

Atebolrwydd a Diwygio Addysg Gychwynnol i Athrawon: Safbwynt o Dramor

YR ATHRO MARILYN COCHRAN-SMITH
Coleg Boston, MA

CRYNODEB

Mae'r erthygl hon yn canolbwyntio ar atebolrwydd fel dull o ddiwygio addysg athrawon. Mae'r erthygl yn seiliedig ar fy mhrofiad fel ysgolhaig ac addysgwyr ym maes addysg athrawon dros y deugain mlynedd diwethaf, ac yn enwedig ar ddadansoddiadau o atebolrwydd paratoi athrawon yn yr Unol Daleithiau, a gynhaliwyd yn ddiweddar gan y Prosiect TEER (Teacher Education and Education Reform), sef grŵp o addysgwyr, ymchwilyr ac ysgolheigion ym maes addysg athrawon yng Ngholeg Boston. Yr hyn a unai aelodau'r grŵp oedd pryder cynyddol ynglŷn â chyfeiriad y diwygiadau addysg a'r effaith ar addysg athrawon yn UDA ac ymrwymiad i degwch i bob myfyriwr yn ysgolion y wlad. Am bum mlynedd, buom yn olrhain y gwaith o ddiwygio addysg athrawon yn UDA, gan ganolbwyntio ar y prif fentrau atebolrwydd a oedd yn llywio'r maes. Ffrwyth terfynol y gwaith hwn oedd y llyfr *Reclaiming Accountability in Teacher Education* (Cochran-Smith *et al.*, 2018). Gan bwysu ar y gwaith hwn ac ar fy mhrofiad yn y cymunedau addysg athrawon cenedlaethol a rhyngwladol, mae tri diben i'r erthygl hon: cyflwyno fframwaith ar gyfer datgloi polisiâu atebolrwydd yn ymwneud ag addysg gychwynnol i athrawon; defnyddio'r fframwaith hwnnw i ddisgrifio'n gryno'r prif baradeim atebolrwydd yn UDA a dewis amgen i'r prif baradeim – atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon; ac yn olaf, defnyddio syniadau o'r fframwaith ac o'n dadansoddiadau yn UDA i wneud sylwadau ar y broses o ddiwygio addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru ar hyn o bryd.

Geiriau allweddol: addysg athrawon ryngwladol, atebolrwydd, Cymru, yr Unol Daleithiau, diwygiadau

<https://doi.org/10.16922/wje.22.1.4>

Atebolrwydd Addysg Gychwynnol i Athrawon fel Adnodd Diwygio

Ers mwy na dau ddegawd ac ar draws llawer o wledydd datblygedig, mae addysg gychwynnol i athrawon wedi'i chyflwyno fel problem bolisi cyhoeddus (Cochran-Smith, 2005; Furlong *et al.*, 2008). Pan fo addysg athrawon yn cael ei diwygio fel problem bolisi, y nod i lunwyr polisi yw pennu pa rai o'r paramedrau eang y gallant eu rheoli (Kennedy, 1999) sydd fwyaf tebygol o wella ansawdd paratoi athrawon a fydd, yn ei dro, yn gwella ansawdd athrawon ac ansawdd system addysg gyffredinol gwlad. Er bod y paramedrau polisi dan sylw yn amrywio ar draws ffiniau cenedlaethol a chyd-destunau geo-wleidyddol, mae llawer ohonynt yn ymwneud â'r gofynion strwythurol sy'n llywio ac yn llywodraethu addysg gychwynnol i athrawon, megis polisiau sy'n nodi: llwybrau mynediad a ganiateir i addysgu (e.e. rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon yng ngholegau/prifysgolion athrawon, llwybrau carlam amgen, rhaglenni paratoi a gyflwynir gan ysgolion, llwybrau mynediad drwy brofion yn unig); darparwyr a/neu fformatau addysg athrawon awdurdodedig (e.e. sefydliadau nid-er-elw/sy'n gwneud elw, darparwyr ar-lein); gofynion pwnc, addysgeg a gwaith maes (e.e. arbenigedd academiaidd, nifer/mathau o gyrsiau neu gredydau, nifer y diwrnodau ymarfer); hyd rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon (3–5 mlynedd ar gyfer rhaglenni bagloriaeth, opsiynau ôl-fagloriaeth 1–2 flynedd); a'r graddau, y tystysgrifau neu'r diplomâu a gyflwynir i'r rhai sy'n cwblhau'r rhaglenni hynny (e.e. BA, B.Add, Dip. Ed, MA, MAdd, PGC). Mae paramedrau polisi eraill sydd wedi'u trin gan lunwyr polisi yn ymwneud â nodweddion y gwahanol gyfranogwyr ym maes addysg gychwynnol i athrawon, gan gynnwys addysgwyr athrawon (e.e. graddau academiaidd gofynnol neu flynyddoedd o brofiad addysgu), mentoriaid ar gyfer ymgeiswyr i fod yn athrawon (e.e. ardystiad/tystysgrif addysgu ofynnol, hyfforddiant mentora/goruchwyllo) neu ddarpar athrawon (e.e. cyfartaledd pwyntiau gradd gofynnol ar gyfer mynediad i raglen neu sgôr prawf ar gyfer ardystio).

Yn ogystal â pholisiau sy'n trin trefniadau strwythurol addysg gychwynnol i athrawon neu'n nodi nodweddion cyfranogwyr, mae llawer o bolisiau sy'n gweithredu gyda'r nod penodol o ddiwygio addysg athrawon a gwella ei hansawdd yn canolbwyntio'n uniongyrchol ar atebolrwydd. Hynny yw, maent yn rheoleiddio ac yn monitro'r mewnbynnau, y gweithdrefnau, y prosesau, yr arferion, y systemau a/neu'r deilliannau y mae sefydliadau a rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon yn atebol amdanynt er mwyn eu hachredu, eu cymeradwyo a/neu eu hariannu gan

asiantaethau'r llywodraeth neu asiantaethau rheoleiddio eraill neu, mewn rhai achosion, er mwyn eu hardystio gan sefydliadau hyrwyddo. Yn y modd hwn, dros y degawd diwethaf mae llawer o wledydd (neu daleithiau) wedi datblygu a gweithredu meini prawf achredu newydd a/neu weithdrefnau archwilio newydd sy'n berthnasol i'r colegau a'r prifysgolion sy'n dymuno cynnig rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon; mewn rhai gwledydd, efallai y bydd y rheoliadau hyn yn berthnasol hefyd i endidau nad ydynt yn brifysgolion sy'n dymuno bod yn ddarparwyr addysg gychwynnol i athrawon. Yn Lloegr, yr Unol Daleithiau ac Awstralia (ac mewn rhai gwledydd sy'n datblygu megis Chile), mae rhai o'r meini prawf allweddol y mae rhaglenni addysg athrawon yn atebol iddynt yn canolbwyntio ar ddeilliannau, megis effeithiolrwydd graddedigion rhaglenni, perfformiad athrawon yn yr ystafell ddsbarth, effaith rhaglenni a chyfraddau cadw athrawon mewn ysgolion trefol, ysgolion gwledig neu ysgolion eraill yr ystyrir eu bod yn 'anodd eu staffio'. Mewn rhai gwledydd eraill, fodd bynnag, megis Norwy, Awstria, Portiwgal a Seland Newydd, mae mwy o bwyslais ar fewnbynnau a phrosesau nag ar ganlyniadau.

Pa un a yw'r ffocws ar fewnbynnau, prosesau, arferion, systemau neu ddeilliannau – neu, yn fwy cyffredin, rhyw gyfuniad o'r rhain – ystyrir *atebolrwydd* bellach mewn llawer o lefydd fel adnodd polisi pwerus – a'r gobaith olaf weithiau, hyd yn oed – ar gyfer diwygio addysg gychwynnol i athrawon. Nid yw Cymru'n eithriad i'r duedd hon gan mai ei phrif ddull o fynd ati i ddiwygio addysg gychwynnol i athrawon yn sylfaenol yw trwy gyfres newydd o feini prawf achredu a ddefnyddir i ddwyn prifysgolion a'u hysgolion cysylltiedig sy'n dymuno cynnig addysg gychwynnol i athrawon i gyfrif (Furlong, 2015; Llywodraeth Cymru, 2018). Yn gryno, nid yw'n syndod nac yn eithriadol fod gan Gymru gynllun atebolrwydd newydd ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon. Fodd bynnag, mae'n bosibl mai'r hyn sy'n eithriadol am Gymru yw bod ei chynllun atebolrwydd newydd yn ymddangos yn dra gwahanol mewn amryw o ffyrdd i'r hyn sy'n digwydd mewn llawer o wledydd eraill, yn enwedig y gwerthoedd, y dibenion, y delfrydau a'r nodau dysgu myfyrwyr sy'n bywiogi'r cynllun achredu newydd, cyfrifoldeb prifysgolion ac ysgolion ar y cyd a'r prosesau a'r arferion a ddefnyddir i ddwyn rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon a'u partneriaid i gyfrif mewn gwirionedd. Rwy'n rhoi sylw i'r materion hyn a materion eraill sy'n ymwneud â meini prawf achredu newydd Cymru yn ail hanner yr erthygl hon.

