

# *Diwygio AGA ym Mhrifysgol Glasgow: Egwyddorion, Sylfaen Ymchwil a Goblygiadau*

DR BETH DICKSON  
*Prifysgol Glasgow*

## CRYNODEB

Cafodd addysg gychwynnol i athrawon y Gyfadran Addysg ym Mhrifysgol Glasgow ei diwygio ar sail ymchwil gyfredol o fewn seilwaith addysgol aeddfed. O fewn y brifysgol defnyddiwyd gwybodaeth ymchwil mewn dwy ffordd: awgrymodd ymchwil ar addysg athrawon y gallai ymholi ddog yn agwedd allweddol ar hunaniaeth athrawon; ac roedd yn nodi'r angen am gwricwlwm ar gyfer athrawon cyn-gwasanaeth *mewn ysgolion*. Felly rhoddwyd lle canolog i ddysgu drwy ymholi mewn ysgolion ac roedd tair elfen i'r cwricwlwm newydd yn yr ysgol: seminarau; dysgu gan gymheiriaid drwy gylchoedd dysgu; ymweliadau a asesir ar y cyd. Cafodd y datblygiadau arloesol hyn eu hatgyfnerthu'n gadarnhaol gan *Teaching Scotland's Future* (Donaldson, 2011). Mae gan y gyfres hon o ddiwygiadau oblygiadau i Gymru a gellir eu dadansoddi'n fuddiol yn erbyn y meddylfryd deuaidd sy'n dominyddu'r trafodaethau mewn addysg athrawon; a barn Williams am fregusrwydd diwylliant datblygol. Caiff pedair system ddeuaidd eu nodi a'u hail-gysyniadu: systemau deuaidd amser, gofod, cynnwys a phersonau. Caiff system ddeuaidd amser (addysg gychwynnol ac addysg barhaus i athrawon) ei hystyried yn broses gydol gyrfa; caiff system ddeuaidd gofod (ysgol a phrifysgol) ei hail-lunio fel trydydd gofod; caiff system ddeuaidd cynnwys (theori ac ymarfer) ei hail-lunio fel gwahanol ffurfiau o wybodaeth yn treiddio gofod ac amser; a chaiff system ddeuaidd personau (addysgwr athrawon mewn prifysgol ac athro cyn-gwasanaeth) ei hail-lunio fel triawd sy'n gosod y tri mewn deialog. Mae goblygiadau yn cynnwys ystyriaeth ddyfnach o athrawon yn dysgu gydol eu gyrfa; a rôl yr addysgwr athrawon. Gallai'r ymarfer datblygol hwn gael ei anwybyddu o blaid ymarfer dominyddol.

<https://doi.org/10.16922/wje.22.1.12>

**Geiriau allweddol:** Addysg Gychwynnol i Athrawon, cwricwlwm, cylchoedd dysgu, meddwl deuaidd

### Cyflwyniad

Mae'r erthygl hon yn canolbwyntio ar y diwygiadau i Addysg Gychwynnol i Athrawon (AGA) a gynhaliwyd ym Mhrifysgol Glasgow o 2008 ymlaen, gan edrych ar yr egwyddorion a'r dystiolaeth a oedd yn sail i'r gwaith. Cafodd y gwaith diwygio ei wneud mewn seilwaith addysgol mewn gwlad fach lle'r oedd rolau'r sefydliadau addysgol yn cael eu deall gan yr asiantau o fewn y strwythurau; ac yn cael eu deall yn fwy cyffredinol gan y cyhoedd. Seiliwyd y diwygiadau ar dystiolaeth ymchwil oherwydd bod rôl y brifysgol yn cael ei deall fel arloeswr a oedd yn hysbysu ymarfer. Roedd staff colegau ym maes addysg athrawon a oedd yn gwneud gwaith ymchwil yn croesawu'r uno â phrifysgolion a ddigwyddodd ar droad y mileniwm, oherwydd y potensial i atgyfnerthu sail ymchwil addysg athrawon (Humes, 2001). Cafodd dysgu drwy ymholi, a oedd wedi'i nodi fel llinyn allweddol yng ngwaith athrawon gan Lawrence Stenhouse (1975), ei ymgorffori mewn rhaglenni. Cafodd cwricwlwm newydd ar gyfer athrawon cyn-gwasanaeth *mewn ysgolion*, yn seiliedig ar fodelau o weithio mewn partneriaeth a gynhaliwyd yn yr Unol Daleithiau ac Awstralia, ei ddatblygu ar y cyd mewn partneriaeth â phersonél awdurdodau lleol, penaethiaid ac athrawon mewn ysgolion.

Ar ôl degawd gellir adfyfrio ar y newidiadau ond byddai symud yn hawdd i oblygiadau 'model rhannu model ymarfer gorau' i Gymru yn annheg. Nid yw gosod blaenoriaeth ynddi ei hun yn sail angenrheidiol na digonol ar gyfer goblygiadau, ac mae'r dybiaeth sydd wrth wraidd 'gorau' yn 'ymarfer gorau' yn aml heb gael ei harchwilio ac felly ymhell o fod yn ddefnyddiol. Yn hytrach, efallai y bydd adfyfrio ar waith y degawd diwethaf yn cyfeirio'r meddwl at archwilio'r hyn sy'n ymddangos fel arferion meddwl deuaidd sydd wrth wraidd syniadau gwneuthurwyr polisi, strategwyr, athrawon, disgyblion a rhieni ac aelodau'r gymdeithas yn ehangach wrth feddwl am addysg athrawon. Mae'r systemau deuaidd hyn, er yn hawdd eu hamgyffred, yn ddi-fudd o ran eu gallu i guddio'r gwahaniaethau sy'n bodoli oddi mewn iddynt ac yn y bylchau rhyngddynt. Gall sail arfaethedig ar gyfer addysg athrawon sy'n herio systemau deuaidd ddarparu strwythur y bydd cyfranogwyr yn gallu ei ddefnyddio i bennu eu goblygiadau, wedi'u llywio gan eu cyd-destun fel y mae cyfryngau o'r

fath. Oherwydd eu pŵer esboniadol, mae'r erthygl hon yn nodi dau lens damcaniaethol: y cyfrif o feddylfryd deuaidd a ddarparwyd gan Derrida (1997) a'i ddilynwyr a gwaith Raymond Williams ar newid hanesyddol. Bydd pedair system ddeuaidd yn cael eu harchwilio: systemau deuaidd amser, gofod, cynnwys a phersonau. Yna bydd y materion yn cael eu hailgysyniadu mewn termau anneauidd er mwyn dangos rhywfaint o gymhlethdod y materion sy'n ymwneud ag addysgu athrawon. Bydd gwaith William yn ein galluogi i weld anawsterau a allai effeithio ar ddatblygiad ymarfer sy'n datblygu (Williams, 1977).

### *Cyd-destun addysg athrawon*

Yn ystod degawdau olaf yr ugeinfed ganrif yn yr Alban, lleolwyd addysg athrawon mewn colegau addysg unddiwylliant. Ar yr un pryd, roedd yn dod yn amlwg bod y model ariannol yr oedd colegau addysg yn seiliedig arno yn mynd yn anghynaliadwy a gwelwyd cyfres o uniadau wrth i bob coleg addysg uno â phrifysgol yn bartner (Kirk, 1999). Roedd gan adrannau prifysgol a oedd yn bodoli eisoes ethos gwahanol i'r colegau yr oeddent yn uno â nhw ac roedd gan eu staff ddisgwyliadau gwahanol am natur yr addysgu a'r ymchwil (Menter a Hulme, 2011). Unodd Coleg Addysg St Andrew's â'r Adran Addysg a'r Adran Addysg Oedolion ac Addysg Barhaus ym Mhrifysgol Glasgow i ffurfio Cyfadran Addysg 1999. Mewn colegau addysg, recriwtiwyd mwyafrif y staff ar sail eu cofnod rhagorol o ymarfer ystafell ddsbarth mewn ysgolion a byddent yn canolbwyntio ar hyfforddi athrawon cyn-gwasanaeth i fod yn gymwys yn yr ystafell ddsbarth, naill ai drwy roi darlithoedd yn y coleg neu drwy ymweld ag athrawon cyn-gwasanaeth yn addysgu mewn ystafelloedd ddsbarth ac arsylwi arnynt (Christie, 2008). Heb fantais unrhyw ymyriad am sail ddeallusol addysg athrawon, gellid ystyried bod potensial y model hwn i atgynhyrchu ymarfer cyfredo fel petai, neu, yn wir, atgynhyrchu ymarferion y gorffennol o'r cyfnod pam oedd y cydweithiwr yn addysgu yn yr ysgol, yn broblem. Pan oedd athrawon cyn-gwasanaeth yn gweithio mewn ysgolion, byddai tiwtoriaid pwnc a thiwtoriaid cyffredinol yn ymweld â nhw'n aml. Byddai gan rai aelodau staff ddiddordeb brwd mewn ymchwil, ond prif ddiben y colegau oedd addysgu athrawon (Kirk, 1999). Yn yr erthygl hon byddaf yn galw'r model hwn o addysg athrawon yn Model 1.

