

Gwneud Pethau'n Wahanol: Ymateb i 'broblem polisi' Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru

TREVOR MUTTON A DR KATHARINE BURN
Prifysgol Rhydychen

CRYNODEB

Mewn ymateb i gyfiawnhad clir dros ddiwygio addysg gychwynnol i athrawon (AGA) yng Nghymru (Furlong, 2015) mae Llywodraeth Cymru wedi ymrwymo i gryfhau darpariaeth drwy 'system wirioneddol gydweithredol, lle mae prifysgolion ac ysgolion yn gweithio mewn partneriaeth gref, gyda chefnogaeth y consortia, gan gydnabod pwysigrwydd gwaith ymchwil' (Williams, 2017: 1). Roedd cyhoeddi'r meini prawf cenedlaethol ar gyfer achredu rhaglenni AGA yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2017) yn amlinellu'r gofynion ar gyfer pob rhaglen AGA, gan bwysleisio'r angen am ymagwedd integredig tuag at ddysgu athrawon dan hyfforddiant o fewn modelau cydweithredol sy'n cael eu llywio gan ymchwil ar bob lefel. Gan ddefnyddio model deinamig Vidovich (2007) o ddadansoddi polisi, sy'n cymryd i ystyriaeth ddylanwadau ar gynhyrchu testun polisi ar lefelau macro, canolradd a micro, mae'r papur yn archwilio'r broses a ddefnyddiwyd i gynnig a rhoi ar waith y diwygiadau penodol hyn (yn edrych ar gyfnod o chwe blynedd rhwng 2013 a 2019) a'r ffyrdd y mae darparwyr sydd wedi eu hachredu'n ddiweddar yng Nghymru wedi dechrau ymateb i'r agenda heriol y maen nhw'n ei chynrychioli. Mae'r papur yn cloi drwy gynnig golwg ar beth allai'r cyfleoedd a'r heriau fod i ddarparwyr AGA yng Nghymru yn nhermau datblygu ymhellach fodolau o ymarfer clinigol wedi'u llywio gan ymchwil.

Geiriau allweddol: polisi addysg athrawon, diwygio addysg athrawon, addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru

<https://doi.org/10.16922/wje.22.1.5>

Cyflwyniad

Mae diwygio addysg gychwynnol i athrawon (AGA) wedi bod yn nodwedd o bolisi yn y rhan fwyaf o gyd-destunau rhyngwladol dros yr ugain mlynedd diwethaf (Darling-Hammond a Lieberman, 2012; Menter, 2019). Mewn nifer o achosion mae diwygiadau fel hyn wedi cael eu gyrru gan agenda fyd-eang, gan arwain at wahanol ddeongliadau o bolisiau ac arferion neo-ryddfrydol (Furlong, 2013a; Tatto, 2013). Yn greiddiol i'r polisiau hyn mae'r syniad fod safleoedd uwch mewn profion rhyngwladol megis Rhaglen Aseiad Myfyrwyr Rhyngwladol yr OECD (PISA) yn ddibynnol ar welliannau mewn ansawdd athrawon, sydd yn eu tro yn dibynnu ar wella effeithiolrwydd rhaglenni addysg athrawon. O ganlyniad, mae llywodraethau ar draws y byd yn aml yn cyfeirio at berfformiad gwael mewn profion rhyngwladol fel y sbardun ar gyfer diwygio arfaethedig mewn addysg athrawon ac ar gyfer edrych at yr atebion sy'n cael eu cynnig gan sefydliadau rhynglywodraethol. Mae'r Papur Gwyn *The Importance of Teaching* yn Lloegr (DfE, 2010), er enghraifft, yn cyfeirio'n aml at adroddiad McKinsey (Barber a Mourshed, 2007), fel y mae adroddiad terfynol y Teacher Education Ministerial Advisory Group yn Awstralia (2014).

Gyda sefydliadau rhynglywodraethol felly yn amlwg yn siapio'r ffordd y mae llywodraethau cenedlaethol yn datblygu a gweithredu diwygio addysgiadol (Lingard a Rawolle, 2010; Sellar a Lingard, 2013), mae grymoedd cenedlaethol yn dal i fod yn 'arwyddocaol ac yn cyfryngu neu'n trosi polisi byd-eang mewn ffordd neilltuol' (Ozga a Jones, 2006: 3). Felly mae 'polisiau teithiol' (2006: 1) – megis hyrwyddo dadreoleiddio fel un ymateb i well ansawdd drwy gyflwyno ffug-farchnad yng nghyflenwad athrawon – yn dod yn erbyn polisiau ac arferion presennol ar lefel leol neu genedlaethol, gan arwain at yr hyn sydd wedi cael ei ddisgrifio gan Ozga a Jones fel polisi 'wedi'i fewnblannu'.

O'u dadansoddiad o fentrau diwygio addysg athrawon ar draws nifer o wledydd mae Kosnik *et al.* (2016) yn nodi cymaint ag wyth o wahanol fathau o ddiwygio: y defnydd cynyddol o safonau; isafswm gofynion rhaglen; addysg athrawon sy'n seiliedig ar ymchwil; cynnydd mewn asesu ac atebolrwydd; arallgyfeirio llwybrau; pwyslais ar wybodaeth pwnc; cysylltu damcaniaeth gydag ymarfer; a phwyslais ar ddatblygiad proffesiynol parhaus. Mae'r rhain wedi cael eu defnyddio mewn gwahanol ffyrdd i wahanol raddau ac mewn gwahanol gyfuniadau o fewn gwahanol gyd-destunau cenedlaethol, gan greu tensiynau mewnol sylweddol yn aml. Gan ddwyn i ystyriaeth graddau a chymhlethdod diwygiadau o'r fath mae

Mayer *et al.* (2019) yn darparu enghreifftiau o'r disgyrtsiau cystadleuol am atebolrwydd o fewn addysg athrawon sy'n amlwg ar hyn o bryd mewn nifer o'r meysydd hyn yn cynnwys: llywodraethu a rheoleiddio; cymwysterau ar gyfer addysgu; syniadau am yr athro proffesiynol; cyfraniad addysg gychwynnol i athrawon; a'r prosesau o ddysgu addysgu. Mae trafodaethau am y materion hyn yn aml yn troi'n begynol, gyda materion atebolrwydd a llywodraethiant, er enghraifft, yn gosod dadreoleiddio paratoi proffesiynol yn y brifysgol ar y naill law, yn erbyn 'amddiffyn proffesiynoldeb wedi'i seilio yn yr academi' ar y llall (Darling-Hammond a Lieberman, 2012: 154). Mewn rhai awdurdodaethau, yn arbennig yr Unol Daleithiau a Lloegr, mae hyn wedi arwain at ddadreoleiddio eang ym maes addysg athrawon a chyfleoedd ar gyfer darpariaeth amgen o fewn model marchnad, ynghyd â rôl lai i brifysgolion. Mae Zeichner (2015) yn trafod cyflwyno nifer gynyddol o 'raglenni entrepreneuriaidd' (2015: 122) yn yr Unol Daleithiau fel her i'r modelau traddodiadol o hyfforddi athrawon wedi'u lleoli mewn colegau a phrifysgolion, ond mae'n dadlau mai'r unig ffordd y gall y sefydliadau hyn ymateb yn effeithiol i'r her yw os ydynt yn mynd ati eu hunain i ddiwygio. Mae diwygio o'r fath, mae'n dadlau, yn galw am y canlynol:

paradigm shift in how we think about whose expertise should contribute to and who should be responsible for the education of professional teachers for public schools. (Zeichner, 2015: 132).

Yn ganolog i'r drafodaeth hon mae mater parhaol y berthynas rhwng theori ac ymarfer a'u hintegreiddio (neu, yn fwy manwl, diffyg hynny) o fewn rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon. Mae'r ddadl, sy'n aml yn cael ei chyflwyno fel 'deuoliaeth gysyniadol' (Murray a Mutton, 2015: 70), yn aml yn cael ei gosod fel cwestiwn ynghylch ai ysgolion neu sefydliadau addysg uwch sydd yn y sefyllfa orau i ddarparu'r cyfleoedd i athrawon sy'n cychwyn i ddatblygu'r wybodaeth a'r sgiliau sydd eu hangen arnynt. Fodd bynnag, wrth fynd i'r afael â'r 'ddeuoliaeth gysyniadol' mae llawer wedi dadlau dros gael cydweddau agosach rhwng gwahanol agweddau ar raglenni addysg athrawon (McIntyre, 1990; Hammerness, 2006; Burn a Mutton, 2015), ymagwedd sy'n cael ei chefnogi gan y Carter Review (2015) yn Lloegr a'r BERA/RSA 'Inquiry into research in teacher education' (2014). Amlygodd yr olaf fanteision paratoadau clinigol:

through carefully designed programmes of initial teacher education, which allow trainee teachers to integrate knowledge from academic study and research with practical experience in the school and classroom. (BERA/RSA, 2014: 18–19).

Mae diwygio'r polisi addysg athrawon yng Nghymru felly yn bodoli o fewn cyd-destun polisi lle mae dylanwad sefydliadau rhynglywodraethol a 'pholisiau teithiol' yn cael eu gweld yn gweithredu'n fyd-eang a lle mae polisiau o'r fath wedyn yn cael eu hail-ffurfweddu er mwyn dwyn i ystyriaeth ffactorau cyd-destunol lleol a chenedlaethol penodol. Er y cafwyd adolygiad blaenorol o addysg athrawon yng Nghymru yn 2006 (Furlong *et al.*), mae modd olrhain y diwygiadau diweddaraf yn ôl at benderfyniad Llywodraeth Cymru i gynnal adolygiad arall yn 2012. Cafodd yr adolygiad ei gynnal gan Ralph Tabberer fel 'rhan o gynllun diwygio amlweddol a luniwyd i godi safonau yn ysgolion Cymru' (Tabberer, 2013: 2) a'i ddadl oedd bod darpariaeth addysg gychwynnol o athrawon yng Nghymru yn methu â bodloni'r safonau uchaf yn rhyngwladol, barn a oedd yn cael ei chefnogi gan ganlyniadau arolygiadau Estyn (y corff sy'n arolygu ansawdd darpariaeth addysg yng Nghymru); roedd un o'r arolygiadau hyn wedi digwydd cyn adroddiad yr adolygiad a chafodd tri arall eu cynnal wedi hynny. Argymhelliad cyntaf Tabberer oedd i Lywodraeth Cymru 'benodi uwch gynghorwr gyda chyfrifoldeb penodol dros HCA' (2013: 18), ac fe wnaeth hynny, gan arwain at benodi John Furlong i'r swydd yn 2014. Roedd ei adroddiad ei hun ar gyfer Llywodraeth Cymru (Furlong, 2015) yn hynod ddylanwadol a'r Llywodraeth yn derbyn ei argymhellion – yn enwedig yr argymhelliad am 'set ddiwygiedig o feini prawf achredu a fyddai'n canolbwyntio'n fanwl ar natur y bartneriaeth rhwng prifysgolion ac ysgolion ac a fyddai'n rhoi'r prif gyfrifoldeb dros agweddau allweddol ar raglenni AGA i'r ysgolion' (2015: 24) – arweiniodd hynny'r ffordd am y diwygio arwyddocaol a fyddai'n dilyn. Mae'n bwysig nodi, fodd bynnag, fod y diwygiad hwn wedi cymryd cwrs gwahanol iawn i ddiwygio addysg athrawon mewn mannau eraill. Er bod *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015) ar un lefel fel pe bai'n adleisio'r rhethreg polisi sydd wedi nodweddu polisi addysg athrawon mewn mannau eraill, yn enwedig yn Lloegr, mae Furlong yn mynd ymlaen i ddatgan 'bod fawr o awydd symud i ffwrdd oddi wrth ddarpariaeth sy'n cael ei harwain gan y prifysgolion' yng Nghymru, gan briodoli hyn i'r ffaith bod 'gan brifysgolion Cymru draddodiad cryfiawn o ymwneud ag addysg athrawon' (2015: 15).

