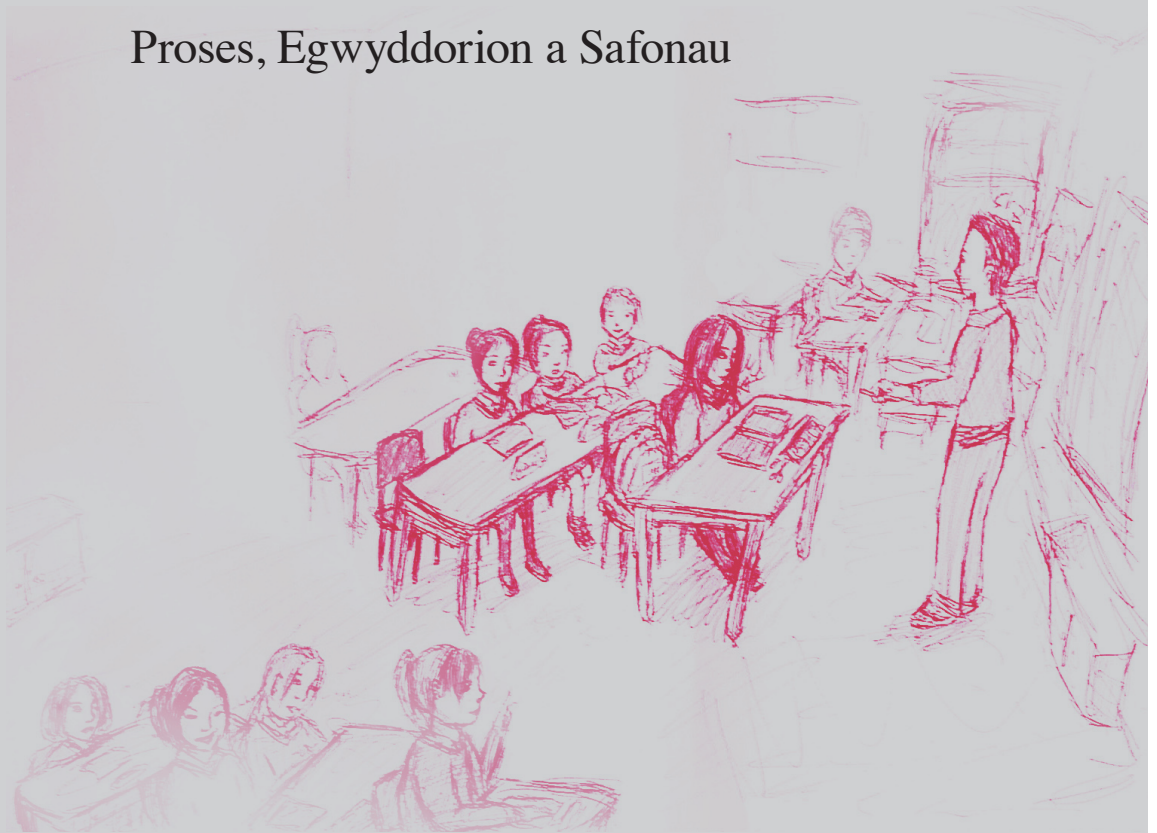


Newid Arferion Asesu

Proses, Egwyddorion a Safonau



John Gardner
Wynne Harlen
Louise Hayward
Gordon Stobart

(Grŵp Diwygio Asesu, 2008)

Newid Arferion Asesu

Proses, Egwyddorion a Safonau

Amlinelliad byr yw hwn o'r hyn a ddysgwyd yn ystod y prosiect *Analysis and Review of Innovations in Assessment (ARIA)* ynglŷn â'r ffordd fwyaf effeithiol o gyflwyno newidiadau mewn arferion asesu. Mae'r newidiadau dan sylw'n ymwneud yn benodol â rôl athrawon mewn asesu ffurfiannol a chrynodol mewn ysgolion. Y dull a ddefnyddiwyd oedd adolygu newidiadau a datblygiadau diweddar mewn asesu a oedd â'r pwrpas hwn yn gyffredin iddynt ym mhedair gwlad y DU: Cymru, Lloegr, yr Alban a Gogledd Iwerddon (gweler Atodiad 2 am restr o'r prosiectau a oedd yn gynwysedig).

Nid bwriad y pamffledyn cryno hwn yw cyflwyno adolygiad ac adroddiad ar bob un o'r prosiectau. Y bwriad, yn hytrach, yw cyflwyno cyfuniad o'r gwersi a ddysgwyd ar sail ein hastudiaethau o'r prosiectau, ynghyd â dealltwriaeth arbenigwyr allweddol a gymerodd ran mewn cyfres o seminarau a chyfweiliadau fel rhan o'r prosiect ledled y DU. Mae'r cyfuniad yn amlygu dwy brif elfen: archwiliad o'r prosesau allweddol sydd ar waith wrth symud ymlaen o syniad y drefn newydd hyd at ei sefydlu a'i datblygu'n gynaliadwy yn y dosbarth; a fframwaith o egwyddorion a safonau ar gyfer arferion asesu effeithiol, sef yr hyn a amlinellir yn Atodiad 1.

Diolchiadau

Cyfrannodd llawer o gydweithwyr, o sectorau'r ymarferwyr, academyddion, gwneuthurwyr polisi a gweithwyr proffesiynol mewn Addysg, tuag at waith y prosiect ARIA drwy gyfrwng seminarau, cyfweiliadau a gohebiaeth. Mae'n amhosibl eu cydnabod i gyd wrth eu henwau ond rydym yn ddiolchgar i bob un ohonynt. Roedd cryfder ac ehangder eu mewnbwn a'u dealltwriaeth arbenigol, ym mhedair gwlad y DU, yn hanfodol i'r prosiect ac fe'u gwerthfawrogir yn fawr iawn. Hwylusodd cyrff megis AAIA a GTCE*, ynghyd ag asiantaethau llywodraeth leol a'r llywodraeth ganolog ym mhob gwlad, ddigwyddiadau a fu'n gyfrwng i'r prosiect dreiddio'n ddyfnach i'r maes.

Bu aelodau'r Pwyllgor Ymgynghorol, a oedd yn cynnwys cydweithwyr o'r Grŵp Diwygio Asesu, yn grŵp eithriadol o arbenigwyr, ffrindiau beirniadol ac arweinwyr i'r gwaith. Mae ein dyled yn fawr iddynt am eu cyfraniadau rhagorol.

Yn olaf dymunwn fynegi ein diolchgarwch i Sefydliad Nuffield am weld yr angen am gefnogi'r gwaith ymchwil hwn ac am y buddsoddiad sylweddol a wnaeth tuag at waith Y Grŵp Diwygio Asesu yn hybu ystyriaeth o'r arferion asesu yn y DU, a newidiadau iddynt.

Clawr: Gabrielle Wellard (13 oed, 2006)

* AAIA=Assoc. for Achievement and Improvement through Assessment;
GTCE=General Teaching Council for England

Cyflwyniad

Yn llygaid llawer o weithwyr proffesiynol ym myd addysg, cyflwynwyd i ysgolion yn ystod y ddegawd ddiwethaf a mwy nifer anhygoel o newidiadau a dargedwyd at y dosbarth, a'r un oedd nod cyffredinol y cyfan: gwella dysgu'r disgyblion†. Ystyrir bod asesu gan athrawon, boed yn ffurfiannol neu'n grynodol, yn un o'r datblygiadau sydd yn cyfrannu'n sylweddol tuag at y potensial o wella dysgu disgyblion (Black a Wiliam, 1998; Harlen, 2007).

Mae'r athrawon sydd yn cynnwys asesu fel rhan o'u haddysgu'n gwneud hynny er mwyn canfod pa mor bell y cyrhaeddodd eu disgyblion yn eu dysgu a pha gamau y dylent eu cymryd er mwyn gwella a gwneud cynnydd. Mae hyn yn ymddangos yn rhesymeg dda dros newid, ond y ffaith yw bod newidiadau mewn arferion asesu wedi bod yn anodd iawn eu cynnal. Ymdrechwyd i fynd i'r afael â'r mater hwn ac i ddod i ddeall y modd y gellir creu a chynnal newid mewn arferion asesu yn ysgolion y DU, ac i'r perwyl hwnnw astudiwyd detholiad o brosiectau sylweddol ynglŷn ag arferion asesu arloesol (gweler Atodiad 2). Yn ogystal â hynny, cyfrannodd ymarferwyr, academyddion, gweithwyr proffesiynol a gwneuthurwyr polisi eu dealltwriaeth awdurdodol mewn cyfres o seminarau a chyfweiliadau arbenigol. Mae dau brif gasgliadau.

Newid Arferion Asesu

Y casgliad cyntaf yw'r ffaith foel nad yw newidiadau mewn asesu bob amser yn cadw mewn cof holl ddimensiynau allweddol y broses o newid, nac ychwaith anghenion yr holl gymunedau allweddol sydd yn rhan o hynny. Yn yr ystyr honno gellid dweud eu bod yn annigonol yn y modd y lluniwyd hwy. Nid yw hyn o angenrheidrwydd yn fai ar unrhyw drefn newydd yn benodol; yn wir roedd yr holl brosiectau a astudiwyd yn cyflawni eu hamcanion yn arbennig o dda. Roedd y prosiectau a oedd yn gogwyddo tuag at ymchwil yn gymorth i ni ddeall prosesau newid a pham nad yw pob newid yn hawdd ei weithredu mewn ysgolion sydd y tu allan i'r prosiect.

Roedd cylch gorchwyl y prosiectau datblygiad cenedlaethol yn gynhwysfawr ac roeddent yn gymorth i ni ddeall mor gymhleth yw ceisio cyflwyno newid ar raddfa fawr. Ni ellir disgwyl i newidiadau ar raddfa fach ateb gofynion sydd ar raddfa fawr, ac yn yr un modd, rhaid caniatáu trefnau newydd yn lleol heb fwriad i'w heffaith fod yn genedlaethol. Serch hynny, mae'n amlwg bod rhaid i systemau addysg, boed yn lleol

† Defnyddir y termau 'disgybl' a 'myfyriwr' yn y ddogfen hon.

