



RHIF YMCHWIL GYMDEITHASOL:

05/2022

DYDDIAD CYHOEDDI:

17/03/2022

Effeithiau newidiadau i'r flwyddyn ysgol a chalendrau ysgolion amgen: adolygiad o'r dystiolaeth

Effeithiau newidiadau i'r flwyddyn ysgol a chalendrau ysgolion
amgen: adolygiad o'r dystiolaeth

Awdur: Siân Hughes, Prifysgol Caerdydd, ar un o interniaethau
Rhaglen Hyfforddiant Doethurol Cymru (ESRC) gyda
Llywodraeth Cymru

Adroddiad Ymchwil Llawn: Hughes, S. 2022. *Effeithiau newidiadau i'r flwyddyn
ysgol a chalendrau ysgolion amgen: adolygiad o'r dystiolaeth*. Caerdydd:
Llywodraeth Cymru, GSR rhif adroddiad 05/2022.

Ar gael ar: <https://llyw.cymru/effaith-newidiadau-ir-flwyddyn-ysgol-chalendrau-ysgol-amgen-adolygu-tystiolaeth>

Barn yr ymchwilydd a fynegir yn yr adroddiad hwn ac nid barn Llywodraeth
Cymru o reidrwydd

I gael rhagor o fanylion, cysylltwch â:

Y Gangen Ymchwil Ysgolion

Gwasanaethau Gwybodaeth a Dadansoddi

Llywodraeth Cymru

Parc Cathays

Caerdydd

CF10 3NQ

E-bost: ymchwilysgolion@llyw.cymru

Tabl cynnwys

Rhestr o dablau	2
Rhestr Termau	3
1. Canfyddiadau allweddol	4
Cyflwyniad	4
Ansawdd tystiolaeth a pha mor gymwys ydyw i Gymru	4
Crynodeb o'r canfyddiadau	5
2. Argymhellion	13
3. Cefndir	15
Strwythur yr Asesiad Cyflym o'r Dystiolaeth	19
4. Methodoleg	22
5. Canfyddiadau	25
Effeithiau ar ddysgu myfyrwyr	25
Effeithiau ar iechyd meddwl, iechyd corfforol a lles plant	34
Effeithiau ar fywyd teuluol a gofal bob pen i'r diwrnod	42
Effeithiau ar fyfyrwyr o grwpiau penodol	46
Effeithiau ar fyfyrwyr ag Anghenion Dysgu Ychwanegol	56
Calendrau amgen a throchi ieithyddol/dysgu ieithyddol dwys	57
Effeithiau eraill a ddangoswyd neu a awgrymir	59
Ffactorau sy'n arwain at ddiwygiadau a newidiadau cysylltiedig	66
Rhoi diwygiadau i galendrau ar waith	69
Ffactorau a oedd yn rhwystro ac yn hwyluso diwygiadau i galendrau a'u heffeithiau	77
Cynnwys calendrau amgen a'r dull o'u cyflwyno	92
6. Cyfyngiadau	99
Pa mor gymwys yw'r dystiolaeth hon i addysg yng Nghymru?	99
Ansawdd y dystiolaeth sydd ar gael	101
7. Casgliadau	110
Adran gyfeirio	130
Atodiad A	136

Rhestr o dablau

Tabl 5.1: Hyd rhaglenni gwyliau haf	76
Tabl 6.1: Meintiau sampl: yn ôl nifer yr achosion	102

Rhestr Termiau

Acronym/Gair

Diffiniad

allweddol

ADY	Anghenion dysgu ychwanegol ¹
AGC	Arolygiaeth Gofal Cymru
EACEA	Yr Asiantaeth Weithredol Addysg, Clyweledol a Diwylliant
EAL	Saesneg fel Iaith Ychwanegol ²
EEF	Y Sefydliad Gwaddol Addysgol.
JLARC	Joint Legislative and Audit Review Commission
Calendr aml-drywydd	Calendr ysgol sy'n rhoi myfyrwyr yn yr un ysgol mewn sawl 'trywydd' gwahanol; mae myfyrwyr sy'n dilyn sawl trywydd gwahanol yn mynd i'r ysgol/cael gwyliau haf ar wahanol adegau
Safonau Gofynnol Cenedlaethol	Safonau Gofynnol Cenedlaethol ar gyfer Gofal Plant a Reoleiddir hyd at 12 oed
Calendr ysgolion traddodiadol	Y calendr ysgolion a ddefnyddir 'yn draddodiadol' mewn system addysg benodol; maent yn aml yn cynnwys dosbarthiad anghyfartal o dymhorau a gwyliau ysgol
Calendr un trywydd	Calendr ysgolion sy'n rhoi pob myfyriwr mewn un ysgol ar yr un 'trywydd'; mae pob myfyriwr o fewn y trywydd (ac felly yn yr ysgol) yn mynd i'r ysgol/cael gwyliau ysgol ar yr un pryd
Darpariaeth/rhaglenni gwyliau haf	Rhaglenni sy'n cynnig darpariaeth addysgol neu ddarpariaeth sy'n cyfoethogi yn ystod gwyliau'r haf a/neu wyliau ysgol eraill
CLILC	Cymdeithas Llywodraeth Leol Cymru
Addysg gydol y flwyddyn	Addysg gydol y flwyddyn ³

¹Roedd astudiaethau a werthuswyd yn yr adolygiad hwn yn defnyddio terminoleg wahanol, megis 'SEN', 'SEND', 'disabled' a 'learning disabled'. Er eglurder, defnyddir y term ehangach 'ADY' yn yr adolygiad hwn. Ar gyfer y termau penodol a ddefnyddiwyd ym mhob astudiaeth, gweler yr astudiaethau unigol eu hunain.

²Defnyddir y term 'Saesneg fel Iaith Ychwanegol' i gyfeirio at dystiolaeth sy'n ymwneud â myfyrwyr sy'n dysgu Saesneg fel Iaith Ychwanegol yn benodol a chrynhof canfyddiadau sydd ar gael o sawl astudiaeth, sy'n ymwneud â myfyrwyr sy'n dysgu Saesneg fel Iaith Ychwanegol ('EAL'), sy'n Dysgu Saesneg ('ELL'), sy'n dysgu Saesneg fel Ail Iaith ('ESL') a myfyrwyr â Hyfedredd Cyfyngedig yn Saesneg ('LEP').

³Defnyddir y term 'addysg gydol y flwyddyn' i gyfeirio at ddosbarthiadau amgen gwyliau yn y calendr ysgolion; am fanylion pellach, gweler [3.8](#).

1. Canfyddiadau allweddol

Cyflwyniad

- 1.1 Nod yr Asesiad Cyflym hwn o'r Dystiolaeth yw helpu Llywodraeth Cymru i gasglu gwybodaeth am y calendrau ysgolion gorau a newidiadau posibl i'r calendr ysgolion. Nodwyd bod ystyried diwygiadau i'r flwyddyn ysgol yn nod allweddol gan Raglen Lywodraethu Llywodraeth Cymru (2021, tud. 6) a'r Cytundeb Cydweithio (2021, tud. 8). Mae'r Asesiad Cyflym hwn o'r Dystiolaeth ar ffurf adolygiad o lenyddiaeth ac fe'i cynhaliwyd gan Wasanaethau Gwybodaeth a Dadansoddi fel rhan o interniaeth PhD. Nod yr adolygiad oedd ystyried a gwerthuso dystiolaeth am y calendr ysgolion gorau i wella dysgu myfyrwyr, hyrwyddo iechyd a lles plant, hwyluso'r gwaith o ddarparu gofal bob pen i'r diwrnod a chefnogi teuluoedd, mewn perthynas â phatrymau cyflogaeth modern a chyfnewidiol. At hynny, nod yr adolygiad hwn oedd ystyried ac asesu dystiolaeth sy'n bodoli eisoes ynghylch effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar y canlyniadau allweddol a amlinellwyd uchod. Cafodd astudiaethau a ddarparodd dystiolaeth o effeithiau cymdeithasol eraill calendrau ysgolion amgen, neu newidiadau i'r calendr ysgolion, eu gwerthuso hefyd yn yr adolygiad hwn. Nod yr adolygiad hwn oedd cwmpasu pob ymyriad yn y flwyddyn ysgol. Ystyriodd astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn dri math o ymyriadau i'r calendr ysgolion, sef: addysg gydol y flwyddyn, darpariaeth gwyliau haf ac ymestyn y flwyddyn ysgol.

Ansawdd dystiolaeth a pha mor gymwys ydyw i Gymru

- 1.2 Cynhaliwyd y mwyafrif o'r astudiaethau a ystyriodd effeithiau addysg gydol y flwyddyn a blynyddoedd ysgol estynedig yn drylwyr a gwnaethant ddefnyddio samplau mawr, sy'n golygu bod eu canfyddiadau yn fwy dilys. Fodd bynnag, cynhaliwyd pob un o'r astudiaethau a ystyriodd effeithiau addysg gydol y flwyddyn yn Unol Daleithiau America. Felly, ni ellir cyffredinoli'r casgliadau yma, o reidrwydd, i Gymru. Er i rai astudiaethau o effeithiau blynyddoedd ysgol estynedig gael eu cynnal yn UDA, defnyddiodd eraill ddata o nifer o wahanol wledydd; mae'n fwy tebygol y gellid cyffredinoli canfyddiadau'r astudiaethau hyn i Gymru.
- 1.3 Daeth astudiaethau a ystyriodd effeithiau darpariaeth gwyliau haf o Gymru, Lloegr ac UDA. Mae'n debygol y gellir cyffredinoli canfyddiadau astudiaethau a gynhaliwyd

yng Nghymru i Gymru. Fodd bynnag, meintiau sampl bach sydd gan yr astudiaethau hyn ac nid ydynt yn cynnwys grwpiau rheoli na thrin. Felly, ni ellir trin eu canfyddiadau fel rhai sy'n ddibynadwy wrth nodi effeithiau darpariaeth gwyliau haf yng Nghymru. Mae i rai astudiaethau a gynhaliwyd yn Lloegr gyfyngiadau tebyg, er y gellir cyffredinoli eu canfyddiadau yn fwy i Gymru na'r rhai a ddeilliodd o astudiaethau a gynhaliwyd yn UDA. Efallai na fydd yn bosibl cyffredinoli canfyddiadau o astudiaethau yn UDA i Gymru, oherwydd gwahaniaethau rhwng y calendrau ysgolion traddodiadol yng Nghymru ac UDA (am fanylion pellach, gweler [3.10](#)).

- 1.4 Ni nodwyd unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau tymor hwy newidiadau i'r calendr ysgolion; gall effeithiau a welwyd yn yr astudiaethau hyn fod yn rhai byrdymor.
- 1.5 Am ragor o wybodaeth, gweler yr adrannau 'Cefndir' a 'Chyfngiadau'.

Crynodeb o'r canfyddiadau

- 1.6 Mae gwaith a wnaed i werthuso llenyddiaeth sydd ar gael wedi nodi'r canfyddiadau allweddol hyn, mewn ymateb i'r cwestiynau ymchwil hyn:
- 1.7 **(1) Pa dystiolaeth sydd ar gael sy'n dangos effeithiau diwygio'r calendr ysgolion, yn enwedig mewn perthynas â dysgu, iechyd meddwl plant, iechyd a lles corfforol, gofal bob pen i'r diwrnod a bywyd teuluol?**
- 1.8 Mae'r dystiolaeth yn gymysg ynghylch p'un a yw addysg gydol y flwyddyn neu ddarpariaeth gwyliau haf wedi cael effaith gadarnhaol ar gyrhaeddiad myfyrwyr.⁴ Yn gyffredinol, nid oedd blynyddoedd ysgol estynedig yn cael effeithiau cadarnhaol ar gyrhaeddiad.
- 1.9 Roedd ychydig o dystiolaeth i awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effeithiau cadarnhaol bach ar ganlyniadau iechyd plant, er bod llawer o'r effeithiau hyn yn rhai byrdymor a barodd lai na blwyddyn. Ceir dystiolaeth gymwys ynghylch effeithiau rhaglenni gwyliau haf, am fod sawl astudiaeth a gynhaliwyd yn y DU (dwy yng Nghymru) wedi nodi cysylltiadau rhwng y rhaglenni a ystyriwyd a chanlyniadau

⁴Oni nodir yn wahanol, mae cyfeiriadau at effeithiau addysg gydol y flwyddyn (un llwybr neu sawl llwybr) yn disgrifio effeithiau calendr addysg gydol y flwyddyn, o gymharu â chalendar ysgolion traddodiadol. Yn yr un modd, mae cyfeiriadau at effeithiau blynyddoedd ysgol estynedig yn disgrifio effeithiau blwyddyn estynedig, o gymharu â blwyddyn ysgol o hyd traddodiadol.

iechyd a lles cadarnhaol i blant, ond nododd dwy astudiaeth a gynhaliwyd yn UDA nad oedd rhaglen gwyliau haf yn cael effeithiau cadarnhaol ar ganlyniadau cymdeithasol-emosiynol plant, ar ôl cyflwyno'r ymyriad am un neu ddwy flynedd. Ni chanfu'r adolygiad unrhyw dystiolaeth ynghylch effaith blynyddoedd ysgol estynedig ar ganlyniadau iechyd a lles plant.

- 1.10 Roedd ychydig o dystiolaeth i awgrymu bod teuluoedd plant a oedd yn mynd i ysgolion addysg gydol y flwyddyn un trywydd⁵ yn fodlon, ar y cyfan, ar y calendr a'r broses bontio. Dangosodd pum astudiaeth a gynhaliwyd yn y DU (dwy yng Nghymru) fod cysylltiad rhwng rhaglenni gwyliau haf a gwell lles, llai o straen a phwysau ariannol ar rieni a mwy o amser o ansawdd i deuluoedd. Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau blynyddoedd ysgol estynedig ar fywyd teuluol. Ni chanfuwyd unrhyw astudiaethau a oedd yn ymchwilio i effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar ddarpariaeth gofal bob pen i'r diwrnod.
- 1.11 **(2) A yw effeithiau penodol ar grwpiau difreintiedig a/neu grwpiau eraill o ddysgwyr yn cael eu hystyried neu eu nodi? Beth yw'r rheini? Sut mae calendrau amgen yn effeithio ar ddarpariaeth myfyrwyr ag Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY), a phroses ddysgu a lles y myfyrwyr hynny?**
- 1.12 Mae'r dystiolaeth a adolygwyd yma yn dynodi'n gyffredinol nad yw addysg gydol y flwyddyn na darpariaeth gwyliau haf yn lleihau'n sylweddol y bwlch cyrhaeddiad rhwng myfyrwyr sy'n economaidd-ddifreintiedig a'u cyfoedion nad ydynt yn economaidd-ddifreintiedig. Prin iawn oedd y dystiolaeth i awgrymu bod mynychu ysgol haf yn cynyddu hyder myfyrwyr difreintiedig yn arbennig, yn eu paratoi'n well ar gyfer yr ysgol ac yn helpu i gymdeithasoli. Prin iawn oedd y dystiolaeth ynghylch effaith ymestyn y flwyddyn ysgol ar fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig, ond roedd yn gadarnhaol, gan fod un astudiaeth wedi canfod effeithiau cadarnhaol ar gyrhaeddiad myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig.

⁵Lle mae canfyddiadau yn ymwneud ag effeithiau addysg gydol y flwyddyn un trywydd neu aml-drywydd yn benodol, mae hyn wedi'i nodi yn y testun. Pan mai dim ond y term 'addysg gydol y flwyddyn' sy'n cael ei ddefnyddio, mae hyn yn ymwneud â chanfyddiadau a gafwyd o astudiaethau nad oeddent yn nodi a oedd y calendr(au) addysg gydol y flwyddyn yn rhai un trywydd neu aml-drywydd, neu a fwriadwyd iddynt grynhoi canfyddiadau sawl astudiaeth o addysg gydol y flwyddyn.

- 1.13 Roedd y dystiolaeth a werthuswyd yma yn dangos, yn gyffredinol, nad oedd addysg gydol y flwyddyn un trywydd ac aml-drywydd yn effeithio'n gyson ar gyrhaeddiad academiaidd myfyrwyr o gymunedau Pobl Dduon, Asiaidd a Lleiafrifoedd Ethnig mewn ffordd wahanol i gyrhaeddiad academiaidd myfyrwyr gwyn. Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd effaith darpariaeth gwyliau haf neu flynyddoedd ysgol estynedig ar fyfyrwyr o gymunedau ethnig lleiafrifol
- 1.14 Prin iawn oedd y dystiolaeth i awgrymu bod cysylltiad rhwng rhaglenni gwyliau haf a pharatoi myfyrwyr sy'n derbyn gofal yn well ar gyfer yr ysgol. Ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd a yw addysg gydol y flwyddyn neu flynyddoedd ysgol estynedig yn cael effeithiau penodol ar fyfyrwyr sy'n derbyn gofal.
- 1.15 Prin iawn oedd y dystiolaeth i awgrymu nad oedd darpariaeth gwyliau haf yn helpu myfyrwyr a oedd yn ei chael hi'n anodd dal i fyny'n academiaidd. Ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd a yw addysg gydol y flwyddyn neu flynyddoedd ysgol estynedig yn effeithio ar fyfyrwyr sy'n ei chael hi'n anodd yn academiaidd mewn ffordd wahanol i fyfyrwyr eraill.
- 1.16 Ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd a yw'r newidiadau i'r calendr ysgolion yn effeithio ar fyfyrwyr mewn ffordd wahanol yn ôl rhyw'r myfyrwyr.
- 1.17 Roedd y canfyddiadau yn gymysg o ran effeithiau addysg gydol y flwyddyn ar fyfyrwyr ag anghenion dysgu ychwanegol (ADY). Prin iawn oedd y dystiolaeth ynghylch effaith darpariaeth gwyliau haf ar fyfyrwyr ag ADY. Nododd astudiaeth o Gymru fod darpariaeth wedi'i chysylltu â lleihau straen mewn plant ag ADY a oedd yn mynd i'r ysgol. Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd effaith blynyddoedd ysgol estynedig ar fyfyrwyr ag ADY.
- 1.18 **(3) Pa dystiolaeth sydd ar gael o ddefnyddio neu ystyried calendrau amgen mewn cyd-destunau lle mae trochi ieithyddol, neu ddysgu ieithyddol dwys, yn elfen o'r ddarpariaeth addysg? Sut aethpwyd ati i roi sylw i'r elfen hon wrth gynllunio a chyflwyno'r calendrau amgen? Beth yw effeithiau calendrau amgen ar yr elfen hon o'r ddarpariaeth?**
- 1.19 Ni wnaeth yr un o'r astudiaethau a adolygwyd yma ystyried effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg mewn addysg, nac ar systemau addysg sy'n cynnwys trochi ieithyddol neu ddysgu ieithyddol dwys mewn

darpariaeth bresennol. Dywedodd rhieni mewn un astudiaeth fod mynychu darpariaeth haf wedi helpu eu plentyn i gynnal ei sgiliau Cymraeg.

- 1.20 Nododd astudiaethau a adolygwyd yma nad oedd addysg gydol y flwyddyn na darpariaeth gwyliau haf yn cael mwy o effaith ar gyrhaeddiad academiaidd myfyrwyr a oedd yn siarad Saesneg fel iaith ychwanegol, o gymharu â'u cyfoedion nad oeddent yn siarad Saesneg fel iaith ychwanegol.
- 1.21 **(4) Pa effeithiau eraill sydd wedi cael eu dangos neu eu hawgrymu?**
- 1.22 Prin oedd y dystiolaeth i awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn a rhaglen gwyliau haf yn cael effeithiau cadarnhaol ar athrawon ac aelodau eraill o staff ysgolion/rhaglenni, megis cyfradd uwch cadw athrawon rhwng blynyddoedd a gwell cydberthnasau rhwng myfyrwyr a staff yr ysgol. Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau blynyddoedd ysgol estynedig ar athrawon nac aelodau eraill o staff yr ysgol.
- 1.23 Prin a chymysg oedd y dystiolaeth ynghylch effaith addysg gydol y flwyddyn a darpariaeth gwyliau haf ar ymddygiad myfyrwyr. Prin oedd y dystiolaeth i awgrymu bod blynyddoedd ysgol estynedig yn cael effeithiau negyddol ar ymddygiadau myfyrwyr 13-14 oed, ond nad oeddent yn effeithio ar ymddygiad myfyrwyr 9-10 oed.
- 1.24 Er mai dim ond dwy astudiaeth a ystyriodd effeithiau economaidd, daeth y ddwy i'r casgliad bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effeithiau economaidd negyddol bach (ond arwyddocaol), yn arbennig ar brisiau tai a chyfraddau cyflogaeth mamau. Ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau economaidd darpariaeth gwyliau haf neu flynyddoedd ysgol estynedig.
- 1.25 **(5) Pa ffactorau sydd wedi arwain at y diwygiadau hyn? A wnaed newidiadau ehangach ochr yn ochr â'r diwygiadau hyn (e.e. newidiadau i nifer yr athrawon, neu newidiadau i'r cwricwlwm)? Os felly, beth yw'r newidiadau hyn? A wnaed y diwygiadau hyn yn benodol mewn ymateb i bandemig COVID-19?**
- 1.26 Ni nododd astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn unrhyw ffactorau a oedd wedi ysgogi ysgolion neu ardaloedd penodol i ddiwygio eu calendrau ysgolion. Fodd bynnag, dywedodd nifer o ymchwilwyr, er bod addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael ei mabwysiadu'n gyffredinol i wella Cyrhaeddiad Academiaidd a gwneud iawn am gyfleoedd dysgu a gollir dros yr haf, fod addysg gydol y flwyddyn

aml-drywydd yn cael ei mabwysiadu fel rheol er mwyn mynd i'r afael â phroblem ysgolion gorlaw.

- 1.27 Roedd ymchwilwyr a oedd yn ystyried darpariaeth gwyliau haf yn tueddu i nodi amcanion y rhaglenni hyn, yn hytrach na'r ffactorau y tu ôl i'r penderfyniad i'w gweithredu. Nod y rhan fwyaf o'r rhaglenni hyn oedd cynnal neu wella iechyd a lles plant, yn enwedig y rhai o gefndiroedd difreintiedig.
- 1.28 Wrth ystyried effeithiau newid hyd y flwyddyn ysgol, ni nododd yr ymchwilwyr ffactorau penodol a oedd y tu ôl i'r newidiadau mewn ysgolion nac ardaloedd penodol. Fodd bynnag, nododd rhai ymchwilwyr fod estyniadau i'r flwyddyn ysgol yn aml yn cael eu mabwysiadu er mwyn ceisio gwella cyrhaeddiad academiaidd.
- 1.29 Ni nododd y mwyafrif o'r astudiaethau yn yr adolygiad hwn p'un a gyflwynwyd newidiadau ehangach mewn ysgolion ochr yn ochr â diwygio'r calendr.
- 1.30 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw dystiolaeth i awgrymu bod y diwygiadau i'r calendr ysgolion a ystyriwyd yn yr astudiaethau hyn wedi'u gwneud mewn ymateb i bandemig COVID-19. Un rheswm dros hyn yw bod y pandemig wedi dechrau'n gymharol ddiweddar; cynhaliwyd y rhan fwyaf o'r astudiaethau a adolygwyd yma cyn 2020.
- 1.31 **(6) Sut mae'r diwygiadau wedi'u rhoi ar waith? Yn benodol, pa newidiadau i drefniadau ariannu, maint a strwythur y gweithlu, cymhellion neu ofynion statudol sydd wedi'u gweithredu neu eu hystyried?**
- 1.32 Er i rai o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn roi rhai manylion ynglŷn â'r ffordd y cafodd calendrau ysgolion amgen eu rhoi ar waith, ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a oedd yn nodi newidiadau manwl i faint na strwythur y gweithlu, nac unrhyw gymhellion na gofynion statudol a ddefnyddiwyd neu a ystyriwyd.
- 1.33 Rhoddodd rhai astudiaethau fanylion am agweddau penodol ar y broses o roi calendrau ar waith, yn enwedig astudiaethau a ystyriodd ddarpariaeth gwyliau haf. Roedd yr agweddau hyn yn cynnwys costau cynnal y ddarpariaeth, y strwythurau a'r sefydliadau a gyfrannodd at gynllunio a chynnal y ddarpariaeth a hyd y ddarpariaeth.
- 1.34 **(7) Pa elfennau y daethpwyd ar eu traws a rwystrodd ac a hwylusodd y broses, a beth fu eu heffeithiau?**

- 1.35 Prin yw'r dystiolaeth a ganfu'r adolygiad hwn o ran yr hyn a rwystrodd ac a hwylusodd y broses o roi addysg gydol y flwyddyn ar waith. Argymhellodd athrawon mewn un astudiaeth y dylid creu dosbarthiadau llai o faint, gan sicrhau bod myfyrwyr yn cael eu haddysgu gan eu hathro arferol, a bod gwersi 'adferol' a gyflwynir yn ystod wythnosau rhyngsesiynol yn ddiddorol ac yn wahanol i wersi 'bob dydd'
- 1.36 Roedd llawer o astudiaethau a ystyriodd ddarpariaeth gwyliau haf yn adrodd ar yr hyn a oedd yn rhwystro ac yn hwyluso rhaglenni effeithiol. Ymhlith y rhwystrau a gofnodwyd roedd lefelau presenoldeb isel, anhawster wrth nodi a thargedu myfyrwyr o gefndiroedd difreintiedig, costau a dim digon o staff. Nodwyd arbenigedd a phrofiad staff, cynllunio cynnar, a chydweithio effeithiol ag ysgolion a sefydliadau eraill fel hwyluswyr.
- 1.37 Prin oedd y dystiolaeth a ganfu'r adolygiad hwn o ran yr hyn a rwystrodd ac a hwylusodd y broses o roi blynyddoedd ysgol estynedig ar waith. Dywedodd cyfarwyddwyr addysg arbennig yn Texas mai anhawster wrth ddod o hyd i staff cymwysedig a fyddai'n gweithio dros gyfnod yr haf oedd y rhwystr mwyaf cyffredin i ddarparu gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig i fyfyrwyr ag ADY. Roedd yn ymddangos bod hyn yn fwy o broblem mewn ardaloedd gwledig. Rhwystrau eraill a nodwyd gan gyfarwyddwyr oedd asesu a oedd myfyrwyr yn gymwys i gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig, sicrhau cefnogaeth rhieni, a phrinder adnoddau ariannol. Nododd cyfarwyddwyr mewn ardaloedd gwledig lawer mwy o rhwystrau na chyfarwyddwyr mewn ardaloedd nad oeddent yn rhai gwledig.
- 1.38 Ystyriodd astudiaeth arall effaith heriau a oedd yn gysylltiedig â nodi a oedd myfyrwyr ag ADY yn gymwys i gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig. Roedd gwaith dadansoddi yn hyn o beth yn awgrymu bod y ffordd y mae cymhwysra yn cael ei asesu yn atal myfyrwyr ag ADY rhag cael darpariaeth blwyddyn ysgol estynedig briodol.
- 1.39 Roedd effeithiau rhwystrau a ffactorau hwyluso a gofnodwyd yn amrywio rhwng astudiaethau; nid oedd pob ymchwilydd wedi rhoi manylion penodol am effeithiau'r rhwystrau a/neu'r ffactorau hwyluso.
- 1.40 **(8) Beth yw natur y gweithgareddau a ddarperir mewn calendrau amgen, y tu hwnt i addysgu yn y dosbarth? Beth yw'r cydbwysedd rhwng addysgu yn y**

dosbarth, gweithgareddau cymorth dysgu, hyfforddiant unigol, gweithgarwch corfforol a gweithgarwch creadigol/diwylliannol mewn calendrau amgen, a beth yw effeithiau'r gweithgareddau hyn? Pwy sy'n eu darparu?

