

Cynnwys

| | |
|--|---|
| Asesu cynhwysol ar gyfer llwyddiant myfyrwyr..... | 1 |
| Penawdau..... | 1 |
| 1. Yr egwyddor sy'n sail i gwricwlwm cynhwysol | 2 |
| 2. Cod Ansawdd y DU..... | 2 |
| 3. Llwybrau at asesu cynhwysol | 2 |
| 4. Asesu cynhwysol ar waith..... | 4 |
| 4.1. Paratoad (gan staff)..... | 4 |
| 4.2. Paratoad (i fyfyrwyr) | 4 |
| 4.3. Amrywiaeth a dewis..... | 5 |
| 4.4. Tryloywder | 5 |
| Adnoddau a argymhellir, gan gynnwys fideo: | 6 |
| Cyfeiriadau | 6 |

Asesu cynhwysol ar gyfer llwyddiant myfyrwyr

Dogfen friffio a baratowyd gan Corony Edwards

'Mae angen darparu cyfleoedd cyfatebol i'r holl gyfranogwyr ddangos eu galluedd a gwireddu eu potensial llawn' Brown S. 2004: 83.

Penawdau

- Nid yw rhoi cyfleoedd cyfatebol i'r holl fyfyrwyr yr un fath â rhoi'r un dasg yn union i'r holl fyfyrwyr, beth bynnag fo'u cryfderau, eu gwendidau a'u galluedd.
- Paratoad ac ymarfer, tryloywder, amrywiaeth a dewis yw elfennau allweddol asesu cynhwysol.
- Nid yw asesu cynhwysol yn safonau academiaidd; mae'n gwella'r cyfleoedd i'r holl fyfyrwyr ddangos eu gallu i gyflawni'r canlyniadau dysgu (Waterfield a West, 2010).
- Mae'n fwy effeithiol o ran amser ac yn fwy teg ystyried cynwysoldeb asesu ar y cam dylunio rhaglenni a modiwlau, yn hytrach na gwneud addasiadau unigol yn ddiweddarach yn y rhaglen (Hockings, 2010), nid leiaf oherwydd mai dim ond un agwedd ar y ddarpariaeth o gwricwlwm cynhwysol yw asesu cynhwysol.

- Wrth ddylunio, gweithredu a gwerthuso prosesau asesu, disgwylir i ddarparwyr addysg uwch gymryd hawliau eu myfyrwyr i ystyriaeth, a allai adlewyrchu amrywiaeth o nodweddion gwarchoddedig a phrofiad addysgol blaenorol, a hybu datblygiad arfer cynhwysol (Cod Ansawdd y DU yr Asiantaeth Sicrhau Ansawdd ar gyfer Addysg Uwch Pennod B6: 6).

1. Yr egwyddor sy'n sail i gwricwlwm cynhwysol

“... gan gynnwys asesu, yw ei fod yn cynnig profiad dysgu hygyrch, difyr a pherthnasol i bob myfyriwr, gan sicrhau cymaint o barhad a chynnydd â phosibl, tra'n adlewyrchu anghenion grwpiau penodol” (Robson 2005, yn Bloxham a Boyd, 2007: 139). Mae'n fwy ymarferol felly na dull sy'n darparu'n benodol ar gyfer gwahaniaethau unigol. Mae'n lleihau'r tebygolrwydd bod grwpiau neu unigolion penodol yn cael eu hanghofio, eu stereoteipio neu'n cael eu tybio fel myfyrwyr 'trafferthus'.

