

# *Addysg yng Nghymru ers datganoli: Tair Ton Polisi, a'r her fawr o ran gweithredu*

Yr Athro Andrew James Davies, Prifysgol Abertawe  
Dr Alexandra Morgan, Prifysgol Caerdydd  
Dr Mark Connolly, Prifysgol Caerdydd  
Athro Emmajane Milton, Prifysgol Caerdydd

## CRYNODEB

Ar achlysur 25 mlynedd ers dechrau datganoli i Gymru, mae'r erthygl hon yn archwilio'r tair ton wahanol o bolisi ac ymarfer addysg yng Nghymru sydd wedi'u nodi a'u harchwilio gan awduron yr erthygl hon a sylwebyddion eraill fel eu bod wedi digwydd ers 1999 (Egan, 2017; Connolly, et al., 2018; Titley et al., 2020; Evans, 2022; Milton et al., 2023). Mae'n dechrau drwy olrhain dyddiau cynnar y setliad datganoli, a'r dull arbrolfol o ymdrin â pholisi newydd a dreialwyd rhwng 1999 a 2010 (Moon, 2012). Yna mae'n edrych ar y tro polisi tuag at fwy o atebolrwydd a her a welwyd yn 2010 yn dilyn canlyniadau siomedig PISA 2009 (Davies et al., 2018), a ffurfiodd yr Ail Don. Yna mae'n archwilio'n feirniadol y Drydedd Don polisi o tua 2015, a nodweddir gan daith ddiwygio uchelgeisiol Cymru (OECD, 2017) a ymgorfforir yn y genhadaeth genedlaethol ar gyfer addysg (Llywodraeth Cymru, 2017a). Mae'n cynnig bod Cymru, ers tua 2021, wedi dechrau ar gyfnod unigryw a heriol o fewn y Drydedd Don drawsnewidiol hon o bolisi. Rydym yn dadlau bod y sefyllfa bresennol yn cael ei nodweddu gan ansicrwydd a lefelau digynsail o gynnwrf yn y system yn sgil cyrhaeddiad, cwmpas a goblygiadau ymarferol cymhleth gweithredu'r diwygiadau ar ôl 2015. Er mwyn gwireddu'r agenda uchelgeisiol i ddiwygio'r cwricwlwm y mae wedi'i gosod i'w hun, mae'r erthygl hon yn dod i'r casgliad bod angen i Gymru ofyn cwestiynau treiddgar am weithredu canllawiau cwricwlaidd, a'u heglurder; ail-werthuso ei dull o

ymdrin â sybsidiaredd; a gwranddo ar y rhybuddion gan wledydd eraill lle mae diwygiadau tebyg i'r cwricwlwm wedi effeithio'n negyddol ar ddeilliannau dysgwyr ac wedi gwaethygu anghydraddoldebau. Heb hyn, efallai y bydd goblygiadau o ran gwireddu'r Cwricwlwm i Gymru, cadw athrawon a phrofiadau dysgwyr yng Nghymru.

**Geiriau allweddol:** polisi addysg, Cymru, datganoli, Cwricwlwm i Gymru

---

### *Cyflwyniad*

Mae'r erthygl hon yn gwerthuso chwarter canrif o lunio polisi addysg datganoledig yng Nghymru. Mae meddwl am bolisi addysgol ôl-ddatganoli yng Nghymru fel rhywbeth sydd wedi'i strwythuro'n dri chyfnod neu dair ton wedi dod yn beth cyffredin yn y llynyddiaeth, gyda phob ton wedi arddel safbwyntiau gwahanol ar faterion megis atebolrwydd, ymreolaeth a galluogedd athrawon, a fframio safonau addysgol (gweler Egan, 2017; Connolly, et al., 2018; Titley et al., 2020; Evans, 2022; Milton et al., 2023). Mae ein dadansoddiad yn dechrau drwy olrhain dyddiau cynnar y setliad datganoledig, a'r dull arbrolfol o ymdrin â pholisi newydd a dreialwyd rhwng 1999 a 2010 (Moon, 2012). Yna mae'n edrych ar y tro polisi tuag at fwy o atebolrwydd a her a welwyd yn 2010 yn dilyn cyhoeddi canlyniadau siomedig PISA (Davies et al., 2018), a ffurfiodd yr Ail Don. Yna rydym yn archwilio'n feirniadol y Drydedd Don polisi o tua 2015, a nodweddir gan daith ddiwygio uchelgeisiol Cymru (OECD, 2017) a ymgorfforir yn y ddogfen 'Cenhadaeth ein Cenedl' ar gyfer addysg (Llywodraeth Cymru, 2017a). Wrth werthuso'r sefyllfa bresennol, rydym yn dadlau mai dim ond nawr, ers dechrau gweithredu'r canolbwynt diwygio, y Cwricwlwm i Gymru (Medi 2022), y mae system Cymru yn ymwneud yn llawn â mynd i'r afael â'r gwaith cymhleth o weithredu a gwneud synnwyr yn ymarferol o'r gyfres lawn o ddiwygiadau ôl-2015.

### *Y Don Gyntaf: 'Y Labordy Polisi'*

Yn syth ar ôl datganoli pwerau i Gymru, gwelwyd cyfnod dwys o weithgarwch ym maes addysg, wrth i'r sefydliad newydd ei ddatganoli

ddechrau archwilio'r mecanweithiau polisi oedd ar gael iddo. Gallwn bwyntio at ddwy brif egwyddor allweddol a oedd wrth wraidd llunio polisi ym maes addysg ar y cam hwn o ddatganoli: yn gyntaf, nodwedddwyd y cyfnod fel 'labordy polisi' (Reynolds, 2008, t. 753). Roedd awydd amlwg i arloesi dulliau newydd ôl-ddatganoli o ymdrin ag addysg, gan arfer yr hyn y mae Evans (2022, t. 373) wedi ei alw'n drwydded i arloesi, er mwyn cynhyrchu atebion polisi newydd a oedd yn adlewyrchu anghenion a dyheadau poblogaeth Cymru (Jones a Roderick, 2003). Ar y llaw arall, roedd awydd gweinyddiaeth newydd *Llafur Cymru* ym Mae Caerdydd i wahaniaethu ei hun oddi wrth lywodraeth *Llafur Newydd* Blair yn San Steffan drwy gyfeirio at y dŵr coch clir, a ddyfynnir yn aml, rhyngddynt (Morgan, 2002; Moon 2012, t. 315).

