addasu i'r sefyllfa i lefel y gallu o fewn y dosbarth er mwyn llwyddo i gyflawni AG ansawdd uchel:

Rwy'n credu mai cynlluniau gyda ni ar gyfer y gwersi, ac wedyn, un pwynt yw bod chi'n ymateb i'r dosbarth, o flwyddyn i flwyddyn, dosbarth i ddosbarth achos bod gofynion y dosbarth yn amrywio felly chi methu dweud; reit, mae gwersi yma wedi gweithio'n dda i so-and-so, nai gwneud yr un peth i'r dosbarth nesaf. Chi'n gweld efallai bydd y gofynion ar gyfer y dosbarth arall yn hollol wahanol, ac yn amrywio. (Mr Davies, t. 11).

Dydyn ni ddim yn dweud, mae rhaid i bawb neud trospen, neu rol ymlaen coesau syth, mae rhaid i pawb gwneud cyd-bwysedd tri pwynt. Ni jyst yn gofyn i nhw i meddwl am ffyrdd gwahanol ar sut allech chi gwneud hon i'ch gofynion chi. (Mr Richards, t. 4)

Roedd yn ddiddorol gwnaeth y ddau athro mwyaf profiadol pwysleisio'r uchod, sy'n awgrymu bod nodwedd o addasu gwersi yn dod gyda phrofiad. Felly goblygiad yr ymchwil yw bod angen addasu'r wers gwersi i allu'r dosbarth i weithredu AG ansawdd uchel.

Ar ben hyn, awgrymodd Ofsted (2013) un ffordd i sicrhau mwy o ddisgyblion yn cyfranogi a rhagori mewn AG yw cryfhau'r cysylltiadau rhwng ysgolion, clybiau chwaraeon lleol a darparwyr hamdden. Bydd y dull yma yn galluogi'r plant dawnus a thalentog i brofi campau arbenigedd fel esboniodd Miss Jones yn ei henghraifft o arfer da:

Mae gennym ni swyddfa abl a thalentog lle ni'n danfon unigolion sydd wedi dangos dawn mewn un gamp y arbennig, lle gwnaethon ni danfon dau fachgen yn ddiweddar i ymarfer gyda thîm pêl-droed Valencia. Ac aethon ni ati tua 20 o fechgyn lan i glwb gymnasteg lleol i gael hyfforddiant fynna. Felly ni yn adnabod gallu uchel, ac yn arwain nhw i'r ffordd gywir trwy roi cyfleoedd gwahanol iddyn nhw. (Miss Jones, t. 26).

Mae'r clybiau uchod yn digwydd tu allan i amser gwersi sy'n awgrymu bod AG yn gyd-destun ehangach. Cytunodd bob athro eu bod yn ddyletswydd nhw i gynnal clybiau amser cinio ac ar ôl ysgol i gyfrannu at AG ansawdd uchel. Mae'r diffiniad o AG ag oedd yn y cyflwyniad yn cyfeirio at wersi o fewn yr amserlen cwricwlwm yr ysgol (afPE, 2008a), ond mae'r canfyddiadau yn awgrymu bod eu dyletswydd nhw fel athrawon yn mynd tu hwnt o amser cwricwlwm, a bod AG yn fwy na beth ddigwyddir yng ngwersi. Yn debyg, nododd Mr Davies ei fod yn gredwr cryf i wthio'r gorau yn y dosbarth yr un cymaint ag y gwannach: *"Fi'n credu beth sy'n bwysig yw; ac mae gallu cael ei excuso weithiau, yw bod y goreuon yn cael ei gwthio"* (t. 11). Cefnogwyd hyn gan Estyn (2012b) pwysleisiodd un o flaenoriaethau athrawon ym mhob pwnc yw herio dysgwyr mwy abl a thalentog (MAT) i berfformio'n well.

4.1.2 Creu Amgylchedd Dysgu Cadarnhaol

Awgrymir Macfadyen a Bailey (2002) dylai athrawon geisio gwahaniaethu rhwng materion o safbwyntiau'r dysgwr, deall eu hanghenion a bod yn gadarnhaol ac annog disgyblion sydd ddim yn gwneud cynnydd. Ym mhob cyfweiliad, pwysleisiodd yr athrawon cysylltiad rhwng AG ansawdd uchel a chreu amgylchedd dysgu cadarnhaol. Credon nhw y dylai pob disgybl deimlo bod ganddynt rôl i'w chwarae ym mhob gwर्स, a chyfrifoldeb nhw fel yr athro/ athrawes oedd gwneud disgyblion teimlo'n gyfforddus yn y wers, fel amlinellodd Mr Richards: *"Mae pob disgybl sydd yn dod aton ni yn cael teimlad o'i rôl yn y wers. Mae'n bwysig i ni sicrhau bod pawb yn cael cyfle, a phawb yn cael sylw"* (t. 4). Awgrymodd Mr Richards i hyrwyddo cynhwysiant ac amgylchedd dysgu cadarnhaol, mae'n

hanfodol i beidio canolbwyntio ar y gorau drwy'r amser, ond sicrhau bod y bob disgybl yn cael rhywfaint o sylw yn y wers.

Yr ail ffactor dylanwadol a gododd trwy drafod creu amgylchedd dysgu cadarnhaol oedd adeiladu perthynas gadarn gyda'r disgyblion. Cytunodd pob athro bod hyn yn elfen hanfodol oherwydd gyda pherthynas gadarnhaol mae'n rhwyddach i oresgyn rhwystrau megis chwarae tu allan mewn tywydd drwg, oherwydd bod disgyblion bwrw ymlaen â'r gwaith, fel y dywed Mr Davies: *"Byddwn i'n dweud bod rhan fwyaf o'r dysgu yn dechrau gyda pherthynas, y perthynas rhwng yr athro a'r disgybl. A fyddai'n dweud fod e'n frwydr galed os nag yw'r perthynas fynna, yn berthynas da, a pherthynas cadarnhaol"* (t. 14). Ar ben hyn, teimlodd Miss Jones bod perthynas gadarnhaol gyda disgyblion yn cael effaith ar lefelau cymhelliant oherwydd eu bod yn fwy tebygol o gymryd rhan a dod â dillad os ydynt yn hapus gyda'u hathrawon. Nodwyd hyn yn flaenorol gan Capel a Whitehead (2010) sy'n mynegi bod perthynas rhyngpersonol rhwng yr athro a'r disgyblion yn effeithio cymhelliant a hunan-barch y disgyblion. Yn ogystal, awgrymodd Mr Evans i gyflawni hyn dylai'r athro fod yn barod i wneud un rhywbeth y byddent yn gofyn i'r disgyblion wneud, felly mae parch cilyddol: *"Mae'n rhaid i chi fod yn barod i wneud un rhywbeth bron a bod, os ydych chi'n gofyn iddyn nhw i wneud. So maen nhw'n deall bod y parch yna yn ddwy ochr"* (t.22). Enghraifft benodol o fewn gwersi AG yw'r athro yn tynnu esgidiau yng ngwersi gymnasteg y gampfa gan fod y disgyblion yn disgwyl gwneud hyn. Yng nghydestun gwahanol, nododd Leyshon (2011) pwysigrwydd rhyngweithiad cymdeithasol gyda swyddog "5x60" i gynnwys yr holl bobl ifanc, yn enwedig y disgyblion oedd yn llai tebygol i gymryd rhan. Yn yr un modd, amlinellodd Sandford *et al.* (2009) fod perthynas cadarnhaol rhwng oedolion ac ieuencid yw'r rhan fwyaf pwysig yn llwyddiant rhaglenni ieuencid. Ac felly mae'r wybodaeth hon yn hanfodol er mwyn allu ailadrodd o fewn wersi AG, fel bod athrawon gallu ymgysylltu disgyblion sydd yn ddatgyweddog.

Enghraifft ardderchog o arfer da i adeiladu sylfaen ar gyfer perthynas cadarnhaol gydag athrawon yw gwneud cysylltiadau ag ysgolion cynradd, fel Ysgol Glan-y-Môr:

Rydyn ni'n rhedeg clwb pontio cynradd lle maen nhw'n dod i fyny bob nos Lun yn flwyddyn 6, lle maen nhw'n dod i arfer i dir yr ysgol, yr athrawon ac yn y blaen. So pryd maen nhw'n cyrraedd blwyddyn 7 dyw e ddim cymaint o naid iddyn nhw. (Miss Jones, t. 27).

Erbyn i blant ysgol gynradd cyrraedd ysgol gyfun byddant yn llawer mwy cyfforddus gyda'r athrawon, y lleoliad ac felly fydd yr amgylchedd cadarnhaol wedi'u sylfaenu.

Amlygodd rhai athrawon bod arweinyddiaeth a rheolaeth yn rhan o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol trwy osod ffiniau a disgyblaeth (Graham, 2008; Sutliff *et al.*, 2008.). Roedd rhai athrawon wedi tynnu sylw at y pwysigrwydd i annog cydraddoldeb, ddisgyblaeth a pharch:

Fod nid just disgyblaeth haearnaidd, ond disgyblaeth gyda pharch a gyda thegwch, ac mae hynny wedyn, ac rwy'n credu bod gyda rhan fwyaf o ddisgyblion, yn mwynhau hynny, maen nhw'n mwynhau gwybod ble ydy'r finnau, maen nhw'n hoffi gwybod ble maen nhw'n sefyll. (Mr Davies, t. 14).

