

Hybu chwarae teg: Mentora Deialogaidd yn rhaglen Addysg Gychwynnol Athrawon CaBan

DR LUKE JONES, STEVEN TONES,
GETHIN FOULKES

Prifysgol Caer

RHYS C. JONES

Prifysgol Bangor

CRYNODEB

Nod y papur hwn yw archwilio effaith rhaglen Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA) newydd CaBan, sydd wedi dod i'r amlwg mewn ymateb i ddiwygiadau addysgol ehangach yng Nghymru. Yn fwy penodol, ei nod yw dadansoddi canfyddiadau mentoriaid ac Athrawon Cyswllt (ACau) i ddatblygu dealltwriaeth fwy digonol o'r dull mentora sydd wedi'i fabwysiadu gan CaBan. Defnyddiwyd holiaduron a chyfweliadau grŵp i gynhyrchu data gan 15 o fentoriaid a 48 athro cyswllt - gyda'r astudiaeth yn digwydd yn ystod cam olaf y rhaglen flwyddyn ôl-raddedig. Defnyddiwyd proses o ddadansoddi thematig i nodi a dadansoddi patrymau yn y data. Mae'r dull deialogaidd o fentora sydd wedi'i fabwysiadu gan CaBan wedi ail-lunio'r berthynas rhwng y mentoriaid ac ACau. Anogodd bartneriaeth fwy democrataidd sydd wedi grymuso'r ACau i herio rhai agweddau ar ymarfer a chyflawni gweithredoedd mwy creadigol. Mae adborth a thrafodaethau rheolaidd yn canolbwyntio ar ddysgu ar y cyd wedi helpu i leddfu pryderon ACau am werthuso, ond wedi creu rhywfaint o densiwn hefyd gan fod credoau mentoriaid am addysgeg yn fwy tebygol o gael eu herio. Mae gan y canfyddiadau hyn oblygiadau ar gyfer rhaglen CaBan a darparwyr AGA eraill, oherwydd bod mabwysiadu dull deialogaidd wedi arwain at newidiadau dymunol mewn strategaethau mentora. Gwelwyd gwerth yn y newidiadau hyn, ond roeddent yn dibynnu ar y mentoriaid i neilltuo mwy o amser i'r broses ddeialogaidd ac i fod yn llwyr gefnogol i sgysriaug agored am ddysgu.

CRYNODEB YMARFEROL

Ffurfiwyd rhaglen Addysg Gychwynnol Athrawon CaBan mewn partneriaeth rhwng Prifysgol Bangor, Prifysgol Caer, a rhanddeiliaid allweddol eraill. Prif nod y rhaglen oedd datblygu ymarferwyr hynod fedrus sy'n ysbrydoli a fyddai'n cyfrannu at ddyngu cwricwlwm newydd i Gymru. Mae'r erthygl hon yn edrych ar brofiadau'r mentoriaid a'r athrawon cyswllt sy'n rhan o'r bartneriaeth. Yn fwy penodol, mae'r astudiaeth yn edrych ar eu hymgysylltiad â dull deialogaidd y rhaglen o fentora. Roedd y data o holiaduron a chyfweliadau gyda mentoriaid ac athrawon cyswllt yn dangos bod y dull deialogaidd wedi arwain at newidiadau dymunol. Roedd yn annog perthnasoedd mwy cydweithredol a dwyochrog, yn lleddfu pryder ynghylch asesu ac yn hyrwyddo mwy o arloesi a dysgu ar y cyd.

Geiriau allweddol: mentora deialogaidd, CaBan, Athrawon Cyswllt, sgrysiâu dysgu anffurfiol, Addysg Gychwynnol Athrawon

Cyflwyniad

Ffurfiwyd partneriaeth AGA CaBan rhwng Prifysgol Bangor, Prifysgol Caer a rhanddeiliaid allweddol eraill. Fe'i crëwyd mewn ymateb i ddiwygiadau eang a ddigwyddodd mewn addysg yng Nghymru (Jones, et al., 2021), a'r prif nod oedd datblygu 'athrawon creadigol, hynod fedrus sy'n ysbrydoli' a fyddai'n cyfrannu at addysgu cwricwlwm newydd i Gymru (Griffiths et al., 2020, t. 209). Yn ogystal, roedd y bartneriaeth yn hyrwyddo model cydweithredol newydd ar gyfer y ddarpariaeth sy'n canolbwyntio ar fentoriaid a mabwysiadu dull deialogaidd o fentora. Nod cyffredinol yr astudiaeth hon yw archwilio effaith y dull mentora a fabwysiadwyd gan raglen AGA CaBan trwy ddadansoddi canfyddiadau'r mentoriaid a'r ACau (neu athrawon dan hyfforddiant) sy'n rhan o'r bartneriaeth.

Mae addysg yng Nghymru mewn cyfnod o newid mawr, gyda phroses achredu ar gyfer AGA, safonau proffesiynol athrawon a chwricwlwm newydd i ysgolion i gyd yn cael eu cyflwyno o fewn ychydig flynyddoedd i'w gilydd. Dechreuodd y gwaith o ddatblygu'r cwricwlwm newydd gydag adolygiad annibynnol Graham Donaldson (Donaldson, 2015). Cafodd y cynigion yn ei adroddiad eu hymgorffori mewn cynllun gweithredu, *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl* (Llywodraeth Cymru, 2017), a oedd yn amlinellu'r amcanion amrywiol oedd angen eu cyflawni er mwyn

gweithredu'r cwricwlwm newydd yn llwyddiannus. Cafodd y cwricwlwm newydd, *Canllawiau Cwricwlwm i Gymru* (Llywodraeth Cymru, 2020), ei gyhoeddi'n derfynol yn 2020, ac roedd gan ei ddatblygiad, fel rhan o ddiwygio addysgol ehangach, oblygiadau sylweddol i AGA. Roedd y broses o gynllunio cwricwlwm newydd yn cyd-daro hefyd â chyflwyno proses achredu newydd ar gyfer AGA, ac arweiniodd at fodol cydweithredol newydd i'r ddarpariaeth (Cyngor y Gweithlu Addysg [CGA], 2017). Roedd disgwyl i Sefydliadau Addysg Uwch a oedd yn darparu AGA weithio gyda chydweithwyr mewn ysgolion partner i gynllunio rhaglenni dysgu o ansawdd uchel (Furlong 2015, 2020; CGA, 2017).

Roedd y canllawiau gan y CGA (2017) yn rhoi mwy o bwyslais ar rôl y mentor hefyd a'r angen i ddatblygu arferion mwy effeithiol a chyson. Yn flaenorol, roedd gwahanol adolygiadau yng Nghymru (Estyn, 2018; Furlong, 2015; Tabberer, 2013) wedi beirniadu hyfforddiant ACau yng Nghymru. Canfuwyd bod ansawdd cyffredinol mentora ym maes AGA yn ddiffygiol, gyda chanfyddiadau mwy penodol yn ymwneud ag arferion proffesiynol amrywiol ac anghyson mentoriaid. Ceisiodd y broses achredu newydd fynd i'r afael â'r diffygion hyn trwy bwysleisio'r angen i ddewis a hyfforddi athrawon mwy profiadol i fod yn fentoriaid a mabwysiadu dull ysgol gyfan a oedd yn rhoi mwy o gefnogaeth iddynt (CGA, 2017; Llywodraeth Cymru, 2018a). Yn ogystal, rhoddwyd y flaenoriaeth i fentora effeithiol, oherwydd y gred ei fod yn ategu datblygiad proffesiwn addysgu o ansawdd uchel ac, yn sgil hynny, gweithredu'r cwricwlwm newydd yn llwyddiannus (Bethell et al., 2020).