- 1.41 Nid ystyriodd y mwyafrif o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn gynnwys na natur y gweithgareddau a oedd yn cael eu darparu gan ysgolion a oedd wedi mabwysiadu calendrau addysg gydol y flwyddyn neu a oedd yn cynnal y gweithgareddau hyn.
- 1.42 Trafododd rhai ymchwilwyr gynnwys a natur y gweithgareddau y byddai myfyrwyr yn cymryd rhan ynddynt pan fyddent yn mynychu darpariaeth gwyliau haf. Nododd ymchwilwyr o dair astudiaeth fod y myfyrwyr yn cael hyfforddiant mewn llythrennedd (neu gelfyddyd iaith) a rhifedd bob dydd yn ystod y ddarpariaeth, a'u bod yn treulio rhwng tua 150 munud a hanner diwrnod yn astudio'r pynciau hyn. Nododd yr ymchwilwyr o'r tair astudiaeth hyn fod y rhaglenni a astudiwyd ganddynt hefyd yn cynnwys gweithgareddau cyfoethogi. Roedd astudiaethau eraill a werthusodd raglenni gwyliau haf yn rhoi rhywfaint o fanylion am y mathau o weithgareddau a gynigiwyd yn ystod y ddarpariaeth.
- 1.43 Nid yw astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn yn ystyried yn benodol effeithiau'r cydbwysedd rhwng gwahanol fathau o gynnwys a sut y dyrannwyd cynnwys o fewn darpariaeth gwyliau haf. Fodd bynnag, ystyriodd rhai astudiaethau effeithiau mathau penodol o gynnwys ar y plant a fynychodd y ddarpariaeth. Nododd un adroddiad a oedd yn crynhoi'r dystiolaeth a oedd ar gael am ysgolion haf, er mwyn i ysgol haf gael effaith gadarnhaol ar gyrhaeddiad academiaidd myfyrwyr (gan gynnwys myfyrwyr o gefndiroedd difreintiedig), fod yn rhaid iddi gynnwys elfen academiaidd. Yn ogystal â hynny, canfu astudiaeth a edrychodd ar effeithiau rhaglen haf yng Nghymru fod staff y rhaglen, y rhieni a/neu'r plant o'r farn bod sawl elfen benodol o'r rhaglen wedi cael effaith gadarnhaol ar y plant a fynychodd y ddarpariaeth.
- 1.44 Trafododd rhai ymchwilwyr pwy oedd yn gyfrifol am gyflwyno darpariaeth gwyliau haf. Fodd bynnag, nid oedd y rhan fwyaf o'r astudiaethau wedi ystyried yn benodol sut y gallai'r personél sy'n gyfrifol am gyflwyno darpariaeth gwyliau haf ddylanwadu ar ei heffeithiolrwydd. Nododd un adroddiad, a oedd yn crynhoi'r dystiolaeth ynghylch ysgolion haf, pan gyflwynwyd ysgolion haf gan athrawon a oedd eisoes yn gyfarwydd i'r myfyrwyr, fod yr ysgolion hyn wedi gweld cynnydd dysgu o ryw bedwar

mis ar gyfartaledd, gwerth mis yn fwy nag effaith ysgolion haf ar ddysgu'n gyffredinol, ar gyfartaledd.

- 1.45 Roedd rhai astudiaethau hefyd wedi nodi'r gymhareb myfyrwyr-i-athro a/neu faint dosbarth mewn rhai rhaglenni gwyliau haf. Fodd bynnag, prin iawn oedd yr astudiaethau a nododd effeithiau'r gymhareb myfyrwyr-i-athro neu faint grwpiau o ran effeithiolrwydd y ddarpariaeth. Nododd adroddiad a oedd yn crynhoi'r dystiolaeth ynghylch ysgolion haf fod y rhai a oedd yn cynnwys addysgu mewn grwpiau bach neu ar sail un i un yn tueddu i gael mwy o effaith ar gyfartaledd ac, er mwyn i blant difreintiedig gael budd o ysgol haf, y byddai angen iddi gynnwys addysgu mewn grwpiau bach neu ar sail un i un.
- 1.46 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd gynnwys na natur y gweithgareddau a gyflwynwyd yn ystod blynyddoedd ysgol estynedig, na phwy ddarparodd y cynnwys a/neu'r gweithgareddau yn ystod blynyddoedd ysgol estynedig.

2. Argymhellion

- 2.1 Oherwydd natur gymysg ac amhendant y dystiolaeth a nodwyd yn yr adolygiad hwn, argymhellir y dylai unrhyw raglen arfaethedig i newid y calendr ysgolion yng Nghymru gynnwys proses drylwyr o gasglu tystiolaeth o ansawdd, ar bob cam, o'r camau cynllunio ac ymgynghori i nodi sail resymegol glir ac asesu'r broses weithredu a'r effaith.
- 2.2 Argymhellir y dylid ymgysylltu ac ymgynghori'n llawn ac yn drylwyr. Bydd hyn yn galluogi'r amrywiaeth eang iawn o grwpiau y bydd y newidiadau hyn yn effeithio arnynt i dynnu sylw at yr effeithiau posibl, bydd yn datgelu effeithiau nas rhagwelir gan lunwyr polisïau, a bydd yn helpu i sicrhau bod gweithgarwch monitro a gwerthuso cadarn yn ystyried beth sy'n bwysig i'r grwpiau hyn. Dylid rhoi blaenoriaeth i geisio barn grwpiau nad ydynt fel arfer yn cymryd rhan yn y math hwn o weithgaredd.
- 2.3 Argymhellir nodi'n glir y rhesymu a'r rhesymeg y tu ôl i unrhyw newidiadau arfaethedig i'r flwyddyn ysgol. Dylai hyn gynnwys manylion y canlyniadau disgwyledig, gan gynnwys y manteision o ran cynnydd, cyrhaeddiad ac iechyd a lles dysgwyr; iechyd a lles ymarferwyr, llwyth gwaith a bywyd teuluol a'r economi. Dylid hefyd ystyried yn benodol a disgrifio'n glir sut a phryd y disgwylir i'r canlyniadau a'r manteision hyn amlygu eu hunain, a sut y cânt eu gwerthuso.
- 2.4 Argymhellir y dylid cynnal rhaglen werthuso a fydd yn ceisio sefydlu llinellau sylfaen mewn perthynas â'r ffactorau y bydd newidiadau yn effeithio arnynt, a chynnwys gweithdrefnau i fonitro a gwerthuso'r ffactorau hyn er mwyn deall eu heffeithiau'n hyderus. Nid oedd unrhyw dystiolaeth ddibynadwy ar gael am effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar grwpiau/meysydd o ddiddordeb allweddol, megis darparwyr gofal plant, darparu gofal bob pen i'r diwrnod, darpariaeth cyfrwng Cymraeg mewn addysg, a myfyrwyr Cymraeg eu hiaith. At hynny, prin oedd y dystiolaeth mewn perthynas â nifer o faterion, fel yr amlinellir yn y prif ganfyddiadau. Dylai effeithiau diwygiadau ar y grwpiau/meysydd hyn fod yn ystyriaeth allweddol.

2.5 Yn olaf, gan fod yr adolygiad hwn wedi nodi nad oedd llawer o erthyglau cyhoeddus yn cynnwys manylion am y broses weithredu, argymhellir y dylai llunwyr polisi ystyried a fyddai swyddogion sydd wedi rhoi diwygiadau ar waith yn y maes yn fodlon rhoi rhagor o wybodaeth.

3. Cefndir

- 3.1 Nod yr Asesiad Cyflym hwn o'r Dystiolaeth yw ystyried a gwerthuso tystiolaeth bresennol am y calendr ysgolion gorau i hwyluso cyrhaeddiad academiaidd, gwella a chynnal iechyd a lles myfyrwyr, darparu amgylchedd proffesiynol cadarnhaol i athrawon, hyrwyddo bywyd teuluol cadarnhaol a gwella ymddygiad myfyrwyr. Bydd yr Asesiad Cyflym o'r Dystiolaeth hefyd yn ystyried effeithiau calendrau ysgolion amgen ar ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg mewn addysg a grwpiau penodol o fyfyrwyr, megis y rhai o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. At hynny, mae tystiolaeth o effeithiau eraill (er enghraifft, effeithiau economaidd) newidiadau i'r calendr ysgolion hefyd yn cael ei hystyried.
- 3.2 Drwy asesu'r dystiolaeth sydd ar gael am y pwnc hwn, mae'r Asesiad Cyflym hwn o'r Dystiolaeth yn mynd i'r afael â blaenoriaeth polisi uniongyrchol, a nodwyd gan Raglen Lywodraethu Llywodraeth Cymru (2021, tud. 6) a'r Cytundeb Cydweithio (2021, tud. 8). Nod yr Asesiad Cyflym hwn o'r Dystiolaeth yw llywio penderfyniadau polisi ynghylch y calendr ysgolion a newidiadau i'r calendr ysgolion presennol yn ysgolion cyhoeddus Cymru yn y dyfodol.
- 3.3 O dan adran 32A o Ddeddf Addysg 2002, awdurdodau lleol sy'n gyfrifol am bennu dyddiadau tymhorau ysgolion (neu gyrff llywodraethu yn achos ysgolion gwirfoddol a gynorthwyr). Mae gan awdurdodau lleol ddyletswydd i sicrhau bod dyddiadau tymhorau mor debyg â phosibl rhwng ysgolion a gynhelir, drwy gydweithredu â chyrff llywodraethu lleol ac awdurdodau lleol eraill yng Nghymru. Ar ôl ymgynghori'n briodol, gall Gweinidogion Cymru gyfarwyddo awdurdodau lleol neu gyrff llywodraethu yng Nghymru i bennu dyddiadau tymhorau penodol ar gyfer ysgol a gynhelir (adran 32B, Deddf Addysg 2002).
- 3.4 Yng Nghymru, mae'n ofynnol i ysgolion ddarparu o leiaf 380 o sesiynau mewn blwyddyn (Rheoliadau Addysg (Y Diwrnod Ysgol a'r Flwyddyn Ysgol) (Cymru) 2003, rheoliad 4). Mae'r term 'sesiynau' yn cyfeirio at 'sesiwn bore' neu 'sesiwn prynhawn' ac, felly, mae'r gofyniad hwn yn cyfateb i gyfanswm o 190 o ddiwrnodau ysgol llawn y flwyddyn. Mae'n ofynnol i athrawon a gyflogir yn llawn amser weithio 194 diwrnod (y mae 5 ohonynt yn ddiwrnodau HMS) dros y flwyddyn (Dogfen Cyflog ac Amodau Athrawon (Cymru) 2021, paragraff 50.2).

- 3.5 Yn draddodiadol, mae ysgolion yng Nghymru yn rhannu eu blynyddoedd ysgol yn dri thymor, gyda phob un ohonynt yn cael ei rannu gan un gwyliau hanner tymor sy'n para wythnos. Mae gwyliau haf yn para chwe wythnos, ac yn dechrau rhwng canol a ddiwedd mis Gorffennaf ac yn gorffen ar ddiwedd mis Awst yn achos disgyblion sy'n dychwelyd i'r ysgol yn ystod wythnos gyntaf mis Medi. Mae'r calendr ysgolion traddodiadol yng Nghymru hefyd yn cynnwys pythefnos o wyliau ar gyfer y Nadolig/y Flwyddyn Newydd a phythefnos o wyliau ar gyfer y Gwanwyn/Pasg (Eurydice 2020, tud. 61).
- 3.6 Mewn rhai ffyrdd, mae'r flwyddyn ysgol yng Nghymru yn debyg i flynyddoedd ysgol gwledydd Ewropeaidd eraill.⁶ Mae blynyddoedd ysgol yn y rhan fwyaf o wledydd Ewropeaidd yn dechrau ar ddechrau mis Medi ac yn cynnwys pythefnos o wyliau dros y Nadolig. Fodd bynnag, yn Ewrop, fel arfer, mae nifer y diwrnodau ysgol y flwyddyn yn amrywio o 170 diwrnod i 190 diwrnod. Felly, mae'r flwyddyn ysgol yng Nghymru yn gymharol hir, o gymharu â blynyddoedd ysgol gwledydd Ewropeaidd eraill. At hynny, mae'r flwyddyn ysgol yng Nghymru yn cynnwys gwyliau haf byrrach na'r rhan fwyaf o wledydd Ewropeaidd eraill. Mae Lloegr, Denmarc, yr Iseldiroedd, Lichtenstein ac ambell Länder yn yr Almaen yn defnyddio blynyddoedd ysgol sy'n cynnwys chwe wythnos o wyliau haf; mae pob gwlad Ewropeaidd arall yn rhoi gwyliau haf hirach i ddisgyblion (Eurydice 2020, tudalennau 1-6).
- 3.7 Ers peth amser, mae academyddion, llunwyr polisi ac ymarferwyr ym maes addysg wedi trafod effeithiau calendrau ysgolion gwahanol a newidiadau i'r calendr traddodiadol. Wrth ystyried calendrau ysgolion amgen a'u rhoi ar waith, fel arfer mae llunwyr polisi yn ceisio cyflawni nodau allweddol tebyg. Ar y cyfan, eu nod yw atal 'colli dysgu yn ystod gwyliau' (a ddiffinnir isod), cau bylchau mewn cyrhaeddiad drwy gynorthwyo myfyrwyr difreintiedig, cynnig ystod ehangach o brofiadau i blant a chefnogi teuluoedd drwy hwyluso cyflogaeth rhieni (drwy ddarparu 'gofal plant' y tu allan i dymhorau ysgol traddodiadol). Er bod trafodaethau ynghylch calendrau ysgolion yn cael eu cynnal mewn nifer mawr o wledydd, mae ysgolion yn UDA wedi

⁶ Daw cymariaethau rhwng y flwyddyn ysgol yng Nghymru a blynyddoedd ysgol gwledydd Ewropeaidd eraill o 'The organisation of school time in Europe: Primary and general secondary education – 2020/21' gan Eurydice (2020). Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno data ar flynyddoedd ysgol y 38 o wledydd a gymerodd ran yn rhaglen Erasmus+ Ewrop yn 2020/2021. Mae cyfeiriadau at 'wledydd Ewropeaidd' yn cyfeirio at y gwledydd hyn a data ar y gwledydd hyn a ddarperir gan yr adroddiad hwn.

rhoi cyfleoedd sylweddol i ymchwiliwyr ymchwilio i'r effeithiau hyn, am fod cryn nifer o ysgolion yn UDA wedi mabwysiadu calendrau amgen ac am nad yw darpariaeth adeg gwyliau ar raddfa fawr yn anghyffredin.

- 3.8 Mae llawer o'r ysgolion yn UDA sy'n mabwysiadu calendrau ysgolion amgen yn mabwysiadu 'addysg gydol y flwyddyn'. Mae'r term 'addysg gydol y flwyddyn' yn cyfeirio at galendrau ysgolion sy'n dosbarthu gwyliau ysgol yn fwy cyfartal dros y flwyddyn galendr na chalendrau ysgolion traddodiadol, er mwyn sicrhau addysg 'gydol y flwyddyn'. Fel arfer, nid yw addysg gydol y flwyddyn yn cynnwys unrhyw gynnydd mewn amser addysgu yn ystod y flwyddyn. Ystyriodd y rhan fwyaf o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn, a ymchwiliodd i effeithiau addysg gydol y flwyddyn, galendrau a oedd wedi ailddosbarthu gwyliau ysgol ond a oedd wedi cadw'r un nifer o ddiwrnodau ysgol y flwyddyn â chalendr ysgol 'traddodiadol' yn yr ardal honno. Felly, mae'r astudiaethau hyn yn ystyried effeithiau ailddosbarthu gwyliau ysgol ac nid effeithiau cynnydd mewn amser dysgu yn ystod y flwyddyn. Mae un astudiaeth (Isom 2020) yn ystyried effeithiau calendr addysg gydol y flwyddyn sydd hefyd yn cynnwys cynnydd mewn amser dysgu; ceir manylion pellach am natur yr ymyriadau hyn yn y bennod 'Canfyddiadau' yn yr adroddiad hwn.
- 3.9 Yn yr adolygiad hwn, defnyddir y termau 'un trywydd' a 'aml-drywydd' i ddisgrifio gwahanol fathau o addysg gydol y flwyddyn. Mae'r term 'un trywydd' yn cyfeirio at galendrau gydol y flwyddyn sy'n gymwys i bob myfyriwr yn yr un ffordd bob amser; mae pob myfyriwr ar wyliau ar yr un pryd ac mae pob myfyriwr yn yr ysgol ar yr un pryd. Ar y llaw arall, mae calendrau 'aml-drywydd' yn amrywio gwyliau a thymhorau ysgol ar gyfer gwahanol grwpiau o fyfyrwyr. O dan galendr gydol y flwyddyn un trywydd, bydd rhai myfyrwyr yn yr ysgol tra bydd eraill ar wyliau ac fel arall (Fitzpatrick 2018, tud. 2). Mae rhai astudiaethau yn ystyried effeithiau calendrau addysg gydol y flwyddyn un trywydd ac aml-drywydd ar wahân neu maent ond yn ystyried effaith un o'r categorïau hyn o addysg gydol y flwyddyn. Lle mae tystiolaeth

yn cyfeirio at effaith addysg gydol y flwyddyn un trywydd ac aml-drywydd yn benodol, mae hyn wedi'i nodi yn y testun.⁷

- 3.10 Rheswm allweddol dros fabwysiadu addysg gydol y flwyddyn a darpariaeth gwyliau haf yw pryder ynghylch 'colli dysgu yn ystod yr haf.' Mae'r term hwn yn cyfeirio at y gred bod perfformiad academaidd myfyrwyr yn dirywio yn ystod misoedd yr haf, am eu bod yn treulio cyfnod estyniad o amser i ffwrdd o'r ysgol. Ymchwiliwyd yn helaeth i'r ffenomenon hwn yn UDA. Fodd bynnag, ar hyn o bryd nid oes unrhyw dystiolaeth o'r ffenomenon hwn yng Nghymru a '...no conclusive evidence on the extent of... holiday learning loss in England' (Evans 2020, tud. 4). Nododd un astudiaeth fod perfformiad disgyblion yn Lloegr o ran sillafu yn dirywio dros un haf. Fodd bynnag, roedd maint y sampl yn rhy fach i'r canfyddiadau fod yn rhai pendant (n=77) (Evans 2020, tudalennau 14-15, sy'n dyfynnu Shinwell a Defeyter 2017). At hynny, mae'n werth nodi bod calendrau ysgolion yn UDA yn draddodiadol yn cynnwys gwyliau haf sy'n para 13 wythnos, sydd gryn dipyn yn hwy na'r gwyliau o chwe wythnos a ddefnyddir ar hyn o bryd yng Nghymru a Lloegr (Evans 2020, tud. 12). Hefyd, yn draddodiadol, mae calendrau ysgolion yn UDA yn para 180 diwrnod, sef 10 diwrnod yn llai na chalendrau ysgolion yng Nghymru. Felly, ni allwn dybio bod adroddiadau o'r UDA am golli dysgu yn ystod yr haf yn gymwys i Gymru nac y byddai newidiadau i'r calendr ysgolion (drwy fabwysiadu addysg gydol y flwyddyn, blynnyddoedd ysgol estynedig neu ddarpariaeth gwyliau haf) yn cael effeithiau tebyg ar ganlyniadau allweddol yng Nghymru i'r rhai sydd wedi'u cofnodi yn UDA.
- 3.11 Mae nifer o astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn yn ystyried effeithiau calendrau ysgolion amgen neu ddarpariaeth gwyliau haf ar fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Mae ymchwilwyr yn defnyddio dangosyddion gwahanol o anfantais economaidd i ymchwilio i'r effeithiau hyn. Mae astudiaethau o'r DU yn defnyddio cymhwysra ar gyfer prydau ysgol am ddim i ddynodi anfantais economaidd ar gyfer myfyrwyr unigol.⁸ Yn yr un modd, mae rhai astudiaethau a

⁷ Astudiaethau nad ydynt yn nodi'n glir a yw eu canfyddiadau yn gymwys i addysg gydol y flwyddyn un trywydd, aml-drywydd neu'r ddwy yw Pedersen (2011), Pfeiffer (2011), Huffman (2013), Poppink, Ma a Shen (2019), Isom (2020), a Weaver et al (2020).

⁸ Mae adroddiad yr EEF (2021) ar ysgolion haf yn eithriad yma am fod y mwyafrif o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn wedi'u cynnal yn UDA ac am eu bod yn rhychwantu'r cyfnod o 1965 i 2014. Felly, mae cyfeiriadau at 'anfantais' yn yr adroddiad hwn yn seiliedig ar astudiaethau sydd, yn ôl pob tebyg, yn defnyddio amrywiaethau o ddangosyddion i nodi 'anfantais'.

gynhaliwyd yn UDA yn defnyddio cymhwysra ar gyfer prydau ysgol am ddim neu brydau ysgol am bris gostyngol o dan y Rhaglen Cinio Ysgol Genedlaethol⁹ fel dangosydd anfantais economaidd ymhlith disgyblion unigol.¹⁰ Mae eraill yn defnyddio statws economaidd-gymdeithasol isel fel dangosydd anfantais economaidd ar gyfer myfyrwyr unigol.¹¹

Strwythur yr Asesiad Cyflym o'r Dystiolaeth

3.12 Nod yr adolygiad hwn oedd ystyried y dystiolaeth sydd ar gael am y calendr ysgolion gorau ac effeithiau newidiadau i galendrau ysgolion. Defnyddiwyd amrywiaeth eang o dermau chwilio, sy'n ymwneud â mathau o ymyriadau a chanlyniadau o ddiddordeb (gweler Atodiad A am restr lawn o dermau chwilio). Wrth adolygu'r llenyddiaeth sydd ar gael, nodwyd tri math o ymyriad, sef: ailddosbarthu gwyliau dros y flwyddyn, darparu rhaglenni yn ystod gwyliau haf a newidiadau i hyd y flwyddyn ysgol. Lle roedd astudiaethau wedi ystyried newidiadau i ddosbarthiad gwyliau drwy gydol y flwyddyn, roedd hyn yng nghyd-destun addysg gydol y flwyddyn yn unig. At hynny, lle roedd ymchwilyr wedi ymchwilio i effeithiau newidiadau i hyd y flwyddyn ysgol, roedd hyn bob amser yng nghyd-destun ymestyn hyd y flwyddyn ysgol. Felly, mae canfyddiadau ar gyfer pob canlyniad allweddol wedi'u rhannu'n is-adrannau ar gyfer pob ymyriad:

- addysg gydol y flwyddyn
- darpariaeth gwyliau haf¹²
- blynyddoedd ysgol estynedig.

⁹ Mae'r Rhaglen Cinio Ysgol Genedlaethol yn darparu prydau am ddim neu am bris gostyngol i blant cymwys ledled yr Unol Daleithiau. Gall plant fod yn gymwys oherwydd incwm yr aelwyd neu faint y teulu neu gellir ystyried eu bod yn 'categorically eligible' oherwydd eu statws fel mudwr, plentyn sydd wedi rhedeg i ffwrdd neu blentyn digartref neu faeth neu am eu bod yn cymryd rhan mewn rhaglenni penodol a ariennir yn ffederal neu'n daleithiol (Adran Amaethyddiaeth yr Unol Daleithiau, 2017).

