

# *Ydyn ni bron yno? 25 mlynedd o bolisi addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru*

Yr Athro Trevor Mutton, University of Oxford  
Yr Athro Thomas Breeze, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

## CRYNODEB

Mae polisi addysg gychwynnol i athrawon (AGA) yng Nghymru dros y 25 mlynedd diwethaf, mewn sawl ffordd, wedi adlewyrchu pryderon byd-eang ehangach ynghylch yr angen i gynhyrchu digon o athrawon o ansawdd uchel i sicrhau bod deilliannau disgyblion yn gymaradwy â deilliannau disgyblion gwledydd eraill, er mwyn galluogi Cymru i barhau i fod yn gystadleuol yn economaidd. Ar ôl etifeddu gwaddol polisiau AGA San Steffan ym 1999, ni aeth Llywodraeth Cymru ati ar unwaith i ddiwygio'r ddarpariaeth ar y pryd, ond mae tri adolygiad gwahanol o AGA yn y degawd rhwng 2005 a 2015 wedi arwain at newidiadau sylweddol yn strwythur AGA yng Nghymru, a'r dulliau addysgegol sy'n sail i bob rhaglen. Rydym yn archwilio pob un o'r tair cyfres o ddiwygiadau mewn perthynas â'r cyd-destun, y cynnwys a'r prosesau penodol dan sylw, yn ogystal â'r prif gyfranogwyr polisi, ac yn trafod esblygiad y gwaith o lunio polisi AGA dros y 25 mlynedd ers datganoli.

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

---

*Cyflwyniad*

Wrth ystyried y gwaith o lunio polisi hyfforddiant cychwynnol athrawon (HCA) neu addysg gychwynnol i athrawon (AGA)<sup>1</sup> yng Nghymru dros y 25 mlynedd diwethaf, mae'n daw'n amlwg nad yw'r dull a fabwysiadwyd gan Lywodraeth Cymru wedi llwyddo i osgoi dylanwadau byd-eang ehangach. Mae dylanwadau o'r fath wedi sbarduno diwygiadau polisi eang mewn llawer o wledydd ledled y byd (Darling-Hammond a Lieberman, 2012; Kosnik et al., 2016; Menter, 2019), gyda'r diwygiadau amrywiol hyn yn aml yn dangos nodweddion o'r hyn y mae Sahlberg (2011) wedi'i alw'n Fudiad Diwygio Addysg Fyd-eang (neu GERM), a nodweddir gan ffocws ar atebolrwydd lle mae llawer yn y fantol, ymdrin ag addysg mewn dull cystadleuol sy'n cael ei yrru gan y farchnad, mwy o symudiadau tuag at safoni ac, o ran addysg ysgol, ffocws ar godi lefelau cyflawniad mewn pynciau craidd. Mewn llawer o achosion, yr ysgogiad i ddiwygio fu'r rheidrwydd canfyddedig i wella perfformiad gwlad mewn profion rhyngwladol, yn fwyaf amlwg Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr (PISA) yr OECD. Mae Cochran-Smith (2021) yn amlinellu'r ffordd y mae gwneuthurwyr polisi'n credu bod llwyddiant yn sgoriau'r profion rhyngwladol hyn yn allweddol i lwyddiant cenedl mewn economi fyd-eang. Dadleuir bod gwella safle PISA unrhyw wlad wedi'i bennu gan ansawdd athrawon unigol sydd, yn ei dro, yn cael ei bennu gan ansawdd addysg i athrawon. Y canlyniad yw bod addysg i athrawon (ac AGA yn arbennig) wedi achosi cryn her yn rhyngwladol (Ellis et al., 2019: 101). Mae Tatto yn crynhoi'r ffordd y mae'r dull hwn yn cael ei wireddu, gan ddadlau fel a ganlyn:

[A]s the nation state has taken more interest in teachers and their education as a possible vehicle to increase education's quality, it has in many cases also taken charge of teacher education reform using monitoring and accountability measures and performance standards as mechanisms to justify or jump-start drastic changes. (Tatto, 2006: 234)

- 1 Yng Nghymru, disodlwyd y term 'hyfforddiant cychwynnol athrawon' (HCA) gan 'addysg a hyfforddiant cychwynnol athrawon' (AHCA) ac yna addysg gychwynnol i athrawon (AGA). Defnyddir AGA yn gyffredinol yn yr erthygl hon, ac eithrio pan fo angen un o'r termau eraill er eglurder neu wrth ddefnyddio enw dogfennau polisi penodol.

Mae cymydog agosaf Cymru, Lloegr, wedi mabwysiadu cyfres o ddiwygiadau AGA olynol sydd wedi'u dogfennu'n dda yn y llynyddiaeth (gweler, er enghraifft, Childs a Menter, 2013; Ellis a Childs, 2024; Spendlove, 2024; Mutton et al., 2021; Mutton a Burn, 2024), er bod natur y diwygiadau hyn (ymyleiddio addysg athrawon prifysgol yn fwriadol, dilyn llwybrau amgen at gymwysterau, cynyddu rheolaeth ganolog dros strwythur a chynnwys rhaglenni AGA) wedi arwain at ystyried Lloegr fel rhyw fath o allanolyn hyd yn oed yng nghyd-destun ehangach polisi rhyngwladol ac yn enwedig yn y DU (Loughran a Menter, 2019). Mae'r ffaith bod gwneuthurwyr polisi wedi cadw'r enw 'hyfforddiant cychwynnol athrawon' yn awgrymu barn benodol am y ffordd y mae athrawon newydd yn cael eu haddysgu o gymharu â'r gwledydd hynny, fel Cymru, sydd wedi disodli'r gair 'hyfforddiant' gydag 'addysg'. Mae Cymru, mewn cyferbyniad â Lloegr, wedi mynd ati mewn ffordd wahanol iawn dros y 25 mlynedd diwethaf. Felly, ym mha ffordd yn benodol y mae llunio polisi AGA yng Nghymru wedi esblygu ers datganoli a beth fu'r prif ysgogiadau polisi yn ystod y cyfnod hwn?

