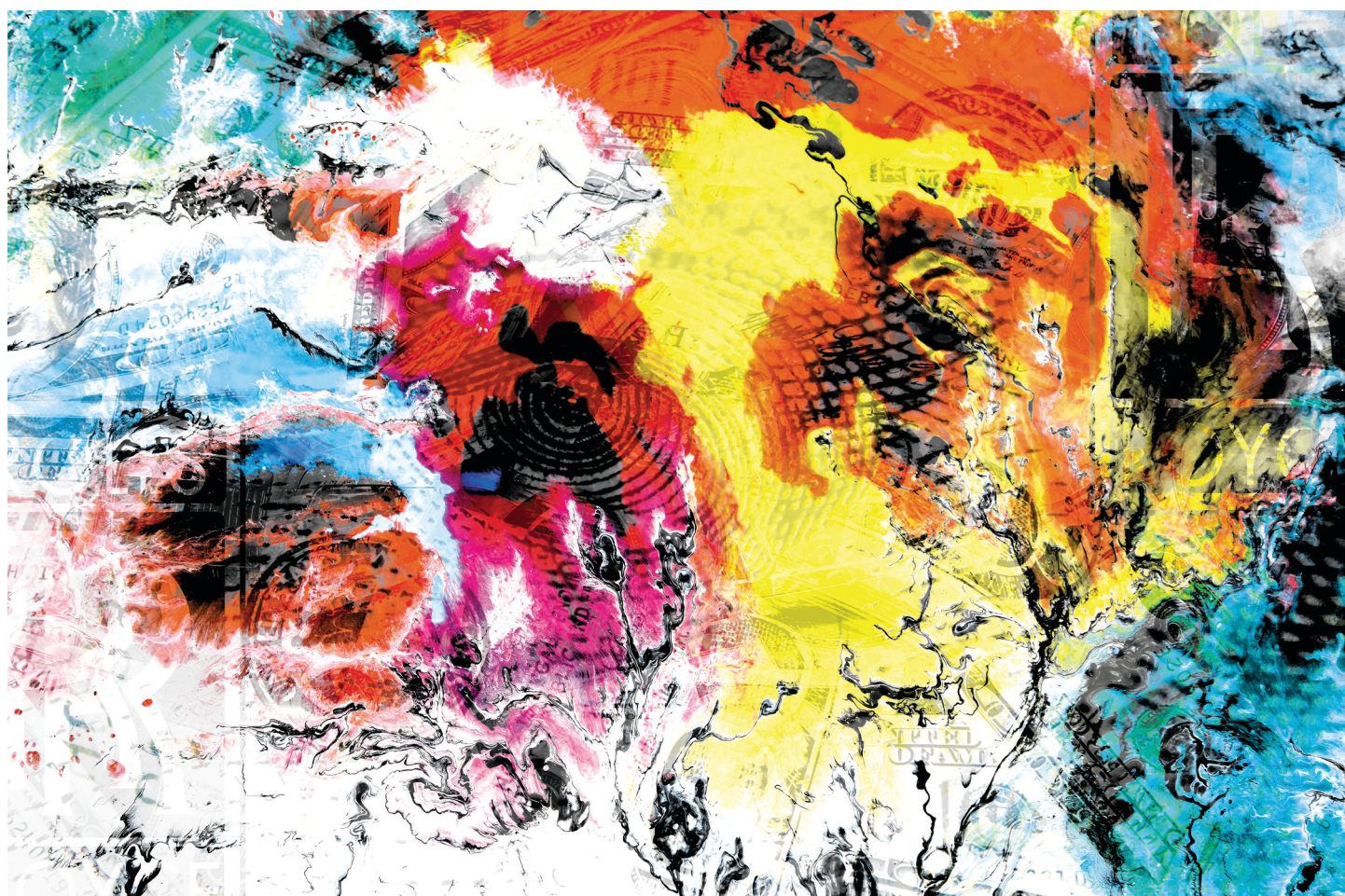


Dysgu ac arfer: Gweithrediad a hunaniaethau



This e-book is taken from an Open University module, which was originally published as an open educational resource on the OpenLearn website [<http://www.open.edu/openlearn/>]. This content may include video, images and interactive content that may not be optimised for your device. To view the original version of this content please go to OpenLearn – [<http://www.open.edu/openlearn/>].

For information on Open University courses and study packs write to

If reading this text has inspired you to learn more, you may be interested in joining the millions of people who discover our free learning resources and qualifications by visiting The Open University [<http://www.open.ac.uk/choose/ou/open-content>].

Don't miss out:

1. Join over 200,000 students, currently studying with The Open University [<http://www.open.ac.uk/choose/ou/open-content>]

2. Enjoyed this? Find out more about this topic or browse all our free course materials on OpenLearn [<http://www.open.edu/openlearn/>]

3. Outside the UK? We have students in over a hundred countries studying online qualifications [<http://www.openuniversity.edu/>] including an MBA at our triple accredited Business School.

The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA

Copyright © 2013 The Open University

Except for third party materials and/or otherwise stated (see terms and conditions [<http://www.open.ac.uk/conditions>]) the content in OpenLearn is released for use under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-Sharealike 2.0 licence [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/uk/>].

In short this allows you to use the content throughout the world without payment for non-commercial purposes in accordance with the Creative Commons non commercial sharealike licence. Please read this licence in full along with OpenLearn terms and conditions before making use of the content.

When using the content you must attribute us (The Open University) (the OU) and any identified author in accordance with the terms of the Creative Commons Licence.

The Acknowledgements section is used to list, amongst other things, third party (Proprietary), licensed content which is not subject to Creative Commons licensing. Proprietary content must be used (retained) intact and in context to the content at all times. The Acknowledgements section is also used to bring to your attention any other Special Restrictions which may apply to the content. For example there may be times when the Creative Commons Non-Commercial Sharealike licence does not apply to any of the content even if owned by us (the OU). In these stances, unless stated otherwise, the content may be used for personal and non-commercial use. We have also identified as Proprietary other material included in the content which is not subject to Creative Commons Licence. These are: OU logos, trading names and may extend to certain photographic and video images and sound recordings and any other material as may be brought to your attention.

Unauthorised use of any of the content may constitute a breach of the terms and conditions and/or intellectual property laws.

We reserve the right to alter, amend or bring to an end any terms and conditions provided here without notice.

All rights falling outside the terms of the Creative Commons licence are retained or controlled by The Open University.

Head of Intellectual Property, The Open University

Designed and edited by The Open University

The Open University

E846_1

Dysgu ac arfer: Gweithrediad a hunaniaethau

Contents

Cyflwyniad	4
Deilliannau dysgu	5
1 Meddwl am natur gwybodaeth	6
1.1 Dod o hyd i ystyr	8
2 Meddwl am arfer	10
3 Cyfryngu cymdeithasol	12
4 Gweithrediad dynol	14
5 Crynodeb	19
References	19
Acknowledgements	20

