

# *Ailffurfio Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru: Adolygiad Personol o'r Llenyddiaeth*

YR ATHRO JOHN FURLONG  
*Prifysgol Rhydychen*

## CRYNODEB

Mae'r rhifyn arbennig hwn yn canolbwyntio ar y newidiadau i Addysg Gychwynnol i Athrawon (AGA) a wnaed yng Nghymru dros y ddwy flynedd ddiwethaf. Wrth graidd y dull newydd hwn mae'r haerid y dylai pob rhaglen AGA yn y dyfodol gael ei chynllunio, ei harwain a'i darparu nid gan brifysgolion yn unig, ond gan brifysgolion mewn cydweithrediad agos ag amryw o ysgolion partner. Ond beth yw'r cyfiawnhad am y newidiadau radical hyn? Pam mae angen dull cydweithredol rhwng prifysgolion ac ysgolion? Mae'r papur hwn, sydd ar ffurf adolygiad personol o'r llenyddiaeth, yn amlinellu'r dystiolaeth ymchwil a ddefnyddiais wrth gyfrannu at y broses ddiwygio. Mae'n ystyried tystiolaeth ar dri mater: rôl ysgolion; rôl prifysgolion; a'r ffyrdd y gallant weithio gyda'i gilydd yn effeithiol.

**Geiriau allweddol:** Addysg Gychwynnol i Athrawon, partneriaeth, ymchwil

---

## *Cyflwyniad*

Mae'r rhifyn arbennig hwn yn canolbwyntio ar y newidiadau i addysg Gychwynnol i Athrawon (AGA) a wnaed yng Nghymru dros y ddwy flynedd ddiwethaf. Fel y bydd llawer o ddarllenwyr yn ymwybodol yn barod, yn sail i'r newidiadau hynny mae proses achredu newydd

<https://doi.org/10.16922/wje.22.1.3>



(Llywodraeth Cymru, 2017) a sefydlwyd yn dilyn fy adroddiad *Addysgu Athrawon Yfory* a gyhoeddwyd yn 2015 (Furlong, 2015). Wrth graidd y dull newydd hwn mae'r haerid y dylai pob rhaglen AGA yn y dyfodol gael ei chynllunio, ei harwain a'i darparu nid gan brifysgolion yn unig, ond gan brifysgolion mewn cydweithrediad agos ag amryw o ysgolion partner. Yn hytrach na phrifysgol yn gweithredu fel darparwr achrededig, yn y dyfodol bydd yn bartneriaeth o un brifysgol neu fwy yn gweithio gydag amryw o 'ysgolion partner arweiniol' a achredir. Bydd y naill bartner a'r llall bellach yn gyfrifol am gysyniadu'r rhaglen, datblygu'r cwricwlwm a chyfrannu at yr addysgu. Bydd y naill bartner a'r llall yn gyfrifol hefyd am ansawdd y ddarpariaeth – i fyfyrwyr, i'r brifysgol ganolog, i lywodraethwyr ysgolion ac i Estyn. Wrth gwrs, nid yw'r syniad o ddarpariaeth gydweithredol ar gyfer AGA yn beth newydd ynddo'i hun. Fel y nodwyd gan Burn a Mutton (2015), dros y blynyddoedd mae amryw o raglenni unigol yn y DU ac yn rhyngwladol wedi'u sefydlu ar yr egwyddorion hyn. Yr hyn sy'n unigryw am y newidiadau diweddar yng Nghymru yw mai dyma'r tro cyntaf i wlad gyfan fabwysiadu'r dull hwn; dyma'r tro cyntaf i gydweithredu gael ei orfodi a'i roi mewn deddfwriaeth.

Ond sut mae cyfiawnhau'r newidiadau radical hyn? Pam mae angen dull cydweithredol rhwng prifysgolion ac ysgolion? Wedi'r cyfan, nid dyma'r dull a ddefnyddir yn y rhan fwyaf o'r byd. Mewn erthygl gynharach ar gyfer y cyfnodolyn hwn (Furlong, 2016), amlinellais yr hyn a ddisgrifiais yn 'sail resymegol' dros ddiwygio. Fel yn *Addysgu Athrawon Yfory*, disgrifiais yr hyn a welais fel gwendidau'r ddarpariaeth bresennol; fel yr oedd eraill wedi'i ddangos (Tabberer 2013; Estyn 2013), roedd angen dybryd i wella ansawdd addysg gychwynnol i athrawon ledled Cymru. Fodd bynnag, yn fwy pwysig ac, yn wir, yn fwy heriol oedd yr angen i ymateb i'r lliaws o newidiadau eraill i addysg sy'n mynd rhagddynt ar hyn o bryd yn dilyn Adolygiad Donaldson (Donaldson, 2015; Llywodraeth Cymru, 2018). Mewn pob math o wahanol ffyrdd – yn y cwricwlwm, mewn asesiadau, mewn datblygiad proffesiynol ac mewn arweinyddiaeth a rheolaeth – mae Cymru yn arloesi gydag ymagwedd wahanol iawn at addysg. Mae'n ymagwedd lle bydd gan athrawon eu hunain lawer mwy o gyfrifoldeb nag a fu ganddynt yn y blynyddoedd diwethaf. Yn wir, dadleuais fod y newidiadau, o'u hystyried gyda'i gilydd, yn cyflwyno syniad gwahanol iawn o ran beth yw proffesiynoldeb athrawon mewn gwirionedd. Fel y dywedodd Graham Donaldson ei hun, ni fydd yn ddigon mwyach i athrawon wybod y 'beth' mewn addysg yn unig. Oherwydd yn y dyfodol bydd ganddynt rôl allweddol yn dyfeisio strategaethau cwricwlwm ac

*John Furlong* 39



asesu ar gyfer eu dysgwyr penodol, oherwydd byddant yn ymwneud â rhwydweithiau cydweithredol sy'n cyrraedd y tu hwnt i'w hysgolion unigol, felly bydd angen i athrawon yng Nghymru ddeall 'sut' a 'pam' hefyd.

O ystyried y newidiadau hyn, mae angen math gwahanol iawn o AGA ar Gymru. Yr hyn sydd ei angen yw math o AGA sydd, yng ngeiriau'r Meini Prawf Achredu newydd, yn 'fanwl ymarferol ac yn her ddeallusol ar yr un pryd' (Llywodraeth Cymru, 2017: 4). Awgrymais mai dyma fyddai'r sail resymegol dros ymagwedd fwy cydweithredol o ran y ddarpariaeth; ymagwedd lle mae ysgolion yn cyfrannu mwy o lawer ac yn ysgwyddo llawer mwy o gyfrifoldeb nag yn y gorffennol a lle mae prifysgolion yn cydnabod ac yn meithrin eu cyfraniad *cwbl unigryw* at ddsygu proffesiynol. Mae'n ei gwneud hi'n ofynnol hefyd i raglenni ddefnyddio strategaethau megis 'astudio gwersi' neu 'gylchoedd addysgu' neu ymchwil a fydd yn helpu athrawon dan hyfforddiant i ymgysylltu â mathau o'r wybodaeth broffesiynol a gyflwynir gan y ddau bartner. Fel arall, ni fydd modd sicrhau bod rhaglenni AGA yn 'ymarferol' ac yn 'ddeallusol' ar yr un pryd.

Fel rwyf wedi nodi, mae dwy ddogfen allweddol wedi cefnogi'r diwygiadau presennol i AGA yng Nghymru. Y ddogfen gyntaf yw *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015) a'r ail yw 'Meini Prawf Achredu AGA' (Llywodraeth Cymru, 2017) a ddatblygwyd gennyfi a grŵp o gydweithwyr 'Gorchwyl a Gorffen' y llywodraeth o bob cwr o Gymru yn dilyn yr adroddiad cychwynnol hwnnw. Ond un peth nad yw'r naill ddogfen na'r llall na fy erthygl gynharach yn y cyfnodolyn hwn yn ei wneud yw nodi'n glir y dystiolaeth ymchwil sy'n sail i'r diwygiadau; ystyrir bod yr achos dros bartneriaeth yn amlwg angenrheidiol ac yn amlwg yn 'beth da'. Felly, mae nod y papur hwn yn wahanol; ei nod pennaf yw amlinellu'r dystiolaeth ymchwil honno.

Yn amlwg, mae llenyddiaeth eang iawn ar gael ar bob un o'r materion hyn. Yn y papur hwn, rwy'n mynd i ddefnyddio dull rhywfaint yn bersonol a blaenoriaethu'r dystiolaeth ymchwil sydd wedi llywio fy marn wrth i mi gyfrannu at ddatblygiad y model newydd. Felly, rwyf wedi manteisio'n bennaf ar waith ar ymchwil i'r pwnc hwn yr wyf wedi cyfrannu ato dros y 35 mlynedd diwethaf ac ymchwil a gyflawnwyd gan fy nghydweithwyr agosaf yn Rhydychen – sef un o'r sefydliadau blaenllaw o ran arloesi darpariaeth gydweithredol.