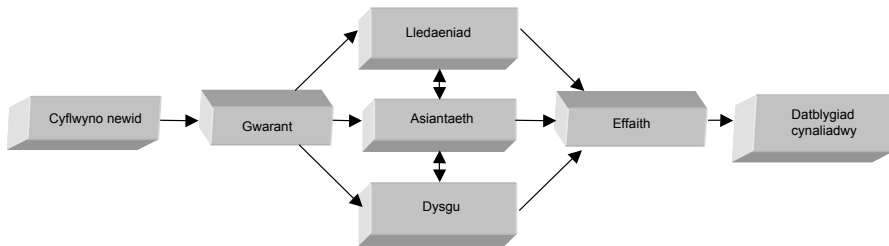
Newid Arferion Asesu

Proses, Egwyddorion
a Safonau

Rhaid i systemau addysg ymrwymo'n llwyr i'r holl elfennau sydd yn angenrheidiol ar gyfer datblygiad cynaliadwy os mai eu hamcan yw hyrwyddo a gwireddu newidiadau mewn arferion asesu.

neu'n genedlaethol, ymrwymo'n llwyr i'r holl elfennau sydd yn angenrheidiol ar gyfer datblygiad cynaliadwy os mai eu hamcan yw hyrwyddo a gwireddu newidiadau mewn arferion asesu.

Er mwyn creu newidiadau cynaliadwy mewn asesu mae angen, felly, ymdrin â nifer o brosesau allweddol (gweler Ffigur 1). Rhaid eu cynllunio a'u llunio at y pwrpas o'r cychwyn cyntaf, ac oni wneir hynny gall y broses o roi newid ar waith ddechrau diffygio, a methu yn y pen draw.



Ffigur 1: Y Prif Brosesau mewn Newid Arferion Asesu‡

Egwyddorion a Safonau Asesu

Mae angen egwyddorion a safonau i arwain wrth ddatblygu arferion asesu effeithiol. Dylid llunio'r rhain mewn modd a fydd yn helpu grwpiau o randdeiliaid i asesu i ba raddau maent yn hyrwyddo ac yn cynnal newidiadau dymunol mewn asesu a'r defnydd ohono.

Mae'r ail gasgliad yr un mor bwysig. Mae angen set o egwyddorion a safonau i arwain wrth ddatblygu arferion asesu effeithiol. Dylid llunio'r rhain mewn modd a fydd yn galluogi grŵp o randdeiliaid i asesu i ba raddau maent yn hyrwyddo ac yn cynnal newidiadau dymunol mewn asesu a'r defnydd ohono. Mae'r egwyddorion a'r safonau a gynigir yma, fel yn achos y model o brosesau allweddol uchod, wedi deillio o'r astudiaethau o brosiectau diweddar ac o'r gyfres o seminarau arbenigol. Maent yn ymestyn datblygiad yr egwyddorion sydd yn ymwneud ag arferion asesu yn y dosbarth i grwpiau o randdeiliaid pwysig eraill.

‡ Ni ddyliid deall bod llinoledd y model hwn yn golygu bod y broses o gyflwyno newid i greu arfer newydd parhaus yn syml ac uniongyrchol. Mae'n bell o fod felly. Mae'r cysyniadau'n perthyn yn agos iawn i'w gilydd ac mae'r prosesau'n rhai cymhleth. Serch hynny, rhaid cyflwyno trefn newydd ar y cychwyn er mwyn cael sail i unrhyw broses o newid. Yn y pen draw hefyd bwriedir fel arfer i ffocws y broses o newid gael ei gynnal.

Y Broses o Newid Arferion Asesu

Y cysyniad trosfwaol yn Ffigur 1 yw 'newid' ac rydym yn sylweddoli bod rhaid i newid mewn arferion asesu, fel mewn llawer cyd-destun arall ym maes addysg, wynebu tri rhwystr sylfaenol cyn y gellir sicrhau parhad iddo. Mae'r ddau gyntaf yn hen rwystrau:

- y graddau y mae'r gymuned addysg yn myfyrio, gyda'i gilydd ac yn unigol, am ei harferion;
- gwrthwynebiad i newid hyd yn oed pan mae'r dystiolaeth a phrofiad yn ei gyfiawnhau;
- tan-lunio newid ym myd addysg, yn benodol wrth gynllunio ar gyfer datblygiad cynaliadwy, ond hefyd wrth wneud y defnydd gorau o'r gwead o warant, lledaeniad, dysgu proffesiynol, asiantaeth ac effaith.

Mae llawer o resymau am y ddau sylw cyntaf uchod; mae gormod ohonynt i'w trafod yma ac maent yn rhy gymhleth, ond bydd y darllenwyr yn deall eu bod yn ddilys. Mae'r adran nesaf yn archwilio'r trydydd rhwystr ac yn ystyried yn fanylach y prosesau a nodir yn Ffigur 1.

Cyflwyno Newid

Er mwyn cychwyn ar unrhyw newid ym maes asesu rhaid cyflwyno trefn newydd o ryw fath, a gall fod yn wahanol iawn i'r arferion presennol mewn unrhyw sefyllfa benodol. Ond beth ydym yn ei olygu wrth hynny mewn asesu? Ym myd addysg mae'r newydd-deb a ganfyddir mewn cyd-destunau lle cyflwynir newid yn debygol o godi o'r lleoliad neu'r cyd-destun. Mae'n bosibl na fydd y broses asesu ei hun yn newydd, er ei bod yn newydd i'r athrawon ac i'r ysgolion dan sylw. Yn wir, yn y cyd-destun hwn, sydd yn dibynnu ar leoliad, gall yr arferion asesu newydd a hyrwyddir fod yn ddim mwy nag ail-greu'r arferion sydd wedi gwanhau dros amser, neu ffordd newydd o weithredu arferion a sefydlwyd eisoes.

Daw heriau sylweddol o ran asesu yn sgil y 'dysgu newydd' a ddaeth law yn llaw â thechnoleg yr unfed ganrif ar hugain, ac mae'n bosib iawn y bydd rhaid cyflwyno newid i ateb yr heriau hynny. Er enghraifft, mae QCA (2007) wedi lansio eu fframwaith ar gyfer dysgu a sgiliau meddwl, sydd yn ymwneud â gwahanol fathau o ddysgu megis gweithio mewn tîm, ymholi'n

annibynnol, hunanreoli, dysgu myfyriol, cyfranogi'n effeithiol a meddwl yn greadigol.

Gall arferion newydd fethu yn wyneb trymder y llwyth gwaith neu yn syml am nad ydynt yn llwyddo i ddarbwylllo'r athrawon eu bod werth eu mabwysiadu.

Os yw datblygiadau o'r fath yn ddulliau newydd o ddysgu, dim ond cam bychan sydd wedyn nes bydd rhaid dadlau bod angen arferion newydd i'w hasesu. Mae posibilrwydd gwirioneddol yr ystyrir y 'dysgu newydd' a'r asesu newydd yn chwiwiau dros dro. Mae llawer o dechnegau asesu newydd, o dasgau 'dilys' i bortffolios i waith prosiect, wedi cael trafferth i gadw momentwm. Yn y pen draw ni fydd yr athrawon, efallai, yn derbyn fod gwerth iddynt ac yn eu gwrthod fel rhyw orfodaeth o'r top i lawr a luniwyd gyda'r bwriad unochrog o hybu newid mewn arferion yn y dosbarth. Gall arferion newydd fethu mewn amgylchiadau felly yn wyneb trymder y llwyth gwaith neu yn syml am nad ydynt yn llwyddo i ddarbwylllo'r athrawon eu bod werth eu mabwysiadu.

Gwarant

Fel ffocws newydd ar gyfer y dysgu gall unrhyw ddull o asesu sgiliau megis 'dysgu myfyriol' hawlio ei le'n gwbl ddilys fel rhywbeth arloesol. Fodd bynnag, mae gwella dysgu'r disgyblion drwy ddefnydd effeithiol o asesu ffurfiannol a chrynodol gan athrawon yn tarddu o fwriadau ac arferion sydd yn mynd yn ôl ymhell. Yn ogystal â sylfeini felly, fodd bynnag, mae angen cael tystiolaeth eu bod yn effeithiol - hynny yw, gwarant.

Cymerer asesu ffurfiannol er enghraifft; asesu sydd wedi ei lunio mewn modd a fydd yn cefnogi dysgu. Daeth pwysigrwydd defnyddio asesu yn y ffordd hon i amlygrwydd yn ystod y blynyddoedd diwethaf i raddau helaeth oherwydd adolygiad Black a Wiliam (1998), a ddyfynnir yn aml, o'r dystiolaeth a gafwyd drwy ymchwil.

Roedd y dystiolaeth hon yn gredadwy fel cefnogaeth i asesu ffurfiannol fel modd effeithiol o hyrwyddo dysgu. Mewn cyfnod cymharol fyr derbyniodd amryw o addysgwyr arbenigol, a'r athrawon eu hunain yn amlwg yn eu mysg, y warant hon. Dyna dwf o'r gwaelod i fyny yn y derbyniad gan ymarferwyr, ac fe'i cefnogwyd wedyn gan egwyddorion a luniwyd ar sail ymchwil ac a luniwyd i fod yn rhesymwaith ar gyfer arfer yn y dosbarth (Grŵp Diwygio Asesu, 2002; Gardner, 2006).

Daeth Asesu ar gyfer Dysgu (AfL) yn erfyn pwerus ar gyfer newid mewn arferion yn y dosbarth o ran systemau asesu cenedlaethol yn y pedair gwlad yn y DU a thu hwnt. Mae'n dangos mor bwysig yw cael tystiolaeth gadarn, ar sail ymchwil, fod trefn

newydd ar gyfer asesu'n gweithio cyn y gellir cyfiawnhau ei chyflwyno. Problem sydd yn codi'n aml, fodd bynnag, yw bod y drefn a dderbyniodd 'warant' yn dioddef oherwydd diffygion o ran cynllunio a dylunio ar gyfer dysgu a'i lledaenu o fewn y proffesiwn. Dengys trefnau newydd a gyflwynwyd yng Nghymru'n ddiweddar sut y gellir lliniaru'r diffygion hyn drwy ddarparu deunyddiau, cynadleddau, ymweliadau gan ymgynghorwyr a chefnogaeth o bell drwy e-bost ac ar y we ar gyfer yr athrawon.

