A critical evaluation and the identification of next teaching and learning steps focusing on a case study of an individual learner or group of learners, based on an observed critical incident.

Cyflwyniad

Nod yr aseiniad yma bydd i drafod ac i werthuso digwyddiad critigol penodol yn feirniadol a arsylwyd o brofiad ystafell drochi. Byddwn yn cyfeirio at ac yn defnyddio methodoleg Tripp, sef dadansoddi digwyddiadau critigol, sydd yn ddamcaniaeth addysgegol (Tripp, 2011). Dywed Tripp bod myfyrio ar sefyllfaoedd addysgu yn gadael i athrawon ddatblygu eu barnau a'u harferion proffesiynol (Tripp, 2011, t. xxii). Mae digwyddiadau critigol yn bwysig i ddenu sylw atynt, oherwydd pe bai yn bethau positif neu negyddol, mawr neu fach, maent yn gallu newid naws dosbarth ar unwaith. Maent yn bethau cymhleth iawn i allu deall a'i ddadansoddi. Wrth fyfyrio ar ddigwyddiadau critigol yn y dosbarth, bydd athrawon yn cyfaddef yn aml taw nid ymatebion gwybyddol megis 'syndod' a 'dryswch' yw'r rhai caiff eu gweld. Yn hytrach, yr hyn megis 'euogrwydd, rhyddhad, rhwystredigaeth, gobaith, ofn, cydymdeimlad, embaras' yw'r rhai caiff eu teimlo, i enwi ond ychydig o ystod eang o emosiynau posib (Tripp, 2011, t. xxiii). Dyma'r rheswm maent mor gymhleth, ac mae'n rhaid eu bod nhw'n cael eu trin gyda sensitifrwydd, pa bynnag y natur o'r digwyddiad. Mae'n bwysig i athrawon i allu dadansoddi pob math o ddigwyddiad critigol sydd yn digwydd yn eu dosbarth nhw er mwyn gallu adfyfyrio yn gritigol i alluogi gwellhad yn eu hymarfer nhw ar bethau sydd ddim yn gweithio mor dda, ond hefyd i nodi sefyllfaoedd a dulliau sydd yn creu canlyniadau cadarnhaol (Farrell, T. S., 2012).

Roedd yn rhaid arsylwi ar wers dosbarth yn gyd-destun ystafell drochi, er mwyn gallu dewis un digwyddiad critigol a'i ddadansoddi, mae hyn yn cael ei ddangos yn yr atodiad isod. Bydd y digwyddiad critigol hwn yn cael ei ddadansoddi o ran sut mae'n cysylltu â chysyniadau damcaniaethol mewn perthynas ag addysgu fel proffesiwn a gwahanol ddulliau addysgu. Hefyd, bydd cysylltu'r digwyddiad â llenyddiaeth berthnasol yn galluogi dealltwriaeth bellach o sut mae'r digwyddiad yma yn effeithio ar addysgu â'r dosbarth ysgol yn gyffredinol, ac yn fy ngalluogi i fyfyrio ar y digwyddiad a sut mae wedi dylanwadu arnaf yn fy nghamau nesaf ar gyfer ymarfer ac addysgu yn y dyfodol. Yn ogystal â hyn, bydd yr aseiniad hefyd yn cyfeirio at sut

mae'r digwyddiad dan sylw yn cysylltu â phedwar diben Donaldson, a sut mae adlewyrchu yn gritigol yn beth pwysig ofnadwy wrth ddatblygu ymarfer dysgu unigolyn.

Rôl adfyfyrio'n gritigol

Er bod arfer myfyriol bellach yn gymhwysedd allweddol mewn llawer o raglenni hyfforddiant athrawon, mae'r sylfaen ddamcaniaethol yn parhau i fod yn broblem ac mae'r dulliau empirig yn amrywiol (Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V., 2013). Gellir ystyried adfyfyrio yn gritigol fel cwmpawd i athrawon, i'w harwain pan fyddant efallai'n ceisio deall ym mha gyfeiriad mae angen iddynt ddewis i fynd nesaf yn eu haddysgu a'u hystafelloedd dosbarth (Farrell, T. S., 2012). Mae defnyddio'r trosiad yma o gwmpawd i egluro adfyfyrio yn gritigol yn galluogi athrawon i edrych ar ble maen nhw nawr a phenderfynu ble maen nhw eisiau mynd yn y dyfodol yn broffesiynol (Farrell, T. S., 2012), yr un fath beth a ddywedodd Tripp yn ei fethodoleg ef (Tripp, 2011) ac yn ei thro byd hyn dim ond yn helpu athrawon i wella'r ffordd maen nhw yn cyflwyno eu haddysgu a sut maent yn effeithio eu dysgwyr.

