



Prifysgol Cymru
Y Drindod Dewi Sant
University of Wales
Trinity Saint David

COD MODIWL: ECEW7011C

ENW'R MYFYRIWR: Rhys Davies

RHIF MYFYRIWR: 2419620

TEITL YR ASEINIAD: Ymateb adfyfyriol, academaidd i'r cysyniad o arwain a rheoli Gweithwyr Proffesiynol yn y Maes Addysg (4,000 o eiriau).

Defnyddio Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol mewn Asesiadau

YMCHWIL	Ar gyfer yr asesiad hwn, gallwch chi ddefnyddio Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol i'ch cefnogi wrth ymchwilio, yn cynnwys chwilio am lyfryddiaeth, defnyddio offer i grynhoi, cymharu deunyddiau a'u dadansoddi.	Gallwch ☒ Na allwch ☐
STRWYTHUR	Ar gyfer yr asesiad hwn, gallwch chi ddefnyddio Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol i'ch cefnogi wrth strwythuro eich gwaith, yn cynnwys llunio strwythur dadl drafft, dynodi adrannau a phenawdau ac ati.	Gallwch ☒ Na allwch ☐
PRAWF DDARLLEN	Ar gyfer yr asesiad hwn, gallwch chi ddefnyddio Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol i wirio eich testun/creadigaeth eich hun am wallau gramadegol a chystrawennol, yn cynnwys aralleirio eich gwaith eich hun o fewn safonau penodol.	Gallwch ☒ Na allwch ☐
YSGRIFENNU	Ar gyfer yr asesiad hwn, gallwch chi ddefnyddio Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol i greu testun i'w gyflwyno.	Gallwch ☐ Na allwch ☒
CREADIGOL	Ar gyfer yr asesiad hwn, gallwch chi ddefnyddio Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol i greu deunyddiau creadigol, megis delweddau.	Gallwch ☐ Na allwch ☒
RHAGLENNU	Ar gyfer yr asesiad hwn, gallwch chi ddefnyddio Deallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol i greu a gwirio cod.	Gallwch ☐ Na allwch ☒
DIM	Ar gyfer yr asesiad hwn, ni chaniateir i chi ddefnyddio unrhyw fath o gymorth drwy Ddeallusrwydd Artiffisial Cynhyrchol. Mae hyn yn cynnwys cymorth ymchwil, cymorth strwythur, cymorth ysgrifennu / prawf ddarllen a chymorth creadigol.	Cywir ☐ Anghywir ☒

Cydnabyddiaeth AI

Rwy'n cadarnhau nad wyf wedi defnyddio unrhyw offer AI wrth ymchwilio a chreu'r aseiniad hwn.

Rwy'n cadarnhau nad wyf wedi cyflwyno unrhyw ddeunyddiau a gynhyrchwyd gan AI fel fy ngwaith fy hun.

Rwy'n cadarnhau bod gennyf gopïau o'm drafftiau, fy nodiadau, ac adnoddau eraill a ddefnyddiais, y gellir gofyn i mi eu darparu fel tystiolaeth

NEU

Rwy'n cydnabod y defnydd o [Offeryn deallusrwydd artiffisial] (url yr offeryn deallusrwydd artiffisial) ar [Dyddiad] i [Diben fy ngwaith]. Defnyddiais yr anogwr(wyr):

1. [Anogwr]

2. [Anogwr]

3. [Anogwr]

Rwy'n cadarnhau nad ydw i wedi cyflwyno unrhyw destun deallusrwydd artiffisial cynhyrchiol fel fy ngwaith fy hun. Rwy'n cadarnhau bod gennyf gopïau o'm drafftiau, fy nodiadau, ac unrhyw adnoddau eraill y defnyddiais cyn ac ar ôl defnyddio offer deallusrwydd artiffisial y gellir gofyn i mi eu darparu fel tystiolaeth.

Cyfeiriwch isod am enghreifftiau.

Cyn cyflwyno eich aseiniad, dilëwch unrhyw wybodaeth ar y tudalennau hyn nad yw'n berthnasol i'ch cyflwyniad, gan gynnwys yr enghreifftiau a roddir isod.

Enghreifftiau

Enghraifft 1:

Rwy'n cydnabod y defnydd o Grammarly (<https://www.grammarly.com/>) ar 10 Chwefror 2024 i wirio fy ngwaith gan ddefnyddio anogwr(wyr):

1. Gwiriwch y testun canlynol ar gyfer darllenadwyedd, gramadeg a chystawen.

Rwy'n cadarnhau nad ydw i wedi cyflwyno unrhyw destun a gynhyrchir gan ddeallusrwydd artiffisial fel fy ngwaith fy hun. Rwy'n cadarnhau bod gennyf gopïau o'm drafftiau, fy nodiadau ac unrhyw adnoddau eraill y defnyddiais cyn ac ar ôl defnyddio offer deallusrwydd artiffisial y gellir gofyn i mi eu darparu fel tystiolaeth.

Enghraifft 2:

Rwy'n cydnabod y defnydd o SciSpace (<https://typeset.io/>) ar 7 Mawrth 2024 i gefnogi fy ymchwil gan ddefnyddio'r anogwr(wyr):

1. Rhewch ddeunyddiau i mi ar fioleg yr afu.
2. Rhewch ddeunyddiau i mi ar gelloedd yr afu.

Rwy'n cadarnhau nad ydw i wedi cyflwyno unrhyw destun a gynhyrchir gan ddeallusrwydd artiffisial fel fy ngwaith fy hun. Rwy'n cadarnhau bod gennyf gopïau o'm Sut i nodi eich defnydd o Ddeallusrwydd Artiffisial 3 drafftiau, fy nodiadau ac unrhyw adnoddau eraill y defnyddiais cyn ac ar ôl defnyddio offer deallusrwydd artiffisial y gellir gofyn i mi eu darparu fel tystiolaeth.

Enghraifft 3:

Rwy'n cydnabod y defnydd o ChatGPT (<https://chatgpt.com/>) ar 13 Ebrill 2024 i ysgrifennu fy nodiau'n fformat cyflwyno gan ddefnyddio'r anogwr(wyr):

1. Ysgrifennwch y pwyntiau bwled hyn fel paragraff traethawd ar lefel prifysgol.

Rwy'n cadarnhau nad ydw i wedi cyflwyno unrhyw destun a gynhrychir gan ddeallusrwydd artiffisial fel fy ngwaith fy hun. Rwy'n cadarnhau bod gennyf gopïau o'm drafftiau, fy nodiadau ac unrhyw adnoddau eraill y defnyddiais cyn ac ar ôl defnyddio offer deallusrwydd artiffisial y gellir gofyn i mi eu darparu fel tystiolaeth.