Ein nod yn yr erthygl hon yw archwilio'r prosesau a ddefnyddiwyd i roi'r camau diwygio addysg athrawon yng Nghymru ar waith, gan amlygu'r ffordd y mae'r broses o ddiwygio polisi a chamau cynnar y rhoi ar waith wedi bod yn debyg ac yn wahanol i'r hyn sydd wedi digwydd mewn awdurdodaethau eraill yn rhyngwladol. Er mwyn cynnal yr archwiliad

hwn rydym wedi defnyddio'r ystod lawn o ddogfennau polisi addysg athrawon a gynhyrchwyd yng Nghymru yn ystod y cyfnod o chwe blynedd o Adolygiad Tabberer (2013) hyd at y presennol.

Dulliau

Yn ein dadansoddiad o'r dogfennau hyn rydym wedi pwysu ar 'fframwaith cymysgryw ar gyfer dadansoddi polisi' Vidovich (2007: 290). Mae Vidovich yn darparu model deinamig o'r 'cylch polisi' sy'n dwyn i ystyriaeth ddylanwadau ar gynhyrchu testun polisi ar y lefelau macro, canolraddol a micro. Mae dylanwadau ar lefel macro yn dangos sut gallai dylanwadau byd-eang neu ryngwladol, er enghraifft, gael effaith ar y broses bolisi, tra bo dadansoddi ar y lefel ficro yn ystyried y dylanwadau cyd-destunol ar lefel sefydliadol, gan gydnabod y gall dylanwadau amrywio o fewn sefydliadau unigol a rhyngddynt. Gan dynnu ar dri chyd-destun polisi sylfaenol a nodwyd gan Ball (gweler Bowe *et al.*, 1992), mae Vidovich yn awgrymu y dylid cwestiynu llunio polisi o fewn pob un o'r tri chyd-destun perthnasol:

the context of influence (where interest groups struggle over construction of policy discourses); the context of policy text production (where texts represent policy, although they may contain inconsistencies and contradictions); and the context of practices/effects (where policy is subject to multiple interpretations and recreations). (Vidovich 2007: 288–9).

Gan ddefnyddio'r fframwaith hwn fel offeryn nodwyd yr holl ddogfennau polisi perthnasol (gweler Atodiad 1 am restr lawn). Dylid nodi bod yr ystod hon yn anochel yn cynrychioli dogfennau polisi o wahanol lefelau statws, ond y cyfan yn hanfodol i'r broses ddiwygio. Gellir disgrifio'r dogfennau fel rhai sy'n dod o fewn pedwar prifgategori: y rhai sy'n cynrychioli'r achos dros ddiwygio ac argymhellion dilynol (Tabberer, 2013; Furlong, 2015); y rhai sy'n cynrychioli safbwynt Llywodraeth Cymru (er enghraifft, Lewis 2013; Williams, 2015; Llywodraeth Cymru 2013; 2017b; 2017c; 2018); y rhai sy'n darparu'r fframweithiau statudol (Llywodraeth Cymru 2017a; 2019); a'r rhai gan gyrff eraill (er enghraifft, Estyn, 2018). Mae categori arall ar wahân yn cynnwys dogfennau ar lefel ymarfer, a gynrychiolir gan y manylion a gyhoeddwyd ar-lein o'r rhaglenni addysg athrawon sydd newydd eu hachredu.

Cafodd y dadansoddiad o fewn pob cyd-destun ei fframio gan y cwestiynau isod, a gymerwyd o restr lawnach a awgrymwyd gan Vidovich (2007). Wrth ddewis y cwestiynau penodol i fynd i'r afael â nhw canolbwyntiwyd ar yr hyn a oedd yn ymddangos fel y cwestiynau canolog ynghylch datblygu polisi yng Nghymru, tra'n cydnabod nad oedd gennym y cyfle o fewn un papur i fynd i'r afael â materion perthnasol megis ariannu a pholisi gwerthuso.

Cyd-destun dylanwad

1. I ba raddau y mae dylanwadau byd-eang a rhyngwladol yn gweithredu ac i ba raddau y mae'r rhain yn cael eu cyfryngu?
2. Pwy yw'r elit polisi a pha fuddiannau maent yn eu cynrychioli?
3. Pa grwpiau â buddiant eraill sy'n ceisio dylanwadu ar bolisi, a sut?

Cyd-destun cynhyrchu testun polisi

- Beth yw disgyrsiau amlycaf y testun polisi?
- Pa faterion sy'n ganolbwynt i'r polisi?
- A oes anghysondebau a gwrthddywediadau yn nhestun y polisi?

Cyd-destun ymarfer/effeithiau

1. Pa mor agored yw'r polisi i gael ei ddehongli gan ymarferwyr?
2. Pa brosesau a ddefnyddir i roi'r polisi ar waith a pham?
3. A yw ymarferwyr ar lefel leol yn gallu ymateb yn gyflym i ddiwallu anghenion lleol yn y maes polisi hwn?
4. A oes datgysylltu rhwng y bwriad polisi gwreiddiol a'r arferion dilynol ac os felly, pam?

O gofio'r amrywiaeth eang o weithredwyr polisi sy'n ymwneud â diwygio polisi addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru, a'r potensial ar gyfer nifer o ddisgyrsiau sy'n cystadlu â'i gilydd, mae'r papur hwn yn adlewyrchu (i) y ffordd y mae addysg athrawon yng Nghymru, fel mewn manau eraill, wedi'i greu fel 'problem polisi' (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith, Piazza a Power, 2013) a (ii) y dylanwadau ar sut cafodd y broblem ei fframio a'i datrys.

Canfyddiadau

Cyd-destun dylanwad

I ba raddau y mae dylanwadau byd-eang a rhyngwladol yn gweithredu ac i ba raddau y mae'r rhain yn cael eu cyfryngu?

Mae dadansoddiad o'r adolygiadau o addysg gychwynnol i athrawon a gomisiynwyd gan Lywodraeth Cymru a'r dogfennau polisi a gynhyrchwyd mewn ymateb yn dangos yn glir bod datblygu polisi wedi digwydd o fewn cyd-destun byd-eang, gan adlewyrchu'r 'duedd fyd-eang sydd wedi ymdreiddio i seneddau a disgyrsiau polisi ledled y byd' (Rautalin *et al.*, 2019: 515). Cyn archwilio'r dylanwad hwn, efallai ei bod yn werth nodi nad yw'n ymddangos bod rhai mathau o ddylanwadau byd-eang sy'n peri pryder sylweddol mewn mannau eraill i'w gweld i fod yn rhan o'r gwaith o lunio polisi yng Nghymru. Nid oes llawer o sôn, er enghraifft, am symudiad pobl a'r angen felly i baratoi athrawon sy'n barod i ymgysylltu â grwpiau amrywiol o fyfyrwyr (Paine *et al.*, 2017). Serch hynny, gellir gweld dylanwad rhai syniadau byd-eang yn glir, yn ogystal â rôl actorion polisi byd-eang – sefydliadau rhyngwladol pwerus, megis yr OECD, a ddyfynnir mewn ystod o wahanol ddogfennau polisi.

Mae Tabberer (2013), er enghraifft, yn dechrau drwy gyfeirio at yr hyn y mae'n ei alw'n 'Safonau o ansawdd byd-eang' (2013: 8) ac yn gosod yr adolygiad yn gadarn yng nghyd-destun yr ail adroddiad gan McKinsey (Barber a Mourshead, 2009) a chyfres o gyhoeddiadau'r OECD, gan ddyfynnu'n helaeth o grynodedb Andreas Schleicher yn y cyhoeddiad a olygwyd ganddo yn 2012. Mae'r adolygiad wedyn yn mynd ymlaen 'i fapio nodweddion unigryw HCA a datblygiad ehangach athrawon mewn systemau sy'n perfformio'n uchel' (2013: 10) cyn cynnwys dyfyniadau helaeth o gyhoeddiad arall gan yr OECD (Musset, 2010). Yn yr un modd mae *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015) yn dadlau dros newid yn y system addysg athrawon yng Nghymru yn seiliedig ar ganfyddiadau Adolygiad Tabberer, adroddiad blynyddol Estyn 2012–13 a'r adroddiad *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective* (2014). Mae Andreas Schleicher yn cyflwyno'r adroddiad hwn, gan nodi ei fod tynnu ar:

lessons from PISA, high performers and successful reformers in education, and on the research and analysis of key aspects of education policy in Wales undertaken by the OECD-Wales Review Team (2014: 3).

Yn yr un modd, mae cyhoeddiadau'r OECD yn cael eu dyfynnu ym *Meini prawf ar gyfer Achredu Rhaglenni Addysg Gychwynnol Athrawon yng*

Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2018) er mwyn darparu tystiolaeth bellach i gefnogi rhai o'r egwyddorion y seiliwyd y meini prawf achredu arnynt. Mae adroddiad Estyn (2018) *Y continuwm dysgu proffesiynol: mentora mewn addysg gychwynnol athrawon*, yn defnyddio cymariaethau rhyngwladol yr OECD i amlygu agweddau cadarnhaol 'prosesau dysgu yn seiliedig ar ymchwil' (2018: 5).

