

Mentora Athrawon Addysg Gorfforol dan Hyfforddiant yng Nghymru: Gwersi Adolygiad Systematig o'r Llenyddiaeth

SALLY BETHELL, ANNA S. BRYANT, STEVE. M COOPER,
LOWRI C. EDWARDS, KIERAN HODGKIN

*Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol Caerdydd, Prifysgol Metropolitan Caerdydd
Ysgol Chwaraeon a Gwyddorau Iechyd Caerdydd, Prifysgol Metropolitan Caerdydd*

CRYNODEB

Mae'r papur hwn yn adolygu'n systematig y llenyddiaeth ymchwil gyfoes sy'n ymwneud â mentoriaid addysg gorfforol (AG) ym maes addysg gychwynnol i athrawon (AGA). Gan ddefnyddio methodolegau 'Eitemau Adrodd a Ffeirir ar gyfer Adolygiadau Systematig a Phrotocolau Meta-Ddadansoddi' (PRISMA-P), dadansoddwyd erthyglau yn ansoddol gan ddefnyddio dadansoddiad thematig diddwythol mewn perthynas â chynnwys yn ymwneud â thair agwedd graidd ar fentora addysg gorfforol: (i) terminoleg (ii) priodoleddau a (iii) dysgu proffesiynol. Roedd y canfyddiadau'n nodi amrywiadau yn y derminoleg a'r disgwyliadau sy'n gysylltiedig â rôl y mentor addysg gorfforol. Roedd nifer sylweddol o astudiaethau ymchwil a nodwyd yn y chwiliad llenyddiaeth yn canolbwyntio ar ddatblygu prosesau mentora trwy gydweithredu a dulliau cyd-ymholi. Fodd bynnag, canfu'r adolygiad o lenyddiaeth ddiffyg cyfeiriadau penodol at anghenion dysgu proffesiynol a chyfleoedd ar gyfer mentoriaid addysg gorfforol. Mae'r adolygiad wedi arwain at chwe argymhelliaid allweddol, a dau ohonynt yw: (i) dylid dewis mentoriaid addysg gorfforol gan eu bod yn meddu ar briodoleddau priodol i fod yn effeithiol yn y rôl a, (ii) dylid sicrhau bod cyfleoedd dysgu proffesiynol ar gael i alluogi mentoriaid addysg gorfforol i gydnabod cwmpas y rôl a meithrin eu gallu i ddefnyddio dulliau cydweithredol a seiliedig ar ymholi i gefnogi datblygiad athrawon dan hyfforddiant.

Allweddeiriau: addysg gorfforol, mentoriaid, addysg gychwynnol i athrawon.

Iaith cyflwyno'r gwreiddiol: Saesneg
Dyddiad cyflwyno: 3 Hydref 2019
Dyddiad derbyn: 27 Ionawr 2020

Cyflwyniad

Ar hyn o bryd mae newidiadau sylweddol yn digwydd mewn addysg gychwynnol i athrawon (AGA) yng Nghymru ac o ganlyniad mae'r mentor ysgol yn ymgymryd â rôl fwy sylweddol. Fodd bynnag, mae tystiolaeth bod y rôl hon yn amrywiol a heb ei datblygu'n ddigonol. Mae'r adolygiad systematig o'r llenyddiaeth a gynhwysir yn yr erthygl hon wedi'i gynnal i lywio prosiect ehangach ar fentora ym maes AGA. Yn benodol, roedd yr adolygiad yn rhan o astudiaeth a fu'n ymchwilio i anghenion dysgu prof-fesiynol mentoriaid addysg gorfforol (AG) ym maes AGA mewn sefydliad addysg uwch (SAU) yn ne Cymru. Roedd cyd-destun yr erthygl yn canolbwyntio'n benodol ar fentora AG, yn rhannol oherwydd mai'r rhaglen AG yn y sefydliad arbennig hwnnw sydd â'r garfan fwyaf o athrawon dan hyfforddiant yng Nghymru ac felly'r nifer fwyaf o fentoriaid mewn ysgolion. Sail resymegol arall dros ganolbwyntio ar AG oedd bod gan y prif ymchwilydd (Bethell) rôl ymarferwr mewn AG ym maes AGA. Un o'r pwyntiau allweddol a gafodd sylw yn y prosiect ehangach oedd a oes cydnabyddiaeth sylweddol i rôl unigryw mentora mewn AG ai peidio. Felly roedd adolygiad systematig o'r llenyddiaeth ymchwil addysg gorfforol gyfredol, i nodi arferion penodol a allai gefnogi datblygiad dysgu proffesiynol mentoriaid AG, yn lle priodol i gychwyn.

Ar hyn o bryd mae Cymru'n wynebu cyfnod o newid addysgol sylweddol ac eang. Yn 2015, cynigiodd Graham Donaldson gwricwlwm newydd i ysgolion yn ei adroddiad arloesol *Dyfodol Llwyddiannus* (Donaldson, 2015). Roedd hwn i fod yn gwricwlwm a fyddai'n paratoi pobl ifanc ar gyfer gofynion yr unfed ganrif ar hugain. Cafodd cynigion Donaldson eu derbyn yn llawn ac yn 2017 cawsant eu hymgorffori yn nogfen Llywodraeth Cymru *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl* (2017). Cyhoeddwyd y cwricwlwm newydd yn 2019 fel 'Canllaw i Gwricwlwm i Gymru 2022' (Llywodraeth Cymru, 2019). Er mwyn gweithredu'r cwricwlwm newydd yn llwyddiannus mae angen cyflawni nifer o amcanion, gan gynnwys

datblygu proffesiwn addysg o ansawdd uchel (Llywodraeth Cymru, 2017). Mae hyn yn ei dro yn effeithio'n fawr ar AGA, gan gynnwys rôl y mentor.

Mae ansawdd darpariaeth AGA a mentora yng Nghymru, ac yn wir mewn gwledydd eraill fel Iwerddon hefyd, wedi dod yn destun cryn dipyn o waith craffu gwleidyddol yn ystod y blynyddoedd diwethaf gweler, er enghraifft, Gweriniaeth Iwerddon (Sahlberg et al., 2012); Gogledd Iwerddon (Sahlberg et al., 2014); a Lloegr (Department for Education, 2015). Yng Nghymru, roedd adroddiadau cynnar (Tabberer, 2013; Furlong, 2015) yn fwy cyffredinol eu natur, gan ganolbwyntio ar anallu AGA i ddatblygu gweithwyr proffesiynol a oedd yn gallu diwallu anghenion addysg. Fodd bynnag, yn fwy diweddar roedd adroddiad thematig Estyn (2018b) ar fentora yn fwy penodol. Ynndo, cyfeiriodd Estyn at amrywiadau yn effeithiolrwydd mentoriaid, gan nodi anghysondeb yn y cyfleoedd dysgu proffesiynol a ddarperir fel ffactor arwyddocaol. Felly, mae ffocws y papur hwn ar ddysgu proffesiynol ar gyfer mentoriaid yn cael ei lywio gan dystiolaeth sylweddol o arferion amrywiol sydd heb eu datblygu'n ddigonol o ran mentora ym maes AGA.

Mae dwy fenter polisi arall yn berthnasol i'r newid yng nghyd-destun mentora yng Nghymru hefyd. Y gyntaf yw mabwysiadu set newydd o safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth sy'n rhychwantu gyrfaoedd proffesiynol athrawon (Llywodraeth Cymru, 2018). Ail newid yw bod proses achredu newydd wedi'i chyflwyno sy'n ei gwneud yn ofynnol i ddarparwyr AGA SAU gynllunio rhaglenni ar y cyd ag ysgolion partneriaeth gyda ffocws cryfach ar fentora effeithiol nag yn y gorffennol (Furlong, 2015; Cyngor y Gweithlu Addysg (CGA), 2017).

O dan y model AGA newydd sy'n ofynnol gan y meini prawf achredu, bydd rôl y mentor yn yr ysgol yn y dyfodol yn ganolog yng Nghymru. Mae'r broses achredu newydd yn rhoi canllawiau cryno ar rolau a chyfrifoldebau mentoriaid yn yr ysgolion, canllawiau nad ydynt wedi bodoli o'r blaen. Yn wir, mae cyfeiriad penodol yn y canllawiau gan CGA (2017) sy'n gwneud dull gweithredu ysgol-gyfan o ymdrin â mentora'n ofynnol, yn ogystal â defnyddio ymarferwyr profiadol hyfforddedig a mynediad i raglenni dysgu proffesiynol o ansawdd uchel. Hefyd fyth, mae'n ofynnol bellach gan CGA (2017) bod yna eglurder ynghylch sut y bydd mentoriaid yn cael eu dewis a'u cefnogi yn y rôl i sicrhau darpariaeth fentora effeithiol a chyson. Ategwyd hyn ymhellach gan dystiolaeth yn adroddiad thematig Estyn ar fentora (Estyn, 2018a), sy'n dangos bod mentora mwy effeithiol yn digwydd lle'r oedd meini prawf dethol wedi'u cymhwyso. O ganlyniad i'r newidiadau hyn, mae'n fwy eglur nag erioed

bellach bod datblygu mentora mwy effeithiol yn ategu'r ymgais i sicrhau proffesiwn addysg o ansawdd uchel.

