

*Newid y Lens: Mapio Datblygiad
Ymagweddau Ymchwil mewn Rhaglenni
Addysg Gychwynnol i Athrawon (AGA)*

DR JANE WATERS AC ELAINE SHARPLING
Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant

CRYNODEB

Mae'r weledigaeth ar gyfer AGA yng Nghymru'n ei gwneud yn ofynnol i Athrawon Newydd Gymhwyso ddeall sut i gynnal ymchwil sy'n 'agos at ymarfer' a gallu defnyddio ymagweddau wedi'u llywio gan dystiolaeth at addysgeg (Furlong, 2016; Llywodraeth Cymru 2018). Mae'r papur hwn yn disgrifio'r prosesau a ddefnyddiodd un bartneriaeth Sefydliad Addysg Uwch ac ysgolion (PDPA) i ddatblygu rhaglenni AGA er mwyn ymateb i'r weledigaeth hon, gan ganolbwyntio'n benodol ar daith yr athro dan hyfforddiant trwy'r gwaith o ddatblygu pedair ymagwedd at ymchwil. Mae'r rhaglenni'n ceisio sicrhau bod myfyrwyr AGA yn datblygu 'safbwynt ymholgar', gyda hyn yn adlewyrchu dealltwriaeth Cochran-Smith (2011) sy'n defnyddio'r term *ymholi* i gyfeirio at gwestiynu gan athrawon a'r priod-ddull *safbwynt* i gyfleu cyfeiriad a sefyllfa. Er mwyn ategu'r sgiliau ymchwil angenrheidiol i fabwysiadu safbwynt ymholgar, addaswyd gwaith Orchard a Winch (2015) a'i ddistyllu yn bedair ymagwedd ar gyfer yr athro dan hyfforddiant a nodwyd camau cynnydd ar gyfer gwahanol lefelau o astudio. Mae'r ymagweddau ymchwil a gwybodaeth, sgiliau, dealltwriaeth ac ymddygiad cysylltiedig wedi'u mapio trwy gynnwys y modiwlau ym mhob rhaglen AGA a gynigir. Rydym yn cynnwys ystyriaeth o'r tensiynau sy'n amlwg yn natblygiad cynnwys manwl modiwlau ac yn dychmygu y gall y rhain fod yn ganlyniad anochel i arfer proffesiynol o berfformiadoldeb sy'n ganlyniad i systemau addysg a lywiwyd yn hanesyddol gan strwythurau atebolrwydd.

<https://doi.org/10.16922/wje.22.1.8>

Geiriau allweddol: dysgu trawsnewidiol, AGA, perfformiadoldeb, ymagweddau ymchwil, safbwynt ymholgar

Cyflwyniad

Nod y papur yw darparu naratif seiliedig ar dystiolaeth ar sut mae un bartneriaeth Sefydliad Addysg Uwch ac ysgol wedi mabwysiadu model AGA sydd yn ei hanfod yn drawsnewidiol ac sy'n sefydlu datblygiad o ymagweddau ar ymchwil ar draws cynllun y rhaglen, ac ystyriaeth feirniadol o hynny. Mae'r papur yn gyfraniad i'r drafodaeth genedlaethol ar broffesiynoldeb athrawon, a'r dulliau a ddefnyddir i weithredu newid mewn diwylliant i'r perwyl hwn.

Gweledigaeth, cyd-destun, meini prawf

Mae addysg yng Nghymru mewn cyfnod o esblygiad eang a pharhaus. Fel rhan o'r broses ddiwygio hon, mae achredu rhaglenni cyfredol AGA wedi'i ddiddymu o 2019–20, ac mae rhaglenni achrededig newydd dan feini prawf diwygiedig wedi'u cyflwyno i ddechrau yn 2019 a thu hwnt. Wedi'u hysbrydoli gan ganfyddiadau a gyhoeddwyd yn *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015), nod y rhaglenni hyn yw ymateb i'r achos 'diymwad o blaid diwygiad sylfaenol o addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru' (Furlong, 2016: 47). Mae Furlong yn nodi'r angen am ailfeddwl sut gellid cysyniadu proffesiynoldeb athrawon yng ngoleuni diwygiadau arloesol a radical i'r cwricwlwm sydd â'r nod o weld dysgwyr yn ffynnu 'yn wyneb heriau'r dyfodol' (Donaldson, 2015: 5). Agwedd sylfaenol ar y diwygiad hwn yw'r syniad o 'sybsidiaredd' a gyflwynwyd i'r system Gymreig trwy gyhoeddi *Dyfodol Llwyddiannus* (Donaldson, 2015). Mae'r glasbrint hwn ar gyfer taith ddiwygio'r cwricwlwm yn disgrifio sybsidiaredd fel a ganlyn:

Mae sybsidiaredd yn golygu bod pŵer yn aros mor agos â phosibl at y weithred. Yn hytrach na dibynnu ar set o reolau, sy'n awgrymu diffyg hyder ac yn gallu achosi llygredd, mae sybsidiaredd yn dibynnu ar gydymddiriedaeth sy'n hyrwyddo dadlau ac anghytuno positif. Mae sybsidiaredd yn golygu sicrhau bod pŵer yn y lle priodol – yn hytrach na grymuso sy'n golygu bod rhywun mewn awdurdod yn ildio rhywbeth (Donaldson, 2015: 99).

Yn ei adolygiad o AGA, nododd Furlong y canlynol am y ddarpariaeth cyn y broses ail-achredu:

Am eu bod yn canolbwyntio'n bennaf ar yr hyn y mae'n rhaid i athrawon newydd gymhwyso allu ei 'wneud' ar ddiwedd eu rhaglenni, does prin ddim cydnabyddiaeth bendant i rôl ymchwil na myfyrdod beirniadol yng ngwaith dysgu proffesiynol athrawon. O ganlyniad, does dim cysyniad o athrawon newydd gymhwyso fel gweithwyr proffesiynol gweithredol, a does dim disgwyl iddyn nhw fod yn weithwyr proffesiynol gweithredol o'r fath, yn arddel eu barn eu hunain ac yn ysgwyddo'r cyfrifoldebau eu hunain fel arweinwyr gwaith dysgu'r plant. (Furlong, 2015: 12).

Mae'r alwad am sybsidiaredd, ochr yn ochr â'r disgwyliad am lythrennedd ymchwil – y bwriad yw i athrawon dan hyfforddiant yn y dyfodol fod [neu y dylent fod] 'yn ddefnyddwyr beirniadol ar ymchwil yn ogystal ag yn gyfranogwyr mewn ymchwil' (Furlong, 2015: 32) – yn gofyn am newidiadau sylweddol yn y modd y mae addysg athrawon yn y cyfnod cychwynnol a'r cyfnodau parhaus o ddatblygiad athro wedi'i gysyniadu yng Nghymru. Mae'r catalydd ar gyfer newid yn cael ei gadarnhau ymhellach gan y safonau proffesiynol newydd ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth yng Nghymru (Llywodraeth Cymru 2017a) sy'n cael eu tanategu gan y disgwyliad y bydd athrawon yn ymgysylltu â thystiolaeth ymchwil ac yn defnyddio dulliau systematig sy'n arloesol ac yn gwella eu hymarfer.