Wrth siarad yn 2010, cyfeiriodd Rhodri Morgan (Prif Weinidog Cymru rhwng 2000 a 2009) at y sefydliadau datganoledig cynnar fel labordai deddfwriaethol, yn profi dulliau newydd, ac yn dod â mewnlifiad o syniadau newydd i lunio polisi ledled y DU (Morgan, 2010, a ddyfynnir yn Moon, 2012, t. 307). Roedd strategaeth gyffredinol Llywodraeth Cynulliad Cymru (ar y pryd) ar gyfer addysg, a amlinellwyd yn *Y Wlad sy'n Dysgu* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002), yn briodol o uchelgeisiol ei naws, gan fynegi awydd i ddatblygu system addysg a oedd yn adlewyrchu dyheadau ac anghenion cymdeithas Cymru (Jones a Roderick 2003). Roedd y llu o fentrau polisi (megis Bagloriaeth Cymru a chwricwlwm y Cyfnod Sylfaen) a ddeilliodd o'r llywodraeth ddatganoledig yn ystod y cyfnod hwn yn ymddangos yn uchelgeisiol ar lefel disgwrs polisi a rhetreg, ond dadleuwyd eu bod ymhell o fod yn radical o ran eu cyfeiriadedd gwleidyddol. Fel y noda Rees (2007), roeddent yn cynnwys ymrwymiad i egwyddorion democrataidd cymdeithasol cyffredinol clasurol; hawliau a rhwymedigaethau dinasyddion yn cael eu hymestyn i blant a phobl ifanc; a datblygu model partneriaeth rhwng y llywodraeth, cyrff hyd braich haen ganol a grwpiau proffesiynol amrywiol.

Roedd Llywodraeth Lafur Cymru yn glir yn ei hymrwymiad i flaenoriaethu cydraddoldeb o ran deilliannau dros ddewis (Morgan, 2002), wrth eirioli dros y system ysgolion cyfun nad yw'n ddetholus (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002, t. 21), ac wrth wrthod rhetreg dewis a marchnata, a oedd wedi'i goffleidio yn Lloegr ar ddechrau'r 1990au, ac a barhaodd yn ystod blynyddoedd *Llafur Newydd* (Power, 2016; Connolly et al., 2018). Roedd system amgen Cymru fel y'i galwyd (Reynolds, 2008, t. 318) a ddaeth i'r amlwg yn ystod y blynyddoedd

cynnar hyn yn eirioli ymhellach dros ymddiriedaeth yn y proffesiwn addysgu, a phartneriaeth â'r proffesiwn. Roedd hefyd yn cymryd safbwynt llai canolog a chyfarwyddol ar fater atebolrwydd allanol (Power, 2016), gyda dileu dau o farcwyr mwyaf gweladwy perfformiad ysgolion: tablau perfformiad (2001) a SATs (2004). Yn hytrach, cynigiodd *Y Wlad sy'n Dysgu* arfarniad mwy cyfannol o effeithiolrwydd ysgolion (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002), gan ddatgan bod rhaid dathlu barn broffesiynol wybodus athrawon, darlithwyr a hyfforddwyr heb leihau effaith disgyblaethau atebolrwydd cyhoeddus; a rhoi sylw priodol i glirio'r ffordd i ryddhau gallu ac arbenigedd ymarferwyr (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002, t. 11).

Arweiniodd y Don Gyntaf arbrofol hon at nifer o fentrau polisi newydd o dan ymbarél *Y Wlad sy'n Dysgu*, a nododd mai eu bwriad oedd darparu system addysgol fwy pwrpasol a oedd yn gweddu'n uniongyrchol i anghenion y wlad (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002, t. 5). Roedd y rhain yn cynnwys cychwyn Bagloriaeth Cymru, a welwyd ar y pryd fel cwricwlwm ar ffurf Ewropeaidd, gan ddarparu dysgu eang a thrawsgwricwlaidd; sefydlu Llwybrau Dysgu 14–19, a oedd â'r nod o greu llwybrau astudio cydlynol yn lleol i bobl ifanc ar y prif bwyntiau pontio rhwng Cyfnodau Allweddol 3 a 4, yn ogystal ag anelu at fwy o barch cydradd rhwng cymwysterau galwedigaethol ac academiaidd (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002, t. 10). Yn ystod y cyfnod hwn hefyd, gwelwyd cynllunio a threialu'r Cyfnod Sylfaen, cwricwlwm ar-sail-chwarae sy'n canolbwyntio ar ddysgwyr ar gyfer y blynyddoedd cynnar sydd wedi'i alw'n flaengar gan rai (Jones, 2024). Mabwysiadodd y cwricwlwm hwn ddull cymdeithasol-ddiwyllynnol ac adeiladol o ddysgu cynnar drwy brofiad a chwarae er mwyn ymgysylltu â phob plentyn ifanc, a'i nod oedd lleihau effaith anfantais economaidd-gymdeithasol ar brofiadau a deilliannau addysgol plant (Maynard et al., 2013; Jones, 2024).

I ddechrau, croesawyd y cwricwlwm drwy brofiad hwn a oedd yn cael ei arwain gan blant gan y proffesiwn addysgu. Fodd bynnag, dechreuodd ymchwil academiaidd dynnu sylw at rai o'r heriau a'r cymhlethdodau ynghlwm wrth wireddu'r cwricwlwm hwn yn ymarferol. Enghraifft gynnar oedd adroddiad gan Siraj-Blatchford et al. (2005) a dynnodd sylw at y bwch mewn arbenigedd a chapasiti sydd eu hangen i wireddu uchelgeisiau cwricwlwm y Cyfnod Sylfaen. Yn ogystal, ar yr adeg hon dechreuodd gwasg, a fu'n gefnogol i ddechrau, graffu ar ddeilliannau'r Don Gyntaf hon o lunio polisi, gan arwain at ymddangosiad yr hyn a

ddaeth yn naratif o ‘fethiant polisi’ a/neu ‘argyfwng’ mewn perthynas ag addysg Gymreig (Rees a Taylor, 2014; Dixon, 2016).