Yn y cyd-destun hwn yr oedd yr awduron yn ceisio cael gwybodaeth am y problemau presennol yn y maes hwn. Mae addysgu AG yn unigryw lle mae ffocws sylweddol ar yr elfen ymarferol sy'n golygu bod angen amrywiaeth o arddulliau addysgegol nad ydynt o reidrwydd yn cael eu defnyddio ar draws pob maes pwnc. Roedd felly o ddiddordeb gweld a oedd hyn yn cael ei adlewyrchu yn y llenyddiaeth ac yn cael effaith ar y ffordd y caiff AG ei mentora. Drwy gynnal yr adolygiad, roedd gennym ddiddordeb mewn deall cyd-destun y ffactorau sy'n sbarduno newid o ran mentora AG ym maes AGA, ac a oes cydnabyddiaeth sylweddol i'r rôl unigryw hon ai peidio. Yn ei dro roeddem yn gobeithio y byddai hyn yn dangos beth sydd ei angen yn y dyfodol i gefnogi datblygiad proffesiynol mentoriaid AG yn ein sefydliad ein hunain a thu hwnt.

Diben ac amcanion

Diben yr adolygiad systematig hwn oedd coladu, dadansoddi a gwerthuso'r diffiniadau, y sgiliau a'r rhinweddau a nodwyd, a'r anghenion dysgu proffesiynol sydd gan fentoriaid AG ym maes AGA, fel y'u hadlewyrchir yn y llenyddiaeth gyfoes (hyd at 16 Awst 2019). O ganlyniad, caiff y diben ei gyflawni drwy'r pum amcan canlynol:

1. Adolygu'n systematig y derminoleg sy'n gysylltiedig â mentora ym maes AGA.
2. Nodweddu'n feirniadol briodoleddau mentoriaid AG ym maes AGA.
3. Nodi anghenion dysgu proffesiynol mentoriaid AG ym maes AGA.
4. Ystyried a oes cydnabyddiaeth sylweddol o rôl unigryw mentoriaid AG ym maes AGA.
5. Ystyried y goblygiadau ar gyfer mentoriaid AGA AG mewn SAU yng Nghymru.

Dulliau

Addaswyd methodoleg yr adolygiad llenyddiaeth hwn o fethodoleg Edwards et al. (2017) a oedd yn defnyddio 'Eitemau Adrodd a Ffefrir ar gyfer Adolygiadau Systematig a Phrotocolau Meta-Ddadansoddi'

(PRISMA-P). Y rheswm dros ddefnyddio'r dull hwn oedd darparu fframwaith systematig oedd â'r nod o leihau rhagfarn wrth adnabod, dethol, synthesis a chrynhoi llenyddiaeth ymchwil ddiweddar (Shamseer et al., 2015).

Ffynonellau gwybodaeth a strategaeth chwilio

Wrth chwilio am lenyddiaeth berthnasol, defnyddiwyd strategaeth chwilio electronig gan ddefnyddio'r cronfeydd data canlynol: (i) Educational Research Complete, (ii) Scopus, (iii) SPORTDiscus a (iv) ScienceDirect, a chwiliwyd ddiwethaf ar 16 Awst 2019. Mae'r cronfeydd data a nodir uchod yn adrodd ar feysydd yr ystyriwyd y gallent fod yn berthnasol i'r maes diddordeb (addysg, AGA, addysg gorfforol, datblygiad proffesiynol mewn addysg a chwaraeon) ac felly'n cynyddu'r tebygolrwydd y byddai'r holl astudiaethau perthnasol yn cael eu nodi (Edwards et al., 2017). Cafodd strategaeth chwilio cyfuniad rhesymeg Boole ei chymhwyso i bob cronfa ddata electronig er mwyn darparu chwiliad cyson gyda ffocws manwl. Dyma'r termau a fabwysiadwyd ar gyfer pob chwiliad: (i) 'initial teacher education', (ii) 'mentoring' a (iii) 'physical education'. Rhoddwyd dyfynodau o amgylch y termau megis 'physical education' er mwyn sicrhau bod chwiliadau'n canfod papurau yn ymwneud ag addysg gorfforol yn hytrach na 'physical' ac 'education'. Defnyddiwyd hidlyddion pellach, gan gynnwys 'English', 'peer-reviewed' ac 'article', i sicrhau mai dim ond y papurau hyn fyddai'n ymddangos yn y canlyniadau chwilio.

Meini prawf cymhwysedd

Y meini prawf i'w cynnwys yn yr adolygiad systematig hwn oedd: (i) papurau â statws wedi'u hadolygu gan gymheiriaid a'u cyhoeddi (ii) papurau a gyhoeddwyd yn ystod y deng mlynedd diwethaf a (iii) cyhoeddiadau yn yr iaith Saesneg tan y dyddiad chwilio diwethaf, h.y. 16 Awst 2019. Er mwyn mynd i'r afael â phwrpas ac amcanion yr astudiaeth, mabwysiadwyd yr eithriadau canlynol: (i) papurau a ddefnyddiodd addysg gychwynnol athrawon, addysg gorfforol neu fentora yn y teitl ond na chyfeiriwyd o gwbl at yr agweddau hyn ym mhrif gorff y testun (ii) papurau a oedd yn cyfeirio at boblogaethau nad oeddent yn athrawon dan

hyfforddiant na (iii) papurau lle nad oedd y sefyllfa'n cyfeirio at 'leoliadau profiad ysgol' iv) adroddiadau cynhadledd a darlleniadau a (v) erthyglau golygyddol a rhageiriau.

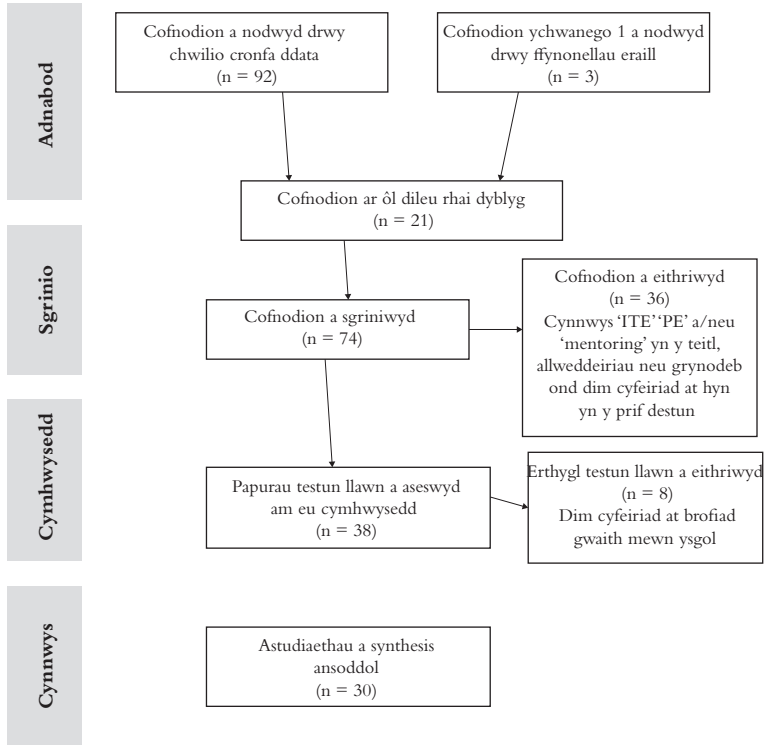
Defnyddiodd y prif ymchwilydd restr wirio a'r siart llif seiliedig ar dystiolaeth PRISMA-P yn ystod y broses o gynllunio, cynnal dadansoddiad ac adrodd ar y broses hon (Shamseer et al., 2015). Nodwyd cyfanswm o 92 o erthyglau drwy ddefnyddio'r pedair cronfa ddata a chafodd tri phapur ychwanegol eu hadalw o'r rhestrau cyfeirio yn y papurau a nodwyd; felly cofnodwyd cyfanswm o 95 o bapurau ar ddiwedd y broses adnabod. Fel yr awgrymwyd gan y gweithdrefnau PRISMA-P, dilëwyd cyfanswm o 21 o erthyglau dyblyg, gan adael 74 o bapurau i'w sgrinio. Roedd cyfnod cyntaf y sgrinio'n golygu darllen crynodebau'r holl erthyglau; o ganlyniad i gymhwysu'r meini prawf cynnwys ac eithrio, dilëwyd 36 o'r erthyglau eraill. Yna darllenwyd y 38 o bapurau oedd yn weddill yn llawn a chafodd wyth papur terfynol eu heithrio am nad oedd ganddynt unrhyw gysylltiad uniongyrchol â lleoliadau AGA mewn ysgolion. Felly, cafodd cyfanswm o 30 o bapurau eu cynnwys yn yr adolygiad systematig.

Echdynnu a dadansoddi data

Defnyddiwyd codau thematig i nodi categorïau gwahanol o'r papurau a ystyriwyd yn gymwys o'r sgrinio terfynol. Mae codio thematig yn ddull a ddefnyddir i nodi darnau o ddata sy'n ymwneud â chwestiynau ymchwil (Li a Seale, 2007). Felly, mae'r broses yn mynd y tu hwnt i ystyried geiriau ac ymadroddion allweddol o'r testun yn unig, ond mae'n canolbwyntio ar ddisgrifio cysyniadau eglur ac ymhlyg o fewn y data. At ddibenion yr adolygiad hwn, defnyddiwyd dull dau gam: i ddechrau, defnyddio techneg codio sylfaenol i sefydlu 'cysylltiadau, cyffredinedd ac unrhyw lefelau tros-fwaol', ac yna codio trylwyr a deongliadol i dynnu sylw at dueddiadau mwy penodol yn y papurau (Rapley, 2011: 280). Roedd y weithdrefn godio hon yn caniatáu ar gyfer dyblygu a thryloywder synthesis data (Wilson, 2009).

