

**Lowri Edwards, Dr Anna Bryant  
a Dr Anwen Mair Jones**

---

**Canfyddiadau athrawon  
Addysg Gorfforol ynghylch  
Addysg Gorfforol o  
ansawdd uchel o fewn  
ysgolion cyfrwng Cymraeg  
yn ne Cymru**

---

Gwerddon

CYFNODOLYN ACADEMAIDD CYMRAEG

Golygydd: Dr Anwen Jones

---

# Canfyddiadau athrawon Addysg Gorfforol ynghylch Addysg Gorfforol o ansawdd uchel o fewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn ne Cymru

*Lowri Edwards, Dr Anna Bryant a Dr Anwen Mair Jones*

## Cyflwyniad a chefnidir

Dros y blynyddoedd diwethaf fe wyddom fod segurddod a gordewdra wedi dod yn broblem yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2014). Yn 2012 cafodd traean o blant 11–13 oed yng Nghymru eu categoreiddio yn ordew (Brophy et al., 2012). Yn ogystal, plentyndod yw man cychwyn nifer o afiechydon megis clefyd coronaidd y galon; felly, bydd plant sy'n llai actif yn fwy tebygol o ddatblygu mwy o ffactorau risg (Riddoch et al., 2005).

O fewn amgylchedd yr ysgol, Addysg Gorfforol (AG) a Chwaraeon Ysgol (ChY) sy'n rhoi'r cyfle pennaf i bob disgybl ddysgu, cyflawni a pharatoi ar gyfer cyfrifoldebau a phrofiadau bywyd (Department for Education, 2011). Cyfeirir at AG fel 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 ffithrwydd (Chandler et al., 2007). Yn hyn o beth, mae gwers AG yn gyfnod o ddysgu sy'n cael ei gynllunio a'i gyflwyno i bob disgybl o fewn amserlen y cwricwlwm ysgol (Association for Physical Education, 2008a).

Argymhellodd Estyn y dylai pob disgybl 5–16 oed yng Nghymru dreulio o leiaf ddwy awr yr wythnos yn cymryd rhan mewn AG (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2008). Yn ogystal, argymhellodd y Grŵp Gorchwyl a Gorffen (2013) y dylid codi statws AG i fod yn bwnc craidd fel Cymraeg, Saesneg, Gwyddoniaeth a Mathemateg. Mae i'r argymhelliad oblygiadau iechyd pwysig sy'n hanfodol er mwyn ceisio atal yr epidemig gordewdra presennol, oherwydd gallai gynnig i ddisgyblion fodd o ganfod a meithrin yr wybodaeth a'r ddealltwriaeth angenrheidiol i fyw bywydau iach a gweithgar ar hyd eu hoes (Almond, 2013). O fewn cyd-destun ehangach, ystyriwyd ChY yn ddysgu strwythuredig sy'n digwydd y tu hwnt i gwricwlwm yr ysgol (Association for Physical Education, 2008b). Mae ChY yn ffurfio cyswllt hanfodol gyda sefydliadau chwaraeon yn y gymuned, yn ogystal â datblygu sgiliau sylfaenol o fewn y gwersi AG (Association for Physical Education, 2011). Fodd bynnag, mae'n hysbys fod athrawon AG yn cael dylanwad ar y math o brofiadau AG a ChY (naill ai'n bositif neu'n negyddol) a fydd yn cael eu cynnig i ddisgyblion. Mae hyn yn tanlinellu dau bwynt pwysig: yn gyntaf, y rôl hanfodol sydd gan athrawon i greu AG o ansawdd uchel, ac yn ail, pwysigrwydd darganfod barn a chanfyddiadau'r athrawon AG ynghylch y cysyniad o AG ansawdd uchel.

Â chyd-destun AG wedi ei osod, bydd yr adran nesaf yn darparu crynodeb o'r ymchwil sydd eisoes yn bodoli ar AG ansawdd uchel, gan gynnwys pwysigrwydd llythrennedd corfforol a chreu amgylchedd dysgu cadarnhaol.

### **Addysg Gorfforol Ansawdd Uchel**

Mae AG ansawdd uchel yn cynnwys nifer o is-benawdau, megis addysgu creadigol, ymrwymiad i gynnwys pawb a chreu amgylchedd dysgu cadarnhaol (Department for Education and Skills (DfES), 2005). Yn ôl DfES (2003) mae AG o ansawdd uchel yn rhoi'r cyfle i bobl ifanc gyflawni sgiliau, magu hyder a dealltwriaeth ynghyd â'r ymrwymiad i ddyfalbarhau, gwella a llwyddo o fewn AG. Pan fydd y ddarpariaeth AG o'r safon uchaf, bydd disgyblion yn ceisio datblygu buddion corfforol a seicolegol, a rhinweddau personol megis presenoldeb ac ymrwymiad i AG a chwaraeon (DfES, 2003).

Canlyniad pwysig AG o ansawdd uchel yw datblygiad llythrennedd corfforol (Haydn-Davies, 2005), cysyniad y mae Whitehead, un o'r arbenigwyr pennaf ym maes llythrennedd corfforol, wedi cyfeirio ato fel '*the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for maintaining purposeful physical pursuits/activities throughout the lifecourse*' (Whitehead, 2010: t. i, 11-12). Yn benodol, mae'r un pwysigrwydd wedi'i roi i'r cysyniad o lythrennedd corfforol ag sydd i lythrennedd a rhifedd (Grŵp Gorchwyl a Gorffen, 2013). Awgrymodd Whitehead (2010) fod llythrennedd corfforol yn nodwedd bersonol y mae iddi arwyddocâd ar hyd ein hoes, tra mae AG yn disgrifio profiadau yn yr ysgolion yn ystod addysg orfodol. O ganlyniad, mae'n hollbwysig fod athrawon yn creu amgylchedd sy'n ysgogi'r disgyblion er mwyn annog pob disgybl i ddatblygu ar ei siwrnai unigryw o lythrennedd corfforol (Morgan et al., 2013). Mae'n hysbys fod plant sy'n defnyddio'u sgiliau yn annibynnol yn fedrus yn gorfforol a bod ganddynt fwy o hunanhyder, ac felly byddant yn fwy awyddus i ymrwymo i dull iachus o fyw (Whitehead, 2010). Mae hyn yn tanlinellu'r rôl bwysig sydd gan athrawon AG i baratoi disgyblion i gyfranogi mewn gweithgaredd corfforol ar hyd eu hoes (Haydn-Davies, 2005). Felly, wrth ystyried rôl ddylanwadol yr athrawon, mae'n bwysig bod yn ymwybodol o'u canfyddiadau am y cysyniad o AG ansawdd uchel a'u dealltwriaeth o lythrennedd corfforol.

Nodwedd arwyddocaol arall sy'n galluogi athrawon i weithredu AG o ansawdd uchel yw creu amgylchedd dysgu cadarnhaol ym mhob gwrs (Shen ac Yu, 2000). Mae'r term hwn yn disgrifio'r ffordd y mae athrawon yn eu cyflwyno'u hunain i'r dosbarth a'r modd y mae cyfathrebu'r athrawon yn effeithio ar ymddygiad a chymhelliant y disgyblion (Lambirth a Bailey, 2000). Mae'n hysbys na fydd y rhan fwyaf o ddisgyblion yn gallu cyrraedd safonau uchel heb gymorth athrawon effeithiol, graenus a phroffesiynol (Alliance for Excellent Education, 2004). O ganlyniad, dylai athrawon ddefnyddio strategaethau dysgu cadarnhaol, megis rhoi dewis i ddisgyblion, ac osgoi gweithgareddau a fydd yn debygol o godi cywilydd (Fleming a Bunting, 2007). I sicrhau amgylchedd cadarnhaol, mae'n hanfodol fod athrawon yn creu amgylchedd lle mae'n amlwg i'r disgyblion pwy sydd â'r awdurdod a lle mae'n annerbyniol i ddisgyblion anwybyddu'r protocolau a osodir (Graham, 2008). Yn ogystal, mae disgyblion o'r farn bod athrawon da â phwrpas clir, yn cydnabod sefyllfaoedd o safbwynt y dysgwyr ac yn cymryd camau cadarnhaol i sicrhau bod disgyblion llai abl yn gwella (Macfadyen a Bailey, 2002).

