

# *Gwybodaeth a dealltwriaeth ymarferwyr o sgemâu a lles yng nghwricwlwm y Cyfnod Sylfaen*

DR ALYSON LEWIS A DR AMANDA THOMAS  
*Prifysgol Bath Spa a Phrifysgol De Cymru*

## CRYNODEB

Mae dysgu a datblygiad proffesiynol yn y maes addysg a gofal plentyndod cynnar (ECEC) yn cael ei flaenoriaethu'n rhyngwladol. Mae'r flaenoriaeth hon yn bwysig, yn enwedig pan mae disgwyl i ymarferwyr yng Nghymru weithredu newidiadau uchelgeisiol i'r cwricwlwm. Mae'r papur hwn yn archwilio canfyddiadau dwy astudiaeth PhD, un yn archwilio gwybodaeth a dealltwriaeth ymarferwyr o sgemâu ac un arall yn archwilio lles. Canfu dair nodwedd gyffredin: yn gyntaf, dealltwriaeth gyfyngedig o sgemâu a lles ymhlith rhai ymarferwyr sy'n gweithio gyda phlant ifanc; yn ail, dealltwriaeth gyfyngedig o sut i adnabod a chefnogi sgemâu a hybu lles mewn ymarfer yn yr ystafell ddosbarth; ac yn drydydd, diffyg eglurder yng nghanllawiau cwricwlwm Llywodraeth Cymru ynghylch sgemâu a lles. Mae'r erthygl hon yn trafod goblygiadau'r nodweddion cyffredin hyn i blant ac ymarfer, gweithredu'r cwricwlwm ac ymchwil. Ymhellach, mae'n awgrymu pe bai gan ymarferwyr ddealltwriaeth gadarn o sgemâu a lles, gallai hyn eu helpu i ailfeddwl a thrawsnewid eu hymarfer. Mae'r papur hwn yn dadlau dros bwysigrwydd datblygiad proffesiynol cydweithredol a myfyrio beirniadol ar gyfer ymarferwyr, llunwyr polisi ac ymchwilwyr yng ngoleuni'r newid yn y cwricwlwm.

**Geiriau allweddol:** sgemâu, lles, cwricwlwm y Cyfnod Sylfaen, Cymru, dysgu a datblygiad proffesiynol .

---

*Cyflwyniad*

Cyflwynwyd cwricwlwm y blynyddoedd cynnar yng Nghymru, y Cyfnod Sylfaen (CS), yn 2008, ac roedd yn cyfuno cwricwlwm Canlyniadau Dymunol y Blynyddoedd Cynnar a Chyfnod Allweddol 1 y cwricwlwm cenedlaethol mewn un continwwm dysgu ar gyfer plant 3 i 7 oed (Lewis, 2016). Dywedir ei fod yn nodi:

a radical departure from the more formal, competency-based approach associated with the previous Key Stage One National Curriculum, and designed to provide a developmental, experiential, play-based approach to teaching and learning. (Taylor et al., 2015: 1)

Mae'r CS yn cynnwys saith maes dysgu ac mae'r polisi'n nodi bod 'datblygiad Personol a Chymdeithasol, Lles ac Amrywiaeth Ddiwylliannol wrth galon y CS a dylid ei ddatblygu ar draws y cwricwlwm' (Llywodraeth Cynulliad Cymru (LICC o hyn ymlaen), 2008a: 14). Awgrymodd Aasen a Waters (2006: 128), er mwyn gweithredu'r CS, fod angen ffordd o feddwl, gweithredu a bod o fewn ystafell ddosbarth y blynyddoedd cynnar sy'n sylweddol wahanol i ofynion cwricwla statudol blaenorol. Dywedodd Aasen a Waters (2006) ymhellach fod y CS yn newid cadarnhaol tuag at fabwysiadu dealltwriaeth gymdeithasol-ddiwylliannol o'r plentyn, sy'n rhoi mwy o bwyslais ar ryngweithio cymdeithasol, ymarfer sy'n canolbwyntio ar y plentyn, hawliau plant a deall plant fel gwneuthurwyr ystyr, ac mae pob un ohonynt yn ymwneud yn agos â sgemâu a lles.

Fodd bynnag, rhwng 2012 a 2018, datgelodd dwy astudiaeth PhD wybodaeth a dealltwriaeth gyfyngedig ymhlith ymarferwyr o sgemâu a lles (Lewis, 2016; Thomas, 2018). Mae archwilio canfyddiadau'r ddwy astudiaeth hyn yn bwysig am ddau reswm. Mae'r rheswm cyntaf yn ymwneud â'r ffaith bod dysgu a lles cynnar plant yn cael effaith uniongyrchol a hirdymor ar eu cyrhaeddiad addysgol, eu statws economaidd, eu hiechyd, eu lles a'u hymgy-sylltiad fel dinasyddion maes o law (Y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd, 2020: 19). Mae'r ail reswm yn ymwneud â'r ffaith bod Cymru'n cychwyn ar gwricwlwm newydd, sy'n cael ei dreialu mewn ysgolion ar hyn o bryd ac mae disgwyl iddo gael ei weithredu yn 2022, ac mae o blaid cadw ethos y CS ond gyda mwy o ymreolaeth i ymarferwyr allu 'cynllunio eu cwricwlwm eu hunain' (Llywodraeth Cymru, 2020: 1). Felly, mae cyfle i ymarferwyr ddatblygu a chyflwyno cwricwlwm sy'n cefnogi lles plant gan wybod sut y gall sgemâu fod o gymorth yn hyn o beth.

*Beth yw sgemâu a pham maent yn bwysig?*

Piaget oedd y damcaniaethwr cyntaf i nodi a thrafod sgemâu fel ffordd o adeiladu gwybodaeth (1953, 1959, 1970). Awgrymodd fod plant yn trefnu eu gwybodaeth a'u dealltwriaeth o'r byd mewn strwythurau gwybyddol o'r enw sgemâu. Trwy weithredoedd ailadroddus (sgemâu) ar wrthrychau a deunyddiau yn eu hamgylchedd, mae plant yn llunio eu gwybodaeth a'u dealltwriaeth. Os yw profiadau newydd wedi'u gosod yn y sghema sy'n bodoli'n barod (cymhathu), mae ecwilibriwm yn cael ei gynnal, ond os yw'r profiad yn newydd neu'n wahanol yna mae'r plentyn yn newid (addasu) ei sghema i gynnwys y profiad newydd hwn. Fel hyn, mae syniadau a gwybodaeth newydd yn cael eu llunio ac mae enillion gwybyddol yn cael eu hail-wneud.

Fodd bynnag, roedd Piaget yn gweld y plentyn fel gwneuthurwr ystyr unigol, ac nid yw hynny'n gydnaws ag ethos gymdeithasol-ddiwyllianol y CS ac nid dyma sut mae'r plentyn yn cael ei weld yng nghwricwlwm newydd Cymru. Yn hytrach, mae'r plentyn yn cael ei ystyried yn wneuthurwr ystyr gweithredol, sy'n llunio ei wybodaeth a'i ddealltwriaeth gydag oedolion ymatebol sy'n sgaffaldio eu datblygiad a'u dysgu (Llywodraeth Cymru, 2015).

Datrysodd Athey (y person cyntaf i adeiladu ar waith Piaget ar sghemâu) y tensiwn hwn rhwng delwedd Piaget o'r plentyn unigol yn llunio ei wybodaeth a'i ddealltwriaeth ei hun, drwy gydnabod pwysigrwydd rhyngweithio cymdeithasol wrth gefnogi a datblygu sghemâu (1990, 2007). Roedd Athey'n cyflwyno ei hun fel lluniadaethwr ac mewn addysgeg luniadaethol mae'r ymarferydd yn ystyried yr hyn y mae'r plentyn yn ei gynnig i'r sefyllfa ddysgu yn ogystal â'r hyn y mae am i'r plant ei ddysgu (2007).