*Natur gwybodaeth broffesiynol athrawon*

Efallai mai'r cwestiwn cyntaf i'w ofyn yw pa fath o athrawon y dylem ni fod yn ceisio eu datblygu yng Nghymru? Sut gallwn ddeall beth sy'n ofynnol? Byddwn yn awgrymu y byddai hynny'n cynnwys ystyried *natur* gwybodaeth broffesiynol athrawon; dylai hynny, yn ei dro, roi cliwiau i ni ynglŷn â pha fath o AGA sydd ei hangen. Fel y nodwyd uchod, yn ei adroddiad soniodd Donaldson am yr angen am athrawon sy'n gallu deall y 'sut' a'r 'pam' mewn addysg, yn ogystal â'r 'beth':

Bydd addysgeg gadarn yn hanfodol wrth weithredu cynigion yr Adolygiad ar y cwricwlwm ac asesu yn llwyddiannus. Mae hyn yn golygu llawer mwy na gweithredu repertoire o ddulliau sydd wedi'i bennu ymlaen llaw ac yn galw am athrawon o ansawdd uchel sydd â dealltwriaeth drylwyr o ddulliau addysgu a'r rhesyau drostynt yn ogystal â chynnwys yr addysgu. Mae'r goblygiadau o ran creu a datblygu athrawon sy'n ymarferwyr myfyriol yn sylweddol. (Donaldson, 2015: 71).

Byddwn yn awgrymu mai dyma a alwodd Eric Hoyle flynyddoedd lawer yn ôl yn 'broffesiynoldeb estynedig' (Hoyle, 1975). Ond os mai'r proffesiynoldeb estynedig hwnnw fydd ffocws addysg gychwynnol i athrawon yn y dyfodol, beth mae hynny'n ei olygu mewn gwirionedd a sut mae'n wahanol i weledigaethau cyfredol eraill ar gyfer addysg broffesiynol?

I mi, mae'r esboniad cliraf o hyn yn deillio o waith Chris Winch a'i amrywiol gydweithredwyr (Winch 2014; Kuhlee a Winch 2017), yn enwedig yn ei bapur gydag Oancea ac Orchard (Winch *et al.*, 2015) a oedd yn rhan o adolygiad BERA–RSA a gadeiriwyd gennyf i rôl ymchwil ym maes addysgu athrawon (BERA–RSA, 2014). Mae Winch yn dadlau bod tri chysyniad tra gwahanol ynglŷn ag addysgu'n cylchredeg yn y byd academiaidd a pholisi, gyda phob un ohonynt yn awgrymu gwahanol fodel o AGA. Y cysyniad cyntaf yw'r syniad fod yr athro rhagorol yn grefftwr; bod ei arbenigedd yn seiliedig yn bennaf ar ddealltwriaeth benodol y gall athrawon ymgymryd â hi yn ymarferol ond nad oes modd ei rhoi mewn geiriau o reidrwydd. Fel y nododd Winch *et al.* (2015), mae cysylltiadau yma â gwaith Polanyi (1958) a'i gysyniad o 'wybodaeth ddealledig' a gwaith Ryle (1949) a'i wahaniaethu rhwng 'gwybod sut' a 'gwybod bod'. Mae cysylltiadau hefyd â chysyniad Arisoteles o *Phronesis* sy'n cyfeirio at 'a capacity to grasp the salient features of a situation, deliberate imaginatively and holistically and to make ethically and practically sound judgments in specific situations' (Winch *et al.*, 2015: 205).

*John Furlong 41*



O'r safbwynt hwn, ystyrir bod dysgu i fod yn athro yn cael ei weld fel proses lle mae myfyrwyr yn datblygu'r 'ddealltwriaeth' berthnasol trwy arsylwi ar ymarferwyr profiadol. Fel y dywedodd Michael Gove pan oedd yn Ysgrifennydd Gwladol Lloegr dros Addysg: 'Teaching is a craft and it is best learnt as an apprentice observing a master craftsman or woman. Watching others, and being rigorously observed yourself as you develop, is the best route to acquiring mastery in the classroom' (Gove 2010).

Er bod cysyniad o'r fath o ran addysgu, ac yn wir addysg athrawon, yn amlwg i raddau, mae Winch *et al.* yn dadlau ei fod yn gorbwysleisio gwerth gwybodaeth broffesiynol benodol ar draul mathau eraill o wybodaeth broffesiynol megis dealltwriaeth dechnegol ac adfyfyrion beirniadol. Gall yr hyn a elwir yn aml yn 'synnwyr cyffredin' yn y model crefft ddyndodi prin mwy na 'distilled theoretical knowledge and values derived from popularisations, the source of which might be research filtered, whether directly or indirectly, through staffroom conversation rendered into homilies, maxims and reactive attitudes' (Winch *et al.* 2015: 209). Yr hyn sydd ei angen, yn ôl Winch *et al.* yw 'synnwyr da' yn hytrach na 'synnwyr cyffredin', a bod hynny'n golygu mwy na dim ond copïo ymarfer sy'n bodoli'n barod.

Mae ail fodel yn cynnwys cysyniadu'r athro da, sef yr hyn mae Winch *et al.* yn ei alw'n 'dechnegydd gweithredol', gan gymhwyso protocolau a ddatblygwyd mewn manau eraill. Cryfder y model hwn yw ei fod yn cydnabod pwysigrwydd ymchwil a mathau eraill o dystiolaeth sy'n gallu helpu i lywio addysgu. Mae'n ymagwedd sy'n cael ei hyrwyddo'n eang gyda thwf yr hyn mae Geoff Whitty a minnau yn ei alw'n 'wyddoniaeth newydd addysg' (Furlong a Whitty 2017), gyda'r bwriad i dystiolaeth ymchwil drylwyr, yn enwedig o broffion rheoli ar hap, ddarparu tystiolaeth derfynol 'o'r hyn sy'n gweithio'. Fel y mae Nassbaum (2001) wedi dadlau, dylai gwybodaeth dechnegol o'r fath fod yn gyffredinol, yn addysgadwy ac yn fanwl gywir.

Ac ar un lefel, mae'r ymagwedd hon yn ymddangos yn synhwyrol. Fel y nododd Winch *et al.*:

Technical knowledge and its skilled application helps teachers to exercise sufficient control over the contingencies of their work (Nussbaum, 2001) to be able to achieve goals and define standards for success and measures of progress. They can articulate procedures for attaining these standards, explain what intervention worked, in what circumstances, and they can train others in the application of this procedural knowledge. (Winch *et al.* 2015: 206).

O'r safbwynt hwn, byddai addysg gychwynnol i athrawon felly'n golygu meistrolï a chymhwyso corff o'r fath o brotocolau trylwyr seiliedig ar ymchwil fanwl ar gyfer addysgu effeithiol.

Fodd bynnag, gwendid y cysyniad hwn o arbenigedd athrawon, fel y mae llawer wedi nodi, yw nad yw'n cydnabod pwysigrwydd y broses sydd ei hangen ar athrawon er mwyn rhoi'r wybodaeth hon yn ei chyd-destun os yw hi wir yn mynd i fod o unrhyw ddefnydd iddynt yn eu haddysgu eu hunain. Waeth pa mor drylwyr ydyw, ni all gwaith ymchwil ar ei ben ei hun *arwain* ymarfer ac ni fydd modd deall addysg gychwynnol i athrawon fel meistrolï a chymhwyso strategaethau seiliedig ar dystiolaeth o'r fath yn unig.

Mae'r trydydd model a'r un olafa ddisgrifir gan Winch a'i gydweithredwyr yn ystyried addysgu fel 'ymdrech broffesiynol' lle mae'r athrawon gorau yn gwneud rhyw fath o 'fyfyrïo beirniadol' ar eu haddysgu gyda'r nod o wella eu hymarfer yn y dyfodol. Mae 'myfyrïo beirniadol' yn gallu golygu llawer o wahanol bethau yma. Mae rhai awduron, er enghraifft Schön (1987), yn blaenoriaethu mathau o fyfyrïo personol; mae eraill, megis Stenhouse (1975), yn mynnu ymholiad mwy systematig trwy fathau o ymchwil gweithredu. Ond sut bynnag y caiff ei nodweddu, o'r safbwynt hwn mae'r athro proffesiynol yn gallu manteisio ar y tri math o wybodaeth wrth ddatblygu barn gadarn. Yn sicr, rhaid iddynt ddatblygu cyfoeth o ddealltwriaeth a medrusrwydd ymarferol. Mae angen iddynt hefyd allu manteisio ar waith ymchwil a mathau eraill o dystiolaeth ynghylch ymarfer da. Ond yn hollbwysig, mae angen iddynt allu ymgysylltu â'r ddau fath o wybodaeth mewn ffordd feirniadol.

