

Gwerthusiad beirniadol a nodi'r camau dysgu ac addysgu nesaf gan ganolbwyntio ar astudiaeth achos am ddysgwr unigol neu grŵp o ddysgwyr, wedi'i seilio ar ddigwyddiad critigol a arsylwyd.

Cyflwyniad

Nod y traethawd yma yw i ymchwilio i ddulliau dysgu ac addysgu y gellir defnyddio i ddelio a digwyddiad critigol yn y dosbarth dysgu wrth edrych yn benodol ar ddigwyddiad critigol a arsylwyd.

Digwyddiadau critigol yw digwyddiadau sy'n digwydd sydd ddim wedi cael eu cynllunio ond sy'n cael eu creu (Tripp, 2011, tud 8). Fel y mae Tripp (2011) yn ei nodi, mae digwyddiadau yn rhan o fywyd ysgol, fodd bynnag gelwir rhai yn ddigwyddiad critigol oherwydd y ffordd yr ydym yn edrych ar y sefyllfa a sut yr ydym yn ei ddehongli. Er mwyn eu hystyried yn ddigwyddiadau critigol mae'n rhaid i ni fyfyrto ar y sefyllfa ac yna eu dosbarthu fel rhai critigol oherwydd pwysigrwydd a chanlyniad y digwyddiad (Voulgari & Koutrouba, 2021). Rhaid cofio hefyd dydy digwyddiad critigol ddim yn gorfod bod yn negyddol, gall rhai bod yn rhai positif ble gellir gweld canlyniad positif ar ôl y digwyddiad yn ôl Voulgari & Koutrouba (2021), *"It is not necessary to have a negative impact but they can also be positive incidents that happened in the classroom, such as using a strategy or carrying out an activity that decisively helped students' learning"*.

Gall digwyddiadau critigol fod yn fuddiol yn yr ystyr ei fod yn caniatáu myfyrto a chyfle i wella neu fabwysiadu dulliau addysgu newydd. Fel mae Lenarduzzi (2014) yn ysgrifennu taw digwyddiadau critigol yw newid mewn ymddygiad arferol, *"that produces... a need to 'make sense' of the situation"*. Fel arfer maent yn sefyllfaoedd sydd â rheswm cefndirol a rhaid ystyried bywyd ac amodau (Voulgari & Koutrouba, 2021).

Trwy gydol yr ymchwil yma ni fydd yr ysgol, staff neu ddisgyblion yr ysgol yn cael eu henwi yn unol â chanllawiau GDPR a BERA, rhoddir cefndir a gwybodaeth rhifau yr ysgol isod heb roi gwybodaeth benodol am yr ysgol.

Arsylwyd y digwyddiad critigol yn ysgol gynradd cyfrwng Cymraeg yn Sir Abertawe sydd ag 482 o ddisgyblion rhwng 3 ag 11 mewn 17 dosbarth (Estyn, 2018). Arsylwyd gwers mathemateg yn nosbarth blwyddyn 3, o arsylwi'r dosbarth cymerwyd yn ganiataol bod y plant yn eistedd mewn grwpiau yn ôl gallu. Tybiwyd bod y grŵp gallu is a fyddai angen mwy o gymorth yn eistedd yn y blaen o flaen yr athro dosbarth a'r grŵp gallu uwch yn eistedd yn y cefn. O'r 482 o blant yn yr ysgol mae gan 22% anghenion dysgu ychwanegol, ond mae gan ganran fechan ddatganiad (Estyn, 2018). Gwelwyd yr arsylwad hyn yn rhithiol yn ystafell drochi.

Ffocyswyd felly yn y traethawd hwn am y digwyddiad critigol uchod ble gwelwyd bod y grŵp gallu isel yn ymddangos yn ymddieithrio o'r wers. Sylwyd eu bod yn chwarae gyda'u dwylo yn aml, dim yn talu llawer o sylw ac nad oedd ganddynt ddealltwriaeth fawr o'r dasg. Ni farnir yr ysgol, staff neu disgyblion trwy'r traethawd yma ond yn trafod dulliau a strategaethau gellir defnyddio mewn berthynas i ddigwyddiadau arsylwyd.

Adolygiad Llenyddiaeth

Trwy ymchwilio mewn i'r digwyddiad critigol yma gwelwyd bod nifer o farnau a safbwyntiau gwahanol ar yr agweddau gwahanol sonnir am yn y traethawd yma.

Y meysydd mwyaf ymchwilir mewn i yw grwpio disgyblion yn ôl gallu a'r gwahaniaethu. Fel y sonnir uchod, wrth arsylwi y wers tybiwyd bod y disgyblion gallu is ym mlaen y dosbarth ac y disgyblion gallu uwch yn y cefn. Trwy ymchwilio llenyddiaeth nodir bod mwyafrif yn trafod y gwendidau i'r strategaeth hon a'r anfanteision i'r grwpiau gallu is (Bradbury, 2018). Mae Clarke (2021) yn cytuno a hyn gan hefyd nodi am yr effaith negyddol ar grwpiau gallu is gan sôn am y am yr heriau y mae'r grwpiau gallu is yn eu hwynebu i adael y grŵp y maent wedi'u lleoli ynddo.

