Bangor University

GRADDAU MEISTR TRWY YMCHWIL

Cadw a chynnal athrawon o fewn y proffesiwn: archwiliad o'r hyn sydd angen ei feithrin mewn darpar athrawon a'i gynnal trwy gydol gyrfa yn y byd addysg

Tomos, Rhian

Award date:
2022

Awarding institution:
Prifysgol Bangor

Link to publication

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 19. Sept. 2024

Cadw a chynnal athrawon o fewn y proffesiwn: archwiliad o'r hyn sydd angen ei feithrin mewn darpar athrawon a'i gynnal trwy gydol gyrfa yn y byd addysg

Meistr trwy Ymchwil

Rhian Tomos Gorffennaf 2021 Prifysgol Bangor

Datganiad

Nid yw'r gwaith hwn wedi cael ei dderbyn am unrhyw gymhwyster, ac nid yw'n cael ei gyflwyno ar yr un pryd am unrhyw gymhwyster deuol cymeradwy.

Cadarnhaf fy mod yn cyflwyno'r gwaith gyda chytundeb fy ngoruchwylwraig, Dr Nia Williams. Diolch iddi hi am ei harweiniad a'i chefnogaeth trwy gydol y gwaith. Diolch hefyd i bawb a fu'n fodlon i gyfranogi yn y prosiectau ymchwil.

Yr wyf drwy hyn yn datgan mai canlyniad fy ymchwil fy hun yw’r traethawd ymchwil hwn, ac eithrio lle nodir yn wahanol. Caiff ffynonellau eraill eu cydnabod yn rhoi cyfeiriadau eglur.

Crynodeb
Honnir gan sawl ymchwil bod athrawon ledled y byd yn gadael y proffesiwn un ai yn fuan yn eu gyrfa neu'n ymddeol yn gynnar iawn (Harrison, Newman & Roth, 2006; Perrachione, Rosser & Petersen, 2008; Dolton & Van der Klaauw, 1995). Roedd yr astudiaeth hon yn ceisio adnabod pa elfennau sydd yn cyfrannu at ddycnwch athrawon, creu a chyflwyno ymyriad ac yna adnabod pa ffactorau sydd yn sicrhau bod athrawon yn gadael neu'n aros yn y proffesiwn. Y bwriad yn y pen draw oedd bwydo'r wybodaeth i raglenni addysg gychwynnol athrawon CaBan. Yn seiliedig ar adolygiad llenyddol o'r maes, penderfynwyd cynnal ymchwil a fyddai'n ystyried a yw dycnwch a hunan-effeithiolrwydd unigolyn yn effeithio ar barhad athrawon yn y proffesiwn a sut y gellid meithrin a datblygu'r nodweddion hynny yn y myfyrwyr sydd yn paratoi i fod yn athrawon ar y cyrsiau TAR Cynradd a PGCE Primary. Roedd dau ran i'r ymchwil: (1) creu, cynnal a gwerthuso ymyriad oedd wedi'i dargedu'n benodol i ddatblygu dycnwch darpar athrawon gan ddilyn cynllun cyn prawf - ymyriad - ôl-brawf. Rhannwyd y cyfranogwyr yn ddau grŵp - arbrofol (23) a rheoli (24) a chynhaliwyd cyfres o 4 sesiwn 90 munud o hyd gyda'r grŵp arbrofol. Ac yna (2), cynnal cyfweliadau gyda sampl o athrawon (10) oedd un ai wedi gadael neu wedi parhau yn y proffesiwn er mwyn llawn ddeall y rhesymau a deall yn ogystal pa ffactorau oedd yn allweddol ar gyfer parhau. O ddadansoddi'r data, dengys yr astudiaeth ymchwil bod ffactorau mewnol gwarchodol athrawon unigol a ffactorau cyd-destunol gwarchodol yn eu bywyd gwaith yn gallu cael ardrawiad ar eu parhad yn y proffesiwn addysgu yn yr 21ain ganrif a datblygu eu dycnwch a'u hunan-effeithiolrwydd yn y swydd. Wrth ddatblygu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon mae angen cyflwyno a sicrhau ymwybyddiaeth o'r elfennau hynny a'u datblygu trwy gydol gyrfa athro. Mae angen yn ogystal ymchwil pellach i ystyried y berthynas rhwng agwedd athrawon tuag at berffeithrwydd a pherthynas hynny â straen athrawon.

Datganiad 2
Crynodeb 3
Tablau: 7
Pennod 1 - Y sefyllfa gyfredol yn y maes addysg 8
1.1 Rhesymau dros adael y proffesiwn 12
1.1.1 Amodau Gwaith 14
1.1.2 Cymhelliant 15
1.1.3 lechyd meddwl a chorff 17
1.1.4 Hunan-effeithiolrwydd 19
1.1.5 Awtonomi 21
1.2 Rhesymau dros aros 24
1.2.1 Hunaniaeth 26
1.2.2 Hunan effeithiolrwydd 27
1.2.3 Dycnwch 32
1.2.4 Rheoli emosiwn a hunan ofal 35
1.2.5 Perthynas broffesiynol a phersonol gyda chydweithwyr 37
1.2.6 Arweiniad a chydnabyddiaeth gan arweinwyr 41
1.3 Clo 46
Pennod 2 - Methodoleg Astudiaeth 1 48
2.1 Cyfranogwyr 49
2.2 Lleoliad 50
2.3 Y broses 50
2.4 Y Grŵp Arbrofol - cyflwyno’r ymyriad 51
2.5 Y Grŵp Rheoli 52
2.6 Moeseg 53
2.7 Manteision dull holiadur 53
2.8 Anfanteision dull holiadur 54
2.9 Dadansoddi’r data 55
Pennod 3 - Canlyniadau Astudiaeth 1 56
Pennod 4 - Methodoleg Astudiaeth 2 61
4.1 Cyfranogwyr 61
4.2 Dull 62
4.3 Trefniadau casglu’r data ansoddol - Cwestiynau 65
4.4 Y broses 66
4.5 Dadansoddiad thematig 66
Pennod 5 - Canlyniadau Astudiaeth 2 69

5.1 Themâu: Parhau yn y Proffesiwn 69
5.1.1 Hunaniaeth broffesiynol 69
5.1.2 Datblygiad proffesiynol 70
5.1.2.1 Parhau i ddysgu a datblygu 71
5.1.2.2 Dysgu trwy gamgymeriadau 72
5.1.3 Systemau a threfn 73
5.1.3 1 Awtonomi 74
5.1.4 Nodweddion Personoliaeth 75
5.1.4.1 Brwdfrydedd 75
5.1.4.2 Hyblygrwydd 76
5.1.4.3 Profiad yn arwain at hyblygrwydd 77
5.1.4.4 Meithrin perthynas efo'r disgyblion 77
5.1.5 Cydweithwyr 78
5.1.5.1 Staff cefnogol 78
5.1.5.2 Bodlon gofyn am help 79
5.1.6 Ymrwymiad 80
5.1.6.1 Rhag baratoi darpar athrawon 80
5.1.6.2 Rheoli amser 81
5.2 Themâu: Gadael y proffesiwn 81
5.2.1 Rhwystredigaeth 82
5.2.1.1 Mynd i rigol 82
5.2.1.2 Eisiau datblygu yn broffesiynol 83
5.2.1.3 Eisiau gwell cydbwysedd rhwng bywyd gwaith a bywyd personol 83
5.2.1.4 Agwedd tuag at berffeithrwydd 84
5.2.1.5 Manteision y swydd newydd 84
5.2.1.6 Diffyg amser a chydweithio 85
5.2.2 Dadrithiad 87
5.2.2.1 Dadrithiad efo'r byd addysg 87
5.2.3 Diffyg rhyddid y byd addysg 88
5.2.3.1 Diffyg awtonomi a phwrpas 90
5.2.3.2 Diffyg awtonomi, meistrolaeth a phwrpas 90
PENNOD 6 - TRAFODAETH 92
6.1 Cefndir a chwestiynau ymchwil 92
6.2 Astudiaeth 1 92
6.2.1 Crynodeb 92
6.2.2 Trafodaeth Astudiaeth 1 93

6.3 Astudiaeth 2 96
6.3.1 Crynodeb 96
6.3.2 Canfyddiadau, dadansoddiad a thrafodaeth Astudiaeth 2 96
6.3.2.1 Elfennau creiddiol 96
6.3.2.1.1 Ymrwymiad 97
6.3.2.1.2 Awtonomi 98
6.3.2.2 Ffactorau gwarchodol mewnol 101
6.3.2.2.1 Hunan effeithiolrwydd a hunaniaeth 101
6.3.2.2.2 Brwdfrydedd 104
6.3.2.2.3 Hyblygrwydd 105
6.3.2.2.4 Agwedd at berffeithrwydd / disgwyliadau uchel 107
6.3.2.3 Ffactorau gwarchodol cyd-destunol 108
6.3.2.3.1 Dysgu Proffesiynol Parhaus 108
6.3.2.3.2 Dimensiwn cymdeithasol a phroffesiynol 110
6.3.2.3.3 Arweinyddiaeth 112
6.4 Casgliadau 113
6.5 Cyfyngiadau'r ymchwil hwn 115
7. Argymhellion 116
ARGYMHELLIAD 1: 116
ARGYMHELLIAD 2: 116
ARGYMHELLIAD 4: 117
ARGYMHELLIAD 5: 117
Rhestr Gyfeirio 118
Atodiadau 145

Tablau:

Tabl 1: *Aelodaeth y Grŵp Rheoli a'r Grŵp Arbrofi, lonawr 2019*

Tabl 2: *Rhaglen Sesiynau Datblygu Dycnwch, lonawr - Mawrth 2019*

Tabl 3: *Sgoriau holiadur Connor Davison pob cyfranogwr yn y ddau grŵp cyn ymyriad lonawr 2019*

Tabl 4: *Niferoedd cyfranogwyr gwrywaidd a benywaidd yn y Grŵp Rheoli a'r Grŵp Arbrofi, Ionawr 2019*

Tabl 5*: Sgoriau holiadur Connor Davidson Ionawr 2019 - cyfranogwyr benywaidd a gwrywaidd*

Tabl 6*: Niferoedd a fynychodd o leiaf 3 o'r 4 sesiwn Datblygu Dycnwch, Ionawr 2019*

Tabl 7: *Ymatebwyr holiadur Connor Davidson ôl-ymyriad, Ebrill 2019*

Tabl 8: *Canlyniadau holiadur mesur dycnwch Connor Davidson ôl-ymyriad, Ebrill 2019*

Tabl 9: *Data crai aelodau'r Grŵp Arbrofol a fynychodd y sesiynau o gymharu gydag aelodau'r Grŵp Rheoli a ymatebodd i'r ddau holiadur yn Ionawr ac Ebrill 2019:*

Tabl 10: *Cyfranogwyr, gadael neu aros yn y proffesiwn a'u blynyddoedd o addysgu*

Tabl 11 *: Crynodeb o'r themâu yn codi o'r cyfweliadau yn Astudiaeth 2*

Pennod 1 - Y sefyllfa gyfredol yn y maes addysg

Dros y ddau ddegawd diwethaf mae llawer o ymchwil wedi'i gynnal i'r proffesiwn addysgu a byd athrawon mewn gwledydd datblygedig gan arwain at y ddamcaniaeth fod addysgu yn swydd heriol yn emosiynol, corfforol a deallusol (Boyd, Lankford, Leob et al, 2011; Craig, 2017; Dove, 2004; Day & Gu, 2013). At hynny, dywedir bod oriau gwaith hir, ymddygiad disgyblion a diffyg cefnogaeth gan arweinwyr yn herio awydd a brwdfrydedd athrawon i barhau (Hargreaves, 1994; Kyriacou 2000; Troman & Woods 2001; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Liu & Ramsey, 2008). Yn ogystal, mae'r pwysau parhaus ychwanegol ar athrawon i sicrhau bod y disgyblion yn eu gofal yn cyflawni i'w llawn botensial trwy'r amser wedi ychwanegu at atebolrwydd a llwyth gwaith (Llywodraeth Cymru, 2018). Un o ganlyniadau hynny yw bod athrawon yn gadael y proffesiwn un ai yn fuan yn eu gyrfa neu'n ymddeol yn gynnar iawn (Harrison, Newman & Roth, 2006; Perrachione, Rosser & Petersen, 2008). Mae trosiant mewn unrhyw broffesiwn yn arwain at gostau uniongyrchol ac anuniongyrchol a gall effaith trosiant staff addysgu fod yn niweidiol a phellgyrhaeddol i ysgol o ran ansawdd yr addysg a ddarperir yno oherwydd y newid parhaus a'r diffyg cysondeb (Liu & Onwuegbuzie, 2012).

Yn gyd-destun i'r ymchwil hwn, dros y degawdau diwethaf, gwelwyd newidiadau mawr ym myd addysg yn gyffredinol o ran polisïau ac ymateb i anghenion disgyblion. Gwelwyd:

- cynnydd yn swmp gwaith athrawon o ran baich gwaith a biwrocratiaeth,
- cynnydd yn y gofyn i athrawon ymgymryd â DPP,
- mwy o gydweithio rhwng athrawon a rhwng ysgolion ar feysydd a phrosiectau penodol,
- mwy o bwysau ar athrawon i ddatblygu eu dulliau addysgu a dysgu yn y dosbarth a'u meithrin yn gymhellwyr dysgu,
- ac yn olaf, gwelwyd mwy a mwy o adrodd am agwedd negyddol athrawon tuag at y newidiadau.

Mae Day (2017) yn cyfeirio at ddadansoddiad a wnaed gan bapur newydd The Guardian yn 2016 o ymatebion gan 4,450 o athrawon yn Lloegr. Dywedodd 98% o'r athrawon hynny eu bod yn teimlo dan bwysau cynyddol, roedd 82% yn nodi bod eu llwyth gwaith yn anghynaladwy ac roedd 75% yn honni bod eu gwaith yn cael effaith andwyol ar eu hiechyd meddwl. Mae'r un peth yn wir yng Nghymru lle mae addysg wedi'i ddatganoli. Tebyg yw'r sefyllfa mewn nifer o wledydd ledled y byd (OECD, 2005; AEE, 2010; European Commission 2012).

Mae sicrhau gweithlu cyson a sefydlog mewn ysgol yn bwysig am sawl rheswm. Mae trosiant staff yn gostus i ysgolion (Barnes, Crowe & Schaeffer, 2007), mae'n anodd creu diwylliant cymunedol (Guin, 2004) ac mae'r diffyg cysondeb yn tarfu ar gyrhaeddiad disgyblion (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2012). Yng ngoleuni'r dystiolaeth hon, mae'r sefyllfa yn ymddangos yn ddyrys.

Mae adroddiad gan y Sefydliad dros Gydweithrediad a Datblygiad Economaidd, yr OECD (2005) yn nodi bod tystiolaeth o Loegr, Awstralia, yr Iseldiroedd a'r Unol Daleithiau yn awgrymu bod hyd at hanner y rheiny sy'n ymuno â'r proffesiwn addysgu yn dewis gadael yn y pum mlynedd cyntaf.

Yn yr UDA, fe wnaeth yr Alliance for Excellent Education (yr AEE) amcangyfrif bod athrawon sy'n gadael y proffesiwn yn costio oddeutu 3 biliwn doler Americanaidd i'r wlad yn 2004. Mewn adroddiad gan yr AEE (2010) disgrifir ysgolion fel bwcedi sydd yn gollwng a bod diffyg cefnogaeth i athrawon newydd yn cyfrannu at y broblem honno. Erbyn 2008 roedd y National Education Association (NEA) yn yr UDA yn adrodd bod 20% o athrawon newydd gymhwyso yn gadael yr ystafell ddosbarth o fewn tair blynedd cyntaf dysgu. Mewn ardaloedd dinesig, lle'r oedd yr amodau gwaith yn fwy heriol, roedd y ffigwr hyn yn nes at 50%. Aeth Ingersoll (2003) mor bell â dweud bod y proffesiwn addysgu yn "revolving door profession" (Ingersoll fel a ddyfynnir yn yr NEA, 2003b) i ddelweddu'r ymddygiad hwn.

Er hynny, adroddodd y National Commision on Teaching and America's Future (NCTAF) bod y wlad wedi cynyddu nifer ei hathrawon yn y 1990au a'i bod yn parhau i ddiwallu'r angen yn flynyddol (NCTAF 2003), ond parhau oedd rhai eithriadau o ran recriwtio athrawon mewn meysydd fel mathemateg, addysg arbennig, gwyddoniaeth ac addysg ddwyieithog. Rhwng 1984 a 1999, yn yr UDA, roedd 220,000 o raddedigion newydd yn ymuno â'r proffesiwn yn flynyddol. Y broblem oedd bryd hynny a'r broblem hyd heddiw yw bod nifer yr athrawon sydd yn gadael yn uwch na'r niferoedd sy'n cael eu recriwtio (NCTAF, 2003).

Yn ôl ymchwil Ingersoll (2003), dengys fod cyfradd gadael y proffesiwn dysgu yn uwch nag mewn llawer o broffesiynau eraill gyda 46% o athrawon newydd yn gadael eu swyddi o fewn y 5 mlynedd cyntaf, er bod eraill yn honni bod y niferoedd sydd yn gadael y proffesiwn dysgu yn gymharol â phroffesiynau eraill (Harris & Adams, 2007; Plunkett & Dyson, 2011). Ond yn ôl Ingersoll (2003), mae'r ffigwr ychydig yn uwch na nyrsio ond yn is na chyfrifwyr a gweithwyr cymdeithasol. Yr hyn sydd yn wahanol er hynny ydy'r ffaith bod mwy o athrawon yn cymryd ymddeoliad cynnar (Harris & Adams, 2007) ac felly mae colledion a bylchau ar ddau ben y proffesiwn.

Yn Lloegr, erbyn y degawd diwethaf, roedd bron i hanner (46%) yr athrawon dros 40 oed a 23% dros 50 oed (DfE 2012). Roedd y sefyllfa yn fwy dyrys yn yr Almaen, yr Eidal a Sweden lle roedd bron i hanner yr athrawon dros 50 oed (European Commission 2012). Fe ellid dadlau wrth gwrs bod y gwledydd hyn yn llwyddo i ddal gafael gwell ar athrawon ond eto erys y broblem ynghylch cynllunio ar gyfer gweithlu'r dyfodol. Mae profiad yr athrawon hyn wrth reswm ym mhob gwlad yn y maes yn werthfawr iawn ond mae'r ffigurau hyn hefyd yn ystyriaeth bwysig o ran beth fydd dyfodol y proffesiwn ymhen 10 i 20 mlynedd yn fyd-eang os na fydd modd recriwtio a chadw'r niferoedd sydd eu hangen i lenwi'r bwlch a adewir ar ôl gan y rhai sy'n ymddeol. Os oedd bron i hanner yr athrawon yn Lloegr dros 40 oed yn 2012 maent bellach yn nes at 50 oed sy'n golygu y byddant yn ymddeol o fewn y 5-10 mlynedd nesaf. Os na fydd modd recriwtio nifer fawr o athrawon

newydd a'u cadw yn y proffesiwn, fe fydd y bwlch yn cynyddu yn nau ben y proffesiwn.

Tebyg yw'r sefyllfa yn Awstralia. Er gwaethaf ymdrechion lu ac adnoddau ychwanegol i ddenu ymgeiswyr o ansawdd i addysg athrawon a chefnogaeth gynyddol i gyflwyno a mentora athrawon newydd, mae hyd at draean yr athrawon a recriwtir un ai yn ymddiswyddo neu yn 'llosgi allan' o fewn y dair i bum mlynedd cyntaf (OECD, 2005 & 2004; Skilbeck & Connell, 2003; Smithers & Robinson, 2003; Hunt & Carroll, 2006; Feiman-Nemser, 2001; Ramsey, 2000). Mae'r broblem o gadw athrawon yn anos byth mewn ardaloedd gwledig a difreintiedig (Ewing & Manuel, 2005). Dywed Skilbeck & Connell (2003) bod dysgu yn dod yn broffesiwn 'mewn ac allan' a'r allan yn aml yn barhaol, a bod angen mwy o waith ymchwil er mwyn deall y mewn ac allan, yn enwedig gan athrawon yn y grŵp oedran iau.

Ond nid problem ddiweddar yn unig ydy hon. Dywed Tye ac O-Brien (2002) eu bod wedi dod ar draws copi o gylchgrawn Life mewn siop hen bethau lleol yn yr UDA. Dyddiad y cylchgrawn oedd 16 Tachwedd 1962 a'r pennawd ar y clawr oedd "How we drive teachers to quit". Roedd awdur yr erthygl, Richard Merryman, wedi cynnal cyfweliadau gyda nifer o gyn athrawon ledled UDA yn ogystal ag arweinwyr addysg y cyfnod. Ond yr hyn oedd yn ddiddorol oedd sylwadau a beirniadaeth yr athrawon. Roedd y byd yn lle gwahanol iawn yn 1962 i'r hyn ydyw yn 2020 ond roedd y sylwadau a'r feirniadaeth o fyd addysg gan yr athrawon oedd wedi gadael yn hynod o debyg i'r rhesymau heddiw, sef pwysau gwaith ac ymddygiad disgyblion.

Mewn ymchwil gan Dolton a Van der Klaauw (1995) yn y Deyrnas Unedig nodwyd bod bron i 44% o athrawon yn gadael y proffesiwn yn y 3 blynedd cyntaf. Yn fwy diweddar, canfu pôl piniwn gan y National Education Union (NEU) yn Lloegr fod mwy na chwarter (26%) o athrawon efo llai na 5 mlynedd o wasanaeth yn bwriadu gadael erbyn 2024 ac o'r rhai hynny oedd â llai na dwy flynedd o brofiad â'u gyrfaoedd megis dechrau, roedd y ffigwr yn dal i fod yn 15%. Aeth yr ymchwil

ymhellach gan gydnabod y rhesymau dros adael y proffesiwn. Nodwyd ffactorau megis pwysau gwaith (62%) a'r atebolrwydd (40%) yn ogystal â chwynion am bwysau Ofsted a thablau perfformiad ysgolion. Ar Orffennaf 1af 2019, dywedodd Dr Mary Bousted, Cyd-Ysgrifennydd Cyffredinol Undeb Cenedlaethol Athrawon eu bod yn falch fel Undeb bod y Gweinidog Addysg yn cymryd yr argyfwng recriwtio a chadw athrawon o ddifri yn y Deyrnas Unedig gan nodi bod athrawon yn gadael y proffesiwn rif y gwlith: 40% o dan 35, a chynnydd o 10% ers 2011. Yr un mor bryderus oedd y ffaith bod bron i draean o athrawon (32.3%) yn gadael o fewn 5 mlynedd ar ôl graddio, yn debyg i Awstralia. Yn dilyn trafod yr ystadegau cyfredol hyn ym myd addysg, bydd yr adran ddilynol yn ystyried y rhesymau pam bod athrawon yn gadael y proffesiwn.

1.1 Rhesymau dros adael y proffesiwn

Adroddodd yr Adran Addysg a Sgiliau yn y Deyrnas Unedig bod canran sylweddol o athrawon yn gadael y proffesiwn yn y dair blynedd cyntaf (Smithers & Robinson, 2003) a'r pum prif ffactor oedd yn effeithio'r penderfyniad oedd llwyth gwaith, awydd am sialens newydd, sefyllfa'r ysgol, cyflog a sefyllfaoedd personol. Yr un oedd casgliadau ymchwil Llywodraeth Cymru (2018), Haynes (2014) ac Ingersoll & Merili (2013) bod llwyth gwaith a straen yn ogystal â delwedd negyddol y proffesiwn yn troi darpar athrawon ac athrawon ar ddechrau eu gyrfa oddi wrth addysgu, bod pobl ifanc yn credu y gallent gael cyflogau uwch, llai o straen a llwyth gwaith drwy ddilyn gyrfaoedd eraill, a bod diffyg cefnogaeth weinyddol, amodau gwaith ynysig, a diffyg dylanwad athrawon ar benderfyniadau ysgol gyfan. Er hynny mewn ymchwil a gynhaliwyd gan Smithers a Robinson (2003), cyflog oedd y rheswm lleiaf pwysig dros ddewis gadael y proffesiwn ac o'r 16 rheswm dros adael, cyflog rhy isel oedd rhif deuddeg.

Yng Nghymru, ym mis lonawr 2017 nodwyd yn yr adroddiad 'Addysgu a Dysgu Proffesiynol Athrawon' gan UCAC ei fod yn destun pryder gan yr Undeb bod cymaint o athrawon ifanc yn gadael y proffesiwn. Roedd nifer o resymau gwahanol ond roedd amodau gwaith yn un rheswm

oedd yn cael ei amlygu ar y pryd gan aelodau’r Undeb.

Roedd arolwg gan undeb athrawon yr NUT yn 2015 yn awgrymu bod bron i hanner athrawon Cymru yn ystyried gadael y proffesiwn o fewn dwy flynedd o fod wedi cwblhau’r arolwg. Cafodd dros 400 o athrawon eu holi fel rhan o'r arolwg. Llwyth gwaith, y gofynion gan reolwyr a'r angen am gydbwysedd rhwng gwaith a bywyd personol oedd rhai o'r rhesymau a roddwyd gan athrawon dros fod eisiau gadael. Ond cododd nifer o athrawon bryderon hefyd am eu hiechyd meddwl a chorfforol fel rhesymau dros adael. O'r 452 o athrawon oedd yn rhan o’r arolwg, dywedodd 210 eu bod yn bwriadu gadael, ond roedd 242 wedi dweud nad oedden nhw'n bwriadu rhoi'r gorau i'w gwaith. Buddiol fyddai eu holi hwy beth oedd eu rhesymau dros beidio â rhoi’r gorau iddi gan y gallai hynny daflu mwy o oleuni ar y sefyllfa o bosibl na’r rhesymau dros adael.

Mae ymchwil VITAE (Day, Sammons, Kington et al, 2006) ac ymchwil rhyngwladol cyffelyb (Nieto, 2003; Borman & Dowling, 2008) yn amlygu’r ffaith bod hunan-effeithiolrwydd, cymhelliant, ymrwymiad, boddhad mewn swydd, morâl ac ansawdd y gefnogaeth yn y gweithle yn ffactorau allweddol er mwyn sicrhau datblygiad athrawon, cadw athrawon da a chynnal athrawon trwy bob cyfnod yn eu gyrfa ac nid dim ond yn ystod y blynyddoedd cynnar.

Yn ogystal, mae rhai cyfeiriadau hefyd at y ffaith bod ffactorau allanol ym mywydau athrawon unigol yn gallu cael un ai effaith gadarnhaol neu negyddol ar ddycnwch a dyfalbarhad i barhau yn y gwaith. Cyfeiria Wilks & Spivey (2010) a Sippel, Pietrzak, Charney et al. (2015) at ba mor allweddol yw cael cefnogaeth teulu a ffrindiau fel rhywdwaith gymdeithasol yn ystod y blynyddoedd cyntaf yn y swydd er mwyn gallu trafod digwyddiadau da a drwg yn agored. Yn yr un modd mae pwysigrwydd cael diddordebau a threulio amser hamdden yn gwneud pethau heblaw am waith yn cael ei drafod yng ngwaith Kaur (2011) a Botwinik (2007) a bod hynny yn allweddol er mwyn sicrhau cydbwysedd rhwng bywyd personol a bywyd gwaith. Ffactor arall sydd yn gallu

dylanwadu ar barhad yn y swydd ydy pryderon ariannol a bod hynny yn gallu achosi poen meddwl i'r athro ar ddechrau gyrfa yn enwedig os bydd ef/hi newydd raddio ac angen ad-dalu benthyciad myfyrwyr yn ogystal (Afifi, 2018; Basit, Roberts, McNamara et al. 2006). Yn ogystal, cyfeiria Stones & Glazzard (2020) a Price (2019) at bwysigrwydd hunan-ofal a chael gwared ar elfennau sy'n achosi straen. Un enghraifft o straen, yn enwedig yn ystod cyfnod addysg gychwynnol athrawon, yw gorfod dibynnu ar drafnidiaeth gyhoeddus i gyrraedd ysgol yn ystod profiad ysgol. Mae meddu ar yr annibyniaeth o allu gyrru a bod yn berchen ar gar yn golygu nad oes raid i'r athro ddibynnu ar drafnidiaeth gyhoeddus.

O ystyried yr holl wybodaeth uchod, ymdrinnir yn fanylach yn yr adran nesaf â'r holl resymau dros adael y proffesiwn o fewn pedair thema benodol sef amodau gwaith, cymhelliant, iechyd meddwl a chorfforol a hunan effeithiolrwydd gan mai dyma'r themâu sydd wedi dod i'r amlwg yn fwyaf aml yn y llenyddiaeth ar y maes.

1.1.1 Amodau Gwaith

Yr ymateb mwyaf cyffredin yn ymchwil Beltman, Mansfield & Price (2011) o ran heriau cyd-destun gwaith proffesiynol oedd diffyg amser i weithio mewn dull rhagweithiol oherwydd baich gwaith trwm cynyddol a dyletswyddau tu allan i addysgu e.e. gwaith papur a chyfarfodydd. Daeth ymchwil Ingvarson, Kleinhenz, Beavis et al.(2005) i'r un casgliad wrth i'r athrawon a gyfwelwyd ganddynt nodi mai'r hyn oedd yn achosi straen oedd gwaith papur, rheolaeth dosbarth a maint dosbarthiadau yn bennaf. Nid oeddent yn ystyried bod yr oriau yr oeddent yn eu gweithio pob wythnos ynghlwm â baich gwaith. Er hynny, efallai mai bychan oedd yr ymchwiliad hwn gan mai dim ond mewn 20 ysgol y cafodd ei gynnal. Yn ogystal, cynhaliwyd cyfweliadau unigol gyda'r pennaeth a detholiad bychan o reolwyr canol ac athrawon.

Nododd Barmby (2006) yn ei astudiaeth bod baich gwaith a disgyblaeth plant yn cael dylanwad mawr ar agwedd athrawon. Fel rhan o'i ymchwil, gofynnodd gwestiwn agored ynghylch beth

fyddai'n atal athrawon rhag cychwyn dysgu yn y lle cyntaf a'r atebion mwyaf cyffredin oedd 'ymddygiad plant' a 'baich gwaith/marcio'. Gyda golwg ar faich gwaith, roedd athrawon yn ystyried bod biwrocratiaeth, gwaith papur a thasgau gweinyddol yn ychwanegu at eu baich gwaith (Barmby, 2006).

O fewn yr adran 'heriau dosbarth ac yn yr ysgol' yn ymchwil Llywodraeth Cymru (2018), rheoli ymddygiad oedd y sialens a nodwyd amlaf. Arweiniodd y profiad hwnnw a'r profiad o ofyn am gymorth neu arweiniad gan aelod o staff profiadol at golli hyder a'r ofn o golli hygrededd proffesiynol (Jenkins, 2016). Roedd casgliadau ymchwil Llywodraeth Cymru (2018) yn nodi'r un angen am ragor o gymorth gan arweinwyr ysgol ac yn nodi pwysigrwydd cynorthwyo athrawon a datblygu diwylliant lle maen nhw'n teimlo y gallant gyfaddef eu bod yn ei chael hi'n anodd a pheidio â phoeni am unrhyw ymateb negyddol wrth wneud hynny. Diddorol yw'r ffaith bod Mansfield, Beltman, Price et al. (2012) yn nodi 'bod yn barod i ofyn am gymorth' fel elfen allweddol mewn dycnwch athrawon. Er bod y cyrsiau Addysg Gychwynnol Athrawon yn cynnwys elfennau ar reolaeth dosbarth a rheoli ymddygiad, nid oes unrhyw raglen wrth reswm yn mynd i baratoi athrawon yn llwyr at y realiti o fod yn y dosbarth ac yn gyfrifol am reoli ymddygiad disgyblion. Efallai mai dyfnhau ac ymestyn y cyfuniad o brofiad yn y dosbarth, arsylwi eang ar athrawon profiadol eraill mewn amryfal sefyllfaoedd gydag amrywiaeth o ddosbarthiadau yn ogystal â dysgu am y damcaniaethau tu ôl y gweithredu sydd ei angen. Yn ogystal â hynny dylid sicrhau bod y myfyrwyr yn gweld gofyn am gymorth fel cam cadarnhaol ac nid negyddol (Castro, Kelly & Shih, 2010; Sumsion & Patterson et al. 2004).

1.1.2 Cymhelliant

Yr ail elfen yr ystyrir sy'n berthnasol ac sy'n gallu cyfrannu at athrawon yn penderfynu gadael y proffesiwn yw diffyg cymhelliant. O edrych ar gymhelliant yn benodol mewn athrawon, mae'r rhesymau pam bod y mwyafrif o fyfyrwyr yn dewis dysgu fel gyrfa wedi cael eu categoreiddio gan Kyriacou a Coulthard (2000) fel a ganlyn:

- rhesymau anhunanol: gweld dysgu fel swydd bwysig, eisiau helpu plant i lwyddo a gwella cymdeithas;
- rhesymau cynhenid: y swydd ei hun, y gwaith o addysgu plant, a diddordeb mewn defnyddio eu gwybodaeth a'u harbenigedd;
- rhesymau allanol: rhesymau yn ymwneud â ffactorau tu hwnt i'r swydd ei hun e.e. gwyliau hir, statws, cyflog.

Noda Barmby (2007) mewn dadansoddiad o lenyddiaeth berthnasol gan Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat & McClune (2001) bod y rhesymau dros ddewis mynd i ddysgu wedi bod, yn draddodiadol, yn anhunanol a chynhenid yn bennaf, yn hytrach nag yn allanol. Er hynny, mewn holiadur cwestiynau agored gan Barmby (2007) holwyd pam bod athrawon wedi dewis mynd yn athrawon yn y lle cyntaf a gwelwyd bod dau reswm arall dros ddewis y proffesiwn wedi dod i'r amlwg. Nodwyd rhesymau fel 'Yn wastad wedi meddwl gwneud hynny' a 'dylanwad eu haddysg hwy eu hunain' yn aml gan yr athrawon a holwyd. Cytuna Hammond (2002) wrth gyfweld athrawon dan hyfforddiant, fod profiadau cadarnhaol o addysgu neu weithgareddau tebyg i addysg yn y gorffennol wedi eu hysgogi. Ymddengys bod profiadau blaenorol a phersbectif ar addysg yn gymhelliant arwyddocaol er mwyn cymell unigolion i ymuno efo'r proffesiwn. Mae Hansen (1995) yn mynd mor bell â dweud bod gan athrawon sydd wedi ymrwymo i'r gwaith 'alwad i ddysgu'. Er bod hynny yn fater dadleuol iawn, yn bendant, mae athrawon sydd â chymhelliant cryf yn benderfynol o addysgu yn effeithiol ar hyd yr amser (Day, 2017).

Fodd bynnag, mae'n ddefnyddiol ystyried yn ogystal pam nad yw unigolion yn ystyried y proffesiwn addysgu fel gyrfa. Wrth gyfweld 148 o ddarpar athrawon cynradd, canfu Thornton, Bricheno & Reid (2002) mai cyflog oedd yn cadw rhai pobl draw o'r proffesiwn, yna baich gwaith ac yna delwedd a statws athrawon.Yn wir canfu llawer o astudiaethau ymchwil yr un sefyllfa ymhlith myfyrwyr israddedig (Carrington & Tomlin, 2000; Kyriacou & Coulthard, 2000;

Rawlinson, Essex-Carter, Bolden et al. 2010). Er hynny, mewn ardaloedd gwledig yn enwedig, mae cyflog athro yn cymharu'n ffafriol gyda chyflogau mewn swyddi eraill.

Mewn ymchwil gan Torres (2012), pan gynhaliwyd cyfweliadau gyda 15 athro mewn ysgolion cyhoeddus a 10 athro mewn ysgol Gatholig, nodwyd bod angen edrych ar holl brofiadau athrawon yn eu hamser yn y proffesiwn er mwyn deall y rhesymau dros ddewis y proffesiwn dysgu. Wrth reswm sampl bychan iawn oedd yn rhan o'r ymchwil hwn. Mae llawer yn credu bod nifer o athrawon sydd wedi gadael y proffesiwn yn gynnar wedi gwneud hynny oherwydd diffyg cymhelliant, yn anfodlon efo'r gwaith neu wedi gadael i swyddi breision ond canfu ymchwil Torres (2012) nad oedd pob athro oedd wedi penderfynu mynd i ddysgu, er nad oedd ganddynt fawr o ymroddiad na chymhelliant tymor hir, yn gadael y proffesiwn. Yr hyn mae o'n gredu ydy bod angen ystyried yn fanwl iawn beth oedd eu cymhelliant gwreiddiol yn ogystal â'u holl brofiadau o'r byd addysg. Er hynny, dywed Day (2017) bod nifer o athrawon yn y proffesiwn addysgu ers blynyddoedd ac wrth eu bodd yn addysgu plant ond heb unrhyw fwriad i fynd yn athro ar y dechrau. Dengys tystiolaeth, er nad oedd eu cymhelliant yn gryf wrth fynd i mewn i'r proffesiwn, bod eu hyder a'u hunan-effeithiolrwydd wedi cynyddu a'u bod wedi derbyn cefnogaeth ac arweiniad wrth weithio fel athro/athrawes, hynny yw, bod yr ysgol lle maent yn gweithio wedi eu meithrin a'u datblygu ac wedi buddsoddi ynddynt. O'r herwydd maent wedi gallu delio yn gadarnhaol efo rhwystrau a phrofiadau negyddol (Day, 2017).

1.1.3 Iechyd meddwl a chorff

Mae pryder am iechyd meddwl a chorff hefyd yn cael ei ystyried fel rheswm dros adael y maes (Ballet & Kelchtermans, 2009; Day, Kington, Stobart et al. 2006; Flett, Hewitt & Hallett, 1995). Er bod llawer o swyddi proffesiynol yn achosi straen, mae sylw yn gyson yn y wasg i'r ffaith bod addysgu yn cael ei ystyried yn alwedigaeth sy'n achosi straen ers dyddiau Kyriacou & Sutcliffe

(1978) gyda dyddiau hir, llwyth gwaith a dim llawer o ymwneud ag oedolion eraill (Ryan, 1970). Law yn llaw â'r syniad o straen mae'r syniad o losgi allan sy'n ganlyniad i ymwneud dros gyfnod hir o amser gyda sefyllfaoedd straen uchel (Skaalvik & Skaalvik 2011). Mae Maslach a Jackson (1986) yn diffinio llosgi allan fel tynnu yn ôl yn emosiynol o waith gan arwain at flinder emosiynol, agwedd negyddol tuag at eraill yn y gweithle a thuedd i fychanu cyflawniadau personol (Maslach & Leiter, 2008). Dywed De Jesus & Paixao (1996) bod llosgi allan yn fwy cyffredin ar ddechrau gyrfa wrth i ddisgwyliadau'r myfyriwr wrthgyferbynnu â'r profiad real o addysgu o ddydd i ddydd. Fe all fod realiti'r cyfrifoldeb a'r atebolrwydd yn wahanol iawn i'r ddelwedd sydd gan fyfyrwyr ac athrawon newydd ohonyn nhw eu hunain ac o'r gwaith ei hun.

Mae diffyg hunan hyder, diffyg cefnogaeth gan weinyddwyr a chydweithwyr mewn ysgolion a phwyslais ar gyfrifoldebau trwm athrawon yn ogystal ag aelodau staff mwy profiadol yn ymddwyn yn negyddol tuag at athrawon newydd yn cyfrannu at athrawon yn torri lawr ac yn dioddef o straen a llosgi allan (Hong, 2012). Fe wnaeth Hong (2012) edrych ar saith athro wnaeth adael y proffesiwn a saith athro wnaeth aros yn addysgu. Roedd y ddau grŵp yn wynebu'r un heriau ond roedd y gadawyr yn dangos llai o hyder yn eu gallu a'u heffeithiolrwydd na'r rhai oedd yn aros, a oedd yn dueddol o gael mwy o gefnogaeth a chymorth gan weinyddwyr ysgolion. Yr hyn a welodd oedd pan oedd gadawyr yn wynebu heriau rheoli dosbarth ac ymdrin â chamymddwyn disgyblion, roeddent yn colli hyder, yn gweld bai ar eu hunain ac yn profi straen meddwl. Er hynny, pan oedd athrawon wnaeth aros yn wynebu'r un sefyllfa, roeddent yn gallu cynnal eu hyder gyda chefnogaeth cydweithwyr. Yn ogystal, fe wnaethant osod llinellau neu ffiniau emosiynol rhyngddynt hwy a'u disgyblion er mwyn peidio â chymryd digwyddiadau negyddol yn bersonol. Roedd gadawyr hefyd o'r farn eu bod yn llwyr gyfrifol am ddysgu a chynnydd eu disgyblion, yn gosod safonau o bosibl rhy uchel i'r disgyblion heb sylweddoli bod myfyrwyr yn rhannol gyfrifol am eu hymdrech a'u cynnydd yn y broses ddysgu. Awgryma hyn bod angen rhoi sylw i iechyd a lles y darpar athro a'r athro profiadol ym maes addysg gychwynnol athrawon, blwyddyn ANG (Athrawon Newydd

Gymhwyso) ac yn wir trwy gydol gyrfa athro.

1.1.4 Hunan-effeithiolrwydd

Ffactor arall ddaeth i'r amlwg yn y llenyddiaeth ac sy'n gallu cyfrannu at iechyd a lles yr athro a'i benderfyniad i adael y proffesiwn yw diffyg hunan effeithiolrwydd. Dywed Morgan, Ludlow, Kitching et al. (2010), mewn arolwg o 749 o athrawon newydd gymhwyso yn Iwerddon, mai diffyg profiadau cadarnhaol oedd yn tanseilio ymrwymiad a hunan-effeithiolrwydd yr athrawon ifanc yn hytrach na phrofi digwyddiadau negyddol. Hynny yw, nid oedd gan yr athrawon newydd hyder yn eu gallu a'u sgiliau eu hunain i wneud y gwaith yn y lle cyntaf. Mae hyd yn oed pobl sydd â chymhelliant cryf i addysgu yn wynebu heriau a newidiadau fel eu bod yn gorfod holi eu hunain a yw'r swydd yn addas ar eu cyfer (Hammerness, 2006).

Canfu Hoy & Spero (2005) bod hunan-effeithiolrwydd athrawon yn cynyddu yn ystod eu blwyddyn o addysg gychwynnol ond yna yn gostwng wrth iddynt gychwyn gweithio fel athrawon newydd. Roeddent hwy o'r farn nad oedd athrawon newydd yn llawn sylweddoli cymhlethdod addysgu ac yn siomedig yn y bwlch rhwng y safonau roeddent wedi'u gosod iddynt eu hunain a'u perfformiad gwirioneddol.

Mae Morgan, Ludlow, Kitching et al. (2010) yn cyfeirio at 'episodau affeithiol' sydd yn digwydd pob dydd ym mywyd athro. Mae episodau affeithiol yn gyfnodau heriol ac anodd pan fo athrawon newydd yn profi blinder, anobaith, meddyliau yn rasio, diffyg amynedd yn digwydd ochr yn ochr neu un ar ôl y llall. Prif nodweddion yr episodau affeithiol hyn yw eu bod yn cael eu llywio gan agwedd gadarnhaol neu negyddol. Mae gan yr athro newydd feddyliau cadarnhaol ar y dechrau ond mae profiadau negyddol dro ar ôl tro yn amharu ar hyder yr unigolyn. Yn y pen draw, mae'r hyder a'r agwedd gadarnhaol yn ogystal â'r brwdfrydedd yn erydu. Y broblem ar adegau ydy bod myfyrwyr ac athrawon newydd yn profi anawsterau a rhwystrau cyn cael cyfle i brofi digwyddiadau cadarnhaol ac felly'n anobeithio gan feddwl mai negyddol ydy'r proffesiwn addysgu yn gyffredinol

ac nad ydynt yn gallu gwneud y gwaith yn ddigon da. Gall hynny ynddo'i hun arwain at straen (Francis, 2018; Francis & Lankshear, 2018).