2. Cod Ansawdd y DU

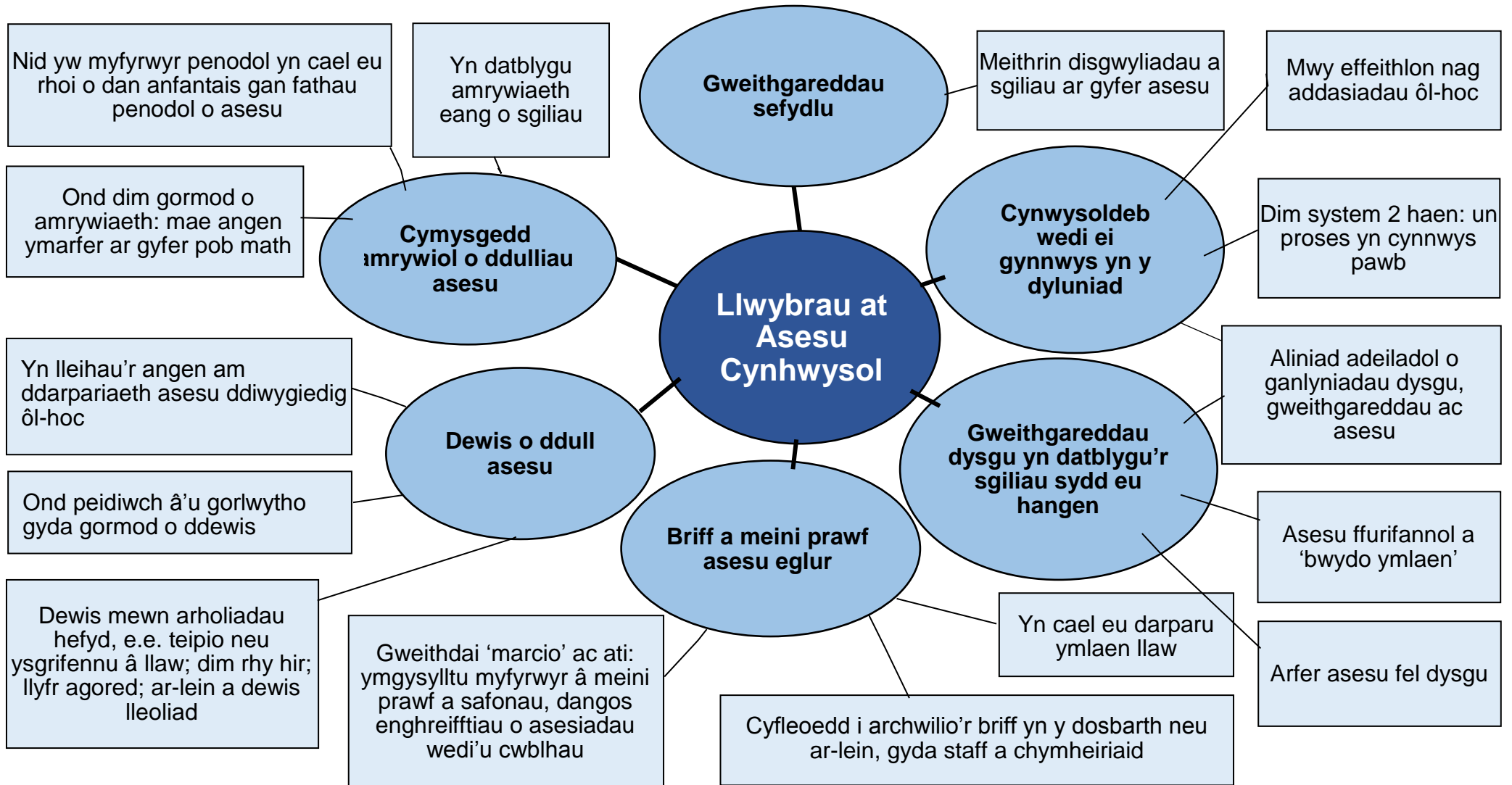
“... mae [Pennod B6, Dangosydd 5](#) yn nodi bod yn rhaid i sefydliadau sicrhau bod asesu yn cael ei gyflawni gyda llymder, cywirdeb a thegwch gan roi sylw priodol i ddiogelwch. Mae'r angen i sicrhau bod y broses asesu yn gadarn ac yn deg yn cyd-fynd yn agos â'r angen neu'r dilysrwydd a'r dibynadwyedd a amlygir uchod. Yn benodol, mae hyn yn golygu bod yr holl fyfyrwyr yn cael eu trin yn deg, a'u bod oll yn cael cyfleoedd cyfwerth i ddangos eu bod wedi bodloni'r safonau gofynnol. Mae llawer o hyn yn ymwneud â'r sefydliad yn rhoi gweithdrefnau ar waith i roi sylw i amgylchiadau arbennig... Cyfrifoldeb staff academiaidd yw sicrhau bod y polisïau hyn yn cael eu gweithredu yn gyson ac i ddarparu cyngor eglur a chywir i fyfyrwyr. Ac eithrio unrhyw ystyriaethau eraill, mae gennym ddyletswydd a mandad eglur felly i wneud ein harferion asesu mor gynhwysol â phosibl.”