Mae rhai cyrff llywodraethol wedi hyrwyddo mwynhad, parch a disgyblaeth fel gwerthoedd craidd o fewn chwaraeon, ac felly mae'n ddiddorol bod rhai athrawon yn dynwared yr un gred ac yn mabwysiadu hon o fewn gwersi AG (Rugby Football Union, 2012).

4.1.3 Llythrennedd Corfforol

Canfyddiad clir yr astudiaeth bresennol yw bod dau athro yn yr astudiaeth wedi camddehongli'r term llythrennedd corfforol gyda llythrennedd mewn AG. Fel y disgrifiwyd yn flaenorol, diffiniad Whitehead (2010) o lythrennedd corfforol yw "y cymhelliant, hyder, gallu corfforol, gwybodaeth a dealltwriaeth i werthfawrogi a chymryd cyfrifoldeb am gynnal gweithgareddau corfforol pwrpasol trwy gydol y cwrs bywyd" (Whitehead, 2010, t. i). Fodd bynnag, mae llythrennedd mewn AG yn cyfeirio at y sgiliau siarad, gwranddo, darllen ac ysgrifennu a ddatblygwyd yng ngwersi AG (DfES, 2002), ac felly yn yr adran cyfathrebu o fewn y fframwaith sgiliau (CCAG, 2008). Pan ofynnwyd i'r athrawon am eu barn ar lythrennedd corfforol, datgelodd Mr Richards a Mr Evans:

Fel rhywun Add Gorff, nes i amseri y waith ymarferol, a dim ond hanner y wers oedd yn gorfforol. A r'on i'n meddwl, wel, dyw hyn ddim yn wers Addysg Gorfforol i fi, mae hyn yn gwera llythrennedd neu rhifedd. Ie, mae yna lle i rhifedd a llythrennedd, ond ddim i cymryd ffwrdd o beth ydyn ni'n trio gwneud. Mae'n rhan o'r wers, ond dim prif nod y wers. (Mr Richards, t. 4).

Pobl oedd yn yr ysgol yn yr wythdegau a nawdegau wastad yn edrych fel Addysg Gorfforol fel cicio pel, neu pasio pel. Ond, ni, yn y ganrif nesaf nawr fel petai, a mae llythrennedd yn bwysig iawn mewn Addysg Gorfforol. A trwy defnyddio mwy o lythrennedd yn Addysg Gorfforol, mae'r disgyblion, dwi'n gweld, yn gweld mwy o bwysigrwydd i'w Cymraeg, i'w Saesneg, i'w Mathemateg nhw, cos mae nhw'n defnyddio'r iaith a'r terminoleg yna yn y gwera Addysg Gorfforol. (Mr Evans, t. 21).

Ar ben hynny, awgrymodd DfES (2002) bod llythrennedd mewn AG yw cynnal awgrymiadau ar gyfer dysgu geirfa benodol i'r pwnc, a phan ofynnwyd am lythrennedd corfforol ymatebodd Mr Evans: "Hysbysfwrdd yn yr ysgol, sain gwybod os chi di sylwi, mae lot o eirfa ar y hysbysfyrddau. Geirfa Addysg Gorfforol, ond geirfa mae'r disgyblion yn obviously i fod i deall o bynciau eraill, a defnyddio nhw mewn pwnc ni" (t. 21). Mae'r enghreifftiau uchod yn arwydd clir bod dryswch rhwng y ddau derm o lythrennedd corfforol a llythrennedd mewn AG ar gyfer rhai athrawon. Nid yw hyn o reidrwydd yn golygu bod pob athro/ athrawes

yn cymysgu'r termau, ond mae'n awgrymu bod yna angen i athrawon gael eu haddysgu gyda'r diffiniad clir o llythrennedd corfforol er mwyn iddynt ddeall y manteision. O ganlyniad, bydd hyn yn datblygu llythrennedd corfforol gan fod y Llywodraeth Cymru a Chwaraeon Cymru wedi rhoi sylw ar y term yn ddiweddar fel rhan annatod o gyfiawnhau AG (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2009; Chwaraeon Cymru, 2010; Whitehead, 2010).

4.1.4 Arddulliau Dysgu ac Addysgu

Roedd effaith arddulliau addysgu a dysgu i gyfrannu tuag at wersi AG ansawdd uchel ymddangos mewn tri chyfweliad. Yn benodol, gwnaeth enghraifft o arfer da mewn un ysgol pwysleisio'r cysylltiad cryf rhwng arddulliau dysgu ac AG ansawdd uchel. Yn yr enghraifft isod, defnyddiodd Miss Jones holiaduron VAK er mwyn ystyried arddulliau dysgu o fewn dosbarth TGAU i helpu cynllunio'i gwersi. Mae holiaduron VAK yn mesur os yw'r unigolyn yn ddysgwyr gweledol, clywedol neu ginesthetig (Myers, 2010):

Ni'n gwneud lot o waith ar strategaethau dysgu, so rwy'n credu bod ymwybyddiaeth dda gan yr athrawon yn yr ysgol ar arddulliau dysgu gwahanol. Ni hefyd wedi gwneud holiaduron VAK sydd yn cymryd mewn i ystyriaeth os yw'r disgybl yn hoffi dysgu yn glywedol, gweledol neu drwy wneud. Mae rhan fwyaf o ddosbarth TGAU yn flwyddyn 10 nawr yn hoffi gwneud, felly rwy'n cymryd hwnna mewn i ystyriaeth pan rwy'n dysgu nhw. (Miss Jones, t. 28).

Yn ogystal, mae'n wybodus drwy gydol y broses addysgu-dysgu bod disgyblion yn dysgu mewn arddulliau gwahanol, ac mae adnabod yr arddulliau hyn yn bwysig ar gyfer athrawon i wneud y gorau'r broses hon (Shein & Chiou, 2011). Mae'n profi bod gwybod arddulliau dysgu eich disgyblion yn helpu'r proses cynllunio. Serch hyn, doedd dim tystiolaeth gyda'r athrawes bod hyn wedi gwella cyrhaeddiad y disgyblion.

Ar ben hyn, roedd arfer da ar arddulliau addysgu wedi codi o'r cyfweiliadau er enghraifft, asesiad-cyfoedion ac addysgu cilyddol (Randall, 2004; Mosston & Ashworth, 2002). Awgrymodd Mr Evans mae'n fuddiol i'r disgyblion i ddysgu oddi wrth ei gilydd, yn cymryd cyfrifoldeb fel 'hyfforddwr' ac yn rhoi adborth i'w cyfoedion:

Rydyn ni gallu defnyddio'r 'flip camera' fel dwi'n dweud, ac maen nhw gallu ailadrodd i'w gilydd So mae rhyw fath o 'peer assessment' hefyd. So yn hytrach na'r athro rhoi'r adborth yn ôl i'r disgybl, maen nhw [disgyblion] gallu rhoi adborth yn ôl i'w gilydd. Ac weithiau, trwy edrych o blentyn i blentyn, mae'r adborth gallu dod o ongl wahanol. (Mr Evans, t. 21).

Mae ymchwil wedi profi bod disgyblion sy'n gweithredu dull addysgu cilyddol yn fwy medrus wrth ddadansoddi symudiadau, yn benodol, trwy gynorthwyo datblygiad cymdeithasol gyda chyfoedion gan ddarparu adborth (Goldberger, 1995; Mosston & Ashworth, 2002; Mawer, 2003). Mae hyn yn awgrymu bod disgyblion yn dysgu oddi wrth ei gilydd ac felly'n arfer da er mwyn ddarparu gwersi o ansawdd uchel. Yn ogystal, i dri athro/ athrawes mae'r defnydd o TGCh o fewn gwersi yn ymddangos bod AG ansawdd uchel yn cynnwys rhyngweithio gyda'r fframwaith sgiliau (CCAG, 2008).

