

Journal Article

Archwilio Arferion Grwpio Dysgwyr mewn Ystafelloedd Dosbarth yng Nghymru

Greenway, C. W., Conn, C., Knight, C., Thomas, D. V. & Formby, L.

This article is published by University of Wales Press. The definitive version of this article is available at: <https://doi.org/10.16922/wje.27.1.4cym>

Published version reproduced here with acknowledgement of the BY license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Recommended citation:

Greenway, C. W., Conn, C., Knight, C., Thomas, D. V. & Formby, L. (2025), 'Archwilio Arferion Grwpio Dysgwyr mewn Ystafelloedd Dosbarth yng Nghymru', Wales Journal of Education, 27(1), 81–109. doi: 10.16922/wje.27.1.4cym

Archwilio Arferion Grwpio Dysgwyr mewn Ystafelloedd Dosbarth yng Nghymru

Charlotte Wanda Greenway, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant

Carmel Conn, Prifysgol De Cymru

Cathryn Knight, Prifysgol Bryste

David Vittle Thomas, Prifysgol Abertawe

Lisa Formby, Prifysgol Wrecsam

CRYNODEB

Nid oes llawer o waith ymchwil wedi cael ei wneud ynghylch arferion grwpio dysgwyr mewn ystafelloedd dosbarth yng nghyd-destun Cymru. Nod y gwaith ymchwil archwiliadol hwn yw darparu gwybodaeth am arferion grwpio ar gyfer dysgwyr ag anghenion dysgu ychwanegol (ADY) a phenderfyniadau addysgwyr parthed y dysgwyr hyn. Yn ogystal, ceisiodd yr astudiaeth ddod o hyd i wybodaeth am newidiadau i arferion grwpio yn ystod pandemig COVID-19, a blaenoriaethau ar gyfer y dyfodol. Casglwyd data trwy ddefnyddio arolwg ar-lein o Gydlynwyr Anghenion Dysgu Ychwanegol (CADY) mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ($n=102$) yng Nghymru. Datgelodd y canfyddiadau mai grwpiau gallu cymysg oedd yr arfer grwpio mwyaf cyffredin ar gyfer pynciau cyffredinol mewn ysgolion cynradd ac uwchradd. Yn debyg i'r ffigurau sydd i'w gweld mewn rhannau eraill o'r DU, roedd yr arferion grwpio dysgwyr ar gyfer y pynciau craidd yn y ddau gyfnod oedran yn seiliedig ar gyrhaeddiad. Dewiswyd ystod eang o arferion grwpio, a oedd yn cynnig cymorth ar gyfer dysgu academiaidd, gyda llai o bwyslais ar ddewis dysgwyr neu grwpiau yn seiliedig ar sgiliau cymdeithasol. Roedd hyn yn wir am ddysgwyr ag ADY a dysgwyr heb ADY, ac mae'r ffigurau hefyd yn dangos cynnydd mewn arferion grwpio ar sail cyrhaeddiad ar gyfer plant iau. Cododd CADY bryderon am safon y ddarpariaeth ADY yn ystod y pandemig

a'r angen i symud tuag at fwy o ymyriadau sy'n canolbwyntio ar blant ac ar sgiliau cymdeithasol. Trafodir goblygiadau'r astudiaeth ac argymhellion ar gyfer y dyfodol.

Geiriau allweddol: grwpiau cyrhaeddiad, anghenion dysgu ychwanegol (ADY), cydlynedd anghenion dysgu ychwanegol (CADY)

Cyflwyniad

Er gwaethaf y ffaith fod grwpio dysgwyr ar sail cyrhaeddiad yn cael ei ystyried yn arfer dadleuol ac annheg, mae'n parhau'n arfer cyffredin mewn ysgolion yng Nghymru a thu hwnt (Francis et al., 2019). Grwpio dysgwyr ar sail cyrhaeddiad pwnc (mathemateg a Saesneg), a elwir yn setio, yw'r arfer grwpio mwyaf cyffredin, ac mae ffigurau byd-eang yn awgrymu bod 95 y cant o blant oedran ysgol uwchradd yn cael eu haddysgu mewn setiau ar gyfer mathemateg (OECD, 2013). Mae ffrydio yn ymwneud â gwahanu dysgwyr yn ôl cyrhaeddiad cyffredinol ym mhob pwnc neu'r rhan fwyaf o bynciau fel eu bod yn aros yn yr un grŵp ar gyfer pob un o'u gwersi neu ar gyfer y rhan fwyaf ohonynt (Francis et al., 2017a). Mae'r arfer hwn yn dod yn fwyfwy poblogaidd mewn ysgolion cynradd ac ysgolion Cymraeg (Hallam a Parsons, 2014). Mae trydydd arfer grwpio, gallu cymysg, yn dyrannu disgyblion ar hap neu ar sail ystod gytbwys o alluoedd dysgwyr yn seiliedig ar gyrrhaeddiad blaenorol. Mae tystiolaeth yn dangos fod yn well gan ddysgwyr y dosbarthiadau hyn o'u cymharu ag arferion grwpio eraill (Tereshchenko et al., 2019; Hallam a Ireson, 2006) oherwydd gallant roi hwb i hunanhyder ac agweddau at ddysgu, yn enwedig ymhlith dysgwyr sydd â chyrhaeddiad isel (Higgins et al., 2015; Francis et al., 2020).

Mae llai o waith ymchwil wedi cael ei wneud o safbwynt astudiaethau sy'n archwilio pynciau cyffredinol sy'n fwy tebygol o ddefnyddio grwpiau gallu cymysg, ac mae'r astudiaethau hyn wedi tueddu i ganolbwyntio ar fathemateg a Saesneg mewn ysgolion uwchradd (gweler Tereshchenko et al., 2019; Francome a Hewitt, 2020), lle mae ffigurau ar gyfer dosbarthiadau gallu cymysg yn isel (llai na 26 y cant ar gyfer mathemateg a 55 y cant ar gyfer Saesneg, Taylor et al., 2019). Mae athrawon nad ydynt yn defnyddio'r arfer grwpio hwn yn nodi pryderon am ddiwallu anghenion dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad is, gan gynnwys y rhai ag anghenion addysgol arbennig (Towers et al., 2020). Yn hytrach, mae dull gallu cymysg yn fwy tebygol o

gael ei ddefnyddio ar gyfer pynciau cyffredinol fel celf, cerddoriaeth a drama, ac mae ffigurau'n awgrymu bod y dull hwn yn cael ei ddefnyddio mewn cymaint ag 80 y cant i 92 y cant o ddosbarthiadau (Hallam, Rogers a Iresom, 2008).

Mae'r rhan fwyaf o waith ymchwil sy'n archwilio arferion grwpio yn y DU yn canolbwyntio ar fathemateg a Saesneg. lle mae dysgwyr yn cael eu gosod mewn setiau neu fandiau ar sail cyrhaeddiad blaenorol. Mae'r sail resymegol dros grwpio dysgwyr yn ôl cyrhaeddiad yn seiliedig ar y gred bod y dull hwn yn codi cyrhaeddiad ac yn hwyluso mwy o wahaniaethu addysgegol a chwricwlaidd ar gyfer dysgwyr dan anfantais (Taylor et al., 2019). Fodd bynnag, mae llenyddiaeth yn ymwneud â manteision grwpio yn ôl cyrhaeddiad yn datgelu darlun cymhleth (Steenbergen-Hu, Makel ac Olszewski-Kubilius, 2016; Rui, 2009). Er enghraifft, mae rhai astudiaethau wedi amlinellu effeithiau cadarnhaol grwpio ar sail cyrhaeddiad ar ddysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad uchel (Hodgen et al., 2022), tra bod eraill yn awgrymu bod unrhyw enillion yn fach ar gyfer y grwpiau hyn ac nad oes unrhyw enillion o gwbl (neu enillion bach iawn yn unig) ar gyfer grwpiau cyrhaeddiad isel (Vogl a Preckel, 2014; Higgins et al., 2015). Yn eu meta-ddadansoddiad, nododd Styles a Torgerson (2018) nad oedd grwpio ar sail cyrhaeddiad yn gysylltiedig â llwyddiant academaidd cyffredinol ar gyfer dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad uchel, canolig neu isel. Fodd bynnag, roedd yr astudiaethau a gafodd eu cynnwys yn y dadansoddiad wedi'u cynnal dros 30 mlynedd yn ôl pan oedd ystadegau a dulliau methodolegol yn llawer llai cadarn. Yn ogystal, ni roddwyd ystyriaeth i effeithiau cymedroli fel ansawdd addysgu, arferion addysgol, cymwysterau athrawon neu wahaniaethau yn y cwricwlwm, sy'n golygu ei bod yn anodd dehongli'r canfyddiadau.

Mae dadleuon ynghylch grwpio ar sail cyrhaeddiad yn gysylltiedig â phrofiadau annigonol ar gyfer dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad isel. Yn aml, mae lefel gwybodaeth pwnc dysgwyr yn y grwpiau hyn yn is oherwydd addysgu ailadroddus o ansawdd is ar sail cwricwlwm cyfyngedig sy'n cael ei addysgu gan athrawon sydd â llai o arbenigedd neu brofiad pwnc-benodol (Francis et al., 2019; McGillicuddy a Devine, 2018; Wilkinson et al., 2021). Mae pryder hefyd ynghylch cynrychiolaeth anghymesur rhai grwpiau dan anfantais, megis dysgwyr o gefndiroedd statws economaidd isel, grwpiau ethnig lleiafrifol a dysgwyr ag anghenion addysgol arbennig (Strand a Lindoff, 2018; Dunne et al., 2011). O ganlyniad, mae'r dysgwyr hyn yn dioddef 'anfantais ddwbl' (Francis et al., 2017b) gan fod eu cefndir yn eu rhoi dan anfantais wrth iddynt ddechrau yn yr ysgol cyn wynebu arferion addysgol sy'n cyfyngu ar gynydd yn hytrach na'i hyrwyddo. Ceir cynodiad negyddol i arferion fel

cam-rannu grwpiau ar sail ymddygiad a chymhelliant yn hytrach nag ar gyflawniad blaenorol (Davies, Hallam ac Ireson, 2003; Dunne et al., 2011), ac i'r label 'gallu isel', a gall yr arferion hyn effeithio ar hunaniaeth dysgwyr. Mae canlyniadau arferion o'r fath yn arwain at hunan-ganfyddiad gwael, proffwyddoliaeth hunangyflawnol (lle mae ymddygiad unigolyn/grŵp yn bytholi camddealltwriaeth bod 'gallu' yr unigolyn/grŵp yn adlewyrchu'r label dynodedig), ac ymddieithrio o addysg (Francis et al., 2020; Archer et al., 2018).