Yn arwain ymlaen o hunan-effeithiolrwydd, mae rhan fwyaf yr ymchwil sydd wedi cael ei wneud i'r rhesymau pam bod athrawon yn gadael wedi ymwneud yn bennaf â ffactorau megis amodau gwaith a phwysau gwaith, ond mae un maes ymchwil nad yw wedi cael llawer o sylw hyd yn hyn, sef arwyddocâd ffactorau personoliaeth (Jones, 2016; Gonzalez, Brown & Slate, 2008; Harris & Adams, 2007; Ingvarson, Kleinhenz, Beavis et al. 2005).

Mae peth ymchwil wedi cael ei wneud yn ddiweddar i'r berthynas rhwng personoliaeth athrawon a'u hymrwymiad. Er enghraifft, mae Gu (2014) yn cyfeirio at bwysigrwydd 'grit' neu ddyfalbarhad yn y proffesiwn addysgu. Yn y ganrif ddiwethaf, credai rhai fel McAdams (1992) ei bod yn anodd i unrhyw un newid neu ddatblygu ei bersonoliaeth. Er hynny, bellach, cred seicolegwyr yn gyffredinol bod unigolion yn meddu ar nodweddion cynhenid ar enedigaeth ond bod eu personoliaeth yn gallu datblygu a thyfu gan ddibynnu ar brofiadau a'r cyd-destun lle mae ef/hi yn byw (Stoeber& Rennert 2008; Troesch & Bauer, 2017). O ran y maes addysg, efallai nad edrych ar gymhelliant cychwynnol unigolyn i ddysgu y dylid ei wneud ond yn hytrach ystyried pa nodweddion personol allweddol y gellid eu datblygu a'u meithrin dros amser mewn unigolion trwy fentora, arsylwi eraill ac adfyfyrio ar brofiadau personol (Jones, 2016).

Ystyrid perffeithrwydd, neu'r ymgais i gyflawni safonau delfrydol, yn y gorffennol fel nodwedd personoliaeth negyddol pan fo unigolion yn methu cynnal cydbwysedd rhwng bywyd a gwaith (Mitchelson,Wicher, LeBreton et al. 2009) neu'n byw i weithio yn hytrach na gweithio i fyw. Er na fu ymchwil penodol, tueddir yn gyffredinol i gredu bod cysylltiad rhwng straen athrawon a 'r ymdrech i fod yr athro perffaith neu'r athro gorau ar wyneb daear.

Er hynny erbyn hyn, ystyrir bod i berffeithrwydd oblygiadau cadarnhaol a negyddol i unigolyn. Mae Slaney, Rice, Mobley et al. (2001) yn dadlau bod tair haen i berffeithrwydd sef (i) safonau uchel (ii) hoffi trefn a thaclusrwydd a (iii) gwahaniaeth rhwng safonau uchel yr unigolyn a'r hyn y gellir ei gyflawni mewn gwirionedd - hynny yw, y gwahaniaeth rhwng delfryd a realiti. Pan fydd y drydedd elfen yn gryf, yna bryd hynny mae oblygiadau negyddol i berffeithrwydd. Yn wir, mwyaf yn y byd fydd y bwlch rhwng yr hyn a ddisgwylir a'r hyn sy'n digwydd mewn gwirionedd, mwyaf fydd y straen ar yr athro. Yn ei ymchwil, edrychodd Jones (2016) ar sut mae tair haen perffeithrwydd yn effeithio ar ymrwymiad a chymhelliant unigolyn i addysgu. Canfu yn ei ymchwil y gallai nodweddion personol fel perffeithrwydd fod ag oblygiadau i'r gweithlu addysg. Mae ef yn awgrymu y dylid o bosibl ystyried personoliaethau wrth hyfforddi a phenodi athrawon. Efallai bod rhai unigolion yn fwy addas i rai mathau o ysgolion neu rai mathau o ardaloedd ac y byddai rhai athrawon yn cael mwy o foddhad yn y gwaith ac yn parhau yn y proffesiwn yn hwy os yw'r ffit rhwng yr ysgol a phersonoliaeth yr athro yn gryf. Mae Jones (2016) yn dod i'r casgliad ar ddiwedd ei ymchwil y dylai rhaglenni addysg gychwynnol athrawon ddatblygu athrawon sydd ag agwedd mwy hyblyg wrth gychwyn mewn gyrfa lle mae cymaint o elfennau yn gallu newid yn ddyddiol. Byddai perffeithrwydd law yn llaw â hyblygrwydd yn golygu datblygu athrawon sydd yn teilwra ac yn addasu ar gyfer eu disgyblion yn gyson yn hytrach na meddu ar syniadau aruchel o gyrhaeddiad ac ymddygiad disgyblion (Stoeber & Rennert, 2008; Leikin & Dinur, 2003).

1.1.5 Awtonomi

Ffactor arall a gaiff ei hystyried wrth drafod y rhesymau pam bod athrawon yn gadael y proffesiwn addysgu ydy awtonomi a'r ffaith bod cyfyngiadau ar ein hawtonomi proffesiynol yn gallu achosi anhapusrwydd a rhwystredigaeth. Awtonomi yw'r gallu i wneud dewisiadau ein hunain a phan fyddwn yn teimlo dan bwysau i wneud unrhyw beth, fe fydd ein hawtonomi yn lleihau (Deci & Ryan, 1995).

Mae'r syniad o awtonomi athrawon yn golygu annibyniaeth proffesiynol athrawon mewn

ysgolion, yn enwedig i ba raddau maent yn cael gwneud penderfyniadau annibynnol ynghylch yr hyn maent yn ei addysgu i ddisgyblion a sut maent yn ei addysgu. Dywed Frostenson (2015) bod tri math o awtonomi ym myd addysg:

- Awtonomi proffesiynol cyffredinol - e.e. trefniadaeth ysgolion, deddfwriaeth, gofynion mynediad, addysg athrawon, cwricwlwm.
- Awtonomi proffesiynol ar lefel ysgol neu adran - rhyddid fel grŵp o athrawon i ddylanwadu ar lefel lleol.
- Awtonomi'r unigolyn sef yr athro unigol - cyfle i unigolyn ddylanwadu ar gynnwys a rheoliadau'r proffesiwn addysgu.

Gyda dyfodiad Llafur Newydd yn y 1990au yn y Deyrnas Unedig a'u pwyslais ar godi safonau a sicrhau rhagoriaeth mewn ysgolion, gwelwyd bod athrawon yn treulio llai o amser yn paratoi gwersi nag yr oeddent yn flaenorol. Wrth i athrawon geisio diwallu anghenion asesu, gweinyddu ac atebolrwydd cynyddol, ymddengys mai'r deilliant oedd rhoi llai o sylw i'r disgyblion. Cred Forrester (2000) bod hyn yn ei dro wedi arwain at bryder, straen ac euogrwydd ymhlith athrawon wrth iddynt weld bod y pwyslais newydd hwn yn cael effaith wael ar eu haddysgu a'i fod o'r herwydd yn llai effeithiol ac yn llai adweithiol. Tebyg yw'r sefyllfa yn Sweden (Frostenson, 2015) lle mae athrawon yn dioddef oriau gwaith hwy, mwy o weinyddu, pwysau ychwanegol o du myfyrwyr, penaethiaid a rhieni, gwerthusiadau llymach, tasgau amherthnasol i addysgu e.e. marchnata eu hysgolion ac ati. Mae Frostenson (2015) yn honni bod y proffesiwn addysgu wedi cael ei ddadbroffesiynoli yn Sweden. Mae llawer o ymchwil wedi bod yn Sweden i'r maes hwn (Stenlås, 2009, 2011; Wennström, 2014).

Mae hyn yn arbennig o ddiddorol yng Nghymru ar hyn o bryd yng ngoleuni cyflwyno'r Cwricwlwm i Gymru. Cynhaliwyd arolwg barn (2019) gan Lywodraeth Cymru ymhlith athrawon i'r cysyniad o roi mwy o ryddid i athrawon o fewn y cwricwlwm newydd. Yn gyffredinol roedd athrawon yn

croesawu'r rhyddid hwn ac yn teimlo bod y sefyllfa bresennol yn rhy gaeth i athrawon ac ysgolion. Er hynny, roedd rhai ymatebwyr yn credu nad oedd y fformat a chynnwys y datganiadau yn rhoi digon o arweiniad a manylder i athrawon. Yn wir, roedd rhai ymatebwyr o'r farn bod rhoi mwy o awtonomi i athrawon ac ysgolion yn mynd i arwain at broblemau o ran diffyg cysondeb a diffyg ansawdd y dysgu a'r addysgu mewn ysgolion. Lleisiodd cyfranogwyr eraill bryder ynghylch sgiliau a hyder athrawon i ddylunio cwricwlwm.

Dadleua Pink (2011) mai tair prif nodwedd sy'n cymell pobl yn sylfaenol (1) Awtonomi: yr awydd i gyfeirio eu bywyd eu hunain (2) Meistrolaeth: Yr awydd i fod yn well am wneud rhywbeth o bwys (3) Pwrpas: Yr awydd i gyflawni rhywbeth sy'n mynd i wneud gwahaniaeth. Crêd Scott (2011) bod y prif gymelliannau hyn yn hynod o berthnasol i athrawon ac mae'r rhai sy'n mynd i addysgu fel gwaith yn aml yn dewis yr yrfa oherwydd yr awtonomi a'r hunan gyfarwyddyd. Mae gan y rhan fwyaf o athrawon hefyd syniad o bwrpas neu amcan i helpu eu myfyrwyr gyrraedd lefel o feistriolaeth a chyflawni eu haddewid.

Ar bob lefel o addysg, mae'r galw am ddeilliannau fel marciau uwch, presenoldeb gwell, graddau arholiadau yn gorfodi penaethiaid i feicroreoli athrawon yn eu hysgolion, sydd wedyn yn meicroreoli myfyrwyr yn eu dosbarthiadau (Gillard, Gillard & Pratt, 2015). Ond dywed Pink (2011) bod awydd cryf mewn bodau dynol i gael awtonomi yn eu gwaith a thrwy gael hynny, fe fydd pobl yn gweithio'n galetach ac ar lefel llawer yn uwch, gan roi mwy o'u hunain.Yn yr un modd unwaith y bydd rhywun yn meddu ar awtonomi, yna fe fydd ganddo/ganddi'r awydd i gael meistrolaeth ar rywbeth ac unwaith y bydd gan unigolyn awtonomi a meistrolaeth, yna bydd sicrhau bod ganddo/ganddi bwrpas yn golygu ei fod yn gallu cyflawni mwy. Dywed Pink (2011) bod angen meddwl am gymhelliant fel tripod; awtonomi a meistrolaeth ydy dwy o'r coesau ond wrth reswm mae'n rhaid cael tair coes a'r drydedd ydy pwrpas. Mae Pink o'r farn yn ogystal bod yn rhaid i'r dair coes fod o'r un hyd er mwyn cael cydbwysedd.

Dyna oedd y prif themâu mewn llenyddiaeth wrth edrych ar yr athrawon sydd wedi gadael y proffesiwn. Law yn llaw â hynny, fel a nodwyd yn gynharach tydi edrych yn unig ar y rhesymau dros adael y proffesiwn ddim yn egluro pam bod llawer yn aros. O'r herwydd mae angen ystyried agweddau ac ymddygiad athrawon sydd wedi parhau yn y proffesiwn gan gynnal eu hymrwymiad a'u diddordeb, er gwaethaf heriau cyson (Day & Gu, 2007; Gordon & Coscarelli, 1996; Howard & Johnson, 2004).

1.2 Rhesymau dros aros

Er gwaethaf llu o adroddiadau ac ymchwil i'r rhesymau pam bod athrawon yn gadael y proffesiwn, dengys rhai astudiaethau bod llawer o athrawon ledled y byd wedi llwyddo i gynnal eu hymrwymiad a'u cymhelliant i helpu plant i ddysgu (Day & Gu 2013; OECD 2005). Fel rhan o brosiect ehangach, yn dilyn cyfweld grŵp o athrawon, lluniodd Day (2017) bortreadau naratif manwl am eu gwaith a'u bywydau er mwyn gweld a oedd patrymau dros gyfnod o dair blynedd o ran barn yr athrawon eu hunain am eu hunan-effeithiolrwydd, hunaniaeth broffesiynol, ymrwymiad a dycnwch. Dangosodd data y prosiect ymchwil hwn mai'r hyn sydd yn cadw athrawon yn y proffesiwn ydy'r math o agwedd pan fo athro yn gallu rheoli'r ansicrwydd a'r anwadalwch sydd yn rhan o realiti dyddiol byd addysg. Er ei fod yn ymwneud yn bennaf â'r berthynas rhwng unigolion, mae hefyd yn cael ei ddylanwadu gan eu profiadau ac amodau gwaith a bywyd. Yn y bôn, yr hyn sy'n gyrru athrawon yw'r egwyddor o addysgu a gwerthoedd moesol (Gu & Day, 2013).

Yn ôl ymchwil gan Day & Gu (2007), Gordon & Coscarelli (1996) a Howard & Johnson (2004), mae athrawon sy'n meddu ar ddycnwch yn fwy tebygol o ddal ati mewn sefyllfaoedd anodd, yn ei gweld yn haws addasu i newid ac yn y pen draw yn lleiaf tebygol o adael y proffesiwn. Dywed Bobek (2002) bod nodweddion fel hyder, hunan effeithiolrwydd, teimlad o gyflawni, hiwmor, cynllunio gyrfa bwriadol, mewnwelediad, a defnyddio strategaethau ymdopi i gyd yn bwysig (Sharplin, O'Neill & Chapman 2011).

Mae Cohen (2009) yn cynnig portreadau manwl o waith a bywyd dau athro profiadol mewn ysgol uwchradd yn yr UDA. Roedd y ddau wedi dysgu am fwy na 25 mlynedd ac yn cael eu hystyried yn athrawon hynod lwyddiannus. Bwriad Cohen oedd canfod pam fod rhai unigolion yn parhau yn frwdfrydig ac ymrwymedig ynghylch eu gwaith dros gyfnod hir pan fo eraill yn gweld y gwaith a'r amodau yn anghynaladwy. Oherwydd mai prin yw'r llenyddiaeth am nodweddion seicolegol unigolion sy'n parhau yn y proffesiwn, penderfynodd Cohen gamu i'r adwy ac agor ffenestr ar y nodweddion personoliaeth a'r gwerthoedd sydd gan yr athrawon dygn hyn. Canfu Cohen bod ymrwymiad y ddau athro yn yr astudiaeth mor gryf ag erioed, trwy eu cariad angerddol at eu pynciau a'u cariad tuag at eu disgyblion a gwelodd bod tair thema yn llifo drwy'r portreadau, rhoi eu hunain yn gyntaf, amnesia defnyddiol, ac yn olaf, cariad tuag at eu pwnc. Yn ôl Cohen (2009) roedd y ddau athro hyn wedi gwneud mwy na goroesi yn y proffesiwn, roeddent wedi llwyddo. Mae llwyddo a goroesi yn ddau beth gwahanol yn y proffesiwn addysgu. Goroesi yw dilyn y system, llwyddo yw sicrhau bod y plant yn dysgu (Yendol-Hoppey et al, 2009). Yn yr un modd, mae Jacobs, Yendol-Hoppey & Dana (2015) yn gwahaniaethu rhwng 'gallu aros' a 'gallu cael ardrawiad' a bod angen y ddau, un ar gyfer goroesi ond y llall ar gyfer llwyddo. Mae'r ymchwil yn cyfeiro at y ffordd y mae dau athro yn dilyn eu trywydd eu hunain ac yn torri eu cwys eu hunain yn hytrach na dilyn cyfarwyddiadau yn slafaidd a hynny er budd y disgyblion.

Noda Cohen (2009) mai'r hyn y dylid ei wneud er mwyn cadw athrawon mewn ysgolion trefol yw ymgynghori yn gyson ag athrawon wrth ddatblygu polisïau, symud plant nad ydynt eisiau bod yn yr ysgol allan o'r ysgol ac yn olaf edrych o safbwynt yr athro bob tro. Mae'r ail a'r trydydd pwynt hyn yn hynod ddadleuol o ystyried y pwysau sydd ar ysgolion yng Nghymru i beidio â gwahardd disgyblion ac i fod yn blentyn-canolog ym mhob agwedd.

Mewn ardaloedd dinesig lle mae'r gynulleidfa darged yn y dosbarth o bosibl yn fwy heriol (Cohen, 2009; Dove, 2004), mae angen perthnasau arwyddocaol gydag oedolion eraill, mentora eraill, datrys

problemau, gobaith, disgwyliadau uchel, ymwybyddiaeth cymdeithasol-ddiwylliannol a datblygiad proffesiynol (Brunetti 2006; Castro et al 2010) er mwyn goroesi a llwyddo.

Mae Gu (2014) yn dod i'r casgliad bod tair elfen yn plethu trwy ei gilydd er mwyn sicrhau bod athrawon yn aros ac yn ffynnu yn y proffesiwn:

- hunaniaeth
- perthnasau cymdeithasol a phroffesiynol gyda chydweithwyr
- arweiniad a chydnabyddiaeth gan arweinwyr

Dengys llenyddiaeth yn y maes bod yr holl elfennau hyn yn allweddol er mwyn cynnal athrawon ac er mwyn iddynt allu llwyddo i reoli'r anwadalwch cyson sy'n rhan annatod o fywyd pob dydd unrhyw athro (Gu & Day 2013; Shulman, 2005). Yn yr adran nesaf, manylir ar y prif ffactorau dros aros yn y proffesiwn y cyfeirir atynt yn y llenyddiaeth berthnasol yng ngoleuni'r tair agwedd uchod.

1.2.1 Hunaniaeth

Prin ydy'r ymchwil ar y berthynas rhwng barn am effeithiolrwydd personol, elfennau emosiynol addysgu a hunaniaeth athrawon (Day & Lee, 2011) a dywed Day & Gu (2013) na ddylid camddeall hunaniaeth broffesiynol. Hunaniaeth yw'r modd yr ydym yn gwneud synnwyr o'n hunain i ni ein hunain a'r ddelwedd yr ydym yn ei chyflwyno i eraill, hynny yw sut mae athrawon yn gweld eu hunain mewn perthynas â'r gymuned o athrawon y maent yn perthyn iddi (Day, 2008). Gwelir hyn yn glir pan fo athrawon newydd yn cyfeirio at athrawon yn y person cyntaf lluosog yn hytrach na'r trydydd person lluosog hynny yw yn sôn amdanom 'ni' fel athrawon yn hytrach na 'nhw' fel athrawon.

Mae 'hunaniaeth athro' yn golygu datblygu deall yr hunan a dysgu beth mae 'bod yn athro' yn ei

olygu mewn cyd-destunau gwahanol ac ar amseroedd gwahanol. Mae meithrin hunaniaeth athro yn allweddol er mwyn bod yn athro dygn (Day & Gu, 2007; Pearce & Morrison, 2011). Dengys ymchwil gan Johnson, Down, Le Cornu et al. (2014) bod athrawon newydd oedd yn meddu ar hunaniaeth gref yn fwy dygn, yn ystyried eu hunain yn ddysgwyr ac yn adfyfyriol o ran ymarfer. Yn ei dro, cafodd hyn effaith bositif ar eu hunan hyder a'u hunan effeithiolrwydd.

Mae hunaniaeth broffesiynol yn cael dylanwad ar gymhelliant ac ymrwymiad proffesiynol. Nid yw ymrwymiad yn rhywbeth sydd gan athrawon pan fyddant yn cychwyn y proffesiwn ac yna yn ei golli wrth adael (Gu, 2014). Yn hytrach, mae ymrwymiad yn gyson yn datblygu ac yn esblygu trwy gydol gyrfa athro (Torres, 2012).

Mewn ymchwil diweddar gan Lywodraeth Cymru (2018) nodwyd bod unigolion yn cael eu cymell i ddod yn athrawon a pharhau'n athrawon yn bennaf am eu bod yn teimlo mai galwedigaeth yw addysgu. Edrychir isod yn fanylach ar yr elfennau o fewn hunaniaeth allai effeithio ar awydd athrawon i barhau yn y proffesiwn: hunan effeithiolrwydd, dycnwch, rheoli emosiwn a lles meddyliol a chorfforol.

1.2.2 Hunan effeithiolrwydd

Mae hunan effeithiolrwydd wedi cael ei ystyried yn un o'r prif ffactorau sy'n effeithio ar ddewisiadau pobl o ran gweithgareddau neu amcanion, yn ogystal â faint o ymdrech maent yn ei buddsoddi, pa mor hir maent yn dal ati yn wyneb anawsterau a'u hymateb i fethiant (Bandura, 1995; Johnson & Birkeland, 2003; Pajares, 1996). Yn sylfaenol, mae hunan effeithiolrwydd yn ymwneud â chred pobl yn eu gallu i ddylanwadu ar ddigwyddiadau sy'n effeithio ar eu bywydau (Heslin & Klehe, 2006). Mae'r gred sylfaenol hon yn sylfaen i gymhelliant, perfformiad a lles emosiynol (Bandura, 1997, 2007). Os nad yw unigolion yn credu y gall eu gweithredoedd gynhyrchu'r effaith

maent yn ei ddymuno, ni fydd ganddynt y cymhelliad i gyflawni'r gweithredoedd nac i ddal ati pan fydd pethau yn anodd.

Cynhaliwyd astudiaeth ar raddfa fechan yn seiliedig ar waith Seligman, Steen, Park et al. (2005) o ran Seicoleg Gadarnhaol a'r astudiaeth o brofiadau cadarnhaol, nodweddion personoliaeth cadarnhaol a'r sefydliadau sy'n helpu eu meithrin. Fel rhan o astudiaeth Critchley & Gibbs (2012) anogwyd staff mewn ysgol i ystyried a chofnodi tri digwyddiad positif yn ystod y dydd a pha gyfraniad wnaethon nhw yn bersonol i lwyddiant y digwyddiadau hynny. Yn ystod yr wythnos ddilynol, gofynnwyd i'r cyfranogwyr gadw cofnod ysgrifenedig o'u myfyrdodau mewn llyfryn. Er mai ymyriad syml iawn oedd hwn, fe'i seliwyd ar y syniad bod 'hapusrwydd yn achosol' (Seligman et al. 2005). Yn ôl Seligman (2005), roedd gwneud hyn yn annog y cyfranogwyr i werthfawrogi eu cyfraniad i lwyddiant a bod un peth da yn arwain at beth da arall. Cynhaliwyd astudiaeth fechan o staff mewn dwy ysgol gynradd. Defnyddiwyd data o gyfweliadau a grŵp ffocws i ddatblygu holiadur a gafodd ei ddefnyddio yn ddiweddarach i gasglu data cyn ymyriad ac ar ôl ymyriad. Cyflwynwyd yr ymyriad i staff mewn un ysgol. Grŵp rheoli oedd staff yr ysgol arall. Casglwyd data cyn ac ar ôl yr ymyriad. Cynhaliwyd cyfweliadau a grwpiau gan arwain at ddata ansoddol. Yn gyffredinol, yn yr astudiaeth hon, gwelwyd bod hunan-effeithiolrwydd cyffredinol staff yr ysgol a gymerodd ran yn yr ymyriad lawer yn uwch na staff mewn ysgol arall na wnaeth dderbyn yr ymyriad (Critchley & Gibbs, 2012) a bod hynny yn ei dro yn arwain at athrawon mwy effeithiol a chadarnhaol. Wrth reswm, sampl bychan o ddwy ysgol gynradd fechan oedd yma yng ngogledd orllewin Lloegr. Roedd y ddwy ysgol yn debyg o ran maint ac mewn ardaloedd dan anfantais cymdeithasol ac economaidd a llawer o'r plant ag anghenion dysgu ychwanegol. Roedd arolygon diweddar gan Ofsted wedi nodi bod y ddwy ysgol o leiaf yn 'Foddhaol' o ran safonau. Byddai angen cael sampl llawer iawn mwy ac ehangach er mwyn cael mwy o ddata arwyddocaol.

Er hynny, mae Seicotherapi Cadarnhaol yn awr yn datblygu i fod yn ffurf newydd o ymyriad, ac yn

cael ei ystyried ochr yn ochr â dulliau therapi sydd wedi hen sefydlu (Seligman, Rashid & Parks, 2006; Wood & Tarrier, 2010). Cytuna Tallman & Bohart (1999) gyda Seligman y gallai meddwl yn gadarnhaol am y gorffennol, y diwrnod ei hun a chryfderau personol ysgogi potensial twf naturiol mewn unigolion gan gynyddu optimistiaeth a datblygu llwybrau a fydd yn arwain at newid. Gallai hefyd ysgogi emosiynau cadarnhaol sy'n gallu ehangu gwybyddiaeth gan arwain at newid yn yr ymddygiad a chodi hwyliau (Fredrickson, 2001).

Gwelwyd bod hunan-effeithiolrwydd athro yn helpu cynnal brwdfrydedd, dyfalbarhad a dycnwch pan fydd pethau yn mynd o chwith (Tschannen-Moran et al, 1998). Ers y soniodd Brophy, Good & Wittrock (1986) am 'frwdfrydedd athrawon' fel un o brif nodweddion addysgu yn eu trosolwg o addysgu effeithiol, mae'r term wedi cael ei ddefnyddio i ddisgrifio ffordd effeithiol o gyflwyno gwybodaeth i fyfyrwyr (Shuell, 1996; Walberg & Paik, 2000). Mae pedair ffynhonnell o hunan-effeithiolrwydd yn ôl Bandura (1995):

- yn gyntaf, profiadau o feistrolaeth, sef pan fydd unigolyn wedi profi llwyddiant ac yn bendant o'r farn ei fod yn gallu llwyddo, mae'n dyfalbarhau pan fydd rhwystrau,
- yn ail, profiadau dirprwyol, sef pan fydd unigolyn yn gweld rhywun tebyg iddo ef ei hun yn llwyddo trwy ddyfalbarhau, mae cred yr unigolyn hefyd yn cynyddu yn ei allu i feistroli sefyllfaoedd tebyg.
- Y drydedd ffynhonnell yw perswâd cymdeithasol, sef pan fo unigolyn yn cael ei berswadio ar lafar ei fod yn gallu meistroli gweithgareddau mae ef yn debygol o ymdrechu mwy a dyfalbarhau gan nad yw'n amau ei hun (Litt, 1988; Schunk, 1989).
- Y bedwaredd ffynhonnell yw cyflwr ffisiolegol ac emosiynol. Mae hwyliau yn effeithio ar farn yr unigolyn am ei effeithiolrwydd ei hun ac felly mae angen edrych ar ôl yr hunan o ran lles meddyliol a chorfforol.

Efallai bod y bedwaredd ffynhonnell angen bod bwysicaf gan fod cyflwr ffisiolegol ac emosiynol unigolyn yn gallu effeithio ar barodrwydd i wrando, dysgu ac ati i raddau helaeth iawn (Hoy, Davis & Anderman, 2013).

Dywed Helms-Lorenz a Maulana (2016) bod ffynhonnell hunan-effeithiolrwydd yn wahanol mewn athrawon newydd ac athrawon mwy profiadol. Ymddengys bod ffactorau cyd-destunol fel adnoddau addysgu a chefnogaeth rhyngbersonol yn ffynonellau hunan-effeithiolrwydd pwysig iawn ar gyfer athrawon newydd ond yn llai pwysig i athrawon profiadol. Mae hyn wrth gwrs yn sefyll i reswm. Yr hyn sy'n bwysig i'w gofio yw bod lefelau isel o hunan-effeithiolrwydd mewn athrawon yn rhagflaenu 'llosgi allan' (Schwarzer & Hallum, 2008).

Oherwydd bod unigolyn yn teimlo yn effeithiol ar ôl profi llwyddiant yn uniongyrchol, dylai fod yna berthynas uniongyrchol rhwng yr hyn sy'n digwydd pob dydd ac effeithiolrwydd athro (Bandura, 1997). Yn sgîl hynny, dylai'r hyn sydd yn digwydd yn y dosbarth fod yn fwy dylanwadol na digwyddiadau cenedlaethol neu fyd-eang. Mae'n dilyn wedyn mai'r prif ffactorau dros aros yn y proffesiwn dysgu, symud i ysgol arall neu roi'r gorau iddi yn llwyr yw llwyddiannau ar lefel dosbarth a'r strwythurau cefnogol y mae'r ysgol yn eu darparu (Johnson & Birkeland, 2003). O'r herwydd mae'n allweddol i unrhyw ddarparwr addysg gychwynnol athrawon ystyried hynny wrth i fyfyrwyr gychwyn ar gyfnod profiad ysgol a rhoi pwyslais ar y llwyddiannau bychain yn enwedig yn ystod y dyddiau a'r wythnosau cynnar er mwyn i'r myfyrwyr fagu'r teimlad eu bod yn abl i gyflawni'r gwaith. Dathlu'r camau bychain efallai dylid ei wneud yn enwedig gyda myfyrwyr is-raddedig sydd mewn gwirionedd newydd adael yr ystafell ddosbarth eu hunain yn hytrach na disgwyl addysgu o safon uchel o'r dechrau. Trwy ganmol y camau bychain bydd hunan-effeithiolrwydd y darpar athro yn datblygu.

Mae Hare (1993) o'r farn mai'r hyn sy'n gwneud athro effeithiol ydy ei bersonoliaeth, yn enwedig

ei feddwl agored a'i agwedd, yn hytrach na'r hyn y mae'r athro yn ei wneud. Ar y llaw arall, dywed Jenkins (2016) nad yw pobl wedi'u geni yn athrawon a bod modd datblygu nodweddion a sgiliau ac mai'r broses o ddatblygu a hunan wella sy'n allweddol. Mae rhai myfyrwyr fodd bynnag yn credu eu bod wedi'u geni i fod yn athrawon (Whitbeck, 2000) ond hyd yn oed wedyn os nad ydynt yn cymryd eu hyfforddiant o ddifri ac yn gweithio er mwyn datblygu'r sgiliau sydd eu hangen arnynt, ni fyddant yn llwyddo (Whitbeck, 2000). Roedd Serow (1994) yn mynd mor bell ag amau a fyddai'r myfyrwyr sydd o'r farn eu bod wedi'u geni i'r swydd yn parhau yn y gwaith pe byddai eu barn yn cael ei herio neu os byddent yn profi methiant yn eu lleoliadau profiad ysgol. Nid oes tystiolaeth bendant yr un ffordd na'r llall ynghylch y syniad bod athrawon sy'n credu eu bod wedi geni i'r proffesiwn yn athrawon mwy effeithiol nac yn parhau yn y proffesiwn.

Mae Riley (1998) yn credu mai'r prif fuddsoddiad mewn addysg yw athrawon sydd yn meddu ar gymwysterau da, sydd wedi cael hyfforddiant trylwyr, sy'n ofalus o ddisgyblion ac wedi ymrwymo i'r proffesiwn (Gweler 1.1.2 uchod ynghylch Cymhelliant). Mae gwella cwricwlwm, profi cyrhaeddiad plant, ysgolion diogel a defnyddio mwy o dechnoleg i gyd yn ddefnyddiol ond heb yr athrawon effeithiol i'w rhoi ar waith gyda'r disgyblion, ni fydd unrhyw ddiwygiadau addysgol yn llwyddo i helpu pob myfyriwr i gyflawni eu potensial.

Dywed Hattie (2003) bod athrawon am gael ardrawiad mwy arwyddocaol a phrofiadau mwy cadarnhaol yn y gweithle os ydynt yn awchu i helpu eu myfyrwyr ddysgu, yn meithrin perthynas gref gyda myfyrwyr, yn glir ynghylch beth sydd angen ei ddysgu, yn mabwysiadu strategaethau dysgu seiliedig ar dystiolaeth, yn monitro eu hardrawiad ar ddysgu myfyrwyr ac yn addasu eu dulliau, yn gwella eu dysgu eu hunain ac yn cael eu hystyried yn gredadwy gan eu myfyrwyr. Dywed Hattie hefyd (2003) bod athrawon rhagorol yn adnabod hanfodion eu pwnc, yn gallu arwain y dysgu trwy ryngweithio yn y dosbarth, yn gallu monitro'r dysgu a rhoi adborth, yn gallu ymdrin â phriodoleddau affeithiol ac yn gallu dylanwadu ar ddeilliannau myfyrwyr.

Mae cymryd yr hyfforddiant a'r cyfnodau arsylwi o ddifri yn allweddol i addysg gychwynnol athrawon er bod pob myfyriwr wedi profi byd addysg yn blentyn ac efallai wedi bod â rhiant neu berthynas yn gweithio yn y byd addysg (Whitbeck, 2000). Mae hyn yn cysylltu efo'r pwyntiau uchod ynghylch egwyddorion Bandura o ran ffynonellau hunan-effeithiolrwydd. Gwahanol iawn yw addysgu fel proffesiwn i fod yn sylwebydd oherwydd y cyfrifoldeb a'r atebolrwydd. Roedd adroddiad Llywodraeth Cymru (2018) yn nodi bod rhai athrawon presennol a myfyrwyr AGA wedi ceisio cael cymaint o brofiad â phosibl cyn cychwyn ar gwrs hyfforddi, roedd eraill wedi ymddiddori ym maes addysgu ar ôl treulio amser yn gweithio gyda phobl ifanc, gan gynnwys drwy waith ieuenctid a chymunedol gan danlinellu gwerth cyfleoedd i ddarpar athrawon weithio cymaint â phosibl gyda phlant a phobl ifanc cyn penderfynu hyfforddi fel athrawon a bod hynny wedi rhoi hyder iddynt. Efallai bod treulio cyfnod yn arsylwi wedi rhoi darlun mwy realistig o'r hyn yw addysgu mewn gwirionedd ac un ai wedi cadarnhau eu hawydd i fynd i'r proffesiwn neu wedi amlygu'r ffaith nad yw'r proffesiwn yn addas iddyn nhw.

1.2.3 Dycnwch

Yn ystod y 1970au dechreuwyd defnyddio'r term 'dycnwch' mewn meysydd fel seicoleg a seicatryddiaeth i ddisgrifio datblygiad positif plant a ystyriwyd 'mewn risg' yn sgil y ffaith eu bod wedi wynebu profiadau fel cam-drin, trawma ac ysgariad (Garmezy, 1974). Edrychodd astudiaethau dilynol (Masten, 1994; Werner, 1993, 1995) ar nodweddion personol yr hyn a elwid yn 'blant dygn' gan nodi 'ffactorau risg' a allai arwain at ddeilliannau negyddol yn ogystal â 'ffactorau gwarchodol' a allai arwain at ddeilliannau cadarnhaol.

Yn dilyn astudiaethau pellach, ystyrid bod 'dycnwch' yn allu unigolyn i addasu a ffynnu er gwaethaf amodau anodd a heriol (Garmezy 1974; Masten, Best & Garmezy, 1990; Glantz & Johnson, 2006). Ers hynny, profwyd nad nodwedd bersonol yn unig ydy dycnwch ond ei fod yn strwythur cymhleth sy'n deillio o berthynas ddeinamig rhwng ffactorau risg allanol a ffactorau gwarchodol allanol a mewnol (Benard, 2004) neu mecanweithiau gwarchodol fel y galwodd Rutter (1987) nhw. Dywed

Benard (1995), Luthar, Cichetti & Becker (2000), Bobek (2002), Day (2017) a Sumsion (2003) bod dycnwch yn broses ddeinamig o fewn system gymdeithasol o ryng berthnasau sy'n cael eu dylanwadu gan yr ymwneud rhwng yr unigolyn a'r amgylchedd, a bod modd ei hyrwyddo, ei feithrin a'i ddatblygu (Cefai, 2004). Mae Jordan & Rumelhart (1992) yn cytuno y dylid ystyried dycnwch fel deinameg sy'n deillio o berthynas ac ymwneud ag eraill.

Yr hyn sy'n allweddol i'w ystyried a'i egluro yn enwedig ym maes addysg gychwynnol athrawon yw bod modd dysgu a datblygu dycnwch am nad yw'n nodwedd gynhenid a'i fod yn fwy na nodwedd bersonol (Gu & Day 2007). Mae dycnwch yn gynnyrch nodweddion a gwerthoedd personol a phroffesiynol ac yn cael ei ddatblygu trwy ymwneud cymdeithasol gan roi teimlad o bwrpas a gallu ymdopi ag anawsterau (Day & Gu, 2013).

Mae yna lawer cyfeiriad at y syniad o 'fownsio'n ôl' i egluro dycnwch ac mae'r syniad o ddycnwch fel y gallu i addasu i sefyllfaoedd yn gyffredin mewn llenyddiaeth yn y maes hwn (Botrell, 2009; Masten, 1994; Castro et al, 2010). Ond dywed Gu (2014) bod dycnwch athrawon yn benodol i gyd-destun, yn benodol i rôl ac yn llawer mwy na bownsio yn ôl. Mae'n golygu hyblygrwydd, addasu, cynnal cydbwysedd a datblygu ymrwymiad.

Ceir nifer eang o esboniadau o'r gair 'dycnwch' ac er bod llawer iawn o waith ymchwil wedi'i gwblhau i ddycnwch yn gyffredinol (Rutter, 1987; Cicchetti, 1993; Masten et al, 1990), eithaf diweddar ydy ymchwil i ddycnwch athrawon yn benodol (Johnson, Ratcliff & Gaff, 2004; Palmer, 2017; Day et al, 2006; Day & Gu, 2013; Luthar & Brown, 2007).

Cynhaliwyd ymchwil gan Bowles ac Arnup (2016) i'r cysylltiad rhwng y gallu i addasu a dycnwch mewn 160 o athrawon rhwng 22 a 52 oed. Gofynnwyd i'r cyfranogwyr gwblhau Holiadur Newid Addasol (ACQ) (Bowles 2006) sydd yn cynnwys 8 ffactor sef hyblygrwydd, rhagweld, cynllunio,

gweithredu, terfynu, cefnogaeth gymdeithasol, emosiynau negyddol a chymhelliant personol. Nid oedd hyd cyfnod yn y proffesiwn addysgu yn gwneud unrhyw wahaniaeth i'r dycnwch a chanfuwyd cysylltiad cryf rhwng y gallu i addasu a dycnwch. Mae pobl sydd yn wydn yn gallu addasu oherwydd bod ganddynt y ffactorau allweddol isod:

- ymrwymiad (cred ym mhwysigrwydd a gwerth yr hunan a phrofiadau'r hunan),
- rheolaeth (cred bod digwyddiadau a phrofiadau bywyd yn ganlyniad gweithredoedd)
- y gallu i groesawu sialens (y gred bod newid yn normal, yn cynnig cyfle cadarnhaol yn hytrach na bygythiad a'u bod yn hyblyg fel unigolion) (Kobasa, 1979)

Mae dycnwch yn cael ei ystyried yn allweddol i athrawon ond ni ellir addysgu dycnwch yn uniongyrchol fel cynllunio gwersi (Gibbs & Miller, 2014; Gu, & Day 2013). Yn hytrach, yr hyn y dylai addysg gychwynnol athrawon ei wneud ydy creu ymwybyddiaeth o'r sgiliau personol, gan gynnwys dycnwch, sydd angen eu datblygu ar bob athro. Dywed Le Cornu (2009) y dylai addysg gychwynnol athrawon gynnwys addysgu sgiliau ymarferol yn ymwneud â sgiliau i addasu a bod yn hyblyg er mwyn iddynt ddeall dycnwch. Noda Green, Oswald a Spears (2007) bod athrawon dan hyfforddiant yn drysu rhwng 'dycnwch' a 'gallu'. Cytuna Beltman & Mansfield (2011) bod angen edrych ar beth ydy agwedd athrawon dan hyfforddiant, athrawon newydd ac athrawon profiadol tuag at ddycnwch. Mae'n allweddol bod athrawon yn datblygu eu dycnwch nid dim ond er eu lles eu hunain ond hefyd er mwyn modelu dycnwch efo disgyblion (Henderson & Milstein 2003). Os bydd disgyblion yn gweld athrawon yn dyfalbarhau, mi fydd hynny'n rhoi model cadarnhaol i'r plant yn unol ag egwyddor Bandura (1995) bod plant yn datblygu wrth arsylwi.

Mae'r pwyslais mewn sawl gwaith ymchwil (Ewing & Smith, 2003; Johnson, Down, Le Cornu et al. 2010) wedi bod ar yr athrawon hynny sy'n gadael o fewn eu 5 mlynedd cyntaf ond fel y dywed Gu a Day (2013), mae addysgu, ac addysgu da dros amser, yn wastad wedi galw am ddycnwch. Dywedir

yn yr un erthygl efallai bod arwyddion amlwg straen ymhlith athrawon newydd yn cuddio problem ehangach ymhlith athrawon mwy profiadol sydd yn aros yn y proffesiwn ond sydd â'u dycnwch wedi erydu i'r fath raddau fel mai goroesi yn y dosbarth ydy'r nod yn hytrach na cheisio sicrhau ansawdd.

Mae Peters & Pearce (2012) wedi bod yn edrych ar yr amodau sy'n hyrwyddo dycnwch athrawon yn nwy flynedd cyntaf y swydd yn Awstralia ac yn nodi 5 elfen y dylai pob pennaeth eu cofio wrth arwain ysgol :

- cymryd diddordeb personol mewn lles a datblygiad staff,
- cyfranogi yn eu cyflwyniad i'r gwaith,
- modelu a meithrin perthnasau cymwynasgar,
- arwain datblygu diwylliant yn yr ysgol sydd yn gefnogol i ddysgu a lles staff a phrosesau cydweithredol,
- cymryd agwedd ddyneiddiol tuag at fentora sy'n cydnabod pwysigrwydd meithrin hunan hyder a hunan effeithiolrwydd tra'n datblygu sgiliau a gwybodaeth broffesiynol.

Mae hunan-effeithiolrwydd yn rhan allweddol o ddycnwch athrawon (Gu & Day, 2007) gan fod angen i athrawon i ddygymod efo anawsterau a phroblemau yn y dosbarth ond wrth ddyfalbarhau yn wyneb anawsterau fe fydd eu hunan-effeithiolrwydd yn cryfhau ac yn arwain at fwy o ddycnwch. Mewn geiriau eraill, mae datblygiad hunan-effeithiolrwydd athrawon yn tyfu ochr yn ochr â'u dycnwch.

1.2.4 Rheoli emosiwn a hunan ofal

Yn yr un modd, mae angen i athrawon ddeall eu hemosiynau eu hunain cyn mynd ati i ddeall

emosiynau y disgyblion yn eu gofal (Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazenfrantz 2016). Dywed Hargreaves (1994) a Zembylas (2003) bod dimensiwn emosiynol addysgu yn cael ei gydnabod a bod addysgu yn swydd emosiynol (Tschannen-Moran et al, 1998; Day and Gu, 2009; Hargreaves, 1994) oherwydd yr ymwneud â phobl a phlant yn feunyddiol. Mae emosiynau wrth wraidd addysgu ac mae ysgolion yn llawn o emosiynau negyddol a chadarnhaol (Hargreaves,1994; Gu & Day, 2007). Nid dim ond gwybod am y pwnc, bod yn effeithiol, bod â'r sgiliau cywir, neu ddysgu'r technegau cywir ydy addysgu. Nid dim ond peiriannau effeithiol ydy athrawon. Maent yn fodau dynol angerddol, emosiynol sy'n cyfathrebu gyda myfyrwyr gan lenwi eu gwaith a'u dosbarthiadau gyda phleser, creadigrwydd, her a mwynhad (Gu & Day, 2007).

Cytuna Fried (2001) bod dysgu yn alwedigaeth angerddol ac mae Van Manen (1995) yn honni bod yr athro effeithiol angen gallu dehongli meddyliau, dealltwriaeth, teimladau a gobeithion plant o gliwiau anuniongyrchol - e.e. symudiad, agwedd, mynegiant ac iaith corff- hynny yw, dirnad a deall emosiynau'r disgyblion yn ei gwmni. Mae hyn wrth reswm yn gofyn am ddeallusrwydd emosiynol. Cytuna Hargreaves (1994) bod addysg yn arfer emosiynol a'i fod yn galw am ddealltwriaeth a deallusrwydd emosiynol er mwyn meithrin perthynas dda efo plant a chydweithwyr, a dirnad a deall stâd feddyliol y disgyblion yn y dosbarth ond hefyd yr oedolion sydd yn gweithio o'u cwmpas.

