

A yw rhyngweithio cymdeithasol yn gwella ymgysylltiad â thrafodaethau yn yr ystafell ddosbarth?

Leah K Davies

CRYNODEB

Roedd yr astudiaeth hon yn ymchwilio i effaith rhyngweithio cymdeithasol ar lefelau cyfranogiad mewn trafodaethau yn yr ystafell ddosbarth. Defnyddiwyd dulliau ansoddol a meintiol. Casglwyd data gan garfan o ddysgwyr lefel 1 rhwng 16 a 19 oed a atebodd gwestiynau ar ddechrau a diwedd yr ymchwil, yn ogystal â chymryd rhan mewn grŵp ffocws ar y diwedd. Cymerodd y dysgwyr ran mewn gweithgaredd diagram Venn yn wythnosol a chawsant wahanol bwnc trafod bob wythnos. Roedd y dysgwyr yn cymryd rhan mewn paru a oedd yn cylchdroi bob wythnos i sicrhau bod yr holl ddysgwyr yn y grŵp wedi siarad â'i gilydd. Mae dadansoddiad cyffredinol o'r data yn dangos bod cynnydd mewn rhyngweithio cymdeithasol wedi cael effaith gadarnhaol ar ymgysylltiad â thrafodaethau dosbarth. Mae'r canfyddiadau yn awgrymu, pan oedd y dysgwyr yn teimlo'n seicolegol ddiogel yn yr ystafell ddosbarth, fod eu hymgysylltiad wedi cynyddu. Wrth symud ymlaen, byddai'n fuddiol i ymchwil ddilynol ymchwilio i hyn dros y flwyddyn academaidd gyfan ac ystyried y cyfyngiadau a gafwyd yn yr astudiaeth gyfredol.

Geiriau allweddol: Rhyngweithio cymdeithasol, Trafodaethau dosbarth, Ymgysylltiad

Adolygiad llenyddiaeth

Rhoddwyd yr ymchwil gyfredol ar waith mewn coleg addysg bellach yn ne Cymru. Mae'r coleg yn cynnig ystod eang o wasanaethau a chysuriau, gan gynnwys darpariaeth Lefel 1¹ sy'n rhan o'r adran *Camu Ymlaen*. Mae adroddiad yr arolygiad Estyn diweddaraf yn nodi bod y rhaglen *Camu Ymlaen* yn sylfaen ddefnyddiol i ddysgwyr sy'n dod i'r coleg â chyrhaeddiad blaenorol cyfyngedig neu fylchau yn eu sgiliau (Estyn, 2022, t. 7). Mae hyn yn rhoi syniad o lefel a gallu'r dysgwyr yn yr ymchwil gyfredol. Mae dysgwyr lefel 1 yn aml yn ei chael hi'n anodd cyfathrebu ag eraill yn effeithiol. Mae hyn yn arbennig o amlwg o ran dysgwyr eraill y maent yn credu eu bod yn wahanol iddyn nhw neu eu grŵp cymdeithasol, ac mae ymchwil yn awgrymu, pan fydd pobl ifanc yn teimlo bod ganddynt bethau yn gyffredin ag eraill, fod hynny'n cynyddu'r tebygolrwydd y byddant yn ymgysylltu'n gadarnhaol yn yr ystafell ddosbarth (Mikami et al., 2017). Felly, mae gan golegau addysg bellach ran i'w chwarae wrth sicrhau bod yr holl fyfyrwyr, beth bynnag yw eu gallu neu'u cefndir, yn gallu datblygu eu sgiliau a'u galluoedd mewn amgylchedd sy'n gallu eu cefnogi i gyflawni.

Yn ôl hierarchaeth anghenion Maslow (1943), mae pum lefel o anghenion dynol y mae angen eu bodloni er mwyn i berson gyflawni ei botensial llawn (hunanwireddu). Gellir cymhwyso hyn mewn lleoliad addysg oherwydd, cyn y gall dysgwr fodloni ei anghenion gwybyddol, mae angen iddo roi sylw i'w anghenion seicolegol a diogelwch sylfaenol (Kurt, 2021). Yn y sefydliad addysg bellach lle cynhaliwyd yr ymchwil gyfredol, roedd brecwast am ddim, ffrwythau ffres a ffynhonnau dŵr ar gael i'r dysgwyr. Roeddent yn cael egwylion rheolaidd drwy gydol y dydd ac yn gallu manteisio ar ystod o wasanaethau cymorth. Roedd hyn yn golygu bod ganddynt ddigon o gyfle i fodloni eu hanghenion sylfaenol yn amgylchedd y coleg. Fodd bynnag, nid oes sicrwydd y byddant yn manteisio ar y gwasanaethau hyn ac nid yw hyn yn ystyried

1 Mae dysgwyr Lefel 1 mewn colegau addysg bellach (AB) fel arfer yn cynnwys unigolion sydd ar ddechrau eu taith addysgol neu sy'n ceisio gwella eu sgiliau sylfaenol. Maent fel arfer yn fyfyrwyr sydd wedi gadael yr ysgol rhwng 16 a 19 oed. Mae cysuriau Lefel 1 yn darparu gwybodaeth a sgiliau sylfaenol, gyda phwyslais ar ddarparu amgylchedd cefnogol sy'n ceisio meithrin hyder gan osod y sylfeini ar gyfer addysg bellach neu gyflogaeth.

