

## Mentora ym maes Addysg Bellach



*Dyma'r cyntaf mewn cyfres o flogiau achlysurol wedi'u tynnu o brosiectau ymchwil a gyflawnwyd gan fyfyrwyr MA Addysg ym Mhrifysgol Wrecsam Glyndŵr. Mae'r cyntaf, gan Rachel Whitton, sydd newydd gwblhau ei gradd MA mewn Addysg, yn edrych ar rôl mentoriaid mewn Addysg Gychwynol Athrawon (AGA) yn y sector Addysg a Hyfforddiant Ôl-orfodol mewn lleoliad Addysg Bellach (AB) yng Nghymru. Golygwyd gan John Luker, arweinydd rhaglen MA Addysg ym Mhrifysgol Glyndŵr.*

Rhan o'm rôl ym maes Addysg Bellach yw cynorthwyo myfyrwyr AGA sydd mewn swydd ar raglenni dysgu proffesiynol. Mae oddeutu 90 y cant o athrawon AB yn mynd i'r proffesiwn heb gymhwyster addysgu, gan gyflawni rôl ddeuol athro dan hyfforddiant a chyflogai ar ddechrau eu gyrfa addysgu (Orr a Simmons, 2011). Ar ôl dirymu rheoliadau 2007 ar y gweithlu AB (Yr Adran Busnes, Arloesedd a Sgiliau, 2012) yn 2013, nid yw'n ofynnol i athrawon AB feddu ar gymwysterau addysgu penodol. Erbyn hyn mae cyflogwyr yn penderfynu ar y gofynion o ran hyfforddiant athrawon sy'n briodol i'w sefydliad a chyd-destunau addysgu. Mae Sefydliadau AB yng Nghymru'n annog athrawon neu ddarlithwyr dan hyfforddiant i ddal Tystysgrif Addysg i Raddedigion (TAR) neu Dystysgrif Addysg Broffesiynol i Raddedigion neu Dystysgrif mewn Addysg (Tyst. Add.). Mae mentoriaid staff yn cynorthwyo hyfforddeion mewn swydd i ddatblygu eu sgiliau addysgu yn eu meysydd arbenigol (Cullimore a Simmons, 2010).

Cyflwynodd Cyngor y Gweithlu Addysg broses cofrestru ar gyfer athrawon AB yn 2015 gyda'r bwriad o reoleiddio a phroffesiynoli arferion addysgu AB ledled Cymru (CGA, 2017). Mae system dysgu broffesiynol yn bodoli erbyn hyn i'r holl ymarferwyr gan gynnwys hyfforddwyr ac aseswyr, staff cymorth dysgu a rheolwyr. Mae'r gwaith o ddatblygu sgiliau mentora mewn addysg athrawon o ddiddordeb cenedlaethol ym maes AB (Arolygiaeth Addysg Ei Mawrhydi, 2008). Mae canllawiau Llywodraeth Cymru (2015) yn dweud, yn ei model dysgu proffesiynol newydd ar gyfer ymarferwyr addysgol yng Nghymru, fod mentora'n agwedd bwysig ar gydweithredu effeithiol ac y gall fod o fudd i bawb er mwyn datblygu eu hymarfer. Mae agenda addysg newydd Cymru'n cefnogi mentora fel cyfle datblygiad proffesiynol, ochr yn ochr â'r safonau newydd arfaethedig ar gyfer AB sydd â'r nod o feithrin perthnasoedd dysgu proffesiynol a chydweithredu o ansawdd da (Llywodraeth Cymru, 2015).

Ar gyfer fy nhraethawd estynedig i'm gradd MA Addysg cyflawnais astudiaeth achos ansoddol ymchwilol (Punch ac Oancea, 2014) er mwyn edrych ar sut mae mentoriaid yn cael eu recriwtio ac a yw bod yn fentor pwnc-benodol yn cael effaith ar y ddarpariaeth mentora a roddir. Roedd yr ymchwil yn canolbwyntio ar ddiffinio'r berthynas mentora ac ansawdd y ddarpariaeth oedd yn cael ei chynnig. Roedd y rhai a gymerodd ran yn y gwaith ymchwil yn dilyn rhaglen TAR. Roedd y dulliau ymchwil yn cynnwys grwpiau ffocws a chyfweiliadau lled-strwythuredig a ddarparodd ddarluniau manwl o'u profiadau (Thomas, 2009). Hefyd edrychwyd ar y prosesau sefydledig presennol er mwyn canfod meysydd ar gyfer gwella. Casglwyd data ar y nifer fawr o agweddau llwyddiannus ar y rhaglen y gellid hefyd eu datblygu ymhellach er mwyn sicrhau y câi mentoriaid eu defnyddio'n effeithiol mewn AGA.