Yn y model hwn, nid yw ymchwil na mathau eraill o dystiolaeth yn disodli penderfyniadau ymarferol; yn hytrach, maent yn cyfrannu at y penderfyniadau ymarferol hynny, maent yn helpu i 'fframio' problemau concrit ac yn helpu athrawon i ddilysu neu herio dealltwriaeth ymarferol (Oancea a Furlong, 2007). Unwaith eto, gan ddychwelyd at Hoyle (1975), mae dysgu i addysgu yn fwy na chaffael crefft, mae'n golygu mwy na chymhwyso rheolau ynghylch 'yr hyn sy'n gweithio'; yn hytrach, mae'n golygu datblygu math o 'broffesiynoldeb estynedig'.

Ar weledigaeth hon o athro, sef athro sy'n gallu manteisio ar gysyniadau ymarferol a deallusol o wybodaeth broffesiynol, sy'n sail i'r diwygiadau presennol i addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru. Byddwn yn dadlau mai dyma roedd Graham Donaldson yn ei olygu pan ddywedodd y byddai angen athrawon ar Gymru yn y dyfodol sy'n deall y 'sut' a'r 'pam' mewn addysgu, yn ogystal â'r 'beth'. Dyma'r math o broffesiynoldeb sy'n

mynd i fod yn hanfodol er mwyn i'r diwygiadau ehangach sydd ar waith yng Nghymru ar hyn o bryd allu llwyddo. A dyma pam y mae'r Meini Prawf Achredu yn mynnu bod angen i'r holl raglenni newydd geisio bod yn 'fanwl ymarferol ac yn her ddeallusol ar yr un pryd'.

### *Cyfraniad ysgolion*

Fel y nodais eisoes, mae gan y Meini Prawf newydd oblygiadau arwyddocaol iawn i gyfraniad ysgolion at AGA. Maent yn mynnu bod ysgolion, ac yn enwedig y rhai a elwir yn 'ysgolion partner arweiniol', yn cymryd rhan gyfartal gyda phrifysgolion yn y gwaith o reoli, cynllunio ac addysgu rhaglenni AGA. Yn eu tro, rhaid iddynt dderbyn eu bod nhw bellach yr un mor gyfrifol am ansawdd y rhaglenni hynny. Mae'n anochel y bydd hyn yn golygu newid diwylliannol sylweddol iawn i ysgolion lle bydd hi'n ofynnol iddynt ystyried paratoi athrawon newydd fel rhan graidd o'u cenhadaeth. Bellach, mae cymryd rhan mewn AGA yn golygu mwy na bod ysgolion yn agor eu hystafelloedd dosbarth i fyfyrwyr allu cymryd rhan mewn 'ymarfer dysgu' yn unig; yn hytrach, mae'n broses weithredol lle mae ysgolion yn gweld eu hunain yn chwarae rhan lawn mewn addysg broffesiynol.

Ond os mai dyna yw'r weledigaeth, mae dau gwestiwn yn codi. Yn gyntaf, pa fathau o wybodaeth broffesiynol mae ysgolion mewn sefyllfa unigryw i'w cyfrannu; beth gall myfyrwyr ei ddysgu a'i ddysgu'n unig yn sgil profiad uniongyrchol mewn ysgolion? Yn ail, sut dylai ysgolion gefnogi'r dysgu hwnnw; pa 'strategaethau addysgu' eang ddylai'r rhai mewn ysgolion eu defnyddio?

Unwaith eto, mae tystiolaeth ymchwil eang yn gysylltiedig â'r ddau gwestiwn hyn. Mewn perthynas â'r cwestiwn cyntaf, dechreuodd fy ngwaith i yn y 1980au cynnar cyn datganoli pan oedd gan Gymru a Lloegr system addysgol unedig. Yn y cyfnod hwnnw, arweiniais werthusiad o bedair rhaglen addysg athrawon mewn ysgolion – rhaglenni a oedd yn cynnwys llawer mwy o ymgysylltu ag ysgolion nag a oedd yn gyffredin ar y pryd. Fel y cyhoeddwyd ym Mhapur Gwyn Llywodraeth Llundain, *Teaching Quality* (DES, 1983), cafodd y gwerthusiad a'r pedair rhaglen arbrofol eu hariannu'n hael fel rhan o ymgais y llywodraeth i annog mwy o gyfranogiad gan ysgolion ym maes addysg athrawon. Roedd yr Ysgrifennydd Gwladol dros Addysg ar y pryd, Syr Keith Joseph (un o brif gynghorwyr Margaret Thatcher), yn sicr mai'r hyn oedd o'i le ar addysg athrawon (fel cymaint o'r sector cyhoeddus ar y pryd) oedd ei bod yn

dioddef o'r hyn yr oedd llawer o Geidwadwyr yn ei alw'n 'producer capture'; ei bod yn cael ei llywio'n gyfan gwbl gan fuddiannau Addysg Uwch yn hytrach nag ysgolion. Yn ei farn ef, roedd angen agor addysg athrawon i'r 'farchnad ysgolion'; credai y byddai hynny'n gwella ansawdd a pherthnasedd addysg athrawon. Mewn gwirionedd, ni wnaeth Keith Joseph aros i weld canlyniadau ein gwerthusiad cyn gwneud mwy o gyfranogiad ysgolion yn orfodol, a hynny yng Nghylchlythyr 3/84 (DES, 1984); serch hynny, darparodd y gwerthusiad (Furlong *et al.*, 1988) ddealltwriaeth allweddol o botensial dull seiliedig ar ysgolion.

Ein man cychwyn oedd ystyried natur ymarfer proffesiynol ei hun. Gan bwyso ar waith Donald Schön (1983), roeddem yn dadlau bod ymarfer proffesiynol bob amser yn broses ddeongliadol; proses lle mae'r gweithiwr proffesiynol yn defnyddio'r wybodaeth sydd ganddo eisoes i 'fframio' problemau, i roi strwythur iddynt, ac felly eu gwneud yn ddealladwy. Mae Schön yn dadlau bod honno'n broses weithredol; mae'r gweithiwr proffesiynol yn gosod dehongliad ar ddigwyddiadau trwy weithredu, monitro'r canlyniadau, ac ail-ddehongli'r sefyllfa os oes angen. Fel y nodwyd gennym: 'Professional practice is therefore a constant process of interpretation, action, reflection and adjustment. As such, it is very different from the rule-governed application of scientific knowledge to produce predictable results' (Furlong *et al.*, 1988: 123).

Ond os mai dyna yw ymarfer proffesiynol medrus, sut mae athrawon dan hyfforddiant yn dysgu'r sgiliau, y wybodaeth a'r ddealltwriaeth sydd eu hangen arnynt i wneud hynny'n effeithiol? Dadleuodd ein dadansoddiad fod pedair 'lefel' sylfaenol wahanol i hyfforddiant i'w gweld yn y rhaglenni a werthuswyd gennym. Roedd y cyntaf o'r rhain, (a) *ymarfer uniongyrchol*, yn ymwneud â datblygu'r mathau o ddealltwriaeth ymarferol, dirnadaeth a sgîl na ellir eu caffael heb brofiad uniongyrchol yn yr ystafell ddoosbarth. Ein dadl oedd na ddaeth yr arbenigedd ymarferol hwnnw o ganlyniad i 'gymhwyso theori' – ni waeth sut y'i diffiniwyd. Ar drywydd tebyg i'r dadleuon a gyflwynwyd yn ddiweddarach gan Winch *et al.* (2015), roeddem yn dadlau bod iddo ei fodolaeth ei hun na ellid ond ei ddysgu yng nghyd-destun penodol ystafelloedd dosbarth. Fodd bynnag, fe wnaethom awgrymu y gallai arbenigedd ymarferol gael ei ddatblygu a'i gryfhau gan fyfyrwyr yn ymgysylltu â thri math arall o ddysgu a oedd ar gael fel arfer trwy addysg uwch, sef (b) *ymarfer anuniongyrchol* lle mae athrawon dan hyfforddiant hefyd yn canolbwyntio ar y ddealltwriaeth, y ddirnadaeth a'r sgiliau ymarferol hynny, ond yn gweithredu mewn cyd-destun symlach o lawer, ar wahân i'r byd ymarfer ynddo'i hun, h.y. yn ystafell seminar y brifysgol. Yn y brifysgol,

*John Furlong* 45



gallent gael eu cyflwyno hefyd i (c) *egwyddorion ymarferol* – gwybodaeth am y dystiolaeth (o ymchwil, o ymarfer mewn mannau eraill) wrth wraidd arbenigedd ymarferol athrawon; a'r ffyrdd mae (d) *theori ddisgyblaeth* (seicoleg, athroniaeth ac ati) yn gallu helpu i archwilio'n feirniadol ac egluro gwerthoedd a rhagdybiaethau damcaniaethol sydd wrth wraidd yr ymarferion proffesiynol hynny. Roeddem yn dadlau bod angen i'r holl wahanol fathau o ddysgu proffesiynol fod yn rhan o unrhyw raglen addysg athrawon gwerth ei halen. Ac mewn gwahanol ffyrdd, maent i gyd i'w gweld nawr ym Meini Prawf Achredu Cymru.