Y darlun cyffredinol felly yw un lle mae'r OECD yn ymddangos yn hynod ddylanwadol, er bod rhaid cydnabod mai un dylanwad yn unig yw hyn ymhlith eraill. Mae'r adroddiadau amrywiol a restrwyd uchod gan iddynt gael eu dyfynnu mewn cyhoeddiadau OECD hefyd yn tynnu ar ystod o ffynonellau eraill (er enghraifft Menter *et al.*, 2010; Darling-Hammond, 1999, yn Tabberer 2013; BERA-RSA, 2014 yn Furlong, 2015) er bod cyfeiriadau o'r fath yn fwy cyfyngedig ar y cyfan.

Pwy yw'r elít polisi a pha fuddiannau maent yn eu cynrychioli?

Er bod y diwygiadau yng Nghymru wedi cael eu gwneud drwy ymgynghori ag amrywiaeth o randdeiliaid â buddiant, gan gynnwys Estyn, y prifysgolion, arweinwyr ysgolion ac athrawon, yr undebau llafur ac ati, mae'n ymddangos bod y diwygiadau hyn wed cael eu hysgogi'n bennaf gan nifer o unigolion dylanwadol. I ryw raddau mae'r broses hon yn arwydd o'r ffordd y mae polisiâu addysg eraill yng Nghymru yn ystod y blynyddoedd diwethaf wedi cael eu llywio gan y model o adolygiad allanol a gynhelir gan arbenigwyr annibynnol – er enghraifft, yr adolygiad o asesu a gafodd ei gynnal gan Daugherty (2004). Mewn perthynas â diwygio addysg athrawon, fodd bynnag, ar wahân i weinidogion y llywodraeth a enwir, yr unigolyn allweddol yw John Furlong a benodwyd gan Lywodraeth Cymru, yn dilyn un o argymhellion Adolygiad Tabberer, i fod yn Ymgynghorydd Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon (HCA) dros Gymru. Furlong, a nododd y dewisiadau ar gyfer diwygio addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru yn *Addysgu Athrawon Yfory* (2015), oedd cadeirydd y Grŵp Achredu Addysg Athrawon a gynhyrchoedd y meini prawf newydd ar gyfer achredu, ac a wnaeth argymhellion i'r llywodraeth ar ôl cynnal y broses achredu ddilynol. Wrth fynd i'r afael â'r cwestiwn ynghylch pa fuddiannau a allai gael eu cynrychioli yma, mae'n werth ystyried bod Furlong yn ymchwilydd addysgol, yn bennaf oll, ac mai ei holl ymchwil ef sydd wedi cael ei gasglu ynghyd i lywio ei waith diweddar yng Nghymru. Er gwaethaf y swyddi blaenorol a fu ganddo, yn ogystal â'i waith ar rôl prifysgolion, mae'n gamgymeriad tybio ei fod yn cynrychioli'r sector prifysgolion yn

unig, gan ei fod hefyd wedi cynnal ymchwil helaeth i waith mentoriaid a rôl ysgolion, yn ogystal ag archwilio natur partneriaethau mewn addysg gychwynnol i athrawon. Ym mhob achos, mae'r gwaith hwn wedi mynd i'r afael ag ystod o gwestiynau cymhleth, er enghraifft:

1. pa sgiliau a gwybodaeth sydd ond yn gallu cael eu dysgu o brofiad uniongyrchol mewn ysgolion? (Furlong, Hirst, Pocklington a Miles, 1988; Furlong a Maynard, 1995);
2. pa fathau o wybodaeth y mae addysg uwch yn y sefyllfa orau i'w darparu? (Furlong, 2013b); a
3. sut rydym yn llunio rhaglenni addysg athrawon effeithiol? (Furlong *et al.*, 1996; Furlong *et al.*, 2000).

Yn ogystal, gellir gweld dylanwad ei waith fel Cadeirydd Ymchwiliad BERA/RSA yn cael ei adlewyrchu yn y diwygiadau yng Nghymru, yn enwedig y galw am ddatblygu llythrennedd ymchwil athrawon. Byddai dylanwad y corff hwn o ymchwil ar y diwygiadau yng Nghymru yn ymddangos fel pe bai'n awgrymu mai buddiannau addysg athrawon a'r proffesiwn addysgu yn fwy cyffredinol sy'n cael eu gwasanaethu, yn hytrach nag unrhyw bersbectif gwleidyddol penodol.

Dylid nodi, fodd bynnag, nad yw *Addysgu Athrawon Yfory* a'r meini prawf achredu dilynol yn cynrychioli barn un person yn unig. Mae'r adroddiad yn nodi bod pob cam o'r broses adolygu wedi'i seilio ar ymgynghori helaeth gyda rhanddeiliaid priodol, gan gynnwys y rhai sy'n ymwneud â'r sector hyfforddiant athrawon; athrawon ysgol ac arweinwyr ysgolion; Estyn; staff prifysgolion; y rhai o fewn y Consortia Rhanbarthol yng Nghymru, ac aelodau o gyrff cenedlaethol priodol.

Yn olaf, mae Estyn hefyd wedi chwarae rhan sylweddol yn y gwaith o ddiwygio polisi addysg athrawon, yn enwedig o ran amlygu'r angen am newid drwy ei gyhoeddiadau ei hun (gweler, er enghraifft, Estyn, 2018) a thrwy'r dylanwad a gaiff wrth bennu'r fframwaith ar gyfer arolygu rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru (Estyn, 2015; 2019). Dylid nodi, fodd bynnag, fod Estyn, yn ei dro, hefyd wedi bod yn destun ei adolygiad annibynnol ei hun (Donaldson, 2018).

Pa grwpiau â buddiant eraill sy'n ceisio dylanwadu ar bolisi, a sut?

Er bod dylanwadau rhyngwladol a chenedlaethol yn amlwg ar waith wrth lunio polisi addysg athrawon yng Nghymru, mae dwy ffynhonnell bosibl o ddylanwad yn nodedig oherwydd eu habsenoldeb. Yn gyntaf, nid oes

safbwynt ideolegol diffiniol wedi ei gymryd gan Lywodraeth Cymru dros gyfnod y diwygio, yn wahanol iawn i'r ffordd y mae newid yn Lloegr dros y blynyddoedd diwethaf wedi cael ei yrru gan yr Adran Addysg. Yma, adlewyrchir ideoleg wahanol yn glir yn y dogfennau polisi a ddaeth i'r amlwg yn nyddiau cynnar y llywodraeth glymblaid, gan gynnwys *The Importance of Teaching* (DfE 2010) ac roedd y ddwy ddogfen bolisi ddilynol yn ymwneud yn benodol â diwygio addysg athrawon mewn modd radical (DfE, 2011a; DfE 2011b). Yn ail, yng Nghymru, ymddengys nad yw'r darparwyr addysg gychwynnol i athrawon eu hunain wedi cael fawr ddim dylanwad o ran diwygio polisi. Yn yr achos hwn, mae eu hegor yn fwy cyson â phatrwm y diwygio mewn llawer o wledydd eraill, lle y gellir ystyried bod 'lefel galluedd proffesiynol' athrawon ac addysgwyr athrawon yn gymesur â lefel yr ymddiriedaeth y mae cymdeithas a/neu wleidyddion yn ei phriodoli iddynt (Menter, 2019: 275).

Cyd-destun cynhyrchu testun polisi

Yma eto mae dylanwad yr OECD yn amlwg. Yn sail i'r angen canfyddedig am ddiwygio addysg athrawon yng Nghymru dros y degawd diwethaf bu pryder ehangach am ansawdd addysg yng ngoleuni perfformiad y wlad mewn profion PISA olynol. Nid oedd adolygiad blaenorol o addysg athrawon ar y pryd (Furlong *et al.*, 2006) wedi tynnu sylw at faterion penodol yn ymwneud ag ansawdd a fyddai'n arwain at unrhyw bryder sylweddol. Er bod yr adolygiad yn cydnabod barn Estyn nad oedd digon o ddarpariaeth 'o'r safon orau', nododd hefyd y canfyddiad bod 'ansawdd y ddarpariaeth AGA bresennol yng Nghymru yn dda' (2006: 12). Awgrymodd fod angen mynd i'r afael ag ansawdd yn gyffredinol drwy bartneriaeth, staffio a nifer yr ysgolion dan sylw, a chyfeiriodd yn bennaf at yr angen am ddiwygio strwythurol, a ddigwyddodd ar ôl hynny. Ar y pryd, roedd nifer yr athrawon a oedd yn cael eu hyfforddi yn uwch na nifer yr athrawon newydd gymhwyso yr oedd eu hangen yng Nghymru ac roedd yr adolygiad yn argymhell gostyngiad yn nifer y myfyrwyr ac aildrefnu'r ddarpariaeth yn genedlaethol er mwyn cynnig llai o ysgolion addysg rhanbarthol. Mae testunau polisi ers 2010, fodd bynnag, wedi canolbwyntio ar yr angen i wella sefyllfa Cymru mewn cymariaethau rhyngwladol, megis tablau PISA, drwy ddiwygio'r cwricwlwm ysgol a pharatoi athrawon newydd. Fel y nodwyd uchod, mae'r broses o gyflawni hyn wedi bod yn seiliedig ar adolygiadau a gynhaliwyd gan arbenigwyr gwadd allanol, wedi'u dilyn gan y llywodraeth yn derbyn (bron yn gyfan gwbl) yr argymhellion a wnaed.

Beth yw disgysiaau amlycaf y testun polisi?

Mae nifer o ddisgysiaau gwahanol, sy'n gysylltiedig â'r maes, yn amlwg yn y dogfennau diwygio polisi, ond gyda lefel gymharol uchel o gysondeb ar draws pob un ohonynt. Yn gyntaf, ac yn gyffredin i ddogfennau polisi o sawl awdurdodaeth ledled y byd dros y degawd diwethaf, y mae'r ymdriniaeth o gymhariaeth ryngwladol (Mayer *et al.*, 2019). Mae dylanwad sefydliadau rhyngwladol fel yr OECD ym maes ffurfio polisi, fel y nodwyd uchod, yn cael ei adlewyrchu'n anochel yn y modd y mae'r dogfennau polisi eu hunain yn cael eu trafod ac adlewyrchir hyn yn arbennig o gryf yn Adolygiad Tabberer (2013), lle mae cymariaethau o'r fath yn amlwg yn flaengar wrth i'r achos gael ei wneud dros yr hyn a ystyrir yn ddiwygio mawr ei angen:

... wedi gweld canlyniadau siomedig mewn asesiadau rhyngwladol o berfformiad myfyrwyr (2013: 7).

