# Materion Mentora: Safbwyntiau'r Gorffennol, y Presennol a'r Dyfodol ar fentora mewn Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru

Russell Grigg, Prifysgol Abertawe

CRYNODEB

Mae mentora yn elfen graidd o Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA). Mae'n llywio hunaniaeth broffesiynol, hyder, a pharodrwydd ar gyfer y dosbarth ymhlith athrawon cychwynnol. Yng Nghymru ac mewn mannau eraill, mae pryderon hirsefydlog am ansawdd mentora. Wrth lunio'r papur hwn, rydym yn ystyried elfennau o'r gorffennol y gellir eu defnyddio, ac mae'r papur yn archwilio pam mae mentora yn heriol a beth y gellir ei ddysgu o'r gorffennol. Mae'r astudiaeth yn defnyddio dadansoddiad dogfennol o adroddiadau arolygu a dogfennau polisi. Mae'r dadansoddiad yn datgelu, er bod y berthynas rhwng sefydliadau addysg uwch ac ysgolion wedi bod yn gadarnhaol ar y cyfan dros amser, nid ydynt wedi bod yn ddigonol er mwyn sicrhau ansawdd mentora effeithiol parhaus ar draws partneriaethau AGA. Yn hytrach, mae ffactorau cenedlaethol, rhanbarthol, ysgol ac unigol yn aml wedi cyfuno i rwystro cynnydd a chyfrannu at brofiadau anwastad i athrawon dan hyfforddiant. Mae'r papur yn nodi themâu parhaol ac yn cloi gydag argymhellion i wella statws proffesiynol, tegwch a chydlyniad mentora yng Nghymru. Mae'n tynnu sylw at yr angen am ddull cenedlaethol cydgysylltiedig i alinio polisi, partneriaethau ac amodau mewn ysgolion i gryfhau mentora ar draws y sector.

**Geiriau allweddol:** mentora, addysg gychwynnol athrawon (AGA), arolygiad, estyn, gorffennol y gellir ei ddefnyddio

*https://doi.org/10.16922/wje.764cym*

## Cyflwyniad

Ers ei wreiddiau hynafol, mae mentora wedi cael ei ddeall fel perthynas lle mae ymarferydd mwy profiadol yn cefnogi datblygiad cydweithiwr llai abl (Eby et al., 2007). Mae Llywodraeth Cymru (2014) yn diffinio mentora fel proses strwythuredig a pharhaus sy'n cefnogi dysgu proffesiynol ar draws cyfnodau pontio allweddol mewn gyrfa, gan gynnwys mynediad at addysgu. Yng Nghymru, mae partneriaethau Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA) fel arfer yn cysyniadoli mentora fel proses ddeialogaidd a myfyriol (Griffiths et al.,2020; Jones et al., 2021; Grigg et al., 2024). Gwelir enghreifftiau o hyn mewn dulliau megis myfyrio ar y cyd (Estyn, 2025a) a mentora addysgol, sy'n pwysleisio cyd-ymholi a meithrin gwybodaeth ar y cyd (Langdon a Ward, 2014; Estyn, 2025b).

Cydnabyddir mentora effeithiol yn eang fel elfen ganolog i ddatblygiad athrawon dan hyfforddiant, gan lywio hunaniaeth, hyder, a pharodrwydd ar gyfer yr ystafell ddosbarth (Menter et al., 2010). Fel y nododd un athro dan hyfforddiant, gall mentoriaid olygu'r gwahaniaeth rhwng llwyddiant a methiant eu profiad (Pwyllgor Addysg Tŷ'r Cyffredin, 2012: 81). Mae mentora yn sicrhau manteision i fentoriaid hefyd, gan gynnwys datblygu sgiliau arweinyddiaeth, dyfnhau gwybodaeth broffesiynol, ac annog myfyrio ar eu hymarfer eu hunain (Schatz Oppenheimer a Goldenberg, 2024). Ar lefel ehangach, mae mentora yn cefnogi ysgolion fel sefydliadau sy'n dysgu ac mae ganddo oblygiadau pwysig ar draws y system gyfan, gan gynnwys ar gyfer cadw athrawon (OECD, 2025; Senedd Cymru, Y Pwyllgor Plant, Pobl Ifanc ac Addysg, 2026).

Gyda'r cefndir hwn, mae mentora wedi dod yn nodwedd gynyddol bwysig o ddiwygio AGA yng Nghymru dros y degawd diwethaf ac wedi dod yn sail i fodel 'partneriaethau newydd' sy'n rhagweld prifysgolion ac ysgolion yn cydweithio'n agosach nag o'r blaen (Tabberer, 2013; Furlong, 2020). Mae meini prawf achredu AGA diwygiedig yn gosod llawer mwy o bwyslais ar fentora na gofynion cynharach (Llywodraeth Cymru, 2017; Llywodraeth Cymru, 2023). Disgwylir i bartneriaethau sicrhau proses ofalus o ddewis, hyfforddi a datblygu mentoriaid, gydag ysgolion arweiniol yn ymgymryd â chyfrifoldebau monitro er mwyn sicrhau bod athrawon dan hyfforddiant yn cael adborth rheolaidd, a chyfleoedd i arsylwi a chynllunio'n gydweithredol. Disgwylir i fentoriaid gael digon o amser a gofod i gyflawni eu rôl. Yn sail i hyn mae'r rhagdybiaeth y bydd cryfhau arferion mentora yn gwella ansawdd a chysondeb profiadau dysgu a lles athrawon dan hyfforddiant.

Er gwaethaf bwriadau da diwygiadau'r AGA ac mai eu nod oedd sicrhau partneriaeth fwy clos rhwng prifysgolion ac ysgolion, erys amrywioldeb yn ansawdd y mentora, amwyster y rôl, a phrofiadau anghyson i athrawon dan hyfforddiant (Estyn, 2018; 2026). Nid yw'r heriau hyn yn newydd; mae eu parhad yn awgrymu nad yw'r diwygiadau presennol wedi llwyddo hyd yma i fynd i'r afael â'r amodau sylfaenol sy'n llywio ymarfer mentora. Mae hyn, yn ei dro, yn dangos yr angen i edrych y tu hwnt i'r polisi presennol ac ystyried sut y mae materion o'r fath wedi datblygu dros amser.

Yn unol â hynny, mae'r papur hwn yn defnyddio cysyniad Brooks (1918) o orffennol y gellir ei ddefnyddio, sy'n trin hanes fel adnodd detholus ar gyfer dehongli pryderon y presennol. Mae ysgolheictod ers hynny yn cydnabod y perygl o ddefnyddio'r gorffennol i gyfiawnhau safbwyntiau gwleidyddol neu ddiwylliannol cyfredol yn hytrach na'i fod yn cael ei astudio ar ei delerau ei hun (Hansot a Tyack, 1982; McCulloch, 2011; Beckett a Nuttall, 2017). Mae deall cyd-destun y cyfnod, cwestiynu rhagdybiaethau a chymharu ffynonellau yn allweddol er mwyn lliniaru'r perygl o bresenoliaeth.

## Methodoleg

Mae'r astudiaeth hon yn mabwysiadu dull dehongliadol, gan ddefnyddio dadansoddiad hanesyddol i archwilio newid a pharhad mewn mentora yn y maes AGA yng Nghymru. Mae'r dadansoddiad yn trin ffynonellau hanesyddol fel modd o ddehongli materion cyfoes, gan ganolbwyntio ar themâu, patrymau a thensiynau ailadroddus yn hytrach nag ail-lunio disgrifiad gwrthrychol o ymarfer y gorffennol. Er mwyn lleihau risgiau anacroniaeth, delfrydiad, a chymhariaeth arwynebol, dadansoddir ffynonellau mewn perthynas â'u cyd-destunau polisi a hanesyddol gwreiddiol (Gardner, 1993).

Mae'r astudiaeth yn seiliedig yn bennaf ar ddadansoddiad dogfennol o adroddiadau arolygu a chyhoeddiadau swyddogol eraill a luniwyd gan arolygiaeth a llywodraeth Cymru. Dewiswyd y ffynonellau hyn oherwydd eu bod yn darparu safbwyntiau awdurdodol, ar lefel systemau ar bolisi ac ymarfer dros amser, gan alluogi dadansoddiad hydredol o ddatblygiadau ym maes mentora. Nodwyd dogfennau trwy fynd ati yn y lle cyntaf i gwmpasu'r deunyddiau sydd ar gael ac yna eu dewis yn seiliedig ar eu perthnasedd i fentora ym maes AGA, eu harwyddocâd o

fewn cylchoedd polisi ac arolygu, a'u hygrededd fel disgrifiadau cyhoeddus, sy'n seiliedig ar dystiolaeth (Bloor a Wood, 2006).

Adolygwyd mathau eraill o dystiolaeth ond ni chawsant eu cynnwys lle nad oeddent yn cynnig mewnwelediad hydredol neu fewnwelediad system gyfan cymaradwy. Er enghraifft, cafodd astudiaethau achos a chofnodion partneriaeth ysgolion unigol, megis llawlyfrau, eu hepgor lle'r oedd eu ffocws yn lleol neu'n ysbeidiol. Yn yr un modd, ni chafodd llenyddiaeth ryngwladol nad oedd yn gysylltiedig â chyd-destun polisi Cymru ei blaenoriaethu. Mae'r penderfyniadau hyn yn adlewyrchu ffocws yr astudiaeth ar olrhain patrymau a pharhad cenedlaethol ar lefel systemau dros amser, yn hytrach na chasglu amrywiadau ar lefel lleoliadau unigol neu adrodd negeseuon byd-eang.