Yr hyn oedd yn anghywir yn ein gwaith oedd y defnydd o iaith 'lefelau'. Fel y dywedodd McIntyre (1991) yn gwbl gywir, roedd hynny'n awgrymu hierarchaeth draddodiadol iawn o wybodaeth, gyda gwybodaeth ddamcaniaethol prifysgol ar y brig. Nid dyma oedd ein bwriad yn sicr, ond dyma roedd yr iaith a ddefnyddiwyd gennym yn ei awgrymu. Ond os oedd y ffordd y defnyddiem lefelau yn anghywir, yr hyn oedd yn gywir oedd ein bod ni, am y tro cyntaf yn y llenyddiaeth ymchwil, wedi ei gwneud hi'n glir fod addysg athrawon yn cynnwys amryw o wahanol fathau o wybodaeth broffesiynol nad oedd modd ei leihau o un i'r llall. Ac, yn anad dim, fod y wybodaeth broffesiynol ymarferol y mae eraill wedi ei disgrifio fel 'gwybodaeth grefft' neu 'wybodaeth ddealedig' yn ffurf angenrheidiol, os nad digonol, ar wybodaeth broffesiynol na ellir ond ei dysgu trwy ymarfer uniongyrchol ei hun. Fe wnaethom hefyd gydnabod bod angen i'w ddatblygiad gael ei drafod yn systematig mewn ysgolion.

Daw hyn â ni at yr ail gwestiwn am rôl ysgolion yn cefnogi'r dysgu hwnnw. Yma, mae corff cyfan o ymchwil ar rôl mentoriaid ysgol yn berthnasol. Dechreuodd fy ngwaith i ar y mater ym Mhrifysgol Abertawe ganol y 1990au gyda Trisha Maynard (Furlong *et al.*, 1994; Furlong a Maynard, 1995). Roedd gwaith yn mynd rhagddo hefyd ym Mhrifysgol Rhydychen ar yr un pryd, ac mae'r gwaith hwnnw wedi parhau mewn gwahanol ffyrdd ers hynny (McIntyre *et al.*, 1993; Hagger a McIntyre, 2006; Burn, Mutton a Hagger, 2016).

Roedd fy ymchwil i gyda Maynard yn seiliedig ar ein canfyddiad ei bod hi'n ymddangos bod athrawon dan hyfforddiant yn mynd trwy amryw o wahanol 'gyfnodau' wrth ddysgu i addysgu, gyda phob un yn awgrymu gwahanol rôl i fentoriaid. Yn gyntaf, roedd y cyfnod 'Cychwyn addysgu' pan fyddai myfyrwyr yn canolbwyntio'n bennaf ar 'nodweddion arwynebol' addysgu – ar reolau, defodau ac ymarferion addysgu, a'r pryder mwyaf o bell ffordd oedd sefydlu awdurdod. Yn y cam hwn, ein dadl oedd mai'r rôl bwysicaf i'r mentor oedd gweithredu fel model rôl, gan foddelu'r

arferion a'r ymarferion hynny ac arsylwi a darparu adborth arnynt. Yr ail oedd 'Addysgu dan oruchwyliaeth' – pan fo'r myfyriwr yn dechrau canolbwyntio ar gymwyseddau penodol addysgu. Ar y cam hwn, mae angen i'r mentor weithio'n fwy fel hyfforddwr neu gymhellwr amlwg; gan arsylwi ar y myfyriwr yn systematig a darparu adborth ar y ffordd y cyflawnant dasgau addysgu allweddol.

'O addysgu i ddysgu' oedd yr enw a roesom ar y cam nesaf. O'n hymchwil, gwelsom nad yw athrawon dan hyfforddiant yn gallu dechrau canolbwyntio ar *ddysgu* eu disgyblion yn hytrach na'u *haddysgu* eu hunain hyd nes eu bod wedi meistrolï'r hanfodion – yn enwedig rheoli ystafelloedd dosbarth. Ond roedd y newid ffocws hwnnw'n hanfodol er mwyn iddynt ddod yn ymarferwyr effeithiol. Er mwyn cefnogi'r newid ffocws hwn, fe wnaethom ni awgrymu bod angen i fentor, ar ryw bwynt, newid o fod yn 'hyfforddwr' i fod yn 'ffrind beirniadol', gan helpu'r myfyriwr i ail-archwilio ei gynlluniau gwersi a darparu adborth gofalus ar ddysgu disgyblion. 'Addysgu adfyfyriol' oedd yr enw a roesom ar y cam olaf. Ein dadl oedd bod angen i fyfyrwyr, wrth iddynt fagu hyder, ddysgu sut i fyfyrio ar eu haddysgu yng ngoleuni mathau eraill o dystiolaeth – o waith ymchwil, o theori ac o wybodaeth am ymarfer da mewn manau eraill. Roeddem yn awgrymu y dylai mentoriaid newid eu rôl unwaith eto i rôl cyd-ymholwr, gan ddychwelyd efallai i addysgu cydweithredol ond gyda'r nod nawr o sicrhau bod y mentor a'r myfyriwr yn dyfnhau eu dealltwriaeth o'r broses addysgu a dysgu.

Ar y pryd, dadleuodd rhai beirniaid yn erbyn ein model, gan awgrymu ei fod yn rhy gaeth, yn rhy llinol i ystyried yr amryfal gymhlethdodau, ac efallai fod y feirniadaeth honno'n gywir. Ond yr hyn mae'r dadansoddiad cynnar hwn o fentora yn ei ddangos yn glir yw bod gan athrawon dan hyfforddiant lawer o wahanol anghenion dysgu a bod gan hyn, yn ei dro, oblygiadau pwysig i'r rôl gymhleth a newidiol sydd gan fentoriaid o ran cefnogi'r dysgu hwnnw. Os ydynt yn mynd i ddatblygu eu sgiliau ymarferol a'r hyn mae Hagger a McIntyre (2006) yn ei alw'n 'ddamcaniaethu ymarferol', lle mae athrawon dan hyfforddiant yn tynnu'n feirniadol ar amrywiaethau gwybodaeth er mwyn datblygu arbenigedd addysgu perthnasol (Hagger a McIntyre, 2006: 158), mae gan fentoriaid gyfraniad hanfodol a chymhleth i'w wneud. Unwaith eto, mae hwn yn ganfyddiad allweddol sy'n sail i'r Meini Prawf Achredu newydd sy'n mynnu bod hyfforddiant mentoriaid ledled Cymru yn cael ei gryfhau'n ddybryd.

*Rôl Prifysgolion*

Mae gan y Meini Prawf newydd oblygiadau i brifysgolion hefyd. O ystyried bod rhaid i gymaint o waith paratoi ymarferol athrawon dan hyfforddiant gynnwys ysgolion yn uniongyrchol bellach, mae'r Meini Prawf yn mynnu bod angen i brifysgolion ddatblygu dealltwriaeth gliriach o lawer o beth yw eu cyfraniad *unigryw* at ddysgu proffesiynol mewn gwirionedd. Yr hyn y mae'r Meini Prawf yn ei nodi yw mai gorchwyl prifysgolion yw cyflwyno mathau o wybodaeth broffesiynol nad ydynt ar gael o reidrwydd ym mhob ysgol; hynny yw, gwybodaeth o waith ymchwil, o theori ac o ymarfer da ledled Cymru ac yn rhyngwladol. Rhaid iddynt ymrwymo hefyd i ymagwedd 'feirniadol' benodol at y broses addysgol sy'n wahanol i'r hyn sy'n gallu digwydd mewn ysgolion. Dyma'r ddau ffactor, sef corff unigryw o wybodaeth ac ymrwymiad i broses addysgol unigryw, sy'n gwneud prifysgolion yn bartneriaid hollbwysig ym maes AGA. Ond er mwyn cyfrannu'r pethau hynny, mae angen i brifysgolion sicrhau bod ganddynt y diwylliant cywir, y strwythurau staffio cywir a'r polisiâu datblygu staff cywir ar waith. Mae'r Meini Prawf yn mynnu na fydd hi'n briodol bellach i addysgwyr athrawon 'rheng flaen' fod ar gontractau achlysurol rhan-amser. Os mai eu cyfrifoldeb craidd yw cyfrannu at y mathau o wybodaeth nad ydynt ar gael yn eang mewn ysgolion, bydd angen i diwtoriaid prifysgol eu hunain gael eu cynnwys yn llawn yn 'niwylliant ysgolheigaidd' y brifysgol; byddant angen cymwysterau o leiaf un lefel yn uwch na'r cyrsiau y maent yn eu haddysgu, a bydd angen iddynt fod yn 'ymchwil weithredol'. Fel y nodais yn *Addysgu Athrawon Yfory*, yn aml iawn prin y gwelwyd yr amodau hyn yn cael eu cyflawni ym mhrifysgolion Cymru ar yr adeg honno. Ond unwaith eto, beth yw'r dystiolaeth ymchwil sy'n sail i'r gofynion hyn?

