

CHWARTER CANRIF O ADDYSG DDATGANOLEDIG YNG NGHYMRU



GOLYGWYD GAN
ANDREW JAMES DAVIES
A GARY BEAUCHAMP

Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru

Mae'r dudalen hon yn fwriadol wag

Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru

Golygwyd gan
Andrew James Davies
Gary Beauchamp

Rhifyn arbennig
Cylchgrawn Addysg Cymru

Golygwyd gan
Gary Beauchamp
Tom Crick
Enlli Thomas



Gwasg Prifysgol Cymru
2025

© Y Cyfranwyr, 2025

Mae'r gwaith hwn wedi'i drwyddedu dan y Drwydded Ryngwladol Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0. I weld copi o'r drwydded hon, ewch i: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> neu anfonwch lythyr at Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, UDA



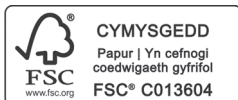
www.gwasgprifysgolcymru.org

Mae cofnod catalogio'r gyfrol hon ar gael gan y Llyfrgell Brydeinig.

ISBN 978-1-83772-393-5
e-ISBN 978-1-83772-394-2

Datganwyd gan Y Cyfranwyr eu hawl foesol i'w cydnabod yn awduron ar y gwaith hwn yn unol ag adrannau 77 a 78 Deddf Hawlfraint, Dyluniadau a Phatentau 1988.

Ar gyfer ymholiadau Rheoliadau Diogelwch Cynnyrch Cyffredinol (GPSR), cysylltwch ag Easy Access System Europe Ou, I6879218, Mustamae tee 50, I0621, Tallinn, Estonia.
gpsr.requests@easproject.com



Cysodwyd gan Geethik Technologies

Argraffwyd gan CPI Group (UK) Ltd, Croydon, CR0 4YY

Cynnwys

Cyfranwyr	vii
‘Pwy a gyfyd Cymru? By whom shall Wales be raised?’ Chwarter canrif o bolisi addysg datganoledig yng Nghymru	I
Andrew James Davies a Gary Beauchamp	
Llunio polisi addysg datganoledig yn y DU: golwg ar bedair awdurdodaeth	5
Moiria Hulme, Lisa Taylor a Paul McFlynn	
Addysg yng Nghymru ers datganoli: Tair Ton Polisi, a’r her fawr o ran gweithredu	24
Andrew James Davies, Alexandra Morgan, Mark Connolly ac Emma Jane Milton	
Dysgu proffesiynol mewn addysg: polisi ac ymarfer yng Nghymru ers datganoli	40
Matt Hutt, Kelly Smith a Ken Jones	
Ailgyfnewidiadau Cwricwlwm mewn cyfnod newydd o Addysg yng Nghymru	55
Kevin Smith	
Datblygiad Addysg Gymraeg ers Datganoli	72
Siân Lloyd Williams, Gwilym Siôn ap Gruffudd ac Elin Haf Gruffydd Jones	
Datblygiadau mewn addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol yng Nghymru	90
Carmel Conn, Megan Hicks a David Vittle Thomas	
Ydyn ni bron yno? Chwarter canrif o bolisi addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru	103
Trevor Mutton a Thomas Breeze	
Addysg Plentynod Cynnar yng Nghymru: Polisi, Addewidion a Realiti Ymarfer	122
Sarah Stewart, Natalie MacDonald a Jane Waters-Davies	

Y ‘Ffordd Gymreig’, dysgu yn yr awyr agored o fewn y cwricwlwm cynradd: ychwanegiad ymylol neu ymarfer addysgegol prif ffrwd?	138
Cheryl Ellis, Rosy Ellis, Laura Dobson, Sheena O’Leary ac Andrea Williams	
Arweinyddiaeth Addysgol yng Nghymru Ers Datganoli	151
Jeremy Griffiths a Gethin Jones	
Sut i Gyfeirnod	169

Cyfranwyr

Golygyddion

Mae **Andrew James Davies** yn Athro Addysg ym Mhrifysgol Abertawe, ac yn Gyfarwyddwr Canolfan Ymchwil i Ymarfer y Brifysgol. Mae ei brif ddiddordebau ymchwil ym meysydd polisi addysg yng Nghymru, recriwtio a chadw Penaethiaid, ac effaith polisi ar broffesiynoldeb ac ymarfer.

Mae **Gary Beauchamp** yn Athro Addysg yn Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol Caerdydd ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd ac yn Athro Anrhydeddus ym Mhrifysgol Durham. Mae wedi cyhoeddi'n eang mewn cyfnodolion academiaidd rhyngwladol ac wedi arwain llawer o brosiectau ymchwil wedi'u hariannu.

Cyfranwyr

Thomas Breeze yw Arweinydd Rhaglen y TAR Cerddoriaeth Uwchradd ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd. Mae ei ddiddordebau ymchwil yn cynnwys addysg gychwynnol athrawon ac addysg cerddoriaeth yn yr ystafell ddosbarth, gan gynnwys sut mae polisiâu'r llywodraeth yn siapio'r meysydd hyn.

Mae **Carmel Conn** yn Athro Cyswllt ym Mhrifysgol De Cymru. Mae ganddi brofiad fel ymarferydd, ond hefyd fel ymchwilydd mewn addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol. Mae Carmel wedi cyhoeddi nifer o erthyglau a llyfrau, ac yn fwyaf diweddar mae wedi cyd-olygu'r llyfr *Working with Uncertainty for Educational Change* (Routledge).

Mae **Mark Connolly** yn Ddarllenydd ym Mhrifysgol Caerdydd. Mae ei ddiddordebau ymchwil yn cynnwys creadigrwydd mewn polisi, polisi trefol a diwylliannol; creadigrwydd a deallusrwydd artiffisial; addysg broffesiynol; dysgu yn yr awyr agored; addysg a risg.

Mae **Laura Dobson** yn ddarlithydd mewn Addysg y Blynyddoedd Cynnar yn yr Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd gyda 18 mlynedd o brofiad fel athrawes ysgol gynradd a chydlynnydd y Cyfnod Sylfaen/Blynyddoedd Cynnar. Mae'n arbenigo mewn addysgeg a datblygiad plentynodod cynnar, gan dynnu ar ei hymarfer helaeth yn yr ystafell ddosbarth i lywio ei haddysgu a'i hymchwil.

Mae **Cheryl Ellis** yn brif ddarlithydd yn yr Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd. Bu'n gweithio fel athrawes ysgol gynradd ac mae bellach yn aelod o dîm dysgu awyr agored y brifysgol, gan weithio gyda phlant ac oedolion yn y coetir hynafol ar y safle.

Mae **Rosy Ellis** yn ddarlithydd ac yn ymgeisydd PhD yn yr Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol, Prifysgol Metropolitan Caerdydd. Mae ganddi brofiad ymchwil mewn cyd-destunau Cymreig a rhyngwladol ac mae wedi gweithio gyda phlant ifanc mewn lleoliadau'r blynyddoedd cynnar a dysgu awyr agored, gan gynnwys yn yr Unol Daleithiau.

Mae **Jeremy Griffiths** yn uwch ddarlithydd, ymgynghorydd addysg, a chyn-bennaeth gyda dros ddeugain mlynedd o brofiad yn y sector addysg. Mae ei waith yn rhychwantu lefelau ysgolion, awdurdodau lleol a chenedlaethol, gyda ffocws ar arweinyddiaeth addysgol a dysgu proffesiynol yng Nghymru.

Mae **Megan Hicks** yn ddarlithydd ym Mhrifysgol Aberystwyth a'i diddordebau yw addysg gynhwysol, anghenion dysgu ychwanegol, a dysgu proffesiynol. Mae'n cyfrannu at ymchwil a rhaglenni cenedlaethol sy'n gysylltiedig â'r meysydd hyn.

Mae **Moir a Hulme** yn Athro Addysg ym Mhrifysgol Gorllewin yr Alban, lle mae'n arwain y grŵp ymchwil Addysgeg, Polisi a Lle. Mae ei hymchwil yn archwilio addysg athrawon ac ymarfer proffesiynol ar draws cyd-destunau'r DU a rhyngwladol.

Matt Hutt yw'r Pennaeth Addysg ym Mhrifysgol De Cymru, gan weithio fel addysgwr, ymchwilydd ac ymgynghorydd. Cyn hynny, bu'n gweithio fel athro Saesneg, pennaeth adran ac uwch arweinydd yng Nghymru a Lloegr.

Mae **Gwilym Siôn ap Gruffudd** yn ddarlithydd yn yr Ysgol Addysg, Prifysgol Aberystwyth, ac yn cyfrannu at ystod o fentrau ymchwil cenedlaethol gydag ysgolion mewn cydweithrediad â Llywodraeth Cymru. Mae ei ymchwil helaeth ar dlodi a

chyrrhaeddiad addysgol wedi dylanwadu'n sylweddol ar bolisi, ymarfer a fframweithiau cyllido Cymru.

Elin Haf Gruffydd Jones yw Cyfarwyddwr Canolfan Uwchefrydiau Cymreig a Cheltaidd Prifysgol Cymru. Yn ymchwilydd gweithgar ym maes ieithoedd lleiafrifol Ewropeaidd ers dros dri degawd, mae'n arwain y Rhwydwaith Ymchwil Cydweithredol: Addysg Ddwieithog a'r Gymraeg.

Mae **Gethin Jones** yn ddarlithydd mewn addysg ym Mhrifysgol Bangor gyda phrofiad fel dirprwy bennaeth ysgol uwchradd ac fel pennaeth ysgol gynradd yn ogystal â gweithio i'r awdurdod lleol. Gyda'i brofiad helaeth, mae ei ddiddordebau arbenigol yn cynnwys addysg gorfforol, dysgu awyr agored, a datblygu addysgeg arloesol sy'n llawn profiadau ar gyfer cwricwlwm Cymru.

Bu **Ken Jones** yn addysgu yn Llundain cyn dod yn Uwch Ymgynghorydd ar gyfer Dysgu Proffesiynol ac yn Athro Emeritws ym Mhrifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant. Mae'n gweithio'n rhyngwladol ym maes arweinyddiaeth a dysgu proffesiynol, mae'n Olygydd Cyswllt y cyfnodolyn *Professional Development in Education* ac yn cadeirio panel Cymeradwyo Dysgu Proffesiynol Llywodraeth Cymru. Mae'n ymgynghorydd addysg annibynnol.

Mae **Siân Lloyd-Williams** yn gweithio yn yr Ysgol Addysg, Prifysgol Aberystwyth. Mae ei hymchwil yn ymwneud â'r Gymraeg ac yn canolbwyntio ar agweddau sy'n ymwneud â dwieithrwydd, amlieithrwydd, ymwybyddiaeth o iaith yn ogystal â datblygu adnoddau i gefnogi'r defnydd o iaith.

Natalie MacDonald yw cyfarwyddwr academiaidd Plentynodod, leuenctid ac Addysg ym Mhrifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant. Mae Natalie'n aelod o grwpiau sector yng Nghymru ac yn ymddiriedolwr Blynyddoedd Cynnar Cymru. Mae gan Natalie drosolwg manwl o'r sector blynyddoedd cynnar a'r gofynion ar gyfer datblygu yn y dyfodol. Mae diddordebau ymchwil Natalie yn cynnwys polisi, datblygu cysyniadau a rôl yr oedolyn.

Paul McFlynn yw cydlynnydd y cwrs TAR ôl-gynradd a chyfarwyddwr y cwrs TAR mewn Addysg Gorfforol ym Mhrifysgol Ulster. Mae ei ymchwil hyd yma wedi canolbwyntio ar rôl myfyrio beirniadol mewn addysg gychwynnol athrawon ac ar rôl mentora mewn addysg gychwynnol athrawon.

Mae **Emmajane Milton** yn Athro mewn Ymarfer Addysgol ym Mhrifysgol Caerdydd ac mae ganddi ymrwymiad dwfn a pharhaus i wella ymarfer addysgol ym mhob maes Addysg. Mae'n Gymrawd Addysgu Cenedlaethol Advance HE ac yn Gymrawd Cymdeithas Ddysgedig Cymru.

Mae **Alex Morgan** yn Ddarllenydd mewn Ymarfer Addysgol yn Ysgol y Gwyddorau Cymdeithasol, Prifysgol Caerdydd. Mae wedi addysgu mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yng Nghymru. Mae ei diddordebau ymchwil yn cynnwys addysg athrawon, arweinyddiaeth addysgol, dysgu proffesiynol ac ymarfer ystafell ddosbarth.

Mae **Trevor Mutton** yn Athro Addysg Athrawon ym Mhrifysgol Rhydychen ac yn Athro Gwadd ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd. Mae ei brif ddiddordebau ymchwil mewn addysg gychwynnol athrawon, polisi addysg athrawon a dysgu proffesiynol parhaus athrawon. Mae hefyd yn Ddirprwy Olygydd y *Journal of Education for Teaching*.

Mae **Sheena O'Leary** yn uwch ddarlithydd yn Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol Prifysgol Metropolitan Caerdydd. Mae Sheena hefyd yn hyfforddwr Ysgol y Goedwig a dysgu awyr agored yn y brifysgol a thrwy ei chwmni, Sticks and Stones Outdoor Learning.

Mae **Kelly Smith** yn Uwch Ddarlithydd mewn Addysg ac yn Arweinydd Rhaglen ar gyfer y rhaglenni Meistr mewn Addysg ym Mhrifysgol Wrecsam. Ei diddordebau ymchwil yw dysgu proffesiynol athrawon a chymhelliant i ddysgu.

Mae **Kevin Smith** yn Ddarllenydd mewn Addysg ym Mhrifysgol Caerdydd, sy'n arbenigo mewn theori cwricwlwm beirniadol ac ailgysyniadol. Gan dynnu o athroniaeth ôl-strwythurol, beirniadol ac ôl-ddynol, mae ei addysgu a'i ymchwil yn ymchwilio i sut gall cwricwlwa herio anghydraddoldeb, hyrwyddo cyfiawnder cymdeithasol, ac ymateb yn ystyrlon i'r heriau sylweddol sy'n wynebu addysgwyr a dysgwyr mewn byd sy'n newid yn gyflym.

Mae **Sarah Stewart** yn Uwch Ddarlithydd yn Ysgol Addysg, Plentyndod, Ieuencid a Chwaraeon y Brifysgol Agored yng Nghymru. Mae ei diddordebau ymchwil yn canolbwyntio'n bennaf ar faterion tegwch cymdeithasol a chyfiawnder o fewn addysg yn ogystal â chefnogi ansawdd ac arloesedd mewn addysgu a dysgu.

Lisa Taylor oedd y Cyfarwyddwr Addysg ym Mhrifysgol De Cymru, yn dilyn gyrfa mewn ysgolion fel athrawes Saesneg, Pennaeth Saesneg a Phennaeth Cynorthwyol.

Cydarweiniodd y gwaith o ddatblygu addysg gychwynnol athrawon sy'n seiliedig ar ymchwil ym Mhrifysgol De Cymru.

Mae **David Vittle Thomas** yn Uwch Ddarlithydd ym Mhrifysgol Abertawe. Mae ganddo brofiad fel ymarferydd mewn addysg brif ffrwd a darpariaeth amgen, gyda diddordeb ymchwil mewn addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol. Mae David wedi cyhoeddi ymchwil sy'n ymwneud ag ailintegreiddio disgyblion ac effaith arferion grwpio dysgwyr.

Mae gan **Jane Waters-Davies**, Athro Cyswllt mewn Addysg Plentynod Cynnar ym Mhrifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant, ddiddordebau ymchwil mewn chwarae a dysgu plant ifanc, chwarae awyr agored a datblygu cysyniadau cynnar, ac addysg broffesiynol addysgwyr plentynod cynnar. Mae ei hymchwil gyfredol yn archwilio cyfranogiad plant ifanc mewn ystafelloedd dosbarth plentynod cynnar: www.childrens-participation.org

Mae **Andrea Williams** yn uwch ddarlithydd ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd. Bu'n gweithio fel Rheolwr Adrannol mewn coleg lleol a chyn hynny bu'n gweithio am 17 mlynedd mewn addysg gynradd a gofalu am blant sâl mewn ysbyty.

Mae'r dudalen hon yn fwriadol wag

‘Pwy a gyfyd Cymru? By whom shall Wales be raised?’ Chwarter canrif o bolisi addysg datganoledig yng Nghymru

Andrew James Davies a Gary Beauchamp

Yn ei drosolwg o fywyd y diwygiwr addysg Thomas Charles (Y Bala), mae'r hanesydd leuan Gwynedd Jones yn dyfynnu gwireb grefyddol ac addysgol a oedd yn peri pryder i gyfoedion cydwybodol a llythrennog Charles yn y ddeunawfed ganrif: 'Pwy a gyfyd Cymru, canys bechau yw? By whom shall Wales be raised, for she is small?' (Jones, 1963, t. 31). Mae Smith (2016, t. 22) wedi myfyrio ar sut roedd y wireb hon yn gofyn cwestiwn tyngedfennol a chynhennus mewn Cymru a oedd yn prysur gofleidio newid cymdeithasol, economaidd a chrefyddol, trwy ofyn pwy oedd, a phwy ddylai fod, yn ofalwr a stiward 'iachawdwriaeth ac ysgolheictod' Cymru. Rydym wedi dewis y geiriau hyn i ddechrau'r cyflwyniad hwn, gan fod y cwestiwn yn dal i ysgogi myfyrdod ac yn werth ei ofyn. Yn wir, mae'n adleisio ar adeg pan fo'r Gymru gyfoes yn cael ei hun yng nghanol cyfnod o newid addysgol llawn mor ddwys a phellgyrhaeddol. Wrth i ni nodi chwarter canrif o lunio polisi datganoledig mewn addysg, mae'r llyfr hwn yn dathlu'r llwyddiannau ac yn bwrw golwg feirniadol ar yr heriau parhaus y mae system addysg Cymru yn eu hwynebu.

Wedi canrifoedd o fod ym magl yr hyn y mae Jones a Roderick yn ei alw'n wladwriaeth 'Cymru/Lloegr' (Jones a Roderick, 2003, t. vii), cyrhaeddodd y pŵer i reoli bron pob agwedd ar addysg yng Nghymru gyda datganoli ym 1999. Cyn hyn, yn ystod yr ugeinfed ganrif, roedd Cymru wedi ennill rhywfaint o dir wrth lunio rhai agweddau ar y system addysg i adlewyrchu ei hunaniaeth hanesyddol, ddiwylliannol ac ieithyddol unigryw, megis y *Cwricwlwm Cymreig* a thwf addysg cyfrwng Cymraeg. Ac eto, roedd y gallu i ddatblygu a rheoli system addysg statudol ar wahân, wedi'i dylunio i ddiwallu anghenion Cymru, wedi cael ei gydblethu allan o fodolaeth cynt (Jones, 1997, t. 2). Roedd datganoli yn gyfle nodedig i ddod â'r broses o lunio polisi addysgol yn agosach at ddysgwyr, rhieni, cymunedau ac at y

locws ymarfer. Galluogodd, ac mae'n parhau i alluogi, ddatblygiad system addysg statudol sy'n adlewyrchu blaenoriaethau gwahanol ac unigryw Cymru, ac sy'n ei gwahaniaethu oddi wrth wledydd eraill, o fewn y Deyrnas Unedig (DU) a thu hwnt. Yn y modd hwn, roedd addysg yn arddangosfa, ac yn 'labordy polisi' ar gyfer 'atebion gwahanol iawn' (Reynolds, 2008, t. 753) i fynd i'r afael ag anghenion a dyheadau penodol pobl Cymru, ac mae hynny'n wir o hyd (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002, t. 5). Er bod llyfrau tebyg wedi wynebu addysg bellach ac uwch (gweler, er enghraifft, Shattock a Horvath, 2019), bydd yn canolbwyntio ar y blynyddoedd cynnar a chyfnodau addysg statudol, o ystyried pa mor gyflym a dwys y mae newid polisi yn y meysydd hyn wedi cyflymu dros y 25 mlynedd diwethaf. Mae polisi addysgol wedi rhoi cyfle i fod yn *wahanol*, nid er ei fwyn ei hun, ond i adlewyrchu gwahaniaethau Cymru, boed yn ddiwylliannol, ieithyddol, economaidd-gymdeithasol ac, o ran *gwleidyddiaeth* addysg, ei diben, ei hymarfer a'i llywodraethiant. O arloesiadau cynnar fel y Cyfnod Sylfaen, drwy gwricwla newydd, i'r rhaglenni MA a Doethurol cenedlaethol presennol, mae amryw o Weinidogion Addysg (y mae eu teitlau wedi newid i adlewyrchu newid mewn blaenoriaethau) wedi gweithio i gyfiawnhau neu annog newid drwy'r proffesiwn, a mecanweithiau allanol (megis OECD/PISA).

Mae sawl ystyr i'r cwestiwn 'pwy a gyfyd Cymru' ym mhenodau'r llyfr hwn. Mae'n gofyn cwestiynau allweddol am: arweinyddiaeth diwygio; pwy sy'n gyfrifol am weithredu'n llwyddiannus nifer o arloesiadau polisi ôl-ddatganoli, megis y Cyfnod Sylfaen a'r Cwricwlwm i Gymru; natur a pherchnogaeth atebolrwydd; y ffordd orau o ddatblygu a chefnogi gweithwyr proffesiynol i gyflawni'r diwygiadau uchelgeisiol presennol; a llawer mwy. Felly, mae'r llyfr hwn yn edrych ar addysg statudol ers datganoli drwy amrywiaeth o lensys, gan adlewyrchu blaenoriaethau a newidiadau allweddol. Mae'n werth nodi dwy nodwedd bwysig o'r llyfr hwn: yn gyntaf, ymgorffori ymchwilwyr ar ddechrau eu gyrfa yn nhimau ysgrifennu'r papurau, gan adlewyrchu ein hawydd i annog a chefnogi'r rhai ar ddechrau eu gyrfa oedd academiaidd; ac yn ail, ymgysylltiad nifer o gydweithwyr drwy'r pedwar Rhwydwaith Ymchwil Cydweithredol (CRN) a ariennir gan Lywodraeth Cymru, sy'n ymwneud â meithrin gallu ymchwil addysgol mewn nifer o'r meysydd sy'n cael sylw yn y llyfr hwn.

Mewn ateb i'r cwestiwn bythol 'pwy a gyfyd Cymru', mae'r llyfr hwn yn awgrymu ei fod yn gyfrifoldeb ar bob un ohonom, ar bob lefel ac ym mhob rhan o system

addysg – system sy'n wahanol iawn i'r hyn a ragflaenodd ddatganoli, ac sy'n parhau i esblygu'n gyflym.

Nodau'r llyfr hwn

Mae'r llyfr hwn yn dwyn ynghyd nifer o safbwyntiau o Gymru a thu hwnt sy'n archwilio sut mae 25 mlynedd o bwerau addysgol datganoledig wedi effeithio ar addysg yng Nghymru. Mae'r llyfr yn deillio o rifyn arbennig o *Cylchgrawn Addysg Cymru yn 2025* (Davies a Beauchamp, 2025), a ddaeth â thimau o awduron ynghyd – yn cynnwys ymchwilwyr gyrfa gynnar yn benodol – i ddarparu mewnwelediadau unigryw i wahanol agweddau ar y system addysg ddwyieithog yng Nghymru.

Cylchgrawn Addysg Cymru

Mae gan *Cylchgrawn Addysg Cymru* (<http://www.cylchgrawnaddysgcymru.com/>) hanes hir, ond mae'n ceisio chwarae rôl allweddol i gefnogi a datblygu ymhellach y sail ymchwil addysgol gyfoes yng Nghymru, drwy ddarparu lle ar gyfer amrywiaeth o erthyglau o ansawdd uchel sy'n adlewyrchu natur amrywiol dulliau a methodolegau ymchwil addysgol. Gyda chymorth Llywodraeth Cymru, mae'r *Cylchgrawn* yn gyfnodolyn dwyieithog Mynediad Agored platinwm, sydd ar gael am ddim i'w ddarllen mewn fformat digidol i unrhyw un, unrhyw le yn y byd, heb godi ffioedd ar awduron.

Cynulleidfa'r llyfr hwn

Gobeithio y bydd y llyfr hwn yn fuddiol i bawb sydd â diddordeb ym myd addysg yng Nghymru, ar lefel leol a rhyngwladol. Mae hyn yn cynnwys myfyrwyr, athrawon, arweinwyr ysgolion, academyddion a llunwyr polisïau.

Cyfeiriadau

- Jones, G. E. (1997). *The Education of a Nation*, Cardiff: University of Wales Press.
Jones, G. E. a Roderick, G. W. (2003). *A History of Education in Wales*. Cardiff: University of Wales Press.

- Jones, I. G. (1963). Thomas Charles (1755–1864), yn *Pioneers of Welsh Education: A Series of Four Lectures Now Published in a Single Volume by the Faculty of Education of the University College of Swansea*. Swansea: The Faculty of Education University College of Swansea.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2002). *Y Wlad sy'n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi ar gyfer Rhaglen Gynhwysfawr o Addysg a Dysgu Gydol Oes hyd at 2010 yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Reynolds, D. (2008). New Labour, education and Wales: the devolution decade. *Oxford Review of Education*, 34 (6), 753–765. <https://doi.org/10.1080/03054980802519019>
- Shattock, M., a Horvath, A. (2020). The decentralisation of the governance of UK higher education: the effects of devolution to Scotland, Wales and Northern Ireland, and on England. *Policy Reviews in Higher Education*, 4 (2), 164–78.
- Smith, K. (2016). *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales: Investigations into the Curriculum Cymreig?* London: Palgrave.

Llunio polisi addysg datganoledig yn y DU: golwg ar bedair awdurdodaeth

Moira Hulme, Prifysgol Gorllewin yr Alban (UWS)

Lisa Taylor, Prifysgol De Cymru

Paul McFlynn, Prifysgol Ulster (UU)

CRYNODEB

Mae'r bennod fer hon yn mynd i'r afael â chyflymder a llif y symudiadau polisi mewn addysg yng nghyd-destun y broses barhaus o ddatganoli gwleidyddol a gweinyddol yn y DU. Mae'r cysyniad o lunio polisi yn cael ei drin fel proses. Oherwydd yr arena polisi eang posibl, mae'r ffocws o anghenraid yn ddetholus ac wedi'i gyfyngu i bolisiau ar gyfer ysgolion. Mae'r bennod yn nodi meysydd symudedd ac ansymudedd polisi, gan dynnu ar gysyniadau marwolaeth, drifft, parlys a gwrthdroi mewn perthynas â pholisi (Gunter a Courtney, 2023; Béland *et al.*, 2016; Gallagher, 2021). Nod yr adolygiad byr hwn yw dangos sut mae posibiliadau polisi yn y pedair awdurdodaeth glos yn cael eu dylanwadu gan wahanol raddau o gapasiti cydlynol, dylanwad gweinidogol, arddulliau polisi a systemau cynghori, a phŵer a dylanwad chwaraewyr fetu posibl. Rhoddir sylw arbennig i weithredu egwyddor sybsidiaredd mewn perthynas â newid addysg. Yn hytrach na datblygiad llinol cynyddol, mae'r bennod yn nodi tri symudiad amgen: tyndra parhaus rhwng rheolaeth ganolog ac ymreolaeth leol ym maes llywodraethu addysg yng Nghymru a'r Alban, drifft polisi sy'n parhysu yn sgil anghydfod gwleidyddol yng Ngogledd Iwerddon, a chyflymu sydyn mewn newid sy'n canolbwyntio ar y farchnad yn Lloegr.

Geiriau allweddol: datganoli, sybsidiaredd, llunio polisi

Cyflwyniad – teithiau datganoli

Mae gan y pedair gwlad brofiadau gwahanol o ddatganoli. Roedd cefnogaeth boblogaidd i ddatganoli a'r setliadau datganoli ym mhob gwlad yn amrywio. Roedd y gefnogaeth yn llawer uwch yn refferendwm datganoli 1997 yn yr Alban (74 y cant) nag yng Nghymru (50.3 y cant). Roedd gan y systemau deddfwriaethol newydd lefelau amrywiol o gapasiti polisi a ddylanwadwyd gan eu profiad blaenorol o ddatblygu polisi a maint y gwasanaeth sifil datganoledig. Roedd gan yr Alban system addysg nodedig a datganoli gweinyddol ymhell cyn datganoli gwleidyddol. Mae datganoli yn parhau i esblygu wrth i fwy o bwerau gael eu hymestyn, wrth i fwy o feysydd gael eu datganoli ac wrth i gefnogaeth dyfu ymhlith y boblogaeth (Deddf yr Alban, 2012, 2016; Deddf Cymru 2014, 2017). O 2007, ailfrandiwyd Gweithrediaeth yr Alban yn Llywodraeth yr Alban, a gwaed y newid hwn yn ffurfiol maes o law gan Ddeddf yr Alban 2012. Yn yr un modd, dynodwyd Cynulliad Cenedlaethol Cymru/Llywodraeth Cynulliad Cymru yn Llywodraeth Cymru yn 2011, gyda ffurfioli hyn wedyn yn Neddf Cymru 2014. Yn 2020, ailenwyd Cynulliad Cenedlaethol Cymru yn Senedd Cymru i adlewyrchu ei bwerau estynedig. Er mai Cymru sydd â'r system ddeddfwriaethol ddatganoledig fwyaf cyfyngedig o wledydd y DU o hyd, mae ei phwerau a'i chyfrifoldebau ffurfiol wedi datblygu'n gyflym. Ar y llaw arall, daeth unrhyw ymdrech tuag at ddatganoli yn Lloegr yn llawer diweddarach ac fe'i cyfyngwyd i greu awdurdodau cyfun rhanbarthol o 2015. Erbyn hynny, yn wahanol i'r systemau ysgol cenedlaethol mewn mannau eraill yn y DU, nid oedd tirwedd ysgol gynyddol dameidiog yn cynnig llawer o obaith ar gyfer datblygu gwaith ar y cyd dan arweiniad lleol gydag Ymddiriedolaethau ysgol sy'n hunanreoli (Greany, 2020; Woods *et al.*, 2021).

Cyn etholiad cyffredinol y DU ym mis Mehefin 2024, roedd y pedair gweinyddiaeth yn cael eu harwain gan bum plaid wleidyddol wahanol. Cynhaliwyd datganoli fel 'digwyddiad' yn ystod cyfnod o oruchafiaeth un blaid yn San Steffan, Caeredin a Chaerdydd. Rhwng 2010–23, nid oedd yr un blaid mewn grym mewn mwy nag un wlad yn y DU. Bwriad systemau etholiadol cyfrannol y deddfwrfeydd datganoledig yng Nghymru, yr Alban a Gogledd Iwerddon oedd gwneud cydweithredu trawsbleidiol, clymbleidiau a llywodraethau lleiafrifol yn norm. Yn wir, mae rhannu pŵer o fwriad yn atal rheolaeth fwyafrifol yng Ngogledd Iwerddon. Tra bod Llafur Cymru yn darparu parhad gwleidyddol (os nad cytgordd polisi) yng Nghymru (Evans, 2022, t. 30), mewn mannau eraill trawsnewidiwyd y dirwedd wleidyddol yn dilyn etholiad Senedd yr Alban yn 2007 ac etholiad cyffredinol y DU yn 2010. Adferwyd datganoli yng Ngogledd

Iwerddon ym mis Chwefror 2024 ar ôl i'r cytundeb rhannu pŵer rhwng pleidiau unoliaethol a chenedlaetholgar chwalo droeon o 2017. Mae trydydd degawd datganoli yn un o gynnwrf gwleidyddol o fewn y DU, gyda bwlch cynyddol rhwng y ddwy wlad fwyaf. Dwysaodd pegynu gwleidyddol yn dilyn Refferendwm Annibyniaeth yr Alban yn 2014, refferendwm yr UE yn 2016 ac Etholiad Cyffredinol 2019. Gwnaeth gwleidyddiaeth diriogaethol yn ystod y pandemig Covid ac ymddangosiad hyperundeboliaeth yn Lloegr waethygu tensiynau gwleidyddol ymhellach o fewn llywodraethiant y DU (Kenny, 2022, t.78). Mae Rawlings (2022) yn nodi, drwy gydol gwahanol gyfnodau datganoli, mai Cymru sydd wedi bod â'r unig weinyddiaeth ddatganoledig sydd wedi ymrwymo'n llwyr i'r DU (t. 714).

Mae arweinyddiaeth wleidyddol, trosiant gweinidogion a chyflymder y newid ym maes addysg wedi amrywio ym mhob gwlad. Yn system wleidyddol led-ffederal y DU, mae polisi ar gyfer ysgolion yn bortffolio gweinidogol allweddol. Addysg yw'r unig adran yn Whitehall heb unrhyw raglenni sy'n gymwys i'r tiriogaethau datganoledig a heb weision sifil y tu allan i Loegr (Paun a Munro, 2014). Er bod pum Gweinidog ym mhob gwlad wedi dal y portffolio Addysg yng Nghymru, yr Alban a Gogledd Iwerddon ers 2010, yn Lloegr bu deg Ysgrifennydd Gwladol dros Addysg, gan gynnwys pump ers 2022. O 2010, gwelwyd cyfnod o orfywiogrwydd polisi yn Lloegr (Braun *et al.*, 2010, t. 548), gyda symudiadau tuag at gwrwclwm llawn gwybodaeth wedi'i ddylanwadu gan Hirsch, ehangiad cyflym y rhaglen academaïau, cyflwyno comisiynwyr ysgolion rhanbarthol ar fyrder a llai o rôl i awdurdodau lleol (Freedman, 2022, t. 10). Roedd ymdeimlad o frys yn sail i ddiwygio a lywiwyd gan geidwadaeth ddiwylliannol a neoryddfrydiaeth (Jones, 2013). O ystyried etifeddiaeth anghymesuredd (Lesch a McCambridge, 2023), capasiti polisi cychwynnol isel a lefelau is o gefnogaeth i ddatganoli, bu cynnydd yng nghyfradd arloesedd polisi addysg yng Nghymru hefyd, gan ddiwygio'r cwrwclwm ysgol ac addysg athrawon ar lefel system. Fodd bynnag, lle ceisiodd Gove (Ysgrifennydd Addysg 2010–14) a Gibb (Gweinidog Gwladol dros Ysgolion, 2010–12, 2014–21, 2022–3) adennill rheolaeth gan y sefydliad addysg (Craske, 2020, t. 286), yng Nghymru roedd pwyslais ar gydweithio. Roedd mentrau polisi cynnar yn cynnwys y Cyfnod Sylfaen ar gyfer plant 3 i 7 oed a oedd, yn wahanol i'r dull mwy ffurfiol yn Lloegr, yn pwysleisio dysgu drwy chwarae. Aeth y gwaith o ddatblygu polisi yn yr Alban a Gogledd Iwerddon rhagddo ar gyflymder gwahanol. Mae Menter a Hulme (2008) yn disgrifio prosesau newid yn negawd gyntaf datganoli yn yr Alban fel rhai 'llai radical ac arafach nag yn Lloegr' (t. 319). Yn ystod yr ail ddegawd, gwelwyd cyfnerthu addysg athrawon dan arweiniad prifysgol (Donaldson,

2011) a gweithredu'n llawn y *Curriculum for Excellence* seiliedig ar sgiliau, a ddiwygiwyd yn 2019 ac a adolygwyd yn 2020 (OECD, 2021). Mae arloesedd yng Ngogledd Iwerddon yn parhau i gael ei effeithio'n andwyol gan gymhlethdod, cyflymder araf a natur geidwadol datblygiad polisi addysg mewn cymdeithas ranedig yn hanesyddol (Clarke a McFlynn, 2021). At ei gilydd, mae ymwahanu cyfyngedig (Raffe a Byrne 2005, t. 1) llunio polisi addysg yn y cyfnod ôl-ddatganol cynnar wedi ildio i ymwahanu cyflym anghyson (Hodgson a Spours, 2016, t. 516).

Gwahaniaeth cenedlaethol

Rhoddodd datganol ysgogiad polisi i ymdrechion i fynnu gwahaniaeth cenedlaethol yng ngwleidyddiaeth a phrosesau ffurfio polisi. Yn ôl pob golwg, gall llywodraethau cenedlaethol ddylunio polisi sy'n fwy ymatebol i anghenion, dewisiadau a gwerthoedd lleol. Cynyddodd datganol y cyfle i arbrofi gyda pholisi a'r potensial ar gyfer dysgu polisi drwy gymhariaeth. Fel y dywed Paun et al. (2016), mae'r pedair gwlad yn darparu labordy byw ar gyfer cymhariaeth draws-wladol gan fod pedair rhan y DU yn llawer tebycach i'w gilydd o ran diwylliant ehangach a chyd-destun sefydliadol nag y maent i unrhyw wlad arall (t. 13). Mae arloesi ac ymwahanu o ran polisi yn cael eu cynyddu gan gystadleuaeth diriogaethol a'r cyfle i feithrin cyfalaf gwleidyddol drwy aralleiddio cymydog (mwy) neu uniaethu â phryderon cenhedloedd llai a oedd gynt wedi eu hymyleiddio yn nhrafodaethau polisi'r DU (Lovering, 1991). Y tu allan i Loegr, mae datganol wedi hyrwyddo datblygiad ffurflywodraethau cryf a blaengar sy'n cyfleu gwerthoedd 'cenedlaethol' egalitariaeth a chyfunoliaeth, cyfiawnder cymdeithasol a darpariaeth gyhoeddus cyn cyfoeth preifat. Felly, er enghraifft, gwnaeth y cyn-Brif Weinidog Rhodri Morgan (2002) yn fawr o'i fwriad i sefydlu 'dŵr coch clir' rhwng Llafur Cymru a San Steffan. Yng Nghymru, roedd *Y Wlad sy'n Dysgu* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2001) yn ffrwyth cyntaf datblygu polisi gan weinyddiaeth y Cynulliad yn oes newydd datganol (Daugherty a Jones, 2002, t. 109). Dilynwyd model cyson o wahaniaethau amddiffynnol gan gymuned bolisi sefydledig yn yr Alban, a oedd wedi arfer â gwrthsefyll unrhyw newid a ddehonglwyd fel ymgais i Seisnigo polisi addysg (Menter a Hulme, 2008, t. 320). Yn 2013, cafodd addewid cyn-arweinydd yr SNP, Alex Salmond, y byddai creigiau'n toddi gyda'r haul cyn i ffioedd dysgu gael eu hailgyflwyno ar gyfer israddedigion yr Alban, ei naddu mewn carreg, yn llythrennol.

Arddulliau polisi a systemau cynghori

Mae pob gwlad wedi defnyddio comisiynau, paneli, cynghorwyr a gweithgorau annibynnol i ystyried dewisiadau polisi, gyda lefelau amrywiol o ddylanwad ar ganlyniadau. Mae cynghorwyr a benodir gan y Llywodraeth yn gwndidau symudedd polisi (Ball 2016, t. 557). Mae Craft a Howlett (2013) yn diffinio *allanoli* fel i ba raddau y mae pobl y tu allan i'r llywodraeth yn arfer dylanwad drwy ddarparu cyngor ar bolisi (t. 188). Mae ystod ehangach o ddylanwadau anllywodraethol wedi ymuno â marchnad gynghori'r DU yng nghyd-destun gwasanaeth sifil llai. Fodd bynnag, mae gwahaniaethau o ran i ba raddau y gellir dehongli bod y cynghorwyr a ddewisir yn cynrychioli broceriaid gwybodaeth o fewn cymunedau epistemig cydnabyddedig neu'n cael eu defnyddio i ddynodi dull cyfranogol sydd â'r nod o roi dilysrwydd i'r argymhellion a ffeirir. Mae Haas (1992) yn diffinio cymunedau epistemig fel rhwydwaith o weithwyr proffesiynol gydag arbenigedd a chymhwysedd cydnabyddedig mewn maes penodol a hawliad awdurdodol i wybodaeth sy'n berthnasol i bolisi o fewn y maes neu'r mater hwnnw (t. 3). Mae dylanwad cymharol cynghorwyr penodedig yn dibynnu ar ystod o ffactorau cyd-destunol.

Contextual influences on national review processes ... include the timeliness of the review; the economic climate during the review; the knowledge, skills, commitment and aspirations (or policy activism) of appointed advisers; the receptiveness of stakeholders (e.g. 'protective and defensive' engagement) and the degree of cross-party support and continuity over time between government departments. (Hulme, Beauchamp a Clarke, 2015, t. 208)

Mae'r adran ganlynol yn tynnu ar gysyniadau hen a newydd o astudiaethau polisi beirniadol i ddangos prosesau polisi yng ngwleidyddiaeth diriogaethol newydd yr undeb. Mae'r adran gyntaf yn defnyddio'r cysyniad o farwolaeth polisi (Gunter a Courtney, 2023) wrth esbonio newid radical i lywodraethu ysgolion a'r cwricwlwm ysgol yn Lloegr. Cyferbynnir hyn â'r rhyngweithio cymhleth rhwng buddiannau a llifoedd gwybodaeth mewn amgylcheddau polisi mwy cydweithredol. Defnyddir enghreifftiau dethol i ddarlunio drifft polisi (oedi), parlys (diffyg gweithredu) a gwrthdroi fel canlyniadau posibl herio. Mae enghreifftiau'n cynnwys cefnu ar symudiadau i ddod â phroffion trosglwyddo ysgolion i ben a rhesymoli darpariaeth addysg athrawon yng Ngogledd Iwerddon, a diddymu ac yna ailgyflwyno asesiadau cenedlaethol yng Nghymru a'r Alban.

Marwolaeth polisi

Cyflwynwyd y cysyniad o farwolaeth polisi gan Gunter a Courtney (2023) i ddisgrifio 'tacteg' llywodraeth o feio a chodi cywilydd lle mae 'methiant' ysgolion ac addysgwyr yn cael ei 'ddefnyddio fel arf' i gyflymu newidiadau ideolegol mewn cyfeiriad polisi (t. 354). O'r safbwynt hwn, mae methiant yn rhan annatod o ddynwedd newid (t. 364). Gan fyfrio ar bolisi addysg yn Lloegr, mae Gunter a Courtney (2023) yn dadlau bod methiant yn amcan polisi yn hytrach na chanlyniad arloesi peryglus a/neu weithredu problematig (t. 353). Mae ymddiriedaeth mewn arbenigedd yn Lloegr wedi'i herio mewn disgyrsiau dirmygol amlwg sydd â'r bwriad o ddarfogi a dad-ddilysu anghytundeb (Craske, 2021). Mae Craft a Halligan (2017) yn honni bod dylanwad gwleidyddol dros y broses bolisi wedi cynyddu drwy ddefnyddio penodiadau gwleidyddol y bernir yn aml eu bod yn cynhyrchu'r canlyniadau y mae Gweinidogion eu heisiau. Yn sgil gwasanaeth sifil cartref sy'n crebachu, mae Gunter *et al.* (2015) yn nodi twf ymgynghoriaeth ('consultocracy') ffyniannus ym maes llunio polisi addysg yn Lloegr. Yn y cyd-destun hwn, efallai y bydd proses dad-sefydliadol drwy gynnydd mewn cyngor polisi allanol yn arwydd o ganoli pŵer gweithredol, yn hytrach na thynnu pŵer gweithredol yn ôl. Mae nifer y grwpiau cynghori wedi cynyddu dros y degawd diwethaf. Dros yr un cyfnod, mae cyngor arbenigol academaidd wedi'i ymleiddio mewn sianeli polisi (Skerritt, 2023). Mae grwpiau cynghori wedi mynd i'r afael ag addysg gychwynnol athrawon (2015), safonau mentoriaid mewn ysgolion (2016), ymddygiad mewn ysgolion (2017), lles staff addysg (2019), adolygiad marchnad o addysg gychwynnol athrawon (2021), datblygu arweinyddiaeth ymddiriedaeth aml-academi (2022), ac addysg ddiwylliannol (2023). Mae Exley (2021) yn arsylwi bod aelodaeth grwpiau cynghori yn aml yn cael ei dynnu o grwpiau a oedd yn cyd-fynd â'r hyn yr oedd y llywodraeth yn ei feddwl beth bynnag (t. 251). Mae dad-wleidyddoli polisi addysg yn Lloegr wedi bod yn gysylltiedig ag erydiad trafod democrataidd, llai o gapasiti cydlynol (ar lefel meso) a diraddio cwestiynau gwleidyddol i gwestiynau am effeithlonrwydd technegol/beth sy'n gweithio (Gunter, 2015).

Mewn mannau eraill yn y DU, mae dulliau llai gwrthwynebus a mwy o barodrwydd i gyfnewid gwybodaeth yn amlwg. Er enghraifft, mae Connell *et al.* (2023) yn honni bod cyngor allanol yng Nghymru yn ychwanegu yn hytrach na herio, ar y cyfan (t. 643).

Externalisation of policy advice in Wales has been driven by a subtly different dynamic from that which has commonly been identified at a UK level: the aim has been to augment the

polymaking capacity of the civil service in a complementary and collaborative way, rather than in opposition to or competition with it (Connell et al., 2023, t. 633)

Mae prosesau datblygu polisi gwahanol yng Nghymru a'r Alban yn pwysleisio cyfranogiad rhanddeiliaid ac ymgynghori â rhanddeiliaid. Mae maint llai a chysylltioldeb y gweinyddiaethau datganoledig yn cynyddu'r defnydd o arbenigedd polisi allanol a dull ymgynghorol o ddylunio polisi (Cairney et al., 2016). Mae'r ffordd Gymreig o ddatblygu polisi wedi'i gosod fel ffordd fwy cydsyniol nag un San Steffan, gan bwysleisio'r ffaith bod cyfranogwyr pwysau yn cael eu cynnwys yn systematig wrth ddatblygu polisi (Cairney, 2009, t. 361). Yn yr un modd, mae'r dull llunio polisi yn yr Alban wedi'i nodweddu fel un ymgynghorol, cydgysylltiedig a chyfannol sy'n barod i ddatganoli'r gwaith cyflenwi i gyrff cyhoeddus lleol drwy seilwaith cydweithredol (Cairney et al., 2016). Mae disgwrs polisi yn adlewyrchu ffocws ar ddulliau seiliedig ar asedau a chydgyhyrchu. Dywedodd Peter Housden (2014), Ysgrifennydd Parhaol Llywodraeth yr Alban ar y pryd, fod dull yr Alban yn gwrthweithio sofraniaeth broffesiynol ac ymrleolaeth sefydliadol, gan awgrymu bod maint bach y wlad yn rhoi uniongyrchedd i'w chysylltiadau allweddol (t. 74).

Yn dilyn adroddiad yr OECD, *Improving Schools in Scotland* (2015), crëwyd cyrff newydd i hyrwyddo mwy o gydweithio rhwng ymchwilwyr, llunwyr polisi ac ymarferwyr. Sefydlwyd Cyngor Rhyngwladol Cynghorwyr Addysg (ICEA) yn 2016 i gynghori Gweinidogion (Llywodraeth yr Alban, 2023).¹ Yn ogystal, yn 2017 sefydlwyd Grŵp Cynghori Cenedlaethol (NAG) a Grŵp Cyfeirio Academiaidd (ARG) i ddyfnhau cydweithio traws-sector. Mae aelodaeth allanol y NAG yn cynnwys uwch gydweithwyr sy'n gyfrifol am ymchwil addysgol o ystod o sefydliadau rhanddeiliaid gan gynnwys y Cyngor Addysgu Cyffredinol (GTCS), Cymdeithas Cyfarwyddwyr Addysg yr Alban (ADES), Cyngor Deoniaid Addysg yr Alban (SCDE), a Chymdeithas Ymchwil Addysgol yr Alban (SERA). Daw aelodaeth ARG o Bwyllgor Addysg Cymdeithas Frenhinol Caeredin a'r SCDE, gydag un aelod yn cynrychioli Addysg Cyfrwng Gaeleg.

Mae ymrwymiad i ymgynghori yn amlwg mewn adolygiadau diweddar a gomisiynwyd gan Lywodraeth yr Alban a arweiniwyd (neu a gyd-arweiniwyd) gan bobl uchel eu parch o fewn cymuned addysg yr Alban sy'n meddu ar arbenigedd academiaidd a gallu

1 <https://www.gov.scot/groups/international-council-of-education-advisers/> Mae'r un ar ddeg aelod o'r ICEA yn cynnwys tri academydd o brifysgolion Grŵp Russell yn yr Alban, Pennaeth yn yr Alban a saith academydd a chynghorydd polisi o Ogledd America, Ewrop a Singapore.

proffesiynol cydnabyddedig. Mae'r rhain yn cynnwys Muir (2022)² *Putting Learners at the Centre: Towards a Future Vision for Scottish Education*; Hayward (2023)³ *It's Our Future – Independent Review of Qualifications and Assessment: report*; ac adroddiad y drafodaeth genedlaethol ar addysg gan Campell a Harris (2023)⁴ *All Learners in Scotland Matter*.

Yn ogystal, mae nifer fach o bobl wedi gweithredu droeon fel ymgynghorwyr allweddol yn y cenhedloedd llai ar wahanol adegau. Yr amlycaf o'r rhain yw Graham Donaldson (*Teaching Scotland's Future*, 2011) ac yna'r adolygiad o'r cwricwlwm *Dyfodol Llwyddiannus* (2015) ac *Arolygiaeth Ddysgu* (2018) yng Nghymru a John Furlong (adolygiad o addysg athrawon yng Nghymru, *Addysgu Athrawon Yfory*, 2015). Mae Mark Priestley (ymholiad cwricwlwm cydweithredol), Louise Hayward (cynnydd dysgu) a Keir Bloomer (*Investing in a Better Future, Independent Review of Education* (2023), Gogledd Iwerddon) i gyd wedi cyfrannu hefyd at drafodaethau polisi ar draws ffiniau cenedlaethol yn y DU. Felly, er bod amryw o elfennau cenedlaethol-tiriogaethol yn cydfodoli yn y Deyrnas Unedig, mae'n bosibl olrhain meysydd o hybrideiddio polisi (Evans, 2009) a alluogwyd gan gludwyr syniadau / cynghorwyr arbenigol yn gweithio gyda grwpiau rhanddeiliaid lleol, yn enwedig o ran cwricwlwm yr ysgol ac addysg athrawon. Mae gwleidyddiaeth atyniad polisi sy'n amlwg yn y gwledydd llai yn cyferbynnu â strategaethau condemniol arloesi aflonyddgar yn Lloegr.

Drifft polisi a pharlys polisi

Rhoddir llawer o bwyslais ar bwysigrwydd trafodaeth gyhoeddus ac adeiladu consensws o fewn seilwaith cydweithredol llywodraethu datganoledig. Fodd bynnag, anaml y mae ymgynghori yn gydnaws â hyblygrwydd wrth ddylunio polisi. Mae'r adran ganlynol yn ystyried cyfyngiadau dull o'r fath yng nghyd-destun rhaniad gwleidyddol. Defnyddir y cysyniad o ddrifft yma i gyflwyno ymdeimlad o alluogedd i ystyriaethau ansymudeddoledd polisi, a ddisgrifir mewn manau eraill fel 'inertia swyddogaethol'

2 Mae Kenneth Muir yn gyn-brif weithredwr Cyngor Addysgu Cyffredinol yr Alban, 2014–21.

3 Mae Louise Hayward yn Athro Emeritws ym Mhrifysgol Glasgow.

4 Roedd Carol Campbell yn Athro Addysg ym Mhrifysgol Glasgow ac yn Bennaeth Moray House Prifysgol Caeredin o fis Medi 2024; mae Alma Harris yn Athro Emeritws ym Mhrifysgol Abertawe ac yn Athro ym Mhrifysgol Metropolitan Caerdydd.

(McFlynn et al., 2024, t. 1). Dadleua Béland et al. (2016) bod 'drifft polisi' yn disgrifio sefyllfa lle mae atebion diwygio posibl ar gael ond nad ydynt yn cael eu mabwysiadu. O'r safbwynt hwn, nid canlyniad diffyg syniadau polisi yw drifft; yn hytrach, canlyniad ysgogiad i gadw'r sefyllfa ddeddfwriaethol bresennol ydyw (Béland et al., 2016, t. 204). Mae Needham a Hall (2022) yn nodi bod drifft yn fwy tebygol lle mae mwy o bobl feto a phwyntiau feto, a lle nad yw pleidiau gwleidyddol yn gallu cydweld o gwbl. Defnyddir drifft yma i esbonio parhad mewn rhai agweddau ar bolisi addysg gan ddefnyddio'r enghreifftiau o brofion trosglwyddo ysgol a threfniadau ar gyfer addysg athrawon yng Ngogledd Iwerddon.

Gyda sefydlu Cynulliad Gogledd Iwerddon ym 1999, daeth rheolaeth uniongyrchol i ben, ac adferwyd datganoli. Rhoddodd hyn gyfrifoldeb deddfwriaethol dros addysg i'r Gweinidog Addysg (1999–2002), Martin McGuinness (McGuinness, 2012). Ei benderfyniad cyntaf oedd diddymu'r prawf trosglwyddo (sef yr 11+), gan ddyfynnu gwaith Gallagher a Smith (2000) a nododd nad oedd unrhyw system ysgol wedi dod i'r amlwg i ddatrys problem ysgolion â lefelau cyflawni isel. Fodd bynnag, mae system ddetholus yn cynhyrchu nifer anghymesur o ysgolion sy'n cyfuno gallu isel ac anfantais gymdeithasol yn eu cofrestrïadau, gan waethygu anafateision addysgol y ddau ffactor (t. 45). Y bwriad oedd cael y prawf trosglwyddo olaf yn 2008, ond pwysodd gwleidyddion ar y cyfaddawd gwleidyddol a oedd yn gysylltiedig â gweithredu cytundeb St Andrews (2006), a oedd yn caniatáu i ysgolion gramadeg osod eu profion eu hunain os oeddent yn dymuno. Canlyniad y broses hon oedd bod rhaid i ddisgyblion sefyll mwy o brofion gan na allai'r ysgolion gramadeg Catholig a'r ysgolion gwladol (Protestannaidd yn bennaf) gytuno ar brawf cyffredin (McGuinness, 2012). Mae'n bwysig nodi, gyda'r system hon, nad oedd rhaid i ysgolion baratoi disgyblion ar gyfer y prawf trosglwyddo. Fodd bynnag, yn 2016 cyflwynodd y Gweinidog Addysg newydd, Peter Weir, o'r Blaid Unoliaethol Ddemocrataidd (DUP) bolisi newydd y gallai ysgolion ddechrau paratoi disgyblion ar gyfer y prawf trosglwyddo. Mae'r naratif sy'n ymwneud â'r prawf trosglwyddo yn dangos sut i'r rhaniad gwleidyddol rhwng gweinidogion addysg Sinn Féin a'r DUP ddylanwadu ar y penderfyniadau allweddol hyn, a hyd yn oed pan oedd Sinn Féin yn gadarn yn erbyn dethol academaidd, roedd gan y DUP y pŵer i drechu'r penderfyniad hwnnw.

Yn yr un modd, methodd achos seiliedig ar dystiolaeth i ad-drefnu darpariaeth addysg athrawon yn wyneb gwrthwynebiad ffyrnig gan golegau enwadol (Clarke a Magennis, 2015). Yn Belfast mae St Mary's College yn gwasanaethu'r boblogaeth Gatholig/Genedlaetholgar a Stranmillis College yn gwasanaethu'r boblogaeth

Brotestannaidd/Unoliaethol. Argymhellodd dau adolygiad o'r ddarpariaeth - adolygiad ariannol ac adolygiad a gynhaliwyd gan banel cynghori rhyngwladol – y dylid rhesymoli neu ad-drefnu'r ddarpariaeth i fynd i'r afael â gwahaniaethau mewn dyraniadau cyllid a myfyrwyr (DfE, 2013; DfE, 2014). Fodd bynnag, fel y nododd Clarke a McFlynn (2021), unodd y DUP a Sinn Féin (ar draws y rhaniad gwleidyddol) i amddiffyn parhau â'r sefyllfa bresennol, yn enwedig o ran parhau i ariannu St Mary's College a Stranmillis College (t. 133). Roedd clymlaid eirioli dynn (amddiffynwyr colegau) yn drech na ffynonellau amgen o awdurdod (epistemig). Gwnaeth safiadau dwfn rwystro addasu polisi i fynd i'r afael ag anghenion sy'n newid. Fel y noda Gallagher (2021), drwy gynnal sefydliadol gwahaniaeth, mae'n debygol y bydd ansymudoledd polisi yn dyfnhau rhaniadau ac yn annog anghydfodau ynghylch dyrannu adnoddau, yn hytrach na chanolbwyntio ar les pawb (t. 146).

Gwrthdroi polisi

Mae'r enghreifftiau uchod yn dangos sut y gall dewisiadau polisi sy'n cael eu sbarduno gan werthoedd (blaengar) ac effeithlonrwydd (economaidd) gael eu nacáu gan glymbleidiau pwerus sy'n cynrychioli buddiannau penodol. Er bod ymwahanu polisi yn arwydd deniadol o wahaniaeth cenedlaethol, mae'n parhau i fod yn amodol ar gefnogaeth wleidyddol. Gall setliadau polisi dros dro gael eu cadw, eu dadsetlo, yn amodol ar lithro'n ôl neu wrthdroi polisi.⁵ Gall syniadau polisi ennill tir a cholli momentwm. Mae llanw a thrai diwygio addysg yn ganlyniad cystadleuaeth. Mae'r adran ganlynol yn dwyn i'r amlwg natur amodol polisi drwy ystyried y rhyngweithio rhwng sybsidiaredd ac atebolrwydd wrth symud tuag at lywodraethu datganoledig.

Ar draws systemau ysgol cenedlaethol y DU, gwelwyd datganoli tybiedig o lefelau uwch o gyfrifoldeb i ysgolion a gweithwyr ysgol proffesiynol gyda chynnydd yn y 'canllawiau' cysylltiedig. Er gwaethaf ymrwymiadau o'r fath i 'system wedi'i grymuso gan ysgolion',⁶ nid yw tystiolaeth o ymrwymiad i leihau systemau atebolrwydd

5 Yr enghraifft glir yw'r tro pedol ynghylch polisi disodli arholiadau Covid-19 ym mhob un o'r pedair gwlad. Gweler Kippin, S., Cairney, P. (2022) The Covid-19 exams fiasco across the UK: four nations and two windows of opportunity. *British Politics* 17, 1–23 <https://doi.org/10.1057/s41293-021-00162-y>

6 <https://education.gov.scot/resources/an-empowered-system/>.

hierarchaidd a seiliedig ar berfformiad wedi bod yn unffurf nac yn anghildroadwy. Diwedd tablau perfformiad ysgolion yng Nghymru a'r Alban oedd un o effeithiau mwyaf gweladwy datganoli yn gynnar yn y 2000au. Cafodd profion allanol i blant 7, 11 a 14 oed eu diddymu yng Nghymru a'r Alban er mwyn osgoi pryderon am effeithiau addysgu ar gyfer y profion. Cafodd maint y profion ei leihau yn Lloegr hefyd - dim ond profion mathemateg a Saesneg i blant 11 oed oedd ar ôl erbyn 2010. Yna cafwyd gwrthdroad, gyda Chymru a'r Alban ill dwy yn ailgyflwyno profion allanol ar ryw ffurf i asesu cynnydd disgyblion, llywio barn athrawon ac asesu meincnodau cenedlaethol. Yng Nghymru, datganodd Leighton Andrews (y Gweinidog Addysg 2009–13) fod canlyniadau PISA 2009 a gyhoeddwyd yn 2010 yn rhybudd i system hunanfodlon ac yn dystiolaeth o fethiant system (Dauncey a Boshier, 2021, t. 1). O ganlyniad, bu newid polisi tuag at fwy o atebolrwydd wrth gyflwyno bandiau ysgolion a phroffion statudol mewn ymdrech i godi safonau a lleihau'r bwlch cyrhaeddiad.

Yn yr Alban, roedd tueddiadau ail-ganoli hefyd yn amlwg yn ystod cyfnod John Swinney fel Ysgrifennydd y Cabinet rhwng 2016 a 2021 pan roddodd y Gweinidog ei hun yn gyfrifol am ffurfio polisi a rheoli prosesau gweithredu. Cafwyd newid amlwg tuag at ddull rheoli mwy cyfarwyddol yn dilyn cyflwyno Fframwaith Gwella Cenedlaethol (NIF) seiliedig ar ddeilliannau ar gyfer adran addysg yr Alban (Llywodraeth yr Alban, 2016). Ar y pryd, roedd craffu beirniadol ar gyrff cyhoeddus sy'n cyflwyno polisiâu addysg yn tyfu (Senedd yr Alban, 2017). Gwnaeth y flaenoriaeth ynghlwm wrth degwch addysgol (cau 'bwlch' cyrhaeddiad parhaus) ysgogi diddordeb o'r newydd mewn ansawdd athrawon/addysgu, adolygiad cynnwys o ddarpariaeth llythrennedd a rhifedd mewn rhaglenni addysg athrawon prifysgol, ac ailgyflwyno Asesiadau Safonol Cenedlaethol (NSA) mewn llythrennedd a rhifedd yn P1, P4, P7 ac S3 (Llywodraeth yr Alban, 2017). Ailgyflwynodd 'Closing the gap' arferion rheoli cyhoeddus newydd (NPM) i fesur deilliannau a rheoleiddio'r proffesiwn.