4.1.5 Cyfraniad Awyr Agored - Argymhellion Estyn (2012a)

Pwrpas Estyn yw arolygu ansawdd a safonau mewn addysg a hyfforddiant yng Nghymru. Yn Chwefror 2012 amlinellodd adroddiad Estyn argymhellion ar gyfer wella ansawdd AG yng Nghymru, gan gynnwys hyrwyddo gweithgareddau awyr agored. Defnyddiodd bob ysgol yn yr astudiaeth cyfeiriannu fel dull o gwblhau gweithgareddau anturus awyr agored o fewn gwersi AG. Mae'r canfyddiadau hyn yn gwrthdweud adroddiad Ofsted (2013) a gwnaeth adrodd mae lleiafrif o ysgolion gweithredu awyr agored o fewn tir yr ysgol. Yn hytrach, mae rhan fwyaf o ysgolion yn trefnu trip preswyl blynyddol sy'n galluogi disgyblion i gael profiadau cofiadwy mewn gweithgareddau corfforol megis cyfeiriadu, dringo neu gampau

dŵr. Rhesymau posib dros hyn yw bod Ofsted yn adrodd ar sefyllfa yn Lloegr tra bod yr ymchwil yma yn ffocysu ar Gymru, yn ogystal dim ond safbwynt pedwar athro/ athrawes sy'n cael eu hadrodd yn yr ymchwil yma. Pwrpas gwersi awyr agored yw herio disgyblion trwy ddefnyddio gweithgareddau datrys problemau, a blaengaredd i alluogi disgyblion cymryd cyfrifoldeb drostynt eu hunain, eraill, a'r amgylchedd dysgu (Chwaraeon Cymru, 2012). Roedd tri athro gyda barn gadarnhaol ar weithgareddau anturus awyr agored fel y gwelir yn ddyfyniad Mr Evans: *“Dwi'n meddwl ei bod yn dda, oherwydd mae'n defnyddio sgiliau meddwl. Sgiliau cyfathrebu hefyd”* (t. 19). Serch hyn, gwnaeth tri allan o bedwar athro credu eu bod yn anodd iawn i gynnal gwersi awyr agored. Roedd y cyfweiliadau yn awgrymu rhesymau dros hyn oedd rhwystr adnoddau o fewn ysgolion, a rhwystr amser o fewn gwर्स un awr. Fel y dywed Mr Davies:

Fi'n meddwl bod e yn gallu bod tipyn bach o jôc, o ran mae gweithgareddau anturus i mi yw mynd dringo a cayako, a mynd allan yn yr awyr agored. Ond un, rydyn ni'n cael ei gyfyngu gan adnoddau a dau, rydyn ni'n cael ei gyfyngu gan amser. (Mr Davies, t. 13).

Yn yr un modd, cytunodd Mr Evans gyda'r uchod, wrth ddatgan bydd wrth ei fodd i gael wal dringo yn eu hysgol, ond maent yn gostus iawn ac yn anffodus dydy'r adran ddim yn cael y fath arian i wario. Fodd bynnag, roedd ei ysgol yn elwa drwy drefnu diwrnod anturus ac awyr agored i'r ysgol gyfan o fewn dair canolfan awyr agored lleol, i ganiatáu bod disgyblion yn cael profiad ar fathau gwahanol o awyr agored yn hytrach na chyfeiriannu.

I'r gwrthwyneb, roedd un ysgol yn ddigon ffodus i gael wal ddringo i gyfrannu at yr agwedd anturus awyr agored ar y CCAG. Roedd bob athro yn yr adran AG yn gymwys i ofalu am 12 o ddisgyblion ar y tro, ac felly mae cynllunio yn hanfodol i oresgyn y cyfyngiad o gyflwyno gwर्स i ddosbarth o 24, gydag ond 12 yn gallu dringo ar y tro. Fodd bynnag, mae'r cyfleusterau yn ei gwneud yn haws i athrawon gweithredu'r safon uchel ar wersi AG. Nododd un athrawes fod gweithgareddau awyr agored yn hawdd wedi eu cymhwyso mewn i wersi gan fod lleoliad yr ysgol

ar bwys y môr. Mae hyn medru sicrhau bod amrywiaeth o weithgareddau megis canŵo a caiac o fewn gwersi. Argymhelliad felly yw bod AG ansawdd uchel cael ei gyflawni o ran cwblhau'r galw antur awyr agored os yw lleoliad yr ysgol yn caniatáu mynediad i gyfleusterau arbenigedd, yn ogystal os oes cyllid gan awdurdodau lleol neu'r llywodraeth er mwyn talu am gyfleusterau arbenigedd newydd ac er mwyn gallu dilyn argymhellion polisi cynulliad Llywodraeth Cymru 'The Great Outdoors' sy'n ceisio cynyddu'r nifer o bobl leol i ddefnyddio'r awyr agored i gerdded a beicio (Llywodraeth Cymru, 2010).

4.1.6 Monitro Darpariaeth Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel

Ymddangosodd thema o'r cyfweiliadau ar sut mae Pennaeth Adran AG yn monitro darpariaeth AG ansawdd uchel. Datguddiodd Ofsted (2013) y dylai athrawon defnyddio eu harbenigedd yn amodol ar werthuso'n drylwyr ansawdd yr addysgu, nodi'n fanwl yn union y cryfderau a gwendidau, a darparu hyfforddiant ar gyfer staff sydd ddim yn gyson yn addysgu'n dda. Credodd tri athro bod cyd-addysgu medru cyflawni hyn am ddiben o asesu a monitro a hefyd am resymau argaeledd cyfleusterau. Teimlodd yr athrawon yma bod cyd-addysgu yn ddull sy'n anffurfiol gyda llai o bwysau i gymharu gyda gwrs arsylwed, sy'n digwydd yn ffurfiol bob blwyddyn, fel y gwelwn yn ôl dyfyniad Mr Davies: "*Rydyn ni hefyd yn gweithio fel tîm, yn cyd-ddysgu, mae'n weithiau cael ei orfodi oherwydd yr adnoddau, ond weithiau rydyn ni'n gwneud e o ran dewis*" (t. 14). Yn ogystal, credodd yr athrawon bod cyd-addysgu yn ddull effeithiol i werthuso cryfderau a gwendidau ei gilydd ac er mwyn helpu cynnydd gydag ansawdd yr addysgu drwy fabwysiadu syniadau oddi wrth ei gilydd fel amlinellwyd Mr Evans:

Ni gallu cael pwyntiau da o'n gilydd, a hefyd wrth gwrs, bod 'da ni ddim yn berffaith, so os oes pethau dydyn ni ddim yn gwneud mor dda, yna allwn ni cynnal cefnogaeth i ein gilydd fel pan bod dy ni yn ailadrodd [y wers], rydyn ni'n ailadrodd yn fwy cywir. Ac felly yn gallu cyflwyno gwrs o safon uwch, gobeithio. (Mr Evans, t. 19).

Mae dysgu ar y cyd yn caniatáu bod aelodau o'r tîm addysgu safbwynt gwahanol o'u partner (Barney & Christenson, 2009), yn ogystal â rhannu eu gwybodaeth ac arbenigedd o fewn dosbarth gallu cymysg (Grenier, 2011). Mae hyn yn adlewyrchu pwysigrwydd o gynnal cefnogaeth i bob aelod yn yr adran.

Roedd tri allan o bedwar wedi awgrymu bod darpariaeth AG ansawdd uchel yn digwydd yn naturiol trwy rannu enghreifftiau ar wersi da yn anffurfiol o fewn swyddfa'r adran AG. Yn fwy ffurfiol, credodd un athrawes bod arfer da i fonitro AG ansawdd uchel yn y ei hadran hi yw'r diwrnod asesu mewnol TGAU. Hynny yw, dydd lle mae athrawon yn groes farcio gwaith ei gilydd er mwyn sicrhau bod marciau yn gywir cyn anfon y marciau terfynol i'r marciwr allanol: "*Fe fyddwn ni yn cael diwrnod asesu mewnol ble fydden ni sicrhau bod marciau ni yn gywir cyn bod yr aseswraig allanol yn dod mewn mis Mawrth. Fi'n credu bod hwnna'n bwysig*" (t. 27). O fewn bob maes o addysgu mae'n hanfodol i gael y cysondeb o ran marcio er mwyn lleihau tuedd a rhagfarn (QCA, 2009). Awgrymodd Meadows a Billington (2005) bod cysondeb a dibynadwyedd yn arholiadau wedi cymhlethu gan raddau a lefelau yn hytrach na marciau, ond os oedd cynlluniau marcio clir a digon o hyfforddiant a monitro, roedd yn annhebygol y byddai rhagfarn yn deillio o'r marcio. Awgrymir felly bod yna pwysigrwydd i adrannau i groes farcio er mwyn cyrraedd safon gorau posib.

4.2 Effaith Ôl-Gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol'

4.2.1 Adborth y Seminarau a'r Diwrnod ar y Cyfan

Y consensws o'r pedwar cyfweiliad oedd bod yr agwedd anffurfiol a cymdeithasol yn bositif iawn gan roedd lleoliad yng Ngwesty'r Vale wedi codi statws y gynhadledd. Mwynheuodd bob athro/ athrawes gweld athrawon o ysgolion eraill sy'n gyfle prin oherwydd eu hamserlenni prysur. Yn ogystal, mwynheuodd tri athro'r agwedd ffurfiol y diwrnod, ac amlygodd Mr Richards bod y

gynhadledd iddo fe yn gyfle i fyfyrion ar bwysigrwydd y gair allweddol o 'llythrennedd corfforol'.