*Seilwaith: Gweithrediaeth yr Alban a pholisi*

Dim ond un elfen o seilwaith addysg yr Alban oedd Model 1 yn y modd yr oedd yn gwrthdaro ag AGA. Sefydlwyd Senedd yr Alban yn Holyrood, Caeredin ar 1 Gorffennaf 1999, ac roedd addysg yn ‘fater cwbl ddatganoledig’ (Deddf yr Alban, 1998). Golygai hyn fod Gweithrediaeth yr Alban yn llwyr gyfrifol am addysg. O ran polisi, roedd yr adroddiad allweddol ar gyflog ac amodau athrawon, a oedd yn darparu’r fframwaith polisi ar gyfer y cyfnod hwn, *A Teaching Profession for the 21st Century (TP21)*, a gyhoeddwyd yn 2000 ac a weithredwyd yn 2001, yn dilyn cyfnod o aflonyddwch yn y proffesiwn. Roedd yr adroddiad yn canolbw-yntio ar gyflog ac amodau athrawon sy’n gwasanaethu; ond roedd yn argymhell hefyd y dylai fod gan bob myfyriwr a oedd yn graddio o raglen addysg athrawon yn yr Alban hawl i gael contract addysgu blwyddyn o hyd gydag uchafswm cyswllt dosbarth o 0.7 cyfwerth ag amser llawn i oresgyn y tarfu ar eu haddysg broffesiynol ar adeg pan oedd parhad yn allweddol. Mae’r Cynllun Sefydlu Athrawon yn nodwedd allweddol o seilwaith addysg yr Alban o hyd.

*Seilwaith: yr arolygiaeth a’r rheoleiddiwr*

Roedd gan Arolygwyr Addysg Ei Mawrhydi rôl o ran arolygu’r rhaglenni AGA. Roedd eu hadroddiad *Evolution or Revolution* yn argymhell bod addysgwyr athrawon yn gwneud ‘y defnydd gorau o amgylchedd y brifysgol sydd bellach ar gael i bob darparwr AGA’ a gwell ‘trefniadau partneriaeth’ (HMIe, 2002: 5). Roedd Cyngor Addysgu Cyffredinol yr Alban (GTCS) wedi’i sefydlu ym 1965 i gadw cofrestr o athrawon sy’n gymwys i addysgu yn yr Alban. Roedd rheoleiddiwr y proffesiwn, GTCS, yn gorff hyd braich ar y pryd. (Daeth yn annibynnol yn 2012.) Rhan lai adnabyddus o’r seilwaith sy’n berthnasol i addysg yw Fframwaith Credydau a Chymwysterau’r Alban, sef system genedlaethol ar gyfer trosglwyddo credyd sy’n mapio lefelau cymwysterau ysgolion, colegau, proffesiynol a phrifysgol yn erbyn ei gilydd. Gall pob lefel, a nodweddir gan gyfres o ddisgrifyddion, gynwys cymwysterau gan bob un o’r tri sefydliad.

*Maint y newid a achoswyd gan yr uno*

Roedd uno colegau â phrifysgolion yn newid strwythur a oedd yn cyflwyno ei heriau arbennig ei hun. Roedd y lleisiau hynny yn yr Alban a oedd yn dadlau dros sector addysg athrawon a oedd yn gosod ei agenda ei hun yn canfod eu hunain mewn prifysgolion Humboldtaidd lle'r oedd cynhyrchu gwybodaeth newydd drwy ymchwil a dadleuon rhesymedig yn nod allweddol i'r brifysgol, ac roedd staff a oedd â diddordebau ymchwil brwd yn 'cydweddu' yn dda â'r safle cyflogaeth newydd. Fe wnaeth bod ar safle 'natur ddadleuol gwybodaeth', sef y cyfraniad hanfodol y gall prifysgol ei wneud at addysg athrawon yn ôl Furlong (2013: 51), arwain at ganlyniadau pwysig o ran diwygio addysg athrawon ym Mhrifysgol Glasgow. Roedd staff eraill y coleg yn cael eu hunain mewn prifysgol â phwyslais trwm ar ymchwil, ac yn gorfod ailfeddwl eu dealltwriaeth o'r hyn yr oedd addysgu athrawon cyn-gwasanaeth yn ei olygu. Roedd cwricwla, addysgeg ac asesiadau'r prifysgolion wedi'u mynegi mewn ffordd wahanol i fformatau'r colegau a oedd, gydag amserlenni a oedd yn adlewyrchu'r diwrnod ysgol gyda dosbarthiadau wedi'u trefnu o 9.00 am – 4.00 pm; dosbarthiadau bach; addysgeg un i un ac asesiadau mynych, yn gweithredu mwy fel ysgol na phrifysgol. O ran y gweithle newydd, roedd uno yn arwydd o newidiadau sylweddol mewn datblygiad proffesiynol parhaus, cymhwyster, cydnabyddiaeth a gwobr (Menter a Hulme, 2011).

*Diwygio yn Glasgow*

Yn y cyd-destun academiaidd, proffesiynol a pholisi hwn y dechreuodd y gwaith o ddiwygio AGA ym Mhrifysgol Glasgow tua 2008. Roedd ystyried 'sut beth' fyddai addysg gychwynnol i athrawon mewn prifysgol Grŵp Russell â phwyslais dwys ar ymchwil yn flaenoriaeth allweddol i'r Gyfadran newydd.

*AGA mewn prifysgol â phwyslais dwys ar ymchwil*

Drwy symud i'r brifysgol, roedd angen craffu'n rhesymegol ar y wybodaeth am sylwedd addysg athrawon a'r broses roedd athrawon yn dysgu drwyddi. Arweiniodd hyn at yr hyn y byddaf yn ei ddisgrifio fel Model 2. Cafodd cynnwys y rhaglen Tystysgrif Addysg i Raddedigion (TAR) ei

*Beth Dickson 261*

newid i ymgorffori dysgu drwy ymholi fel elfen allweddol ynghyd ag astudiaethau proffesiynol, astudiaethau cwricwlwm a phrofiad ysgol. Roedd dysgu drwy ymholi yn golygu bod y myfyrwyr yn cael eu haddysgu am ddysgu drwy ymholi a bod gofyn iddynt ddylunio ymholiad gyda chyfiawnhad dros y dyluniad.<sup>1</sup> Roedd symud i ddysgu drwy ymholi wedi galluogi'r rhaglen i ddenu credydau lefel Meistr.<sup>2</sup> Trawsnewidiwyd yr elfen ymarferol drwy ail-archwilio rolau'r rhai dan sylw a gwneud tri ymyriad allweddol: seminarau; cylchoedd dysgu; ac asesu ar y cyd.

### *Dysgu drwy ymholi a symud i radd Meistr*

Roedd y penderfyniad i ehangu'r dysgu drwy ymholi yn y cwricwlwm PGDE newydd yn mynegi dau fater epistemolegol allweddol ym maes addysg athrawon. Beth yw'r 'corff gwybodaeth' y mae'n seiliedig arno? Sut mae gwybodaeth newydd yn cael ei chynhyrchu yn y sector neu ganddo? Yn hyn o beth dylanwadwyd ar y Gyfadran gan academyddion, fel Lawrence Stenhouse, a oedd wedi dadlau bod angen i'r athrawon eu hunain ymchwilio i'w hystafelloedd dosbarth eu hunain er mwyn gwerthuso a datblygu eu hymarfer. Yn epistemolegol, roedd Stenhouse yn credu bod gwybodaeth academaidd 'yn cael ei ffugio pan gaiff ei chyflwyno fel canlyniadau ymchwil sydd ar wahân i ddealltwriaeth o'r broses ymchwil, sef y warant ar gyfer y canlyniadau hynny' a bod:

research is ... not a leap towards finality, but from the gradual cumulation of knowledge through the patient definition of error. Its achievement is always provisional. We can only teach better if we learn from the experience of shortfall.

(Stenhouse 1975: 193)

Datblygodd y defnydd o waith Stenhouse mewn ysgolion a phrifysgolion yn yr Unol Daleithiau set o werthoedd gwaredol sy'n canolbwyntio ar roi budd i bob athro a dysgwr yn rhagweithiol gan gynnwys y rhai a allai fod wedi'u gwahardd fel arall. Nodir 'tegwch, ymgysylltu a chyfrwng' fel y thema gyntaf y mae ymchwilwyr ac ymarferwyr yn ymddiddori ynddi (Cochran-Smith a Lytle, 2009: 12). Felly ym 2008 cafodd dylanwad Stenhouse ei fynegi'n gyfoes yn *Action Research and Education* gan Baumfield, Hall a Wall (2008) ac *Inquiry as Stance* gan Cochran-Smith a Lytle (2009).