Yng Nghymru, newidiodd polisi addysg gyfeiriad eto pan wnaeth Huw Lewis, y Gweinidog Addysg a Sgiliau (2013–16), lywio symudiad polisi i ffwrdd o berfformiad yn sgil 'sioc PISA' 2010, i ail-ganolbwyntio ymdrechion diwygio ar y dysgwr a datblygu ymreolaeth athrawon. *Dyfodol Llwyddiannus* (Donaldson, 2015) a'r *Cwricwlwm i Gymru* (LIC, 2022) oedd y diwygiadau mwyaf uchelgeisiol i'w gwneud gan Lywodraeth Cymru hyd yma. Datblygwyd y cwricwlwm newydd drwy'r egwyddor polisi o sybsidiaredd gydag 'Ysgolion Arloesi' dynodedig (a oedd yn derbyn cyllid ychwanegol) yn gweithio gyda'r haen ganol i gyd-ddatblygu ei ddyluniad a'i ddatblygiad, wedi'i ategu gan weledigaeth o gwricwlwm sy'n seiliedig ar ddibenion. Fodd bynnag, cyflwynwyd

rhyddid newydd o'r fath i leoliadau ymarfer lle'r oedd yna etifeddiaeth o ragnodi a rhywfaint o amheuaeth ynghylch apeliadau i rymuso gweithwyr proffesiynol yn wyneb ymyrraeth allanol (Newton, 2020). Gallai dirywiad parhaus yn neilliannau PISA 2022 ac ychydig iawn o gynnydd o ran mynd i'r afael â bwlch cyrhaeddiad parhaus sy'n gysylltiedig â thlodi gyflwyno her o'r newydd ac addasiad pellach i fodel llywodraethu meddal Cymru (Sibieta, 2024).

Casgliad

Mae'r adolygiad byr a dethol hwn o lunio polisi addysg ddatganoledig yn y DU wedi ceisio canolbwyntio ar alluogedd wrth ystyried symudiadau polisi, dewisiadau amgen a deilliannau. Defnyddir cysyniadau marwolaeth, drifft, parlys a gwrthdroi polisi i dynnu sylw at y cymhellion a'r tactegau sydd ar waith yn y broses llunio polisi. Byddai ymchwiliad empirig pellach i'r cysylltiadau rhwng gwleidyddiaeth diriogaethol a llywodraethu addysg yn addysgiadol. Mae corff o waith newydd yn dechrau ymgysylltu â chymunedau epistemig, ffrydiau lluosog a fframweithiau clymbleidiau eiriolaeth wrth roi cyfrif am sut mae polisi addysg yn cael ei wneud a'i ail-wneud (Gearin *et al.*, 2020; Parker *et al.*, 2022; Cummings *et al.*, 2023; Santos a Pekkola, 2023). Bydd ymchwil sy'n seiliedig ar ddamcaniaeth yn y maes hwn yn helpu i gynhyrchu dealltwriaeth newydd o'r ystod o ffactorau sy'n hyrwyddo defnydd neu ddifodiant syniadau polisi (Jones *et al.*, 2016, t. 16) a chadarnhau neu wrthod polisïau amgen mewn systemau tebyg a chysylltiedig.

Cododd yr adolygiad byr hwn arwyddocâd arddulliau polisi a systemau cyngori gwahanol yn y cyd-destun ôl-ddatganoli. Yn Lloegr, mae strategaethau i leihau amwysedd ym maes polisi hynod gymhleth addysg wedi profi'n effeithiol. Mae'r rhain yn cynnwys fframio problemau codi cywilydd/bwrw bai (Gunter a Courtney, 2023) a chreu siambr adlais sy'n cyfyngu ar fynediad at ddewisiadau polisi amgen. Er gwaethaf trosiant uchel ar lefel weithredol (o fewn y ffrwd wleidyddiaeth), galluogwyd parhad polisi gan newidiadau strwythurol blaenorol, gostyngiad yn nifer y gwrthwynebwyr posibl a'u dylanwad, ac ail-gyfansoddi 'arbenigedd' sy'n gwerthfawrogi gwybodaeth ymarfer.

Mae ymgynghori a chyfryngu buddiannau yn parhau i fod yn fwy amlwg mewn prosesau llunio polisi addysg yng Nghymru, yr Alban a Gogledd Iwerddon. Mae prosesau mwy cynhwysol a chyfranogol yn cyd-fynd â disgyrsiau ehangach grymuso

ymarferwyr a chymunedau, ac yn arddel symudiadau tuag at Reoli Gwerth Cyhoeddus (PVM). Fel yr eglura Brown (2021), lle mae Rheolaeth Gyhoeddus Newydd (NPM) yn ceisio cyflawni nodau cyhoeddus a bennwyd gan wleidyddion; mewn PVM mae'n fwy cymhleth. Mae'n cael ei weld fel cyflawni nodau a negodwyd y gellir eu llywio gan flaenoriaethau rhanddeiliaid drwy broses gyfranogol' (t. 808). Fodd bynnag, nid yw cymryd rhan mewn manau ar ôl cael gwahoddiad iddynt yr un fath â dylanwad. Mae'n amlwg bod gan rai grwpiau llawer mwy o ddylanwad nag eraill (Rozbicka a Spohr, 2016). Nid yw cydweithredu wedi'i drefnu'n ganolog ar draws rhwydwaith dwys o gyrrff cyhoeddus heb ei heriau. Mae arddull polisi ymgynghorol yn golygu trafod hirfaith sy'n croesi llinellau atebolrwydd fertigol a llorweddol. Mae dyheadau tuag at lywodraethu rhwydwaith cydweithredol yn digwydd mewn meso-haen gorllawn. Gall hunan-fudd sefydliadol a diffynnaeth effeithio'n andwyol ar gydweithio, gan arwain at ddyblygu ymdrech a defnydd llai effeithlon o adnoddau cyhoeddus prin. Bwriad cydweithio ac ymgynghori yw hyrwyddo ymdeimlad cryfach o berchnogaeth polisi, gan rwympo dylunio polisi gyda phobl sy'n gyfrifol am ei weithredu. Mae sylwebyddion beirniadol wedi cwestiynu a yw cyfranogiad gwahoddedig o'r fath yn fwy democrataidd, gan nodi lefelau uwch o hunanreolaeth leol a hunan-lywodraethu proffesiynol (Kirsten, 2020), neu a yw gweithgarwch o'r fath yn fath o lywodraethu meddal (Moos, 2009) sy'n cyflawni'r gwaith o lywodraethu o bell (Clarke, 2012).

Gall y proffil uwch a roddir i gydweithredu a'r egwyddor sybsidiaredd achosi heriau i gydlyniant wrth lunio polisi a gall brofi hyder pobl bolisi cenedlaethol mewn penderfyniadau a wneir yn lleol. Mae cyfres o adolygiadau polisi addysg OECD wedi tynnu sylw at bwysigrwydd cydgyssylltu a risgiau gormod o weithgarwch. Yn yr Alban, galwodd yr OECD (2015) am ganol cryfach ar ôl nodi sefydliadau meso-haen â chapasiti amrywiol iawn (t. 98). Mae tonnau olynol o fentrau addysg yn rhoi'r argraff o dirwedd bolisi brysus a system sydd yn y modd adweithio o hyd (OECD, 2021, t. 105). Yng Nghymru, rhybuddiodd yr OECD (2014) y gallai gormod o ddiwygiadau arwain at flinder diwygio (t. 34). Roedd natur ddatganoledig darpariaeth addysg yn golygu bod ysgolion yn aml yn dehongli ac yn gweithredu polisïau'n wahanol, gan arwain at wahaniaethau o ran ansawdd a deilliannau addysgol (OECD, 2020). Mae rhywfaint o dystiolaeth o ddysgu polisi. Yn ei ragair Gweinidogol i *Cenhadaeth ein Cenedl* (2023), ysgrifennodd Jeremy Miles: 'Mae'r map trywydd hwn yn nodi sut mae ein polisïau a'n hymrwymadau presennol yn berthnasol i'w gilydd, yn hytrach na rhestru ymrwymadau a dyheadau newydd.'

I grynhoi, mae llunio polisi addysg yn ddatganoledig yn cynnwys adeiladu gweledigaeth flaengar ar gyfer addysg genedlaethol drwy brosesau ymgynghori sy'n cadw pellter symbolaidd o ddull Llywodraeth y DU o lunio polisi (Cairney, 2020). Mae amrywiaeth o ffactorau yn dylanwadu ar gyflymder newid, a sefydlogrwydd neu ansefydlogrwydd setliadau polisi dros dro. Mae cynnydd, drifft neu wrthdroi ar lefel genedlaethol yn digwydd yng nghysgod mudiad diwygio addysg trawswladol/byd-eang (Sahlberg, 2012) a dylanwad treiddiol sefydliadau uwchswladol. Mae dulliau amgen o lywodraethu addysg gyhoeddus yn gofyn am wrthsymudiad tuag at atebolrwydd sy'n seiliedig ar ymddiriedaeth. Nid yw gwahaniaeth polisi mewn perthynas â metrigau perfformiad wedi dod i'r amlwg eto.

Cyfeiriadau

- Andrews, L. (2022) Performing Welsh Government 1999–2016: how insider narratives illuminate the hidden wiring and emergent cultural practices, *Contemporary British History*, 36 (1): 124–56, DOI: 10.1080/13619462.2021.1996235.
- Béland, D., Rocco, P., a Waddan, A. (2016). Reassessing policy drift: Social policy change in the United States. *Social Policy and Administration*, 50 (2), 201–18.
- Braun, A., Maguire, M a Ball, S. J. (2010) *Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning*, *Journal of Education Policy*, 25 (4): 547–60.
- Brown, P. R. (2021). Public value measurement vs. public value creating imagination – The constraining influence of old and new public management paradigms. *International Journal of Public Administration*, 44 (10), 808–17. <https://doi.org/10.1080/01900692.2021.1903498>.
- Cairney, P. (2009). Implementation and the Governance Problem: A Pressure Participant Perspective. *Public Policy and Administration*, 2 (4): 355–77.
- Cairney, P., Russell, S., a St Denny, E. (2016). The 'Scottish approach' to policy and policymaking: What issues are territorial and what are universal? *Policy and Politics*, 44 (3), 333–50.
- Cairney, P. (2020) The 'Scottish Approach' to Policymaking. Yn Michael Keating (gol.), *The Oxford Handbook of Scottish Politics*, tt. 463–80. Oxford Handbooks. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198825098.013.24>.
- Clarke, J. (2012). The work of governing. Yn: K. Coulter a W. R. Schumann (gols), *Governing cultures: Anthropological perspectives on political labor, power, and government*. New York: Palgrave Macmillan, tt. 209–31.
- Clarke, L. a Magennis, M. (2015). Teacher education policy in Northern Ireland: impediments, initiatives and influences, *Teacher Education In Times of Change*. Policy Press: Bristol.

- Clarke, L., McFlynn, P. (2021). Teacher Education in Northern Ireland: Policy, Practice and Pragmatism. Yn: Mayer, D. (gol.) *Teacher Education Policy and Research*. Springer, Singapore, tt. 129–40. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_10.
- Conn, C., Thomas, D. V., Knight, C., Greenway, C., a Formby, L. (2024). Learner experiences of low attainment groups in the context of a rights approach to education. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2311640>
- Connell, A., Downe, J., Durrant, H., MacKillop, E., a Martin, S. (2023). Externalising policy advice within subnational governments. *Policy & Politics*, 51 (4), 628–46. <https://doi.org/10.1332/030557321X16883943592187>
- Craft, J. a Howlett, M. (2013). The dual dynamics of policy advisory systems: the impact of externalization and politicization on policy advice, *Policy and Society*, 32 (3): 187–97, DOI: 10.1016/j.polsoc.2013.07.001
- Craske, J. (2021). Logics, rhetoric and ‘the blob’: Populist logic in the conservative reforms to English schooling. *British Educational Research Journal*, 47 (2), 279–98.
- Cummings, A., Strunk, K. O. a De Voto, C. (2023). ‘A lot of states were doing it’: The development of Michigan’s Read by Grade Three Law. *Journal of Educational Change*, 24, 107–32, <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09438-y>
- Daugherty, R. a Jones, G. E. (2002) The Learning Country, *Wales Journal of Education*, 11 (1), 107–13.
- Dauncey, M. a Boshier, P. (2021). *Devolution 20 – Education: How far is it ‘made in Wales’?* Senedd Research.
- Department for the Economy (Formerly the Department for Employment and Learning, DEL) (2013). Study of the Teacher Education Infrastructure Stage 1, Grant Thornton. <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/study-teacher-education-infrastructure-stage-1>
- Department for the Economy (Formerly the Department for Employment and Learning, DEL) (2014). Study of the Teacher Education Infrastructure Stage 2 – Aspiring to Excellence: Final Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education. <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/study-initial-teacher-education-infrastructure-stage-2>
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland’s Future: A Report of the Review of Teacher Education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2178/7/0110852_Redacted.pdf
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o’r Cwricwlwm a’r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf>
- Donnelly, M., Evans, C. (2019). A ‘home-international’ comparative analysis of widening participation in UK higher education. *Higher Education*, 77, 97–114. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0260-3>
- Evans, M. (2009). Policy Transfer in Critical Perspective. *Policy Studies*, 30 (3), 243–68.
- Evans, G. (2022) Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers. *Journal of Educational Change*, 23, 371–96. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09422-6>

- Exley S. (2021). Open Policy Making in the UK – to Whom Might Policy Formulation be ‘Opening Up’? *Journal of Social Policy*, 50 (3), 451–69. DOI:10.1017/S0047279420000215.
- Freedman, S. (2022). The Gove reforms a decade on What worked, what didn’t, what next? Institute for Government. <https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/gove-reforms-decade-on.pdf>
- Gallagher, T., a Smith, A. (2000). *The effects of the selective system of secondary education in NI*. Research Briefing, DES.
- Gallagher, T. (2021). Governance and leadership in education policy making and school development in a divided society. *School Leadership & Management*, 41 (1–2), 132–51. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1887116>.
- Gearin, B., Turtura, J., Kame’enui, E. J., Nelson, N. J., a Fien, H. (2020). A Multiple Streams Analysis of Recent Changes to State-Level Dyslexia Education Law. *Educational Policy*, 34 (7), 1036–68. <https://doi.org/10.1177/0895904818807328>
- Greany, T. (2020). Place-based governance and leadership in decentralised school systems: evidence from England. *Journal of Education Policy*, 37 (2), 247–68. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1792554>
- Gunter, H. M. (2015). The politics of education policy in England. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (11), 1206–12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044206>
- Gunter, H. M., Hall, D., a Mills, C. (2015). Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. *Journal of Education Policy*, 30 (4), 518–39.
- Gunter, H., a Courtney, S. (2023). Policy Mortality and UK Government Education Policy for Schools in England. *British Journal of Educational Studies*, 71 (4), 353–71. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2193066>
- Haas, P. M. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, 46 (1), 1–35. DOI:10.1017/S0020818300001442.
- Hulme, M., Beauchamp, G., a Clarke, L. (2019). Doing advisory work: the role of expert advisers in national reviews of teacher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44 (4), 498–512. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1580687>
- Hodgson, A. a Spours, K. (2016). Restrictive and Expansive Policy Learning – Challenges and Strategies for Knowledge Exchange in Upper Secondary Education across the Four Countries of the UK. *Journal of Education Policy*, 31 (5), 511–25. DOI:10.1080/02680939.2015.1132012.
- Housden, P. (2014). This is us: A perspective on public services in Scotland, *Public Policy and Administration*, 29 (1), 64–74.
- Jones, K. (2013). The right and the left, *Changing English*, 20 (4), 328–40.
- Jones, M. D., Peterson, H. L., Pierce, J. J., Herweg, N., Bernal, A., Raney, H. L. a Zahariadis, N. (2016) A river runs through it: A multiple streams meta-review, *Policy Studies Journal*, 44 (1), 13–36.
- Kenney, M. (2022) Relations between the UK and devolved governments. Yn Menon, A., Rutter, J. ac Overton, S. *Constitution and Governance in the UK*. UK in a Changing

- Europe, King's College London, tt. 76–8. <https://ukandeu.ac.uk/reports/constitution-and-governance-in-the-uk/>
- Kirsten, N. (2020) Persuasion and resistance. Large-scale collaborative professional development as a policy instrument, *Journal of Curriculum Studies*, 52 (3): 395–412, DOI: 10.1080/00220272.2019.1702721.
- Lesch, M., a McCambridge, J. (2021). Policy communities, devolution and policy transfer: The case of alcohol pricing in Wales. *Regional & Federal Studies*, 33 (2), 163–85. <https://doi.org/10.1080/13597566.2021.1934454>
- Lovering, J. (1991). Southbound Again: The Peripherilization of Britain. Yn: *Regions, Nations and European Integration: Remaking the Celtic Periphery*, gol. G. Day a G. Rees. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 11–38.
- Llywodraeth Cymru (2022). *Cwricwlwm i Gymru*. Llywodraeth Cymru, <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru>
- Llywodraeth Cymru (2023). *Cenhadaeth ein Cenedl*, <https://www.llyw.cymru/cenhadaeth-ein-cenedl>
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2001). *Y Wlad sy'n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi*. Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- McFlynn, P., Davidson, M., McAuley, C., & Taggart, S. (2024) Fulfilling the unmet potential: Harnessing ambition, autonomy, and agility in Northern Ireland's education system. *Curriculum Journal*, 1-15. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/curj.282>
- McGuinness, S. J. (2012) Education policy in Northern Ireland: A Review, *Italian Journal of Sociology of Education*, 4 (1), 205–37.
- Menter, I., a Hulme, M. (2008). Is small beautiful? Policy-making in teacher education in Scotland. *Teachers and Teaching*, 14 (4), 319–30. <https://doi.org/10.1080/13540600802037744>
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 397–406.
- Morgan, R. (2002). Clear red water: Araith i'r Ganolfan Genedlaethol Polisi Cyhoeddus, Abertawe. Cafwyd o <http://www.sochealth.co.uk/the-socialist-health-association/sha-country-and-branchorganisation/sha-wales/clear-red-water/>
- Needham, C., a Hall, P. (2023). Dealing with drift: Comparing social care reform in the four nations of the UK. *Social Policy & Administration*, 57 (3), 287–303. <https://doi.org/10.1111/spol.12858>
- Newton, N. (2020). The rationale for subsidiarity as a principle applied within curriculum reform and its unintended consequences. *The Curriculum Journal*, 31, 215–30. <https://doi.org/10.1002/curj.37>
- OECD. (2014) *Improving schools in Wales: An OECD perspective*. OECD. oecd.org/education/school/Improving-schools-in-Wales.pdf
- OECD (2015) *Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective*, oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf
- OECD (2020) Building on a strong co-construction process. In *Achieving the New Curriculum for Wales*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3f1ffa6a-en>.

- OECD (2021) *Scotland's Curriculum for Excellence: Into the Future*, Implementing Education Policies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bf624417-en>.
- Ozga, J. T. (2020). Elites and expertise: The changing material production of knowledge for policy. *Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization, and Methodology*, 1, tt. 53–69.
- Parker, T. L., Shakespeare, C. G., a Quiroz-Livanis, E. (2022). The CUNY Remediation Debate and Coalitions: Information Matters. *Educational Policy*, 36 (6), 1549–77. <https://doi.org/10.1177/0895904820981932>
- Paun, A. a Munro, R. (2014). *The Civil Service in Territorial Perspective*. Institute for Government. <https://www.instituteforgovernment.org.uk/publication/report/civil-service-territorial-perspective>
- Power, S. (2016). The politics of education and the misrecognition of Wales. *Oxford Review of Education*, 42 (3), 285–98. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1184871>
- Power, S., Newton, N., a Taylor, C. (2020). 'Successful futures' for all in Wales? The challenges of curriculum reform for addressing educational inequalities. *The Curriculum Journal*, 31 (2), 317–33. <https://doi.org/10.1002/curj.39>
- Raffe, D. a Byrne, S. (2005). Policy Learning from 'Home International' Comparisons. *CES Briefing*, 34, Edinburgh: Edinburgh University, Centre for Educational Sociology.
- Rawlings, R. (2022). Wales and the United Kingdom: a territorial constitutional policy drive. *Territory, Politics, Governance*, 10 (5), 714–32. <https://doi.org/10.1080/21622671.2022.2036630>.
- Rozbicka, P. a Spohr, F. (2016). Interest groups in multiple streams: specifying their involvement in the framework. *Policy Science*, 49, 55–69. <https://doi.org/10.1007/s11077-015-9227-8>
- Sahlberg, P. (2012). *How GERM is infecting schools around the world?* Cafwyd o <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Santos, I. ac Elias Pekkola, E. (2023). Policy entrepreneurs in the global education complex: The case of Finnish education experts working in international organisations, *International Journal of Educational Development*, 98, 102749, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102749>.
- Scottish Government (2016). *Delivering Excellence and Equity in Scottish Education: A Delivery Plan for Scotland*. <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/strategy-plan/2016/06/delivering-excellence-equity-scottish-education-delivery-plan-scotland/documents/00502222-pdf/00502222-pdf/govscot%3Adocument/00502222.pdf>
- Scottish Government (2017). *Initial Teacher Education Content Analysis*. <https://www.gov.scot/.../initial-teacher-education-content-analysis-2017>
- Scottish Parliament (2017). *Education and Skills Committee Performance and Role of Key Education and Skills Bodies, 2nd Report, 2017*. https://archive2021.parliament.scot/S5_Education/Reports/ESS052017R02.pdf
- Sibieta, L. (2024). *Major challenges for education in Wales*. The Institute for Fiscal Studies.

- Swinney, J. (2017). Datganiad gan y Dirprwy Brif Weinidog John Swinney ar ddiwygio addysg. 3 Hydref 2017. <https://www.gov.scot/publications/education-reform-statement/>.
- Woods, P. A., Torrance, D., Donnelly, C., Hamilton, T., Jones, K., a Potter, I. (2021). Diverging systems of educational leadership in the four nations of the United Kingdom? *School Leadership & Management*, 41 (1–2), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1887644>

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

Andrew James Davies, Prifysgol Abertawe

Alexandra Morgan, Prifysgol Caerdydd

Mark Connolly, Prifysgol Caerdydd

Emmajane Milton, Prifysgol Caerdydd

CRYNODEB

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

mae diwygiadau tebyg i'r cwricwlwm wedi effeithio'n negyddol ar ddeilliannau dysgwyr ac wedi gwaethygu anghydraddoldebau. Heb hyn, efallai y bydd goblygiadau o ran gwireddu'r Cwricwlwm i Gymru, cadw athrawon a phrofiadau dysgwyr yng Nghymru.

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

Cyflwyniad

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

Y Don Gyntaf: 'Y Labordy Polisi'

Yn syth ar ôl datganoli pwerau i Gymru, gwelwyd cyfnod dwys o weithgarwch ym maes addysg, wrth i'r sefydliad newydd ei ddatganoli ddechrau archwilio'r mecanweithiau polisi oedd ar gael iddo. Gallwn bwyntio at ddwy brif egwyddor

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

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

Roedd Llywodraeth Lafur Cymru yn glir yn ei hymrwymiad i flaenoriaethu cydraddoldeb o ran deilliannau dros ddewis (Morgan, 2002), wrth eirioli dros y system ysgolion cyfun nad yw'n ddetholus (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002, t. 21), ac wrth wrthod rhethreg dewis a marchnata, a oedd wedi'i gofleidio yn Lloegr ar ddechrau'r 1990au, ac a barhaodd yn ystod blynyddoedd *Llafur Newydd* (Power, 2016; Connolly et al., 2018). Roedd system amgen Cymru fel y'i galwyd (Reynolds, 2008, t. 318) a ddaeth i'r amlwg yn ystod y blynyddoedd cynnar hyn yn eirioli ymhellach dros ymddiriedaeth yn y proffesiwn addysgu, a phartneriaeth â'r proffesiwn. Roedd hefyd yn cymryd safbwynt llai canolog a chyfarwyddol ar fater atebolrwydd allanol (Power, 2016), gyda dileu dau o farcwyr mwyaf gweladwy perfformiad ysgolion: tablau perfformiad (2001) a SATs (2004). Yn hytrach, cynigiodd *Y Wlad sy'n Dysgu*

arfarniad mwy cyfannol o effeithiolrwydd ysgolion (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002), gan ddatgan bod rhaid dathlu barn broffesiynol wybodus athrawon, darlithwyr a hyfforddwyr heb leihau effaith disgyblaethau atebolrwydd cyhoeddus; a rhoi sylw priodol i glirio'r ffordd i ryddhau gallu ac arbenigedd ymarferwyr (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2002, t. 11).

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

I ddechrau, croesawyd y cwricwlwm drwy brofiad hwn a oedd yn cael ei arwain gan blant gan y proffesiwn addysgu. Fodd bynnag, dechreuodd ymchwil academiaidd dynnu sylw at rai o'r heriau a'r cymhlethdodau ynghlwm wrth wireddu'r cwricwlwm hwn yn ymarferol. Enghraifft gynnar oedd adroddiad gan Siraj-Blatchford et al. (2005) a dynnodd sylw at y bwlch mewn arbenigedd a chapasiti sydd eu hangen i wireddu uchelgeisiau cwricwlwm y Cyfnod Sylfaen. Yn ogystal, ar yr adeg hon dechreuodd gwasg, a fu'n gefnogol i ddechrau, graffu ar ddeilliannau'r Don Gyntaf hon o lunio polisi, gan arwain at ymddangosiad yr hyn a ddaeth yn naratif o 'fethiant polisi' a/neu 'argyfwng' mewn perthynas ag addysg Gymreig (Rees a Taylor, 2014; Dixon, 2016).

Yr Ail Don: 'System hunanfodlon?'

Gellid ystyried cyhoeddi canlyniadau PISA 2009 i Gymru gan yr OECD yn 2010 fel dechrau'r ail symudiad o lunio polisi ôl-ddatganoli. Roedd Cymru wedi perfformio'n

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

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

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

Aeth cynllun 20 pwynt Andrews, a ddatgelwyd yn ei araith yn 2011, ymlaen i amlinellu agenda drawsnewid feiddgar a oedd yn pwysleisio llythrennedd, rhifedd, safonau ysgolion a dull 'rheoli' o ymdrin ag atebolrwydd allanol (Brady, 2021, t. 26). Cafodd profion cenedlaethol eu hail(sefydlu) ar gyfer llythrennedd a rhifedd o ddiwedd Blwyddyn 2, drwy Gyfnodau Allweddol 2 a 3, yn ogystal ag Asesiadau Sylfaenol yn y Cyfnod Sylfaen. Yn dilyn gweithredu System Gategoreiddio Genedlaethol, neilltuwyd ysgolion i fandiau yn ôl eu perfformiad yn erbyn ystod o fesurau allweddol - system a gafodd ei disodli wedyn gan ddull goleuadau traffig o gategoreiddio yn 2014, ac a gafodd ei hymestyn i ysgolion cynradd yn 2015. Roedd

sylwebaeth polisi ynghylch bandio a chategoreiddio yn honni nad oedd yn dychwelyd at dablau cynghrair, ond yn hytrach yn fframio'r system newydd fel ffordd o sicrhau cefnogaeth wedi'i thargedu, yn hytrach nag fel modd o enwi a stigmatieiddio ysgolion yr ystyriwyd eu bod yn tanberfformio (Llywodraeth Cymru, 2011; Connolly *et al.*, 2018). Cychwynnodd Llywodraeth Cymru hefyd nifer o ddiwygiadau strwythurol lefel uchel a chanolig yn ystod y cyfnod hwn, a ddyluniwyd i gefnogi ei hagenda gwella, ac ailosod y rhyddid sylweddol a roddwyd i'r proffesiwn addysgu yn ystod y Don Gyntaf. Y mwyaf arwyddocaol o'r rhain oedd sefydlu Uned Safonau Ysgolion a Chyflawni o fewn Llywodraeth Cymru, gyda chylch gwaith i ysgogi gwelliant, ac i gefnogi a herio'r sector. Cafodd y ddau ar hugain o wasanaethau gwella ysgolion a arweiniwyd gan Awdurdodau Lleol yng Nghymru, a oedd wedi'u beirniadu am amrywioldeb ansawdd a hunanfodlonrwydd yn wyneb safonau gwael (Andrews, 2014), eu cyfuno'n bedwar consortiwm rhanbarthol, gyda'r nod o ddarparu cefnogaeth ac ymyrraeth fwy cyson ac o ansawdd gwell.

Un o effeithiau parhaus y cyfnod hwn o lunio polisi oedd diwedd y setliad rheoleiddiol tair awdurdodaeth ar gymwysterau TGAU rhwng Cymru, Lloegr a Gogledd Iwerddon yn 2013, a oedd wedi bod ar waith ers 1988 (Andrews, 2014; Barrance ac Elwood, 2018). Roedd Andrews wedi bod yn llafar am yr angen i ddiwygio TGAU, ac roedd y manylebau ar ôl 2013 yn cynnwys llai o asesiadau rheoledig; yn destun mwy o allanoldeb; ac roeddent yn cyd-fynd yn fwy pwrpasol â'r mathau o sgiliau a fesurir gan PISA (Andrews, 2014; Titley *et al.*, 2020). Agorodd ei waith o ddiwygio cymwysterau TGAU o 2013 y drws i'r dull gwahanol o lywodraethu cymwysterau yng Nghymru, a gellid dadlau iddo baratoi'r ffordd ar gyfer y cymwysterau sydd wedi'u creu'n benodol ar gyfer Cymru a fydd yn dechrau cael eu gweithredu a'u cyflwyno o 2025 (Cymwysterau Cymru, 2024).

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

Efallai mai comisiynu'r adolygiad annibynnol o gwricwlwm yr ysgol gan Huw Lewis, y Gweinidog Addysg ar y pryd, yn 2014, a arweiniodd at gyhoeddi *Dyfodol Llwyddiannus* (Donaldson, 2015), a nododd ddechrau cyfnod dwys o ailfodelu systemau sy'n nodwedd o'r Drydedd Don llunio polisi. Mae dylanwad yr OECD ar bolisi Cymru ers datganoli wedi bod yn arwyddocaol (Egan, 2017), gyda Llywodraeth Cymru wedi

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

Yn ogystal ag aildylunio'r cwricwlwm, goruchwyliodd y Gweinidog Addysg nesaf o 2016–21, Kirsty Williams, amryw ddiwygiadau newydd o dan ymbarél Cenhadaeth ein Cenedl (Llywodraeth Cymru 2017a). Bwriad y rhain oedd ailfodelu'r system addysg, cefnogi'r gwaith o ddatblygu a gwireddu'r cwricwlwm newydd, ac, yn hollbwysig, darparu'r fframwaith strategol hirdymor yr oedd yr OECD wedi'i gynnig yn 2014 (OECD, 2014, t. 116). Roedd y diwygiadau'n cynnwys safonau proffesiynol diwygiedig a oedd yn nodi'r cymwyseddau addysgegol ac arweinyddiaeth y dylai athrawon ac arweinwyr eu dangos ar bob cam o'u (gan gynnwys ymgysylltu ag ymchwil ac ymholiad) (Llywodraeth Cymru, 2017b). Comisiynwyd yr OECD (2018) i ddatblygu glasbrint penodol i Gymru ar gyfer ail-ddehongli ysgolion fel 'sefydliadau sy'n dysgu' (SLOs), yn seiliedig ar ei fodel cysyniadol sefydledig (Harris et al., 2022; Llywodraeth Cymru, 2018). Fodd bynnag, dadleuwyd bod mabwysiadu'r fframwaith SLO hwn wedi esgeuluso mynd i'r afael â heriau a diffygion mewnforio model o fyd busnes gyda thystiolaeth gyfyngedig o sut y gallai alinio â safonau proffesiynol Cymru ar gyfer athrawon ac arweinwyr (Egan et al., 2018). Nid oedd Kirsty Williams mor llym ynghylch atebolrwydd o fewn y system chwaith, o gymharu â'r dull a ddefnyddiwyd

yn ystod yr Ail Don llunio polisi ar ôl 2010. Yn 2017, cyhoeddodd y byddai atebolrwydd mewn addysg, fel rhan o'i diwygiadau yn decach, yn fwy cymesur ac yn dryloyw, ac y byddai'r dull yn cael ei gyd-adeiladu gyda'r proffesiwn (Evans, 2017). Cynigiodd Cenhadaeth ein Cenedl ddatgysylltu asesu o atebolrwydd lle mae llawer yn y fantol fel y'i gelwir (Llywodraeth Cymru 2019, tt. 39–40; Titley et al., 2020), gan ffafrio atebolrwydd hunanwella yn seiliedig ar gydweithio rhwng ysgolion (Llywodraeth Cymru, 2017a).

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

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

Ers tua 2021, mae Cymru wedi bod mewn cyfnod o ansicrwydd a chyfnod digynsail o gynnwrf system sy'n deillio o weithredu'r Drydedd Don. I ymestyn y gyfatebiaeth, dim ond nawr y mae'r Drydedd Don polisi wedi taro'r lan ymarfer, gyda chyrhaeddiad llawn y diwygiadau ôl-2015 bellach yn dod i'r amlwg. Fel y nodwyd uchod, roedd y persbectif polisi a ddefnyddiwyd yn ystod pum mlynedd gyntaf y Drydedd Don yn uchelgeisiol, yn rhagolygol ac felly'n ymwneud (yn nhermau polisi ôl-2016) â *chyd-adeiladu a mapio'r daith* ddiwygio yn amser y dyfodol. Yr hyn sy'n wahanol am y realiti presennol rydym yn ei gynnig yma yw bod y system bellach yn canolbwyntio ar, ac yn wynebu, y cwestiynau gronynnol, o ddydd i ddydd, ynghylch gweithredu'r agenda ôl-2015 - yn fwyaf nodedig y Cwricwlwm i Gymru - a ddisgrifir fel canolbwynt y gyfres o ddiwygiadau ôl-2015 (Davies, 2025, yn y wasg). Felly, nodweddir y sefyllfa bresennol

gan gymhlethdod gweithwyr addysg proffesiynol yn ceisio cael a gwneud synnwyr yn eu cyd-destunau priodol (Ball, 2011; 2012), wrth symud o fwriadau polisi uchelgeisiol i ymarfer ar lawr gwlad. Mae'n cael ei ddominyddu fwyfwy gan y daith gynyddol sy'n wynebu ysgolion ac athrawon wrth geisio dod o hyd i eglurder a chydlynid wrth ddatblygu cynnwys cwricwlaid ac asesu cynnydd dysgwyr, a gwneud hynny o fewn cyd-destun heriol iawn, yn ariannol ac o ran delio ag etifeddiaeth barhaus Covid-19. Mae'r cam hwn, o reidrwydd, wedi rhoi pwyslais craff ar hepgoriadau a'r prinder manylion ac eglurder sydd wedi codi o ganllawiau cwricwlwm bwriadol brin (Crehan, 2024).

Egwyddor allweddol diwygio ers diwedd yr Ail Don fu rhoi mwy o ymreolaeth a galluedd mewn perthynas â'r cwricwlwm i athrawon ac ysgolion, fel yr adlewyrchir yn y canllawiau diweddar ar y Cwricwlwm i Gymru: 'Mae'r Cwricwlwm i Gymru yn dathlu galluedd a barn broffesiynol pob ymarferydd' (Llywodraeth Cymru, 2024). Gellir dadlau bod hyn wedi codi o eiriolaeth Donaldson yn *Dyfodol Llwyddiannus* o strategaeth newid yn seiliedig ar yr egwyddor o sybsidiaredd gyda'r nod o 'hybu perchenogaeth a chyfrifoldeb lleol o fewn fframwaith cenedlaethol o ddisgwyliadau a chymorth' (Donaldson, 2015, t. 99). Nododd Donaldson ymhellach mai her allweddol wrth arfer sybsidiaredd priodol oedd canfod y 'cydbwysedd priodol rhwng cyfarwyddyd canolog a hyblygrwydd lleol' (Donaldson, 2015, t. 99). Y cyfyng-gyngor hwn o ran cytuno a gosod y pwynt lle mae'r llywodraeth a'r proffesiwn yn cytuno i nodi a dirprwyo cyfrifoldeb sydd angen ystyriaeth bellach yn awr, ynghyd â chyfeiriad y dirprwyo hwnnw, fel y dadleuwn isod.

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

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

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

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

Er y gall dirprwyo cyfrifoldeb sylweddol alluogi ymreolaeth, gall hefyd esgeuluso i ba raddau y mae angen cymorth ac arweiniad i greu'r amodau i athrawon deimlo bod ganddynt alluogedd a'u bod yn gallu arfer y galluogedd hwnnw. Yn wir, dadleuir yma fod y berthynas rhwng ymreolaeth a galluogedd yn ystod y Drydydd Don o lunio polisi yn dwyllodrus o gymhleth, ac efallai ei bod hefyd wrth wraidd yr ansicrwydd a'r diffyg hyder y mae rhai ymarferwyr wedi sôn amdanynt wrth wireddu'r cwricwlwm (Duggan et al., 2022, t. 60). Dywed Priestley et al. (2015) fod ymreolaeth a galluogedd yn dermau gwahanol ac unigryw, sydd, rydym yn awgrymu, yn aml yn cael eu defnyddio'n gyfnewidiol, a hynny'n anghywir. Gellir deall ymreolaeth fel bod â'r rhyddid i wneud penderfyniadau proffesiynol, wedi'i hwyluso gan ddiffyg rheoleiddio allanol cymharol (Priestley et al., 2015, t. 7). Mae galluogedd, ar y llaw arall, yn derm sy'n aml yn eang ac wedi'i gysyniadu'n wael (Priestley et al., 2015, t. 2). Gellir ei ddiffinio'n fras fel ymdeimlad o reolaeth broffesiynol, sydd i raddau helaeth yn

ddibynnal ar feddu ar ymreolaeth, ond mae hefyd yn dibynnu ar nifer o amodau allweddol eraill. Mae rhai o'r rhain yn ymarferol a chadarn (megis adnoddau ac amser) ac eraill sy'n gysyniadol a haniaethol (megis capasiti, cyfalaf proffesiynol, gwybodaeth broffesiynol a diwylliant galluogi) (Hughes a Lewis, 2020). Mae'n golygu cyfuniad manwl gywir a phriodol i gyd-destun o'r holl amodau hyn sy'n gweithio gyda'i gilydd sydd ei angen i gefnogi athrawon i deimlo y gallant arfer galluedd, a allai wedyn roi'r gallu iddynt roi newid ar waith a gwireddu eu gwerthoedd a'u dyheadau proffesiynol. Mae Priestly et al. (2015) a Daly et al. (2022) yn mynegi hyn fel bod ag ecoleg gefnogol o amgylch yr athro, sy'n ei alluogi i weithredu gyda galluedd. Felly, er bod ymreolaeth yn aml yn rhagofyniad ar gyfer galluedd, nid yw'n ei sicrhau.

Thema ymchwil ddiweddar yng Nghymru fu ystyried gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru o safbwynt *rhyddfrenio* i athrawon (Davies, 2025, yn y wasg). Mae sylwebyddion wedi archwilio sut y gall symud tuag at gwricwla a arweinir gan athrawon, o dan yr amgylchiadau cywir, gynyddu galluedd athrawon drwy ehangu'r gofod ymreolaethol y mae athrawon yn gweithredu ynddo, gan greu'r amodau ar gyfer *ailbroffesiynoli* gweithlu yr honnir ei fod wedi'i ddadbroffesiynoli (Hizli Alkan a Priestley, 2018; Hughes a Lewis, 2020; Sinnema et al., 2020). Eto, ar y llaw arall, mae'r astudiaethau hyn hefyd wedi ystyried y canlyniadau anfwriadol a allai godi o weithredu anfanwl: sef, er gwaethaf tan-ragnodi cynnwys ac asesu gyda bwriadau da yn ôl pob golwg yn enw ymreolaeth, gallai athrawon ac ysgolion ei chael hi'n anodd ymdopi ag absenoldeb penodolrwydd (Crehan, 2024, t. 2). Y risg amlwg yw efallai y bydd dirprwyo'r gwaith o ddatblygu'r cwricwlwm bron yn llwyr i weithlu na chafodd ei hyfforddi yn y lle cyntaf i fod yn wneuthurwyr cwricwlwm, ac nad yw eisiau'r holl gyfrifoldeb hwn o bosibl ac, mewn rhai cyd-destunau, nad oes ganddo'r seilwaith ecolegol i gefnogi gwir alluedd, yn gallu arwain at ansicrwydd, arfer ymwahanol ac anghydraddoldeb (Hizli Alkan a Priestley 2018; Hughes a Lewis, 2020; Power et al., 2020; Sinnema et al., 2020, Crehan, 2024). Mae astudiaeth ddiweddar o athrawon yng Nghymru wedi tynnu sylw at achosion o'r fath o ansicrwydd, gorbryder a diffyg eglurder ynghylch dulliau asesu a chynnydd, yn ogystal â diffyg hyder ymhlith rhai uwch arweinwyr ac ymarferwyr ynghylch a oedd eu dulliau presennol o ddatblygu a chyflawni yn wirioneddol gyson â gweledigaeth y Cwricwlwm i Gymru (Duggan et al., 2022). Mynegodd rhai ymarferwyr yn yr astudiaeth hon amheuan ynghylch a oeddent ar y trywydd iawn, a dywedwyd bod angen sicrwydd a

chefnogaeth bellach (Duggan et al., p. 60). Un o'r prif feysydd ansicrwydd yn amlwg oedd sefyllfa gwybodaeth yn y cwricwlwm, sydd wedi bod yn destun dadl, ac mae nifer o sylwebyddion wedi cwestiynu sut y gall dull a arweinir gan y diben warantu cwricwlwm llawn gwybodaeth (Donaldson, 2015; Hizli Alkan a Priestley 2018; Sinnema et al., 2020). Mae Power et al. (2020) wedi ymchwilio i'r goblygiadau gwirioneddol ar gyfer anghydraddoldeb o ran profiadau a deilliannau a all godi o gwricwla nad oes ganddynt gorfforaethau cytunedig o wybodaeth bwerus (Power et al., 2020; Davies, 2025). Fel y mae Crehan (2024, t. 2) wedi tynnu sylw ato yn ddiweddar:

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

Edrych ymlaen

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

Cyfeiriadau

- Andrews, L. (2011). Teaching makes a difference. Araith a draddodwyd yn Theatr Reardon Smith, Caerdydd, 2 Chwefror 2011. Ar gael yn: <https://www.iwa.wales/agenda/2011/02/teaching-makes-a-difference/> (cyrchwyd 12 Mehefin 2024).
- Andrews, L. (2014). *Ministering to Education: A Reformer Reports*. Cardigan: Parthian Books.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. a Hoskins, K. (2011). Policy Actors: Doing Policy Work in Schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 625–39.
- Barrance, R. ac Elwood, J. (2018). National Assessment Policy Reform 14–16 and its consequences for young people: Student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25 (3), 252–71.
- Brady, A. (2021). Response and Responsibility: Rethinking Accountability in Education, *Journal of Philosophy of Education*, 55 (1), 25–40 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12501>
- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J., a Barrance, R. (2018). Turning heads: the impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales, *British Educational Research Journal*, 44 (4), 608–25.
- Crehan, L. (2024). Raising standards of attainment across Wales. Araith a draddodwyd yn seminar Fforwm Polisi Cymru: Next steps for curriculum reform and implementation in Wales, 26 Ebrill 2024. Ar gael yn: <https://drive.google.com/file/d/1c4Xjsijrb73iellAAGg9UWOVYPtyVp5/view> (cyrchwyd 15 Gorffennaf 2024).
- Cymwysterau Cymru (2024). Penderfyniadau TGAU i Gymru. Ar gael yn: <https://cymwysterau.cymru/rheoleiddio-a-diwygio/diwygio/cymwysterau-cenedlaethol-14-16/cymwysterau-cenedlaethol-tgau/> (cyrchwyd 22 Gorffennaf 2024).
- Daly, C., Milton, E. a Langdon, F. (2022). How do ecological perspectives help understand schools as sites for teacher learning? Yn *Leadership for Professional Learning*, London: Routledge, tt. 192–203.
- Davies, A. J. (2025). From Cynefin to Cymru and beyond: debating the Curriculum for Wales and locating nation. *Wales Journal of Education*, ar ddod.
- Dixon, P. (2016). *Testing times: Success, Failure and Fiasco in Education Policy in Wales since Devolution*. Cardiff: Welsh Academic Press.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru: Donaldson.
- Duggan, B., Thomas, H., Davies-Walker, M., Sinnema, C., Cole-Jones, N., Glover, A. (2022). *Ymchwil Ansoddol gydag Ymarferwyr ar Baratoadau ar gyfer Diwygiadau Cwricwlwm ac Asesu 2022: adroddiad terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, adroddiad GSR rhif 45/2022. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/ymchwil-ansoddol->

- ag-ymarferwyr-ar-baratoadau-ar-gyfer-diwygiadau-cwricwlwm-ac-asesu-2022 (cyrchwyd 14 Mehefin 2024).
- Egan, D. (2016). Educational Equity in Wales, *Wales Journal of Education*, 18 (1), 21–44.
- Egan, D. (2017). *After PISA: A way forward for education in Wales?* Merthyr Tydfil: Bevan Foundation.
- Egan, D., James, D., Morgan, A., Milton, E. (2018). *Research to support the national professional learning approach for Wales: Area 9: Schools as learning organisations and the Welsh government professional standards*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Evans, G. (2017). Squaring the circle of accountability. Ar gael yn: <https://www.iwa.wales/agenda/2017/09/squaring-circle-accountability/> (cyrchwyd 25 Mehefin 2024).
- Evans, G. (2022). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers, *Journal of Educational Change*, 23, 371–96. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09422-6>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Grey, S., a Morris, P. (2022). Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity. *Globalisation, Societies and Education*, 22 (2), 156–71.
- Handy, C. (1994). *The Empty Raincoat*. London: Hutchinson.
- Harris, A., Elder, Z., Jones, M. S. a Cooze, A. (2022). Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu yng Nghymru: Archwilio'r Dystiolaeth, *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 24 (1). DOI: <https://doi.org/10.16922/wje.24.1.3cym>
- Hizli Alkan, S. a Priestley, M. (2019). Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity, *Journal of Curriculum Studies*, 51 (5), 737–54, DOI: 10.1080/00220272.2019.1637943.
- Jones, G. E. a Roderick, G. W. (2003). *A History of Education in Wales*. Cardiff: University of Wales Press.
- Jones, N. (2024). *Progressive Early-years Approaches and the Disadvantaged Learner: the case of The Welsh Foundation Phase*. PhD, Cardiff University. Ar gael yn: <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/166427/1/Nikki%20Jones%20Thesis%20for%20ORCA%20PDF.pdf> (cyrchwyd 09.07.2024)
- Maynard, T., Taylor, C., Waldron, S., Rhys, M., Smith, R., Power, S., a Clement, J. (2013). *Evaluating the Foundation Phase: Policy logic model and programme theory*. Cardiff: Welsh Government.
- Milton, E., Morgan, A., Davies, A. J., Connolly, M., Donnelly, D., ac Ellis, I. (2023). 'Framing headship: a demand-side analysis of how the headteacher role is articulated in job descriptions', *International Journal of Leadership in Education*, 26 (2), 339–58. Ar gael yn: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1811898>
- Milton, E. a Morgan, A. (2023). Enquiry as a way of being: a practical framework to support leaders in both embracing the complexity of and creating the conditions for meaningful professional learning. *Professional Development in Education*, 49 (6), 1072–86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2251122>
- Moon, D. (2012). Rhetoric and policy learning: On Rhodri Morgan's 'clear red water' and 'made in Wales' health policies. *Public Policy and Administration*, 28 (3), 306–23. <https://doi.org/10.1177/0952076712455821>

- Morgan, A. Milton, E. a Hutt, M. (2024). Educational leadership: Prioritising learning, getting comfortable with uncertainty and privileging relationships – reflections for leaders in education. Yn Conn, C., Mitchell, B. a Hutt, M (goln), *Working with Uncertainty for Educational Change: Orientations for Professional Practice*. Llundain: Routledge.
- Morgan, R. (2002). Clear red water. Araith i'r Ganolfan Genedlaethol Polisi Cyhoeddus, Abertawe. Ar gael yn: <http://www.sochealth.co.uk/the-socialist-health-association/sha-country-and-branch-organisation/sha-wales/clear-red-water/> (cyrchwyd 14 Mehefin 2024).
- Morgan, R. (2010). The Future of the United Kingdom: A Personal Perspective. Araith a draddodwyd ym Mhrifysgol Sheffield, 10 Mawrth 2010.
- OECD (2014). *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *The Welsh Education Reform Journey: A Rapid Policy Assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD.
- Power, S. (2016). The politics of education and the misrecognition of Wales. *Oxford Review of Education*, 42 (3), 285–98. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1184871>
- Power, S. Newton, N. a Taylor, C. (2020). 'Successful futures' for all in Wales? The challenges of curriculum reform for addressing educational inequalities, *The Curriculum Journal*, <https://doi.org/10.1002/curj.39>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. a Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? Yn: Kneyber, R. ac Evers, J. (goln), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Rees, G. (2007). The Impacts of Parliamentary Devolution on Education Policy in Wales, *Wales Journal of Education*, 14 (1), 8–20.
- Rees, G. a Taylor, C. M. (2014). Is there a 'Crisis' in Welsh Education? *Transactions of the Honourable Society of Cymmrodorion*, 20, 97–113.
- Reynolds, D. (2008). New Labour, education and Wales: the devolution decade. *Oxford Review of Education*, 34 (6), 753–65. <https://doi.org/10.1080/03054980802519019>
- Shapira, M. a Priestley, M. (2018). Narrowing the curriculum? Contemporary trends in provision and attainment in the Scottish curriculum, *Scottish Educational Review*, 50 (1), 75–107.
- Shapira M., Priestley M., Barnett C., Peace-Hughes T. a Richie M. (2023). *Choice, Attainment and Positive Destinations: Exploring the impact of curriculum policy change on young people*. London: Nuffield Foundation. Ar gael yn: <https://www.nuffieldfoundation.org/project/exploring-the-impact-of-curriculum-policy-on-choice-attainment-and-destinations> (cyrchwyd 22 Gorffennaf 2024).
- Sibieta, L (2024). *Major Challenges for Education in Wales*. London: Institute for Fiscal Studies.
- Sinnema, C., Nieveen, N. a Priestley (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, <https://doi.org/10.1002/curj.17>

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Laugharne, J., Milton, E., a Charles, F. (2005). *Monitoring and Evaluation of the Effective Implementation of the Foundation Phase Project across Wales*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Titley, E., Davies, A. J., ac Atherton, S. (2020). '[It] isn't designed to be assessed how we assess': rethinking assessment for qualification in the context of the implementation of the Curriculum for Wales, *The Curriculum Journal*, 31 (2), 303–16. <https://doi.org/10.1002/curj.36>
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2002). *Y Wlad sy'n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi ar gyfer Rhaglen Gynhwysfawr o Addysg a Dysgu Gydol Oes hyd at 2010 yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2011). Datganiad Ysgrifenedig – Rhyddhau bandiau ar gyfer ysgolion uwchradd, Leighton Andrews, y Gweinidog Addysg a Sgiliau. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-rhyddhau-bandiau-ar-gyfer-ysgolion-uwchradd> (cyrchwyd 14 Mehefin 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2017a). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl. Cynllun Gweithredu 2017-21*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2017b). *Safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2018). Ysgolion yng Nghymru yn gweithredu fel Sefydliadau sy'n Dysgu. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/api/storage/8008631d-2143-4326-96dd-a3b3498b8f44/ysgolion-yng-nghymru-yn-gweithredu-fel-sefydliadau-sy-n-dysgu.pdf> (cyrchwyd 28 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024). Y Cwricwlwm i Gymru: ymlaen â'r daith. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cwricwlwm-i-gymru-ymlaen-a-r-daith/#:~:text=Addysgeg%3A%20sut%20mae%20ein%20hymarfer,gyflawni%27r%20pedwar%20diben%20yn%20llwyddiannus> (cyrchwyd 29 Mai 2024).

Dysgu proffesiynol mewn addysg: polisi ac ymarfer yng Nghymru ers datganoli

Matt Hutt, Prifysgol De Cymru
Kelly Smith, Prifysgol Wrecsam
Ken Jones, Ymgynghorydd Addysgol

CRYNODEB

Yn y 25 mlynedd ers datganoli yng Nghymru, mae dysgu proffesiynol wedi newid yn sylweddol. Mae'r bennod hon yn ystyried datblygiad mentrau Llywodraeth Cymru dros y ddau ddegawd diwethaf ac yn archwilio lle y gellir eu rhoi ar gontinwwm rhwng dulliau trosglwyddol a thrawsnewidiol. Mae'r bennod hefyd yn archwilio datblygiadau diweddar o ran dysgu proffesiynol trwy lens cysyniadau gwleidyddol, proffesiynol a phragmatig o'r maes. Er mai prin yw'r ymchwil empirig ar y mentrau hyn, mae rhywfaint o dystiolaeth o newidiadau mewn polisi ac ymarfer yng Nghymru sydd â'r nod o symleiddio a gwella sicrwydd ansawdd dysgu proffesiynol i ymarferwyr. Mae diffiniad Llywodraeth Cymru o ddysgu proffesiynol yn esblygu, ac mae'n bosibl bod tirwedd gadarnhaol wedi'i ffurfio o ddysgu proffesiynol a arweinir yn broffesiynol ac sy'n drawsnewidiol yn dod i'r amlwg. Fodd bynnag, mae'r bennod yn dadlau bod gan ddysgu proffesiynol rywfaint o ffordd i fynd cyn iddo gael ei integreiddio'n llawn i ddiwylliant dysgu ysgolion yng Nghymru.

Geiriau allweddol: dysgu proffesiynol, newid polisi, Cymru, datganoli, arweinyddiaeth addysgol, ymholiad proffesiynol

Cyflwyniad

Mae'n debygol y bydd pensaernïaeth dysgu proffesiynol unrhyw system addysg yn gymhleth ac amrywio mewn ffyrdd cynnil, hyd yn oed yng nghyd-destun addysg genedlaethol gwlad mor fach â Chymru. Mae'r 25 mlynedd ers datganoli wedi rhoi cyfle i system Cymru ddyfeisio a datblygu systemau, diwylliannau a phrosesau dysgu proffesiynol sydd â'r potensial i fod yn unigryw, yn bwerus ac yn apelgar. Pwrpas y bennod hon yw gwneud synnwyr o'r cymhlethdod hwn trwy ddarparu trosolwg o rai o'r themâu a'r datblygiadau allweddol sydd wedi dod i'r amlwg yn ystod y ddau ddegawd diwethaf. Mae'n amlwg bod y darlun dysgu proffesiynol hyd yn oed yn fwy cymhleth os ystyrir addysg gychwynnol athrawon (AGA) hefyd, gan y bu diwygiadau sylweddol a helaeth yn y maes hwn hefyd dros yr un cyfnod (Furlong, 2015). Felly, at ddibenion y bennod hon, byddwn yn canolbwyntio ar ddysgu proffesiynol ymarferwyr presennol. O fewn cyfyngiadau'r bennod hon, gobeithiwn gynnig nid yn unig ddisgrifiad o'r lluo o ddatblygiadau ond yn hytrach ffordd o ddeall, yn ein barn ni, rai o'r rhai mwy arwyddocaol, trwy lens y cysyniad *gwleidyddol, proffesiynol a phragmatig* o ddysgu proffesiynol (Jones, 2011) ac ystyried lle y gall polisiâu ac arferion dysgu proffesiynol yng Nghymru fod ar hyd continwwm rhwng dulliau *trosglwyddol a thrawsnewidiol* (Kennedy a Stevenson, 2023).

Rydym yn diffinio dysgu proffesiynol yn fras i gynnwys datblygiad proffesiynol, term sy'n cwmpasu'r hyfforddiant y mae athrawon yn ymgymryd ag ef i ddangos eu hymgysylltiad â gweithgareddau sy'n gysylltiedig â'u rôl (Jones, 2016). Fodd bynnag, cyn i ni geisio rhoi unrhyw drosolwg, mae'n werth cydnabod yn fyr ystod a nifer y datblygiadau dysgu proffesiynol sydd wedi digwydd. Ers 1999, bu nifer sylweddol o ymyriadau polisi yn y dirwedd dysgu proffesiynol yng Nghymru ar lefel genedlaethol. Maent yn perthyn i ddau gategori eang. Mae'r categori cyntaf yn canolbwyntio ar ddiwygiadau mwy cyffredinol o fewn system addysg Cymru sydd â goblygiadau arwyddocaol i ddysgu proffesiynol. Enghreifftiau o'r rhain yw diwygio ADY yn 2021 a'r Cwricwlwm i Gymru yn 2022. Yn y ddwy enghraifft hyn, mae diwygiadau pellgyrhaeddol i'r system wedi gosod disgwyliadau dysgu proffesiynol newydd i'r rhai sy'n gweithio yn y sector. Ochr yn ochr â'r rhain, mae ail gategori sy'n canolbwyntio ar ymyriadau uniongyrchol i gynnwys, dull cyflwyno, a/neu athroniaeth dysgu proffesiynol yn yr un cyfnod. Mae enghreifftiau'n cynnwys, y Fargen Newydd (Lewis, 2015), y Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol (NAPL) (Llywodraeth Cymru, 2018a), dau gymhwyster MA Genedlaethol mewn Addysg newydd dros y cyfnod a

nifer o fersiynau o raglenni achrededig sy'n canolbwyntio ar arweinyddiaeth ysgolion (megis y CPCP yn 2017 a 2024). Efallai mai'r pwynt mwy cyffredinol i'w nodi ar hyn o bryd yw bod polisi dysgu proffesiynol yng Nghymru wedi bod yn symud yn gyson, p'un ai trwy ymyriadau sy'n ceisio ailstrwythuro'r dull cyflwyno neu agwedd athronyddol at ddysgu proffesiynol yn uniongyrchol, neu ymyriadau sy'n canolbwyntio ar elfen wahanol o'r uwch strwythur addysgol, ond sydd â goblygiadau sylweddol ar gyfer dysgu proffesiynol. Ar ôl chwarter canrif, mae angen ystyried y ffordd orau o wneud synnwyr o'r datblygiadau cyflym hyn. Cyflawnwyd nifer o sylwebaethau eisoes (Jones, 2011; Egan a Grigg, 2016; Roy *et al.*, 2021), ac rydym yn tynnu ar ganfyddiadau'r astudiaethau hyn ac yn canolbwyntio ar ddatblygiadau sydd wedi digwydd wedi hynny. Fodd bynnag, mae data ymchwil mwy cyfyngedig ar effaith polisiau o'r fath neu ar y newidiadau eu hunain.

Cynigiodd un o'r awduron presennol, mewn dadansoddiad ôl-weithredol o ddysgu proffesiynol ers datganoli, y dylid categoreiddio dysgu proffesiynol ymhellach yn unol â'i swyddogaeth ganfyddedig: *gwleidyddol*, *proffesiynol* neu *bragmatig* (Jones, 2011). Gellir dadlau bod y gwahaniaethau hyn yr un mor berthnasol heddiw ag yr oeddent ar ganol y daith ddatganoli, ac felly byddwn yn eu defnyddio yn y dadansoddiad sy'n dilyn. Dyma grynhoi pwyslais swyddogaethol penodol pob un o'r rhain yn gyflym. Mae'r pwyslais *gwleidyddol* yn canolbwyntio ar ddefnyddio dysgu proffesiynol i gyflawni diwygiadau system gyfan a nodwyd yn benodol neu sefydlu strwythurau dysgu proffesiynol cenedlaethol, safonol. Mae'n gweld dysgu proffesiynol fel rhywbeth sy'n cael ei orfodi neu ei gyfarwyddo'n allanol yn hytrach na rhywbeth sy'n deillio o'r proffesiwn addysgu ei hun. (Jones, 2011, t. 761). Mae hyn yn gwrthgyferbynnu'n glir â'r ffocws *proffesiynol* sy'n pwysleisio swyddogaeth dysgu proffesiynol i gynhyrchu lefelau ymarfer dyfnach, mwy effeithiol mewn ffyrdd a bennir yn fewnol gan y proffesiwn ei hun. Mae'r pwyslais hwn yn cael ei nodweddu gan y gred bod athrawon yn ddysgwyr gydol oes, yn ffurfio cyfeillgarwch beirniadol, yn rhwydweithio, yn gwerthuso ac yn ceisio ffyrdd o wella arfer yn barhaus (Jones, 2011, t. 761). Yn fras, mae'r ffocws *gwleidyddol* yn cyfeirio dysgu proffesiynol yn unol ag anghenion canfyddedig y system fel y'u pennir gan Lywodraeth Cymru, tra bod y ffocws *proffesiynol* yn llai rhagnodol ac yn caniatáu i ymarferwyr, yn unigol ac ar y cyd, bennu cyfeiriad, ffurf a chynnwys dysgu proffesiynol. I bob pwrpas, mae'r cyntaf yn blaenoriaethu cyfeiriad a chysondeb ar draws y system, tra bod yr olaf yn ceisio cynyddu galluedd gweithwyr proffesiynol ac ymarferwyr. Mewn gwirionedd, mae'n ymwneud mwy â phwyslais a thôn y disgwrs. Gellir dadlau bod tôn polisi wedi'i alinio'n broffesiynol ers cyhoeddi Cenhadaeth ein

Cenedl yn 2017 a oedd yn pwysleisio 'datblygu ar y cyd' ar gyfer datblygiadau newydd (Llywodraeth Cymru, 2017). Gall y rhai sydd â'r cyfrifoldeb gweithredol dros ddatblygiad a pherfformiad cyffredinol system addysg, Llywodraeth Cymru yn yr achos hwn, greu mewn modd *gwleidyddol* yr amodau lle gallai dysgu proffesiynol sydd â ffocws *proffesiynol* ac sydd wedi'i ddylunio'n *broffesiynol* ffynnu ynddynt.