Mae gwahanol ddamcaniaethau ar ymarfer myfyriol mewn addysg wedi cael eu hesbonio a'u harchwilio ar hyd y blynyddoedd, ond byddai rhai'n dadlau mai safbwyntiau Dewey (1933) a Schön (1983) yw'r rhai yr ailedrychir arnynt ac y cyfeirir atynt fwyaf (Griffiths, V., 2000). Y rhagosodiad sylfaenol y tu ôl i ymarfer myfyriol yw bod gweithredoedd unigolyn yn cael eu harwain gan yr hyn y mae wedi'i ddysgu o brofiadau blaenorol (Bruster, B. G., & Peterson, B. R., 2013). Honnodd Piaget (1967) nad yw unigolion yn cymhathu gwybodaeth newydd gam wrth gam, ond yn lle maent yn dysgu trwy ddatrysiad deallusol (Bruster, B. G., & Peterson, B. R., 2013). Mae model Dewey (1933) wedi cael ei ddisgrifio fel un rhesymwr-technegol ac mae model Schön (1983) wedi cael ei ddisgrifio fel un profiadol-sythweledol (Hébert, C., 2015).

Awgrymwyd Dewey mai un o brif nodweddion addysg yw helpu pobl i feithrin arferion myfyrio, fel eu bod nhw yn gallu meddwl yn ddeallus yn hytrach na meddwl a gweithredu'n arferol (Farrell, T. S., 2012). Amlinellodd nad oedd ymholi myfyriol yn ymwneud a synfyfyrio yn ddiamcan, ond yn hytrach ei fod yn ystyriaeth weithredol, barhaus a gofalus o unrhyw fath o wybodaeth (Farrell, T. S., 2012). Dywed ef fod y cyntaf yn gallu arwain at athrawon yn dod yn gaethweision i drefn arferol, a fyddai'n golygu yn ôl ei ddamcaniaeth ef y byddent yn cael eu hansefydlu gan bethau nad

oeddent yn mynd yn unol â'r cynllun ac na fyddent yn myfyrio'n feirniadol ar hyn, felly na fyddent yn gwella eu sgiliau (Farrell, T. S., 2012). Er bod Dewey (1933) yn cael ei ystyried fel ffigwr sylfaen o ymarfer myfyriol, mae ei theori wedi cael ei feirniadu (Hérbert, C., 2015). Mae'r model wedi'i feirniadu am ei orddibyniaeth ar resymoldeb a glynu at resymoldeb technegol, fel pe bai ei fod yn bodoli fel model a gychwynywd gan broblem y mae'n rhaid ei ddatrys (Hérbert, C., 2015). Os ydym yn dadansoddi hyn yn feirniadol, mae fel petai'n gorsymleiddio myfyrio beirniadol fel rhywbeth sydd ag ateb syml bob amser, ond mae'n amlwg nad yw hwn yn wir bob tro.

Fe wnaeth Schön (1983) adeiladu ar fodel Dewey (1933) er mwyn llunio ei fodel personol ei hun. Mae ei fodel ef yn seiliedig ar fyfyrio ar waith. Yn syml, mae'n 'meddwl am wneud rhywbeth wrth ei wneud', pan mae ymarferwyr yn dod a'u hymwybyddiaeth i'w gweithred yn wybyddol wrth gyflawni'r weithred ei hun (Hérbert, C., 2015). Fodd bynnag, er mwyn ymgysylltu gyda'r myfyrio ar waith, esboniodd Schön (1983) bod rhaid i athrawon fod yn ymwybodol o'u gwybodaeth ar waith (Farrell, T. S., 2012). Fel y dywed Farrell (2012), wrth gymhwyso gwaith Schön (1983) at addysgu byddai gwybodaeth ar waith yn holl bwysig oherwydd ni all athrawon ymateb a chwestiynu i bob un weithred bydd yn digwydd o fewn gwers, oherwydd bydd hyn yn arwain at golli amser pwysig o ddysgu i'r dysgwyr. Mae gwybodaeth ar waith yn debyg i pan fyddech yn adnabod wyneb mewn torf – nid oes bob amser angen i chi ddadansoddi sut ydych yn gwybod hyn – rydych yn gwybod beth bynnag (Farrell, T. S., 2012). Felly, mae athrawon yn fwy tebygol o ddefnyddio myfyrio ar waith wrth ymateb i sefyllfaoedd ansicr neu ddigymell lle nad oes ganddynt drefn sefydledig ar eu cyfer, oherwydd bod ganddynt wybodaeth reddfol flaenorol(Farrell, T. S., 2012). Yn ei dro, mae hyn yn rhoi cyfle myfyrio pwysig a ddefnyddiol i athrawon gan eu bod yn gallu gweld a weithiodd eu hymagwedd ddigymell at y mater dan sylw, ac os na, gallant ymdrechu i feddwl am ymagweddau gwahanol at y mater.

