Llywio'r iseldiroedd corsiog: Safbwyntiau staff addysg uwch ar lunio hunaniaethau proffesiynol trwy addysg foesol mewn rhaglenni gradd proffesiynol sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned

Louise Allen-Walker, Prifysgol Metropolitan Caerdydd
Daniel Williams, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

CRYNODEB

Pwrpas

Nod y gwaith ymchwil hwn oedd archwilio canfyddiadau staff prifysgol o hyfforddiant moesol a moesegol ar raglenni lle bydd graddedigion yn ymwneud yn uniongyrchol â'r gymuned, megis plismona a gwaith ieuenctid a gwaith cymunedol.

Cynllun/methodoleg/dull.

Casglwyd data ansoddol drwy sesiynau ffocws lled-strwythuredig gyda staff o Brifysgol Metropolitan Caerdydd a Phrifysgol De Cymru. Gwirfoddolodd pum cyfranogwr o bob rhan o'r sefydliadau i gymryd rhan.

Canfyddiadau

Mae addysg uwch yn offeryn gwerthfawr ar gyfer addysg foesol a moesegol i fyfyrwyr sy'n astudio ar gyfer rolau sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned. Ymhlith yr ystyriaethau allweddol yr oedd y berthynas rhwng ontolegau personol a ffiniau proffesiynol, mannau diogel i fynd i'r afael â materion moesegol cymhleth a rhagfarn ddiarwybod a pharatoi myfyrwyr gan ddefnyddio enghreifftiau o'r byd go iawn o ymarfer. Lluniodd yr academyddion

https://doi.org/10.16922/wje.28.1.6cym

eu hunaniaethau drwy eu rolau proffesiynol; mae hyn yn effeithio ar eu hontolegau personol ac ar eu haddysgu.

Goblygiadau ymarferol

- Mae prifysgolion yn gyfryngau pwysig ar gyfer llunio hunaniaeth broffesiynol o amgylch sgaffald safonau proffesiynol, codau ymarfer a deddfwriaeth.
- Mae addysg foesol a moesegol yn cynnig y cyfle i gefnogi myfyrwyr i deimlo eu bod wedi'u grymuso i wthio'n ôl yn erbyn dylanwadau cymdeithasol normadol pan fyddant yn cyrraedd cyflogaeth.
- Mae angen mannau diogel o fewn prifysgolion i staff a myfyrwyr drafod materion moesol a moesegol sy'n codi yn ymarferol.
- Gall modelau goruchwylio clinigol fod yn dempled defnyddiol ar gyfer goruchwylio staff a myfyrwyr mewn lleoliadau addysg uwch.

Gwreiddioldeb

Mae gwaith ymchwil blaenorol yn y maes hwn wedi canolbwyntio'n bennaf ar hyfforddiant moesol a moesegol o fewn gweithwyr proffesiynol cymunedol cymwysedig yn hytrach nag o fewn ystafelloedd dosbarth addysg uwch. Nid yw'r awydd am oruchwyliaeth hefyd wedi'i gofnodi'n eang o fewn y meysydd hyn.

Geiriau allweddol: goruchwyliaeth glinigol, ymarfer proffesiynol, addysg uwch, moeseg, addysg

Cyflwyniad

Yn yr astudiaeth hon, rydym yn ymchwilio i rôl a chymhwysiad athroniaeth foesol yn yr ystafell ddosbarth addysg uwch gyfoes. Rhoddir sylw penodol i'r ymarferwyr sy'n gweithio ar raglenni sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned, megis plismona proffesiynol, astudiaethau ieuenctid a chymunedol a throseddeg mewn prifysgolion yn Ne Cymru. Yng Nghymru, mae pum sefydliad yn darparu rhaglenni plismona proffesiynol, dau yn y Gogledd a'r gweddill yn y De (Coleg Plismona, 2024). Mae'r patrwm hwn hefyd yn bresennol ar gyfer cyrsiau ieuenctid a

chymunedol, lle maent yn cael eu cynnig ar draws chwe sefydliad yng Nghymru, dim ond un yn y Gogledd a'r gweddill yn y De (UCAS, 2024). O ystyried y bydd llawer o'r graddedigion hyn yn mynd ymlaen i weithio yn y lleoliadau cymunedol hyn yng Nghymru, mae'n hollbwysig ein bod yn deall sut y mae moeseg a moesoldeb yn cael eu haddysgu o fewn y rhaglenni hyn. Felly, aethom ati i geisio archwilio hyn trwy drafodaeth gydag academyddion yn Ne Cymru, lle mae'r mwyafrif o'r myfyrwyr hyn yn ddysgwyr.

Athroniaeth foesol mewn addysg broffesiynol

Dywed Kristjánsson (2025), golygydd y Journal of Modern Education, fod y cyfnodolyn bob amser wedi cyhoeddi astudiaethau sy'n ymwneud ag addysg foesol mewn sefydliadau addysg uwch, gyda ffocws ar addysg foeseg broffesiynol y rhai sy'n ymwneud ag addysg orfodol. Yn draddodiadol, mae sylw ysgolheigaidd wedi canolbwyntio ar gamau cynharach addysg, fodd bynnag, mae Kristjánsson yn mynd ymlaen i esbonio bod cyflwyniadau diweddar yn dangos newid clir yn y patrwm hwn, wrth i ffocws ymchwil addysg foesol ehangu i fyny i gwmpasu addysg uwch yn ehangach, y tu hwnt i'w gyfyngiad cynharach i addysg orfodol a rhaglenni proffesiynol dethol, megis addysgu a meddygaeth. Mae Kristjánsson yn pwysleisio ymhellach fod maes addysg foesol yn newid yn gyflym, yn enwedig ym maes addysg uwch fyd-eang.

Er enghraifft, mae Cheng, Wang a Wang (2021, t. 2256), yn diffinio addysg foesol fel pob gweithgaredd sy'n bwrpasol ac yn systematig yn dylanwadu ar aelodau o gymdeithas yn nhermau gwleidyddiaeth, ideoleg a moesoldeb. Fodd bynnag, mae eu hastudiaeth yn tynnu sylw at y ffaith bod y mecanweithiau penodol a ddefnyddir i orfodi'r dylanwadau hyn ar y cyhoedd yn aml yn cael eu cymhwyso tuag at nodau a delfrydau penodol y wladwriaeth ac yn llai tuag at ddatblygu critigoldeb tuag at safbwyntiau a allai herio'r nodau a'r delfrydau hyn.

Mae Cheng, Wang, a Wang yn mabwysiadu safbwynt braidd yn Farcsaidd yn eu dadansoddiad ac yn awgrymu bod hyn yn debygol o fod oherwydd swyddogaeth addysg, yn enwedig yn Tsieina, sy'n aml wedi'i anelu at ddiwallu anghenion cyflogaeth y gymdeithas y mae'r myfyriwr yn byw ynddi, yn hytrach na delfrydau damcaniaethol neu ideolegol. Beirniadaeth arall a amlygwyd gan eu hymchwil oedd nad oedd myfyrwyr addysg uwch yn aml yn dirnad natur neu bwrpas addysg foesol

yn eu profiadau o fod mewn addysg uwch, gan feirniadu addysg foesol ymhlyg oherwydd nad oedd yn cynnwys ymarfer a chymhwysiad dilys. Roedd hyn yn tynnu sylw at her allweddol lle nad oedd addysg foesol yn cael ei thrafod yn benodol, hyd yn oed pan oedd y cynllunio addysgegol, fel y nodwyd, yn hynod glir am gynnwys addysg foesol.

Mae Hand (2018) yn trafod seiliau damcaniaethol addysg foesol mewn addysg Orllewinol, ac yn rhoi pwyslais ar y gwahaniaeth rhwng addysg foesol a chyflyru moesol mewn ystafelloedd dosbarth. Mae Hand yn awgrymu mai cyflyru yw'r gwrthwyneb i addysgu oherwydd ei fod yn defnyddio arferion afresymol, megis bwlio, i orfodi cred un person neu grŵp ar rywun arall.

Pwrpas addysg foesol, felly, yn ôl Hand, yw sicrhau bod myfyrwyr yn cydsynio i safonau moesol cymdeithas ac yn eu harddel, heb ddefnyddio arferion afresymol i wneud hynny. Dylai addysg foesol ganiatáu i fyfyrwyr ddatblygu sgiliau meddwl yn feirniadol sy'n eu galluogi i herio meddwl yn foesol a'r cyfiawnhad sy'n sail i arferion penodol. I'r perwyl hwnnw, mae Hambrick (2020) o blaid gweld athrawon yn defnyddio amrywiaeth o ddilemâu moesol wedi'u llunio'n ofalus sy'n caniatáu i'r myfyrwyr ymchwilio i amrywiaeth o safbwyntiau posibl ar y pwnc, cyn defnyddio lensys moesol penodol, megis codau ymarfer proffesiynol (Hambrick, 2020; Hand, 2018). Mae King a Mayhew (2002) yn cefnogi'r cymhwysiad hwn o ddysgu yn yr ystafell ddosbarth sy'n seiliedig ar sefyllfa ac yn canfod cynnydd dramatig pellach yn ymgysylltiad myfyrwyr pan gyflawnwyd y math hwn o ddysgu.

Ar y gorau, mae dod o hyd i ddiffiniad digonol, priodol i'r cyd-destun neu'r sylfaen ddamcaniaethol a fydd yn sail i'r astudiaeth hon yn her, ac ar y gwaethaf, mae'n faes semantig peryglus (Berkowitz, 2016). Mae Berkowitz, fel Kristjánsson (2025), yn disgrifio sut y mae'r gwahanol ddiffiniadau o addysg foesol a gymhwysir i'r maes astudio yn aml ddim ond yn wahanol ar sail eu cymhwysiad cyd-destunol. Fodd bynnag, maent hefyd yn cytuno, ac mae hyn yn ddefnyddiol wrth geisio diffinio addysg foesol ym maes Addysg Uwch, y dylai ymarferwyr addysg foesol edrych ar yr elfennau sy'n debyg yn y gwahanol ddiffiniadau hyn. Ar ei ffurf symlaf, yn ôl Berkowitz (2016), addysg foesol yw cymdeithasoli pob cenhedlaeth ddilynol i fod yn gyfranwyr i, ac nid yn amharwyr ar les cyffredin; i feithrin gofal a chyfiawnder yn y byd. Mae Berkowitz yn archwilio'r diffiniad hwn ymhellach trwy ddatgymalu'r gwahaniaethau y dadleuir yn eu cylch yn aml ym maes addysg foesol ac yn awgrymu bod yr arferion hyn yn aml yn cynnwys yr egwyddorion canlynol: ffocws ar gymwyseddau cymdeithasol megis dysgu cymdeithasol-emosiynol, cymwyseddau

meddwl yn feirniadol cymdeithasol-foesol, neu ar addysg ddinesig, dinasyddiaeth neu ddemocrataidd ar gyfer aelodau o fewn cymdeithas. Mae'r diffiniad hwn yn cyd-fynd yn dda â'r egwyddorion sy'n sail i'r astudiaeth hon – gan fod yr ymchwil yn canolbwyntio ar arferion addysg foesol mewn rhaglenni addysg uwch sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned, a bod pwyslais Berkowitz (2016) ar ddatblygu myfyrwyr sydd wedi ymrwymo i les cyffredin yn adlewyrchu'n agos ethos craidd yr astudiaeth.

Yn ogystal â'r diffiniadau o addysg foesol sy'n destun dadl, mae perthnasedd athroniaeth foesol i addysg gyfoes yn ddadl gyffredin a dadleuol (Lewin, 2014). Mae Corbo-Crehan (2019) yn amlinellu sawl pryder sydd wedi cael eu codi fwyfwy ynghylch cynnwys athroniaeth foesol mewn lleoliadau proffesiynol gan gynnwys tri dilema craidd sy'n berthnasol i'r astudiaeth hon:

Yn gyntaf, a ddylai rhaglenni gradd sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned gynnwys addysg ar athroniaeth foesegol a moesol, neu a ddylai athroniaeth foesol barhau i fod yn bwnc annibynnol. Canolbwyntiodd astudiaeth Corbo-Crehan ar addysg plismona, ond mae'r canfyddiadau a'r trafodaethau yn uniongyrchol berthnasol i broffesiynau tebyg, felly mae'r ddadl hon wedi'i hategu yn yr astudiaeth bresennol.

Yn ail, mae'r cwestiwn a ddylid parchu ffiniau proffesiynol megis deddfwriaeth, codau ymarfer proffesiynol, megis y codau moeseg plismona a ddiweddarwyd yn 2024 (Coleg Plismona, 2024), neu fframweithiau eraill, megis y Model Gwneud Penderfyniadau Cenedlaethol (NDM) yn unig. Lle mae ymreolaeth bersonol a moeseg bersonol yn cael eu crynhoi a'u cyfyngu i'w capasiti proffesiynol o fewn y fframweithiau hyn yn unig.

Neu i'r gwrthwyneb, ai cylch gwaith yr athronydd moesol ddylai addysg foesol fod, ynteu y goruchwylwyr mewn lleoliadau ymarfer wrth i egwyddorion moesegol y proffesiynau priodol gael eu haddysgu.

Mae'r astudiaeth yn gwneud argymhellion y dylai unrhyw ymgais i addysgu athroniaeth foesol a moesegol i ymarferwyr dan hyfforddiant, gael ei dargedu at alluogi myfyrwyr i gwestiynu eu harferion gwneud penderfyniadau moesegol eu hunain, ac iddynt allu cyfiawnhau'r penderfyniadau hyn. Mae Corbo-Crehan yn pwysleisio y dylid ystyried fframweithiau presennol, a hyd yn oed unrhyw ganfyddiadau bod gweithwyr proffesiynol megis swyddogion yr heddlu yn bobl gynhenid foesol, gydag amheuaeth a gofal. Ar ben hynny, dylai addysgwyr sicrhau nad yw athroniaeth foesol yn cael ei dominyddu gan y naill ben o'r raddfa neu'r llall parthed profiad, e.e., p'un a yw addysg

o'r fath yn cael ei fframio gan ymarferwyr yn unig, neu gan athronwyr moesol yn unig. Mae'n bwysig bod ymarfer yn cael ei fframio gan drylwyredd damcaniaethol ac athronyddol beirniadol, a bod disgwrs ddamcaniaethol ac athronyddol yn cael ei hategu gan ymarfer a chyd-destunoli yn y byd go iawn.