Deall Atebolrwydd Addysg Gychwynnol i Athrawon: Fframwaith

Mae ysgolheigion mewn amryw o feysydd wedi gweithio i ddiffinio, damcaniaethu, cymharu a beirniadu agweddau allweddol ar atebolrwydd. Mae diffiniad sylfaenol Trow (1996) o atebolrwydd mewn addysg uwch yn fan cychwyn defnyddiol:

Accountability is the obligation to report to others, to explain, to justify, to answer questions about how resources have been used, and to what effect. Accountability to others takes many different forms in different societies, with respect to different actions and different kinds of support. The fundamental questions with respect to accountability are: who is to be held accountable, for what, to whom, through what means, and with what consequences (Trow, 1996: 310).

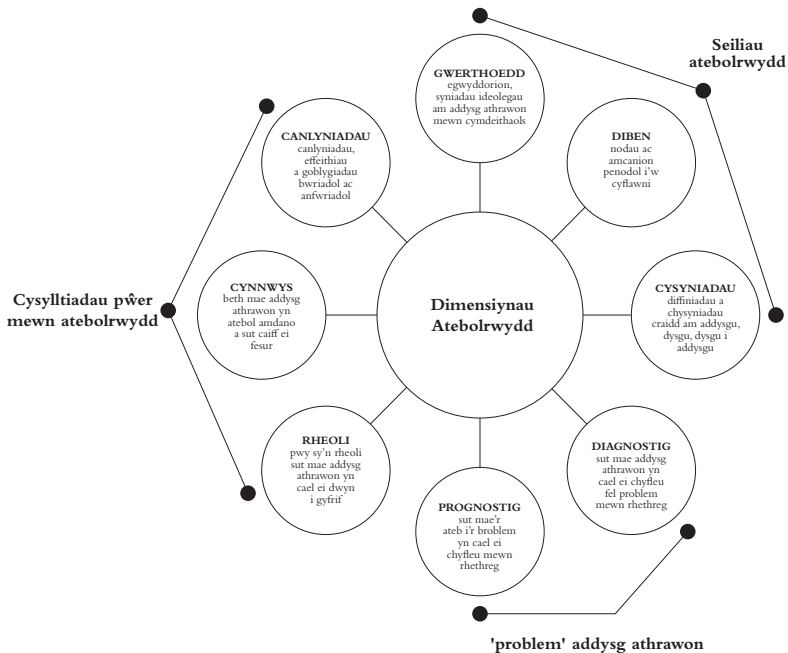
Er bod Romzek (2000) wedi damcaniaethu ynghylch atebolrwydd yn y sector cyhoeddus yn hytrach nag mewn addysg, diffiniodd atebolrwydd mewn modd tebyg i Trow. Dywedodd Romzek fod atebolrwydd yn golygu ‘bod yn atebol am berfformiad’ (Romzek, 2000: 21), gan bwysleisio bod hyn yn cynnwys atebolrwydd i bwy, am beth a sut.

Mae rhai ysgolheigion ac addysgwyr wedi cynnig mathau neu gysyniadau o atebolrwydd mewn gwahanol feysydd (e.e. Anderson, 2005; Darling-Hammond, 2004; Howe a Murray, 2015; Mayer, 2005), ynghyd â dadansoddiadau o’u cryfderau a’u gwendidau. Er bod mwy nag un ffordd ddefnyddiol o gysyniadu a dosbarthu’r syniad ehangach o atebolrwydd addysg athrawon, wrth ddarllen y llenyddiaeth daethom i’r casgliad fod teipolegau atebolrwydd ychydig yn broblematig oherwydd eu bod yn tueddu i drin atebolrwydd fel cysyniad unedol, un dimensiwn neu’n cymysgu gwahanol agweddau ar atebolrwydd mewn ffyrdd anghyson (Cochran-Smith *et al.*, 2018). Yn hytrach na theipoleg, fe wnaethom ni gynnig fframwaith aml-ddimensiwn sy’n ei gwneud hi’n bosibl dadansoddi polisïau a mentrau atebolrwydd mewn modd cymhleth a manwl. Gyda’r nod hwn mewn golwg, yr hyn a oedd fwyaf defnyddiol i ni oedd trafodaethau a oedd yn mynd i’r afael ag agweddau lluosog ar atebolrwydd a buom yn ystyried sut yr oedd dimensiynau allweddol yn cyfuno ac yn rhyngweithio, megis y rhai gan Carnoy, Elmore a Siskin (2003), Powell (2000), Romzek (2000) a Trow (1996). Daethom i’r casgliad fod angen ystyried sawl agwedd ar atebolrwydd os oedd fframwaith atebolrwydd i gael pŵer cysyniadol: y syniad o rwymedigaeth, sydd fel arfer yn gwahaniaethu rhwng atebolrwydd ac ymdeimlad o gyfrifoldeb unigol neu gyfunol; y cwestiwn ynglŷn â galluedd, sy’n archwilio materion

awdurdodaeth, rheolaeth ac ymreolaeth; y syniad o sylwedd, sy'n ymwneud â diben sylfaenol tybiedig y sefydliad sy'n cael ei ddwyn i gyfrif; gwerthoedd, gan gynnwys yr egwyddorion a'r ideolegau sy'n sail i gynllun atebolrwydd; a'r cwestiwn ynghylch mecanwaith, neu sut y disgwylir i gynllun atebolrwydd weithredu er mwyn sicrhau'r canlyniadau dymunol.

Nod ein fframwaith atebolrwydd yw helpu i ddatgloi a gwneud synnwyr o bolisiau a mentrau atebolrwydd penodol sy'n ymwneud ag addysg gychwynnol i athrawon mewn cyd-destunau cymdeithasol, economaidd a hanesyddol sy'n croestorri (Cochran-Smith *et al.*, 2018). Fel mae Ffigur 1 yn ei ddangos, syniad sylfaenol y fframwaith yw bod atebolrwydd yn gysyniad cymhleth ac amlweddog, sy'n cynnwys wyth dimensiwn craidd sy'n cydblethu'n gywrain â'i gilydd. Gan ddarllen i gyfeiriad clocwedd o

Ffigur 1: Fframwaith Atebolrwydd ar gyfer Addysg Gychwynnol i Athrawon



Addaswyd o Marilyn Cochran-Smith *et al.*, *Reclaiming Accountability in Teacher Education* (2018).

frig y ffigur, dyma'r wyth dimensiwn: (1) *y dimensiwn gwerthoedd*, (2) *y dimensiwn diben*, (3) *y dimensiwn cysyniadau*, (4) *y dimensiwn diagnostig*, (5) *y dimensiwn prognostig*, (6) *y dimensiwn rheoli*, (7) *y dimensiwn cynnwys*, ac (8) *y dimensiwn canlyniadau*. Yn ogystal, mae'r wyth dimensiwn hwn yn clystru gyda'i gilydd i greu themâu mwy o faint. Fel mae Ffigur 1 yn ei ddangos, mae'r tri dimensiwn cyntaf – *gwerthoedd*, *diben* a *chysyniadau* – yn creu clwstwr thematig y cyfeirir ato fel 'seiliau atebolrwydd'. Mae'r ddau nesaf – *y dimensiynau diagnostig a phrognostig* – yn diffinio 'problem addysg athrawon'. Mae'r tri dimensiwn olaf – *rheoli*, *cynnwys* a *chanlyniadau* – yn creu'r clwstwr thematig 'cysylltiadau pŵer mewn atebolrwydd'. Mae grwpio'r wyth dimensiwn yn glystyrau sy'n rhan o gyfanwaith mwy o faint yn tanlinellu sut mae'r dimensiynau'n gweithredu gyda'i gilydd yn systematig.

Gan bwyo ar gannoedd o ddogfennau ac adnoddau polisi, datganiadau safbwynt, ymatebion y cyfryngau a beirniadaeth broffesiynol, defnyddiodd y Prosiect TEER y fframwaith atebolrwydd hwn i ddadansoddi'r polisiâu a'r mentrau atebolrwydd lefel genedlaethol mwyaf effeithiol, ac a gafodd y sylw cyhoeddus a gwleidyddol mwyaf a oedd ar waith neu'n arfaethedig pan oedd 'oes atebolrwydd' addysg athrawon yn ei hanterth yn UDA (Cochran-Smith *et al.*, 2016), cyfnod a nodwyd yn fras fel y ddau ddegawd rhwng 1998 a 2018 (Cochran-Smith *et al.*, 2017). Mae hanes, datblygiad a'r defnydd o bob un o'r mentrau atebolrwydd hyn mewn addysg gychwynnol i athrawon wedi'u dadansoddi'n fanwl yn ein llyfr, ynghyd â beirniadaeth wleidyddol a pholisi (Cochran-Smith *et al.*, 2018). Er i ni ddod o hyd i rai gwahaniaethau pwysig ar draws y gwahanol fentrau, nodwyd 'prif baradeim atebolrwydd' gennym mewn addysg gychwynnol i athrawon, a ddaeth i'r amlwg fel rhan o dueddiadau ehangach yn y broses o ddiwygio addysg yn UDA (Ambrosio, 2013; Mehta, 2013; Taubman, 2009). Fel y dangoswn yn ein dadansoddiad, llwyddodd y diwygiadau atebolrwydd a ddaeth i'r amlwg fel rhan o'r prif baradeim i ail-lunio nodau a disgwyliadau addysg athrawon mewn ffyrdd tynnol. Roeddent yn ailddiffinio sut roedd addysgwyr athrawon yn deall eu rolau trwy roi pwyslais mawr ar atebolrwydd ar sail prawfa lleihau'r cyfle am drafodaeth a dadl yn ymwneud â thegwch a chyfiawnder cymdeithasol. Ar ben hynny, roedd cydymffurfiaeth â'r prif baradeim atebolrwydd yn tanbriso'r syniad o arbenigedd trwy osod blaenoriaeth isel ar wybodaeth leol addysgwyr athrawon, eu hymrwymiad i baratoi athrawon trwy brofiadau/strwythurau rhaglenni unigryw, a mesurau lleol o gynnydd tuag at gyflawni eu nodau eu hunain. Mae'r canlyniadau hyn ym maes addysg athrawon yn yr Unol

Daleithiau yn cyfateb i'r hyn mae Lipman (2011) wedi ei alw'n 'neo-ryddfrydoli addysg gyhoeddus'.