Er y gwendidau i grwpio yn ôl gallu gellir hefyd sôn am y rhai effeithiau positif. Nodir McGillicuddy & Devine (2020) bod llai o ddisgyblion ar gyfartaledd yn grwpiau gallu is i gymharu â grwpiau gallu uwch ac fel arfer bydd cynorthwyydd yn gweithio gyda'r disgyblion gallu is. Er gellir gweld y gwendidau i hyn, sonnir am rain isod, mae hefyd rhai manteision, am fod llai o ddisgyblion bydd yr amser un i un gydag oedolyn llawer yn fwy ac felly bydd yr esboniadau a chymorth yn gallu fod yn fwy trylwyr.

Nodir am y gwahaniaeth yn amrywiaeth y tasgau a disgwyliadau sydd mewn grwpiau gallu gwahanol, er mae disgyblion yn cael eu grwpio yn yr un dosbarth mae'r gwaith yn tueddu i amrywio ac mae'r cyfaint o waith yn wahanol. Mae ymchwili yn dangos bod plant yn ffynnu pan mae y gwaith a rhoddir iddynt yn cyd-fynd gyda'u gallu neu hyd yn oed yn herio nhw ychydig (Lavrijsen, Dockx, Struyf & Verschueren, 2022). Mae Clarke (2021) yn cytuno gyda'r ymchwili hyn gan fynd ymhellach gan ddweud bod plant angen sialens, maent angen cael eu herio, hyd yn oed y disgyblion gallu is ac yn dangos ymddygiad positif at dasgau sialens.

Yn gysylltiedig â'r pwynt gwneir uchod mae dadl am y gwrthio sydd yn cael eu rhoi i'r grwpiau gallu uwch. Gwelir bod y grwpiau gallu uwch yn cael tasgau ychwanegol ar ôl iddyn nhw orffen y prif dasgau, fel arfer bydd y tasgau ychwanegol yma yn uwch lefelu eu dealltwriaeth ymhellach (Clarke, 2021). Mae Bradbury (2018) hefyd yn nodi yr un peth, gan sôn am y bwlch sydd yn codi rhwng y disgyblion yma, disgyblion sydd yn yr un dosbarth ond gan eu bod yn grwpiau gwahanol yn cael gwaith gwahanol neu gyfaint o waith gwahanol.

Mae Lavrijsen, Dockx, Struyf & Verschueren (2022) yn dadlau am yr ochr arall i hyn gan nodi bod weithiau mae'n rhaid gwahaniaethu gwaith oherwydd y gallu. Gall rhoi yr union un gwaith i bawb achosi gwaith rhy hawdd i'r disgyblion gallu uwch a gwaith lot rhy anodd i'r disgyblion gallu is, bydd hyn felly yn arwain at y grŵp gallu uwch i orffen yn gyflym ac yn diflasu a'r grŵp gallu uwch i fod yn ffustus gyda'r anallu i ddeall. Arsylwyd ar yr union sefyllfa yma yn y wers mathemateg, lle'r oedd y grŵp gallu uwch wedi deall ac yn diflasu o aros a'r grŵp gallu is yn dechrau gwingo o ganlyniad i ddiffyg dealltwriaeth. Rhaid sicrhau felly bod anghenion pob unigolyn yn cael eu cwrdd, er y gwaith a'r amser i'w creu (Eysink, Hulsbeek & Gijlers, 2017).

Un pwynt daeth yn amlwg wrth ymchwilio yw ymateb disgyblion ac athrawon yn ddosbarthiadau oedd yn grwpio. Mae Bradbury (2018) yn sôn am sut mae grwpio disgyblion yn ôl gallu yn help i'r athrawon wrth iddyn nhw addysgu. Mae hyn yn weithiau yn golygu bydd y grwpiau gallu uwch yn cael addysg o ansawdd uchel yn y dosbarth ac mewn ffordd bositif gan yr athro dosbarth (McGillicuddy & Devine 2020), ond bydd y grŵp gallu is wedyn yn cael eu haddysgu gan gynorthwyydd sydd fel arfer ddim yn athro wedi cymhwyso (Bradbury, 2018). Mae hyn ddim yn wir am bob ysgol ond yn yr ymchwil wnaeth Bradbury (2018). Nodir Lavrijsen, Dockx, Struyf & Verschueren (2022) hefyd bod grwpio yn ôl gallu yn help i'r athro gan eu bod yn gallu esbonio mewn ffyrdd gwahanol ac yn teilwra yr esboniad yn ôl dealltwriaeth y grwpiau.