Ysgol Arsylwi a chyd-destun dosbarth

Wrth drafod yr ysgol â'r gwahanol ddysgwyr yn y dosbarth a arsylwyd, ni fydd unrhyw enw yn cael eu datgelu er mwyn cadw'r dysgwyr, athrawon â'r lleoliad yn ddienw, er mwyn ymlynu at ganllawiau BERA fel yr amlinellwyd yn 2018 (BERA, 2018).

Gwnaeth yr arsylwi ar gyfer yr aseiniad hwn cymryd lle mewn ystafell drochi, lle'r oedd fideo wedi cael ei chwarae ag oedd yn dangos gwers mathemateg yn ysgol cyfrwng Cymraeg. Nid yw'r ysgol wedi derbyn adroddiad Estyn ers nifer o flynyddoedd nawr, felly mae'n bwysig nodi gall y wybodaeth sydd yn cael ei nodi isod wedi newid yn sylweddol erbyn hyn.

Lleolir yr ysgol dan sylw yn ardal Rhondda Cynon Taf, ac mae yn ysgol pob oed, sef bod y plant sydd yn mynychu'r ysgol yn amrywio o oedrannau blwyddyn 1 hyd at oedran ysgol uwchradd (Estyn 2017). Mae gan yr ysgol 631 o ddisgyblion mewn cyfanswm, 107 o ddisgyblion cynradd a 412 o ddisgyblion uwchradd, a fydd y ffocws o'r aseiniad yma. Mae canran prin iawn o'r disgyblion nad ydynt o ethnigrwydd gwyn, ac mae bron i 90% ohonynt yn siarad Cymraeg yn rhugl, er taw dim ond 41% sydd yn dod o deuluoedd cyfrwng Cymraeg. Mae gan yr ysgol nifer o ddisgyblion sydd ag anghenion dysgu ychwanegol sydd yn is na'r cyfartaledd cenedlaethol, sef 9%, ac mae'r ysgol yn gyffredinol yn gallu cymysg (Estyn, 2017).

Digwyddiad critigol yn gysylltiedig a 4 diben Donaldson

Mae'r wers a'r digwyddiad sydd yn cael ei ddisgrifio isod yn cael ei amlinellu yn yr atodiad sydd ar ddiwedd yr aseiniad hwn. Fel y dywedir uchod, roedd y fideo yma yn dangos gwers mathemateg ar gyfer dosbarth gallu cymysg o ddisgyblion blwyddyn 8. Nid oedd yn bosib gwybod os oedd gan unrhyw un o'r dysgwyr yn y dosbarth hwn anghenion dysgu ychwanegol. Roedd 17 o ddysgwyr yn y dosbarth ac un athrawes, ond wrth wylio'r fideo mae'n amlwg bod rhai dysgwyr yn absennol o'r wers.

Wrth i'r fideo cychwyn, croesawodd yr athrawes y dysgwyr wrth y drws ac eisteddon nhw ble roedd hi wedi gofyn iddynt. Yn syth fe wnaeth nifer ohonynt sylweddoli ar y camera yn yr ystafell a dechrau ceisio denu ei sylw. Roedd tasg gychwynnol ar ddilyniannau a her ar yr nfed term yn barod ar y bwrdd gwyn er mwyn iddynt ddechrau meddwl am eu gwaith yn syth wrth ddod i mewn i'r dosbarth. Gwnaeth dau ddysgwr helpu wrth roi byrddau gwyn bach allan i bawb arall. Dyfarnwyd yr athrawes pwynt clod i'r dysgwyr a oedd yn ateb yn gywir, a pharhaodd hwn trwy gydol y wers. Eto, gofynnodd yr athrawes am wirfoddolwyr i helpu dosbarthu llyfrau, efallai er mwyn arbed amser iddi ei hun i ganolbwyntio ar esbonio'r wers a'r dulliau mathemateg.