Dywedodd Piaget (1962) fod sghemâu'n gweithredu ar bedair lefel neu bedwar cam, a dangosodd Athey (1990, 2007) y camau hyn yn ei hymchwil. Yn ogystal ag Athey, mae gwaith gwreiddiol Piaget ar sghemâu wedi'i ddatblygu ymhellach gan nifer o ymchwilwyr eraill. Mae'r rhain yn cynnwys Meade a Cubey (2008); Arnold a'r Pen Green Team (2010); Nutbrown (2011a); ac Atherton a Nutbrown (2016). Mae'r ymchwilwyr hyn wedi arsylwi plant yn defnyddio eu sghemâu yn eu harchwiliadau gweithredol i lunio eu gwybodaeth a'u dealltwriaeth o fewn cwricwla'r blynyddoedd cynnar. Fel y dywed Atherton a Nutbrown (2013), ar gyfer ymarfer y mae sghemâu yn wirioneddol arwyddocaol, gyda gwybodaeth am sghemâu yn caniatáu i ymarferwyr ddeall *sut* mae plant yn dysgu. Felly, wrth i Gymru symud tuag at gwricwlwm newydd gellir dadlau bod angen ymwybyddiaeth o

sgemâu ar ymarferwyr a llunwyr polisi er mwyn gallu dod yn gyd-adeiladwyr yng ngwir ystyr y gair gyda phlant ar hyd eu continwfm dysgu.

*Beth yw lles a pham mae'n bwysig?*

Yn aml, deallir bod lles plant yn gymhleth ac yn aml-ddimensiwn ei natur (Amerijckx a Humblet, 2014). Mae yna lawer o wahanol esboniadau o les, sydd â'u gwreiddiau mewn athroniaeth, seicoleg ac economeg, ac sy'n ymwneud yn fras â theimladau, swyddogaethau a ffactorau sy'n cyfrannu at les rhywun (Lewis, 2019). Fodd bynnag, mae prinder ymchwil i ddeall a gweithredu lles yn y cwricwlwm, er gwaethaf diddordeb cynyddol mewn polisi (Mashford-Scott, Church a Tayler, 2012; Amerijckx a Humblet, 2014; Raghavan ac Alexandrova, 2015). At hynny, prin yw'r ymchwil sy'n edrych ar les o safbwynt ymarferydd y blynyddoedd cynnar (Morrow a Mayall, 2009; Spratt, 2016).

Mae Mashford-Scott, Church a Tayler (2012) yn awgrymu bod ymarferwyr sy'n gweithio gyda phlant ifanc mewn addysg yn mabwysiadu dau safbwynt gwahanol o les, sef safbwynt profiad goddrychol y plentyn a'r safbwynt mwy dylanwadol o'r enw safbwynt sy'n canolbwyntio ar ddatblygiad. Deallir y safbwynt profiad goddrychol fel gwrando ar feddyliau a safbwyntiau plentyn mewn ffyrdd aml-foddol, gan eu gwerthfawrogi fel actorion cymdeithasol ac asiantau newid a rhoi cyfleoedd iddynt wneud cyfraniad, tra bod y safbwynt sy'n canolbwyntio ar ddatblygiad yn cael ei ddisgrifio fel 'cyflawniad plentyn neu arddangos sgiliau, galluoedd ac ymddygiadau penodol' (Mashford-Scott, Church a Tayler, 2012: 236). Mae'r safbwynt olaf yn arwydd o les, yn dibynnu ar ddata gwrthrychol ac ystyrir ei fod yn fwy cyffredin oherwydd ei fod yn mesur lles; ei wneud yn fwy mesuradwy (Mashford-Scott, Church a Tayler, 2012: 239).

Mae deall lles mewn cyd-destunau plentyndod cynnar yn bwysig oherwydd, er nad oes digon o ymchwil yn y maes hwn, cafwyd cynnydd mewn diddordeb mewn polisi am les plant (Bailey, 2009; Coleman, 2009) ac mae dau reswm yn fras pam mae lles yn bwysig o safbwynt polisi. Yn gyntaf, deallir bod lles yn rhagofyniad i allu unigolyn i fod yn ddysgwr effeithiol, mae'n gwella canolbwyntio ac ymgysylltu, ac yn gwella ymddygiad a phrewnoldeb yn yr ysgol (LICC, 2008a; LICC, 2008b; LICC, 2010). Yn ail, mae lles yn bwysig mewn polisi oherwydd credir ei fod yn gysylltiedig ag ansawdd bywyd unigolyn fel oedolyn ac mae'n tueddu i ganolbwyntio mwy ar y dyfodol, a ffactorau sy'n cyfrannu at fwy o lwyddiant. Mae'r ddealltwriaeth

hon yn amlwg yng ngwaith O'Donnell et al. (2014) pan fyddant yn honni bod cysylltiad agos rhwng lles oedolyn (boddhad bywyd) ac iechyd emosiynol plentyn. Hynny yw, mae lles yn cael ei ystyried yn sgil-gynnyrch/ddeiliant. Mewn perthynas â'r CS, mae lles yn cael ei gyfleu gan Lywodraeth Cymru fel isgynnyrch/canlyniad diwallu anghenion sylfaenol plant o ran diogelwch eiddo a diogelwch personol, cael bwyd a lloches, a phrofi cynhesrwydd a chariad gan eraill (LICC, 2008d). Mae'r ddau ddehongliad polisi o les yn cysylltu â chyfleoedd bywyd a llwyddiant yn y dyfodol ac fe'u hadlewyrchir ym mhedwar diben y cwricwlwm newydd i Gymru (Llywodraeth Cymru, 2020). Gellid dadlau bod safbwynt goddrychol o les yn gorgyffwrdd â'r pedwar diben, sy'n ei gwneud yn ofynnol i ysgolion gefnogi dysgwyr i ddod yn uchelgeisiol, yn hyderus ac yn alluog, ac yn barod i fyw bywyd llawn fel dinasyddion cymdeithas cytbwys (Llywodraeth Cymru, 2020).

### *Dulliau*

Defnyddiwyd dull astudiaeth achos yn y ddwy astudiaeth ac roedd y ddwy yn archwiliadol eu natur. Er bod manteision i ddefnyddio astudiaethau achos fe'u beirniadwyd am eu diffyg cyffredinoldeb (Edwards, 2001). Dadleua Punch (2009: 44) y gallai trosglwyddo ymchwil a arsylwyd i sefyllfaoedd eraill fod yn broblem. Fodd bynnag, mae Bell (2010) yn dadlau bod dull astudio achos yn ddefnyddiol ar gyfer ymchwilio'n fanylach i fater. Mae Greig et al. (2013) yn tynnu sylw at y ffaith y gellir defnyddio astudiaethau achos i lywio ymarfer a darparu gwybodaeth amhrisiadwy i weithwyr profesiynol (Mukherji ac Albon, 2018). Cafodd y ddwy astudiaeth gymeradwyaeth foesegol gan y prifysgolion dyfarnu a dilynwyd canllawiau Cymdeithas Ymchwil Addysg Prydain (2011).

### *Yr astudiaeth ar sgemâu*

Cynhaliwyd yr ymchwil i sgemâu mewn un lleoliad CS gyda dysgwyr 3 i 5 oed ac roedd yn cynnwys tri aelod o staff a fynegodd ddiddordeb mewn gweithio ochr yn ochr â'r ymchwilydd i archwilio sgemâu yn y lleoliad. Arsylwyd ar y plant dros ddau dymor ysgol ac addaswyd y ddarpariaeth i gefnogi eu sgemâu.

Roedd yr astudiaeth yn ceisio ateb y cwestiwn ymchwil: beth yw gwybodaeth a dealltwriaeth rhanddeiliaid y CS o sgemâu? Felly, anfonwyd holiaduron at naw deg wyth o ddarpar gyfranogwyr a dychwelwyd wyth deg

saith o ymatebion. Roedd y cyfranogwyr yn dod o amrywiaeth o leoliadau ar draws de-ddwyrain Cymru ac yn cynnwys athrawon ymgynghorol y CS, rheolwyr meithrinfeydd, athrawon ac ymarferwyr ychwanegol. Roedd yr holiadur yn cynnwys cymysgedd o gwestiynau penagored a chaeedig ac yn mynd i'r afael â'r cwestiwn ymchwil uchod.