Mae ymchwil i rôl prifysgolion mewn addysg gychwynnol i athrawon yn rhywbeth sydd wedi bod o ddiddordeb mawr i mi gydol fy ngyrfa. Taniwyd y diddordeb hwnnw yn gyntaf gan Syr Keith Joseph a'i amheuaeth ynglŷn â chyfraniad prifysgolion ar ddechrau'r 1980au; beirniadaeth a gefnogwyd yn ddiweddarach gan eraill megis O'Hear (1988) a Lawlor (1990). Roedd y feirniadaeth honno yn ei chyfanrwydd yn 'fynegiant o ddirmyg' fel y byddai Ball (1990) wedi ei alw; cymaint felly nes bod amheuaeth ynghylch rôl prifysgolion wedi datblygu i fod yn 'synnwyr cyffredin newydd' mewn llawer o sectorau mewn cymdeithas, gan gynnwys y proffesiwn addysgu.

Ond a yw'r amheuaeth honno'n gywir? Un cwestiwn allwedol roeddwn am fynd ar ei drywydd oedd deall natur y wybodaeth y mae

prifysgolion yn honni eu bod yn meddu arni ym maes addysg – a yw bob amser yn wybodaeth ‘o bell’ ac yn ‘academaidd’? Mae hwn yn gwestiwn y ceisiais ei ateb yn fwyaf amlwg yn fy ngwaith ymchwil diweddaraf gyda Geoff Whitty (Whitty a Furlong, 2017). Yn ein llyfr, down â gwahanol gyfranwyr o bedwar ban byd at ei gilydd, gyda phob un ohonynt yn archwilio'r traddodiadau gwybodaeth ym maes astudio addysg yn eu gwledydd eu hunain – Tsieina, UDA, Ffrainc, yr Almaen, Latfia, Awstralia a Lloegr. Yna, mewn cyflwyniad estynedig, rydym yn cyfodod y rhain yn dri thraddodiad gwybodaeth cyffredinol sydd, i wahanol raddau, i'w gweld yn y rhan fwyaf o'r gwledydd hynny.

Felly, rydym yn dadlau bod rhai traddodiadau gwybodaeth yn academaidd yn bennaf, ac yn cael eu llywio gan ragdybiaethau epistemolegol a methodolegol a rennir gyda disgyblaethau eraill o fewn yr academi. Mae enghreifftiau'n cynnwys y traddodiadau gwybodaeth hynny sy'n seiliedig ar 'ddisgyblaethau' addysg – seicoleg, athroniaeth ac ati. Ac yna mae'r hyn rydym yn ei alw'n 'wyddoniaeth newydd addysg' sy'n blaenoriaethu dulliau ymchwil trylwyr sy'n seiliedig ar ystadegau megis astudiaethau rheoli ar hap.

Yna, ceir traddodiadau gwybodaeth sy'n ymarferol yn bennaf. Mae enghreifftiau'n cynnwys y 'traddodiad coleg arferol', lle mae pwyslais cryf ar grefft addysgu a oedd i'w weld yn bennaf mewn colegau hyfforddi athrawon yng Nghymru a Lloegr hyd at y 1970au. Ni fu cysyniadau crefft addysgu o'r fath erioed yn gwbl absennol o'r rhan fwyaf o raglenni AGA, ac maent bellach yn hawlio lle amlwg mewn modelau AGA yn Lloegr. Maent wedi goroesi'n gryf mewn gwledydd eraill hefyd, megis Tsieina. Traddodiad gwybodaeth ymarferol arall yw'r mudiad cymhwysedd lle mae tasgau cymhleth yn cael eu rhannu'n rhestr o sgiliau neu ymddygiadau – dull sydd wedi bod yn ddylanwadol iawn mewn addysg alwedigaethol.

Yn olaf, ceir traddodiadau gwybodaeth sydd wedi'u hintegreiddio – lle mae ymgais amlwg i ddod â phryderon academaidd ac ymarferol at ei gilydd. Yr enghraifft sy'n cael ei deall fwyaf yma yw ymchwil gweithredu sydd â thraddodiad maith mewn addysg. Hefyd yn berthnasol mae'r model ymchwil 'gwyddorau dysgu' a ddatblygwyd yn ddiweddar sy'n pwysu ar wybodaeth ddamcaniaethol am wyddoniaeth wybyddol a deallusrwydd artiffisial, ond sy'n defnyddio model ymchwil a datblygu seiliedig ar beirianeg lle mae ymyriadau addysgu yn cael eu cynllunio, eu profi a'u hail-gynllunio byth a beunydd. Y nod yma yw gwella addysgu a dysgu ynghyd â chyfrannu at ddamcaniaeth dysgu hefyd.

Yr hyn y mae'r dadansoddiad hwn yn ein hatgoffa ni yn ei gylch yw nad yw holl wybodaeth systematig addysg yr hyn y byddem yn ei alw'n wybodaeth 'academaidd' yn unig; na chwaith mai dim ond mewn prifysgolion y mae gwybodaeth systematig o'r fath ar gael. Mae'n nodi'n glir hefyd fod gan brifysgolion lawer o wahanol fathau o draddodiadau deallusol, gyda rhai ohonynt yn llawer agosach at y byd ymarfer, ac felly'n fwy perthnasol i'r byd hwnnw nag eraill. Serch hynny, mae'n nodi'n glir hefyd fod gan brifysgolion rywbeth *unigryw* i'w gynnig o ran gwybodaeth y gallant ei chyfrannu at ddysgu proffesiynol; gwybodaeth o waith ymchwil, theori ac ymarfer da mewn mannau eraill nad yw ar gael bob amser ymhob ysgol.

Ond ai dim ond rhai mathau unigryw o wybodaeth y gall prifysgolion eu cyfrannu? Byddwn yn dadlau ei fod yn llawer mwy na hynny; mae eu natur unigryw yn seiliedig hefyd ar *brosesau* addysg uwch, yn ogystal â'i chynnwys. Yn fy ngwaith cyntaf yn y maes hwn ym 1996 (Furlong, 1996), gofynnais a oedd gwir angen prifysgolion ar athrawon dan hyfforddiant mwyach, gan fod cymaint o'u dysgu yn digwydd mewn ysgolion. Fy ateb oedd bod gan brifysgolion gyrff unigryw o wybodaeth i'w cyfrannu, ond bod ganddynt lawer mwy na hynny hefyd; roedd ganddynt neu dylai fod ganddynt ymagwedd unigryw at gyfleu'r wybodaeth honno sy'n dod o ddiben unigryw'r brifysgol mewn cymdeithas.

Yn fy nabl, pwysais ar waith Barnett (1990) a'i ddadansoddiad o'r 'syniad' o addysg uwch yn ei ffurf gyfoes. Mae Barnett (1990) yn dadlau bod prifysgolion yn draddodiadol wedi seilio eu honiad eu bod yn unigryw ar y syniad o sicrwydd gwybodaeth ac ymreolaeth academaidd – syniadau sy'n ymddangos yn hen ffasiwn iawn erbyn heddiw. Mae'n dadlau bod y brifysgol gyfoes ar dir simsan yn achos y ddau syniad; nid ydynt yn sicr mwyach faint o'u gwybodaeth a'u hannibyniaeth sy'n wynebu her sylweddol. Fodd bynnag, beth bynnag yw'r heriau ar hyn o bryd, mae Barnett yn dadlau nad yw natur hanfodol y brifysgol ar dir simsan ar ei ffurf gyfoes os yw'n cynnal ei hymrwymiad i'r hyn y mae'n ei alw'n 'fynd ar drywydd y gwirionedd'. Gan ddilyn Habermas, mae Barnett yn mynd ymlaen i ddadlau nad yw 'gwirionedd' yn bwynt terfyn. 'Rather truth is a description we give to a particular kind of human transaction' (Barnett, 1990: 59). Mae'n sgwrs, ond nid unrhyw fath o sgwrs. Mae'n sgwrs lle gall y rhai sy'n cymryd rhan ynddi ddweud beth yw eu dymuniad, cyn belled â'u bod nhw ar drywydd y gwirionedd, cyn belled â'u bod nhw'n ddiwyll, eu bod nhw'n golygu'r hyn a ddywedant a bod eu cyfraniadau yn ddealladwy ac yn ystyrlon yn fewnol i'r cyfranogwyr eraill yn y drafodaeth.

Yn bwysicaf oll, mae angen i gyfranogwyr yn y sgysiau hyn fod yn barod i gyflwyno eu safbwynt i eraill ei feirniadu. Fel y dywed Barnett:

Intellectual debate is not cosy or permissive; it is critical, judgemental and stern. Higher education cannot simply be a matter of *truths disseminated* to the student; it is a much tougher and more demanding process. Through it, the student emerges able to begin to take up an informed position of his or her own or at least to have some awareness of what that involves. (Barnett, 1990: 60, fy mhwyslais i).