*Yr Ail Don: ‘System hunanfodlon?’*

Gellid ystyried cyhoeddi canlyniadau PISA 2009 i Gymru gan yr OECD yn 2010 fel dechrau'r ail symudiad o lunio polisi ôl-ddatganoli. Roedd Cymru wedi perfformio'n arbennig o wael ym mhroffion 2009, gyda sgoriau sylweddol is na'r rhai a gafwyd yn 2006, ar draws Darllen, Mathemateg a Gwyddoniaeth. Un o'r strategaethau a oedd wedi'u hymgorffori yn nhrefn asesu PISA oedd trosoli newid systemig mewn gwledydd sy'n perfformio'n wael drwy lywodraethu trwy'r cyfryngau (Grey a Morris, 2022): y mecanwaith y byddai'r wasg leol yn ei ddefnyddio i ysgogi newid polisi yn seiliedig ar ddata a gynhyrchir gan PISA. Roedd hyn yn arbennig o effeithiol yng Nghymru, lle'r oedd gwastg gynyddol feirniadol yn chwyddo naratif methiant addysgol Cymru, gan anwybyddu'n aml y glo mân yn y canlyniadau neu hyd yn oed feirniadaeth o PISA (gweler Rees a Taylor, 2014). Gwnaeth Leighton Andrews, a oedd newydd ei benodi'n Weinidog Plant, Addysg a Dysgu Gydol Oes, roi sylw i'r naratif hwn a'i gymeradwyo. Disgrifiwyd ei ymateb i'r perfformiad gwael hwn gan rai fel un 'eiddgar' (Egan, 2016, t. 30). Mewn araith a ddyfynnir yn aml, a roddwyd ganddo ddechrau 2011, gosododd Andrews her gadarn i'r sector. Dywedodd:

PISA, I am afraid, is a wake-up call to a complacent system. There are no alibis and no excuses. It is evidence of systemic failure. But, as I always say, never waste a crisis. (Andrews, 2011).

Er nad oedd yn beirniadu ei ragflaenwyr yn uniongyrchol, condemniodd Andrews y polisiâu *laissez-faire* a oedd yn nodwedd o'r Don Gyntaf, ac roedd yn llafar wrth herio'r hyn y cyfeiriodd atynt fel tri myth rhyddfrydol am addysg, y dadleuodd eu bod wedi ennill eu plwyf yng Nghymru: sef, y dylai plant gael datblygu ar eu cyfflymder eu hunain; y byddai mwy o ddewis i ddysgwyr ynddo'i hun yn ysgogi ymgysylltiad; ac y dylid gadael athrawon i addysgu fel y dymunant (Andrews, 2014, t. 31). I raddau amrywiol, roedd y 'mythau' hyn yn cynrychioli her uniongyrchol i rai o'r rhagdybiaethau allweddol sydd ymhlyg yn yr agenda polisi a amlinellir yn *Y Wlad sy'n Dysgu*. Y mentrau polisi wnaeth

yr heriau hyn eu hysgogi oedd symudiad i ffwrdd o lawer o agweddau allweddol ar lunio polisi y Don Gyntaf.

Aeth cynllun 20 pwynt Andrews, a ddatgelwyd yn ei araith yn 2011, ymlaen i amlinellu agenda drawsnewid feiddgar a oedd yn pwysleisio llythrennedd, rhifedd, safonau ysgolion a dull 'rheoli' o ymdrin ag atebolrwydd allanol (Brady, 2021, t. 26). Cafodd profion cenedlaethol eu hail(sefydlu) ar gyfer llythrennedd a rhifedd o ddiwedd Blwyddyn 2, drwy Gyfnodau Allweddol 2 a 3, yn ogystal ag Asesiadau Sylfaenol yn y Cyfnod Sylfaen. Yn dilyn gweithredu System Gategoreiddio Genedlaethol, neilltuwyd ysgolion i fandiau yn ôl eu perfformiad yn erbyn ystod o fesurau allweddol - system a gafodd ei disodli wedyn gan ddull goleuadau traffig o gategoreiddio yn 2014, ac a gafodd ei hymestyn i ysgolion cynradd yn 2015. Roedd sylwebaeth polisi ynghylch bandio a chategoreiddio yn honni nad oedd yn dychwelyd at dablau cynghrair, ond yn hytrach yn fframio'r system newydd fel ffordd o sicrhau cefnogaeth wedi'i thargedu, yn hytrach nag fel modd o enwi a stigmatiddio ysgolion yr ystyriwyd eu bod yn tanberfformio (Llywodraeth Cymru, 2011; Connolly et al., 2018). Cychwynnodd Llywodraeth Cymru hefyd nifer o ddiwygiadau strwythurol lefel uchel a chanolig yn ystod y cyfnod hwn, a ddyluniwyd i gefnogi ei hagenda gwella, ac ailosod y rhyddid sylweddol a roddwyd i'r proffesiwn addysgu yn ystod y Don Gyntaf. Y mwyaf arwyddocaol o'r rhain oedd sefydlu Uned Safonau Ysgolion a Chyflawni o fewn Llywodraeth Cymru, gyda chylch gwaith i ysgogi gwelliant, ac i gefnogi a herio'r sector. Cafodd y ddau ar hugain o wasanaethau gwella ysgolion a arweiniwyd gan Awdurdodau Lleol yng Nghymru, a oedd wedi'u beirniadu am amrywioldeb ansawdd a hunanfodlonrwydd yn wyneb safonau gwael (Andrews, 2014), eu cyfuno'n bedwar consortiwm rhanbarthol, gyda'r nod o ddarparu cefnogaeth ac ymyrraeth fwy cyson ac o ansawdd gwell.

Un o effeithiau parhaus y cyfnod hwn o lunio polisi oedd diwedd y setliad rheoleiddiol tair awdurdodaeth ar gymwysterau TGAU rhwng Cymru, Lloegr a Gogledd Iwerddon yn 2013, a oedd wedi bod ar waith ers 1988 (Andrews, 2014; Barrance ac Elwood, 2018). Roedd Andrews wedi bod yn llafar am yr angen i ddiwygio TGAU, ac roedd y manylbau ar ôl 2013 yn cynnwys llai o asesiadau rheoledig; yn destun mwy o allanoldeb; ac roeddent yn cyd-fynd yn fwy pwrpasol â'r mathau o sgiliau a fesurir gan PISA (Andrews, 2014; Titley et al., 2020). Agorodd ei waith o ddiwygio cymwysterau TGAU o 2013 y drws i'r dull gwahanol o lywodraethu cymwysterau yng Nghymru, a gellid dadlau iddo baratoi'r

ffordd ar gyfer y cymwysterau sydd wedi'u creu'n benodol ar gyfer Cymru a fydd yn dechrau cael eu gweithredu a'u cyflwyno o 2025 (Cymwysterau Cymru, 2024).