Atebolrwydd: Y Prif Baradeim a Dewis Amgen Democrataidd

Isod rwy'n ymhelaethu ar bob clwstwr yn y fframwaith atebolrwydd – seiliau, problem addysg gychwynnol i athrawon a chysylltiadau pŵer mewn atebolrwydd – ac yn dangos y fframwaith gyda dadansoddiad cryno o'r prif baradeim atebolrwydd mewn perthynas â phob clwstwr. I ddilyn, ceir dadansoddiad cyferbyniol o'r clwstwr o'r safbwynt ein cynnig angen – atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon. Mae atebolrwydd democrataidd yn seiliedig ar y rhagdybiaeth fod ar gymdeithasau democrataidd yr 21ain ganrif angen addysg ddemocrataidd ystyriol a beirniadol sy'n addysgu sgiliau llythrennedd a rhifedd beirniadol i bob myfyriwr a sut i ddadansoddi safbwyntiau lluosog a chymryd rhan mewn deialog ystyriol. Y rhagdybiaeth yn y fan hon yw bod addysgu ac addysg athrawon, mewn cymdeithasau democrataidd, yn fentrau er lles y cyhoedd, yn hytrach na mentrau sy'n canolbwyntio ar y farchnad yn seiliedig ar gystadleuaeth unigol am nwyddau preifat. O'r safbwynt hwn, un o nodau pwysig addysg athrawon yw paratoi athrawon sy'n deall mai rhan o'r swydd yw cydnabod annhegwch mewn ysgolion ac mewn cymdeithas a gweithio gydag eraill i herio'r strwythurau sy'n atgynhyrchu annhegwch.

Seiliau atebolrwydd

Mae datgloi 'seiliau atebolrwydd' yn seiliedig ar y rhagdybiaeth nad yw atebolrwydd na menter ehangach addysg gychwynnol i athrawon yn rhydd o werth neu'n niwtral. Yn hytrach, mae atebolrwydd mewn addysg athrawon, fel pob arfer cymdeithasol a diwylliannol arall mewn addysg, yn deillio o werthoedd, syniadau a delfrydau. Mae tri dimensiwn yn y clwstwr hwn. Mae'r *dimensiwn gwerthoedd* yn canolbwyntio ar ddelfrydau, credoau ac egwyddorion diwylliannol datganedig neu ymhlyg ynglŷn â dibenion a rolau eang addysgu, addysg ac addysg athrawon yn y gymdeithas ehangach. Mae'r *dimensiwn diben*, sy'n ymwneud â gwerthoedd ond yn fwy penodol, yn ymwneud â nodau ac amcanion penodol y dylai menter atebolrwydd benodol eu cyflawni. Mae hyn yn ymwneud hefyd â chysondeb (neu ddiffyg cysondeb) dibenion datganedig ac ymhlyg, ynghyd â damcaniaeth newid a ragdybiwyd yn y fenter atebolrwydd. Mae'r *dimensiwn cysyniadau*

Marilyn Cochran-Smith 67

yn cyfeirio at y syniadau allweddol ynglŷn ag addysgu, dysgu a dysgu i addysgu sy'n sail i bolisi neu fenter atebolrwydd benodol. Mae hyn yn cynnwys cysyniadau a rhagdybiaethau ynghylch: rôl a delwedd yr athro, gan gynnwys materion yn ymwneud â galluedd, ymreolaeth a phroffesiynoldeb; natur addysgu fel gweithgarwch; diffiniadau o effeithiolrwydd ym maes addysgu ac addysg athrawon; beth mae dysgu i addysgu yn ei olygu; y wybodaeth sydd ei hangen ar athrawon i addysgu'n dda; ac ystyr ymarfer a chysylltiadau tybiedig rhwng gwybodaeth, ymchwil, theori ac ymarfer.

Mae'r themâu amlycaf yn seilïau'r prif baradeim atebolrwydd yn ymwneud ag ansawdd athrawon, ideoleg y farchnad a'r hyn rydym yn ei alw'n 'degwch tenau' (Cochran-Smith *et al.*, 2016). Yn gryno, mae'r prif baradeim atebolrwydd yn deillio o syniadau allweddol o ideoleg y farchnad (Engel, 2000; Stone, 2011): ansawdd system addysg gwlad – a ddiffinnir gan ansawdd athrawon ac a fesurir trwy sgoriau profion myfyrwyr – sy'n pennu ei gallu i gystadlu yn yr economi wybodaeth fyd-eang. Yn benodol, y rhagdybiaeth yw y gall ansawdd athrawon cadarn, wedi'i ddsbarthu'n gyfartal sicrhau diogelwch economaidd gwlad a chau'r 'bwllch ansawdd athrawon' (Education Trust, 2008; Peske a Haycock, 2006) fel bod gan bob myfyriwr fynediad at athrawon o safon. Mae hyn yn rhagdybio mai'r 'bwllch ansawdd athrawon' yw prif achos, os nad unig achos, annhegwch addysgol (a chymdeithasol) ac y bydd cydraddoli dosbarthiad ansawdd athrawon yn cyflawni tegwch heb fynd i'r afael o reidrwydd â thlodi a'r systemau anghydraddoldeb sy'n croestorri mewn addysg, a hefyd ym maes gofal iechyd, cyflogaeth, cludiant, tai a gwasanaethau plentynod cynnar sy'n cynhyrchu ac atgynhyrchu annhegwch. Mae'r safbwynt 'tegwch tenau' hwn (Cochran-Smith *et al.*, 2016) yn rhagdybio mai athrawon ac ysgolion yw prif achosion anghydraddoldeb addysgol ac y bydd mynediad at well athrawon yn gwella anghydraddoldeb.

Yn wahanol i'r prifbaradeim atebolrwydd, gwerthoedd craidd atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon yw democratiaeth gref a thegwch cryf. Roedd cysyniad gwreiddiol Benjamin Barber (1984) o 'ddemocratiaeth gref' yn seiliedig ar y syniad o bobl â gwahanol fuddiannau yn byw gyda'i gilydd mewn cymuned wleidyddol sy'n gweddnewid buddiannau preifat ac unigolion preifat i fod yn gyfranogwyr cyfartal sydd wedi ymrwymo i nwyddau cyhoeddus. Mae democratiaeth gref yn dibynnu ar addysg ddemocrataidd (Dewey, 1916) ac addysg athrawon democrataidd. Gan adeiladu ar iaith ac arbenigrwydd Barber, datblygodd y Prosiect TEER y gwahaniaeth rhwng 'tegwch cryf' a 'tegwch tenau' (Cochran-Smith *et al.*,

2016). Ein dadl ni oedd er bod bron bob menter atebolrwydd – a bron bob un o ddiwygiadau addysg athrawon heddiw yn gyffredinol o ran hynny – yn honni eu bod yn ‘hyrwyddo tegwch’, y syniad o degwch tenau yn hytrach na thegwch cryf sy’n sail i’r rhan fwyaf ohonynt. Gyda thegwch tenau, y rhagdybiaeth yw bod cymathu ‘nodau a rennir’ yn un o ddibenion sylfaenol addysg myfyrwyr lleiafrifol ac y bydd darparu mynediad cyfartal (h.y. ‘yr un fath’) i bob myfyriwr at athrawon, y cwricwlwm ac ysgolion yn sicrhau tegwch (Tan a Barton, 2012). Ar y llaw arall, o safbwynt tegwch cryf, rhagdybir bod systemau hanesyddol, economaidd a chymdeithasol cymhleth sy’n croestorri – yn enwedig tlodi ac, mewn llawer o leoedd, tlodi sy’n pontio’r cenedlaethau – yn cynnal mynediad anghyfartal at athrawon, y cwricwlwm ac ysgolion. Mae hyn yn golygu, er bod mynediad yn hollbwysig, nad all mynediad ar ei ben ei hun ac athrawon ar eu pennau eu hunain – waeth pa mor dda ydyn nhw – sicrhau tegwch. Yn hytrach, er mwyn cyflawni newid go iawn, mae angen i bob myfyriwr gael mynediad at athrawon medrus ac ysgolion cryf ac, *ar yr un pryd*, at gwricwlwm a pholisi/ymarfer ysgol sy’n adeiladu ar ffynonellau gwybodaeth grwpiau sydd ar yr ymylon ac, *ar yr un pryd*, addysgwyr sy’n gweithio gyda theuluoedd, cymunedau a llunwyr polisi i ddadwneud y polisiau strwythurol a systemig ac agweddau eraill ar ysgolion a chymdeithas sy’n cynnal annhegwch (Cochran-Smith *et al.*, 2016).