Cyflwyniad

Mae'r uned hon yn cyflwyno dull cymdeithasol-ddiwylliannol o ddeall a dadansoddi'r hyn a ddysgir. Mae'r syniad hwn o ddysgu yn herio'r hyn a ystyrir yn draddodiadol fel dysgu a gwybodaeth mewn sefyllfaoedd ffurfiol. Mae'n eich cyflwyno i'r ffordd y mae dylanwadau cymdeithasol, hanesyddol a diwylliannol yn llywio arfer a'r hyn sydd ar gael i'w ddysgu. Wrth ddwyn ynghyd y dysgu sy'n digwydd yn y mannau cymdeithasol/hamdden ac yn y gweithle a'i ystyried, mae'r uned yn eich gwahodd i ailystyried sut rydych, er enghraifft, yn deall y gwahaniaethau rhwng y cartref a'r ysgol, gweithgareddau beunyddiol a gweithgareddau arbenigol, yr iard chwarae a'r ystafell ddosbarth a gwahaniaethau eraill a gaiff eu gwneud yn aml ar draws cyd-destunau. Mae'r uned hon yn ystyried rhai o'r cysyniadau allweddol sy'n sail i'r syniad o ddysgu fel ffordd o negodi ystyr. Wrth ystyried lleoliadau o safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol, mae'r uned yn dangos sut i ddefnyddio'r cysyniadau hyn i ystyried sut y caiff gweithrediad dysgwyr ei gyfryngu a ph'un a yw'r broses hon yn grymuso ac yn ehangu gweithrediad neu'n ei ddadrymuso a'i gyfyngu. Mae'r uned astudio hon yn ddyfyniad wedi'i addasu sy'n berthnasol i gwrs y Brifysgol Agored **E846** [*Curriculum, learning and society: investigating practice*](#). Mae'r uned hon hefyd ar gael yn Saesneg ar [OpenLearn](#). Gellir dod o hyd i ragor o gyrsiau a chymwysterau yn Gymraeg [yma](#).

Deilliannau dysgu

Erbyn diwedd yr uned hon, dylech fod wedi gwneud y canlynol:

- dysgu mwy am y syniad o ddysgu fel ffenomenon cymdeithasol, nid ffenomenon unigol
- datblygu rhai adnoddau cysyniadol ar gyfer dadansoddi'r hyn a ddysgir
- gwella eich dealltwriaeth o'r hyn sy'n ategu dysgu a'r hyn sy'n creu rhwystrau i ddysgu a'r broses o asesu'r hyn a ddysgir
- ystyried rhai o oblygiadau'r syniad hwn o ran ategu'r hyn a ddysgir mewn sefydliadau addysgol ac yn y gweithle.

1 Meddwl am natur gwybodaeth

Mae sawl damcaniaeth am ddysgu â gwahanol ddibenion gan eu bod yn pwysleisio gwahanol agweddau ar ddysgu. Nid oes damcaniaeth ddysgu 'fawr' na chyflawn ond mae pob un yn adlewyrchu gwahanol ragdybiaethau am natur gwybodaeth, natur gwybod a natur pobl fel dysgwyr, ac, felly, beth sy'n bwysig wrth ddysgu - beth y dylid rhoi sylw iddo. Mae'r syniad cymdeithasol-ddiwylliannol o ddysgu, a gyflwynir yn yr uned hon, yn herio ffyrdd traddodiadol o ystyried dysgu a sut i'w ategu sy'n cael effaith gynyddol mewn gwaith ysgrifenedig am ddysgu, boed yng nghyd-destun sefydliadau addysgol, y cartref neu'r gweithle. Y rheswm am hyn yw ei fod yn cynnig adnoddau i'ch helpu i ystyried beth allai fod yn atal y broses ddysgu.

Gweithgaredd 1

- Pan fyddwch yn meddwl am wybodaeth, ble mae'r wybodaeth honno yn bodoli, yn eich tyb chi?
- A allwch feddwl am enghraifft o'r hyn y byddech yn ei gydnabod fel gwybodaeth?
- Beth y byddai pobl eraill, yn eich barn chi, yn nodweddiadol yn ei gydnabod fel gwybodaeth?

Gwrandewch ar yr eitem sain. Cyflwynir y clip sain hwn yn Saesneg, a cheir trawsgrifiad Cymraeg isod.

Audio content is not available in this format.

- **!Warning! Cambria not supported** Pa fath o farn am y wybodaeth sy' i'w weld yma a sut y mae'n cymharu a'ch engreifftiau chi?

Discussion

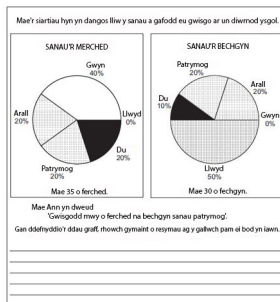
Yn yr eitem sain uchod, roedd gwybodaeth yn ymwneud i raddau helaeth â'r hyn y gallai plant ddangos eu bod yn ei wybod a'r hyn y gall athro ei 'weld' fel tystiolaeth o hyn. Yn nodweddiadol, mae'r broses o gasglu tystiolaeth o wybodaeth yn ei gwneud yn ofynnol i blant ysgrifennu'r hyn y maent yn ei wybod mewn ymateb i brofion a gaiff eu sefyll o dan amodau prawf er mwyn sicrhau mai gwybodaeth yr unigolyn yw'r hyn a gaiff ei asesu. Mae Andrew Pollard yn disgrifio canlyniadau asesiadau ysgolion fel 'gwybodaeth a gymeradwywyd yn gymdeithasol'. Soniodd Karen sut y gallai rhieni, ar sail hyn, ystyried bod eu plentyn yn 'glyfar iawn' neu ddim yn 'normal'. Yn y math hwn o drafodaeth, ceir disgwyliad bod 'normal' yn bodoli - unigolyn cyffredin, is na'r cyffredin ac uwch na'r cyffredin. Felly mae sut y byddwn yn ystyried gwybodaeth yn arwain at farn berthynol o bobl.

Gellid herio asesiad yr ysgol o blentyn os, fel y dywed Karen, 'nad yw hi fel hyn gartref'. Mae hyn yn berthnasol i raddau i'r cyd-destun ar gyfer dysgu ac i'r ffynonellau tystiolaeth a ddefnyddir i lunio barnau am unigolyn. Wrth lunio barn gymdeithasol-ddiwylliannol am ddysgu, rhoddir sylw i'r cyd-destun a sut y gallai ddylanwadu ar y synnwyr a wna unigolyn a beth sydd ar gael iddo ei ddysgu. Y rhagdybiaeth yw bod a wnelo dysgu â gwneud synnwyr ac, yn bwysig, na ellir rhoi ystyron; mae'n rhaid eu negodi.

Gweithgaredd 2

Defnyddiwyd yr eitem asesu ganlynol yn 1994, yn yr asesiadau mathemategol cenedlaethol o ddisgyblion 10-11 oed yng Nghymru a Lloegr. Dywedwyd ei bod yn asesu gallu'r plant i ddehongli diagramau ystadegol. Defnyddiodd Cooper a Dunne (2000) yr eitem yn eu gwaith ymchwil:

- Gan edrych ar yr eitem, a allwch feddwl am unrhyw ffactorau a allai ddylanwadu ar ddealltwriaeth plant o'r dasg?



Ffigur 1 Eitem prawf mathemateg: asesu gwybodaeth fathemategol plant

(Ffynhonnell: Cooper a Dunne, 2000, tud. 46)

Discussion

Canfu Cooper a Dunne anawsterau sylweddol gyda'r eitem asesu hon wrth gynnal asesiad prawf ohoni gyda 15 o blant, 10-11 oed. Er enghraifft, pan ofynnwyd iddo mewn cyfweiliad sut y byddai'n ymateb i'r eitem, dywedodd un bachgen:

Is it - I think, really, boys just wear, like, plain old sporty socks, white socks - unless they're like teachers' pets - with the socks up here, and things - socks all the way up to their knees [pointing to his knees during this]. But the girls, the girls seem to have more pattern on their socks - they're white and they've got patterns on all of them. The boys have just got the old sporty things with something like sport written down them. Not much of a pattern.