Mae'r syniad bod athrawon angen tiwnio mewn i'w disgyblion ar lawr dosbarth er mwyn eu llawn ddeall a pharatoi yn effeithiol ar gyfer eu haddysgu yn ymdebygu i ddamcaniaeth 'theori'r meddwl' a gafodd ei datblygu gan seicolegydd o'r enw David Premack (1978). Mae seicolegwyr yn defnyddio'r term 'theori'r meddwl' i ddisgrifio'r gallu dyddiol hwn sydd gan unigolion i synhwyro ystâd meddwl pobl eraill o ran bwriadau, gobeithion, disgwyliadau, dychmygion a chredoau ac felly ddehongli, egluro a rhagweld eu hymddygiad. Credir bod plant tua 4 oed yn dechrau gwella ar dasgau Theori'r Meddwl ac yn gallu deall bod rhywun yn gweithredu ar gred anghywir am wrthrych neu ddigwyddiad (Leslie, 2003).

Wrth reswm, er mwyn gweithredu'n effeithiol ym myd addysg, dywed Goleman (1996) bod angen i athrawon ddeall a rheoli eu hemosiynau eu hunain ond hefyd ofalu am eu hunain yn gorfforol ac yn feddyliol. Oherwydd ei bod yn swydd emosiynol, mae angen i athrawon ofalu am eu lles eu hunain tra'n cyflawni'r swydd. Mae eu hiechyd meddwl hwy a'u dycnwch yn effeithio ar y disgyblion yn eu cwmni. Os na fyddant yn gofalu am eu hunain, fe fydd athrawon yn ei chael hi'n anodd gofalu am les eu disgyblion (Day & Gu, 2013) gan fod addysgu effeithiol yn gofyn am gydweithio rhwng y pen (deallusrwydd), y llaw (sgiliau addysgeg) a'r galon (gwerthoedd, credoau ac emosiynau). O'r herwydd mae athrawon angen bod yn ddygn, yn deall ac yn rheoli eu hemosiynau eu hunain cyn mynd ati i ddechrau cael trefn ar emosiynau disgyblion yn eu gofal gan fod ffactorau amgylcheddol, cymdeithasol neu fiolegol yn gallu cael ardrawiad ar agweddau cymdeithasol a/neu seicolegol unigolyn hynny yw mae ymddygiad neu agwedd athro yn gallu cael ardrawiad ar ymddygiad ac agwedd disgybl yn ei ofal.

Fel y noda Bandura (1997) un o bedair ffynhonnell hunan-effeithiolrwydd yw cyflwr seicolegol a chorfforol yr unigolyn dan sylw. O'r herwydd mae angen i athrawon ym mhob cyfnod yn eu gyrfa ofalu am eu hunain. Dywed Turner a Braine (2016) bod angen i athrawon ddysgu edrych ar eu hôl eu hunain ac er bod hyn yn swnio yn rhwydd a syml, wrth wynebu llu o dasgau, un peth yn aml sy'n mynd ar goll ydy hunan-ofal. Dengys ymchwil gan Turner, Zanker a Braine (2012) a Turner & Braine (2016) bod hyfforddeion yn trin lleoliadau ysgol fel profiadau dros dro gan feddwl, unwaith y byddant wedi hyfforddi, y bydd popeth yn haws. Dywed Humes (2011) bod tair agwedd ar les, sef lles meddyliol ac emosiynol, lles corfforol a lles cymdeithasol a bod angen i athrawon newydd yn enwedig ofalu am y rhain i gyd.

1.2.5 Perthynas broffesiynol a phersonol gyda chydweithwyr

Yr ail elfen sy'n sicrhau bod athrawon yn aros a ffynnu yn y proffesiwn ydy perthynas broffesiynol a chymdeithasol gyda chydweithwyr. Dywed Goddard & Goddard (2006) y gall straen gychwyn yn ystod y flwyddyn hyfforddi cychwynnol sy'n golygu wedyn bod yr athrawon newydd yn fwy bregus

ac o bosibl, fel y soniwyd yn 1.2.2. Hunan-effeithiolrwydd, ddim yn ystyried sefyllfaoedd mewn modd gwrthrychol ac yn cychwyn ar yrfa ym myd addysg yn ddi-hyder a phryderus.

Awgryma Turner a Braine (2016) bod angen rhoi cyfle i hyfforddeion fod yn onest am eu dysgu a'u profiadau yn ystod eu blwyddyn hyfforddi a bod angen lle diogel ac amser iddynt wneud hynny er mwyn ystyried eu teimladau a'u meddyliau. Mae'n bwysig cydnabod y bydd amrywiaeth o anghenion o fewn grŵp o hyfforddeion gan ddibynnu ar oedran, profiadau, cefndiroedd ac ati a bod angen rhoi lle digonol i bob un ddatblygu yn ei amser ei hun (Smagorinsky, Cook, Moore et al. 2004).

Fe wnaeth ymchwil Morgan, Ludlow & Kitching (2013) edrych ar athrawon cynradd a gychwynnodd addysgu yn Iwerddon rhwng 2002 a 2006. Roeddent oll wedi graddio o 4 coleg addysg ac anfonwyd holiadur at sampl ar hap o 30% o'r rhain. Prif bwrpas yr ymchwil oedd gwella dealltwriaeth ynghylch yr hyn sy'n cymell a chreu rhwystrau ym mywydau gwaith athrawon newydd. Dangosodd y canlyniadau atebion posibl i dri chwestiwn ynghylch cymhelliant a dyfalbarhad athrawon newydd. Yn gyntaf, nid yw digwyddiadau cadarnhaol a negyddol yn digwydd mewn gwagle; yn ail, mae digwyddiadau yn y dosbarth neu'r ysgol yn cael mwy o ddylanwad na materion cenedlaethol neu fyd-eang; ac yn drydydd, mae pa mor aml mae digwyddiadau anodd neu negyddol yn cael eu hwynebu yn bwysicach o ran dylanwad na dwyster y digwyddiadau hynny. Yn hyn o beth mae rôl cyson a dyddiol y mentor mewn ysgol yn allweddol i lwyddiant myfyriwr er mwyn sicrhau bod negeseuon cadarnhaol yn cael eu trosglwyddo yn rheolaidd i'r myfyriwr fel gwrthbwynt i'r profiadau negyddol. Yn hynny o beth, mae'r mentor yn allweddol i roi dechrau da i'r cyw athro.

Yr hyn sy'n ddiddorol yw sut mae profiadau negyddol a phrofiadau cadarnhaol yn cyd-fyw a'r effaith y maent yn eu cael ar effeithiolrwydd ac ymrwymiad. Dywed Folkman & Moskovitz (2000)

bod y cadarnhaol a'r negyddol yn cyd-fyw ond bod y profiad cadarnhaol neu'r anogaeth gan eraill yn rhoi seibiant seicolegol ac yn adfer adnoddau a ddefnyddir mewn cyfnod o straen, hynny yw gellir edrych ar ddigwyddiadau positif fel cyfle i ddatblygu dycnwch ar gyfer y cyfnodau pan fydd pethau yn mynd o chwith. Gellir ystyried bod crêd athrawon yn eu heffeithiolrwydd, hyder a dyfalbarhad i lwyddo yn ofynion sylfaenol ar gyfer arfer dda yn y dosbarth a rheolaeth effeithiol o'r amgylchedd dysgu (Martin, Trigwell, Prosser et al. 2003; Muijs & Reynolds, 2015; Skinner & Belmont, 1993). Mae Hoy, Davis ac Anderman (2013) yn cytuno gan ddweud bod y dasg sydd gan athrawon a mentoriaid o greu amgylchedd sy'n mynd i annog dysgu yn dibynnu i raddau helaeth iawn ar sgiliau a hunan-effeithiolrwydd athrawon a bod tystiolaeth yn dangos bod awyrgylch dosbarth yn cael ei benderfynu gan grêd athrawon yn eu heffeithiolrwydd eu hunain a chred ac agwedd eu cydweithwyr ynddynt.

Dywed Smagorinsky, Cook, Moore et al. (2004) bod yr amgylchedd lle mae'r athro yn dysgu yn gallu effeithio yn fawr ar hunaniaeth athro a bod y tensiynau rhwng y ddau fyd - y Brifysgol a'r ysgol - yn gallu lleihau hunaniaeth athro yn ystod y cyfnod hyfforddi. Mae'r gwahaniaeth o ran blaenoriaethau rhwng y ddau sefydliad yn sylweddol. Dim ond yn y flwyddyn ANG y bydd athro yn cael cyfle i ddechrau ystyried ei hun fel athro ond mae sut y mae athro dan hyfforddiant yn ystyried ei hun yn gallu dylanwadu'n fawr ar ei benderfyniad i aros yn y proffesiwn neu i adael (Turner & Braine 2016). Mae agwedd mentoriaid ac athrawon eraill o fewn yr ysgol yn gallu cyfrannu'n helaeth at hyn (Day & Gu, 2013).

Mae byd athro yn seiliedig ar berthnasau niferus: athrawon gyda disgyblion, athrawon gydag athrawon eraill, athrawon gyda rhieni ac athrawon gyda'u rheolwyr (Day & Gu, 2013). Dengys tystiolaeth o ymchwil addysgol bod strwythur cymdeithasol yr ysgol yn meithrin ymrwymiad, capasiti, cymhelliant ac effeithiolrwydd athrawon o fewn y gymuned honno (Bryk & Shchneider 2002; Day & Gu, 2013; Sammons et al. 2008).

Dywed Goleman (2007:tud.4) “We are wired to connect” ac mae hyn yn rhoi sylfaen biolegol er mwyn deall pwysigrwydd perthnasau o ansawdd dda wrth geisio cynnal hunaniaeth gadarnhaol, lles ac effeithiolrwydd yn ein bywyd pob dydd. Dywed Goodwin (2017) bod cynnal perthnasau agos yn rhoi ‘social glue’ i ni ac yn ein helpu i ymdrin ag ansicrwydd y byd sydd yn newid o’n cwmpas ni (2005, tud 615, dyfynnir yn Edwards, 2007, tud 8).

Mae Luthar and Brown (2007) a Gu (2014) o’r farn bod perthnasau cadarnhaol yn ganolog i ddycnwch athrawon, ond hefyd i ddycnwch yn gyffredinol; mae cael cefnogaeth, cariad a diogelwch yn meithrin dycnwch ond hefyd bod angen sicrhau bod perthynas yn rhan greiddiol o fyd athrawon gan gysylltu eu dysgu a’u heffeithiolrwydd gyda’u capasiti i gynnal eu hymrwymiad i gyrhaeddiad disgyblion. Ym marn Gu (2014), mae meithrin dycnwch perthynol mewn athrawon yn allweddol gan fod cysylltiad agos rhyngddo a’u datblygiad a’u lles deallusol, cymdeithasol ac emosiynol dros amser yn ogystal â dysgu a chyrhaeddiad eu disgyblion.

Mae byd proffesiynol athrawon yn golygu gwe o berthnasau cymunedol (Palmer 2017). Mae Wenger (2010) yn cytuno gan ddweud bod 'cymunedau ymarfer' yn cael eu defnyddio ar gyfer datblygiad proffesiynol, ond maent hefyd yn cynnig persbectif newydd ar ddysgu ac addysg yn gyffredinol. Mae'r term 'cymuned ymarfer' wedi dod i fod yn eithaf diweddar er bod y cysyniad yn hen iawn. Mae nifer cynyddol o bobl a sefydliadau mewn amrywiol sectorau yn ystyried cymunedau fel modd o wella perfformiad (Wenger, 2010). Roedd athrawon yn chwe cyfnod bywyd proffesiynol dysgu ymchwil VITAE (Day et al 2006; Day & Gu 2013) yn nodi bod cael cysylltiadau cadarnhaol gyda chydweithwyr wedi cael dylanwad ar eu lles, ymrwymiad a chapasiti i gynnal effeithiolrwydd ar ddiwrnod gwaith sydd wrth reswm wedyn yn dangos pwysigrwydd cymuned yr ysgol. Mae Day & Gu (2013) a Johnson (2016) yn mynd ymhellach na hynny ac yn nodi bod addysgu yn ymwneud cymdeithasol sy’n cael ei ddylanwadu gan ddisgyblion, cydweithwyr a rhwydweithiau proffesiynol o fewn a thu allan i furiau’r ysgol.

Nododd Johnson (2016) fod diwylliant yr ysgol yn chwarae rôl allweddol ym mhenderfyniad athrawon newydd i aros neu adael dysgu a bod cydweithio a chefnogaeth emosiynol gan gydweithwyr yn ffactorau wrth gadw staff ac nad ymarfer technegol ydy dysgu ond ei fod yn sylfaenol yn ymarfer cymdeithasol, hynny yw perthynol ac emosiynol a'r ddeubeth wedi'u plethu'n dynn (Johnson et al 2004; Hobson & Ashby, 2010; Aspfors & Bondas, 2013).

Mae addysgu fel proffesiwn yn golygu meithrin llawer perthynas gan gynnwys athrawon gyda myfyrwyr, athrawon gyda rhieni a gyda'u pennaeth (Bryk & Schneider, 2002) ac o'r herwydd mae angen hyrwyddo cymuned o fewn byd AGA, parchu gwahaniaethau a pharchu eraill (Bech & Kosnik, 2001). Ond yn ogystal, mae angen i'r gymuned honno annog cyd-ddysgu, addysgu tîm, rhannu risg a bod yn wrthgyferbyniad llwyr i'r syniad o 'sink or swim' (Mule, 2006).

O reidrwydd mae angen i ysgolion fod yn llefydd lle mae athrawon yn creu cymuned ac yn cynnal gwaith deallusol (Nieto, 2003; OECD, 2005) gan fod athrawon yn fwy tebygol o aros mewn 'cymuned' ddiogel lle maent yn cael eu cefnogi a'u gwerthfawrogi. Dywed Le Cornu (2009) ei bod yn bwysig i athrawon ddatblygu cefnogaeth cyfoedion yn yr ysgol a thu allan ond hefyd bod angen sicrhau model cymuned ddysgu mewn ysgolion er mwyn darparu hyn ac mae hynny yn ein harwain at y thema nesaf, sef cyfraniad arweiniad a chydnabyddiaeth gan arweinwyr.

1.2.6 Arweiniad a chydnabyddiaeth gan arweinwyr

Yr elfen nesaf er mwyn sicrhau bod athrawon yn aros yn y proffesiwn yw cefnogaeth ac arweiniad gan reolwyr ac arweinwyr ysgolion. Yn seiliedig ar ganlyniadau prosiect ymchwil VITAE, dywed Day & Gu (2007) bod angen i arweinwyr ysgolion fod yn gwbl gyfarwydd â'r ffaith bod 6 chyfnod i fywyd proffesiynol athro a phob un cyfnod yn herio'u hymrwymiad a'u dycnwch mewn gwahanol

ffyrdd:

0-3 blynedd - ymrwymiad: cefnogaeth a her

4-7 blynedd - hunaniaeth a hyder yn y dosbarth

8-15 mlynedd - rheoli newid mewn rôl a hunaniaeth - tensiynau a thrawsnewidiadau 16-23 mlynedd - tensiynau gwaith-bywyd: heriau i gymhelliant ac ymrwymiad 24-30 mlynedd - cynnal cymhelliant

31+ blynedd - edrych mlaen at ymddeol, cynnal cymhelliant.

Dywed Blackburn (1969) bod penaethiaid yn y 1960au yn credu bod awyrgylch gwaith cadarnhaol ynghlwm â chadw athrawon a bod gan y pennaeth ddylanwad cryf ar y sefyllfa. Mae Day et al (2007) yn nodi nad mater i athrawon newydd yn unig ydy parhau yn y swydd ond bod angen i arweinwyr ystyried y cyfnodau gwahanol uchod wrth ymdrin â datblygiad staff mewn ysgolion.

Mae llawer o ymchwil wedi bod dros y degawdau i'r cyfnodau ym mywyd gwaith a datblygiad athrawon (Ball & Goodson, 1985; Nias, Southworth & Yeomans, 1989; Lightfoot, 1986; Ingvarson & Greenway, 1984). Awgrymodd Kremer-Hayon, Vonk & Fessler (1991) bod 9 cyfnod mewn gyrfa athro ond efallai mai'r astudiaeth fwyaf dylanwadol oedd yr un gan Miles & Huberman (1988). Mae o'n rhannu bywyd gwaith athro yn 5 cyfnod:

- Lansio gyrfa
- Sefydlogi
- Heriau newydd
- Cyrraedd plateau proffesiynol
- Y cyfnod olaf

Pa faint bynnag o gyfnodau sydd yna mewn gyrfa athro, yr hyn sy'n bwysig yw bod arweinwyr yn

ymwybodol o anghenion eu staff ac yn sicrhau'r gefnogaeth mwyaf priodol i'r athrawon waeth pa gyfnod bynnag maent ynddo (Gu & Day 2013). Roedd sylwadau gan athrawon yn ymchwil Barmby (2006) yn tynnu sylw at y ffaith nad oedd digon o gefnogaeth gan uwch reolwyr i ofynion cyfnodau gwahanol ym mywyd gwaith athrawon. Roedd hynny yn ei dro yn gwaethygu'r sefyllfa o ran disgyblaeth a baich gwaith.

Mae rôl ychwanegol gan arweinwyr. Dywed Gu & Day (2007) bod angen edrych ar ddau fath o gadw athrawon, parhâd corfforol yn y rôl ac yn ail, cynnal cymhelliant ac ymrwymiad a sicrhau bod athrawon o ansawdd uchel yn cael eu cadw. Mae Mansfield, Beltman, Broadley a Weatherby-Fell (2016) yn cytuno ac yn dweud mai cadw athrawon gwydn ac effeithiol sydd bwysicaf ac athrawon ymrwymedig llawn cymhelliant sydd, waeth beth fyddo'u hoed, yn parhau i ddatblygu yn broffesiynol. Mae disgyblion mewn ysgolion yn perfformio yn well os ydy'r athrawon wedi ymrwymo ac yn ddygn eu hunain (Wilshaw, 2012).

Mae'r ymdrech i gadw athrawon o ansawdd uchel yn allweddol am y rheswm syml bod addysgu da yn gwneud gwahaniaeth i ddysgu (Sammons, Sylva, Melhuish et al. 2008). Dengys ymchwil gan Sammons et al (2008) pa mor bwysig yw addysgu da. Cynhaliodd astudiaeth o 2500 o blant rhwng 3 ac 11 oed yn y DU a gwelodd bod arfer dosbarth athrawon yn gwneud gwahaniaeth sylweddol i gynnydd academaidd ac ymddygiadol/cymdeithasol plant unwaith yr ymdriniwyd â ffactorau eraill megis teulu, cartref a chyrhaeddiad. Yn yr un modd, dangosodd Van de Grift (2007), wrth astudio 854 o ddosbarthiadau mewn pedair gwlad ar gyfandir Ewrop bod perthynas rhwng y modd y dysgwyd Mathemateg â chyrhaeddiad, ymwneud, agwedd ac ymddygiad disgyblion.

Mae'n sefyll i reswm wedyn bod angen i arweinwyr ysgolion sicrhau'r amodau angenrheidiol i alluogi athrawon i dyfu a datblygu dycnwch. Efallai mai arweinydd yr ysgol sydd â'r dylanwad mwyaf yn uniongyrchol neu'n anuniongyrchol ar ddatblygiad dycnwch ymhlith aelodau staff (Day

& Gu, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Yn ogystal, mae penaethiaid sy'n defnyddio'u harweinyddiaeth i ddarparu adnoddau ar gyfer athrawon a'u diogelu rhag ffactorau negyddol ond yn rhoi hyblygrwydd a rhyddid dros faterion yn y dosbarth yn creu cyd-destun lle gwelir hunan-hyder mewn effeithiolrwydd personol ar ei gryfaf yn mynd i fod yn fwy llwyddiannus.

Dywed Gu (2014) bod cynnal a meithrin diwylliant cymdeithasol iach mewn ysgol yn allweddol i sut mae athrawon yn teimlo am eu hunain fel pobl broffesiynol yn eu hysgolion ac yn eu haddysgu, i ba raddau maent yn gallu cyflawni eu cyfrifoldebau proffesiynol a thrwy hynny, gynnal eu hymrwymiad, dycnwch a chapasiti i addysgu hyd at eithaf eu gallu dros gyfnod o amser.

Mewn adroddiad yn 2018, dywed Llywodraeth Cymru bod cymorth proffesiynol effeithiol a chyson yn ystod AGA, y cam sefydlu ANG, addysgu ar ddechrau gyrfa ac i athrawon cymwysedig mwy profiadol yn elfen hanfodol o gadw athrawon. Oherwydd y gofyn ar benaethiaid, mae angen mwy o gefnogaeth ar benaethiaid o ran y rôl bwysig sydd ganddyn nhw yn cynyddu a datblygu dycnwch athrawon newydd (Peters & Pearce, 2012). Dangosodd ymchwil y prosiect VITAE (2007) bod cefnogaeth a chydnabyddiaeth gan arweinwyr ysgolion a theimlad cymunedol o bwrpas, ymddiriedaeth a chyfrifoldeb yn arwain at athrawon dygn a fyddai'n fwy tebygol o aros a ffynnu yn y proffesiwn. Mae'r pwysau ar ysgwyddau penaethiaid yn fawr felly i sicrhau bod yr amodau a'r amser yn eu hysgolion yn rhoi cyfle i athrawon o bob oed gael amser i ddatblygu eu dycnwch a gofalu am eu lles. Bydd hynny yn y pen draw o fantais o ran cadw a chynnal aelodau staff ac yn lleihau costau ail recriwtio a chostau salwch ac absenoldebau ond yn bwysicach byth, yn llesol i ddysgu'r disgyblion yn yr ysgol.

O ystyried yr holl newidiadau chwyldroadol fu ym maes addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru dros y degawd diwethaf, mae cynnwys y rhaglenni a ddarperir bellach ledled Cymru yn dra gwahanol i'r hyn a fu a hynny er mwyn darparu'r athrawon cryfaf a mwyaf abl ar gyfer addysgu

yn yr 21ain ganrif. Sicrhaodd Partneriaeth CaBan, sef partneriaeth rhwng Prifysgol Bangor, Prifysgol Caer, ysgolion arweiniol a GwE, achrediad gan Gyngor y Gweithlu Addysg i ddarparu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon israddedig ac ôl-raddedig ym Mangor. Bellach mae ail flwyddyn y rhaglenni ar gychwyn a'r gobaith yw y bydd canfyddiadau'r ymchwil hwn yn gallu cael ei ymgorffori yn y rhaglenni hynny. Nod yr ymchwil hwn yn y pen draw oedd adnabod yr ffactorau hynny sydd yn dylanwadu ar adael neu aros yn y proffesiwn gan obeithio bwydo’r canlyniadau i gwrs addysg gychwynnol athrawon Caban Bangor.

O ystyried rhaglenni datblygu dycnwch yn gyffredinol, mae hyd a dwyster sesiynau yn gallu amrywio yn fawr iawn. Rhaglen datblygu dycnwch byddin yr UDA yw Master Resilience Training (MRT) ac mae'n gwrs dwys 10 diwrnod er mwyn datblygu dycnwch y milwyr mewn sefyllfa rhyfel ac mewn sefyllfa heddwch (Reivich, Seligman & McBride, 2011) ac mae'r cwrs dwys hwn yn dangos ardrawiad arwyddocaol. Ar y llaw arall, fe wnaeth 133 o ferched oedd yn fyfyrwyr ol-radd mewn gwyddorau ffisegol a pheirianneg ddefnyddio adnodd arlein am o leiaf 5 awr i ddatblygu eu dycnwch mewn ymchwil gan Bekki, Smith, Bernstein et al. (2013). Gwelwyd bod hyd yn oed treulio dim ond ychydig o amser yn cymryd rhan yn y sesiynau ar lein yn cynyddu'r sgor datrys problemau, dycnwch a hunan-effeithiolrwydd. Wrth reswm, mae gwahaniaeth sylfaenol yng ngofynion datblygu dycnwch milwyr a datblygu dycnwch gweithwyr tu allan i'r fyddin (Reivich, Seligman & McBride, 2011). Dengys tystiolaeth bod hyfforddiant dycnwch wyneb yn wyneb mewn sefydliadau yn gwella hunan-hyder, a rheolaeth dros ddigwyddiadau bywyd (Waite & Richardson, 2004) ond efallai mai'r hyn fyddai'n cael mwy o ardrawiad gyda darpar athrawon, oherwydd pwysau gwaith a diffyg amser y flwyddyn hyfforddi, fyddai rhaglen o sesiynau byr rheolaidd ar lein trwy gydol y flwyddyn i gyd er mwyn i'r darpar athrawon gael troi at y sesiynau pan fydd cyfle ganddynt feithrin eu technegau eu hunain i ddatblygu eu dycnwch.

Mewn arbrawf, gwerthuswyd y rhaglen ResilienceOnline (ROL) gan reolwyr gwerthiant mewn

cwmni diwydiannol yn Awstralia (Abbott, Klein, Hamilton et al. 2009). Gwelwyd bod y staff oedd wedi dilyn yr hyfforddiant ar lein wedi ei fwynhau ac yn nodi y byddai yn gwella eu perfformiad yn y gwaith. Fodd bynnag, yn gyffredinol, ni welwyd bod y rhaglen yn lleihau straen yn sylweddol nac yn gwella ansawdd bywyd. Dengys ymchwil bod darparu hyfforddiant dycnwch mewn cyd-destun addysgol yn effeithiol (Gillham, Hamilton, Freres et al. 2006) ond prin yw'r ymchwil ynghylch effeithiolrwydd hyfforddiant yn y gweithle (Youssef & Luthans, 2007; Martin & Marsh 2005).

1.3 Clo

O ystyried y rhychwant o resymau dros adael y proffesiwn neu aros a ffynnu fel athro, gwelwyd bod deall a dirnad y ffactorau a fydd, o bosibl, yn amharu ar ddycnwch, cymhelliant a hunan-effeithiolrwydd yn bwysig er mwyn gallu ychwanegu at y gefnogaeth i gryfhau lles a dycnwch athrawon a'u cynnal wrth gychwyn yn y proffesiwn a thrwy gydol eu gyrfa. Mae angen ystyried sut mae cynyddu dycnwch a hunan-effeithiolrwydd athrawon er mwyn gwneud yn fawr o'r buddsoddiad ariannol ym mhob athro a fydd yn arwain at sicrhau addysg effeithiol a chyson i blant (Gibbs & Miller, 2014).

Mae'r astudiaethau uchod yn rhoi gwybodaeth ynghylch pam bod athrawon ledled y byd yn gadael neu'n aros, ond roedd dau brif fwriad i'r ymchwil presennol, yn gyntaf creu cyfres o weithdai oedd yn seiliedig ar gynyddu dycnwch a hunan-effeithiolrwydd mewn darpar athrawon, ac yn ail amgyffred profiadau athrawon yn y proffesiwn cyfrwng Cymraeg yng Ngogledd Cymru yn benodol a'r ffactorau helaeth o fewn y cyd-destunau amrywiol lle maent yn byw ac yn gweithio a gafodd ddylanwad arnynt wrth benderfynu ar eu dyfodol.

Bwriad yr ymchwil hwn oedd ystyried y cwestiynau:

1. I ba raddau y mae ymyriad (sesiynau yn canolbwyntio ar ddatblygu dycnwch, hunan-effeithiolrwydd a seicoleg gadarnhaol) yn gallu cael ardrawiad ar ddatblygiad personol darpar

athrawon?

2. Pa ffactorau mewnol ac allanol sy'n cael effaith ar ddycnwch, hunan effeithiolrwydd ac agwedd meddwl darpar athrawon?

3. Pa elfennau datblygiad personol (gan gynnwys dycnwch) sydd yn gallu dylanwadu ar agwedd darpar athrawon ac athrawon tuag at aros neu adael y proffesiwn?

Pennod 2 - Methodoleg Astudiaeth 1

Yng ngoleuni canfyddiadau'r adolygiad llenyddol, penderfynwyd creu, cynnal a mesur effeithiolrwydd cyfres o weithdai a oedd yn seliedig ar ddatblygu agweddau o ddycnwch ar gyfer myfyrwyr oedd yn paratoi i fod yn athrawon ar y cyrsiau TAR Cynradd a PGCE Primary. Pe bai'r ymyriad hwn yn llwyddiannus, yna byddai modd ei fwydo i gyrsiau addysg gychwynnol athrawon Caban Bangor. Penderfynwyd yn ogystal edrych a oedd elfennau eraill o ddatblygiad personol yn dylanwadu ar ddycnwch yr hyfforddeion.

Roedd dau ran i'r astudiaeth hon.

- Astudiaeth 1 - creu, cynnal a gwerthuso ymyriad oedd wedi'i dargedu'n benodol i wella dycnwch darpar athrawon gan ddilyn cynllun ABA (cyn prawf - ymyriad - ôl-brawf).
- Adnabod a oedd elfennau eraill o ddatblygiad personol yn dylanwadu ar ddycnwch unigolion.

Bwriad Astudiaeth 1 oedd ystyried dau gwestiwn:

1. I ba raddau y mae ymyriad (sesiynau yn canolbwyntio ar ddatblygu dycnwch, hunan-effeithiolrwydd a seicoleg gadarnhaol) yn gallu cael ardrawiad ar ddatblygiad personol darpar athrawon?
2. Pa ffactorau mewnol ac allanol sy'n cael effaith ar ddycnwch, hunan effeithiolrwydd ac agwedd meddwl darpar athrawon?

Roedd yr astudiaeth wedi ei llunio wrth ddefnyddio strwythur ABA fel a ganlyn:

Cam 1 - Casglu mesur sylfaenol o ddycnwch y myfyrwyr (holiadur Connor Davidson, 2003) (Atodiad 1) - rhannu gwirfoddolwyr ar hap yn ddau grŵp, grŵp arbrofol a grŵp rheoli

Cam 2 - Cyflwyno'r ymyriad i'r grŵp arbrofol mewn sesiynau wythnosol

Cam 3 - Prawf interim ac ôl brawf dycnwch y myfyrwyr - grŵp arbrofol a grŵp rheoli

Cynhaliwyd y sesiynau ar ddycnwch, hunan effeithiolrwydd a hunan adnabyddiaeth i aelodau'r grŵp arbrofi ar ôl eu cyfnod cyntaf o brofiad ysgol. Roedd yr ymyriad yn golygu cyflwyno cyfres o 4 sesiwn datblygu sgiliau personol a dycnwch 90 munud o hyd i grŵp arbrofol o fyfyrwyr TAR Cynradd a PGCE Primary yn ystod misoedd Ionawr a Chwefror tra'r oedden nhw yn ôl yn y Coleg rhwng y ddau gyfnod profiad ysgol. Nid oedd aelodau'r grŵp rheoli yn cael y sesiynau hynny yr un pryd. Roedden nhw'n cael cynnig sesiynau ar ddiwedd yr ail brofiad ysgol, ddiwedd mis Mehefin er mwyn sicrhau bod pob un myfyriwr yn cael eu trin yn gyfartal yn unol â chanllawiau moeseg. Er mwyn asesu a wnaeth yr ymyriad gael effaith ar y myfyrwyr yn y grŵp arbrofol, roedd rhaid cael grŵp rheoli. Ar ddiwedd yr ymyriad, mesurwyd dycnwch aelodau'r grŵp arbrofol unwaith yn rhagor er mwyn gweld a oedd y sesiynau wedi gwneud gwahaniaeth i lefel eu dycnwch. Ar yr un pryd, mesurwyd dycnwch aelodau'r grŵp rheoli er mwyn gweld a oedd unrhyw newid yn eu dycnwch hwy rhwng mis Ionawr a mis Ebrill.

Roedd yr holiadur cyffredinol (Atodiad 3) yn gofyn am wybodaeth am eu profiad blaenorol, eu gradd, eu cartref yn ystod Profiad Ysgol, iaith, oedran, sefyllfa ariannol, sefyllfa deuluol a bywyd cymdeithasol. Datblygwyd holiadur o'r fath er mwyn ystyried y ffactorau allanol hynny oedd wedi dod i'r amlwg yn y llenyddiaeth ac a allai amharu ar gymhelliant, a hunan-effeithiolrwydd. Canfu Johnson, Down, Le Cornu et al. (2014) mewn astudiaeth ymchwil bod yr athrawon mwy dygn yn gweithio'n galed ar feithrin eu lles gan geisio sefydlu cydbwysedd call rhwng bywyd a gwaith, bwyta'n dda, cael digon o amser efo teulu a ffrindiau, yn gwneud chwaraeon ac yn cael ymarfer corff, ac yn cynnal eu diddordebau. Dadansoddwyd atebion y cyfranogwyr i'r holiadur hwn ac ystyriwyd a oedd perthynas rhwng unrhyw ffactorau allanol a lefel dycnwch.

2.1 Cyfranogwyr

Cymerodd 46 o fyfyrwyr TAR Cynradd neu PGCE Primary ran yn yr astudiaeth. Cafodd y 46 eu didoli ar hap yn ddau grŵp sef grŵp arbrofol a grŵp rheoli yn dilyn cwblhau holiadur Connor Davidson ar Fesur Dycnwch ym mis Ionawr 2019.

Oedran cyfartalog y grŵp arbrofol oedd 24 mlwydd oed a 6 mis a 24 mlwydd oed a 5 mis oedd oed cyfartalog y grŵp rheoli. O'r cyfanswm o 46, roedd 8 yn fyfyrwyr gwrywaidd a 38 yn fenywaidd.

Tabl 1

Aelodaeth y Grŵp Rheoli a'r Grŵp Arbrofi (Ionawr 2019)

	Gwrywaidd	Benywaidd	Oedran cyfartalog (blwydd:mis)	Cyfanswm
Grŵp arbrofi	4	20	24:6	24
Grŵp rheoli	4	18	24:5	22

2.2 Lleoliad

Cynhaliwyd Astudiaeth 1 yn yr Ysgol Addysg ym Mhrifysgol Bangor yn ystod Semester 2.

2.3 Y broses

Cafodd pob myfyriwr TAR Cynradd a PGCE Cynradd yn 201819 wahoddiad trwy e-bost yn ystod canol mis Rhagfyr 2018 yn eu gwahodd i fod yn rhan o'r prosiect ymchwil (Atodiad 2) ac i fynychu cyfarfod cychwynnol yn ystod wythnos gyntaf y tymor ym mis Ionawr 2019. Yn y cyfarfod hwnnw, rhoddwyd cyflwyniad byr ar gynnwys a phwrpas y prosiect ymchwil ac roedd cyfle iddynt fynegi diddordeb a chwblhau holiadur cyffredinol am eu hunain yn ogystal â chwblhau ffurflen ganiatâd. Fel rhan o'r cyfarfod cyntaf hwnnw hefyd, gofynnwyd i bob un gwblhau holiadur mesur dycnwch Connor Davidson.

Gofynnwyd i gyfranogwyr y grŵp rheoli a'r grŵp arbrofol gwblhau'r holiadur Connor Davidson unwaith eto ym mis Ebrill ond y tro hwn fe'i dosbarthwyd fel holiadur ar-lein. Ymatebodd 18 o'r 46 cyfranogwr cychwynnol i'r ail gyfle i gwblhau'r holiadur, 7 o'r grŵp arbrofol ac 11 o'r grŵp rheoli.

Mae 4 dull o gasglu data holiaduron (Braun & Clarke, 2013) ar bapur, yn electronig, wyneb yn wyneb neu dros y ffôn. Penderfynwyd yn Astudiaeth 1 ofyn i'r cyfranogwyr ateb yr holiadur ffactorau allanol a holiadur mesur dycnwch Connor Davidson ar bapur yn y sesiwn cychwynnol ym mis Ionawr. Roedd hon yn ffordd rwydd o gasglu data a chwblhawyd yr holiadur gan fwyafrif y myfyrwyr TAR Cynradd a PGCE Primary. Aethpwyd ati wedyn i fewnbynnu'r data.

Yna ym mis Ebrill, anfonwyd yr holiadur Connor Davidson i'r myfyrwyr yn electronig ar feddalwedd Microsoft Forms gan ofyn i'r cyfranogwyr gwblhau'r holiadur ar lein. Yr unig anhawster wrth reswm wrth anfon unrhyw ddogfen yn electronig ydy nad oes sicrwydd y bydd cyfranogwyr yn ymateb i'r cais ac yn cwblhau'r holiadur. Prif fantais y dull hwn yw'r diffyg cost o ran argraffu a bod modd i'r cyfranogwyr ei gwblhau ar amser cyfleus iddynt hwy. Roedd amseriad anfon yr holiadur i'r myfyrwyr yn anffodus mewn gwirionedd. Trafodir hyn ymhellach ym Mhennod 6.

2.4 Y Grŵp Arbrofol - cyflwyno'r ymyriad

Cynhaliwyd sesiynau ymyriad gyda'r grŵp arbrofol, sesiwn torfol wythnosol 90 munud yr un yn canolbwyntio ar wahanol agweddau ar ddatblygu dycnwch, hunan effeithiolrwydd a seicoleg gadarnhaol cyn mynd allan ar eu hail Brofiad Ysgol. Roedd yr elfennau a gafodd eu cynnwys yn y sesiynau hyn yn deillio o nifer o gynlluniau datblygu dycnwch (MacConville, 2011; Price, 2019; Day & Gu, 2014) yn ogystal ag elfennau o Seicoleg Gadarnhaol (Seligman, Steen, Park et al. 2005) yn unol â'r prif bwyntiau a ddaeth i'r amlwg ym Mhennod 1.

Tabl 2

Rhaglen Sesiynau Datblygu Dycnwch, Ionawr - Mawrth 2019

Sesiwn 1	**Session 1**
Rheoli emosiynau a meddyliau	How to control emotions and thoughts
Gosod a chynnal ffiniau	Setting and maintaining boundaries

Sesiwn 2	Session 2
Hunan-effeithiolrwydd/gor-bryder am berfformiad	Self-efficacy and performance anxiety
Sesiwn 3	**Session 3**
Fy Mywyd fel Taith - cyflawniadau Fi yn y Dyfodol - cefnogaeth	My Life as a Journey - accomplishments The Future Me - support
Sesiwn 4	**Session 4**
Meddwl yn Dda, Teimlo'n Dda Deall balans gwaith a bywyd Rheoli amser	Think Good, Feel Good Understand work life balance Time management

Gellir gweld cynnwys y sesiynau yn Atodiad 4. Trefnwyd 4 sesiwn oherwydd mai dim ond am 4 wythnos yr oedd y myfyrwyr yn ôl yn y Coleg. Roeddent wedyn yn cychwyn ar eu hail brofiad ysgol ac anodd fyddai eu cael yn ôl yn y Coleg i sesiynau o'r fath oherwydd pellter, amser a phwysau gwaith.

Roedd diwedd prynhawn Llun wedi cael ei glustnodi ar gyfer y sesiynau uchod ond ni lwyddodd pob aelod o'r grŵp arbrofol i fynychu pob sesiwn am amrywiol resymau. Roedd llawer o ddarlithoedd a sesiynau academaidd ychwanegol yn cael eu trefnu funud olaf ac yn tynnu cyfranogwyr o'r sesiynau ac wrth reswm, roedd yn rhaid i'r rheiny gael blaenoriaeth. Er hynny, llwyddodd 14 o'r 23 i fynychu 3 os nad 4 o'r sesiynau.

2.5 Y Grŵp Rheoli

Ni fynychodd aelodau'r Grŵp Rheoli y sesiynau datblygu dycnwch ym misoedd lonawr a Chwefror ond fe gynhaliwyd diwrnod llawn o sesiynau iddynt ddiwedd mis Mehefin ar ôl iddynt orffen eu hail gyfnod Profiad Ysgol.

2.6 Moeseg

Yn unol â chanllawiau BERA 2011, fe wnaeth yr ymchwil hwn gael ei gynnal gydag egwyddor o barch tuag at yr unigolion, gwybodaeth, gwerthoedd democratig, ansawdd ymchwil addysg a rhyddid academaidd. Lluniwyd ffurflen ganiatâd (Atodiad 5) i gyfranogwyr yn ogystal â ffurflen wybodaeth gefndirol er mwyn iddynt gael ar ddeall beth oedd y broses yr oeddent yn cyfrannu ati, pam bod angen eu cyfranogiad, sut y byddem yn defnyddio eu cyfraniad ac i bwy y byddai'r ymchwil yn adrodd.

Rhoddwyd gwybod i bob cyfranogwyr y byddai eu manylion yn cael eu cadw'n gyfrinachol a'u cyfraniadau yn ddienw yn yr astudiaeth hon. Yn yr un modd, byddai gan bob cyfranogwr yr hawl i dynnu ei ymwneud o'r Astudiaeth ar unrhyw adeg.

Roedd yr holl ddogfennaeth ar gael yn Gymraeg ac yn Saesneg a byddai croeso i unrhyw un ymateb ym mha bynnag iaith. Ni ddosbarthwyd unrhyw holiadur i unrhyw fyfyriwr nes derbyn caniatad moesegol i fwrw ymlaen gyda'r astudiaeth ymchwil.

O ran y data a gasglwyd yn ystod yr astudiaeth fer hon, unwaith y bydd y papur wedi'i gyflwyno bydd y data yn cael ei gadw am 10 mlynedd cyn ei ddinistrio. Yr unig rai oedd â mynediad i'r data oedd yr ymchwilydd ei hun a'i gorychwiliwr. Roedd angen defnyddio cyfrinair i gael mynediad i'r data.

2.7 Manteision dull holiadur

Ystyrir bod dycnwch a hunan effeithiolrwydd yn gontinwwm o addasu neu lwyddo (Hunter & Chandler, 1999; Tusaie & Dyer, 2004) neu'r gallu i ymdrin yn llwyddiannus gyda newid neu negyddiaeth (Wagnild & Young, 1993). Mae'r nodweddion hyn yn allweddol mewn nifer o feysydd

gwaith gan fod unigolion dygn yn unigolion sydd yn gallu cael deilliannau cadarnhaol yn wyneb anawsterau (Rew & Horner, 2003). Wrth reswm felly, mae angen deall nodweddion dycnwch a hunan effeithiolrwydd er mwyn eu datblygu ymhlith gweithwyr. Mae nifer o ddulliau mesur dycnwch ar gael e.e. Adolescent Resilience Scale (Oshio, Kaneko, Nagamine et al. 2003), Brief-Resilient Coping Scale (Sinclair, & Wallston, 2004), Resilience Scale for Adults (Hjemdal, Friborg, Braunet al. 2011). Yn yr ymchwil hwn, penderfynwyd defnyddio'r Connor Davidson Resilience Scale (CD-RES) oherwydd ei addasrwydd i'r gynulleidfa hon sef pobl ifanc. Mewn ymchwil gan Ahern, Kiehl, Sole et al. (2006), profwyd y CD-RES o ran dibynadwyedd, dilysrwydd a strwythur ffactor. Dangosodd y data bod nodweddion seicometrig dilys gan y CD-RES. Mewn ymchwil gan Windle, Bennett & Noyes (2011), edrychwyd ar 15 dull o fesur dycnwch. Yn gyffredinol roedd y CD-RES yn un o'r rhai a dderbyniodd y gymeradwyaeth fwyaf yn gyffredinol a'r sgôr uchaf ar asesu ansawdd yn gyffredinol.

Yn ystod Astudiaeth 1 yr ymchwil hwn, defnyddiwyd dau fath o holiadur:

- Disgrifio poblogaeth - er mwyn creu arolwg o ffactorau allanol ym mywydau'r cyfranogwyr allai fod yn effeithio ar eu dycnwch a'u hunan-effeithiolrwydd. Roedd yr holiadur hwn yn rhoi data meintiol ychwanegol i'r holiadur isod.
- Holiadur Connor Davidson sy'n cael ei ddefnyddio'n helaeth ar gyfer mesur dycnwch ac yn raddfa 25 eitem gyda'r ymatebion ar ffurf Likart.