eu profiadau y tu allan i'r coleg. Y flaenoriaeth nesaf yw'r angen i berthyn, sy'n cynnwys cyfeillgarwch ac ymdeimlad o gysylltiad. Canfu ymchwil a gynhaliwyd gan Mikami et al. (2017), os oedd pobl ifanc yn credu eu bod yn perthyn i'w cydfyfyrwyr, fod cynnydd mewn ymgysylltiad ymddygiadol yn yr ystafell ddosbarth. Fodd bynnag, mae Skinner et al. (2009) yn awgrymu bod gwahaniaeth rhwng ymgysylltiad ymddygiadol ac ymgysylltiad emosïynol. Ystyr ymgysylltiad ymddygiadol yw faint y mae'r myfyriwr yn ymwneud â'r gweithgareddau yn yr ystafell ddosbarth, yn talu sylw a chymryd rhan. Mae ymgysylltiad emosïynol yn cyfeirio at ymgysylltiad mewnol y myfyriwr. Er enghraifft, faint y mae'n mwynhau'r gweithgareddau a faint o hwyl y mae'n ei gael (McKellar et al., 2020).

Mae'r theori hunanbenderfyniad (SLD) yn rhagdybio bod ysgogiad cynhenid yn well o ran darogan ymgysylltiad nag ysgogiad anghynhenid (Ryan a Deci, 2017). Canfu metaddadansoddiad a gynhaliwyd gan Howard et al. (2021) fod cydberthynas rhwng ysgogiad cynhenid a llwyddiant a llesiant dysgwyr. Yn ogystal, mae'r canfyddiadau yn awgrymu bod rheoleiddio wedi'i gymathu yn gysylltiedig â nodau perfformiad ac yn cydberthyn yn gadarnhaol â dangosyddion gorbryder. Mae theori hunanbenderfyniad Ryan a Deci (2017) yn awgrymu bod tri angen seicolegol sy'n dylanwadu ar ysgogiad cynhenid: cynhwysedd, ymreolaeth a pherthynasrwydd. Mae perthynasrwydd yn cyfeirio at feddu ar y gallu a'r awydd i fod ag ymdeimlad o berthyn i grŵp cymdeithasol a theimladau o agosatrwydd a chysylltiad ag eraill.

O ran yr astudiaeth gyfredol, roedd tystiolaeth anecdotaidd ar ddechrau'r flwyddyn academiaidd yn nodi bod nifer fawr o ddysgwyr yn amharod i ymgysylltu â thrafodaethau grŵp cyfan neu ateb o flaen y dosbarth. Dywedodd dysgwyr nad oeddent yn hoffi symud grwpiau neu siarad gyda dysgwyr nad oeddent yn eu cylch. Dywedodd un dysgwr ar ddechrau'r tymor, pan fyddai trafodaethau grŵp yn cael eu crybwyll, ei fod yn 'esgus nad yw yno'.

Dywedodd dysgwr arall am y grŵp ar y bwrdd y tu ôl iddo nad oedd yn eu hadnabod, er eu bod wedi bod yn yr un dosbarth am bedair wythnos. Roedd yn rhaid galw ar ddysgwyr wrth eu henwau yn aml i annog atebion mewn trafodaethau dosbarth ac roedd y mwyafrif helaeth o'r dysgwyr yn ceisio osgoi siarad yn uchel yn y dosbarth. Roedd embaras wedi achosi i gyfranogwr dynnu'n ôl o weithgaredd grŵp ar ôl i bobl chwerthin ar ei gamgymeriad. Roedd y sylwadau anecdotaidd hyn

yn sail i'r astudiaeth gyfredol. Yn ogystal, mae ymchwil gan Dweck (2006) wedi dangos bod creu amgylchedd cefnogol lle ystyrir camgymeriadau yn gyfleoedd dysgu yn helpu dysgwyr i ddatblygu. At hynny, cafodd ymchwil gan Yeager et al. (2019) fod hybu amgylchedd dysgu seicolegol ddiogel yn gwella ymgysylltiad myfyrwyr yn sylweddol, yn enwedig yn achos myfyrwyr sydd â llai o ymdeimlad o berthyn yn yr ysgol i ddechrau. Mae ymchwil arall wedi canfod bod myfyrwyr yn fwy tebygol o gymryd rhan weithredol mewn trafodaethau dosbarth pan oeddent yn teimlo'n seicolegol ddiogel. Hefyd, roeddent yn fwy tebygol o ofyn cwestiynau neu roi atebion, hyd yn oed os nad oeddent yn sicr eu bod yn gywir (Clark, 2020). Mae'n hanfodol, felly, fod mannau dysgu AB yn cael eu datblygu mewn ffyrdd sy'n helpu myfyrwyr i deimlo'n ddiogel a'u bod yn cael eu cefnogi i gyfrannu'n effeithiol at eu dysgu eu hunain.

Nod yr astudiaeth gyfredol oedd archwilio dulliau o ddatblygu ac annog dysgwyr lefel 1 i deimlo'n ddiogel i gymryd rhan mewn trafodaethau yn yr ystafell ddosbarth. Ar sail yr adolygiad o'r llenyddiaeth, roedd yn amlwg mai un ffordd o annog dysgwyr i gymryd rhan mewn trafodaethau dosbarth oedd sicrhau eu bod yn teimlo'n gyfforddus ac yn ddiogel gyda'r dysgwyr eraill yn eu dosbarth. Nod yr astudiaeth gyfredol oedd annog dysgwyr i gyfathrebu â'i gilydd, gyda'r nod pellach o chwalu unrhyw rwystrau a allai eu hatal rhag siarad â phob dysgwr yn y dosbarth.