Un o fanteision y darlun hwn o wybodaeth weithdrefnol ar gyfer addysg athrawon mewn prifysgol yw ei fod yn cael ei fynegi mewn termau epistemolegol y gall yr academi eu cydnabod. Yn ôl y farn hon roedd addysg

athrawon yn seiliedig ar safbwynt epistemolegol am natur ymchwil, yn hytrach na bod yn gasgliad o dechnegau. Ei fanteision ar gyfer addysg athrawon proffesiynol oedd:

1. Ei fod yn rhoi mwy o urddas i berson yr athro ac yn ei wneud yn fwy na dim ond technegydd; yn fwy nag ymarferydd adfyfyrion (Cochran-Smith a Lytle 2009);
2. Roedd yn rhoi'r gallu i'r athro ddod o hyd i'r dystiolaeth i gyfiawnhau ei benderfyniadau addysgu;
3. Roedd yn ei alluogi i fodloni'r adrannau o'r Safon ar gyfer AGA a oedd yn ei gwneud yn ofynnol iddynt ddangos eu bod yn 'gwybod sut i fabwysiadu dull cwestiynu o ran ei ymarfer proffesiynol ac ymgysylltu'n briodol mewn ymholiadau proffesiynol megis ymchwil weithredu (GTCS 2006, 2.4.3);
4. Roedd yn rhoi'r wybodaeth a'r sgiliau i'r athro allu *parhau* i ddysgu'n annibynnol neu ar y cyd er mwyn gwella'r addysgu a'r dysgu yn yr ystafell ddosbarth; a
5. Roedd yn digwydd yn gyfochrog ag ymchwil a oedd yn awgrymu nad oedd datblygiad proffesiynol parhaus ar ffurf cyrsiau undydd oddi ar y safle y gallai athrawon eu dilyn yn cael fawr o effaith ar ddatblygu dysgu athrawon (gweler *inter alia* Totterdell, Bubb a Hanrahan, 2004).

Gan fod gan ddysgu drwy ymholi ei bedigri epistemolegol ei hun, galluogodd hyn y Gyfadran Addysg i gyflwyno dadleuon rhesymegol gerbron pwyllgorau achredu'r brifysgol o blaid atodi credyd lefel M i'r rhaglen PGDE.<sup>3</sup> Roedd dau bwyslais SCQF ar lefel Meistr yn ddefnyddiol – y pwyslais ar natur feirniadol meddwl, dadansoddi a chymhwys; a chymhwys 'ystod o ymchwil safonol ac arbenigol a/neu offerynnau a thechnegau ymholi cyfatebol' (SCQF n.d.), pwyslais a oedd yn cyd-fynd yn agos â gwaith Stenhouse ar ymholi cwricwlaidd. Roedd y beirniadu trylwyr yn galluogi'r tîm i ennyn meddylfryd cwestiynu mewn athrawon cyn-gwasanaeth a ddatblygwyd yn benodol drwy ddefnyddio technegau ymchwil ymarferwyr yn yr ystafell ddosbarth. Daeth yr unig amheuaeth ynglŷn â chynnwys dysgu drwy ymholi gan gydweithwyr ysgolion ar ein pwyllgor a nododd fod teitl arfaethedig y cwrs 'Ymchwilio i Ddysgu ac Addysgu' yn ymddangos yn estron i'r proffesiwn. Newidiwyd teitl y cwrs i 'Ymholi i Ddysgu ac Addysgu'.

*Ymarferion: profiad ysgol*

Mae athrawon cyn-gwasanaeth yn aml yn honni eu bod yn dysgu mwy am addysgu pan fyddant mewn ysgolion na phan fyddant yn y coleg/brifysgol. O ystyried y gred honno, felly, efallai ei bod yn syndod bod Zeichner wedi gofyn ym 1981 a oedd effeithiau addysg athrawon mewn prifysgol yn cael eu glastwreiddio yn yr elfennau ymarferol. Roedd rhai o'n cydweithwyr yn UDA wedi gweithio am gyfnod drwy ysgolion datblygu proffesiynol. O'r 1980au ymlaen bu prosiect Holmes a Thasglu Carnegie yn gweithio ar draws safleoedd dysgu (ysgolion a phrifysgolion) mewn ymgais i gyd-ddylunio cwricwla a chynnwys cyfranogiad SAU yn uniongyrchol yn y gwaith o ddiwygio ysgolion (Mitchell a Castenelli, 2000 a ddyfynnir yn Menter *et al.*, 2010).

Gellir edrych ar ddysgu cyn-gwasanaeth mewn ysgolion o amrywiaeth o safbwyntiau damcaniaethol. Gellir meddwl amdano fel math o ddysgu drwy brofiad lle mae damcaniaeth fel un Kolb yn sail i'r hyn sy'n digwydd (Kolb, 1984). Mae Kolb yn canolbwyntio'n bennaf ar yr hyn sy'n digwydd ym meddwl y dysgwr yn ystod profiad diriaethol; arsylwi myfyriol; cysyniadu haniaethol ac arbrofi gweithredol. Mae damcaniaethau Lave a Wenger ar ddysgu yn y gweithle yn canolbwyntio ar y dysgu sy'n digwydd pan fydd pobl yn yr un gweithle yn rhyngweithio er mwyn dysgu a datblygu. Mae newydd-ddyfodiaid yn symud o'r cyrion i'r canol drwy ddysgu'n briodol mewn gofod a gaiff ei fonitro. Mae'r mudiad hwn yn cael ei gynorthwyo gan siarad, "I newydd-ddyfodiaid, y pwrpas yw ... dysgu siarad fel allwedd i gyfranogiad ymylol cyfreithlon" (Lave a Wenger 1999: 109). Ystyriwyd hefyd waith pobl eraill a oedd yn dangos sut defnyddir y siarad yn y maes hwn i ddyfynhau crebwyll proffesiynol athrawon mewn gwaith gan *inter alia* McLean Davies *et al.* (2013), Kriewaldt a Turnidge (2013), a Loewenberg, Ball a Forziani (2009).

Yn y gofod trwm gan ddamcaniaethau a polyffonig hwn, roedd y tîm datblygu o'r farn ei bod yn bwysig seilio'r rhaglen ar ystod eang o waith ymchwil a oedd yn dangos peth consensws; yn hytrach na bod yn rhy ddibynnol ar un llais neu ddamcaniaeth. Felly, credai'r tîm y byddai'r wybodaeth angenrheidiol a'r gwaith o adeiladu gwybodaeth yn ymarfer yr athro cyn-gwasanaeth yn cael eu galluogi'n fwy cyfoethog pan fyddai'r unigolyn mewn deialog gyda thiwtor yn y brifysgol a thiwtor yn yr ysgol. Ym mhob un o bedwar cam Kolb, yn aml gall cydweithwyr sy'n holi'r athro cyn-gwasanaeth nodi agweddau ar ddigwyddiad addysgu nad yw'r athro cyn-gwasanaeth efallai wedi sylwi arno o bosib; annog y dysgwr i



ganolbwyntio ar adweithiau i'r profiad sy'n darparu gwybodaeth, yn enwedig os nad yw'r 'wybodaeth a ddysgwyd yn flaenorol' wedi 'gweithio'; rhoi arweiniad ar ffurf casgliad petrus; a sbarduno neu roi arweiniad o ran awgrymu camau gweithredu a fyddai'n arwain at well profiad. Felly, roedd yna awgrym o'r ffocws ar ddeialog mewn dysgu proffesiynol ar gyfer datblygu crebwyll proffesiynol.

Nodwyd pum math o ddeialog ar draws dau safle dysgu: y brifysgol a'r ysgol:

*Roedd yn rhaid i staff ysgol a'r brifysgol gynllunio gyda'i gilydd ar lefel strategol i gychwyn y broses*

Mynychwyd y trafodaethau hyn gan benaethiaid, athrawon a oedd yn gyfrifol am athrawon cyn-gwasanaeth yn yr ysgol, uwch reolwyr a darlithwyr o'r brifysgol. Roedd yn rhaid i'r grŵp hwn ymgysylltu â'r cymorth a roddwyd gan y grwpiau eraill a'r cyfyngiadau ar eu gwaith.

*Trafododd staff ysgol a'r brifysgol gynnydd ymarfer yr athrawon cyn-gwasanaeth mewn ysgolion*

Cynhaliwyd trafodaethau rhwng addysgwyr athrawon yn y brifysgol ac athrawon ysgol a oedd ag athro cyn-gwasanaeth yn eu hystafelloedd dosbarth. Gweithiodd rolau cyflenwol addysgwyr athrawon yn dda i athrawon cyn-gwasanaeth. Fe wnaeth y partneriaethau newydd leddfu effaith lleihau nifer yr ymweliadau gan addysgwyr athrawon ag ysgolion ers yr uno. Roedd rhai ysgolion wedi mynd yn gyndyn o gysylltu â staff y brifysgol ac eithrio yn yr amgylchiadau mwyaf difrifol. Po fwyaf cyfarwydd yr oedd yr addysgwyr athrawon o'r brifysgol yn yr ysgol, po fwyaf tebygol yr oedd y cydweithwyr yn yr ysgol o roi gwybod iddo os oedd athro cyn-gwasanaeth yn cael trafferth. Golygai hyn bod modd nodi'r camau nesaf, cytuno arnynt a'u monitro o fewn amserlen synhwyrol. Roedd hyn yn lleihau'r ffenomen o ddiffyg cynnydd yn cael ei nodi mor hwyr fel na ellid ei gywiro o fewn y lleoliad (Menter *et al.* 2011).