3. Llwybrau at asesu cynhwysol

Mae'r diagram canlynol wedi'i seilio'n bennaf ar syniadau a gyflwynir yn '*7 Steps to Inclusive Assessment*' gan Brifysgol Plymouth (2014), ac yn cynnig trosolwg o'r prif ddulliau ar gyfer mabwysiadu arferion cynhwysol a manteision gwneud hyn.

Ceir rhagor o syniadau a dolenni i adnoddau yn jisc.ac.uk/guides/transforming-assessment-and-feedback/inclusive-assessment a jisc.ac.uk/guides/making-assessments-accessible.

Gallwch ddarllen detholiad o astudiaethau achos yn plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/3/3026/Space_toolkit.pdf



4. Asesu cynhwysol ar waith

4.1. Paratoad (gan staff)

Mae astudiaethau ar ehangu cyfraddau cyfranogiad a chadw myfyrwyr yn annog mwy o ddefnydd o asesu ffurfiannol (Knight a Yorke 2003, Yorke 2001). Mae asesu ffurfiannol sydd wedi ei integreiddio i raglenni yn hytrach na chael ei gynnis fel elfen ychwanegol ddewisol yn sicrhau bod pob myfyriwr yn cael adborth ar ei ddysgu (Yorke 2001) heb ofni methu. Hockings 2010: 40

- **Dylech gynnwys asesiadau cynhwysol a ffurfiannol yn rhan o'ch dyluniad o gwricwlwm cynhwysol** ar lefel rhaglen a modiwl. Er enghraifft, dyluniwch fodiwlau blwyddyn o hyd ym mlwyddyn 1, gydag asesu cyfunol cyfyngedig yn y tymor cyntaf. Defnyddiwch waith cwrs i asesu yn hytrach nag arholiadau.
- **Integreiddiwch lythrennedd asesu mewn cyrsiau:** Mae angen i ymgysylltu gweithredol â safonau asesu fod yn rhan annatod a di-dor o ddyluniad cwrs a'r broses ddysgu er mwyn galluogi myfyrwyr i ddatblygu eu syniadau mewnol eu hunain o safonau a monitro a goruchwyllo eu dysgu eu hunain. (Daliad Pump *ASke Assessment Standards Manifesto for Change*: Price et al 2008)
- **Cydnabyddwch fod rhai myfyrwyr yn dod i'r brifysgol wedi eu paratoi'n well nag eraill** ar gyfer y mathau o asesu y byddant yn eu hwynebu, yn dibynnu ar eu cyfleoedd addysg cyn y brifysgol. Cynlluniwch gamau bwriadol i unioni unrhyw wahaniaeth o ran 'parodrwydd ar gyfer asesiadau' (gweler isod).
- Gwiriwch nad yw'r canlyniadau dysgu a'r moddau asesu a ddewisir o reidrwydd yn creu rhwystr i fyfyrwyr ag anabledau (Bloxham a Boyd 2007: 147).
- Ystyriwch ddefnyddio '*Setting the agenda for Inclusive Assessment: an auditing tool*' i gynnal adolygiad trylwyr o'ch arferion asesu: pass.brad.ac.uk/wp5-tool.pdf

4.2. Paratoad (i fyfyrwyr)

- **Dylai gweithgareddau sefydlu a phontio gynnwys aseiniadau cynnar** er mwyn helpu i integreiddio myfyrwyr i fywyd academiaidd a sefydlu arferion astudio da (Cook et al 2005, yn Bloxham a Boyd 2007: 141), yn ogystal â galluogi i adborth ffurfiannol gael ei roi yn gynnar, a chynnig cyfleoedd cynnar i unioni methiannau.