Problem addysg athrawon

Mae datgloi ‘problem addysg athrawon’ yn seiliedig ar y rhagdybiaeth nad yw problemau polisi yn bodoli ‘allan yn y byd mawr’, yn aros i gael eu canfod gan lunwyr polisi a diwygwyr. Yn hytrach, mae problemau ac atebion polisi yn cael eu llunio’n wleidyddol ac yn rhethregol fel rhan o drafodaethau ehangach ynglŷn â syniadau, delfrydau a safbwyntiau addysgol, felly maent yn ymwneud â’r *dimensiwn gwerthoedd* uchod (Stone, 2011; Snow a Benford, 1988). Mae’r *dimensiwn diagnostig* yn cyfeirio at sut mae iaith a rhethreg menter atebolrwydd yn creu neu’n gwneud *diagnosis* o ansawdd athrawon/addysg athrawon fel ‘problem’, gan gynnwys pwy neu beth a ‘achosodd’ y problem a pha fath o broblem yw hi mewn gwirionedd. Mae’r *dimensiwn prognostig*, sydd fel arfer yn mynd law yn llaw â’r dimensiwn diagnostig, yn llunio’r ateb i’r broblem ganfyddedig, gan gynnwys y ddamcaniaeth sylfaenol gyffredinol ynghylch pa fecanwaith neu system atebolrwydd benodol y rhagdybir y bydd yn ‘ateb’ y broblem ganfyddedig a sut bydd y mecanwaith hwnnw’n gweithio. Er mwyn nodi’r

Marilyn Cochran-Smith 69

ddau ddimensiwn hwn, fe wnaethom ni fenthyg iaith a chysyniadau o'r system dadansoddi ffrâm, yn enwedig y syniad o fframiau 'diagnostig' a 'phrognostig', sy'n amlygu'r strategaethau rhethregol mae diwygwyr a llunwyr polisi yn eu defnyddio i sicrhau bod eu safbwyntiau yn cyfateb i safbwyntiau 'synnwyr cyffredin' eu cynulleidfaoedd rhagdybiedig (Gamson, 1988; Snow a Benford, 1988).

Yn UDA, ar y lefel ehangaf, mae mentrau a pholisïau atebolrwydd mawr yn ymwneud ag addysg gychwynnol i athrawon wedi'u cynllunio i fynd i'r afael â phroblem bygythiadau honedig i iechyd a diogelwch economaidd y wlad a achosir gan system addysg ddiddrwg ddidda, yn enwedig athrawon gwan. Yn uniongyrchol gysylltiedig â'r materion economaidd eang hyn, mae'r prif baradeim atebolrwydd yn fframio'r broblem addysg athrawon yn nhermau ei methiant i ddenu ymgeiswyr cymwys, ei methiant i ennyn hyder y cyhoedd fel proffesiwn a'i methiant i gasglu a defnyddio data ystyrlon i gyfarwyddo gwelliant parhaus rhaglenni. O ystyried sut mae'r broblem wedi'i fframio, nid oes syndod bod y prif baradeim atebolrwydd yn fframio'r ateb i'r broblem ansawdd athrawon/paratoi athrawon fel creu a gweithredu systemau data cenedlaethol a fyddai'n graddio a gwerthuso rhaglenni paratoi *a/neu* weithredu asesiadau perfformiad cenedlaethol unffurf a fyddai'n gwerthuso ymgeiswyr ac – yn anuniongyrchol – yr addysgwyr athrawon a'r rhaglenni sy'n eu paratoi. Mae'r fframio hwn yn seiliedig ar y ddwy ragdybiaeth mai gwaith paratoi athrawon (ac athrawon) diddrwg didda sy'n bennaf gyfrifol am lefel isel hollbresennol ganfyddedig ansawdd athrawon yn UDA ac y gall achredwyr a rheoleiddwyr eraill reoli'r broblem hon trwy roi systemau data trylwyr, dangosyddion unffurf, adnoddau asesu blaengar a dadansoddeg data soffistigedig ar waith i gael gwared ar raglenni gwael a hyrwyddo rhai da.

Ar y llaw arall, gydag atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon, mae'r broblem wedi'i diffinio fel goruchafiaeth y paradeim atebolrwydd ei hun. Mewn geiriau eraill, os mai democratiaeth gref a thegwch cryf yw ein hamcanion, ystyrir mai un o brif broblemau addysg gychwynnol i athrawon yw'r effaith negyddol mae'r paradeim atebolrwydd wedi ei chael ac yn parhau i'w chael ar addysgu a pharatoi athrawon. Mae'r prif baradeim atebolrwydd mewn addysg athrawon wedi annog unffurfiaeth a chydymffurfiaeth, wedi ailddiffinio sut mae addysgwyr athrawon yn deall eu rolau, wedi pwysleisio deilliannau cul ac wedi rhoi llai o bwyslais ar drafodaeth a chymau gweithredu yn ymwneud â thegwch, cyfiawnder cymdeithasol ac addysg ddemocrataidd yn y cwricwlwm addysg athrawon. I raddau hefyd, mae'r paradeim atebolrwydd wedi sbarduno barn dechnegol

am addysgu a dysgu a dealltwriaeth linol o'r cysylltiadau rhwng addysg athrawon, ansawdd athrawon, cyflawniad myfyrwyr a ffyniant economaidd. Fel y mae Jenlink (2016: 164) yn ei awgrymu, mae hyn wedi gwahanu addysg athrawon 'oddi wrth ei diben cyhoeddus o addysgu dinasyddion ar gyfer cymdeithas ddemocrataidd'. Yr ail reswm pam mai'r prif baradeim atebolrwydd yw'r 'broblem' (neu o leiaf un o brif broblemau) addysg athrawon yn yr Unol Daleithiau yw ei fod wedi rheoli'r maes er mai ychydig iawn o dystiolaeth a geir i awgrymu bod ei fecanweithiau'n effeithiol fel ffordd o wella ansawdd rhaglenni addysg athrawon (Cochran-Smith *et al.*, 2016).

Gyda'r ddealltwriaeth hon o'r broblem, yr ateb yw ymagwedd ddemocrataidd – ac ychwanegol – at atebolrwydd. Hynny yw, mae atebolrwydd democrataidd yn herio ac yn gwrthod y rhagdybiaeth mai prif nod addysg athrawon yw paratoi athrawon sy'n gwella gallu'r wlad i gystadlu yn yr economi fyd-eang. Yn hytrach, o safbwynt atebolrwydd democrataidd, y nod yw paratoi athrawon sy'n creu amgylcheddau dysgu democrataidd sy'n gwella dysgu academaidd, cymdeithasol ac emosïynol myfyrwyr, gan eu paratoi i fod yn ddysgwyr gydol oes a datrys wyr problemau, yn ogystal â gosodwyr problemau, ac yn eu paratoi i gyfrannu'n adeiladol at gymdeithas ddemocrataidd gymhleth, amrywiol a rhanedig. Nod ein cysyniad o atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon yw bod yn alwad i weithredu ar gyfer addysg athrawon yn yr Unol Daleithiau – i ailenwi byd atebolrwydd ac ail-fframio'r materion sy'n codi (Cochran-Smith *et al.*, 2018). Dadleuwn nad yw hwn yn safbwynt rhamantus ac nad yw'n gofyn gormod o addysg athrawon. Yn hytrach, o ystyried pa mor gynyddol begynol yw ein cymdeithas ac anallu ac amharodrwydd cynyddol pobl i gymryd rhan mewn dadleuon ystyriol, mae ymagwedd ddemocrataidd newydd yn anghenraid gwirioneddol sy'n seiliedig ar broffesiynoldeb beirniadol uwch a gweithio ar sail ymholi mewn perthynas ag addysgu, dysgu ac addysg.

Cysylltiadau pŵer mewn atebolrwydd

Mae'r trydydd clwstwr yn ein fframwaith atebolrwydd, 'cysylltiadau pŵer mewn atebolrwydd', yn seiliedig ar y rhagdybiaeth fod polisiau atebolrwydd addysg athrawon, fel pob polisi addysg, yn wleidyddol (Bruner, 1996), yn yr ystyr eu bod yn cynnwys materion pŵer a chysylltiadau pŵer a'u bod weithiau yn cynnwys dadleuon ynghylch pŵer ac awdurdodaeth. Mae'r *dimensiwn rheoli* yn cyfeirio'n uniongyrchol at awdurdodaeth a

materion awdurdodaeth, gan gynnwys pwy sy'n rheoli a phwy ddylai reoli'r ffordd mae sefydliadau addysg athrawon, rhaglenni/llwybrau a/neu unigolion yn cael eu hasesu a'u dwyn i gyfrif mewn perthynas â gofynion, prosesau neu ganlyniadau penodol. Mae'r *dimensiwn cynnwys* yn ymwneud â'r hyn mae menter atebolrwydd benodol yn dwyn addysg athrawon i gyfrif yn ei gylch, ynghyd â'r hyn sy'n cyfrif fel tystiolaeth fod addysg athrawon mewn gwirionedd yn atebol am y pethau a bennir gan y polisi. Trafododd Romzek (2000) faterion yn ymwneud â chynnwys mewn perthynas â'r hyn a alwai'n 'gyfeiriadedd' atebolrwydd, gan gynnwys mewnbynnau (h.y. adnoddau a rheoli adnoddau), prosesau (h.y. gweithdrefnau priodol), allbynnau (h.y. maint ac ansawdd canlyniadau). Yn olaf, mae'r *dimensiwn canlyniadau* yn cyfeirio at ganlyniadau, effeithiau a goblygiadau bwriadol – ac anfwriadol – mentrau atebolrwydd i'r sefydliadau a'r unigolion sy'n eu gweithredu ac sy'n dargedau iddynt a hefyd i fenter ehangach addysg gychwynnol i athrawon.