Roedd y digwyddiad critigol yn ymddangos pan roedd yr athrawes yn dechrau sôn am feini prawf llwyddiant prif dasg y wers. Roedd hi yn esbonio bod tri gwahanol opsiwn i'r brif dasg, sef creu dilyniant nfed term eu hun, a'r opsiynau oedd efydd, arian neu aur. Roedd pob un o'r opsiynau yma yn wahanol oherwydd yr oedd yn cynyddu mewn lefelau anhawster, ac roedd lan i'r disgyblion i ddewis pa un roedden nhw eisiau rhoi cynnig arni fel eu prif dasg. I ddechrau roedd hi yn siarad trwyddo pob opsiwn gyda nhw wrth ddangos enghraifft o sut i'w weithio allan ar y bwrdd gwyn, ac yna gofynnodd iddynt i ddarganfod ateb yr ail enghraifft ar ben eu hun. Dyma oedd ei ddefnydd o wahaniaethu yn y wers. Trwy gydol y wers, roedd dau ddysgwr a oedd yn eistedd ar bwys eu gilydd yn denu sylw'r athrawes drwy beidio â chanolbwyntio'n llawn ar y gwaith. Gofynnodd i un plentyn (Plentyn A) i edrych arni er mwyn denu ei sylw tuag at y gwaith ar un tro, ac ar dro arall mi wnaeth yr athrawes gorfod rhybuddio'r ddwy (Plentyn A a Phlentyn B) 'oes rhaid i fi gael chat gyda chi tu allan?', oherwydd roedden nhw yn chwarae dwli wrth iddi hi esbonio'r dasg. Yn ddiweddarach yn y wers, wnaeth Plentyn B dweud bod 'efydd yn hawdd', ac atebodd yr athrawes 'da iawn, cer di yn syth at aur', ond mi wnaeth hi atgoffa'r plentyn bod aelodau eraill y dosbarth efallai yn mynd i ffeindio rhan efydd yn anodd. Ynglŷn â Phlentyn A, roedden nhw yn ddiweddarach yn y wers yn cwyno ei fod nhw ddim yn deall rhan efydd, ac felly aeth yr athrawes draw iddynt i esbonio yn 1 i 1 gyda nhw. Aeth Plentyn B ymlaen i alw Plentyn A yn 'stupid' am hyn, a chwarddodd ar ei ben.

Efallai roedd y ffaith ei fod Plentyn A yn eistedd ar bwys Plentyn B, a oedd yn meddwl bod efydd yn hawdd, yn effeithio ar ei hyder nhw. Er bod yr athrawes wedi defnyddio'r dull gwahaniaethu, sydd yn sicrhau bod pob plentyn yn cwblhau gwaith i'w allu eu hun, mae'n rhaid cofio y gall geiriau plant eraill effeithio ar hunanwerth eraill. Hefyd, gellir ystyried bod Plentyn B wedi galw Plentyn A yn 'stupid' oherwydd bod ei hyder nhw wedi cael ei hybu gan yr athrawes yn dweud wrthynt am symud ymlaen i'r gwaith anoddach.

Pwrpas y cwricwlwm newydd yw defnyddio'r 4 diben er mwyn dangos pa fath o gyflawniadau y dylai dysgwyr fod yn anelu at drwy gydol eu cyfnod mewn addysg, a trwy ddysgu nhw mewn nifer o wahanol ddulliau dylai dysgwyr gorffen eu bywyd ysgol i fynd allan i'r byd go iawn yn gallu dweud eu bod nhw yn ymgysylltu a phob un o'r dibenion hyn (Llywodraeth Cymru, 2021). Wrth gysylltu'r digwyddiad critigol hon gyda 4 diben Donaldson, mae un ohonynt yn cysylltu yn well na'r gweddill, sef i fod

yn ‘ddinasyddion moesol, gwybodus o Gymru a’r byd’ (Donaldson, 2015). Gan wahaniaethu trwy roi dewisiadau o dasgau yn seiliedig ar lefelau gallu, mae dysgwyr wedyn yn cael gwybod bod pobl yn gweithio ac yn dysgu mewn ffyrdd gwahanol i’r hyn y maent yn eu gwneud eu hunain. Wrth annog y dysgwyr i drafod y gwaith gyda’i gilydd, roedd yr athrawes yn annog nhw i ddeall sut i weithio’n effeithiol gydag eraill, sydd hefyd yn cysylltu â’r diben hwn. Hefyd, mae’r Cwricwlwm yn datgan fel rhan o’r diben hwn y dylai dysgwyr ‘dechrau adnabod cyfyngiadau eu gwaith eu hunain a gwaith pobl eraill wrth iddynt feithrin dealltwriaeth o sut mae gwahanol bobl yn chwarae rolau gwahanol o fewn tîm’ (Llywodraeth Cymru, 2021). Mae’r defnydd o wahaniaethu yn y dosbarth fel yn y wers a arsylwyd yn mynd i baratoi myfyrwyr ar gyfer y byd go iawn drwy wneud yn amlwg iddynt fod pawb yn gweithio i lefel gallu eu hunain, ac wrth gyfuno’r galluoedd hyn gall gwaith tîm fod yn effeithiol iawn.