*Y Drydedd Don: 'Cenhadaeth ein Cenedl', a Map ffordd ar gyfer diwygio Cymru*

Efallai mai comisiynu'r adolygiad annibynnol o gwricwlwm yr ysgol gan Huw Lewis, y Gweinidog Addysg ar y pryd, yn 2014, a arweiniodd at gyhoeddi *Dyffodol Llwyddiannus* (Donaldson, 2015), a nododd ddechrau cyfnod dwys o ailfodelu systemau sy'n nodwedd o'r Drydedd Don llunio polisi. Mae dylanwad yr OECD ar bolisi Cymru ers datganoli wedi bod yn arwyddocaol (Egan, 2017), gyda Llywodraeth Cymru wedi comisiynu cyfanswm o bum adroddiad ar system addysg Cymru rhwng 2014 a 2021. Yn 2014, cyhoeddodd yr OECD ddadansoddiad o'r materion a oedd yn wynebu system addysg Cymru, ac asesodd a oedd y genedl mewn sefyllfa dda i ymateb i'w agenda gwella ei hun fel y nodir yn yr Ail Don (OECD, 2014). Un o gasgliadau'r OECD oedd bod angen cynllun strategol tymor hwy ar Gymru ar gyfer addysg, a'i bod wedi ceisio symud yn rhy gyflym i ddiwygio fwrw gwreiddiau (OECD, 2014, tt. 34; 116). Er nad diwygio'r cwricwlwm oedd ei ddiben, nac un o'i brif argymhellion chwaith, roedd adroddiad yr OECD yn cydnabod yr adolygiad o'r cwricwlwm i Gymru a oedd ar y gweill, ac yn awgrymu nifer o systemau y gallai Cymru edrych atynt am ysbrydoliaeth. Cyfeiriodd at ddiwygiadau cwricwlwm yn Norwy a oedd wedi darparu mwy o ymreolaeth i athrawon a phrofiadau dysgu seiliedig ar ddeilliannau i ddisgyblion (OECD, 2014, t. 47); cynigiodd adeiladu cyfalaf cymdeithasol drwy gydweithrediad athrawon, gan nodi model y Ffindir (OECD, 2014, t. 69); a nodwyd mai un o nodweddion cyffredin awdurdodaethau sy'n perfformio'n dda oedd mwy o reolaeth dros y cwricwlwm ac arweinyddiaeth addysgegol i athrawon (OECD, 2014, t. 71–2). Mewn sawl ffordd, rhagflaenodd y syniadau hyn argymhellion *Dyffodol Llwyddiannus*, ac maent yn unol â'r hyn y mae Shapira a Priestley (2018, t. 75) yn ei alw'n gyffredinolrwydd rhyngwladol newydd yn nyluniad cwricwla cyfoes, sy'n rhoi lle blaenllaw i gymwyseddau dysgwyr, deilliannau ac addysgeg weithredol.

Yn ogystal ag ailddylunio'r cwricwlwm, goruchwyliodd y Gweinidog Addysg nesaf o 2016–21, Kirsty Williams, amryw ddiwygiadau newydd o dan ymbarél Cenhadaeth ein Cenedl (Llywodraeth Cymru 2017a).

Bwriad y rhain oedd ailfodelu'r system addysg, cefnogi'r gwaith o ddatblygu a gwireddu'r cwricwlwm newydd, ac, yn hollbwysig, darparu'r fframwaith strategol hirdymor yr oedd yr OECD wedi'i gynnig yn 2014 (OECD, 2014, t. 116). Roedd y diwygiadau'n cynnwys safonau proffesiynol diwygiedig a oedd yn nodi'r cymwyseddau addysgegol ac arweinyddiaeth y dylai athrawon ac arweinwyr eu dangos ar bob cam o'u (gan gynnwys ymgysylltu ag ymchwil ac ymholiad) (Llywodraeth Cymru, 2017b). Comisiynwyd yr OECD (2018) i ddatblygu glasbrint penodol i Gymru ar gyfer ail-ddehongli ysgolion fel 'sefydliadau sy'n dysgu' (SLOs), yn seiliedig ar ei fodel cysyniadol sefydledig (Harris et al., 2022; Llywodraeth Cymru, 2018). Fodd bynnag, dadleuwyd bod mabwysiadu'r fframwaith SLO hwn wedi esgeuluso mynd i'r afael â heriau a diffygion mewnforio model o fyd busnes gyda thystiolaeth gyfyngedig o sut y gallai alinio â safonau proffesiynol Cymru ar gyfer athrawon ac arweinwyr (Egan et al., 2018). Nid oedd Kirsty Williams mor llym ynghylch atebolrwydd o fewn y system chwaith, o gymharu â'r dull a ddefnyddiwyd yn ystod yr Ail Don llunio polisi ar ôl 2010. Yn 2017, cyhoeddodd y byddai atebolrwydd mewn addysg, fel rhan o'i diwygiadau yn decach, yn fwy cymesur ac yn dryloyw, ac y byddai'r dull yn cael ei gyd-adeiladu gyda'r proffesiwn (Evans, 2017). Cynigiodd Cenhadaeth ein Cenedl ddatgysylltu asesu o atebolrwydd lle mae llawer yn y fantol fel y'i gelwir (Llywodraeth Cymru 2019, tt. 39–40; Titley et al., 2020), gan ffafrio atebolrwydd hunanwella yn seiliedig ar gydweithio rhwng ysgolion (Llywodraeth Cymru, 2017a).

Roedd cyfuno'r diwygiadau hyn o dan ymbarél Cenhadaeth ein Cenedl yn rhoi'r argraff eu bod yn gydgysylltiedig a chyflenwol eu natur o'r tu allan. Ac, ar lefel bwriad polisi, gan ddarllen ar draws y dogfennau diwygio allweddol hyn, mae ymrwymiad cyson i egwyddorion penodol megis ymreolaeth gwricwlaidd, galluogedd athrawon, proffesiynoldeb athrawon a'u proffesiynoli (ailbroffesiynoli), ymarfer wedi'i lywio gan ymchwil ac atebolrwydd cymesur. Fodd bynnag, o ystyried diffyg manylder ac eglurder rhai o'r diwygiadau (a drafodir isod), efallai nad yw'n syndod bod Cymru'n ymddangos fel pe bai'n profi gostyngiad gweithredu pryderus o'r math a amlinellir ym model Fullan (2001, t. 5), lle mae arloesedd brwdfrydig, dyhead a bwriad diffuant yn cwrdd â realiti capasiti proffesiynol a pharodrwydd y system - yn bennaf gan fod rhai yn y proffesiwn wedi mynegi ansicrwydd ynghylch beth yn union y disgwylir iddynt ei gyflawni (Duggan et al., 2022; Crehan 2024).