*Roedd staff yr ysgol a'r Brifysgol wedi llunio asesiad ar y cyd o ddysgu'r athro cyn-gwasanaeth ar ddiwedd y lleoliad ysgol*

Roedd y trafodaethau hyn yn cwmpasu profiad yr athro ystafell ddosbarth o realiti ymarfer yn yr ystafell ddosbarth a gwybodaeth addysgwyr athrawon yn y brifysgol am *SITE* a oedd yn disgrifio'r hyn y dylai athro cyn-gwasanaeth allu ei wybod a'i wneud erbyn hynny, yn ogystal â pha werthoedd y dylent feddu arnynt. Mynegodd yr athrawon a gymerodd ran

yn y broses hon pa mor fodlon oeddent i gael iaith i drafod eu haddysgu (Menter *et al.*, 2011).

*Cynhaliodd addysgwyr athrawon yn y bifysgol seminarau ar gyfer athrawon cyn-gwasanaeth mewn ysgolion*

Cynhaliwyd seminarau mewn ysgolion ac roeddent yn seiliedig ar themâu allweddol ar gyfer ymarfer megis cynllunio; cwestiynu; asesu neu adfyfyrio. Gwaith paratoi'r athrawon cyn-gwasanaeth oedd darllen darnau o ymchwil berthnasol. Roedd trafodaethau â ffocws ar bynciau arloesol yn datrys unrhyw gamddealltwriaeth, gan ddefnyddio enghreifftiau o brofiad diweddar; a'r peth pwysig oedd bod modd rhoi'r hyn a ddysgwyd ar waith yn ddiweddarach yr un diwrnod (Menter *et al.*, 2011). Nid oedd y dysgu hwn yn dioddef oherwydd yr oedi rhwng dysgu rhywbeth ar gwrs prifysgol a'i roi ar waith. Roedd y seminarau hefyd yn rhoi cyfle i athrawon cyn-gwasanaeth gael gafael ar eu cymheiriaid er mwyn gallu cyfnewid nodiadau; ac ar eu tiwtoriaid a oedd wrth law i drafod materion penodol a oedd yn peri trafferth i'r myfyrwyr. Roedd gan y trafodaethau hyn bwrpas bugeiliol yn ogystal â phwrpas addysgegol gan fod dechreuwyr y cwrs yn symud o gyrion bywyd yr ysgol i gymryd rhan lawnach yn y gymuned ymarfer (Lave a Wenger, 1999) wrth iddynt symud o fod yn newyddianod i ddechreuwyr.

*Cynhaliodd addysgwyr athrawon yn y brifysgol ac athrawon ystafell ddosbarth drafodaethau heb fod yn rhai gwerthusol gyda thriawdau o athrawon cyn-gwasanaeth a oedd wedi arsylwi ar athro cyn-gwasanaeth arall yn addysgu. Gelwid y deialogau hyn yn gylchoedd dysgu*

Seiliwyd yr elfen hon o'r gwaith ar gylchoedd hyfforddi yn yr Unol Daleithiau, yn enwedig wrth adeiladu iaith gyffredin er mwyn goresgyn y broblem bod llawer o wybodaeth athrawon naill ai'n ddealedig neu'n cael ei hystyried yn synnwyr cyffredin (City *et al.*, 2009). Ei nod oedd datblygu ymwybyddiaeth yr athro cyn-gwasanaeth o ba ffactorau a oedd ar waith yn yr ystafell ddosbarth. Roedd tri athro cyn-gwasanaeth, yr athro ystafell ddosbarth a'r tiwtor o'r brifysgol yn arsylwi ar segment o waith athro cyn-gwasanaeth ac yna'n gadael yr ystafell i drafod yr hyn a welwyd yn ystod yr arsylwi, mewn perthynas â'r thema a oedd wedi ei thrafod yn y seminar gan amlaf. Nid nod y drafodaeth oedd gwerthuso ymarfer y myfyriwr a arsylwyd, ond ystyried thema'r wythnos o ran eu hymarfer eu hunain, er mwyn gallu disgrifio'r hyn a arsylwyd ganddynt mewn iaith gyffredin.

Yn 2011, atgyfnerthwyd y gwaith a wnaed ym Mhrifysgol Glasgow mewn dogfen bolisi allweddol, *Teaching Scotland's Future* (Donaldson, 2011), a bwysleisiodd, ymhlith argymhellion eraill, yr angen am addysgeg ymholi a'r mathau mwy cymhleth o bartneriaeth a oedd yn gofyn am fwy o integreiddio arweinyddiaeth strategol yn ogystal â mewnbwn gan addysgwyr athrawon mewn ysgolion ac mewn prifysgolion. Roedd *Literature Review* Menter *et al.* (2010) yn ddefnyddiol o ran dwyn ynghyd waith a syniadau a oedd yn cael eu trafod ar y pryd o fewn y timau datblygu, ac yn 2013 cyhoeddodd Burn a Mutton eu *Review of Research Informed Clinical Practice in Initial Teacher Education* a oedd yn canolbwyntio ar adolygu'r materion roeddem yn ymraffael â nhw yn Glasgow.

### Goblygiadau

Mae *Addysgu Athrawon Yfory* John Furlong (2015) wedi darparu adroddiad pwysig ar gyfer addysg athrawon yng Nghymru sydd â'r nod o 'helpu i wireddu'r dyheadau mawr [sydd gan y Gweinidog a'i Lywodraeth] ar gyfer plant a phobl ifanc Cymru' (Furlong 2015: 1) – nod cyffredin a rennir gan bawb sy'n gyfrifol am addysg athrawon. A oes gan y gwaith a wnaed yn yr Alban unrhyw oblygiadau i Gymru?

### Seilwaith

Hwyrach y bydd cydweithwyr yng Nghymru yn dymuno ystyried sut gallai'r seilwaith addysgol ddatblygu o ran: sicrhau ansawdd cyfnodau cychwynnol a *chyfnodau parhaus* addysg athrawon drwy safonau; a gwasgaru pŵer ar draws gwahanol gyfranwyr i alluogi tensiwn adeiladol rhwng pob rôl gyda'r diben o wella dysgu mewn ysgolion. Ar hyn o bryd mae Bwrdd Achredu Addysg Gychwynnol i Athrawon Cyngor y Gweithlu Addysg yn achredu rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon. Ble bydd Cymru'n gofyn y cwestiynau dilynol? Ble bydd addysg athrawon gydol gyrfa yn digwydd? Sut bydd yn cael ei hadeiladu? Sut bydd yn cael ei hachredu, ei chydnabod a'i gwobrwyo? Mae'r *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth* (Llywodraeth Cymru, 2017) yn canolbwyntio ar yr athro a'r arweinydd mewn rôl ffurfiol yn yr ysgol. Bydd y safonau'n cael eu defnyddio i 'annog datblygiad fel rhywbeth hirdymor'. A allai hyn gael ei fynegi mewn ystod ddatblygiadol o safonau sy'n edrych yn fwy penodol

ar y gwerthoedd, y wybodaeth a'r sgiliau sy'n nodweddu camau gyfa'r athro? Mae cydnabod bod yr hyn y gall athro newydd gymhwyso ei wybod a'i wneud yn wahanol i'r hyn y mae cydweithwyr yn ei gyflawni un neu ddau ddegawd yn ddiweddarach?

*Systemau deuaidd mewn Addysg Athrawon*

O ran goblygiadau ar gyfer addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru, hwyrach y byddai'n fwy defnyddiol fframio'r rhan hon o'r drafodaeth yn nhermau meddwl deuaidd ac anawsterau galluogi ymarfer datblygol i ennill ei blwyf. Drwy wneud hyn gellir gosod ymarfer datblygol yn erbyn rhagdybiaethau cyffredin am y maes er mwyn sicrhau y gall pawb dan sylw wneud eu dadansoddiadau eu hunain ar yr un pryd.

Dadleuir bod meddwl deuaidd, fel y'i trafodir yn nhestunau Derrida, megis ei ddarlleniad o *Phaedra* a'i waith yn *Of Grammatology*, yn elfen annatod o feddwl y Gorllewin (Derrida, 1997). Drwy ddadansoddi'n feirniadol destunau athronyddol allweddol yn ofalus, dadleuodd Derrida pan fo bylchau'n ymddangos yng nghydyddiad dadl, fod y bylchau fel petaent yn agos at droi gwahaniaethau deuaidd nodweddiadol ben i waered, fel y rhai rhwng natur/diwylliant, gwryw/benyw, er enghraifft, yn hytrach na'u hatgyfnerthu. Eto tynnir llen dros y posibilrwydd o droi ben i waered y system ddeuaidd na chaiff ei hesbonio yng ngweddill y testun ac yn wir sy'n cadw at ei statws arferol lle mae un elfen yn freintiedig ar draul y llall; neu lle mae pob elfen yn cael ei hystyried yn hollol wahanol i'r llall, e.e. A/nid-A, dyn/anifail. Yn hytrach nag agwedd 'naill ai/neu', mae dadadeiladu, tra'n dilyn y gwaith ymhlyg ym mhob elfen o'r system ddeuaidd, yn meithrin arferiad 'ill dau/ac' i sicrhau bod hunaniaeth unigol pob elfen yn cael ei chadw, ynghyd ag unrhyw wrthgyferbyniadau sy'n deillio o hynny, yn hytrach na chuddio/mygu gwrthgyferbyniadau y tu mewn i system ddeuaidd sy'n cael ei hystyried mor amlwg yn wirionedd fel ei bod y tu hwnt i feirniadaeth. Mae syniadau Derrida, sydd â chyrhaeddiad mwy cynhwysfawr a chymhleth o lawer nag yr amlinellir yma, wedi cael eu defnyddio i gynhyrchu syniadau newydd o ran dadadeiladu'r system ddeuaidd gwryw/benyw (er bod gwaith eisoes wedi dechrau yn y maes hwn yn y traddodiad ffeministaidd clasurol; y system ddeuaidd ymerodraeth/gwladfa; a'r system ddeuaidd cyfunrywiol/heterorywiol (gweler inter alia Showalter (1986), Spivak (1999); a Butler (1993)).