Mentora mewn AGA

Mae'r systemau addysgol mwyaf effeithiol yn y byd yn darparu profiadau addysgol o ansawdd uchel i fyfyrwyr fel mater o drefn. Er bod y systemau hyn yn rhannu nodweddion eraill hefyd, eu prif nodweddion yw AGA o ansawdd uchel a mentora o ansawdd uchel (Darling-Hammond, 2010). Mae'r systemau addysgol mwyaf effeithiol yn helpu'r rhai sy'n ymuno â'r proffesiwn i ddod yn athrawon gwybodus a medrus. Maent yn rhoi cyfleoedd datblygiad proffesiynol parhaus i athrawon profiadol hefyd, a'u galluogi i rannu eu harbenigedd â'i gilydd.

Ym maes AGA, mae mentora'n digwydd fel arfer trwy berthynas rhwng athro cymharol brofiadol ac athro cyswllt newydd. Y nod cychwynnol yw cefnogi dysgu proffesiynol yr ACau a'u hintegreiddio i gymuned yr ysgol

(Hobson a van Nieuwerburgh, 2022; Malderez, 2001). Yn ogystal, mae mentora'n cael ei ystyried yn weithgaredd datblygiadol, gyda'r nod pellach o rymuso'r ACau i ysgwyddo cyfrifoldeb cynyddol am eu dysgu (Clutterbuck, 2004)

Mae mentoriaid yn gallu bod yn gyfryngau pwerus o ran twf a datblygiad, ond nid yw presenoldeb mentor yn ddigon i warantu cynnydd athro cyswllt. Mae angen paratoi mentoriaid ar gyfer eu rôl, a'u cefnogi, ond mae'r ddarpariaeth hon yn ddiffygiol mewn AGA yn aml (Clarke et al., 2014). Heb baratoi'n ddigonol, mae mentoriaid yn dibynnu ar eu profiadau eu hunain o ddysgu i addysgu ac yn efelychu modelau mwy traddodiadol a hierarchaidd yn aml. Mae'r cydbwysedd pŵer mewn hierarchaeth arbenigol-amhrofiadol draddodiadol yn gallu llesteirio dysgu cydweithredol. Mae profiad ac arbenigedd ehangach mentoriaid yn golygu eu bod yn gallu defnyddio eu safle cymharol bwerus i gyfeirio deialog, rheoli gweithredoedd ac arwain y broses o wneud penderfyniadau. Ar ben hynny, o fewn perthynas o rym gwrthwynebus, lle mae mentoriaid yn cael eu hystyried yn bwerus ac ACau yn gymharol ddi-rym, mae'n bosibl i ACau deimlo'n ddiameddiffyn ac yn destun camfanteisio. Yn y pen draw, mae perthnasoedd yn gallu dirywio a chynnydd o ran addysgu'n cloffi (Jones, Tones a Foulkes, 2019; Mackie, 2020).

Mae perthnasoedd grym yn nodweddu pob amgylchedd dysgu, ac mae mentora'n cael ei bortreadu'n aml fel perthynas gymharol hierarchaidd lle mae ymarferwyr amhrofiadol yn cael eu cynghori neu eu cyfeirio at atebion gan arbenigwyr mwy gwybodus (Hobson a van Nieuwerburgh, 2022; Jones, Tones a Foulkes, 2019). Wedi dweud hynny, mae sawl dull o fentora yn honni eu bod yn osgoi perthnasoedd o'r fath ac yn ceisio bod yn fwy teg a grymusol (Clutterbuck, 2004; Lofthouse, 2020). Yn wir, roedd un mentor yn ystyried bod y newid dymameg grym ynghlwm wrth y dull mentora anghyfeiriol a fabwysiadwyd gan bartneriaeth CaBan yn sicrhau chwarae teg. Mae dull mentora anghyfeiriol yn fwy datblygiadol a grymusol, wrth i'r ACau osod yr agenda a llunio'u casgliadau eu hunain (Clutterbuck, 2004, t. 13). Mae'n dibynnu ar lefel o ymddiriedaeth a bod yn agored sy'n anodd ei sefydlu mewn perthynas hierarchaidd, lle mae un person mewn safle mwy pwerus (Clutterbuck, 2004). Mae mentoriaid anghyfeiriol yn helpu i fynd i'r afael â phroblemau uniongyrchol ACau ond yn edrych at y tymor hir hefyd. Maent yn derbyn bod ffyrdd gwahanol o wella dysgu disgyblion a bod angen herio a grymuso ACau i'w galluogi i ddod o hyd i'w llwybr eu hunain. O'r herwydd, maent yn helpu ACau i ddatblygu eu haddysgu trwy strategaethau adfyfyriol sy'n canolbwyntio ar

ddysgu disgyblion ac, wrth wneud hynny, yn eu cyflwyno i ddulliau y gallant barhau i'w harchwilio wrth iddynt symud ymlaen yn eu gyrfaedd addysgu (Clarke et al., 2014; Guskey, 2002).

Lle mae perthynas fentora'n fwy cyfeiriol a chyfarwyddol, mae gwahaniadau traddodiadol rhwng yr arbenigwr a'r amhrofiadol yn parhau. Mewn cyferbyniad, pan mae modd i ACau gydweithio a hunan-reoleiddio, mae'r diwylliant yn fwy cyfranogol ac anghyfeiriol (Jones, Tones a Foulkes, 2019; Mackie, 2020). Un fframwaith damcaniaethol sy'n dechrau cipio cymhlethdod y gwahanol ddulliau o fentora mewn AGA yw model monologaid-deialogaid Bokeno a Gantts (2000). Mae'r dull hwn yn cydnabod natur ddynamig y broses fentora a bod anghenion, arbenigedd, a phŵer cymharol yr ACau yn newid dros amser. Mae cymhlethdod mentora'n golygu nad oes y fath beth ag un ffordd o fentora'n llwyddiannus; yn hytrach, mae angen i fentoriaid ddarparu sbectrwm o ymddygiadau dysgu a chymorth (Clutterbuck 2004, t. 3) wrth iddynt symud rhwng dulliau monologaid a deialogaid.

Mae dull monologaid yn seiliedig ar feini prawf penodol lle mae'r mentor arbenigol yn cyfarwyddo'r athro cyswllt amhrofiadol tuag at nodau sydd wedi'u diffinio'n glir (Bokeno a Gantt, 2000; Nahmad-Williams a Taylor, 2015). Yn ymarferol, yn aml mae mentor sy'n mabwysiadu dull monologaid yn defnyddio ffurflen arsylwi gwersi safonol i asesu cynnydd ACau yn ffurfiol, ac i farnu eu cymhwysedd o ran safonau proffesiynol addysgu ac arweinyddiaeth (Llywodraeth Cymru, 2018b). Credir bod y model hwn yn ddefnyddiol, oherwydd ei fod yn cipio cynnydd o yn erbyn y safonau ac yn cyfeirio'r ACau tuag at atebion i'w problemau uniongyrchol (Wang ac Odell, 2002). Mae dull monologaid yn cynnig rhai manteision, ond mae hefyd yn gallu cyfeirio ACau i wneud dim byd ond atgynhyrchu'r modelau addysgu amlycaf heb ystyried dewisiadau amgen (Nahmad-Williams a Taylor, 2015). At hynny, mae'r dull hwn yn gosod yr Athro Cyswllt o fewn model hierarchaidd arbenigol-amhrofiadol, gan dderbyn gwybodaeth yn fwy goddefol ond gyda llai o gyfleoedd ar gyfer myfyrio ac arloesi (Jones, Tones a Foulkes, 2019). Mae'r cydbwysedd grym hwn yn gallu arwain at fentora-barnu hefyd (Hobson, 2016), lle mae sgrysiâu gwerthusol unfordd am gymhwysedd yn achosi pryder i'r AC ac yn arwain at densiwn yn eu perthynas â'r mentoriaid.