Yn arwyddocaol, dadleua Barnett, mae hon yn ddisgyblaeth sy'n cael ei gosod neu a ddylai gael ei gosod ar ddarlithwyr yn ogystal â'r rhai y maent yn eu haddysgu. Trwy eu gwaith ymchwil, eu cyhoeddiadau a mathau eraill o ymgysylltu â'r cyhoedd, dylai darlithwyr fod yn barod i gymryd rhan yn y mathau hyn o sgysiau lle maent yn cael eu herio, eu cwestiynu a lle ceir ymrwymiad i'r broses o 'fynd ar drywydd y gwirionedd'.

Yr hyn sy'n glir yw mai yn y ffordd hon, gyda'r ymagwedd feirniadol hon at wybodaeth, mae prifysgolion yn wahanol iawn i ysgolion. Diben 'hanfodol' prifysgolion, yr hyn sy'n eu gwneud yn unigryw fel sefydliadau mewn cymdeithas, yw eu hymrwymiad i'r sgysiau beirniadol hyn. Mae ysgolion yn fath gwahanol iawn o sefydliad, yn seiliedig ar wahanol ddibenion hanfodol.

Er bod sgysiau o'r fath yn digwydd mewn ysgolion o bryd i'w gilydd, mae cyfraniad hanfodol athrawon at ddysgu proffesiynol yn deillio yn y lle cyntaf o'r sgiliau, y wybodaeth a'r ddealltwriaeth sy'n deillio o'r *angen i weithredu*; mae arbenigedd athrawon a chryfder eu cyfraniad at ddysgu myfyrwyr yn seiliedig ar gyd-destun. Dylai prifysgolion gynnig rhywbeth gwahanol, rhywbeth cyflenwol o ran cynnwys y wybodaeth a gyflwynant ac o ran y prosesau addysgol y maent wedi ymrwymo iddynt.

Am y rhesymau hyn mae'r Meini Prawf Achredu yn mynnu bod rhaid i brifysgolion flaenoriaethu'r mathau o wybodaeth addysgol nad ydynt ar gael yn gyffredinol mewn ysgolion; a bod rhaid i ddarlithwyr prifysgol gael eu trochi'n llwyr yn 'niwylliant ysgolheigaidd' y brifysgol. Dyma'r unig ffordd y gall rhaglenni AGA warantu y bydd eu staff prifysgol mewn sefyllfa fel mater o drefn i gyfrannu gwybodaeth o waith ymchwil, theori ac ymarfer da mewn mannau eraill. Dyma'r unig ffordd y gallant sicrhau bod darlithwyr yn symud y tu hwnt i 'ledaenu gwirioneddau' yn unig a'u bod yn gwireddu potensial prifysgolion fel partneriaid allweddol yn y math o addysg broffesiynol sydd ei hangen ar Gymru bellach.

*Dwyn ynghyd y gwahanol fathau o wybodaeth*

Gofyniad olaf, a mwyaf heriol ar lawer ystyr, y Meini Prawf newydd yw bod rhaid i raglenni ddyfeisio ffyrdd newydd o helpu athrawon dan hyfforddiant i ddwyn ynghyd y gwahanol fathau o wybodaeth broffesiynol sydd ar gael trwy ysgolion a phrifysgolion. Eu cyfrifoldeb nhw o reid-rwydd yw penderfynu sut mae rhaglenni'n gwneud hynny, ond mae enghreifftiau di-ri yn y llenyddiaeth ac mewn ymarfer mewn mannau eraill sy'n gwneud hynny. Mae'r rhain yn cynnwys mathau o 'astudio gwersi' (Teacher Development Trust, 2019), 'cylchoedd dysgu' (Philpott ac Oates, 2015) neu ymchwil gweithredu, gyda phob yn ohonynt yn darparu cyfleoedd i fyfyrwyr ymgysylltu'n feirniadol â dimensiynau ymarferol a deallusol ymarfer proffesiynol. Trwy'r broses hon a alwyd gan McIntyre (1990) yn 'ddamcaniaethu ymarferol' maent yn dechrau nodi eu dealltwriaeth eu hunain, eu 'damcaniaethau' eu hunain o ymarfer proffesiynol ac yn dod i gydnabod nad oes yna atebion syml neu 'gywir'. Ond beth a wyddom am sut mae cyrsiau AGA yn cael eu dylunio a beth mae hynny'n ei ddysgu i ni am sut dylent gael eu dylunio yn y dyfodol?

Un o'r astudiaethau mwyaf cynhwysfawr o raglenni addysg athrawon yng Nghymru a Lloegr dros y degawdau diwethaf oedd yr astudiaeth 'Modes of Teacher Education' (MOTE) (Furlong *et al.*, 2000). Mae ei chanfyddiadau yn cyflwyno rhybudd. Nod y prosiect, a gyflawnwyd bron i ddeng mlynedd yn ôl, oedd monitro addysg athrawon wrth iddi newid yn ystod y 1990au mewn ymateb i ofynion newydd y llywodraeth i gynnwys ysgolion yn fwy systematig.<sup>1</sup> Yn briodol, teitl y llyfr a ysgrifennwyd gennym oedd *Teacher Education in Transition*. Fodd bynnag, yr hyn a welsom o'n harolygon a'n gwaith maes eang oedd nad oedd llawer yn newid mewn gwirionedd. Oedd, roedd myfyrwyr yn treulio llawer mwy o amser mewn ysgolion nag y byddent yn ei wneud yn y gorffennol ac ymdrechwyd i gyflwyno dulliau mwy systematig o fentora, ond daethom i'r casgliad fod y mwyafrif helaeth o raglenni yn dal i gael eu harwain gan Sefydliadau Addysg Uwch. Yr hyn a olygem wrth hynny oedd fod athroniaeth sylfaenol y rhan fwyaf o raglenni yn parhau i 'wireddu theori yn ymarferol', a'r prifysgolion a geisiai ddiffinio'r hyn roedd rhaid ei ddysgu; y cyfan roedd gofyn i'r ysgolion ei wneud oedd darparu cyfleoedd i fyfyrwyr ymgymryd â'r dysgu hwnnw. Mewn gwirionedd, addewid gwag oedd partneriaeth, term a ddefnyddiwyd yn eang.

O'r rhaglenni prin iawn nad oeddent yn cael eu harwain gan SAUau, roedd rhai yn cael eu hystyried yn 'gyflenwol' – lle'r oedd y SAU a'r ysgol



yn cydnabod bod eu cysyniadau o wybodaeth broffesiynol yn wahanol ond nad oeddent yn gwneud unrhyw ymdrech amlwg i helpu'r myfyriwr i ddwyn ynghyd y gwahanol safbwyntiau hyn. Roedd eraill yn cael eu harwain gan ysgolion yn hytrach na SAUau. Yn yr achosion hyn, roedd hi'n ymddangos bod prifysgolion wedi dirprwyo rhaglenni i ysgolion, heb fawr o ymdrech i weithio'n agos gyda nhw. Fel sy'n digwydd heddiw mewn amryw o raglenni School Direct yn Lloegr, ar y cyfan roedd prifysgolion wedi'u hisraddio i fod yn gyrrff dilysu.

Dim ond mewn un neu ddau achos y nodwyd cysiaau a oedd yn seiliedig ar egwyddorion cydweithredu; lle roedd cydnabyddiaeth glir fod gan brifysgolion ac ysgolion rywbeth gwahanol i'w gynnig a bod angen iddynt weithio gyda'i gilydd i helpu myfyrwyr i ymgysylltu'n feirniadol â'r gwahanol fathau o wybodaeth broffesiynol a oedd yn cael ei chynnig gan y naill a'r llall. Y rhaglen fwyaf datblygedig oedd Cynllun Interniaeth Rhydychen (Benton *et al.*, 1990). Fel y disgrifiodd McIntyre (1990), un o brif benseiri'r rhaglen, roedd partneriaeth yn y rhaglen hon yn cael ei mynegi yn y gwaith o gydgyllunio'r rhaglen:

A single coherent programme, with explicit relationships and short time intervals between connected elements in the different contexts;  
Carefully graduated learning tasks intended to permit rational analysis;  
Explicit encouragement for interns to use ideas from diverse sources;  
Explicit assertion by both partners that consensus is not expected; and  
Emphasis on testing all ideas against the different criteria valued in each context.  
(McIntyre, 1990: 32–3).

Yn fwy diweddar, mewn cydweithrediad ag ymchwiliad BERA–RSA i ymchwil ac addysg athrawon, mae Burn a Mutton (2015) yn nodweddu model Rhydychen fel enghraifft o 'ymarfer clinigol sy'n cael ei lywio gan ymchwil' a'r bwriad yw hwyluso a dyfnhau rhyngweithio'r amrywiaethau gwybodaeth a ddilysir o fewn cyd-destunau ysgol a phrifysgol (Burn a Mutton, 2015: 219).