Cyfrifoldeb moesol a rhagfarn ddiarwybod

Cwestiwn pwysig sy'n cael ei ofyn fwyfwy o fewn athroniaeth foesol yw i ba raddau y mae unigolion bob amser yn gyfrifol am foesoldeb eu gweithredoedd. Mae athronwyr, gwyddonwyr cymdeithasol a seicolegwyr wedi archwilio sawl agwedd ar gyfrifoldeb moesol (gweler, er enghraifft, yr adolygiadau canlynol sy'n ymwneud ag ewyllys rhydd [Feltz a Cova, 2014], datblygu hunaniaeth foesol [Krettenauer, 2022], priodoli [Talbert, 2022] ac atebolrwydd [Kiener, 2024]). Mae ymchwil seicolegol wedi dangos bod gan bobl dueddiadau neu ragfarnau a gwybyddiaeth nad ydynt yn ymwybodol ohonynt. Yn hyn o beth, mae rhagfarn ddiarwybod yn hynod berthnasol, a gall lywio penderfyniadau yn fynych heb i'r unigolyn sylweddoli hynny. Gall y rhagfarnau diarwybod hyn wrthdaro â'n credoau proffesedig ac ymwybodol (Suveren, 2022) a gallant danseilio prosesau gwneud penderfyniadau moesegol uwch (Kahneman, 2012). Felly, mae gan ragfarn ddiarwybod y gallu i danseilio dylanwadau posibl addysg foesol, oni bai bod y rhagfarnau hynny yn cael eu nodi gan alluogi i'r unigolyn, gydag amser, fwrw iddi i'w lleihau (Lai et al., 2013). Felly, mae deall rhagfarnau yn agwedd bwysig ar addysg foesol gynnar (Korteling, et al., 2023).

Achosir rhagfarn ddiarwybod gan ein gwybyddiaeth effeithlon, sy'n ceisio gwneud penderfyniadau neu gasgliadau cyflym, i'n cefnogi i weithredu'n ddidrafferth yn ein hamgylchedd (Greenwald a Banaji, 1995). Mae rhagfarnau ymhlyg neu ddiarwybod yn stereoteipiau awtomatig ac anfwriadol a ddysgwyd gennym yn sgil ein profiadau personol, ein cefndir, a'n cymdeithas, ac sy'n dylanwadu ar ein hymddygiad (Noon, 2018). Gall y rhagfarnau hyn ymwneud â nodweddion penodol eraill, er enghraifft, hil, rhywedd, oedran, a myrdd o nodweddion eraill. Gall hyn achosi triniaeth anghyfartal o bobl eraill, ac mewn proffesiynau sy'n gofyn i unigolion ryngweithio ag aelodau amrywiol cymunedau, mae'n hynod bwysig bod yr unigolion hyn yn deall ac yn datrys eu rhagfarnau eu hunain wrth wneud penderfyniadau sy'n effeithio ar fywydau'r bobl y maent yn eu cefnogi (Suveren, 2022).

Mae Holroyd et al. (2017) yn awgrymu bod un cwestiwn allweddol i athronwyr moesol, yng nghyd-destun rhagfarn ddiarwybod, sef sut y gall effeithio ar ein dealltwriaeth o gyfrifoldeb moesol. Gall unigolion ddal rhagfarnau diarwybod sy'n gwbl groes i'w credoau a'u gweithredoedd ymwybodol. Os yw unigolion yn ymddwyn gyda rhagfarn o ganlyniad i ragfarn ddiarwybod, ond bod eu gweithredoedd ymwybodol yn cefnogi unigolion sy'n wynebu gwahaniaethu, i ba raddau y gallem farnu'r person hwnnw yn foesol neu'n anfoesol? Ar lefel unigol, gallai rhagfarn ddiarwybod gael effaith fach ar eraill, ond, wrth gwrs, mae rhagfarnau diarwybod yn tueddu i fod yn lluosog gan eu bod yn cael eu cynhyrchu trwy gael eu meithrin o fewn cymdeithas sy'n lledaenu rhagfarnau o'r fath. Mae'r effeithiau negyddol felly yn eang. Felly, o safbwynt cyfrifoldeb moesol, mae'n bwysig ystyried ai cyfrifoldeb yr unigolyn yw ceisio deall a brwydro yn erbyn ei ragfarnau ei hun, ai cyfrifoldeb y sefydliad ydyw, neu ai cyfrifoldeb pawb ar y cyd, neu gymdeithas gyfan. Ar hyn o bryd, mae gweithredoedd cadarnhaol yn tueddu i gael eu hysgwyddo gan sefydliadau, ond mae'r rhain yn aml yn cael eu harwain gan sefydliadau sy'n llywodraethu neu'n arwain addysg ar raddfa genedlaethol.

Trechu rhagfarn ddiarwybod mewn addysg

Mewn llawer o sefydliadau proffesiynol ledled y DU, mae staff yn derbyn hyfforddiant i frwydro yn erbyn rhagfarn ddiarwybod. Ledled Cymru a Lloegr, mae'r Coleg Plismona (Owens a Finn, 2018), Cyngor y Gweithlu Addysg (Woolf et al., 2016), y Cyngor Gweithwyr Iechyd a Gofal Proffesiynol (HCPC, 2023), Advance Higher Education (Advance HE), a llywodraeth y Senedd (Senedd Cymru, 2021), yn ogystal â'r llywodraeth yn San Steffan (Lopez, 2020), i gyd yn cynnig arweiniad ar y rôl y mae asiantaethau yn ei chyflawni wrth addysgu a gweithredu polisïau a chodau ymarfer cenedlaethol ac asiantaethau.

Yng Nghymru a Lloegr, mae'r Coleg Plismona (2019) yn disgrifio ei bod yn ofynnol i swyddogion gael hyfforddiant ar ragfarn ddiarwybod o dan y Fframwaith Cymwysterau Addysg Plismona (PEQF). Mae swyddogion yr heddlu sy'n gwasanaethu yn cael hyfforddiant i leihau eu rhagfarn ddiarwybod neu ymhlyg. Fel enghraifft o hyn, mae Heddlu'r Metropolitan yn rhoi hyfforddiant i swyddogion newydd ar ragfarn ddiarwybod a'i rôl wrth blismona yn eu pythefnos cyntaf o hyfforddiant (Heddlu'r Metropolitan, 2023). Fodd bynnag, mae ymchwil yn nodi, yn gyffredinol, nad yw un diwrnod o hyfforddiant yn esgor ar newid ymddygiad

hirdymor (Young, 2023). Yn yr Unol Daleithiau, mae ymchwilwyr wedi bod yn archwilio effeithiau hirdymor hyfforddiant o'r fath, ac er bod yr effeithiau ar y diwrnod yn addawol - gyda swyddogion yn cynyddu eu gwybodaeth am leihau rhagfarn a'u cymhelliant i wneud hynny – nid yw'r effeithiau hyn yn parhau fis ar ôl yr hyfforddiant (Lai and Lisnek, 2023).

O ystyried y potensial ar gyfer gwahaniaethu ymhlith yr unigolion hynny y mae eraill yn tueddu i ragfarnu yn eu herbyn, mae'n bwysig iawn bod ymchwilwyr yn dod o hyd i'r cyfrwng mwyaf effeithiol ar gyfer addysgu pobl a lleihau eu rhagfarnau diarwybod. Adolygodd FitzGerald et al. (2019) ymyriadau a luniwyd i leihau rhagfarnau a stereoteipiau ymhlyg sy'n ymwneud â hil, rhywedd, rhywioldeb, crefydd, oedran a phwysau. Daethant i'r casgliad fod prinder astudiaethau empirig o ansawdd uchel sy'n archwilio'r ymyriadau hyn, a bod angen eu dyblygu. Mae hyn yn parhau i fod yn wir, gyda Corsino a Fuller (2021) yn gwneud casgliadau tebyg yn eu hadolygiad o ymagweddau addysgol cyfredol tuag at gydraddoldeb, amrywiaeth a chynhwysiant. Ar hyn o bryd felly nid yw'n glir pa ffordd yw'r un fwyaf effeithiol i addysgu ymarferwyr cymunedol a gweithwyr proffesiynol y dyfodol ar sut i oresgyn eu rhagfarnau diarwybod wrth iddynt wneud penderfyniadau moesol.

Nodau Ymchwil

Mae ein nodau ymchwil felly yn ddeublyg. Y nod cyntaf yw ceisio deall yn well sut, os o gwbl, y mae staff addysgu addysg uwch presennol yn canfod perthnasedd athroniaeth foesol i rethreg addysg gyfoes ynghylch addysg foesol a moesegol.

Ein hail nod yw ymchwilio i safbwyntiau ymarferwyr parthed addysgu am ragfarn ddiarwybod mewn addysg ar wneud penderfyniadau moesol, yn enwedig yn addysg y rhai a fydd yn dod yn ymarferwyr a gweithwyr proffesiynol mewn lleoliadau cymunedol.

Dyma ein cwestiynau ymchwil felly:

1. Pa berthnasedd sydd i athroniaeth foesol o fewn addysg gyfoes i fyfyrwyr sy'n astudio ar gyfer rolau sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned?
2. Pa wybodaeth i gynyddu ymwybyddiaeth o ragfarn ddiarwybod y mae staff academaidd yn ei defnyddio yn yr ystafell ddosbarth gyda'u hymarferwyr dan hyfforddiant o fewn meysydd sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned?

Dulliau

Cyfranogwyr

Cafodd cyfranogwyr eu recriwtio trwy e-bost. Cafodd negeseuon e-bost eu coladu o dudalennau gwe Prifysgol Metropolitan Caerdydd a Phrifysgol De Cymru. Crëwyd rhestr bostio o'r holl aelodau staff a oedd ag arbenigedd i addysgu ym meysydd plismona, troseddeg, gwaith ieuenctid a chymunedol a rhaglenni gwaith cymdeithasol. Ni chafodd unrhyw staff eu hidlo o'r rhestr hon os oeddent yn bodloni'r maen prawf uchod. Ymatebodd staff a oedd â diddordeb mewn cymryd rhan yn uniongyrchol i'r ymchwilwyr drwy e-bost. Dewiswyd y rhaglenni hyn gan fod gorgyffwrdd o ran rolau graddedigion sy'n rhan o'r system cyfiawnder troseddol neu sy'n gweithio'n agos gyda'r system cyfiawnder troseddol (Asiantaeth Ystadegau Addysg Uwch [HESA], 2025) felly mae ymddygiad moesegol yn agwedd bwysig ar y rhaglenni hyn. O'r cyfranogwyr a recriwtiwyd (n=5), mae dau aelod o staff yn addysgu rhaglenni plismona a throseddeg, a thri aelod o staff yn addysgu rhaglenni ieuenctid a chymunedol. Cynhaliwyd y gwaith ymchwil hwn ar ôl cael cymeradwyaeth foesegol gan Bwyllgor Moeseg Ymchwil yr Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd (Cod cymeradwyo: CSESP20212307).

Neilltuwyd ffugenw i gyfranogwyr i amddiffyn eu hunaniaeth. Roedd gan gyfranogwyr gyfartaledd o 22.5 mlynedd o brofiad ym maes ymarfer cymunedol y tu allan i addysgu addysg uwch, gyda'r profiad mwyaf yn 32 mlynedd yn ymarfer, a'r lleiaf yn 2 flynedd. Roedd gan gyfranogwyr gyfanswm cyfartalog o 25.6 mlynedd o flynyddoedd cyfunol o brofiad ym maes ymarfer ac addysg, gyda'r cyfanswm mwyaf o brofiad yn 36 mlynedd, a'r lleiaf yn 22 mlynedd.

Maint y sampl

Roedd ein sampl yn abl ac yn barod i siarad yn helaeth ar y pynciau, felly roedd hyn yn caniatáu i ni gasglu data o ansawdd uchel gan ein cyfranogwyr. Yn ôl Morse (2000), os yw cyfranogwyr yn darparu data o ansawdd uchel, mae angen llai o gyfranogwyr i sicrhau trylwyder. Yn ein dadansoddiad o'r profiadau bywyd a ddarparwyd gan ein cyfranogwyr, roedd llawer o gydgyfeirio o fewn yr ymatebion a ddarparodd ein cyfranogwyr ar draws y gwahanol feysydd arbenigedd, sy'n dangos ein bod wedi sicrhau trylwyder (Smith et al., 2022). Fodd bynnag, mae Braun a

Clarke (2022) yn dadlau nad yw trylwyredd yn unig, ac yn wir arferion traddodiadol eraill, fel triongliant a gwirio aelodau, o reidrwydd yn gydlynol â dadansoddiad thematig atgyrchol. Yn hytrach, maent yn ffafrio defnyddio pŵer gwybodaeth, i bennu digonolrwydd damcaniaethol (Malterud et al., 2016). Mae Maulterud et al., yn trafod pŵer gwybodaethol fel metrig effeithiol ar gyfer penderfynu ar faint sampl. Mae gan hyn bum dimensiwn sy'n effeithio ar bŵer gwybodaethol: Nod, Penodolrwydd, Theori, Deialog a Dadansoddi. O fewn ein hymchwil, mae ein nodau yn gul, rydym wedi bod yn benodol am ein cyfranogwyr dewisol, mae theori sefydledig sy'n cael ei chymhwyso i'n canfyddiadau, mae ansawdd y ddeialog yn ein hymchwil yn gryf ac rydym yn cynnal dadansoddiad manwl o naratifau. Yn ôl Malterud et al. mae'r rhain yn awgrymu pŵer gwybodaethol uwch ac felly nid yw meintiau sampl mwy yn angenrheidiol. Ar ben hynny, mae Braun a Clarke (2019) yn trafod sut mae ystyr yn cael *ei gynhyrchu* trwy ddehongli'r data, nid trwy *ei gloddio*, felly mae'r farn ar benderfynu faint o gyfranogwyr sy'n 'ddigon' neu'n 'ddigonol' yn oddrychol ac ni ellir penderfynu hynny cyn dadansoddi data. Mae'r astudiaeth hon yn ganlyniad cam cyntaf prosiect iteraidd, sy'n archwilio'r rôl y mae addysg foesol yn ei chwarae yn ystafell ddosbarth addysg uwch. Bwriad y canfyddiadau a'r argymhellion yn y papur hwn yw tynnu sylw at y themâu a gododd yn sgil casglu data o'r sampl mewn sefydliadau addysg uwch a ddefnyddiwyd yn y cam cyntaf hwn.

O ystyried yr uchod, mae ein sampl o bum cyfranogwr yn ddigon i ddod i gasgliadau defnyddiol am yr arferion o fewn yr ystafelloedd dosbarth AU penodol hyn.