Gyda'r prif baradeim atebolrwydd yn yr Unol Daleithiau, ceir rhai materion lletchwith sy'n ymwneud â phŵer a rheolaeth yn seiliedig ar a yw mewnlrwydd ac allanoldeb wedi'u diffinio mewn perthynas â'r rhaglenni paratoi a'r sefydliadau, yn cael eu dwyn i gyfrif neu mewn perthynas â'r 'proffesiwn' mewn ystyr fwy cyffredinol a chyfunol. Er gwaethaf rhywfaint o rethreg i'r gwrthwyneb, fodd bynnag, dangosodd ein dadansoddiad o bolisi ac ymarfer atebolrwydd yn yr Unol Daleithiau fod pŵer a rheolaeth yn nwylo rheoleiddwyr ac asiantaethau y tu allan i raglenni a sefydliadau addysg athrawon yn bennaf, a bod y rhai a oedd yn cael eu dwyn i gyfrif yn eu hystyried fel pethau a osodwyd arnynt gan asiantau allanol. Gwelsom hefyd, gyda rhywfaint o amrywio rhwng taleithiau, mai ychydig iawn o gyfleoedd oedd i gyfranogwyr leisio barn ar bennu cynnwys atebolrwydd a dulliau mesur neu i gael dewis ymuno neu optio allan. O ran cynnwys atebolrwydd – hynny yw, yr hyn mae rhaglenni a sefydliadau yn atebol amdano – gwelsom fod hyn yn amrywio hefyd ar draws prif fentrau atebolrwydd. Fodd bynnag, effeithiolrwydd oedd y llinell sylfaen o ran cynnwys atebolrwydd, wedi'i ddiffinio o ran effaith rhaglenni a graddedigion ar ddysgu myfyrwyr *neu* nodweddigion y rhaglen a'r cwrs y rhagdybir eu bod yn cynhyrchu effeithiolrwydd *neu* berfformiad athrawon y rhagdybir ei fod yn rhagfynegi effeithiolrwydd (Cochran-Smith *et al.*, 2018).

Mae atebolrwydd democrataidd yn troi ymagwedd y prif baradeim atebolrwydd ar ei ben trwy gyflwyno 'cyfrifoldeb proffesiynol deallus' yn

lle rheolaeth allanol a chydymffurfiaeth fewnol (Cochran-Smith *et al.*, 2018) a thrwy gyflwyno syniadau cymhleth ynghylch addysg ddemocrat- aidd feirniadol ac ystyriol yn lle diffiniadau cul o effeithiolrwydd. Mae atebolrwydd democrataidd yn seiliedig ar ymddiriedaeth yn hytrach na diffyg ymddiriedaeth yn y rhaglenni addysg athrawon a'u partneriaid ysgol sy'n cael eu dwyn i gyfrif, mae'n cynnwys cyfranogiad gweithredol y gweithwyr proffesiynol sy'n cael eu dwyn i gyfrif, ac mae'n cael ei drefnu yn fwriadol i gynhyrchu gwybodaeth y gellir ei defnyddio i wella rhaglenni'n ystyriol. Aethom ati i grynhoi'r syniadau hyn o dan y term cyffredinol 'cyfrifoldeb proffesiynol deallus', sy'n cydblethu tri syniad: y syniad o atebolrwydd deallus (O'Neill, 2002); yr arfer o werthuso democrataidd yn seiliedig ar gynhwysiant ac ystyriaeth (House a Howe, 1999, 2000); a'r ddadl na ddylai llunwyr polisi addysg K-12 roi blaenor- iaeth i fandadu polisiau atebolrwydd allanol sy'n annog a/neu'n gorfodi ysgolion i gydymffurfio, ond yn hytrach y dylent greu'r amodau lle mae unigolion a grwpiau proffesiynol yn fodlon ysgwyddo cyfrifoldeb cyfunol dros ddysgu pob myfyriwr (Fullan, Rincon-Gallardo a Hargreaves, 2015). Os yw'r holl randdeiliaid yn cyfrannu, mae'n amlwg nad all cynnwys atebolrwydd gael ei bennu'n llwyr ymlaen llaw; yn hytrach, dylai ddeillio o ymrwymadau lleol, nodau rhaglenni penodol a disgwyliadau a normau proffesiynol, ac integreiddio'r rhain.

Gydag atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon, mae'r hyn mae rhaglenni addysg athrawon yn cael eu dwyn i gyfrif amdano a'r hyn sy'n cyfrif fel tystiolaeth eu bod yn cael eu dwyn i gyfrif yn cyferbynnu unwaith eto â'r materion hyn yn y prif baradeim atebolrwydd. Gydag ymagwedd ddemocrataidd, mae rhaglenni paratoi athrawon yn atebol am addysg ddemocrataidd ei hun – hynny yw, paratoi athrawon sydd â'r gallu a'r ymrwymiad i gyflawni addysg ddemocrataidd ystyriol a beirniadol fel y mae mesurau lluosog wedi'u teilwra i gyd-destunau lleol yn ei ddangos. Fel y mae Gutmann (1987) yn damcaniaethu, mae ystyriaeth ddemocrataidd yn sgîl cymhleth sy'n dibynnu ar sgiliau llythrennedd, rhifedd a meddwl beirniadol, ynghyd â gwybodaeth gyd-destunol, safbwyntiau empathig, gwneud penderfyniadau yn seiliedig ar dystiolaeth a dadl, a pharch go iawn at hawliau unigolion a grwpiau er mwyn cofleidio gwerthoedd sy'n wahanol i'n gwerthoedd ein hunain. Mae'r gallu i gyflawni addysg ddemocrataidd ystyriol a beirniadol yn gofyn am gynnwys a gwybodaeth addysgegol, gwybodaeth dysgwyr a gwybod sut i greu a meithrin amgylcheddau dysgu cadarnhaol *ynghyd â* dealltwriaeth ddofn o beth mae byw mewn cymdeithas amrywiol, gynhennus a heterogenaidd yn ei olygu.

*Meini Prawf Atebolrwydd Newydd ar gyfer Addysg
Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru: Sylwebaeth*

Yn adran olaf yr erthygl hon, rwy'n rhoi sylw i'r meini prawf achredu newydd y mae'r prifysgolion a'u hysgolion cysylltiedig sy'n dymuno cynnig addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru yn atebol iddynt (Furlong, 2015; Llywodraeth Cymru, 2018). Cefais wahoddiad i wneud sylwadau ar y gwaith diwygio hwn yng Nghymru o safbwynt fy nadansoddiadau atebolrwydd diweddar a amlinellir uchod ac o ran fy safle fel rhywun o fewn y gymuned addysg athrawon ond y tu allan i gyd-destun Cymru/y DU. Yn arbennig o ystyried fy ngwybodaeth gyfyngedig am Gymru, rwy'n gwneud pwynt o nodi nad yw fy sylwadau yn rhai gwerthusol a'u bod yn cael eu cynnig yn wylaidd a chyda pharch at y rhai sydd wedi gweithio i gynllunio a gweithredu'r meini prawf achredu newydd.

Yn adrannau nesaf yr erthygl hon, rwy'n defnyddio prif glystyrau'r fframwaith atebolrwydd a amlinellir uchod fel ffordd o drefnu fy sylwadau. Nid wyf yn mynd i'r afael â phob agwedd ar y meini prawf achredu newydd, sydd wedi'u hamlinellu'n glir yn argymhellion Furlong (Furlong, 2015), ei sail resymegol estynedig ar eu cyfer (Furlong, 2016; 2019), ac yn nogfennau Llywodraeth Cymru sy'n nodi'r meini prawf (Llywodraeth Cymru, 2018). Yn hytrach, nod fy sylwadau yw taflu goleuni ar agweddau ar feini prawf Cymru sydd o ddiddordeb arbennig i mi. Rwy'n gofyn rhai cwestiynau hefyd ynghylch beth sydd yn y blaendir a beth sy'n cael ei adael yn y cefndir o ran y diwygiadau.

Seiliau atebolrwydd

Yn yr Unol Daleithiau, fel y trafodwyd uchod, un o seiliau'r prif baradeim atebolrwydd yw ideoleg y farchnad. Mewn cyferbyniad, mae sylfaen drawiadol o wahanol i'r dull newydd o achredu addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru. Er gwaethaf perfformiad diddrwg didda Cymru mewn asesiadau rhyngwladol (Furlong, 2015), mae system achredu Cymru ar ei newydd wedd yn adlewyrchu ideoleg sy'n canolbwyntio llai ar y disgwyliad mai gwaith athro yw paratoi'r gweithlu ar gyfer yr economi fyd-eang gystadleuol a mwy ar yr angen i athrawon baratoi pobl ifanc cymwys, aeddfed, awyddus ac egwyddorol sy'n barod i fyw a gweithio'n gynhyrchiol mewn cymdeithas. Gan ddilyn y trywydd hwn, mae argymhellion Furlong ynghylch addysg gychwynnol i athrawon yn adeiladu ar adolygiad Donaldson (2015) o gwricwlwm Cymru a'r gwaith asesu ar

gyfer addysg gynradd ac uwchradd ac ar ei ddadl feiddgar nad trosglwyddo gwybodaeth yw nod y cwricwlwm, ond yn hytrach, creu ‘dysgwyr uchelgeisiol, galluog ... cyfranwyr mentrus, creadigol ... dinasyddion egwyddorol, gwybodus ... [ac] unigolion iach, hyderus sy’n barod i fyw bywyd gan wireddu eu dyheadau fel aelodau gwerthfawr o gymdeithas’ (Furlong, 2015: 6). Mae Furlong (2015; 2016) yn dadlau y bydd angen diwygio addysg gychwynnol i athrawon yn ddramatig er mwyn i’r nodau uchelgeisiol hyn sbarduno’r gwaith o ddiwygio’r cwricwlwm a’r broses o asesu plant ysgol Cymru.