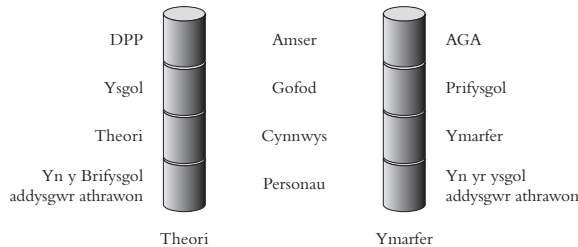
Fel rheol, ni ellir ond cysyniadu'r hyn a luniwyd fel system ddeuaidd mewn modd sy'n dangos bod mwy na dau ffactor ar waith o fewn a rhwng yr elfennau; nid yw'r bri hwnnw o reidrwydd yn perthyn i ddim ond un agwedd ar y system ddeuaidd (y broblem yw bod yr elfen 'arall' yn y system ddeuaidd yn cael ei hystyried yn negyddol) a hyd yn oed os oes dau ffactor, efallai na fyddant o reidrwydd yn gwrthddweud ei gilydd. Dilynaf Richard Niesche wrth ddadlau, yn hytrach na gweld gwaith Derrida fel rhywbeth negyddol (Biesta, 2009), y gellir ei ystyried yn gadarnhaol, gydag agwedd agored at yr hyn sydd yn arall, ac, fel 'ffurf o gyfiawnder' (Niesche 2014: 18). Felly y warant ar gyfer gweld addysg athrawon trwy lens Derrida yw ei allu i egluro ein hunain i ni ein hunain, fel rydym ni'n byw yn awr.

Ym maes addysg athrawon y system ddeuaidd fwyaf amlwg yw theori ac ymarfer, ac o fewn y system honno (Baachi, 2015) mae tair system ddeuaidd arall sy'n atgyfnerthu:

- System ddeuaidd cynnwys – theori ac ymarfer;
- System ddeuaidd amser – addysg gychwynnol i athrawon a datblygiad proffesiynol parhaus;
- System ddeuaidd gofod – prifysgol ac ysgol; a
- System ddeuaidd personau – addysgwyr athrawon yn y brifysgol ac yn athro cyn-gwasanaeth.

I ddangos pa mor gyfarwydd mae ymchwilwyr yn y maes â meddwl mewn termau deuaidd, pe bai rhywun yn chwilio am erthygl ar addysg gychwynnol i athrawon, ni fyddai rhywun yn disgwyl dod o hyd i erthygl ar ddatblygiad proffesiynol parhaus. Mae teipio 'initial teacher education' yn y British Education Index yn rhoi 910 canlyniad; mae teipio 'continuing

**Ffigur 1: System ddeuaidd theori/ymarfer mewn haenau**



professional development’ yn rhoi 659 canlyniad; ond mae rhoi ‘initial teacher education’ a ‘continuing professional development’ yn rhoi 17 canlyniad.<sup>4</sup> Er mai awgrymu nid dweud yw hyn, nid yw’n cadarnhau’r meddylfryd ‘naill ai/neu’ yn hytrach na ‘ill dau/ac’.

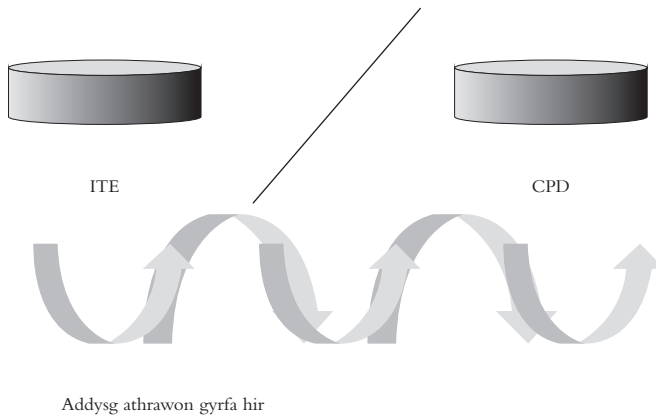
O ystyried datblygiad syniadau meddwl mewn meysydd eraill o’r celfyddydau, y dyniaethau a’r gwyddorau cymdeithasol gan ddefnyddio dull dadadeiladu, efallai y gall oleuo addysg athrawon hefyd. Mae Ffigur 1 yn dangos yr haenau o system ddeuaidd addysg i athrawon sy’n atgyfnerthu ei gilydd.

Beth sy’n digwydd pan fydd y systemau deuaidd hyn yn cael eu cyflunio a beth yw’r goblygiadau ar gyfer addysg athrawon yn yr Alban a Chymru?

### System ddeuaidd amser

Un o’r agweddau mwyaf niweidiol ar system ddeuaidd amser yw bod athrawon cyn-gwasanaeth yn aml yn cael eu hystyried yn ‘gynnyrch terfynol’ pan fyddant yn cwblhau eu cymwysterau. Mae athro newydd gymhwys yn barod i *ddechrau* ymarfer a phrin yw’r dystiolaeth yn yr Alban ac Awstralia fod athrawon cyn-gwasanaeth sy’n dechrau eu dysgu proffesiynol gyda chymorth personél yr ysgol a’r brifysgol ar draws safleoedd, yn enwedig yn y safle ymarfer, yn dweud bod ganddynt fwy o hyder i ddechrau eu gyrfa broffesiynol (Menter *et al.* 2011, MacLean 2013) Fodd bynnag, ni all unrhyw raglen AGA baratoi’r athro cyn-gwasanaeth gyda

**Ffigur 2: System ddeuaidd amser wedi’i hail-gysyniadu fel troellen**



digon o wybodaeth ar gyfer gweddill ei yrfa. Yn gyntaf, mae cyflymder y newid technolegol a chymdeithasol mor fawr fel na allwn wybod pa wybodaeth y bydd ei hangen yn y degawd nesaf, heb sôn am y tri degawd dilynol.

Yn ail, nid yn unig y mae'r cwricwlwm AGA yn fyr – un flwyddyn yn unig ar gyfer rhai rhaglenni – ond er mwyn bod yn gydlynol, rhaid iddo gydbwyso ehangder a dyfnder. Ni ellir rhoi sylw i bob un o'r materion unigol y mae elusennau neu grwpiau'r trydydd sector yn credu y dylid eu cynnwys mewn rhaglenni AGA oherwydd byddai'r rhaglen mor eang fel na ellid ymdrin â materion mewn unrhyw ddyfnder. Byddai'r rhaglen yn colli cydlyniaid. Fodd bynnag, mae digon o amser i ystyried y materion pwysig hyn pan ystyrir y cwricwlwm fel un gydol gyrfa. Yn drydydd, dadleuwyd bod y dysgu a wnaeth athrawon newydd yn ystod eu dysgu cychwynnol wedi 'erydu i ffwrdd', erbyn y bedwaredd neu'r bumed flwyddyn ar ôl graddio (Zeichner a Tabachnick 1981; Zeichner a Conklin 2005). Dyma lle mae athrawon mewn perygl o ddysgu gan brosesau ac ethos yr ysgol sydd heb gael eu diwygio'n barhaus o bosibl, ac sydd felly'n arwain at atgynhyrchu anghydraddoldeb.

Pan gaiff y system ddeuaidd ei hail-gysyniadu fel troellen dros amser, mae'n dangos yn syth y ffordd y mae hyd llawn gyrfa ar gael ar gyfer llawer o'r elfennau na ellir eu cwmpasu'n synhwyrol o fewn cyfnod byr o amser.

### *System ddeuaidd amser: goblygiadau*

Efallai y byddai Cymru a'r Alban yn canolbwyntio ar yr hyn y mae hyn yn ei olygu i ddysgu athrawon ar ôl i gyfnod yr AGA (neu TIS yn yr Alban) ddod i ben. Beth yw ei gwricwlwm, ei addysgeg a'i asesiadau? Pwy yw'r athrawon? O ba lefel o wybodaeth y mae'n dechrau? Pa wybodaeth y mae'n ei chynhyrchu? Sut mae'n cael ei lledaenu? I bwy y'i lledaenir? Sut mae'n cael ei fynegi mewn strwythurau cydnabod a gwobrwyo? Er ei fod yn un o ddyheadau gwaith Glasgow, roedd logisteg symud yr elfennau hyn o'r strwythur yn golygu bod y gwaith yn canolbwyntio ar y cyfnod cychwynnol yn hytrach na sicrhau bod darpariaeth debyg yn nodweddu'r rhychwant gyrfa. Roedd hyn yn rhannol oherwydd bod y cyfnod cychwynnol o fewn rheolaeth y prifysgolion ac y gellid cyflwyno newid yn gyflymach o fewn y sefydliad. Mae datblygu'r cwricwlwm dysgu gydol oes ar gyfer athrawon yn gofyn am bartneriaeth weithredol rhwng yr holl randdeiliaid, gan gynnwys y llywodraeth, prifysgolion, ysgolion a chynrychiolwyr o agweddau eraill ar strwythur sy'n cyffwrdd ag addysg athrawon.