Gwnaeth tri athro tynnu sylw at ddefnyddioldeb y seminar 'Arweinwyr Chwaraeon' gan oeddent yn edrych i sefydlu o fewn eu hysgol cyn y gynhadledd, ac eraill wedi'u hysbrydoli gan y seminar ac yn awyddus i ddatblygu. Mae'r cwrs 'Arweinwyr Chwaraeon' yn rhoi pobl ifanc sydd â'r sgiliau a'r cymhelliant i greu a rhedeg gweithgareddau chwaraeon yn y gymuned trwy amrediad o gymwysterau. Yn ogystal, roedd poblogrwydd y cwrs wedi adlewyrchu'r cyswllt rhwng ysgol a chyflogadwyedd i allu paratoi disgyblion i'r byd gwaith (CCAG, 2008). Ar y llaw arall, roedd tri athro yn siomedig oherwydd roedd y cynnwys o rhai seminarau yn afrealistig ar gyfer eu hysgol oherwydd diffyg cyfleusterau. Fel dywed Mr Richards isod:

Roedd yna syniad gwych yn un ysgol a bydd hyn yn braf allu gwneud hwn yng Nghwm Cynon, achos pethau bach fel peintio llon ar y llawr, grêt, ideal. Mae'n safio wedyn rhoi conau mas sydd yn bwrw i mewn i amser setio gwrs lan, a bod offer gallu cael ei adael mas. Ond achos bod y gampfa ddim fel mae e, dydyn ni ddim yn gallu gwneud hwnna. (Mr Richards, t. 8).

Ar ben hynny, mwynheuodd yr athrawon y syniadau gwahanol ar sut mae ysgolion eraill yn ymgorffori TGCh yng ngwersi AG. Credon nhw roedd y seminarau TGCh yn llwyddiant ac wedi ysbrydoli i sefydlu'r sylfaen fel i weithredu'r syniadau yn eu hysgolion eu hunain. Un enghraifft benodol o hyn oedd Miss Jones ar greu cyswllt gyda'r adran TG a phroffilio disgyblion:

Ni wir wedi edrych i mewn i'r 'pupil profile', a ro'n i'n licio'r syniad oedd ganddyn nhw ble oedden nhw'n gweithio gyda'r adran TG achos wrth gwrs dydy'n ni ddim moen defnyddio ein hamser ni i wneud gwaith ysgrifenedig. So mae hwnna'n rhywbeth rydyn ni moen edrych ar gydag adrannau eraill yn yr ysgol. (Miss Jones, t. 29).

Amlinellir roedd rhai seminarau yn y gynhadledd wedi ysbrydoli athrawon i sefydlu syniadau newydd o fewn eu hysgol i gyrraedd lefel uchaf o AG ansawdd uchel.

4.2.2 Syniadau ar Gyfer y Dyfodol

Cyflwynodd tri phrif syniad ar gyfer gwella'r gynhadledd nesaf. Y syniad cyntaf oedd cynnwys mwy o amser anffurfiol a chyfle i allu rhannu arfer da rhwng athrawon megis sesiwn trafod. Credodd yr athrawon i gyd y bydden nhw wedi elwa mwy o rannu gan eu bod yn gallu cysylltu gydag athrawon eraill yn fwy nag i ddarlithwyr, sydd felly yn pwysleisio bod bwlch rhwng y theori ac ymarfer. Byddai'r strategaeth wedi helpu tair ysgol a fyddai'n hoffi datblygu cwrs 'Arweinwyr Chwaraeon' yn eu hysgol yn y dyfodol, os oeddent wedi trafod gydag ysgolion sydd wedi dechrau ar y broses, fel dywed Mr Richards a Mr Davies:

Efallai bydd e'n syniad da os oedd yr un gyda 'Sports Leaders', bod rhyw deg neu chwarter awr i fi gallu siarad ag ysgolion eraill am sut maen nhw yn gweithredu fe... I weld sut sy'n gweithio a beth sydd ddim yn gweithio. Neu pa unedau maen nhw yn gwneud a pa unedau dydyn nhw ddim yn gwneud, a beth sy'n ffitio gorau. (Mr Richards, t. 9).

Mae pobl sy'n gadael addysg efallai gyda rhyw syniadau, ond mae nhw wedi angofio beth yw reality llawr dosbarth, bod yn yr ysgol, y rhythur sydd, yr hassle sydd bod popeth yn mynd yn iawn gyda clybiau timau, ar ben gwersi arferol. (Mr Davies, t.16).

Yr argymhelliad nesaf ar gyfer gwella oedd strwythur y diwrnod fel y gallai athrawon gael blas o'r holl seminarau yn hytrach na cholli allan ar rai dosbarthiadau. Roedd sylwadau o'r athrawon yn cyfleu ei bod yn anodd ddewis seminar, er roedd yna ddisgrifiad doedd yr athrawon ddim yn sicr os oedd yn addas ar eu cyfer ysgol nhw. Gallai rhaglen cylched goresgyn y broblem hon yn y dyfodol lle gallai athrawon mynd o gwmpas mewn grwpiau bach yn samplu pob seminar ond wrth gwrs mae amser yn broblem fan hyn:

Oedd yn anodd, roedd rhaid i chi ddewis a doeddwn i ddim yn licio bod rhaid i chi golli mas ar rhai pethau. Ie falle bydd e'n well os oedd rhyw fath o gylchdro yn mynd rownd fesul circuit efallai. Falle pymtheg munud, sain siŵr beth fydd yn gweithio, just fel blas bach i weld beth maen nhw'n sôn amdano, a throsglwyddo'r wybodaeth o fewn chwarter awr neu ugain munud hyd yn oed. (Miss Jones, t. 30).

Yr argymhell olaf oedd cynnwys adnoddau ymarferol yn y pecyn adnoddau. Teimlodd un athro bod y wybodaeth a ddarperir yn y pecyn adnoddau yw gwybodaeth mae eisoes yn gwybod trwy brif ysgol a hyfforddiant athrawon. Yn ogystal, doedd dim athrawon a chyfwelwyd wedi cyfeirio yn ôl at y pecyn adnoddau, ond nid yw hyn yn golygu bod yr athrawon eraill heb gyfeirio ato. Awgrymodd Mr Davies:

Beth am ambell o gynllun nid un wers, ond cynllun gwersi pum wythnos o dyma beth rydyn ni wedi gwneud yn awyr agored. Ac mae awyr agored yn un ble mae lot yn meddwl, beth allai gwneud yn wahanol.. Bod yna defnydd da, er enghraifft, mae rhai ysgolion yn cael defnydd da o gamerâu gwahanol. Beth yw'r camera gorau o fewn pris. (Mr Davies, t. 17).

Mae hyn felly yn pwysleisio er bod y pecyn adnodd yn syniad da i addysgu athrawon ar nodweddion AG ansawdd uchel, bydd yn fwy defnyddiol os oedd syniadau ymarferol, megis cynlluniau gwaith wedi'i gynnwys yn y pecyn. Mae hyn yn pwysleisio eto bod bwlch rhwng theori ac ymarfer.

PENNOD 5

TRAFODAETH CYFFREDINOL A CASGLIADAU

5.1 Trafodaeth Cyffredinol

Nod yr astudiaeth bresennol oedd nodi canfyddiadau athrawon Addysg Gorfforol (AG) ar AG ansawdd uchel. Trwy gydol yr astudiaeth, y prif amcanion oedd nodi esiamplau o arfer da ar AG ansawdd uchel, yn benodol, nodi rôl o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol i gyfrannu tuag at AG ansawdd uchel, a nodi effaith y gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol' (Mehefin, 2012). I gasglu'r ymchwil, cyfwelodd yr ymchwilydd pedwar athro/ athrawes AG o yn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn Ne Cymru a mynychodd y gynhadledd AGCh 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol' (Mehefin, 2012). Defnyddiodd yr ymchwilydd cyfweiliadau lled-strwythuredig er mwyn darganfod atebion trwchus ar eu canfyddiadau. O ganlyniad, roedd y canlyniadau o'r astudiaeth bresennol wedi cyflawni'r nodau ac amcanion. Ymddangosodd dwy prif thema o'r data sef; diffiniadau'r athrawon ar AG ansawdd uchel ac effaith ôl-gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol'.

Prif ddarganfyddiadau ar ganfyddiadau athrawon ar AG o ansawdd uchel oedd bwysigrwydd gwahaniaethu, cynhwysiant ac ymgysylltiad holl fyfyrwyr o fewn gwersi. Nododd rhai athrawon bod cynllunio a threfniant yn hanfodol ar gyfer gwersi llwyddiannus yn ogystal â pharhau â'u datblygiad personol i fod yn gyfredol gyda'r arferion. Pwysleisiodd pob athro/ athrawes bod perthynas rhwng athro a disgybl yn bwysig er mwyn creu amgylchedd dysgu cadarnhaol. Yn ogystal roedd y canlyniadau wedi arddangos bod rhai athrawon yn cymysgu llythrennedd corfforol gyda llythrennedd mewn AG.