### *Polisi AGA yng Nghymru ers datganoli – trosolwg*

Pan ysgwyddodd Cynulliad Cenedlaethol Cymru gyfrifoldeb am addysg i athrawon ym 1999, gwelwyd ar y cyfan barhad y polisiâu a'r arferion a oedd, hyd at hynny, wedi'u pennu gan Adran Addysg a Chyflogaeth Llywodraeth San Steffan (yr Adran Addysg (DFE) gynt) a'r Swyddfa Gymreig. Prif nodweddion y polisiâu hyn oedd: ffocws cynyddol ar natur y cwricwlwm AGA; adolygu'r Safonau ar gyfer Dyfarnu Statws Athro Cymwysedig (SAC); rôl ysgolion mewn AGA, a hyrwyddo gweithio mewn partneriaeth; a datblygu llwybrau amgen (seiliedig ar gyflogaeth) i addysgu. O ran gweithio mewn partneriaeth, fe wnaeth gweithredu Cylchlythyrau'r Llywodraeth ym 1992 a 1993 gyflwyno gofyniad statudol i sefydliadau addysg uwch (SAUau) ymrwymo i drefniadau partneriaeth ffurfiol gydag ysgolion, gyda'r disgwyliad y byddai'r ysgolion yn cymryd cyfrifoldeb ar y cyd am gynllunio rhaglenni ac am ddethol, hyfforddi ac asesu myfyrwyr (Department of Education 1992: para. 14). Mae Bassett (2003) yn nodi rhai o'r heriau gweithredu'r gofynion newydd yng Nghymru (gan gynnwys y mater o adnoddau digonol) ac yn codi nifer o gwestiynau pwysig ar gyfer Llywodraeth Cynulliad Cymru ar y pryd wrth iddi gychwyn ar ymgynghoriad ynghylch diwygiadau posibl i

Safonau SAC. Mae Bassett (2003) hefyd yn tynnu sylw at y ffaith bod y ddogfen ymgynghori gychwynnol yn nodi'r disgwyliad, ac eithrio mewn perthynas â materion penodol fel y Gymraeg, y byddai holl ofynion rhaglenni AGA ac unrhyw ddiwygiadau i'r Safonau SAC yn eithaf tebyg i'r gofynion a oedd ar waith yn Lloegr ar y pryd.

Yn ystod y cyfnod hwn, nifer o adroddiadau yn dilyn arolygiadau Estyn o ddarparwyr AGA unigol yng Nghymru a amlygodd bryderon ynghylch ansawdd partneriaethau rhwng ysgolion a phrifysgolion a'r diffyg parodrwydd amlwg ar gyfer addysgu rhai hyfforddeion<sup>2</sup> wrth iddynt gwblhau eu rhaglenni AGA (Grigg ac Egan, 2020), gan sbarduno'r cyntaf o dri adolygiad mawr o AGA dros y 10 mlynedd nesaf.

Cynhaliwyd y cyntaf o'r adolygiadau hyn gan dîm dan arweiniad John Furlong, ac arweiniodd y 36 argymhelliad (Furlong *et al.*, 2006) at, ymhlith pethau eraill, sefydlu tair canolfan ranbarthol ledled Cymru, ynghyd â lleihad sylweddol yn nifer yr hyfforddeion a dderbynnir bob blwyddyn (yn enwedig ar gyfer addysgu cynradd, lle argymhellwyd lleihau'r niferoedd 50%). Cynhaliwyd yr ail adolygiad, a sbardunwyd eto i ryw raddau gan bryderon Estyn am ansawdd darpariaeth AGA ond hefyd gan berfformiad cymharol wael Cymru yn y gyfres ddiweddaraf o ganlyniadau PISA, gan Ralph Tabberer yn 2012, a farnodd y bu cynnydd araf wrth ddatblygu dull mwy effeithiol a mwy cydlynol o hyfforddi athrawon yng Nghymru. Mae adroddiad Tabberer (2013) yn dechrau trwy roi'r adolygiad yng nghyd-destun ail Adroddiad McKinsey (Barber a Mourshead, 2009) ac mae'n cyfeirio llawer at gyfres o gyhoeddiadau'r OECD (Musset, 2010; Schleicher, 2013), gan ddangos dylanwad ffactorau byd-eang ar bennu 15 argymhelliad yr adroddiad. Un o'r argymhellion hyn oedd y dylai Llywodraeth Cymru benodi uwch ymgynghorydd â chyfrifoldeb penodol am HCA (2013: 18), ac fe wnaeth hynny drwy benodi John Furlong i'r rôl yn 2014. Cynhaliodd Furlong ei ail adolygiad o AGA yng Nghymru y flwyddyn ganlynol ac arweiniodd yr adroddiad dilynol, *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015), at newid systemig eang, gyda'r sail resymegol dros hyn wedi'i amlinellu gan Furlong mewn dogfen arall (Furlong, 2016). Cynhyrchodd yr adroddiad naw argymhelliad, wedi'u cysylltu'n agos â nifer o opsiynau i Lywodraeth

- 2 Rydym wedi defnyddio'r term hyfforddai lle mae hyn yn adlewyrchu'r derminoleg a ddefnyddir mewn dogfennaeth polisi ar y pryd. Defnyddir y term 'athro dan hyfforddiant' yn gyffredinol hefyd, a dyma'r term a ffafriwyd ystod y diwygiadau diweddar.

Cymru eu hystyried, gan arwain at gyfres ddiwygiedig o feini prawf ar gyfer achrediad y byddai'n ofynnol i bob darparwr AGA eu bodloni, cyfres ddiwygiedig o Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth (PSTL), rôl well i ysgolion mewn partneriaethau AGA, a mwy o bwyslais ar ymchwil ac ymholi o fewn rhaglenni addysg athrawon. Nododd Kirsty Williams, y Gweinidog Addysg ar y pryd, fod yna gysylltiad rhwng addysg athrawon o ansawdd uchel a chyflwyno'r Cwricwlwm newydd i Gymru, gan ddweud:

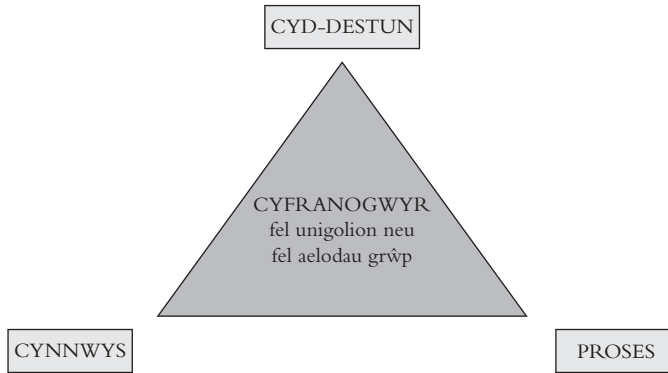
Bydd angen i bob athro ddatblygu'r sgiliau addysgu ac asesu iawn i'w galluogi i ddefnyddio'r cwricwlwm newydd i gefnogi eu dysgu a'u haddysgu yn llwyddiannus. (Williams, 2017, Datganiad y Cabinet)

Yn ganolog i'r diwygiadau hyn oedd un ddogfen allweddol – y *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru* (Llywodraeth Cymru, 2018) a oedd yn nodi'r weledigaeth ar gyfer addysg athrawon yng Nghymru, a'r modd o'i gwireddu. Roedd Furlong (2016) yn glir bod partneriaethau cydweithredol (Furlong et al., 2000) wrth wraidd y weledigaeth wedi'i hailgysyniadoli hon, gyda'r gofyniad i raglenni fod yn seiliedig ar egwyddorion clir ac ymagwedd at ddysgu athrawon a oedd yn gofyn am integreiddio theori ac ymarfer yn llawn mewn model o ymarfer clinigol wedi'i lywio gan ymchwil (Burn a Mutton, 2015). Yn dilyn y cylch hwn o ddiwygio AGA yng Nghymru, dechreuodd y rhai a oedd wedi llwyddo i ennill achrediad yn erbyn y meini prawf newydd gyflwyno eu rhaglenni diwygiedig o fis Medi 2019 ymlaen. Ers hynny, mae wedi bod yn ofynnol i bob darparwr wneud cais i Gyngor y Gweithlu Addysg (y corff sy'n gyfrifol am achrediad darparwyr AGA yng Nghymru) am ail-achrediad yn erbyn y meini prawf 'diwygiedig' ar gyfer AGA yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2023) er mwyn parhau i ddarparu rhaglenni AGA ar ôl i gyfnod ei hachrediad gychwynnol ddod i ben.