Lledaeniad

Rhaid wrth ryngweithio cymhleth rhwng pobl, syniadau a systemau cyn y gellir datblygu arferion nifer fawr o athrawon. Er enghraifft, gall newidiadau mewn polisi fod yn angenrheidiol cyn y gellir rhoi ar waith newid effeithiol a dymunol, a gadarnhawyd drwy gyfrwng prosiectau peilot, er mwyn ysgogi lledaeniad ehangach. Mae newid polisi, o angenrheidrwydd, yn broses sydd yn digwydd o'r top i lawr, ond mae'n bosibl iawn na fydd dull o'r top i lawr mor addas ar gyfer cyflwyno newidiadau mewn arferion yn y dosbarth. Mae nifer o rwystrau'n medru wynebu'r dulliau hyn o ledaenu, lle hysbysir yr athrawon am drefn newydd drwy gyfrwng dogfennau polisi neu adnoddau datblygiad proffesiynol. Er enghraifft, mae'n bosibl na sylweddolir yn llawn mor bwysig oedd cael cydweithrediad brwdfrydig yr athrawon i wneud y datblygiad cychwynnol, peilot yn llwyddiant. Nid yw'r athrawon y'dywedir wrthynt' am drefn newydd, a hwythau heb gael profiad o gymryd rhan yn y peilot, mor debygol o fabwysiadu'r newidiadau gyda'r un ymrwymiad. Mewn amgylchiadau felly mae methu â sylweddoli bod rhaid i'r broses ddysgu fod yr un fath i'r person cyntaf ag a fydd i'r olaf wedi golygu mai bach fu llwyddiant llawer ymdrech i ehangu trefnau newydd o asesu, neu i'w cyflwyno'n gyffredinol.

Gellid dadlau fod modd i fodolau soffistigedig o'r dull hwn o 'hysbysu athrawon', neu drosglwyddo gwybodaeth, lwyddo os byddant yn medru denu diddordeb yr athrawon yn yr arferion asesu mor fuan ag y bo modd, gan eu hannog i greu ac adrodd eu hanesion eu hunain am eu harfer. Mantais y math hwn o fodel yw'r ddeialog rhwng cydweithwyr a'i gilydd, a ystyrir gan lawer yn un o'r dulliau mwyaf effeithiol o ledaenu arferion. Yn y ffordd hon, nid oes cymaint o bwyslais ar weithio o'r top i lawr, gan fod y broses o newid yn cael ei hamlygu drwy gydweithrediad. Rhennir y problemau sydd yn codi, ynghyd â'r atebion iddynt, ac fe arweinir hynny at eu mabwysiadu mewn modd cadarnach nag y gwneid drwy gyfrwng y model trosglwyddo uniongyrchol.

Mae'n dangos mor bwysig yw cael tystiolaeth gadarn, ar sail ymchwil, fod trefn newydd ar gyfer asesu'n gweithio cyn y gellir cyfiawnhau ei chyflwyno.

Mae methu â sylweddoli bod rhaid i'r broses ddysgu fod yr un fath i'r person cyntaf ag a fydd i'r olaf wedi golygu mai bach fu llwyddiant llawer ymdrech i ehangu trefnau newydd o asesu, neu i'w cyflwyno'n gyffredinol.

*Serch hynny gall
llwyddiant o ran denu
diddordeb athrawon yn
yr arferion asesu newydd
mewn datblygiadau
peilot ddiffygio pan geisir
cyflwyno'r drefn newydd
yn gyffredinol, wrth i ddenu
diddordeb yr athrawon
droi'n hysbysu'r athrawon.*

Ym mhedair gwlad y DU mae'r model rhaeadru hefyd wedi ei ddefnyddio'n helaeth i ledaenu. Er enghraifft yn Lloegr y dull rhaeadru oedd y dull canolog a ddefnyddiwyd i ledaenu newidiadau yn yr arferion yng Nghyfnod Allweddol 3. (Stobart a Stoll, 2005). Ar ei symlaf golyga'r model hwn bod pobl allweddol - nifer fechan o staff ymgynghorol mewn awdurdod lleol efallai - yn cael eu 'hyfforddi' am y materion i'w lledaenu. Yna mae'r rhai a hyfforddwyd yn hyfforddi eraill mewn ffordd y gellid ei darlunio fel arferion da yn cael eu rhaeadru o ffynnon o arferion newydd. Wrth i'r gair fynd ar led, caiff yr arferion eu mabwysiadu gan bob lefel yn y rhaeadr nes iddo yn y diwedd ymledu ar draws y lefel olaf, sef yr holl gymuned o athrawon.

Mae hyn yn dda iawn yn ddamcaniaethol, ond y gwir yw bod y dulliau rhaeadru'n aml yn dioddef o'r problemau sydd yn gysylltiedig â'r prosesau gwrthgyferbyniol o 'beilot a chyflwyno'n gyffredinol' a grybwyllwyd uchod. Gall cyfnodau peilot sydd yn darparu'r warant ar gyfer lledaenu'n ehangach fod yn llwyddiannus iawn o ran cynnwys athrawon yn y gwaith o ddatblygu arferion asesu newydd. Serch hynny, gall y llwyddiant hwnnw ddiffygio pan geisir cyflwyno'r drefn newydd yn gyffredinol wrth i ddenu diddordeb yr athrawon droi'n hysbysu'r athrawon.

*Os am weld newid
gwirioneddol, fel sydd
yn wir gyda phob dysgu,
rhaid i'r bobl sydd yn rhan
o'r newid gymryd mwy
o reolaeth ar yr hyn y
gofynnir iddynt ei wneud.
Mae angen iddynt wneud
synnwyr ohono drwy
fyfyrion amdano a'i rannu
gydag eraill nes bydd y
syniadau a'r prosesau
newydd wedi eu mewnloli.*

Cymharol ychydig o lwyddiant a gafodd lledaenu drwy drosglwyddo, ond datblygodd ffordd newydd o feddwl sydd yn hyrwyddo trawsffurfio yn hytrach na throsglwyddo. Mae hyn yn golygu denu diddordeb yr athrawon yn y broses o drawsffurfio eu harferion asesu, a hynny'n aml drwy waith ymchwil gweithredol. Mae'n pwysleisio bod angen i'r bobl sydd yn rhan o'r newid, fel sydd yn wir gyda phob dysgu, gymryd mwy o reolaeth ar yr hyn y gofynnir iddynt ei wneud. Mae angen iddynt wneud synnwyr ohono drwy fyfyrion amdano a'i rannu gydag eraill nes bydd y syniadau a'r prosesau newydd wedi eu mewnloli. Ystyrir bod y syniadau o ymglymiad, dibenion, cydweithio, bod yn hylaw a rhoi'r newid yn ei gyd-destun yn ganolog er mwyn osgoi mabwysiadu gweithredoedd a threfnau a fydd yn cael eu gwahanu oddi wrth y syniadau a'r dibenion oedd y tu ôl iddynt. Roedd gweithredu'r dull hwn yn ganolog yn y rhaglen Assessment is for Learning (AiFL) yn yr Alban.

Ni ellir lledaenu'n llwyddiannus drwy ddibynnu ar un strategaeth unigol, ac ni ellir cymryd yn ganiataol y bydd yr hyn a weithiodd mewn un diwylliant yn gweithio mewn un arall, a diffinio diwylliant mor gyfyng ag ysgol neu awdurdod lleol, neu mor eang â'r system genedlaethol. Wrth gynllunio i ehangu'r broses o sefydlu trefnau newydd mewn arferion asesu,

mae'r cyd-destun, natur y drefn newydd a'i heffaith mewn perthynas â threfnau newydd eraill (neu mewn cystadleuaeth yn eu herbyn) yn ystyriaethau pwysig. Ond yr hyn sydd lawn bwysiced yw ystyried sut orau i ddenu diddordeb yr athrawon, sef y rhai a allai fod bwysicaf o ran gwneud i newid digwydd, drwy eu harfer o fyfyrion a'u dysgu proffesiynol. Mewn llawer o brosiectau cyflawnwyd hyn drwy gefnogi athrawon i ymchwilio i'w harferion eu hunain yn y dosbarth.

Asiantaeth

Mae Asiantaeth, yn yr ystyr o 'asiant newid' yn gysyniad a phroses allweddol y mae rhaid ei ddeall yn iawn os am sefydlu newid yn effeithiol a pharhaol mewn arferion asesu. Mae dwy ystyr arferol i'r gair 'asiant': eiriolwr sydd yn hyrwyddo diddordebau person neu sefydliad arall, neu rywun sydd yn gweithredu ar ran person neu sefydliad arall.

Gellir ymestyn y ddwy ystyr o asiant newid ym myd addysg a chynnwys asiantau nad ydynt yn bobl: er enghraifft pwysau gan gyfoedion, barn y cyhoedd, polisi'r llywodraeth, canfyddiadau ymchwil a dysgu proffesiynol. Yr hyn sydd yn gyffredin i bob math o asiant yw'r rôl y mae'n ei chwarae fel cyfryngwr rhwng y drefn fel y mae a'r dull newydd arfaethedig. Ystyrir, felly, bod athrawon ac arweinwyr ysgolion yn asiantau newid canolog, a pholisi'r llywodraeth yw'r elfen amlycaf yn y categori o ymyriad o'r tu allan.