Roedd arddulliau dysgu ac addysgu wedi codi'n aml trwy gydol bob cyfweiliad, yn enwedig o fewn un enghraifft pryd oedd cyswllt rhwng defnyddio holiaduron VAK i ddarganfod arddull dysgu'r disgyblion er mwyn cyrraedd AG ansawdd uchel. Canlyniad arall a ddaw o'r ymchwil yw bod llwyddiant argymhelliad Estyn (2012a) ar weithgareddau anturus awyr agored yn dibynnu ar adnoddau ysgolion, lleoliad yr ysgol a chyllid. Roedd rhai ysgolion yng Nghymoedd De Cymru wedi cydnabod bod yr argymell yn heriol, tra bod

ardaloedd gwledig ar lan y môr yn credu ei bod yn hawdd ymgorffori mewn i wersi. Yn olaf, mwynheuodd bob athro/athrawes yr agwedd gymdeithasol drwy gyfarfod ag athrawon o ysgolion eraill yn y gynhadledd. Serch hyn, credon nhw bydd well ganddyn nhw i gael mwy o amser i rannu a thrafod arfer da gydag athrawon eraill. Roedd yn amlwg gwnaeth yr athrawon ffafrio seminarau a oedd yn ymarferol er mwyn mabwysiadu syniadau yn ysgolion eu hunain, yn enwedig y seminar 'Arweinwyr Chwaraeon'. Yn ogystal, byddai'r pecyn adnoddau a ddarparwyd wedi bod yn fwy defnyddiol os oedd cynlluniau gwersi o esiamplau arfer da er mwyn cyfeirio yn ôl yn ystod eu haddysgu.

Defnyddiodd yr ymchwilydd y theori sbectwm dulliau dysgu fel man cychwyn i'r ymchwil. Roedd y theori yma'n ddefnyddiol gan wnaeth bob athro/ athrawes cyfeirio yn ôl at arddulliau dysgu yn y cyfweiliadau yn arddangos y cyswllt rhwng AG ansawdd uchel. Serch hyn, theori fwy penodol ar gyfer ymchwilio mewn i ganfyddiadau oedd hinsawdd ysgogol. Trafododd yr athrawon ar sawl achlysur sut y mae arferion cynhwysol yn gysylltiedig gydag AG ansawdd uchel, sy'n awgrymu bod hinsawdd ysgogol meistrolaeth ac yn hyrwyddo amgylchedd dysgu mwy 'disgybl-ganolog' yn hanfodol (Morgan & Kingston, 2008). Felly, roedd yn ddiddorol doedd neb wedi cyfeirio at y theori hinsawdd ysgogol yn ystod y cyfweiliadau, sy'n awgrymu unwaith eto bod bwlch rhwng y theori a'r byd ymarferol.

5.2 Goblygiadau yr Astudiaeth

Goblygiad yr astudiaeth bresennol yw mai'n amlwg bod bwlch rhwng theori ac ymarfer. Roedd y sylwadau o'r athrawon drwy gydol yr astudiaeth, yn enwedig o ran llythrennedd corfforol a'r gynhadledd yn cefnogi hyn. Cryfder clir yr ymchwil yw eu bod yn cyfrannu at wybodaeth a dealltwriaeth i'r maes ymarferol, trwy amlinellu'r bwlch rhwng theori ac ymarfer. Yn benodol roedd saith goblygiad amlwg i gyfrannu i'r proffesiwn AG, yn cynnwys gweithwyr polisi, y llywodraeth, Chwaraeon Cymru a threfnwyr y gynhadledd:

I bawb yn y proffesiwn mae angen:

1. Gweithio ar un diffyniad clir o lythrennedd corfforol;
2. Cydnabod y pwysigrwydd o'r berthynas rhwng yr athro a'r disgyblion er mwyn creu amgylchedd dysgu cadarnhaol;

I weithwyr polisi a threfnwyr cynhadledd:

3. Cynnal sesiynau i addysgu'r proffesiwn, yn enwedig athrawon AG gyda'r ystyr o lythrennedd corfforol;
4. Cydnabod bod pob argymell i ysgolion ar weithredu AG ansawdd uchel yn afrealistig i rai ardaloedd yng Nghymru;
5. Cydnabod bod yna gap rhwng theori ac ymarfer gydag anghenion academyddion/ darlithwyr ac athrawon AG;
6. Cynhadledd – cynnwys amser penodol mewn cynhadledd athrawon i gael trafodaethau rhwng athrawon a hwyluswr er mwyn rhannu arfer da, e.e. 15 munud ar ddiwedd bob sesiwn;
7. Pecyn adnoddau – cynnwys cynlluniau o wersi arfer da megis y defnydd o TGCh, awyr agored yn ogystal â gwybodaeth am y cwrs 'Arweinydd Chwaraeon'.

5.3 Argymhellion am Ymchwil y Dyfodol

Dylai ymchwil yn y dyfodol ystyried canfyddiad mwy o athrawon ar eu barn am y term 'llythrennedd corfforol'. Mae hyn yn bwysig gan fod y llywodraeth wedi cydnabod y maes yn un dilys dros y blynyddoedd diwethaf (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2009; Chwaraeon Cymru, 2010), ac felly fydd angen sylw os yw rhai athrawon AG yn ansicr o'r term. Bydd defnyddio ymchwil gweithredu i gyflwyno'r diffiniad cywir a ddefnyddir gan y llywodraeth i athrawon AG ar draws y wlad yn cynorthwyo codi ymwybyddiaeth a sicrhau bod y term yn eglur. Ar ben hynny, bydd hyn yn effeithio ar y camau gofynnol ac angenrheidiol i sicrhau bod pob athro/ athrawes AG yn deall y term yn llawn. Yn ogystal, dylai ymchwil yn y dyfodol ystyried cyfweld mwy o athrawon a fynychodd y gynhadledd i glywed eu barn am y dydd er mwyn wella ansawdd y gynhadledd nesaf. Bydd hyn yn ei dro yn cau'r bwlch rhwng theori ac ymarfer. O ganlyniad, fydd yr ymchwil yn cyfrannu i well dealltwriaeth o beth mae'r bobl (athrawon AG) ar y maes ymarferol angen.

CYFEIRIADAU

- Abernethy, L., MacAuley, D., McNally, O. & McCann, S. (2003). Immediate care of school sport injury. *Injury Prevention*, **9**(3), 270.
- Alfrey, L., Webb, L. & Cale, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise: A figurational analysis. *European Physical Education Review*, **18**(3), 361-379.
- Alliance for Excellent Education (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Retrieved on October 3rd, 2012 from Armour, K. & Yelling, M. (2004). Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers, *European Physical Education Review*, February 2004 (10), 71-93.
- Ashworth, S. (1990). Spectrum of teaching styles pre-student teaching program: A first year study. In: R. L. Telama (Ed.) *Physical education and life-long physical activity. Reports of Physical Culture and Health* (pp. 248-259). Jyväskylä, Finland: AIESEP.
- Association for Physical Education (2008a). *Association for Physical Education Health Position Paper*, September 2008.
- Association for Physical Education (2008b). *The Reality of High Quality Physical Education: The Crucial Role of Leadership*. Reading: Coachwise Limited.
- Association for Physical Education (2011). National Curriculum Review: Response from The Association for Physical Education, April 2011.
- Babbie, E. R. (2010). *The Practice of Social Research (12th edition)*. Belmont: Cengage Learning.
- Bailey, R. (2001). *Teaching Physical Education: A Handbook for Primary & Secondary School Teachers*. Oxon: Routledge.

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup I. & Sandford, R. (2006). *The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review*, BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest.
- Barney, D. & Christenson, R. (2009). Physical Education Majors Team Teaching in an Early Field Experience in a Junior High School Setting. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, **15**(2), 16- 22.
- Berg, K. E. & Latin, R. W. (2008). *Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science and Recreation (3rd edition)*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L., Sanchez, B. M., Riley, A. W. & Forrest, C. (2010). Physical Education Resources, Class Management, and Student Physical Activity Levels: A Structure-Process-Outcome Approach to Evaluating Physical Education Effectiveness. *Journal of School Health*, **80**(12), 573-581.
- Black, T. R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design, measurement, and statistics*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Breckon, P. & Gower, C. (2006). Medium and Short-term planning in Physical Education. In: S. Capel, P. Breckon & J. O'Neill (Eds.) *A Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School* (pp. 50-72). Oxon: Routledge.
- Buckworth, J. & Dishman R. K. (2002). *Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Byra (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.) *The Handbook of Physical Education* (pp. 449-466). London: SAGE Publications.

- Cale, L. & Harris, J. (2009). Ofsted – ‘brief encounters of a second kind’?! *Physical Education and Sport Pedagogy*, **14**(1), 41–58.
- Camino, L., Zeldin, S. & Payne-Jackson, A. (1995). *Basics of qualitative interviews and focus groups*. Washington, D.C: Center for Youth Development and Policy Research, Academy for Educational Development.
- Capel, S. & Whitehead, M. (2010). *Learning to Teach Physical Education: a companion to school experience (3rd edition)*. Oxon: Routledge.
- Capel, S., Kelly, L. & Whitehead, M. (1997). Developing and Maintaining an Effective Learning Environment. In: S. Capel, & S. Piotrowski (Eds.) *Issues in Physical Education* (pp. 97-114). London: Routledge/ Falmer.
- Chandler, L.J.T., Cronin, M. & Vamplew, W. (2007). *Sport and Physical Education: the key concepts*. Oxon: Routledge.
- Chatoupis, C. & Emmanuel, C. (2003). Teaching physical education with the inclusion style: The case of a Greek elementary school. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **71**(8), 33-38.
- Chatoupis, C. (2009). Contributions of the Spectrum of teaching styles on research on teaching. *Studies in Physical Culture and Tourism*, **16**(2), 193-205.
- Chatoupis, C. (2010). An analysis of Spectrum research on teaching. *The Physical Educator*. **67**(4), 188-197.
- Chatoupis, C., & Vagenas, G. (2011). An analysis of published process product research on physical education teaching methods. *International Journal of Applied Sports Sciences*, **23**(1), 271-289.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, **39**, 124- 130.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd edition)*. London: SAGE Publications.