Wrth gwrs, mae trydydd categori sydd, heb os, yn dod i'r amlwg: y *dewis amgen pragmatig* (Jones, 2011). Os yw'r pwyslais *gwleidyddol* yn tynnu ei rym o weledigaeth sy'n deillio o'r tu allan o'r angen am ddysgu proffesiynol a bod y pwyslais proffesiynol yn tynnu ei rym o flaenoriaethau a nodau sy'n deillio o'r tu mewn, mae'r pwyslais pragmatig yn gweithredu dysgu proffesiynol sy'n ymateb i nodau a chyfyngiadau mwy dibynnol, *ad hoc*, tymor byr, sy'n deillio'n lleol. Mae'r pwyslais pragmatig yn fwy tebygol o gael ei bennu gan gyfyngiadau ar y gyllideb, staffio a chyfle, er enghraifft, na chan weledigaethau ehangach, tymor hwy o effeithiolrwydd dysgu proffesiynol (Jones, 2011). Y perygl i unrhyw system addysgol yw mai'r dylanwad pragmatig ar ddysgu proffesiynol sydd drechaf, gyda chanlyniadau negyddol ar gyfer tegwch a chydlynad i ysgolion a gweithwyr proffesiynol.

Cyn i ni symud ymlaen i ystyried rhai o'r datblygiadau dysgu proffesiynol mwy diweddar yng ngoleuni'r gwahaniaethau hyn, mae hefyd yn werth ystyried ffordd ychwanegol o edrych ar ddysgu proffesiynol. Mae Kennedy a Stevenson (2023) yn gwahaniaethu rhwng dulliau dysgu proffesiynol sy'n ceisio *trawsnewid* a darpariaeth dysgu proffesiynol sy'n ceisio *trosglwyddo*. Mae'r cyntaf yn gallu bod yn flêr, aflonyddgar, dros dro a phen agored ond gellir dadlau ei fod yn fwy pwerus wrth nodi tueddiadau'r dyfodol. Mae'r olaf yn ceisio meithrin cydymffurfiaeth a chydymffurfedd o ran ymarfer a gellir dadlau ei fod, er yn haws ei weithredu, yn llai tebygol o ddatblygu'r angerdd, yr ymrwymiad a'r ysfa broffesiynol sydd eu hangen ar gyfer twf proffesiynol addysgol tymor hir (Boylan et al., 2023). Mae pwysau am ymyrraeth *wleidyddol* galetach yn dod i'r amlwg yn rheolaidd yn dilyn, er enghraifft, perfformiad digon tila Cymru yn PISA (Dauncey, 2023). Amlygwyd pwysigrwydd mabwysiadu dull trawsnewidiol gan yr angen i fynd i'r afael â dysgu disgyblion ac athrawon ar ddechrau'r Pandemig pan gaewyd ysgolion. Mae gan y ddau ddull oblygiadau sylweddol ar gyfer polisi ac ymarfer dysgu proffesiynol.

Ar y pwynt hwn rhaid nodi bod llawer o'r datblygiadau y byddwn yn mynd ymlaen i'w trafod wedi deillio'n sylfaenol o'r parth *gwleidyddol*, ond nid dyma'r unig ffordd o edrych arnynt. Rydym yn cydnabod cymhlethdodau polisi ac ymarfer. Fodd bynnag, mae archwiliad manylach o'r rhain y tu hwnt i gwmpas y bennod hon. Pwrpas y

bennod hon yw archwilio detholiad o ddatblygiadau yn eu tro (o'r ddeng mlynedd diwethaf) ac ystyried, waeth beth oedd eu man cychwyn, ble maent yn eistedd, yn ein barn ni, o ran eu gallu i sicrhau ffocws *proffesiynol*, eu tebygolrwydd o gael eu rheoli gan agenda *bragmatig*, a hyd yn oed eu gallu i gynnig dysgu proffesiynol a allai fod yn *drawsnewidiol*. Ble mae'r system ar ôl 25 mlynedd o ddatganolï?

Cynnig y Fargen Newydd

Yn 2015, cyhoeddodd Huw Lewis, y Gweinidog Addysg a Sgiliau ar y pryd, ei Fargen Newydd ar gyfer gweithwyr addysg proffesiynol yng Nghymru (Lewis, 2015). Roedd yn ymddangos bod hyn yn dipyn o newid cyfeiriad o'i gymharu â'r ymyriadau mwy gwleidyddol eu naws a luniwyd gan ei ragflaenydd Leighton Andrews, a oeddent eu hunain yn dilyn canlyniadau PISA gwael 2009 (Bradshaw et al., 2010; Jones ac Evans, 2024). Roedd y Fargen Newydd, fel y mae'r enw'n awgrymu, yn arwydd o gytundeb gyda'r proffesiwn ac nid oedd syndod ei bod yn addo mwy o rôl i'r proffesiwn wrth bennu anghenion a blaenoriaethau dysgu proffesiynol ar lefelau mwy unigol. Roedd y cyhoeddiad cychwynnol yn cynnig 'hawl i fanteisio ar gyfleoedd dysgu proffesiynol strwythuredig o'r radd flaenaf er mwyn datblygu eu harferion' i weithwyr proffesiynol ym myd addysg yng Nghymru (Lewis, 2015). Roedd yr iaith ei hun yn nodi'n glir y rôl i weithwyr proffesiynol wrth bennu eu hanghenion a'u blaenoriaethau dysgu proffesiynol, gan dynnu sylw at y bwriad y byddai ymarferwyr yn 'pennu llwybrau datblygu gydol gyrfa' er mwyn 'gallu cymryd mwy o gyfrifoldeb am eu dysgu proffesiynol' (Lewis, 2015). I bob pwrpas, roedd hyn yn gyfystyr ag ymyrraeth wleidyddol, ar y lefel uchaf, mewn perthynas â darpariaeth dysgu proffesiynol a fyddai'n canolbwyntio ar anghenion y proffesiwn a nodwyd yn fewnol, pont o fath rhwng y gwleidyddol a'r *proffesiynol*. Roedd y Fargen Newydd yn rhagweld dau brif lwybr cyflawni ar gyfer y dyheadau hyn. Ar y pryd, y naill oedd y consortia gwella ysgolion a oedd newydd eu ffurfio, a'r llall oedd darparu cofnod cyffredinol safonol ar gyfer cynnydd dysgu proffesiynol unigol, sef y Pasbort Dysgu Proffesiynol (PLP). Byddai'r cyntaf yn gyfrifol am ddarparu'r mwyafrif o gyfleoedd dysgu proffesiynol o ansawdd uchel tra bod gan yr olaf rôl o ddarparu modd y byddai 'pob ymarferydd yn gallu cadw cofnod o'i ddysgu proffesiynol mewn un man, a [byddai] yn fodd i ddatblygu portffolio manwl ar-lein o'r holl ddysgu proffesiynol' (Lewis, 2015). Roedd yn sefydlu'n glir y dyhead i gwrdd â'r heriau i ddod trwy ddysgu proffesiynol a fyddai'n cael ei

ddylunio a'i weithredu 'gan ymarferwyr ar gyfer ymarferwyr' (Lewis, 2015). Fodd bynnag, mae'r graddau y mae'r Fargen Newydd wedi cyflwyno dysgu proffesiynol â ffocws proffesiynol mewn gwirionedd, neu hyd yn oed ddysgu proffesiynol trawsnewidiol, yn amheus, nid lleiaf o bosibl oherwydd ei allu i ddenu adnoddau a ffocws gan fod ymyriadau eraill wedi digwydd ar lefel genedlaethol wedi hynny. Serch hynny, mae'r dyhead hwn i sefydlu o'r brig setliad dysgu proffesiynol a fyddai'n dod yn wirioneddol broffesiynol wrth ei weithredu wedi parhau (Miles, 2023). Cyfeiriwyd ato'n glir o fewn yr amcan galluogi cyntaf, sef 'datblygu proffesiwn addysg o safon uchel' yn y ddogfen 'Cenhadaeth ein Cenedl' (Llywodraeth Cymru, 2017, t. 25). Parhaodd yr ymrwymiad uchelgeisiol hwn i'r Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol (NAPL) (Llywodraeth Cymru, 2018a) a'i olynydd yr Hawl Dysgu Proffesiynol Cenedlaethol (NPLe) (Llywodraeth Cymru, 2022). Roedd y NAPL yn cynnwys ffocws sylweddol ar 'Siwrnai Dysgu Proffesiynol yr Unigolyn' ac mae'r NPL, trwy ei defnydd blaenllaw o hawl, wedi ceisio atgyfnerthu'n benodol alluogedd, o ran dysgu proffesiynol, yr ymarferydd unigol.

Her cwricwlwm newydd

Paratôdd adroddiad Donaldson (2015) y ffordd ar gyfer adnewyddu'r cwricwlwm yng Nghymru a rhagwelwyd y gofynion dysgu proffesiynol ar gyfer y diwygiad hwn trwy ffurfio Ysgolion Arloesi. Yn yr un modd ag y gallai unrhyw gynnis dysgu proffesiynol i addysgwyr fod yn ceisio sicrhau cydbwysedd rhwng pwyslais *gwleidyddol* a phwyslais *proffesiynol*, mae'r Cwricwlwm i Gymru wedi ceisio cydbwysu cynnis cwricwlwm cydlynol cenedlaethol gyda'r awydd y dylid cynllunio, dylunio a gweithredu manylion y cynnis hwn ar lefel leol. Mae'r egwyddor olaf hon o sybsidiaredd, a bwysleisiwyd yn yr adroddiad cychwynnol (Donaldson, 2015) yn cyd-fynd mewn sawl ffordd â'r pwyslais dysgu proffesiynol sy'n canolbwyntio ar y *proffesiynol*, fel y trafodwyd uchod. Mae'n anochel bod tensiynau a chymhlethdodau wrth geisio sicrhau'r cydbwysedd hwn p'un ai ym maes diwygio'r cwricwlwm neu, fel yr ydym yn trafod yn y bennod hon, ym maes dysgu proffesiynol. Yn yr achos penodol hwn, gan fod gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru yn awgrymu dysgu proffesiynol sylweddol ar draws y system, mae'r tensiynau'n cyd-doddi.

Mae rhai wedi dadlau, o ran y Cwricwlwm i Gymru, er bod ysbryd eang sybsidiaredd wedi cael ei groesawu gan y proffesiwn, mae diffyg eglurder ar fanylion a chyfyngiadau'r

egwyddor sybsidiaredd hon wedi bygwth rhwystro cynnydd (Newton, 2020). Mae'n bosibl mai'r ansicrwydd hwn sydd wedi gadael elfen o'r proffesiwn yn teimlo nad ydynt yn gwbl barod o ran eu dysgu proffesiynol eu hunain i weithredu'r Cwricwlwm i Gymru (Duggan et al., 2022; Evans, 2023). Er mwyn unioni hyn, mae rhai wedi galw am raglen dysgu proffesiynol gydllynol, cydgysylltiedig a pharhaus newydd (Evans, 2023, t. 10), yn ôl pob tebyg, rhaglen a fyddai'n cyfuno'r *gwleidyddol* a'r *proffesiynol* ac yn osgoi sefyllfa lle byddai dysgu proffesiynol ar gyfer gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru yn troi at y *pragmatig*. Mae cydbwysu'r ddwy elfen hyn yn her sylweddol i unrhyw system, yn enwedig gan nad yw'r Cwricwlwm i Gymru yn cael ei baratoi mwyach ond, yn hytrach, yn cael ei roi ar waith.

Datblygu sefydliadau sy'n dysgu

Mae dylanwad sylweddol arall wedi bod ar ddysgu proffesiynol yng Nghymru yn ystod y 10 mlynedd diwethaf. Mae model Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu (SLO) (Kools a Stoll, 2016) wedi cael ei bwysleisio droeon ar wahanol lefelau gan Lywodraeth Cymru ers 2017 trwy ei chysylltiadau helaeth â'r Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD), cysylltiadau sydd wedi cael effeithiau sylweddol mewn amrywiaeth o feysydd yn y sector. Mae'r cysyniad o Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu wedi denu dylanwad gwleidyddol, ond yn hytrach na dynodi dysgu proffesiynol sy'n canolbwyntio ar bwnc neu faes penodol, mae'n pwysleisio'r ffyrdd y gall dysgu pwerus gael ei gefnogi gan ysgolion ac arweinwyr ysgolion. Mae'n pwysleisio model o ddatblygiad sefydliadol a allai ac a ddylai gael ei arwain gan fuddiannau proffesiynol a chyd-destunol y rhai sy'n gweithio mewn unrhyw sefydliad penodol. Felly, er bod y model SLO wedi'i gymeradwyo'n *wleidyddol*, mae'r dimensiynau y mae wedi'u strwythuro arnynt yn rhydd i gael eu siapia a'u diffinio ar lefel leol, gan *weithwyr proffesiynol* ar gyfer *gweithwyr proffesiynol*.

Gan fod pwyslais wedi bod ar fersiwn Gymreig o'r model SLO, mae corff cynyddol o lenyddiaeth bellach yn canolbwyntio ar SLO yng Nghymru sy'n ddefnyddiol yn y cyd-destun hwn. Mae rhai wedi dod i'r casgliad bod gan fodel SLO Cymru'r potensial i fod yn *drawsnewidiol* a bod y tybiaethau wrth wraidd ei ddimensiynau yn cael eu cefnogi gan dystiolaeth empirig ehangach (Harris et al., 2022). Yn yr un modd, mae eraill wedi nodi'n gadarnhaol gydberthynas yn ysgolion Cymru rhwng presenoldeb nodweddion SLO cryf a'r gred ymysg staff fod eu hysgol yn lle da i ddysgu oddi wrth

gydweithwyr a gyda chydweithwyr (Kools et al., t. 432). Fodd bynnag, mae hyd yn oed y rhai sy'n weddol gadarnhaol ynghylch potensial y model SLO yng Nghymru wedi holi a oes gan y system fel y mae ar hyn o bryd y seilwaith, yr arbenigedd a'r capasiti i wireddu ei manteision yn llawn, gan nodi ar hyd y ffordd bod canllawiau ymarferol i ysgolion ac arweinwyr ysgolion o ran datblygu fel sefydliad sy'n dysgu yn anos dod o hyd iddynt (Harris et al., 2022). At hynny, mae eraill wedi awgrymu bod gan y diwylliant cyffredinol o rannu gwybodaeth a dysgu mewn ysgolion, sy'n sylfaenol i'r model SLO, rywfaent o ffordd i fynd o hyd a bod dysgu proffesiynol, yn rhy aml, yn parhau i ddigwydd mewn seilos o fewn prosesau ac arferion gwahanol (Milton et al., 2022).

Hyrwyddo dysgu proffesiynol ar Lefel 7

O ran achredu ar gyfer dysgu proffesiynol, mae llawer wedi digwydd ers datganoli. Byddwn yn mynd ymlaen i drafod cymwysterau arweinyddiaeth isod, ond yma byddwn yn archwilio'r mentrau gwleidyddol sydd wedi cynhyrchu dwy raglen genedlaethol lefel Meistr yn ystod y 15 mlynedd diwethaf yn unig. Gellir dadlau bod y ddwy raglen wedi adlewyrchu awydd gan Lywodraeth Cymru i ddatblygu cyfran uwch o ymarferwyr â chymhwyster Meistr o fewn y system. Roedd gan y Meistr mewn Ymarfer Addysgol (MYA), fel y mae'r enw'n awgrymu, ffocws clir ar athrawon unigol yn datblygu eu *hymarfer* ac felly gallai fod yn *drawsnewidiol*. Hyd yn oed yma, efallai ei bod yn ddiddorol nodi bod yr ysgogiad gwreiddiol ar gyfer datblygu'r MYA wedi codi o awydd y gellid dadlau sy'n fwy *trosglwyddadwy* ar ran Lywodraeth Cymru i ymateb i ganlyniadau PISA gwael y degawd blaenorol a'r gostyngiad canfyddedig mewn safonau. Roedd yno i gywiro rhywbeth o fewn y system. Dim ond rhwng 2013 a 2015 y parhaodd y MYA (gyda'r garfan ddiwethaf yn graddio yn 2018) a gellid ei hystyried yn ymgais gyntaf gan Lywodraeth Cymru i ddatblygu gallu i ddarparu dysgu proffesiynol ar lefel Meistr i'r gweithlu ar raddfa fawr (Connolly et al., 2017). Defnyddiodd y MYA bartneriaethau cyflenwi a oedd yn mynd y tu hwnt i gyfyngiadau Addysg Uwch (AU). Yr ail ymgais yw'r rhaglen MA Addysg (Cymru), sy'n parhau o hyd, sy'n cael ei lledaenu dros nifer fwy o Sefydliadau Addysg Uwch (SAU) sy'n cydweithredu na'i rhagflaenydd ac felly gellir ei hystyried yn fwy uchelgeisiol yn strwythurol o ran gallu darparu dysgu proffesiynol o fewn SAU (er nad yw ei model cyflwyno yn ymestyn y tu hwnt i AU). Mae'r ddau ymyriad wedi derbyn adnoddau ariannol sylweddol gan Lywodraeth

Cymru, gan ddangos, yn rhannol o leiaf, ewyllys gwleidyddol. Fodd bynnag, adeg ysgrifennu'r bennod hon, nid oes gwerthusiad llawn o'r rhaglen MA Addysg (Cymru) eto o ran naill ai ei heffaith a'i chyrhaeddiad na'i gallu i ddarparu dysgu proffesiynol sy'n eiddo i'r *proffesiwn* ac sy'n *drawsnewidiol* yn hytrach na *throsglwyddol*.

Dysgu ar gyfer arweinwyr

Mae darpariaeth dysgu proffesiynol ar gyfer arweinwyr ysgolion yng Nghymru hefyd wedi gweld datblygiadau sylweddol, yn ystod y pymtheng mlynedd diwethaf. Ochr yn ochr â'r Cymhwyster Proffesiynol Cenedlaethol ar gyfer Prifathrawiaeth (CPCP) sy'n rhagflaenu datganioli ac a gyflwynwyd gan lywodraeth newydd Blair ym 1997, mae system Cymru wedi datblygu rhaglenni dysgu proffesiynol ychwanegol ar gyfer arweinwyr sy'n canolbwyntio ar gamau penodol o arweinyddiaeth (er enghraifft, arweinwyr lefel ganol neu ddarpar benaethiaid). Unwaith eto, mae'r rhaglenni hyn wedi ceisio cydbwysio anghenion y *gwleidyddol* (trwy ddatblygu rhinweddau arweinyddiaeth broffesiynol a setiau sgiliau ar draws y system i gefnogi a sbarduno adnewyddu a diwygio) a'r awydd i ysgogi dysgu proffesiynol i arweinwyr sy'n cael ei yrru gan anghenion *proffesiynol* canfyddedig arweinwyr eu hunain. Yn ogystal, mae'r rhaglenni arweinyddiaeth hyn wedi mynd i'r afael â materion cyflenwi a chapasiti strwythurol tebyg i'r rhaglenni lefel saith a drafodwyd uchod. Ar adegau, mae'r heriau gwahanol hyn wedi uno'n un. Hefyd, mae datblygu dysgu proffesiynol arweinwyr ledled Cymru wedi bod yn un o genadaethau'r Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol (NAEL) ers ei sefydlu yn 2018, (NAEL, 2018) ac mae wedi bod â'r rôl o gymeradwyo rhaglenni arweinyddiaeth presennol, pe baent yn ceisio'r dynodiad hwn. Mae hefyd, yn ystod ei oes, wedi datblygu carfan gynyddol o aelodau cyswllt NAEL, arweinwyr sydd i bob pwrpas yn eiriolwyr dros ddysgu arweinyddiaeth a mentoriaid/hyfforddwyd arweinwyr eraill o fewn y system ysgolion.

Yn 2012, cyhoeddodd Leighton Andrews fel y Gweinidog Addysg a Sgiliau, y byddai CPCP ar ei newydd wedd yn asesu ymgeiswyr yn drylwyr yn erbyn y safonau arweinyddiaeth ac felly'n darparu cadarnhad *gwleidyddol* i'r rhai a gymhwysodd wedyn (Andrews, 2012). Yn ddiweddarach, mae'r adolygiad o'r iteriad CPCP gan Waters (2023) a ddilynodd, wedi nodi'r angen i symud yn ôl o blaid cynnig mwy pwrpasol a fydd yn ymdrin yn fwy uniongyrchol â'r gwahanol gyd-destunau y mae arweinwyr unigol yn gweithio ynddynt, gan gydnabod i bob pwrpas y dylai'r *proffesiwn* ei hun

ddarparu safbwyntiau y mae angen eu hymgorffori mewn unrhyw raglen arweinyddiaeth. Heb os, mae hyn yn golygu cydbwysedd gofalus a fydd yn parhau i'r dyfodol. Fodd bynnag, mae rhai wedi dadlau bod y bensaerniaeth dysgu proffesiynol yng Nghymru yn dal i fod yn rhy gymhleth ac yn ddryslyd (Harris et al., 2021), gan gyfyngu ar ei allu i fod yn wirioneddol *drawsnewidiol*.

Dysgu drwy ymholi

Mae ymholiadau athrawon yn cael ei ystyried fwyfwy fel dull pwerus o ddysgu proffesiynol, un sy'n gallu darparu dysgu effeithiol a gwirioneddol *drawsnewidiol* i ymarferwyr yn eu cyd-destun *proffesiynol* penodol (Milton a Morgan, 2023). Mae ymholi yma yn golygu ymarferwyr yn gofyn cwestiynau beirniadol, cymhleth, sy'n aml yn anghyfforddus, am eu hymarfer ac yn gweithio trwy'r heriau sy'n codi yn sgil hynny. Mae Llywodraeth Cymru, gan weithio gyda chonsortia rhanbarthol a SAUau, wedi neilltuo amser ac adnoddau i geisio manteisio ar hyn. Yn wir, bu llawer o fuddsoddiad gwleidyddol mewn strwythurau ymholi o dan ymbarél y Strategaeth Genedlaethol ar gyfer Ymchwil ac Ymholiad Addysgol (NSERE) (Llywodraeth Cymru, 2021), ac mae cymeradwyaeth ychwanegol trwy'r iteriad diweddaraf o'r Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth (PSTL) (Llywodraeth Cymru, 2019) lle, er enghraifft, mae disgwyliad penodol y dylai athrawon gymryd rhan mewn ymchwil gweithredu/ymholiad proffesiynol. Yn 2018, lansiwyd y Prosiect Ymholiadau Proffesiynol Cenedlaethol (PYPC) (Llywodraeth Cymru, 2018b), sy'n parhau o hyd, ac mae cynllun Gwreiddio Ymchwil ac Ymholi mewn Ysgolion (EREiS) wedi ymuno â'r prosiect yn fwy diweddar. O fewn y prosiectau hyn, mae neges sydd weithiau'n ddatganedig, weithiau ymhlyg, bod cysylltiad annatod rhwng dysgu proffesiynol â *chyflawni* ymholiad, neu o leiaf, arddangos eu bod yn darllen yn weithredol am ymchwil a gynhelir mewn mannau eraill. I bob pwrpas mae'r gweithgareddau hyn wedi'u gosod fel ehangu gorwelion *proffesiynol* yn raddol.

Mae ystyriaethau strwythurol y byddai angen mynd i'r afael â nhw cyn y gallai rhaglen arwahanol fel PYPC ddod yn fforwm cenedlaethol gwirioneddol ddilys a chynaliadwy ar gyfer ymholiad *proffesiynol* ymarferwyr. Yn syml, nid yw'n hysbys faint o adnoddau y gallai fod eu hangen dros ba fath o gyfnod amser, i adeiladu ymddygiadau a diwylliannau tymor hir, ac i osgoi prosiectau fel PYPC yn dod yn bethau ynddynt eu hunain, diriaethol, yn ymladd am ofod, adnoddau a sylw mewn system orlawn.

Sylwadau i gloi

Ym mhob un o'r datblygiadau dysgu proffesiynol rydym wedi'u harchwilio'n fyr yn y bennod hon, mae olion cyson o ddysgu proffesiynol a allai fod â ffocws *proffesiynol*, yn yr ystyr eu bod wedi'u llunio a'u datblygu ar y cyd gydag ymarferwyr, a *thrawsnewidiol*, yn yr ystyr y gallent ddarparu profiadau dysgu sy'n cael effaith ddofn ar syniadau, credoau ac arferion ymarferwyr. Ar adegau, mae'r rhain yn bodoli fel dyheadau, er enghraifft yn yr NPLE. Ar adegau eraill maent yn bodoli mewn strwythurau sydd â'r potensial i gyflawni, megis PYPC, hyd yn oed os oes cryn bellter i fynd eto. Efallai mai am y rhesymau hyn y mae yna deimlad yn aml o optimistiaeth bwylllog o fewn y system (Woods, 2021, t. 6).

Ac eto, mae optimistiaeth o'r fath yn aml yn cael ei gymedroli gan y syniad y gallai fod cryn bellter i fynd eto i ddarparu cynnig dysgu proffesiynol sydd â ffocws gwirioneddol broffesiynol (Egan a Grigg, 2016), neu y gellid ei gefnogi gan ddiwyllianau dysgu integredig, dilys mewn ysgolion (Milton et al., 2022), neu a allai gyflawni lefel effeithiol o gysondeb a chydlyniant ledled Cymru (Jones ac Evans, 2024). Mewn gwirionedd, mae amrywiaeth o safbwyntiau ar ddysgu proffesiynol yng Nghymru a allai beri i rywun farnu fod digon o waith i'w wneud o hyd. Byddai pob safbwynt yn awgrymu bod angen i ni, fel system ddysgu broffesiynol, wneud llai o rai pethau, a mwy o rai eraill. I ymarferwyr, mae'n anodd canfod llwybr drwy'r system orlawn o gyfranwyr sy'n llawn bwriadau da. Yn ôl yr adolygiad o rolau a chyfrifoldebau partneriaid addysg yng Nghymru: dywedodd arweinwyr ysgolion eu bod nhw a'u staff yn teimlo wedi'u llethu gan y cynnig dysgu proffesiynol presennol – gan ddweud eu bod yn ei chael hi'n anodd dehongli swm gwyn y cynnig dysgu proffesiynol. Dywedon nhw hefyd nad oedd ganddynt yr amser i fanteisio ar lawer ohono a phan oeddent yn llwyddo i wneud hynny, roedd safon y ddarpariaeth yn amrywio (Jones, 2024). Mae'r broses ardystio dysgu proffesiynol a gyflwynwyd gan Lywodraeth Cymru yn 2023 yn ymgais i wella ansawdd y ddarpariaeth dysgu proffesiynol, ac mae canfyddiadau cyrff fel Estyn (2022) yn rhoi arweiniad pellach.

Fodd bynnag, nid tasg syml yw cael pawb i gytuno ar fanylion yr hyn y dylid ei leihau o fewn y system honno, a'r hyn y dylid ei gynyddu, hyd yn oed os oes cytundeb eang ynghylch dymunoldeb cynnig dysgu proffesiynol yn y pen draw sy'n *drawsnewidiol* ac sydd â ffocws *proffesiynol*, ac sy'n llai tebygol o gael ei yrru gan resymeg *bragmatig* yn unig ar gyfer gweithredu. Mae cytuno i leihau annibendod diangen o fewn y system yn un peth, ond nid yw'r un peth â chael pawb i gytuno beth yn union sy'n creu'r

annibendod hwnnw. I'r her hon gallwn ychwanegu diffyg data ymchwil empirig cymharol ar gynigion dysgu proffesiynol amrywiol o fewn y system. Weithiau mae hyn oherwydd nad yw cynigion o gwmpas yn ddigon hir i fod yn destun y math hwn o ymchwil, am fod diwygio a newid addysgol yn digwydd mor gyflym.

Chwarter canrif ar ôl datganoli, mae digwyddiadau sylweddol yn y dirwedd ddysgu proffesiynol ar droed, yn gysylltiedig ag awydd i gael gwared ar annibendod, neu docio gardd sydd wedi tyfu i sawl cyfeiriad gwahanol. Mae Llywodraeth Cymru wedi sefydlu proses (Llywodraeth Cymru, 2023) ar gyfer lleihau'r adnoddau dysgu proffesiynol helaeth ar ei blatfform Hwb a sicrhau eu hansawdd mewn ymgais i helpu ymarferwyr yng Nghymru, dim ots le y maent, i allu adnabod deunyddiau dysgu proffesiynol o ansawdd uchel yn haws. Adeg ysgrifennu'r bennod hon, mae arwyddion clir hefyd bod haen ganol yr uwchstrwythur addysg teiran yng Nghymru yn debygol o gael ei hail-gyflunio mewn ymgais gyfatebol i symleiddio ac ychwanegu cydlynad at gynnig dysgu proffesiynol y mae ymarferwyr wedi ei chael yn gymhleth ac yn heriol ymwneud ag ef. Mae Cymru yn dal i fod yn system addysg sy'n cynnwys llawer o rannau symudol a bydd yn ddiddorol iawn gweld, wrth i ni ddechrau chwarter canrif nesaf y daith ddatganoli, sut mae datblygu tirwedd dysgu proffesiynol ar draws y system sy'n cael ei yrru'n *broffesiynol* ac sy'n *drawsnewidiol* yn mynd rhagddi.

Cyfeiriadau

- Andrews, L. (2012). Datganiad Ysgrifenedig - Y diweddaraaf am Beilot y Cymhwyster Proffesiynol Cenedlaethol diwygiedig ar gyfer Prifathrawiaeth (CPCP). Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-y-diweddaraaf-am-beilot-y-cymhwyster-proffesiynol-cenedlaethol-diwygiedig-ar#:~:text=Y%20prif%20newid,angen%20ei%20newid>
- Boylan, M., Adams, G., Perry, E. a Booth, J. (2023). Re-imagining transformative professional learning for critical teacher professionalism: a conceptual review. *Professional Development in Education*, 46 (4), 651–69 <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2162566>
- Bradshaw, J., Ager, R., Burge, B. a Wheeler, R. (2010). *PISA 2009: Cyflawniad disgyblion 15 oed yng Nghymru*. Slough: NFER.
- Connolly, M., Hadfield, M., Barnes, Y. a Snook, J. (2017). Developing the Capacity to Support Beginning Teachers in Wales: Lessons Learnt from the Masters in Educational Practice, *Wales Journal of Education*, 19 (1), 90–106, <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.5>

- Dauncey, M. (2023). *Sut wnaeth Cymru berfformio yn PISA 2022?* Ymchwil y Senedd <https://ymchwil.senedd.cymru/erthyglau-ymchwil/sut-wnaeth-cymru-berfformio-yn-pisa-2022/>
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf>
- Duggan, B., Thomas, H., Davies-Walker, M., Sinnema, C., Cole-Jones, N., Glover, A. (2022). *Ymchwil ansoddol gydag ymarferwyr ar baratodau ar gyfer diwygiadau cwricwlwm ac asesu 2022: adroddiad terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, Rhif adroddiad Ymchwil Gymdeithasol 45/2022. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2022-06/ymchwil-ansoddol-gydag-ymarferwyr-ar-baratodau-ar-gyfer-diwygiadau-cwricwlwm-ac-asesu-2022.pdf>
- Egan, D. a Grigg, R. (2016). Editorial: Professional Learning in Wales. *Wales Journal of Education*, 19 (1), 1–15, <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.1>
- Estyn. (2022). Supplementary Guidance: inspecting professional learning https://www.estyn.gov.wales/system/files/2022-08/Supplementary%20guidance%20-%20Inspecting%20professional%20learning%202022_0.pdf
- Evans, G. (2023). A new dawn or false hope? Exploring the early implementation of Curriculum for Wales, *Education Inquiry*, 1–15, <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2297506>
- Furlong, J. (2015). *Teaching Tomorrow's Teachers*. Oxford: University of Oxford.
- Harris, A., Elder, Z., Jones, M. S. a Cooze, A. (2022). Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu yng Nghymru: Archwilio'r Dystiolaeth, *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 24 (1), <https://doi.org/10.16922/wje.24.1.3cym>
- Harris, A., Hutt, M., Jones, M. a Longville, J. (2021). *Adolygiad Annibynnol o Arweinyddiaeth: Adroddiad Terfynol*. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2022-05/adolygiad-annibynnol-o-arweinyddiaeth.pdf>
- Jones, D. E. (2024). *Adolygu rolau a chyfrifoldebau partneriaid addysg yng Nghymru a chyflwyno trefniadau i wella ysgolion: llythyr at y gweinidog*. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/adolygu-rolau-chyfrifoldebau-partneriaid-addysg-yng-nghymru-chyflwyno-trefniadau-i-wella-ysgolion-llythyr>
- Jones, K. (2011). Central, local and individual continuing professional development (CPD) priorities: changing policies of CPD in Wales, *Professional Development in Education*, 37 (5), 759–76, <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616089>
- Jones, K. (2016). 'Datblygiad Proffesiynol' neu 'Ddysgu Proffesiynol'... ac oes ots? Cyngor y Gweithlu Addysg. Ar gael yn: <https://www.ewc.wales/site/index.php/cy/amdanom-ni/cymryd-rhan/blog-cga/ken-jones-datblygiad-proffesiynol-neu-ddysgu-proffesiynol-ac-oes-ots>
- Jones, K. ac Evans, G. (2023). Co-constructing a new approach to professional learning in Wales: Implementing a national vision. Yn *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe*. Routledge, pp. 103–116.

- Kennedy, A. a Stevenson, H. (2023). Beyond reproduction: the transformative potential of professional learning, *Professional Development in Education*, 49 (4), 581–5, <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2226971>
- Kools, M., Gouëdard P., George B., Steijn B., Bekkers V. a Stoll L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European journal of education*, 54 (3), 426–42.
- Kools, M. a Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris, France: OECD Publishing.
- Lewis, H. (2015). *Datganiad Ysgrifenedig - Y fargen newydd ar gyfer y gweithlu addysg*. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-y-fargen-newydd-ar-gyfer-y-gweithlu-addysg>
- Llywodraeth Cymru. (2017). Addysg yng-Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl. Cynllun gweithredu 2017-21 Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Llywodraeth Cymru. 2018a. *Y Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol*. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/dysgu-proffesiynol/cynllunio-a-dylunio-dysgu-proffesiynol/dull-cenedlaethol-ar-gyfer-dysgu-proffesiynol/>
- Llywodraeth Cymru. (2018b). *Prosiect Ymholi Proffesiynol Cenedlaethol*. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/dysgu-proffesiynol/arwain-dysgu-proffesiynol/ymchwil-ac-ymholi/prosiect-ymholi-proffesiynol-cenedlaethol-pypc>
- Llywodraeth Cymru. (2019). *Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth*. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/api/storage/ae783486-0851-4ec6-9e73-2e2b99515cf5/safonau-proffesiynol-ar-gyfer-addysgu-ac-arweinyddiaeth-pdf-rhyngweithiol-ar-gyfer-cyfrifiaduron-personol.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2021). *Y Strategaeth Genedlaethol ar gyfer Ymchwil ac Ymholiad Addysgol: dogfen weledigaeth*. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/y-strategaeth-genedlaethol-ar-gyfer-ymchwil-ac-ymholiad-addysgol-dogfen-weledigaeth>
- Llywodraeth Cymru. (2022). *Hawl genedlaethol ar gyfer dysgu proffesiynol*. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/dysgu-proffesiynol/arwain-dysgu-proffesiynol/hawl-genedlaethol-ar-gyfer-dysgu-proffesiynol/>
- Llywodraeth Cymru. (2023). *Cymeradwyo Dysgu Proffesiynol*. Canllawiau ar gymeradwyo darpariaeth dysgu proffesiynol. <https://hwb.gov.wales/dysgu-proffesiynol/cynllunio-a-dylunio-dysgu-proffesiynol/cymeradwyo-dysgu-proffesiynol>
- Miles, J. (2023). Datganiad Ysgrifenedig: Trefniadau newydd i sicrhau cyfleoedd dysgu proffesiynol o safon uchel i bob ymarferydd addysg yng Nghymru. Datganiad Cabinet Llywodraeth Cymru <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-trefniadau-newydd-i-sicrhau-cyfleoedd-dysgu-proffesiynol-o-safon-uchel-i-bob>
- Milton, E., Daly C., Langdon, F., Palmer M., Jones K. a Davies A. (2022). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales, *Professional Development in Education*, 48 (5), 878–91, <https://10.1080/19415257.2020.1767177>
- Milton, E. a Morgan, A. (2023). Enquiry as a way of being: a practical framework to support leaders in both embracing the complexity of and creating the conditions

- for meaningful professional learning, *Professional Development in Education*, 49 (6), 1072–86, <https://10.1080/19415257.2023.2251122>
- NAEL. (2018). *Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol Cymru*. Ar gael yn: <https://nael.cymru/cy/about>
- Newton, N. (2020). The rationale for subsidiarity as a principle applied within curriculum reform and its unintended consequences, *The Curriculum Journal*, 31 (2), 215–30, <https://doi.org/10.1002/curj.37>
- Roy, S., Cordingley, P., Nusche, D. a Timperley, H. (2021). *Teachers' Professional Learning Study: a diagnostic report for Wales*. OECD Education Policy Perspectives. No 33.
- Waters, M. (2023). *Dysgu bod yn Bennaeth i Gymru: Adolygiad o'r Cymhwyster Proffesiynol Cenedlaethol ar gyfer Prifathrawiaeth yng Nghymru*. Adroddiad Terfynol. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2023-05/adolygiad-or-cymhwyster-proffesiynol-cenedlaethol-ar-gyfer-prifathrawiaeth-yng-nghymru.pdf>
- Woods, P. A., Torrance, D., Donnelly, C., Hamilton, T., Jones, K. a Potter, I. (2021). Diverging systems of education leadership in the four nations of the United Kingdom? *School Leadership and Management*, 41 (1–2), 1–6.

Ailgysyniadoli Cwricwlwm mewn cyfnod newydd o Addysg yng Nghymru

Kevin Smith, Prifysgol Caerdydd

CRYNODEB

Mae'r fframwaith cwricwlwm newydd i Gymru yn cynnig dull o ymdrin â gwaith cwricwlwm i addysgwyr sy'n wahanol iawn i'r cwricwlwm cenedlaethol blaenorol a gyflwynwyd ym 1988. Un nodwedd o'r fframwaith cwricwlwm newydd yw ei bwyslais ar brofiad. Fodd bynnag, nid oes llawer o gefnogaeth i ystyriaethau damcaniaethol o brofiad yn cael ei chynnig gan Lywodraeth Cymru yn ei chanllawiau ar gyfer athrawon. Mae'r bennod hon yn cynnig y gall dulliau ailgysyniadolaidd o ymdrin â theori cwricwlwm a damcaniaethu fynd i'r afael â'r diffyg hwn. Mae ailgysyniadoli cwricwlwm yn newid y ffocws o safbwyntiau traddodiadol i ddeall cwricwlwm fel profiad bywyd (Pinar, 2019). Yn ogystal, drwy gyflwyno dull *currere*, mae Pinar (1975) yn cynnig dull y gall addysgwyr ei ddefnyddio i ddadansoddi a dehongli sut mae eu profiadau addysgol yn dylanwadu ar eu gwerthoedd, eu harferion a'u hunaniaethau addysgol ac yn eu siapia, yn ogystal â sut maent yn dod i ddeall cwricwlwm (Pinar et al., 2008). Yn y bennod hon, rwy'n trafod tarddiad a nodau'r mudiad ailgysyniadolaidd yng nghyd-destun y cwricwlwm newydd i Gymru ac yn dadlau y gall dulliau o'r fath o ddeall cwricwlwm gynyddu gallu athrawon i wneud ymchwil addysgol, gwella eu dealltwriaeth gwricwlaidd, a chryfhau mynegiant o'u llais addysgol a phroffesiynol.

Geiriau Allweddol: *currere*, cwricwlwm, ailgysyniadolaidd, damcaniaethu'r cwricwlwm, theori cwricwlwm

Cyflwyniad

Ysgrifennodd William James, athronydd blaenllaw, seicolegydd, a mentor i'r enwog John Dewey, fod argyfyngau'n dangos i ni bod gennym lawer mwy o adnoddau bywydol na'r hyn y byddem wedi tybio (James, 2011). Mae'n ymddangos bod argyfyngau a chwricwlwm yn mynd law yn llaw. Er enghraifft, yn aml mae argyfyngau'n gweithredu fel y ffynonellau a'r cyfiawnhad dros ddiwygio addysgol. Yn ddiweddar, mae nifer o wledydd y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD), gan gynnwys Japan, y Ffindir, Estonia, Norwy a Chymru yn profi newidiadau sylweddol yn eu cwricwla cenedlaethol i fynd i'r afael ag argyfyngau canfyddedig mewn iechyd a lles, galluedd athrawon a dysgwyr, a pherfformiad mewn asesiadau rhyngwladol (2020). Mae argyfyngau wedi dangos newidiadau pwysig hefyd yn nhueddiadau a chyfeiriad maes astudiaethau'r cwricwlwm. Er enghraifft, mae'r cwestiwn cyson ynghylch rôl gwybodaeth mewn theori cwricwlwm wedi bod yn destun dadl o safbwyntiau athronyddol amrywiol fel *argyfwng*, o bwyslais Young ar realaeth gymdeithasol a gwybodaeth bwerus (2013) i ddadl Deng (2022) dros gwricwla seiliedig ar wybodaeth a ddehonglir trwy ddull galluoedd Lambert (2011) a Didaktik sy'n canolbwyntio ar Bildung. Mae Priestley (2011) a Deng (2018) wedi cwestiynu ansawdd, cyfeiriad ac effaith theori cwricwlwm a damcaniaethu ar wirioneddau gwaith cwricwlwm athrawon hefyd, ac mae Wheelahan (2010) wedi mynegi pryder ynghylch erydiad ysgolheictod yn y maes a'r effaith y mae hyn wedi'i chael ar bolisi addysgol arweiniol.

Wrth gwrs, nid yw argyfyngau cwricwlwm wedi'u cyfyngu i'r unfed ganrif ar hugain, a thaniwyd fy niddordeb i yn y cwricwlwm (Smith, 2022) wrth glywed gyntaf am ddatganiad Joseph Schwab (1969) bod y maes nid yn unig mewn argyfwng – ei fod ar *drengi*, safbwynt a gafodd ei hyrwyddo ymhellach gan Dwayne Huebner (1976) a ddadleuodd bod astudiaethau cwricwlwm, i bob pwrpas, yn farw eisoes.

Ymatebodd William Pinar i'r diagnosisau morbid hyn gyda galwad am ailgysyniadoli'r maes (1975) trwy bwyslais ar ddeall cwricwlwm fel profiad bywyd, ynghyd â dull hunangofiannol o ddamcaniaethu cwricwlwm a fu'n ddull ar gyfer dadansoddi a dehongli profiad addysgol. Am bron i hanner can mlynedd, mae meddwl ailgysyniadolaidd wedi gwneud cyfraniadau heriol ac arloesol i faes astudiaethau cwricwlwm (Baszile, 2015, Schubert, 2009, Aoki *et al.*, 2004), ond nid yw'n hawdd adnabod y cyfraniadau hyn yn y duedd ddiweddar o ddiwygiadau addysgol rhyngwladol.

Yng nghyd-destun Cymru, mae rôl ailgysyniadoli yn hollbwysig. Gyda'i bwyslais ar bwrpas, amlddisgyblaethedd, a phrofiad, mae meddwl ailgysyniadolaidd yn cynnig

dulliau arloesol i athrawon ddeall y cwricwlwm sy'n cyd-fynd yn agos â dibenion, strwythur a chynnwys y cwricwlwm newydd, yn ogystal â nod Llywodraeth Cymru i gynyddu capasiti ymchwil yn ei system addysgol. Mae'r bennod hon yn trafod tirwedd addysgol esblygol Cymru ac argyfwng posibl o fewn fframwaith y cwricwlwm newydd sy'n canolbwyntio ar y cysyniad o brofiad. Yna mae'n ymchwilio i darddiad, nodau, a dadleuon dulliau ailgysyniadolaidd o ymdrin â theori a damcaniaethu cwricwlwm. Yn olaf, rhoddaf gyflwyniad byr i brosiect ymchwil Currere Cymru fel enghraifft o sut y gall dulliau ailgysyniadolaidd o ymdrin â'r cwricwlwm, ac yn benodol *currere* fel dull hunangofiannol ar gyfer damcaniaethu cwricwlwm, helpu i ddatrys yr argyfwng hwn trwy alluogi athrawon i gydnabod eu profiadau addysgol eu hunain a'u gwybodaeth ymarferol, bersonol (Connelly a Clandinin, 1985) fel adnoddau hollbwysig y gallant eu defnyddio i wella eu gallu i gyflawni a chymryd rhan mewn ymchwil addysgol a all wella a chefnogi eu gwaith cwricwlaidd ymhellach.

Tirwedd Addysgol Cymru sy'n Newid yn Barhaus

Mae diwygio addysgol fel rhyw orchwyl genedlaethol yng Nghymru. Er bod dyfodiad datganoli ym 1997–9 wedi grymuso Llywodraeth Cymru i ddeddfu polisiau wedi'u teilwra'n benodol i anghenion a blaenoriaethau addysgol Cymru (Roberts, 2012), mae wedi arwain hefyd at gyfres barhaus, a chythryblus yn aml, o ymyriadau a diwygiadau addysgol.

Yn 2011, dwysaodd y mentrau hyn wrth i Lywodraeth Cymru gyhoeddi cynllun gwella addysgol uchelgeisiol 20 pwynt mewn ymateb i feirniadaeth barhaus o'i system addysgol (Power *et al.*, 2020), cyfnodau cyson a chythryblus o lunio polisi addysgol (Evans, 2022) a chanlyniadau siomedig o hyd mewn asesiadau rhyngwladol (Llywodraeth Cymru, 2023a; Dauncey, 2016). Yn 2014, cafodd y cynllun hwn ei droi'n strategaeth bum mlynedd yn canolbwyntio ar greu gweithlu hyddysg yn addysgegol, cymwysterau uchel eu parch yn genedlaethol ac yn rhyngwladol, system addysg sy'n hunanwella ac adolygiad o'r cwricwlwm cenedlaethol (Llywodraeth Cymru, 2014). Cyhoeddwyd penllanw'r adolygiad hwnnw yn yr adroddiad *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (Donaldson, 2015) a oedd yn cynnwys y rhesymeg dros greu cwricwlwm cenedlaethol newydd, sy'n cynrychioli newid radical o'r cwricwlwm seiliedig ar bynciau a gyflwynwyd ym 1988 ac a ddiweddarwyd wedyn yn 2008 (Donaldson, 2016; Llywodraeth Cymru, 2023).

Cwricwlwm Newydd i Gymru

Efallai y byddai'n fwy priodol cyfeirio at y cwricwlwm newydd i Gymru fel fframwaith ar gyfer gwaith cwricwlwm gan mai bwriad y dull newydd hwn yw cefnogi athrawon i greu cwricwla unigryw (h.y. lefel ysgol), wedi'u llywio gan ddiben (Priestley *et al.*, 2021), model proses (Donaldson, 2015), seiliedig ar le (Llywodraeth Cymru, 2023). Er mwyn cyflawni'r nodau hyn, mae'r fframwaith yn cynnwys lluo o gydrannau cwricwlaidd, gan gynnwys 12 egwyddor addysgeg, pedwar diben, sawl egwyddor cynnydd, a'r chwe Maes Dysgu a Phrofiad canlynol:

- Celfyddydau Mynegiannol
- Iechyd a Lles
- Dyniaethau
- Ieithoedd
- Llythrennedd a Chyfathrebu
- Mathemateg a Rhifedd
- Gwyddoniaeth a Thechnoleg

At hynny, cefnogir y Meysydd Dysgu a Phrofiad, sy'n gyfadrannau amlddisgyblaethol o bynciau, gan 27 'datganiad o'r hyn sy'n bwysig' sy'n nodi, trefnu, ac yn disgrifio cynnwys gorfodol y cwricwlwm y dylai pob disgybl yng Nghymru ei brofi yn yr ysgol (Llywodraeth Cymru, 2022).

Pwyslais ar Brofiad

Yn 2020, cyhoeddodd Llywodraeth Cymru *Canllawiau Cwricwlwm i Gymru*, cyflwyniad 258 tudalen i ddibenion a threfniadaeth y cwricwlwm newydd, yn ogystal â dulliau ar gyfer deall asesu a chynnydd. Mae'r rhan fwyaf o'r canllawiau'n cynnwys disgrifiadau o'r chwe Maes Dysgu a Phrofiad a'r datganiadau o'r hyn sy'n bwysig (h.y. cynnwys gorfodol y cwricwlwm), ynghyd ag egwyddorion cynnydd (h.y. cysyniadau o sut mae dysgwyr yn gwneud cynnydd o ran y MDPH penodol ac mewn perthynas â'r Meysydd eraill hefyd), a disgrifiadau o ddysgu (h.y. mathau delfrydol awgrymedig o alluoedd a chymwyseddau dysgwyr a ddatblygir drwy bob MDPH).

Ar ôl darllen y ddogfen hon, sylwais ar un nodwedd o'r canllawiau sy'n hollol wahanol i'r cwricwlwm cenedlaethol blaenorol: mae'r term 'profiad' yn amlwg iawn yn y testun – dros 300 o weithiau! Nid yw amllder ar ei ben ei hun yn fesur dibynadwy o arwyddocâd o reidrwydd. Fodd bynnag, mae'r ffordd y defnyddir y term 'profiad' yn y canllawiau yn ddangosydd hollbwysig o sut y mae Llywodraeth Cymru'n bwriadu newid dealltwriaeth o'r cwricwlwm ymhlith addysgwyr, disgyblion, eu cymunedau a'u teuluoedd. Er enghraifft, defnyddir 'profiad' fel dangosydd o sut mae cynnwys y cwricwlwm yn cael ei drefnu: trefnir cynnwys gorfodol y cwricwlwm trwy feysydd dysgu a *phrofiad*. Yn ogystal, defnyddir profiad i ddynodi anghenion pobl ifanc yng Nghymru, gyda'r canllawiau'n mynd cyn belled â dweud 'does dim yn fwy hanfodol na bod pob plentyn a pherson ifanc yn caffael addysg ac yn cael mynediad cyflawn at y profiadau, yr wybodaeth a'r sgiliau y mae eu hangen arny'n nhw ym myd gwaith, ar gyfer dysgu gydol oes ac er mwyn bod yn ddinasyddion gweithredol' (Llywodraeth Cymru, 2020, t. 5). Wrth gwrs, defnyddir y term hefyd i ddisgrifio sut mae addysgwyr a disgyblion yn cael eu cyfeirio i gymryd rhan yng ngwahanol ddimensiynau addysgu a dysgu; yn syml, maen nhw'n *profi'r* cwricwlwm.

Er bod y cwricwlwm newydd yn cefnogi mwy o alluogedd i athrawon, safbwyntiau mwy cyfannol ar addysg, a dulliau arloesol o ymdrin ag addysgeg, y cwricwlwm ac asesu, nid yw'r sylfeini damcaniaethol sy'n llywio ac yn cefnogi'r nodau a'r bwriadau hyn yn cael eu cyflwyno'n benodol yn llawer o ganllawiau'r cwricwlwm ac adnoddau eraill a ddarperir i athrawon. Er enghraifft, er bod y term 'profiad' wedi'i gynnwys yng *Nghanllawiau'r Cwricwlwm i Gymru* dros dri chant o weithiau, ac y cyfeirir at y meysydd lle mae addysgu a dysgu yn digwydd fel 'Meysydd dysgu a phrofiad,' nid oes trafodaeth ar ddamcaniaethau profiad gan ddamcaniaethwyr megis Dewey (1938), Lewin (1948) neu Kolb (1984). O'r herwydd, mae'r sylfaen ddamcaniaethol ar gyfer fframwaith y cwricwlwm newydd yn parhau i fod yn anhygyrch i raddau helaeth i athrawon, yn enwedig os ydynt nid yn unig i ystyried sut mae cysyniadau profiad yn ymwneud ag addysgu a dysgu, ond hefyd sut y gall profiadau o *gwricwlwm* lywio gwaith cwricwlwm athrawon. O ganlyniad i'r hepgoriad hwn, efallai na fydd gan athrawon yr offer angenrheidiol i drosi canllawiau'r cwricwlwm yn brofiadau dysgu ystyrllon i'w myfyrwyr yn effeithiol, gan felly rwystro effeithiolrwydd eu gwaith cwricwlaidd eu hunain a gallu disgyblion i wireddu cymwyseddu, galluoedd a dibenion sy'n cyfrannu at gymeriad nodedig y fframwaith cwricwlwm newydd hwn.

Yn y bennod hon, rwy'n cynnig y gall *currere*, dull o ddamcaniaethu cwricwlwm sy'n canolbwyntio'n benodol ar sut y gall archwilio, dehongli, deall a chyfathrebu

profiad (Grumet, 2016) fynd i'r afael â'r diffygion damcaniaethol hyn trwy gynnig offeryn pwerus i athrawon y gallant ei ddefnyddio i fynd i'r afael â chymhlethdodau eu profiad addysgol eu hunain a'i ddylanwad ar eu synnwyr a'u dealltwriaeth o gwricwlwm, eu cyfathrebu am gwricwlwm a pherfformiadau cwricwlwm. Trwy ddefnyddio dulliau ailgysyniadolaidd o ymdrin â'r cwricwlwm a'r dull *currere*, gellir rhoi cyfleoedd i athrawon gymryd rhan mewn gwaith cwricwlwm sydd nid yn unig yn cyd-fynd â dibenion y cwricwlwm newydd ond sy'n gallu arwain datblygiad profiadau addysgol cyfoethog ac ystyrlon i'w disgyblion hefyd.

Ailgysyniadoli Cwricwlwm

Cyn trafod ailgysyniadoli cwricwlaidd, mae'n ddefnyddiol trafod dulliau mwy traddodiadol a sefydledig o ddeall cwricwlwm. Mae cwricwlwm yn air nad yw'n hawdd ei ddiffinio. Yn draddodiadol, ac mewn ystyr eang iawn, mae'n cynrychioli cynlluniau ar gyfer addysg sy'n cynnwys categorïau o ffeithiau, gwybodaeth, sgiliau (er fy mod yn casáu gwahanu'r ddau) wedi'u curadu ac, i ryw raddau, profiadau. Yn draddodiadol, trefnwyd cwricwla a ddehonglwyd drwy'r lens hon o amgylch tri ffocws hanesyddol: Cynnwys y cwricwlwm, anghenion cymdeithas, ac anghenion y dysgwr (March a Willis, 2007). Mae'r cyfeiriad hwn i'r cwricwlwm yn cyd-fynd â'r diffiniad Lladin o'r term (h.y. cae ras, neu 'gwrs i'w redeg'), a'r dybiaeth sylfaenol yw pan fydd y cynlluniau hyn yn cael eu gweithredu mewn ysgolion (e.e. pan gyflwynir y 'cwrs' i ddisgyblion er mwyn iddynt ei 'redeg'), bydd canlyniadau'r gweithredu hwn a'i weithgareddau yn arwain at gyflawni nodau, amcanion a deilliannau addysgol penodol eraill - rhai wedi'u pennu, eraill yn anfwriadol. Yn achos y cwricwlwm i Gymru, diffinnir y cwricwlwm fel 'popeth mae dysgwr yn ei brofi ar drywydd y pedwar diben. Mae'n fwy na'r hyn rydyn ni'n ei addysgu yn unig. Mae hefyd yn ymwneud a sut rydyn ni'n ei addysgu ac, yn allweddol, pam ydyn ni'n ei addysgu' (Llywodraeth Cymru, 2020 t. 5). Cyflwynir y pedwar diben a grybwyllir yn y diffiniad hwn (e.e. Dysgwyr uchelgeisiol, galluog; Cyfranwyr mentrus, creadigol; Dinasyddion egwyddorol, gwybodus; ac Unigolion iach, hyderus) fel y man cychwyn a'r dyhead i ysgolion wrth iddynt ddylunio eu cwricwlwm (Llywodraeth Cymru, 2022), gan grynhoi'r ffocysau hanesyddol y soniwyd amdanynt o'r blaen, ac maent yn cwmpasu gwaith cwricwlaidd athrawon. O ganlyniad, mae'r dibenion hyn yn cynrychioli cysyniadoli mwy cyfannol o nodau addysgol na'r hyn a gyflwynwyd yn y cwricwlwm cenedlaethol blaenorol.

Yn ystod diwedd y 1960au a dechrau'r 1970au yn yr Unol Daleithiau, fe wnaeth dadleuon ynghylch damcaniaethau, diffiniadau a modelau cwricwlwm, yn ogystal â dulliau ar gyfer ymchwil i'r cwricwlwm, sbarduno rhaniadau a thrafodaeth yn y maes. Yn anterth y ddadl hon, cyfeiriodd Schwab (1969) at sawl achos o encilio gan y maes ac o'r maes, gan gynnwys mynd ar drywydd damcaniaethau a metaddamcaniaethau heb gyfyngiad, cadwraeth ac ailfyneigiant dogmatig o draddodiad(au), a thrafodaeth ddadleugar, gynhennus sy'n apelio at ragfarnau yn hytrach na dealltwriaeth (t. 4) fel ffactorau yr oedd yn teimlo a oedd wedi gwneud maes y cwricwlwm yn farwaidd. Ym marn Schwab, heb ddadeni, ni allai'r maes roi sylw mwyach i'r gwaith o wella profiadau a deilliannau addysgol mewn ysgolion.

Ymatebodd William Pinar i alwad Schwab, ond yn hytrach na setlo am ddadeni neu adfywiad, dadleuodd dros rywbeth llawer mwy radical: Ailgysyniadoli. Deilliodd y term 'ailgysyniadoli' mewn astudiaethau cwricwlwm o waith Macdonald (1971), awdur toreithiog a beirniad craff a ddadleuai fod safbwyntiau positifaidd wedi dominyddu maes astudiaethau cwricwlwm ac wedi lleihau cymhlethdod a chyfoeth gwaith cwricwlwm. I Macdonald, roedd llawer o'r damcaniaethau a'r modelau cwricwlaidd a gyflwynwyd i addysgwyr ar y pryd wedi'u trefnu trwy resymeg dechnegol hollbresennol a threiddiol a oedd yn pwysleisio effeithlonrwydd a safoni ar draul dulliau o ymdrin ag addysg a chanfyddiadau o addysg a oedd yn fwy cyfannol a dyneiddiol. Pwysleisiodd Macdonald yr angen i gydnabod arwyddocâd profiad dynol a chreu ystyr yng ngwaith cwricwlwm athrawon ac eirioli o blaid dulliau o ddamcaniaethu cwricwlwm sy'n pwysleisio ystyriaethau moesegol, trefniadau addysgol democrataidd, a dulliau rhyngddisgyblaethol a chyfannol o gynllunio profiadau ysgol (1973, 1987).

O ganlyniad, rhoddodd ailgysyniadoli gategori amgen o gwricwlwm i Pinar a oedd yn gwrthgyferbynnu'n llwyr â'r hyn y mae'n ei alw'n ddulliau traddodiadol a chysyniadol-empiriaidd (Pinar, 1978) o ymdrin â'r cwricwlwm. I Pinar, mae traddodiadwyr yn blaenoriaethu parhad safbwyntiau ac arferion y gorffennol, gan gyfeirio at weithiau arloesol fel y Tyler Rationale (2013) ac, yn fwy cyfoes, Understanding by Design (McTighe and Wiggins, 2005) sy'n pwysleisio amcanion clir, amodau wedi'u curadu'n ofalus, a deilliannau mesuradwy. O'r safbwynt hwn, mae traddodiadwyr yn ystyried datblygu cwricwlwm fel ymdrech dechnegol i drefnu cynnwys cwricwlwm yn hytrach na chwestiynu'n feirniadol y rhagdybiaethau a'r strwythurau sylfaenol sy'n fframio dealltwriaeth a phrofiadau o'r cwricwlwm. Mae empiryddion cysyniadol, yn wahanol i draddodiadwyr, yn ymgymryd ag ymholi damcaniaethol a phrofi rhagdybiaethau, gan geisio datblygu a dilysu modelau

cysyniadol sy'n esbonio ffenomena addysgol amrywiol. Yn aml, mae'r gwaith hwn yn cynnwys llunio damcaniaethau yn seiliedig ar fframweithiau damcaniaethol, a chynnal profion empirig wedyn gan ddefnyddio dulliau sy'n gysylltiedig â'r gwyddorau cymdeithasol yn aml. Yn ôl Pinar, mae'r safbwyntiau hyn yn gorbwysleisio diben y cwricwlwm heb ystyried sut mae cwricwlwm yn cael ei brofi. Mewn geiriau eraill, mae'r dulliau hyn yn canolbwyntio ar y 'cae ras,' ond yn esgeuluso 'rhedeg y cwrs'. Wrth hyrwyddo ailgysyniadoli cwricwlwm sy'n canolbwyntio ar y cwestiwn 'beth yw yn awr, ac a fu, natur fy nhaith addysgol?', mae ailgysyniadoli'n cynnig patrwm i addysgwyr ac ymchwilwyr er mwyn iddynt allu fframio, dadansoddi a dehongli eu profiad o'r cwricwlwm.