Methodoleg

Cyfranogwyr

Roedd 28 o gyfranogwyr – roedd y mwyafrif ohonynt yn nodi eu bod yn fenywaidd. Mae tri grŵp gwahanol o ddysgwyr yn y garfan a chynhaliwyd yr ymchwil gyda phob grŵp er mwyn cael darlun mwy cyfannol o'r canlyniadau. Hefyd, cynhaliwyd yr ymchwil ar ddechrau'r sesiwn, lle'r oedd yr un pwnc yn cael ei gyflwyno i bob grŵp er mwyn sicrhau cysondeb a lleihau nifer y newidynnau drysu. Pan oedd y dysgwyr wedi cwblhau diagram Venn gyda dysgwr arall, fe'u hanogwyd i drafod y tebygrwydd a'r gwahaniaethau gyda'i gilydd.

Symbyliadau

Mae defnyddio diagramau Venn yn ffordd syml a hawdd o annog cyfathrebu a dod o hyd i debygrwydd a gwahaniaethau rhwng pobl (Blue, 2022). Gyda'r diben o amlygu nodweddion a allai fod gan y dysgwyr yn gyffredin â'i gilydd a chwalu teimladau o wahaniaeth rhwng ei gilydd, rhoddwyd gweithgaredd diagram Venn ar waith unwaith yr wythnos cyn sesiwn addysgu benodol. Roedd y dysgwyr yn cwblhau diagram Venn gyda dysgwr arall yn yr ystafell ddosbarth ac roedd hyn yn cylchdroi dros gyfnod o wyth wythnos nes bod yr holl ddysgwyr wedi cael cyfle i siarad â'i gilydd. Roedd y tiwtor yn rhoi pwnc dechrau sgwrs i'r dysgwyr, a oedd yn wahanol bob wythnos. Er enghraifft, 'os gallech gael unrhyw oruwchbêr, beth fyddai hynny a pham?'

Casglu data

Defnyddiwyd tri phrif ddull casglu data yn yr ymchwil hon – holiaduron, dadansoddiad arsylwadol a gofnodwyd drwy ddefnyddio dyddiadur myfyriol, a grŵp ffocws.

Gofynnwyd i'r dysgwyr gwblhau holiadur yn cynnwys wyth cwestiwn a oedd yn canolbwyntio ar sut roeddent yn teimlo am drafodaethau dosbarth ac yn cynnwys cyfuniad o gwestiynau caeedig a phenagored. Rhoddwyd hyn ar waith ar ddechrau a diwedd yr astudiaeth. At ddiben yr ymchwil, roedd yn bwysig casglu barn y cyfranogwyr ar ddechrau ac ar ddiwedd yr astudiaeth er mwyn penderfynu a gafodd yr ymchwil unrhyw effaith. Roedd yr holiadur yn cynnwys cwestiynau a fyddai'n rhoi data ansoddol a meintiol. Manteision hyn yw bod casglu data meintiol yn golygu bod modd gwneud cymariaethau yn hawdd ac yn gyflym. Fodd bynnag, mae casglu data ansoddol hefyd yn sicrhau y gellir cael dealltwriaeth lawnach o'r canlyniadau, drwy gael dealltwriaeth o agweddau, profiadau ac ysgogiad y dysgwyr.

Ystyriaethau moesegol

Cyn casglu'r data, rhoddwyd cymeradwyaeth foesegol gan y panel ymchwil a oedd yn goruchwyllo'r prosiect ac roedd protocol yr ymchwil yn cydymffurfio â chod gweithdrefn foesegol ar gyfer ymchwil BERA

(2021). Cafwyd caniatâd gan y dysgwyr a oedd yn cymryd rhan yn yr astudiaeth. Gofynnwyd i'r dysgwyr gwblhau Google Form a oedd yn cynnwys datganiad yn esbonio unrhyw risgiau posibl ac yn gofyn iddynt lofnodi a chadarnhau eu bod yn cytuno neu nad oeddent yn cytuno i gymryd rhan yn yr astudiaeth ac yn nodi y byddai'r data a gesglir yn cael ei ddefnyddio at ddiben yr ymchwil hon yn unig. Rhoddwyd gwybod i'r cyfranogwyr am eu hawl i dynnu'n ôl o'r astudiaeth.

Hefyd, cynhaliwyd dadansoddiad arsylwadol gan yr ymchwilydd gyda'r nod o fesur lefel y brwdfrydedd a'r ymgysylltiad yn ystod y sesiynau. Cofnodwyd y canlyniadau mewn dyddiadur myfyriol. Gall defnyddio dadansoddiad arsylwadol ar y cyd â dulliau eraill wella ansawdd y dystiolaeth a gesglir drwy ganiatáu i'r ymchwilydd nodi ymddygiad a rhyngweithiad y dysgwyr yn yr ystafell ddosbarth (Jepsen et al., 2004). Gall hyn, yn ei dro, wella ansawdd a dyfnder y data a gesglir. Yn ogystal, mae'n cynnig mewnwelediad i ymddygiad y dysgwyr heb ddibynnu ar ddulliau hunanadrodd yn unig a all fod yn destun rhagfarn ymateb a nodweddion awgrymu ymateb (McCambridge et al., 2012).