Yn cyd-fynd a phwynt Bradbury (2018) am addysgu yn wahanol i'r grwpiau gwahanol mae Boaler (2015 tud 98) yn sôn am sut mae athrawon yn grwpio oherwydd mae'n fwy addas ond mae'r gwaith sydd yn cael i roi i'r grŵp gallu is yn cael eu creu i fod yn addas ond fel arfer yn rhy hawdd. Wrth feddwl am hyn gan ychwanegu cynorthwyydd i helpu hefyd gellir dadlau os mae'r plant grŵp gallu is yn wir yn cael eu herio.

Fel sonnir uchod, ymchwilir hefyd i ymateb athrawon a'r disgyblion. Mae'r ymchwil am ymateb disgyblion i grwpio i weld yn unochrog, sef ymateb negyddol. Mae Bradbury (2018) yn nodi bod plant sydd yn cael eu grwpio yn ymwybodol iawn o'r ffaith eu bod ar wahân ac am y rheswm pam. O ganlyniad i hyn mae'r disgyblion sydd yn cael eu lleoli yn y grŵp gallu is yn cymharu eu hun i'w ffrindiau yn y grwpiau eraill yn negyddol, dywed un athro mewn ymchwiliad bod eu plant yn *"totally aware that they are in a group because of how well they can read"* (McGillicuddy & Devine, 2020).

Fel sonnir uchod, mae gwell gan rhai athrawon i grwpio disgyblion gan eu bod yn helpu gyda'r addysgu (Bradbury, 2018) ond pan mae'r disgyblion yn gweld hyn ac yn gweld eu bod yn derbyn gwaith rhwyddach, fel arfer, gan yr athrawon mae'n rhoi darlun o beth sydd yn ddisgwyliedig wrthyn nhw (Clarke, 2021). Yn ogystal ag addysg mae'r effaith negyddol ar

hunan-barch disgyblion yn gallu bod yn negyddol, gan fod y disgyblion yn gallu dweud eu bod yn fud oherwydd eu bod yn y grŵp isel ac o ganlyniad yn gallu codi teimladau o gywilydd (McGillicuddy & Devine, 2020). Rhaid hefyd meddwl am berfformiad disgyblion y grwpiau, os gwelir bod y disgwyliadau sydd arnyn nhw yn isel gall eu hangen i weithio i'w llawn botensial dirywio.

Mae Snell & Lefstain (2017) yn trafod ymchwiliad gwneuthyd am sut i ddangos bod y disgyblion, er yn grwpiau gallu gwahanol, i gyd yn hafal ac yn werthfawr i'r dosbarth. Sonnir yn yr ymchwil bod disgybl gallu is yn cael trafferth i ateb ond mae'r athro dosbarth yn aros iddo ateb, dydyn nhw ddim yn ateb i'r disgybl neu yn symud ymlaen ond yn ymateb fel y bydd i ddisgybl gallu uwch.

Fel trafodir uchod mae gwell gan lawer o athrawon i grwpio yn ôl gallu yn y dosbarth gan eu bod yn rhwyddach i addysgu a chredir eu bod yn elwa y disgyblion. Er hyn nodir Lavrijsen, Dockx, Struyf & Verschueren (2022) bod grwpio cymysg yn gallu elwa hefyd, yn enwedig y disgyblion gallu is. Mae cymysgu y grwpiau yn galluogi i'r disgyblion gallu uwch modelu ac wrth esbonio gallan nhw wella eu dealltwriaeth nhw (Clarke, 2021) a ni fydd y disgyblion gallu is yn teimlo yn wahanol (Lavrijsen, Dockx, Struyf & Verschueren, 2022).

Ar y llaw arall i hyn mae ymchwil gan Lavy, Paserman & Schlosser (2012) yn dangos bod disgyblion gallu is yn gallu lleihau gwaith a chyflawniadau dosbarth o ganlyniad i'r ffaith bod athrawon dosbarth yn newid eu haddysgu i gyd-fynd â gallu grwpiau penodol. Er yn wahanol eto mae'n rhaid i athrawon cofio bod rhaid ceisio a darganfod ffyrdd newydd yn gyson (Brassell, 2009), mae rhaid iddyn nhw gynnal gwersi a chael dosbarth sydd yn addas i bawb oherwydd fel dywed Brassell (2009) "it takes different strokes for different folks", dydy un ffordd ddim yn ffitio pawb.

Gwelir felly y nifer o lenyddiaeth sydd yn cytuno ond hefyd yn anghytuno gyda grwpio disgyblion yn ôl gallu. Dywed rhai eu bod yn gweithio a dywed eraill eu bod ddim, ond un peth sydd yn cael eu cytuno ar draws lenyddiaeth yw'r angen i addasu yn ôl gallu pob unigolyn.

Astudiaeth Achos

Y digwyddiad critigol y canolbwyntir ar yw gwahaniaethu a grwpio yn y dosbarth. Fel y sonnir yn y cyflwyniad mae 22% o ddisgyblion yr ysgol ag anghenion dysgu ychwanegol (Estyn, 2018) a'r digwyddiad sonnir am yw ymatebion y disgyblion y grŵp gallu is yn benodol ond gan sôn ychydig am y grŵp gallu uwch hefyd. Fel y soniwyd yn gynt credwyd bod y grŵp gallu is ym mlaen y dosbarth ac y grŵp gallu uwch yng nghefn y dosbarth.