- **Rhannwch ddisgwyliadau cadarnhaol** y bydd myfyrwyr yn gallu llwyddo ac yn gwneud hynny.
- **Dechreuwch yn gynnar gyda thasgau weddol rwydd wedi eu dylunio ar gyfer llwyddiant**, e.e. dyluniwch olyniaeth o asesiadau ffurfiannol cam wrth gam, bach yn y tymor/blwyddyn gyntaf, gan gynyddu'r her, yr annibyniaeth a'r ymdrech sydd ei angen yn raddol, wedi ei ategu gan baratoad ac ymarfer yn y dosbarth. Gellid casglu'r rhain mewn portffolio neu glytwaith ar gyfer asesu cyfunol ar ddiwedd y flwyddyn.
- **Ymgorfforwch hyfforddiant uniondeb academiaidd** yn y cwricwlwm, ac yn rhan o'r paratoad ar gyfer asesu yn benodol.

4.3. Amrywiaeth a dewis

Mae angen amrywiaeth o ddulliau asesu fel bod myfyrwyr, pa un a ydynt yn anabl ai peidio, yn cael y cyfle i ddewis y math o asesiad sy'n eu galluogi i ddangos eu dysgu yn fwyaf effeithiol. Hockings 2010: 40

- **Efallai y bydd canlyniadau dysgu (a meini prawf asesu trwy hynny) wedi eu mynegi'n eglur** yn agored i asesiad mewn amrywiaeth o ffyrdd, e.e. gellid dangos bod y canlyniadau wedi cael eu cyflawni cystal trwy draethawd confensiynol, gwefan, cyflwyniad llafar neu boster. Ystyriwch yr amrywiaeth o foddau a allai alluogi myfyrwyr i ddangos eu bod wedi cyflawni'r canlyniadau ar gyfer pob modiwl, a chynigwch ddewis o ddau fodd ar gyfer rhai aseiniadau (O'Neill, 2011). Mae [Templed Gwybodaeth Myfyrwyr a Thegwch](#) Coleg Prifysgol Dulyn, y gellir ei lawrlwytho o ucd.ie/teaching/resources/assessment/howdoyouassesstudentlearning/ yn dangos sut y gallech gyflwyno'r dewis i fyfyrwyr i'w helpu i wneud penderfyniad cytbwys, a dangos sut y bydd tegwch yn cael ei sicrhau.
- Yn ystod y rhaglen, **gofalwch fod y myfyrwyr yn cael eu hasesu trwy amrywiaeth o foddau** (llafar ac ysgrifenedig, grŵp ac unigol ac ati). Nid yn unig y mae hyn yn sicrhau y bydd yr asesiadau o leiaf yn briodol i rai o'r myfyrwyr (a'r staff) rywfaint o'r amser, mae hefyd yn darparu ar gyfer asesu amrywiaeth eang o sgiliau cyffredinol a phriodoleddau graddedigion / cyflogadwyedd.

4.4. Tryloywder

- **Dylech gynnwys myfyrwyr yn y gwaith o ysgrifennu ac adolygu meini prawf a briffiau asesu** i sicrhau eu bod wedi eu mynegi mewn iaith hygyrch a thryloyw, a bod unrhyw jargon hanfodol yn cael ei esbonio'n eglur, gan ddal i gyfathrebu safonau uchel.

- **Gweithiwch gyda'r myfyrwyr ar ddeall briffiau asesu a meini prawf marcio:**

Dyfeisiau cymdeithasol yw safonau asesu ac felly mae'n rhaid cael mwy o bwyslais ar brosesau asesu ac adborth sy'n cynnwys staff a myfyrwyr yn weithredol mewn deialog ar safonau. Pan fo dysgwyr yn rhannu dealltwriaeth o safonau academaidd a proffesiynol mewn awyrgylch o gyd-ymdiriedaeth y mae dysgu yn gweithio orau. (Daliad Pedwar ASKe Assessment Standards Manifesto for Change: Price et al 2008);

Nid yw mynegiad eglur ar ei ben ei hun yn ddigon i rannu neu ymgysylltu myfyrwyr â'r safonau asesu a'r gymuned y maent wedi ymsefydlu ynddi, ac mae myfyrwyr yn llai tebygol o gael llwyddiant academaidd heb yr ymgysylltiad hwn. (Price et al 2008).