Un o'r ffyrdd mwyaf cydnabyddedig o hybu strategaethau dysgu cadarnhaol yw drwy ddefnyddio amrediad o ddulliau addysgu a dysgu (Mosston ac Ashworth, 2002). Mae fframwaith cysyniadol Mosston ac Ashworth ar ddulliau addysgu yn cynnwys sbectwm o 11 arddull sydd wedi'u clystyru naill ai mewn clwstwr addysgu atgynhyrchiol neu glwstwr

addysgu cynhyrchiol. Mewn arddull atgynhyrchiol, mae disgyblion yn dyblygu neu'n dynwared dealltwriaeth yr athro, tra bydd y disgyblion yn adeiladu ar eu dealltwriaeth eu hunain mewn arddull gynhyrchiol (Mosston ac Ashworth, 2002). Yn y gorffennol, defnyddiai athrawon ddulliau uniongyrchol ac athro-ganolog; fodd bynnag, yn ddiweddar gwelwyd symudiad tuag at ddulliau mwy anuniongyrchol sy'n canolbwyntio ar y disgyblion gan weithredu dulliau addysgu o'r ddeutu a dysgu cilyddol (Capel, 2005). Un model dysgu poblogaidd yw'r model Gweledol–Clywedol–Cinesthetig (GCC, VAK; Fleming, 2001). Mae dysgwyr gweledol yn dysgu drwy weld, dysgwyr clywedol yn dysgu drwy wrando a dysgwyr cinesthetig yn dysgu drwy wneud. Yn ôl y model, mae'r rhan fwyaf o bobl yn meddu ar brif arddull dysgu, ond mae rhai pobl yn defnyddio cyfuniad neu gymysgedd cytbwys o'r tair arddull. Gall athrawon ddefnyddio technegau i hybu disgyblion i ddatblygu a gwella eu cryfderau dysgu; felly, bydd y dysgu yn fwyaf effeithiol pan addysgir disgyblion drwy gyfuniad o'r tair arddull (Fleming, 2001).

Fodd bynnag, mae creu amgylchedd cadarnhaol yn broses amlochrog a chymhleth gan fod nifer o ffactorau i'w hystyried wrth weithredu yn y gwersi, megis creu perthynas ryngpersonol â'r disgyblion (Capel a Whitehead, 2010). Cefnogir hyn gan gysyniad Siedentop (1991) fod athrawon sydd â pherthynas ryngpersonol gadarn â'r disgyblion yn gynhorthwy i'r disgyblion hynny ddysgu'n hyderus.

I grynhoi, mae yna gryfderau amlwg i'r ymchwil uchod yn y maes, gan gynnwys y nifer helaeth o ddogfennau ac adroddiadau ar bwysigrwydd AG o ansawdd uchel sydd ar gael a lefelau ymrwymiad y disgyblion (DfES, 2005; Estyn, 2012a). Er enghraifft, yn adroddiad Estyn (2012a) gwelwyd bod cynnydd yn safonau AG mewn dwy o bob tair gwrs a arsylwyd o'i gymharu â'r gwersi a gafodd eu harsylwi yn yr arolwg blaenorol mewn ysgolion uwchradd yng Nghymru. Adroddwyd bod disgyblion yn medru adfyfrio ar wersi, deall egwyddorion allweddol, terminoleg a thechneg, a chyrraedd disgwyladau uchel. Er hyn, awgrymodd Estyn (2012a) nifer o argymhellion y gallai athrawon eu defnyddio i wella'r gwersi AG, megis datblygu'r ymgysylltiad, herio disgyblion drwy weithgareddau anturus, a chynnig gweithgareddau i alluogi disgyblion o bob lefel i ddatblygu a gwella. Daeth cryfderau eraill i'r amlwg, megis manteision deall y camau cyntaf ynghylch sut i greu amgylchedd dysgu cadarnhaol (Graham, 2008). Mae'r ymchwil hwn yn gymorth mawr i athrawon ddechrau cynllunio sut mae mynd ati i greu awyrgylch dysgu cadarnhaol, yn enwedig i'r athrawon hynny sydd newydd gymhwyso.

Fodd bynnag, mae yna wendidau a bylchau amlwg yn y gwaith ymchwil sydd eisoes ar gael. Yn gyntaf, mae nifer o ddogfennau'r Llywodraeth yn dal heb gynnwys unrhyw ymgynghoriad neu ymchwil gydag athrawon AG eu hunain. Yn ail, er bod adroddiadau arolygwyr yn ddefnyddiol ar gyfer astudiaethau addysgeg yn y dyfodol, yn aml nid ydynt yn cynrychioli'n realistig y modd y mae athrawon yn addysgu o ddydd i ddydd (Cale a Harris, 2009). Ar ben hynny, does fawr o ymchwil ar gael sy'n ystyried canfyddiadau athrawon ynghylch AG ansawdd uchel, yn enwedig o fewn ysgolion cyfrwng Cymraeg.

Mae cynnal y math hwn o ymchwil yn bwysig oherwydd bod gan athrawon AG rôl hanfodol i'w chyflawni, sef dylanwadu'n gadarnhaol ar arferion gweithgaredd corfforol disgyblion. O ganlyniad, mae'n allweddol darganfod canfyddiadau athrawon ynghylch AG o ansawdd uchel. Felly, nod yr astudiaeth hon oedd gwneud yr union beth hwnnw

yng nghyd-destun darpariaeth AG o ansawdd uchel mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn ne Cymru. Pwrpas yr ymchwil oedd gweld a fyddai canfyddiadau'r athrawon AG yn debyg i ymchwil arbenigol ac i bolisiâu'r Llywodraeth, gan gymharu'r theori â'r cyd-destun ymarferol. Pwrpas arall oedd llenwi bwlch yn yr ymchwil ac amlinellu'r modd y mae canfyddiadau athrawon yn cynnig rhan o'r ateb yn narlun cyfan AG o ansawdd uchel. Yn y pen draw, efallai y gellir defnyddio canfyddiadau'r athrawon i ddylanwadu ar bolisiâu'r Llywodraeth yn y dyfodol.

### Methodoleg

Cafodd y prosiect hwn ei ariannu gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol. Mabwysiadwyd dull ansoddol o gasglu data er mwyn deall canfyddiadau athrawon ynghylch AG o ansawdd uchel (Creswell, 2007). Yn benodol, defnyddiwyd cyfweiliadau lled strwythuredig er mwyn caniatáu i'r cyfwelydd reoli cyfeiriad y cyfweiliad, yn ogystal â gadael i'r cyfranogwyr ymhelaethu ar eu profiadau personol (Merriam, 1998). Yn ogystal, roedd y disgrifiadau manwl yn hwyluso dealltwriaeth o'r ffenomen a oedd yn cael ei hastudio ac yn dehongli ei hystyr a'i harwyddocâd (Patton, 2002). Defnyddiwyd samplu bwriadol er mwyn gallu cyffredinoli ar amgylchiadau unigol a chanfyddiadau'r athrawon AG (Silverman, 2000). Cynhaliwyd yr ymchwil mewn deg ysgol gyfun cyfrwng Cymraeg, drwy gyfweild saith athro a thair athrawes AG; gweler Tabl 1 isod. Defnyddir ffugenwau ar gyfer enwau'r ysgolion a'r athrawon drwy gydol yr ymchwil.