(Cooper and Dunne, 2000, p. 47)

Wrth ymateb i'r eitem, canolbwyntiodd y disgybl ar y sefyllfa wirioneddol a gyflwynwyd ynddi - hynny yw, y mathau o sanau y mae pobl yn eu gwisgo. Iddo ef, nid oedd y data a gyflwynwyd yn cyfateb i'w brofiad o'r byd, ac yn wir, nid ydyw! O ganlyniad, gwrthododd ddilysrwydd y data ac ni allai weld unrhyw ddiben bwrw ati i ddehongli'r diagram. Yn eu gwaith ymchwil mwy a oedd yn cynnwys tair ysgol a 125 o blant, canfu Cooper a Dunne effeithiau bach ar draws eitemau gan ddynodi bod disgyblion o grwpiau economaidd-gymdeithasol is yn fwy tebygol o wynebu anfantais o ganlyniad i eitemau a gafodd eu gosod mewn cyd-destunau realistig na disgyblion o gefndiroedd economaidd-gymdeithasol uwch, a thanamcangyfrifwyd eu cyflawniadau mathemategol posibl. Yn bwysig, pan ymgysylltodd Cooper a Dunne yn uniongyrchol â'r disgyblion i'w helpu i negodi cynnwys y dasg, gallai'r un disgyblion ddangos eu cyflawniadau mathemategol. O safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol, ni thbyr mai bioleg yn unig sy'n pennu'r hyn a ddysgir; yn hytrach derbynnir potensial pobl i ddysgu drwy gydol eu hoes a gwrthodir y cysyniadau sy'n gysylltiedig â chredoau am gyflawniad 'normal'.

1.1 Dod o hyd i ystyr

Mae Cooper a Dunne yn disgrifio'r duedd i ddisgyblion o gefndiroedd economaidd-gymdeithasol penodol wneud defnydd amhriodol o wybodaeth bob dydd fel arwydd o fethiant cymharol i gydnabod natur hynod ddosbarthedig mathemateg mewn ysgolion ('relative failure ... to recognise the strongly classified nature of school mathematics' (Cooper and Dunne, 2000, p. 117)). O safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol o ddysgu, byddai deall dysgu fel proses o negodi ystyr y dylanwedir arni gan brofiadau unigryw'r unigolyn o fod yn y byd yn cael ei ddehongli fel methiant o fewn ystafelloedd dosbarth, a methiant gan aseswyr. At hynny, dylai dysgu am fathemateg mewn ysgolion alluogi myfyrwyr i ddysgu ym mha sefyllfaoedd y mae'n briodol ei defnyddio.

Mae damcaniaethau'r athronydd Sofietaidd Lev Vygotsky yn sail i ddamcaniaethau cymdeithasol-ddiwylliannol o ddysgu a damcaniaethau addysgol eraill. Ymhlith ei syniadau arloesol niferus, mae'r syniad am y gydberthynas rhwng yr unigolyn a chymdeithas yn arwyddocaol iawn. Dadleuodd fod gweithrediad meddwl unigolion yn deillio o arferion cyfathrebol cymdeithasol:

the social dimension of consciousness is primary in time and in fact. The individual dimension of consciousness is derivative and secondary.

(Vygotsky, 1979, p. 30; quoted in Cobb, 1999, p. 137)

Yr honiad hanfodol a wnaed gan gymdeithas-ddiwyllianwyr ar sail hyn yw bod unrhyw ystyron a feithrinir gan bobl yn deillio o ryngweithio gydag eraill yn gyntaf. Mae Sfard yn disgrifio'r safbwynt damcaniaethol hwn fel a ganlyn:

learning to speak, to solve a mathematical problem or to cook means a gradual transition from being able to take a part in collective implementation of a given type of task to becoming capable of implementing such tasks in their entirety and on one's own accord.

(Sfard, 2008, p. 123)

Yn deillio o hyn, er mwyn deall proses unigolion o wneud ystyr a dysgu o safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol, rhaid ystyried dysgu ar y cyd. Mae'n awgrymu hefyd mai nodau dysgu yw sicrhau cymhwysedd wrth gyflawni tasgau sy'n gymdeithasol gynhyrchiol.

Gweithgaredd 3

Gwylwch y fideo. Cyflwynir y fideo hwn yn Saesneg, a cheir trawsgrifiad Cymraeg isod.

Video content is not available in this format.

Sut y caiff dysgu a gwybodaeth eu disgrifio a'u dangos yma?

Unwaith eto, sut mae hyn yn berthnasol i'ch enghraifft chi?

Discussion

Yn y dyfyniad, cyfeiriodd Prif Nyrs Selina Trueman yn benodol at gymhwysedd wrth ymgymryd â thasgau yn hytrach na gwybodaeth wrth sôn am sut mae meddygon iau ofn nyrsys sy'n gwybod yn union beth y maent yn ei wneud ('know exactly what they

are doing'). Disgrifiodd cymhwysedd yn nhermau gwybod sut i wneud pethau; sut i lenwi siartiau cyffuriau ('how to write up drug charts') ac ati. Gwelsoch hefyd sut y gwnaeth Selina roi cymorth amlwg i un meddyg wrth iddi roi gwybod iddo sut i lenwi chwistrell, gan felly alluogi iddo ddysgu arferion newydd. Mae'r farn hon o ran yr hyn a ddysgir a sut y caiff ei ddysgu yn greiddiol i farn gymdeithasol-ddiwylliannol am ddysgu ac am wybodaeth ac mae'n herio'r syniad o wybodaeth fel rhywbeth a gaffaelir yn unigol ac sy'n eiddo i unigolyn. Roedd Prif Nyrs Selina Trueman yn egluro rhywbeth arall sy'n bwysig am ddysgu ac am natur arfer pan ddisgrifiodd sut y mae'n rhaid i feddygon iau, fel rhan o'r broses o ddod yn feddygon cymwys, *ymgysylltu* ag arfer. Wedyn daw gwybodaeth yn fater o gymhwysedd mewn perthynas â mentrau cymdeithasol gwerthfawr a chaiff yr hyn y mae unigolion yn ei wybod ei ddangos wrth iddynt anelu at hynny. Mae'r syniad hwn o wybodaeth yn newid yr hyn a gaiff ei asesu ac yn rhoi sylw i berfformiad a'r ddealltwriaeth sy'n sail iddo.

Mae Etienne Wenger yn ysgrifennu am y ffordd y mae pobl yn anelu'n barhaus at gyflawni mentrau a rennir:

As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words we learn.

(Wenger, 1998, p. 45)

Y dysgu cyfunol hwn sy'n arwain at arferion ac, fel y dadleua Wenger, mae'r arferion hyn yn eiddo i fath o gymuned a gaiff ei chreu dros amser ('the property of a kind of community created over time') (Wenger, 1998. p. 45). Mae'n cyfeirio at y cymunedau hyn fel 'cymunedau arfer'.

2 Meddwl am arfer

Wrth feddwl am arfer mewn perthynas â chi'ch hun, pa ddelweddau sy'n dod i'r amlwg? Mae 'arfer' yn air a ddefnyddir yn aml i olygu 'yr hyn y mae pobl yn ei wneud'. Ai dyna y gwnaethoch feddwl amdano; rhyw agwedd ar wneud?

Mewn gweithleoedd, caiff newydd-ddyfodiaid yn aml eu cyflwyno ar unwaith i arfer parhaus. Gwelsoch enghraifft o hyn wrth i'r meddyg ifanc wrth y cyfrifiadur ddisgrifio sut roedd yn dysgu. Eglurodd ei dysgu ei hun fel proses o ddod yn berson gwahanol. Disgrifiodd ei hymdeimlad cychwynnol ohoni hi ei hun fel person ar goll mewn maes awyr tramor ('at sea in a foreign airport'): cydweddiad cymysg i raddau, ond rhywbeth y gallwch o bosibl uniaethu ag ef os meddylwch am sefyllfa lle roeddech yn dibynnu ar arwyddion i'ch tywys a'u bod oll mewn iaith dramor. Drwy ei dysgu, disgrifiodd y meddyg iau ei hun fel rhywun a ddaeth i ddeall sut i ymgysylltu ag arferion y ward a pham y caiff pethau penodol eu gwneud mewn ffyrdd penodol. Po fwyaf cymwys y daeth, y mwyaf y teimlai fel 'meddyg'. Drwy ei hymgysylltiad, daeth yn rhan o safbwyntiau a rennir ledled y byd na chânt yn aml eu cyfleu ond a gânt eu deall ac, o ganlyniad, na chânt eu hasesu'n aml.