Adolygiad Llenyddiaeth

Mae’r digwyddiad critigol sydd yn cael ei drafod uchod yn uwcholeuo nifer o wahanol feysydd allweddol gall cael eu trafod mewn perthynas i lenyddiaeth berthnasol. Un pwnc penodol i’w nodi ac i ymchwilio yn ddyfnach i mewn iddo yw gwahaniaethu. Yn ôl y Cwricwlwm i Gymru fwyaf diweddar, cyfrifoldeb athrawon ydyw i wneud penderfyniadau ynghylch anghenion eu dysgwyr penodol nhw, ‘gan gynnwys pa destunau a gweithgareddau fyddai orau i gefnogi eu dysgu’ (Cwricwlwm i Gymru, Llywodraeth Cymru, 2015). Wrth ddarllen hwn, mae’n ymddangos yn amlwg yn unol â safon a safbwynt llywodraeth Cymru, ei fod yn ddyletswydd ar athrawon i sicrhau bod dysgwyr yn derbyn y dysgu a’r gofal sydd eu hangen arnynt yn unol â’u lefel gallu personol eu hunain.

Mae awduron dros y blynyddoedd wedi nodi nifer o wahanol safbwyntiau ar beth yw gwahaniaethu, a beth yw eu barnau unigryw nhw ar y pwnc. Yn ôl Sue Cowley, mae gwahaniaethu yn ymwneud â defnyddio gwahanol ddulliau gyda’n dysgwyr, fel y gallant oll wneud y cynnydd mwyaf posibl yn eu dysgu (Cowley, S., 2018, t. viii). Mae pob un dysgwr yn wahanol ac ar wahanol lefel yn eu dysgu, ac mae’n rhaid i athrawon fod yn ddigon hyblyg i fodloni anghenion pob un dysgwr. Yn fyr, theori Cowley yw bod gwahaniaethu i ddechrau o ble mae pob dysgwr unigol ar unrhyw adeg benodol, a’u symud ymlaen o’r pwynt hwnnw, sut bynnag y mae’n bosibl ac yn hawsaf iddynt wneud hynny (Cowley, S., 2018, t. viii). Hefyd, mae Cowley yn nodi ei

fod yn bwysig iawn i gofio bod pob unigolyn wedi dod o gefndir gwahanol ac yn unigryw, wrth ystyried ffactorau diwylliannol, eu personoliaethau a'u profiadau yn yr ysgol(Cowley, S., 2018, t. viii). O ganlyniad i ystyried hyn i gyd, mae fel petai ei theori yn datgan, os ydych yn gynhwysol i bob myfyriwr yn gyffredinol ac yn meddwl am eu lles emosiynol o fewn yr ysgol, byddwch yn awtomatig yn fwy cynhwysol tuag atynt i gyd yn yr ystafell ddosbarth a thrwy'r gwaith yr ydych yn ei roi iddynt. Mae hwn yn agwedd hynod gadarnhaol tuag at wahaniaethu ac yn cefnogi ei bwynt dyfnach, sef y dylai pob plentyn gael cyfle teg yn yr ysgol i weddu i'w anghenion.

Mae'n bwysig nodi theori Bronfenbrenner (1979) wrth drafod am les dysgwyr ynglŷn â'u haddysg, yn enwedig wrth ystyried sefyllfaoedd diwylliannol pob dysgwr. Mae ei fodel, y theori systemau bioecolegol, yn diffinio'r pedair system gonsentrig sef y meicro-, y meso-, eco- a'r macro systemau (Härkönen, U., 2007) ac mae'r systemau yma yn cynrychioli'r gwahanol amgylchoedd ym mywyd plentyn. Mae'r ddamcaniaeth yma yn gosod pwyslais ar ansawdd a chyd-destun amgylchoedd plentyn, ac yn datgan bod yr amgylchedd yn gallu effeithio ar ddatblygiad (Härkönen, U., 2007). Wrth ddadansoddi'r ddamcaniaeth hon mewn perthynas â gwahaniaethu, gellir datgan ei fod o'r pwys mwyaf bod pob plentyn yn teimlo bod yr ysgol yn darparu ar gyfer ei anghenion, oherwydd os nad yw'n teimlo ei fod yn cael ei gefnogi yn ei addysg, gallai cael effaith negyddol 'domino' o ryw fath trwy eu systemau bioecolegol eraill.