### *Dulliau*

Mae ein dadansoddiad yn cyfeirio at ddogfennaeth polisi a luniwyd gan Lywodraeth Cymru ac eraill rhwng 1999 a 2024 sy'n ymwneud yn uniongyrchol ag AGA yn ystod y tri phwynt allweddol o adolygu a diwygio (gweler Atodiad 1 am restr lawn). Mae'r dogfennau polisi hyn

**Ffigur 1: Model ar gyfer dadansoddi polisi (addaswyd o Walt a Gilson, 1994)**



yn perthyn i ddau brif gategori: yn gyntaf adroddiadau'r tri adolygiad polisi allweddol a gynhaliwyd (Furlong et al., 2006; Tabberer, 2013; Furlong 2015); ac yn ail cyhoeddiadau a datganiadau gweinidogol cysylltiedig Llywodraeth Cymru. Gan ddefnyddio dull prif ffrwd (Browne et al., 2019: 1034), hynny yw, un sy'n mynd i'r afael â: y gwerthoedd sydd yn y fantol; pa leisiau sy'n cael eu clywed; a sut y cynhyrchir blaenoriaeth wleidyddol, rydym yn tynnu ar driongl polisi Walt a Gilson (1994) sy'n seiliedig ar y syniad y dylai dealltwriaeth o bolisi gael ei lywio gan ddadansoddiad o gyd-destun, cynnwys, proses a chyfranogwyr polisi (Browne et al., 2019: 1036–7). Mae Walt a Gilson yn cyflwyno eu model (a gynlluniwyd yn wreiddiol ar gyfer dadansoddi polisi iechyd) fel triongl lle dangosir cyd-destun, cynnwys a phroses ar bwynt gwahanol o'r triongl, lle mae cyfranogwyr polisi yn rhyngweithio â'r tri maes (gweler Ffigur 1).

#### *Tair oment mewn polisi AGA*

##### *Adolygiad Furlong, 2005*

Mae'r Cylch Gorchwyl ar gyfer adolygiad 2005 o AGA yng Nghymru yn nodi bod y ffocws yn bennaf ar fynd i'r afael â materion capasiti a chyflenwi athrawon newydd yng Nghymru er mwyn diwallu anghenion

ysgolion Cymru. Ar y pryd, roedd y ffaith bod nifer sylweddol o hyfforddeion yn gadael rhaglenni AGA heb fod wedi sicrhau swydd yng Nghymru yn peri pryder, yn anad dim oherwydd materion yn ymwneud ag adnoddau. Mae'r adroddiad (Furlong et al., 2006) yn nodi bod ffigurau ar gyfer y pedair blynedd flaenorol yn dangos bod y rhai sy'n sicrhau swydd addysgu yng Nghymru ar ôl cymhwyso yn amrywio rhwng 28% a 43% ar gyfer cynradd, a rhwng 54% a 57% ar gyfer uwchradd, er mae'n ymddangos nad oedd ystadegau cyflogaeth yn ôl darparwr unigol ar gael. Fel yn Lloegr, roedd diddordeb gan y llywodraeth hefyd mewn archwilio, drwy'r adolygiad, y potensial ar gyfer datblygu llwybrau amgen i gyflawni SAC, fel y Rhaglen Athrawon Graddedig neu'r Rhaglen Athrawon Cofrestredig, er mwyn cynyddu'r cyflenwad o athrawon mewn meysydd lle mae yna brinder, yn enwedig rhai pynciau ysgolion uwchradd. Yn olaf, roedd gan yr adolygiad y dasg o edrych ar faterion yn ymwneud ag ansawdd y ddarpariaeth ar draws pob rhaglen. Cyd-destun ehangach yr adolygiad oedd y weledigaeth ar gyfer addysg yng Nghymru a nodwyd gan Jane Davidson, y Gweinidog dros Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau yn y ddogfen polisi *Y Wlad sy'n Dysgu* (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2001), y mae Daugherty ac Elwyn Jones (2002) yn dadlau sy'n cynrychioli ffrwyth cyntaf gwaith datblygu polisi gan weinyddiaeth y Cynulliad yn oes newydd ddatganoli gwleidyddol (109). Dilynwyd hyn bum mlynedd yn ddiweddarach gydag *Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2006), a oedd yn cydnabod y canlynol:

improving the quality of initial training, induction and continuous professional development of teachers and post-16 education and training staff has an important part to play in achieving our goals. (17)

Felly roedd cyd-destun polisi AGA yn rhan o'r uchelgais ehangach i wella'r ddarpariaeth addysg (ac yn enwedig darpariaeth ysgolion) ledled Cymru, ond gan adlewyrchu'r rhagdybiaeth gynhenid hefyd bod angen i bolisi addysg (ac addysg athrawon) yng Nghymru symud oddi wrth waddol polisiâu a sefydlwyd gan lywodraeth San Steffan (Rees, 2007). Roedd adroddiad yr adolygiad (Furlong et al., 2006) yn amlygu'r hyn a oedd yn ymddangos yn bryderon eithaf cyffredin ynghylch ansawdd a sicrhau ansawdd o fewn rhaglenni ac ar draws rhaglenni ond roedd yn glir hefyd bod yn rhaid i ddarpariaeth AGA yng Nghymru ddatblygu dull gwahanol i'r un a ddilynwyd gan lywodraeth Lloegr ar y pryd.

Felly, roedd yr awduron yn awyddus i gyfleu'r broblem nid fel un rheoli ansawdd, ond yn hytrach fel un ynghylch natur y cwricwlwm AGA a gweithio mewn partneriaeth. Mae'r dyfyniad canlynol o'r adroddiad yn hirfaith, ond mae'n crynhoi'r meddylfryd wrth wraidd llawer o argymhellion yr adolygiad. Mae'n dadlau bod angen ail-fframio'r broblem fel ei bod yn canolbwyntio ar:

the challenges facing HEIs and schools in working together to develop high quality school-based teacher education and training. Above all, this means developing the school-based component of the ITT curriculum that currently is commonly viewed and referred to as 'school placement' or 'school experience'. While the Standards provide a framework of learning outcomes and a means by which the competence of trainees may be assessed, they do not constitute a curriculum. An ITT curriculum embraces both what needs to be learned and the learning processes that will facilitate that learning. The priority task, we believe therefore, is to develop a planned, structured curriculum for ITT that covers the trainees' experience in schools as well as in the college. We are firmly of the view that issues of quality control and assurance are secondary to the development of rich learning opportunities within the system. (Furlong et al., 2006: 71)

Er bod yr adolygiad yn mynd i'r afael â llawer o feysydd eraill (cyllid, llwybrau amgen i addysgu, darpariaeth sefydlu, adolygu Safonau SAC), roedd yn cynnwys dau argymhelliad radical. Yn gyntaf, y dylid lleihau'n sylweddol nifer yr hyfforddeion dros gyfnod o bum mlynedd - lleihad o 50% yn y cynradd a 25% yn yr uwchradd. Yn ail, y dylid aildrefnu darpariaeth AGA yng Nghymru yn llwyr ac:

Wales should establish three main Schools of Education and that HEFCW should, in the future, assign ITT numbers to each of these three Schools with a view to ensuring strong, regionally based provision that meets the national need. (Argymhelliad 14)

Cafodd y rhan fwyaf o'r argymhellion a amlinellwyd yn yr adroddiad eu derbyn yn gyffredinol gan y Gweinidog Addysg, ond gyda rhai amodau.