Dadansoddwyd dogfennau gan ddefnyddio dull thematig iterus. Roedd hyn yn cyfuno codio diddwythol wedi'i lywio gan ffocws cysyniadol yr astudiaeth ar arferion mentora, amodau sefydliadol, a fframweithiau polisi, gan nodi'n anwythol themâu ailadroddus ar draws y ffynonellau. Roedd gwaith dadansoddi yn cynnwys darllen agos dro ar ôl tro, cymharu ar draws cyfnodau amser, a datblygu categorïau thematig i gofnodi parhad a newid. Rhoddwyd sylw i sut yroedd mentora yn cael ei ddisgrifio, ei werthuso a'i leoli yn y naratifau polisi ehangach.

Rhaid rhoi sylw i gyd-destun awduraeth, cynulleidfa a chynhyrchu (McCulloch a Richardson, 2000) mewn dadansoddiadau dogfennol. Mae adroddiadau arolygu yn adlewyrchu confensiynau esblygol o dystiolaeth ac iaith. Er enghraifft, mae termau fel 'mae'r rhan fwyaf o fentoriaid...' yn cyfateb mewn canllawiau mwy diweddar (Estyn, 2025d) i drothwyon meintiol diffiniedig (h.y. 90 y cant) ond fe'i defnyddiwyd yn fwy rhydd mewn cyfnodau cynharach. Felly, caiff cymariaethau uniongyrchol eu trin yn ofalus. Yn hytrach na thrin canfyddiadau fel elfennau cyfwerth dros amser, mae'r dadansoddiad yn canolbwyntio ar nodi patrymau ehangach, newidiadau, ac elfennau parhaus.

Mae adroddiadau arolygu a dogfennau polisi hefyd wedi bod yn destun beirniadaeth, yn enwedig mewn perthynas â methodoleg, fframio, a'u cynrychiolaeth o ymarfer (Evans, 2023; Bradbury et al., 2024). Er y cydnabyddir cyfyngiadau o'r fath, mae'r cyfryw ffynonellau yn parhau i fod yn ddylanwadol yn system addysg Cymru, gyda'r arolygiaeth yn cael ei pharchu yn gyffredinol am ei hannibyniaeth (Donaldson, 2018; Keane, 2022). Fel ffurfiau o 'lenyddiaeth lwyd', mae'r dogfennau hyn yn rhoi mewnwelediad i flaenoriaethau polisi, disgyrsiau dominyddol, a gwerthusiadau ar lefel systemau dros amser, gan adlewyrchu'r rhagdybiaethau a'r

cyfyngiadau a oedd yn bodoli pan gawsant eu cynhyrchu. Er mwyn mynd i'r afael â'r cyfyngiadau hyn, mae ffynonellau'n cael eu darllen yn feirniadol fel testunau wedi'u lluniadu yn hytrach nag fel disgrifiadau niwtral. Ystyrir tystiolaeth mewn perthynas â'i phwrpas, ei chynulleidfa, a'i rhagdybiaethau sylfaenol, a chaiff ei thriongli â deunyddiau polisi ac archifol ehangach i gefnogi dehongli. Mae'r dull hwn yn golygu y gellir cymharu patrymau a nodwyd mewn tystiolaeth arolygu â datblygiadau polisi ehangach a chyd-destun hanesyddol.

Mae'r astudiaeth yn mabwysiadu dull bricolage hefyd (Robb, 2020), gan integreiddio dadansoddiadau dogfennol, dehongliadau hanesyddol, a mewnwelediad ymarferwyr. O fewn y fframwaith hwn, mae profiad proffesiynol yr ymchwilydd yn adnodd deongliadol ychwanegol, ac mae'n defnyddio cyfranogiad helaeth ym maes addysg ac arolygu athrawon yng Nghymru i ddarparu dealltwriaeth gyd-destunol o bolisi ac ymarfer. Cydnabyddir y safle hwn fel cryfder a ffynhonnell bosibl o duedd. Os yw ymchwilydd yn gyfarwydd â fframweithiau polisi a buddsoddiad proffesiynol wrth fentora, gall hynny lywio'r ffordd y mae tystiolaeth yn cael ei dehongli a'r pwys a roddir i'r dystiolaeth honno. Er mwyn mynd i'r afael â hyn, mae'r dadansoddiad yn benodol atgyrchol. Mae dehongliadau yn seiliedig ar dystiolaeth ddogfennol ac archifol, gyda phrofiad proffesiynol yn cael ei ddefnyddio i lywio cwestiynau a dyfnhau'r dadansoddiad yn hytrach nag i bennu casgliadau. Caiff pellter dadansoddol ei gynnal trwy wneud cymariaethau ar draws ffynonellau a thrwy roi sylw parhaus i'r ffordd y gall rhagdybiaethau blaenorol ddylanwadu ar waith dehongli. Trwy wneud hyn, caiff safle'r ymchwilydd ei gydnabod a'i reoli fel rhan o'r broses ymchwil, gan gyfrannu at hygrededd a dibynadwyedd yr astudiaeth.

## Trosolwg Hanesyddol

Mae gan AGA yng Nghymru hanesyddiaeth gyfyngedig (Grigg ac Egan, 2021). Mae'n tueddu i ddefnyddio disgrifiadau hen ffasiwn, sy'n adlewyrchu'r sefyllfa yn Lloegr (e.e. Dent, 1977), neu hanes sefydliadol cul (Evans, 1992; Grigg, 1998; Ellis, 2014). Er nad oes prinder deunydd ffynhonnell ar gyfer astudiaeth o AGA (Crook, 2012), mae angen ei synthesis cyffredinol ei hun ar y stori am y ffordd y cafodd athrawon eu hyfforddi a'u haddysgu yng Nghymru. Mae ffocws y papur hwn yn mynd i'r afael â bwlch penodol yn ein gwybodaeth am sut yr esblygodd arferion mentora AGA.

Er i'r term 'mentora' ddod yn gyffredin yn y 1990au, mae arferion megis modelu, arsylwi a rhoi adborth i fyfyrwyr yn dyddio'n ôl i'r 1840au a'r 1850au, pan agorwyd y colegau hyfforddi athrawon cyntaf yng Nghymru, a hynny yng Nghaerfyrddin, Caernarfon a Bangor. Roedd eu hysgolion ymarfer neu 'fodel' yn rhoi cyfleoedd i fyfyrwyr arsylwi, addysgu a thrafod yn feirniadol o dan arweiniad Dull Meistri (ac yn ddiweddarach Meistresi) y coleg. Cafodd y mentoriaid-hyfforddwyr hyn ddylanwad sylweddol, gan gynnwys cyfrannu at ddatblygiad addysg fel disgyblaeth, megis yn hanes Henry Holman a Foster Watson ym Mhrifysgol Aberystwyth (Thomas et al., 2020). Roedd gan y gwersi 'Trafod yn Feirniadol' ('Crit') gyfyngiadau, gan gynnwys methiant i amlygu myfyrwyr i amrywiaeth eang o gyd-destunau ac arddulliau addysgu (Robinson, 2004). Serch hynny, roeddent yn ymgais glir i gysylltu theori ac ymarfer, law yn llaw â meithrin y weithred o feddwl yn fyfyriol hefyd – agweddau allweddol ar fentora modern.

Gellir olrhain gwreiddiau mentora mewn ysgolion i gynllun disgyblion-athrawon 1846 lle'r oedd penaethiaid ysgolion elfennol yn cael eu talu i addysgu plant 13–18 oed mewn sgiliau sylfaenol a rheoli'r ystafell ddosbarth (Robinson, 2004). Roeddent yn darparu hyfforddiant personol dyddiol cyn neu ar ôl ysgol i baratoi athrawon dan hyfforddiant ar gyfer arholiad blynyddol dan law'r arolygwyr. Yna dyfarnwyd ysgoloriaethau i'r ymgeiswyr gorau i gwblhau cwrs dwy flynedd mewn coleg hyfforddi athrawon er y gallai'r rhai nad oeddent yn mynychu gael eu cyflogi fel athrawon cynorthwyol. O'r 1870au, sefydlwyd canolfannau er mwyn gwella'r ffordd yr oedd disgyblion-athrawon yn cael eu paratoi ar gyfer y coleg ac i ddarparu gwell cydbwysedd rhwng theori ac ymarfer. Athrawon dan hyfforddiant yn rhannu eu hamser rhwng addysgu yn yr ystafell ddosbarth mewn ysgol ac astudiaeth ffurfiol yn y canolfannau, dan arweiniad y penaethiaid mwyaf galluog. Erbyn 1900, roedd tua hanner y boblogaeth disgyblion-athrawon yn mynychu'r canolfannau hyn ac roedd y cynllun yn hyrwyddo cyfleoedd am ddyrchafiad, yn enwedig i ferched (Bwrdd Addysg, 1907).

Fodd bynnag, nid oedd ymagwedd safonedig tuag at y prentisiaethau mewn swydd hyn, gan olygu bod anghysondebau mewn hyfforddiant yn anochel (Robinson, 2006). Mae hunangofiannau yn awgrymu bod profiadau disgyblion-athrawon yn dibynnu'n fawr ar arddulliau a phersonoliaethau athrawon unigol. Roedd rhai athrawon yn darparu cefnogaeth emosiynol ac ymarferol bwysig, gan gymryd eu rôl feithrin o ddifrif, gydag eraill yn camfanteisio ar eu disgyblion ifanc (Jones, 1943; Llewelyn, 1943). Gellir deall yr amrywioldeb hwn fel amlygiad cynnar o nodwedd

strwythurol mentora sy'n codi ei phen o hyd: dibyniaeth mentora ar allu unigol yn absenoldeb fframweithiau cyffredin neu safonau proffesiynol.