*Y Drydedd Don yn taro'r lan: chwilio am eglurder a chydlyniad wrth weithredu'r weledigaeth*

Ers tua 2021, mae Cymru wedi bod mewn cyfnod o ansicrwydd a chyfnod digynsail o gynnwrf system sy'n deillio o weithredu'r Drydedd Don. I ymestyn y gyfatebiaeth, dim ond nawr y mae'r Drydedd Don polisi wedi taro'r lan ymarfer, gyda chyrhaeddiad llawn y diwygiadau ôl-2015 bellach yn dod i'r amlwg. Fel y nodwyd uchod, roedd y persbectif polisi a ddefnyddiwyd yn ystod pum mlynedd gyntaf y Drydedd Don yn uchelgeisiol, yn rhagolygol ac felly'n ymwneud (yn nhermau polisi ôl-2016) â *chyd-adeiladu a mapio'r* daith ddiwygio yn amser y dyfodol. Yr hyn sy'n wahanol am y realiti presennol rydym yn ei gynnig yma yw bod y system bellach yn canolbwyntio ar, ac yn wynebu, y cwestiynau gronynnol, o ddydd i ddydd, ynghylch gweithredu'r agenda ôl-2015 - yn fwyaf nodedig y Cwricwlwm i Gymru - a ddisgrifir fel canolbwynt y gyfres o ddiwygiadau ôl-2015 (Davies, 2025, yn y wasg). Felly, nodweddir y sefyllfa bresennol gan gymhlethdod gweithwyr addysg proffesiynol yn ceisio cael a gwneud synnwyr yn eu cyd-destunau priodol (Ball, 2011; 2012), wrth symud o fwriadau polisi uchelgeisiol i ymarfer ar lawr gwlad. Mae'n cael ei ddominyddu fwyfwy gan y daith gynyddol sy'n wynebu ysgolion ac athrawon wrth geisio dod o hyd i eglurder a chydlyniad wrth ddatblygu cynnwys cwricwlaidd ac asesu cynnydd dysgwyr, a gwneud hynny o fewn cyd-destun heriol iawn, yn ariannol ac o ran delio ag etifeddiaeth barhaus Covid-19. Mae'r cam hwn, o reidrwydd, wedi rhoi pwyslais craff ar hepgoriadau a'r prinder manylion ac eglurder sydd wedi codi o ganllawiau cwricwlwm bwriadol brin (Crehan, 2024).

Egwyddor allweddol diwygio ers diwedd yr Ail Don fu rhoi mwy o ymreolaeth a galluedd mewn perthynas â'r cwricwlwm i athrawon ac ysgolion, fel yr adlewyrchir yn y canllawiau diweddar ar y Cwricwlwm i Gymru: 'Mae'r Cwricwlwm i Gymru yn dathlu galluedd a barn broffesiynol pob ymarferydd' (Llywodraeth Cymru, 2024). Gellir dadlau bod hyn wedi codi o eiriolaeth Donaldson yn *Dyfodol Llwyddiannus* o strategaeth newid yn seiliedig ar yr egwyddor o sybsidiaredd gyda'r nod o 'hybu perchenogaeth a chyfrifoldeb lleol o fewn fframwaith cenedlaethol o ddisgwyliadau a chymorth' (Donaldson, 2015, t. 99). Nododd Donaldson ymhellach mai her allweddol wrth arfer sybsidiaredd priodol oedd canfod y 'cydbwysedd priodol rhwng

cyfarwyddyd canolog a hyblygrwydd lleol' (Donaldson, 2015, t. 99). Y cyfyng-gyngor hwn o ran cytuno a gosod y pwynt lle mae'r llywodraeth a'r proffesiwn yn cytuno i nodi a dirprwyo cyfrifoldeb sydd angen ystyriaeth bellach yn awr, ynghyd â chyfeiriad y dirprwyo hwnnw, fel y dadleuwn isod.

Dadleua Handy (1994, t.115) mai gwir sybsidiaredd yw dirprwyo wedi'i wrthdroi – dirprwyo gan y rhannau i'r canol. Un o egwyddorion allweddol sybsidiaredd yw bod pŵer yn aros mor agos â phosibl at ymarfer, ac yn cael ei ddirprwyo i fyny gan athrawon, ac nid i lawr gan lywodraeth ganolog. Felly, nid yw sybsidiaredd yn ymwneud â datganoli rheolaeth o'r canol i'r lleol: yn wir, mae'r term Lladin *subsidium* yn golygu rhoi help, cymorth neu gefnogaeth. Felly, mae sybsidiaredd yn ymwneud â dyletswydd gofal yr awdurdod uwch (llywodraeth ganolog) i ddarparu cymorth i'r haen is (ysgolion ac athrawon) fel yr ystyrir yn briodol gan anghenion datganedig yr haen is. Felly, yn ymarferol, mae hyn yn golygu helpu ysgolion ac athrawon unigol i wneud yr hyn na allant ei wneud ar eu pennau eu hunain. Yn wir, mae trafodaeth Newton (2020) o ddealltwriaeth o sybsidiaredd yn y Cwricwlwm i Gymru yn rhybuddio am y risg o'i gysyniadu fel ffordd o ddatganoli llywodraethu, heb ddatganoli pŵer.

Yn bwysig, er y bu llawer o drafod ynghylch y dulliau o ddylunio'r cwricwlwm y gallai athrawon eu mabwysiadu yn yr ystafell ddosbarth i wireddu'r Cwricwlwm i Gymru, mae'n ymddangos y bu llawer llai o ystyriaeth a chyd-adeiladu o ran pa fath o benderfyniadau'n union y dylid eu datganoli a pha lefel o ganllawiau cenedlaethol y dylid eu darparu. Mae dadansoddiad Handy o sybsidiaredd yn awgrymu bod rhaid i gyfleoedd i fagu ymddiriedaeth a hyder ragflaenu sgyrsiau gonest, a bod cyfleoedd ar gyfer anghytuno a dadlau cadarnhaol yn hanfodol i arfer sybsidiaredd yn llwyddiannus (Handy 1995 a ddyfynnwyd yn Donaldson 2015, t. 99). Mae gwaith diweddar yng Nghymru yn awgrymu efallai nad yw'r ffordd hon o weithio yn gyffredin ar hyn o bryd mewn ysgolion (Milton a Morgan, 2023), felly gall meithrin ymddiriedaeth a hyder fel nodwedd ddwyffordd mewn ymarfer arweinyddiaeth addysgol yng Nghymru, o fewn lleoliadau ysgolion a thu hwnt, fod yn bwysig wrth symud ymlaen (Morgan et al., 2024).