Yn wahanol i’r sefyllfa yn yr Unol Daleithiau, yn Lloegr, ac yn Awstralia i raddau, mae seiliau gofynion achredu newydd Cymru yn gwyro tuag at ddisgwrs addysgol UNESCO a sefydliadau dyneiddiol eraill, sy’n cynnig safonau cwricwlwm a dysgu’n seiliedig ar syniadau ynghylch dynoliaeth gyffredin fyd-eang, yn hytrach na disgwrs addysgol yr OECD a sefydliadau economaidd eraill, sy’n cynnig safonau cwricwlwm a dysgu yn seiliedig ar ragdybiaethau ynghylch marchnadoedd swyddi byd-eang. Ar drywydd tebyg, cynigiodd adroddiad diweddar gan UNESCO (2015) fod angen ailfeddwl yn llwyr ynglŷn ag addysg yn unol â gweledigaeth ddyneiddiol o addysg a datblygiad, wedi’i seilio ar barch at fywyd ac urddas yr unigolyn, hawliau cyfartal, cyfiawnder cymdeithasol, amrywiaeth diwylliannol, undod rhyngwladol, a chyd-gyfrifoldeb am ddyfodol cynaliadwy (UNESCO, 2015: 9). Mae adroddiad UNESCO wedi’i seilio ar bedair ‘colofn’ dysgu mewn ymagwedd integredig at addysg, a amlinellwyd mewn adroddiad cynharach gan UNESCO (Delors *et al.*, 1996): dysgu i wybod, dysgu i wneud, dysgu i fod a dysgu i fyw gyda’n gilydd. Mae’r pedair colofn yn cyfateb i seiliau argymhellion Furlong sydd, yn eu tro, yn cyfateb i seiliau adroddiad Donaldson. Mae’r syniadau hyn yn cyd-fynd hefyd â’n cynnig ar gyfer ‘atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon’ (Cochran-Smith *et al.* 2018), wedi’i seilio ar ddemocratiaeth gref, sy’n ymwrthod â’r syniad fod cyfanswm buddiannau preifat unigolion yn gyfystyr â democratiaeth ac sy’n cyflwyno’r syniad yn lle hynny o gyfranogwyr cyfartal yn byw mewn cymunedau wedi’u hysgogi gan gyfrifoldeb ar y cyd dros les y cyhoedd.

O ystyried ei bod hi’n ymddangos bod seiliau system achredu newydd Cymru yn adlewyrchu ideoleg ddyneiddiol yn fwy nag ideoleg y farchnad, mae’n syndod nad oes mwy o sylw’n cael ei roi i baratoi athrawon fel ymgyrchwyr a hyrwyddwyr, sy’n gweithio gydag eraill mewn mudiadau cymdeithasol mwy o faint i nodi a herio’r systemau a’r strwythurau sy’n atgynhyrchu annhegwch. Mae’n amlwg fod gan Gymru lefel uchel dros

ben o tlodi o gymharu â gwledydd datblygedig eraill a gweddill y DU (Barnard, 2018), ac mae'n amlwg fod gwahaniaethau yng Nghymru rhwng cyflawniad addysgol y rhai sy'n byw mewn tlodi a'r rhai nad ydynt yn byw mewn tlodi (Egan, 2013; Barnard, 2018). Mae astudiaethau diweddar yn dangos bod tangyflawni yn broblem sylweddol o lefel ysgol feithrin ymlaen i blant sy'n byw mewn tlodi (Egan, 2013) ac er bod y bwch wedi cau rhywfaint dros y deng mlynedd diwethaf, mae plant o gefndiroedd incwm is yn dal i fod yn llai tebygol o lawer o adael yr ysgol â lefelau dymunol o gyflawniad (Barnard, 2018).

Er gwaethaf y sefyllfa hon, prin iawn yw'r sôn am degwch ym meini prawf achredu newydd Cymru. Mae canllawiau'r llywodraeth (Llywodraeth Cymru, 2018) yn cynnwys y ffaith bod 31% o bobl ifanc Cymru yn byw mewn tlodi, ond maent yn cynnig y wybodaeth hon fel enghraifft o'r dysgu 'deallus' yn bennaf sydd ei angen ar athrawon dan hyfforddiant (Llywodraeth Cymru, 2018: 9). Yn ogystal, mae'r meini prawf achredu newydd yn cynnwys y gofyniad i athrawon dan hyfforddiant ddatblygu'r wybodaeth a'r sgiliau i ddiwallu anghenion myfyrwyr 'o gefndiroedd diwylliannol, ieithyddol, crefyddol ac economaidd-gymdeithasol amrywiol i sicrhau tegwch' (Llywodraeth Cymru, 2018: 22). Y tu hwnt i'r datganiadau cyffredinol hyn, fodd bynnag, prin iawn yw'r drafodaeth yn argymhellion Furlong (Furlong, 2015; 2016) neu'r meini prawf achredu eu hunain (Llywodraeth Cymru, 2018) ynghylch paratoi athrawon sy'n cydnabod ac yn herio annhegwch ac yn deall hyn fel rhan o'r swydd addysgu. Mae sylwadau'r ymgyrchydd addysg adnabyddus, David Berliner (2019), yn berthnasol yma er ei fod yn cyfeirio at yr Unol Daleithiau yn hytrach na Chymru:

The nonpolitical or apolitical school administrator or teacher is likely to be a remnant of the past. Today's unequal society requires political activism by educators to make communities work better for working class and poor people, for single-parent households, for minimum wage-earning families, and for immigrants (Berliner, 2019: 108).

Problem addysg athrawon

Yn ein fframwaith atebolrwydd ar gyfer addysg athrawon, mae 'problem addysg athrawon' yn cynnwys sut mae ansawdd athrawon/addysg athrawon yn cael ei fframio yn rhethregol, yn ieithyddol ac yn wleidyddol fel problem bolisi (ac ymarfer), ynghyd â sut mae'r ateb i'r broblem hon yn cael ei fframio. Fel y nodwyd, mae addysg gychwynnol i athrawon yn yr Unol

Daleithiau wedi'i chyflwyno dros y degawdau diwethaf fel problem o wendid treiddiol, methiant i godi ac aeddfedu fel proffesiwn a methiant i ddefnyddio mesurau deilliannau traws-sefydliadol dilys ar gyfer gwella. Yn unol â hynny, mae'r ateb i'r broblem wedi'i chyflwyno yn bennaf fel rheolaeth estynedig ar addysg gychwynnol i athrawon trwy waith goruchwyllo a monitro cyhoeddus, yn enwedig trwy greu systemau data cenedlaethol sy'n mesur deilliannau ac yn hyrwyddo cydymffurfiaeth ac unffurfiaeth.

Fel gyda seiliau system atebolrwydd newydd Cymru, mae'r modd y mae'n cyflwyno problem addysg gychwynnol i athrawon a'r ateb iddi yn wahanol iawn – ac yn addawol iawn. Mae'r dogfennau sy'n amlinellu ymagwedd newydd Cymru yn glir eithriadol ynglŷn â'u dull deublyg o fynd i'r afael â'r broblem: ansawdd diddrwg didda'r ddarpariaeth bresennol (Furlong, 2015, 2016; OECD, 2014), ar y naill law ac ar y llaw arall, disgwyliadau uchelgeisiol iawn ar gyfer myfyrwyr ac athrawon yfory (Donaldson, 2015; Furlong, 2015; 2016). Mewn perthynas â'r broblem gyntaf, mae Furlong (2015) yn awgrymu bod safonau Cymru ar gyfer athrawon cymwysedig yn pwysleisio cymwyseddau ymddygiadol cul sy'n gweithredu fel cwricwlwm *de facto* a phrin yn rhoi sylw i natur ddatblygiadol dysgu athrawon neu'r rolau canolog o ran dysgu myfyrio beirniadol ac ymchwil barhaus. Mae diffyg arweinyddiaeth strategol hefyd yn cyfrannu at natur ddiddrwg didda'r ddarpariaeth bresennol (Furlong, 2015). Mewn perthynas â'r ail broblem, mae gan y wlad ddyheadau uchel mewn perthynas â'r cwricwlwm, asesu ac addysg yn unol â gofynion cymdeithas lle mae gwybodaeth yn newid o hyd (Donaldson, 2015). Yn ôl Furlong (2015, 2016), er mwyn i'r wlad beidio â chael ei gadael ar ôl, golyga hyn fod angen i athrawon ac addysg athrawon arwain y ffordd fel llunwyr y cwricwlwm, penderfynwyr, beirniaid gwybodaeth, cynhyrchwyr gwybodaeth a dysgwyr ar hyd eu hoes broffesiynol.