Yn ystod canol yr ugeinfed ganrif, er gwaethaf galwadau polisi cynyddol am fwy o gyfranogiad gan yr ysgolion ym maes hyfforddiant athrawon (Crowther, 1959; Newsom, 1963; Gittins, 1967), parhaodd mentora yn gyfrifoldeb i'r colegau hyfforddi. Roedd adroddiadau tiwtoriaid yn canolbwyntio ar baratoi ar gyfer gwersi, y model iaith, a 'phŵer addysgu', a oedd yn disgrifio eu sgiliau addysgu a rheoli'r ystafell ddosbarth. Roedd yr adroddiadau hyn yn uniongyrchol eu harddull ac yn mynegi pryderon addysgegol parhaus: megis hyrwyddo sgiliau meddwl disgyblion, osgoi siarad gormodol gan athrawon, a'r angen am fodelu clir (Evans, 1992). O safbwynt 'gorffennol y gellir ei ddefnyddio', mae'r cofnodion hyn yn datgelu tebygrwydd trawiadol â dadleuon ein hoes, gan awgrymu nad yw'r heriau presennol ym maes mentora yn sgil-gynhyrchion diwygiadau diweddar yn unig ond yn hytrach eu bod wedi'u gwreiddio mewn tensiynau hirsefydlog am gyfrifoldeb, ymarfer a phwrpas addysgegol.

Gwnaeth yr arfer o greu llwybrau hyfforddi newydd ar gyfer athrawon uwchradd mewn colegau hyfforddi dydd o dan nawdd Prifysgol ffederal Cymru (a sefydlwyd ym 1893) roi diwedd ar fonopoli'r colegau preswyl hŷn ac ysgogwyd arloesi mewn 'ymarfer addysgu'. Er enghraifft, yn y 1890au, roedd myfyrwyr Aberystwyth yn dilyn 'System Ddeuol' lle'r oedd parau yn cymryd cyfrifoldeb am addysgu'r un dosbarth. Tra bod un yn dysgu, roedd y llall yn cofnodi arsylwadau a beirniadaeth cyn newid rolau, gyda disgwyl i fyfyrwyr fyfyrio'n systematig ar y nodiadau hyn (Evans, 1992). O safbwynt dehongliadol, roedd y model hwn yn fath cynnar o fentora strwythuredig gan gymheiriaid, a oedd yn gweld gwerth mewn adborth, dwyochredd a deialog fyfyriol. Yn yr un modd, mae'r defnydd o 'wersi arddangos' yn yr ysgol, lle mae myfyrwyr yn arsylwi ar dechnegau modelu athrawon arbenigol (Robinson, 2006), yn cael eu hadleisio gan ffurfiau addysgiadol diweddarach o fentora.

Creodd y broses o ehangu addysg uwchradd yn dilyn Deddf Addysg Ganolradd Cymru (1898) lwybrau newydd i addysgu. O 1907, roedd awdurdodau addysg lleol yn cefnogi darpar athrawon trwy fwrsariaethau, gan gyfuno addysg barhaus â chyfnodau o brofiad ymarferol mewn ysgolion elfennol. Fodd bynnag, mae adroddiadau gan athrawon dan hyfforddiant yn tynnu sylw at thema gyfarwydd o amrywiaeth sylweddol mewn ymarfer (Jones, 1924). Tra bod rhai myfyrwyr wedi ymgymryd â dyletswyddau addysgu helaeth, roedd eraill yn ymhél â thasgau

gweinyddol. Mae amrywioldeb o'r fath yn dangos absenoldeb canllawiau cydlynol ar gyfer lleoliadau, gyda chefnogaeth yn dibynnu ar amodau lleol yn hytrach na disgwyliadau cyffredin. Yn hyn o beth, daw anghysondeb yn ansawdd a natur mentora i'r amlwg yn gynnar fel nodwedd strwythurol o AGA yn hytrach nag fel anomaledd.

Yn ystod y blynyddoedd rhwng y ddau ryfel byd, roedd disgwrs swyddogol yn adlewyrchu newid graddol yn y cyfrifoldeb am 'oruchwylio' athrawon dan hyfforddiant yn ystod eu lleoliadau. Yn ôl y Bwrdd Addysg (1925: 83) roedd staff ysgol yn gyd-gyfrifol am hyfforddi athrawon dan hyfforddiant ac yn ddiweddarach cymeradwyodd benodi unigolion i oruchwylio a chefnogi athrawon newydd (Bwrdd Addysg, 1931). Er bod hyn yn awgrymu symudiad tuag at fentora mewn ysgolion, roedd diffyg canllawiau penodol ar rolau, arferion neu safonau yn golygu bod mentora yn parhau i gael ei gysyniadu'n wan a'i weithredu'n anwastad. Mae hyn yn adlewyrchu tensiwn ehangach a pharhaus rhwng dyhead polisi ac ymarfer, gan awgrymu nad damwain hanesyddol yn unig yw amwyster yn rôl y mentor ond amod strwythurol parhaus. Mae dylanwad dirywiol meistri a meistresi'r dull yn y coleg yn pwysleisio'r amwyster hwn ymhellach, gan adael bwlch rhwng dyhead polisi ac ymarfer.

Roedd yr heriau ymarferol o drefnu lleoliadau ysgol yn llywio darpariaeth fentora ymhellach. Yn Aberystwyth, nododd Chapple (1933) fod cydlynu a goruchwylio lleoliadau yn anhawster parhaus, a oedd yn cael ei waethygu gan wasgariad daearyddol. Roedd myfyrwyr a leolwyd gryn bellter i ffwrdd yn aml ymhell o gyrraedd cymorth y coleg, tra bod tiwtoriaid yn wynebu gofynion teithio sylweddol. Cyfyngodd y cyfyngiadau strwythurol hyn ar gyfleoedd ar gyfer rhyngweithiadau mentora parhaus o ansawdd uchel gan atgyfnerthu amrywioldeb ym mhrofiadau'r myfyrwyr. Gwelwyd materion tebyg ddegawdau yn ddiweddarach (DES, 1972) ac roeddent yn ffactor yn nirywiad darpariaeth AGA yn Aberystwyth (Estyn, 2023b), gan awgrymu tensiwn strwythurol rheolaidd rhwng delfryd y polisi o fentora cyson o ansawdd uchel a realiti cyflawni hynny. Ar draws y trywydd hanesyddol hwn, nid yw mentora yn ymddangos fel system sydd wedi'i mynegi'n llawn, ond fel ymarfer amodol – sy'n ymddangos mewn gwahanol ffurfiau, sy'n cael ei wireddu'n anwastad, ac sy'n cael ei lywio gan gyfyngiadau sefydliadol a chyd-destunol parhaus.

Yn y cyd-destun hanesyddol hwn, dechreuodd galwadau am fwy o strwythur ac am gydnabyddiaeth ar gyfer goruchwyliaeth yn yr ysgol ddod i'r amlwg yn fwy penodol ym maes polisi. Daeth gwerth y broses o neilltuo athro ymroddedig i oruchwylio athrawon dan hyfforddiant i'r amlwg yng nghyhoeddiad Adroddiad

McNair (Bwrdd Addysg, 1944). Roedd yr Adroddiad yn cydnabod bod ymarfer addysgu yn yr ysgol, i athrawon, yn rhy fyr, yn ddryslyd ei nod, ac ychydig yn artiffisial a'i fod yn y bôn yn taflu tasg ychwanegol atynt heb unrhyw gydnabyddiaeth arbennig (Bwrdd Addysg, 1944, 77). Er mwyn mynd i'r afael â hyn, roedd Pwyllgor McNair yn rhagweld y byddai athrawon dan hyfforddiant yn ymgymryd â dau fath o ymarfer addysgu yn yr ysgol: hyfforddiant ymarferol mewn ysgolion yn cwmpasu 12 wythnos ar wahanol adegau fel rhan o gwrs tair blynedd, lle gallent weld tystiolaeth o sut yr oedd damcaniaethau o'r coleg yn cael eu gweithredu gyda chyfleoedd ar gyfer arsylwi a mân ymchwiliadau; a blociau o ymarfer addysgu parhaus a pharhaol yn para tymor mewn cwrs tair blynedd, fel y gallai myfyrwyr brofi sut beth oedd bod yn aelod o staff. Yn achos yr olaf, argymhellodd Pwyllgor McNair fod ymarferwyr rhagorol yn cael eu talu am ymgymryd â'r cyfrifoldeb goruchwylio, ac y dylid ei ystyried fel rhan bendant ac nid achlysurol ac anffurfiol yn unig o hyfforddiant eu holynwyr (Bwrdd Addysg, 1944, 81).