Gallai hyn awgrymu efallai na fydd lefel yr ymreolaeth a roddir ar hyn o bryd i ysgolion ac athrawon drwy'r fersiwn o sybsidiaredd a arferir wrth fframio'r Cwricwlwm i Gymru yn cyd-fynd â'r model a gynigiwyd yn wreiddiol yn *Dyfodol Llwyddiannus*:

Cafwyd awgrym cryf mewn trafodaethau â rhanddeiliaid fod gwir awydd ymhlith gweithwyr proffesiynol i ysgolion ac athrawon gael mwy o ymreolaeth (ond nid ymreolaeth lwyf) i wneud eu penderfyniadau eu hunain o fewn fframwaith ar gyfer cwricwlwm cenedlaethol. (Donaldson, 2015, t. 15)

Er y gall dirprwyo cyfrifoldeb sylweddol alluogi ymreolaeth, gall hefyd esgeuluso i ba raddau y mae angen cymorth ac arweiniad i greu'r amodau i athrawon deimlo bod ganddynt alluogedd a'u bod yn gallu arfer y galluogedd hwnnw. Yn wir, dadleuir yma fod y berthynas rhwng ymreolaeth a galluogedd yn ystod y Drydydd Don o lunio polisi yn dwyllodrus o gymhleth, ac efallai ei bod hefyd wrth wraidd yr ansicrwydd a'r diffyg hyder y mae rhai ymarferwyr wedi sôn amdanynt wrth wireddu'r cwricwlwm (Duggan et al., 2022, t. 60). Dywed Priestley et al. (2015) fod ymreolaeth a galluogedd yn dermau gwahanol ac unigryw, sydd, rydym yn awgrymu, yn aml yn cael eu defnyddio'n gyfnewidiol, a hynny'n anghywir. Gellir deall ymreolaeth fel bod â'r rhyddid i wneud penderfyniadau proffesiynol, wedi'i hwyluso gan ddiffyg rheoleiddio allanol cymharol (Priestley et al., 2015, t. 7). Mae galluogedd, ar y llaw arall, yn derm sy'n aml yn eang ac wedi'i gysyniadu'n wael (Priestley et al., 2015, t. 2). Gellir ei ddiffinio'n fras fel ymdeimlad o reolaeth broffesiynol, sydd i raddau helaeth yn ddibynnol ar feddu ar ymreolaeth, ond mae hefyd yn dibynnu ar nifer o amodau allweddol eraill. Mae rhai o'r rhain yn ymarferol a chadarn (megis adnoddau ac amser) ac eraill sy'n gysyniadol a haniaethol (megis capasiti, cyfalaf proffesiynol, gwybodaeth broffesiynol a diwylliant galluogi) (Hughes a Lewis, 2020). Mae'n golygu cyfuniad manwl gywir a phriodol i gyd-destun o'r holl amodau hyn sy'n gweithio gyda'i gilydd sydd ei angen i gefnogi athrawon i deimlo y gallant arfer galluogedd, a allai wedyn roi'r gallu iddynt roi newid ar waith a gwireddu eu gwerthoedd a'u dyheadau proffesiynol. Mae Priestley et al. (2015) a Daly et al. (2022) yn mynegi hyn fel bod ag ecoleg gefnogol o amgylch yr athro, sy'n ei alluogi i weithredu gyda galluogedd. Felly, er bod ymreolaeth yn aml yn rhagofyniad ar gyfer galluogedd, nid yw'n ei sicrhau.

Thema ymchwil ddiweddar yng Nghymru fu ystyried gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru o safbwynt *rhyddfrenio* i athrawon (Davies, 2025, yn y wasg). Mae sylwebyddion wedi archwilio sut y gall symud tuag at gwricwla a arweinir gan athrawon, o dan yr amgylchiadau cywir, gynyddu galluogedd athrawon drwy ehangu'r gofod

ymreolaethol y mae athrawon yn gweithredu ynddo, gan greu'r amodau ar gyfer *ailbroffesiynoli* gweithlu yr honnir ei fod wedi'i ddatbroffesiynoli (Hizli Alkan a Priestley, 2018; Hughes a Lewis, 2020; Sinnema et al., 2020). Eto, ar y llaw arall, mae'r astudiaethau hyn hefyd wedi ystyried y canlyniadau anfwriadol a allai godi o weithredu anfanwl: sef, er gwaethaf tan-ragnodi cynnwys ac asesu gyda bwriadau da yn ôl pob golwg yn enw ymreolaeth, gallai athrawon ac ysgolion ei chael hi'n anodd ymdopi ag absenoldeb penodolrwydd (Crehan, 2024, t. 2). Y risg amlwg yw efallai y bydd dirprwyo'r gwaith o ddatblygu'r cwricwlwm bron yn llwyr i weithlu na chafodd ei hyfforddi yn y lle cyntaf i fod yn wneuthurwyr cwricwlwm, ac nad yw eisiau'r holl gyfrifoldeb hwn o bosibl ac, mewn rhai cyd-destunau, nad oes ganddo'r seilwaith ecolegol i gefnogi gwir alluogedd, yn gallu arwain at ansicrwydd, arfer ymwahanol ac anghydraddoldeb (Hizli Alkan a Priestley 2018; Hughes a Lewis, 2020; Power et al., 2020; Sinnema et al., 2020, Crehan, 2024). Mae astudiaeth ddiweddar o athrawon yng Nghymru wedi tynnu sylw at achosion o'r fath o ansicrwydd, gorbryder a diffyg eglurder ynghylch dulliau asesu a chynnydd, yn ogystal â diffyg hyder ymhlith rhai uwch arweinwyr ac ymarferwyr ynghylch a oedd eu dulliau presennol o ddatblygu a chyflawni yn wirioneddol gyson â gweledigaeth y Cwricwlwm i Gymru (Duggan et al., 2022). Mynegodd rhai ymarferwyr yn yr astudiaeth hon amheuan ynghylch a oeddent ar y trywydd iawn, a dywedwyd bod angen sicrwydd a chefnogaeth bellach (Duggan et al., p. 60). Un o'r prif feysydd ansicrwydd yn amlwg oedd sefyllfa gwybodaeth yn y cwricwlwm, sydd wedi bod yn destun dadl, ac mae nifer o sylwebyddion wedi cwestiynu sut y gall dull a arweinir gan y diben warantu cwricwlwm llawn gwybodaeth (Donaldson, 2015; Hizli Alkan a Priestley 2018; Sinnema et al., 2020). Mae Power et al. (2020) wedi ymchwilio i'r goblygiadau gwirioneddol ar gyfer anghydraddoldeb o ran profiadau a deilliannau a all godi o gwricwla nad oes ganddynt gorfforaethau cytunedig o wybodaeth bwyrus (Power et al., 2020; Davies, 2025, yn y wasg). Fel y mae Crehan (2024, t. 2) wedi tynnu sylw ato yn ddiweddar:

When the curriculum contains only high-level, somewhat ambiguous statements, it leads to variation in interpretation that doesn't only lead to differences in taught content (which needn't be a problem), but to different standards in different schools.