Mae cymunedau arfer yn adlewyrchu hanes dysgu cyffredin sy'n gofyn i bobl ddal i fyny er mwyn ymuno ('a shared history of learning that requires some catching up for joining') (Wenger, 1998, tud. 102) fel y dangosodd y meddygon iau. Mae newidiadau o ran anghenion a gwerthoedd cymdeithas a'r adnoddau sydd ar gael i gyflawni nodau cymunedol yn dylanwadu ar esblygiad cymuned a'i harferion cysylltiedig. Felly, o safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol, ni allwch anwybyddu'r cyd-destun hanesyddol na chyd-destun sefydliadol a chymdeithasol ehangach cymunedau penodol gan eu bod yn llywio'r hyn a gaiff ei arfer a pham ac, felly, yr hyn sydd ar gael i'w ddysgu.

Gweithgaredd 4

Gwrandewch ar yr eitem sain eto, gan ganolbwyntio y tro hwn ar Karen a'r hyn y mae hi a'r plant yn ei wneud. Cyflwynir y clip sain hwn yn Saesneg, a cheir trawsgrifiad Cymraeg isod.

Audio content is not available in this format.

Wrth i chi wrando ar yr hyn y mae Karen yn dweud ei bod yn ei wneud a pham, meddylwch am ei harfer asesu a gwnewch nodiadau ar yr hyn a allai fod yn dylanwadu ar yr hyn y mae'n ei asesu a'i ffordd o asesu.

Discussion

Yn y dyfyniad 'Testing times', roedd Karen yn gwneud pethau a oedd yn galluogi iddi wneud ei swydd, ac eglurodd y pethau hyn a sut roeddent yn berthnasol i anghenion ehangach y sefydliad, sef yr ysgol. Roedd yr arferion hyn yn ymwneud â bod yn athro/athrawes, sef ei chymuned arfer. Defnyddiodd Karen ei chofnodion asesu i gyfathrebu gyda'r rhieni, sef un o ofynion yr ysgol. Yn ei dro, dylanwadwyd ar yr arfer hwn o fewn yr ysgol gan y gofyniad i bob ysgol ddarparu gwybodaeth asesu, gofyniad a osodwyd arnynt gan lywodraeth leol a chenedlaethol.

Er mwyn gwneud synnwyr o'r hyn y mae Karen yn ei wneud (h.y. ei harfer), mae angen i ni wybod rhywbeth am gyd-destun cymdeithasol ei gwaith a chyd-destun hanesyddol y sefyllfa, gan fod ystyr ac arwyddocâd yr asesiad llinell sylfaen o blant ifanc yn Lloegr wedi newid dros amser. Yn yr 1980au, nid oedd unrhyw ofyniad i asesu plant ifanc. Yn

y 1990au, roedd yr hyn a gafodd ei asesu, a sut, yn wahanol iawn i'r hyn y mae Karen yn ei wneud yn y dyfyniad. Felly, caiff yr hyn y mae Karen yn ei wneud, yr arfer y mae'n ymwneud ag ef, ei gyfryngu gan strwythurau sydd y tu hwnt i'w rheolaeth: hynny yw, polisi cenedlaethol a pholisi ei hysgol am yr hyn y mae disgwyl iddi ei asesu, a sut y caiff hynny ei gofnodi a'i adrodd. Mae'r agweddau cyd-destunol cymdeithasol a sefydliadol ehangach hyn yn rhoi ystyr a strwythur i'w harfer.

Yn ystafell ddosbarth Karen, gwelsoch blant pedair a phump oed yn dysgu sut i roi trefn ar rifau. Wrth iddynt wneud hyn, roedd y plant yn ymgysylltu ag adnoddau penodol, termau penodol a ffyrdd penodol o feddwl am y byd, y gellid ystyried pob un ohonynt yn arferion. Mae Lave a Wenger (1991) yn gwahaniaethu rhwng yr hyn y mae plant yn ei wneud pan fyddant yn ymgysylltu ag arferion o'r fath a'r arferion y mae mathemategwyr yn ymgysylltu â hwy ac arferion cymunedau proffesiynol eraill megis peirianwyr, cyfrifwyr neu weithwyr adwerthu, y maent oll yn defnyddio arferion mathemategol penodol at ddibenion penodol. O ganlyniad, maent yn dadlau mai'r gymuned y mae plant yn dod yn rhan ohoni ac yn meithrin cymhwysedd mewn perthynas â hi yw'r gymuned o oedolion dysgedig ('community of schooled adults'). Roedd yr arferion a ddewiswyd iddynt ymgysylltu â hwy wedi'u rhagnodi, ac yn annibynnol ar wneud mathemateg naill ai yn y byd neu yn y ffordd y mae mathemategwyr yn gwneud mathemateg. Mae hyn yn wahanol iawn i'r hyn a oedd yn digwydd gyda'r meddygon iau.

Ar gyfer y meddyg iau, roedd ei ddealltwriaeth o'r chwistrell a sut i'w defnyddio yn rhan gynhenid o'i ymdeimlad o ddiben, sef menter y gymuned o drin pobl sy'n sâl. Helpodd y diben a rennir hwn y meddyg iau arall hefyd i negodi'r anhysbys. Wrth iddi ymgymryd â'i gweithgareddau dyddiol ar y ward, dyfnhaodd ei dealltwriaeth o'r diben hwn hefyd. Roedd y plant, ar y llaw arall, yn ymwneud â dod yn ddysgwyr mathemateg cymwys, a diffinnir y cymhwysedd hwn yn allanol yn nhermau'r hyn y mae cymdeithas yn tybio y dylai pobl ei wybod am fathemateg er mwyn gallu ystyried eu bod yn 'hyddysg'. Felly i lawer o blant, mae a wnelo eu dysgu, a'r fenter a rennir, â llwyddo yn yr arholiadau sy'n eich labelu fel unigolyn cymwys. O ganlyniad, ni fydd eu gwybodaeth o reidrwydd yn ymarferol ac yn addas iddynt ei defnyddio fel adnodd.

Mae Rogoff (2008) yn dadlau bod systemau addysgol y Gorllewin yn rhoi gwerth ar ddysgu gwybodaeth haniaethol, y credir y gellir ei chymhwyso ar draws cyd-destunau. Er ei bod yn nodi nad yw gwneud yr un peth yn awtomatig mewn sefyllfa newydd o reidrwydd yn effeithiol. Mae'n bosibl y bydd y syniad hwn o wybodaeth yn rhwystr i fyfyrwyr wrth wynebu sefyllfaoedd newydd. Yn ôl safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol, er mwyn newid y nodau ar gyfer dysgu mewn ysgol i gynnwys *arferion* dysgu, mae angen galluogi dysgwyr i'w cysylltu â bod yn fathau penodol o bobl sy'n ymwneud â'r byd at ddibenion penodol (Rogoff, 2008). Dim ond yn eu cyd-destun y mae arferion yn gwneud synnwyr. Mae darn o offer fel chwistrell yn awgrymu cryn dipyn am yr arferion sy'n gysylltiedig ag ef. Meddyliwch am rai cyd-destunau eraill lle y defnyddir chwistrellau: er enghraifft, fel dyfeisiau mesur ar gyfer nwyon neu hylifau mewn gwersi gwyddoniaeth, fel darn o offer i roi eisin ar deisen neu i chwistrellu seliwr mewn cyd-destun gwella'r cartref. Yn y cyd-destunau hyn, mae'r ffordd y caiff ei chwistrell ei llenwi yn arfer gwahanol iawn i'r arfer a ddefnyddir mewn cyd-destun meddygol.