Yn eu hadolygiad o'r llenyddiaeth ryngwladol, mae Burn a Mutton yn canolbwyntio ar y niferoedd bach o raglenni sy'n seiliedig ar yr egwyddorion hyn; lle anogir athrawon cychwynnol i holi un ar sail y llall, gan roi'r ddau ar waith wrth ddehongli ac ymateb i brofiadau yn yr ystafell ddosbarth (Burn a Mutton, 2015: 209). O'r Alban, maent yn trafod yn benodol y Glasgow West Teacher Education Initiative; sef rhaglen y dylanwadwyd arni gan ddwy fenter Americanaidd arwyddocaol – yn gyntaf, y mudiad Professional Development Schools, a'r rhaglen Teachers for a New Era

*John Furlong* 53





(TNE) a ariennir gan Carnegie a ddaeth wedyn. Cafwyd datblygiadau tebyg yn Awstralia gyda rhaglen Meistr Addysgu (MTeach) dwy flynedd Prifysgol Melbourne.

Er eu bod yn bwysig, mae'r holl wahanol fentrau hyn ar raddfa gymharol fach, ac yn canolbwyntio ar nifer gyfyngedig o raglenni. Mae'r ddwy enghraifft olaf a archwiliwyd gan Burn a Mutton yn fwy cyffredinol. Daw'r gyntaf o'r Iseldiroedd, lle nad oes un system fel y cyfryw ond yn hytrach ymgyrch genedlaethol gyffredin tuag at addysg athrawon fwy 'realistig' neu 'ddilys' lle mae ymarfer clinigol yn cael ei gyflawni mewn 'opleidingsscholen' (ysgolion hyfforddi) arbennig sydd ag adnoddau ychwanegol ar gyfer hyfforddi athrawon ac ymrwymiad i ddarparu cyfleoedd dysgu wedi'u graddio'n briodol.

Daw'r system genedlaethol olaf sy'n seiliedig ar egwyddorion o'r fath, a'r un fwyaf adnabyddus o bosibl, o'r Ffindir. Fel y nododd Burn a Mutton, er na chafwyd mentrau penodol yn y Ffindir i integreiddio cyfraniadau prifysgolion ac ysgolion yn fwy effeithiol ac er na fu cynnydd yn amser athrawon newydd yn yr ysgol, mae cydlynid y system addysg gyfan a'i phwyslais ar hyfforddiant a chyfeiriadedd ymchwil *pob* darpar athro yn golygu bod ei hymagwedd wedi'i nodweddu gan lawer o briodoleddau allweddol 'ymarfer clinigol sy'n cael ei lywio gan ymchwil'.

Yn gyffredinol, mae Burn a Mutton yn awgrymu y gall egwyddorion mentrau 'ymarfer clinigol seiliedig ar ymchwil' gael eu crynhoi fel a ganlyn:

1. Cydnabyddiaeth o werth sylweddol a chyfyngiadau anochel dealltwriaeth seiliedig ar ymchwil y tu allan i'w gyd-destun o ymarfer ar gyfer athrawon newydd;
2. Gwerthfawrogiad o haenau cyfoethog gwybodaeth, dealltwriaeth a sgiliau y gallai dechreuwyr gael mynediad atynt yn ymarfer athrawon profiadol;
3. Dealltwriaeth o gymhlethdod a natur benodol i gyd-destun gwybodaeth athrawon profiadol ac o'r prosesau ar gyfer ei datblygu mewn cymunedau ymarfer penodol;
4. Cydnabyddiaeth glir o bwysigrwydd sylfaenol profiad o fewn dysgu athrawon, a'u hangen i brofi'r holl syniadau a gynigir iddynt;
5. Ymwybyddiaeth o'r amodau gwael ar gyfer dysgu proffesiynol sy'n tueddu i fod yn amlwg mewn ysgolion lle mae AGA yn rhywbeth ymylol yn unig;



6. Pryder ynghylch paratoi athrawon i weithio'n effeithiol mewn cyd-destunau addysgol sy'n wahanol iawn i'r rhai y maent wedi bod yn gyfarwydd â nhw;
7. Uchelgais i baratoi athrawon sydd wedi ymrwymo i ddysgu gydol oes ac sy'n gallu cynhyrchu'r wybodaeth broffesiynol newydd y bydd ei hangen arnynt i addasu i wahanol gyd-destunau a gofynion sy'n newid yn y system addysgol (Burn a Mutton, 2015: 225).

Mae Burn a Mutton yn cydnabod nad yw'r holl egwyddorion hyn i'w gweld ym mhob un o'r enghreifftiau a ystyriwyd ganddynt. Serch hynny, o'u hystyried gyda'i gilydd, maent yn cyfleu'r nodweddion craidd sy'n angenrheidiol, nodweddion sy'n mynnu bod ysgolion a phrifysgolion yn gweithio gyda'i gilydd er mwyn cyflawni'r uchelgeisiau hynny. I mi, efallai mai'r mwyaf arwyddocaol o'r egwyddorion hyn yw Pwynt 4: Cydnabyddiaeth glir o bwysigrwydd sylfaenol profiad o fewn dysgu athrawon, *a'u hangen i brofi'r holl syniadau a gynigir iddynt*. Y gofyniad hwn sy'n mynd â ni yn ôl at haerriad y Meini Prawf Achredu y dylai pob rhaglen gynllunio gofodau (trwy strategaethau megis astudio gwersi, cylchoedd addysgu neu ymchwil gweithredu) lle gall myfyrwyr brofi eu syniadau newydd; lle gallant brofi'r hyn y maent yn ei ddysgu yn yr ysgol yn erbyn mathau eraill o wybodaeth broffesiynol sydd ar gael gan eu prifysgol ac i'r gwrthwyneb. Yn y ffordd hon yn unig y byddant yn cael cyfle i ddatblygu'r 'proffesiynoldeb estynedig' sydd ei angen arnynt. Yn y ffordd hon yn unig y gallwn ni sicrhau bod rhaglenni yn 'ymarferol fanwl ac yn her ddeallusol ar yr un pryd'.

### *Casgliad*

Fel adolygiad o'r llenyddiaeth, mae hwn wedi bod yn un personol iawn, a dyna oedd fy mwriad. Ceisiais amlinellu, i mi yn ogystal ag i eraill, y dystiolaeth ymchwil a ddefnyddiais fel rhan o fy adroddiad *Addysgu Athrawon Yfory* ac fel cadeirydd Grŵp Gorchwyl a Gorffen y llywodraeth a luniodd y Meini Prawf Achredu newydd. Nid oedd hyn yn golygu cymhwyso tystiolaeth ymchwil mewn ffordd systematig yn y naill achos na'r llall. Yn y ddau achos, cafodd y broses o ddadansoddi problemau a datblygu atebion ei sbarduno yn y lle cyntaf gan ystyriaethau pragmatig. Mewn gwaith polisi, fel mewn addysgu, nid yw'r atebion i broblemau cymhleth yn dod trwy wneud dim mwy na chymhwyso gwyddoniaeth. I ailadrodd

*John Furlong 55*



yr hyn a welodd Donald Schön (1983), mae ymarfer proffesiynol yn broses ddeongliadol bob amser, proses lle mae'r gweithiwr proffesiynol yn pwyso ar y wybodaeth sydd ganddo eisoes i 'fframio' problemau, i osod strwythur arnynt a thrwy hynny, eu gwneud yn ddealladwy. Mae'r papur hwn wedi ceisio amlinellu'r wybodaeth seiliedig ar ymchwil a gyfrannais at y broses honno. Cyfrannodd aelodau eraill y Grŵp Gorchwyl a Gorffen eu hamrywiol arbenigeddau eu hunain.

Ond y cwestiwn allweddol nawr yw a yw'r system newydd yn gweithio? A fydd sefydlu model 'clinigol', cydweithredol a chadarn o AGA yng Nghymru yn codi safonau ac yn datblygu'r mathau o broffesiynoldeb estynedig y bydd eu hangen ar athrawon yng Nghymru yn y dyfodol? Fel mae Burn a Mutton (2015) yn ei nodi yn eu papur, ychydig iawn o dystiolaeth ymchwil ryngwladol gadarn sydd ar gael mewn gwirionedd ar effeithioldeb *unrhyw* fodel AGA – yn enwedig os ydym yn diffinio 'effeithiolrwydd' fel yr effaith ar ddysgu disgyblion. Ar un lefel, mae hynny'n ddealladwy: mae 'profi' bod un dull AGA yn fwy effeithiol nag un arall yn dasg ymchwil hynod gymhleth. Mae cymaint o wahanol ffactorau'n effeithio ar ddysgu disgyblion fel y byddai llawer yn dadlau fod sefydlu cysylltiadau achosol i'r ffordd y cafodd athro unigol ei hyfforddi'n wreiddiol bron yn amhosibl (Cochran-Smith a Zeichner, 2005).