Mae'r meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni newydd AGA (Llywodraeth Cymru, 2018) wedi cynnwys yn benodol y disgwyliad y bydd myfyrrwyr AGA yn datblygu llythrennedd ymchwil, yn wir mae rhagair y gweinidog yn datgan yn glir y newid o fodelau blaenorol o AGA, ac yn canoli sefyllfa ymchwil:

Mae'r Meini Prawf Achredu hyn yn egluro ein disgwyliadau – ein gofynion – ar gyfer newidiadau sylfaenol.

1. Rôl fwy i ysgolion;
2. Rôl gliriach i brifysgolion;
3. Cydberchnogaeth o ran rhaglen addysg gychwynnol athrawon;
4. Cyfleoedd strwythuredig i gysylltu dysg ysgolion a phrifysgolion;
5. Rôl ganolog gwaith ymchwil. (Llywodraeth Cymru, 2018: 2).

Nododd y meini prawf achredu bod 'meithrin gallu proffesiynol yn un o ddibenion craidd AGA' a diffiniodd yr hyn 'sy'n hanfodol ar gyfer darpariaeth o ansawdd uchel' yn cynnwys yr angen i ddarparwyr rhaglenni sicrhau bod myfyrrwyr AGA yn 'datblygu gwybodaeth a sgiliau ymchwil, fel defnyddwyr ymchwil ac fel cyfranwyr' (Llywodraeth Cymru, 2018: 8). Mae'r datblygiad hwn yn ategu'r agenda ddiwygio gyffredinol, a amlinellwyd yng nghynllun gweithredu Llywodraeth Cymru ar gyfer

2017–21, *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl* (Llywodraeth Cymru, 2017b) sy'n datblygu'r ddogfen *Dyfodol Llwyddiannus* a'r argymhellion dilynol a fabwysiadwyd yn *Cwricwlwm i Gymru – Cwricwlwm am Oes* (Llywodraeth Cymru, 2015a).

Yng ngoleuni'r cyd-destun cynhwysfawr a digynsail hwn o ddiwygio'r system gyfan, mae'r papur hwn yn nodi sut mae un bartneriaeth rhwng ysgolion ac un Sefydliad Addysg Uwch wedi mabwysiadu ac addasu model AGA sy'n drawsnewidiol yn ei hanfod, ac sy'n sefydlu datblygiad ymagweddau ymchwil ar draws cynllun y rhaglen. Mae athrawon sy'n mabwysiadu ymagweddau trawsnewidiol at addysgeg yn mynd ati i chwilio am gyfleoedd i ganfod dealltwriaeth newydd gan ddefnyddio hyn i ddylanwadu ar eu hymarfer eu hunain. Cawn ein hatgoffa gan Fielding fod trawsnewid yn galw am ymdorri oddi wrth y cyffredin (2004: 296) felly mae angen i ni feddwl a gweithredu'n wahanol. Mae'r papur yn disgrifio'r sail dystiolaeth ar gyfer mabwysiadu model sy'n bwrw ati i fod yn drawsnewidiol, yn cynnwys am yr orfodaeth i'r sawl sy'n gweithio yng Nghymru i fynd i'r afael â chysylltiad hanesyddol ac andwyol rhwng anfantais economaidd-gymdeithasol a chanlyniadau addysgol. Wedyn, mae'n mynd ymlaen i bennu'r ymagweddau ymchwil a'r broses a ddefnyddir i'w sefydlu yn y rhaglenni AGA. Mae'r adran drafodaeth yn awgrymu tensiynau a ddaw i'r amlwg, sydd i'w gweld yng nghyfundrefn addysg Cymru yn gyffredinol ac yn yr arena AGA hon yn benodol, sy'n gysylltiedig â'r hyn y cyfeiria Ball (2010) ato fel ofn perfformiadoldeb. I gloi, rydym yn cydnabod bod yr ymagwedd drawsnewidiol sydd ymhlyg yn y model yn galw am newid nid yn unig yn yr athro dan hyfforddiant ond hefyd yn yr hyn a elwir yn addysgwyr athrawon.

Cyflwyno Partneriaeth Dysgu Proffesiynol yr Athrofa

Crëwyd Partneriaeth Dysgu Proffesiynol yr Athrofa (y cyfeirir ati o hyn ymlaen fel PDPA) rhwng un Sefydliad Addysg Uwch ac ystod o ryw 150 o ysgolion. Mae PDPA yn cwmpasu ardal ddaearyddol fawr ac amrywiol ar draws Cymru, sy'n cynnwys ardaloedd gwledig a threfol, lle mae'r Gymraeg yn brif iaith ac eraill lle mae'r Saesneg gryfaf, yn ogystal ag ardaloedd lle mae dwyieithrwydd ar gynnnydd. Bu PDPA yn gweithio ar y cyd o'r dechrau i ddatblygu rhaglenni AGA newydd, gan geisio sicrhau ymrwymiad gwirioneddol i gyd-adeiladu a chyd-berchnogi'r cysyniad drwyddi draw.

Model trawsnewidiol AGA

Mabwysiadodd PDDA fodel cysyniadol o *ddysgu trawsnewidiol* a'i ddatblygu i danategu ei raglenni AGA gan gredu bod angen fframwaith trawsnewidiol ar weledigaeth a bwriad y genhadaeth addysgol sydd ar y gweill ar hyn o bryd yng Nghymru. Gellir cysylltu dysgu trawsnewidiol o fewn traddodiad *newid cysyniadol* a geir mewn addysg athrawon, ble mae '*y model addysgu Newid Trawsnewidiol yn cynnig cyfleoedd ar gyfer cyfnewid credoau a rhannu gwybodaeth rhwng athrawon dan hyfforddiant ar gyfer sefydlu dealltwriaeth gynyddol trwy brofi'n rhagweithiol yr hyn mae rhywun yn ei wybod*' (Tillema a Knol, 1997: 580). Yn wir mae'r dyhead cenedlaethol yn galw am 'feithrin gallu'r holl ymarferwyr ac arweinwyr, gan gynnwys y gallu i fyfyrion ar eu harferion eu hunain a'u gwerthuso, i gynllunio a chreu cwricwlwm sy'n berthnasol, ymestynnol a symbyllog ac i gymhwyso egwyddorion ac arferion addysgeg priodol' (Llywodraeth Cymru, 2015a: 8). Bwriadau Llywodraeth Cymru yw trawsnewid ei chylfndrefn addysg; dylai'r model AGA sy'n cyfrannu at yr uchelgais hon felly fod yn drawsnewidiol. I'r perwyl hwn mae gweledigaeth ar gyfer trawsnewid yn cefnogi pawb sy'n rhan o'r broses AGA mewn prifysgolion ac ysgolion fel ei gilydd er mwyn osgoi 'troi'n ôl at addysgu traddodiadol' (Sing Chai *et al.*, 2009: 360) ar adeg o newid arwyddocaol yn y system addysg genedlaethol ac yn y ddarpariaeth AGA. Galluogir hyn trwy sefydlu cynllun cydweithredol, *dulliau addysgu uchelgeisiol* (ibid.) a mecanweithiau ar gyfer cyfleu yn fanwl a datblygu dealltwriaeth athrawon dan hyfforddiant a'u haddysgwyr hwythau o'r hyn yw dysgwyr, dysgu a'u rôl yn y broses hon o fod yn addysgegwyrr fel rhan o'r cyfnod AGA. Mae model PDDA yn cynnwys:

- gweledigaeth ar gyfer y dysgwr hyn sy'n cymryd rhan mewn AGA;
- ymagwedd ymarferol at sicrhau ymgysylltiad ystyrlon â gwybodaeth ymarferol a damcaniaethol
- dull *agos at ymarfer* ar gyfer ymgysylltu â gweithgarwch ymchwil.