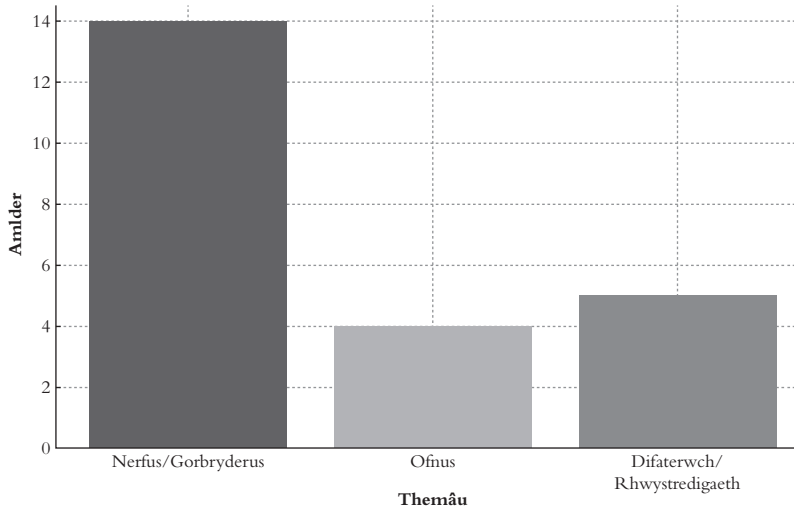
Yn olaf, ar ddiwedd y cyfnod o wyth wythnos, cynhaliwyd grŵp ffocws. Roedd hyn yn golygu bod tri dysgwr (un o bob dosbarth) yn dod at ei gilydd ac yn ateb 10 cwestiwn ynghylch eu teimladau am drafodaethau yn yr ystafell ddosbarth a'u profiad o ddefnyddio'r diagramau Venn. Roedd y person oedd yn gofyn y cwestiynau yn un o gydweithwyr yr ymchwilydd. Gwnaed hyn i leihau'r risg o ragfarn ymateb. Er enghraifft, gallai'r ymchwilydd fod wedi gofyn cwestiynau arweiniol yn anfwriadol a allai ennyn ymatebion gan y dysgwyr a oedd yn cyd-fynd â disgwyliadau'r ymchwilydd. Neu, i'r gwrthwyneb, gallai'r dysgwyr fod wedi'u temtio i ymateb yn y modd roeddent yn meddwl byddai'r ymchwilydd yn ei ddisgwyl (McCambridge et al., 2014).

Canlyniadau

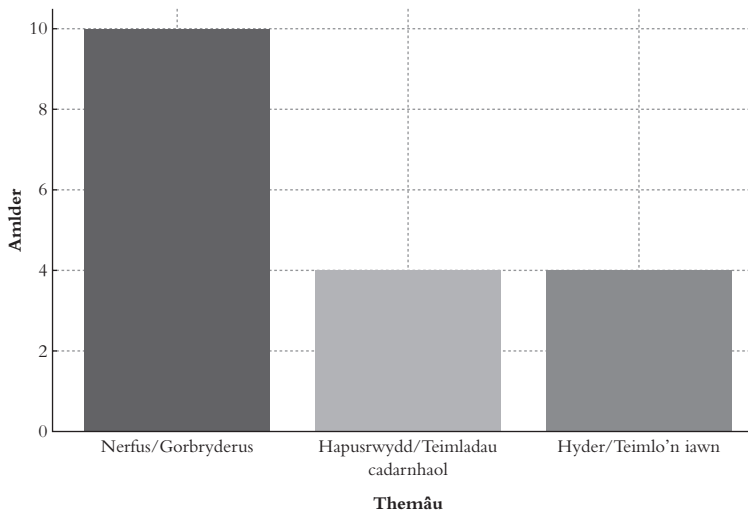
Defnyddiwyd dadansoddiad thematig i nodi patrymau a themâu mynych yn ymatebion y cyfranogwyr. Mae canlyniadau elfen ansoddol yr holiaduron yn dangos rhywfaint o newid o ran sut roedd y dysgwyr yn teimlo am drafodaethau dosbarth dros gyfnod yr ymchwil.

Er enghraifft, mewn ymateb i'r cwestiwn, 'esboniwch sut rydych chi'n teimlo pan ofynnir i chi gymryd rhan mewn trafodaethau dosbarth', y

Ffigur 1 yma



Ffigur 2 yma



prif themâu yn yr holiadur cyntaf oedd: nerfus, gorbryderus/ofnus, rhwystredigaeth/difaterwch (ffigur 1). Fodd bynnag, roedd y prif themâu yn yr ail holiadur yn dangos cymysgedd o orbryder ac ymgysylltiad cadarnhaol ac yn cynnwys hapusrwydd ynghyd â gorbryder/nerfusrwydd (ffigur 2).