Serch hynny, mae Burn a Mutton yn dod i'r casgliad *fod* tystiolaeth o fanteision cadarnhaol profiad clinigol ar amryw o briodoleddau penodol athrawon newydd: ar eu gallu i integreiddio gwybodaeth ddamcaniaethol ac ymarferol; ar ba mor barod ydynt i ymgymryd â'u swydd addysgu gyntaf; ar eu hyder cyffredinol a'u hymrwymiad cynyddol i addysgu fel gyrfa hirdymor. Yn fwy calonogol byth efallai, mewn cyferbyniad mawr â'r sefyllfa mewn perthynas ag AGA, mae papur arall o adolygiad BERA-RSA o ymchwil ac addysg athrawon gan Cordingley (2015) yn dangos, ym maes dysgu proffesiynol parhaus athrawon, fod tystiolaeth gadarn o'r 'hyn sy'n gweithio'; tystiolaeth o ba ddulliau dysgu proffesiynol sy'n arwain at well deilliannau i ddisgyblion. Yr hyn sy'n arwyddocaol yma yw bod llawer o'r nodweddion hyn (strategaethau dysgu cydweithredol, y defnydd o 'arbenigwyr' allanol i helpu dysgwyr i gwestiynu ymarferion presennol, y defnydd effeithiol o dystiolaeth, pwysigrwydd dull ysgol gyfan o gefnogi dysgu proffesiynol) yn rhan annatod o'r model partneriaeth AGA sydd bellach ar waith yng Nghymru.

Dros y ddwy flynedd diwethaf, mae addysgwyr athrawon mewn prifysgolion ac ysgolion ledled Cymru wedi ymgymryd â llawer iawn o waith i ddatblygu a gweithredu'r model newydd; maent wedi croesawu'r

gwelliannau'n frwd. Mae ysgolion wedi bod yn barod i dderbyn eu cyfrifoldebau newydd, gan ddarparu amser ac adnoddau i staff allweddol gymryd rhan; mae prifysgolion hefyd wedi buddsoddi'n drwm yn y cynllun, yn enwedig yn ariannol er mwyn darparu cyllid i'w drosglwyddo i ysgolion ac i fodloni'r gofynion newydd ar ddarlithwyr prifysgol o ran datblygu staff. Ond yr hyn sy'n amlwg yw bod taer angen ymchwil a ariennir yn gyhoeddus bellach i fonitro effaith y diwygiadau hyn. Mae angen rhaglen systematig o ymchwil ar Gymru ar fyrder i ofyn y cwestiynau anodd am ansawdd ac ymrwymiad y genhedlaeth newydd o athrawon y mae'n ei pharatoi. Er mor gymhleth, mae hynny'n golygu ystyried effaith y diwygiadau ar brofiadau dysgu plant a phobl ifanc, ac mae'n golygu archwilio'r ffyrdd y mae'r diwygiadau'n cyfrannu at wneud yr ysgolion eu hunain yn 'sefydliadau dysgu' mwy effeithiol. Dyma'r unig ffordd y gallwn fod ag unrhyw hyder yn y newidiadau sydd wedi'u gwneud; dyma'r unig fodd y gall y gymuned addysgol ei hun barhau i ddysgu'r ffordd orau o baratoi'r athrawon newydd sydd eu hangen ar Gymru.

### *Cyfeiriadau*

- Ball, S. J. (2012). *Politics and Policy making in Education; explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Benton, M. (gol.) (1990), *The Oxford Internship Scheme*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- BERA-RSA (2014). *Research and the Teaching Profession Building the capacity for a self-improving education system*. London: BERA.
- Burn, K a Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education, *Oxford Review of Education*, 41 (2), 217-33.
- Burn, K., Mutton, T. a Hagger, H. (2016). *Beginning Teachers' Learning: Making experience count*. St Albans: Critical Publishing.
- Cochran-Smith, M., a Zeichner, K. (goln) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cordingley, P. (2015). 'The contribution of research to teachers' professional learning and development', *Oxford Review of Education*, 41 (2), 234-52.
- Department of Education and Science (DES) (1983). *White Paper; Teaching Quality*. London: HMSO.
- DES (1984). *Initial Teacher Training: approval of courses, Circular 3/84*. London: DES.

*John Furlong 57*

- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus. Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Aseu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Estyn (2013). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2013–14*. Caerdydd: Estyn.
- Furlong, J. (1996). 'Do student teachers need higher education?' yn J. Furlong a R. Smith (goln), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London: Kogan Page, 185–98.
- Furlong, J. (2015). 'Addysgu Athrawon Yfory; opsiynau ynglŷn â dyfodol addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru' Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Furlong, J. (2016). 'Initial Teacher Education in Wales – a Rationale for Reform', *Wales Journal of Education*, 18 (1) 45–63.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. a Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: re-forming teacher professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J., Hirst, P. H., Pocklington, K. a Miles, S. (1988). *Initial Teacher Training and the Role of the School*. Milton Keynes: Open University Press.
- Furlong, J. a Maynard, J. (1995). *Mentoring Student Teachers; the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Furlong, J., Maynard, T., Miles, S. a Wilkin, M. (1994). *The Secondary Active Mentoring Programme- principles and processes*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Furlong, J. a Whitty, G. (2017). 'Knowledge traditions in the study of education', yn G. Whitty a J. Furlong (goln), *Knowledge and the Study of Education; an international exploration*. Wallingford: Symposium Books.
- Gove, M. (2010). 'Address to the National College's Annual Conference', London: DfE. Gw. <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-to-the-national-college-annual-conference-birmingham> (cyrchwyd 22 Medi 2019).
- Hagger, H. a McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: realising the potential of school based teacher education*. Buckingham: Open University Press.
- Hoyle, E. (1975). 'Professionalism, professionalism and control in teaching' yn V. Houghton et al. (goln), *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational / Open University Press.
- Kuhlee, D. a Winch, C. (2017). 'Teacher's Knowledge in England and Germany; the conceptual background' yn G. Whitty a J. Furlong (goln), *Knowledge and the Study of Education; an international exploration*, Wallingford: Symposium Books, 231–54.
- Lawlor, S. (1990). *Teachers Mistaught: training theories or education in subjects?* London: Centre for Policy Studies.
- Llywodraeth Cymru (2017). *Meini Prawf ar gyfer Achredu Rhaglenni Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru: Addysgu Athrawon Yfory*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-09/meini-prawf-ar-gyfer-achredu-rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-yng-nghymru.pdf> (cyrchwyd 22 Medi 2019).

- Llywodraeth Cymru (2018). *Addysg yng Nghymru – Ein Cenhadaeth Genedlaethol. Cynllun Gweithredu 2017–2021*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/education-in-wales-our-national-mission.pdf> (cyrchwyd 22 Medi 2019).
- McIntyre, D. (1990). 'Ideas and principles guiding the Internship scheme' yn M. Benton (goln), *The Oxford Internship Scheme*. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 17–33.
- McIntyre, D. (1991). 'The Oxford internship Scheme and the Cambridge analytical Framework – models of partnership in initial teacher education' yn M. Booth, J. Furlong ac M. Wilkin, *Partnership in Initial Teacher Education*. London: Cassell.
- McIntyre, D., Hagger, H. a Wilkin, M. (goln) (1993). *Mentoring; perspectives on school based teacher education*. London: Kogan Page.
- Maynard, T., Furlong, J. a Sanders, S. (1997). *An Introduction to Primary Mentoring*. London: Cassell.
- Nussbaum, M. (2001). *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oancea, A. a Furlong, J. (2007). 'Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research'. *Research Papers in Education*, 22 (2), 119–37.
- O'Hear, A. (1988). *Who Teaches the Teachers?* London: Social Affairs Unit.
- Philpott, C. ac Oates, C. (2015). 'What do teachers do when they say they are doing learning rounds? Scotland's experience of instructional rounds', *European Journal of Educational Research*, 4 (1), 22–37.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tabberer, R. (2013). *Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Teacher Development Trust (2019). *Lesson Study*. Gw. <http://tdtrust.org/what-is-lesson-study> (cyrchwyd 22 Medi 2019).
- Whiting, C., Whitty, G., Menter, I., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K. a Sorensen, N. (2018). 'Diversity and Complexity; becoming a teacher in England' yn *Review of Education*, 6 (1), 69–96.
- Whitty, G. a Furlong, J. (goln) (2017). *Knowledge and the Study of Education; an international exploration*, Wallingford: Symposium Books.
- Winch, C. (2014). 'Theory and teacher education – Anglo-German perspectives' yn D. Kuhlee, J. van Büer a C. Winch (goln), *Changing Governance in Initial Teacher Education (ITE): Perspectives on England and Germany*. Wiesbaden: Springer – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winch, C., Oancea, A. ac Orchard, J. (2015). 'The contribution of educational research to teachers' professional learning – philosophical understandings', *Oxford Review of Education*, 41 (2), 202–16.

*Nodyn*

- 1 Mae fersiwn wedi'i diweddarau o astudiaeth MOTE wedi'i chynhyrchu yn ddiweddar gan Whiting *et al.* (2018).