Cwriciwlwm Cenedlaethol Addysg Gorfforol (2008). Physical education in the National Curriculum for Wales: Key Stages 2-4. [arlein]. <http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/a_revisedcurriculumforwales/nationalcurriculum/physicaleducationnc/peeng.pdf;jsessionid=287CDEF4F098BEEEE0692687C7D0EAF0?lang=en> [Mynediad ar 06/10/2012].

Cynhadledd AGChY (2012). Gwneud y Mwyaf o Addysg Gorfforol. Caerdydd: Mehefin 2012.

Chwaraeon Cymru (2010). *A vision for sport in Wales*. December 2010.

Department for Education and Skills (2002). *Literacy in Physical Education: Key Stage 3 National Strategy*. London: Crown.

Department for Education and Skills. (2003). *Learning through PE and Sport: A guide to the Physical Education, School Sport and Club Links Strategy*. Annesley: DfES Publications.

Department for Education and Skills. (2005). *A guide to self-evaluating and improving the quality of PE and school sport: Do you have high quality PE and sport in your school?* Annesley: DfES Publications.

Doherty, J. (2010). Teaching styles in physical education and Mosston's spectrum. *KAHPERD Journal*. **48**(1), 4-6.

- Elo, S. & Kynga, S. H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, **62**, 107-115.
- Ennis, C. D. & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. In: K. Armour & D. Macdonald (Eds.) *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 217- 236). Oxon: Routledge.
- Estyn (2012a). *Physical Education in Secondary Schools: February 2012*. Cardiff: Crown.
- Estyn (2012b). *Supporting more able and talented pupils in secondary schools: June 2012*. Cardiff: Crown.
- Flemming, T. M. & Bunting, L. (2007). *PE Connections: Helping Kids Succeed Through Physical Activity*. Leeds: Human Kinetics.
- Goldberger, M. (1995). Research on the spectrum of teaching styles. In: R. Lidor, E. Eldar & I. Harari (Eds.) *Windows to the future: Bridging the Gaps between Disciplines, Curriculum and Instruction* (pp. 429-435). World Congress Conference, the Wingate Institute: AIESEP.
- Goldberger, M., Ashworth, S, and Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles retrospective 2012. *Quest*. **64**(4), 268-282.
- Gower, C. (2010). Planning in PE. In: S. Capel & M. Whitehead (Eds.) *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience (3rd edition)* (pp. 24-45). Oxon: Routledge.
- Graham, G. (2001). *Teaching Children Physical Education: Becoming A Master Teacher (2nd edition)*. Leeds: Human Kinetics.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher (3rd edition)*. Leeds: Human Kinetics.

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* (24), 105–112.
- Green, K. & Thurston, M. (2002). Physical education and health promotion: a qualitative study of teachers' perceptions. *Health Education*, **102**(3), 113-123.
- Grenier, M. A. (2011). Co teaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **28**, 95-112.
- Guba, G.E. & Lincoln. S.Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications.
- Hasite, P. & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. In: K. Armour & D. Macdonald (Eds.) *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 309-320). Oxon: Routledge.
- Hastie, P. & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. In: K. Armour & D. Macdonald (Eds.) *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 79-94). Oxon: Routledge.
- Haydn- Davies, D. (2005). How does the concept of Physical Literacy relate to what is and what could be the practice of Physical Education? *British Journal of Teaching Physical Education*, **36**(3), 45-48.
- Heath, C. (2012). Embodied Action: Video and the Analysis of Social Interaction. In: K. Armour & D. Macdonald (Eds.) *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 250- 269). Oxon: Routledge.
- Helion, J. G. (1996). If we build it, they will come: Creating an emotionally safe physical education environment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **67**(6), 40-44.

- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, **15**(9), 1277-1288.
- Ingvarson, L. & Rowe, K. (2007). 'Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues', paper presented at the Economics of Teacher Quality Conference, Australian National University, 5 February.
- Kelly, L. E. & Melograno, V. J. (2004). *Developing the Physical Education Curriculum: An Achievement-Based Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kerry, T. (2002). *Learning Objectives, Task-Setting and Differentiation*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Kinchin, G. D. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school, *The Bulletin of Physical Education*, **40**(1), 27-40.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: SAGE Publications.
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology, a step by step guide for beginners*. London: SAGE Publications.
- Lambirth, A., & Bailey, R. (2000). Promoting a positive learning environment. In: R. Bailey & T. MacFadyen (Eds.). *Teaching Physical Education: 5-11* (pp. 28-36). London: Continuum.
- Lancaster, G., Dodd, S., & Williamson, P. (2004). Design and analysis of pilot studies: recommendations for good practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, **10**(2), 307-312.

- Leyshon, A. S. (2011). Physical Activity, Extracurricular Sport and the '5x60' Initiative: Leisure Lifestyles and Young People in Wales, 2007-2009. Ph.D. Thesis, Cardiff, UWIC.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, **57**(4), 351-358.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009). *Creating an Active Wales*. Cardiff: Crown.
- Llywodraeth Cymru (2010). *The Great Outdoors*. [ar lein]. <<http://new.wales.gov.uk/topics/environmentcountryside/farmingandcountry/ruraldevelopment/projectsdatabase/caerphilly/greatoutdoors/?lang=e>> [Mynediad ar 06/3/2013].
- Macfadyen, T. & Bailey, R. (2002) *Teaching Physical Education 11-18*. Essex: Biddles Limited.
- Mawer, M. (1995). *The Effective Teaching of Physical Education: The Effective Teacher Series*. Essex: Pearson Education Limited.
- Mawer, M. (2003). 'Teaching Styles and Teaching Approaches in Physical Education: Research Developments'. In: C. Hardy & M. Mawer (Eds.) *Learning and Teaching in Physical Education* (pp. 83-104). London: Taylor & Francis Library.
- Mays, N. & Pope, C. (1995). Qualitative Research: Observational methods in health care settings. *British Medical Journal*, **311**, 182-184.
- Meadows, M. & Billington, L. (2005). *A Review of the Literature on Marking Reliability: AQA*. Commissioned by the National Assessment Agency, May 2005.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Minichiello, V. & Kottler, J. A. (2009). *Qualitative Journeys: Student and Mentor Experiences With Research*. London: SAGE Publications.
- Mosston M. & Ashworth S. (2002). *Teaching Physical Education (5th edition)*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education (1st online edition)*. [ar lein]. <<http://www.spectrumofteachingstyles.org>> [Mynediad ar 15/10/2012].
- Muchnick, B.S. & Bryan, P.S. (2010). Positive Learning. *Camping Magazine*, **83**(3), 66-72.
- Mueller, S. & Kuchinski, C. (2007). The Spectrum in PETE programmes. *Paper presented at the 1st international forum on Spectrum teaching styles: A reunion presented and a review*.
- Myers, E. (2010). Maximising preferred learning styles. *Physical Education Matters*, **5**(3), 21-25.
- Y Gymdeithas Genedlaethol am Chwaraeon Addysg Gorfforol. (2007). *What constitutes a highly qualified physical education teacher*. Reston, VA: Author.
- O'Sullivan, M. & MacPhail, A. (2010). *Young People's Voices in Physical Education and Youth Sport*. Oxon: Routledge.
- Ofsted (2007). *Ofsted survey inspection programme – Physical Education*, London.

- Ofsed (2009). *Physical education in schools 2005/08: Working towards 2012 and beyond*, April 2009.
- Ofsted (2013). *Beyond 2012 - outstanding physical education for all: Physical Education in Schools 2008-2012*: February 2013.
- Papadopoulos, I., Scanlon, K. & Lees, S. (2002). Reporting and validating research findings through reconstructed stories, *Disability & Society*, **17**, 269-281.
- Papaioannou, A. and Goudas, M. (1999). Motivational Climate of the Physical Education Class, In: Y.V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.) *Psychology for Physical Educators* (pp. 51–68). Leeds: Human Kinetics.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007). Physical education: Programme of study for key stage 3 and attainment target. [ar lein]. <www.qca.org.uk/curriculum> [Mynediad ar 11/12/12].
- Qualifications and Curriculum Authority (2009). *Research into marking quality: Studies to inform future work on national curriculum assessments*, March 2009.
- Randall, J. (2004). Peer Assessments in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, **75**(8), 33.
- Rapley, T. (2004). Interviews. In: Seale, C., Gobo, G., Gibrium, J. F., Silverman, D. (Eds). *Qualitative Research Practice* (pp. 15-33). London: SAGE Publications.