Am ym hanner can mlynedd diwethaf, mae'r mudiad cynyddol hwn o ddamcaniaethwyr cwricwlwm ac ymarferwyr addysgol wedi cynrychioli mabwysiadu safbwynt llawn gwerth sy'n cydnabod natur gynhenid wleidyddol cwricwlwm a'r ymchwil sydd ei hangen i ddeall y ffenomena hyn. Hyd yn oed nawr, ddegawdau ar ôl ei gyflwyno, mae meddylwyr ailgysyniadolaidd yn ceisio rhyddhau eu hunain a'r rhai y mae eu hymchwil yn effeithio arnynt o strwythurau pŵer presennol sy'n cyfyngu ar brofiad dynol trwy safoni a symleiddio cynyddol trwy ddisgyrsiau gwyddonyddiaeth, positiffaeth, a rhesymoldeb technegol.

Mae Kincheloe (1989) yn crynhoi'r safbwyntiau hyn yn huawdl gan ddadlau:

The worldview and epistemology that support standardization reforms assume that absolute forms of measurement can be applied to human endeavors such as education. The teaching and learning process, advocates of standardization believe, are sufficiently consistent and stable to allow for precise measurability. The strategies that educators use and the factors that produce good and bad student performance can be isolated and even expressed in mathematical terms. Therefore, because questions based on students' acquisition of selected bits of knowledge can be easily devised and we can determine a student's and a teacher's competence with little difficulty because such measurements can be accurately made, advocates of reductionist standardization see little complexity in the effort to hold teachers accountable. Critical educators want to move beyond this simplified model. (t. 14)

Fel rhan o'r awydd hwn i symud y tu hwnt i'r cyfyngiadau hyn, mae ailgysyniadoli'n golygu ymgysylltiad trylwyr â metaddamcaniaeth ac athroniaeth, ac yn cydnabod y cymhlethdod deallusol sy'n gynhenid wrth ail-ddychmygu'r cwricwlwm fel *profiad* bywyd, rhyddfreiniol. Er nad oes ganddynt strwythur sefydliadol ffurfiol, mae ailgysyniadolwyr yn rhannu themâu a chymhellion cyffredin ac, os ydynt yn unedig, yna mae hynny drwy eu hymrwymiad cyffredin i hyrwyddo agenda drawsnewidiol o fewn

astudiaethau cwricwlwm sy'n ceisio ehangu a gwella dimensiynau dynol addysgu a dysgu. Nod y dulliau hyn o ddeall cwricwlwm yw cysyniadoli dehongliad cyfannol o'r cwricwlwm (Miller, 2019) trwy fanteisio ar brofiadau addysgol annileadwy athrawon, yn ogystal â'r wybodaeth ymarferol, bersonol (Connelly and Clandinin, 1985; Willinsky, 1989) a gafwyd drwy eu hymarfer addysgol.

I ddechrau, gwrthododd Pinar ddarparu diffiniad penodol o 'ailgysyniadoli' (Pinar, 1978) ac i raddau, mae meddwl ailgysyniadolaidd yn parhau i fod braidd yn amwys ac yn destun dehongli gan fod y nodau a'r dulliau y mae meddylwyr cysyniadolaidd yn eu defnyddio i bwysleisio myfyrio, ymholi, beirniadu, cyfiawnder cymdeithasol, a democratiaeth, yn ogystal â'r gwerth a roddir ganddynt i wybodaeth a phrofiad goddrychol, yn parhau i herio dulliau traddodiadol o ymdrin â chwricwlwm. I Pinar, mae lluosedd safbwyntiau a syniadau sydd wedi'u trefnu'n fras drwy'r pwysleisiadau a restrir uchod yn gryfder yn y mudiad ailgysyniadolaidd. Fodd bynnag, mae eraill fel Wraga (1999), Tanner a Tanner (1979), a Wraga and Hlebowitsh (2003) yn dadlau bod dulliau ailgysyniadolaidd yn cynnig beirniadaeth o broblemau cwricwlaidd, ond ychydig iawn o atebion iddynt. Mae eraill yn dadlau y dylai theori cwricwlwm ganolbwyntio ar fathau o wybodaeth yn hytrach na phrofiad (Hirsch, 2019, Young, 2013), ac mae Deng (2018, t. 692), sy'n ystyried amrywiaeth ddamcaniaethol dulliau ailgysyniadolaidd fel anfantais ac mymyrraeth, yn dadlau bod astudiaethau ailgysyniadolaidd yn ymdrin ag amrywiaeth ddryslyd o bynciau ecsentrig ac egsotig sydd wedi disodli pryderon gyda'r hyn y mae ef a Westbury (dyfynnwyd yn Deng) yn cyfeirio ato fel gwaith mewnol addysg. Yn gryno, mae beirniaid meddwl ailgysyniadolaidd yn dadlau nad yw dull o'r fath yn darparu fframweithiau, modelau neu ddamcaniaethau cwricwlaidd digonol i addysgwyr ar gyfer datblygu cwricwlwm yn seiliedig ar ymchwil empirig ac, o ganlyniad, nid ydynt yn cynnig fawr ddim budd ymarferol i athrawon a'u gwaith cwricwlwm.

Fodd bynnag, nid yw ailgysyniadoli yn osgoi tystiolaeth empirig nac ymgymeriadau ymarferol addysgwyr. Yn hytrach, mae'n ymwneud ag arfer (Freire, 2005) neu ddamcaniaethu ymarfer addysgol (Smith, 2022) trwy fframio'r cwricwlwm fel profiad bywyd. Trwy fanteisio ar derm Macdonald, defnyddiodd Pinar ailgysyniadoli mewn ymdrech i fynegi llwybrau newydd ar gyfer maes astudiaethau cwricwlwm a oedd yn adlewyrchu amrywiaeth ddamcaniaethol a methodolegol llawer o ddamcaniaethwyr cwricwlwm ar y pryd, ac mae hyn yn cynnwys dulliau y mae ymchwilwyr ac addysgwyr yn eu defnyddio i astudio'r cwricwlwm hefyd.

Yn fyr, mae dulliau ailgysyniadolaidd wedi dod i'r amlwg fel ymatebion i gyfyngiadau canfyddedig damcaniaethau, modelau a disgyrsiau cwricwlwm presennol, sy'n

hyrwyddo safbwyntiau gwyddonyddol, yn atgyfnerthu sylfeini positifadd gwybodaeth ac ymholi, ac yn blaenoriaethu rhesymeg dechnegol sy'n gwasanaethu addysgwyr gyda damcaniaethau a modelau cwricwla diffygiol. Mae'r amgylchiadau hyn yn eu hamddifadu o lwybrau meddwl a mathau o ymarfer sy'n eu galluogi i archwilio a chwestiynu rhagdybiaethau sylfaenol am gwricwlwm yn eu hymarfer addysgol a all arwain at y profiadau addysgiadol (Dewey, 1938) y maent yn gobeithio eu cyflawni gyda'u disgyblion ac ar eu cyfer.

Dull Currere a Dadansoddi Profiad Addysgol

Mae dulliau ailgysyniadolaidd yn ceisio ailgyfeirio addysgwyr i fynegiadau newydd o ddimensiynau epistemolegol, ontolegol, moesegol a gwerthegol o waith cwricwlwm. Mae gwreiddiau'r mynegiadau hyn mewn athroniaeth ddirfodol a ffenomenolegol. Mae Grumet (2016), wrth ddyfynnu Roche (1973), yn awgrymu mai'r nod canolog, dirfodol wrth ddadansoddi profiad addysgol yw ein helpu i weld y cyffredin fel rhywbeth rhyfedd sydd angen esboniad (t. 39). Yn ffenomenolegol, y nod yw archwilio'r *Lebenswelt*, sef byd bywyd neu'r byd o ystyr y dadleuodd Husserl (1970) oedd byd ein profiad uniongyrchol, y byd bob dydd yr ydym yn byw, yn gweithredu ac yn rhyngweithio ag eraill ynddo. Ar gyfer ailgysyniadolwyr, un ffordd y cyflawnir hyn yw trwy osod addysgwyr, mewn ystyr hunangofiannol, yng nghanol y dadansoddiad a'r dehongliad o'u profiad addysgol. Trwy fanteisio ar y safbwyntiau athronyddol hyn ac ymgorffori technegau seico-ddadansoddol, yn ogystal â chysyniadau o Fwdhaeth Zen, datblygodd Pinar *currere* – dull y gellir ei ddefnyddio i ymchwilio, dadansoddi a dehongli profiadau addysgol (1975). Yn eirdarddol, mae'r dull hwn yn cynrychioli symudiad o astudio cwricwlwm (h.y. cae ras, neu gwrs i'w redeg) i gwrs *currere*. Fel ffurf berf berfenwol cwricwlwm, mae *currere* yn golygu 'rhedeg', ac mae'r ailgysyniadoli hwn yn newid pwyslais astudio a dadansoddi o'r 'cwricwlwm' i brofiadau bywyd rhywun ohono. Mewn geiriau eraill, mae *currere* yn ymgais i ddeall 'rhedeg y ras' yn hytrach na'r cae ras ei hun yn unig.

Mae *currere* yn ddull hunangofiannol o ddamcaniaethu cwricwlwm wedi'i lywio gan athroniaeth ddirfodol a ffenomenolegol sy'n cynnwys technegau seico-ddadansoddol. Mae'r dull yn cynnwys y pedwar cam canlynol o hunanfyfyrion beirniadol:

1. Yr Atchweliadol – Cofio profiadau addysgol annileadwy o'r gorffennol
2. Y Blaengar – Ystyried/dychmygu dyheadau ar gyfer profiadau addysgol yn y dyfodol

3. Y Dadansoddol – Canfod a deall eich profiadau addysgol cyfredol
4. Y Synthetig – Penllanw myfyrïo beirniadol ar y camau blaenorol wrth gynhyrchu datganiad cymhellol o ddealltwriaeth gwricwlaidd

Gyda *currere*, mae unigolyn yn cofio, yn ystyried, yn dadansoddi ac yn dehongli profiadau addysgol annileadwy o'r gorffennol, dyheadau ar gyfer profiadau addysgol yn y dyfodol, a realiti ei ymarfer addysgol presennol. Yna caiff yr atgofion a'r pethau dychmygol hyn eu dadansoddi a'u dehongli, gyda chanfyddiadau'r ymchwil yn cael eu mynegi trwy ddatganiad cymhellol o ddealltwriaeth o'r cwricwlwm sy'n deillio o ddamcaniaethu ymarfer a phrofiad addysgol a all lywio a gwella gwaith cwricwlwm addysgwyr. Yn aml, trefnir yr ymdrechion hyn o amgylch nodau penodol, megis gwireddu addysg gymdeithasol gyfiawn a/neu drawsnewidiol (Williams et al., 2020; Baszile, 2017, 2023), cyflawni galluedd (Smith, 2022) neu, ac mae hyn yn arbennig o berthnasol i athrawon yng Nghymru, gwireddu eu hunaniaeth addysgegol a phroffesiynol eu hunain (Gibbs, 2014, Roofe, 2022, Kanu, 2006, Kohza, 2023).

Ymchwilio i Brofiadau Addysgol yng Nghymru: Prosiect Currere Cymru

Yn ystod cynhadledd *Dyfodol Ymchwil Addysgol yng Nghymru* a gynhaliwyd yng Nghaerdydd yn 2018, cyflwynodd Llywodraeth Cymru y Strategaeth Genedlaethol ar gyfer Ymchwil ac Ymholiad Addysgol (NSERE). Nod y fenter hon yw gwella capasiti ymchwil yng Nghymru a sicrhau bod polisi ac ymarfer addysgol yn cael eu llywio gan ymchwil o safon uchel a gynhyrchir gan ymchwilwyr ac ymarferwyr addysgol. Un agwedd allweddol ar y strategaeth hon oedd cynhyrchu pedwar Rhwydwaith Ymchwil Cydweithredol, pob un yn canolbwyntio ar thema benodol:

- Tegwch a Chynhwysiant
- Arweinyddiaeth a Dysgu Proffesiynol
- Cwricwlwm ac Addysgeg
- Addysg Ddwyeithog a'r Gymraeg

Mae aelodaeth pob Rhwydwaith yn cynnwys ymchwilwyr addysgol o amrywiaeth o gefndiroedd disgyblaethol a methodolegol, addysgwyr â chefnidiroedd cyfoethog ac

amrywiol mewn theori ac ymarfer addysgol, ac amrywiaeth o randdeiliaid addysgol gyda phrofiadau a dealltwriaeth unigryw o dirwedd addysgol Cymru. Er bod cyflwyno'r rhwydweithiau ymchwil cydweithredol hyn wedi cyfrannu at gorff cynyddol o ymchwil cwricwlwm yng Nghymru (Chapman et al., 2023; Titley et al., 2020), ni roddwyd fawr o sylw i ddimensiwn seiliedig ar brofiad cwricwlwm Cymru ac, yn benodol, profiadau athrawon o'r cwricwlwm fel adnodd i'w ymchwilio a'i archwilio. Mewn ymateb i'r hepgoriad hwn, a diddordeb mewn ymchwilio i'r cwricwlwm o safbwynt ailgysniadolaidd, datblygodd aelodau o'r Rhwydwaith Ymchwil Cydweithredol Cwricwlwm ac Addysgu brosiect ymchwil lle'r oedd ymchwilwyr o sawl prifysgol yng Nghymru yn gweithio gydag ymarferwyr addysgol i gydgyhyrchu adroddiadau naratif o ddealltwriaeth gwricwlaidd athrawon gan ddefnyddio'r dull *currere*.

Prosiect Currere Cymru

Ym mhrosiect Currere Cymru, a ddechreuodd ym mis Mehefin 2023 ac a fydd yn dod i ben ym mis Rhagfyr 2024, mae athrawon ac ymchwilwyr addysgol yn datblygu ar y cyd naratifau profiad a datganiadau o ddealltwriaeth gwricwlaidd a gynhyrchir trwy'r dull *currere*. Nodau'r prosiect yw cefnogi athrawon i drawsnewid dealltwriaeth dybiedig o'r cwricwlwm yn sgysiau cymhleth (Pinar, 2019) sy'n brosesau gwleidyddol ar gyfer nodi a thrafod eu gwerthoedd addysgol ac ymdrechion i ganfod, cydnabod a deall sut mae eu profiad goddrychol fel addysgwyr/dysgwyr (Freire, 2005) yn cyfrannu at eu gwaith cwricwlaidd.

Ar ddechrau'r prosiect, crëwyd timau ymchwil trwy baru athrawon gydag ymchwilwyr addysgol o bedair prifysgol ledled Cymru. Yna gwahoddwyd y timau i encil 'ysgrifennu a myfyrio' tridiau o hyd. Yn ystod yr encil, bu'r timau ymchwil yn ystyried pynciau eu hymchwil ac yn dyfeisio'r amlinelliaid cyffredinol ar gyfer eu prosiectau. Yn olaf, dechreuon nhw weithio ar gam atchweliadol y dull *currere* trwy fyfyrion ar brofiadau addysgol annileadwy o'u gorffennol. Cefnogwyd y cyfnodau hyn o gynhyrchu data gan weithgareddau fel myfyrdod dan arweiniad a theithiau cerdded mewn byd natur i hyrwyddo ymwybyddiaeth ofalgar, myfyrio ac ymdeimlad cyffredinol o les.

Ar ôl yr encil, parhaodd timau ymchwil i weithio ar eu prosiectau, gyda'r ymchwilwyr addysgol yn darparu cefnogaeth i athrawon wrth iddynt ddefnyddio'r

dull *currere*. Creodd y trefniadau gweithio hyn gysylltiadau cadarnhaol ac ystyrion wrth i'r ymchwilyr weithio'n agos gydag athrawon fel cydweithredwyr a mentoriaid. Darparodd y dull hwn o ymchwil agos at ymarfer (Wyse et al., 2021) amgylchedd meithringar lle gallai athrawon ddamcaniaethu eu hymarfer a pharatoi eu hunain ar gyfer gofynion ymchwil addysgol o ansawdd uchel. Dyma rai o'r themâu sy'n cael eu hymchwilio ar hyn o bryd:

- Hunaniaeth academiaidd a pherthyn
- Hunaniaeth ac ymarfer diwylliannol ac ieithyddol yn yr ysgol
- Lle, addysgeg a chwricwlwm
- Derbyn
- Theori cwricwlwm mewn addysg gychwynnol athrawon
- Dysgu proffesiynol, creu cwricwlwm a newid

Er enghraifft, bu aelodau un o'r timau ymchwil yn myfyrio ar brofiadau pan oedd eu defnydd o'r Gymraeg yn yr ysgol wedi cael ei rwystro neu ei ddiystyru. Wrth ail-adrodd yr hanesion hyn, trafodwyd sut roedd y cwricwlwm, polisi addysgol, a dewisiadau athrawon yn yr ystafell ddosbarth wedi effeithio ar eu hunaniaethau diwylliannol ac ieithyddol a ffurfiau o fynegiant. Mae eu naratif o'r profiadau hyn, ar y cyd â llenyddiaeth ar ddimensiynau amlddiwylliannol cwricwlwm, yn adlewyrchu tensiynau rhwng polisi addysgol, arferion addysgu, a hunaniaeth ddiwylliannol disgyblion (Smith, 2015) ac yn pwysleisio'r angen am brofiadau addysgol sy'n integreiddio'n fwy cyfannol ganfyddiadau disgyblion o'u hunain, eu cymunedau a'u diwylliant (Smith, 2017). Mae'r naratifau hyn o brofiad a damcaniaethu ymarfer addysgol athrawon yn pwysleisio arwyddocâd deialog ac adeiladu cymunedau mewn ysgolion, nid yn unig rhwng addysgwyr, eu disgyblion a'u teuluoedd, ond hefyd, ac yn arbennig, rhwng addysgwyr eu hunain – nodwedd sefydliadau dysgu proffesiynol nad yw wedi'i gwireddu'n ddigonol yng Nghymru hyd yma (Smith a Horton, 2017).

At ei gilydd, mae'r canfyddiadau hyn yn dangos potensial y dull *currere* wrth gefnogi athrawon i archwilio eu hymarfer addysgol a all herio dulliau traddodiadol o ymdrin â chwricwlwm a dealltwriaeth ohono, a darparu cyfleoedd newydd i athrawon ddatblygu cwricwla a all flaenoriaethu cynwysoldeb, ymatebolrwydd diwylliannol, a grymuso lleisiau disgyblion yn eu hysgolion, eu cartrefi a'u cymunedau yn well.

Casgliad

Mae prosiect Currere Cymru'n enghraifft o sut y gall canolbwyntio ar 'redeg y ras' - yn hytrach na'r 'cae ras' ei hun – roi cysyniadoliadau soffistigedig o'r cwricwlwm i athrawon. Mae'r damcaniaethu hyn o'u hymarfer yn cyd-fynd â dibenion y cwricwlwm i Gymru mewn ffyrdd sy'n gwella profiadau addysgol addysgwyr a disgyblion. Drwy ddehongli'r cwricwlwm fel 'profiad bywyd', mae meddwl ailgysyniadolaidd yn ffafrio dull mwy holistig, cynhwysol a democrataidd o ddatblygu'r cwricwlwm. Mae'r newid hwn mewn persbectif yn rhoi fframwaith cadarn i athrawon ymdrin â diffygion damcaniaethol canllawiau'r cwricwlwm i Gymru yn well.

Yn ogystal, mae dulliau ailgysyniadolaidd a'r dull *currere* yn cynnig dewisiadau amgen i safbwyntiau technegol-resymegol sy'n hollbresennol, a dulliau positif a gwyddonyddol sy'n ceisio lleihau cymhlethdod mewn dealltwriaeth addysgol a chwricwlaidd. Trwy ganolbwyntio profiad addysgol yng ngwaith ymchwil a chwricwlwm athrawon, mae dulliau ailgysyniadolaidd yn croesawu cymhlethdod fel agwedd angenrheidiol ar ymarfer proffesiynol a hunaniaeth athrawon ac yn dadlau bod ystyriaethau o'r fath yn hanfodol i ddatblygiad ymarfer proffesiynol athrawon. Fel y mae Grumet (2016) yn crynhoi'n eglur:

When we refuse to reduce the educational process to training, the assembly-line production of skills and socialized psyches standardized to society's measure, we must forsake the statistic and consult the educational experience of one person. Thus my first request of a reconceptualized curriculum is the safe return of my own voice. (t. 31)

Ar ôl bron i bedwar degawd o ddirymu cwricwlaidd a diarfogi proffesiynol, mae meddwl ailgysyniadolaidd a'r dull *currere* yn cynnig cyfle i athrawon ddadansoddi, dehongli ac ail-ddweud eu profiad addysgol fel modd o ddatblygu dealltwriaeth gyfoethocach a mwy soffistigedig o'r cwricwlwm, gyda chanlyniad yr ymdrechion hyn yn arwain at adhawlio eu lleisiau fel gweithwyr proffesiynol ac arbenigwyr addysgol.

Wrth i Gymru, a llawer o wledydd eraill, barhau i ymdrin â chymhlethdodau diwygio addysgol wrth fynd i'r afael ag argyfyngau o wahanol fathau a ffurf, gall ymgorffori meddwl a dulliau ailgysyniadolaidd fel *currere* fod yn adnoddau hanfodol i athrawon yn eu gwaith cwricwlaidd wrth iddynt geisio creu'r profiadau addysgol y credant eu bod nhw a'u myfyrwyr yn eu haeddu.

Cyfeiriadau

- Aoki, T., Pinar, W. ac Irwin, R. (2004). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. London: Routledge.
- Baszile, D. T. (2023). Toward a Black Feminist Aesthetic in Curriculum Theorizing: Pieces of a collage. Yn: Hendry, P., Quinn, M., Mitchell, W. a Bach, J. *Curriculum Histories in Place, in Person, in Practice*. The Louisiana State University Curriculum Theory Project. London: Routledge.
- Baszile, D. T. (2017). On the virtues of currere. *Currere Exchange Journal*, 1(1).
- Baszile, D. T. (2015). *Critical race/feminist currere*. Yn: The SAGE Guide to Curriculum in Education. SAGE Publications Inc., tt. 119-26, <https://doi.org/10.4135/9781483346687>.
- Chapman, S., Ellis, R., Beauchamp, G., Sheriff, L., Stacey, D., Waters-Davies, J., Lewis, A., Jones, C., Griffiths, M., Chapman, S. a Wallis, R. (2023). 'My picture is not in Wales': pupils' perceptions of cynefin (Belonging) in primary school curriculum development in Wales. *Education 3-13*, 51 (8), 1214–28.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum inquiry*, 15 (4), 361–85.
- Connelly, F. M. a Clandinin, D. J. (1985). Chapter X: Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning. *Teachers College Record*, 86 (6), 174–98.
- Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54 (5), 599–617. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538>.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and Didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47 (6), 1652–74. DOI:10.1002/berj.374.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (6), 691–710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Donaldson, G. (2016). A Systematic Approach to Curriculum Reform in Wales. *Wales Journal of Education*, 18 (1), 7–20.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Llywodraeth Cymru.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*, gol. a chyfieithu M. Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Gibbs, P. (2014). The phenomenology of professional practice: a currere. *Studies in Continuing Education*, 36 (2), 147–59.
- Gouëdard, P., et al. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*, OECD Education Working Papers, 239, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>. Cyrchwyd o <https://www.oecd.org/education/curriculum-reform-efe8a48c-en.htm> ar 21 Mai 2024.

- Grumet, M. (2016). Existential and phenomenological foundations of autobiographical methods. Yn: Pinar, W. F. a Reynolds, W. M. (goln), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College Press.
- Hirsch, E. D. (2019). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6, 153–167.
- Husserl, E. (1970). *Ahe Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press
- James, W. (2011). *The Letters of William James, Vol. 2*. [e-lyfr]. The Gutenberg Project. Cyrchwyd o <https://www.gutenberg.org/files/38091/38091-h/38091-h.htm> ar 21 Mai 2024.
- Kanu, Y. a Glor, M. (2006). 'Currere' to the rescue? Teachers as 'amateur intellectuals' in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4 (2), 101–22.
- Khoza, S. B. (2023). Can teachers' identities come to the rescue in the fourth industrial revolution? *Technology, Knowledge and Learning*, 28 (2), 843–64.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. New York: Springer.
- Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English national curriculum. *Curriculum Journal*, 22 (2), 243–64. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574991>.
- Llywodraeth Cymru (2023). *Cwricwlwm i Gymru: Trosolwg*. Cafwyd o <https://www.gov.wales/curriculum-wales-overview> ar 11 Ebrill 2024.
- Llywodraeth Cymru (2022). *Cynllunio Eich Cwricwlwm*. Cyrchwyd o <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/designing-your-curriculum/principles-for-designing-your-curriculum> ar 11 Ebrill 2024.
- Llywodraeth Cymru (2020). *Canllawiau Cwricwlwm i Gymru*. Caerdydd: Hawlfraint y Goron.
- Macdonald, J. (1975). Curriculum Theory. Yn: Pinar (gol.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Macdonald, J. B. a Purpel, D. E. (1987). Curriculum and Planning: Visions and Metaphors. *Journal of Curriculum & Supervision*, 2 (2).
- Macdonald, J. B. (1973). *Reschooling society: A conceptual model*. Adroddiad ar gyfer yr Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Miller, J. P. (2019). *The Holistic Curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pinar, W. F. (1978). The Reconceptualisation of Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10 (3), 205–14. <https://doi.org/10.1080/0022027780100303>.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., a Taubman, P. (2008). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.

- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* London: Routledge.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change, *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2), 221–37. DOI:10.1080/14681366.2011.582258.
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. a Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Bingley: Emerald.
- Roberts, S. G. (2012). Clear red water? Devolved education policy and the Welsh news media audience. Cyrchwyd o <https://chesterrep.openrepository.com/handle/10034/215971> ar 14 Mai 2024.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78 (1), 1–23.
- Smith, K. (2022). Ambulare. *The Currere Exchange Journal*, 6 (1), 107–15.
- Smith, K. (2017). Fy ardal/my neighbourhood: how might pupils' orientations to their neighbourhood contribute to a pedagogy of place? *YEnvironmental Education Research*, 23 (5), 597–614 (10.1080/13504622.2015.1118747).
- Smith, K. a Horton, K. (2017). Teaching and educational research in Wales: how does teachers' engagement with educational research differ in Wales from those in England? *Wales Journal of Education*, 19 (1), 125–41 (10.16922/wje.19.1.7).
- Smith, K. (2015). Learning Welshness: does the Curriculum Cymreig positively affect pupils' orientations to Wales and Welshness? *Education, Citizenship and Social Justice*, 10 (3), 199–216 (10.1177/1746197915583939).
- Tanner, D. a Tanner, L.N. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist prescription. *Educational Researcher*, 8 (6), 8–12.
- Taylor, M. W. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 295–321.
- Titley, E., Davies, A. J. ac Atherton, S. (2020). '[It] isn't designed to be assessed how we assess': rethinking assessment for qualification in the context of the implementation of the Curriculum for Wales. *The Curriculum Journal*, 31 (2), 303–16.
- Tyler, R. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. London: Routledge.
- Wiggins, G. P. a McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: ASCD.
- Williams, K., Baszile, D. a Guillory, N. (gol) (2020). *Black women theorizing curriculum studies in colour and curves*. London: Routledge.
- Willinsky, J. (1989). Getting personal and practical with personal practical knowledge. *Curriculum inquiry*, 19 (3), 247–64.
- Wyse, D., Brown, C., Oliver, S. a Poblete, X. (2021). Education research and educational practice: The qualities of a close relationship. *British Educational Research Journal*, 47 (6), 1466–89.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies*, 45 (2), 101–18.

Datblygiad Addysg Gymraeg ers Datganoli

Siân Lloyd Williams, Prifysgol Aberystwyth
Gwilym Siôn ap Gruffudd, Prifysgol Aberystwyth
Elin Haf Gruffydd Jones, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant

CRYNODEB

Bwriad y bennod hon yw ystyried rhai o'r ffactorau mwyaf allweddol a fu ar waith ym meysydd polisi Addysg a'r Gymraeg yn ystod y pum mlynedd ar hugain o dan sylw. Bydd y bennod yn dadansoddi'r cyd-destun datblygu polisi ynghyd â chyflwyno data, gan ganolbwyntio ar addysg statudol, ers datganoli pwerau i Gymru. Ystyrir y berthynas rhwng portffolio'r Gymraeg a phortffolio Addysg ar y lefel genedlaethol fel y cawsant eu dyrannu gan Brif Weinidogion Cymru oddi ar 1999. Yn ogystal, rhoddir sylw i'r gwaith o ddatblygu strategaethau yn y meysydd hyn, wrth gydnabod pwysigrwydd addysg ym maes polisi a chynllunio iaith. Ni fwriedir cynnig dadansoddiad critigol o'r holl ddogfennaeth strategol a gyhoeddwyd yn ystod y chwarter canrif, eithr cyfeirir at ddetholiad o'r meysydd a'r themâu a flaenoriaethwyd ar gyfer datblygu polisi a strategaeth ym maes addysg Gymraeg. Yn nghyd-destun y meysydd uchod, archwilir y datblygiad – neu'r diffyg datblygiad – yng Nghymru dros y cyfnod mewn cymhariaeth â'r hyn a ddigwyddodd yng Nghymuned Awtonomaidd Gwlad y Basg yn ystod yr un cyfnod. Yn olaf, tafolir hyd a lled Bil y Gymraeg ac Addysg, gan ystyried ai drwy gyfrwng y Bil hwn y bydd modd cyrchu'r taflwybr angenrheidiol i gyrraedd at dargedau strategaeth *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr* (Llywodraeth Cymru, 2017a).

Geiriau Allweddol: Bil y Gymraeg ac Addysg, Cymraeg, addysg, Llywodraeth Cymru, Basgeg, polisi a chynllunio iaith, ieithoedd lleiafrifedig

Cyflwyniad

Diau y bu cyhoeddi Bil y Gymraeg ac Addysg (Cymru) 2024 (Llywodraeth Cymru, 2024b) gan Lywodraeth Cymru ar y 15fed o fis Gorffennaf 2024 yn garreg filltir arwyddocaol wrth drafod datblygiad addysg Gymraeg ers datganoli. Am y tro cyntaf yn ystod y chwarter canrif ers sefydlu'r Cynulliad, a esblygodd ymhen amser i fod yn Senedd,¹ lluniwyd bil pwrpasol i geisio mynd i'r afael yn gydlynus â'r Gymraeg ac Addysg, gan ddod â'r ddau faes polisi hyn ynghyd.

Wrth geisio diffinio hyd a lled trosolwg gwerthusol o'r amgylchedd polisi ac ymarfer yn y cyfnod ers datganoli, gellir ystyried sawl agwedd ar ddatblygiad addysg Gymraeg: addysg cyfrwng Gymraeg, neu addysgu'r Gymraeg; addysg statudol, neu'r blynyddoedd cynnar anstatudol, addysg ôl 16, addysg ôl 18, iaith i oedolion, hyfforddiant iaith drwy weithleoedd ac yn y blaen. Yn ogystal, gellir olrhain trywyddau penodol o fewn y sectorau hyn: o agweddau i ddilyniant, o adnoddau i weithluoedd, o addysgeg i atebolrwydd, gan gyfeirio at lefelau macro, meso neu ficro.

Bwriad y bennod hon yw ystyried rhai o'r ffactorau mwyaf allweddol a fu ar waith ym meysydd polisi addysg a'r Gymraeg yn ystod y pum mlynedd ar hugain o dan sylw, gan geisio dadansoddi'r cyd-destun datblygu polisi ynghyd â thafoli'r data ym maes addysg Gymraeg yn sgil datganoli pwerau i Gymru.

Addysg a chynllunio ieithyddol

Mae gan addysg – yn enwedig addysg statudol – le canolog ym maes polisi a chynllunio iaith, boed hynny wrth i ieithoedd swyddogol gwladwriaethau gael eu cyflwyno fel cyfryngau dysgu i boblogaethau nad ydynt yn eu siarad, neu mewn cyd-destunau adfywio neu gynnal ieithoedd lleiafrifedig (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986; Lainio *et al.* 2016). Amlygir pwysigrwydd addysg i gynllunio iaith yn llenyddiaeth ysgolheigaidd ffurfiannol y maes, fel a welir yng ngwaith Fishman (1991), ynghyd ag mewn deddfwriaeth, offerynnau statudol, strategaethau megis Siarter Ewropeaidd ar gyfer ieithoedd Rhanbarthol neu Leiafrifol Cyngor Ewrop (1992). Mae polisi addysg yn allweddol wrth gaffael a throsglwyddo iaith i genedlaethau iau, cymdeithasoli

¹ Defnyddir y termau priodol wrth gyfeirio at y sefydliadau yn ôl y cyfnod a drafodir.

darpar-oedolion, datblygu gweithluoedd a chreu cymunedau neu genhedloedd ieithyddol-gydlynus (Lainio et al., 2016).

Mae rôl llywodraethau – y lefel macro – yn hollbwysig mewn cynllunio ieithyddol sydd yn sbarduno ac yn arwain at bolisiau ieithyddol ffurfiol yn cael eu dylunio a'u mabwysiadu (Liddicoat a Baldauf, 2008). Gwelwyd hyn ym maes addysg ar lefel awdurdodau lleol yng Nghymru. Pan sefydlwyd y Cynulliad, un o ddyheadau Cymdeithas yr Iaith Gymraeg oedd y byddai'r corff hwn yn gosod y Gymraeg fel 'priod iaith Cymru' o fewn fframwaith o ddwyieithrwydd swyddogol drwy'r wlad, fel amlinellwyd yn eu cyhoeddiadau *Popeth yn Gymraeg, Y Gymraeg ym Mhopeth* (1999) a *Deddf Iaith Newydd i'r Ganrif Newydd* (2001). Adleisiai hyn y berthynas rhwng Basgeg a Sbaeneg yn y Gymuned Awtonomaidd a oedd wedi ei mynegi yn Neddf Normaleiddio Defnydd yr Iaith Fasgeg 1992 (Jones, 2022) ac un o gonglfeini normaleiddio'r iaith Fasgeg yn y ddeddfwrfa honno oedd y system addysg. Gyda chreu corff etholedig ar y lefel Gymreig am y tro cyntaf ers canrifoedd, sut aethpwyd ati felly i ddatblygu polisi ym maes addysg Gymraeg?

Rôl addysg mewn polisi a chynllunio iaith leiafrifedig

Mynegwyd y berthynas allweddol rhwng Addysg a Chynllunio iaith Leiafrifedig gan Colin H. Williams (2002, t. 95) mewn cynhadledd yn nyddiau cynnar datganoli:

The role of education, as a key agency of socialisation, has become central to the language struggle. It is the most fundamental feature of language revitalisation in Wales and has been very well documented. (Williams, 1998; Baker, 1993; Jones and Ghuman, 1995; Williams, 1999a)

Mae hyn yn awgrymu bod achos cryf dros gyfuno'r ddau faes polisi mewn un portffolio gweinidogol. Ar yr un pryd, ceir cydnabyddiaeth fod angen i bolisiau ystyried ffactorau y tu hwnt i addysg er mwyn ategu'r hyn a gyflwynir drwy'r system addysg, megis caffael a throsglwyddo iaith, cymdeithasoli a defnydd iaith, datblygu gweithluoedd a chreu cymunedau ieithyddol-gydlynus. Noda Liddicoat (2007, t. 12):

Education does not itself mean that languages will come to be used, or even usable, in valued contexts within a society, other than admitting the language to the school context

itself. In fact, by developing language capabilities that have little or no opportunity for use outside the classroom, they may further undermine the perceived prestige and value of the language.

Er bod y dyfyniad uchod yn cael ei ddefnyddio yng nghyd-destun ieithoedd brodorol Awstralia, cydnabyddir bod iddo berthnasedd yng Nghymru fel cyd-destun iaith leiafrifedig, lle ceir dibyniaeth ddiymwad ar y system addysg i gyrraedd targedau uchelgeisiol ar gyfer cynyddu nifer y siaradwyr, fel a welir yn *Strategaeth Gymraeg 2050* (Llywodraeth Cymru, 2017a). Ategir hyn ymhellach drwy ymchwil mewn ardaloedd penodol o Gymru sy'n cyfeirio at y diffyg angen a'r diffyg cyfleoedd ymarferol i ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r ysgol (Hodges, 2009), yn enwedig pan ystyrir bod defnydd o'r Gymraeg gan ddisgyblion o fewn muriau'r ysgol eisoes yn heriol (Thomas a Roberts, 2011).

Ymhellach, mae gwaith Davies yn ei hadolygiad *Un Iaith i Bawb* yn nodi ei bod yn 'unfed awr ar ddeg ar Gymraeg ail iaith' (Davies, 2013, t. 1), gan ddatgan:

Profiad diflas dros ben ydyw i lawer iawn ohonynt [disgyblion sy'n astudio'r Gymraeg fel ail iaith] yn ôl y dystiolaeth – nid ydynt yn gweld y pwnc yn berthnasol nac o unrhyw fudd iddynt. Nid ydynt yn ddigon hyderus i ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r dosbarth – yn wir, prin iawn yw'r cyfleoedd i wneud hynny – ac nid oes unrhyw gymhelliad felly i ddyysgu'r iaith.

Yn y dadleuon uchod, dinoethir y berthynas arwyddocaol rhwng y Gymraeg ac Addysg, gan gydnabod bod angen cynllunio ieithyddol trawswâol mewn meysydd allweddol eraill er mwyn arwain at ddeilliannau ieithyddol llwyddiannus ym maes polisi addysg. Yn yr un modd, gellid dadlau bod angen polisiâu addysg sy'n llwyddo'n ieithyddol er mwyn gallu cynllunio iaith yn effeithiol mewn meysydd polisi eraill drwyddi draw. Yn fyr, dylid datblygu a gweithredu polisiâu cydlynus rhwng y Gymraeg, Addysg a meysydd eraill.

Datblygiad y berthynas rhwng y Gymraeg ac Addysg yn y portffolio gweinidogol

Dros y chwarter canrif ac yn ystod esblygiad cyfansoddiadol Cymru, gellir dilyn ymdaith meysydd polisi'r Gymraeg ac Addysg drwy olrhain cyfrifoldebau deiliaid y

portffolio Addysg a phortffolio'r Gymraeg ar hyd y blynyddoedd.² Mae Tabl 1 isod yn nodi'r gweinidogion sydd wedi bod â chyfrifoldeb am bortffolio'r Gymraeg yn ystod datganoli ac mae Tabl 2 nodi'r gweinidogion sydd wedi bod â chyfrifoldeb am bortffolio Addysg i gynnwys addysg statudol yn yr un cyfnod.

Gwelir yn y ddau dabl hyn mai prin iawn yn ystod cyfnod datganoli y gwelwyd y ddau faes polisi yn dod ynghyd o fewn portffolio un gweinidog neu ysgrifennydd cabinet. Yn wir, dim ond ar dri achlysur – ac un ohonynt am gyfnod byr iawn – y mae'r portffolio gweinidogol wedi cyfuno Addysg a'r iaith Gymraeg, a hynny am gyfanswm o tua pum mlynedd dros gyfnod o bum mlynedd ar hugain.

Tabl 1. Gweinidogion oedd yn gyfrifol am yr iaith Gymraeg, eu rolau swyddogol a'u cyfnod yn y swyddi hyn yn y Senedd ers datganoli

<i>Gweinidog yn gyfrifol am yr iaith Gymraeg</i>	<i>Portffolio / Rôl³</i>	<i>Cyfnod</i>
Tom Middlehurst	<i>Addysg a Hyfforddiant</i>	Mai 1999–Hydref 2000
Jenny Randerson	<i>Diwylliant, Cymraeg a Chwaraeon</i>	Hydref 2000–Ebrill 2003
Alun Pugh	<i>Diwylliant, Cymraeg a Chwaraeon</i>	Mai 2003–Mehefin 2007
Carwyn Jones	<i>Addysg, Diwylliant a'r Iaith Gymraeg</i>	Mehefin–Gorffennaf 2007
Rhodri Glyn Thomas	<i>Treftadaeth</i>	Gorffennaf 2007–Gorffennaf 2008
Alun Ffred Jones	<i>Treftadaeth</i>	Gorffennaf 2008–Mai 2011
Leighton Andrews	<i>Addysg a Sgiliau (yn cynnwys yr iaith Gymraeg)</i>	Mai 2011–Mehefin 2013

2 Rhwng 1999 a 2002, roedd y Cynulliad yn gorff corfforaethol sengl, gydag Ysgrifenyddion yn aelodau o Bwyllgor Gweithredol y Cynulliad yn gweithredu fel deiliad portffolio. Yn 2002 pennwyd y term Llywodraeth Cynulliad Cymru i ddisgrifio'r corff a oedd yn gyfrifol am bolisiau a gweithredoedd y Cabinet. Yn Neddf Llywodraeth Cymru 2006, daeth Llywodraeth Cymru (yn cynnwys Prif Weinidog Cymru, Gweinidogion Cymru, Dirprwy Weinidogion a'r Cwnsler Cyffredinol) yn gyfrifol am wneud a gweithredu penderfyniadau, polisiau ac is-ddeddfwriaeth (Senedd Cymru, 2021).

3 Noder bod trefn geiriad y cyfrifoldebau yn wahanol yn fersiwn Cymraeg a fersiwn Saesneg y portffolio, e.e. Alun Davies, *Y Gymraeg a Dysgu Gydol Oes / Lifelong Learning and Welsh Language*.

Datblygiad Addysg Gymraeg ers Datganoli

<i>Gweinidog yn gyfrifol am yr iaith Gymraeg</i>	<i>Portffolio / Rôl³</i>	<i>Cyfnod</i>
Carwyn Jones	<i>Prif Weinidog gyda chyfrifoldeb am yr iaith Gymraeg</i>	Mehefin 2013–Mai 2016
Alun Davies	<i>Y Gymraeg a Dysgu Gydol Oes</i>	Mai 2016–Tachwedd 2017
Eluned Morgan	<i>Y Gymraeg a Dysgu Gydol Oes</i> <i>Y Gymraeg a Chysylltiadau Rhyngwladol</i> <i>Y Gymraeg ac Iechyd Meddwl</i>	Tachwedd 2017–Mai 2021
Jeremy Miles	<i>Y Gymraeg ac Addysg</i>	Mai 2021–Mawrth 2024
Jeremy Miles	<i>Economi, Egni a'r Iaith Gymraeg</i>	Mawrth 2024–Gorffennaf 2024
Eluned Morgan	<i>Iechyd, Gofal Cymdeithasol a'r Gymraeg</i>	Gorffennaf 2024–amser cyflwyno'r bennod hon ⁴

Fel yr amlygir yn y tablau, ac yn wahanol i Addysg, ni fu'r Gymraeg yn y chwarter canrif hwn yn bortffolio yn ei hawl ei hun, ond yn hytrach cafodd ei gyfuno ag ystod o feysydd polisi eraill. Gellid dadlau bod hyn yn gydnaws ag ymgais i ymateb i'r naratif fod angen priflifo'r Gymraeg yn llorweddol ar draws yr holl feysydd polisi. Yn yr un modd, gellid honni bod gosod y Gymraeg ym mhortffolio'r Prif Weinidog, fel a wnaethpwyd rhwng 2013 a 2016, yn ymgais i ddod â'r maes polisi hwn i galon y grym gwleidyddol Cymreig.

Gellid dadlau bod ffactorau eraill hefyd wrth wraidd y penderfyniadau a wnaethpwyd wrth gyfuno portffolios mewn perthynas â'r Gymraeg ac Addysg. Ymysg y rhain y mae cydbwysedd cyfrifoldebau a dosbarthiad portffolios rhwng y Blaid Lafur a'r pleidiau neu'r aelodau etholedig unigol a ffurfiai'r llywodraeth ar wahanol adegau.

Gwelir yn ystod wyth mlynedd cyntaf y Cynulliad nad oedd deiliad portffolio'r Gymraeg yn meddu ar sgiliau cyfathrebu yn yr iaith. Fodd bynnag, fel y gwelir yn

4 Cwblhawyd y bennod hon yn ystod un o wythnosau mwyaf cythryblus gwleidyddiaeth Cymru. Ddiwrnod wedi iddo gyflwyno Bil y Gymraeg ac Addysg, ymddiswyddodd Jeremy Miles AS o'i rôl fel Ysgrifennydd Cabinet dros yr Economi, Egni a'r Iaith Gymraeg ynghyd â dau Ysgrifennydd Cabinet arall a'r Cwnsler Cyffredinol. O fewn oriau datganodd Vaughan Gething AS ei fod yn cychwyn ar y broses o ymddiswyddo fel Prif Weinidog Cymru ac ymhen deuddydd cyhoeddodd mai gyda'r Ysgrifennydd Iechyd a Gofal Cymdeithasol, Eluned Morgan AS, y byddai portffolio'r Gymraeg yn gorwedd.

Tabl 2. Gweinidogion oedd yn gyfrifol am Addysg, eu rolau swyddogol a'u cyfnod yn y swyddi hyn yn y Senedd ers datganoledig

<i>Gweinidog yn gyfrifol am Addysg</i>	<i>Rôl</i>	<i>Cyfnod</i>
Rosemary Butler	<i>Gweinidog dros Addysg cyn-16 a Phlant</i>	Mai 1999–Hydref 2000
Jane Davidson	<i>Addysg a Dysgu Gydol Oes</i>	Hydref 2000–Mehefin 2007
Carwyn Jones	<i>Addysg, Diwylliant a'r Iaith Gymraeg</i>	Mehefin–Gorffennaf 2007
Jane Hutt	<i>Addysg, Plant, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau</i>	Gorffennaf 2007–Rhagfyr 2009
Leighton Andrews	<i>Plant Addysg a Dysgu Gydol Oes (2009–11)</i> <i>Addysg a Sgiliau (yn cynnwys yr iaith Gymraeg) (2011–13)</i>	Rhagfyr 2009–Mehefin 2013
Huw Lewis	<i>Addysg a Sgiliau</i>	Mehefin 2013–Mai 2016
Kirsty Williams	<i>Addysg</i>	Mai 2016–Mai 2021
Jeremy Miles	<i>Y Gymraeg ac Addysg</i>	Mai 2021–Mawrth 2024
Lynne Neagle	<i>Addysg</i>	Mawrth 2024–amser cyflwyno'r bennod hon

Nhabl 1, oddi ar 2007 mae pob gweinidog sydd wedi bod â chyfrifoldeb am y Gymraeg yn meddu ar sgiliau cyfathrebu yn yr iaith sy'n eu galluogi i drafod y portffolio ynddi.

Wrth ystyried sgiliau iaith Gymraeg deiliaid y portffolio Addysg oddi ar 2007,⁵ dim ond pan oedd deiliaid y portffolio Addysg yn medru'r Gymraeg y cyfunwyd y ddau faes polisi. Awgryma'r patrwm penodiadau gwleidyddol hwn fod Prif Weinidogion Cymru o 2007 ymlaen wedi bod o'r farn na ellir rhoi portffolio'r Gymraeg i'r sawl nad ydynt yn medru'r iaith. Ystyrier yn ogystal yr achos diweddar o drosglwyddo'r Gymraeg i'r Gweinidog Iechyd a Gofal ac nid i'r Gweinidog Addysg ar gyfnod cyhoeddi Bil y Gymraeg ac Addysg.

5 Ffurfiwyd Llywodraeth Cymru'n Un rhwng Llafur Cymru a Phlaid Cymru ym mis Gorffennaf 2007. Pasiwyd Mesur Llywodraeth Cymru (2008). Gellid dehongli'r ddau ddigwyddiad hyn fel trobwyntiau gwleidyddol a chyfansoddiadol arwyddocaol yn y cyd-destun datganoledig.

Felly, gellid ystyried i ba raddau y mae'r ffactorau hyn yn ymwneud â dosbarthiad portffolio gweinidogol wedi dylanwadu ar ddatblygiad polisi cydlynus rhwng meysydd Addysg a'r Gymraeg.

Strategaethau'r Gymraeg ac Addysg dros y cyfnod datganoli

Yn 2021, cyflwynodd Rhwydwaith Ymchwil Cydweithredol: Addysg Ddwyeithog a'r Gymraeg Bapur Sgopio i Lywodraeth Cymru a oedd yn amlinellu'r blaenoriaethau ar gyfer ymchwil yn y maes. Ynddo, cyfeiriwyd at dros 30 o ddogfennau strategol a gomisiynwyd gan y Llywodraeth a Phwyllgorau'r Senedd, neu'r Cynulliad fel y'i gelwid yn flaenorol, ers datganoli, ble roedd ffocws clir ar y Gymraeg ac Addysg.

Ymysg y mwyaf arwyddocaol y mae'r tair dogfen strategol sy'n canolbwyntio ar y Gymraeg. Cyhoeddwyd *Iaith Pawb* yn 2003 (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2003) fel cynllun gweithredu a oedd yn ystyried camau i gefnogi'r Gymraeg a cheisio hybu dwyieithrwydd gyda'r nod o gynyddu siaradwyr Cymraeg o 5 y cant erbyn 2011. Fodd bynnag, er y targed hwn, bu gostyngiad yn y siaradwyr Cymraeg rhwng 2001 a 2011, i lawr o 20.8 y cant i 19 y cant. Dilynydd hyn yn 2012 gan *Iaith Fyw Iaith Byw* (Llywodraeth Cymru, 2012) â'i nod o hybu a hwyluso'r defnydd o Gymraeg mewn bywyd bob dydd mewn chwe maes penodol: plant a phobl ifanc, y teulu, y gymuned, y gweithle, gwasanaethau Cymraeg a'r seilwaith. Yn 2011, cyhoeddwyd Mesur y Gymraeg (Cymru) 2011 (Llywodraeth Cymru, 2011), a oedd yn rhoi statws swyddogol i'r Gymraeg yng Nghymru, a sefydlwyd rôl Comisiynydd y Gymraeg. Mae'r Comisiynydd yn meddu ar bŵer cyfreithiol i ymchwilio i achosion sydd yn cael eu dwyn gerbron Tribiwnlys y Gymraeg am fethiant cyngorau sir i gydymffurfio â deddfau a pholisïau sydd yn ymwneud â Rheoliadau Safonau'r Gymraeg 2015 a Mesur y Gymraeg (Cymru) 2011.

Yn 2017, cyhoeddwyd strategaeth hirdymor Llywodraeth Cymru, *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr* (Llywodraeth Cymru, 2017a), gyda'r nod o ddyblu nifer y siaradwyr Cymraeg a dyblu defnydd dyddiol o'r Gymraeg erbyn 2050. Serch hynny, gostyngiad pellach a gafwyd yng Nghyfrifiad 2021 (Llywodraeth Cymru, 2022c) o ran nifer a chanran siaradwyr y Gymraeg.⁶ Yn ogystal, dengys ystadegau diweddar yr Arolwg

6 Cynhaliwyd Cyfrifiad 2021 yn ystod cyfnod pandemig Covid-19 pan oedd yr ysgolion ar gau a dadleuir bod hyn wedi arwain at leihad mewn sgiliau iaith Gymraeg disgyblion addysg statudol (Estyn, 2021).

Blynnyddol o'r Boblogaeth (Llywodraeth Cymru, 2024dd) fod tua 44,100 yn llai o bobl tair oed neu'n hŷn yn gallu siarad Cymraeg o'i gymharu â'r llynedd. Mae Dyfodol i'r iaith (Evans, 2024) yn datgan nad oes modd cyrraedd 50 y cant o nod darged Miliwn o siaradwyr erbyn 2050 oni threblir yr ymdrech i godi rhagor o ysgolion Cymraeg.

Yn ychwanegol at hyn, cyhoeddwyd dogfennau strategol a oedd yn canolbwyntio'n benodol ar addysg cyfrwng Cymraeg, gan gynnwys *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cymru, 2010) ynghyd ag adolygiadau ohono (Llywodraeth Cymru, 2016a), a nododd y weledigaeth ar gyfer system addysg a hyfforddiant i alluogi pobl o bob oed i ddatblygu eu sgiliau Cymraeg. Dangosodd *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cymru, 2016a) fod cefnogaeth i weledigaeth a nodau'r strategaeth ymhlith swyddogion (cenedlaethol a lleol) a oedd yn gyfrifol am ei chyflawni, ac ymhlith rhanddeiliaid ac ymarferwyr. Dilynwyd hyn gan *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: y camau nesaf* (Llywodraeth Cymru, 2016b) a amlinellodd y blaenoriaethau ar gyfer datblygu addysg cyfrwng Cymraeg ac iaith Gymraeg yn ystod 2016–17, wrth i bolisi hirdymor ar gyfer yr iaith gael ei ddatblygu. Yna, cyhoeddwyd *Symud Cymru Ymlaen 2016–2021* (Llywodraeth Cymru, 2016ch), ble nodwyd blaenoriaethau ar gyfer sicrhau Cymru 'uchelgeisiol sy'n dysgu' ynghyd â blaenoriaethau ar gyfer cyflawni hyn ac y byddai'r rhaglen lywodraethu yn 'gweithio tuag at sicrhau miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050' ac yn ymrwymo i 'ailwampio dysgu Cymraeg yn ein hysgolion i alluogi pobl ifanc i ddefnyddio'u sgiliau iaith Gymraeg yn y gymdeithas ehangach'. Yn 2017, cynhaliodd Aled Roberts Adolygiad o Gynlluniau Strategol y Gymraeg mewn Addysg ac fe gyhoeddwyd *Y Gymraeg mewn addysg: Cynllun gweithredu 2017–21* (Llywodraeth Cymru, 2017b) yn 2017 ac yna yn ei ddilyn yn 2019 *Gwella'r Broses Cynllunio Addysg Gymraeg – Argymhellion y Bwrdd Cyngori Strategol y Gymraeg mewn Addysg* (Llywodraeth Cymru, 2019).

Yn y dogfennau a amlinellir yma, mae modd gweld pwyslais cynyddol ar i bob disgybl gaffael sgiliau iaith yn ystod y cyfnod addysg statudol a gallu gwneud defnydd ohonynt y tu allan a'r tu hwnt i'r ysgol. Mae'r pwysleisiau hefyd i'w canfod yn nogfennau'r Cwricwlwm i Gymru ar-lein (Llywodraeth Cymru, 2022b; Llywodraeth Cymru, 2024ch). Arweiniodd adolygiad Donaldson (2015) at fabwysiadu a chyhoeddi Deddf Cwricwlwm ac Asesu (Cymru) 2021 (Llywodraeth Cymru, 2021). Cyfeiria'r ddeddf hon at bedwar diben y cwricwlwm o dan y gyfraith ac un o'r elfennau mandadol o fewn Cwricwlwm i Gymru yw'r Gymraeg. Yn ogystal, cyfeiria'r Cwricwlwm at y continwwm dysgu lle mae'r ffocws ar 'gefnogi pob dysgwr unigol i wneud cynnydd ar hyd yr un continwwm ar gyflymder priodol, gan sicrhau ei fod yn cael ei gefnogi a'i

herio i gyrraedd ei botensial' (Llywodraeth Cymru, 2024a). Mae'n arwyddocaol i'r drafodaeth hon hefyd fod ffocws ar gynnydd ar hyd y continwwm dysgu hefyd yn cynnwys sgiliau Gymraeg (gweler Lovell, 2023).

Nid y bwriad yn y bennod hon yw cynnig dadansoddiad critigol o'r holl ddogfennaeth strategol a enwir uchod, sydd yn eu tro yn ddetholiad o'r cyfan a gyhoeddwyd yn ystod y cyfnod. Yn hytrach mae'r detholiad yn gydnabyddiaeth o'r meysydd a'r themâu a flaenoriaethwyd ar gyfer datblygu polisi a strategaeth ym maes addysg Gymraeg. I ba raddau y gellir dadlau, fel mewn meysydd polisi eraill, yr ystrydeb gyffredinol fod Cymru'n gryf ei pholisïau ond yn wan yn eu gweithredu?

Data

Wrth ystyried y data hydredol sydd ar gael gan Lywodraeth Cymru i olrhain nifer a chanran yr ysgolion yng Nghymru yn ôl eu cyfrwng dysgu, ynghyd â'r nifer a'r ganran o ddisgyblion sydd yn y cyfryw ysgolion, gwelir bod systemau categoreiddio gwahanol⁷ wedi eu defnyddio i ddynodi cyfrwng yr ysgolion yn y cyfnod rhwng 2003/04 a 2022/2023. Mae hyn yn cymhlethu'r broses o gymharu a dadansoddi'r ystadegau, a ddylai fod yn rhoi mewnwelediad diamwys i ymchwilyr a chynllunwyr polisi fel ei gilydd i fedru cloriannu'r sefyllfa wirioneddol dros gyfnod o amser.

Serch hynny, awgryma'r data isod (er na fu cysondeb yn y categorïau) na fu cynnydd sylweddol yn nifer na chanran yr ysgolion cyfrwng Gymraeg rhwng 2003/04 a 2022/23. Gwelwyd cwmp ym nghyfanswm yr ysgolion o 1,871 i 1,463 yn ystod y ddau

7 Hyd at 2007/08 defnyddir y chwe chategori canlynol: (1) Cynradd: Cymraeg yn unig neu'n brif gyfrwng addysgu; (2) Cynradd: defnyddir y Gymraeg am ran o'r cwricwlwm; (3) Cynradd: addysgir y Gymraeg fel ail iaith yn unig; (4) Uwchradd: ysgol cyfrwng Gymraeg; (5) Uwchradd: ysgol cyfrwng Saesneg; (6) Ddim yn gymwys (Meithrin ac Arbennig).

Mae Tabl 3 a Thabl 4 yn dehongli'r data fel a ganlyn: (1) a (4) Cyfrwng Gymraeg; (2) Dwyieithog; (3) a (5) Cyfrwng Saesneg.

Oddi ar 2008/09 defnyddir y deg categori canlynol: (1) Cyfrwng Gymraeg; (2) Dwy ffrwd; (3) Trawsnewidiol; (4) Dwyieithog – AB; (5) Dwyieithog – BB; (6) Dwyieithog – CB; (7) Dwyieithog – CH; (8) Cyfrwng Saesneg yn bennaf ond â defnydd sylweddol o'r Gymraeg; (9) Cyfrwng Saesneg; (10) Ddim yn gymwys (Meithrin ac Arbennig).

Mae Tabl 3 a Thabl 4 yn dehongli'r data fel a ganlyn: (1) Cyfrwng Gymraeg; (2)-(8) Dwyieithog; (9) Cyfrwng Saesneg.

Tabl 3. Ysgolion yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o gyfrwng Cymraeg 2003/04–2022/23

	<i>Cyfrwng Cymraeg</i>	<i>Dwyieithog</i>	<i>Cyfrwng Saesneg</i>	<i>Eithriwyd</i>	<i>Cyfanswm</i>
2003/04	502 (27%)	58 (3%)	1,256 (67%)	55 (3%)	1,871
2012/13	434 (26%)	117 (7%)	1,043 (63%)	62 (4%)	1,656
2022/23	378 (26%)	96 (7%)	944 (65%)	45 (3%)	1,463

Ffynhonnell: Ysgolion yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o gyfrwng Cymraeg, StatsCymru, Llywodraeth Cymru. (Llywodraeth Cymru, 2023a; Llywodraeth Cymru, 2023b)

Tabl 4. Nifer y dysgwyr yn ôl cyfrwng dysgu'r ysgolion 2003/04–2022/23

	<i>Cyfrwng Cymraeg</i>	<i>Dwyieithog</i>	<i>Cyfrwng Saesneg</i>	<i>Eithriwyd</i>	<i>Cyfanswm</i>
2003/04	91,300 (19%)	8,930 (2%)	389,340 (79%)	4,591 (1%)	494,161
2012/13	73,888 (16%)	42,776 (9%)	342,449 (74%)	5,755 (1%)	464,868
2022/23	77,922 (17%)	42,160 (9%)	343,700 (73%)	6,090 (1%)	469,872

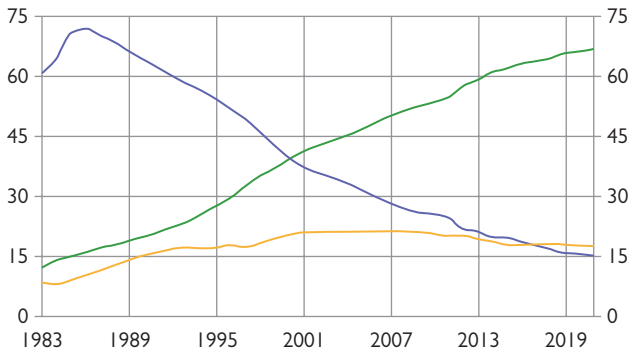
Ffynhonnell: Disgyblion yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o gyfrwng Cymraeg, StatsCymru, Llywodraeth Cymru. (Llywodraeth Cymru, 2023a; Llywodraeth Cymru, 2023b)

ddegawd. Bu cynnydd yng nghanran yr ysgolion dwyieithog ond ni fu newid sylweddol yng nghanran yr ysgolion cyfrwng Cymraeg na'r ysgolion cyfrwng Saesneg.