Mae'r ateb i broblem addysg gychwynnol i athrawon yn cyd-fynd yn llwyr â sut y cafodd y broblem ei chyflwyno uchod. Mae diwygio addysg gychwynnol i athrawon Cymru yn dibynnu ar 'weledigaeth newydd o broffesiynoldeb athrawon' (Furlong, 2019), gyda rolau newydd i athrawon a rolau estynedig ac wedi'u hadnewyddu i brifysgolion ac ysgolion. Geilw hyn am safonau proffesiynol mwy cadarn ar gyfer athrawon cymwysedig, system atebolrwydd fwy cadarn yn cynnwys meini prawf newydd ar gyfer achredu prifysgolion a'u partneriaid ysgol, a sefydliadau a gweithwyr arweinyddiaeth proffesiynol newydd (Furlong, 2015; 2019). Unwaith eto, mae ymagwedd Cymru yn wahanol iawn i'r ymagwedd mewn gwledydd

Ile gwelir mai'r ateb i broblem addysg athrawon yw rheoli'r fenter addysg athrawon mewn prifysgolion y mae pobl yn ddrwgdybus iawn ohoni. Mewn gwrthgyferbyniad, mae gwaith diwygio Cymru yn adlewyrchu ymddiriedaeth ddofn yng ngallu athrawon ac addysgwyr athrawon i ysgwyddo cyfrifoldeb proffesiynol, ac mae'n cynnig gobaith i'r dyfodol.

Un agwedd bwysig ar yr ateb yng Nghymru yw rôl soffistigedig ac uchelgeisiol i'r brifysgol, gan gynnwys recriwtio a dethol ymgeiswyr, modelu addysgu a goruchwyllo agweddau ar baratoi sy'n ymwneud ag ysgolion. Yn bwysicach fyth, fodd bynnag, yn ôl Furlong (2015; 2016) rhaid i brifysgolion, a nodweddir gan y gallu i gwestiynu gwybodaeth (Furlong, 2013), baratoi athrawon sy'n cymryd rhan mewn ymchwil, myfyrio beirniadol ac ymholi parhaus ynghylch eu gwybodaeth a'u hymarfer eu hunain ac eraill. Mae hyn yn ei gwneud hi'n ofynnol i bawb sy'n cymryd rhan mewn addysg athrawon – gan gynnwys addysgwyr athrawon a fu'n an-gynhyrchiol hyd yma fel ymchwilwyr – gyfranogi mewn diwylliant o ymholi. Mae Furlong (2019) yn awgrymu bod rhaid i'r weledigaeth broffesiynol newydd hon ar gyfer paratoi athrawon roi cyfle i athrawon dan hyfforddiant gymryd rhan mewn dysgu deallusol yn y brifysgol a dysgu ymarferol yn yr ysgolion, ond hefyd – yn bwysicaf oll – mewn cyfleoedd dysgu integredig cyfoethog sy'n cefnogi dysgu a datblygu ymarferol athrawon dan hyfforddiant yr un pryd â'u dysgu a'u datblygu deallusol eu hunain (Llywodraeth Cymru, 2018).

Nid rhywbeth newydd yw cynllunio'r gwaith o baratoi athrawon mewn ffyrdd sy'n herio'r syniad o ddeuliaeth rhwng gwybodaeth ffurfiol ac ymarferol neu sy'n pwysleisio problemau'r model dysgu i addysgu damcaniaeth i ymarfer. Yn ogystal, *nid rhywbeth newydd* yw'r syniad fod agwedd hollbwysig ar ddysgu i addysgu – i athrawon dan hyfforddiant a'r addysgwyr a mentoriaid athrawon y maent yn gweithio gyda nhw – yn cynnwys gweithredu fel ymchwilwyr, ymholwyr beirniadol a chynhyrchwyr gwybodaeth. Ers blynyddoedd lawer, mae'r syniadau hyn a syniadau cysylltiedig wedi'u cysyniadu, eu rhoi ar waith a'u hastudio mewn ffordd empirig mewn sawl rhan o'r byd, gan gynnwys gan y rhai sy'n damcaniaethu a chyflawni addysg athrawon ac yn rhoi lle canolog i ymchwil athrawon, ymholiadau ymarferwyr, ymchwil gweithredu neu fathau eraill o ymholiadau (Cochran-Smith a Lytle, 1993; 1999; 2009). Yr hyn sy'n *newydd* yn ymagwedd Cymru yw ei bod cynnwys y safbwynt hwn yng ngofynion system achredu, gan gyflwyno'r syniadau hyn ar lefel y wlad. Yn gryno, mae hyn yn golygu bod pob prifysgol a'u partneriaid ysgol yng Nghymru bellach yn atebol am greu'r cyd-destunau cymdeithasol,

deallusol a sefydliadol lle mae athrawon dan hyfforddiant yn dysgu gwaith addysgu *yr un pryd* ag y maent yn dysgu myfyrio a damcaniaethu ynglŷn â'r hyn a wnaânt. O'm safbwynt i, hanfod syniad cyfoethog ac eang o ymarfer yw nid yn unig beth mae athrawon yn ei wneud, ond sut maent yn meddwl ac yn dehongli'r hyn maent yn ei wneud trwy ymholi a myfyrio yn hunanfeirniadol, yn systematig ac yn barhaus a sut maent yn gweithredu ar y myfyrdodau hynny i ddarparu cyfleoedd dysgu cyfoethog i fyfyrwyr a herio annhegwch mewn ysgol ac mewn cyd-destunau cymdeithasol. Yr hyn sy'n radical yng Nghymru yw bod y rhan fwyaf o'r hanfodion hyn bellach yn rhan annatod o system achredu addysg gychwynnol i athrawon ar lefel genedlaethol.

Cysylltiadau pŵer mewn atebolrwydd

Mae'r agwedd olaf ar ein fframwaith atebolrwydd yn canolbwyntio ar gysylltiadau pŵer a rheolaeth. Fel y nodwyd uchod, yn yr Unol Daleithiau effeithiolrwydd yw llinell sylfaen cynnwys atebolrwydd wedi bod, wedi'i ddiffinio'n gul yn aml, gyda'r rheolaeth drosto yn nwylo rheoleiddwyr ac asiantaethau allanol (neu y ceir canfyddiad eu bod yn allanol) i'r rhaglenni a'r sefydliadau sy'n cael eu dwyn i gyfrif, gydag ychydig iawn o gyfleoedd i sefydliadau gymryd rhan mewn penderfyniadau ynghylch cynnwys atebolrwydd neu i allu dewis ymuno neu optio allan. Yn yr ystyr hon, mae Cymru unwaith eto yn wahanol iawn i'r Unol Daleithiau a'r systemau atebolrwydd seiliedig ar ddeilliannau eraill, ac efallai eu bod hyd yn oed yn torri tir newydd mewn rhai ffyrdd.

Un o'r agweddau mwyaf diddorol ar system achredu addysg gychwynnol i athrawon newydd Cymru yw ei bod yn mynnu bod prifysgolion ac ysgolion yn bartneriaid cyfartal gyda chyfrifoldeb ar y cyd dros addysg athrawon (Furlong, 2016), a chyfraniad yr ysgolion yn cael ei gydnabod yn fwy cyhoeddus (Furlong, 2015) a chyda goruchwyliaeth yng ngofal Bwrdd Achredu Athrawon newydd, sydd bellach yn rhan o Gyngor y Gweithlu Addysg (Furlong, 2019).

Mae'r syniad o gyfrifoldeb ar y cyd yn amlwg yng nghanllawiau Llywodraeth Cymru (2018) ar gyfer y meini prawf achredu newydd: 'Yn olaf, mae angen atebolrwydd ar y cyd. Er mwyn sicrhau addysg athrawon gwirioneddol gydweithredol, rhaid i'r bartneriaeth – y SAU ynghyd â phob un o'u hysgolion partner – gymryd cyfrifoldeb ar y cyd am eu cyfraniadau at y rhaglen. Mae angen iddynt weithio gyda'i gilydd a bod yn barod i dderbyn atebolrwydd ...' (Llywodraeth Cymru, 2018: 11).

Cydnabyddir hefyd yn y dogfennau sy'n rhesymoli ac yn amlinellu'r meini prawf achredu newydd y bydd angen adnoddau a hyfforddiant ar ysgolion partner er mwyn i hyn ddigwydd, ac y bydd angen i'r meini prawf ar gyfer arolygiadau Estyn o ysgolion gael eu diwygio mewn cydweithrediad â'r sector addysg gychwynnol i athrawon fel bod paratoi athrawon yn dod yn gyfrifoldeb clir i'r ysgolion yn ogystal â'r prifysgolion (Furlong, 2016; Llywodraeth Cymru, 2018).

Mae gwneud prifysgolion a'u partneriaid ysgol yn gyd-gyfrifol am addysg gychwynnol i athrawon ar lefel y wlad yn anghyffredin mewn polisiau atebolrwydd addysg athrawon – ac mae'n argoeli'n addawol iawn ar gyfer dyfodol addysg athrawon. Mewn llawer o wledydd, mae darpariaeth addysg gynradd ac uwchradd, ar y naill law, a darpariaeth addysg gychwynnol i athrawon mewn prifysgolion, ar y llaw arall, wedi tyfu mewn gofodau polisi ac ymarfer pur wahanol, gyda nodau, cyfrifoldebau, cyrff rheoleiddio, ffrydiau ariannu a systemau atebolrwydd gwahanol iawn. Mae hyn wedi ei gwneud hi'n hynod anodd i ddatblygu partneriaethau go iawn, wedi gwaethygu'r bwlch damcaniaeth-ymarfer canfyddedig ac wedi creu tensiynau rhwng cydweithrediad a rhwymedigaeth. Yn hyn o beth, hyd yn oed lle bo partneriaethau prifysgol-ysgol yn bodoli mewn enw, yn aml y brifysgol sydd â rheolaeth ac, yn y pen draw, yr atebolrwydd dros addysg gychwynnol i athrawon.