Cynhaliwyd synthesis ansoddol gan ddefnyddio dadansoddiad thematig diddwythol ar y 30 o bapurau cymwys gan fod yr adolygiad systematig yn ymwneud ag ystyr a semanteg ac nid â data meintiol. Defnyddir dadansoddiad thematig yn aml fel math o ddadansoddiad mewn ymchwil ansoddol, ac mae'n cynnwys archwiliad dadansoddol a chofnodi themâu

Ffigur 1. Diagram llif PRISMA-P yn dangos y broses o adnabod a dewis astudiaethau (Moher et al., 2009). PRISMA-P adrodd a ffefrir ar gyfer adolygiadau systematig a meta-ddadansoddi



yn y data (Rapley, 2011). Fel yr awgrymwyd gan Edwards et al. (2017), roedd yn hanfodol bod y prif ymchwilydd yn gyfarwydd â chynnwys y data drwy ddarllen pob testun dro ar ôl tro. Nesaf, cynhyrchwyd codau cychwynnol, sef: (i) diffiniadau o fentora, (ii) sgiliau a rhinweddau mentoriaid AG a (iii) dysgu proffesiynol mentoriaid AG.

Tabl 1. Crynodeb o'r themâu lefel uwch, yr is-themâu a'r categorïau craidd a ddatblygwyd o ganlyniad i'r dadansoddiad systematig o lenyddiaeth yn yr astudiaeth hon. Mae'r rhifau mewn cromfachau yn dangos nifer yr allbynnau a nodwyd o'r dadansoddiad ym mhob categori craidd.

Themâu lefel uwch	Is-themâu	Categoriâu craidd
	Diffiniad	Penodol i AGA (1) Cyffredinol i fentora (14)
	Teitl ar gyfer rol mentor	Cydweithredol (9) Athro fentor(10) Mentor (8) Goruchwyliwr (2) Asesydd (3)
Terminoleg	Cymhwysedd	Defnyddio meini prawf penodol (2) Profiad (4) Parodrwydd (2) Addasrwydd (4) Addysgu rhagorol (1)
	Modelau mentora	Cyfeiriad at fodolau penodol (3) Dulliau gweithredu (8) Llais y myfyriwr (1)
	Perthynol	Cyfathrebu (9) Cydweithredu (10) Cymorth (12) Ymdeimlad o hunaniaeth (4) Y gymuned ddysgu (8)

Priodoleddau mentoriaid	Cyd-destunol	Realiti gweithle (10) R heolau addysgu (3) Mynychu hyfforddiant (2)
	Proffesiynol	Gwybodus (16) Model rôl (10) Cymryd risg ac ymreolaeth (5) Arsylwi ac adroth (10) Gosod targedau (1) Aseu systematig (9) Cyd-ymholi (7)
	Cymhelliant	Manteision proffesiynol (8) Bodddhad personol (2) Lefelau cadw gwell (2) R hwysrau (4) Addysgu rhagorol (1)
Datblygiad proffesiynol	Angen i ddatblygu hyfforddiant	Datblyguartneriaethau (8) Diffyg hyfforddiant (3) Datblygu hyfforddiant presennol (12)
	Darpariaeth prifysgol	Prosiect ymchwil (20) Achrediad (3) Datblygu modelau damcaniaethol (4) Hyfforddiant blynyddol (3)

Canlyniadau

Crynodeb o'r astudiaethau

Cyflwynir nifer y papurau a nodwyd, a sgriniwyd ac a ystyriwyd o ran cymhwysedd ar gyfer yr adolygiad systematig hwn yn Ffigur 1.

Mae Tabl 1 yn rhoi trosolwg o'r categorïau craidd, y themâu lefel uwch a'r is-themâu a ddefnyddiwyd i ddadansoddi'r 30 papur ar gyfer yr adolygiad systematig hwn.

Dadansoddiad o'r canlyniadau

Mae'r adran ganlynol yn adolygu'r tair thema lefel uwch sy'n deillio o'r amcanion ymchwil a'r is-themâu dilynol a ddaeth i'r amlwg. Y themâu lefel uwch a ddefnyddiwyd ar gyfer dadansoddi oedd: (i) terminoleg (ii) priodoleddau mentoriaid AG a (iii) dysgu proffesiynol mentoriaid AG. Defnyddir y canfyddiadau hyn i wneud argymhellion i ddatblygu mentora AG effeithiol.

Terminoleg

Ar gyfer y thema lefel uwch hon, nodwyd 15 o is-themâu o dan y pedair thema graidd ganlynol: (i) diffiniadau o fentora, (ii) teitlau sy'n gysylltiedig â rolau mentora, (iii) modelau mentora a (iv) cymhwysedd mentoriaid. Mae Ambrosetti et al. (2014) yn honni bod y derminoleg amrywiol sy'n gysylltiedig â mentora AGA yn deillio o'r ffordd ddamweiniol y mae'r rôl wedi datblygu. Felly, mae adolygiad systematig o'r derminoleg yn ddefnyddiol i ddeall y darlun yn llawn.

Diffiniadau o fentora

Y ddwy thema graidd a gynhwyswyd oedd: (i) cyflwyno diffiniad gweithio (un papur) a (ii) cyfeirio at agweddau ar y rôl fentora (14 papur). Yn ôl Ambrosetti et al. (2014) er bod cryn dipyn o lenyddiaeth fentora, ni fu consensws o ran cytundeb ynghylch unrhyw ddiffiniad unigol. Mae Hobson et al. (2009) yn awgrymu mai'r rheswm dros y diffyg diffiniad cyffredinol hwn yw y gall mentora fod â dibenion a nodau gwahanol ar

wahanol adegau yn hyfforddiant y mentai – ac mae hynny yn digwydd. Fodd bynnag, nhw ddarparodd yr unig ddiffiniad manwl a ddeilliodd o adolygiad o'r llenyddiaeth ymchwil ryngwladol:

diffinnir mentora fel y cymorth un-i-un ar gyfer ymarferydd dibrofiad neu lai profiadol (mentai) gan ymarferydd mwy profiadol (mentor), a gynlluniwyd yn bennaf i gynorthwyo datblygiad arbenigedd y mentai ac i hwyluso ei ymsefydlu i ddiwylliant y proffesiwn (yn yr achos hwn, addysgu) ac i mewn i'r cyd-destun lleol penodol (yma, yr ysgol neu'r coleg). (Hobson et al., 2009: 207)

Roedd 14 papur yn cyfeirio at elfennau o fentora, megis datblygu gwybo-daeth ac arbenigedd mewn ffordd flaengar a systematig (Nugent a Faucett, 2013; Chambers et al., 2012; Ballinger a Bishop, 2011; da Cunha et al., 2018), a darparu arweiniad a chefnogaeth (Berkley a Conklin, 2016; Kell a Forsberg, 2016; Lofthouse a Thomas, 2017). Fodd bynnag, ar wahân i'r hyn a gyflwynir gan Hobson et al. (2009), ni wnaeth dadansoddiad o'r llenyddiaeth roi unrhyw gyfeiriad penodol at ddiffiniad llawn, gweithredol o fentora yng nghyd-destun AGA. Gellid ystyried hyn yn broblem oherwydd gall diffyg eglurder ynghylch y rôl arwain at wahanol ddeongliadau o rôl a chyfrifoldebau mentoriaid.

Teitlau disgrifiadol ar gyfer rolau mentora

Y pum categori craidd a nodwyd oedd: (i) athro sy'n cydweithredu (deg papur), (ii) mentor (wyth papur), (iii) athro fentor (naw papur), (iv) goruchwyliwr (dau bapur) ac (v) asesydd (naw papur). Awgrymodd y llenyddiaeth y gall yr amrywiad hwn mewn terminoleg ar gyfer mentora fod yn bresennol yn y diffiniad o'r rôl hefyd (Cartaut a Bertone, 2009; Chambers ac Armour, 2011; Escalie a Chalties, 2016). Yn aml nid yw rolau mentora wedi'u diffinio'n dda yn y llenyddiaeth mentora AGA (Ambrosetti et al., 2014) a thynnwyd sylw at y defnydd cyfnewidiol o derminoleg yng ngwaith Chambers ac Armour, lle cymerir bod athrawon cydweithredol (CTs) a mentoriaid yn golygu'r un peth â 'CTs (y cyfeirir atynt fel mentoriaid hefyd)' (2011: 527). Er bod y term 'mentor' yn cael ei ddefnyddio'n llai eang (chwe phapur), mae'n ymddangos ei fod yn cael ei ddefnyddio'n gyson yn llenyddiaeth Awstralia, Lloegr, Ffrainc a Chanada (Ambrosetti et al., 2014; Jones et al., 2018; Kell a Forsberg, 2016). Ymddengys fod y cyfrifoldeb ychwanegol i weithredu fel asesydd yn ymwneud mewn llawer o achosion â'r derminoleg a ddefnyddir i ddisgrifio mentor (Ballinger a Bishop, 2011; Berkley a Conklin, 2016). Lle mae'r llenyddiaeth wedi ei

gwneud yn eglur, yn gyffredinol nid oedd yn ofynnoli 'athro cydweithredol' asesu, tra ar gyfer 'mentoriaid' roedd tuedd i hyn fod yn ddisgwyliad.