Cyffredinrwydd arferion grwpio yn y DU

Yn fyd-eang, dangosodd arolwg PISA (2015) fod 38 y cant o ddysgwyr yng ngwledydd yr OECD yn mynychu ysgolion sy'n defnyddio grwpiau cyrhaeddiad ar gyfer pob pwnc, a bod arferion grwpio ar gyfer pynciau penodol wedi cynyddu 4 y cant rhwng 2006 a 2015 (OECD, 2016). Mae tystiolaeth yn dangos cynnydd tebyg mewn grwpiau cyrhaeddiad yn Lloegr (Hallam a Parsons, 2014; McCleod et al., 2015), ac mae ffigurau'n awgrymu bod 95 y cant o ddysgwyr mewn ysgolion uwchradd yn cael eu grwpio ar sail cyrhaeddiad ar gyfer mathemateg (OECD, 2013) a bod lefelau ychydig yn is yn cael eu grwpio ar sail cyrhaeddiad ar gyfer gwyddoniaeth a Saesneg (Francis et al., 2017a). Yn ogystal, fel y gellid disgwyl, nid yw'n ymddangos bod y cynnydd mewn grwpiau cyrhaeddiad yn gysylltiedig â dysgwyr uwchradd yn unig. Mae ffigurau o Astudiaeth Carfan y Mileniwm (MCS) o fwy na 19,000 o blant a aned o gwmpas 2001 yn awgrymu bod llawer o blant cynradd, mor ifanc â saith oed, yn cael eu gwahanu ar sail cyrhaeddiad. Dangosodd y ffigurau bod 16 y cant wedi'u grwpio ar sail cyrhaeddiad ym mhob pwnc a bod 26 y cant wedi'u grwpio ar sail cyrhaeddiad ar gyfer llythrennedd a mathemateg. O'r 16 y cant, roedd 64 y cant wedi eu grwpio ar gyfer llythrennedd a 70 y cant ar gyfer mathemateg. (Hallam, 2012; Hallam a Parsons, 2014).

Mae ffigurau mwy diweddar gan PISA (cylch 2018) yn ategu'r ffaith fod nifer uchel o arferion grwpio yn ysgolion y DU (OECD, 2020). Fodd bynnag, nid oes gwybodaeth ar gael am y mathau o grwpiau a ddefnyddir na'r gwahaniaethau rhwng ardaloedd daearyddol neu bynciau, sy'n ei gwneud hi'n anodd dehongli setiau data mawr. Yn ogystal, mae gwahaniaethau ymarferol rhwng y broses o wneud penderfyniadau am arferion grwpio yn ychwanegu at gymhlethdod dehongli'r ffigurau. Er enghraifft, mae penderfyniadau yn ymwneud â grwpio mewn ysgolion cynradd yn seiliedig ar lawer o ffactorau, gan gynnwys cyrhaeddiad blaenorol, maint

carfan, ymddygiad, cyfeillgarwch, amserlennu, a'r lle sydd ar gael, a bydd pob un o'r ffactorau hyn yn cael rhywfaint o effaith ar ddewisiadau a chanlyniadau grwpio (Bradbury a Roberts-Holmes, 2017; Blatchford et al., 2008).

Anghenion addysgol arbennig a grwpio ar sail cyrhaeddiad

Ychydig iawn o lenyddiaeth sydd ar gael parthed effeithiau grwpio ar sail cyrhaeddiad ar ddysgwyr sydd angen cymorth dysgu ychwanegol, ac eithrio gwaith sydd wedi cael ei wneud gan Blatchford, Russell a Webster (2012) a Webster a Blatchford (2013). Mae'r astudiaethau hyn yn dangos bod dysgwyr ag anghenion addysgol arbennig (AAA) yn tueddu i fod mewn grwpiau gyda dysgwyr cyrhaeddiad isel wrth gael eu haddysgu mewn grwpiau ar sail cyrhaeddiad. Felly, bydd effeithiau andwyol grwpio ar sail cyrhaeddiad ar gyfer grwpiau cyrhaeddiad isel a amlinellir uchod yn debygol o fod yn berthnasol i ddysgwyr ag AAA hefyd. Mewn llawer o achosion, mae dysgwyr ag AAA yn aros yn eu grwpiau dynodedig, waeth beth fo'u cynnydd na'u cyrhaeddiad (Francis et al., 2017a). Gwelwyd hyn yn astudiaeth Stobart (2014), a nododd fod 88 y cant o blant pedair oed mewn grwpiau cyrhaeddiad isel yn parhau i fod yn yr un grwpiau erbyn diwedd eu cyfnod yn yr ysgol.

Gall diffyg symudedd rhwng grwpiau a chred bod eu gallu braidd yn 'sefydlog' effeithio ar safbwyntiau a hunaniaeth dysgwyr (Lee, 2014). Nododd Francis et al. (2017b) fod dysgwyr blwyddyn gyntaf mewn ysgol uwchradd wedi dangos cysylltiad negyddol rhwng grwpio ar sail cyrhaeddiad a hunanhyder yn gyffredinol a phynciau craidd mathemateg a Saesneg. Gofynnwyd i ddysgwyr yn yr astudiaeth hon am eu barn am y grŵp a neilltuwyd iddynt ar gyfer mathemateg a darllen. Roedd dysgwyr yn y grwpiau cyrhaeddiad uchel yn ymwybodol o'u statws academiaidd a beth yr oedd hyn yn ei olygu. Ar y llaw arall, roedd dysgwyr yn y grŵp cyrhaeddiad isel yn gwrthod eu statws academiaidd trwy ddefnyddio geiriau fel 'isel', 'twp', neu 'ddim yn glyfar' i ddisgrifio eu safle yn y dosbarth. Hefyd, roedd y dysgwyr hyn yn mynegi awydd i gael eu symud i grŵp cyrhaeddiad uchel oherwydd y cywilydd o beidio â bod yn ddigon da.

Er bod tuedd i ragdybio bod grwpiau cyrhaeddiad isel yn niweidiol i ddysgwyr ag AAA, mae rhywfaint o dystiolaeth bod y grwpiau hyn yn cynnig amgylcheddau dysgu llai brawychus sy'n cynorthwyo hyder a chymhwysedd dysgwyr (Hallam ac Ireson, 2006). Hefyd, mae'n ymddangos bod maint llai dosbarthiadau ar gyfer llawer o grwpiau cyrhaeddiad isel yn cynorthwyo perthynas gadarn rhwng yr athro a'r dysgwr sy'n hyrwyddo cynnydd (Mazenod et al., 2019). Fodd bynnag, mae Mazenod

et al. hefyd yn nodi bod athrawon yn disgrifio dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad uchel fel 'dysgwyr annibynnol' a dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad isel fel 'dysgwyr dibynnol'. Mae'r duedd hon i fod â disgwyliadau is ar gyfer dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad isel yn codi pryderon am y graddau y gall disgwyliadau athrawon atal datblygiad meddwl a dysgu'n annibynnol, ac atal dysgwyr rhag symud rhwng grwpiau a chael llwyddiant yn y dyfodol.

Cyd-destun Cymru

Mae diwygiadau addysgol mawr ar waith yng Nghymru, gan gynnwys datblygu cwricwlwm newydd a newidiadau i addysg athrawon a safonau proffesiynol. Nod y diwygiadau yw darparu cwricwlwm eang a chytbwys sy'n codi safonau er mwyn lleihau bylchau cyrhaeddiad a darparu cymorth i ddysgwyr dan anfantais trwy ganolbwyntio ar fynediad cyffredinol at y cwricwlwm, dyheadau uwch ar gyfer pob dysgwr, a hyblygrwydd wrth wneud penderfyniadau addysgol gan ysgolion, athrawon a rhanddeiliaid allweddol (Llywodraeth Cymru, 2020). Law yn llaw â'r diwygiadau hyn, mae cyflwyno Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru) 2018 yn disodli'r diffiniad statudol o anghenion addysgol arbennig gydag un categori o 'anghenion dysgu ychwanegol' (ADY). Nod y Ddeddf yw sefydlu systemau mwy tryloyw, effeithlon a chydweithredol ar gyfer asesu, cynllunio a monitro darpariaeth ar gyfer dysgwyr ag anghenion dysgu ychwanegol (Llywodraeth Cymru, 2021). Yn ei hanfod, nod y Ddeddf yw sicrhau bod dysgwyr ag ADY yn derbyn cymorth i gymryd rhan yn llawn mewn addysg brif ffrwd a bod y rhai sy'n gyfrifol am eu haddysg yn deall cryfderau a photensial unigolion i wneud cynnydd llwyddiannus. Felly, dylai penderfyniadau parthed grwpio dysgwyr ag ADY ystyried amcanion y Ddeddf er mwyn sicrhau bod pob dysgwr yn gwireddu ei botensial, yn cael ei drin yn deg, ac yn cael ei gynnwys.

Mae astudiaethau ynghylch grwpio dysgwyr yn y DU wedi tueddu i gael eu cynnal yn Lloegr, heb ganolbwyntio llawer ar Gymru. Er nad yw'n cael ei nodi yn benodol yn y cwricwlwm (newydd neu hen) neu'r Ddeddf ADY, roedd gwaith ymchwil Thomas et al. (2019) ynghylch addysg arbennig yng Nghymru wedi nodi defnydd eang o grwpio ar sail cyrhaeddiad. Yn eu hastudiaeth o gredoau athrawon am addysg gynhwysol, nododd Knight et al. (2022) fod llawer o athrawon yn credu'n gryf mewn grwpio ar sail cyrhaeddiad gan fod grwpio ar sail gallu cymysg yn cael ei ystyried yn heriol ac yn niweidiol i ddysgwyr yn aml.

Nid oes syndod bod diffyg gwybodaeth am ehangder a natur arferion grwpio ar sail cyrhaeddiad ar gyfer dysgwyr yng Nghymru gan nad yw'r Ddeddf ADY yn darparu 'cod ymarfer' i'w ddilyn gan ymarferwyr. Yn hytrach, mae'n ganllaw 'technegol' at ddibenion nodi, darparu ac adolygu. Er bod y canllaw yn amlinellu pwysigrwydd ymarfer cynhwysol, hawliau dysgwyr ac addysgu gwahaniaethol, nid yw'n cynnwys unrhyw wybodaeth am sut i gyflawni'r amcanion hyn, gan roi'r cyfrifoldeb ar yr ymarferydd i'w dehongli a'u gweithredu yn ei ymarfer. Yn yr un modd, mae dogfennau diwygio dilynol yn ychwanegu at y dryswch trwy gynnig mesurau amhriodol ac ymyriadau dadleuol heb unrhyw sail dystiolaeth na chymorth ar gyfer gwahaniaethau rhwng dysgwyr, gweithgareddau gwahaniaethol neu ddarpariaeth gyffredinol (Conn a Davis, 2023).

Mae llawer o'r llenyddiaeth sy'n archwilio arferion grwpio wedi canolbwyntio ar ganfyddiadau Penaethiaid, Arweinwyr Uwch-reoli ac athrawon dosbarth. Mae penaethiaid ac Arweinwyr Uwch-reoli wedi nodi arferion grwpio amrywiol a hyblyg ar sail pwnc, carfan ac adnoddau, ac mae athrawon dosbarth yn cyfeirio at hyblygrwydd grwpiau a symudedd rhwng dosbarthiadau ac oddi mewn i ddosbarthiadau (Towers et al., 2020). Fodd bynnag, er bod gan Benaethiaid ac Arweinwyr Uwch-reoli drosolwg o arferion addysgu yn eu hysgolion, mae'n bosibl bod eu gwybodaeth am ehangder arferion grwpio yn wahanol, ac o ganlyniad maent yn tanamcangyfrif y defnydd ohonynt. Yn ogystal, gall diffyg ymchwil arsylwadol ynghylch arferion grwpio olygu bod athrawon yn goramcangyfrif hyblygrwydd a symudedd grwpiau (McGillicuddy a Devine, 2018).