Mae ffocws y papur hwn ar y drydedd elfen, ond mae'r drafodaeth gychwynnol yn darparu'r rhesymwaith ar gyfer mabwysiadu dull trawsnewidiol fel egwyddor sylfaenol PDDA.

Diffinnir *dysgu trawsnewidiol* fel gweithgaredd sy'n creu dealltwriaeth newydd o ymarfer ac sy'n datblygu gallu athrawon a'r proffesiwn addysgu (Sachs, 2013: 10). Mae'n arwain at dro anghyfnewidiol yn nealltwriaeth rhywun o agwedd ar eu byd (Mezirow a Taylor, 2009) ac yn adleisio barn

Fielding y dylid meddwl a gweithredu'n wahanol (2004). Gellir gweld y broses drawsnewid yn y weledigaeth sydd gan Sachs o ddysgu proffesiynol fel 'ail-ddychmygu'. Mae'n egluro hyn fel rhywbeth sy'n 'drawsnewidiol o ran bwriad ac ymarfer, a fydd yn arfogi athrawon yn unigol a gyda'i gilydd i weithredu fel llunwyr, hyrwyddwyr a beirniaid gwybodus o ddiwygiadau' (Sachs, 2013: 15). Mae Grundy a Robison (2004) yn disgrifio agwedd debyg at ddysgu proffesiynol fel 'adnewyddiad' – sy'n cael ei wireddu trwy 'drawsnewid a newid gwybodaeth ac ymarfer'.

Yn yr ystyr hwn, mae dysgu proffesiynol sy'n drawsnewidiol yn galw ar athrawon i 'gasglu a deall tystiolaeth am ddysgu myfyriwr ar lefel yr ystafell ddosbarth a'r ysgol a [bod] y wybodaeth hon ... [yn] cael ei chynnwys yn y cynllunio cydlynus o strategaethau i ddatrys problemau a nodir' (Guskey, 1999, yn Sachs, 2013: 15). Mae Mockler (2005) yn cefnogi safbwynt trawsnewidiol o broffesiynoldeb athro sy'n ceisio datblygu athrawon sy'n 'ddatblygwyr creadigol o gwricwlwm ac addysgeg ... sy'n agored i newid a thrawsnewid ynddynt hwy eu hunain' (Mockler, 2005: 742).

Mae Mockler yn mynd ymlaen i ddadlau bod 'datblygu proffesiwn addysgu trawsnewidiol yn galw am ailsefydlu ymddiriedaeth, ar lefel leol a byd-eang, sy'n caniatáu i athrawon weithredu gydag annibyniaeth, i gyd-nabod eu hanghenion dysgu yn agored ac i gydweithio ag athrawon eraill er mwyn parhau i ddatblygu eu dealltwriaeth a'u harbenigedd' (Mockler, 2005: 742). Mae'r weledigaeth hon ar gyfer proffesiynoldeb a datblygiad athrawon hefyd yn adlewyrchu'r syniad o sybsidiaredd a nodir gan Donaldson (2015) yn *Dyfodol Llwyddiannus*.

Pwrpas a diben PDPA oedd datblygu rhaglenni sy'n cydweddu'n dda â disgrifiad Sachs o ddysgu proffesiynol trawsnewidiol sy'n gwneud athrawon yn ymchwilwyr i'w hymarfer eu hunain a'u cymheiriaid:

It contributes to an understanding of the nature of practice and the improvement and transformation of practice. It provides teachers with opportunities to communicate with their peers in more formal ways so that the reach of their practice and their insights into that moves beyond their own classroom and school to a broader constituency. (Sachs, 2013: 16).

Mae cynllun rhaglenni AGA PDPA yn sefydlu nodweddion y dysgu trawsnewidiol a nodir gan Sachs (2013) a Mockler (2005) a disgwyliwr fod athrawon dan hyfforddiant yn:

- canolbwyntio ar eu hunain fel dysgwyr ac ymgysylltu â dysgu heriol;
- cael eu hysbrydoli trwy rannu syniadau ac arferion wrth gydweithio ag eraill;

- ymgysylltu â heriau deallusol sy'n peri bod myfyrwyr yn ail-archwilio eu credoau a'u harferion;
- gyfranogwyr gweithredol mewn adfyfyrdod cymdeithasol ar eu dysgu, yng nghwmni myfyrwyr ac athrawon eraill, a meddwl am eu rhagdybiaethau a'u safbwyntiau ar addysg, dysgu ac addysgu gan eu herio;
- cysylltu'r hyn a ddysgir â sefyllfaoedd bywyd go iawn yn yr ystafell ddosbarth a thu hwnt.

Mae Sachs yn gorffen trwy gynnig y weledigaeth ganlyinol:

A well-respected teaching profession, who are supported in their professional learning, will ensure that quality student learning outcomes are achieved. Moreover, teachers who are transformative professionals will contribute to a society which values equity, participation and social justice. (Sachs, 2013: 18).

O ystyried y dyhead am newid drwyddi draw yn y system addysg yng Nghymru, a'r angen dybryd am gymdeithas fwy cyfartal lle nad yw materion tlodi ac anfantais yn gysylltiedig â thangyflawni yn y sector ysgolion (Llywodraeth Cymru, 2015b; Gorski, 2012), mae PDPA yn cefnogi'r safbwynt bod cyfrifoldebau athrawon yn cynnwys bod yn ymgyrchwyr o blaid newid cymdeithasol. Ymhellach, mae hyn yn cynnwys paratoi eu disgyblion i fod yn gyfryngau newid mewn cymdeithas (gweler e.e. Llywodraeth yr Alban, 2010). Mae'r safbwynt hwn wedi'i ddisgrifio fel dull 'ymgyrchydd' (*activist*) y credir mai ei ystyr yw tuedd broffesiynol o gwestiynu'r *status quo* er mwyn ystyried sut gellir o bosibl fynd i'r afael ag anghydraddoldebau mewn cymdeithas trwy'r system addysg (Zeichner, 2009; Cochran-Smith, 2004).

Mewn gweledigaeth o'r fath ar gyfer dysgu proffesiynol, cydnabu PDPA yr angen i ystyried dylanwad y credoau a'r gwerthoedd y mae'r athrawon eu hunain yn gweld eu gwaith drwyddynt, pa bynnag gam o'u gyrfa y maen nhw wedi'i gyrraedd (Clarke a Drudy, 2006; Sing Chai *et al.*, 2009). Mae gan gredoau a gwerthoedd y gallu i rwystro trawsnewid, yn enwedig mewn system lle mae yna newid parhaus a lle gall athrawon fynd yn ddrwgdybus o newid. Mae'r rhaglenni AGA i gyd yn cynnwys cyfle strwythurol i ddysgwyr adfyfyrio ar eu credoau a'u gwerthoedd er mwyn gallu cydnabod yr ysgogwyr cynhenid mae systemau mewnol o'r fath yn eu darparu ar gyfer dewisiadau addysgegol (Hagger a McIntyre, 2000; van den Burgh *et al.*, 2010; Gorski, 2012). Er enghraifft, herio safbwyntiau stereoteip am blant a chymunedau, cwestiynu rhagdybiaethau am ddiben addysg a mynnu y gellir cyfiawnhau dewisiadau addysgegol er mwyn osgoi gorddibyniaeth ar ymarfer hanesyddol.