Modelau mentora

Mabwysiadwyd tair thema graidd o dan y modelau mentora, gan gynnwys cyfeiriad at: (i) modelau damcaniaethol (pedwar papur), (ii) dulliau mentora (wyth papur) a (iii) llais y myfyriwr (un papur). Gwnaed rhywfaint o gyfeiriadau at fodolau presennol o arferion mentora: roedd Levy a Johnson (2012) wedi ymchwilio ac addasu model goruchwylio sefyllfaol, tra bod Young a MacPhail (2016) a Jones et al. (2018) yn cydnabod yr agwedd ddatblygiadol ar hyfforddiant drwy awgrymu y gall mentor ddefnyddio model 'meistr/prentis' i ddechrau a symud tuag at fodel 'cyd-ymholwr'. Roedd Chambers et al. (2012) wedi creu model hybrid, wedi'i lywio gan ymchwil sy'n arwain at gyfuniad o bum model damcaniaethol i esbonio ffactorau sy'n dylanwadu ar addysgeg mentor a sut y maent yn hwyluso anghenion dysgu eu menteion ar wahanol gamau datblygiad. Fodd bynnag, mae archwilio'r modelau yn broses generig ac nid yw'n darparu manylion penodol sy'n ymwneud â chynnwys AG neu fathau o addysgeg cysylltiedig y gallai mentoriaid fod yn eu hwyluso.

Cymhwysedd

Roedd yr is-thema hon yn ymwneud â nodi'r person priodol ar gyfer y rôl fentora. Nodwyd y pum thema graidd ganlynol: (i) profiad (pedwar papur), (ii) addasrwydd (pedwar papur), (iii) defnydd o feini prawf (dau bapur), (iv) parodrwydd (ddau bapur) a (v) addysgu rhagorol (un papur). Mae mentora'n gofyn am set benodol o sgiliau ac am y rheswm hwn dylai mentoriaid gael eu 'dewis', yn ôl Kell a Forsberg (2016). Roedd yn ymddangos bod ymarfer yn amrywio yn y broses hon. Ar un pen i'r continwmm, adroddwyd am feini prawf caeth yn Connecticut gan Ballinger a Bishop (2011) er mwyn cyflawni statws 'Athro feistr', a oedd yn cynnwys gwybodaeth addysgegol a phwnc gyfredol, sgiliau cyfathrebu, datrys gwrthdaro a'r gallu i gymhwyso arddulliau amrywiol athrawon dan hyfforddiant. Yn Norwy, dywedodd Bjuland a Helgevold (2018), er mwyn bod yn gymwys, bod angen i fentoriaid fod wedi pasio cwrs achrededig mewn mentora. Gwirfoddoli yw'r dull cyferbyniol hwn o weithredu, er na fydd mentoriaid gwirfoddol yn meddu ar yr hyfforddiant gofynnol (Chambers et al., 2012). Roedd profiad o addysgu i'w weld yn y llenyddiaeth, ond nid oedd

egglurder. Roedd cyfeirio at brofiad perthnasol a sefyllfa ddiogel (Jones et al., 2018), addysgu rhagorol (Richardson, 2011) a phrofiad yn y gweithle (da Cunha et al., 2018) yn agweddau yr ystyriwyd eu bod yn dangos profiad o addysgu. Gall diffinio neu nodi beth a olygir wrth brofiad addysgu priodol fod yn broblem; efallai y byddai'n fwy defnyddiol ystyried beth yw rolau a chyfrifoldebau mentor ac yna eu croesgyfeirio i allu unigolyn i'w cyflawni, yn seiliedig ar ei brofiadau addysgu blaenorol.

Priodoleddau mentoriaid

Archwilio pa briodoleddau a ystyrir yn bwysig ar gyfer mentora effeithiol a bennodd y thema lefel uwch nesaf. Mae Ambrosetti et al. (2014) yn ystyried mentora'n rhyngweithio cymhleth rhwng elfennau seicogymeithasol a phroffesiynol amrywiol y mae'r tair is-thema'n eu hadlewyrchu, sef: (i) perthynol (pum papur), (ii) cyd-destunol (pedwar papur) a (iii) proffesiynol (naw papur). Roedd y rhan fwyaf o'r papurau a archwiliwyd yn cyfeirio at un neu fwy o'r categorïau craidd hyn.

Perthynol

Nododd y thema hon wahanol elfennau a allai fod yn broffesiynol neu'n bersonol eu natur a ystyriwyd yn ddefnyddiol wrth ddatblygu'r berthynas rhwng mentor ac athro dan hyfforddiant. Crybwyllwyd ysgil o gyfathrebu'n effeithiol mewn naw papur. Roedd y gallu i weithio'n broffesiynol mewn modd cydweithredol neu gyd-ymholi yn ymddangos mewn deg papur, tra bod gallu mentoriaid i gefnogi athrawon dan hyfforddiant yn nodwedd arwyddocaol yn y llenyddiaeth a oedd yn ymddangos mewn deuddeg papur. Mae Ballinger a Bishop (2011: 31) yn tynnu sylw at bwysigrwydd y priodoleddau hyn drwy ddweud bod mentoriaid sy'n arsyllwyr a gwrandawyr craff yn gallu adnabod a thrafod pryderon gydag athrawon dan hyfforddiant a'u helpu i symud ymlaen. Nodwyd dau gategori craidd arall yn ymwneud â datblygu ymdeimlad o hunaniaeth athrawon dan hyfforddiant (pedwar papur) a chreu cymunedau sy'n dysgu (wyth papur). Nodwyd bod priodoleddau perthynol yn bwysig ar gyfer helpu i greu amgylchedd lle y gall athrawon dan hyfforddiant gael eu harwain a'u cefnogi i ddatblygu eu galluoedd addysgu, wrth ddatblygu mewn cymuned ddysgu (Faucette a Nugent, 2012; Young a MacPhail, 2016; da Cunha et al., 2014). Mae Albuquerque et al. (2014) yn awgrymu bod proses

ddatblygiadol gefnogol yn helpu i feithrin ymdeimlad o hunaniaeth yn yr athro dan hyfforddiant.

Cyd-destunol

Mae'r thema hon yn ymwneud â'r lleoliad ysgol a naws y proffesiwn. Mae Ambrosetti et al. (2014) yn tynnu sylw at y ffaith bod mentora effeithiol yn darparu cyfarwyddyd penodol i ddiwylliant y lleoliad ysgol a'i dull o weithredu. Nodwyd tri chategori craidd o dan yr is-thema hon: (i) realiti'r gweithle (deg papur), (ii) rheolau addysgu (tri phapur) a (iii) parodrwydd i ymgymryd â hyfforddiant (dau papur). Mae darganfod realiti'r gweithle yn gallu bod yn her i athrawon dan hyfforddiant, felly mae eu helpu i wneud synnwyr o'r amgylchedd yn swyddogaeth fentora bwysig (Chalies et al., 2008; Albuquerque et al., 2014). Ystyrir bod angen mentoriaid AG sy'n archwilio'r rheolau addysgu er mwyn galluogi athrawon dan hyfforddiant i weithredu'n briodol yn y lleoliad AG (Escalie a Chalies, 2016). Felly, mae parodrwydd i ymgymryd â hyfforddiant wedi ei lywio gan anghenion cyd-destunol athrawon dan hyfforddiant yn nodweddiadol bwysig mewn mentor (Ballinger a Bishop, 2011).

Proffesiynol

Cafwyd cyfanswm o saith categori craidd o'r is-thema hon. Gan mai un o rolau mentor yw helpu i baratoi athrawon dan hyfforddiant i ymuno â'r proffesiwn addysgu, nid yw'n syndod mai hwn yw'r categori y cyfeirir ato fwyaf yn y llenyddiaeth. Y saith thema graidd a nodwyd oedd: (i) gwybodus (15 papur), (ii) model rôl (deg papur), (iii) cymryd risg ac ymreolaeth (pum papur), (iv) arsylwi ac adborth (deg papur), (v) gosod targedau (un papur), (vi) asesu systematig (naw papur) a (vii) cyd-adeiladwr/cyd-holwr (chwe phapur). Nodwyd gwybodaeth a phrofiad digonol o addysgu ac arbenigedd pwnc gan Hobson et al. (2009). Mae gallu mentor i fodelu addysgu effeithiol yn cysylltu â'r 'model prentis', gan ddangos yn effeithiol sut beth ydyw, ac fe'i hystyrir yn arbennig o ddefnyddiol yng nghyfnodau cynnar yr hyfforddiant (da Cunha et al., 2018; Ballinger a Bishop, 2011). Mae dod yn fwy annibynnol a bod yn barod i fentro yn agweddau y bydd rhai mentoriaid yn eu hannog ar gam priodol yn nysgu athro dan hyfforddiant (Cartaut a Bertone, 2009; Hobson et al., 2009; Wrench a Paige, 2019). Mae'r categori craidd cyd-adeiladu yn cysylltu â'r ddau categori craidd olaf gyda'r pwyslais ar y mentor a'r athro dan hyfforddiant