Roedd Pwyllgor McNair yn benderfynol o ddod ag ysgolion a sefydliadau hyfforddi yn nes at ei gilydd ac yn rhagweld y byddai ei gynlluniau yn dileu rhywfaint o'r amheuaeth ynglŷn â dulliau colegau, a oedd yn ddi-os yn bodoli mewn rhai o'r ysgolion (Bwrdd Addysg, 1944: 80). Fodd bynnag, roedd cyfyngiadau economaidd y cyfnod wedi'r rhyfel a blaenoriaethau eraill yn golygu na chafodd y weledigaeth ei gwireddu. Yn hytrach, parhaodd y gwaith o asesu profiadau myfyrwyr mewn ysgolion yn nwylo tiwtoriaid y colegau a oedd yn ymweld. Roedd eu harddulliau'n amrywio'n sylweddol. Yng Ngholeg Normal Bangor yn y 1950au, roedd rhai myfyrwyr yn cofio cael eu gadael i 'fethu neu lwyddo' (Ellis, 2014), tra bod eraill yn cofio tiwtoriaid cefnogol, empathetig. Unwaith eto, gadawyd ansawdd mentora i unigolion yn hytrach na'i fod yn deillio o unrhyw ddisgwyliadau sefydliadol neu bolisi cenedlaethol. Hyd yn oed pan ddaeth canllawiau ar gyfer lleoliadau ar gael ar lefel coleg neu brifysgol, ni wireddwyd gweledigaeth McNair erioed. Yng Nghaerfyrddin, roedd y *Guide to Teaching Practice* gan Goleg y Drindod (Coleg y Drindod, 1966) yn cyfarwyddo myfyrwyr i sicrhau bod eu Llyfr Nodiadau Ymarfer Addysgu ar gael i'r tiwtor ei archwilio. Nid oes sôn am athrawon yn ymgymryd ag unrhyw rôl oruchwylio ac eithrio materion gweinyddol, megis helpu i drefnu amserlen y myfyriwr.

Yn fwy cyffredinol, yng nghanol y 1960au roedd teimlad cynyddol y gallai colegau a phrifysgolion wneud mwy i ymgysylltu ag ysgolion yn eu rhaglenni hyfforddi gan feithrin cysylltiadau cyfeillgar (Gittins Report, 1967). Argymhellodd Pwyllgor

Dethol (1970) ar hyfforddiant athrawon fesurau megis secondiadau byr i athrawon, cydweithgorau, cyfweliadau ar y cyd o ymgeiswyr y cyrsiau, a chyrsiau hyfforddiant mewn swydd. Roedd athrawon yng Nghaerdydd yn sicr yn gwerthfawrogi cyfleoedd o'r fath, a phrofodd creu canolfannau athrawon lleol yn y 1960au a'r 1970au yn gaffaeliad pwysig i'w datblygiad proffesiynol (Gough, 1997). Roedd Adroddiad James (DES, 1972) yn dadlau bod gofyn i golegau hyfforddi wneud gormod mewn cyrsiau blwyddyn ôl-raddedig, ac y byddai'n well cael rhwydwaith o ganolfannau dysgu proffesiynol i ddarparu'r dyfnder astudio angenrheidiol i athrawon cymwysedig. Nodai'n benodol drefniadau ar gyfer ymarfer addysgu fel ffynhonnell straen ddifrifol, ac mewn rhai ardaloedd, fod y straen bron yn achos chwalfa. Nodai hefyd fod llawer o athrawon mewn ysgolion yn parhau'n ddi-glem ynghylch pwrpas ymarfer addysgu ac, yn bwysicach, y cyfraniad a oedd yn ddisgwyliedig ganddynt. (DES, 1972, 20). Mae'r ansicrwydd hwn ynghylch rolau a chyfrifoldebau, o fewn trefniadau llywodraethu ehangach, wedi codi ei ben dro ar ôl tro fel pryder ym maes AGA.

Ymddengys bod y cyfeiriad penodol cyntaf at rôl y mentor mewn llenyddiaeth swyddogol yn cael ei wneud mewn arolwg a gynhaliwyd gan Arolygydd Ysgolion ei Fawrhydi (HMI) o athrawon newydd gymhwyso (HMI, 1982). Canmolodd yr arolygwyr drefniadau mewn ysgolion uwchradd lle'r oedd uwch gydweithiwr yn gweithredu fel 'mentor' y gallai athrawon ar brawf droi ato am gyngor, cymorth ac weithiau cyfeillgarwch. (HMI, 1982, 69). Er bod y mentoriaid hyn yn darparu ffynhonnell bwysig o gefnogaeth, ychwanegodd yr HMI fod llawer yn dibynnu ar ganfyddiad y mentor o'i rôl ac ar anghenion, personoliaeth a sylwgarwch yr athro newydd. Roedd gan wahaniaethau ideolegol rôl ehangach yn y ffordd yr oedd mentoriaid yn ystyried eu hunain a beth oedd yn gyfystyr â gwaith paratoi effeithiol gan athrawon mewn gwirionedd. Paratôdd Papur Gwyn y llywodraeth Geidwadol ar ansawdd dysgu (Teaching Quality) (DES, 1983) y ffordd ar gyfer achredu rhaglenni hyfforddiant athrawon yn fwy caeth (Cylchlythyrau 3/84 a 21/84, Cylchlythyr 59/89). O dan y Cyngor Achredu Addysg Athrawon newydd, nodwyd yr isafswm amser y byddai athrawon dan hyfforddiant yn ei dreulio mewn ysgolion (DES, 1984; Y Swyddfa Gymreig, 1984; Y Swyddfa Gymreig, 1989).

Yn ystod y 1990au, bu newid amlwg yn rhethreg a rôl ysgolion wrth baratoi athrawon. I Kenneth Clark, yr Ysgrifennydd Gwladol dros Addysg, roedd y cysyniad o athro-mentor yn un dymunol (Clark, 1992: 12) ac yn adlewyrchu newid i ffwrdd o'r cysyniad cul o 'ymarfer addysgu', lle'r oedd myfyrwyr yn cymhwyso yn yr ysgol yr hyn a ddysgwyd yn y coleg. Roedd yn ofynnol i sefydliadau addysg uwch

ymrwymo i bartneriaethau ffurfiol ag ysgolion, i ddechrau ar gyfer hyfforddi athrawon uwchradd (Y Swyddfa Gymreig, 1992). Cafodd hyn ei gryfhau gan Ddeddf Addysg 1994, a oedd yn grymuso ysgolion i ddarparu cyrsiau hyfforddiant cychwynnol i athrawon ysgol, a rheoliadau dilynol (Y Swyddfa Gymreig, 1998). Yn ymarferol, roedd llawer o ysgolion yn anfodlon ymgymryd â mwy o gyfrifoldebau hyfforddi, gan gynnwys mentora estynedig (Grigg, 1998).

Un o ganlyniadau'r duedd hon oedd ymddangosiad cyhoeddiadau defnyddiol a gynlluniwyd i gefnogi mentoriaid yn eu rolau newydd ac i ysgogi dadl ynghylch modelau mentora (Hagger et al., 1993; Fish, 1995; Tomlinson, 1995). Roedd angen deunydd o'r fath o ystyried pryderon parhaus a fynegwyd gan yr HMI ynghylch yr amrywioldeb yn ymrwymiad ysgolion i AGA (DES, 1991), a chwestiynau ynghylch a allai pob athro fentora'n effeithiol, a ddisgrifiwyd fel 'ffantasi arbenigedd' (Smith ac Alred, 1993: 103). Roedd y partneriaethau cynnar yng Nghymru yn wynebu heriau ariannol ac ymarferol, gan gynnwys sicrhau ansawdd y mentora (OHMCI, 1996), sy'n parhau'n berthnasol hyd heddiw. Er gwaethaf y diwygiadau hyn, parhaodd gallu mentora anwastad ar draws ysgolion ac adnoddau cyfyngedig i ddylanwadu ar y broses weithredu, gan atgyfnerthu patrymau a welwyd yn y degawdau cynt.

Yn y 1990au gwelwyd gwahaniaethau ideolegol sylfaenol yn dod i'r fei ynghylch yr hyn a ddisgwyliwyd o 'hyfforddiant' neu 'addysg' gychwynnol (roedd y dewis o air ei hun yn adlewyrchu'r gwahaniaethau hyn). Roedd cefnogaeth swyddogol yn gwyro tuag at hyrwyddo gwybodaeth sylfaenol a gafwyd yn yr ystafell ddosbarth gyda hyfforddeion yn cael eu hyfforddi yn erbyn meini prawf rhagnodedig o fewn fframweithiau seiliedig ar gymhwysedd (Furlong a Maynard, 1995). Roedd y rhan fwyaf o addysgwyr athrawon mewn sefydliadau addysg uwch yn ffafrio meithrin ymarferwyr myfyriol, ymholgar (Guyton a McIntyre, 1990; Beauchamp et al., 2015). Llywiodd y gwahaniaethau hyn ddatblygiadau polisi yng Nghymru.

Yn dilyn datganoli ym 1999, cyhoeddodd Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001: 46), a oedd newydd ei sefydlu, ei fwriad i edrych eto ar ffurf a chynnwys AGA er mwyn sicrhau ei fod yn darparu sylfaen gadarn i athrawon ac yn bodloni blaenoriaethau'r llywodraeth. Dewisodd Llywodraeth Cymru beidio â mynd ar drywydd rhaglenni AGA amrywiol dan arweiniad ysgolion, ac wedi'u sefydlu ar werthoedd neoryddfrydol a marchnadeiddio a oedd yn boblogaidd yn San Steffan. Fodd bynnag, arweiniodd pryderon parhaus am y sector at dri adolygiad rhwng 2005 a 2015 a ddaeth â newidiadau strwythurol sylweddol i AGA (Mutton and Breeze, 2025).