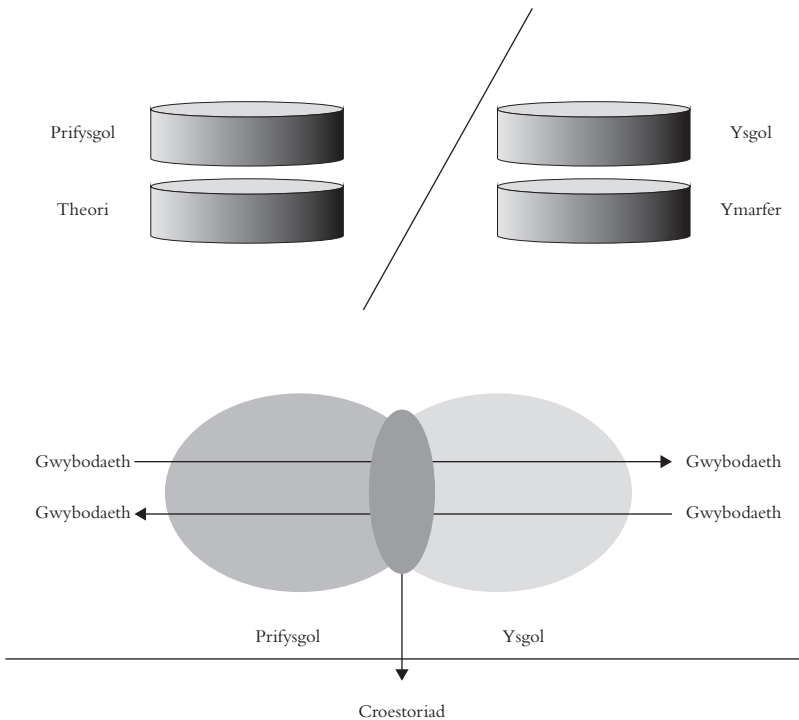
*Beth Dickson 271*

*Systemau deuaidd gofod a chynnwys*

Caiff system ddeuaidd gofod ei chysyniadu fel y brifysgol a'r ysgol. Mae system ddeuaidd cynnwys yn cael ei hystyried fel theori ac ymarfer. (Gweler Ffigur 1). Gellir ailgysyniadu'r systemau deuaidd hyn fel croestoriad. (Gweler Ffigur 3).

Barn gyffredin o addysg athrawon a goleddir weithiau ymhlith athrawon ysgol ac athrawon cyn-gwasanaeth weithiau yw bod theori'n cael ei haddysgu mewn prifysgolion a'i chymhwyso mewn ysgolion. Mae'r dybi-aeth hon yn dibynnu ar ddiffiniad o theori sy'n agos at wybodaeth ddatganiadol a addysgir drwy drosglwyddo mewn darlithfa a diffiniad o ymarfer sy'n datblygu gwybodaeth weithdrefnol. Ym maes dysgu athrawon, mae 'theori' yn air sy'n newid ystyr yn dibynnu ar y siaradwr, y cyd-destun a'r gynulleidfa. Gall olygu, yn niwtral, esboniad (hanaethol fel

**Ffigur 3: System ddeuaidd gofod a chynnwys**





arfer) a all fod yn rhan sylfaenol o ddisgyblaeth. Yn fwy gwasgaredig, gall ddod i olygu dysgu haniaethol ac, yn ddifriol, gall hefyd olygu gwybodaeth sydd heb fawr o werth yn y byd 'go iawn', h.y. yr ysgol. Mae systemau deuaidd gofod a chynnwys nid yn unig yn atgyfnerthu ei gilydd ond maent yn baradocsaidd yn oruchafol. Er y tybir fel rheol bod prifysgolion yn fwy mawreddog nag ysgolion, ymhlith athrawon, nid yw 'theori' sy'n gysylltiedig â phrifysgolion bob amser yn ymddangos yn realistig a gellir ei hystyried gydag amheuaeth pan y'i rhoddir fel rheswm dros benderfyniad penodol a wneir gan athro cyn-gwasanaeth.

Mae ail-gysyniadu system ddeuaidd cynnwys yn gofyn am gydnabyddiaeth y gall 'theori' gynnwys gwybodaeth ddatganiadol a gweithdrefnol; a bod angen i'r ddau fath o wybodaeth fod ar gael ar y ddau safle. Ar ddiwedd cyfnod mewn ysgolion, mae'r athrawon cyn-gwasanaeth yn symud o uwchganolbwynt ymarfer yn ôl i'r brifysgol, o'r trwytho i'r tynnu'n ôl sy'n angenrheidiol i brosesu'r dysgu sydd wedi digwydd. Daw datblygu nid yn unig gyda deialog ond hefyd gyda phellter. Mae ail-gysyniadu system ddeuaidd gofod yn gofyn am feddwl am brifysgolion ac ysgolion fel safleoedd dysgu cyflenwol. Mae'r athrawon cyn-gwasanaeth yn dysgu yn y ddau le ac mae cael mynediad at bob math o wybodaeth ar y ddau safle yn allweddol.

#### *Systemau deuaidd gofod a chynnwys: goblygiadau*

Gallai'r ddwy wlad feddwl am sut i ddarparu gofod ac amser o fewn y safle ymarfer a chynabod y gwaith caled a'r arweiniad sydd eu hangen i adeiladu a chynnal trydydd gofod rhwng prifysgol ac ysgolion ar gyfer dysgu athrawon. Gall y trydydd gofod hwn fod ar y naill safle neu'r llall yn ffisegol. Gallai fod yn ddefnyddiol cynnal dysgu drwy ymholi, er enghraifft, ar safle'r ysgol ond gydol gyrfa, gallai fod yn adeiladol cael cyfnodau o drwytho yn yr uwchganolbwynt ymarfer wedi'u dilyn gan gyfnodau o encilio i'r brifysgol er mwyn cymryd cymhwyster newydd sy'n galluogi'r dysgwyr i adfyfyrio ar ystyr gyrfa'r athro fel y'i profwyd hyd yma.

#### *System ddeuaidd pobl wedi'i hail-lunio fel triawd ar gyfer dysgu deialogaidd*

Unwaith eto, mae'r system ddeuaidd hon yn atgyfnerthu'r tair flaenorol gan fod y personél sy'n addysgu'r athrawon cyn-gwasanaeth yn cael eu diffinio gan y lleoliad sy'n talu eu cyflogau. Ym mhob gofod, mae'r ddau

berson hyn yn athrawon, yn addysgu athrawon cyn-gwasanaeth yn y naill ofod a disgyblion yn y llall (gweler Ffigur 1).

Ond pan fydd yr addysgwr athrawon yn y brifysgol yn gweithio yn y croestoriad rhwng safleoedd, yna mae hi a'r athro ystafell ddosbarth yn ffurfio triawd deialogaidd gyda'r athro cyn-gwasanaeth lle mae gan bob aelod fynediad uniongyrchol at y ddau arall fel y disgrifir yn Ffigur 4 .

Mae'r ddau addysgwr athrawon yn gweithio i alluogi'r athro cyn-gwasanaeth i ysgwyddo rôl athro ystafell ddosbarth wrth i'r athro cyn-gwasanaeth symud trwy'r droellen o'r brifysgol trwy'r croestoriad i'r ysgol ei hun. Dyma oedd un o'r agweddau mwyaf defnyddiol ar Fodel 2 i bawb a oedd yn rhan o driawd.

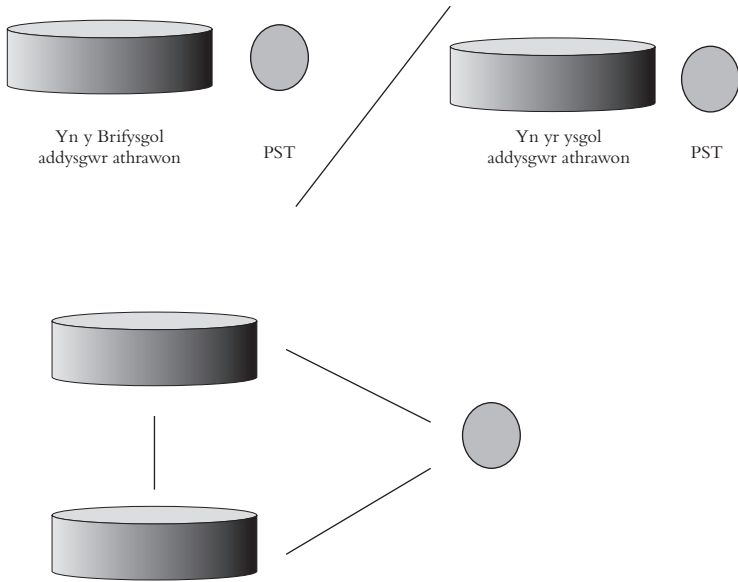
Os cyfunwn system ddeuaidd personau â system ddeuaidd gofod gwelwn y gwaith sy'n digwydd yn y croestoriad rhwng yr ysgol a'r brifysgol lle mae'r ddau addysgwr athrawon yn gweithio gyda'i gilydd i ddatblygu crebwyll, gwerth, sgiliau a gwybodaeth yr athro cyn-gwasanaeth i'w symud trwy'r croestoriad ac allan y pen draw i mewn i'r ysgol ei hun, fel y gwelir yn Ffigur 5 .

