

Hanes Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru: Gwersi o'r Gorffennol?

DR RUSSELL GRIGG
Y Weinyddiaeth Addysg, Dubai

YR ATHRO DAVID EGAN
Prifysgol Metropolitan Caerdydd

CRYNODEB

Mae'r papur hwn yn amlinellu'r cyd-destun ar gyfer y diwygiadau cyfredol i addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru Mae'r adran gyntaf yn cyflwyno'r prif ddatblygiadau hanesyddol cyn archwilio tair thema allweddol sy'n parhau i fod yn bwysig iawn heddiw: y sail resymegol a'r cwricwlwm ar gyfer addysg athrawon, natur cydweithredu rhwng ysgolion a phrifysgolion wrth baratoi athrawon, a datblygu ymchwil addysgol o fewn addysg gychwynnol i athrawon, ar lefel partneriaeth prifysgolion ac ysgolion. Y ddadl ganolog yw os yw athrawon i gyfrannu'n llawn at y diwygiadau ehangach sy'n digwydd yn y system addysg yng Nghymru, byddai'n ddoeth iddynt adfyfrio'n feirniadol ar eu profiadau blaenorol o'r tair thema dan sylw. Daw'r papur hwn i'r casgliad y gallai methiant i wneud hynny olygu na fydd gan ddarparwyr y wybodaeth angenrheidiol, na fyddant yn barod, ac y byddant bob amser yn ymateb i newid yn hytrach na chymryd rôl ragweithiol a phendant wrth ddylanwadu ar ddyfodol addysg yng Nghymru.

Geiriau allweddol: hanes, hyfforddiant ac addysg gychwynnol i athrawon, cwricwlwm, ymchwil

<https://doi.org/10.16922/wje.22.1.2>

Braslun hanesyddol

O ystyried treftadaeth gyfoethog hyfforddiant ac addysg athrawon yng Nghymru, mae'n siomedig nad oes hanes cyffredinol sy'n olrhain y prif ddatblygiadau dros fwy na thair canrif. Er i ni gael cyfraniadau rhagorol ar hanes addysg yn gyffredinol yng Nghymru gan Gareth Elwyn Jones ac eraill a bod nifer o adroddiadau sefydliadol yn cofnodi cyflawniadau a thrafferthion lleol,¹ nid oes gennym ddarlun ehangach o themâu parhaus sydd wedi llunio darpariaeth fodern. Yn rhannol, gellir priodoli hyn i'r duedd i gynnwys datblygiadau yng Nghymru o fewn cyd-destun polisi Lloegr (Rich, 1933; Dent, 1977; Robinson, 2006). Mae hefyd yn adlewyrchu'r ffaith nad yw hanes addysg wedi cael ei astudio fel pwnc academaidd ym mhrifysgolion Cymru, a bod hyn wedi'i gydnabod heb ddweud gair wrth iddo ailymddangos yn y rhaglen ar gyfer addysg gychwynnol i athrawon (AGA) fel y nodwyd ym meini prawf achredu Llywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru, 2017). Yn y papur hwn, rydym yn dadlau bod adfyfrio ar hanes addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru yn cynnig dealltwriaeth unigryw o'r dadleuon cyfredol. Mae'r adran gyntaf yn amlinellu'r cyd-destun hanesyddol cyn edrych ar dair thema allweddol. O ystyried cwmpas y papur, o ran cronoleg a chynnwys, mae'n anochel ei fod yn seiliedig ar ffynonellau eilaidd yn bennaf yn hytrach na ffynonellau gwreiddiol.

O siarad yn gyffredinol, mae cronoleg hyfforddiant athrawon yng Nghymru yn debyg iawn i ddatblygiadau yn Lloegr (gweler yr Atodiad). Nid yw hyn yn syndod o gofio bod deddfwriaeth a pholisi ar gyfer Cymru a Lloegr yn cael eu penderfynu gan y llywodraeth ganolog cyn datganoli, er bod Adran Gymreig wedi'i sefydlu o fewn y Bwrdd Addysg (1907) a'r Swyddfa Gymreig (1964). Felly, roedd gwreiddiau hyfforddiant athrawon yng Nghymru yn adlewyrchu'r sefyllfa yn Lloegr gyda chymdeithasau crefyddol yn ymateb i gyflwr enbydus addysg canol Oes Fictoria drwy agor colegau hyfforddi gyda chymorth grant gan y wladwriaeth. Roedd y cynharaf o'r rhain yn cael ei redeg gan y Gymdeithas Genedlaethol Anglicanaidd yng Nghaerfyrddin (1848) a Chaernarfon (1856). Yn dilyn hyn cafwyd colegau gan Gymdeithas anenwadol Ysgolion Prydain a Thramor ym Mangor (1858) ac Abertawe (1872). Y coleg yn Abertawe oedd y cyntaf ar gyfer darpar athrawesau yng Nghymru.

Am y rhan fwyaf o'r 19eg ganrif cafwyd dau lwybr ar gyfer hyfforddi darpar athrawon. Cyflwynwyd y cyntaf ym 1846 fel cynllun prentisiaeth mewn ysgolion lle roedd 'disgybl athrawon' (13–18 oed) yn cael eu

hyfforddi gan athro profiadol am bum mlynedd. Yna, roedd yr ymgeiswyr mwy galluog yn academiaidd yn sefyll arholiad yn y gobaith o ennill ysgoloriaeth i fynychu coleg hyfforddi athrawon am ddwy flynedd. Roedd yr ail lwybr hwn, a oedd yn llai cyffredin, yn cael ei gynnig drwy'r colegau hyfforddi. Gallai ymgeiswyr aflwyddiannus, neu'r rhai na allai fforddio mynychu coleg, aros yn yr ysgol fel cynorthwywyr heb dystysgrif.

Roedd rhaid aros tan y 1890au o ganlyniad i ehangu addysg uwchradd i weld darpariaeth hyfforddiant ar wahân yn cael ei datblygu i athrawon a oedd yn bwriadu gweithio gyda'r grŵp oedran hwn. Caerdydd (1890) ac Aberystwyth (1892) oedd y prifysgolion cyntaf yng Nghymru i agor adrannau addysg i hyfforddi athrawon ar gyrsiau dibreswyl. Roedd y rhain yn darparu addysg 'ryddfrydig' academiaidd draddodiadol a mwy personol ac yn gallu denu myfyrwyr â chyrhaeddiad uwch na'r hen golegau hyfforddi.² Roedd y datblygiad hwn yn dangos gwahanol safbwyntiau ar sut dylid paratoi athrawon, sef naill ai 'hyfforddiant' neu 'addysg', sydd wedi parhau hyd yn ddiweddar. Er bod Adroddiad Cross (1888) yn gweld manteision y ddarpariaeth gyfredol, beirniadwyd y system disgybl-athro am ddarostwng addysgu i ddysgu technegau a threfnau penodol, tra bod y colegau preswyl yn magu safbwyntiau cul ac anfeiriadol. Roedd yna deimlad cynyddol bod angen diwygio hyfforddiant a bod angen cael athrawon modern sydd wedi'u haddysgu'n well, sy'n fwy hyblyg ac yn alluog yn academiaidd mewn ysgolion.

Darparodd datblygiad graddol darpariaeth ysgolion uwchradd, yn dilyn Deddf Addysg Ganolradd Cymru (1889), y sail ar gyfer llwybr athro dan hyfforddiant newydd i'r proffesiwn a gyflwynwyd ym 1907. Gallai'r rhai a oedd yn gymwys am fwrsari dreulio pedwar diwrnod yr wythnos mewn ysgol elfennol gyda'r pumed diwrnod yn cael ei neilltuo i barhau â'u hastudiaethau academiaidd yn yr ysgol uwchradd cyn mynychu'r coleg. Gwelwyd arallgyfeirio pellach yn dilyn agor colegau a gynhaliwyd gan yr awdurdod lleol yn y Barri a Chaerllion ym 1914, gan greu system deiran. Yn y cyfnod hwn hefyd mabwysiadodd y Prifysgolion 'fodel olynol' o baratoi athrawon lle'r oedd myfyrwyr yn cwblhau blwyddyn o baratoi proffesiynol yn dilyn eu gradd pwnc tair blynedd, gyda'r rhan fwyaf o'r athrawon cymwysedig hyn yn ymuno â'r system addysg uwchradd gyhoeddus a phreifat oedd yn ehangu.

Dros yr hanner canrif nesaf a mwy, cafodd y berthynas anodd rhwng adrannau addysg prifysgolion a cholegau hyfforddi athrawon ei llywodraethu gan adrannau addysg prifysgolion yn goruchwyllo cwricwlwm a phrosesau asesu'r colegau. Cryfhaodd Adroddiad Robbins ar Addysg Uwch (1963)

ddylanwad y system brifysgol a oedd yn ehangu dros y colegau gyda chysiau'n cael eu hymestyn o 2 i 3 blynedd ac yna 4 blynedd i'r myfyrwyr mwyaf academiaidd a oedd yn gallu darllen ar gyfer y radd Baglor mewn Addysg.

Daeth y cyfnod hir o ehangu ym myd addysg a niferoedd athrawon i ben dros dro yn y 1970au yn ystod argyfwng olew cynyddol, dirwasgiad economaidd a phwysau ar wariant cyhoeddus i symleiddio AGA. Arweiniodd hyn at gau llawer o golegau neu eu huno â phrifysgolion lleol. Gwnaeth y datblygiadau hyn, a diwedd y rhaniad deuol rhwng Prifysgolion, Colegau Polytechnig a Sefydliadau Addysg Uwch ar ddiwedd yr 1980au a dechrau'r 1990au, gyflymu'r symudiad tuag at leoli darpariaeth paratoi athrawon yn gyfan gwbl o fewn sefydliadau Prifysgol.

Fodd bynnag, nid oedd hyn yn golygu diwedd y rhaniadau athronyddol ynghylch pwrpas paratoi athrawon. Parhaodd hyn drwy'r dulliau mwy 'academaidd' a 'damcaniaethol' a fodolai yn y prifysgolion hyn (a oedd yn cynnig cyrsiau Tystysgrif Addysg i Raddedigion, neu TAR, blwyddyn o hyd yn unig fel arfer) o gymharu â phwyslais mwy 'ymarferol' a 'phroffesiynol' y prifysgolion mwy newydd lle'r oedd darpariaeth i israddedigion a TAR ar gael. Parhaodd y traddodiadau a'r ethos gwahanol hyn yn dilyn Adroddiad James (1972) ar addysg a hyfforddiant athrawon, ond llwyddodd ei argymhellion i gyflymu'r newid i wneud addysgu yn broffesiwn i raddedigion yn unig.