O ystyried cyd-destun diwygio ysgolion yn ehangach yng Nghymru, mae'n rhesymol gosod arfer HCA cyfredol yn erbyn meincnod ansawdd rhyngwladol. (2013: 8).

... mae'n bosib cynllunio nodweddion nodedig HCA a datblygiad ehangach athrawon mewn systemau sy'n perfformio'n uchel. (2013: 9).

Dengys y dystiolaeth oddi wrth arolygu a hunanwerthuso nad yw darpariaeth HCA yng Nghymru yn cyrraedd y safonau a osodir gan berfformwyr uchaf y byd. (2013: 14).

Yn ail, ac unwaith eto bron yn anochel, o ystyried cyd-destun cymariaethau o'r fath, ceir trafodaeth ar y cychwyn o annigonolrwydd a/neu ddiffyg sy'n rhedeg drwy lawer o'r dogfennau polisi:

Digonol yw safon HCA yng Nghymru ar hyn o bryd, a dim gwell. (Tabberer, 2013: 14).

Gallai HCA fod yn well. Ac i helpu codi safonau ledled Cymru, mae angen iddo fod yn well o lawer. (Tabberer, 2013: 14).

... fod yna gonsensws eang nad yw hi, er gwaethaf rhai cryfderau yn y ddarpariaeth gyfredol, yn ddigon uchel ei safon i ateb anghenion Cymru nawr nac yn y dyfodol. (Furlong, 2015: 5).

Yn drydydd, ar ôl nodi'r prif faterion a'r hyn sy'n ofynnol er mwyn mynd i'r afael â'r problemau canfyddedig, ceir ymdriniaeth o weledigaeth newydd ar gyfer y dyfodol, sy'n cyd-fynd yn agos â'r weledigaeth ehangach ar gyfer addysg yng Nghymru. Mae hyn yn arbennig o amlwg yng

nghyhoeddiadau Llywodraeth Cymru gan ei fod yn ymateb i argymhellion yr amrywiol adolygiadau. Mae'r ddogfen Meini Prawf Achredu yn cynnwys adran gyfan ar 'weledigaeth', ac adlewyrchir hyn yn gryf mewn manau eraill:

O addysg gychwynnol athrawon, i mewn i'r ystafell ddosbarth, ac i ddysgu proffesiynol gydol gyrfa, mae ein dull gweithredu cenedlaethol yn canolbwyntio ar sicrhau a datblygu ymhellach broffesiwn addysgu o safon uchel. (Williams, 2017, datganiad ar-lein).

... Rydym yn croesawu'r argymhellion hyn ar gyfer ysgolion gan eu bod yn cyd-fynd â'n disgwyliadau ein hunain ac yn adlewyrchu ein gweledigaeth ar gyfer addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru

(Llywodraeth Cymru, 2018)

Fodd bynnag, yr hyn nad sydd yn amlwg yn y drafodaeth yng Nghymru yw iaith marchnadeiddio ac arallgyfeirio llwybrau. Nid yw Cymru wedi dilyn y tueddiadau polisi a welir mewn gwledydd eraill fel Lloegr, Hong Kong a'r Unol Daleithiau, sef datblygu 'llwybrau a yrrir gan y farchnad' lle y gall darpar athrawon 'ddewis o blith llu o ddewisiadau eraill' (Darling-Hammond a Lieberman, 2012: 153). Ymdrinnir â'r mater yn *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015), lle mae'n amlwg nad yw arallgyfeirio llwybrau yn rhan o'r agenda bolisi.

Mae'r prifysgolion yng Nghymru yn dal yn ganolog i ddarpariaeth addysg gychwynnol athrawon. Yn wahanol i Loegr neu rai o daleithiau'r Unol Daleithiau, nid yw'n ymddangos bod fawr o awydd symud i ffwrdd oddi wrth ddarpariaeth sy'n cael ei harwain gan y prifysgolion. Er eu bod yn bwysig yn eu ffyrdd eu hunain, bach iawn o hyd yw'r llwybrau sydd wedi'u seilio ar gyflogaeth (GTP a Teach First), o'u cymharu â'r niferoedd sy'n ymrestru ar gyrsiau o dan arweiniad y prifysgolion. Mewn rhai ffyrdd, does dim syndod yn hyn. Mae gan brifysgolion Cymru draddodiad cryf iawn o ymwneud ag addysg athrawon (2015: 15).

Elfen arall sy'n bresennol i raddau cyfyngedig yn y drafodaeth, ac yn sicrhob ei nodi fel thema amlwg, yw cyfeirio at faterion tegwch a chyfiawnder cymdeithasol o fewn addysg athrawon. Mae Cochran-Smith *et al.* (2017) yn dadlau bod angen i'r hyn a elwir yn 'atebolrwydd democrataidd' mewn addysg athrawon fod yn seiliedig ar syniadau o 'degwch cryf' sy'n cydnabod:

... the societal and educational systems and structures that produce and reproduce inequality but also acknowledges teachers' and teacher educators' roles in challenging these. (2017: 83).

Dangoswyd hefyd fod 'athrawon yng Nghymru yn gyffredinol yn croesawu polisiau sydd ag elfen gref o gyfiawnder cymdeithasol' (Grigg, 2016), ond nid yw Adolygiad Tabberer nac *Addysgu Athrawon Yfory* yn cyfeirio at degwch na chyfiawnder cymdeithasol, er bod y meini prawf ar gyfer achredu yn sôn am degwch mewn dwy ffordd benodol. Yn gyntaf, wrth ei gwneud hi'n ofynnol i bob rhaglen AGA gydymffurfio â deddfwriaeth anabledd y DU gyfan, ac yn ail, wrth nodi y dylai 'astudiaethau proffesiynol ac addysgeg' o fewn unrhyw raglen achrededig alluogi athrawon dan hyfforddiant i ddatblygu eu gwybodaeth, eu sgiliau a'u dealltwriaeth mewn perthynas â:

1. diwallu anghenion disgyblion o gefndiroedd diwylliannol, ieithyddol, crefyddol ac economaidd gymdeithasol amrywiol i sicrhau tegwch; a
2. diwallu anghenion disgyblion gydag anghenion dysgu ychwanegol neu anghenion arbennig eraill i sicrhau tegwch (Llywodraeth Cymru, 2017a: 21).

Yr hyn yr ydym yn ei weld yn y dogfennau polisi, fodd bynnag, o ran materion tegwch ehangach, yw ffocws ar yr iaith Gymraeg a'r honiad clir yn y meini prawf y bydd y proffesiwn addysgu yn chwarae rôl allweddol o ran sicrhau bod y Gymraeg yn parhau i oroesi a thyfu (Llywodraeth Cymru, 2017a: 18). Mae'n ddealladwy bod y polisi hwn yn gyson â nod Llywodraeth Cymru o 'sicrhau y bydd pob dysgwr yn gallu siarad yr iaith pan fyddant yn gadael yr ysgol' (Llywodraeth Cymru, 2017c: 18).

Pa faterion sy'n ganolbwynt i'r polisi?

Yn ogystal â'r ffocws ar wella ansawdd a drafodwyd uchod, efallai y byddai modd rhagweld un mater allweddol a gafodd ei nodi drwy gydol y dogfennau adolygu polisi: y berthynas rhwng theori ac ymarfer mewn addysg athrawon. Mae Tabberer (2013) yn sôn am 'yr anawsterau y bydd darparwyr HCA yn eu hwynebu wrth gydbwysu theori ac ymarfer' (2013: 15) ac mae Estyn, yn ei adroddiad diweddar ar fentora mewn ysgolion, a gyhoeddwyd cyn rhoi'r rhaglenni HCA sydd newydd eu hachredu ar waith, yn nodi pryderon parhaus:

Ar hyn o bryd, nid oes digon o gysylltiadau rhwng yr agweddau yn y brifysgol ac yn yr ysgol ar raglenni addysg gychwynnol athrawon, ac nid oes digon o gyfleoedd i fyfyrwyr gysylltu theori addysgol ag arfer addysgu. (2018: 7).

Mae Furlong (2015) yn pwysu ar yr Ymchwiliad BERA-RSA (2014) i ddadlau dros feithrin:

cysylltiadau cryf rhwng theori ac ymarfer, mewn ffordd sy'n helpu'r myfyrwyr i ddeall ac i ystyried y cysylltiadau rhwng theorïau addysg ac arferion yr ystafell ddosbarth (2015: 8).

Mae'r ymagwedd hon yn cael ei hadlewyrchu yn y meini prawf achredu sy'n cyfeirio'n helaeth at y gwahanol fathau o wybodaeth y mae'n rhaid i athrawon dan hyfforddiant eu defnyddio, er enghraifft:

Dylai astudiaethau profesiynol ac addysgeg ddefnyddio damcaniaethau, ymchwil a phrofiad uniongyrchol athrawon dan hyfforddiant mewn ysgolion i ddatblygu eu gwybodaeth, eu dealltwriaeth a'u sgiliau ymarferol (2015: 21).

Mae datblygu llythrennedd ymchwil athrawon yn fater cysylltiedig ac yn sail i ddatblygu polisi drwyddi draw. Mae Furlong (2015) yn bendant ynghylch yr angen i gymhwyso canfyddiadau Ymchwiliad BERA-RSA (2014) i'r cyd-destun Cymreig ac mae'r pwyslais ar yr angen i ddatblygu llythrennedd ymchwil fel rhan o unrhyw raglen addysg athrawon yn treiddio i'r holl ddogfennaeth bolisi ddilynol. Er mwyn ehangu'r agenda hwn, comisiynodd Llywodraeth Cymru academyddion ym Mhrifysgol Sheffield Hallam i lunio 'adnodd gwella ansawdd ... i gefnogi partneriaethau AGA i fodloni meini prawf achredu AGA' (Llywodraeth Cymru, 2017b: 2). Mae'r cyflwyniad i'r ddogfen hon yn cadarnhau rôl ganolog ymarfer sy'n seiliedig ar ymchwil yn y diwygiadau yng Nghymru.