Wrth ystyried nifer a chanran y dysgwyr yn yr ysgolion hyn, ceir patrymau tebyg. Gyda gostyngiad o 24,289 o ddysgwyr yn yr ysgolion yn ystod y cyfnod, gwelir cynnydd o 7 y cant yn y cyfrwng dwyieithog, gostyngiad o 6 y cant yn y cyfrwng Saesneg ac o 2 y cant yn y cyfrwng Cymraeg.

Mae'r ystadegau hyn hefyd yn cefnogi sylwadau cyn-brif weithredwr Bwrdd yr Iaith Gymraeg, Meirion Prys Jones, yn ôl yn 2017, pan nododd fod y Gymraeg wedi dioddef 'degawd coll' ers datganoli (ap Dafydd, 2017). Gellir gosod yr ystadegau hyn mewn cymhariaeth â data cyffelyb yng nghyd-destun modelau addysgu yn ôl iaith yng

Ffigwr 1. Dysgwyr mewn canolfannau addysg (ac eithrio prifysgolion) yn ôl Model iaith yn y Gymuned Awtonomaidd (Gwlad y Basg).



Llinell las = Model A: Cyfrwng Sbaeneg gyda Basgeg fel pwnc

Llinell oren = Model B: Cyfrwng Dwyieithog

Llinell werdd = Model D: Cyfrwng Basgeg gyda Sbaeneg fel pwnc

Ffynhonnell: Eustat, Llywodraeth Gwlad y Basg 2021

Nghymuned Awtonomaidd Gwlad y Basg. Yno, gwelwyd gostyngiad ym Model A (cyfrwng Sbaeneg gyda Basgeg fel pwnc) o 68 y cant o'r disgyblion yn 1986 i 15 y cant erbyn 2021, cynnydd yn yr un cyfnod ym model D (cyfrwng Basgeg gyda Sbaeneg fel pwnc) o 15 y cant i 67 y cant, ynghyd â chynnydd ym model B (cyfrwng dwyieithog Basgeg a Sbaeneg) o 12 y cant i 17 y cant, gyda Model D (cyfrwng Basgeg) yn goddiweddwyd Model A (cyfrwng Sbaeneg) ar droad y ganrif.

Dylid nodi mai yn y weinyddiaeth hon o diriogaeth yr iaith Fasgeg y mae'r cynnydd hwn nid yn nhiriogaethau eraill yr iaith Fasgeg yn Navarre ac yn Ffrainc, lle mai Sbaeneg a Ffrangeg fel ei gilydd yw'r prif gyfryngau dysgu o hyd ar gyfer y rhan helaethaf o'r disgyblion. Wrth dynnu cymariaethau rhwng Cymru a Chymuned Awtonomaidd Gwlad y Basg, fodd bynnag, rhaid cydnabod rhai gwahaniaethau strwythurol rhyngddynt megis pŵer economaidd a threfniadaeth cyfalaf y Basgiaid, erlid yr iaith fel rhan o unbennaeth Franco a blaenoriaethau eu pleidiau gwleidyddol dros y deugain mlynedd diwethaf, a'i grym cymdeithasol presennol fel a amlygir gyda gofynion ieithyddol swyddi'r sectorau cyhoeddus. Serch hynny, mae'r gymhariaeth

hon yn briodol – ac ymysg y mwyaf addas yn ddemograffig rhwng ieithoedd lleiafrifedig – er mwyn ystyried lefelau buddsoddiad a threfniadau llywodraethiant. Yn berthnasol i drafodaeth y bennod hon, mae'r cyfrifoldeb ar gyfer cynllunio strategol a gweithredol ym maes addysg yn gorwedd ar lefel Llywodraeth Cymuned Awtonomaidd Gwlad y Basg, ac nid yw'n gyfrifoldeb i awdurdodau lleol unigol. Nid hyn fu'r achos yng Nghymru yn ystod chwarter canrif cyntaf datganoli. Gyda chyhoeddi'r bil, gwelir ymgais i geisio mynd i'r afael â'r agwedd hon.

Bil y Gymraeg ac Addysg (2024): y ffordd ymlaen?

Yn ôl Llywodraeth Cymru, bydd prif ddarpariaethau Bil y Gymraeg ac Addysg (Cymru) (Llywodraeth Cymru, 2024b) yn rhoi sail statudol i'r targed o gael miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050, yn ogystal â thargedau eraill yn ymwneud â defnyddio'r iaith, gan gynnwys yn y gweithle ac yn gymdeithasol (Llywodraeth Cymru, 2024e). Bydd yn sefydlu dull safonol ar gyfer disgrifio gallu yn y Gymraeg ar sail lefelau cyfeirio cyffredin y Fframwaith Cyfeirio Ewropeaidd Cyffredin ar gyfer ieithoedd (Cyngor Ewrop, 2020). Bydd yn dynodi categorïau iaith statudol ar gyfer ysgolion, ynghyd â gofynion o ran swm yr addysg Gymraeg a ddarperir (yn cynnwys isafswm), a nodau dysgu Gymraeg sydd ynghlwm wrth y categorïau.

Bydd yn cysylltu'r cynllunio ieithyddol a wneir ar y tair lefel fel a ganlyn:

- ar lefel genedlaethol (drwy osod dyletswydd ar Weinidogion Cymru i lunio Fframwaith Cenedlaethol ar Addysg Gymraeg a Dysgu Cymraeg),
- ar lefel awdurdod lleol (drwy osod dyletswydd ar awdurdodau lleol i lunio Cynlluniau Strategol Lleol Cymraeg mewn Addysg), ac
- ar lefel ysgol (drwy osod dyletswydd ar ysgolion i lunio cynlluniau cyflawni addysg Gymraeg).

Bydd hefyd yn sefydlu corff statudol, sef yr Athrofa Dysgu Cymraeg Genedlaethol.

Wrth osod y Fframwaith Cyfeirio Ewropeaidd Cyffredin ar gyfer ieithoedd fel dull safonol (B2) ar gyfer disgrifio sgiliau Cymraeg dysgwyr wrth adael addysg statudol, mae hyn yn weledigaeth sy'n gydnaws â'r sylfaen i'r continwwm dysgu a gyflwynir yn y Cwricwlwm i Gymru. Gellir dweud bod gosod categorïau iaith ar gyfer ysgolion ar sail statudol yn rhoi sefydlogrwydd i'r categoreiddio a bod gosod isafswm o addysg

Gymraeg sy'n ofynnol ym mhob ysgol, gyda'r disgwyliad o weld cynyddu – nid gostwng – dros amser, yn gamau ymlaen.

Fodd bynnag, erys heriau sylweddol ac nid y lleiaf yw'r diffyg capasiti yn y gweithlu addysg (gweler Llywodraeth Cymru, 2022a; Llywodraeth Cymru, 2024d; Lovell, 2023, t. 89). Er mwyn goresgyn hyn mae angen ymrwymiad i fuddsoddi mewn cynyddu sgiliau athrawon, denu a chadw gweithlu dwyieithog ym mhob sector.

Wrth ailosod y gadwyn o atebolrwydd, rhwng ysgolion, awdurdodau lleol a Gweinidogion Cymru, gellir dadlau bod y bil hwn yn ceisio mynd i'r afael ag un o brif feini tramgwydd cynnydd addysg Gymraeg a dwyieithog yng Nghymru dros y pum mlynedd ar hugain diwethaf. Mae newid o'r fath drwy broses ddeddfwriaethol yn cymryd sawl blwyddyn i'w osod ar waith. Amser a ddengys ai drwy gyfrwng y Bil hwn y bydd modd cyrchu'r taflwybr angenrheidiol i gyrraedd at filiwn o siaradwyr erbyn 2050.

Llyfryddiaeth

- ap Dafydd, A. (2017). Datganoli wedi achosi 'degawd coll' i'r Gymraeg. BBC Cymru Fyw, 14 Medi 2017. Ar gael <https://www.bbc.co.uk/cymrufyw/41265427> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Cyngor Ewrop (2020). *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbwrg: Cyngor Ewrop.
- Cymdeithas yr Iaith Gymraeg (1999). Popeth yn Gymraeg, Y Gymraeg ym Mhopeth. Ar gael <http://archif.cymdeithas.cymru/dadlwytho/2000.cy.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Cymdeithas yr Iaith Gymraeg (2001). Deddf Iaith Newydd i'r Ganrif Newydd. Ar gael <https://cymdeithas.cymru/dogfen/deddf-iaith-newydd-ir-ganrif-newydd> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Cymdeithas yr Iaith Gymraeg (2023). Deddf Addysg Gymraeg i Bawb. Ar gael [https://cymdeithas.cymru/sites/default/files/Cymlaith_Deddf%20Addysg_A5_Proof\(2\).pdf](https://cymdeithas.cymru/sites/default/files/Cymlaith_Deddf%20Addysg_A5_Proof(2).pdf) (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Davies, S. (2013). Un iaith i bawb: Adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4. Llywodraeth Cymru. Ar gael <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2022-07/adolygiad-o-gymraeg-ail-iaith-yng-nghyfnodau-allweddol-3-a-4.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Deddf Normaleiddio Defnydd yr Iaith Fasgeg / Euskeraren Erabilpena Arauzkotzeko Oinarrizko Legea / Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera. 10/1982 <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1982/12/8201955a.pdf> (cyrchwyd 14 Mehefin 2024).

- Donaldson, G. (2015). Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru: Llywodraeth Cymru. Ar gael <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Estyn (2022). Adroddiad Blynyddol Prif Arolygwr ei Fawrhydi 2021–2022. Ar gael <https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2023-10/Estyn-Adroddiad-Blynyddol-PAEF-2021-2022-AAI.pdf>
- Eustat (2021). *Matrikulatutako ikasleak Unibertsitatetik kanpoko Araubide Orokorreko Irakaskuntzetetan, hizkuntza ereduaren arabera Euskal Aen / Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias por modelo lingüístico en la C.A. de Euskadi*. Ar gael <https://www.eustat.eus/indic/indicadoresgraficosvista.aspx?idgraf=16356&opt=0&tema=300> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Evans, O. (2024). Rhaid dyblu'r ymdrech i godi rhagor o ysgolion Cymraeg. BBC Cymru Fyw, 15 Gorffennaf 2024. Ar gael <https://www.bbc.co.uk/cymrufyw/erthyglau/ce932vldqxo> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (cyf. 76). Bristol: Multilingual Matters.
- Fframwaith Cyfeirio Ewropeaidd Cyffredin ar gyfer leithoedd. Ar gael <https://toutlefrancais.com/cy/y-fframwaith-cyfeirio-cyffredin-Ewropeaidd-ar-gyfer-ieithoedd-cecrl/> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Hodges, R. (2009). Welsh language use among young people in the Rhymney Valley. *Contemporary Wales*, 22 (1), 16–35.
- Jones, E. H. G. (2022). Brwydr Ryngwladol yw Brwydr yr Iaith. Yn: Dafydd Morgan Lewis (gol.), *Rhaid i Bopeth Newid*. Tal-y-bont: Y Lolfa.
- Kaplan, R. B. (2013). Language Planning. *Applied Research on English Language*, 2 (1), 1–12. Ar gael https://are.ui.ac.ir/article_15459_ad0c320543461e803b5af03808cc103a.pdf (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Lainio, J., Barthá, C., Huizinga, J., Jones, E. H. G., Pujades, G., van der Meer, C., Vila, F. X. (2016). *The LEARNMe White Paper on Linguistic Diversity*. The Mercator Network of Language Diversity Centres. Ar gael https://pure.knaw.nl/ws/portalfiles/portal/2223390/LEARNMe_White_Paper.pdf (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Liddicoat, A. J. (2007). Models of national government language-in-education policy for indigenous minority language groups. Selected papers from the 2007 Conference of the Australian Linguistic Society. Ar gael <https://www.als.asn.au/proceedings/als2007/liddicoat.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Liddicoat, A. J., a Baldauf, R. B. (2008). *Language planning in local contexts: Agents, contexts and interactions* (traethawd doethuriaeth, Multilingual Matters).
- Lovell, A. E. (2023). Tuag at y continwrm iaith: Diffiniadau a gogleddiadau ar gyfer cyflwyno'r Gymraeg yn y cwricwlwm newydd i Gymru. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 25 (1), 3. DOI: <https://doi.org/10.16922/wje.25.1.4> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2003). Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwieithog. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

- Llywodraeth Cymru (2012). Iaith fyw: iaith byw Strategaeth y Gymraeg 2012–17. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2010). Strategaeth Addysg Cyfrwng Gymraeg. Ar gael https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11114/14/100420welshmediumstrategy_cy_Redacted.pdf (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2011). Mesur Y Gymraeg (Cymru) 2011. Ar gael <https://www.legislation.gov.uk/mwa/2011/1/resources/enacted/welsh> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2016a). Gwerthusiad o'r strategaeth addysg cyfrwng Gymraeg. Ar gael <https://www.llyw.cymru/gwerthusiad-or-strategaeth-addysg-cyfrwng-cymraeg-0> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2016b). Strategaeth Addysg Cyfrwng Gymraeg: y camau nesaf. Ar gael <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-strategaeth-addysg-cyfrwng-cymraeg-y-camau-nesaf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2016ch). *Symud Cymru Ymlaen 2016–2021*. Ar gael <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-symud-cymru-ymlaen-amcanion-llesiant-llywodraeth-cymru-2016> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2017a). Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr. Ar gael <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-03/cymraeg-2050-strategaeth-y-gymraeg-v1-1.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2017b). Y Gymraeg mewn addysg: cynllun gweithredu 2017–2021. Ar gael <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-02/y-gymraeg-mewn-addysg-cynllun-gweithredu-2017-21.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2019). *Gwella'r Broses Cynllunio Addysg Gymraeg – Argymhellion y Bwrdd Cyngori Strategol y Gymraeg mewn Addysg*. Ar gael <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-05/gwellar-broses-cynllunio-addysg-gymraeg.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2021). Deddf Cwricwlwm ac Asesu (Cymru) 2021. Datblygu gweledigaeth ar gyfer cynllunio cwricwlwm. Ar gael <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cynllunio-eich-cwricwlwm/datblygu-gweledigaeth-ar-gyfer-cynllunio-cwricwlwm/> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2022a). Cynllun y gweithlu Gymraeg mewn addysg, Is-adran Addysgeg, Arweinyddiaeth a Dysgu Proffesiynol, Y Gyfarwyddiaeth Addysg, Caerdydd. Ar gael <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2022-05/cynllun-y-gweithlu-cymraeg-mewn-addysg.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2022b). Datblygu gweledigaeth ar gyfer cynllunio cwricwlwm. Ar gael <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cynllunio-eich-cwricwlwm/datblygu-gweledigaeth-ar-gyfer-cynllunio-cwricwlwm/> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2022c). Y Gymraeg yng Nghymru (Cyfrifiad 2021). Ar gael <https://www.llyw.cymru/y-gymraeg-yng-nghymru-cyfrifiad-2021.html> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).

- Llywodraeth Cymru (2023a). Disgyblion yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o gyfrwng Cymraeg, StatsCymru, Llywodraeth Cymru. Ar gael <https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Welsh-Language/pupils-by-local-authorityregion-welshmediumtype> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2023b). Ysgolion yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o gyfrwng Cymraeg, StatsCymru, Llywodraeth Cymru. Ar gael <https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Schools/schools-by-localauthorityregion-welshmediumtype> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024a). Beth sy'n newid mewn asesu? Ar gael <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/trefniadau-asesu/beth-syn-newid-mewn-asesu/> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024b). Bil Y Gymraeg ac Addysg (Cymru). Ar gael <https://senedd.wales/media/r3cm5xc/pri-ld16583-w.pdf> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024ch). Cwricwlwm i Gymru. Ar gael <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024d). Cynllun Cymhelliant Iaith Athrawon Yfory: canllawiau i fyfyrwyr 2023 i 2024. Ar gael <https://www.llyw.cymru/cynllun-cymhelliant-iaith-athrawon-yfory-canllawiau-i-fyfyrwyr-2023-i-2024.html> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024dd). *Data am y Gymraeg o'r Arolwg Blynyddol o'r Boblogaeth*. Ar gael <https://www.llyw.cymru/data-am-y-gymraeg-or-arolwg-blynyddol-or-boblogaeth> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024e). Datganiad Cabinet, Datganiad Ysgrifenedig: Cyflwyno Bil y Gymraeg ac Addysg (Cymru), Jeremy Miles AS, Ysgrifennydd y Cabinet dros yr Economi, Ynni a'r Gymraeg. Ar gael <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-cyflwyno-bil-y-gymraeg-ac-addysg-cymru> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1986). *Decolonising the Mind: the Politics of African Literature*. London: James Currey Publishers.
- Rheoliadau Safonau'r Gymraeg (Rhif 1) (2015). Ar gael <https://www.legislation.gov.uk/wsi/2015/996/contents/made/welsh> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Rhwydwaith Ymchwil Cydweithredol: Addysg Ddwyieithog a'r Gymraeg (2021). *Papur Sgopio i Lywodraeth Cymru gydag atodiadau*. Adroddiad heb ei gyhoeddi.
- Senedd Cymru (2021). Hanes datganoli yng Nghymru. Ar gael <https://senedd.cymru/sut-rydym-yn-gweithio/hanes-datganoli-yng-nghymru/> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Siartr Ewropeaidd ar gyfer leithoedd Rhanbarthol neu Leiafrifol Cyngor Ewrop, Strasbwrg (1992). Ar gael <https://rm.coe.int/16806d35e1> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).
- Thomas, E., Owen, C. M., Hunt, F., Young, N., Dafydd, M., Fontaine, L., Aldridge-Waddon, M., Sullivan, K., Lloyd-Williams, S. W., ap Gruffudd, G. S., a Caulfield, G. (2022). Working towards diagnosing bilingual children's language abilities: issues for

teachers in Wales. *Wales Journal of Education*, 24 (2). DOI: <https://doi.org/10.16922/wje.24.2.4> (cyrchwyd 25 Gorffennaf 2024).

Thomas, E. M., a Roberts, D. B. (2011). Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education*, 25(2), 89–108. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.544743> (cyrchwyd 9 Hydref 2024).

Williams, C. H. (2002). Language planning and revitalisation: Seizing the opportunities in Wales. *Hizkuntza Biziberritzeko Saioak*, 95–120.

Datblygiadau mewn addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol yng Nghymru

Carmel Conn, Prifysgol De Cymru
Megan Hicks, Prifysgol Aberystwyth
David Vittle Thomas, Prifysgol Abertawe

CRYNODEB

O ran addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol, mae datblygiadau yng Nghymru yn adlewyrchu tueddiadau byd-eang mewn mannau eraill. Er y bu ymrwymiad hirsefydlog i addysg gynhwysol mewn ysgolion, araf fu'r cynnydd tuag at hyn, ynghyd â thwf mewn addysg arbennig a dyfalbarhad y gred bod ymarfer ar wahân er lles gorau rhai dysgwyr. Mae'r bennod hon yn archwilio datblygiadau ym maes addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol yng Nghymru dros y ddau ddegawd diwethaf. Yn gyntaf, rydym yn ystyried y cyd-destun polisi, yn benodol cyflwyno'r Cwricwlwm i Gymru a sut mae'n cyd-fynd â'r system newydd ar gyfer dysgwyr ag anghenion dysgu ychwanegol. Yn dilyn hyn, rydym yn canolbwyntio ar ymarfer a'r ymateb i ddiwygio addysg gan ysgolion ac awdurdodau lleol. Rydym yn dod i'r casgliad bod gan systemau ar gyfer cynhwysiant a chymorth dysgu sy'n cael eu datblygu yng Nghymru ar hyn o bryd y potensial i wella lles a chyflawniad grŵp ehangach o ddysgwyr os oes amodau penodol ar waith.

Geiriau allweddol: cynhwysiant, anghenion dysgu ychwanegol, diwygio'r cwricwlwm

Cyflwyniad

Bu ymrwymiad eang ar draws y byd i agenda addysg gynhwysol, a ystyrir fel ffordd o sicrhau deilliannau addysgol da i bob dysgwr, yn enwedig y rhai dan yr anfantais fwyaf

<https://doi.org/10.16922/wje.26.2.7cym>

(Slee, 2018). Fodd bynnag, llesteiriwyd yr ymrwymiad hwn gan ddiffyg eglurder parhaus ynghylch ystyr addysg gynhwysol, fel cysyniad ac mewn ymarfer (Hernández-Saca et al., 2023). Diffinnir cynhwysiant fel addysg dysgwyr o grwpiau ymylol yn eu hysgolion lleol, ond mae'r cysylltiad hwn â lleoliad wedi codi materion ynghylch cyfranogiad dysgwyr mewn bywyd academiaidd a chymdeithasol a'u hymdeimlad o berthyn (Ainscow, 2020). Mae addysg gynhwysol yn rhoi pwyslais ar ddatblygiad ysgolion ac athrawon, gan ganolbwyntio ar werthoedd sy'n cefnogi ac yn siapio rhai mathau o arferion (Ní Bhroin and King, 2020). Mae cynhwysiant yn symudiad i ffwrdd o'r syniad o 'norm' tuag at ystyriaeth ehangach o amrywiaeth dysgwyr a ffyrdd o ymateb yn effeithiol i bawb mewn lleoliad ysgol (Florian a Graham, 2014). Disgrifiwyd arfer cynhwysol fel safbwynt ymholi sy'n caniatáu i athrawon ddatrys problemau ynghylch materion addysgu a dysgu, ac i gwestiynu rhagdybiaethau sylfaenol sy'n sail i ymarfer (Ainscow a Sandhill, 2010). Ystyrir cydweithio a deialog adeiladol rhwng gweithwyr proffesiynol, dysgwyr a theuluoedd yn rhan bwysig o 'broses ail-ddiwyllio' (Woodcock a Hardy, 2017) sy'n trawsnewid ysgolion cyfan fel systemau rhyngweithiol a dynamig.

Er gwaethaf datblygiad y ddealltwriaeth hon, mae'n amlwg bod cynnydd tuag at addysg gynhwysol wedi bod yn araf o amgylch y byd (OECD, 2020a). Mae'r esboniadau am hyn yn amrywiol ac yn eang. Canfuwyd bod cyd-destunau polisi yn lledaenu negeseuon anghyson am amgylcheddau galluogi ochr yn ochr â safbwyntiau sy'n edrych ar ddiffygion y dysgwr (Lehane, 2017). Mae'r disgwrs cynhwysiant wedi'i arddel gan fudiadau addysgol sy'n ceisio gwahanu dysgwyr (Slee, 2019), ac mae'n nodedig bod arferion allgáu a thwf addysg arbennig wedi cyd-fynd â'r agenda cynhwysiant (Rix, 2015). Mae'n amlwg hefyd na fu ffocws digonol ar ymarfer, er enghraifft, ar rôl cwricwlwm, addysgeg ac asesu ar gyfer addysg gynhwysol (Nilholm, 2021). Mae ymchwil hefyd yn awgrymu bod cyd-destunau lleol yn aml yn croestorri â rhethreg cynhwysiant i weithredu polisi mewn ffyrdd sy'n tanseilio egwyddorion cynhwysol (Artiles a Kozleski, 2016).

I raddau helaeth, mae datblygiadau yng Nghymru yn adlewyrchu'r darlun byd-eang hwn o addysg gynhwysol. Roedd *Y Wlad sy'n Dysgu*, a osododd yr agenda polisi ar gyfer addysg yng Nghymru yn negawd gyntaf y ganrif hon, yn gwneud ymrwymiad i ddatblygu cynhwysiant mewn ysgolion, ond yn cysyniadoli hyn fel rhywbeth a oedd yn canolbwyntio ar ddysgwyr ag anghenion addysgol arbennig (AAA) ac anabledd, ond hefyd fel codi safonau ar gyfer grŵp ehangach o ddysgwyr (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2001, tt. 18; 62). Ugain mlynedd yn ddiweddarach, mae datblygu ysgolion

cynhwysol yn parhau i fod yn ddyhead mewn dogfennau polisi (Llywodraeth Cymru, 2020a). Ochr yn ochr ag ymrwymiad i ysgolion cynhwysol, mae Cymru wedi gweld twf yn ei sector addysg arbennig, gyda nifer y disgyblion mewn ysgolion arbennig yn cynyddu o flwyddyn i flwyddyn am y 10 mlynedd diwethaf (Llywodraeth Cymru, 2023a), ac mae 529 o ‘ddosbarthiadau arbennig’ dynodedig awdurdodau lleol yn gweithredu mewn ysgolion prif ffrwd ar hyn o bryd (Llywodraeth Cymru, 2024). Mae ymchwil yn awgrymu bod allgáu meddal mewn ysgolion prif ffrwd yn elfen o ymarfer sydd ar dwf ond yn gudd yng Nghymru (Power a Taylor, 2020). O ran anghysondeb negeseuon am addysg gynhwysol – amgylcheddau dysgu sy’n galluogi ar gyfer pob dysgwr, yn erbyn ffocws ar ddiffygion mewn rhai dysgwyr – mae polisi addysg Cymru yn enghraifft dda yn hyn o beth hefyd (Knight a Crick, 2022). Mae’n ymddangos hefyd bod bwlch rhwng polisi ac ymarfer gydag ysgolion yn datblygu eu harferion eu hunain wrth ystyried aliniad lleol yn hytrach nag aliniad cenedlaethol (Estyn, 2023).

Serch hynny, mae’n amlwg bod diwygio addysgol eang, sy’n digwydd yng Nghymru ar hyn o bryd, yn enwedig cyflwyno’r cwricwlwm newydd, yn addawol ar gyfer addysg gynhwysol. Yn ei phwyslais ar addysgu, datblygu athrawon ac arferion cydweithredol o ansawdd uchel, mae’n ymddangos bod datblygiadau yng Nghymru yn hyrwyddo dull o ymdrin ag addysg y gellid ei ddisgrifio fel un sy’n naturiol gynhwysol (Llywodraeth Cymru, 2020b). Nod y bennod hon yw archwilio’r datblygiadau hyn gan gyfeirio yn gyntaf at y cyd-destun polisi a chyflwyno cwricwlwm newydd ond hefyd system newydd o anghenion dysgu ychwanegol (ADY), ac yn ail, at ymarfer a’r ymateb i ddiwygio gan ysgolion. Yn olaf, rydym yn ystyried rhai problemau posibl yn y system addysg ar gyfer addysg gynhwysol yng Nghymru ac yn amlinellu rhai cyfeiriadau posibl yn y dyfodol.

Datblygiadau yn y cyd-destun polisi

Ochr yn ochr â newidiadau i addysg athrawon, cymwysterau a safonau, mae diwygiadau addysgol yng Nghymru yn cynnwys datblygu cwricwlwm newydd a newidiadau i’r system AAA/ADY statudol. Nod y datblygiadau hyn yw hyrwyddo safonau a dyheadau uchel ar gyfer pob dysgwr trwy fynd i’r afael ag anghydraddoldebau mewn addysg, cael gwared ar rwystrau i gymryd rhan a chefnogi pob dysgwr, yn enwedig y rhai sydd dan anfantais (Llywodraeth Cymru, 2020a). Mae’r Cwricwlwm i Gymru sydd newydd ei gyflwyno yn cael ei ystyried yn gonglfaen diwygio addysgol

(OECD, 2020b) ac fe'i gwelir i ryw raddau fel ymateb i ganlyniadau siomedig olynol yn y Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr (PISA) (Ware, 2019). Nod y cwricwlwm newydd yw ehangu'r dysgu, cefnogi ysgolion i fod yn fwy hyblyg yn eu dulliau gweithredu, a darparu mwy o alluogedd i arweinwyr ac ymarferwyr addysg arloesi a bod yn greadigol yn yr hyn y maent yn ei addysgu a sut maent yn ymateb i ddysgwyr (Llywodraeth Cymru, 2019, t. 3).

Mae diwygio'r system ADY statudol, sydd hefyd yn digwydd, wedi bod yn yr arfaeth ers blynyddoedd lawer (Ware, 2014). Mae nifer o adolygiadau, gwerthusiadau ac ymgynghoriadau i effeithiolrwydd y system AAA wedi digwydd drwy gydol Cynullidau olynol Cymru, gydag ymchwiliadau yn aml yn nodi system anfodddhaol (Dauncey, 2016). Nodwyd argymhellion ar gyfer newidiadau i'r system mor gynnar â 2002, gan barhau ymhell i'r ddegawd ddilynol. Roedd gwendidau parhaus y system AAA yn gysylltiedig â therminoleg stigmatiddio wedi'i seilio ar y model meddygol o anabledd, heriau gyda pharhad y ddarpariaeth i'r rhai nad oeddent o oedran ysgol, a phroses asesu gymhleth, costus a biwrocraidd a oedd yn arwain yn aml at oedi cyn cael cymorth (Llywodraeth Cymru, 2014). Roedd hefyd amrywiaeth yn cael ei gydnabod yn aml rhwng awdurdodau lleol o ran lefel y ddarpariaeth a oedd yn cael ei chynnig i ddysgwyr a sut roeddent yn dehongli'r Cod Ymarfer AAA. Roedd methiannau pwysig eraill yn ymwneud ag ymddiriedaeth rhieni drwy'r system gyfan (Llywodraeth Cymru, 2014; Llywodraeth Cymru, 2018a). Yn ddiddorol, nid oedd yr heriau lu a nodwyd yn unigryw i Gymru; nodwyd anawsterau tebyg yn gyson yn system AAA Lloegr hefyd (DfE, 2011; Lamb, 2009) ac maent hefyd wedi arwain at ddiwygio.

Mae Llywodraeth Cymru wedi cyflwyno deddfwriaeth ar gyfer diwygio'r system ADY o dan Ddeddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru) (2018), ynghyd â chymorth i'w gweithredu ar ffurf Cod ADY Cymru (Llywodraeth Cymru, 2021) a rhaglen trawsnewid ADY (Llywodraeth Cymru, 2018b). Ar hyn o bryd, mae ysgolion yng Nghymru yn gweithio rhwng y system AAA bresennol (sy'n cael ei chyflwyno fesul cam o fis Medi 2021) a'r system ADY newydd, gyda disgwyl i'r pontio gael ei chwblhau yn 2025 (Llywodraeth Cymru, 2023b). Mae'r system newydd yn ceisio cadw cryfderau'r hen system AAA wrth fynd i'r afael â nodweddion problemus, gyda'r nod eang o ddarparu system gynhwysol lle gall pob plentyn a pherson ifanc gyrraedd eu potensial llawn (Llywodraeth Cymru, 2018b). Mae nodweddion allweddol yn cynnwys creu un fframwaith sy'n cefnogi plant a phobl ifanc rhwng 0 a 25 oed, gweithredu proses integredig a chydweithredol o asesu, cynllunio a monitro er mwyn rhoi cymorth amserol ac effeithiol, a mwy o dryloywder ar gyfer

gwybodaeth, cyngor ac apeliadau (Llywodraeth Cymru, 2014). Mae nodweddion arwyddocaol eraill yn cynnwys mabwysiadu'r term 'ADY' yn gyfreithiol a diogelu darpariaeth trwy gynlluniau datblygu unigol (CDU) statudol. I gynorthwyo'r newidiadau hyn, datblygwyd y Cod ADY i nodi gofynion gorfodol a chanllawiau ar gyfer lleoliadau, asiantaethau a gweithwyr proffesiynol sy'n cefnogi dysgwyr ag ADY. Mae hyn yn cynnwys y cydlynedd anghenion dysgu ychwanegol (CADY) a rolau allweddol eraill i gynorthwyo gweithio amlasiantaethol (Llywodraeth Cymru, 2021).

Wrth ystyried y ddwy raglen ddiwygio hyn, mae'n ymddangos bod rhywfaint o aliniad, ond mae nifer o densiynau yn amlwg. Mae'r Cwricwlwm i Gymru yn canolbwyntio ar addysgu hyblyg, o ansawdd uchel, a datblygiad athrawon, ochr yn ochr â mwy o bwyslais ar lais a chyfranogiad dysgwyr, a gwell ymarfer cymunedol (Llywodraeth Cymru, 2020b). Gwelir bod cynnydd yn dibynnu ar gynnydd gwirioneddol dysgwyr unigol yn hytrach nag yn ôl camau datblygu a bennwyd ymlaen llaw. Mae arweinwyr ysgolion yn ystyried bod y cwricwlwm yn cynnig mwy o botensial ar gyfer hyblygrwydd, felly, ac ar gyfer ymgorffori cynwysoldeb mewn ystafelloedd dosbarth, ochr yn ochr â chymorth i unigolion (Llywodraeth Cymru, 2023b). O dan y trefniadau newydd, mae'n fwy clir bod mwy o gyfrifoldeb ar ymarferwyr dosbarth cyffredin am bob dysgwr (Llywodraeth Cymru, 2021). Mae diwygio ADY yn cyfeirio at yr elfennau blaengar hyn yn ei ddogfennau, gan dynnu ar yr un iaith o degwch, cynhwysiant a hawliau plant. Fodd bynnag, mae archwiliad manylach o ddogfennau polisi sy'n ymwneud ag ADY a diwygio cwricwlaidd yn awgrymu nad yw'r ddwy system yn cydfynd â'i gilydd cymaint â hynny, heb fawr o gyfeiriad at gynhwysiant ac ADY mewn dogfennaeth y cwricwlwm a ffocws parhaus ar ddiffygion dysgwyr unigol yn y system ADY (Knight a Crick, 2022). Yn wir, bydd y gweithredu 'cyfochrog' yn bwysig i werthuso'n fanylach wrth symud ymlaen (Llywodraeth Cymru, 2023b). Cydnabuwyd bod angen mwy o alluogedd ar y cyd ar gyfer cynhwysiant ym mhob rhan o'r system addysg er mwyn sicrhau newid go iawn. Mae angen integreiddio rhaglenni diwygio fwy, a symud i ffordd o gred mewn hierarchaethau dysgwyr mewn ysgolion lle diffinnir grwpiau o ddysgwyr yn ôl eu gallu dysgu canfyddedig (Conn a Davis, 2024).

Datblygiadau o ran ymarfer mewn ysgolion ac awdurdodau lleol

Yn dilyn cyflwyno'r rhaglen ar gyfer diwygiadau addysgol, mae Cymru wedi gweld gostyngiad yn nifer cyffredinol y disgyblion sydd wedi eu hadnabod fel rhai sydd ag

ADY neu AAA, er fel y nodwyd gan Estyn (2023), bu cynnydd yn nifer y disgyblion sydd â chynllun statudol, naill ai drwy CDU neu ddatganiad o AAA dros yr un cyfnod. Ym mis Ionawr 2023, nodwyd bod 63,089 o ddisgyblion ADY neu AAA mewn ysgolion a gynhelir (13.4 y cant o'r holl ddisgyblion) o'i gymharu â 74,661 (15.8 y cant) ym mis Chwefror 2022 a 92,688 (19.5 y cant) o ddisgyblion ym mis Ebrill 2021 cyn gweithredu diwygiadau ADY (Llywodraeth Cymru, 2023b). Rhagwelwyd gostyngiad yng nghyfran y disgyblion sy'n derbyn darpariaeth arbenigol, ond yr hyn a oedd yn llai disgwyledig oedd ymddangosiad anghysondeb o ran ymarfer mewn ysgolion ac awdurdodau lleol. Mewn adolygiad thematig diweddar o weithredu diwygiadau ADY, mae Estyn (2023) yn dweud er bod llawer o ysgolion yn dweud bod ganddynt ddealltwriaeth sicr ar y cyfan o'r diffiniad o ADY, roedd rhai awdurdodau lleol ac ysgolion yn ansicr o'r diffiniadau cyfreithiol a beth oedd hyn yn ei olygu yn ymarferol. Dywedodd awdurdodau lleol ac ysgolion eu bod yn defnyddio eu diffiniadau eu hunain a'u bod yn aros am eglurhad pellach yn dilyn canlyniadau'r tribiwnlys. Mynegodd rhai ysgolion ac awdurdodau lleol anfodlonrwydd nad yw'r Cod ADY yn rhoi arweiniad ymarferol digon clir ar sut i gymhwyso'r diffiniadau ac, o ganlyniad, eu bod yn dibynnu ar ganllawiau lleol yn hytrach na'r Cod.

Mae canfyddiadau o'r fath yn helpu i esbonio'r hyn y mae Estyn (2023) yn awgrymu sy'n dystiolaeth o ysgolion yn datblygu eu terminoleg eu hunain i gatgoreiddio'r gefnogaeth a'r ddarpariaeth a gynigir yn ymarferol. Er bod y categorïau AAA blaenorol sef 'Gweithredu gan yr Ysgol', 'Gweithredu gan yr Ysgol a Mwy' a 'Datganiad' yn cael eu dileu, mae ysgolion yn nodi eu bod yn defnyddio terminoleg fel 'cyffredinol', 'cyffredinol a mwy', 'wedi'i dargedu', 'arbenigol' ac, 'arbenigol gan gynnwys cymorth amlasiantaeth', fel math o ailenwi ffyrdd blaenorol o weithio. Mae Estyn yn adrodd ymhellach nad oes dealltwriaeth gyffredin ynghylch beth mae'r termau hyn yn ei olygu, pa ddarpariaeth a gynigir yn y categorïau hyn a diffyg eglurder ynghylch a yw darpariaeth yn gyfystyr â darpariaeth ddysgu ychwanegol.

Er bod nifer y dysgwyr a nodwyd fel ADY wedi gostwng, mae ymchwil i rôl CADY yn dangos eu bod yn goruchwyllo ystod lawer ehangach o ddysgwyr na'r rhai ar y gofrestr ADY neu'r rhai sy'n destun ymchwiliad ADY. Mae CADYau yn disgrifio goruchwyllo pob dysgwr yn eu lleoliad a dod i adnabod unrhyw un a allai fod angen cymorth ychwanegol, ni waeth a oedd yn bodloni'r meini prawf ADY (Conn *et al.*, yn y wasg). Ynghyd â datblygu categorïau amgen o gymorth fel y disgrifir uchod, mae hyn yn awgrymu diffyg eglurder mewn perthynas â diwygiadau, neu o bosibl ddryswch ynghylch gweithrediad systemau AAA ac ADY deul tra bod y rhaglen drawsnewid

yn dod i rym, neu eto, wrthwynebiad parhaus i newid mewn ymarfer. Yn wir, mae rhywfaint o dystiolaeth o ddiffyg cefnogaeth gynnar i ddiwygio'r system ADY ymhlith gweithwyr proffesiynol a rhieni. Canfu ymgynghoriad o'r enw 'Datganiadau neu rywbeth gwell?' (Llywodraeth Cymru, 2008), er bod y rhan fwyaf yn credu nad oedd y system AAA yn gweithio'n effeithiol, roedd consensws o hyd bod y system eisoes yn cynnig y rhan fwyaf o'r hyn a oedd yn ddymunol mewn fframwaith statudol. Canfu ymgynghoriad pellach ar gynigion deddfwriaethol Papur Gwyn 2014 ar gyfer ADY i'r casgliad hefyd bod anghytuno ymhlith rhanddeiliaid. O'r pum cwestiwn am y newidiadau arfaethedig a nodwyd yn yr ymgynghoriad, er enghraifft, roedd mwy o ymatebwyr yn anghytuno â'r datganiadau nag a oedd yn cytuno ym mhob achos (Dauncey, 2016).

Yr hyn sy'n arwyddocaol yw tensiynau rhwng parhau â system gymorth ar wahân mewn ysgolion a nodau'r Cwricwlwm newydd i Gymru. Mae hyn yn rhoi pwyslais ar 'godi dyheadau pob dysgwr' ac mae canllawiau wedi'u datblygu i 'gefnogi ysgolion i ddylunio cwricwla ysgol cynhwysol' (Llywodraeth Cymru, 2020b). Fodd bynnag, mae astudiaeth gan Knight *et al.* (2022) yn awgrymu, er bod athrawon yn gefnogol i'r ddelwedd o gynhwysiant, roeddent hefyd wedi mynegi cyfyngiadau i ddysgwyr ag ADY mewn dosbarthiadau prif ffrwd sy'n ymwneud â materion ymddygiadol, hyfforddiant a pharodrwydd, a chyfyngiadau ffisegol ac ariannol. Mae cynhwysiant yn gofyn am weithredu 'moeseg pawb' (Hart, 2012) ac ehangu'r hyn sydd ar gael mewn ystafelloedd dosbarth cyffredin. Canfu Knight *et al.* (2022) lefel o aralleiddio ymhlith mewn perthynas â dysgwyr ag ADY gan athrawon, gyda rhai yn ystyried nad yw'r dysgwyr yn perthyn yn naturiol mewn addysg prif ffrwd. Mae hyn yn atgyfnerthu ymleiddio dysgwyr, er bod y cwricwlwm yn hyrwyddo cynhwysiant, trwy gred barhaus mai gwahanu yw'r peth gorau i rai dysgwyr.

Y broblem yma yw bod gan ymleiddio dysgwyr ag ADY y potensial i gael effaith negyddol ar gyrhaeddiad y grŵp hwn. Fel y nodwyd yn flaenorol, mae nifer cyffredinol y disgyblion a nodwyd fel rhai ag ADY neu AAA yng Nghymru wedi lleihau, ond mae astudiaeth gan Knight *et al.* (ar ddod) yn awgrymu bod adnabod ADY neu AAA wedi bod yn llawer mwy treiddgar o fewn system addysg Cymru dros y ddau ddegawd diwethaf. Canfu'r astudiaeth hon, o blant a anwyd yn 2002/3, fod 47.9 y cant - bron i hanner yr holl ddysgwyr - wedi'u nodi ag AAA/ADY ar ryw adeg rhwng y dosbarth Derbyn a Blwyddyn 11, gan herio'r syniad mai mater sy'n effeithio ar leiafrif yw AAA/ADY. Er bod y canfyddiadau hyn yn tanlinellu cydadwaith ystod o ffactorau sy'n dylanwadu ar adnabod ac effaith AAA/ADY, maent yn tynnu sylw at y ffaith mai nodi

AAA oedd y rhagfynegydd mwyaf dylanwadol o gyrhaeddiad dysgwyr. Mwy'n byd o amser roedd gan ddysgwr ddiagnosis o AAA, po leiaf oedd ei debygolrwydd o gyflawni deilliannau addysgol a ddisgwyliar yn genedlaethol, er enghraifft, os nodir bod gan ddysgwr AAA yn ystod ei addysg CA2, mae ei debygolrwydd o fodloni disgwyliadau cenedlaethol yn gostwng 97 y cant.

Fodd bynnag, mae arwyddion o ddatblygiadau calonogol. O ymchwil hyd yma, thema allweddol sy'n dod i'r amlwg yw datblygiad gwaith clwstwr ar draws rhanbarthau. Mae Estyn (2023) yn adrodd bod llawer o ysgolion wedi datblygu dulliau cydweithredol cadarnhaol gydag awdurdodau lleol ac yn tynnu sylw ymhellach at bwysigrwydd gwaith clwstwr ar gyfer CADYau. Mae hyn wedi cefnogi ysgolion i weithredu diwygiadau ADY drwy rannu ymarfer ac adnoddau arbenigol, er bod Estyn yn nodi nad yw cynaliadwyedd dull cydlynol o weithio mewn clwstwr yn glir ar hyn o bryd. Mae'n ymddangos bod gwaith clwstwr rhwng ysgolion wedi cefnogi cydweithio ynghylch gweithredu diwygiadau ADY (Llywodraeth Cymru, 2023b), tra bod tystiolaeth yn awgrymu bod CADYau yn gofyn am gyngor rheolaidd gan eu grwpiau rhwydwaith i sicrhau bod ymarfer yn eu lleoliadau yn gydnaws â gweddill y rhanbarth (Conn *et al.*, yn y wasg).

Mae ysgolion ac awdurdodau lleol yn unedig yn eu brwdfrydedd dros gynllunio sy'n canolbwyntio ar yr unigolyn (PCP) fel menter sy'n rhagddyddio ond sy'n rhedeg ochr yn ochr â diwygio'r system ADY a chyflwyno'r Cwricwlwm i Gymru. Dywedwyd bod y berthynas rhwng ysgolion a rhieni wedi cryfhau o ganlyniad i ddefnyddio ystod o arferion PCP ac mae tystiolaeth o PCP fel dull sy'n uno'r cartref a'r ysgol mewn perthynas â blaenoriaethau ar gyfer dysgwr (Conn *et al.*, yn y wasg; Estyn, 2023). Mae Estyn (2023) yn rhybuddio, fodd bynnag, bod anghysondebau mewn ymarfer yn parhau, gan gynnwys nodi'r dulliau effeithiol wrth gefnodi dysgu a heriau sy'n gysylltiedig â llwyth gwaith cynyddol yn enwedig ar gyfer CADYau wrth drefnu a gweinyddu cyfarfodydd PCP.

Yn olaf, mae awgrym bod ysgolion yn teimlo'n hyderus yn eu hymarfer yn ymwneud ag ADY (Estyn, 2023). Mae'n bosibl bod cyfleoedd datblygu proffesiynol fel rhan o'r rhaglen trawsnewid ADY wedi cael effaith ar uwchsgilio ymarferwyr ynghyd â mentrau, megis yr MA Addysg (Cymru) genedlaethol, gan gynnig cyfleoedd i athrawon ddatblygu gwybodaeth ac ymarfer. Fodd bynnag, efallai bod esboniad yn y ffaith nad yw ymarfer ysgol wedi newid fawr ddim i ddysgwyr ag AAA/ADY er gwaethaf diwygiadau. Canfu Conn a Hutt (2020) gred gref ymhlith ymarferwyr ysgolion y byddai trefniadau ar gyfer dysgwyr ADY yn parhau i raddau helaeth yn eu ffurf

flaenorol yn dilyn diwygio, a bod hyn wedi'i ategu gan iaith gallu ac arferion cysylltiedig. Yn ôl Conn a Davis (2024), y sefyllfa sydd ohoni yw er bod newid go iawn wedi ei weithredu ar lefel polisi yn ôl pob golwg, prin yw'r newid sydd wedi digwydd yn ymarferol.

Casgliadau a chyfeiriadau'r dyfodol

Y cwestiwn yr hoffem ei godi yw a yw'r systemau ar gyfer cynhwysiant a chymorth dysgu sy'n cael eu datblygu yng Nghymru ar hyn o bryd yn debygol o arwain at well lles a chyflawniad i grŵp ehangach o ddysgwyr. Nid yw'n glir y bydd nodau blaengar y rhaglen ddiwygio yn cael eu gwredu o ystyried, fel y noda Estyn (2023), fod diffyg meddwl cydgysylltiedig ar lefelau polisi ac ymarfer i integreiddio'r Cwricwlwm i Gymru a'r system ADY newydd. Mae'r datblygiadau hanesyddol rydym wedi'u hamlinellu uchod, mewn perthynas â nodi gormod o AAA yng Nghymru ac effaith negyddol hyn ar gyrraethiad, yn awgrymu na fyddant yn cael eu gwredu. Mae'n amlwg o waith ymchwil fod problem gyda chategoreiddio dysgwyr o ran grwpiau anhyblyg a datblygu hunaniaethau negyddol i ddysgwyr (Francis *et al.*, 2017), rhywbeth sydd hefyd wedi'i ddarganfod yng nghyd-destun Cymru (Conn *et al.*, 2024).

Fodd bynnag, mae datblygiadau yng Nghymru yn cael eu dylanwadu'n gryf gan ddatblygiadau mewn systemau addysg ledled y byd, yn fwyaf nodedig efallai, cwricwla anrhnogol, wedi'u datblygu gan athrawon, yr Alban, Seland Newydd a'r Iseldiroedd (Sinnema *et al.*, 2020). Mae'n bosibl nodi systemau addysg rhyngwladol sy'n cefnogi nifer fawr o ddysgwyr yn llwyddiannus trwy weithredu trothwy isel ar gyfer cael mewnbyn ychwanegol. Yn y Ffindir, er enghraifft, mae'r gwasanaeth angen ychwanegol i bawb yn darparu cymorth tymor byr i nifer fawr o ddysgwyr, ac yn cael ei ystyried yn rhywbeth ataliol yn hytrach na rhywbeth sy'n stigmatiddio (Graham a Jahnukainen, 2011). Mae asesu o fewn y cyfnod cynradd yn canolbwyntio ar boblogaethau ysgolion cyfan ac mae arferion pwysig yn cynnwys cyd-addysgu, gwaith dal i fyny, addysgu grwpiau bach ac athrawon addysg arbennig sydd wedi'u hailhyfforddi i ddeall sut i fynd i'r afael â chymorth ychwanegol yng nghyd-destun ystafelloedd dosbarth prif ffrwd. Os mai dyma'r system sy'n cael ei chreu yng Nghymru ar hyn o bryd, yna mae'r dyfodol yn edrych yn addawol. Y gobaith yw cymorth effeithiol o ansawdd uchel sy'n aml yn fyrdymor ac yn cael ei gymhwyso mewn ffyrdd nad ydynt yn ymleiddio dysgwyr. Fodd bynnag, os yw'r system yn parhau i ganolbwyntio ar hierarchaethau

dysgwyr a system ddeuol o addysg prif ffrwd ac arbenigol, yna efallai y bydd y dyfodol yn adlewyrchu'r gorffennol ac efallai na fydd mor addawol.

Cyfeiriadau

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7–16.
- Ainscow, M. a Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–16.
- Artiles, A. J. a Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (43), 1–29.
- Conn, C. a Davis, S. (2024). Policy implications of collective agency for inclusion: Evidence from the Welsh context. *Journal of Education Policy*, 39 (1), 127–48.
- Conn, C. a Hutt, M. (2020). Successful futures for all? Additional learning needs in Wales in the light of curriculum reform. *British Journal of Special Education*, 47 (2), 152–69.
- Conn, C., Murphy, A. a Greenway, C. (yn y wasg). Margins of manoeuvrability for inclusive education. Yn: C. Conn, B. Mitchell ac M. Hutt (goln), *Working with Uncertainty for Educational Change*. Routledge.
- Conn, C., Thomas, D. V., Knight, C., Greenway, C. a Formby, L. (2024). Learner experiences of low attainment groups in the context of a rights approach to education. *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2024.2311640.
- Dauncey, M. (2016). Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) yng Nghymru. Ar gael yn <https://www.yumpu.com/en/document/view/56307157/anghenion-dysgu-ychwanegol-ady-yng-nghymru>
- Department for Education (DfE) (2011). *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability: A consultation*. Ar gael yn https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a751423e5274a3cb28697c7/Support_and_Aspiration_Green-Paper-SEN.pdf (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Estyn (2023). *Y system anghenion dysgu ychwanegol newydd: Cynnydd ysgolion ac awdurdodau lleol wrth gynorthwyo disgyblion ag anghenion dysgu ychwanegol* Ar gael yn <https://www.estyn.llyw.cymru/adnoddau-gwella/y-system-anghenion-dysgu-ychwanegol-newydd/> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).
- Florian, L. a Graham, A. (2014). Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 465–78.
- Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., a Travers, M.-C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47 (1), 1–17.

- Graham, L. J. a Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263–88.
- Hart, S. (2012). *Thinking through Teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K. ac Etscheidt, S. L. (2023). A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences*, 13 (12), 1212.
- Knight, C. a Crick, T. (2022). Inclusive education in Wales: interpreting discourses of values and practice using critical policy analysis. *ECNU Review of Education*, 5 (2), 258–83.
- Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M. a Crick, T. (2022). Aspiring to include versus implicit 'othering': teachers' perceptions of inclusive education in Wales. *British Journal of Special Education*, 49 (1), 6–23.
- Knight, C., Lowthian, E., Crick, T. et al. (forthcoming). *Quantifying the impact of additional learning needs identification in Wales. Final report*. Nuffield Foundation.
- Lamb, B. (2009). *Special educational needs and parental confidence*. Annesley: DCSF Publications.
- Lehane, T. (2017). 'SEN's completely different now': critical discourse analysis of three Codes of Practice for Special Educational Needs (1994, 2001, 2015). *Educational Review*, 69 (1), 51–67.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001). *Y Wlad sy'n Dysgu*. Ar gael yn https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5147/1/learning_country_paving_document.pdf (cyrchwyd 25 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008). *Datganiadau neu rywbeth gwell? Crynodeb o'r Cynnydd a Wnaed Hyd Yma a'r Camau Nesaf*. Mai.
- Llywodraeth Cymru (2014). *Papur Gwyn: Cynigion deddfwriaethol ar gyfer anghenion dysgu ychwanegol*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/consultations/2018-01/140604-consultation-document-cy.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2018a). *Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru). Memorandwm Esboniadol yn Ymgorffori'r Asesiad Effaith Rheoleiddiol a'r Nodiadau Esboniadol*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-04/deddf-anghenion-dysgu-ychwanegol-ar-tribiwnlys-addysg-cymru-2018-memorandwm-esboniadol.pdf>
- Llywodraeth Cymru (2018b). *Rhaglen Trawsnewid ADY*. Ar gael yn <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/36286/2/rhaglen-trawsnewid-system-anghenion-dysgu-ychwanegol-ady-canllaw.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2019). *Canllaw i Gwricwlwm i Gymru 2022*. Ar gael yn <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/33314/13/canllaw-i-gwricwlwm-i-gymru-2022.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2020a). *Addysg yng Nghymru – Cenhadaeth ein Cenedl: Diweddariad Hydref 2020*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl-diweddariad-hydfref-2020.html> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).

- Llywodraeth Cymru (2020b). *Cwricwlwm i Gymru*. Ar gael yn <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (2021). *Cod Anghenion Dysgu Ychwanegol Cymru*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2024-04/220622-cod-anghenion-dysgu-ychwanegol-cymru-2021%20%282%29.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2023a). *Canlyniadau cyfrifiad ysgolion*. Ar gael yn <https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Special-Educational-Needs/pupilssen-by-sector-year> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (2023b). *Gwerthusiad o'r System Anghenion Dysgu Ychwanegol: Adroddiad Cwmpasu*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, Rhif adroddiad GSR 116/2023. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/gwerthusiad-or-system-anghenion-dysgu-ychwanegol-adroddiad-cwmpasu-crynodeb-html> (cyrchwyd 9 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024). *Ceisiadau ystadegol ad-hoc: 12 i 23 Chwefror 2024*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/ceisiadau-ystadegol-ad-hoc-12-i-23-chwefror-2024> (cyrchwyd 17 Mai 2024).
- Ní Bhroin, Ó. a King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), 38–63.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 358–70.
- OECD (2020a). Ensuring inclusive education in all regions (SDG 4). Yn: *OECD Regions and Cities at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020b). *Achieving the new curriculum for Wales*. Ar gael yn <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/4b483953-en/index.html?itemId=/content/publication/4b483953-en> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Power, S. a Taylor, C. (2020). Not in the classroom, but still on the register: hidden forms of school exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (8), 867–81.
- Rix, J. (2015). *Must Inclusion be Special? Rethinking Educational Support Within a Community of Provision*. London and New York: Routledge.
- Sinnema, C., Nieveen, N. a Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: what can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, 31 (2), 181–201.
- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education (think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report). Ar gael yn <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5977/Defining%20the%20scope%20of%20inclusive%20education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (cyrchwyd 25 Ebrill 2024).
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (9), 909–22.

- Ware, J. (2014). Changing policy, legislation and its effects on inclusive and special education: A perspective from Wales. *British Journal of Special Education*, 41 (4), 344–62.
- Ware, J. (2019). Autonomy, rights and children with special educational needs: The distinctiveness of Wales. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (5), 507–18.
- Woodcock, S. a Hardy, I. (2017). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 667–86.

Ydyn ni bron yno? Chwarter canrif o bolisi addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru

Trevor Mutton, Prifysgol Rhydychen
Thomas Breeze, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

CRYNODEB

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

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

Cyflwyniad

Wrth ystyried y gwaith o lunio polisi hyfforddiant cychwynnol athrawon (HCA) neu addysg gychwynnol i athrawon (AGA)¹ yng Nghymru dros y 25 mlynedd diwethaf, mae'n daw'n amlwg nad yw'r dull a fabwysiadwyd gan Lywodraeth Cymru wedi llwyddo i osgoi dylanwadau byd-eang ehangach. Mae dylanwadau o'r fath wedi sbarduno diwygiadau polisi eang mewn llawer o wledydd ledled y byd (Darling-Hammond a Lieberman, 2012; Kosnik *et al.*, 2016; Menter, 2019), gyda'r diwygiadau amrywiol hyn yn aml yn dangos nodweddion o'r hyn y mae Sahlberg (2011) wedi'i alw'n Fudiad Diwygio Addysg Fyd-eang (neu GERM), a nodweddir gan ffocws ar atebolrwydd lle mae llawer yn y fantol, ymdrin ag addysg mewn dull cystadleuol sy'n cael ei yrru gan y farchnad, mwy o symudiadau tuag at safoni ac, o ran addysg ysgol, ffocws ar godi lefelau cyflawniad mewn pynciau craidd. Mewn llawer o achosion, yr ysgogiad i ddiwygio fu'r rheidrwydd canfyddedig i wella perfformiad gwlad mewn profion rhyngwladol, yn fwyaf amlwg Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr (PISA) yr OECD. Mae Cochran-Smith (2021) yn amlinellu'r ffordd y mae gwneuthurwyr polisi'n credu bod llwyddiant yn sgoriau'r profion rhyngwladol hyn yn allweddol i lwyddiant cenedl mewn economi fyd-eang. Dadleuir bod gwella safle PISA unrhyw wlad wedi'i bennu gan ansawdd athrawon unigol sydd, yn ei dro, yn cael ei bennu gan ansawdd addysg i athrawon. Y canlyniad yw bod addysg i athrawon (ac AGA yn arbennig) wedi achosi cryn her yn rhyngwladol (Ellis *et al.*, 2019, t. 101). Mae Tatto yn crynhoi'r ffordd y mae'r dull hwn yn cael ei wireddu, gan ddadlau fel a ganlyn:

[A]s the nation state has taken more interest in teachers and their education as a possible vehicle to increase education's quality, it has in many cases also taken charge of teacher education reform using monitoring and accountability measures and performance standards as mechanisms to justify or jump-start drastic changes. (Tatto, 2006, t. 234)

Mae cymydog agosaf Cymru, Lloegr, wedi mabwysiadu cyfres o ddiwygiadau AGA olynol sydd wedi'u dogfennu'n dda yn y llenyddiaeth (gweler, er enghraifft, Childs a Menter, 2013; Ellis a Childs, 2024; Spendlove, 2024; Mutton *et al.*, 2021; Mutton a

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

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

Polisi AGA yng Nghymru ers datganoli – trosolwg

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

Yn ystod y cyfnod hwn, nifer o adroddiadau yn dilyn arolygiadau Estyn o ddarparwyr AGA unigol yng Nghymru a amlygodd bryderon ynghylch ansawdd partneriaethau rhwng ysgolion a phrifysgolion a'r diffyg parodrwydd amlwg ar gyfer addysgu rhai hyfforddeion² wrth iddynt gwblhau eu rhaglenni AGA (Grigg ac Egan, 2020), gan sbarduno'r cyntaf o dri adolygiad mawr o AGA dros y 10 mlynedd nesaf. Cynhaliwyd y cyntaf o'r adolygiadau hyn gan dîm dan arweiniad John Furlong, ac arweiniodd y 36 argymhelliad (Furlong et al., 2006) at, ymhlith pethau eraill, sefydlu tair canolfan ranbarthol ledled Cymru, ynghyd â lleihad sylweddol yn nifer yr hyfforddeion a dderbynnir bob blwyddyn (yn enwedig ar gyfer addysgu cynradd, lle argymhellwyd lleihau'r niferoedd 50 y cant). Cynhaliwyd yr ail adolygiad, a sbardunwyd eto i ryw raddau gan bryderon Estyn am ansawdd darpariaeth AGA ond hefyd gan berfformiad cymharol wael Cymru yn y gyfres ddiweddaraf o ganlyniadau PISA, gan Ralph Tabberer yn 2012, a farnodd y bu cynnydd araf wrth ddatblygu dull mwy effeithiol a mwy cydlynol o hyfforddi athrawon yng Nghymru. Mae adroddiad Tabberer (2013) yn dechrau trwy roi'r adolygiad yng nghyd-destun ail Adroddiad McKinsey (Barber a Mourshead, 2009) ac mae'n cyfeirio llawer at gyfres o gyhoeddiadau'r OECD (Musset, 2010; Schleicher, 2013), gan ddangos dylanwad ffactorau byd-eang ar bennu 15 argymhelliad yr adroddiad. Un o'r argymhellion hyn oedd y dylai Llywodraeth Cymru benodi uwch ymgynghorydd â chyfrifoldeb penodol am HCA (2013, t. 18), ac fe wnaeth hynny drwy benodi John Furlong i'r rôl yn 2014. Cynhaliodd Furlong ei ail adolygiad o AGA yng Nghymru y flwyddyn ganlynol ac arweiniodd yr adroddiad dilynol, *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015), at newid systemig eang, gyda'r sail resymegol dros hyn wedi'i amlinellu gan Furlong mewn dogfen arall (Furlong, 2016). Cynhyrchodd yr adroddiad naw argymhelliad, wedi'u cysylltu'n agos â nifer o opsiynau i Lywodraeth Cymru eu hystyried, gan arwain at gyfres ddiwygiedig o feini prawf ar gyfer achrediad y byddai'n ofynnol i bob darparwr AGA eu bodloni, cyfres ddiwygiedig o Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth (PSTL), rôl well i ysgolion mewn partneriaethau AGA, a mwy o bwyslais ar ymchwil ac ymholi o fewn rhaglenni addysg athrawon. Nododd Kirsty Williams, y Gweinidog Addysg ar y pryd, fod yna gysylltiad rhwng addysg athrawon o ansawdd uchel a chyflwyno'r Cwricwlwm newydd i Gymru, gan ddweud:

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

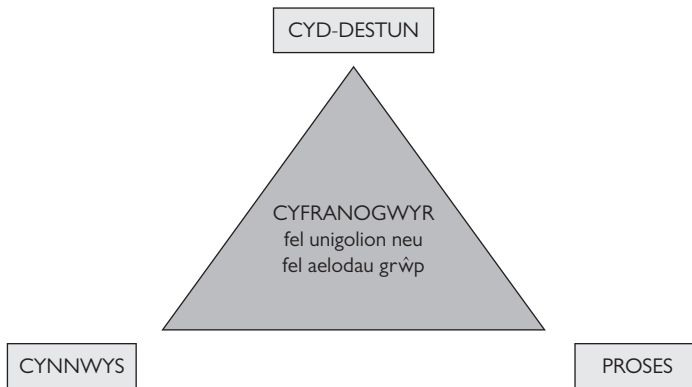
Bydd angen i bob athro ddatblygu'r sgiliau addysgu ac asesu iawn i'w galluogi i ddefnyddio'r cwricwlwm newydd i gefnogi eu dysgu a'u haddysgu yn llwyddiannus. (Williams, 2017, Datganiad y Cabinet)

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

Dulliau

Mae ein dadansoddiad yn cyfeirio at ddogfennaeth polisi a luniwyd gan Lywodraeth Cymru ac eraill rhwng 1999 a 2024 sy'n ymwneud yn uniongyrchol ag AGA yn ystod y tri phwynt allweddol o adolygu a diwygio (gweler Atodiad I am restr lawn). Mae'r dogfennau polisi hyn yn perthyn i ddau brif gategori: yn gyntaf adroddiadau'r tri adolygiad polisi allweddol a gynhaliwyd (Furlong et al., 2006; Tabberer, 2013; Furlong 2015); ac yn ail cyhoeddiadau a datganiadau gweinidogol cysylltiedig Llywodraeth Cymru. Gan ddefnyddio dull prif ffrwd (Browne et al., 2019, t. 1034), hynny yw, un sy'n mynd i'r afael â: y gwerthoedd sydd yn y fantol; pa leisiau sy'n cael eu clywed; a sut y cynhyrchir blaenoriaeth wleidyddol, rydym yn tynnu ar driongl polisi Walt a Gilson (1994) sy'n seiliedig ar y syniad y dylai dealltwriaeth o bolisi gael ei lywio gan ddadansoddiad o gyd-destun, cynnwys, proses a chyfranogwyr polisi (Browne et al., 2019, t. 1036–7). Mae Walt a Gilson yn cyflwyno eu model (a gynlluniwyd yn wreiddiol

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



ar gyfer dadansoddi polisi iechyd) fel triongl lle dangosir cyd-destun, cynnwys a phroses ar bwynt gwahanol o'r triongl, lle mae cyfranogwyr polisi yn rhyngweithio â'r tri maes (gweler Ffigur 1).