Mewn dull gwaelod i fyny, gall yr athrawon godi'r syniadau cychwynnol, er enghraifft am Asesu ar gyfer Dysgu, o ddeialog broffesiynol neu o lenyddiaeth broffesiynol neu academiaidd. Os dennir eu diddordeb maent naill ai'n ceisio cefnogaeth neu'n ceisio gweithredu ar eu pennau eu hunain. Mae hunanasiantu fel hyn yn ddyfais bwerus i feithrin newid gan ei fod yn gweithredu drwy hunanysgogiad. Oni fydd athrawon yn ymrwymo yn sgil hunanasiantu i newid eu harferion asesu prin yw'r gobaith o ledaenu'r arferion a dysgu proffesiynol, a fydd yn arwain at eu sefydlu ac at gynnal eu datblygiad.

Fodd bynnag, boed drwy hunanasiantu neu drwy asiantaeth a gyfryngir mewn ffyrdd eraill, mae angen cefnogaeth allanol. Mae'r gefnogaeth fel arfer yn amrywio o godi ymwybyddiaeth (e.e. gwybodaeth a chyngor) i ymyriadau uniongyrchol megis digwyddiadau datblygiad proffesiynol. Rhaid i'r digwyddiadau hynny hefyd gael eu cefnogi gan adnoddau ac ariannu priodol ar gyfer elfennau pwysig megis amser allan o'r ysgol. Mae'r mathau o gefnogaeth yn yr ysgol yn cynnwys datblygiad staff

Ni ellir lledaenu'n llwyddiannus drwy ddibynnu ar un strategaeth unigol ac ni ellir cymryd yn ganiataol y bydd yr hyn a weithiodd mewn un diwylliant yn gweithio mewn un arall. Wrth gynllunio i ehangu'r broses o sefydlu trefnau newydd mewn arferion asesu, mae'r cyd-destun, natur y drefn newydd a'i heffaith mewn perthynas â threfnau newydd eraill (neu mewn cystadleuaeth yn eu herbyn) yn ystyriaethau pwysig.

Mae hunanasiantu fel hyn yn ddyfais bwerus i feithrin newid gan ei fod yn gweithredu drwy hunanysgogi. Onid yw athrawon yn ymrwymo yn sgil hunanasiantu i newid eu harferion asesu prin yw'r gobaith o ledaenu'r arferion a dysgu proffesiynol a fydd yn arwain at eu mabwysiadu ac at gynnal eu datblygiad.

yn yr ysgol, cefnogaeth cydweithwyr a phrosesau cynllunio datblygiad ysgol gyfan.

Yn adolygiad Black a Wiliam, roedd gwaith ymchwil credadwy a hygyrch yn ysgogiad i athrawon fod yn asiantau newid o ran eu harferion, drwy fabwysiadu ymagwedd newydd (iddynt hwy) tuag at asesu. Yn achos asesu crynodol, bu profiad yr athrawon eu hunain o ddrwg-effeithiau gormod o brofion yn ysgogiad cryf i wella asesu drwy ddefnyddio eu barnau hwy, wedi eu safoni.

Pan nad oes hunanasiantu cryf yn digwydd mae'n glir y gall gwahanol fathau o wrth-asiantu ddigwydd. Mae'r gofyniad am gydymffurfio â pholisi top i lawr, er enghraifft, yn gallu arwain athrawon i beidio â rhoi cymaint o werth ar y newidiadau arfaethedig mewn arferion. Er enghraifft, gall uwch dîm rheoli ddisgwyl i bob athro/athrawes gychwyn pob gwers â datganiad WALT (.....rydyn ni'n dysgu sut i ...) Y bwriad fyddai hybu'r arfer o rannu'r amcanion dysgu rhwng yr athro/athrawes a'r dosbarth, ond gall yr arfer ddatblygu'n fuan iawn yn ddim ond rhywbeth sydd yn orfodol ac a gyflwynir i'r dosbarth fel fait accompli heb fawr o egluro. Yn waeth fyth gall fod yn ddim ond ticio blwch pan fo aelod o'r uwch dîm rheoli yn monitro defnydd ohono. Pan fo monitro cydymffurfiaid yn edwino gall yr ymglymiad prin fynd yn ysbeidiol a diflannu'n llwyr.

Un ffordd o wrthsefyll hynny yw annog pobl i feddwl am yr arferion asesu. Bydd y broses o newid wedyn yn fwy effeithiol gan y bydd yr asiantaeth newid yn nes at fod yn nwylo'r person dan sylw.

Dysgu Proffesiynol

Mae ein defnydd o'r term 'dysgu proffesiynol' yn cydnabod bod rhaid i bob ymdrech i newid arferion mewn addysg anelu at newid mewn dealltwriaeth yn hytrach na dim ond newid arwynebol mewn technegau addysgu.

Mae'r hanesion am ymdrechion i gyflwyno newid mewn addysg yn ddieithriad yn pwysleisio rôl datblygiad proffesiynol i athrawon. Mae ein defnydd o'r term 'dysgu proffesiynol' yn cydnabod bod rhaid i bob ymdrech i newid arferion mewn addysg anelu at newid mewn dealltwriaeth yn hytrach na dim ond newid arwynebol mewn technegau addysgu. Rhoddwyd y gorau flynnyddoedd yn ôl i gynhyrchu 'deunyddiau sydd yn effeithiol er gwaethaf yr athrawon', ac sydd yn osgoi'r angen am ymglymiad yr athro/athrawes. Gall llawer o ddysgu proffesiynol ddigwydd yn sgil trafodaethau anffurfiol rhwng cyd-athrawon a'i gilydd. Fodd bynnag, mae'n debygol y bydd angen cefnogaeth ar ffurf datblygiad proffesiynol mwy ffurfiol pan wneir newidiadau sylweddol i addysgu ac asesu traddodiadol.

Gall datblygiad proffesiynol fod ar nifer o wahanol ffurfiau yn ôl y penderfyniadau a wnaed am nifer o ffactorau pwysig. Maent yn cynnwys dulliau top i lawr a gwaelod i fyny, y tyndra rhwng modelau sydd yn seiliedig ar theori a'r rhai sydd yn seiliedig ar dechneg, a'r cysondeb rhwng y syniad gwaelodol am ddysgu a'r negeseuon y bwriedir eu cyfleu.

Mae modelau gwaelod i fyny'n adlewyrchu'r farn bod cyfranogiad wrth ddatblygu gweithdrefnau neu ddeunyddiau newydd yn ffordd effeithiol iawn o annog ymrwymiad yr athrawon i newid. Gall grwpiau o athrawon, drwy gydweithio gyda chefnogaeth personél yr awdurdod lleol neu ymchwilwyr, fynd i'r afael yn greadigol â syniadau a hynny mewn amgylchedd ffafriol ac arbrofol. Gallant ddysgu oddi wrth y naill a'r llall, gan gyfuno eu syniadau a sicrhau perchnogaeth ar yr arferion wrth i'r rheini ddatblygu. Gyda chyfleoedd i fyfyrion a datblygu dealltwriaeth o'r egwyddorion sydd yn sylfaen i'r newidiadau yr hoffid eu gweld, gall y math hwn o arbrawf fod yn ddull effeithiol iawn o hyrwyddo dysgu proffesiynol. Ond mae'n gofyn am lawer o adnoddau, yn arbennig amser, a phan nad oes llawer o adnoddau ar gyfer datblygiad proffesiynol ni ellir ei ymestyn i lawer o athrawon.

Dull llai penagored yw'r un lle na ddisgwylir i athrawon ddatblygu technegau newydd eu hunain. Yn hytrach anogir hwy i roi dulliau a luniwyd eisoes ar waith. Nodwedd dysgu proffesiynol felly yw ei fod yn darparu cyfleoedd i addasu yn ogystal ag i fabwysiadu. Serch hynny, oni sefydlir dealltwriaeth o'r rhesymwaith am y technegau mae perygl y bydd yr athrawon yn eu defnyddio'n beirianyddol. Pan fydd angen gwneud penderfyniadau ynghylch pa bryd a sut y gellir defnyddio'r technegau gall diffyg dealltwriaeth sylfaenol o'r dibenion arwain at ddryswch ac, yn y pen draw, at wrthod y technegau.

Wrth geisio cyrraedd nifer fawr o athrawon, er enghraifft i gyflwyno newidiadau'n genedlaethol yn hytrach nag yn lleol, mae'r dulliau o hyrwyddo dysgu proffesiynol yn tueddu tuag at y rhai a ddefnyddir ar gyfer lledaenu. Defnyddir y model rhaeadru'n aml gan ledaenu'r un neges drwy wahanol ddarparwyr gyda chefnogaeth deunyddiau hyfforddi sydd yn gyffredin iddynt a threfnau a luniwyd yn flaenorol. Mae'n amlwg mai prin yw'r cyfle mewn dulliau felly o ddysgu proffesiynol i deilwra'r profiadau i gyd-fynd ag anghenion unigolion a gallant, ar y gwaethaf, ddilyn model syml o drosglwyddo top i lawr.

Gellir lliniaru'r drwg-effeithiau hyn drwy ddarparu cyfleoedd i gydweithwyr drafod a chyd-fyfyrion â'i gilydd.

Pan fydd angen gwneud penderfyniadau ynghylch pa bryd a sut y gellir defnyddio'r technegau gall diffyg dealltwriaeth sylfaenol o'r dibenion arwain at ddryswch ac, yn y pen draw, at wrthod y technegau.

Mae ar athrawon angen:

- *amser i ystyried hyn ac i addasu eu haddysgu er mwyn rhoi arferion newydd ar waith;*

- *gweithgareddau datblygiad proffesiynol, a'r rheini'n digwydd dros amser, o ddewis, gyda chyfle rhwng sesiynau i arbrofi gyda'r syniadau newydd am asesu;*

- *myfyrio am eu profiadau a'u rhannu gydag eraill er mwyn hyrwyddo dysgu proffesiynol a'r berchnogaeth a'r ddealltwriaeth sydd yn angenrheidiol os am lwyddo i sefydlu trefn asesu newydd.*

Waeth beth fo'r math o ddatblygiad proffesiynol a gynigir, dengys y profiad a gawsom o brosiectau diweddar fod angen nifer o elfennau allweddol i sicrhau dysgu proffesiynol effeithiol.