Sefydlwyd yr adolygiad ei hun i fod yn annibynnol ac yn seiliedig ar dystiolaeth, ac roedd i'w gynnal mewn modd ymgynghorol a chydweithredol, gan ddenu amrywiaeth eang o safbwyntiau rhanddeiliaid (fel y gwelir yn Atodiad B yr adroddiad sy'n amlinellu holl weithgareddau'r adolygiad). Yna, aeth y rhai a gomisiynwyd i gynnal yr adolygiad ati i lunio



adroddiad dadansoddol o'u profiadau (Furlong et al. 2007) lle maent yn tynnu sylw at gymhlethdod y broses adolygu polisi ac yn nodi bod paradocs mewn dadansoddi polisi:

arising from a mismatch between notions of how the policy process should work and its actual messy, uncertain, unstable and essentially political realities. (117)

Mae eu hadroddiad yn datgelu'r tensiynau sy'n gynhenid wrth lunio polisi rhesymegol a buddiannau cyferbyniol yn aml y rhai sy'n ymwneud â'r broses, gan gadarnhau honiad Cairnley fod rhesymoldeb cynhwysfawr a'r cylch polisi yn rhywbeth dychmygol i bob pwrpas, i'w ddeall fel delfryd ar gyfer cymharu â straeon mwy realistig o gymhlethdod a natur anrhagweladwy llunio polisiâu (t. 201). Tra bod Furlong et al. yn dadlau bod eu hadolygiad wedi rhoi cyfle i amrywiaeth ehangach o leisiau gael eu clywed yn y drafodaeth am bolisi (t. 130) maent yn cydnabod hefyd ddylanwad cyfranogwyr eraill ar y broses, fel gweision sifil (yn enwedig yr Arolygiaeth), sefydliadau proffesiynol ac undebau llafur ac awdurdodau addysg lleol (t. 130) yn yr hyn a gydnabuwyd fel ymarfer lle'r oedd llawer yn y fantol.

#### *Adolygiad Tabberer, 2011*

Beth, felly, a wnaeth i Lywodraeth Cymru gynnal adolygiad pellach o AGA dim ond saith mlynedd yn ddiweddarach? O ran cynnwys, mae cylch gwaith yr ail adolygiad hwn yn nodi'n glir y byddai ffocws yr adolygiad yn wahanol iawn – nid rhesymoli darpariaeth er mwyn mynd i'r afael â materion gor-gapasiti (hyfforddi gormod o athrawon ar gyfer anghenion ysgolion Cymru), fel y digwyddodd yn 2005, ond yn hytrach mynd i'r afael â materion yn ymwneud ag:

- a) ansawdd a chysondeb addysgu, hyfforddi ac asesu mewn HCA
- b) strwythur cyrsiau HCA a chwmpas materion penodol mewn HCA (Tabberer, 2013: 4)

Roedd hyn am fod yn 'rhan o gynllun diwygio amlweddog a luniwyd i godi safonau yn ysgolion Cymru' (Tabberer, 2013: 2) a ystyriwyd yn angenrheidiol fel ymateb i 'ganlyniadau siomedig mewn asesiadau

rhyngwladol o berfformiad myfyrwyr' (7) ar ran Cymru yn ddiweddar. Fel y nodwyd uchod, cafodd yr adolygiad ei ddylanwadu'n fawr gan ystyriaethau byd-eang ehangach, gan dynnu'n helaeth ar bolisiau ac arferion sy'n deillio o'r OECD (yn benodol, Musset, 2010 a Schleicher, 2013) ac roedd yn canolbwyntio'n benodol ar fynd i'r afael â'r 'prif gwestiwn' ynghylch 'a yw HCA yn gallu chwarae'r rhan y dylai ei chwarae mewn codi safonau yn ysgolion Cymru' (7). Mae Tabberer yn nodi ei bod yn 'rhesymol', felly, asesu HCA yng Nghymru 'yn erbyn meincnod ansawdd rhyngwladol' (8) ac mae'n glir mai'r pwynt cychwyn ar gyfer yr adolygiad yw 'dengys y dystiolaeth wrth arolygu a hunanwerthuso nad yw darpariaeth HCA yng Nghymru yn cyrraedd y safonau a osodir gan berfformwyr uchaf y byd' (14). Roedd y cyd-destun felly'n un lle'r oedd yr ysgogiadau ar gyfer diwygio yn allanol (cymariaethau rhyngwladol) ac yn fewnol (adroddiadau Estyn a amlygodd gryfderau, ond rhai meysydd o oedd yn peri pryder hefyd). Ychydig sydd i'w ddirnad mewn perthynas â phroses yr adolygiad; tra'r oedd adroddiad Adolygiad Furlong (2006) wedi nodi'r broses ymgynghori ehangach mewn cryn fanylder, mae Tabberer (2013) yn crybwyll megis ambell i sefydliad penodol yn adran gydnabyddiaethau ei adroddiad (gan gyfeirio yn gyffredinol at gydweithwyr uwch yn y sefydliadau hyn a roddodd gymorth), ac mae'n siarad yn gynnes am ymweliadau â chanolfannau HCA, yn ogystal â nodi trafodaethau â rhanddeiliaid cysylltiedig eraill. Fodd bynnag, ychydig o dystiolaeth a nodir i gefnogi'r casgliadau a'r argymhellion yn yr adroddiad. Er enghraifft, mae'r honiad bod 'rhesymau hanesyddol a strwythurol am y toriad rhwng HCA ac ymchwil, ac mae'n bosib bod pethau wedi gwaethygu ers Adolygiad Furlong yn 2006' (25). Yn hytrach, mae'r adroddiad yn cynnwys nifer fawr o ddatganiadau sy'n nodi'r hyn y 'dylai' HCA ei wneud neu fformwleiddiadau normadol eraill fel 'byddai'n ddefnyddiol pe bai ...'. Er eu bod, heb os, yn deillio o dystiolaeth yr adolygiad, nid yw bob amser yn glir pa dystiolaeth benodol sy'n cael ei defnyddio mewn perthynas â chasgliadau ac argymhellion yr adolygiad.