Jane Waters ac Elaine Sharpling 171

Fel ymateb i ofynion Llywodraeth Cymru i ddatblygu rhaglenni AGA newydd, mae PDPA wedi cyd-lunio rhaglen AGA gyda'r nod iddi fod yn arloesol a chyfoes, sydd wedi'i dylanwadu gan lenyddiaeth ac ymchwil ysgolheigion. Mae'r rhaglen yn drawsnewidiol yn ei dull, gyda'r nod o ddatblygu athrawon proffesiynol ysbrydoledig sydd â'r ymagweddau angenrheidiol i gynnal ymchwil sy'n agos at ymarfer, amddiffyn dewisiadau addysgegol a chynhyrfu'r *status quo* er mwyn creu cyfiawnder cymdeithasol.

Trawsnewid ac Ymagweddau Ymchwil

Wrth droi'n ôl at drydedd elfen y rhaglen weledigaeth, sef dull agos at ymarfer o ymgysylltu â gweithgarwch ymchwil, mae'r canlynol yn drafo-daeth ar sut mae hyn yn cysylltu â rhai o'r tensiynau newydd a ddaeth i'r amlwg wrth ddylunio a chynllunio'r rhaglen.

Mae gweledigaeth newydd Llywodraeth Cymru ar gyfer AGA yn ei gwneud yn ofynnol i bob Athro Newydd Gymhwyso ddeall sut i gynnal ymchwil ymarferwr ac i allu mynegi ymagweddau at addysgeg wedi'u llywio gan dystiolaeth. Mae hyn yn ganolog i fodel PDPA ac mae wedi'i adlewyrchu yn ei bedair egwyddor o addysg athrawon a ddistyllwyd o waith Korthagen *et al.* (2006):

Mae dysgu am addysgu yn ymwneud â:

- chofleidio cymhlethdod;
- llunio perthnasaoedd ystyrion;
- deall bod perthynas rhwng gwybodaeth a phrofiad;
- ymchwilio, modelu, ymarfer ac adfyfrio. (PDPA, 2017)

Er mwyn cyflawni'r angen i gynyddu capasiti ymchwil addysg yng Nghymru, ac yn wir uchelgais PDPA, mae angen i athrawon dan hyfforddiant ddatblygu'r sgiliau ymchwil hanfodol angenrheidiol i fod yn rhagweithiol wrth geisio datrys problemau trwy ddeall y berthynas rhwng damcaniaeth ac ymarfer. I wneud hyn, mae angen iddynt fod yn wybodus ac ymwneud ag ymchwil ac yn barod i drawsnewid eu harferion addysgegol ar sail tystiolaeth ymchwil.

Nododd ymchwiliad Cymdeithas Ymchwil Addysg Prydain-Cymdeithas Frenhinol y Celfyddydau (BERA-RSA) yr hyn a olygir gan y syniad o ddysgu proffesiynol 'wedi'i lywio gan ymchwil'. Mae hyn yn 'cwmpasu' nid yn unig yr ymchwil am addysgu effeithiol y bydd tiwtoriaid prifysgol

yn ei defnyddio i gynhyrchu awgrymiadau ar gyfer ymarfer, ond hefyd yr ymchwil i'r prosesau dysgu proffesiynol ei hun a ddefnyddir i lywio ac adolygu strwythur a dyluniad y rhaglen addysg i athrawon' (2015: 1). Wrth symud ymlaen, mae angen i PDPA ystyried hyn trwy ddatblygu dulliau i werthuso dyluniad y rhaglen fel y caiff ei darparu am y tro cyntaf yn 2019–20.

Fel rhan o sicrhau ymgysylltiad yn y drefn o lywio gan ymchwil, ceisia rhaglenni PDPA sicrhau bod y myfyrwyr AGA yn datblygu 'safbwynt ymholgar' gan adfyfrio ar ddealltwriaeth Cochran-Smith sy'n defnyddio'r term *ymholgar* i 'gyfeirio at gwestiynau athrawon ac osgo' gyda'r trosiad *safbwynt* yn 'cyfeirio at gyfeiriadedd a sefyllfa' (Cochran-Smith, 2011: 22). Felly mae safbwynt ymholgar yn 'olwg ar y byd ac yn arfer beirniadol o feddwl am addysgu' (ibid.). Felly mae'r rhaglenni PDPA yn mabwysiadu cred Cochran-Smith fod athrawon sy'n gweithio o safbwynt ymholgar yn 'ymgysylltu bob dydd â'r broses gydol oes o ddysgu sut i addysgu' (2011: 23).

Golyga hyn fod angen i'n hathrawon dan hyfforddiant fod yn feddylwyr beirniadol sy'n gofyn cwestiynau am ddysgu ac addysgu ac yn eu gweld eu hunain yn gyfryngau newid sy'n gweithio i wella'r system addysg yng Nghymru. Fodd bynnag, mae angen iddynt hefyd gael y sgiliau i allu ateb rhai o'r cwestiynau hyn fel eu bod yn teimlo'n rhan o broffesiwn sy'n gweithredu'n annibynnol ac hyderus.

Mae ymgysylltiad beirniadol o'r fath yn cefnogi ein gweledigaeth ar gyfer athrawon sef eu bod yn weithwyr proffesiynol yn hytrach na bod yn grefftwyr neu'n dechnegwyr (Orchard a Winch, 2015a). Mae PDPA yn gwrthod y farn y gellir ymdebygu addysgu i'r grefft o weithio â chlai, pren neu ddeunyddiau difywyd eraill neu i rôl technegydd sy'n dilyn cyfres o gamau neu gyfarwyddiadau parod. Nid yw crefftwr na thechnegydd yn ddigonol i ddisgrifio'r athro proffesiynol sy'n gallu gwneud 'penderfyniadau sefyllfaol da' ac ystyrion, gan lywio penderfyniadau a wneir yng nghyd-destun yr ystafell ddosbarth (gweler Winch *et al.*, 2013).

Ymagweddau Ymchwil PDPA

Er mwyn cefnogi datblygiad y sgiliau ymchwil angenrheidiol i fabwysiadu safbwynt ymholgar a nodweddion athro proffesiynol, mae gwaith Orchard a Winch (2015b) wedi'i addasu a'i ddistyllu gan addysgwyr athrawon yn PDPA yn bedair ymagwedd ar gyfer yr athro dan hyfforddiant gan fapio