Enghraifft 4 - Cydnabod y defnydd o offer deallusrwydd artiffisial lluosog:

Rwy'n cydnabod y defnydd o SciSpace (<https://typeset.io/>) ar 28 Mehefin 2024 i gefnogi fy ymchwil gan ddefnyddio anogwr(wyr):

1. Rhewch ddeunyddiau i fi ar Ryfel Cartref America.
2. Rhewch ddeunyddiau i mi ar yr ymateb i Gone with the Wind.

Rwy'n cadarnhau nad ydw i wedi cyflwyno unrhyw destun a gynhrychir gan ddeallusrwydd artiffisial fel fy ngwaith fy hun. Rwy'n cadarnhau bod gennyf gopïau o'm drafftiau, fy nodiadau ac unrhyw adnoddau eraill y defnyddiais cyn ac ar ôl defnyddio offer deallusrwydd artiffisial y gellir gofyn i mi eu darparu fel tystiolaeth.

Rwy'n cydnabod y defnydd o Adobe Express (<https://www.adobe.com/express/>) ar 24 Mehefin 2024 i olygu deunydd ffotograffig:

1. Tynnu cefndir o Ffigur 1.

Rwy'n cadarnhau nad ydw i wedi cyflwyno unrhyw destun a gynhrychir gan ddeallusrwydd artiffisial fel fy ngwaith fy hun. Rwy'n cadarnhau bod gennyf gopïau o'm drafftiau, fy nodiadau ac unrhyw adnoddau eraill y defnyddiais cyn ac ar ôl defnyddio offer deallusrwydd artiffisial y gellir gofyn i mi eu darparu fel tystiolaeth

YMATEB ADFYFYRIOL,
ACADEMAIDD I'R
CYSYNIAD O ARWAIN A
RHEOLI GWEITHWYR
PROFFESIYNOL YN Y MAES
ADDYSG

UWTSD

Rhys Davies

Ymateb adfyfyriol, academiaidd i'r cysyniad o arwain a rheoli Gweithwyr Proffesiynol yn y Maes Addysg

Cyflwyniad

Yn fy rôl bresennol fel athro Gwyddoniaeth o fewn Ysgol 3 i 19 mewn ardal gwledig yn Ne Cymru (O hyn ymlaen cyfeirir ato fel “Ysgol A”), rwy’n ymwybodol o’r rôl ganolog y mae arweinyddiaeth a rheolaeth yn chwarae wrth lunio diwylliant yr ysgol, cefnogi datblygiad staff, a gyrru canlyniadau myfyrwyr. Mae fy mhrofiad o fewn y lleoliad hwn – gan wasanaethu cymuned economaidd-gymdeithasol amrywiol – wedi tynnu sylw at gymhlethdodau arweinyddiaeth addysgol, yn enwedig wrth i ddiwygiadau polisi cenedlaethol a newidiadau i’r cwricwlwm barhau i ail-lunio disgygliadau system addysg Cymru.

Mae Ysgol A yn gweithredu o fewn fframwaith y Cwricwlwm Newydd i Gymru, ochr yn ochr â gofynion arolygu cenedlaethol a blaenoriaethau awdurdodau lleol. Mae arweinyddiaeth o fewn yr ysgol wedi’i strwythuro’n hierarchaidd, gyda thîm arweinyddiaeth uwch yn goruchwylio cyfeiriad strategol a haen arweinyddiaeth ganol – gan gynnwys penaethiaid adrannau a chydlynwyr camau cynnydd – yn gyfrifol am arweinyddiaeth bynciol a bugeiliol o ddydd i ddydd. Er nad oes gennyf deitl arweinyddiaeth ffurfiol ar hyn o bryd, rwyf wedi ymgymryd â chyfrifoldebau anffurfiol fel cyfrannu at gynllunio cwricwlwm ac arwain ar safoni asesiadau o fewn yr adran wyddoniaeth, yn benodol Ffiseg.

Mae myfyrio ar fy mhrofiadau drwy lens y modiwl hwn wedi fy ngalluogi i weld arweinyddiaeth nid yn unig fel swydd ffurfiol, ond fel set o arferion perthynol a moesol (Fullan, 2011). Mae yna ddau fath o arweinyddiaeth; un sy’n cael ei yrru gan werthoedd ac un sy’n canolbwyntio ar dasgau; yn ymarferol dwi wedi dod ar draws y ddau (Bush, 2008). Er enghraifft, er efallai na fyddaf yn gwneud penderfyniadau terfynol ynghylch cyfeiriad adrannol, rwy’n aml yn ymwneud â datrys problemau ar y cyd, cefnogaeth gan gymheiriaid, a modelu arfer da – mae hyn yn cael ei adnabod fel arweinyddiaeth ddosbarthiedig (Harris, 2014; Spillane, 2005). Fodd bynnag, rwyf hefyd wedi sylwi ar heriau o fewn y model hwn; mae cyfrifoldebau arweinyddiaeth yn aml wedi’u ddosbarthu’n anwastad, gydag amser neu hyfforddiant cyfyngedig i gefnogi staff mewn rolau arweinyddiaeth anffurfiol.

Maes allweddol i mi fyfyrio arno yw’r tensiwn rhwng polisi ac ymarfer. Mae gweithredu y Cwricwlwm Newydd i Gymru, er enghraifft, yn gosod gofynion newydd ar athrawon i fod yn gyd-adeiladwyr y cwricwlwm ac yn arweinwyr dysgu, ond mae systemau sefydliadol a phwysau atebolrwydd yn aml yn cyfyngu ar y lle ar gyfer arloesedd o’r fath. Mae yna ddadl

gall perfformiadoldeb arwain at gydymffurfiaeth yn hytrach na chreadigrwydd mewn ymarfer arweinyddiaeth (Ball, 2003) – pryder rwy'n ei gydnabod yw y ffordd y mae blaenoriaethau arweinyddiaeth weithiau'n cael eu cyfleu yn Ysgol A.