Fy nadl i yw bod posibiladau'r gofod hwn mor gyfoethog fel ei fod yn ddefnyddiol i athrawon sy'n gwasanaethu yn ogystal ag athrawon cyn-gwasanaeth, ac felly hwyrach y gellir ei leoli ar gamau eraill yn ystod y droellen amser.

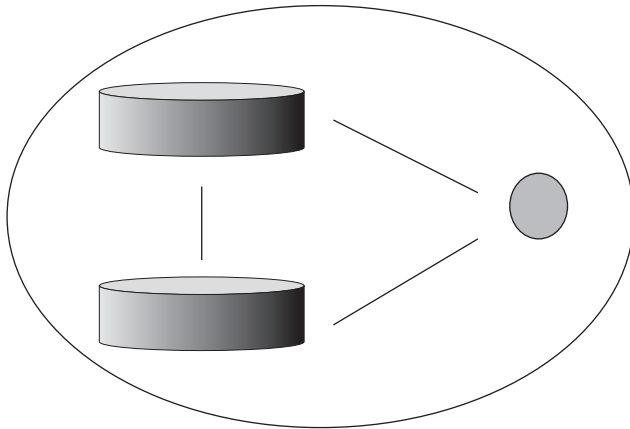
### *System ddeuaidd personau: goblygiadau*

Eto mae'r system ddeuaidd hon yn fwy llithrig na'r triawd delfrydol a amlinellwyd uchod gan ei bod yn codi cwestiwn am athrawon yr ail drefn: pwy ydynt; lle maent wedi'u lleoli a beth maent yn ei wybod. A ddylai fod rolau cyflenwol ar gyfer addysgwyr athrawon yn y brifysgol ac addysgwyr athrawon yn yr ysgol? Fel mae Menter a Hulme wedi dangos (2011), hwyrach nad oes gan bob addysgwr athrawon mewn prifysgolion y cefndir ymchwil ac ysgolheictod sy'n cael ei gysylltu'n aml â'r brifysgol. Gallant ymgorffori ysgolheictod ysgol yn hytrach nag ysgolheictod ymchwil gyda chanlyniadau negyddol posibl i barhad ymarfer dominyddol ar draul ymarfer datblygol. Fodd bynnag, dadleuwyd bod eu defnydd o brofiad ystafell ddosbarth fel cyfalaf diwylliannol ymhlith yr athrawon cyn-gwasanaeth y maent yn gweithio gyda nhw yn meithrin perthnasoedd cryf (Murray 2013). Mae astudiaeth ryngwladol Czerniawski (2016) yn dangos llawer o elfennau cyffredin yn natur datblygiad yn y rolau hyn a'r

**Ffigur 4: System ddeuaidd personau wedi'i hail-gysniadu fel triawd**



**Ffigur 5: Ail-gysniadu systemau deuaidd 2 a 4 gyda'i gilydd**



rhwystrau a wynebir gan addysgwyr athrawon o ran amser ac adnoddau. Yn ddi-ddorol, mae White (2013) wedi canfod nad yw addysgwyr athrawon a leolir mewn ysgolion yn unig yn cael cyfle i drafod ymarfer gyda rhywun yn yr un rôl, ac mae hynny'n arwain at ganlyniadau ar gyfer hunaniaeth broffesiynol. Gan fod Cymru a'r Alban yn dal i fod â safleoedd cyflenwol ar gyfer dysgu athrawon, gellir cysyniadu bod gan addysgwyr athrawon rolau cyflenwol (Donaldson 2011; Furlong 2016), hyd yn oed os yw'r rhain yn y camau datblygu elfennol.

Mae lle i addysgwyr athrawon mewn ysgolion y gellir cysyniadu bod eu rolau yn symud ymlaen o feddwl am ddysgu athrawon cyn-gwasanaeth neu ANG i anghenion dysgu gydol gyrfa athrawon. Mae fframwaith Kennedy (2005) a gwaith Helen Timperley (2011) yn gwneud cyfraniadau pwysig at y pwnc hwn. Yng Nghymru mae cysyniadu athrawon wrth eu gwaith fel addysgwyr athrawon yn yr ysgol, mewn ysgolion sydd wedi eu hethol a chael eu derbyn fel rhai sy'n gallu cynnig profiad o ansawdd i athrawon cyn-gwasanaeth, yn fwy effeithlon na system Glasgow sy'n dibynnu ar garfan o staff sydd wedi ymddeol o'r proffesiwn addysgu neu sy'n gweithio'n rhan-amser i weithio gyda'r ysgolion. Mae'r cyfle i athrawon Cymru ddatblygu dysgu proffesiynol o fewn y model partneriaeth hwn yn cael ei hwyluso gan y perthnasoedd a fydd yn ffurfio ar draws y safleoedd dysgu. Gallai'r Alban ddysgu o hyn. Hwyrach nad yw'r diwrnod pan fydd cymwysterau ffurfiol ar gyfer addysgwyr athrawon yn yr ysgol a'r brifysgol yn rhy bell i fwrdd.

### *Bregusrwydd ymarfer datblygol: goblygiadau*

Tra bod meddwl mewn mannau anghyfarwydd yn llethol; roedd gweithredu i wireddu syniadau newydd yn llafurus. Roedd y seilwaith sy'n bodoli'n rhannol, o ganlyniad i ddulliau blaenorol o feddwl yn ddeuaidd, bob amser yn ymddangos yn anorchfygol. Mae'n anodd symud elfennau o strwythur o gwmpas i greu strwythur newydd oherwydd yr ymdrech gorfforol, emosiynol a gwybyddol sydd ei hangen.

Er y gellir cyflawni ymarfer datblygol, mae bob amser dan bwysau i droi'n ôl i fod yn gymhathol i ymarfer dominyddol (h.y. deuaidd). Mae disgrifiad Raymond Williams o'r newidiadau sy'n gysylltiedig â newid 'hanesyddol' yn ddefnyddiol yma. Wrth i un cyfnod newid i'r llall, mae Williams yn dadlau nid yn unig bod yna gamau i'r newid ond bod dein-ameg fewnol ar waith: agweddau dominyddol, gweddilliol a datblygol ar

ddiwylliant. Yr agweddau gweddillol yw'r rhai sydd â rhywbeth o'r gorfennol yn eu cylch ond sy'n dal i fod yn weithredol yn y presennol. Hwyrach mai elfen weddilliol allweddol mewn addysg athrawon yw'r 'crit', sef yr aesiad o ymarfer athro cyn-gwasanaeth a fydd yn penderfynu a yw wedi cwblhau ei gyfnod o brofiad ysgol yn llwyddiannus ai peidio. Er gwaetha'r pwyslais cryf ar asesu ffurfiannol yn y model newydd a'r ffaith fod newidiadau wedi eu gwneud i'r personél a oedd yn goruchwyllo'r aesiad terfynol, mae athrawon ac athrawon cyn-gwasanaeth yn dal i gyfeirio ato fel 'y crit' yn aml. Gellid ystyried ymarfer datblygol fel yr ymarfer clinigol llawn deialog roeddem yn ymroi i'w enghreifftio: roedd yn datblygu o'r syniadau dominyddol am addysg athrawon ar y pryd. Mae Williams yn dadlau, os yw ymarfer datblygol am ddiwygio ymarfer dominyddol, yn hytrach na chael ei gymhathu ynddo (ac felly colli llawer o'i fywiogrwydd), mae'n 'dibynnu'n hollbwysig ar ddod o hyd i ffurfiau newydd' (1977: 126).

Gyda'i gilydd, mae angen i Gymru a'r Alban ystyried y materion canlynol. Yn gyntaf, mae staff sy'n arwain newid mor radical yn aml yn cael dyrchafiad swydd oherwydd eu galluoedd arwain amlwg. Mae hyn yn tynnu eu gwybodaeth ymgorfforedig allan o gyd-destun addysg athrawon ac efallai y bydd yn gadael gwactod gwybodaeth. Yn yr achos hwnnw mae gweithrediad yn drech na strwythur. Yn ail, gall llywodraethau gael eu denu gan syniadau newydd lle mae elfennau achos o'r strwythur yn cael eu symud drwy orchymyn a chred, yn hytrach na thystiolaeth neu ymarfer. Gall hynny arwain at gau safleoedd addysg athrawon nad ydynt yn seiliedig mewn ysgolion. Mae strwythur yn yr achos hwnnw yn cael ei ddinistrio yn ffisegol; mae'r symudiad rhwng safleoedd sy'n angenrheidiol ar gyfer meddwl difrifol yn cael ei leihau. Er y gellir ail-adeiladu strwythur i gefnogi dysgu athrawon ar un safle dysgu yn unig, nid yw'r amodau sy'n angenrheidiol i gyflawni hynny'n dda yn cael eu gweld yn gyffredinol fel un o gyfrifoldebau allweddol ysgolion eto. Fel y mae White (2013) wedi dangos, nid yw'r symudiad i un safle dysgu yn datrys y problemau o ran sut dylid addysgu addysgwyr athrawon. Yn drydydd, gan fod natur gyfarwydd yr hen strwythur weithiau'n cael ei hystyried yn fwy cyfforddus, neu fforddiadwy, neu'n haws i'w reoli, neu'n haws ei ddeall na'r cymhlethdod newydd, gall y drefn ddominyddol geisio ymgorffori rhai o nodweddion yr ymarfer datblygol y mae'n ei hystyried yn ddefnyddiol. Oni bai bod ymarfer datblygol wedi'i ymgorffori'n gyfan gwbl mewn ffurfiau newydd sy'n ddichonadwy ac yn hyfyw'n ariannol, mae mewn perygl o golli ffurf a gweithrediad dros amser. Felly mae rôl seilwaith addysgol arall yn

hollbwysig. Yn yr Alban mae'r rôl sy'n cael ei dal gan GTCS yn angenrheidiol er mwyn cyfryngu rhwng carfannau: yn arbennig rhwng athrawon a'r llywodraeth; ond yn yr achos hwn, mae'r broses o gyfryngu rhwng prifysgolion a'r llywodraeth ac ysgolion yn allweddol i sicrhau bod cwestiynau ynghylch ansawdd a materion sicrhau ansawdd yn cadw eu lle blaenllaw mewn ymarfer.