Deunyddiau

Yn ystod y cyfweliadau, gofynnwyd i'r cyfranogwyr:

1. Am eu profiad blaenorol yn ymarfer.
2. Amlinellu eu defnydd, os o gwbl, o fframweithiau moesegol a moesol o fewn eu hymarfer addysgu.
3. Amlinellu ffyrdd y maent yn addysgu myfyrwyr am ragfarn ddiarwybod.

Paradeim a dadansoddi data

Dewiswyd paradeim ymchwil pragmatig. Roedd gennym gwestiynau ymchwil penodol yn ymwneud â deall addysg foesol a moesegol yn y rhaglenni gradd

hynny sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned. Felly, rydym wedi defnyddio dulliau ansoddol fel y ffordd fwyaf effeithiol o ymchwilio i arferion cyfredol ac i nodweddion cynnil agweddau sy'n ymwneud â'r arferion hyn.

Defnyddiwyd dadansoddiad thematig atgyrchol yn dilyn fframwaith Braun a Clarke (2022). Mae'r cam cyntaf yn gofyn i ymchwilwyr ymgyfarwyddo â'r set ddata. I wneud hyn, trawsgrifiodd pob ymchwilydd ddata o'r cyfweliadau na oeddent wedi eu cynnal. Gyda'n gilydd, aethom ati i wirio'r trawsgrifiadau am gywirdeb gan ymgyfarwyddo'n llwyr â'r trawsgrifiadau. Yn yr ail gam, sef y cam codio, nodwyd y rhannau ystyrlon o'r trawsgrifiadau ac aethom ati i'w codio. Cafodd y codau hyn eu dilysu ar y cyd gan yr ymchwilwyr. Roedd y rhain yn gymysgedd o godau semantig a chudd, wedi'u tynnu o'r data gan ddefnyddio codio anwythol. Wrth gynhyrchu'r themâu cychwynnol, gweithiodd y ddau ymchwilydd i nodi patrymau o fewn y set ddata. Mae llawer o'r rhain wedi helpu i ateb ein cwestiynau ymchwil, fodd bynnag, roedd yna themâu gan ymgeiswyr nad oeddent yn cyfateb i'n cwestiynau ymchwil. Yn y pedwerydd cam, datblygodd ac adolygodd y ddau ymchwilydd y themâu hyn trwy fynd yn ôl i'r set ddata wreiddiol a'r codau cychwynnol. Yma aethom ati i leihau, rhannu neu ddileu themâu fel bod gan bob un gysyniad trefnu canolog. Yn y cyfnod mireinio, diffinio ac enwi, buom yn archwilio pob thema yn fanwl a'u crynhoi mewn un ddogfen lle diffiniwyd ac ystyriwyd pob thema mewn perthynas â'n cwestiynau ymchwil. Yma, gwelsom ein bod wedi ateb ein cwestiynau ymchwil ond ein bod hefyd wedi cynhyrchu atebion i gwestiynau nad oeddem wedi'u gofyn. Efallai mai dyma ein canfyddiadau gwerthfawr. Cam olaf dadansoddiad thematig atgyrchol yw'r gwaith ysgrifennu. Yn unol â chonfensiynau a ddatblygwyd gan Braun a Clarke (2022), aethom ati i ysgrifennu yng ngham tri wrth gasglu ein themâu cychwynnol. Gwnaethom nodiadau anffurfiol ar y negeseuon allweddol a dynnwyd o'r trawsgrifiadau. Rhoddwyd y nodiadau hyn yn ein tabl o themâu a grëwyd yn y pedwerydd cam, a'r ddogfen sy'n cynnwys ein themâu diffiniedig ac a enwir yn y pumed cam.

Gweithdrefn

Cysylltwyd â chyfranogwyr yn uniongyrchol trwy e-bost, ar eu cyfrifon e-bost yn y brifysgol. Roedd yr e-bost yn amlinellu pwrpas yr ymchwil a thaflen wybodaeth yn nodi eu cyfranogiad os oeddent am gymryd rhan. Roedd yr wybodaeth hon yn cynnwys: pwrpas yr ymchwil, y meysydd tebygol y byddai'r cyfranogwyr yn eu trafod, y rhesymeg dros gysylltu â nhw, protocol y sesiwn ffocws, sut y byddai canfyddiadau'r

prosiect yn cael eu defnyddio, y ffyrdd y byddai eu data a'u preifatrwydd yn cael eu diogelu, eu hawl i dynnu'n ôl, unrhyw risgiau cysylltiedig â chymryd rhan ac yn olaf, manteision yr ymchwil. Os oeddent yn dymuno cymryd rhan ac yn hapus â'r wybodaeth a ddarparwyd, roedd modd iddynt nodi eu cydsyniad gwybodus trwy lenwi ffurflen gydsyniad cyn dod i gyfarfod a drefnwyd ar adeg gyfleus i'r cyfranogwyr. Roeddent hefyd wedi nodi eu maes arbenigedd a nifer y blynyddoedd yr oeddent wedi gweithio yn eu maes ymarfer ac mewn addysg uwch.

Cyn dechrau'r sgyrsiau gyda'r cyfranogwyr, fe'u hatgoffwyd o'u hawl i dynnu'n ôl a'r prosesau ar gyfer cadw data'n ddienw, a gofynnwyd iddynt eto am eu cydsyniad i gael eu recordio fel rhan o'r cyfweliad a'u bod yn cydsynio i ddyfyniadau gael eu defnyddio mewn unrhyw gyhoeddiadau.

Gofynnwyd cwestiynau i'r cyfranogwyr yn ymwneud â'r meysydd allweddol a amlinellwyd uchod gan ddefnyddio dull lled-strwythuredig, a oedd yn caniatáu i ni archwilio agweddau penodol neu annisgwyl o'r ymatebion. Unwaith yr oedd y cyfranogwyr yn teimlo eu bod wedi dweud pob dim a oedd i'w ddweud am yr holl bynciau dan sylw yn y cwestiynau a ddarparwyd, diolchwyd iddynt am eu hamser a rhoddwyd amlinelliad pellach o nodau'r ymchwil ac o lenyddiaeth berthnasol a manylion cyswllt ar gyfer sawl gwasanaeth cymorth os oeddent yn teimlo bod angen cymorth ychwanegol arnynt naill ai yng nghyd-destun eu sefydliad neu oherwydd sensitifrwydd posibl y pynciau a drafodwyd.

Canfyddiadau a thrafodaeth

Canfyddiadau

Cynhyrchodd y dadansoddiad chwe thema gydgysylltiedig sy'n disgrifio sut y mae ymarferwyr addysg uwch yn deall ac yn gweithredu penderfyniadau moesol a moesegol o fewn rhaglenni proffesiynol. Ar draws themâu, roedd adroddiadau'r cyfranogwyr wedi eu lleoli mewn cyd-destunau proffesiynol, andragogaidd a sefydliadol penodol, yn aml yn tynnu ar brofiad bywyd i esbonio sut y mae barn foesol yn cael ei ffurfio, ei chyfyngu a'i haddysgu. Mae'r canfyddiadau a gyflwynir isod yn integreiddio'r naratifau hyn i ddangos sut y mae cyfranogwyr yn mynegi eu profiadau.

Tabl 1: Crynodeb o'r themâu

Thema 1: Ffiniau Proffesiynol Diffiniedig Clir – Effaith Safonau Proffesiynol Cenedlaethol, Codau Ymarfer, a Deddfwriaeth ar lunio gwerthoedd ac egwyddorion unigolion
1.1 Dangosodd cyfranogwyr barch cyffredinol at ddeontoleg a ffiniau proffesiynol. 1.2 Y berthynas rhwng gwerthoedd ac egwyddorion staff a myfyrwyr wrth lunio hunaniaeth broffesiynol.
Thema 2: Llywio'r iseldiroedd corsiog: profiad proffesiynol fel sylfaen ar gyfer moeseg broffesiynol unigol.
2.1 Rôl profiad personol wrth lunio hunaniaeth broffesiynol. 2.2 Pwysigrwydd gwaith amlasiantaeth ar gyfer datblygu moesoldeb broffesiynol. 2.3 Rolau a chanfyddiadau o'r hunan mewn lleoliadau proffesiynol.
Thema 3: Effaith dylanwad cymdeithasol normadol ar wneud penderfyniadau moesol
3.1 Rôl y sefydliad proffesiynol a dylanwad normadol ar y grŵp ac ar yr unigolyn. 3.2 Rôl addysg wrth hyrwyddo ymreolaeth gweithredu.
Thema 4: Rôl addysg uwch fel cyfrwng ar gyfer addysg foesol.
4.1 Rôl addysg foesol mewn arferion addysgu addysg uwch. 4.2 Y defnydd o theori foesol benodol mewn androgogau dosbarth. 4.3 Rhwystrau i ddarparu addysg foesol yn effeithiol mewn addysg uwch.
Thema 5: Creu mannau diogel i drafod moesoldeb a rhagfarn ddiarwybod.
5.1 Hwyluso trafodaethau ynghylch moesoldeb. 5.2 Mannau diogel fel modd o ddeall a brwydro yn erbyn rhagfarn ddiarwybod.
Thema 6: Goruchwyliaeth anghlinigol mewn AU.
6.1 Yr awydd i symud tuag at Fodel o Oruchwyliaeth Anghlinigol mewn AU. 6.2 Manteision i'r brifysgol ac i ymarfer. 6.3 Rhwystrau Posibl.

Thema 1: Ffiniau proffesiynol diffiniedig clir

Roedd cyfranogwyr yn gyson yn amlinellu ffiniau proffesiynol sy'n cynnwys deddfwriaeth, safonau proffesiynol, a chodau ymarfer fel y cyfeirbwynt o ran gwneud penderfyniadau moesegol. Disgrifiwyd y ffiniau hyn fel rhai sy'n darparu eglurder mewn sefyllfaoedd lle nad oedd gwerthoedd personol yn unig yn ddigonol. Rhoddodd un cyfranogwr hyn yng nghyd-destun ymarfer plismona, gan ddisgrifio sut yr oedd fframweithiau cyfreithiol yn gweithredu fel angor wrth wynebu ansicrwydd moesol:

> [Rydych chi'n gofyn i chi'ch hun] beth yw'r peth iawn i'w wneud? Ac os oes gennych fframwaith cyfreithiol, mae hynny'n haws gan eich bod chi'n gwybod a gewch chi wneud rhywbeth ai peidio. (Edward)

Disgrifiwyd ffiniau proffesiynol fel gwahanu moesoldeb personol oddi wrth gyfrifoldeb proffesiynol. Pwysleisiodd cyfranogwyr, er bod gwerthoedd personol yn llywio'r modd yr oedd penderfyniadau yn cael eu profi yn emosiynol, ffiniau a oedd yn penderfynu pa weithredoedd a ganiateir. Roedd y gwahaniaeth hwn yn arbennig o amlwg lle'r oedd goblygiadau cyfreithiol yn bosibl. Yn ôl Edward, wrth sôn am wneud penderfyniadau wrth orfodi'r gyfraith, pa bynnag gredoau unigol sydd gan rywun, 'fframwaith y gyfraith yw'r lluniad y mae'n rhaid i chi weithio ynddo'.

Disgrifiodd y cyfranogwyr hefyd sut y mae ffiniau proffesiynol yn dylanwadu ar hunaniaeth broffesiynol trwy addysg a hyfforddiant. Roedd naratifau sefyllfaol o leoliadau addysg uwch yn dangos anfodlonrwydd gyda hyfforddiant generig ar-lein, ac ystyriwyd nad oedd yn gysylltiedig ag ymarfer. Roedd Edward yn disgrifio hyfforddiant gorfodol mewn moeseg a chydraddoldeb fel mater o ddilyn gweithdrefn yn hytrach na bod yn ffurfiannol

> Maen nhw braidd yn anhyblyg, a difywyd mewn gwirionedd … rhywbeth y byddwch yn gorfod ei wneud efallai fel hyfforddiant gorfodol bob 12 mis … os byddwch chi'n ei gael yn anghywir, gallwch roi cynnig arall arni nes i chi ei gael yn iawn … mater o dicio bocs.

Mewn cyferbyniad, roedd cyfranogwyr yn lleoli addysg foesol effeithiol o fewn rhaglenni a gymeradwyir yn broffesiynol. Disgrifiodd Lara sut y cafodd safonau ansawdd cenedlaethol eu cynnwys mewn addysg ieuenctid a gwaith cymunedol:

> Am ein bod yn addysgu cyrsiau cymeradwy proffesiynol, mae set o safonau ansawdd … y bydd ein rhaglen yn glynu wrthynt … mae hyn er mwyn cyflwyno hyn ar wahanol lefelau fel bod myfyrwyr yn ei ddeall ac yn gallu ei gynnwys wrth ymarfer.

Dywedwyd bod ymgysylltiad yn yr ystafell ddosbarth â ffiniau proffesiynol hefyd yn creu tensiwn, yn enwedig lle mae credoau personol myfyrwyr yn gwrthdaro â disgwyliadau proffesiynol. Nododd Adelaide fod y tensiynau hyn yn werthfawr o ran addysgeg yn hytrach na'u bod yn broblem:

> Bydd gen i rai myfyrwyr sydd â ffydd gref iawn. Mae gen i fyfyrwyr eraill heb ffydd o gwbl … peidiwch ag ofni'r tensiynau hynny … dyna lle mae'r wybodaeth.

Rhoddodd cyfranogwyr hefyd benderfyniadau proffesiynol mewn cyd-destun ymwneud yn uniongyrchol â'r cyhoedd, gan nodi sut yr oedd glynu'n haearnaidd wrth reolau yn gallu effeithio ar berthnasoedd cymunedol. Rhoddodd Edward enghraifft o hyn gydag esiampl o blismona gan ddefnyddio disgresiwn:

> O edrych ar hyn yn ddeuaidd, ydy'r gyfraith wedi'i thorri? Ydy … ond mewn gwirionedd mae defnyddio disgresiwn, os yw'n gyfreithlon ac y gallwch gyfiawnhau eich penderfyniad, yn gallu rhoi opsiynau gwahanol i chi … gallai'r cyswllt hwn fod yr un olaf rhyngddo â'r heddlu am amser hir iawn.

Thema 2: Llywio 'iseldiroedd corsiog' ymarfer

Roedd cyfranogwyr yn disgrifio ymarfer proffesiynol dro ar ôl tro fel cymhleth ac anrhagweladwy, gan gyferbynnu profiad bywyd â symlrwydd cymharol canllawiau ffurfiol. Roedd y cymhlethdod hwn yn aml yn cael ei fynegi trwy drosiadau o ansicrwydd. 'Anhrefnus' oedd gair Adelaide wrth ddisgrifio ymarfer, gan ddefnyddio eglureb Schön o'r 'iseldiroedd corsiog':

> Mae bywyd yn anhrefnus, ac mae ymarfer yn anhrefnus … does gennym ni mo'r atebion i gyd.