Er mwyn darparu gwybodaeth fwy cywir am arferion grwpio ymhlith dysgwyr ag ADY, recriwtiodd y tîm ymchwil Gydlynwyr ADY (CADY). Mae'r Ddeddf ADY yn ei gwneud yn ofynnol i ysgolion prif ffrwd benodi CADY dynodedig sy'n gweithio ar lefel strategol i sicrhau bod anghenion pob dysgwr ag ADY yn cael eu diwallu yn y lleoliad addysg. Mae tasgau CADY yn cynnwys nodi anghenion dysgwyr, cydlynu darpariaeth, monitro effeithiolrwydd y ddarpariaeth, a hyrwyddo cynhwysiant. Gan mai swyddogaeth CADY yw gweithio gydag uwch-reolwyr, athrawon a dysgwyr, rydym yn disgwyl iddynt ddarparu darlun mwy cynrychioliadol o arferion grwpio yng Nghymru.

O ganlyniad, lluniwyd arolwg ar-lein i ddarganfod pa arferion grwpio sy'n bodoli ar gyfer dysgwyr ag ADY ac, at ddibenion cymharu, sut maent yn wahanol i arferion grwpio ar gyfer dysgwyr heb ADY, a pha ffactorau sy'n dylanwadu ar benderfyniadau ynghylch arferion grwpio yng Nghymru. Gan fod y data wedi'i gasglu yn ystod cyfnod graddol o ddychwelyd i'r ysgol yn dilyn ail gyfnod y cyfyngiadau symud adeg

COVID-19, mae'n rhaid astudio effaith cau ysgolion a dysgu ar-lein ar arferion grwpio ar gyfer dysgwyr ag ADY. Yn ystod y cyfnod hwn, nid oedd modd i ddysgwyr dreulio llawer o amser gydag athrawon, ac arweiniodd hynny at 'golli addysg' a heriau gyda datblygiad gwybyddol a chorfforol ac iechyd meddwl a llesiant (Education Endowment Fund (EEF), 2020; Llywodraeth Cymru, 2020). Awgrymodd llenyddiaeth ar y pryd fod yr heriau hyn yn cael mwy o effaith ar ddysgwyr a ystyriwyd yn 'agored i niwed a/neu dan anfantais' oherwydd problemau yn ymwneud â rheoli 'swigod' (grwpiau bach dethol), cael mynediad at dechnoleg, a diffyg cyswllt â chyfoedion (Waters-Davies et al., 2022). Hefyd, mae'n bosibl bod cymorth arbenigol, arferion a gofodau cyfyngedig wedi gwaethygu anghydraddoldebau a oedd eisoes yn bodoli mewn ystafelloedd dosbarth (EEF, 2020; Llywodraeth Cymru 2020). Er gwaethaf polisi 'ailgydio, dal i fyny a pharatoi' Llywodraeth Cymru, a'i dogfennau canllaw ar gyfer cefnogi dysgwyr agored i niwed a/neu dan anfantais yn ystod y pandemig (Llywodraeth Cymru, 2020), mae'n bosibl bod dysgu ar-lein a diffyg mynediad at gymorth wedi newid y penderfyniadau am grwpiau, a'r broses o'u sefydlu. Gallai hynny fod wedi arwain at effeithiau andwyol hirdymor a chyfrannu at y bwlch cyrhaeddiad cynyddol ar gyfer dysgwyr ag ADY (Doucet, 2020).

Ar sail y llenyddiaeth a drafodwyd, lluniwyd yr arolwg ar-lein i ystyried y cwestiynau ymchwil canlynol:

1. Pa arferion grwpio sy'n bodoli ar gyfer dysgwyr ag ADY a heb ADY mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yng Nghymru, a sut mae'r arferion hyn yn wahanol ar gyfer phynciau craidd a phynciau di-graidd?
2. Pa ffactorau sy'n dylanwadu ar benderfyniadau addysgwyr am grwpio dysgwyr?
3. Sut mae'r pandemig COVID-19 wedi effeithio ar arferion grwpio ar gyfer dysgwyr ag ADY, a beth yw'r blaenoriaethau yn y dyfodol ar gyfer grwpio dysgwyr ag ADY ar ôl y pandemig?

Dull

Sampl o ymatebwy'r

Cynhaliwyd y prosiect yn ne-ddwyrain Cymru a rhanbarth de-orllewin Cymru ar sail yr ystod o safbwyntiau y gellid eu cynnwys yn yr astudiaeth. Cynhaliwyd

trafodaethau gydag arweinwyr ADY a swyddogion consortiwm yn y ddau ranbarth er mwyn datblygu strategaeth ar gyfer lledaenu'r arolwg i bob CADY mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ym mhob rhanbarth.

Casglwyd data ym misoedd Chwefror a Mawrth 2022, a gwahoddwyd CADY i gymryd rhan yn wirfoddol. Roedd yr arolwg ar agor am bum wythnos, a phenderfynwyd bod cyfanswm o 102 o ymatebion yn gymwys i'w dadansoddi ar gyfer yr arolwg. Roedd y rhain yn cynnwys 69 o ymatebion gan CADY mewn ysgolion cynradd a 33 gan CADY mewn ysgolion uwchradd.

Deunyddiau a gweithdrefn

Datblygodd y tîm ymchwil arolwg ar-lein gan ddefnyddio meddalwedd arolwg Qualtrics, a oedd yn ceisio canfod gwybodaeth am batrymau arferion grwpio a manteision addysgol grwpiau. Cyfeiriai'n benodol at ddysgwyr ag ADY, ond ceisiwyd canfod gwybodaeth am arferion grwpio sy'n cael eu defnyddio ar gyfer pob dysgwr er mwyn cael darlun cyffredinol cymharol.

Ar ôl cynnal profion ymlaen llaw a gwneud gwaith treialu, gofynnodd yr arolwg bedwar cwestiwn am ddemograffig i CADY, megis math o ysgol ac awdurdod lleol. Gofynnwyd deuddeg cwestiwn caeedig, gan gynnwys y rhesymau am y dewisiadau grwpio, amllder grwpio dysgwyr ADY bob dydd/wythnos a pha fath o raglenni ymyrraeth (e.e. ar gyfer cymorth academiaidd neu gymdeithasol/emosiynol) sy'n cael eu defnyddio mewn ysgolion. Credwyd y byddai archwilio faint o amser y mae dysgwyr yn ei dreulio mewn grwpiau yn ystod y dydd (neu'r wythnos) a'r rhaglenni ymyrraeth gwahanol a ddefnyddir yn ein helpu i ddeall ehangder a natur y ddarpariaeth yn ysgolion Cymru. Gofynnwyd i CADY ddewis o blith rhestr o 21 math o grŵp, gan gynnwys opsiwn 'arall'. Roedd y grwpiau yn deillio o'r llenyddiaeth a'r trafodaethau gydag athrawon a CADY er mwyn adlewyrchu'r derminoleg a ddefnyddir mewn ysgolion. Yn wreiddiol, roedd 26 math o grŵp, ond cafodd y nifer hwn ei leihau i 21 yn dilyn trafodaeth fanwl gan y tîm ymchwil. Roedd y mathau o grwpio yn cynnwys gallu cymysg, term a ddefnyddir yn helaeth mewn ysgolion (yn hytrach na chyrhaeddiad cymysg), cyrhaeddiad/cyflawniad, pen bwrdd, dewis y myfyriwr, cefnogi cyfoedion a grwpio cyfeillgarwch. Hefyd, gofynnwyd i CADY am fathau o grwpiau ar gyfer pynciau craidd (mathemateg a Saesneg). Yn ogystal, cafodd pum cwestiwn penagored eu cynnwys er mwyn deall manteision addysgol canfyddedig arferion grwpio dysgwyr yn fanylach. Hefyd, gofynnwyd i CADY wneud

sylwadau ar newidiadau i sut yr oedd dysgwyr ag ADY wedi cael eu grwpio yn ystod y pandemig, y blaenoriaethau ar gyfer cymorth dysgu i ddysgwyr ag ADY yn y dyfodol ar ôl y pandemig, a beth roeddent wedi'i ddysgu am grwpio yn sgil y pandemig. Roedd modd cwblhau'r arolwg mewn tua 15 munud.

Cafwyd cymeradwyaeth foesegol gan Bwyllgor Moeseg y Brifysgol berthnasol. Roedd yn ofynnol i CADY roi eu cydsyniad ar sail gwybodaeth cyn cwblhau'r arolwg.

Dadansoddiad o'r ymatebion

Mae'r data a gyflwynir yn yr adran ganlyniadau yn cynrychioli pum prif adran yr arolwg: (1) nodweddion cefndir y CADY, megis y math o ysgol (cynradd ac uwchradd) a lleoliad awdurdod lleol/rhanbarth eu hysgol; (2) cwestiynau yn ymwneud â'r gwahanol fathau o grwpiau a ddefnyddir a'r rhesymau am eu defnyddio; (3) cwestiynau yn ymwneud â'r rhaglenni ymyrraeth a ddefnyddir yn eu hysgol; (4) cwestiynau a oedd yn canolbwyntio'n benodol ar grwpiau a ddefnyddir i gefnogi dysgwyr ag ADY a oedd yn cynnwys amlder grwpio dysgwyr; (5) cwestiynau penagored yn ymwneud â manteision grwpiau a ddefnyddir yn eu hysgolion a newidiadau i grwpio yn ystod y pandemig.

Mae'r data a'r canrannau terfynol yn cael eu cyflwyno mewn tablau sy'n cyfateb i bob adran. Mae'r rhif n yn wahanol ar gyfer rhai o'r ymatebion oherwydd ymatebion lluosog, cwestiynau dewisol a diffyg atebion. Defnyddiwyd y pecyn ystadegau SPSS v26.0 i gyfrifo sawl prawf chi-sgwâr ar gyfer annibyniaeth er mwyn pennu gwahaniaethau rhwng sawl ateb. Yn ogystal, defnyddiwyd dull dadansoddi cynnwys i ddadansoddi sylwadau agored (Krippendoorf, 2018). Mae dadansoddi cynnwys yn ddull codio a chategoreiddio systematig ar gyfer archwilio gwybodaeth destunol (Mayring, 2004).

Canfyddiadau

Nodweddion cefndir y CADY

Cwblhaodd cant a dau o CADY yr arolwg ar-lein. Roedd y rhan fwyaf o'r ymatebwyr yn fenywod (81 y cant). Cwblhawyd yr arolwg gan fwy o CADY mewn ysgolion cynradd nag ysgolion uwchradd (68 y cant a 32 y cant, yn y drefn honno). Roedd chwe deg un y cant yn dod o ranbarth y de-ddwyrain a 39 y cant o ranbarth y de-orllewin.