Rhaid i'r athrawon, er enghraifft, gael amser i ystyried hyn ac i addasu eu haddysgu er mwyn rhoi arferion newydd ar waith. Felly mae'n well i'r gweithgareddau datblygiad proffesiynol ddigwydd dros amser, gyda chyfle rhwng sesiynau i arbrofi gyda'r syniadau newydd am asesu. Mae myfyrio am eu profiadau a'u rhannu gydag eraill yn elfennau pwysig er mwyn hyrwyddo dysgu proffesiynol a'r berchnogaeth a'r ddealltwriaeth sydd yn angenrheidiol os am lwyddo i sefydlu trefn asesu newydd.

Mae angen i'r athrawon ddeall yn glir i ba gyfeiriad y maent yn ceisio symud eu harferion asesu a chael adborth am eu cynnydd. Ni all dysgu proffesiynol gychwyn ond o ddealltwriaeth gychwynnol yr athrawon, sef yr hyn sydd yn wir hefyd am ddysgu'r disgyblion.

Mae'n bosibl y bydd yn well gan rai athrawon gychwyn drwy fabwysiadu'r technegau ar gyfer newid yn hytrach na deall pam y rhoddir y newid ar waith. Serch hynny, dangosodd yr adolygiad o'r prosiectau mai dilyn y technegau'n fecanyddol a wneir oni fydd yr athrawon yn dod i ddeall pam eu bod yn gwneud hynny. Ni fydd y technegau'n cael eu haddasu ar gyfer gwahanol amgylchiadau penodol a hawdd fydd iddynt gael eu hanwybyddu yn y pen draw.

Effaith

Mae newid trefn, yn amlwg, yn ymgais i wneud gwahaniaeth, felly dylai rhywbeth newid. Gall y cyfiawnhad am newid trefn asesu fod yn gysylltiedig â rhyw agwedd benodol megis gwella'r cysondeb ym marcio'r athrawon yn y Saesneg. Yn amlach na pheidio cyflwynir y pwrpas mewn termau sydd yn cyfleu dyheadau ehangach megis gwella'r dysgu yn y dosbarth. Os yw sgôp y newid yn un eang mae'n anodd sefydlu pa effaith a gafodd. Mae hyn yn fwy cymhleth fyth os yw'r newid trefn arfaethedig yn un o nifer o newidiadau y mae'r ysgol yn eu rhoi ar waith ar yr un pryd.

Y dyhead sydd y tu ôl i arferion asesu yw gwella dysgu'r disgyblion. Mynegir y gwelliant hwn yn aml mewn termau eang a gall olygu llawer o bethau: gwell dealltwriaeth gysyniadol, mwy o sgiliau y gellir eu cymhwyso, sgiliau meddwl uwch, newid mewn agweddau, mwy o ymreolaeth i'r dysgwyr ayyb. Mae'n anodd mesur y prosesau hyn. Hyd yn oed pan mae modd

eu mesur, mae'n gwestiwn faint o'r newid a ddigwyddodd yn uniongyrchol oherwydd y newid yn yr arferion asesu. Nid ydym yn awgrymu y dylem osgoi gwerthuso effaith yn nhermau deilliannau ond mae'n tanlinellu'r angen am ofal wrth ddehongli canlyniadau.

Un o'r rhesymau mwyaf cyffredin am nodi 'dim gwahaniaeth', neu hyd yn oed ganfyddiadau negyddol am drefniadau newydd mewn addysg, yw nad oedd y newidiadau a fwriadwyd wedi eu sefydlu'n iawn. Er enghraifft, does dim gwerth mewn sefydlu trefn 'dim marciau na graddau' ar waith disgyblion oni chyflwynir adborth iddynt ar ffurf sylwadau sydd yn dangos pa gamau y dylent eu cymryd nesaf. Un o'r prif resymau am argymhell egwyddorion a safonau yn y pamffledyn hwn, felly, yw cynnig fframwaith i gynorthwyo'r rhanddeiliaid allweddol i sicrhau y sefydlir arferion asesu o ansawdd da neu i nodi pa elfennau sydd angen sylw.

Yn y prosiectau a astudiwyd, defnydd o ganfyddiadau'r athrawon oedd y ffurf flaenaf ar dystiolaeth o effaith. Yr hyn sydd yn deillio yw ymdeimlad cryf o gred bod newidiadau i'r drefn o asesu'n ffurfiannol yn fanteisiol i'r addysgu ac i'r dysgu. Nid oes lle i greu bod unrhyw beth o'i le ar y ddibyniaeth hon ar sylwadau personol yr athrawon ond mae dangosyddion eglur sydd yn ein cyfeirio at y mathau o dystiolaeth gefnogol sydd yn angenrheidiol i sicrhau dull systematig o werthuso'r effaith. Dyma rai o'r dangosyddion hynny:

- gwybodaeth gwaelodlin am yr amodau a'r arferion cyn i'r newidiadau gael eu cyflwyno;
- datganiad o'r canlyniadau a fwriedir ac y gellir eu hasesu, yn hytrach na bwriadau bras yn unig;
- tystiolaeth sydd yn ymwneud â'r deilliannau a fwriedir;
- tystiolaeth o ganlyniadau nas bwriadwyd;
- ystyriaeth o ddehongliadau amgen.

Mae'r olaf yn hynod bwysig gan y gellid cael nifer o esboniadau i egluro pam fod unrhyw newid wedi cael effaith. Er enghraifft, gall fod oherwydd bod yr athrawon yn fwy brwdfrydig am eu bod wedi cael sylw ac adnoddau arbennig yn hytrach nag oherwydd gwerth y trefnau newydd. At hynny, gall newid mewn asesu arwain at ôl-ffeithiau o ran llacio neu dynhau'r cyfyngiadau ar y cwricwlwm a dulliau dysgu, a gall y rheini ynddynt eu hunain effeithio'n sylweddol ar addysgu a dysgu.

Un o'r rhesymau mwyaf cyffredin am nodi 'dim gwahaniaeth', neu hyd yn oed ganfyddiadau negyddol am drefniadau newydd mewn addysg, yw nad oedd y newidiadau a fwriadwyd wedi eu sefydlu'n iawn. Un o'r prif resymau am argymhell egwyddorion a safonau yn y pamffledyn hwn, felly, yw cynnig fframwaith i gynorthwyo'r rhanddeiliaid allweddol i sicrhau y sefydlir arferion asesu o ansawdd da.

Mewn asesu mae'r syniad o gynnal arferion da fel rhai arhosol a digyfnawid yn amhriodol. Gall gweithgareddau dosbarth megis goleuadau traffig AfL, amser aros a dim marciau, a oedd unwaith yn newydd i'r athrawon, fynd yn fuan iawn yn ddim ond trefn ddiflas os na ddatblygir hwy ar y cyd ag anghenion athrawon a disgyblion, a'r rheini'n anghenion sydd yn newid yn gyson.

Rhaid i'r meini prawf a ddefnyddia'r ysgolion a'r arolygwyr wrth werthuso ysgolion, felly, gadarnhau ac adlewyrchu pwysigrwydd y newidiadau a roddir ar waith. Pan nad yw'r trefniadau o ran polisi a'r gefnogaeth swyddogol yn gyson â'r galwadau ar ysgolion, cyfyngir ar y cyfleoedd i gyflwyno trefniadau newydd.

Datblygiad Cynaliadwy

Mewn addysg, ac yn benodol yng nghyd-destun asesu, mae'r syniad o gynnal arferion da fel rhai arhosol a digyfnawid yn amhriodol. Rhaid i gynnal arferion asesu da fod yn broses ddynamig. Gall gweithgareddau dosbarth megis goleuadau traffig AfL, amser aros a dim marciau, a oedd unwaith yn newydd i'r athrawon, fynd yn fuan iawn yn ddim ond trefn ddiflas os na ddatblygir hwy ar y cyd ag anghenion athrawon a disgyblion, a'r rheini'n anghenion sydd yn newid yn gyson. Mae'r cysylltiad rhwng syniadau ac arferion yn ganolog ond yn aml mae'n ymddangos yn anodd ei gynnal gan fod y rhesymau am eu defnyddio wedi mynd ar goll.

Mae llawer o athrawon yn frwdfrydig ynglŷn ag ymateb eu disgyblion i ddefnyddio asesu i gefnogi eu dysgu. Ystyrir eu bod yn fwy hyderus, eu bod yn fwy tueddol i ddyfalbarhau ac yn fwy ymwybodol o'r hyn y mae rhaid iddynt ei wneud. Mae peth brwdfrydedd yn cael effaith hefyd ar yr addysgu ac ystyrir ei fod yn canolbwyntio mwy ar anghenion y disgyblion. Yr her yw ceisio sicrhau bod sefydlu'r amodau sydd yn angenrheidiol ar gyfer cynnal newid yn nodwedd ar y cynllunio hyd at lefel polisi cenedlaethol, fel y gwelwyd i raddau helaeth yn y datblygiadau yn yr Alban a Gogledd Iwerddon.

Gall newid mewn arferion asesu fod yn broses unigol ac yn broses gyfunol ond nid yw newid arferion asesu athrawon unigol, neu mewn ysgolion, yn ddigon i gynnal newid yn y system gyfan. Mae'r syniad o gynaliadwyedd fel arfer yn awgrymu:

- newid y tu hwnt i'r unigolyn, sef newid yn y system ei hun;
- ymrwymiad i newid ar draws y system a chefnogaeth yn hynny o beth;
- newid arfer fel nodwedd ar addysg yr athrawon a pholisïau'r llywodraeth a rhai lleol.

Rhaid i'r meini prawf a ddefnyddia'r ysgolion a'r arolygwyr wrth werthuso ysgolion, felly, gadarnhau ac adlewyrchu pwysigrwydd y newidiadau a roddir ar waith. Pan nad yw'r trefniadau o ran polisi a'r gefnogaeth swyddogol yn gyson â'r galwadau ar ysgolion, cyfyngir ar y cyfleoedd i gyflwyno trefniadau newydd.