Roedd Edward yn cynnwys yr ansicrwydd hwn yn ei ymarfer addysgu, gan ddisgrifio symudiad bwriadol i ffwrdd o ddibyniaeth gaeth ar godau ymarfer:

> Camu y tu hwnt i'r cynllun addysgu a fy math innau o'r Greal Sanctaidd [codau ymarfer] … yw annog y bobl hyn i gael yr hyder i ddelio â materion llwyd.

Disgrifiodd cyfranogwyr sut yr oeddent yn defnyddio profiad proffesiynol i wneud penderfyniadau ynghylch cymesuredd, angenrheidrwydd ac effaith. Ystyriodd Edward y dulliau o wneud penderfyniadau ar draws gwaith plismona, rheoleiddio a pharôl:

> Yn gyntaf oll, cyfreithlondeb, wedyn cymesuredd ac angenrheidrwydd ac weithiau … a oes unrhyw ymyrraeth gyfochrog weladwy neu anweladwy.

Yn aml, defnyddiwyd y naratifau hyn yn yr ystafell ddosbarth i ddangos i fyfyrwyr beth yw realiti gwneud penderfyniadau moesegol heb y peryglon sy'n gysylltiedig â goblygiadau yn y byd go iawn. Roedd Adelaide yn gweld hyn fel elfen ganolog ar gyfer sicrhau bod myfyrwyr yn 'addas i ymarfer', ac yn nodi bod addysgu seiliedig ar ymarfer yn gwella hyder myfyrwyr a dilysrwydd staff.

Roedd cyfranogwyr hefyd yn gwahaniaethu rhwng cydymffurfio â fframweithiau proffesiynol a'r proffesiynoldeb a weithredir. Disgrifiodd Lara y gwahaniaeth hwn fel hyn:

> Y gwahaniaeth rhwng proffesiynoli gwaith ieuenctid a gwaith cymunedol trwy gofrestru, a phroffesiynoldeb.

Thema 3: Dylanwad cymdeithasol normadol

Disgrifiodd cyfranogwyr sut yr oedd normau sefydliadol yn llywio ymddygiad moesegol, yn enwedig yn gynnar mewn gyrfaoedd proffesiynol. Rhoddodd Edward hyn yng nghyd-destun cymdeithasoli sefydliadol, gan nodi sut y gallai amlygiad hir erydu gwrthrychedd:

> Byddwch yn cadw rhywfaint o wrthrychedd, ond bydd hynny'n lleihau dros amser oherwydd eich bod chi'n dechrau dod yn rhan o'r system.

Er gwaethaf hyn, roedd cyfranogwyr yn honni nad oedd dylanwad sefydliadol yn newid credoau moesol personol yn sylfaenol. Yn hytrach, disgrifiodd unigolion negodi tensiynau rhwng gwerthoedd personol a disgwyliadau sefydliadol. Mynegodd Adelaide hyn trwy naratif wedi'i seilio ar ymarfer sy'n seiliedig ar dosturi:

> Dyw tosturi ddim yn gweithio os nad yw'n gwneud synnwyr i chi … rwy'n gobeithio 'mod i'n byw fy ngwerthoedd ac yn gwneud nid dim ond dweud.

Ym maes addysg uwch, roedd cyfranogwyr yn gweld addysgu fel gwrthbwynt i bwysau normadol, ac yn cefnogi myfyrwyr i gyfiawnhau penderfyniadau moesegol hyd yn oed pan oedd y rhain yn gwrthdaro â disgwyliadau dominyddol.

Thema 4: Addysg uwch fel addysg foesol

Roedd cyfranogwyr yn gyson yn lleoli addysg uwch fel gofod hanfodol ar gyfer addysg foesol, yn enwedig mewn disgyblaethau cymhwysol. Disgrifiodd Andrew bwysigrwydd cysylltu theori â gweithredu:

> Mae'n bwysig nad dim ond y theori rydyn ni'n ei haddysgu … ond y realiti o drosi'r theori honno'n weithredoedd neu yn bolisi.

Mae arferion dysgu yn cynnwys astudiaethau achos ac ymgysylltiad echblyg â theori foesegol. Disgrifiodd Raynard sut y gofynnid i fyfyrwyr ddadansoddi fframweithiau moesegol wedi'u hymwreiddio mewn codau proffesiynol a nodi pwyntiau gwrthdaro. Disgrifiodd Edward sut y byddai dilemâu moesol yn cael eu defnyddio gyda myfyrwyr yr heddlu, sy'n gwahanu'n echblyg ymatebion personol oddi wrth ddisgwyliadau rôl broffesiynol.

Disgrifiodd cyfranogwyr hefyd anghysur myfyrwyr gydag amwysedd. Nododd Raynard newid amlwg tuag at agweddau cyfryngol at foeseg:

> Mae bron fel pe bai awydd i gael rhyw fath o ddull taflen atebion. Pam na ddwedwch chi wrthym ni beth i'w wneud.

Thema 5: Mannau diogel a rhagfarn ddiarwybod

Roedd cyfranogwyr yn disgrifio mannau diogel fel mannau hanfodol ar gyfer trafod moesoldeb a rhagfarn, er yn cydnabod bod mannau o'r fath yn aml yn anghyfforddus. Rhoddodd Adelaide hyn o fewn ei rôl arweinyddiaeth yn yr ystafell ddosbarth:

> Defnyddio awdurdod lleoliadol … i ganiatáu i bobl deimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi a'u clywed … gan greu cymuned o ddysgu.

Disgrifiwyd anghysur fel elfen gynhyrchiol pan gaiff ei reoli'n ofalus:

> Os yw popeth yn hyfryd a chwrtais, dydy e ddim yn gweithio'n iawn … rhaid dysgu byw ychydig gyda'r anghysur.

Disgrifiwyd rhagfarn ddiarwybod fel rhywbeth hynod heriol. Pwysleisiodd Lara pa mor gyffredin ydyw:

> Mae gan bob un ohonom ragfarnau diarwybod … mae'n ymwneud â derbyn hynny.

Disgrifiodd Adelaide sut yr oedd myfyrwyr yn teimlo'n 'hynod annifyr' wrth sylweddoli beth oedd eu barn eu hunain, sy'n amlygu dimensiwn emosiynol dysgu moesol. Roedd Raynard yn gosod rhagfarn o fewn ymarfer myfyriol, gan ddisgrifio atgyrchedd fel archwilio 'pam ydych chi'n gogwyddo tuag at un peth ac i ffwrdd oddi wrth rywbeth arall'.

Thema 6: Goruchwyliaeth anghlinigol mewn addysg uwch

Rhoddodd cyfranogwyr eu dymuniad am oruchwyliaeth o fewn cyd-destunau proffesiynol blaenorol lle'r oedd goruchwyliaeth glinigol yn arferol. Disgrifiodd Lara y broses o geisio goruchwyliaeth breifat ar ôl symud i addysg uwch:

> Alla i ddim gweithredu fel ymarferydd pwrpasol heb y sylfaen foesol, foesegol honno.

Disgrifiwyd goruchwyliaeth fel elfen hanfodol ar gyfer rheoli trawma eilaidd sy'n deillio o leoliadau myfyrwyr. Cynigiodd cyfranogwyr fodelau goruchwylio gan gymheiriaid o fewn prifysgolion, gan eu cyferbynnu ag ymarfer proffesiynol. Disgrifiodd Adelaide wrthwynebiad sefydliadol o ran cael gwared ar strwythurau o'r fath, gan nodi sut yr oedd ymarferwyr yn 'gweld y gwerth' ar ôl i oruchwyliaeth gael ei ymwreiddio.

Roedd rhwystrau yn cynnwys pwysau o ran llwyth gwaith a diffyg modelau priodol. Er gwaethaf hyn, roedd cyfranogwyr yn gweld goruchwyliaeth fel rhywbeth buddiol i les staff, myfyrio moesegol, ac atgyfnerthu hunaniaeth broffesiynol.

Trafod canfyddiadau a goblygiadau ar gyfer ymarfer

Cwestiynau ymchwil

Mae ein cwestiwn ymchwil cyntaf, sef 'Pa berthnasedd sydd i athroniaeth foesol o fewn addysg gyfoes i fyfyrwyr sy'n astudio ar gyfer rolau sy'n dod i gysylltiad

uniongyrchol â'r gymuned?' wedi ei ateb yn y data a gasglwyd. Yn benodol, dywedodd cyfranogwyr fod athroniaeth foesol yn elfen allweddol o'u gwaith addysgu ac y gellid ei chymhwyso'n effeithiol i ddilemâu penodol, i wahanol gyd-destunau, neu ffiniau proffesiynol. Fodd bynnag, cyfyngiad pwysig a nodwyd oedd diffyg llenyddiaeth sy'n cymhwyso theori ac athroniaeth foesol i broffesiynau penodol.

Atebwyd ein hail gwestiwn ymchwil: 'Pa wybodaeth i gynyddu ymwybyddiaeth o ragfarn ddiarwybod y mae staff academaidd yn ei defnyddio yn yr ystafell ddosbarth gyda'u hymarferwyr dan hyfforddiant o fewn meysydd sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned?' yn y data a gasglwyd. Yn gyntaf, nododd ein cyfranogwyr ei fod yn ffactor pwysig yn eu haddysgu ac mai un mater pwysig y mae angen ei oresgyn yn y sesiynau hynny yw'r anghysur a deimlir wrth wynebu'r syniad bod gan bob bod dynol ei ragfarnau diarwybod ei hun a pha mor bwysig yw eu datguddio a mynd i'r afael â nhw. Yn bennaf, soniodd cyfranogwyr am fynd i'r afael â rhagfarnau diarwybod mewn sesiynau lle cefnogwyd dysgwyr i deimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi a'u bod mewn lle diogel i wneud camgymeriadau. Ystyriwyd bod y broses hon yn rhan bwysig o helpu myfyrwyr i ddatblygu'n weithwyr proffesiynol cyflawn.

Rhoddodd ein cyfranogwyr wybodaeth i ni sy'n datgelu ymddygiad moesol a moesegol a hyfforddiant y tu hwnt i'n cwestiynau ymchwil

Penderfyniadau moesol dau gam

Mae ein dadansoddiad thematig yn awgrymu bod cyfranogwyr yn gweithredu o fewn proses dau gam wrth fynd ati i wneud penderfyniadau moesol a'u bod yn cefnogi myfyrwyr i fabwysiadu proses debyg. Yn y cam cyntaf, maent yn dangos parch at ddeontoleg a ffiniau proffesiynol. Yn gyntaf, maent yn gofyn i'w hunain pa ffyrdd gweithredu sydd ar gael ac sy'n briodol o fewn y ffiniau proffesiynol a amlinellir gan y safonau proffesiynol, y codau ymarfer a'r ddeddfwriaeth sy'n berthnasol i'w maes ymarfer.

> [Rydych chi'n gofyn i chi'ch hun] beth yw'r peth iawn i'w wneud? Ac os oes gennych fframwaith cyfreithiol, mae hynny'n haws gan eich bod chi'n gwybod a gewch chi wneud rhywbeth ai peidio. (Edward)

Mae hon yn ystyriaeth allweddol i'r gweithwyr proffesiynol o safbwynt ymarferol ac yn eu hystafelloedd dosbarth. Mae'r ail gam yn ymwneud â'r ystyriaeth fwy cynnil

o'r hyn y caniateir yn foesol o fewn ontoleg bersonol yr unigolyn a'r hyn sy'n briodol yn y llwyd moesol cymhleth, sef realiti pob ymarfer.

> oherwydd y byddem ni (y brifysgol) yn addysgu cyrsiau a gymeradwywyd yn broffesiynol, mae yna set o … safonau ansawdd sy'n dod gan Safonau Hyfforddiant Addysg Cymru, y mae ein rhaglen yn cadw atynt. Felly, mae'n cysylltu'n ôl â gwaith ieuenctid a chymunedol … ac mae hyn yn ymwneud â'i gyflwyno ar y gwahanol lefelau i sicrhau bod myfyrwyr yn ei ddeall ac yn gallu ei gynnwys yn eu hymarfer. Felly, yn y pen draw, mae gwaith ieuenctid a chymunedol yn broffesiwn sy'n seiliedig ar werthoedd, ac … mae ganddo fframwaith moesegol, mae yna ymagwedd foesegol. (Lara)
>
> Bydd gen i rai myfyrwyr sydd â ffydd gref iawn. Mae gen i fyfyrwyr eraill heb ffydd o gwbl, peidiwch ag ofni'r tensiynau hynny. Rwy'n gwybod y gall swnio fel gwrthddywediad, ond mae modd mwynhau'r tensiynau. Defnyddiwch y tensiynau oherwydd dyna ble mae'r wybodaeth. Dyna ble mae'r wobr. (Adelaide)

I'r gweithwyr proffesiynol, mae eu hontoleg bersonol wedi tyfu o'u profiad, sydd yn ei dro wedi eu helpu i adeiladu eu hunaniaeth fel unigolion. Mae hyn wedyn wedi eu galluogi i ystyried gweithredoedd moesol yn effeithiol wrth ymarfer pan nad oedd gan sefyllfaoedd atebion amlwg o fewn eu ffiniau proffesiynol.