Mathau o grwpiau a ddefnyddir mewn ysgolion a'r rhesymau am eu defnyddio

Tabl 1. Mathau o grwpiau a ddefnyddir mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd ar gyfer pob dysgwr mewn pynciau cyffredinol a phynciau craidd

Math o grwpiau a ddefnyddir ar gyfer POB plentyn/person ifanc	Cynradd		Uwchradd	
	N	%	N	%
Gallu cymysg	64	94	30	91
Cyrhaeddiad	48	71	27	71
Diddordebau tebyg	13	19	7	20
Dibynnol ar y dasg	44	65	15	46
Grwpio pen bwrdd	15	22	7	21
Grwpio ymddygiadol	18	27	9	27
Dewis y myfyriwr	35	52	14	42
Grwpio cyfeillgarwch	31	46	15	46
Cymdeithasol (cydweithredol)	24	35	8	24
Sgiliau cymdeithasol	37	54	13	39
Grŵp cefnogi cyfoedion	23	34	8	25
Grŵp rhifedd	51	75	26	79
Grŵp llythrennedd	53	78	26	79
Grŵp darllen	49	72	19	58
Iaith/cyfathrebu	18	27	11	33
Grwpiau anogaeth	33	49	17	52
Sylfaen adnoddau arbenigol	14	21	9	27
Grwpiau tiwtor	4	6	12	36
Ffrydio	2	3	7	21
Setio	6	9	9	27
Dosbarth arbennig	3	4	4	12
Arall	2	3	2	6

Grwpiau a ddefnyddir mewn Rhifedd/ Mathemateg	Ysgolion Cynradd		Ysgolion Uwchradd	
	N	%	N	%
Gallu cymysg	44	66	19	58
Cyrhaeddiad	52	78	27	82
Dibynnol ar y dasg	41	61	14	42
Grwpio pen bwrdd	6	9	3	9
Grwpio ymddygiadol	6	9	0	0
Dewis y myfyriwr	10	13	4	12
Grwpio cyfeillgarwch	8	12	1	3
Cymdeithasol (cydweithredol)	6	9	2	6
Grŵp cefnogi cyfoedion	19	28	6	18
Sylfaen adnoddau arbenigol	9	13	3	9
Dosbarth arbennig	3	5	3	9
Arall	3	5	2	6

Grwpiau a ddefnyddir mewn Llythrennedd/Saesneg	Ysgolion Cynradd		Ysgolion Uwchradd	
	N	%	N	%
Gallu cymysg	50	74	20	61
Cyrhaeddiad	55	81	27	82
Dibynol ar y dasg	39	57	15	46
Grwpio pen bwrdd	9	13	3	9
Grwpio ymddygiadol	6	9	0	0
Dewis y myfyriwr	13	19	3	9
Grwpio cyfeillgarwch	10	15	4	12
Cymdeithasol (cydweithredol)	12	18	3	9
Grŵp cefnogi cyfoedion	21	31	7	21
Sylfaen adnoddau arbenigol	10	15	4	12
Dosbarth arbennig	3	4	3	9
Arall	3	4	1	3

Mae tabl un yn cyflwyno'r gwahanol fathau o grwpiau a ddefnyddir mewn ysgolion. Ar gyfer CADY mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd, y grŵp mwyaf poblogaidd ar gyfer pob dysgwr (ym mhob pwnc cyffredinol) oedd gallu cymysg (94 y cant a 91 y cant, yn y drefn honno). Er bod rhai canrannau'n debyg ar gyfer ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd (h.y. cyrhaeddiad/cyflawniad, rhifedd a llythrennedd), roedd llawer yn wahanol. Er enghraifft, roedd mwy o CADY mewn ysgolion cynradd wedi dewis grwpiau fel dewis y myfyriwr, sgiliau cymdeithasol a chydweithrediad cymdeithasol o'i gymharu â CADY mewn ysgolion uwchradd. Mewn cyferbyniad, roedd mwy o CADY mewn ysgolion uwchradd wedi dewis grwpiau tiwtor, ffrydio a setio o'i gymharu â CADY mewn ysgolion cynradd. Mae prawf chi-sgwâr ar gyfer annibyniaeth yn ategu'r gwahaniaethau hyn trwy ddatgelu cysylltiad arwyddocaol rhwng grwpiau a math o ysgol, $\chi^2 (22) 46.90, p = .002$. Mae tabl un yn dangos mai'r grŵp mwyaf poblogaidd ar gyfer y ddau bwnc craidd mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd oedd cyrhaeddiad, a'r ail grŵp mwyaf poblogaidd oedd gallu cymysg. Dangosodd dadansoddiad o'r gwahaniaethau rhwng ysgolion cynradd ac uwchradd ac arferion grwpio mathemateg/rhifedd nad oedd unrhyw gysylltiad, $\chi^2 (12) 12.26, p = .425$. Yn yr un modd, nid oedd unrhyw gysylltiad rhwng ysgolion cynradd ac uwchradd ac arferion grwpio Saesneg/llythrennedd, $\chi^2 (12) = 11.71, p = .469$. Fodd bynnag, er nad oedd unrhyw arwyddocâd cyffredinol yn y grwpiau Saesneg/llythrennedd, roedd canrannau ar gyfer grwpiau gallu cymysg, dibynol ar y dasg, dewis y myfyriwr, a chymdeithasol a chefnogi cyfoedion yn sylweddol uwch ar gyfer ysgolion cynradd yn y sampl hon ($\chi^2 (5) = 2.79, p = .001$).

Tabl 2. Rhesymau am yr arferion grwpio a ddefnyddir mewn ysgolion

	Ysgolion Cynradd				Ysgolion Uwchradd			
	Pawb		ADY		Pawb		ADY	
Rhesymau am ddefnyddio'r grwpiau	N	%	N	%	N	%	N	%
Maint dosbarth mawr	19	28	4	7	9	27	1	4
Rhwyddineb addysgu mewn grwpiau llai o ran maint	37	54	30	50	12	36	9	35
Materion staffio	11	16	7	12	7	21	3	12
Cyfngiadau gofod	8	12	8	13	5	15	1	9
Cyfngiadau adnoddau	7	10	9	15	4	12	1	9
Lleihau problemau ymddygiadol	18	27	12	20	8	24	4	15
Mae dysgwyr ag ADY yn cael eu cefnogi'n well	52	77	55	92	22	67	21	81
Cyflwyno rhaglenni arbenigol	26	38	35	58	10	30	17	65
Dibynnol ar y dasg	30	44	13	22	11	33	5	19
Gwella cynnydd academaidd	46	68	36	60	22	67	15	58
Hyrwyddo dealltwriaeth well	41	60	35	58	19	58	17	65
Codi cyrhaeddiad	47	69	33	55	21	64	18	69
Datblygu sgiliau disgyblion	46	68	49	82	22	67	18	69
Hyrwyddo cydweithredu	44	65	24	40	14	42	12	46
Gwella'r berthynas rhwng myfyrwyr ac athrawon	10	15	4	7	5	15	0	0
Gwella dymneg grŵp	17	25	8	13	6	18	6	23
Gwella'r berthynas rhwng cyfoedion	27	40	17	28	9	27	9	35
Gwella ymddygiad y dosbarth	19	28	10	17	5	15	9	35
Arall	3	4	2	3	2	6	1	4

Mae tabl dau yn cyflwyno'r ymatebion yn ymwneud â'r rhesymau dros ddefnyddio'r grwpiau uchod gyda phob dysgwr a dysgwyr ag ADY. Y rhesymau mwyaf cyffredin dros y dewisiadau ar gyfer pob dysgwr mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd oedd bod dysgwyr ag ADY yn cael eu cefnogi'n well, er mwyn codi cyrhaeddiad, gwella cynnydd academaidd a datblygu sgiliau disgyblion (Ysgolion Cynradd: 77 y cant, 69 y cant, 68 y cant a 68 y cant, yn y drefn honno; Ysgolion Uwchradd: 67 y cant, 64 y cant, 67 y cant a 67 y cant, yn y drefn honno). Y rhesymau mwyaf cyffredin ar gyfer dysgwyr ag ADY mewn ysgolion cynradd oedd bod dysgwyr ag ADY yn cael eu cefnogi'n well, ac er mwyn datblygu sgiliau disgyblion (92 y cant ac 82 y cant, yn y drefn honno). Yn yr un modd, y rhesymau mwyaf cyffredin ar gyfer dysgwyr ag ADY mewn ysgolion uwchradd oedd bod

dysgwyr ag ADY yn cael eu cefnogi'n well, er mwyn codi cyrhaeddiad, a datblygu sgiliau disgyblion (81 y cant, 69 y cant a 69 y cant, yn y drefn honno). Roedd y ganran ar gyfer 'mae dysgwyr ag ADY yn cael eu cefnogi'n well' yn uwch mewn ysgolion cynradd o'i gymharu ag ysgolion uwchradd, ac roedd y ganran ar gyfer y ddau gyfnod oedran yn uwch ar gyfer dysgwyr ag ADY o'i gymharu â phob dysgwr. Roedd cyfyngiadau staff, gofod ac adnoddau ymhlith y rhesymau a ddewiswyd lleiaf ar gyfer pob dysgwr a dysgwyr ag ADY, ac roedd y ffigurau ar gyfer ysgolion cynradd ac uwchradd yn debyg.

Roedd gwahaniaethau canran pellach mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd rhwng pob dysgwr a dysgwyr ag ADY. Er enghraifft, roedd y ganran ar gyfer rhwyddineb addysgu mewn grwpiau llai o ran maint a grwpio sy'n ddibynol ar y dasg yn uwch mewn ysgolion cynradd nag mewn ysgolion uwchradd (pob dysgwr: 54 y cant a 36 y cant; 44 y cant a 33 y cant, yn y drefn honno). Dysgwyr ag ADY: 5 y cant a 35 y cant; 22 y cant a 19 y cant, yn y drefn honno). Hefyd, nodwyd gwahaniaethau sylweddol rhwng dysgwyr mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd ag ADY ($x^2(4) = 7.66, p < .001$). Yn y cyswllt hwn, roedd canrannau ysgolion uwchradd yn uwch ar gyfer codi cyrhaeddiad (69 y cant a 55 y cant, yn y drefn honno), tra bod datblygu sgiliau disgyblion yn sylweddol uwch ar gyfer ysgolion cynradd o'i gymharu ag ysgolion uwchradd (82 y cant a 69 y cant, yn y drefn honno). Mae tabl dau hefyd yn dangos bod y ganran ar gyfer 'cyflwyno rhaglenni arbenigol' yn debyg rhwng ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd. Fodd bynnag, roedd y rheswm dros grwpio dysgwyr ar sail darparu rhaglenni arbenigol yn sylweddol uwch ar gyfer dysgwyr ag ADY ($x^2(4) = 9.04, p = .002$).

Rhaglenni ymyrraeth

Gofynnwyd i CADY restru unrhyw raglenni ymyrraeth a ddefnyddir ganddynt. Rhestrwyd 59 o raglenni ar gyfer pob dysgwr a 91 ar gyfer dysgwyr ag ADY. Cyfeiriwyd at y rhaglenni sawl gwaith gan CADY, ac mae'r ffigurau wedi'u cyflwyno yn Nhabl tri.

Roedd y rhaglenni fel pe baent yn cynnwys dau brif gategori: rhaglenni ymyrraeth unigol i gefnogi anghenion cymdeithasol ac emosiynol, a rhaglenni a ddefnyddir at ddibenion academaidd. Mae tabl tri yn dangos bod ysgolion yn defnyddio rhaglenni academaidd yn amlach o lawer na rhaglenni cymdeithasol/emosiynol ar gyfer dysgwyr ag ADY a dysgwyr heb ADY, $x^2(3) 98.08, p < .001$, a bod y ganran ar gyfer

Tabl 3. Rhaglenni ymyrraeth a ddefnyddir yn yr ysgolion

Rhaglenni	Enghreifftiau	Pob dysgwr		Dysgwyr ag ADY	
		N	%	N	%
Rhaglenni ymyrraeth (e.e., cefnogaeth gymdeithasol ac emosiynol, cyfathrebu)	Thrive, ELSA, SEAL, Intensive Interaction, Draw and Talk.	29	29	65	30
Academaidd (Llythrennedd, rhifedd)	Read Write Inc, Precision teaching, TT Rockstars, White rose maths, POPAT, Numicon, Mathletics	70	71	149	70

pob categori rhaglen yn debyg ar gyfer pob dysgwr a dysgwyr ag ADY (mae tua thraean yn rhaglenni cymdeithasol/emosiynol a thua dwy ran o dair yn rhaglenni academaidd).