Ysgol	Lleoliad	Athro/Athrawes
Glannau'r Mor	De-orllewin	Ms Davies
Bryn Cadog	De-ddwyrain	Ms Howell
Afon y Ddraig	De-ddwyrain	Ms Lloyd
Heol Taf	De-ddwyrain	Mr Morgan
Mynydd-y-fro	De-ddwyrain	Mr Parry
Cwm Cynon	De-ddwyrain	Mr Rhys
Cwm Celynnog	De-ddwyrain	Mr Jones
Gwawr Mynydd	De-orllewin	Mr Pugh
Pont yr Afon	De-ddwyrain	Mr Pritchard
Y Ddinas	De-ddwyrain	Mr Bevan

**Tabl 1: Nodweddion yr ysgolion yn yr astudiaeth**

### Dull gweithredu

Cynhaliwyd astudiaeth beilot drwy drefnu cyfweiliadau lled strwythuredig ymlaen llaw er mwyn gwella ansawdd ac effeithiolrwydd yr astudiaeth (Lancaster et al., 2004). Yn dilyn yr astudiaeth beilot, addaswyd rhai cwestiynau ac ychwanegwyd mwy o brocio, er enghraifft drwy ddefnyddio cwestiynau fel 'Allwch chi ymhelaethu?' Y gobaith oedd y byddai hyn yn caniatáu i'r cyfranogwyr roi ateb mwy trylwyr (Ritchie a Lewis, 2003). Drwy gydol y deg cyfweiliad defnyddiwyd canllawiau cyfweild lled strwythuredig. Cafodd y rhain eu cynllunio drwy ddefnyddio'r llenyddiaeth berthnasol er mwyn

sicrhau bod y cwestiynau'n addas. Cynhaliwyd y cyfweiliadau yn ysgolion yr athrawon ar amser a oedd yn gyfleus iddynt, a hynny am tua 30 munud yr un (Turner, 2010). Pwrpas y drafodaeth oedd ceisio darganfod canfyddiadau'r athrawon ynghylch AG o ansawdd uchel a'u defnydd hwythau o arferion da yn eu gwersi. Roedd y canllawiau cyfweld lled strwythuredig yn cynnwys cwestiynau ar nodweddion AG o ansawdd uchel yng Nghyfnod Allweddol 3 (disgyblion 11–14 oed) a Chyfnod Allweddol 4 (disgyblion 14–16 oed), argymhellion Estyn (2012a), monitro darpariaeth AG o ansawdd uchel a llythrennedd corfforol.

Ar ôl cwblhau'r cyfweiliadau, cawsant eu trawsgrifio a'u dadansoddi mewn modd cynhwysol anwythol a diddwythol (Elo a Kynga, 2008). Defnyddiwyd nod a phwrpas yr astudiaeth ar gyfer y dadansoddiad cynhwysol diddwythol, sef defnyddio'r theori er mwyn dadansoddi'r data (Krippendorff, 2012), a mabwysiadwyd dadansoddiad cynhwysol anwythol i ganfod a oedd unrhyw themâu sylfaenol wedi codi o'r data nad oedd i'w gweld yn y llenyddiaeth (Hastie a Glotova, 2012).

Defnyddiwyd meini prawf penodol i gynyddu lefel dilysrwydd yr ymchwil, sef edrych ar ddibynadwyedd, hygrededd, trosglwyddedd a chydymffurfiad (Berg a Latin, 2008). Enghraifft o hyn oedd defnyddio'r canllawiau cyf-weld i sicrhau bod yr un cwestiynau yn cael eu gofyn a'r un themâu yn cael eu trafod ym mhob cyfweiliad, yn ogystal â darparu copi o'r trawsgrifiadau i'r cyfranogwyr (Guba a Lincoln, 1985). I gydymffurfio ag arfer dda Cymdeithas Ymchwil Addysg Prydain (British Educational Research Association, 2011) a phwyllgor moesegol y brifysgol, dosbarthwyd taflen wybodaeth a chydysniad gwybodus i'r rhai oedd yn cael eu cyfweld.

### **Canlyniadau a thrafodaeth**

Nod yr astudiaeth oedd darganfod canfyddiadau athrawon AG ynghylch AG o ansawdd uchel. Amlygodd yr ymchwil chwe phrif thema, sef: (1) diffiniadau'r athrawon o AG ansawdd uchel; (2) creu amgylchedd dysgu cadarnhaol; (3) llythrennedd corfforol; (4) arddulliau dysgu ac addysgu; (5) cyfraniad yr awyr agored – argymhellion Estyn (2012a); a (6) monitro darpariaeth AG o ansawdd uchel. Bydd yr adran ddilynol yn trafod pob thema drwy gymharu canfyddiadau'r athrawon AG ynghylch ymchwil arbenigol blaenorol, polisiâu'r Llywodraeth a theori; bydd hefyd yn amlinellu pwysigrwydd barn yr athrawon er mwyn deall AG o ansawdd uchel.

#### **1. Diffiniadau'r athrawon o Addysg Gorfforol o ansawdd uchel**

Drwy gydol y deg cyfweiliad, y prif bwynt a godai amlaf oedd pa mor bwysig yw hi fod athrawon yn mabwysiadu arferion a fydd yn cynnwys pob disgybl yn y gwersi AG. Mynegodd yr athrawon y farn y dylai pob disgybl deimlo'n gyffyrddus o fewn yr amgylchedd AG fel y gallai'r disgyblion i gyd fwynhau'r gwersi – safbwynt sy'n adlewyrchu ymchwil Graham (2008). Er mwyn annog hyn, awgrymodd yr athrawon y dylid osgoi cymharu disgyblion â'i gilydd, ac addysgu i gynnwys pob dysgwr o ran oedran, gallu a chefnidir. Wrth ddisgrifio AG o ansawdd uchel, dywedodd Ms Davies: 'Rhywbeth sy'n cynnwys pawb – pob oedran, pob gallu a phob cefndir er mwyn eu hannog nhw a sicrhau bod cyfranogiad uchel ar draws pawb.' Roedd Mr Rhys yn cytuno â'r safbwynt yma: 'Fel pwnc, mae gynnon ni ddyletswydd i sicrhau bod pawb sy'n dod drwy'r drws yn teimlo'n gyffyrddus gyda beth rydyn ni'n ei wneud.'

Fel mewn ymchwil blaenorol, pwysleisiodd Subban (2006) fod amgylchedd dysgu cynhwysol yn sicrhau y caiff pob dysgwr ei barchu, lle y bydd disgyblion yn annog ac yn cefnogi ei gilydd, a lle y bydd athrawon yn adnabod eu disgyblion fel unigolion. Cytunai Mr Morgan â'r safbwynt hwn, a defnyddiodd enghraifft benodol o wahaniaethu mewn gwers gymnasteg: 'Roedd gymnasteg gyda fi y bore 'ma, ac roedd un bachgen yn *chuffed* ei fod wedi gwneud rhôl ymlaen, ac roedd bachgen arall yn gweithio ar "fflic fflac" ... Dwi'n meddwl bod e'n bwnc ble gellir dysgu yn wahaniaethol, ble mae'r gwan yn gallu datblygu, a'r goreuon yn gallu datblygu.'

Nododd Kerry (2002) fod disgyblion yn dehongli tasgau yn y gwersi ymarferol mewn modd gwahanol oherwydd eu lefelau gallu gwahanol, ac felly ei bod yn hanfodol fod athrawon yn gwahaniaethu wrth ddysgu.

Thema arall a gododd dro ar ôl tro yn y cyfweiliadau oedd pwysigrwydd cynllunio a threfniadaeth yn y broses o greu AG o ansawdd uchel. Mae hyn yn debyg i ganfyddiadau'r ymchwil, sy'n nodi bod cynllunio effeithiol yn ganolog i ddysgu ac addysgu effeithiol (Gower, 2010). Cytunai saith athro fod cynllunio a threfnu yn allweddol ar gyfer AG o ansawdd uchel, a chyfeiriodd dau o'r athrawon at hyn yn benodol, er enghraifft Mr Pugh, a ddywedodd: 'Mae'n bwysig i chi gynllunio; cynllunio yw'r gair mwyaf allweddol a mwyaf pwysig. Os ydych chi'n cynllunio'n drylwyr, rydych chi wedyn yn gallu mynd ati i sicrhau bod y gwersi o ansawdd uchel.' Yn yr un modd, dywedodd Mr Parry: 'Mae i lawr i lot o bethau, fel trefniant; mae rhaid i chi gael pethau mewn trefn. Mae'n rhaid cael y cynlluniau gwaith yn eu lle.' Mae'n hollbwysig fod athrawon yn cynllunio gwersi sy'n seiliedig ar y Cwricwlwm Cenedlaethol Addysg Gorfforol (CCAG) er mwyn pwysleisio'r berthynas rhwng cynllunio ac asesu (Kelly a Melograno, 2004), yn ogystal ag ystyried ffactorau eraill fel offer a'r tywydd (Graham, 2008).