2.8 Anfanteision dull holiadur

Roedd nifer o'r dulliau ymchwil a brofwyd yn effeithiol ar gyfer amrywiol gynulleidfaoedd ond er hynny, nid oes un mesur unigol ar gael a fyddai'n addas ar gyfer pobl o bob oed (Windle, Bennett, Noyes, 2011). Noda Windle, Bennett & Noyes (2011) yn ogystal nad oes modd i holiaduron o'r fath fod yn addas ym mhob cyd-destun diwylliannol ac efallai bod y diffiniad ac felly'r mesur o ddycnwch yn gallu amrywio yn ôl cyd-destun a diwylliant. Mae'n werth ystyried beth yn union mae

dycnwch yn ei olygu mewn gwahanol gyd-destunau e.e. mae gwahaniaeth mewn sefyllfa rhwng gwledydd lle mae ysgolion mewn un diwylliant yn orfodol a bod dycnwch yn cael ei ystyried yng ngoleuni llwyddiant addysgol ond tra gwahanol ydy hi efallai mewn gwledydd lle nad oes gan blant fynediad otomatig i addysg ffurfiol. O'r herwydd efallai nad oes modd cymharu dycnwch o un diwylliant i un arall (Ungar, Liebenberg, Boothroyd et al. 2008).

2.9 Dadansoddi'r data

Unwaith yr oedd y data wedi'i gasglu, mewnbynnwyd y data a'i ddadansoddi gan ddefnyddio SPSS.

Pennod 3 - Canlyniadau Astudiaeth 1

Rhannwyd y cyfranogwyr yn ddau grŵp yn yr ymchwil hwn, grŵp arbrofol a grŵp rheoli. Cafodd dycnwch yr hyfforddeion oedd yn y ddau grŵp ei fesur cyn ac ar ôl yr ymyriad i fesur effeithiolrwydd yr ymyriad. Mae'r data ar gyfer y grŵp arbrofol yn seiliedig ar yr union nifer a fynychodd 3 neu 4 o'r gyfres o 4 sesiwn.

Tabl 3

Sgoriau holiadur Connor Davidson pob cyfranogwr yn y ddau grŵp cyn ymyriad, lonawr 2019

	Cymedr	Sgôr isaf	Sgôr uchaf
Grŵp Rheoli	65.58	25	97
Grŵp Arbrofi	61.74	40	88

Tabl 4

Niferoedd cyfranogwyr gwrwywaidd a benywaidd yn y Grŵp Rheoli a'r Grŵp Arbrofi, lonawr 2019

Grŵp Rheoli		Grŵp Arbrofi	
Benywaidd	Gwrywaidd	Benywaidd	Gwrywaidd
20	4	19	4

Tabl 5

Sgoriau holiadur Connor Davidson lonawr 2019 - cyfranogwyr benywaidd a gwrywaidd

Sgôr	Benywaidd	Gwrywaidd	Grŵp Rheoli	Grŵp Arbrofol
71+	8	6	8	7
51-70	25	3	14	13
>50	5	0	2	3
Cyfansymiau	47		47	

Wrth gynnal prawf t annibynnol a chymharu cyfranogwyr gwrywaidd a benywaidd, gwelwyd nad oedd unrhyw effaith arwyddocaol yn y sgoriau ar gyfer benywaidd (M=62.21, SD = 12.03) a gwrywaidd (M = 78.0, SD = 12.36); t (45) = 3.52, p = 0.01.

Cynhaliwyd yr ymyriad, sef cyfres o sesiynau Datblygu Dycnwch a Hunan-effeithiolrwydd yn ystod mis lonawr a Chwefror 2019 gyda'r Grŵp Arbrofol.

Tabl 6

Nifer a fynychodd o leiaf 3 o'r 4 sesiynau Datblygu Dycnwch, lonawr 2019

	Mynychu 3 digwyddiad	Mynychu 4 digwyddiad
Grŵp Arbrofi	2	5

Dosbarthwyd yr holiadur Connor Davidson unwaith eto ar ddiwedd y sesiynau Datblygu Dycnwch ac fe ymatebodd 18 o'r cyfranogwyr o'r cyfanswm o 46 oedd yn rhan o'r ymchwil. O'r 18, roedd 7 ohonynt yn y Grŵp Arbrofol ac 11 felly yn y Grŵp Rheoli. Dosbarthwyd yr holiadur ar e-bost gan fod y myfyrwyr erbyn hynny allan ar eu hail brofiad ysgol ac felly ddim yn mynychu'r Brifysgol o gwbl.

Tabl 7

Ymatebwyr holiadur Connor Davidson ôl-ymyriad, Ebrill 2019

	Nifer yr ymatebion
Grŵp Arbrofi	7
Grŵp Rheoli	11
Cyfanswm	18

Ym mis Ebrill, yn dilyn yr ymyriad, roedd dadansoddiad canlyniadau'r holiadur mesur dycnwch Connor Davidson fel a ganlyn:

Tabl 8

Canlyniadau holiadur mesur dycnwch Connor Davidson ôl-ymyriad, Ebrill 2019:

	Cymedr	Sgôr isaf	Sgôr uchaf
Grŵp Rheoli (11 yn ymateb)	71.9	39	87
Grŵp Arbrofi (7 yn ymateb)	64	55	93

O gynnal prawf t 'paired' a chymharu sgôr cychwynnol a therfynol mesur dycnwch Connor Davidson y grŵp arbrofol a'r grŵp rheoli, gwelwyd nad oedd unrhyw effaith arwyddocaol yn y sgoriau (M = 653.744, SD = 524; t (46) = -8.547, p = .206).

Er hynny, gan fod y grŵp mor fychan, edrychwyd ar ddata crai'r cyfranogwyr unigol yn y grŵp arbrofol. Roedd sgoriau'r cyfranogwyr hynny fel a ganlyn:

Tabl 9

Data crai aelodau'r Grŵp Arbrofol a fynychodd y sesiynau o gymharu gydag aelodau'r Grŵp Rheoli a ymatebodd i'r ddau holiadur yn Ionawr ac Ebrill 2019:

Aelodau'r Grŵp Arbrofol	Sgôr cychwynnol mesur dycnwch CD-RES Ionawr 2019	Sgôr mesur dycnwch CD-RES Ebrill 2019	Gwahaniaeth
1	76	79	+3
2	56	55	-1
3	61	71	+10
4	71	74	+3
5	69	71	+2
6	63	77	+14
7	80	93	+13
Aelodau'r Grŵp Rheoli	Sgôr cychwynnol mesur dycnwch CD-RES Ionawr 2019	Sgôr mesur dycnwch CD-RES Ebrill 2019	Gwahaniaeth
1	75	72	-3
2	97	87	-10
3	78	81	+3
4	57	80	+23
5	75	79	+4
6	25	39	+14
7	73	76	+3
8	65	65	=
9	62	73	+11
10	59	56	-3
11	87	83	-4

O edrych ar y data crai, roedd sgôr pob un heblaw am un o'r cyfranogwr a fynychodd 3 neu 4 o'r 4

sesiwn Datblygu Dycnwch, Hunan Effeithiolrwydd a Seicoleg Gadarnhaol wedi cynyddu rhwng y mesur cychwynnol yn Ionawr 2019 a'r ail fesur ym mis Ebrill 2019. Fe all fod y cyfranogwyr erbyn yr ail brawf yn teimlo yn fwy hyderus yn cwblhau'r holiadur neu'n fwy hyderus o fod wedi cychwyn ar eu hail brofiad ysgol.

O ran data crai'r Grŵp Rheoli, gwelir bod sgoriau 6 cyfranogwr wedi cynyddu, 1 wedi aros yr un fath a'r gweddill wedi gostwng. Fe allai amseriad y mesur dycnwch hwn rai wythnosau i mewn i'r ail brofiad ysgol yn y flwyddyn TAR fod yn amharu ar y canlyniadau hyn.

Ail ran yr ymchwil hwn oedd adnabod pa elfennau allanol a mewnol sydd o bosib yn dylanwadu ar lefelau dycnwch, hunan-effeithiolrwydd ac agwedd meddwl. Datblygwyd holiadur oedd yn holi cwestiynau am gefndir, profiadau blaenorol, diddordebau, bywyd cymdeithasol y myfyrwyr gan ystyried yr elfennau a ddaeth i'r amlwg yn yr adolygiad llenyddol. Dosbarthwyd yr holiadur hwn i bob cyfranogwr yn y Grŵp Rheoli a'r Grŵp Arbrofi ar ddechrau'r prosiect ym mis Ionawr 2019.

Unwaith yr oedd y myfyrwyr wedi cwblhau'r holiaduron, cwblhawyd profion T annibynnol ar yr elfennau canlynol i weld a oedd ffactorau allanol yn gysylltiedig â gwella dycnwch: wedi cael profiad gwaith blaenorol (M=65.18, SD = 13.82) t (45) = 2.67, p = 0.920, dim profiad gwaith blaenorol (M=66.0, SD= 9.5) t(32) = 3.92, p = 0.06, byw gartref (M=64.21, SD=13.69) t (43) = 3.21, p = 0.05 neu byw efo myfyrwyr (M=70.38, SD=13.08) t(37) = 2.09, p = 0.06, perchen ar gar (M=65.19, SD=13.41) t(35) = 4.09, p = 0.06, neu beidio (M=65.50, SD=15.48t(51) = 3.6, p = 0.06), siarad mwy nag un iaith (M=64.73, SD=13.20) t(34) = 2.11, p = 0.07, neu’n unieithog (M=68.14, SD=15.93) t(33) = 3.4, p = 0.07, pryderon ariannol (M=65.93, SD=9.17) t(32) = 1.7, p = 0.07, neu beidio (M=64.94, SD=15.09) t(36) = 3.09, p = 0.05, brawd neu chwaer (M=65.20,SD=13.77) t(41) = 2.08, p = 0.08, neu unig blentyn (M=66.0, SD=7.07) t(40) = 2.08, p = 0.09, a gwelwyd nad oedd unrhyw effaith arwyddocaol i unrhyw un ohonynt. Roedd y ffactorau cyd-destunol allanol hyn i gyd

wedi codi yn yr adolygiad llenyddol fel ffactorau allai effeithio ar ddycnwch a dyfalbarhad darpar athrawon ar raglen addysg gychwynnol i athrawon.

Pennod 4 - Methodoleg Astudiaeth 2

Pwrpas Astudiaeth 1 oedd ystyried pa ffactorau sydd yn cyfrannu at ddatblygu dycnwch a hunan-effeithiolrwydd a chreu ymyrraeth i gynyddu'r rhain mewn darpar athrawon. Bwriad Astudiaeth 2 oedd cyfweld ag athrawon profiadol oedd un ai wedi dewis gadael y proffesiwn neu wedi parhau a ffynnu yn y maes ac ystyried pa ffactorau neu elfennau oedd yn sail neu wedi cyfrannu at y penderfyniad hwnnw.

Felly'r cwestiwn i astudiaeth 2 oedd:

Pa elfennau datblygiad personol (gan gynnwys dycnwch) sydd yn gallu dylanwadu ar agwedd darpar athrawon ac athrawon tuag at aros neu adael y proffesiwn?

Disgrifir yn y bennod hon (a) cyfranogwyr (b) y dull (c) trefniadau casglu'r data ansoddol (cwestiynau) (ch) y broses a (d) sut y dadansoddwyd y data yn thematig.

4.1 Cyfranogwyr

O ran y cyfranogwyr, anfonwyd neges e-bost (Atodiad 6) at amrediad o athrawon yn eu gwahodd i gymryd rhan yn y prosiect ymchwil hwn. Ceisiwyd sicrhau traws-doriad o ran oedran, sector addysg uwchradd a chynradd (cynradd n = 4, uwchradd n = 6), hyd cyfnod yn addysgu, gwrywaidd a benywaidd (benywaidd, n = 4, gwrywaidd, n = 6), amrywiaeth pynciol (uwchradd), gweithio yn llawn amser neu'n rhan amser er mwyn cael darlun cytbwys. Detholwyd N=10 cyfranogwr yn gyfan gwbl, n=5 oedd wedi gadael y proffesiwn ar wahanol adegau yn eu gyrfa a n=5 oedd wedi parhau yn y proffesiwn am o leiaf 5 mlynedd. Roedd pob un o'r cyfranogwyr yn siarad Cymraeg ac yn gweithio yn y sector addysg cyfrwng Cymraeg yng ngogledd Cymru.

Tabl 10

Cyfranogwyr, gadael neu aros yn y proffesiwn a'u blynyddoedd o addysgu

	Athro 1	Athro 2	Athro 3	Athro 4	Athro 5	Athro 6	Athro 7	Athro 8	Athro 9	Athro 10
HYD CYFNOD ADDYSGU	37	23	7	2	5	24	30	5	23	26
PARHAU (P) / GADAEL (G)	G	G	G	G	G	P	P	P	P	P

4.2 Dull

Defnyddiwyd cyfweliadau lled strwythuredig yn yr ymchwil hwn gan fod angen deall sefyllfa'r unigolion dan sylw a chanfod mwy am y rhesymau dros adael neu aros yn y proffesiwn. Dywedir bod cyfweliadau yn golygu creu ystyr *rhwng* cyfranogwyr ac yn brosesau actif lle'r ydym yn dod i adnabod ein hunain ac eraill (Tracy, 2019; Fontana & Frey, 2005). Mae Rubin & Rubin (2005, tud.7) yn galw cyfweliadau yn "night-vision goggles" gan bod cyfwelwyr yn dod ar draws ffenomenâu cymhleth nad ydynt yn hysbys cyn hynny. Dywed Denzin a Lincoln (1994) mai sgwrs ydy cyfweliad, gofyn cwestiynau a gwrando. Nid offeryn niwtral yw cyfweliad, gan fod yr ymchwilydd/holwr yn creu realiti'r sefyllfa gyfweld (Tracy, 2019).

Penderfynwyd peidio â defnyddio cyfweliadau strwythuredig gan mai at ddiben arolygon a hanes clinigol y defnyddir y rheiny gan amlaf (Punch & Oancea, 2014) ac felly, nid eu bwriad yw mynd i ddyfnder yn ystod y cyfweliadau. Ar y llaw arall, dywed Seidman (2012) mai'r hyn sydd wrth wraidd cyfweliadau lled-strwythuredig yw deall profiadau pobl a'r ystyr maen nhw'n ei wneud o'r profiad hwnnw. Pwrpas y cyfweliadau hyn oedd cael safbwynt yr unigolion dan sylw ar fater penodol sef yr elfennau hynny oedd yn peri i unigolyn adael proffesiwn neu aros a ffynnu ynddo a sut mae nhw'n ymagweddu tuag at y profiadau hynny (Flick, 2015). Dywed Rubin a Rubin (2005) bod tair nodwedd i gyfweliadau lled-strwythuredig sef adeiladu ar athroniaeth ddeongliadol, naturiolaidd, yn ail, mae cyfweliadau yn estyniad o sgyrsiau arferol ac yn drydydd, mae'r cyfwelwyr

yn bartneriaid yn yr ymchwil yn hytrach na gwrthrychau i'w profi neu archwilio.

Manteision defnyddio cyfweliadau lled-strwythuredig yw bod yr ymchwilydd yn cael data manwl a chyfoethog am brofiadau a phersbectif unigolion, mae modd bod yn hyblyg o ran y cwestiynu a dim ond ychydig o sampl sydd ei angen er mwyn cael data digonol (Braun & Clarke, 2013) . Er hynny, anfantais cyfweliadau lled-strwythuredig yw eu bod yn cymryd llawer o amser i drefnu, cynnal a thrawsgrifio, diffyg ehangder oherwydd maint bychan y sampl a ddim bob tro yn addas ar gyfer trafod materion sensitif a phersonol oherwydd yr elfen wyneb yn wyneb (Braun & Clarke, 2013). Er hynny, mae hyblygrwydd y cyfweliadau yn rhoi mwy o sensitifrwydd i'r holwr ond ar yr un pryd, yn lleihau y graddau y gellir cymharu'r data a gasglwyd (Flick, 2015). Mae cyfweliadau lled - strwythuredig hefyd yn fanteisiol pan fo'r mater dan sylw yn gallu bod yn un personol (Braun & Clarke, 2013). Trwy gydol pob cyfweliad, ceisiwyd dangos diddordeb yn yr hyn yr oedd y cyfwelwyr yn ei fynegi gan wrando yn weithredol a phorthi ar adegau er mwyn dangos gwerthfawrogiad o barodrwydd y cyfwelwyr i rannu gwybodaeth bersonol. Yr hyn sy'n allweddol wrth i hynny ddigwydd ydy bod y cyfwelydd yn cael sicrwydd bod y wybodaeth yn cael ei chadw yn gyfrinachol ac nad yw'r emosiwn wrth adrodd hanesion yn cymylu'r ffeithiau pan fydd yr ymchwilydd yn mynd ati i ddadansoddi'r trawsysgrifau (Tracy, 2019). Dywed Oakley (1981) bod modd cynnal model cyfeillgarwch o gyfweld pan fydd cyfwelwyr yn cael eu trin fel ffrindiau agos yn hytrach na gwrthrychau. Bryd hyn, fe fydd ymchwilwyr yn dangos eu natur ddynol ac yn mynegi emosiynau. Wrth reswm, mae'n rhaid cadw ffiniau proffesiynol a chofio ar hyd yr adeg mai cyfweliad sydd yn cael ei gynnal ac nid sgwrs anffurfiol.

Roedd y cyfweliadau a gynhaliwyd yn rhai wyneb yn wyneb a chynhaliwyd pob cyfweliad gan yr ymchwilydd ei hun naill ai yng nghartref y cyfranogwyr neu yn eu gweithle lle roedd y cyfwelydd yn teimlo yn gyffyrddus a lle nad oedd unrhyw faterion yn tynnu sylw. Awgryma Tracy (2019) bod trefnu lleoliadau cyfweliadau yn swnio fel synnwyr cyffredin ond bod llawer o ddata gwerthfawr

wedi cael ei golli oherwydd lleoliad anaddas. Mae hi'n awgrymu bod lleoliad effeithiol yn golygu cael lle tawel heb fawr o faterion i dynnu sylw, preifatrwydd digonol, cyffyrddusrwydd a diogelwch. Yr hyn sy'n allweddol yw bod y cyfranogwyr yn teimlo'n gwbl gartrefol. Recordiwyd pob cyfweliad, gyda chytundeb y cyfwelwyr unigol, gan ei drawsysgrifo yn dilyn y cyfweliad ei hun. Roedd yr ymchwilydd yn darllen y cwestiynau agored allan a'r cyfwelwyr yn ateb yn eu geiriau eu hunain. Ni anfonwyd y cwestiynau at y cyfranogwyr ymlaen llaw gan fod cael y cwestiynau ar y funud yn arwain at atebion fwy gonest a greddfol gan amlaf (Coe, Waring, Hedges et al. 2017). Dywed Braun and Clarke (2013) mai'r math hwn o gyfweliad yw'r mwyaf addas ar gyfer cwestiwn ymchwil seiliedig ar brofiad er mwyn ystyried dealltwriaeth, agweddau a mewnwelediad.

Dywed Braun and Clarke (2013) hefyd ei bod yn bwysig gosod naws addas i bob cyfweliad gan ddangos diddordeb yn yr hyn mae'r cyfwelwyr yn ei ddweud. Mae modd defnyddio distawrwydd fel techneg yn ogystal gan y gall distawrwydd ar adegau ysgogi'r cyfwelydd i fynegi rhyw elfennau ychwanegol.

Roedd yr ymchwilydd yn gwybod am bob un o'r cyfwelwyr a holwyd yn flaenorol ac felly 'cyfweliadau cydnabod' (Garton & Copland, 2010) a sampl cyfleus oedd y rhain ond mae'r adnabod yn troi'n 'berthynas ddeuol'. Mewn sefyllfa o'r fath, mae'n allweddol bod yr ymchwilydd yn cadw rheolaeth ar y cyfweliad o ran cyfeiriad y sgwrs a'r pwyslais (Oakley, 1981). Mae'r gwahaniaeth hynny o ran grym hefyd yn golygu bod disgwyl i'r ymchwilydd drin y cyfwelwyr a'r data a grëir gyda gofal moesegol.

Ond dywed Tracy (2019) bod ymchwilwyr da yn wybodus am y pwnc a'r cyfranogwyr, yn ofalus a sensitif, yn agored eu meddwl, yn holi ac ymateb, ac yn dehongli a sicrhau eglurder yr atebion gan aralleirio atebion y cyfranogwr hynny yw, mae cyfweld effeithiol yn llawer mwy na gofyn cwestiynau.

4.3 Trefniadau casglu'r data ansoddol - Cwestiynau

Yn dilyn sicrhau caniatâd moesegol, paratowyd taflen o gwestiynau penodol i gyfranogwyr oedd wedi aros yn y proffesiwn a thaflen o gwestiynau ychydig yn wahanol ar gyfer y rhai oedd wedi gadael. Yn yr ymchwil hwn, roedd cwestiynau wedi cael eu paratoi ymlaen llaw ond roedd rhai cwestiynau byrfyfyr gan yr ymchwilydd gan ddibynnu ar natur y drafodaeth. Treialwyd y cwestiynau gyda 3 athro cyn cynnal y cyfweliadau eu hunain. Tra'n cynnal y cyfweliadau eu hunain, nodwyd unrhyw gwestiynau ychwanegol byrfyfyr yn nhrawsysgrifau'r cyfweliadau unigol. Dywed Flick (2015) yn ogystal bod y cwestiynau mewn cyfweliad lled strwythuredig yn ddeialog rhwng yr holwr a'r cyfwelydd ac os nad yw'r atebion a roddir yn rhoi digon o wybodaeth, yna mae gofyn i'r ymchwilydd holi mwy. Er hynny, trwy gydol y cyfweliadau, roedd angen canolbwyntio ar brif nod y prosiect ymchwil a pheidio â gadael i'r sgwrs wyro yn ormodol.

Er bod mwyafrif y cwestiynau ynghylch materion y gwelwyd trwy'r darllen cefndirol a allai effeithio ar ddyfalbarhad a hyd cyfnod athro yn y proffesiwn e.e. cymhelliant, cefnogaeth yn yr ysgol, cydbwysedd bywyd a gwaith, roedd yr ymchwilydd hefyd am gael gwybod beth oedd barn pobl yn y proffesiwn ynghylch beth yw 'athro dygn' a beth yw 'athro effeithiol'. Dyna'r rheswm dros gynnwys y cwestiwn 'Beth yw athro dygn?' a 'Beth yw athro effeithiol?' yn y cyfweliad. Wrth lunio cwestiynau ar gyfer cyfweliad wyneb yn wyneb, dywed Tracy (2019) bod angen cadw'r canlynol mewn cof:

- Cwestiynau syml a chlir
- Un pwrpas i bob cwestiwn
- Hyrwyddo atebion agored a chymhleth
- Cwestiynau niwtral, diduedd
- Parchu hunaniaeth y cyfwelydd
- Cwestiynau dilynol priodol

4.4 Y broses

Paratowyd taflen wybodaeth am bwrpas a diben yr ymchwil yn ogystal â thaflen ganiatâd i'w harwyddo er mwyn gallu recordio'r cyfweliadau ac yna'u trawsysgrifo (Gweler Atodiad 5). Roedd yn bwysig sicrhau bod y cyfwelwyr yn teimlo yn gysurus yn ateb cwestiynau'r ymchwilydd ac yn teimlo ar yr un donfedd. Dyna pam ar ddechrau pob cyfweliad, roedd yr ymchwilydd yn egluro'n union beth oedd pwrpas yr ymchwil, yn rhoi taflen wybodaeth ac yn egluro hefyd ei bod hi ei hun wedi bod yn athrawes yn y sector uwchradd ac wedi gadael y proffesiwn. O'r herwydd, roedd mwy o awyrgylch trafodaeth na chyfweliad rhwng yr ymchwilydd a'r cyfwelwyr.

Ar ddechrau'r cyfweliad y rhoddwyd y cwestiynau i'r cyfwelwyr i'w darllen ac atebwyd pob cwestiwn gan bob cyfwelydd. Roedd rhai o'r cyfwelwyr yn rhoi atebion hirfaith i rai cwestiynau ac eraill yn rhoi cwestiynau byrion. I ambell un a holwyd, roedd y cyfweliad yn fodd i rannu emosiynau cymhleth a phoenus am gyfnod cymharol anodd yn eu bywyd. Dyna pam y sicrhawyd pob un ar ddechrau'r cyfweliad na fyddai unrhyw wybodaeth amdanynt yn cael ei rhyddhau a bod yr holl wybodaeth yr oeddent yn ei rhannu yn gwbl gyfrinachol.

Ar ôl trawsysgrifo'r cyfweliadau, anfonwyd y testun at bob un cyfranogwr yn electronig gan ofyn am eu sylwadau. Derbyniwyd cymeradwyaeth gan bob cyfranogwr bod y trawsysgrif yn gofnod cywir o'r cyfweliad. Y fantais i'r ymchwilydd wneud y trawsysgrifo ei hun yw bod yr ymchwilydd yn mynd o dan groen y geiriau wrth eu cofnodi. Dywed Braun a Clarke (2013) ei fod yn bwysig cael cofnod cywir o gyfweliad mewn ymchwil ansoddol gan mai'r prif ddiddordeb yw ymateb cyfranogwyr, a'r iaith a'r cysyniadau maent yn eu defnyddio wrth siarad am eu profiadau a'u safbwyntiau. Mae hefyd yn haws talu sylw llawn i'r cyfwelydd os nad yw'r holwr yn cadw nodiadau trwy gydol y cyfweliad.

4.5 Dadansoddiad thematig

Gan amlaf, mewn ymchwil meintiol, ni wneir unrhyw ddadansoddi nes bod yr holl ddata wedi'i gasglu (Braun & Clarke, 2013) ond mewn ymchwil ansoddol, nid yw'n angenrheidiol cael pob darn o ddata wedi'i gasglu cyn dechrau dadansoddi. Does dim ffin bendant rhwng casglu a dadansoddi data a dyna pam bod ymchwil ansoddol yn hyblyg. Tra'n cynnal cyfweliadau a'u trawsysgrifo mae'r dadansoddi yn cychwyn digwydd. Dyna'r fantais o gynnal cyfweliadau a thrawsysgrifo gan yr ymchwilydd ei hun.

Ar gyfer dibenion yr ymchwil hwn, penderfynwyd dilyn canllawiau Braun & Clarke (2006) ar gyfer dadansoddi'r data. Yn gyntaf, trawsysgrifwyd pob un cyfweliad yn fanwl a darllenwyd corpws y data yn ofalus. Gwnaethpwyd y gwaith trawsysgrifo yn yr ymchwil hwn gan yr ymchwilydd ei hun oedd yn rhoi cyfle i drwytho a dod yn llwyr gyfarwydd â'r cynnwys. Darllenwyd trawsysgrif y 10 cyfweliad o ran cynnwys a themâu gan sylwi ar elfennau a materion o ddiddordeb. Dywed Braun & Clarke (2013) ei fod yn syniad cadw nodyn o'r materion o ddiddordeb hyn er mwyn cyfeirio yn ôl atyn nhw. Nid nodiadau ffurfiol yw'r rhain ond yn hytrach nodiadau anffurfiol i'r ymchwilydd. Efallai mai'r rhain fydd y pethau mwyaf amlwg yn y data neu'n adlewyrchu'r hyn sydd yn bwysig ym marn yr ymchwilydd.

Y cam nesaf oedd darllen y data fel data (Braun & Clarke, 2013), gan feddwl beth oedd yr ystyr. Yna aethpwyd ati i ddadansoddi'r trawsysgrifau gan ddechrau codio sylwadau neu eirfa penodol. Defnyddiwyd Codio Llawn (Braun & Clarke, 2013) yma er mwyn clustnodi popeth ac unrhyw beth a allai fod o ddiddordeb i'r cwestiwn ymchwil. Geilw Miles & Huberman (1984) y math yma o godio yn ddisgrifiadol, tra bod Richards (2009) yn eu galw yn godau topig. Y dewis arall o ran codio fyddai Codio Dewisol (Braun & Clarke, 2013) lle mae'r ymchwilydd yn clustnodi corpws o 'gyfeirio' at ffenomenâu y mae gan yr ymchwilydd ddiddordeb ynddynt.

O'r codau hynny, lluniwyd categorïau o ddata. Y cam wedyn oedd dechrau ystyried yn ehangach pa

themâu sydd yn deillio o’r categorïau hynny. Dywed Braun & Clarke (2013) mai camgymeriad ydy meddwl am themâu yn codi o ddata gan nad proses o ganfod rhywbeth sydd eisoes yn bod yw dadansoddi ond yn hytrach mae hi’n broses actif lle mae’r ymchwilydd yn astudio’r codau ac yn cychwyn creu patrymau posibl, nid eu canfod.Yn dilyn llunio set o themâu cychwynnol, aethpwyd ati wedyn i’w mireinio gan ail ystyried a yw rhai themâu cychwynnol yn themâu o gwbl er mwyn adnabod a oedd elfennau eraill o ddatblygiad personol yn dylanwadu ar ddycnwch unigolion.

Pennod 5 - Canlyniadau Astudiaeth 2

Fe fydd y bennod hon yn cyflwyno canlyniadau Astudiaeth 2 yr ymchwil hwn. Fel y nodwyd yn gynharach, er mwyn archwilio i brofiad athrawon cyfredol, cynhaliwyd cyfweliadau wyneb yn wyneb gyda 10 unigolyn, 5 ohonynt yn athrawon oedd wedi gadael y proffesiwn a 5 oedd wedi parhau. Manylir ar y themâu sy'n codi o'r ddau grŵp o gyfranogwyr isod.

5.1 Themâu: Parhau yn y Proffesiwn

O ddarllen a dadansoddi trawsysgrifau'r cyfweliadau gyda'r 5 a barhaodd yn y proffesiwn, mae chwe prif thema yn amlygu eu hunain, sef hunaniaeth broffesiynol, datblygiad proffesiynol, systemau a threfn, nodweddion personoliaeth, cydweithwyr ac ymrwymiad.

5.1.1 Hunaniaeth broffesiynol

Fel y soniwyd eisoes ym Mhennod 1, mae hunaniaeth broffesiynol a'r syniad o alwedigaeth i broffesiwn yn cael dylanwad ar ymrwymiad proffesiynol unigolyn. Nododd pob un o'r cyfranogwyr eu bod yn bendant o'r farn mai addysgu ydy'r swydd iddyn nhw, eu bod yn ystyried eu hunain yn athrawon o fewn y proffesiwn a bod hynny yn cael ei gadarnhau pan mae pethau yn anodd hyd yn oed:

> *Cyfranogwr(Cyf.)3: A hyd yn oed pan o'n i'n dewis gneud fy ngradd... swn i wedi medru mynd i wneud gradd mewn Addysg ond o'n i isio dilyn fy niddordeb ond yr adeg hynny, o'n i'n gwybod mai athro o'n i am fod ar ddiwedd y daith.*
>
> *Cyf.2:..sbïo ar y we, a meddwl wel be goblyn fyswn i'n neud, ac yn y bôn, hyd yn oed rwan, dwi isio ymddeol rhyw ben, a dwi'n meddwl be dwi'n mynd i neud heb blant. Sut wyt ti'n mynd i gael yr un boddhad heb weithio efo plant.*
>
> *Cyf.1: Allai ddim gweld fy hun yn gwneud unrhyw beth arall. Dwi'n cael cymaint o foddhad allan ohono fo.*

Cyf.3: Mae na newidiadau mawr o hyd ac o hyd a mae rhywun yn teimlo, unwaith mae rhywun yn cael ei draed oddi tano, mae na rywbeth yn newid eto. Ar adegau felly, mae rhywun yn teimlo o na. Mae rhywun wastad yn cymryd cam yn ôl a deud na, dyma dwi isio neud'.

Mae hynny yn ei dro yn datblygu syniad o berthyn i sefydliad neu broffesiwn a gwelir nad ydy rhai o'r cyfranogwyr yn gwahaniaethu rhyngddynt eu hunain a'u hysgolion. Maent yn sôn am eu hysgol a'u hadran yn y person cyntaf lluosog, 'ni' ac nid 'nhw' :

*Cyf.1: **Dan ni'n** gweithio fel tîm da o ran cynllunio, rhannu dosbarthiadau a phethau felly.*

*Cyf.2: Be sy'n braf efo'r staff sy gennai, **dan ni** di gweithio ers dipyn. Mae yna un di dod yn newydd ond **dan ni'n** gweithio yn yr un ffordd. Mae'n disgwyliadau **ni,** ti'n gorfod trafod dwyt, cysondeb, disgwyliadau, y ffordd o ddisgyblu, hynny yw, mae na ddisgwyliadau a ti'n canmol a canmol, ti'n sylweddoli a ti'n rhoi sêr a mae pawb arall yn gwneud o'u cwmpas nhw yn dydyn. Ond os ydan **ni'n** gorfod disgyblu, mae o'n dawel ac yn glir.*

Mae un cyfranogwr yn cyfeirio at y cyfrifoldeb sydd ganddi i drefnu hyfforddiant ym maes anghenion dysgu ychwanegol i'w chydweithwyr o fewn ei hysgol ac mae'r syniad o dîm 'ni' i'w weld ganddi:

*Cyf.2: Ond fy rôl i rwan ydy trefnu hyfforddiannau **i'n staff ni.***

Mae'r 'ni' yn gallu golygu mwy na staff un ysgol fel y gwelir gan un cyfranogwr sy'n cyfeirio at y cydweithio rhwng sawl ysgol.

*Cyf.3: **Dan ni'n** gweithio yn reit agos fel ysgolion.*

Cyfeiria cyfranogwr arall at y datblygiadau technolegol sydd yn ei ysgol gan ddefnyddio'r 'ni' am yr ysgol.

*Cyf.5: System ffilmio athrawon. Mae o **ganddon ni** acw.*

5.1.2 Datblygiad proffesiynol

Yn yr un modd, ac yn unol â'r syniad o sut yr oedd yr athrawon yn ystyried eu hunain, roedd awydd cryf i wella er mwyn dysgu ac er mwyn datblygu ers y dyddiau cychwynnol a bod yr onws ar yr athro

i ddatblygu arddull addysgu sy’n mynd i sicrhau’r deilliannau dysgu gorau. Beth sy’n sefyll allan yma yw’r ffaith bod nifer o’r cyfranogwyr yn dangos eu bod yn falch ac yn barod i dderbyn adborth er mwyn gwella.

Nododd un cyfranogwr ei bod yn hapus i dderbyn unrhyw sylwadau gan fentoriaid a darlithwyr coleg yn ystod cyfnod hyfforddi a'i bod yn ystyried ei hun megis dechrau yn y gwaith. Diddorol ydy nodi mai 'beirniadol' ydy'r gair mae hi'n ei ddefnyddio, gair sydd yn gallu swnio yn negyddol :

> *Cyf.2: Ond o’n i mor hunan-feirniadol yn barod.....Roedd na rhywun yn dod i mewn bob wythnos i ngweld i a dwi'n cofio hi'n dweud wrtha i am addasu fy ffeil yn lle bo fi'n rhoi tasgau efo'i gilydd, bo fi'n gwahanu nhw....Ta waeth, munud oedd pethau fel yna yn glir, ac wrth gwrs, gweithio ar thema, oedd o jest mor naturiol.*

Mae cyfranogwr arall yn yr un modd yn defnyddio'r gair 'beirniadaeth' ond hefyd yn cynnwys y gair 'cyngor'.

> *Cyf.5: Bod yn barod i gymryd beirniadaeth a chyngor gan bawb. Nid jest y mentor ond pawb yn yr ysgol. A dwi’n ffeindio mai'r myfyrwyr gorau ydy’r rhai sy’n gofyn os gawn nhw fynd i gysgodi gwersi hwn a hwn, hollol wahanol i’w gwersi nhw. Yn lle jest derbyn.*

Ond roedd yr awydd gan y cyfranogwr isod i wella, yn gweld ei hun angen cael yr arweiniad ac eisiau dysgu.

> *Cyf.2: Oedd o’n hands on ac wrth gwrs beth bynnag oedd hi’n gynnig, o’n i’n fwy na pharod i'w dderbyn o achos o'n i isio dysgu.*

5.1.2.1 Parhau i ddysgu a datblygu

Cyfeiriodd tri chyfranogwr ar y ffaith eu bod yn parhau i ddysgu pethau newydd o ran arddulliau addysgu ac arfer dda ar ôl blynyddoedd yn y swydd. Dysgu yn y swydd oedd hyn, dysgu trwy arsylwi, trwy drafod a gweld syniadau newydd gan gydweithwyr, mewn dull anffurfiol:

> *Cyf.5: Lot o amser i gael mynd i weld arfer dda, dyna sy’n hwyluso dysgu. Mwy a mwy rwan.*

Mae'r broses o ddysgu a datblygu wrth gwrs yn gofyn am hyblygrwydd gan yr athro unigol, i dderbyn syniadau a dulliau addysgu newydd yn rheolaidd.

Cyf.5: Mae'n gêm hollol wahanol rwan. Mae'r holl bwyslais ar sgiliau meddwl. Asesu gwaith eich gilydd, yr ochr dysgu gwybodaeth wedi mynd bron iawn. Nhw sydd yn gwneud gwaith. Hwyluswr dysgu. Sbarduno. Rhoi'r tools i'r disgyblion. Nesh i newid yn ddiweddar iawn yn yr 8 mlynedd diwethaf.

Cyf.3: Dwi 5 mlynedd lawr y lein, yn dal i ddysgu o hyd. A dwi'n meddwl mai proffesiwn felly ydy o. Mae rhywun yn datblygu yn barhaus.

Cyf.4: Wedyn ti'n gorfod ffeindio be sy'n dy siwtio di a di hwnnw ddim yn dod hyd yn oed yn dy ymarfer dysgu di, mond dros flynyddoedd i ddweud y gwir. A dal i ddysgu rwan neu fel rhywun di gwneud rhywbeth, nai feddwl...licio hwnna...dwi ddim yn licio pob dim ond mae na ambell beth dwi wirioneddol licio.

Cyf.2: Aethon ni am drip i Moelfre, dwi'n cofio'r pethau ma ond hefyd dwi ddim yn meddwl bod gen i syniad be oeddwn i'n neud chwaith. O'n i'n dysgu pob munud...

Roedd un cyfranogwr yn rhoi gwersi preifat yn ei gartref gyda'r nos ac yn teimlo ei fod yn elwa o hynny hefyd gan ei fod yn cael cyfle i weld sut mae athrawon eraill yn cynllunio'r dysgu yn eu hysgolion nhw:

Cyf.1: Dwi'n mynd adra a dwi'n rhoi gwersi.... Dwi'n licio. Os dwi'n gneud gwaith efo disgyblion o ysgolion eraill dwi'n cael gweld pethau wedyn dydw.

5.1.2.2 Dysgu trwy gamgymeriadau

Yn unol â syniadaeth Dweck (2008) a datblygu meddylfryd twf yn hytrach na meddylfryd sefydlog, soniodd tri chyfranogwr bod angen i athrawon, yn ogystal â disgyblion beidio ag ofni gwneud camgymeriadau a deall mai trwy wneud camgymeriadau y maent yn dysgu. Mae pwyslais mawr wedi bod gan ysgolion ledled Cymru dros y blynyddoedd diwethaf ar feithrin meddylfryd twf mewn disgyblion ond mae'n rhaid i athrawon hefyd fodelu meddylfryd twf eu hunain gyda disgyblion.

Golyga hynny groesawu heriau er mwyn cael y cyfle i'w datrys ac felly ddatblygu.

Cyf.3: A dwi'n meddwl bod o'n ymwneud â'r feddylfryd sydd gennyn ni fel athrawon, fel disgyblion, mai trwy wneud camgymeriadau mae rhywun yn dysgu. Meddylfryd twf a bod rhywun yn gorfod gwneud camgymeriadau weithiau er mwyn gweld be ydy'r ffordd orau ymlaen yn gyffredinol.

Cyf.2: Rhannu dy ofidiau. Os ti'n dechrau cadw nhw, mae'n mynd yn ormod. Mae'n mynd yn ormod bron, pan ti'n gorfod gofyn. Tydi o ddim yn fethiant, dwi'n gweld o'n gryfder os ti'n gofyn am help, dim yn fethiant.

Cyf.1: Mae yna adegau pan mae pethau yn mynd yn grêt, mae yna adegau pan mae pethau yn mynd yn uffernol. Ond, os ti'n disgyn oddi ar y ceffyl, ti'n mynd yn syth yn ôl arno fo.

5.1.3 Systemau a threfn

Thema gyffredin yn y cyfweliadau gyda'r rhai sydd wedi aros yn y proffesiwn yw eu bod yn croesawu systemau pendant a threfn ysgol. Soniodd un cyfranogwr yn ogystal ei bod wedi mwynhau holl drefniadau ysgol pan oedd yn ddisgybl ei hun, y diwrnod ysgol, y cynllunio a'r drefn.

Cyf.4: O'n i'n licio trefn ysgol

A'r hyn sy'n gwneud pethau'n anodd yn ôl tri o'r cyfranogwyr ydy'r gwrthwyneb i hynny, sef diffyg trefn yn yr ystafell ddosbarth o ran rheoli ymddygiad a chynllunio gwersi.

Cyf.5: Trefn y dosbarth. Os wyt ti'n cael y plant efo chdi, o ran ymddygiad, dyna'r cam cyntaf cyn dechrau meddwl am giamocs eraill. Rhaid iti yn y lle cyntaf gael y dosbarth efo ti.

Cyf.2: Diffyg trefn a dim cynlluniau blaenorol. Rhywbeth wishi washi. Diffyg eglurder o ran disgwyliadau a chynlluniau penodol.

Cyf.5: Ond trefn, heb hwnna a pherthynas efo plant ti'n magu dros amser. Yn ddiweddar, weles i fachgen yn cyrraedd yr ysgol a llwyth o fagiau efo fo ynde ar gyfer y wers ond doedd dim trefn. Plant ddim yn dysgu dim byd.

Ond yn fwy na dim, roedd tri chyfranogwr yn mwynhau gwybod bod yna sgaffaldiau wrth law i'w cynorthwyo a'u bod yn gwybod yn union beth oedd y llinellau cyfathrebu ac yn cael cyfarwyddyd clir o ran cyfrifoldebau a dyletswyddau o fewn yr ysgol.

> *Cyf.5: Tîm rheoli yn rhoi anogaeth, systemau a gweithdrefnau yn eu lle ac yn weithredol.*

> *Cyf.4: Sgaffaldiau mewn ysgol yn hanfodol. Athrawon - pan ti'n cychwyn dysgu, ti angen gwybod pwy sydd yna i dy gefnogi di. Strwythur penaethiaid blwyddyn os oes gen ti drafferthion. Rhaid i chdi wybod.*

> *Cyf.1: Mae'n rhaid cael system. Ac os wyt ti'n athro cyffredin, at bwy dwi'n mynd. Gweithredu ar y gweithdrefnau sydd yn bwysig*

> *Cyf.5: Tîm rheoli yn rhoi anogaeth, systemau a gweithdrefnau yn eu lle ac yn weithredol.*

5.1.3 1 Awtonomi

Ymddengys bod diffyg awtonomi a diffyg rhyddid o fewn y swydd yn elfen yn y proffesiwn sy'n cadw rhai athrawon yn fodlon a diogel eu byd:

> *Cyf.4: Oedd gen i bennaeth adran gwych pan ddechreuais i ddysgu, o ran ei disgwyliadau marcio. Roedd hi'n marcio un llyfr efo chdi. Modelu. Oeddech chdi'n patrymu. Oedd hi'n cymryd y 5 cyntaf oeddet ti wedi'u marcio, edrych ar y dy waith di. Edrych ar dy adborth di, ydy dy sylwadau di yn ddiagnostig, gormod, dim digon? Wyt ti'n treulio gormod o amser yn eu gwneud nhw? Ydy'r plentyn yn cael budd? Oeddan ni'n treulio amser yn edrych ar y 5 cyntaf, nid am nad oedd hi'n ymddiried ynot ti. Dwi'n meddwl bod hynny wedi bod o help. Dan ni wastad yn cadw llyfrau gwaith efallai blwyddyn cynt i ddilyn patrwm, i weld beth sy'n arfer dda. Dan ni wastad efo stoc o lyfrau ar gael i unrhyw athro newydd yn yr ysgol ei weld.*

Ond eto, ar y llaw arall, mae un cyfranogwr yn cyfeirio at y ffaith ei fod wedi casau cyfnod hyfforddi cychwynnol ond wedi dechrau mwynhau unwaith y cafodd ryddid ei ddosbarthiadau ei hun a

gweithio gyda nhw:

Cyf. 1:... pan wnes i ddechrau dysgu go iawn, dosbarthiadau fy hun, oedd hynny yn wahanol.