Mae sefydlu trefn asesu newydd yn cynnwys cynnal diwylliant dynamig o barodrwydd i gofleidio newid ac ymrwymiad i fyfyrion arno ar bob lefel. Rhaid i athrawon, gwneuthurwyr polisi, gweithwyr proffesiynol eraill ym myd addysg ac ymchwilwyr gyda'i gilydd geisio gwella'r dysgu.

Datblygiad cynaliadwy yw'r amod angenrheidiol a'r drefn derfynol ddewisol mewn unrhyw newid o werth yn y drefn asesu. Ond ni ddylid meddwl amdano fel mater o adnoddau megis amser, cefnogaeth a deunyddiau. Bydd angen y rhain, ond bydd parodrwydd yr athrawon i chwilio'n barhaus am ffyrdd o wella eu harferion asesu yn un elfen hanfodol. Rhaid i'r proffesiwn feddwl yn barhaus a ellir cyfiawnhau newidiadau (e.e. a dynt yn briodol, yn ddefnyddiol ac yn effeithiol yn y dosbarth) ac os felly rhaid bod yn barod i'w mabwysiadu.

Egwyddorion a Safonau ar gyfer Arferion Asesu Effeithiol gan Athrawon

Cymharol gyfnewidiol fu hynt trefnau asesu newydd yn systemau addysg y DU. Mae enghreifftiau o ymroddiad a rhagoriaeth mewn prosiectau unigol ond mae'r systemau cenedlaethol yn fwy tameidiog wrth ymdrin â'r prosesau allweddol (Ffigur 1). Maent yn tueddu i ragori mewn rhai prosesau ond am nifer o resymau yn cynnwys adnoddau, nid ydynt i gyd yn mynd i'r afael â'r cyfan yn ddigonol i sicrhau bod yr arferion a ddymunid yn cael cefnogaeth ac yn parhau.

Mae ffenomen arall, fodd bynnag, yn amlwg yn y darlun llawn. Gellid disgrifio hyn yn fyr drwy ddweud bod llawer o wahanol leisiau fel pe baent yn sôn am yr un materion (gwella'r arferion asesu) ond gyda chymaint o wahanol ddiffiniadau o'r materion ag sydd o leisiau. Yn y pen draw mae sefyllfa felly'n dirywio nes nad yw'n ddim ond cymysgedd o jargon yn cael ei defnyddio i ddisgrifio gwahanol fathau o asesiadau, gwahanol ddefnydd o asesu a gwahanol ganfyddiadau o'r hyn a ystyrir yn ansawdd derbyniol mewn arferion asesu. O ddiffyg barn glir am yr hyn sydd yn gwneud asesu 'da' at unrhyw ddiben penodol, mae'n anodd penderfynu beth fyddai'n welliant neu yn wir, sut i'w ledaenu neu sut ddatblygiad proffesiynol i'w gyflwyno.

Egwyddorion Arferion Asesu

Rydym ni o'r farn bod canfod pa egwyddorion a goleddir yn eang yn gam cyntaf tuag at sefydlu iaith gyffredin i'w defnyddio yng nghyd-destun asesiadau athrawon. Rydym wedi llunio

Datblygiad cynaliadwy yw'r amod angenrheidiol a'r drefn derfynol ddewisol mewn unrhyw newid o werth yn y drefn asesu. Bydd parodrwydd yr athrawon i chwilio'n barhaus am ffyrdd o wella eu harferion asesu yn un elfen hanfodol.

O ddiffyg barn glir am yr hyn sydd yn gwneud asesu 'da' at unrhyw ddiben penodol, mae'n anodd penderfynu beth fyddai'n welliant neu yn wir, sut i'w ledaenu neu sut ddatblygiad proffesiynol i'w gyflwyno.

set ohonynt ar sail yr astudiaeth o brosiectau diwygio asesu a wnaed gyda gwybodaeth a dealltwriaeth ystod eang o arbenigwyr a fu'n rhan o'r astudiaeth. Serch hynny, rydym yn cydnabod y dylid ystyried bod yr egwyddorion (a'r safonau a gyflwynir yn Atodiad 1), fel y mae datblygiad cynaliadwy ei hun, yn ddynamig ac yn hawdd eu newid. A siarad yn gyffredinol mynegir hwy mewn termau eang a all fod mor addas ar gyfer polisi cenedlaethol ag y maent ar gyfer arferion yn y dosbarth ac ar gyfer gwahanol ddibenion asesu. Dyma'r rhestr:

Mae canfod pa egwyddorion a goleddir yn eang yn gam cyntaf tuag at sefydlu iaith gyffredin i'w defnyddio yng nghyd-destun asesiadau athrawon.

1. Dylai asesiad o unrhyw fath wella'r dysgu yn y pen draw.
2. Dylai dulliau asesu ei gwneud yn bosibl i hwyluso cynnydd yn yr holl nodau dysgu pwysig, ac i adrodd amdano.
3. Dylai trefnau asesu gynnwys prosesau eglur i sicrhau bod yr wybodaeth mor ddilys a dibynadwy ag y bo'n angenrheidiol at y diben.
4. Dylai asesu hybu dealltwriaeth y cyhoedd o'r nodau dysgu sydd yn berthnasol i fywyd y myfyrwyr ar y pryd ac yn y dyfodol.
5. Dylid trin pob asesiad o ganlyniadau dysgu fel bras amcan lle mae gwneud camgymeriadau'n anrnod.
6. Dylai asesiadau fod yn rhan o'r broses o addysgu sydd yn galluogi'r myfyrwyr i ddeall beth yw nodau eu dysgu a sut y bernir ansawdd eu cyrhaeddiad.
7. Dylai dulliau asesu annog y myfyrwyr i gymryd diddordeb rhagweithiol yn eu dysgu a'r asesiad o'u dysgu.
8. Dylai'r asesu alluogi ac ysgogi'r myfyrwyr i ddangos yr hyn y gallant ei wneud.
9. Dylai asesu gyfuno gwybodaeth o wahanol fathau, gan gynnwys hunanasesiadau'r myfyrwyr, fel gwybodaeth a fydd yn sail i benderfyniadau ynglŷn â dysgu a chyraeddiadau'r myfyrwyr.
10. Dylai'r dulliau o asesu gwrdd â safonau sydd yn adlewyrchu consensws eang ynglŷn ag ansawdd, a hynny ar bob lefel o arfer yn y dosbarth hyd at bolisi cenedlaethol.

Mae modd defnyddio'r egwyddorion hyn fel meini prawf gwerthuso, ond yr hyn a fydd o fwy o gymorth yw bod yn benodol ynglŷn â'r ffordd y maent yn berthnasol ar wahanol lefelau yn y system addysg ac ar gyfer defnydd ffurfiannol a chrynodol o asesu. Drwy wneud hynny fe gyrhaeddwn safonau a fynegir fel ansawdd arferion y dylai'r rhai sydd yn gweithio yn y pedair cymuned allweddol - y dosbarth, yr ysgol, yr awdurdod lleol a pholisi cenedlaethol - ymgynghraedd tuag ato.

Mewn rhai manau, byddai gwelliant amlwg yn sgil newid arferion asesu yn gynnydd yng nghyrhaeddiad y disgyblion. Dyma nod bwriadol diwygiadau o unrhyw fath mewn addysg. Fodd bynnag mae'n wir i raddau nad oes data sylweddol am effeithiau'r newidiadau ar gyraeddiadau disgyblion wedi deillio o'r newidiadau cyfredol a diweddar mewn trefnau asesu. Nid yw hyn yn peri syndod gan mai dim ond yn y tymor hir y gellir disgwyl i effaith newidiadau mewn arferion asesu ar ganlyniadau myfyrwyr ddoed yn amlwg. Ond gellir canfod gwelliant mewn ffyrdd heblaw am fesur y deilliannau'n unig.

Gellir canfod gwelliant yn nysgu myfyrwyr mewn ffyrdd heblaw am fesur y deilliannau'n unig.

Safonau Arferion Asesu

Rydym yn dadlau, ar sail mewnbwn arbenigwyr allweddol a'r dadansoddiad o wahanol newidiadau a wnaed, bod safonau y gellir eu defnyddio i lunio barn am asesiadau athrawon. Nid yw'r rhain fymryn yn fwy anodd eu cyrraedd na safonau arferion mewn meysydd eraill mewn gwaith proffesiynol.

Mae'n bwysig i ni nodi, fodd bynnag, ein bod yn defnyddio'r term safonau mewn ystyr ehangach nag sydd yn arferol mewn addysg. Yn aml dehonglir safonau fel lefelau o gyrhaeddiad fel y mesurir hwy gan sgorau mewn profion neu raddau mewn arholiadau. Yma rydym yn defnyddio safonau mewn perthynas ag asesu mewn ystyr fwy cyffredinol. Mae safonau o'r fath yn adlewyrchu disgwyliadau am, er enghraifft, yr ystod o ddeilliannau dysgu sydd yn gynwysedig mewn asesu. Maent hefyd yn cynnwys effaith y broses asesu ar y disgyblion, yr athrawon a'r cwricwlwm. Yn y pen draw maent yn arwain y ffordd y dylid llunio polisi asesu.

Gellir defnyddio safonau ansawdd da mewn asesu gan athrawon i adnabod arfer da lle mae'n bod neu i ganfod beth ddylid ei newid os nad yw'n bod.

Mae'r safonau hyn ar gyfer arferion o ansawdd yn amlwg yn gyraeddadwy iawn ond eu prif fwriad yw mynegi cyfeiriad yn hytrach na nod. Felly gellir defnyddio'r safonau i helpu gwahanol grwpiau i adnabod arfer da lle mae'n bod. Gallant fod yn gefnogaeth i adolygiad a thrafodaeth feirniadol gan wahanol gymunedau o ddefnyddwyr am natur asesu effeithiol. Ar y llaw arall hefyd, gallant ddangos beth ddylid ei newid lle nad oes

arfer da ar waith, a gallant helpu'r rhai sydd yn ceisio newid yr arferion asesu i sicrhau bod yr holl elfennau allweddol yn eu lle. Mae'r safonau a restrwyd yn Atodiad 1 yn cynnig fframweithiau y gall pedwar grŵp allweddol eu defnyddio wrth ystyried ansawdd yr arferion asesu; y grwpiau hynny yw: athrawon, rheolwyr ysgolion, arolygwyr ac ymgynghorwyr proffesiynol a gwneuthurwyr polisi.