Mae'r aseiniad hwn yn cynnig cyfle i fyfyrion systematig ar arferion arweinyddiaeth a rheolaeth yn fy nghyd-destun, gan ddefnyddio damcaniaeth academiaidd a phrofiad byw. Bydd wedi'i drefnu'n bum prif ran, pob un yn cyd-fynd â chanlyniad dysgu penodol o'r modiwl:

- Nodi modelau a dulliau arweinyddiaeth a rheolaeth yn fy lleoliad (AD1).
- Gwerthuso arweinyddiaeth gydweithredol a dosbarthedig a'i rôl mewn dysgu proffesiynol (AD2).
- Asesu arferion effeithiol ar gyfer rheoli ac arwain staff yn feirniadol (AD3).
- Archwilio'r dystiolaeth ryngwladol ar wahanol fathau o arweinyddiaeth addysgol (AD4).
- Dadansoddi effaith polisi cenedlaethol a lleol ar arweinyddiaeth yn fy nghyd-destun (AD5).

Drwy'r myfyrdodau hyn, fy nod yw datblygu dealltwriaeth ddyfnach a mwy beirniadol o sut mae arweinyddiaeth addysgol yn gweithredu yn fy lleoliad i, a sut y gallaf dyfu i rolau arweinyddiaeth yn y dyfodol gydag eglurder, hyder ac uniondeb.

Modelau a Dulliau o Arwain a Rheoli Gweithwyr Proffesiynol Addysg

Mae arweinyddiaeth effeithiol mewn ysgolion yn dibynnu ar fodelau cysyniadol sy'n sail i wneud penderfyniadau yng nghyd-destun gofynion y byd go iawn o reoli timau proffesiynol amrywiol. O fewn fy nghyd-destun yn ysgol A, rwyf wedi arsylwi amrywiaeth o ddulliau arweinyddiaeth, o strwythurau hierarchaidd traddodiadol i ffurfiau sy'n dod i'r amlwg o arweinyddiaeth ddosbarthiedig. Mae'r adran hon yn archwilio'n feirniadol y modelau a'r dulliau sy'n llywio arweinyddiaeth a rheolaeth gweithwyr addysg proffesiynol yn fy lleoliad, gan dynnu ar fframweithiau damcaniaethol a'm profiad fy hun i fyfyrio ar yr hyn sy'n gweithio'n dda a'r hyn a allai gael ei wella.

Gall arweinyddiaeth gael ei gategoreiddio i sawl model, yn enwedig arweinyddiaeth addysgiadol, trawsnewidiol, a rheolaethol (Bush, 2008). Mae arweinyddiaeth addysgiadol yn pwysleisio rôl yr arweinydd wrth wella addysgu a dysgu'n uniongyrchol – yn aml trwy fonitro, adborth a gosod disgwyliadau academiaidd uchel. Mewn cyferbyniad, mae arweinyddiaeth drawsnewidiol yn canolbwyntio ar ysbrydoli staff trwy osod gweledigaeth, datblygiad personol a newid sefydliadol (Leithwood et al., 2008). Mae arweinyddiaeth rheolaethol, sy'n aml yn cyd-fynd â dulliau traddodiadol o'r brig i lawr, yn pwysleisio rheolaeth, effeithlonrwydd a rheoli tasgau.

Mae'r uwch dîm arwain yn Ysgol A yn tueddu i weithredu trwy gymysgedd o fodelau trawsnewidiol a rheolaethol. Rhennir gweledigaeth a gwerthoedd yn rheolaidd mewn sesiynau datblygu, ond mae systemau atebolrwydd ac olrhain data yn aml yn dominyddu rhyngweithiadau proffesiynol – gan alinio'n agosach ag arweinyddiaeth reoli yn ymarferol. Gall y ddeuoldeb hwn weithiau greu tensiwm rhwng arloesedd a chydymffurfiaeth.

Mae hefyd trafodaeth am arweinyddiaeth sefyllfaol, sy'n cydnabod bod gwahanol gyd-destunau'n gofyn am wahanol ymatebion arweinyddiaeth (Northouse, 2022). Rwyf wedi canfod bod hyn yn berthnasol yn y ffordd y mae arweinwyr yn ymateb yn wahanol i athrawon newydd o'u cymharu a'r rhai profiadol.

O fewn yr adran wyddoniaeth, rwyf wedi arsylwi arferion arweinyddiaeth reoli yn bennaf. Mae'r arweinydd pwnc yn dirprwyo tasgau clir, defnyddio data perfformiad, a chynllunio'n strwythuredig er mwyn rheoli'r adran. Er bod hyn yn cefnogi eglurder a chysondeb, gall weithiau gyfyngu ar lais staff a chyfleoedd i arloesi. Er enghraifft, mae penderfyniadau cwricwlwm yn aml yn cael eu gwneud yn ganolog a'u cyfleu i athrawon, yn hytrach na'u datblygu ar y cyd. Er dweud hynny, mae ysgol A yn ceisio datblygu mwy o gydweithio

rhyngadrannol i gwrdd â gofynion Meysydd Dysgu a Phrofiad y Cwricwlwm Newydd i Gymru. Mae hyn yn cael ei weld yn bositif iawn gan y staff ar y cyfan, ac wedi annog datblygu cynlluniau gwaith ar y cyd. Er enghraifft mae'r adran Wyddoniaeth wedi bod yn cydweithio'n agos gyda'r adran Dechnoleg ar ddatblygu cynlluniau gwaith am geir F1, a'r broses o gynhyrchu siocled ar y cyd.

Mae agweddau ar arweinyddiaeth addysgiadol yn ymddangos mewn prosesau mentora a chyfarfodydd rheoli llinell. Rwyf wedi elwa'n bersonol o arsylwadau datblygiadol a hyfforddiant penodol i bynciau, sy'n adlewyrchu ffocws ar wella addysgeg. Fodd bynnag, mae effaith yr ymdrechion hyn weithiau'n cael eu gwanhau gan bwysau llwyth gwaith a gofynion cystadleuol, sy'n cyfyngu ar amser ar gyfer deialog broffesiynol ddyfnach.

Ar ben hynny, er bod arferion sy'n dod i'r amlwg sy'n cyd-fynd ag arweinyddiaeth ddosbarthiedig (Spillane, 2005), fel cyfrifoldeb a rennir am weithredu'r cwricwlwm, nid yw'r rhain yn cael eu cymhwyso'n gyson ac nid ydynt bob amser yn cael eu cefnogi gan hyfforddiant ffurfiol na dyraniad amser. O ganlyniad, mae cyfrifoldeb arweinyddiaeth wedi'i ddosbarthu'n anwastad a gall deimlo'n fwy fel dirprwyo tasgau nag fel grymuso gwirioneddol ar adegau.