Mae hyn yn gyson â'r ymatebion i'r cwestiwn, 'rhestrwch dri gair sy'n dod i'r meddwl pan fyddwch chi'n clywed y geiriau "trafodaethau dosbarth"', a oedd yn dangos, er bod yr ymateb cyffredinol i'r ddau holiadur yn canolbwyntio ar siarad a gwranddo, fod canlyniadau'r ail holiadur hefyd yn cynnwys hwyl a gwaith tîm fel themâu cyffredin. Mae hyn yn awgrymu, er bod y dysgwyr yn dal i deimlo'n bryderus am drafodaethau dosbarth, eu bod hefyd yn fwy ymwybodol y gallant fod yn bleserus, yn enwedig wrth weithio gydag eraill. Fodd bynnag, gallai'r canfyddiadau hyn hefyd gael eu heffeithio gan nifer o ffactorau eraill, fel hwyliau'r dysgwyr ar y diwrnodau dan sylw. Er enghraifft, pe byddai'r dysgwyr yn teimlo'n effro ac yn llawn egni, gallai hyn fod wedi effeithio eu hatebion mewn ffordd gadarnhaol neu, i'r gwrthwyneb, pe byddai anghytundebau rhwng y dysgwyr yn ystod y diwrnod, gallai hyn fod wedi cael effaith negyddol ar eu hymatebion.

Cefnogir hyn gan yr ymatebion yn yr ail holiadur i'r cwestiwn, 'beth fyddai'n eich gwneud yn llai tebygol o gymryd rhan mewn trafodaethau

Ffigur 3 yma



dosbarth?’ Mae’r canlyniadau yn dangos bod myfyrwyr yn llai tebygol o gymryd rhan pan maent yn teimlo’n anghyfforddus yn gymdeithasol neu’n flinedig yn emosiynol (ffigur 3).

Hefyd, gallai fod elfen o ragfarn ymateb, lle’r oedd y dysgwyr yn ateb y cwestiynau yn y ffordd roeddent yn meddwl bod yr ymchwilydd yn gobeithio y byddent yn eu hateb. Er na ellir dileu rhagfarn ymateb yn llwyr, lleihawyd y risg gymaint â phosibl drwy sicrhau cyfrinachedd ac anhysbysrwydd a defnyddio iaith a oedd yn niwtral ac nad oedd yn arweiniol. Pan ofynnwyd pa ffactorau fyddai’n eu gwneud yn fwy neu’n llai tebygol o gymryd rhan mewn trafodaethau dosbarth, y ffactor mwyaf cyffredin ar gyfer y ddwy elfen oedd y pwnc y drafodaeth. Os oedd y pwnc o ddiddordeb i’r dysgwyr, roeddent yn fwy tebygol o gymryd rhan ac, os oedd y pwnc yn anniddorol neu’n anodd, roedd hyn yn golygu eu bod yn llai tebygol o gymryd rhan. Mae hyn yn gyson â chanfyddiadau ymchwil mewn astudiaethau eraill a ganfu fod diddordeb yn offeryn ysgogi pwerus (Harackiewicz et al., 2016; Subraminiam, 2009). Y brif thema arall a ddeilliodd o hyn oedd bod angen i ddysgwyr deimlo eu bod yn cael eu cefnogi ac nad ydynt yn cael eu barnu gan eu cyfoedion er mwyn teimlo’n ddigon cyfforddus i gymryd rhan mewn trafodaethau dosbarth. Mae hyn yn gyson â chanfyddiadau’r ymchwil a grybwyllwyd yn gynharach, hynny yw, pan mae dysgwyr yn teimlo’n seicolegol ddiogel, maent yn fwy tebygol o gymryd rhan weithredol mewn trafodaethau dosbarth (Clark, 2020). Nid oedd gwahaniaeth sylweddol rhwng canlyniadau’r holiadur cyntaf a’r ail holiadur o ran y pwnc hwn.

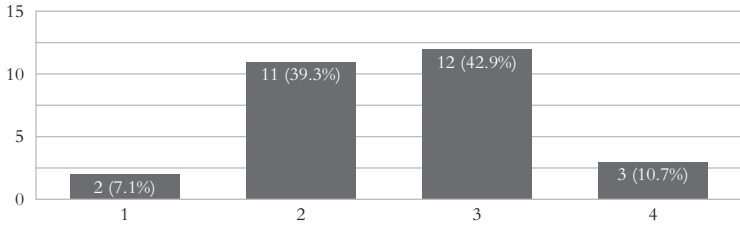
Roedd canlyniadau elfen feintiol yr holiaduron hefyd yn dangos ychydig iawn o newid ym marn y dysgwyr rhwng yr holiadur cyntaf a’r ail holiadur. Gallai hyn fod oherwydd ffactorau fel rhagfarn cydweithredu neu ragfarn trefn, sydd ill dau yn faterion cyffredin mewn holiaduron ag elfennau meintiol (Feenberg et al., 2015). Hefyd, roedd tuedd tuag at i lawr o ddechrau i ddiwedd yr ymchwil mewn ymateb i’r cwestiwn, ‘pa mor hyderus ydych chi wrth gymryd rhan mewn trafodaethau dosbarth?’

Ar ddechrau’r ymchwil, roedd 53.6% o’r dysgwyr yn teimlo’n hyderus neu’n hyderus dros ben (ffigur 4) ac, ar y diwedd, dim ond 45.8% o’r dysgwyr oedd yn dweud eu bod yn teimlo’n hyderus (ffigur 5). Mae hyn yn awgrymu nad oedd y cynnydd mewn lefelau ymgysylltu yn cyfateb i deimladau cynhenid o hyder. Mae hefyd yn bosibl y gallai ffactorau eraill nas ystyriwyd yn yr ymchwil hon fod wedi cael effaith ar y canlyniadau. Byddai’n fuddiol i ymchwil yn y dyfodol archwilio hyn ymhellach. Yn ogystal, nid oedd rhai dysgwyr a ymatebodd i’r holiadur cyntaf wedi

Ffigur 4 yma

Pa mor hyderus ydych chi wrth gymryd rhan mewn trafodaeth ddosbarth?