Ar ddiwedd y 1980au ac yn y 1990au cyflwynodd gweinyddiaethau olynol yn San Steffan a Chaerdydd reoleiddio ehangach o lawer dros AGA a oedd yn cwmpasu niferoedd myfyrwyr, y cwricwlwm a'r trefniadau asesu. Roedd rhai beirniaid yn dehongli'r symudiadau hyn fel rhai a oedd yn tanseilio annibyniaeth academiaidd y prifysgolion (gweler Robinson, 2006). Symudodd y drafodaeth i ffwrdd o'r rhaniad deuol rhwng damcaniaeth ac ymarfer tuag at feddwl am baratoi athrawon a gwybodaeth broffesiynol yn nhermau model seiliedig ar gymhwysedd. Cafodd rhai o'r datblygiadau dilynol eu gweithredu'n fwy helaeth nag eraill yng Nghymru: mabwysiadwyd y newid o radd 4 blynedd i un 3 blynedd i israddedigion ledled Cymru, er enghraifft, ond ni weithredwyd gwahanol fathau o hyfforddiant athrawon a leolir mewn ysgolion heblaw y Rhaglen Athrawon Graddedig.³

Erbyn dechrau'r 2000au, er bod enghreifftiau o AGA o ansawdd dda yng Nghymru (Estyn, 2001a; Estyn, 2004), y darlun cyffredinol a gyflwynwyd gan adroddiadau arolygu oedd bod gormod o hyfforddeion yn dechrau gweithio mewn ysgolion heb gael eu paratoi'n ddigonol, tra

bod partneriaethau gydag ysgolion heb eu datblygu'n ddigonol o hyd (Estyn, 2001b; Estyn, 2002; Estyn, 2003; Estyn, 2005). Yn dilyn adolygiad o'r sector (Furlong, 2006), a gomisiynwyd gan Lywodraeth Cymru, symleiddiwyd darpariaeth i dair canolfan hyfforddi ranbarthol, yn rhannol er mwyn ymateb i ostyngiad sylweddol mewn athrawon cynradd dan hyfforddiant. Yn anffodus, adroddodd adolygiad pellach a gynhaliwyd saith mlynedd yn ddiweddarach fod y canolfannau wedi gwneud cynnydd araf o ran datblygu dull mwy cydlynol a chydweithredol o hyfforddi athrawon (Tabberer, 2013). Roedd adroddiadau dilynol gan Estyn ar y tair canolfan yn cadarnhau bod heriau sylweddol yn parhau, gydag angen ymweliadau monitro dilynol ar y dair (Estyn, 2012; 2013; 2015). Cynhaliwyd trydydd adolygiad o'r sector yn dilyn hyn (Furlong, 2015) a arweiniodd at gyflwyno meini prawf cadarnach ar gyfer achredu (Llywodraeth Cymru, 2017). Mae hyn wedi arwain at achredu rhaglenni AGA newydd a fydd yn dechrau naill ai ym mis Medi 2019 neu fis Medi 2020. Yn ddiddorol, bydd canlyniadau'r broses hon wedi arwain at ehangu'r sector AGA yng Nghymru, gyda dau ddarparwr newydd – Prifysgol Abertawe a Phrifysgol Caer (mewn partneriaeth â Phrifysgol Bangor) – ac mae pob prifysgol yng Nghymru bellach yn ymwneud ag AGA mewn rhyw fodd.⁴

O fewn y crynodeb hanesyddol hwn mae'n bosibl nodi themâu parhaus sy'n dal i fod yn bwysig heddiw. Mae'r rhain yn cynnwys trafodaeth barhaus am y sail resymegol dros AGA a chynnwys y cwricwlwm, natur cydweithredu rhwng ysgolion a phrifysgolion wrth baratoi athrawon a'r lle i ymchwil addysgol o fewn addysg gychwynnol i athrawon, ar lefel partneriaeth rhwng prifysgolion ac ysgolion. Trafodir y tair thema yng ngweddill y papur.

1. Y sail resymegol a'r cwricwlwm ar gyfer addysg gychwynnol i athrawon

Yn ystod ei adolygiad diweddar o hyfforddiant athrawon yng Nghymru, adroddodd yr Athro Ralph Tabberer ei fod yn cael trafferth dod o hyd i sail resymegol ar gyfer cynllun y rhan fwyaf o raglenni, y tu hwnt i fodloni Safonau Statws Athro Cymwysedig a bennwyd gan y Llywodraeth (Tabberer, 2013). Gellir dadlau, heb sail resymegol ddeallusol drylwyr, ei bod hi'n anodd cyfiawnhau penderfyniadau a chynllunio cwricwlwm sy'n gynaliadwy y tu hwnt i'r hyn sydd mewn bri. Nid yw diffyg sail resymegol o'r fath yn broblem i Gymru yn unig nac yn broblem newydd (Travers *et*

al., 1951). O edrych yn ôl ar hanes, mae llawer o'r ddadl athronyddol ynghylch AGA yn ymwneud â'r mater sylfaenol o a ddylai darpar athrawon gael eu 'hyfforddi' neu eu 'haddysgu'. Fel mae Hayes (2011) yn ei nodi, defnyddir y rhain yn gyfystyr â'i gilydd yn aml, gan anwybyddu eu gwahanol ystyron. O'i roi yn blaen, tra bod hyfforddiant athrawon yn cael ei gysylltu'n agos â hyfforddiant i ddysgu sgiliau ystafell ddosbarth, mae addysg athrawon wedi'i gosod o fewn syniad ehangach o broffesiynoldeb ac astudiaeth academiaidd o addysg. Er bod yna gonsensws bod lle i'r ddau, mae'r pwyslais wedi symud yn gyson o un i'r llall. Mae olrhain pam mae hyn wedi digwydd a sut mae safbwyntiau o'r fath wedi dylanwadu ar y cwricwlwm yn llywio'n dealltwriaeth o gyflwr presennol hyfforddiant ac addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru. Nid yw'r drafodaeth ar ben, fel y dangosir gan y gwahanol bwyslais ar hyfforddiant ac addysg mewn dogfennau polisi a chyhoeddiadau eraill.⁵

Hyfforddiant athrawon: paratoi athrawon cymwys

Prif nod hyfforddiant cychwynnol i athrawon erioed yw darparu digon o athrawon cymwys ar gyfer y system addysgol. Fel y dywedodd yr Arglwydd Sandon wrth y Senedd ym 1843, dyma fu'r her fwyaf hefyd: 'cael athrawon da mewn ysgolion, a'u cadw yno'.⁶ Yn gyffredinol, roedd y colegau preswyl hynaf yng Nghaerfyrddin, Caernarfon a Bangor yn ei chael hi'n anoddach recriwtio na'r adrannau dibreswyl mewn prifysgolion a sefydlwyd yn yr 1890au, a oedd yn gallu denu myfyrwyr cyrhaeddiad uwch.⁷

Er bod y diffiniad o addysgu 'da' neu 'gymwys' wedi amrywio dros amser, mae'r elfennau hanfodol o wybodaeth am bwnc, sgiliau ystafell ddosbarth a natur proffesiynol wedi parhau yr un fath fwy neu lai ers y bedwaredd ganrif ar bymtheg. Fodd bynnag, mae pwysigrwydd cymharol a'r berthynas rhwng yr elfennau hyn wedi ysgogi dadleuon parhaus yn seiliedig ar safbwyntiau athronyddol cystadleuol ynghylch natur gwybodaeth a blaenoriaethau gwleidyddol ynghylch yr hyn y dylai myfyrwyr ei wybod erbyn diwedd eu cyrsiau.

Nid yw datblygiad y cwricwlwm AGA wedi'i ymchwilio'n dda (Seaborne, 1974; Thomas, 1983b). Gydol y 19eg ganrif a dechrau'r 20fed ganrif, nid oedd llawer o gyfle am greadigrwydd yng nghwricwlwm y colegau hyfforddi. Fel y dywedodd un cyn-fyfyriwr: 'nid oedd modd herio uniongredd' (Llewelyn, 1943: 191). Roedd hyn er gwaethaf galwadau niferus gan arolygwyr am 'lai o wybodaeth a mwy o addysg'⁸ a beirniadaeth am fyfyrwyr yn llenwi eu pennau ar gyfer arholiadau. Ym 1889, arsylwodd

Tabl 1. Y cwricwlwm AGA yng Nghymru, 1854–2017

1854	1906	1949	1979	2017
Darllen	Darllen			
Saesneg	Saesneg	Saesneg	Iaith a Dysgu	Astudiaethau Craidd
Llawysgrifen	Cymraeg	Cymraeg		
Ieithoedd	Ewclid	Mathemateg	Mathemateg	
Rhifydddeg	Rhifydddeg	Gwyddoniaeth		
Gwyddor Ffisegol	Gwyddor Eifennol	Elfennol Ymarferol		
Yr Ysgrhythur	Ymarferol	Diwinyddiaeth		
Hanes	Gwybodaeth Grefyddol	Hanes	Astudiaethau Pwnc	Astudiaethau Pwnc
Dacaryddiaeth	Hanes	Dacaryddiaeth†		
Cerddoriaeth Leisiol	Dacaryddiaeth	Cerddoriaeth		
Galwedigaethau	Canu a Theori	Y Celfyddydau	Astudiaethau	Astudiaethau
Diwydiannol	Cerddoriaeth	Addysg Iechyd	Profesiynol	Profesiynol ac
Geometreg (g.)	Darlunio	Addysg Gorfporol		Addysgegol
Algebra (g.)	Dril			Llesiant
Mathemateg Uwch (g.)	Ymarfer Corfforol			
Economeg y cartref (b.)				
Darlunio (b.)				
Gwnïo (b.)				
Rheoli Ysgol (a oedd yn cynnwys addysgu dosbarth ym mhresenoldeb arolygydd)	Rheoli Ysgol Theori Addysgu Ymarfer Addysgu	Addysg Ymarfer Addysgu	Astudiaethau Addysg Profiad Ysgol	Profiad Addysgu

Ffynonellau: CCE (1854: 16–17); Y Weinyddiaeth Addysg (1949: 4); Arolygiaeth Ei Mawrhydi (1979), Llywodraeth Cymru (2017)

†Astudiaethau cymdeithasol mewn rhai colegau

un AEM fod ‘gwybodaeth a chof’ yn bwysicach na ‘datblygu meddwl, syniadau a gwreiddioldeb’ yn y colegau hyfforddi athrawon, sy’n cael ei gadarnhau gan dystiolaeth cyn-fyfyrrwyr (e.e. Davies, 1923). O’u rhan nhw, roedd staff colegau hyfforddi o dan bwysau aruthrol i sicrhau canlyniadau arholiadau da gan mai ar hynny y mesurwyd eu llwyddiant.

Hyd yn oed ar ôl i’r Bwrdd Addysg lacio ei afael ar y cwricwlwm a threfniadau asesu yn ystod hanner cyntaf yr ugeinfed ganrif, roedd staff colegau hyfforddi’n araf i arloesi. Er gwaethaf beirniadaeth reolaidd, parhaodd darlithio a chymryd nodiadau i fod yn gonglfaen addysgu a dysgu (fel y gellid dadlau sy’n wir heddiw).⁹ Wrth gyflwyno tystiolaeth i Bwyllgor Dethol seneddol ym 1970, mynnodd y Sefydliad Cenedlaethol er Ymchwil i Addysg nad oedd cwricwlwm y colegau hyfforddi wedi newid fawr ddim ers yr Ail Ryfel Byd. Mynegodd syndod fod cyn lleied o ddatblygiad y cwricwlwm yn deillio o’r colegau hyfforddi neu’r prifysgolion.¹⁰ Er bod hyn wedi gorddatgan yr achos o bosibl, mae’n wir mai prin yw’r enghreifftiau o arloesi gyda’r cwricwlwm yng Nghymru cyn y 1960au.¹¹ Wrth gynllunio’r cwricwlwm, roedd sefydliadau addysg uwch yn cael trafferth torri’n rhydd o’r un hen drindod o brif bwnc, theori addysgol ac ymarfer addysgu. Testun pryder i’r NFER oedd bod myfyrwyr a oedd yn gadael coleg i addysgu mewn ysgolion babanod wedi dilyn yr un cwrs fwy neu lai â’r rhai oedd yn addysgu fel athrawon arbenigol yn rhan uchaf yr ysgol uwchradd. Mae tueddiadau ceidwadol o’r fath yn cael eu hadlewyrchu yn yr elfennau parhaus yn hytrach na’r newidiadau radical sy’n amlwg yn y cwricwlwm ar gyfer athrawon dan hyfforddiant (Tabl 1).

Mae parhad y pwyslais hwn ar gynhyrchu athrawon cymwys drwy eu ‘hyfforddi’ yn adlewyrchu patrwm technegol lle mae addysgu’n cael ei weld fel crefft sydd â’r dasg allweddol o gynorthwyo athrawon i feistrolï sgiliau technegol ystafell ddothbarth. Mae sail resymegol groes i hyn yn canolbwyntio ar *addysg* darpar athrawon. Mae wedi’i gwreiddio yn nhraddodiad ehangach addysg ryddfrydig, gyda’i phwyslais ar dwf personol a deallusol.