O ran y cyfranogwyr allweddol sy'n rhan o'r broses, mae adolygiad Tabberer yn dilyn y model ar gyfer adolygiadau addysg yng Nghymru yn fwy cyffredinol, hynny yw, gwahodd arbenigwr annibynnol i arwain y broses adolygu. Yn yr achos hwn, mae'n ymddangos bod yr adroddiad wedi'i ysgrifennu i raddau helaeth gan un unigolyn ac nid oes fawr o

ymdeimlad bod yna brosesau llunio polisi blêr nac unrhyw safbwyntiau sy'n gwrthdaro.

*Adolygiad Furlong, 2015*

O fewn tair blynedd roedd Llywodraeth Cymru wedi dechrau ar adolygiad arall eto o AGA. Yn dilyn un o argymhellion allweddol adolygiad Tabberer, penododd Llywodraeth Cymru Gyngorydd HCA i Gymru – sef yr Athro John Furlong, a oedd wedi arwain adolygiad 2005. Mae adroddiad Furlong i'r Gweinidog Addysg flwyddyn ar ôl ei benodi'n Gyngorydd HCA yn parhau â gwaith Tabberer, ac mae'n canolbwyntio ar 'dystiolaeth am gryfderau a gwendidau cyfredol addysg a hyfforddiant athrawon yng Nghymru' (Furlong, 2015:1), cyn cynnig amrywiaeth o opsiynau i Lywodraeth Cymru eu hystyried. Mae ffocws yr adroddiad yn eang, gan fynd i'r afael â'r angen y mae Furlong yn ei nodi am ailstrwythuro sylweddol ar bob lefel, cyfres newydd o safonau proffesiynol ar gyfer athrawon ac arweinwyr ysgolion, cyfres o feini prawf achredu wedi'u diwygio'n radical ar gyfer darparwyr AGA (Llywodraeth Cymru, 2017), ac ailgysniadoli o ran sut y byddai AGA yn gweithredu yng Nghymru o 2019 ymlaen, yn enwedig o fewn model partneriaeth a oedd i adlewyrchu'r hyn a oedd i raddau helaeth yn ddull newydd o ymdrin ag addysgeg AGA. Byddai ymchwil yn rhan ganolog o'r ddarpariaeth o dan y meini prawf newydd. I bob golwg, ni osododd Llywodraeth Cymru y paramedrau ar gyfer *Addysgu Athrawon Yfory*; yn hytrach penderfynwyd ar gynnwys yr adroddiad gan ddadansoddiad Furlong o'r heriau a nodwyd dros y degawd blaenorol.

Rhaid ystyried *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015) mewn perthynas â'r weledigaeth ehangach ar gyfer addysg yng Nghymru hefyd (Evans, 2022) ac yn benodol y newidiadau arfaethedig i'r cwricwlwm ysgol a gynigiwyd gan adolygiad Graham Donaldson yn 2015. Mae Furlong yn cydnabod goblygiadau gweithredu'r cwricwlwm ysgol newydd ar gyfer addysg gychwynnol athrawon a datblygiad proffesiynol parhaus athrawon, ond mae *Addysgu Athrawon Yfory*, fel Adolygiad Tabberer o'i flaen, yn amlygu'r hyn y mae'n ei weld fel yr angen dybryd i Gymru fynd i'r afael â materion hanfodol byd-eang ehangach. Yn fwy penodol, yr heriau a ddaeth i'r amlwg yn adroddiad penodol i Gymru yr OECD (2014) ac a oedd yn ail-gadarnhau ansawdd yr athro fel y penderfynydd pwysigaf un o ran dysgu a chyflawniad disgyblion ac y

bydd codi cyfalaf proffesiynol athrawon ac arweinwyr felly yn bwysig i wella perfformiad system ysgolion Cymru yn gyffredinol (OECD, 2014: 67). Un agwedd ar gyfalaf proffesiynol, y mae'n dadlau, yw cyfalaf dynol, sy'n cyfeirio at ansawdd hyfforddiant cychwynnol athrawon a'u datblygiad proffesiynol parhaus; eu sgiliau, eu cymwysterau a'u gwybodaeth broffesiynol (67). Felly, mae gan AGA ran bwysig wrth wireddu potensial byd-eang Cymru. Mae Furlong hefyd, fel Tabberer, yn cyfeirio at alwadau parhaus Estyn am fwy o gysondeb yn ansawdd AGA yn genedlaethol (Estyn, 2013).

Roedd y broses a ddefnyddiodd Furlong i ddod i'w gasgliadau yn seiliedig yn bennaf ar ei syniadau ef ei hun ('Fy nghyfrifoldeb i yn unig yw'r dadansoddiad a'r cynigion a welir yn yr adroddiad hwn' (2015: 2)). Er ei fod yn dweud iddo gael trafodaethau gydag ystod eang o randdeiliaid, gan gynnwys Llywodraeth Cymru, sydd, meddai, 'wedi parchu fy annibyniaeth yn llwyr' (2), ymddengys fod hon yn broses a arweinir gan un cyfranogwr allweddol, gan mai dyma'r model a bennwyd gan y llywodraeth ar gyfer llunio polisi. Fel y nodwyd uchod, roedd gan yr adroddiad oblygiadau sylweddol i'r sector AGA yng Nghymru, yn anad dim oherwydd ei fod wedi arwain yn uniongyrchol at gyhoeddi meini prawf achredu newydd (Llywodraeth Cymru, 2018) ac at ail-gysyniadoli dysgu athrawon mewn partneriaethau rhwng ysgolion a phrifysgolion.

### *Trafodaeth*

Daeth y gyfres ddiweddaraf o ddiwygiadau AGA yn anochel ar ôl cylch arolygiadau Estyn ar gyfer 2010–15 (gweler Estyn, 2015). Roedd Adroddiad Blynyddol 2014–15 yn ei gwneud yn glir bod y diwygiadau blaenorol wedi bod yn llwyddiannus mewn perthynas â lleihau nifer yr athrawon newydd gymhwyso a gynhyrchir gan sefydliadau AGA Cymru, a dad-ddyblygu rhaglenni a ddarparwyd gan Sefydliadau Addysg Uwch (SAU) cyfagos. Fodd bynnag, roedd yr SAUau a oedd yn ymwneud â'r diwygiadau wedi canolbwytio ar y newidiadau gweinyddol gan eithrio unrhyw strategaeth arall ar gyfer datblygu addysg o ansawdd uchel. Roedd cyfuno SAUau i greu canolfannau rhanbarthol wedi dargyfeirio egni arweinwyr tuag at greu haenau gweinyddol a rheoli ansawdd i alluogi hyn, gan dynnu eu sylw oddi wrth lunio a chynnal gweledigaeth glir ar gyfer addysg athrawon.