Er bod gan y cyfuniad o ddulliau rheolaeth a thrawsnewidiol gryfderau – yn enwedig o ran cefnogi cysondeb ar draws yr ysgol – efallai na fydd yn meithrin yn llawn yr asiantaeth broffesiynol a'r ymddiriedaeth sy'n sail i welliant cynaliadwy (Fullan, 2011; Harris, 2014). Mae'n ymddangos bod modelau arweinyddiaeth sy'n blaenioraethu ymddiriedaeth berthynol, cydweithio ac ymreolaeth staff efallai heb eu ddatblygu'n ddigonol. Gall hyn gyfyngu ar gyfleoedd ar gyfer arloesi gwirioneddol, yn enwedig yng nghyd-destun gweithredu y Cwricwlwm Newydd i Gymru, sy'n annog dylunio dan arweiniad athrawon ac addysgeg fyfyrionol (Welsh Government, 2023).

I grynhoi, mae'r modelau arweinyddiaeth sydd ar waith yn fy lleoliad yn gymysg ac yn esblygu, wedi'u llunio gan bwysau atebolrwydd a gweledigaethau uchelgeisiol. Mae deall y fframweithiau hyn wedi fy helpu i fyfyrion'n fwy beirniadol ar fy rôl fy hun wrth gefnogi cyfoedion ac ystyried sut y gallai arferion arweinyddiaeth symud tuag at fodolau mwy cydweithredol.

Arweinyddiaeth Gydweithredol a Ddosbarthiedig mewn Dysgu Proffesiynol

Wrth i ddiwygio addysgol ac arloesedd addysgeg barhau i ail-lunio tirwedd addysgu a dysgu yng Nghymru, mae arweinyddiaeth gydweithredol a dosbarthiedig wedi dod i'r amlwg fel dulliau hanfodol o adeiladu diwylliannau dysgu proffesiynol cynaliadwy. O fewn fy rôl fel athro gwyddoniaeth, rwyf wedi profi ymdrechion cynyddol i feithrin arweinyddiaeth a rennir wrth gynllunio cwricwlwm ac ymarfer myfyriol. Mae'r adran hon yn archwilio sut mae damcaniaethau arweinyddiaeth gydweithredol a dosbarthiedig yn llunio ein dulliau o ddysgu proffesiynol ac yn ystyried i ba raddau y mae'r modelau hyn yn amlwg – ac yn effeithiol – o fewn fy nghyd-destun i.

Mae arweinyddiaeth ddosbarthiedig yn cyfeirio at fodel arweinyddiaeth lle mae nifer o unigolion yn cymryd cyfrifoldeb am arwain, gydag arfer arweinyddiaeth wedi'i ymestyn ar draws rolau ffurfiol ac anffurfiol (Spillane, 2005). Mae yna ddadl bod y dull hwn yn hyrwyddo gallu proffesiynol ac effeithiolrwydd ar y cyd, yn enwedig pan gaiff ei alinio â nodau gwella ysgolion (Harris, 2014). Yn y cyfamser, mae arweinyddiaeth gydweithredol yn adeiladu ar egwyddorion tebyg ond yn rhoi mwy o bwyslais ar bartneriaeth, cyd-adeiladu ac atebolrwydd cydfuddiannol mewn dysgu proffesiynol (Wenger, 1999; Timperley, 2011).

Pan hymgorfforwyd mewn diwylliant dysgu proffesiynol cryf, gall arweinyddiaeth ddosbarthiedig a chydweithredol greu'r amodau ar gyfer perchnogaeth a rennir o addysgeg, deialog fyfyril, ac arloesedd. Fodd bynnag, maent hefyd yn gofyn am ymddiriedaeth, eglurder rolau, a'r amser ar gyfer cydweithio – elfennau a allai fod heb eu datblygu'n ddigonol neu wedi'u gweithredu'n anghyson yn ymarferol (Lumby, 2013).

Yn fy lleoliad i, mae arweinyddiaeth gydweithredol yn fwyaf gweladwy yn y ffordd y mae adrannau'n cydweithio ar gynllunio ac asesu. Er enghraifft, mae ein hadran wyddoniaeth yn cymryd rhan mewn sesiynau cynllunio cydweithredol rheolaidd a thasgau cymedroli ar y cyd. Mae'r cyfleoedd hyn yn hyrwyddo deialog broffesiynol ac yn helpu i sicrhau cysondeb, ond maent yn aml yn gyfyngedig gan gyfyngiadau amser ac yn cael eu dominyddu gan flaenoriaethau sy'n seiliedig ar ddata yn hytrach nag ymholiad addysgeg.

Mae yna ymdrechion i arwain yn ddosbarthiedig drwy rolau fel arweinwyr addysgu a dysgu a gweithgorau trawsadrannol. Fodd bynnag, nid yw'r rolau hyn bob amser wedi'u ddiffinio'n glir nac wedi'u cefnogi ag adnoddau digonol. Er enghraifft, er fod athrawon yn cael eu gwahodd i arwain sesiynau Dysgu Proffesiynol Parhaus (DPP) fer ar asesu ffurfiannol, nid oedd unrhyw ddilyniant na fframwaith i werthuso effaith hyn, a oedd yn cyfyngu ar ei

gynaliadwyedd. Rhaid i arweinyddiaeth ddosbarthiedig fod yn fwy na chyfrifoldeb dirprwyedig – mae angen strwythurau bwriadol a gwneud penderfyniadau ar y cyd i fod yn wirioneddol rymusol (Harris, 2014).

Mae ymddiriedaeth hefyd yn chwarae rhan ganolog. Er bod diwylliant cyffredinol o barch ymhlith cydweithwyr, mae penderfyniadau ynghylch blaenoriaethau DPP ac arferion arsylwi gwersi yn tueddi i fod o'r brig i lawr, sydd weithiau'n rhwystro cymryd risgiau neu ymchwilio dan arweiniad athrawon. Gall hyn danseilio'r diwylliant cydweithredol sy'n angenrheidiol ar gyfer dysgu proffesiynol cynaliadwy (Timperley, 2011).

Er bod arweinyddiaeth ddosbarthiedig yn bresennol mewn enw, mae'n ymddangos bod ei weithrediad yn ysgol A yn dameidiog. Gofynnir i athrawon arwain mentrau ond nid ydynt bob amser yn rhan o'u cynllunio na'u gwerthuso. Perygl hyn fyddai atgynhyrchu normau hierarchaidd dan glogyn cydweithio. Mae arweinyddiaeth ddosbarthiedig wirioneddol yn cynnwys cydnabod arfer arweinyddiaeth yn y rhyngweithiadau rhwng pobl, nid dim ond dosbarthu tasgau (Spillane, 2005). Yn yr un modd, mae arweinyddiaeth gydweithredol yn dibynnu nid yn unig ar waith a rennir ond ar greu ystyr ar y cyd (Wenger, 1999), sydd ar hyn o bryd wedi'i gyfyngu gan flaenoriaethau sefydliadol a chyfyngiadau strwythurol.