Jane Waters ac Elaine Sharpling 173

Tabl 1: Ymagweddau ymchwil athro dan hyfforddiant PDPA

| <i>Ymagwedd</i> | <i>Gwybodaeth, sgiliau, dealltwriaeth ac ymddygiad</i> |
|-----------------------------------|--|
| Bod yn amheus/ymholgar | <p>Deall tystiolaeth empirig mewn tiriogaeth ddadleuol:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bod yn ymwybodol o'r ysgogwyr gwleidyddol, economaidd a chymdeithasol, a goblygiadau 'tystiolaeth'. |
| Bod yn foesebol | <p>Deall sail foesebol ymholiad mewn gweithle cymhleth:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gwybod yr egwyddorion moesebol o ran ymchwil; Deall lleoliadolrwydd (<i>positionality</i>) mewn ymchwil; Cydnabod credoau personol a rhagdybiaethau am y byd. |
| Bod yn ymchwilydd crefftus | <p>Deall egwyddorion ymchwil gwyddorau cymdeithasol, a gwybod am y dulliau gwahanol a ddefnyddir a pham:</p> <ul style="list-style-type: none"> Deall dulliau ansoddol a natur/statws canfyddiadau; Deall dulliau meintiol a natur/statws canfyddiadau; Deall dyluniadau pragmataidd – dulliau cymysg. <p>Deall sut i lunio dadl seiliedig ar dystiolaeth a gwarantu ymchwil addysgol:</p> <ul style="list-style-type: none"> Defnyddio sgiliau darllen beirniadol; Cael agwedd amheus/ymholgar at 'dystiolaeth'. <p>Gwerthfawrogi'n feirniadol y graddau o gefnogaeth a all fodoli neu fel arall i ddamcaniaethau poblogaidd a dylanwadol mewn meysydd megis datblygiad plentyn a natur dysgu:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cael agwedd amheus/ymholgar at 'arloesedd' (polisi ac ymarfer) neu'r 'peth mawr nesaf'. <p>Deall sut i ddefnyddio tystiolaeth empirig yn yr ystafell ddsbarth a gwerthuso ei heffeithiolrwydd:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bod yn glir ynghylch y bwriadau a'r rhesymau; Diffinio paramedrau gwerthuso ac effeithiolrwydd. |
| Bod yn rhan o broffesiwn ymholgar | <p>Cyfrannu at gymuned o ymarferwyr ymholgar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gwybod pryd, sut ac a ddylid rhannu canlyniadau ymholiad ystafell ddsbarth; Cyfrannu'n rhagweithiol at amrywiaeth o gynulleidfaoedd; Ymgysylltu'n weithgar ag ymholiadau a chanfyddiadau eraill. |

camau cynnydd ar gyfer gwahanol lefelau astudio. Gydag amrywiaeth o gyfleoedd ffurfiannol a chrynodol yn cael eu cynnal, gall pob myfyriwr olrhain ei gynnydd personol wrth ddod yn athro proffesiynol sy'n cael ei lywio gan ymchwil.

Nodir yr ymagweddau ymchwil yn Nhabl 1 gydag enghreifftiau o'r wybodaeth, y sgiliau, y ddealltwriaeth a'r ymddygiadau cysylltiedig. Bydd yr holl randdeiliaid yn PDPA yn cymryd rhan yn y gwaith o ddatblygu'r ymagweddau hyn. Trwy brosiectau ymchwil agos at ymarfer a ddyluniwyd yn ofalus, gan amrywio o astudiaethau gwersi i aseiniadau mwy ffurfiol, bydd athrawon dan hyfforddiant, athrawon sy'n ymarferwyr a thiworiaid prifysgol yn llunio cymunedau ymholgar sy'n ceisio datrys problemau gwirioneddol yn yr ystafell ddosbarth. Bydd canfyddiadau'r prosiectau hyn yn cael eu gwerthuso a'u rhannu mewn amrywiaeth o leoliadau yn cynnwys cyfarfodydd staff, cyfarfodydd llywodraethwyr ac yn amrywiol gynadleddau partneriaethau PDPA. Diben y gweithgareddau hyn fydd cefnogi trawsnewidiad athrawon unigol ac ar draws y bartneriaeth.

Mapio Ymagweddau Ymchwil

Er mwyn i ymagweddau ymchwil PDPA dreiddio i'r rhaglenni AGA, cynhaliwyd proses fapio ar draws y modiwlau, gyda'r amcanion canlynol:

- adlewyrchu'r pedwar piler a nodwyd yn adolygiad BERA–RSA (2014:5);
- osgoi gosod y wybodaeth, y sgiliau y ddealltwriaeth a'r ymddygiad i gyd i mewn i 'un modiwl ymchwil' a sicrhau gwell integreiddio ar draws y rhaglen;
- sicrhau bod tiwtoriaid academiaidd yn rhannu a datblygu eu dealltwriaeth eu hunain o'r ymagweddau ymchwil trwy fod yn gyfrifol am agweddau penodol ar wahanol fodiwlau;
- cyflawni model o gynnydd lle bydd yr athro dan hyfforddiant yn derbyn yr ymagweddau ymchwil mewn modd trefnus a chydlynol.

Ymhellach, ceisiodd y broses fapio fod yn benodol iawn trwy nodi pa agwedd (gwybodaeth, sgiliau, dealltwriaeth neu ymddygiad) o'r ymagweddau ymchwil y dylid eu cynnwys a'u treialu er mwyn osgoi cyfarwyddebau mwy cyffredinol na fyddai'n gymorth i'r athro-addysgwyr. Cwblhawyd y mapio i ddechrau gan staff i'r brifysgol, ac yna trafodwyd fersiynau drafft y modiwlau yng ngrŵp datblygu rhaglen PDPA a oedd yn

Jane Waters ac Elaine Sharpling 175

cynnwys staff o'r brifysgol ac o ysgolion. Ni wnaed unrhyw newidiadau sylweddol yn ystod y drafodaeth hon, a thrafodir y pwynt hwn isod.

Mae dyluniad y rhaglen PDPA yn cynnwys pedwar modiwl a ddysgir sy'n digwydd ar bob lefel astudio ac sy'n adlewyrchu'r model trawsnewid, sef:

1. Y Dysgwr – pwy ydw i'n ei addysgu?
2. Dysgwyr, ysgolion a chymunedau – ymhle ydw i'n addysgu?
3. Arwain y Dysgu – beth, sut a pham ydw i'n addysgu?¹
4. Ymchwilio i'r Dysgu – beth, sut a pham ydw i'n addysgu?¹

Ar gyfer pob un o'r modiwlau hyn ar bob lefel astudio a phob ymagwedd ymchwil, cynhaliwyd ymarfer mapio gan groesgyfeirio ar yr un pryd i'r fframwaith cysyniadol yn Nhabl 1. Roed y broses hon yn gwirio datblygiad cydlynol yr ymagweddau ac yn sicrhau bod pob agwedd wedi'i chasglu'n llawn a phenodol.

Ymhellach, roedd angen i bob gweithgaredd a awgrymwyd ar gyfer datblygu'r ymagweddau gyfateb i gynnwys y modiwl er mwyn ffurfio profiad dysgu integredig – ychwanegai hyn haen arall o gymhlethdod ond roedd yn bwysig er mwyn osgoi bod yn arwynebol.

Gweler enghraifft o fapio ymagwedd ymchwil 'bod yn ymchwiliwr crefftus' mewn modiwl Lefel 5 yn Nhabl 2 .

Wrth ddewis pa fodiwlau ddylai sefydlu'r datblygiad ymagweddol, dylid dibynnu ar chwilio am gliwiau o fewn cynnwys y modiwl a fyddai'n *gwahodd* cysylltiad naturiol. Trwy weithio fel hyn ni fyddai temtasiwn i wneud cysylltiadau artiffisial neu orfodol â chynnwys y modiwl. Er enghraifft, byddai modiwl sy'n gysylltiedig â deall sut mae plant ifanc yn dysgu yn gwahodd datblygu'r ymagwedd o fod yn amheus/ymholgar – deall bod tiriogaeth gystadleuol o ran ysgogwyr gwleidyddol ac economaidd ar gyfer modelau dewisol o ddysgu plant ifanc. Ar y llaw arall byddai'r modiwl sy'n gysylltiedig â lle diwylliant, economeg-gymdeithasol a chyfalaf cymdeithasol mewn addysg yn fwy cysylltiedig â'r ymagwedd o fod yn rhan o broffesiwn ymholgar fel modd o chwilio am atebion i gwestiynau addysgegol sy'n ymwneud â chyfiawnder cymdeithasol.