Amllder grwpio dysgwyr ag ADY

Mae tabl pedwar yn cyflwyno amllder grwpio yn ystod diwrnod neu wythnos gyffredin a pha mor aml mae'r grwpiau yn cael eu hailasesu ar gyfer dysgwyr ag ADY.

Dywedodd tri deg y cant o CADY mewn ysgolion cynradd fod dysgwyr ag ADY yn cael eu gosod mewn grwpiau am ddwy awr y dydd ar gyfartaledd. Yn yr un modd, dywedodd mwy o CADY mewn ysgolion uwchradd fod plant yn cael eu gosod mewn grwpiau am ddwy awr a thrwy'r dydd (20 y cant). Datgelodd prawf chi-sgwâr ar gyfer annibyniaeth fod cysylltiad arwyddocaol rhwng amllder grwpio a math o ysgol, $\chi^2 (7) 41.78, p < .001$, sy'n dangos bod dysgwyr mewn ysgolion uwchradd yn treulio mwy o amser mewn grwpiau yn ystod y dydd na dysgwyr mewn ysgolion cynradd. Mewn cyferbyniad, roedd amllder grwpio bob wythnos yn debyg mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd, ac felly nid oedd gwahaniaeth arwyddocaol, $\chi^2 (1) .091, p = .763$. Ar gyfer ysgolion cynradd, ailasesu grwpiau bob hanner tymor oedd yn digwydd amlaf (35 y cant), ac ar gyfer ysgolion uwchradd, ailasesu bob tymor oedd yn digwydd amlaf (48 y cant). Cyrhaeddodd chi-sgwâr arwyddocaol ar gyfer amllder ailasesu a math o ysgol, $\chi^2 (8) 134.15, p < .001$, sy'n awgrymu bod dysgwyr ysgolion cynradd yn cael eu hasesu yn amlach.

Tabl 4. Amlder grwpio dysgwyr ag ADY

Amllder grwpio	Ysgolion Cynradd		Ysgolion Uwchradd	
Fesul diwrnod	N	%	N	%
1 awr	10	16	1	4
2 awr	18	30	5	20
3 awr	12	19	2	8
4 awr	4	7	1	4
5 awr	0	0	3	12
Drwy'r dydd	10	16	5	20
Fesul wythnos	N	%	N	%
Unwaith	0	0	0	0
Dwywaith	1	20	2	33
Teirgwaith	1	20	2	33
Pedair gwaith	1	20	1	17
Pum gwaith	2	20	1	17
Pa mor aml y mae grwpiau yn cael eu hailasesu?				
Yn ôl yr angen	7	12	0	0
Bob dydd	1	2	0	0
Bob wythnos	15	26	1	4
Bob mis	6	11	0	0
Bob hanner tymor	20	35	10	44
Bob tymor	8	14	11	48
Bob blwyddyn	0	0	1	4

Credoau CADY am fanteision addysgol grwpiau a newidiadau i arferion grwpio yn ystod y pandemig.

Gofynnwyd i CADY am fanteision addysgol grwpiau a ddefnyddir yn eu hysgol ar gyfer pob dysgwr. Cafwyd pum deg un o ymatebion i'r cwestiwn hwn, ac roedd y prif fanteision yn ymwneud â thargedu gwaith penodol (a nodwyd gan 15 CADY) a chymorth i ddysgwyr (a nodwyd gan chwech). Roedd saith CADY arall yn cefnogi'r broses o dargedu gwaith a chymorth, gan gyfeirio'n benodol at fanteision gwahaniaethu (teilwra gwersi i dargedu anghenion unigol). Er enghraifft, cafwyd sylwadau fel 'mae tasgau gwahaniaethol yn sicrhau bod pob disgybl yn gweithio ar lefel briodol' ac 'mae gwaith yn cael ei osod yn unol ag anghenion a galluoedd y plentyn'. Mantais arall a nodwyd gan nifer o CADY (12) oedd y ffaith fod grwpiau yn gwella cyrhaeddiad ac yn helpu i sicrhau cymaint o gynnydd â phosibl. I rai, roedd

prosesau grwpio gan CADY yn sicrhau cynnydd trwy herio myfyrwyr: 'mae grwpiau cyrhaeddiad yn herio pob dysgwr yn unol â'i lefel allu – gan hyrwyddo llwyddiant a chyflawniad' (nodwyd gan bump CADY). Hefyd, cyfeiriodd wyth CADY at fanteision dosbarthiadau llai sy'n darparu 'amgylchedd tawelach a chyfle gwell i ganolbwyntio o'i gymharu â grwpiau mwy' a bod hynny 'yn golygu bod modd nodi camsyniadau yn gynt yn ystod y wers'. Cyfeiriodd un deg tri CADY at gefnogaeth gan gyfoedion fel un o fanteision grwpio, gan nodi pam mae hyn yn bwysig, 'mae rhyngweithio â chyfoedion sydd â gallu neu ddiddordebau tebyg yn darparu amgylchedd dysgu cefnogol'. Awgrymodd wyth arall fod cefnogaeth gan gyfoedion yn hyrwyddo gwaith tîm a gwaith modelu. Datblygiad cymdeithasol oedd y fantais addysgol olaf a nodwyd gan CADY (nodwyd gan 9). Er enghraifft, 'mae'n hyrwyddo rhyngweithio cymdeithasol' a 'sgiliau cymdeithasol wedi'u datblygu'n well'.

Ymatebodd pum deg wyth CADY i'r cwestiwn yn gofyn am fanteision addysgol grwpiau ar gyfer dysgwyr ADY. Yn debyg i'r manteision a nodwyd ar gyfer pob dysgwr, roedd y manteision yn canolbwyntio ar allu targedu gwaith/sgiliau penodol (a nodwyd gan 18 CADY) a chymorth i ddysgwyr (nodwyd gan 13). Maent yn nodi bod grwpiau yn 'benodol iddynt ac ar lefel briodol, sy'n eu helpu i gael mynediad at ddysgu gyda chymorth priodol' ac 'yn caniatáu i staff ganolbwyntio ar anghenion penodol'. Fel sy'n wir am y manteision a nodwyd ar gyfer pob dysgwr, cyfeiriodd tri CADY at ddysgu gwahaniaethol a sut mae hyn yn 'gwella ymgysylltiad a chynnydd' (dwy fantais arall a nodwyd gan wyth CADY hefyd). Pwysleisiodd deuddeg CADY fanteision dosbarthiadau llai, sy'n gysylltiedig â sylwadau yn ymwneud â'r ffaith fod amgylchedd tawelach yn arwain at fwy o ganolbwyntio a llai o dynnu sylw (a nodwyd gan saith CADY arall). Adlewyrchwyd y manteision hyn mewn datganiadau fel: 'mae dosbarthiadau llai yn golygu bod mwy o gefnogaeth a sylw' a 'llai o blant, amgylchedd llai prysur, llai o dynnu sylw'. Mantais grwpio a nodwyd ychydig o weithiau yn unig i bob dysgwr oedd 'magu hyder a hunan-barch.' Nodwyd hyn 15 gwaith gan CADY fel mantais i ddysgwyr ADY. I wyth CADY arall, mae hwb i hyder yn arwain at welliannau mewn cyrhaeddiad a chynnydd, 'mae gwella hunan-barch a llesiant yn gwella sgiliau a chyrhaeddiad = gwell dealltwriaeth a chyflawniad'. Y fantais olaf a nodwyd gan CADY ar gyfer dysgwyr ADY yn benodol oedd y ffaith eu bod yn derbyn cymorth gwell mewn grwpiau. Cyfeiriwyd at hyn ddeg gwaith ac roedd hefyd yn gysylltiedig â sylwadau am raglenni unigol a ddarperir gan staff profiadol ac arbenigol (a nodwyd chwe gwaith) sy'n gwneud gwaith monitro dysgwyr yn fwy effeithiol (nodwyd pedair gwaith). Roedd y sylwadau'n cynnwys,

'mae disgyblion yn cael eu cefnogi'n well, mae targedau'n cael eu gosod yn briodol ar gyfer eu hanghenion, mae gwaith monitro ac adolygu yn gynt ac yn fwy doeth' a 'sicrwydd a chefnogaeth i ddysgwyr, wedi'u darparu gan staff profiadol sy'n deall anghenion unigol'.

Gofynnwyd i CADY hefyd am newidiadau i sut yr oedd dysgwyr ag ADY wedi cael eu grwpio yn ystod y pandemig. Ymatebodd dros hanner y CADY (55 y cant) i'r cwestiwn hwn, ac roedd eu sylwadau yn perthyn i dri chategori: dim newid, newidiadau cadarnhaol, a newidiadau negyddol. Dywedodd deg CADY nad oedd unrhyw newidiadau i arferion grwpio yn ystod y pandemig gan fod llawer o ysgolion wedi defnyddio hybiau dysgu. Roedd newidiadau cadarnhaol yn cynnwys rhagor o gymorth o ansawdd gwell ar gyfer dysgwyr ag ADY (a nodwyd gan wyth) sy'n cael ei adlewyrchu mewn sylwadau fel 'mae'r rhaglenni a ddefnyddiwyd wedi canolbwyntio mwy ar gynyddu llesiant, hunan-barch, lleihau pryder ac ati yn ogystal â chyrhaeddiad academaidd. Rydyn ni hefyd wedi gallu cynyddu nifer y grwpiau/disgyblion sy'n derbyn ymyrraeth oherwydd cynnydd mewn cyllid yn dilyn y pandemig'. Yn achos ambell CADY (naw), roedd y pandemig wedi caniatáu iddynt greu dulliau newydd o ddefnyddio grwpiau gyda dysgwyr. Er enghraifft, 'mwy o grwpiau cymdeithasol a gweithgareddau dan arweiniad disgyblion nag o'r blaen.... defnyddio diddordebau disgyblion i ennyn eu diddordeb a chefnogi tasgau'. Roedd newidiadau negyddol yn cynnwys cynnydd mewn ADY a'r cymorth sydd ei angen o ganlyniad, ac oherwydd yr angen i gyflwyno 'swigod', cafwyd gostyngiad amlwg mewn grwpiau traws-ddosbarth ac arbenigwyr hyfforddedig. Cyfeiriodd chwe CADY at y cynnydd yn yr angen am gymorth arbenigol, 'mae angen cymorth ar fwy o blant; felly, mae mwy ohonyn nhw [dysgwyr ag ADY]'. Roedd y sylwadau gan wyth CADY arall yn ymwneud ag argaeledd cymorth arbenigol, a oedd yn effeithio ar safon eu darpariaeth arferol:

'o ganlyniad i gyflwyno 'swigod' dosbarth, dim ond yn eu dosbarthiadau eu hunain y gallai staff cymorth ddarparu ymyriadau. Roedd hyn yn golygu mai dim ond mewn un grŵp blwyddyn yr oedd rhaglenni arbenigol fel ELSA a ComIT ar gael gan mai un aelod o staff oedd yn yr ysgol a oedd wedi'i hyfforddi ar gyfer yr ymyriadau hyn. Cyn y pandemig, roedd modd i'r aelod hwn o staff gynig yr ymyrraeth ar draws yr ysgol gyfan.