Addysg athrawon: meithrin (a) tuf personol a (b) tuf deallusol y myfyrwyr

Er bod ennil sgiliau technegol yn amlwg yn hanfodol i addysgu da, dadleuwyd ers amser maith bod angen mwy na hyn ar ddarpar athrawon. Roedd disgwyl i’r rhai a dderbyniwyd i Ysgol Normal Aberhonddu ym 1846 feddu ar ‘natur dyner’, ‘cymeriad crefyddol’, a ‘bod yn weithgar ac egniol’ ac ‘ni all yr un dyn wneud athro da’ heb y rhain.¹² Yn ystod llawer

o hanes AGA yng Nghymru, roedd gan y broses ddethol a hyfforddiant cychwynnol agwedd foesol gref ac roedd wedi'i fframio o fewn naratif o greu cymeriad, gyda chyfarwyddyd oddi uchod, yn hytrach nag adeiladu ar gryfderau, diddordebau a syniadau'r myfyrwyr eu hunain. Ym 1843, eglurodd James Kay-Shuttleworth, pensaer hyfforddiant athrawon yng Nghymru a Lloegr: 'prif amcan yr Ysgol Normal ... yw *creu cymeriad yr ysgolfeistr*' (Horn, 1978: 89). Roedd gofyn i'r rhai a oedd yn dilyn y cynlluniau prentisiaeth i fonitoriaid a disgybl-athrawon ennill 'Tystysgrifau Cymeriad ac Ymddygiad' ar ddiwedd pob blwyddyn o'u pum mlynedd o brentisiaeth mewn ysgol. Roedd hyn yn golygu dangos arferion 'prydlondeb, diwydrwydd, ufudd-dod a sylw i ddyletswyddau.'¹³

O dan Reoliadau Bwrdd Addysg 1904, atgoffwyd colegau hyfforddi ac adrannau prifysgol 'bod ffurfio cymeriad yn gymaint o swyddogaeth i'r Coleg ag yw darparu cyfarwyddyd ymarferol neu ddeallusol i'r myfyrwyr.'¹⁴ Parhaodd y thema ymhell i mewn i'r ugeinfed ganrif, er bod ffurfio cymeriad wedi newid yn raddol i'r hyn yr oedd Adroddiad James (DES, 1972) yn ei alw'n gylch o 'addysg bersonol' i gydnabod yr angen i gryfhau myfyrwyr ar gyfer y gofynion roedd y proffesiwn yn eu rhoi ar eu bywydau.¹⁵ Daeth y Papur Gwyn ar *Teaching Quality* (DES, 1983) i gasgliad tebyg:

Qualifications and training alone do not make a teacher. Personality, character and commitment are as important as the specific knowledge and skills that are used in the day to day tasks of teaching (DES, 1983: 8).

Cyhoeddwyd y Papur hwn gan lywodraeth gyntaf Margaret Thatcher, ac roedd yn nodi ei chynigion ar gyfer cyflenwi a hyfforddi athrawon. Roedd cymeriad yn sail i addysgu da ym marn Thatcher. Fel cyn Weinidog Addysg (1970–4), roedd hi'n gresynu am oddefgarwch academyddion ym maes hyfforddi athrawon a phan roedd hi'n Brif Weinidog, ar ôl 1979, aeth ati'n ddiedifar i adfer yr hyn roedd hi'n eu hystyried yn 'werthoedd Fictoriaidd' fel gwaith caled, hunandibyniaeth a darbodaeth.¹⁶ Roedd Cylchlythyr 3/84 yn ei gwneud hi'n ofynnol i sefydliadau asesu'r holl ddarpar athrawon am eu 'hymdeimlad o gyfrifoldeb, agwedd gadarn ond cytbwys, ymwybyddiaeth, sensitifrwydd, brwdfrydedd a gallu i gyfathrebu.' Fel y cyfaddefwyd mewn trafodaeth pwyllgor dethol seneddol ar y pryd am y meini prawf 'rhy wych' hyn, 'pe bai pob athro'n cyflawni pob un ohonynt, fe ddylem, yn wir, gyrraedd trothwy'r mileniwm.'¹⁷

Hyd yn oed pan gyflwynwyd dull seiliedig ar gymhwysedd o asesu hyfforddeion ym 1997 roedd gofyn i ddarparwyr sicrhau bod 'pob

hyfforddai'n meddu ar y priodweddau personol, deallusol a chyflwyniadol addas ar gyfer addysgu' (DES, 1997: 43). Mae'r gofynion mynediad diweddaraf i athrawon dan hyfforddiant yng Nghymru'n nodi y dylai'r *rhai sy'n cael eu dethol* 'feddu ar y priodweddau personol a deallusol priodol i fod yn ymarferwyr rhagorol' (Llywodraeth Cymru, 2017: 34), tra dylai cyrsiau 'ganolbwyntio ar ddatblygiad personol myfyrwyr a'u gallu i oresgyn problemau' (ibid., 20).

Er bod y nod o feithrin datblygiad personol myfyrwyr wedi cael ei gefnogi'n gyson dros amser, ar y dechrau roedd llai o frwdfrydedd dros annog myfyrwyr i feddwl yn annibynnol ac yn greadigol. Am lawer o'r bedwaredd ganrif ar bymtheg, barn y mwyafrif oedd na ddylai myfyrwyr o'r un cefndiroedd dosbarth gweithiol â'u darpar ddisgyblion godi yn gymdeithasol ac y dylent ganolbwyntio ar addysgu'r sgiliau sylfaenol sy'n angenrheidiol ar gyfer addysg elfennol (Horn, 1989).

Ar y llaw arall, roedd y rhai a oedd yn cefnogi addysg ryddfrydol eang am wella meddyliau myfyrwyr. Roeddynt yn dadlau na fyddai ennill gwybodaeth broffesiynol a sgiliau ystafell ddosbarth yn gwneud athrawon yn bobl ddiwylliedig a fyddai'n creu syniadau newydd nac yn gwerthuso beth oedd yn digwydd o'u cwmpas. Un a fynegodd y farn hon oedd y gŵr ifanc ugain oed Evan Davies, a ddaeth yn Bennaeth Ysgol Normal Aberhonddu ym 1846. Nod Davies oedd 'miniogi meddwl myfyrwyr, a'u gorfodi i feddwl am bynciau sy'n debygol o wneud iddynt feddwl pan fyddant y tu allan i'r dosbarth.'¹⁸ Cafodd Comisiynwyr yr Ymchwiliad i Gyflwr Addysg yng Nghymru (1847) a fu'n ymweld â'r ysgol eu synnu gan weledigaeth rhywun mor ifanc, gan beri iddynt adfyfyrto:

The great object in the course of study is to develop the mind, and cultivate sound and healthy habits of thought. This will explain the great prominence given to subjects which are not likely to serve any immediate purpose in common country schools.¹⁹

Fel pennaeth ysgol normal roedd Davies yn anarferol gan mai traddodiad sefydliadau o'r fath, a oedd â'u gwreiddiau yn Ffrainc, oedd *hyfforddi* yn hytrach nag addysgu drwy osod patrwm neu norm moesol i'w ddilyn. Mentrodd Davies i feysydd fel athroniaeth naturiol i ysgogi meddwl beirniadol. Mewn termau ymarferol, roedd myfyrwyr hŷn yn cael cyfleoedd bob dydd Iau am 8.30pm i baratoi traethawd ar bwnc addysgol a'i ddarllen yn uchel i gynulleidfa o gyfoedion a oedd yno i gynnig adborth beirniadol. Roedd y pynciau'n cynnwys: 'Beth yw'r ffordd orau a'r amser gorau i addysgu ... y wyddor, technegau mnemonig, a chofio digwyddiadau a

dyddiadau?' Cymerwyd theori addysgol o ddifrif gydag 'ymdrech fawr yn cael ei gwneud i egluro deddfau'r meddwl sy'n sail i holl ddulliau addysgu.'²⁰

Yn anffodus, ni pharhaodd menter mor gynnar ym maes meddwl beirniadol. Symudodd y Coleg i Abertawe ym 1849 a chau ym 1851 yn sgil trafferthion ariannol. Yr agosaf ddaeth colegau hyfforddi'r 19eg ganrif i gael myfyrwyr i feddwl yn feirniadol oedd y 'Wers Feirniadol' chwedlonol lle'r oedd myfyrwyr yn addysgu dosbarthiadau gerbron eu cyfoedion. Er bod gan hyn ei feirniaid am greu teimladau o ofn a chywilydd, roedd o leiaf yn torri undonedd darlithoedd ac yn ymgais gynnar i bontio'r bwlch rhwng theori ac ymarfer.

Y prif wendid ymysg myfyrwyr mewn colegau hyfforddi oedd eu diffyg gwybodaeth academaidd. Roedd yn rhaid aros tan yr 1890au, gyda chreu adrannau addysg prifysgolion, cyn gweld y cwricwlwm i rai darpar athrawon yn mynd y tu hwnt i wybodaeth am bwnc a sgiliau proffesiynol ysgol elfennol, i gynnwys disgyblaethau addysg: ei seicoleg, cymdeithaseg, athroniaeth a hanes. Enillodd seicoleg plant ei blwyf yn y cwricwlwm AGA, gan dynnu ar waith Vygotsky, Piaget a Bruner. Datblygodd cymdeithaseg o bryder ynghylch sut roedd strwythurau a systemau addysg yn gweithio yn erbyn grwpiau penodol, fel plant o deuluoedd incwm isel, gan symud i ficro-astudiaethau o ymddygiad ystafell ddosbarth. Daeth athroniaeth a hanes i'r amlwg yn y 1960au a'r 1970au, gan gynnig safbwyntiau o'r dyniaethau i fyfyrwyr ac ymchwilwyr mewn cyferbyniad â dull lled-wyddonol seicoleg addysgol (McCulloch, 2002).

Roedd y model prifysgol o AGA, a oedd yn seiliedig ar ennill gwybodaeth fel diben ynddo'i hun, yn cyfuno astudiaeth academaidd o addysg gyda hyfforddiant ymarferol. I gychwyn, roedd llawer yn y prifysgolion yn amwys tuag at hyfforddi athrawon, ac roedd hyn yn adlewyrchu eu hanhoffter hirhoedlog o hyfforddiant galwedigaethol a rheolaeth ganolog. Fodd bynnag, llwyddodd y sicrwydd o gyflenwad rheolaidd o fyfyrwyr wedi'u hariannu gan arian cyhoeddus, mwy o annibyniaeth (e.e. o ran y cwricwlwm a'r trefniadau asesu) a'r gydnabyddiaeth y gallai prifysgolion, i bob pwrpas, ddarparu ar gyfer gwahanol 'fathau' o fyfyrwyr ddarbwyllor lleisiau mwy ceidwadol (Shakoor, 1964; Tuck, 1973; Lofthouse, 1982).

Yn ei astudiaeth glasurol, ystyriodd Rich (1933) gyflwyno'r colegau hyfforddi dibreswyl fel un o'r cerrig milltir pwysicaf yn hanes hyfforddiant athrawon. Heb amheuaeth, gwnaeth adrannau addysg y prifysgolion gyfraniad pwysig at ddatblygu'r rhaglen Tystysgrif Addysg i Raddedigion (TAR). Ymhellach, does dim dwywaith i'w cyfraniad godi statws paratoi athrawon a chyfleoedd i 'academeiddio' y cwricwlwm (Wilkin, 1996).

Fodd bynnag, ni pharhaodd hyn yn hir iawn wrth i raglenni AGA droi at yr ymarferol, tra bod prifysgolion yn ei chael hi'n gynyddol anodd cynnal adrannau nad oeddent yn bodloni ffocws allweddol polisiâu neo-ryddfrydol ar draws addysg uwch (Lawn a Furlong, 2009). Ymhellach, ar lefel epistemolegol, gofynnwyd cwestiynau am natur gwybodaeth broffesiynol athrawon: er enghraifft, a oedd ceisio cael gwybodaeth wrthrychol yn addas i ddarpar athrawon a oedd yn gweithredu yn yr 'iseldiroedd corslyd' (Eraut, 1994: 15) o fywyd proffesiynol lle'r oedd llawer o'u gwybodaeth yn oblygedig? Dadleuwyd ei bod hi'n llawer gwell canolbwyntio ar gymwyseddau athrawon a cheisio gwneud gwybodaeth athrawon yn ddiamwys, yn hytrach na gwybodaeth seiliedig ar ddisgyblaethau haniaethol a oedd yn cael ei harddel mewn adrannau addysg prifysgolion.