- Ravissa, M. (2005). *Students' Perceptions of Physical Education Teachers' Caring*, Unpublished thesis (PhD), Virginia Polytechnic Institute & State University.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: SAGE Publications.
- Rugby Football Union (2012). *Schools Rugby Newsletter: 'This is Rugby Core Values'*. Sport England.
- Sandford, R. A., Armour, K. M. & Duncombe, R. (2009). *Positive Adults for Positive for Positive Youth Development in Physical Activity Interventions: Negotiating Boundaries*, Paper presented at the AIESEP Specialist Symposium, Florida, USA.
- Sharma, M. (2008). Qualitative Research Methods. In: K. Berg & R. Latin. (Eds.) *Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science and Recreation (3rd edition)* (pp. 244-255). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Shein, P. P. & Chiou, W. (2011). Teachers as Role Models for Students' Learning Styles, *Social Behaviour and Personality*, **39**(8), 1097-1104.
- Shen, X. J. & Yu, K.H. (2000). Analysis on PE model in elementary and high schools in point of quality education. *Zhejiang Sports Science*, **22**(6), 8-14.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education (3rd edition)*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications.

- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data (3^d edition)*. London: SAGE Publications.
- Simon, M. K. (2011). *Dissertation and scholarly research: Recipes for success*. Seattle, WA: Dissertation Success, LLC.
- Smith, A. & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, **12**(1), 37-58.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis, *International Education Journal*, **7**(7), 935-947.
- Sutliff, M., Higginson, J. & Alstott, S. (2008). Building a Positive Learning Environment for Students: Advice to Beginning Teachers. *Strategies: American Journal for Physical and Sport Educators*, **22**, 31-34.
- The Department for Education (2011). Physical Education PE: Key Stage 3. [ar lein]. <<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00198952/pe/ks3>> [Mynediad ar 11/10/12].
- Tongco, M. D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research & Application*, **5**, 147-158.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators, *The Qualitative Report*, **15**(3), 754-760
- Tý'r Cyffredin (2012). 'School Sport'. Social Policy Section, House of Common Library, May 2012
- The Department for Education. (2011). *The School Curriculum: Aims, values and purposes*. [ar lein]. <<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00199676/aims-values-and-purposes/aims>> [Mynediad ar 10/12/12].

Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity (4th edition)*. Champaign, IL : Human Kinetics.

Whitehead, M. E. & Murdoch, E. (2006). Physical Literacy and Physical Education: Conceptual Mapping. *Physical Education Matters*, 1(1), 6-9.

Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.

Wolfendale, S. (2005). 'Parents as partners' in reseach and evaluation: Methodolgical and ethical issues and solutions. In: K. Sheehy, M. Nind, J. Rix & K. Simmons. *Ethics and Research in Inclusive Education: Values Into Practice* (pp. 164-173). Oxon: Routledge.

Zeng, Z. H. (2010). *Teaching and learning in physical education class settings*. United States: LAP Lambert Academic Publishing.

Zeng, Z. H. & Gao, Q. (2012). Teaching physical education using the Spectrum of Teaching Styles: Introduction to Mosston's Spectrum of Teaching Styles. *China School Physical Education*. January, 65-68.

ATODIADAU

ATODIAD A
TAFLEN WYBODAETH

Taflen wybodaeth Cyfranogwr

Titli y Prosiect: Beth yw safbwyntiau athrawon ar greu amgylchedd dysgu cadarnhaol i weithredu o ansawdd uchel AG?

Y rhesymeg y datlen wybodaeth hon yw eich helpu chi, y cyfranogwr, i fflurfio penderfyniad gwybodus o ran cael eu cynnwys yn yr astudiaeth ymchwil, ac i annog llwybr eglur a manwl i'r broses ymchwil.

1) Cefndir ac amcanion yr ymchwil

Mae Addysg Gorfodol (AG) ansawdd uchel yn cynnwys ffactorau ystod eang mae angen i athrawon ystyried wrth weithredu eu gwersi. Mae'r rhain yn cynnwys ymgysylltu i bawb, gwaith cynllunio a dilyniant, gwella ansawdd a llawer mwy. Fodd bynnag, un ffactor hanfodol i addysgu AG o ansawdd uchel yn llwyddiannus yw i athrawon greu amgylchedd dysgu cadarnhaol. Bydd yr ymchwil hwn yn anelu at ddeall barnau athrawon ar AG ansawdd uchel, a chreu dysgu llwyddiannus, ystyried esiamplau o arfer da o fewn eu gwersi, a gweld yr effaith o'r gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o AG' PESS ym Mehefin 2012.

2) Fy rôl fel yr ymchwilydd

Mae'r prosiect yn cynnwys yr ymchwilydd (Lowri Edwards), a fydd yn cynnal cyfweilladau ar ansawdd uchel Addysg Gorfodol

3) Eich rôl fel cyfranogwr:

Fryd fyddech yn eu cyfweid, eich rôl fydd ateb yr holl gwestiynau yn y cyfweillad mor onest ag y bo modd.

4) Mantelion cymryd rhan:

Bydd y data a gesglir yn yr astudiaeth hon yn rhoi cipolwg gwell i sut mae athrawon yn greu amgylchedd dysgu cadarnhaol mewn gwersi Addysg Gorfodol. Bydd athrawon yn cael y cyfle i hunan-fyfyrio yn drylwyr ar y pwnc yn ogystal â chwarae rhan mewn astudiaeth a fydd yn hyrwyddo tryloywder yn y maes ymchwil am addysgeg.

5) Sut y bydd data yn cael ei gasglu:

Ar ôl dadansoddi trawsgrifadau o'r cyfweilladau bydd y prif themâu o'r data yn arddangos. Bydd trawsgrifadau cael eu dangos i gyfranogwyr cyn y cam dadansoddi data am gadarnhad bod cyfranogwyr yn dal yn fodlon cyfrannu yn yr astudiaeth. Os oes unrhyw ansicrwydd am sylwadau ei ddweud yn y trawsgrifadau, byddant yn cael eu helrhio o'r cam dadansoddi data a'r astudiaeth yn ei gyfarwydd.

6) Sut y bydd y data /ymchwili yn cael ei ddefnyddio:

Drwy gynnig eich caniatâd i fod yn gyfranogwr gwirfoddol yn yr astudiaeth, byddwch yn caniatáu i'r ymchwilydd (Lowri Edwards) i ddefnyddio eich ymatablon gan y cyfweilladau a chyhoeddi'r dehongliad eich ymatablon yn fy thesis. Bydd eich data personol yn ddienw, gan gynnwys enw'r ysgol, enwau'r cyfranogwyr ac unrhyw wybodaeth arall yr hoffech ei guddio.

Eich hawliau

Eich hawl fel cyfranogwr gwirfoddol yw eich hawl i ddod i mewn neu dynnu'n ôl o'r astudiaeth ar unrhyw adeg. Mae hyn yn dynodi eich bod yn gyfranogwr yn rheoli taint neu ychydig o wybodaeth ddienw ydych yn dymuno datgelu mewn datguddiad yr ymchwili tertynol.

Gwarchod i breifatrwydd

Bydd ymdrechion trylwyr yn cael ei gwneithio drwy gyddol yr astudiaeth i guddio eich hunaniaeth mewn unrhyw drawsgrifiadau cyfweillad ac unrhyw ddogfenau eraill sy'n ymwneud â chanfyddiadau'r ymchwili. Bydd yr ymchwilydd cynradd (Lowri Edwards) yn unig yn cael mynediad at yr holl ddata sensitif, a'r holl wybodaeth ynghylch y bydd y data yn cael ei glori yn ddilogel. Yn ogystal, bydd yr holl wybodaeth personol yn aros yn gyfrinachol cydymffurfio â gweithdrefnau Deddf Datgelu Data (1998).

Manylion Cysylltu

Os hoffech gael gwybodaeth ychwanegol, neu os oes gennych unrhyw ymholiadau sy'n weddill, peldiwch ag oeddi i gysylltu â mi ar y manyllion isod.

Lowri Edwards
Cardiff School of Sport
Cardiff Metropolitan University
CF23 6XD
United Kingdom
St10001107@outlook.uwic.ac.uk



ATODIAD B

FFURFLEN CANIATÂD

FFURFLEN GANIATÂD PRIFYSGOL FETROPOLITAN CAERDYDD

Telri y Brosiect: Canyddladau athrawon AG ar 'Addysg Gortforol
Ansawdd Uchel' a'u barn ar y gynhadledd 'Gwneud y Mwyaf o Addysg
Gortforol' PESS (Mehafin 2012)

Enw'r Ymchwilydd: Lowri Edwards

Cyfranogwr i gwblhau'r adran hon: Rhowch ✓ yn y blychau perthnasol

- Rydw i'n cadarnhau fy mod i'n deall pwerau yr astudiaeth hon a'r rdi rydw i'n chwarae yn yr astudiaeth.
- Rwy'n deall bod fy nghyfranogiad yn wirfoddol a'i bod yn bosibl i roi'ngorsu i gymryd rhan ar unrhyw adeg, heb rol meswm.
- Rwyf hefyd yn deall os bydd hyn yn digwydd, ni fydd fy mhethynas gyda Prifysgol Fetropolitan Caerdydd, neu ein hawliau cyfreithiol gael eu heffeithio.
- Rwy'n deall y gall gwybodaeth o'r astudiaeth gellir ei defnyddio at ddibenion adrodd, ond ni fyddaf yn eu hadnabod.
- Rwy'n cytuno i gymryd rhan yn yr astudiaeth hon ar Addysg Gortforol ansawdd uchel.