Mae'r modd y bwriedir i integreiddio'r rhaglen gael ei gyflawni yn ffurfio ail ffocws clir y diwygiadau polisi – sef datblygu partneriaethau addysg athrawon. Mae partneriaeth wedi cael ei nodi fel elfen ganolog o ansawdd ym maes addysg athrawon (Bills *et al.*, 2008; Mutton *et al.*, 2018) ac mae'r meini prawf achredu yn cefnogi'r math o weithio mewn partneriaeth y mae Llywodraeth Cymru o'r farn y bydd yn arwain at integreiddio rhaglenni'n effeithiol. Mae'r meini prawf yn ei gwneud hi'n glir fod yna hefyd:

oblygiadau ar gyfer cynllunio ar y cyd. Dim ond os ydy prifysgolion a grŵp o 'ysgolion partneriaeth arweiniol' yn cymryd rhan ar y cyd wrth gynllunio'r rhaglen yn ei chyfanrwydd y gellir cael y cydlynid sydd ei angen. Yn olaf, mae angen atebolrwydd ar y cyd. Os yw addysg athrawon gwirioneddol gydweithredol i'w gyflawni, yna rhaid i'r 'Partneriaeth' – SAU ynghyd â phob ysgolartner – gymryd cyfrifoldeb ar y cyd am eu cyfraniadau at y rhaglen (Llywodraeth Cymru, 2017a: 5).

Gellir gweld dylanwad ymchwil blaenorol ar bartneriaeth, yn enwedig yr hyn a gafodd ei wneud ddau ddegawd yn ôl gan John Furlong, fel sail i'r egwyddorion sy'n sylfaen i'r diwygiadau yng Nghymru. Nodwyd y syniad o 'bartneriaeth gydweithredol' yn gyntaf gan brosiect Modes of Teacher Education (MOTE) (Furlong *et al.*, 1996; Furlong *et al.*, 2000) fel un o'r modelau 'delfrydol–nodweddiadol' ond ni chanfu'r ymchwilwyr fawr ddim tystiolaeth o fodel o'r fath ar waith er gwaethaf y rhethreg ehangach yn ei gylch. Mae'n werth dyfynnu yma'n llawn esboniad yr ymchwilwyr o'r hyn y mae 'model cydweithredol' yn ei olygu, gan fod hyn yn dangos llawer o elfennau allweddol y model sy'n dod i'r amlwg yng Nghymru:

[A]t the heart of this model is the commitment to develop a training programme where students are exposed to different forms of educational knowledge, some of which come from school, some of which come from HE or elsewhere. Teachers are seen as having an equally legitimate but perhaps different body of professional knowledge from those in higher education. Students are expected and encouraged to use what they learn in school to critique what they learn within the HEI and vice versa. It is through this dialectic that they are expected to build up their own body of professional knowledge. For the model to succeed, teachers and lecturers need opportunities to work and plan together on a regular basis; such on-going collaboration is essential if they are to develop a programme of work for the student that is integrated between the HEI and the school. (Furlong *et al.*, 1996: 44).

A oes anghysondebau a gwrthddywediadau yn nhestun y polisi?

Yn gyffredinol, mae'r ffordd y mae polisi addysg athrawon wedi'i ail-ffurfweddu yng Nghymru wedi dangos lefel uchel o gysondeb ar draws y testunau polisi gwahanol, yn ogystal â chytundeb ynghylch y camau sydd angen eu cymryd i sicrhau'r gwelliant a ddymunir. Mae'r rhain yn cynnwys: yr angen am well trefniadau partneriaeth rhwng prifysgolion ac ysgolion; mwy o ffocws ar brosesau dysgu proffesiynol ac, yn benodol, datblygu modelau o ymarfer clinigol sy'n seiliedig ar ymchwil; datblygu mwy o allu ymchwil ar draws darparwyr addysg athrawon yng Nghymru; cyflwyno safonau proffesiynol newydd ar gyfer statws athro cymwysedig; adolygiad o rôl Estyn yn y gwaith o arolygu rhaglenni addysg athrawon; a chydweddu agos rhwng addysg athrawon a diwygiadau diweddar i'r cwricwlwm yng Nghymru.

Cyd-destun ymarfer/effeithiau

Pa mor agored yw'r polisi i gael ei ddehongli gan ymarferwyr?

Er bod darparwyr addysg athrawon unigol wedi cael yr ymreolaeth i ddyfeisio eu rhaglenni addysg athrawon eu hunain, bu'n rhaid i gynigion cychwynnol ar gyfer y rhaglenni hyn fodloni Meini Prawf Llywodraeth Cymru ar gyfer Achredu ac maent wedi bod yn destun proses graffu drylwyr cyn i achrediad gael ei ddyfarnu, ac nid yw pob darparwr a gyflwynodd raglenni wedi llwyddo yn y lle cyntaf. Law yn llaw â'r meini prawf hyn, ceir safonau statudol newydd ar gyfer statws athro cymwysedig yng Nghymru a bydd ansawdd y ddarpariaeth yn parhau i gael ei fonitro gan Estyn, gyda chylch gwaith diwygiedig. Mae'r ymagwedd gyffredinol felly wedi'i datblygu drwy'r hyn y gellid ei ystyried yn strategaeth 'o'r brig i'r bôn', y gellir ei chymharu â'r ymagwedd mewn rhannau eraill o'r DU yn ogystal ag yn rhyngwladol.

Pa brosesau a ddefnyddir i roi'r polisi ar waith a pham?

O fewn y model hwn o'r pen i'r gwaelod cafwyd patrwm clir o adolygu, argymhellion a'r gweithredu dilynol, gyda thrywydd polisi yr un mor glir a, gellid dadlau, rhesymegol. Cytunwyd ar holl argymhellion Adolygiad Tabberer mewn egwyddor, ac aeth John Furlong, fel cynghorydd cenedlaethol HCA, ymlaen wedyn i gynnal adolygiad pellach, a gyflwynodd nifer o opsiynau i Lywodraeth Cymru. Yr opsiwn a argymhellwyd gan Furlong oedd bod y llywodraeth yn bwrw ymlaen â'i pholisiau diwygio addysg ehangach ac yn eu hintegreiddio. Roedd y polisïau ehangach hyn yn cynnwys diwygio'r cwricwlwm ysgol yn helaeth, yn dilyn adolygiad Donaldson o'r cwricwlwm ac asesu yng Nghymru (Donaldson, 2015). Yna daw addysg gychwynnol i athrawon yn rhan annatod o 'genhadaeth' a 'gweledigaeth' ehangach y llywodraeth ar gyfer y dyfodol (Llywodraeth Cymru, 2017c). Mae'r strategaeth ehangach hon yn gyson ag argymhellion adolygiad yr OECD o addysg yng Nghymru (2014) sydd hefyd wedi bod yn ddylanwadol wrth lywio datblygiad polisi dilynol. Yn 2017 rhoddwyd y cyfrifoldeb statudol i Gyngor y Gweithlu Addysg (CGA), a sefydlwyd gan Lywodraeth Cymru yn 2014, i achredu rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon a chydymffurfiaeth monitro yn erbyn y meini prawf, gyda'r pŵer hefyd i dynnu achrediad yn ôl lle bo hynny'n briodol. Ar ôl i geisiadau gael eu cyflwyno, bu proses achredu pedwar cam, a oedd yn cynnwys adolygiad o'r ceisiadau, 'ymweliad safle partneriaeth' gan y bwrdd achredu,

cyfarfodydd darparwyr unigol ar wahân, a hysbysiad o'r penderfyniad (CGA, 2017). Yn achos yr olaf, rhoddwyd cymeradwyaeth interim ond gyda rhagor o amodau i'w cyflawni.

Dyfarnwyd achrediad i bedair partneriaeth ar gyfer rhaglenni yn cychwyn ym mis Medi 2019: Partneriaeth AGA Aberystwyth; CaBan – Partneriaeth Caer/Bangor Gogledd Cymru; Partneriaeth Caerdydd; Partneriaeth Dysgu Proffesiynol yr Athrofa.¹ Achredwyd dwy bartneriaeth wedi hynny ar gyfer rhaglenni yn dechrau yn 2020 (Partneriaeth AGA Prifysgol De Cymru; Partneriaeth Ysgolion Prifysgol Abertawe). Pan gyhoeddwyd y penderfyniadau terfynol, dywedodd John Furlong:

cynhaliwyd y broses achredu mewn ffordd agored, deg a thrylwyr. Mae'n amlwg, o ganlyniad i'r newidiadau i'r ddarpariaeth sydd bellach ar y gweill, y bydd gan Gymru sector AGA y gall fod yn falch ohono yn fuan; sector sy'n gallu darparu'r athrawon newydd o safon uchel sydd eu hangen arnom ar gyfer ein plant a'n pobl ifanc, yn awr ac yn y dyfodol. (Cyngor y Gweithlu Addysg 2018: cyhoeddiad ar-lein).

Felly, cafodd y broses ei chynnal i raddau helaeth mewn model o'r brig i'r bôn, lle'r oedd meini prawf yn cael eu datblygu gan Lywodraeth Cymru ac yna'n cael eu defnyddio gyda phob cais am achrediad, gan ddefnyddio'r un broses asesu. O ystyried maint cyffredinol y ddarpariaeth AGA yng Nghymru, roedd hi'n bosibl cynnal cysondeb ar draws y wlad gyfan drwy gael un bwrdd achredu a oedd yn gallu ystyried yr holl geisiadau a chynnal yr ymweliadau safle. Mae'n anodd dychmygu sut y gellid cyflawni cysondeb o'r fath ar raddfa fwy.

A oes datgysylltu rhwng y bwriad polisi gwreiddiol a'r arferion dilynol – ac os felly, pam?

Mae'n rhy gynnar i ddweud yn union sut mae polisi addysg athrawon yng Nghymru ar y lefel facro (cenedlaethol) yn cael ei osod mewn cyd-destun ar y lefel ganolradd (sefydliadol), o ran manylebau rhaglenni newydd o fewn y partneriaethau achrededig a'r ffordd y caiff y rhain eu gweithredu'n ymarferol o'r flwyddyn academaidd 2019–20 ymlaen. Nid yw manylion y rhaglen ar gael yn gyhoeddus ond o'r wybodaeth sydd eisoes wedi'i chyhoeddi ar wefannau partneriaethau AGA, mae'n bosib dirnad y ffordd y mae rhaglenni newydd yn bwriadu gweithredu. Ni ellir gwneud dadansoddiad terfynol ar hyn o bryd gan fod rhai tudalennau gwe partneriaethau yn cynnwys manylion penodol am gynnwys y cwrs tra bo eraill yn darparu

manyllion cyffredinol yn unig am natur eang y rhaglen, ond mae'n bosibl, serch hynny, i ddatblygu rhai sylwadau cychwynnol.