Cydnabyddir y golyga hyn nad oedd yr ymagweddau ymchwil wedi'u dosbarthu'n gyfartal ar draws y modiwlau, ac mae PDPA yn cydnabod bod datblygiad holistaidd yn golygu y byddai'r pedair ymagwedd ymchwil yn chwarae eu rhan ar hyd y modiwlau i gyd. Fodd bynnag, ceisiodd y dull nodi'n benodol y datblygiad ymagwedd ymchwil a cheisiodd roi cyfleoedd

Tabl 2: Enghraifft o fapio ymagweddau ymchwil, ‘bod yn ymchwilydd crefftus’, ar draws un modiwl

| <i>Lefel 5 Modiwl</i> | <i>Y Dysgwyr – Pwy ydw i'n ei addysgu?</i> |
|-----------------------|--|
| Trosolwg eang | Cael mynediad i a gwerthfawrogi llais disgybl fel tystiolaeth. Gwranddo ar ddysgwyr mewn ymchwil addysg. |
| Cynnwys dangosol | Beth yw pŵer a lleoliadolrwydd wrth weithio mewn ysgol? Beth yw ystyr gwranddo ar ddysgwyr er mwyn deall profiadau dysgu? Deall y defnydd o'r dull Mosaig Defnyddio Ysgolion Cyfranogi Trafod 'statws' y wybodaeth a gynhyrchir Ystyried natur gwybodaeth a'r grymoedd cymdeithasol/diwylliannol sy'n gyfrwng i'n dealltwriaeth o blant |

i athrawon dan hyfforddiant ddod yn bobl a oedd yn cael eu llywio ag ymchwil ac a oedd yn cyfranogi mewn ymchwil.

Model o Gynnydd Dysgu

Er mwyn cefnogi ymhellach y nod o gael athrawon dan hyfforddiant yn symud tuag at wybodaeth a dealltwriaeth mwy arbenigol a soffistigedig o ymagweddau ymchwil gydol cyfnod y rhaglenni AGA, cafodd mapio ei alinio'n fras â model o gynnydd dysgu. Mae'r model dysgu yn seiliedig ar *gyflwyno*, *datblygu* a *chymhwyso* lle mae *cymhwyso* yn golygu ail-ddychmygu ac adnewyddu yn hytrach na throsglwyddo gwybodaeth o un lle i le arall – yn nodweddiadol o brifysgol i ysgol.

Tra ein bod yn derbyn bod datblygu ymagweddau ymchwil yn fwy holistaidd nag y mae'r model hwn yn ei awgrymu ac yn sicr nad yw'n broses linol, teimlwyd y byddai mapio cynnydd yn benodol yn atgyfeirio'r dysgu o gwmpas egwyddorion yr ymagweddau ymchwil (y 'syniadau mawr') ac yn caniatáu lle ar gyfer y cysyniadau, y damcaniaethau a'r pethau ymarferol sydd angen eu dysgu.

Jane Waters ac Elaine Sharpling 177

Tabl 3: Model o gynnydd ymagweddau ymchwil trwy raglen AGA israddedig

| | <i>Bod yn amheus/ ymholgar</i> | <i>Bod yn foesegol</i> | <i>Bod yn ymchwilydd creffius</i> | <i>Bod yn rhan o broffesiwn ymholgar</i> |
|---------|------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|--|
| Lefel 4 | cyflwyno | cyflwyno | cyflwyno | ymwybyddiaeth |
| Lefel 5 | datblygu | datblygu | datblygu | cyflwyno |
| Lefel 6 | cymhwyso | cymhwyso | cymhwyso | Datblygu a chymhwyso |

Tensiynau Newydd – Gweithredu'r Mapio

Ar ôl mapio'r ymagweddau ymchwil, dechreuodd addysgwyr athrawon ar bob modiwl ddrafftio cynnwys manwl gan ddefnyddio'r mapiau fel canllaw i'r ymagwedd y dylid ei datblygu. Roedd y broses hon yn ymdrech ar y cyd rhwng staff y brifysgol a staff ysgolion a ddaeth ynghyd i ddylunio manylion ar gyfer cynnwys y modiwl. Roedd y cynllunio cydweithredol hwn yn gyfrwng i wireddu'r bwriadau sy'n ganolog i'r diwygiadau AGA (Furlong, 2016; Llywodraeth Cymru 2018). Fodd bynnag, pan wnaed y gwaith hwn amlygwyd dau densiwn penodol wrth fapio ac wrth gynllunio'n fanwl y sesiynau addysgu, y seminarau, y tasgau cyfeiriedig a'r darllen gofynnol.

Gellir disgrifio'r tensiynau hyn fel rhai a oedd yn gorwedd rhwng patrymau eithafol ymddygiad a dealltwriaeth:

- Perfformiadol yn erbyn ymddygiad ymgorfforol: dull perfformiadol o 'dicio' yr ymagweddau yn y gwaith o gynllunio'r modiwl *sydd mewn tensiwn* gyda dull ymgorfforol lle mae'r ymagweddau'n cael eu gweithredu trwy gynnwys y modiwl a thrwy addysgeg;
- Deall dysgu fel cynnyrch yn erbyn dysgu fel proses: edrych ar ddatblygu ymchwil fel cyfres o weithgareddau i'w cyflawni *sydd mewn tensiwn* â mynd ati i ddatblygu ymagweddau ymchwil fel cynnydd tuag at feddwl cysniadol.

Mae yna lenyddiaeth arwyddocaol yn ymwneud â chreu ymddygiadau perfformiadol o fewn y system addysg (e.e. Osgood, 2006a; Fenech a Sumison, 2007; Roberts-Holmes, 2015; Kilderry, 2015). Mae'r llenyddiaeth hon yn datblygu gwaith Ball a sefydlodd y ffordd y mae rheoliadau

gwladol 'yn ei gwneud yn ofynnol i ymarferwyr drefnu eu hunain yn ôl ymatebion i dargedau, dangosyddion a gwerthusiadau' (Ball, 2003: 215).

Ymhellach, mae Ball yn disgrifio 'gweithiwr perfformiadol ... sy'n angerddol o blaid rhagoriaeth' (2003: 215) fel rhywun sy'n cael ei ddiffinio gan y mesurau y mae rhagoriaeth yn cael ei barnu'n allanol yn eu herbyn. Mae Ball yn cyfeirio at ddiwylliannau perfformiadoldeb sy'n creu gwrthdaro mewnlol mewn athrawon – 'gwrthdaro mewnlol, annilysrwydd a gwrthwynebiad' (ibid.), er bod Holloway a Brass yn dweud bod dros ddegawd o ddulliau normaleiddio a neo-ryddfrydol at bolisiau addysg wedi arwain at weithwyr proffesiynol addysg yn gosod 'mecanweithiau atebolrwydd fel yr union ddulliau y gallant adnabod eu hunain a'u hansawdd' (Holloway a Brass, 2018: 361). Yng Nghymru mae systemau atebolrwydd wedi bod yn ysgogwyr sylweddol ar gyfer gweithgarwch proffesiynol addysg am ddegawd a mwy ac yn wir wedi cael eu pwysleisio fel un o'r rhesymau dros y diwygiadau cyfredol ym maes addysg (gweler Donaldson, 2015). Felly gellid dadlau mai ymateb i ofynion atebolrwydd lefel uchel mewn modd perfformiadol yw'r norm proffesiynol yn system addysg Cymru; mae gorgesgyn y sefyllfa hon yn galw am newid sylfaenol yn niwylliant y proffesiwn sy'n rhan o'r broses ddiwygio cyfredol.