Tynnodd yr athrawon sylw at effaith gadarnhaol datblygiad proffesiynol parhaus (DPP) yng nghyd-destun AG a ChY o ansawdd uchel, fel bod yr wybodaeth yn cael ei diweddarau'n rheolaidd. Mae hyn yn cynnwys mynd ar gyrsiau i wella agweddau pedagogaid addysgu, neu ar gwrs cymorth cyntaf (Alfrey et al., 2012). O ganlyniad, y gobaith fyddai gwella ansawdd yr addysgu (Ofsted, 2013). Yn yr un modd, credai Ms Davies fod DPP yn agwedd hanfodol sy'n cyfrannu at AG o ansawdd uchel: 'Yn amlwg, datblygiad proffesiynol parhaus, ein bod ni'n mynd ar gyrsiau ac yn y blaen i ddiweddarau sgiliau, a hefyd o ran gwybod rheolau newydd.' Mae hyn yn awgrymu, er mwyn i athrawon ddarparu gwersi AG o safon uchel sy'n gynhwysol, sydd wedi'u cynllunio'n dda ac sy'n ennyn diddordeb pob dysgwr, fod angen diweddarau eu cronfa wybodaeth yn gyson fel bod agweddau eraill o AG ansawdd uchel yn medru digwydd yn llwyddiannus. Fodd bynnag, er bod cynllunio yn bwysig, nododd sawl athro fod y gallu i addasu'r sefyllfa i lefel y gallu o fewn y dosbarth yn hanfodol:

Rwy'n credu bod cynlluniau gyda ni ar gyfer y gwersi. Un pwynt yw eich bod chi'n ymateb i'r dosbarth, o flwyddyn i flwyddyn, dosbarth i ddosbarth, achos bod gofynion y dosbarth yn amrywio. Felly, chi'n methu dweud: reit, mae'r wers yma wedi gweithio'n dda i *so-and-so*, fe wna i yr un peth i'r dosbarth nesaf ... Bydd y gofynion ar gyfer y dosbarth arall yn hollol wahanol. (Ms Lloyd)

Mae hyn yn amlygu'r ffaith mai un o oblygiadau'r ymchwil yw'r angen a'r gallu i addasu'r gwersi er mwyn galluogi'r dosbarth i weithredu AG o ansawdd uchel. Awgrymodd Ofsted (2013) mai un ffordd o sicrhau bod mwy o ddisgyblion yn cyfranogi ac yn rhagori mewn AG yw cryfhau'r cysylltiadau rhwng ysgollion, clybiau chwaraeon lleol a darparwyr hamdden, ac felly hybu ChY (Department for Education, 2011). Roedd yr athrawon yn cydnabod yr hyn a awgrymwyd gan Ofsted ac adroddiad yr Adran Addysg, *The School Curriculum: Aims, Values and Purposes*. Ond, yn hollbwysig, roeddent hefyd yn cynnig atebion 'sut' i wneud hyn, fel y dengys sylwadau Ms Davies: 'Mae gennym ni swyddfa'r abl a'r talentog lle ry'n ni'n danfon unigolion sydd wedi dangos dawn mewn un gamp arbennig, lle gwnaethon ni ddanfôn dau fachgen yn ddiweddar i ymarfer gyda thîm pêl-droed Valencia. Felly, ry'n ni'n adnabod gallu uchel, ac yn eu harwain nhw y ffordd gywir drwy roi cyfleoedd gwahanol iddyn nhw.'

Yn ogystal, pwysleisiodd Ms Howell 'sut' mae'r system i'r rhai mwyaf abl a thalentog yn gweithio yn ei hysgol hi: 'O fewn y set top, yn amlwg mae pob un sy'n dod o dan "abl a thalentog" i fod yn y dosbarth yna, ac mae'n dosbarth uchaf ni yn dueddol o fod yn eithaf bach er mwyn pwysleisio gweithio'n agos gyda nhw.' Cefnogir hyn gan Estyn (2012b), lle pwysleiswyd mai un o flaenoriaethau athrawon ym mhob pwnc yw herio dysgwyr abl a thalentog (MAT) i berfformio'n well.

Cytunai'r holl athrawon ei bod yn ddyletswydd arnynt i gynnal clybiau y tu allan i'r gwersi, sy'n awgrymu bod eu dyletswyddau fel athrawon yn mynd y tu hwnt i'r cwricwlwm a bod AG a ChY fel ei gilydd yn rhan hanfodol o'u cyfrifoldeb. Ar ben hynny, ar sail yr atebion uchod, mae'n amlwg mai ffocws yr athrawon yw materion logistaidd ac ymarferol, yn hytrach nag elfennau dysgu mewn mwy o ddyfnder; mae hyn gwbl ddealladwy wrth feddwl am eu swydd brysur o ddydd i ddydd.

## **2. Creu amgylchedd dysgu cadarnhaol**

Awgryma Macfadyen a Bailey (2002) y dylai athrawon ystyried safbwynt y dysgwyr, deall anghenion y dysgwyr, bod yn gadarnhaol ac annog disgyblion pan nad ydynt yn gwneud cynnydd. Yn yr un modd â chanfyddiadau gwaith ymchwil Macfadyen a Bailey, ym mhob cyfweiliad pwysleisiodd yr athrawon y cysylltiad rhwng AG o ansawdd uchel a chreu amgylchedd dysgu cadarnhaol. Teimlent mai eu cyfrifoldeb nhw hefyd fel athrawon oedd gwneud i'r disgyblion deimlo'n gyffyrddus yn y wers, fel yr amlinellodd Mr Rhys: 'Mae pob disgybl sydd yn dod aton ni yn cael teimlad o'i rôl yn y wers.' Nododd Mr Bevan yr angen i greu amgylchedd cadarnhaol ar ddechrau'r wers: 'Popeth o'r ystafelloedd newid, pan maen nhw'n dod i mewn yn gyntaf: bod yr athro yna i'w croesawu nhw ar ddechrau'r wers, bod *issues* cit neu bobl yn dost yn cael eu delio gyda nhw'n glou.' Ar ben hynny, roedd pob athro ac athrawes yn cytuno'i bod yn hanfodol peidio â chanolbwyntio ar y goreuon drwy'r amser, ond sicrhau bod pob disgybl yn cael rhywfaint o sylw yn y wers, gan ategu pwyslais gwaith ymchwil Macfadyen a Bailey (2002) ei bod yn bwysig fod athrawon yn cydnabod ac yn helpu'r disgyblion llai abl.

Yr ail ffactor dylanwadol a gododd wrth drafod creu amgylchedd dysgu cadarnhaol oedd adeiladu perthynas gadarn gyda'r disgyblion. Cytunai pob athro fod hon yn elfen hanfodol oherwydd ei bod yn haws goresgyn anawsterau os bydd perthynas gadarnhaol â disgybl, fel y dywedodd Mr Morgan: 'Byddwn i'n dweud ei bod hi'n frwydr



galed os nad yw'r berthynas fynna yn berthynas dda, yn berthynas gadarnhaol.' Dyna farn Ms Howell hefyd: 'Os nad oes perthynas, wedyn mae'r holl broses bron â bod (yn ddiffygiol) – maen nhw'n dod i mewn i'r wers, maen nhw'n gwneud beth y'ch chi'n eu gorfodi nhw i'w wneud ac maen nhw'n gadael ac yn anghofio. Os oes perthynas, maen nhw'n cofio hyn o un wers i'r nesaf.'