Ar y llaw arall, mae dull deialogaid o fentora yn ail-lunio'r berthynas rhwng y mentor a'r Athro Cyswllt. Mae'n eu symud i ffwrdd o fodel arbenigol-amhrofiadol, lle mae'r mentor mewn rôl arbenigwr sy'n darparu gwybodaeth i'r athro cyswllt amhrofiadol (Bokeno a Gantt, 2000). Mewn

model deialogaidd, nid yw ACau yn derbyn gwybodaeth yn oddefol; yn hytrach, maent yn gweithio ar y cyd â'u mentoriaid fel rhan o bartneriaeth ddwyochrog (Nahmad-Williams a Taylor, 2015). Maent yn gweithio gyda'i gilydd i ddatblygu eu dealltwriaeth gyffredin trwy fyfyrion ar y cyd, ymholi a sbarduno trafodaethau dwyffordd agored am wahanol agweddau ar addysgu a dysgu (Wang ac Odell, 2002). Oherwydd bod gan y mentor a'r Athro Cyswllt ddiddordeb gwirioneddol mewn datblygu lefelau newydd o grebwyll trwy archwilio syniadau a meddyliau gyda'i gilydd, mae'r ddeialog yn fwy anffurfiol ac yn llai gochelgar (Jones, Tones a Foulkes, 2018). Yn ôl Bokeno a Gantt (2000), mae'r dull deialogaidd yn dibynnu ar ofal a pharch mentor ac Athro Cyswllt tuag at ei gilydd. Maent yn barod i ddatgelu eu meddyliau a'u syniadau eu hunain, ond yn agored i farn y llall ar yr un pryd. Credir bod ACau a mentoriaid yn gwerthfawrogi dull deialogaidd gan ei fod yn seiliedig ar sgysiau dysgu dilys sy'n helaethu cyd-ddealltwriaeth a chryfhau perthnasoedd ar yr un pryd (Jones, Tones a Foulkes, 2019; Sheridan a Young, 2016). Wedi dweud hynny, mae mabwysiadu dull deialogaidd yn gallu golygu bod yr adborth i ACau ynghylch agweddau ar eu haddysgu yn fwy amrywiol ac anghyson oherwydd bod llai o eglurder a ffocws ynghlwm wrth y ddeialog (Hudson, 2015).

Mentora ym Mhartneriaeth AGA CaBan

Rhoddodd partneriaeth CaBan y flaenoriaeth i fentora wedi i ddiwygio addysgol yng Nghymru dynnu sylw at bwysigrwydd y rôl a'i nodi fel elfen hollbwysig yn natblygiad proffesiynol pob athro (Bethell et al., 2020; Furlong, 2015). O'r herwydd, datblygwyd dull ysgol gyfan o fentora gan y bartneriaeth. Y mentor dosbarth/pwnc oedd wrth galon y rhwydwaith o gefnogaeth i'r ACau, ond roedd yn gweithio dros dair lefel, gan ei fod yn cynnwys prif fentor a mentor arweiniol y rhwydwaith hefyd. Dewiswyd y mentor dosbarth/pwnc gan uwch arweinwyr ysgolion a'i hyfforddi mewn dull a oedd yn blaenoriaethu deialog. Darparwyd yr hyfforddiant a'r gefnogaeth barhaus gan brif fentor, a oedd yn arwain y ddarpariaeth o fewn yr ysgol unigol. Yn olaf, roedd mentor arweiniol y rhwydwaith yn gyfrifol am y rhaglen fentora ar draws rhwydwaith o ysgolion. Roeddent yn cynnal dyddiau ysgol arweiniol ar gyfer ACau ac yn gweithio gyda chydweithwyr yn y Brifysgol i gefnogi datblygiad mentoriaid a monitro ansawdd y ddarpariaeth.

Roedd y dull ysgol gyfan a fabwysiadwyd gan bartneriaeth CaBan yn cydnabod pwysigrwydd mentora ac yn darparu gwahanol lefelau o

gefnogaeth i'r ACau. Yn ogystal, pwysleisiwyd pwysigrwydd y rôl trwy sefydlu grŵp datblygu mentoriaid CaBan. Bu'r grŵp, gyda'i aelodaeth yn cynnwys cydweithwyr yn y Brifysgol a'r ysgol, yn cynnal gwaith ymchwil, astudiaethau peilot ac ymgynghoriad ehangach am rôl y mentor. Mae'r model CaBan a ddeilliodd o'r broses hon yn canolbwyntio ar fentoriaid dosbarth/pwnc a'u defnydd o ddulliau deialogaidd i hyrwyddo dysgu prof-fesiynol ACau (Jones, Tones a Foulkes, 2020). Mae paragraff rhagarweiniol Llawlyfr Mentora CaBan yn adlewyrchu'r canfyddiadau hyn ac yn nodi bod eu gweledigaeth ar gyfer mentora'n ddeialogaidd yn ei hanfod (CaBan, 2019). Yn wir, cyfeiriodd at fentora llwyddiannus fel 'proses ddwy ffordd sy'n datblygu dull adfyfyrio o ddysgu trwy brosesau allweddol cydweithredu, deialog, arsylwi, adfyfyrio beirniadol ac ymchwilio' (Griffiths et al., 2020, t. 220).

Mae arsylwadau gwersi ffurfiol yn dal i fod yn rhan o raglen AGA CaBan. Fodd bynnag, er mwyn mynd i'r afael â'r problemau sy'n gysylltiedig â datblygiad dull mentora-barnu, dim ond ar wyth achlysur y mae ACau yn destun arsylwi ffurfiol yn ystod blwyddyn eu rhaglen addysg athrawon ôl-raddedig. Yn ogystal, mae mwy o bwyslais ar ddeialog yn ystod y broses adborth sy'n dilyn arsylwadau gwersi ffurfiol, gyda'r Llawlyfr Mentora (CaBan, 2019) yn nodi y dylai'r ACau gael amser i adfyfyrio a rhannu eu barn eu hunain yn hytrach na chael eu cyfeirio at atebion gan y mentor yn unig. Mae'r adborth sy'n cael ei ddarparu trwy'r broses fwy ffurfiol hon yn cael ei gydbwyso gan ystod ehangach o ddulliau megis adborth gwersi anffurfiol, cynlluniau gwersi anodedig a dyddlyfrau adfyfyriol. Mae'r rhain yn llywio datblygiad parhaus yr ACau ac yn cyfrannu at eu hasesiad cyffredinol o ran safonau proffesiynol addysgu ac arweinyddiaeth (Llywodraeth Cymru, 2018b). Dim ond unwaith ym mhob un o'r ddau leoliad y mae asesu'r ACau yn digwydd ac mae'n cael ei lywio gan ystod eang o ffynonellau sydd, ar y cyd, yn dangos eu sgiliau proffesiynol, eu gwybodaeth a'u hymddygiad.