Wrth ddiffinio cyfres uchelgeisiol o ofynion ar gyfer AGA (gweler Furlong, 2015), a wireddwyd wedyn drwy'r meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni AGA (Llywodraeth Cymru, 2018), roedd gweledigaeth Cymru ar gyfer AGA mewn sawl ffordd yn cyd-fynd â'i gweledigaeth uchelgeisiol ar gyfer y cwricwlwm mewn ysgolion (Donaldson, 2015; Llywodraeth Cymru 2020). Wrth geisio efelychu dulliau partneriaeth cydweithredol seiliedig ar ymchwil fel yr Oxford Internship Scheme (Benton, 1990; Burn a Mutton, 2015), roedd gwneuthurwyr polisi yng Nghymru yn gobeithio trawsblannu model ar raddfa gymharol fach gyda digon o adnoddau (Ellis, 2010: 107) i wlad gyfan, gyda'r ffaith fod angen cyflwyno'r ddarpariaeth mewn dwy iaith yn gwneud hynny'n fwy llafur-ddwys eto. Ers cyflwyno'r rhaglenni AGA diwygiedig yng Nghymru yn 2018, mae rhywfaint o ddata cynnar o arolygiadau Estyn, yn ogystal â digwyddiadau monitro ac ail-achredu Cyngor y Gweithlu Addysg (CGA), bellach ar gael. Mae'r data hyn yn dangos llwyddiant cymysg yn yr ymdrech hyd yn hyn, gyda daearyddiaeth a graddfa yn dod yn ffactorau pwysig. Er bod darparwyr mwy yn gallu darparu capasiti (yn y brifysgol ac ar draws y bartneriaeth ehangach) wrth sefydlu partneriaeth, mae hyn yn creu heriau o ran sicrhau cysondeb yn y ddarpariaeth. Mae'r dull partneriaeth 'ysgol arweiniol' sydd wedi'i ymgorffori yn y meini prawf AGA yn golygu, yn naturiol, fod yna ysgolion nad ydynt yn 'ysgolion arweiniol' a allai fod mewn perygl o fod â statws 'ymylol', gan gymryd mwy o amser i gymhathu datblygiadau mewn addysgeg addysg athrawon o fewn rhaglenni sydd wedi'u datblygu ar y cyd rhwng y brifysgol ac ysgolion arweiniol. Yn y cyfamser, mae partneriaethau AGA llai, yn enwedig y rhai sy'n wynebu heriau daearyddol sylweddol (gyda llai o athrawon dan hyfforddiant a llai o staff yn gymesur), wedi ei chael hi'n llawer anoddach bodloni'r dyheadau newydd ar gyfer AGA yng Nghymru.

Mae pryderon yn cael eu mynegi o hyd am y system addysg yng Nghymru yn ehangach, yn enwedig y bwlch cyrhaeddiad sy'n ehangu rhwng y cyfoethog a'r tlawd (Rees a Rees, 2023) safle isel y wlad yn yr asesiadau PISA o gymharu â gweddill y DU (Ymchwil y Senedd, 2023) a chanfyddiad parhaus y gallai diwygiadau presennol i gwricwlwm yr ysgol beri risg o waethygu annhegwch ac anghysondeb ym mhrofiad y disgybl (Power et al., 2020). Mae'r pryderon hyn yn gysylltiedig â diffyg dysgu proffesiynol o ansawdd uchel, ymreolaeth athrawon a capasiti llwyth gwaith athrawon (Hughes a Lewis, 2020; Sinnema et al., 2020; Evans, 2022). Yn y cyfnod sydd ohoni, efallai y bydd AGA yn ei chael ei

hun ar groesffordd bwysig – naill ai'n cael ei hystyried yn eilbeth mewn cyd-destun polisi yn wyneb pryderon mwy mewn meysydd eraill, neu bydd gwneuthurwyr polisi yn ei defnyddio fel cyfrwng i ymateb i bryderon yn y system addysg ehangach, gyda'r demtasiwn i roi rhagor o newidiadau ar waith er mwyn rhoi'r argraff bod gweithredu cadarnhaol ar waith i'r system addysg yn gyffredinol. Mae cymhariaeth rhwng fersiynau 2017 a 2023 Llywodraeth Cymru o'r Meini Prawf Achredu AGA yn dangos cynnydd yn nifer y meini prawf unigol, ac yn awgrymu'r posibilrwydd o ddull 'rhestr wirio' sy'n ceisio mynd i'r afael â phroblemau llawer mwy cymhleth a dwfn yn y proffesiwn addysgu ehangach trwy eu cynnwys yng nghwricwla AGA. Byddai hyn yn wahanol iawn i'r fframwaith cwricwlwm ysgol, lle mae cynnwys penodol yn parhau heb ei ddiffinio. Yn ogystal, mae'n bwysig cofio bod pwysau presennol mewn ysgolion, gan gynnwys prinder cyllid (Scott et al., 2024), adferiad ôl-Covid (Marchant et al., Mae 2021), ac argyfwng recriwtio a chadw parhaus (Ghosh a Worth, 2020), yn cael effaith ar allu ysgolion i ddatblygu'r model partneriaeth ymhellach yn gyflym. Mae'r holl ffactorau hyn yn cyfeirio at yr angen i bartneriaethau AGA ddatblygu mewn ffordd gynaliadwy, gan ystyried capasiti prifysgolion ac ysgolion wrth bennu cyflymder y newid.

Serch hynny, mae Cymru wedi mabwysiadu dull llai gwrthwynebus o lunio polisi AGA nag a welwyd yn Lloegr (gweler Ellis, 2024 am drosolwg o'r olaf) a hyd yn hyn mae wedi gwrthsefyll y demtasiwn i wahanu dyfarnu SAC oddi wrth gymhwyster academaidd, a enillir trwy gymryd rhan mewn rhaglen AGA yn y brifysgol. Mae'r symud tuag at addysg athrawon mewn ysgolion yn Lloegr wedi bod yn sylweddol, ond nid yw wedi arwain at welliannau o ran recriwtio athrawon. Yn hytrach, mae wedi arwain at ddarpariaeth fwy darniog trwy amrywiaeth o wahanol lwybrau i addysgu (Whiting et al., 2016), gyda pholisi wedi'i yrru gan fodel a arweinir gan y farchnad ac yn y pen draw yn arwain at yr Adolygiad diweddar o'r Farchnad HCA (DfE, 2021) sydd wedi cael canlyniadau pellgyrhaeddol. Mae'r symudiad gan Estyn tuag at arolygiadau deialogaidd mwy hirdymor (Estyn, 2023), sy'n arwain at ganlyniad naratif, yn arwydd arall o bosibl o'r dull llai gwrthwynebus hwn.