> Mae bywyd yn anhrefnus, ac mae ymarfer yn anhrefnus. Yr iseldiroedd corsiog; does gennym ni mo'r atebion i gyd. (Adelaide)
>
> Camu y tu hwnt i'r cynllun addysgu a fy math innau o'r Greal Sanctaidd [codau ymarfer], a bod yn onest, yw annog y bobl hyn i gael yr hyder i ddelio â materion llwyd, mae'r du a'r gwyn yn hawdd. (Edward)
>
> Rydyn ni'n sicrhau bod myfyrwyr yn addas i ymarfer gorau fedrwn ni, ac mae angen i bob agwedd ar ein haddysgu fod yn gysylltiedig ag ymarfer, ac rwy'n credu ei fod yn rhoi hyder i fyfyrwyr ac yn rhoi dilysrwydd i staff. (Adelaide)

Gwelir y broses hon o ddau gam mewn meysydd ymchwil eraill megis gwaith arloesol yr enillydd gwobr Nobel, y diweddar Daniel Kahneman, ar economeg ymddygiadol hewristeg a rhagfarnau (Kahneman, 2012). Yn y gwaith hwn, mae Kahneman yn trafod rôl prosesau gwneud penderfyniadau math system un a math system dau. Mae prosesau system un yn ymatebion cyflym ac yn aml awtomatig sy'n gofyn am ychydig o ymdrech ar ran yr unigolyn, tra bod prosesau system dau yn fwy pwyllog ac yn cynnwys mwy o bwyso a mesur wrth ddod i benderfyniad. Ni ddylai'r tebygrwydd hwn fod yn syndod o'i ystyried mewn cyd-destun. Rydym wedi dangos mai'r ffiniau proffesiynol, sy'n cwmpasu'r fframweithiau y mae gweithwyr

proffesiynol yn dibynnu arnynt i wneud penderfyniadau, fel arfer yw'r sgaffaldiau sy'n cael eu defnyddio pan fyddant yn wynebu her broffesiynol. Y *system un* gychwynnol hon o barch a dibyniaeth ar y ffiniau proffesiynol i osod y canllawiau a'r cwmpas posibl ar gyfer penderfyniad yw'r hyn sy'n nodi'n glir pob rôl broffesiynol briodol. Fodd bynnag, trwy brofiad proffesiynol parhaus a phan fydd y penderfyniadau hyn efallai'n herio ontolegau personol y gweithwyr proffesiynol, gellir gweld dull *system dau* sy'n wybyddol fwy cymhleth ar waith. Mae'r ystyriaeth hon yn tynnu sylw at yr angen i weithiwr proffesiynol ystyried nodweddion cynnil ac *iseldiroedd corsiog* sefyllfa na fydd o bosibl yn ffitio'n berffaith o fewn y ffiniau proffesiynol.

Hunaniaeth bersonol a phroffesiynol

Fel y soniwyd eisoes, roedd hunaniaeth broffesiynol yn agwedd allweddol ar y broses o wneud penderfyniadau moesol. Un thema bwysig y gwnaethom dynnu o'n data oedd y ffordd y cafodd hunaniaethau proffesiynol eu hadeiladu ar gyfer ein cyfranogwyr. Er eu bod yn academyddion, roeddent yn gweld eu hunain yn gyntaf yn ôl eu rolau proffesiynol blaenorol. Roedd bod yn addysgwr yn ychwanegiad i'w hunaniaeth broffesiynol.

> Rwy'n weithiwr ieuenctid yn gyntaf, nid rheolwr, rwy'n ddarlithydd yn ail a phan oeddwn i'n PD [cyfarwyddwr rhaglen], roeddwn yn PD yn drydydd. (Adelaide)

Roedd eu rôl broffesiynol y tu allan i'r byd academaidd yn gysylltiedig â'u hunaniaeth bersonol a'u golwg ontolegol oddrychol o'r byd. Dangosodd ein data fod perthynas gylchol rhwng y proffesiwn yn llunio hunaniaeth cyfranogwr, eu hunaniaeth yn cael ei yrru gan werthoedd personol, gyda hynny yn ei dro yn effeithio ar sut yr oedd y gweithwyr proffesiynol yn gweithredu o fewn eu proffesiynau. Felly, gwelsom fod ffiniau proffesiynol yn fframweithiau sy'n sgaffaldio'r unigolyn i guradu ei hunaniaeth ei hun fel gweithiwr proffesiynol. Rydym mewn rhai ffyrdd wedi ailadrodd canfyddiadau blaenorol lle mae ymchwilwyr wedi dangos bod hunaniaethau proffesiynol yn rhan allweddol o'r ffordd y mae gweithwyr proffesiynol yn cysyniadu eu hunain (e.e. Ashforth et al., 2008). Fodd bynnag, mae'n ddiddorol, yn ein canfyddiadau ni, fod y cyfranogwyr hyn yn cysyniadu eu hunain nid fel addysgwyr, eu rôl bresennol, ond fel y proffesiynau a oedd ganddynt cyn ymuno â'r byd

academaidd. Pan fydd pobl yn diffinio eu hunain mewn perthynas â'u proffesiwn, byddant yn ystyried agweddau megis eu credoau personol, eu gwerthoedd a'u priodoleddau personol, yn ogystal â'u cymhellion a'u profiadau o fewn eu proffesiwn (Schein, 1978), y math o waith y maent yn ei wneud ac unrhyw hyfforddiant uwch neu gymwysterau sy'n angenrheidiol (Pratt et al., 2006). Mae ein cyfranogwyr yn diffinio eu hunain yn ôl eu credoau a'u profiadau proffesiynol a'u cymwysterau blaenorol, ond nid oedd eu rôl gyfredol yn bresennol nac yn israddol i'w proffesiwn. Efallai fod hyn oherwydd bod ffocws eu haddysgu ar eu hymarfer blaenorol, neu efallai oherwydd y ffyrdd y cânt eu gweld gan eu myfyrwyr.

Mae ymchwil yn dangos y gall hunaniaethau proffesiynol gael eu llywio gan ganfyddiadau eraill (Roberts et al., 2005). O ystyried pwysigrwydd hunaniaeth broffesiynol yn y ffordd y mae unigolion yn rhoi ystyr iddynt eu hunain ac effaith hynny ar brofiadau gwaith (Siebert a Siebert, 2005), dylai sefydliadau addysg uwch ystyried y gwahanol ffyrdd y bydd profiadau ffurfiannol yn yr ystafell ddosbarth a lleoliadau yn helpu dysgwyr i adeiladu eu hunaniaethau proffesiynol. Dylai sefydliadau addysg ystyried pwysigrwydd y ffiniau proffesiynol a'r gefnogaeth sydd ei hangen ar ddysgwyr i adeiladu eu hunaniaethau proffesiynol trwy ddysgu a phrofiad diweddarach.

Dylanwad cymdeithasol normadol

Mae ein trydydd canfyddiad allweddol yn dangos y gallai sefydliadau y mae ein gweithwyr proffesiynol yn perthyn iddynt weithiau, ar adegau, gael dylanwad cymdeithasol normadol ar unigolion, gan effeithio ar eu prosesau gwneud penderfyniadau. Nododd cyfranogwyr, yn gynnar yn eu gyrfaoedd, eu bod yn fwy tebygol o blygu wrth wynebu pwysau gan sefydliadau a phobl mewn swyddi pwerus. Fodd bynnag, gyda phrofiad, esboniodd cyfranogwyr, daw mwy o hyder i herio ymddygiadau moesol a moesegol amheus.

> Rwy'n credu bod hyn yn ymwneud â bod yn gyfforddus yn eich croen eich hun a gwybod eich bod yn gyfforddus gyda'r posibilrwydd o gael eich ynysu a dweud 'wel, mewn gwirionedd, dyma pam wnes i beth wnes i' … gallai hyn fod yn rhagfarn ddiarwybod. Rwy'n credu bod rhywfaint o hyn yn dod gydag oedran a phrofiad. (Lara)

Yng nghyd-destun plismona, adroddwyd bod yr effaith normadol hon yn effeithio ar y penderfyniadau y mae pobl yn eu gwneud pan fyddant o dan bwysau sefydliadol

gan swyddogion yr heddlu eraill (Miller a Rayner, 2012). Awgrymwyd bod hyn yn arbennig o amlwg lle'r oedd unigolion yn defnyddio *ynysu* fel dull o allgáu pobl o weithgareddau grŵp fel math o gosb normadol, neu fel y cafodd ei labelu gan Miller a Rayner: bwlio sefydliadol. Ymhlith ein cyfranogwyr, nid oedd dylanwad normadol y sefydliadau yn ddigon sylweddol i newid credoau personol y gweithwyr proffesiynol, ond daethant yn rhan o gyfundrefn a allai roi eraill dan bwysau, ac ar adegau, crëwyd ymddygiadau croes i'w hontolegau personol yn sgil dymuniad i berthyn i'w sefydliadau. Teimlwyd hefyd y byddai myfyrwyr mewn ystafelloedd dosbarth AU yn aml yn ymostwng i'r darlithwyr am eu bod yn weithwyr proffesiynol, oherwydd eu profiadau personol gydag addysg a gwasanaethau ffurfiol eraill yn eu blynyddoedd ffurfiannol yn yr ysgol a'r gymuned ehangach.

> byddwch chi'n cadw rhywfaint o wrthrychedd, ond bydd hynny'n lleihau gydag amser oherwydd y byddwch chi'n dechrau – nid bod yn sefydliadol – ond dechrau dod yn rhan o'r system. (Edward)
>
> Rydw i bob amser yn dweud fy mod i eisiau blwyddyn ychwanegol gyda myfyrwyr oherwydd rwy'n teimlo bod angen i ni eu dadgyflyru oherwydd eu bod yn dod i mewn … yn enwedig y rhai iau sy'n dod i fyny trwy lwybr addysg ffurfiol. Ychydig yn wahanol i rai o'n myfyrwyr neu efallai wedi'u heithrio o addysg ffurfiol gan ddod i mewn wedi eu hanwleidyddoli, neu'n gydymffurfwyr mawr. (Adelaide)
>
> Fel staff, cawn ein hystyried yn athrawon neu'n ddarlithwyr neu fel arbenigwyr felly mae llawer yn ymostwng i ni. (Adelaide)

Mae ailgysyniadaeth Gibson (2019) o ufudd-dod a dylanwad cymdeithasol yn darparu lens ddamcaniaethol ddefnyddiol i ddehongli'r pwysau normadol a ddisgrifir gan gyfranogwyr yn yr astudiaeth hon. Mae adroddiadau seicolegol cymdeithasol traddodiadol o ddylanwad cymdeithasol, wedi'u siapio'n drwm gan arbrofion ufudd-dod Milgram (1963), wedi tueddu i gysyniadoli ufudd-dod fel ymateb i orchmynion penodol a gyhoeddir gan ffigwr o awdurdod. O fewn y fframwaith hwn, deallir cydymffurfiaeth foesol neu ymddygiadol fel rhywbeth sy'n cael ei ennyn trwy gyfarwyddyd uniongyrchol neu orfodaeth. Fodd bynnag, fel y dadleua Gibson, mae'r diffiniad hwn yn rhy gul ac nid yw'n ystyried y ffyrdd mwy gwasgaredig a rheolaidd y mae awdurdod yn gweithredu o fewn sefydliadau cyfoes.

Mae Gibson (2019) yn dangos bod unigolion mewn aml gyd-destun yn cydymffurfio â systemau awdurdodol yn absenoldeb gorchmynion uniongyrchol. Mae'n cynnig bod ufudd-dod yn cael ei ddeall yn fwy cywir fel darostyngiad i ofynion ymhlyg system awdurdodol, proses a gynhelir trwy'r hyn y mae'n ei alw'n

ddisgwyliad awdurdodol. Mewn cyd-destunau o'r fath, mae unigolion yn gweithredu nid oherwydd y dywedir wrthynt i wneud hynny, ond oherwydd eu bod yn rhagweld yr hyn a ddisgwylir ganddynt o ystyried eu rôl, normau'r sefydliad, a dilysrwydd yr awdurdod dan sylw. Mae awdurdod, felly, wedi'i ymwreiddio mewn rolau proffesiynol, diwylliannau sefydliadol, a fframweithiau sefydliadol, yn hytrach na'i fod yn bodoli'n unig mewn gweithredoedd gorchmynnol amlwg.

Mae'r cysyniadoli hwn yn cyfateb yn agos i'n canfyddiadau. Anaml y disgrifiodd cyfranogwyr densiwn moesegol fel un sy'n deillio o gael cyfarwyddyd penodol i weithredu yn erbyn eu gwerthoedd. Yn hytrach, disgrifiwyd sefyllfaoedd lle'r oedd ffiniau proffesiynol yn aneglur, lle'r oedd angen disgresiwn, neu lle'r oedd normau sefydliadol yn llywio'r hyn a ystyriwyd yn arfer derbyniol. Dan yr amgylchiadau hyn, nododd cyfranogwyr y gallai unigolion, yn enwedig y rhai yng nghyfnod cynharaf eu gyrfaoedd, weithredu mewn ffyrdd a oedd yn gwrthdaro â'u hontoleg foesol bersonol eu hunain er mwyn cydymffurfio, perthyn, neu osgoi cael eu hynysu. Mae hyn yn adlewyrchu dadl Gibson bod disgwyliad awdurdodol yn dylanwadu yn union oherwydd ei fod ymhlyg ac yn aml heb ei fynegi.

Pwysig yw nodi bod adroddiadau ein cyfranogwyr yn awgrymu bod disgwyliad awdurdodol yn gweithredu'n gryf lle mae fframweithiau proffesiynol yn cael eu hystyried fel rhai sefydlog, diamheuol, neu weithdrefnol ddominyddol. Er enghraifft, roedd parch at safonau proffesiynol a deddfwriaeth yn gweithredu fel angor foesol gychwynnol, gan lywio pa weithredoedd a oedd yn cael eu hystyried yn ddilys cyn i unrhyw drafod moesegol penodol ddigwydd. Yn nhermau Gibson, mae hyn yn cynrychioli ufudd-dod heb orchmynion: gweithwyr proffesiynol yn mewnoli awdurdod sefydliadol i'r fath raddau fel bod cydymffurfiaeth yn dod yn awtomatig ac yn hunan-reoleiddio yn hytrach na gorfodi.

Ar yr un pryd, pwysleisiodd cyfranogwyr y gall ystafelloedd dosbarth addysg uwch weithredu fel safleoedd lle mae disgwyliadau awdurdodol yn cael eu harchwilio a'u pwyso a'u mesur yn feirniadol. Trwy annog myfyrwyr i groesholi normau proffesiynol, myfyrio ar ragfarn ddiarwybod, a chyfiawnhau penderfyniadau moesegol, mae addysgwyr yn amharu'n weithredol ar awdurdod sefydliadau, a gymerir yn ganiataol. Mae'r dull addysgegol hwn yn mynd yn uniongyrchol groes i'r risgiau a nodwyd gan Gibson; lle gall disgwyliad awdurdodol heb ei archwilio arwain at weithredu moesegol problemus heb fwriad ymwybodol.

Mae fframwaith Gibson nid yn unig yn cyfateb i'n canfyddiadau ond yn helpu i esbonio sut a pham mae dylanwad cymdeithasol normadol yn gweithredu o fewn

addysg ac ymarfer proffesiynol. Mae'n tanlinellu pwysigrwydd addysg foesol sy'n mynd y tu hwnt i ddilyn rheolau, gan alluogi myfyrwyr ac ymarferwyr i sylwi pan fyddant yn ymateb i ddisgwyliadau ymhlyg yn hytrach na rhesymu moesegol penodol. Wrth wneud hynny, mae'n atgyfnerthu ein dadl bod gan addysg uwch rôl hanfodol wrth feithrin ymreolaeth fyfyrgar a gwrthsafiad moesegol, yn enwedig mewn proffesiynau sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned lle mae amwysedd moesol a phwysau sefydliadol yn aml yn croestorri.