yn datblygu eu harferion eu hunain drwy gydweithio. Mae'n cynnwys symud oddi wrth arferion mentora mwy traddodiadol (Lofthouse a Thomas, 2017). Defnyddir arsylwadau ac adborth i roi gwybodaeth i athrawon dan hyfforddiant am gynnydd a gallant fod yn ffurfiol neu'n anffurfiol o ran natur. Mae Ballinger a Bishop (2011) yn awgrymu y gall adborth leihau gyda phrofiad wrth i hyfforddeion allu myfyrio ac awgrymu eu haddasiadau eu hunain (Jones et al., 2019). Fodd bynnag, mae agwedd berfformiadol AGA yn golygu bod angen rhoi marciau i athrawon dan hyfforddiant, sy'n parhau nes bod tystiolaeth o safonau addysgu ac felly bod angen cynnal asesiad systematig (Lofthouse a Thomas, 2017). Y categori craidd olaf oedd datblygu model hierarchaidd llai traddodiadol o fentora i ddull â mwy o gyd-ymholi, gyda sgysrsiau dysgu'n cael eu defnyddio i hwyluso'r agwedd hon (Chalies et al., 2008; Jones et al., 2018; Wrench a Paige, 2019).

Dysgu proffesiynol mentoriaid AG

Canolbwyntiodd y thema hon ar nodi'r ddarpariaeth bresennol, yr anghenion a'r ymyraethau posibl sy'n gysylltiedig â hyfforddi a datblygu mentoriaid. Rhannwyd y brif thema yn dair is-thema: (i) cymhelliant i gymryd rhan (pedwar categori craidd), (ii) darpariaeth prifysgol (tri chatgori craidd) a (iii) datblygu mentora (pedwar categori craidd).

Cymhelliant

O fewn yr is-thema hon, nodwyd pedwar categori craidd: (i) manteision proffesiynol (wyth papur), (ii) boddhad personol (dau bapur), (iii) lefelau cadw gwell (dau bapur) a (iv) rhwystrau (pedwar papur). Mae'r categorïau craidd hyn yn cwmpasu'r amrywiol resymau pam y mae athrawon AG yn dewis bod yn fentoriaid ac yn rhoi cipolwg ar sut y gallai hyn hwyluso eu dysgu proffesiynol. Crybwyllwyd manteision proffesiynol mewn wyth papur a dyma'r rheswm a nodwyd amlaf. Dilyniant gyrfa, gwella eu hymarfer addysgu eu hunain a chymryd rhan mewn hyfforddiant mentoriaid oedd rhai o'r manteision a nodwyd (Hobson et al., 2009; Chambers et al., 2012; Jones et al., 2019). Mae Kell a Forsberg, 2016: 3) yn sôn am y boddhad o 'roi'n ôl' fel cymhelliant i rai ddod yn fentor. Mae cadw athrawon yn y proffesiwn yn cael ei gydnabod yn y llenyddiaeth, gan awgrymu bod y rôl yn rhoi pwrpas newydd i rai (Hobson et al., 2009). Awgrymir

pedwerydd categori craidd o dan y teitl 'rhwysrau', ac mae'n ymwneud â llwythi gwaith mwy a diffyg cyllid ar gyfer rhaglenni mentora yn gweithredu fel rhwysrau posibl (Hobson et al., 2009; Chambers et al., 2012).

Angen i ddatblygu mentora

Cydnabyddiaeth nad yw ymarfer mentora wedi'i ddatblygu'n ddigonol a arweiniodd at yr is-thema hon. Nodwyd tri chategori craidd: (i) datblygu hyfforddiant presennol (deg papur), (ii) datblygu partneriaethau (chwe phapur) a (iii) diffyg hyfforddiant (tri phapur). Mae'r categori cyntaf yn awgrymu efallai y bydd angen addasu'r ddarpariaeth hyfforddiant bresennol i adlewyrchu dull mwy cydweithredol o fentora. Archwiliodd nifer o bapurau seiliedig ar ymchwil y syniad o addasu ymarfer presennol gyda'r nod o ddatblygu'r gefnogaeth a ddarperir ar gyfer athrawon dan hyfforddiant (Bjuland a Helgevoll, 2018; Cartaut a Bertone, 2009; Jones et al., 2019; Wrench a Paige, 2019). Amlygodd yr ail gategori craidd yr angen i ddatblygu dulliau mwy effeithiol i brifysgolion ac ysgolion weithio mewn partneriaeth. Dywed Tannehill (2014: 109) yn ei phrofiad hi fod mentora yn yr ysgol wedi'i gynllunio, ei oruchwylio a'i reoli i raddau helaeth iawn gan brifysgolion. Mae'r categori craidd olaf yn cysylltu diffyg hyfforddiant â mentora llai effeithiol (Hobson et al., 2009; Chambers et al., 2012).

Darpariaeth prifysgol

Nod y categori hwn yw adlewyrchu'r amrywiol ffyrdd y mae prifysgolion (SAU) yn darparu cyfleoedd dysgu proffesiynol i'w mentoriaid cyswllt. Mae'r pedwar categori craidd canlynol yn ymwneud â chyfraniad prifysgolion: (i) prosiectau ymchwil (20 papur), (ii) mynediad i achrediad (tri phapur), (iii) datblygu fframweithiau mentora (pedwar papur) a (iv) hyfforddiant blynyddol (tri phapur). Y categori craidd mwyaf arwyddocaol ar draws y brif thema gyfan oedd ymchwil, gydag 20 papur yn nodi astudiaethau achos ac ymyraethau yn ymwneud â mentoriaid mewn lleoliad ysgol. Dywed Chalties et al. (2008) bod newidiadau sylweddol mewn addysg i athrawon yn Ffrainc yn sbarduno ymchwil i lywio datblygiad arferion mentora. Mae nifer o bapurau yn dweud bod rhesymau tebyg wedi dylanwadu ar eu hymchwil (Escalie a Chalties, 2016; Bjuland a Helgevoll, 2018). O dan y categori achredu craidd, roedd tri phapur yn nodi'r angen neu'r cyfle i achredu (Richardson, 2011; Ballinger a Bishop, 2011; Bjuland a

Helgevold, 2018). Cafodd y broses o ddatblygu fframweithiau neu ddulliau mentora ei chyflwyno mewn pedwar papur. Ymhlith pethau eraill, mae'r defnydd o fframwaith mentora i ddeall rôl amlochrog y mentor yn amlwg yng ngwaith Ambrosetti et al. (2014). Y categori olaf a nodwyd yw hyfforddiant blynyddol a chafodd ei grybwyll mewn tri phapur. Mae Ballinger a Bishop (2011) yn awgrymu y dylai darpariaeth mentor AG o ansawdd uchel gynnwys hyfforddiant blynyddol.

Trafodaeth

Mae'r adolygiad systematig presennol o lenyddiaeth ym maes mentora AGA mewn AG yn rhoi cipolwng defnyddiol ar feysydd o ddiddordeb yn y maes yn ystod y deng mlynedd diwethaf. Nododd y dadansoddiad 41 o gategorïau craidd a drefnwyd yn ddeg is-thema a thair thema lefel uwch. Bydd y drafodaeth ganlynol yn adolygu themâu'r lefel uwch: (i) terminoleg, (ii) priodoleddau a (iii) dysgu proffesiynol sy'n gysylltiedig â mentoriaid AG.

Terminoleg

Datgelodd y dadansoddiad fod diffiniadau o fentora yn gyffredinol eu natur a phrin yn ymwneud yn benodol ag AGA. Roedd cyfeiriadau sy'n gysylltiedig â mentora'n gyson ar y cyfan o fewn y wlad wreiddiol, gan awgrymu dull cenedlaethol cydgyssylltiedig, fel y dangosir yn yr astudiaethau ymchwil o Ffrainc, lle'r oedd y term 'athro sy'n cydweithio' yn cael ei ddefnyddio'n gyson (Chalies et al., 2008; Cartaut a Bertone, 2009; Escalie a Chalies, 2016). Fodd bynnag, roedd amrywioldeb yn y derminoleg a ddefnyddiwyd i ddisgrifio rôl y mentor AG ym maes AGA yn broblem. Am resymau cymharol, mae'n ymddangos y byddai'n ddymunol cael teitl a diffiniad cytûn ar gyfer rôl y mentor AG ym maes AGA. Awgrymir bod angen i lunwyr polisi ac ymchwilwyr fod yn glir ac yn gyson yn eu defnydd o derminoleg er mwyn sicrhau tryloywder i bawb sy'n rhan o'r broses. Mae Llywodraeth Cymru (2017) yn defnyddio'r term 'mentor' yn gyson yn ei dogfennau achredu newydd. Serch hynny, yn unol â'r adolygiad o lenyddiaeth, ni chyflwynwyd diffiniad a dderbynnir yn genedlaethol ar gyfer rôl mentora yng Nghymru (Estyn, 2018b). Wrth i bartneriaethau AGA sydd newydd eu hachredu fynd ati i ailgynllunio a datblygu eu rhaglenni, mae angen i'r broses o ystyried hyd a lled rôl mentor fod yn eglur.