### *Casgliadau*

Mae'r gwaith o lunio polisi AGA yng Nghymru o dan ddatganoli wedi gorfod ymateb i nifer o heriau sydd heb fod yn unigryw i Gymru, ond

sydd wedi gofyn am ateb Cymreig penodol. Fel sydd wedi digwydd mewn manau eraill, bu'r prif ffocws ar y gallu i greu niferoedd digonol o athrawon o ansawdd uchel i ddiwallu anghenion y genedl. Felly, mae polisïau, sy'n cael eu hysgogi gan anghenion cenedlaethol a rhyngwladol, wedi canolbwyntio ar strwythur a chynnwys rhaglenni, gan ystyried bob amser ddsbarthiad y ddarpariaeth ar draws yr hyn sy'n parhau i fod yn wlad fach ond heriol yn ddaearyddol. Ni wnaeth yr ateb cyntaf i'r problemau strwythurol a oedd yn nodwedd o AGA yn ystod blynyddoedd cyntaf y llywodraeth ddatganoledig lwyddo i sicrhau unrhyw gynnydd amlwg mewn ansawdd, er bod camau eithaf radical wedi cael eu cymryd i fynd i'r afael â'r mater o or-gapasiti. Cymerodd ddegawd a hanner cyn y gallai gweledigaeth benodol ar gyfer AGA ddod yn rhan o'r weledigaeth ehangach ar gyfer addysg yng Nghymru. Hyd yn oed wedyn, fe wnaeth y model ar gyfer diwygio polisi gadw un o'i nodweddion hynod - penodi arbenigwr allanol, annibynnol i ddarparu'r atebion polisi. Mae'n anochel efallai y byddai partneriaethau AGA rhwng prifysgolion ac ysgolion wrth wraidd adroddiad Furlong yn 2015, o ystyried ei ddiddordeb mewn gweithio mewn partneriaeth dros gyfnod mor hir (gweler er enghraifft, Furlong et al., 2000), ond dylanwadwyd ymhellach ar y ffordd newydd hon o gysyniadoli rôl partneriaethau gan y dystiolaeth o Ymchwiliad BERA-RSA (2014), a arweiniwyd ganddo hefyd. Arweiniodd hyn at gysyniadoli AGA yng Nghymru fel ymdrech addysgegol, wedi'i llywio gan yr ymchwil orau sydd ar gael. Un ffactor arwyddocaol dros y 25 mlynedd diwethaf (ac mewn cyferbyniad uniongyrchol â'r hyn sydd wedi digwydd yn Lloegr) yw bod gwneuthurwyr polisi yng Nghymru wedi cadw dyfarniad SAC gyda'r gofyniad i fynychu rhaglen AGA yn y brifysgol sy'n arwain at gymhwyster academiaidd, gan gynnal y cysylltiad rhwng astudiaeth academiaidd a phrofiad ymarferol sydd wrth wraidd unrhyw fodel partneriaeth integredig. Mae'n galonogol, o'n safbwynt ni, bod Cymru wedi bod yn benderfynol o ddilyn dulliau o ymdrin ag AGA sydd wedi'u gwreiddio mewn partneriaethau cydweithredol lle gellid disgrifio addysg athrawon fel a ganlyn:

a collective, co-constructed endeavour to which each partner brings unique forms of expertise and perspectives that are subject to change in an ongoing collaborative and dynamic process. (Cyngor y Prifysgolion ar gyfer Addysg Athrawon, 2020)

Y cwestiwn nawr yw a yw dulliau gweithredu o'r fath yn cael amser digonol i gael eu hymgorffori'n llawn cyn i'r rhai sy'n llunio polisïau

benderfynu, am ba resymau bynnag, bod angen mynd ati i adolygu a diwygio AGA eto.

### Cyfeiriadau

- Barber, M. a Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. Llundain: McKinsey and Company.
- Bassett, P. (2003). Initial teacher education and training: A new opportunity for partnership in Wales. *Wales Journal of Education*, 12 (2), 4–12.
- Benton, P. (gol.) (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and Partnership in Initial Teacher Education*. London: Calouste Gulbenkian.
- BERA-RSA (2014). *Research and the Teaching Profession; building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education*. London: BERA.
- Browne, J., Coffey, B., Cook, K., Meiklejohn, S., a Palermo, C. (2019). A guide to policy analysis as a research method. *Health promotion international*, 34 (5), 1032–44.
- Burn, K., a Mutton, T. (2015). A review of 'research informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 217–33.
- Cairney, P. (2018). Three habits of successful policy entrepreneurs, *Policy & Politics*. 46 (2), 199–215.
- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44 (3), 415–28.
- Darling-Hammond, L., a Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world. What can we learn from international practice? Yn: L. Darling-Hammond ac A. Lieberman (goln), *Teacher Education around the World: Changing policies and practices*. London: Routledge, 151–69.
- Daugherty, R., a Jones, G. E. (2002). The Learning Country. *Wales Journal of Education*, 11(1), 107–13.
- Department for Education (DFE) (1992). *Initial teacher training: Secondary phase. Circular 9/92*. London: DFE.
- Department for Education (2021). *Initial teacher training (ITT) market review report* <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-market-review-report>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of education for teaching*, 36 (1), 105–20.
- Ellis, V. (gol.) (2024). *Teacher Education in Crisis: The State, The Market and the Universities in England*. London: Bloomsbury Publishing.



- Ellis, V., a Childs, A. (2024). Introducing the crisis: The state, the market, the universities and teacher education in England, yn V. Ellis (gol.), *Teacher Education in Crisis: The State, The Market and the Universities in England*, London: Bloomsbury Publishing, 1–26.
- Ellis, V., Steadman, S., a Trippstad, T. A. (2019). Teacher education and the GERM: Policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. *Educational Review*, 71 (1), 101–21.
- Egan, D., a Grigg, R. (2020). The History of Initial Teacher Education in Wales: Lessons from the Past? *Wales Journal of Education*, 22(1), 7–36.
- Estyn (2015). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru* 2014–15. Caerdydd: Estyn, <https://senedd.cymru/media/zqpg3hjj/gen-ld10579-w.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Estyn (2023). *Arolygu ar gyfer y dyfodol* <https://addysgcymru.blog.llyw.cymru/2023/10/18/estyn-arolygu-ar-gyfer-y-dyfodol-2024-2030/>. Cyrchwyd 18 Mai 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 (3), 371–96.
- Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory Opsiynau ynghŷn â dyfodol addysg gydwynnol athrawon yng Nghymru. Adroddiad i Huw Lewis, AC, y Gweinidog Addysg a Sgiliau*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Furlong, J. (2016). Initial Teacher Education in Wales – a rationale for reform. *Wales Journal of Education*, 18(1), 45–63.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. a Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: Reforming professionalism*, Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J., Hagger, H. a Butcher, C. (2006). *Review of Initial Teacher Training Provision in Wales: A report to the Welsh Assembly Government*, Oxford: University of Oxford, Department of Educational Studies.
- Furlong, J., Hagger, H., a Furlong, C. (2007). Politics and evidence-based policy-making: the review of initial teacher training provision in Wales. *Wales Journal of Education*, 14(1), 117–32.
- Ghosh, A. a Worth, J. (2020). *Teacher Labour Market in Wales Annual Report 2020*. National Foundation for Educational Research, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608761.pdf> Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Hughes, S., a Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31 (2), 290–302.
- Kosnik, C., Beck, C., a Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. Yn: J. Loughran, ac M. L. Hamilton (goln), *International Handbook of Teacher Education*, vol. 1. Singapore: Springer, 267–308.
- Loughran, J., a Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (3), 216–29.