Mae Carol Ann Tomlinson yn arbenigwr blaenllaw ym maes cyfarwyddyd gwahaniaethol (Bushie, C., 2015, t. 35). Nodwyd hi fod ystafell ddosbarth gwahaniaethol yn darparu llwybrau gwahanol i gaffael cynnwys, i brosesu neu wneud synnwyr o syniadau, a datblygu cynhyrchion fel y gall pob myfyriwr ddysgu'n effeithiol (Tomlinson, 2017, t.1). Er bod creu gwersi sydd yn gwahaniaethu rhwng grwpiau o ddysgwyr o wahanol lefelau yn gallu bod yn waith caled, mae'r canlyniadau yn mynd i fod o werth i'r dysgwyr yn y pendraw, fel mae Tomlinson yn atgyfnerthu gyda'i theori. Hefyd nodwyd Tomlinson bod cyfarwyddyd gwahaniaethol yn ddull systematig o gynllunio cwricwlwm a chyfarwyddyd ar gyfer dysgwyr academaidd amrywiol. Mae'n ffordd o feddwl am yr ystafell ddosbarth gyda nodau deuol o anrhydeddu anghenion dysgu pob myfyriwr a gwneud y mwyaf o allu dysgu pob un (fel y dyfynnwyd yn Bushie, C., 2015, t. 36).

Mae nifer o astudiaethau, fodd bynnag, yn awgrymu bod rhai athrawon heb y gallu i'w rhoi technegau gwahaniaethu ar waith (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

Mae astudiaethau yn dangos bod nifer o athrawon yn defnyddio'r dull yn anghywir, ac yn ei gymhwyso fel ffurf o sgaffaldi ar gyfer dysgwyr gwannach neu fel strategaeth gwaith grŵp (Hertberg-Davis, 2009, fel y dyfynnwyd yn Taylor, S., 2017, t. 55). Mae papur Sasha Taylor yn cymryd safbwynt gwahanol o ran beth yw ei theori hi ar wahaniaethu. Dywed hi fod gwahaniaethu yn anwastad, ac mae hi'n cefnogi hyn trwy ddatgan er ei fod yn ymddangos yn fframwaith llwyddiannus ar yr arwyneb, gyda dadansoddiad dyfnach mae'n anodd meintioli'r manteision gwirioneddol (Taylor, S., 2017, t. 55). Y rheswm am hyn yw oherwydd bod nifer o ffactorau tu allan i'r ysgol, megis dylanwad diwylliant, rhyw, gallu neu anabledd, eu hiaith, yn gallu effeithio ar sut maent yn perfformio yn yr ysgol a lefel eu cyflawniad. Awgrymwyd ei bapur bod angen i athrawon ddarparu ar gyfer anghenion a chefndiroedd amrywiol myfyrwyr, a byddai ystyried y ffactorau uchod yn rhoi mwy o fewnwelediad iddynt fel addysgwyr er mwyn creu gwersi gwahaniaethol mwy cynhwysol (Taylor, S., 2017). Bydd hyn yn ei thro yn wneud gwahaniaethu yn gyffredinol yn fwy llwyddiannus. Ar y llaw arall, maent yn sôn am y ffaith bod rhai athrawon yn gyndyn i weithredu gwahaniaethu yn eu dosbarthiadau, oherwydd eu bod o dan ormod o straen yn ceisio brwydro gyda rheoli'r dosbarth, neu oherwydd nad oes hyfforddiant ganddynt yn y maes ac felly maen nhw yn brwydro gyda diffyg hyder, effeithiolrwydd a dyfalbarhad (West and West, 2016).

Mae'r theori yma yn cefnogi'r awdur Haelermans a beth yw ei safbwynt ar wahaniaethu (2022). Maent yn cytuno â'r ffaith bod athrawon weithiau'n osgoi'r defnydd o wahaniaethu, am wahanol resymau. Er enghraifft, maent yn aml yn ffeindio'n anodd darparu'r gweithgareddau dysgu sydd gorau i bob myfyriwr, neu fod ganddynt ddiffyg hunaneffeithiolrwydd (Dixon et al., 2014, fel y dyfynnwyd yn Haelermans, C., 2022). Wrth ddadansoddi'r ddwy ffynhonnell yma yn gritigol, gallwn weld bod ganddynt safbwynt eithaf negyddol o wahaniaethu, ynglŷn â'r ochr effeithiolrwydd a rheoli'r dosbarth. Wrth gwrs mae ceisio rheoli amgylchedd y dosbarth yn sgil sydd yn gallu fod yn anodd ac yn cymryd llawer o amynedd ac amser, ond mae hyn yn rhan o addysgu sydd wastad yn mynd i fodoli a bod yn rhan o'r swydd. Felly mae'n rhaid ceisio goroesi'r sialens yma er mwyn gallu ffocysu ar wahaniaethu, a fydd yna yn arwain at ganlyniad cadarnhaol i bob dysgwr.