Fel sydd i'w ddisgwyl mewn dogfennau sydd ar gael i'r cyhoedd, mae pob un o'r rhaglenni yn nodi dylanwad y meini prawf achredu yn glir yn ei egwyddorion sylfaenol, er enghraifft:

Our teaching philosophy is one of engaging our student teachers in lively debate and active learning that develops your critical thinking and engagement. This will prepare you to be a research-informed and research-active teacher, ready to make a difference to young people's lives. (gwefan Partneriaeth Yr Athrofa).²

Together with your fellow students on the primary and other secondary programmes, you will study the principles of effective pedagogy, assessment, lesson and curriculum planning. You will participate actively in learning, contributing to seminars, delivering presentations and engaging critically with research. (gwefan Partneriaeth AGA Aberystwyth).³

The methods used emphasise and facilitate student teachers' critical development skills, and cohere around the integration of research and enquiry, practice and theory. (gwefan Partneriaeth Caerdydd).⁴

Mae pob un o'r darparwyr achrededig – ac mae mwy o fanyllion ar gael amdanynt – yn cadarnhau pa mor ganolog yw ymchwil yn eu rhaglenni addysg athrawon unigol (cynradd ac uwchradd, ac ar lefel Baglor neu ôl-raddedig). Mae rhaglenni CaBan – Partneriaeth Caer/Bangor Gogledd Cymru, er enghraifft – i gyd yn cynnwys modiwlau ar 'addysgu seiliedig ar ymchwil', sy'n cael eu cyflwyno gyda'r datganiadau pwrpas canlynol:

Bydd cynnwys a dull cyflwyno'r modiwl yn eich annog i wneud adolygiad beirniadol uwch o bwysigrwydd bod yn ddefnyddwyr ymchwil ac i ddadansoddi, cyfodod ac adfyfrio'n feirniadol ar y sbectrwm ymchwil sy'n goleuo ymarfer addysgu. Rydym yn eich annog hefyd i gynnig gwerthusiad beirniadol uwch o ymchwil sy'n seiliedig ar ymarfer neu ymchwil agos at ymarfer. Bydd y modiwl yn datblygu gwybodaeth uwch am ysgolheictod athrawon ac effaith hirdymor cymryd rhan mewn ymchwil ar eu datblygiad proffesiynol personol a'r hyn mae'n ei olygu i fod yn athro sy'n wybodus o ran ymchwil. Bydd y modiwl yn annog meistrolaeth uwch o'r hyn y mae'n ei olygu i ddatblygu 'diwylliant ymholi' o fewn systemau ysgolion hunan-wella, ysgolion fel sefydliadau dysgu, a phwysigrwydd datblygu Cymunedau Dysgu Proffesiynol a chymryd rhan ynddynt. (gwefan Partneriaeth CaBan – Caer/Bangor Gogledd Cymru).⁵

Ar lefel gweithredu polisi, o ran dyluniad y rhaglenni newydd mae'n ymddangos bod cydlynid, ond mae hynny i'w ddisgwyl gan fod angen ysgrifennu manylebau rhaglen drafft er mwyn bodloni'r meini prawf

achredu. Yr hyn a fydd yn ddi-ddorol, ac yn ffocws ar gyfer ymchwil yn y dyfodol, yw'r ffordd y gall rhaglenni newydd, dros amser, gyflawni'r nodau uchelgeisiol hyn ac enghreifftio newid mewn ymagweddau at addysg gychwynnol i athrawon.

Trafodaeth

Wrth fyfyrio ar yr ystod o ganfyddiadau a ddatgelwyd gan y dadansoddiad 'deinamig' hwn o bolisi ar y lefelau macro, canolradd a micro, mae'n berthnasol dychwelyd at waith Marilyn Cochran-Smith, a dynnodd sylw yn gyntaf, rhyw bymtheg mlynedd yn ôl, at y ffordd y mae addysg athrawon wedi dod i gael ei fframio fel 'problem polisi' (Cochran-Smith, 2005). Wrth gymhwyso'r disgrifiad hwn i drafodaethau polisi, roedd hi'n amlwg yn canolbwyntio ei sylw ar gyd-destun cynhyrchu testun, gan dynnu sylw at y llinell resymu a oedd yn sail i'r drafodaeth a goblygiadau fframio addysg athrawon fel hyn. Gweithiodd y cyntaf yn sgil pryderon am ddeilliannau disgyblion i honni bod yn rhaid bod *problem* gydag ansawdd athrawon ac yn ehangach gydag ansawdd y paratoi a gafodd yr athrawon. Roedd yr olaf – sef fframio addysg athrawon fel problem *bolisi* – yn canolbwyntio'r sylw ar yr hyn y gallai llunwyr polisi, yn hytrach na rhanddeiliaid eraill, ei wneud i fynd i'r afael â'r mater: yn ceisio canfod 'which of its broad parameters that can be controlled by policymakers is most likely to enhance teacher quality and thus have a positive impact on desired school outcomes' (Cochran-Smith, 2005: 4).

Mewn archwiliad mwy diweddar o gyd-destunau penodol yn yr Unol Daleithiau (yn benodol, gwaith Ysgolion Addysg i Raddedigion newydd), estynnodd Cochran-Smith (2019) ei dadansoddiad, gan awgrymu y gallai'r syniad o addysg athrawon fel 'problem polisi' gael ei weld fel rhywbeth sy'n cwmpasu nid un, ond tri math o broblem: problem rheoleiddio (nodi'r paramedrau y gellir eu newid a'u haddasu'n briodol); problem o ran atebolrwydd (dal ymarferwyr yn gyfrifol am y deilliannau); a'r broblem oesol o'r bwll rhwng theori ac ymarfer. Mae archwilio'r ffyrdd y mae pob un o'r problemau polisi hyn wedi'u fframio a'u trin yng nghyd-destun dylanwad a chynhyrchu testun yn dangos yr ymagwedd hynod unigryw sydd wedi'i mabwysiadu yng Nghymru ac yn helpu i nodi rhai o'r heriau allweddol a allai ddod yn y dyfodol yng nghyd-destun ymarfer.

Problem rheoleiddio

O fewn cyd-destunau dylanwad a chynhyrchu testun, gellir ystyried bod Cymru yn agored i'r un math o ddylanwadau rhyngwladol a arweiniodd mewn mannau eraill at fframio addysg athrawon fel 'problem bolisi'. Fel y dangosir uchod, roedd Adolygiad Tabberer (2013) yn cyfeirio'n aml at 'ganlyniadau siomedig' asesiadau rhyngwladol o berfformiad myfyrwyr ac yn mynnu y byddai codi safonau ledled Cymru yn golygu bod angen i'r gwaith cychwynnol o baratoi athrawon fod yn 'well o lawer' (2013: 14). Mae penodi John Furlong yn Gyngorydd Cymru ar gyfer Hyfforddiant ac Addysg Gychwynnol i Athrawon a'r broses a arweiniodd i sefydlu meini prawf newydd ar gyfer achredu ar draws y system yn cynrychioli cefnogaeth bendant i'r dybiaeth y gall llunwyr polisiâu gael dylanwad sylweddol drwy eu grym i addasu a diffinio'r paramedrau y mae addysg athrawon yn eu defnyddio.

O ran yr addasiadau penodol a gynigiwyd ac a fabwysiadwyd wrth lunio'r meini prawf achredu newydd, mae'n llawn mor amlwg bod Cymru wedi croesawu'r defnydd o safonau fel ffordd o wella ansawdd. Yr hyn sy'n nodedig, fodd bynnag, yw'r ffaith bod y Llywodraeth wedi dewis cymhwyso'r safonau hyn nid yn unig i *gynnyrch* rhaglenni addysg athrawon – drwy nodi'r 'gwerthoedd, y wybodaeth, y sgiliau a'r agweddau' (Llywodraeth Cymru, 2017a: 19) y dylai athrawon newydd gymhwyso fod wedi eu datblygu – ond hefyd i natur a strwythur y rhaglenni hyn, fel yr adlewyrchir yn yr arbenigedd penodol y mae disgwyl i bob partner ei gyfrannu a'r ffyrdd y disgwylir iddynt gydweithio â'i gilydd. Er bod gwledydd eraill, gan gynnwys Lloegr, wedi gweld croestynnu ffyrnig rhwng dadreoleiddio a phroffesiynoli, mae penodi Furlong, Athro Emeritws mewn Addysg, wedi dangos yn glir iawn ymrwymiad i addysg *broffesiynol* ar gyfer pob newydd-ddyfodiad yn hytrach na chymeradwyo llwybrau *hyfforddi* newydd amrywiol sy'n seiliedig ar gyflogaeth sydd wedi nodweddu ymagweddau seiliedig ar y farchnad mewn mannau eraill.

Problem o ran atebolrwydd

Mae natur unigryw y llwybr polisi yng Nghymru hefyd yn cael ei adlewyrchu yn y ffordd y mae materion atebolrwydd wedi cael sylw yn y broses ddiwygio. Er nad oes amheuaeth am yr angen am atebolrwydd o fewn y system, ychydig o bwyslais sydd yn y drafodaeth bolisi ar yr angen am fesurau deilliannau ar ffurf data asesu disgyblion, neu ddata deilliannau ar gyfer athrawon dan hyfforddiant, er mwyn pennu ansawdd y ddarpariaeth.

Mae'n amlwg na fyddai angen data o'r fath ar *gychwyn* unrhyw raglen newydd, ond mae'r pryderon cyson sydd wedi llywio cynllun y broses achredu yn canolbwyntio yn eu hanfod ar allu'r darparwyr tebygol i gynnig y mathau gwahanol o gyfleoedd dysgu – yn 'addysg broffesiynol o ansawdd uchel sy'n fanwl yn ymarferol ac yn her ddeallusol ar yr un pryd' (Llywodraeth Cymru 2017a: 4) – y mae eu hangen ar addysg broffesiynol. Mae'r ffordd y mae'r broses wedi cael ei chynllunio, gydag achrediad dros dro yn amodol ar wiriadau pellach ar i ba raddau y mae ysgolion a'uartneriaid prifysgol yn y maes hwn wedi mynd ymlaen i gyflawni eu hymrwymiaidau i feithrin gallu a datblyguartneriaid, hefyd yn ei natur y rhaglenni sy'n cael eu cynnig ac ar arbenigedd y rheini yn yr ysgol a'r brifysgol sy'n cyfrannu atynt. Yn fwy radical fyth efallai yw'r ffordd y bydd ysgolion *ynghyd* â phrifysgolion yn cael eu dwyn i gyfrif am ansawdd eu darpariaeth drwy'r gyfundrefn arolygu.