Sylwadau Clo

Nid yn ysgafn y dylid wynebu'r her o newid arferion asesu mewn ysgolion. Rhaid ei gynllunio a'i sefydlu mewn modd trylwyr, er mwyn i'r newid ddiwallu anghenion mewdol athrawon, disgyblion, rhieni neu'r ysgol ar un llaw, neu anghenion allanol cyflogwyr, addysg drydyddol neu'r llywodraeth ar y llall. Gellir ei gyflawni drwy gydweithredu, ymglymiad ac ymrwymiad bwriadus yr holl brif chwaraewyr gan gynnwys athrawon, rheolwyr ysgolion, ymchwilwyr, athrawon sydd yn addysgwyr, personél awdurdodau lleol a gwneuthurwyr polisi. Mae rhan y disgyblion hefyd yn bwysig iawn, ac os ceisir eu barn gweithredu arni daw budd sylweddol i'r broses o newid arferion asesu yn y dosbarth.

Rhaid ei gynllunio a'i sefydlu mewn modd trylwyr, er mwyn i'r newid ddiwallu anghenion mewdol athrawon, disgyblion, rhieni neu'r ysgol ar un llaw, neu anghenion allanol cyflogwyr, addysg drydyddol neu'r llywodraeth ar y llall.

Bydd gwell gobaith o gyflawni'r nod terfynol - sef gwell dysgu yn sgil arferion asesu effeithiol - os cynllunnir y broses o newid, fel yr awgrymwn yma, mewn modd cynhwysfawr, o'r newid cychwynnol hyd nes y bydd yn datblygu'n gynaliadwy ohono'i hun. O'i fynegi'n syml ni all unrhyw gynllunio ar gyfer newid mewn arferion asesu fod yn gyflawn yn y diwedd oni fydd y nod o ddatblygiad cynaliadwy yn rhan o'r cynllunio hwnnw. Cynigiwn egwyddorion a safonau i fod yn gymorth ar gyfer y broses o newid (Atodiad 1) ac mae'r rheini'n disgrifio canfyddiad llawer o bobl o'r hyn sydd yn arfer da mewn asesu - o'r dosbarth i ffurfio polisi.

Yn ysbryd y pamffled cyfan, felly, cynigiwn yr egwyddorion a'r safonau hyn, a'r galw am lunio'r newidiadau mewn modd holistaidd er mwyn ysgogi trafod a myfyrio ehangach am y broses gymhleth a dynamig o newid arferion asesu.

Cyfeiriadau Defnyddiol (gan gynnwys y rhai y cyfeiriwyd atynt):

- Y Grŵp Diwygio Asesu (ARG) (2002) *Asesu ar gyfer Dysgu: 10 Egwyddor* Gwefan y Grŵp Diwygio Asesu: www.assessment-reform-group.org (cyrchwyd ddiwethaf 16-4-08)
- Y Grŵp Diwygio Asesu (ARG) (2006) *Rôl athrawon wrth asesu dysgu*. Gwefan y Grŵp Diwygio Asesu: www.assessment-reform-group.org (cyrchwyd ddiwethaf 16-4-08)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. a Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Maidenhead: Open University Books
- Black, P. a Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5, 1-74.
- Daugherty, R. (2007) National Curriculum assessment in Wales: evidence-informed policy? *Welsh Journal of Education* 14, 62-77
- Gardner, J. (2006) (Gol) *Assessment and Learning*. Llundain: Sage
- James, M. et al (2007) *Improving learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*. Llundain: Routledge
- Leitch, R. et al (2008) *Consulting Pupils on the Assessment of their Learning (CPAL). Research Briefing Number 36*, Y Cyngor Ymchwil Economaidd a Chymdeithasol: Rhaglen Ymchwil Addysgu a Dysgu
<http://www.tlrp.org/pub/documents/Leitch%20RB%2036%20FINAL.pdf>
(cyrchwyd ddiwethaf 16-4-08)
- Harlen, W. (2007) *Assessment of Learning*. Llundain: Sage.
- Hutchinson, C. a Hayward, L. (2005) The journey so far: assessment for learning in Scotland, *The Curriculum Journal*, 16 (2), 225-248
- Yr Awdurdod Cymwysterau a Chwricwlwm (QCA) (2007) *Personal Learning and Thinking Skills Framework*. Llundain: Yr Awdurdod Cymwysterau a Chwricwlwm
http://www.qca.org.uk/qca_5866.aspx (cyrchwyd ddiwethaf 16-4-08)
- Stobart, G. (2008) *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Llundain: Routledge
- Stobart, G a Stoll, L. (2005) The Key Stage 3 strategy: what kind of reform is this? *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 225-238

Atodiad 1

Safonau ar gyfer Arferion Asesu yn y Dosbarth

Asesu'n Gyffredinol

1. Mae'r asesu'n defnyddio ystod o ddulliau sydd yn ei gwneud yn bosibl i ystyried yr amrywiol nodau dysgu a'r cynnydd tuag atynt.
2. Mae'r dulliau a ddefnyddir yn ymdrin â'r sgiliau, yr wybodaeth neu'r ddealltwriaeth sydd yn cael eu hasesu heb gyfyngu ar ystod y cwricwlwm.
3. Mae'r addysgu'n darparu cyfleoedd i'r myfyrwyr ddangos yr hyn y medrant ei wneud, drwy gyfrwng y tasgau sydd yn ymdrin â holl ystod y nodau dysgu.
4. Mae'r athrawon yn defnyddio tystiolaeth a geir drwy eu hasesiadau parhaus i:
 - helpu dysgu myfyrwyr
 - crynhoi'r dysgu yn nhermau meini prawf ar gyfer adrodd;
 - meddwl am eu haddysgu a'i wella.
5. Mae'r athrawon yn datblygu eu harferion asesu drwy gyfrwng ystod o weithgareddau dysgu proffesiynol yn cynnwys meddwl am eu profiadau a'u rhannu gyda'u cydweithwyr.

Defnydd Ffurfiannol o Asesu

1. Mae'r athrawon yn casglu tystiolaeth o ddysgu eu myfyrwyr drwy gwestiynu, arsylwi, trafod ac astudio'r cynnyrch sydd yn berthnasol i'r nodau dysgu.
2. Mae'r athrawon yn trafod gyda'r myfyrwyr y nodau dysgu a'r safonau sydd yn ddisgwyliedig yn eu gwaith.
3. Mae'r athrawon yn defnyddio asesiadau i symud dysgu'r myfyrwyr ymlaen drwy:
 - addasu cyflymder, her a chynnwys y gweithgareddau;
 - cyflwyno adborth i'r myfyrwyr ynglŷn â sut i wella;
 - caniatáu amser i'r myfyrwyr feddwl am eu gwaith a'i asesu.
4. Mae'r myfyrwyr yn defnyddio asesiadau i symud eu dysgu ymlaen drwy:
 - wybod y meini prawf ar gyfer y safonau y dylent fod yn anelu atynt yn eu gwaith, a'u defnyddio;
 - cyflwyno sylwadau i'w cyfoedion a derbyn sylwadau ganddynt hwythau, am ansawdd eu gwaith a sut i wella;
 - meddwl sut i wella eu gwaith a derbyn cyfrifoldeb am hynny.

Defnydd Crynodol o Asesu

1. Mae'r athrawon yn seilio eu barn am ganlyniadau dysgu'r myfyrwyr ar ystod o fathau o weithgareddau sydd yn addas ar gyfer y deunydd pynciol ac oed y myfyrwyr, a gallai hynny gynnwys profion neu dasgau asesu penodol.
2. Mae asesu canlyniadau dysgu'n seiliedig ar amrywiaeth gyfoethog o dasgau sydd yn galluogi'r myfyrwyr i ddangos beth yw ystyr bod yn 'dda' mewn rhyw waith penodol.
3. Mae'r athrawon yn cynnal trafodaeth gyda'i gilydd am waith y myfyrwyr er mwyn cysoni eu barnau am lefelau neu raddau pan fo angen y rheini.
4. Mae'r myfyrwyr yn ymwybodol o'r meini prawf a ddefnyddir i ffurfio barn am eu gwaith dros gyfnod.
5. Mae'r myfyrwyr yn ymwybodol o'r dystiolaeth a ddefnyddir a sut y ffurfir barn am eu canlyniadau dysgu.
6. Caiff y myfyrwyr gymorth i ddefnyddio canlyniadau'r asesu i wella eu dysgu.