Tair oment mewn polisi AGA

Adolygiad Furlong, 2005

Mae'r Cylch Gorchwyl ar gyfer adolygiad 2005 o AGA yng Nghymru yn nodi bod y ffocws yn bennaf ar fynd i'r afael â materion capasiti a chyflenwi athrawon newydd yng Nghymru er mwyn diwallu anghenion ysgolion Cymru. Ar y pryd, roedd y ffaith bod nifer sylweddol o hyfforddeion yn gadael rhaglenni AGA heb fod wedi sicrhau swydd yng Nghymru yn peri pryder, yn anad dim oherwydd materion yn ymwneud ag adnoddau. Mae'r adroddiad (Furlong *et al.*, 2006) yn nodi bod ffigurau ar gyfer y pedair blynedd flaenorol yn dangos bod y rhai sy'n sicrhau swydd addysgu yng Nghymru ar ôl cymhwyso yn amrywio rhwng 28 y cant a 43 y cant ar gyfer cynradd, a rhwng 54 y cant a 57 y cant ar gyfer uwchradd, er mae'n ymddangos nad oedd ystadegau cyflogaeth yn ôl darparwr unigol ar gael. Fel yn Lloegr, roedd diddordeb gan y llywodraeth hefyd mewn archwilio, drwy'r adolygiad, y potensial ar gyfer datblygu llwybrau amgen i gyflawni SAC, fel y

Rhaglen Athrawon Graddedig neu'r Rhaglen Athrawon Cofrestredig, er mwyn cynyddu'r cyflenwad o athrawon mewn meysydd lle mae yna brinder, yn enwedig rhai pynciau ysgolion uwchradd. Yn olaf, roedd gan yr adolygiad y dasg o edrych ar faterion yn ymwneud ag ansawdd y ddarpariaeth ar draws pob rhaglen. Cyd-destun ehangach yr adolygiad oedd y weledigaeth ar gyfer addysg yng Nghymru a nodwyd gan Jane Davidson, y Gweinidog dros Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau yn y ddogfen polisi *Y Wlad sy'n Dysgu* (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2001), y mae Daugherty ac Elwyn Jones (2002) yn dadlau sy'n cynrychioli ffrwyth cyntaf gwaith datblygu polisi gan weinyddiaeth y Cynulliad yn oes newydd datganoli gwleidyddol (t. 109). Dilynwyd hyn bum mlynedd yn ddiweddarach gydag *Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2006), a oedd yn cydnabod y canlynol:

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

Felly roedd cyd-destun polisi AGA yn rhan o'r uchelgais ehangach i wella'r ddarpariaeth addysg (ac yn enwedig darpariaeth ysgolion) ledled Cymru, ond gan adlewyrchu'r rhagdybiaeth gynhenid hefyd bod angen i bolisi addysg (ac addysg athrawon) yng Nghymru symud oddi wrth waddol polisiau a sefydlwyd gan lywodraeth San Steffan (Rees, 2007). Roedd adroddiad yr adolygiad (Furlong *et al.*, 2006) yn amlygu'r hyn a oedd yn ymddangos yn bryderon eithaf cyffredin ynghylch ansawdd a sicrhau ansawdd o fewn rhaglenni ac ar draws rhaglenni ond roedd yn glir hefyd bod yn rhaid i ddarpariaeth AGA yng Nghymru ddatblygu dull gwahanol i'r un a ddilynwyd gan lywodraeth Lloegr ar y pryd. Felly, roedd yr awduron yn awyddus i gyfleu'r problem nid fel un rheoli ansawdd, ond yn hytrach fel un ynghylch natur y cwricwlwm AGA a gweithio mewn partneriaeth. Mae'r dyfyniad canlynol o'r adroddiad yn hirfaith, ond mae'n crynhoi'r meddylfryd wrth wraidd llawer o argymhellion yr adolygiad. Mae'n dadlau bod angen ail-fframio'r problem fel ei bod yn canolbwyntio ar:

the challenges facing HEIs and schools in working together to develop high quality school-based teacher education and training. Above all, this means developing the school-based component of the ITT curriculum that currently is commonly viewed and referred to as 'school placement' or 'school experience'. While the Standards provide a framework of learning outcomes and a means by which the competence of trainees may be assessed, they do not constitute a curriculum. An ITT curriculum embraces both what needs to be learned and the learning processes that will facilitate that learning. The priority task, we believe therefore, is

to develop a planned, structured curriculum for ITT that covers the trainees' experience in schools as well as in the college. We are firmly of the view that issues of quality control and assurance are secondary to the development of rich learning opportunities within the system. (Furlong *et al.*, 2006, t. 71)

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

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

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

Sefydlwyd yr adolygiad ei hun i fod yn annibynnol ac yn seiliedig ar dystiolaeth, ac roedd i'w gynnal mewn modd ymgynghorol a chydweithredol, gan ddenu amrywiaeth eang o safbwyntiau rhanddeiliaid (fel y gwelir yn Atodiad B yr adroddiad sy'n amlinellu holl weithgareddau'r adolygiad). Yna, aeth y rhai a gomisiynwyd i gynnal yr adolygiad ati i lunio adroddiad dadansoddol o'u profiadau (Furlong *et al.*, 2007) lle maent yn tynnu sylw at gymhlethdod y broses adolygu polisi ac yn nodi bod paradocs mewn dadansoddi polisi:

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

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

Adolygiad Tabberer, 2011

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

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

Roedd hyn am fod yn 'rhan o gynllun diwygio amlweddol a luniwyd i godi safonau yn ysgolion Cymru' (Tabberer, 2013, t. 2) a ystyriwyd yn angenrheidiol fel ymateb i 'ganlyniadau siomedig mewn asesiadau rhyngwladol o berfformiad myfyrwyr' (t. 7) ar ran Cymru yn ddiweddar. Fel y nodwyd uchod, cafodd yr adolygiad ei ddylanwadu'n fawr gan ystyriaethau byd-eang ehangach, gan dynnu'n helaeth ar bolisiau ac arferion sy'n deillio o'r OECD (yn benodol, Musset, 2010 a Schleicher, 2013) ac roedd yn canolbwyntio'n benodol ar fynd i'r afael â'r 'prif gwestiwn' ynghylch 'a yw HCA yn gallu chwarae'r rhan y dylai ei chwarae mewn codi safonau yn ysgolion Cymru' (7). Mae Tabberer yn nodi ei bod yn 'rhesymol', felly, asesu HCA yng Nghymru 'yn erbyn meincnod ansawdd rhyngwladol' (t. 8) ac mae'n glir mai'r pwynt cychwyn ar gyfer yr adolygiad yw 'dengys y dystiolaeth wrth arolygu a hunanwerthuso nad yw darpariaeth HCA yng Nghymru yn cyrraedd y safonau a osodir gan berfformwyr uchaf y byd' (t. 14). Roedd y cyd-destun felly'n un lle'r oedd yr ysgogiadau ar gyfer diwygio yn allanol (cymariaethau rhyngwladol) ac yn fewnol (adroddiadau Estyn a amlygodd gryfderau, ond rhai meysydd o oedd yn peri pryder hefyd). Ychydig sydd i'w ddirnad mewn perthynas â phroses yr adolygiad; tra'r oedd adroddiad Adolygiad Furlong (2006) wedi nodi'r broses ymgynghori ehangach mewn cryn fanylder, mae Tabberer (2013) yn crybwyll megis ambell i sefydliad penodol yn adran gydnabyddiaethau ei adroddiad (gan gyfeirio yn gyffredinol at gydweithwyr uwch yn y sefydliadau hyn a roddodd gymorth), ac mae'n siarad yn gynnes am ymweliadau â chanolfannau HCA, yn ogystal â nodi trafodaethau â rhanddeiliaid cysylltiedig eraill. Fodd bynnag, ychydig o dystiolaeth a nodir i gefnogi'r casgliadau a'r argymhellion yn yr adroddiad. Er enghraifft, mae'r honiad bod 'rhesymau hanesyddol a strwythurol am y toriad rhwng

HCA ac ymchwil, ac mae'n bosib bod pethau wedi gwaethygu ers Adolygiad Furlong yn 2006' (t. 25). Yn hytrach, mae'r adroddiad yn cynnwys nifer fawr o ddatganiadau sy'n nodi'r hyn y 'dylai' HCA ei wneud neu fformwleiddiadau normadol eraill fel 'byddai'n ddefnyddiol pe bai ...'. Er eu bod, heb os, yn deillio o dystiolaeth yr adolygiad, nid yw bob amser yn glir pa dystiolaeth benodol sy'n cael ei defnyddio mewn perthynas â chasgliadau ac argymhellion yr adolygiad.

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

Adolygiad Furlong, 2015

O fewn tair blynedd roedd Llywodraeth Cymru wedi dechrau ar adolygiad arall eto o AGA. Yn dilyn un o argymhellion allweddol adolygiad Tabberer, penododd Llywodraeth Cymru Gynghorydd HCA i Gymru - sef yr Athro John Furlong, a oedd wedi arwain adolygiad 2005. Mae adroddiad Furlong i'r Gweinidog Addysg flwyddyn ar ôl ei benodi'n Gynghorydd HCA yn parhau â gwaith Tabberer, ac mae'n canolbwyntio ar 'dystiolaeth am gryfderau a gwendidau cyfredol addysg a hyfforddiant athrawon yng Nghymru' (Furlong, 2015, t. 1), cyn cynnig amrywiaeth o opsiynau i Lywodraeth Cymru eu hystyried. Mae ffocws yr adroddiad yn eang, gan fynd i'r afael â'r angen y mae Furlong yn ei nodi am ailstrwythuro sylweddol ar bob lefel, cyfres newydd o safonau proffesiynol ar gyfer athrawon ac arweinwyr ysgolion, cyfres o feini prawf achredu wedi'u diwygio'n radical ar gyfer darparwyr AGA (Llywodraeth Cymru, 2017), ac ailgysyniadoli o ran sut y byddai AGA yn gweithredu yng Nghymru o 2019 ymlaen, yn enwedig o fewn model partneriaeth a oedd i adlewyrchu'r hyn a oedd i raddau helaeth yn ddull newydd o ymdrin ag addysgeg AGA. Byddai ymchwil yn rhan ganolog o'r ddarpariaeth o dan y meini prawf newydd. I bob golwg, ni osododd Llywodraeth Cymru y paramedrau ar gyfer *Addysgu Athrawon Yfory*; yn hytrach penderfynwyd ar gynnwys yr adroddiad gan ddadansoddiad Furlong o'r heriau a nodwyd dros y degawd blaenorol.

Rhaid ystyried *Addysgu Athrawon Yfory* (Furlong, 2015) mewn perthynas â'r weledigaeth ehangach ar gyfer addysg yng Nghymru hefyd (Evans, 2022) ac yn benodol

y newidiadau arfaethedig i'r cwricwlwm ysgol a gynigiwyd gan adolygiad Graham Donaldson yn 2015. Mae Furlong yn cydnabod goblygiadau gweithredu'r cwricwlwm ysgol newydd ar gyfer addysg gychwynnol athrawon a datblygiad proffesiynol parhaus athrawon, ond mae *Addysgu Athrawon Yfory*, fel Adolygiad Tabberer o'i flaen, yn amlygu'r hyn y mae'n ei weld fel yr angen dybryd i Gymru fynd i'r afael â materion hanfodol byd-eang ehangach. Yn fwy penodol, yr heriau a ddaeth i'r amlwg yn adroddiad penodol i Gymru yr OECD (2014) ac a oedd yn ail-gadarnhau ansawdd yr athro fel y penderfynydd pwysicaf un o ran dysgu a chyflawniad disgyblion ac y bydd codi cyfalaf proffesiynol athrawon ac arweinwyr felly yn bwysig i wella perfformiad system ysgolion Cymru yn gyffredinol (OECD, 2014, t. 67). Un agwedd ar gyfalaf proffesiynol, y mae'n dadlau, yw cyfalaf dynol, sy'n cyfeirio at ansawdd hyfforddiant cychwynnol athrawon a'u datblygiad proffesiynol parhaus; eu sgiliau, eu cymwysterau a'u gwybodaeth broffesiynol (t. 67). Felly, mae gan AGA ran bwysig wrth wireddu potensial byd-eang Cymru. Mae Furlong hefyd, fel Tabberer, yn cyfeirio at alwadau parhaus Estyn am fwy o gysondeb yn ansawdd AGA yn genedlaethol (Estyn, 2013).

Roedd y broses a ddefnyddiodd Furlong i ddod i'w gasgliadau yn seiliedig yn bennaf ar ei syniadau ef ei hun ('Fy nghyfrifoldeb i yn unig yw'r dadansoddiad a'r cynigion a welir yn yr adroddiad hwn' (2015, t. 2). Er ei fod yn dweud iddo gael trafodaethau gydag ystod eang o randdeiliaid, gan gynnwys Llywodraeth Cymru, sydd, meddai, 'wedi parchu fy annibyniaeth yn llwyr' (t. 2), ymddengys fod hon yn broses a arweinir gan un cyfranogwr allweddol, gan mai dyma'r model a bennwyd gan y llywodraeth ar gyfer llunio polisi. Fel y nodwyd uchod, roedd gan yr adroddiad oblygiadau sylweddol i'r sector AGA yng Nghymru, yn anad dim oherwydd ei fod wedi arwain yn uniongyrchol at gyhoeddi meini prawf achredu newydd (Llywodraeth Cymru, 2018) ac at ail-gysyniadoli dysgu athrawon mewn partneriaethau rhwng ysgolion a phrifysgolion.

Trafodaeth

Daeth y gyfres ddiweddaraf o ddiwygiadau AGA yn anochel ar ôl cylch arolygiadau Estyn ar gyfer 2010–15 (gweler Estyn, 2015). Roedd Adroddiad Blynnyddol 2014–15 yn ei gwneud yn glir bod y diwygiadau blaenorol wedi bod yn llwyddiannus mewn perthynas â lleihau nifer yr athrawon newydd gymhwyso a gynhyrchir gan sefydliadau AGA Cymru, a dad-ddyblygu rhaglenni a ddarparwyd gan Sefydliadau Addysg Uwch (SAU) cyfagos. Fodd bynnag, roedd yr SAUau a oedd yn ymwneud â'r diwygiadau wedi canolbwyntio ar

y newidiadau gweinyddol gan eithrio unrhyw strategaeth arall ar gyfer datblygu addysg o ansawdd uchel. Roedd cyfuno SAUau i greu canolfannau rhanbarthol wedi dargyfeirio egni arweinwyr tuag at greu haenau gweinyddol a rheoli ansawdd i alluogi hyn, gan dynnu eu sylw oddi wrth lunio a chynnal gweledigaeth glir ar gyfer addysg athrawon.

Wrth ddiffinio cyfres uchelgeisiol o ofynion ar gyfer AGA (gweler Furlong, 2015), a wireddwyd wedyn drwy'r meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni AGA (Llywodraeth Cymru, 2018), roedd gweledigaeth Cymru ar gyfer AGA mewn sawl ffordd yn cyd-fynd â'i gweledigaeth uchelgeisiol ar gyfer y cwricwlwm mewn ysgolion (Donaldson, 2015; Llywodraeth Cymru 2020). Wrth geisio efelychu dulliau partneriaeth cydweithredol seiliedig ar ymchwil fel yr Oxford Internship Scheme (Benton, 1990; Burn a Mutton, 2015), roedd gwneuthurwyr polisi yng Nghymru yn gobeithio trawsblannu model ar raddfa gymharol fach gyda digon o adnoddau (Ellis, 2010, t. 107) i wlad gyfan, gyda'r ffaith fod angen cyflwyno'r ddarpariaeth mewn dwy iaith yn gwneud hynny'n fwy llafur-ddwys eto. Ers cyflwyno'r rhaglenni AGA diwygiedig yng Nghymru yn 2018, mae rhywfaint o ddata cynnar o arolygiadau Estyn, yn ogystal â digwyddiadau monitro ac ail-achredu Cyngor y Gweithlu Addysg (CGA), bellach ar gael. Mae'r data hyn yn dangos llwyddiant cymysg yn yr ymdrech hyd yn hyn, gyda daearyddiaeth a graddfa yn dod yn ffactorau pwysig. Er bod darparwyr mwy yn gallu darparu capasiti (yn y brifysgol ac ar draws y bartneriaeth ehangach) wrth sefydlu partneriaeth, mae hyn yn creu heriau o ran sicrhau cysondeb yn y ddarpariaeth. Mae'r dull partneriaeth 'ysgol arweiniol' sydd wedi'i ymgorffori yn y meini prawf AGA yn golygu, yn naturiol, fod yna ysgolion nad ydynt yn 'ysgolion arweiniol' a allai fod mewn perygl o fod â statws 'ymylol', gan gymryd mwy o amser i gymhathu datblygiadau mewn addysgeg addysg athrawon o fewn rhaglenni sydd wedi'u datblygu ar y cyd rhwng y brifysgol ac ysgolion arweiniol. Yn y cyfamser, mae partneriaethau AGA llai, yn enwedig y rhai sy'n wynebu heriau daearyddol sylweddol (gyda llai o athrawon dan hyfforddiant a llai o staff yn gymesur), wedi ei chael hi'n llawer anoddach bodloni'r dyheadau newydd ar gyfer AGA yng Nghymru.

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

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

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

Casgliadau

Mae'r gwaith o lunio polisi AGA yng Nghymru o dan ddatganoli wedi gorfod ymateb i nifer o heriau sydd heb fod yn unigryw i Gymru, ond sydd wedi gofyn am ateb Cymreig penodol. Fel sydd wedi digwydd mewn mannau eraill, bu'r prif ffocws

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

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

Y cwestiwn nawr yw a yw dulliau gweithredu o'r fath yn cael amser digonol i gael eu hymgorffori'n llawn cyn i'r rhai sy'n llunio polisiâu benderfynu, am ba resymau bynnag, bod angen mynd ati i adolygu a diwygio AGA eto.

Cyfeiriadau

- Barber, M. a Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. Llundain: McKinsey and Company.
- Bassett, P. (2003). Initial teacher education and training: A new opportunity for partnership in Wales. *Wales Journal of Education*, 12 (2), 4–12.
- Benton, P. (gol.) (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and Partnership in Initial Teacher Education*. London: Calouste Gulbenkian.
- BERA-RSA (2014). *Research and the Teaching Profession; building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education*. London: BERA.
- Browne, J., Coffey, B., Cook, K., Meiklejohn, S., a Palermo, C. (2019). A guide to policy analysis as a research method. *Health promotion international*, 34 (5), 1032–44.
- Burn, K., a Mutton, T. (2015). A review of 'research informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 217–33.
- Cairney, P. (2018). Three habits of successful policy entrepreneurs, *Policy & Politics*. 46 (2), 199–215.
- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44 (3), 415–28.
- Darling-Hammond, L., a Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world. What can we learn from international practice? Yn: L. Darling-Hammond ac A. Lieberman (goln), *Teacher Education around the World: Changing policies and practices*. London: Routledge, 151–69.
- Daugherty, R., a Jones, G. E. (2002). The Learning Country. *Wales Journal of Education*, 11(1), 107–13.
- Department for Education (DFE) (1992). *Initial teacher training: Secondary phase*. Circular 9/92. London: DFE.
- Department for Education (2021). *Initial teacher training (ITT) market review report* <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-market-review-report>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of education for teaching*, 36 (1), 105–20.
- Ellis, V. (gol.) (2024). *Teacher Education in Crisis: The State, The Market and the Universities in England*. London: Bloomsbury Publishing.
- Ellis, V., a Childs, A. (2024). Introducing the crisis: The state, the market, the universities and teacher education in England, yn V. Ellis (gol.), *Teacher Education in Crisis: The State, The Market and the Universities in England*, London: Bloomsbury Publishing, 1–26.

- Ellis, V., Steadman, S., a Trippstad, T. A. (2019). Teacher education and the GERM: Policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. *Educational Review*, 71 (1), 101–21.
- Egan, D., a Grigg, R. (2020). The History of Initial Teacher Education in Wales: Lessons from the Past? *Wales Journal of Education*, 22(1), 7–36.
- Estyn (2015). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014–15*. Caerdydd: Estyn, <https://senedd.cymru/media/zqpg3hlg/gen-ld10579-w.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Estyn (2023). *Arolygu ar gyfer y dyfodol* <https://addysgcymru.blog.llyw.cymru/2023/10/18/estyn-arolygu-ar-gyfer-y-dyfodol-2024-2030/>. Cyrchwyd 18 Mai 2024.
- Evans, G. (2022). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers. *Journal of Educational Change*, 23 (3), 371–96.
- Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory Opsiynau ynglŷn â dyfodol addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru. Adroddiad i Huw Lewis, AC, y Gweinidog Addysg a Sgiliau*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Furlong, J. (2016). Initial Teacher Education in Wales – a rationale for reform. *Wales Journal of Education*, 18(1), 45–63.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. a Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: Reforming professionalism*, Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J., Hagger, H. a Butcher, C. (2006). *Review of Initial Teacher Training Provision in Wales: A report to the Welsh Assembly Government*, Oxford: University of Oxford, Department of Educational Studies.
- Furlong, J., Hagger, H., a Furlong, C. (2007). Politics and evidence-based policy-making: the review of initial teacher training provision in Wales. *Wales Journal of Education*, 14(1), 117–32.
- Ghosh, A. a Worth, J. (2020). *Teacher Labour Market in Wales Annual Report 2020*. National Foundation for Educational Research, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608761.pdf> Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Hughes, S., a Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31 (2), 290–302.
- Kosnik, C., Beck, C., a Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. Yn: J. Loughran, ac M. L. Hamilton (goln), *International Handbook of Teacher Education*, vol. 1. Singapore: Springer, 267–308.
- Loughran, J., a Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (3), 216–29.
- Llywodraeth Cymru (2017). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru*. <https://www.llyw.cymru/rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-meini-prawf-achredu>. Cyrchwyd 10 Mai 2024.
- Llywodraeth Cymru (2020). *Cwricwlwm i Gymru. Y daith i 2022*. <https://hwb.gov.wales/api/storage/9da091a5-db8b-4202-b79e-af1f336e4c25/cwricwlwm-i-gymru-y-daith-i-2022.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.

- Llywodraeth Cymru (2023). Meini prawfar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru, cylchlythyr Llywodraeth Cymru rhif: 002/2023. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2023-05/ar-gyfer-rhaglenni-aga-weddiu-hachredu-syn-dechrau-o-l-medi-2024-ymlaen.pdf>. Cyrchwyd 10 Mai 2024.
- Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R., a Brophy, S. (2021). Primary school staff perspectives of school closures due to Covid-19, experiences of schools reopening and recommendations for the future: A qualitative survey in Wales. *PLoS One*, 16 (12), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260396>
- Menter, I. (2019). The Interaction of Global and National Influences. Yn: T. Tatto ac I. Menter (goln), *Knowledge, Policy and Practice in Learning to Teach: A Cross-National Study*. London: Bloomsbury, 268–79.
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Education Working Papers, 48. Paris: OECD.
- Mutton, T., Burn, K., Thompson, I., a Childs, A. (2021). The complex policy landscape of initial teacher education in England: What's the problem represented to be? Yn: D. Mayer (gol.), *Teacher education policy and research: Global perspectives*, Singapore: Springer Nature Singapore, 57–71.
- Mutton, T. a Burn, K. (2024). Does initial teacher education (in England) have a future? Cyflwynwyd drwy wahoddiad i'r *Journal of Education for Teaching*, rhifyn arbennig 50 (2), 214–32.
- Power, S., Newton, N., a Taylor C. (2020). 'Successful futures' for all in Wales? The challenges of curriculum reform for addressing educational inequalities. *The Curriculum Journal*, 31 (2), 317–33.
- Rees, G. a Rees, T. L. (2023). Educational Inequality in Wales: Some Problems and Paradoxes. Yn: G. Rees a T. L. Rees (golygyddion), *Poverty and Social Inequality in Wales*. Llundain: Routledge, 71–92.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Efrog Newydd, NY: Teachers College Press.
- Schleicher, A. (gol) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Scott, S., Limbert, C., a Sykes, P. (2024). Work-related stress among headteachers in Wales: Prevalence, sources, and solutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 52 (1), 52 (1), 208–29.
- Sinnema, C., Nieveen, N., a Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms?. *The Curriculum Journal*, 31 (2), 181–201.
- Spendlove, D. (2024). The state of exception: How policies created the crisis of ITE in England. Yn: V. Ellis (gol.), *Teacher Education in Crisis: The State, The Market and the Universities in England*, 43–62.
- Tabberer R. (2013). *Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

- Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45 (4–5), 231–41.
- University Council for the Education of Teachers (2020). *UCET Intellectual Basis of Teacher Education (IBTE) position paper*. <https://www.ucet.ac.uk/11675/intellectual-base-of-teacher-education-report-updated-february-2020>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Walt, G., a Gilson, L. (1994). Reforming the health sector in developing countries: the central role of policy analysis. *Health policy and planning*, 9 (4), 353–70.
- Whiting, C., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K., Sorensen, N., a Whitty, G. (2016). *Towards a new topography of ITT: a profile of Initial Teacher Training in England 2015-16*. An Occasional Paper from the IFE No. 1, Bath Spa University, <http://researchspace.bathspa.ac.uk/8254/1/8254.pdf>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.
- Williams, K. (2017) Datganiad Cabinet – Datblygu ein huchelgais ar gyfer addysg gychwynnol athrawon (AGA). <https://www.llyw.cymru/datganiad-ysgrifenedig-datblygu-ein-huchelgais-ar-gyfer-addysg-gychwynnol-athrawon-aga>. Cyrchwyd 10 Mai 2024.
- Ymchwil y Senedd (2023). *Sut wnaeth Cymru berfformio yn PISA 2022?* <https://ymchwil.senedd.cymru/erthyglau-ymchwil/sut-wnaeth-cymru-berfformio-yn-pisa-2022/>. Cyrchwyd 19 Mai 2024.

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

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

- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001). Y Wlad sy'n Dysgu – Dogfen Ymbaratoi.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2005). Ymgynghoriad ar y Safonau Statws Athro Cymwysedig a'r Gofynion Darparu Cyrsiau Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon.
- Partneriaeth Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon (HCA). CCAUC (2005): Canlyniadau Ymgynghori a'r Camau Nesaf.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2006). Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar waith.
- Furlong, J., Hagger, H., Cigydd, C., Howson, J. (2006). Review of Initial Teacher Training Provision in Wales.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009). Hyfforddi Athrawon ar sail Cyflogaeth yng Nghymru: Cynllun diwygiedig a newidiadau arfaethedig yn y trefniadau gweinyddol.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009). Dod yn Athro Cymwysedig: Llawlyfr Canllawiau.

- Dogfen Ymgynghori Llywodraeth Cymru (2011). Diweddaru rheoliadau cymwysterau athrawon ysgol yng Nghymru.
- Ymgynghoriad Llywodraeth Cymru (2012) – crynodeb o'r ymatebion: Diweddaru rheoliadau cymwysterau athrawon ysgol yng Nghymru.
- Tabberer (2013). Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru.
- Llywodraeth Cymru (2013). Adolygiad o Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon yng Nghymru - Argymhellion ac ymateb Llywodraeth Cymru.
- Estyn (2015). Adroddiad Blynnyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014–15.
- Furlong (2015). Addysgu Athrawon Yfory.
- Lewis (2015). Datganiad ysgrifenedig y Cabinet.
- Llywodraeth Cymru (2015c). Y Fargen Newydd ar gyfer y Gweithlu Addysg: Defnydd effeithiol o ddata a thystiolaeth ymchwil.
- Llywodraeth Cymru (2016). Symud Cymru Ymlaen 2016–21.
- Williams, K. (2017). Datganiad ysgrifenedig y Cabinet.
- Llywodraeth Cymru (2017). Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl. Cynllun Gweithredu 2017–21.
- Llywodraeth Cymru (2017). Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru.
- Llywodraeth Cymru (2017). Dogfen Ymgynghori: Safonau Proffesiynol Newydd ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth mewn Ysgolion, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2017). Cysylltu ymchwil ac addysg athrawon. Gwella ansawdd ar gyfer Partneriaethau Addysg Gychwynnol Athrawon. Dogfen wybodaeth rhif: 197/2017.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru, Y Pwyllgor Plant, Pobl Ifanc ac Addysg (2017). Adroddiad ar yr Ymchwiliad i Addysg a Dysgu Proffesiynol Athrawon.
- Estyn (2018). Y continwwm dysgu proffesiynol: mentora mewn addysg gychwynnol athrawon.
- Llywodraeth Cymru (2018). Cyflwyniad i'r safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth.
- Llywodraeth Cymru (2018). Cefnogaeth newydd i Arweinwyr Addysg.
- Llywodraeth Cymru. (2018). Ymateb i adroddiad thematig Estyn ar AGA a mentora.
- Llywodraeth Cymru. (2023). Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru.

Addysg Plentyndod Cynnar yng Nghymru: Polisi, Addewidion a Realiti Ymarfer

Sarah Stewart, Y Brifysgol Agored

Natalie MacDonald, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant

Jane Waters-Davies, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant

CRYNODEB

Mae'r bennod hon yn archwilio dwy agwedd allweddol ar y dirwedd polisi-ymarfer addysg ar gyfer darpariaeth addysg blynyddoedd cynnar (ABC) yng Nghymru yn 2024. Yn gyntaf, mae'n ymdrin â'r sylw symbolaidd a roddir i Gonfensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau'r Plentyn (CCUHP) mewn polisi addysg a gofal mewn cyferbyniad â'r anghysonderau mewn ymarfer ABC. Yn ail, mae'n archwilio'r gwahaniaethau cynyddol ym mhrofiadau addysgol plant tair i bedair oed. Mae'r bennod yn amlinellu'r fframwaith polisi cadarn sy'n adlewyrchu ymrwymiad Cymru i'r CCUHP, gan olrhain datblygiadau o Fframwaith Cwricwlwm ôl-ddatganoli arloesol y Cyfnod Sylfaen i blant rhwng tair a saith oed hyd at y ddarpariaeth addysgol amrywiol sydd ar gael i blant tair i bedair oed yn 2024. Mae'n rhoi archwiliad beirniadol o fwriad, pwrpas a chydlynid y cynnig addysgol cyfunol i blant ifanc yng Nghymru, gan ystyried y goblygiadau posibl i blant, yn enwedig y rhai sy'n wynebu heriau strwythurol a phersonol ychwanegol. Mewn cyd-destun lle mae risgiau datgymhwyso'r cynnig cwricwlwm i blant ifanc yn dod i'r amlwg o hyd, er bod y Cwricwlwm i Gymru wedi'i fwriadu ar gyfer plant rhwng tair ac un ar bymtheg oed, mae'r bennod yn cwestiynu i ba raddau y mae'r ymrwymiad polisi rhethregol i sicrhau bod pob plentyn yn gallu arfer ei hawliau ac yn cael dechrau addawol mewn bywyd yn sgil cynnig blynyddoedd cynnar cyson yn wirioneddol ystyrlon. Cefnogir y dadansoddiad gan ganfyddiadau dwy astudiaeth ddoethur sy'n canolbwyntio ar y materion hyn yng Nghymru (Stewart, 2024; MacDonald, ar y gweill).

Geiriau allweddol: addysg blynyddoedd cynnar, Cwricwlwm i Gymru, Confensiwn y Cenhedloedd Unedig ar hawliau'r plentyn, dysgu sylfaen, polisi addysg, darnio'r cwricwlwm, Cymru

Cyflwyniad

Mae'r bennod hon yn ystyried dwy agwedd ar y dirwedd polisi-ymarfer addysg ar gyfer darpariaeth addysg blynyddoedd cynnar (ABC) yng Nghymru yn 2024, gan (i) ymdrin â'r sylw symbolaidd a roddir i Gonfensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau'r Plentyn (CCUHP, y Cenhedloedd Unedig, 1989) mewn polisi a'r sylw anghyson a roddir i hyn mewn ymarfer ABC, a (ii) y gwahaniaethau cynyddol ym mhrofiadau addysgol plant tair i bedair oed. Rydym yn nodi'r fframwaith polisi cadarn sy'n gynhenid yn ymrwymiad Cymru i'r CCUHP ac yn olrhain datblygiadau o Fframwaith Cwricwlwm ôl-ddatganoli arloesol y Cyfnod Sylfaen i Blant 3-7 oed (Llywodraeth Cymru, 2008; 2015) i'r economi gymysg ar gyfer darpariaeth addysg ar gyfer plant tair i bedair oed a welwn yn 2024. Rydym yn gofyn cwestiynau am fwriad, pwrpas a chydlynid ein cynnig addysg cyfunol i blant ifanc yng Nghymru ac yn ystyried goblygiadau posibl y sefyllfa bresennol i blant, yn enwedig y rhai a allai wynebu heriau strwythurol a/neu bersonol ychwanegol. Mewn sefyllfa lle gwelir y cynnig cwricwlwm yn cael ei ddatgymhwyso ar raddfa fawr i blant ifanc, er bod y Cwricwlwm i Gymru (Llywodraeth Cymru, 2024a) wedi'i ddynodi ar gyfer plant rhwng tair ac un ar bymtheg oed, rydym yn gofyn cwestiynau ynghylch i ba raddau y mae'r ymrwymiad polisi rhethregol i sicrhau bod pob plentyn yn gallu arfer ei hawliau ac yn cael dechrau da mewn bywyd yn ystyrlon. Mae'r bennod yn defnyddio dwy astudiaeth ddoethur sy'n canolbwyntio ar y materion hyn yng Nghymru (Stewart, 2024; MacDonald, ar y gweill).

(i) Mae ymrwymiad i Hawliau Plant wedi'i ymgorffori yn y Cwricwlwm i Gymru

Mae mabwysiadu'n rhagweithiol safiad gweladwy ac amlwg ar hawliau plant wedi'i ddisgrifio fel un o elfennau polisi Llywodraeth Cymru ers datganoli (Rees, 2010). Mae plant yn cael eu hystyried yn ddeiliaid hawliau ac yn 2004, cyhoeddodd Llywodraeth Cymru *Gweithredu'r Hawliau*, dogfen bolisi sy'n mabwysiadu saith nod craidd ar gyfer

plant. Fe'u cyflwynir fel trosiad uniongyrchol o erthyglau'r CCUHP yn y nodau polisi eang canlynol:

- Dechrau da mewn bywyd;
- Amrywiaeth gynhwysfawr o gyfleoedd addysg a dysgu;
- Mwynhau'r iechyd gorau posibl ac yn rhydd rhag camdriniaeth, erledigaeth a cham-fanteisio;
- Mynediad i weithgareddau chwarae, hamdden, chwaraeon a diwylliannol;
- Yn cael gwrandawriad, yn cael eu trin â pharch, a bod eu hil a'u hunaniaeth ddiwylliannol yn cael eu cydnabod;
- Yn cael cartref diogel a chymuned sy'n cefnogi eu lles corfforol ac emosiynol;
- Nid ydynt o dan anfantais oherwydd tlodi.

(Hawliau Plant yng Nghymru, d.d.)

Bu gweithgarwch polisi sylweddol ynghylch darpariaeth i blant ifanc er mwyn sicrhau'r ymrwymiad i roi 'dechrau da mewn bywyd' ac 'ystod gynhwysfawr o gyfleoedd addysg a dysgu', yn enwedig y polisiâu sy'n ymwneud ag addysg gynnar, a ddisgrifir isod. Roedd athroniaeth sylfaenol y Cyfnod Sylfaen yn perthyn i weledigaeth drosfwaol a rhyddfrefniol ar gyfer plant (Waters, 2016) ac yn hyrwyddo dull addysgegol ymatebol o gyflwyno dysgu ar gyfer plant tair i saith oed (Payler, 2009). Mae cyfeiriadedd addysgegol o'r fath yn parhau o fewn y canllawiau Dysgu Sylfaenol a hefyd o fewn canllawiau addysgegol fframwaith Cwrciwlwm i Gymru ar gyfer dysgwyr o dair oed ymlaen. Pwysleisir bod hawliau wrth wraidd y Cwrciwlwm gan eu bod wedi'u hymgorffori o fewn y pedwar diben sy'n gweithredu fel prif ysgogiadau fframwaith y cwrciwlwm (Comisiynydd Plant, 2018). Mae'r Cenhedloedd Unedig (2012) yn pwysleisio pwysigrwydd athrawon fel chwaraewyr allweddol i alluogi hawliau plant, ac o fewn y Cwrciwlwm i Gymru, pennir athrawon fel deiliaid dyletswyddau gyda chyfrifoldebau penodol o ran addysgu plant *am* eu hawliau, *drwy* eu hawliau ac o *blaid* eu hawliau (Murphy et al., 2024). Rhaid i'r dair agwedd gael eu profi'n ystyrion gan blant er mwyn sicrhau addysg hawliau plant effeithiol yn yr ysgol. Trwy fabwysiadu dull seiliedig ar hawliau o'r fath, gellir sicrhau dulliau sy'n canolbwyntio'n fwy ar y plentyn, a gwneud penderfyniadau arloesol mewn ysgolion a hyd yn oed hwyluso arferion addysgegol newydd (Jerome, 2016), ond mae'n gofyn i athrawon gynllunio i fabwysiadu dull cyfranogol sy'n meithrin gallu mewn perthynas â'u haddysgeg (Murphy et al., 2022). Yng nghanllawiau Cwrciwlwm i Gymru, mae'r dull hwn wedi'i wreiddio yn y weledigaeth o'r

athro galluogi sy'n wybodus iawn am ddatblygiad plant ac sy'n defnyddio ei ymarfer i arwain a hwyluso cynnydd y plentyn. Ac eto, er mwyn cyflawni hyn, mae'n amlwg bod dull o'r fath yn mynd y tu hwnt i addysgu plant 'am' hawliau, ac yn mynd i graidd ymarfer yr athro ei hun, a'i werthoedd a'i syniadaeth am alluogedd a chymhwysedd plant.

ii. Y Bwlch Polisi-Ymarfer

Mae'r CCUHP yn rhoi ymrwymiad cyfreithiol i hawliau plant ar lefel llywodraeth, ond i blant mae eu realiti yn dibynnu ar yr ymarferwyr sy'n eu cefnogi (Nutbrown, 2019). Prin yw'r ymchwil empirig i'r modd y mae athrawon yn ymgysylltu â hawliau plant (Cassidy, Bruner a Webster, 2014) neu i ba raddau y mae addysg hawliau yn bresennol mewn ysgolion (Robinson, Phillips a Quennerstedt, 2020) ac mae arwyddion penodol fod gwybodaeth am hawliau yn parhau i fod yn gyfyngedig yng Nghymru (Comisiynydd Plant, 2018). Nodwyd y bwlch gweithredu hwn (Hudson, Hunter a Peckham, 2019) ynghylch deddfu polisiau'n ymwneud â hawliau plant mewn cyd-destunau addysg gynnar yng Nghymru. Wrth ystyried y dysgwyr ieuengaf yng Nghymru, gwelwyd nad yw profiadau cyfranogol yn cael eu hadrodd ar y cyfan, ac mae tensiynau rhwng y lefel uchel o rethreg ynghylch hawliau plant ochr yn ochr â thystiolaeth gyfyngedig eu bod yn cael eu gweithredu mewn gwirionedd (Lewis *et al.*, 2017; Murphy *et al.*, 2022).

Yn ddiweddar, cynhaliwyd astudiaeth achos gan Stewart (2024) i archwilio'r Cwricwlwm i Gymru a chysyniadoli damcaniaeth, polisi ac ymarfer hawliau plant. Gan fabwysiadu dull ansoddol, aeth yr astudiaeth ati i ddadansoddi canllawiau'r cwricwlwm, arolygu trigain o athrawon ledled Cymru a chyfweld â thri athro arall. Awgrymodd yr astudiaeth fod athrawon ysgolion cynradd yng Nghymru wedi siarad yn gadarnhaol am fwy o rôl i hawliau plant yn y Cwricwlwm i Gymru ac yn eu hymarfer eu hunain, gan nodi bod dull a arweinir gan blant mewn canllawiau addysgegol yn paratoi'r ffordd ar gyfer dull cyfannol o wella hawliau plant o bob oed yn yr ysgol. Fodd bynnag, nid oedd hyn bob amser yn gyson o ran dysgwyr iau. Nododd un cyfranogwr, er enghraifft, er bod hawliau plant yn ganolog i'w hymarfer, efallai bod eu mynegiant i blant iau yn llai perthnasol:

It's more relevant to some pupils than others as some children are too young to understand although my values reflect their rights (Cyfranogwr 4). (Stewart, 2024)

Adroddwyd mewn manau eraill ar y math yma o safbwynt sy'n ddiffygiol mewn plant iau, mewn perthynas ag ymarfer blynyddoedd cynnar (e.e. Waters-Davies a

MacDonald, 2022; Waters-Davies *et al.*, 2024). Er i athrawon yn yr astudiaeth gyfeirio at CCUHP yn aml, fe wnaethant hefyd fynegi ystod eang o safbwyntiau am ystyr a phwrpas hawliau plant, gan gynnwys nodi hawliau y tu allan i'r CCUHP (er enghraifft, yr hawl i gael eich caru; yr hawl i hapusrwydd). Ar adegau eraill, cafwyd enghreifftiau o ymarfer seiliedig ar hawliau a oedd yn anghyson neu'n gyffredinol ei natur, gan adlewyrchu canfyddiadau Waldron ac Oberman (2016) nad yw ymarfer hawliau athrawon yn aml wedi'i leoli o fewn fframwaith ymarfer proffesiynol; yn hytrach mae'n deillio o 'synnwyr cyffredin'.

Nododd Stewart (2024) hefyd fod ymatebion athrawon yn tueddu i fframio eu syniadau o gwmpas profiad y dysgwr, gyda ffocws ar ddysgu trwy arweiniad y plant, yn hytrach nag agweddau dysgu sy'n cael eu galluogi gan oedolion. Felly, er bod llais y dysgwr yn cael ei ddathlu, ni ystyriwyd y dulliau addysgegol sydd eu hangen i gefnogi hynny, na'r ymatebion dilynol i farn plant. Eto, y ffocws hwn ar y profiadau y mae plant yn eu cael yn sgil cyfranogi y mae Lundy (2018) yn pwysleisio sy'n hanfodol er mwyn osgoi tocenistaeth. Pan ofynnwyd iddynt am wneud newidiadau i'w hymarfer hawliau cyn gweithredu'r Cwricwlwm i Gymru, mae Stewart (2024) yn adrodd mai prin oedd yr athrawon cynradd a oedd yn credu y byddai angen iddynt addasu eu hymarfer presennol. Canfu'r astudiaeth hefyd, er bod athrawon yn hyderus wrth addysgu 'am' hawliau, eu bod yn llawer llai hyderus am addysgu 'drwy' neu 'o blaid' hawliau, sef yr elfennau o addysg hawliau dynol y gellid dadlau sy'n gofyn dull addysgegol mwy cyfranogol. Roedd athrawon yn frwdfrydig am bwyslais y Cwricwlwm i Gymru ar rôl cyfranogiad, ond dadleuodd Stewart (2024) fod diffyg eglurder mewn canllawiau ynghylch natur a phwrpas arfaethedig cyfranogiad plant i arwain ymarferwyr yn ymarferol. Gall athrawon gysyniadoli addysgeg seiliedig ar hawliau fel cyfle i blant ymarfer y sgiliau angenrheidiol ar gyfer dod yn ddinesydd cyfranogol yn ddiweddarach mewn bywyd yn hytrach na gwerthfawrogi cyfranogiad i blant brofi a hawlio eu hawliau yn y foment, gan adlewyrchu pryderon Prout (2005) am weld plant fel bodau sy'n *datblygu* yn hytrach na *bodoli*.

Nododd Stewart (2024) pan fyddai athrawon yn yr astudiaeth yn rhannu enghreifftiau o ymarfer addysgegol, roeddent yn tueddu i sôn am dulliau gweithredu ysgol gyfan, megis gwasanaeth boreol yr ysgol, masgot neu siarter, yn hytrach nag ymarfer unigol. Yn yr enghraifft isod, roedd defnyddio masgot wedi codi ymwybyddiaeth o hawliau yn yr ysgol mewn ffordd a ystyriwyd yn briodol i oedran a chyfnod y plant, gan ddarparu ymdeimlad o bwrpas cyffredin yng nghymuned yr ysgol:

So, there's even a teddy bear seals [mascot]. When we do a daily check in, the teddy bear seal comes round with the children and they know he's there to protect them. He's there. The little ones say he's there to protect us and help us know our rights. The older ones understand what Sammy does, you know, and that... But they will then talk more about the Children's commissioner actually her role and what her role is to make sure that children's voices are heard (Miss. Williams, Cyfweliad 3).

(Stewart, 2024, tud. 152)

Fodd bynnag, oni bai eu bod yn cael eu gweithredu ochr yn ochr â dulliau addysgegol ehangach sy'n cynnwys dysgwyr ieuengaf ysgolion, efallai na fydd dulliau o'r fath yn mynd y tu hwnt i godi ymwybyddiaeth o hawliau i weithredu dulliau seiliedig ar hawliau yn llawnach yn yr ysgol lle mae plant yn wrthrychau-hawliau sy'n gallu hawlio a phrofi eu hawliau yn llawn (Conn a Murphy, 2022). Mae athrawon yn debygol o fod â'u disgyrsiau moesol neu athronyddol cyferbyniol eu hunain ar hawliau, ond o osgoi'r rhain, gall arwain at lai o gyfranogiad oherwydd eu bod yn profi llai o alluogedd a throi yn weithredwyr goddefol sy'n derbyn hyfforddiant mewn prosesau gweithredu penodol ac yn defnyddio adnoddau a baratowyd ymlaen llaw i weithredu hawliau (Jerome, 2016). Efallai fod hyn hefyd yn cynnig eglurhad pellach ynghylch pam y gallai athrawon fod yn fwy cyfforddus yn dysgu *am* hawliau yn hytrach na *drwy* neu *o blaid* hawliau. O ganlyniad, mae Stewart (2024) yn gweld risg i athrawon ymleiddio effaith eu hymarfer eu hunain, gan negyddu eu hymdeimlad eu hunain o alluogedd fel gweithredwr hawliau. Yn ogystal, gall amlygrwydd disgyrsiau ysgol gyfan am ddulliau o ymdrin â hawliau yn anfwriadol guddio bylchau mewn ymarfer athrawon unigol.

Mae'r cwricwlwm yn cael ei gyflwyno fel dull o symud yr agenda hawliau i blant yn ei blaen yng Nghymru ac yn 'fodd pwysig o sicrhau bod Confensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau'r Plentyn (CCUHP) yn rhan ganolog o brofiadau dysgu ein plant a'n pobl ifanc, ac o sicrhau eu bod yn deall eu hawliau' (Llywodraeth Cymru, 2024a, d.c). Fel gwlad, mae Cymru'n ceisio ymrwymo i bob plentyn fedru profi ei hawliau drwy gydol ei daith addysgol, o dair i un ar bymtheg oed. Eto, efallai y bydd y bwlch ymarfer-polisi o ran yr addysgegau sydd eu hangen i gefnogi uchelgais o'r fath yn parhau i amharu ar wireddu hyn. Ar ben hynny, yn yr adran nesaf, mae'r bennod hon yn nodi risgiau sy'n dod i'r amlwg a allai nid yn unig waethgu'r bylchau ymarfer presennol, ond hefyd beri bygythiadau i gysondeb y ddarpariaeth ar gyfer dysgwyr ifanc. Rydym bellach yn gwrthgyferbynnu addewid Cwricwlwm i Gymru fel cyfrwng pwysig i weithredu dysgu sylfaen o ansawdd uchel a hawliau plant yn systematig ar

gyfer dysgwyr rhwng tair ac un ar bymtheg oed, gyda realiti anghysondeb cynyddol o ran darpariaeth ar gyfer plant tair i bedair oed sy'n peryglu'r weledigaeth hon ymhellach.

(iii) Anghysondeb o ran darpariaeth ar gyfer plant tair i bedair oed

Mae'r adran hon yn rhoi trosolwg polisi cryno sy'n nodi taith polisi'r cwricwlwm o fframwaith y Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru, 2015) i Ddysgu Sylfaen (DS) o fewn Cwricwlwm i Gymru (Llywodraeth Cymru, 2024a) ac yn esbonio'r cysylltiad rhwng y Cwricwlwm i Gymru, y Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir (Llywodraeth Cymru, 2022) a'r canllawiau ar gyfer Chwarae, Dysgu a Gofal Plentynod Cynnar yng Nghymru i Blant 0–5 oed (Llywodraeth Cymru, 2024b).

Gyda datganoli'r cyfrifoldeb am addysg a gofal gan lywodraeth ganolog y Deyrnas Unedig i'r Cynulliad ar y pryd ar droad y ganrif, gwelwyd llawer o weithgarwch polisi ynghylch darparu addysg a gofal i blant ifanc yng Nghymru. Ers hynny, sefydlwyd rhaniad rhwng addysg a gofal yng Nghymru drwy gyfrifoldeb gweinidogol, cwricwlwm, polisi a rheoleiddio (Llywodraeth Cymru, 2022a; MacDonald, 2018). Mae'r rhaniad polisi i bob pwrpas yn rhannu addysg oddi wrth addysg a gofal cynnar gan yr ystyrir bod addysg yn cael ei darparu mewn ysgolion fel darpariaeth *a gynhelir*, ac addysg a gofal cynnar yn cael eu darparu y tu allan i ysgolion fel darpariaeth *nas cynhelir*.

Mae'r sectorau a gynhelir a'r sectorau nas cynhelir yn cael eu llywodraethu gan gyfres wahanol o bolisiâu, a oruchwylir gan weinidogion ar wahân ac mae ganddynt strwythurau rheoleiddio ac atebolrwydd ar wahân. Er enghraifft, mae Estyn (arolygiaeth addysg Cymru) yn arolygu darpariaeth a gynhelir, tra bod Arolygiaeth Gofal Cymru (AGC) yn arolygu darpariaeth nas cynhelir. Gall plant sy'n dair a phedair oed brofi darpariaeth a gynhelir neu ddarpariaeth nas cynhelir - neu hyd yn oed y ddau. Mae hyn yn ein hannog i ofyn cwestiynau am gysondeb y cynnig addysg gynnar sydd ar gael i blant tair a phedair oed yng Nghymru.

Yn gyntaf, i ddeall ein sefyllfa bresennol, rydym yn archwilio'r llwybr o'r fframwaith Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru, 2015) i'r sefyllfa gyfredol. Mae datblygiad y fframwaith cwricwlwm Cyfnod Sylfaen wedi'i nodi'n fanwl gan Waters (2016), yma rydym yn ystyried y newid o'r Cyfnod Sylfaen i'r Cwricwlwm i Gymru.

Cafodd y Cyfnod Sylfaen ei ddisgrifio gan Donaldson (2015), pensaer y Cwricwlwm i Gymru, fel perl yng nghwricwlwm Cymru cyn y diwygiadau. Gyda chefnogaeth o bob rhan o dirwedd addysgol Cymru (Donaldson, 2015, t. 19) mae'r addysgeg sy'n sail i'r

Cyfnod Sylfaen wedi cael ei throsglwyddo'n fras i'r canllawiau addysgegol ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru. Fodd bynnag, fel y nodwyd mewn dau werthusiad mawr, yn ogystal â chan Donaldson ei hun, nid oedd yr addysgeg a oedd yn sail i'r Cyfnod Sylfaen yn cael ei deall na'i chymhwyso'n gyson o fewn nac ar draws ysgolion (Siraj 2014; Llywodraeth Cymru, 2015b) sy'n awgrymu bod gan y perl cwricwlaidd hwn ei heriau dysgu proffesiynol, hyd yn oed cyn i'r Cwricwlwm i Gymru gael ei lunio. Un o'r sbardunau ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru oedd cysoni'r daith addysg i ddysgwyr rhwng tair ac un ar bymtheg oed; beirniadodd Donaldson (2015) yr arfer o wahanu addysg yn gyfnodau allweddol (y Cyfnod Sylfaen, cyfnodau allweddol un i bedwar) ac ymatebodd Llywodraeth Cymru (2015c) drwy roi ar waith ddiwygiadau dramatig i'r cwricwlwm ar ffurf y Cwricwlwm i Gymru ar gyfer pob plentyn. Fodd bynnag, collwyd y cyfle i gysoni darpariaeth y sectorau a gynhelir a nas cynhelir gan fod plant o dan dair oed wedi eu hepgor o'r Cwricwlwm i Gymru. Er bod y Cwricwlwm i Gymru ac *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl* (Llywodraeth Cymru, 2017) yn dechrau ar gyfer plant tair oed mewn darpariaeth a ariennir (a gynhelir), mae hyn yn eithrio gweithlu o ryw 23,300 sy'n darparu addysg gynnar nas cynhelir i dros 53,000 o blant o'r Cwricwlwm i Gymru (Lunsden et al., 2024). Mae'r tensiwn sy'n gynhenid yn y rhaniad parhaus hwn yn deillio o'r pontio a'r cysoni rhwng darpariaeth a gynhelir a darpariaeth nas cynhelir ar gyfer plant tair i bedair oed, yn ogystal â'r gwerth y mae pob sector yn ei roi i'r llall.

Mewn darpariaeth addysg a gofal yng Nghymru, mae croesfan lle mae rhai lleoliadau'n cynnig darpariaeth a gynhelir yn ogystal â darpariaeth nas cynhelir. Mae menter Llywodraeth Cymru yn ariannu lleoliadau nas cynhelir i ddarparu darpariaeth cwricwlwm a gynhelir ar gyfer plant tair i bedair oed (Llywodraeth Cymru, 2022) ac felly maent yn ddarostyngedig i arolygiad gan Estyn. Mae hyn yn golygu bod darparwyr nas cynhelir sy'n derbyn plant sydd â lleoedd a ariennir, yn ogystal â phlant sy'n cael eu hariannu'n breifat, yn eu cael eu hunain yn ddarostyngedig i bolisi a rheoleiddio meysydd a gynhelir a rhai nas cynhelir. Mae'r senario ymarfer penodol hwn yn destun ymchwil sy'n ceisio archwilio ystyr a phrofiadau polisi y rhai sy'n gweithio o fewn y cyfrifoldeb deuol hwn (gweler MacDonald, sydd ar y gweill).

Ers i'r term Cyfnod Sylfaen gael ei dynnu o'r Cwricwlwm i Gymru, bu angen sicrhau bod anghenion dysgwyr iau yn cael eu diwallu o fewn canllawiau addysgegol y Cwricwlwm. Dyma ble y gellid dadlau bod y ffiniau pendant ar un adeg rhwng darpariaeth addysg a gofal bellach yn fwy niwlog (MacDonald, 2018; MacDonald, ar y gweill). Mae Llywodraeth Cymru wedi nodi nad yw'r term 'dysgu sylfaen' yn disodli'r

term Cyfnod Sylfaen yn uniongyrchol, gan ei fod yn 'rhan o Gwricwlwm i Gymru 3 i 16 a'i fwriad yw adlewyrchu anghenion dysgu a datblygu penodol plant hyd at 8 oed neu ddysgwyr sydd ag anghenion datblygiadol ychwanegol' (Llywodraeth Cymru Cwestiynau Cyffredin, d.d., d.c.). Mae'r Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir (Llywodraeth Cymru, 2022) wedi nodi'r cyd-destun ar gyfer darpariaeth i blant tair i bedair oed a ariennir i dderbyn y Cwricwlwm i Gymru mewn lleoliadau nad ydynt yn ysgolion. Dyma le mae'r amrywiad yn y ddarpariaeth ar gyfer plant tair i bedair oed yn cael ei sefydlu. Nid yw'r Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir yn statudol, er bod y ddogfennaeth yn dangos ei fod yn cyd-fynd â'r Cwricwlwm i Gymru, a bod dyluniad y cwricwlwm yn cael ei gyflawni trwy ystyried tri galluogwr: oedolion sy'n galluogi dysgu, profiadau sy'n ennyn diddordeb ac amgylcheddau effeithiol. Er bod y Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir wedi'i anelu'n benodol at un grŵp o addysgwyr cynnar sy'n gweithio y tu allan i ysgolion gyda phlant tair i bedair oed a ariennir, mae athrawon ysgol plant ifanc (tair i bump oed) ac ymarferwyr plentyndod cynnar sy'n gweithio gyda phlant o'u genedigaeth hyd at bump oed i gyd yn cael eu cyfeirio at ganllawiau ynghylch chwarae, dysgu a gofal plentyndod cynnar yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2024b) gan fod Cymru ar daith i gyflwyno dull gweithredu o ansawdd uchel, sy'n seiliedig ar hawliau ym maes chwarae, dysgu a gofal plentyndod cynnar' (Llywodraeth Cymru, 2024c, t. 4.). Mae'r gyfres hon o ddeunyddiau'n cynnwys Fframwaith Ansawdd i sicrhau ein bod 'yn cynnig dulliau llwyddiannus sy'n seiliedig ar dystiolaeth a gwybodaeth dda o ddarparu chwarae, dysgu a gofal plentyndod cynnar' (Llywodraeth Cymru, 2024c, t. 4). Felly, mae tri math gwahanol o ganllawiau polisi a/ neu gwricwlwm i'r rhai sy'n gweithio gyda phlant tair i bedair oed: y Cwricwlwm i Gymru; Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir; a'r Canllawiau Chwarae, Dysgu a Gofal Plentyndod Cynnar yng Nghymru.