Problem ymarfer-theori

Wrth bwysleisio cyfraniadau hanfodol ac unigryw y ddau bartner i addysg gychwynnol i athrawon, mae'r polisi a fabwysiadwyd yng Nghymru nid yn unig wedi gwrthod atebion amlwg i'r broblem theori-ymarfer sy'n gweithredu drwy leihau neu ddileu'r damcaniaethol; mae wedi mynnu bod ymgysylltiad *parhaus* athrawon â theori – fel y mynegir drwy ymgysylltu'n feirniadol ag ymchwil – yn ddeiliant disgwylidig i'r rhaglenni newydd. Efallai mai oherwydd bod ymchwil Furlong ei hun i natur y bartneriaeth o fewn rhaglenni addysg athrawon yn Lloegr wedi datgelu cyn lleied o ddarparwyr a oedd wedi croesawu ffurfiau gwirioneddol gydweithredol o bartneriaeth, (Furlong *et al.*, 2000) y mae testunau polisi Cymru nid yn unig wedi nodi'r hyn a ddisgwylir gan bob partner ond hefyd wedi mynnu bod yn rhaid i'r ddau gael eu dwyn i gyfrif gan Estyn. Mae cydnabod yr heriau ynghlwm wrth sefydluartneriaeth heb weledigaeth gyffredin hefyd yn rheswm pam mae'n rhaid i bobartneriaeth ddangos ei bod wedi sefydlu 'fframwaith cysyniadol clir, ar sail gwerthoedd, egwyddorion ac ymchwil' (Llywodraeth Cymru, 2017a: 19).

Ar lefel genedlaethol, mae cyfleu'r weledigaeth, yn amlwg, yn cynrychioli cam cyntaf hanfodol, ac mae'r dadansoddiad rydym wedi gallu ei wneud o'r manylion rhaglen cyfyngedig a gyhoeddwyd ar-lein yn dangos pa mor ddylanwadol y bu'r weledigaeth hon wrth lunio'r ymrwymiaidau y mae darparwyr wedi eu gwneud. Ond mae'n bwysig

peidio ag anwybyddu cyd-destun ymarfer a natur y galwadau y mae darparwyr yn eu hwynebu wrth iddynt geisio troi'r ymrwymadau hynny yn weithredoedd. Mae rôl prifysgolion nid yn unig wedi'i hamddiffyn ond wedi'i gwella gan bwyslais y polisi ar sail ddeallusol rhai agweddau ar wybodaeth athrawon a'r angen am lythrennedd ymchwil. Fel y mae'r meini prawf achredu yn ei gwneud yn glir, mae'r rôl ehangach hon yn ei gwneud yn ofynnol bod yr addysgwyr athrawon mewn prifysgolion eu hunain yn ymgysylltu ag ymchwil ac yn ymchwilio, ac wedi cymhwyso'n ffurfiol ar lefel sy'n uwch na'r rhai y maent yn eu haddysgu. O fewn rhaglenni ôl-raddedig addysg athrawon, mae hyn yn golygu bod llawer o aelodau sefydlog cyfadrannau sydd heb fawr neu ddim profiad ymchwil bellach yn darparu rhywfaint o fantais o ran sicrhau'r amser sydd ei angen ar gyfer gwaith o'r fath (drwy fynnu, er enghraifft, bod y cymarebau athro-myfyriwr yn cael eu cysoni â'r rhai ar gyrsiau ôl-raddedig eraill), mae gofynion ymchwil rhan-amser am ddoethuriaeth yn sylweddol, yn enwedig o'u cyfuno â datblygu rhaglenni a thrafod perthnasoedd gweithio newydd. Mae canfyddiadau cynnar astudiaeth gyfredol sy'n ystyried y broses hon o drafod (Waters *et al.*, 2019) nid yn unig wedi awgrymu bod addysgwyr athrawon mewn prifysgolion i bob golwg yn llai cadarnhaol na'u cydweithwyr mewn ysgolion ynghylch effaith y diwygiadau polisi ar eu rolau a'u cyfrifoldebau, ond maent hefyd wedi datgelu'r amrywiad helaeth *rhwng* staff y brifysgol, y mae eu hymdeimlad o alluedd ym mhob achos yn cael ei siapio'n ddwfn gan eu profiad blaenorol a'u sefyllfa bresennol a gan eu gweledigaeth ar gyfer y dyfodol.

Er y gellid disgwyl i addysgwyr athrawon mewn ysgolion deimlo'n fwy diogel o ran y math o wybodaeth sydd ganddynt i'w chynnig i athrawon sy'n cychwyn, mae'n bwysig peidio ag anwybyddu chwaith hyd a lled y cyfrifoldebau newydd y mae disgwyl iddynt eu cymryd neu i ba raddau y mae'r system addysg gyfan yng Nghymru yn cael ei thrawsnewid ar yr un pryd drwy gyflwyno cwricwlwm newydd (Llywodraeth Cymru, 2017c). Ynghyd â mathau newydd o gyfrifoldebau mentora, gofynnir i athrawon profiadol ddychmygu pynciau ysgol traddodiadol mewn ffyrdd newydd, mwy integredig a chymryd rolau newydd fel llunwyr cwricwlwm creadigol.

Er bod llawer heb os wedi eu cyffroi gan yr ymdeimlad o gyfrifoldeb a'r ymddiriedaeth a ddangoswyd ynddynt (Waters *et al.*, 2019), mae newydd-deb y rolau hyn hefyd yn golygu ansicrwydd a phryderon a gall ei gwneud yn anodd iddynt gynnig cyngor ymarferol sydd wedi'i wreiddio

mewn profiad dwfn neu fodelu'r math o ymarfer arbenigol y byddent wedi teimlo'n hyderus i'w rannu yn y gorffennol. Datgelodd ein profiad ein hunain o weithio ar brosiectau datblygu ar raddfa fach gyda mentoriaid gwirfoddol (Burn, 2007), a oedd yn awyddus i weithio ar y cyd ar agweddau dethol ar y cwricwlwm yr oeddent wedi nodi bod angen eu gwella, i ba raddau (er mawr syndod i ni) yr oedd gofyn cwestiynau am un agwedd benodol ar eu hymarfer yn eu hannog i amau agweddau eraill, gan eu gwneud yn llawer mwy cyndyn i rannu eu gwybodaeth a'u harbenigedd presennol gyda'u hathrawon dan hyfforddiant. Fel y mae Edwards a'i chydweithwyr wedi cydnabod yn eu harchwiliad o bwysigrwydd galluedd perthynol wrth fynd i'r afael â phroblemau cymhleth, mae ysgolion yn systemau ag iddynt derfynau sy'n dibynnu ar lefel uchel o sefydlogrwydd er mwyn gweithredu'n effeithiol (Edwards *et al.*, 2017). Er bod bwriad i'r newid a geisir fod yn drawsnewidiol, bydd ansefydlogi gormod o elfennau ar yr un pryd yn golygu perygl o gwympto neu o fod yn amddiffynnol ac encilio.

Er na ddylai heriau'r polisi, felly, gael eu tanamcangyfrif, mae'r ffaith bod y camau cyntaf o'i weithredu eisoes yn destun astudiaethau ymchwil, gyda rhai ohonynt o leiaf yn mabwysiadu dyluniadau cyfranogol (gweler, er enghraifft, Daly *et al.*, 2019), sy'n caniatáu i'r addysgwyr athrawon eu hunain archwilio a llunio'r prosesau angenrheidiol o newid a datblygu, yn cynrychioli cychwyn cadarnhaol iawn. Mae'n dangos ymrwymiad i'r meithrin gallu angenrheidiol, nad oes modd cyflawni'r weledigaeth uchelgeisiol a nodir yn *Addysgu Athrawon Yfory* hebddo, ac ymrwymiad hefyd i integreiddio'n agos ddamcaniaeth ac ymarfer y bydd disgwyl i'r rhaglenni newydd eu cynnig, gan fodelu ar yr un pryd y math o safbwynt ar gyfer ymholiad y bydd disgwyl i ddarpar aelodau'r proffesiwn addysgu ei fabwysiadu.

Cyfeiriadau

- Arnott, M., ac Ozga, J. (2010). Education and nationalism: the discourse of education policy in Scotland. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (3), 335–50.
- Barber, M. a Mourshed, M. (2007) *How the World's Best Performing School Systems Came Out On Top*. London: McKinsey and Company.
- Barber, M. a Mourshed, M. (2009). *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*. London: McKinsey and Company.

- BERA-RSA (2014) *Research and the Teaching Profession; building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education*. London: BERA.
- Bills, L., Browne, A., Gillespie, H., Gordon, J., Husbands, C., Phillips, E., Still, C. a Swatton, P. (2008). 'International perspectives on quality in initial teacher education: an exploratory review of selected international documentation on statutory requirements and quality assurance' yn *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bowe, R., Ball, S. a Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Routledge.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators, *Oxford Review of Education*, 33 (4) 445–67.
- 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.
- Carter, A. (2015). *Carter review of initial teacher training (ITT)*, London: DfE. Adalwyd o: <https://www.gov.uk/government/publications/carter-review-of-initial-teacher-training>.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34 (7) 3–17.
- Cochran-Smith, C. (2019). 'Teacher preparation at New Graduate Schools of Education: Studying a controversial innovation' prif anerchiad cynhadledd flynyddol Cymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain, Prifysgol Manceinion, Medi 2019.
- Cochran-Smith, M., Piazza P. a Power, C. (2013). The politics of accountability: assessing teacher education in the United States, *The Educational Forum*, 77 (1), 6–27.
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W. C., Cummings Carney, M., Fernández, M. B., Stringer Keefe, E., Miller, A. F. a Sánchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: Looking back, looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 40 (5), 572–88.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru, Pwyllgor Plant, Pobl Ifanc ac Addysg (2017) *Adroddiad ar yr ymchwiliad i Addysg a Dysgu Proffesiynol Athrawon*. Gw. <https://www.assembly.wales/laid%20documents/cr-ld11338/cr-ld11338-w.pdf> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Daly, C., Jones, C., James, J. a Taylor, L. (2019). 'Transforming the teacher educator role: growing the capacity of Initial Teacher Education in Wales'. Papur a gyflwynwyd yng nghynhadledd flynyddol Cymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain, Prifysgol Manceinion, Medi 2019.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