¹⁰ Gweler Smith (2011, tudalennau 51-52), McCombs et al (2014, tud. 59), Augustine et al (2016, tud. 59), a Fitzpatrick a Burns (2019, tud. 12). Mae Jez a Wassmer yn cyfeirio at blant sydd wedi'u categoreiddio fel plant 'dan anfantais economaidd-gymdeithasol' gan Adran Addysg Califfornia; mae'r adran hon yn defnyddio cymhwysra ar gyfer prydau am ddim neu am bris gostyngol a/neu'r ffaith nad oes gan y rhieni radd ysgol uwchradd i nodi anfantais economaidd-gymdeithasol mewn myfyrwyr (tud. 14).

¹¹ Gweler Graves (2011, tud. 1292) a Pedersen (2011, tud. 40).

¹² Defnyddir y term 'darpariaeth gwyliau haf' i gyfeirio at ddarparu gofal i blant oedran ysgol yn ystod gwyliau'r haf. Ystyriodd Geary, Awoyemi a Gracey (2020) a Lowndes a Dennison (2012) ddarpariaeth a oedd yn cael ei chynnig yn ystod gwyliau'r haf ac ar adegau eraill. Er eglurder, defnyddir y term 'darpariaeth gwyliau haf' i gyfeirio at yr astudiaethau hyn hefyd.

- 3.13 I ddechrau, ceisiodd yr adolygiad ddod o hyd i dystiolaeth o effeithiau calendrau amgen/newidiadau i'r calendr ar ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg mewn addysg ac ar fyfyrwyr sy'n mynychu darpariaeth cyfrwng Cymraeg ond sy'n siarad iaith arall gartref (ac fel arall). Fodd bynnag, nid oedd fawr ddim tystiolaeth ar gael yma, os o gwbl. Felly, lluniwyd cwestiwn ymchwil (Cwestiwn 3) er mwyn ystyried effeithiau calendrau amgen ar systemau addysg sy'n cynnwys darpariaeth trochi ieithyddol a/neu ddysgu ieithyddol dwys. Yn anffodus, ni chanfuwyd unrhyw dystiolaeth berthnasol i ateb y cwestiwn hwn. Felly, mae'r adolygiad hwn yn cyflwyno'r lleiafswm tystiolaeth sydd ar gael am effeithiau ar ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a disgyblion amlieithog sy'n siarad Cymraeg. Ochr yn ochr â hyn, mae'r adolygiad yn ystyried tystiolaeth o effeithiau calendrau amgen mewn gwledydd lle siaredir Saesneg ar ddisgyblion nad Saesneg yw eu hiaith gyntaf. Er bod y dystiolaeth hon yn llai perthnasol wrth ystyried sut y byddai calendrau amgen yn effeithio ar ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a disgyblion amlieithog sy'n siarad Cymraeg, mae'n bwysig ystyried effaith y newidiadau hyn ar ddisgyblion nad Saesneg yw eu hiaith gyntaf neu nad ydynt yn siaradwyr Saesneg hyderus.
- 3.14 Yn wreiddiol, bwriadwyd i'r adolygiad hwn ateb cwestiynau pellach am y ffordd y caiff calendrau amgen eu rhoi ar waith, eu cynnwys addysgol a chyfoethogol, y personél sy'n gyfrifol am gyflwyno darpariaeth gwyliau haf a'r rhesymau pam mae ysgolion/cyrff llywodraethu yn dewis mabwysiadu calendrau amgen. Fodd bynnag, nid oedd yn ymarferol ateb y cwestiynau hyn yn yr amser a oedd ar gael ac, felly, ni chyflwynir tystiolaeth sy'n ymwneud â'r cwestiynau hyn yma. O ganlyniad, mae'r adolygiad yn ceisio ateb y cwestiynau canlynol:
- (1) **Pa dystiolaeth sydd ar gael sy'n dangos effeithiau diwygio'r calendr ysgolion, yn enwedig mewn perthynas â dysgu, iechyd meddwl plant, iechyd a lles corfforol, gofal bob pen i'r diwrnod a bywyd teuluol?**
 - (2) **A yw effeithiau penodol ar grwpiau difreintiedig a/neu grwpiau eraill o ddysgwyr yn cael eu hystyried neu eu nodi? Beth yw'r rheini? Sut mae calendrau amgen yn effeithio ar ddarpariaeth myfyrwyr ag ADY, a phroses ddysgu a lles y myfyrwyr hynny?**
 - (3) **Pa dystiolaeth sydd ar gael o ddefnyddio neu ystyried calendrau amgen mewn cyd-destunau lle mae trochi ieithyddol, neu ddysgu ieithyddol**

dwys, yn elfen o'r ddarpariaeth addysg? Sut aethpwyd ati i roi sylw i'r elfen hon wrth gynllunio a chyflwyno'r calendrau amgen? Beth yw effeithiau calendrau amgen ar yr elfen hon o'r ddarpariaeth?

- (4) Pa effeithiau eraill sydd wedi cael eu dangos neu eu hawgrymu?**
- (5) Pa ffactorau sydd wedi arwain at y diwygiadau hyn? A wnaed newidiadau ehangach ochr yn ochr â'r diwygiadau hyn (e.e. newidiadau i nifer yr athrawon, neu newidiadau i'r cwricwlwm)? Os felly, beth yw'r newidiadau hyn? A wnaed y diwygiadau hyn yn benodol mewn ymateb i bandemig COVID-19?**
- (6) Sut mae'r diwygiadau wedi'u rhoi ar waith? Yn benodol, pa newidiadau i drefniadau ariannu, maint a strwythur y gweithlu, cymhellion neu ofynion statudol sydd wedi'u gweithredu neu eu hystyried?**
- (7) Pa elfennau y daethpwyd ar eu traws a rwystrodd ac a hwylusodd y broses, a beth fu eu heffeithiau?**
- (8) Beth yw natur y gweithgareddau a ddarperir mewn calendrau amgen, y tu hwnt i addysgu yn y dosbarth? Beth yw'r cydbwysedd rhwng addysgu yn y dosbarth, gweithgareddau cymorth dysgu, hyfforddiant unigol, gweithgarwch corfforol a gweithgarwch creadigol/diwylliannol mewn calendrau amgen, a beth yw effeithiau'r gweithgareddau hyn? Pwy sy'n eu darparu?**

4. Methodoleg

- 4.1 Mae'r adolygiad hwn yn Asesiad Cyflym o'r Dystiolaeth. Felly, nid yw'r dystiolaeth a gyflwynir ac a werthusir yma yn rhestr gynhwysfawr o'r ymchwil sydd ar gael ar galendrau ysgolion ac ni chafodd yr adroddiad ei lunio gan ddefnyddio proses adolygu systematig lawn.
- 4.2 Cynhaliodd Gwasanaeth Llyfrgell Llywodraeth Cymru ddau chwiliad er mwyn dod o hyd i lenyddiaeth at ddibenion yr adolygiad hwn. Defnyddiodd y ddau chwiliad dermau a oedd, nid yn unig yn ymwneud â chalendrau ysgolion amgen a newidiadau i'r calendr ysgolion, ond hefyd ag ymyriadau amrywiol eraill i'r amserlen ysgol (megis diwrnodau ysgol estynedig ac wythnosau ysgol anghymesur. Ceir rhestr o dermau chwilio allweddol a chronfeydd data ar gyfer y ddau chwiliad yn Atodiad A.
- 4.3 Cynhaliwyd y chwiliad cyntaf rhwng 2 Mehefin a 16 Mehefin 2021. Dim ond os oeddent wedi cael eu cyhoeddi yn ystod y 10 mlynedd diwethaf, ac wedi cael eu cyhoeddi yn Saesneg, y cafodd astudiaethau eu cynnwys. Cafodd erthyglau mewn cyfnodolion, adroddiadau llywodraeth a llenyddiaeth lwyd eu cynnwys yn y canlyniadau ac esgorodd y chwiliad ar 294 o ganlyniadau. Er i'r chwiliad cyntaf ganfod cryn dipyn o dystiolaeth sy'n ymwneud â sawl canlyniad, nid yw wedi darparu fawr ddim dystiolaeth sy'n ymwneud â meysydd allweddol o ddiddordeb, os o gwbl. Roedd y rhain yn ymwneud ag effaith calendrau ysgolion amgen/newidiadau i'r calendr ysgolion ar y canlynol:
- systemau addysg lle mae trochi ieithyddol a/neu ddysgu ieithyddol dwys yn elfen allweddol o'r ddarpariaeth
 - myfyrwyr dwyieithog sy'n siarad Cymraeg
 - disgyblion ag ADY a'r effaith ar y ddarpariaeth ar gyfer y disgyblion hyn
 - gofal bob pen i'r diwrnod
 - darparwyr gofal plant.
- 4.4 Bwriadwyd i'r ail chwiliad ddod o hyd i dystiolaeth yn ymwneud â'r canlyniadau hyn ac fe'i cynhaliwyd rhwng 14 Gorffennaf a 4 Awst 2021. Dim ond os oeddent wedi cael eu cyhoeddi yn ystod y 10 mlynedd diwethaf, a'u bod yn astudiaethau yn

Gymraeg a Saesneg, y cafodd astudiaethau eu cynnwys. Roedd y chwiliad yn cynnwys erthyglau mewn cyfnodolion, adroddiadau llywodraeth a llenyddiaeth lwyd ac esgorodd ar 65 o ganlyniadau.

4.5 Bu canlyniadau'r chwiliadau hyn yn destun proses sgrinio ddau gam. I ddechrau, cafodd crynodebau eu sgrinio i weld a oeddent yn berthnasol i unrhyw rai o'r cwestiynau ymchwil ac a oeddent yn darparu unrhyw dystiolaeth wedi'i hategu gan ymchwil empiraidd. Ar y cam hwn, roedd cwestiynau ymchwil yn ymwneud â'r amserlenni ysgol gorau yn ogystal â chalendrau ac effeithiau newidiadau i'r flwyddyn ysgol, yr wythnos ysgol a'r diwrnod ysgol. At hynny, defnyddiwyd cwestiynau ymchwil a oedd yn ymwneud â rhoi calendrau/wythnosau/blynyddoedd ysgol amgen ar waith, eu cynnwys addysgol/cyfoethogol a sut y byddent yn cael eu cyflwyno yn y broses sgrinio. Ni allai sgrinio crynodebau i weld a oeddent yn berthnasol i'r cwestiynau ymchwil ac yn darparu tystiolaeth wedi'i hategu gan ymchwil empiraidd leihau nifer y canlyniadau i nifer hydrin (h.y. tua 100 o ganlyniadau), er mwyn sgrinio testunau llawn pob canlyniad. Felly, cafodd canlyniadau eu sgrinio wedyn i weld a oeddent yn berthnasol i'r canlyniadau allweddol o ddiddordeb canlynol:

- effeithiau ar ddysgu myfyrwyr
- effeithiau ar iechyd corfforol, iechyd meddwl a lles plant
- effeithiau ar fyfyrwyr o grwpiau penodol
- effeithiau ar athrawon a staff
- effeithiau ar ymddygiad a phresenoldeb myfyrwyr
- unrhyw effeithiau cymdeithasol eraill.

4.6 Am fod nifer o ganlyniadau yn darparu tystiolaeth ynghylch sawl canlyniad allweddol, hepgorwyd rhai astudiaethau a oedd yn ymdrin ag un canlyniad yn unig. Yn ystod ail gam y broses sgrinio, cafodd testunau llawn canlyniadau eu sgrinio i weld a oeddent yn uniongyrchol berthnasol i'r cwestiynau ymchwil. Hepgorwyd canlyniadau os nad oeddent yn cynnwys unrhyw dystiolaeth a oedd wedi'i chyhoeddi yn ystod y 10 mlynedd diwethaf, a oedd yn ymwneud ag effaith calendrau ysgolion penodol/newidiadau penodol i'r calendr ysgolion ar blant 3-18

oed neu ar athrawon ac aelodau eraill o staff ysgol neu'r gymdeithas ehangach. Nid oedd un astudiaeth ar gael i'w gwerthuso yn ei fformat testun llawn.¹³

- 4.7 Nid oedd cryfder methodolegol yn faen prawf yn y naill gam na'r llall o'r broses sgrinio (er i astudiaethau gael eu hepgor os nad oeddent yn cofnodi meintiau sampl ar gyfer pob dull o gasglu data a ddefnyddiwyd). Oherwydd y cyfyngiadau amser a geid ar y pryd, ni fu'n bosibl gwerthuso'r methodolegau a ddefnyddiwyd ym mhob astudiaeth yn ystod y broses sgrinio. At hynny, mae ansawdd y dystiolaeth yn amrywio'n fawr rhwng canlyniadau. Er enghraifft, ategir canfyddiadau ynglŷn ag effeithiau ar ganlyniadau academiaidd gan astudiaethau mawr a ddefnyddiodd ddyluniadau ymchwil lled-arbrofol ond ni ddefnyddiodd y rhan fwyaf o astudiaethau sy'n ymwneud ag effeithiau ar iechyd a lles myfyrwyr grwpiau rheoli/cymharu. Felly, mae'r adolygiad hwn yn cynnwys astudiaethau meintiol ac ansoddol ac mae meintiau sampl yn amrywio'n fawr. Nodir cryfderau a chyfyngiadau astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn yn yr adran 'Cyfyngiadau'.
- 4.8 Yn dilyn y broses sgrinio ddau gam, penderfynwyd y byddai'r adolygiad hwn yn canolbwyntio ar y calendr ysgolion gorau ac effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion yn unig. Wedyn, cafodd y canlyniadau eu sgrinio i weld a oeddent yn cynnwys tystiolaeth a oedd yn ymwneud â'r cwestiynau ymchwil a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn yn 3.14. Yn dilyn y prosesau sgrinio hyn, cadwyd 33 o adnoddau a chyflwynir tystiolaeth o'r adnoddau hyn yn yr adran 'Canfyddiadau' yn yr adolygiad hwn.

¹³ Yr erthygl hon oedd Yeşil Dağlı, Ü. (2019). [Effect of increased instructional time on student achievement](#). *Educational Review*, 71(4), tudalennau 501-517.

5. Canfyddiadau

Effeithiau ar ddysgu myfyrwyr

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.1 Ymchwiliodd Jez a Wassmer i effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar sgoriau'r Mynegai Perfformiad Academiaidd (API) ar gyfer ysgolion elfennol yng Nghaliffornia (2011, tudalennau 16, 19-20). Dewiswyd ysgolion mewn proses ddethol led-hap (n=298), a dadansoddwyd eu sgoriau API o 2005/2006 (tudalennau 11, 14, 16, 18). Ar ôl cymharu sgoriau o 2005/2006 â'r rhai a gafwyd yn y flwyddyn flaenorol, nodwyd ganddynt fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effaith gadarnhaol arwyddocaol¹⁴ ar dwf ysgolion yn API.¹⁵ Nodwyd bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cynyddu sgoriau twf API 11.1 pwynt (tudalennau 11, 19-20).¹⁶
- 5.2 Edrychodd metaddadansoddiad diweddar, a gynhaliwyd gan Fitzpatrick a Burns, ar gyrhaeddiad academiaidd myfyrwyr mewn ysgolion addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn UDA. Cafodd yr astudiaethau a gynhwyswyd yn y dadansoddiad (30 o astudiaethau) eu cyhoeddi rhwng 2001 a 2016 ac maent yn darparu tystiolaeth o effeithiau addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar berfformiad academiaidd myfyrwyr o flwyddyn un (Kindergarten) i'r 12^{eg} dosbarth (blynyddoedd 17-18) (2019, tudalennau 1-2). Roedd sawl astudiaeth sydd wedi'u cynnwys yma wedi cymharu ysgolion a oedd yn defnyddio addysg gydol y flwyddyn un trywydd ag ysgolion â chalendr traddodiadol a oedd yn debyg i'w gilydd neu wedi'u lleoli'n agos at ei gilydd. Fel arall, roedd astudiaethau wedi cymharu data ar berfformiad carfanau yn yr un ysgol, lle roedd o leiaf un garfan wedi cael ei haddysgu o dan galendr traddodiadol ac roedd o leiaf un garfan wedi cael ei haddysgu o dan system addysg

¹⁴ Mae effeithiau a ddisgrifir fel rhai 'arwyddocaol' yn ystadegol arwyddocaol ar lefel 5 y cant. Mae Augustine et al (2016), Sandoval-Hernandez et al (2013), a Weaver et al (2020) yn nodi bod effeithiau yn 'ystadegol arwyddocaol', ond nid ydynt yn nodi ar ba lefel.

¹⁵ Defnyddiodd y mwyafrif o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn newidynnau rheoli er mwyn sicrhau bod canfyddiadau yn cael eu hystumio cyn lleied â phosibl gan ffactorau dryslyd. Oherwydd hyd yr adolygiad hwn, nid oedd yn ymarferol cynnwys rhestrau cynhwysfawr o bob newidyn rheoli ar gyfer pob astudiaeth. Ceir manylion pellach am yr astudiaethau hyn a sut y gwnaethant nodi achosiaeth yn yr adran 'Cyfyngiadau' Am restr lawn o newidynnau rheoli ar gyfer pob astudiaeth, gweler yr astudiaethau unigol (y ceir dolenni iddynt yn yr adran 'Cyfeiriadau').

¹⁶ Mae sgoriau API yn seiliedig ar berfformiad mewn profion safonedig ac, yng Nghaliffornia, mae sgoriau ysgolion yn amrywio o 200 i 1,000 (Jez a Wassmer 2011, tud. 11).

gydol y flwyddyn un trywydd (tud. 5). Canfu Fitzpatrick a Burns, ar gyfartaledd, fod myfyrwyr mewn ysgolion addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael sgoriau cymedrig uwch mewn darllen a mathemateg, a oedd yn cyfateb i ychydig dros un mis o ddysgu mewn darllen ac ychydig yn llai nag un mis o ddysgu mewn mathemateg. Roedd y cynnydd mewn darllen yn arwyddocaol ac roedd y sgoriau yn cyfateb, bron, i fyfyrwyr mewn ysgolion elfennol a chanol, tra bod cyflawniad mathemateg wedi cynyddu'n sylweddol yn achos myfyrwyr ysgol ganol ond nid yn achos myfyrwyr ysgol gynradd (tudalennau 2, 13). Ysgolion a oedd wedi lleihau gwyliâu'r haf i'r nifer lleiaf o wythnosau, a ddangosodd yr effeithiau mwyaf ar berfformiad mewn mathemateg a darllen (tud. 1). Fodd bynnag, nododd yr awduron hefyd nad oedd addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar ganran y myfyrwyr a oedd yn cael eu dosbarthu fel rhai 'hyfedrus' mewn mathemateg neu ddarllen.¹⁷

- 5.3 Cynhaliodd Fitzpatrick fetaddadansoddiad hefyd, a edrychodd ar effaith addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar gyflawniad myfyrwyr mewn gwyddoniaeth ac astudiaethau cymdeithasol (n=7 astudiaeth – 2018, tud. 1). Darparodd yr astudiaethau a gynhwyswyd ddata ar berfformiad myfyrwyr o ddosbarthiadau 3 i 8 (myfyrwyr 8-9 oed a 13-14 oed) mewn gwyddoniaeth ac astudiaethau cymdeithasol a chynhaliwyd pob un yn Texas neu dde-ddwyrain UDA. Cafodd pob un o'r astudiaethau a gynhwyswyd eu cyhoeddi cyn 2011, ar wahân i ddwy; cyhoeddwyd y mwyafrif o'r astudiaethau a gynhwyswyd rhwng dechrau a chanol y 2000au (tud. 4). Gan syntheseiddio data o'r saith astudiaeth hyn, daeth Fitzpatrick i'r casgliad, er nad oedd addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar berfformiad mewn astudiaethau cymdeithasol, ei bod yn cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar berfformiad mewn gwyddoniaeth, o gymharu â pherfformiad mewn ysgolion a oedd yn gweithredu o dan un o galendrau ysgolion traddodiadol UDA (tudalennau 4-5).
- 5.4 Ystyriodd Smith effeithiau calendrau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr yn Wake County yng Ngogledd Califfornia. Gan

¹⁷ Mae hyn yn cyfeirio at ganran y plant mewn carfan neu ysgol benodol a oedd yn cael eu hystyried yn 'hyfedrus' naill ai mewn mathemateg neu ddarllen, drwy ddefnyddio profion. Ni nododd Fitzpatrick a Burns (2019) sut roedd pob astudiaeth wedi asesu hyffrededd yn y pynciau hyn ac mae'n debygol bod amrywio ymhlith yr astudiaethau a gynhwyswyd yn y metaddadansoddiad o ran y ffordd yr aseswyd hyffrededd.

ddefnyddio'r broses o drosglwyddo 23 o ysgolion yn y sir i addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn 2007 fel arbrawf naturiol,¹⁸ edrychodd ar sgoriau profion myfyrwyr o flynyddoedd ysgol 2004/2005 i 2008/2009, gan gymharu sgoriau o'r adeg cyn y broses drosglwyddo â sgoriau ar ôl y broses drosglwyddo (2011, tudalennau 45, 49). At hynny, cymharodd sgoriau myfyrwyr mewn ysgolion addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn Wake County â myfyrwyr mewn ysgolion tebyg a oedd yn defnyddio calendr traddodiadol ($n \geq 200,000$) (tudalennau 49, 61). Yn ystod y broses o drosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd, ni wnaed unrhyw newidiadau eraill i arweinwyr, staff na'r cwrwllwm (tud. 46). Nododd Smith nad oedd addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd wedi cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar gyflawniad mewn darllen na mathemateg (tudalennau 82, 84). Mae casgliad Smith o ran effeithiau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn Wake County wedi'i ategu gan ymchwil a wnaed gan McMullen a Rouse (2012). Ystyriodd yr awduron gyflawniad myfyrwyr o flynyddoedd ysgol 2004/2005 i 2008/2009 ($n=69,353$) (tud. 815). Ni wnaethant nodi unrhyw gysylltiad arwyddocaol rhwng mynd i ysgol addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd a pherfformiad mewn mathemateg na darllen. Fodd bynnag, dangosodd eu dadansoddiad fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn lliniaru effaith negyddol ysgolion gorlawn ar gyflawniad mewn darllen (ond nid mewn mathemateg) (tud. 820).

- 5.5 Dadansoddodd Graves sgoriau profion pob myfyriwr mewn ysgol gyhoeddus yng Nghaliffornia rhwng 1998 a 2007 ($n=247,198$ o arsylwadau), er mwyn ymchwilio i effaith addysg gydol y flwyddyn un trywydd ac aml-drywydd ar gyrhaeddiad mewn darllen a mathemateg (2011, tudalennau 1284, 1287). Nododd Graves, yn gyffredinol, nad oedd addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd nac addysg gydol y flwyddyn un trywydd bob amser yn cael effeithiau arwyddocaol ar berfformiad myfyrwyr mewn darllen, mathemateg nac iaith (tudalennau 1290-1291). Fodd bynnag, wrth edrych ar effeithiau addysg gydol y flwyddyn ar ôl iddi fod ar waith am nifer penodol o flynyddoedd (e.e. dwy flynedd), nododd Graves fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau arwyddocaol a negyddol ar berfformiad myfyrwyr mewn mathemateg, darllen ac iaith ar draws sawl blwyddyn o'i

¹⁸ Wrth astudio'r broses hon o drosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd, mae Depro a Rouse yn nodi bod y calendrau amgen hyn yn darparu blociau o 45 diwrnod o hyfforddiant, wedi'u dilyn gan 15 diwrnod o wyliau (2015, tud. 159).

gweithredu. Nid oedd y canlyniadau yn gyson. Weithiau, ni fyddai addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar berfformiad myfyrwyr mewn rhai pynciau ar gyfer blynyddoedd penodol o'i gweithredu ac roedd amcangyfrifon o'r effaith yn amrywio rhwng disgrifiadau. Nid oedd addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael effeithiau arwyddocaol na negyddol ar gyflawniad myfyrwyr yn gyson, ar ôl blynyddoedd penodol o'i gweithredu (tudalennau 1290-1291).