Yn gyffredinol, er bod ysgol A yn dangos elfennau o arweinyddiaeth gydweithredol a dosbarthiedig, mae'r arferion hyn angen eu hintegreiddio'n ddyfnach i strwythurau ac ethos dysgu proffesiynol. Gallai datblygu diwylliant mwy cyfranogol – gyda asiantaeth, amser a chefnogaeth wirioneddol athrawon – wella dysgu proffesiynol ac arloesedd ledled yr ysgol. Yn yr adran nesaf, byddaf yn archwilio arferion ehangach ar gyfer arwain a rheoli gweithwyr addysg proffesiynol yn fwy effeithiol.

Asesu arferion effeithiol ar gyfer rheoli ac arwain staff yn feirniadol

Mae rheoli ac arwain staff yn effeithiol yn gofyn am fwy na goruchwyllo tasgau neu osod disgwyliadau; mae'n cynnwys meithrin ymddiriedaeth, cynnal perthnasoedd proffesiynol, datblygu pobl, ac alinio arferion dyddiol â gwerthoedd a nodau a rennir. O fewn fy rôl fel athro gwyddoniaeth yn Ysgol A, rwy'n arsylwi ac yn cymryd rhan yn rheolaidd mewn amrywiaeth o brosesau datblygu staff a rheoli perfformiad. Mae'r adran hon yn asesu'n feirniadol effeithiolrwydd yr arferion hyn yn fy nghyd-destun, gan dynnu ar theorïau arweinyddiaeth perthnasol i archwilio beth sy'n cyfrannu at – neu'n tanseilio – cymhelliant proffesiynol, cydweithio a thwf.

Mae arweinyddiaeth effeithiol staff yn aml yn seiliedig ar arferion perthynas a chymhwysedd emosiynol. Mae deallusrwydd emosiynol – gan gynnwys hunanymwybyddiaeth, empathi a rheoli perthnasoedd – yn hanfodol ar gyfer adeiladu amgylcheddau gwaith cadarnhaol (Goleman, 1999). Mae arweinwyr â deallusrwydd emosiynol uchel yn fwy tebygol o feithrin ymddiriedaeth, datrys gwrthdaro yn adeiladol, a hyrwyddo lles (Lee *et al.*, 2023).

Mae yna wyth gallu arweinyddiaeth sy'n gysylltiedig â chanlyniadau myfyrwyr, gan gynnwys hyrwyddo a chymryd rhan mewn dysgu a datblygu athrawon (Robinson *et al.*, 2009). Mae'r ymchwil hon yn awgrymu bod arweinyddiaeth staff fwyaf effeithiol pan fydd yn canolbwyntio ar wella arfer, nid dim ond monitro perfformiad.

Mae yna ddadl ymhellach fod ymddiriedaeth berthynasol rhwng staff ac arweinyddiaeth yn amod allweddol ar gyfer gwella ysgolion, yn enwedig wrth reoli newid (Day *et al.*, 2016). Mewn cyferbyniad, gall dulliau rheoli sy'n rhy fiwrocrataidd neu'n seiliedig ar gydymffurfiaeth leihau cymhelliant a asiantaeth broffesiynol (Ball, 2003).

Mae'r fframweithiau hyn yn tynnu sylw at densiwn craidd mewn arweinyddiaeth: cydbwysio atebolrwydd â chefnogaeth, a gosod cyfeiriad ag ymreolaeth broffesiynol.

Yn ysgol A, mae staff yn cael eu rheoli drwy gyfuniad o strwythurau ffurfiol – megis cylchoedd rheoli perfformiad, arsylwadau gwersi, a theithiau dysgu – ac arferion anffurfiol, fel sgysiau hyfforddi ac adborth gan gymheiriaid. Er bod y systemau hyn wedi'u hen sefydlu, mae'r pwyslais yn aml yn tueddu mwy tuag at gydymffurfio nag at ddatblygiad. Er enghraifft, mae arsylwadau gwersi yn tueddu i ganolbwyntio ar dicio blychau yn hytrach na chreu trafodaeth ffurfiol, a all arwain at ymddygiadau perfformiadol yn hytrach na thwf

gwirioneddol. Beth os oedd yna amser i gael trafodaeth adeiladol ar agweddau o fewn y wers a gyflawnwyd yn dda iawn; byddai hynny'n hybu hyder athrawon.

Fodd bynnag, mae yna hefyd enghreifftiau o arweinyddiaeth fwy datblygiadol. Er enghraifft, rwyf wedi profi hyfforddiant anffurfiol gan fy mhennaeth adran yn dilyn adborth llais myfyrwyr. Canolbwyntiodd y sgwrs hwn ar strategaethau ymarferol a chafodd ei gyflwyno gydag empathi a pharch at ein gilydd, gan gyd-fynd â model deallusrwydd emosiynol Goleman (Goleman, 1996). Mae amseroedd o'r fath wedi cryfhau fy hyder proffesiynol a'm parodrwydd i gymryd risgiau yn fy addysgu, er lles y dysgwyr.

Weithiau mae cyfarfodydd adrannol yn caniatáu datrys problemau ar y cyd, ond mae cyfyngiadau amser a thasgau gweinyddol yn aml yn cymryd blaenoriaeth. Pan fydd arweinwyr canol dan bwysau, mae eu gallu i gefnogi lles staff neu fentora athrawon newydd yn gyfyngedig. Mae hyn yn adlewyrchu rhybuddion bod effeithiolrwydd arweinyddiaeth yn dibynnu nid yn unig ar sgil unigol, ond hefyd ar ddiwylliant sefydliadol a strwythurau amser (Day et al., 2016).

Er bod elfennau o arfer arweinyddiaeth effeithiol yn ysgol A – yn enwedig mewn perthnasoddd rhyngbersonnol – mae systemau cyfredol yn tueddu i flaenoriaethu mesur dros ddatblygiad. Mae dulliau sy'n seiliedig ar ymddiredaeth yn cael eu cymhwyso'n anghyson ac yn dibynnu'n fawr ar arddulliau arweinwyr unigol. Byddai mwy o bwyslais ar fyfyrion ar y cyd, hyfforddi a dysgu proffesiynol (yn hytrach na gwyliadwriaeth) yn gyd-fynd yn agosach â thystiolaeth llenyddiaeth o arweinyddiaeth effaith uchel (Robinson et al., 2009). Ar ben hynny, gallai datblygu deallusrwydd emosiynol ymhlith arweinwyr a buddsoddi amser mewn gwaith perthynas leihau straen staff a chefnogi cadw staff yn y tymor hir (Nugraha, 2024).

I grynhoi, mae arwain a rheoli staff yn gofyn am fwy na systemau effeithiol ac effeithlon; mae'n galw am ddull perthynol sy'n cael ei arwain gan werthoedd ac sydd wedi'i seilio ar ymddiriedaeth, deallusrwydd emosiynol, a datblygiad addysgeg. Er bod rhai arferion yn ysgol A yn adlewyrchu'r cydbwysedd hwn, mae eraill yn parhau i fod yn rhy gydymffurfiol. Bydd yr adran nesaf yn ymestyn y myfyrdod hwn i archwilio arweinyddiaeth ar draws gwahanol rolau a systemau, gan gynnwys arweinwyr canol ac athrawon.

Archwilio'r dystiolaeth ryngwladol ar wahanol fathau o arweinyddiaeth addysgol

Mae arweinyddiaeth mewn addysg yn cymryd sawl ffurf gyda phob un yn cyfrannu at wella ysgolion a datblygu staff mewn gwahanol ffurf. Mae ymchwil ryngwladol yn tynnu sylw at bwysigrwydd arweinyddiaeth systemau, arweinyddiaeth ganol, arweinyddiaeth cwricwlwm, arweinyddiaeth athrawon, ac arweinyddiaeth mewn dysgu proffesiynol. Mae deall sut mae'r ffurfiau hyn yn rhyngweithio – a'u cryfderau a'u heriau cyd-destunol – yn cynnig cipolwg gwerthfawr ar sut y gall arweinyddiaeth fod yn fwy dosbarthiedig ac effeithiol. Yn yr adran hon, rwy'n archwilio tystiolaeth fyd-eang ar y mathau hyn o arweinyddiaeth yn feirniadol ac yn myfyrio ar sut maen nhw'n atseinio â'm profiad fel athro gwyddoniaeth yn Ysgol A.

Mae arweinyddiaeth systemig yn cyfeirio at arweinyddiaeth sy'n mynd y tu hwnt i ysgolion unigol i ddylanwadu ar newid ar draws clystyrau, rhwydweithiau, neu systemau addysg ehangach (Hargreaves a Shirley, 2009; Fullan, 2011). Yn Lloegr, mae'r cysyniad wedi'i gysylltu â Chynghreiriau Ysgolion Addysgu ac Ymddiriedolaethau Aml-Academi, tra yng Nghymru, mae consortia rhanbarthol yn cefnogi ysgolion trwy gyfrwng partneriaethau gwella. Er nad yw'n ymwneud yn uniongyrchol ag arweinyddiaeth system, rwyf wedi arsylwi ei heffaith trwy DPP a rennir ar draws ysgolion ac ymarferion cymedroli. Mae'r potensial ar gyfer arweinyddiaeth system yn gorwedd mewn rhannu gwybodaeth ac adeiladu cynhwysedd, ond mae angen ymddiriedaeth, nodau wedi'u halinio, a dosbarthiad adnoddau teg (Hopkins, 2007).

Mae arweinwyr canol – megis penaethiaid adrannau neu arweinwyr bugeiliol – yn aml yn cael eu disgrifio fel “ystafell injan” gwella ysgolion (Bennett et al., 2007). Mae astudiaethau rhyngwladol yn pwysleisio eu rôl ddeuol; trosi nodau strategol yn gamau gweithredu adrannol a chefnogi datblygiad staff (Bush, 2008). Yn fy nghyd-destun i, mae arweinyddiaeth ganol yn chwarae rhan hanfodol wrth ddehongli polisi, arwain cymedroli, a rheoli newidiadau i'r cwricwlwm o dan y Cwricwlwm newydd i Gymru. Fodd bynnag, rwyf wedi sylwi bod llawer o arweinwyr canol yn derbyn rhy ychydig o hyfforddiant ffurfiol mewn arweinyddiaeth, bwlch a adroddwyd hefyd mewn cyd-destunau rhyngwladol (Gurr a Drysdale, 2012). Gallai cryfhau cefnogaeth i arweinwyr canol wella eu heffeithiolrwydd a'u cynaliadwyedd.

Mae arweinyddiaeth gwricwlaid yn cynnwys llunio dyluniad, cydlyniant a chyflwyniad dysgu ar draws pynciau a chmau cynnydd. Wrth i ysgolion yn fyd-eang fabwysiadu modelau sy'n fwy seiliedig ar ymholi a chymhwysedd (Schleicher, 2018), mae arweinyddiaeth

gwrïwlaidd yn cael ei weld mwy fel rhywbeth cyfunol ac ailadroddus. Yng Nghymru, mae'r Cwricwlwm Newydd i Gymru yn mynnu bod athrawon yn gyd-adeiladwyr cynnwys, gyda phwyslais cryf ar ryngddisgyblaetholdeb a dilyniant (Welsh Government, 2023). Mae ymchwil ryngwladol yn awgrymu bod arweinyddiaeth gwrïwlaidd effeithiol wedi'i adeiladu ar weledigaeth a rennir, dylunio cydweithredol, ac aliniad â phedegogiaeth (Priestley et al., 2021).

Mae arweinyddiaeth athrawon yn cynnwys ymarferwyr ystafell dosbarth yn cymryd rolau anffurfiol neu ffurfiol wrth arwain dysgu, arloesedd a deialog broffesiynol (York-Barr a Duke, 2004). Yn fyd-eang, mae wedi'i gysylltu â gwell ymgysylltiad staff a gwelliant ar draws yr ysgol. Yn ysgol A, rwyf wedi ymgymryd ag arweinyddiaeth athrawon trwy fentora cydweithwyr, arwain DPP, a chyfrannu at gynllunio adrannol. Mae ymchwil yn dangos, er mwyn i arweinyddiaeth athrawon ffynnu, bydd rhaid i ysgolion greu diwylliannau ymddiriedaethol, darparu llwybrau arweinyddiaeth, a chael gwared ar rwystrau hierarchaidd (Wenner a Campbell, 2017).

Yn rhyngwladol, cydnabyddir bod dysgu proffesiynol cynaliadwy, cydweithredol, sydd yn seiliedig ar ymholiadau yn ogystal yn cael yr effaith fwyaf cadarnhaol (Timperley et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2017). Mae arweinyddiaeth effeithiol ar ddysgu proffesiynol yn gofyn am alinio DPP â nodau'r ysgol, cynnwys athrawon yn y dylunio, a meithrin cyfrifoldeb ar y cyd. Yn ysgol A, mae DPP yn aml yn cael ei gyflwyno ar ffurf o'r brig i lawr, gyda pherthnasedd dilynol neu gyd-destunol cyfyngedig. Gan dynnu ar arfer gorau rhyngwladol, mae lle i symud tuag at ddysgu proffesiynol mwy dan arweiniad athrawon, dan arweiniad cyfoedion sy'n meithrin gallu o'r tu mewn.

Gan archwilio'r llenyddiaeth ryngwladol ar ffurfiau arweinyddiaeth amrywiol, mae dulliau perthynol, cyd-destunol, a dosbarthedig yn bwysig. Er bod llawer o'r arferion hyn yn dod i'r amlwg yn ysgol A, mae angen mwy o gefnogaeth, amser ac ymddiriedaeth i wneud y mwyaf o'u potensial. Bydd yr adran olaf yn archwilio sut mae polisïau cenedlaethol a lleol yn llunio arferion arweinyddiaeth ar lawr y wlad.

Dadansoddi effaith polisi cenedlaethol a lleol ar arweinyddiaeth yn fy nghyd-destun

Mae arweinyddiaeth mewn addysg yn cael ei lunio a'i gyfyngu gan bolisïau cenedlaethol a lleol sy'n pennu blaenoriaethau cwricwlwm, fframweithiau atebolrwydd, a disgwyliadau proffesiynol. Yng Nghymru, mae newidiadau polisi diweddar – gan gynnwys Cwricwlwm Newydd i Gymru, Y Dull Cenedlaethol ar gyfer Dysgu Proffesiynol (NAPL), a diwygiadau arolygu Estyn – wedi dylanwadu'n sylweddol ar sut mae arweinyddiaeth yn cael ei weithredu ar bob lefel. Mae'r adran hon yn myfyrio ar effaith polisïau o'r fath yng nghyd-destun Ysgol A, gan archwilio sut mae arweinwyr yn ymateb i ofynion polisi Cenedlaethol a sut mae'r rhain yn llunio arferion o ddydd i ddydd.

Mae'r Cwricwlwm Newydd i Gymru yn hyrwyddo ymreolaeth, arloesedd, a symudiad oddi wrth gynnwys rhagnodol tuag at fodel mwy cyfannol, sy'n cael ei arwain gan bwrpas (Welsh Government, 2023). Mae hyn yn ei gwneud yn ofynnol i arweinwyr gefnogi staff wrth ddylunio cwricwlwm, cynllunio trawsddisgyblaethol, ac asesu ar gyfer dysgu. Yn y cyfamser, mae'r NAPL yn amlinellu gweledigaeth ar gyfer datblygiad proffesiynol cynaliadwy, sy'n cael ei arwain gan ymholiad, gan ddisgwyl i ysgolion ymgorffori dysgu proffesiynol yn eu diwylliant.

Mae fframwaith arolygu diwygiedig Estyn yn rhoi mwy o bwyslais ar hunanwerthuso a gwelliant parhaus yn hytrach na barnau cipolwg. Nod y newidiadau hyn yw grymuso ysgolion, cynyddu perfformiad, ac annog cydweithio. Fodd bynnag mae gweithredu polisi bob amser yn cael ei lunio gan gyd-destun – ac mae'r realiti i lawer o arweinwyr ysgolion yn cynnwys llywio amwysedd, cyfyngiadau adnoddau, a phwysau atebolrwydd (Priestley et al., 2021).

Yn ysgol A, mae timau arweinyddiaeth wedi ymateb yn rhagweithiol i'r Cwricwlwm Newydd i Gymru drwy sefydlu gweithgorau ar gyfer Meysydd Dysgu a Phrofiad (MDaPh), y mae arweinwyr canol yn eu harwain ar y cyd. Er bod hyn wedi creu lle ar gyfer arweinyddiaeth ddosbarthedig a chyfraniadau gan athrawon, mae hefyd wedi cyflwyno tensiynau. Mae llawer o arweinwyr canol yn nodi eu bod yn teimlo'n dan-barod i arwain arloesedd cwricwlwm wrth gynnal atebolrwydd i fodelau asesu etifeddol (Highfield and Woods, 2025).

Mae pwyslais y NAPL ar ymholiad proffesiynol wedi annog mwy o sesiynau DPP cydweithredol. Fodd bynnag, mae'r gweithrediad yn amrywio'n fawr: mae rhai arweinwyr yn ymgysylltu â staff mewn ymarfer myfyriol ystyrlon, tra bod eraill yn mabwysiadu dull sy'n

seiliedig ar gydymffurfiaeth (Ball, 2003), gan drin ymholiad proffesiynol fel ymarfer ticio blychau.

Mae mentrau yn cael eu gyrru gan bolisi fel diwygio Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) ac agenda ecwiti Llywodraeth Cymru wedi ei gwneud yn ofynnol i arweinwyr addasu systemau'n gyflym, yn aml gyda hyfforddiant neu gyllid cyfyngedig. Mae hyn yn adlewyrchu tystiolaeth ryngwladol y gall diwygio polisi heb gefnogaeth ddigonol, orlwytho ysgolion ac arwain at gydymffurfiaeth arwynebol yn hytrach na thrawsnewid dwfn (Fullan, 2011; Hargreaves a Shirley, 2009).

Her ganolog yw cydbwyso rhethreg polisi o amgylch ymreolaeth â phwysau perfformiad. Mae systemau atebolrwydd mewnol yn dal i adlewyrchu modelau arolygu hŷn. Mae hyn yn creu anghysondeb gwybyddol i arweinwyr sydd eisiau hyrwyddo ymddiriedaeth a chydweithio ond sy'n cael eu cyfyngu gan ddisgwyliadau sy'n cael eu gyrru gan ddata.

Ar ben hynny, mae polisi yn aml yn tybio bod gallu arweinyddiaeth yn bodoli ym mhob ysgol, gan anwybyddu gwahaniaethau mewn profiad, llwyth gwaith ac adnoddau. Nid yw ysgolion yn dderbynwyr goddefol o bolisi – maent yn ei ddehongli ac yn ei ail-gyd-destunoli yn seiliedig ar eu cyd-destun unigryw, a all arwain at amrywiad sylweddol rhwng polisi “ar bapur” ac “yn ymarferol” (Braun et al., 2011).

Mae polisiâu cenedlaethol a lleol yng Nghymru yn ail-lunio arweinyddiaeth, yn aml mewn ffyrdd uchelgeisiol a blaengar. Mae llwyddiant y diwygiadau hyn yn dibynnu ar ba mor dda y cefnogir arweinwyr yn eu hysgolion. Yn fy nghyd-destun i, mae polisi wedi agor lle i gydweithio ac arloesi, ond hefyd wedi cyflwyno pwysau ac anghysondebau newydd.

Casgliad

Nod yr aseiniad hwn oedd archwilio'n feirniadol ac yn fyfyrionol y cysyniad o arwain a rheoli gweithwyr proffesiynol addysg, wedi'i seilio ar fy mhrofiad fel athro gwyddoniaeth yn ysgol A. Gan dynnu ar theori ac ymarfer, archwiliais fodelau a dulliau arweinyddiaeth allweddol ar draws pum thema graidd. Cafodd y myfyrdodau hyn eu llunio gan fy ymgysylltiad â diwygiadau cenedlaethol, disgwyliadau proffesiynol esblygol, heriau a'r cyfleoedd unigryw sy'n bresennol yng nghyd-destun Ysgol A.

Drwy archwilio modelau arweinyddiaeth yn fy lleoliad, sylweddolais arwyddocâd arweinyddiaeth addysgiadol, trawsnewidiol, a dosbarthedig wrth lunio dynameg a chanlyniadau tîm. Goleuodd yr archwiliad, o arweinyddiaeth gydweithredol a dosbarthedig, sut nad yw arweinyddiaeth yn gorwedd mewn rolau ffurfiol yn unig; yn hytrach, gall grymuso staff drwy berchnogaeth a rennir wella dysgu proffesiynol ac arloesedd.

Tynnodd gwerthusiad beirniadol o arferion effeithiol sylw at bwysigrwydd eglurder, cyfathrebu ac ymddiriedaeth berthynol wrth reoli eraill, yn ogystal â'r angen am gefnogaeth barhaus a datblygiad proffesiynol. Cynigiodd llenyddiaeth ryngwladol ar arweinyddiaeth systemau, canol, cwricwlwm ac athrawon bersbectif ehangach, gan ddangos sut mae systemau arweinyddiaeth aml-haenog yn gweithredu mewn systemau perfformio uchel yn fyd-eang.

Yn olaf, atgyfnerthodd dadansoddi effeithiau polisi y syniad bod arweinyddiaeth yn cael ei weithredu o fewn strwythurau pŵer a disgwyliad. Mae diwygiadau cenedlaethol, fel Cwricwlwm newydd i Gymru a'r NAPL, wedi ailddiffinio beth mae arwain yn ei olygu.

Mae'r broses fyfyrionol hon wedi dyfnhau fy nealltwriaeth o'r cymhlethdodau a'r cyfrifoldebau sy'n gysylltiedig ag arweinyddiaeth addysgol. Rwy'n gynyddol ymwybodol nad yw arweinyddiaeth effeithiol yn ymwneud â chreu'r amodau lle gall eraill ffynnu, cymryd y blaen, a thyfu'n broffesiynol. Fel ymarferydd ystafell ddosbarth, rwy'n cydnabod gwerth arweinyddiaeth berthynol, arfer sy'n cael ei yrru gan degwch, ac ymgysylltu'n feirniadol â pholisi. Rwyf hefyd yn fwy ymwybodol o'r angen am ddiwylliannau dysgu cydweithredol a'r rhwystrau all atal eu datblygiad. Mae'r myfyrdod hwn wedi atgyfnerthu fy nghymhelliant i arwain gydag uniondeb, beirniadaeth a gwerthfawrogiad o'r system ehangach rwy'n gweithio ynddi.

Wrth symud ymlaen, rwy'n bwriadu archwilio ymhellach gyfleoedd datblygu arweinyddiaeth, yn enwedig o ran ymholiadau proffesiynol ac arloesi cwricwlwm. Mae gennyf ddiddordeb hefyd yn y ffordd y gall ysgolion adeiladu systemau cynaliadwy o arweinyddiaeth ddosbarthedig sy'n gynhwysol ac yn meithrin gallu. Wrth i bolisi addysgol a disgwyliadau cymdeithasol barhau i esblygu, mae angen i arweinwyr ar bob lefel fod yn addasol, yn wybodus, ac wedi'u seilio ar werthoedd. Bydd ymgysylltu ymchwil parhaus a deialog broffesiynol yn hanfodol wrth lunio arfer arweinyddiaeth effeithiol, moesegol a chyfartal yn fy nghyd-destun a thu hwnt.

Llyfryddiaeth

Ball, S.J. (2003) 'The teacher's soul and the terrors of performativity', *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215–228.

Bennett, N. *et al.* (2007) 'Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research', *School Leadership & Management*, 27(5), pp. 453–470. doi: 10.1080/13632430701606137.

Bush, T. (2008) *Leadership and management development in education*. London: SAGE.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Day, C., Gu, Q. and Sammons, P. (2016) The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258.

Fullan, M. (2011) *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. London: Bloomsburg.

Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

Gurr, D. and Drysdale, L. (2012) 'Tensions and dilemmas in leading Australia's schools', *School Leadership & Management*, 32(5), pp. 403–420. doi: 10.1080/13632434.2012.723619.

Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009). *The fourth way : the inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Harris, A. (2014) *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Highfield, C. and Woods, R. (2025) 'The role of middle leaders in shaping effective professional learning and development in curriculum departments in secondary schools', *Professional Development in Education*, pp. 1–19. Available at: <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2529313>.

- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school : realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill/Open University Press.
- Lee, C.-C. *et al.* (2023) ‘The relationships between leader emotional intelligence, transformational leadership, and transactional leadership and job performance: A mediator model of trust’, *Heliyon*, 9(8). Available at: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18007>.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008) ‘Seven strong claims about successful school leadership’, *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27–42.
- Lumby, J. (2013) ‘Distributed leadership: The uses and abuses of power’, *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), pp. 581–597.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership : theory and practice* (9th edition). SAGE.
- Nugraha, R. (2024) ‘The Role of Emotional Intelligence in Mitigating Employee Turnover: A Psychological Approach’, *Observasi : Jurnal Publikasi Ilmu Psikologi*, 2(2), pp. 257–270. Available at: <https://doi.org/10.61132/observasi.v2i2.680>.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. The University of Auckland and New Zealand Ministry of Education.
- Schleicher, A. (2018). *World class how to build a 21st-century school system*. Paris OECD.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum (West Lafayette, Ind.)*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Timperley, H. (2011) *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Welsh Government (2023) *Enabling learning - Hwb*, hwb.gov.wales. Available at: <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/designing-your-curriculum/enabling-learning>.
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87, 134-171.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316.