Yn gyntaf, gwnaeth Adolygiad Furlong dri deg chwech o argymhellion eang i wella a rhesymoli AGA yng Nghymru, a derbyniwyd y rhan fwyaf ohonynt gan Lywodraeth Cymru (Furlong et al., 2006). Yr hyn sy'n berthnasol i'r papur hwn oedd y pwyslais ar gryfhau elfen yr ysgol mewn rhaglenni. Er gwaethaf y ffaith bod cefnogaeth eang i bartneriaethau agosach gydag ysgolion, roedd sefydliadau addysg uwch yn cwyno am ysgwyddo'r cyfrifoldeb mwyaf heb allu dylanwadu ar ansawdd ysgolion (Menter et al., 2006). Roedd yr arolygiaeth eisoes wedi nodi'r angen am fwy o gyllid i AGA a phrosesau sicrhau ansawdd cryfach (OHMCI, 1998) er mwyn gwella ansawdd, cysondeb a thegwch profiad myfyrwyr yn ystod eu lleoliadau ysgol (Bassett, 2003: 4). Roedd hyn er gwaethaf cyflwyniad graddol memoranda cyd-ddealltwriaeth, canllawiau ar bartneriaethau, a gweithdrefnau sicrhau ansawdd wedi'u cynllunio i wirio cydymffurfiaeth ysgolion a'r graddau yr oeddent yn cadw at rolau a chyfrifoldebau mentora.

Roedd creu tair Canolfan AGA ranbarthol wedi rhoi straen sylweddol ar arweinwyr AGA o fewn sefydliadau. O brofiad personol, fel cyfarwyddwr Canolfan De-orllewin Cymru (2011–13), buddsoddwyd cryn amser ac egni yn ceisio alinio prosesau rhwng y sefydliadau a unwyd. Fe wnaeth gwahaniaethau o ran diwylliant sefydliadol, iaith, llywodraethu a rheoli adnoddau – ynghyd ag ansicrwydd ynghylch swyddi a systemau sicrhau ansawdd gwahanol – lesteirio'r gwaith o greu gweledigaeth gyffredin ar gyfer mentora. Ledled Cymru, nododd adroddiadau arolygu pob canolfan wendidau ym maes mentora, megis adborth rhy hael i fyfyrwyr (Estyn 2012; 2013; 2016; 2017). Wrth fyfyrio ar y cyfnod hwn, awgrymodd arolygydd Estyn yn ddiweddarach fod rhai arweinwyr rhaglenni wedi colli golwg ar y gwaith o ddatblygu mentora, a rwystrwyd gan ansicrwydd ac amharodrwydd i gydweithio. Er bod ymarfer cryf yn bodoli, eithriad ydoedd yn hytrach na'r norm.[1]

Canolbwyntiodd ail adolygiad dan arweiniad Tabberer (2013) ar wella ansawdd a chysondeb AGA ond ni chyfeiriwyd fawr ddim at fentora, y tu hwnt i nodi'r posibiliadau am fwy o elfennau cyffredin ar draws y canolfannau. Fodd bynnag, tynnnodd sylw at ffactorau cyd-destunol allweddol, yn enwedig yr angen am arweinyddiaeth gryfach i ysgogi newid. Dadleuodd Tabberer fod y cynnydd wedi bod yn rhy araf i atgyfnerthu ymarfer effeithiol a sicrhau safonau uchel yn gyson. Cafodd ei rwystro gan ddiffyg cydweithredu rhwng cyrff allanol cysylltiedig ag AGA. Mewn

1 Cynhaliwyd y cyfweliad ar 8 Medi 2025. Cafwyd caniatâd a chymeradwyaeth foesegol y brifysgol. Cymeradwyaeth Pwyllgor Moeseg Prifysgol Abertawe 14528.

ymateb, penododd Llywodraeth Cymru yr Athro John Furlong yn gynghorydd i'r sector.

Ysgrifennodd Furlong drydydd adolygiad, *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015), a oedd â goblygiadau sylweddol i AGA yng Nghymru. Yn fwyaf nodedig yma, argymhellodd Furlong y dylid cyflwyno cyfres fwy cadarn o safonau achredu AGA, gan gynnwys safonau gofynnol ar gyfer partneriaethau ag ysgolion (Furlong, 2015; 2020). Mae'r safonau diwygiedig a ddilynodd yn seiliedig ar fodel lle mae ysgolion arweiniol 'yn cyfrannu'n llawn at arweinyddiaeth, atebolrwydd a darpariaeth ar y cyd y rhaglenni' (Llywodraeth Cymru, 2017: 19).

## Trafodaeth

Mae'r trosolwg hanesyddol hwn yn dangos bod diwygiadau olynol, o Adroddiad McNair (1944), i ddatblygiadau partneriaeth yn y 1990au, a gofynion achredu diweddar (Llywodraeth Cymru, 2017; 2023), wedi mynd ati'n gyson i gydnabod pwysigrwydd mentora. Fodd bynnag, nid ydynt wedi sicrhau'r amodau sydd eu hangen i wella cydlyniad, tegwch a statws proffesiynol mentora yng Nghymru. O ganlyniad, mae diwygiadau wedi tueddu i gryfhau'r disgwyliadau ar ddarparwyr AGA heb ddatrys y cyfyngiadau sylfaenol sy'n llywio ymarfer.

Gellir deall y cyfyngiadau ailadroddus hyn fel rhai sy'n deillio o faterion cydgysylltiedig ar lefel unigol, ar lefel partneriaeth ac ar lefel systemau. Ar lefel unigol, mae mentora yn parhau i fod yn ddibynnol iawn ar arbenigedd personol ac amodau lleol. Mae natur berthynol mentora yn golygu bod personoliaeth, sgiliau cymdeithasol, a deallusrwydd emosiynol yn ffactorau allweddol wrth roi'r lefel o gefnogaeth a her angenrheidiol i athrawon dan hyfforddiant. Nododd Robinson (2006) fod yr hen system disgyblion-athrawon wedi'i hadeiladu yn y bôn ar berthynas foesol rhwng athro a phrentis. Mae'r dimensiwn moesol hwn yn parhau i fod yn allweddol i ddeall modelau cyfoes o addysg athrawon, lle mae hunaniaeth broffesiynol, cyfrifoldeb moesegol, ac ymddiriedaeth berthynol yn parhau i fod yn sail i fentora effeithiol a datblygu athrawon newydd. Yn yr ysgolion mwyaf effeithiol, mae gan fentora statws uchel ac mae ymrwymiad clir i gefnogi datblygiad y mentoriaid eu hunain (Estyn, 2018). Fodd bynnag, nid yw hyn bob amser yn trosglwyddo i fentora athrawon dan hyfforddiant. Fel arfer, disgwylir i fentoriaid sicrhau cydbwysedd rhwng cefnogaeth ag asesu, gan arwain weithiau at

'farnfentora', lle mae pwysau gwerthuso yn cyfyngu ar ddeialog fyfyriol (Hobson a Malderez, 2013).

Ar lefel y bartneriaeth, mae gwahaniaethau mewn gallu, blaenoriaethau ac atebolrwydd rhwng ysgolion a phrifysgolion, ynghyd ag anawsterau wrth weithredu cyd-atebolrwydd, yn arwain at brofiadau anghyson i athrawon dan hyfforddiant (Menter et al., 2006; Estyn, 2024; 2025a; 2025b; 2025c). Derbyniodd pob un o'r saith partneriaeth a arolygwyd rhwng 2021 a 2025 argymhelliad i wella ansawdd a chysondeb y mentora. Er bod darpariaeth AGA yn bodloni cenhadaeth ddinesig prifysgolion, nid yw'n fodel ariannol gynaliadwy yn enwedig yn achos rhaglenni llai. Mae buddsoddiad mewn AGA wedi amrywio yn unol â hynny wrth i uwch arweinwyr flaenoriaethu adnoddau cyfyngedig, yn enwedig wrth wynebu diffygion cyllidebol mawr. Mae hyn wedi effeithio ar fuddsoddiad yn natblygiad mentoriaid a gweithgareddau partneriaeth eraill.

Mae arweinyddiaeth AGA yn berthnasol hefyd. Mae denu a chadw arweinwyr AGA profiadol sydd â'r cymwysterau priodol i hybu mentora a diwygiadau eraill yn heriol. Yn seiliedig ar wybodaeth a phrofiad uniongyrchol o'r sector, mae diffyg profiad arweinyddiaeth AGA hirsefydlog amlwg o fewn y ddarpariaeth AGA gyfredol. Er bod arweinwyr ysgolion wedi cael budd o raglenni hyfforddiant cenedlaethol, nid oes buddsoddiad o'r fath wedi'i neilltuo ar gyfer addysgwyr athrawon. Mae Estyn (2026: 8) yn adrodd bod arweinyddiaeth yn y sector yn fregus ac yn ansicr heb fawr o gefnogaeth i Gyfarwyddwyr AGA.

Ar lefel systemau, bu diffyg buddsoddiad parhaus hefyd mewn mentora fel blaenoriaeth i gryfhau'r gweithlu addysgu. Yn fwy cyffredinol, mae pwysau cyllidol, agendâu polisi cystadleuol, a deiliadaeth tymor byr gweinidogion addysg (hyd yn oed pan fyddant yn rhannu'r un teyrngarwch gwleidyddol), yn rhwystro parhad mewn polisi. Nid yw ad-drefnu ac uno sefydliadau wedi darparu'r sefydlogrwydd angenrheidiol i'r sector. Mae trefniadau atebolrwydd Cyngor y Gweithlu Addysg ac Estyn sy'n gorgyffwrdd yn creu pwysau cystadleuol ynghylch cydymffurfiaeth a gwella.