Dywed Creswell a Plano Clark (2011) fod cwestiynau agored yn cyfyngu llai ar gyfranogwyr wrth iddynt ymateb, ond gallant fod yn llafurus. Mae cwestiynau caeedig yn rhoi atebion byrrach felly mae angen llai o amser i'w dadansoddi ond nid ydynt fel arfer yn cynnwys barn. Felly, roedd cael cymysgedd o'r ddau fath o gwestiwn yn caniatáu atebion manwl a chryno.

### *Yr astudiaeth lles*

Cynhaliwyd yr astudiaeth hon mewn dau leoliad CS yn ne Cymru gydag athrawon a chynorthwywyr addysgu. Roedd y dulliau'n cynnwys wyth grŵp ffocws, un ar hugain o gyfweiliadau ag ymarferwyr, 342 awr o arsylwi mewn dwy ysgol gynradd a dadansoddiad o ddogfennau. Roedd yr astudiaeth yn mynd i'r afael â'r cwestiynau ymchwil canlynol: beth mae ymarferwyr yn ei wybod a'i ddeall am les plant ifanc a sut mae lles yn cael ei weithredu yn ymarferol? Mabwysiadwyd dadansoddiad thematig ac roedd y broses ailadroddus chwe cham o gymorth i'r ymchwilydd symud yn systematig rhwng y corpwys data (yr holl ddata a gasglwyd) i gynhyrchu themâu (Braun a Clarke, 2006). Yn ogystal, cymhwyswyd dadansoddiad cynnwys i wahanol ddogfennau polisi.

### *Canfyddiadau*

Nododd dadansoddiad data o'r ddwy astudiaeth fwch mewn gwybodaeth a dealltwriaeth am sgemâu a lles ymhlith ymarferwyr y CS ac o fewn polisi. Roedd y bwlch hwn yn cynnwys y tair nodwedd gyffredin ganlynol a drafordir isod.

*Nodwedd gyffredin un: gwybodaeth a dealltwriaeth gyfyngedig o sgemâu a lles ymhlith ymarferwyr sy'n gweithio gyda phlant ifanc*

Roedd yr holiaduron yn gofyn i ymarferwyr ddiffinio eu dealltwriaeth o sgemâu. O'r wyth deg saith o ymatebion i'r holiadur a gwblhawyd ac a ddychwelwyd, dywedodd y rhan fwyaf o'r ymarferwyr nad oeddent yn

gwybod beth oedd sgemâu. Roedd rhai ymarferwyr yn teimlo bod ganddynt rywffaint o wybodaeth am sgemâu a rhoddwyd amrywiaeth o ymatebion: 'Mae sgemâu'n cysylltu â datblygiad yr ymennydd ac mae angen i blant chwarae mewn ffyrdd penodol i wneud synnwyr o'r byd.' Dywedodd un arall eu bod yn 'rhan hanfodol o ddatblygiad plentyn ond eu bod yn aml yn cael eu colli a ddim yn cael eu cofnodi'. Dywedodd ymarferwyr eraill: 'Mae'n ymwneud â deall sut mae plant yn dysgu ac yn archwilio.' Roedd rhai ymarferwyr wedi drysu ynglŷn â sut mae plant yn dangos sgemâu yn ymarferol wrth ddweud, 'Roeddwn i'n meddwl eu bod yn broses feddwl yn hytrach na gweithred gorfforol' ac 'Arddulliau dysgu yw sgemâu'.

O'r ymatebion hyn gellir gweld bod gan hyd yn oed ymarferwyr a deimlai eu bod yn gwybod rhywfaint am sgemâu wahanol ffyrdd o ddiffinio eu deallwriaeth a sut y gellir dangos tystiolaeth ohonynt.

Mae hyn yn dangos pe na bai rhanddeiliaid yn gwybod am sgemâu, yna ni fyddent yn teimlo'n hyderus yn eu defnyddio yn eu hymarfer. Effaith hyn fyddai y gellid colli cyfleoedd i gefnogi ffyrdd o ddysgu rhai plant a chyfyngu ar ddatblygiad gwybodaeth. Dadleua Athey (1990) fod athrawon yn dysgu am sut mae plant yn gwneud synnwyr o'r byd ac yn dod i ddeall yr unigolyn drwy sgemâu. Pe bai rhanddeiliaid yn gallu adnabod a chefnogi sgemâu plant yna gallent ddeall beth roedd plant yn ei wneud a pham eu bod yn ei wneud (Nutbrown, 2011a). Mae hyn yn cefnogi agwedd gyfannol sy'n canolbwyntio ar y plentyn at addysgeg, sy'n egwyddorion sy'n sail i'r CS presennol (LICC, 2008c) a'r cwricwlwm newydd i Gymru (Donaldson, 2015).

Mae Arnold a'r Pen Green Team (2010: 11) wedi gwneud cysylltiadau yn eu hymchwil rhwng sgemâu cefnogol a lles plant. Lluniodd yr ymchwil gysylltiadau rhwng 'sgemâu a archwiliwyd ac emosiynau a brofwyd'. Yma mae'n ymddangos bod plant yn defnyddio eu sgemâu i gynrychioli emosiynau a deimlent. Fodd bynnag, fel y dywed Arnold a'r Pen Green Team (2010), roedd y canfyddiadau'n ochelgar, ond i rai plant roedd cefnogi ac annog eu sgemâu fel pe bai'n rhoi cysur iddynt ac yn eu galluogi i wneud synnwyr o wahanol sefyllfaoedd. Felly, gallai ymarferwyr sy'n wybodus am sgemâu gefnogi lles plant hefyd.

Roedd ymarferwyr o'r astudiaeth lles hefyd yn ansicr o'r hyn yr oedd lles yn ei olygu iddynt ac roedd ganddynt ffyrdd gwahanol o'i ddiffinio. Ymatebodd rhai drwy ddweud 'beth am ganmoliaeth, a fyddai hynny'n dod o dan hynny?' Dywedodd cynorthwydd addysgu blwyddyn un: 'Byddwn i'n mynd gydag iechyd y plentyn. Ydych chi'n meddwl bod hynny'n ymwneud â lles?' Eglurodd athro derbyn: 'mae'n anodd iawn, anodd, anodd iawn ...

Rwy'n credu ei fod braidd yn benagored a rhywsut, dydych chi ddim yn hollol siŵr beth mae'n ei olygu.'

Er gwaethaf ansicrwydd, pan fydd ymarferwyr yn siarad am les, maent yn tueddu i edrych arno o safbwynt datblygiad, sy'n golygu eu bod yn dibynnu ar sgiliau, cyflawniadau, cerrig milltir datblygiadol, nodweddion y gellir arsylwi arnynt a gallu gwybyddol, i enwi dim ond rhai, i lunio barn am les plentyn. Er enghraifft, dywedodd un ymarferydd 'byddent yn rhy ofnus i roi cynnig ar wneud pethau, ddim yn ceisio gwneud pethau, yn meddwl nad ydynt yn dda am wneud pethau, y math hwnnw o beth, dim llawer o hyder'. Dywedodd ymarferydd arall fod 'lles yn ymwneud ag ymddangosiad cyffredinol i eraill. Fel arfer gallwch ddysgu llawer o'r ffordd maen nhw'n edrych.' Dywedodd ymarferwyr eraill 'bod yn wybodus', 'gallu siarad yn dda' a 'dilyn ac yn ymdopi â threfniadau'r dydd'. Mae'r ymatebion hyn yn ymwneud â nodweddion y gellir arsylwi arnynt yn ogystal â gallu gwybyddol a chyflawniadau yn hytrach na barn oddrychol gan y plentyn. Gellid dadlau bod peidio â chynabod barn oddrychol plentyn yn cyfyngu ar yr hyn y mae ymarferydd yn ei wybod ac yn ei ddeall am blentyn ifanc. Fel y soniwyd eisoes, mae sgemâu yn rhoi cyfleoedd i ymarferwyr ddeall unigolyn (Athey, 1990) ac mae'r un ddadl yn berthnasol i ddeall lles goddrychol plant. Golyga hyn, pan fydd oedolion yn gwrando'n astud ar feddyliau a safbwyntiau plant ifanc, gallant eu deall yn well fel unigolion a'u helpu i gyflawni eu potensial.

Wrth i ymarferwyr sôn am les roeddent yn cyfeirio at dair elfen, megis lles corfforol a lles cymdeithasol ond roeddent yn siarad yn amlach am yr elfen 'emosiynol/seicolegol'. Fodd bynnag, mae Thorburn (2014: 212) yn rhybuddio y gallai rhagfarn tuag at ddiffiniadau emosiynol o les ddod i'r amlwg wrth i'r cwricwlwm geisio diagnosis, hyfforddi a rheoleiddio teimladau, a rheoli eithafion ymddygiadol rhai disgyblion yn well.

*Nodwedd gyffredin dau: dealltwriaeth gyfyngedig o sut i gefnogi sgemâu a hybu lles meun ymarfer yn yr ystafell ddosbarth*

Gofynnwyd i ymarferwyr yn yr astudiaeth sgemâu sut roeddent yn cefnogi sgemâu yn eu hymarfer. Roedd llawer yn ansicr ac roedd yr ymatebion yn cynnwys: 'Doedd sgemâu ddim yn rhywbeth roeddwn i erioed wedi'i ystyried ond mae'n rhywbeth y dylem ei ystyried wrth gynllunio a phan fydd staff yn arsylwi ar blant hefyd.' Dywedodd un arall, 'Ddim yn meddwl bod darpariaeth ar gyfer sgemâu gan fod y CS yn dod yn fwy seiliedig ar sgiliau, felly llai o gyfle i ymarfer eu sgema.' Tra dywedodd un arall, 'Na, dydw i ddim



oherwydd dydw i ddim yn gweld sut maen nhw (sgemâu) yn cyd-fynd â dogfennau a phroffion y cwricwlwm newydd.’

Mae'r ymatebion hyn wedi codi'r angen am gyffleoedd datblygiad prof-fesiynol ar gefnogi sgemâu ar gyfer rhai ymarferwyr. Gyda datblygiad proffesiynol priodol, gellid lleddfu'r pryderon hyn ynghylch sut y gellid cynnwys sgemâu ochr yn ochr â'r CS a gofynion y cwricwlwm newydd. Byddai datblygiad proffesiynol yn rhoi dealltwriaeth o sut y gallai sgemâu ategu'r CS presennol a dod yn rhan annatod o'r cwricwlwm newydd i Gymru. Mae gan y CS a'r cwricwlwm newydd i Gymru ddull integredig o ddysgu, sy'n galluogi 'dysgwyr i feithrin cysylltiadau ar draws eu dysgu a chyfuno gwahanol brofiadau, gwybodaeth a sgiliau' (Llywodraeth Cymru, 2020: 1). Felly gallai ymarferydd gwybodus ddarparu gweithgareddau sy'n cefnogi sgema plant, sy'n datblygu eu sgiliau ac yn gyrru eu dysgu yn ei flaen. Gall hyn yn ei dro feithrin ymdeimlad o les i'r plentyn gan ei fod mewn amgylchedd dysgu sy'n cefnogi ei ffyrdd unigryw o ddod i wybod. Yn y cyd-destun hwn, ystyrir bod lles yn sgil-gynnyrch/ddeiliant i gefnogi sgemâu plant. I'r gwrthwyneb, gellir hefyd ystyried bod lles yn rhagofyniad i blant sy'n defnyddio sgemâu i unio gwybodaeth.

Yn yr un modd, roedd ymarferwyr o'r astudiaeth lles yn ansicr ar y cyfan ynghylch sut i gefnogi a hyrwyddo lles. Dywedodd un ymarferydd, 'mae'n fater o dydw i ddim yn gwybod, fy mod i'n gwneud unrhyw beth arbennig mewn gwirionedd, rwy'n dilyn fy ngreddf, sef y peth anghywir i'w wneud, mae'n debyg, ond mae fel pe bai'n gweithio i'r plant'. Dywedodd un arall, 'Dydw i ddim yn teimlo ein bod yn ei wneud yn iawn a dydw i ddim yn credu ein bod yn mynd ati mewn ffordd strwythuredig. Rydym ni'n dod i bwynt lle mae'r cyfan yn mynd i'w le, chawson ni erioed esboniad.' Mae'r ffordd y mae lles wedi cael ei gyflwyno ym mholisi'r cwricwlwm yn rhoi esboniad am yr ymatebion hyn. Er enghraifft, roedd Deilliannau Dymunol (y cwricwlwm a oedd ar waith cyn y CS) yn cyflwyno lles fel ffordd o fod gyda phlant, tra bod y CS yn cyflwyno lles fel sgil mewn un o saith maes dysgu, sy'n gofyn am asesu a dull trawsgwricwlaidd. Gellid dadlau bod y ffordd y dylai ymarferwyr ymdrin â lles yn eu hymarfer wedi newid. Fodd bynnag, mae ymarferwyr yn wynebu newid arall eto yn y cwricwlwm newydd i Gymru sy'n cyflwyno 'Iechyd a Lles' fel maes dysgu a phrofiad ac yn cyflwyno llythrennedd, rhifedd a chymhwysedd digidol fel sgiliau trawsgwricwlaidd (Llywodraeth Cymru, 2020).

Mae ansicrwydd ymarferwyr ynghylch hybu a chefnogi lles yn gysylltiedig â natur gymhleth lles. Crybwyllodd llawer o ymarferwyr farn gyffredinol iawn ar y cwestiwn canlynol: sut ydych chi'n hyrwyddo ac yn cefnogi lles

plant? Dywedwyd bod lles yn rhywbeth y maent yn ei wneud (gweithredu) yn ddyddiol ac nad yw'n rhywbeth y maent yn ei addysgu ar wahân. Er enghraifft, dywedodd un ymarferydd: 'mae'n faes rydych chi'n ei wneud wrth wneud eich gwaith, mae'n rhan o'ch swydd. Mae'n rhan annatod o'r proffesiwn addysgu ... mae'n ymestyn yr holl ffordd ar draws y cwricwlwm.' Eglurodd ymarferydd arall: 'mae'n bopeth rydych chi'n ei wneud, mae'n synnwyr cyffredin ... mae'n rhaid i chi fod yn ymwybodol o les plant drwy'r amser'. Mae eu hymatebion yn awgrymu bod ymarferwyr yn cysyniadu lles fel lluniad cyfan cyfannol na ellir ei rannu'n elfennau llai (Ereaut a Whiting, 2008). Gallai hyn hefyd esbonio eu hansicrwydd yn nodwedd gyffredin un. Awgryma Bailey (2009) y dylid bod yn ofalus wrth ystyried cynnwys lles yn y cwricwlwm: mae'n aml yn cael ei gamddeall, yn cael ei gymryd yn ganiataol ac felly'n drafferthus.

*Nodwedd gyffredin tri: diffyg eglurder yng nghanllawiau cwricwlwm Llywodraeth Cymru ynghylch sgemâu a lles*

Dengys dadansoddiad polisi nad yw sgemâu yn elfen amlwg yn y ddogfen bolisi *Addysgeg Dysgu ac Addysgu* (LICC, 2008b). Yn y ddogfen bolisi hon, sonnir am sgemâu o dan y pennawd, 'Y Plentyn fel Dysgwr'. Mae'n dweud 'Drwy ailadrodd profiad dysgu maen nhw'n datblygu cynllun neu batrymau o feddyliau sy'n cael eu cryfhau nes iddyn nhw allu gwneud cysylltiadau' (LICC, 2008b: 9). Yna, o dan y pennawd 'Arsylwi' mae'n nodi, 'Gall prosesau arsylwi hefyd dynnu sylw at gynlluniau penodol neu batrymau meddwl sy'n amlwg iawn mewn chwarae plentyn' (LICC, 2008b: 22).

Felly er bod datganiadau generig ar beth yw sgemâu, nid oes canllawiau penodol ar sut i gefnogi sgemâu mewn ymarfer yn yr ystafell ddosbarth. Mae'r diffyg arweiniad hwn yn adlewyrchu'r ymatebion blaenorol gan ymarferwyr ar eu diffyg gwybodaeth am sgemâu a'r diffyg dysgu proffesiynol yr oeddent wedi'i gael. Mae Nutbrown (2011a) yn honni bod angen datblygiad proffesiynol parhaus i ymarferwyr er mwyn sicrhau bod yr holl ffyrdd y mae plant yn dod i wybod yn cael eu cydnabod a'u cefnogi.

O ran dadansoddi polisi ar gyfer yr astudiaeth lles, daeth canfyddiad tebyg i'r amlwg lle mae diffyg eglurder ac arweiniad yn cael ei gynnig i ymarferwyr ynglŷn â sut i fynd ati i weithredu lles. Er enghraifft, mae cyfeiriad polisi ar gyfer gweithredu lles yn y CS yn datgan: 'rhaid iddynt [y meysydd dysgu] gyd-fynd a chydweithio â'i gilydd i ddarparu dull trawsgwricwlaidd o greu cwricwlwm perthnasol ac ymarferol. Ni ddylid eu trin ar wahân' (LICC, 2008a: 14).

Fodd bynnag, mae'r cyfeiriad yn wahanol yn y ddogfen anstatudol *Addysgeg Dysgu ac Addysgu* (LICC, 2008b), sy'n ceisio cefnogi gweithredu'r CS yn llwyddiannus. Mae'r ddogfen anstatudol yn awgrymu y gall ymarferwyr ddewis integreiddio'r meysydd neu eu cyflwyno ar wahân. Mae'n nodi mewn perthynas â lles: '[dylai] fod yn rhan hanfodol o waith cynllunio ar draws pob Maes Dysgu p'un a yw cynllunio ymarferydd yn gyfannol, ar wahân neu'n cynnwys cyfuniad o ddulliau' (LICC, 2008b: 15).

Yn ogystal â gwahanol negeseuon am gyfeiriad polisi gweithredu'r CS, canfu'r astudiaeth lles fod meysydd (mathau) penodol o les yn cael blaenoriaeth mewn gwahanol ddogfennau polisi sy'n ymwneud â phlant ifanc a'r cwricwlwm. Er enghraifft, datgelodd dadansoddiad o gynnwys fod 'lles emosiynol', 'lles corfforol' ac 'iechyd a lles' yn ymddangos ychydig yn amlach nag eraill, tra bod lles cymdeithasol yn cael ei hepgor o wahanol ddogfennau polisi. Mae'r hepgoriad hwn yn nodedig oherwydd bod natur lles cymdeithasol yn ymgorffori amrywiaeth o sgiliau cymdeithasol, ond yn benodol ymddygiad pro-gymdeithasol (Fauth a Thompson, 2009), sy'n agwedd bwysig ar ddatblygiad cadarnhaol (Eisenberg, 2003). Os nad yw lles cymdeithasol yn cael ei grybwyll yn benodol mewn dogfennau polisi yn yr un modd â mathau eraill o les, mae hyn yn cefnogi dadl a gyflwynwyd gan Haworth a Hart (2007) fod barn negyddol gyffredin tuag at blant ifanc yn bodoli o hyd, yn enwedig o fewn polisi.

Mae Whitbread (2012: 28) yn awgrymu bod cysylltiadau pwerus yn y meddwl dynol rhwng emosiwn a gwybyddiaeth. At hynny, mae Craft, Cremin a Burnard (2008: 127) yn honni bod angen cyflyrau emosiynol cadarnhaol ar gyfer y rhan fwyaf o ddysgu trosglwyddadwy, chwarae, darganfod a dyfeisio. Gall y rhain esbonio pam mae lles emosiynol yn ymddangos yn amlach ym mholisïau Cymru ac yn cryfhau'r ddadl y dylai ymarferwyr gael dealltwriaeth gadarn o les a sgemâu.

Er bod y ddwy astudiaeth wedi archwilio cysyniadau gwahanol, mae'r erthygl hon yn datgelu tair nodwedd gyffredin rhwng y ddwy. Mae hyn yn codi'r cwestiwn canlynol – beth yw goblygiadau'r nodweddion cyffredin hyn ar gyfer plant ac ymarfer, gweithredu'r cwricwlwm ac ymchwil? Mae'r drafo-daeth ganlynol yn ymdrin â'r cwestiwn hwn.

### *Trafodaeth Goblygiadau ar gyfer plant ac ymarfer*

I rai plant, sgemâu yw eu ffyrdd unigryw *nhw* o ddod i wybod ac felly pan fydd gan ymarferwyr ddealltwriaeth gyfyngedig o sgemâu gallai hyn olygu

bod y plant hynny'n colli cyfleoedd dysgu. Mae astudiaethau blaenorol ar sgemâu wedi canfod bod cefnogi sgemâu plant yn arwain at ganlyniadau datblygiadol ac addysgol gwell. Mae ymchwil a gynhaliwyd gan Athey (1990, 2007), Meade a Cubey (2008) a Nutbrown (2011a) wedi dangos sut roedd plant yn defnyddio eu sgemâu yn ystod chwarae, i ganolbwyntio, datrys problemau a chael gwybodaeth am y byd o'u cwmpas.

Canfu ymchwil Athey fod sgemâu, drwy'r broses o gymhathu a derbyn, yn dechrau cydlynu, gan arwain at sgemâu a dealltwriaeth fwy pwerus (Athey, 2007: 50). Cynhaliodd Meade a Cubey (2008) ddwy astudiaeth yn archwilio sgemâu plant yn Seland Newydd gan nodi bod gan blant a oedd yn mynychu lleoliadau a oedd yn hyrwyddo dysgu drwy sgemâu agweddau mwy cadarnhaol at ddsygu, a chanfu Nutbrown (2011a) bod cefnogi sgemâu plant yn hwyluso eu datblygiad llythrennedd, rhifedd a gwyddoniaeth.

Roedd pob un o'r astudiaethau uchod yn cynnwys oedolion a oedd yn cydnabod pwysigrwydd cefnogi sgemâu plant ac yn deall eu ffyrdd o ddsygu. I'r gwrthwyneb, mae Atherton (2014) yn rhybuddio os yw gwybodaeth a dealltwriaeth oedolyn o sgemâu yn gyfyngedig, ni fyddant yn ymatebol i anghenion plant a'u ffyrdd o ddsygu. Mae Olsen, Donaldson a Hudson (2010) yn honni y gall dysgu a datblygiad proffesiynol ymarferwyr gael effaith sylweddol ar ddatblygiad gwybyddol ac emosiynol plant. Fodd bynnag, maent yn amlygu sut mae ymarferwyr yn aml yn wynebu rhwystrau wrth geisio cael mynediad at ddsygu proffesiynol, megis cyllid. Mae gan Gymru gynllun ar gyfer y gweithlu blynyddoedd cynnar, sy'n nodi cynigion i ddatblygu gweithlu hynod fedrus, ond mae'n rhybuddio ei fod yn gweithredu mewn hinsawdd economaidd heriol (Llywodraeth Cymru, 2017). Serch hynny, mae hwn yn gam cadarnhaol tuag at gydnabod bod staff o ansawdd uchel yn gysylltiedig â manteision hirdymor a gwell cyfleoedd mewn bywyd i blant (Llywodraeth Cymru, 2017).

Dadleua Holiday, Harrison a McLoed (2009) y dylid rhoi cyfleoedd di-ben-draw i blant rannu a mynegi eu meddyliau. Enw arall ar hyn yw eu lles goddrychol. Felly, mae angen i bob ymarferydd sy'n gweithio gyda phlant ddeall sgemâu a chydabod mai sgemâu yw'r ffenestr i feddwl rhai plant. Fel y dadleua Atherton a Nutbrown (2013: 139), ni ellir deall y cydberthyniadau, y cysylltiadau a'r cydberthnasoedd ym meddwl plant, a welir yn eu chwarae, oni bai bod gan y rhai sy'n arsylwi ymwybyddiaeth gysniadol o'r hyn a welir. Mae hyn yn atgyfnerthu pwysigrwydd bod gan ymarferwyr wybodaeth a dealltwriaeth gadarn o sgemâu a defnyddio hyn fel lens arall i weld plant. Gall hyn lywio'r ddarpariaeth a ddarperir ar gyfer plant, oherwydd fel y dadleua Bruce (2011: 97), mae gwybod am sgema yn llywio cynlluniau

cwricwlwm yr oedolyn ac yn helpu'r oedolyn i gynllunio gyda dewisiadau a hyblygrwydd priodol.

Heb wybodaeth am sgemâu, gellir diystyru gweithredoedd plant fel cyfres o ddigwyddiadau digyswllt a cholli'r edafedd o feddwl sy'n sail i'r gweithredoedd (Nutbrown, 2011a). Yn hytrach, o edrych arnynt yn sgematig, mae patrymau gwybyddiaeth yn dod i'r amlwg (Athey, 2007: 28). Fel y dywedodd Vygotsky (1978), mae dysgu da yn digwydd cyn datblygu ond mae angen ymyrraeth sensitif yr oedolyn arweiniol. Felly, dylai ymarferwyr yn y CS presennol a'r cwricwlwm newydd i Gymru fod yn ymwybodol o'r holl wahanol ffyrdd y mae plant yn llunio eu gwybodaeth a'u dealltwriaeth, gan gynnwys i rai plant, eu defnydd o sgemâu.

O ran yr astudiaeth lles, roedd dealltwriaeth gyfyngedig hefyd o les ymysg ymarferwyr lle'r oeddent yn deall lles fel is-gynnyrch/canlyniad agweddau eraill ac yn mabwysiadu ymagwedd seiliedig ar ddatblygiad (Mashford-Scott, Church a Tayler, 2012; Soutter, O'Steen a Gilmore, 2012). Mae'r ymagwedd benodol hon yn gysylltiedig ag amrywiol sgiliau, cyflawniadau, cerrig milltir datblygiadol, nodweddion y gellir arsylwi arnynt a gallu gwybyddol i enwi dim ond rhai. Fel arall, mae yna ymagwedd oddrychol y mae Hicks et al. (2011) yn ei chlodfori ac yn honni bod barn plant a phobl ifanc yn bwysig. Mae gan blant yr hawl i gyfrannu'r hyn y maent yn ei feddwl a'i deimlo yn hytrach na chael eu hystyried yn dderbynwyr goddefol. Gellid dadlau bod elfennau o les goddrychol, megis boddhad bywyd a theimladau personol, y gallai plant ei chael yn anodd eu deall (New Economics Foundation, 2009; Wigelsworth et al. 2010), a gallai hyn egluro pam na chyfeiriodd ymarferwyr at farn oddrychol y plentyn wrth drafod lles.

Fodd bynnag, gallai dysgu a gwybod am les plant ifanc o safbwynt y plentyn oleuo a hysbysu oedolion ynghylch sut i wella gwasanaethau a thargedu mentrau sy'n addas i anghenion pob plentyn, yn ogystal â dysgu am eu dewis o ran sgemâu. Felly, gan ddadlau o safbwynt hawliau plentynod cynnar, gallai ymarferwyr a llunwyr polisi wneud mwy o ymdrech i gydnabod lles goddrychol plant ifanc. Mae canfyddiadau ymchwil yn dangos yn gyson nad yw barn plant yn cael ei chymryd o ddifrif ac nad ydynt yn cael eu hannog i gymryd rhan weithredol mewn penderfyniadau, yn enwedig ym maes addysg (Venninen et al., 2014). Yn ôl Ben-Arieh a Fronès (2011: 470) mae plant yn cael eu hystyried yn wrthrychau goddefol ar y cyfan a bod strwythurau'r byd oedolion yn gweithredu arnynt. Yn yr un modd, mae Haworth a Hart (2007) yn dadlau bod cymdeithas yn dal i edrych ar blant yn nhermau eu diffygion ac maent yn awgrymu bod angen dull mwy cadarnhaol sy'n canolbwyntio ar gryfderau, galluoedd a thalentau plant. Mae Pollard

a Lee (2003:59) yn honni mai dim ond drwy archwilio cryfderau a galluoedd plant y byddwn yn darganfod elfennau craidd lles sy'n galluogi plant i ffynnu a llwyddo. Os oes gan ymarferwyr ddealltwriaeth gadarn a thrylwyr o les, sy'n cynnwys y farn oddrychol, byddai hyn yn fuddiol am dri rheswm. Yn gyntaf, byddai'n rhoi darlun cliriach o les plentyn ac yn ail, byddai'n cyfrannu at fodloni pedwar diben y cwricwlwm newydd i Gymru. Yn drydydd, byddai'n helpu i hyrwyddo plant fel goddrychau eu profiad eu hunain. Yn yr un modd, mae dealltwriaeth gadarn o sgemâu yn arwain at ddeall plant fel goddrychau yn hytrach na gwrthrychau goddefol. Gellid dadlau bod cysylltiad agos rhwng sgemâu a lles a'u bod yn ategu ei gilydd.

### *Goblygiadau ar gyfer gweithredu'r cwricwlwm*

Prin yw gwybodaeth a dealltwriaeth ymarferwyr y CS o sgemâu a lles mewn rhai lleoliadau. Mae angen i ymarferwyr fod â negeseuon cyson mewn polisi gyda ffocws penodol ar egluro meysydd lles. At hynny, dylai canllawiau polisi ar sgemâu symud oddi wrth ddatganiadau generig i enghreifftiau pendant o sut i adnabod a chefnogi sgemâu yn ymarferol. Gallai diffyg eglurder ym mholisi'r CS ynghylch sgemâu a lles fod yn arwydd nad oes gan bobl sy'n ysgrifennu ac yn datblygu polisi o reidrwydd ddealltwriaeth 'gadarn' o natur plant ifanc a'u galluoedd. Mae hyn yn cynnig cyfleoedd am fwy o gydweithio rhwng llunwyr polisi, ymchwilwyr ac ymarferwyr.

Nododd tystiolaeth o'r gwerthusiad tair blynedd o'r CS a ariannwyd gan Lywodraeth Cymru rhwng 2011 a 2014 amrywiaeth o gysyniadau yr oedd ymarferwyr yn ansicr yn eu cylch (Taylor et al., 2015). Mae'r ddwy PhD a drafodir yn yr erthygl hon yn dangos bod sgemâu a lles yn gysyniadau eraill y mae ymarferwyr yn ansicr yn eu cylch. Gellid dadlau bod hyn yn codi pryderon i bawb sy'n ymwneud ag addysg plant ifanc, yn enwedig pan fydd gwledydd fel Cymru yn newid y cwricwlwm. Ni ellir disgwyl i ymarferwyr sy'n ansicr ynghylch amrywiaeth o gysyniadau wneud penderfyniadau cadarn o fewn eu hymarfer (Molla a Nolan, 2019).

Ers 2015, mae Cymru wedi bod yn datblygu cwricwlwm newydd ar gyfer plant 3 i 16 oed (Llywodraeth Cymru, 2015) sydd â phedwar diben sy'n sail i addysgu a dysgu. Fodd bynnag, os yw ymarferwyr yn ansicr ynghylch amrywiaeth o gysyniadau, fel y trafodwyd yn flaenorol, mae hyn yn codi pryder ynghylch i ba raddau y gallant ddatblygu plant i fod yn '(1) dysgwyr uchelgeisiol, galluog (2) cyfranwyr mentrus, creadigol, (3) dinasyddion egwyddorol, gwybodus yng Nghymru a'r byd a (4) unigolion iach, hyderus' (Llywodraeth Cymru, 2015: 5). Felly, mae angen i lunwyr polisi gydnabod a mynd i'r afael

â'r pryder hwn a chydweithio mwy ag ymchwilwyr ac ymarferwyr oherwydd bod llawer o astudiaethau'n dangos bod datblygiad proffesiynol cydweithredol yn ffordd effeithiol o weithredu newid cwricwlwm (Colmer, Waniganayake a Field, 2015).

Mae'r cwricwlwm newydd yng Nghymru yn hyrwyddo mwy o ryddid a mwy o ymreolaeth i ysgolion wrth gyflwyno'r cwricwlwm newydd ac yn rhoi cyfle i ymarferwyr ailystyried eu hymarfer. Mae Cymru'n hyrwyddo dysgu proffesiynol seiliedig ar dystiolaeth a fydd yn cael ei gymhwyso gan ddefnyddio model pedair rhan sy'n cynnwys cydweithio; ymarfer myfyriol; defnyddio data a thystiolaeth ymchwil a hyfforddi a mentora (Llywodraeth Cymru, 2019). Er bod hwn yn gam cadarnhaol ymlaen, mae McLeod (2015) yn dadlau bod angen newid tuag at ymarfer myfyriol 'beirniadol' yn hytrach nag ymarfer myfyriol. Drwy fyfyrio beirniadol, gall ymarferwyr ddatblygu hunanymwbyddiaeth a bod yn agored ac yn barod i groesawu'r newid yn y cwricwlwm.

Nododd Callanan et al. (2017) nifer o heriau o ran darparu dysgu a datblygiad proffesiynol, gan gynnwys argaeledd, pwysau ariannol mewn lleoliadau a diffyg amser i ymgymryd â dysgu proffesiynol. Mae Llywodraeth Cymru yn cynnig dull cyfunol o ddyysgu proffesiynol ac yn datgan bod 'dysgu yn fwyaf effeithiol pan fydd athrawon, arweinwyr ac ysgolion yn cydweithio ar draws clystyrau a rhwydweithiau i nodi a mynd i'r afael â'u hanghenion' (Llywodraeth Cymru, 2019: 1). Fodd bynnag, nid oes rhyw lawer o ymchwilio wedi ei wneud i arferion dysgu a datblygiad proffesiynol yr ystyrir eu bod yn effeithiol ac yn gefnogol i weithwyr proffesiynol (Lazzari, Picchio a Musatti, 2013). Yn ôl Nutbrown (2011b) dylid rhoi cyfleoedd i ymarferwyr drafod ymarfer a dysgu oddi wrth ei gilydd. Gallai gweithgareddau cydweithredol gynnwys dysgu a chymorth yn y gwaith, ymweliadau â lleoliadau eraill, profiadau sy'n herio syniadau, mynychu cynadleddau, a mentora gan arweinwyr a chyd-athrawon rhagorol (53). Fodd bynnag, mae hyn yn codi anawsterau o ran cost, amser ac a oes gan ymarferwyr fynediad cyfartal at ddyysgu proffesiynol. Er bod dysgu a datblygiad proffesiynol yn cael eu blaenoriaethu'n rhyngwladol a bod ganddynt gysylltiad agos â darpariaeth o ansawdd, prin yw'r ymchwil sy'n archwilio barn gweithwyr proffesiynol plentyndod cynnar a'r dysgu a datblygiad proffesiynol yr hoffent eu cael (Barber, Cohrsen a Church, 2014). Ymchwil i weithredoedd ymarferwyr a mentora a rhwydweithio oedd fwyaf buddiol yn ôl ymarferwyr yn Awstralia yn astudiaeth Hadley, Waniganayake a Shepherd (2015).

*Goblygiadau ar gyfer ymchwil*

Mae canfyddiadau'r ddwy PhD yn dangos y gallai ymchwil yn y dyfodol ganolbwyntio ar ddeall sut y gall sgemâu cefnogol hysbysu ymarferwyr am les goddrychol plant ifanc. Mae'r cwricwlwm newydd yng Nghymru yn hyrwyddo llais y plentyn yn y broses asesu i ryw raddau. Felly, mae cyfle i ymarferwyr gymryd rhan mewn ymchwil i weithredoedd er mwyn gwrandao, arsylwi a dod i adnabod y gwahanol ffyrdd y mae plant yn llunio gwybodaeth ac yn cyfleu eu dealltwriaeth a'u safbwyntiau.

*Casgliad*

I grynhoi, mae'r erthygl hon wedi trafod tair nodwedd gyffredin o brif ganfyddiadau dwy astudiaeth PhD a oedd yn edrych ar sgemâu a lles. Mae'r nodweddion cyffredin hyn yn amlygu dealltwriaeth gyfyngedig o sgemâu a lles, sy'n amlwg mewn polisi a rhywfaint o ymarfer yn yr ystafell ddosbarth. Mae'r papur hefyd yn trafod goblygiadau'r nodweddion cyffredin hyn i blant ac ymarfer, gweithredu'r cwricwlwm ac ymchwil.

Fel yn y CS presennol ar gyfer plant 3 i 7 oed, mae'r cwricwlwm newydd ar gyfer dysgwyr 3 i 16 oed yng Nghymru yn parhau i hyrwyddo dysgwyr fel gwneuthurwyr ystyr gweithredol, sy'n llunio eu gwybodaeth mewn amgylchedd dysgu cefnogol. Felly, bydd cael dealltwriaeth gadarn o sgemâu a lles yn galluogi ymarferwyr i helpu plant i lunio gwybodaeth a myfyrio ar sut maent yn gweld dysgwyr. Mae hyn yn ei dro yn rhoi cyfleoedd i ymarferwyr ailfeddwl a thrawsnewid eu hymarfer gyda phlant ifanc. Gall gwlad ddatblygu cwricwlwm newydd ond nid yw hyn yn newid y ffordd y mae plant yn dysgu (Nutbrown, 2011b); fodd bynnag, gall newid y ffordd rydym yn deall sut maen nhw'n dysgu a datblygu.

Mae canfyddiadau'r erthygl hon yn cyfrannu at wella dysgu a datblygiad proffesiynol, yn enwedig i'r rhai sy'n gweithio gyda phlant ifanc. Ni ddylid disgwyl i ymarferwyr weithredu newid uchelgeisiol mewn cwricwlwm newydd yn y tymor byr, yn enwedig pan fydd tystiolaeth o ddwy astudiaeth PhD a gefnogir gan dystiolaeth o werthusiad tair blynedd o'r CS yn dangos bod rhai ymarferwyr yn ansicr ynghylch llawer o gysyniadau sy'n ymwneud â'u hymarfer. Gallai ffyrdd ymlaen gynnwys gwneud defnydd effeithiol o ganfyddiadau ymchwil a mabwysiadu dull cydweithredol o ddysgu a datblygiad proffesiynol, yn enwedig wrth newid y cwricwlwm.



Cyfeiriadau

- Aasen, W. a Waters, J. (2006). 'The New Curriculum in Wales: A New View of the Child?'. *Education* 3–13, 34 (2), 123–9.
- Amerijckx, P. a Humblet, G. (2014). 'Child Well-being: what does it mean?'. *Children & Society*, 28 (5), 404–15.
- Arnold, C. a The Pen Green Team (2010). *Understanding Schemas and Emotion*. London: SAGE.
- Atherton, F. (2014). *On repeat*. Gw. <https://www.NurseryWorld.co.uk> (cyrchwyd 6 Gorffennaf 2019).
- Atherton, F. a Nutbrown, C. (2013). *Understanding Schemas and Young Children*. London: SAGE.
- Atherton, F. a Nutbrown, C. (2016). 'Schematic Pedagogy: Supporting one child's learning at home and in a group'. *International Journal of Early Years Education*, 24 (1), 63–79.
- Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children: A Parent–Teacher Partnership*. London: Paul Chapman.
- Athey, C. (2007). *Extending Thought in Young Children: A Parent–Teacher Partnership*, 2il argraffiad. London: SAGE.
- Bailey, R. (2009). 'Well-being, happiness and education'. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (6), 795–802.
- Barber, H., Cohrssen, C. a Church, A. (2014). 'Meeting the Australian National Quality Standards: A case study of the professional learning needs of early childhood educators'. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (4), 21–7.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project*, 5ed argraffiad Berkshire: Open University Press.
- Ben-Arieh, A. a Frones, I. (2011). 'Taxonomy for child well-being indicators: a framework for the analysis of the well-being of children'. *Childhood*, 18 (4), 460–76.
- Braun, V. a Clarke, V. (2006). 'Using thematic analysis in psychology'. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- British Education Research Association (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Gw. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1> (cyrchwyd 6 Awst 2019).
- Bruce, T. (2011). *Early Childhood Education*, 4ydd argraffiad London: Hodder Education.
- Callanan, M., Anderson, M., Haywood, S., Hudson, R. a Speight, S. (2017). *Study of Early Education and Development (SEED): Good Practice in Early Education*. London: NatCen Social Research.
- Coleman, J. (2009). 'Well-being in schools: empirical measure, or politicians' dream?'. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 281–92.
- Colmer, K., Waniganayake, M. a Field, L. (2015). 'Implementing curriculum reform: insights into how Australian early childhood directors view professional development and learning'. *Professional Development in Education*, 41 (2), 203–21.

- Craft, A., Cremin, T. a Burnard, P. (2008). *Creative learning 3–11 and how we document it*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Creswell, J. W. a Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting mixed Methods Research*, 2il argraffiad. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Edwards, A. (2001). 'Qualitative designs and analysis', yn G. MacNaughton, S. Rolfe ac I. Siraj-Blatchford, *Doing Early Childhood Research*. Berkshire: Open University Press, tt. 117–35.
- Eisenberg, N. (2003). 'Prosocial Behavior, Empathy and Sympathy', yn M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes a K. Moore (goln), *Well-being: positive development across the life course*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, tt. 253–65.
- Ereaut, G. a Whiting, R. (2008). *What do we mean by wellbeing and why might it matter?*. London: DCSF.
- Fauth, B. a Thompson, M. (2009). *Young children's well-being: indicators and domains of development*. London: National Children's Bureau. Highlight no. 2 52.
- Greig, A., Taylor, J. a Mackay, T. (2013). *Doing research with Children*, 3ydd argraffiad London: SAGE.
- Hadley, F., Waniganayake, M. a Shepherd, W. (2015). 'Contemporary practice in professional learning and development of early childhood educators in Australia: reflections on what works and why'. *Professional Development in Education*, 41 (2), 187–202.
- Haworth, J. a Hart, G. (2007). *Well-being: individual, community and social perspectives*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hicks, S., Newton, J., Haynes, J. ac Evans, J. (2011). *Measuring Children's and Young People's Well-being*. Cymru: Y Swyddfa Ystadegau Gwladol.
- Holiday, E., Harrison, L. a McLoed, S. (2009). 'Listening to children with communication impairment talking through their drawing'. *Journal of Early Childhood Research*, 7 (3), 244–63.
- Lazzari, A., Picchio, M. a Musatti, T. (2013). 'Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context'. *Early Years*, 33 (2), 133–45.
- Lewis, A. (2016). 'Well-being and the early years curriculum: a case study of the Foundation Phase in Wales' (traethawd PhD heb ei gyhoeddi, Prifysgol Caerdydd).
- Lewis, A. (2019). 'Examining the concept of well-being and early childhood: adopting multi-disciplinary perspectives'. *Journal of Early Childhood Research*, 17 (4), 294–308, <https://doi.org/10.1177/1476718X19860553>.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008a). *Eframwaith ar gyfer dysgu plant 3 i 7 oed yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008b). *Addysgeg Dysgu ac Addysgu*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008c). *Chwarae a Dysgu Gweithredol*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008d). *Datblygiad Personol a Chymdeithasol, Lles ac Amrywiaeth Ddiwylliannol*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010). *Meddwl yn Gadarnhaol: iechyd a lles emosïynol mewn ysgolion a lleoliadau blynyddoedd cynnar* Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2015). *Fframwaith Diwygiedig ar gyfer dysgu Plant yn y Cyfnod Sylfaen 3–7 oed*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru). *Cynllun y Gweithlu Gofal Plant, Chwarae a'r Blynyddoedd Cynnar*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2019). Gw. <https://hwb.gov.wales/datblygiad-proffesiynol/dull-cenedlaethol-ar-gyfer-dysgu-proffesiynol/> (cyrchwyd 8 Awst 2019).
- Llywodraeth Cymru). Gw. <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cyflwyniad/> (cyrchwyd 6 Gorffennaf 2020).
- McLeod, N. (2015). 'Reflecting on reflection: improving teachers' readiness to facilitate participatory learning with young children'. *Professional Development in Education*, 41 (2), 254–72.
- Mashford-Scott, A., Church, A. a Tayler, C. (2012). 'Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings'. *International Journal of Early Childhood*, 44 (3), 231–47.
- Meade, A. a Cubey, P. (2008). *Thinking Children, Learning About Schemas*. Berkshire: Open University.
- Molla, T. a Nolan, A. (2019). 'Identifying professional functionings of early childhood educators'. *Professional Development in Education*, 45 (4), 551–66.
- Morrow, V. a Mayall, B. (2009). 'What is wrong with children's well-being in the UK? Questions of meaning and measurement'. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 31 (3), 217–29.
- Mukherji, P. ac Albon, D. (2018). *Research Methods in Early Childhood*, 3ydd argraffiad London: SAGE.
- New Economics Foundation (2009). *A guide to measuring children's well-being*. London: New Economics Foundation.
- Nutbrown, C. (2011a). *Threads of Thinking Schemas and Young Children's Learning*, 4ydd argraffiad London: SAGE.
- Nutbrown, C. (2011b). *Foundation for Quality: the independent review of early education and childcare qualifications*. Cheshire: Department for Education.
- O'Donnell, G., Deaton, A., Durand, M., Halpern, D. a Layard, R. (2014). *Wellbeing and policy*. London: Legatum Institute.
- Olsen, H., Donaldson, A. J. a Hudson, S. D. (2010). 'Online Professional Development: Choices for Early Childhood Educators'. *Dimensions of Early Childhood*, 38 (1), 12–17.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *Early Learning and Child Wellbeing: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD.

- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in the Child*, 2il argraffiad. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Harlow: Longman.
- Pollard, E. a Lee, P. (2003). 'Child Well-being: a systematic review of the literature'. *Social Indicators Research*, 61 (1), 59–78.
- Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. London: SAGE.
- Raghavan, R. ac Alexandrova, A. (2015). 'Toward a theory of Child well-being'. *Social Indicators Research*, 121 (3), 887–902.
- Soutter, A., O'Steen, B. a Gilmore, A. (2012). 'Wellbeing in the New Zealand curriculum'. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (1), 111–42.
- Spratt, J. (2016). 'Childhood wellbeing: what role for education?'. *British Educational Research Journal*, 42 (2), 223–39.
- Taylor, C., Rhys, M., Waldron, S., Davies, R., Power, S., Maynard, T., Moore, L., Blackaby, D. a Plewis, I. (2015). *Evaluating the Foundation Phase: Final Report*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Thomas, A. (2018). 'Exploring the role of schemas within the Welsh Foundation Phase curriculum' (traethawd PhD heb ei gyhoeddi, Prifysgol De Cymru).
- Thorburn, M. (2014). 'Educating for well-being in Scotland: policy and philosophy, pitfalls and possibilities'. *Oxford Review of Education*, 40 (2), 206–22.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. ac Ojala, M. (2014). 'Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers'. *Early Childhood Education Journal*, 42 (3), 211–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard.
- Whitebread, D. (2012). *Developmental psychology & early childhood education*. London: SAGE.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalamouka, A. a Lendrum, A. (2010). 'A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills'. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 26 (2), 173–86.