Gellir awgrymu bod y meini prawf newydd ar gyfer achredu AGA yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2017), felly, yn ceisio datrys yr argymhellion deallusol ac athronyddol cyfnewidiol, ac weithiau cystadleuol, sydd wedi bod yn sail i baratoi athrawon yng Nghymru ers diwedd y 19eg ganrif. Mynegir hyn yn ei gofyniad y 'dylid cynllunio ac integreiddio astudiaethau craidd, astudiaethau proffesiynol ac o ran addysgeg, profiad mewn ysgol ac astudiaethau pwnc yn ofalus' (ibid., 2017: 22) gyda phob un o'r elfennau hyn yn defnyddio 'damcaniaethau, ymchwil ac adnoddau deallusol eraill amrywiol' (ibid., 22). Bydd sicrhau cydbwysedd o'r fath yn ddigon heriol i'r cyrsiau AGA newydd, ond bydd angen iddynt hefyd gwmpasu'r cwricwlwm ysgol newydd yng Nghymru (Donaldson, 2016), ystyried dulliau newydd o gyflwyno dysgu proffesiynol i athrawon (Llywodraeth Cymru 2018a) a'r tebygolrwydd o newidiadau i drefniadau sefydlu a datblygiad proffesiynol cynnar athrawon (Llywodraeth Cymru, 2018b).

2. Natur cydweithredu rhwng ysgolion a phrifysgolion wrth baratoi athrawon

Mae'r trosiad cyffredin o bendil yn siglo yn crynhoi'r berthynas hanesyddol rhwng ysgolion a sefydliadau addysg uwch (SAU) dros y ddau gan mlynedd diwethaf (Robinson, 2006). Yn gyffredinol, modelau prentisiaeth mewn ysgolion oedd yn teyrnasu yn y 19eg ganrif, ar ffurf monitoriaid a disgybl-athrawon i ddechrau, a oedd yn rhoi rôl ganolog i benaethiaid o ran cynnal hyfforddiant yn y fan a'r lle. Am lawer o'r 20fed ganrif, siglodd y pendil yn ôl tuag at golegau hyfforddi a phrifysgolion yn cymryd yr awenau, gydag ysgolion yn derbyn myfyrwyr ar gyfer lleoliadau

ymarferol. Yn gynyddol o'r 1990au, fodd bynnag, mae gofynion y llywodraeth wedi arwain at rôl fwy blaenllaw, er un sydd wedi'i diffinio o'r newydd, ar gyfer ysgolion, i'r graddau y bydd y cyrsiau AGA newydd eu hachredu ar waith yng Nghymru yn 2019 yn cael eu cynnig gan bartneriaethau ar y cyd rhwng prifysgolion ac ysgolion. Pa bynnag drefniadau sydd wedi bod ar waith dros amser, sicrhau'r cydbwysedd cywir o fewnbynnau rhwng SAU ac ysgolion fu'r her fwyaf barhaus.

Roedd y cynlluniau disgybl-athro ac athro dan hyfforddiant cynnar yn cynnig profiadau ymarferol, er bod ansawdd yr hyfforddiant mewn ysgolion yn amrywio'n fawr. Ymhellach, roedd ymgeiswyr wedi'u cyfyngu ar adegau gan agwedd gulfrydig yr unig ysgol elfennol lle'r oeddent yn gweithio. Y gobaith oedd y byddai datblygu canolfannau disgybl-athro yn yr 1890au yn darparu, yng ngeiriau Prif Arolygydd Ysgolion Cymru, 'canolfannau gwerthfawr o fywyd deallusol' lle byddai athrawon ifanc yn cael amser a lle i ffwrdd o'r ystafell ddsbarth i ddefnyddio'r offer addysgu gorau, datblygu arferion astudio a chyfnewid syniadau addysgu.²¹ Cefnogodd prifysgolion fel Aberystwyth y fenter drwy gynnig mynediad i ddisgybl-athrawon at ddarlithoedd wedi'u cynllunio i fynd i'r afael â'u diffygion o ran gwybodaeth a gwella eu rhagolygon o basio arholiadau.²²

Roedd y rhai a ddilynodd y cynlluniau disgybl-athro ac athro dan hyfforddiant yn gadarnhaol am eu profiadau ar y cyfan. Roedd y prif gwynion, a fynegwyd mewn adroddiadau arolygu, yn ymwneud ag ansawdd amrywiol yr hyfforddiant mewn ysgolion. Roedd Tom Jones, a ddechreuodd yng Ngholeg Normal Bangor ym 1920, yn llawn clod am y cynllun disgybl-athro ar sail y profiad ymarferol yr oedd yn ei ddarparu, ond roedd yn teimlo o dan anfantais yn academiaidd o gymharu â'r rhai, fel ei frawd, a oedd yn mynychu ysgol uwchradd (Ellis, 2014: 77). Roedd Mary Boston, athro dan hyfforddiant o Ben-y-graig (Morgannwg), yn teimlo'n fwy parod pan ddechreuodd mewn coleg hyfforddi na chyfaill a oedd wedi dewis aros yn y chweched dosbarth yn yr ysgol – a oedd 'bron â bod ofn yr athrawon dosbarth' (Gardner, 1995: 430). Erbyn canol y 1920au, ar ei anterth, roedd 70% o'r holl recriwtiaid yn dod o gynlluniau athrawon dan hyfforddiant (Jones, 1924).

Erbyn trothwy'r Ail Ryfel Byd, roedd tranc graddol y cynlluniau hyfforddi mewn ysgolion hyn yn deillio o newidiadau ehangach i safbwyntiau ar baratoi athrawon (Gardner, 1995). Roedd twf addysgu fel proffesiwn yn gwerthfawrogi'r statws a oedd yn gysylltiedig ag addysg uwch athrawon. Datblygodd proffesiynoldeb newydd a welodd newid cyfeiriad tuag at y colegau a'r prifysgolion yn hytrach nag ysgolion fel y

prif leoliadau hyfforddi. Mewn cyrsiau hyfforddi dwy flynedd, gallai cyfanswm yr amser a dreuliwyd yn ymarfer addysgu fod cyn lleied â chwe wythnos (Gardner, 1993).

Mae'r cysyniad o bartneriaeth ynddo'i hun yn tarddu o Adroddiad McNair (Bwrdd Addysg, 1944: 50) a oedd yn galw ar brifysgolion i 'ysgwyddo cyfrifoldebau newydd i addysgu a hyfforddi athrawon' drwy sefydlu Ysgolion Addysg.²³ Rhagwelwyd y byddai'r rhain yn cymryd cyfrifoldeb cyffredinol am hyfforddi athrawon, a fyddai'n cynnwys datblygu 'partneriaeth weithredol rhwng y rhai sydd eisoes yn rhan o'r gwaith ac eraill a ddylai fod yn rhan ohono' (ibid., 50). Roedd Adroddiad McNair hefyd yn cefnogi'r farn y dylid cael 'partneriaeth gyfartal' rhwng yr hen golegau hyfforddi a'r prifysgolion, drwy greu Cyd-fyrddau Astudio (Crook, 1995; Crook, 1997).

Er gwaethaf rhethreg o'r fath, nid oedd darparu'r cyfan o addysg gychwynnol i athrawon drwy drefniadau partneriaeth ffurfiol rhwng SAU ac ysgolion unigol yn ofynnol nes 1992 (DES, 1992). Mae casgliad Roy James, Prif Arolygydd Ysgolion Cymru ar y pryd, yn dal i fod yn berthnasol heddiw: 'nid yw'n eglur a sicrhawyd y cydbwysedd cywir rhwng cyfraniad addysg uwch a chyfraniad ysgolion at hyfforddiant cychwynnol i athrawon' (OHMCI, 1994: 2).

Dangosodd arolygon deimladau cymysg gan SAU ynghylch y newid yn ôl i'r 'cyfnod ymarferol' (Cochran-Smith, 2005; 2012) a rôl gynyddol i ysgolion ym mhob agwedd ar hyfforddiant ac addysg gychwynnol i athrawon (Bernbaum a Reid, 1982; Wilkin, 1996). Er bod yna ryw faint o gefnogaeth i'r syniad o 'bartneriaeth gyfartal' (Barton *et al.*, 1994), roedd pryderon am weithredu a'r hyn a alwodd Alexander *et al.* (1984: 12) yn 'broblemau anhydryn' ynghylch y modelau dysgu proffesiynol gwahanol a oedd gan ysgolion a phrifysgolion. Nododd AEM (1992) er bod yr egwyddor o ehangu rôl ysgolion yn un gadarn, roedd hi'n hanfodol bod hyn wedi'i ddiffinio'n dda ac yn cael ei ddilyn, tra bod SAU yn darparu'r safbwyntiau damcaniaethol angenrheidiol.

Awgrymodd beirniaid bod is-blot mwy sinistr o danseilio rôl addysg uwch ac astudio addysg yn celu y tu ôl i'r egwyddor o roi mwy o lais i athrawon sy'n ymarfer yn hyfforddiant proffesiynol eu darpar gydweithwyr (Maclure, 1993). Serch hynny, drwy'r 1990au datblygodd arwyddion o berthynas newydd rhwng SAU ac ysgolion: daeth ymweliadau cyson gan diwtoriaid ag ysgolion yn rhywbeth cyffredin; tra bod 'ymarfer addysgu' wedi'i ddisodli i raddau helaeth gan dermau eraill fel 'profiad ysgol' i

gydnabod y dylai hyfforddiant ymestyn y tu hwnt i ymarfer yr ystafell ddosbarth i agweddau ehangach ar rôl athrawon.

Roedd rhai cyfoedion yn credu bod pŵer a rheolaeth dros AGA yn parhau i fod yn nwylo SAU 'o dan fantell "partneriaeth"' (Wilkin, 1996: 83). Cadarnhawyd natur gyfyngedig y cydweithredu, ac eithrio ysgolion yn darparu lleoliadau i fyfyrwyr, yn adroddiadau blynyddol Prif Arolygydd Ysgolion Cymru a alwodd ar fwy o ysgolion i ymuno â phartneriaethau â SAU (e.e. OHMCI, 1996; 1997). Gyda llaw, mae'n werth nodi bod adroddiadau arolygu yn y cyfnod hwn yn awgrymu bod ansawdd AGA yng Nghymru yn 'foddhaol neu'n well ym *mhob* cwrs, yn cynnwys bron 90% lle'r oedd yn dda neu'n dda iawn' (OHMCI, 1999).

Er gwaetha'r heriau, ychydig a fyddai'n dadlau yn erbyn y gred bod partneriaethau cydweithredol cryf yn ganolog i wella ansawdd AGA yng Nghymru (Tabberer, 2013; OECD, 2014; OECD, 2017). Mae sawl awdurdodaeth wedi buddsoddi mewn model meddygol o ymarfer clinigol fel ffordd ymlaen, gyda Chynllun Interniaeth Rhydychen yn rhagflaenydd yn hyn o beth (Benton, 1990). Nod ymarfer clinigol yw integreiddio'r gwahanol ffynonellau gwybodaeth mewn rhaglen gydynol lle mae athrawon dan hyfforddiant yn tynnu ar safbwyntiau ac ymarfer ystafell ddosbarth seiliedig ar ymchwil (Darling-Hammond, 2006; Burn a Mutton, 2013; Conroy *et al.*, 2013). Mae'r naratif yn mynd y tu hwnt i ddull deul di-fudd theori ac ymarfer i bwysleisio rôl cymuned o ymarferwyr sy'n rhannu'r un safonau o ddefnyddio tystiolaeth ymchwil yn ogystal â data myfyrwyr i wneud penderfyniadau. Un o'r egwyddorion sylfaenol yw bod syniadau'n cael eu profi o wahanol ffynonellau gyda chydabyddiaeth na fydd consensws yn dilyn o reidrwydd. Mae ymarfer clinigol yn gwrthod y syniad y gall athrawon ddefnyddio 'beth sy'n gweithio'n dda' ym *mhob* sefyllfa, o ystyried y cyd-destunau unigol gwahanol iawn y maent yn gweithredu ynddynt.