3 Cyfryngu cymdeithasol

Mae damcaniaethau cymdeithasol-ddiwylliannol o'r farn bod dysgu yn greiddiol i arfer, a deallir bod pob arfer yn gymdeithasol. Mae cymryd rhan yn arferion sefydliad addysgol neu weithle yn enghraifft o weithgaredd cymdeithasol. Felly, mae'n amlwg nad yw dysgu yn rhywbeth sydd ond yn digwydd fel rhan o weithgareddau a sefydliadau penodol ar adegau penodol; yn hytrach, mae'n rhan o'n profiad byw beunyddiol wrth i ni gymryd rhan yn y byd. Mae'n rhan o'r hyn y mae pobl yn ei wneud wrth ymgymryd â'r arferion sy'n gysylltiedig ag addysg, gwaith, siopa, gofalu am deulu, ac ati. Ar sail y syniad hwn o ddysgu, ni ellir gwahanu'r cyd-destunau lle y mae pobl yn dysgu a chyd-destunau bywyd beunyddiol: mae'r ddau yn darparu cyfleoedd gwahanol i ddysgu.

Gweithgaredd 5

Mae Patricia Murphy wedi ysgrifennu rhai nodiadau ar y pwnc hwn. Gallwch lawrlwytho'r nodiadau a'u darllen drwy ddilyn y ddolen isod.

File attachments are not available in this format.

[Gweler y ddogfen](#)

- Ystyriwch y dystiolaeth a'r ddadl a gynigir yn y bennod. A yw'n ategu damcaniaeth gymdeithasol-ddiwylliannol o ddysgu yn eich barn chi?
- Sut y byddech yn egluro amharodrwydd yr athrawon masnach i ystyried eu hunain yn ddysgwyr neu i gydnabod gweithgarwch yn y rhyng-fannau fel dysgu?
- Gwnewch nodiadau am nodweddion y mannau trosiannol hyn ac ystyriwch beth y gallentei awgrymu o ran sut i ategu dysgu.

Discussion

Ymddengys fod yr athrawon masnach o'r farn mai dim ond mewn mannau penodol a lle bo hynny'n nod penodol, bwriadol y byddant yn dysgu. Mae hyn yn awgrymu hefyd mai dim ond mathau penodol o wybodaeth a gydnabyddir fel dysgu. Mae hyn yn debyg iawn i'r syniad o 'wybodaeth' a drafodwyd yn 'Testing Times' sef mai'r hyn a gydnabyddir fel yr hyn a ddysgir yw'r hyn y gellir ei nodi'n benodol, ei egluro a'i grynhoi; nid yw'n ymwneud â gwybod sut i ymddwyn a gaiff ei lywio gan ddealltwriaeth amlwg o'r unigolyn a'r grŵp. O safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol, mae'r diddordeb yng nghredoau'r athrawon masnach yn ymwneud â'u dylanwad posibl ar eu dysgwyr pe byddent ond yn gwerthfawrogi ac yn cefnogi mathau penodol o ddysgu. Bydd hyn yn cyfryngu'r hyn a gynigir i'w dysgwyr ei ddysgu ac felly mae'n rhaid ei ystyried wrth geisio deall dysgu a chyflawniadau eu myfyrwyr.

Mae archwiliad Solomon a'i chydweithwyr o fannau hybrid yn awgrymu eu bod yn caniatáu i fathau mwy llorweddol o gydberthnasau ac arbenigedd ddatblygu, ac yn dilysu arferion rhwng cydweithwyr a oedd yn osgoi heriau i hunaniaethau proffesiynol. Noda'r canfyddiadau fod cryn dipyn yn cael ei ddysgu yn y mannau hybrid hyn: yn wir, yn aml mwy nag yn y mannau dysgu ffurfiol, os ystyriwch safbwyntiau'r athrawon am hyfforddiant mewn swydd (HMS). Un o nodweddion addysgeg allweddol y ffactorau sy'n rhyngweithio o fewn mannau hybrid oedd eu bod yn galluogi deialog a oedd yn mynd i sawl cyfeiriad, a'u bod yn fannau 'diogel' lle y gellir mynegi syniadau a dechrau cyflwyno ffyrdd newydd o feddwl. Un pwynt pwysig a wnaed yw bod hunaniaethau

proffesiynol yn drosiannol yn y mannau hyn. Mae hyn yn ei gwneud hi'n bosibl cymryd risgiau gan fod y rhagdybiaethau o ran cymhwysedd a statws cyfraniadau unigol yn wahanol rhwng y mannau trosiannol hyn a mannau dysgu ffurfiol. Mae'r amharodrwydd i ffurfioli'r mannau trosiannol hyn yn arwyddocaol gan ei fod yn dynodi rhywbeth am y ffordd y mae'r cyfranogwyr yn gwerthfawrogi'r hyn y mae'r mannau hyn yn ei gynnig iddynt.

Roedd y mannau hybrid hyn yn rhoi cyfle i bobl ystyried eu dysgu ac yn rhoi amser iddynt fyfyr, yn wahanol i fannau dysgu ffurfiol. Roeddent hefyd yn rhoi cyfle i unigolion gael adborth, meithrin cydberthnasau newydd a chreu cysylltiadau i wybodaeth na fyddai'r gweithle o bosibl yn eu cynnig mewn mannau mwy ffurfiol. Felly, mae'r holl nodweddion hyn yn awgrymu rhywbeth am y ffordd y caiff dysgu ei alluogi. Os ceir anawsterau dysgu, mae'n awgrymu yn hytrach na disgwyl i'r dysgwr egluro'r anhawster ar ei ben ei hun, y dylid rhoi sylw hefyd i'r mannau dysgu er mwyn ystyried i ba raddau y maent yn creu amodau'r mannau trosiannol hyn:

- gan gynnig ymdeimlad o ddiogelwch
- gan ddilysu mynegiant o ansicrwydd ynghylch ffordd o feddwl, ac o ddysgu fel rhywbeth sy'n digwydd drwy hap a damwain
- gan annog pobl i wrando ac i rannu
- lle mai'r cyfranogwyr yn hytrach na ffigwr o awdurdod sy'n pennu'r agenda ac, yn bwysig, sy'n penderfynu beth yw canlyniad gwerthfawr.

Mae Solomon et al hefyd yn sôn am y gwaith hunaniaeth parhaus sy'n mynd rhagddo wrth i bobl negodi a rheoli hunaniaethau yn y mannau sydd ar gael iddynt yn y gweithle. O fewn syniad cymdeithasol-ddiwylliannol o ddysgu, mae hunaniaeth yn ffactor allweddol wrth ddeall dysgu a'r hyn a allai ei danseilio.