Roedd canfyddiadau'r ymchwil yn dangos, er nad oedd unrhyw gytundebau mentora ffurfiol yn bodoli, fod mentor gan bob athro dan hyfforddiant a'u bod yn cael digon o gymorth yn ystod eu rhaglen TAR. Canfuwyd hefyd bod angen i fentoriaid feddu ar wybodaeth bwnc-benodol y gallent ei rhannu â'r

mentorai. At hynny, canfuwyd bod mentoriaid nad oeddent yn bwnc-benodol yn gefnogol i'r hyfforddeion drwy gydol y broses o gwblhau rhaglen TAR ac agweddau eraill ar ddysgu proffesiynol mewn swydd. Cadarnhaodd yr ymchwil fod gan y gymuned mentoriaid eu cyd-destunau ystafell ddsbarth unigryw eu hunain a'u bod yn cynnig cyfleoedd gwahanol i gynorthwyo'r mentoreion i ddatblygu a gweithredu arferion gwybodaeth addysgegol (Hudson, 2013). Roedd defnyddio gwahanol fentoriaid hefyd yn helpu i siapio – yn broffesiynol - ansawdd addysgu. Roedd hyn o fudd nid yn unig i'r mentoreion ond roedd hefyd yn darparu cyfle datblygiad proffesiynol i'r rheiny oedd eisiau mentora cydweithwyr. Cadarnhaodd yr ymchwil ganfyddiadau Cunningham (2005) fod yr holl athrawon dan hyfforddiant yn cael budd o gael eu cyflwyno i'r materion proffesiynol ehangach gan fentor. At hynny, bod risgiau'n gysylltiedig â bod yn gyfyngedig i feysydd cul mentora pwnc-benodol. Trafododd y bobl a gymerodd ran eu cyfleoedd i arsylwi ar athrawon eraill mewn meysydd pwnc gwahanol, gan gadarnhau'r angen am fentoriaid ar draws y sefydliad a fyddai'n cefnogi eu hymarfer oedd yn datblygu trwy ganiatáu i fentoreion arsylwi ar eu haddysgu. Mae canfyddiadau'r ymchwil yn cytuno â McKimm *et al.* (2007), gan gydnabod manteision mentora gan gymheiriaid a phwysigrwydd cydnabod y gall fod angen mwy nag un mentor ar y mentorai wrth i'w ofynion o ran cymorth newid. Hefyd cadarnhaodd yr ymchwil awgrym Cunningham (2005) fod athrawon dan hyfforddiant eisiau cael eu mentora gan rywun o'u maes arbenigedd eu hunain, ond ei bod yn afrealistig pennu rheolau pendant ar y mater. Roedd y canfyddiadau'n cadarnhau gwaith Hobson *et al.* (2015) sef bod mentora pwnc-benodol yn dal i fod yn fater cynhennus yn y sector AB. Awgrymir y dylai mentoriaid AGA, yn ogystal â chynorthwyo â gwybodaeth bwnc ac addysgeg, hefyd ganolbwyntio ar agweddau emosiynol ar gynorthwyo athrawon dan hyfforddiant. Dangosodd data'r ymchwil fod meithrin perthnasoedd gweithio da a chydweddu o ran personoliaeth a gallu i gydweithio'n dda, yn ffactorau pwysig ac yn nodweddion allweddol ym marn y mentoreion, yn hytrach na bod eu mentoriaid yn arbenigwyr pwnc yn unig.

Ar sail canfyddiadau'r ymchwil, roedd yr argymhellion a drosglwyddwyd i'r lleoliad yn cynnwys sefydlu cronfa o fentoriaid o bob rhan o'r sefydliad. Mae hyfforddeion yn dewis mentor o'u maes rhaglen eu hunain sy'n rhoi'r cymorth pwnc-benodol lle bo angen. Mae mentoriaid yn mabwysiadu'r rôl broffesiynol o arsylwi ar ymarfer a chwblhau'r dogfennau sy'n ofynnol i'r rhaglen TAR. Mae mentoriaid yn sicrhau bod y mentorai'n addysgu'r agweddau allweddol ar wybodaeth cynnwys addysgegol (Shulman, 1987), ac yn trosi cynnwys y pwnc i ffurfiau sy'n hawdd i'r dysgwyr eu deall (Monte-Sano, 2011). At hynny, mae'r mentor pwnc-benodol yn gyfrifol am gyfeirio'r mentorai at fentoriaid eraill os na all ddiwallu anghenion penodol y mentorai o ran datblygiad.