Pa bynnag fodelau partneriaeth a fabwysiedir, mae profiadau'r gorffennol yn dangos pwysigrwydd datblygu rolau a chyfrifoldebau sydd wedi'u diffinio'n glir. Mewn meysydd fel mentora myfyrwyr a rhoi adborth iddynt, sydd wedi bod yn destun pryder ers amser maith (OHMCI, 1997; Estyn, 2016; Estyn, 2018), mae'n hanfodol hefyd bod yna weithdrefnau priodol mewn lle i sicrhau cysondeb o un mentor i'r llall, o ystyried trosiant uchel mentoriaid mewn ysgolion. Yn rhy aml mae datblygiad proffesiynol mentoriaid wedi'i ystyried a'i fynegi fel 'hyfforddiant' gan SAU, gan adlewyrchu ffocws ar broses weinyddol yn hytrach na sgiliau addysgeg

mentora ac asesu ac nid yw hyn yn cefnogi datblygiad mentora o safon uchel yng Nghymru.

Tra bod llawer o'r gwaith partneriaeth rhwng sefydliadau addysg uwch ac ysgolion wedi canolbwyntio ar leoli myfyrwyr, mae yna hanes hefyd o gydweithredu ym maes datblygiad proffesiynol ac ymchwil. Yn y blynyddoedd rhwng y ddau ryfel byd, ariannodd Adran Gymraeg y Bwrdd Addysg gyrsiau galwedigaeth i athrawon fynychu prifysgolion yng Nghymru a Llundain ar amrywiaeth o bynciau yn cynnwys 'Rural Lore as an Aid to Education' a'r Gymraeg, Llenyddiaeth a Hanes (Robinson, 2014). Yn y 1940au, ariannodd y Weinyddiaeth Addysg nifer fach o secondiadau blwyddyn i athrawon ymchwilio neu astudio mewn prifysgol yn y DU ynghyd â chysiau uwch arbennig i athrawon sy'n gweithio. Darparodd Pwyllgor Robbins (1963) ysgogiad pellach am gydweithredu agosach rhwng colegau hyfforddi a phrifysgolion a chyflwyno proffesiwn addysgu i raddedigion yn unig. Ychwanegodd awdurdodau lleol at grantiau'r llywodraeth i athrawon allu mynychu cyrsiau cymeradwy. Ac felly, yn ystod y 1960au a'r 1970au, roedd yna ystod eang o gyfleoedd mewn swydd i athrawon, gyda chanolfannau athrawon newydd eu sefydlu yn gweithredu fel ffwlcrwm i athrawon gael gafael ar adnoddau a chymryd rhan mewn gwahanol gyrsiau hyfforddi, llawer ohonynt wedi'u darparu gan staff prifysgolion. Roedd Eggleston (1979) yn ystyried datblygiad y canolfannau hyn yn gyfle cyffrous i addysgwyr athrawon, athrawon proffesiynol a'u hathrawon dan hyfforddiant i ganolbwyntio ar hyfforddiant parhaus athrawon, yn enwedig yn y flwyddyn brawf. Fodd bynnag, dioddefodd canolfannau athrawon yn sgil diwygiadau neoryddfrydol ar ddiwedd y 1980au a dechrau'r 1990au, pan symudodd yr hinsawdd wleidyddol tuag at fwy o reolaeth ac atebolrwydd canolog.

Felly, er bod cydweithredu a gwaith partneriaeth rhwng prifysgolion ac ysgolion ym maes AGA wedi hen sefydlu yng Nghymru, mae'r gofynion achredu newydd ar gyfer y presennol yn newid sylweddol pwysig o ran galluogi ysgolion partneriaeth arweiniol a fydd yn 'cyfrannu'n llawn at arweinyddiaeth a rheolaeth y rhaglen, yn cynnwys cynllun a chynnwys y rhaglen, dethol myfyrwyr; ... sicrhau ansawdd a'r hunanwerthuso' (Llywodraeth Cymru, 2016: 7). Nid yw hyn yn gyfystyr â dychwelyd at fodel hyfforddi athrawon dan arweiniad ysgolion a gafwyd yn y gorffennol (un sydd wedi cael bywyd newydd yn diweddar mewn systemau AGA cenedlaethol eraill) na pharhad y model partneriaeth dan arweiniad Prifysgolion cyfredol.

Mae yna botensial i'r trefniadau newydd hyn ymestyn y tu hwnt i AGA i feysydd eraill yn cynnwys gwaith ar y cyd ar y cwricwlwm ysgol newydd; y posibilrwydd o brosesau sefydlu a datblygiad proffesiynol cynnar diwygiedig i athrawon newydd yng Nghymru; fframwaith achredu cenedlaethol sy'n datblygu ar gyfer dysgu proffesiynol i athrawon yn cynnwys darpariaeth lefel Meistr; cefnogi rôl ddinesig a chymunedol Prifysgolion; a chefnogaeth ar gyfer ymchwil addysgol 'agos at ymarfer' fel sy'n cael ei archwilio ymhellach isod.

3. Datblygu ymchwil addysgol

Yn y gorfennol, nid yw sefydliadau AGA yng Nghymru wedi cyfrannu llawer at ymchwil addysgol ac mae hyn yn wendid yn y system o hyd (Pwyllgor Cymru'r Cyngor Ysgolion, 1968; Tabberer, 2013; Furlong, 2015; McCulloch a Cowan, 2018). Fodd bynnag, cafodd mwyafrif y staff a benodwyd i weithio ym maes AGA eu dewis gan fod ganddynt y cefndiroedd proffesiynol i wneud gwaith ymarferol gyda myfyrwyr. Nid nad oedd ganddynt ddiddordeb mewn ymchwil addysgol, ond nid oedd ganddynt yr amser na'r arbenigedd i wneud hyn (Mcintyre, 1996). Newidiodd hyn yn y 1990au pan gyflwynodd Llywodraeth y DU ymarferion wedi'u cynllunio i asesu lefel ac ansawdd y gwaith ymchwil mewn prifysgolion, tra bod myfyrwyr AGA yn treulio llawer mwy o amser mewn ysgolion (Furlong, 2013). Mewn egwyddor, mae holl staff y maes AGA nawr yn cael eu hystyried yn ddarpar ymchwilwyr addysgol, er bod y sefyllfa yn bell o'r dyhead hwn yng Nghymru a bod yna heriau sylweddol yn parhau o ran cyflawni hyn.

Dylid nodi hefyd bod rhan fwyaf o weithgarwch ysgrifennu ac ymchwil addysg yng Nghymru cyn dechrau'r 1990au yn cael ei wneud gan rai aelodau staff mewn Adrannau Addysg Prifysgolion (Aberystwyth, Bangor, Caerdydd ac Abertawe) yn hytrach na'r hen golegau hyfforddi athrawon (Richardson, 2002). Roedd pobl fel David Salmon, Prifathro Coleg Hyfforddi Abertawe, yn eithriadau nodedig (Salmon, 1904; Salmon a Hindshaw, 1904). Newidiodd hyn gyda dyfodiad sector Prifysgolion unedig a chynnwys ei holl sefydliadau (AGA ac eraill) mewn ymchwil addysg, o leiaf mewn enw.

Yn y cyfnod yn arwain at yr Ail Ryfel Byd mae un hanesydd addysg wedi tynnu sylw at weithgarwch ysgolheigaidd gwerthfawr yn y rhan fwyaf o golegau a oedd yn perthyn i Brifysgol Cymru ffederal (Thomas,

1992). Roedd gan Gaerdydd bresenoldeb cryf gyda phum Athro Addysg yn cael eu penodi rhwng 1904–40, tair ohonynt yn fenywod a ddaeth yn ysgolheigion o fri, yn arbennig y seicolegydd addysgol, y Fonesig Olive Wheeler. Yng Ngholeg Prifysgol Cymru Aberystwyth, cododd Henry Holman o fod yn ddisgybl-athro i fod yr Athro Addysg cyntaf yng Nghymru (1892–4) cyn cael swydd fel arolygydd ysgolion.²⁴ Fe'i hollynwyd gan Foster Watson, a wnaeth gyfraniad aruthrol mewn nifer o feysydd, gan ddod yn un o'r ymchwilwyr amlycaf mewn unrhyw bwnc ym Mhrifysgol Cymru (Armytage, 1961). Yng Ngholeg Prifysgol De Cymru a Sir Fynwy, ysgrifennodd Millicent Mackenzie (Hughes cyn priodi) am hyfforddi athrawon (yn yr Unol Daleithiau) ac athroniaeth addysg (Bramwell a Hughes, 1894; Mackenzie, 1909). Ym 1904 cafodd ei phenodi'n athro addysg benywaidd cyntaf Cymru.

Yn gyffredinol, fodd bynnag, nid oedd gwaith yr arloeswyr ymchwil addysgol hyn yng Nghymru yn canolbwyntio ar system addysg Cymru. Eto, roedd yna eithriadau megis gwaith yr Athro J. J. Findlay yng Nghaerdydd ym maes addysg wyddonol; a'r Athro J. A. Green yng Ngholeg Prifysgol Gogledd Cymru Bangor, a wnaeth waith ymchwil pwysig mewn ysgolion lleol a nododd fod y ffaith fod athrawon yn aml yn annog disgyblion i beidio â defnyddio'r Gymraeg yn arwain at lefelau cyrhaeddiad isel. Roedd Coleg Prifysgol Abertawe'n rhoi ffocws cryfach ar addysg yng Nghymru na'r colegau eraill. Yma y gwnaeth dau athro, F. A. Cavanagh a Moses Williams, waith ymchwil i hanes addysg Cymru.

Mae cymariaethau ystadegol gyda phrifysgolion eraill y DU yn y cyfnod hwn yn dangos (ar sail meddu ar PhD) bod Adrannau Addysg Prifysgol Cymru yn fwy abl o ran staff a'u sefyllfa i gyflawni gwaith ysgolheigaidd na'r rhan fwyaf o brifysgolion. Fodd bynnag, roedd canran llawer llai o fyfyrwyr ymchwil ym maes addysg ym Mhrifysgol Cymru o gymharu â'r prifysgolion hyn. Roedd sawl ffactor yn amharu ar dwf ymchwil unigryw i addysg yng Nghymru cyn 1945 ac sy'n dal i fod yn berthnasol. Nid oedd arweinwyr prifysgolion yn buddsoddi yn natblygiad systematig ymchwil addysg. Roedd yna amwysedd amlwg tuag at natur unigryw system addysg Cymru, a diffyg cyllid. Ymhellach, roedd gan staff lwyth gwaith addysgu trwm a oedd yn rhoi fawr o amser i waith ymchwil.

Er na wnaed unrhyw waith ymchwil manwl i weithgarwch ymchwil addysgol yng Nghymru o 1945 hyd ddatganoli ym 1999, yr awgrym yw na fu llawer o newid yn y cyd-destun hwn. Os rhywbeth, daeth y problemau ynghylch capasiti cyfyngedig a diffyg ffocws ar wahân ar system addysg Cymru yn fwy amlwg. Prin yr oedd ymchwil empirig yn bodoli mewn

sefydliadau nad oeddynt yn brifysgolion ac roedd yn gyfyngedig mewn prifysgolion, gan arwain at sefyllfa ar ddechrau'r cyfnod wedi datganoli lle'r oedd Cymru'n 'meddu ar y llenyddiaeth astudiaethau addysgol o'r math cenedlaethol penodol lleiaf datblygedig' (Richardson, 2002: 43).