Arsylwir y digwyddiad yn ystod gwers mathemateg ar arian, roedd y disgyblion yn ateb cwestiynau ar y bwrdd, roedd yr athro o flaen yn darllen y cwestiwn o'r bwrdd gan roi amser i'r plant i feddwl. Roedden nhw'n gweithio gyda phartner neu yn unigol i ateb a dyma ble gwelwyd gwahaniaeth yn ymatebion y plant.

Ar ôl i'r athro dosbarth gofyn cwestiynau trodd y plant i weithio a phartner neu yn unigol ond gwelir bod y grŵp gallu is naill ai dim yn troi at bartner ac yn edrych ar y bwrdd neu yn dechrau gwingo. Yn wahanol i hyn oedd y grŵp yn y cefn, a thybiwyd yn y grŵp gallu uwch, a oedd yn troi yn syth at eu partner ac i weld yn cyfrifo yr ateb yn gyflym. Gwelwyd gwahaniaeth mawr yn y ddau grŵp yma a pan oedd yr athro wedyn yn gofyn am ateb doedd y grŵp blaen dim gydag ateb ac roedd y grŵp cefn wedi diflasu gan eu bod wedi cael yr ateb am amser.

Yn ychwanegol i hyn doedd yr athro dosbarth ddim bob tro yn galw ar y plant gyda'u dwylo i fyny ac yn galw ar rhai ar hap. Golygwyd hyn bod y disgyblion a oedd wedi cyfrifo yr ateb ddim yn cael cyfle i ateb ac roedd y rhai doedd dim yn gwybod yn gorfod ceisio datrys o flaen pawb. Fel y nodir Böheim, Urdan, Knogler & Seidel (2020) mae codi dwylo i ateb yn dangos angen y plant i ateb ac i fod yn rhan o'r wers ond dydy'r athro dosbarth ddim yn gallu galw ar yr un plant bob tro ac felly i weld dilyniant pawb mae'n rhaid i'r athro galw ar eraill.

Y digwyddiad critigol sonnir am yw'r gwahaniaethu a grwpio y gwelir yn amlwg yn ystod y wers yma fel sonnir yng nghynt. Er gwelir roedd y grŵp gallu uwch yn diflasu ar ôl ateb oherwydd roedden nhw'n aros am grwpiau eraill canolbwyntir ar y grŵp gallu is. Doedd y grŵp yma dim i weld yn canolbwyntio llawer gan chwarae gyda'u dwylo, yn dylyfu ac yn cael trafferth ateb y cwestiynau. Y digwyddiad critigol canolbwyntir ar yw pan mae'r athro yn galw ar y disgyblion o'r grŵp gallu is ond dydyn nhw ddim yn gallu ateb, mae'r athro weithiau yna yn rhoi yr ateb iddyn nhw ac yn symud ymlaen. Er sonnir uchod bod rhaid i'r athro gweld cynnydd y disgyblion i gyd yn y dosbarth, ar yr achlysur hwn roedd yn amlwg doedd y plant yma ddim yn gwybod yr ateb ac nid oedden nhw'n gwybod ar ôl gan symudodd yr athro ymlaen.

Gwelir hyn fel digwyddiad critigol oherwydd pan mae'r athro yn galw ar y disgyblion hyn sydd ddim yn gwybod yr ateb, efallai oherwydd dydyn nhw ddim yn deall, gall teimladau o embaras codi. Mae Snell & Lefstain (2017) wedi nodi yn eu ymchwiliad am athro oedd yn aros i ddisgybl gallu is i ateb er mwyn eu trin fel pob disgybl arall yn y dosbarth.

Fel y dywedir uchod, mae'r athro weithiau yn rhoi yr ateb i'r disgybl sydd methu ateb ac yn symud ymlaen, o ganlyniad i hyn dydy'r disgybl yma dal ddim yn deall ac felly gall y gwaith sydd i ddod rhoi trafferth i'r unigolyn neu unigolion. Sonnir am grwpio fel rhan o'r digwyddiad critigol hefyd gan fod y grŵp gallu uwch yn trafod yn gyson a'r grŵp gallu is braidd yn siarad

â'u gilydd. I ddod i'r afael a hyn gellir cymysgu y grwpiau a fel sonnir uchod bydd hyn yn galluogi i blant gallu uwch i fodelu a fod yn gymorth yn lle'r athro dosbarth (Clarke, 2021).

Dulliau

Trafodir y llenyddiaeth sydd wedi ymchwilio mewn i wahaniaethu a grwpio ac felly trafodir nesaf y dulliau a strategaethau ymchwilir am hefyd i leihau yr effaith negyddol gwelir yn ystod y wers.