- Darling-Hammond, L., a Lieberman, A. (2012). 'Teacher education around the world. What can we learn from international practice?' yn L. Darling-Hammond ac A. Lieberman (goln). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London: Routledge, 151–69.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannaus: Adolygiad Annibynnol o'r Curricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Gw. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Donaldson, G. (2018). *Arolygiaeth Dysgu: Adolygiad Annibynnol o Estyn*. Gw. <https://www.estyn.llyw.cymru/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/A%20Learning%20Inspectorate%20-%20cy%20-%20June%202018.pdf> (cyrchwyd 27 Medi 2019).
- Edwards, A., Montecinos, C., Cádiz, J., Jorratt, P., Manriquez, L., a Rojas, C. (2017). 'Working relationally on complex problems: Building capacity for joint agency in new forms of work' yn M. Goller ac S. Paloniemi (goln), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. Cham: Springer, 229–47.
- Estyn (2015). *Arweiniad ar gyfer arolygu hyfforddiant cychwynnol i athrawon*. Gw. https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Guidance%20for%20the%20inspection%20of%20ITT%20updated%20for%202015%20cy_1.pdf (cyrchwyd 27 Medi 2019).
- Estyn. (2018). Y continwwm dysgu proffesiynol: mentora mewn addysg gychwynnol athrawon. Gw. https://www.estyn.gov.wales/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Guidance%20for%20the%20inspection%20of%20ITT%20updated%20for%202015%20cy_1.pdf (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Estyn (2019) *Arweiniad atodol: arolygu ysgolion sy'n ysgolion arweiniol mewn partneriaeth addysg gychwynnol i athrawon*. Gw. <https://www.estyn.llyw.cymru/sites/www.estyn.gov.wales/files/documents/Supplementary%20guidance%20for%20inspecting%20lead%20schools%20cy.pdf> (cyrchwyd 27 Medi 2019).
- Furlong, J. (2013a). Globalisation, neoliberalism, and the reform of teacher education in England, *The Educational Forum*, 77 (1), 28–50.
- Furlong, J. (2013b). *Education – An Anatomy of the Discipline: Rescuing the university project?* Abingdon: Routledge.
- Furlong, J. (2015). Addysgu Athrawon Yfory. Opsiynau ynglŷn â dyfodol addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru. Adroddiad i Huw Lewis, AC, Y Gweinidog Addysg a Sgiliau. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Furlong, J. a Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*, Abingdon: Routledge.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. a Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: Reforming professionalism*, Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J., Hagger, H. a Butcher, C. (2006). *Review of Initial Teacher Training Provision in Wales*. Oxford: Oxford University Department of Educational Studies.

- Furlong, V. 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., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., Barton, L., a Barrett, E. (1996). Re-defining Partnership: Revolution or reform in initial teacher education? *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 22 (1), 39–56.
- Grigg, R. (2016). 'Leave me alone and let me teach.' Teachers' views of Welsh Government education policies and education in Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru/Wales Journal of Education*, 18 (1), 64–86.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice, *Teachers College Record*, 108 (7), 1241–65.
- Kosnik, C., Beck, C., a Goodwin, A. L. (2016). 'Reform efforts in teacher education' yn *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 267–308.
- Lewis, H. (2013). *Datganiad Ysgrifenedig – Dyfodol Hyfforddiant ac Addysg Athrawon yng Nghymru*. Gw. <https://llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-dyfodol-hyfforddiant-ac-addysg-athrawon-yng-nghymru> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Lingard, B., a Rawolle, S. (2010). 'Globalization and the rescaling of education politics and policy: Implications for comparative education' yn *New Thinking in Comparative Education*. Brill: Sense, 33–52.
- Llywodraeth Cymru (2013). *Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru – Argymhellion ac ymateb Llywodraeth Cymru*. Gw. <https://llyw.cymru/adolygiad-o-hyfforddiant-cychwynnol-athrawon-ymateb-y-llywodraeth> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Llywodraeth Cymru (2017a). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru. Addysgu athrawon yfory*. Gw. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-09/meini-prawf-ar-gyfer-achredu-rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-yng-nghymru.pdf> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Llywodraeth Cymru (2017b). *Cysylltu ymchwil ac addysg athrawon. Gwella ansawdd ar gyfer Partneriaethau Addysg Gychwynnol Athrawon Dogfen wybodaeth rhif: 197/2017*. Gw. <https://www.ewc.wales/site/index.php/cy/achredu/achredu-aga/gwybodaeth-ar-gyfer-partneriaethau.html> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Llywodraeth Cymru, (2017c). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl. Cynllun Gweithredu 2017–21*. Gw. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl.pdf> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Llywodraeth Cymru (2018). *Ymateb i adroddiad thematig Estyn ar addysg a dysgu proffesiynol cychwynnol i athrawon*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-11/ymateb-i-adroddiad-thematig-estyn-ar-addysg-a-dysgu-proffesiynol-cychwynnol-i-athrawon.pdf> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- McIntyre, D. (1990). Ideas and principles guiding the Internship Scheme yn P. Benton (gol.), *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher education*. London: Calouste Gulbenkian, 17–33.

- Mayer, D., Lee, Y. Y. a Mutton, T. (2019). 'A policy analysis of Initial Teacher Education in Australia, Europe, the UK and the USA'. Papur a gyflwynwyd yng nghynhadledd flynyddol Cymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain, Prifysgol Manceinion, Medi 2019.
- Menter, I. (2019). 'The Interaction of Global and National Influences' yn T. Tatto ac I. Menter (goln), *Knowledge, Policy and Practice in Learning to Teach: A Cross-National Study*. London: Bloomsbury, 268–79.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. a Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Caeredin: Scottish Government Education Analytical Services.
- Murray, J. a Mutton, T. (2015). 'Teacher Education in England; change in abundance, continuities in question' in Teacher Education Group (Beauchamp *et al.*), *Teacher Education in Times of Change*, Bristol: Policy Press, 57–74
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Education Working Papers, No. 48. Paris: OECD.
- Mutton, T., Burn, K., Hagger, H. a Thirlwall, K. (2018.) *Partnership in Initial Teacher Education*. Northwich: Critical Publishing
- OECD (2014). *Improving Schools in Wales; An OECD perspective*. Paris: OECD. Adalwyd o <http://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Ozga, J., a Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21 (1), 1–17.
- Paine, L., Aydarova, E., a Syahril, I. (2017). 'Globalization and Teacher Education' yn J. Clandinin a J. Husu (goln), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. DU: SAGE 1133–48.
- Rautalin, M., Alasuutari, P., a Vento, E. (2019). Globalisation of education policies: does PISA have an effect? *Journal of Education Policy*, 34 (4), 500–22.
- Schleicher, A. (gol.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Sellar, S., a Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of education policy*, 28 (5), 710–25.
- Tabberer, R. (2013). *Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru*. Gw. https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-09/adolygiad-o-hyfforddiant-cychwynnol-athrawon-2013_0.pdf (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Tatto, M. T. (2013). The role of research in international policy and practice in teacher education. *Research and Teacher Education: the BERA-RSA Inquiry*. BERA. Gw. <https://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Teacher Education Ministerial Advisory Group. (2014). *Action Now: Classroom ready teachers*. Canberra: Australian Government.
- Vidovich, L. (2007). Removing policy from its pedestal: some theoretical framings and practical possibilities, *Educational Review*, 59 (3), 285–98

- Waters, J., Livingston, K. a Barnes, J. (2019) 'Shifting sands: negotiating professional responsibilities during a period of culture change'. Papur a gyflwynwyd yng nghynhadledd flynyddol Cymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain, Prifysgol Manceinion, Medi 2019.
- Williams, K. (2017) *Datganiad Ysgrifenedig – Datblygu ein huchelgais ar gyfer addysg gychwynnol athrawon (AGA)*. Gw. <https://llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-datblygu-ein-huchelgais-ar-gyfer-addysg-gychwynnol-athrawon-aga> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Y Cyngor Gweithlu Addysg (2017). *Submitting a programme of Initial Teacher Education to EWC for accreditation*. Gw. <https://www.ewc.wales/site/index.php/en/ite-accreditation/information-for-partnerships.html> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Y Cyngor Gweithlu Addysg (2018). *Cyhoeddiad Achrediad AGA*. Gw. <https://www.ewc.wales/site/index.php/cy/achredu/achredu-aga/cyhoeddiad-achrediad-aga.html> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Yr Adran Addysg (DfE) (2010). *The Importance of Teaching: the Schools White Paper 2010*, London: HMSO.
- Yr Adran Addysg (DfE, 2011a). *Training our next generation of outstanding teachers – an improvement strategy for discussion*. Gw. <https://www.gov.uk/government/publications/training-our-next-generation-of-outstanding-teachers-an-improvement-strategy-for-discussion> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Yr Adran Addysg (DfE) (2011b). *Training our next generation of outstanding teachers: implementation plan* London: DfE. Gw. <https://www.gov.uk/government/publications/training-our-next-generation-of-outstanding-teachers-implementation-plan> (cyrchwyd 31 Awst 2019).
- Zeichner, K., Payne, K. A., a Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 122–35.

Atodiad 1

Dogfennau polisi a gafodd eu defnyddio ar gyfer y dadansoddi

- Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru (Tabberer, 2013)
- Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru – Argyhellion ac ymateb Llywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru (2013)
- Adroddiad yr OECD: 'Improving Schools in Wales' (OECD, 2014)
- 'Addysgu Athrawon Yfory' (Furlong, 2015)
- Datganiad ysgrifenedig y Gweinidog (Lewis, 2015)

112 Trevor Mutton a Katharine Burn

- Datganiad ysgrifenedig y Gweinidog (Williams, 2017)
- Meini prawf achredu (Llywodraeth Cymru, 2017a)
- Cysylltu ymchwil ac addysg athrawon. Gwella ansawdd ar gyfer Partneriaethau Addysg Gychwynnol Athrawon. Dogfen wybodaeth rhif: 197/2017 (Llywodraeth Cymru, 2017b)
- Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl. Cynllun Gweithredu 2017–21 (Llywodraeth Cymru, 2017c)
- Adroddiad ar yr ymchwiliad i Addysg a Dysgu Proffesiynol Athrawon (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, Y Pwyllgor Plant, Pobl Ifanc ac Addysg, 2017)
- Y continwwm dysgu proffesiynol: mentora mewn addysg gychwynnol athrawon (Estyn, 2018)
- Ymateb i adroddiad thematig Estyn ar HCA a mentora (Llywodraeth Cymru 2018)

Nodiadau

- 1 <https://www.aber.ac.uk/en/education/itt-pgce/>
<http://www.cardiffmet.ac.uk/education/Pages/Department-of-Initial-Teacher-Education.aspx>
<https://caban.ac.uk/english.html><http://athrofa.cymru/cy/professional-learning-partnership/>
- 2 <http://athrofa.cymru/> (cyrchwyd 3 Medi 2019)
- 3 <https://www.aber.ac.uk/cy/education/itt-pgce/> (cyrchwyd 3 Medi 2019)
- 4 <https://www.metcaerdydd.ac.uk/education/Pages/Department-of-Initial-Teacher-Education.aspx> (cyrchwyd 3 Medi 2019)
- 5 <https://caban.ac.uk/index.php.cy> (cyrchwyd 3 Medi 2019)