5.1.4 Nodweddion Personoliaeth

Roedd pob un o'r cyfranogwyr yn cyfeirio at nodweddion personoliaeth a oedd yn angenrheidiol ar gyfer goroesi yn y swydd.

5.1.4.1 Brwdfrydedd

Un thema yn y cyfweliadau hyn oedd brwdfrydedd y cyfranogwyr a'u hoffter o'u maes/pwnc:

Cyf.5: Mwynhau'r pwnc. Angerddol dros fy mhwnc.

Cyf.2: Y plant sy'n fy nghymell i, ddim y gwaith papur. Y plant rili. Ac edrych ymlaen at agor y drws am 8.30 a maen nhw jest yn bownsio i mewn a mae'r egni sydd ganddyn nhw, maen nhw isio bod yn yr ysgol, maen nhw'n hapus yn yr ysgol.

Cyf.4: Dwi'n licio'u gweld nhw yn licio dy bwnc di ac isio llwyddo ynddo fo de.

Cyf.3: ...mae 'n rhaid i athro yn gyntaf fod yn frwdfrydig dros be mae o'n gyflwyno, boed hynny yn bob un pwnc penodol neu yn rhyw weledigaeth.

ac yna mae'n dweud yn ddiweddarach..

Cyf.3: Felly athro da swn i'n ddweud ydy rhywun sy'n frwdfrydig dros yr hyn mae o'n gredu ynddo fo ac yn fodlon hefyd derbyn heriau bod yr hyn rydach chi'n ei gredu ddim yn mynd i fod yn wir bob amser ym mhob sefyllfa achos dydi pawb ddim yn mynd i rannu'r un weledigaeth â chi ond dwi'n meddwl bod athro effeithiol yn gallu gwerthu ei weledigaeth ac yn dod â phobl eraill efo fo.

Wrth reswm, os yw athro brwdfrydig yn cael dylanwad ar ddisgyblion yna mae hefyd yn cael dylanwad ar y myfyrwyr sy'n treulio amser yn ei ddosbarth tra ar brofiad ysgol. Noda Gewin (2005) a Welch, Willis a Beutel (2013) bod brwdfrydedd yn nodwedd allweddol i unrhyw fentor.

Dywed un o'r cyfranogwyr yn yr ymchwil hwn ei fod yn gallu gweld yr un brwdfrydedd mewn myfyrwyr sy'n dod ar brofiad ysgol i'w hysgolion a bod hynny yn arwydd da.

Cyf.5: Maen nhw isio dysgu, uniaethu efo plant, mae yna rhyw gysylltiad naturiol.

5.1.4.2 Hyblygrwydd

Ail nodwedd personoliaeth y cyfeirir ati gan dri chyfranogwr ydy'r ffaith bod athrawon angen bod yn hyblyg ac fe soniwyd sawl gwaith yn y cyfweliadau bod athrawon sy'n ffynnu ac sy'n parhau i fwynhau'r swydd yn fwy hyblyg. Unwaith eto, roedd pwyslais yn y fan hon ar allu ymateb yn hyblyg i anghenion y disgyblion a bod yn fodlon newid arddull addysgu neu adnoddau i ddiwallu anghenion y disgyblion er mwyn sicrhau eu bod yn dysgu.

Cyf.4: ...hyblygrwydd. ...bod yn barod i weithio ar dy draed achos dwyt ti byth yn gwybod be fedrith y wers daflu atat ti.

Cyf.5: Athro sydd yn barod i gyfaddawdu, athro sydd hefyd yn fodlon newid. Rhai yn rhy unffurf. Mae hynny'n mynd allan o'r proffesiwn. Rhai sy'n hyblyg. Meddwl ar dy draed.

Cyf.1: Am bo fi'n dysgu Gwyddoniaeth, mae o'n bwnc reit anodd i blant ddeall cysyniadau newydd felly mae athro yn gorfod rhoi'r syniadau newydd drosodd i'r plant mewn ffordd maen nhw'n ddallt a wedyn unwaith maen nhw'n dechrau dallt, ti'n atgyfnerthu hynny wedyn efo cwestiynau a gwaith i fynd efo fo.

Cyf.1: So un peth sy'n bwysig ydy dod lawr i lefel plant a medru egluro pethau mewn ffordd arbennig.

Noda tri chyfranogwr bod yn rhaid bod yn hyblyg a diwallu anghenion y disgyblion er mwyn sicrhau eu bod yn deall ac yn dysgu, sef prif bwrpas y swydd.

Cyf.1: Os ydy'r ffordd yna ddim yn gweithio, mae isio newid y ffordd, defnyddio gwahanol dechnegau de.

Cyf. 2:... isio'r gorau i'r plant, ... ond hefyd... ryw syniad erbyn ar ôl Pasg, fel hyn dwi isio neud o a maen nhw yn ymateb i hynna a mae hynna yn gweithio.

Cyf.4: A bo chdi'n nabod eu cymeriad nhw a gweld be sy'n gweithio iddyn nhw a beth sydd ddim yn mynd i weithio iddyn nhw. A bo chdi'n gallu addasu. Hyblygrwydd.

Cyf.1: Bruce Lee yn deud am ddŵr yn llifo bob ffordd. Os ydy pethau ddim yn gweithio trïa ffordd arall a meddwl ar dy draed. Hyblygrwydd.

5.1.4.3 Profiad yn arwain at hyblygrwydd

Ond mae'r athrawon yn y prosiect ymchwil hwn yn cydnabod bod yr hyblygrwydd yn datblygu gyda phrofiad ac nad oes disgwyl i hynny ddigwydd yn gynnar mewn gyrfa.

Cyf.2:... wedyn ti'n gorfod ffeindio be sy'n dy siwtio di a di hwnnw ddim yn dod hyd yn oed yn dy ymarfer dysgu di, mond dros flynyddoedd i ddweud y gwir.

Cyf.1: Ond erbyn rwan, dwi'n meddwl ar fy nhraed ac yn fwy hyblyg oherwydd profiad.

Mae profiad hefyd yn dysgu athrawon fod yn hyblyg o ran amseroedd prysur ac amseroedd llai prysur yn y flwyddyn academaidd.

Cyf.4: Hyblygrwydd. Gwybod bod yna ddyddiau bod gen ti gymaint o waith nes dy fod ti'n troi, neu falla bod yna gyfnod arall yn dod i ti anadlu.

5.1.4.4 Meithrin perthynas efo'r disgyblion

Nodwedd a ddaeth i'r amlwg yn cyfweliadau oedd, er mwyn gallu bod yn hyblyg a chwrdd ag anghenion y disgyblion, mae'n rhaid i'r athro ddod i adnabod ei gynulleidfa darged sydd yn ei ofal. Nododd pedwar cyfranogwr pa mor allweddol ydy meithrin perthynas efo disgyblion.

Cyf.5: Gweld y byd tu allan i furiau ysgol. Nabod yr ardal. Rhai plant dim diddordeb mewn byd addysg. Ond ti'n dechrau siarad am ffermio efo nhw ac o'n i'n nabod eu taid a'u nain nhw pan oedden nhw'n ffermio.

Cyf.2: (perthynas)...staff a phlant. Mor bwysig.

Cyf.1: Os ti'n cael hwyl efo plant, dim fel clown, nabod y plant, gwybod beth yw eu

diddordebau nhw, siarad ar ddechrau'r wers am be oedd mlaen neithiwr. Jest cael y berthynas efo plant a chael dipyn o hwyl efo nhw mewn gwers - mae'n gwneud dy fywyd di yn dipyn haws a nhw. Torri'r rhwystrau lawr yn syth. Os ydy plant ddim yn meindio dod i mewn i'r dosbarth, mae nhw'n bwyta allan o dy law di wedyn.

Cyf.4: Y berthynas sydd gen i efo'r plant achos mod i yna ers cyhyd. Dwi'n nabod eu ffordd nhw erbyn hyn er mwyn gallu gweithio efo nhw

5.1.5 Cydweithwyr

5.1.5.1 Staff cefnogol

Nododd pob un cyfranogwr bod cael aelod o staff cefnogol yn yr ysgol, boed yn fentor neu'n aelod o'r tîm rheoli, yn gwneud gwahaniaeth i hyder yr athro unigol.

Cyf.2: Mae'n gwybod bod ni'n gwneud ein gwaith, mae o'n gorfod gwybod ond hefyd dwi'n gwybod fod gynno fo ein cefn ni. Mae o'n fwy na jest parch at staff, mae o efo'n cefn ni a ti'n gallu pan mae angen jest mynd i sgwrsio a bod na ddrws agored.

Cyf.4: Pan ddechreuais i, roedd yna brifathro cadarn iawn. Pwyslais mawr ar ddisgyblaeth. Oeddet ti'n gwybod bod ganddo fo ddrws agored.

Cyf.1: Pennaeth adran da sy'n gwrando, sydd ddim yn dy fychanu di. Be fedrwn ni wneud?

Cyf.5: Wedyn pennaeth blwyddyn, strwythur o bobl i dy gefnogi di.

Cyf.2: Un peth arall sydd mor bwysig wrth feddwl am aros yn rwla ydy'r gefnogaeth ti'n gael pan mae pethau yn anodd..

Cyf.1: ...mae morale staff yn draddodiadol yn yr ysgol yma yn dda. Mae pawb yn cael hwyl efo'i gilydd. Ond mae na flynyddoedd wedi bod yn ddiweddar lle mae morale wedi mynd lawr oherwydd pwysau allanol. Mae wedi codi yn ôl yn y ddwy flynedd diwethaf.

Ond does dim rhaid i'r gefnogaeth a'r cydweithio fod yn yr ysgol ei hun yn unig, fe all olygu

cydweithio rhwng ysgolion.

Cyf.3: Dwi'n meddwl mai'r ffordd orau o wneud hynny ydy cydweithio mwy falla rhwng ysgolion mewn dalgylch cynradd neu rhwng cynradd ac uwchradd. Rhannu arbenigeddau a phrofiadau a mwya'n y byd sydd gen rhywun mewn tîm, gora'n y byd. ...

5.1.5.2 Bodlon gofyn am help

Thema arall ddaeth i'r amlwg yn ystod y cyfweliadau oedd bod athrawon sy'n parhau yn y proffesiwn yn fodlon gofyn am help os ydynt am lwyddo a dyfalbarhau.

Cyf. 2: Mae'n siwr un sy'n fodlon cydnabod ei fod o'n anodd. Ac un sy'n fodlon gofyn am help. Achos dwi'n grediniol de, mae'n athrawon gorau ni yn gofyn am help, maen nhw'n dod i weld fi am rhywbeth, na i fynd i weld nhw am rhywbeth arall. Nawn ni rannu ac ista yn rhannu, tyrd am banad. Be dwi'n neud efo so and so dwad? Be fydda'n gweithio? Ti'n nabod y fam neu'r tad yna? Ti angen hynna dwi'n meddwl. Rhannu dy ofidiau. Os ti'n dechrau cadw nhw, mae'n mynd yn ormod. Mae'n mynd yn ormod bron, pan ti'n gorfod gofyn.

Cyf.1: Dwi'n teimlo ers i mi fod yma, mae na rywun yn yr uwch dim sydd wedi bod yn dda, so dwi ddim yn deud bod yr holl dîm reoli wedi bod yn dda trwy'r adeg. Ond mae rhywun y gelli di droi ato fo am gymorth de.

Cyf.5: Yn enwedig y rhai sydd yn gofyn, gai ddod i weld eich gwersi chi.

Cyf.1: Mae na rywun...os dwi ddim yn siwr am rhywbeth neu os dwi isio help efo rhywbeth, mae rhywun yn cnocio drws arnach di. Mae pawb yn gweithio efo'i gilydd. Does na ddim drwgdeimlad lly. Dan ni'n gweithio fel tîm da o ran cynllunio, rhoi gwersi, weithiau dan ni'n cyd-ddysgu, rhannu dosbarthiadau a phethau felly.

Cyf. 4: Mae'n rhaid cael system. Ac os wyt ti'n athro cyffredin, at bwy dwi'n mynd. Gweithredu ar y gweithdrefnau sydd yn bwysig. Athrawon ifanc - ydyn nhw'n deall at bwy maen nhw'n troi? A bod llinellau cyfathrebu.

Ymchwilydd: Wyt ti wedi meddwl gadael y proffesiwn ar unrhyw adeg?

Cyf.2: Do. Ar y cyfnodau na lle nes i ddim gofyn am help yn ddigon buan

5.1.6 Ymrwymiad

Thema arall y cyfeirid ati yn gyson gan bob un o'r cyfranogwyr oedd bod addysgu fel proffesiwn yn gofyn am ymrwymiad a'i bod yn fwy na swydd mewn gwirionedd. Roedd pob un o'r cyfranogwyr yn cyfeirio at y ffaith bod yn rhaid rhoi ymdrech lwyr i'r proffesiwn a buddsoddi amser er mwyn sicrhau llwyddiant.

Cyf.3: Er mwyn bod yn effeithiol, ... rhaid rhoi'r buddsoddiad mewn.

Cyf: 1 Rhywun sydd efo digon o ddyfalbarhad ynde. Gallu delio. Trio delio efo pob dim.

Cyf.3: Dydi o ddim yn swydd lle mae rhywun yn rhoi switsh off. Mae rhywun o hyd yn meddwl, yn gwisgo het athro os liciwch chi. Tydi rhywun byth yn gallu rhoi switch off. Os ydy rhywun yn fodlon rhoi hynny, wel mae o'n fuddsoddiad.

Cyf.2: Os ti'n mynd amdani, dos amdani 100%. Paid â dal dim yn ôl. Neu wnei di ddim llwyddo.

Cyf.3: Mae'r busnes gweithio 9 tan 3 yn syniad sydd yn hen ffasiwn ac yn hollol anghywir bellach. Does dim posibl gwneud hynny bellach. Er mwyn bod yn effeithiol, bod rhaid rhoi'r buddsoddiad i mewn.

Cyf.2: O'n i'n gwybod fod o'n fwy na swydd. .... Oedd o'n ffordd o fyw ac roedd o jest yn beth oeddet ti'n wneud felly.

5.1.6.1 Rhag baratoi darpar athrawon

Cyfeiriodd dau o'r cyfranogwyr at y ffaith bod realiti'r gwaith o ran yr ymrwymiad ddim wedi eu taro ymlaen llaw cyn cychwyn yn y proffesiwn. Roedd awgrym ganddynt bod angen i ddarpar athrawon ddeall yr ymrwymiad a'r gofynion sydd i'r proffesiwn.

Cyf.2: Swn i yn argymell y proffesiwn ond swn i hefyd yn sicrhau bod nhw'n dallt be yn union mae o'n olygu achos mae o yn golygu bo chi yn rhoi eich bywyd bron iddo fo.

Cy.3: Felly, o'n i'n gwybod hynny wrth gwrs cyn mynd i mewn i'r proffesiwn ond hyd yn oed er bo fi'n gwybod hynny, dwi ddim yn meddwl mod i wedi llawn sylweddoli tan i mi fynd i ddysgu fy hun felly faint o waith ydy o.

5.1.6.2 Rheoli amser

Er yr ymrwymiad sydd ei angen i fod yn athro effeithiol, cyfeiriodd un cyfranogwr hefyd at y ffaith bod angen gallu rheoli amser yn ofalus a dewis a dethol tasgau, gan gofio peidio â gosod targedau afrealistig. Roedd un cyfranogwr yn sôn bod angen bod yn graff a meddwl am ffyrdd o flaenoriaethu a threfnu baich gwaith mewn ffordd resymol, efallai cymryd cam yn ôl ac edrych yn wrthrychol ar y gwaith dan sylw gan ofyn a oes gwir angen marcio pob darn o waith gan ddisgyblion

Cyf. 5: Ddim torri corneli ond bod yn gall a ffeindio ffordd rownd. Os ti'n athro llawn amser, gen ti 5 gwers y dydd, felly 25 gwers yr wythnos,. Gosod gwaith ym mhob gwers, 12 dosbarth. Ti'n son am 20-25 o blant. Lot o waith marcio. Rhaid iti fod yn barod i ofyn cwestiynau drwy'r amser. Mae'r pennaeth adran ar gael i ateb cwestiynau. Gofyn faint ddylwn i farcio. Ti ddim yn marcio pob tasg. Ti'n marcio tasgau asesu a ti'n cael plant i farcio gwaith ei gilydd. Ddoi di byth i ben yn marcio pob darn o waith. Llawer un yn gadael.

Ar ôl cyfnod o straen gwaith, roedd un cyfranogwr wedi dysgu trwy brofiad bod angen rheoli ei amser gwaith yn effeithiol yn ogystal â dirprwyo cyfrifoldebau i gydweithwyr.

Cyf.1: Dan ni di trefnu, dwi di cael dwy ddirprwy rwan, dwi'n mynd i trainio nhw fyny ar gyfer UCAS, mae gen i ddau diwtor blwyddyn 13. Maen nhw'n fodlon helpu.

Nodwyd uchod y themâu o ddarllen a dadansoddi trawsgrifau'r cyfweliadau gyda'r 5 a barhaodd yn y proffesiwn. Yn yr adran nesaf, ystyrir y themâu a gododd o'r cyfweliadau gyda rhai a adawodd y proffesiwn.

5.2 Themâu: Gadael y proffesiwn

Isod, wrth wneud yr un dadansoddi o drawsysgrifiadau'r athrawon hynny a adawodd y proffesiwn,

daeth tair prif thema i'r amlwg sef rhwystredigaeth, dadrithiad efo'r proffesiwn a diffyg rhyddid y swydd.

5.2.1 Rhwystredigaeth

Wrth holi’r cyfranogwyr wnaeth adael y proffesiwn, gwelwyd bod pob un yn profi rhwystredigaeth amrywiol ac yn awyddus i gychwyn ar gyfnod newydd gwell, rhyw deimlad o ‘fan gwyn fan draw’. Roedd rhai eisiau her newydd ac ambell un yn chwilio am ansawdd bywyd gwell neu gydbwysedd callach rhwng bywyd a gwaith. Doedd byd addysg ddim yn gallu cynnig yr hyn yr oedden nhw’n ei ddeisyfu ac felly roeddent o'r farn bod yn rhaid iddyn nhw adael y proffesiwn. Trafodir y themâu, yn eu tro isod.

5.2.1.1 Mynd i rigol

Nid oedd dau gyfranogwyr eisiau diflasu a mynd i rigol yn y swydd. Wrth feddwl am ei gyn-gydweithwyr, dywed un cyfranogwr ei fod yn gweld nad oedd uchelgais ganddynt i wella eu hunain.

> *Cyf.10: Doedd na neb isio symud yn eu blaenau rili.*

Wrth reswm, roedd yn gweld bod hynny yn effeithio arno ac roedd yn gweld ei fod yn mynd i rigol o ran lleoliad yr ysgol ond hefyd o ran ei ymwneud gydag athrawon mewn ysgolion eraill a byd addysg yn ehangach.

> *Cyf.10: Dwi’n meddwl o’n i’n dechrau teimlo yn frustrated yn yr ysgol. Ysgol eitha bach yng nghanol y wlad allan o’r ffordd. Dim lot o networkio .....Meddwl mod i’n wastio'n amser yn fanna. Jest mynd i mewn bob dydd.*

Roedd gan gyfranogwr arall ofn gweld ei hun yn mynd yn stêl ac yn diflasu yn ei swydd yn gwneud yr un peth flwyddyn ar ôl blwyddyn.

Cyf.7: Mi gyrhaeddodd o ar yr adeg iawn yn fy mywyd i. Ro'n i'n 45 oed ar y pryd ond ddim isio bod yn fy 50au ac yn stêl, yn athrawes stêl oedd yn gwneud yr un peth drosodd a throsodd.

5.2.1.2 Eisiau datblygu yn broffesiynol

Roedd tri cyfranogwr yn awyddus i ddatblygu o ran sgiliau ac ehangu profiadau a gwella'n barhaus.

Cyf.10: Dwi wastad isio gwella fy hun.

Cyf.6: Ond be sy'n neis ydy mae gen i amser yn fy niwrnod yn wahanol i ddysgu i hyfforddi, i gynllunio, paratoi, asesu, myfyrio ar yr hyfforddiant. Gwella'n barhaus.

Cyf.7: Roedd hi'r swydd berffaith i mi deud y gwir. Ro'n i yn rhoi fy mys mewn mwy nag un brywes ac yn trio. Ro'n i wedi bod yn gwneud lot o waith oedd yn arwain i fyny at hyn. Lot o waith efo cynllun ysgolion iach. O'n i wedi bod yn gwneud rhywfaint o waith paratoi adnoddau efo'r BBC. Ro'n i wedi gwneud lot o weithdai, paneli ac oedd lot o'r profiadau oeddwn i wedi eu cael dwy dair blynedd cynt efo cyrff allanol wedi arwain fyny at hyn.

5.2.1.3 Eisiau gwell cydbwysedd rhwng bywyd gwaith a bywyd personol

Yr hyn oedd yn apelio at un arall oedd yr awydd i sicrhau gwell ansawdd bywyd a chydbwysedd rhwng bywyd a gwaith. Roedd yr ymateb ganddi hi yn dangos yn glir nad oedd amser i wneud unrhyw beth heblaw am weithio.

Cyf. 9: Y prif resymau oedd cael plentyn a chyd-bwyso bywyd teulu... ansawdd bywyd yn bendant.

Cyf. 9: On i yn teimlo'n euog constantly. Achos os oeddwn i ddim yn gweithio, roeddwn i'n teimlo'n euog achos mod i'n gadael y plant i lawr, gadael cydweithwyr lawr, a gadel fy hun lawr ac ron i'n gwybod fy mod i'n creu mwy o stres i mi fy hun trwy beidio gweithio achos

oedd angen ei wneud o. Os oeddwn i'n gweithio, doeddwn i ddim efo fy mab roeddwn i'n teimlo'n euog.

5.2.1.4 Agwedd tuag at berffeithrwydd

Thema arall ymhlith y trawsysgrifau hyn oedd y ffaith bod tri o'r cyfranogwyr oedd wedi gadael y proffesiwn yn cyfeirio'n gyson at ba mor bwysig oedd cyflawni'r gwaith gorau posibl hyd eithaf eu gallu, yr elfen gref ynddynt i fod yn berffeithwyr ac nad oeddent yn hapus os na fyddant yn llwyddo i wneud hynny. Roedd y diffyg amser i allu cyflawni gwaith perffaith yn creu rhwystredigaeth ynddyn nhw.

Cyfranogwr 6: Y peth anoddaf i'w dderbyn oedd methu cael pethau yn berffaith de a gorfod dweud mi wnaff hwnna'r tro.

Cyf.8: Os o'n i ddim yn teimlo bo fi'n gallu rhoi 100%, yna doeddwn i ddim yn teimlo fy mod i'n gwneud hi'n iawn.

Cyf.9: Dwi'n galed iawn arnaf fi fy hun, dwi'n disgwyl lot gennyf fi fy hun.

Cyf.8: Oherwydd mae'r paratoi a phethau felly wedi mynd yn gymaint o boen i rhywun. Fydda fo'n fy mhoeni i rhag ofn mod i ddim yn cyrraedd y nod drwy'r adeg.

5.2.1.5 Manteision y swydd newydd

O ran yr hyn mae'r cyfranogwyr uchod yn ei wneud bellach ers gadael y proffesiwn a'u hagwedd tuag at berffeithrwydd a chyflawni gwaith o safon uchel, daw'n amlwg bod baich wedi'i godi oddi ar eu hysgwyddau wrth adael y proffesiwn ac mae yna awgrym o fwy o amser i gyflawni gwaith a bod ansawdd bywyd yn well o'r herwydd. Roedd pedwar o'r cyfranogwr wedi gadael y proffesiwn ac wedi mynd ymlaen i gyflawni swyddi neu waith arall, cysylltiedig ag addysg ond hyd braich o addysgu ac yn nodi bod manteision i'r cyfnod hwn. Un fantais oedd bod llai o bwysau gwaith a mwy o amser i gyflawni gwaith.

Cyf.6: Ond dydi o ddim fel trên a does na ddim disgyblu. Na'r holl waith ymylol.

Cyf.9: Dwi'n gweithio mwy o oriau am llai o bres ond dwi'n hapusach. Ansawdd bywyd y tri ohonon ni yn well.

Cyf.6: Yn y gwaith, mae'n debyg bod yna fwy o amser i wneud pethau.

Elfen arall oedd wedi diflannu wrth symud i swydd arall gan rai oedd bod llai o bwysau a llai o atebolrwydd. Roedd dau gyfranogwr yn gweld hynny yn gwneud pethau yn haws.

Cyf.8: Dwi'n gwneud lot o bethau a bys yn lot o frwas. Dwi'n datblygu fy hobiau... Rwan mae'r pwysau mawr 'na ar sgwyddau rhywun di mynd.

Cyf.6: Am fy mod i'n symud i swydd oedd yn cadw'r elfen hyfforddi ac addysgu ond ychydig bach llai o bwysau.

Nodwyd gan dri chyfranogwr mai'r prif wahaniaeth oedd yr hybygrwydd yr oedd gweithio tu allan i fyd addysg yn ei gynnig.

Cyf.9: Hyblygrwydd. Natur y gwaith yn wahanol ond yr hyblygrwydd ydy'r prif beth. Ffordd o fyw yn wahanol. Ansawdd bywyd yn bendant.

Cyf.7: Dwi'n meddwl bod na fwy o hyblygrwydd mewn swyddi eraill. Dwi ddim yn colli hynny mewn dysgu.

Cyf. 6: Oriau hyblyg yn help. Y blinder ddim yr un peth. Chargio batris gyda'r nos neu dros penwythnos.

5.2.1.6 Diffyg amser a chydweithio

Yn dilyn ymlaen o'u hagwedd at berffeithrwydd, thema arall a ddaeth i'r amlwg mewn cyfweliad gydag un cyfranogwr oedd wedi gadael y proffesiwn oedd y rhwystredigaeth a'r ymdeimlad o fethu cwblhau gwaith, bod dim diwedd ar y gwaith a'r cyfrifoldebau a'i bod yn anodd rheoli amser a blaenoriaethu gwaith a bod hynny yn deillio ar adegau o ddiffyg rheoli da gan arweinwyr yr ysgol hynny yw, amserlen gaeth yr ysgol ei hun a'r disgwyliadau ohoni fel aelod o staff.

Cyf.9: Erbyn i mi gyrraedd a gwneud paned, doedd na ddim pwrpas. Naethon nhw dorri'r

amser chwarae i lawr. So oedd na gloch rybudd. Roeddan ni'n gorfod mynd yn y gloch rybudd i neud yn siwr bod ni'n cael y plant i mewn cyn y chwarter awr.

Sonia un cyfranogwr am y pwysau oedd arni, er ei bod yn gweithio yn rhan amser, i gwblhau gwaith am ei bod yn rhannu swydd a bod yn rhaid cael cynlluniau gwaith yn barod i'r Pennaeth erbyn bore dydd Gwener yn yr ysgol. Doedd dim cyfeiriad ganddi at unrhyw hyblygrwydd i'r drefn yn yr ysgol lle'r oedd hi'n addysgu.

Cyf.9: Oeddwn i'n gweithio dydd Llun, dydd Mawrth, Mercher, ac oeddan ni'n cael cyfarfod ond oedd gynnon ni tua ugain munud/hanner awr i gynllunio am yr wsnos i 60 o blant. Doedd o ddim yn ymarferol. Oeddan ni ddim yn mynd i wneud ardaloedd a petha. So wrth gwrs ron i angen neud o wedyn. Ron i angen gorffan o ar gyfer amser cinio dydd Iau i ... gael ei CPA pnawn dydd Iau, i... orffan sgwennu fo fyny er mwyn ei gyflwyno fo bore dydd Gwener achos oeddan nhw isio ni gyflwyno fo i'r ... bob bore dydd Gwener.

Cyfeiriodd cyfranogwr arall at y rhwystredigaeth o fod eisiau gwneud y gwaith 'yn iawn' ond yn gweld eraill yn yr un ysgol yn torri corneli.

Cyf.6: O'n i'n sgwennu llith am fy mod i'n meddwl bod rhieni yn haeddu cael y pictiwr llawn. Pwnc craidd hefyd. Gweld llinell neu ddwy gan bobl eraill.

Yn dilyn ymlaen o'r egwyddor bod yn rhaid buddsoddi ac ymrwymo yn llawn i'r gwaith oedd yr elfen o reoli amser a methu cael amser i gwblhau gwaith, fel petai dim digon o amser yn y dydd i orffen pob peth.

Cyf.9: Felly y rheswm wnes i adael oedd pan on i'n gweithio yn llawn amser ron i, yn amlwg mewn swydd llawn amser, ac roedd na gymaint o waith i'w wneud, gyda'r nosau, ac ron i'n blocio dydd Sul i ffwrdd ar gyfer gwneud gwaith hefyd. Yr unig amser on i'n rili gael i mi fy hun oedd rhyw bytiau gyda'r nos a dydd Sadwrn.

ac yna ychwanegodd

Cyf. 9: ...achos mod i ar tight schedule...Felly roedd o reit full on... Oedd o jest gwaith, gwaith, gwaith, pen i lawr.

Cyfeiria un cyfranogwr at y cyfnod pan gychwynnodd ym myd addysg a chymaint sydd wedi newid bellach.

> *Cyf.8: Roedd na bobl brofiadol yno, toeddan nhw i gyd ddim a'u trwynau mewn llyfrau a rhy brysur. Oedd na sgwrs am hyn a'r llall ac roeddech chi'n dweud 'Gen i'r peth a'r peth pnawn ma isio neud... 'Roedd na rywun yn troi rownd ac yn deud 'nesh i hwnna llynedd, peth a'r peth a syniadau' ond mae pawb rwan yn rhy brysur yn eu byd bach eu hunain.*

5.2.2 Dadrithiad

Roedd yr elfen o ddadrithiad yn ymddangos yn gyson yn y cyfweliadau.

5.2.2.1 Dadrithiad efo'r byd addysg

Roedd yr elfen o ddadrithiad neu siom efo'r byd addysg a'r ymdeimlad nad oedd cydweithwyr yn tynnu eu pwysau nac yn gydwybodol yn llinyn arian trwy nifer o'r cyfweliadau.

> *Cyf.10: Mae'r athrawes brofiadol yn dysgu 3 a 4 rwan. Dan ni n jocian amdano fo ond 'Ffwrdd â ni cyn half three' ydy'r jôc. Dan ni'n gorffen 3.15 ac mae hi'n mynd de.*
>
> *Cyf.7: Y piti mwyaf ydy nad wyt ti byth yn gallu sacio athro. A dwi wedi gweithio efo athrawon sydd ddim isio bod yn y swydd a hwnna ydy'r sialens gwaethaf.*
>
> *Cyf.7: Mae gweithio efo pobl sydd ddim isio gwneud taten o wahaniaeth a sydd ddim isio bod yna a tydyn nhw mond yno er mwyn y cyflog, mae hwnna dal ym mhob ysgol. A dwi'n meddwl bod paratoi athrawon ifanc at hynny a gallu delio efo hynny yn andros o anodd heb gael eu heffeithio achos yn aml iawn maen nhw'n mynd i gael eu heffeithio achos eu bod nhw'n darfod efo mwy o bwysau gwaith oherwydd bod nhw'n cyfro pobl eraill a mae hwnna yn un peth sy dal yn fy mhoeni i. Es i'r ysgol yn ddiweddar a'r cwbl ges i oedd cwyno. Ambell un dal yn yr ysgol rwan ond es i'n ôl am y diwrnod a chyfarfod hen gydweithwyr a oeddan nhw wedi fy nhynnu i reit lawr ac o'n i'n teimlo yn reit isel.*

Soniodd un cyfranogwr ei bod wedi cael dadrithiad a siom yn agwedd amhroffesiynol un aelod o staff tuag ati.

> *Cyf.9: Dim cael llonydd, cael fy scrutinisio trwy'r amser, beth bynnag on i'n neud, dwi ddim yn deud bo fi'n neud pob dim yn dda, dim dyna dwi'n ei ddeud. Mae'n sier bo fi'n gwneud camgymeriadau. Ond mae na ffordd o ddeud wrth bobl ac on i jest yn cael fy mychanu gan y mentor. Dwi'n cofio gwneud helfa, mynd â plant allan i chwilio am ddail gwahanol.*

Roedd cyfranogwr arall yn gweld ei hun wedi cael ei ddadrithio ynghylch gweithdrefnau penodi a dyrchafiadau yn yr ysgol lle'r oedd yn gweithio, ac nad oedd y bobl orau i'r swydd yn cael eu penodi i swyddi.

> *Cyf.10: Chafodd hi ddim pennaeth yr ysgol newydd a wedyn mae hi wedi cael y swydd dirprwy fel gwobr gysur.*
>
> *Cyf.10: Ches i ddim fy ngyrru ar unrhyw hyfforddiant yn ystod y flwyddyn diwethaf ma. Dim un cwrs. Dwi ddim wedi cael datblygiad proffesiynol o gwbl. Ond doedd hi ddim chwaith. Mae hi'n bennaeth mewn gofal. Di hi ddim wedi mynd ar hyfforddiant. Doedd hi ddim yn arweinydd, llenwi bwlch oedd hi. Doedd hi ddim yn deall sut i ddatblygu staff chwaith.*
>
> *Cyf.10: Yn hytrach na penodi athrawon yr ysgol newydd trwy gyfweliad, naethon nhw neud o ar system pwyntiau.... Point system ydy o ac mae o'n cael ei wneud mewn lot o ysgolion ac roeddwn i'n gweld hynna yn ffordd ofnadwy o benodi staff. Doeddan nhw ddim yn dewis y bobl orau i'r job.*

5.2.3 Diffyg rhyddid y byd addysg

Yr elfen olaf oedd yn amlygu ei hun yn nhrawsysgrifau'r cyfweliadau hyn oedd y syniad o ddiffyg rhyddid i ddatblygu syniadau a'u gweld nhw trwodd yn y swydd. Cyfeiriodd dau o'r athrawon oedd wedi gadael y proffesiwn at y diffyg awtonomi a'r diffyg rhyddid ym myd addysg fel rhwystr a bod

hynny wedi cyfrannu at eu penderfyniad i adael y proffesiwn:

> *Cyf. 9: Naethon ni dreulio o.. dyddiau dyddiau, tua pythefnos yn yr haf mae'n siwr yn mynd i mewn ac fe wnaethon ni ailstrwythuro bob dim, naethon ni ailwneud y tri dosbarth, ardaloedd, roeddan ni mor prowd o'r hyn oeddan ni wedi'i wneud a di newid y strwythur oedd o er mwyn cylchdroi a rhoi profiadau gwahanol i'r plant a trio gweithredu'r Cyfnod Sylfaen....A naeth o ddim mynd yn hollol smooth yn syth a naethon nhw jest tynnu fo. Na dach chi ddim yn cael ei neud o a stripio fo oddi wrthan ni.... Ac roedden ni di rhoi lot o amser.... Roedden ni'n torri'n calonna. Naethon ni rili torri'n calonna.*

Mae hi'n mynd yn ei blaen i egluro:

> *Cyf.9: A wedyn, nesh i deimlo bod ni ddim di cael y parch a'r cyfle i ddatblygu fo'n iawn, rhywbeth oedd pawb wedi ddysgu ni o ran pan oeddan ni'n hyfforddi, ymarfer dysgu, bo chi fod i gael eich syniadau eich hun a datblygu pethau.*

Sonia cyfranogwr arall at y cyfarwyddyd manwl roedd yn ei gael ynghylch yr hyn oedd angen iddo addysgu, sut a phryd a bod hynny yn cyfyngu ar ei ryddid fel athro ac ar ei adnabyddiaeth o'i ddisgyblion.

> *Cyf.8: Un o'r petha faglodd fi oedd pobl ddaeth â'r cynlluniau bondigrybwyll 'na allan de. Lle'r oedd na ryddid i athro roi ei stamp ei hun, roedd o'n gwybod beth oedd angen iddo ddysgu am y tymor yna, a lle bod nhw'n gadael i athro roi ei lein ei hun, roeddech chi'n gorfod darllen a gweld oedd y llyfr yn dweud wrthai am wneud hyn ta beth a hwnnw, ac o'n i'n gweld hwnnw, pan ddaeth y Cwricwlwm newydd allan, argian ffeils di-ri ym mhob pwnc a bob dim.*

Ac roedd hynny mor wahanol i'w ddyddiau cynnar yn y proffesiwn pan oeddent yn cydweithio fel tîm arloesol ond gyda mwy o awtonomi.

> *Cyf.8: ...o fewn y ddwy flynedd cyntaf team teaching llawn. Fi yn gwneud Mathemateg, dysgu Mathemateg i'r tri dosbarth de, ffrind i mi, yn arbenigo mewn iaith, yn gwneud y ddwy iaith, ac athro arall oedd yn arlunydd a'r celfyddydau, y fo'n gwneud y lleill a Gwyddoniaeth. Mi*

oedd o'n gret. Roedd na rai pethau oeddet ti'n ei wneud efo dy ddosbarth ond roedd o'n gweithio. Arloesol ar y pryd a dweud y gwir. Dwi di weld o wedyn a phobl yn ei ganmol o. Roeddan ni'n gwneud hyn yn y 70au cynnar. Ddim i wneud o ran gweledigaeth. Helpu ni fel athrawon oedd o ond os oedd staff yn hapus, roedd y plant yn dysgu'n well.

Ond yna daeth tro ar fyd wrth i'r ysgol leihau mewn maint a chollwyd y rhyddid:

Problemau ymarferol ddaeth wedyn.

5.2.3.1 Diffyg awtonomi a phwrpas

Yn y cyfweliadau hyn, cyfeiriodd un cyfranogwr at y diffyg awtonomi yn ogystal â'r diffyg pwrpas:

Cyf.10: Roedd na rai rhannau o'r gwaith lle on i'n teimlo bod na elfennau o'r gwaith bod na ddim rheswm i wneud o, dwi'n gwneud hyn er mwyn ticio bocsys. Ac roedd o'n ofnadwy o frustrating achos on i'n rhoi lot o rhyw slips er mwyn dangos mod i'n gwneud hyn a dangos mod i'n gwneud llall. Ac ar adegau ron i'n teimlo mod i'n rhoi'r plant ar conveyer belt. Reit, nesa, nesa... Dwi'n gorfod llenwi hyn, ticio'r bocsys yma. Roeddwn i mor brysur yn gwneud gwaith papur, don i ddim yn teimlo bo fi yn siarad efo plant ar adegau.

5.2.3.2 Diffyg awtonomi, meistrolaeth a phwrpas

Roedd y diffyg awtonomi, meistrolaeth a phwrpas yn amlygu eu hunain yn y cyfweliad efo un cyfranogwr. Roedd teimlo nad oedd rhyddid yn y swydd, nad oedd yn datblygu ynddi a doedd fawr o bwrpas i'w waith.

Tabl 11

Crynodeb o'r themâu yn codi o'r cyfweliadau yn Astudiaeth 2

Themâu : Gadael y proffesiwn	Themâu: Parhau yn y proffesiwn

Rhwystredigaeth Mynd i rigol Eisiau datblygu yn broffesiynol Eisiau gwell cydbwysedd rhwng bywyd teulu a gwaith Agwedd tuag at berffeithrwydd Manteision y swydd newydd Rheoli amser a blaenoriaethu	**Hunaniaeth broffesiynol**
Dadrithiad Dadrithiad efo byd addysg **Diffyg rhyddid y byd addysg** Diffyg awtonomi a phwrpas Diffyg awtonomi, meistrolaeth a phwrpas	**Datblygiad proffesiynol** Parhau i ddysgu a datblygu Dysgu trwy gamgymeriadau Systemau a threfn Awtonomi **Nodweddion personoliaeth** Brwdfrydedd Hyblygrwydd Profiad yn arwain at hyblygrwydd Meithrin perthynas efo'r disgyblion **Cydweithwyr** Staff cefnogol Bodlon gofyn am help Ymrwymiad Rhag baratoi darpar athrawon Cyfrifoldeb ac atebolrwydd

PENNOD 6 - TRAFODAETH

6.1 Cefndir a chwestiynau ymchwil

Bwriad yr ymchwil hwn oedd mynd i'r afael â her sydd yn wynebu byd addysg, nid yn unig yng Nghymru, ond hefyd weddill y byd sef problem denu, recriwtio a dal gafael ar athrawon yn y proffesiwn addysgu gan ystyried tri chwestiwn:

1 I ba raddau y mae ymyriad (sesiynau yn canolbwyntio ar ddatblygu dycnwch, hunan-effeithiolrwydd a seicoleg gadarnhaol) yn gallu cael ardrawiad ar ddatblygiad personol darpar athrawon?

2 Pa ffactorau mewnol ac allanol sy'n cael effaith ar ddycnwch, hunan effeithiolrwydd ac agwedd meddwl darpar athrawon?

3 Pa elfennau datblygiad personol (gan gynnwys dycnwch) sydd yn gallu dylanwadu ar agwedd darpar athrawon ac athrawon tuag at aros neu adael y proffesiwn?

Penderfynwyd cynnal dwy astudiaeth gan greu ymyriad datblygu dycnwch gyda darpar athrawon ar y cwrs TAR/PGCE ac yna ystyried profiad uniongyrchol athrawon cyfredol trwy eu holi ynghylch y ffactorau oedd wedi effeithio arnynt i aros neu i adael. Gobaith yr ymchwil hwn oedd arwain at ddarganfod elfennau y gellid eu cyflwyno mewn rhaglenni addysg gychwynnol i athrawon a fyddai o bosib yn gallu paratoi myfyrwyr cyfredol yn well at y proffesiwn addysgu er mwyn iddynt aros a ffynnu, yn sgil y ffaith bod recriwtio athrawon newydd a chynnal athrawon profiadol yn mynd yn anos bob blwyddyn.

6.2 Astudiaeth 1

6.2.1 Crynodeb

Bwriad Astudiaeth 1 oedd creu, cynnal a gwerthuso ymyriad oedd wedi'i dargedu'n benodol i gynyddu dycnwch a hunan effeithiolrwydd darpar athrawon ac yna dilyn cynllun ABA (cyn prawf -

ymyriad - ôl-brawf) gyda chohort o fyfyrwyr TAR cyfrwng Cymraeg a PGCE cyfrwng Saesneg Cynradd yn ystod y flwyddyn academaidd 2018-19 a cheisio adnabod a oedd elfennau o ddatblygiad personol yn cael effaith ar lefel dycnwch unigolion. Nid oedd effaith arwyddocaol o gynnal sesiynau ar ddycnwch ar ganlyniadau dycnwch y myfyrwyr.

6.2.2 Trafodaeth Astudiaeth 1

Yn gyffredinol, gwelwyd yn nata meintiol yr ymchwil hwn nad oedd yr ymyriad byr wedi cael effaith arwyddocaol ar lefel dycnwch y myfyrwyr yn y grŵp arbrofol. Fe allai hynny fod am nifer o resymau. Fe all fod nad oedd digon o sesiynau wedi cael eu cynnal, nad oedd cynnwys y sesiynau yn addas i'r diben neu fod amseru'r sesiynau yn ystod y flwyddyn addysg gychwynnol athrawon yn gweddu. Er hynny wrth ddadansoddi'r data crai, gwelwyd bod sgôr mwyafrif y cyfranogwyr oedd wedi mynychu 3 neu 4 o'r 4 sesiwn wedi cynyddu.