Mae darpariaeth addysg a ariennir ar gael i bob plentyn tair i bedair oed ledled Cymru, er bod nifer yr oriau a ariennir sydd ar gael yn amrywio. Mae gan bob plentyn tair oed hawl i ddeg awr o addysg wedi'i hariannu, ac am ymhell dros ddegawd (Llywodraeth Cymru, d.d.) mae hyn wedi cael ei ddarparu gan amlaf mewn ysgolion fel darpariaeth feithrin. Yn dibynnu ar amgylchiadau'r aelwyd, gall yr hawl ymestyn i 30 awr fel rhan o'r cynllun, sy'n cynnwys deg awr o addysg wedi'i hariannu ac ugain awr ychwanegol o ofal plant wedi'i ariannu (Llywodraeth Cymru, 2023). Y broblem o ran cysondeb sy'n wynebu'r sector ar hyn o bryd yw y lleoliad le cynhelir yr oriau hynny. Gall pob plentyn tair oed yng Nghymru gael ei gynnig addysgol mewn

nifer o leoliadau gwahanol. Gall gael ei ddeg awr o addysg a ariennir mewn dosbarth meithrin mewn ysgol; fodd bynnag, yn gynyddol ac i arbed arian, mae'n rhaid i Awdurdodau Lleol wneud penderfyniadau anodd ynghylch darpariaeth blynyddoedd cynnar ac maent yn ailystyried eu darpariaeth ar gyfer plant sy'n codi'n dair a phedair oed (e.e. Cyngor Sir Gâr, 2024), gan arwain at fwy o ddarnio yn y cynnig mewn ysgolion. Efallai y bydd ein plentyn tair oed tybiannol hefyd yn derbyn oriau gofal plant ychwanegol wedi'u hariannu mewn un neu fwy o leoliadau nas cynhelir. Ar y llaw arall, efallai y bydd ein plentyn tair oed yn derbyn ei ddarpariaeth addysg gynnar a ariennir yn llawn yn y sector nas cynhelir. Fel yr esboniwyd uchod, prin yw'r mecanweithiau i sicrhau cysondeb rhwng darpariaeth a ariennir a gynhelir a nas cynhelir ac eithrio arolygiadau Estyn. Yn ogystal, mae cysondeb o fewn y sector nas cynhelir yn her, nid yn unig oherwydd y meysydd polisi y mae'n rhaid iddynt ymdrin â nhw fel y nodir yn y bennod hon, ond hefyd trwy natur amrywiol y ddarpariaeth. Gellir cynnig darpariaeth nas cynhelir trwy feithrinfa ddydd, gofal sesiynol, crèche neu warchodwyr plant. Yr her i Lywodraeth Cymru ac, yn wir, y sectorau addysg a'r sector addysg-gofal, yw sut i sicrhau cysondeb ac ansawdd y ddarpariaeth ar gyfer plant tair i bedair oed mewn tirwedd bolisi gymhleth. Rydym yn dadlau, ymhellach, fod y sefyllfa hon yn fygythiad i wireddu'r Cwricwlwm i Gymru yn benodol ar gyfer y rhai sy'n dair i bedair oed.

Gwnaed cryn dipyn o waith gan Lywodraeth Cymru a'r sector nas cynhelir i ddatblygu'r Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir a'r dogfennau cysylltiedig trwy ddull cydweithredol o ddatblygu ar y cyd, lle mae egwyddorion ac addysgeg sylfaenol y Cwricwlwm i Gymru wedi'u hymgorffori yn y dogfennau. Fodd bynnag, gan nad yw'r Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir yn statudol, efallai na fydd sicrhau bod pob plentyn tair oed yn profi egwyddorion ac addysgeg y Cwricwlwm i Gymru fel rhan o'r continwwm addysg 3 i 16 a fwriadwyd yn cael ei wireddu. Mae'r Fframwaith Ansawdd a nodir yn y canllawiau Chwarae, Dysgu a Gofal Plentynod Cynnar wedi'i adeiladu'n benodol ar yr un tri ffactor galluogi â'r Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir (Llywodraeth Cymru, 2024c, t. 7) a'i fwriad yw cefnogi'r rhai sy'n gweithio gyda phlant o'u genedigaeth hyd at bump oed mewn lleoliadau ac ysgolion nas cynhelir i ymgorffori hawliau pob plentyn mewn ymarfer (Llywodraeth Cymru, 2024c t. 6), ymhlith nodau eraill. Yn y ddogfen hon gwelwn, yn amlwg, gymylu'r rhaniad rhwng darpariaeth o enedigaeth i dair oed a darpariaeth tair i bump oed, yn ogystal â rhyngblethu canllawiau addysgegol ar gyfer y sector o enedigaeth i bump oed,

gwireddu hawliau plant a gwireddu'r Cwricwlwm i Gymru/y Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir.

Trafodaeth

Rydym wedi nodi dwy agwedd benodol ar dirwedd y blynyddoedd cynnar yng Nghymru; yn gyntaf, y fframwaith polisi cadarn sy'n cefnogi gweithredu ymrwymiad Llywodraeth Cymru i hawliau plant ac, yn ail, y gyfres o ganllawiau polisi ac ansawdd sy'n disodli'r hen fframwaith Cyfnod Sylfaen ar gyfer dysgu plant ifanc. Rydym wedi tynnu sylw at y bwllch sydd wedi cael ei ddangos gan astudiaethau empirig sy'n dangos nad yw athrawon yn cael cefnogaeth dda eto i weithredu addysgegau sy'n ymgorffori hawliau plant ifanc, yn enwedig y rhai sy'n ymwneud â chyfranogiad. Rydym hefyd wedi tynnu sylw at y bygythiad a achosir gan wahanu pellach yn y cynnig addysg i blant tair a phedair oed i wireddu'r Cwricwlwm i Gymru ar gyfer ein dysgwyr ieuengaf, a gallu'r cwricwlwm i fabwysiadu dull systematig i blant ifanc arfer eu hawliau. Yma, gofynnwn ambell gwestiwn sydd, yn ein barn ni, yn deilwng o ystyriaeth ofalus wrth i Gymru barhau ar ei siwrnai. Mae'r cwestiynau hyn yn ymwneud â bwriad a chydlynad yn ein cynnig addysg cyfunol i blant ifanc yng Nghymru, yn enwedig ar gyfer y plant hynny a allai wynebu heriau strwythurol a/neu bersonol ychwanegol.

Mae'n ymddangos ein bod mewn tirwedd lle gallai'r cwricwlwm ar gyfer plant ifanc gael ei ddatgymhwyso ar raddfa fawr, er bod y Cwricwlwm i Gymru (LIC, 2024a) wedi'i ddynodi ar gyfer plant rhwng tair ac un ar bymtheg oed. Mae'n ymddangos bod cyfyngiadau cyllidebol ar awdurdodau lleol yn effeithio ar hyn, sy'n golygu y gallai darpariaeth addysg mewn ysgolion ar gyfer dysgwyr ieuengaf Cymru fod o dan fygythiad, ac amgylchedd cymhleth i'r rhai sy'n gweithio gyda phlant o'r oedran hwn y tu allan i ysgolion o ran polisi, cyllid a chanllawiau. Pan fo tystiolaeth gref yn rhyngwladol o werth addysg gynnar berthynol ac ymatebol sy'n seiliedig ar hawliau i ddeilliannau academiaidd a chanlyniadau cymdeithasol tymor hir plant, yn enwedig y rhai sy'n wynebu heriau ychwanegol (e.e. Jones, 2023; Lewis, Fleece a Hammer, 2019; Sylva et al., 2014; Papatheodorou, 2009), mae'n rhaid i ni ofyn a yw'r datgymhwyso hwn o'r Cwricwlwm i Gymru yn fwiadol ac, os felly, beth yw'r nodau i'n dysgwyr ieuengaf, a beth allai'r effaith fod ar ein dysgwyr mwyaf agored i niwedd.

Er bod y posibilrwydd o ddull cydgysylltiedig ar gyfer addysg a gofal i blant o'u genedigaeth hyd at bump oed ar draws y sectorau a gynhelir a nas cynhelir, fel yr

awgrymir gan y Fframwaith Ansawdd (Llywodraeth Cymru, 2024c) i'w groesawu, rydym yn ymwybodol, yn anecdotaidd o leiaf, o'r pwysau ar y sector nas cynhelir i ateb y galw am leoedd. Nododd adroddiad gan Cwllwm (consortiwm o sefydliadau ymbarél ar gyfer Addysg a Gofal yn y Blynyddoedd Cynnar yng Nghymru) ar gyfer y Senedd mai dim ond 8.8 y cant o'r meithrinfeydd dydd a holwyd a ddywedodd y gallent gynnal y model gofal plant presennol am y pum mlynedd nesaf (Senedd Cymru, 2024); nododd Dallimore hefyd (2019) fod argaeledd lleoedd gofal plant i blant yng Nghymru yn amrywio o lai na 25 lle fesul cant o blant (Merthyr Tudful/Gŵyr) i 54 lle fesul cant o blant (Gorllewin Clwyd, Gogledd Cymru). Gallem ofyn, felly, i ba raddau y mae cynnig teg ar gyfer darpariaeth addysg a gofal gynnar sy'n seiliedig ar wireddu hawliau plant ifanc ledled Cymru. Yn y pen draw, rydym yn holi am gydlynid y cynnig i blant o ran addysg gynnar a phrofiad o'u hawliau. Gallem fyfyrio ar y ddogfen ymbaratoi a arweiniodd ddarpariaeth addysg gynnar Cymru ar ôl datganoli, *Y Wlad sy'n Dysgu* (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2001) a oedd yn nodi'r bwriad i adeiladu sylfeini cryfach ar gyfer dysgu mewn ysgolion cynradd gyda gwelliant radical ar gyfer darpariaeth blynyddoedd cynnar (t. 12), a gofyn a yw gwaddol y Cyfnod Sylfaen ac addewid y Cwricwlwm i Gymru bellach o dan fygythiad sylweddol. Pwysleisiwn yma y gwerth sy'n gynhenid yn y datganiad o fwriad a nodwyd gan Lywodraeth Cymru fod y sectorau addysg a gofal yn y blynyddoedd cynnar ar daith gyda'i gilydd tuag at ddull integredig, seiliedig ar hawliau i Chwarae, Dysgu a Gofal Plentyndod Cynnar (Llywodraeth Cymru, 2024c, t. 4). Amlygwn hefyd yr angen am ddysgu proffesiynol wedi'i dargedu ar gyfer athrawon ac ymarferwyr y Blynyddoedd Cynnar er mwyn eu cefnogi i ymgorffori addysgegau i gyflawni nodau o'r fath. Rydym hefyd yn pwysleisio'r angen i sicrhau nad yw'r cyfrwng systematig ar gyfer hawliau plant sy'n gynhenid yn y Cwricwlwm i Gymru yn cael ei danseilio yn sgil darnio'r ddarpariaeth bresennol a'r diffyg hyder proffesiynol yn y maes hwn.

Cyfeiriadau

- Cyngor Sir Gâr. (2024). *Ymgynghoriad ynghylch y Polisi Plant sy'n Codi'n 4 oed 2025/26*. <https://www.sirgar.llyw.cymru/cartref/cyngor-a-democratiaeth/dweud-eich-dweud/ymgyngghoriad-ynghylch-polisi-plant-syn-codin-4-oed-ysgolion-cynradd-202526/> (cyrchwyd 20 Ebrill 2024).
- Cassidy, C., Brunner, R. a Webster, E. (2014). Teaching human rights? 'All hell will break loose!', *Education, citizenship and social justice*, 9 (1), 19–33.

- Cenhedloedd Unedig. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York/ Genève: United Nations.
- Cenhedloedd Unedig. (2012). *World Programme for Human Rights Education Second Phase*. New York a Geneva: United Nations.
- Conn, C. a Murphy, A. (2022). *Inclusive Pedagogies for Early Childhood Education: Respecting and Responding to Differences in Learning*. London: Routledge. Ar gael yn: <https://doi.org/10.4324/9781003163206>
- Dallimore, D. (2019). *Addysg a Gofal Plentyndod Cynnar: Papur Briffio Ymchwil Datblygu Polisi*. Ar gael ar-lein <https://ymchwil.senedd.cymru/erthyglau-ymchwil/cyhoeddiad-newydd-addysg-a-gofal-plentyndod-cynnar-datblygu-polisi/> <https://senedd.wales/media/xdfpwcer/early-childhood-education-and-care-policy-development.pdf> (cyrchwyd 13 Mai 2024).
- Donaldson, G. (2015) *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Hawliau Plant yng Nghymru (dim dyddiad). *Polisi a Diwygio'r Gyfraith*. Hawliau Plant yng Nghymru. Cyhoeddiad ar-lein Save the Children. Ar gael yn Hawliau Plant yng Nghymru | Polisi a diwygio'r gyfraith (childrensrightswales.org.uk) (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Hudson, B., Hunter, D., a Peckham, S. (2019). Policy failure and the policy-implementation gap: can policy support programs help? *Policy Design and Practice*, 2 (1), 1–14, 10.1080/25741292.2018.1540378
- Jerome, L. (2016). Interpreting Children's Rights Education: three perspectives and three roles for the teacher, *Citizenship, Social and Economics Education*, 15 (2), 143–56.
- Jones, N. (2024). *Progressive early-years approaches and the disadvantaged learner – the case of the Welsh foundation phase*. Traethawd Doethuriaeth. Prifysgol Caerdydd. Nikki Jones Thesis for ORCA PDF.pdf (cardiff.ac.uk)
- Lewis, A., Sarwar, S., Tyrie, J., Waters, J. a Williams, J. (2017). Exploring the Extent of Enactment of Young Children's Rights in the Education System in Wales, *Wales Journal of Education*, 19 (2), 27–50, <https://doi.org/10.16922/wje.19.2.3>
- Lewis, R., Fleer, M., a Hammer, M. (2019). Intentional teaching: Can early-childhood educators create the conditions for children's conceptual development when following a child-centred programme? *Australasian Journal of Early Childhood*, 44 (1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/1836939119841470>
- Lumsden, E., Burton, S., MacDonald, N., a Rogers, C. (2024). Y Deyrnas Unedig – ECEC Workforce Profile. In *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*, gol. P. Oberhuemer ac I. Schreyer. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. Ar gael ar-lein Country Report United Kingdom (seepro.eu) (cyrchwyd 09 Ebrill 2024).
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making, *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 25 (3), 340–54.

- Llywodraeth Cymru. (2008, 2015a). *Fframwaith Cyfnod Sylfaen*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-2008/cyfnod-sylfaen/fframwaith-y-cyfnod-sylfaen> (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2015). *Cwestiynau Cyffredin: Lleoliadau meithrin a ariennir nas cynhelir*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://hwb.gov.wales/api/storage/2292053c-a4fe-41fe-8e8d-c6ad34b66309/230626-cwricwlwm-ar-gyfer-lleoliadau-meithrin-a-ariennir-nas-cynhelir.pdf> (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2015b). *Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen: Adroddiad Terfynol* Caerdydd: Llywodraeth Cymru
- Llywodraeth Cymru. (2015c). 'Minister accepts "Successful Futures" recommendations in full'. Cardiff: Welsh Government, Available online <http://gov.wales/newsroom/educationandskills/2015/10323651/?lang=en> (cyrchwyd 9 April 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2017). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl, Cynllun Gweithredu 2017–21*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl.pdf> (cyrchwyd 9 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2022). *Cwricwlwm ar gyfer Lleoliadau Meithrin a Ariennir Nas Cynhelir*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cwricwlwm-ar-gyfer-lleoliadau-meithrin-a-ariennir-nas-cynhelir/> (Cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2022a). *Cyfrifoldebau'r Gweinidogion Medi 2022*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/inline-documents/2022-09/Ministerial%20Responsibilities%20-%20September%202022%20-%20Welsh.pdf> (cyrchwyd 9 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2022c). *Lleoliadau'r blynyddoedd cynnar yn barod i helpu i roi'r Cwricwlwm i Gymru ar waith*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://www.llyw.cymru/lleoliadau-r-blynyddoedd-cynnar-yn-barod-i-helpu-i-roir-cwricwlwm-i-gymru-ar-waith> (cyrchwyd 9 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2023). *Cynnig Gofal Plant i Gymru: Canllawiau i Awdurdodau Lleol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2022-07/cynnig-gofal-plant-i-gymru-canllawiau-i-awdurdodau-lleol.pdf> (cyrchwyd 20 Ebrill 2024)
- Llywodraeth Cymru. (2024a). *Cwricwlwm i Gymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein: Cwricwlwm i Gymru - Hwb (llyw.cymru) (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2024b). *Chwarae, dysgu a gofal plentyndod cynnar yng Nghymru: adnoddau ac arweiniad*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/chwarae-dysgu-a-gofal-plentyndod-cynnar-yng-nghymru/> (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Llywodraeth Cymru. (2024c). *Fframwaith ansawdd ar gyfer chwarae dysgu a gofal plentyndod cynnar yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://hwb.gov.wales/api/storage/2e975971-5a35-443f-a816-72ddf8300360/fframwaith-ansawdd-ar-gyfer-chwarae-dysgu-a-gofal-plentyndod-cynnar-v1.pdf> (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).

- Llywodraeth Cymru (n.d.) *Cael 30 awr o ofal plant ar gyfer plant 3 a 4 oed*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://www.llyw.cymru/cael-30-awr-o-ofal-plant-ar-gyfer-plant-3-4-oed> (cyrchwyd 20 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (d.d.) *Rhaglen Dechrau'n Deg* Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein <https://www.llyw.cymru/rhaglen-dechrau-n-deg> (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- MacDonald, N. (ar y gweill) *Exploring the visibility of Foucault's 'governmentality' within early years policy and practice: the separation between care and education in Wales*. Traethawd Doethuriaeth. Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant.
- MacDonald, N. (2018). *The Great Divide: Separation of Care and Education in Wales and examination of policy, reform and research evidence*. Ar gael yn https://www.researchgate.net/publication/328838084_The_Great_Divide_separation_of_care_and_education_in_Wales_an_examination_of_policy_reform_and_research_evidence
- Murphy, A., Roberts, L., Williams, J., Clement, J., Chicken, S., Waters-Davies, J. a Tyrie, J. (2024). Participative rights in Welsh primary schools: Unpicking the policy rhetoric. *Policy Futures in Education* (Manuscript ID: PFIE-24-0011.R1).
- Murphy, A., Tyrie, J., Waters-Davies, J., Chicken, S. a Clement, J. (2022). Foundation phase teachers' understandings and enactment of participation in school settings in Wales. Yn C. Conn ac A. Murphy (goln), *Inclusive Pedagogies for Early Childhood Education: Respecting and Responding to Differences in Learning*. London: Taylor and Francis.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru. (2001). *Y Wlad sy'n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi*. Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru. Ar gael yn https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5147/1/learning_country_paving_document.pdf (Saesneg yn unig) (cyrchwyd 23 Ebrill 2024).
- Nutbrown, C. (2019). 'Children's rights, adults' responsibilities.' *Teach Early Years*. Available at www.teachearlyyears.com/a-unique-child/view/childrens-rights-adults-responsibilities.
- Papatheodorou, T. (2009). Relational pedagogy in learning together. Yn T. Papatheodorou and J. Moyles (gol), *Early Years Exploring relational pedagogy*. London: Routledge.
- Payler, J. (2009). Co-constructing meaning: Ways of supporting learning. Yn Janet Moyles a Theodora Papatheodorou (goln), *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*. London: Routledge, tt. 120–38.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- Rees, O. (2010). Dealing with Individual Cases: An Essential Role for National Human Rights Institutions for Children? *International Journal of Children's Rights*, 18 (3), 417–36. DOI:10.1163/157181810X495866
- Robinson, C., Phillips, L. a Quennerstedt, A. (2020). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities, *Educational review (Birmingham)*, 72 (2), 220–41.

- Senedd Cymru. (2024). *Senedd Cymru: Y Pwyllgor Cydraddoldeb a Chyfiawnder Cymdeithasol: Gofal Plant – ymchwiliad dilynol i ofal plant a chyflogaeth rhieni*. Ar gael ar-lein <https://busnes.senedd.cymru/documents/s145148/CFU%207%20-%20CWLWM.pdf> (cyrchwyd 13 Mai 2024).
- Siraj, I. (2014). *Archwiliad annibynnol o'r Cyfnod Sylfaen yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Stewart, S. (2024). *An Exploration of the Conceptualisation and Enactment of Children's Rights in the Curriculum for Wales*. Traethawd Doethuriaeth. Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K. a Welcomme, W. (2014). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16): Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16*. Research Report RR354. Department for Education.
- T. Papatheodorou a J. Moyles (goln). (2008). *Early Years: Exploring relational pedagogy*. London.
- UNCRC: Convention on the rights of the child. (1989). Treaty no. 27531. United Nations Treaty Series, 1577, tt. 3–178. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Waldron, F. ac Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools, *The International Journal of Human Rights*, 20 (6), 744–60.
- Waters, J. (2016). The Foundation Phase in Wales – time to grow up? *Wales Journal of Education*, 18 (1), 179–98.
- Waters-Davies, J. a MacDonald, N. (2022). The capable child as a threshold concept for inclusive early childhood education and care. Yn C. Conn ac A. Murphy (goln), *Inclusive Pedagogies for Early Childhood Education: Respecting and Responding to Differences in Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003163206>
- Waters-Davies, J., Murphy, A., Tyrie, J., Chicken, S. a Clement, J. (2024). Constructing child participation in early years classrooms: an exploration from Wales. *Children and Society*. Ar gael ar-lein <http://doi.org/10.1111/chso.12848>
- Y Comisiynydd Plant. (2018). *Crynodeb Gweithredol*, Ar gael yn: https://www.childcomwales.org.uk/wp-content/uploads/2018/10/ExecutiveSummary_CYM.pdf (cyrchwyd 7 Chwefror 2019).

Y 'Ffordd Gymreig', dysgu yn yr awyr agored o fewn y cwricwlwm cynradd: ychwanegiad ymylol neu ymarfer addysgegol prif ffrwd?

Cheryl Ellis, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

Rosy Ellis, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

Laura Dobson, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

Sheena O'Leary, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

Andrea Williams, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

CRYNODEB

Mae'r sylfaen dystiolaeth gynyddol gadarn o bob cwr o'r byd yn tynnu sylw at amrywiaeth o ffyrdd y gall plant elwa ar ymgysylltu ag amgylcheddau awyr agored, gan gynnwys cynnydd mewn datblygiad corfforol, gwell iechyd meddwl a lles meddyliol, mwy o gadernid a lefelau uwch o ymgysylltu. Fodd bynnag, gall mynediad plant i amgylcheddau awyr agored gael ei gyfyngu gan ffactorau fel diffyg mannau 'diogel' sydd ar gael, pryderon fel 'perygl dieithriaid' a ffocws ar weithgareddau allgyrsiol mwy strwythuredig yn ystod oriau 'y tu allan i'r ysgol'. Awgrymwn felly fod gan ysgolion ran allweddol o ran darparu cyfleoedd i bob plentyn gymryd rhan mewn amgylcheddau awyr agored trwy chwarae a dysgu yn yr awyr agored. Mae'r bennod hon yn bwrw golwg ar y newidiadau allweddol i bolisi a'r cwricwlwm dros y 25 mlynedd diwethaf mewn perthynas â dysgu yn yr awyr agored yng Nghymru. Mae'n nodi bod dysgu proffesiynol yn ffactor allweddol wrth sicrhau bod pob addysgwr ysgol gynradd yn gwerthfawrogi gwerth dysgu yn yr awyr agored. Mae'n amlygu'r angen am gysondeb ar draws lleoliadau ysgolion cynradd fel bod gan bob plentyn yng Nghymru fynediad at brofiadau dysgu awyr agored o ansawdd uchel fel rhan o ymarfer addysgeg prif ffrwd. Ar ben hynny, wrth i ni edrych ymlaen at y 25 mlynedd nesaf, mae'n cynnig y dylid sicrhau atebolrwydd drwy fframwaith arolygu Estyn.

Geiriau allweddol: dysgu yn yr awyr agored, ysgolion cynradd, polisi, dysgu proffesiynol, dull addysgegol

Cyflwyniad

Nid diben y bennod hon yw gwerthuso effeithiolrwydd dysgu yn yr awyr agored mewn ysgolion cynradd yng Nghymru, dros y 25 mlynedd diwethaf, fel y cyfryw. Yn hytrach, mae'n ceisio nodi rhai pwyntiau allweddol i fyfyrio arnynt; pwyntiau y credwn sy'n bwysig wrth i ni ystyried y rôl y gall dysgu yn yr awyr agored ei chwarae yn natblygiad cyfannol plant dros y 25 mlynedd nesaf. Thema gyson yn y bennod hon yw 'amrywioldeb' gan gynnwys dehongli, gwybodaeth, cymhwyso ac ansawdd a sut y gallai hyn effeithio ar brofiadau dysgu awyr agored i blant unigol. Mae yna enghreifftiau clir o arferion rhagorol ym maes dysgu awyr agored mewn rhai ysgolion, ond nid pob un. Gall hyn fod am resymau lu, a byddwn yn ceisio mynd i'r afael â'r rhain. Y pwynt allweddol yw, er bod y dystiolaeth yn awgrymu bod dysgu yn yr awyr agored fel dull addysgegol o fudd i bob plentyn, mae posibilrwydd nad yw pob plentyn yn cael profiadau dysgu awyr agored o ansawdd uchel yn rheolaidd mewn ysgolion cynradd yng Nghymru, yn enwedig yng ngrwpiau hŷn y blynyddoedd cynradd ac mae angen mynd i'r afael â hyn wrth symud ymlaen. Yn y bennod hon, mae'r ffocws ar ysgolion cynradd prif ffrwd ac o'r herwydd, mae'r term 'athrawon' wedi cael ei ddefnyddio mewn cyd-destun ehangach i gwmpasu rôl yr athro a'r cynorthwywyr addysgu.

Adolygiad o lenyddiaeth

Efallai mai man cychwyn allweddol wrth i ni fyfyrio ar rôl dysgu yn yr awyr agored yn y cwricwlwm cynradd yng Nghymru yw archwilio pam mae dysgu yn yr awyr agored, fel dull addysgegol, yn cael ei ystyried o werth drwy ddefnyddio ymchwil ehangach. Mae'n anodd diffinio dysgu yn yr awyr agored. Gall diffiniad rhy eang fod yn ddiystyr; ar y llaw arall, gall diffiniad rhy gul fethu â chyfleu'r amrywiaeth eang o weithgareddau a lleoliadau y mae'r term yn eu cwmpasu. Mae French *et al.* (2023, t. 7), yn eu gwerthusiad o gyflwr dysgu yn yr awyr agored yng Nghymru, yn dyfynnu'r diffiniad a roddir yn adroddiad yr Institute for Outdoor Learning (Anderson, 2021, t.1), sef:

an umbrella term for actively inclusive facilitated approaches that predominantly use activities and experiences in the outdoors which lead to learning, increased health and wellbeing and environmental awareness.

Roedd beirniadaeth o rywffaint o'r ymchwil gynharach i fanteision dysgu yn yr awyr agored yn cynnwys diffyg trylwyredd yn nyluniad yr astudiaethau, a oedd yn aml yn dibynnu ar ddata sy'n seiliedig ar ganfyddiadau heb unrhyw grwpiau rheoli a gyda data'n cael ei ddansoddi gan ymchwilwyr a oedd eisoes wedi ymroi i ddysgu yn yr awyr agored. Fodd bynnag, mae hyn wedi newid yn ystod y blynyddoedd diwethaf, gyda'r sylfaen dystiolaeth yn cynnwys astudiaethau o ansawdd uchel sydd wedi'u hadolygu gan gymheiriaid sy'n ymgorffori dulliau fel rheolaethau rhestr aros a mesurau dall i gyflyrau (Kou, Barnes a Jordan, 2022). Dylid nodi, fodd bynnag, mai ychydig iawn o ymchwil sydd wedi bod yng Nghymru dros y degawd diwethaf yn y maes hwn, gan awgrymu efallai fod adolygiad o addysgeg dysgu yn yr awyr agored yn amserol.

Mewn adolygiad beirniadol o'r sylfaen dystiolaeth ryngwladol bresennol, mae Kou, Barnes a Jordan (2022, t. 48) yn cadarnhau bod profiadau â natur yn hybu dysgu academiaidd plant ac yn ymddangos fel pe baent yn hybu datblygiad plant fel pobl ac fel stiwardiaid amgylcheddol. Maent yn nodi bod addysg seiliedig ar natur (NBI), ar gyfartaledd, yn fwy effeithiol nag addysg draddodiadol (TI) a bod ymgorffori natur yn ychwanegu gwerth at yr addysg (e.e. Camasso a Jagannathan, 2018; Ernst a Stanek, 2006 dyfynnwyd yn Kou, Barnes a Jordan, 2022). Mae 'natur' yn y cyd-destun hwn yn cynnwys profiadau o fyd natur ar draws amrywiaeth eang o gyd-destunau sy'n amrywio o ardaloedd gwyllt i gyd-destunau o waith pobl yn bennaf (e.e., golygfa ystafell ddosbarth o ardd). Mae yna dystiolaeth hefyd o berthynas 'dogon ac ymateb' - wrth i'r dogon o awyr agored gynyddu, felly hefyd y canlyniadau. Maent yn awgrymu hefyd bod y cysylltiad rhwng natur a dysgu yn cael ei gynnal ar draws pynciau, dysgwyr, addysgwyr, addysgegau, lleoedd a mesurau dysgu (Kou, Barnes a Jordan, 2022, t. 50). Un canfyddiad trawiadol o'r adolygiad o'r sylfaen dystiolaeth yw y gall addysg seiliedig ar natur fod o fudd i bob plentyn, gan gynnwys myfyrwyr dan anfantais (McCree *et al.*, 2018; Sivarajah *et al.*, 2018 a ddyfynnwyd yn Kou, Barnes a Jordan, 22, t. 57), myfyrwyr heb ddiddordeb (Dettweiler *et al.*, 2015; Truong *et al.*, 2016 a ddyfynnwyd yn Kou, Barnes a Jordan, 22, t. 57) a myfyrwyr sy'n cyflawni'n isel (Camasso a Jagannathan, 2018 a ddyfynnwyd yn Kou, Barnes a Jordan, 22, t. 57). Mae hefyd dystiolaeth i awgrymu bod profiadau o fyd natur yn helpu plant i feithrin sgiliau ac ymddygiadau fel dyfalbarhad,

hunan-ffeithiolrwydd, cadernid, sgiliau cymdeithasol, sgiliau arwain, a sgiliau cyfathrebu (Kou, Barnes a Jordan, 2022). Er enghraifft, cynhaliodd McCree, Cutting a Sherwin (2018) astudiaeth hydredol ar raddfa fach yn Lloegr. Gwnaethant olrhain 11 o blant difreintiedig 5–7 oed dros 3 oed wrth iddynt gymryd rhan mewn gweithgareddau ysgol goedwig am un diwrnod yr wythnos (gan gynnwys gwyliau ysgol) am dair blynedd. Mae'r canfyddiadau'n awgrymu cynnydd cadarnhaol mewn hunanreoleiddio a chadernid yn ogystal â gwell lles corfforol a chymdeithasol. Yn ogystal, gwelwyd datblygiad academaidd ffaithiol ar draws pynciau o gymharu â'u cyfoedion. Nodwyd mai un agwedd sylfaenol allweddol ar effeithiolrwydd y prosiect hwn oedd gofod emosïynol, h.y. darparu gofod ffisegol a rhoi'r amser i blant fod yn rhydd i fod yn nhw eu hunain a mynegi eu hemosiynau. Mewn hap-dreial dan reolaeth yn yr Unol Daleithiau, archwiliodd Wells et al. (2015) effeithiau ymyriad gardd ysgol ar wybodaeth wyddonol ymysg plant 6–12 oed o gefndiroedd incwm isel. Gwelsant effaith gadarnhaol arwyddocaol ond cymedrol ar wybodaeth wyddonol ac maent yn awgrymu bod amser yn yr awyr agored, dysgu drwy brofiad, ac ymgysylltu â natur yn meithrin datblygiad y plentyn cyfan. Mae'n bwysig nodi bod plant yn wahanol o ran eu hoff bethau a'u cas bethau, a bydd rhai plant yn ymateb yn fwy cadarnhaol i weithgareddau awyr agored nag eraill. Lle mae plant yn ei chael hi'n anodd cydymffurfio ag amgylchedd dan do, gall y gofod a'r rhyddid i symud a gwneud sŵn wneud iddynt deimlo'n rhydd, ond i eraill, efallai y bydd yn well ganddynt sicrwydd amgylchedd dan do, o leiaf i ddechrau, nes y gellir adeiladu lefelau hyder. I grynhoi, mae amrywiaeth o fanteision datblygiadol i blant yn sgil cymryd rhan mewn cyfleoedd dysgu awyr agored sydd o ansawdd uchel, ac yn ddelfrydol, yn rheolaidd.

Cyd-destun polisi

Mae'r dirwedd polisi yng Nghymru dros y 25 mlynedd diwethaf wedi amlygu dysgu yn yr awyr agored fel dull addysgegol pwysig, ac mae wedi'i nodi mewn newidiadau allweddol i'r cwricwlwm. Er enghraifft, roedd cyflwyno'r Cyfnod Sylfaen yn foment hollbwysig wrth symud o'r dull mwy ffurfiol, seiliedig ar gymhwysedd, a oedd yn gysylltiedig â'r Cwricwlwm Cenedlaethol Cyfnod Allweddol I blaenorol (WISERD, 2014). Cafodd y Cyfnod Sylfaen ei gynllunio i ddarparu dull addysgu a dysgu datblygiadol, arbrofol a seiliedig ar chwarae a defnyddiwyd arferion o Sgandinafia, Reggio Emilia a Seland Newydd (*Te Whāriki*). Cafodd y polisi ei gyflwyno'n raddol nes

cynnwys pob plentyn 3 i 7 oed erbyn 2011/12. Roedd y dull yn pwysleisio pwysigrwydd lles plant ac roedd yn argymhell cydbwysedd o weithgareddau a ddechreuir gan y plentyn a gweithgareddau a gyfarwyddir gan yr ymarferydd (neu a ddechreuir gan yr ymarferydd) mewn amgylcheddau ysgogol dan do ac yn yr awyr agored a oedd yn rhoi cyfleoedd i fentro a thyfu'n chwilotwyr hyderus (DCELLS, 2008, t. 16). Wedi hynny, un argymhelliad o werthusiad y Cyfnod Sylfaen (WISERD, 2014, t. 7) oedd y 'dylid annog ymarferwyr i ddefnyddio amrywiaeth o 'barthau dysgu', dan do ac yn yr awyr agored, yn fwy aml. Dylid datblygu deunyddiau enghreifftiol ar y ffordd orau o ddefnyddio'r 'parthau dysgu' hyn fel y gall ymarferwyr gyfeirio atynt'. Ym mis Hydref 2014, cyhoeddodd Llywodraeth Cymru ragor o ganllawiau i ysgolion, *Rhagor o gamau yn yr awyr agored: gwneud y gorau o'ch mannau awyr agored ar gyfer ysgolion a lleoliadau'r blynyddoedd cynnar*, i ddatblygu eu hymarfer a'u darpariaeth awyr agored yn y Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru, 2014). Roedd y canllawiau hyn yn adlewyrchu canfyddiadau o'r llenyddiaeth ymchwil ac o'r herwydd, roedd ganddynt y potensial i ddarparu sylfaen gadarn ar gyfer datblygu darpariaeth awyr agored. Roedd y cyngor yn cynnwys: 'Dylai plant gael cyfleoedd i ddilyn eu diddordebau a'u hymholiadau eu hunain drwy gyfuniad cytbwys o chwarae rhydd a gweithgareddau dan arweiniad oedolion sy'n eu helpu i ddatblygu sgiliau yn yr awyr agored, bob dydd, waeth beth fo'r tywydd' (Llywodraeth Cymru, 2014, t. 3). Amlygodd y canllawiau bwysigrwydd rhoi amser a lle i blant ddatblygu eu chwarae, eu dysgu a'u dealltwriaeth. Nododd fod plant yn yr awyr agored, yn aml 'yn ymgolli mwy yn eu syniadau, eu gwaith dysgu a'u chwilfrydedd eu hunain ac felly mae'n bwysig eu bod yn cael amser i ddatblygu eu hysbryd ymholi a'u sgiliau. Bydd faint o amser y bydd plant yn ei dreulio yn yr awyr agored yn dibynnu ar y lleoliad/ysgol, y gweithgareddau a'u hymgysylltiad ond dylid rhoi cymaint o amser â phosibl iddyn nhw er mwyn atgyfnerthu eu sgiliau a'u gwaith dysgu' (Llywodraeth Cymru, 2014, t. 4). Mae'r enghreifftiau a roddir yn cwmpasu amrywiaeth o gyfleoedd ar gyfer chwarae antur, ffantasi a dychymyg ac ar gyfer datblygu sgiliau fel empathi a gweithio gydag eraill. Nid yw'n hyrwyddo dull 'llusgo a gollwng' lle mae gweithgareddau sydd fel arfer yn cael eu cynnal dan do yn cael eu symud i'r awyr agored ar ddiwrnodau heulog. Efallai mai neges allweddol o'r ddogfen hon yw bod angen amser ar blant i ymgysylltu â'r amgylchedd awyr agored yn rheolaidd.

Yn fwy diweddar, wedi'i ysgogi gan awydd i godi safonau i bawb ac i fynd i'r afael â'r bwlch cyrhaeddiad, cyflwynwyd y Cwricwlwm i Gymru o 2022. Mae'r cwricwlwm newydd, ar gyfer dysgwyr 3–16 oed, yn galluogi ysgolion i ddatblygu cwricwlwm sy'n

diwallu anghenion eu disgyblion gan ddilyn fframwaith y cwricwlwm (Llywodraeth Cymru, 2022). Yn y canllawiau a ddarperir ar ddulliau addysgegol (Llywodraeth Cymru, 2023a, d.c.), nodir 'mae bod y tu allan yn arbennig o bwysig i ddysgwyr yn y cyfnod hwn o ddysgu', gan awgrymu bod hyn yn bwysig i ddysgwyr ar draws pob ystod oedran. Mae'n nodi bod llawer o fanteision i ddysgu yn yr awyr agored, gan gynnwys lefelau uchel o les, hyder ac ymgysylltu gyda chyfleoedd ar gyfer datblygiad cymdeithasol, emosiynol, ysbrydol a chorfforol, yn ogystal â darparu cyfleoedd i ddysgwyr ddatblygu ac atgyfnerthu sgiliau trawsgwricwlaidd. Mae'n awgrymu y gall defnyddio'r awyr agored helpu dysgwyr i archwilio, ymarfer a gwella eu sgiliau. Efallai yn unol ag ethos y cwricwlwm newydd, mae'r canllawiau'n ymddangos braidd yn eang ac yn agored i'w dehongli gan leoliadau fel rhan o'u gwaith i gynllunio eu cwricwlwm. Fel y nododd Bilton a Waters (2017) mewn astudiaeth gymharol o ddarpariaeth awyr agored y blynyddoedd cynnar yng Nghymru a Lloegr, cafodd y gwerthoedd sy'n sail i ymarfer athrawon yn y ddwy wlad eu dylanwadu gan ddogfennau cysylltiedig y cwricwlwm. Mae hyn yn tynnu sylw at bwysigrwydd y dogfennau polisi i gael pethau'n iawn o ran darparu lefel briodol o fanylder a chyfleu'r wybodaeth mewn ffordd addas i'r athrawon sy'n rhoi'r polisi ar waith.

Cyd-destun y cwricwlwm

Mae canllawiau'r Cwricwlwm i Gymru yn cydnabod, er mwyn harneisio manteision dysgu yn yr awyr agored yn llawn, ei bod yn hanfodol cael oedolion sy'n galluogi dysgu ac sy'n deall ei bwysigrwydd a'i werth (Llywodraeth Cymru, 2023a). Heb hyn, gellir ystyried dysgu yn yr awyr agored fel 'ychwanegiad', neu fel rhywbeth i lenwi amser neu wobr, a gall hyn effeithio ar ansawdd y profiad i blant a pha mor aml y cynhelir gweithgareddau awyr agored. Efallai y bydd rhai athrawon yn ei chael hi'n anodd hefyd gollwng gafael a chaniatáu i blant arwain eu dysgu (Maynard a Chicken, 2010). Nododd Cyngor Cymru ar Gyfer Dysgu yn yr Awyr Agored yn eu hymateb i'r 'ddogfen ymgynghori Cwricwlwm Drafft i Gymru' (2019) nad oedd digon o fanylion yng nghanllawiau'r cwricwlwm newydd ar gyfer athrawon dibrofiad a llai gwybodus, felly gallai'r anghysonderau presennol yn ansawdd y ddarpariaeth dysgu yn yr awyr agored gynyddu. Fe wnaethant gynnig y dylid darparu hyfforddiant i uwchsgilio athrawon ond nodwyd nad oedd llawer o amser na chymorth ariannol ar gael ar gyfer hyfforddiant yn y maes hwn.

Yn y bôn, bydd pob athro yn gyfrifol am gynllunio'r cyfleoedd ar gyfer dysgu yn yr awyr agored ac o'r herwydd, yn cael rheolaeth dros ansawdd ac amllder. Fodd bynnag, mae yna ambell gafeat i hyn. Mae angen i athrawon unigol deimlo eu bod yn cael eu cefnogi gan eu tîm arweinyddiaeth a rhaid cynnal hyn dros amser, ta waeth am bwysau arall yn y cwricwlwm. Fel y nodwyd gan Edward-Jones, Waite a Passey (2018) mewn astudiaeth yn Ne-orllewin Lloegr, profodd athrawon heriau wrth geisio cydbwysu dysgu yn yr awyr agored â mesurau perfformiad pwysig eraill, cyfarwyddbau newydd sy'n cystadlu â'i gilydd a mentrau a yrrir yn allanol. Er enghraifft,

There was great excitement about four years ago with forest skills, where much training and effort was put in, but then other priorities came along. (Cynradd, Dirprwy Bennaeth) (Edwards Jones, Waite a Passey, 2018, t. 53)

Rhoddyd pwysau ar athrawon hefyd, yn yr astudiaeth hon o Loegr, i brofi gwerth eu hymarfer addysgegol, yn bennaf trwy ddibyniaeth ar gofnodion ysgrifenedig ac i wneud cysylltiadau penodol â'r cwricwlwm (Edwards-Jones, Waite a Passey, 2018). Caeat arall yw bod athrawon angen mannau awyr agored priodol a diogel a'r adnoddau sydd eu hangen i ddarparu profiadau dysgu o ansawdd uchel, gan gynnwys lefelau staffio priodol.

Cyd-destun addysgegol

Yr hyn sy'n amlwg hefyd yng nghanfyddiadau French et al (2023) mewn astudiaeth ddiweddar a ariannwyd gan Lywodraeth Cymru o gyflwr dysgu yn yr awyr agored yng Nghymru yw pa mor bwysig yw hi i athrawon fod yn fedrus iawn mewn dysgu awyr agored. Er bod maint y sampl yn fach iawn ($n=9$) ac efallai nad yw'n gynrychioliadol o'r boblogaeth ysgol ehangach, nododd yr astudiaeth nad yw dysgu yn yr awyr agored yn ddigonol ar gyfer cwmpasu pob agwedd ar y cwricwlwm, ac mae angen mwy o gymorth ar athrawon er mwyn gallu defnyddio'r addysgeg yn effeithiol. Er y gofynnwyd i 50 o leoliadau gymryd rhan yn y gwerthusiad, dim ond 9 ysgol a ddewisodd gymryd rhan yn yr arolwg; ($n=4$) Ysgol gynradd, ($n=2$) Ysgol uwchradd, ($n=2$) Ysgol annibynnol ac ($n=1$) Ysgol arbennig a dim ond un ysgol a gwblhaodd yr arolwg dros gyfnod o 4 wythnos, darparodd y gweddill un ymateb yn unig. Fodd bynnag, yn seiliedig ar y canfyddiadau, mae'r awduron yn dod i'r casgliad ei fod yn dangos yr angen:

for teachers and other education stakeholders to be educated about how outdoor learning can be used as a teaching approach to deliver the whole curriculum. Additionally, practitioners need to learn how, when, and why to use outdoor learning to benefit the development of children and enhance teaching and learning experiences. If teachers and support staff believed in the value of outdoor learning and were supported in their endeavours to accomplish these aims, it is possible that outdoor learning would turn from a fringe add-on to a mainstream pedagogical practice throughout Wales. (French et al., 2023, t. 26)

Felly, mae angen i athrawon fod yn fedrus wrth weithredu dysgu yn yr awyr agored fel dull addysgegol. O'r herwydd, mae angen iddo gael ei ymgorffori mewn datblygiad proffesiynol. Mae hyn yn cael ei adleisio yng ngwaith Bozkurt (2021 a ddyfynnir yn French et al., 2023) sy'n tynnu sylw at ba mor bwysig yw hi i bob rhaglen addysg athrawon gynnwys disgwyliadau addysgegol ar gyfer dysgu yn yr awyr agored a sut y gall yr addysgeg hon ddod yn rhan annatod o gwricwlwm yr ysgol gyfan. Bydd gan ddysgu proffesiynol ran allweddol wrth ddarparu athrawon â'r wybodaeth a'r sgiliau sydd eu hangen arnynt i ddarparu cyfleoedd dysgu awyr agored o ansawdd uchel. Dros ddegawd yn ôl, nododd Waite (2010) mewn astudiaeth yn Ne-orllewin Lloegr mai ychydig iawn o fewnbwn oedd athrawon yn ei gael yn eu dysgu proffesiynol ar y defnydd o'r awyr agored, os o gwbl. Nodir bod y ddogfen sydd newydd gael ei rhyddhau dan y teitl *Meini Prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru: Addysgu athrawon yfory* (Llywodraeth Cymru, 2023, t. 37) yn gwneud un cyfeiriad byr at ystafelloedd dosbarth awyr agored fel amgylchedd dysgu dilyn ac un cyfeiriad at 'awyr agored' fel math o amgylchedd dysgu o dan y pennawd 'Profiadau dysgu cyfunol' (Llywodraeth Cymru, 2023, t. 48). Y perygl yma yw, oni bai bod darpariaeth briodol a addysgir o ddysgu yn yr awyr agored fel dull addysgegol, yna mae disgyblion mewn perygl o 'loteri' o ran a oes gan eu hathro newydd gymhwyso'r wybodaeth a'r sgiliau sydd eu hangen i ddarparu profiadau dysgu awyr agored o ansawdd uchel.

Atgyfnerthir hyn gan Gyngor Cymru ar gyfer Dysgu Awyr Agored a nododd yn eu hymateb i 'ddogfen ymgynghori Cwricwlwm Drafft i Gymru' (2019), gan fod yr amgylchedd awyr agored yn cael ei grybwyll yn egwyddorion addysgegol y cwricwlwm newydd, ei bod yn bwysig bod athrawon dan hyfforddiant yn cael cyfleoedd i ddysgu am y sgiliau ar gyfer cyflwyno yn yr amgylchedd awyr agored ac ymarfer y sgiliau hynny. Er mwyn annog cysondeb ar draws darparwyr Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA), mae'n ymddangos ei bod yn gwneud synnwyr i hyn gael ei ymgorffori yn yr elfen a addysgir gan bob darparwr. Yn ogystal, ystyrir bod dysgu proffesiynol yn

hanfodol i ddatblygu lefelau hyder a gwybodaeth y rhai sydd eisoes wedi'u cyflogi mewn lleoliadau cynradd. Mae hyn yn cynnwys athrawon a staff cymorth. Amlygir yr angen i'r holl staff gael eu hyfforddi yn y sylwadau ar ddysgu yn yr awyr agored fel rhan o'r gwerthusiad o'r Cyfnod Sylfaen, yn ôl yn 2014, (WISERD, 2014, t. 63). Nodir:

Roedd plant yn fwy tebygol o gael eu harsylwi y tu allan gydag ymarferydd ychwanegol, neu ar eu pennau eu hunain, yn hytrach na bod ym mhresenoldeb athro. O'r 410 arsylwadau plant unigol a gofnodwyd y tu allan, roedd 51% gydag ymarferydd ychwanegol, ac 17% yn unig gydag athro. Cofnodwyd y 32% a oedd yn weddill fel 'plentyn yn gweithredu heb gymorth oedolyn'.

Cynigiodd yr awduron y gallai hyn nodi'r gwerth penodol y mae athrawon yn ei roi ar ddysgu yn yr awyr agored. Yn yr un modd, canfu Maynard, Waters a Clement (2013) nad oedd y cyd-destun awyr agored ar gyfer dysgu'r Cyfnod Sylfaen yn cael ei werthfawrogi'n ddigonol, gyda dealltwriaeth annelwig neu amwys o ddysgu yn yr awyr agored fel dull addysgegol a chanfyddiad bod y gwaith go iawn yn digwydd y tu mewn i'r ystafell ddosbarth ac yn canolbwyntio ar ddeilliannau dysgu penodol a dysgu pynciau. Roedd tuedd i ystyried bod yr awyr agored ar gyfer dysgu anffurfiol a chwarae yn unig.

Yn ogystal â datblygiad proffesiynol, rhaid i athrawon fod yn barod hefyd i ymgysylltu â'r math hwn o ddatblygiad addysgol. Er bod argaeledd dysgu proffesiynol yn cael ei ystyried yn hanfodol i uwchsgilio athrawon, mae hyn hefyd yn ei gwneud yn ofynnol i athrawon fanteisio ar gyfleoedd o'r fath. Wrth gyfeirio yn ôl at y Cyfnod Sylfaen, canfu WISERD (2014) yn ei werthusiad mai dim ond 66 y cant o athrawon a, dim ond 37 y cant o 'Ymarferwyr Ychwanegol' ysgolion a oedd wedi cwblhau pob un o wyth modiwl dysgu proffesiynol Cyfnod Sylfaen Llywodraeth Cymru. Er nad yw hyn yn ymwneud yn uniongyrchol â dysgu yn yr awyr agored, mae'n tynnu sylw at y ffaith bod staff angen y cymhelliant a'r amser i ymgysylltu â dysgu proffesiynol.

Effaith profiadau plentynod yr athro ei hun

Ffactor arall a allai effeithio ar werth canfyddedig dysgu yn yr awyr agored yw profiadau awyr agored yr ymarferydd ei hun yn ei ieuentid (Waite, 2010). Fel tîm addysgu ar fodiwl chwarae a dysgu awyr agored, un o'r gweithgareddau cyntaf y gofynnwn i fyfyrwyr israddedig eu gwneud yw myfyrio ar eu hatgofion cyntaf o chwarae. Am ddegawd a mwy, yr ymateb cyffredinol oedd yn 'yr awyr agored' gydag

ansoddeiriau fel hwyl, ymreolaeth, rhyddid, antur, risg a 'gyda ffrindiau' yn cael eu defnyddio i ddisgrifio eu profiadau. Fodd bynnag, ein canfyddiad yw y bu newid amlwg yn ystod y blynyddoedd diwethaf gyda mwy o ffocws ar 'dan do', 'yn fy ystafell wely'. Mae nifer o resymau posibl am hyn gan gynnwys lleoliad ffisegol a diffyg mannau diogel yn yr awyr agored, 'perygl dieithriaid', diffyg cyfleoedd awyr agored yn y cwricwlwm a diffyg gwerth canfyddedig gan rieni a gofawyr a allai ffafrio gweithgareddau chwarae mwy strwythuredig fel mynychu clybiau chwaraeon (Little, Elliott a Wyver, 2017). Fodd bynnag, mewn llawer o achosion, ein darpar athrawon yw ein disgyblion presennol ac os nad ydynt yn cael profiadau uniongyrchol o gyfleoedd dysgu yn yr awyr agored rheolaidd o ansawdd uchel, yna gallai hyn effeithio'n negyddol ar eu canfyddiadau o bwysigrwydd y dull addysgegol hwn. Mae Edwards-Jones, Waite a Passy (2018) yn awgrymu bod gan uwch arweinwyr ysgolion rôl allweddol wrth gefnogi staff gyda dysgu proffesiynol. Pan fydd brwdfrydedd gan uwch arweinwyr, mae Waite (2010, t. 114) yn awgrymu y gallai disgwyliaid diwylliannol-gymdeithasol lleol ynghylch defnyddio'r awyr agored gael blaenoriaeth dros amharodrwydd personol neu rwystrau allanol eraill i'r dull addysgeg pwerus hwn.

Atebolrwydd yn y dyfodol

Mae'n ymddangos bod y dull presennol yn ategu'r lleoliadau hynny sy'n gwneud y gorau o'r ardaloedd awyr agored sydd ar gael, gyda llawer o enghreifftiau mewn adroddiadau arolygu o ysgolion yn perfformio'n dda yn y meysydd hyn ac yn derbyn adborth cadarnhaol. Fodd bynnag, ymddengys nad oes llawer o arweiniad tuag at annog y dull addysgegol hwn yn ehangach. Er mwyn cael atebolrwydd am ddarparu cyfleoedd dysgu awyr agored o ansawdd uchel ledled Cymru, rydym yn awgrymu bod angen i Estyn gynnal gwerthusiadau wedi'u targedu o ddysgu awyr agored fel rhan o'i fframwaith arolygu.

Casgliadau

I glori, mae darparu mynediad rheolaidd i fannau awyr agored diogel lle mae athrawon yn hwyluso cyfleoedd sy'n dangos ôl meddwl er mwyn i blant gael dysgu, atgyfnerthu

ac ymestyn eu dysgu, gan gysylltu â natur yr un pryd, yn darparu dull addysgegol gwerthfawr. Gall gyfoethogi darpariaeth cwricwlwm, gan hefyd ddarparu cyfleoedd i ddatblygu sgiliau pwysig fel hunanreoleiddio, cadernid ac empathi. Er bod chwarae rhydd yn cael ei ystyried yn agwedd bwysig ar addysgeg awyr agored, fel yr awgryma Maynard, Waters a Clements (2013), nid yw rhoi cyfle i blant archwilio a chwarae yn yr amgylchedd awyr agored, ynddo'i hun, yn ddigon. Mae'r alwad hon i sicrhau bod yna ffocws i'r dysgu hwn, yn hytrach na'i fod ar ffurf *ad hoc*, yn cael ei gefnogi ymhellach gan Gilchrist ac Emmerson (2016, a ddyfynnwyd yn French et al., 2023, t. 27) sy'n tynnu sylw at y ffaith bod angen cymorth ar ysgolion i feithrin eu gwybodaeth a'u hyder i gyflwyno dysgu cwricwlaidd yn yr awyr agored mewn ffordd greadigol ac effeithiol; felly, ail-enwi dysgu yn yr awyr agored fel addysgeg. Cefnogir hyn ymhellach yn y gwerthusiad diweddar yng Nghymru gan French et al. (2023, t. 8), sy'n nodi:

understanding outdoor learning takes time, and this project clearly indicates that further work must be done to understand teachers' perspectives and beliefs about the power of outdoor learning, and to determine how best to educate teachers and schools about its pedagogical power.

Er mwyn cyflawni'r lefel o ddysgu awyr agored sydd o fudd gwirioneddol i blant, mae angen i athrawon fod yn fedrus wrth weithredu dysgu yn yr awyr agored fel addysgeg. Mae hyn yn gofyn am ddysgu proffesiynol a pharodrwydd athrawon i arddel y math hwn o ddatblygiad addysgol (Maynard, Waters a Clements, 2013). Yn ogystal, mae angen i athrawon deimlo eu bod yn cael eu cefnogi gan dîm arweinyddiaeth yr ysgol a bod ganddynt ardal ac adnoddau awyr agored priodol ar gael iddynt. Mae angen i ni roi sylw ychwanegol hefyd i anghenion plant hŷn yn yr ysgol gynradd. Yn ôl French et al. (2023, t. 11), wrth i blant fynd yn hŷn, mae llai o gyfeiriadau at yr angen am ddysgu yn yr awyr agored; yn hytrach, portreadir y cysyniad yn fwy fel 'ychwanegiad' i'r cwricwlwm arferol yn hytrach na rhywbeth sy'n ganolog iddo. Hyd yn oed gyda datblygiad y Cwricwlwm newydd i Gymru, prin iawn yw'r cyfeiriadau at y manteision a'r angen am ddysgu yn yr awyr agored yn y cwricwlwm (French et al., 2023, t. 11). Wrth i ni symud i oes y Cwricwlwm newydd i Gymru, cawn ein tynnu'n ôl at yr angen am gysondeb ym mhrofiad pob disgybl, gyda phob disgybl yng Nghymru yn profi cyfleoedd dysgu awyr agored o ansawdd uchel, yn rheolaidd, a ddarperir gan athrawon gwybodus sy'n deall y gwerth y gall y dull addysgegol hwn ei gynnig. Er mwyn galluogi hyn, fel man cychwyn, mae angen i bob athro dan hyfforddiant ac athro dosbarth dderbyn dysgu proffesiynol priodol sy'n caniatáu ar gyfer datblygu gwybodaeth a

sgiliau a rhannu arfer gorau er mwyn defnyddio'r awyr agored fel ardal ddysgu bwrpasol. Er mwyn codi a chynnal proffil dysgu yn yr awyr agored, mae angen i Fframwaith Arolygu Estyn gydnabod a gwerthfawrogi pwysigrwydd dysgu yn yr awyr agored a'i ymgorffori yn y fframwaith arolygu i ddarparu elfen o fesur ac atebolrwydd. Mae'r rhain yn gamau cyntaf pwysig wrth annog ymgorffori dysgu yn yr awyr agored yn y cwricwlwm a thrwy wneud hynny, symud ei safle o 'fudd ymylol' i ymarfer addysgeol prif ffrwd.

Cyfeiriadau

- Anderson, N. (2021). *Describing Outdoor Learning*. The Institute for Outdoor Learning Report, tt. 1–7. Ar gael yn <https://www.outdoor-learning.org/standards/outdoor-learning/about-outdoor-learning.html> (cyrchwyd 2 Mai 2024).
- Bilton, H., a Waters, J. (2017). Why Take Young Children Outside? A Critical Consideration of the Professed Aims for Outdoor Learning in the Early Years by Teachers from England and Wales, *Social Sciences*, 6 (1), 1–16. DOI: 10.3390/socsci601000.
- DCELLS (2008). *Y Cyfnod Sylfaen: Fframwaith ar gyfer dysgu plant 3 i 7 oed yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Edwards-Jones, A., Waite, S. a Passy, R. (2018). Falling into LINE: school strategies for overcoming challenges associated with learning in natural environments (LINE), *Education 3–13*, cyf. 46, (1), 49–63, DOI: 10.1080/03004279.2016.1176066.
- French, G., Parry, D., Jones, C., McQueen, R., Boulton, P., Horder, S., Rhys-Jones, K., Formby, L., Sheriff, L., Sheen, L. (2023). *Addysgu a dysgu yn yr awyr agored: cyflwr presennol dysgu yn yr awyr agored mewn ysgolion yng Nghymru*. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/dysgu-proffesiynol> (cyrchwyd 3 Mai 2024).
- Kuo, M., Barnes, M. a Jordan, C. (2022). Do experience with nature promote learning? Converging evidence of a cause and effect relationship. Yn: Jucker, R. a von Au, J. (golygyddion), *High quality outdoor learning: Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society*. Switzerland: Springer, tt. 47–66.
- Little, H., Elliott, S. a Wyver, S. (golygyddion) (2017). *Outdoor learning environments: spaces for exploration, discovery and risk taking in the early years*. Abingdon: Routledge.
- Llywodraeth Cymru (2014). *Rhagor o gamau yn yr awyr agored: gwneud y gorau o'ch manau awyr agored*. Ar gael yn <https://hwb.gov.wales/api/storage/939d4147-6ee3-4c27-9611-b1689ebc1452/rhagor-o-gamau-yn-yr-awyr-agored.pdf> (cyrchwyd 5 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2022). *Datblygu gweledigaeth ar gyfer cynllunio cwricwlwm*. Ar gael yn <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cynllunio-eich-cwricwlwm/datblygu-gweledigaeth-ar-gyfer-cynllunio-cwricwlwm> (cyrchwyd 15 Ebrill 2024).