Yn ymarferol, mae prifysgolion wedi cael trafferth sicrhau cyd-atebolrwydd ag ysgolion partner (Estyn, 2026). Mae'n debyg i res o feicwyr tandem lle mae un yn pedalu'n galed, yn llywio'r beic, ac yn cario'r llwyth trymach (yn ariannol) tra nad yw'r llall yn pedalu â'r un grym. Efallai bod y beicwyr yn symud ymlaen ond mae perygl o simsanu, arafu a disgyn oherwydd nad yw'r ymdrech yn un gytbwys, ac nad yw'r cyfrifoldeb yn cael ei rannu mewn gwirionedd. Hyd yn oed pan fydd

ysgolion wedi ymrwymo i AGA, nid oes gan lawer yr amser, y sefydlogrwydd na'r capasiti o ran staff i ymgysylltu'n llawn fel rhai sy'n cyd-berchnogi ansawdd y rhaglen. Er gwaethaf memoranda cyd-ddealltwriaeth, er enghraifft, nid yw rhyddhau mentoriaid ar gyfer hyfforddiant neu fuddsoddi amser mewn ymchwil gan fentoriaid yn cael ei ystyried yn flaenoriaeth mewn rhai ysgolion partner. Mae'r anawsterau o wireddu cyd-atebolrwydd yn cael eu hadlewyrchu yn y ddarpariaeth fentora anwastad, lle nad yw disgwyliadau o gyd-gyfrifoldeb bob amser yn cyd-fynd â chapasiti. Ar ben hynny, diystyrir yn aml y ffaith nad oes gan fentoriaid prifysgol fawr ddim llais yn y ffordd y mae ysgolion yn cynllunio, yn gweithredu ac yn gwerthuso'r cwricwlwm i Gymru, gan adael athrawon dan hyfforddiant yn agored i gamdybiaethau posibl.

Dim ond os oes cyfeiriad a chyrchfan a rennir – neu'r hyn y mae gofynion achredu yn ei alw'n llinell olwg glir rhwng cyfrifoldebau'r sefydliad addysg uwch a chyfrifoldebau arweinwyr yr ysgolion – y bydd mentora yn symud yn ei flaen. (Llywodraeth Cymru, 2023: 14). Yn fwy na hyn, mae cyflawni perthynas symbiotig rhwng prifysgolion ac ysgolion partner yn dibynnu ar gyd-ymrwymiad i fentora, a gefnogir gan adnoddau priodol.

## Argymhellion i gloi

Mae mentora yn gymhleth ac yn destun dylanwadau eang. Mae'r dadansoddiad hanesyddol a gyflwynir yn y papur hwn yn tynnu sylw at heriau parhaol ym maes mentora o fewn AGA yng Nghymru. Mae'r heriau hyn – yn enwedig amrywioldeb yr ansawdd, amwyster y rôl, ac adnoddau anwastad – wedi parhau ar draws cyfnodau olynol o ddiwygio. Gan ddefnyddio'r 'gorffennol y gellir ei ddefnyddio' hwn, mae'r argymhellion canlynol yn ceisio mynd i'r afael â'r materion hirsefydlog hyn trwy nodi camau ymarferol i gryfhau cydlyniad, tegwch a statws proffesiynol mentora ar draws y system.

### *Argymhelliad 1: Codi proffil mentora fel ymarfer proffesiynol*

Yn hanesyddol, nid yw pwysigrwydd mentora wedi'i adlewyrchu yn ei statws na'i gydnabyddiaeth o fewn y system. Mor gynnar ag Adroddiad McNair (1944), disgrifiwyd goruchwylio athrawon dan hyfforddiant fel 'tasg ychwanegol' heb

unrhyw 'gydnabyddiaeth arbennig', patrwm sydd wedi parhau ar draws diwygiadau dilynol. Mae mentora yn rhy aml wedi parhau i fod yn weithgaredd ymylol yn hytrach na rôl broffesiynol sydd wedi'i diffinio'n glir.

Felly, dylid newid safle mentora fel ymarfer proffesiynol uchel ei statws o fewn dull cenedlaethol sy'n pwysleisio ei natur ddatblygiadol a deialogaidd. Dylid cefnogi hyn trwy gyfleoedd ar gyfer achrediad ffurfiol, cydnabyddiaeth genedlaethol, a llwybrau gyrfa clir, gan ddyrchafu mentora o fod yn ddisgwyliad ymhlyg i fod yn faes arbenigedd cydnabyddedig. Er bod mentrau a strategaethau diweddar yn arwydd o fwriad o'r newydd (Llywodraeth Cymru, 2019; 2026), mae'r cofnod hanesyddol yn awgrymu bod buddsoddiad parhaus a blaenoriaethu ar lefel systemau yn hanfodol os yw mentora i gyflawni'r statws proffesiynol y bu galw amdano ers tro ond sydd prin wedi'i wireddu.

### *Argymhelliad 2: Cryfhau cysondeb ac ansawdd mentora trwy brosesau gwell ar gyfer dewis mentoriaid, hyfforddiant ac ehangu arferion effeithiol*

Mae'r amrywioldeb a geir yn ansawdd mentora yn nodwedd hanesyddol barhaus o AGA yng Nghymru a thu hwnt. Nid oedd prentisiaethau cynnar disgyblion-athrawon wedi'u safoni'n ddigonol, gan arwain at brofiadau a ddibynnai'n fawr ar allu a thueddfryd athrawon unigol. Roedd patrymau tebyg yn amlwg mewn lleoliadau ar ddechrau'r ugeinfed ganrif, lle'r oedd profiadau myfyrwyr yn amrywio'n fawr oherwydd goruchwyliaeth anghyson ac amodau lleol. Ar draws y cyfnodau hyn, arweiniodd absenoldeb fframweithiau cyffredin a disgwyliadau proffesiynol at ddarpariaeth anwastad. Mae'r patrwm hwn yn parhau yn yr AGA gyfredol, sy'n arwydd bod mentora yn gofyn am ddewis bwriadol, hyfforddiant strwythuredig, a datblygiad parhaus. Dylai partneriaethau felly gryfhau systemau ar gyfer adnabod a pharatoi mentoriaid, gan gydnabod bod mentora effeithiol yn dibynnu ar sgiliau a thueddfrydau penodol yn hytrach na'i fod yn allu cynhenid i bob athro.

Mae datblygu canolfannau rhanbarthol neu ganolfannau dysgu proffesiynol yn cynnig ateb hanesyddol. Cynlluniwyd modelau cynharach – megis y canolfannau disgyblion-athrawon a'r canolfannau dysgu proffesiynol a gynigiwyd yn Adroddiad James (DES, 1972) – i ddarparu cydlyniad, arbenigedd a rennir, a chysylltiad cryfach rhwng theori ac ymarfer. Gallai ailgysyniadu'r dulliau hyn, er enghraifft trwy ysgolion hyfforddi modern (Furlong, 2015) neu ganolfannau rhanbarthol, leihau amrywioldeb,

darparu hyfforddiant a chymorth cyson, ac ymwreiddio mecanweithiau sicrhau ansawdd ar draws partneriaethau.

Mae angen mynediad at yr arferion mentora mwyaf effeithiol, sy'n seiliedig ar ymchwil er mwyn sicrhau eu bod yn darparu cymorth ac arweiniad o ansawdd i athrawon dan hyfforddiant. Dylai partneriaethau harneisio pwerau Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchiol i gefnogi mentoriaid gyda sgiliau penodol, megis gosod targedau. Dylai Hwb, platfform digidol swyddogol Llywodraeth Cymru, gynnal cyfres o adnoddau mentora wedi'u curadu, gan gynnwys enghreifftiau wedi'u ffilmio o arferion mentora, ffeithluniau, a thystiolaeth ymchwil, i gryfhau dealltwriaeth o'r hyn yw ac nad yw 'mentora o ansawdd uchel' a sut y mae'n edrych o'i roi ar waith.

***Argymhelliad 3: Adolygu'r gwerth am arian y mae mentora yn ei gynnig ar hyn o bryd***

Mae cyfyngiadau amser, llwyth gwaith ac adnoddau wedi cyfyngu'n gyson ar ansawdd mentora ar draws gwahanol gyfnodau hanesyddol. Er enghraifft, roedd ymdrechion cynnar i drefnu lleoliadau mewn ysgolion yn amlygu heriau logistaidd, gan gynnwys gwasgariad daearyddol a mynediad cyfyngedig at gymorth parhaus (Chapple, 1933). Yn yr un modd, gyda threfniadau canol yr ugeinfed ganrif, roedd cyfrifoldebau mentora yn cael eu dosbarthu'n anwastad heb y gefnogaeth ddigonol. Er gwaethaf disgwyliadau polisi cyfredol y dylai mentoriaid dderbyn amser gwarchodedig, adnoddau priodol, a mynediad at ddysgu proffesiynol (Llywodraeth Cymru, 2023), mae'r amodau hyn yn parhau i gael eu gweithredu'n anghyson. Mae patrymau hanesyddol yn awgrymu y bydd disgwyliadau o'r fath yn parhau i gael eu gwireddu'n rhannol heb fecanweithiau cryfach i sicrhau eu bod yn cael eu gweithredu.

Felly, mae angen adolygu sut y mae cyllid ar gyfer mentora yn cael ei ddyrannu a'i ddefnyddio ar lefel ysgolion. Mewn rhai achosion, mae ysgolion mewn partneriaeth â sawl darparwr ac mae eu hincwm ar gyfer cyfrifoldebau AGA, yn enwedig fel ysgolion Arweiniol, yn sylweddol. Er bod cefnogaeth ariannol ar gyfer mentora yn bodoli o fewn trefniadau partneriaeth, mae ei effaith yn aneglur, yn enwedig pan fo lefel ymgysylltu mentoriaid â hyfforddiant yn parhau i fod mor amrywiol. Mae angen aliniad cliriach rhwng cyllid, disgwyliadau ac atebolrwydd er mwyn sicrhau bod adnoddau'n trosi'n ymarfer mentora gwell yn hytrach na chydymffurfiaeth arwynebol yn unig.