Wrth gymharu'r grwpiau arbrofi a rheoli, nid oedd effaith arwyddocaol yn dilyn yr ymyriad, ond mae’n bosib nad oedd y sesiynau 90 munud o hyd yn ddigonol er bod ymchwiliadau’r gorffennol eisoes wedi darganfod bod sesiynau 5 awr yn gallu cael effaith bositif (Bekki, Smith, Bernstein et al. 2013). At hynny, yn anffodus dim ond nifer fach o gyfranogwyr wnaeth fynychu’r sesiynau i gyd, ac felly gan nad oedd pawb wedi cwblhau’r ymyriad yn llawn, efallai bod hynny wedi arwain at ddiffyg effaith cadarnhaol yr ymyriad. Yn olaf, efallai byddai addasu rhaglen sydd eisoes wedi'i chreu i gynyddu dycnwch wedi bod yn fwy effeithiol yn hytrach na chreu un o’r newydd yn seiliedig ar ffactorau oedd wedi eu hadnabod yn y llyfryddiaeth.

Yn ddiddorol, dengys y data moel (nad oedd wedi cael ei ddadansoddi drwy SPSS oherwydd y niferoedd bychain) bod y sgôr dycnwch yn uwch bob tro mewn myfyrwyr gwrywaidd. Fe allai hynny

fod oherwydd bod bechgyn ar y cyfan yn fwy hyderus neu efallai ddim eisiau cyfaddef unrhyw ansicrwydd neu ddiffyg hyder. Mae llawer o ymchwilwyr wedi awgrymu bod dynion a merched yn ymagweddu yn wahanol tuag at lwyddiant a methiant (Deaux, 1976; Dweck & Reppucci, 1973; Frieze, 1975; Nicholls, 1975). Mae Dweck a'i chydweithwyr (Dweck & Licht, 1980) wedi nodi bod merched yn arddangos "learned helplessness" (Abramson, Garber & Seligrnan, 1980) wrth ystyried methiant. Honna Dweck bod merched yn credu bod methiant yn deillio o achosion mewnol - e.e. diffyg gallu - tra bod llwyddiant yn deillio o achosion allanol e.e. lwc dda neu brawf hawdd. Ar y llaw arall mae Dweck yn honni bod bechgyn yn "mastery-oriented" gan gyplysu llwyddiant gyda gallu uchel a chyplysu methiant gyda lwc ddrwg neu farciwr annheg. Cynhaliwyd astudiaeth gyda 596 o fyfyrwyr prifysgol yn Nhwrci (Erdogan, Ozdogan & Erdogan, 2015) yn mesur lefel dycnwch ac effaith rhywedd maes astudio ar lefel dycnwch. Canfuwyd bod y myfyrwyr gwrywaidd wedi cael sgoriau uwch ar ddycnwch wrth wynebu sefyllfaoedd anodd neu heriol o gymharu â’r myfyrwyr benywaidd, sy'n cyd-fynd â chanlyniadau'r ymchwil hwn. Rhaid cofio er hynny bod cymdeithas Twrci yn parhau i fod yn gymdeithas draddodiadol lle mae dyn yn dominyddu yn gyffredinol (Sunar & Fisek, 2005) er bod newidiadau wedi cael eu cyflwyno dros y degawdau diweddar. Posibilrwydd arall yw fod merched yn gyffredinol yn fwy parod i gyfaddef eu bod yn teimlo’n ansicr neu’n ddihyder. Mae hynny yn unol ag astudiaeth gan Whitty (2002) oedd yn ystyried ymddygiad dynion a merched mewn ystafelloedd chat. Dangosodd yr ymchwil hwnnw bod y merched yn ysgwyddo'r rôl draddodiadol o gefnogi a chynnal gan amlaf ond canfu hefyd bod dynion ar adegau yn cymryd arnynt i fod yn ferched mewn ystafelloedd chat er mwyn cael rhwydd hynt i drafod materion emosiynol, elfen drafodaeth traddodiadol gan ferched. Mae damcaniaethau ynghylch rhywedd yn dangos, er gwaethaf unrhyw elfennau diwylliannol, bod merched yn tueddu i ddangos mwy o ddycnwch wrth wynebu anawsterau (Masood, Masud & Mazahir, 2016). Er hynny, dywed Morano (2010) bod dynion yn fwy tebygol o ddod i delerau gyda digwyddiad echrydus fel yr Holocaust gan feithrin agwedd ac ieithwedd datrys problemau yn hytrach na chanolbwyntio ar emosiynau fel y merched. Er bod y myfyrwyr gwrywaidd wedi sgorio’n uwch ar y prawf dycnwch yn Astudiaeth 1 yn y prosiect ymchwil

hwn, cytuna’r mwyafrif o awduron (Greene & Kirton, 2002; De Vries, Suedfeld, Krell et al. 2005; Morano, 2010) bod dynion a merched yn dangos yr un lefel o ddycnwch, er nad ydynt efallai yn defnyddio’r un strategaethau ymdopi wrth wynebu sefyllfaoedd anodd.

Roedd yr holiadur ffactorau a roddwyd i'r cyfranogwyr fel rhan o Astudiaeth 1 yn casglu gwybodaeth am yr elfennau hynny allai gael dylanwad ar feddylfryd a dycnwch darpar athrawon. Roedd y cwestiynau yn cynnwys elfennau sgiliau cymdeithasol, cefnogaeth teulu a ffrindiau, profiad blaenorol o fyd gwaith cyn mynd i'r proffesiwn addysgu, dwyieithrwydd, gyrru car ai peidio a diddordebau. Dangosodd yr adolygiad llenyddol bod y ffactorau uchod yn gallu cael effaith ar agwedd unigolyn wrth gychwyn mewn gyrfa newydd a bod ffactorau megis diddordebau amrywiol neu fod â rhwydwaith cymdeithasol cynhaliol a chefnogol yn gallu cael dylanwad ar ddyfalbarhad darpar athrawon ac athrawon newydd (Day & Gu, 2014). Dywed Stones a Glazzard (2020) bod treulio amser gyda phartneriaid, ffrindiau a theulu yn bwysig i les pob un, gan gynnwys athrawon. Maen nhw o'r farn mai dim ond rhan o hunaniaeth unigolyn ydy bod yn athro ac mai camgymeriad ydy i'r swydd gymryd drosodd bywyd yr athro.

Er hynny, wrth ddadansoddi'r data'r ymchwil hwn gwelwyd nad oedd yr elfennau uchod yn cael effaith arwyddocaol ar sgôr dycnwch y cyfranogwyr, eto sampl fechan wan oedd yma ac efallai byddai’r canlyniadau wedi bod yn wahanol gyda sampl mwy. Fodd bynnag, noda Mansfield, Beltman, Price et al. (2012), Howard & Johnson (2004) a Tait (2008) bod meddu ar sgiliau rhyngbersonol cryf er mwyn gallu datblygu rhwydweithiau cefnogaeth gymdeithasol yn rhan allweddol o fywyd athro. Mae treulio amser a chael cefnogaeth teulu a ffrindiau yn allweddol yn ogystal â chynnal diddordebau torfol e.e. gweithgareddau awyr agored, corau ac ati (Howard & Johnson, 2004; Yates et al., 2008).

Yn ogystal, fe holwyd pob un o'r cyfranogwyr beth oedd eu hoedran a'u profiad blaenorol o fyd

gwaith ac fe welwyd o'r data nad oedd oedran na phrofiad gwaith blaenorol y cyfranogwyr yn dangos effaith arwyddocaol o ran y sgôr dycnwch. Efallai mai'r hyn sydd bwysicaf ydy profiadau bywyd blaenorol y myfyrwyr yn hytrach na'u hoedran (Klausewitz, 2005; Eifler & Potthoff, 1998). Mae pob darpar athro, ac yn enwedig darpar athrawon hŷn, yn dod â phrofiadau cyfoethog i'r dosbarth sy'n cael effaith ar eu hagweddau, eu dulliau a'u proses gwneud penderfyniad. Dywed Klausewitz (2005) yn ogystal bod angen ystyried sut mae profiadau bywyd yn effeithio ar fyfyrwyr er mwyn llawn ddeall sut mae paratoi myfyrwyr aeddfed ar gyfer y proffesiwn addysgu, o ran sut mae eu recriwtio a'u cynnal yn y swydd.

6.3 Astudiaeth 2

6.3.1 **Crynodeb**

Roedd Astudiaeth 2 yn golygu cynnal cyfweliadau wyneb yn wyneb gyda sampl o athrawon oedd wedi aros neu wedi gadael y proffesiwn. Roedd y sampl o 10 o athrawon a gyfwelwyd (5 wedi gadael, 5 wedi aros) yn amrywio o ran lleoliad gwaith, rhyw, oedran disgyblion a ddysgwyd, pwnc a chyfnod o fewn y proffesiwn. Gwnaethpwyd pob ymdrech i gael cyfranogiad athrawon o’r chwe cyfnod o fywyd proffesiynol athro y cyfeiriwyd atynt gan Day & Gu (2007). Mae data Astudiaeth 2 yn amlygu'r ffaith bod elfennau creiddiol ymrwymiad ac awtonomi yn perthyn i'r swydd addysgu a bod ffactorau gwarchodol mewnol a gwarchodol cyd-destunol sy'n gallu effeithio ar barhad, dycnwch ac effeithiolrwydd athrawon yn y proffesiwn. Cyflwynir y canfyddiadau hyn o dan y penawdau: (1) elfennau creiddiol sydd angen eu gwyntyllu gyda darpar athrawon, (2) ffactorau gwarchodol mewnol a (3) ffactorau gwarchodol cyd-destunol.

6.3.2 Canfyddiadau, dadansoddiad a thrafodaeth Astudiaeth 2

6.3.2.1 Elfennau creiddiol

Dengys data'r astudiaeth hon bod dwy elfen greiddiol yn perthyn i'r swydd addysgu, yn gyson gyda'r

llenyddiaeth ac sydd angen eu gwyntyllu a'u trafod yn drylwyr gyda darpar athrawon.

6.3.2.1.1 Ymrwymiad

Roedd canlyniadau Astudiaeth 2 yn amlygu'r ffaith bod y swydd yn gofyn am ymrwymiad llawn ac yn llyncu amser hamdden a bod hynny i ryw raddau yn rhan o’r disgwyliad. Diddorol yw nodi bod cyfranogwr yn Astudiaeth 2 wedi cyfeirio at yr ymrwymiad amser sydd yn rhan annatod o'r proffesiwn addysgu. Y prif wahaniaeth rhwng y grŵp gadawyr a’r grŵp arhoswyr oedd bod y gadawyr yn gweld yr ymrwymiad yn ormod, yn anghynaladwy ac yn amharu ar fywyd, iechyd ac iechyd meddwl tra ar y llaw arall roedd yr arhoswyr yn gweld yr holl oriau o waith yn fuddsoddiad proffesiynol tymor hir ac yn cael ardrawiad ar ddysgu eu disgyblion. Mae hyn yn cyd-fynd gyda'r hyn a ddywed Day (2017) ynghylch cyfnodau mewn bywyd gwaith athro a bod y rhai sy'n parhau yn y swydd yn gweld y blynyddoedd cynnar fel lansio gyrfa a sefydlu eu hunain yn y proffesiwn. Daw cyfnodau gwahanol wedyn wrth i ymrwymiad gryfhau, profiadau ddyfnhau a'u hunaniaeth broffesiynol ddatblygu.

Fel rhan o’r ymrwymiad hwnnw, gellid ystyried yn ogystal y cymhelliant cychwynnol a bod llawer o'r farn (Sinclair, Dowson & McInerney, 2006; Perryman & Calvert, 2020) bod nifer o athrawon sydd wedi gadael y proffesiwn yn gynnar wedi gwneud hynny oherwydd diffyg cymhelliant, yn anfodlon efo’r gwaith neu wedi gadael i swyddi breision yn gynnar yn eu gyrfa. Er hynny, canfu ymchwil Torres (2012) bod rhai sydd wedi mynd i ddysgu heb ymrwymiad a chymhelliant tymor hir yn gallu parhau yn y proffesiwn. Un rheswm pam bod pobl yn gadael addysgu yw nad yw eu cymhelliant yn ddigonol i'w cynnal yn y gwaith wrth iddynt brofi'r amodau gwaith ar lawr dosbarth eu hunain, ac mae hyn yn cefnogi canfyddiadau ymchwil (Sinclair, Dowson & McInerney, 2006). O'r herwydd, maent yn gadael y proffesiwn yn fuan yn eu gyrfa, un ai yn ystod y rhaglen addysg gychwynnol i athrawon neu yn gynnar yn eu swydd gyntaf a hynny am fod realiti'r proffesiwn yn eu taro ac maent yn ailasesu'r ymrwymiad angenrheidiol i barhau i addysgu. Mae hynny yn cyd-fynd gyda'r

ddamcaniaeth bod cymhelliant ac ymrwymiad athro i'r proffesiwn yn esblygu a datblygu dros amser ac o'r herwydd angen ei gynnal a'i gefnogi (Day, 2007).

Roedd cymhelliant cychwynnol aelodau'r ddau grŵp yn Astudiaeth 2 i ymuno efo'r proffesiwn addysgu yn amrywiol iawn wrth i rai gyfeirio at y ffaith nad oedden nhw wedi bwriadu mynd i'r proffesiwn addysgu o gwbl ar y dechrau tra'r oedd eraill yn sôn am yr awydd cryf oedd ganddynt i fod yn athrawon o oedran cynnar. Fe allai'r cymhelliant hefyd fod yn wahanol gan ddibynnu ar oedran yr unigolyn e.e.mae gwahaniaeth rhwng cymhelliant myfyriwr aeddfed sydd am ail- hyfforddi a newid gyrfa a myfyriwr sydd newydd raddio ac am ddilyn cwrs ôl-radd mewn addysg athrawon (Sinclair, Dowson & McInerney, 2006). Byddai adnabod cymelliannau cysylltiedig ag atyniad y proffesiwn addysgu a chadw athrawon yn gallu cael canlyniadau ymarferol pwysig e.e. pe byddai modd clustnodi amrediad o ffactorau sy'n denu pobl i ddysgu fel proffesiwn yna fe ellid teilwra rhaglenni addysg athrawon i apelio at y cymelliannau hynny. Fe allai'r cyrsiau addysg athrawon a'r proffesiwn addysgu wedyn fod yn fwy atyniadol (Sinclair, Dowson & McInerney, 2006) a byddai hynny yn ei dro yn denu mwy i'r proffesiwn.

6.3.2.1.2 Awtonomi

Canfyddiad allweddol arall wrth ddadansoddi'r data oedd bod awtonomi yn gallu bod yn ffactor negyddol neu gadarnhaol gan arwain at leihau neu ddatblygu dycnwch athro unigol sydd yn gyson â damcaniaeth Pink (2011) bod angen awtonomi, meistrolaeth a phwrpas i gymell unigolyn i gyflawni hyd at ei lawn botensial. Roedd anghydbwysedd o ran y dair elfen yn dod i'r amlwg yn y data hwn. Fel y noda sawl un o'r athrawon wnaeth adael y proffesiwn roeddent o'r farn bod y cyfnod hwn yn y proffesiwn addysgu yn golygu mwy o bwysau gweinyddol a llai o amser i'w dreulio gyda'r disgyblion ac o'r herwydd bod natur y gwaith yn fwy mecanyddol a di-fudd, hynny yw doedd yr un o'r elfennau yn cael eu bodloni ac roedd hynny yn ei dro yn effeithio ar eu cymhelliant.

Er hynny, roedd rhai athrawon yn croesawu cael cyfarwyddyd clir ac i ryw raddau, diffyg awtonomi sydd yn gweddu dadl Gillard et al. (2015). Mae Gillard et al. (2015) yn nodi y gallai'r hyn sy'n groes i awtonomi sef micro reoli o fewn byd addysg ymddangos yn rhywbeth cadarnhaol o ran cyflawni gwaith a tharo targedau ond anghytuna Deci (1972) a Mishra, Rajkumar & Mishra (2019) gan ddweud bod myfyrwyr a staff sy'n cael eu micro reoli yn datblygu i fod yn ganolig o ran cyrhaeddiad a ddim yn cyflawni eu potensial. Hynny yw, mae'r micro reoli yn cyfyngu ar yr elfennau hynny sy'n cymell gweithwyr sef awtonomi, meistrolaeth a phwrpas. Er hynny, yn yr astudiaeth ymchwil hon, gwelwyd bod rhai o'r athrawon a holwyd yn mwynhau ac yn awyddus i gael cyfarwyddyd clir cyson ynghylch eu rôl a'u cyfraniad i'r ysgol tra bod eraill yn teimlo eu bod yn cael eu mygu ac yn colli eu hawtonomi a'r elfen o hunan-reolaeth yr oeddent yn ei ddeisyfu.

Wrth reswm, mae pob athro yn wahanol ac o'r herwydd mae agwedd, disgwyliadau ac anghenion pob athro yn ogystal â'i gyd-destun a'i amgylchedd gwaith yn wahanol. Yr hyn sydd angen ei ddatblygu yw ymwybyddiaeth y darpar athro, yr athro newydd yn ogystal â thimau rheoli unrhyw ysgol o gyfraniad awtonomi neu ddiffyg awtonomi i ddyfalbarhad a dycnwch athro unigol.

Mae pob ysgol yn mynd i fod yn wahanol o ran ethos a phwyslais y Pennaeth a'r tim rheoli. Nid oes raid i bob ysgol fod yn unffurf gan mai swydd emosiynol yw addysgu sy'n seiliedig ar berthynas rhwng pennaeth a disgyblion, pennaeth a'i staff a staff a'u disgyblion. Gall un ysgol fod yn addas i rai athrawon sydd yn deisyfu awtonomi proffesiynol a datblygu syniadau eu hunain ac sy'n cael rhwydd hynt i wneud hynny er lles y disgyblion tra gall ysgol arall sy'n credu mewn unffurfiaeth o fewn yr ysgol fod yn gwbl anaddas i'r athro hwnnw. Yr hyn sydd yn bwysig i'w gofio yw bod dimensiwn emosiynol addysgu yn cael ei gydnabod (Tschannen-Moran et al, 1998; Day & Gu, 2009; Hargreaves, 1994) ac nad peiriannau effeithiol yw athrawon ond bodau dynol angerddol, emosiynol sy'n cyfathrebu a chreu perthynas gyda'u myfyrwyr (Gu & Day, 2007). Yn hynny o beth mae angen i arweinwyr ysgolion ystyried y dimensiwn hwn wrth benodi a datblygu staff.

O’r herwydd, mae angen i unrhyw raglenni addysg gychwynnol athrawon dalu sylw i'r elfen o awtonomi proffesiynol gan sicrhau bod athrawon newydd yn dechrau datblygu awtonomi proffesiynol a’u bod yn dod i adnabod eu hunain o ran pa fath o ysgol y maent am weithio ynddi yn y pen draw. Nid mater o ‘One size fits all’ ydy hi mewn byd addysg yn fwy nag unrhyw faes gwaith arall. Mae gan hynny oblygiadau wrth reswm o ran penodi athrawon.

Mae angen ystyried faint o sylw a roddir i'r ffactorau cyffredinol hyn wrth ddatblygu rhaglenni Addysg Gychwynnol Athrawon ac unrhyw ddatblygiad proffesiynol i athrawon yn ystod gyrfa, a yw darpar athrawon yn cael cyfle digonol i drafod a dirnad elfennau ymrwymiad, cymhelliant yn ogystal ag awtonomi o fewn y proffesiwn addysgu. Efallai bod angen ystyried a fyddai buddsoddi amser ar ddechrau gyrfa yn ystyried ffactorau allweddol fel hyn yn golygu bod athrawon yn dechrau deall oblygiadau’r gwaith a’r gofynion arnyn nhw yn bersonol wrth benderfynu ar yrfa yn y byd addysg a sut maent hwy yn bersonol am ymateb ac ymdrin gyda’r gofynion hynny. Fe allai’r ymwybyddiaeth hwn gael effaith gadarnhaol ar ddatblygu dycnwch y darpar athro.

O ystyried y sefyllfa ym myd addysg yng Nghymru yn 2021, a'r Cwrciwlwm newydd yn cael ei baratoi a'i gyflwyno, mae'r cysyniad o roi mwy o reolaeth i athrawon ac ysgolion ddylunio eu cwricwlwm eu hunain o fewn canllawiau penodol wedi'i nodi eisoes yn y ddogfen hon. Dywed Hughes a Lewis (2020) bod awtonomi proffesiynol yn swnio'n atyniadol i rai ond bod deall sut mae ymgorffori syniadau craidd heb arweiniad clir yn mynd i ymddangos yn heriol i eraill (Pietarinen et al., 2017). Yr hyn allai ddigwydd yn sgil hyn ydy bod yr athrawon sy'n ei ystyried yn fygythiol yn dewis cynlluniau parod yn hytrach na chreu eu cynlluniau gwaith eu hunain (Priestley et al. 2015).

Yn draddodiadol, mae athrawon a phenaethiaid mewn ysgolion wedi bod yn cyflwyno cwrwicwlwm parod a rhai yn credu ei fod yn rhy gaeth a diwyro tra bod eraill yn gwerthfawrogi arweiniad clir fel y gwelir yn yr ymatebion gan y cyfranogwyr ym Mhennod 5. Er hynny gwelwyd newidiadau yn

rhyngwladol dros y degawdau diwethaf wrth i athrawon a phenaethiaid gael mwy o ryddid i ddatblygu cwricwlwm o fewn ffarmwaith penodol (Priestley et al. 2015). Gwelwyd bod y gwaith o gynllunio'r Cwricwlwm wedi'i sefydlu ar y cysyniad o gydweithio proffesiynol trwy ysgolion 'arloesol' a bod yr ysgolion hynny yn ysgwyddo cyfrifoldeb ar y cyd i ddatblygu'r fframwaith penodol (Llywodraeth Cymru, 2015). Mae'r broses hon o gynllunio a datblygu cwricwlwm yn gyson efo'r egwyddor o ymddiried ac arfogi gweithwyr proffesiynol (Schleicher, 2010).

Yn dilyn cynnal ymchwil gyda sampl o dros 600 o athrawon o ragor na 80 ysgol ledled Cymru, awgryma Hughes a Lewis (2020) y dylid canolbwyntio ar ddau bwynt wrth ddiwygio'r cwricwlwm. Yn gyntaf, dylai'r diwygio ddigwydd gan ganolbwyntio ar arferion addysgeg addas i ddisgyblion a staff ysgol. Yn ail, y dylid cynnig cyfleoedd dysgu parhaus proffesiynol i athrawon er mwyn eu cefnogi i ysgrifennu a gweithredu'r cwricwlwm newydd ar lefel ysgol. Byddai'r ddeubeth uchod, medd Hughes a Lewis (2020), yn fodd o feithrin hyder athrawon a datblygu sgiliau newydd angenrheidiol er mwyn iddynt allu gweithredu yn effeithiol o fewn y drefn newydd.

6.3.2.2 Ffactorau gwarchodol mewnol

Dengys data’r cyfweliadau a ffynonellau academaidd bod datblygu dycnwch athrawon yn broses ddeinamig o ganlyniad i ymwneud dros amser rhwng unigolyn a’i amgylchedd (Beltman et al, 2011; Day & Gu, 2013; 2014). Felly mae angen ystyried yr unigolyn ei hun (sef y mewnol) yn ogystal â’r amgylchedd neu’r awyrgylch lle mae’r unigolyn hwnnw neu honno yn byw a gweithio (allanol) (Gu & Day, 2007). Dangosodd data yr astudiaeth hon bod angen ystyried yr athro unigol (mewnol) o fewn cymuned yr ysgol (allanol) ac o fewn y sefyllfa honno bod yna rai ffactorau sy'n gallu bod o gymorth i ddal ati yn y swydd a bod y rheiny yn gallu bod yn ffactorau allanol neu'n ffactorau mewnol. Edrychir yn gyntaf ar y ffactorau gwarchodol mewnol.

6.3.2.2.1 Hunan effeithiolrwydd a hunaniaeth

Mae'r data a gafwyd yn yr astudiaeth hon yn gyson â'r llenyddiaeth bod y darlun sydd gan yr unigolyn

(yr athro yn yr achos hwn) o'i hunan, yn broffesiynol a pha mor effeithiol y mae'r unigolyn hwnnw/honno yn credu y mae ef/hi yn allweddol er mwyn datblygu dycnwch a'r syniad o berthyn i broffesiwn (Day & Gu, 2014; Day, 2017). Gwelwyd yn y dadansoddiad bod mentor neu aelod o staff yn ystod profiad ysgol wedi bod yn fodel rôl effeithiol ac wedi cael dylanwad positif ar athrawon yn gynnar yn eu gyrfa. Mae hyn yn cyd-fynd ag ymchwil Bandura (1995) bod person yn meithrin hunan-effeithiolrwydd drwy gefnogaeth ac anogaeth gan eraill. Mae pwysigrwydd cefnogaeth gan eraill yn cael ei bwysleisio yn ogystal yng ngwaith Dweck (2008) ar feddylfryd twf a chymaint mae agwedd eraill tuag at unigolion yn dylanwadu ar hunan-effeithiolrwydd a meddylfryd.

Amlyga hyn pa mor allweddol yw rôl mentor a holl aelodau staff mewn ysgol sy'n derbyn myfyrwyr ar brofiad ysgol. Gwelir hynny yn glir ym mhrofiad un o'r cyfranogwyr a gyfeiriodd at y ffaith i uwch fentor mewn ysgol fod yn hynod feirniadol o'i hymdrechion a'i bod ar fin gadael y cwrs oherwydd bod ei hyder wedi cael ei chwalu. Ar y llaw arall, nododd cyfranogwr oedd wedi aros yn y proffesiwn, cymaint oedd dylanwad mentor arni yn ystod ei phrofiad ysgol cyntaf fel ei bod dal yn cofio'r gefnogaeth a'r anogaeth a gafodd dros ddeng mlynedd ar hugain wedi hynny, a dal yn ddiolchgar iddi. Gwelir bod hynny yn gyson â'r hyn a ddywed Hudson (2016) mai perthynas gadarnhaol rhwng mentor a mentai yw allwedd datblygiad y mentai. Mae ansawdd y berthynas rhwng y mentor a'r mentai yn dibynnu ar nifer o ffactorau, gan gynnwys nodweddion personol a phroffesiynol y mentor a'r mentai (Rippon & Martin, 2006), eu sgiliau (Bullough, Young, Hall, Draper, & Smith, 2008), yr amgylchedd neu'r cyd-destun (Forsbach-Rothman, 2007) a'r modd y mae'r mentoriaid a'r darpar athrawon yn cael eu cyplysu er mwyn creu perthnasau gwaith cynhyrchiol a chadarnhaol (Hobson et al, 2009; Day, 2007). Mae hyn yn rhywbeth arall sydd i'w ystyried efallai wrth baru hyfforddai hefo mentor.

Roedd hunan-effeithiolrwydd yn ffactor a oedd yn gysylltiedig ag aros yn y proffesiwn, sydd yn cefnogi ymchwil Gu & Day (2007) bod angen i athrawon ddygymod efo sefyllfaoedd anodd yn y

dosbarth ond wrth ddyfalbarhau er gwaethaf y cyfnodau anodd a chael profiadau cadarnhaol fe fydd eu hunan-effeithiolrwydd yn datblygu ac yn cryfhau eu dycnwch.

Awgryma'r data yn yr astudiaeth hon a'r llenyddiaeth pa mor allweddol yw bod athrawon heb gymhwyso a newydd gymhwyso yn derbyn adborth cadarnhaol ac adeiladol ac yn cael eu mentora gan athrawon profiadol sy'n deall pwysigrwydd datblygu hunan-effeithiolrwydd (Hong 2012). O ystyried bod darpar athrawon yn cychwyn datblygu set o sgiliau dieithr a chyfrifoldebau newydd, nid oes modd iddynt feddu ar hunan-effeithiolrwydd cadarn a chryf (Day, 2017). Yn wir, mae'n bwysig i raglenni addysg gychwynnol athrawon atgoffa darpar athrawon mai dechrau datblygu sgiliau proffesiynol y maent ac er eu bod yn gwbl gyfarwydd ag ysgolion, cwbl gyfarwydd gyda'r rôl o fod yn ddisgybl mewn ysgol ydynt ac nid fel arweinydd dysgu disgyblion. Cytuna Huberman (1988) bod y cyfnod cychwynnol hwn mewn gyrfa athro yn gyfnod o dyndra parhaus rhwng y delfrydau sydd gan athro ynghylch addysg a'r realiti o'i gwmpas mewn gwirionedd. Sonia sawl cyfranogwr yn yr ymchwil hwn am orfod dysgu cydweithio gydag athrawon profiadol ar ddechrau eu gyrfa a bod ganddynt hwy eu hunain lawer iawn i'w ddysgu. Er bod mentora yn cael ei ystyried yn ddefnyddiol ar gyfer strategaethau dysgu, sgiliau rheoli dosbarth a datblygu cwricwlwm, mae'n bwysig cydnabod gwerth mentora yn y broses datblygu hunaniaeth broffesiynol a hunan- effeithiolrwydd. Mae sut mae athrawon yn ystyried eu hunain yn broffesiynol yn rhan allweddol o'u proffesiynoldeb, ymrwymiad a'u capasiti i fod yn ddygn (Day, 2017). Efallai yn y gorffennol bod gormod o bwyslais wedi bod ar gyflawni tasgau gweinyddol a gwaith papur tra ar brofiad ysgol a hynny o bosibl ar draul ystyried datblygiad personol a hunaniaeth y darpar athro. Yn yr un modd, dylid yn ogystal gynnwys elfennau o ddatblygu hunan-effeithiolrwydd mewn sesiynau hyfforddi mentoriaid ac uwch fentoriaid. Yn wir, gellid hyfforddi pob athro mewn ysgol i fod yn ymwybodol o rym anogaeth a chefnogaeth i feithrin hunan hyder a hunan effeithiolrwydd athrawon newydd yn ogystal ag athrawon profiadol.

Yn yr un modd, mae gwir angen i fyfyrwyr ddeall ac athrawon ifanc dibrofiad dderbyn nad oes modd

creu awyrgylch ddysgu lle nad oes heriau a deall bod cael pryderon am berfformiad yn normal wrth ddatblygu set o sgiliau newydd. Mae angen i'r unigolyn gredu bod llwyddiant yn gynnyrch gallu, ymarfer, adfyfyrio a gwaith caled sydd yn gyraeddadwy os bydd y targedau yn realistig (Gonzalez-DeHass & Willems, 2012). Dywed Bandura (2000) bod athrawon sydd yn amau eu cyrhaeddiad a'u heffeithiolrwydd yn rhoi'r gorau i ymdrechu pan fydd pethau yn mynd yn anodd. Ar y llaw arall mae athrawon sydd yn meddu ar hunan-effeithiolrwydd cryf yn bwrw ati o'r newydd i feistroli'r her a'r sialens ac yn croesawu'r cyfle i ddysgu rhywbeth newydd.

Dengys data o'r astudiaeth hon bod angen gweithio fel tîm er mwyn cyflawni'r gwaith yn well, hynny yw datblygu cyd-effeithiolrwydd gan gyd-baratoi, cyd-drafod a chyd-ymdrin â disgyblion anodd. Dywed sawl cyfranogwr bod cyd-drafod a chyd-weithio yn rhan o'u bywyd gwaith fel athro a bod cefnogaeth athrawon eraill yn ogystal â chefnogaeth staff ategol yr ysgol yn allweddol iddynt. Dengys y data bod gweithio ar lefel ysgol i ysgol a rhwydweithio gydag athrawon eraill mewn ysgolion eraill yn llesol yn enwedig pan fydd yr ysgolion rheiny yn rhai bychain gwledig yn fodd i gyd-ddatblygu syniadau newydd. Mae'r dystiolaeth hyn yn unol â'r hyn a ddywed Watson, Chemers & Preiser (2001) bod cryfder grwpiau yn y teimlad o gyd-effeithiolrwydd a'r syniad o allu datrys eu problemau a gwella eu bywydau gwaith trwy gydweithio. Yn hynny o beth, mae angen i arweinwyr ysgolion fod yn ymwybodol o bwysigrwydd datblygu ethos o gydweithio o fewn adrannau, ysgolion ac o ysgol i ysgol a hynny er lles y disgyblion ond yn bennaf er lles y staff.

6.3.2.2.2 Brwdfrydedd

Fe welwyd wrth ddadansoddi'r data bod brwdfrydedd yn ffactor fewnol gwarchodol. Mewn iaith pob dydd, mae brwdfrydedd yn golygu'r mwynhad a'r cyffro mae pobl yn ei brofi wrth gyflawni amrywiol dasgau. Ers i Brophy, Good &Wittrock (1986) glustnodi 'brwdfrydedd athrawon' fel un o rinweddau craidd athrawon yn eu trosolwg o addysgu effeithiol, mae'r term wedi cael ei ddefnyddio i

ddisgrifio dull o gyflwyno gwybodaeth i fyfyrwyr (Shuell, 1996; Walberg & Paik, 2000). Tybir bod addysgu brwdfrydig o’r fath yn meithrin dysgu gweithredol ac ymwneud myfyrwyr (Turner et al, 2012). Tybir hefyd bod athrawon sy’n dangos lefel uchel o frwdfrydedd wrth addysgu plant yn cael dylanwad cadarnhaol ar gymhelliant y myfyrwyr yn eu gofal (Brigham, Scruggs & Mastropieri, 1992; Patrick, Hisley & Kempler, 2000). O’r herwydd wrth reswm, mae brwdfrydedd athro yn elfen angenrheidiol o’i waith. Mae data'r astudiaeth hon yn gyson â hyn gyda'r athrawon a holwyd oedd wedi parhau yn y swydd yn nodi pa mor bwysig oedd bod yn frwdfrydig dros eu pwnc a dangos mwynhad yn y gwaith. Nododd un o’r cyfranogwyr yn ogystal ei fod yn gallu adnabod athrawon da yn ystod eu cyfnod cynnar yn y swydd ar sail eu brwdfrydedd a’u hawydd i ddatblygu a dysgu mwy am y gwaith (Day, 2017). Er mwyn llwyddo, mae angen i'r brwdfrydedd cychwynnol gael ei gynnal ac nid ei lesteirio na’i wanhau. Sonia un cyfranogwr ei bod wedi cychwyn yn ei swydd gyntaf fel athrawes yn llawn brwdfrydedd ond bod ethos yr ysgol a’i hamodau gwaith wedi lleihau ei brwdfrydedd dros amser. Un peth ydy cael brwdfrydedd ar ddechrau gyrfa, peth arall ydy ei gynnal dros y blynyddoedd. Mae angen i bob ysgol o'r herwydd ofalu cynnal ac annog brwdfrydedd ei hathrawon yn hytrach na’i lesteirio.

O ran rhaglenni addysg gychwynnol athrawon, mae angen amlygu'r ffaith gyda darpar athrawon bod brwdfrydedd yn nodwedd allweddol er mwyn addysgu disgyblion yn effeithiol. Mae'r brwdfrydedd hwnnw yn angenrheidiol i'r athro ond hefyd er mwyn tanio dychymyg ac ennyn brwdfrydedd a chywreinrwydd y disgyblion yn y dosbarth.

6.3.2.2.3 Hyblygrwydd

Y drydedd ffactor gwarchodol mewnol a ddaeth i'r amlwg yn nata'r astudiaeth hon oedd hyblygrwydd sydd yn unol â'r hyn a ddywed Hattie (2003) bod athrawon rhagorol yn rhagweld, cynllunio a meddwl yn fyrfyfyr ac yn newid eu cynlluniau yn y dosbarth gan ystyried adborth disgyblion, amser y dydd, digwyddiadau blaenorol ac ati. Mae Bobek (2002) a Sharplin, O’Neill & Chapman (2011) yn cytuno

bod hyblygrwydd a hiwmor yn elfennau pwysig wrth addysgu, fel y soniodd dau o'r cyfranogwyr yn yr astudiaeth hon wrth gyfeirio at eu perthynas gyda'r disgyblion. Mewn ymchwil gan Lampert (2001) a Leikin & Dinur (2003) gwelwyd bod gwybodaeth drylwyr athrawon Mathemateg o elfennau gwahanol - mathemateg, addysgeg a chwricwlwm - yn effeithio ar eu hyblygrwydd hynny yw, os oeddent yn gwbl gyfarwydd â'r maes addysgu, yna roedd modd iddynt deilwra'r addysgu i ofynion y disgyblion. Fe allai hyn gynyddu gyda phrofiad athrawon wth reswm. Noda un athro yn yr ymchwil hwn fod ganddo bellach nifer o opsiynau i fyny ei lawes wrth gyflwyno gwersi ac os nad yw un ffordd yn gweithio gyda dosbarth o ddisgyblion am ba bynnag reswm, mae'n gallu newid dull yn ystod gwers os oes angen.

Un o nodweddion athro rhagorol medd Hattie (2003) yw eu bod yn mabwysiadu agwedd datrys problemau tuag at eu gwaith gan fod yn hyblyg a gweld cyfleoedd i ddilyn trywydd diddordeb y disgyblion. Maent yn cymryd mantais ar wybodaeth newydd ac yn dehongli gwybodaeth mewn ffyrdd newydd (Shulman, 1987). Yr hyblygrwydd hwn, ac nid dim ond y wybodaeth/profiad sy'n gwneud y gwahaniaeth yn nysgu'r disgyblion. Fel mewn unrhyw waith lle ceir elfen o gyfathrebu, gofynion y gynulleidfa darged sydd yn cael blaenoriaeth, nid gofynion y sawl sy'n cyfathrebu.

Mae dadansoddiad y data hwn a'r llenyddiaeth yn cadarnhau bod angen i athro fod yn hyblyg a newid arddulliau a syniadau yn fyrfyfyr ar adegau er mwyn addasu i anghenion y disgyblion o'i flaen. Y broblem ydy bod hyblygrwydd yn golygu bod yn hyderus ac ymlacio wrth addysgu a dim ond dros amser mewn gwirionedd y mae hyn yn datblygu. Mae'n anodd iawn i athro newydd fod yn ddigon hyderus i newid trywydd gwers wrth weld nad ydy ei drywydd gwreiddiol yn arwain at y disgyblion yn dysgu. O'r herwydd mae angen rhoi ar ddeall i ddarpar athrawon y daw'r hyblygrwydd gydag amser a phrofiad wrth iddynt fagu hyder ac iddynt beidio â cholli hyder yn eu cyfnod cychwynnol yn y maes. Unwaith eto, mae angen argyhoeddi'r darpar athro mai dechrau'r daith yw profiad ysgol a'r blynyddoedd cynnar yn y swydd a thrwy feithrin profiad y daw'r hyblygrwydd i hwyluso gwaith.

6.3.2.2.4 Agwedd at berffeithrwydd / disgwyliadau uchel

Dengys data'r ymchwil hwn yn ogystal bod yr awydd i lwyddo a chyflawni gwaith yn effeithiol neu'n berffaith yn gallu achosi pryder i athrawon. Er bod peth cyfeiriad at yr elfen o berffeithrwydd mewn llenyddiaeth ym maes addysgu (Flett, Hewitt, & Hallett,1995; Flett & Hewitt, 2002; Jones, 2016; Stoeber a Rennert, 2008) prin iawn yw'r astudiaethau manwl sy'n edrych yn benodol ar y cysylltiad rhwng athrawon yn gadael y proffesiwn a'u hagwedd tuag at berffeithrwydd. Serch hynny, mae'r data yn yr astudiaeth hon yn awgrymu bod cysylltiad arwyddocaol rhwng y ddau.

Mae data'r astudiaeth hon yn cyd-fynd gyda damcaniaeth Stoeber a Rennert (2008). Dim ond y perffeithwyr hynny sy'n poeni am wneud camgymeriadau ac yn teimlo bod rhaid iddyn nhw fod yn berffaith trwy'r amser sydd yn debygol o deimlo diffyg hyder, bod yn sinicaidd am eu swydd ac mewn perygl o losgi allan yn gorfforol ac yn emosiynol. Nid yw'r perffeithwyr hynny nad ydynt yn gor-boeni am gamgymeriadau ac nad ydynt yn ceisio bod yn berffaith er mwyn cael eu derbyn gan eraill angen poeni am eu hiechyd meddwl na'u hiechyd corfforol (Stoeber & Rennert, 2008). Yn wir, fe allai eu hymdrechion i fod yn berffaith eu helpu i ymdopi gyda heriau'r swydd.

Mae i hyn oblygiadau i ddarpariaeth addysg gychwynnol athrawon o ran bod angen atgoffa myfyrwyr bod elfennau cadarnhaol a negyddol i berffeithrwydd ac nad oes raid i geisio perffeithrwydd achosi straen a llosgi allan cyn belled â bod y perffeithydd yn fodlon derbyn ei fod ef, a phawb arall, yn gwneud camgymeriadau ar adegau a bod cyfle i ddysgu a gwella wrth wneud y camgymeriadau hynny. Yr hyn sydd angen ei hyrwyddo yw'r perffeithrwydd lle croesewir camgymeriadau er mwyn dysgu a lle na chredir bod rhaid bod yn berffaith. Mae'r data hwn o ran agwedd at beerffeithrwydd yn cyd-fynd gyda'r pwyslais yn ystod y blynyddoedd diwethaf ym myd addysg ar ddatblygu meddylfryd twf yn unol â damcaniaeth Dweck (2008) gan y gall y cymhelliant i fod yn berffaith helpu athrawon newydd ymdopi â heriau'r swydd a dysgu trwy eu camgymeriadau. Dengys y data yn yr astudiaeth hon bod athrawon yn parhau i ddysgu pethau newydd ac yn parhau i ddysgu trwy eu camgymeriadau.

Wrth reswm, mae athrawon sy'n fodlon derbyn nad ydynt yn cyflawni gwaith perffaith yn gyson ac sy'n dysgu o'u camgymeriadau neu trwy brofiadau anodd yn mynd i fod yn fodel rôl effeithiol i'w disgyblion wrth iddynt ddysgu croesawu camgymeriadau a gweld eu bod yn dysgu mwy o'u camgymeriadau nac o'u llwyddiannau.

Yn fwy na dim, mae angen talu sylw i amlygrwydd yr elfen hon yn nata'r astudiaeth ac mae gwir angen deall beth yw'r cysylltiad rhwng agwedd tuag at berffeithrwydd a straen yn y proffesiwn addysgu (Flett, Hewitt & Hallett, 1995). Wrth adolygu'r llenyddiaeth, prin yw'r ymchwil i'r berthynas rhwng perffeithrwydd a 'llosgi allan' mewn athrawon ac mae llai byth o ymchwil i'r berthynas rhwng perffeithrwydd a gallu athrawon i ymdopi â straen.

6.3.2.3 Ffactorau gwarchodol cyd-destunol

Ochr yn ochr â'r ffactorau gwarchodol mewnol uchod, dengys dadansoddiad o'r data hwn a'r llenyddiaeth bod angen ystyried y ffactorau cyd-destunol allanol allai fod yn ffactorau gwarchodol yn y maes addysg (Beltman et al. 2011), hynny yw, ffactorau o ddydd i ddydd mewn ysgolion sy'n gallu cael effaith ar ddycnwch athrawon a hynny ymhen amser un ai yn ddifaol neu'n ddatblygiadol.

6.3.2.3.1 Dysgu Proffesiynol Parhaus

O ddadansoddi'r data daw i'r amlwg, ar adegau gwahanol ac mewn cyd-destunau amrywiol, y gall athrawon brofi ansicrwydd ynghylch gwerth eu gwaith ac ynghylch yr hyn a ddisgwylir ganddynt. Sonia un cyfranogwr ei bod wedi dysgu peidio â chymryd pethau yn bersonol pan fydd pethau yn mynd o chwith a chamu yn ôl ar y ceffyl ar ôl pob codwm. Wrth reswm, os na lwyddir i wneud hynny, bydd yr amheuon yn effeithio ar eu gallu i addysgu hyd at eithaf eu gallu ac yn effeithio ar eu hunan hyder ac ar eu dycnwch yn y pen draw. O'r herwydd mae angen dechrau datblygu sgiliau ymdrin â'r elfennau hyn mewn gyrfa athro yn ystod cyfnod addysg gychwynnol athrawon er mwyn

rhag baratoi’r darpar athro i allu datblygu technegau a gosod ffiniau ar gyfer ymdrin â’r emosiynau hynny er mwyn dyfalbarhau pan fydd pethau yn anodd.