Priodoleddau

Mae gwaith Ambrosetti et al. (2014) yn darparu fframwaith defnyddiol ar gyfer dadansoddi priodoleddau mentoriaid. Nodasant dair agwedd a oedd yn eu barn hwy yn cydgyssylltu mewn mentoriaid effeithiol: nodweddion perthynol, datblygiadol a chyd-destunol. Roedd gallu cyfathrebu, cefnogi a chydweithio yn nodweddion arwyddocaol yn y llenyddiaeth. Disgwylir y bydd y priodoleddau perthynol hyn yn bresennol pan fydd 'meithrin' datblygiad yn nodwedd gyffredinol o fentora (Ambrosetti et al., 2014). Ond gall hyn achosi problemau gan nad yw'r priodoleddau perthynol a nodwyd yn rhai y mae pob athro o reidrwydd yn meddu arnynt (Chambers et al., 2012). Mae Chalies et al. (2008) yn rhoi gair o rybudd, gan awgrymu y gallai cymorth emosiynol ddigwydd ar draul ymarfer myfyriol mwy effeithiol, a allai lesteirio datblygiad. Felly, mae angen i fentoriaid ddeall pryd i gefnogi a phryd i herio athrawon dan hyfforddiant.

Mae dysgu gwerthfawrogi lleoliad yr ysgol a nodweddion cynnil y proffesiwn yn nodwedd allweddol o fentora effeithiol (Hobson et al., 2009). Mae gwneud synnwyr o'r amgylchedd ac archwilio'r rheolau a gymhwysir o fewn cyd-destunau penodol yn dechrau meithrin dealltwriaeth athrawon dan hyfforddiant o'r proffesiwn. Nodwedd arwyddocaol o'r llenyddiaeth oedd y dylai mentoriaid AG fod yn wybodus (da Cunha et al., 2018; Ballinger a Bishop, 2011). Mae'n ddiddorol nodi mai ychydig iawn o esboniad sydd yn y llenyddiaeth a adolygwyd o'r hyn yw gwybodaeth; anaml iawn y crybwyllir gwybodaeth am gynnwys pwnc-benodol a gwybodaeth addysgegol. Mae Chambers ac Armour (2011) yn adrodd sut y disgwyliai un cwrs AGA AG yn eu hastudiaeth i athrawon dan hyfforddiant fod â gwybodaeth addysgegol AG gref ac mai eu cyfle i ymarfer, nid i ddysgu, oedd ymarfer dysgu. Wrth i addysg gorfforol yng Nghymru ddod yn rhan o Faes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles (MDPh), bydd angen datblygu gwybodaeth mentoriaid AG ynghylch profiadau, sgiliau ac amrywiaeth yr addysgeg a allai fod yn briodol ar gyfer y cwricwlwm newydd, a chydnyddiaeth gan bartneriaethau AGA bod ysgolion mewn sefyllfa o newid (Llywodraeth Cymru, 2019).

Mae'n amlwg yn y tri model damcaniaethol a nodwyd bod angen i fentoriaid werthfawrogi cam dysgu'r athro dan hyfforddiant, sy'n amrywio yn dibynnu ar y cyd-destun (Chambers et al., 2012; Levy a Johnson, 2012; Ambrosetti et al., 2014). Mae Young a MacPhail (2016) a Jones et al. (2018) yn cydnabod yr agwedd ddatblygol hon ar ddysgu proffesiynol drwy awgrymu y gall mentor ddefnyddio model 'meistr/prentis' i ddechrau a

symud tuag at fodel ‘cyd-ymholwr’. Ymchwiliodd Jones et al. (2018) a Wrench a Paige (2019) i sut y gall mentoriaid sy’n cymryd rhan mewn sgysysau dysgu gydag athrawon dan hyfforddiant annog ymholi sy’n bwysig wrth iddynt ddod yn fwy annibynnol a hyderus. Mae hyn yn cefnogi gwaith da Cunha et al. (2018), a ganfu bod cydweithredu â mentoriaid cefnogol wedi cael effaith sylweddol ar ddatblygiad athrawon dan hyfforddiant. Mae Cyngor y Gweithlu Addysg (2017) wedi cynnig dulliau sy’n cwmpasu dysgu cydweithredol, seiliedig ar ymchwil ac ymholi y dylid eu hystyried wrth gynllunio a datblygu rhaglenni AGA. Ystyrir bod ymarfer sy’n seiliedig ar ymchwil yn ganolog i ddatblygu pob agwedd ar ddiwygio addysg yng Nghymru ac felly fe’i nodir yn faes sydd angen ymchwil a datblygu pellach.

Gall medru asesu, rhoi adborth a phennu targedau priodol yn effeithiol fod yn swyddogaeth ychwanegol i fentor. Mae Estyn (2018b) yn cyfeirio at ‘fentora-barnu’ fel nodwedd o fentora yng Nghymru, gan ddweud bod pwyslais ar raddio ar draul nodweddion eraill mentora effeithiol. Maent yn dod i’r casgliad bod angen symud oddi wrth hyn fel nodwedd flaenllaw o’r rôl a all arwain at y posibilrwydd bod athrawon dan hyfforddiant yn dysgu ‘creu argraff’, gan ddynewared mentoriaid yn hytrach na chymryd risgiau (Ballinger a Bishop, 2011; Lofthouse a Thomas, 2017). Gall yr elfen hon o fentora wrthdaro â’r syniad o ddatblygu athrawon dan hyfforddiant i ddod yn fwy annibynnol ac i arloesi yn eu hymarfer (Cartaut a Bertone, 2009; Hobson et al., 2009; Chambers et al., 2012). Mae Ballinger a Bishop (2011) yn awgrymu mai sgwrs agored a gonest gan fentor gydag athro dan hyfforddiant yw’r ffordd orau o weithredu i esbonio’r rôl ddeul hon. Mae cyflwyno’r *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth* yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2018) yn defnyddio disgrifyddion i nodi proffil athro dan hyfforddiant ar draws pum maes ymarfer proffesiynol. Mae’n ei gwneud yn ofynnol i athrawon dan hyfforddiant ddatblygu eu hymarfer proffesiynol ar draws pob agwedd, nid addysgeg yn unig; o ganlyniad, bydd angen rheoli’r rôl ddeul hon o fentor/asesydd yn effeithiol er mwyn sicrhau bod athrawon dan hyfforddiant yn croesawu dysgu proffesiynol gydol gyrfa drwy arloesi, cydweithio, dysgu proffesiynol ac arweinyddiaeth.

Mae’n amlwg bod angen casgliad helaeth o briodoleddau ar fentoriaid effeithiol (Ambrosetti et al., 2014). O ystyried yr effaith y gall mentor effeithiol ei chael, mae angen i’r broses o ddewis athrawon priodol ar gyfer y rôl fod yn hollbwysig (Hobson et al., 2009). Mae Chambers et al. (2012) yn awgrymu bod angen bod yn fwy trylwyr wrth ddewis mentoriaid.

Adlewyrchir yr argymhelliad hwn yn yr arfer presennol yn Norwy lle y defnyddir meini prawf dethol, ond yr hyn nad yw'n glir o'r ymchwil sydd wedi'i gyhoeddi yw a yw hyn yn effeithiol (Bjuland a Helgevold, 2018). Mae Estyn (2018b) yn cefnogi'r canfyddiadau hyn ac yn argymhell y dylai ysgolion ddefnyddio meini prawf dethol i ganfod mentoriaid: cytunir ar y meini prawf dethol ar lefel partneriaeth AGA ac mae'n rhan o'r broses achredu. Ymhellach, mae diffiniad manwl o rôl y mentor yn hanfodol i nodi beth ddylai'r meini prawf dethol priodol fod.

Dysgu proffesiynol

Nodwyd diffyg cyfleoedd dysgu proffesiynol fel ffactor sy'n cyfrannu at fentora aneffeithiol (Chambers ac Armour, 2011; Chalies et al., 2008). Ymchwiliodd astudiaeth achos gan Chambers et al. (2012) i rôl mentoriaid AG ar draws tair gwlad ac mae'n darparu trosolwg o'r tebygrwydd a'r gwa-haniaethau mewn ymarfer presennol. Eu casgliad oedd bod gwirio effaith system sy'n dewis ac yn hyfforddi ei mentoriaid yn angenrheidiol, ond eu hawgrym oedd mai'r dull hwn oedd y mwyaf effeithiol yn eu hastudiaeth gychwynnol. Mewn ymgais i gefnogi mentoriaid, roedd Young a MacPhail (2016) yn cynnig datblygu deunyddiau cefnogi, gyda rôl mentor a'r dis-gwyladau wedi'u diffinio'n glir, yn ogystal â darparu gwybodaeth am strwythur y rhaglen. Un o gyfyngiadau'r papur yw nad oedd yn gwirio effaith y dogfennau o ran datblygu effeithiolrwydd mentoriaid.