Sonnir yn yr adolygiad llenyddiaeth bod plant yn hoffi cael eu herio (Clarke, 2021) ond nodir Clarke (2021) hefyd bod dim rhaid gwahaniaethu y gwaith gormod, ond yn newid y dechreuad ychydig i godi hyder y grŵp gallu is a chymysgu y grwpiau. Fel arsylwyd yn y wers mathemateg roedd pob disgybl yn gwneud yr un cwestiynau, os dilynir beth nodir Clarke (2021) gall cymysgu y grwpiau wedi galluogi i'r disgyblion gallu is i glywed trafodaeth y disgyblion oedd yn deall a gall hyn wedi codi dealltwriaeth nhw. Yn dilyn ar hwn gall rhoi mwy nag un cwestiwn ar y bwrdd wedi rhoi cyfle i'r disgyblion gweithio lan at y cwestiwn heriol gan gynyddu y lefel o her bob tro.

Sonnir uchod am sut roedd yr athro yn rhoi'r ateb pan nad oedd y disgybl yn gallu ateb mae Snell & Lefstain (2017) yn sôn am y gwrthdro. Nodir am ymchwiliad yn ysgol lle'r oedd dosbarth cymysg ac roedd disgybl yn cymryd amser i ateb ond doedd yr athro ddim wedi symud ymlaen ond wedi aros i gael ymateb wrtho. Nid oedd gallu y plentyn yn hysbys tan ar ôl y digwyddiad hwn, ac er roedd yn ddisgybl gallu is roedd yr athro yn ei drin fel bob disgybl arall. Wrth gymryd hyn mewn i ystyriaeth, yn ystod y wers mathemateg gall yr athro wedi aros neu wedi rhoi y disgybl ar y llwybr cywir am yr ateb ac nid rhoi yr ateb ond er hyn athrawon dosbarth sydd yn gwybod y plant ac felly yn addysgu ar beth mae'r unigolyn angen (Eysink, Hulsbeek & Gijlers, 2017).

Dull arall gellir defnyddio yw y defnydd o adnoddau. Gwelir ar y bwrdd gwyn yn ystod y wers lluniau o geiniogau ac arian papur ond hefyd ar fyrddau y disgyblion oedd bowlenni gyda darnau o bapur. Mae adnoddau gweladwy gall plant cyffwrdd yn gallu troi cwestiynau yn fwy go iawn (Smith & Cekiso, 2020) ac yn ffordd o addysgu rhyngweithiol (Naidoo, 2012). Gellir felly defnyddio y darnau o arian i ddangos y disgyblion yn weladwy, gall y plant sortio yr arian mewn i ddarnau arian, efydd ag aur ac yna datrys y broblem mewn camau a bydd hyn yn denu sylw i angen gwneud y gwaith oherwydd fel nodir Naidoo (2012) mae adnoddau gweladwy yn gwneud gwaith mwy hwylus a diddorol.

Tuag at ddiwedd y wers gwelwyd yr athro yn eistedd gyda'r grŵp gallu is yn rhoi cymorth a gellir cysylltu hyn gyda dull STIP mae Eysink, Hulsbeek & Gijlers (2017) yn trafod. Mae tri cham i'r dull yma sef ble mae y disgyblion i gyd gyda'r un tasgau ond hefyd gan gymryd

mewn i ystyriaeth gallu ac anghenion unigolion wrth esbonio ac addysgu. Arsylwyd hyn yn y wers mathemateg wrth i'r athro dosbarth cymryd mewn i ystyriaeth roedd y grŵp gallu is yn cael trafferth gyda'r dasg ac felly wedi eistedd gyda'r grŵp yma.

Gellir dweud felly taw newidiadau bach roedd angen ar y wers ag arsylwyd. Gall cymysgu grwpiau cynyddu hyder a dealltwriaeth, tra bod y disgyblion gydag angen i weithio, ac mae cyfathrebu gyda disgyblion mewn ffordd hafal hefyd yn gallu rhoi hyder iddyn nhw. Credir y dull mwyaf effeithiol yw y defnydd o adnoddau gweledol, yn enwedig gyda disgyblion gallu is, mae hyn yn gallu dod ac elfen fwy rhyngweithiol i'r addysgu sydd yn galluogi'r disgyblion i wneud ychwanegol i weld.

Trafodaeth

Ar ôl arsylwi, ymchwilio a thrafod gellir felly gweld nifer o safbwyntiau am grwpio a gwahaniaethu a'r dulliau gellir defnyddio. Fel sonnir Eysink, Hulsbeek & Gijlers (2017) mae rhaid, fel addysgwyr, gwahaniaethu ac addasu yn ôl gallu'r disgyblion yn y dosbarth a rhaid gwneud mewn ffyrdd effeithiol sydd wedi eu teilwra i bawb.