- Llywodraeth Cymru (2023a). *Addysgeg. Cynllunio eich cwricwlwm*. Ar gael yn <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cynllunio-eich-cwricwlwm/addysgeg/> (cyrchwyd 16 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (2023). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru: Addysgu athrawon yfory*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2023-05/ar-gyfer-rhaglenni-aga-wediu-hachredu-syn-dechrau-o-l-medi-2024-ymlaen.pdf> (cyrchwyd 27 Mawrth 2024).
- Maynard, T. a Chicken, S. (2010). Through a different lens: Exploring Reggio Emilia in a Welsh context. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30 (1), 29–39. DOI: 10.1080/09575140903443000.
- Maynard, T., Waters, J. a Clement, J. (2013). Moving outdoors: further explorations of 'child initiated' learning in the outdoor environment. *Education 3–13*, 2013, 41 (3), 282–99. DOI: 10.1080/03004279.2011.578750.
- McCree, M., Cutting, R. a Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care*, 188 (7), 980–96. DOI: 10.1080/03004430.2018.1446430.
- Waite, S. (2010). Losing Our Way? Declining Outdoor Opportunities For Learning For Children Aged Between 2 and 11. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10 (2), 111–26.
- Cyngor Cymru ar gyfer Dysgu yn yr Awyr Agored (2019). *Canllawiau drafft ar gyfer Cwricwlwm i Gymru 2022: adborth* Ar gael yn: e90ee2_cc5761376fe246b8aaf06836f4658d68.pdf (walescouncilforoutdoorlearning.org) (cyrchwyd 7 Mai 2024).
- Wells, N., Myers, B., Todd, L., Barale, K., Gaolach, B., Ferenz, G., Aitken, M., Henderson C., Tse, C., Pattison, K., Taylor, C., Connerly, L., Carson, J., Gensemer, A., Franz, N. a Falk, E. (2015). The Effects of School Gardens on Children's Science Knowledge: A randomized controlled trial of low-income elementary schools, *International Journal of Science Education*, 37 (17), 2858–78. DOI: 10.1080/09500693.2015.1112048.
- WISERD (2014). *Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen: Adroddiad Terfynol*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Ar gael yn https://www.gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2019-07/150514-foundation-phase-final-en_0.pdf (cyrchwyd 5 Mai 2024).

Arweinyddiaeth Addysgol yng Nghymru Ers Datganoli

Jeremy Griffiths, Prifysgol Bangor
Gethin Jones, Prifysgol Bangor

CRYNODEB

Mae'r bennod hon yn archwilio esblygiad arweinyddiaeth addysgol yng Nghymru ers datganoli, gan dynnu sylw at y prif ddatblygiadau, heriau a diwygiadau. Er gwaethaf dechrau araf wrth fabwysiadu arweinyddiaeth fel gyrrwr polisi, mae Cymru wedi cymryd camau sylweddol yn ystod y blynyddoedd diwethaf, gan gydnabod rôl hanfodol arweinyddiaeth yn neilliannau disgyblion. Mae arddulliau arweinyddiaeth wleidyddol a gweinidogol wedi amrywio, gan ddylanwadu ar ddiwygiadau addysgol o bwys fel y Cyfnod Sylfaen a'r Cwricwlwm i Gymru. Mae effaith asesiadau rhyngwladol fel PISA, ochr yn ochr ag adolygiadau OECD, wedi tanlinellu'r angen am arweinyddiaeth effeithiol ar bob lefel. Mae mentrau fel yr Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol a'r Safonau Proffesiynol newydd ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth yn adlewyrchu ymrwymiad Cymru i feithrin arweinyddiaeth addysgol. Fodd bynnag, mae heriau'n parhau, gan gynnwys problemau recriwtio a chadw staff, pryderon am lwyth gwaith, ac effeithiau parhaus pandemig COVID-19. Mae'r bennod hon yn eirioli am ddull rhagweithiol o ddatblygu arweinyddiaeth, gan bwysleisio dysgu proffesiynol, systemau cymorth, a newid diwylliannol i ddyrchafu statws arweinwyr addysgol. Trwy adeiladu ar gyflawniadau'r gorffennol a mynd i'r afael â'r heriau presennol, gall Cymru sicrhau gwelliant addysgol cynaliadwy ac amgylchedd dysgu bywiog i'r holl fyfyrwyr.

Geiriau allweddol: arweinyddiaeth addysgol, datganoli, Cymru, diwygio addysgol, datblygiad proffesiynol

Cyflwyniad

Mae addysg yng Nghymru wedi esblygu'n sylweddol dros chwarter cyntaf yr unfed ganrif ar hugain ers datganoli (Reynolds a McKimm, 2021). Fodd bynnag, araf y cafodd datblygu arweinyddiaeth addysg fel prif yrrwr polisi ei fabwysiadu yng Nghymru, o gymharu â chenhedloedd eraill sy'n cyflwyno diwygiadau, tan yn fwy diweddar (Reynolds a McKimm, 2021). Ac eto, gwyddom mai dim ond addysgu a dysgu sy'n rhagori ar arweinyddiaeth pan mae'n dod i effaith ar ddeilliannau disgyblion (Leithwood, Harris a Hopkins, 2020), felly pam mae Cymru wedi bod mor araf i ymafael yn yr elfen arweinyddiaeth hon?

Mae awduron y bennod hon yn dod â chyfoeth o arbenigedd a phrofiad, pob un â thri degawd a mwy o brofiad mewn rolau arweinyddiaeth ym maes addysg yng Nghymru. Mae eu gyrfaedd helaeth yn cwmpasu addysg uwchradd a chynradd ac uwch swyddi mewn Awdurdodau Lleol, gan roi safbwyntiau eang ac arbenigol iddynt ar arweinyddiaeth addysgol.

O edrych ar y llenyddiaeth, mae cryn drafod am ddatblygiad arweinyddiaeth yng Nghymru ers datganoli (Egan a Marshall, 2007; Hopkins, 2016; Egan a Keane, 2018; Evans, 2022). Wrth i ni nesáu at nodi 25 mlynedd ers y newidiadau hyn, mae'n ymddangos bod angen dybryd i adfywio arweinyddiaeth addysgol yng Nghymru. Mae astudiaeth ddiweddar (Aleynikova et al., 2024) a gomisiynwyd gan Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol (NAEL) Cymru yn tynnu sylw at yr heriau difrifol o ran recriwtio a chadw uwch arweinwyr, gan archwilio ffactorau fel prinder arweinwyr, amrywiadau recriwtio rhanbarthol, pryderon am lwyth gwaith, ac anghenion hyfforddi. Nododd Connolly et al. (2018) fod argyfwng recriwtio ar droed, yn enwedig o ran categorïau penodol o ysgolion, fel ysgolion cyfrwng Cymraeg ac ysgolion gwledig. Mae'r ymchwil hon yn cyd-fynd â chanfyddiadau Davies et al. (2018) ynghylch y prosesau recriwtio yng Nghymru, gan bwysleisio'r angen brys i fynd i'r afael â'r bylchau hyn mewn arweinyddiaeth er mwyn gwella ansawdd recriwtio a chyfraddau cadw arweinwyr. Mae'r ymchwil hon yn tanlinellu pwysigrwydd cefnogi lles uwch arweinwyr, sicrhau ymgeiswyr addas ar gyfer swyddi gwag, a chydabod rôl hanfodol yr arweinwyr hyn ym maes addysg. Er bod llawer eisoes wedi'i wneud, a fydd yn cael ei archwilio yn ddiweddarach, mae'r bennod hon yn dadlau dros ddull rhagweithiol yn y dyfodol o ddatblygu arweinwyr addysgol i gynnal a gwella ansawdd addysg yng Nghymru.

Yn y bennod hon, rydym yn ystyried arweinyddiaeth yn ei hystyr ehangaf, o arweinyddiaeth wleidyddol a gweinidogol trwy haenau addysg i arweinyddiaeth

ysgolion. Rydym yn diffinio arweinyddiaeth fel y gallu a'r cyfle i ddylanwadu ar eraill a'u harwain.

Arweinyddiaeth Addysgol Wleidyddol Ers Datganoli

Ers datganoli, mae Cymru wedi profi cyfnod digynsail o sefydlogrwydd gwleidyddol. Er gwaethaf hyn, mae maint y newidiadau polisi i arweinwyr eu gweithredu wedi bod yn ddi-baid. Mae heriau sylweddol wedi codi, gan gynnwys tangyflawni mewn cymariaethau rhyngwladol, yn ogystal â thrawsnewidiadau mawr fel cyflwyno'r Cyfnod Sylfaen, darpariaeth Anghenion Dysgu Ychwanegol, a'r Cwricwlwm i Gymru.

Dros y blynyddoedd, mae arddulliau arweinyddiaeth y rhai sy'n gyfrifol am y portffolio addysg yng Nghymru wedi amrywio'n sylweddol (Jones a Harris, 2020), gan adlewyrchu gweledigaethau a strategaethau amrywiol ar gyfer diwygio addysgol. Pwysleisiodd Jane Davidson, a gydnabyddir am ei harweinyddiaeth weledigaethol a chefnogol (CFPP, 2024), yr angen i ailfeddlu am addysg plentynod cynnar. Wedi'i hysbrydoli gan fodelau Sgandinafia, cyflwynodd y Cyfnod Sylfaen, a oedd yn canolbwyntio ar ddysgu drwy brofiad i ddisgyblion hyd at saith oed. Mewn cyferbyniad, mabwysiadodd Leighton Andrews AC, a fu'n Weinidog rhwng 2009 a 2011, ddull mwy uniongyrchol. Nodwyd ei gyfnod gan ffocws penodol iawn ar lythrennedd a rhifedd, gan arwain at ddefnydd dadleuol o brofion safonedig (Profion Darllen a Rhifedd Cymru Gyfan) a chategoreiddio (Llywodraeth Cymru, 2019) i ddwyn ysgolion i gyfrif.

Erbyn 2016, ystyriwyd bod dulliau a ddefnyddiwyd yn flaenorol heb lwyddo i gyflawni'r cynnydd a ddymunwyd mewn safonau addysgol. Daeth newid gyda phenodiad Kirsty Williams, AC y Democratiaid Rhyddfrydol, ac Ysgrifennydd y Cabinet dros Addysg, gan y Llywodraeth Lafur. Gwasanaethodd rhwng 2016 a 2021 mewn clymblaid gyda Llafur. Roedd y cyfnod hwn o ddiwygio sylweddol yn dilyn mentrau a gychwynwyd gan ei rhagflaenydd, Huw Lewis AC, a oedd wedi cychwyn diwygiadau sylweddol yn seiliedig ar nifer o adolygiadau cynhwysfawr o system addysg Cymru (OECD, 2013; Donaldson, 2015; Furlong, 2015; Waters *et al.*, 2018)

Roedd cyfnod Kirsty Williams yn arbennig o nodedig am ei hymgyrch uchelgeisiol i ailwampio'r system addysg, wedi'i ysgogi gan arweinwyr ysgolion. Yn ganolog i'w strategaeth oedd datblygu cwricwlwm newydd drwy gydweithio a chyd-greu, a ddylanwadwyd i raddau helaeth gan adroddiad 'Dyfodol Llwyddiannus' yr Athro

Graham Donaldson (Donaldson, 2015), a wnaeth chwe deg wyth o argymhellion ar gyfer gwelliannau addysgol yng Nghymru. Derbyniodd y llywodraeth yr holl argymhellion hyn, gan lunio'r cynllun gweithredu cenedlaethol *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl – Cynllun Gweithredu 2017–2021* (Llywodraeth Cymru, 2017). Amlygodd y ddogfen hon arweinyddiaeth ysbrydoledig a chydweithredol fel un o bedwar 'amcan galluogi' (tt. 28–9) hollbwysig sy'n angenrheidiol er mwyn gwireddu'r cwricwlwm newydd trawsnewidiol yn llwyddiannus. Effeithiodd camau dilynol o'r cynllun hwn ar wahanol agweddau ar y system addysgol, gan gynnwys sefydlu academi arweinyddiaeth, datblygu safonau proffesiynol ar gyfer addysgu ac arweinyddiaeth, a chyflwyno fframwaith cyflog ac amodau newydd. Bydd y bennod hon nawr yn ystyried rhai o'r prif ffactorau sydd wedi llywio datblygiad arweinyddiaeth.

Arweinyddiaeth a Fernir yn ôl Canlyniadau

Ers datganoli, mae Cymru wedi mynd ar drywydd sylweddol wahanol i bolisiâu addysgol Lloegr (Simkins, 2014; Woods et al., 2021). Dros y pedair blynedd ar ddeg diwethaf, o dan Lywodraeth Geidwadol y DU, mae'r pwysau gwleidyddol ar Gymru i wella safonau addysgol wedi bod yn sylweddol. Mae canlyniadau profion y Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr (PISA) yn feincnodau allweddol a ddefnyddir i asesu'r safonau hyn. Gan gymryd rhan ers 2006, mae Cymru yn gyson wedi sgorio'n is na chyfartaledd yr OECD ar draws pob parth ac wedi parhau i fod y genedl gartref sy'n perfformio waethaf yn asesiadau PISA (Ymchwil y Senedd, 2023).

Mae'r profion yn aml yn ennyn ymateb cymysg ymhlith academyddion a gweithwyr addysg proffesiynol yng Nghymru, oherwydd fel mewn aml i le arall, mae barn yn amrywio. Mae rhai academyddion a llunwyr polisi yn cefnogi PISA gan eu bod yn credu bod y profion hyn yn darparu data gwerthfawr ar gyfer cymharu a all helpu i fesur effeithiolrwydd y system addysg genedlaethol yn erbyn safonau byd-eang. Fodd bynnag, mae llawer mwy o feirniaid, gan gynnwys academyddion fel Caro, Kyridakides, a Leonidas (2019), Metsapera (2024), a Zhao (2020), yn dadlau bod yr asesiadau PISA yn ddiffygiol yn y bôn. Maent yn dadlau nad yw'r profion hyn yn mesur datblygiad myfyrwyr yn gynhwysfawr a bod polisiâu sy'n deillio o ganlyniadau PISA yn dibynnu ar ddata amherffaith. Dadleuir (Baird et al., 2011) bod hyn wedi cael effaith amrywiol ond sylweddol ar gyfeiriad polisi ledled y byd. Er gwaethaf y beirniadaethau hyn a'r

canlyniadau gwael parhaus yn asesiadau PISA 2022, mae Llywodraeth Cymru wedi cynnal ei hymrwymiad i ddiwygiadau addysgol tymor hir. Mae'r dull cadarn hwn yn amlygu cred ym mhwysigrwydd sefydlogrwydd ac ymdrechion parhaus o ran polisi yn hytrach na mesurau adweithiol yn seiliedig ar asesiadau diffygiol o bosibl.

Dylanwad yr OECD ar Arweinyddiaeth ar Draws y System

Oherwydd ein perfformiad rhyngwladol gwael, yn PISA 2012 (Llywodraeth Cymru, 2015), comisiynodd Cymru'r OECD i adolygu ei system addysg, a drefnwyd gan y Gweinidog ar y pryd, Leighton Andrews. Darparodd yr OECD sawl adroddiad rhwng 2014 a heddiw, yn cynnig cyngor arbenigol ar weithredu polisi er mwyn gwella addysg yng Nghymru (OECD, 2014; 2017; 2018; 2020a; 2020b; 2021). Pwysleisiodd yr adroddiadau hyn rôl hanfodol arweinyddiaeth ar bob lefel wrth weithredu diwygiadau, gan gynnwys y Cwricwlwm newydd i Gymru a diwygiadau dysgu proffesiynol.

Mae'r OECD yn cysylltu arweinyddiaeth effeithiol â gwella ysgolion, gan bwysleisio ei rôl wrth weithredu'r cwricwlwm, ennyn diddordeb dysgwyr, a pherfformiad cyffredinol yr ysgol. Fodd bynnag, mae galwadau parhaus gan arweinwyr presennol a'u Hundebau am adnoddau a chymorth ychwanegol i reoli diwygiadau a sicrhau bod addysg yn gynhwysol ac yn deg. Mae'r Model Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu (SLO) (Kools a Stoll, 2016; Kools, 2018) yn fenter arall gan Lywodraeth Cymru sy'n cynnig fframwaith i arweinwyr ddatblygu system hunanwella, er bod y broses o'i weithredu'n amrywio ar draws ysgolion. Mae'r fframwaith hwn yn rhestru saith dimensiwn a phedair thema y gall arweinwyr eu defnyddio i ddatblygu system hunanwella a sefydliad sy'n dysgu. Er i lawer o ysgolion ei fabwysiadu ar y cychwyn, y gwir amdani yw ei fod wedi mynd yn angof mewn llawer ohonynt ac nid yw'n rhan annatod o'r ffordd y mae ysgolion yn gweithredu. (Harris et al., 2022)

Er bod y cynnydd a wnaed o ran datblygu arweinyddiaeth yn cael ei gydnabod (Harris et al., 2021), sonnir yn aml am heriau fel llwyth gwaith, cyflymder y diwygio, a'r angen am gyfleoedd datblygiad proffesiynol sydd wedi'u targedu'n well. Mae'r OECD a Llywodraeth Cymru (2014b) wedi pwysleisio rôl arweinwyr ysgolion wrth hyrwyddo cynwysoldeb a thegwch a lleihau'r bwlch o ran cyrhaeddiad. Mae arweinyddiaeth effeithiol yn cael ei hystyried yn allweddol i fynd i'r afael â gwahaniaethau mewn deilliannau addysgol a sicrhau bod pob dysgwr yn cael cyfle i lwyddo.

Fe wnaeth pwysigrwydd arweinyddiaeth ysgogi'r gwaith o greu'r Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol (NAEL) (Harris a Jones, 2021) yn 2018, sy'n gweithredu fel corff hyd braich o dan Ddeddf Cwmnïau 2006. Mae NAEL yn cefnogi nodau arweinyddiaeth strategol Llywodraeth Cymru, gan wella galluoedd arweinwyr, mynegi gweledigaeth o ran arweinyddiaeth addysgol, a gwasanaethu fel prif gyswllt ar gyfer materion arweinyddiaeth addysgol (NAEL, 2022). Mae'r NAEL yn ganolog i ddiwygiadau addysgol a amlinellir yn 'Cenhadaeth ein Cenedl: Safonau a Dyheadau Uchel i Bawb' (Llywodraeth Cymru, 2023a) ac mae'n ganolog wrth gymeradwyo rhaglenni datblygu arweinyddiaeth sy'n cyd-fynd â blaenoriaethau cenedlaethol.

Mae NAEL yn cefnogi arweinwyr drwy raglen Cydymaith dwy/tair blynedd hefyd er mwyn datblygu arweinwyr system o safon uchel sy'n cyfrannu at bolisi cenedlaethol ac sy'n mynd i'r afael â heriau addysgol allweddol. Ar ôl cwblhau'r rhaglen, mae modd ymuno â Ffederasiwn NAEL o arweinwyr ysgolion blaengar sy'n cael eu cefnogi i barhau i fynd i'r afael â materion arweinyddiaeth a nodwyd gan y proffesiwn.

Safonau Arweinyddiaeth a Chymhwyster i Gymru

Gyda'r newidiadau sylweddol hyn yn y system addysgol, mae'r disgwyliadau ar gyfer arweinwyr yng Nghymru wedi esblygu hefyd. Cafodd y Safonau Proffesiynol newydd ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth (Waters, 2017) dderbyniad cadarnhaol, gan helpu i egluro rolau a meithrin twf addysgwyr. Disodlodd y safonau hyn fersiwn gynharach (Llywodraeth Cymru, 2009) a oedd, gyda 60 a mwy o feini prawf, yn cael ei hystyried yn or-gymhleth ac yn ddistrwythur.

Lluniwyd y safonau newydd yn 2018 drwy ymdrech gydweithredol eang a oedd yn cynnwys addysgwyr, arweinwyr a rhanddeiliaid eraill ar draws y sector addysg yng Nghymru. Mae'r safonau'n pwysleisio Addysgeg ac yn cynnwys adrannau ar Arweinyddiaeth, Cydweithredu, Arloesi a Dysgu Proffesiynol. Maent yn rhoi arweiniad ar ddwy lefel - athrawon ac arweinwyr - gyda phwyslais cryfach ar arweinyddiaeth ar gyfer arweinwyr. Sicrhodd proses ymgynghori helaeth fod y safonau yn ymarferol ac yn adlewyrchu'r heriau sylfaenol sy'n bodoli yn y maes addysg yng Nghymru. Maent yn hyrwyddo dull cyfannol o ddatblygu proffesiynol, gan bwysleisio dysgu gydol oes ac yn cyd-fynd â diwygiadau addysgol ac uchelgeisiau ehangach Llywodraeth Cymru.

Y tocyn euraidd i athrawon sy'n dymuno symud i Brifathrawiaeth fu'r Cymhwyster Proffesiynol Cenedlaethol ar gyfer Prifathrawiaeth (CPCP). Fe'i cyflwynwyd ym 1999 i godi safonau arweinyddiaeth a sicrhau ansawdd i ddarpar benaethiaid (Bush, 1998). Daeth yn orfodol ar gyfer penodiadau prifathrawiaeth yng Nghymru yn 2004, gyda'r gofyniad yn cael ei ailgadarnhau ym mis Mai 2017 a mis Mawrth 2022, gan danlinellu pwysigrwydd parhaus y CPCP. Cafodd newidiadau sylweddol i'r CPCP eu rhoi ar waith o dan Reoliadau Cymwysterau a Chofrestru Prifathrawon (Cymru) (Diwygio) 2011 (Llywodraeth y DU, 2011). Fe wnaeth y diwygiad drawsnewid y CPCP yn asesiad trylwyr, seiliedig ar ymarfer, a oedd yn cyd-fynd â'r 'Safonau Athrawon' ar y pryd, gan sicrhau bod ymgeiswyr yn bodloni meini prawf uchel o ran arweinyddiaeth. Cafodd y diwygiadau hyn eu profi yn 2011 mewn rhaglen beilot, ac fe'u croesawyd gan randdeiliaid fel gwelliant sylweddol, gan eu bod yn cynnig dull mwy ymarferol ac effeithiol o ymdrin â chymwysterau penaeithiaid.

Llwybr Arweinyddiaeth Lefel Gradd Meistr

Roedd ffurfio'r consortia rhanbarthol yn cynrychioli dull strategol o wella ysgolion ac arweinyddiaeth, gyda'r nod o drosoli arbenigedd ac adnoddau rhanbarthol i ddiwallu anghenion lleol gan gyd-fynd ag amcanion cenedlaethol. Mae'r pedwar Consortia yn cyflwyno rhaglen datblygu llwybr datblygu arweinyddiaeth yn genedlaethol, o ddatblygu arweinwyr canol i ddatblygu penaeithiaid profiadol.

Fodd bynnag, un uchelgais ar gyfer diwygio addysg yng Nghymru oedd dyrchafu'r gweithlu i broffesiwn lefel meistr. Yn 2013, cafodd athrawon newydd gymhwyso gyfle i gofrestru am ddim ar gyfer Gradd Meistr mewn Ymarfer Addysgol hyd at 2018. Ar ôl gwerthuso ac ailfeddwl, cychwynnodd Llywodraeth Cymru ail raglen meistr wedi'i hariannu, yn targedu y tro hwn athrawon rhwng eu trydedd a'u chweched flwyddyn, gan arwain at MA Addysg (Cymru) (Arweinyddiaeth) i'r rhai sy'n dewis y llwybr arweinyddiaeth. Mae'r rhaglen hon, a lansiwyd ym mis Medi 2021, yn gonglfaen cenhadaeth ein cenedl ar gyfer addysg Cymru (Llywodraeth Cymru, 2024a), gan gynnig cyfle datblygiad arweinyddiaeth wedi'i deilwra i gyd-destun addysgol Cymru. Mae'r MA Genedlaethol mewn Addysg (Cymru) (Arweinyddiaeth) wedi'i saernïo i wella sgiliau arweinwyr addysgol heddiw ac yfory, gan gefnogi eu twf proffesiynol yn unol â safonau arweinyddiaeth newydd a'r cwricwlwm yng Nghymru sy'n esblygu. Er ei bod yn rhy gynnar i werthuso effaith lawn y fenter hon, mae'n tanlinellu ymroddiad

Llywodraeth Cymru i wella ansawdd addysg drwy ddatblygu arweinyddiaeth. Nod y rhaglen yw meithrin tegwch, rhagoriaeth ac egwyddorion lles, gan baratoi arweinwyr i ysgogi gwelliannau ysgolion ledled Cymru. Mae rhaglen Doethur Addysg (EdD) genedlaethol yn cael ei lansio ym mis Medi 2025 i hyrwyddo pwysigrwydd ymarfer sy'n seiliedig ar dystiolaeth a helpu Cymru i dyfu ei diwylliant academiaidd cadarn.

Fodd bynnag, er gwaethaf arwyddocâd yr MA mewn diwygio addysgol, mae cyfyngiadau ariannol a blaenoriaethau llywodraethol eraill yn herio'r gallu i barhau i'w hariannu'n llawn. Bydd y cymhelliant i ymarferwyr ddod o hyd i gyllid rhannol o'r ysgol neu hunanariannu bron yn sicr yn effeithio ar y niferoedd sy'n cofrestru (Smith *et al.*, 2024). Hefyd, roedd gwrthod y cynnig diweddar i gynyddu cyflog yr athrawon hynny sydd â chymhwyster lefel Meistr priodol gan un cynyddiad a degfed pwynt cyflog (Waters *et al.*, 2018, t. 64) yn lleihau ymhellach gymhelliant addysgwyr i ariannu eu hastudiaethau uwch eu hunain.

Atebolrwydd Lle Mae Llauer yn y Fantol

Un o ganlyniadau anfwriadol yr agenda ddiwygio helaeth diweddar oedd y straen a roddwyd ar benaethiaid y genedl, wrth iddynt fynd i'r afael â pholisi, atebolrwydd, ac effeithiau argyfyngau na ellir eu rhagweld. Dros y blynyddoedd, mae wedi dod i'r amlwg bod atebolrwydd lle mae llauer yn y fantol yn aml yn arwain at ymddygiadau anfwriadol. Er enghraifft, arweiniodd SATs at addysgu ar gyfer y prawf, ac arweiniodd y categoreiddio yn ôl lliw dilynol at ormod o geisiadau am leoedd mewn rhai ysgolion a dim digon mewn rhai eraill. Mewn arolwg cenedlaethol a gynhaliwyd gan aelodau NAEL (NAEL, 2021, t. 7), nododd penaeithiaid mai'r ffactorau mwyaf arwyddocaol sy'n effeithio ar eu lles a'u cymhelliant i barhau yn y rôl oedd llwyth gwaith, atebolrwydd a'r broses arolygu. Mewn ymateb i'r dirwedd addysgol sy'n newid yng Nghymru, mae Estyn, corff arolygu addysg Cymru, wedi dechrau esblygu ei ddull o arolygu a chefnogi yn seiliedig ar adroddiad hunangomisiwn o'r enw 'Arolygiaeth Dysgu' (Donaldson, 2018). Mae'r esblygiad hwn yn cynnwys datblygu fframwaith arolygu newydd, a fydd yn cychwyn ym mis Medi 2024, sy'n pwysleisio profiadau dysgwyr a datblygu sgiliau. Yn nodedig, mae Estyn wedi newid o ddyfarniadau crynnodol i ddarparu adborth naratif yn unig yn 2022. Mae hyn yn gwrthgyferbynnu'n llwyr ag Ofsted yn Lloegr, ac mae methodolegau'r corff hwnnw wedi cael eu beirniadu'n hallt gan Undebau a gweithwyr proffesiynol fel ei gilydd. Er bod

adroddiadau Estyn yn parhau i fod ag adran werthuso ar ansawdd yr arweinyddiaeth fel dangosydd o ansawdd cyffredinol, mae'r Prif Arolygydd yn adrodd y bydd Estyn yn cefnogi arweinwyr i feithrin y gallu i hunanwella a datblygu diwylliant dysgu hunanwerthuso (Estyn, 2023) yn unol â dyheadau Llywodraeth Cymru.

Ysgolion Arloesi yn Arwain y Cwricwlwm i Gymru 2022

Roedd Llywodraeth Cymru yn gwybod, er mwyn cael cefnogaeth yr holl randdeiliaid, bod yn rhaid iddi roi perchnogaeth i ymarferwyr (OECD, 2020). Ers cyflwyno Cwricwlwm Cenedlaethol Cymru am y tro cyntaf, mae arweinwyr wedi bod yn galw am ddiwygio er mwyn caniatáu i athrawon proffesiynol fwrw ymlaen â chwricwlwm cyd-destunol gyda'r rhyddid i arloesi ac arbrofi, gan roi'r profiadau gorau i ddysgwyr. Dyluniwyd dull datblygu ar y cyd yng Nghymru er mwyn cynnwys llawer o randdeiliaid wrth arwain y broses o ddatblygu'r cwricwlwm yn hytrach na bod cyrff y llywodraeth neu arbenigwyr allanol yn unig yn pennu'r cyfeiriad.

Gwnaeth llawer o arweinwyr blaengar ysgolion wirfoddoli eu hysgolion fel Ysgolion Arloesi, a fu â rhan ganolog a phwysig yn y broses hon. Sefydlwyd arloeswyr digidol, arloeswyr y Fargen Newydd ac ysgolion arloesi'r Cwricwlwm, pob un â rolau gwahanol. Dewiswyd yr ysgolion hyn o bob cwr o Gymru i arwain y gwaith o ddatblygu a gweithredu'r cwricwlwm newydd a'r dysgu proffesiynol gofynnol. Roedd eu rolau yn cynnwys dylunio, profi a mireinio'r cwricwlwm ac arwain dysgu proffesiynol i feithrin gallu yn y system (Arad, 2018). Mae'r broses datblygu ar y cyd, yn bennaf drwy gyfranogiad Ysgolion Arloesi, wedi bod yn arwyddocaol oherwydd ei bod yn ymgorffori dull democrataidd a chynhwysol o ddatblygu'r cwricwlwm. Trwy ymgysylltu â'r ymarferwyr sy'n ymwneud yn uniongyrchol â darparu addysg, nod Llywodraeth Cymru oedd sicrhau bod y cwricwlwm yn addas i'r diben ac y gellir ei addasu i'r dirwedd addysgol sy'n esblygu.

Mae'r dull hwn wedi meithrin ymdeimlad o berchnogaeth ac ymrwymiad ymhlith y mwyafrif o addysgwyr, sy'n hanfodol ar gyfer rhoi unrhyw gwricwlwm newydd ar waith yn llwyddiannus (Sinnema, Nieveen, a Priestley, 2020). Fodd bynnag, mae rhai arweinwyr ysgolion nad ydynt yn ymwneud â'r Ysgolion Arloesi yn teimlo wedi'u heithrio. Mae hyn wedi codi pryderon ynghylch y gallu i ddylunio a chyflwyno cwricwlwm o ansawdd gyson uchel ledled Cymru (Gatley, 2020). Mae tueddiadau addysgol byd-eang yn pwysleisio galluedd athrawon, arferion cydweithredol, a

pherthnasedd y cwricwlwm i gyd-destunau'r byd go iawn. Mae arweinwyr bellach yn wynebu'r her o oruchwyllo'r cam gweithredu, rôl hanfodol i arweinwyr addysgol.

Arweinyddiaeth mewn Byd Ôl-bandemig

Ar 23 Mawrth 2020, dechreuodd y cyfnod clo cyntaf yn y DU yn sgil y pandemig Covid-19 (Institute for Government, 2022). Gorfodwyd lleoliadau addysg i gau eu drysau a symud at ddull addysgu cydamserol ar-lein ar gyfer y rhan fwyaf. Er bod Cymru ar y blaen i lawer o wledydd gyda Hwb, plattform dysgu cenedlaethol, eisoes mewn bodolaeth, byddai dysgu gartref yn anghyson yn dibynnu ar amgylchiadau cartref pob myfyriwr unigol. I arweinwyr, roedd yn gyfnod digynsail o anhrefn, galar ac amgylchiadau a oedd yn newid yn gyflym mewn ffyrdd nad oedd modd eu rhagweld (Harris a Jones, 2020). Cafwyd ychydig o ryddhad dros fisoedd yr haf, gydag ysgolion yn ail-agor gyda llawer o fesurau atal heintiau ar waith. Digwyddodd ail gyfnod clo wrth i'r haint gael ail wynt ym misoedd y gaeaf. Fodd bynnag, ychydig iawn a wyddai arweinwyr na fyddai'r holl fyfyrwyr yn dychwelyd i'r ysgol tan Pasg 2021 yn dilyn y cyfnod atal byr a'r cyfnod clo pellach hwn.

Ym mis Mai 2023, datganodd Sefydliad Iechyd y Byd yn swyddogol fod y pandemig drosodd (Y Cenhedloedd Unedig, 2023). Fodd bynnag, mae ysgolion yn dal i ymdrin ag effaith y pandemig. Mae'r ymddygiad a welir mewn ysgolion yn debyg, yn gorfforol ac yn seicolegol, i'r ymddygiad a welir yn y cyfnod adfer ar ôl trychineb mewn gwledydd sydd wedi dioddef trychinebau naturiol fel daeargrynfydd, stormydd, tanau, llifogydd, neu ddigwyddiadau fel rhyfel neu derfysgaeth (Meyers a Zunin, 2000). Mae canlyniad y pandemig a'r effeithiau dilynol i'w teimlo'n ddwfn o hyd mewn ysgolion a chan eu harweinwyr (Harris a Jones, 2022). Ysgolion oedd y gwasanaeth cyffredinol i bob plentyn a llawer o deuluoedd, i raddau mwy neu lai, yn ystod cyfnod y pandemig. Fe wnaeth athrawon estyn allan i'r cartref a sicrhau eu bod ar gael i rieni, gan fynd y tu hwnt i'r hyn y gellid ei ddisgwyl yn rhesymol (Marchant *et al.*, 2021). Sefydlodd arweinwyr hybiau ar gyfer teuluoedd gweithwyr hanfodol er mwyn galluogi'r rhieni hynny i barhau i weithio drwy gydol y cyfnod clo (Waters-Davies *et al.*, 2022). Mae arweinwyr bellach yn gweithio ar strategaethau wedi'u hailwampio er mwyn ail-ymgysylltu â myfyrwyr a gwneud iawn am y dysgu a gollwyd (Llywodraeth Cymru, 2023b). Mae ystadegau presenoldeb (Llywodraeth Cymru, 2024b) wedi dangos gostyngiad sylweddol ers cyn Covid-19, gan waethgu wrth i fyfyrwyr fynd yn

hyn a dewis pleidleisio gyda'u traed trwy beidio â mynychu. Mae arweinwyr yn adrodd hefyd am broblemau ymddygiadol a sgiliau cymdeithasol gwael oherwydd absenoldeb hir o addysg a threfn.

Dyfodol Arweinyddiaeth Ysgolion

Mae'n ymddangos bod gan y system benderfyniadau arwyddocaol i fynd i'r afael â nhw ar gyfer y dyfodol (Harris a Jones, 2021). Mae arweinwyr mewn ysgolion uwchradd yn nerfus iawn ynghylch sut y bydd cymwysterau'r dyfodol yn datblygu (Cymwysterau Cymru, 2024) a sut y bydd llwybrau galwedigaethol yn effeithio ar ysgolion a cholegau Addysg Bellach (AB) wrth symud ymlaen. I lawer o fyfyrwyr, nid oes ganddynt ddiddordeb yn yr hyn sydd gan addysg i'w gynnig iddynt ar hyn o bryd (Llywodraeth Cymru, 2024b), ac mae normau cymdeithasol yn torri i lawr (Andrews, 2024). Mae diffyg parch at y proffesiwn gan leiafrif o rieni yn golygu bod arweinwyr yn wynebu llawer mwy o gwynion ac weithiau ymddygiad difriol neu ymosodol gan oedolion eraill a myfyrwyr (NAHT, 2024). Mae hyn, yn ei dro, yn arwain at forâl isel a disgwrs negyddol am arweinyddiaeth, sydd yn ei dro yn atal staff da rhag gwneud cais am rolau arweinyddiaeth ac yn esbonio pam mae nifer o arweinwyr rhagorol yn gadael y proffesiwn yn gynnar. Dylai dull rhagweithiol a strategol o gefnogi arweinwyr addysgol yng Nghymru yn y dyfodol gynnwys gwell cyfleoedd dysgu proffesiynol, gan gynnwys hyfforddi, mentora ac achredu. Dylai'r dull hwn ysgogi newid diwylliannol sy'n gwerthfawrogi ac yn dyrchafu arweinyddiaeth addysgol yn y system addysg a thu hwnt iddi, a thrwy hynny wella statws arweinwyr a gweithwyr addysg proffesiynol (Heffernan et al., 2022). Yn ogystal, bydd rhoi adnoddau i'r system ysgolion mewn modd strategol a gwneud buddsoddiadau sylweddol mewn gwasanaethau cymorth i bobl ifanc a'u teuluoedd yn galluogi arweinwyr ysgolion i ganolbwyntio'n fwy effeithiol ar ymgysylltu a dysgu.

Mae hyn yn bryder i awdurdodau lleol, sef prif gyflogwyr cyfreithiol staff ysgolion. Daeth yn amlwg nad oedd asiantaethau eraill yn y system yn cefnogi arweinwyr yn ddigon da (Harris et al., 2021). Yn dilyn adolygiad annibynnol o arweinyddiaeth yng Nghymru (Harris et al., 2021), gofynnodd Jeremy Miles, y Gweinidog Addysg, am adolygiad systematig o strwythur addysg yng Nghymru, yn enwedig y sefydliadau Haen Ganol sy'n cefnogi ysgolion. Yn 2023, cynhaliodd yr Athro Dylan Jones (2024) adolygiad nodedig i werthuso strwythur a swyddogaeth yr haen ganol yn system

addysg Cymru a gwneud argymhellion. Yr haen ganol yw'r haen sefydliadol rhwng ysgolion unigol a'r llywodraeth genedlaethol. Mae fel arfer yn cynnwys awdurdodau lleol, consortia rhanbarthol, a chyrff addysgol eraill. Y prif nod oedd asesu sut y gallai'r haen ganol gefnogi ysgolion yn y ffordd orau er mwyn gwella deilliannau myfyrwyr. Roedd hyn yn cynnwys edrych ar effeithiolrwydd y strwythurau presennol sydd ar waith, fel NAEL, Estyn a'r consortia rhanbarthol, a phenderfynu a oeddent yn cefnogi ysgolion yn ddigonol ac yn cyflawni blaenoriaethau addysgol. Roedd yn canolbwyntio hefyd ar sut y gall yr haen ganol gefnogi gwelliant addysgol trwy arweinyddiaeth, datblygiad proffesiynol, a dyrannu adnoddau.

Roedd dull yr Athro Jones yn cynnwys ymgynghori'n helaeth â rhanddeiliaid ar draws y sector addysg, gan gynnwys arweinwyr ysgolion, athrawon, arbenigwyr addysgol, a swyddogion llywodraeth leol. Roedd y broses gynhwysol hon yn sicrhau bod yr adolygiad yn casglu amrywiaeth eang o fanylion a safbwyntiau ar sut roedd yr haen ganol yn gweithredu. Er bod argymhellion penodol yr adolygiad yn fanwl ac yn benodol i'r cyd-destun, yn gyffredinol, maent yn cefnogi rolau a chyfrifoldebau mwy eglur, gwell cydlyn ymhlith gwahanol rannau o'r haen ganol, a chefnogaeth well i ysgolion, yn enwedig mewn meysydd fel datblygiad proffesiynol a rheoli adnoddau.

Mae Llywodraeth Cymru wedi ystyried y canfyddiadau a'r argymhellion hyn (Jones, 2024) yn ei hymdrechion parhaus i ddiwygio llywodraethu addysgol a gwella systemau cefnogi ysgolion yng Nghymru. Mae adolygiad Jones wedi cyfrannu at y ddadl ar y ffordd orau o strwythuro llywodraethu addysgol i gefnogi'n effeithiol y gwaith o wella ysgolion. Mae cam dau yr ymchwiliad yn mynd rhagddo ar hyn o bryd.

Nid Arian yw'r Ateb

Esgeulus fyddai peidio â sôn am dâl fel cymhelliant i Benaethiaid ac arweinwyr eraill yn ein hysgolion. Cafodd yr awdurdod i bennu cyflog ac amodau gwasanaeth athrawon ac arweinwyr addysgol yng Nghymru a Lloegr ei roi i'r Ysgrifennydd Gwladol ar gyfer Addysg o dan Lywodraeth San Steffan tan 30 Medi 2018. Darparodd Deddf Cymru 2017 ar gyfer datganoli'r pŵer hwn i Weinidogion Cymru, gan ddod i rym o 30 Medi 2018.

Ar y cyd â'r broses hon o drosglwyddo awdurdod, sefydlodd Gweinidogion Cymru Gorff Adolygu Cyflogau Annibynnol Cymru (IWPRB). Cafodd y IWPRB y dasg o roi cyngor i'r Gweinidog Addysg ar ddiwygiadau i gyflog ac amodau gwasanaeth athrawon

ac arweinwyr yng Nghymru. Mae'r adolygiad diweddaraf o gyflog ac amodau athrawon yng Nghymru (IWPRB, 2022) wedi gwneud sawl argymhelliad allweddol i wella'r proffesiwn addysgu. Mae'r rhain yn cynnwys nifer o ffactorau sy'n effeithio ar gyflogau ac amodau gwaith Penaethiaid ac arweinwyr eraill ysgolion. Mae'r argymhellion yn cynnwys adolygiad o dâl arweinwyr, gan gynnwys codi isafswm cyflog cychwynnol Penaethiaid, ac asesiad o'r llwyth gwaith.

Mae Penaethiaid ar y cyfan yn weision cyhoeddus sy'n cael eu talu'n dda (Llywodraeth Cymru, 2023c). Wrth symud ymlaen, byddai'n dda gweld argymhelliad yr IWPRB i gynyddu cyflog cychwynnol Penaethiaid ysgolion bach, gan felly leihau'r gwahaniaeth, oherwydd bod yr arweinwyr hyn yn cyflawni rôl addysgu ac arwain yn aml. Lle nad yw hynny'n gynaliadwy, oherwydd problemau recriwtio neu bwysau ariannol, rhaid i awdurdodau lleol wneud penderfyniadau dewr ynghylch cydweithredu neu ffedereiddio, fel y rhai a gynigir ar gyfer Dinas Caerdydd (Cyngor Dinas Caerdydd, 2024). Byddai'r dull hwn yn arwain at fwy o Benaethiaid Gweithredol ar ffederasiynau hyfyw, gyda'r opsiwn i wneud arbedion maint wrth rannu staff gan eu symud ar draws, fel bwrsar neu arbenigwr adnoddau dynol ar draws Ffederasiwn.

Casgliadau

Mae taith arweinyddiaeth addysgol yng Nghymru ers datganoli wedi cael ei nodi gan ddatblygiadau, heriau a diwygiadau sylweddol. O gyfnodau cynnar datganoli hyd heddiw, mae'r ffocws ar arweinyddiaeth wedi esblygu, wedi'i ysgogi gan gydnabyddiaeth o'i rôl hanfodol wrth wella deilliannau addysgol. Mae cerrig milltir allweddol fel sefydlu'r CPCP, dylanwad adolygiadau'r OECD, creu'r NAEL, y Rhaglen Meistr Genedlaethol, cydweithio rhanbarthol, a chyflwyno safonau arweinyddiaeth newydd i gyd yn adlewyrchu ymrwymiad cryf i feithrin arweinyddiaeth effeithiol yn ysgolion Cymru.

Fodd bynnag, mae heriau'n parhau, yn enwedig yn sgil pandemig Covid-19, sydd wedi gosod galwadau digysail ar arweinwyr ysgolion. Bydd mynd i'r afael â llwyth gwaith, recriwtio, cadw a datblygiad proffesiynol yn sicrhau bod arweinyddiaeth addysgol Cymru yn parhau i dyfu a ffynnu. Mae'r diwygiadau a'r mentrau parhaus, wedi'u llywio gan fewnwelediadau lleol, cenedlaethol a rhyngwladol, yn tanlinellu pwysigrwydd cefnogaeth barhaus i arweinwyr ysgolion wrth ymdrin â chymhlethdodau'r dirwedd addysgol fodern.

Wrth i Gymru symud ymlaen, bydd y gwersi a ddysgwyd o'r ddau ddegawd a hanner diwethaf yn amhriiadwy wrth lunio dyfodol arweinyddiaeth addysgol. Ynghyd â datblygiadau technolegol, bydd ymrwymiad cryf i degwch, rhagoriaeth a lles yn hanfodol wrth greu system addysg sy'n diwallu anghenion pob dysgwr ac sy'n cefnogi twf proffesiynol addysgwyr. Rydym mewn byd sy'n newid ond nid ydym eto wedi gweld effaith lawn Deallusrwydd Artiffisial ar arweinyddiaeth, lle gellir ysgrifennu cynllun datblygu strategol i safon uchel iawn erbyn hyn gan ddefnyddio deallusrwydd artiffisial. Mae'r economi wybodaeth yn dod yn llawer llai hanfodol na sgiliau cymdeithasol dyneiddiol fel empathi, estheteg, gweledigaeth, perthyn a chrebwyll (Sahlberg, 2021). Trwy adeiladu ar y sylfeini a osodwyd ers datganoli, gall Cymru anelu at ddyfodol lle mae arweinyddiaeth ddyneiddiol a dibynadwy gref yn ysgogi cynaliadwydd a llwyddiant addysgol ac yn meithrin amgylchedd dysgu bywiog a chynhwysol i bawb.

Cyfeiriadau

- Aleynikova, E. Rostron, J. Kitson, S. Zuccollo, J. Jiménez, E. (2024). *Recriwtio a Chadw Uwch Arweinwyr Ysgolion yng Nghymru*. Chwefror. Ar-lein: Academi Genedlaethol ar gyfer Arweinyddiaeth Addysgol Cymru.
- Andrews, K. (2023). Who broke Britain?. *Spectator*, 353 (10176), 12+. Ar gael yn: <https://link.gale.com/apps/doc/A766084659/LitRC?u=anon~8f5b05fe&sid=googleScholar&xid=902e8575> (cyrchwyd 15 Mai 2024).
- Anhysbys (2024). *Cabinet Secretary for Education (Wales) and Ministers*. [Ar-lein]. Ar gael yn: [https://en.wikipedia.org/wiki/Cabinet_Secretary_for_Education_\(Cymru\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Cabinet_Secretary_for_Education_(Cymru)) (cyrchwyd 28 Mai 2024).
- ARAD (2018). *Gwerthusiad Ffurfiannol o'r Model Ysgolion Arloesi: Adroddiad Terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Baird, J., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T. a Daugherty, R. (2011). Policy Effects of PISA Ar gael yn: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:26c9fccd-ae47-424e-ba40-0c84ebdfc3e/files/m3781c5020f1ce13427a6bed35d8b7c6d> (cyrchwyd 15 Mehefin 2024).
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18 (3), 321–33.
- Canolfan Polisi Cyhoeddus (2024). *Dr Jane Davidson*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://www.wcpp.org.uk/about/person/dr-jane-davidson/> (cyrchwyd 28 Ebrill 2024).
- Caro, D. a Kyriakides, L. (2019). Assessment design and quality of inferences in PISA: limitations and recommendations for improvement. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 26 (4), 363–8.

- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J. a Barrance, R. (2018). Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. *British educational research journal*, 44 (4), 608–25.
- Cymru – Rheoliadau Cymwysterau a Chofrestru Prifathrawon (Cymru) (Diwygio) 2011. (2011). Llywodraeth y Deyrnas Unedig.
- Cymru – Deddf Llywodraeth Cymru 2006. (2006). Llywodraeth y Deyrnas Unedig.
- Cyngor Dinas Caerdydd (2024). *Addysg Caerdydd: Strategaeth Gydweithredu a Ffedereiddio*. Caerdydd: Cyngor Dinas Caerdydd.
- Davies, A. J., Milton, E., Connolly, M. a Barrance, R. (2018). Headteacher Recruitment, Retention and Professional Development in Wales: Challenges and Opportunities. *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, 20 (2), 204–24.
- Dewdney, R. (1977). *Results of Devolution Referendums (1979 & 1997)*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/RP97-113/RP97-113.pdf> (cyrchwyd 28 Ebrill 2024).
- Deddf Cymru 2014. (2014). Llywodraeth y Deyrnas Unedig.
- Deddf Cymru 2017. (2017). Llywodraeth y Deyrnas Unedig.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus*. 25 Chwefror. Llywodraeth Cymru.
- Donaldson, G. (2018). *Arolygiaeth Dysgu – Adolygiad annibynnol o Estyn*.
- Egan, D. a Keane, A. (2018). Editorial: The Future for School Leadership in Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, 20 (2), 1–9.
- Egan, D. a Marshall, S. (2007). Educational Leadership and School Renewal in Wales. *Australian Journal of Education*, 51 (3), tt. 286–98.
- Estyn (2023). *Cynllun Blynnyddol 2023–2024*. Caerdydd: Estyn.
- Evans, G. (2022). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers. *Journal of educational change*, 23 (3), 371–96.
- Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory*. University of Oxford
- Gatley, J. (2020). Can the New Welsh Curriculum achieve its purposes? *The Curriculum Journal*, 31 (2), 202–14.
- Harris, A. Hutt, M. Jones, M. Longville, J. (2021). *Adolygiad Annibynnol o Arweinyddiaeth – Adroddiad Terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Harris, Alma, Elder, Zoe, Jones, Michelle, Cooze, Angella. (2022). Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu yng Nghymru: Archwilio'r Dystiolaeth. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 24 (1).
- Harris, A. a Jones, M. (2020). Schools as Learning Organisations in Wales: *School leadership & management*, 40 (4), 243–47.
- Harris, A., Jones, M. (2021). Exploring the leadership knowledge base: evidence, implications, and challenges for educational leadership in Wales. *School Leadership & Management*, 41 (1–2), 41–53.
- Harris, A. a Jones, M. (2022). Leading during a pandemic – what the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42 (2), tt. 105–9.
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., a Magyar, B. (2022). 'I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers'

- intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66 (2), 196–209. <https://doi.org/10.1177/00049441221086654>
- Hopkins, D. (2016). School and System Reform – An Agenda for Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, 18 (2), 1–9.
- Hutt, M. a Lewis, N. (2021). Ready for reform? Narratives of accountability from teachers and education leaders in Wales. *School Leadership & Management*, 41 (4–5), 470–87.
- Institute for Government (2022). *Timeline of UK coronavirus lockdowns, March 2020 to March 2021*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/timeline-lockdown-web.pdf> (cyrchwyd 10 Ebrill 2024).
- IWPRB (2022). *Corff Adolygu Cyflogau Annibynnol Cymru: Pedwerydd Adroddiad 2022*. Caerdydd: IWPRB.
- Jones, D. (2024). *Adolygu rolau a chyfrifoldebau partneriaid addysg yng Nghymru a chyflwyno trefniadau i wella ysgolion: llythyr at y gweinidog*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Kools, M a Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* 7 Gorffennaf, Paris: OECD Publishing.
- Kools, M. (2018). *Developing Schools as Learning Organizations*. Paris: OECD Publishing.
- Leithwood, K., Harris, A. a Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40 (1), 5–22.
- Llywodraeth Cymru (2001). *Y Wlad sy'n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2014a). *Cymwys am Oes – Cynllun Gwella Addysg*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2014b). *Ailysgrifennu'r dyfodol - codi uchelgais a chyrhaeddiad yn ysgolion Cymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2015). *Canlyniadau PISA Cymru 2012*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2017). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein Cenedl, Cynllun Gweithredu 2017–21*. Caerdydd: Grŵp Arweinyddiaeth Cyffredinol.
- Llywodraeth Cymru (2019). *Cenhadaeth Ein Cenedl: Cwricwlwm Gweddnewidiol Cynigion am fframwaith deddfwriaethol newydd – Crynodeb Ymgynghori*. Gorffennaf. Caerdydd:
- Llywodraeth Cymru (2021). *Rheoliadau Anghenion Dysgu Ychwanegol (Cymru)*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/rheoliadau-anghenion-dysgu-ychwanegol-cymru> (cyrchwyd 28 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (2023a). *Cenhadaeth Ein Cenedl: Safonau a dyheadau uchel i bawb*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/pdf-versions/2023/3/2/1679399733/cenhadaeth-ein-cenedl-safonau-dyheadau-uchel-i-bawb.pdf> (cyrchwyd 28 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (2023b). *Canllawiau Parhad Dysgu*, Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/canllawiau-parhad-dysgu> (cyrchwyd 15 Mehefin 2024).

- Llywodraeth Cymru (2024a). *MA Genedlaethol mewn Addysg*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://maaddysgcenedlaethol.cymru/ma-genedlaethol-mewn-addysg-cymru/> (cyrchwyd 28 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024b). *Presenoldeb disgyblion mewn ysgolion a gynhelir: 4 Medi 2023 i 26 Ebrill 2024*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://www.llyw.cymru/presenoldeb-disgyblion-mewn-ysgolion-gynhelir-4-medi-2023-i-26-ebryll-2024> (cyrchwyd 28 Ebrill 2024).
- Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R. a Brophy, S. (2021). Primary school staff perspectives of school closures due to COVID-19, experiences of schools reopening and recommendations for the future: A qualitative survey in Wales. *PLoS One*, 16 (12).
- Metsäperä, H. (2024). *Such tests are deeply flawed, and their impact is profoundly damaging to young people: media representations of the PISA survey in Finland and the United Kingdom*. [Thesis]. University of Oulu.
- Meyers, D. a Zunin, L.M. (2000). Training manual for human service workers in major disasters. *US Department of Health and Human Services*. [Google Scholar].
- NAEL (2021). *Lles Arweinwyr Ysgolion – Arolwg Cenedlaethol*. Ar-lein: NAEL.
- NAHT (2024). *NAHT Conference Motions 2024*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://www.naht.org.uk/CPD/Conferences/NAHT-Annual-Conference-2024/Annual-Conference-2024-motions#R&R> (cyrchwyd 28 Mai 2024).
- OECD (2014). *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *The Welsh Education Reform Journey, A Rapid Policy Assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *Achieving the New Curriculum for Wales*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Implementing Education Policies Achieving the New Curriculum for Wales*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (goln) (2021). Teachers' professional learning study: Diagnostic report for Wales IS 33.
- Reynolds, D. a McKimm, J. (2021). Educational management and leadership in Wales: promise, performance and potential. *School leadership & management*, 41 (1–2), 54–72.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Deddf Senedd ac Etholiadau (Cymru) 2020. (2020). Llywodraeth y Deyrnas Unedig.
- Simkins, T. (2014). Governance of Education in the United Kingdom: Convergence or Divergence? *Local Government Studies*, 40 (6), 986–1002.
- Sinnema, C., Nieveen, N. a Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, 31 (181), 201–14. <https://doi.org/10.1002/curj.17>
- Siraj-Blatchford, I., Milton, E., Sylva, K., Laugharne, J. a Charles, F. (2007). Developing the Foundation Phase for 3–7-year-olds in Wales. *Wales Journal of Education*, 14 (1), 43–68.
- Smith, K., Nikki Ewing, N., Sarah Stewart, S. Ross Evans, R. Mithell, G. Griffiths, J. (2023). *What factors enable or inhibit teachers when studying on the National MA in Education programme?* Wrexham: CRN Leadership.

- Swyddfa'r Cabinet (2018). *Devolution Settlements: Wales*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://www.gov.uk/guidance/devolution-settlement-wales#:~:text=The%20Government%20of%20Wales%20Act,Wales%20to%20the%20new%20Assembly> (cyrchwyd 28 Ebrill 2024).
- Waters, M., Jones, M. McDonald, A. (2018). *Addysgu: Proffesiwn gwerthfawr gweithio tuag at Fframwaith Gyrfa, Amodau a Chyflog ar gyfer Athrawon yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Waters, M. (gol.). (2017). *Safonau Proffesiynol ar gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Waters, M. (2023). *Dysgu bod yn Bennaeth i Gymru - Adolygiad o'r CPCP yng Nghymru*. Mawrth. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Waters-Davies, J., Davies, P., Underwood, C. a Lloyd-Williams, S. (2022). Exploring the impact of the Covid-19 pandemic on learners in Wales.
- Woods, P. A., Torrance, D., Donnelly, C., Hamilton, T., Jones, K., a Potter, I. (2021). Diverging systems of educational leadership in the four nations of the United Kingdom? *School Leadership & Management*, 41 (1–2), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1887644>
- Ymchwil y Senedd (2023). *Canlyniadau PISA Cymru ers 2006*. [Ar-lein]. Ar gael yn: <https://ymchwil.senedd.cymru/erthyglau-ymchwil/sut-wnaeth-cymru-berfformio-yn-pisa-2022/> (cyrchwyd 25 Ebrill 2024).
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21 (2), 245–66.

Sut i Gyfeirnod

‘Pwy a gyfyd Cymru? By whom shall Wales be raised?’ Chwarter canrif o bolisi addysg datganoledig yng Nghymru

Davies, A. J. a Beauchamp, G. (2025) “‘Pwy a gyfyd Cymru? By whom shall Wales be raised?’” Chwarter canrif o bolisi addysg datganoledig yng Nghymru’, yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 1–4.

Llunio polisi addysg datganoledig yn y DU: golwg ar bedair awdurdodaeth

Hulme, M., Taylor, L. a McFlynn, P. (2025) ‘Llunio polisi addysg datganoledig yn y DU: golwg ar bedair awdurdodaeth’, yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 5–23.

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

Davies, A. J., Morgan, A., Connolly, M. a Milton, E. (2025) ‘Addysg yng Nghymru ers datganoli: Tair Ton Polisi, a’r her fawr o ran gweithredu’, yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 24–39.

Dysgu proffesiynol mewn addysg: polisi ac ymarfer yng Nghymru ers datganoli

Hutt, M., Smith, K. a Jones, K. (2025) ‘Dysgu proffesiynol mewn addysg: polisi ac ymarfer yng Nghymru ers datganoli’, yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 40–54.

Ailgysyniadoli Cwricwlwm mewn cyfnod newydd o Addysg yng Nghymru

Smith, K. (2025) ‘Ailgysyniadoli Cwricwlwm mewn cyfnod newydd o Addysg yng Nghymru’, yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 55–71.

Datblygiad Addysg Gymraeg ers Datganoli

Lloyd Williams, S., ap Gruffudd, G. S. a Gruffydd Jones, E. H. (2025) 'Datblygiad Addysg Gymraeg ers Datganoli', yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 72–89.

Datblygiadau mewn addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol yng Nghymru

Conn, C., Hicks, M. a Thomas, D. V. (2025) 'Datblygiadau mewn addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol yng Nghymru', yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 90–102.

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

Mutton, T. a Breeze, T. (2025) 'Ydyn ni bron yno? Chwarter canrif o bolisi addysg gychwynnol i athrawon yng Nghymru', yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 103–21.

Addysg Plentynod Cynnar yng Nghymru: Polisi, Addewidion a Realiti Ymarfer

Stewart, S., MacDonald, N. a Waters-Davies, J. (2025) 'Addysg Plentynod Cynnar yng Nghymru: Polisi, Addewidion a Realiti Ymarfer', yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 122–37.

Y 'Ffordd Gymreig', dysgu yn yr awyr agored o fewn y cwricwlwm cynradd: ychwanegiad ymylol neu ymarfer addysgegol prif ffrwd?

Ellis, C., Ellis, R., Dobson, L., O'Leary, S. a Williams, A. (2025) 'Y "Ffordd Gymreig", dysgu yn yr awyr agored o fewn y cwricwlwm cynradd: ychwanegiad ymylol neu ymarfer addysgegol prif ffrwd?', yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 138–50.

Arweinyddiaeth Addysgol yng Nghymru Ers Datganoli

Griffiths, J. a Jones, G. (2025) 'Arweinyddiaeth Addysgol yng Nghymru Ers Datganoli', yn Davies, A. J. a Beauchamp, G. (goln) *Chwarter Canrif o Addysg Ddatganoledig yng Nghymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru, tt. 151–68.

Wrth i Gymru nodi chwarter canrif o lunio polisïau datganoledig ym maes addysg, mae'r gyfrol olygiedig hon yn dathlu'r llwyddiannau ac yn bwrw golwg feirniadol ar yr heriau parhaus y mae system addysg Cymru yn eu hwynebu. Mae ymchwilwyr o bob rhan o'r tirlun addysg yn y DU yn codi cwestiynau tyngedfennol am arweinyddiaeth diwygio; am bwy sy'n gyfrifol dros weithredu nifer o arloesiadau polisi ôl-ddatganoledig yn llwyddiannus (megis y Cyfnod Sylfaen a'r Cwricwlwm i Gymru); am natur a pherchnogaeth atebolrwydd; am sut y gellir datblygu a chefnogi gweithwyr proffesiynol orau i gyflawni'r daith ddiwygio uchelgeisiol bresennol; a llawer mwy yn ogystal.

Mae **Andrew James Davies** yn Athro Addysg ym Mhrifysgol Abertawe, ac yn Gyfarwyddwr ar y Ganolfan Ymchwil i Ymarfer. Mae ei ddiddordebau ymchwil yn cynnwys arweinyddiaeth addysgol, recriwtio a chadw penaeithiaid, ac effaith polisi addysgol ar broffesiynoldeb ac ymarfer athrawon.

Mae **Gary Beauchamp** yn Athro Addysg yn Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol Caerdydd, Prifysgol Metropolitan Caerdydd, ac yn Athro Mygedol ym Mhrifysgol Durham. Mae wedi cyhoeddi'n eang mewn cyfnodolion academiaidd rhyngwladol, ac wedi arwain prosiectau ymchwil niferus.