Amlygodd ymchwil Ffrengig ymgais i ddatblygu arbenigedd mentoriaid gan fod addysgwyr athrawon yn gallu defnyddio dulliau eraill o ddysgu proffesiynol ar gyfer athrawon dan hyfforddiant, yn benodol wrth ddatblygu dull cyd-ymholi o ddysgu (Chalies et al, 2008; Cartaut a Bertone, 2009; Escalie a Chalies, 2016). Mae dysgu proffesiynol yn y sector AGA yn Ffrainc wedi cael ei lywio gan bolisiau cenedlaethol sy'n ceisio gwella'r cysylltiadau rhwng darpariaeth prifysgolion ac ysgolion, a'r dulliau a ddefnyddir i hyfforddi athrawon (Escalie a Chalies, 2016). Ar hyn o bryd mae'r dull hwn yn cael ei groesawu yng Nghymru wrth i bartneriaethau gwaith newydd gael eu ffurfio ar gyfer AGA, gan gynnwys *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth* Llywodraeth Cymru (2018) gyda phwyslais ar ddysgu proffesiynol a chydweithredu a'r 'Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol' sy'n canolbwyntio ar fentora a hyfforddi ac ymchwil seiliedig ar ymholi (Champion, 2018).

Cyfyngiadau

Gellir nodi dau gyfyngiad penodol yn yr adolygiad systematig hwn: (i) dim ond papurau a gyhoeddwyd yn Saesneg a gafodd eu hystyried, ac felly roedd papurau'n deillio'n bennaf o'r DU, Canada, UDA a nifer cyfyngedig o wledydd Ewropeaidd, a (ii) bydd y strategaeth cymhwysedd oedd yn cyfyngu'r chwiliad i AG wedi hepgor llenyddiaeth a allai fod wedi darparu dealltwriaeth gyfoethocach o rôl mentoriaid yn fwy cyffredinol. Fodd bynnag, mae'r adolygiad yn darparu persbectif pwnc-benodol manwl o fentora AG ym maes AGA yn ystod y deng mlynedd diwethaf.

Casgliadau

Y papur hwn yw'r cyntaf i ddarparu adolygiad systematig o fentora ym maes AGA, gan gynnwys y derminoleg, y priodoleddau a'r dysgu proffesiynol sy'n gysylltiedig â'r rôl. Er mwyn sicrhau mwy o dryloywder, mae angen esboniad cyson neu fwy trylwyr o'r derminoleg. Awgrymwyd y byddai eglurder am natur y rôl fentora o fewn rhaglenni AGA unigol yn amod effeithiol i sicrhau cysondeb y ddarpariaeth fentora (Young a MacPhail, 2016).

Mae mentora'n gymhleth ac mae'n gofyn am amrywiaeth o briodoleddau y gellir eu hystyried yn seicogymdeithasol a phroffesiynol eu natur (Ambrosetti, et al., 2014). Gall yr angen i unigolyn allu defnyddio amrywiaeth o briodoleddau gyfiawnhau'r alwad am feini prawf dethol er mwyn sicrhau bod athrawon priodol yn cael eu penodi i rolau mentora (Chambers et al., 2012). Wrth ddewis mentoriaid AG bydd yn bwysig diffinio'r hyn sy'n gyfystyr â 'gwybodus', yn enwedig gyda chwricwlwm newydd sy'n gofyn am wybodaeth bwnc-benodol amrywiol ac sy'n coleddu casgliad o egwyddorion addysgegol (Llywodraeth Cymru, 2019; CGA, 2017). Nodwyd bod darparu dysgu proffesiynol i fentoriaid yn angenrheidiol i gefnogi ymarfer effeithiol hefyd (Hobson et al., 2009). Ni wnaeth yr un ffynhonnell lenyddiaeth ddisgrifio nac ymchwilio i'r hyn oedd yn gyfystyr â dysgu proffesiynol effeithiol. Yn hytrach, cafodd cyfleoedd dysgu proffesiynol eu rhagdybio yn y llenyddiaeth, gyda chyfranogiad mewn prosiectau ymchwil yn cael effaith ar y dulliau a ddefnyddiwyd gan fentoriaid i gefnogi athrawon dan hyfforddiant (Bjuland a Helgevold, 2018).

Dywed Estyn (2018b) bod ansawdd y mentora'n amrywio ac mewn gormod o achosion nid yw athrawon dan hyfforddiant yn derbyn mentora

sy'n eu galluogi i wneud cynnydd da. Mae datblygu mentora yn rhan o weledigaeth Llywodraeth Cymru o drawsnewid addysg ac mae'n rhan o'r broses achredu bellach ar gyfer dyfarnu rhaglenni AGA ac yn y 'Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol' (Llywodraeth Cymru, 2017; Champion, 2018). Mae diwygio yng Nghymru yn cyd-fynd â newidiadau polisi cenedlaethol ym maes AGA mewn gwledydd eraill, a nodir y rhain yn yr adolygiad systematig o lenyddiaeth fel sbardunau ar gyfer datblygu mentoriaid (Chalies et al., 2008; Bjuland a Helgevold, 2018). Ceir tystiolaeth o ffocws cynyddol ar ddatblygu ymarfer mentora trwy ddulliau cydweithredol a chyd-ymholi, i hwyluso dysgu proffesiynol athrawon dan hyfforddiant. Er mwyn i hyn gael ei sefydlu'n llwyddiannus, bydd gofyn dewis mentoriaid â dealltwriaeth o'u rôl, gyda'r priodoleddau angenrheidiol a chyda chymorth cyfleoedd dysgu proffesiynol i'w galluogi i ddatblygu eu hymarfer.

Datgelodd yr adolygiad systematig o'r llenyddiaeth fod prinder ymchwil i faes mentora AG ym maes AGA (Bower a Bonnet, 2009; Young a MacPhail, 2016). Datgelodd hefyd fod yr hyn y gwnaed ymchwil iddo yn y maes wedi canolbwyntio ar sgiliau mentora yn hytrach na dysgu proffesiynol yn ymwneud â chynnwys penodol ac ymarfer addysgeg sy'n gysylltiedig ag AG. Mae'r sgiliau mentora a nodwyd yn ymddangos yn gyffredinol eu natur ac felly gellir eu cyffredinoli i arbenigeddau pwnc eraill. Yn ogystal, ni chafodd unrhyw bapurau o ffynonellau Cymreig eu hystyried yn yr adolygiad systematig. Adlewyrchir hyn yng nghanfyddiadau Estyn (2018a) nad yw prifysgolion yng Nghymru yn datblygu galluoedd ymchwil eu hadrannau AGA. Felly, credwn fod yr adolygiad systematig o'r llenyddiaeth a fanylir yma yn dechrau mynd i'r afael â'r diffyg hwn.

Argymhellion

Er bod angen cydnabod bod canlyniadau'r adolygiad systematig hwn yn seiliedig ar lenyddiaeth mentora AG, gallai natur gyffredinol y canfyddiadau olygu y gellir cymhwyso'r chwe argymhelliad canlynol i feysydd eraill o fentora ym maes AGA. Defnyddiwyd yr argymhelliion canlynol i gefnogi datblygiad dysgu proffesiynol mentoriaid yn y SAU lle gwnaed y gwaith ymchwil hwn:

Argymhelliad 1 – defnyddio'r term 'mentor' yn gyson mewn rhaglenni AGA, yn seiliedig ar ddefnydd Estyn (2018b) o'r term yn eu dogfennau polisi.

Argymhelliad 2 – bod rôl mentor addysg gorfforol yn cael ei hegluro'n glir: i ddarparu cyfleoedd dysgu proffesiynol, i gefnogi'r athro dan hyfforddiant yng nghyd-destun yr ysgol ac i asesu'n gywir yn erbyn y *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth* (Llywodraeth Cymru, 2018).

Argymhelliad 3 – dylid dewis mentoriaid AG ar sail eu gallu/potensial i gyflawni'r rôl yn effeithiol.

Argymhelliad 4 – darparu cyfleoedd dysgu proffesiynol i fentoriaid AG sy'n datblygu eu gallu i gefnogi datblygiad athrawon dan hyfforddiant drwy ddulliau addysgu athrawon addysgwyr cydweithredol a seiliedig ar ymholi.

Argymhelliad 5 – dylai partneriaethau AGA ddatblygu eu gallu ymchwil i ganfod meysydd o arferion gorau ym maes mentora er mwyn lledaenu gwybodaeth ac i nodi'r ddarpariaeth o gyfleoedd dysgu proffesiynol ychwanegol.

Argymhelliad 6 – dylai athrawon dan hyfforddiant gael eu lleoli mewn ysgolion partneriaeth sy'n croesawu'r cwricwlwm newydd i Gymru (Llywodraeth Cymru, 2019), yn enwedig mewn perthynas â maes dysgu Iechyd a Lles.

Cyfeiriadau

- Albuquerque, A., Sa, P., Aranha, A. a Resende, R. (2014). 'Teacher profile: The knowledge and the identity practices'. *Open Sports Sciences Journal*, 7 (2), 133–40.
- Ambrosetti, A., Knight, B. A. a Dekkers, J. (2014). 'Maximising the Potential of Mentoring: A Framework for Pre-service Teacher Education'. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22 (3), 224–39.
- Ballinger, D. A. a Bishop, J. G. (2011). 'Mentoring Student Teachers: Collaboration with Physical Education Teacher Education'. *Strategies*, 24 (4), 30–4.
- Berkley, D a Conkin, D (2016). 'Cyber Supervision – Remote Site Observation-Technology Strategies for Physical Educators'. *JOPERD The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87, 7, 58, 60.
- Bjuland, R. a Helgevoid, N. (2018). 'Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a lesson study field practice'. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246–54.
- Bower, G. a Bonnet, S. (2009). 'The Examination of a Mentoring Relationship During a Metadiscrete Physical Education Field Experience'. *Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 4 (2), 19–25.

- Carter, A. (2015). *Carter Review of initial teacher training*. London: Department for Education. Gw. <https://www.gov.uk/government/publications/carter-review-of-initial-teacher-training> (cyrchwyd 10 Rhagfyr 2019).
- Cartaut, S. a Bertone, S. (2009). 'Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training'. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1086–94.
- Chalies, S., Bertone, S., Flavier, E. a Durand, M. (2008). 'Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system'. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 550–63.
- Chambers, F. ac Armour, K. (2011). 'Do as we do and not as we say: Teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice'. *Sport, Education and Society*, 16 (4), 527–44.
- Chambers, F., Armour, K., Luttrell, S., Bleakley, W., Brennan, D. a Herold, F. (2012). 'Mentoring as a profession-building process in physical education'. *Irish Educational Studies*, 31 (3), 345–62.
- Chambers, F. (2015). 'Mentoring pre-service teachers within a school university', yn F. Chambers (gol.), *Mentoring in Physical Education and Sports Coaching*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Champion, J. (2018). *What's next for professional learning for teachers?* Gwasanaethau Ymchwil Cynulliad Cymru. Gw. <https://seneddresearch.blog/2018/11/09/whats-next-for-professional-learning-for-teachers/> (cyrchwyd 10 Rhagfyr 2018).
- da Cunha, M. A., Batista, P. a Graca, A (2014). 'Pre-service physical education teachers' discourses on learning how to become a teacher: [Re] Constructing a professional identity based on visual evidence'. *Open Sports Sciences Journal*, 7, 2, 141–71.
- da Cunha, M. A., Batista, P. a Graca, A (2018). 'Reconstructing a supervisory identity'. *European Physical Education Review*, 24 (2), 240–54
- Cyngor y Gweithlu Addysg (2017). *Carreg filltir ar gyfer ad-drefnu addysg Cymru – meini prawfnewydd ar gyfer achredu Addysg Gychwynnol Athrawon*. Gw. <https://www.ewc.wales/site/index.php/cy/68-cymraeg/ite-accreditation/419-carreg-filltir-ar-gyfer-newid-ad-drefnu-addysg-cymru-meini-prawf-newydd-ar-gyfer-achredu-addysg-gychwynnol-athrawon.html> (cyrchwyd 10 Mehefin 2019).
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Gw. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (cyrchwyd 12 Rhagfyr 2017).
- Edwards, L., Bryant, A., Keegan, R., Morgan, K., Cooper, S-M. a Jones, A. (2017). 'Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review'. *Sports Medicine*, 47 (3), 113–26.
- Escalie, G. a Chalies, S. (2016). 'Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution'. *European Journal of Teacher Education*, 39 (3), 302–19.

- Estyn (2018a). 'Outcome of the final monitoring visit to South East Wales Centre for Teacher Education and Training'. Adroddiad mewnol SEWCTET. Prifysgol Metropolitan Caerdydd.
- Estyn (2018b). *Y continuum dysgu proffesiynol: mentora mewn addysg gychwynnol athrawon*. Gw. <https://www.estyn.llyw.cymru/adroddiadau-thematig/y-continuum-dysgu-proffesiynol-mentora-mewn-addysg-gychwynnol-athrawon> (cyrchwyd 20 Hydref 2018).
- Faucette, N. a Nugent, P. (2012). 'Preservice teachers' responses to a peer mentoring innovation: The "leavers" and "completers"'. *Education*, 132, 3, 548–59.
- Faucette, N. a Nugent, P. (2017). 'Impacts of a peer mentoring program on pre-service physical educators' development'. *College Student Journal*, 51 (3), 335–62.
- Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory*. Gw. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysgu-athrawon-yfory.pdf> (cyrchwyd 17 Gorffennaf 2017).
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. a Tomlinson, P. D. (2009). 'Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't'. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–16.
- Jesson, J. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. Sage Publications Ltd, London.
- Jones, L., Tones, S. a Foulkes, G. (2018). 'Mentoring associate teachers in initial teacher education: The value of dialogic feedback'. *International Journal of Mentoring and Coaching*, 7 (2), 127–38.
- Jones, L., Tones, S. a Foulkes, G. (2019). 'Exploring learning conversations between mentors and associate teachers in initial teacher education'. *International Journal of Mentoring and Coaching*, 8 (2), 120–33.
- Kell, S. a Forsberg, N. (2016). 'The Role of Mentoring in Physical Education Teacher Education: Mentoring in Practice'. *Physical and Health Education Journal*, 81 (3), 1–16.
- Levy, L. a Johnson, L. (2012). 'Supervising PETE Candidates Using Situational Supervision'. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 83 (4), 44–8.
- Li, S. a Seale, C. (2007). *Learning to do Qualitative Data Analysis: An Observational Study of Doctoral Work*. Gw. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732307306924> (cyrchwyd 12 Rhagfyr 2018).
- Lofthouse, R. a Thomas, U. (2017). 'Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnership to develop teaching practice'. *Professional Development in Education*, 4 (10), 35–6.
- Llywodraeth yr Alban (2016b). *Delivering Excellence and Equity in Scottish Education: A delivery plan for Scotland*. Edinburgh. Gw. <https://www.gov.scot/publications/delivering-excellence-equity-scottish-education-delivery-plan-scotland/> (cyrchwyd 10 Rhagfyr 2019).
- Llywodraeth Cymru (2017). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl*. Gw. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl.pdf> (cyrchwyd 10 Rhagfyr 2018).

- Llywodraeth Cymru (2018). *Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth*. Gw.<http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/170901-professional-standards-for-teaching-and-leadership-en.pdf> (cyrchwyd 12 Hydref 2018).
- Llywodraeth Cymru (2020). *Canllawiau Curicwlwm i Gymru*. Gw. <https://hwb.gov.wales/storage/b0e91f7c-0050-47b6-9b23-0273d39df9f3/canllawiau-cwricwlwm-i-gymru-070220.pdf> (cyrchwyd 16 Mawrth 2020).
- Moher, D., Liberati, A., Tezloff, J. ac Altman, D. G. (2009). 'The Prisma Group Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis Statement'. Gw. <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097> (cyrchwyd 9 Hydref 2018).
- Nugent, P. a Faucett, N. (2013). 'Empowering innovations: adding value to university-school partnerships'. *College Student Journal*, 47, 567–77.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2014). *Improving Schools in Wales – An OECD Perspective*. Gw. www.oecd.org/edu/Improving-schools-in-Wales (cyrchwyd 17 Gorffennaf 2017).
- Rapley, T. (2011). 'Some pragmatics of data analysis', yn S. Silverman (gol.), *Qualitative research: Issues of theory method and practice*. London: Sage.
- Richardson, K. P. (2011). 'Physical Education Teacher Education: Creating a Foundation to Increase the Status of Physical Education in Schools'. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 8 (27), 45–56.
- Sahlberg, P., Munn, P. a Furlong, J. (2012). *Report of the international review panel on the structure of initial teacher education provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills*. Dublin: Department of Education and Skills.
- Sahlberg, P., Broadfoot, P., Coolahan, J., Furlong, J. a Kirk, G. (2014). *Aspiring to Excellence: Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education in Northern Ireland*. Belfast: Department for the Economy. Gw. <https://dera.ioe.ac.uk/20454/1/aspiring-to-excellence-review-panel-final-report.pdf> (cyrch-wyd 10 Rhagfyr, 2019).
- Shamseer, C., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M. Shekelle, P. a Stewart, L. (2015). 'Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P): Elaboration and explanation'. *British Medical Journal*, 349, 7647.
- Tabberer, R. (2013). *Adolygiad o hyfforddiant cychwynnol athrawon*. Gw. <https://llyw.cymru/adolygiad-o-hyfforddiant-cychwynnol-athrawon-hca-2013-gan-yr-athro-ralph-tabberer> (cyrchwyd 12 Rhagfyr 2018).
- Tannehill, D. (2014). 'My journey to become a teacher educator'. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 20 (1), 105–20.
- Wilson, D. (2009). 'Systematic coding', yn H. Cooper, L. V. Hedges a J. C. Valentine (goln), *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, Ail argraffiad New York: Russell Sage Foundation. Gw.: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&andid=LUGd6B9eyc4C&doi=fn&andpg=PA159&anddq=Wilson+DB.+Systematic+coding.+In:+Cooper+H,+Hedges+LV,+Valentine+JC,+edito>

- rs.+The+handbook+of+research+synthesis+and+meta-analysis.+2nd+ed.+Ne
w+York:+Russell+Sage+Foundation%3B+2009andots=5OAGsW2paO
andsig=FoYInG20VEEzqcoKYNChTwdm3V4#v=onepageandqandf=false
(cyrchwyd 3 Awst 2018).
- Wrench, A. a Paige, K. (2019). 'Educating pre-service teachers: towards a critical
inquiry Workforce'. *Education Research*. Gw. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1593871> (cyrchwyd 16 Awst 2019).
- Young, A. a MacPhail, A. (2016). 'Cultivating relationships with school placement
stakeholders: The perspective of the cooperating teacher'. *European Journal of
Teacher Education*, 39 (3), 287–301.