Er dadlwyd rhai bod cymysgu grwpiau gallu yn gallu bod yn niweidiol i safon gwaith a bydd rhaid i athrawon paratoi ac addasu mwy (Lavy, Paserman & Schlosser, 2012) credir bod grwpiau yn ôl gallu yn gallu bod yn fwy niweidiol i hunan-barch ac angen plant gallu is i wneud y gwaith. Mae cymysgu y grwpiau yn galluogi i'r plant sydd yn deall i ymarfer eu hesboniadau o hyn maent yn dysgu am (Lavrijsen, Dockx, Struyf & Verschueren, 2022) ond hefyd yn sicrhau dydy'r disgyblion ddim yn cymharu eu hun ac yn y meddylfryd eu bod yn cael gwaith hawdd (McGillicuddy & Devine, 2020).

Fel dywed yn gynt mae digwyddiadau critigol yn gallu bod yn negyddol neu yn bositif ac mae'r digwyddiadau yma yn rhoi'r gallu i adfyfrio a dysgu o'r hyn sydd wedi digwydd. Mae Model Brookfield, y pedwar lens, yn esbonio y camau nesaf i gymryd ar ôl arsylwi digwyddiad critigol.

I ddechrau mae'n rhaid sôn am beth ddigwyddodd a beth oedd y digwyddiad critigol (Brookfield, 2017, tud 3). Os digwyddir yn wers, fel yr arsylwyd, gall yr athro adfyfrio ar yr hyn digwyddodd a gellir hefyd dod a'r disgyblion mewn i'r drafodaeth hon, yn dibynnu ar oed y dosbarth (Pallangyo & Isangula, 2023). Mae hyn yn arwain at yr ail lens lle gellir meddwl neu glywed wrth y disgyblion am eu profiad nhw a sut y gwelon nhw y digwyddiad (Brookfield, 2017, tud 65).

Mae'r trydydd lens yn dod ag athrawon neu gydweithwyr mewn i'r drafodaeth. Gellir cael sgwrs i weld eu barn nhw (Brookfield, 2017, tud 65) a thynnu o'u harbenigedd a phrofiad os

yn athrawon sydd wedi bod yn addysgu am amser, er hyn does dim diwedd i ddysgu a gall digwyddiad critigol agor trafodaeth newydd i athrawon profiadol hefyd.

Yn olaf, defnyddir llenyddiaeth i adfyfrio. Mae nifer o lenyddiaeth am bob maes o ddysgu, fel sonnir am yn yr adolygiad llenyddiaeth, ac wrth fyfrio rhaid deall bod barnau a safbwyntiau gwahanol i bopeth. Gellir meddwl bod digwyddiad critigol yn hollol negyddol ond gall llenyddiaeth dangos dadl wahanol sydd yn gallu newid safbwynt yn llwyr. Mae adfyfrio, gan ddefnyddio Model Brookfield fel esiampl, yn ffordd o ddysgu o gamgymeriad ac addasu neu, os yn ddigwyddiad positif, yn ffordd o addysgu eraill yn y maes i wella ansawdd a dealltwriaeth nhw oherwydd fel nodir Brookfield (2017, tud 1) mae addysgwyr angen i ddisgyblion gadael yn fwy medrus a wybodus.

Casgliad

Nodir uchod bod digwyddiadau critigol yn rhan o fywyd bob dydd ac yn gallu bod yn negyddol neu yn bositif ond y peth pwysig yw dysgu o rain. Rhaid adfyfrio ar y digwyddiadau yma gan edrych ar beth ddigwyddodd, cymryd mewn i ystyriaeth safbwyntiau eraill ac yna ymchwilio llenyddiaeth i ddod o hyd i ffordd o sicrhau dydy'r digwyddiad ddim yn digwydd eto.

Y digwyddiad critigol ymchwilir i yn y traethawd yma oed grwpiau yn ôl gallu a gwahaniaethu a gwelir bod lluo o lenyddiaeth am y pynciau yma. Trafodir manteision grwpio disgyblion yn y dosbarth yn ôl gallu ond hefyd yr anfanteision i addysg a meddylfryd y plant. Nodir uchod am sut mae grwpio yn gallu creu bwlch rhwng y disgyblion gallu uwch ac is a sut weithiau mae cymysgu yn gallu elwa bob un.

Yn olaf trafodir y dulliau gellir defnyddio yn mynd ymlaen. Sonnir uchod bod cymysgu grwpiau yn effeithiol gan fod y plant gallu uwch yn gallu modelu i'r plant sydd yn cael trafferth gyda'r gwaith ond rhaid sicrhau bod gwahaniaethu yn ôl anghenion. Un peth oedd yn cael eu pwysleisio oedd yr angen sydd gan blant i gael eu herio, nid dim ond herio plant gallu uwch gyda gwaith ychwanegol sydd angen ond herio ar draws y dosbarth gan roi hyder i bob unigolyn.

I gloi, gwelir pwysigrwydd adfyfrio ar wersi a sut mae dosbarth yn cael eu strwythuro. Rhaid cymryd mewn i ystyriaeth nid y ffyrdd sydd i weld yn well ond y ffyrdd sydd yn gweithio gorau i bawb, disgyblion ac athrawon. Wrth adfyfrio ar yr hyn sydd yn digwydd gellir sicrhau well ansawdd wrth symud ymlaen wrth ddefnyddio dulliau a strategaethau gwahanol, fel trafodir uchod.