Mae'n bosibl i ymddygiadau perfformiadol a dealltwriaeth o gynnydd sy'n seiliedig ar weithgarwch gyfrannu wrth weithredu'r mapio ymchwil. Yn nodweddiadol, yn y gorffennol mae modiwlau a addysgir yn yr AGA wedi'u fframio gan ganlyniad perfformiadol – fel rheol, pwynt asesu gyda'i holl fesurau crynodol a goblygiadau sy'n seiliedig ar ddata; mae modiwlau sy'n gysylltiedig ag ymarfer yn y gorffennol wedi'u fframio gan restr o safonau offerynnol sydd wedi gwahodd ymateb perfformiadol. Daeth y mesurau hyn yn ysgogwyr cynhenid mewn rhai enghreifftiau o'r mapio gan awgrymu bod dysgu ac addysgu yn canolbwyntio ar gynnyrch, hynny yw, roedd y ffocws ar baratoi athrawon dan hyfforddiant i gyflawni tasg a oedd yn cyfateb yn gryf i'r pwynt asesu yn hytrach na bod yn ymgorfforiad o'r ymagwedd. Er enghraifft:

- Paratoi athrawon dan hyfforddiant i gyflawni'n llwyddiannus gais cymeradwyo moesegol (fel cynnyrch) yn hytrach nag edrych ar ymddygiadau moesegol fel fframwaith ar gyfer ymarfer parhaus (fel proses gysyniadol);
- Paratoi athrawon dan hyfforddiant i gwblhau adolygiad o lenyddiaeth ar gyfer asesiad (cynnyrch), yn hytrach na fel mecanwaith ar gyfer gwneud cysylltiadau penodol â meddylfryd addysgegol sy'n ystyried ymarfer (proses).

Jane Waters ac Elaine Sharpling 179

Mae gweld dysgu fel proses yn hytrach na chynnyrch yn ganolog i'r addysgeg a amlinellir yn *Dyfodol Llwyddiannus*; lle mae 'un o brif nodweddion addysg yr unfed ganrif ar hugain fydd y capasiti i greu cysylltiadau a throsglwyddo gwybodaeth a dealltwriaeth rhwng gwahanol gyd-destunau er mwyn delio â phroblemau anghyfarwydd' (Donaldson, 2015: 53). Os rhoddir y cysyniad hwn ar waith mewn AGA, ni all addysgwyr athrawon – boed mewn prifysgol neu ysgol – ac athrawon dan hyfforddiant ddiffinio llwyddiant mewn dysgu yn ystod y cyfnod AGA fel rhywbeth sy'n cael ei gyfeirio at ganlyniad crynodol arunig, ond fel cyfres gysylltiedig o wybodaeth a sgiliau ac ymddygiad sy'n gyfuniad o wybodaeth a sgiliau damcaniaethol ac ymarferol â barn fanwl ynghylch yr hyn sydd ei angen i hybu dysgu effeithiol mewn cyd-destunau penodol. Mae wrth wraidd yr hyn sy'n gwneud athro neu athrawes ragorol (Donaldson, 2015: 63).

Gwersi a Ddysgwyd

Mae'r profiad o fapio ymagweddau ymchwil y bartneriaeth i gynnwys y modiwl wedi tanlinellu'r angen i ni ystyried ein hymddygiadau addysgegol ein hunain wrth wireddu'r rhaglenni PDPA sydd newydd eu hachredu. Mae'r ffaith nad oedd y mapio cychwynnol (a ddrafftiiwyd yn gyntaf gan staff y brifysgol fel man cychwyn pragmataidd) wedi newid yn ddifrifwr wrth drafod ac adolygu gyda staff ysgolion, yn dangos o bosibl fod teimlad bod y maes dysgu hwn yn perthyn neu'n gysylltiedig ag elfennau o rhaglen y brifysgol yn fwy na'r ysgol. Er nad yw'r argraff hon wedi'i harchwilio'n drwyadl eto, dyma faes datblygu y bydd PDPA i gyd yn dychwelyd ato i'w ystyried yn ofalus; bydd angen herio'r argraffiadau hyn er mwyn sicrhau bod cydgyntllunio – a pherchnogaeth ar gynnwys y rhaglenni AGA yn ddilys. Unwaith eto, yng ngwaith Fielding, dywed fod 'trawsnewid yn galw am rwygo'r cyffredin' (2004: 296) ymddengys fod angen tarfu ar ffyrdd hanesyddol o feddwl os yw addysgwyr athrawon yn mynd i feddwl a gweithredu'n wahanol. Yn benodol, mae hyn yn ymwneud â'r modd y gellir defnyddio sybsidiaredd yn effeithiol mewn partneriaeth er mwyn symud oddi wrth feddylfryd o berfformiadoldeb tuag at ymgorffori ymagweddau ymchwil trwy werthfawrogi'r prosesau dysgu.

Mae enghraifft o'r modd nad oedd sybsidiaredd o bosibl wedi'i ddefnyddio ar ei orau yn ymwneud efallai â mapio'r ymagweddau ymchwil ar draws y modiwlau. Mae'n bosibl bod y syniad o fapio'r ymagweddau ymchwil mewn dull mor fanwl wedi arwain trwy amryfusedd at

ymddygiadau perfformiadol ac a arweiniwyd gan gynnyrch wrth i addysgwyr athrawon weithio drwy'r mapiau a pharu'r ymagweddau â chynnwys y modiwl. Mae hyn yn codi'r cwestiwn a oedd yr addysgwyr athrawon wedi'u grymuso'n wir yn y synnwyr eu bod yn perchnogi'r weithred a'r penderfyniad, neu a oeddent yn rhannol yn derbyn penderfyniadau a wnaed gan grŵp sefydliadol llai, fel yr awgrymir uchod. Wrth symud ymlaen ac adeiladu ar hanes llwyddiannus PDPA o gyd-lunio hyd yn hyn, mae angen sicrhau y rhoddir rhagor o amser ar draws y bartneriaeth i drafodaeth ehangach ar *sut* i fframio cynnwys y modiwl *drwy'r* ymagweddau gan gryfhau'r elfen sybsidiaredd. Mae ystyriaeth o'r fath yn adlewyrchu canfyddiadau yn Awstralia fod 'partneriaethau rhwng ysgolion a phrifysgolion yn gallu cyfoethogi cyfleoedd dysgu i'r cyfranogwyr i gyd pan ymrwymir i greu llefydd cydweithredol a deialogaidd i gefnogi ymagweddau newydd at addysg athrawon' (Grimmet *et al.*, 2018). Fel rhan o'r drafodaeth hon, bydd angen i addysgwyr athrawon, boed yn gweithio mewn ysgolion neu brifysgolion, gael eu cefnogi i nodi ymatebion a arweinir gan berfformiad neu gynnyrch a gallu ail-ddychmygu ac adnewyddu eu sefyllfa sylfaenol hwy mewn amgylchedd o gydymddiriedaeth.