- 5.6 Ystyriodd Pedersen effaith addysg gydol y flwyddyn ar berfformiad myfyrwyr yng Nghaliffornia, Illinois a Texas (2011, tud. 37). Cymharodd yr astudiaeth y sgoriau cymedrig ym mhroffion taleithiol safonedig ysgolion uwchradd addysg gydol y flwyddyn â sgoriau ysgolion uwchradd tebyg yn yr un dalaith a oedd yn defnyddio calendr traddodiadol (n=cyfanswm o 52 o ysgolion – tud. 1). Edrychodd Pedersen ar sgoriau profion o flynyddoedd academaidd 2007/2008, 2008/2009 a 2009/2010 (tud. 1). Yng Nghaliffornia, Illinois a Texas, nid oedd unrhyw wahaniaethau arwyddocaol mewn sgoriau profion taleithiol safonedig mewn llythrennedd rhwng ysgolion addysg gydol y flwyddyn ac ysgolion traddodiadol, yn yr un o'r tair blwyddyn academaidd a astudiwyd (tudalennau 39-40, 53-54, 63-64). Yng Nghaliffornia, Illinois a Texas, nid oedd unrhyw wahaniaethau arwyddocaol mewn sgoriau profion taleithiol safonedig mewn mathemateg rhwng ysgolion addysg gydol y flwyddyn ac ysgolion traddodiadol, yn yr un o'r tair blwyddyn academaidd a astudiwyd (tudalennau 47, 69-70). Yn Illinois, cafodd ysgolion traddodiadol sgoriau profion taleithiol sylweddol uwch mewn mathemateg nag ysgolion addysg gydol y flwyddyn yn ystod blwyddyn academaidd 2007/2008. Fodd bynnag, nid oedd unrhyw wahaniaethau arwyddocaol rhwng sgoriau ysgolion traddodiadol ac ysgolion addysg gydol y flwyddyn mewn mathemateg ar gyfer blynyddoedd academaidd 2008/2009 a 2009/2010. Felly, nid oedd unrhyw dystiolaeth gyson i ddangos bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol ar berfformiad mewn mathemateg yn yr un o'r tair talaith (tud. 58).
- 5.7 Ymchwiliodd Pfeiffer i effaith addysg gydol y flwyddyn ar gyfraddau graddio mewn un ysgol uwchradd yng Nghaliffornia (2011, tud. 84). Newidiodd yr ysgol uwchradd i galendr addysg gydol y flwyddyn yn 2003 ac, er mwyn graddio'n llwyddiannus, mae'n rhaid i fyfyrwyr basio prawf safonedig (tudalennau 8, 67). Edrychodd Pfeiffer

ar gyfraddau graddio rhwng 2003/2004 a 2009/2010 (n=201-298 o fyfyrwyr, yn dibynnu ar y flwyddyn academiaidd). Nododd Pfeiffer ei bod yn ymddangos nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar gyfraddau graddio dros bedair blynedd o'i gweithredu (tudalennau 84-85). Roedd yn ymddangos bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar gyfraddau graddio yn ystod y ddwy flynedd academiaidd olaf a astudiwyd, gan fod y gyfradd raddio wedi cynyddu bron i 9 y cant yn y naill flwyddyn ac 11 y cant yn y llall.¹⁹ Fodd bynnag, mae'r awdur yn nodi bod ymyriadau addysgol cydamserol wedi'u gwneud yn yr ysgol yn ystod y cyfnod hwn ac, felly, ei bod yn debygol bod o leiaf rywfaint o'r cynnydd yn y gyfradd raddio yn ystod y blynyddoedd hynny i'w briodoli i'r ymyriad hwn, ac nid i addysg gydol y flwyddyn (tud. 85). Sut bynnag, nid yw hyn yn darparu tystiolaeth gyson o effeithiau cadarnhaol ar gyrhaeddiad academiaidd a ysgogir gan addysg gydol y flwyddyn.

- 5.8 Ystyriodd Poppink, Ma a Shen effeithiau addysg gydol y flwyddyn o ran a oedd ysgolion yn gwneud 'Cynnydd Blynyddol Digonol'²⁰ (2019, tudalennau 1-2). Gwnaethant ddefnyddio data a gynhyrchwyd gan Arolwg Ysgolion a Staffio 2007/2008 (SASS), a ddewisodd ac a samplodd ysgolion yn UDA ar hap. Edrychodd yr awduron ar ddata ar ysgolion elfennol, canol ac uwchradd (n=7,460 o ysgolion) (tud. 9). At hynny, gwnaethant ystyried a oedd addysg gydol y flwyddyn yn effeithio ar ysgolion gwledig, maestrefol a threfol mewn ffyrdd gwahanol (tud. 8). Nododd yr awduron nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effaith arwyddocaol o ran a oedd ysgolion yn gwneud 'Cynnydd Blynyddol Digonol' neu'n llwyddo i aros oddi ar y rhestr gwella orfodol, p'un a oeddent yn ysgolion trefol, maestrefol neu wledig (tudalennau 11, 14-15, 17-18).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.9 Crynhodd y Sefydliad Gwaddol Addysgol (2021) ganfyddiadau 59 o astudiaethau a ystyriodd effaith ysgolion haf ar gyflawniad academiaidd. Cyhoeddwyd yr astudiaethau rhwng 1965 a 2014. Cynhaliwyd y mwyafrif o'r astudiaethau yn UDA er bod tair astudiaeth o'r DU hefyd wedi'u cynnwys. Dangosodd y dystiolaeth wedi'i

¹⁹ Ar gyfer cyfyngau hyder, gweler yr astudiaethau unigol (ceir rhestr lawn o ddolenni yn yr adran 'Cyfeiriadau').

²⁰ Mae 'Cynnydd Blynyddol Digonol' yn cyfeirio at gynnydd a wneir drwy gydol y flwyddyn tuag at safonau academiaidd taleithiol (Poppink, Ma a Shen 2019, tud. 28).

chrynhoi fod ysgolion haf, ar gyfartaledd, yn rhoi tri mis o gynnydd ychwanegol i fyfyrwyr, gydag effeithiau tebyg yn cael eu profi gan ddisgyblion ysgolion cynradd ac uwchradd. Roedd yn ymddangos bod ysgolion haf yn cael mwy o effaith gadarnhaol ar berfformiad mewn llythrennedd, gan roi tri mis o gynnydd ychwanegol i fyfyrwyr, ar gyfartaledd, tra bod perfformiad mewn mathemateg yn gweld dau fis o gynnydd ychwanegol, ar gyfartaledd. Hefyd, roedd rhywfaint o dystiolaeth a oedd yn awgrymu bod ysgolion haf yn cael effaith gadarnhaol ar berfformiad mewn gwyddoniaeth. Fodd bynnag, disgrifiodd yr EEF ddiogelwch tystiolaeth a fodolai eisoes am effaith ysgolion haf fel 'isel,' am nad oedd digon o hapdreialon rheoli ar gael. At hynny, nododd yr EEF fod gallu ysgolion haf i gael effeithiau cadarnhaol ar gyflawniad academiaidd yn dibynnu'n fawr ar gynnwys rhaglenni'r ysgolion haf a'r ffordd roedd y rhaglenni hynny'n cael eu cyflwyno (gweler [5.129](#)). Nododd yr EEF hefyd fod goblygiadau sylweddol i ysgolion haf o ran costau a staffio (gweler [5.107](#) a [5.114](#)).

- 5.10 Ymchwiliodd Beach a Traga Philippakos i effaith rhaglen darllen haf ar 'godi' myfyrwyr dosbarth dau a thri (myfyrwyr 7-9 oed) (2021, tud. 173). Parodd y rhaglen 23 diwrnod a darparodd gyfanswm o 42 awr o hyfforddiant mewn llythrennedd (ar gyfartaledd, roedd hyn yn cyfateb i ddwy awr y dydd – tud. 175). Er mwyn bod yn gymwys i gymryd rhan, roedd yn rhaid bod myfyrwyr yn mynd i ysgol lle roedd mwy na 98 y cant o'r disgyblion yn cymryd rhan yn y Rhaglen Cinio Ysgol Genedlaethol a bod yn tanberfformio mewn darllen. Dewiswyd y cyfranogwyr o ysgolion a oedd wedi'u lleoli mewn un ardal ysgolion drefol yn ne-ddwyrain UDA (n=128) (tudalennau 173-174). Nododd yr awduron fod myfyrwyr a gafodd yr ymyriad haf wedi gweld gwelliannau sylweddol mewn rhuglder darllen ar lafar. At hynny, ar ddiwedd y rhaglen, cafodd myfyrwyr a gafodd yr ymyriad sgoriau uwch mewn rhuglder darllen ar lafar (myfyrwyr yn mynd i mewn i ddosbarth dau) neu mewn cywirdeb darllen (myfyrwyr yn mynd i mewn i ddosbarth tri) na myfyrwyr na chawsant yr ymyriad (tudalennau 169, 181, 183).
- 5.11 Gwerthusodd Siddiqui, Gorard a See effeithiau ysgol haf yng ngogledd-ddwyrain Llundain ar gyflawniad disgyblion (2014, tud. 127). Casglwyd data yn 2012 ac aeth y rhaglen yn ei blaen am bedair wythnos (tudalennau 125, 127). Roedd y disgyblion a gymerodd ran yn yr ysgol haf ar fin ymuno â blwyddyn chwech neu flwyddyn saith

ac roedd cyfanswm maint y sampl yn amrywio o 47 i 110 ar gyfer canlyniadau gwahanol (am fod data ar gyfer rhai grwpiau blwyddyn a sgoriau pynciau ar goll – tudalennau 125, 132). Darparodd yr ysgol haf gynnwys academiaidd a gweithgareddau cyfoethogi (tud. 127). Edrychodd Siddiqui, Gorard a See ar sgoriau profion myfyrwyr a gymerodd ran yn yr ysgol haf cyn ac ar ôl iddynt ei mynychu a gwnaethant gymharu sgoriau profion myfyrwyr ar ôl yr ysgol haf â sgoriau myfyrwyr nad oeddent wedi cymryd rhan yn yr ysgol haf (tud. 127). Nodwyd ganddynt, dros yr haf, fod cyflawniad mewn darllen a rhifedd wedi cynyddu yn achos myfyrwyr a ymunodd â blwyddyn saith dros yr haf, p'un a aethant i'r ysgol haf ai peidio. At hynny, nododd Siddiqui, Gorard a See fod 'maint' y cynnydd yn debyg iawn ar gyfer darllen a rhifedd (tud. 131). Yn yr un modd, nodwyd ganddynt fod sgoriau darllen, ysgrifennu a mathemateg myfyrwyr a oedd yn ymuno â blwyddyn chwech wedi lleihau dros yr haf, p'un a oeddent wedi mynd i'r ysgol haf ai peidio. Ar gyfer myfyrwyr a oedd yn ymuno â blwyddyn chwech, bu mwy o leihad yn sgoriau'r rhai a oedd wedi mynd i'r ysgol haf (tud. 132). Dengys hyn nad oedd plant a gymerodd ran wedi cael unrhyw fanteision academiaidd drwy fynd i'r ysgol haf.

- 5.12 Gwerthusodd Gorard, Siddiqui a See hefyd effeithiau ysgol haf pedair wythnos yn Lloegr ar gyflawniad academiaidd disgyblion a oedd ar fin ymuno â blwyddyn chwech a blwyddyn saith (2015, tud. 1). Cynhaliwyd yr ysgol haf hon yn 2013 a darparodd hyfforddiant academiaidd a gweithgareddau cyfoethogi. Dewiswyd tri safle i gynnal yr ysgol haf ac roedd y rhain wedi'u lleoli yn Brighton, Enfield ac Islington (tud. 2). Roedd yr ysgol haf wedi'i thargedu'n benodol at ddisgyblion difreintiedig (n=303) (tudalennau 1, 4). Defnyddiodd Gorard, Siddiqui a See sgoriau profion cyn ac ar ôl yr ysgol haf a neilltuo myfyrwyr i grŵp triniaeth neu grŵp rheoli, er mwyn gwerthuso effaith yr ysgol haf ar berfformiad academiaidd (tud. 4). Dangosodd eu canfyddiadau cychwynnol fod yr ysgol haf wedi cael effaith gadarnhaol ar gynnydd y myfyrwyr mewn mathemateg a Saesneg, am fod myfyrwyr a oedd wedi mynd i'r ysgol haf wedi cael sgoriau profion uwch ar ôl i'r rhaglen ddod i ben. Fodd bynnag, pan ystyriwyd sgoriau profion y grŵp triniaeth a'r grŵp rheoli cyn yr ysgol haf, nododd yr awduron ei bod yn ymddangos bod yr ysgol haf wedi cael effaith andwyol fach iach ar gyflawniad myfyrwyr a oedd wedi mynd i'r ysgol haf mewn mathemateg. Gan fod yr astudiaeth wedi darparu canfyddiadau anghyson ynglŷn ag effaith yr ysgol haf ar gyflawniad academiaidd, ac am fod y rhaglen wedi

cael problem gyda chyfradd gadael uchel, rhybuddiodd Gorard, Siddiqui a See nad yw'r astudiaeth hon yn cynnig '...particularly secure evidence of a benefit for attainment from attending a summer school' (tudalennau 5-6).

- 5.13 Mae ymchwilwyr wedi cynnal astudiaethau mwy o faint a ystyriodd effaith ysgolion haf ar gyrhaeddiad academiaidd yn UDA. Gwerthusodd McCombs et al effaith rhaglenni ysgolion haf mewn pum ardal drefol yn UDA (2014, tudalennau 4-5). Roedd y rhaglenni yn cynnig rhwng 23 a 30 diwrnod o ddarpariaeth (tud. 26). Gwnaeth rhieni gais i'w plant fynd i ysgol haf ac wedyn defnyddiwyd loteri i neilltuo lleoedd ar hap i blant (tud. 20). Ystyriodd McCombs et al gyflawniad myfyrwyr a oedd wedi cymryd rhan yn y loteri rhwng 2013 a 2014 (cafodd y rhai a gafodd le ddwy flynedd o ysgol haf – tudalennau xi-xii). Cafodd perfformiad myfyrwyr ei dracio wrth iddynt symud o ddosbarth tri (8-9 oed) i ddosbarth pump (10-11 oed) (tud. iii). Maint y sampl oedd 5,127 ar gyfer perfformiad mewn mathemateg a 5,099 ar gyfer perfformiad mewn darllen (tud. 15). Nodwyd ganddynt fod mynd i ysgol haf ar gyfer un flwyddyn wedi cael effaith gadarnhaol arwyddocaol ar gyrhaeddiad mewn mathemateg. Fodd bynnag, nodwyd ganddynt hefyd nad oedd yr ysgolion haf wedi cael unrhyw effaith arwyddocaol ar berfformiad mewn darllen (tud. xiii). Yn ddiweddarach, gwerthusodd Augustine et al effeithiau dwy flynedd o ddarpariaeth ysgol haf (yn 2013 a 2014) ar gyrhaeddiad academiaidd y myfyrwyr a gymerodd ran ynddi, hyd at wanwyn 2015 (2016, tud. xiv). Roedd y rhaglenni yn cynnig rhwng 24 a 30 diwrnod o ddarpariaeth (tud. 5-6). Ni wnaethant ganfod unrhyw dystiolaeth i awgrymu bod dwy flynedd olynol o addysg ysgol haf wedi cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ychwanegol ar berfformiad myfyrwyr, ac eithrio'r effaith gadarnhaol ar berfformiad mewn mathemateg ar ôl blwyddyn o ddarpariaeth ysgol haf, a nodwyd gan McCombs et al (2014) (tud. 60). At hynny, ni wnaethant ganfod unrhyw dystiolaeth i awgrymu bod y gwelliant cychwynnol hwn mewn cyflawniad mewn mathemateg wedi para y tu hwnt i'r hydref cyntaf yn union ar ôl mynd i'r ysgol haf (tud. 60).

Blynyddoedd ysgol estynedig

- 5.14 Ystyriodd Jez a Wassmer (2011) effaith amser dysgu yn ystod blwyddyn academiaidd ar berfformiad academiaidd ysgolion (API) yng Nghaliffornia (2011, tud. 11). Gofynnwyd i ysgolion ddarparu gwybodaeth am faint o amser yn y flwyddyn

ysgol a oedd wedi'i neilltuo ar gyfer addysgu (n=298) (tudalennau 13-14, 18). Nododd yr awduron fod mwy o amser addysgu blynyddol wedi cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar sgoriau API ysgolion. Roedd cynnydd o un funud mewn amser addysgu blynyddol wedi arwain at gynnydd o 0.0016 pwynt ac roedd ychwanegu tua wythnos o wersi ychwanegol dros y flwyddyn ysgol wedi cynyddu cyflawniad academiaidd cyffredinol 1 y cant, ar gyfartaledd (tudalennau 2, 20).

- 5.15 Defnyddiodd Sandoval-Hernandez et al (2013) et al ddata o'r *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) i ystyried y gydberthynas rhwng oriau fesul blwyddyn ysgol a dreulir yn yr ystafell ddosbarth a lefel gyfartalog dealltwriaeth myfyrwyr dosbarth 4 (9-10 oed) wrth ddarllen. Defnyddiodd yr awduron ddata a gasglwyd yn 2006 a 2011, o 45 o wledydd a 60 o 'endidau meincnodi'²¹ (2013, tud. 3). Nodwyd ganddynt, ar gyfer y mwyafrif o'r gwledydd a astudiwyd, nad oedd cynnydd yn nifer yr oriau a dreuliwyd yn yr ystafell ddosbarth dros y flwyddyn wedi arwain at welliant cyfatebol mewn sgoriau darllen. Roedd cyfernodau cydberthyniad yn amrywio'n fawr ac nid oedd yr un ohonynt yn ystadegol arwyddocaol (tud. 4). Gwerthusodd yr awduron hefyd ddata a ddarparwyd gan athrawon, gan nodi pa gyfran o amser yr ystafell ddosbarth a oedd wedi'i neilltuo ar gyfer '...effective teaching time' (h.y., addysgu'r dosbarth cyfan neu helpu grwpiau bach neu fyfyrwyr unigol, yn hytrach nag ymdrin â thasgau gweinyddol neu achosion o darfu ar y dosbarth - tud. 5). Wrth edrych ar ddata a ddarparwyd gan PIRLS 2006, nodwyd ganddynt mai dim ond mewn un o bob tair o'r gwledydd a astudiwyd yr oedd cydberthyniad cadarnhaol ac arwyddocaol rhwng cynnydd mewn amser addysgu effeithiol a chynnydd mewn sgoriau darllen. Fodd bynnag, roedd y cysylltiad rhwng mwy o amser addysgu effeithiol a sgoriau darllen uwch gryn dipyn yn gryfach na'r cysylltiad rhwng mwy o oriau yn yr ystafell ddosbarth y flwyddyn a sgoriau darllen uwch (tud. 6).
- 5.16 Er bod y mwyafrif o'r astudiaethau yma yn canolbwyntio ar effaith addysg gydol y flwyddyn neu raglenni gwyliau haf, mae rhai astudiaethau hefyd yn ystyried effeithiau hyd y flwyddyn ysgol ar gyflawniad academiaidd. Gwerthusodd Poppink, Ma a Shen (2019) effaith nifer y diwrnodau ysgol y flwyddyn o ran a oedd ysgolion

²¹ Mae'r term 'endidau meincnodi' yn cyfeirio at ardaloedd daearyddol nad ydynt yn wledydd, megis taleithiau yn UDA a Chanada (2013, tud. 3).

yn gwneud 'Cynnydd Blynnyddol Digonol' (2019, tudalennau 1-2). Nododd yr awduron nad oedd nifer y diwrnodau ysgol y flwyddyn yn cael unrhyw effaith arwyddocaol o ran a oedd ysgolion yn gwneud 'Cynnydd Blynnyddol Digonol' neu'n llwyddo i aros oddi ar y rhestr gwella orfodol, p'un a oeddent yn ysgolion trefol, maestrefol neu wledig (tudalennau 11, 14-15, 17-18).

- 5.17 At hynny, edrychodd Wu ar ddata a gafwyd o asesiadau TIMSS²² er mwyn cymharu effaith ymestyn y flwyddyn ysgol ag effaith ymestyn y diwrnod ysgol (2020, tud. 105). Edrychodd ar sgoriau profion myfyrwyr dosbarth 8 (13-14 oed) o'r cyfnod rhwng 1995 a 2007 (n=80 o wledydd) (tud. 106). Nododd Wu fod effeithiau ar gyrhaeddiad academiaidd a oedd i'w priodoli i gynyddu amser addysgu yn ymwneud yn bennaf â hyd y diwrnod ysgol yn hytrach na hyd y flwyddyn ysgol (tud. 107).

Effeithiau ar iechyd meddwl, iechyd corfforol a lles plant

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.18 Ystyriodd Weaver et al ar effaith addysg gydol y flwyddyn ar bwysau a ffitrwydd plant 5-12 oed (n=990) (2020, tud. 18). Roedd pob un o'r myfyrwyr a gymerodd ran yn yr astudiaeth yn mynd i un o dair ysgol mewn un ardal ysgolion yn ne-ddwyrain UDA a chasglwyd data o'r cyfnod rhwng haf 2017 a haf 2018 (tudalennau 18, 25). Roedd un ysgol yn defnyddio calendr addysg gydol y flwyddyn ac roedd y ddwy ysgol arall yn defnyddio calendrau ysgolion traddodiadol UDA (tud. 18). Cafodd yr ysgolion a oedd yn defnyddio calendrau traddodiadol eu 'paru' â'r ysgol addysg gydol y flwyddyn, ar sail nodweddion demograffig tebyg ar draws y corff o fyfyrwyr (tud. 19). I ddechrau, mesurodd yr ymchwilyr daldra, pwysau a ffitrwydd cardio-anadlol myfyrwyr a oedd yn cymryd rhan yn yr astudiaeth. Gwnaethant fesur newidiadau i sawl canlyniad iechyd, sef: '...body mass index (BMI), age and sex-specific [standardised] BMI ...scores..., BMI percentile, per cent of overweight or obese children, and CRF (Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Runs laps completed)...' (PACER laps – tud. 18). Nododd yr awduron, rhwng haf 2017 a haf 2018, fod myfyrwyr a oedd yn mynd i'r ysgol addysg gydol y flwyddyn wedi magu llai o unedau BMI na myfyrwyr a oedd yn mynd i ysgolion calendr

²²Mae 'The Trends in International Mathematics and Science Study' yn astudio perfformiad disgyblion mewn mathemateg a gwyddoniaeth mewn gwahanol wledydd ac mae'n cael ei chynnal bob pedair blynedd (Pearson (dim dyddiad)).

traddodiadol. Roedd y gwahaniaeth yn arwyddocaol ond yn fach (gwahaniaeth o -0.44 – tud. 22). Fodd bynnag, nododd yr awduron hefyd, rhwng haf 2017 a haf 2018, fod myfyrwyr a oedd yn mynd i'r ysgol addysg gydol y flwyddyn wedi cyflawni llai mewn CRF na myfyrwyr a oedd yn mynd i'r ysgolion calendr traddodiadol.

Unwaith eto, Roedd y gwahaniaeth yn arwyddocaol ond yn fach (gwahaniaeth o -1.92 – tud. 23). Rhybuddiodd yr awduron y gellir dehongli'r canfyddiad hwn yn fwy diogel fel un sy'n awgrymu nad yw calendrau addysg gydol y flwyddyn yn cael effeithiau cadarnhaol ar ddatblygiad ffitrwydd cardio-anadlol myfyrwyr, yn hytrach na chael effeithiau negyddol (tudalennau 24-25). At hynny, rhwng haf 2017 a haf 2018, ni chafodd addysg gydol y flwyddyn unrhyw effeithiau arwyddocaol ar sgoriau BMI safonedig, canradd BMI na chanran y plant dros bwysau neu ordew (tudalennau 22-23). Roedd rhai arwyddion bod addysg gydol y flwyddyn wedi cael effeithiau cadarnhaol bach ond arwyddocaol ar ganlyniadau iechyd yn ystod yr haf. Yn ystod haf 2017 a haf 2018, magodd myfyrwyr a oedd yn mynd i'r ysgol addysg gydol y flwyddyn lai o unedau BMI y mis na myfyrwyr a oedd yn mynd i ysgolion calendr traddodiadol (gwahaniaeth o -0.15 ar gyfer 2017 a -0.16 ar gyfer 2018 – tud. 23). Collodd plant a oedd yn mynd i'r ysgol addysg gydol y flwyddyn unedau sgoriau BMI safonedig y mis yn ystod haf 2017 a haf 2018, tra magodd plant a oedd yn mynd i'r ysgolion calendr traddodiadol fwy o unedau sgoriau BMI safonedig y mis yn ystod haf 2017 a haf 2018 (gwahaniaeth o -0.03 ar gyfer 2017 a -0.03 ar gyfer 2018 – tud. 23). At hynny, yn ystod haf 2017, gwelwyd mwy o gynnydd yn nifer y lapiau PACER a gwblhawyd bob mis gan blant a oedd yn mynd i'r ysgol addysg gydol y flwyddyn o gymharu â phlant a oedd yn mynd i ysgolion calendr traddodiadol (gwahaniaeth o 0.40 – tud. 24). Fodd bynnag, ni pharodd unrhyw effeithiau cadarnhaol a gafodd addysg gydol y flwyddyn ar y canlyniadau iechyd a fesurwyd drwy gydol y flwyddyn. Drwy gydol blwyddyn ysgol 2017-2018, magodd myfyrwyr addysg gydol y flwyddyn lawer mwy o unedau BMI y mis na myfyrwyr calendr traddodiadol (gwahaniaeth o 0.05) a gwnaethant golli 0.02 lap PACER y mis, tra cyflawnodd myfyrwyr calendr traddodiadol 0.41 lap PACER ychwanegol y mis. At hynny, yn yr ysgol addysg gydol y flwyddyn, cynyddodd canran y myfyrwyr dros bwysau neu ordew 0.34 y cant y mis yn ystod y flwyddyn ysgol, tra arhosodd y ganran hon yn sefydlog yn achos ysgolion calendr traddodiadol (tudalennau 23-24). Felly, er ei bod yn ymddangos bod addysg gydol y flwyddyn wedi arwain at

ostyngiad bach mewn BMI yn ystod un flwyddyn galendr a'i bod wedi cael rhywfaint o effeithiau cadarnhaol ar ganlyniadau iechyd dros yr haf, ymddengys nad oedd wedi cael effeithiau cadarnhaol ar ddatblygiad ffitrwydd cardio-anadlol ac nad oedd effeithiau cadarnhaol ar ganlyniadau iechyd yn yr haf wedi para drwy gydol y flwyddyn ysgol.