Mae'r data yn amlygu'r ffaith bod athrawon yn adfyfyrio yn y gwaith ac ar y gwaith o addysgu disgyblion. Mae hyn yn gofyn am newid byrfyfyr ar adegau er mwyn ymateb i'r disgyblion o’u blaen tra ar adegau eraill yn gofyn am bwyso a mesur gyda chydweithwyr pa drywydd i'w ddilyn gyda disgyblion penodol neu gyda maes dysgu penodol. O ddadansoddi'r data, gwelwyd bod athrawon oedd wedi aros yn y proffesiwn yn cyfeirio’n gyson at y ffaith eu bod yn dysgu o ddydd i ddydd yn y gweithle, trwy gydweithio ag eraill o fewn yr ysgol neu mewn ysgolion eraill a thrwy arsylwi athrawon eraill ar hyd eu gyrfa.

Yn gyson gyda'r llenyddiaeth (Day, 2017; Kremer-Hayon, Vonk & Fessler, 1991; Mule, 2006) gwelwyd yn y data yn ogystal bod datblygiad proffesiynol yn digwydd yn anffurfiol ar lawr y dosbarth, gyda chydweithwyr yn hytrach na mynychu cyrsiau neu hyfforddiant ffurfiol. Mae Day (2017) yn trafod y gwahaniaeth rhwng dysgu (anffurfiol, byrfyfyr) a datblygiad (digwyddiadau, gweithgareddau, cyrsiau allanol a drefnwyd ymlaen llaw, wedi'i fonitro,gyda'r bwriad o arwain at newid). Crêd Day (2017) bod athrawon yn dysgu trwy'r ddau ddull ond bod yr elfen anffurfiol yn dibynnu ar nifer o ffactorau penodol e.e. parodrwydd ac awydd athrawon unigol i fanteisio ar gyfleoedd i adfyfyrio. Mae'r elfen anffurfiol hefyd yn dibynnu ar ddiwylliant yr adran a'r ysgol i godi a chynnal safonau addysgu yn ogystal â pherthyns gydweithredol a pharchus rhwng aelodau staff. O ran addysg gychwynnol athrawon yn benodol, yr hyn ddaw i'r amlwg o'r data yw mai hyfforddiant a chefnogaeth adeiladol yn hytrach na beirniadol ddylid ei ddarparu mewn unrhyw berthynas broffesiynol o fewn yr ysgol, boed hynny fel mentor neu mewn rôl arall. Dengys y cyfweliadau gyda’r cyfranogwyr yn Astudiaeth 2 cymaint o ddylanwad y mae mentor mewn ysgol yn ei gael ar ddarpar athro a gall y dylanwad hwnnw fod yn ddifaol neu’n gadarnhaol wrth reswm. Mae’r holl dystiolaeth gafwyd yn yr ymchwil hwn yn cadarnhau bod angen yr hyn a ddywed Day (2017) bod

angen i ysgolion ystyried

- Rhoi amser i fentoriaid a myfyrwyr ac yn wir, unrhyw aelodau staff, dreulio amser yn cael trafodaethau proffesiynol estynedig
- Hyfforddiant i fentoriaid er mwyn datblygu nodweddion a sgiliau rhyngbersonol
- Cysylltu arbenigeddau proffesiynol, gwerthoedd a nodweddion personol y mentor gyda rhai'r darpar athro er mwyn cynyddu'r posibilrwydd o fentor a darpar athro yn cyd-daro yn dda.
- Creu diwylliant ysgol gyfan lle croesewir DPP mewn amrywiol ffyrdd
- Cydnabod bod mentora a derbyn mentora yn cynnwys yr emosiwn yn ogystal â'r deall.

6.3.2.3.2 Dimensiwn cymdeithasol a phroffesiynol

Yn dilyn ymlaen o'r pwynt cyntaf, dengys data'r astudiaeth hon a chanfyddiadau Brunetti (2006), Howard & Johnson (2004) a Patterson et al (2004) bod perthynas gefnogol gyda chyfoedion a chydweithwyr mewn ysgol yn un o'r ffactorau oedd tu cefn i athrawon adael neu aros o fewn y proffesiwn. ac i'r athro newydd (Johnson, Birkeland & Peske, 2003). Mae'n allweddol i unrhyw ddarparwr addysg gychwynnol athrawon ystyried hynny wrth i fyfyrwyr gychwyn ar gyfnod profiad ysgol a rhoi pwyslais ar fagu perthynas gyda chydweithwyr yn yr ysgol er mwyn i'r myfyrwyr fagu'r teimlad eu bod yn rhan o dîm a datblygu eu dycnwch a'u cyd-effeithiolrwydd. Mae hynny yr un mor wir wrth i athro ddatblygu yn ei yrfa broffesiynol gan fod angen parhau i ddatblygu dycnwch trwy gydol gyrfa (Day, 2017).

Fel y gwelir o ddata'r ymchwil hwn, mae'n anodd iawn diswyddo athro sydd wedi mynd i rigol dros gyfnod o flynyddoedd neu sydd dim ond yn goroesi yn y swydd nes daw amser ymddeol. Mae athro o'r fath yn gallu cael effaith negyddol ac andwyol ar aelodau staff eraill, yn enwedig staff newydd fel y soniodd cyfranogwr arall pan aeth ar ei brofiad ysgol cyntaf a chael athro profiadol yn rhyfeddu ei

fod am ymuno â’r proffesiwn tra bod mwyafrif athrawon yn ysu i adael. Yn ffodus, gwneud y darpar athro hwnnw yn fwy penderfynol y gwnaeth geiriau’r athro profiadol ond wrth reswm, fe allai’r sefyllfa fod wedi bod yn wahanol.

O ddadansoddi'r data, gwelwyd bod ethos a diwylliant ysgol yn chwarae rôl allweddol ym mhenderfyniad athrawon newydd i aros neu adael dysgu a bod cydweithio a chefnogaeth emosiynol gan gydweithwyr yn ffactorau wrth gadw staff. Cytuna Johnson et al (2004) a Hong (2012) bod diffyg hunan hyder, agwedd anghefnogol gweinyddwyr a chydweithwyr mewn ysgolion a phwyslais ar gyfrifoldebau gweinyddol trwm athrawon yn cyfrannu at athrawon yn torri lawr ac yn dioddef o straen a llosgi allan. Yn yr un modd, gall straen gychwyn yn ystod y flwyddyn hyfforddi cychwynnol sy’n golygu wedyn eu bod yn fwy bregus ac o bosibl, ddim yn ystyried sefyllfaoedd mewn modd gwrthrychol ac yn cychwyn ar yrfa ym myd addysg yn ddi-hyder a phryderus (Goddard & Goddard, 2006).

Dywed yr OECD (2005) bod ansawdd addysgu nid yn unig yn dibynnu ar 'ansawdd' yr athrawon - er bod hynny wrth reswm yn allweddol - ond hefyd yn dibynnu ar yr amgylchedd lle maent yn gweithio. Mae hynny yn wir mewn unrhyw weithle wrth reswm, nid dim ond yn y byd addysg. Yr hyn sy’n allweddol mewn unrhyw sefydliad gwaith, ysgol neu beidio, yw nad yw athrawon yn teimlo’n ynysig a bod teimlad o gyd-effeithiolrwydd yn ogystal â hunan-effeithiolrwydd (Bandura, 1997) fel y soniwyd yn gynharach yn y bennod hon. Mae’n nodi bod angen i grŵp o bobl gyd-gredu eu bod yn gallu trefnu a gweithredu er mwyn arwain at gyrhaeddiad, yn debyg i hunan- effeithiolrwydd, mae cyd-effeithiolrwydd yn effeithio ar berfformiad y grŵp i gyd mewn amrywiol feysydd e.e. busnes, chwaraeon, gwleidyddiaeth ac addysg (Bandura, 1997). Noda sawl un o’r cyfranogwyr sydd wedi aros yn y proffesiwn pa mor bwysig yw gweithio fel tîm a darparu cefnogaeth i’r naill a’r llall a bod hynny yn digwydd o ddydd i ddydd.

6.3.2.3.3 Arweinyddiaeth

Y drydedd ffactor gwarchodol cyd-destunol a welwyd wrth ddadansoddi'r data oedd bod bod angen cydnabod pa mor arwyddocaol ac allweddol yw cyfraniad arweinwyr ysgolion i barhad athrawon yn y proffesiwn. Mae hynny yn unol â'r hyn a ddywed Day (2017), Francis (2018) a Kouzes & Posner (2007) bod penaethiaid yn gallu creu a chynnal diwylliant cadarnhaol o ddisgwyliadau uchel, gofal a chyrhaeddiad gan hyrwyddo amrediad eang o gyfleoedd dysgu proffesiynol. Mae'r cyfrifoldeb yn fawr ar arweinwyr ysgolion i sicrhau bod yr amodau gwaith o fewn yr ysgol yn ystyried anghenion holistig pob aelod o staff, yn datblygu eu sgiliau ond hefyd yn gofalu am eu lles a'u hiechyd meddwl. Mae'r teimlad o weithio fel grŵp o staff dan arweiniad pennaeth sy'n meddu ar weledigaeth glir mewn ysgol yn allweddol (Wood, Tapsall & Soutar, 2005; McCormack & Thomas, 2003; Gu & Day, 2007) fel y gwelir yn nata Astudiaeth 2. Ar y llaw arall, os bydd athrawon yn credu nad ydynt yn cael eu cefnogi gan y tîm rheoli, maent yn amheus o strwythurau'r ysgol a'u hunan effeithiolrwydd ac yn gweld eu hunain ar gyrion y sefydliad (Peters & Pearce, 2012), unwaith eto fel a welir yn nata'r astudiaeth hon. Roedd cyfranogwyr yr ymchwil yn cyfeirio'n gyson at ba mor bwysig oedd cael cefnogaeth y tîm rheoli a chael y strwythurau a'r trefniadau yn eu lle. Mae hynny'n gyson â'r hyn a ddywed Day (2017) a Nickel & Zimmer (2019) y gall arweinwyr ysgolion, fel crewyr a datblygwyr diwylliant ysgolion, gael dylanwad negyddol neu gadarnhaol arwyddocaol ar hunaniaeth broffesiynol athrawon.

Gwelir o'r data y gall diwylliant ysgol lle mae gan aelodau staff ofn methu, lle mae gormod o bwyslais ar fonitro, lle mae diffyg ymddiriedaeth ac adborth negyddol parhaus gan arweinwyr effeithio yn fawr ar hunaniaeth broffesiynol athrawon sy'n gyson â'r hyn y dywed Day (2017) ei bod yn hawdd gweld cysylltiad uniongyrchol rhwng hunan-effeithiolrwydd, dycnwch a hunaniaeth broffesiynol athrawon a diwylliant ysgolion. Gwelwyd yn Astudiaeth 2 bod athro wedi gadael y proffesiwn am fod diwylliant yr ysgol fechan wledig lle'r oedd yn gweithio wedi newid gyda phenodi pennaeth newydd oedd eisoes yn aelod o staff yr ysgol. Tra'r oedd y pennaeth blaenorol yn barod i

wrando a thrafod syniadau, roedd y pennaeth newydd yn gyndyn o anfon athrawon ar hyfforddiant ac am newid ethos yr ysgol. Roedd hynny wedi arwain at yr athro dan sylw yn teimlo'n rhwystredig gan nad oedd yn gweld ei hun yn datblygu nac yn cael cyfle i rwydweithio yn broffesiynol gydag athrawon eraill.

Yr hyn sy'n allweddol i'w gofio yw bod arweinyddiaeth yn berthynas rhwng pennaeth ac aelodau staff a bod ansawdd y berthynas hon yn allweddol wrth geisio addysgu disgyblion (Kouzes & Posner, 2007) sy'n golygu bod yn rhaid i benaethiaid ddeall gwaith a bywydau eu hathrawon, ymddiried a chefnogi eu staff er mwyn meithrin, adeiladu a chynnal (Day, 2017).

6.4 Casgliadau

Roedd tri chwestiwn yn sail i'r ymchwil hwn:

1 I ba raddau y mae ymyriad (sesiynau yn canolbwyntio ar ddatblygu dycnwch, hunan-effeithiolrwydd a seicoleg gadarnhaol) yn gallu cael ardrawiad ar ddatblygiad personol darpar athrawon?

2 Pa ffactorau mewnol ac allanol sy'n cael effaith ar ddycnwch, hunan effeithiolrwydd ac agwedd meddwl darpar athrawon?

3 Pa elfennau datblygiad personol (gan gynnwys dycnwch) sydd yn gallu dylanwadu ar agwedd darpar athrawon ac athrawon tuag at aros neu adael y proffesiwn?

Mewn ateb i'r cwestiwn cyntaf, gwelwyd y gallai cyflwyno sesiynau ar ddatblygu dycnwch gael ardrawiad ar lefelau dycnwch darpar athrawon neu o leiaf sicrhau bod y myfyrwyr yn ymwybodol o'r dycnwch a'r agwedd meddwl sydd ei angen i lwyddo yn y proffesiwn a bod modd ei ddatblygu. Fel y gwelir o Astudiaeth 1, mae'n rhaid i'r sesiynau hynny fod wedi'u hamseru a'u darparu yn ofalus er mwyn i'r darpar athrawon allu cymryd mantais lawn ar y cynnwys.

Mewn ateb i'r ail a'r trydydd cwestiwn, dangosodd yr adolygiad llenyddol ac astudiaeth 2 bod nifer o ffactorau yn gallu effeithio ar benderfyniad athro i adael y proffesiwn neu i aros ynddo. Yr hyn a welir yw bod y rhesymau sy'n arwain at y penderfyniad yn gallu amrywio o unigolyn i unigolyn ac nad oes modd creu fformiwla benodol ar gyfer pob sefyllfa. Mae rhesymau personoi, daearyddol neu gyllidol gan rai dros aros yn y proffesiwn tra bod eraill yn gadael am resymau teuluol. Ni all yr un rhaglen hyfforddi sicrhau na gwarantu bod pob darpar athro yn llwyddo ar y rhaglen nac yn parhau i addysgu. Er hynny, dengys yr adolygiad llenyddol a'r data o astudiaeth 2 y prosiect hwn bod yna rai ffactorau cyffredin sydd angen eu hystyried wrth baratoi myfyrwyr ar gyfer y proffesiwn addysgu a chyfrannu at sicrhau eu parhad ynddo. Daeth i'r amlwg bod angen datblygu ffactorau mewnol gwarchodol mewn athrawon unigol yn ogystal â darparu'r ffactorau cyd-destunol gwarchodol ym mywyd gwaith unrhyw athro er mwyn arwain at sefyllfa waith lle maent yn cyd- fodoli ac yn cyd-ddibynnu ar ei gilydd. Mewn sefyllfa lle mae athro yn meddu ar ffactorau mewnol gwarchodol cryf, ni fydd bywyd gwaith yn rhwydd os na fydd y ffactorau cyd-destunol hefyd yn gryf. Yn yr un modd, fe all ysgol gynnig yr holl ffactorau cyd-destunol gorau erioed ond os na fydd y darpar athro yn ymwybodol o'r angen i ddatblygu ei ffactorau mewnol gwarchodol, yna ni ddaw llwyddiant.

Felly, yn gyntaf, mae galw am roi gwell dealltwriaeth o wir ofynion y swydd addysgu i fyfyrwyr o ran y gofyn am ymrwymiad a chymhelliant a’r awtonomi proffesiynol o fewn y proffesiwn er mwyn i ddarpar athrawon gael gwell crebwyll o'r hyn y mae'r swydd yn ofyn amdano. Ond mae hefyd angen sicrhau dealltwriaeth a gwerthfawrogiad o'r cydbwysedd angenrheidiol rhwng:

- Ffactorau mewnol gwarchodol - hunaniaeth broffesiynol, hunan-effeithiolrwydd, brwdfrydedd, hyblygrwydd, agwedd tuag at berffeithrwydd a fydd yn datblygu a dyfnhau gyda phrofiad;

ochr yn ochr â

- Ffactorau cyd-destunol gwarchodol - datblygiad proffesiynol parhaus, cydweithwyr cefnogol a chyd-effeithiolrwydd yn ogystal ag arweinyddiaeth a diwylliant cadarnhaol ym mha bynnag

leoliad/ysgol y bydd yr athro yn dewis gweithio.

Cytuna Gu & Day (2007) bod yr ymwneud rhwng ffactorau fel hunan-effeithiolrwydd, hunaniaeth a'r sefyllfaoedd proffesiynol a phersonol a wynebir gan athrawon yn broses soffistigedig sy'n cyfrannu at eu dycnwch sydd yn ei dro yn cyfrannu at eu hunan-effeithiolrwydd fel athrawon. Bydd deall yr ymwneud hwnnw yn arwain at gynnal cymhelliant, ymrwymiad ac effeithiolrwydd athrawon yn y proffesiwn ac os ceir ystyriaeth deg i'r ffactorau uchod, yna fe fydd yn bosibl i ddycnwch yr athro unigol ddatblygu, parhau a ffynnu yn y proffesiwn er mwyn darparu addysg o'r radd flaenaf ar ddechrau gyrfa a thrwy gydol gyrfa i'r disgyblion yn y dosbarth.

6.5 Cyfyngiadau'r ymchwil hwn

O ystyried yn wrthrychol, efallai y byddai wedi bod yn fwy defnyddiol cyfweld yr athrawon cyfredol yn gyntaf (Astudiaeth 2) ac yna cynnal ymyriad gyda'r darpar athrawon (Astudiaeth 1) yn seiliedig ar y data a gasglwyd yn y cyfweliadau. Fe fyddai hynny wedi golygu gallu paratoi cwestiynau am ffactorau cyffredinol a allai o bosibl fod yn effeithio ar ddycnwch athrawon yn seiliedig ar brofiad y cyfranogwyr yn Astudiaeth 2.

Yn ogystal, oherwydd rhwystrau wrth geisio cael myfyrwyr cyfredol i gofrestru, yn gyntaf i fod yn rhan o'r ymchwil ac yn ail, i ymateb i'r ceisiadau electronig am gwblhau holiaduron, buddiol fyddai pe byddai'r ymchwilydd wedi bod mewn cysylltiad cyson wyneb yn wyneb gyda'r myfyrwyr yn hytrach na chynnal cyswllt dros y we yn unig. Cafwyd anawsterau wrth geisio recriwtio myfyrwyr a chynnal eu diddordeb yn Astudiaeth 1. Canran fechan o'r cyfranogwyr wnaeth fynychu'r sesiynau gan nad oedd y sesiynau yn orfodol.

Datblygwyd cynnwys y rhaglen Datblygu Dycnwch ar gyfer y myfyrwyr yn sgil materion a godwyd

wrth gynnal yr adolygiad llenyddol. Nid oedd y rhaglen yn un safonol. Yn hytrach crewyd rhaglen oedd yn cynnwys nifer o elfennau o raglenni amrywiol. Efallai y byddai wedi bod yn well defnyddio rhaglen safonol oedd eisoes wedi cael ei phrofi i fod yn llwyddiannus.

O ran Astudiaeth 2, sampl bychan o ddeg o athrawon a holwyd ac efallai y byddai'n well pe byddai'r sampl wedi bod yn helaethach ac yn gwbl ddieithr i'r ymchwilydd. Er hynny, ceisiwyd recriwtio traws doriad eang o athrawon o ran oedran, oedran y plant a addysgwyd, pwnc, cyfnod yn y proffesiwn o bob cwr o ogledd Cymru.. Er hynny, er gwaetha'r cyfyngiadau, mae'r prosiect ymchwil hwn yn ychwanegu at ein dealltwriaeth o'r elfennau sydd angen eu hystyried wrth gynllunio rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yn y dyfodol.

7. Argymhellion

ARGYMHELLIAD 1:

Mae angen i raglenni addysg gychwynnol athrawon sicrhau bod yr elfennau cyffredin bod addysgu yn gofyn am fuddsoddiad llwyr, bod cymhelliant amrywiol yr unigolyn i fynd i'r swydd a bod awtonomi proffesiynol y swydd yn cael eu gwyntyllu a'u hegluro gyda darpar athrawon.

ARGYMHELLIAD 2:

Mae Addysg Gychwynnol Athrawon a'r flwyddyn ANG angen cynnwys elfen o hunan adnabyddiaeth ac ymwybyddiaeth o'r sgiliau personol, y ffactorau gwarchodol mewnol a'r ffactorau gwarchodol cyd-destunol sydd angen eu meithrin a'u datblygu ar gyfer gweithredu fel athro/athrawes effeithiol.

ARGYMHELLIAD 3:

Mae angen cynnal ymchwil pellach i ystyried y berthynas rhwng agwedd athrawon tuag at berffeithrwydd a pherthynas hynny â straen athrawon.

ARGYMHELLIAD 4:

Mae Addysg Gychwynnol Athrawon a'r flwyddyn ANG angen cynnwys elfen o baratoi'r darpar athrawon o ran deall pwysigrwydd a phwrpas datblygiad proffesiynol, ymwneud â chydweithwyr o bob math yn broffesiynol yn yr ysgol yn ogystal â datblygu perthynas broffesiynol effeithiol gydag aelodau'r tîm rheoli.

ARGYMHELLIAD 5:

Mae angen i arweinwyr addysg wir ddeall y berthynas rhwng ffactorau mewnol gwarchodol a'r ffactorau gwarchodol cyd-destunol ym mywyd athrawon gan greu ethos a chymuned broffesiynol sy'n meithrin y ffactorau mewnol ac ar yr un pryd yn darparu'r ffactorau cyd-destunol gorau.

Rhestr Gyfeirio

Abbott, J.A., Klein, B., Hamilton, C. and Rosenthal, A.J., (2009) The impact of online resilience training for sales managers on wellbeing and performance. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, *5*(1), tud.89-95.

Abramson, L.Y., Garber, J. and Seligman, M.E., (1980) Learned helplessness in humans: An attributional analysis. *Human helplessness: Theory and applications*, *3*, tud.34.

Afifi, T. D. (2018) Individual/relational resilience. *Journal of Applied Communication Research*. 46 (1), tud.5–9.

Ahern, N.R., Kiehl, E. M., Lou Sole, M., & Byers, J. (2006) A Review of Instruments Measuring Resilience. *Issues in comprehensive pediatric nursing*. 29 (2), tud.103–125.

Alliance for Excellent Education. (2010). Tapping the Potential: Retaining and Developing High-Quality New Teachers. http://www.all4ed.org

Aspfors, J. & Bondas, T. (2013) Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and teaching, theory and practice*. 19 (3), tud. 243–259.

Ball, S.J. and Goodson, I.F. (1985) Understanding teachers: Concepts and contexts. *Teachers' lives and careers*, tud.1-26.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009) Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and teacher education*. 25 (8), tud.1150–1157.

Bandura, A. (1982) The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*. 13 (3), tud.195–199.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999) Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 13 (2), DOI :10.1891/0889-8391.13.2.158

Bandura, A. (Ed.). (1995) Self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press.

Bandura, A. (2000) Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness.

Handbook of principles of organization behavior. Oxford:Blackwell

Bandura, A. (2007) Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of social and clinical psychology*. 26 (6), tud. 641–658.

Barmby, P. (2006) Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour, Educational Research, 48:3, tud. 247-265, DOI: 10.1080/00131880600732314

Barnes, G., Crowe, E. and Schaefer, B., (2007) The cost of teacher turnover in five school districts: A pilot study. *National Commission on Teaching and America's Future*. http://www.nctaf.org

Basit, T. N., Roberts, L., McNamara, O., Carrington, B., Maguire, M., & Woodrow, D. (2006) Did they jump or were they pushed? Reasons why minority ethnic trainees withdraw from initial teacher training courses. *British educational research journal*. 32 (3), tud.387–410.

BBC Arts Website, Take the Feel Good Test to improve your wellbeing. Ar gael yn: https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/h0Wf2JL3GnG52jLp7j1ydk/take-the-feel-good-test-to-improve-your-wellbeing

Beck, C. & Kosnik, C. (2001) From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and teacher education*. 17 (8), tud. 925–948.

Bekki, J, Smith, M.L, Bernstein, B & Harrison, C. (2013) 'Effects of an online personal resilience training program for women in stem doctoral programs', *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, cyf. 19, rhif. 1, tud. 17-35 https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.2013005351, 19(1).

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), tud.185-207. doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001

Benard, B. (1995) Fostering Resilience in Children. *ERIC Digest*. https://eric.ed.gov/?id=ED386327

Benard, B. (2004) Resiliency: What we have learned. WestEd.

Berridge, D. (2017) Driving outcomes: learning to drive, resilience and young people living in

residential care. *Child & family social work*. 22 (1), tud. 77–85.

Blackburn, K.M., (2003) *Elementary school principals' perception of their role in teacher retention*. University of South Florida.

Bobek, B. L. (2002) Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *The Clearing house*. 75 (4), tud.202–205.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008) Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), tud. 367-409.

Botwinik, R. (2007) Dealing with Teacher Stress, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80:6, 271-272, DOI: 10.3200/TCHS.80.6.271-272

Bowles, T. & Arnup, J. L. (2016) Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *Australian educational researcher*. 43 (2), tud. 147–164.

Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M., & Wyckoff, J. (2011) The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. *Journal of policy analysis and management*. 30 (1), tud. 88–110.

Braun, V. & Clarke , V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2013) Successful qualitative research: A practical guide for beginners. Sage.

Brigham, F.J., Scruggs, T.E. and Mastropieri, M.A., (1992) The effect of teacher enthusiasm on the learning and behavior of learning disabled students. *Learning Disabilities Research & Practice, 7,* tud.68-73.

Brophy, J., Good, T. and Wittrock, M.C., (1986) Handbook of research on teaching. *Teacher behavior and student achievement*, tud.328-375.

Brunetti, G. J. (2006) Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*. 22 (7), tud. 812–825.

Bryk, A. and Schneider, B., (2002) *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Carrington, B. & Tomlin, R. (2000) Towards a More Inclusive Profession: Teacher recruitment and ethnicity. *European journal of teacher education*. 23 (2), tud. 139–157.

Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010) Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and teacher education*. 26 (3), tud. 622–629.

Cefai, C. (2004) Pupil resilience in the classroom: A teacher's framework. *Emotional and behavioural difficulties*. 9 (3), tud. 149–170.

Cicchetti, D. (1993) Defining child maltreatment: The interface between policy and research. In Child abuse, child development, and social policy. Ablex.

Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J.(Eds.). (2017). Research methods and methodologies in education (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cohen, R. M. (2009) What it takes to stick it out: two veteran inner-city teachers after 25 years. *Teachers and teaching, theory and practice*. 15 (4), tud. 471–491.

Cole, A. L. (1997) Impediments to Reflective Practice: toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and teaching, theory and practice*. 3 (1), tud. 7–27.

Craig, C. J. (2017) International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and teaching, theory and practice*. 23 (8), tud. 859–862.

Critchley, H. and Gibbs, S., 2012. The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational and Child psychology. 29*(4), tud. 64.

Day, G. (2006). Community and everyday life. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203463178

Day, C. (2007) Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of educational change*. 9 (3), tud. 243–260.

Day, C. (2017) Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality.

Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315170091

Day, C. & Gu, Q. (2007) Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education*. 33 (4), tud. 423–443.

Day, C. & Gu, Q. (2009) Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and teaching, theory and practice*. 15 (4), tud. 441–457.

Day, C., & Gu, Q. (2013) Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Day, C. & Gu, Q. (2014) Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of education for teaching : JET*. 40 (4), tud. 409–412.

Day, C., & Lee, J. (2011) New understandings of teacher's work. Dordrecht: Springer, 10, 978-94.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P.. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British educational research journal*. 32 (4), tud.601–616.

Day, C. Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Stobart, G. (2006) Methodological Synergy in a National Project: The VITAE Story. *Evaluation & research in education*. 19 (2), tud.102–125.

De Vries, B. Suedfeld, P., Krell, R., Blando, J. A., & Southard, P. (2005) The Holocaust as a Context for Telling Life Stories. *International journal of aging & human development*. 60 (3), tud. 213–228.

Deaux, K., (1976) *The behavior of women and men*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publishing Company.

Deci, E. L. (1972) The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*. 8 (2), tud. 217–229.

Deci, E.L. and Ryan, R.M.,(1995) Human autonomy. Yn *Efficacy, agency, and self-esteem*. Springer, Boston, MA.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1995) Transforming Qualitative Research Methods: Is It a Revolution? *Journal of Contemporary Ethnography*. 24 (3), tud. 349–358.

.Dolton, P. & von der Klaauw, W. (1995) Leaving Teaching in the UK: A Duration Analysis. *The Economic journal (London)*. 105 (429), tud.431–444.

Dove, M.K., 2004. Teacher attrition: A critical American and International education issue. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 71*(1).

Carol S Dweck (2008) Mindsets: How Praise Is Harming Youth and What Can Be Done about It. *School Library Media Activities Monthly*. 24 (5), tud. 55–.

Dweck, C.S. and Licht, B.G., (1980) Learned helplessness and intellectual achievement. *Human helplessness: Theory and applications*, tud.197-221.

Dweck, C. S. & Reppucci, N. D. (1973) Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of personality and social psychology*. 25 (1), tud. 109–116.

Dysgu Cymru (2018) Safonau Proffesiynol, Dysgu Cymru: Caerdydd

Eifler, K. and Potthoff, D.E., (1998) Nontraditional teacher education students: A synthesis of the literature. *Journal of Teacher Education, 49*(3), tud.187-195.

Erdogan, E., Ozdogan, O. and Erdogan, M., 2015. University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-social and behavioral sciences, 186*, tud.1262-1267.

European Commission. (2012) Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes. Strasbourg: European Commission

Ewing, R. and Manuel, J.V., (2005) Retaining quality early career teachers in the profession: new teacher narratives *Change (Sydney, NSW), 8*(1), tud.1-16.

Ewing, R. A. & Smith, D. L. (2003) Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching : practice and critique*. 2 (1), tud.15–32.

Feiman-Nemser, S. (2001) Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of teacher education*. 52 (1), tud.17–30.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory,*

research, and treatment (tud. 5–31). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10458-001

Flett, G.L., Hewitt, P.L. and Hallett, C.J., (1995) Perfectionism and job stress in teachers. *Canadian Journal of School Psychology*, *11*(1), tud.32-42.

Flett, G. L. et al. (1998) Psychological Distress and the Frequency of Perfectionistic Thinking. *Journal of personality and social psychology*. 75 (5), tud. 1363–1381.

Flick, U. (2015) Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project. Sage

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2000) Positive affect and the other side of coping. *The American psychologist*. 55 (6), tud. 647–654.

Fontana, A. and Frey, J.H., (2005) The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, *3*, tud.695-727.

Forrester, G. (2000) Professional autonomy versus managerial control: The experience of teachers in an English primary school. *International studies in sociology of education*. 10 (2), tud. 133–151.

Forsbach-Rothman, T. (2007) The mentor role: is training necessary? *Journal of in-service education*. 33 (2), tud. 245–247.

Francis, L.J., (2018) Healthy leadership: The science of clergy work-related psychological health. Edited collection. *The future of lived religious leadership*, tud.116-134.

Francis, L. J. & Lankshear, D. W. (2019) Work-related psychological health and psychological type: A study among primary school teachers in Wales. *Research papers in education*. 34 (4), tud. 391–404.

Fried, R. L. (2001) The passionate teacher: A practical guide. Beacon Press:Boston

Fredrickson, B. L. (2001) The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American psychologist*. 56 (3), tud. 218–226.

Elig, T. W., & Frieze, I. H. (1975). A Multidimensional Scheme for Coding and Interpreting Perceived Causality for Success and Failure Events: The Coding Scheme of Perceived Causality,

CSPC. American Psychological Association.

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R., (1990) The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, *14*(5), tud.449-468.

Frostenson, M., (2015) Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic journal of studies in educational policy*, *2015*(2), tud.28464.

Furlong, J. (2000) School Mentors and University Tutors: Lessons From the English Experiment, Theory Into Practice, 39:1, 12-19, DOI: 10.1207/s15430421tip3901_3

Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. Yn E. J. Anthony & C. Koupernik (Gol), *The child in his family: Children at psychiatric risk.* John Wiley & Sons.

Garton, S. & Copland, F. (2010) 'I like this interview; I get cakes and cats!': the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative research : QR*. 10 (5), Tud. 533–551.

Gewin, V., (2005) Learning to mentor. *Nature*, *436* (7049), tud.436-437.

Gibbs, S. & Miller, A. (2014) Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and teaching, theory and practice*. 20 (5), tud. 609–621.

Gillard, S., Gillard, S., & Pratt, D. (2015) A Pedagological Study Of Intrinsic Motivation In The Classroom Through Autonomy, Mastery, And Purpose. *Contemporary issues in education research (Littleton, Colo.)*. 8 (1), tud.1–6.

Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K., & Gallop, R. (2006) Preventing Depression among Early Adolescents in the Primary Care Setting: A Randomized Controlled Study of the Penn Resiliency Program. *Journal of abnormal child psychology*. 34 (2), tud. 203–219.

Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (Gol.). (2006) Resilience and development: Positive life adaptations. Springer Science & Business Media.

Goddard, R. & Goddard, M. (2006) Beginning teacher burnout in Queensland schools : associations with serious intentions to leave. *Australian educational researcher*. 33 (2), tud. 61–76.

Goleman, D. (1996) Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bloomsbury

Publishing.

Goleman, D. (2007) Social intelligence. Random house

Gonzalez, L.E., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008) Teachers who left the teaching profession: a qualitative understanding. *Qualitative report*. 13 (1), tud.1–11.

Gonzalez-DeHass, A.R., & Willems, P.P. (2012) Theories in educational psychology:Concise guide to meaning and practice. R&L Education.

Goodwin, A. L. (2017) Who is in the Classroom Now? Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children. *Educational studies (Ames)*. 53 (5), tud.433–449.

Gordon, K.A. and Coscarelli, W.C., (1996) Recognizing and Fostering. *Performance Improvement*.

Gould, D. Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996) Burnout in Competitive Junior Tennis Players: II. Qualitative Analysis. *The Sport psychologist*. 10 (4), tud. 341–366.

Green, D., Oswald, M. and Spears, B., (2007) Teachers' (Mis) Understandings of Resilience. *International Education Journal*, *8*(2), tud.133-144.

Greene, A.-M. & Kirton, G. (2002) Advancing Gender Equality: The Role of Women-Only Trade Union Education. *Gender, work, and organization*. 9 (1), tud. 39–59.

Grek, S. (2009) Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of education policy*. 24 (1), tud. 23–37.

Gu, Q. (2014) The role of relational resilience in teachers’ career-long commitment and effectiveness. *Teachers and teaching, theory and practice*. 20 (5), tud. 502–529.

Gu, Q. & Day, C. (2007) Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education*. 23 (8), tud.1302–1316.

Gu, Q. & Day, C. (2013) Challenges to teacher resilience: conditions count. *British educational research journal*. 39 (1), tud. 22–44.

Guin, K. (2004) Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. *Education policy*

analysis archives. tud. 1242–.

Bullough, R. V.,Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J., & Smith, L. K.. (2008) Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and teacher education*. 24 (7), tud. 1846–1858.

Hammond, C. (2002) What is it about education that makes us healthy? Exploring the education-health connection. *International journal of lifelong education*. 21 (6), tud. 551–571.

Hammerness, K., (2006) *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices* (Cyf. 46). Teachers College Press.

Hansen, R. E. (1995) Five principles for guiding curriculum development practice: The case of technological teacher education.

Hare, W. (1993) Open-mindedness and education. McGill-Queen's Press-MQUP.

Hargreaves, A. (1994) Development and desire: A postmodern perspective.

Harris, D. N. & Adams, S. J. (2007) Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of education review*. 26 (3), tud. 325–337.

Harrison, D. A. ,Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006) How Important Are Job Attitudes? Meta-Analytic Comparisons of Integrative Behavioral Outcomes and Time Sequences. *Academy of Management journal*. 49 (2), tud. 305–325.

Hart, A. W. & Murphy, M. J. (1990) New Teachers React to Redesigned Teacher Work. *American journal of education*. 98 (3), tud. 224–250.

Hattie, J.A.C. (2003) Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

Haynes, M. (2014) On the path to equity: Improving the effectiveness of beginning teachers. *Alliance for Excellent Education*.

Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2016) Influencing the psychological well-being of beginning

teachers across three years of teaching: self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*. 36 (3), tud. 569–594.

Henderson, N. and Milstein, M.M., (2003) *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin press.

Heslin, P.A. and Klehe, U.C., (2006) Self-efficacy. *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology, SG Rogelberg, rh, 2*, tud.705-708.

Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991) Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of abnormal psychology (1965)*. 100 (1), tud. 98–101.

Hewitt, S., Buxton, S. and Thomas, A., (2017) A new way of learning: how can an understanding of self-efficacy and emotional resilience be used to develop successful teaching and learning strategies for students in initial teacher education. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN), 9*(1), tud.22-35.

Hjemdal, O., Friborg, O., Braun, S., Kempenaers, C., Linkowski, P., & Fossion, P. (2011) The Resilience Scale for Adults: Construct Validity and Measurement in a Belgian sample. *International journal of testing*. 11 (1), tud. 53–70.

Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T. C. (2011) The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical psychology and psychotherapy*. 18 (4), tud. 314–321.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*. 25 (1), tud. 207–216.

Hobson, A.J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010) *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment*.

Hong, J. Y. (2012) Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching, theory and practice*. 18 (4), tud. 417–440.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H.A. and Anderman, E.M., (2013) Theories of learning and teaching in

TIP. *Theory into practice*, *52*(sup1), tud.9-21.

Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*. 21 (4), tud. 343–356.

Howard, S. & Johnson, B. (2004) Resilient teachers : resisting stress and burnout. *Social psychology of education*. 7 (4), tud.399–420.

Huberman, M., (1988) Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, *20*(2), tud.119-132.

Huberman, A.M. and Miles, M.B., (2013) *Innovation up close: How school improvement works*. Springer Science & Business Media.

Hudson, P. (2016) Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & tutoring*. 24 (1), tud.30–43.

Hughes, S. & Lewis, H. (2020) Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *Curriculum journal (London, England)*. 31 (2), tud. 290–302.

Humes, W., (2011) Creativity and wellbeing in education: Possibilities, tensions and personal journeys. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, *2*(1).

Hunt, E. & Carroll, C. E. (2006) Florida's dual enrollment initiative: How state policy influences community colleges' service to underrepresented youth. *New directions for community colleges*. 2006 (135), tud. 39–47.

Hunter, A. J. & Chandler, G. E. (1999) Adolescent Resilience. *Image: the Journal of Nursing Scholarship*. 31 (3), tud. 243–247.

Ingersoll, R. (2003) Is There Really a Teacher Shortage?. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/133

Ingersoll, R.M., Merrill, E., Stuckey, D., and Collins, G. (2018) Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force. *CPRE Research Reports.*

Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/108

Ingvarson, L. and Greenway, P., (1984) Portrayals of teacher development. *Australian Journal of education*, *28*(1), tud.45-65.

Ingvarson, L., Kleinhenz, E., Beavis, A., Barwick, H., Carthy, I. and Wilkinson, J., (2005) Secondary teacher workload study report. *Teacher Workforce and Careers*, *2*.

Jacobs, J., Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2015) Preparing the Next Generation of Teacher Educators: The Role of Practitioner Inquiry. *Action in teacher education*. 37 (4), tud. 373–396.

Jesus, S. N. D., & Paixao, M. P. (1996) The" Reality Schock" of the Beginning Teachers Johnson, H. P. (2016). Higher education in California. Public Policy Instit. of CA. Johnson, J. L., & Wiechelt, S. A. (2004) Introduction to the special issue on resilience. Substance use & misuse, 39(5), tud. 657-670.

Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003) Pursuing a 'sense of success': New teachers explain their career decisions. *American educational research journal*. 40 (3), tud. 581–617.

Johnson, S. M., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E., & Donaldson, M. L. (2004) The support gap: New teachers' early experiences in high-income and low-income schools. *Education policy analysis archives*. tud. 1261–.

Jones, K. (2016) Education in Britain: 1944 to the present. John Wiley & Sons.

Jordan, M. I. & Rumelhart, D. E. (1992) Forward models: Supervised learning with a distal teacher. *Cognitive science*. 16 (3), tud. 307–354.

Kobasa, S. C. (1979) Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*. 37 (1), tud. 1–11.

Johnson, D. K. Ratcliff, J. L., & Gaff, J. G. (2004) A decade of change in general education. *New directions for higher education*. 2004 (125), tud. 9–28.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A.M., Pearce, J. and Hunter, J., (2010) *Conditions that support early career teacher resilience* (Doctoral dissertation, ATEA).

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014)

Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and teaching, theory and practice*. 20 (5), tud. 530–546.

Jones, B. K. (2016) Enduring in an 'Impossible' Occupation: Perfectionism and Commitment to Teaching. *Journal of teacher education*. 67 (5), tud. 437–446.

Kaur, S., (2011) Comparative study of occupational stress among teachers of private and govt. schools in relation to their age, gender and teaching experience. *International Journal of Educational planning & administration*, *1*(2), tud.151-160.

Klausewitz, S.K., (2005) *How prior life experiences influence teaching: Multiple case studies of mature-age elementary student teachers*. University of Massachusetts Amherst.

Kokkinos, C. M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*. 77 (1), tud. 229–243.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007) The five practices of exemplary leadership. The Jossey-Bass reader on educational leadership, tud.63-74.

Kremer-Hayon, L., (1991) Teacher Professional Development—the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, *14*(1), tud.79-85.

Kyriacou, C. (2000) *Stress-busting for teachers*. Nelson Thornes.

Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: Directions for future research. *Educational review (Birmingham)*. 53 (1), tud. 27–35.

Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000) Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of education for teaching : JET*. 26 (2), tud. 117–126.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978) Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*. 48 (2), tud.159–167.

Lampert, M. (2001) *Teaching problems and the problems of teaching*. Yale University Press.

Larrivee, B. (2000) Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*. 1 (3), tud.293–307.

Le Cornu, R. (2009) Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and teacher education*. 25 (5), tud. 717–723.

Leikin, R. and Dinur, S., (2003) Patterns of flexibility: Teachers' behavior in mathematical discussion. In *Electronic Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*.

Leslie, D. (2003) Using success to measure quality in British higher education: which subjects attract the best-qualified students? *Journal of the Royal Statistical Society. Series A, Statistics in society*. 166 (3), tud.329–347.

Lightfoot, S. L. (1986) On Goodness in Schools: Themes of Empowerment. *Peabody journal of education*. 63 (3), tud. 9–28.

Litt, M. D. (1988) Self-Efficacy and Perceived Control: Cognitive Mediators of Pain Tolerance. *Journal of personality and social psychology*. 54 (1), tud.149–160.

Liu, S. & Onwuegbuzie, A. J. (2012) Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International journal of educational research*.

Liu, X. S. & Ramsey, J. (2008) Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and teacher education*. 24 (5), tud. 1173–1184.

Luthar, S. S. & Brown, P. J. (2007) Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and psychopathology*. 19 (3), tud. 931–955.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000) Research on Resilience: Response to Commentaries. *Child development*. 71 (3), tud. 573–575.

Llywodraeth Cymru (2009). Arferion Effeithiol wrth Ddysgu ac ar Addysgeg. Caerdydd: Llywodraeth Cymru

Llywodraeth Cymru (2018). Trafód addysgu a dysgu proffesiynol athrawon yng Nghymru. Caerdydd: Llywodraeth Cymru

Llywodraeth Cymru (2018). Addysgu Athrawon Yfory. Caerdydd: Llywodraeth Cymru

MacConville, R. and Rae, T., (2012) *Building happiness, resilience and motivation in adolescents: A positive psychology curriculum for well-being*. Jessica Kingsley Publishers.

Mansfield, C. F. , Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016) Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*. tud. 5477–87.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A , (2012) 'Don't sweat the small stuff:' Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and teacher education*. 28 (3), tud.357–367.