Adfyfyrio/gwerthuso a'r camau nesaf

Trwy fyfyrio ar y digwyddiad critigol a arsylwyd, a'r llenyddiaeth sy'n ymwneud a hynny ac arfer myfyriol, gallaf gynllunio fy nghamau nesaf ar gyfer ymarfer dysgu yn y dyfodol. Fel y trafodwyd uchod yn yr adran rôl adfyfyrio'n gritigol, roedd Dewey (1933) a Schön (1983) yn ffigurau arwyddocaol iawn wrth ddiffinio ystyr arfer myfyriol a'r delfrydau y mae'r arfer hwn yn eu cynnal (Farrell, T.S., 2012). O ran adfyfyrio'n gritigol, byddaf yn dueddol o siglo mwy tuag at ddefnyddio theori Schön yn fy nghamau addysgu nesaf, sef myfyrio ar waith (Hérbert, C., 2015). Teimlaf y byddai hwn yn ddull mwy priodol o fyfyrio ar ddull fel gwahaniaethu, oherwydd bydd angen ymateb yn ddigymell ac yn y foment os mae'r wers a gynlluniwyd yn mynd o'i le, neu os mae'r dysgwyr ddim yn deall y gwaith sydd o'u blaenau. Trwy fyfyrio ac ymateb yn y modd hwn, bydd yn sicrhau y byddaf yn gallu addasu fy ngwersi yn gyflym er mwyn i fyfyrwyr allu symud ymlaen â'u dysgu mewn ffordd sy'n addas iddyn nhw a'u hanghenion. Hefyd bydd yn caniatáu i mi allu eu monitro nhw fesul gwers i sicrhau eu bod yn dewis y lefel gywir o waith i weddu i'w gallu.

Wrth edrych ar wahaniaethu ar ffurf hunanddewis i fyfyrwyr, fel y gwelir yn y digwyddiad critigol, gellid dadlau y gallai fod canlyniadau negyddol o'r dull hwn. Dywed Tomlinson (2014), y gallai gadael i fyfyrwyr ddewis lefel y gwaith drostynt eu hunain gael effaith negyddol arnynt heb iddynt sylweddoli. Er bod hyn yn ddull gwahaniaethu a ddefnyddir yn eang (Eikeland, I. & Ohna, S.E., 2022), trwy roi'r ymreolaeth i ddysgwyr y mae angen iddynt allu dewis drostynt eu hunain, y gallai hyn weithiau gweithio yn eu herbyn gan y byddant yn dewis yr opsiwn hawsaf yn awtomatig (Tomlinson, C. A., 2014). Iddyn nhw, mae'n golygu eu bod yn cael gwneud gwaith sy'n haws iddynt a rhoi llai o ymdrech i mewn iddo, ond mewn gwirionedd mae'n rhwystro eu dilyniant academaidd gan nad ydyn nhw'n gwthio eu hunain digon.

Dull gwahanol a allai weithio i efallai atal hyn rhag digwydd yw grwpio myfyrwyr yn ôl lefel gallu, heb iddynt fod yn ymwybodol (Eikeland, I. & Ohna, S.E., 2022). Byddai hyn yn sicrhau bod pob plentyn yn cwblhau gwaith sy'n cael ei ddarparu ar gyfer eu hanghenion a lefelau gallu, heb orfod gwybod yn benodol bod unrhyw gwahaniaethu yn digwydd (Eikeland, I. & Ohna, S.E., 2022). Byddai hyn yn osgoi unrhyw embaras y gallai'r dysgwyr gallu-is ei deimlo. Enghraifft dda o hyn fyddai 'grwpio enfys', sef grwpio'r wahanol lefelau gallu fesul wahanol liwiau (Titchmarsh,

A., 2019). Yn y modd hwn, byddai'r grwpiau'n cael eu henwi yn ôl lliw yn unig, heb fod angen i unrhyw un wybod pa grŵp sy'n cynrychioli pa lefel o allu (Titchmarsh, A., 2019). Byddai hyn yn sicrhau bod lles y myfyrwyr yn cael ei roi yn gyntaf fel nid yw unrhyw un yn teimlo eu bod nhw'n well nag eraill, tra hefyd yn gynhwysol i anghenion pawb.

Wrth ystyried fy nghamau personol nesaf yn fy addysgu, ar ôl ystyried y damcaniaethau a'r llenyddiaeth a grybwyllwyd uchod, credaf fod gwahaniaethu yn rhywbeth y byddaf yn ceisio ei ymgorffori yn fy ngwersi mor aml â phosibl. Mewn gwirionedd, mae'n hollbwysig ei fod yn rhan o bob gwers, oherwydd nid yw un dysgwr yr un peth yn union ag un arall, maent i gyd yn unigryw yn y ffordd y maent yn dysgu ac yn prosesu, ac maent i gyd o lefelau gallu gwahanol (Cowley, S., 2018).