4 Gweithrediad dynol

Os bydd pobl yn negodi ystyr yn hytrach na derbyn ystyr ac yn bwrw ati i feithrin gwybodaeth, yna mae'n rhaid ystyried y meddwl dynol mewn ffordd benodol, ffordd a ddisgrifir fel ffordd weithredol. Mae meddwl gweithredol yn rhagweithiol, yn ystyried problemau, yn canolbwyntio, yn ddetholus, yn adeiladol ac yn anelu at gyflawni'r nod ('proactive, problem-orientated, attentionally focused, selective, constructional and directed to ends') (Bruner, 1996, tud. 93). Gweithrediad dynol, neu'r gallu i weithredu, yw potensial gwirioneddol pobl i weithredu mewn perthynas â'u byd mewn ffordd bwrpasol fel rhan o ryngweithio lle y mae gwahanol gamau gweithredu yn bosibl ac yn ddymunol, gan ddibynnu ar safbwynt y cyfranogwr. Yn y syniad hwn o'r meddwl dynol, mae dysgwyr yn wneuthurwyr penderfyniadau yn ogystal ag yn unigolion hyddysg. Mae llawer o ddamcaniaethau dysgu yn rhannu'r syniad hwn o'r meddwl dynol ond un o nodweddion y farn gymdeithasol-ddiwylliannol yw'r ffordd y caiff gweithrediad dynol ei ddeall a'r cysylltiad rhwng gweithrediad a hunaniaeth.

Gweithgaredd 6

Meddyliwch am sefyllfa lle y gwnaethoch allu gweithredu mewn ffordd bwrpasol mewn perthynas â'r byd. Ceisiwch nodi, o fewn y profiad hwnnw, beth oedd eich nodau, eich ffocws ac unrhyw ffyrdd roeddech yn anelu at ddatrys problemau ac yn rhagweithiol.

- Wrth edrych yn ôl ar brofiadau lle y gwnaethoch deimlo eich bod yn weithredol mewn ffordd gadarnhaol, sut y gwnaeth hynny i chi deimlo?
- Nawr meddyliwch am brofiad lle y gwnaethoch deimlo bod eich gallu i weithredu wedi'i gyfyngu. Beth a achosodd y cyfyngiadau hynny?
- Sut roeddech yn teimlo wrth edrych yn ôl ar brofiadau lle y cyfyngwyd ar eich gallu i weithredu?

Discussion

Mae deall eich nodau a meddu ar berchenogaeth drostynt yn allweddol o ran gwybod sut i weithredu a theimlo y gallwch weithredu. A oedd hyn yn wir yn y sefyllfa lle y gwnaethoch deimlo y gallech weithredu'n bwrpasol? Un rheswm pam y dywedir bod dysgu yn cael ei wella pan gaiff yr amcanion ar gyfer dysgu eu rhannu gyda'r dysgwyr drwy asesiadau ffurfiannol yw am ei fod yn eu tywys tuag at nodau neu ganlyniadau penodol. Gall pobl eraill hefyd alluogi gweithrediad unigolion neu ei gyfyngu. Yn y sefyllfa y gwnaethoch feddwl amdani, a wnaeth pobl eraill eich galluogi? Fwy na thebyg eich bod yn gallu meddwl am sawl enghraifft lle y mae gair cyflym gyda rhywun a fyddai'n gwybod rhywbeth defnyddiol, yn eich barn chi, wedi eich galluogi i symud ymlaen. Yr allwedd i brofiadau gweithredol o'r fath yw cysylltu â'r hyn nad ydych yn ei wybod, gwybod pwy sy'n gwybod a bod yn rhagweithiol. Mae'r syniad hwn o'r ffordd y mae pobl yn dysgu gyda'i gilydd yn golygu bod cydberthnasau yn greiddiol wrth hwyluso dysgu. Felly mae gweithrediad yn berthynol. Yn astudiaeth Solomon et al, roedd y mannau hybrid yn caniatáu i bobl weithredu yn y fath fodd. Yn deillio o hyn, gellir atal unigolyn rhag gweithredu neu deimlo y gall weithredu oherwydd diffyg gwybodaeth, neu oherwydd nad yw'n teimlo y gall gyfaddef diffyg gwybodaeth neu nad yw'n gwybod gyda phwy i gysylltu ag ef er mwyn cael y wybodaeth honno. Mae'n bosibl y byddwch yn teimlo fel hyn wrth wynebu sefyllfa newydd sydd y tu hwnt i'ch

arferion cyffredin: er enghraifft, wrth geisio penderfynu p'un a ddylid brechu plentyn, neu p'un a ddylid mynd i wlad arall i gael llawdriniaeth.

Gall pobl eraill gyfyngu ar weithrediad unigolyn os bydd ganddynt ddealltwriaeth wahanol o nodau. Efallai y byddwch wedi nodi problem ac wedi llunio ateb drwy fod yn rhagweithiol, ond y caiff eich ateb ei wrthod oherwydd nad yw'n cyfateb i agenda unigolyn arall neu ei fod yn gwrthdaro â'r agenda honno. O dan amgylchiadau o'r fath, mae gan bŵer, a phwy sy'n meddu ar y pŵer o fewn cydberthnasau, ran i'w chwarae. Soniodd un cydweithiwr am ei rwystredigaeth wrth orfod ysgrifennu adroddiad, lle roedd yn gwybod beth roedd am ei ysgrifennu a sut i fynd ati, ond roedd y broses honno yn cael ei thanseilio'n barhaus oherwydd bod pobl eraill ar lefel uwch reolwyr am gael rhywbeth gwahanol o'r adroddiad ond nad oeddent byth yn dynodi beth roeddent am ei gael. Roedd y ffaith nad oedd unrhyw gyfarwyddiadau clir yn tanseilio ei allu i fod yn rhagweithiol ac i wybod beth y dylai ganolbwyntio arno. Roedd hefyd yn gwneud iddo deimlo na allai wneud ei waith.

I rai dysgwyr, mae'n bosibl y bydd y nodau ar gyfer eu dysgu yn glir ond y byddant yn ymddangos yn amherthnasol. Mae perthnasedd yn ffactor canfyddedig, nid penodedig: yn ogystal â beth yw'r nodau, mae'n rhaid i bobl ddeall eu pwrpas mewn perthynas â hwy eu hunain. Os na fydd rhywbeth yn berthnasol, ni allwch ei gysylltu â'ch profiadau; nid oes unrhyw ffocws sylwol ac felly mae'r hyn y dylid ei ddefnyddio er mwyn bod yn rhagweithiol yn niwlog. Mewn sefyllfa o'r fath, ni allwch wneud dim ond dilyn cyfarwyddiadau. Mae'r anallu hwn i ganfod perthnasedd yn debygol o ddigwydd mewn ysgolion lle y caiff yr hyn i'w ddysgu a sut i'w ddysgu eu penderfynu ar ran y dysgwyr. Yn ogystal â phwysleisio meddwl gweithredol, mae syniad cymdeithasol-ddiwylliannol o ddysgu hefyd yn darparu ffyrdd o ystyried profiadau er mwyn deall ac egluro pam bod unigolion yn gallu gweithredu neu'n methu â gweithredu mewn sefyllfaoedd penodol.