- 5.19 Cynhaliodd Pfeiffer (2011) gyfweiliadau ag athrawon ac aelodau eraill o staff ysgol (n=11), ynghylch effaith addysg gydol y flwyddyn ar fyfyrwyr mewn ysgol uwchradd yng Nghaliffornia (tudalennau 7, 66). Nododd pob aelod o'r staff fod y calendr addysg gydol y flwyddyn wedi lleihau straen ymhlith myfyrwyr (tud. 79).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.20 Mae rhywfaint o dystiolaeth ynglŷn ag effaith rhaglenni gwyliau haf yng Nghymru ar ganlyniadau iechyd. Lluniodd Data Cymru, ar ran Cymdeithas Llywodraeth Leol Cymru (CLILC), adroddiad a ystyriodd effeithiau 'Bwyd a Hwyl' Rhaglen Gwella Gwyliau'r Haf (SHEP) (Data Cymru, 2020). Nod y rhaglen yw cael effeithiau cadarnhaol hirdymor ar iechyd a lles plant sy'n byw mewn ardaloedd difreintiedig yng Nghymru. Yn 2019, cafodd y rhaglen ei rhoi ar waith gan 76 o gynlluniau ledled Cymru, mewn 21 o awdurdodau lleol. Mae'r rhaglen yn nodi bod yn rhaid i gynlluniau bara o leiaf 12 diwrnod a chael eu cyflwyno dros o leiaf dair wythnosol yn olynol (tud. 1). Ar gyfartaledd, mae plant yn mynychu'r cynllun ar 7.9 diwrnod (tud. 6). Er bod y rhaglen yn targedu plant 7-11 oed, ceir darpariaeth hefyd ar gyfer plant y tu allan i'r ystod oedran hon (tud. 1). Mae cynlluniau yn darparu gweithgareddau cyfoethogi, gweithgarwch corfforol wedi'i strwythuro, cynnwys addysgol sy'n canolbwyntio ar faeth, brecwast a chinio, ac un pryd o fwyd teuluol yr wythnos (tud. 2). Defnyddiodd Data Cymru bum astudiaeth achos i edrych ar y ffordd yr oedd SHEP yn cael ei rhoi ar waith mewn lleoliadau gwahanol a'i heffeithiau ar grwpiau gwahanol o fyfyrwyr. Canolbwyntiodd yr astudiaethau achos ar gynllun cynradd cyfrwng Cymraeg gwledig, cynllun ADY, cynllun a gyflwynwyd mewn tref yng Ngorllewin Cymru, cynllun cynradd trefol a chynllun a oedd yn targedu disgyblion a oedd yn pontio o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd (tud. 4). Casglwyd data o 'gyfweiliadau â rhanddeiliaid' a gynhaliwyd â dau aelod o staff o bob cynllun astudiaeth achos (n=10), grwpiau ffocws rhieni (roedd maint y sampl yn amrywio o ddau i wyth cyfranogwr ar gyfer pob astudiaeth achos) a gweithdai i blant (roedd

maint y sampl yn amrywio o chwech i wyth cyfranogwr ar gyfer pob astudiaeth achos). At hynny, rhoddwyd holiaduron i blant (a'u rhieni) a oedd yn mynychu cynlluniau SHEP ledled Cymru (ni ddarparwyd meintiau sampl yr ymatebion i'r holiaduron) (tudalennau 4-5). Darparwyd gwybodaeth am effeithiau ar addysg maetheg hefyd gan staff a oedd wedi cael hyfforddiant 'Sgiliau Maeth am Oes' (ni ddarparwyd maint y sampl – tud. 5).

- 5.21 Nododd Data Cymru fod lleihad wedi'i weld yn lefelau straen plant yn yr astudiaeth achos 'ADY' a gorbryder plant yn yr astudiaeth achos 'pontio' ynglŷn â dechrau yn yr ysgol uwchradd (tud. 11). Roedd 81 y cant o'r plant a arolygwyd yn cytuno â'r gosodiad, 'Rwy'n edrych ymlaen at fynd i'r ysgol ym mis Medi' (tud. 21). Cyfeiriodd rhieni o bob un o'r pum astudiaeth achos at welliannau i iechyd meddwl a lles emosiynol eu plentyn; nododd plant o dair o'r astudiaethau achos y gwelliannau hyn eu hunain (tud. 11). At hynny, nododd rhieni a rhanddeiliaid o bob un o'r pum astudiaeth achos fod mynychu SHEP wedi cael effaith gadarnhaol ar ddatblygu sgiliau cymdeithasol y plant. Cafodd y cysylltiad hwn ei nodi hefyd gan blant o ddwy o'r astudiaethau achos ac roedd yn cael ei ategu gan ymatebion rhieni a phlant i'r holiaduron (tud. 13). Nododd 86 y cant o'r plant, ar ôl iddynt fynychu SHEP, fod ganddynt fwy o hyder yn eu gallu i ddysgu pethau newydd (tud. 23). At hynny, mewn pedair o'r pum astudiaeth achos, nododd rhieni a rhanddeiliaid welliannau o ran mwynhad plant o chwaraeon a gweithgareddau corfforol. Roedd hyn yn cael ei ategu gan atebion a roddwyd gan y plant a arolygwyd (tud. 29). Ym mhob un o'r pum astudiaeth achos, nododd rhieni a rhanddeiliaid gynnydd yn y bwriad i gymryd rhan mewn chwaraeon ar ôl y gwyliau. Roedd hyn yn cael ei ategu gan ymatebion plant a rhieni i'r holiaduron, gydag 87 y cant o blant yn nodi y byddent yn 'fwy gweithgar yn gorfforol neu'n gwneud mwy o ymarfer corff', ac 84 y cant yn nodi y byddent yn 'rhoi cynnig ar chwaraeon neu weithgareddau newydd' ar ôl i SHEP ddod i ben (tud. 27). Fodd bynnag, nododd rhieni a rhanddeiliaid o ddwy astudiaeth achos ('trefol' ac 'ADY') fod cyfranogiad parhaus gwirioneddol plant mewn chwaraeon ar ôl diwedd y gwyliau yn isel neu'n fyrhoedlog (tud. 28). Ar ôl mynychu SHEP, nododd 93 y cant o'r plant eu bod yn '...[deall] mwy am edrych ar fy ôl gyda bwyd iach ac ymarfer', a nododd 81 y cant y byddent yn 'gwneud dewisiadau iachach o ran bwyd' ar ôl SHEP. Ym mhob un o'r pum astudiaeth achos, nododd rhanddeiliaid '...welliannau tymor byr mewn agweddau dietegol' (tud. 33). Fodd

bynag, nid oedd unrhyw dystiolaeth i awgrymu bod darpariaeth SHEP wedi cael unrhyw effeithiau hirdymor ar nifer y plant a fynychodd SHEP a oedd yn cael prydau ysgol (tud. 41).

- 5.22 Gwerthusodd Geary, Awoyemi a Gracey (2020) effaith cynllun peilot a luniwyd er mwyn mynd i'r afael â llwgu yn ystod y gwyliau drwy leoliadau chwarae yng Nghymru. Bwriadwyd i'r cynllun peilot ategu SHEP, am mai prif nod SHEP yw lleihau faint o ddysgu a gollir ymhlith plant difreintiedig yn ystod yr haf, yn hytrach na mynd i'r afael â llwgu yn ystod y gwyliau. Er bod cynlluniau SHEP yn darparu bwyd yn ystod y gwyliau, nid yw darpariaeth o'r fath yn un o nodau allweddol y rhaglen (2020, tud. 10). Cynhaliwyd y prosiect dros wyliau'r haf a gwyliau hanner tymor yr Hydref yn 2019 mewn amrywiaeth o leoliadau chwarae ledled Cymru (tud. 7). Cyrhaeddodd y cynllun peilot gyfanswm o 3,650 (haf) a 450 (mis Hydref) o blant. Roedd lleoliadau yn cynnig hyd at bum diwrnod o ddarpariaeth yr wythnos yn ystod gwyliau'r haf (tudalennau 18-19). Roedd 16 y cant o'r plant a gymerodd ran yn y cynllun peilot o dan 4 oed, roedd 29 y cant rhwng 4 a 7 oed, roedd 37 y cant rhwng 8 ac 11 oed ac roedd 18 y cant yn 12 oed a throsodd (tudalennau 20, 22). Defnyddiodd Geary, Awoyemi a Gracey wybodaeth fonitro ac ymatebion i holiaduron a ddarparwyd gan leoliadau (n=38 o leoliadau), ymatebion plant a phobl ifanc i arolygon (n=753), ymatebion i arolygon gan rieni a oedd yn gyfrifol am fynd â phlant a phobl ifanc i safleoedd darpariaeth (n=346), a phleidleisiau gan blant, pobl ifanc ac oedolion a aeth â nhw i safleoedd darpariaeth (ni ddarparwyd unrhyw faint sampl - tud. 15). Nododd 43 y cant o'r plant a'r bobl ifanc eu bod yn teimlo'n llai llwglyd ar y diwrnodau yr aethant i'r ddarpariaeth nag ar y diwrnodau nad aethant iddi; nododd 35 y cant nad oeddent yn teimlo'n llai llwglyd ar y diwrnodau yr aethant i'r ddarpariaeth (tud. 25). Nododd 46 y cant o'r rhieni fod eu plentyn wedi cael budd o fod yn hapusach, o ganlyniad i fynd i'r ddarpariaeth (tud. 28). At hynny, nododd 65 y cant o'r rhieni bod y ddarpariaeth wedi rhoi cyfle i'w plentyn gymdeithasu (tud. 29). Nododd rhieni a phlant/pobl ifanc, ar y diwrnodau pan aethant i'r ddarpariaeth, eu bod yn fwy egnïol. Nododd 73 y cant o'r rhieni fod eu plant wedi cael cyfle i fod yn fwy egnïol o ganlyniad i fynd i'r ddarpariaeth (tud. 29). At hynny, nododd pob lleoliad ei fod o'r farn bod ei ddarpariaeth wedi helpu i leihau llwgu yn ystod y gwyliau (tud. 33). Nododd 45 y cant o'r lleoliadau eu bod wedi gweld plant yn bwyta'n iachach yn

ystod y ddarpariaeth neu eu bod wedi clywed plant yn gwneud sylwadau am fwyta mwy o ffrwythau a llysiau (tud. 31).

- 5.23 Mae nifer o ymchwilwyr hefyd wedi ymchwilio i effeithiau rhaglenni gwyliau haf ar ganlyniadau iechyd a lles yn Lloegr. Mae Martin, Sharp a Mehta yn gwerthuso effeithiau rhaglen o ysgolion haf, y bwriedir iddi baratoi disgyblion, sydd naill ai'n gymwys i gael Prydau Ysgol am Ddim neu sydd wedi derbyn gofal gan yr awdurdod lleol am fwy na chwe mis yn olynol, i bontio'n llwyddiannus o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd (2013, tud. 1). Cynhaliwyd yr ysgolion haf hyn ledled Lloegr yn ystod haf 2012 (cyfanswm nifer yr ysgolion haf: 1,776), gyda phob un yn cynnig darpariaeth am hyd at bythefnos (tudalennau 1, 4). Eu nod oedd ymglyfarwyddo disgyblion â'u hysgolion newydd (ac fel arall) a chynyddu perfformiad academaidd ymhlith disgyblion difreintiedig, a thrwy leihau faint o ddysgu a gollid yn ystod y cyfnod pontio (tud. 7). Cafodd ysgolion a gymerodd ran yn y rhaglen eu harolygu (=877 o ysgolion) a chynhaliwyd astudiaethau achos mewn 10 ysgol (tud. 7). At hynny, arolygodd Martin, Sharp a Mehta blant a aeth i'r ysgolion haf a phlant nad aethant iddynt, er mwyn edrych ar effeithiau'r rhaglen ($n=19,629$ – tud. 12). Cafodd hapsampl o ddisgyblion o'r grŵp triniaeth ei harolygu a chymharwyd eu hymatebion ag ymatebion disgyblion tebyg a oedd yn mynd i ysgolion cymharu a oedd wedi'u paru â'r ysgolion haf (tudalennau 10, 12). Defnyddiodd yr awduron y Gronfa Ddata Disgyblion Genedlaethol (NPD) i baru myfyrwyr â meini prawf demograffig penodol (tud. 13). Dangosodd data o'r arolwg o ddisgyblion fod 91 y cant o'r disgyblion a aeth i un o'r rhaglenni ysgol haf naill ai'n cytuno neu'n cytuno'n gryf eu bod wedi gwneud ffrindiau newydd. At hynny, roedd 84 y cant o'r disgyblion a aeth i un o'r rhaglenni ysgol naill ai'n cytuno'n neu'n cytuno'n gryf eu bod yn teimlo'n fwy hyderus ynglŷn â dechrau yn yr ysgol uwchradd (tud. 21). Nododd yr awduron fod disgyblion a aeth i un o'r rhaglenni ysgol haf gryn dipyn yn fwy hyderus, eu bod yn llawer mwy parod ar gyfer yr ysgol a'u bod yn cymdeithasu llawer mwy. Fodd bynnag, nodwyd ganddynt hefyd fod mynd i ysgol haf ond yn esbonio rhywfaint o'r amrywio yn sgoriau'r disgyblion ar gyfer hyder, bod yn barod ar gyfer yr ysgol a chymdeithasu (tudalennau 26, 28, 30). Felly, nododd yr awduron y dylai perthnasoedd rhwng mynd i ysgol haf a'r canlyniadau hyn cael eu hystyried yn gysylltiadau yn hytrach na pherthnasoedd uniongyrchol achosol (tud. 33).

- 5.24 Cafodd y rhaglen ‘Holiday Activities and Food’ (HAF) ei threialu yn Lloegr yn ystod haf 2019 (yn dilyn ‘...prawf o gysyniad...’ a gynhaliwyd yn 2018) gan yr Adran Addysg. Rhoddodd yr Adran Addysg 11 o grantiau i gydlynwyr lleol ledled Lloegr, y bwriadwyd iddynt ariannu'r gwaith o ddarparu prydau bwyd iach a gweithgareddau cyfoethogi gan glybiau gwyliau lleol. Bwriadwyd i'r rhaglen ddarparu ar gyfer plant difreintiedig a'u teuluoedd yn benodol (Campbell-Jack et al 2020, tudalennau 9-10). O blith y darparwyr a gyflwynodd y rhaglen yn 2019 a fersiwn gynharach o'r rhaglen yn 2018, cyflwynodd 91 y cant o leiaf bedair awr o ddarpariaeth bob dydd, am bedwar diwrnod yr wythnos, am bedair wythnos o gyfnod y gwyliau (tud. 29). Cynhaliodd yr awduron werthusiad cynhwysfawr o'r rhaglen ac arolygon o'r rhai a gymerodd ran ynddi. Cafodd pobl ifanc a fynychodd ddarpariaeth a ariannwyd gan y rhaglen eu rhannu'n ddau grŵp oedran (8-11 oed a dros 12 oed) a chawsant arolygon byrrach neu hirach, yn dibynnu ar eu grŵp oedran (n=862 ar gyfer y grŵp 8-11 oed; n=269 ar gyfer y grŵp 12 oed a throsodd – tud. 102). Cafodd rhieni pobl ifanc a fynychodd ddarpariaeth eu harolygu hefyd (n=370, tud. 103). Roedd 66 y cant o'r grŵp ‘8-11 oed’, a 59 y cant o'r grŵp ‘12 oed a throsodd’ yn cytuno'n gryf fod mynychu darpariaeth wedi'u helpu i wneud ffrindiau newydd. At hynny, nododd rhieni a phobl ifanc fel ei gilydd fod y ddarpariaeth wedi cael effeithiau cadarnhaol ar les pobl ifanc a fynychodd y ddarpariaeth. Fodd bynnag, nid yw'r adroddiad yn nodi cyfran y rhieni/pobl ifanc a nododd yr effaith hon (tud. 83).
- 5.25 Yng ngogledd-ddwyrain Lloegr, cefnogodd a chydlynodd y rhaglen ‘A Day Out, Not a Handout’ ddarpariaeth clwb gwyliau mewn 17 o glybiau, a oedd yn gweithredu mewn pedair ardal awdurdod lleol yng ngogledd-ddwyrain Lloegr, yn ystod haf 2017 (Defeyter et al 2018, tud. 1). Nod y cynllun oedd mynd i'r afael â llwgu yn ystod y gwyliau ymhlith plant ac ynysigrwydd cymdeithasol, yn ogystal â gwella les emosiynol plant a oedd yn cymryd rhan yn y cynllun. Roedd 76 y cant o'r clybiau yn cynnig darpariaeth am 16 diwrnod; roedd y lleill yn cynnig darpariaeth am rhwng 20 a 29 diwrnod (tud. 29). Roedd pob un o'r clybiau yn y rhaglen yn darparu prydau bwyd i blant, yn ogystal â gweithgareddau i blant a'u teuluoedd (tud. 12). Gwerthusodd Defeyter et al effeithiau'r rhaglen, gan arolygu plant a oedd yn mynd i'r clybiau (n=266) yn ogystal â rhieni plant a oedd yn mynd i'r clybiau (n=133) (tudalennau 17, 21). Roedd un o'r holiaduron a roddwyd i blant yn canolbwyntio ar faeth plant yn ystod dau gyfnod o 24 awr, un pan oeddent mewn clwb ac un pan

nad oeddent mewn clwb (n=196 – tud. 16). At hynny, cynhaliodd yr ymchwilyr grwpiau ffocws o blant a oedd yn mynd i'r clybiau (roedd meintiau'r sampl yn amrywio o 3 i 38 o gyfranogwyr fesul clwb; cyfanswm nifer y plant a gymerodd ran yn y grwpiau ffocws ar draws y rhaglen: 220). Roedd y cyfranogwyr yn y grŵp hwn rhwng 4 a 12 oed; roedd y mwyafrif rhwng 7 a 9 oed (tudalennau 17, 21). Yn olaf, cafodd rhieni'r plant a oedd yn mynd i'r clybiau (n=77) a staff (n=64) eu cyfweld (tud. 19). Dangosodd canfyddiadau arolygon fod mynd i'r clybiau wedi cael nifer o effeithiau cadarnhaol arwyddocaol ar ganlyniadau iechyd plant, yn enwedig o ran eu dietau a'u lefelau o ymarfer corff. Roedd ffrwythau a llysiau yn cael eu bwyta a dŵr yn cael ei yfed yn amlach ar ddiwrnod pan oeddent yn mynd i un o'r clybiau, o gymharu â faint roeddent yn ei fwyta/yfed ar ddiwrnodau pan nad oeddent yn mynd i un o'r clybiau. At hynny, ar ddiwrnod pan oedd plant yn mynd i un o'r clybiau, roeddent yn bwyta bwydydd nad oeddent yn iach (e.e., diodydd yn cynnwys siwgr, diodydd egni, bwyd cyflym brys, ac ati) yn llai aml nag ar ddiwrnod pan nad oeddent yn mynd i un o'r clybiau. Ar ddiwrnodau pan oeddent yn mynd i un o'r clybiau, roeddent yn cymryd rhan mewn gweithgarwch corfforol yn amlach nag ar ddiwrnodau pan nad oeddent yn mynd i glwb. Nododd y plant eu bod yn teimlo'n hapusach ar ddiwrnodau yr oeddent yn mynd i un o'r clybiau a bod eu hiechyd corfforol, eu hyder, eu cydberthnasau â ffrindiau a'u hunan-barch wedi gwella dros yr haf (tudalennau 41-42). Nododd 93 y cant o'r rhieni fod y clybiau wedi rhoi trefn strwythuredig i'w plant dros y gwyliau (tud.150). Yn ystod grwpiau ffocws, nododd plant eu bod wedi cymryd rhan mewn gweithgareddau corfforol, yn bwyta bwydydd iach ac yn gwneud ffrindiau newydd. At hynny, dywedodd plant eu bod wedi dysgu am faetheg, wedi rhoi cynnig ar fwydydd newydd, wedi dysgu i siopa am fwyd ac wedi meithrin hyder wrth wneud bwyd (tud. 74). Yn ystod cyfweiliadau, nododd rhieni effeithiau cadarnhaol ar hyder, hunan-barch ac egni eu plentyn. Gwnaethant nodi hefyd fod eu plant yn bwyta'n iachach, yn rhoi cynnig ar fwydydd newydd ac yn gwirfoddoli i helpu i baratoi bwyd. Gwnaethant nodi hefyd fod y clybiau yn darparu bwydydd diwylliannol briodol i'w plant (tudalennau 98-99). Yn olaf, yn ystod cyfweiliadau, nododd staff, wrth i'r haf fynd yn ei flaen, fod plant yn bwyta'n iachach ac yn meithrin hyder. Gwnaethant nodi fod plant yn fwy egnïol a'u bod yn cymryd rhan yn y broses o baratoi a choginio bwyd, yn rhoi cynnig ar fwydydd newydd ac yn dysgu i siopa am fwyd (tudalennau 128-129).

- 5.26 At hynny, ystyriodd Defeyter, Graham a Prince effeithiau clybiau gwyliau yng ngogledd-orllewin Lloegr a Gogledd Iwerddon, a oedd yn darparu brecwast am ddim yn ystod gwyliau'r haf (2015, tud. 1). Roedd rhai o'r clybiau hefyd yn darparu gweithgareddau ar gyfer y plant a oedd yn mynd iddynt. Roedd clybiau yn cael eu cynnal rhwng dau a phum diwrnod yr wythnos (tud. 3). Cynhaliodd yr awduron gyfweiliadau â phlant a oedd yn mynd i'r clybiau (n=17), oedolion a oedd yn mynd i'r clybiau (n=18), a staff yn y clybiau (n=15) (tud. 1). Roedd pob un o'r plant a gyfwelwyd rhwng 4 a 15 oed (tud. 3). Nododd staff ac oedolion a oedd yn mynd i'r clybiau yn gyson fod angen darparu brecwast am ddim yn ystod gwyliau'r haf, er mwyn sicrhau bod anghenion maeth plant o aelwydydd incwm isel neu blant o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig yn cael eu diwallu (tudalennau 5, 9). At hynny, cyfeiriodd staff ac oedolion a oedd yn mynd i'r clybiau at y ffaith bod clybiau brecwast yn gallu cynnig cyfle i oedolion a phlant gymdeithasu (tudalennau 6, 10). Nododd plant hefyd fod y clybiau brecwast yn eu galluogi i gymdeithasu â ffrindiau (tud. 12). Nododd oedolion a oedd yn mynd i'r clybiau eu bod yn rhoi ymdeimlad o drefn i blant a oedd yn aml ar goll yn ystod gwyliau'r haf (tud. 11).
- 5.27 Yn olaf, mae'n werth nodi, yn eu hastudiaeth o effaith rhaglenni ysgolion haf ledled UDA yn 2013, fod McCombs et al wedi nodi nad oedd yr ysgolion haf wedi cael effeithiau arwyddocaol ar ganlyniadau cymdeithasol-emosiynol (2014, tudalennau xiii, 37).²³ Nododd Augustine et al nad oedd hyn wedi newid ar ôl dwy flynedd o ddarpariaeth ysgol haf (2016, tudalennau 59-60).