Casgliad

Pwrpas yr aseiniad yma oedd adfyfyrio ar ddigwyddiad critigol penodol, er mwyn gallu defnyddio'r dadansoddiad i feddwl am y camau dysgu ac addysgu nesaf. Mae'n amlwg wrth gyfeirio nôl at theori Dewey (1933) a Schön (1983) ei fod yn bwysig bod athrawon yn myfyrio'n feirniadol ar eu gwaith er mwyn gwella ansawdd eu haddysgeg (Farrell, T. S., 2012). Wrth gyfeirio at lenyddiaeth berthnasol i'r digwyddiad dan sylw, sef gwahaniaethu, yn enwedig yn benodol at theori Bronfenbrenner (1979), mae'n rhaid nodi bod gwahaniaethu yn bwysig iawn yn yr ysgol. Nid yn unig ar gyfer cynnydd academaidd y dysgwyr, ond hefyd am eu lles meddyliol ac emosiynol (Härkönen, U., 2007) Hefyd, mae'n bwysig nodi bod angen monitro'r defnydd o'r dull yma er mwyn sicrhau bod plant yn gwneud y cynnydd sydd ei angen arnynt, ac yn herio eu hun yn lle dewis yr opsiwn hawdd.

Rhestr gyfeirio

British Educational Research Association (BERA, 2018) Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition, London. Available at: https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018 [Accessed 02/11/23]

Bruster, B.G. and Peterson, B.R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), pp.170–182. doi:https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732945.

Bushie, C. (2015). Literature Review: Differentiation in Education . *BU Journal of Graduate Studies in Education* , 7(2), pp.35–42.

Collin, S., Karsenti, T. and Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), pp.104–117. doi:https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935.

Cowley, S. (2018). *The Ultimate Guide to Differentiation : Achieving Excellence for All*. London: Bloomsbury Education.

Cwricwlwm i Gymru, Llywodraeth Cymru (2021). Available at: https://hwb.gov.wales/api/storage/b0e91f7c-0050-47b6-9b23-0273d39df9f3/canllawiau-cwricwlwm-i-gymru-070220.pdf [Accessed 30/10/23]

Dixon, F.A., Yssel, N., McConnell, J.M. and Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), pp.111–127. doi:https://doi.org/10.1177/0162353214529042.

Donaldson CB, P.G. (2015). *Successful Futures: Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*.

Eikeland, I. and Ohna, S.E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, [online] 8(3), pp.1–14. doi:https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351.

Estyn (2017) Ysgol Llanhari report. Available at: https://www.estyn.gov.wales/system/files/2020-08/Ysgol%2520Llanhari%2520en.pdf [Accessed 02/11/23]

Farrell, T.S. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *Tesol Journal*, 3(1).

Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, [online] 33(5), pp.539–555. doi:https://doi.org/10.1016/s0883-0355(00)00033-1.

Haelermans, C. (2022). The Effects of Group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50. doi:https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0.

Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development . *Scientific Articles of V International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC*.

Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), pp.361–371.

Immersive Learning Space of Secondary Classroom Video, [Accessed 30/10/23]

Lindner, K.-T., Alnahdi, G.H., Wahl, S. and Schwab, S. (2019). Perceived Differentiation and Personalization Teaching Approaches in Inclusive Classrooms: Perspectives of Students and Teachers. *Frontiers in Education* , 4(58). doi:https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058.

Taylor, S.C. (2017). Contested Knowledge: A Critical Review of the Concept of Differentiation in Teaching and Learning. *Warwick Journal of Education - Transforming Teaching*, Volume 1.

Titchmarsh, A., 2019. Pupil grouping, progression and differentiation. In *Learning to Teach in the Secondary School* (pp. 201-216). Routledge.

Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. 2nd ed. Boston: Pearson Education.

Tomlinson, C.A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. 3rd ed. Association for Supervision & Curriculum Development.

Tripp, D. (2011). *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition): Developing Professional Judgement*. 1st ed. Taylor & Francis Group.

VanTassel-Baska, J. (2012). Analyzing Differentiation in the Classroom. *Gifted Child Today*, [online] 35(1), pp.42–48. doi:https://doi.org/10.1177/1076217511427431.

VanTassel-Baska, J. and Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), pp.211–217. doi:https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5.

West, J.A. and West, C.K. (2016). Integrating Differentiation in English Education Methods Courses: Learning from the Perceptions and Experiences of Teacher Candidates. *The Teacher Educator*, 51(2), pp.115–135. doi:https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1151091.