***Argymhelliad 4: Alinio atebolrwydd a chryfhau cydlyniad systemau***

Mae atebolrwydd tameidiog ac amwyster rôl wedi tanseilio ansawdd mentora ers amser maith. Mae tystiolaeth hanesyddol yn dangos nad yw rolau, disgwyliadau a safonau wedi'u diffinio'n glir hyd yn oed lle y disgrifiwyd cyfrifoldeb am athrawon dan hyfforddiant fel rhywbeth a rennir – yn enwedig ers y cyfnod rhwng y ddau ryfel byd (e.e. DES, 1972). Mae hyn wedi arwain at weithredu anwastad yn ymarferol. Mae trefniadau cyfoes yn parhau i adlewyrchu tensiynau ynghylch rolau a chyfrifoldebau. Felly, mae mwy o aliniad rhwng disgwyliadau Estyn, Cyngor y Gweithlu Addysg, a Llywodraeth Cymru yn hanfodol. Wrth i Estyn a Chyngor y Gweithlu Addysg gynllunio newidiadau pwysig, megis y fframwaith arolygu AGA sydd ar ddod a diweddariadau o ran achredu, mae cyfle i egluro rolau, symleiddio atebolrwydd, ac alinio disgwyliadau er mwyn lleihau dyblygu a gwella cydlyniad. Heb wneud hyn, mae'r elfen dameidiog yn debygol o barhau a chyfyngu ar unrhyw ddiwygio.

***Argymhelliad 5: Lleihau amrywioldeb trwy fuddsoddiad strategol, ar lefel systemau***

Mae mynediad anghyfartal at fentora o ansawdd uchel wedi bod yn nodwedd gyson o addysg athrawon yng Nghymru. O fodelau prentisiaeth cynnar hyd at bartneriaethau diwedd yr ugeinfed ganrif, dylanwadwyd yn fwy helaeth ar brofiadau athrawon dan hyfforddiant gan gapasiti lleol, adnoddau, ac ymrwymiad ysgolion na chan hawl genedlaethol neu ddisgwyliadau. Mae'r parhad hanesyddol hwn yn amlygu'r ffaith nad yw amrywioldeb yn achlysurol ond ei fod wedi'i ymwreiddio'n strwythurol. Rhaid i fuddsoddiad parhaus ar lefel systemau yn hytrach na mentrau ynysig fynd i'r afael â hyn. Dylid cyfeirio cymorth partneriaeth wedi'i dargedu at ysgolion sydd â chapasiti is er mwyn sicrhau bod arbenigedd mentora yn cael ei ddosbarthu'n decach.

Byddai ymwreiddio mentora o fewn strategaeth genedlaethol hirdymor ar gyfer y gweithlu yn helpu i sicrhau cysondeb a chynaliadwyedd. Trwy wneud hynny, daw mentora o ansawdd uchel yn ddisgwyliad system gyfan yn hytrach na nodwedd amrywiol o ddarpariaeth leol, gan leihau'r 'loteri cod post' hirsefydlog sy'n amlwg ar draws cyd-destunau hanesyddol a chyfoes.

**Cyfeiriadau**

Adroddiad Crowther (1959). *15 to 18: Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: HMSO.

Bassett, P. (2003). Initial Teacher Education and Training: A New Opportunity for Partnership in Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru*,12(3), 4–12.

Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M. a Murray, J. (2015). *Teacher education in times of change*. Bristol: Policy Press.

Beckett, L., a Nuttall, A. (2017). A 'usable past' of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 43, 616–27.DOI: https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1370479

Benton, P. (gol.) (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and Partnership in Initial Teacher Education*. London: Calouste Gulbenkian.

Bills, L., Briggs, M., Browne, A., Gillespie, H., Gordon, J., Gwŷr, C., Phillips, E., Still, C. a Swatton, P. (2008). *International perspectives on quality in initial teacher education*. London: EPPI Centre

Bloor, M. a Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods*. London: Sage.

Bwrdd Addysg (1907). *Instruction and training of pupil teachers in Wales*. London: HMSO.

Bwrdd Addysg (1925). *Report of the Departmental Committee on the Training of Teachers*. London: HMSO.

Bwrdd Addysg (1931). *Report of the Consultative Committee on the Primary School*. London: HMSO.

Bwrdd Addysg (1944). *Teachers and youth leaders: The McNair Report*. London: HMSO.

Brooks, V. W. (1918). On creating a usable past. *The Dial*, 64/7, 337–41.

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.* DOI: https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104

Carmi, T., Vander Bechor, S. a Tamir, E. (2024). Competing practice-based mentoring frameworks for student-teachers: between quasi-residency and expedited alternative teacher preparation. *European Journal of Teacher Education*, 1–22. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2384480

Chapple, C. R. (1933). *The training of teachers in Aberystwyth*. Cynhadledd Undeb Cenedlaethol yr Athrawon.

Chigeza, P., Mensinga, J. a Suleman, A. (2022). A scoping review of mentoring models. *PRISM,*4/1.

Clark, K. (1992). Araith yng Nghynhadledd Addysg Gogledd Lloegr. London: DES.

Crook, D. (2012). Teacher education as a field of historical research. *History of Education*, 41/1, 57–72.

Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001). *Y wlad sy'n dysgu*, Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol. Ar gael yn: https://www.education-uk.org/documents/pdfs/2001-learning-country-wales.pdf (cyrchwyd 7 Awst 2026).

Dent, H.C. (1977). *The Training of Teachers in England and Wales, 1800–1975*. London: Hodder & Stoughton.
DES (1972). *Teacher education and training (James Report)*. London: HMSO.
DES (1983). *Teaching quality*. London: HMSO.
DES (1984). *Cylchlythyr 3/84*. London: HMSO.
DES (1991). *School-based initial teacher training in England and Wales*. London: HMSO.
Department for Education (2015). *Carter review of initial teacher training*. London: DfE.
DfE (2016). *National standards for school-based initial teacher training mentors*. London: DfE.
DfE (2024). *Initial teacher training mentor training announcement*. London: DfE.
Donaldson, G. (2018). *Arolygiaeth Dysgu*. Ar gael yn: Arolygiaeth Dysgu - Adolygiad annibynnol o Estyn.
Eby, L. T., Rhodes, J. E. ac Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. Yn: Allen, T. D. ac Eby, L. T. (golygyddion) *The Blackwell handbook of mentoring*. Oxford: Blackwell, 7–20.
Ellis, T. (2014). *Back to normal*. Caernarfon: Gwasg y Bwthyn.
Ellis, N. J., Alonzo, D. a Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a Quality Pre-Service Teacher Mentor: A Literature Review.*Teaching & Teacher Education*, 92:103072. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072.
Elmes, J. (2015). Welsh government 'calls time' on initial teacher training system, *Times Higher Education*, 16 Hydref.
Estyn, (2003). *Initial teacher training in Wales 1996–2002*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2007). *Quality and Standards in Initial Teacher Training at University of Wales, Aberystwyth,* Caerdydd: Estyn.
Estyn (2008). *Adroddiad arolygu: Coleg y Drindod, Caerfyrddin*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2009). Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2007-2008 Caerdydd: Estyn.
Estyn (2012). *Adroddiad ar Ganolfan Addysg a Hyfforddiant Athrawon De-orllewin Cymru*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2013). *Adroddiad ar Ganolfan Addysg a Hyfforddiant Athrawon De-orllewin Cymru*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2016). *Adroddiad blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi (dros Addysg a Hyfforddiant) yng Nghymru*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2017). *Adroddiad yn dilyn monitro Lefel y gweithgarwch dilynol: ailarolygiad Canolfan Addysg a Hyfforddiant Athrawon y Gogledd a'r Canolbarth*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2018). *Y continwwm dysgu proffesiynol: Mentora mewn addysg gychwynnol athrawon* Caerdydd: Estyn.
Estyn (2022). *Adroddiad ar Bartneriaeth Caerdydd ar gyfer Addysg Gychwynnol i Athrawon*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2023a). *Adroddiad ar Bartneriaeth Dysgu Proffesiynol Yr Athrofa* Caerdydd: Estyn.
Estyn (2023b). *Adroddiad arolygu: Partneriaeth Addysg Gychwynnol Athrawon Aberystwyth*. Caerdydd: Estyn.