Roedd yna eithriadau i'r tueddiadau cyffredinol hyn er bod y rhain yn aml yn gysylltiedig ag unigolion o fewn adrannau penodol, a oedd yn dangos yr hyn a ddisgrifiodd un unigolyn a gymerodd ran yn yr ymarferion asesu ymchwil fel 'argraff gref o unigolyddiaeth ac o ymchwilwyr yn gweithio ar wahân i'w gilydd' (Basse, 1993). Yn Abertawe, o dan arweiniad yr Athro Charles Gittins, datblygodd enw da am ymchwil ym maes seicoleg addysgol (Gittins, 1954; Gittins, 1957; Thomas, 1992). Hefyd, yn y brifysgol hon (ac yn ystod ei gyfnod yn Aberystwyth yn ddiweddarach) datblygodd y traddodiad o waith ym maes addysg hanes drwy waith arloesol yr Athro Gareth Elwyn Jones (e.e. Jones, 1982; Jones, 1991; Jones, 1997). Yng Nghaerdydd, gwnaed gwaith arloesol mewn ymchwil i effeithiolrwydd a gwella ysgolion a gyfrannodd yn sylweddol at yr hyn a ddaeth yn faes ymchwilio pwysig yn y DU ac yn rhyngwladol (Reynolds, 2007). Ym Mangor, parhaodd traddodiad ymchwil a oedd wedi'i hen sefydlu ym maes addysg Gymraeg a dwyieithog drwy waith Colin Baker (Baker, 1988) er i gyfleoedd i greu canolfan genedlaethol ar gyfer ymchwil i addysg ddwyieithog, un o agweddau mwyaf unigryw system addysg Cymru cyn ac ar ôl datganoli, chwalu, ym marn un cyfranogwr ac ymchwilydd 'ar greigiau cystadleuaeth leol, a gafodd flaenoriaeth amlwg ar draul y budd cenedlaethol' (Lewis, 1980: 131). Mae hyn yn awgrymu nodwedd arall sydd â pherthnasedd ehangach o bosibl wrth egluro datblygiad gwael ymchwil addysgol yng Nghymru.

Felly, pan ddechreuodd datganoli yng Nghymru ym 1999 gellid dadlau mai un o wendidau mawr y system addysg 'newydd' oedd y diffyg capasiti i gefnogi dymuniad arweinwyr datganoli gwleidyddol i gael polisïau 'seiliedig ar dystiolaeth' (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2001). Yn y cyd-destun hwn, comisiynodd Cyngor y Prifysgolion ar gyfer Addysgu Athrawon yng Nghymru (UCET Cymru) adolygiad o gapasiti ymchwil addysgol yng Nghymru (Furlong a White, 2001). Daethpwyd i'r casgliad nad oedd ymchwil addysgol yng Nghymru mewn sefyllfa gadarn o ran capasiti ac ansawdd, gyda dim ond tua thraean o staff mewn adrannau addysg Prifysgolion yn 'gwneud gwaith ymchwil' ac ychydig iawn o fyfyrwyr ymchwil. Roedd gwariant y llywodraeth ar ymchwil addysgol yng Nghymru yn isel yn ôl safonau'r DU, a safonau rhyngwladol yn arbennig. Roedd canfyddiadau cyffredinol Furlong a White (2001: 3) yn

dweud bod y ‘system yn fach ac yn fregus’ gyda chapasiti ymchwil mewn rhai meysydd allweddol wedi’i gyfyngu i un neu ddau o bobl. Darparodd eu hadroddiad gyfres o argymhellion wedi’u cynllunio i gynyddu capasiti ymchwil yng Nghymru, angen a ategwyd mewn cyhoeddiadau dilynol (Daugherty, 2003; Rees a Power, 2007; Daugherty a Davies, 2011).

Mae ymatebion Llywodraeth Cymru/CCAUC i’r galwadau am fwy o fuddsoddiad mewn capasiti ymchwil addysgol wedi cynnwys:

1. sefydlu Grŵp Cyswllt Cymru ar gyfer Ymchwil mewn Addysg a Hyfforddiant (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002);
2. cefnogi cyfranogiad yn ‘Rhaglen Ymchwil Addysgu a Dysgu’ y Cyngor Ymchwil Economaidd a Chymdeithasol (ESRC) (ESRC, 2006–9);
3. creu Rhwydwaith Ymchwil Addysg Cymru (WERN) yn 2007, wedi’i ariannu gan ESRC a CCAUC (Gardner, 2008; Davies a Salisbury, 2009); ac
4. yn 2008, sefydlu Sefydliad Ymchwil, Data a Methodoleg Gymdeithasol ac Economaidd Cymru (WISERD) fel menter gydwethredol rhwng nifer o brifysgolion ac yn cynnwys ffocws ar ymchwil addysg.

Mae’r holl fentrau canolog hyn wedi bod yn werth chweil ac wedi cael rhywfaint o lwyddiant, ond ac eithrio WISERD, nid yw’r un ohonynt wedi para am gyfnod hir. Mae cyflwr cyfredol ymchwil addysgol yng Nghymru hyd yn oed yn wannach nag ydoedd yn 2001, gyda dadansoddiad diweddar gan ymchwilwyr Addysg WISERD yn disgrifio’r maes fel un ‘simsan iawn’ (Power a Taylor, 2018: 12; gweler hefyd Power a Taylor, 2017).

Fodd bynnag, mae Llywodraeth Cymru wedi mynegi diddordeb ac ymrwymiad o’r newydd mewn perthynas â pholisi seiliedig ar dystiolaeth (Llywodraeth Cymru, 2017). Mae hyn wedi arwain at gynnal cynhadledd ar y cyd gyda Chymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain (BERA/Llywodraeth Cymru 2019) a datblygu’r Strategaeth Genedlaethol gyntaf ar gyfer Ymchwil ac Ymholi. Digwyddodd hyn yn erbyn cefndir o drefniadau achredu newydd i AGA, cwricwlwm ysgol newydd a’r Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol (Llywodraeth Cymru 2018). Mae ymrwymïadau o’r fath wedi cynnwys yr ‘ecosystem’ ymchwil addysg gyfan yng Nghymru: y llywodraeth, llywodraeth leol, amrywiaeth o sefydliadau cenedlaethol arbenigol, Estyn a’r sector addysg uwch. Mae dull mor gynhwysol yn cael ei ddangos yn natblygiad y cwricwlwm ysgol gan yr arloeswyr dysgu proffesiynol sy’n gweithio gyda thair o brifysgolion Cymru.

O ystyried bod holl brifysgolion Cymru yn ymwneud ag AGA i ryw raddau, beth yw goblygiadau'r datblygiadau hyn ar gyfer symud tuag at ddarpariaeth AGA sy'n seiliedig ar ymchwil a lle mae tiwtoriaid AGA ac ysgolion partneriaeth arweiniol yn cymryd rhan mewn ymchwil addysgol? Mae'r potensial ar gyfer datblygiadau o'r fath yn gyffrous iawn ond, fel yn y gorfennol, mae yna heriau sylweddol. Mae angen sefydlu dull gweithredu penodol ar draws sefydliadau AGA sy'n galluogi staff nid yn unig i ennill cymwysterau ymchwil priodol ond hefyd i gael amser o fewn eu hamserlen waith brysur i fod yn ymchwilwyr gweithgar. Gallai'r posibilrwydd ohonynt yn gweithio ochr yn ochr â chydweithwyr mewn ysgolion partneriaeth arweiniol i ddatblygu ymchwil ac ymholi 'agos at ymarfer' ddarparu sylfaen dystiolaeth empirig i Gymru sy'n absennol o'i system addysg ar hyn o bryd. I sicrhau hyn, bydd angen llawer o gymorth yn cynnwys gwell defnydd o gyllid cyfredol ac adnoddau ychwanegol hefyd. Bydd hefyd yn gofyn am newid diwylliant o fewn adrannau AGA ac mewn ysgolion partneriaeth arweiniol.

Casgliad

Mae'r braslun hanesyddol hwn wedi awgrymu bod y sector wedi wynebu cyfyngiadau a heriau ailadroddus. Mae'r rhain yn cynnwys datrys y tensiwn rhwng 'hyfforddeion' yn dilyn modelau cul o brentisiaethau mewn ysgolion a gweledigaeth ehangach ar gyfer addysg broffesiynol athrawon; denu a chadw athrawon ac addysgwyr athrawon o safon uchel; sicrhau bod yna sgwrs adeiladol a rhagweithiol rhwng gwahanol ddarparwyr AGA; gwerthfawrogi'r llwybrau amrywiol i addysgu a mynd i'r afael â gwahaniaethau statws rhwng athrawon cynradd ac uwchradd a'u hyfforddiant. Er nad yw'r rhain yn heriau unigryw, gellir dadlau eu bod yn cael eu dwysáu gan y ffaith bod Cymru yn wlad fach a gan ei chapasiti i arwain diwygiadau addysgol. Ond mae'n bosibl dehongli'r sefyllfa hon mewn golau mwy cadarnhaol. Fel y dywedodd Walford Davies ym 1921, 'mae maint hylaw a system addysg' Cymru yn ei gwneud hi'n bosibl cyflawni pethau sy'n anoddach i wledydd mwy (dyfynnwyd gan Beauchamp a Jephcote, 2016: 122).

Yn sicr mae yna negeseuon trawiadol i'w cael yn hanes AGA yng Nghymru a all helpu i lywio potensial cyffrous diwygiadau cyfredol. Yn gyntaf, mae'n hanfodol bod gan addysgwyr athrawon sail resymegol glir a chyffredin ar gyfer cynllun eu rhaglenni, yn seiliedig ar egwyddorion a gwerthoedd sy'n dangos ôl meddwl trylwyr. Yn syml, mae angen cael

datganiad o fwriad a rennir ynghylch hyfforddiant ac addysg darpar athrawon. Mae angen i SAU ddangos arweiniad da ym maes AGA drwy feithrin partneriaeth ragweithiol, ddeinamig a chydweithredol, er enghraifft mewn perthynas ag arloesi gyda'r cwricwlwm a chefnogi datblygiad proffesiynol athrawon ac addysgwyr athrawon.

Yn ail, mae angen i bawb sy'n ymwneud ag AGA gyflawni eu cyfrifoldebau arwyddocaol o addysgu'r genhedlaeth nesaf o athrawon. Mae hyn yn heriol yn ymarferol. Fel yr addefodd Willey a Madison (1971: 7): 'Nid yw hyfforddi athrawon erioed wedi bod yn bwnc lle ceir cytundeb.' Yn aml, anwybyddir y ffaith bod partneriaethau sydd wedi'u cynllunio i feithrin cydweithredu yn gallu creu gwrthdaro a chystadleuaeth, er enghraifft, ymysg ysgolion sy'n amharod i rannu eu syniadau eu hunain, ymysg consortia a rhwng SAU sy'n cystadlu yn yr un farchnad. Mae cydadolygiad diweddar o rôl ymchwil mewn addysg athrawon, a gynhaliwyd gan Gymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain a Chymdeithas Frenhinol y Celfyddydau, yn argymhell y dylai pawb sy'n rhan o addysg athrawon osgoi 'bydoedd cystadleuol' i gael gwared ar y 'ddeuliaeth ffug' rhwng SAU ac ysgolion, theori ac ymarfer (BERA-RSA, 2014).

Ac yn olaf, mae angen ymrwymiad parhaus gan bawb i feithrin y diwylliannau ymchwil ac ymholi proffesiynol bywiog sy'n hanfodol i ddatblygu system addysg o safon uchel. Fel y bydd llawer o'r cyfraniadau i'r rhifyn arbennig hwn o *Gylchgrawn Addysg Cymru* yn ei awgrymu'n anochel, gallai'r wobwr am ymrwymiad o'r fath gynnwys trawsnewid ymarfer proffesiynol ym myd addysg Cymru a chryfhau capasiti ac ansawdd ymchwil addysg yn sylweddol.

Atodiad – Cronoleg hyfforddiant athrawon yng Nghymru, c.1811–2019

1811	Sefydlu'r Gymdeithas Genedlaethol ar gyfer Hyrwyddo Addysg Grefyddol.
1814	Sefydlu Cymdeithas Ysgolion Prydeinig a Thramor.
c.1819	Agor Ysgol Ganolog Madam Bevan (Trefdraeth, Sir Benfro), i hyfforddi athrawon teithiol. Roedd eisoes yn addysgu plant lleol.
1839	Sefydlu Pwyllgor y Cyngor Addysg.
1846	Cyflwyno cynllun prentisiaeth Disgybl-Athro.
1846	Agor Ysgol Normal Aberhonddu.