Ar ben hyn, teimlai'r rhan fwyaf o'r athrawon fod perthynas gadarnhaol gyda'r disgyblion yn cael effaith ar lefelau cymhelliant oherwydd bod y disgyblion yn fwy tebygol o gymryd rhan a dod â dillad pwrpasol os ydynt yn hapus gyda'u hathrawon. Mae hyn eto yn debyg i ganfyddiadau gwaith ymchwil lle y nododd Capel a Whitehead (2010) fod perthynas ryngpersonol rhwng yr athro a'r disgyblion yn effeithio ar gymhelliant a hunan-barch y disgyblion. Mewn cyd-destun gwahanol, canfu Sandford et al. (2009) mai perthynas gadarnhaol rhwng oedolion ac ieuencid yw'r elfen bwysicaf yn llwyddiant rhaglenni ieuencid. Mae'r darganfyddiadau'n pwysleisio'r angen i athrawon AG geisio ymgysylltu â disgyblion sydd wedi ymddieithrio. Amlygodd Ms Lloyd effaith gwranddo ar lais y disgybl er mwyn cyfrannu tuag at greu amgylchedd dysgu cadarnhaol:

Os ydyn nhw'n dweud bo nhw eisiau chwarae rygbi, grêt; rydyn ni'n edrych ar ein *clients* ni, ac os ydyn ni'n meddwl y gwnaiff y rhain ymateb i'r fath beth, wnewn ni fe. Ond os ydyn ni'n meddwl nad ydyn nhw ddim yn mynd i ymateb, dwi'n gwybod o brofiad fydden nhw ddim, bydden ni'n addasu fe efallai i chwarae tag a *touch* rygbi.

Enghraifft ardderchog arall o arfer dda er mwyn adeiladu sylfaen ar gyfer perthynas gadarnhaol gydag athrawon oedd gwneud cysylltiadau gydag ysgolion cynradd. Yn wahanol i'r ymchwil sy'n disgrifio 'beth', mae'r athrawon yn cynnig atebion ynghylch 'sut' maent yn gweithredu hyn, fel y dywedodd Ms Davies: 'Rydyn ni'n rhedeg clwb pontio cynradd lle maen nhw'n dod i fyny bob nos Lun ym Mlwyddyn 6, lle maen nhw'n dod i arfer â thir yr ysgol, yr athrawon ac yn y blaen. Felly, pryd maen nhw'n cyrraedd Blwyddyn 7, dyw e ddim cymaint o naid iddyn nhw.' Erbyn i blant yr ysgolion cynradd gyrraedd yr ysgol gyfun, byddant yn llawer mwy cyffyrddus gyda'r athrawon a'r lleoliad, ac felly bydd yr amgylchedd cadarnhaol wedi'i sefydlu. Mae hwn yn bwynt pwysig iawn gan i dros hanner yr athrawon bwysleisio'r angen i gryfhau'r cyswllt rhwng ysgolion cynradd ac uwchradd, fel y mynegodd Mr Bevan: 'Dw i'n cytuno'n llwyr achos does dim arbenigwyr ar gael yn y (sector) cynradd, ac yn aml mae disgyblion yn dod aton ni ac mae eu sgiliau sylfaenol nhw yn wan iawn iawn.' Awgrymodd Mr Jones farn debyg: 'Efallai mwy o waith rhwng (y sector) cynradd ac uwchradd. Dw i'n dal ddim yn teimlo bod disgyblion yn dod trwyddo, bod athrawon cynradd yn barod i weithio gydag (athrawon) uwchradd o ran siario cynlluniau gwaith a gallu rhoi lefel benodol AG i'r ysgolion cynradd pan fyddan nhw'n dod i mewn i'r uwchradd.'

Pwysleisiodd rhai athrawon y ffaith fod arweinyddiaeth a rheolaeth yn rhan o greu amgylchedd dysgu cadarnhaol drwy osod ffiniau a disgyblaeth (Graham, 2008; Sutliff et al., 2008). Tynnodd rhai athrawon sylw hefyd at bwysigrwydd annog cydraddoldeb, disgyblaeth a pharch, fel a wneir yn ymchwil Macfadyen a Bailey (2002). Tynnodd Ms Lloyd sylw at yr angen am 'Nid jyst disgyblaeth haearnidd, ond disgyblaeth gyda pharch a thegwch ... ac rwy'n credu bod y rhan fwyaf o ddisgyblion yn mwynhau hynny. Maen nhw'n mwynhau gwybod ble mae'r ffiniau; maen nhw'n hoffi gwybod ble maen nhw'n sefyll.'

Fel y gwelir uchod, mae cryn debygrwydd rhwng yr ymchwil a chanfyddiadau'r athrawon. Ar y llaw arall, un gwahaniaeth yw ei bod yn glir fod athrawon yn rhoi llawer o bwyslais ar enghreifftiau penodol ynghylch sut i gyrraedd AG o ansawdd uchel, rhywbeth sydd ar goll weithiau yn y theori. Mae hyn yn dangos pa mor bwysig yw rôl yr athrawon yn y darlun cyfan er mwyn ateb rhai o'r cwestiynau i helpu polisïau'r Llywodraeth. Yn ogystal, gwahaniaeth arall rhwng y gwaith ymchwil a'r athrawon yw fod athrawon yn debygol o ateb yn fwy arwynebol, gan nad oedd amserlen brysur yn caniatáu iddynt fyfyrion a phendroni uwchben y theoriâu mwyaf addas. O ganlyniad, nid yw eu hymatebion yn sôn am awyrgylch dysgu cymhleth ac amlochrog ond yn hytrach yn rhoi atebion mwy ymarferol, o dydd i ddydd.

### **3. Llythrennedd corfforol**

Canfyddiad clir yr astudiaeth bresennol oedd fod yna wahaniaeth rhwng yr ymchwil arbenigol a'r athrawon ynghylch diffinio llythrennedd corfforol. Dim ond tri o'r deg athro oedd yn deall cysyniad llythrennedd corfforol yn llawn. Roedd nifer o'r athrawon yn yr astudiaeth wedi cymysgu rhwng y term 'llythrennedd corfforol' a'r term 'llythrennedd mewn AG'. Fel y disgrifiwyd eisoes, diffiniad Whitehead (2010) o lythrennedd corfforol yw 'the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for maintaining purposeful physical pursuits/activities throughout the lifecourse' (Whitehead, 2010, t. i). Fodd bynnag, mae llythrennedd mewn AG yn cyfeirio at y sgiliau siarad, gwranddo, darllen ac ysgrifennu a ddatblygir mewn gwersi AG (DfES, 2002). Pan ofynnwyd i'r athrawon am ar eu dehongliad o lythrennedd corfforol, rhoddodd Mr Parry a Ms Lloyd y diffiniadau canlynol: 'Y gallu i ddefnyddio'r eirfa gywir ar gyfer y gweithgaredd rwyd ti'n ei wneud' a 'Mae lot o eirfa ar yr hysbysfyrddau – Geirfa Addysg Gorfforol – ond geirfa mae'r disgyblion ... i fod i'w deall o bynciau eraill, a'i defnyddio yn ein pwnc ni.'

Mae'r enghreifftiau uchod yn arwydd clir fod rhai athrawon wedi drysu rhwng llythrennedd corfforol a llythrennedd mewn AG, gan bwysleisio'r anghysondeb rhwng theori ac ymarfer. Roedd yr athrawon eraill wedi dehongli'r term 'llythrennedd corfforol' fel un sy'n ymwneud â'r ochr gorfforol yn unig, heb ystyried yr ochr seicolegol: 'Gyda llythrennedd corfforol, ry'n ni'n sôn ... am y nodweddion ry'n ni'n chwilio amdany'n nhw, sef y dysgu, y cysondeb, y symudiad, y ffitrwydd. Felly, allen ni dorri fe i lawr i gydsymud – cydsymud da, cyd-drefniant da, cydbwysedd da, ac wedyn ei ddatblygu fe o'r elfennau cydrannau ffitrwydd' (Mr Pritchard). Cyflwynodd Mr Pugh bwynt perthnasol drwy ddweud: 'Os yw'r sgiliau llythrennedd corfforol yn isel, dydyn nhw ddim yn cael cymaint o fwynhad, dydyn nhw ddim yn mynd i barhau efo Addysg Gorfforol ar ôl gadael ysgol, ac mae hwnna yn cael *impact* ar iechyd y genedl ar ddiwedd y dydd.'