Estyn (2024). *Adroddiad ar Bartneriaeth Ysgolion Prifysgol Abertawe*. Caerdydd: Estyn.
Estyn. (2025a). *Adroddiad ar y Brifysgol Agored – Addysg Gychwynnol i Athrawon*. Caerdydd: Estyn.
Estyn (2025b). *Adroddiad ar Brifysgol De Cymru Casnewydd*. Caerdydd:
Estyn (2025c). *Adroddiad ar Bartneriaeth CaBan Bangor.* Caerdydd: Estyn.
Estyn (2025d). *Canllaw ysgrifennu Cymraeg* Caerdydd: Estyn
Estyn (2026). *Adroddiad Blynyddol 2024-25.* Caerdydd: Estyn.
Evans, G. (1992). *Fit to educate?* Aberystwyth: Prifysgol Cymru.
Evans, G. (2023). *Understanding the impact of school inspection in Wales*. Traethawd doethurol, Prifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant.
Fish, D. (1995). *Quality mentoring for student teachers*. London: David Fulton.
Furlong, J. (2009). *Adolygiad o hyfforddiant cychwynnol Athrawon.* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory.* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
Furlong, J. (2020). Ailffurfio Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22/1, 38–59. DOI: https://journal.uwp.co.uk/wje/article/id/419/
Furlong, J., Hagger, H. Cigydd, C. a Howson, J. (2006). *Review of Initial Teacher Training Provision in Wales; A report to the Welsh Assembly Government.* Oxford: University of Oxford Department of Education.
Furlong, J., Hagger, H. a Furlong, C., (2007). Politics and Evidence-based Policy-making: the Review of Initial Teacher Training Provision in Wales.*Cylchgrawn Addysg Cymru*, 14(1), 117–32.
Furlong, J. a Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.
Gardner, P. (1993). The early history of school-based teacher training. Yn: McIntyre, D., Hagger, H. a Wilkin, M. (golygyddion), *Mentoring.* London: Kogan Page.
Gittins Report (1967). *Primary education in Wales*. London: Her Majesty's Stationery Office.
Glazzard, J. a Green, M. (2024). *Effective mentoring in initial teacher education*. Abingdon: Routledge.
Glover, A., Jones, M., Thomas, A. a Worrall, L. (2022). *Effective mentoring in initial teacher education*. Y Brifysgol Agored.
Goldshaft, B. (2024). Mentoring in practicum: supporting student teachers' learning to notice with collaborative observational tools. *Professional Development in Education*, 1–20. DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2441837
Gough, B. (1997). Teachers' centres as seen through the pages of the British Journal of In-service Education. *British Journal of In-service Education*, 23(1), 23–9.
Griffiths, J. et al. (2020). Datblygu athrawon yfory gyda'n gilydd. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22(1), 209–31. DOI: https://journal.uwp.co.uk/wje/article/id/411/
Grigg, R. (1998). *History of Trinity College Carmarthen, 1848–1998*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru
Grigg, R. ac Egan, D. (2021). Hanes Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru. *Cylchgrawn Addysg Cymru, 23(1), 8*–36. DOI: https://doi.org/10.16922/.22.1.2

Grigg, R., Lewis, H., Morse, M. a Crick, T. (2024). 'Rethinking student teachers' professional learning in Wales: Promoting reflection-in-action', *Curriculum Journal*, DOI: https://doi.org/10.1002/.271

Guyton, E. a McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. Yn: W. R. Houston (gol.), *Handbook of Research on Teacher Education* (tt. 514–34). New York, NY: Macmillan.

Hansot, E. a Tyack, D. (1982). A usable past in education policy. Yn: Lieberman, A. a McLaughlin, M. W. (golygyddion), *Policy Making in Education*, 1–21. Chicago: National Society for Study of Education.

Hagger, H., Burn, K. a McIntyre, D. (1993). *The school mentor handbook*. London: Kogan Page.

HMI, 1982, 69). *The new teacher in school*. London: DES.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. a Tomlinson, PD. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1-91. 207–16.

Hobson, A. a Malderez, A. (2013). Judgementoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108.

Hulme, M. (2025). Moving the discourse from problems to possibilities: contributing to a national ITE strategy for Wales. Ar gael yn

https://myresearchspace.uws.ac.uk/ws/portalfiles/portal/60855906/2025_02_28_Hulme_Discourse_final.pdf (cyrchwyd 7 Awst 2026).

Jin, P., Zalli, M. M. M., Jamil, M. R. M., Hanis, N. M. ac Ambon, J. (2025). The transformative power of mentorship on novice teacher success: a systematic literature review (2022–2024). *International Journal of Evaluation and Research in Education*.

Jones, A. (1943). *I was Privileged*. Caerdydd: Abbrevia.

Jones, Lance G. (1924). *The Training of Teachers in England and Wales*, Oxford: Oxford University Press.

Jones, L., Tones, S., Foulkes, G. a Jones, R. C. (2021). Associate teachers' views on dialogic mentoring.*Teachers and Teaching,* 27, 181–92.

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. ac Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as contested practice. *Teaching and Teacher Education*, 154, 64. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001.

Keane, A. (2022) (gol.). *Watchdogs or Visionaries? Perspectives on the History of the. Education Inspectorate in Wales*, Caerdydd, Gwasg Prifysgol Cymru.

Kennedy, A., Carver, M. ac Adams, P. (2023). *Measuring quality in initial teacher education:Final report*. Scottish Council of Deans of Education.

Knight, J. a van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching. *Coaching*, 5(2), 100–12.

Langdon, F. J. a Ward, L. (2014). Educative mentoring. *Journal of Educational Leadership,* 29/1, 28–40.

Llewelyn, M. (1943). *Sand in the Glass*. London: John Murray.

Llywodraeth Cymru (2014). *Egwyddorion hyfforddi a mentora* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2017). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni AGA*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
Llywodraeth Cymru (2018). *Ymateb i adroddiad thematig Estyn*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
Llywodraeth Cymru (2023). *Meini prawf ar gyfer achredu AGA*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
Llywodraeth Cymru (2026). *Cynllun strategol ar gyfer y gweithlu addysg mewn ysgolion*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
Maxwell, B., Káplár-Kodácsy, K., Hobson, A. a Hotham, E. (2024). Effective mentor development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(4), 422–40. DOI: https://doi.org/10.1108/ijmce-07-2023-0068
McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. Abingdon: Routledge.
McCulloch, G. a Richardson, W. (2000). *Historical research in educational settings*. Maidenhead: Open University Press.
Menter, I., Brisard, E. a Smith, I. (2006). *Convergence or Divergence? Initial Teacher Education in Scotland and England*, Edinburgh: Dunedin Academic Press.
Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. a Lewin, J. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Glasgow.
Morgan, B. (2021). *A study of the mentoring of trainee teachers and the impact of mentoring practice within partnership secondary schools for a region of Wales*. Traethawd Doethuriaeth, Prifysgol Aberystwyth.
Murtagh, L. a Dawes, L. (2020). National standards for mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(1), 31–45. DOI: https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2020-0025
Mutton, T. a Breeze, T. (2025) Ydyn ni bron yno? 25 mlynedd o bolisi addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru. Yn: A. J. Davies a G. Beauchamp (golygyddion), *Twenty-five years of Devolved Education in Wales,* edu. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, 102-20.
Mwesigwa, F. a Nakato, N. (2026). Mentorship in teacher education programs: a review of practices, outcomes, and challenges. *APGA Review*, 5(1), tt. 15–29.
Newsom Report (1963). *Half our future: Report of the Central Advisory Council for Education (Lloegr)*. London: HMSO.
OECD (2014). *Improving Schools in Wales*. Paris: OECD.
OECD (2025). *Constructing scenarios for the future of teaching in Wales*. Paris: OECD.
OHMCI (1996). *Annual report of HM Chief Inspector.* Caerdydd: OHMCI.
OHMCI (1998).*Mentoring in Initial Teacher Training: Secondary Phase: A Good Practice Document*,, Caerdydd, OHMCI.
Ofsted (2025). *Initial teacher education thematic monitoring visits: overview report*. Ar gael yn: https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-education-thematic-monitoring-visits-overview-report/initial-teacher-education-thematic-monitoring-visits-overview-report (cyrchwyd 7 Awst 2026).
Pwyllgor Addysg Tŷ'r Cyffredin (2012). *Great teachers: Attracting, training and retaining the best*. London: TSO.

Robinson, W. (2004). *Power to teach*. Abingdon: Routledge.
Robinson, W. (2006). Teacher training perspectives. *Education Research and Perspectives*,, 33/2, 19–36.
Robb, A. (2020). Researching the world in uncertain times. Ar gael yn: https://www.bera.ac.uk (cyrchwyd 7 Awst 2026).
Schatz Oppenheimer, O. a Goldenberg, J. (2024). The impact of professional mentoring on mentors of novice teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(1), tt. 122–41. DOI: https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2022-0070
Senedd Cymru, Y Pwyllgor Plant, Pobl Ifanc ac Addysg (2026). *Recriwtio a chadw athrawon*. Ar gael yn: Recriwtio a chadw athrawon (cyrchwyd 5 Mehefin 2026).
Smith, R. ac Alred, G. (1993). The impersonation of wisdom. Yn: McIntyre, D. et al. (golygyddion) *Mentoring.* Abingdon: RoutledgeFalmer, 103–16.
Y Swyddfa Gymreig, 1984). *Cylchlythyr 21/84: Initial teacher training – criteria for approval of courses*. London: HMSO.
Y Swyddfa Gymreig (1989). *Cylchlythyr 59/89: Initial teacher training – criteria for approval of courses*. London: HMSO.
Y Swyddfa Gymreig (1992). *Cylchlythyr 35/92: Initial teacher training (secondary phase).* London: *Initial teacher training – criteria for approval of courses*. .
Tabberer, R. (2013). *Adolygiad o hyfforddiant cychwynnol Athrawon*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
Thomas, M. et al. (2020). Addysgu y tu hwn i ffiniau. *Cylchgrawn Addysg Cymru,* 22(1), 114–40. DOI: https://doi.org/10.16922/.22.1.6
Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring*. Buckingham: Open University Press.
Victoria State Government (2019). *Mentoring Capability Framework*. Victoria State Government. Ar gael yn: https://www.education.vic.gov.au/documents/school/teachers/profdev/mentoringcapabilityframework.pdf (cyrchwyd 7 Awst 2026).
Wilkinson, C. (2024). School-Based Teacher Mentoring – Further Evidence for the "Cinderella" Metaphor? *Educational Process:International Journal*, 13(1): 15–34. DOI: https://doi.org/10.22521/edupij.2024.131.2