Ymatebodd pum deg dau CADY i'r cwestiwn 'Beth yw eich blaenoriaethau ar gyfer y dyfodol mewn perthynas â sut rydych chi'n defnyddio grwpiau ar ôl y pandemig ar gyfer cymorth dysgu i ddysgwyr ag ADY?' Yn achos deg CADY, roedd eu blaenoriaethau'n canolbwyntio ar anghenion y dysgwyr a 'sicrhau bod anghenion

unigol pob dysgwr ag ADY yn cael eu diwallu mewn ffordd sy'n caniatáu iddo ddysgu a gwneud cynnydd.' Er mwyn helpu CADY i gyflawni hyn, nododd pedwar fod angen 'gweithgareddau wedi'u targedu'n fwy penodol' ac 'ymyriadau a chymorth wedi'u targedu'. Yn achos deg CADY, eu blaenoriaethau oedd 'parhau â gweithgareddau llwyddiannus' neu'r gweithgareddau a oedd yn bodoli cyn y pandemig, gan 'ddychwelyd at grwpiau ymyrraeth traws-swigen'. Yn achos chwe CADY arall, mae'r pandemig wedi eu hannog i ddatblygu ymyriadau newydd fel rhan o'u blaenoriaethau ar gyfer y dyfodol. Er enghraifft, soniodd rhai am 'dreialu dulliau cynhwysiant gwahanol megis gwahaniaethu cynhwysol a gallu cymysg', gydag eraill yn awyddus i ddatblygu 'dulliau dysgu sy'n canolbwyntio ar feithrin' newydd.

Gofynnodd y cwestiwn penagored olaf i'r CADY a oeddent wedi dysgu unrhyw beth am grwpio yn sgil y pandemig. Ymatebodd deugain, a nodwyd un thema ganolog gan saith CADY: pwysigrwydd cefnogaeth gan gyfoedion a rhyngweithio cymdeithasol. Yn benodol, dywedodd CADY fod 'angen grwpio disgyblion yn ofalus fel y gallan nhw gefnogi ei gilydd'. I rai, roedd hyn yn gysylltiedig â llesiant plentyn, 'mae angen i blant ryngweithio â chyfoedion er mwyn datblygu eu sgiliau cymdeithasol, a diwallu eu hanghenion llesiant'. Nododd tri CADY arall eu bod wedi dysgu pa mor 'hanfodol oedd llesiant a hunanhyder i sicrhau gwelliant' a bod angen mwy o gymorth yn y maes hwn ers y pandemig. Hefyd, awgrymodd pedwar CADY 'nad grwpiau yw'r strategaeth orau' a bod 'angen mwy o weithgareddau ymarferol ar blant' na'r rhai sydd ar gael trwy ddysgu ar-lein neu ddysgu cyfunol.

Trafodaeth

Nod yr astudiaeth hon oedd casglu gwybodaeth am arferion grwpio ar gyfer dysgwyr ag ADY a dysgwyr heb ADY o fewn system addysg Cymru. Hefyd, y nod oedd casglu gwybodaeth am newidiadau i arferion grwpio yn ystod pandemig COVID-19 a blaenoriaethau yn y dyfodol ar ôl y pandemig.

Mae cyffredinrwydd grwpio ar sail gallu cymysg ar gyfer pynciau cyffredinol mewn ysgolion yng Nghymru yn debyg i'r hyn sydd wedi'i nodi yn Lloegr (Hallam et al., 2008). Yn ddiddorol, nid oedd y pryderon am ddiffyg gallu cymysg ar gyfer y pynciau craidd yn amlwg yn yr astudiaeth bresennol; roedd mwy o grwpiau ar sail gallu cymysg na'r disgwyl, yn enwedig yn y cyfnod oedran cynradd, sy'n mynd yn groes i ganfyddiadau blaenorol astudiaethau yn Lloegr (Taylor et al., 2019;

Tereshchenko et al., 2019; Francome a Hewitt, 2020). Mae'r graddau y mae'r math hwn o grwpio yn cael ei ddefnyddio mewn ystafelloedd dosbarth yng Nghymru yn galonogol gan ei fod yn gallu sicrhau amrywiaeth yn y dosbarth, a darparu cyfleoedd ar gyfer ystod o weithgareddau, prosesau cydweithredu ac arbenigedd addysgu (Wilkinson et al., 2021). Fodd bynnag, gan nad oedd yr astudiaeth bresennol wedi mesur y deilliannau ar gyfer y mathau gwahanol o grwpiau, nid yw'r manteision yn glir. Mae angen ymchwilio ymhellach i ddulliau rheoli grwpiau gallu cymysg a sut y maent yn effeithio ar ddysgwyr cyrhaeddiad uchel, canolig ac isel cyn i ysgolion benderfynu newid i ddefnyddio grwpiau gallu cymysg ar gyfer pob dysgwr a phob pwnc.

Er gwaethaf y ffigurau cadarnhaol ar gyfer grwpio ar sail galluoedd cymysg yn yr astudiaeth hon, roedd dull grwpio ar sail cyrhaeddiad yn cael ei ddefnyddio'n aml ar gyfer pynciau cyffredinol mewn bron i dri chwarter o'r holl ysgolion a arolygwyd. Mae'r ffigurau hyn yn uwch na'r amcangyfrifon byd-eang o 38 y cant ar gyfer pynciau cyffredinol a nodwyd yn arolwg PISA 2015 ac maent yn awgrymu bod cyfran uchel o ysgolion yn ffrydio disgyblion ym mhob pwnc pan y gallai fod yn bosibl bod eu lefelau cyrhaeddiad yn wahanol. Os yw dysgwyr yn cael eu rhoi mewn grwpiau ar sail lefel cyrhaeddiad mewn un pwnc, gallai hyn lesteirio cyfleoedd i lwyddo mewn pynciau eraill lle y gallai eu lefel cyflawniad fod yn uwch.

Yn ôl y disgwyl, grwpio ar sail cyrhaeddiad oedd y grwpio mwyaf cyffredin ar gyfer pynciau craidd mewn ysgolion cynradd ac uwchradd. Mae'r 82 y cant o ddysgwyr oedran uwchradd yr hysbysir eu bod yn cael eu haddysgu mewn grwpiau cyrhaeddiad ar gyfer mathemateg yn debyg i'r ffigurau ar gyfer rhannau eraill o'r DU (Taylor et al., 2017; OECD, 2013). Fodd bynnag, roedd yr un ganran ar gyfer Saesneg yn y sampl bresennol yn uwch o lawer na'r enghreifftiau blaenorol a nodwyd gan yr awduron uchod. Roedd y duedd hon yn amlwg ar gyfer plant oedran cynradd hefyd, ac roedd lefelau grwpio ar sail cyrhaeddiad ychydig yn uwch ar gyfer Saesneg na mathemateg. Un rheswm posibl am hyn yw'r pwysau sydd ar ysgolion Cymru i wella sgorau darllen ers i ganlyniadau diweddaraf PISA (2018) ddatgelu mai sgorau darllen Cymru oedd yr isaf yn y DU o hyd, a'u bod ymhellach y tu ôl i gyfartaledd yr OECD. Mae'r ganran uchel o arferion grwpio ar sail cyrhaeddiad mewn ysgolion cynradd yn y sampl bresennol yn ategu canfyddiad Hallam a Parson (2014) bod y math hwn o grwpio yn dod yn fwyfwy cyffredin ar gyfer dysgwyr iau. Mae gan y canfyddiadau hyn oblygiadau ar gyfer datblygiad a chynnydd wrth bontio i ysgolion uwchradd yn y dyfodol. Fel y dangosodd Stobart (2014), unwaith y bydd dysgwr wedi cael ei roi mewn grŵp cyrhaeddiad is o oedran ifanc, gall fod yn anodd

iddo wneud cynnydd, ac mae'r dysgwr yn debygol o golli cymhelliant gan arwain at ymddieithrio (Ireson, Halam a Hurley, 2005). Hefyd, os yw awgrym Mazenod et al. (2018) yn wir bod plant mewn grwpiau cyrhaeddiad isel yn fwy dibynol ar athrawon, mae'n bosibl na fyddant yn datblygu'r sgiliau annibynnol sydd eu hangen arnynt yn yr ysgol uwchradd. Hefyd, mae'n bosibl y bydd gan athrawon ddisgwyliadau isel ar gyfer y dysgwyr hyn, gan effeithio o bosibl ar eu lle mewn grŵp a'u symudedd yn y dyfodol (Francis et al., 2020).

Roedd y cwestiwn ymchwil cyntaf hefyd yn ceisio canfod gwybodaeth am arferion grwpio ar wahân i'r rhai a fu'n destun astudiaeth yn y gorffennol, a sut yr oeddent yn wahanol ar gyfer pynciau cyffredinol a phynciau craidd. Ar gyfer pynciau cyffredinol, mae'n ymddangos bod CADY yn dibynnu mwy ar grwpiau sy'n canolbwyntio ar y plentyn a grwpiau cymdeithasol amrywiol. Ar y llaw arall, roedd tuedd i'r dewisiadau grŵp fod yn llai amrywiol a chanolbwyntio ar gyflawniad ar gyfer pynciau craidd. Mae gan ddiffyg amrywioldeb mewn dewisiadau grŵp oblygiadau o ran pwyslais y cwricwlwm newydd ar gwricwlwm cyfoethog, eang ar gyfer pob dysgwr. Er enghraifft, mae'n debygol na fydd dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad is ar gyfer y pynciau craidd yn elwa ar yr addysgu arbenigol a'r ystod eang o weithgareddau sy'n cael eu cynnig mewn grwpiau cyrhaeddiad uchel ac sydd eu hangen ar gyfer llwyddiant a chynnydd (Francis et al., 2018). Yn ogystal, gallai plant hyn fod o dan anfantais oherwydd gwahaniaethau rhwng cyfnodau oedran, a'r ffaith fod dysgwyr mewn ysgolion cynradd yn tueddu i gael eu gosod mewn grwpiau cymdeithasol o'i gymharu â'u cymheiriaid mewn ysgolion uwchradd. Mae defnyddio mwy o grwpiau cymdeithasol a hunanddewis yn helpu i ddatblygu sgiliau cymdeithasol a dysgu cydweithredol hanfodol, lle mae dysgwyr yn debygol o ddatblygu mwy o ymdeimlad o ymreolaeth a pherthyn. O ganlyniad, dyldid hyrwyddo defnydd o'r grwpiau hyn ar lefel uwchradd.

Roedd y pwyslais ar gyrhaeddiad hefyd yn amlwg yn y defnydd amlwg o raglenni ymyrraeth i wella perfformiad academiaidd ar gyfer pob dysgwr a'r rhai ag ADY. Yr hyn sy'n galonogol yn hyn o beth yw'r ffaith fod y rhaglenni academiaidd a chymdeithasol/emosïynol a gafodd eu darparu ar gyfer dysgwyr ag ADY a dysgwyr heb ADY yn debyg o ran canran y defnydd a'r math o raglen. Mae'r rhaglenni hyn yn cefnogi pwyslais Llywodraeth Cymru ar ddarpariaeth gyffredinol trwy ddarparu dulliau sy'n seiliedig ar dystiolaeth a chyfleoedd dysgu cynhwysol ar gyfer pob dysgwr.