Gellid dadlau yma fod rôl bwysig i farn a dealltwriaeth yr athrawon, oherwydd os nad ydynt yn deall ystyr y term, bydd yn anodd gwireddu nod gweithwyr polisi a Chwaraeon Cymru (Chwaraeon Cymru, 2010), sef cynorthwyo pob unigolyn ar ei siwrnai llythrennedd corfforol. Yn ogystal, mae'r darganfyddiad hwn yn awgrymu bod angen i athrawon gael diffiniad clir o lythrennedd corfforol, er mwyn iddynt ddeall manteision llawn datblygu'r cysyniad.

#### 4. Arddulliau dysgu ac addysgu

Daeth effaith arddulliau addysgu a dysgu i gyfrannu tuag at wersi AG o ansawdd uchel i'r amlwg yn rhai o'r cyfweiliadau. Yn benodol, pwysleisiodd enghraifft o arfer dda mewn un ysgol y cysylltiad cryf rhwng arddulliau dysgu ac AG o ansawdd uchel, ffaith a amlygwyd eisoes gan waith ymchwil (Fleming, 2001). Yn yr enghraifft isod, defnyddiodd Mr Jones holiaduron 'Gweledol-Clywedol-Cinesthetig' (GCC, VAK) er mwyn ystyried arddulliau dysgu o fewn dosbarth TGAU i helpu i gynllunio'r gwersi. Pwrpas holiaduron GCC yw ceisio darganfod sut mae unigolyn yn dysgu; hynny yw, a yw'r unigolyn yn ddysgwr gweledol, sy'n dysgu'n well drwy ddarllen a gweld; yn ddysgwr clywedol, sy'n hoffi dysgu drwy wrando a siarad; neu'n ddysgwr cinesthetig, sy'n dysgu'n well drwy wneud a chyffwrdd (Myers, 2010):

Ry'n ni'n gwneud lot o waith ar strategaethau dysgu, felly rwy'n credu bod ymwybyddiaeth dda gan yr athrawon yn yr ysgol o arddulliau dysgu gwahanol.

Ry'n ni hefyd wedi gwneud holiaduron VAK sy'n cymryd i ystyriaeth a yw'r disgybl yn hoffi dysgu yn glywedol, yn weledol neu drwy wneud. Mae'r rhan fwyaf o ddsbarth TGAU ym Mlwyddyn 10 yn hoffi gwneud, felly rwy'n cymryd hwnna i ystyriaeth.

Yn ogystal, mae'n hysbys fod disgyblion, drwy gydol y broses addysgu-dysgu, yn dysgu drwy arddulliau gwahanol, ac mae adnabod yr arddulliau hyn yn bwysig i alluogi athrawon i wneud y gorau o'r broses hon (Shein a Chiou, 2011). Mae'n profi bod canfod arddulliau dysgu eich disgyblion yn helpu'r broses gynllunio. Serch hyn, doedd dim tystiolaeth gan yr athro fod hyn wedi gwella cyrhaeddiad y disgyblion.

Ar ben hyn, daeth yn amlwg o'r cyfweiliadau bod tebygrwydd rhwng theori ac ymarfer o ran arddulliau addysgu, er enghraifft, asesiad cyfoedion ac addysgu o'r ddeutu (Mosston ac Ashworth, 2002). Awgrymodd tri athro ei bod hi'n fuddiol i'r disgyblion eu bod yn dysgu oddi wrth ei gilydd, drwy gymryd cyfrifoldeb fel 'hyfforddwr' a rhoi adborth i'w cyfoedion. Mae hyn eto'n pwysleisio'r ffaith fod athrawon yn cynnig canllawiau 'sut' a 'phryd' i ddefnyddio arddulliau dysgu yn effeithiol:

Rydyn ni'n gallu defnyddio'r *flip camera*, ac maen nhw'n gallu ailadrodd i'w gilydd, felly mae rhyw fath o *peer assessment*. Yn hytrach na'r athro yn rhoi'r adborth yn ôl i'r disgybl, maen nhw (y disgyblion) yn gallu rhoi adborth 'nôl i'w gilydd. Weithiau, drwy edrych o blentyn i blentyn, mae'r adborth yn gallu dod o ongl wahanol. (Mr Parry)

Mae ymchwil wedi profi bod disgyblion sy'n gweithredu dull addysgu o'r ddeutu yn fwy medrus wrth ddadansoddi symudiadau, yn benodol drwy gynorthwyo datblygiad cymdeithasol gyda chyfoedion gan gynnig adborth (Mosston ac Ashworth, 2002). Mae hyn yn awgrymu bod disgyblion yn dysgu oddi wrth ei gilydd, ac mae felly'n arfer dda er mwyn darparu gwersi o ansawdd uchel. Serch hyn, cyfeiriodd Mr Pritchard at un o'r anawsterau sydd yn digwydd yn aml o fewn y dysgu: 'Mae ganddon ni 47 disgybl ac un athro; o ran rheoli sefyllfa fel 'na, i greu'r ansawdd uchel, mae'n anodd iawn. Mae'n rhaid cael dealltwriaeth gref, a rhaid dysgu hynna mewn ffurf awtocratig, ble y'ch chi'n rheoli, a ddim yn cael cyfle i dorri fe i lawr.'

Mae hyn yn awgrymu mai un goblygiad i rai sy'n llunio'r polisiau yw y dylai nifer y disgyblion mewn gwersi AG gael ei adolygu. Dylai uchafswm gael ei bennu a dylai ysgolion gadw at hyn er mwyn cyflawni gwersi AG o ansawdd uchel.

## **5. Cyfraniad yr awyr agored – argymhellion Estyn (2012a)**

Yn Chwefror 2012 amlinellodd adroddiad Estyn argymhellion ar gyfer gwella ansawdd AG yng Nghymru, gan gynnwys hyrwyddo gweithgareddau awyr agored. Mae darganfod p'un a yw'r argymhelliad hwn yn realistig ym marn yr athrawon yn arwyddocaol, gan fod pob ysgol yn wahanol o ran statws economaidd-gymdeithasol a lleoliad. Roedd pob ysgol yn yr astudiaeth yn defnyddio cyfeiriannu fel dull o gynnal gweithgareddau anturus, awyr agored, o fewn gwersi AG.

Pwrpas gwersi yn yr awyr agored yw herio disgyblion drwy ddefnyddio gweithgareddau datrys problemau, a galluogi disgyblion i gymryd cyfrifoldeb cynyddol drostynt eu hunain, dros eraill, a thros yr amgylchedd dysgu (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2008). Roedd gan rai athrawon farn gadarnhaol ar weithgareddau anturus yn yr awyr agored, fel y gwelir yn y dyfyniadau canlynol: 'Dw i'n meddwl eu bod yn dda, oherwydd maen nhw'n defnyddio sgiliau meddwl, a sgiliau cyfathrebu hefyd' (Mr Parry) a 'Mae'n hawdd iawn dod i mewn â phethau fel rhifedd, llythrennedd, sgiliau meddwl, cyfathrebu a phopeth fel 'na, a dw i'n credu bod datrys problemau yn gweithio'n wych' (Ms Howell). Serch hyn, credai wyth o'r deg ei bod yn anodd iawn cynnal gwersi yn yr awyr agored. Roedd y cyfweiliadau'n awgrymu mai'r rhesymau dros hyn oedd prinder adnoddau yn yr ysgolion, a phrinder amser o fewn gwersi un awr, fel y dywedodd Mr Morgan: 'Rwy'n meddwl ei fod e'n gallu bod yn dipyn bach o jôc – gweithgareddau anturus i mi yw mynd i ddringo a chaciacio, mynd allan yn yr awyr agored. Rydyn ni'n cael ein cyfyngu gan adnoddau, a'n cyfyngu gan amser.'