Mae Jessop ac El Hakim (2010), tudalennau 2-3 a 5 yn cynnig syniadau gwych ar gyfer gweithgareddau ymarferol.

- **Mae tryloywder yn cynnwys bod yn onest gyda myfyrwyr.** Mae Bloxham (2009: 217, yn Hockings 2010) yn argymhell y dylem ymwreiddio myfyrwyr yn natur wrthrychol marcio, gan ddisgwyl yn gynyddol iddynt ddangos pam maent yn credu eu bod wedi bodloni'r meini prawf i sicrhau 'asesu fel dysgu'. Mae'r rhoi'r cyfle i fyfyrwyr ddysgu sut y mae ateb arholiad, traethawd, prosiect neu ddarn da yn edrych mewn cyd-destun penodol.

Adnoddau a argymhellir, gan gynnwys fideo:

teaching.unsw.edu.au/assessing-inclusively

plymouth.ac.uk/your-university/teaching-and-learning/inclusivity

Cyfeiriadau

Bloxham, Sue (2009) 'Marking and moderation in the UK: false assumptions and wasted resources', *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 34(2) 209-220.

Bloxham, S. and Boyd, P. (2007) *Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide*. Open University Press, Maidenhead, England.

Brown, S (2004) 'Assessment for Learning' In *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05 81 - 89.

Cook, A., Rushton, B.S., McCormick, S.M. and Southall, D.W. (2005) *Guidelines for the management of student transition*
ulster.ac.uk/start/resources/star_guidelines.pdf

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research Evidence*. Higher Education Academy.

[heacademy.ac.uk/resources/detail/resources/detail/evidencenet/Inclusive learning and teaching in higher education](http://heacademy.ac.uk/resources/detail/resources/detail/evidencenet/Inclusive_learning_and_teaching_in_higher_education)

Jessop, T. and El Hakim, Y. (2010) *Nine ideas for feedback week: an evidence-based guide* University of Winchester testa.ac.uk/index.php/resources/best-practice-guides/category/7-best-practice-guides?download=5:nine-ideas-for-feedback-week

Knight, P. T. and Yorke, M. (2003) *Assessment, learning and employability*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

O'Neill, G. (2011) *The Seven Step Quick Guide to Implement Choice of Assessment Methods within a Module*, University College Dublin

- Plymouth University (2014) *7 Steps to Inclusive Assessment* plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2401/7_Steps_to_Inclusive_Assessment.pdf

Price, M; O'Donovan, B; Rust, C. and Carroll, J. (2008) 'Assessment Standards: A Manifesto for Change'. *Brookes eJournal of Learning and Teaching* 2: 3 Oxford Brookes University. bejlt.brookes.ac.uk/paper/assessment_standards_a_manifesto_for_change-2/

- QAA (2013) UK Quality Code for Higher Education - qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/quality-code-part-b

Waterfield, J. and West, B. (2010) *Inclusive Assessment Diversity and Inclusion – the Assessment Challenge* University of Plymouth. Available from: pass.brad.ac.uk/wp5inclusion.pdf

Yorke, M. (2001) *Formative assessment and its relevance to retention*, Higher Education Research and Development, 20(2), pp. 115–126.



Pecyn Cymorth Dysgu Annibynnol Dan Gyfarwyddyd

Prifysgol Abertawe, 2018, gyda chyllid grant gan Advance AU advance-he.ac.uk, a datblygu gan Corony Edwards Consulting coronyedwards.co.uk. Ar gael o dan: Creative Commons Attribution-Non-commercial-ShareAlike 4.0 International Licence creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/