Mae ymagwedd wahanol iawn Cymru yn cyd-fynd â llawer o agweddau ar atebolrwydd democrataidd mewn addysg athrawon (Cochran-Smith *et al.*, 2018), yn enwedig gyda'n syniadau ynghylch democrateiddio gwybodaeth ar draws prifysgolion a'u partneriaid ysgol a chymunedol. Mae system achredu newydd Cymru yn nodedig hefyd am ei hymdrechion i greu'r amodau ar gyfer yr hyn y cyfeiriwn ato fel 'cyfrifoldeb proffesiynol deallus' mewn addysg athrawon (Cochran-Smith *et al.*, 2018), fel y disgrifiwyd uchod. Mae'r cysyniad hwn yn pwysu ar wahaniaethau rhwng atebolrwydd allanol a mewnol (Carnoy *et al.*, 2003; Fullan, Rincon-Gallardo a Hargreaves, 2015; Romzek, 2000). Dadl Fullan a'i gymheiriaid ynghylch atebolrwydd mewn addysg gynradd ac uwchradd, fel yr esbonnir uchod, mewn perthynas ag addysg gychwynnol i athrawon, yw mai un o'r rhabogodiadau wrth wraidd atebolrwydd democrataidd, yn hytrach nag annog neu orfodi gweithwyr addysg athrawon proffesiynol i gydymffurfio â rheoliadau allanol, yw y dylai llunwyr polisi geisio creu'r amodau lle gall gweithwyr proffesiynol dderbyn cyfrifoldeb ar y cyd dros ddysgu athrawon dan hyfforddiant a'u myfyrwyr. Mewn geiriau eraill, y pwynt yw y gall rheoleiddwyr, trwy bolisi atebolrwydd allanol craff ynghylch addysg

gychwynnol i athrawon, greu'r amodau ar gyfer atebolrwydd mewnlol cryf yn seiliedig ar werthoedd, nodau ac ymrwymadau lleol a rennir.

Rwy'n deall bod meini prawf achredu newydd Cymru wedi'u llunio i wneud hyn yn union, a gwneud hynny ledled y wlad. Mae hon yn ymdrech uchelgeisiol a gwerth chweil. Wrth gwrs, mae'n anodd gwybod a fydd ysgolion a phartneriaethau prifysgol-ysgol yn cael yr adnoddau angenrheidiol a'r capasiti ymchwil gofynnol, ac a fydd prifysgolion yn gallu ildio eu perchnogaeth ar addysg athrawon. Ond mae'r problemau hyn wedi'u rhagweld gan grëwyr y gofynion achredu, ac mae eu mecanweithiau ar gyfer gweithio trwy'r problemau hyn yn eu lle, gan gynnwys y rolau a'r sefydliadau newydd sy'n rhan o'r system newydd. Yn ogystal, ni wyddom eto a fydd y gofynion achredu y mae prifysgolion a'u partneriaid ysgol bellach yn atebol iddynt yn creu'r amodau ar gyfer atebolrwydd mewnlol cryf neu a fydd hyn, hyd yn oed gyda bwrdd achredu newydd a fydd yn cael ei reoli gan y proffesiwn yn y pen draw, yn cael ei ystyried fel gosod rheolau a rheoliadau a bennir yn allanol ac mewn modd dethol. Fy ngobaith i Gymru yw y bydd y gofynion achredu yn creu'r amodau ar gyfer atebolrwydd mewnlol cryf sy'n cynnal gwaith addysg gychwynnol i athrawon mewn prifysgolion/partneriaethau ac sy'n pwysu ar wybodaeth ac ymrwymadau lleol. Fel y mae'r rhifyn hwn o'r cyfnodolyn yn ei ddangos, mae'r arwyddion yn gadarnhaol iawn yn hyn o beth.

Cydnabyddiaeth

Hoffai'r awdur ddiolch i Reid Jewett Smith am ei sylwadau hynod dreiddgar ar fersiynau cynnar o'r erthygl hon ac am ei help gyda'r ymchwil a'r cyfeiriadau.

Cyfeiriadau

- Ambrosio, J. (2013). Changing the subject: Neoliberalism and accountability in public education. *Educational Studies*, 49 (4), 316–33.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. The International Institute for Educational Planning/The International Academy of Education. Gw. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf>.
- Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley, CA: University of California Press.

Marilyn Cochran-Smith 81

- Barnard, H. (2018). *Poverty in Wales 2018*. York: The Joseph Rowntree Foundation.
- Berliner, D. (2019). 'We will never have the kind of schools we would like to have, nor the test scores we want, unless we do something about _____.' *Kappa Delta Pi Record*, 55(3), 106–11.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carnoy, M., Elmore, R. a Siskin, L. (goln). (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. New York, NY: Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3–17.
- Cochran-Smith, M., Carney, M., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W. C., Fernández, M. B., Miller, A. F., Sánchez, J. G. a Baker, M. (2018). *Reclaiming Accountability in Teacher Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. a Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. a Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24 (1), 249–305.
- Cochran-Smith, M. a Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Stern, R., Sánchez, J. G., Miller, A., Keefe, E. S., Fernández, B., Baker, M. (2016). *Holding teacher education accountable: A review of claims and evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J. a Barrance, R. (2018). Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. *British Educational Research Journal*, 44 (4), 608–25.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106 (6), 1047–85.
- Davies, A. J., Milton, E., Connolly, M. a Barrance, R. (2018). Headteacher recruitment, retention and professional development in Wales: Challenges and opportunities. *Wales Journal of Education*, 20 (2), 204–24.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris, France: UNESCO.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddianus: Adolygiad annibynnol o'r cwricwlwm a'r trefniadau asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Education Trust. (2008). *Core problems: Out-of-field teaching persists in key academic courses and high-poverty schools*. Washington, DC: Education Trust.
- Egan, D. (2013). *Poverty and low educational achievement in Wales: Student, family and community interventions*. York, England: The Joseph Rowntree Foundation.
- Engel, M. (2000). *The struggle for control of public education: Market ideology vs. democratic values*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

- Estyn. (2010). *Tackling child poverty and disadvantage in schools*. Caerdydd: Estyn.
- Fullan, M., Rincon- Gallardo, S. a Hargreaves, A. (2015). 'Professional capital as accountability'. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 1–22.
- 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. (2019). 'The universities and initial teacher education; Challenging the discourse of derision: The case of Wales'. *Teachers and Teaching*, 25 (5), 574–88.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M. a Brennan, M. (2008). 'Politics and policy in teacher education: International perspectives'. *Teachers and Teaching*, 14 (4), 265–69.
- Gamson, W. A. (1988). 'The 1987 distinguished lecture: A constructionist approach to mass media and public opinion'. *Symbolic Interaction*, 11 (2), 161–74.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- House, E. R. a Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. R. a Howe, K. R. (2000). 'Deliberative democratic evaluation in practice' yn D. Stufflebeam, T. Kellaghan a G. Maddaus (goln), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 409–21.
- Howe, K. R. a Murray, K. (2015). *Why school report cards merit a failing grade*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Jenlink, P. M. (2016). Democracy distracted in an era of accountability: Teacher education against neoliberalism. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 17 (3), 163–72.
- Kennedy, M. (1999). 'The problem of evidence in teacher education' yn Roth, R. (gol.), *The role of the university in the preparation of teachers*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 87–107.
- Lipman, P. (2011). 'Neoliberal education restructuring dangers and opportunities of the present crisis'. *Monthly Review*, 63 (3), 114–27.
- Llywodraeth Cymru. (2018). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru*. *Addysgu athrawon yfory*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Mayer, D. (2005). 'Reviving the "policy bargain" discussion: Professional accountability and the contribution of teacher-performance assessment'. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategy; Issues and Ideas*, 78 (4), 177–82.
- Mehta, J. (2013). 'How paradigms create politics: The transformation of American educational policy, 1980–2001'. *American Educational Research Journal*, 50 (2), 285–324.
- Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD). (2014). *Improving schools in Wales: An OECD perspective*. Paris, France: OECD.

- O'Neill, O. (2002). *A question of trust* [trawsysgrifiad darlith]. BBC Reith Lectures 2002. Gw. <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture1.shtml>
- Peske, H. a Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality: A report and recommendations by the Education Trust*. Washington, DC: Education Trust.
- Powell, G. (2000). *Elections as instruments of democracy: Majoritarian and proportional visions*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Romzek, B. (2000). 'Dynamics of public sector accountability in an era of reform'. *International Review of Administrative Sciences*, 66 (1), 21–44.
- Snow, D. A. a Benford, R. D. (1988). 'Ideology, frame resonance and participant mobilization'. *International Social Movement Research*, 1, 197–219.
- Stone, D. (2011). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making* (3ydd argraffiad). New York, NY: Norton & Company.
- Tan, E. a Barton, A. C. (2012). *Empowering science and mathematics education in urban schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Taubman, P. M. (2009). *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York, NY: Routledge.
- Trow, M. (1996). 'Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective'. *Higher Education Policy*, 9 (4), 309–24.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Rethinking education: Toward a global common good?* Paris: UNESCO.