28 ymateb



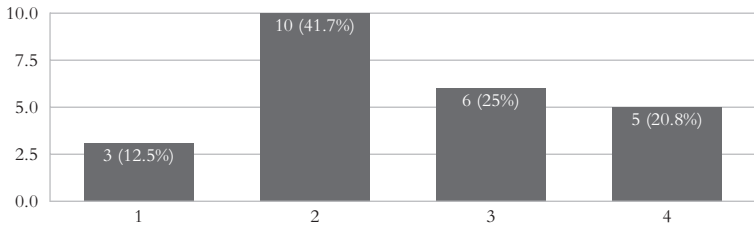
ymateb i'r ail holiadur, ac i'r gwrthwyneb, a gallai hynny fod wedi dylanwadu ar y canlyniadau. Byddai'n ddoeth i ymchwil yn y dyfodol roi sylw i hyn.

Hefyd, cynhaliwyd dadansoddiad arsylwadol a roddodd gymhariaeth fwy gwrthrychol rhwng atebion y dysgwyr a'r cyfranogiad gwirioneddol mewn trafodaethau yn yr ystafell ddosbarth. Mae canlyniadau'r dadansoddiad arsylwadol yn gyson â chanlyniadau ansoddol yr holiaduron. I ddechrau, roedd y dysgwyr yn amharod i gymryd rhan, yn enwedig pan ofynnwyd iddynt baru â dysgwr nad oedd yn eu grŵp ffrindiau arferol. Fodd bynnag, daethant yn fwy brwdfrydig wrth i'r wythnosau fynd yn eu blaenau ac, yn arbennig, roeddent yn fwy

Ffigur 5 yma

Pa mor hyderus ydych chi wrth gymryd rhan mewn trafodaeth ddosbarth?

24 ymateb



awyddus i gymryd rhan pan oeddent o'r farn bod y cwestiwn dechrau trafodaeth yn hwyl. Mae'n ymddangos mai'r pwnc mwyaf poblogaidd ymhlith y dysgwyr oedd: 'os gallech gael unrhyw oruwchbŵer, beth fyddai hynny a pham?' Arweiniodd y pwnc hwn at lefelau ymgysylltu uchel ac mae hyn yn gyson â chanlyniadau'r grŵp ffocws, lle dywedodd y dysgwyr eu bod yn fwy tebygol o gymryd rhan mewn trafodaethau dosbarth os oedd y gweithgareddau yn 'hwyl'. Mae hyn yn gyson ag ymchwil arall a ganfu gysylltiadau rhwng hwyl a chwaraëusrwydd a diddordeb y myfyrwyr (Blinkoff, et al., 2023; Lucardie, 2014; Tisza, 2023).

Roedd hefyd yn amlwg drwy'r dadansoddiad arsylwadol fod lefelau cyfranogi dysgwyr yn uwch pan oedd y dysgwyr mwy heriol yn absennol. Mae hyn yn gyson â'r ymchwil flaenorol gan Yeager et al. (2019) a gafodd fod hybu amgylchedd dysgu seicolegol ddiogel yn gwella ymgysylltiad myfyrwyr yn sylweddol. Canfyddiad amlwg arall oedd, wrth i'r cyfnod fynd yn ei flaen, bod y dysgwyr yn dechrau cymryd rhan yn y gweithgaredd yn annibynnol a heb ymyrraeth gan y tiwtor. Daethant yn gefnogol i'w gilydd ac, mewn un sesiwn, helpodd dysgwr mwy hyderus ddysgwr amharod drwy aralleirio'r cwestiwn i sicrhau gwell dealltwriaeth. Mae hyn yn awgrymu, wrth i'r gweithgaredd ddod yn rhan o'u trefn wythnosol a chael ei roi ar waith yn gyson, fod lefel ymgysylltiad a sgiliau cymdeithasol y dysgwyr wedi gwella.

Mae canfyddiadau'r grŵp ffocws yn gyson â chanlyniadau'r holiadur ansoddol a'r dadansoddiad arsylwadol, a'r prif themâu sy'n ymddangos yw bod y dysgwyr yn nodi eu bod yn fwy tebygol o gymryd rhan mewn trafodaethau dosbarth pan mae'r gweithgareddau yn hwyliog ac yn ddifyr. Nododd y dysgwyr hefyd fod yn well ganddynt grwpiau llai ar gyfer gweithgareddau trafod a'u bod yn fwy tueddol i gymryd rhan mewn trafodaethau pan mae'r amgylchedd yn gyfforddus a bod parch rhwng y dysgwyr.

Casgliad

Prif ganlyniad yr ymchwil hon oedd bod dysgwyr yn cyfrannu mwy mewn trafodaethau dosbarth pan oeddent yn teimlo'n ddiogel ac nad oeddent yn cael eu barnu, a phan oeddent yn credu bod y gweithgareddau yn hwyl. Mae hyn yn gyson â'r ymchwil flaenorol sy'n

pwysleisio pwysigrwydd amgylcheddau cefnogol a diogel wrth annog dysgwyr i ymgysylltu'n fwy yn yr ystafell ddosbarth. Mae hefyd yn gyson â'r ymchwil flaenorol a ganfu bod lefelau uwch o ymgysylltiad ymddygiadol ac emosiynol pan oedd y dysgwyr yn cael hwyl ac yn mwynhau'r gweithgareddau. Fodd bynnag, gallai fod yn anodd diffinio hwyl gan fod hynny'n dibynnu'n fawr ar y cyd-destun a gwahaniaethau unigol. Er enghraifft, mae dewisiadau personol pobl yn amrywio o ran pa weithgareddau y maent yn eu hystyried yn hwyl. Yn ogystal, gallai ffactorau diwylliannol a chefndirol ddylanwadu ar hyn. Am y rheswm hwn, dylai ymchwil yn y dyfodol archwilio'r defnydd o hunanddethol gweithgareddau fel y gall pob myfyriwr ddewis cymryd rhan mewn gweithgareddau y gallai eu mwynhau.