Gofynnwyd i CADY am eu penderfyniadau ar gyfer grwpio er mwyn ateb ein hail gwestiwn ymchwil. Yn unol â llenyddiaeth cyn y pandemig (Bradbury a

Roberts-Holmes, 2017), roedd prif benderfyniad CADY i grwpio dysgwyr yn seiliedig ar gynorthwyo dysgu academiaidd. Fodd bynnag, er bod y penderfyniadau hyn fel pe baent yn cefnogi nod codi safonau'r Cwricwlwm i Gymru, mae'n bosibl na fyddant yn lleihau'r bwlch cyrhaeddiad nac yn codi dyheadau ymhlith dysgwyr iau a dysgwyr ag ADY gan fod grwpio ar sail cyrhaeddiad yn cyfrannu at anghydraddoldebau addysgol (Higgins et al., 2015). Yn ogystal, mae'r pwyslais academiaidd yn mynd yn groes i agenda llesiant Llywodraeth Cymru sy'n cydnabod pwysigrwydd llesiant ar gyfer cyrhaeddiad addysgol a llwyddiant yn y dyfodol. Yn ogystal, er bod penderfyniadau i grwpio dysgwyr at ddibenion cymdeithasol yn galonogol, cawsant eu gwneud mewn llai na thraean o'r holl benderfyniadau, ac roeddent yn fwy amlwg mewn ysgolion cynradd yn gyffredinol. Fodd bynnag, gall y gwahaniaethau amlwg mewn arferion grwpio cymdeithasol rhwng dysgwyr ag ADY mewn ysgolion cynradd ac ysgolion uwchradd arwain at ganlyniadau negyddol wrth geisio datblygu sgiliau cymdeithasol dysgwyr iau ag ADY. Yn aml, mae angen gwneud mwy o waith i sicrhau y gall y dysgwyr hyn ddatblygu sgiliau o'r fath, ac mae'n cymryd mwy o amser wrth iddynt bontio i leoliadau mwy.

Mae'r dystiolaeth ar grwpio yn awgrymu bod yn rhaid i ddysgwyr gael eu profi'n rheolaidd er mwyn eu cymell a'u hysgogi i symud rhwng grwpiau (Francis et al., 2018). Yn unol â gwaith ymchwil Bradbury a Roberts-Holmes (2017), roedd yn galonogol bod dros hanner y CADY wedi adrodd bod dysgwyr oedran cynradd ag ADY yn cael eu hailasesu yn wythnosol neu bob hanner tymor, a bod y rhan fwyaf o ddysgwyr oedran uwchradd (dros 90 y cant) yn cael eu hasesu bob hanner tymor neu bob tymor llawn. Yr hyn sy'n llai calonogol yw'r ffaith fod dysgwyr oedran uwchradd ag ADY wedi treulio cyfnodau hir trwy'r dydd yn eu grwpiau dynodedig, sy'n mynd yn groes i'r grwpiau amrywiol a hyblyg a adroddwyd gan Towers et al. (2020). Gall cyfnodau estynedig mewn un grŵp arwain at lai o gyfleoedd i ryngweithio â dysgwyr eraill neu hyd yn oed ennyn diwylliant o 'ni a nhw'. Hefyd, mae faint o amser y mae dysgwyr ag ADY yn ei dreulio gyda chynorthwyrwr addysgu neu staff arbenigol yn gallu cyfyngu ar brosesau rhyngweithio â chyfoedion, gan greu rhwystrau i berthnasoedd llwyddiannus a phrofiadau cadarnhaol yn yr ystafell ddosbarth (Gwernan-Jones, 2016). Fodd bynnag, mae angen bod yn ofalus yn y cyswllt hwn oherwydd y posibilrwydd y gallai'r cyfnodau estynedig mewn un grŵp ac amseroedd ailasesu hwy fod yn unigryw i arferion grwpio yn ystod y pandemig. Yn ogystal, ni chafodd canlyniadau ailasesu eu mesur yn yr astudiaeth bresennol, felly mae'n amhosibl gwneud rhagdybiaethau parthed effeithiau'r ymarfer hwn.

Mae'n bosibl y bydd ymchwilwyr yn y dyfodol yn dymuno archwilio'r ffactorau hyn ymhellach, gan ganolbwyntio ar sut y gallent effeithio ar symudedd, deilliannau a phrofiadau dysgwyr.

Gofynnwyd i CADY sôn mwy am eu penderfyniadau grwpio yn y cwestiynau agored. Roedd CADY yn credu'n gryf mewn defnyddio arferion grwpio ar gyfer ymarfer effeithiol a chodi safonau, ac mae'r gred hon yn cael ei hategu mewn lleoedd eraill (Hallam a Ireson, 2006; Francis et al., 2017a). Disgrifiwyd y manteision addysgol yn nhermau darparu lefelau priodol o gymorth a her trwy raglenni ymyrraeth sy'n cael eu darparu gan staff profiadol ac arbenigol sy'n deall anghenion unigol. Yn yr atebion testun rhydd, roedd yn ymddangos bod penderfyniadau ynghylch grwpio yn llai cysylltiedig â dewisiadau academaidd pan fu'n rhaid i'r ymatebwyr ddewis rhesymau o restr wedi'i rhagosod yn gynharach yn yr arolwg. Yn hytrach, roedd CADY yn canolbwyntio ar werth arferion grwpio er mwyn cynorthwyo datblygiad cymdeithasol a chyfleoedd i feithrin hyder a hunan-barch.

Roedd y cwestiwn olaf ynghylch sut yr oedd y pandemig wedi effeithio ar arferion grwpio a blaenoriaethau yn y dyfodol ar gyfer dysgwyr ag ADY yn gyfle i CADY fyfyrar ar newidiadau i grwpiau a'u sail resymegol dros grwpio dysgwyr yn ystod y pandemig. Roedd yn galonogol clywed bod dysgwyr ag ADY wedi derbyn cymorth gwell a oedd yn canolbwyntio mwy ar y plentyn mewn rhai ysgolion yn ystod y pandemig, yn enwedig mewn perthynas â llesiant. Er bod CADY yn pwysleisio bod angen ystyried dewisiadau grwpio mewn ystafelloedd dosbarth ar ôl y pandemig, rhaid rhoi blaenoriaeth i lesiant pob dysgwr wrth symud ymlaen. Bydd yn ddiddorol i astudiaethau yn y dyfodol archwilio effaith cymorth o'r fath ac a yw llesiant yn parhau i fod yn flaenoriaeth i ysgolion nawr bod pob dysgwr wedi dychwelyd i'r ystafell ddosbarth.

Er gwaethaf y myfyrdodau cadarnhaol a nodwyd uchod, i lawer roedd y pandemig wedi golygu nad oedd dysgwyr ag ADY wedi derbyn darpariaeth o'r safon arferol, ac roedd CADY yn credu y byddai hyn yn effeithio ar ddysgwyr yn y dyfodol. Yn unol â'r canfyddiadau a gyflwynwyd gan Waters-Davies et al. (2022), roedd CADY yn ymwybodol o effeithiau andwyol 'swigod', a chredai llawer eu bod wedi arwain at ostyngiad mewn arferion grwpio ar sail galluoedd cymysg a mynediad at arbenigwyr hyfforddedig. O ganlyniad, roedd llawer o'r farn mai canolbwyntio mwy ar y plentyn fydd y brif flaenoriaeth ar gyfer grwpio yn y dyfodol trwy sicrhau bod gweithgareddau yn cyd-fynd ag anghenion y dysgwyr unigol a bod cefnogaeth gan gyfoedion a rhyngweithio cymdeithasol wrth wraidd unrhyw ymyriadau newydd.

Cyfyngiadau

Casglwyd y data yn ystod misoedd Chwefror-Mawrth 2022, pan oedd y brigiad o achosion o amrywiolyn Omicron yn ei anterth yn ystod pandemig COVID-19. Roedd llawer o staff yn absennol o'r ysgol o ganlyniad, ac mae'n bosibl bod y ffaith hon wedi effeithio ar gyfradd yr ymatebion. Yn ogystal, mae'n bosibl bod yr ymatebion parthed hyd a lled y grwpiau a gafodd eu defnyddio yn ystod y pandemig, a'u math, yn unigryw i'r cyfnod hwn, sy'n peri ei bod yn anodd gwneud cymhariaeth â grwpiau blaenorol a grwpiau yn y dyfodol. Hefyd, cafodd ymatebion i'r arolwg eu dychwelyd yn ddienw, sy'n golygu ei bod yn anodd datgan yn hyderus i ba raddau y mae'r canfyddiadau yn gynrychioliadol o'r holl CADY sy'n gweithio yn y ddau ranbarth. O ganlyniad, dylid ystyried yr ymatebion fel sampl o ymatebwyr er hwylustod.

Argymhellion o'r canfyddiadau

Mae'r canfyddiadau yn awgrymu bod grwpio ar sail cyrhaeddiad mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yn gyffredin ar gyfer pynciau craidd a phynciau cyffredin. Fodd bynnag, ar ôl cael amser i fyfyrion am y peth yn ystod y pandemig, roedd CADY yn cwestiynu eu cefnogaeth gychwynnol i effeithiolrwydd grwpiau ar sail cyrhaeddiad a rhaglenni academaidd. O ganlyniad i'r myfyrdodau hyn, roeddent yn cydnabod bod angen addasu ac archwilio ymyriadau newydd. O ystyried bod pandemig COVID-19 wedi dwysau'r profiad o anfantais i rai, mae'r effaith negyddol bosibl ar gynnydd dysgwyr mewn grwpiau cyrhaeddiad isel yn bygwth amharu ar gynnydd dysgwyr ac agenda llesiant Llywodraeth Cymru a'i chynlluniau adfer yn dilyn Covid. Felly, argymhellir y dylid rhannu'n ehangach y sylfaen dystiolaeth ar gyfer defnyddio grwpiau ar sail cyrhaeddiad mewn ysgolion er mwyn annog athrawon i fyfyrion a datblygu arferion mwy effeithiol sy'n canolbwyntio ar anghenion cymdeithasol ac emosiynol dysgwyr.

I gloi, mae arferion grwpio ar sail cyrhaeddiad yn gyffredin mewn ysgolion yng Nghymru, ac er nad ydynt wedi'u nodi'n benodol yn y cwrwiclwm nac mewn addysgeg, gallent fod yn y perygl o ehangu'r bwlch cyrhaeddiad yn hytrach na'i leihau. Mae'r canfyddiadau sydd wedi'u nodi yn codi cwestiynau ynghylch materion sydd angen eu hystyried ymhellach, gan gynnwys cynrychiolaeth, amrywiaeth a symudedd rhwng grwpiau, a sut y cânt eu monitro. Hefyd, mae angen archwiliad trylwyr o sut mae darpariaeth gyffredinol a gwahaniaethu yn cael eu cymhwyso i grwpiau a sut

mae'r broses o'u dewis a'u rheoli yn sicrhau bod gan bob dysgwr fynediad at gwricwlwm amrywiol ac addysgeg ar sail arbenigedd. Gan fod yr astudiaeth bresennol wedi canolbwyntio ar CADY o dan amgylchiadau cwbl unigryw, dylai'r broses o ehangu'r sampl i gynnwys pawb sy'n cyfrannu at brofiad dysgwyr (athrawon, uwch-reolwyr, arweinwyr pwnc, cynorthwyyr addysgu) ddarparu gwybodaeth fwy cyfannol am arferion grwpio a sut mae penderfyniadau a blaenoriaethau wedi newid yn sgil y myfyrdodau a nodir yma. Yn olaf, o ganlyniad i'r pryderon yn ymwneud â defnyddio 'swigod' a mynediad cyfyngedig at gymorth arbenigol yn ystod cyfnodau o gyfyngiadau symud, rhaid i addysgwyr a llunwyr polisi sicrhau nad yw dysgwyr ag ADY yn dioddef tair anfantais fel rhan o waddol pandemig COVID-19.

Cyfeiriadau

- Archer, L., Francis, B., Miller, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Mazenod, A., Pepper, D. a Travers, M.C. (2018) 'The symbolic violence of setting: A Bourdieusian analysis of mixed methods data on secondary students' views about setting', *British Educational Research Journal*, 44(1): 119-140.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., a Webster, R. (2008) Deployment and impact of support staff in schools and the impact of the national agreement. Institute of Education, University of London a'r Adran Plant, Ysgolion a Theuluoedd. Ar gael yn: <https://core.ac.uk/download/pdf/4158079.pdf> (cyrchwyd 4 Chwefror 2024).
- Blatchford, P., Russell, A., a Webster, R. (2012) *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge.
- Bradbury, A., a Roberts-Holmes, G. (2017) Grouping in Early Years and Key Stage 1: A 'necessary evil'?. National Education Union. UCL Institute of Education. Ar gael yn: <https://neu.org.uk/media/3191/view> (cyrchwyd 4 Chwefror 2024).
- Conn, C., a Davis, S. (2023). Policy implications of collective agency for inclusion: evidence from the Welsh context. *Journal of Education Policy*, 1–22.
- Davies, J., Hallam, S. ac Ireson, J. (2003) 'Ability groupings in the primary school: issues arising from practice', *Research papers in Education*, 18(1), 45–60.
- Doucet A. D., Netolicky D., Timmers K. a Tusciano F. J. (2020) Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures. Ar gael yn: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (cyrchwyd 4 Chwefror 2024)
- Dunne, M., Humphreys, S., Sebba, J., Dyson, A., Gallannaugh, F. a Muijs, D. (2011) 'The teaching and learning of pupils in low-attainment sets', *Curriculum Journal* 22(4), 485–513.

- Education Endowment Foundation (EEF) (2020). Impact of school closures on the attainment gap: Rapid Evidence Assessment, London: Education Endowment Foundation. Ar gael yn: <https://eric.ed.gov/?id=ED612885> (cyrchwyd 2 2024).
- Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B. a Travers, M-C. (2017a) 'Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: a discourse analytic account', *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1–17.
- Francis, B., Connelly, P., Archer, L., Hodgen, P., Mazenod, A., Taylor, B. a Pepper, D. (2017b) 'Attainment grouping as self-fulfilling prophecy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among year 7 students', *International Journal of Educational Research* 86: 96–108.
- Francis, B., Craig, N., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., Connolly, P. ac Archer, L. (2020) 'The impact of tracking by attainment on pupil self-confidence over time: Demonstrating the accumulative impact of self-fulfilling prophecy', *British Journal of sociology of Education*, 41(5), 626–42.
- Francis, B., Hodgen, J., Craig, N., Taylor, B., Archer, L., Mazenod, A., Tereshchenko, A., a Connolly, P. (2019) 'Teacher "quality" and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and educational inequality' *Teaching and Teacher Education*, 77, 183–92
- Francis, B., Taylor, B., Hodgen, J., Tereshchenko, A. ac Archer, L. (2018) *Dos and don'ts of attainment grouping*. London: UCL Institute of Education.
- Francome, T. a Hewitt, D. (2020) "'My math lessons are all about learning from your mistakes": how mixed-attainment mathematics grouping affects the way students experience mathematics', *Educational Review*, 72(4), 475–94.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. a Garside, R. (2016) 'A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, 83–100.
- Hallam, S. (2012) Streaming and Setting in UK Primary Schools: Evidence from the Millennium Cohort Study. In Forum: for promoting 3-19 comprehensive education (Cyf. 54, Rhif 1, tt. 57–64). Symposium Books. Ar gael yn: <https://journals.lwbooks.co.uk/forum/vol-54-issue-1/article-4949/> (cyrchwyd 2 Chwefror 2023).
- Hallam, S. ac Ireson, J. (2005) 'Secondary school teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes', *Research Papers in Education*, 20(1), 3–24.
- Hallam, S. ac Ireson, J. (2006) 'Secondary school pupils' preferences for different types of structured grouping practices', *British Educational Research Journal*, 32(4), 583–601.
- Hallam, S., ac S. Parsons. (2014) 'Prevalence of Streaming in UK Primary Schools: Evidence from the Millennium Cohort Study', *British Educational Research Journal*, 39 (3), 514–44.
- Hallam, S., Rogers, L., ac Ireson, J. (2008) 'Ability grouping in the secondary school: Attitudes of teachers of practically based subjects', *International Journal of Research and Method in Education*, 31(2), 181–92.

- Higgins, S., Katsipatakis, S., Coleman, R., Henderson, P., Major, R. a Coe, D. (2015) The Sutton Trust – Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit. London: Education Endowment Foundation. Ar gael yn: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit> (cyrchwyd 12 Chwefror 2023).
- Hodgen, J., Foster, C., a Brown, M. (2022) 'Low attainment in mathematics: An analysis of 60 years of policy discourse in England', *The curriculum journal*, 33(1), 5–24.
- Ireson, J., Hallam, S. a Hurley, C. (2005) 'What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?', *British educational research journal*, 31(4), 443–58.
- Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M., a Crick, T. (2022). 'Aspiring to include versus implicit "othering": Teachers' perceptions of inclusive education in Wales', *British Journal of Special Education*, 49(1), 6–23.
- Krippendorff, K. (2018) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (Pedwerydd Argraffiad). London: Sage Publishing.
- Lee, J. (2014) 'Experiences of intensive English learners: Motivations, imagined communities, and identities', *English Language Teaching*, 7(11), 28–38.
- Llywodraeth Cymru (2020) Y Cwricwlwm i Gymru. Ar gael yn <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru> (cyrchwyd 23 Ionawr 2023).
- Llywodraeth Cymru (2021) Y Cod Anghenion Dysgu Ychwanegol i Gymru. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/y-cod-anghenion-dysgu-ychwanegol-ar-rheoliadau> (cyrchwyd 23 Ionawr 2023).
- Mayring, P. (2004) 'Qualitative content analysis', *A companion to qualitative research*, 1(2), 159–76.
- Macleod, S., Sharp, C., Bernardinelli, D., Skipp, A. a Higgins, S. (2015) Supporting the attainment of disadvantaged pupils: articulating success and good practice: Research report November 2015. Ar gael yn: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473974/DFE-RR411_Supporting_the_attainment_of_disadvantaged_pupils.pdf (cyrchwyd 23 Ionawr 2023).
- Mazenod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A. a Pepper, D. (2019) 'Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools', *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 53–68.
- McGillicuddy, D., a Devine, D. (2018) "'Turned off" or "ready to fly"—Ability grouping as an act of symbolic violence in primary school', *Teaching and Teacher Education*, 70, 88–99.
- Rui, N. (2009) 'Four decades of research on the effects of detracking reform: Where do we stand?—A systematic review of the evidence', *Journal of Evidence-Based Medicine*, 2(3), 164–83.
- OECD (2013) PISA 2012 Results: "Selecting and Grouping Students." What makes schools successful? Resources, policies and practices. Volume IV. Resources, Policies and Practices. (Vol. IV, 71–92). Paris: OECD Publishing. Ar gael yn <https://>

- www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf (cyrchwyd 18 Ionawr 2022).
- OECD. (2016) PISA 2015 Results: Policies and Practices for Successful Schools Volume II. PISA, Paris: OECD Publishing. Ar gael yn <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm> (cyrchwyd 18 Ionawr 2023).
- OECD. (2020) PISA 2018 Results: Effective Policies, Successful Schools. Volume V. Paris: PISA: OECD Publishing. Ar gael yn <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40-en.htm> (cyrchwyd 18 Ionawr 2023).
- Sharples, J., Webster, R. a Blatchford, P. (2015). *Making Best Use of Teaching Assistants Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation. Ar gael yn https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Teaching_Assistants/TA_Guidance_Report_MakingBestUseOfTeachingAssistants-Printable.pdf (cyrchwyd 23 Ionawr 2023).
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M.C. ac Olszewski-Kubilius, P. (2016) 'What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses', *Review of Educational Research*, 86(4), 849-99.
- Stobart, G. (2014) *The Expert Learner: Challenging the Myth of Ability*. Maidenhead: McGrawHill/Open University Press.
- Strand, S. a Lindorff, A. (2018) Ethnic disproportionality in the identification of Special Educational Needs (SEN) in England: Extent, causes and consequences. Ar gael yn https://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2018/12/Combined-Report_2018-12-20.pdf (cyrchwyd 23 Ionawr 2023).
- Styles, B., a Torgerson, C. (2018) 'Randomised controlled trials (RCTs) in education research—methodological debates, questions, challenges', *Educational Research*, 60(3), 255-64.
- Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Tereshchenko, A. a Travers, M-C. (2017) 'Factors deterring schools from mixed attainment teaching practice', *Pedagogy, Culture and Society*, 25(3), 327-45.
- Taylor, B., Francis, B., Craig, N., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Tereshchenko, A. a Pepper, D. (2019) 'Why is it difficult for schools to establish equitable practices in allocating students to attainment "sets"?', *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 5-24.
- Tereshchenko, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Taylor, B. Pepper, D. a Travers, M-C. (2019) 'Learners' attitudes to mixed-attainment grouping: examining the views of students in high, middle and low attainment', *Research Papers in Education*, 34(4), 425-44.
- Thomas, H., Duggan, B., Glover, A., Lane, J., Conn, C., Evans, K., Drew, S. a Kelland, A. (2019) Ymchwil i bennu gwaelodlin y system anghenion addysgol arbennig yng Nghymru, rhif adroddiad GSR 8/2019. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2019-04/>

- ymchwil-i-bennu-gwaelodlin-y-system-anghenion-addysgol-arbennig-yng-nghymru-adroddiad-terfynol.pdf (cyrchwyd 23 Ionawr 2023).
- Towers, E., Taylor, B., Tereshchenko, A., a Mazenod, A. (2020) “‘The reality is complex’: teachers’ and school leaders’ accounts and justifications of grouping practices in the English key stage 2 classroom”, *Education 3–13*, 48(1), 22–36.
- Vogl, K. a Preckel, F. (2014) ‘Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes’, *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51–68.
- Waters-Davies, J., Davies, P., Underwood, C., a Lloyd-Williams, S. (2022) Ystyried effaith pandemig COVID-19 ar ddysgwyr yng Nghymru.
- Webster, R. a Blatchford, P. (2013) ‘The educational experiences of pupils with a statement of special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study’, *European Journal of Special Needs Education*, 28(4): 463–79.
- Wilkinson, S. D., Penney, D., Allin, L., a Potrac, P. (2021) ‘The enactment of setting policy in secondary school physical education’, *Sport, Education and Society*, 26(6), 619–33.