Effeithiau ar fywyd teuluol a gofal bob pen i'r diwrnod

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.28 Ymchwiliodd Ramos (2012) i safbwyntiau teuluoedd ac athrawon ar ysgol elfennol yn newid i galendr addysg gydol y flwyddyn un trywydd mewn cymuned faestrefol yng nghanol gorllewin UDA. I ddechrau, rhoddodd yr ysgol raglen beilot ddwy flynedd ar waith, gan weithredu '...school-within-a-school...' a oedd yn cynnig addysg gydol y flwyddyn un trywydd. Roedd y calendr hwn yn rhannu amser addysgu yn bedwar bloc o naw wythnos, wedi'u dilyn gan dair wythnos o wyliau ac

²³ Cafodd cymhwysedd cymdeithasol ac emosiynol ei fesur gan ddefnyddio arolwg a oedd yn seiliedig ar '...Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)...' a roddwyd i athrawon i'w gwblhau (McCombs et al 2014, tud. 19).

roedd yn darparu chwe wythnos o wyliau yn yr haf. Yn ystod 2007/2008, newidiodd yr ysgol i gynnig y calendr addysg gydol y flwyddyn yn unig (tud. 3). Defnyddiodd Ramos ymatebion i arolygon a ddarparwyd gan deuluoedd ac athrawon i ystyried boddhad teuluoedd ac athrawon â'r broses o bontio i galendr addysg gydol y flwyddyn (tud. 2). Cafodd teuluoedd ac athrawon eu harolygu yn 2004/2005 (ni ddarparwyd meintiau sampl) ac unwaith eto yn 2010/2011 (n=151 ymatebion i'r arolwg gan deuluoedd (tudalennau 3-6)).²⁴ Ar y cyfan, rhoddodd teuluoedd adborth cadarnhaol ar y broses o bontio i addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn unig, gydag 88 y cant o deuluoedd yn nodi eu bod yn 'fodlon' neu'n 'fodlon iawn' ar bob cam yn y broses newid. Fodd bynnag, nododd bron i hanner y teuluoedd (48.1 y cant) eu bod yn 'anfodlon' neu'n 'anfodlon iawn' pan glywsant gyntaf y byddai'r ysgol yn newid y calendr addysg gydol y flwyddyn, sy'n dangos bod safbwyntiau teuluoedd wedi newid yn fawr yn ystod y broses bontio (tud. 8). Roedd teuluoedd yn fwy tebygol o fynegi anfodlonrwydd ar y calendr presennol (calendr addysg gydol y flwyddyn un trywydd) os oedd eu plant wedi bod yn mynd i ysgol ar y calendr traddodiadol nes i'r ysgol newid i un calendr addysg gydol y flwyddyn. Mynegodd 30.7 y cant o deuluoedd 'calendr traddodiadol' anfodlonrwydd ar y broses bontio yn arolwg 2010/2011 (tudalennu 8-9). At hynny, roedd 14.8 y cant o deuluoedd calendr traddodiadol yn anfodlon ar y calendr (addysg gydol y flwyddyn un trywydd) presennol. Roedd cysondeb o ran y math o galendr yn ystyriaeth bwysig i deuluoedd wrth ddewis math o galendr, gydag aros yn yr ysgol benodol honno (43 y cant), gweithredu'r un calendr dros y blynyddoedd (36.4 y cant) a sicrhau bod pob un o'u plant yn mynd i'r ysgol ar yr un calendr (28.5 y cant) oll yn cael eu nodi gan deuluoedd fel ffactorau allweddol wrth ddewis math o galendr (tud. 9).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.29 Mae rhywfaint o dystiolaeth i ategu cysylltiadau rhwng darparu rhaglenni gwyliau haf a gwell canlyniadau i deuluoedd yn y DU. Ystyriodd Data Cymru (2020) effaith Rhaglen Gwella Gwyliau'r Haf ar deuluoedd yng Nghymru. Nododd rhieni mewn tair

²⁴ Er bod yr astudiaeth hefyd yn cynnwys adborth gan grwpiau ffocws a gynhaliwyd gyda theuluoedd, dim ond teuluoedd roedd eu plant eisoes yn mynd i'r ysgol ar y calendr addysg gydol y flwyddyn ar adeg y broses bontio a oedd yn mynychu'r grŵp; nid oedd y grŵp yn cael ei fynychu gan unrhyw deuluoedd roedd eu plant wedi bod yn mynd i'r ysgol ar y calendr traddodiadol ac wedi symud i addysg gydol y flwyddyn o ganlyniad i'r broses bontio (Ramos 2012, tud. 9). Felly, nid oes canlyniadau o'r grŵp ffocws hwn wedi'u cynnwys yn yr adroddiad hwn.

o'r pum astudiaeth achos a gofnodwyd '...leihad mewn straen ariannol a theuluol...' o ganlyniad i gyfranogiad eu plentyn yn SHEP. Ategwyd y canfyddiad hwn gan adroddiadau gan randdeiliaid mewn dwy o'r pum astudiaeth achos. Nododd arolwg o rieni plant a oedd yn mynychu darpariaeth SHEP fod 78 y cant o rieni yn gallu rheoli costau'r gwyliau a bod gan 74 y cant fwy o amser i gwblhau tasgau eraill neu ymlacio, o ganlyniad i ddarpariaeth SHEP (tud. 12). At hynny, nododd rhieni mewn tair o'r pum astudiaeth achos leihad mewn '...straen ariannol a theuluol...'; ategwyd hyn gan ymatebion o arolwg o rieni plant a oedd yn mynychu darpariaeth SHEP ac adroddiadau gan randdeiliaid yn astudiaeth achos 'ADY' (tud. 19). At hynny, nodwyd bod darparu '...un pryd bwyd teuluol wythnosol' yn elfen allweddol o'r rhaglen (tud. 2). Dangosodd canfyddiadau o astudiaethau achos 'Gorllewin Cymru' a 'Chyfrwng Cymraeg' fod cysylltiad rhwng darparu pryd bwyd teuluol wythnosol a gwell iechyd meddwl a lles emosiynol, i rieni a phlant (tud. 11).

- 5.30 Nododd Geary, Awoyemi a Gracey (2020), wrth werthuso effaith cynllun 'gwaith chwarae' peilot y bwriadwyd iddo fynd i'r afael â llwgu yn ystod y gwyliau yng Nghymru, fod tua '... 40% o'r lleoliadau'n cynnig gweithgareddau i rieni neu i'r teulu', a bod rhai yn '...darparu bwyd i'r rhieni hefyd adeg bwyd...' (tud. 25). Holodd yr awduron oedolion a oedd yn gyfrifol am ddod â phlant i leoliadau'r rhaglen a chanfod bod 37 y cant yn nodi bod y ddarpariaeth wedi'u helpu i gwrdd â chostau yn ystod y gwyliau. Nododd 54 y cant (o'r rhai a oedd wedi cymryd rhan mewn prydau bwyd teuluol a gynigiwyd gan y rhaglen) eu bod yn bwyta'n iachach yn y ddarpariaeth (tud. 28). Nododd 47 y cant o'r ymatebwyr fod y ddarpariaeth wedi bod o fudd iddynt drwy roi amser iddyn nhw eu hunain (tud. 29). At hynny, nododd 20 y cant o leoliadau eu bod o'r farn bod y bwyd roeddent wedi'i ddarparu wedi lleihau'r pwysau ariannol ar rieni (tud. 33).
- 5.31 Wrth werthuso effaith y rhaglen 'Holiday Activities and Food' (HAF) yn Lloegr, ymchwiliodd Campbell-Jack et al (2020) i effaith y rhaglen ar rieni, gan ddefnyddio arolwg a chyfweliadau a gynhaliwyd ar safleoedd astudiaeth achos. Nododd 48 y cant o rieni eu bod wedi annog eu plant i fynychu darpariaeth HAF oherwydd '...the opportunity to try or learn new things...', tra bod 42 y cant wedi annog eu plant i fynychu'r ddarpariaeth am ei bod am ddim neu am fod plant yn gallu gwneud ffrindiau newydd (tud. 29). Dim ond 7 cant o a nododd fod llai o angen am ofal plant

yn rheswm dros anfon eu plant i'r ddarpariaeth (tud. 36). At hynny, roedd y rhan fwyaf o ddarparwyr yn caniatáu i rieni a gofalwyr fynychu darpariaeth gyda'u plentyn, ond nid oeddent yn mynnu bod rhiant/gwarcheidwad yn bresennol (tud. 33). Nododd rhieni a gofalwyr fod y ffaith eu bod yn gallu treulio amser gyda'u plentyn yn un o brif fanteision y ddarpariaeth (tud. 84). Nododd 18 y cant o'r plant 12 oed neu drosodd a arolygwyd fod eu rhieni yn cymryd rhan yng ngweithgareddau HAF (tud. 53). At hynny, nododd rhai rhieni/gofalwyr fod darpariaeth wedi helpu i leihau straen a phwysau arnynt, yn enwedig rhieni/gofalwyr â phroblemau iechyd meddwl a oedd yn bodoli eisoes, rhieni/gofalwyr plant ag ADY a rhieni/gofalwyr â bywydau prysur neu ddi-drefn gartref (tud. 86).

- 5.32 Ymchwiliodd Defeyter et al (2018) i effaith rhaglen haf yng ngogledd-ddwyrain Lloegr ar rieni plant a oedd yn cymryd rhan yn y rhaglen (2018, tudalennau 17, 19). Roedd pob un o'r clybiau yn y rhaglen yn darparu gweithgareddau i blant a'u teuluoedd (tud. 12). Cafodd rhieni eu harolygu (n=133) a'u cyfweld (n=77) (tudalennau 18-19). Wrth gwblhau arolygon, gofynnwyd i rieni nodi sut roeddent yn teimlo yn ystod gwyliau haf pan nad oedd eu plentyn wedi mynychu darpariaeth haf a sut roeddent yn teimlo yn ystod yr haf pan oedd eu plentyn wedi cymryd rhan yn y rhaglen haf a oedd yn cael ei gwerthuso (tudalennau 35, 38). Roedd yn ymddangos bod y rhaglen wedi cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar lesiant rhieni yn gyffredinol, yn ogystal â gwella teimladau o optimistiaeth, defnyddioldeb, ymlacio, hyder a sirioldeb yn sylweddol. Nododd rhieni eu bod yn teimlo eu bod yn cael eu caru llawer mwy, eu bod yn agosach at bobl eraill a bod ganddynt fwy o ddiddordeb mewn eraill pan oedd eu plentyn yn cymryd rhan yn y rhaglen haf. At hynny, nododd rhieni gynnydd sylweddol yn eu hegri sbâr, eu diddordeb mewn pethau newydd a'u gallu i ddatrys problemau yn effeithiol, meddwl yn glir a gwneud penderfyniadau (tudalennau 35-38). Yn ystod cyfweiliadau, nododd rhieni sawl rheswm dros anfon eu plentyn i'r ddarpariaeth. Roedd rhai o'r rhain yn ymwneud â manteision i'r plentyn, megis cael lle diogel i chwarae a rhywfaint o drefn a strwythur, hwyluso dychwelyd i'r ysgol ar ddiwedd y gwyliau ac atal diflastod yn ystod y gwyliau. Fodd bynnag, cyfeiriodd rhieni hefyd at leihau beichiau gofal ar berthnasau hŷn fel rheswm dros anfon eu plentyn i'r ddarpariaeth. Nododd rhieni hefyd, ers i'w plentyn fynychu'r ddarpariaeth, fod amgylchoedd y cartref wedi gwella (h.y. llai o wrthdaro) a'u bod wedi cael mwy o amser teuluol o ansawdd uchel. At

hynny, nododd rhieni fod ganddynt fwy o amser i'w neilltuo i gyfrifoldebau gofalu eraill, bod llai o bwysau ariannol arnynt a'u bod wedi cael cyfleoedd i wneud ffrindiau newydd yn y ddarpariaeth (tudalennau 98-99). Ategwyd rhai o'r canfyddiadau hyn gan ymatebion rhieni i arolygon; nododd 93 y cant o rieni fod y clybiau wedi lleihau '...financial and social pressures over the summer holidays...' (tud. 149). Yn ystod cyfweiliadau (n=64), nododd staff y rhaglen fod y clybiau wedi rhoi amser i rieni ymdrin â materion eraill yn y cartref/teulu (tudalennau 19, 128-129).

- 5.33 Gwerthusodd Defeyter, Graham a Prince (2015) effeithiau clybiau brecwast yn ystod y gwyliau yng ngogledd-orllewin Lloegr a Gogledd Iwerddon (2015, tud. 1). Thema allweddol a nodwyd mewn cyfweiliadau â staff y rhaglen oedd bod y clybiau yn cynnig cyfleoedd i gyfeirio teuluoedd at ffynonellau allweddol eraill o gymorth (tud. 7).
- 5.34 Mae'r canfyddiadau hyn yn dangos bod cysylltiad rhwng darpariaeth gwyliau haf yng ngwledydd y DU a chanlyniadau cadarnhaol i deuluoedd. Fodd bynnag, nid ydynt yn dangos bod darpariaeth o'r fath yn achosi'r canlyniadau hyn ac mae llawer o'r canfyddiadau hyn yn seiliedig ar feintiau sampl bach iawn ac, felly, mae'n rhaid eu dehongli'n ofalus iawn.

Effeithiau ar fyfyrwyr o grwpiau penodol

Addysg gydol y flwyddyn

Myfyrwyr dan anfantais economaidd-gymdeithasol

- 5.35 Mae rhywfaint o dystiolaeth ynghylch effeithiau addysg gydol y flwyddyn ar grwpiau penodol o fyfyrwyr. Yn benodol, mae ymchwilyr wedi edrych ar effeithiau addysg gydol y flwyddyn ar fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig a myfyrwyr o gymunedau ethnig leiafrifol.
- 5.36 Wrth astudio effeithiau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar fyfyrwyr yn Wake County (Gogledd Carolina), ni chanfu Smith unrhyw dystiolaeth a oedd yn dangos cysylltiad achosol rhwng addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd a chyflawniad myfyrwyr (2011, tua. 91). Fodd bynnag, wrth gymharu cyfradd twf cyflawniad myfyrwyr addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd a myfyrwyr calendr traddodiadol,

nododd Smith fod mynd i ysgol addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawniad disgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim neu am bris gostyngol mewn darllen (tud. 87). Mae hyn yn awgrymu y gallai addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd helpu disgyblion o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig i wella eu perfformiad mewn darllen, gan helpu i gau'r bwlch cyrhaeddiad mewn darllen (fel y mae'n ymwneud â disgyblion dan anfantais economaidd).

- 5.37 Nododd Jez a Wassmer (2011) fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar berfformiad academaidd myfyrwyr dan anfantais economaidd-gymdeithasol mewn ysgolion elfennol yng Nghaliffornia. Gan edrych ar ddata o 2005/2006 (n=249 o ysgolion), nodwyd ganddynt fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cynyddu sgoriau API myfyrwyr dan anfantais economaidd-gymdeithasol 13.4 o bwyntiau, ar gyfartaledd (2011, tudalennau 19-20).
- 5.38 Fodd bynnag, ymddengys fod gwaith dadansoddi a wnaed gan Graves (2011) ar effeithiau addysg gydol y flwyddyn yng Nghaliffornia yn mynd yn groes i'r canfyddiad hwn. Nododd Graves, er nad oedd prif effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar fyfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel yn arwyddocaol, fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau negyddol arwyddocaol ar berfformiad myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel mewn darllen, iaith a mathemateg, ar ôl dwy neu dair blynedd o weithredu'r calendr wedi'i addasu. At hynny, roedd mynd i ysgol a oedd yn gweithredu calendr addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd wedi cael effeithiau negyddol ar berfformiad mewn darllen ac iaith ymhlith myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel ar ôl pedair blynedd o weithredu'r calendr wedi'i addasu. Fodd bynnag, dim ond dau amcangyfrif yma a oedd yn arwyddocaol (2011, tud. 1293). Roedd amcangyfrifon o effeithiau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar berfformiad myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel yn fwy nag amcangyfrifon o'r effeithiau ar y sampl gyfan. Dengys hyn fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau mwy andwyol ar fyfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol o gymharu â myfyrwyr yn gyffredinol (tud. 1292). Roedd y canfyddiadau o ran effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar fyfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel yn llai clir ond nid

oeddent yn awgrymu y byddai addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael effaith gadarnhaol ar gyflawniad myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel. Roedd prif effeithiau addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar berfformiad mewn mathemateg ac iaith yn arwyddocaol ac yn negyddol yn achos myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel, sy'n awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael effaith andwyol ar gyflawniad myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel yn y pynciau hyn. Fodd bynnag, dim ond dau amcangyfrif ar draws y manylebau a oedd yn arwyddocaol yma; nid oedd amcangyfrifon a gynhyrchwyd gan fanylebau eraill yn awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel. At hynny, nid oedd mynd i ysgol a oedd yn gweithredu calendr addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar berfformiad myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel mewn darllen, iaith na mathemateg, ar ôl dwy, tair, pedair a phum mlynedd a mwy o weithredu'r calendr (tud. 1293).

- 5.39 Dangosodd canfyddiadau a luniwyd gan Pedersen (2011) nad oedd mynd i ysgol a oedd yn gweithredu calendr addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Gan edrych ar sgoriau profion o dair blwyddyn academiaidd yng Nghaliffornia, Illinois a Texas, nododd Pedersen nad oedd unrhyw wahaniaethau arwyddocaol rhwng sgoriau profion taleithiol safonedig myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig a oedd yn mynd i ysgol addysg gydol y flwyddyn mewn mathemateg na llythrennedd a sgoriau myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig a oedd yn mynd i ysgolion calendr traddodiadol (tudalennau 45, 51-52, 56-57, 61-62, 67-68, 73-74). Yr unig eithriad yma oedd y flwyddyn 2008/2009 yn Illinois; yma, roedd gwahaniaeth arwyddocaol yn sgoriau profion taleithiol safonedig myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig a oedd yn mynd i ysgolion addysg gydol y flwyddyn mewn llythrennedd, o gymharu â sgoriau myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig a oedd yn mynd i ysgolion calendr traddodiadol (tudalennau 56-57). Gan nad oedd unrhyw amcangyfrifon a luniwyd yma yn awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol ar sgoriau myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig, nid yw dadansoddiad Pedersen

yn darparu tystiolaeth gyson i awgrymu y bydd addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith ar gyrhaeddiad myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig.

- 5.40 Ystyriodd Fitzpatrick a Burns (2019), wrth gynnal eu metaddadansoddiad, effaith addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar berfformiad academiaidd myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel. Ar ôl canfod effeithiau cadarnhaol addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar gyrhaeddiad myfyrwyr yn gyffredinol, gwnaethant nodi nad oedd y manteision hyn yn llawer mwy yn achos myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel, mewn mathemateg na darllen (2019, tud. 19). Mae hyn yn awgrymu, er bod addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn gwella perfformiad myfyrwyr yn gyffredinol a pherfformiad myfyrwyr â statws economaidd-gymdeithasol isel, nad oedd yn helpu i gau'r bwlch cyrhaeddiad.

Myfyrwyr Du, Asiaidd ac Ethnig Leiafrifol

- 5.41 Ystyriodd (2011) effaith addysg gydol y flwyddyn yng Nghaliffornia ar gyrhaeddiad myfyrwyr Sbaenig/Latino a myfyrwyr Affricanaidd-Americanaidd. Nid oedd addysg gydol y flwyddyn un trywydd nac aml-drywydd yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol cyffredinol yn achos myfyrwyr Sbaenig/Latino na myfyrwyr Affricanaidd-Americanaidd (tudalennau 1294-1295). Fodd bynnag, roedd addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau arwyddocaol a negyddol ar berfformiad myfyrwyr Sbaenig/Latino mewn mathemateg ac iaith, ar ôl dwy flynedd o weithredu'r calendr wedi'i addasu (tud. 1294). Mae effeithiau amcangyfrifedig addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar gyrhaeddiad myfyrwyr Sbaenig/Latino yn fyw nag amcangyfrifon o effeithiau ar y sampl gyfan, sy'n awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau mwy andwyol ar fyfyrwyr Sbaenig/Latino o gymharu â'r boblogaeth ehangach o fyfyrwyr (tudalennau 1295-1296). Nid oedd mynd i ysgol addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar berfformiad myfyrwyr Sbaenig/Latino ar ôl tair, pedair neu bum mlynedd neu fwy o weithredu'r calendr wedi'i addasu (tud. 1294). Lluniodd dadansoddiad Graves rai amcangyfrifon o effeithiau cadarnhaol addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar berfformiad myfyrwyr Affricanaidd-Americanaidd mewn darllen ac iaith, ar ôl pum mlynedd a mwy o weithredu'r calendr wedi'i addasu. Fodd bynnag, yn aml ni nododd manylebau yma unrhyw effeithiau arwyddocaol (tudalennau 1294-1295). Nid oedd addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael

unrhyw effaith arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr Affricanaidd-Americanaidd ar ôl dwy, tair a phedair blynedd o weithredu'r calendr wedi'i addasu, ac eithrio un fanyleb a amcangyfrifodd effaith arwyddocaol a negyddol ar berfformiad mewn darllen ar ôl tair blynedd o weithredu'r calendr wedi'i addasu (tud. 1295). Nid oedd tystiolaeth ynghylch effaith addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar gyflawniad ymhlith myfyrwyr Sbaenig/Latino a myfyrwyr Affricanaidd-Americanaidd yn ddibynadwy, am fod cryn dipyn o anghysondeb rhwng amcangyfrifon ar draws manylebau (tud. 1295).

- 5.42 At hynny, ystyriodd McMullen a Rouse (2012), wrth werthuso effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn Wake County (Gogledd Carolina), a oedd effeithiau'r calendr yn wahanol rhwng myfyrwyr ar sail ethnigrwydd. Nododd yr awduron fod eu dadansoddiad yn awgrymu fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau tebyg, ar y cyfan, ar fyfyrwyr, waeth beth oedd eu hethnigrwydd (2012, tud. 818). Daeth Fitzpatrick a Burns (2019) i gasgliad tebyg ynghylch effeithiau addysg gydol y flwyddyn un trywydd. Daethant i'r casgliad nad oedd effeithiau buddiol addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar berfformiad mewn darllen a mathemateg yn llawer mwy ar gyfer myfyrwyr o gymunedau ethnig leiafrifol (2019, tud. 19).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.43 Mae sawl ymchwilydd wedi ystyried effaith darpariaeth gwyliau haf ar fyfyrwyr sy'n perthyn i grwpiau penodol. Fodd bynnag, cyn ystyried tystiolaeth a ddarparwyd gan yr ymchwilwyr hyn, mae angen ystyried yn gyntaf ddiben llawer o raglenni gwyliau haf sy'n bodoli eisoes a'r hyn y gall ei ddweud wrthym am effeithiau'r rhaglenni hyn ar blant o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Mae sawl astudiaeth yn edrych ar ymyriadau yn ystod gwyliau'r haf a oedd wedi'u targedu at blant dan anfantais economaidd, ond nid ydynt yn ystyried effaith ymyriadau ar blant o'r fath ar wahân. Cynhaliwyd yr astudiaethau hyn gan Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Campbell-Jack et al (2020), Defeyter et al (2018), Defeyter, Graham a Prince (2015), a Beach a Traga Philippakos (2021). Ar gyfer y rhan fwyaf o'r astudiaethau hyn, mae'n debygol mai'r rheswm pam nad yw'r awduron yn cyflwyno canfyddiadau ar wahân ynglŷn ag effaith yr ymyriad ar ddisgyblion o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig yw bod yr ymyriad wedi'i roi ar waith mewn ffordd a oedd

yn targedu'r disgyblion hyn. Felly, mae'n debygol bod y samplau yn yr astudiaethau hyn yn cynnwys myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig yn bennaf (os nad yn gyfan gwbl) ac mae canfyddiadau cyffredinol o'r astudiaethau yn debygol o fod yn gymwys i fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Er enghraifft, nododd Data Cymru yr ystyrir bod ysgolion yn gymwys i gael darpariaeth SHEP os bydd eu hawdurdod lleol yn penderfynu bod mwy nag 16 y cant o fyfyrwyr yn yr ysgol yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim (2020, tud. 1). Yn yr un modd, er mwyn i leoliadau fod yn gymwys i gymryd rhan yng nghynllun peilot 'gwaith chwarae', roedd angen iddynt fod wedi'u lleoli mewn ardal â lefel uchel o amddifadedd (Geary, Awoyemi a Gracey 2020, tud. 19). Er mwyn i fyfyrwyr gymryd rhan yn y rhaglen gwyliau haf a werthuswyd gan Beach a Traga Philippakos, roedd angen iddynt fod yn tanberfformio mewn darllen ac yn mynd i ysgol lle roedd mwy na 98 y cant o'r myfyrwyr yn cymryd rhan yn y Rhaglen Cinio Ysgol Genedlaethol (2021, tud. 173). Mae Campbell-Jack et al yn nodi bod 41 y cant o'r plant a oedd yn cymryd rhan yn y ddarpariaeth adeg gwyliau roeddent yn ei gwerthuso yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn 2019 (tud. 40). Felly, ymddengys yn debygol y byddai canfyddiadau cyffredinol yr astudiaethau hyn, er nad ydynt yn cyfeirio'n benodol at blant o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig, yn gymwys i'r plant hyn, am eu bod yn ffurfio cyfran sylweddol o'r samplau a ddefnyddiwyd yn yr astudiaethau hyn. Fodd bynnag, nid yw Defeyter et al (2018) na Defeyter, Graham a Prince (2015) yn darparu digon o wybodaeth am y ffordd y targedwyd yr ymyriadau a aseswyd nac am y meintiau sampl a ddefnyddiwyd. Felly, ni ellir tybio y bydd y canfyddiadau a luniwyd gan yr astudiaethau hyn yn gymwys i blant o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig yn gyffredinol.

- 5.44 Ar ôl rhoi sylw i'r astudiaethau hyn, bydd yr adolygiad bellach yn ystyried tystiolaeth sy'n ymwneud yn benodol ag effeithiau darpariaeth gwyliau haf ar grwpiau penodol o fyfyrwyr.

Myfyrwyr dan anfantais economaidd-gymdeithasol

- 5.45 Crynhodd yr EEF dystiolaeth a oedd yn bodoli eisoes am effaith ysgolion haf ar fyfyrwyr (2021). Daeth i'r casgliad, er bod rhywfaint o dystiolaeth yn awgrymu bod mynd i ysgol haf yn cael effeithiau buddiol ar fyfyrwyr difreintiedig, mai dim ond

ysgolion haf a oedd yn cynnwys elfen o 'addysgu dwys' oedd yn cael yr effeithiau hyn (gweler [5.129](#) a [5.137](#)).

- 5.46 Ystyriodd Martin, Sharp a Mehta (2013), wrth werthuso effaith y rhaglen ysgolion haf ar ddisgyblion blwyddyn 5 a blwyddyn 6 yn Lloegr, effeithiau ar ddisgyblion o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Nodwyd ganddynt fod disgyblion a oedd yn byw mewn ardaloedd difreintiedig yn tueddu i roi sgôr uwch am eu mwynhad o ddarpariaeth yr ysgol haf (2012, tud. 23). Gwnaethant hefyd ystyried effaith y rhaglen ysgolion haf ar hyder a lefelau cymdeithasoli plant a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim a'u parodrwydd ar gyfer yr ysgol. Roedd disgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim a gymerodd ran yn y rhaglen ysgolion haf yn fwy hyderus, roeddent yn fwy parod ar gyfer yr ysgol ac roedd ganddynt lefelau uwch o gymdeithasoli na disgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim na wnaethant gymryd rhan yn y rhaglen ysgolion haf. At hynny, roedd effeithiau cadarnhaol y rhaglen ysgolion haf ar ddisgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn fwy o lawer na'r effaithiau ar y sampl ehangach o ddisgyblion a gymerodd ran yn y rhaglen. Fodd bynnag, gan fod y dadansoddiad yn awgrymu bod presenoldeb mewn ysgol haf ond yn gallu cyfrif am ryw faint o'r amrywiad yn sgoriau disgyblion ar gyfer hyder, parodrwydd ar gyfer yr ysgol a chymdeithasoli, rhybuddiodd yr awduron y dylid ystyried bod yr astudiaeth yn dangos cysylltiadau rhwng cymryd rhan mewn ysgol haf a chynnydd yn hyder disgyblion, eu parodrwydd ar gyfer yr ysgol a'u lefelau cymdeithasoli (tudalennau 26, 28, 30).
- 5.47 Ni chanfu Siddiqui, Gorard a See (2014) unrhyw dystiolaeth i ddangos bod rhaglen ysgolion haf yng ngogledd-ddwyrain Llundain yn cael effeithiau arwyddocaol ar gyrhaeddiad ymhlith disgyblion blwyddyn 5 a blwyddyn 6 a gymerodd ran yn y rhaglen. Gan ystyried effeithiau ar ddisgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim, nodwyd ganddynt fod mynd i'r ysgol haf yn cael effeithiau cadarnhaol ar berfformiad mewn mathemateg a darllen ymhlith disgyblion blwyddyn 6 (a oedd yn pontio i flwyddyn saith). Fodd bynnag, gwnaethant rybuddio bod maint yr effaith yma yn fach iawn a bod y casgliad ond yn seiliedig ar sampl fach iawn (n=13-23 o ddisgyblion a neilltuwyd i'r grŵp triniaeth). Ar y llaw arall, nododd yr awduron, ymhlith disgyblion blwyddyn 5 (a oedd yn pontio i flwyddyn 6) a fynychodd y ddarpariaeth, fod effeithiau negyddol ar berfformiad mewn mathemateg a darllen

ac effaith gadarnhaol ar berfformiad mewn ysgrifennu ($n=11-15$ o ddisgyblion a neilltuwyd i'r grŵp triniaeth). Gwnaethant ddatgan bod yr effeithiau hyn yn amrywio o rai bach i rai canolig eu maint a daethant i'r casgliad nad yw'r astudiaeth yn darparu tystiolaeth i ategu'r honiad bod ysgolion haf yn cael effaith gadarnhaol ar gyrhaeddiad disgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim (tud. 133).

- 5.48 Canfu Gorard, Siddiqui a See (2015), wrth werthuso effaith rhaglen ysgolion haf yn Lloegr ar gyrhaeddiad disgyblion ym mlwyddyn 5 a blwyddyn 6, gymysgedd tebyg o dystiolaeth ynghylch effaith ysgol haf ar ddisgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim. Nodwyd ganddynt, er bod sgoriau profion Saesneg disgyblion a fynychodd y ddarpariaeth wedi gwella ychydig, fod sgoriau profion mathemateg y disgyblion hynny wedi gostwng ychydig (2015, tud. 5-6). Wrth ystyried effeithiau'r rhaglen ar ddisgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn unig, daethant i'r casgliad bod effeithiau'r rhaglen ar y disgyblion hynny yn debyg i'w heffeithiau ar ddisgyblion yn y sampl ehangach (tud. 7).
- 5.49 Y tu allan i'r DU, ystyriodd McCombs et al (2014) effaith rhaglenni ysgolion haf a gynhaliwyd ledled UDA ar gyflawniad disgyblion. Ystyriodd yr awduron sut roedd y rhaglen wedi effeithio ar gyflawniad disgyblion a oedd yn gymwys i gael cinio am ddim neu am bris gostyngol a nodwyd ganddynt fod y rhaglen wedi cael effeithiau tebyg i'r effeithiau ar y sampl ehangach o ddisgyblion (2014, tud. 37-38). Mae hyn yn golygu bod y rhaglen wedi cael effaith gadarnhaol arwyddocaol ar ddisgyblion a fynychodd y ddarpariaeth mewn mathemateg, o gymharu â disgyblion na wnaethant fynychu'r ddarpariaeth. Fodd bynnag, nid oedd wedi cael unrhyw effaith o ran eu cyflawniad mewn darllen nac ar ganlyniadau cymdeithasol/emosiynol (tud. xiii). At hynny, nododd gwaith dadansoddi gan Augustine et al (2016) na chafodd dwy flynedd o raglenni haf unrhyw effeithiau pellach, heblaw'r effaith byrdymor ar berfformiad mewn mathemateg a nodwyd gan McCombs et al (2014); nododd yr awduron hefyd nad oedd disgyblion a oedd yn gymwys i gael cinio am ddim neu am bris gostyngol a gymerodd ran yn y rhaglen wedi profi effeithiau gwahanol iawn i'r rhai a brofwyd gan fyfyrwyr a gymerodd ran yn y rhaglen yn gyffredinol (tud. 59).

Plant sy'n derbyn gofal

- 5.50 Wrth werthuso effaith y rhaglen ysgolion haf yn Lloegr ar ddisgyblion ym mlwyddyn 5 a blwyddyn 6, ystyriodd Martin, Sharp a Mehta (2013) effaith y rhaglen ar

ddisgyblion a oedd wedi bod yn derbyn gofal gan yr awdurdod lleol yn barhaus dros gyfnod o chwe mis (2013, tud. 1). Gwelodd plant a oedd yn derbyn gofal a fynychodd y ddarpariaeth gynnydd yn eu lefelau parodrwydd ar gyfer yr ysgol, o gymharu â disgyblion na wnaethant gymryd rhan yn y rhaglen ysgolion haf. At hynny, roedd y cynnydd hwn mewn parodrwydd ar gyfer yr ysgol ymhlith disgyblion a oedd yn derbyn gofal gryn dipyn yn fwy na'r cynnydd a brofwyd gan y sampl ehangach o ddisgyblion a gymerodd ran yn y rhaglen. Fodd bynnag, gan fod cymryd rhan yn y rhaglen ysgolion haf ond yn gallu esbonio rhywfaint o'r amrywiad yn sgoriau'r disgyblion o ran parodrwydd ar gyfer yr ysgol, rhybuddiodd yr awduron y dylid ystyried bod hwn yn gysylltiad yn hytrach na pherthynas achosol. At hynny, nododd yr awduron nad oedd llawer o ddisgyblion a oedd yn derbyn gofal yn y sampl (n=68 yn y grŵp triniaeth) (tud. 28).

Myfyrwyr sy'n ei chael hi'n anodd yn academiaidd

- 5.51 Nododd McCombs et al (2014) nad oedd rhaglenni ysgolion haf a gynhaliwyd ledled UDA wedi cael effaith wahanol ar fyfyrwyr a oedd yn tanberfformio (fel y'i haseswyd gan sgoriau profion cyn ymyrryd) roeddent yn profi effeithiau tebyg i'r rhai a brofwyd gan fyfyrwyr a gymerodd ran yn y rhaglenni yn gyffredinol. Felly, roedd y rhaglenni wedi cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar eu cyflawniad mewn mathemateg, o gymharu â myfyrwyr a oedd yn tanberfformio na chawsant y ddarpariaeth haf. Fodd bynnag, ni chafodd y rhaglenni unrhyw effeithiau arwyddocaol ar eu cyflawniad mewn darllen nac ar ganlyniadau cymdeithasol ac emosiynol (tud. xiii). At hynny, gwerthusodd Augustine et al (2016) effaith y rhaglen ar ôl dwy flynedd o'i gweithredu. Ni wnaethant nodi unrhyw effeithiau arwyddocaol pellach (ac eithrio'r gwelliant cychwynnol mewn cyflawniad o ran mathemateg a nodwyd gan McCombs et al) a gwnaethant nodi nad oedd y ddarpariaeth wedi cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar fyfyrwyr a oedd yn tanberfformio (2016, tud. 59).

Effeithiau a rhyw myfyrwyr

- 5.52 Nid oedd digon o dystiolaeth ynghylch y berthynas rhwng effeithiau darpariaeth gwyliau haf a rhyw myfyrwyr. Nododd Martin, Sharp a Mehta (2013) fod bechgyn a gymerodd ran yn y rhaglen ysgolion haf yn Lloegr, a gynigiwyd i ddisgyblion ym mlwyddyn 5 a blwyddyn 6, yn tueddu i roi sgoriau is am eu mwynhad o'r rhaglen na merched a gymerodd ran yn y rhaglen (2013, tud. 23).

Blwyddyn ysgol estynedig

Myfyrwyr dan anfantais economaidd-gymdeithasol

- 5.53 Nododd Jez a Wassmer (2011) fod blwyddyn ysgol hwy yn cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar berfformiad academiaidd myfyrwyr dan anfantais economaidd-gymdeithasol mewn ysgolion elfennol yng Nghaliffornia. Gan ddefnyddio data o 2005/2006 (n=249), nodwyd ganddynt fod un funud ychwanegol o amser addysgu blyneddol yn cynyddu sgôr twf API myfyriwr o dan anfantais economaidd-gymdeithasol 0.0015 pwynt a bod ymestyn y flwyddyn ysgol tua un wythnosol o wersi ychwanegol yn cynyddu cyflawniad academiaidd ymhlith myfyrwyr difreintiedig 1.5 y cant, ar gyfartaledd (tudalennau 2, 17-18).
- 5.54 Ymchwiliodd Mahoney (2014) i'r berthynas rhwng amser dysgu estynedig (ELT) a pha mor gyffredin yw ymddygiadau sy'n torri normau cymdeithasol ac ymddygiadau gwrthgymdeithasol ymlith myfyrwyr yn nosbarth 4 (9-10 oed) a dosbarth 8 (13-14 oed) yn UDA. Yn benodol, ystyriodd effaith nifer y diwrnodau mewn blwyddyn academiaidd a hyd y diwrnod ysgol ar yr ymddygiadau hyn. Yr ymddygiadau a oedd wedi'u dosbarthu'n rhai 'norm-breaking' oedd '...arriving late at school, absenteeism, skipping class, violating dress code, classroom disturbance, cheating, and profanity.' Yr ymddygiadau a oedd wedi'u dosbarthu'n rhai 'anti-social' oedd '...vandalism, theft, intimidation or verbal abuse of other students, physical injury to other students, intimidation or verbal abuse of teachers or staff, [and] physical injury to teachers or staff.' Defnyddiodd Mahoney ddata a gafwyd o TIMSS 2007 i ystyried pa mor gyffredin oedd yr ymddygiadau hyn mewn ysgolion a oedd yn cymryd rhan yn UDA, a oedd yn gwasanaethu myfyrwyr dosbarth 4 (9-10 oed) a dosbarth 8 (13-14 oed) (n=496 o ysgolion) (tud. 68). Nododd fod blynedd oedd ysgol hwy yn cynyddu nifer yr achosion o ymddygiad sy'n torri normau cymdeithasol ac ymddygiad gwrthgymdeithasol yn ystod oriau ysgol ymhlith myfyrwyr dosbarth 8 (13-14 oed) (tudalennau 69-70). At hynny, nododd hefyd fod yr effaith hon yn gryfach mewn ysgolion lle roedd cyfran is o fyfyrwyr yn cael cinio am ddim neu am bris gostyngol (tudalennau 69-70). Felly, roedd myfyrwyr a oedd yn mynd i ysgolion a oedd yn gweithredu blwyddyn ysgol estynedig, ac a oedd â chyfran uwch o fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig, yn llai tebygol o weld cynnydd mewn ymddygiadau gwrthgymdeithasol ac ymddygiadau sy'n torri normau

cymdeithasol, o gymharu ag ysgolion a oedd yn gweithredu blwyddyn ysgol estynedig ac a oedd â chyfran is o fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig.

Effeithiau ar fyfyrwyr ag Anghenion Dysgu Ychwanegol

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.55 Mae Smith (2011) wedi ystyried effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar gyflawni myfyrwyr ag ADY yn Wake County (Gogledd Carolina). O gymharu cyfradd twf cyflawniad myfyrwyr addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd a chyfradd twf cyflawniad myfyrwyr calendr traddodiadol, nododd Smith fod mynd i ysgol addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawni myfyrwyr ag ADY mewn darllen (tud. 87).
- 5.56 Fodd bynnag, ni chanfu gwaith a wnaed i ddadansoddi effaith calendrau addysg gydol y flwyddyn ar gyflawniad myfyrwyr ag ADY yng Nghaliffornia, Illinois a Texas unrhyw dystiolaeth a oedd yn dangos bod calendrau addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol ar berfformiad myfyrwyr ag ADY mewn llythrennedd na mathemateg, dros dair blwyddyn academaidd (Pedersen 2011). Yng Nghaliffornia, Illinois a Texas, nid oedd sgoriau profion taleithiol safonedig myfyrwyr ag ADY a oedd yn mynd i ysgolion addysg gydol y flwyddyn yn wahanol iawn i sgoriau myfyrwyr ag ADY a oedd yn mynd i ysgolion calendr traddodiadol, mewn mathemateg na llythrennedd, dros dair blwyddyn academaidd (2011, tudalennau 41-42, 48-49, 54-55, 59-60, 64-65, 70-71).
- 5.57 Ategir y canlyniadau hyn gan ymchwil a wnaed gan Pfeiffer (2011). Wrth ystyried effeithiau addysg gydol y flwyddyn ar fyfyrwyr a oedd yn mynd i ysgol uwchradd yng Nghaliffornia, nododd Pfeiffer nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar gyfraddau graddio ymhlith myfyrwyr ag ADY dros bum mlynedd (n=34-51 – amrywiad rhwng blynyddoedd academaidd). Yn ystod y flwyddyn academaidd olaf a ystyriwyd gan Pfeiffer (2009/2010), roedd yn ymddangos bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol a negyddol ar gyfraddau graddio myfyrwyr ag ADY (n=38). Fodd bynnag, wrth ei ystyried ochr yn ochr â chanlyniadau ar gyfer blynyddoedd academaidd eraill, nid yw hyn yn gyfystyr â thystiolaeth gyson bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effeithiau arwyddocaol ar

gyfraddau graddio myfyrwyr ag ADY (tudalennau 86-87). At hynny, nododd Pfeiffer nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar gyfraddau presenoldeb ymhlith myfyrwyr ag ADY (n=44-68 – amrywiad rhwng blynyddoedd academiaidd) (tudalennau 88-90). At hynny, ni chanfu unrhyw dystiolaeth a oedd yn dangos bod addysg gydol y flwyddyn wedi cael effaith arwyddocaol ar ymddygiad ymhlith myfyrwyr ag ADY rhwng 2003/2004 a 2009/2010 (ni ddarparwyd maint y sampl) (tud. 107).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.58 Prin yw'r dystiolaeth ynghylch effaith rhaglenni gwyliau haf ar blant ag ADY. Nododd Data Cymru, wrth werthuso effaith SHEP, fod y rhaglen wedi arwain at leihad a welwyd mewn lefelau straen ymhlith plant ag ADY ac, er bod llawer o adroddiadau a oedd yn awgrymu bod darparu trefn ddyddiol (drwy SHEP) wedi cael effaith gadarnhaol ar iechyd meddwl a lles emosiynol plant a oedd yn cymryd rhan yn y rhaglen, fod yr adroddiadau hyn yn arbennig o niferus ymhlith rhieni roedd eu plant yn mynychu'r ddarpariaeth a oedd yn destun astudiaeth achos 'ADY' (2020, tudalennau 11-12).

Calendrau amgen a throchi ieithyddol/dysgu ieithyddol dwys

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.59 Ymchwiliodd Pedersen i effaith addysg gydol y flwyddyn ar berfformiad myfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg yng Nghaliffornia, Illinois a Texas (2011, tud. 37). Cymharodd sgoriau myfyrwyr a oedd yn mynd i ysgolion addysg gydol y flwyddyn ac ysgolion traddodiadol mewn profion taleithiol safonedig rhwng 2007 a 2010 (tud. 1). Nododd Pedersen nad oedd unrhyw wahaniaethau arwyddocaol rhwng sgoriau profion myfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg a oedd yn mynd i ysgolion addysg gydol y flwyddyn a myfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg a oedd yn mynd i ysgolion traddodiadol, mewn llythrennedd na mathemateg, ym mhob un o'r tair blwyddyn academiaidd a astudiwyd, yng Nghaliffornia na Texas (tudalenni) 43, 50, 66-67, 72-73). Nid oedd digon o ddata i asesu effaith addysg gydol y flwyddyn ar berfformiad myfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg yn Illinois (tudalennau 56, 61).

- 5.60 At hynny, ystyriodd McMullen a Rouse (2012), yn eu gwerthusiad o effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar berfformiad myfyrwyr yn Wake County, Gogledd Carolina, effeithiau addysg gydol y flwyddyn ar berfformiad a oedd yn siarad Saesneg fel ail iaith a myfyrwyr eraill yr amcangyfrifwyd eu bod yn siaradwyr Saesneg anfrodorol. Ni wnaethant ganfod unrhyw dystiolaeth a oedd yn dangos bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd wedi effeithio ar y myfyrwyr hyn mewn ffordd wahanol iawn i'r sampl ehangach o fyfyrwyr (tud. 822). Hynny yw, nid oedd unrhyw dystiolaeth a oedd yn dangos bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd wedi cael effaith arwyddocaol ar berfformiad siaradwyr anfrodorol mewn Saesneg nac mewn mathemateg (tud. 820). At hynny, mae dadansoddiad Smith (2011) o effaith addysg gydol y flwyddyn ar gyflawniad myfyrwyr yn Wake County yn cynnig rhywfaint o dystiolaeth ynghylch effaith addysg gydol y flwyddyn ar berfformiad myfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg. Gan gymharu newidiadau yn sgoriau profion myfyrwyr a oedd yn mynd i ysgolion addysg gydol y flwyddyn ac ysgolion traddodiadol rhwng 2005 a 2009, nododd Smith fod addysg gydol y flwyddyn yn cael effeithiau negyddol ar gyflawniad mewn darllen ymhlith myfyrwyr a oedd wedi'u dosbarthu'n fyfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg bryd hynny ac ymhlith myfyrwyr a oedd wedi'u dosbarthu yn fyfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg yn flaenorol (tudalennau 87-88).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.61 Mae rhywfaint o dystiolaeth i awgrymu y gall Rhaglen Gwella Gwyliau'r Haf (SHEP) fod wedi cyfrannu at gynnal hyfedredd yn y Gymraeg yn llwyddiannus ymhlith rhai plant a fynychodd y ddarpariaeth. Nododd Data Cymru fod rhieni yn y cynllun astudiaeth achos 'cyfrwng Cymraeg' (n=4-16 – ni wyddys union faint y sampl) wedi nodi bod rhyngweithio rheolaidd rhwng plant a staff wedi helpu eu plant i gynnal eu sgiliau Cymraeg (2020, tud. 23).
- 5.62 Wrth werthuso effaith rhaglen ysgolion haf yn Lloegr, gofynnodd Martin, Sharp a Mehta (2013) i fyfyrwyr a oedd wedi mynd i'r ysgolion haf roi adborth. Rhoddodd myfyrwyr o ysgolion â chyfrannau uwch o fyfyrwyr a oedd yn siarad Saesneg fel iaith ychwanegol sgoriau is i'w hysgolion haf. Roedd gwahaniaeth arwyddocaol rhwng yr adborth a roddwyd gan fyfyrwyr o'r ysgolion hyn ac adborth a roddwyd gan fyfyrwyr yn gyffredinol (2013, tud. 23).

- 5.63 At hynny, ystyriodd McCombs et al (2014) effaith rhaglenni ysgolion haf yn UDA ar gyrhaeddiad ymhlith myfyrwyr a oedd yn dysgu Saesneg. Nodwyd ganddynt, ar ôl un haf o ddarpariaeth, fod effeithiau ar fyfyrwyr a oedd yn dysgu Saesneg fwy neu lai yr un peth â'r effeithiau a brofwyd gan fyfyrwyr a gymerodd ran yn y rhaglenni yn gyffredinol (tudalennau 37-38). Hynny yw, roedd effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawniad mewn mathemateg, ond nid ar gyflawniad mewn darllen (tud. xiii). At hynny, wrth ymchwilio i effeithiau'r rhaglen ysgolion haf hon ar ôl dau haf o ddarpariaeth, nododd Augustine et al fod myfyrwyr a oedd yn dysgu Saesneg yn profi effeithiau tebyg iawn i'r rhai a brofwyd gan fyfyrwyr a gymerodd ran yn y rhaglenni yn gyffredinol (2016, tud. xiv). Hynny yw, ni phrofodd myfyrwyr a oedd yn dysgu Saesneg unrhyw effeithiau pellach ar berfformiad academiaidd o ganlyniad i fynd i ysgol haf am ddwy flynedd yn olynol, heblaw gwelliant byrdymor mewn perfformiad mewn mathemateg, a nodwyd yn flaenorol gan McCombs et al (2014) (2016, tud. 60).

Effeithiau eraill a ddangoswyd neu a awgrymir

Effeithiau ar athrawon a staff

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.64 Nododd Smith, wrth ystyried effeithiau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd mewn ysgolion yn Wake County, Gogledd Carolina, fod gweithredu calendr addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cynyddu cyfraddau cadw athrawon rhwng blynyddoedd yn yr ail flwyddyn o'i weithredu. Fodd bynnag, ni chafodd addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd unrhyw effaith ar gyfraddau cadw athrawon rhwng blynyddoedd yn ystod y flwyddyn gyntaf o'i gweithredu. Nodwyd nad oedd y math o galendr wedi cael effaith arwyddocaol ar drosiant athrawon yn ystod y flwyddyn ychwaith (2011, tud. 89).
- 5.65 Arolygodd Pfeiffer athrawon ac aelodau eraill o staff ysgol (n=14) mewn un ysgol yng Nghaliffornia a oedd yn gweithredu calendr addysg gydol y flwyddyn (2011, tudalennau 7, 75). Roedd y staff y cyfwelwyd â nhw yn cynnwys cymysgedd o athrawon addysg gyffredinol (8 ymatebydd), athrawon addysg arbennig (4 ymatebydd) a staff gweinyddol (2 ymatebydd) (tud. 75). Rhoddodd y staff adborth

cadarnhaol dros ben ar effeithiau'r calendr addysg gydol y flwyddyn, gyda 12 o aelodau o staff yn nodi eu bod yn falch o fod yn addysgu yn yr ysgol (tud. 77).

- 5.66 Cynhaliodd Ramos (2012) arolwg o athrawon a theuluoedd er mwyn ystyried eu safbwyntiau ar y broses o drosglwyddo ysgol elfennol yn UDA i galendr addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn 2007/2008. Cynhaliwyd arolwg o deuluoedd ac athrawon yn 2004/2005 (ni ddarparwyd meintiau sampl) ac unwaith eto yn 2010/2011 (n=28 o athrawon) a chawsant eu gwahodd i gymryd rhan mewn grwpiau ffocws (n=6 athro) (tudalennau 3-4, 6). Roedd yr adborth gan athrawon yn gadarnhaol ar y cyfan; nododd pob un o'r athrawon a gymerodd ran yn yr arolwg fod y broses o drosglwyddo i'r calendr newydd yn 'gadarnhaol' neu'n 'gadarnhaol iawn'. At hynny, dywedodd pob un o'r athrawon a gymerodd ran yn yr arolwg eu bod yn 'fodlon' neu'n 'fodlon iawn' ar y broses drosglwyddo ac ar eu swyddi addysgu presennol. Fodd bynnag, nododd lleiafrif bach eu bod yn teimlo'n 'negyddol' i ddechrau ynghylch penderfyniad yr ysgol i drosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn yn unig (4 athro) (tud. 23). Roedd yr ymateb negyddol cychwynnol hwn i'r penderfyniad i drosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn yn unig yn cael ei lywio'n gyfan gwbl gan ymatebion gan athrawon a oedd yn dal i addysgu yn ôl y calendr traddodiadol pan gyhoeddwyd y byddai'r ysgol yn trosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn. Nododd chwarter yr athrawon 'traddodiadol' eu bod yn teimlo'n 'negyddol' i ddechrau ynghylch y ffaith bod yr ysgol wedi trosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn yn unig; nododd tri chwarter eu bod yn teimlo'n 'gadarnhaol' neu'n 'gadarnhaol iawn' (tud. 24).. Roedd athrawon a oedd yn dal i addysgu yn ôl y calendr traddodiadol pan gyhoeddwyd y byddai'r ysgol yn newid i addysg gydol y flwyddyn yn unig yn llawer mwy tebygol o ymateb yn negyddol i ddechrau i'r broses o drosglwyddo i'r calendr newydd nag athrawon a oedd eisoes yn addysgu yn ôl y calendr addysg gydol y flwyddyn (tud. 25). Gan amlaf, nododd athrawon fod aros ar yr un calendr yn y dyfodol (17 o athrawon), aros ar yr un calendr ar ôl trosglwyddo (h.y. parhau i addysgu yn ôl calendr addysg gydol y flwyddyn – 16 o athrawon) a pharhau ar yr un aseiniad addysgu ar ôl trosglwyddo (16 o athrawon) yn ffactorau pwysig wrth ddewis math o galendr (tud. 7). Nododd y mwyafrif o'r athrawon nad oedd cael eu plant oedran ysgol eu hunain ar yr un calendr â nhw (19 o athrawon), trefnu gofal plant yn ystod gwyliau'r haf (20 o athrawon) a chyfleoedd ar gyfer hyfforddiant a datblygiad proffesiynol (18 o athrawon) yn ffactorau yn y

penderfyniad i fabwysiadu math penodol o galendr (tud. 26). Fodd bynnag, nododd tri chwarter yr athrawon 'traddodiadol' fod cael eu plant oedran ysgol eu hunain ar yr un calendr â nhw yn ffactor pwysig wrth ddewis calendr (tud. 27). At hynny, rhoddodd athrawon adborth cadarnhaol ar y broses drosglwyddo yn ystod y grwpiau ffocws, gan nodi pa mor bwysig ydoedd bod yr ysgol gyfan yn dilyn yr un math o galendr (tud. 8).