Enw'r Cyfranogwr

Dyddiad

Llofnod y Cyfranogwr

Enw'r berson sy'n cymryd caniatad

Dyddiad

Llofnod y berson sy'n cymryd caniatad



ATODIAD C
CANLLAW CYFWELIAD

Cyflwlladau gydag aelod o adran AG a fynychodd Cynhadledd PE&S

Enw: Dyddiad:

Ysgol:

1. Mae gennyf wir ddiddordeb o glywed eich canfyddiad o AG ansawdd uchel, yn enwedig gyfwed enghreifftiau penodol o'r ddefnydd yn eich gwersl.

- **Diffinio HQPE - Beth mae'r term yn ei olygu i chi yn eich addysgu? – beth sy'n dod i'ch feddwl pan wyt ti'n clywed y term? – mae hwna'n diddorol, allwch chi ehangu arno hyn?**
- **Nodweddion HQPE – Beth wyt ti'n meddwl o'r brif nodweddion o addysg gonfforal ansawdd uchel?**
- **Cyfnod allweddol - Pa dechnegau fyddwch chi'n eu defnyddio i sicrhau bod CA3 a CA4 yn cael gwersl ansawdd uchel? Cyfnod Allweddol yn effeithio ar sut mae HQPE yn cael ei wellhreu? - Sut felly? Pam ddim?**

Eslampiau penodol yn CA3 & CA4? Rhyw cymysg? Strwythur y gwersl (tymor Gaaf, tymor Gwanwyn, tymor Haf ayb), workbooks, ffordd o asesl?

- **Argymhellion adroddiad Estyn argymhellion (2012) –**
 - Datblygu ymglymiad a herio disgyblion trwy wellhwareddau anturus
 - Cynnig gwelthgareddau i alluogi datblygiad a gwelliant i ddisgyblion o bob lefel gallu
 - Cyflwyno aseeladau systematig i gyfnod allweddol tri a disgyblion di-arholiad yn gyfnod allweddol pedwar

Oeddech chi yn ymwybodol am y rhain? – A ydynt yn realistig yn dy barn chi? Ydych chi gallu ehangu ar hon? Oes gennyh chi unrhyw wellhdrethau neu technegau a ddefnyddiwch fel adran i cyfrannu at yr argymhellion?

- **Ydych chi'n defnyddio unrhyw strategaethau i fonitro'r defnydd o HQPE? - Beth yw'r rhain? Adran yn eiwa os monitro HQPE yn rheolaidd? Sut allwch chi fonitro'r disgyblion 'dawnus a thalentog' i annog HQPE?**
- **Sut ydych chi'n meddwl bod AG ansawdd uchel yn gysylltiedig â NCPE? – eslampiau? Ehangu?**
- **Un o'r testynau yn yr NCPE yw llythrennedd corfforol (physical literacy) - Beth yw eich diffiniad o llythrennedd corfforol? Yn eich barn chi, pam mae hyn yn bwysig i'r disgyblion? Sut gallwch chi gysylltu a HQPE?**



2. Pa effaith ydych chi'n teimlo bod creu amgylchedd dysgu cadarnhaol yn gyfrannu tuag at cyflawni addysg gorfforol o safon uchel?

- Beth ydych chi'n meddwl bod amgylchedd dysgu cadarnhaol yn ei olygu? - (Rheoli dosbarth, ymddangosiad, amgylchedd athrawon a amgylchoedd dlogel)
- Sut mae creu amgylchedd dysgu cadarnhaol yn cyfrannu at y lefel cymhelliant y disgyblion? - Ydyn hon yn wahanol o fewn gynnodau allweddol neu ddisgybl i ddisgybl?
- Sut ydych chi'n sicrhau bod lefelau cymhelliant yn uchel ar draws yr holl wersi? Pam ydych chi'n meddwl bod hyn yn bwysig?
- Cyswllt â HQPE - Yn eich barn chi, pa cyswllt mae creu amgylchedd dysgu cadarnhaol yn cyfrannu at HQPE?

3. Yn olaf, mae gen i ddi-ddordeb i ddarganfod mwy am yr effaith o'r gynhadledd PESS 'gwneud y mwyaf o Addysg Gorfforol' (Mehefin, 2012) ar eich adran Addysg Gorfforol i gyflawni Addysg Gorfforol ansawdd uchel

- Yn gyntaf, yn eich barn chi sut aeth y diwrnod ar y cyfan? – hoffi ochr cymdeithasol a ffurfiol
- Oedd yna unrhyw hoff seminar o'r gynhadledd? – Unrhyw sefyll allan? Pam?
- Oedd yna unrhyw seminarau o'r gynhadledd yr ydych wedi malwystludu syniadau ac arferion yn eich addysgu? – ydy eich arferion wedi newid yn eich adran o ganlyniad i'r gynhadledd? Pa rai? Pam ddim?
- Sut wnaethoch chi sicrhau bod y wybodaeth oddi wrth y gynhadledd ei drosglwyddo i bob aelod o'ch adran? – mae hyn yn bwysig wyt i'n cytuno?
- Oes ganddo'ch adran unrhyw syniadau y byddent yn hoff rhannu i gyfrannu at y gynhadledd PESS nesaf? – unrhyw beth wahanol neu strategaethau penodol sy'n gweithio yn eich hysgol chi?
- Yn olaf, a oes unrhyw beth arall y byddech wedi hoffi gweld yn y gynhadledd?

Cwestiwn Tertynol: Diolch yn fawr i chi am ateb y cwestiynau. I glod felly, a oes unrhyw faterion eraill yr hoffech i godi?



ATODIAD Ch

TABLAU DADANSODDI

DEDUCTIVE ANALYSIS

Pwysigrwydd AG ansawdd uchel/ barnau ar diffiniad AG ansawdd uchel

Dyfyniad	Interpretation	Tystiolaeth
Fi'n meddwl y prif peth yw bod, nid yn unig safon y cyflawniad, ond safon y mwynhad hefyd. Fel pwnc mae gynnwys ni deletswydd i sicrhau bod pawb sy'n dod tu mewn i'r drws yn teimlo'n cyfforddus gyda beth rydyn ni'n gwneud, a bod pawb yn anelu at y lefel, neu cyrrhaeddiad gorau phosib.	<ul style="list-style-type: none"> • That every pupil feels comfortable in the PE environment • That pupils enjoy lessons 	Cyfweliad 1, p. 1
Dwi'n meddwl bod angen i'r gwersi bod yn eithaf fywiog, a rhoi cyfle i ddisgyblion fod yn weithgar trwy gydol y wers os yw'n phosib. Wrth gwrs, mae angen i nhw cael cyfle iddyn nhw arsylwi gwaith bobl eraill ac arsylwi gwaith ei hunain, i werthuso. Ond dwi yn meddwl, bod e yn amdan cadw'r gwers mor weithgar a phosib, a ddim falle mynd rhy bell tu hwnt am beth yw prif nodwedd y pwnc, sef ymarferol.	<ul style="list-style-type: none"> • To achieve HQPE lessons need to be lively and physical • Regular opportunities to evaluate performance in others and own 	Cyfweliad 1, p. 1
Rydyn ni'n cymryd diddordeb mewn bob disgybl rydyn ni'n dysgu. Rydyn ni'n trio osgoi, fel nes i son yn gynharach, fel bod rhai yn temlo'n ansicr am y pwnc, efallai meddwl, sai gallu gwneud mor dda i'r person drws nesaf, felly does dim lle i fi o fewn y wers yma.	<ul style="list-style-type: none"> • Take an interest in every pupil • Try avoiding making comparisons 	Cyfweliad 1, p. 1
Phi'n ymateb wedyn i'r safon sydd yn y dosbarth, fel arfer mae yna safon amrywiol. Rydych chi'n treial dysgu mor wahaniaethol a gallwch chi, yn arbennig pethau fel gymasteg. Mae yna cyfle yn gymasteg i gael nhw weithio o fewn ei safon, ag eraill efallai cymysgu safon. Ond fin credu beth sy'n bwysig yw- a mae gallu cael ei excuso weithiau, yw bod y goreuon yn cael ei gwthio.	<ul style="list-style-type: none"> • Respond to the pupils standards and adapt • Teach as differential as possible • Still try to push the best in the class 	Cyfweliad 2, p.11
Roedd gymasteg 'da fi y bore 'ma, a roedd un bachgen yn chuffed bod e wedi 'neud rol ymlaen, a roedd bachgen arall yn gweithio ar 'flick flack'... so fi'n meddwl bod e'n bwnc ble gellir dysgu yn wahaniaethol, ble mae'r gwan yn gallu datblygu, a'r goreuon yn gallu	<ul style="list-style-type: none"> • Good example of differentiation within gymnastics lesson 	Cyfweliad 2, p. 11