*Edrych ymlaen*

Mae'n anochel y bydd gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru yn dominyddu tirwedd addysgol Cymru dros y blynyddoedd nesaf. O ganlyniad, er mwyn gwireddu'r agenda uchelgeisiol i ddiwygio'r cwricwlwm y mae wedi'i gosod ar gyfer ei hun yn ystod y Drydedd Don, deunw i'r casgliad bod angen i Gymru ofyn cwestiynau treiddgar am ba gymorth sydd ei angen i alluogi gweithredu. Mae'n bosibl y bydd angen i Lywodraeth Cymru ailwerthuso'r ddealltwriaeth o sybsidiaredd a sut mae'n cael ei weithredu, a phwysigrwydd hyrwyddo ymddiriedaeth a sgysiau gonest fel yr eiriolwyd ar ddechrau'r broses o ddiwygio'r cwricwlwm gan Donaldson (2015) yn *Dyfodol Llwyddiannus*. Mae angen dybryd hefyd i wrando ar y rhybuddion sy'n deillio o wledydd eraill sydd wedi dilyn llwybr tebyg i ddiwygio'r cwricwlwm, yn enwedig lle mae'r rhain wedi cael effaith negyddol ar ddeilliannau dysgwyr ac wedi gwaethygu anghydraddoldebau (Shapira et al., 2023; Crehan 2024). Bydd hyn hefyd yn golygu cymryd o ddifrif y pryderon sydd wedi'u codi gan ymarferwyr yng Nghymru ynghylch diffyg cydlynid ac eglurder y canllawiau presennol (Duggan et al., 2022), a gwarchod rhag ychwanegiadau *ad hoc* a thameidiog. Mae'r materion hyn, ynghyd â'r asesiad diweddaraf o gynnydd Cymru (Sibieta, 2024) yn ddifrifol, ac yn cyflwyno her glir a phenodol i system sy'n destun diwygiadau seismig.

*Cyfeiriadau*

- Andrews, L. (2011). Teaching makes a difference. Araith a draddodwyd yn Theatr Reardon Smith, Caerdydd, 2 Chwefror 2011. Ar gael yn: <https://www.iwa.wales/agenda/2011/02/teaching-makes-a-difference/> (cyrchwyd 12 Mehefin 2024).
- Andrews, L. (2014). *Ministering to Education: A Reformer Reports*. Cardigan: Parthian Books.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. a Hoskins, K. (2011). Policy Actors: Doing Policy Work in Schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 625–39.
- Barrance, R. ac Elwood, J. (2018). National Assessment Policy Reform 14–16 and its consequences for young people: Student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25 (3), 252–71.

- Brady, A. (2021). Response and Responsibility: Rethinking Accountability in Education, *Journal of Philosophy of Education*, 55 (1), 25–40 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12501>
- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J., a Barrance, R. (2018). Turning heads: the impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales, *British Educational Research Journal*, 44 (4), 608–25.
- Crehan, L. (2024). Raising standards of attainment across Wales. Araith a draddodwyd yn seminar Fforwm Polisi Cymru: Next steps for curriculum reform and implementation in Wales, 26 Ebrill2024. Ar gael yn: <https://drive.google.com/file/d/1c4XjsiJrb73iel1aAGg9UWOVYPhtyVp5/view> (cyrchwyd 15 Gorffennaf 2024).
- Cymwysterau Cymru (2024). Penderfyniadau TGAU i Gymru. Ar gael yn: <https://cymwysterau.cymru/rheoleiddio-a-diwygio/diwygio/cymwysterau-cenedlaethol-14-16/cymwysterau-cenedlaethol-tgau/> (cyrchwyd 22 Gorffennaf 2024).
- Daly, C., Milton, E. a Langdon, F. (2022). How do ecological perspectives help understand schools as sites for teacher learning? Yn *Leadership for Professional Learning*, London: Routledge, tt. 192–203.
- Davies, A. J. (2025, yn y wasg). From Cynefin to Cymru and beyond: debating the Curriculum for Wales and locating nation. *Wales Journal of Education*, ar ddod.
- Dixon, P. (2016). *Testing times: Success, Failure and Fiasco in Education Policy in Wales since Devolution*. Cardiff: Welsh Academic Press.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru: Donaldson.
- Duggan, B., Thomas, H., Davies-Walker, M., Sinnema, C., Cole-Jones, N., Glover, A. (2022). *Ymchwil Ansoddol gydag Ymarferwyr ar Baratoadau ar gyfer Diwygiadau Cwricwlwm ac Asesu 2022: adroddiad terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, adroddiad GSR rhif 45/2022. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/ymchwil-ansoddol-ag-ymarferwyr-ar-baratoadau-ar-gyfer-diwygiadau-cwricwlwm-ac-asesu-2022> (cyrchwyd 14 Mehefin 2024).
- Egan, D. (2016). Educational Equity in Wales, *Wales Journal of Education*, 18 (1), 21–44.
- Egan, D. (2017). *After PISA: A way forward for education in Wales?* Merthyr Tydfil: Bevan Foundation.
- Egan, D., James, D., Morgan, A., Milton, E. (2018). *Research to support the national professional learning approach for Wales: Area 9: Schools as learning organisations and the Welsh government professional standards*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Evans, G. (2017). Squaring the circle of accountability. Ar gael yn: <https://www.iwa.wales/agenda/2017/09/squaring-circle-accountability/> (cyrchwyd 25 Mehefin 2024).
- Evans, G. (2022). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers, *Journal of Educational Change*, 23, 371–96. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09422-6>

- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco (CA): Josey-Bass.
- Grey, S., a Morris, P. (2022). Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity. *Globalisation, Societies and Education*, 22 (2), 156–71.
- Handy, C. (1994). *The Empty Raincoat*. London: Hutchinson.
- Harris, A., Elder, Z., Jones, M. S. a Cooze, A. (2022). Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu yng Nghymru: Archwilio'r Dystiolaeth, *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 24 (1). DOI: <https://doi.org/10.16922/wje.24.1.3cym>
- Hizli Alkan, S. a Priestley, M. (2019). Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity, *Journal of Curriculum Studies*, 51 (5), 737–54, DOI: 10.1080/00220272.2019.1637943.
- Jones, G. E. a Roderick, G. W. (2003). *A History of Education in Wales*. Cardiff: University of Wales Press.
- Jones, N. (2024). *Progressive Early-years Approaches and the Disadvantaged Learner: the case of The Welsh Foundation Phase*. PhD, Cardiff University. Ar gael yn: <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/166427/1/Nikki%20Jones%20Thesis%20for%20ORCA%20PDF.pdf> (cyrchwyd 09.07.2024)
- Maynard, T., Taylor, C., Waldron, S., Rhys, M., Smith, R., Power, S., a Clement, J. (2013). *Evaluating the Foundation Phase: Policy logic model and programme theory*. Cardiff: Welsh Government.
- Milton, E., Morgan, A., Davies, A. J., Connolly, M., Donnelly, D., ac Ellis, I. (2023). 'Framing headship: a demand-side analysis of how the headteacher role is articulated in job descriptions', *International Journal of Leadership in Education*, 26 (2), 339–58. Ar gael yn: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1811898>
- Milton, E. a Morgan, A. (2023). Enquiry as a way of being: a practical framework to support leaders in both embracing the complexity of and creating the conditions for meaningful professional learning. *Professional Development in Education*, 49 (6), 1072–86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2251122>
- Moon, D. (2012). Rhetoric and policy learning: On Rhodri Morgan's 'clear red water' and 'made in Wales' health policies. *Public Policy and Administration*, 28 (3), 306–23. <https://doi.org/10.1177/0952076712455821>
- Morgan, A. Milton, E. a Hutt, M. (2024). Educative leadership: Prioritising learning, getting comfortable with uncertainty and privileging relationships – reflections for leaders in education. Yn Conn, C., Mitchell, B. a Hutt, M (goln), *Working with Uncertainty for Educational Change: Orientations for Professional Practice*. Llundain: Routledge.
- Morgan, R. (2002). Clear red water. Araith i'r Ganolfan Genedlaethol Polisi Cyhoeddus, Abertawe. Ar gael yn: <http://www.sochealth.co.uk/the-socialist-health-association/sha-country-and-branch-organisation/sha-wales/clear-red-water/> (cyrchwyd 14 Mehefin 2024).
- Morgan, R. (2010). *The Future of the United Kingdom: A Personal Perspective*. Araith a draddodwyd ym Mhrifysgol Sheffield, 10 Mawrth 2010.
- OECD (2014). *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. Paris: OECD.

- OECD (2017). *The Welsh Education Reform Journey: A Rapid Policy Assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD.
- Power, S. (2016). The politics of education and the misrecognition of Wales. *Oxford Review of Education*, 42 (3), 285–98. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1184871>
- Power, S. Newton, N. a Taylor, C. (2020). ‘Successful futures’ for all in Wales? The challenges of curriculum reform for addressing educational inequalities, *The Curriculum Journal*, <https://doi.org/10.1002/curj.39>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. a Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? Yn: Kneyber, R. ac Evers, J. (goln), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Rees, G. (2007). The Impacts of Parliamentary Devolution on Education Policy in Wales, *Wales Journal of Education*, 14 (1), 8–20.
- Rees, G. a Taylor, C. M. (2014). Is there a ‘Crisis’ in Welsh Education? *Transactions of the Honourable Society of Cymmrodorion*, 20, 97–113.
- Reynolds, D. (2008). New Labour, education and Wales: the devolution decade. *Oxford Review of Education*, 34 (6), 753–65. <https://doi.org/10.1080/03054980802519019>
- Shapira, M. a Priestley, M. (2018). Narrowing the curriculum? Contemporary trends in provision and attainment in the Scottish curriculum, *Scottish Educational Review*, 50 (1), 75–107.
- Shapira M., Priestley M., Barnett C., Peace-Hughes T. a Richie M. (2023). *Choice, Attainment and Positive Destinations: Exploring the impact of curriculum policy change on young people*. London: Nuffield Foundation. Ar gael yn: <https://www.nuffieldfoundation.org/project/exploring-the-impact-of-curriculum-policy-on-choice-attainment-and-destinations> (cyrchwyd 22 Gorffennaf 2024).
- Sibieta, L (2024). *Major Challenges for Education in Wales*. London: Institute for Fiscal Studies.
- Sinnema. C., Nieveen, N. a Priestley (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, <https://doi.org/10.1002/curj.17>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Laugharne, J., Milton, E., a Charles, F. (2005). *Monitoring and Evaluation of the Effective Implementation of the Foundation Phase Project across Wales*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Titley, E., Davies, A. J., ac Atherton, S. (2020). ‘[It] isn’t designed to be assessed how we assess’: rethinking assessment for qualification in the context of the implementation of the Curriculum for Wales, *The Curriculum Journal*, 31 (2), 303–16. <https://doi.org/10.1002/curj.36>
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2002). *Y Wlad sy’n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi ar gyfer Rhaglen Gynhwysfawr o Ad-dysg a Dysgu Gydol Oes hyd at 2010 yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.



- Llywodraeth Cymru (2011). Datganiad Ysgrifenedig – Rhyddhau bandiau ar gyfer ysgolion uwchradd, Leighton Andrews, y Gweinidog Addysg a Sgiliau. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-rhyddhau-bandiau-ar-gyfer-ysgolion-uwchradd> (cyrchwyd 14 Mehefin 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2017a). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl. Cynllun Gweithredu 2017-21*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2017b). *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2018). Ysgolion yng Nghymru yn gweithredu fel Sefydliadau sy'n Dysgu. Argaelyn: <https://hwb.gov.wales/api/storage/8008631d-2143-4326-96dd-a3b3498b8f44/ysgolion-yng-nghymru-yn-gweithredu-fel-sefydliadau-sy-n-dysgu.pdf> (cyrchwyd 28 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024). Y Cwricwlwm i Gymru: ymlaen â'r daith. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cwricwlwm-i-gymru-ymlaen-a-r-daith/#:~:text=Addysgeg%3A%20sut%20mae%20ein%20hymarfer,gyflawni%27r%20pedwar%20diben%20yn%20llwyddiannus> (cyrchwyd 29 Mai 2024).