Atodiad 1 (parhad)

Safonau i'w defnyddio gan Dimau Rheoli Ysgolion

Asesu'n Gyffredinol	Defnydd Ffurfiannol o Asesu	Defnydd Crynodol o Asesu
<p>1. Mae polisi ysgol ar gyfer asesu sydd yn adlewyrchu'r safonau uchod ar gyfer arferion dosbarth.</p> <p>2. Trafodir ac adolygir y polisi'n rheolaidd i adlewyrchu'r arferion sydd yn datblygu.</p> <p>3. Mae gan yr athrawon gyfleoedd i wella eu harferion asesu drwy gyfrwng dysgu proffesiynol a chydweithredu.</p> <p>4. Caniateir amser i athrawon drafod a meddwl am arferion asesu'r naill a'r llall, a'u harsylwi ar adegau.</p> <p>5. Cyfleu i rieni a'r gofalwyr beth yw polisi ac arferion asesu'r ysgol.</p>	<p>Mae'r athrawon yn cydweithredu wrth ddatblygu eu harferion o ran:</p> <ul style="list-style-type: none">• cyfleu i'r myfyrwyr beth yw'r nodau a'r meini prawf ansawdd;• helpu'r myfyrwyr i gymryd rhan mewn hunanasesu ac asesu cyfoedion;• cyflwyno adborth i helpu dysgu;• galluogi'r myfyrwyr i dderbyn cyfrifoldeb am eu gwaith.	<p>1. Mae'r athrawon yn medru defnyddio amrywiaeth o ddulliau asesu heb y pwysau a ddaw pan fydd y canlyniadau'n cael eu defnyddio at ddibenion a all newid pethau'n sylweddol.</p> <p>2. Mae'r athrawon yn cymryd rhan yn y gwaith o ddatblygu trefnau sicrwydd ansawdd i sicrhau cystal cysondeb ag y gellir ym marn yr athrawon.</p> <p>3. Trafodir cyraeddiadau'r myfyrwyr o safbwynt yr hyn y medrant ei wneud ac nid yn unig o safbwynt eu lefelau neu eu graddau.</p> <p>4. Mae system hylaw ar gyfer cadw cofnodion ar waith er mwyn dilyn y cynnydd yn nysgu myfyrwyr ac adrodd amdano.</p> <p>5. Mae'r rhieni a'r gofalwyr yn derbyn adroddiadau ysgrifenedig a llafar sydd yn nodi'r camau nesaf ar gyfer eu plant, ac sydd yn cyflwyno gwybodaeth am y prosesau asesu i sicrhau eu bod yn hyderus yn asesiadau'r athrawon.</p> <p>6. Nid oes angen asesiadau crynodol i ddim ond olrhain y cynnydd ac i adrodd amdano.</p>

Atodiad 1 (parhad)

Safonau i'w Defnyddio gyda'r Trefniadau ar gyfer Arolygon a Chynghori yn Genedlaethol ac yn Lleol

Asesu'n Gyffredinol

1. Adolygir polisïau ac arferion yr ysgolion o ran asesu mewn perthynas â'r safonau uchod.
2. Mae'r trefnau arolygu'n sicrhau bod yr ysgolion yn gwerthuso eu harferion asesu ac yn datblygu cynlluniau gweithredu i wella.
3. Mae cyfleoedd i'r ysgolion rannu a datblygu arferion asesu.
4. Mae datblygiad proffesiynol ar gael i ddatblygu polisïau ac i wella arferion asesu.
5. Mae adnoddau ar gael i alluogi'r ysgolion i gymryd camau i wella eu harferion asesu.

Defnydd Ffurfiannol o Asesu

1. Mae defnydd o asesu i gefnogi'r dysgu'n cael ei gynnwys fel ffactor allweddol wrth werthuso effeithiolrwydd yr ysgolion.
2. Mae help ar gael i'r ysgolion i sicrhau bod pob maes cyrhaeddiad yn cael budd o'r defnydd ffurfiannol o asesu.
3. Anogir yr ysgolion i ddatblygu eu defnydd ffurfiannol o asesu.

Defnydd Crynodol o Asesu

1. Cynorthwyr yr ysgolion i ddatblygu cynlluniau gweithredu ar sail hunanwerthuso mewn perthynas ag ystod o ddangosyddion y tu hwnt i lefelau cyrhaeddiad y myfyrwyr.
2. Mae'r cyngor ynglŷn â pholisïau ac arferion asesu'r ysgolion yn cadw mewn cof yr hyn sydd yn hysbys am ddibynadwyedd a dilysrwydd gwahanol ddulliau o asesu.
3. Cynorthwyr yr ysgolion i ddefnyddio canlyniadau asesiadau i ganfod meysydd lle mae lle i wella'r cyfleoedd dysgu.

Atodiad 1 (parhad)

Safonau i'w Defnyddio wrth Ffurio Polisi Cenedlaethol

Aseu'n Gyffredinol

1. Mae'r polisïau'n ei gwneud yn ofynnol i'r ysgolion a'r ymgynghorwyr lleol ddangos sut y defnyddir yr holl aseu i helpu dysgu'r myfyrwyr.
2. Mae cyflwyno arferion aseu newydd yn mynd law yn llaw â'r meini prawf ar gyfer addysgu a gwerthuso athrawon sydd yn angenrheidiol er mwyn sicrhau eu bod yn gynaliadwy.
3. Mae'r ysgolion yn atebol am ddefnyddio aseu ffurfiannol ac aseu crynodol i sicrhau y cyrhaeddir mor agos ag y gellir at y nodau.
4. Adroddir am safonau cenedlaethol cyrhaeddiad myfyrwyr fel ystod o ddata meintiol ac ansoddol ar sail arolygon o samplau cynrychioliadol.

Defnydd Ffurfiannol o Aseu

1. Mae aseu i gefnogi dysgu'n greiddiol yn rhaglenni'r llywodraeth ar gyfer codi safonau cyrhaeddiad.
2. Mae cyrsiau addysg cychwynnol yr athrawon ynghyd â chyrsiau datblygiad proffesiynol yn sicrhau bod yr athrawon yn medru defnyddio aseu i gefnogi'r dysgu.
3. Mae fframweithiau arolygu ysgolion yn rhoi amlygrwydd i'r defnydd o aseu i gefnogi'r dysgu.
4. Anogir yr ysgolion i werthuso a datblygu eu defnydd ffurfiannol o aseu.

Defnydd Crynodol o Aseu

1. Defnyddir asesiadau athrawon, wedi eu safoni, i adrodd am berfformiad y myfyrwyr drwy gydol y blynyddoedd gorfodol yn yr ysgol.
2. Mae angen safoni barnau'r athrawon i sicrhau cysondeb yn y dehongliad o'r meini prawf o fewn ysgol a rhwng yr holl ysgolion.
3. Mae rheoliadau'n sicrhau bod trefniadau ar gyfer defnydd crynodol o aseu'n gydnaws â'r arfer o ddefnyddio aseu i helpu'r dysgu.
4. Mae'r targedau ar gyfer gwella ysgolion yn seiliedig ar ystod o ddangosyddion ac yn rhai y cytunwyd arnynt drwy broses o gyfuno gwerthuso allanol a hunanwerthuso mewnol.

Atodiad 2

Rhestr o'r Prif Brosiectau a Adolygwyd dan Nawdd ARIA

- Assessment is for Learning (Learning and Teaching Scotland a Llywodraeth yr Alban)
- Aseu Cynnydd Disgyblion (Cyfnod Allweddol 3) a Monitro Cynnydd Plant (Cyfnod Allweddol 2) (Awdurdod Cymwysterau a Chwricwlwm gyda'r Strategaethau Cenedlaethol Cynradd ac Uwchradd)
- Assessment for Learning in the Northern Ireland Revised Curriculum (Council for Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), Gogledd Iwerddon)
- Consulting Pupils on the Assessment of their Learning (Prifysgol y Frenhines, Belfast)
- Rhaglen ar gyfer Datblygu Meddwl ac Aseu ar gyfer Dysgu (Yr Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau, Llywodraeth Cynulliad Cymru)
- Rhaglen Aseu ar gyfer Cymru: Sicrhau Aseiad Athrawon yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 (Yr Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau, Llywodraeth Cynulliad Cymru)
- Prosiect e-scape. Goldsmiths, Prifysgol Llundain
- Jersey Actioning Formative Assessment (JAFA) (Coleg y Brenin Llundain ac Adran Addysg Jersey)
- King's Oxfordshire Medway Formative Assessment Prosiect (KMOFAP) (King's College, Llundain, Awdurdod Lleol Sir Rhydychen ac Awdurdod Lleol Medway)
- King's Oxfordshire Summative Assessment Prosiect (KOSAP) (Coleg y Brenin Llundain ac Awdurdod Lleol Sir Rhydychen)
- Learning How to Learn (Prifysgol Caergrawnt)
- Portsmouth Learning Community Assessment for Learning Strand (Awdurdod Lleol Portsmouth)
- Summative Teacher Assessment at the End of Key Stage 2 (Awdurdod Lleol Birmingham ac Awdurdod Lleol Sir Rhydychen)

DS. Nid yw'r rhestr hon yn cynnwys manylion am y nifer helaeth o drefnau lleol pwysig a gymerodd ran yn nigwyddiadau ARIA e.e. Awdurdod Lleol Gateshead, Belfast ELB a'r Highland Council.

Grŵp Craidd a Phwyllgor Ymgynghorol y Prosiect

Y Grŵp Craidd

Yr Athro John Gardner	Prifysgol y Frenhines a'r Grŵp Diwygio Asesu
Yr Athro Wynne Harlen	Prifysgol Bryste a'r Grŵp Diwygio Asesu
Louise Hayward	Prifysgol Glasgow a'r Grŵp Diwygio Asesu
Yr Athro Gordon Stobart	Institute of Education, Llundain a'r Grŵp Diwygio Asesu

Y Pwyllgor Ymgynghorol

Yr Athro Paul Black	Coleg y Brenin, Llundain a'r Grŵp Diwygio Asesu
Yr Athro Richard Daugherty	Prifysgol Caerdydd a'r Grŵp Diwygio Asesu
Yr Athro Kathryn Ecclestone	Prifysgol Oxford Brookes a'r Grŵp Diwygio Asesu
Yr Athro Mary James	Institute of Education, Llundain a'r Grŵp Diwygio Asesu
Dorothy Kavanagh	Ymgynghorydd Asesu, Sir Rhydychen
Alison Kidd	Swyddog Gwella Ansawdd, Dinas Caeredin
Stuart Merry	Emley First School, Huddersfield
Martin Montgomery	Cyn Reolydd Datblygu Asesu, NICCEA
Dr Paul Newton	Awdurdod Cymwysterau a Chwricwlwm a'r Grŵp Diwygio Asesu
Dr Catrin Roberts	Sefydliad Nuffield (hyd 2007)
Dr Mike Walker	Ysgol Ramadeg y Brenin Edward VI, Chelmsford
Anne Whipp	Llywodraeth Cynulliad Cymru

Cefnogwyr Ymchwil y Prosiect

Dr Debie Galanouli	Prifysgol y Frenhines (Ion 2007 – Chwef 2008)
Jo Wilson	Prifysgol y Frenhines (Medi - Rhagfyr 2006)

© Grŵp Diwygio Aseu, 2008

www.assessment-reform-group.org

www.aria.qub.ac.uk

ISBN: 9780853899297