- 1847 Ymchwiliad i Gyflwr Addysg yng Nghymru (y Llyfrau Gleision).
- 1848 Agor Coleg Hyfforddi De Cymru a Sir Fynwy (Caerfyrddin) – a ddaeth yn Goleg y Drindod ym 1931.
- 1856 Agor Coleg Hyfforddi Caernarfon (i ddynion).
- 1858 Agor Coleg Normal Bangor (i ddynion).
- 1870 Arweiniodd Deddf Addysg Elfennol (Forster) at orfodaeth i fynychu'r ysgol (erbyn 1893) ac ehangu'r system addysg a'r galw am athrawon.
- 1872 Agor Coleg Hyfforddi Abertawe (i fenywod).
- 1889 Deddf Addysg Ganolradd Cymru.
- 1890 Agor Adran Addysg Coleg Prifysgol De Cymru a Sir Fynwy (a sefydlwyd ym 1883, a ddaeth yn Goleg Prifysgol Caerdydd ym 1972).
- 1892 Agor Adran Addysg ym Mhrifysgol Aberystwyth (sefydlwyd ym 1872).
- 1893 Sefydlu Prifysgol Cymru.
- 1893 Agor Coleg y Santes Fair Bangor (Coleg Hyfforddi Menywod Gogledd Cymru).
- 1902 Deddf Addysg yn arwain at greu Awdurdodau Addysg Lleol.
- 1907 Cyflwyno'r cynllun athro dan hyfforddiant.
- 1914 Agor colegau hyfforddi AAL yn y Barri (i fenywod) a Chaerllion (i ddynion).
- 1944 Adroddiad McNair yn argymhell sefydlu sefydliadau hyfforddi ardal (yng Nghymru, Ysgol Addysg y Brifysgol) lle byddai prifysgolion yn chwarae rhan ganolog yn y gwaith o hyfforddi ac asesu darpar athrawon.
- 1963 Adroddiad Robbins ar Addysg Uwch yn argymhell cyflwyno gradd Baglor Addysg (B.Add) pedair blynedd ochr yn ochr â'r cwrs tair blynedd.
- 1965 Cyflwyno gradd B.Add.
- 1968 Adroddiad Gittins ar *Primary Education in Wales* (argraffnod 1967) yn galw am dduilliau addysgu mwy creadigol mewn ysgolion, wedi'u hyrwyddo gan golegau addysg.
- 1972 Adroddiad James yn argymhell cyflwyno Diploma Addysg Uwch (Dip. H.E.) dwy flynedd a BA (Add).

1970au– 1980au	Cyfnod o grebachu: gostyngiad mewn cyfradd genedigaethau'n arwain at leihad yn y galw am athrawon ac ad-drefnu mawr yn y sector gyda sefydliadau'n uno ac yn cau.
1984	Sefydlu Cyngor Achredu Addysg Athrawon (CATE) i oruchwylio addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru a Lloegr, a oedd yn arwydd o reolaeth ganolog gynyddol dros hyfforddiant athrawon.
1992/93	Cylchlythyrau 9/92 (DfE, 1992) a 14/93 (DfE,1993) DES yn rhoi'r 'hawl' i ysgolion uwchradd a chynradd fod yn bartneriaid cyfartal mewn hyfforddiant cychwynnol athrawon. Cyflwyno cymwyseddau yng nghynllun rhaglenni AGA.
1992	Sefydlu Cyngor Cyllido Addysg Uwch Cymru (CCAUC), i fod yn gyfrifol am ddyrannu niferoedd hyfforddiant athrawon, cyllido ac achredu hyfforddiant cychwynnol i athrawon.
1992	Sefydlu Estyn (Arolygiaeth Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru), i fod yn gyfrifol am arolygu ysgolion a cholegau.
2006	Adolygiad Furlong o hyfforddiant athrawon yng Nghymru yn cynnwys argymhelliad i ad-drefnu hyfforddiant athrawon i dair canolfan.
2007–9	Prosiect Rhwydwaith Ymchwil Addysgol Cymru (WERN).
2009–11	Creu Canolfan De-ddwyrain Cymru ar gyfer Addysg a Hyfforddiant Athrawon (Prifysgol Metropolitan Caerdydd a Phrifysgol De Cymru), Canolfan De-orllewin Cymru (Prifysgol y Drindod Dewi Sant a Phrifysgol Fetropolitan Abertawe) a Chanolfan Gogledd a Chanolbarth Cymru (Prifysgolion Aberystwyth a Bangor).
2013	Adolygiad Tabberer o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru
2015	Sefydlu Cyngor y Gweithlu Addysg (ECW) fel rheoleiddiwr annibynnol athrawon mewn ysgolion a gynhelir yng Nghymru. Yn 2017, ehangwyd ei gyfrifoldebau i gynnwys achredu rhaglenni AGA, monitro cydymffurfiaeth a thynnu achrediad yn ôl (os oes angen)
2015	Adroddiad Furlong, <i>Addysgu Athrawon Yfory</i> , yn darparu opsiynau i Lywodraeth Cymru ddiwygio AGA.
2015	Adroddiad Donaldson, <i>Dyfodol Llwyddiannus</i> , yn argymhell diwygio'r cwricwlwm.
2019	Cyflwyno trefn achredu newydd ar gyfer darparwyr AGA.

Llyfryddiaeth

- Alexander, R., Craft, M., a Lynch, J. (goln) (1984). *Change in Teacher Education: Context and Provision Since Robbins*, London: Holt, Rinehart and Wilston.
- Armytage, W. H. G (1961). 'Foster Watson: 1860–1929', *British Journal of Educational Studies*, 10 (1) 5–18.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S, a Furlong, J. (1994). 'Education and Teacher Professionalism in England: Some Emerging Issues', *British Journal of Sociology of Education*, 15 (4), 529–43.
- Beauchamp, G. a Jephcote, M. (2016). 'Teacher education in Wales: towards an enduring legacy?' yn *Teacher Education Reform Group, Teacher education in times of change*, Bristol: Policy Press, 109–24.
- Benton, P. (gol.) (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher education*, London: Calouste Gulbenkian.
- BERA–RSA (2014). *The role of research in teacher education*, London: BERA/RSA.
- Board of Education [McNair Report] (1944). *Teachers and Youth*, London: HMSO. Gw. <http://www.educationengland.org.uk/documents/mcnair/mcnair1944.html> (cyrchwyd 20 Gorffennaf 2019).
- BERA/Welsh Government (2019). *The Future of Educational Research in Wales*, BERA.
- Burn, K., a Mutton, T. (2013). *Review of research informed clinical practice' in initial teacher education*. British Education Research Association (BERA).
- Bramwell, A. B. a Hughes, H. M. (1894). *The Training of Teachers in the United States of America*. London: Swan, Sonnenschein & Co.
- Chapple, C. R. (1933). National Union of Teachers Conference. 'The Training of Teachers in Aberystwyth', yn *Aberystwyth Souvenir*, Aberystwyth, 183–95.
- Cochran-Smith, M. (2005). 'Studying teacher education what we know and need to know', *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 301–46.
- Cochran-Smith, M. (2012). 'Trends and challenges in teacher education: national and international perspectives' yn F. Waldron, J. Smith, M. Fitzpatrick a T. Dooley (goln), *Re-imagining teacher education: Perspectives on transformation*, Dublin: Liffey Press.
- Conroy, J., Hulme, M. a Menter, I. (2013). Developing a 'Clinical' Model for Teacher Education, *Journal of Education for Teaching*, 39 (5), 557–73.
- Crook, D. (1995). Universities, teacher training, and the legacy of McNair, 1944–94, *History of Education*, 24 (3), 231–45.
- Crook, D. R. (1997). 'The Reconstruction of Teacher Education and Training, 1941–54, with Particular Reference to the McNair Committee', Traethawd PhD, Adran Addysg, Prifysgol Cymru Abertawe.
- Darling-Hammond, L. (2006). 'Constructing 21st-Century Teacher Education', *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 303–14.

- Dent, H. C. (1977). *The Training of Teachers in England and Wales*, London: Hodder and Stoughton.
- DES (1967). *Primary Education in Wales*, London: DES.
- DES (1972). [James Report] *Teacher Education and Training*, London: HMSO.
- DES (1983). *Teaching Quality* London: HMSO.
- DES (1984). *Initial Teacher Training: approval of courses, Circular 3/84*. London: DES.
- DES (1997). *Teaching: High Status, High Standards. Circular 10/97*. London: DES.
- Eggleston, J. (1975). 'Innovation in Teacher Education in England and Wales', *Paedagogica Europaea*, 10 (1), 43–71.
- Eggleston, J. (1979). 'Teachers' Centres: a British development in further professional training', *European Journal of Education*, 14 (4), 351–7.
- Ellis, T. (2014). *Back to Normal*, Caernarfon: Gwasg y Bwthyn.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*, London: Falmer Press.
- Estyn (2001a). *Inspection report: Trinity College, Carmarthen*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2001b). *Inspection report: University of Wales, Aberystwyth*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2002). *Inspection report: Swansea Institute of HE*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2003). *Inspection report: North East Wales Institute*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2004). *Inspection report: University of Wales, Cardiff*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2005). *Inspection report: University of Wales, Newport*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2012). *A report on South West Wales Centre of Teacher Education*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2013). *A report on South East Wales Centre of Teacher Education*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2015). *A report on North and Mid Wales Centre of Teacher Education*, Cardiff: Estyn.
- Estyn (2015). *Guidance for the inspection of initial teacher training*, Cardiff: Estyn.
- Evans, W. G. (1992). *Fit to Educate: A Century of Teacher Education and Training 1892–1992*, Aberystwyth: University College of Wales.
- Evans, W. G. (1994). 'The centenary of teacher training at Aberystwyth', *Welsh Journal of Education* 4 (1) 28–31.
- Fairchild, J. (1938). *History of the Church Training College at Caernarvon and Bangor*, Bangor: Jarvis & Foster.
- Furlong, J., Hagger, H. a Butcher, C. (2006). *Review of Initial Teacher Training Provision in Wales: A report to the Welsh Assembly Government*, Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies.
- Furlong, J. (2013). *Education – An Anatomy of the Discipline: Rescuing the university project?* London: Routledge.
- Furlong, J. (2015). *Teaching Tomorrow's Teachers Options for the future of initial teacher education in Wales*. Cardiff: Welsh Government.
- Gardner, P. (1995). 'Intending Teachers and School-Based Teacher Training, 1903–1939', *Oxford Review of Education*, 21 (4) 425–45.
- Gardner, P. (1993). 'The early history of school-based teacher training', yn D. McIntyre, H. Hagger, H. a McIntyre, D. (2000). 'What can research tell us about teacher education?' *Oxford Review of Education*, 26 (3–4), 483–94.