Fel arall, gellir archwilio'r ffenomen hon trwy lensys strategaeth addysgegol a chydlyniant naratif. Mae strategaeth addysgegol yn cyfeirio at y dulliau bwriadol y mae addysgwyr yn eu defnyddio i hwyluso dysgu, tra bod cydlyniant naratif yn ymwneud â chysylltiad a threfniadaeth resymegol syniadau sy'n helpu myfyrwyr i lunio profiad dysgu ystyrlon a dealladwy.

Gall pwyslais cyfranogwyr ar eu hunaniaethau proffesiynol blaenorol hefyd adlewyrchu strategaethau addysgegol bwriadol yn hytrach nag ymrwymiadau hunaniaeth sefydlog neu heb eu datrys. Mae pwyso ar brofiad bywyd proffesiynol yn caniatáu i addysgwyr wella eu hygrededd, eu perthnasedd a natur gymhwysol eu haddysgu, dull sy'n parhau i gael ei gydnabod fel elfen ganolog o addysg broffesiynol effeithiol (Trede, Macklin a Bridges, 2012; van der Rijst et al., 2019). O'r safbwynt hwn, mae mynegi hunaniaeth ymarferydd yn gweithredu fel adnodd addysgegol, gan nodi dilysrwydd a pherthnasedd ymarfer i fyfyrwyr, a chydweddu â disgwyliadau 'addasrwydd i ymarfer', yn hytrach na nodi gwrthwynebiad i hunaniaeth academaidd neu drawsnewidiad proffesiynol anghyflawn.

Yn ogystal, mae hefyd yn bwysig cydnabod natur ddeongliadol a thraethiadol adroddiadau ansoddol. Yn aml bydd sgwrs am hunaniaeth mewn cyfweliadau yn datgelu cam ôl-weithredol i geisio esbonio profiadau rhywun, lle bydd cyfranogwyr yn defnyddio profiadau amlwg, ffurfiannol, neu emosiynol ystyrlon i greu naratifau proffesiynol cydlynol (Ashforth et al., 2008). Felly, gall rolau proffesiynol blaenorol gael eu blaenoriaethu oherwydd eu bod yn darparu angorau esboniadol hygyrch a chymdeithasol gydnabyddadwy ar gyfer disgrifio'r hunan proffesiynol, yn hytrach nag oherwydd bod yr hunaniaethau hyn o reidrwydd yn dominyddu ymarfer academaidd beunyddiol y cyfranogwyr. Mae gwaith diweddar ar ffurfio hunaniaeth academaidd a phroffesiynol yn awgrymu bod naratifau o'r fath yn gyfnewidiol, yn ddibynnol ar gyd-destun, ac yn ymatebol i gynulleidfa a lleoliad sefydliadol, yn hytrach na'u bod yn ddangosyddion sefydlog o hierarchaeth hunaniaeth sylfaenol (Kreber, 2013; Whitchurch, 2018).

> pan fyddwn ni'n addysgu myfyrwyr, yn enwedig mewn disgyblaethau sydd â llawer o elfennau cymhwysol iddynt, mae'n bwysig ein bod nid yn unig yn addysgu theori'r mater, ond hefyd y realiti … sut mae'r theori honno yn troi yn weithred neu yn bolisi. (Andrew)

Felly, pwysleisiodd ein cyfranogwyr rôl yr ystafell ddosbarth wrth roi'r hyder i fyfyrwyr weithredu'n annibynnol, ac ymdeimlad o hunaniaeth a fydd yn caniatáu iddynt wrthsefyll pwysau posibl. Dylai myfyrwyr fod yn ymwybodol nad yw'r dewis cywir, moesol a moesegol, bob amser yn un poblogaidd. Mae rôl yr addysgwr felly yn un bwysig, mae ganddo ddylanwad cymdeithasol normadol a gwybodaethol, ac mae profiadau addysgol yn allweddol i'r safbwyntiau ffurfiannol a fydd naill ai'n herio neu'n cadarnhau credoau'r myfyrwyr.

Addysg uwch fel cyfrwng ar gyfer addysg foesol

Roedd pwysigrwydd addysg uwch fel cyfrwng ar gyfer addysg foesol yn agwedd allweddol ar ymatebion ein cyfranogwyr. Mae ein canfyddiadau'n dangos y dylai addysg foesol o fewn arferion addysgu cyfoes gynnwys: cyd-destunoli'r materion blaenorol ynghylch hunaniaeth broffesiynol; rôl y gweithiwr proffesiynol; cyd-destunoli a chymhwyso ffiniau proffesiynol; a'r sefyllfaoedd moesol llwyd sy'n digwydd pan fydd theori yn cwrdd ag ymarfer.

> Fe fyddwn yn trafod beth yw moeseg a byddaf yn rhoi astudiaethau achos iddyn nhw. Byddwn yn siarad am wahanol ysgolion moeseg. Rwy'n edrych ar fframweithiau moesegol sy'n ymwneud â'r proffesiwn a byddaf yn gofyn iddyn nhw edrych ar ba ysgolion moeseg maen nhw'n eu gweld wedi'u hymwreiddio mewn fframweithiau moesegol a ble y gallai'r rheini wrthdaro (Raynard)
>
> oherwydd fy rôl benodol yn addysgu swyddogion yr heddlu, un o'r mathau cyntaf o ymarferion rydyn ni'n eu gwneud gyda nhw yw cyflwyno dilema moesol iddynt. Ond byddwn ni'n gofyn iddyn nhw ei ateb fel unigolion, nid fel y bydden nhw'n meddwl y dylai swyddog yr heddlu ei ateb. (Edward)
>
> Mae'n rhaid i chi ddysgu sut i feddwl yn foesegol, ond yr hyn rydw i wedi'i weld yw newid mawr yn yr ewyllys i fod eisiau meddwl yn foesegol er mwyn datrys dilema. Mae fel pe bai awydd i gael rhyw fath o ddull taflen atebion. Dywedwch wrthyf beth i'w wneud. (Raynard)

Gall addysg uwch, felly, ddefnyddio sgaffaldiau ffiniau proffesiynol i lywio cyd-destun y byd go iawn. Mae'r adeiladwaith hwn o wybodaeth yn ychwanegu cynildeb, theori ac ymarfer yn y byd go iawn at fframweithiau a deddfwriaeth

anhyblyg gan ganiatáu i ymarferwyr dan hyfforddiant archwilio gwahanol safbwyntiau gyda chefnogaeth ac arweiniad ymarferydd profiadol. Roedd enghreifftiau o ymarfer gan ein cyfranogwyr yn cynnwys dadansoddiad o astudiaeth achos, mewnsyllu personol, trafod dilemâu moesol, a chyfranogi mewn senarios chwarae rôl. Mae'r rhain yn darparu dealltwriaeth ddofn o foeseg a moesoldeb ac er nad ydynt yn cwmpasu pob senario posibl a allai godi mewn cyd-destun, mae dilemâu, astudiaethau achos a senarios yn hwyluso ystyriaeth feirniadol o ymatebion posibl a'u goblygiadau gan baratoi myfyrwyr at sefyllfaoedd amhosibl eu hadnabod yn y dyfodol. Rhwystr allweddol i'r uchod yw'r diffyg llenyddiaeth gynnnil sy'n cymhwyso theori foesol gyffredinol i gyd-destunau proffesiynol penodol.

> Mae diffyg llenyddiaeth gynnil ar gyfer darparu addysg foesol yn yr ystafell ddosbarth, er bod yna rai testunau allweddol, ond mae'n rhywbeth sydd wedi'i nodi, ar draws gwaith ieuenctid a chymunedol yng Nghymru. (Lara)

Mae Wong (2020) yn cefnogi addysg uwch ymhellach fel cyfrwng i ddarparu addysg foesol. Yn eu hastudiaeth ar ganfyddiadau israddedigion o ddysgu athroniaeth foesol yn y brifysgol, daethant i'r casgliad bod gan fyfyrwyr awydd brwd yn y maes pwnc. Dangosodd Wong sut yr oedd cyfranogwyr yn gweld athroniaeth foesol fel proses ddysgu gydol oes, sy'n golygu y dylai hefyd fod yn agwedd sylfaenol ar eu dysgu yn y brifysgol, sy'n gofyn am fan diogel lle gall myfyrwyr ystyried eu harferion eu hunain er mwyn *gwella* eu bywydau cymdeithasol a phersonol. Yn yr un modd, tynnodd ein cyfranogwyr sylw at yr angen am fannau diogel i drafod moesoldeb, moeseg a rhagfarn ddiarwybod.

Mannau diogel i drafod moeseg a moesoldeb

Mae Graham (2021, t. 84) yn diffinio mannau diogel fel mannau lle gall pawb deimlo'n gyfforddus yn mynegi eu hunain, yn cymryd rhan lawn, heb ofni ymosodiad, gwawd, neu wadu'r profiad. Felly hefyd, yng nghyd-destun ein hastudiaeth, rydym yn ystyried mannau diogel fel cyd-destunau lle gall myfyrwyr neu staff drafod eu meddyliau heb ofni cael eu barnu ond lle gellir herio rhagdybiaethau a rhagfarnau. Roedd ein cyfranogwyr yn teimlo bod angen cymryd gofal wrth greu mannau o'r fath i ddysgwyr gan fod y potensial i staff gael dylanwad cymdeithasol normadol a gwybodaethol dros fyfyrwyr.

> Yn amlwg mae gen i swydd ac mae gen i awdurdod a dylanwad yn rhinwedd y swydd ond defnyddio hynny i ganiatáu i bobl deimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi a'u clywed a defnyddio hynny i droi mantol pŵer er mwyn creu pŵer yn nhermau arweinyddiaeth ddemocrataidd, yn nhermau rhannu pŵer a chyd-greu ac mae hyn yn gysyniad o greu cymuned ddysg… (Adelaide)
>
> fydd hyn ddim yn fêl i gyd a gall fod yn anhrefnus. Fe fydd yn her … os yw popeth yn hyfryd a chwrtais, dydy e ddim yn gweithio'n iawn achos dydy bywyd ddim yn hyfryd a chwrtais. Felly, mae fel pe bai rhaid dysgu byw ychydig gyda'r anghysur. Ond hefyd, dylech wybod a diogelu eich ffiniau eich hun. (Adelaide)
>
> Mae yna elfen o hierarchaeth o hyd, ac mae yna rywfaint o'r perfformiadol o hyd. Mae yna rywfaint o feddwl fel grŵp a cheisio ennyn eu hyder i allu datgelu gwirioneddau i bŵer neu i bŵer canfyddedig. Nid mewn modd gwrthwynebus, ond trwy ofyn y cwestiwn yn unig. (Edward)

Mae Graham yn cynnig y dylid cydnabod dau destun trafod wrth geisio creu mannau diogel yn ystafell ddosbarth addysg uwch. Ar un ochr i'r ddadl, mae'r rhai sy'n cytuno â chyd-destunau mannau diogel sydd wedi'u trafod eisoes. Mae'r mannau hyn yn caniatáu i fyfyrwyr fod yn fregus, yn ffaeledig, ac yn rhydd i fod yn nhw eu hunain heb ofn dial neu wawd. Roedd ein cyfranogwyr yn cytuno y dylai'r rhain fod yn hanfodion ar gyfer yr hyn y mae man diogel am ei gyflawni, ond roeddent hefyd yn teimlo y dylai mannau diogel gwirioneddol effeithiol ar gyfer ystafell ddosbarth mewn prifysgol hefyd feithrin gwytnwch myfyriwr i deimlo'n anghyfforddus, ar yr amod nad oedd yr anghysur hwn yn faleisus nac wedi'i dargedu.

> Mae gennym ni i gyd ragfarn ddiarwybod, rydyn ni i gyd yn rhagfarnllyd, rydyn ni'n fodau dynol, rydyn ni'n ffaeledig, ac mae'n ymwneud â derbyn hynny, a bod yn gyfforddus â hynny, sy'n gallu bod yn anodd iawn. (Lara)
>
> Mae rhagfarn ddiarwybod ac effaith hyn ar grebwyll proffesiynol, yn ymarferol … yn golygu ein bod ni'n gogwyddo tuag at bethau, ond mae'n rhaid i ni … rydyn ni'n siarad llawer am … arferion myfyriol. Pan fydda i'n siarad am ofod ar gyfer ymarfer myfyriol fel gofod ar gyfer atgyrchedd ac archwilio pam ydych chi'n gogwyddo tuag at un peth ac i ffwrdd oddi wrth un arall? Pam? Beth yw hynny? … Ac archwilio eich math eich hun o seiliau epistemegol ar gyfer gwneud penderfyniadau. (Reynard)

Daw hyn â ni at ochr arall yr hyn y mae Graham yn ei gynnig fel testun dadl. Os ydym ond yn creu mannau lle mae myfyrwyr yn teimlo'n gwbl gyfforddus bob amser, sef y gwrthwyneb i'r hyn y mae ein cyfranogwyr wedi awgrymu sy'n bwysig ar gyfer hyrwyddo cyfranogiad a datblygiad effeithiol myfyrwyr, yna mae perygl y bydd hyn yn sensro athrawon prifysgol rhag mynegi syniadau a chysyniadau a allai fygwth ymdeimlad unigolyn arall o les a chysur.

Roedd ein cyfranogwyr yn teimlo y dylent, fel athrawon, hwyluso man diogel, trwy feithrin amgylchedd o barch, y naill at y llall, cefnogaeth, ac ymdeimlad o werthfawrogiad, ond hefyd lle gall myfyrwyr gael eu herio i weld anghysur fel cyfle i ddysgu â chymorth sy'n deillio o'r parch cydfuddiannol hwn. Dylai hyn hefyd estyn i'r athrawon a'r cynnwys a ddarperir yn yr ystafell ddosbarth. Er mwyn lleihau'n effeithiol y risg o sensoriaeth academaidd a ddisgrifir gan Graham, dylai'r athrawon a'r myfyrwyr gymryd rhan yn y gwaith o gyd-adeiladu'r mannau diogel hyn a rhaid iddynt fod yn barod ar gyfer yr heriau a fydd yn codi wrth drafod rhagfarnau, moesoldeb a moeseg.