### Casgliad

Mae Cymru'n diwygio llawer o'i seilwaith addysgol sy'n bwysig gan ei fod yn galluogi'r system yn ei chyfanrwydd i ymdopi â'r pwysau a ddaw yn sgil newid crynodedig. Gall cydweithwyr yng Nghymru ystyried cysyniadu addysg athrawon fel ffenomen gydol gyrfa er mwyn gallu canolbwyntio ar yr hyn y mae dysgu'n ei olygu ar wahanol adegau o'r yrfa. Gallant fonitro symudiad rhwng ysgolion a'r brifysgol, gyda gwybodaeth ddatganiadol a gweithdrefnol yn cael ei defnyddio a'i chynhyrchu'n briodol ar bob safle er mwyn i'r naill a'r llall ddatblygu a chydweithredu. Gallant ystyried anghenion dysgu proffesiynol addysgwyr athrawon ar y ddau safle. Efallai y bydd yr Albanwyr yn dymuno cnoi cil ar y materion hyn hefyd. Er fy mod wedi disgrifio rhywfaint o'r ymarfer clinigol a gynhaliwyd yn yr Alban, mae maes addysg athrawon yn llawn gweithrediadau dynol a strwythurau galluogi. Nid oes 'un' strwythur, neu'r strwythur 'cywir'; yn hytrach, ceir y dadadeiladu o'r strwythurau presennol a'r gohirio sy'n gynhenid ynddynt ac yn eu plith, a all barhau i gael eu hail-ffurfio er mwyn diwallu anghenion addysgu athrawon mewn cyd-destunau gwahanol ac mewn gwahanol ddiwylliannau yn y dyfodol.

### Cyfeiriadau

- Baachi, C. (2009). *Analysing Policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- Baumfield, V., Hall, E. a Wall, K. (2008). *Action Research in the Classroom*, London, Sage Publications Limited.
- British Educational Index (2019). Gw. <https://www.elsevier.com/locate/S0047260619300000> / research- databases/british- education- index (cyrchwyd 30 Medi 2019).
- Bryce, T.G.K a W.M. Humes, (goln) (2008). *Scottish Education: Beyond Devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Burn, K. A. M., T. (2013). *Review of Research Informed Clinical Practice in Initial Teacher Education*. London: British Education Research Association (BERA).
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: London: Routledge.
- Christie, D. (2008). 'Professional Studies in Initial Teacher Education' yn Bryce, T. G. K. a Humes, W. (goln) *Scottish Education: beyond devolution*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman S.E., a Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: a network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Cochran-Smith, M. a Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner research for the next generation*, London and New York, Teachers College Press.
- Czeraniawski, G., Guberman, A. a Macphail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40, 127–40.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.
- Furlong, J. (2013). *Education: an anatomy of the discipline*, Abingdon: Routledge.
- Furlong, J. (2016). Initial Teacher Education in Wales – a rationale for reform. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 18, 45–63.
- HMIE (2002). *Evolution or Revolution: HMIE scoping review of initial teacher education*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Humes, W. (2001). 'Conditions for professional development'. *Scottish Educational Review*, 33, 6–17.
- Humes, W. a Bryce, T. G. K. (1999). 'The Distinctiveness of Scottish Education'. Yn: Bryce, T. G. K. a Humes, W. (goln), *Scottish Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kennedy, A. (2005). 'Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis'. *Journal of In-Service Education*, 31, 235–50.
- Kidner, C. (2013). *SPICE Briefing Curriculum for Excellence 13/13*. Gw. [http://www.parliament.scot/ResearchBriefingsAndFactsheets/S4/SB\\_13-13.pdf](http://www.parliament.scot/ResearchBriefingsAndFactsheets/S4/SB_13-13.pdf) (cyrchwyd 29 Awst 2019).
- Kirk, G. (1999). 'Teacher Education Institutions' yn Bryce, T. G. K. a Humes, W. (goln), *Scottish Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Kriewaldt, J. A. T., D. (2013). 'Conceptualising an Approach to Clinical Reasoning in the Education Profession'. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (6), 102.
- Lave, J. a Wenger, F. (1999). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loewenberg Ball, D. a Forzani, F. M. (2009). 'The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education'. *Journal of Teacher Education*, 60, 497–511.

- Llywodraeth Cymru (2019). *Sut orau i ddefnyddio'r Safonau Addysg Profesiynol*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- McLean Davies, L. M. A., Deans, S., Dinham, P., Griffin, B., Kameniar, J., Page, Reid, C., Rickards, F., Tayler, C. a Tyler, D. (2013). 'Masterly preparation: Embedding clinical practice in a graduate pre- service teacher education programme'. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 39, 93–106.
- Menter, I., Baumfield, V., Carroll, M., Dickson, B., Hulme, M., Lowden, K. a Mallon, W. (2011). *The Glasgow West Teacher Education Initiative: a clinical approach to teacher education*. Glasgow: University of Glasgow.
- Menter, I. a Hulme, M. (2011). Four 'academic sub-tribes' but one territory? Teacher educators and teacher education in Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 293–308.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. a Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Edinburgh: Scottish Government.
- Murray, J. (2014). Teacher educators' constructions of professionalism: a case study. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 7–21.
- Niesche, R. (2014). *Deconstructing Educational Leadership: Derrida and Lyotard*, London and New York, Routledge Taylor Francis.
- Scottish Executive (2000). *A Teaching Profession for the 21st century*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Executive (2001). *A Teaching Profession for the 21st Century: agreement reached following the recommendations made in the McCrone report*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Executive. (n.d). *About the Framework*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Government (2011). 'Continuing to build excellence in teaching: the Scottish government's response to Teaching Scotland's Future'. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/10452>.
- Showalter, E. (gol) (1986). *The New Feminist Criticism: essays on women, literature and theory*. London: Virago.
- Spivak, G. (1999). 'A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present'. Cambridge: Harvard University Press.
- Stenhouse, L. (1983). 'Research as a basis for teaching', yn *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann Educational.
- Teitel, L. (2013). *School-based Instructional Rounds: Implementing Teaching and Learning across classrooms*. Harvard: Harvard Educational Publishing Group.
- Timperley, H. S. (2011). *Realizing the power of professional learning*, Maidenhead: Open University Press.
- Totterdell M, W. L., Bubb S. a Hanrahan K. (2004). 'The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research on induction'. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI- Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.



- White, E. (2013). Exploring the professional development needs of new teacher educators situated solely in school: pedagogical knowledge and professional identity. *Professional Development in Education*, 39, 82–98.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- Zeichner, K. a Conklin, H. (2005). 'Teacher Education Programs' yn Cochran-Smith, M. a Zeichner, K. (goln), *Studying Teacher Education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. B. a Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11.

### Nodiadau

- 1 Wedi hynny, diwygiwyd y cwrs er mwyn galluogi myfyrwyr i gynnal ymholiad i'w hymarfer eu hunain yn yr ysgol.
- 2 Mae Fframwaith Credydau a Chymwysterau'r Alban yn disgrifio dysgu o gymwysterau ysgol uwchradd i PhD ac yn rhoi lefel i'r cymwysterau hyn y gellir ei darllen wedyn ar draws ysgolion, colegau addysg bellach a phrifysgolion er mwyn dangos y canlynol i addysgwyr a chyflogwyr: nodweddion generig y dysgu a arddangosir ar bob lefel; nifer yr oriau sy'n gysylltiedig â'r lefel honno; a safle'r cymhwyster mewn perthynas â chymwysterau mewn lleoliadau addysg eraill.
- 3 Cafodd y defnydd o ddisgrifyddion SCQF ar gyfer astudiaethau lefel Meistr ei ychwanegu er mwyn dangos i'r brifysgol ac i'r rheoleiddiwr bod cysiau newydd yn bodloni'r gofynion y cytunwyd arnynt yn annibynnol ar gyfer astudiaethau gradd Meistr yn yr Alban.
- 4 Ffigurau'n gywir ar 30/9/19.