Nodiadau arsylwad

Dyddiad ac amser, grŵp blwyddyn:
Medi 21ain, 2023
Blwyddyn 3

Ble a Phryd: Cyd-destun yr arsylwi – pwnc/MDPh, cyd-destun cyffredinol yr ystafell ddosbarth

Arsylwyd gwers mathemateg blwyddyn 3 yn eu dosbarth dysgu ar fore Llun. Tybiwyd bod y dosbarth wedi cael eu rhannu mewn i grwpiau a chymerwyd bod y grŵp gallu is ym mlaen y dosbarth o flaen yr athro ar grŵp gallu uwch yn y cefn.

Beth ddigwyddodd: disgrifiad manwl o'r digwyddiad critigol (gorau po fwyaf o fanylder er mwyn gallu cyfeirio ato yn eich gwaith diweddarach)

Ar ddechrau'r wers gofynnodd yr athro i'r disgyblion i drafod y darnau arian gyda phartner ac yn syth gwelwyd nad oedd y grŵp blaen yn trafod ond yn gwingo. Arsylwyd hyn yn ystod y wers gyda'r grŵp yma ddim yn ymgymryd llawer yn y wers ond y grŵp yn y cefn yn trafod ac yn rhoi llaw i fyny i ateb bob cwestiwn. Gwelwyd hefyd pan oedd yr athro angen ateb roedden nhw'n gofyn ar hap ac nid y plant oedd yn codi dwylo, pan oedd yr athro yn galw ar y grŵp yn y blaen roedden nhw'n cymryd amser i ateb ac roedd y grwpiau eraill yn diflasu.

Arsylwyd y diffyg gwahaniaethu yn ystod y wers, roedd pawb i wneud yr un cwestiynau a gwaith er gwelwyd roedd y grŵp blaen yn cael trafferth. Doedd dim defnydd o lawer o adnoddau hefyd, gwelwyd darnau arian ar y bwrdd ond ni ddefnyddiodd yr athro rhain. Rhoddodd yr athro byrddau gwyn allan tuag at ddiwedd y wers ond cafodd y disgyblion dim cyfarwyddyd am beth i roi arno.

Y digwyddiad critigol arsylwyd ar felly yw'r diffyg gwahaniaethu a'r grwpio oedd yn amlwg yn y dosbarth. Gwelwyd hyn fel digwyddiad critigol am y diffyg dealltwriaeth y grŵp blaen a'r diflastod y grŵp cefn am eu bod yn deall ond ddim yn cael eu herio.

Er hyn gwelwyd hefyd y dechneg o ailadrodd yn effeithiol iawn. Pan roedd y disgyblion yn ateb roedd yr athro yn cael pawb i ailadrodd yr ateb gan hefyd ailddweud atebion blaenorol. Credwyd bydd hyn wedi bod yn effeithiol iawn i'r grŵp blaen ond roedd yr athro yn pwysleisio treigladau yn gyson a bydd hyn wedi elwa'r dosbarth cyfan.

Meysydd archwilio posibl: beth yn eich barn chi a allai fod "o dan yr wyneb" yn y digwyddiadau hyn? Pa lwybrau ymchwil gallech chi eu hystyried?

Ni welwyd cynorthwyydd yn y dosbarth felly gellir tybio roedd y disgyblion wedi cael eu grwpio er mwyn galluogi yr athro i weld yn union pwy sydd yn deall a phwy fydd angen y cymorth.

Credwyd y llwybr ymchwil i ddilyn yw effaith y strategaeth o grwpio yn ôl gallu i weld oes ymchwil yn dangos bod grwpio yn elwa disgyblion neu yn creu bwlch yn eu haddysg. Ymchwilir mewn i effaith ar addysgu y disgyblion ond hefyd gwelir os mae effaith

negyddol ar iechyd meddwl a meddylfryd plant. Ydy plant yn deall pam maent yn cael eu grwpio a beth yw eu teimladau nhw am hyn?

Nodiadau: unrhyw fanylion gallwch eu nodi (ydy hi'n amgylchedd prysur, ydy hi ar ôl cinio, oes llawer o bethau'n tynnu sylw'r cyfranogwyr, ydy cyfarwyddiadau'n cael eu gwneud yn eglur – gorau po fwyaf o bethau y gallwch gyfeirio atynt yma)

Gan fod yr arsylwad wedi cymryd rhan mewn ystafell drochi nid oes llawer o wybodaeth gyffredinol am y wers ar gael ond cafodd y wers ei gynnal ar fore Llun.

Gwelwyd bod rhan fwyaf y dosbarth yn aros ar dasg ac yn cymryd rhan ond fel sonnir uchod doedd y grŵp blaen i weld yn diflasu a ddim yn cymryd rhan yn y trafodaethau pâr/grŵp.