Yn yr un modd, mae'n amlwg fod lleoliad a chyfleusterau'r ysgol yn effeithio ar ansawdd y ddarpariaeth, oherwydd mynegodd sawl athro'r farn y byddai wal ddringo yn gymorth enfawr ond ei bod yn gostus iawn. Datgelodd ysgolion sydd ar bwys y môr fod amrywiaeth o weithgareddau, megis canwio neu gaiacio, yn rhan o'u gwersi awyr agored nhw. Er bod y ffaith fod gweithgareddau awyr agored yn orfodol yn y cwricwlwm (National Curriculum for Physical Education, 2008) yn swnio'n dda mewn theori, i gyfateb i bolisiâu fel prosiect *The Great Outdoors* (Welsh Government, 2010), y gwir yn ymarferol yw fod ymateb yr athrawon yn dangos bod nifer o wendidau o ran eu cynnwys yn y cwricwlwm. Yn yr achos hwn, dylid defnyddio mewnbwn athrawon i lunio polisi o'r fath neu newidiadau i'r cwricwlwm. Argymhelliad i'r gweithwyr polisi, felly, yw fod AG o ansawdd uchel yn cael ei chyflawni drwy ateb y galw am anturiaethau awyr agored os yw lleoliad yr ysgol yn caniatáu mynediad i gyfleusterau arbenigol, yn ogystal â bod cyllid ar gael gan awdurdodau lleol neu'r Llywodraeth er mwyn talu am gyfleusterau arbenigol newydd (Welsh Government, 2010).

## **6. Monitro'r ddarpariaeth Addysg Gorfforol o ansawdd uchel**

Yn ystod y cyfweiliadau daeth mater monitro'r ddarpariaeth AG o ansawdd uchel i'r amlwg. Yn ôl Ofsted (2013), dylai athrawon ddefnyddio'u harbenigedd wedi iddynt werthuso'n drylwyr ansawdd yr addysgu, gan nodi'n fanwl gywir y cryfderau a'r gwendidau, a darparu hyfforddiant ar gyfer staff nad ydynt yn addysgu'n dda yn gyson. Credai wyth athro fod addysgu ar y cyd yn medru cyflawni hyn at ddibenion asesu a monitro, a hefyd am resymau argaeledd cyfleusterau. Teimlai'r athrawon hyn fod cydaddysgu yn ddull anffurfiol sydd â llai o bwysau o'i gymharu â gwersi arsylwi, sy'n digwydd yn ffurfiol bob blwyddyn. Yn ogystal, credai'r athrawon fod cydaddysgu yn

ddull effeithiol o werthuso cryfderau a gwendidau ei gilydd, a'i fod yn gwella ansawdd yr addysgu wrth i athrawon fabwysiadu syniadau oddi wrth ei gilydd. Mae dysgu ar y cyd yn caniatáu i aelodau o'r tîm addysgu fod â safbwynt gwahanol i'w partneriaid (Barney a Christenson, 2009), yn ogystal â'u galluogi i rannu eu gwybodaeth a'u harbenigedd o fewn dosbarth gallu cymysg (Grenier, 2011). Mae hyn yn adlewyrchu pwysigrwydd cefnogi pob aelod o'r adran.

Awgrymodd saith o'r athrawon fod darpariaeth AG o ansawdd uchel yn digwydd yn naturiol drwy rannu enghreifftiau o wersi da yn anffurfiol o fewn swyddfa'r adran AG. Yn fwy ffurfiol, credai un athro fod arfer dda o fonitro AG ansawdd uchel yn digwydd yn yr adran drwy ddiwrnod asesu mewnol TGAU, hynny yw, diwrnod lle mae athrawon yn croes-farcio gwaith ei gilydd er mwyn sicrhau bod y marciau'n gywir cyn anfon y marciau terfynol i'r marciwr allanol: 'Fe fyddwn ni'n cael diwrnod asesu mewnol ble byddwn ni'n sicrhau bod ein marciau ni yn gywir cyn bod yr aseswraig allanol yn dod ym mis Mawrth. Dw i'n credu bod hwnna yn bwysig.' (Mr Bevan). O fewn pob maes addysgu mae'n hanfodol cael cysondeb o ran marcio er mwyn lleihau tuedd a rhagfarn (Qualifications and Curriculum Authority, 2009). Eto, mae hyn yn pwysleisio bod athrawon yn dangos eu bod yn gweinyddu'r swydd yn fanwl o ddydd i ddydd, ac felly yn deall yn well 'sut' i wneud y gwaith.

### **Crynhoi**

Nod yr astudiaeth oedd darganfod canfyddiadau athrawon AG ynghylch dysgu AG o ansawdd uchel mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn ne Cymru. Pwrpas yr ymchwili oedd darganfod a oedd canfyddiadau'r athrawon AG yn debyg i'r ymchwili arbenigol a gyflawnwyd a pholisïau'r Llywodraeth, a chymharu'r theori â'r cyd-destun ymarferol. Amcan arall oedd llenwi'r bwlch yn yr ymchwili ac amlinellu sut mae canfyddiadau athrawon AG yn darparu rhan o'r ateb yn narlun cyfan AG o ansawdd uchel. Yn y pen draw, gellid defnyddio canfyddiadau'r athrawon i ddylanwadu ar bolisïau'r Llywodraeth yn y dyfodol. Daeth chwe phrif thema i'r amlwg yn y gwaith ymchwili ar gyfer yr astudiaeth hon, gan gynnwys enghreifftiau o debygrwydd rhwng y theori a chanfyddiadau'r athrawon, megis creu amgylchedd dysgu cadarnhaol. Fodd bynnag, roedd rhai gwahaniaethau mawr rhwng y theori a'r ymarfer, er enghraifft dryswch o ran y termau llythrennedd corfforol a llythrennedd mewn AG.

Un peth a wnaeth gyfyngu ar yr astudiaeth oedd fod yr athrawon yn y sampl yn dysgu mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn unig, gan olygu nad yw'n cynrychioli'n gywir ganfyddiadau athrawon AG drwy Gymru gyfan. Fodd bynnag, gall hyn hefyd gael ei weld yn gryfder gan fod prinder ymchwili penodol ar AG cyfrwng Cymraeg, yn enwedig yn ne Cymru. Un o gryfderau amlwg yr ymchwili hwn yw ei fod yn cyfrannu at wybodaeth a dealltwriaeth o'r maes ymarferol. Gan mai ysgolion Cymraeg yn unig a gymerodd ran yn yr ymchwili, mae'n rhaid bod yn ofalus wrth sôn am ei oblygiadau yn gyffredinol. Er hyn, mae ysgolion cyfrwng Cymraeg yn defnyddio'r un cwricwlwm ag ysgolion cyfrwng Saesneg yng Nghymru. Fodd bynnag, o'r sampl o athrawon yn yr ymchwili hwn, roedd tri phrif oblygiad amlwg o ran cyfrannu i'r proffesiwn AG:

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

3. cynnig sesiynau gan weithwyr polisi i addysgu athrawon AG ar ddiffinio a phwysigrwydd llythrennedd corfforol.

Dylai ymchwil yn y dyfodol ystyried canfyddiadau mwy o athrawon a'u barn ar y term 'llythrennedd corfforol' a sut mae datblygu unigolion ar eu llwybr llythrennedd corfforol eu hunain (Chwaraeon Cymru, 2010). Byddai ymchwil gweithredol i gyflwyno'r diffiniad a ddefnyddir gan y Llywodraeth i athrawon AG ledled Cymru yn codi ymwybyddiaeth ac yn sicrhau bod y term yn eglur. Yn ogystal, gellid ymestyn yr ymchwil i'r sector cynradd er mwyn darganfod canfyddiadau athrawon ysgolion cynradd, gan fod nifer o athrawon cynradd yn ddihyder wrth addysgu AG (Taplin, 2013).

### **Diolchiadau**

Mae'r awduron yn ddiolchgar i'r Coleg Cymraeg Cenedlaethol am ariannu'r prosiect.