Mae gweithrediad a hunaniaeth wedi'u cysylltu o fewn barn gymdeithasol-ddiwylliannol am ddysgu ac mae Wenger yn disgrifio dysgu ymarferol fel negodi hunaniaeth. Fodd bynnag, mae pobl yn aelodau o lawer o gymunedau ac mae ganddynt sawl hunaniaeth, y byddant yn eu cyflwyno i leoliadau ac yn gorfod eu rheoli fel rhan o'u cyfranogiad. Roedd Solomon et al yn cyfeirio at hyn fel gwaith hunaniaeth. Gwelwyd enghraifft o reoli hunaniaeth mewn gwaith ymchwil i'r ffordd y caiff prosesau addysgu un rhyw eu trefnu. Fel rhan o'r astudiaeth hon, arsylwyd dosbarth bechgyn yn unig o ddisgyblion Blwyddyn 9 (13-14 oed) a oedd yn astudio Saesneg (Ivinson a Murphy, 2007). Gofynnodd yr athro i'r bechgyn ddatblygu sgript radio ar gyfer sylwebaeth bêl-droed fyw ac i'w rhoi ar dâp sain a'i berfformio ar gyfer y dosbarth. Tybiodd yr athro y byddai'r bechgyn yn defnyddio eu profiadau, gan gredu bod pob un o'r bechgyn wedi cael profiad o'r fath. Ond cafodd rhai o'r bechgyn anawsterau gwirioneddol wrth greu sgript, a nodwyd ganddynt mewn cyfweiliad nad oeddent erioed wedi bod i gêm bêl-droed fyw nac wedi gwrandao ar sylwebaeth bêl-droed. I un bachgen, Seth, roedd y broblem yn fwy cymhleth byth, oherwydd natur gyhoeddus y perfformiad. Roedd o'r farn y byddai o bosibl yn teimlo'n 'chwithig' yn darllen y sgript ar goedd. Aeth ymlaen i egluro:

Seth

Well if someone else is going to watch it, it makes you stand out more and people are like looking at you. If you're just like standing there like a bystander, you know they – the attention isn't drawn to you. So if you do something, like stupid, then you know.

(Ivinson and Murphy, 2007, p. 151)

Pan ofynnwyd iddo p'un a oedd yn pryderu mwy am y bobl eraill yn y dosbarth neu'r athro, eglurodd Seth yn bendant mai'r bobl eraill yn y dosbarth oedd yn peri'r pryder mwyaf iddo:

Seth

Well if it's like lousy then you know it's the whole popularity thing, you know what I mean? If you're not like funny or cool then they won't like you. And then you've got no friends and you know. Whereas the teacher, it doesn't really matter.

(Ivinson and Murphy, 2007, p. 152)

Dyma agwedd allweddol arall ar weithrediad dynol: y ffordd y mae grwpiau fel y bechgyn yn y dosbarth yn llywio'r amgylchedd dysgu drwy eu gweithrediad. Roedd Seth am gadw ei hunaniaeth fel rhywun cymwys mewn Saesneg ond ar yr un pryd, roedd am gael hunaniaeth o ran rhyw a oedd yn dderbyniol i'w gyd-ddisgyblion gwrywaidd. Dylanwadodd y broses o reoli'r hunaniaethau hyn ar ei ymddygiad, y cyfleoedd a oedd ar gael iddo ddysgu a chanfyddiad yr athro ohono. Roedd Seth yn ymwybodol ei fod wedi gwneud gwaith hunaniaeth ond nid yw llawer o ddysgwyr yn ymwybodol eu bod yn gwneud hynny.

Gweithgaredd 7

Gallwch lawrlwytho'r erthygl "Literacies and Masculinities in the Life of a Young Working-Class Boy" gan Deborah Hicks a'i darllen drwy ddilyn y ddolen isod.

File attachments are not available in this format.

[Gweler y ddogfen](#)

Wrth i chi ddarllen, gwnewch nodiadau ar y canlynol:

- hunaniaethau Jake gartref ac yn yr ysgol fel bachgen ac fel unigolyn cymwys a llythrennog, a'u ffynonellau
- symudiadau yn yr hunaniaethau hyn dros amser, a sut y cafodd y symudiadau hyn eu cyfryngu gan eu hunaniaethau gartref fel bachgen ac aelod o'r teulu
- cyfleoedd i ddysgu a oedd ar gael iddo gartref ac yn yr ysgol
- goblygiadau o ran arfer a'r rheini y gall sefydliad ymdopi â hwy yn realistig, yn eich barn chi.

Discussion

Mae Hicks yn cyflwyno darlun byw o'r ffordd yr oedd cyfranogiad Jake fel rhan o'r teulu a gartref wedi golygu ei fod yn rhoi gwerth ar ffyrdd penodol o fod a gwneud. Roedd yr hyn roedd ei deulu yn ei wneud yn gwneud synnwyr ac felly'n amlwg iddo, a daeth â'r cynefindra hwnnw gydag ef i'r ysgol feithrin. Gwnaeth hyn wedyn ddylanwadu ar yr hyn yr oedd yn dewis ymgysylltu ag ef a'r ffordd roedd yn ymgysylltu ag ef. I Jake, nid dim ond ffyrdd o fod yn fachgen oedd y rhain. Drwy gymryd rhan yng ngweithgareddau crefft ac adeiladu ei dad, roedd wedi meithrin cymhwysedd a hunaniaeth fel crefftwr.

Noda Rogoff (2008) sut y gall gwahaniaethau rhwng ffyrdd derbyniol o ymddwyn gartref ac yn yr ysgol greu gwrthdaro i ddysgwyr a chyfyngu ar eu dysgu. Mae Hicks yn dadlau y dylai ysgolion roi cyfleoedd i blant o amrywiol gymunedau gymryd rhan mewn arferion testunol sy'n seiliedig ar y ffyrdd y maent yn cyfryngu ffiniau'r hunan ac hefyd yn eu hehangu a'u lluosogi ('engage in textual practices that draw upon and also extend or

"pluralize" the means by which they mediate the boundaries of self') (tud. 140). Mae hyn yn golygu y dylai arferion ysgolion nid yn unig ddefnyddio a chroesawu cymwyseddau a phrofiadau dysgwyr, neu eu cronfeydd gwybodaeth, ond y dylent hefyd alluogi iddynt gymryd rhan mewn gweithgareddau nad ydynt yn gyfarwydd iddynt. Ystyr cymryd rhan mewn gweithgareddau nad ydynt yn gyfarwydd iddynt, er enghraifft, yw galluogi iddynt weld gwerth ymgymryd ag arferion llythrennedd nad ydynt o reidrwydd yn eu cysylltu â'r hyn y mae bechgyn yn ei wneud, neu, yn achos Jake, â'r hyn y mae pobl fel ef a'i deulu yn ei wneud. Drwy hyn, gall dysgwyr ymestyn y ffiniau personol sy'n gysylltiedig â bod yn llythrennog. Pam na ddigwyddodd hyn yn achos Jake?

Yn yr ysgol feithrin, nododd yr athrawes wrth gyfeirio at Jake 'He's always on task; it just might not be your task' (tud. 136). Yn achos Jake, os nad oedd y gweithgareddau yn gwneud synnwyr iddo, roedd naill ai'n eu newid neu'n eu hosgoi. Nid oedd gweithgareddau heb ddiben, ym marn Jake, yn gwneud unrhyw synnwyr iddo o hyd, gan nad oedd byth yn cymryd rhan ynddynt nac yn cael adborth yn eu cylch. Roedd y ffaith ei fod yn wynebu tasgau na allai weld bod diben eu cyflawni yn cyfyngu ar y cyfleoedd iddo ddysgu. Ni ddigwyddodd llawer o'r cyfleoedd dysgu roedd yr athro o'r farn ei fod wedi'u profi. Er mwyn dal i fyny, roedd angen cyfleoedd ar Jake yn yr ysgol i weld man diwylliannol ar gyfer y pethau roedd yn eu gwerthfawrogi fwyaf ('to see a cultural space for the things he most valued') (tud. 140) ac i gael ei sgiliau llythrennedd wedi'u cydnabod a'u dilysu. Ni sylwodd unrhyw un ar y gwrthdaro a brofodd rhwng arferion llythrennedd gwerthfawr yn y cartref ac arferion llythrennedd yn yr ysgol.