> Mae gennym ni i gyd ragfarn ddiarwybod, rydyn ni i gyd yn rhagfarnllyd, rydyn ni'n fodau dynol, rydyn ni'n ffaeledig, ac mae'n ymwneud â derbyn hynny, a bod yn gyfforddus â hynny, sy'n gallu bod yn anodd iawn. (Lara)
>
> Dwi'n credu bod hyn yn ymwneud ag amser a chydnabod bod y daith honno mewn gwirionedd yn gallu bod yn anhygoel o annifyr. Oherwydd bydd pobl gyda'r bwriadau gorau a'r puraf yn dod i'r brifysgol ac yn credu bod modd bod yn anfeirniadol ac ar ryw bwynt, fe fyddan nhw'n sylweddoli nad yw hynny'n wir ac yn gweld eu bod yn feirniadol, a'u bod wedi Beirniadu, Stereoteipio a Rhagdybio, boed am nodweddion gwarchodedig neu ffactorau eraill. (Adelaide)
>
> Oherwydd os yw pobl yn teimlo eu bod yn cael eu barnu. Os yw pobl yn teimlo'n ddrwg neu'n wedi'u cywilyddio. Os yw pobl yn teimlo'n ddiffygiol, yn aml fe fydd y waliau'n codi, ac fe fydd yna bolareiddio ac agwedd amddiffynnol, a fyddan nhw ddim yn symud ymlaen. Sut ydyn ni'n gweithio gyda hynny? Trwy greu'r amodau sy'n caniatáu i bobl deimlo'n ofnus, yn ansicr, yn ffaeledig, ac yn ddiffygiol – ond yn dal i deimlo eu bod yn cael eu parchu a'u gwerthfawrogi ac yn gyflawn. (Adelaide)

Gall yr anghysur helpu i lywio gwytnwch a gwybodaeth, ar yr amod ei fod yn cael ei wneud gyda thosturi ac uniondeb ac nad yw byth yn fwriadol faleisus. Wedi dweud hynny, pryd bynnag y bydd staff rhaglen-benodol yn cynnal sesiynau ar y pynciau hyn, ceir yn anochel sefyllfaoedd o bŵer canfyddedig a'r potensial ar gyfer mynegiant perfformiadol gan y dysgwyr. Mae'r angen i drafod moesoldeb a moeseg ymhlith academyddion a'r materion sy'n ymwneud â phŵer pan fydd y sgyrsiau hyn yn cael eu hysgogi gan reolwyr yn adlewyrchu'r materion a amlinellir i ddysgwyr. Mae pŵer yn fater heriol y gall fod yn anodd mynd i'r afael ag ef o fewn strwythurau presennol y brifysgol ac mae'n bosibl y bydd angen rhywbeth mwy radical i gefnogi'r arferion hyn tra'n darparu canfyddiad o ddiogelwch a chefnogaeth strwythuredig yn yr ystafell ddosbarth a'r tu allan iddi. Mae Tran (2015) yn trafod y materion sy'n ymwneud ag anghydbwysedd pŵer, ac yn eu disgrifio fel rhai sy'n aml yn amrywio.

Yn ôl Tran, er bod angen rolau wedi'u diffinio'n glir rhwng y darlithwyr a'r myfyrwyr, dylai staff addysg uwch fod yn ymwybodol bod y rolau hyn yn newid ac awgryma fod hyn oherwydd bod gan fyfyrwyr fwy o lais yn yr ystafell ddosbarth. Gallai hyn o bosibl gymhlethu'r rolau o fewn yr ystafell ddosbarth ac arwain at wrthdroi rolau a chymhlethdodau lle mae'r ffiniau proffesiynol sy'n gysylltiedig â bod yn ymarferydd dan hyfforddiant, neu'n aelod o staff, yn arwain at densiynau pellach a all effeithio ar les y naill barti neu'r llall.

Modelu goruchwyliaeth mewn addysg uwch

Un ateb radical i'r materion a amlinellir uchod yw cyflwyno goruchwyliaeth anghlinigol ym maes addysg uwch. Yn eu rolau ymarfer proffesiynol, staff yn cael eu goruchwylio'n glinigol oedd y norm i'n cyfranogwyr a datgelodd rhai iddynt geisio goruchwyliaeth yn breifat i'w cefnogi yn eu rolau o fewn y brifysgol wrth gefnogi dysgwyr gyda'r materion cymhleth sy'n codi ar leoliadau.

> un o'r pethau rwy'n ei bwysleisio'n fawr yn fy addysgu yw pwysigrwydd goruchwyliaeth glinigol wrth gefnogi dyfarniadau ac ymarfer moesegol. (Raynard)
>
> Rydych chi'n gwybod y sylfaen gychwynnol a Lefel 4 ac yn rhedeg drwodd i lefel 6 a thu hwnt. Os gallwch chi roi a darparu fframweithiau i fyfyrwyr, gyda rhywbeth diriaethol i'w gysylltu ag ef, ac yna rhoi enghreifftiau iddynt a chyfle iddynt fynd allan a gwneud hynny yn ymarferol – wedyn mae hynny'n cau'r ddolen, yn tydy? (Lara)

Gall goruchwyliaeth felly greu'r man diogel sy'n angenrheidiol i archwilio'n llawn y materion moesol a moesegol niferus hyn. Nid oeddent o'r farn bod y prifysgolion ar fai am y diffyg goruchwyliaeth ond cafwyd awgrym ganddynt fod cyfle i wella ymarfer i academyddion a modelu'r agwedd bwysig hon ar ymarfer gyda dysgwyr, gan ddarparu cyfleoedd dysgu ynghylch moesoldeb a moeseg yn ogystal ag agwedd allweddol ar eu rolau proffesiynol yn y dyfodol.

> onid yw hynny'n gyfle i fynd ymlaen i sefydlu grŵp goruchwyliaeth gan gymheiriaid … Rwy'n gwybod bod gennym ni grwpiau ymchwil moeseg ac ati, ond mae hynny ar gyfer pethau penodol. A oes cyfle i ddod â phobl ynghyd o fewn staff y brifysgol i sefydlu rhyw fath o grŵp goruchwyliaeth gan gymheiriaid lle gallwn ofyn y cwestiynau mawr hyn a fydd yn llywio ein hymarfer ymhellach, yn union fel y disgwyliwn i fyfyrwyr ei wneud ar y tu allan? (Lara)

Roedd y cyfranogwyr yn teimlo hefyd y byddai hyn yn cael effaith gadarnhaol ar iechyd meddwl staff ac yn darparu lle i drafod heriau na allent eu trafod mewn mannau eraill.

> mae'n rhywbeth rydw i wedi'i gael yn allanol yn breifat oherwydd alla i ddim gweithredu fel ymarferydd pwrpasol … heb y sylfaen foesol, foesegol honno … mae'n ymwneud â'r ffaith fy mod i angen y trosglwyddiad hwnnw o ymwybyddiaeth … yn enwedig pan fo gennym ni fyfyrwyr mewn lleoliadau anodd iawn oherwydd rydych chi'n cael y trawma a'r trawma eilaidd ac yna maen nhw'n dod yn ôl ac maen nhw'n ei drafod ac maen nhw'n ei archwilio a … mae gennych chi'r tîm ac … mae'r tîm yn gefnogol iawn o ran trafod ac ôl-drafod fel tîm, ond pan fydd gennym ni fyfyrwyr sydd allan mewn lleoliad, mae gennym ni'r cysylltiad hwnnw â'r lleoliad o hyd, yn wahanol i gyrsiau eraill nad oes ganddynt leoliadau. (Lara)
>
> erbyn i mi symud ymlaen ac yn fuan ar ôl i mi adael, ceisiodd [y sefydliad] roi'r gorau i gael y sesiynau mentora gan gymheiriaid hyn ac yna roedden nhw'n cwyno oherwydd eu bod mor glwm i'r broses hon o her adeiladol. Fe welon nhw'r gwerth. (Adelaide)

Fodd bynnag, nodwyd rhwystrau posibl ganddynt o ran llwyth gwaith, yn enwedig yn yr hinsawdd addysg uwch bresennol, lle mae'r adnoddau mewn llawer o sefydliadau yn gyfyngedig, ac o ran modelau a allai fod yn briodol ar gyfer y lleoliad hwn.

> [yr her] … eto yw'r amser a'r gallu i fynd â'r syniadau hyn ymlaen. A'r ffaith eich bod chi'n gwybod bod oriau gwaith pobl yn llawn a'r ffaith eich bod chi'n gwybod bod y broses recriwtio wedi'i rhewi. Sut ydych chi'n gwneud hyn yn real a sut ydych chi'n ei symud ymlaen. Mae'r problemau'n hysbys i ni, sut ydyn ni'n datrys y sefyllfa? (Lara)

Felly, awgrymwn, gan fod angen fersiwn o oruchwyliaeth glinigol sy'n addas ar gyfer staff a myfyrwyr o fewn y cyrsiau gradd hyn sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned, dylai ymchwil yn y dyfodol archwilio'r ffurf y gallai goruchwyliaeth o'r fath ei gymryd a'i dichonoldeb o fewn y dirwedd addysg uwch. Mae cam nesaf ein hymchwil yn cynnwys cyd-adeiladu modelau goruchwylio o'r fath gyda chydweithwyr sy'n gweithio ar raglenni perthnasol. Mae cyd-adeiladu yn agwedd bwysig ar adeiladu arferion sy'n hwyluso rhyngweithiadau cymdeithasol ac yn yr achos hwn bydd yn cynnwys creu math penodol o weithgaredd ar y cyd (Jacoby ac Ochs, 1995). Yn y dyfodol, byddwn yn ceisio treialu modelau o'r fath gyda phoblogaethau perthnasol i fesur eu heffeithiolrwydd wrth gefnogi staff a myfyrwyr ar eu teithiau trwy'r iseldiroedd corsiog sy'n ymwneud ag ymddygiad moesegol a moesol.

Mae'r Cyngor Proffesiynau Iechyd a Gofal (HCPC, 2021) yn nodi nad oes un diffiniad cytûn ar gyfer goruchwyliaeth glinigol. Mae'n broses o ddysgu a datblygu proffesiynol lle mae staff yn myfyrio ar eu harfer a'u gwybodaeth eu hunain trwy gefnogaeth gan uwch staff proffesiynol eraill sy'n fwy profiadol yn y maes dan sylw. Mae dwsinau o fodelau goruchwylio (Bernard a Goodyear, 2004) ond nid yw pob un wedi'i ymwreiddio mewn tystiolaeth empirig. Mae sawl adolygiad sydd wedi ceisio distyllu ymchwil i oruchwyliaeth yn y gwahanol broffesiynau gofal i mewn i agweddau sylfaenol ar oruchwyliaeth sydd â chefnogaeth empirig gadarn (gweler Watkins, 2019 am adolygiad o erthyglau adolygu yn y maes hwn). Er bod ein cyfranogwyr wedi awgrymu bod goruchwyliaeth yn llwybr hyfyw ymlaen, mae ymchwil yn awgrymu bod llawer o fodelau goruchwylio yn brin o gefnogaeth empirig (Watkins, 2019). Felly, mae'n bwysig iawn bod unrhyw fodelau goruchwylio a awgrymir o fewn y cyd-destun addysg uwch yn cael eu hymchwilio fel ein bod yn cael model o oruchwyliaeth gyda thystiolaeth empirig.

Cyfyngiadau

Un cyfyngiad pwysig ar y gwaith ymchwil hwn yw bod y cwmpas wedi'i gyfyngu i brifysgolion yn Ne Cymru. Mae angen archwilio ymhellach i weld a yw'r farn hon yn cael ei hadlewyrchu ledled y DU ac mewn mannau eraill yn y byd. Yng Nghymru, mae llywodraeth Cymru (y Senedd) wedi'i datganoli, ac mae gan hyn oblygiadau o ran polisi sy'n ymwneud â'r meysydd y gallai'r ymarferwyr hyn fod wedi gweithio ynddynt ac o ran y cyd-destunau y mae graddedigion yn debygol o fynd iddynt. Mae hyn yn wir pan fo gan bob cenedl yn y DU lefelau gwahanol o gyfrifoldeb datganoledig am bolisïau sy'n ymwneud ag addysg, iechyd a lles cymdeithasol (gweler e.e. NSPCC, 2024) sy'n golygu bod gwahaniaethau mewn arferion ac o ran cymhwyso polisïau ar draws y gwahanol gyd-destunau cenedlaethol.

Dewiswyd ein cyfranogwyr yn benodol o sefydliadau addysg uwch, felly mae hyn yn atal cyffredinoli ein canfyddiadau i gyd-destunau addysgol eraill ac i agweddau eraill ar y proffesiynau hyn, er enghraifft, swyddogion heddlu presennol sy'n gweithio yng Nghymru, neu fathau eraill o sefydliadau addysgol y tu allan i gyd-destunau addysg uwch.

O fewn yr ymchwil hon, rydym wedi trafod rhagfarn ddiarwybod. Ceir dadl bod dyrchafiad lleisiau academaidd, yn aml seicolegwyr, yn nhermau hyfforddiant ar

ragfarn ddiarwybod ynddo'i hun, yn fath o ragfarn (Jackson, 2018). Mae hyn yn rhannol oherwydd y ffocws ar ymchwil academaidd fel tystiolaeth. O ystyried y gall rhagfarnau atal mynediad at addysg uwch i grwpiau difreintiedig, a bod llawer iawn o ymchwil seicolegol yn seiliedig ar fyfyrwyr o fewn y lleoliadau hyn, efallai nad yw lleisiau amrywiol yn cael eu cynnwys mewn ymchwil academaidd (Henrich et al., 2010). Gall grwpiau difreintiedig hefyd fod yn amharod i ymwneud ag ymchwil academaidd, o ystyried y ffyrdd hanesyddol gormesol y cafodd ei defnyddio (Tinsley, 2022). Efallai na fydd lleisiau amrywiol yn cael eu cynnwys wrth adeiladu'r deunyddiau addysgol eu hunain. Mae hyn, yn rhannol, oherwydd mai academyddion sy'n tueddu i adeiladu'r deunyddiau hyn, ac mae gormes systematig hanesyddol wedi atal cynrychiolaeth gyfrannol o grwpiau gorthrymedig mewn lleoliadau addysg uwch (Advance HE, 2022). Er bod y gwaith ymchwil hwn wedi ceisio deall y gwaith o archwilio ac wynebu rhagfarn ddiarwybod, mae wedi methu â mynd i'r afael â'r cyfyngiadau uchod. Fodd bynnag, nid ydym wedi ceisio darparu rhaglen benodol wedi'i chynllunio i oresgyn rhagfarn ddiarwybod, ac nid ydym wedi ceisio disgrifio profiadau grwpiau ymylol yn ein hymchwil. Dylai ymchwil yn y dyfodol ym maes rhagfarn ddiarwybod geisio dyrchafu lleisiau ymylol o fewn eu grwpiau cyfranogwyr a sicrhau bod unigolion o grwpiau ymylol yn cael cymryd rhan ac yn cael eu clywed ar bob cam.