### **Llyfryddiaeth**

- Alfrey, L., Webb, L., a Cale, L. (2012), 'Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise: a figurational analysis', *European Physical Education Review*, 18 (3), 361–79.
- Alliance for Excellent Education (2004), *Tapping the Potential: Retaining and Developing High-quality New Teachers*, <http://www.all4ed.org/publications/TappingThePotential/TappingThePotential.pdf> (Cyrchwyd: 6 Tachwedd 2014).
- Almond, L. (2013), 'Physical literacy and its association with health', *ICSSPE Bulletin – Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 228–35.
- Association for Physical Education (2008a), *Association for Physical Education Health Position Paper* (Worcester: AfPE).
- Association for Physical Education (2008b), *The Reality of High Quality Physical Education: The Crucial Role of Leadership* (Reading: Coachwise).
- Association for Physical Education (2011), *National Curriculum Review: Response from the Association for Physical Education* (Worcester: Association for Physical Education).
- Barney, D., a 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., a Latin, R. W. (2008), *Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science and Recreation*, 3ydd argraffiad (Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins).
- British Educational Research Association (2011), *Ethical Guidelines for Educational Research* (London: British Educational Research Association).
- Brophy, S., Rees, A., Knox G., et al. (2012), 'Child fitness and father's BMI are important factors in childhood obesity: a school based cross-sectional study', *PLoS ONE*, 7(5).
- Cale, L., a Harris, J. (2009), 'Ofsted – "brief encounters of a second kind"?!', *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (1), 41–58.
- Capel, S. (2005), 'Teachers, teaching and pedagogy in Physical Education', yn: Green, K. a Hardman, G. (goln), *Physical Education: Essential Issues* (London: SAGE).

- Capel, S., a Whitehead, M. (2010), *Learning to Teach Physical Education: A Companion to School Experience*, 3ydd argraffiad (Oxon: Routledge).
- Chandler, L. J. T., Cronin, M., a Vamplew, W. (2007), *Sport and Physical Education: the Key Concepts* (Oxon: Routledge).
- Chwaraeon Cymru (2010), *Gweledigaeth ar gyfer Chwaraeon yng Nghymru* (Caerdydd: Chwaraeon Cymru). [http://sport.wales/media/506919/sport\\_wales\\_welsh\\_vision\\_doc\\_reprint\\_all\\_v3.pdf](http://sport.wales/media/506919/sport_wales_welsh_vision_doc_reprint_all_v3.pdf) (Cyrchwyd: 6 Tachwedd 2014).
- Creswell, J. W. (2007), *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*, ail argraffiad (London: SAGE).
- Department for Education (2011), *The School Curriculum: Aims, Values and Purposes*, <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00199676/aims-values-and-purposes/aims> (Cyrchwyd: 6 Tachwedd 2014).
- 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).
- 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).
- Elo, S., a Kynga, S. H. (2008), 'The qualitative content analysis process', *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107–15.
- 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).
- Fleming, N. D. (2001), *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. Honolulu Community College.
- Fleming, T. M., a Bunting, L. (2007), *PE Connections: Helping Kids Succeed through Physical Activity* (Leeds: Human Kinetics).
- Gower, C. (2010), 'Planning in PE', yn Capel, S. a Whitehead, M. (goln), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 3ydd argraffiad (Oxon: Routledge), tt. 24–45.
- Graham, G. (2008), *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher*, 3ydd argraffiad (Leeds: Human Kinetics).
- Grenier, M. A. (2011), 'Co teaching in Physical Education: a strategy for inclusive practice', *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 95–112.
- Grŵp Gorchwyl a Gorffen ar Ysgolion a Gweithgarwch Corfforol (2013), *Llythrennedd Corfforol – Dull Cymru Gyfan ar gyfer Cynyddu Lefelau Gweithgaredd Corfforol ymysg Plant a Phobl Ifanc* (Caerdydd: Y Goron).
- Guba, G. E., a Lincoln, S. Y. (1985), *Naturalistic Inquiry* (London: SAGE).

- Hastie, P., a Glotova, O. (2012), 'Analysing qualitative data', yn Armour, K. a Macdonald, D. (goln), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (Oxon: Routledge), tt. 309–20.
- 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), 45–8.
- Kelly, L. E., a 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).
- Krippendorff, K. (2012), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. (London: SAGE).
- Lambirth, A., a Bailey, R. (2000), 'Promoting a positive learning environment', yn Bailey, R. a Macfadyen, T. (goln), *Teaching Physical Education: 5–11* (London: Continuum), tt. 28–36.
- Lancaster, G., Dodd, S., a Williamson, P. (2004), 'Design and analysis of pilot studies: recommendations for good practice', *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 10 (2), 307–12.
- Llywodraeth Cymru (2014), *Y Llwybr Gordewdra: Diweddariad ar Ymatebion y Byrddau Iechyd Lleol* (Caerdydd: Y Goron).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru, (2008), *Addysg gorfforol yng Nghwricwlwm Cenedlaethol Cymru: Cyfnodau Allweddol 2–4* (Caerdydd: Y Goron).
- Macfadyen, T., a Bailey, R. (2002), *Teaching Physical Education 11–18* (Essex: Biddles).
- Merriam, S. B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers).
- Morgan, K., Bryant, A., a Diffey, F. (2013), 'The effects of a collaborative mastery intervention programme on physical literacy in Primary PE', *ICSSPE Bulletin – Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 140–53.
- Mosston M., ac Ashworth, S. (2002), *Teaching Physical Education*, 5ed argraffiad (San Francisco: Benjamin Cummings).
- Myers, E. (2010), 'Maximising preferred learning styles', *Physical Education Matters*, 5 (3), 21–5.
- Ofsted (2013), *Beyond 2012 – Outstanding Physical Education for All: Physical Education in Schools 2008–2012* (Manchester: Ofsted).
- O'Sullivan, M., a MacPhail, A. (2010), *Young People's Voices in Physical Education and Youth Sport* (Oxon: Routledge).
- Patton, M. Q. (2002), *Qualitative Evaluation and Research Methods* (London: SAGE).
- Qualifications and Curriculum Authority (2009), *Research into Marking Quality: Studies to Inform Future Work on National Curriculum Assessments* (London: QCA).



- Riddoch, C., Edwards, D., Page, A., et al. (2005), 'The European Heart Study – cardiovascular risk factors in children: rationale, aims, study design and validation of methods', *Journal of Physical Activity and Health*, 2, 115–29.
- Ritchie, J., a Lewis, J. (2003), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (London: SAGE).
- Sandford, R. A., Armour, K. M., a Duncombe, R. (2009), *Positive Adults for Positive Youth Development in Physical Activity Interventions: Negotiating Boundaries*. Cyflwynwyd yn AIESEP Specialist Symposium, Florida, UDA (Medi).
- Shein, P. P., a Chiou, W. (2011), 'Teachers as role models for students' learning styles', *Social Behaviour and Personality*, 39 (8), 1097–104.
- Shen, X. J., ac 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*, 3ydd argraffiad (Palo Alto, CA: Mayfield).
- Silverman, D. (2000), *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook* (London: SAGE).
- Sports Council for Wales (2005), *Dragon Sport Policy: Council Paper* (Cardiff: Sports Council for Wales).
- Subban, P. (2006), 'Differentiated instruction: a research basis', *International Education Journal*, 7 (7), 935–47.
- Sutliff, M., Higginson, J., ac Alstott, S. (2008), 'Building a positive learning environment for students: advice to beginning teachers', *Strategies: American Journal for Physical and Sport Educators*, 22, 31–4.
- Taplin, L. (2013), 'A story of physical literacy in primary initial teacher training and education', *ICSSPE Bulletin – Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 228–35.
- Tongco, M. D. C. (2007), 'Purposive sampling as a tool for informant selection', *Ethnobotany Research & Application*, 5, 147–58.
- Turner, D. W. (2010), 'Qualitative interview design: a practical guide for novice investigators', *The Qualitative Report*, 15 (3), 754–60.
- Welsh Government (2010), *The Great Outdoors*, <http://gov.wales/topics/environmentcountryside/farmingandcountryside/cap/projectsdatabase/caerphilly/greatoutdoors/?lang=cy> (Cyrchwyd: 6 Tachwedd 2014).
- Whitehead, M. E. (2010), *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse* (London: Routledge).