Yn rhaglen CaBan, mae'r mentor a'r Athro Cyswllt yn cyfarfod yn rheolaidd i adolygu addysgu, trafod cynnydd a gosod targedau (CaBan, 2019). Mae rhan o'r ddeialog broffesiynol barhaus hon yn canolbwyntio ar ddatblygu crebwyll newydd trwy adfyfyrio beirniadol ac ymholi. Disgwyllir i ACau gwestiynu eu harferion eu hunain ac eraill a cheisio gwelliannau trwy adfyfyrio a thrafod ar y cyd am ganfyddiadau newydd mewn ymchwil addysgeg (Griffiths et al., 2020). Mae rhaglen CaBan yn cynnwys gwahanol ddulliau o ddysgu proffesiynol megis astudiaeth gwersi, ymholi ymarferwyr a theithiau dysgu. Mae'r dulliau hyn yn hyrwyddo cydweithio

a gwerthuso beirniadol o fewn cymunedau dysgu bach, lle mae ACau a mentoriaid yn cymryd rhan mewn cynllunio, addysgu ac adfyfrio ar y cyd (Gore a Bowe 2015; Johannesson, 2020). Credir bod y dulliau hyn o ddysgu proffesiynol yn cynnig cyfleoedd rheolaidd am ddeialog ynghylch addysgu a dysgu. Maent yn gallu cael effaith uniongyrchol ar addysgu'r ACau a'u paratoi ar gyfer dysgu proffesiynol yn y dyfodol trwy broses o ymholi cydweithredol.

Yn gyffredinol, mae'r model mentora sydd wedi'i ddatblygu gan bartneriaeth CaBan yn rhoi mwy o bwyslais ar ddeialog anffurfiol. Credir bod hyn yn symud y broses oddi wrth fentora-barnu gwerthusol a thuag at ddull cydweithredol a dwyochrog lle mae mentoriaid ac ACau yn gweithio gyda'i gilydd i helaethu eu dealltwriaeth gyffredin (Hobson, 2016; Jones, Tones a Foulkes, 2018; Sheridan a Young, 2017).

Dulliau

Nod cyffredinol yr astudiaeth hon oedd adolygu effaith y dull a fabwysiadwy gan raglen AGA CaBan trwy ddadansoddi canfyddiadau'r mentoriaid a'r ACau a oedd yn rhan o flwyddyn gyntaf y bartneriaeth. Cafodd 15 o fentoriaid a 48 Athro Cyswllt eu cynnwys yn yr astudiaeth, gyda'r data'n cael ei gynhyrchu yn ystod cam olaf blwyddyn rhaglen addysg ôl-raddedig yr ACau. Roedd pob un o'r mentoriaid a'r ACau yn gweithio mewn ysgolion partner cynradd neu uwchradd yng ngogledd Cymru. O'r 15 mentor, roedd naw yn gweithio mewn addysg gynradd, a chwech mewn addysg uwchradd. Roedd gan y mentoriaid rolau gwahanol yn y bartneriaeth hefyd; roedd tri yn fentoriaid arweiniol y rhwydwaith (MARh), pump yn brif fentoriaid a'r saith arall yn fentoriaid dosbarth/pwnc. Roedd yr ACau yn gweithio mewn gwahanol gyfnodau oedran hefyd; roedd 23 yn hyfforddi fel athrawon addysg gynradd, a 24 yn hyfforddi fel athrawon addysg uwchradd.

Roedd y gwaith o ddethol y mentoriaid a'r ACau yn seiliedig ar sampl bwriadus lle'r oedd y cyfranogwyr yn cael eu cynnwys neu eu hepgor ar sail eu harwyddocâd i ddiobenion yr astudiaeth (Roberts, 2009). Yn yr ymchwil hon, cynhwyswyd y mentoriaid gan eu bod i gyd yn athrawon profiadol a oedd wedi'u dewis a'u hyfforddi i ymgymryd â rôl fentora ym mhartneriaeth AGA CaBan. Yn yr un modd, roedd yr ACau yn rhan o'r broses gan eu bod i gyd yn cwblhau cwrs ôl-raddedig a dysgu addysgu yn yr un bartneriaeth AGA. Cafodd pawb a gymerodd ran yn yr astudiaeth eu

trochi mewn AGA. Yn fwy penodol, roeddent i gyd yn rhan o bartneriaeth CaBan ac mewn lle da i rannu eu barn ar y dull o ymdrin ag AGA a ddatblygwyd gan y rhaglen. Roedd eu cynnwys yn yr astudiaeth yn galluogi'r tîm ymchwil i ddatblygu dealltwriaeth o safbwynt y cyfranogwyr, gyda'r strategaeth samplu'n fodd gwerthfawr o gwestiynu'r dull o fentora a fab-wysiadwyd gan raglen CaBan (Bryman, 2015; Jones, 2015). Cafwyd cydsyniad gwybodus priodol gan bob un o'r cyfranogwyr, a sicrhawyd cymeradwyaeth foesegol ar gyfer yr astudiaeth gan Bwyllgor Moeseg Cyfadran Addysg a Gwasanaethau Plant Prifysgol Caer (Cyfeirnod: 12220 Prosiect CaBan) ar 12 Chwefror 2020.

Roedd yr ymchwil yn dibynnu ar holiaduron a chyfweliadau grŵp ffocws i gynhyrchu data. Defnyddiwyd cyfweliadau grŵp ffocws gyda'r mentoriaid gan fod hyn yn caniatáu i'r cyfranogwyr rannu a thrafod eu profiadau a'u safbwyntiau gwahanol ac ychwanegu dealltwriaeth werthfawr i'r gwaith o ddehongli rhaglen CaBan (Bryman, 2015). Defnyddiwyd holiaduron i ddechrau gyda'r ACau, gan fod hwn yn ddull cyfleus o gynhyrchu data gan nifer fwy o gyfranogwyr (Denscombe, 2017). Roedd yr holiaduron yn hawdd eu gweinyddu, a gallai'r ACau ddewis ymateb yn Saesneg neu trwy gyfrwng y Gymraeg. Efallai bod hyn yn fodd cyfleus o gynhyrchu data, ond roedd hefyd yn caniatáu ymatebion mwy arwynebol heb fanylder neu eglurder (Denscombe, 2017; Jones, 2015). O'r herwydd, defnyddiwyd cyfweliadau grŵp ffocws gyda 12 Athro Cyswllt hefyd i helaethu a chadarnhau'r dadansoddiad blaenorol. Roedd ailedrych ar yr un themâu trwy gyfweliadau grŵp ffocws yn caniatáu i'r ACau ailystyried eu barn a darparu dealltwriaeth ychwanegol a allai fod wedi parhau'n gudd fel arall (Bryman, 2015). Roedd y broses iteraidd hon yn gwella dibynadwyedd y canfyddiadau, ond roedd yn darparu data ychwanegol mwy cymhleth a oedd yn anos i'w ddadansoddi hefyd (Jones, 2015).

Trefnwyd trawsgrifiad o'r data o recordiadau sain cyfweliadau grŵp y mentoriaid a'r ACau ochr yn ochr ag ymatebion cychwynnol yr ACau i gwestiynau'r cyfweliad. Defnyddiwyd dadansoddiad thematig wedyn i adnabod a dadansoddi patrymau yn y data (Braun a Clarke, 2006, 2019). Mae dadansoddiad thematig yn ddull hyblyg a ddefnyddir yn gyffredin mewn ymchwil ansoddol i amlygu tebygrwydd a gwahaniaethau yn y data (Braun, Clarke a Weate, 2016). I ddechrau, cafodd y data ei ddarllen a'i godio gan bob aelod o'r tîm ymchwil i nodi nodweddion a oedd yn berthnasol i'r cwestiynau ymchwil. Cafodd y codau eu clystyru yn ôl themâu i'w hadolygu a'u diwygio'n annibynnol i nodi patrymau lefel uwch. Yn olaf, adolygwyd y themâu ar y cyd i gymharu ac egluro dehongliadau

(Braun, Clarke a Weate, 2016). Mireiniwyd cynnwys y themâu er mwyn cynhyrchu dadansoddiad o'r data, gyda'r mentoriaid (M1-M15) a'r ACau (AC1-AC48) yn cael eu hadnabod gan god rhif sy'n adlewyrchu eu safle yn nhrefn cyfweiliadau neu holiaduron.

Sicrhau chwarae teg

Yn rhaglen CaBan, mae'r rôl fentora'n cael ei hystyried yn bwysicach, ond mae pŵer cymharol mentoriaid yn eu perthynas ag ACau wedi'i leihau. Cyfeiriwyd at raglen CaBan fel hyn: *'very much about moving to a more level playing field where the mentor and Associate Teacher are colleagues that are working cooperatively together'* (M5). Bydd y drafodaeth ar y canfyddiadau'n dadansoddi'r berthynas mentor-AC ar ei newydd wedd. Yn fwy penodol, bydd yn ystyried newid cydbwysedd pŵer, ymddangosiad dull mwy democrataidd a chydweithredol a mabwysiadu sgysiaid dysgu deialogaidd anffurfiol.

Mae'r rhan fwyaf o fentoriaid wedi sylwi ar effaith gadarnhaol yn sgil y newid; *'we need to develop a relationship where we are on a level because once it's established, the progress that the Associate Teachers make, it's far quicker. I feel it's a hugely important element of the new CaBan'* (M5). Yn yr un modd, nododd yr ACau effaith awyrgylch lle'r oedd eu barn yn cael sylw; *'I was accepted into the school as a teacher, as a colleague who had the opportunity to input my thoughts and feelings on a professional level in order to provide the best for the class I was working within'* (AC20).

Roedd y mentoriaid a ymrwymodd i ddull deialogaidd wedi derbyn, yn ôl pob golwg, bod gwybodaeth addysgeg yn cael ei llunio'n gymdeithasol trwy brofiadau'r holl gyfranogwyr (Coffield, 2008). O'r herwydd, gofynwyd am farn ACau ac, wrth wneud hynny, effeithiwyd ar brofiad ysgol yr ACau; *'I felt valued. My ideas and contributions were often taken on board and utilised which really made it a meaningful experience'* (AC2)

Roedd mabwysiadu dull deialogaidd yn rhoi mwy o bwyslais ar yr angen i fentoriaid weithio gydag ACau mewn ffordd gynhyrchiol a pharchus o'r ddau gyfeiriad; *'I put more time into it as I knew we'd working more closely and sharing ideas'* (M4). Mae perthynas o ymddiriedaeth ddwyochrog yn gallu darparu'r gefnogaeth angenrheidiol i ACau i gymryd mwy o risg (Hoffman et al., 2015). Nododd un AC fod yr anogaeth a'r gefnogaeth bositif wedi creu *'a space that allowed for mistakes to happen'* (AC31), ac esboniodd un arall ei bod hi'n teimlo'n *'confident to give things a go and not worry if they didn't go*

to plan' (AC2). Yn ôl bob golwg, roedd y dull deialogaidd yn lleihau ofnau ACau o fethu, ac yn rhoi'r hyder iddynt gyfranogi a rhannu eu syniadau. Roedd y mentoriaid a groesawodd y dull deialogaidd yn rhannu eu harbenigedd eu hunain ac ar yr un pryd yn galluogi'r ACau i archwilio eu dealltwriaeth eu hunain o ymarfer effeithiol (Payne, 2018).

Er bod mentoriaid yn hynod gadarnhaol am y dull diwygiedig, mae rhoi'r newid ar waith wedi bod yn heriol. Nododd un mentor arweiniol y rhwydwaith: *'We just wanted to get the CaBan message out there, how mentoring has changed and moved away from a hierarchy to a level playing field. We'll have to continue to do that because they're not used to that style of mentoring and they don't maybe yet believe in that style of mentoring'* (M7). Yn yr un modd, roedd ymatebion yr ACau yn dangos peth gwrthwynebiad i newid, gyda rhai mentoriaid yn cynnal dull monologaid; *'I worked really hard during the placement to create new things and try new ideas; however, she had her way of doing things and she liked it done that way. This sometimes made it hard for me and meant I adopted her way of teaching rather than my own style'* (AC8).

Mae'r dull a fabwysiadwyd gan raglen Caban yn pwysleisio'r angen am berthynas ddwyochrog rhwng y mentor a'r AC, un sy'n cefnogi adfyfyrion ar y cyd ac ymholi cydweithredol (Griffiths et al., 2020). Yn y cyd-destun hwn, mae dull deialogaidd yn fwy democrataidd gan ei fod yn hyrwyddo dull cyfranogol a chymdeithasol tuag at addysg (Coffield, 2008). Mae'n ymwneud nid yn unig ag efelychu syniadau presennol y mentor ond â chaniatáu i'r AC herio rhai agweddau ar ymarfer a chyfranogi mewn gweithredoedd mwy creadigol (Jones, et al., 2021). Efallai nad yw'n syndod felly bod rhai mentoriaid yn gwrthsefyll newid, oherwydd eu bod yn fwy cyfforddus gyda dulliau monologaid lle mai eu barn a'u safbwyntiau hwy sydd i'w gweld yn cyfrif. Roedd ambell AC wedi profi agweddau ar densiwn a gwrthdaro yn eu perthynas â'u mentoriaid hyd yn oed. Dywedodd un: *'they were not always helpful ... I felt she was annoyed by me'* (AC26) ac un arall: *'my mentor was difficult and unsupportive from the start'* (AC32).

Mae'n bosibl bod mabwysiadu dull deialogaidd wedi gwaethygu'r tensiwn yn y berthynas rhwng rhai mentoriaid ac ACau. Mae'r dull deialogaidd yn creu perthynas gymdeithasol fwy cymhleth, lle mae partneriaeth ddemocrataidd yn cael ei ffurfio i gefnogi ymholi ar y cyd ac adfyfyrion beirniadol. Gall hyn greu lefel ddymunol o wrthdaro lle mae meddylfryd y ddwy ochr yn cael ei herio. Fodd bynnag, gall greu teimladau o anesmwythyd hefyd pan fydd anghytuno dyfnach sy'n anoddach ei ddatrys (Jones, et al., 2021). Mae'r dull deialogaidd yn pwysleisio'r angen i fentoriaid ac ACau ddatblygu tuedd tuag at adfyfyrion beirniadol (Griffiths et al.,

2020). Mae'n bosibl dadlau bod datblygu'r sgil ddemocrataidd allweddol hon (Payne, 2018) yn anoddach i fentoriaid, oherwydd mae'n rhaid iddynt hyrwyddo'r hyn maen nhw'n ei wybod sy'n addysgu effeithiol a chaniatáu i ACau herio arferion ac athroniaethau presennol ar yr un pryd. Efallai y bydd angen mwy o gefnogaeth ar fentoriaid i ddatblygu'r sgiliau hyn, oherwydd, heb ddigon o hyfforddiant, maent yn debygol o droi'n ôl at dulliau monologaidd llai heriol lle mae eu barn hwy yn dominyddu.

Un dull a fabwysiadwyd gan bartneriaeth CaBan i hyrwyddo ymholiad beirniadol cydweithredol yw cynnwys astudiaeth gwrs fel rhan asesiedig o'r rhaglen. Nid rhoi ymarfer seiliedig ar dystiolaeth ar waith gan fentoriaid ac ACau yw nod astudiaeth gwrs: ond yn hytrach gydweddu ymchwil ag ymarfer fel eu bod yn dysgu o werthuso eu haddysgu eu hunain (Jones, 2021). Yn yr achos hwn, roedd y mentor a'r AC wedi cynllunio *'the same lesson together and delivered it to our groups. I gave them feedback on their lesson and they gave me feedback on mine'* (M2). Roedd cydweithio o'r fath yn hyrwyddo'r syniad mai *'it's not a them and us, but that we are on the same level'* (M2). Dangosodd y mentoriaid hynny a chwaraeodd ran lawn yn y broses eu bod yn barod i ddatblygu perthynas broffesiynol a oedd yn hyrwyddo dysgu ar y cyd; *'The mentor taught the lesson, we discussed it, made changes and I then taught the lesson. We improved the lesson together and both benefited from the process'* (AC14). Sylwodd mentoriaid a fuddsoddodd eu hamser yn y broses gydweithredol hon ar ei heffaith ar berthnasoedd prof-fesiynol. *'You get to know each other incredibly well. It's a really good step in establishing a relationship'* (M13). Yn yr un modd, nododd ACau fod: *'lesson study was an effective strategy'* (AC14). I bob golwg roedd yn hyrwyddo perthynas ddwyochrog gyda'r ffocws ar ddysgu ar y cyd; *'It was good to be valued as an Associate Teacher and helpful to think that it could be a learning experience for us both'* (AC12). Mae astudiaeth gwrs i'w weld yn gweddu'n dda i ddull CaBan, gan fod mentoriaid yn cael eu hannog i hwyluso a modelu arferion da trwy gynllunio cydweithredol, addysgu tîm a deialog broffesiynol barhaus (CaBan, 2019; Griffiths et al., 2020). Mae modd dadlau ei fod yn ymwreiddio ac yn ychwanegu at y dull deialogaidd, gydag un prif fentor yn nodi: *'it's been pivotal in changing the way we work with the Associate Teacher. It's provided a new model on how you can support and work alongside an Associate Teacher'* (M9).

Yn ôl pob golwg, mae mabwysiadu dull deialogaidd wedi creu perthynas gymdeithasol fwy cymhleth rhwng y mentor a'r AC. Ar y cyfan, mae'r *'leveling of the playing field'* (M5) wedi cael derbyniad da, ond mewn rhai amgylchiadau, mae wedi creu tensiwn a'r her o ddatrys gwahaniaethau.

Wedi dweud hynny, mae mentoriaid llwyddiannus yn gallu addasu i anghenion yr ACau (Van Ginkel et al., 2016) a manteisio ar ystod o strategaethau i hyrwyddo eu gwybodaeth addysgegol (Hudson, 2013). Roedd hyn yn amlwg yn y defnydd o astudiaeth gwrs, gan fod yr ACau yn gwerthfawrogi gweithio gyda mentoriaid a oedd yn llwyr gefnogol i'r broses ymholi ac a roddodd gyfleoedd i gynllunio, addysgu ac adolygu dysgu gyda'i gilydd.

Dysgu o sgysiaiu dysgu anffurfiol: arsylwadau gwersi ac adborth

Tueddai mentoriaid i gysylltu dulliau monologaid mwy ffurfiol gydag agweddau gwerthusol mentora-barnu a oedd yn achosi pryder i ACau (Hobson, 2016). Cyfeiriodd un mentor at yr hen drefn: *'... you sit down, we'll formally tell you and half the time leave you in tears because you're upset because something's not gone well'* (M6). Mewn cyferbyniad, mae rhaglen CaBan yn ddeialogaidd yn ei hanfod (CaBan, 2019), gyda mwy o bwyslais yn cael ei roi ar sgysiaiu anffurfiol parhaus am addysgu a dysgu (Jones, Tones a Foulkes, 2018). Mae mabwysiadu'r dull hwn wedi arwain at newid arwyddocaol yn y ffordd mae adborth gwersi'n cael ei roi i ACau; *'It's not just telling the Associate Teachers anymore; it's engaging them and making sure they have their say'* (M5). Roedd mentoriaid yn ffafrio'r dull hwn, gan ei fod yn lleddfu rhywfaint ar y pwysau ynghlwm wrth sgysiaiu gwerthusol un ffordd am gymhwysedd; *'what's quite nice about this, after every session you're there to give feedback in that informal way so that it's not all building up to that one-off observation'* (M1).

Er yn cael ei hystyried yn ddeialogaidd (CaBan, 2019), mae rhaglen CaBan yn dal i gynnwys rhai agweddau ar fentora monologaid, oherwydd y gred bod y dull hwn yn effeithiol wrth gyfarwyddo ACau amhrofiadol tuag at nod â diffiniad clir (Nahmad-Williams a Taylor, 2015). Mae arsylwadau gwersi ffurfiol yn dal i ddigwydd, ond yn llai aml, ac mae'r drefn wedi cael ei haddasu i gynnwys cofnod o addysgu blaenorol; *'I think the observation forms are much better. I like how you give an overview of the past two weeks and what the Associate Teacher has been doing and how it's gone'* (MARh1). Canlyniad hyn oedd *'the formal observation can recognise that there's been an awful lot of good practice ... and also vice versa ... in the previous weeks'* (M12). Croesawyd y newid hwn gan fentoriaid; *'I think it's a lot fairer because they don't feel as if they are being judged solely on one lesson. They were under less pressure because it wasn't all hinging on that one lesson'* (M4).

Newid pellach i'r arsylwadau gwersi ffurfiol oedd cael gwared ar raddau. Roedd hyn yn hollti barn, gydag un mentor yn nodi ei fod *'into getting rid*

of the grading system, but once you do, you realise that actually, it serves quite a useful purpose' (M9). Cyfeiriodd yr un mentor at sut yr oedd ei AC *'found the formal quite ambiguous because there's no grading. He wanted me to rate it out of 10 to give an idea of how good it was'* (M9). Ar y llaw arall, roedd y rhan fwyaf o fentoriaid yn cefnogi'r newid, gydag un yn esbonio *'The grades are limiting, it's better to look at the quality of the feedback and see that as a way of improvement'* (M11). Nodwyd yr un pwynt gan fentor arall; *'Taking away the grading was so valuable. It becomes about the dialogue and reflection on how the teaching has gone and how they get better. It is so much more valuable for the Associate Teacher rather than fixating on the grade'* (M5).

Roedd gwahaniaeth barn ymhlith ACau ynghylch arsylwadau ffurfiol hefyd. Gan amlaf, roeddent yn cefnogi'r defnydd o arsylwadau gwersi ffurfiol, ond nid i'r un graddau â dulliau adborth anffurfiol. Roeddent yn cael eu gwerthfawrogi oherwydd eu bod yn darparu adborth a thargedau clir i'w datblygu; *'It was helpful to focus on a particular target and really work towards improving my practice in that area'* (AC12).

Nid oedd gan ACau brofiad o'r defnydd o raddau, ond roedd rhai yn nodi diffyg eglurder a manylder yn eu hadborth; *'lesson observations and my placement report were fairly vague, and targets were often subjective to personal opinion rather than letting you know exactly where you were up to with the teaching standards'* (AC2). Er bod rhai ACau yn cytuno â dulliau mentora mwy monologaidd, roedd arsylwadau gwersi ffurfiol yn dal i beri tramgwydd i rai. Mae'n amlwg bod gan hynny'r potensial i danseilio cynnydd ACau os nad yw'n digwydd mewn ffordd gydymdeimladol (Hobson, 2016). Yn ôl un AC, roedd yr arsylwadau *'made me so anxious and stressed. I didn't find them helpful as I could not give my best'* (AC26). Dywedodd un arall fod y dull ffurfiol *lowered my self-esteem and created a lot of anxiety issues'* (AC5).

Cyflwynodd rhaglen CaBan ddyddlyfrau adfyfyriol fel un dull ychwanegol o olrhain cynnydd ACau heb greu'r un lefelau o bryder. Mae'r dyddlyfrau'n caniatáu i ACau gofnodi eu dysgu, ac mae mentoriaid yn eu gwerthfawrogi ar y cyfan; *'The journal is helpful as you're giving small targets daily and you can see how they've responded and that guides your response'* (M1). Cafwyd llai o gyfeiriadau at y dyddlyfrau gan yr ACau, ond nodwyd nad oeddent yn cael eu defnyddio'n gyson bob amser; *'it sometimes became burdensome to write in the journal for every single lesson'* (AC13). Wedi dweud hynny, pan oedd yr AC a'r mentor yn neilltuo amser i ymrwymo i'r broses o ddefnyddio'r dyddlyfr yn gyson, roedd yn cael derbyniad da; *'the daily feedback in my journal was a fantastic seamless way to continuously develop. It gave feedback and prompted more discussion'* (AC2).

Pan ofynnwyd i ACau am sgysiau dysgu anffurfiol gyda'u mentor, roedd eu hymatebion yn hynod gadarnhaol. Roedd y ddeialog broffesiynol yn helpu i feithrin perthnasoedd cynhyrchiol, gydag un AC yn nodi bod: *'informal feedback made me feel more relaxed'* (AC18), ac un arall yn dweud bod: *'informal discussions were essential as they helped to develop a good relationship based on mutual respect and trust'* (AC16). Roedd y dull deialogaidd yn sicrhau bod ACau yn derbyn adborth anffurfiol mwy parhaus hefyd; *'we can focus on an area of teaching, and I can keep reminding and pushing until it's taken on board'* (M8). Yn ogystal, cafodd yr ACau fwy o gyfleoedd i drafod dysgu disgyblion; *'I took a lot more out of the informal conversations as I could ask more questions based upon the class and the ways in which I could improve my teaching'* (AC20). Ar y cyfan, y gred oedd bod y pwyslais ar ddeialog broffesiynol barhaus yn helpu'r ACau i ddatblygu eu dealltwriaeth addysgeg; *'they become more aware of what they should do to teach a decent lesson. Their understanding and knowledge grows as the placement goes on'* (M3). Yn wir, roedd adfyfrio ar y cyd ar ddysgu hefyd yn dwysáu hunanymwybyddiaeth ACau, a gellid dadlau ei fod yn darparu lefel uwch o alluedd; *'... towards the end, my Associate Teacher was particularly good at identifying her strengths and her next steps. Being able to do that is so important for their future career'* (M14).

Fel arfer, mae ACau yn ystyried mai addysgu gyda chefnogaeth eu mentor yw'r profiad dysgu pwysicaf yn ystod eu blwyddyn hyfforddi (Clark et al., 2014). Fodd bynnag, nid addysgu yn unig sy'n llywio eu datblygiad ond hefyd sut maent yn derbyn adborth ac yn adfyfrio gyda'u mentor. Yn yr astudiaeth hon, roedd yr ACau yn gwerthfawrogi'r ddau ddull o adborth ar y cyfan, ond roedd mwy o gefnogaeth i'r dull anffurfiol; *'This is where the learning happens. In relaxed, low stakes conversations about teaching. Enjoyable and informative'* (AC11). Credir bod sgysiau dysgu anffurfiol yn cefnogi rhaglenni mentora llwyddiannus; yn wir, mae Jones, Tones a Foulkes (2018) yn nodi bod ACau yn dweud yn aml mai deialog o'r fath sy'n esgor ar ddysgu dilys; *'I felt I was learning most about teaching when actually teaching and then reviewing with my mentor after. The day-to-day practical advice is what really helped'* (AC12).

Casgliad

Yn rhaglen AGA CaBan, gofynnir i'r mentor a'r AC fabwysiadu dull cyfranogol a chymdeithasol tuag at addysg (Coffield, 2008) lle maent yn gweithio mewn partneriaeth i ddatblygu eu dealltwriaeth gyffredin (Bokeno

a Gantt, 2000; Jones, Tones a Foulkes, 2018). Mae ail-leoli'r berthynas fel hyn i'w weld yn fwy democrataidd, wrth rymuso ACau i herio rhai agweddau ar ymarfer ac ymgymryd â gweithredoedd mwy creadigol (Jones, et al., 2021). Roedd y dull cydweithredol o ddysgu yn amlwg wrth ddefnyddio astudiaeth gwerau, lle dangosodd y mentoriaid hynny a chwaraeodd ran lawn yn y broses eu bod yn barod i ddatblygu perthynas broffesiynol a oedd yn hyrwyddo dysgu ar y cyd. Mae rhai agweddau ar fentora monologaidd yn parhau yn rhaglen CaBan, ond mae asesiadau ffurfiol wedi cael eu haddasu i osgoi'r agweddau gwerthusol ar fentora-barnu a oedd yn achosi pryder i ACau (Hobson, 2016). Yn hytrach, rhoddwyd mwy o bwyslais ar ddefnyddio dyddlyfrau i olrhain cynnydd a hyrwyddo'r ddeialog broffesiynol sy'n cefnogi rhaglenni mentora llwyddiannus (Jones, Tones a Foulkes, 2018). Yn rhaglen CaBan, roedd pawb yn ystyried sgysiau dysgu anffurfiol yn ffordd effeithiol i fentoriaid gefnogi'r ACau a datblygu eu haddysgu.

Er bod ymatebion y mentoriaid i fabwysiadu dull deialogaidd yn gadarnhaol iawn ar y cyfan, roedd rhywfaint o wrthwynebiad i newid o hyd. Mae rhaglen CaBan yn gofyn llawer mwy gan y mentoriaid, oherwydd y gofynnir iddynt neilltuo amser a sylw ychwanegol i anghenion ACau. Ar ben hynny, mae'r dull deialogaidd yn gallu arwain at berthnasoedd cymdeithasol mwy cymhleth, lle mae'n rhaid i'r AC a'r mentor ymdopi â theimladau anesmwyth sy'n gallu deillio o feddu ar safbwyntiau a barn wahanol am wahanol agweddau ar addysgu a dysgu (Jones, et al., 2021). O'r herwydd, mae'n bosibl y bydd angen hyfforddiant a chefnogaeth ychwanegol ar fentoriaid os oes disgwyl iddynt ffurfio partneriaeth ddemocrataidd i gefnogi ymholi ar y cyd ac adfyfrio beirniadol. Yn ogystal, mae angen datrys problemau'n ymwneud â'r defnydd o raddau. Y farn gyffredinol oedd bod canolbwyntio'n ormodol ar raddau yn hybu gorbryder ac yn rhwystro dysgu, ond roedd rhai mentoriaid ac ACau yn gwerthfawrogi'r eglurder y tybiwyd a ddarparwyd ganddynt. Mae hyn yn amlygu'r angen parhaus i ddeall cynildeb y ffordd y mae ACau yn gweithio gyda'u mentoriaid ac yn dysgu ganddynt (Clarke et al., 2014). Efallai fod dull mwy personol yn briodol yma fel bod yr hyblygrwydd gan fentoriaid i ymateb i ddewisiadau eu ACau.

Cyfeiriadau

Bethell, S., Bryant, A. S., Cooper, S. M., Edwards, L. C., a Hodgkin, K. (2020). 'Mentora Athrawon Addysg Gorfforol dan Hyfforddiant yng Nghymru: gwerau adolygiad systematig o'r llenyddiaeth.' *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, 22 (2), 26–52. <https://doi.org/10.16922/wje.22.2.2>.

- Bokeno, R. M., a Gantt, V. W. (2000). 'Dialogic Mentoring.' *Management Communication Quarterly*, 14(2), 237–70. <https://doi.org/10.1177/0893318900142002>.
- Braun, V., a Clarke, V. (2006). 'Using thematic analysis in psychology.' *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi:10.1191/1478088706qp0630a>.
- Braun, V., a Clarke, V. (2019). 'Reflecting on reflexive thematic analysis.' *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), 589–90. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., Clarke, V., a Weate, P. (2016). 'Using thematic analysis in sport and exercise research'. In B. Smith a A. C. Sparkes (eds), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (t. 191–205). Routledge, Abingdon.
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. 5ed argraffiad. Oxford University Press, Rhydychen.
- CaBan. (2019). *Llawlyfr Mentora Caban*. Ysgol Addysg a Datblygiad Dynol, Prifysgol Bangor a Chyfadran Addysg a Gwasanaethau Plant, Prifysgol Caer.
- Clarke, A., Triggs, V., a Nielsen, W. (2014). 'Cooperating Teacher Participation in Teacher Education.' *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202 <https://doi:10.3102/0034654313499618>.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*. 4ydd argraffiad. Chartered Institute of Personnel and Development, Llundain.
- Coffield, F. (2008). *Just suppose teaching and learning became the first priority ...* Ar gael yn: itslifejimbutnotasweknowit.org.uk (cyrchwyd ar 1 Chwefror 2021).
- Cyngor y Gweithlu Addysg. (2017). 'Carreg filltir ar gyfer ad-drefnu addysg Cymru – meini prawf newydd ar gyfer achredu Addysg Gychwynnol Athrawon.' Ar gael yn: <https://www.ewc.wales/site/index.php/cy/component/content/article/68-cymraeg/ite-accreditation/419-carreg-filltir-ar-gyfer-newid-ad-drefnu-addysg-cymru-meini-prawf-newydd-ar-gyfer-achredu-addysg-gychwynnol-athrawon> (cyrchwyd ar 1 Chwefror 2021).
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press, Efrog Newydd.
- Denscombe, M. (2017). *The good research guide for small scale social research projects*. 6ed argraffiad. Open University Press, Llundain.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus – Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (cyrchwyd ar 1 Chwefror 2021).
- Estyn. (2018). *Y continuum dysgu proffesiynol: mentora mewn addysg gychwynnol athrawon*. Ar gael yn: <https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2021-08/Mentoring%20in%20initial%20teacher%20education%20-%20cy.pdf> (cyrchwyd ar 1 Chwefror 2021).
- Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory: Opsiynau ynglŷn â dyfodol addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysgu-athrawon-yfory.pdf> (cyrchwyd ar 1 Chwefror 2021).

- Furlong, J. (2020). 'Ailffurfio Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru: Adolygiad Personol o'r Llenyddiaeth.' *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, 22(1), 38–59 <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.3>.
- Gore, J. M., a Bowe, J. M. (2015). 'Interrupting attrition? Re-shaping the transition from preservice to inservice teaching through Quality Teaching Rounds.' *International Journal of Educational Research*, 73, 77–88. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.05.006>.
- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Maelor Williams, G., Wordsworth, H., a Hughes, J. (2020). 'Datblygu Athrawon Yfory Gyda'n Gilydd: Partneriaeth Addysg Gychwynnol i Athrawon CaBan.' *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, 22(1), 209–231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10-en>.
- Guskey, T. R. (2002). 'Professional Development and Teacher Change.' *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–91.
- Hobson, A. J. (2016). 'Judgementoring and how to avert it: introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers.' *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87–110. <https://doi.org/10.1108/ijmce-03-2016-0024>.
- Hobson, A. J., a van Nieuwerburgh, C. J. (2022). 'Extending the research agenda on (ethical) coaching and mentoring in education: embracing mutuality and prioritising well-being.' *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(1), 1–13 <http://dx.doi.org/10.1108/ijmce-11-2021-0099>.
- Hoffman, J. V., Wetzal, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., a Vlach, S. K. (2015). 'What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review.' *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112 <https://doi:10.1016/j.tate.2015.09.004>.
- Hudson, P. (2013). 'Strategies for mentoring pedagogical knowledge.' *Teachers and Teaching*, 19(4), 363–81 <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770226>.
- Hudson, P. (2015). 'Identifying mentors' observations for providing feedback.' *Teachers and Teaching*, 22(2), 219–234 <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055446>.
- James, M., a Pollard, A. (2011). 'TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact.' *Research Papers in Education*, 26(3), 275–328 <https://doi:10.1080/02671522.2011.590007>.
- Johannesson, P. (2020). 'Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice.' *Educational Action Research*, 1–16 <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>.
- Jones, I. (2015). *Research methods for sports studies*. 3ydd argraffiad. Routledge, Llundain.
- Jones, L. (2021). 'The "Teacher Research Group" as a collaborative model of professional learning.' *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1960577>.

- 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 in Education*, 7(2), 127–38 <https://doi.org/10.1108/ijmce-07-2017-0051>.
- 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 in Education*, 8(2), 120–33 <https://doi.org/10.1108/ijmce-08-2018-0050>.
- Jones, L., Tones, S., a Foulkes, G. (2020). 'Associate teachers' learning networks: a figurational analysis of initial teacher education.' *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(2), 205–18 <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2019-0088>.
- Jones, L., Tones, S., Foulkes, G., a Jones, R. C. (2021). 'Associate teachers' views on dialogic mentoring.' *Teachers and Teaching: Theory and Practice* <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>.
- Lofthouse, R. (2020). *Editorial: why mentors matter*. CollectivED, Ysgol Addysg Carnegie, Prifysgol Leeds Beckett, 10, 2–8.
- Llywodraeth Cymru. (2017). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl*. Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru. (2018a). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynol athrawon yng Nghymru*. Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru. (2018b). *Safonau proffesiymol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth*. Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru. (2020). *Canllawiau Cwricwlwm i Gymru*. Llywodraeth Cymru.
- Mackie, L. (2020). 'Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power.' *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 263–80 <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>.
- Malderez, A. (2001). 'New ELT professionals.' *English Teaching Professional*, 19, 57–8.
- Nahmad-Williams, L., a Taylor, C. A. (2015). 'Experimenting with dialogic mentoring: a new model.' *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(3), 184–99. <https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2015-0013>.
- Payne, K. A. (2018). 'Democratic Teachers Mentoring Novice Teachers: Enacting Democratic Practices and Pedagogy in Teacher Education.' *Action in Teacher Education*, 40(2), 133–50 <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424052>.
- Roberts, K. (2009). *Key concepts in sociology*. Palgrave Macmillan, Llundain.
- Sheridan, L., a Young, M. (2016). 'Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers.' *Teachers and Teaching*, 23(6), 658–73 <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>.
- Tabberer, R. (2013). *Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynol Athrawon yng Nghymru*. Ar gael yn: https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-09/adolygiad-o-hyfforddiant-cychwynol-athrawon-2013_0.pdf (cyrchwyd ar 1 Chwefror 2021).

- Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., a Verloop, N. (2016). 'Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint.' *Teachers and Teaching*, 22(2), 198–218 <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>.
- Wang, J., a Odell, S. J. (2002). 'Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review.' *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546 <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>.