Casgliad

I gloi, mae'r gwaith ymchwil hwn yn dangos y rôl hanfodol y mae addysg uwch yn ei chwarae wrth hyrwyddo addysg foesol ymhlith myfyrwyr sy'n paratoi ar gyfer rolau sy'n dod i gysylltiad uniongyrchol â'r gymuned, fel plismona a gwasanaethau ieuenctid a chymunedol.

Mae canfyddiadau ein hymchwil yn tanlinellu arwyddocâd integreiddio hyfforddiant moesegol i raglenni academaidd mewn sefydliadau addysg uwch, darparu mannau diogel ar gyfer trafod materion moesegol cymhleth, a defnyddio enghreifftiau o'r byd go iawn i baratoi myfyrwyr yn effeithiol trwy gyd-destunoli'r rôl broffesiynol. At hynny, mae'r astudiaeth yn dangos y rhyng-gysylltiad rhwng ontolegau personol a ffiniau proffesiynol, gan bwysleisio'r angen parhaus am fyfyrdod a deialog barhaus mewn lleoliadau addysgol y mae addysg foesol yn yr ystafell ddosbarth yn ei darparu.

Mae goblygiadau ymarferol y gwaith ymchwil hwn yn tynnu sylw at bwysigrwydd prifysgolion wrth ddeall a siapio canfyddiadau parhaus myfyrwyr ac ymarferwyr o hunaniaeth broffesiynol yn unol â ffiniau moesol, moesegol a phroffesiynol. Ar ben hynny, mae'n pwysleisio rôl addysg foesol a moesegol yn y gwaith o rymuso myfyrwyr i herio dylanwadau cymdeithasol normadol wrth ymuno â'r gweithlu. Mae'r angen a nodwyd am fannau diogel i staff a myfyrwyr gymryd rhan mewn trafodaethau moesegol yn tanlinellu pwysigrwydd meithrin amgylchedd dysgu agored a chefnogol i gefnogi ymarferwyr dan hyfforddiant yn effeithiol a'u paratoi ar gyfer rolau yn y dyfodol.

Yn ogystal, mae'r awgrym o ddatblygu model goruchwylio sy'n briodol ar gyfer lleoliadau addysg uwch yn cynnig dull addawol o gefnogi staff a myfyrwyr i lywio heriau moesegol, a chyfleoedd i brifysgolion gefnogi lles staff a myfyrwyr yn fwy effeithiol. Yn gyffredinol, mae'r astudiaeth hon yn cyfrannu at y llenyddiaeth bresennol trwy roi pwyslais ar arwyddocâd hyfforddiant moesol a moesegol mewn ystafelloedd dosbarth addysg uwch a thrwy eiriol dros sefydlu fframweithiau cefnogol i hwyluso datblygiad moesegol ymhlith gweithwyr proffesiynol cymunedol y dyfodol.

Cyfeiriadau

Advance HE. 'Unconscious bias'. Ar gael yn: https://advance-he.ac.uk/guidance/equality-diversity-and-inclusion/employment-and-careers/unconscious-bias (cyrchwyd 31 Mawrth 2024)

Advance HE. (2022). 'Equality in higher education: statistical reports 2022'. Ar gael yn: https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/equality-higher-education-statistical-reports-2022#:~:text=Ethnicity%20Overall%2C%20the%20representation%20of,2020%2F21%20(right) (cyrchwyd 31 Mawrth 2024)

Ashforth, B. E., Harrison, S. H. a Corley, K.G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34, 325–74. DOI: https://doi.org/10.1177/0149206308316059

Bernard, J. M. a Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3ydd argraffiad). Boston, MA: Pearson Education.

Berkowitz, M. W. (2016). 'Navigating the semantic minefield of promoting moral development'. Association for Moral Education. Ar gael yn: https://www.amenetwork.org/oped/2016/2/15/navigating-the-semantic-minefield-of-promoting-moral-development-by-marvin-w-berkowitz

Braun, V. a Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health,* 11(4), 589–97. DOI: https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Braun, V. a Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.

Cheng, J., Wang, W. a Wang, X. (2021). The Moral Education: Literature Review of Its Development from Past to Present. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 615. DOI: 10.2991/assehr.k.211220.389.

College of Policing (2024). 'Code of Ethics'. Ar gael yn: https://www.college.police.uk/ethics/code-of-ethics (cyrchwyd 31 Mawrth 2024)

College of Policing (2014). 'National Decision-Making Model'. Ar gael yn: https://www.college.police.uk/app/national-decision-model/national-decision-model (cyrchwyd 31 Mawrth 2024)

College of Policing (2018). 'Police Education Qualifications Framework'. Ar gael yn: https://assets.college.police.uk/s3fs-public/2021-02/peqf-learning-to-date.pdf (cyrchwyd 31 Mawrth 2024)

Corbo Crehan, A. (2019). Teaching police ethics: analysis of an increasingly complex teaching context. *Police Practice and Research*, 20(3), 300–12. DOI: https://doi.org/10.1080/15614263.2019.1598075

Corsino, L. a Fuller, A. T. (2021). Educating for diversity, equity, and inclusion: A review of commonly used educational approaches. *Journal of Clinical and Translational Science*, 5(1), e169. DOI: https://doi.org/10.1017/cts.2021.834

Feltz, A. a Cova, F. (2014). Moral responsibility and free will: A meta-analysis. *Consciousness and cognition*, 30, 234–46. DOI: https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.08.012

FitzGerald, C., Martin, A., Berner, D. a Hurst, S. (2019). Interventions designed to reduce implicit prejudices and implicit stereotypes in real-world contexts: a systematic review. *BMC Psychology*, 7(1), 1–12. DOI: https://doi.org/10.1186/s40359-019-0299-7

Gibson, S. (2019). Obedience without orders: Expanding social psychology's conception of 'obedience'. *The British Journal of Social Psychology*, 58(1), 241–59. DOI: https://doi.org/10.1111/bjso.12272

Graham, L. P. (2021). 'Safe Spaces' and 'Brave Spaces': The Case for Creating Law School Classrooms That Are Both. *University of Miami Law Review*, 76(1), 84–162.

Greenwald, A. G. a Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295x.102.1.4

Hambrick, K. (2020). A Theory of Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), tt. 322–6. DOI: 10.1080/00131857.2019.1625767.

Hand, M. (2018). *A Theory of Moral Education* (argraffiad cyntaf), 1–78. Routledge.

Henrich, J., Heine, S. a Norenzayan, A. (2010). Most people are not WEIRD. *Nature*, 466, t. 29. DOI: https://doi.org/10.1038/466029a

HESA (2025). 'HE Graduate Outcomes Data, 2022/23'. Ar gael yn: https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/student-numbers (cyrchwyd 23 Rhagfyr 2025).

Holroyd, J., Scaife, R. a Stafford, T. (2017). What is implicit bias? *Philosophy Compass*, 12/10, e12437. DOI: https://doi.org/10.1111/phc3.12437

Jackson, J. L. (2018). The Non-Performativity of Implicit Bias Training. *The Radical Teacher*, 112, 46–54. DOI: https://doi.org/10.5195/rt.2018.497

Jacoby, S. ac Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171–83. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1

Kahneman, D. (2012). *Thinking, Fast and Slow*, 13–14. London: Penguin.

Kiener, M. (2024). Strict moral answerability. *Ethics,* 134(3), 360–86. DOI: https://doi.org/10.1086/728635

King, P. M. a Mayhew, M. J. (2002). Moral Judgement Development in Higher Education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of moral education*, 31(3), 247–70. DOI: 10.1080/0305724022000008106.

Korteling, J. E., Paradies, G. L. a Sassen-van Meer, J. P. (2023). Cognitive bias and how to improve sustainable decision making. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–14. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129835

Kreber, C. (2013). The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching. *Teaching and learning inquiry*, 1(1), 5–18. DOI :10.2979/teachlearninqu.1.1.5

Krettenauer, T. (2022). Development of moral identity: From the age of responsibility to adult maturity. *Developmental Review*, 65, 101036. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101036

Kristjánsson, K. (2025). Recent developments in the field of moral education-and some prompts for authors, old and new. *Journal of moral education*, 54(4), 519–25. DOI 10.1080/03057240.2025.2577606

Lai, C. K., Hoffman, K. M. a Nosek, B. A. (2013). Reducing implicit prejudice. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(5), 315–30. DOI: https://doi.org/10.1111/spc3.12023

Lai, C. K. Lisnek, J. A. (2023). The impact of implicit-bias-oriented diversity training on police officers' beliefs, motivations, and actions. *Psychological Science*, 34(4), 424–34. DOI: https://doi.org/10.1177/09567976221150617

Lewin, D. (2014). What's the use of ethical philosophy? The role of ethical theory in special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 536–47. DOI: https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933549

Lopez, J (2020). 'Unconscious Bias Training'. Hornchurch and Upminster: UK Parliament. Ar gael yn: https://questions-statements.parliament.uk/written-statements/detail/2020-12-15/hcws652 (cyrchwyd 31 Mawrth 2024).

Malterud, K., Siersma, V. D. a Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–60. DOI: https://doi.org/10.1177/1049732315617444

Metropolitan Police (2023). 'Unconscious bias training: Met March 2022–March 2023'. Ar gael ynt: https://www.met.police.uk/foi-ai/metropolitan-police/disclosure-2023/april-2023/unconscious-bias-training-met-march2022-march2023/#:~:text=In%20the%20first%20two%20weeks,of%20academic%20and%20practical%20training.%22 (cyrchwyd 31 Mawrth 2024).

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371. DOI: https://doi.org/10.1037/h0040525

Miller, H. a Rayner, C. (2012). The Form and Function of 'Bullying' Behaviors in a Strong Occupational Culture: Bullying in a U.K. Police Service. *Group & Organization Management*, 37(3), 347–75. DOI: https://doi.org/10.1177/1059601112449476

Morse, J. (2000). Determining Sample Size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 1–3. DOI: https://doi.org/10.1177/104973200129118183

NSPCC. 'Child protection system'. Ar gael yn: https://learning.nspcc.org.uk/child-protection-system/ (cyrchwyd 31 Mawrth 2024).

Noon, M. (2018). Pointless diversity training: Unconscious bias, new racism and agency. *Work, Employment and Society*, 32(1), 198–209. DOI: https://doi.org/10.1177/0950017017719841

Owens, C. a Finn, W. (2018). Body-Worn Video through the Lens of a Cluster Randomized Controlled Trial in London: Implications for Future Research. *Policing: a journal of policy and practice*, 12(1), 77–82. DOI: https://doi.org/10.1093/police/pax014

Pratt, M. G., Rockmann, K. W. a Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–62. DOI: https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786060

Roberts, L. M., Dutton, J. E., Spreitzer, G. M., Heaphy, E. D. a Quinn, R. E. (2005). Composing the reflected best self-portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30, 712–36. DOI: https://doi.org/10.5465/amr.2005.18378874

Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Senedd Cymru (2021). 'Training: request for information'. Cardiff: Governance and Assurance. Ar gael yn: https://senedd.wales/media/huhcxh34/foi-1061-e.pdf (cyrchwyd 31 Mawrth 2024).

Siebert, D. C. a Siebert, C. F. (2005). The caregiver role identity scale: A validation study. *Research on Social Work Practice*, 15, 204–12. DOI: https://doi.org/10.1177/1049731504272779

Smith, J. A., Flowers, P. a Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method, and research* (2il argraffiad). Los Angeles: SAGE.

Suveren, Y. (2022). Unconscious bias: Definition and significance. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, 14/3, 414–26. DOI: https://doi.org/10.18863/pgy.1026607

Talbert, M. (2022). 'Attributionist theories of moral responsibility', yn D. K. Nelkin. a D. Pereboom (gols), *The Oxford Handbook of Moral Responsibility*. Oxford University Press, tt. 53–70. DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190679309.013.7

Tinsley, M. (2022). Whiteness is an invented concept that has been used as a tool of oppression. *The Conversation*. Ar gael yn: https://theconversation.com/whiteness-is-an-invented-concept-that-has-been-used-as-a-tool-of-oppression-183387 (cyrchwyd 02 Mawrth 2026).

Tran, D. (2015). A consideration of fluctuating power dynamics in the UK higher education classroom. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 23(1), 1–6. DOI: https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v23i01/48638

Trede, F., Macklin, R. a Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)*, 37(3), 365–84. DOI: 10.1080/03075079.2010.521237

van der Rijst, R., Baggen, Y. a Sjoer, E. (2019). University teachers' learning paths during technological innovation in education. *The international journal for academic development*, 24(1), 7–20. DOI: 10.1080/1360144X.2018.1500916

Watkins, C. E. (2029). What do clinical supervision research reviews tell us? Surveying the last 25 years. *Counselling and Psychotherapy Research*, 20, 188–206. DOI: https://doi.org/10.1002/capr.12287

Whitchurch, C. (2018). 'Being a Higher Education Professional Today: Working in a Third Space', yn Bossu, C. a Brown, N. (gols), *Professional and Support Staff in Higher Education*. Singapore: Springer Singapore, 11–21. DOI: 10.1007/978-981-10-6858-4_31.

Woolf, K., Rich, A., Viney, R., Rigby, M., Needleman, S. a Griffin, A. (2016). 'Fair training pathways for all: understanding experiences of progression'. London: General Medical Council. Ar gael yn: https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/6/12/e013897/DC3/embed/inline-supplementary-material-3.pdf?download=true (cyrchwyd 31 Mawrth 2024).

Wong, M.-Y. (2020). University students' perceptions of learning of moral education: A response to lifelong moral education in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 654–71. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1852201.

Y Cyngor Proffesiynau Iechyd a Gofal (2021). 'What is supervision?'. Ar gael yn: https://www.hcpc-uk.org/standards/meeting-our-standards/supervision-leadership-and-culture/supervision/what-is-supervision/ (cyrchwyd 31 Mawrth 2024)

Y Cyngor Proffesiynau Iechyd a Gofal (2023). 'Equality, diversity and inclusion: Updated standards of proficiency: themes of the key changes'. Ar gael yn: https://www.hcpc-uk.org/globalassets/standards/standards-of-proficiency/updated-standards-themes/fact-sheets/equality-diversity-and-inclusion.pdf (cyrchwyd 02 Chwefror 2026).