Mae'r data ansoddol yn dangos newid cyffredinol yn nheimpladau'r dysgwyr tuag at drafodaethau dosbarth dros gyfnod yr ymchwil, gyda'r teimpladau'n newid o deimpladau negyddol i deimpladau mwy cadarnhaol dros amser. Mae hyn yn awgrymu y gallai pa mor gyfarwydd oedd y gweithgaredd fod wedi dylanwadu ar eu canfyddiadau o drafodaethau dosbarth. Roedd y dadansoddiad arsylwadol yn cefnogi'r canfyddiad hwn drwy ddangos sut roedd amharodrwydd cychwynnol y dysgwyr wedi lleihau dros amser a'u bod wedi cyfrannu fwy yn y trafodaethau dosbarth wedi hynny. Mae'r canfyddiad cyfunol hwn yn cynyddu hygredd yr ymchwil.

Nid yw'r gostyngiad a welwyd yn yr ymatebion meintiol yn cyd-fynd â chanfyddiadau'r dadansoddiad ansoddol, sy'n awgrymu bod ffactorau dylanwadol ychwanegol yn bresennol. Un esboniad posibl yw dyluniad yr holiadur ei hun, a allai fod wedi effeithio ar yr ymatebion. Dylai ymchwil yn y dyfodol ystyried mireinio'r holiadur i sicrhau eglurder a chysondeb wrth fesur canfyddiadau'r myfyrwyr. Yn ogystal, gall ffactorau seicolegol chwarae rhan. Er enghraifft, er y gall dysgwyr deimlo'n anghyfforddus wrth siarad o hyd, mae data arsylwadol yn awgrymu eu bod yn ymgysylltu'n gadarnhaol â'r gweithgaredd. I gael dealltwriaeth fwy cynhwysfawr, gallai astudiaethau yn y dyfodol elwa ar ddefnyddio methodolegau amgen neu ddulliau cymysg. At hynny, gallai amrywiadau yn y sampl (roedd rhai o'r dysgwyr a gwblhaodd yr holiadur cyntaf yn wahanol i'r rheiny a gwblhaodd yr ail holiadur) fod wedi cyfrannu at anghysonderau yn y canlyniadau. Yn gyffredinol, er bod y canfyddiadau yn dangos bod cynyddu rhyngweithio cymdeithasol yn cael effaith gadarnhaol ar ymgysylltiad â thrafodaethau dosbarth, roedd cyfyngiadau y gallai ymchwil yn y dyfodol eu lleihau.

Ymchwil bellach

Gan adeiladu ar y canfyddiadau cyfredol, efallai y bydd ymchwil yn y dyfodol am archwilio'r awgrymiadau canlynol i gael dealltwriaeth ddyfnach, ac i roi sylw i unrhyw gyfyngiadau sydd wedi codi yn yr astudiaeth hon:

- Defnyddio dull gwahanol o annog trafodaeth ddosbarth ar sail canfyddiadau'r ymchwil hon (gweithgareddau hwyliog ac amgylchedd diogel)
- Defnyddio dulliau o wneud i'r dysgwyr deimlo'n ddiogel neu ymchwilio i ba fathau o weithgareddau y mae dysgwyr yn eu hystyried yn 'hwyl'
- Rhoi'r ymchwil ar waith dros ystod ehangach o gyfranogwyr
- Rhoi'r ymchwil ar waith dros gyfnod hirach
- Rhoi'r ymchwil ar waith o ddechrau'r flwyddyn academiaidd
- Cymharu ymatebion unigol ar ddechrau a diwedd yr ymchwil i gael darlun cliriach o unrhyw newidiadau a allai fod wedi digwydd.

Cydnabyddiaethau

Jess Evans am ei chyngor, ei chefnogaeth a'i hanogaeth drwy gydol y prosiect. Roedd hyn yn amhrisiadwy ac yn cael ei werthfawrogi'n fawr.

Rebecca Hooper am ei chymorth wrth gynnal y grŵp ffocws. Katie Walsh am ei chyngor ynghylch dadansoddi data.

Yn olaf, fy rheolwyr, Rachel Morris a Laura Kaminska, am gredu ynof a chefnogi fy nhaith.

Cyfeiriadau

- BERA (2021) Ethical guidelines for educational research. Ar gael yn: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024> [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].
- Blinkoff, E., Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M. a Hirsh-Pasek, K. (2023) Investigating the contributions of active, playful learning to student interest and educational outcomes. *Acta Psychologica*. Ar gael yn: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691823001592> [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].