- Gardner, P. (1995). 'Intending Teachers and School-Based Teacher Training, 1903–1939' *Oxford Review of Education*, 21(4) 425–45.
- Gardner, J. (2008). *The Welsh Education Research Network (Oct 2007–June 2008): An Evaluation*. Queen's University School of Education.
- Gittins, C. (gol.) (1954). *Pioneers of Welsh Education*. Swansea: The Faculty of Education, University College.
- Gittins, C. (1957). 'Educational Opportunity: Inaugural lecture of the professor of education delivered at the College on 29 October 1957', Swansea: University College of Swansea.
- Grigg, R. (1998). *History of Trinity College Carmarthen*, Cardiff: University of Wales Press.
- Hagger, H. ac M. Wilkin (goln), *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- Hayes, D. (2011). *In Defence of Teacher Education*, London: SCETT.
- HMI (1992). *School Based Initial Teacher Training in England and Wales*, London: HMSO.
- Hayes, D. (2011). 'Who will defend teacher education?' yn *Defence of Teacher Education*, London: Standing Committee for the Education and Training of Teachers (SCETT), 19–21.
- Horn, P. (1989). *The Victorian & Edwardian Schoolchild*, Stroud: Amberley.
- House of Commons (2019) *Initial Teacher Training in England*, London: House of Commons.
- Jenkins, T. R. (1972). 'Teacher Training in Colleges of Education in Wales, 1960–1970: A Study of Expansion in an Area Training Organisation', Traethawd PhD, Adran Addysg, Coleg Prifysgol Abertawe.
- Jones, G. E. (1982). *Controls and Conflicts in Welsh Secondary Education 1889–1944*, Cardiff: University of Wales Press.
- Jones, G. E. (1991). *Education, Culture and Society: Some Perspectives on the Nineteenth & Twentieth Centuries*. Cardiff: University of Wales Press.
- Jones, G. E. (1997). *The Education of a Nation*, Cardiff: University of Wales Press.
- Jones, L. (1924). *The Training of Teachers in England and Wales*, Oxford: Oxford University Press.
- Lawn, M. a Furlong, J. (2009). 'The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow', *Oxford Review of Education*, 35 (5) 541–52.
- Lewis, T. H. (1922a). 'Bangor Normal College', *Welsh Outlook*, 9, 139–41.
- Lewis, T. H. (1922b). 'Bangor Normal College', *Welsh Outlook*, 9, 181–2.
- Lewis, G. (1980). *The University and the Colleges of Education in Wales 1925–1978*, Cardiff: University of Wales Press.
- Llewelyn, M (1943). *Sand in the Glass*, London: Murray.
- Lofthouse, M. T. (1982). *Teacher training; the church colleges*, Traethawd PhD, Prifysgol Caerlŷr.
- Mackenzie, M. (1909). 'Moral Education: The Training of the Teacher', *International Journal of Ethics*, 19 (4), 419–26.

- Maclure, (1993). 'Fight this tooth and nail', *Times Educational Supplement*, 18 Mehefin.
- McCulloch, G. (2002). 'Disciplines contributing to education? Educational studies and the disciplines', *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), 100–19.
- McCulloch, G a Cowan, S. (2018). *A Social History of Educational Studies and Research*, London: Routledge.
- Meredith, R. (1946). 'Early history of the North Wales Training College', *Caernarvonshire Historical Society Transactions*.
- Ministry of Education (1949). *Report by HM Inspectors on Trinity College Carmarthen*, London: Ministry of Education.
- National Assembly for Wales (2001). *The Learning Country*, Cardiff: National Assembly for Wales.
- OECD (2014). *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *The Welsh Education Reform Journey*. Paris: OECD.
- Ofsted (2019). *Initial teacher education inspection handbook*. London: Ofsted.
- OHMCI (1994). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in Wales, 1992–1993*. Cardiff: OHMCI.
- OHMCI (1997). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in Wales, 1995–96*. Cardiff: OHMCI.
- OHMCI (1999). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in Wales, 1997–98*. Cardiff: OHMCI.
- Power, S. a Taylor, C. (2018). *WISERD Education: Changing the landscape of educational research in Wales*. Cardiff: Wales Institute of Social and Economic Research, Data and Methods.
- Power, S. a Taylor, C. (2017). *Educational research in higher education in Wales: Findings from a national survey*. Cardiff: Wales Institute of Social and Economic Research, Data and Methods.
- Rees, L. M. (1955). 'The history of the Bangor Normal College from its inception to 1908'. Traethawd MA, Prifysgol Cymru.
- Rees, L. M. (1969). 'A critical examination of teacher training in Wales, 1846–1898', PhD thesis, University of Wales.
- Reynolds, D. (2007). 'School effectiveness and school improvement: links with the international accountability and standards agenda' yn T. Townsend (gol.), *The international handbook of school effectiveness and school improvement*, Dordrecht: Springer, 471–84.
- Rich, R. W. (1933). *Training Teachers in England and Wales during the Nineteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, W. (2006). 'Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives', *Education Research and Perspectives*. 33 (2), 19–36.
- Robinson, W. (2014). *A Learning Profession? Teachers and their Professional Development in England and Wales 1920–2000*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Salmon, D. (1904). *Joseph Lancaster*. Longmans, Green for the British and Foreign School Society.

- Salmon, D. a Hindshaw, W. (1904). *Infant Schools. Their History and Practice*. New York: Longmans Green and Co.
- Schools Council Welsh Committee (1968). *Educational Research in Wales*, London: HM Stationery Office.
- Seaborne, M. (1974). 'Early Theories of Teacher Education', *British Journal of Educational Studies*, 22 (3), 325–39.
- Shakoor, A. (1964). *The Training of Teachers in England and Wales, 1900–1939*, Traethawd PhD, Prifysgol Caerlŷr.
- Swansea Metropolitan University (2012). *140 Years of Educating the Educators*, Swansea: Swansea Metropolitan University.
- Tabberer R. (2013). *A Review of Initial Teacher Training in Wales*. Cardiff: Welsh Government.
- Teacher Education Group (2016). *Teacher education in times of change*, Bristol: The Policy Press.
- Tuck, J. (1973). 'From day training college to university department of education', yn D. Travers, R. W. M., Fenchel, G. a Craig, R. (1951) 'The Objectives of Programs of Teacher Education', *Journal of Educational Research*, 44 (9), 641–56.
- Thomas, J. B. (1981). 'University records of their day training colleges: A note'. CORE (Collected Original Resources in Education), 1981, 5 (2), 49.
- Thomas, J. B. (1983a). 'The beginnings of teacher training at University College, Bangor'. *Transactions of the Caernarvonshire Historical Society*, 4.
- Thomas, J. B. (1983b). 'Recent Research on the History of Teacher Education in England and Wales' *The Irish Journal of Education*, 17 (2), 68–79.
- Thomas, J. B. (1992). 'Educational Research in the University of Wales: The half century to 1940', *Welsh Journal of Education*, 3 (1), 10–20.
- Welsh Government (2017). *Criteria for the accreditation of initial teacher education programmes in Wales*, Cardiff: Welsh Government.
- Welsh Government (2018). *National Approach to Professional Learning*. Gw. https://hwb.gov.wales/professional-development/national-approach-to-professional-learning?_ga=2.170160992.1778019907.1567344292-1448126356.1567344292.
- Willey, F. T. and Maddison, R. E. (1971). *An Enquiry into Teacher Training*, London: University of London Press.

Nodiadau

- 1 Gweler: Lewis (1922a; 1992b); Chapple (1933); Fairchild (1938); Meredith, (1946); Rees (1955); Rees (1969); Lewis (1980); Thomas (1983); Evans (1992); Evans (1994); Grigg (1998); Prifysgol Fetropolitan Abertawe (2012); Ellis (2014).
- 2 Adroddiad Pwyllgor y Cyngor Addysg (1889), 463.

- 3 Cyflwynwyd y GTP yng Nghymru a Lloegr ym 1998 er bod School Direct wedi'i ddisodli yn Lloegr yn 2012.
- 4 Prifysgol Caerdydd drwy ei phartneriaeth â Phrifysgol Metropolitan Caerdydd; y Brifysgol Agored yng Nghymru drwy fod yn ddarparwr AGA ar gyfer y TAR rhan-amser seiliedig ar gyflogaeth newydd a Phrifysgol Glyndŵr drwy gynnig cwrs TAR Cynradd fel darpriaeth freiniol o Brifysgol St Mary's, Twickenham.
- 5 Er enghraifft, mae meini prawf Llywodraeth Cymru ar gyfer achredu'n defnyddio'r term 'addysg' (Llywodraeth Cymru, 2017), felly hefyd llawlyfr diweddaraf Ofsted ar arolygu addysg gychwynnol i athrawon (Ofsted, 2019), tra bod canllaw Estyn yn defnyddio 'hyfforddiant' (Estyn, 2015) ynghyd â'r papur briffio diweddaraf gan Dŷ'r Cyffredin (Tŷ'r Cyffredin, 2019). Yn y papur hwn, rydym yn defnyddio AGA tra yn cydnabod bod HAGA a HCA wedi'u defnyddio ar adegau gwahanol yn y gorffennol.
- 6 Hansard, eisteddiad Tŷ'r Cyffredin ddydd Mawrth 28 Chwefror 1843.
- 7 Adroddiad Pwyllgor y Cyngor Addysg (1889), 463.
- 8 Adroddiad Newcastle ar Addysg Boblogaidd, 1861, t. 132.
- 9 Roedd un pennaeth coleg hyfforddi'n cydnabod 'ein bod ni'n gorwneud y system ddarlithio' ac yn methu â neilltuo digon o amser i fyfyrwyr 'astudio a dirnad'. 1861 Comisiwn Newcastle, 400.
- 10 PP1970, Pwyllgor Dethol ar Addysg a Gwyddoniaeth: Hyfforddiant Athrawon, Cyfrol 1. Tystiolaeth a gyflwynwyd gan Stephen Wiseman, Cyfarwyddwr NFER, 10 Chwefror 1970, 217.
- 11 Mae enghreifftiau'n cynnwys teithiau cyfnewid dramor i fyfyrwyr Abertawe yn y 1900au i astudio ieithoedd a'r defnydd o dechnolegau darlledu yng Nghaerfyrddin yn y 1930au. Mae Eggleston (1975) yn nodi enghreifftiau o arloesi gyda'r cwricwlwm yn ystod y 1970au, cyfnod o annibyniaeth broffesiynol gymharol, er enghraifft dulliau rhyng-ddisgyblaethol, datblygiadau mewn technoleg addysgol a hyfforddiant mewn swydd.
- 12 Comisiwn ymchwilio 1847 i Gyflwr Addysg yng Nghymru [y Llyfrau Gleision], 186–8.
- 13 PP1846 Cofnodion Pwyllgor y Cyngor Addysg, 5.
- 14 PP1904, Rheoliadau'r Bwrdd Addysg ar gyfer Hyfforddi Athrawon, vi.
- 15 Cydnabyddir hefyd bod yna wrthdaro posibl rhwng addysg bersonol a hyfforddiant proffesiynol, gan awgrymu y gellid disgwyl gormod gan ddarlithwyr wrth iddynt geisio cyflawni gwahanol rolau, er enghraifft cael yr arbenigedd sy'n gysylltiedig â phwnc academiaidd a sgiliau addysgu proffesiynol.
- 16 Ateb Neil Kinnock, fel gweinidog addysg yr wrthblaid ar y pryd, oedd ei fod yn credu mai gwerthoedd Fictoraidd oedd 'creulondeb, dioddefaint, slafod, budreddi ac anwybodaeth', *Daily Telegraph*, 23 Ebrill 1983.
- 17 PP1986, Pwyllgor Addysg, Gwyddoniaeth a'r Celfyddydau, Tŷ'r Cyffredin (1986), *Achievement in Primary School*, London: House of Commons, t. 457.

- 18 Comiswn ymchwilio 1847 i Gyflwr Addysg yng Nghymru [y Llyfrau Gleision], 186. Symudodd y Coleg i Abertawe ym 1849 ond caeodd ym 1851. Ibid., 188.
- 19 Ibid., 188.
- 20 Ibid., 188.
- 21 PP 1897. 'General Report for 1896', gan A.G. Legard, 1897: 20.
- 22 *Caernarvon and Denbigh Herald*, 10 Hydref 1890.
- 23 Cafodd Ysgolion Addysg eu diffinio fel 'ffederasiwn drefnedig o sefydliadau hyfforddi cymeradwy sy'n cydweithredu â sefydliadau addysgol cymeradwy eraill' (Dent, 1975: 113). Aeth Colegau Prifysgol Cymru (Aberystwyth, Bangor, Caerdydd ac Abertawe) i'r afael â'u hanawsterau daearyddol drwy sefydlu eu Cyfadranau Addysg eu hunain oedd fwy neu lai yn annibynnol ond a oedd yn cael eu cydgysylltu drwy ysgrifenyddiaeth yng Nghaerdydd. Gweler Jenkins (1972).
- 24 *The University College Wales Magazine*, (1894) 'College Notes' XVII, 17.