Roedd yr argymhellion ychwanegol yn cynnwys y dylai mentoreion allu cael dewis helaethach o fentoriaid mewn meysydd rhaglen eraill, yn ogystal â'u mentor pwnc-benodol. Mae'r mentoriaid hyn yn rhannu arbenigedd cyfredol o'u profiadau eu hunain ar raglen TAR, gan gynnwys dealltwriaeth o ddatblygu creadigrwydd ac arloesedd mewn ymarfer addysgu. Fel yr awgrymwyd gan Garvey *et al.* (2014), mae'r rheiny sy'n cymryd rhan mewn cynlluniau mentora yn dewis ymwneud â hwy. Mae darpar fentoriaid yn gwirfoddoli am y gweithgarwch, gan ddewis cynorthwyo eu datblygiad proffesiynol eu hunain trwy'r broses o fentora eraill, sy'n cynnig cyfle i gydweithredu. Mae hyn yn gyson â Hansford *et al.* (2003) lle mae mwy o fyfyrion, dysgu proffesiynol a boddhad rôl yn dod â buddion i'r ddwy ochr. Nod y berthynas yw rhoi hwb i'r agweddau swyddogaethol ar y rôl mentora, cynnig ymagwedd fwy datblygiadol at addysgu, a galluogi'r mentorai i ymchwilio i'w ymarfer addysgu gyda chymorth mentor sydd wedi cwblhau'r rhaglen TAR yn ddiweddar, lle'r oedd arloesedd a'r defnydd o dechnoleg yn cael sylw helaeth. Er mwyn cyflawni disgwyliadau'r mentoreion, mae'r holl fentoriaid yn cael eu hyfforddi, gan ddisgrifio eu rôl a'r mathau o weithgareddau maent yn debygol o gymryd rhan ynddynt wrth gyflawni rôl mentor. Mae'r mentor a'r mentorai'n cytuno ar set o

ddisgwyliadau clir yn gynnar yn y berthynas ac mae'r mentor yn cael hyfforddiant penodol ar gwblhau dogfennau'r rhaglen TAR.

I gloi, cadarnhaodd data fy ngwaith ymchwil bod lle gwerthfawr yn y rhaglenni AGA yn cael ei gynnig, yn fy sefydliad i, i fentoriaid sydd â gwahanol sylfeini gwybodaeth a sgiliau i gynorthwyo hyfforddeion. Maent yn cefnogi cyfleoedd dysgu proffesiynol, waeth beth fo eu profiad proffesiynol blaenorol. Gall yr hyfforddiant a gynigir i bawb sy'n ymwneud â'r broses mentora AGA egluro rolau a diweddarau profiad y mentoriaid hynny nad ydynt wedi ymwneud â rhaglen TAR ers iddynt gymhwyso. Cyfyngedig yw'r ymchwil academiaidd sydd wedi bod i AGA ym maes AB (Orr a Simmons, 2011). Mae angen rhagor o ymchwil i ddarparu gwybodaeth ar gyfer ymarfer, yn benodol ar ganfyddiadau mentoriaid o'r berthynas mentora. Rwy'n cytuno â Cain (2009), sy'n awgrymu ei bod yn bosibl y bydd mentoriaid athrawon, trwy ymchwilio i fentora, yn datblygu ffyrdd ehangach o feddwl, gan arwain at well dealltwriaeth o'u hymarfer eu hunain. Mae fy nghanfyddiadau'n cytuno â Mathur *et al.* (2012) y bydd rhagor o ymchwil i wahanol arferion a modelau mentora o werth sylweddol i addysgwyr athrawon. Mae'n bosibl y bydd Sefydliadau AB sy'n dewis buddsoddi mewn ymchwil sy'n ymchwilio i fentora fel offeryn datblygiad proffesiynol i athrawon ar draws y sefydliad yn gweld y buddion i aelodau o'r staff yn nhermau dysgu proffesiynol. Mae'n bosibl y bydd ymchwil seiliedig ar waith ar ôl cymhwyso yn cynorthwyo â rhannu arferion gorau yn eu sefydliad. Mae'r ymchwil hon yn cadarnhau yn y lleoliad lleol hwn nad oes un diffiniad o fentora, gan ei fod yn unigryw i'r lleoliad a'r pwrpas. Hefyd, mae gan fentoriaid nad ydynt mewn rôl bwnc-benodol gymaint i'w gynnig i hyfforddeion AGA ar eu rhaglen TAR ag sydd gan fentoriaid pwnc-benodol. Euthum ati i ddarganfod a deall y perthnasoedd mentora presennol yn y lleoliad, gan ddefnyddio astudiaeth achos i herio'r casgliadau o'r llenyddiaeth gyfredol (Punch ac Oancea, 2014). Er na honnir dim yma ynghylch y gallu i gyffredinoli fy nghasgliadau, maent yn ychwanegu at y corff ymchwil cyfyngedig sydd ar gael ar hyn o bryd ac mae'n bosibl y byddant yn sail i ragor o astudiaethau i wella arferion mentora mewn AGA ym maes Addysg Bellach.