Mae'r agwedd ddilys hon ar sybsidiaredd hefyd yn rhoi lle ac amser i PDPA ddatblygu geirfa a rennir a dealltwriaeth o ba nodweddion o athro proffesiynol sy'n ymgorffori'r ymagweddau ymchwil, ac yn bwysicach, pa gamau sydd eu hangen gan bob rhanddeiliad i sicrhau bod athrawon dan hyfforddiant yn agosáu at hon fel gweledigaeth a rennir. Bydd trawsnewid o'r fath yn hanfodol er mwyn gwireddu'r newid diwylliannol sydd ei angen mewn addysg yng Nghymru. Nod PDPA yw cyfrannu at y newid hwn trwy addysgu athrawon dan hyfforddiant sy'n ymgorffori'r ymagweddau ymchwil mewn modd sy'n eu gwneud yn ymgyrchwyr o blaid newid, yn drawsnewidiol eu hagwedd ac sy'n cyrraedd eu blwyddyn Athro Newydd Gymhwysu gan ddisgwyl bod yn rhan o broffesiwn ymchwilgar. Dim ond bryd hynny y caiff y cysyniadau cynnydd, egwyddorion dealltwriaeth addysgegol a ffocws ar ddysgu a phrofiad a gyflwynwyd yn *Dyfodol Llwyddiannus* eu gwireddu yn y Cwricwlwm i Gymru 2022.

Cyfeiriadau

- Ball, S. (2003). 'Teachers souls and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215–28.
- BERA–RSA (2014). *Research and the Teaching Profession: Building the capacity for a self-improving education system*. London: BERA.
- Cochran-Smith, M. (2011). 'Does Learning to Teach Ever End?' *Kappa Delta Pi*, 48 (1), 22–4.
- Darling-Hammond, L. (2016). 'Research on Teaching and Teacher Education and its Influences on Policy and Practice'. *Educational Researcher*, 45 (2), 83–91.
- Donaldson, G. (2015). *Dyffodol Llwyddiannus*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Fenech, M. a Sumison, J. (2007) promoting high quality early childhood education and care services: beyond risk management, performative constructions of regulation. *Journal of Early Childhood Research*, 5 (3), 263–83.
- Fielding, M. (2004). 'Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities'. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295–311.
- Furlong J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory*. Oxford: University of Oxford.
- Furlong, J. (2016). 'Initial Teacher Education in Wales – a Rationale for Reform', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 18 (1), 45–63.
- Gorski, P. C. (2012). 'Perceiving the Problem of Poverty and Schooling: Deconstructing the Class Stereotypes that Mis-Shape Education Practice and Policy'. *Equity & Excellence in Education*, 45 (2), 302–19.
- Grimmett, H. (2018). 'Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator'. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 46 (4), 340–53.
- Grundy, S. a Robison, J. (2004). 'Teacher Professional development: themes and trends in the recent Australian experience' yn C. Day a J. Sachs, (goln), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Maidenhead: Open University Press. 146–66.
- Hadfield, M., Connolly, M., Barnes, Y. a Snook, J. (2017). 'Developing the Capacity to Support Beginning Teachers in Wales: lessons learnt from the Masters in Educational Practice'. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 19 (1), 90–106.
- Hagger, H. a McIntyre, D. (2000). 'What Can Research Tell us about Teacher Education?' *Oxford Review of Education*, 26 (3&4), 483–94.
- James, D. (2017). 'Professional Identity, Learning Cultures and Educational Quality: some lessons from further education'. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 19 (1), 107–24.
- Jones, S., Tanner, H., Kennewell, S., Parkinson, J., Denny, H., Anthony, C., Beauchamp, G., Jones, B., Lewis, H. and Loughran, A. (2009). 'Using Video Stimulated Reflective Dialogue to support the development of ICT based pedagogy in Mathematics and Science'. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 14 (2), 63–77.

- Kilderry, A. (2015) The intensification of performativity in early childhood education, *Journal of Curriculum Studies*, 47 (5), 633–52.
- Korthagen, F., Loughran, J., a Russell, T. (2006). ‘Developing fundamental principles for teacher education programs and practices’. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–41.
- Llywodraeth Cymru (2015a). *Cwricwlwm i Gymru: Cwricwlwm am Oes*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2015b). *Ailysgrifennu'r Dyfodol 2015: Blwyddyn Ymlaen*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2017a). *Y Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2017b). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl*. Cynllun Gweithredu 2017–21. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2018). *Meini Prawf ar gyfer Achredu Rhaglenni Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru*. Cylchlythyr 001/2018. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Mezirow, J., a Taylor, E. (2009). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mockler, N. (2005). ‘Trans/forming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism’, *Journal of In-service Education*, 31 (4), 733–46.
- Orchard, J., a Winch, C. (2015a). ‘What training do teachers need?’ *IMPACT 22* 1–43. Salisbury: Wiley Blackwell.
- Orchard, J. a Winch, C. (2015b). *Philosophical Perspectives on Education Policy: What Training Do Teachers Need? Why Theory is Necessary to Good Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Osgood, J. (2006a). Professionalism and performativity: the feminist challenge facing early years practitioners, *Early Years*, 26 (2), 187–99.
- Osgood, J. (2006b). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: Resisting the Regulatory Gaze *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 5–14.
- Partneriaeth Dysgu Proffesiynol yr Athrofa (PDPA) (2018). *Proforma for the submission of ITE programmes for professional accreditation by the EWC*. Dogfen heb ei chyhoeddi. PDPA.
- Philpott, C. a Oates, C. (2015). ‘Learning Rounds: what the literature tells us (and what it doesn’t)’, *Scottish Educational Review*, 47 (1), 49–65.
- Roberts-Holmes, G. (2015) The ‘datafication’ of early years pedagogy: ‘if the teaching is good, the data should be good and if there’s bad teaching, there is bad data’, *Journal of Education Policy*, 30 (3), 302–15
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Scottish Government (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Gw. http://www.gov.scot/Publications/2010/09/24144_019/4 (cyrchwyd 27 Ebrill 2017).
- Sing Chai, C., Teo, T. a Lee, C. B. (2009). 'The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre-service teachers', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (4), 351–62.
- Stopp, P. (2008). From feedback to dialogic review. Gw. www.leeds.ac.uk/educol/documents/174590.doc (cyrchwyd 14 Mai 2016).
- Tillema, H. H., a Knoll, W. E. (1997). 'Promoting student-teacher learning through conceptual change or direct instruction'. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 579–95.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. a Holland, R. W. (2010). 'The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers'. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 497–527.
- Winch, C., Oancea, A. ac Orchard, J. (2013). 'The Contribution of Educational Research to Teachers' Professional Learning – Philosophical Understandings'. *Research and Teacher Education: the BERA–RSA Inquiry*. BERA. Gw. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Paper3Philosophical-reflections.pdf> (cyrchwyd 15 Mai 2017).

Noder

- 1 Mae modiwlau 3 a 4 yn gofyn yr un cwestiynau oherwydd eu bod yn fodiwlau ategol, yn gysylltiedig ag addysgeg yn yr ystafell ddosbarth; mae Arwain y Dysgu yn canolbwyntio ar ymarfer dyddiol yn yr ystafell ddosbarth; ac Ymchwilio i'r Dysgu yn ymwneud â'r hyn sy'n llywio'r ymarfer dyddiol.