Wrth i Jake fynd ymlaen i'r ysgol gynradd, mae Hicks yn awgrymu ei fod wedi gorfod symud rhwng dwy gymuned mynegiant gwahanol iawn. Yn y cartref, roedd ganddo hunaniaeth fel dysgwr dawnus a darllenwr cymwys iawn â thalentau llenyddol. Cafodd yr hunaniaethau hyn eu dilysu'n rheolaidd gan bob aelod o'r teulu, yn ogystal â chan y dystiolaeth a oedd gan Jake ei hun o'i gymhwysedd cynyddol yn y byd y tu hwnt i'r ysgol. Yn yr ysgol, ni chafodd gyfleoedd i ddangos ei dalent fel dysgwr, ac fe'i cafodd yn anodd ymdopi â'r arferion llythrennedd a oedd yn cael eu gwerthfawrogi yno. Roedd ganddo hunaniaeth o 'beidio â pherthyn' ac o gymhwysedd cyfyngedig.

Y flwyddyn ganlynol, roedd ei brofiad parhaus o weithrediad cyfyngedig yn gwbl groes i'w annibyniaeth a'i gymhwysedd cynyddol wrth gymryd rhan mewn gweithgareddau gartref. Mewn ymateb i'r gwrthdaro hwn, ei strategaethau ymdopi oedd absenoli ei hun, 'yn ei ben'. Ond gan nad oedd ei athrawon yn ymwybodol o'r hyn yr oedd yn rhaid iddo ymdopi ag ef, ystyriwyd ei fod yn ymddwyn mewn ffordd ymrwngedig yn hytrach nag yn ymddwyn gan dderbyn rhywbeth a oedd y tu hwnt i'w reolaeth. Nododd y disgrifiadau o'r arferion llythrennedd yn nosbarth Ms Williams y ffordd y gallai arferion yr ysgol greu mannau i Jake brofi tasgau llythrennedd yn yr ysgol fel tasgau gwerthfawr a phwrpasol ac, yn bwysig, iddo brofi ei hun fel unigolyn cymwys. O ganlyniad, gwnaeth Jake gryn gynydd. Fodd bynnag, pan fyfyrdd Jake ar ei hanes o gyfranogi, profiad o fethiant ydoedd o hyd, gan gynnwys dim ond enghreifftiau prin o ymgysylltu gweithredol. O ganlyniad, dechreuodd ymbellhau o'r ysgol ac o allu dychmygu ei hun ar daflwybr addysgol. Atgyfnerthwyd ei weledigaeth ohono'i hun gan y dyfodol yr oedd ei dad yn ei ddychmygu ar ei gyfer. Yn ogystal, cymhwysodd yr ysgol, fel ysgolion mewn llawer o systemau, farn normadol o'i gynydd. Ni waeth bod Jake wedi gwneud cynnydd cyflym rhwng y flwyddyn gyntaf a diwedd yr ail flwyddyn. Yr hyn a oedd yn bwysig oedd ei sefyllfa o gymharu â'i gyd-ddisgyblion.

Mae Hicks yn dadlau bod angen addysgeg sy'n ddiwylliannol ymatebol sy'n ehangu'r cwricwlwm ac yn caniatáu ar gyfer gwahanol ffyrdd o wybod a bod. Mae ei chysyniadau deulol o groesawu ac ehangu yn gymhellol, hyd yn oed os yw meddwl sut i ymgysylltu cronfeydd gwybodaeth dysgwyr unigol yn ymddangos yn dasg heriol iawn. Ymddengys

fod canlyniadau peidio â rhoi cynnig arni (megis y ffaith bod Jake wedi ymddieithrio o'r ysgol erbyn y drydedd flwyddyn, er enghraifft) yn annerbyniol.

5 Crynodeb

Yn yr uned hon, rydych wedi ystyried dull cymdeithasol-ddiwylliannol o ddeall a dadansoddi'r hyn a ddysgir. Rydych wedi ystyried sut y mae hyn yn herio'r hyn a ystyrir yn draddodiadol fel dysgu mewn sefyllfaoedd ffurfiol a'r hyn a gaiff ei nodi fel cyflawniadau. Rydych wedi cael cyflwyniad cryno i'r ffordd y mae dylanwadau cymdeithasol, hanesyddol a diwylliannol yn llywio arfer a'r hyn sydd ar gael i'w ddysgu. Wrth ddwyn ynghyd y dysgu sy'n digwydd yn y mannau cymdeithasol/hamdden ac yn y gweithle a'i ystyried, mae safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol yn gwahodd ffyrdd o ailystyried sut rydym, er enghraifft, yn deall y gwahaniaethau rhwng y cartref a'r ysgol, gweithgareddau beunyddiol a gweithgareddau arbenigol, yr iard chwarae a'r ystafell ddosbarth a gwahaniaethau eraill a gaiff eu gwneud yn aml ar draws cyd-destunau. Yn bwysig, mae'r syniad hwn yn dadlau o blaid dysgu fel ffordd o negodi ystyr wrth i bobl ymgymryd â gweithgareddau cymdeithasol. Felly, fel rhan o'r syniad hwn, mae'n rhaid ailgysyniadu'r meddwl fel meddwl gweithredol. Mae deall dysgu fel ffordd o lunio hunaniaeth, a hunaniaethau fel mathau o gymhwysedd ('forms of competence') yn greiddiol i'r ffordd y byddwch yn dehongli arsylwadau a disgrifiadau cyfranogwyr wrth ddefnyddio dull cymdeithasol-ddiwylliannol. Wrth ystyried lleoliadau o safbwynt cymdeithasol-ddiwylliannol, ni thybir bod meddwl gweithredol ar waith; yn hytrach, ystyrir sut y caiff meddwl gweithredol ei gyfryngu a ph'un a yw'r broses hon yn grymuso ac yn ehangu gweithrediad neu'n ei ddadrymuso a'i gyfyngu.

Gellir dod o hyd i ragor o gyrsiau a chymwysterau yn Gymraeg [yma](#)

References

- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Cobb, P. (1999) 'Where is the mind?' in Murphy, P. (ed.) *Learners, Learning and Assessment*, London, Paul Chapman / Milton Keynes, The Open University.
- Cooper, B. and Dunne, M. (2000) *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social Class, Sex and Problem-solving*, Buckingham, Open University Press.
- Ivinson, G. and Murphy, P. (2007) *Rethinking Single-sex Teaching: Gender, School Subjects and Learning*, Maidenhead, Open University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford and New York, Oxford University Press.
- Sfard, A. (2006) 'Participationist discourse on mathematics learning' in Maasz, J. and Schloeglmann, W. (eds) *New Mathematics Education Research and Practice*, Rotterdam, Sense.
- Solomon, N., Boud, D. and Rooney, D., (2006) 'The In-Between: Exposing Everyday Learning At Work', *International Journal of Lifelong Education*, vol.25, no.1, pp. 3-13 (Taylor and Francis Group Journal).
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Acknowledgements

Mae'r deunydd a gydnabyddir isod yn Berchnogol a chaiff ei ddefnyddio o dan drwydded. Nid yw'n amodol ar drwydded Creative Commons (gweler y telerau ac amodau).

Hoffem ddiolch yn garedig i'r canlynol:

Hicks, D (2001) Literacies and Masculinities in Life of a Young Working-Class Boy' Language Arts 78 (3) pp 217-26). Copyright 2001 by the National Council of Teachers of English. Used with Permission.

Cynhyrchwyd y sain a'r fideo gan y Brifysgol Agored.

Dysgu mwy

Cliciwch y ddolen uchod am ragor o wybodaeth am:-

1. astudiaethau Cymraeg eraill ar y pwnc hwn
2. cynnwys astudio cysylltiedig gan y Brifysgol Agored
3. y pwnc hwn a deunyddiau'r cwrs, sydd am ddim, ar [OpenLearn](#)
4. **astudio o'r tu allan i'r DU?** Mae gennym fyfyrwyr mewn dros gant o wledydd sy'n astudio cymwysterau ar-lein.