- Llywodraeth Cymru (2017). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru*. <https://www.llyw.cymru/rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-meini-prawf-achredu>. Cyrchwyd 10 Mai 2024.
- Llywodraeth Cymru (2020). *Cwricwlwm i Gymru. Y daith i 2022*. <https://hwb.gov.wales/api/storage/9da091a5-db8b-4202-b79e-af1f336e4c25/cwricwlwm-i-gymru-y-daith-i-2022.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Llywodraeth Cymru (2023). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru, cylchlythyr Llywodraeth Cymru rhif: 002/2023*. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2023-05/ar-gyfer-rhaglenni-aga-wediu-hachredu-syn-dechrau-o-1-medi-2024-ymlaen.pdf>. Cyrchwyd 10 Mai 2024.
- Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R., a Brophy, S. (2021). Primary school staff perspectives of school closures due to Covid-19, experiences of schools reopening and recommendations for the future: A qualitative survey in Wales. *PLoS One*, 16 (12), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260396>
- Menter, I. (2019). The Interaction of Global and National Influences. Yn: T. Tatto ac I. Menter (goln), *Knowledge, Policy and Practice in Learning to Teach: A Cross-National Study*. London: Bloomsbury, 268–79.
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Education Working Papers, 48. Paris: OECD.
- Mutton, T., Burn, K., Thompson, I., a Childs, A. (2021). The complex policy landscape of initial teacher education in England: What's the problem represented to be? Yn: D. Mayer (gol.), *Teacher education policy and research: Global perspectives*, Singapore: Springer Nature Singapore, 57–71.
- Mutton, T. a Burn, K. (2024). Does initial teacher education (in England) have a future? Cyflwynwyd drwy wahoddiad i'r *Journal of Education for Teaching*, rhifyn arbennig 50 (2), 214–32.
- 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*, 31 (2), 317–33.
- Rees, G. a Rees, T. L. (2023). Educational Inequality in Wales: Some Problems and Paradoxes. Yn: G. Rees a T. L. Rees (golygyddion), *Poverty and Social Inequality in Wales*. Llundain: Routledge, 71–92.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Efrog Newydd, NY: Teachers College Press.
- Schleicher, A. (gol) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Scott, S., Limbert, C., a Sykes, P. (2024). Work-related stress among headteachers in Wales: Prevalence, sources, and solutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 52 (1), 208–29.

- Sinnema, C., Nieveen, N., a Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms?. *The Curriculum Journal*, 31 (2), 181–201.
- Spendlove, D. (2024). The state of exception: How policies created the crisis of ITE in England. Yn: V. Ellis (gol.), *Teacher Education in Crisis: The State, The Market and the Universities in England*, 43–62.
- Tabberer R. (2013). *Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45 (4–5), 231–41.
- University Council for the Education of Teachers (2020). *UCET Intellectual Basis of Teacher Education (IBTE) position paper*. <https://www.ucet.ac.uk/11675/intellectual-base-of-teacher-education-report-updated-february-2020>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Walt, G., a Gilson, L. (1994). Reforming the health sector in developing countries: the central role of policy analysis. *Health policy and planning*, 9 (4), 353–70.
- Whiting, C., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K., Sorensen, N., a Whitty, G. (2016). *Towards a new topography of ITT: a profile of Initial Teacher Training in England 2015-16*. An Occasional Paper from the IFE No. 1, Bath Spa University, <http://researchspace.bathspa.ac.uk/8254/1/8254.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Williams, K. (2017) Datganiad Cabinet – *Datblygu ein huchelgais ar gyfer addysg gychwynnol athrawon (AGA)*. <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-datblygu-ein-huchelgais-ar-gyfer-addysg-gychwynnol-athrawon-aga>. Cyrchwyd 10 Mai 2024.
- Ymchwil y Senedd (2023). *Sut wnaeth Cymru berfformio yn PISA 2022?* <https://ymchwil.senedd.cymru/erthyglau-ymchwil/sut-wnaeth-cymru-berfformio-yn-pisa-2022/>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.

*Atodiad 1: Dogfennau polisi AGA allweddol yng Nghymru 1999–2024  
(mewn trefn gronolegol)*

Nid yw'r rhestr ganlynol hon yn gynhwysfawr, ond mae'n cynrychioli trosolwg o'r dogfennau allweddol sy'n gysylltiedig â pholisi AGA yng Nghymru.

- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001). *Y Wlad sy'n Dysgu – Dogfen Ymbaratoi*.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2005). *Ymgynghoriad ar y Safonau*

Statws Athro Cymwysedig a'r Gofynion Darparu Cyrsiau Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon.

- Partneriaeth Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon (HCA). CCAUC (2005): Canlyniadau Ymgynghori a'r Camau Nesaf.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2006). Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar waith.
- Furlong, J., Hagger, H., Cigydd, C., Howson, J. (2006). Review of Initial Teacher Training Provision in Wales.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009). Hyfforddi Athrawon ar sail Cyflogaeth yng Nghymru: Cynllun diwygiedig a newidiadau arfaethedig yn y trefniadau gweinyddol.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009). Dod yn Athro Cymwysedig: Llawlyfr Canllawiau.
- Dogfen Ymgynghori Llywodraeth Cymru (2011). Diweddarau rheoliadau cymwysterau athrawon ysgol yng Nghymru.
- Ymgynghoriad Llywodraeth Cymru (2012) – crynodeb o'r ymatebion: Diweddarau rheoliadau cymwysterau athrawon ysgol yng Nghymru.
- Tabberer (2013). Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru.
- Llywodraeth Cymru (2013). Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru – Argymhellion ac ymateb Llywodraeth Cymru.
- Estyn (2015). Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014–15.
- Furlong (2015). Addysgu Athrawon Yfory.
- Lewis (2015). Datganiad ysgrifenedig y Cabinet.
- Llywodraeth Cymru (2015c). Y Fargen Newydd ar gyfer y Gweithlu Addysg: Defnydd effeithiol o ddata a thystiolaeth ymchwil.
- Llywodraeth Cymru (2016). Symud Cymru Ymlaen 2016–21.
- Williams, K. (2017). Datganiad ysgrifenedig y Cabinet.
- Llywodraeth Cymru (2017). Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl. Cynllun Gweithredu 2017–21.
- Llywodraeth Cymru (2017). Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru.
- Llywodraeth Cymru (2017). Dogfen Ymgynghori: Safonau Proffesiynol Newydd ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth mewn Ysgolion, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2017). Cysylltu ymchwil ac addysg athrawon. Gwella ansawdd ar gyfer Partneriaethau Addysg Gychwynnol Athrawon. Dogfen wybodaeth rhif: 197/2017.

- Cynulliad Cenedlaethol Cymru, Y Pwyllgor Plant, Pobl Ifanc ac Addysg (2017). Adroddiad ar yr Ymchwiliad i Addysg a Dysgu Proffesiynol Athrawon.
- Estyn (2018). Y continwwm dysgu proffesiynol: mentora mewn addysg gychwynnol athrawon.
- Llywodraeth Cymru (2018). Cyflwyniad i'r safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth.
- Llywodraeth Cymru (2018). Cefnogaeth newydd i Arweinwyr Addysg.
- Llywodraeth Cymru. (2018). Ymateb i adroddiad thematig Estyn ar AGA a mentora.
- Llywodraeth Cymru. (2023). Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru.