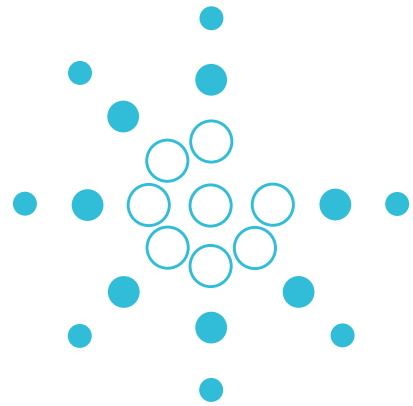


Gwerddon



Cyfnodolyn Academaidd Cymraeg

Golygydd: Dr Anwen Jones





Cyfnodolyn Academaidd Cymraeg
Golygydd: Dr Anwen Jones

Bwrdd Golygyddol

Golygydd:	Dr Anwen Jones, Prifysgol Aberystwyth
Is-Olygydd:	Dr Hywel M. Griffiths, Prifysgol Aberystwyth
Cynorthwyywr Golygyddol:	Mari Fflur a Dr Angharad Watkins
Cadeirydd y Bwrdd Golygyddol:	Yr Athro Eleri Pryse, Prifysgol Aberystwyth
Aelodau'r Bwrdd Golygyddol:	Yr Athro Jane Aaron, Prifysgol De Cymru Yr Athro David Evans, Prifysgol Caerdydd Dr Noel A. Davies Dr Rhian Hodges, Prifysgol Bangor Yr Athro Arwyn Jones, Prifysgol Caerdydd Yr Athro Carwyn Jones, Prifysgol Metropolitan Caerdydd Dr Hefin Jones, Prifysgol Caerdydd Yr Athro Rhys Jones, Prifysgol Aberystwyth Yr Athro R. Gwynedd Parry, Prifysgol Abertawe Gwerfyl Roberts, Prifysgol Bangor Yr Athro Enlli Thomas, Prifysgol Bangor Wyn Thomas, Prifysgol Bangor Yr Athro Daniel Williams, Prifysgol Abertawe Yr Athro Ioan M. Williams Dr Prysor Williams, Prifysgol Bangor Dr Eryn White, Prifysgol Aberystwyth

E-gyfnodolyn academiaidd cyfrwng Cymraeg yw *Gwerddon*. Y mae'n cyhoeddi ymchwil ysgolheigaidd yn y Gwyddorau, y Celfyddydau a'r Dyniaethau. Cyhoeddir *Gwerddon* ar y we o leiaf ddwywaith y flwyddyn. Arfernir cyfraniadau gan arbenigwyr yn y meysydd perthnasol yn y modd arferol. Ceir gwybodaeth lawn am amcanion, polisiau golygyddol, canllawiau i awduron a chanllawiau i arfarnwyr ar y wefan: www.gwerddon.cymru

Cyllidir *Gwerddon* gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol.

Cysylltwch â *Gwerddon* drwy e-bostio gwybodaeth@gwerddon.cymru neu drwy'r post: Gwerddon, Coleg Cymraeg Cenedlaethol, Y Llwyfan, Heol y Coleg, Caerfyrddin, SA31 3EQ. ISSN 1741-4261

Hawlfraint *Gwerddon*

www.gwerddon.cymru

Cynnwys

Golygyddol	5
Rhagair y Golygydd Gwadd	6
Siân Wyn Siencyn, ‘Darpariaeth Gymraeg i blant ifanc: hanes a heriau datblygiad addysg feithrin yng Nghymru’	8
Mirain Rhys, ‘Y Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen’	39
Prysor Mason Davies ac Emily Parry, ‘Pan fo addysgwyr yn ddysgwyr – safbwyntiau ar hyder ymarferwyr ail iaith i gefnogi “Datblygu’r Gymraeg” fel ail iaith yn y Cyfnod Sylfaen’	69
Cyfranwyr	88

Golygyddol

Dr Anwen Jones

Ar ddechrau blwyddyn newydd ac ar drothwy'r gwanwyn, dyma gyhoeddi cyfrol arall o erthyglau ysgolheigaidd yn *Gwerddon*. Mae *Gwerddon* yn ymroddedig i groesawu cyfleoedd amrywiol i gyhoeddi ac i genhadu ar ran ysgolheictod cyfrwng Cymraeg, ac mae rhifyn arbennig yn gyfle i gynnal trafodaeth ddwysach na'r arfer mewn maes penodol ac i gael mewnwelediad gan nifer o arbenigwyr i wahanol agweddau ar thema gyffredin rhwng cloriau un rhifyn. Mae'r cyfnodolyn wedi hen sefydlu trefn o gyhoeddi rhifynnau arferol yn ogystal â rhifynnau arbennig, a mentrwyd ymhellach i feysydd newydd wrth gyhoeddi ein rhifyn rhithiol cyntaf ar Gerddoriaeth ym mis Mawrth 2017.

Dechreuwyd ar y traddodiad presennol o gyhoeddi rhifynnau arbennig gyda rhifyn arbennig ym maes y Gwyddorau yn Chwefror 2013. Bryd hynny, croesawyd y rhifyn a'r datblygiad newydd yn arferion cyhoeddi'r cyfnodolyn gan y golygydd, yr Athro Ioan Williams:

Roedd yn bleser eithriadol cyhoeddi Rhifyn 13 *Gwerddon*, yn rhannol oherwydd mai dyma ein rhifyn arbennig cyntaf, ond hefyd oherwydd ei fod yn rhifyn arbennig ym maes y Gwyddorau.

Ers hynny, cyhoeddwyd chwe rhifyn arbennig arall mewn meysydd amrywiol:

- 15 – Ieithoedd Modern (Gorffennaf 2013)
- 17 – 'Trwy ddulliau chwyldro' (Mawrth 2014)
- 18 – Gwyddorau (Medi 2014)
- 21 – Athroniaeth (Ebrill 2016)
- 24 – Dathlu'r Degawd (Awst 2017)

Braf yw gweld cynnal yr addewid cynnar ym maes y Gwyddorau, ynghyd â gweld tystiolaeth o fentro i nifer o feysydd arloesol eraill, megis y rhifyn ar Athroniaeth o dan olygyddiaeth Dr Huw Williams. Deunydd cynadleddau oedd sail nifer o'r rhifynnau arbennig hyd nes y cyhoeddwyd rhifyn arbennig i ddathlu'r degawd, lle y daeth ysgolheigion blaenllaw at ei gilydd i gyfrannu eu harbenigedd ar draws ystod o feysydd, gan gynnwys Hanes, Llenyddiaeth, Daearyddiaeth a Mathemateg.

A dyma ninnau bellach yn croesawu rhifyn arbennig a chyfoethog arall, y tro hwn ym maes addysg cynnar cyfrwng Cymraeg. Nid ffrwyth cynhadledd sydd yma ond yn hytrach gasgliad o erthyglau yn ymgymryd â'r un pwnc o safbwyntiau gwahanol, gan obeithio ysgogi cyfraniadau pellach at y maes. Gwahoddiad, felly, yw'r rhifyn arbennig hwn. Mwynhewch y darllen a gobeithio y bydd yn sbardun i ddwysáu ac amlhau'r drafodaeth bwysig hon o gylch addysg blynyddoedd cynnar cyfrwng Cymraeg.

Rhagair y Golygydd Gwadd

Dr Gwenllian Lansdown Davies

Prif Weithredwr Mudiad Meithrin

Prin iawn y bu trafodaeth yn y gymuned ymchwil am y blynyddoedd cynnar cyfrwng Cymraeg. Gyda chyhoeddi'r rhifyn arbennig hwn o gyfnodolyn *Gwerddon*, dyma gyfle i gychwyn trafodaeth ynghylch agweddau ar bolisi, arfer a dysg yng Nghymru gyda golwg ar gyd-destunau rhyngwladol amrywiol.

Mae'n bwnc amserol. Mae datblygiadau cyfoes ym maes darparu gofal plant, trechu tlodi, datblygu'r gweithlu blynyddoedd cynnar, adolygu cymwysterau galwedigaethol perthnasol a pholisi iaith oll yn gofyn am gael eu hystyried law yn llaw â'i gilydd. Mae'n amlwg fod awduron y tair erthygl yn gweld maes polisi'r blynyddoedd cynnar fel cyfanwaith, gyda phob un – trwy amryw gyd-destunau – yn deall arwyddocâd y cyfnod hwn ym mywyd y plentyn o ran cyrhaeddiad yr oedolyn maes o law.

Yn addas, cyfeiria Siân Wyn Siencyn ar gychwyn ei herthygl at Robert Owen, y sosialydd o'r Drenwydd, a'i ddealltwriaeth yntau o ddylanwad yr hyn a ddiffinnir fel 'gofal plant' bellach ar les y plentyn. Gan edrych y tu hwnt i ffiniau Cymru, mae Siân Wyn Siencyn yn ei herthygl yn gwreiddio datblygiad gofal ac addysg cyfrwng Cymraeg mewn cyd-destun sosio-hanesyddol, gan gyfeirio at sefydlu Mudiad Meithrin fel catalydd pwysig i ddatblygiad normau cynllunio iaith yn y blynyddoedd cynnar. Cyfeiria'r erthygl at brofiadau rhyngwladol dylanwadol (Reggio Emilio, Seland Newydd, Iwerddon) gan holi cwestiynau dadlennol am y dull trochi ac ethos y Cyfnod Sylfaen wrth barhau i fawrygu pwysigrwydd 'dysgu trwy chwarae' fel ysgol feddwl.

Datblygiad polisi addysg amgen i Gymru yn sgil dyfodiad datganoli yw man cychwyn erthygl Mirain Rhys. Mae'n cyfeirio yn ei herthygl at waith ymchwil diweddar a gwblhawyd dan fantell rhaglen WISERD sy'n ystyried y berthynas rhwng addysgeg y Cyfnod Sylfaen a datblygiad y Gymraeg fel maes dysg o fewn y sector cyfrwng Cymraeg a'r sector cyfrwng Saesneg. Mae hon yn drafodaeth amserol wrth i Lywodraeth Cymru ystyried y ffordd orau i ddiffinio, datblygu a rhannu arfer da o ran plethu caffael iaith (y Gymraeg) ac addysgeg trochi gyda phwyslais y Cyfnod Sylfaen ar awtonomi'r plentyn bach. Tra erys heriau, canfu Mirain Rhys fod llawer i'w ganmol ar draws y sector statudol (ysgolion) a lleoliadau nas cynhelir (Cylchoedd Meithrin).

Y Gymraeg hefyd yw cyd-destun diddordeb Prysor Davies ac Emily Parry yn eu herthygl am y berthynas rhwng gallu ieithyddol yr oedolyn sy'n cyflwyno'r Gymraeg yn y dosbarth. Mae eu hastudiaeth yn canolbwyntio ar ddata o ardal benodol yn y gogledd-ddwyrain sy'n edrych ar brofiadau addysgwyr a gofawyr – sydd wedi dysgu Cymraeg eu hunain neu sydd yn y broses o ddysgu'r iaith – wrth iddynt gyflwyno'r Gymraeg i blant. Pwysleisia'r erthygl

bwysigrwydd ymwneud rhagweithiol yr oedolyn wrth ysbrydoli'r plentyn bach i ddatblygu perthynas adeiladol â'r Gymraeg, gan gyfeirio at yr angen (yn ôl tystiolaeth y gweithlu) am well hyfforddiant ar fodelu a sgaffaldio iaith ar gyfer yr oedolion.

Mae'r awduron i gyd yn perthyn i ddisgyblaethau ymchwil amrywiol, ond yr hyn sy'n uno'r gwahanol erthyglau yw'r awydd i gyd-destunoli dealltwriaeth o bedagogeg cymharol ddiweddar y Cyfnod Sylfaen gyda dylanwad hynny ar gaffael y Gymraeg mewn plant. Maent i gyd yn gyfarwydd â datblygiadau polisi cyfoes (o *Iaith Pawb* i *Iaith Byw: Iaith Fyw* i *Cymraeg 2050*) ac yn cydnabod pwysigrwydd adfywio'r iaith trwy bolisi bwriadus, rhagweithiol a thrwy fuddsoddiad. Ymddengys nad oes modd ysgaru polisi iaith (a'r awydd i gynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg i filiwn erbyn 2050) wrth bolisi addysg a gofal yn y blynyddoedd cynnar. Mae pob awdur yn tynnu ar waith ymchwil amryw o arbenigwyr sy'n cyfeirio yn ei hanfod at blastigrwydd ymenyddol y plentyn bach, sydd o ganlyniad yn ei gwneud yn haws i blant bach gaffael dwy neu fwy o ieithoedd. Dyma'r sylfaen gysyniadol i ymyrraeth fwriadus ym maes polisi gwladwriaethol sydd – gyda dyfodiad y Cyfnod Sylfaen – yn rhoi'r plentyn yn ganolog o safbwynt lles, hunaniaeth ac awtonomi. Gogleisiol a phwysig yw sylw Siân Wyn Siencyn am ieithwedd hawliau (wedi'i wreiddio yn natblygiadau deddfwriaethol 1989) sy'n dadlau dros gyfyngu gallu rhieni i atal eu plant rhag caffael y Gymraeg (yn hytrach na rhoi 'dewis' iddynt rhwng yr opsiwn Cymraeg a'r opsiwn Saesneg, sef y *status quo* i'r mwyafrif).

Mae'r dystiolaeth ymchwil a gyflwynir yn y rhifyn arbennig hwn o *Gwerddon* yn tanlinellu'r angen am fwy o drafodaeth, mwy o ddata a mwy o ymchwil o safbwynt datblygu adnoddau ac arfer da, ynghyd â datblygu cymorth ymarferol ar gyflwyno'r Gymraeg i blant i'r sawl sy'n gofalu amdanynt yn y blynyddoedd cynnar.

Diolch i dîm *Gwerddon* am gyhoeddi'r rhifyn arbennig ac am y gwahoddiad i ddarparu rhagair.

Darpariaeth Gymraeg i blant ifanc: hanes a heriau datblygiad addysg feithrin yng Nghymru

Siân Wyn Siencyn

Crynodeb: Bu datblygiad addysg feithrin Cymraeg yn stori o lwyddiant arbennig dros y blynyddoedd diwethaf. Gyda sefydlu'r Cynulliad Cenedlaethol yn 2000, gwelwyd Cymru'n symud ymhellach yn ei dyheadau ar gyfer ei phlant ifanc. Un o flaenoriaethau cyntaf y Llywodraeth Gymreig gyntaf oedd y Cyfnod Sylfaen gyda'i hymagweddiad radical. Bydd y papur hwn yn ymdrin â datblygiad addysg feithrin yng Nghymru gyda thrafodaeth ar yr hanes cyn ac ar ôl datganoli. Gosodir polisiau Cymraeg oddi mewn i gyd-destun dylanwadau ymchwil a phedagogiaidd ehangach ar addysg blynyddoedd cynnar, er enghraifft y dystiolaeth ynghylch arfer dda o du EPPE (*The Effective Provision of Pre-School Education Project*). Edrychir yn benodol ar ddarpariaeth Gymraeg a chyfraniad Mudiad Meithrin ynghyd â thrafodaeth ar y damcaniaethau ynghylch dwyieithrwydd, gyda golwg ar ddwyieithrwydd cynnar yn benodol. Ceir amlinelliad a beirniadaeth ddadansoddol o'r heriau sy'n wynebu'r maes yn sgil datblygiadau gwleidyddol cyfoes a pholisiau cyfredol.

Er dibenion y papur hwn, diffinnir addysg feithrin fel gwasanaethau addysg a gofal ar gyfer plant ifanc o 3–5+ oed, a defnyddir y term 'blynyddoedd cynnar' i'r un diben.

Allweddeiriau: Plentyndod cynnar, dwyieithrwydd, y Cyfnod Sylfaen, addysg Gymraeg.

Welsh language provision for young children: landmarks and challenges in the development of nursery education in Wales

Abstract: The development of Welsh medium early years education has been a story of singular success over the last century. With the establishment of the National Assembly in 2000, Wales further forged its own vision for its young children. One of its first priorities, for example, was the Foundation Phase with its radical approach. This paper offers an overview of the historic development of nursery education in Wales, pre and post devolution. Welsh language and Wales policies are set in the context of wider influences, both research and pedagogic, on early childhood care and education, for example the evidence on good practice from the EPPE (*The Effective Provision of Pre-School Education Project*) study. Focus will

be on Welsh language provision, highlighting the role and contribution of Mudiad Meithrin. The paper will consider issues, research and theoretic, relating to early bilingualism. It concludes with a critical analysis of the challenges facing the field of early childhood services in Welsh in light of current political and policy developments.

For the purposes of this paper, *addysg feithrin* (nursery education) is defined as the care and education provision for children 3–5+ years, and the term *blynyddoedd cynnar* (early years) is used for the same group.

Keywords: Early childhood, bilingualism, the Foundation Phase, Welsh-medium education.

Cefndir hanesyddol

Gwelir lled gytundeb bod Robert Owen (1771–1858), y Cymro a'r Sosialydd o'r Drenewydd, yn flaenllaw ei ddylanwad ar y cysyniad o addysg feithrin (Pascal a Bertram 2002, West a Noden 2016). Roedd sefydlu ei fenter *The Institution for the Formation of Character* yn New Lanark, a oedd yn cysylltu lles teuluoedd â gofal priodol i blant ifanc, yn sail i gymdeithas ffyniannus a theg. Dywed fel a ganlyn:

The Institution has been devised to afford the means of receiving your children at an early age, as soon almost as they can walk. By this means many of you, mothers of families, will be able to earn a better maintenance or support for your children; while the children will be prevented from acquiring any bad habits, and gradually prepared to learn the best (dyfynnir yn Ishay, 2007: t. 261).

Ond araf oedd y cynnydd, o du deddfwriaeth a hawliau plant ifanc i addysg, hyd nes sefydlu ysgolion meithrin o dan Ddeddf Addysg 1918 gyda'r bwriad o ddarparu ar gyfer plant 2–5 oed. Cyn hynny, er y cafwyd mudiadau gwirfoddol – o dan ddylanwad Robert Owen, at ei gilydd, a oedd yn eiriol ar ran plant ifanc – prin oedd y cyfeiriad at ddarpariaeth ar gyfer y grŵp penodol hwn o blant mewn deddfwriaeth addysg. Yn 1929, bu i Gylchlythyr y Llywodraeth, *Nursery Schools*, annog datblygiad y ddarpariaeth hon, yn benodol mewn ardaloedd diwydiannol (Farrell 1998, Lascarides et al. 2000).

Yn dilyn Owen, bu nifer o addysgwyr blaenllaw yn ddylanwadol, megis y chwirydd MacMillan a'u hysgolion meithrin mewn ardaloedd difreintiedig yn Llundain a Manceinion (Siencyn 2008a), ynghyd â Montessori a bwysleisiodd ddylanwad arwyddocaol addysg feithrin fel modd i wneud yn iawn am dlodi a'i effaith ar ddatblygiad plant mewn dinasoedd tlawd. Pryder ynghylch lefelau uchel o farwolaethau babanod ac afiechydon heintus ymysg plant ifanc a arweiniodd at yr ymgyrchoedd cynnar am ysgolion meithrin. Yn Adroddiad Hadow ar ysgolion babanod a meithrin (HMSO 1933), pwysleiswyd pwysigrwydd addysg feithrin fel cyfnod addysgol ynddo'i hun gan nodi y byddai lles cymdeithasol yn dod yn sgil darparu ar gyfer plant ifanc difreintiedig. Er bod addysgwyr y cyfnod yn cytuno ar y cyfan ynghylch

pwysigrwydd addysgu plant ifanc, ychydig iawn o dwf a welwyd yn y ddarpariaeth yn y sector cyhoeddus.

Dehonglir yr amharodrwydd gwleidyddol i sefydlu a chynnal addysg feithrin gan haneswyr cymdeithasol (Steedman 1990, Grigg 2008) fel ymrwymiad diwylliannol i ganfod y teulu fel pau preifat lle mai gwaith y mamau oedd magu plant ifanc. Hyd yn oed o blith pleidiau'r chwith, gwelir uniongredded gwleidyddol ym mholisiau cyhoeddus llywodraethau Prydain yn ystod y 1920au a'r 1930au, a oedd yn cynnal preifatrwydd y teulu (Hill et al. 1997, Thomas 2007, Thomas 2008). Prin oedd y lleisiau a oedd yn dadlau o blaid ymyrraeth wladwriaethol yn y ffordd y byddai teuluoedd yn gweithredu oni bai bod rheswm dilys dros wneud hynny, a'r rheswm hwnnw, at ei gilydd, yn ymwneud â diogelu plant. Er enghraifft, gwelwyd Deddf Plant 1908 yn sefydlu trefn o gofrestru rhieni maeth a gwneud llosgach yn fater o dan awdurdodaeth y wladwriaeth, ac yn 1932 cyflwynwyd gorchmynion goruchwyliaeth i blant mewn perygl.

Daeth yr Ail Ryfel Byd â newid arwyddocaol wrth i Lywodraeth Prydain sefydlu cannoedd o feithrinfeydd dydd i fabanod a phlant ifanc er mwyn rhyddhau gwragedd i weithio yn y ffatrioedd ac i ymgymryd â gwaith y dynion a oedd wedi ymuno â'r lluoedd arfog. Ar ddiwedd y rhyfel pan ddychwelodd y dynion adref, ac angen gwaith arnynt, caewyd y meithrinfeydd ac aeth y gwragedd yn ôl at eu dyletswyddau domestig traddodiadol. Tua'r un cyfnod, cyhoeddodd Bowlby (1907–1990) ei waith dylanwadol ar arwyddocâd sefydlu ymlyniad cynnar a chadarn rhwng mam a'i phlentyn, gan honni y gallai methiant i hybu'r ymlyniad cynnar hwn arwain at anawsterau ieched meddwl ac ymddygiad gwrthgymdeithasol yn ddiweddarach. Heriwyd damcaniaeth amddifadedd mamol (*maternal deprivation*) Bowlby dros y blynyddoedd gan Ainsworth (1969, 1970) ac eraill am ei bod yn gorddibynnu ar arferion meithrin, yn gorbwysleisio ymddygiad y fam ac yn anwybyddu mathau eraill o ymlyniad yn ddiweddarach mewn bywyd (Rutter 1972, Cassidy a Shaver 2008). Awgryma Thomas (2005), nid yn orsinigaidd, bod cyswllt rhwng damcaniaethau Bowlby a pholisi economaidd y Llywodraeth i gael dynion yn ôl i weithio a chadw mamau yn y tŷ. Er i Bowlby addasu ei syniadau dros y blynyddoedd, erys rhai gwirioneddau pwysig yn y ddamcaniaeth wreiddiol, sef bod profiadau cynnar plant bach yn dylanwadu ar eu datblygiad.

Un o ofynion Deddf Addysg 1944 oedd gwneud addysg yn orfodol i blant yn nhymor yr ysgol yn dilyn eu pen-blwydd yn bump oed, ond nid oedd canllawiau ynghylch pryd y byddai plentyn yn cael cychwyn ei addysg. Tra bod tebygrwydd rhwng polisiau derbyn, erys mân wahaniaethau rhwng awdurdodau ac mae pwysau cyllidebol a hinsawdd economaidd yn ddylanwadol mewn rhai ardaloedd. Er enghraifft, yn 2016 awgrymodd Awdurdod Powys newidiadau i'w polisi derbyn; lle cynt y datganwyd y dylid dechrau'r ysgol ar 'ddechrau'r tymor y mae'r plentyn yn cael ei bedwerydd pen-blwydd...', newidiwyd hynny i 'ar ddechrau'r flwyddyn ysgol yn dilyn pen-blwydd y plentyn y plentyn yn bedair oed' (Cyngor Sir Powys 2016) a hynny, o bosibl, o dan bwysau ariannol yn hytrach nag am resymau addysgol.

Dylanwadodd Adroddiad Plowden *Children and their Primary Schools* (HMSO 1967) ar drefniadaeth a phedagogi addysg gynradd yng Nghymru. Ymhlith nifer o argymhellion Plowden oedd yr angen i hyrwyddo profiadau uniongyrchol plant a phwysigrwydd plant yn

dysgu drwy eu harchwiliadau personol. Yn 1972, cyhoeddwyd *Education: A Framework for Expansion* (DES 1972) a'r cynllun i ymestyn a datblygu addysg feithrin. Erbyn 1980, bwriadwyd cynnig addysg feithrin i 50% o blant 3 oed a 90% o blant 4 oed yr oedd eu rhieni am iddynt dderbyn addysg gynnar.

Ni wireddwyd gweledigaeth *Education: A Framework for Expansion* gan i ddirwasgiad economaidd ddilyn codiad ym mhris olew yn 1976 ac ni fu gwariant cyhoeddus na sylw penodol i addysg feithrin am ugain mlynedd arall. Bu'r 1970au a'r 1980au yn gyfnod llwm o safbwynt datblygu addysg feithrin statudol yng Nghymru a Lloegr (Pascal a Bertram 2002, Kwon 2002). Nid cyd-ddigwyddiad felly yw canfod bod y cyfnod hwn hefyd yn gyfnod o egni yn y sector gwirfoddol lle y gwelwyd cynnydd yn y ddarpariaeth anstatudol. Yng Nghymru, er enghraifft, sefydlwyd Mudiad Ysgolion Meithrin (fel y'i gelwid ar y pryd) ym 1971.

Dychwelyd i'r gred yn y teulu fel y pau priodol ar gyfer plant ifanc a wnaeth y disgwrs ideolegol parthed plant a theuluoedd yn y 1970au, a chredid nad oedd swyddogaeth i'r wladwriaeth yn y broses o fagu plant ifanc (Farrell 1998, Whalley 2001, Thomas 2007). Yn wrthgyferbyniol, dyma'r cyfnod y gwelwyd hefyd y cynnydd mwyaf yn y deddfwriaethau'n ymwneud â phlant. Penllanw'r rhain oedd Deddf Plant 1989 a oedd yn pwysleisio hawliau plant a lles y plentyn fel sail i benderfyniadau prosesau statudol yn ymwneud â phlant. Nid cyd-ddigwyddiad yw'r ffaith i'r Cenhedloedd Unedig, wedi dros ddeng mlynedd o drafod, gyhoeddi'r Confensiwn ar Hawliau Plentyn yn 1989 hefyd. Dyma weld newid paradeim ynghylch perthynas y wladwriaeth â phlant. Gwelwyd plant fel deiliaid hawliau, a'r hawliau hynny'n annibynnol wrth eu rhieni a'u teuluoedd. Yn sgil hynny, yn y drafodaeth ddamcaniaethol ynghylch cymdeithaseg a pholisi cyhoeddus, sefydlwyd y cysyniad o ddinasyddiaeth plant (Malaguzzi 1993, Gearon 2003, Dahlberg et al. 2005, Siencyn 2008).

Y ddadl o blaid addysg feithrin a'r ymateb gwleidyddol

Bu'n arferiad cyffredin am ganrif a mwy i gynnwys plant ifanc, o dair oed, mewn dosbarthiadau derbyn gyda phlant hyd at 7 oed, yn enwedig mewn ardaloedd gwledig ag ysgolion bychan heb gwricwlwm na darpariaeth arbennig ar eu cyfer. Dengys cofrestrau ysgolion 1901, er enghraifft, bod 43% o blant tair oed yng Nghymru a Lloegr wedi eu cofrestru mewn ysgolion (Cohen et al. 1991). Byddent, ar y cyfan, yn dilyn cwricwlwm mwy ffurfiol na fyddai'n arferol mewn darpariaeth feithrin benodol, a'r ddarpariaeth honno wedi ei thrwytho mewn ymarferiadau rhifedd a llythrennedd ffurfiol (Stevens 1996, Farrell 1998, Mathers et al. 2014). Cododd ymwybyddiaeth gynyddol ymysg rhieni ac addysgwyr ynghylch anaddasrwydd gosod plant tair blwydd oed mewn dosbarthiadau ffurfiol (Pascal 1990, Schweinhart a Weikart 1993, Dahlberg et al. 1999). Gwelwyd hyrwyddo dulliau mwy anffurfiol mewn dosbarthiadau ac ysgolion meithrin, sef y dulliau a gymeradwywyd am flynyddoedd cyn hynny drwy fudiad Steiner ac ysgolion Montessori. Lledaenwyd yr ymwybyddiaeth hon o bwysigrwydd chwarae fel cyfrwng dysgu plant ifanc a chynyddwyd y ddealltwriaeth o'r modd yr oedd y plentyn ifanc yn dysgu orau (Moyles 1994, Siencyn 2010).

Ar ddechrau'r 1990au, cyhoeddwyd nifer o adroddiadau annibynnol megis *Starting with*

Quality (DES 1990) a *Start Right* (Ball 1994) ynghyd â chanfyddiadau prosiectau megis *High/Scope Perry Preschool* (Schweinhart a Weikart 1993). Cafwyd bod y dystiolaeth o blaid trefn addysgol briodol ar gyfer plant dan bump oed yn rhy swmpus i'w hanwybyddu. Daeth ymwybyddiaeth hefyd, tua'r un cyfnod, o bwysigrwydd sicrhau lles a gofal plant ifanc oddi mewn i ddarpariaeth a fyddai'n cael ei hystyried yn ddarpariaeth addysg. Am gyfnod, bu'r term '*educare*' (cafwyd ymgais yng Nghymru i sefydlu'r term 'gofaleg') yn gyffredin i ddisgrifio pwysigrwydd cynnal y cydbwysedd allweddol hwnnw rhwng disgwrs addysg a disgwrs gofal wrth gynllunio darpariaeth i blant ifanc. Bu Te Whāriki, sef cwricwlwm blynyddoedd cynnar Aotearoa-Seland Newydd (Carr a May 1993, Smith 1993), syniadau Bredekamp (1986) a'i damcaniaeth yn ei chyfrl *Developmentally Appropriate Practice*, ynghyd â'r broses o ledaenu ymwybyddiaeth o arfer ac athroniaeth Reggio Emilia yn yr Eidal (Katz 1990, Edwards et al. 1993), yn ddylanwadol yn y maes. Cadarnhawyd y datblygiadau polisi hyn gan ymchwiliad i fathau o gwricwlwm a oedd yn hyrwyddo dysgu a lles y plentyn ifanc. Roedd gwaith Bruner (1915–2016) ar rôl oedolion yn sgaffaldio dysgu (Bruner 1966) yn ddylanwadol iawn, ac ymestynnwyd y negeseuon grymus gan eraill (Athey 1990, Moyles 1994, Pramling 1996). Un arall o'r prosiectau mwyaf dylanwadol oedd EPPE (*The Effective Provision of Pre-School Education Project*) (2004). Mae EPPE yn brosiect uchelgeisiol a hirdymor a ariennir gan Adran Addysg Llywodraeth San Steffan, sy'n asesu datblygiad a chynnydd plant rhwng 3 a 7 oed. Mae'r prosiect yn edrych ar ddwy elfen benodol: nodweddion teulu a phlentyn unigol ynghyd â mathau gwahanol o ddarpariaeth cyn-ysgol a dylanwad yr elfennau hyn ar gyraeddiadau plant. Daeth EPPE, ynghyd â nifer o gysyniadau seico-addysgol, i ddylanwadu ar ymarfer blynyddoedd cynnar. Canfuwyd, er enghraifft, bod rhai mathau o ddarpariaeth cyn-ysgol yn fwy effeithiol nag eraill a bod y ddarpariaeth fwyaf effeithiol yn integreiddio elfennau gofal ac addysg. Hefyd, canfuwyd bod darpariaeth o ansawdd uchel yn arddangos perthynas gynnes rhwng oedolion a phlant a bod lefel cymwysterau'r oedolion yn effeithio ar yr ansawdd. Yn sgil EPPE, cafwyd ystod o gysyniadau ac ieithwedd newydd; e.e., daeth yr ymadrodd '*sustained shared thinking*' (meddwl parhaus ar y cyd) i ddisgrifio'r broses gymhleth a chywain a geir wrth i oedolion a phlant drafod.

'Sustained shared thinking' occurs when two or more individuals 'work together' in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. (Sylva et al. 2004: t. 6.)

Darganfu EPPE bod meddwl parhaus ar y cyd yn fwy tebygol o ddigwydd ar lefel un-i-un na mewn grwpiau. At hyn, mae oedolion sy'n sgwrsio gyda phlant drwy ddefnyddio cwestiynau agored yn fwy effeithiol wrth hybu addysgu plant (Siencyn 2010: t. 22).

Trwy ddadansoddi datblygiad plant mewn 141 o ganolfannau cyn-ysgol, llwyddodd EPPE i amlinellu nodweddion y ddarpariaeth sy'n hybu datblygiad plant. Mae EPPE, felly, wedi adnabod a disgrifio saith maes o bwys sylfaenol mewn darpariaeth blynyddoedd cynnar (Sylva 2001, Sylva et al. 2004), a addaswyd gan Siencyn (2010: t. 22):

1	<i>Ansawdd yr ymwneud llafar rhwng plant ac oedolion</i>	Po fwyaf y meddwl parhaus ar y cyd sy'n digwydd, po fwyaf o gynnydd a welir yn y plant.
2	<i>Cychwyn gweithgareddau</i>	Mae cydbwysedd grym rhwng oedolyn a phlentyn wrth gychwyn gweithgaredd yn bwysig (h.y. nad yw un yn arwain y llall). Mae gweithgareddau sy'n cael eu dewis gan blant yn fwy tebygol o arwain at gyfleoedd effeithiol i ymestyn meddwl plant.
3	<i>Gwybodaeth a dealltwriaeth o'r cwricwlwm</i>	Mae perthynas uniongyrchol rhwng dealltwriaeth oedolion o'r cwricwlwm a'u heffeithiolrwydd wrth hyrwyddo datblygiad plant.
4	<i>Gwybodaeth o sut mae plant ifanc yn dysgu</i>	Er mwyn bod yn effeithiol wrth hybu dysgu a datblygiad plant ifanc, dylai oedolion ddeall datblygiad plant a'r wybodaeth sy'n sail i bedagogi addas.
5	<i>Sgiliau oedolion er mwyn cefnogi plant</i>	Mae oedolion sy'n meddu ar gymwysterau priodol yn fwy effeithiol wrth gyflwyno gweithgareddau sy'n gysylltiedig â'r cwricwlwm. At hyn, maent yn fwy effeithiol wrth annog plant i chwarae mewn modd heriol.
6	<i>Pwysigrwydd perthynas â rhieni a'r teulu</i>	Mae'r ddarpariaeth fwyaf effeithiol yn rhannu gwybodaeth â rhieni, yn annog rhieni i fod yn rhan o addysgu eu plant, ac yn sicrhau bod plant yn cael eu cynnwys yn rhan o wneud penderfyniadau.
7	<i>Effeithiolrwydd polisi ymddygiad addas</i>	Mae darpariaeth lle y bydd staff yn cynorthwyo plant i ddeall eu gwrthdrawiadau drwy siarad a rhesymoli yn fwy effeithiol. Nid yw systemau disgyblu sy'n atal gwrthdaro heb drafod neu sy'n ceisio dwyn sylw oddi wrth y 'camymddwyn' yr un mor effeithiol.

Nodweddion EPPE: Darpariaeth blynnyddoedd cynnar lwyddiannus

Cafwyd adlais pellach o'r ymrwymiad hwn i arfer da yn Adolygiad Addysg Caergrawnt (Children: their world, their education: *the Cambridge Review of Education*) (Alexander 2010).

Yn wyneb y dystiolaeth anwadadwy a chynyddol, cyhoeddodd y Llywodraeth y cynllun talebau (Y Swyddfa Gymreig 1996) ac yna'r *Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education* (SCAA 1996), sef y fframwaith ar gyfer mesur safon y ddarpariaeth i blant ifanc yn Lloegr. Yn ddiweddarach yn yr un flwyddyn, cyhoeddwyd

Y Canlyniadau Dymunol ar gyfer dysgu plant cyn oedran addysg orfodol (ACAC 1996) a hynny i groeso tipyn mwy brwd nag a gafwyd yn Lloegr i *Desirable Outcomes*. Noda David (1998: 61) y gwahaniaethau rhwng dogfen Cymru ac un Lloegr mewn perthynas ag ethos a chynnwys:

What are we to make of the stark contrast in the approach reflected in the two sets of documentation? Is it that national expectations, in other words, the constructions of childhood are different ... It would seem that being under five in England is to be less joyful, less celebrated, less imaginative, less romantic, more prescribed, more rigid ... than in Wales.

Un elfen bwysig yn y gwahaniaeth rhwng Cymru a Lloegr yn y fframwaith newydd oedd y disgwyliad i ddarpariaethau a arolygwyd gan SPAEM (Estyn yn ddiweddarach) amlinellu'r ffordd y byddent yn sicrhau profiadau o'r Gymraeg a'r cwricwlwm Cymreig ar gyfer plant:

Gall profiad o'r Gymraeg yn ifanc, pan fydd sgiliau caffael iaith plentyn ar eu mwyaf effeithiol, fod yn sail werthfawr ar gyfer dysgu Cymraeg yn yr ysgol.

Dylai pob plentyn o dan bump gael cyfle i glywed am Gymru, am ei gynefin, am draddodiadau, hanesion a chwedlau, am bobl ac am ddigwyddiadau. (ACAC 1996: t. 6)

Dros y deng mlynedd ddilynol, gwelwyd nifer o newidiadau i'r *Desirable Outcomes* (SCAA 1996) yn Lloegr, ond ni fu newidiadau i ddogfen gyfatebol Cymru tan 2004 pan gyhoeddwyd y bwriad i sefydlu'r Cyfnod Sylfaen, ac erys ethos *Y Canlyniadau Dymunol* yn nogfennaeth y Cyfnod Sylfaen.

Ôl-datganoli: Y Cyfnod Sylfaen

Yn 1997, newidiwyd llywodraeth y Deyrnas Unedig ac un o weithrediadau cyntaf y Llywodraeth Lafur newydd oedd dileu'r cynllun talebau. Gosodwyd addysg feithrin, fel maes o ddiddordeb gwladwriaethol dilys, yn un o'i phrif flaenoriaethau. Un arall o'i blaenoriaethau oedd refferendwm ar ddatganoli a daeth newid paradeim arwyddocaol arall i'w ganlyn:

The establishment of the National Assembly of Wales in 1999 signalled a number of significant differences from England in the way children's services are developed – and also key differences in approaches to children. (Siencyn a Thomas 2007: t. 141)

Un o ganlyniadau sefydlu Cynulliad Cenedlaethol Cymru yn 1999 oedd y rhyddid a ddaeth i wireddu gweledigaeth newydd i addysg plant ifanc yng Nghymru. Cafwyd cyfnod o ymchwil ac ymgynghori er mwyn gosod seiliau cadarn i'r cynlluniau arfaethedig, gyda 'polisi yn

seiliedig ar dystiolaeth' yn fantra cyhoeddus. Yn y ddogfen ymbaratoi *Y Wlad sy'n Dysgu* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2001), nododd Jane Davidson, y Gweinidog Addysg a Dysgu Gydol Oes, ei bwriad i ystyried sut yr oedd cyfuno'r *Canlyniadau Dymunol* â Chyfnod Allweddol 1 er mwyn creu cwricwlwm statudol newydd i blant o 3 i 7 oed. Esgorodd y bwriad i wella ansawdd a hyrwyddo datblygiad cyfan y plentyn ar ymadrodd a sefydlodd ei hun yn ieithwedd y maes addysg a gofal, sef 'cychwyn cadarn mewn bywyd' (*a flying start in life*).

Yna, yn 2003, cyhoeddodd Jane Davidson ei chynigion radical ym maes addysg blyneddodd cynnar: cwricwlwm yn seiliedig ar chwarae fel cyfrwng i hyrwyddo addysgu plant hyd at 7 oed, sef y Cyfnod Sylfaen 3–7 oed.

Mae Siencyn (2010) yn awgrymu bod y Cyfnod Sylfaen yn ganlyniad i fethiant y ddarpariaeth flaenorol. Er enghraifft, bu cryn bryder yng Nghymru, ynghyd â thrwy weddill gwledydd Prydain, ynghylch lefelau cymharol uchel o anawsterau llythrennedd ymhlith oedolion ifanc, yn enwedig pobl ifanc yn y system droseddol (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2003a: t. 11). Gwelwyd hefyd, yn ystod deng mlynedd ar hugain olaf yr ugeinfed ganrif, bod eithrio plant a phobl ifanc o'r ysgol yn peri pryder.

Yn dilyn cyfnod pilot, cafwyd y gwerthusiad cyntaf o'r Cyfnod Sylfaen yn 2005. Roedd canfyddiadau'r adroddiad cynnar hwnnw, *Prosiect Monitro a Gwerthuso Gweithredu'r Cyfnod Sylfaen yn Effeithiol (Monitoring and Evaluation of Effective Implementation of the Foundation Phase – MEEIFP)*, yn 2006 yn gadarnhaol iawn ar y cyfan (Siraj-Blatchford et al. 2006: t. 3). Diddorol yw sylwi bod yr adroddiad yn awgrymu bod hyfforddiant priodol i staff yn bwysicach na niferoedd staff:

Mae angen gofalu na ddylid gosod mwy o bwys ar wella cymarebau nag ar sicrhau hyfforddiant o ansawdd uchel ar gyfer staff sy'n gweithio mewn ysgolion neu leoliadau. Mae perthynas gryfach rhwng ansawdd darpariaeth a chymwysterau staff na rhwng ansawdd y ddarpariaeth a chymarebau. (Siraj-Blatchford et al. 2006: t. 7)

Mae gwybodaeth a dealltwriaeth staff o ddatblygiad plant, o brosesau dysgu plant ynghyd â sgiliau staff wrth arsylwi yn elfennau pwysicach na faint o oedolion sy'n bresennol.

O'r cychwyn, cafwyd meysydd dysgu fel fframwaith i'r cwricwlwm newydd. Adlewyrchwyd y pwysigrwydd a roddwyd i'r dull hwn yn y Canlyniadau Dymunol drwy gadw, i raddau helaeth, i'r un patrwm, sef Iaith, Llythrennedd a Sgiliau Cyfathrebu; Datblygiad Mathemategol; Datblygiad Personol a Chymdeithasol; Gwybodaeth a Dealltwriaeth o'r Byd; Datblygiad Creadigol; a Datblygiad Corfforol (ACAC, 1996). Yn nogfennaeth gychwynnol y Cyfnod Sylfaen, fodd bynnag, cyflwynwyd un maes ychwanegol, sef Dwyieithrwydd ac Amlddiwyllyannedd. Arweiniodd hyn at ddadlau a dryswch ymhlith ymarferwyr a hyfforddwyr fel ei gilydd: beth yw dwyieithrwydd, dwyieithrwydd ym mha ieithoedd, beth yw safle iaith ac ieithoedd yn y cysyniad o amlddiwyllyannedd?

Erbyn 2007, trawsffurfiwyd y maes dysgu hwn drwy ei ymestyn i feysydd eraill gan sefydlu 'datblygiad personol a chymdeithasol', ynghyd â 'lles ac amrywiaeth ddiwylliannol',

fel meysydd dysgu. At hyn, gosodwyd maes dysgu ‘Datblygu’r Gymraeg’ yn gadarn, sy’n ymwneud â hawl pob plentyn yng Nghymru i’r Gymraeg. Canlyniad oedd hyn i ddryswch a gododd o ddefnydd llac o’r term ‘dwyieithrwydd’ ac anghytundeb ynghylch yr hyn a oedd yn ddisgwyliedig. Gyda chyhoeddi *Iaith Pawb*, cynllun Llywodraeth Cynulliad Cymru (fel y’i gelwid ar y pryd) i ymestyn a sefydlogi dwyieithrwydd yng Nghymru (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2003b), ildwyd i’r pwysau i gynnwys ‘Datblygu’r Gymraeg’ fel maes dysgu ar ei ben ei hun.

Erbyn hyn, erys y meysydd fel a ganlyn yn Fframwaith y Cyfnod Sylfaen: ‘datblygiad personol a chymdeithasol’; ‘lles ac amrywiaeth ddiwylliannol’; ‘sgiliau iaith, llythrennedd a chyfathrebu’ (fe’i diwygiwyd yn 2015 i gynnwys y gydran lythrennedd o’r Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol); Datblygiad Mathemategol (wedi’i ddiwygio o 2015 i gynnwys cydran rhifedd y Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol); Datblygu’r Gymraeg; Gwybodaeth a Dealltwriaeth o’r Byd; Datblygiad Corfforol; a Datblygiad Creadigol (Llywodraeth Cymru 2015).

Bu cryn lobiö (o du lleiafrif bid siŵr, gan gynnwys awdur y papur hwn), i geisio perswadio Gweinidog Addysg a Dysgu Gydol Oes Llywodraeth Cymru, Jane Davidson, i hepgor yr hen fodel o feysydd dysgu. Model oedd hwn a sefydlwyd yn 1996 gyda chyhoeddi’r Canlyniadau Dymunol i Ddysgu Plant Cyn Oed Ysgol (ACAC). Y ddadl oedd bod parhau i ddadansoddi a didoli dysgu a datblygiad plant i set o feysydd gyda dangosyddion penodol o lwyddiant neu ddeilliannau yn annaturiol. Sut, er enghraifft, yr oedd modd cadw datblygiad mathemategol (cysyniad diwylliannol penodol, gellir dadlau) ar wahân i ddatblygiad iaith? A oedd modd caffael cysyniad megis ‘llai’ neu ‘ymhellach’ oni bai bod geiriau i adnabod y cysyniad? Roedd y gweinidog, fodd bynnag, o’r farn bod y cynlluniau ar gyfer y Cyfnod Sylfaen yn ddigon heriol ynddynt eu hunain heb iddi danseilio’r hen gwricwlwm ymhellach. Roedd hyn yn siom i nifer ar y pryd ond yn dystiolaeth, o bosibl, bod y maes yn un sy’n newid yn gyson ac yn ymateb i her ymchwil newydd.

Roedd canllawiau i weithredu’r Cyfnod Sylfaen (y casgliad o lawlyfrau a elwid gan nifer ar y pryd, oherwydd eu lliw, yn ‘llyfrau gleision’, sy’n anffodus o ystyried arwyddocâd hanesyddol y term) yn nodi’n glir a chyson bod dysgu plant ifanc yn broses integredig. Cyfeirir at ‘natur gyfannol dysgu’:

Mae pob agwedd ar ddysgu wedi’u cydgysylltu ar gyfer plant ifanc; dydyn nhw ddim yn rhannu eu dysgu a’u dealltwriaeth yn feysydd o’r cwricwlwm. Mae’r saith Maes Dysgu yn ateb ei gilydd. (APADGOS 2008: t. 5)

Yng ngolau hynny, gofynnodd y grŵp o lobiwyr, pam cadw’r meysydd dysgu? Wrth lansio’r Cyfnod Sylfaen yn 2003, nododd y Gweinidog Addysg y bwriad i

helpu plant i ddysgu sut i ddysgu; datblygu sgiliau meddwl; a meithrin agweddau cadarnhaol tuag at ddysgu gydol oes. (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2003a: t. 12)

Ymagweddiad felly sydd yn adlewyrchu'r nod o gael gweithlu a dinasyddion sy'n medru addasu i ofynion gwaith newydd, sy'n medru symud o un math o waith i un arall gan fynd â'u 'hagweddau at ddysgu' gyda nhw. Mae'n rhaid wrth sgiliau a galluoedd hyblyg a'r rheini'n cynnwys sgiliau meddwl yn anad dim.

Yn ganolog i'r Cyfnod Sylfaen y mae'r maes 'datblygiad personol, cymdeithasol a lles'. Dyma yw sail y math o hunanhyder sydd ei angen ar bob unigolyn er mwyn sicrhau eu bod yn hyblyg, yn barod i gymryd risg ac i wynebu her, i fod yn greadigol yn ei ffordd o feddwl. Mae datblygiad personol a chymdeithasol y plentyn bach a lles y plentyn yn ganolog i'r cwricwlwm, yn allweddol i addysgu'r plentyn ifanc ynghyd ag i les cymdeithas. Dyma hefyd sylfaen i Ddeddf Llesiant Cenedlaethau'r Dyfodol (Cymru) 2015 sydd yn nodi 'gwella llesiant cymdeithasol, economaidd, amgylcheddol a diwylliannol Cymru' fel blaenoriaeth i'r Llywodraeth.

Yn dilyn derbyn argymhellion 'radical a phellgyrhaeddol' yr Athro Graham Donaldson yn ei adroddiad *Dyfodol Llwyddiannus Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (Llywodraeth Cymru 2015b), mae cynllunio eisoes wedi cychwyn ar ddiwygio'r cwricwlwm yng Nghymru. Fodd bynnag, mae Donaldson yn argymhell cyflwyno meysydd dysgu a'r rheiny'n gyd-gysylltiedig:

Dylai'r cwricwlwm cenedlaethol newydd yng Nghymru gynnwys chwe Maes Dysgu a Phrofiad: Celfyddydau mynegiannol; Iechyd a lles; Dyniaethau; Ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu; Mathemateg a rhifedd; a Gwyddoniaeth a thechnoleg. Nid yw'r Meysydd Dysgu a Phrofiad i'w hystyried yn adrannau digyswllt ond yn hytrach yn ffordd o drefnu'r bwriadau ar gyfer dysgu gan bob plentyn a pherson ifanc, gan wneud penderfyniadau a chynlluniau'n greadigol ar lefel yr ysgol i droi'r rhain yn weithgareddau o ddydd i ddydd. Felly nid ydynt yn offer ar gyfer amserlennu. (Llywodraeth Cymru 2015b: t. 39)

Adlais amlwg sydd yma o fframwaith y Cyfnod Sylfaen. Daeth y meysydd dysgu i ymestyn a dylanwadu yr holl ffordd i fyny'r system addysg o'r blynyddoedd cynnar hyd at addysg uwchradd. Y mae hyn yn fesur, gellid dadlau, o lwyddiant y Cyfnod Sylfaen.

Yn dilyn cyfnod pellach o fonitro a gwerthuso, cafwyd adroddiad terfynol cynhwysfawr sy'n nodi llwyddiant y Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru 2015b). Er bod y nifer o argymhellion yn awgrymu bod gwaith pellach i'w gyflawni wrth sefydlogi'r Cyfnod Sylfaen, cadarnhaol a chalonogol yw'r canfyddiadau.

Ar sail dros ddegawd o dystiolaeth gadarn o'i blaid, cyhoeddwyd Fframwaith y Cyfnod Sylfaen (Diwygiedig 2015) a dywed y gweinidogion yn eu rhagair i'r Cynllun Gweithredu:

Mae tystiolaeth dda i ddangos bod cwricwlwm y Cyfnod Sylfaen, lle y mae'n cael ei gyflwyno'n dda, yn codi cyrhaeddiad pob plentyn, gyda gwelliannau o ran presenoldeb, llythrennedd, rhifedd a lles cyffredinol

dysgwyr mewn ysgolion. Bydd llawer o'r dulliau sylfaenol a ddefnyddir i gyflawni'r Cyfnod Sylfaen, yn enwedig dysgu drwy brofiad, yn cael eu hymestyn ar draws y cwricwlwm newydd. (Llywodraeth Cymru 2016a: t. 2)

Calonogol yw nodi bod y Cynllun Gweithredu yn cadarnhau eto bwysigrwydd yr uniad allweddol hwnnw rhwng addysg a gofal yn y blynyddoedd cynnar:

Mae'r dystiolaeth hon yn awgrymu: bod addysg a gofal plentynodol cynnar o ansawdd uchel yn un o nodweddion allweddol y math o system addysg ragorol y mae Llywodraeth Cymru wedi ymrwymo i'w chreu yng Nghymru (ac y) gall darpariaeth o'r fath leihau anghydraddoldebau sy'n gysylltiedig â chefnidir a statws economaidd-gymdeithasol rhieni a chael effaith gadarnhaol ar dwf a ffyniant economaidd. (Ibid: t. 4)

Un prif ofyniad i lwyddiant y Cyfnod Sylfaen yw ei fod yn cael 'ei weithredu'n dda', ac mae hynny'n dibynnu ar nifer o ffactorau megis hyfforddiant staff, lefel cymwysterau staff, dealltwriaeth gadarn o ddatblygiad plant a sut y mae plant ifanc yn dysgu, ynghyd ag arweinyddiaeth a dealltwriaeth ar hyd ysgol gyfan (yn y sector a gynhelir).

Addysg feithrin Gymraeg a datblygiad Mudiad Meithrin

Yn ystod y ganrif ddiwethaf, yn cyd-fynd â diddordeb cynyddol mewn addysg feithrin, canfuwyd bod addysg feithrin Gymraeg yn arf allweddol i sicrhau dyfodol yr iaith (Phillips 1997, Williams 2000, Williams 2002) ac, fel y nodir gan Baker a Prys Jones (2000: t. 117), cynyddodd y dyhead am addysg Gymraeg '*from a small acorn planted in 1939 to, by the turn of the century, a sturdy and mature oak tree*'. Dros y cyfnod yn dilyn sefydlu'r ysgol Gymraeg gyntaf yn 1939, gwelwyd grwpiau bychain o rieni yn dod at ei gilydd i sefydlu ysgolion meithrin gwirfoddol. Rhesywmaith y mentrau hyn oedd y gred y byddai'r ysgolion meithrin yn bwydo'r ysgolion cynradd Gymraeg newydd gan sicrhau cyflenwad digonol o blant i'w cynnal. Sefydlwyd ysgolion meithrin ym Maesteg yn 1941 ac yn fuan wedyn yng Nghaerdydd ac yn Y Barri (Stevens 1996, Williams 2002, Redknap 2006). Cododd nifer yr ysgolion meithrin ar draws Cymru yn ystod yr 1950au a'r 1960au ac erbyn 1968 roedd dros 47 ohonynt wedi eu sefydlu (Williams 1969).

Disgrifir sefydlu *Cronfa Glyndŵr yr Ysgolion Gymraeg* yn 1963 fel pwynt hanesyddol yn nhwf addysg Gymraeg (Stevens 1996, Williams 2002, Roberts a Williams 2003). Dywed Gwilym Prys Davies yn Narlith Goffa Gwyneth Morgan 2001 bod y gronfa'n anelu at ddau nod, sef, yn gyntaf:

creu cyfundrefn o addysg Gymraeg trwy i'r rhieni eu hunain symud ymlaen ar fyrder ar eu cost hwy eu hunain i sefydlu a chynnal ysgolion meithrin i addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg; byddai'r ysgolion meithrin

yn porthi'r ysgolion cynradd Cymraeg a'r alwad amdanynt, a byddent hwythau yn eu tro yn dwyn pwysedd am addysg uwchradd Gymraeg. Yr ail nod oedd helpu'r rhieni i anfon eu plant i ysgolion Cymraeg trwy gwrdd â rhan o'r costau. Byddai'r ddau nod gyda'i gilydd yn amcanu at ddim llai na chwyldroi addysg Cymru trwy sefydlu rhwydwaith o ysgolion Cymraeg llwyddiannus. (Davies 2001: t. 7)

Wrth baratoi gweithrediadau statws elusennol y gronfa, aeth yr ymddiriedolwyr ati i ddiffinio ysgolion Cymraeg ac addysg Gymraeg:

Sefydliadau addysgol Cymraeg a fo'n dysgu'r cwbl neu'r rhan fwyaf o'r pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg a lle bo'r Gymraeg yn iaith swyddogol a chymdeithasol. (Davies 2001: t. 7)

Nododd Redknap yr anhawster wrth chwilio am ddiffiniad cydlynus cytûn o addysg Gymraeg:

Un agwedd o'r maes cyfrwng Cymraeg sydd wedi peri cryn ansicrwydd ac amwysedd dros y blynyddoedd yw'r diffyg eglurder o ran yr hyn a olygir gan dermau megis 'cyfrwng Cymraeg', 'dwyieithog', neu 'Categori A neu A/B' (Redknap 2006: t. 10).

Hefyd, gwelir Lewis yn nodi'r un anhawster:

I bwrpas yr erthygl hon, defnyddir y term 'addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog' i gyfeirio at yr amrywiaeth o sefyllfaoedd addysgu a dysgu yng Nghymru lle defnyddir y Gymraeg (a'r Saesneg) i raddau gwahanol wrth gyflwyno'r ddarpariaeth, gan arwain at ddatblygu pob unigolyn i fod yn hyderus ddwyieithog. (Lewis 2011: 67).

O ystyried y datblygiadau a fu ers 1963, mae'n ddiddorol nodi i ddiffinio addysg Gymraeg barhau i fod yn faes trafod a dadlau.

Yn 1969, cyhoeddwyd *Yr Ysgol Feithrin Gymraeg* (Williams 1969) gan gynnig dau brif ddarganfyddiad. Yn gyntaf, bod addysg feithrin cyfrwng Cymraeg yn allweddol fel modd i sefydlu dwyieithrwydd mewn plant a fyddai, fel arall, yn uniaith Saesneg, a hynny tra eu bod yn ifanc. Yn ail, wynebai'r rhwydwaith newydd o ysgolion meithrin ddwy broblem ddyrys: cyllid ar y naill law a chael gafael ar fannau priodol i gyfarfod ar y llall. Ni chredai Williams ei bod yn bosibl i'r sector gwirfoddol ddatrys y problemau hyn a'i argymhelliad ef oedd y dylid trosglwyddo cyfrifoldeb dros yr ysgolion meithrin i'r sector statudol.

Yn ei adroddiad *Addysg Gynradd yng Nghymru* (HMSO 1967), rhoddodd Gittins flaenoriaeth i'r ysgolion meithrin. Datganodd fod y duedd gynyddol i sefydlu darpariaeth feithrin Gymraeg wirfoddol yn arwyddocaol, yn arbennig yng nghyd-destun addysg cyfrwng Cymraeg. Y canfyddiad oedd bod yr ysgolion meithrin yn ffactor pwysig i atal cwymp yn niferoedd y siaradwyr Cymraeg ac yn fodd o hyrwyddo dwyieithrwydd yng Nghymru.

Erbyn 1970, roedd oddeutu 70 o ysgolion meithrin gwirfoddol ledled Cymru nad oedd ganddynt drefniadaeth ffurfiol yn eu cysylltu â'i gilydd (Stevens 1996). Galwodd Cymdeithas Rhieni'r Ysgolion Cymraeg (a sefydlwyd rhyw ugain mlynedd ynghynt) gyfarfod cyhoeddus ar faes Eisteddfod Genedlaethol Bangor yn 1971 gyda'r bwriad o sefydlu mudiad cenedlaethol i uno'r ysgolion meithrin gwasgaredig. Sefydlwyd Mudiad Ysgolion Meithrin (MYM) yn Awst 1971 gyda dau brif amcan cyfansoddiadol (Stevens 1996):

- (i) i sefydlu ac i ddatblygu addysg feithrin cyfrwng Cymraeg
- (ii) i gefnogi ac i hyrwyddo addysg cyfrwng Cymraeg.

O ganlyniad i drafodaethau gydag ymarferwyr a chynllunwyr hyfforddi, cydnabu'r mudiad newydd bwysigrwydd hyrwyddo caffael y Gymraeg drwy weithgareddau chwarae gan gydnabod pwysigrwydd gweithredu'n unol ag athroniaeth ac egwyddorion addysg feithrin dda.

Ar y cychwyn, ystyriai MYM ei hun yn fudiad dros dro a dyma a fwriadwyd yn *Education: A Framework for Expansion* (DES 1972). Croesawodd MYM gynlluniau'r Papur Gwyn ond, mewn ymateb iddo, nodwyd pryder y byddai'r ddarpariaeth arfaethedig yn anwybyddu anghenion diwylliannol ac ieithyddol Cymru (Stevens 1996).

Cododd dau bwynt diddorol pan gyflwynodd y MYM cynnar geisiadau ar gyfer cyllido canolog i'r Swyddfa Gymreig. Nid oedd y Llywodraeth yn fodlon â'r modd y defnyddiwyd y geiriau '*ysgol feithrin*'. Gwelwyd y gair *ysgol* gan y Swyddfa Gymreig fel darpariaeth addysgol statudol. Penderfynwyd ychwanegu'r gair *playgroups* i deitl Saesneg y Mudiad. Felly, gelwid MYM yn *The National Association of Welsh Medium Nursery Schools and Playgroups* yn Saesneg. Erbyn hyn, fodd bynnag, mae Mudiad Ysgolion Meithrin wedi byrhau'r enw i Mudiad Meithrin a hynny, efallai, er mwyn cynnig brand mwy hylaw ynghyd â chynnal y cysyniad allweddol o ddarparwydd gofal ac addysg ar y cyd. Ond, daeth yn fwyfwy arferol i gyfeirio at *gylchoedd* meithrin yn hytrach nag at *ysgolion* meithrin a daeth y cylchoedd meithrin yn atebol yn ystod yr 1980au a'r 1990au i statudau a rheoliadau adrannau gwasanaethau cymdeithasol yr awdurdodau lleol yn hytrach nag i'r awdurdodau addysg.

Yn yr un cyfnod (1962–75), sefydlwyd mudiadau cenedlaethol eraill yng Nghymru. Dywed Phillips (1998: t. 19) y 'ffurfiwyd Cymdeithas yr Iaith Gymraeg yn ystod degawd tymhestlog y chwedegau' gan osod y digwyddiad mewn tirwedd ehangach na Chymru. Yn ôl ei ddamcaniaeth, gellir dehongli sefydlu MYM, fel Cymdeithas yr Iaith, yn fynegiant o gyffro ehangach ac o ymagweddu gwrth-sefydliadol. Nid cyd-ddigwyddiad, yn ôl damcaniaeth Phillips oedd, er enghraifft, i '*les événements*' yn Ffrainc yn 1968, mudiadau rhyddid myfyrwyr a phrotestiadau yn erbyn y rhyfel yn Fietnam yn yr Unol Daleithiau, ynghyd â deffroad cenedlaethol Cymru ddigwydd yn ystod yr un cyfnod. Gellid dadlau, felly, bod y croesffrwythloni syniadaethol rhyngwladol yn adlewyrchiad o'r hyn y daeth Bronfenbrenner (1978) i alw yn ecoleg datblygiad dynol.

Yn 1973, sefydlwyd Cyngor yr Iaith Gymraeg gan y Swyddfa Gymreig ('tacteg' yn ôl Phillips (1998: t. 293) 'i amharu ar yr ymgyrch iaith') a chafodd y Cyngor hwnnw'r cyfrifoldeb o edrych yn fanwl ar addysg feithrin cyfrwng Cymraeg ac i adrodd ar ei heffeithiolrwydd. Cyflwynodd MYM femorandwm – *Y Ffordd Ymlaen* – fel tystiolaeth i Gyngor yr Iaith gan nodi tair agwedd benodol ar genhadaeth MYM: yr angen brys i sefydlu mwy o gylchoedd, mai addysg feithrin cyfrwng Cymraeg oedd y dull mwyaf effeithiol ac effeithlon o sicrhau dwyieithrwydd mewn plant a fyddai fel arall yn uniaith Saesneg, ynghyd â'r angen i sicrhau cefnogaeth ariannol i gylchoedd unigol. Rhagwelodd *Adroddiad Cyngor yr Iaith* (1975) y byddai addysg feithrin Gymraeg yn dod yn ddarpariaeth statudol neu o leiaf yn ddarpariaeth o dan adain yr awdurdodau addysg lleol ymhen dim amser ac, felly, ni fyddai angen corff gwirfoddol, megis MYM, i'w chynnal.

Yn ei adroddiad i gyfarfod cyffredinol blynyddol MYM yn 1975, dywedodd y cadeirydd:

Er bod y cynnydd sylweddol yng ngwaith y Mudiad yn ganmoladwy, nid oedd yn ddigonol, o bell ffordd, i atal prysurdeb Seisnigeiddio'r genedl. (MYM, 1975)

Dywed yr adroddiad blynyddol yn 1975:

[dylid] defnyddio'r dyddiad yma (1981) fel nod i anelu ato tuag at sicrhau y bydd pob plentyn yng Nghymru yn cael y cyfle i dderbyn addysg feithrin trwy gyfrwng y Gymraeg. Byddai'r ffaith nad oedd cylch meithrin Cymraeg i'w gael mewn rhai mannau o Gymru yn ddigonol i gyfiawnhau anwybyddu'r iaith pan fyddai'r awdurdodau addysg lleol yn cynllunio eu darpariaethau gogyfer ag addysg feithrin swyddogol. (dim rhif tudalen)

Arwyddocâd y flwyddyn 1981 oedd mai dyma flwyddyn y cyfrifiad a byddai disgwyl i gyfraniad MYM a'r cylchoedd meithrin liniaru ar y cwmp disgwylledig yn niferoedd y siaradwyr Cymraeg. Dyma awgrymu bod swyddogaeth MYM yn fwy parhaol nag y rhagwelwyd ar y cychwyn ac y byddai'n ymgymryd â swyddogaeth fwy cenhadol.

Datblygwyd strategaeth MYM i dargedu'r cymunedau di-Gymraeg a theuluoedd di-Gymraeg. Yr un pryd, cynyddu'n gyson a wnaeth y grant o'r Swyddfa Gymreig i MYM ac, erbyn 1983, cafwyd nawdd oddi wrthi yn agos at £200,000. Penderfynodd MYM weithredu trefn fwy ffurfiol o ddosrannu'r grantiau i'r cylchoedd, ac un o'r meini prawf ar gyfer maint grant fyddai hyd ac amllder sesiynau. Gwnaed hynny o ganlyniad i argymhelliad adroddiad ymchwil Siencyn (1982) a nododd y dystiolaeth o blaid cysondeb a chynnydd yn y cyswllt â'r iaith, hynny yw, mwy o sesiynau sy'n galluogi i blant gael mwy o amser mewn cylch meithrin – yr hyn a elwid yn y llenyddiaeth yn *exposure factor* (Gardner a Lambert 1972, Krashen 1981).

Un o'r heriau mwyaf i'r mudiad, yn enwedig yn yr ardaloedd di-Gymraeg, oedd prinder siaradwyr Cymraeg cymwys i weithredu fel arweinyddion. Mae'r her hon yn parhau. Wrth i niferoedd y cylchoedd a'r galw amdanynt gynyddu, dwysáu hefyd a wnaeth yr her o ganfod

staff addas i'w harwain. Mewn ymateb i hyn, sefydlwyd cynllun hyfforddi a elwid 'Y Cwrs Dwys' o dan adain Cymraeg i Oedolion ym Mholytechnig Cymru, Pontypridd. Anogwyd mamau i blant y cylchoedd i ymgymryd â rhaglen ran-amser dros ddwy flynedd. Roedd y cwrs yn gyfuniad o elfennau cwrs dwys Cymraeg i Oedolion gyda ffocws penodol ar y Gymraeg gyda phlant, ynghyd â rhaglen astudiaeth yn seiliedig ar ddealltwriaeth o arfer da yn y blynyddoedd cynnar. Ymhen dwy flynedd, cwblhaodd 50 o fenywod 'Y Cwrs Dwys' ac aethant i weithio naill ai fel arweinyddion neu gynorthwyywyr mewn cylchoedd meithrin newydd. Cynnydd cyson yn niferoedd y cylchoedd a'r ysgolion Cymraeg oedd yr hanes yn ystod yr 1980au. Gyda dyfodiad Cynulliad Cenedlaethol Cymru (CCC), fel y nodwyd eisoes, cafwyd symudiad cyflym tuag at osod stamp Cymru ar ddarpariaeth addysg. Comisiynodd y Pwyllgor Addysg cyn 16 oed adroddiad arbenigol a fyddai'n llywio'r cynlluniau ar gyfer darpariaeth i blant tair oed. Er bod yr adroddiad (CCC 2001) yn cynnwys gwybodaeth gefndir am addysg feithrin mewn cyd-destun rhyngwladol ac awgrymiadau ar gyfer y dyfodol, bu cryn feirniadaeth arno oherwydd y diffyg sylw i ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg. Mewn anerchiad i MYM ym mis Hydref 2000, nododd Cadeirydd Bwrdd yr Iaith Gymraeg:

Mae'n anodd credu, ar ôl hanner canrif o addysg ddwyieithog a mwy na chwarter canrif ar ôl sefydlu Mudiad Ysgolion Meithrin, a'r cynnydd sylweddol yn nifer y plant sy'n siarad Cymraeg, fod adroddiad pwysig fel hwn yn rhoi cyn lleied o bwyslais ar y dimensiwn Cymraeg. Wrth gynhyrchu adroddiad ar addysg i blant teirblwydd yng Nghymru, sut gallwch chi esgeuloso sôn am drochiad ieithyddol, sôn am y miloedd o blant sy'n dechrau ar y daith o fod yn uniaith i fod yn ddwyieithog, cychwyn ar y siwrne o unieithrwydd i ddwyieithrwydd? Rhaid gofyn felly a yw'n harbenigwyr yn gyfarwydd â'r drefn maen nhw'n siarad amdani. (Bwrdd yr Iaith Gymraeg 2000)

Ers y cychwyn, gwelwyd MYM fel y llwybr o'r cartref i addysg cyfrwng Cymraeg a cheir cytundeb cyffredinol (Williams 2002, Aitchison a Carter 2004, Lewis a Gareth 2004, Redknap 2006) fod MYM yn arf allweddol yn y broses o adfer iaith. Daw Lewis a Gareth (2004: 67) i'r casgliad fod:

Mudiad Ysgolion Meithrin yn gwneud gwaith allweddol ym maes addysg ddwyieithog ac adfer y Gymraeg ... [mae] mynychu Cylch Meithrin yn cyfrannu at ddatblygu iaith plant drwy drochi y rhai sy'n dod o deuluoedd di-Gymraeg mewn iaith newydd a thrwy gefnogi ac ymestyn Cymraeg plant o deuluoedd Cymraeg eu hiaith.

Wedi blynyddoedd o gynnydd cyson yn niferoedd y cylchoedd, cafwyd, yn 2003, ostyngiad yn y niferoedd. Awgryma Siencyn (2004) mai un rheswm dros y cwmp oedd y cynnydd cyfatebol mewn llyfdd i blant tair oed yn nosbarthiadau meithrin ysgolion cynradd. Effaith datblygu'r ddarpariaeth tair oed mewn ysgolion oedd tanseilio hyfywedd cylchoedd meithrin

lleol. Cododd hyn broblem i Lywodraeth Cymru ac i Fwrdd yr Iaith Gymraeg fel ei gilydd gan fod MYM yn allweddol i'r targedau a osodwyd yn *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwieithog* (2003b) a *Strategaeth Addysg Cyfrwng Gymraeg* (2010), ac yn ôl y strategaeth honno:

Addysg cyfrwng Gymraeg o'r blynyddoedd cynnar, gyda dilyniant ieithyddol cadarn drwy bob cyfnod addysg, sy'n cynnig yr amodau gorau ar gyfer meithrin dinasyddion dwyieithog y dyfodol. (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010a: t. 7)

Ond roedd y strategaeth hefyd yn cydnabod nad yw pob rhiant am ddewis addysg Gymraeg ar gyfer eu plant. Felly, mae her yn codi i geisio diogelu hawl pob plentyn i ddwyieithrwydd er nad yw ei rieni yn dewis addysg Gymraeg.

Erys cyfraniad Mudiad Meithrin at addysg Gymraeg statudol yn arwyddocaol. Mae dros ugain mil o blant, o fabanod i rai 4 oed, yn mynychu gwasanaethau'r Mudiad (Mudiad Meithrin 2016). Dangosodd gwaith Siencyn (2004) bod 83% o blant y cylchoedd meithrin yn trosglwyddo i addysg gynradd Gymraeg y pryd hynny. Byddai'n fuddiol i gael data mwy diweddar ar drosglwyddo a darganfod pam nad yw rhieni yn dewis addysg gynradd Gymraeg. Mewn perthynas â rhai ardaloedd, un ddamcaniaeth ddiweddar sy'n deillio o dystiolaeth lwyd (hynny yw, heb ei gadarnhau) yw cyfleustra ac agosrwydd ysgolion Saesneg, prinder llefydd mewn dosbarthiadau meithrin ysgolion Gymraeg, ac oed derbyn is mewn ysgolion Saesneg.

Cafwyd nifer o adroddiadau gan Estyn yn amlinellu'r heriau ac yn cynnig awgrymiadau a chynghor i ddarparwyr, i awdurdodau lleol, ac i'r Llywodraeth (Estyn 2013, 2015).

Dwyieithrwydd cynnar

Bu cryn gytundeb yn rhyngwladol (Baetens Beardsmore 1986, Cummins 2003, Baker 2006) ynghylch cymhlethdod dwyieithrwydd a'r anawsterau sy'n codi wrth chwilio am ddiffiniad gweithredol. Mae Siencyn a Richards (2010) yn amlinellu ac yn crynhoi'r cwestiynau sy'n codi wrth fynd ati i ddiffinio dwyieithrwydd: A yw'r rhai hynny sy'n cychwyn dysgu neu gaffael iaith yn ddwyieithog? Ar ba bwynt yn natblygiad eu hail iaith y daw plant yn ddwyieithog? Pa sgiliau sydd yn rhaid wrthynt er mwyn bod yn ddwyieithog? Beth yw ystyr 'bod yn rhugl'? Er gwaethaf cyfoeth y llenyddiaeth sy'n ymwneud â hyn, mae canllawiau'r Cyfnod Sylfaen wedi anwybyddu'r lleisiau sy'n rhybuddio am gymhlethdod dwyieithrwydd. Maent yn cynnig diffiniad sy'n gynhwysfawr ac yn syml, yn or-symml efallai:

Dwyieithrwydd yw gallu i siarad, darllen ac ysgrifennu mewn dwy iaith.
(APADGOS 2008: t. 11)

Er yr ymddengys yn orsyml ar un olwg, mae'r diffiniad hefyd yn eang gan ei fod yn disgwyl i blentyn dwyieithog (neu unrhyw berson dwyieithog) feddu ar sgiliau llythrennedd yn ogystal

â sgiliau llafar. Mae'n ddiddorol nodi nad oes yma gyfeiriad at ddeall dwy iaith nac ychwaith at gymhlethdod ymddygiadau dwyieithog.

Wedi dweud hyn, mae'r ddadl o blaid dwyieithrwydd (ac amlieithrwydd) yn rymus (Cummins 1979, Baker 2006, Bialystok 2001, Bialystok et al. 2014) ac fe'i poblogeiddiwyd drwy ystod o gyhoeddiadau ar gyfer rhieni a theuluoedd (Siencyn 1989, 1990, 1993). Yng Nghymru, gwelir cynnydd cyson yn nifer y plant a phobl ifanc sy'n medru'r Gymraeg, ac ers sefydlu Cynulliad Cenedlaethol Cymru a Llywodraeth Cymru, bu polisïau cyhoeddus megis *Iaith Pawb* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2003b), *Strategaeth Addysg cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010b) a *Iaith Fyw, Iaith Byw: Strategaeth ar gyfer y Gymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2010a) yn adlewyrchu'r dyhead cynyddol am Gymru ddwyieithog. Trafodir y sefyllfa a'r heriau cyfredol yn adran olaf y papur hwn.

Disgwrs dwyieithrwydd

Un ffordd o ddadansoddi'r drafodaeth ynghylch dwyieithrwydd cynnar yw ei gosod mewn amrywiol ddisgyrsiau a thraddodiadau dysg. Wrth gadarnhau'r amrywiol ddiddordebau, dywed Baker (2006: t. 1):

Current international research on bilingual education uses perspectives from sociolinguistics and psycholinguistics, philosophy and pedagogy, classroom practice and provision, local and national policy formulation, and, not least, ideology and politics.

Er bod ei sylw'n cyfeirio at addysg ddwyieithog yn hytrach na phlant dwyieithog, afraid honni bod perthynas lled amlwg rhyngddynt.

Ers 1980, cafwyd cynnydd yn yr astudiaethau sy'n ymwneud â datblygiad y Gymraeg ymhlith plant ifanc. Mae'r ymchwil hon i'r Gymraeg a ddefnyddir gan blant ifanc yn canolbwyntio ar ddisgrifio eu hiaith oddi mewn i fframweithiau ieithyddiaeth (Jones 1994, 2004, 2009, Borsley a Jones 2005, Thomas 2007) neu seicoieithyddiaeth (Gathercole et al. 2001, Thomas 2007, Thomas a Roberts 2011, Thomas et al. 2014).

O safbwynt niwro-ieithyddiaeth (Penn 1985, Brown a Hargoor 2000, Gopnik 2009), gorwedd diddordeb seicolegwyr niwrolegol a chlinigol yn natblygiad yr ymennydd dwyieithog ac amlieithog. Erys yn faes heriol i'r sawl nad yw'n wyddonydd. Dyma feysydd cyfranwyr cynnar a dylanwadol i'r drafodaeth ynghylch oed critigol (*critical age hypothesis*), megis Penfield a Roberts (1959) a Lenneberg (1967). Dadleua eraill (Harley 1986, Lightbown a Spada 2006) mai oed yw'r ffactor bwysicaf wrth fesur agweddau megis rhuglder mewn ail iaith a bod gan blant ifanc fantais amlwg dros oedolion a phlant hŷn wrth feistroli ffonoleg iaith. Ymchwil sy'n seiliedig ar ddealltwriaeth o batholeg yr ymennydd a'r dystiolaeth o blaid plastigrwydd yr ymennydd ifanc yw calon y damcaniaethau hyn. Bu'r lleisiau hyn yn ddylanwadol ar ganfyddiad pwysigrwydd oed. Mae eraill (Siencyn 1985, Bialystok 2001, Flege et al. 2006) yn datgan bod gan y plentyn ifanc fantais am ei fod yn swnio fel siaradwr

brodorol. Seilir y farn hon ar arsylwadau ar iaith plant ac ar ddehongliadau o'r arsylwadau hynny. Bydd rhai, megis Kuhl, yn cynnig tystiolaeth i ddadlau bod prosesau caffael un iaith (yn achos Kuhl, datblygiad ffonolegol plant ifanc) yn debyg i brosesau caffael dwy iaith:

phonetic development follows the same principles for two languages that it does a single language. Bilingual infants learn through the exaggerated acoustic cues provided by infant-directed speech ... as do monolingual infants. (Kuhl 2008: 232)

Clywir barn sy'n fwy amheus ynghylch yr orddibyniaeth ar dystiolaeth niwrolegol i brofi damcaniaethau dysgu dynol (Penn 2005) ac er bod datblygiadau cyffrous yn y maes, erys cymaint nad oes sicrwydd na dealltwriaeth ohono parthed y meddwl a'r ymennydd dynol. Nid oes barn gytûn ynglŷn â'r ddamcaniaeth oed critigol, gyda Bialystok (1991) yn credu bod posibiliadau caffael ieithoedd ar ôl y cyfnod critigol. Fodd bynnag mae hi'n cytuno, fel y mae Singleton a Lengyel (1995) ac eraill, bod y mantra 'gorau po gynta' yn un buddiol yng nghyd-destun caffael iaith a chaffael ieithoedd.

Buasai seicolegwyr a oedd yn gweithio oddi mewn i fframweithiau seicoleg addysg yn defnyddio profion seico-metric i fesur perfformiad plant dwyieithog yn erbyn normau uniaith. Dyma'r drafodaeth y gellid ei holrhain i waith cynnar yr 1970au, megis astudiaethau Ianco-Worrall (1972). Traddodiad ymchwil arall sydd wedi ymhél â dwyieithrwydd cynnar yw ieithyddiaeth ac astudiaethau iaith. Gwelir astudiaethau'n disgrifio iaith plant ifanc o safbwynt seineg, ffonoleg, semanteg ac elfennau gramadegol. Bu gwaith Ervin Tripp (1973) ar siaradwyr Sbaeneg a Saesneg yr UDA yn cynnig mewnolwg diddorol i ffactorau megis deuenwi (*bi-naming*). Seilir y mathau hyn o astudiaethau ar gasglu samplau o iaith naturiol plant dwyieithog gan ganolbwyntio ar wahanol elfennau megis defnydd o'r cymal perthynol gan blant dwyieithog Sbaeneg a Japanëeg (Flynn 1989), systemau rhagenwol plant dwyieithog Saesneg a Chymraeg (Siencyn 1985), a chenedl enwau Cymraeg (Thomas 2007). Gwelir uniad diddorol mewn ymchwil mwy diweddar rhwng ieithyddiaeth a seicoieithyddiaeth a chaffael dwyieithrwydd (Meisel 2007, Goldberg et al. 2008, Rhys a Thomas 2013, Binks a Thomas 2016).

Wrth drafod addysg ddwyieithog, dywed Baker (2006: t. 1):

there is no understanding of bilingual education without contextualizing it within the politics of a nation or region.

Dyma gydnabod eto bwysigrwydd yr hyn y byddai Bronfenbrenner (1978) yn ei alw'n ecoleg datblygiad dynol. Mae gan bob unigolyn, medd Bronfenbrenner, ei naratif cyd-destunol ac mae hwnnw wedi ei osod yn gadarn yn ei oes a'r dylanwadau cymdeithasol, hanesyddol, gwleidyddol a diwylliannol arno. Geilw Bronfenbrenner y systemau cymhleth hyn o ddylanwadau yn feicrosystemau, mesosystemau, ecosystemau a macrosystemau sydd yn gor-

gyffwrdd ac yn adlewyrchu lefelau o ddylanwad (Siencyn 2008). Bydd polisiâu cyhoeddus, disgwyliadau a normau cymdeithasol, gwerthoedd diwylliannol, cymdogaeth, grwpiau crefyddol, a gwladwriaeth, er enghraifft, yn effeithio ar yr unigolyn ac ar ei ddatblygiad. Afraid nodi, felly, fod polisiâu Llywodraeth Cymru (mae bodolaeth Llywodraeth Cymru ei hun yn ffactor ecolegol) parthed y Gymraeg a dwyieithrwydd, ynghyd â'r polisiâu sy'n ymwneud â phlant ifanc a dysgu, yn gwbl allweddol.

Mae disgwrs cynllunio iaith yn faes cymharol newydd ond mae wedi dylanwadu ar y meddylfryd yng Nghymru. Yng ngeirfa polemic cynllunio ieithyddol, clywir trosiadau milwrol megis ymgyrch iaith, brwydr iaith, ac iaith dan warchae, ynghyd ag i'r gwrthwyneb, sef sôn am ddadeni ac adfer. Caiff hyn ei adlewyrchu, i raddau, yn y llenyddiaeth. Wrth rybuddio rhag '*language decay and death*', dywed Baker a Prys Jones (2000: t. 123):

bilingual education has ... grown to shoulder this language revitalization responsibility. To ensure such revitalization, early years education has a vital role to play.

Adlewyrchir y farn hon eto mewn strategaethau, megis *Iaith Pawb* y cyfeiriwyd ato eisoes ac mae uchelgais Llywodraeth Cymru fel y'i hamlinellir yn y Strategaeth Iaith a Rhaglen Waith (2017–2021), sef strategaeth i gael miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050, yn cadarnhau hyn eto.

Cred Fishman mai'r teulu yw'r allwedd i atal dirywiad mewn ieithoedd llai, a chyfyng yw'r hyn y gall systemau gwladwriaethol megis addysg eu cyfrannu at atal dirywiad iaith neu '*reversing language shift*' (Fishman 1991). Cydnabu Llywodraeth Cymru bwysigrwydd allweddol y teulu drwy noddi prosiectau megis TWF (<http://www.twfcymru.com>). Yn eu gwerthusiad o'r prosiect, dywed Edwards a Pritchard (2005: 309):

The strength of the Twf Project lies in its ability to relate evolving language planning theory to the local situation. It has recognised the central role of the family in language transmission.

Y dull trochi

Un o ffactorau allweddol i lwyddiant y Mudiad, o'r cychwyn, oedd yr ymlyniad i'r dull trochi, a bu'n flaengar wrth geisio diffinio'r dull hwn. Adnabuwyd prif nodweddion y dull trochi yn neunydd hyfforddi cynnar y Mudiad a bu gwaith Siencyn (1985) yn llywio'r hyfforddi hwnnw. Canllawiau syml o safbwynt egwyddorion oedd i hyn, sef bod oedolion yn y cylch meithrin yn gwneud y canlynol:

- defnyddio'r Gymraeg (yr iaith darged) gyda phob plentyn
- deall ac yn ymateb i'r iaith a ddefnyddir gan y plentyn
- defnyddio'r Gymraeg gyda phlant y tu allan i'r cylch meithrin

- defnyddio ystod o dactegau a dulliau pedagogaidd, megis chwarae, cerddoriaeth, canu, a dawnys, sy'n gyson ag arferion o arfer da ar gyfer oed y plentyn.

Mae'r iaith a'r arddull ieithyddol yn seiliedig ar ddadansoddiadau o ieithwedd a elwir yn *Motherese* neu *Caretaker language*, sef y cywair ieithyddol a chiwiau neu awgrymiadau llafar (*prosodic cues*) sy'n gyffredin wrth i oedolion (matau at ei gilydd) sgwrsio â babanod a phlant ifanc (Snow 1972, Trevarthen 1979, Mehler et al. 1988). Nodweddion ieithyddol oedd y rhain, yn debyg i arddull sgwrsio â phlant ifanc, a oedd yn cynnwys ailadrodd ac aralleirio, pwyntio, ynganiad cadarn, arddangos ac enwi, paraieithyddiaeth, brawddegau byrion (ond nid rhai syml yn ramadegol). Gwelir bod astudiaeth Mhic Mhathúna (2008) ar y defnydd o storïau yn yr iaith darged mewn *naíonrai* (cylchoedd meithrin Gwyddeleg) yn cefnogi effeithiolrwydd y dull trochi gyda phlant ifanc o Iwerddon.

Fodd bynnag, cafwyd heriau sylweddol, ymarferol wrth geisio gweithredu'r dull trochi. Yr her bennaf oedd prinder arweinyddion cymwys rhugl eu Cymraeg, yn enwedig felly yn ardaloedd y de-ddwyrain a'r gogledd-ddwyrain. Yn 2004, yr oedd 64.6% o staff (hynny yw, arweinyddion a staff atodol) y cylchoedd meithrin yn datgan eu bod yn siaradwyr Cymraeg rhugl (Siencyn, 2004). Yn ddiddorol, o ystyried yr heriau sy'n gysylltiedig â diffinio dull trochi sy'n ymarferol weithredol yng Nghymru, mae Estyn yn argymhell y dylid 'darparu cefnogaeth a hyfforddiant i ymarferwyr ar ddulliau trochi o ddysgu iaith ac i roi arweiniad ar sut y gellir datblygu sgiliau iaith, llythrennedd a chyfathrebu (Cymraeg) mewn ffordd sy'n gydnaws ag athroniaeth a methodoleg y Cyfnod Sylfaen' (Estyn 2015: t. 8) ac yn diffinio trochi fel 'ffordd o weithredu sy'n canolbwyntio ar ddefnyddio Cymraeg yn unig fel cyfrwng addysgu a dysgu, gan ddefnyddio technegau ymarferol a gweledol i helpu plant a disgyblion i ddatblygu geirfa a chystrawen'. Hanfod y dull yw bwydo a modelu iaith dda (ibid: t. 2). Mae Jones a Wilson yn fwy penodol:

In Wales, Welsh-medium preschools and primary schools are environments in which all pupils in the Foundation Phase (age 3–7) experience all areas of learning through the medium of Welsh. (2013: t. 8)

Fodd bynnag, nid yw gweithredu'r dull trochi heb ei heriau sylweddol. Bu'r Mudiad Meithrin, gyda'i bwyslais cychwynnol ar ddull trochi, yn ffwlcrwm i ddadl wrth chwilio am ddatrysiad i'r her sylfaenol: sef sut mae modd cynnal Cymraeg plant sy'n siarad Cymraeg eisoes tra ar yr un pryd ddwyieithogi'r plant hynny y mae eu rhieni di-Gymraeg am iddynt ddod yn siaradwyr Cymraeg? Er bod Lewis a Gareth (2004) yn canmol MYM yn hyn o beth, parhau mae'r her fel y gwelir yng ngwaith Hickey a Lewis (2013). Mae ffigyrau Mudiad Meithrin yn nodi bod mwyafrif llethol plant sy'n mynychu cylch meithrin bellach o deuluoedd uniaith Saesneg neu gymysg. Dengys ystadegau'r mudiad, o'r flwyddyn academiaidd 2015–16, y canlynol: 60% o blant o deuluoedd lle y siaredir y Saesneg neu iaith arall, 20% o deuluoedd cymysg (Cymraeg a Saesneg neu iaith arall), ac 20% o deuluoedd lle y mae'r rhiant/rhieni yn siarad Cymraeg (Mudiad Meithrin 2017).

Mae Jones a Wilson (2013, t. 11) yn amlygu'r heriau sy'n codi o sefyllfa ieithyddol debyg:

In mixed preschool classes, it has been shown that there can be a tendency for teachers to focus on the needs of L2 learners at the expense of children who already have some knowledge of the target language ... In addition to the opportunity to support and enrich their language development, L1 children also need support to develop their skills in order to prevent marginalisation and low self-esteem.

Ymddengys nad oes datrysiad rhwydd, uniongyrchol, nac addas i bob achlysur i'r sefyllfaoedd ieithyddol hyn.

Mathau o ddwyieithrwydd cynnar

Yn dilyn ei astudiaeth o ddatblygiad dwyieithrwydd (Saesneg ac Almaeneg) ei ferch ei hun, cyflwynodd Leopold (1939) y term 'dwyieithrwydd cyfamserol' i lecsicon y maes. Dyma'r dwyieithrwydd (nad yw'n anghyffredin yng Nghymru erbyn hyn) o blentyn yn caffael dwy iaith o'r crud, yr hyn a elwir yn 'ddwyieithrwydd fel iaith gyntaf' gan Harley (1986). Taera Cummins et al. (1990) fod plant sydd yn 'ddwyieithog gyfamserol' yn caffael dwy iaith drwy'r un prosesau â'r plant sydd yn caffael dim ond un o'r ieithoedd hynny. Ond maent hefyd yn cydnabod bod y broses yn un gymhleth ac mae cryn arwyddocâd i ffactorau megis iaith rhiant, ynghyd â statws a bri'r ieithoedd yn y gymdeithas ehangach.

Yn sgil cenhadaeth a darpariaeth Mudiad Meithrin a pholisïau iaith ysgolion cynradd rhai awdurdodau addysg gyda math arall o ddwyieithrwydd cynnar, sef yr hyn a elwir yn y llenyddiaeth yn 'ddwyieithrwydd dilynol' (Arnberg 1987, Castilla et al. 2009), mae Cymru'n brofiadol iawn yn y maes hwn. Dyma sefyllfa pan fydd plentyn yn cychwyn ar y broses o gaffael un iaith yn gyntaf ac yn caffael yr ail iaith yn hwyrach, pan fydd oddeutu 2–3 oed. Dadleua Whitehead (2004) fod gan blant sy'n caffael dwy iaith yn y modd hwn fantais, a hynny am eu bod eisoes yn y broses o gaffael rheolau gramadegol a'u bod yn defnyddio eu sgiliau iaith i gaffael ail iaith. Bu Cylchoedd Ti a Fi, sef y ddarpariaeth i blant dan ddwy oed, yn gyfrwng pwysig i ddod â'r rhai a oedd yn gofalu am blant o dan ddwy oed at ei gilydd i gynnal sesiynau anffurfiol.

Ffactor allweddol yn llwyddiant (pa ffordd bynnag y diffinnir ac y mesurir llwyddiant) plant wrth gaffael dwy iaith yw'r hyn a elwir yn ffactor cyswllt (*exposure factor*), sef faint o'r naill iaith a'r llall y bydd y plentyn yn ei chlywed. Acsiomatig yw honni bod cyswllt rhwng caffael ail iaith – neu gaffael iaith gyntaf – ac awyrgylch ieithyddol gefnogol. Honna Siencyn a Richards (2010: t. 159) bod hyn yn golygu 'clywed yr iaith ... mewn sefyllfaoedd naturiol ac ysgogol ... nid yw'r model o "wers iaith" yn addas gyda phlant ifanc'. Dengys gwaith Thomas (2005) bod modd cyfuno egwyddorion arfer da'r Cyfnod Sylfaen (annibyniaeth plant, ymyrraeth ymataliol oedolion, gwranddo ar y plentyn er enghraifft) â gofynion hyrwyddo ail iaith. Taera Thomas (a hefyd Siencyn a Richards 2010) bod 'sichau cyfleoedd i blant sgwrsio, i esbonio, i egluro ac ymateb ... mewn Cymraeg mwy cyfoethog,

mwy cymdeithasol a chyda photensial dyfnach na gwers iaith yn seiliedig ar batrymau iaith gyfyng’.

Un canlyniad i ddwyieithrwydd cynnar yw bod y cyflwr yn caniatáu i blant feddwl am eu hiaith eu hunain, sef yr hyn a elwir yn feta-ieithyddiaeth, sy’n ymwneud ag ymwybyddiaeth o iaith a nodweddion iaith. Cynigia Siencyn a Richards (2010: t. 161) enghreifftiau o blant ifanc ‘yn dweud pethau rhyfeddol sy’n awgrymu eu bod yn deall llawer iawn am iaith’, er enghraifft:

Weithiau, mae lot o fois yn *bechgynnau*.

Mae Mam-gu yn dweud *cwpla* ond mae Nain yn dweud *wedi gorffen*.

Nid yw Baker (2006, 2008), na’r rhan fwyaf o’r rhai sy’n eiriol o blaid addysg ddwyieithog a dwyieithrwydd fel ystâd i’w chwennych, yn cyfeirio at faes cymharol newydd, sef hawliau plant a’u dinasyddiaeth gyfartal. Dadl yw hon sy’n adlewyrchu Confensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau’r Plentyn (1989) ac yn adlewyrchu Erthygl 12 yn bennaf, sef hawl pob plentyn i lais a gwrandawriad, ynghyd ag Erthygl 30 sy’n cyfeirio at hawl pob plentyn i genedligrwydd. Dyma symud y paradeim eto i ganfod dwyieithrwydd a chaffael y Gymraeg fel hawl pob plentyn yng Nghymru, hawl nad yw’n ddibynnol ar ddewisiadau rhieni ac sy’n annibynnol wrth hawliau a chyfrifoldebau rhieni. Ac mae Llywodraeth Cymru yn cydnabod hyn yn ei ymgynghoriad ar ei strategaeth ddrafft i gael miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050:

Ni all Llywodraeth fynnu bod rhiant yn defnyddio’r Gymraeg gyda’i blentyn. Ni all fynnu bod plant yn chwarae gyda’i gilydd yn Gymraeg. (Llywodraeth Cymru 2016b: t. 2).

Casgliadau a sylwadau clo

Dengys y ganrif ddiwethaf bod y dystiolaeth o blaid addysg feithrin dda, pedagogi addas i’r cyfnod, a hybu dwyieithrwydd cynnar, yn gadarn ac yn ddiymwad. Adlewyrchir hyn yn ymateb llywodraethau (Llywodraeth Prydain cyn datganoli a Llywodraeth Cymru ar ôl datganoli) yn y myrdd o bolisiâu a strategaethau ynghyd â deddfwriaethau – diweddar ac arfaethedig – a gyflwynwyd. Mae’r ymrwymiad hwn i addysg a gofal plant ifanc yn parhau; er enghraifft, gwelir bod rhaglen lywodraethu Llywodraeth Cymru, *Symud Cymru Ymlaen 2016–2021* (Llywodraeth Cymru 2017: t. 5) yn cynnwys gofal plant ‘mwyaf hael unrhyw le yn y Deyrnas Unedig: 30 awr yr wythnos o ofal plant rhad ac am ddim i rieni plant tair a phedair oed sy’n gweithio, 48 wythnos y flwyddyn’. Mae’r Llywodraeth yn treialu’r cynnig hwn mewn rhai awdurdodau lleol o Fedi 2017 gan fonitro ei lwyddiant cyn ei ymestyn dros Gymru gyfan.

Er mwyn ei ymestyn dros Gymru gyfan, disgwylir y bydd hyn yn gofyn staff cymwys, hyfforddiant addas ar gyfer cymwysterau angenrheidiol, mannau addas ac yn y blaen. A

hynny er mwyn sicrhau bod y gweithlu'n cwrdd â gofynion cymwysterau angenrheidiol Gofal Cymdeithasol Cymru, sef y corff sy'n rheoleiddio'r gweithlu. Cydnabu'r Llywodraeth yr her o sicrhau gweithlu addas wrth lansio rhaglen 'Cynnydd ar gyfer Llwyddiant' yn 2016:

Ar hyn o bryd, mae yna gryn dipyn o weithwyr yn y sector gofal plant a chwarae yng Nghymru nad oes ganddynt lawer o gymwysterau cydnabyddedig, os o gwbl. (2016c) [Cyrchwyd: 20 Ionawr 2018]

Yn wyneb datblygiadau mwy diweddar, dylid nodi i £4.2 miliwn sy'n cyllido'r cynllun ddod o'r Undeb Ewropeaidd.

O ystyried un o gasgliadau cyntaf peilot y Cyfnod Sylfaen ynghylch staff cymwys, mae cynllun 'Cam wrth Gam', sef asiantaeth hyfforddi'r Mudiad Meithrin, yn cynnig cyfleoedd i arweinyddion cylchoedd meithrin i ennill y cymwysterau angenrheidiol, a hynny drwy'r Gymraeg. Rhagwelir y bydd 'Cam wrth Gam' yn allweddol i wireddu gofynion y 30 awr o ddarpariaeth.

Nod arall y mae'r Llywodraeth wedi ei osod yw 'gweithio tuag at sicrhau un miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050' (Llywodraeth Cymru 2006b: t. 14). Afraid nodi bod darpariaeth a chynlluniau ar gyfer cynnal y Gymraeg mewn teuluoedd â phlant ifanc, ynghyd â sicrhau ystod gyfoethog o gyfleoedd i ddwyieithogi teuluoedd nad ydynt yn siarad Cymraeg, yn allweddol i'r uchelgais hon. Fel rhan o raglen waith 2017–2021 Llywodraeth Cymru o dan strategaeth Cymraeg 2050, disgwylir i Mudiad Meithrin sefydlu 40 cylch meithrin newydd erbyn 2021 (Llywodraeth Cymru 2016b) a fydd, gyda rheoliadau a newidiadau mewn gofynion cymhwyso staff, yn nod heriol os na cheir buddsoddiad digonol. Mae hynny, yn ei hun, yn heriol ar adeg o gynni ac ansicrwydd gwleidyddol.

At hyn, gan fod tystiolaeth yn cefnogi'r dull trochi fel modd llwyddiannus o ddwyieithogi plant ifanc a fyddai fel arall yn uniaith, bydd angen cynllunio a buddsoddi er mwyn sicrhau cyflenwad digonol o arweinyddion, athrawon meithrin ac athrawon y Cyfnod Sylfaen sydd yn rhugl a hyderus eu Cymraeg, ac wedi eu hyfforddi i weithredu'r dull trochi.

Eto, fel y nodwyd eisoes, ceir pryder ynghylch cynllunio a darparu er mwyn ymateb i'r galw am addysg Gymraeg, a hynny er mwyn sicrhau bod y llwybr o'r cylch meithrin i'r ysgol Gymraeg yn un rhwydd ac yn un hygyrch i rieni. Mae adroddiad gwerthusiad ar y Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg yn nodi:

awgryma'r dystiolaeth nad yw darpariaeth ar gyfer y blynyddoedd cynnar cyfrwng Cymraeg yn cwrdd â'r galw mewn nifer o ardaloedd. (Llywodraeth Cymru 2016a: t. 4).

At hyn, mae ymdrin yn effeithiol â dosbarthiadau meithrin/cylchoedd meithrin sy'n cynnwys plant sy'n siarad Cymraeg a phlant di-Gymraeg trwy ddefnyddio ymagweddiadau addysgol sy'n gydnaws ag arfer dda mewn darpariaeth blynyddoedd cynnar, yn cynnig heriau sylweddol.

Mae myrdd o heriau yn wynebu Cymru lle nad oes sicrwydd o'u heffaith; cyfyng, o bosibl, yw gallu Cymru i fynd i'r afael â'r heriau hynny yn sgil gadael yr Undeb Ewropeaidd, parhad mewn cynni economaidd, ymchwydd gwleidyddol amgen ar draws Ewrop, ynghyd â'r methiant i fynd i'r afael yn effeithiol â thlodi a'i effaith enbyd ar fywydau plant.

Llyfryddiaeth

- ACAC (1996), *Y Canlyniadau Dymunol ar gyfer dysgu plant cyn oed ysgol orfodol* (Caerdydd: Awdurdod Cwricwlwm ac Asesu Cymru).
- Adran Plant, Addysg a Dysgu Gydol Oes (APADGOS) (2008), *Datblygu'r Gymraeg* (Caerdydd: Cyhoeddiadau Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Aitchison, J., a Carter, H. (2004), *Spreading the Word: The Welsh Language* (Talybont: Y Lolfa).
- Ainsworth, M. D. S. (1969), 'Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship', *Child Development*, 40, 969–1025.
- Ainsworth, M. D. S., a Bell, S. M. (1970), 'Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation', *Child Development*, 41, 4, 49–67.
- Alexander, R. J. (gol.) (2010), *Children, Their World, Their Education: Final Report of the Cambridge Primary Review* (London: Routledge).
- Arnberg, L. (1987), *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Athey, C. (1990), *Extending Thought in Young Children* (London: Sage).
- Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Baker, C. (2008), 'Knowledge of Language, Bilingualism and Multilingualism', yn Cenoz, J., a Hornberger, N. (goln), *Encyclopedia of Language and Education: Volume 6* (Berlin: Springer), tt. 315–28.
- Baker, C., a Jones, M. Prys (2000), 'Welsh Language Education: A strategy for revitalization', yn Williams, C. H. (gol.) *Language Revitalization: Policy and Planning in Wales* (Cardiff: University of Wales Press), tt. 116–37.
- Ball, C. (1994), *Start Right: The importance of Early Learning* (London: Royal Society of Arts).
- Beardsmore, Baetens H. (1986), *Bilingualism: Basic Principles* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Bialystok, E. (1991), 'Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency', yn Bialystok, E. (gol.), *Language processing in bilingual children* (London: Cambridge University Press), tt. 113–140.
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* (New York: Cambridge University Press).
- Bialystok, E., et al. (2014), 'Effects of bilingualism and aging on an executive function and working memory', *Psychology and Aging*, 29 (3), 696–705.

- Binks, H., a Thomas, E. M. (2016), 'Effaith amllder iaith yn y cartref ar wybodaeth oedolion o'r system o greu enwau lluosog yn y Gymraeg', *Gwerddon*, 22, 31–46.
- Borsley, B., a Jones, B. M. (2005), *Welsh Negation and Grammatical Theory* (Cardiff: University of Wales Press).
- Bredekamp, S. (1986), *Developmentally Appropriate Practice* (Washington DC: National Association for the Education of Young Children).
- Bronfenbrenner, U. (1978), *The Ecology of Human Development* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Brown, C., a Hagoort, P. (goln) (2000), *The Neurocognition of Language* (Oxford: Oxford University Press).
- Bruner, J. (1966), *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Bwrdd yr Iaith Gymraeg (1995), *Strategaeth ar gyfer yr Iaith Gymraeg* (Caerdydd: Bwrdd yr Iaith Gymraeg).
- Bwrdd yr Iaith Gymraeg (2000), <<http://www.byigwlb.org.uk/cymraeg/newyddion/pages/cadeiryddybwrddynbeirniaduadroddiadblynnyddoeddcynnar.aspx>> [cyrchwyd 1 Medi 2009, ond nid yw'r wefan bellach yn bodoli].
- Cassidy J., a Shaver, P. R. (2008), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, 2il argraffiad (London: Guilford Press).
- Castilla, A. N., Restrepo, M. A., a Perez-Leroux, A. T. (2009), 'Individual differences and language interdependence: a study of sequential bilingual development in Spanish-English preschool children', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (5), 565–80.
- Carr, M., a May, H. (1993), 'Choosing a model: Reflecting on the development process of Te Whāriki', *International Journal of Early Years Education*, 1 (3), 7–22.
- Central Advisory Council for Education (England) (1967), *The Plowden Report: Children and their Primary Schools* (London: HMSO).
- Cohen, B., a Fraser, N. (1991), *Childcare in a modern welfare system: towards a new national policy* (London: Institute for Public Policy Research).
- Cummins, J. (1979), 'Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children', *Review of Educational Research*, 49 (2), 222–51.
- Cummins, J. (2003), 'Bilingual education: Basic principles', yn Daelewe, J. M., Housen, A., a Wei, L. (goln), *Bilingualism: Beyond basic principles: Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (Clevedon: Multilingual Matters), tt. 55–6.
- Cummins, J., et al. (1990), 'Social and individual factors in the development of bilingual proficiency', yn Cummins, J., et al. (goln), *The Development of Second Language Proficiency* (Cambridge: Cambridge University Press), tt. 119–33.
- Cyngor Sir Powys (2016), *Newidiadau arfaethedig i dderbyn plant mewn ysgolion*, <<http://www.powys.gov.uk/cy/corfforaethol/dod-i-wybod-am-ymgyngoriadau-ym-mhowys/ymgyngoriadaur-gorffennol/newidiadau-arfaethedig-i-dderbyn-plant-mewn-ysgolion/>> [Cyrchwyd: 5 Mehefin 2017].

- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001), *Darpariaeth Blynnyddoedd Cynnar i blant 3 mlwydd oed: Adroddiad Interim Pwyllgor Addysg cyn 16* (Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru).
- Cyngor yr Iaith Gymraeg (1978), *Dyfodol y Gymraeg* (Caerdydd: Cyngor yr Iaith Gymraeg).
- Dahlberg, G., Moss, P., a Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives* (London: RoutledgeFalmer).
- Dahlberg, G., Moss, P., a Pence, A. (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, cyfres 'Contesting Early Childhood' (London: RoutledgeFalmer).
- David, T. (1998), 'Learning properly? Young children and the desirable outcomes', *Early Years*, 18 (2), 61–6.
- Davies, G. P. (2001), *Darlith Goffa Gwyneth Morgan* (Caerdydd: Cronfa Glyndŵr yr Ysgolion Cymraeg).
- Department for Education and Science (1972), *Education: A framework for Expansion* (London: DfES).
- Department for Education and Science (1990), *Starting With Quality: Report of the Committee of Inquiry into the Quality of the Educational Experience Offered to Three and Four Year Olds* (London: HMSO).
- Edwards, C., Gandini, L., a Forman, G. (goln) (1993), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (Westport, Connecticut: Ablex Publishing).
- Edwards, V., a Newcombe, L. (2005), 'When school is not enough: new initiatives in intergenerational language transmission in Wales', *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 8 (4), tt. 298–312.
- EPPE (The Effective Provision of Pre-School Education Project) (2004), *Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*, <http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/pdf/RB_Final_Report_3-7.pdf> [Cyrchwyd: 5 Medi 2017].
- Ervin-Tripp, S. M. (1973), *Language Acquisition and Communicative Choice* (Stanford: Stanford University Press).
- Estyn (2013), *Cymraeg yn y Cyfnod Sylfaen: Datblygu Cymraeg fel iaith gyntaf mewn ysgolion cynradd a'r sector nas cynhelir* (Caerdydd: Estyn).
- Estyn (2015), *Effaith athrawon ymgynghorol ar leoliadau nas cynhelir a ariennir* (Caerdydd: Estyn).
- Farrell, C. (1998), 'The future of nursery education in Wales', *The Welsh Journal of Education*, 7, 5–19.
- Fishman, J. (1991), *Reversing Language Shift* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Flege, J., et al. (2006), 'Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults', *Journal of Phonetics*, 34, 153–75.
- Flynn, S. (1989), 'Spanish, Japanese and Chinese speakers' acquisition of English relative clauses: new evidence for the headirection parameter', yn Hyltenstam, K., ac Obler, L. (goln), *Bilingualism Across the Lifespan* (Cambridge: Cambridge University Press), tt. 116–31.

- Gardner, R. C., a Lambert, W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second-language Learning* (Rowley, MA: Newbury House Publishers).
- Gathercole, V., et al. (2001), 'The acquisition of grammatical gender in Welsh', *Journal of Celtic Language Learning*, 6, 53–87.
- Gearon, L. (2003), *The Human Rights Handbook: A Global Perspective for Education* (London: Trentham Books).
- Gopnik, A. (2009), *The Philosophical Baby* (London: Bodley Head).
- Grigg, R. (2008), 'Hanes Plentyndod', yn Siencyn, S. W. (gol.), *Y Plentyn Bach: Cyflwyniad i Astudiaethau Plentyndod Cynnar* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau Coleg y Drindod), tt. 29–40.
- Harley, B. (1986), *Age in Second Language Acquisition* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Hickey, T., a Lewis, W. G. (2013), 'How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (2), 1–20.
- Hill, M., Tisdall, K., a Wesley, A. (1997), *Children and Society* (London: Longman).
- HMSO (1933), *Infant and Nursery Schools* (The Hadow Report) (London: HMSO).
- HMSO (1967), *Addysg Gynradd yng Nghymru* (Adroddiad Gittins) (London: HMSO).
- Ianco-Worrall, A. (1972), 'Bilingualism and cognitive development', *Child Development*, 43, 1390–400.
- Ishay, M. (2007), *The Human Rights Reader* (Routledge: London).
- Jones, B. M. (1994), *Possessive Sentences in Children's Welsh* (Aberystwyth: Aberystwyth Education Papers).
- Jones, B. M. (2004), 'The licensing powers of mood and negation in spoken Welsh: full and contracted forms of the present tense of *bod* "be"', *Journal of Celtic Linguistics*, 8, 87–107.
- Jones, B. M. (2009), 'The modification of adjectives in Welsh', *Journal of Celtic Linguistics*, 13 (1), 45–116.
- Jones, K., a Wilson, M. (2013), *Comparison of Language Immersion Models for Pupils* (Inverness: Bòrd na Gàidhlig).
- Katz, L. (1990), 'Impressions of Reggio Emilia Preschools', *Young Children*, 45 (6), 11–12.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (New York: Pergamon Press).
- Kwon, Y. I. (2002), 'Changing curriculum for early childhood education in England', *Early Childhood Research and Practice*, 4 (2), <<http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>> [Cyrchwyd: 1 Medi 2010].
- Kuhl, P. K. (2008), 'Linking infant speech perception to language acquisition: Phonetic learning predicts language growth', yn McCardle, P., Colombo, J., a Freund, L. (goln.), *Infant Pathways to Language: Methods, Models, and Research Directions* (Erlbaum: New York), 213–43.

- Lascarides, V. C., a Blythe, F. H. (2000), *History of Early Childhood Education* (New York: Falmer Press).
- Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language* (New York: Wiley).
- Lewis, W. G (2011), 'Addysg ddwyieithog yn yr unfed ganrif ar hugain: adolygu'r cyd-destun rhyngwladol', *Gwerddon*, 7, 66–88.
- Lewis, W. G., a Gareth, E. (2004), 'Datblygiad Iaith yng Nghylchoedd Mudiad Ysgolion Meithrin', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 13 (1), 44–68.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2001), *Y Wlad Sy'n Dysgu: Dogfen Ymbaratoi* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2003a), *Y Wlad Sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2003b), *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwieithog* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010a), *Iaith Fyw, Iaith Byw: Strategaeth ar gyfer y Gymraeg* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010b), *Strategaeth Addysg cyfrwng Cymraeg* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2015a), *Cwricwlwm Cymru: Fframwaith y Cyfnod Sylfaen* (diwygiedig 2015) (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2015b), *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (Adroddiad Donaldson), <<http://gov.wales/docs/dcells/publications/150225-successful-futures-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 10 Medi 2017].
- Llywodraeth Cymru (2015c), *Gwerthusiad Terfynol o'r Cyfnod Sylfaen* <<http://gov.wales/docs/caecd/research/2015/150514-foundation-phase-final-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 1 Ebrill 2017].
- Llywodraeth Cymru (2016a), *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Adroddiad Terfynol* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2016b), *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr: Rhaglen waith 2017–2021* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2016c), *Rhaglen Cynnydd ar gyfer Llwyddiant Cronfa Gymdeithasol Ewrop* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru) <<http://learning.gov.wales/news/pressreleases/161901-upskill-early-years-and-childcare-workers/?lang=cy>> [cyrchwyd: 20 Ionawr 2018].
- Llywodraeth Cymru (2017), *Symud Cymru Ymlaen: Rhaglen Llywodraethu 2017–2021* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Malaguzzi, L. (1993), 'For an education based on relationship', *Young Children*, 11, 9–13.
- Mathers, S., et al. (2014), *Sound Foundations: A Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children Under Three: Implications for Policy and Practice* (London: Sutton Trust).
- Meisel, J. (2007), 'The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?', *Applied Psycholinguistics*, 28, 495–514.

- Mehler, J., et al. (1988), 'A precursor of language acquisition in young infants', *Cognition*, 29 (2), 143–78.
- Mhic Mhathúna, M. (2008), 'Supporting children's participation in second-language stories in an Irish-language preschool', *Early Years*, 28 (3), 299–309.
- Moyles, J. (1994), *The Excellence of Play* (Maidenhead: Open University Press).
- Mudiad Ysgolion Meithrin (1975), *Adroddiad Blynyddol 1974–75* (Aberystwyth: Mudiad Ysgolion Meithrin).
- Mudiad Ysgolion Meithrin (2001), *Adroddiad Blynyddol 2000–01* (Aberystwyth: Mudiad Ysgolion Meithrin).
- Mudiad Ysgolion Meithrin (2002), *Adroddiad Blynyddol 2001–02* (Aberystwyth: Mudiad Ysgolion Meithrin).
- Mudiad Ysgolion Meithrin (2003), *Adroddiad Blynyddol 2002–03* (Aberystwyth: Mudiad Ysgolion Meithrin).
- Pascal, C. (1990), *Under Fives in Infant Classrooms* (Trentham Press: Stoke on Trent).
- Pascal, C., a Bertram, T. (2002), *Early Years Education: An International Perspective* (London: QCA).
- Penfield, W., a Roberts, L. (1959), *Speech and Brain Mechanisms* (Princeton: Princeton University Press).
- Peng, F. C. C. (1985), 'What is neurolinguistics?', *Journal of Neurolinguistics*, 1 (1), 7–30.
- Penn, H. (2005), *Understanding Early Childhood: Issues and Controversies* (London: Sage).
- Phillips, D. (1997), 'Crea Anniddigrwydd drwy Gyrrau'r Byd: Oes y brotest a brwydr yr iaith yng Nghymru', yn Jenkins, G. H. (gol.), *Cof Cenedl XIII: Ysgrifau ar Hanes Cymru* (Llandysul: Gwasg Gomer), tt. 165–95.
- Phillips, D. (1998), *Trwy ddulliau chwyldro...? Hanes Cymdeithas yr Iaith Gymraeg 1962–1992* (Llandysul: Gwasg Gomer).
- Pramling, I. (1996), 'Understanding and empowering the child as a learner', yn Olson, D., a Torrance, N. (gol.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (Oxford: Basil Blackwell), 565–89.
- Redknap, C. (2006), 'Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: camau tuag at strategaeth holistaidd', yn *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog: Bwrdd yr Iaith Gymraeg* (Bangor: Trafodion Addysg), tt. 1–19.
- Roberts, G., a Williams, C. (2003), *Addysg Gymraeg, Addysg Gymreig* (Bangor: Prifysgol Bangor).
- Rutter, M. (1972), *Maternal Deprivation Reassessed* (Penguin Education: Harmondsworth).
- School Curriculum Assessment Authority (SCAA) (1996), *Nursery Education: Desirable outcomes for children's learning on entering compulsory education* (London: SCAA and DfEE).
- Schweinhart, L., a Weikart, D. (1993), *A Summary of the Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27* (Ypsilanti, MI: HighScope Press).

- Siencyn, S. W. (1982), *Methodolegau Cyflwyno'r Gymraeg fel Ail Iaith* (Caerdydd: Mudiad Ysgolion Meithrin / Brussels: The European Cultural Foundation).
- Siencyn, S. W., 'Y Gymraeg fel ail iaith yng nghylchoedd Mudiad Ysgolion Meithrin', traethawd MEd, Prifysgol Cymru Aberystwyth, Aberystwyth, 1985.
- Siencyn, S. W. (1990), *Think Twice: An Introduction to Early Bilingualism* (Caerdydd: Mudiad Ysgolion Meithrin).
- Siencyn, S. W. (1993), *The Sound of Europe: An Introduction to European Plurilingualism* (Brussels: European Bureau for Lesser Used Languages / The European Commission).
- Siencyn, S. W. (2004), *Audit of Welsh Language Provision in the Early Years / Awdit o'r Gymraeg mewn Darpariaeth Blynnyddoedd Cynnar* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru / Caerfyrddin: Coleg y Drindod).
- Siencyn, S. W. (2008a), 'Cyflwyniad i Astudiaethau Plentyndod', yn Siencyn, S. W. (gol.), *Y Plentyn Bach: Cyflwyniad i Astudiaethau Plentyndod Cynnar* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau Coleg y Drindod), tt. 11–26.
- Siencyn, S. W. (2008b), 'Plant ifainc yn dysgu: golwg ar ddamcaniaeth', yn Siencyn, S. W. (gol.), *Y Plentyn Bach: Cyflwyniad i Astudiaethau Plentyndod Cynnar* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau Coleg y Drindod), tt. 113–38.
- Siencyn, S. W. (2010), 'Y Cyfnod Sylfaen: athroniaeth ac ymchwil', yn Siencyn, S. W. (gol.), *Y Cyfnod Sylfaen: Athroniaeth, Ymchwil ac Ymarfer* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau Coleg Prifysgol y Drindod), tt. 7–24.
- Siencyn, S. W., a Thomas, S. (2007), 'Early Years provision in Wales', yn Clark, M., ac Waller, T. (goln), *Early Childhood Education and Care: Policy and Practice* (London: Sage), tt. 135–66.
- Siencyn, S. W., a Richards, C. (2010), 'Iaith, Llythrennedd a Sgiliau Cyfathrebu yn y Cyfnod Sylfaen', yn Siencyn, S. W. (gol.), *Y Cyfnod Sylfaen: Athroniaeth, Ymchwil ac Ymarfer* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau Coleg Prifysgol y Drindod), tt. 153–76.
- Singleton, D., a Lengyel, Z. (goln) (1995), *The Age Factor in Second Language Acquisition* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Siraj-Blatchford, I., et al. (2006), *Adroddiad Prosiect Monitro a Gwerthuso Gweithredu'r Cyfnod Sylfaen yn Effeithiol* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Smith, A. (1993), 'Early Childhood Educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work', *International Journal of Early Years Education*, 1, 47–62.
- Steedman, C. (1990), *Childhood, Culture, and Class in Britain: Margaret Mcmillan, 1860–1931* (London: Virago).
- Stevens, C. (1996), *Meithrin: Hanes Mudiad Ysgolion Methrin 1972–1996* (Llandysul: Gomer).
- Sylva, K. (2001), 'Quality matters, after all: Findings from the Effective Provision of Pre-school Education', *Early Childhood Review*, 8, 2–11.
- Sylva, K., et al. (2004), *Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project Technical Paper 12: The Final Report* (London: DfES/London Institute of Education).

- Thomas, E. M. (2007), 'Natur prosesau caffael iaith gan blant: marcio cenedl enwau yn y Gymraeg', *Gwerddon*, 1, 58–94.
- Thomas, E. M., et al. (2014), 'Acquiring complex structures under minority language conditions: Bilingual acquisition of plural morphology in Welsh', *Bilingualism: Language and Cognition*, 17 (3), 478–94.
- Thomas, E. M., a Roberts, D. B. (2011), 'Exploring bilinguals' social use of Welsh inside and out of the minority language classroom', *Language and Education*, 25 (2), 89–108.
- Thomas, N. (2008), 'Cymdeithaseg Plentyndod', yn Siencyn, S. W. (gol.), *Y Plentyn Bach: Cyflwyniad i Astudiaethau Plentyndod* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau'r Drindod), tt. 41–56.
- Thomas, S. (2005) 'The Foundation Phase: Perceptions, Attitudes and Expectations: An overview of the ethos and an analysis of the implications of the implementation', traethawd MA, Prifysgol Cymru, Caerfyrddin.
- Trevarthen, C. B. (1979), 'Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity', yn M. Bullowa (gol.), *Before Speech: The beginning of Human Communication* (Cambridge: Cambridge University Press), tt. 321–48.
- United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>> [Cyrchwyd: 15 Mehefin 2017].
- West, A., a Noden, P. (2016), 'The Early Years Single Funding Formula: National policy and local implementation', *Clare Market Papers*, 22 (London School of Economics and Political Science, Department of Social Policy, London) [dim rhifau tudalennau].
- Whalley, M. (2001), *Involving Parents in their Children's Learning* (London: Paul Chapman Publishing).
- Williams, C. (2000), *Language Revitalization in Wales: Policy and Planning* (Cardiff: University of Wales Press).
- Williams, I. W. (2002), *Gorau Arf: Hanes Sefydli Ysgolion Cymraeg 1939–2000* (Talybont: Y Lolfa).
- Williams, J. L. (1969), *Yr Ysgol Feithrin Gymraeg* (Aberystwyth: Astudiaethau Addysg).
- Y Swyddfa Gymreig (1996), *Cynllun Talebau Meithrin i Gymru* (Caerdydd: Y Swyddfa Gymreig).

Y Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen

Mirain Rhys

Sefydliad Ymchwil Gymdeithasol ac Economaidd, Data a Dulliau Cymru (WISERD)

Crynodeb: Mae'r Cyfnod Sylfaen (CS) yn gwricwlwm statudol ym mhob ysgol gynradd y wladwriaeth yng Nghymru ers 2008. Mae'r bedagogeg yn ddatblygiadol, ac yn annog y plant i ymddiddori drwy ddysgu drwy brofiadau. Mae'r papur hwn yn rhan o werthusiad ehangach o'r CS a gomisiynwyd gan Lywodraeth Cymru yn 2012, ac mae'n ystyried un o'r saith maes dysgu sy'n rhan o'r CS; 'Datblygu'r Gymraeg'. Darganfu nad oedd gwahaniaeth arwyddocaol yn sut oedd y CS yn cael ei weithredu mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg a Saesneg. Ond, yn gyffredinol, datblygir y Gymraeg yn ffurfiol mewn gweithgareddau boreol ar gyfer y dosbarth cyfan (e.e. amser cylch) sy'n mynd yn groes i weledigaeth Llywodraeth Cymru o gydblethu'r iaith ym mhob agwedd ar y CS. Mae'r papur yn ystyried sut mae ysgolion a lleoliadau yn mynd ati i ddatblygu unigolion dwyieithog, yn ôl gobeithion polisi Llywodraeth Cymru.

Allweddeiriau: Blynnyddoedd Cynnar, yr iaith Gymraeg, Cyfnod Sylfaen, gwerthuso polisi.

Welsh in the Foundation Phase

Abstract: The Foundation Phase (FP) is a statutory curriculum in each state school in Wales since 2008. The curriculum follows a developmentally appropriate pedagogy, and encourages children to engage by learning through experiences. The paper that follows is taken from a wider evaluation of the FP, commissioned by Welsh Government in 2012, and considers one of the seven areas of learning; Welsh language development. Results indicated no significant difference between how the Foundation Phase was implemented in Welsh- and English-medium schools. But Welsh language development usually took place in whole-class morning activities (e.g. circle time) which doesn't pair with the Welsh Government's vision of intertwining the language in every aspect of the FP. The paper considers how schools and settings go about developing bilingual individuals, according to Welsh Government policy aspirations.

Keywords: Early Years, Welsh language, Foundation Phase, policy evaluation.

Cyflwyniad

Oherwydd datganoli 1999, a phwerau newydd Cymru, drafftwyd dogfen gan Llywodraeth Cynulliad Cymru (fel y'i gelwid ar y pryd) ar gyfer eu gweledigaeth i'r byd addysg dros y degawd dilynol; 'Y Wlad sy'n Dysgu' (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2001). Roedd Jane Davidson, y gweinidog dros addysg a dysgu gydol oes ar y pryd, am i Gymru adeiladu sylfeini cryfach ar gyfer dysgu mewn ysgolion cynradd a rhoi cyfle teg i bob plentyn lwyddo. Roedd angen codi lefel sgiliau, codi safonau llythrennedd a rhifedd, cefnogi iechyd a lles, ynghyd â hyrwyddo traddodiadau ac iaith Cymru (Maynard a Chicken 2010). Bu trafodaethau helaeth ar sut i integreiddio nifer o syniadau ynglŷn â sut i ddatblygu cwricwlwm o'r fath, a chafwyd dogfen i blethu'r holl gynlluniau at ei gilydd yn 2003 a oedd yn pwysleisio diffygion o fewn addysg y blynyddoedd cynnar (National Assembly for Wales 2003). Bwriad y cwricwlwm newydd felly oedd codi cyrhaeddiad plant, gwella eu hagwedd tuag at ddysgu, sicrhau bod eu hanghenion datblygiadol yn cael eu diwallu, sicrhau eu bod yn gallu parhau i ddysgu fel oedolion a'u helpu i ddod yn ddinasyddion actif o fewn eu cymunedau (APADGOS 2008ch, National Assembly for Wales 2003, Siencyn 2008b).

Peilotiwyd y cwricwlwm newydd, y Cyfnod Sylfaen (CS), mewn 42 o ysgolion cynradd ar draws Cymru yn 2003, a daeth yn gwricwlwm statudol i bob ysgol a lleoliad nas cynhelir¹ y wladwriaeth o 2008 ymlaen. Mae'r CS yn ymadawiad radical o ddull mwy ffurfiol, sy'n seiliedig ar gymhwysedd i addysg gynnar plant a oedd yn aml yn cael ei gysylltu â'r 'Cwricwlwm Cenedlaethol' a oedd gynt yn bodoli ac yn torri tir newydd o ran addysg blynyddoedd cynnar yng Nghymru. Mae nifer o theorïau sy'n ymwneud â datblygiad plant ac addysg yn tanategu'r CS (Maynard et al. 2012, Siencyn 2008b) gyda'r rhan fwyaf o ddogfennaeth Llywodraeth Cymru yn dilyn fframwaith datblygiadol (NAEYC 2009). Mae fframwaith datblygiadol yn amlinellu arferion da ar gyfer addysg y blynyddoedd cynnar sy'n gosod gwybodaeth a bwriad ymarferwyr am ddatblygiad plant ar begwn blaenoriaethau. Mae hyn yn galluogi ymarferwyr i gynnal gweithgareddau yn ôl eu gwybodaeth am blant unigol, a'u lefel cyrhaeddiad ar y pryd (Maynard et al. 2012, NAEYC 2009). Wrth ystyried tystiolaeth o raglenni blynyddoedd cynnar llwyddiannus² yn Sgandinafia, Reggio Emilia (yr Eidal) a Seland Newydd (Te Whāriki), gwelir bod mabwysiadu cwricwlwm sy'n orffurfiol cyn bod plant yn saith mlwydd oed yn gallu golygu safonau cyrhaeddiad is yn y tymor hir (Maynard et al. 2012, Siencyn 2008b). Mae'r CS yn hyrwyddo dull o ddysgu drwy brofiadau ar gyfer plant 3–7 mlwydd oed, sy'n seiliedig ar syniadaeth ryngwladol ynglŷn ag addysg blynyddoedd cynnar, ac yn torri llwybr gwahanol i Loegr yn ei hegwyddorion (Taylor et al. 2015, Siencyn 2008b). Mae'n pwysleisio pa mor bwysig yw cael y plentyn fel canolbwynt i'r

¹ Lleoliad addysg blynyddoedd cynnar nad yw ar safle ysgol, sydd un ai yn grŵp chwarae neu feithrinfa breifat ond sy'n derbyn cyllid am lefydd cyfnod sylfaen gan yr awdurdod leol (Cyngor Tref Casnewydd, dim dyddiad).

² Mae'r rhaglenni hyn yn pwysleisio pwysigrwydd cwricwlwm sy'n annog plant i greu perthnasau, i gyfrannu at bwysigrwydd diwylliant o fewn addysg, ac maent wedi eu seilio ar theorïau cymdeithasol-ddiwylliannol sy'n awgrymu bod dysgu'n broses gymdeithasol sy'n chwarae rhan allweddol yn natblygiad gwybyddiaeth (Maynard et al. 2012).

addysgu, yn ogystal ag ystyried eu lles wrth greu gweithgareddau. Nod y CS yw darparu cydbwysedd o weithgareddau sy'n cael eu harwain neu eu cychwyn gan oedolion a phlant ac sy'n digwydd mewn amgylchedd cynhyrfiol, boed hynny o fewn neu du allan i'r dosbarth (Taylor et al. 2016, National Assembly for Wales 2003).

Er hyn, nid yw'r CS yn bolisi syml gyda rhestr benodol o amcanion sy'n dangos sut mae'r cwricwlwm wedi newid o'r hen drefn (Cyfnod Allweddol 1), na chwaith yn rhoi amcanion clir i ymarferwyr ynglŷn â sut mae'r cwricwlwm newydd yn cael ei wahaniaethu wrth elfennau 'rheolaeth' y cwricwlwm blaenorol (Maynard et al. 2012). Mae angen bod yn ofalus felly ynglŷn â sut mae'r CS wedi cael ei roi ar waith yn ysgolion a lleoliadau Cymru – rhywbeth fydd o dan sylw mewn perthynas â datblygiad yr iaith Gymraeg yn y papur hwn.

Fel rhan o'r cwricwlwm newydd, mae 'Datblygu'r Gymraeg' yn un maes dysgu ynddo'i hun. Mae pedagogeg y CS yn cael ei amlinellu mewn saith maes dysgu (chwech ar gyfer ysgolion a lleoliadau cyfrwng Gymraeg gan nad yw'r maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' yn berthnasol). Mae'r ddogfennaeth swyddogol wedi cael ei dylanwadu gan ymchwil ryngwladol (Carr a May 2008, Asen a Waters 2006, Maynard a Chicken 2010) sy'n adnabod pwysigrwydd datblygu dwyieithrwydd a dealltwriaeth amlddiwylliedig plant. Mae'r ddogfennaeth mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg ('Datblygu'r Gymraeg') yn cyd-fynd rywfaint â'r ddogfennaeth sy'n gwneud yr un peth mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Gymraeg ('sgiliau iaith, llythrennedd a chyfathrebu'). Bwriad y ddau faes dysgu yn eu hanfod yw cefnogi datblygiad Cymru fel cenedl ddwyieithog (APADGOS 2008c). Mae cyswllt clôs rhwng polisiau datblygu'r iaith Gymraeg yng Nghymru a pholisïau addysg cyfrwng Gymraeg Llywodraeth Cymru, ac maent yn gwneud hynny'n glir ers rhai blynyddoedd (Llywodraeth Cymru 2012, 2014, 2016b, 2017a). Yn eu dogfennaeth fwyaf diweddar, maent yn pwysleisio pwysigrwydd y blynyddoedd cynnar fel porth i ddatblygu sgiliau plant ifanc – ynghyd â'u rhieni/gofalwyr – yn y Gymraeg:

Mae hefyd yn amlygu pwysigrwydd sector y blynyddoedd cynnar fel pwynt mynediad cynnar i addysg drochi, ac fel ffordd o gynyddu'r galw am addysg cyfrwng Gymraeg. (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 21)

Mae nifer o ymgyrchoedd wedi pwysleisio trosglwyddiad llwyddiannus yr iaith, megis 'Pethau Bychain' yn 2015, a oedd yn annog unigolion i ddewis addysg cyfrwng Gymraeg fel ffordd o fyw, i ddysgu ac i fwynhau'r Gymraeg (Llywodraeth Cymru 2015c). Cyflwynwyd newidiadau i gyllid 'Iaith Fyw: Iaith Byw' gyda diweddariad i'r polisi ('Iaith Fyw: Iaith Byw – Bwrw Mlaen') er mwyn datblygu strategaeth newid ymddygiad ieithyddol y genedl a oedd yn berthnasol iawn i'r her o annog defnydd o'r iaith y tu allan i'r dosbarth (Thomas a Roberts 2011, Llywodraeth Cymru 2014). Ond, yn ôl adroddiad blynyddol diwethaf 'Iaith Fyw: Iaith Byw', newid bychan iawn oedd yn y nifer o blant pum mlwydd oed a oedd yn siarad Gymraeg yn y cartref, un o ddangosyddion y polisi (Llywodraeth Cymru 2016b). Felly mae gwir angen sicrhau bod yr hyn sy'n digwydd yn y Cyfnod Sylfaen yn cefnogi gobeithion presennol y Llywodraeth, er mwyn i bawb allu manteisio ar ddwyieithrwydd, yn ogystal â chwricwlwm holistaidd sy'n blaenoriaethu gofynion plant.

Isod, ceir esboniad o sut y datblygir y Gymraeg mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg a Chymraeg yn ôl dogfennaeth CS Llywodraeth Cymru a sut mae'r ymchwil ryngwladol wedi cyfrannu at y disgwrs polisi.

Ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg

Mae pob ysgol a lleoliad cyfrwng Saesneg yng Nghymru yn addysgu'r Gymraeg fel rhan o'r cwricwlwm statudol. Mae dogfennaeth y CS yn pwysleisio na ddylid cyflwyno'r maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' ar ei ben ei hun, ond yn hytrach y dylai sgiliau plant yn y Gymraeg gael eu datblygu'n gynyddol drwy'r CS (APADGOS, 2008b).

Mae dogfennau cyfarwyddyd Llywodraeth Cymru ar gyfer y Gymraeg yn y CS (APADGOS, 2008b) yn pwysleisio'r angen i roi cyfle i blant 'ddod yn ddigon cyfarwydd â Chymraeg i'w hannog i ddysgu mwy am iaith a meithrin agwedd gadarnhaol at y Gymraeg' ac y dylid gwneud hyn drwy amrywiaeth o weithgareddau ffurfiol ac anffurfiol. Maent yn nodi mai clywed a deall Cymraeg yw'r blaenoriaethau cychwynnol ac y dylai hyn ddigwydd drwy ddefnyddio Cymraeg achlysurol e.e. caneuon ac odlau, drwy ddefnydd ymarferwyr o'r iaith a thrwy awgrymiadau gwledol ar wahanol wrthrychau o amgylch y dosbarth. Yn ogystal â Chymraeg achlysurol, mae ymarferwyr yn cael eu hannog i gynnal gwersi Cymraeg ffurfiol, lle y mae strwythur brawddegau a geirfa yn cael eu datblygu (APADGOS 2008b). Mae 'Datblygu'r Gymraeg' hefyd yn cael ei annog drwy gwricwlwm holistig y CS, lle y bydd dysgu drwy un iaith yn annog defnydd y llall. Mae dogfennaeth 'Datblygu'r Gymraeg' y CS (APADGOS 2008b) yn datgan y dylai plant ddefnyddio'r Gymraeg yn ddigymell erbyn diwedd eu hamser yn y CS wrth ddatblygu sgiliau darllen, ysgrifennu a llafar, a fydd yn eu helpu i ddefnyddio'r Gymraeg a'r Saesneg yn y ffordd fwyaf effeithiol iddynt hwy. Ond rydym yn gwybod nad yw hyn yn digwydd, hyd yn oed mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, oherwydd nifer o resymau cymhleth (Rhys a Thomas 2013), ac mae'n achos sy'n peri pryder yn y maes (Lewis 2008).

Mae dysgu iaith leiafrifol heb iddi fod yn iaith y dosbarth (h.y. fel ail iaith) yn her sy'n wynebu nifer yn rhyngwladol (Garcia 2009, Bialystok 2009, Cook 2003). Yn y blynyddoedd cynnar, nid yw dysgu'r iaith leiafrifol fel ail iaith yn y dosbarth yn aml yn digwydd fel sy'n digwydd yma yng Nghymru (Cymraeg ail iaith). Yn hytrach, mae addysgu'r nifer o ieithoedd lleiafrifol, neu frodorol mewn nifer o achosion, yn digwydd y tu allan i'r ysgol neu leoliad mewn dosbarthiadau penodol (Hinton 2011).

Mae'r wleidyddiaeth o amgylch dysgu'r Gymraeg fel ail iaith yng Nghymru yn unigryw gan mai nod Llywodraeth Cymru yw i Gymru fod yn wlad ddwyieithog lle y ceir cyfleoedd eang i ddefnyddio'r Gymraeg mewn sawl parth amrywiol (Llywodraeth Cymru 2012) – dangosir hynny'n glir wrth iddynt greu maes dysgu penodol ar gyfer 'Datblygu'r Gymraeg' (APADGOS 2008b). Mae eu holl ddogfennaeth yn pwysleisio hyn – boed a yw addysg yn digwydd drwy'r Gymraeg neu'r Saesneg. Ond, ers rhai blynyddoedd bellach, cododd beirniadaeth ynglŷn â dysgu Cymraeg fel ail iaith, gyda'r drafodaeth yn cyrraedd ei phinacel yn 2013 gydag adroddiad yr Athro Sioned Davies ynglŷn ag annigonolrwydd dysgu Cymraeg fel ail iaith (Llywodraeth Cymru 2013).

Bellach, mae dogfennaeth fwyaf diweddar Llywodraeth Cymru ynglŷn â'r Gymraeg, 'Cymraeg 2050', yn nodi mai newid tuag at gontinwmm ieithyddol a geir, sy'n cwmpasu ysgolion cyfrwng Saesneg. Erbyn 2050, mae bwriad i 70% o holl blant Cymru fod yn rhugl yn y Gymraeg erbyn iddynt adael yr ysgol, gyda hanner y rhai sy'n mynychu ysgolion cyfrwng Saesneg yn medru'r iaith erbyn iddynt adael yr ysgol (Llywodraeth Cymru 2017a, 2017b). Noda'r polisi diweddaraf:

Ein nod drwy'r strategaeth hon yw creu'r amodau i'r Gymraeg fod o fewn cyrraedd i bawb yng Nghymru, fel y bydd pob siaradwr, beth bynnag ei lefel, yn gallu dewis defnyddio'i sgiliau Cymraeg, ac yn cael anogaeth a chymorth i ddatblygu ei sgiliau ymhellach os yw'n dymuno gwneud hynny, mewn awyrgylch gynhwysol a chadarnhaol. (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 11)

Mae edrych ar sut mae'r Gymraeg yn datblygu o fewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg yn y blynyddoedd cynnar felly'n rhan annatod o ddatblygiad pellach y cwricwlwm ar gyfer gwireddu nod Llywodraeth Cymru o gael Cymru ddwyieithog, ynghyd â'u gweledigaeth ddiweddar ar gyfer miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050 (Llywodraeth Cymru 2016, 2017a, 2017b).

Mae ymchwil ryngwladol wedi pwysleisio bod angen i ddatblygiad iaith o fewn y dosbarth gael ei hwyluso gan athrawon a chyfoedion, yn ogystal â'r teclynnau diwylliannol sydd ar gael yn amgylchedd y plentyn, ynghyd â natur y mewnbwn ieithyddol ei hun (Haworth et al. 2006). Edrychodd tîm ymchwil Haworth ar blant a oedd yn dysgu o fewn y system Te Whāriki yn Seland Newydd er mwyn darganfod a oedd plant yn datblygu'n ddwyieithog yn naturiol, drwy broses 'osmosis' fel petai, yn ôl syniadaeth ymchwil Krashen (1981 yn Haworth et al. 2006). Darganfu'r tîm fod ymarferwyr a oedd yn flaengar yn natblygiad ieithyddol eu disgyblion yn amhrisiadwy i ddatblygiad eu dwyieithrwydd. Mae angen edrych yn ofalus ar rôl ymarferwyr mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg o fewn y CS er mwyn gweld sut mae eu modelu iaith yn effeithio ar ddatblygiad y plant yn y Gymraeg.

Mae gwaith Hinton (2003) yn pwysleisio bod modd i addysgwyr addysgu iaith nad ydynt yn gyfarwydd â hi (e.e. athrawon mewn ysgolion neu leoliadau cyfrwng Saesneg yn rhoi gwersi Cymraeg i blant) yn effeithiol. Mae deilliannau penodol yn bodoli ar gyfer maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' o fewn y CS, ac mae angen i blant gael eu hamlygu i fodelau iaith bositif o fewn y dosbarth. Fel y mae ymchwil ryngwladol yn pwysleisio, os nad yw'r rhain yn bodoli, bach iawn yw'r tebygolrwydd y bydd plant yn cyrraedd cyraeddiadau disgwylidig y Llywodraeth (Gordon-Burns a Campbell 2014). Bydd safon ieithyddol ymarferwyr y CS felly'n bwynt trafod yn y papur hwn.

Ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg

Gan mai natur ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg yw darparu pob agwedd ar addysg plentyn drwy gyfrwng y Gymraeg, nid yw'r maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' (APADGOS, 2008b) yn berthnasol i gwricwlwm y CS fel y mae mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng

Saesneg. Yn hytrach, mae dogfennaeth Llywodraeth Cymru yn nodi y dylai ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg ddilyn y maes dysgu ‘Sgiliau iaith, llythrennedd a chyfathrebu’ (APADGOS 2008d) gan mai iaith yr ysgol/leoliad yw’r Gymraeg. Er hyn, wrth edrych ar ddadansoddiadau o werthusiad ehangach y CS (o ble y daw’r data ar gyfer y papur presennol), gwelir bod 58.2% o’r plant a arsylwir mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg yn dod o gartrefi lle nad yw’r Gymraeg yn cael ei siarad (Taylor et al. 2015, Rhys et al. 2014). Mae hyn yn ffenomen gydnabyddedig mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn ôl ymchwil amrywiol yn y maes (Thomas 2009, Thomas a Williams 2013) gan i’r rhan fwyaf o blant sy’n mynychu addysg cyfrwng Gymraeg ddod o gartrefi lle na siaredir yr iaith (StatsCymru 2017). Mae’r canlyniadau hyn yn pwysleisio bod angen datblygu sgiliau yn y Gymraeg o fewn dosbarthiadau cyfrwng Cymraeg hefyd, sy’n cyd-fynd â syniadaeth ymchwil ddiweddar (Williams 2003, Hill 2010, Baker 2010).

Mae dogfennaeth Llywodraeth Cymru yn adnabod bod plant o gymysgedd o gefndiroedd iaith mewn dosbarthiadau cyfrwng Cymraeg (Lewis 2008), ac yn nodi bod angen pwyslais ar ddatblygu sgiliau plant yn y Gymraeg drwy weithgareddau siarad a gwrando ‘er mwyn i blant ymgysgu’r gynyddol â phatrymau iaith yn Gymraeg’ ac ‘er mwyn gosod seiliau cadarn ar gyfer datblygiad ieithyddol plant’ (APADGOS 2008b). Mae datblygu ac annog defnydd ehangach o’r Gymraeg yn rhan annatod o weledigaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer creu Cymru ddwyieithog (Llywodraeth Cymru 2012, Lewis 2008) ac mae addysg drwy gyfrwng y Gymraeg yn chwarae rôl bwysig yn eu gweledigaeth. Mae hyn yn amlwg o’u dogfennaeth bolisiol ddiweddar, megis ‘Iaith Fyw, Iaith Byw’ (Llywodraeth Cymru 2012), ‘Iaith Fyw, Iaith Byw: Bwrw Mlaen’ (Llywodraeth Cymru 2014) a ‘Cymraeg 2050’ (Llywodraeth Cymru 2017a) er enghraifft. Mae disgwyl i blant sy’n mynychu ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg fod yn ddwyieithog, ac yn gallu ymwneud yn y Gymraeg a’r Saesneg erbyn diwedd eu cyfnod yn yr ysgol gynradd (Llywodraeth Cymru 2011), a nod Llywodraeth Cymru bellach yw bod 40% o bob blwyddyn ysgol yn cael eu haddysgu drwy gyfrwng y Gymraeg erbyn 2050 (Llywodraeth Cymru 2017a). Mae’r CS yn chwarae rôl allweddol yn hyn, yn enwedig gan fod ymchwil ddiweddar wedi dangos na cheir cysondeb rhwng sgiliau ieithyddol plant yn y Gymraeg a’i sgiliau ieithyddol yn y Saesneg ar ddiwedd eu haddysg gynradd (Rhys a Thomas 2013).

Mae ysgolion/leoliadau cyfrwng Gymraeg yn cyflwyno’r iaith drwy dechnegau trochi amrywiol (Hickey et al. 2014, Estyn 2013). Yn rhyngwladol, mae’r dechneg o drochi plant yn eu hail iaith drwy addysg yn cael ei gweld fel model llwyddiannus (Johnstone 2002, Cummins 2008) ond amrywiol (McKendry 2006, Lewis 2008). Yn ôl y *Centre for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA), mae addysg drochi’n datblygu dwyieithrwydd plentyn drwy ddarpariaeth gyfoethog yn yr iaith darged, gydag ymarferwyr yn gwbl rugl yn yr iaith honno, yn ogystal â gwahaniad rhwng yr iaith darged, a’r iaith fwyafrifol yn ystod yr amser addysgu (CARLA, dim dyddiad). Yn y Cyfnod Sylfaen, nododd Estyn mai dull sy’n defnyddio ‘Cymraeg yn unig fel cyfrwng addysgu a dysgu’ yw trochi, a bod angen defnyddio ‘technegau ymarferol a gweledol i helpu plant a disgyblion i ddatblygu geirfa a chystrawen’ o fewn y cwricwlwm (Estyn 2013: t. 2). Er hyn, pwysleisiodd

adroddiad terfynol gwerthusiad y Cyfnod Sylfaen fod angen edrych yn fanylach ar yr amrywiaeth o dechnegau trochi oedd ar waith ar draws Cymru, er mwyn cael cysondeb ynglŷn â'r ffordd fwyaf effeithiol o drochi plant o gefndiroedd ieithyddol gwahanol o fewn yr un dosbarth (Taylor et al. 2015).

Un o hoelion wyth addysg cyfrwng Cymraeg yn y blynyddoedd cynnar yw Mudiad Meithrin (Laugharne 2015, Hickey et al. 2014, Siencyn 2004) yn ogystal â rhwydwaith o leoliadau nas cynhelir ar draws Cymru gyfan lle y mae rhai plant yn derbyn addysg cyn dechrau'r ysgol. Mae Llywodraeth Cymru wedi cydnabod eu pwysigrwydd ar gyfer dyfodol yr iaith mewn addysg wrth nodi yn eu strategaeth newydd y byddent yn cynyddu'r nifer o grwpiau meithrin i gynnwys 150 ychwanegol dros y degawd nesaf (Llywodraeth Cymru 2017b). Cydnabyddir bod '86% o'r plant sy'n mynychu grwpiau meithrin y Mudiad Meithrin yn symud ymlaen i addysg gynradd cyfrwng Cymraeg' (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 21) a bod y sector yn rhan bwysig o fynediad cynnar plant i addysg drochi. Mae hyn yn cydfynd ag ymchwil cyfredol ynglŷn â dwyieithrwydd sy'n nodi mai dinoethiad cynnar i'r iaith darged yw'r sefyllfa ddelfrydol ar gyfer llwyddo ynddi (Rhys a Thomas 2013, Carlson a Meltzoff 2008).

Yn Seland Newydd, un o ddylanwadau cwricwlwm y CS (Maynard et al. 2012), mae ymchwil wedi pwysleisio bod manteision i addysg blynyddoedd cynnar dwyieithog gan fod lefelau llythrennedd plant dwyieithog mewn dosbarth meithrin (*kindergarten*) yn uwch na phlant uniaith (Westerveld 2013). Roedd y plant hyn yn dilyn fersiwn o Te Whāriki, ac felly mae modd gwneud cymhariaeth gyda chwricwlwm y CS.

Rydym yn adnabod manteision addysg ddwyieithog ers rhai blynyddoedd bellach (Garcia 2009, Bialystok 2009, Baker 2006) ond mae hinsawdd gymdeithasol ieithoedd lleiafrifol, megis y Gymraeg, yn parhau'n ansefydlog (May 2011, Laugharne 2015) ac mae'r berthynas rhwng defnydd iaith y tu mewn a thu allan i'r dosbarth yn parhau (Thomas et al. 2014, Thomas a Roberts 2011, Hodges 2009, 2014). Mae angen edrych yn fanylach felly ar ba mor effeithiol yw'r CS wrth ddatblygu siaradwyr dwyieithog mewn ysgolion Cymraeg – rhywbeth sydd y tu hwnt i gwmpas y papur hwn gan nad oes modd cysylltu deilliannau â phlant unigol o'r astudiaeth ehangach. Ond mae modd edrych ar faterion yn ymwneud â throsglwyddiad yr iaith o fewn y cwricwlwm, a'r materion sy'n codi o hynny er mwyn dod i ganlyniad ynglŷn ag effeithioldeb y CS wrth iddo gael ei weithredu drwy'r Gymraeg.

Nod y papur hwn felly yw edrych ar y berthynas rhwng y CS a'r Gymraeg. Yn benodol, bydd yn canolbwyntio ar faterion o amgylch darparu'r maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' (APADGOS 2008b) mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg, ac yn canolbwyntio ar ymarferiad cyffredinol mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg. Bydd y papur yn pwysleisio darganfyddiadau o ran unrhyw wahaniaethau yn y ffordd y mae'r CS yn cael ei weithredu mewn ysgolion cyfrwng Saesneg a Chymraeg. Bydd hefyd yn adnabod pwysigrwydd ffactorau eraill, megis trochi a lles plant, yn ogystal ag edrych yn fanylach ar allu ieithyddol ymarferwyr. Gwneir hyn drwy edrych ar ddata o'r ysgolion a lleoliadau yn yr astudiaethau achos, yn ogystal ag ymatebion i gyfweiliadau awdurdod lleol.

Methodoleg

Dewis sampl astudiaeth achos

Mae'r gwaith ymchwil presennol yn rhan o brosiect mwy a oedd yn edrych ar effeithiolrwydd y Cyfnod Sylfaen (CS) yn gyffredinol (Llywodraeth Cymru 2015). Bwriad y papur hwn yw edrych ar sut y mae'r Gymraeg yn cael ei datblygu o fewn y CS, felly defnyddiwyd rhannau penodol o'r sampl mwy.

Dewiswyd 41 ysgol gynradd a 10 lleoliad nas cynhelir i gymryd rhan yn yr ymchwil gan ddefnyddio samplu ar hap haenedig o dan y gofynion isod:

- lleiafswm o 13 ysgol cyfrwng Cymraeg
- o leiaf 5 ysgol beilot³
- o leiaf 5 ysgol Dechrau'n Gynnar⁴
- cynrychiolaeth gyfatebol o ysgolion a lleoliadau o'r 4 consortiwm yng Nghymru.⁵

Y bwriad yma oedd arsylwi sut oedd y Cyfnod Sylfaen yn cael ei ddarparu 'ar lawr y dosbarth' ac i siarad â phlant a staff am eu profiadau o'r CS.

Yn y pen draw, recriwtiwyd 14 ysgol cyfrwng Cymraeg, ynghyd ac un ysgol ddwy ffrwd. Gellir gweld y rhaniadau yn ôl gofynion yn Nhabl 1. Trafodir canlyniadau'r lleoliadau nas cynhelir ochr yn ochr â chanlyniadau'r ysgolion o fewn y papur hwn oherwydd y nifer bach o leoliadau.

Sector a chyfrwng cyfarwyddyd	Consortia rhanbarthol			
	Gogledd Cymru	De-orllewin a chanolbarth Cymru	Canolbarth y De	De-ddwyrain Cymru
Ysgolion a gynhelir	10	14	10	7
Cyfrwng Cymraeg	5	5	4	0
Cyfrwng Saesneg	5	8	6	7
Dwy ffrwd	0	1	0	0
Lleoliadau nas cynhelir	4	2	3	1
Cyfrwng Cymraeg	2	2	1	0
Cyfrwng Saesneg	2	0	2	1
CYFANSWM	14	16	12	9

Tabl 1: Crynodeb o astudiaethau achos yn ôl rhanbarth.

³ Peilotiwyd y CS mewn 22 ysgol a 22 lleoliad nas cynhelir yn 2004/05 cyn i'r cwricwlwm statudol ddod i rym yn 2008 (Maynard et al. 2012).

⁴ Cyflwynwyd y CS mewn 22 ysgol a 22 lleoliad nas cynhelir a oedd yn rhan o gynllun 'Dechrau'n Gynnar' yn 2006/07 cyn i'r cwricwlwm statudol ddod i rym yn 2008 (Maynard et al. 2012).

⁵ Mae 4 consortiwm addysg rhanbarthol yn bodoli yng Nghymru ar gyfer cydweithio rhwng awdurdodau lleol.

Arsylwadau astudiaethau achos

Y bwriad yma oedd arsylwi un dosbarth Meithrin, Derbyn, Blwyddyn 1 a Blwyddyn 2 ym mhob ysgol yr ymwelwyd â hwy (felly plant rhwng 3–7 mlwydd oed). Roedd arsylwad dosbarth o un awr yn y bore ac un awr yn y prynhawn ar gyfer y dosbarthiadau hyn, gyda'r ddau arsylwad yn digwydd ar yr un diwrnod. Roedd dosbarthiadau meithrin a lleoliadau nas cynhelir yn cael eu harsylwi am un awr un ai yn y bore neu'r prynhawn. Pan ymwelwyd ag ysgolion cynradd mawr, gyda mwy nag un ffrwd, cyfyngwyd ein harsylwadau i un dosbarth ar gyfer pob blwyddyn CS. Pan ymwelwyd ag ysgolion bach, arsylwyd pob dosbarth cymysg CS.

Fel sy'n ofynnol, derbyniwyd cais moeseg gan Ysgol Gwyddorau Cymdeithasol Prifysgol Caerdydd cyn cychwyn y prosiect ymchwil. Gofynnwyd i rieni/gofalwyr pob plentyn a oedd yn y dosbarthiadau a arsylwyd am ganiatâd i arsylwi eu plentyn – roedd gan bawb yr hawl i dynnu allan ar unrhyw adeg. Ni chasglwyd unrhyw wybodaeth a allai ddatgelu hunaniaeth unrhyw blentyn a oedd yn cyfranogi, ac ar ôl yr arsylwad, adnabuwyd pob ysgol/leoliad gyda dynodwr unigryw er mwyn cadw'r wybodaeth yn anhysbys.

Roedd dwy brif 'lefel' i'r fframwaith arsylwi:

Arsylwadau unigol ar lefel plentyn

Ar gyfartaledd, arsylwyd 18 plentyn ym mhob sesiwn 45–60 munud. Arsylwyd pob plentyn am gyfnod o ddau funud, a nodwyd y math o bedagogege yr oedd y plentyn yn ei brofi, yn ogystal â'i lefelau lles ac ymglymiad. Roedd y math o bedagogege CS yn cael ei nodi wrth roi cylch o amgylch detholiad o eiriau CS perthnasol (gweler Llywodraeth Cymru 2015) ac roedd lefelau lles ac ymglymiad y plentyn yn cael eu nodi gan ddefnyddio'r Graddau Leuven (gweler Leavers 2005). Roedd rhyw, grŵp blwyddyn a defnydd iaith (Cymraeg/Saesneg) yn cael eu nodi, yn ogystal ag unrhyw Ardaloedd Dysgu amlwg ac unrhyw ryngweithiad rhwng oedolyn/plentyn. Mabwysiadwyd proses rannol siawns/rannol gynrychiolledig ar gyfer dewis pa blant i'w harsylwi, h.y. ymdrechai'r ymchwiliwr i arsylwi casgliad 'ar hap' o blant o bob gweithgaredd/ardal yn ystod y sesiwn, er mwyn cael darlun cyffredinol teg. Roedd yr ymchwiliwyr yn ofalus i beidio â dewis plant penodol i'w harsylwi, ac felly dewiswyd plant o bob gweithgaredd/ardal ar hap mor aml â phosibl (e.e. y plentyn pellaf i'r dde).

Cyfraddiad lefel-sesiwn cyffredinol

Ar ddiwedd pob sesiwn arsylwi, rhoddwyd sgôr cyffredinol o 1–5 ar gyfer pob un o 12 elfen allweddol y CS (gweler Llywodraeth Cymru, 2015). Cyfunwyd y sgorau hyn i gael mesur cyffredinol CS ar gyfer pob sesiwn. Cesglir gwybodaeth lefel-sesiwn ynglŷn â nodweddion y dosbarth (e.e. nifer yn gofrestredig, presenoldeb, anghenion dysgu ychwanegol) a manylion staffio (e.e. cymwysterau, hyfforddiant CS, cymhareb oedolyn: plentyn).

Arsylwyd 131 dosbarth (33% ohonynt yn ddosbarthiadau cymysg, $n=43$) a 239 sesiwn/gwers gyda 3343 arsylwad plentyn (roedd yr un plentyn weithiau yn cael ei arsylwi fwy

nag unwaith mewn dosbarthiadau bychan). Defnyddiwyd yr un fframwaith arsylwi (wedi ei ddatblygu yn unswydd ar gyfer gwerthusiad y CS) ar gyfer arsylwi gwersi ysgol a sesiynau mewn lleoliadau nas cynhelir.

Gan fod dau ymchwilydd wedi ymgymryd â hanner yr ymweliadau astudiaeth achos yr un, roedd rhaid sicrhau bod eu techneg arsylwi yn gyson. Yn gyntaf, peilotiwyd y fframwaith arsylwi er mwyn i'r ymchwilydd allu calibro eu hadnabyddiaeth o'r bedagogege CS a'r lefelau lles ac ymwneud. Ar ôl peilota, buont yn ymweld â'r pum ysgol gyntaf gyda'i gilydd er mwyn casglu data dilysrwydd rhyng-gyfarwyddwyr. Mae Tabl 2 yn nodi bod pob cydran y sgorau dilysrwydd rhyng-gyfarwyddwyr yn gytûn rhwng y ddau ymchwilydd (Landis a Koch 1977).

Cyfansoddyn atodlen arsylwi	Math o raddfa	Mesur DRG	Nifer yr arsylwadau	Canlyniad DRG
Meysydd dysgu	Deuaidd	Cohen Kappa	2611	0.67
Ymglymiad plant	Graddfa	Pearson	373	0.71
Lles plant	Graddfa	Pearson	373	0.64
Geiriau allweddol CS	Deuaidd	Cohen kappa	14,810	0.70
Graddfeydd cyffredinol sesiynau elfennau CS	Graddfa	Pearson	426	0.81

Tabl 2: Crynodeb o'r dilysrwydd rhyng-gyfarwyddwyr (DRG) ar gyfer arsylwadau.

Cyfweliadau staff astudiaethau achos

Cynhaliwyd cyfweliadau lled-strwythuredig anffurfiol ym mhob ysgol a lleoliad (a oedd yn para oddeutu 30 munud) gyda'r Pennaeth/Arweinydd, Arweinydd y CS (os nad oeddynt hefyd yn Bennaeth/Arweinydd) ac o leiaf un ymarferwr ychwanegol. Cynhaliwyd cyfweliadau bras (oddeutu 10 munud) gydag athrawon y dosbarthiadau a arsylwyd hefyd. Er bod y cyfweliadau hyn yn holi am nifer o bynciau, canolbwyntir yma ar ddata sy'n berthnasol i ddatblygiad y Gymraeg o fewn y CS. Casglwyd gwybodaeth o gyfweliadau â 41 pennaeth, 37 o arweinwyr CS, 118 athro, a 121 ymarferwr ychwanegol fel cyfanswm, yn ogystal â 10 Arweinydd CS a 14 ymarferwr ychwanegol yn y lleoliadau nas cynhelir.

Holiaduron cenedlaethol i ysgolion a lleoliadau

Rhoddwyd gwahoddiad i bob ysgol gynradd, babanod a meithrin yng Nghymru i gymryd rhan mewn holiadur cenedlaethol ar y Cyfnod Sylfaen. Roedd dwy ran i'r holiadur; rhan i'r Pennaeth a rhan i'r Arweinydd CS. Roedd yr holiadur yn holi ynglŷn â barn yr unigolion hyn ar y CS yn gyffredinol, yn ogystal â'u barn ar sut y caiff ei weithredu yn eu hysgol hwy. Y gyfradd ymateb oedd 30% (n=243) ar gyfer lleoliadau, a 28% (n=361) ar gyfer ysgolion.

Cyfweliadau cenedlaethol awdurdod lleol a rhanddeiliaid lleoliadau

Cynhaliwyd cyfweliadau dros y ffôn gyda 19 Ymgynghorwr CS Awdurdod Lleol, 18 Swyddog Hyfforddi a Chefnogaeth CS yn yr Awdurdodau Lleol, a 4 Mudiad Ymbarél Nas Cynhelir. Cynhaliwyd yr holl gyfweliadau rhwng mis Mai a mis Gorffennaf 2012 gyda hyd y cyfweliadau'n amrywio o 45 i 120 munud.

Canlyniadau

O'r 41 ysgol astudiaeth achos, roedd 26 ohonynt yn addysgu eu plant drwy gyfrwng y Saesneg. Roedd 14 ysgol cyfrwng Cymraeg ac un ysgol ddwy ffrwd yn rhan o'r astudiaeth. Roedd pum lleoliad yn rhai cyfrwng Saesneg, a phum yn rhai cyfrwng Cymraeg. Casglwyd data am gyfansoddiad ieithyddol pob dosbarth (e.e. faint o blant oedd yn dod o gartref lle roedd y Gymraeg yn cael ei siarad) a faint o ryngweithiadau Cymraeg a glywir. Er nad yw'r plant yn cael eu haddysgu drwy'r Gymraeg mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg, mae'r maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' yn berthnasol i'r holl blant hyn. O fewn y canlyniadau, ceir dadansoddiadau manylach ar bresenoldeb y Gymraeg ar lefelau consortia, a gweithgareddau ysgol a dosbarth.

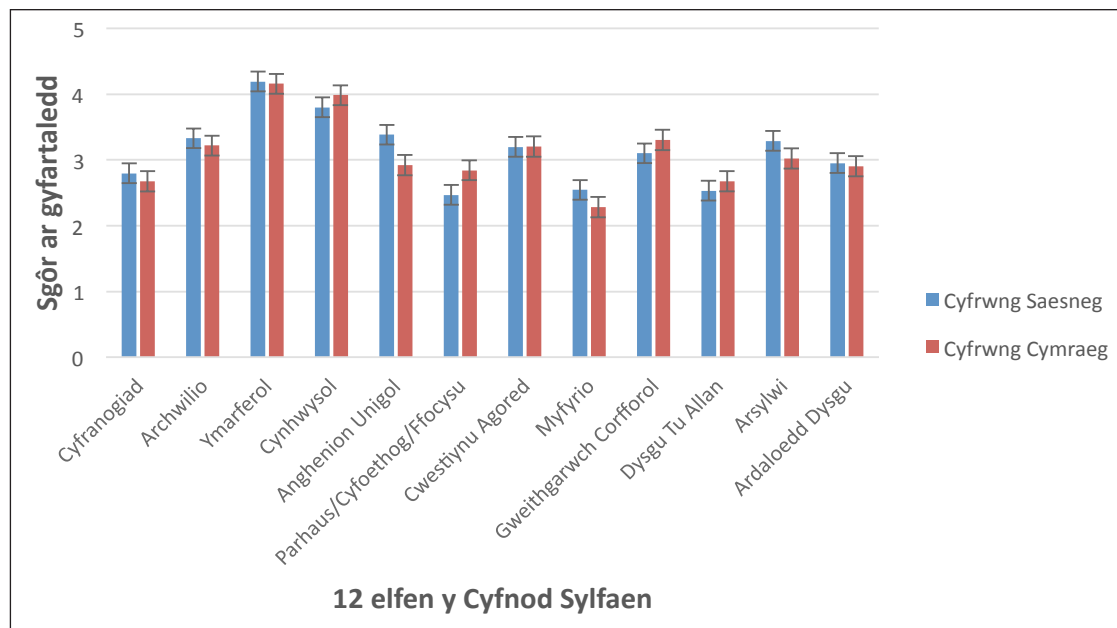
Trafodir y canlyniadau yn ôl y prif ganfyddiadau, a thrafodir casgliad o ddata ynghlwm wrth hyn.

Gweithredu'r Cyfnod Sylfaen

At ei gilydd, nid oedd amrywiaeth yn null ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg o weithredu'r Cyfnod Sylfaen. Gan mai gwerthusiad o'r Cyfnod Sylfaen oedd gwraidd y prosiect hwn, roedd edrych ar wahaniaethau rhwng sut yr oedd ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg a Chymraeg yn gweithredu'r CS yn allweddol. Fel y trafodwyd uchod, dyfeisiwyd 12 elfen graidd i'r CS yn ôl dadansoddiad manwl o'r dogfennau polisiol.

Nid oedd gwahaniaeth arwyddocaol yn y ffordd yr oedd ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg a Saesneg yn gweithredu'r CS yn ôl eu sgorau ar gyfartaledd ar y 12 elfen graidd (gweler Llywodraeth Cymru 2015). Gellir bod yn eithaf sicr felly fod y CS yn cael ei weithredu mewn ffurf debyg, ni waeth beth fo iaith yr ysgol neu leoliad. Er hyn, roedd amrywiaeth sylweddol rhwng ysgolion a dosbarthiadau yn gyffredinol (gweler Waldron et al. 2014 am fwy o wybodaeth).

Canlyniad positif hefyd yw nodi bod arsylwadau wedi dangos bod meysydd dysgu 'Datblygiad y Gymraeg' a 'Sgiliau Iaith, Llythrennedd a Chyfathrebu' mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg, yn y drefn honno, yn digwydd yn ystod gweithgareddau strwythuredig a gweithgareddau 'nodweddiadol' y Cyfnod Sylfaen. Cesglir hyn o edrych ar ddadansoddiadau o'r ganran o weithgareddau a recordiwyd o dan y ddau faes dysgu uchod.



Ffigur 1: Effaith ymarferiad ar elfennau craidd y Cyfnod Sylfaen, yn ôl iaith ysgol.

Gweithredu'r Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen

Yn ôl canlyniadau arsylwadol, yn gyffredinol, roedd tuedd i ysgolion a lleoliadau ddatblygu sgiliau plant yn y Gymraeg (i raddau amrywiol yn ddibynnol ar oedran/iaith yr addysg) mewn sesiynau amser cylch targedig yn y bore, lle y byddai caneuon a rhigymau'n cael eu defnyddio i ymarfer e.e. diwrnodau'r wythnos, misoedd y flwyddyn, y tywydd a chyfrif, yn ogystal ag adeg cofrestru ac amser cinio. Trafodir y canlyniadau hyn mewn dyfnder islaw, gan edrych ar ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg yn gyntaf.

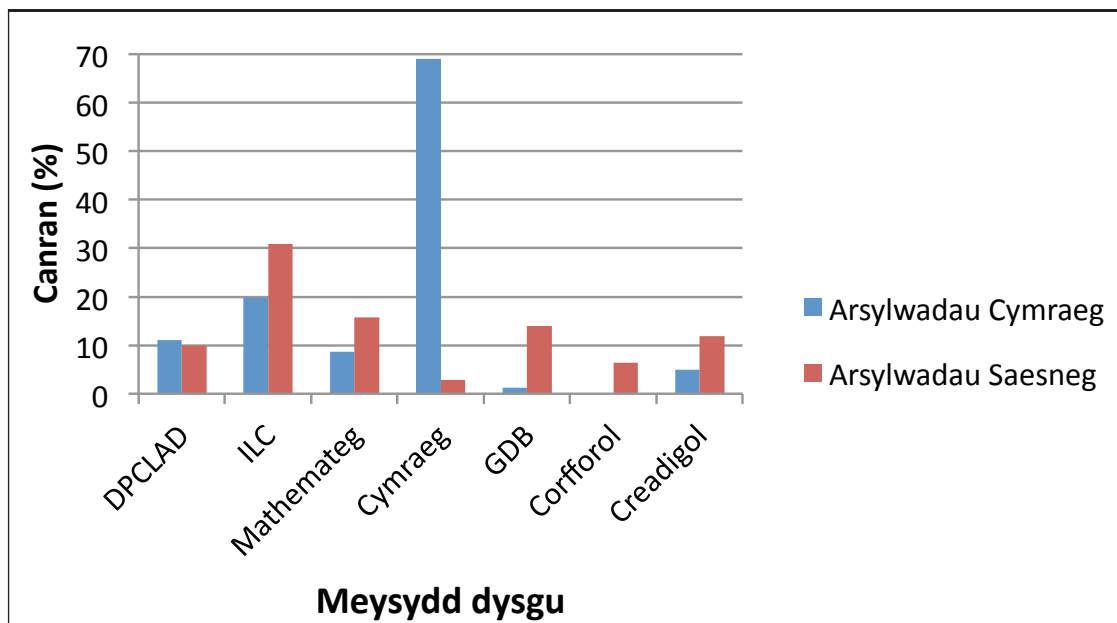
Ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg

Gan ddefnyddio dadansoddiadau *cross tab*, gwelir bod 99.2% o'r holl weithgareddau dosbarth a arsylwyd yn digwydd drwy'r Saesneg, a 4.2% yn digwydd drwy'r Gymraeg. Er mwyn dadansoddi'r math o weithgareddau a oedd yn digwydd drwy'r Gymraeg yn fanylach, dadansoddiwyd disgrifiadau'r digwyddiadau, oedd yn cael eu nodi ar gyfer pob arsylwad plentyn unigol (gweler Llywodraeth Cymru 2015). O'r dadansoddiadau hyn, darganfuwyd bod gweithgareddau a oedd yn cael eu harsylwi fel rhan o'r maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' yn dueddol o ddigwydd mewn sesiynau boreol, ac er eu bod yn cynnwys gweithgareddau y gellir eu harwain yn ôl at feysydd dysgu eraill, roedd y mwyafrif yn digwydd o dan ymbarél maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg'. Mae hyn yn ganlyniad dealladwy (gan mai Saesneg yw iaith yr ysgol/leoliad) ond nid yw'n cyd-fynd â gweledigaeth Llywodraeth Cymru o weld y Gymraeg yn cael ei defnyddio ym mhob maes dysgu.

Yn gyffredinol, roedd ‘Datblygu’r Gymraeg’ wedi ei ffocysu o amgylch dysgu ac ymarfer dyddiau’r wythnos, misoedd y flwyddyn, y tywydd a thasgau gweinyddol cyffredinol y dosbarth megis cofrestru a chasglu arian cinio (yn enwedig yn y dosbarthiadau meithrin). Roedd y mwyafrif o’r dosbarthiadau a arsylwyd yn cychwyn y diwrnod gyda’r ymarferiadau hyn. Roedd Cymraeg achlysurol hefyd i’w gweld ym mwyafrif yr ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg, ac roedd yn bresennol ar lafar (e.e. dros amser cinio) yn ogystal â mewn mannau eraill o gwmpas yr ysgol e.e. ar arddangosfeydd ar y wal.

Roedd gan rai ysgolion a lleoliadau strategaethau penodol ar gyfer datblygu’r Gymraeg drwy annog y plant i sgwrsio yn y Gymraeg, megis ‘Helpwr Heddiw’ a oedd yn casglu’r arian cinio, er enghraifft. Mae’r strategaethau hyn i gyd yn arwain yn ôl at ddogfennaeth pedagogeg y CS lle y mae ymarferwyr yn cael eu hannog i ddatblygu sgiliau plant yn y Gymraeg.

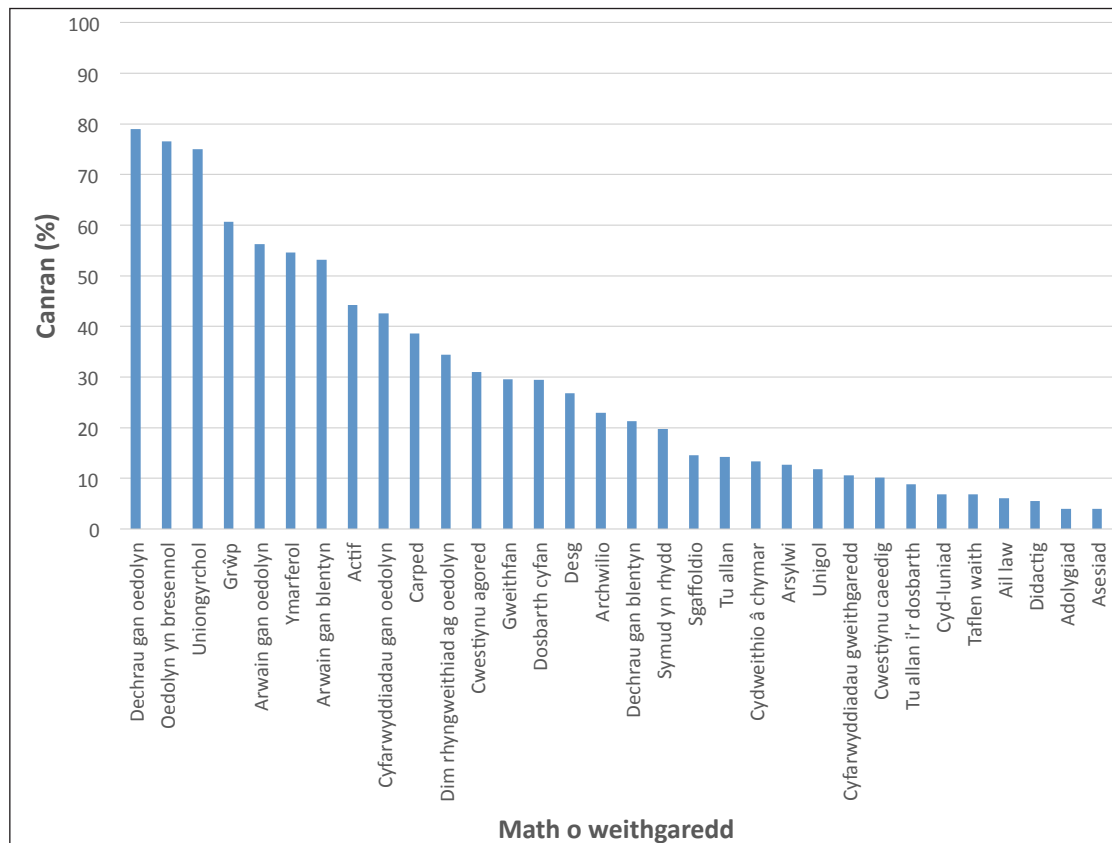
Yn ychwanegol, recordiwyd nifer o weithgareddau fel rhai strwythuredig, rhywbeth sy’n cael ei gymeradwyo yn nogfennaeth y CS ynglŷn â datblygu’r Gymraeg. Roedd y gwersi strwythuredig hyn yn canolbwyntio mwy ar strwythur brawddegau, yn ogystal â geirfa ac weithiau datblygiad rhifedd. Mae’n glir felly bod modd plethu datblygu’r Gymraeg i bob maes dysgu o fewn cwricwlwm y CS, sy’n cyd-fynd â chyfarwyddyd a dogfennaeth Llywodraeth Cymru. Isod, ceir dadansoddiad o le yr oedd y Gymraeg yn cael ei defnyddio o fewn y meysydd dysgu, o gymharu â’r Saesneg.



Ffigwr 2: Canran o weithgareddau cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg a arsylwyd yn y meysydd dysgu mewn ysgolion cyfrwng Saesneg

Wrth gymryd golwg manylach ar arsylwadau plant, gwelir bod y Gymraeg yn cael ei defnyddio fwyaf pan oedd oedolion yn bresennol a phan oedd y gweithgaredd yn cael ei arwain neu ei gychwyn gan oedolyn. Cafwyd mwy o ddefnydd o’r Gymraeg mewn gweithgareddau grŵp

hefyd. Ond gwelir bod canran uchel o weithgareddau hefyd yn dilyn pedagogeg y CS e.e. rhai uniongyrchol ac ymarferol. Mae'r canlyniadau hyn yn awgrymu bod datblygu'r Gymraeg yn digwydd mewn cyfuniad o weithgareddau didactig a rhai sy'n cyd-fynd yn fwy â phedagogeg y CS. Mae'r ganran uchel o'r Gymraeg o fewn gweithgareddau grŵp yn awgrymu bod ymdrin â datblygiad y Gymraeg mewn ffordd fwy ffurfiol yn helpu gyda datblygiad geirfa, er enghraifft. Mae'r ganran uchel o weithgareddau CS yn awgrymu bod datblygu'r Gymraeg yn rhan annatod o bob rhan o'r cwricwlwm, i ryw raddau.



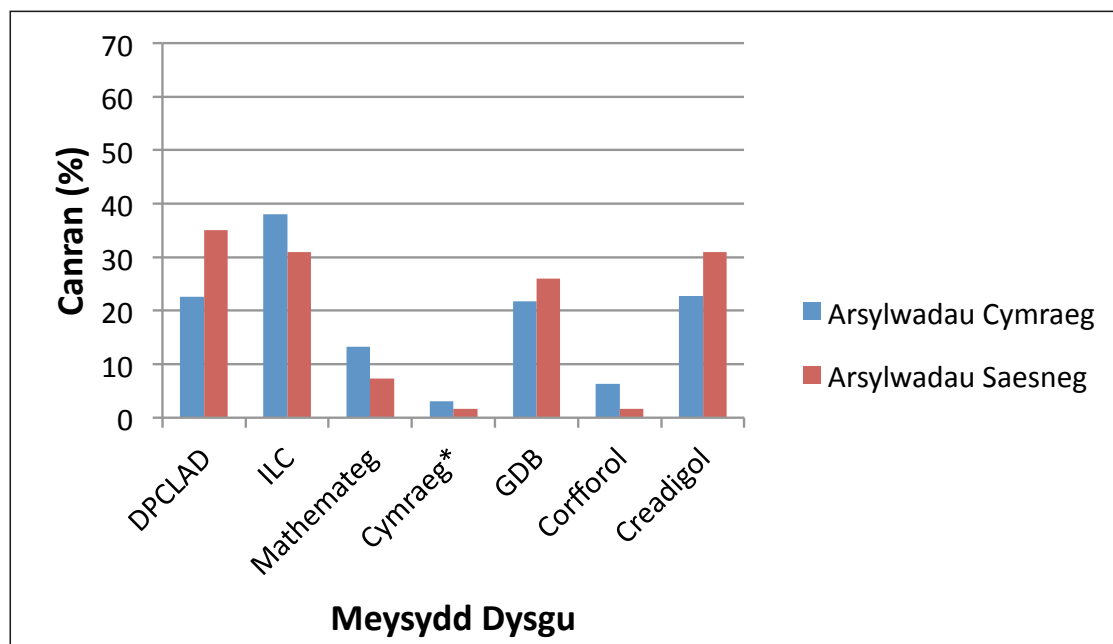
Ffigwr 3: Canran yr arsylwadau a recordiwyd mewn ysgolion cyfrwng Saesneg lle yr oedd plant yn siarad Cymraeg yn ystod gwahanol weithgareddau.

Ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg

Gwelir, o ddadansoddiadau *cross tab*, fod 93.4% o'r arsylwadau drwy gyfrwng y Gymraeg tra bod 12.5% drwy'r Saesneg. Wrth edrych yn fanylach ar ble a phryd yr oedd gweithgareddau a gynhaliwyd yn benodol er mwyn datblygu'r Gymraeg yn digwydd, darganfuwyd patrymau tebyg i ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg. Fel ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg, roedd y mwyafrif o weithgareddau a oedd yn canolbwyntio'n benodol ar ddatblygu'r Gymraeg yn digwydd yn y bore. Er bod rhai gweithgareddau'n canolbwyntio ar ymarfer dyddiau'r

wythnos ayyb, roedd y rhan fwyaf o'r gweithgareddau yn canolbwyntio ar ddatblygu geirfa a gwersi strwythuredig yn canolbwyntio ar ffoneg.

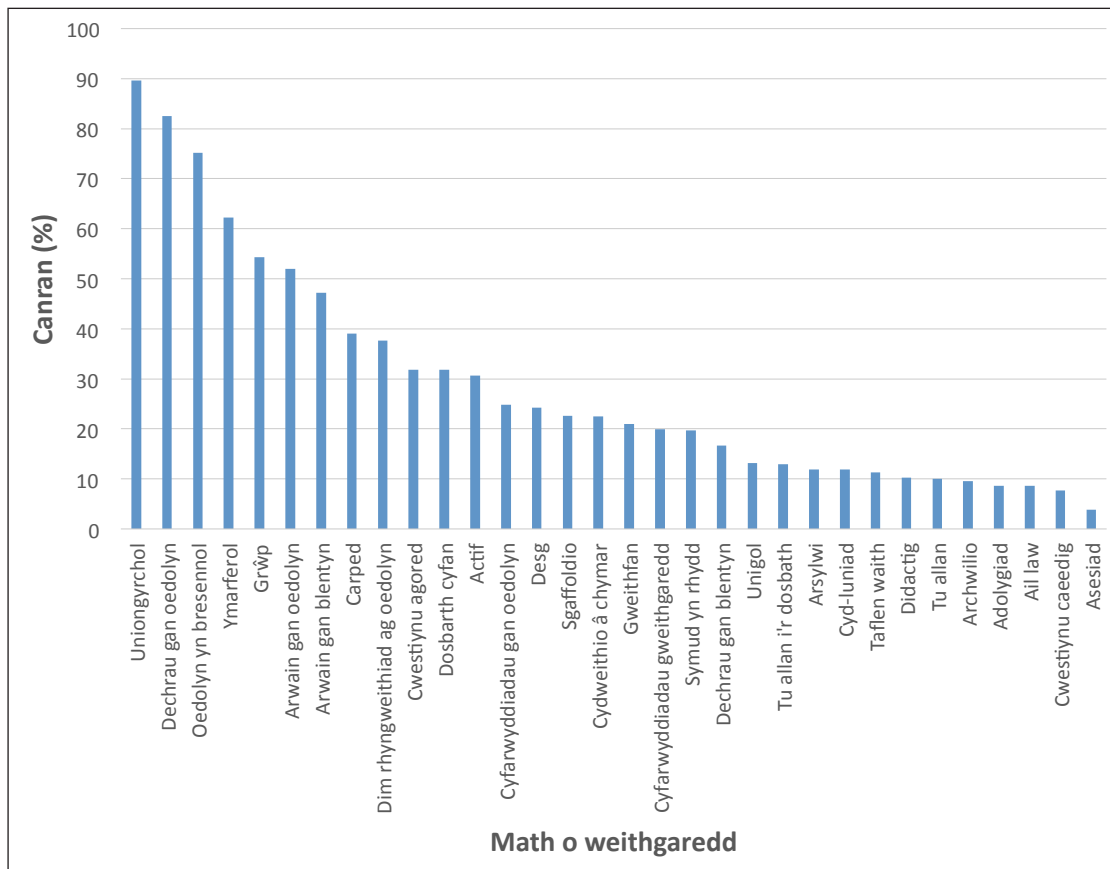
Edrychwyd yn agosach ar weithgareddau lle'r oedd datblygu'r Gymraeg yn ffocws clir yn yr arsylwadau. Darganfuwyd bod y rhan fwyaf o weithgareddau o'r fath yn digwydd ran amlaf mewn dosbarthiadau meithrin a derbyn. Gellir rhagdybio bod hyn oherwydd technegau trochi'r ysgolion o dan sylw, h.y. bod llawer o ffocws ar ddatblygiad iaith strwythuredig yn y cyfnod meithrin a derbyn ar gyfer plant o gartrefi lle na siaredir y Gymraeg, er mwyn iddynt ddod yn fwy rhugl erbyn cyrraedd blynyddoedd 1 a 2.



Ffigwr 4: Canran o weithgareddau a arsylwyd o fewn meysydd dysgu penodol lle y defnyddir y Gymraeg a'r Saesneg mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg
**Er nad yw 'Datblygu'r Gymraeg' yn faes dysgu ynddo'i hun o fewn y CS mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, nodwyd os oedd gweithgaredd yn canolbwyntio'n benodol ar ddatblygu'r iaith, a pha iaith oedd yn cael ei defnyddio gan y plant wrth ymgymryd â'r gweithgaredd hwnnw.*

Beth sy'n fwyaf amlwg yw bod y mwyafrif o arsylwadau yn y Gymraeg i'w gweld ym meysydd dysgu 'Sgiliau iaith, llythrennedd a chyfathrebu' (ILC), 'datblygiad creadigol' a 'Gwybodaeth a dealltwriaeth o'r byd' (GDB). Mae defnydd o'r iaith i'w weld ym mhob maes dysgu i ryw raddau, ac er bod amrywiaeth, mae'r canlyniadau hyn yn cyd-fynd â gweledigaeth Llywodraeth Cymru ynglŷn â sut i addysgu'r CS drwy'r Gymraeg.

Isod, ceir dadansoddiad o arsylwadau yn ôl gweithgareddau o fewn y dosbarthiadau a arsylwir. Wrth edrych yn fanylach ar le y defnyddir y Gymraeg, gellir cychwyn adeiladu darlun penodol ynglŷn ag ymarferiadau cyffredinol o fewn ysgolion cyfrwng Cymraeg.



Ffigwr 5: Canran yr arsylwadau a recordiwyd mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg lle yr oedd y plant yn siarad Cymraeg yn ystod gwahanol weithgareddau.

O'r dadansoddiadau, gwelir bod canran uchel o weithgareddau yn digwydd drwy'r Gymraeg pan oeddent yn cael eu cychwyn gan oedolyn, neu pan oedd oedolyn yn bresennol – canlyniad sy'n ddiddorol i'w ystyried ym maes cynllunio ieithyddol addysg cyfrwng Cymraeg. Ond, cafwyd hefyd ganran uchel o ryngweithiadau a gynhaliwyd drwy'r Gymraeg mewn gweithgareddau uniongyrchol ac ymarferol, yn ogystal â gweithgareddau grŵp. Gwerth yw nodi hefyd fod canran uchel o ryngweithiadau yn y Gymraeg yn digwydd rhwng y disgyblion heb i oedolion ymyrryd – dyma ganlyniad positif sy'n awgrymu bod plant yn defnyddio'r Gymraeg yn annibynnol o fewn y dosbarth CS.

Mae'r canlyniadau'n awgrymu, fel y rhai mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg, fod y Gymraeg yn bresennol mewn cyfuniad o weithgareddau didactig a rhai CS. Mae'r canlyniadau'n cefnogi'r ddadl bod modd ymarfer y CS yn effeithlon ar gyfer datblygu sgiliau yn y Gymraeg.

Fel rhan o'r gwerthusiad cyffredinol, dadansoddwyd nodiadau storïol a gasglwyd ynglŷn â phob ysgol a lleoliad sy'n cyd-fynd â'r ymchwil ryngwladol ynglŷn â phwysigrwydd ehangach

gwelededd ieithyddol (Gorter 2013). Casglwyd gwybodaeth am welededd y Gymraeg yn yr ysgolion (h.y. arddangosiadau wal, defnydd y Gymraeg y tu allan i'r dosbarth ac ati) yn ogystal â sut oedd yr iaith yn cael ei datblygu o fewn y CS. Yn gyffredinol, darganfuwyd bod y ffordd y mae plant yn cael eu trochi yn y Gymraeg (e.e. defnyddio'r Gymraeg yn unig, cyfieithu ar y pryd ac ati), yn ogystal ag agweddau ymarferwyr a disgyblion at ddysgu a datblygu sgiliau Cymraeg, yn amrywio ar draws ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg. Cyffyrddir â'r materion hyn yn fanylach yn y drafodaeth.

Newidiadau a deilliannau

Credai 42% o Arweinwyr y Cyfnod Sylfaen fod cyflwyno'r Cyfnod Sylfaen wedi ysgogi gwelliant o ran datblygu sgiliau plant yn y Gymraeg (mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg).

Dywedodd arweinwyr y Cyfnod Sylfaen y gwelwyd mwy o gynnydd yn sgiliau llythrennedd Saesneg plant mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg o gymharu â'u sgiliau llythrennedd yn y Gymraeg. Ond nododd bron i hanner (49%) ymatebwyr yr holiadur fod y CS wedi profi'n fwy llwyddiannus na Chyfnod Allweddol 1 (a oedd yn bodoli fel rhan o'r cwricwlwm blaenorol) mewn perthynas ag addysgu'r Gymraeg i blant. Mae'r canlyniad yn galonogol ac yn cefnogi'r angen am faes dysgu penodol ar gyfer y Gymraeg mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg, er mwyn atgyfnerthu datblygiad y Gymraeg fel ail iaith.

Adroddodd arweinwyr y Cyfnod Sylfaen mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg y gwelir mwy o welliant yn sgiliau llythrennedd Cymraeg plant ers gweithredu'r Cyfnod Sylfaen. Gall hyn fod oherwydd nad yw'r Saesneg yn cael ei chyflwyno'n swyddogol fel rhan o'r cwricwlwm o fewn y CS, ond yn hytrach fel rhan o gam nesaf addysg plant, sef Cyfnod Allweddol 2. Gall hyn olygu felly nad yw sgiliau'r plant yn y Saesneg gystal â'u sgiliau yn y Gymraeg oherwydd absenoldeb ffurfiol y Saesneg.

Yn ôl ymatebion yr holiadur gan gyfranogwyr o ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg, ystyriwyd bod plant sy'n cael addysg drwy gyfrwng iaith nad yw'n famiaith iddynt (e.e. plant nad ydynt yn siarad Cymraeg gartref, sy'n mynychu ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg) yn un grŵp sy'n elwa fwyaf o'r Cyfnod Sylfaen. Gwelir bod y farn hon gryfaf yng nghonsortïwm Canolbarth y De, gyda 71% yn credu bod y garfan hon o blant yn manteisio o dderbyn addysg cyfrwng Cymraeg. Mae'r canlyniad hwn yn cyd-fynd â'n gwybodaeth ddaearyddol o Gymru a'r nifer isel o siaradwyr Cymraeg sydd yn yr ardal.

Ond gan ddewis o restr o faterion allweddol o fewn addysg yng Nghymru, roedd mwy o benaethiaid mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg nag mewn ysgolion cyfrwng Saesneg o'r farn bod datblygiad y Gymraeg yn ystyriaeth allweddol yn addysg y blynyddoedd cynnar ar gyfer eu hysgol. Efallai fod hyn oherwydd bod datblygiad y Gymraeg yn un o'r meini asesu ar ddiwedd cyfnod y plant yn y CS, yn ogystal â bod yn ffocws diysgog i Lywodraeth Cymru wrth geisio creu Cymru ddwyieithog ac annog defnydd ehangach o'r Gymraeg o fewn ysgolion a thu hwnt iddynt.

Materion

Er bod y canlyniadau, yn gyffredinol, yn bositif o ran datblygu'r Gymraeg yn y CS, daeth rhai materion penodol i'r amlwg. Ceir trafodaeth ar y materion hyn fel rhan o'r ymdriniaeth ehangach sy'n dilyn.

Trochi

Dywedodd lleiafrif mwyafrifol o randdeiliaid awdurdodau lleol ac ymarferwyr bod addysgu'r Gymraeg yn fwy ffurfiol mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg yn ymddangos yn fuddiol, ac roeddent o'r farn bod modelu iaith yn y Cyfnod Sylfaen yn anodd pan fo plant yn dysgu'n annibynnol.

Mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg, awgrymodd rhai rhanddeiliaid y byddai trochi ffurfiol cychwynnol yn fuddiol i weithredu'r Cyfnod Sylfaen, gan y byddai plant yn datblygu dealltwriaeth well o'r Gymraeg, a fyddai'n lleihau trafferthion trochi yn y dyfodol.

Dywedodd lleiafrif mwyafrifol o randdeiliaid awdurdodau lleol, ynghyd ag ymarferwyr, fod cael canran uchel o blant o gartrefi di-Gymraeg yn mynychu addysg Gymraeg yn gwneud trochi'n anodd, a'i bod yn fwy tebygol i'r plant droi'n ôl at y Saesneg.

Lles

O edrych ar yr holiadur cenedlaethol, gwelir bod canran sylweddol o arweinwyr y CS yn adrodd bod lles cymdeithasol ac emosiynol plant wedi gwella'n ddirfawr ers cyflwyno'r CS. Er hynny, adroddir bod lefelau lles y plant sy'n derbyn addysg cyfrwng Cymraeg yn sylweddol is o gymharu â phlant mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg.

	Lles cymdeithasol	Lles emosiynol
Cyfrwng Saesneg	40%	41%
Cyfrwng Cymraeg	25%	25%

Tabl 3: Canran o arweinwyr CS sydd wedi gweld gwellhad dirfawr i les cymdeithasol ac emosiynol plant ers cyflwyno'r CS.

Er y gall y canlyniad hwn fod ynghlwm wrth nifer o ffactorau eraill, gellir dadlau bod dealltwriaeth plant o gartrefi di-Gymraeg sy'n mynychu addysg cyfrwng Cymraeg o weithgareddau'r CS, ynghyd â'r hyn sy'n ddisgwyliedig ohonynt yn academiaidd, yn cael ei rwystro gan eu diffyg sgiliau ieithyddol, a bod hyn efallai yn cael effaith ar eu lles cymdeithasol ac emosiynol. Gwelir o'r tabl isod mai lleiafrif o blant sy'n dod o gartrefi lle y siaredir y Gymraeg.

	Saesneg	Saesneg yn bennaf, Cymraeg weithiau	Cymraeg a Saesneg yn gyfartal	Cymraeg yn bennaf, Saesneg weithiau	Cymraeg	Arall
Cyfrwng Saesneg	88%	4%	0%	0%	0%	8%
Cyfrwng Cymraeg	28%	29%	15%	7%	19%	2%
Dwy ffrwd	71%	29%	0%	0%	0%	0%

Tabl 4: Cefndir ieithyddol ymatebwyr yr holiaduron CS i rieni a gofalwyr yn ôl iaith yr ysgol

Safon ieithyddol

Dywedodd lleiafrif o randdeiliaid awdurdodau lleol ac ymarferwyr fod ansawdd Cymraeg ymarferwyr ychwanegol (a chanddynt ruglder amrywiol yn ddibynnol ar iaith addysgu'r ysgol) yn effeithio ar y gallu i weithredu meysydd dysgu 'Datblygiad y Gymraeg' (ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg) a 'Sgiliau Iaith, Llythrennedd a Chyfathrebu' (ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg) yn llwyddiannus yn y Cyfnod Sylfaen. Yr oedd rhai'n poeni y byddai plant yn troi'n ôl i'r Saesneg heb help ymarferwyr ychwanegol a oedd yn rhugl ac y byddai trochi yn cael ei effeithio gan fod llai o fodlu ieithyddol yn digwydd.

Roedd ymarferwyr yn poeni fwyaf ynghylch pa effaith y byddai hyn yn ei gael ar fodlu ieithyddol llwyddiannus, yn ogystal â gweithredu'r CS, gan fod 'Datblygu'r Gymraeg' yn faes dysgu mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg.

Fodd bynnag, mae'n ymddangos bod nifer isel yr ymatebion yn awgrymu boddhad cyffredinol gyda sut mae 'Datblygu'r Gymraeg' a 'Chaffael y Gymraeg' yn cael eu cyflwyno a'u gweithredu yn y Cyfnod Sylfaen.

Trafodaeth

O ganlyniadau'r ymchwil, gellir cadarnhau bod sefyllfa'r Gymraeg o fewn y CS yn fwy cadarnhaol nag yr oedd o dan Gyfnod Allweddol 1, yn y cwricwlwm cenedlaethol blaenorol. Er hyn, ceir meysydd sy'n peri pryder, gan mai bwriad Llywodraeth Cymru yw creu Cymru ddwyieithog (Llywodraeth Cymru 2012, 2017a).

Gweithredu'r Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen

Er bod amrywiaeth yn y ffordd y mae'r CS yn cael ei weithredu, o ysgol i ysgol (neu leoliad i leoliad) a dosbarth i ddosbarth (Waldron et al. 2014a), nid oedd unrhyw wahaniaeth rhwng ysgolion neu leoliadau cyfrwng Cymraeg a Saesneg. Mae'r canlyniad hwn yn un

calonogol gan mai'r gwahaniaeth mwyaf rhwng y ddau gyfrwng yw bod gan ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg faes dysgu ychwanegol i'w weithredu, sef 'Datblygu'r Gymraeg' (APADGOS 2008b). Er hyn, ni welir unrhyw wahaniaethau yn sut yr oedd y CS yn cael ei roi ar waith yn gyffredinol.

Dangosir yn y canlyniadau, fodd bynnag, fod 'Datblygu'r Gymraeg' yn digwydd fwyaf mewn gweithgareddau strwythuredig lle yr oedd oedolyn yn bresennol. Fel sydd wedi ei grybwyll yng nghyflwyniad yr erthygl hon, mae 'Datblygu'r Gymraeg' yn elfen o'r CS y dylid ei weld ym mhob maes dysgu arall y cwricwlwm (APADGOS 2008b, APADGOS 2008d). Bwriad hyn yn y bôn yw creu cwricwlwm holistaidd, sy'n rhoi profiadau amrywiol i blant sy'n cwmpasu a datblygu nifer o sgiliau mewn un gweithgaredd (yn wahanol i CA1, lle'r oedd gweithgaredd mathemateg, er enghraifft, yn delio â'r pwnc hwnnw'n unig) (APADGOS 2008a). Er bod y canlyniadau'n dangos bod y Gymraeg i'w gweld mewn amrywiaeth o weithgareddau ar draws cwricwlwm y CS, yn enwedig mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg, roedd nifer helaeth o'r gweithgareddau yn digwydd ar eu pennau eu hunain – rhywbeth sy'n mynd yn groes i ganllawiau Llywodraeth Cymru ynglŷn â sut i weithredu'r Gymraeg o fewn pob elfen o'r CS.

Mae angen sicrhau bod dealltwriaeth ymarferwyr o ffurfiau o weithredu'r maes dysgu hwn o fewn gweddill y CS yn glir. Maent yn amlwg wedi parhau i addysgu sgiliau ieithyddol eu disgyblion drwy weithredu gweithgareddau strwythuredig sy'n cael eu harwain gan oedolion, ond mae'r ymchwil bresennol yn pwysleisio bod mewnosod y Gymraeg yng ngweddill y cwricwlwm yn rhywbeth sydd angen ei ddatblygu ymhellach (Thomas a Roberts 2011, Baker 2006, 2010). Gwelwyd enghreifftiau cadarnhaol o Gymraeg gweledol o amgylch yr ysgolion a'r dosbarthiadau a arsylwyd, ac mae camau o'r fath yn fesurau pwysig ar gyfer gwireddu nod Llywodraeth Cymru, ond mae angen sicrhau cysondeb o un ymarferwr i'r nesaf, fel sy'n cael ei bwysleisio yn adroddiad terfynol gwerthusiad y CS (Taylor et al. 2015).

Er bod modd dadlau mai bwriad pob gweithgaredd mewn ysgol neu leoliad cyfrwng Cymraeg yw datblygu sgiliau ieithyddol disgyblion yn y Gymraeg, mae staff yn treulio amser penodol yn trochi plant sy'n dod o gartrefi di-Gymraeg mewn sgiliau iaith penodol yn hytrach na dilyn y maes dysgu 'sgiliau iaith, llythrennedd a chyfathrebu'.

Ymarferiadau ystafell ddosbarth

Yn gyffredinol, roedd 'Datblygu'r Gymraeg' yn digwydd mewn sesiynau targedig, boreol, ac roedd hyn yn wir am ysgolion cyfrwng Cymraeg a Saesneg fel ei gilydd. Wrth edrych ar y canlyniadau hyn, mae angen ystyried bod y mwyafrif o blant sy'n mynychu addysg cyfrwng Cymraeg yn dod o gartrefi lle na siaredir yr iaith (StatsCymru 2017), a'u bod felly'n dechrau'r ysgol heb gael eu hamlygu lawer i'r iaith (oni bai eu bod wedi mynychu Cylch Meithrin, h.y. lleoliad cyfrwng Cymraeg, er enghraifft). Hwyrach felly mai dyna paham yr oedd mwy o weithgareddau 'Datblygu'r Gymraeg' i'w gweld mewn dosbarthiadau meithrin a derbyn mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg. Er hyn, roedd y mwyafrif o ddosbarthiadau'n

canolbwyntio ar ddatblygu geirfa ac ymarferiadau Cymraeg mewn sesiynau o'r fath, boed hynny mewn ysgol cyfrwng Cymraeg neu Saesneg.

O edrych ar y canlyniadau'n fanylach, mae modd gweld bod y ganran uchaf o weithgareddau a oedd yn digwydd drwy'r Gymraeg yn digwydd ym mhresonoldeb oedolyn. Er hyn, mae'n galonogol nodi bod traean o arsylwadau lle nad oedd oedolyn yn bresennol wedi digwydd yn y Gymraeg, sy'n cefnogi polisiau gan Lywodraeth Cymru ynglŷn â phlant yn defnyddio'r Gymraeg o'u dewis eu hunain, rhywbeth sydd wedi ei uwchleuo fel mater dyrys mewn ymchwil flaenorol (Thomas a Roberts 2011) ac yn pwysleisio bod goblygiadau i gynllunio ieithyddol ehangach er mwyn annog defnydd cymdeithasol o'r Gymraeg (Llywodraeth Cymru 2017b).

Mae ymchwil ryngwladol wedi pwysleisio pwysigrwydd mewnbyn ymarferwyr i ddatblygiad dwyieithrwydd plant yn y blynyddoedd cynnar (Haworth et al. 2006) a phwysigrwydd normaleiddio'r iaith o fewn y dosbarth fel bod mwy o siawns i'w throsglwyddo y tu hwnt i furiau'r dosbarth (Thomas a Roberts 2011, Cummins 2008, Baker 2006, Garcia 2009). Mae'r gweithgareddau strwythuredig hyn felly'n rhan annatod o ddatblygiad y Gymraeg mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg a Saesneg fel ei gilydd, ac mae ymarferwyr wedi pwysleisio pwysigrwydd ychydig o ffurfioldeb cychwynnol wrth ddatblygu'r Gymraeg, ond mae angen canolbwyntio felly ar sut i fewnbynnu'r Gymraeg yn fwy effeithiol i fannau eraill o'r CS.

Yn hyn o beth, ceir enghreifftiau o ysgolion a lleoliadau a arsylwyd ar gyfer gwerthusiad y CS lle y defnyddir unigolion i ddatblygu agweddau positif disgyblion at y Gymraeg o fewn y CS. Er enghraifft, mewn un ysgol, penodwyd 'archarwr iaith' ymysg y disgyblion (newidiwyd yr archarwr unwaith yr wythnos); eu swyddogaeth oedd sicrhau bod disgyblion eraill yn y dosbarth yn defnyddio'r Gymraeg gyda'i gilydd mewn gweithgareddau lle nad oedd oedolion yn bresennol. Roedd hyn yn codi hyder ieithyddol yr archarwr yn ogystal â phwysleisio pwysigrwydd y Gymraeg yn yr ysgol i'r plant o'r cychwyn cyntaf. Roedd yn rhywbeth i weithio tuag ato ac roedd pob plentyn a oedd yn cymryd rhan yn ymfalchïo yn eu rôl. Mae angen mwy o waith ymchwil sy'n edrych yn benodol ar fesurau effeithiol o ddatblygu'r Gymraeg mewn ysgolion (fel gwaith rhyngwladol Hinton, er enghraifft), gan mai enghreifftiau o arloesedd ymarferwyr unigol a welir mewn ysgolion a oedd yn rhan o'r gwerthusiad ehangach. Efallai y byddai datblygiadau'n ymwneud â'r siarter iaith, sydd bellach yn weithredol ar draws Cymru, yn gam cyntaf yma (Llywodraeth Cymru 2017a).

Deilliannau

Yn ôl holiaduron cenedlaethol (lle y casglwyd gwybodaeth gan benaethiaid ac arweinwyr y CS), bu gwelliant yn sgiliau plant yn y Gymraeg mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg a Saesneg o gymharu â'r cwricwlwm blaenorol. Mae'n galonogol clywed canlyniad positif gan ysgolion a lleoliadau ynglŷn â'r Gymraeg, a byddai cael cymhariaeth o ganlyniadau diwedd CS a diwedd CA1 yn ddefnyddiol ar gyfer cynllunio i'r dyfodol.

Dangosodd yr holiadur hefyd y credai ymarferwyr mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng

Saesneg fod sgiliau llythrennedd plant yn y Gymraeg wedi gwella, ond nid ar yr un raddfa â'u sgiliau llythrennedd Saesneg. Mae'r gwrthwyneb yn wir am blant mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg. Mae'r canlyniadau hyn yn ddealladwy gan fod dinoethiad ieithyddol yn dilyn iaith yr ysgol, a bod hynny wedyn yn effeithio ar sgiliau ieithyddol plant yn yr iaith honno, fel y pwysleisiwyd eisoes gan waith ymchwil (Rhys a Thomas 2013, Carlson a Meltzoff 2008). Ond mae angen ystyried hefyd nad yw'r Saesneg yn cael ei chyflwyno i blant mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg nes iddynt gychwyn yng Nghyfnod Allweddol 2, felly mae'r canlyniad hwn yn ddisgwyliadwy.

Er hyn, mae penaethiaid mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg yn poeni am ddyfodol y Gymraeg yn y blynyddoedd cynnar. Yn ôl eu canlyniadau o'r holiadur cenedlaethol, roedd datblygiad y Gymraeg yn fater allweddol o gymharu â phynciau eraill yn y blynyddoedd cynnar. Felly, er bod canlyniadau'r ymchwil bresennol yn dra chadarnhaol, mae angen cofio bod datblygiad y Gymraeg yn fater sydd wastad angen sylw.

Manteision

Dangosodd yr holiadur cenedlaethol fod ymarferwyr yn gweld fod plant o gartrefi lle na siaredir Saesneg fel iaith gyntaf yn manteisio o gwricwlwm y CS. Dyma ganlyniad positif ar gyfer plant sy'n mynychu addysg cyfrwng Cymraeg gan fod y canlyniadau'n awgrymu bod y CS yn eu siwtio. Efallai fod hyn oherwydd natur holistaidd y cwricwlwm sy'n rhoi cyfle i'r disgyblion ddysgu sgiliau yn eu hamser eu hunain (Siencyn 2004, Estyn 2013).

Anfanteision

Trochi

Wrth edrych ar ganlyniadau'r ymchwil bresennol, pwysleisiodd rhai ymarferwyr fod cael canrannau uchel o blant o gartrefi lle na siaredir y Gymraeg yn gwneud prosesau trochi o fewn y CS yn anos gan ei bod yn llawer haws i'r plant droi yn ôl at y Saesneg pan na fyddant o dan oruchwyliaeth oedolion. Nododd rhai ymarferwyr nad oedd modd gweithredu'r CS i'w lawn botensial gan nad oedd gan blant ddealltwriaeth o'r Gymraeg, ac felly roedd hyn yn rhwystr iddynt. Mae hyn yn fater sy'n parhau mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, ac mae ymchwil gyfredol wedi pwysleisio'r angen am gyfarwyddyd clir ynglŷn â sut i dacio'r broblem (Thomas a Roberts 2011, Rhys a Thomas 2013, Lewis 2008, Baker 2010).

Ar hyn o bryd, nid oes model cenedlaethol yn bodoli lle y gellir cymryd enghreifftiau o dechnegau trochi effeithiol. Mae angen i ymarferwyr greu modelau iaith ac enghreifftiau positif eu hunain, drwy bartneriaeth gydag ysgolion a chydag awdurdod lleol. Mae hyn yn peri pryder am ddyfodol y Gymraeg o fewn ysgolion a lleoliadau gan fod cymaint o amrywiaeth rhwng y ffyrdd y mae'r Gymraeg yn cael ei throsglwyddo (Lewis 2008, Robert 2009). Er hyn, mae datblygiadau diweddar ym maes polisi'r Gymraeg yn awgrymu y bydd materion o'r fath yn cael eu disodli o dan gynlluniau newydd 'Cymraeg 2050' (Llywodraeth Cymru 2017a, 2017b), megis parhau i ehangu'r Siarter Iaith drwy Gymru gyfan. Ar hyn o

bryd, dim ond amser a ddengys beth fydd canlyniad ymyrraeth sy'n deillio o'r weledigaeth hon.

Mae angen ymchwil bellach er mwyn edrych ar y ffurfiau trochi sy'n bodoli o fewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a Saesneg er mwyn creu model effeithiol, cenedlaethol. Yn amlwg, bydd model o'r fath yn amrywio o ysgol i ysgol (neu leoliad i leoliad) ond mae angen i ymarferwyr gael enghreifftiau o'r ffyrdd mwyaf effeithiol o drochi plant yn y Gymraeg, wedi ei seilio ar ymchwil.

Lles

Yn ôl canlyniadau'r holiadur cenedlaethol, credai canran is o ymarferwyr mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg fod y CS yn gwella lles cymdeithasol ac emosiynol plant o gymharu ag ymarferwyr mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Nododd rhai ymarferwyr hefyd nad oedd modd gweithredu'r CS i'w lawn botensial gan nad oedd gan blant ddealltwriaeth o'r Gymraeg, ac felly roedd hyn yn rhwystr iddynt. Er bod cymhlethdodau ynglŷn â chyddestun y canlyniadau, gellir dadlau bod iaith yr ysgol neu ei lleoliad yn cael effaith ar sut y mae'r plant yn dysgu. Hynny yw, gan fod y mwyafrif o blant mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg yn dod o gartrefi lle na siaredir y Gymraeg, gall hyn gael effaith ar eu dealltwriaeth o weithgareddau mewn awyrgylch cwbl Gymraeg. Yn ei dro, gall hyn effeithio ar les y plentyn, rhywbeth sy'n mynd yn gwbl groes i nod y CS o feithrin lles plant gan fod y cwricwlwm yn llai penodedig (Maynard et al. 2012, Siencyn 2008a).

Mae angen bod yn ofalus ynglŷn â'r canlyniad hwn gan nad oes cyd-destun i greu dadl gyflawn, ond wrth ystyried ymchwil ryngwladol ar les plant, ynghyd â pha iaith y mae'r plentyn yn dewis ei siarad, mae angen ystyried a yw iaith yr ysgol yn ymyrryd â lles y plentyn (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2000, Waldron et al. 2014b)

Safon ieithyddol ymarferwyr

Darganfuwyd bod rhai ymarferwyr yn nodi bod safon ieithyddol ymarferwyr ychwanegol mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg (ac i ryw raddau, Saesneg) yn cael effaith ar fodelu iaith bositif i blant yn y CS. Yn aml, ymarferwyr ychwanegol sy'n cynnal gweithgareddau estynedig a di-dor (dwylfen o dair prif fath o weithgareddau yn y CS, gyda gweithgareddau â ffocws yn drydydd).

Nododd ymarferwyr fod trochi plant yn y Gymraeg yn anos oherwydd y nifer o blant a oedd yn dysgu'n annibynnol, canlyniad sy'n hollbwysig ym maes addysg a chynllunio ieithyddol. Bwriad gweithgareddau'r CS yw bod yn naturiol holistaidd, ond gyda hyn ceir problemau modelu iaith. Mae'n anos modelu iaith gan fod y gweithgaredd yn dilyn trywydd anffurfiol, ac felly efallai nad yw geirfa'r ymarferwr allweddol yn ymestyn i'r hyn sy'n cael ei drafod. Yn aml, nid yw materion o'r fath yn dod i'r amlwg, ond maent yn annatod i ddatblygiad plant yn y Gymraeg yn y blynyddoedd cynnar (Cook 2003). Ynghlwm wrth hyn, mae angen ystyried bwriad adroddiad Donaldson, 'Dyfodol Llwyddiannus' (Llywodraeth Cymru 2015ch), sy'n cynnig datblygu darpariaeth mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a chyfrwng

Saesneg gan gyflwyno syniadaeth am gontiniwm ieithyddol yn ogystal â gwella safonau. Mae argymhellion ehangach Donaldson (Llywodraeth Cymru 2015ch) yn pwysleisio'r angen i greu cwricwlwm holistaidd o 3–19 mlwydd oed, ac felly mae arferion ieithyddol unigolion wrth weithio'n unigol yn fater i'w ystyried yn y cyd-destun newidiol hwn.

Mae angen ystyried sut y mae'r 'Fargen Newydd'⁶ yn ystyried gallu ieithyddol ymarferwyr sy'n delio â'r Gymraeg (Llywodraeth Cymru 2014). Mae angen gwir ystyried argymhellion yr Athro Sioned Davies yn ei hadroddiad ynglŷn â'r Gymraeg fel ail iaith ac effaith hyn ar y gweithlu addysg (Llywodraeth Cymru 2013) gan fod ei gofynion bellach yn rhan o'r weledigaeth newydd yn 'Cymraeg 2050' (Llywodraeth Cymru 2017a). Yn ei hadroddiad, mae'n argymhell diddymu'r system Cymraeg fel ail iaith sy'n bodoli ar hyn o bryd, ac yn hytrach rhoi cyfle i bob plentyn allu dysgu'r Gymraeg i safon siaradwr dwyieithog. Sut y byddai modd i weithwyr presennol ddysgu'r iaith i'r safon sydd ei angen i weithredu hyn? Mae'n broses sy'n cymryd misoedd, os nad blynnyddoedd (Hinton 2003). Er y byddai manteision economaidd i'r disgyblion hynny sy'n dysgu'r iaith yn y dyfodol (Hodges 2012), mae angen ystyried effaith cynlluniau o'r fath ar economi Cymru; gall y nifer athrawon safonol ddisgyn gan fod angen iddynt ddysgu'r Gymraeg. Mae'r ffactorau hyn i gyd yn cylchdroi o amgylch nod Llywodraeth Cymru i greu Cymru ddwyieithog, ac yn ddiweddar i greu miliwn o siaradwyr erbyn 2050 (Llywodraeth Cymru 2016, 2017a, 2017b) – ond beth fydd pris hynny ymysg y doreth o faterion eraill sy'n ymwneud â dysgu iaith yn ogystal â gweithredu cwricwlwm blynnyddoedd cynnar effeithiol?

Crynodeb

Bu'r erthygl hon yn edrych ar sut y mae'r CS yn ymdrin â'r Gymraeg mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg a Chymraeg. Er bod 'Datblygu'r Gymraeg' yn faes dysgu mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg, ac yn iaith cyfarwyddyd mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg, mae'r ffordd y gweithredir y CS yn debyg iawn. Yr unig wahaniaeth arwyddocaol oedd ym mhle y caiff y Gymraeg ei defnyddio: roedd gan ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg duedd i ynysu datblygiad y Gymraeg tra oedd defnydd y Gymraeg o fewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg yn dueddol o ymestyn ar draws pob maes dysgu. Yn gyffredinol, roedd ysgolion a lleoliadau'n datblygu'r Gymraeg drwy odlau a chaneuon i ddatblygu geirfa, ac roedd pwyslais ar wersi iaith strwythuredig (yn amrywio yn ôl iaith yr ysgol/oedran y disgyblion) yn canolbwyntio ar e.e. strwythur brawddegau a ffoneg.

Dim ond nifer fach o ymarferwyr wnaeth godi materion yn ymwneud â 'Datblygu'r Gymraeg'. Mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Cymraeg, mae'r ffocws ar y nifer uchel o blant o gartrefi di-Gymraeg, tra bod y ffocws ar ddatblygu sgiliau iaith yn y Gymraeg mewn ffordd ffurfiol mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg – rhywbeth sy'n anodd ei wneud pan fo plant yn dysgu'n annibynnol. Roedd materion ynglŷn â safon ieithyddol ymarferwyr

⁶ Bwriad 'y Fargen Newydd' yw cynnig cyfleoedd i aelodau o'r gweithlu addysg fanteisio ar 'gyfleoedd dysgu proffesiynol strwythuredig o'r radd flaenaf er mwyn datblygu eu harferion' (Llywodraeth Cymru 2015b).

ychwanegol yn fater a gododd mewn ysgolion a lleoliadau cyfrwng Saesneg a Chymraeg, ond gan mai dim ond nifer bychan o ymarferwyr a wnaeth leisio'r farn hon, gellir tybio bod datblygiad y Gymraeg o fewn y CS yn foddhaol, yn gyffredinol.

Mae gwir angen parhau i edrych ar y mater hwn mewn manylder. Mae'r data sydd yn y papur hwn yn dod o werthusiad ehangach o'r CS fel cwricwlwm cenedlaethol (Llywodraeth Cymru 2015) ond mae angen ystyried materion ieithyddol ymhellach. Mae'r ymchwil wedi pwysleisio'r angen i ddatblygu rhaglen hyfforddiant penodol ar gyfer rhoi'r Gymraeg ar waith o fewn y CS; mae technegau trochi, ymdrin â lles plant a chefnogi rhieni/gofalwyr a safon iaith ymarferwyr i gyd angen mwy o sylw os yw Llywodraeth Cymru am i'r Gymraeg gael ei mewnosod yn effeithiol i'r cwricwlwm blynyddoedd cynnar hwn a chreu Cymru ddwyieithog.

Cydnabyddiaethau

Mae'r papur hwn yn seiliedig ar ymchwil wedi ei gefnogi gan Sefydliad Ymchwil Gymdeithasol ac Economaidd, Data a Dulliau Cymru (WISERD). Mae WISERD yn rhwydwaith rhwng prifysgolion Aberystwyth, Bangor, Caerdydd, De Cymru ac Abertawe. Daw'r ymchwil a welir yn y papur hwn o 'Werthusiad y Cyfnod Sylfaen', ac fe'i cyllidwyd gan Lywodraeth Cymru. Hoffai'r awdur ddiolch i bawb a oedd yn rhan o'r ymchwil, yn enwedig yr ymarferwyr a'r disgyblion yn y 41 ysgol a 10 lleoliad nas cynhelir a adawodd i ni dreulio amser helaeth gyda nhw. Cyfrifoldeb yr awdur yn unig yw dadansoddiad a dehongliad y data.

Llyfryddiaeth

- Aasen, W., a Waters, J. (2006), 'A New Curriculum in Wales: a new view of the child?' *Education 3-13*, 34 (2), 123-9.
- APADGOS (2008a), *Chwarae/Dysgu Gweithredol - Trosolwg (3 i 7 oed)* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- APADGOS (2008b), *Datblygu'r Gymraeg* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- APADGOS (2008c), *Fframwaith ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- APADGOS (2008ch), *Fframwaith sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- APADGOS (2008d), *Sgiliau iaith, llythrennedd a chyfathrebu* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4^{ydd} argraffiad (Clevedon: Multilingual Matters).
- Baker, C. (2010), 'Increasing bilingualism in bilingual education', yn Morris, D. (gol.), *Welsh in the Twenty-First Century* (Caerdydd: University of Wales Press), tt. 61-79.
- Bialystok, E. (2009), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition* (Cambridge: Cambridge University Press).

- Carr, M., a May, H. (2008), 'Choosing a Model. Reflecting on the Development Process of Te Whariki: National Early Childhood Curriculum Guidelines in New Zealand', *International Journal of Early Years Education*, 1 (3), 7–22.
- Carlson, S. M., a Meltzoff, A. N. (2008), 'Bilingual experience and executive functioning in young children', *Developmental Science*, 11 (2), 282–98. <<http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00675.x>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Center for Advanced Research on Language Acquisition (dim dyddiad), *Frequently Asked Questions about Immersion Education*, <<http://carla.umn.edu/immersion/FAQs.html>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Cook, V. (2003), *Effects of the second language on the first* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Cummins J. (2008), 'Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School', yn Ramseger J., a Wagener M. (goln), *Chancenungleichheit in der Grundschule* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Publishers), tt. 45–55. <https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-91108-3_4> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Cyngor Dinas Casnewydd (dim dyddiad), *Early Years Education* <<http://www.newport.gov.uk/en/Care-Support/Children-and-families/Family-Information-Service/Education.aspx>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Einarsdottir, J. (2006), 'Between two Continents, Between Two Traditions: Education and Care in Icelandic Preschools', yn Einarsdottir, J., a Wagner, J. T. (goln), *Nordic Childhoods and Early Education* (Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing).
- Estyn (2013), *Cymraeg yn y Cyfnod Sylfaen: Datblygu Cymraeg fel iaith gyntaf mewn ysgolion cynradd a'r sector nas cynhelir*, <<https://www.estyn.gov.wales/sites/default/files/documents/Cymraeg%20yn%20y%20Cyfnod%20Sylfaen%3A%20Datblygu%20Cymraeg%20fel%20iaith%20gyntaf%20mewn%20ysgolion%20cynradd%20a%20C3%A2%E2%82%AC%E2%84%A2r%20sector%20nas%20cynhelir.pdf>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Garcia, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell).
- Gordon-Burns, G., a Campbell, L. (2014), 'Biculturalism in early childhood education in Aotearoa/New Zealand: A consideration of attitudes, policy, and practice', *He Kupu: The Word*, 3 (5), 23–37, <<http://www.hekupu.ac.nz/Journal%20files/Issue5%20November%202014/5%20Diane%20and%20Leeanne.pdf>> [Cyrchwyd: 10 Tachwedd 2015].
- Gorter, D. (2013), 'Linguistic Landscapes in a Multilingual World', *ARAL – Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212.
- Haworth, P., et al. (2006), 'The Role of Acquisition and Learning In Young Children's Bilingual Development: A Sociocultural Interpretation', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (3), 295–309.
- Hickey, T., Lewis, G., a Baker, C. (2014), 'How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh medium preschools with children from different language backgrounds', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 215–34, <<http://researchrepository>

- ucd.ie/bitstream/handle/10197/6258/HickeyLewis%26Baker_2014_How_deep_is_your_immersion_Repository_PrePubVersion.pdf?sequence=1 > [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Hill, R. K., 'What is the role of English transition in Māori – medium education?', traethawd PhD, Waikato University, Waikato, Seland Newydd, 2010, <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/users/rihara/Final_copy_of_thesis_hard_copy_print_.pdf> [Cyrchwyd: 1 Tachwedd 2015].
- Hinton, L. (2003), 'How to teach when the teacher isn't fluent', yn Reyhner, J., et al. (goln), *Nurturing Native Languages* (Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University Press), tt. 79–92, <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NNL/NNL_6.pdf> [Cyrchwyd: 1 Tachwedd 2015].
- Hinton, L. (2011), 'Language revitalization and language pedagogy: New teaching and learning strategies', *Language and Education*, 24 (4), 307–18.
- Hodges, Rh. (2009), 'Welsh language use among young people in the Rhymney Valley', *Contemporary Wales*, 22, 16–35.
- Hodges, Rh. (2012), 'Welsh-medium Education and parental incentives – the case of the Rhymney Valley, Caerphilly', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19.
- Hodges, Rh. (2014), 'Caught in the middle: Parents' perceptions of new Welsh speakers' language use: The case of Cwm Rhymni, South Wales', *Sorbian Review*, 48, 93–112.
- Johnstone, R. (2002), *Immersion in a second language at school*, <http://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/publications/SCILT_2001_Johnstone_Immersion.pdf> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Laevers, F. (2005), *Well-being and involvement in care: A process oriented self-evaluation instrument for care settings* (Research Centre for Experiential Education: Leuven University), <<https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>> [Cyrchwyd: 7 Mehefin 2017].
- Landis, R., a Koch, G. G. (1977), 'The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data', *Biometrics*, 33 (1), 159–74.
- Laugharne, J. (2015), 'Wales: Language Issues', yn Brock, C. (gol.), *Education in the United Kingdom* (London: Bloomsbury), tt. 231–52.
- Lewis, G. (2008), 'Current challenges in bilingual education in Wales', *Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in education*, *AILA Review*, 21, 69–86.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2000), *Children and Young People: A Framework for Partnership* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2001), *Y Wlad Sy'n Dysgu* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2011), *Datganiad Llythrennedd*, <<http://www.assembly.wales/cy/bus-home/Pages/PlenaryItem.aspx?category=Record%20of%20Proceedings&itemid=784>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].

- Llywodraeth Cymru (2012), *Iaith fyw: iaith byw – Strategaeth y Gymraeg 2012–2017*, (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2013), *Un iaith i bawb: Adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2014), *Iaith fyw: iaith byw – Bwrw Mlaen*, <<http://gov.wales/docs/dcells/publications/140806-living-language-moving-forward-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Llywodraeth Cymru (2015a), *Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen – Adroddiad Terfynol* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2015b), *Datganiad Ysgrifenedig – Y fargen newydd ar gyfer y gweithlu addysg* <<http://gov.wales/about/cabinet/cabinetstatements/previous-administration/2015/newdealeducation/?skip=1&lang=cy>> [Cyrchwyd: 6 Mehefin 2017].
- Llywodraeth Cymru (2015c), *Pethau Bychain – gwneud 'pethau bychain' dros y Gymraeg*, <<http://gov.wales/topics/welshlanguage/promoting/pethau-bychain-do-the-little-things/?lang=cy>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Llywodraeth Cymru (2015ch), *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* <<http://gov.wales/docs/dcells/publications/150225-successful-futures-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Llywodraeth Cymru (2016a), *Gweledigaeth ar gyfer miliwn o siaradwyr Cymraeg yn cael ei lansio*, <<http://gov.wales/newsroom/welshlanguage/2016/160801cymraeg/?lang=cy>> [Cyrchwyd: 7 Mai 2017].
- Llywodraeth Cymru (2016b), *Iaith fyw: iaith byw – Strategaeth y Gymraeg 2012–17, Adroddiad blynyddol 2015–16* <<http://www.cynulliad.cymru/laid%20documents/gen-ld10769/gen-ld10769-w.pdf>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Llywodraeth Cymru (2017a), *Cymraeg 2050 – Miliwn o Siaradwyr*, <<http://gov.wales/docs/dcells/publications/170711-welsh-language-strategy-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 12 Gorffennaf 2017].
- Llywodraeth Cymru (2017b), *Cymraeg 2050 – Miliwn o Siaradwyr. Cyllun Gwaith 2017–2021*, <<http://gov.wales/docs/dcells/publications/170711-cymraeg-2050-work-programme-cym-v2.pdf>> [Cyrchwyd: 12 Gorffennaf 2017].
- May, S. A. (2011), 'Language and Minority Rights: ethnicity, nationalism and the politics of language', 2nd argraffiad (New York: Routledge). <<http://hdl.handle.net/2292/12498>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Maynard, T., a Chicken, S. (2010), 'Through a Different Lens: Exploring Reggio Emilia in a Welsh Context', *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30 (1), 29–39.
- Maynard, T., et al. (2012), 'Evaluating the Foundation Phase: Policy Logic Model and Programme Theory' (Caerdydd: Ymchwil Cymdeithasol Llywodraeth Cymru).
- Malaguzzi, L. (1993), 'No way. The hundred is there', yn Edwards, C., Gandini, L., a Forman, G. (goln), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (Norwood, NJ: Ablex Publishing), tt. 2–4.

- McKendry, E. (2006), *Immersion Education: A Short Guide for Teachers*, <<http://www.comhairle.org/english/PDFs/publications/Immersion%20Education-%20A%20Guide%20for%20Teachers.pdf>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- Mudiad Meithrin (dim ddyddiad), *Amdanom Ni*, <<http://www.meithrin.cymru/amdanom-ni/>> [Cyrchwyd: 2 Gorffennaf 2017].
- NAEYC (2009), *Position Statement on Developmentally Appropriate Practice*, <<http://www.naeyc.org/DAP>> [Cyrchwyd: 7 Mehefin 2017].
- National Assembly for Wales (2003), *The Learning Country: Foundation Phase – 3 to 7 years* (Cardiff: National Assembly for Wales).
- Rhys, M., Waldron, S., a Taylor, C. (2014), 'Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen: Canfyddiadau Allweddol ynghylch y Gymraeg', *Ymchwil Cymdeithasol Llywodraeth Cymru* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Rhys, M. a Thomas, E. M. (2013), 'Bilingual Welsh–English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 633–56.
- Robert, E. (2009), 'Accommodating "new" speakers? An attitudinal investigation of L2 speakers of Welsh in south-east Wales', *International Journal of the Sociology of Language*, 195, 93–115.
- Siencyn, S. W. (2004), *Audit of Welsh-medium and Bilingual Early Years Provision* (Carmarthen: Trinity College).
- Siencyn, S. W. (2008a), *Y Plentyn Bach: Cyflwyniad i Astudiaethau Plentynod Cynnar* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau Coleg y Drindod).
- Siencyn, S. W. (2008b), *Y Cyfnod Sylfaen: Athroniaeth, Ymchwil ac Ymarfer* (Caerfyrddin: Cyhoeddiadau Coleg y Drindod).
- Siraj-Blatchford I. (1999), 'Early Childhood Pedagogy: Practice, Principles and Research', yn Mortimore, P. (gol.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (London: Paul Chapman).
- Siraj-Blatchford, I., et al. (2002), 'Researching Effective Pedagogy in the Early Years', *Research Report*, 356 (Nottingham, England: DfES).
- Siraj-Blatchford, I., et al. (2005), *Monitoring and evaluation of the effective implementation of the foundation phase (MEEIFP) project across Wales – Final report of year 1 pilot* (Cardiff: Welsh Assembly Government).
- StatsCymru (2017), *Siarad Cymraeg gartref, asesiad rhieni, gan ddisgyblion o oed 5 neu drosodd mewn ysgolion cynradd, canol ac uwchradd yn ôl blwyddyn, sector a chategori* <<https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Welsh-Language/speakingwelshhomepupils5andover-by-year-sector-category>> [Cyrchwyd: 6 Mehefin 2017].
- Taylor, C. M. et al. (2015), *Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen: Adroddiad Terfynol* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Taylor, C. M., Rhys, M., a Waldron, S. (2016), 'Implementing curriculum reform in Wales: the case of the Foundation Phase', *Oxford Review of Education*, 42 (3), 299–315.

- Thomas, E. M., Apolloni, D., a Lewis, W. G. (2014), 'The learner's voice: exploring bilingual children's selective language use and perceptions of minority language competence', *Language and Education*, 28 (4), 340–61.
- Thomas, E. M., a Roberts, D. B. (2011), 'Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom', *Language and Education*, 25 (2), 89– 108.
- Thomas, H. (2009), *Brwydr i Baradwys: Y Dylanwadau ar Dwf Ysgolion Cymraeg Deddyrain Cymru* (Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru).
- Thomas, H., a Williams, C. H. (2013), *Parent, Personalities and Power: Welsh-medium Schools in South-east Wales* (Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru).
- Waldron, S., Rhys, M., a Taylor, C. (2014a), *Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen: Canfyddiadau Allweddol ynghylch Addysgeg a Dealltwriaeth*, Crynodeb Ymchwil #43/2014, (Caerdydd: Llywodraeth Cymru), <<http://gov.wales/docs/caecd/research/2014/140506-evaluating-foundation-phase-pedagogy-understanding-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 2 Ionawr 2015].
- Waldron, S., Rhys, M., a Taylor, C. (2014b), *Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen Canfyddiadau Allweddol ynghylch Lles ac Ymglymiad Plant*, Crynodeb Ymchwil #44/2014 (Caerdydd: Llywodraeth Cymru), <<http://gov.wales/docs/caecd/research/2014/140506-evaluating-foundation-phase-involvement-wellbeing-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 2 Ionawr 2015].
- Westerveld, M. F. (2014), 'Emergent literacy performance across two languages: assessing four-year-old bilingual children', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (5), 526–43.
- Williams, C. (2003), 'Defnyddio trawsieithu i ddatblygu llythrennedd deuol', yn Roberts, G., a Williams, C. (goln), *Addysg Gymraeg, Addysg Gymreig* (Bangor: Prifysgol Bangor), tt. 288–311.

Pan fo addysgwyr yn ddysgwyr – safbwyntiau ar hyder ymarferwyr ail iaith i gefnogi ‘Datblygu’r Gymraeg’ fel ail iaith yn y Cyfnod Sylfaen

Prysor Mason Davies ac Emily Parry

Ysgol Addysg Prifysgol Aberystwyth

Crynodeb: Mae ‘Datblygu’r Gymraeg’ yn y Cyfnod Sylfaen yng Nghymru yn faes y rhoddir cryn dipyn o bwyslais arno, ac felly mae’r erthygl hon yn rhoi sylw i safbwyntiau ymarferwyr sydd yn siarad Cymraeg fel ail iaith ac sydd yn addysgu’r Gymraeg fel ail iaith yn y Cyfnod Sylfaen. Gwerthusir dyfnder yr heriau y teimlant y maent yn eu hwynebu wrth gyflwyno iaith nad ydynt yn gwbl hyderus ynddi, gan ystyried rhai o’r goblygiadau a amlygir gan eu safbwyntiau. Rhoddir ystyriaeth i hyder ymarferwyr yng nghyd-destun polisi a chwricwlwm Cymru ac amlygir bod yr elfen hon o addysg braidd yn anweledig yng nghyd-destun ystyriaethau datblygu’r Gymraeg, a’i bod yn effeithio ar niferoedd sylweddol o ddisgyblion Cyfnod Sylfaen yng Nghymru. Awgrymir bod yr agwedd hon ar y Cyfnod Sylfaen yn un sydd angen ystyriaeth a sylw buan.

Allweddeiriau: Datblygu’r Gymraeg, ail iaith, Cyfnod Sylfaen, Blynnyddoedd Cynnar, dysgu Cymraeg.

Teachers as learners – perspectives on second language practitioners’ confidence in supporting Welsh Language Development as a second language in the Foundation Phase

Abstract: Welsh Language Development in the Foundation Phase in Wales is an area of some significance and thus this article focuses on the perspectives of practitioners who speak Welsh as a second language and who teach Welsh as a second language in the Foundation Phase. The depth of challenge of teaching a language in which they are not entirely confident is evaluated, considering some of the implications of their perspectives. The confidence of the practitioners is considered in the context of Welsh policy and curriculum, which suggests that this phase and area of education may be rather invisible in terms of the development of Welsh, but that it impacts a significant number of Foundation Phase pupils in Wales. It is

suggested that this element of the Foundation Phase requires consideration and attention in the very near future.

Keywords: Welsh Language Development, second language, Foundation Phase, Early Years, learning Welsh.

Cyflwyniad

Mae ‘Datblygu’r Gymraeg’ yn y Cyfnod Sylfaen yng Nghymru yn faes y rhoddir cryn dipyn o bwyslais arno. Oherwydd hynny mae’r gwaith hwn am roi sylw i’r ymarferwyr hynny sydd yn gyfrifol am gefnogi’r maes hwnnw o fewn ysgolion cyfrwng Saesneg yng ngogledd-ddwyrain Cymru. Yn benodol, rhoddir sylw i safbwyntiau ymarferwyr sydd ag amrywiaeth o gefndiroedd a hyder yn y Gymraeg er mwyn datblygu darlun o’u persbectif hwy ar ddatblygu’r Gymraeg fel ail iaith i’r disgyblion, er nad y Gymraeg yw eu hiaith bob dydd. Ystyrir yr hyn a godir mewn llenyddiaeth addas ynglŷn ag amseriad addysgu ail iaith, pwysigrwydd amgylcheddau dwyieithog a chanolbwyntio ar rôl oedolion yn datblygu dwyieithrwydd, ynghyd â’r technegau mwyaf addas i wneud hyn. O gynnal ymchwil i safbwyntiau’r ymarferwyr, ceisir gwerthuso pa agweddau sydd yn peri’r heriau mwyaf iddynt yng ngoleuni’r llenyddiaeth hyn a dod i gasgliadau ynglŷn â’r anghenion a’r heriau o fewn y maes.

Adolygiad llenyddol

Un o nodau strategol Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg Llywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru 2010: t. 17) yw sicrhau gweithlu o fewn maes addysg sydd yn ‘meddu ar sgiliau iaith uchel yn y Gymraeg a chymhwysedd mewn methodolegau addysgu’, ac ynghlwm wrth hynny, mae maes dysgu ‘Datblygu’r Gymraeg’ yn agwedd sydd yn derbyn sylw pendant o fewn Fframwaith y Cyfnod Sylfaen yng Nghymru (Llywodraeth Cymru 2015: t. 38). Mae hon yn agwedd sydd yn benodol ar gyfer ysgolion a lleoliadau lle mai’r Saesneg yw’r prif gyfrwng cyfathrebu. Yma, ceir perthynas bwysig rhwng y ddau fwriad hwn. Er mwyn sicrhau datblygiad disgyblion blynyddoedd cynnar yn y defnydd o’r iaith Gymraeg, mae’n rhaid iddynt gael ymarferwyr sydd yn hyderus a galluog yn yr iaith er mwyn darparu amgylchedd a phrofiadau gwerthfawr ac addas ar eu cyfer.

Er yr amcanion uchelgeisiol a nodir uchod, dywed Llywodraeth Cymru yn eu dogfen *Safonau proffesiynol diwygiedig ar gyfer ymarferwyr addysg yng Nghymru* (2011), sydd yn amlinellu’r disgwyliadau ar gyfer safonau athrawon wrth eu gwaith, taw ‘meddu ar ddisgwyliadau uchel o ran datblygu’r iaith Gymraeg’ (2011: t. 7) sydd ei angen, yn ogystal â ‘dealltwriaeth o’r disgwyliadau yn y cwricwlwm’ (2011: t. 8) ynghyd â ‘hyrwyddo dealltwriaeth dysgwyr o natur ddwyieithog Cymru a datblygu eu sgiliau dwyieithog fel sy’n briodol.’ (2011: t.10). Y rhain yw’r safonau a ddisgwyliar gan ymarferwyr proffesiynol, a gellid awgrymu y ceir yma amwysedd ym mhendranrwydd y gosodiadau sydd yn rhoi lle i ystod eang o safonau

ieithyddol Cymraeg o fewn y gweithlu – ‘meddu ar ddisgwyliadau uchel’ a ‘dealltwriaeth o’r disgwyliadau’. Mae’n rhaid nodi bod y disgwyliadau oddi wrth athrawon sydd newydd eu cymhwyso i addysgu yn y Cyfnod Sylfaen ychydig yn fwy pendant, gyda’r argymhelliaid clir ‘fod y rheini sy’n cymhwyso i ddysgu plant Cyfnod Sylfaen yn addysgu â medrusrwydd ac yn annibynnol y saith maes o addysgu sy’n ffurfio cwricwlwm y Cyfnod Sylfaen ac a gwmpesir yn y Fframwaith ar gyfer Dysgu Plant 3 i 7 oed yng Nghymru’ (Llywodraeth Cymru 2009: t. 79). Ceir disgwyliadau pendant o fedrusrwydd ac annibyniaeth i addysgu pob un o’r meysydd yn y Cyfnod Sylfaen, ac mae hynny’n cynnwys maes ‘Datblygu’r Gymraeg’ o fewn ysgolion lle y caiff y Gymraeg ei dysgu fel ail iaith yn unig. Wrth gwrs, yr amrywiad amlwg rhwng y ddau ddisgwyliad hyn yw y bu nifer o athrawon yn addysgu ers cyn sefydlu’r safonau Athrawon Cymwysedig yn 2009 ac maent yn atebol i’r ‘Safonau Proffesiynol’ yn hytrach nag i’r safonau ‘Dod yn Athro Cymwysedig’ (2009). Ffactor arall i’w hystyried yn y cyd-destun hwn yw’r ddibyniaeth ar allu a dymuniad awdurdodau lleol ac ysgolion i gyflogi staff sydd yn gymwys i addysgu’r Gymraeg, yn arbennig yn y sector lle y dysgir y Gymraeg fel ail iaith, a gall hyn fod yn ddibynnol ar nifer o ffactorau a disgwyliadau lleol gan gynnwys rhwyddineb penodi staff addas. Yn ychwanegol i hyn, penderfyniad a chyfrifoldeb yr ysgolion unigol a’u llywodraethwyr yw penodiadau staff, ac felly gallant benderfynu’n fewnol beth yw blaenoriaethau ac anghenion penodol eu hysgol. Cânt eu monitro gan yr awdurdod, y consortiwm lleol ac Estyn yn ôl eu llwyddiant i ddarparu’r cwricwlwm yn effeithiol, ond nid oes rheidrwydd arnynt i flaenoriaethu’r Gymraeg mewn penodiadau. Hwyl hefyd sydd â’r awdurdod i nodi gallu disgwyliedig yr ymgeiswyr yn y Gymraeg. Amlyga hyn y posibilrwydd am amrywiaeth a gwahaniaeth yn y disgwyliadau o fewn ysgolion yn y dalgylch hwn a dalgylchoedd eraill, a gall hyn gael effaith sylweddol ar y gallu i ddarparu’r Gymraeg yn effeithiol o fewn yr ysgolion.

Yng nghyd-destun penodol yr astudiaeth hon, sef ardal yn y gogledd-ddwyrain, gwelir wrth ystadegau Cyfrifiad Ysgolion Blyneddol ar Lefel Disgyblion (2014/15) taw yn achos 14% (n=906) o ddisgyblion Cyfnod Sylfaen yr awdurdod lleol dan sylw y defnyddir y Gymraeg fel prif gyfrwng addysgu (StatsCymru 2017). Golyga hyn yr addysgir y Gymraeg fel ail iaith i 86% (n=5,613) o ddisgyblion Cyfnod Sylfaen yr awdurdod lleol dan sylw, ac felly mae effaith hyder a gallu ymarferwyr i ddarparu addysg Gymraeg ail iaith effeithiol yn dylanwadu ar gyfleoedd mwyafrif y disgyblion. Pan ystyrir hyn yng nghyd-destun ehangach Cymru, gwelir bod 75% (n=102,163) o ddisgyblion Cyfnod Sylfaen Cymru gyfan mewn amgylchedd addysgol lle y mae’r Gymraeg yn cael ei haddysgu fel ail iaith yn unig (StatsCymru 2017). Felly, gwelir pwysigrwydd yr agwedd hon o ddatblygu addysg Gymraeg ar lefel genedlaethol.

O ystyried cyd-destun yr awdurdod lleol dan sylw yn fanylach, gellir nodi bod pwyslais clir i’w weld ar ddatblygu a chryfhau’r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg o fewn yr ardal (Cyngor Bwrdeistref Sirol Wrecsam 2015: t. 3–5 a 2017: t. 23) a da yw gweld hyn, ond prin yw’r cyfeirio at ddatblygiad y Gymraeg mewn ysgolion lle y’i haddysgir fel ail iaith ac, o bosib felly, y gellid ystyried pwysigrwydd y flaenoriaeth a roddir i addysgu’r Gymraeg fel ail iaith o fewn y cyd-destun hwn.

Cysyniadau datblygiad iaith

Ceir amrywiaeth o ddamcaniaethau ar ddatblygiad iaith sydd yn berthnasol i bwyslais yr erthygl hon. Mae'n rhaid cydnabod mai yng nghyd-destun datblygiad iaith gyntaf y trafodir y rhain yn bennaf ond mae ganddynt oblygiadau amlwg i'r cyd-destun o ddatblygu ail iaith hefyd. Mae'r anghydweld rhwng safbwyntiau natur neu fagwraeth yn cael eu hamlygu yma, gyda'r ieithydd Noam Chomsky yn awgrymu bod y gallu i ddysgu iaith yn ddyfais naturiol, fiolegol, mewn plentyn (1968) ac felly bod clywed iaith yn rhyddhau'r gallu i ddysgu'r iaith oherwydd y rhagdueddiad biolegol. Ar y llaw arall, awgryma damcaniaeth dysgu cymdeithasol (Bandura 1989 yn Doherty a Hughes 2014) fod dysgu yn digwydd drwy arsylwi, a bod plant yn datblygu eu hiaith drwy efelychu. Mae eraill (Bruner 1983, Vygotsky 1962 yn Doherty a Hughes 2014) yn mabwysiadu safbwynt mwy rhyngweithiol lle y pwysleisir dylanwad yr amgylchedd a'r ymwneud rhwng y dysgwyr ac oedolion eraill, lle y llwyddir i sgaffaldio'r dysgu ieithyddol a sicrhau bod datblygiad yn digwydd o fewn y parth datblygiad procsimol. Pa bynnag safbwynt a gefnogir yma, gwelir bod gan oedolion rôl bwysig o fewn y broses o ddatblygiad iaith, lle y gall hynny olygu rhywbeth mor sylfaenol â siarad yr iaith er mwyn i'r dysgwyr glywed a defnyddio'r iaith. Ond os cymerir safbwynt mwy rhyngweithiol at ddatblygiad iaith, yna gwelir bod gan ymarferwyr ac oedolion yn y blynyddoedd cynnar rôl hanfodol i sgaffaldio, i arwain ac i herio'r datblygiad, gan sicrhau bod y dysgwyr yn symud y tu hwnt i'r hyn sy'n gyfforddus iddynt. Os ceir gwendidau a diffygion yng ngallu neu ymagweddau ymarferwyr yn y cyd-destun hwn, yna gellid awgrymu y gallai hynny gael effaith andwyol ar ddatblygiad ieithyddol y plant sydd yn eu gofal.

Er, fel y nodwyd, bod y cysyniadau uchod yn bennaf yn cael eu cysylltu â datblygiad iaith am y tro cyntaf, gellir dadlau'n gryf bod yr un ffactorau'n hanfodol bwysig wrth ddatblygu iaith ychwanegol o fewn cyd-destun yr ysgol. Awgrymir taw dechreuad dwyieithrwydd dilyniannol a geir yma (Baker 2011) lle y dechreuir dysgu'r ail iaith mewn ysgol neu feithrinfia ar ôl dysgu'r iaith gyntaf yn y cartref. Awgryma Baker hefyd (2011) y ceir gwahaniaeth rhwng dysgu'r ail iaith drwy gaffaeliad neu drwy hyfforddiant er nad yw'r ffin rhwng y ddau syniad yn un pendant. Mae Fframwaith y Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru 2015) yn annog cyfuniad o'r ddau o safbwynt 'Datblygu'r Gymraeg' lle y nodir 'Dylid rhoi cyfleoedd i blant' (t. 39) a 'Dylid meithrin a hybu sgiliau' (t. 39) er, efallai, fod hyn yn achosi peth amwysedd yn y disgwyliadau a'r dealltwriaeth o'r hyn sydd ei angen.

Pwysigrwydd amseru datblygiad ail iaith yn y blynyddoedd cynnar

Mae gallu plentyn i ddysgu ail iaith ar ei orau pan fo plentyn o dan chwech oed (Nash 1997: t. 7) ac mae tystiolaeth yn awgrymu hefyd ei bod yn well dysgu ail iaith yn y blynyddoedd cynnar yn hytrach na phan fydd plant yn hŷn yn yr ysgol (Newport 1989). Â Phillips (2012: t. 58), ynghyd â Lightbrown a Spada (2006: t. 31), ymhellach na hyn gan ddadlau bod y blynyddoedd cynnar yn hanfodol ar gyfer sefydlu a datblygu sgiliau a hyfedredd dysgwyr yn yr ail iaith. Mae'r cyfnod hwn felly'n hanfodol o ran datblygu a sefydlu'r iaith yn rhan

annatod o fywyd a dealltwriaeth plentyn, ac felly mae'n hanfodol hefyd fod yr hyn sy'n digwydd o fewn ein sefydliadau blynyddoedd cynnar yn addas ac yn effeithiol.

Rhan o bwysigrwydd amseru'r datblygiad hwn o iaith ychwanegol o fewn cyfnod y blynyddoedd cynnar yw'r potensial i hyn allu hyrwyddo datblygiad gwybyddol disgyblion. Awgryma Baker (2011: t. 113) fod datblygiad iaith yn fodd o hogi'r meddwl a datblygu gallu, ac mae hyn yn safbwynt sydd wedi ei atgyfnerthu gan academyddion eraill. Mae'n fodd o gryfhau sgiliau sylwi a dewis plant (Bialystok a Barac 2013) yn ogystal â bod yn fodd o gael effaith gadarnhaol ar sillafu plant yn eu hiaith gyntaf (Basseti, Murphy a Macaro 2007).

Ynghyd â'r buddiannau gwybyddol a geir o astudio iaith, dywed Bialystok (2002) fod cyflwyniad cynnar i iaith ychwanegol hefyd yn annog plant i ddatblygu agwedd gadarnhaol at ddysgu iaith yn gyffredinol, a chefnogir y safbwynt hwn gan Phillips (2012) sydd yn awgrymu bod dwy iaith yn galluogi creadigrwydd a hyblygrwydd yn ogystal â'r gallu i ddatblygu ieithoedd eraill. Mae Baker (2011) yn ehangu ar hyn yn ei bwyslais ar botensial dysgu iaith ychwanegol i ddatblygu ymdeimlad o ymwybyddiaeth ddiwylliannol ac mae hyn felly'n mynd law yn llaw â phwyslais Fframwaith y Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru 2015: t. 7) o ran datblygiad y Cwricwlwm Cymreig, lle y ceir yr anogaeth i 'ddatblygu dealltwriaeth plant o hunaniaeth ddiwylliannol unigryw Cymru ar draws yr holl Feysydd Dysgu mewn modd integredig'. Mae Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg y Llywodraeth (2010: t. 9) hefyd yn cydnabod hyn ac yn cyhoeddi bod angen 'sicrhau bod pob dysgwr a myfyriwr mewn lleoliadau cyfrwng Saesneg yn manteisio ar gyfleoedd i ddatblygu sgiliau iaith sy'n cyfoethogi eu profiad o fyw mewn gwlad ddwyieithog'. Mae sicrhau datblygiad effeithiol iaith ychwanegol yn ystod datblygiad cynnar plentyn yn hanfodol felly, a gwelir hefyd fod rôl yr ymarferwyr o fewn y cyd-destun hwn yn amlwg yn hanfodol.

Pwysigrwydd amgylcheddau dwyieithog

Mae pwyslais diamheuol ar bwysigrwydd yr amgylchedd ym maes y Blynyddoedd Cynnar yng Nghymru. Dywed Fframwaith y Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru 2015: t. 3) fod yr amgylchedd cywir yn hanfodol gan ei fod 'yn hybu datblygiad plant a chwilfrydedd naturiol i ymchwilio a dysgu drwy brofiadau uniongyrchol'. Mae felly'n addas i ystyried bod yr amgylchedd dwyieithog hefyd yn hanfodol bwysig er mwyn datblygu iaith ychwanegol y disgyblion mewn modd lle y gallant ymarfer a dysgu dros eu hunain. Yn wir, â'r Fframwaith (Llywodraeth Cymru 2015: t. 38) ymlaen i bwysleisio, yn benodol ym maes 'Datblygu'r Gymraeg', fod angen i'r amgylchedd fod yn un diogel yn ogystal ag ysgogol, lle y gall disgyblion ddatblygu eu gwybodaeth a'i harfer heb ofn methiant neu gamgymeriadau. Mae'n rhaid i'r ymarferwr felly gael hyder digonol i fedru galluogi hyn.

Yn ôl Dulay, Burt a Krashen (1982), dylai amgylchedd ieithyddol gael ei chynllunio er mwyn sicrhau bod disgyblion yn cael mynediad at yr iaith ychwanegol gan gwmpasu'r holl agweddau y mae'r dysgwr am ei glywed a'i weld mewn iaith newydd. Mae hyn felly'n gysyniad hanfodol, ac awgrymir bod amgylchedd felly yn y blynyddoedd cynnar yn cynnig

‘sgaffald’ (Drake 2007: t. 4) lle y gall dysgwyr gael y cyfle i fod yn rhan o ddysgu gweithredol. Mae’r safbwyntiau hyn felly, yn ogystal â safbwyntiau ymchwilwyr eraill (Hamilton et al. 2003, McCardle a Hoff 2006, Johnson a Nahmad-Williams 2009) yn argymhell pwysigrwydd rôl amgylchedd dwyieithog wrth ddatblygu’r broses o ddysgu ail iaith. Rhan o’r rheswm dros hyn yw bod yr arddangosfeydd dwyieithog, y deunyddiau a’r adnoddau yn sicrhau mewnbyn parhaus i ddysgu, gan alluogi ymestyniad o gyfle plentyn i weld a defnyddio’r iaith Gymraeg o fewn y dosbarth (Neaum Tallack 2000: t. 69, Llywodraeth Cymru 2015: t. 18). Gan fod adnoddau dwyieithog felly’n annog plant i ddewis yn annibynnol (Johnson a Nahmad-Williams 2009: t. 282) dylai’r amgylchedd gael ei gynllunio, os yw hyn yn bosibl i’r ymarferydd, mewn modd sydd yn fuddiol i blant, heb gyfyngu ar eu cyfleoedd (McCardle a Hoff 2006: t. 162).

Rôl oedolion wrth ddatblygu dwyieithrwydd

Amlyga’r llenyddiaeth bwysigrwydd rôl yr oedolion yn natblygiad dwyieithrwydd mewn plant ifanc, ond awgrymir yn gryf bod angen sgiliau a hyder addas i wneud hynny’n llwyddiannus. Awgryma Baker (2011: t. 121) bod angen cyflwyno’r iaith yn gyson ar lefel ddealladwy i’r dysgwr ail iaith, ond hefyd ar lefel sydd ychydig bach y tu hwnt i fedr presennol y dysgwr. Dywed Mhic Mhathuna (2008: t. 306) fod yn rhaid cynnig mewnbyn sydd yn addas i sicrhau datblygiad digonol. Mae cymhwysedd yr oedolyn felly i wneud hyn yn hanfodol. Mae’n rhaid i bob ymarferwr sydd am ddatblygu dwyieithrwydd mewn plant ifanc fod yn ymroddedig i gefnogi a datblygu sgiliau a chymhwysedd y disgyblion yn eu hail iaith (Llywodraeth Cymru 2015: t. 29, ESTYN 2013: t. 10) lle y dônt yn hwyluswyr yn y broses o ddysgu ail iaith (Llywodraeth Cymru 2015: t. 12). Dylent hefyd hybu datblygiad yr iaith gan godi ymwybyddiaeth o fewn y lleoliad a’r gymuned (Llywodraeth Cynulliad Cymru 2008: t. 29). Ond, dywed Wong-Fillmore (1991: t. 65) y gellir wynebu nifer o heriau os yw’r ymarferydd yn ‘siaradwr amherffaith’ o’r iaith, ac awgryma Williams a Thomas (2013: t. 121) y gall anawsterau godi lle nad yw hyder yr ymarferwyr yn ddigonol. Cadarnheir y canfyddiadau hyn mewn adroddiad gan Estyn (2013: t. 9) lle yr awgrymir bod ymarferwyr sydd yn siarad Cymraeg fel ail iaith yn cyfyngu ar eu defnydd o eiriau Cymraeg yn y dosbarth a’u bod yn methu â chynnig digon o gyfleoedd i blant i ymarfer eu Cymraeg. Nodwyd bod hyn yn digwydd gan fod nifer o’r ymarferwyr yn poeni am ynganu geiriau ac ymadroddion Cymraeg yn anghywir (ESTYN 2013: t. 9).

Gall y diffyg hyder hwn, a’r cyndynrwydd felly i ddefnyddio iaith gael effaith andwyol ar ddatblygiad y plant. Mae plant yn dysgu drwy glywed ac efelychu’r rhai sy’n arfer defnydd da o iaith (McLaughlin 2012: t. 81) a hefyd trwy gael cyfleoedd i glywed enghreifftiau cywiriedig o’r iaith (Cook 2001: t. 145). Mae hyn yn cyd-fynd â’r cysyniad o brosesau addysgu effeithiol lle y ceir ailadrodd llawer o gysylltiadau rhwng geiriau a’u hystyron (Baker 2011, t. 133) ac mae angen hyfedredd i fedru gwneud y cysylltiadau hyn o fewn amgylchedd ieithyddol, naturiol, y lleoliad. Mae’r elfen hon o gyfathrebu – o wrando a chlywed – yn un sy’n hanfodol i ddysgu ail iaith. Gellir cael yr elfen hon o ffynonellau

sain, o ddisgyblion eraill neu, wrth gwrs, o'r ymarferwyr (Cook 2001: t. 8). Y dull hwn yw'r dull sy'n gweddu orau i blant ifanc gan fod eu hamgylchiadau cymdeithasol yn ei gwneud yn gymharol hawdd iddynt ymwneud â siaradwyr eraill mewn modd sydd yn cefnogi dysgu'r iaith (Wong-Fillmore 1991: t. 62). Drwy ryngweithio ag eraill y mae dysgu iaith (Macrory 2001: t. 39), ac felly mae rôl yr ymarferwr yn hollbwysig i ddatblygiad ail iaith y plentyn.

Pwysigrwydd rôl oedolion wrth ddefnyddio technegau ymarferol

O ystyried hynny, felly, mae gallu ymarferwyr i ddatblygu a defnyddio technegau ymarferol er mwyn hybu ac addysgu ail iaith yn ei amlygu ei hun fel ffactor bwysig iawn. Awgryma Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008: t. 6) fod angen defnyddio rhigymau, caneuon, storïau a chwarae rôl wrth addysgu ail iaith gan eu bod yn dechnegau sydd yn galluogi'r dysgwyr i ddatblygu'r sgiliau siarad, gwrando, darllen ac ysgrifennu angenrheidiol yn yr iaith. Gall y technegau hyn fod yn effeithiol iawn (Wong Kwok Shing 2006: t. 279). Mae'r defnydd o rigymau a chaneuon yn rhoi cyfleoedd i blant yngan yn gywir, ailadrodd geiriau a gwneud hynny i rythm sydd yn galluogi dysgu'r iaith (Jarvis 2013: t. 49, Kenney 2005: t. 28). Maent hefyd yn medru canfod y cyswllt rhwng sain iaith a'i hystyr wrth ganu rhigymau yn yr ail iaith (Baleghizadeh a Dargahi 2010: t. 72). Yng nghyd-destun yr ymchwil hon, efallai mai'r agwedd fwyaf arwyddocaol o'r defnydd hwn o dechnegau yw ei fod yn rhoi cyd-destun mwy hygyrch i ymarferwyr ac yn eu gwneud hwy yn llai ymatalgar (Jarvis 2013: t. 51) gan gynyddu eu hyder i addysgu. Gall yr hyn sy'n strwythur a hyder i'r dysgwr hefyd fod yn strwythur a hyder i'r addysgwr.

Mae adnoddau ychwanegol hefyd erbyn hyn yn ddefnyddiol i annog a symbylu dysgu ail iaith. Mae'r defnydd o lyfrau stori (Mhic Mhathuna 2008) a rhaglenni teledu (Williams a Thomas 2013) yn yr ail iaith yn medru bod yn fuddiol gan fod y plant yn datblygu eu gwybodaeth o'r iaith. Eto, cynigia'r technegau hyn fewnbwn allanol o ran iaith sydd yn rhoi hyder a gwybodaeth ehangach a chynorthwyol i staff.

Y dechneg arall a awgrymir gan Lywodraeth Cynulliad Cymru (2008: t. 6) yw'r defnydd o chwarae rôl sydd yn galluogi'r dysgwr i gaffael yr ail iaith mewn modd ystyrlon ac annibynnol oherwydd y cyd-destun annibynnol a geir i ymarfer yr ail iaith (Guilfoyle a Mistry 2013: t. 68, Drury a Robertson 2008: t. 2, Pim 2010: t. 13). Y fantais yma yw y caiff y plant gyfle i ddefnyddio geirfa ehangach a mynegiant hirach (Siraj-Blatchford a Clarke 2000: t. 78). Mae hyn yn cyd-blethu â'r awgrym fod angen dysgu gweithredol wrth ddysgu ail iaith (Cook 2001: t. 214) ond hwyrach mai yma y ceir y mwyaf o anhawster os yw hyder ymarferwyr yn isel, gan mai yn y cyd-destun anstrwythuredig hwn y mae angen gwybodaeth ddigonol i arwain a chywiro'r plant (Cook 2001: t. 214).

Amcan yr ymchwil – mewnwelediad i'r heriau sy'n wynebu ymarferwyr ail iaith

Mae'r ystyriaethau uchod felly'n awgrymu'n gryf fod rôl yr ymarferwyr i ddatblygu'r Gymraeg fel ail iaith yn hanfodol bwysig yng nghyd-destun polisi Llywodraeth Cymru (2010: t. 17) ac yn hanfodol bwysig i'r disgyblion sydd o dan eu gofal. Ond wedi dweud hynny, mae hyder a gallu'r ymarferwyr i gyflwyno a chefnogi'r datblygiad ieithyddol hwn yn ganolog; heb yr hyder a'r gallu creiddiol hwn, mae lle i gwestiynu llwyddiant datblygiad y Gymraeg o fewn rhai cyd-destunau Cymreig. Gan nad oes ymchwil benodol wedi ei chynnal i hyder a gallu ymarferwyr o fewn y cyd-destun penodol hwn, bwriad y gwaith felly oedd ystyried persbectif ymarferwyr sydd yn y cyd-destun hwn – rhai sydd mewn sefyllfa o orfod gweithredu maes dysgu 'Datblygu'r Gymraeg' o fewn eu sefydliadau eu hunain gan geisio gweld effaith eu safbwynt ynglŷn â'r Gymraeg ynghyd â'u hyder wrth ei defnyddio. Amcan y gwaith oedd ystyried safbwyntiau addysgwyr ar effaith hyder yn y Gymraeg ar eu gallu i addysgu, i ystyried a yw cefndir ymarferwyr yn effeithio ar eu heffeithiolrwydd, ynghyd ag i ddadansoddi eu safbwynt ar y gefnogaeth sy'n angenrheidiol ar eu cyfer a'r datblygiad yn eu gallu ieithyddol. Hanfod y gwaith hwn oedd barn a safbwynt ymarferwyr mewn ysgolion sydd yn addysgu'r Gymraeg fel ail iaith.

Methodoleg

Cyfranogwyr

Mabwysiadwyd dull samplu bwriadus ar gyfer y gwaith hwn gan fod angen seilio'r ymchwil ar nodweddion penodol (Cohen, Manion a Morrison 2011: t. 156). Roeddent oll yn ymarferwyr y Cyfnod Sylfaen a oedd yn addysgu mewn ysgolion a oedd yn addysgu'r Gymraeg fel ail iaith er mwyn sicrhau eu bod yn dilyn yr un canllawiau wrth gefnogi 'Datblygu'r Gymraeg' – yr oedd hynny'n sicrhau cywirdeb y data. Er mwyn sicrhau cysondeb y sampl, roedd yn rhaid iddynt gael eu cyflogi o fewn ysgolion cyfrwng Saesneg yng ngogledd-ddwyrain Cymru. Caed ystod o athrawon a chynorthwyr yn ymateb i'r astudiaeth sydd wedi galluogi rhoi ystyriaeth i wahanol safbwyntiau ar y pwnc. Yn dilyn hyn, dewiswyd tair o'r ysgolion yn benodol lle y cafodd saith cyfranogwr eu cyfweld.

Cynllun

Defnyddiwyd dull ansoddol fel prif gynllun yr ymchwil hon gan ei fod yn ddull sydd yn tueddu i roi ffocws ar feddyliau, teimladau a phrofiadau'r cyfranogwyr ac yn fodd o ennill dealltwriaeth ddofn ac eglur o'r cysyniadau, a oedd yn addas iawn ar gyfer y gwaith (Thomas 2009: t. 83, Lapan, Quartaroli a Riemer 2011: t. 6). Defnyddiwyd cyfweiliadau lled-strwythuredig a oedd yn addas i gasglu safbwyntiau'r cyfranogwyr ond hefyd yn rhoi cyfle iddynt ehangu ar eu profiadau o gefnogi ail iaith yn y blynyddoedd cynnar (Kvale 2007: t. 51, Thomas 2009: t. 164) a galluogi'r cyfwelydd i holi ymhellach er mwyn canfod atebion mwy ystyrlon (Silverman 2000: t. 36).

Dull Gweithredu

Cynhaliwyd saith cyfweiliad o fewn tri sefydliad gwahanol yn unol â gofynion cyfleustra amser a lleoliad y cyfranogwyr. Roedd y cwestiynau'n canolbwyntio ar yr heriau a wynebier gan ymarferwyr sydd yn siaradwyr Cymraeg ail iaith eu hunain ac yn holi ynghylch eu safbwyntiau ar gefnogaeth. Defnyddiwyd recordydd llaw i recordio cynnwys y cyfweiliadau ar ôl sicrhau bod y cyfranogwyr yn fodlon â hynny, er mwyn ceisio sicrhau bod y data'n ddibynadwy (Silverman 2000: t. 149). Ond ni chafwyd y caniatâd angenrheidiol ar gyfer recordio gan ddau gyfranogwr, ac felly cofnodwyd eu cyfweiliadau hwy ar ffurf nodiadau ysgrifenedig.

Cydymffurfiwyd â gofynion BERA (British Educational Research Association 2011) a gofynion moeseg drwy gynnig llythyr o wybodaeth lawn am y gwaith a oedd yn datgan anhysbysrwydd a chyfrinachedd y cyfranogwyr a'u sefydliadau, eu hawl i dynnu yn ôl o'r gwaith ar unrhyw bwynt, ac ar sail hyn gofynnwyd iddynt oll roi eu cydsyniad. Ailgysylltwyd â'r cyfranogwyr eto er mwyn cadarnhau eu cydsyniad cyn datblygu'r erthygl hon.

Er mwyn dadansoddi'r data, trawsgrifiwyd y cyfweiliadau gan ddefnyddio dadansoddi didwythol er mwyn tynnu ar y damcaniaethau a welwyd yn y llenyddiaeth. Codwyd y data o'r cyfweiliadau er mwyn cymharu â'r hyn a ganfuwyd yn y llenyddiaeth (Flick 2002: t. 176). Yna, dadansoddwyd y data mewn modd anwythol er mwyn tynnu casgliadau addas o'r ymatebion penodol a gasglwyd.

Caed peth data meintiol a ddadansoddwyd yn syml, yn bennaf er mwyn canfod manylion gwahanol y cyfranogwyr a medru gwahaniaethu rhyngddynt.

Canlyniadau a thrafodaeth

Nod yr ymchwil hon oedd canfod mewnwelediad i'r heriau sy'n wynebu ymarferwyr sydd yn addysgu Cymraeg i ddisgyblion fel ail iaith yn ystod y blynyddoedd cynnar, i ystyried a yw eu cefndir a'u hyder hwy, yn eu barn hwy eu hunain, yn dylanwadu ar eu gallu i gwrdd â gofynion y Llywodraeth o ran 'Datblygu'r Gymraeg', ac os felly, pa ffactorau a allai gyfrannu at gynnydd pellach yn y darpariaethau hyn. Cyflwynir a thrafodir islaw y prif themâu a godwyd.

Gwybodaeth gyffredinol am y cyfranogwyr

Cafwyd ystod o wahanol gyfranogwyr gydag ystod o brofiadau a chefnidiroedd, o safbwynt y Gymraeg, yn ymateb i'r holiadur ac yn cymryd rhan mewn cyfweiliad:

	Hunanddiffiniad o'u gallu yn y Gymraeg	Rôl o fewn yr ysgol	Ym myd addysg ers:
Cyfweliad A	Cymraeg iaith gyntaf	Meithrin yn bennaf	Llai na 9 mlynedd
Cyfweliad B	Cymraeg ail iaith ond magwyd mewn amgylchedd lle y siaredid y Gymraeg	Arweinydd Cyfnod Sylfaen	Llai na 9 mlynedd
Cyfweliad C	Rhywfaint o Gymraeg ond ddim yn rhugl	Blwyddyn 1	Llai na 9 mlynedd
Cyfweliad Ch	Ail iaith ond ag un aelod o'r teulu yn siarad Cymraeg yn rhugl	Cymhorthydd Dosbarth	Dros 9 mlynedd
Cyfweliad D	Lefel A Cymraeg ond dim defnydd ers hynny	Blwyddyn 1 a 2	Dros 20 mlynedd
Cyfweliad Dd	Cymraeg ail iaith, gyda rhywfaint o allu i sgwrsio	Blwyddyn 1 a 2	Llai na 9 mlynedd
Cyfweliad E	Dealltwriaeth elfennol o fewn yr ysgol yn unig	Blwyddyn 2	Dros 9 mlynedd

Ffigur 1: Ystod y cyfranogwyr

Gwelir o'r ystod o gyfranogwyr y ceir amrywiaeth go eang yn y profiadau a gynrychiolir o safbwynt eu diffiniad personol o'u gallu yn y Gymraeg, a gall hyn fod yn arwyddocaol hefyd wrth ystyried profiadau staff cyn ac ar ôl cyflwyno'r Cyfnod Sylfaen yng Nghymru, ynghyd â'r newidiadau polisi o ran addysgu Cymraeg o fewn y cyfnod hwnnw. Maent oll yn cydnabod bod ganddynt rywfaint o allu yn y Gymraeg ond y ceir ymwybyddiaeth nad ydynt yn rhugl neu nad ydynt yn defnyddio'r iaith yn rheolaidd yn eu bywydau bob dydd, y tu allan i gyd-destun yr ysgol. Gofynnir y cwestiwn felly, i ba raddau y gallant ddefnyddio'r iaith yn hwylus o fewn cyd-destun yr ysgol?

Cydnabu pob cyfranogwr eu bod yn cytuno â phwysigrwydd dysgu Cymraeg o fewn yr ystafell ddosbarth a chyflewyd safbwyntiau mewn perthynas â lleoliad, diwylliant, hunaniaeth, cyflogaeth a buddiannau gwybyddol i blant (Ffigur 2).

"It's really important for children to learn the language of the country that they grow up in" (Cyfweliad B); "I think it is important to keep the language going. But not just that, the Welsh heritage and Curriculum Cymreig" (Cyfweliad C); "They live in Wales, it's their heritage, it's their own culture" (Cyfweliad Dd); "I think it helps them phonetically and in lots of ways to develop language skills. It's easier to pick up another language. The earlier they learn the better." (Cyfweliad E)

Ffigur 2: Safbwyntiau ar bwysigrwydd dysgu Cymraeg o fewn y dosbarth.

Felly, gwelir agweddau cadarnhaol a chefnogol i ddatblygiad yr iaith Gymraeg gan y cyfranogwyr oll ac mae hyn i'w ganmol a'i annog o fewn y cyd-destun hwn. Golyga hyn ei bod yn ymddangos y ceir cefnogaeth dda i ddarparu'r Gymraeg fel ail iaith o fewn yr ysgolion a gall hyn fod yn sail gref i ddatblygiad ieithyddol y disgyblion.

Hyder cefndirol cymharol

Gwelir hefyd fod hunanasesiad y cyfranogwyr o'u hyder a'u gallu yn y Gymraeg yn awgrymu bod ganddynt (heblaw am un cyfranogwr) ryw faint o sail cefndirol yn yr iaith i fedru darparu cefnogaeth i ddysgwyr ifanc, ond nid yw'n hollol eglur beth yw hyd a lled y sail ieithyddol honno.

I speak Welsh as a second language, I grew up in a Welsh environment so I feel very confident in delivering Welsh but I have colleagues that only speak English and I know that they don't have the same confidence. (Cyfweliad B)

I'm fortunate because I've got an A-Level in Welsh but went many years without using any Welsh and so I've got very rusty. (Cyfweliad D)

It is a second language and most staff members will have learnt it in school up until GCSE ... and then beyond that will have had very little use of it. (Cyfweliad Dd)

Awgrymant fod ganddynt ryw faint o hyder ond bod eu gallu wedi cilio drwy ddiffyg defnydd dros y blynyddoedd. Maent hefyd yn cydnabod bod nifer o staff eraill nad oes ganddynt yr hyder na'r cefndir:

I know there are some staff members who do, who admittedly struggle with their own Welsh and it's a constant area of development. (Cyfweliad Dd)

I have colleagues that only speak English and I know that they don't have the same confidence. (Cyfweliad B)

Are there any challenges faced by practitioners when supporting Welsh Language Development in the Foundation Period?

Ateb: Definitely. Someone like me who has come back from England and has only had a basic school understanding of Welsh. Especially if you've not done it for a while. The confidence of teachers is affected unless they have had sufficient training. (Cyfweliad E)

Felly, gellir gweld yr amrywiaeth o ran gallu a hyder y cyfranogwyr a'u cyd-weithwyr, a'u gallu i gynnal y ddarpariaeth 'Datblygu'r Gymraeg' yn gywir. Gellid bod wedi holi hefyd ynglŷn â lefelau gwahanol yr hyder a amlinellwyd. Er na ofynnwyd yn benodol am ehangder ieithyddol y cyfranogwyr, ceir awgrymiadau drwy'r data taw hyder a hyfedredd i addysgu yn y Cyfnod Sylfaen sydd gan nifer o staff yn hytrach na hyfedredd cyffredinol yn y Gymraeg.

Wrth ymateb i gwestiwn am yr heriau i ymarferwyr, caed awgrym ynglŷn â dyfnder lefel yr iaith a oedd yn angenrheidiol:

a good knowledge of the language themselves really and it is only basic that we do in Key Stage One anyway you know greetings and things like that (Cyfweliad Ch)

everybody has had a set of labels for things, so all of the school will have similar, running throughout, particularly in the Foundation Phase from nursery through to reception (Cyfweliad Dd)

There has been a lot of teaching the staff the Welsh language because it is not natural. (Cyfweliad A)

Yr awgrym cryf yma yw taw elfennol yw'r gallu i siarad yn y Gymraeg, a bod modd addysgu 'Datblygu'r Gymraeg' gydag ychydig o hyfedredd mewn gwirionedd. Gall hyn, o bosibl, ddeillio o ofynion y safonau a osodir i athrawon, fel ag y nodwyd eisoes, lle mai 'meddu ar ddisgwyliadau uchel o ran datblygu'r iaith Gymraeg' (Llywodraeth Cymru 2011: t.7) sydd ei angen. Awgrymir felly taw hyder o fewn y cyd-destun addysgiadol lleol yn unig a geir yma, yn hytrach na hyder i sgwrsio a defnyddio'r iaith yn hwylus o ddydd i ddydd. Tybed, pe byddai'r disgwyliadau'n uwch o ran 'Datblygu'r Gymraeg', a fyddai'r ymarferwyr yn teimlo yr un hyder? Nodwyd eisoes y gellir wynebu nifer o heriau os yw'r ymarferfeydd yn 'siaradwr amherffaith' o'r iaith (Wong-Fillmore 1991: t. 65) ac amlygir rhai o'r heriau hynny ymhellach yn y data.

Hyder a chywirdeb ieithyddol

Un o'r ffactorau sy'n awgrymu bod hyder yr ymarferwyr yn gyd-destunol a chymharol yw'r ffaith fod nifer ohonynt yn bryderus am safon eu Cymraeg a'u gallu i ynganu ac addysgu'r disgyblion yn gywir. Mynegir y safbwynt hwn gan rai sydd ag ychydig o gefndir yn y Gymraeg, ond sy'n dangos eu diffyg hyder mewn gwirionedd.

I think sometimes it may come under confidence but it's a fear of getting something wrong and then them going home and saying what we told them in school well that's not right and maybe their grandparents speak Welsh when they're at home. (Cyfweliad Ch)

So, going into a classroom and teaching it was difficult really because you're wondering, well am I saying it right and if I say it wrongly the children will say it wrongly so that's the main obstacle I think. (Cyfweliad D)

Have you faced any of the challenges you have mentioned?

Ateb: Yeah, definitely the vocabulary challenge, topic-related vocabulary. (Cyfweliad Dd)

Er bod y cyfranogwyr hyn yn rhai yr oedd ganddynt gymhwyster neu brofiad blaenorol yn y Gymraeg, mae'n amlwg nad oedd lefel eu hyder yn ddigon uchel i fedru cyfleu ac addysgu'r Gymraeg mewn modd addas i'r disgyblion. Gosoda hyn eu cefndir mewn cyd-destun, lle nad ydynt yn llwyr gyfforddus i'w hiaith gael ei chymharu neu ei chwestiynu gan aelodau eraill o'r gymuned – y rheini sydd â hyfedredd uwch yn yr iaith. Daw'n amlwg eu bod yn eu gweld eu hunain fel 'siaradwyr amherffaith' ac mae hyn yn codi cwestiwn am ddyfnder a'r math o iaith y maent yn medru ei haddysgu i'r disgyblion. Yn wir, codir cwestiynau am ddealltwriaeth o eirfa elfennol, sy'n awgrymu mai gafael ysgafn sydd ganddynt ar y Gymraeg. Canlyniad a all godi o hyn yw eu bod yn addysgu'r Gymraeg fel pwnc lle y maent ond un cam bach ar y blaen i'r dysgwyr, lle y maent yn gorfod addysgu eu hunain wrth baratoi er mwyn cyflwyno geirfa neu batrymau newydd i'r disgyblion. Os yw hyn yn wir, yna byddai'n anodd i gyfleu'r brwdfrydedd, hyder a naturioldeb a fyddai'n ddymunol er mwyn annog a datblygu dyfnder dealltwriaeth y disgyblion, ond mae hefyd yn debygol o greu anawsterau lle y ceir dysgu mwy annibynnol neu anstrwythuredig, a lle y mae angen gallu ymateb yn llwyddiannus a chywir i anghenion a gofynion y plant (Cook 2001: t. 214). Noda Cyfweiliad Dd *'play-based is where they learn more, we model what they do first and then they follow it up afterwards'*, ond hefyd mae'n cydnabod *'they're only able to learn the vocabulary that we have provided for them so in a role play situation'* ac mae hyn, yn amlwg, yn ddibynnol ar ehangder geirfa'r ymarferwr.

Hyder a llwyth gwaith

Oherwydd y diffyg yn eu gwybodaeth o'r Gymraeg, noda rhai cyfranogwyr sgil effaith y cynnydd mewn llwyth gwaith oherwydd y paratoi ychwanegol sydd angen iddynt ei gyflawni er mwyn sicrhau'r eirfa a'r cystrawennau addas i'w haddysgu.

if you don't use it yourself then there is a lot of study to be done to know what you're saying and the correct, you know the correct pronunciation for us as well really. (Cyfweiliad Ch)

vocabulary, topic related vocabulary because it is quite time consuming in having to look up the different things for a topic. (Cyfweiliad Dd)

Gan ei bod yn dod yn fwy amlwg nad ydynt yn meddu ar yr eirfa a'r cystrawennau hyn yn naturiol, mae'n rhaid iddynt eu dysgu o'r newydd neu eu hadolygu'n fanwl er mwyn sicrhau rhuglder a dealltwriaeth, a gall hyn gynyddu llwyth gwaith, nid yn unig i'r ymarferwyr unigol, ond hefyd i'r staff sy'n eu cefnogi. Awgryma yr unig gyfrannwr cyfrwng Cymraeg:

There is a lot of preparation for second language practitioners. There has been a lot of teaching the staff the Welsh language because it is not natural. (Cyfweiliad A)

Awgryma hyn yn glir iawn fod yna bwysau ychwanegol felly ar yr ymarferwyr hynny sydd yn hyfedr yn y Gymraeg i gefnogi a datblygu'r gwaith o fewn yr ysgol.

Asking for help from each other as well. (Cyfweliad D)

The staff that are confident are supporting the staff that are less confident.

(Cyfweliad B)

Yn ychwanegol at hyn, fel ymarferwyr, mae'n ddyletswydd arnynt i gefnogi ac arwain staff eraill sydd yn y dosbarth, a gall hynny gynyddu anawsterau, yn enwedig os nad yw'r ymarferwr yn hyderus yn yr iaith. Dywed Cyfweliad E, sydd â dealltwriaeth elfennol o'r iaith yn unig:

As a teacher, you have to support the TAs and make sure they use it effectively. [...] Need to raise their confidence

Gellir cwestiynu pa mor effeithiol y gellir gwneud hyn pan nad gan yr ymarferwr ei hun afael cryf ar yr iaith.

Hyder a chynnwys y cwricwlwm

Ynghlwm wrth yr elfen o weithgarwch ychwanegol a grëir os nad oes gan ymarferwyr hyfedredd cymharol yn y Gymraeg, nododd rhai ymarferwyr nad oeddent bob amser yn hyderus eu bod yn cyflawni'r cwricwlwm fel y dylasant. Awgrymwyd:

It's knowing exactly what I need to cover. It depends on the school in my eyes. If you haven't got a Welsh scheme of work, that could be a barrier. There needs to be progression and continuity. (Cyfweliad C)

Nodir yma yr angen am ganllawiau a chynlluniau manwl, ac awgrymir y ceir amrywiaeth o fewn ysgolion. Mae hyn eto, o bosibl, yn ddibynol ar allu'r staff i ddatblygu cynlluniau o'r fath, neu i dderbyn cymorth lleol er mwyn gwneud hynny. Os nad ydynt mewn sefyllfa i ddatblygu'r math hwn o gynllun, yna gellir hefyd ystyried a oes ganddynt y gallu i gyflwyno'r cynllun mewn ffordd effeithiol. Yng nghyfweliad A, dywedir:

It's about planning the activities very carefully and giving the TAs good activities. So long as you plan for the Welsh, it fits in nicely [...]

Daw hyn, serch hynny, oddi wrth aelod o staff cyfrwng Cymraeg sydd â'r gallu i gynllunio a chyflwyno mewn modd effeithiol. Mae'n bosibl y gall hyn fod yn fwy trafferthus i'r ymarferwyr hynny nad oes ganddynt y gallu ieithyddol.

Hyder ac adnoddau angenrheidiol

Un ffactor a amlygwyd sy'n awgrymu'n glir y ceir cryn ddiffyg hyder yn achos rhai ymarferwyr yw'r defnydd a wneir o adnoddau sydd wedi eu paratoi yn bennaf ar gyfer y disgyblion.

Er y defnyddir adnoddau pwrpasol ar gyfer staff di-hyder yn y Gymraeg,

We tend to use little cards, you know for the ones who haven't got any Welsh in their background. [...] They're like crib cards and they can have them in their pencil cases or in their pocket or on a lanyard. (Cyfweliad D)

Daeth yn amlwg fod creu amgylchedd dwyieithog yn bwysig fel canllaw a chymorth i'r staff, bron gymaint ag ydyw i'r disgyblion:

but we have a lot of Welsh signs around as prompts to staff so we have the words that we would expect staff to use displayed. (Cyfweliad B)

Ac

even some adults will need, will only know basic instructions some of them won't they? So, and it does encourage them to want to do more.

Cwestiwn: So you think the displays also help practitioners as well as children?

Ateb: Yeah yeah, especially if they're putting them up themselves. (Cyfweliad Ch)

Er bod hyn yn elfen ddiddorol a defnyddiol, mae'n uwchleuo'r safonau a geir o fewn yr amgylcheddau hyn, lle yr arddangosir termau, geirfa a phatrymau elfennol iawn, a bod lefel hyfedredd rhai o'r staff mor isel fel bod angen iddynt ddefnyddio'r atgoffwyr hyn er mwyn llwyddo i drosglwyddo'r iaith i'r disgyblion. Er bod Jarvis (2013: 51) yn canmol technegau sy'n galluogi ymarferwyr i fod yn llai ymatalgar wrth addysgu, mae lle i gwestiynu lefel yr iaith y gellir ei haddysgu os oes angen y math hwn o atgoffwyr. Mae'r plant yn dysgu drwy glywed ac efelychu iaith (McLaughlin 2012) ond mae'r ffenomen hon yn awgrymu nad yw'r iaith y gellir ei chyflwyno yn ddigon estynedig na rhugl i sicrhau safonau datblygiadol mewn rhai sefyllfaoedd.

Casgliad

Mae'r canfyddiadau uchod yn adnabod yn eglur iawn y ceir materion pwysig yn ymwneud â hyder staff sy'n ceisio cefnogi datblygiad y Gymraeg fel ail iaith yn y Cyfnod Sylfaen. Ceir elfen ddigon rhesymegol i hyn oherwydd os nad oes gan staff hyfedredd a hyder yn eu pwnc, bydd addysgu hynny'n effeithiol yn anodd. Mae'r canfyddiadau'n cyd-fynd â gwaith Wong-Fillmore (1991: t. 65) ac ESTYN (2013: t. 9) sy'n cynnig bod ymarferwyr sy'n siarad Cymraeg fel ail iaith yn debygol o fod yn isel eu hyder wrth ddefnyddio a siarad yr iaith. Mae hyn yn fater o bwys mawr yng nghyd-destun y Cyfnod Sylfaen, yn arbennig gan ei fod yn angenrheidiol i gael dysgu gweithredol ac ymarferol er mwyn dysgu ail iaith yn effeithiol (Cook 2001: t. 145). Os nad oes gan yr ymarferwyr yr hyder i fod yn sicr o'u geirfa, o'u hynganiad ac o'u patrymau iaith, nid ydynt mewn sefyllfa gref i fedru annog a chefnogi plant yn y modd mwyaf effeithiol. Mae gan hyn oblygiadau gwirioneddol i lwyddiant

Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg Llywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru 2010: t. 17). Un elfen a ddaeth i'r amlwg wrth ddadansoddi'r data oedd bod yr hunanystyriaeth neu'r hunanddiffiniad o hyder yn un sydd, o bosibl, yn cael ei ddylanwadu gan gyd-destun ardal neu ysgol. Mae'n ymddangos nad yw bod yn hyderus i addysgu 'Datblygu'r Gymraeg' fel ail iaith yn gyson gyda bod yn hyderus yn y Gymraeg, ac, o bosibl, mae yma le i ystyried a dadansoddi'r gwahaniaeth hyn ymhellach, ynghyd â'i effaith ar ddatblygiad disgyblion yn y Gymraeg.

Cydnabyddodd y cyfranogwyr y byddai hyfforddiant pellach yn medru lleihau'r heriau a nodwyd, yn arbennig i gefnogi ymarferwyr sy'n llai hyderus wrth ddefnyddio'r Gymraeg yn yr ystafell ddosbarth. Awgrymir bod cynnig hyfforddiant i ymarferwyr i wella eu sgiliau Cymraeg llafar yn fodd o gael effaith gadarnhaol ar eu gallu i gefnogi 'Datblygu'r Gymraeg' (ESTYN 2012: t. 2). Hefyd, awgrymai ymatebion fod derbyn cefnogaeth gan ymarferwyr eraill a datblygu cynlluniau ysgol-gyfan yn fodd o leihau'r heriau, ac mae'r agweddau hyn o gefnogaeth gan eraill yn gyson ag argymhellion ESTYN (2012).

Nod yr ymchwil hon oedd canfod mewnwelediad i rai heriau sy'n wynebu ymarferwyr sy'n siarad Cymraeg fel ail iaith, sydd yn addysgu'r Gymraeg fel ail iaith yn y blynyddoedd cynnar. Amlygwyd yn glir, yn eu barn hwy, fod eu hyder, neu ddiffyg hyder, yn cael effaith ar eu gallu i gefnogi 'Datblygu'r Gymraeg' yn y Cyfnod Sylfaen. Mae hyn yn fater o bryder sydd angen sylw pellach. Sampl bychan yw sail yr ymchwil hon, ond os yw'n adlewyrchu safbwyntiau athrawon Cyfnod Sylfaen nad ydynt yn hyderus yn addysgu'r Gymraeg fel ail iaith ar draws Cymru, yna mae'n awgrymu y ceir potensial o ddiffygion posibl yn y maes hwn a allai effeithio ar dros dri chwarter disgyblion Cyfnod Sylfaen Cymru. Awgrymir bod angen ymchwil ehangach i wir fesur safbwyntiau ymarferwyr sy'n addysgu'r Gymraeg fel ail iaith i blant o'r oedran hwn. Mae natur addysgeg y Cyfnod Sylfaen yn gyffredinol, ac yn arbennig o ran 'Datblygu'r Gymraeg', yn gofyn am ryngweithio agos rhwng yr ymarferwr a'r disgybl, ac yn gofyn am hyfedredd yn yr iaith er mwyn medru cynnig y profiadau clywedol, ymarferol a chywirol i ddisgyblion na all gael y mewnbyn o unrhyw le arall.

Awgrymir bod lle am hyfforddiant a strwythurau cefnogi pellach, yn ogystal â gweledigaeth ac arweiniad mwy blaengar gan Lywodraeth Cymru. Awgrymodd un cyfranogwr y dylid rhoi blaenoriaeth bellach i 'Datblygu'r Gymraeg', a'i wneud yn rhan graidd o'r gofynion cwricwlaidd. Efallai y byddai hynny wedyn yn galluogi rhoi mwy o sylw a mwy o amser i'r Gymraeg mewn ysgolion a fyddai'n cryfhau'r cysyniad fod dwyieithrwydd yn fater i'w flaenoriaethu, ac yn cyfrannu'n sylweddol at weledigaeth y Llywodraeth o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050.

Cydnabyddir taw cyfyng yw'r sampl hwn ac, o bosibl, nid yw'n deg i gyffredinolï'r canfyddiadau yn rhy eang. Awgryma hyn fod lle i ymestyn yr ymchwil hon i ystod ehangach o ymarferwyr, ysgolion ac ardaloedd er mwyn sicrhau dibynadwyedd y data.

Llyfryddiaeth

- Baker, C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5ed argraffiad (Clevedon: Multilingual Matters Ltd).
- Baleghizadeh, S., a Dargahi, Z., (2010), 'The effect of nursery rhymes on EFL children's reading ability', *The NERA Journal*, 46 (1), 71–5.
- British Educational Research Association (2011), *Revised Ethical Guidelines for Educational Research* (Nottingham: British Educational Research Association).
- Bialystok, E. (2002), 'Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research', *Language Learning*, 52, 159–99.
- Bialystok, E., a Barac, R. (2013), 'Cognitive Effects', yn Grosjean, F., a Li, P. (goln), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.), tt. 195–215.
- Chomsky, N. (1968), *Language and Mind* (New York: Harcourt, Brace & World).
- Cohen, L., Manion, L., a Morrison, K. (2011), *Research Methods in Education*, 7fed argraffiad (Oxon: Routledge).
- Cook, V. (2001), *Second Language Learning and Language Teaching*, 3ydd argraffiad (Llundain: Arnold Publishers).
- Creswell, J. W. (2012), *Educational Research*, 4ydd argraffiad (Boston: Pearson Education).
- Cyngor Bwrdeisdref Sirol Wrecsam (2015), *Welsh Education Strategic Plan*, <http://www.wrexham.gov.uk/assets/pdfs/education/welsh_education_strategic_plan.pdf> [Cyrchwyd: 04 Gorffennaf 2017]
- Cyngor Bwrdeisdref Sirol Wrecsam (2017), *School Organisation Strategy*, <http://www.wrexham.gov.uk/assets/pdfs/consultations/schools/organisation/draft_school_organisation_strategy.pdf> [Cyrchwyd: 04 Gorffennaf 2017]
- Doherty, J., a Hughes, M. (2014), *Child Development: Theory and Practice 0–11* (Harlow: Pearson).
- Drake, J. (2007), *Planning Children's Play and Learning in the Foundation Stage* (Oxon: Routledge).
- Drury, R., a Robertson, L. (2008), 'The importance of play for cultural and language learning', <<https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Initial%20Teacher%20Education/Documents/Play1.pdf>> [Cyrchwyd: 27 Mai 2016].
- Dulay, H., Burt, M., a Krashen, S. (1982), *Language Two* (Llundain: Oxford University Press).
- Estyn (2012), *Best Practice: Plascrug CP School, Ceredigion* (Caerdydd: ESTYN).
- Estyn (2013), *Datblygu'r Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen* (Caerdydd: ESTYN).
- Flick, U. (2002), *An Introduction to Qualitative Research* (Llundain: SAGE Publications Ltd).
- Guilfoyle, N., a Mistry, M. (2013), 'How effective is role play in supporting speaking and listening for pupils with English as an additional language in the Foundation Stage?', *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41 (1), 63–70.

- Hamilton, C. et al. (2003), *Professional Workbook: Principles and Practice in the Foundation Stage* (Exeter: Learning Matters Ltd.).
- Jarvis, S. (2013), 'How effective is it to teach a foreign language in the Foundation Stage through songs and rhymes?', *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41 (1), 47-54.
- Johnston, J., a Nahmad-Williams, L. (2009), *Early Childhood Studies* (Essex: Pearson Education Limited).
- Kenney, S. (2005), 'Nursery Rhymes: Foundations for Learning', *General Music Today*, 19 (1), 28-31.
- Kvale, S. (2007), *Doing Interviews* (Llundain: SAGE Publications Ltd).
- Lapan, S., Quartaroli, M., a Riemer, F. (2011), *Qualitative Research* (San Francisco: Jossey-Bass).
- Lightbrown, P., a Spada, N. (2006), *How languages are learned* (Oxford: University Press).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008), *Addysgeg Dysgu ac Addysgu* (Caerdydd: APADGOS).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009), *Dod yn Athro Cymwysedig: Llawlyfr Canllawiau* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010), *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Caerdydd: APADGOS).
- Llywodraeth Cymru (2011), *Safonau proffesiynol diwygiedig ar gyfer ymarferwyr addysg yng Nghymru* (Caerdydd: Adran Addysg a Sgiliau).
- Llywodraeth Cymru (2015), *Fframwaith y Cyfnod Sylfaen* (Caerdydd: Adran Addysg a Sgiliau).
- Macrory, G. (2001), 'Language Development: What do early years practitioners need to know?' *Early Years: An International Research Journal*, 21 (1), 33-40.
- McCardle, P., a Hoff, E. (2006), *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age* (Clevedon: Multilingual Matters Ltd.).
- McLaughlin, B. (2012), *Second-Language Acquisition in Childhood Volume 2: School-Age Children*, 2il argraffiad (East Sussex: Psychology Press).
- Mhic Mhathuna, M. (2008), 'Supporting children's participation in second language stories in an Irish-language preschool', *Early Years: An International Research Journal*, 28 (3), 299-309.
- Nash, J. M. (1997), 'Fertile Minds', *Time*, 149 (5), 1-8.
- Neaum, S., a Tallack, J. (2000), *Good Practice in Implementing the Pre-School Curriculum*, 2il argraffiad (Cheltenham: Stanley Thornes Publishers Ltd).
- Phillips, H. (2012), 'The Foundation Phase', *The Student Researcher*, 2 (1), 53-67.
- Pim, C. (2010), *How to support children learning English as an additional language* (Cheshire: LDA).
- Silverman, D. (2000), *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook* (Llundain: SAGE Publications).

- Siraj-Blatchford, J., a Clarke, P. (2000), *Supporting identity, diversity and language in the early years* (Buckingham: Open University Press).
- StatsCymru (2017) <<https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Welsh-Language/pupilsinclassesprimarymiddlesecondary-by-laregion-welshcategory>> [Cyrchwyd: 04 Gorffennaf 2017].
- Thomas, G. (2009), *How to do your Research Project* (Llundain: SAGE Publications).
- Williams, N., a Thomas, E. (2013), 'Increasing Children's Exposure to the Welsh Language in English Language Schools and Communities: The Case of Welsh in Wales', International Conference on Minority Languages XIV, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), <<http://icml14.uni-graz.at/>> [Cyrchwyd: 4 Rhagfyr 2013].
- Wong Kwok Shing, R. (2006), 'Enhancing English among second language learners: the pre-school years', *Early Years: An International Research Journal*, 26 (3), 279–93.
- Wong-Fillmore, L. (1991), 'Second-language learning in children: a model of language learning in social context', yn Bialystok, E. (gol.), *Language Processing in Bilingual Children* (Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge), tt. 49–69.

Cyfranwyr

Siân Wyn Siencyn

Mae Siân Wyn Siencyn yn arloeswraig ym maes Plentyndod Cynnar fel disgyblaeth academiaidd, a chyhoeddodd nifer o gyfrolau ac erthyglau yn y maes hwnnw. Graddiodd mewn Saesneg o Brifysgol Cymru, Aberystwyth, a threuliodd dros bum mlynedd ar hugain yn cefnogi pobl ifanc a theuluoedd fel athrawes, ymgynghorydd, datblygydd polisi ac ymchwilydd. Ymunodd â staff Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant a bu'n flaengar wrth sefydlu Ysgol Blynnyddoedd Cynnar yn y sefydliad yn 2000 gan ddatblygu'r adran fel un arweiniol yn y maes dros y pymtheng mlynedd y bu'n bennaeth arni. Gwasanaethodd fel aelod o Fwrdd Academiaidd y Coleg Cymraeg Cenedlaethol ac arweiniodd nifer o brosiectau a noddwyd gan y Coleg yn PCYDDS. Yn 2017, derbyniodd gymrodoriaeth er anrhydedd gan y Coleg Cymraeg Cenedlaethol am ei chyfraniad at addysg uwch cyfrwng Cymraeg.

Prysor Mason Davies ac Emily Parry

Mae Prysor Mason Davies yn Gyfarwyddwr Dysgu ac Addysgu yn Athrofa Addysg, Graddedigion a Datblygiad Proffesiynol ym Mhrifysgol Aberystwyth. Mae'n gyn-bennaeth cynradd a chyn-gyfarwyddwr darpariaeth hyfforddiant athrawon cynradd yn Aberystwyth.

Mae Emily Parry yn gyn-fyfyrwraig yn Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes Prifysgol Aberystwyth, sydd ar fin cymhwyso i fod yn athrawes Cyfnod Sylfaen.

Mirain Rhys

Derbyniodd Mirain Rhys radd BSc mewn Seicoleg o Brifysgol Bangor cyn astudio tuag at ddoethuriaeth yn yr Ysgol Addysg o dan oruchwyliad yr Athro Enlli Thomas, gan dderbyn ei gradd yn 2013. Ei maes oedd effaith addysg ddwyieithog ar sgiliau ieithyddol a gwybyddol plant ynghyd ag agweddau rhieni at ddwyieithrwydd. Ers 2012, mae'n gweithio fel cydymaith ymchwil yn WISERD (Sefydliad Ymchwil Gymdeithasol ac Economaidd, Data a Dulliau Cymru). Bu'n gweithio gyda'r Athro Chris Taylor ar brosiectau ymchwil yn gwerthuso rhaglenni addysg Llywodraeth Cymru, megis gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen. Bellach, mae'n gweithio ar brosiect Addysg WISERD gyda'r Athro Sally Power.

Gwerddon

CYFNODOLYN ACADEMAIDD CYMRAEG

ISSN 1741-4261



9 771741 426008