Eto fel sonnir uchod rhoddodd yr athro byrddau gwyn allan ond rhoddodd dim cyfarwyddiadau am beth i wneud, gwelwyd bod rhai disgyblion, yn enwedig y grŵp cefn, wedi dechrau gwneud gweithio allan arnyn nhw. Gwelwyd hefyd pan roedd yn amser i ateb y cwestiwn gofynnodd yr athro i'r plant dileu beth oedd ar y byrddau gwyn ac nid gofyn iddyn nhw ddarllen beth roedden nhw wedi gwneud, tybiwyd a ydy hyn yn ffordd effeithlon o ddefnyddio byrddau gwyn?

Yn aros ar adnoddau doedd dim llawer o ddefnydd wedi cael eu rhoi i ddarnau arian plastig ar y byrddau. Gwelwyd y rhain yn syth ar y bwrdd ond ni ddefnyddiodd yr athro neu'r disgyblion rhain unwaith yn ystod y wers.

Rhestr Gyfeirio

Boaler, J. (2015) *Elephant in the Classroom*. London: Souvenir Press Ltd.

Böheim, R., Urdan, T., Knogler, M. and Seidel, T. (2020) 'Student hand-raising as an indicator of behavioral engagement and its role in classroom learning', *Contemporary educational psychology*, 62, p. 101894. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101894>.

Bradbury, A. (2018) 'The impact of the Phonics Screening Check on grouping by ability: A 'necessary evil' amid the policy storm', *British Educational Research Journal*, 44(4), pp. 539-556. Available at: <https://doi-org.ezproxy.uwtsd.ac.uk/10.1002/berj.3449>

Brassell, D. (2009) 'Dare to differentiate: Vocabulary strategies for all students', *New England Reading Association Journal*, 44(2), pp. 1-6, 92. Available at: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/dare-differentiate-vocabulary-strategies-all/docview/206037475/se-2?accountid=130472>.

Brookfield, S. (2017) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Clarke, D. (2021) 'Calling a spade a spade : The impact of within-class ability grouping on opportunity to learn mathematics in the primary school', *Australian primary mathematics classroom*, 26(1), pp. 3–8. Available at: https://librarysearch.uwtsd.ac.uk/permalink/44WHELF_UWTSD/igoone/cdi_rmit_collectionsjs_atsearch_informit_org_doi_10_3316_aeipt_229023.

Estyn (2018) Inspection Reports and Letters. Available at: <https://www.estyn.gov.wales/provider/6702036> (Accessed: 5 October 2023).

Eysink, T.H.S., Hulsbeek, M. and Gijlers, H. (2017) 'Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom', *Teaching and Teacher Education*, 66, pp. 107-116. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.002>.

Lavrijsen, J., Dockx, J., Struyf, E. and Verschueren, K. (2022) 'Class composition, student achievement, and the role of the learning environment', *Journal of educational psychology*, 114(3), pp. 498–512. Available at: <https://doi.org/10.1037/edu0000709>.

Lavy, V., Paserman, M.D. and Schlosser, A. (2012) 'Inside the Black Box of Ability Peer Effects: Evidence from Variation in the Proportion of Low Achievers in the Classroom', *The Economic journal*, 122(559), pp. 208–237. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2011.02463.x>.

Lenarduzzi, G.P. (2014) 'Critical incident effects on principals: Using school closure as the context', *Educational management, administration & leadership*, 43(2), pp. 253–268.

Available at: <https://doi.org/10.1177/1741143213513190>.

McGillicuddy, D. and Devine, D. (2020) "“You feel ashamed that you are not in the higher group”—Children’s psychosocial response to ability grouping in primary school', *British educational research journal*, 46(3), pp. 553–573. Available at:

<https://doi.org/10.1002/berj.3595>.

Naidoo, J. (2012) 'Teacher reflection: The use of visual tools in mathematics classrooms', *Pythagoras (Pretoria, South Africa)*, 33(1), pp. 1–9. Available at:

<https://doi.org/10.4102/pythagoras.v33i1.54>.

Pallangyo, E. and Isangula, K. (2023) 'Promoting Students’ Meaningful Engagement in Active Learning Within a Group Setting: Reflections on Teaching and Learning Using Brookfield’s Four Lenses Model', *Journal of higher education theory and practice*, 23(10), pp. 198–209. Available at: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i10.6194>.

Smith, C. and Cekiso, M. (2020) 'Teachers’ understanding and use of visual tools in their numeracy classrooms: A case study of two primary schools in Gauteng', *South African journal of childhood education*, 10(1), pp. 1–8. Available at:

<https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.887>.

Snell, J. and Lefstein, A. (2017) "“Low Ability,” Participation, and Identity in Dialogic Pedagogy', *American educational research journal*, 55(1), pp. 40–78. Available at:

<https://doi.org/10.3102/0002831217730010>.

Tripp, D. (2012) *Critical incidents in teaching : developing professional judgement*. Classic ed. London: Routledge.

Voulgari, R. and Koutrouba, K. (2021) 'Examining the depth of primary schoolteachers’ reflection through the critical incident technique', *Educational studies*, pp. 1–19. Available at:

<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1980863>.