### **Cyfeiriadau**

Yr Adran Busnes, Arloesedd a Sgiliau. (2012), 'Consultation on revocation of the further education workforce regulations'

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/85883/12-970-revocation-further-education-workforce-consultation-response.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/85883/12-970-revocation-further-education-workforce-consultation-response.pdf)

Cyrchwyd yn electronig 22 Awst, 2016.

Yr Adran Busnes, Arloesedd a Sgiliau. (2012), 'Professionalism in Further Education',

<https://www.gov.uk/government/publications/professionalism-in-further-education-final-report-of-the-independent-review-panel>

Cyrchwyd yn electronig 13 Tachwedd, 2016.

Cain, T. (2009), Mentoring trainee teachers: how can mentors use research', *Mentoring and Tutoring: partnership in learning*, Cyf. 17, Rhif 1, tt.53-66.

Cullimore, S., a Simmons, J. (2010), 'The emerging dilemmas and challenges for mentors and mentees in the new context for training in-service teachers for the Learning and Skills sector', *Research in Post-Compulsory Education*, Cyf. 15, Rhif 2, tt. 223-239.

Cunningham, B. (2005), *Mentoring Teachers in Post Compulsory Education*. London: David Falmer.

CGA. (2017), 'Gwneud cais i gofrestru',

<http://www.ewc.wales/site/index.php/cy/cofrestru/ceisio-am-gofrestru>

Cyrchwyd yn electronig 17 Chwefror, 2017.

Garvey, R., Stokes, P. Megginson, D. (2014) *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*. Second Edition. London: Sage Publications Ltd.

Hansford, B., Tennent, L. ac Ehrich, L.C. (2003), 'Educational Mentoring: is it worth the effort?', *Education Research and Perspectives*, Cyf. 30, Rhif 1, tt. 42-75.

Arolygiaeth Addysg Ei Mawrhydi. (2008), 'Mentoring in Teacher Education',

[https://www.educationscotland.gov.uk/Images/mite\\_tcm4-712851.pdf](https://www.educationscotland.gov.uk/Images/mite_tcm4-712851.pdf)

Cyrchwyd yn electronig 15 Awst, 2016.

Hobson, A.J., Maxwell, B., Stevens, A., Doyle, K. a Malderez, A. (2015), 'Mentoring and coaching teachers in the further education and skills sector in England'

<http://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/mentoring-full-report.pdf>

Cyrchwyd yn electronig 29 Awst, 2016.

Hudson, P. (2013), 'Mentoring as professional development: growth for both mentor and mentee', *Professional Development in Education*, Cyf. 39, Rhif 5, tt. 771-783.

Orr, K. a Simmons, R. (2011), 'Restrictive practice: The work-based learning experience of trainee teachers in English further education colleges', *Journal of Workplace Learning*, Cyf. 23, Rhif 4, tt. 243-257.

Mathur, S. R., Gehrke, R. a Kim, S. H. (2012), 'Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience', *Assessment for Effective Intervention*, Cyf. 38, Rhif 3, tt. 154-162.

McKimm, J., Jollie, C., a Mark Hatter, M. (2007), 'Mentoring: Theory and Practice',

<https://pdfs.semanticscholar.org/f17e/271e438377cfb3e656d7eafd781b1274bab4.pdf>

Cyrchwyd yn electronig 12 Tachwedd, 2016.

Monte-sano, C. (2011), 'Learning to open up history for students: preservice teachers' emerging Pedagogical Content Knowledge', *Journal of Teacher Education*, Cyf. 62, Rhif 3, tt. 260-272.

Punch, K.F. ac Oancea, A. (2014), *Introduction to Research Methods in Education*. Second Edition. London: Sage Publications.

Shulman, L. (1987), 'Knowledge and Teaching: foundations of the new reform', *Harvard Educational Review*, Cyf. 57, Rhif 1, tt. 1-21.

Thomas, G. (2009), *How to do your Research Project*. London: Sage Publications.

Llywodraeth Cymru. (2015), 'Bargen Newydd i'r Gweithlu Addysg: Hyfforddi a Mentora'.

<http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/150313-coaching-and-mentoring-cy.pdf>

Cyrchwyd yn electronig 29 Awst, 2016.