Martin, E., Trigwell, K., Prosser, M., & Ramsden, P. (2003) Variation in the Experience of Leadership of Teaching in Higher Education. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)*. 28 (3), tud. 247–259.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986) Maslach burnout inventory (Cyf. 21, tud. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008) Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of applied psychology*. 93 (3), tud. 498–512.

Masood, A., Masud, Y., & Mazahir, S. (2015) Gender differences in resilience and psychological distress of patients with burns. *Burns*. 42 (2), tud. 300–306.

Masten, A.S., (1994) Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (tud. 3-25). Lawrence Erlbaum.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*. 2 (4), tud. 425–444.

McAdams D. P. (1992) The five-factor model in personality: a critical appraisal: The five-factor

model: issues and applications. *Journal of personality*. 60 (2), tud.329–361.

McBer, H. (2000) Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness. Nottingham: Department for Education and Employment.

McCormack, A. & Thomas, K. (2003) Is Survival Enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific journal of teacher education*. 31 (2), tud.125–138.

Mehisto, P. and Marsh, D., (2011) Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL. *Content and foreign language integrated learning*, *36*.

Mishra, N., Rajkumar, M. and Mishra, R., (2019) Micromanagement: an employers' perspective. *International Journal of Scientific & Technology Research*, *8*(10), tud. 2949-2952.

Mitchelson, J. K. & Burns, L. R. (1998) Career mothers and perfectionism: stress at work and at home. *Personality and individual differences*. 25 (3), tud.477–485.

Mitchelson, J. K., Wicher, E. W., LeBreton, J. M., & Craig, S. B. (2009) Gender and Ethnicity Differences on the Abridged Big Five Circumplex (AB5C) of Personality Traits: A Differential Item Functioning Analysis. *Educational and psychological measurement*. 69 (4), tud. 613–635.

Moè, A. et al. (2010) When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and teacher education*. 26 (5), tud.1145–1153.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001) Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment. *Evaluation & research in education*. 15 (1), tud.17–32.

Morano, C. (2010) Resilience and Coping With Trauma: Does Gender Make a Difference? *Journal of human behavior in the social environment*. 20 (4), tud. 553–568.

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010) What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British educational research journal*. 36 (2), tud.191–208.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2002) Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters? *The Journal of classroom interaction*. 37 (2), tud.3–15.

Mule, L. (2006) Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and teacher education*. 22 (2), tud.205–218.

National Commission on Teaching & America's Future (US) (2003) No dream denied: A pledge to America's children. National Commission on Teaching and America's Future.

National Education Association (2008)

National Union of Teachers (2015)

National Union of Teachers (2019)

Nelson, L. J. & Cooper, J. (1997) Gender differences in children's reactions to success and failure with computers. *Computers in human behavior*. 13 (2), tud.247–267.

Nias, J., Southworth, G. and Yeomans, R., (1989) *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. Burns & Oates.

Nicholls, J.G., (1975) Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(3), tud.379.

Nickel, J. & Zimmer, J. (2019) Professional identity in graduating teacher candidates. *Teaching education (Columbia, S.C.)*. 30 (2), tud.145–159.

Nieto, S., (2003) *What keeps teachers going?*. Teachers College Press.

Oakley, A. and Women, I., (1981) A Contradiction in Terms?'. *Doing feminist research*, tud.707-732.

OECD, Development. Programme for International Student Assessment, Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic, ISEI IVEI., OCSE., OECD Staff, ... & Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Catalunya). (2004). PISA Learning for Tomorrow's World: First

Results from PISA 2003 (Cyf. 659). Simon and Schuster.

Organisation for Economic Co-operation and Development, Santiago, P., & Source (OECD) (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Organisation for Economic Co-operation and Development

OSHIO, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003) CONSTRUCT VALIDITY OF THE ADOLESCENT RESILIENCE SCALE. *Psychological reports*. 93 (8), tud. 1217–.

Oswalt, R. and Gordon, J., (1993) Blood donor motivation: a survey of minority college students. *Psychological Reports*, *72*(3), tud.785-786.

Pajares, F. (1996) Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of educational research*. 66 (4), tud. 543–578.

Palmer, P. J. (2017) *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. John Wiley & Sons.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000) 'What's Everybody So Excited About?': The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of experimental education*. 68 (3), tud. 217–236.

Patterson, R. E. et al. (2004) A comprehensive examination of health conditions associated with obesity in older adults. *American journal of preventive medicine*. 27 (5), tud. 385–390.

Pearce, J. and Morrison, C., (2011) Teacher identity and early career resilience: exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(1), tud.48-59.

Perrachione, B. A., B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008) Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional educator*. 32 (2), Tud.1–

Peters, J. & Pearce, J. (2012) Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and teaching, theory and practice*. 18 (2), tud. 249–262.

Pietarinen, J., Pyhältö, K. and Soini, T., (2017) Large-scale curriculum reform in Finland - exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *Curriculum journal (London, England)*. 28 (1), tud.22–40.

Pink, D.H. (2011) *Drive: The surprising truth about what motivates us.* Penguin.

Plunkett, M. and Dyson, M., (2011) Becoming a teacher and staying one: examining the complex ecologies associated with educating and retaining new teachers in rural Australia. *Australian journal of teacher education*, *36*(1), tud.32-47.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and brain sciences*. 1 (4), tud.515–526.

Price, S., (2019) *Essential Guides for Early Career Teachers: Mental Well-being and Self-care*. Critical Publishing.

Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. and Robinson, S., (2015) *The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency* (Vol. 27). London: SAGE Publications Ltd.

Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. Sage.

Ramsey, G. A. (2000) *Quality Matters: Revitalising Teaching: Critical Times, Critical Choices: Executive Summary: Report of the Review of Teacher Education*. NSW Department of Education and Training.

Reivich, K. J. Seligman, M. E., & McBride, S. (2011) Master Resilience Training in the U.S. Army. *The American psychologist*. 66 (1), tud.25–34.

Richards, K. (2009) Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language teaching*. 42 (2), tud.147–180.

Riley, R. W. (1998) *The state of mathematics education: Building a strong foundation for the 21st century*. ERIC Clearinghouse.

Rippon, J. H. & Martin, M. (2006) What makes a good induction supporter? *Teaching and teacher education*. 22 (1), tud.84–99.

Rubin, H.J. and Rubin, I.S., (2005) Why we do what we do: Philosophy of qualitative interviewing. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*, tud.19-38.

Rutter, M. (1987) Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 57 (3), tud. 316–331.

Ryan, T. A. (1970) *Intentional behavior: An approach to human motivation.* Ronald Press.

Sahlberg, P., (2010) Educational change in Finland. In *Second international handbook of educational change* (tud. 323-348). Springer, Dordrecht.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Hunt, S. (2008) *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Projec*t (EPPE 3-11): *Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6.Department for Children, Schools and Families, 2008.*

Sammons, P.,Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A., & Ortega, L. (2014) *Inspiring Teachers: Perspectives and Practices*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England

Scheopner, A. J. (2010) Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational research review*. 5 (3), tud. 261–277.

Schunk, D. H. (1989) Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (tud. 83-110). Springer, New York, NY.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008) Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied psychology*. 57 (s1), tud. 152–171.

Scott, J. T. (2011) Market-Driven Education Reform and the Racial Politics of Advocacy. *Peabody journal of education*. 86 (5), tud. 580–599.

Seidman, E. (2011) An Emerging Action Science of Social Settings. *American journal of community psychology*. 50 (1-2), tud.1–16.

Seligman, M. E. P. , Rashid, T., & Parks, A. C. (2006) Positive Psychotherapy. *The American psychologist*. 61 (8), tud.774–788.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005) Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *The American psychologist*. 60 (5), tud. 410–421.

Serow, R. C. (1993) Why teach? Altruism and career choice among nontraditional recruits to teaching. *Journal of Research & Development in Education.*

Serow, R. C. (1994) Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers.

Journal of Research & Development in Education.

Shakirova, D. M. (2007) Technology for the Shaping of College Students' and Upper-Grade Students' Critical Thinking. *Russian education and society*. 49 (9), tud. 42–52.

Shapira-Lishchinsky, O. & Levy-Gazenfrantz, T. (2016) The multifaceted nature of mentors' authentic leadership and mentees' emotional intelligence: A critical perspective. *Educational management, administration & leadership*. 44 (6), tud. 951–969.

Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011) Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and teacher education*. 27 (1), tud. 36–146.

Shuell, T. J. (1996) The role of educational psychology in the preparation of teachers. *Educational Psychologist*, 31(1), tud.5-14.

Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*. 57 (1), tud. 1–22.

Shulman, L. (2005) The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers. In *Talk Delivered at the Math Science Partnerships (MSP) Workshop:"Teacher Education for Effective Teaching and Learning" Hosted by the National Research Council's Center for Education February* (tud. 6-8).

Sinclair, V. G. & Wallston, K. A. (2004) The Development and Psychometric Evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment (Odessa, Fla.)*. 11 (1), tud. 94–101.

Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006) Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), tud.1132.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011) Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*. 27 (6), tud.1029–1038.

Skilbeck, M., & Connell, H. (2003) *Attracting, developing and retaining effective teachers: Australian country background report*. Department of Education, Science and Training.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993) Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of educational psychology*. 85 (4), tud. 571–581.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J.S. (2001) The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*. 34 (3), tud. 130–145.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004) Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of teacher education*. 55 (1), tud. 8–24.

Smithers, A., & Robinson, P. (2003) Factors affecting teachers' decisions to leave the profession.

Stenlås, N. (2009) *En kår i kläm: läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier.* Finansdepartementet, Regeringskansliet.

Stenlås, N. (2011) Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), tud. 11-27.

Stoeber, J. & Rennert, D. (2008) Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*. 21 (1), tud. 37–53.

Stones, S., & Glazzard, J. (2020) *Staying Mentally Healthy During Your Teaching Career.* Critical Publishing.

Suedfeld, P., Soriano, E., McMurtry, D. L., Paterson, H., Weiszbeck, T. L., & Krell, R. (2005) Erikson's 'Components of a Healthy Personality' among Holocaust Survivors Immediately and 40 Years after the War. *International journal of aging & human development*. 60 (3), tud. 229–248.

Sumsion, J. (2003) Rereading metaphors as cultural texts : a case study of early childhood teacher attrition. *Australian educational researcher*. 30 (3), tud. 67–88.

Sumsion, J. & Patterson, C. (2004) The emergence of community in a preservice teacher education

program. *Teaching and teacher education*. 20 (6), tud. 621–635.

Sunar, D., & Fisek, G. (2005) Contemporary Turkish families. *Families in global perspective*, tud.169-183.

Tallman, K., & Bohart, A. C. (1999) The client as a common factor: Clients as self-healers. In *The heart and soul of change: What works in therapy.* American Psychological Association

Thornton, M., Bricheno, P., & Reid, I. (2002) Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in education (Manchester)*. (67), tud.33–43

Torres, A. S. (2011) 'Hello, goodbye': Exploring the phenomenon of leaving teaching early. *Journal of educational change*. 13 (1), tud. 117–154.

Tracy, S. J. (2019) *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.

Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017) Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and teacher education*. 67, tud. 389–398.

Troman, G., & Woods, P. (2001) *Primary teachers' stress*. Psychology Press.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998) Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*. 68 (2), tud. 202–248.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*. 17 (7), tud.783–805.

Turner, S., & Braine, M. (2016) Embedding wellbeing knowledge and practice into teacher education: building emotional resilience. *Teacher Education Advancement Network Journal* (TEAN), 8(1), tud.67-82.

Turner, S., Zanker, N., & Braine, M. (2012) An investigation into teacher wellbeing during the teacher training year. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(2).

Tusaie, K. & Dyer, J. (2004) Resilience: A Historical Review of the Construct. *Holistic nursing practice*. 18 (1), tud. 3–10.

Tye, B. B. & O'Brien, L. (2002) Why Are Experienced Teachers Leaving the Profession? *Phi Delta Kappan*. 84 (1), tud. 24–32.

UCAC (2017). Addysgu a Dysgu Proffesiynol Athrawon

Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., & Makhnach, A. (2008) The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development*. 5 (3), tud. 166–180.

Van de Grift, W. (2007) Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research (Windsor)*. 49 (2), tud.127–152.

Van Manen, M. (1995) On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching*, 1(1), tud. 33-50.

Wagnild, G. M., & Young, H. (1993) Development and psychometric. *Journal of nursing measurement*, 1(2), tud.165-17847.

Waite, P. J. & Richardson, G. E. (2004) Determining the Efficacy of Resiliency Training in the Work Site. *Journal of allied health*. 33 (3), tud. 178–183.

Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000) Effective Educational Practices. Educational Practices Series--3.

Watson, C. B., Chemers, M. M., & Preiser, N. (2001) Collective Efficacy: A Multilevel Analysis. *Personality & social psychology bulletin*. 27 (8), tud. 1057–1068.

Welch, A., Willis, J.& Beutel, D.A.(2013) Through the eyes of the mentor: framing expectations within preservice teacher and mentor relationships. In Proceedings of the 2013 Australian Teacher Education Association (ATEA) Conference, tud. 1-6, Australian Teacher Education Association (ATEA).

Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Yn *Social learning systems and communities of practice* (tud. 179-198). Springer, London.

Wennström, J. (2020) Marketized education: how regulatory failure undermined the Swedish

school system. *Journal of education policy*. 35 (5), tud. 665–691.

Werner, E. E. (1993) Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology*. 5 (4), tud. 503–515.

Werner, E. E. (1995) Resilience in Development. *Current directions in psychological science : a journal of the American Psychological Society*. 4 (3), tud. 81–85.

Whitbeck, D. A. (2000) Born To Be a Teacher: What Am I Doing in a College of Education? *Journal of research in childhood education*. 15 (1), tud.129–136.

Whitty, M. T. (2002) Liar, liar! An examination of how open, supportive and honest people are in chat rooms. *Computers in human behavior*. 18 (4), tud. 343–352.

Wilks, S. E. & Spivey, C. A. (2010) Resilience in Undergraduate Social Work Students: Social Support and Adjustment to Academic Stress. *Social work education*. 29 (3), tud. 276–288.

Wilshaw, M. (2012) The Good Teacher. *RSA Journal*, 158(5550), tud.16-17.

Windle, G. , Bennett, K. M. & Noyes, J. (2011) A methodological review of resilience measurement scales. *Health and quality of life outcomes*. 9 (1), tud. 8–8.

Wood, B. J., Tapsall, S.M. Soutar, G.N. (2005) Borderless education: some implications for management. *International journal of educational management*. 19 (5), tud.428–436.

Wood, A. M. & Tarrier, N. (2010) Positive Clinical Psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical psychology review*. 30 (7), tud. 819–829.

World Health Organization. (2010) Mental health: strengthening our response. Fact sheet, 220.

Yendol-Hoppey, D., Jacobs, J. & Dana, N. F. (2009) Critical Concepts of Mentoring in an Urban Context. *The New educator*. 5 (1), tud. 25–44.

Yong, B. C. S. (1995) Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and teacher education*. 11 (3), tud. 275–280.

Youssef-Morgan, C. & Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience. *Journal of Management*. 33. tud. 774-800.

Zembylas, M. (2003) Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective, *Teachers and*

Teaching, 9:3, tud. 213-238.

Atodiadau

Atodiad 1 Mesur Dycnwch Connor-Davidson

Graddfa Hydwythedd Connor-Davidson 25 (CD-RISC-25) ©

Ar gyfer pob eitem, rhowch "**x**" yn y blwch isod sy'n dynodi orau i ba raddau yr ydych yn cytuno gyda'r datganiadau canlynol fel yr oeddent yn berthnasol i chi yn ystod y **mis** diwethaf. Os nad oes sefyllfa benodol wedi digwydd yn ddiweddar, atebwch yn unol â sut yr ydych yn meddwl y buasech wedi teimlo.		Ddim yn wir o gwbl (0)	Yn anaml yn wir (1)	Yn wir weithiau (2)	Yn aml yn wir (3)	Gwir bron trwy'r adeg (4)
1..	Gallaf ymaddasu i newidiadau.					
2.	Mae gennyf o leiaf un berthynas agos a chadarn sy'n fy helpu pan fyddaf o dan straen.					
3.	Pan nad oes atebion amlwg i'm problemau, gall ffawd neu Dduw helpu weithiau.					
4.	Gallaf ddelio gyda beth bynnag sy'n digwydd i mi.					
5.	Mae llwyddiannau'r gorffennol yn rhoi hyder i mi wrth ddelio gyda heriau ac anawsterau newydd.					
6.	Rwy'n ceisio gweld ochr ddoniol pethau pan fydd problemau yn fy wynebu.					
7.	Gall gorfod ymdopi â straen fy ngwneud i'n gryfach.					
8.	Rwy'n dueddol o fownsio yn ôl ar ôl salwch, anaf, neu drallodion eraill.					
9.	Yn dda neu'n ddrwg, credaf fod y rhan fwyaf o bethau yn digwydd am reswm.					
10	Rwy'n gwneud fy ngorau ni waeth beth fydd y canlyniad.					
11	Credaf y gallaf gyflawni fy amcanion, er gwaethaf unrhyw rwystrau.					
12.	Hyd yn oed pan fydd pethau'n ymddangos yn anobeithiol, nid wyf yn anobeithio.					
13.	Ar adegau o straen/argyfwng, gwn ble i droi am gymorth.					
14.	Dan bwysau, rwy'n dal i ganolbwyntio ac yn meddwl yn glir.					
15.	Mae'n well gennyf achub y blaen wrth ddatrys problemau yn hytrach na gadael i eraill wneud y penderfyniadau i gyd.					
16.	Nid wyf yn cael fy nigalonni'n rhwydd					

	gan fethiant.					
17.	Rwy'n meddwl amdanaf fy hun fel person cryf wrth ddelio gyda heriau ac anawsterau bywyd.					
18.	Gallaf wneud penderfyniadau amhoblogaidd neu anodd sy'n effeithio ar bobl eraill, os oes angen.					
19.	Gallaf ddelio gyda theimladau annifyr neu boenus fel tristwch, ofn, a dicter.					
20.	Wrth ddelio gyda phroblemau bywyd, weithiau mae'n rhaid i chi weithredu yn ôl eich greddf heb wybod pam.					
21.	Mae gennyf synnwyr cryf o bwrpas mewn bywyd.					

Adiwch eich sgor ar gyfer pob colofn 0 ++++ ***Adiwch gyfanswm pob colofn er mwyn cael eich sgor CD-RISC =***

Atodiad 1 Mesur Dycnwch Connor-Davidson

Ce unrhyw ffurf, neu drwy unrhyw ddull , boed yn electronig neu'n fecanyddol , gan gynnwys llungopïo, neu gan unrhyw system storio neu adfer gwybodaeth, heb ganiatâd ysgrifenedig Dr. Davidson, ebost mail@cd-risc.com. Ceir mwy o wybodaeth am y raddfa a'r telerau defnyddio yn www.cd-risc.com. *Hawlfraint © 2001, 2013, 2015 gan KathrynM. Connor, MD a Jonathan R.T. Davidson. DD.*

*you agree with the following statements as they apply to you over the last **month**. If a particular situation has not occurred recently, answer according to how you think you would have felt.*	(0)	(1)			true (2)		(3)	all the time (4)
1. I am able to adapt when changes occur.								
2. I have at least one close and secure relationship that helps me when I am stressed.								
3. When there are no clear solutions to my problems, sometimes fate or God can help.								
4. I can deal with whatever comes my way.								
5. Past successes give me confidence in dealing with new challenges and difficulties.								
6. I try to see the humorous side of things when I am faced with problems.								
7. Having to cope with stress can make me stronger.								

8.	I tend to bounce back after illness, injury, or other hardships.					
9.	Good or bad, I believe that most things happen for a reason.					
10	I give my best effort no matter what the outcome may be.					
11	I believe I can achieve my goals, even if there are obstacles.					
12	Even when things look hopeless, I don't give up.					
13	During times of stress/crisis, I know where to turn for help.					
14	Under pressure, I stay focused and think clearly.					
15	I prefer to take the lead in solving problems rather than letting others make all the decisions.					
16	I am not easily discouraged by failure.					
17	I think of myself as a strong person when dealing with life's challenges and difficulties.					
18	I can make unpopular or difficult decisions that affect other people, if it is necessary.					
19	I am able to handle unpleasant or painful feelings like sadness, fear, and anger.					
20	In dealing with life's problems, sometimes you have to act on a hunch without knowing why.					
21	I have a strong sense of purpose in life.					
22	I feel in control of my life.					
23	I like challenges.					
24	I work to attain my goals no matter what roadblocks I encounter along the way.					
25	I take pride in my achievements.					

Add each of the column 1 ***to obtain CD-RISC score =***_____

Add up your score for each column 0 ++++

All rights reserved. No part of this document may be reproduced or transmitted in any form without permission in writing from Dr. Davidson at mail@cd-risc.com. . *Copyright © 2001, 2018 by Kathryn M. Connor, M.D., and Jonathan R.T. Davidson. M.D.*

Atodiad 2

Bore da

Gwahoddiad i gyfrannu at ymchwil

Gobeithio eich bod wedi hen setlo yn eich ysgolion ac yn mwynhau eich Profiad Ysgol cyntaf. Mae'ch amser chi yno bellach ar fin dirwyn i ben ac fe gewch wyliau haeddiannol.

Fel y soniais wrthych mewn sesiwn yn ystod eich wythnos olaf yn y Coleg, rwyf yn ymgymryd â phrosiect ymchwil ynghylch Datblygu Dycnwch yn ein hyfforddeion ac fe fyddwn yn hoffi eich gwahodd i fod yn rhan o'r ymchwil.

Atodaf daflen wybodaeth am yr ymchwil yn ogystal â ffurflen ganiatad.

Hoffwn eich gwahodd i gael gwybod mwy am y prosiect ymchwil rhwng 3.30 a 5 bnawn dydd Llun, Ionawr 7fed yn Nantlle 211.

Edrychaf ymlaen at eich gweld bryd hynny. Yn y cyfamser, nadolig llawen iawn i chi a'ch teuluoedd.

Rhian

Good morning

Invitation to participate in research

I very much hope that you have settled in well at your school and enjoying your first School Experience. Your first SE is now nearly at an end and you can get a well deserved break.

As I mentioned to you in a session during the last week in College, I am undertaking a research project regarding Developing Resilience in our Trainee Teachers and would like to invite you to be part of the research.

I enclose an information sheet as well as a permission form.

I would like to invite you to find out more about the research project between 3.30 and 5 pm on Monday, January 7th in Nantlle 211.

I look forward to seeing you then. In the meantime, may I wish you and your family a very happy Christmas.

Rhian

Atodiad 3 Holiadur Cyfranogwyr

HOLIADUR CYFRANOGWYR PROSIECT YMCHWIL / QUESTIONNAIRE FOR RESEARCH PROJECT PARTICIPANTS IONAWR / JANUARY 2019 Coleg Gwyddorau Dynol, Prifysgol Bangor College of Human Sciences, Prifysgol Bangor

Enw / Name	
Cyfeiriad cartref / Home address	
Cyfeiriad e-bost / Email address	
Rhif ffôn symudol / Mobile tel no.	
Ym mha gyfnod allweddol ydych chi'n addysgu? / In which key stage are you teaching?	
Oedran / Age	
Benywaidd/ Gwrywaidd	
A oes gennych chi deulu neu ffrindiau yr ydych yn gofalu amdanynt? / Do you have any dependents?	
Beth ydy pwnc eich gradd chi? / What is your degree subject?	
Ym mha brifysgol wnaethoch chi astudio ar gyfer eich gradd? / In which university did you study for your degree?	
Ydych chi wedi cael unrhyw brofiad gwaith blaenorol? / Have you had any previous work experience?	

Ydych chi’n byw gartref efo'ch rhieni? / Do you live at home with your parents?	
Ydych chi’n byw mewn ty myfyrwyr? / Do you live in student accommodation?	
Ydych chi’n berchen ar gar? / Do you own a car?	
Pa ieithoedd ydych chi’n gallu eu siarad? / Which languages do you speak?	
A oes gennych chi bryderon ariannol wrth ddilyn y cwrs hwn? / Have you got financial worries while studying on this course?	
Ydych chi’n gwneud gwaith cyflogedig tra’r ydych ar brofiad ysgol? / Are you doing paid work whilst on School Experience?	
Ydych chi’n aelod o glwb neu gymdeithas? / Are you a member of a club or a society?	
Beth yw’ch diddordebau amser hamdden chi? / What are your leisure activities?	
Oes gennych chi frawd neu chwaer? / Have you got brothers and sisters?	
Wnaethoch chi weithio ar ddyddiau Sadwrn a gwyliau ysgol pan roeddech yn yr ysgol uwchradd? / Did you work on Saturdays and school holidays when you were in secondary school?	
O ba oedran wnaethoch chi ddechrau gweithio a pha fath o waith? At what age did you start working and what kind of work did you do?	

Atodiad 4 Sesiynau Datblygu Dycnwch Hyfforddeion Astudiaeth 1

Gweler yr atodiad ar wahan am gynnwys y sesiynau

Rhestr gyfeirio y sesiynau

Day, C., (2017) *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Taylor & Francis.

Day, C., & Gu, Q. (2013) *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times.* Routledge.

Giant, N., (2014) *Life coaching for kids: A practical manual to coach children and young people to success, well-being and fulfilment*. Jessica Kingsley Publishers.

MacConville, R., (2008) *How to make friends: Building resilience and supportive peer groups*. Sage.

MacConville, R., & Rae, T. (2012) *Building happiness, resilience and motivation in adolescents: A positive psychology curriculum for well-being*. Jessica Kingsley Publishers.

Pink, D.H. (2011) *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Penguin

Price, S (2019) *Mental Well-being and Self-Care.* Critical Publishing

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005) Positive psychology progress: empirical validation of interventions. American psychologist, 60(5), tud. 410.

Shafran, R, Egan, S. & Wade, T.(2018) *Overcoming Perfectionism 2nd Edition: A selfhelp guide using scientifically supported cognitive behavioural techniques*. Robinson.

Syed, M., (2010) *Bounce*. Collins.

Thaler, R.H. and Sunstein, C.R., (2009) *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Penguin.

PRIFYSGOL
BANGOR
UNIVERSITY

Atodiad 5. Ffurflen wybodaeth a ffurflen ganiatâd

Coleg Gwyddorau Dynol, Prifysgol Bangor/ College of Human Sciences, Prifysgol Bangor

Annwyl gyfranogwr

Fe fyddaf i, Rhian Tomos, yn cynnal astudiaeth ymchwil fel rhan o'm cymhwyster Meistr trwy Ymchwil. Fe fydd y prosiect yn golygu mesur ardrawiad cyflwyno sesiynau datblygu dycnwch a delio ag anawsterau ar hyfforddeion TAR Cynradd a PGCE Primary.

Hoffwn gynnig cyfle i chi gymryd rhan yn yr ymchwil hwn. Fe fydd unrhyw wybodaeth a ddarperir gennych chi yn parhau'n gyfrinachol ac mae croeso i chi wrthod neu dynnu allan o'r gwaith ar unrhyw adeg a hynny heb roi rheswm pam. Mae croeso i chi gysylltu â mi os oes gennych unrhyw bryderon.

	Llofnodwch os gwelwch yn dda
Cadarnhaf fy mod wedi darllen a deall y daflen wybodaeth a ddarparwyd ar gyfer y prosiect ymchwil uchod.	
Rwyf wedi cael cyfle i ystyried y wybodaeth a gafwyd, i ofyn cwestiynau a chael	
unrhyw gwestiynau wedi eu hateb yn foddhaol.	
Deallaf bod fy nghyfranogiad yn wirfoddol a bod modd imi dynnu allan ar unrhyw adeg heb ddarparu rheswm.	
Rwyf yn fodlon cyfrannu ac i'm data gael ei ddefnyddio yn yr ymchwil	
Rwyf yn fodlon i'r data gael ei gyhoeddi mewn thesis, papurau ymchwil, cynadleddau a cyflwyniadau	

Pan fyddwch wedi arwyddo a chwblhau'r uchod, a fyddech cystal â dychwelyd y ffurflen at Rhian

Tomos yn yr Ysgol Addysg a Datblygiad Dynol, Safle'r Normal, Prifysgol Bangor.

Enw mewn prif lythrennau:.....

Llofnod:.....

Dyddiad .....

Os oes gennych unrhyw gwestiynau, yna cysylltwch â'r ymchwilydd a/neu ei goruchwylwraig, Rhian Tomos neu Dr Nia Williams, Ysgol Addysg a Datblygiad Dynol, Prifysgol Bangor, Gwynedd, LL57 2PZ (Tel: 01248 383026), e-bost: nia.williams@bangor.ac.uk.

Os oes gennych unrhyw gwynion am y modd y cynhelir yr astudiaeth ymchwil yna cysylltwch â'r Athro Carl Hughes, Tel: 01248 383053, e-bost: carl.j.hughes@bangor.ac.uk

PRIFYSGOL
BANGOR
UNIVERSITY

Coleg Gwyddorau Dynol, Prifysgol Bangor

College of Human Sciences, Prifysgol Bangor

Safle'r Normal, Prifysgol Bangor
Bangor
Gwynedd
LL57 2PZ

Ffurflen wybodaeth i gyfranogwyr

Gwybodaeth am y prosiect ymchwil

Prif fwriad yr ymchwil hwn yw gwella dycnwch hyfforddeion sy'n paratoi at fod yn athrawon. Fe weithredir hyn wrth greu, cynnal a gwerthuso ymyriad sydd wedi ei gynllunio'n benodol ar wella dycnwch. Fe fydd yr ymchwil yn adnabod beth yw'r prif ffactorau sy'n dylanwadu ar athrawon aros neu adael y proffesiwn.

Pam bod gofyn i chi fel hyfforddai gymryd rhan yn yr ymchwil?

Bydd pob myfyriwr TAR Cynradd a PGCE Primary yn 2018-19 yn derbyn gwahoddiad trwy e-bost yn ystod canol mis Rhagfyr yn eu gwahodd i fod yn rhan o'r prosiect ymchwil ac i fynychu cyfarfod cychwynnol yn ystod wythnos gyntaf y tymor ym mis Ionawr 2019. Yn y cyfarfod hwnnw, bydd cyfle ichi fynegi diddordeb a chwblhau holiadur am eich hunain. Bydd yr holiadur yn gofyn am wybodaeth am eich profiad blaenorol a'ch gradd, lle'r ydych yn byw yn ystod Profiad Ysgol, iaith, oedran, sefyllfa ariannol, sefyllfa deuluol a bywyd cymdeithasol.

Bydd enwau'r myfyrwyr hynny sydd wedi cofrestru i fod yn rhan o'r prosiect ymchwil wedyn yn cael eu didoli ar hap yn ddau grŵp sef grŵp arbrofol a grŵp rheoli.

Beth sy'n digwydd yn yr astudiaeth?

Bydd aelodau'r Grŵp Arbrofol yn cwblhau holiadur Connor Davidson ar Fesur Dycnwch ym mis lonawr 2019, yna'n cael ymyriad, sef sesiynau torfol wythnosol yn ystod misoedd Ionawr a

Chwefror a fydd yn canolbwyntio ar wahanol agweddau ar ddatlbygu dycnwch cyn mynd allan ar eu hail Brofiad Ysgol. Yna ar ddiwedd yr ail brofiad ysgol, byddant yn cwblhau'r Mesur Dycnwch unwaith yn rhagor.

Bydd aelodau'r Grŵp Rheoli yn cwblhau'r un holiadur â'r Grŵp Arbrofol ym mis lonawr 2019 ond ni fyddant yn mynychu'r sesiynau wythnosol. Ar ddiwedd eu hail brofiad ysgol, fe fyddant yn cwblhau'r holiadur Mesur Dycnwch drachefn ac yna yn cael y sesiynau a gyflwynwyd i'r grŵp arbrofol o fewn un diwrnod yn ystod mis Mehefin 2019.

Beth ddaw o'r data a gesglir?

Bydd yr holl ddata a gesglir o'r holiaduron yn gyfrinachol ac ni fydd modd eich adnabod chi, na'ch ysgol o'r adroddiad nac o unrhyw gyhoeddiad allai ddeillio o'r astudiaeth. Os byddwch yn tynnu yn ôl o'r ymchwil yn y dyfodol, fe fyddwn yn dileu eich ymateb i'r holiadur ac unrhyw gofnod o'ch cyfranogiad. Fe fydd y data yn cael ei gyhoeddi mewn papurau ymchwil, thesis meistr a chynhadleddau.

Beth os nad ydw i eisiau cymryd rhan?

Nid oes problem os nad ydych eisiau cymryd rhan. Dewisol yw cymryd rhan. Ni fydd unrhyw oblygiadau os na fyddwch yn cymryd rhan ac mae croeso i chi dynnu yn ôl unrhyw dro yn ystod yr ymchwil.

Oes yna unrhyw fanteision neu beryglon?

Nid ydym yn rhagweld y bydd yna unrhyw beryglon wrth gymryd rhan yn yr ymchwil yma. O ran manteision, mae'n bosib y bydd yr sesiynnau yn help at wella a datblygu eich dycnwch fel unigolyn.

Gyda phwy rydw i'n cysylltu i drafod y gwaith ymchwil hwn?

Os oes gennych unrhyw gwestiynau, yna cysylltwch â'r ymchwilydd, Rhian Tomos ar r.tomos@bangor.ac.uk (01248 383006) a/neu ei goruchwylwraig, Dr Nia Williams, Ysgol Addysg a Datblygiad Dynol, Prifysgol Bangor, Gwynedd, LL57 2PZ (Tel: 01248 383026), e-bost: nia.williams@bangor.ac.uk.

Gyda phwy rydw i'n cysylltu os oes gen i bryderon am y gwaith ymchwil hwn?

Os oes gennych unrhyw bryderon am y modd y mae'r ymchwil hwn yn cael ei gynnal, yna mae croeso i chi gysylltu efo'r Athro Carl Hughes, Pennaeth yr Ysgol Addysg a Datblygiad Dynol, Prifysgol Bangor Rhif ffôn: 01248, e-bost: carl.j.hughes@bangor.ac.uk

PRIFYSGOL
BANGOR
UNIVERSITY

Atodiad 6 - ebost cadarnhau

Pnawn da
Diolch o galon am y sgwrs rai wythnosau yn ôl.
Atodaf y trawsgrifiad o'n sgwrs. A fyddech cystal â bwrw golwg dros y testun ac yna anfon cadarnhad ataf eich bod yn hapus efo cywirdeb y testun.
Gan ddiolch ichi ymlaen llaw am eich cydweithrediad.
Rhian

PRIFYSGOL
BANGOR
UNIVERSITY

Atodiad 7. Cwestiynau gadawyr

PROSIECT YMCHWIL - ASTUDIAETH 2

ASTUDIAETHAU ACHOS

Cwestiynau ar gyfer cyfweliadau wyneb yn wyneb (athrawon sydd wedi gadael y proffesiwn):

1. Am faint fuost ti'n dysgu?

2. Beth wnaeth dy ddenu i'r proffesiwn yn y lle cyntaf?

3. A fuost ti yn gweithio efo plant neu bobl ifanc cyn mynd i ddysgu?

4. A fuost ti yn gweithio yn unrhyw swydd cyn hyfforddi fel athro?

5. Pam wnest ti benderfynu gadael y proffesiwn? Beth oedd dy resymau?

6. Am faint fuost ti'n chwarae efo'r syniad o adael?

7. Wnest ti fynd i swydd arall neu ddim ond gadael y proffesiwn dysgu?

8. Fyddet ti yn dychwelyd i'r proffesiwn rhyw ddiwrnod?

9. Beth ydy athro effeithiol?

10. Oedd realiti'r proffesiwn yn wahanol i'r darlun oedd gen ti wrth gychwyn yn y proffesiwn?

11. Fyddet ti’n argymell y proffesiwn i unrhyw un arall?

12. Pa ffactorau yn y dy ysgol(ion) di oedd o gymorth iti neu ddim o gymorth iti?

13. Beth yw dy waith erbyn hyn?

14. Beth ydy’r prif wahaniaeth rhwng dy waith fel athro a dy waith erbyn hyn?

15. Oedd dy hyfforddiant cychwynnol di yn dy baratoi ar gyfer delio efo pob agwedd ar y gwaith?

PRIFYSGOL
BANGOR
UNIVERSITY

Atodiad 8. Cwestiynau arhoswyr

PROSIECT YMCHWIL - ASTUDIAETH 2

ASTUDIAETHAU ACHOS

Cwestiynau ar gyfer cyfweliadau wyneb yn wyneb (athrawon sydd wedi aros a ffynnu yn y proffesiwn):

1. Ers faint rwyt ti'n gweithio fel athro/athrawes?
2. Beth wnaeth dy ddenu i'r proffesiwn yn y lle cyntaf?
3. A fuost ti yn gweithio efo plant neu bobl ifanc cyn mynd i ddysgu?
4. A fuost ti yn gweithio yn unrhyw swydd cyn hyfforddi fel athro?
5. Pam benderfynaist ti ddewis addysg fel proffesiwn? Beth wnaeth dy gymell di?
6. Beth ydy athro effeithiol?
7. Ydy realiti'r proffesiwn yn wahanol i'r darlun oedd gen ti yn cychwyn yn y proffesiwn?
8. Pam wyt ti'n parhau i addysgu plant? Beth sy'n dy gymell di?
9. Pa ffactorau yn dy ysgol(ion) di sydd wedi bod o gymorth iti neu ddim wedi bod o gymorth iti?
10. Fyddet ti'n argymell y proffesiwn i unrhyw un arall?
11. Sut fyddet ti'n disgrifio athro dygn?

12. Sut wyt ti’n ymlacio ar ôl wythnos yn y gwaith?

13. Oedd dy hyfforddiant cychwynnol di yn dy baratoi ar gyfer delio efopob agwedd ar y gwaith?

14. Wyt ti wedi meddwl gadael y proffesiwn ar unrhyw adeg?

Atodiad 9. Taflen wybodaeth a ffurflen ganiatad

Astudiaeth 2

PRIFYSGOL
BANGOR
UNIVERSITY

Annwyl gyfranogwr

Fe fyddaf i, Rhian Tomos, yn cynnal astudiaeth ymchwil fel rhan o'm cymhwyster Meistr trwy Ymchwil. Fe fydd y prosiect yn golygu mesur ardrawiad cyflwyno sesiynau datblygu dycnwch a delio ag anawsterau ar hyfforddeion TAR Cynradd a PGCE Primary. Gofynnir ichi gymryd rhan mewn sgwrs awr fel un sydd wedi aros a ffynnu yn y proffesiwn addysg neu fel un sydd wedi gadael y proffesiwn i wneud swydd arall.

Hoffwn gynnig cyfle i chi gymryd rhan yn yr ymchwil hwn. Fe fydd unrhyw wybodaeth a ddarperir gennych chi yn parhau'n gyfrinachol ac mae croeso i chi wrthod neu dynnu allan o'r gwaith ar unrhyw adeg a hynny heb roi rheswm pam. Mae croeso i chi gysylltu â mi os oes gennych unrhyw bryderon.

	Llofnod os gwelwch yn dda
Cadarnhaf fy mod wedi darllen a deall y daflen wybodaeth a ddarparwyd ar gyfer y prosiect ymchwil uchod.	
Rwyf wedi cael cyfle i ystyried y wybodaeth a gafwyd, i ofyn cwestiynau a chael unrhyw gwestiynau wedi eu hateb yn foddhaol.	
Deallaf bod fy nghyfranogiad yn wirfoddol a bod modd imi dynnu allan ar unrhyw adeg heb ddarparu rheswm.	
Hoffwn gyfranogi yn y prosiect ymchwil.	
Rwyf yn fodlon i'r sgwrs rhyngof fi a'r ymchwilydd gael ei recordio	

Pan fyddwch wedi arwyddo a chwblhau'r uchod, a fyddech cystal â dychwelyd y ffurflen at Rhian

Tomos yn yr Ysgol Addysg a Datblygiad Dynol , Safle'r Normal, Prifysgol Bangor.

Enw mewn prif lythrennau: .....

Llofnod: .....

Dyddiad .....

Os oes gennych unrhyw gwestiynau, yna cysylltwch â'r ymchwilydd a/neu ei goruchwylwraig, Rhian Tomos neu Dr Nia Williams, Ysgol Addysg a Datblygiad Dynol, Prifysgol Bangor, Gwynedd, LL57 2PZ (Tel: 01248 383026), e-bost: nia.williams@bangor.ac.uk.

Os oes gennych unrhyw gwynion am y modd y cynhelir yr astudiaeth ymchwil yna cysylltwch â'r Athro Carl Hughes, Tel: 01248 383053, e-bost: carl.j.hughes@bangor.ac.uk

PRIFYSGOL BANGOR UNIVERSITY

188

Gwybodaeth i gyfranogwyr mewn ymchwil

Gwybodaeth am y prosiect ymchwil

Prif fwriad yr ymchwil hwn yw gwella dycnwch hyfforddeion sy'n paratoi at fod yn athrawon. Fe weithredir hyn wrth greu, cynnal a gwerthuso ymyriad sydd wedi ei gynllunio'n benodol ar wella dycnwch. Fe fydd yr ymchwil yn adnabod beth yw'r prif ffactorau sy'n dylanwadu ar athrawon aros neu adael y proffesiwn. Ail ran yr ymchwil yw cynnal cyfweliadau gydag athrawon sydd wedi gadael y proffesiwn ac eraill sydd wedi aros a ffynnu. Fe fydd y cyfweliadau rhain yn arwain at lunio astudiaethau achos.

Pam bod gofyn i mi gymryd rhan yn yr ymchwil?

Rydych wedi cael eich gwahodd i fod yn rhan o'r ymchwil hwn un ai am eich bod wedi parhau yn y proffesiwn addysgu neu wedi gadael y proffesiwn. Wrth eich holi, ceisiwyd sicrhau bod cynrychiolaeth oedran a chyfnod addysgu yn yr astudiaeth.

B**eth mae cyfrannu at y gwaith ymchwil yn ei olygu?**

Bydd pob un sy'n rhan o'r ymchwil yn cael cyfweliad awr o hyd (wedi'i recordio) ac fe fydd nifer o gwestiynau yn cael eu holi. Nid oes raid i chi ateb pob cwestiwn. Unwaith y bydd y cyfweliad wedi'i wneud, fe fydd yn cael ei drawsysgrifio er mwyn tynnu themâu o'r cynnwys.

Beth ddaw o'r data a gesglir?

Bydd yr holl ddata a gesglir o'r cyfweliadau yn gyfrinachol ac ni fydd modd eich adnabod chi, na'ch ysgol o'r adroddiad nac o unrhyw gyhoeddiad allai ddeillio o'r astudiaeth. Bydd y data o'r astudiaeth yn cael ei gadw'n ddiogel.

Os byddwch yn tynnu yn ôl o'r ymchwil yn y dyfodol, fe fyddwn yn dileu eich cyfweliad ac unrhyw gofnod o'ch cyfranogiad.

Beth os nad ydw i eisiau cymryd rhan?

Nid oes problem os nad ydych eisiau cymryd rhan. Dewisol yw cymryd rhan. Ni fydd unrhyw oblygiadau os na fyddwch yn cymryd rhan ac mae croeso i chi dynnu yn ôl unrhyw dro yn ystod yr ymchwil.

Gyda phwy rydw i'n cysylltu i drafod y gwaith ymchwil hwn?

Os oes gennych unrhyw gwestiynau, yna cysylltwch â'r ymchwilydd, Rhian Tomos ar r.tomos@bangor.ac.uk (01248 383006) a/neu ei goruchwylwraig, Nia Williams, Ysgol Addysg, Prifysgol Bangor, Gwynedd, LL57 2PZ (Tel: 01248 383026), e-bost: nia.williams@bangor.ac.uk.

Gyda phwy rydw i'n cysylltu os oes gen i bryderon am y gwaith ymchwil hwn?

Os oes gennych unrhyw bryderon am y modd y mae'r ymchwil hwn yn cael ei gynnal, yna mae croeso i chi gysylltu efo'r Athro Carl Hughes, Pennaeth yr Ysgol Addysg, Prifysgol Bangor Rhif ffôn: 01248, e-bost: carl.j.hughes@bangor.ac.uk