- Blue, J. (2022) *Developing social relatedness to improve learner engagement*. Cambridge University Press and Assessment. Ar gael yn: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2022/02/04/developing-social-relatedness-improve-learn-er-engagement/> [cyrchwyd 31 Hydref 2023].
- Clark, T. R. (2020). *The 4 Stages of Psychological Safety: Defining the Path to Inclusion and Innovation*. Berrett-Koehler Publishers.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Efrog Newydd: Random House. Ar gael yn: <https://psycnet.apa.org/record/2006-08575-000> [cyrchwyd 30 Mai 2024].
- Estyn (2022). Adroddiad ar ddarpariaeth addysg bellach Coleg Penybont. Ar gael yn: <https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2022-07/Adroddiad%20arolygiad%20-%20Coleg%20Penybont%202022.pdf> [cyrchwyd 30 Mai 2024].
- Feenberg, D., Ganguli, I., Gaule, P. a Gruber, J. (2015). *It's good to be first: order bias in reading and citing NBER working papers*. National Bureau of Economic Research. Ar gael yn: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w21141/w21141.pdf [cyrchwyd 7 Mehefin 2024].
- Free Word Cloud Generator 2024, Generate word cloud, edrychwyd arno 30 Mai 2024, <https://www.freewordcloudgenerator.com/generatewordcloud?id=66325b5ca8082f7ed1afb961>. [cyrchwyd 30 Mai 2024].
- Harackiewicz, J. H., Smith, J. L. a Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The Importance of Promoting Interest in Education. *Federation of Associations in Behavioral and Brain Sciences*. Ar gael yn: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2372732216655542> [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. a Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*. Ar gael yn: <https://doi.org/10.1177/1745691620966789> [cyrchwyd 7 Medi 2023].
- Intrinsic Motivation Inventory (IMI) PDF (dim dyddiad). Center for Self-determination Theory. Ar gael yn: <https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/#toc-description> [cyrchwyd 30 Hydref 2023].
- Jepsen, P., Johnsen, S. P., Gillman, M. W. a Sørensen, H. T. (2004). Interpretation of observational studies. *Education in Heart*. Ar gael yn: <https://heart.bmj.com/content/90/8/956> [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*. Ar gael yn: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X15000144> [cyrchwyd 24 Medi 2023].
- Kurt, S. (2021). Maslow's Hierarchy of Needs in Education. *Education Library*. Ar gael ar: <https://educationlibrary.org/maslows-hierarchy-of-needs-in-education/> [cyrchwyd 19 Medi 2023].

- Lucardie, D. (2014). The impact of fun and enjoyment on adult's learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. Ar gael yn: https://www.researchgate.net/publication/275543954_The_Impact_of_Fun_and_Enjoyment_on_Adult's_Learning [cyrchwyd 1af Chwefror 2025].
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*. Ar gael yn: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0054346> [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].
- McCambridge, J. De Bruin, M. a Witton, J. (2012). The Effects of Demand Characteristics on Research Participant Behaviours in Non-Laboratory Settings: A Systematic Review. *PLOS one*. Ar gael yn: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0039116> [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].
- McCambridge, J. Witton, J. ac Elbourne, D. R. (2014). Systematic review of the Hawthorne effect: New concepts are needed to study research participation effects. *Journal of Clinical Epidemiology*. Ar gael yn: [https://www.jclinepi.com/article/S0895-4356\(13\)00354-5/fulltext](https://www.jclinepi.com/article/S0895-4356(13)00354-5/fulltext) [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].
- McKellar, S. E., Cortina, K. S. a Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the classroom assessment scoring system. *Teacher and Teaching Education*. Ar gael yn: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X19300770> [cyrchwyd 24 Medi 2023].
- Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A. ac Allen, J. P. (2017). Perceptions of Relatedness with Classroom Peers Promote Adolescents' Behavioral Engagement and Achievement in Secondary School. *Journal of Youth Adolescence*. Ar gael yn: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5671357/pdf/nihms905492.pdf> [cyrchwyd 7 Medi 2023].
- OpenAI (2024). *ChatGPT (fersiwn Mehefin 14)*. Ar gael yn: <https://www.openai.com/chatgpt> [cyrchwyd 30 Mai 2024].
- Ryan, R. M. a Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press. Ar gael yn: https://www.google.co.uk/books/edition/Self_Determination_Theory/th5rDwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&pg=PR4&printsec=frontcover [cyrchwyd 7 Medi 2023].
- Skinner, E., Kindermann, T. a Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*. Ar gael yn: <https://psycnet.apa.org/record/2009-08159-009> [cyrchwyd 24 Medi 2023].
- Subramanian, R. (2009). Motivational Effects of Interest on Student Engagement and Learning in Physical Education: A Review. *Researchgate*. Ar gael yn: https://www.researchgate.net/publication/254971278_Motivational_Effects_of_Interest_on_Student_Engagement_and_Learning_in_Physical_Education_A_Review [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].

- Tisza, G. (2023) The Role of Fun in Learning. [Phd Thesis 1 (Research TU/e / Graduation TU/e), Industrial Design]. Eindhoven University of Technology. Ar gael yn: https://research.tue.nl/files/256889312/20230119_Tisza_hf.pdf [cyrchwyd 1 Chwefror 2025].
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Man Yang, S., Carvalho, C. M., Hahn, P. R., Gopalan, M., Mhatre, P., Ferguson, R., Duckworth, A. L. a Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364 –9.
- Ar gael yn: https://www.researchgate.net/publication/335029154_A_national_experiment_reveals_where_a_growth_mindset_improves_achievement [cyrchwyd 30 Mai 2024].