- 5.67 Ystyriodd Isom safbwyntiau athrawon ar weithgareddau dysgu estynedig a ddarparwyd yn ystod wythnosau rhyngsesiynol, fel rhan o galendr addysg gydol y flwyddyn, a fabwysiadwyd gan system ysgolion gwledig yn Virginia (2020, tud. 16). O dan y calendr hwn, mae gwyliau'r haf bythefnos yn fyrrach ac ychwanegwyd wythnosau rhyngsesiynol at y calendr. Bwriedir i'r wythnosau rhyngsesiynol hyn ddarparu ar gyfer myfyrwyr sy'n ei chael hi'n anodd yn academiaidd a chynnig gweithgareddau cyfoethogi i fyfyrwyr nad ydynt yn wynebu anawsterau. At hynny, ymestynnwyd hyd y diwrnod ysgol 25 munud (tud. 19). Defnyddiodd Isom gyfweiliadau, grwpiau ffocws a gwaith dadansoddi dogfennau i ystyried safbwyntiau athrawon ar y calendr addysg gydol y flwyddyn hwn (n=18) (tudalennau 76, 84). Dewiswyd y cyfranogwyr drwy ymarfer samplu pwrpasol ac roeddent yn cael eu haddysgu mewn ysgolion elfennol, canol ac uwchradd a oedd yn gweithredu o dan y calendr hwn (tudalennau 76, 78). Rhoddodd athrawon adborth cadarnhaol ar effeithiau darparu gweithgareddau cyfoethogi i ddisgyblion yn ystod yr wythnosau rhyngsesiynol. Gwnaethant nodi bod y gweithgareddau hyn yn cynnig cyfleoedd i feithrin cydberthnasau rhwng athrawon, rhwng athrawon a myfyrwyr ac ymhlith y myfyrwyr eu hunain (tudalennau 142-145). At hynny, nododd pob athro a gymerodd ran ei fod yn awyddus i barhau i weithio o dan y calendr (addysg gydol y flwyddyn) presennol ac y byddai'n argymhell y calendr cytbwys i ysgolion eraill (tud. 157).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.68 Canfu Data Cymru, gan adrodd ar effeithiau SHEP, dystiolaeth a oedd yn awgrymu bod y rhaglen wedi gwella cydberthnasau rhwng athrawon/staff ysgolion, rhieni a phlant. Nododd 62 y cant o rieni eu bod wedi dod i adnabod athrawon a/neu staff yr ysgol a nododd 81 y cant fod gan eu plentyn gydberthynas well bellach ag athrawon a/neu staff ysgolion (tudalennau 19-20). Yn yr un modd, roedd 77 y cant o'r plant yn cytuno eu bod yn adnabod eu athrawon a/neu staff yr ysgol yn well (tud. 20). Fodd

bynnag, ni chafodd athrawon na staff ysgolion eu harolygu. At hynny, cyfwelodd Defeyter et al â 64 o aelodau o staff a oedd yn gyfrifol am ofalu am blant a oedd yn mynd i glybiau haf yn Lloegr (2018, tud. 19). Nododd cyfweleion eu bod wedi meithrin sgiliau newydd wrth weithio a'u bod wedi cael cyfleoedd i arwain (tudalennau 128-129).

Effeithiau ar ymddygiad a phresenoldeb myfyrwyr

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.69 Ystyriodd Pfeiffer (2011) effaith addysg gydol y flwyddyn ar fyfyrwyr a oedd yn mynd i ysgol uwchradd yng Nghaliffornia. Drwy archwilio data o 2003/2004 i 2009/2010 (n=259-401 – roedd meintiau sampl yn amrywio rhwng blynyddoedd academiaidd), nododd ei bod yn ymddangos bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar bresenoldeb myfyrwyr ar gyfer blynyddoedd academiaidd 2005/2006, 2006/2007 a 2009/2010. Fodd bynnag, roedd yn ymddangos nad oedd addysg gydol y flwyddyn wedi cael effaith arwyddocaol ar bresenoldeb ar gyfer blynyddoedd academiaidd 2004/2005, 2007/2008 a 2008/2009. O ganlyniad, ni allai'r astudiaeth ddarparu tystiolaeth bendant am effaith addysg gydol y flwyddyn ar bresenoldeb myfyrwyr (tud. 88). At hynny, ni chanfu Pfeiffer unrhyw dystiolaeth a oedd yn dangos bod addysg gydol y flwyddyn wedi cael effeithiau arwyddocaol ar ymddygiad myfyrwyr (ni ddarparwyd maint y sampl) rhwng 2003/2004 a 2009/2010 (tud. 107).
- 5.70 Cynhaliodd Huffman arolwg o athrawon a oedd yn gweithio mewn ardaloedd ysgolion yng Ngogledd Carolina (UDA); roedd yr ardaloedd hyn yn cynnwys ysgolion a oedd yn gweithredu calendrau 'traddodiadol' ac ysgolion a oedd yn gweithredu calendrau addysg gydol y flwyddyn (2013, tud. 12). Roedd yr athrawon a gymerodd ran yn yr arolwg (n=106) yn addysgu mewn ysgolion elfennol a chanol ac mewn cymysgedd o ysgolion addysg gydol y flwyddyn ac ysgolion nad oeddent yn darparu addysg gydol y flwyddyn (tudalennau 58-59, 95). Nododd Huffman fod athrawon a gymerodd ran yn yr arolwg yn cytuno'n '...moderately...' fod y math o galendr a roddwyd ar waith gan ysgol yn effeithio ar ymddygiad myfyrwyr a bod calendr addysg gydol y flwyddyn 180 diwrnod yn cael effaith gadarnhaol ar ymddygiad myfyrwyr (tudalennau 99-100). At hynny, nododd fod perthynas gadarnhaol arwyddocaol a chryf rhwng canfyddiadau cadarnhaol o galendr addysg

gydol y flwyddyn ymhlith athrawon a chanfyddiadau cadarnhaol o welliannau yn ymddygiad myfyrwyr ymhlith athrawon. Nid oedd unrhyw berthynas gref rhwng canfyddiadau athrawon o'r calendr ysgolion traddodiadol a chanfyddiadau athrawon o ymddygiad myfyrwyr (tud. 89). At hynny, nododd Huffman fod perthynas arwyddocaol a chryf rhwng lefel y radd a oedd yn cael ei haddysgu gan athrawon a'u canfyddiadau o effaith y math o galendr ar ymddygiad myfyrwyr. Wrth i lefel y radd a oedd yn cael ei haddysgu gan athro godi, roedd yn llai tebygol o nodi bod y math o galendr ysgol yn cael unrhyw effeithiau ar ymddygiad myfyrwyr (tud. 90).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.71 Prin yw'r dystiolaeth ynghylch effaith rhaglenni gwyliau haf ar ymddygiad myfyrwyr yng Nghymru. Canfu gwerthusiad Data Cymru o SHEP rywfaint o dystiolaeth y gallai darpariaeth a gyflwynwyd drwy'r rhaglen fod wedi cael effaith gadarnhaol ar ymddygiad myfyrwyr. Mewn ymateb i'r arolwg o blant a fynychodd ddarpariaeth SHEP, nododd 88 y cant o'r plant, ar ôl iddynt fynychu SHEP, eu bod yn deall '...mwy am reolau a disgwiliadau f'ysgol o ymddygiad da." (2020, tud. 22). At hynny, nododd rhanddeiliaid o astudiaeth achos 'ADY' welliannau yn ymddygiad plant y tu allan i'r ysgol (tud. 15). Hefyd, nododd Geary, Awoyemi a Gracey, wrth ystyried effeithiau cynllun peilot y bwriadwyd iddo fynd i'r afael â llwgu yn ystod y gwyliau drwy ddefnyddio lleoliadau chwarae, fod 27 y cant o'r rhieni a gymerodd ran yn yr arolwg wedi nodi bod ymddygiad eu plentyn wedi gwella o ganlyniad i fynychu darpariaeth a gyflwynwyd gan y cynllun (2020, tud. 30).
- 5.72 Darparodd Defeyter et al (2018) rywfaint o dystiolaeth ynghylch effaith darpariaeth haf yng ngogledd-ddwyrain Lloegr ar ymddygiad myfyrwyr. Dangosodd data a gasglwyd yn ystod wythnos gyntaf ac wythnos olaf y ddarpariaeth fod ymddygiad hunangofnodedig plant wedi gwella yn ystod y rhaglen, sy'n adlewyrchu newid arwyddocaol yn ymddygiad plant, fel y'i haseswyd gan y plant eu hunain (2018, tud. 34-35). Nododd plant hefyd eu bod yn ymddwyn yn well mewn grwpiau ffocws (tud. 74). At hynny, roedd 61 y cant o'r rheini a gymerodd ran yn yr arolwg yn cytuno 'a little' neu 'a lot' fod ymddygiad eu plentyn gartref wedi gwella o ganlyniad i fynychu darpariaeth; nid oedd 34 y cant yn cytuno nac yn anghytuno (tud. 40). Yn ystod cyfweiliadau, nododd rhieni fod plant yn ymddwyn yn well gartref o ganlyniad i fynychu darpariaeth (tud. 99).

- 5.73 At hynny, ni chanfu Augustine et al, wrth werthuso effeithiau dwy flynedd o ddarpariaeth rhaglen haf yn UDA ar fyfyrwyr dosbarth 3 (8-9 oed), unrhyw effeithiau arwyddocaol ar ganlyniadau ymddygiadol drwy gydol y flwyddyn ysgol (2016, tud. 60). Diffiniwyd 'canlyniadau ymddygiadol' fel newidiadau i'r gyfradd gwahardd o'r ysgol a newidiadau i gyfradd bresenoldeb yr ysgol (tud. xiv).

Blwyddyn ysgol estynedig

- 5.74 Ymchwiliodd Mahoney (2014) i effaith nifer y diwrnodau mewn blwyddyn academiaidd ar nifer yr achosion o ymddygiad sy'n torri normau cymdeithasol ac ymddygiad gwrthgymdeithasol ymhlith myfyrwyr dosbarth 4 (9-10 oed) a dosbarth 8 (13-14 oed) yn UDA. Yn achos ysgolion a oedd yn gwasanaethu myfyrwyr dosbarth 4, ni chafodd hyd y flwyddyn ysgol unrhyw effaith arwyddocaol ar nifer yr achosion o ymddygiad sy'n torri nodau nac ymddygiad gwrthgymdeithasol ymhlith myfyrwyr dosbarth 4. Fodd bynnag, yn achos ysgolion a oedd yn gwasanaethu myfyrwyr dosbarth 8, cafodd hyd y flwyddyn ysgol effaith arwyddocaol ar ymddygiadau sy'n torri normau cymdeithasol ac ymddygiadau gwrthgymdeithasol ymhlith myfyrwyr dosbarth 8. Yn benodol, dangosodd y dadansoddiad fod cysylltiad cryf rhwng blwyddyn ysgol hwy a chynnydd mewn ymddygiad sy'n torri normau cymdeithasol ac ymddygiad gwrthgymdeithasol ymhlith myfyrwyr dosbarth 8 (tudalennau 70, 78).

Effeithiau economaidd

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.75 Nododd adolygiad cyflym o dystiolaeth sy'n bodoli eisoes am effeithiau economaidd newidiadau i'r calendr ysgolion ddwy astudiaeth yn unig. Mae'r ddwy astudiaeth yma yn ystyried effeithiau addysg gydol y flwyddyn (ni nodwyd unrhyw astudiaethau a oedd yn ymwneud ag effeithiau economaidd darpariaeth gwyliau haf). Yn gyntaf, mae Graves wedi ymchwilio i effaith addysg gydol y flwyddyn ar gyflogaeth mamau yng Nghaliffornia (2013, tudalennau 57-58). Drwy gymharu cyfraddau cyflogaeth menywod â phlant oedran ysgol (6-7 oed) â chyfraddau cyflogaeth menywod roedd eu plentyn hynaf cyn oed ysgol (dan 6 oed), roedd yn gallu ystyried cyfradd cyflogaeth menywod y byddai newidiadau i'r calendr ysgolion yn effeithio arnynt (tudalennau 58-59). Ystyriodd Graves y berthynas rhwng cyfraddau cyflogaeth y grwpiau hyn a chanran y disgyblion a gofrestrodd mewn ysgol elfennol addysg

gydol y flwyddyn ym mhob ardal, rhwng 1998 a 1999 (n=783 o ardaloedd) (tudalennau 60, 63). Dangosodd ei dadansoddiad fod canran uwch o gofrestriadau mewn ysgolion elfennol addysg gydol y flwyddyn yn cael effeithiau arwyddocaol a negyddol ar fenywod â phlant oedran ysgol, o gymharu â menywod a oedd â phlant cyn oed ysgol neu blant iau yn unig (tud. 65). Roedd canran y cofrestriadau mewn ysgol elfennol addysg gydol y flwyddyn mewn ardal tua 12 y cant, ar gyfartaledd. Daeth Graves i'r casgliad, os oedd ardal wedi cyflwyno addysg gydol y flwyddyn am y tro cyntaf ac wedi cynyddu canran y cofrestriadau mewn ysgolion elfennol addysg gydol y flwyddyn i gyfartaledd yr ardal, sef tua 12 y cant, y byddai hyn wedi arwain at leihad o tua 0.42-0.75 y cant yng nghyfraddau cyflogaeth menywod â phlant oedran ysgol (tud. 58). Fodd bynnag, mae'n werth nodi, pan ystyriodd Graves effeithiau ysgolion addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ac effeithiau ysgolion addysg gydol y flwyddyn un trywydd ar gyfraddau cyflogaeth menywod â phlant oedran ysgol ar wahân, mai dim ond addysg gydol y flwyddyn un trywydd a gafodd effaith arwyddocaol. Felly, cafodd addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn arbennig effeithiau negyddol ar gyflogaeth mamau (tudalennau 67-68).

- 5.76 Yn ail, ymchwiliodd Depro a Rouse i effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar werth eiddo yn Swydd Wake, Gogledd Carolina, ar ôl i 22 o ysgolion drosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn 2007 (2015, tudalennau 157-158). Defnyddiodd yr awduron ddata ar y broses o neilltuo ardaloedd sirol penodol i ysgolion gwahanol ac ar drafodiadau tai yn yr ardaloedd hyn rhwng 2006 a 2010, i ystyried effaith addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar werth eiddo (n=54,989 o drafodiadau gwerthu) (tudalennau 161, 163). Nododd yr awduron fod neilltuo i ysgol addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd wedi cael effaith arwyddocaol a negyddol ar werth eiddo, gan ei leihau tua 1.6 y cant (tudalennau 165-166). Roedd y canlyniadau fwy neu lai'n ddigyfnewid yn dilyn nifer o brofion o gadernid (tud. 169). Daeth Depro a Rouse i'r casgliad bod pris tai yn ardaloedd neilltuo ysgolion addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd rhwng 1.5 a 2 y cant yn llai na phris cartrefi yn ardaloedd neilltuo ysgolion calendr traddodiadol (tud. 158).

Ffactorau sy'n arwain at ddiwygiadau a newidiadau cysylltiedig

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.77 Nid oedd astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn yn nodi ffactorau a lywiodd benderfyniadau i fabwysiadu calendrau addysg gydol y flwyddyn mewn ysgolion neu ardaloedd penodol. Fodd bynnag, trafododd y rhan fwyaf o ymchwilwyr y rhesymau mwyaf cyffredin dros fabwysiadu calendr addysg gydol y flwyddyn. Nododd sawl ymchwilydd fod calendrau addysg gydol y flwyddyn yn aml yn cael eu mabwysiadu er mwyn lleihau faint o ddysgu a gollir yn ystod yr haf.²⁵ Yn fwy penodol, mae pryderon ynghylch cyflawniad academiaidd yn tueddu i fod yn ffactorau mewn penderfyniadau i fabwysiadu calendrau addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn arbennig. Nododd Fitzpatrick (2018, tud. 2) ac Isom (2020, tud. 43, gan ddyfynnu JLARC 2012) fod calendrau addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael eu mabwysiadu fel arfer er mwyn gwella cyflawniad academiaidd a disgrifiodd Fitzpatrick a Burns addysg gydol y flwyddyn un trywydd fel ymyriad sy'n targedu dysgu a gollir yn ystod yr haf (2019, tud. 3). Ar y llaw arall, nododd llawer o ymchwilwyr fod calendrau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael eu mabwysiadu fel arfer er mwyn lleihau effeithiau andwyol ysgolion gorlaw.²⁶ Drwy gadw dim ond myfyrwyr un 'trywydd' yn yr ysgol ar y tro, gall adeiladau ysgol ddarparu ar gyfer mwy o ddisgyblion dros y flwyddyn (Graves 2011, tud. 1283).
- 5.78 Nid oedd y mwyafrif o'r astudiaethau a ystyriodd addysg gydol y flwyddyn yn nodi a wnaed newidiadau ehangach ochr yn ochr â chyflwyno addysg gydol y flwyddyn. Pan fabwysiadwyd addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn Wake County (Gogledd Carolina), ni wnaed unrhyw newidiadau i'r cwricwlwm, i'r staff nac i'r arweinwyr (Smith 2011, tud. 46). Nododd Pfeiffer fod y gyfradd raddio uwch mewn ysgol addysg gydol y flwyddyn i'w phriodoli, o leiaf yn rhannol, i'r penderfyniad i gyflwyno dosbarthiadau ar-lein a 'Rhaglen Addysg i Oedolion' (2011, tud. 85).

²⁵ Gweler Smith (2011, tud. 3); Graves (2011, tud. 1282); Pedersen (2011, tud. 11); Poppink, Ma a Shen (2019, tud. 4); a Fitzpatrick (2018, tud. 2).

²⁶ Gweler Smith (2011, tud. 3); Graves (2011, tud. 1283); Pfeiffer (2011, tud. 13); Poppink, Ma a Shen (2019, tud. 4); Fitzpatrick 2018 (tud. 2); Fitzpatrick a Burns (2019, tud. 3); Huffman (2013, tud. 14); McMullen a Rouse (2012, tud. 813); ac Isom, sy'n dyfynnu JLARC 2012 (2020, tud. 43).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.79 Yn aml, nid oedd astudiaethau yn nodi ffactorau a lywiodd benderfyniadau i roi darpariaeth ar waith yn ystod gwyliau ysgol. Fodd bynnag, nododd rhai ymchwilwyr nodau'r rhaglenni a werthuswyd ganddynt. Gan amlaf, roedd nodau'r rhaglenni hyn yn canolbwyntio ar iechyd a lles plant, yn enwedig plant o gefndiroedd difreintiedig. Er enghraifft, nododd Data Cymru mai nod SHEP oedd gwella iechyd a lles hirdymor plant sy'n byw mewn ardaloedd difreintiedig (2020, tud. 1). Roedd rhai rhaglenni haf wedi'u cynllunio'n benodol i fynd i'r afael â diffyg sicrwydd o ran bwyd yn ystod y gwyliau. Bwriadwyd i gynllun peilot 'gwaith chwarae' yng Nghymru fynd i'r afael â llwgu yn ystod y gwyliau ac ategu darpariaeth bresennol SHEP (Geary, Awoyemi a Gracey 2020, tud. 11). Yn yr un modd, nod rhaglen HAF yn Lloegr oedd '...to support disadvantaged families by providing healthy meals and enriching activities to young people during the summer holidays' (Campbell-Jack et al 2020, tud. 9), a nod rhaglen 'A Day Out, Not a Handout' oedd mynd i'r afael â llwgu yn ystod y gwyliau ac ynysigrwydd cymdeithasol ymhlith plant a gwella eu lles emosiynol (Defeyter et al 2018, tud. 12).
- 5.80 Bwriadwyd i raglenni gwyliau haf eraill leihau faint o ddysgu a gollir yn ystod yr haf. Yn eu gwerthusiad o'r rhaglen ysgolion haf yn Lloegr, nododd Martin, Sharp a Mehta mai nod y rhaglen oedd helpu myfyrwyr a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim a myfyrwyr a oedd yn derbyn gofal i bontio'n llwyddiannus o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd (2013, tud. 1). Yn benodol, bwriadwyd i'r rhaglen alluogi myfyrwyr i ymgysgu'r hysgolion newydd (neu fel arall) a gwella cyflawniad academiaidd ymhlith myfyrwyr difreintiedig drwy leihau faint o ddysgu a gollwyd ganddynt dros yr haf (tud. 7). Nododd Siddiqui, Gorard a See mai nod yr ysgol haf a astudiwyd ganddynt oedd '...to reduce summer learning loss, develop children's skills and confidence and perhaps increase parental engagement in their children's learning as they prepare for school transition' (2014, tud. 125).
- 5.81 At hynny, ymchwiliodd Lowndes a Dennison i ba mor gyffredin oedd gofal bob pen i'r diwrnod yng Ngogledd Iwerddon a'r rhesymau dros ddarparu'r gofal hwn. Cynhaliwyd arolwg o benaethiaid ysgolion cynradd yng Ngogledd Iwerddon (n=342 o ymatebion) (2012, tud. 18). Nododd yr awduron fod gofal bob pen i'r diwrnod yn cynnwys '...breakfast clubs, 2-3pm clubs, afterschool clubs and summer schemes'

(2012, tud. ix). Cynhaliwyd yr arolwg yn 2012 a dim ond darpariaeth gofal bob pen i'r diwrnod a oedd yn cael ei chynnig yn gyson (h.y. pum diwrnod yr wythnos – tud. 18). Nododd 49 y cant o ysgolion eu bod yn cynnig rhyw fath o ddarpariaeth gofal bob pen i'r diwrnod (tud. 24). Fodd bynnag, darpariaeth yn ystod y gwyliau oedd y math lleiaf cyffredin o ddarpariaeth gofal bob pen i'r diwrnod a oedd yn cael ei chynnig; dim ond 31 y cant o ysgolion a oedd yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod a oedd yn cynnig darpariaeth adeg gwyliau (tud. 23). Nododd penaethiaid ysgolion a oedd yn cynnig darpariaeth gofal bob pen i'r diwrnod nifer o fanteision a oedd yn deillio o gynnis y ddarpariaeth hon. Y fantais fwyaf cyffredin oedd bod darparu gofal bob pen i'r diwrnod yn helpu rhieni sy'n gweithio (89 y cant), wedi'i dilyn gan y ffaith bod y ddarpariaeth yn gyfleus i rieni (72 y cant). Roedd manteision eraill a nodwyd yn aml yn cynnwys ei bod yn sicrhau buddiannau cymdeithasol ac addysgol i blant (66 y cant), ei bod yn fforddiadwy i rieni (65 y cant) ac yn ddiogel i blant (64 y cant) a'i bod yn hyrwyddo cysylltiadau rhwng ysgolion a chartrefi a'r gymuned ehangach (59 y cant) (tud. 45). Nododd 56 y cant o benaethiaid fod cynnis darpariaeth a oedd yn cael ei chyflwyno gan staff profiadol a chymwys yn un o fanteision cynnis gofal bob pen i'r diwrnod, tra nododd 53 y cant fod darparu addysg a gofal mewn un lleoliad yn fantais²⁷ a dywedodd 52 y cant fod darparu gofal bob pen i'r diwrnod yn ddull marchnata effeithiol ar gyfer eu hysgol. Nododd llai na hanner y benaethiaid a gymerodd ran yn yr arolwg fanteision iechyd i blant (41 y cant), diffyg costau casglu plant (37 y cant) a'r gallu i oruchwylio plant pan oeddent yn gwneud eu gwaith cartref (34 y cant) (tud. 45).

- 5.82 Ni nododd astudiaethau a ystyriodd ddarpariaeth gwyliau haf unrhyw newidiadau ehangach i addysg cyn i'r ddarpariaeth ddywededig gael ei chyflwyno neu wrth iddi gael ei chyflwyno.

Blynyddoedd ysgol estynedig

- 5.83 Ni chynhwyswyd ffactorau a lywiodd benderfyniadau i newid hyd y flwyddyn ysgol mewn ysgolion neu ardaloedd penodol yn yr astudiaethau a ystyriwyd gan yr adolygiad hwn. Fodd bynnag, disgrifiodd rhai ymchwilwyr gymhellion cyffredin dros ymestyn neu leihau hyd y flwyddyn ysgol. Nododd Jez a Wassmer fod cyfyngiadau

²⁷ Yn yr un modd, nododd 43 y cant fod 'Parhad gofal' yn un o fanteision darparu gofal bob pen i'r diwrnod (Lowndes a Dennison 2012, tud. 45).

cyllidebol yn aml yn llywio cynigion i leihau hyd y flwyddyn ysgol (2011, tud. 3). Nododd Sandoval-Hernandez et al (2013, tud. 1), Mahoney (2014, tudalennau 64-65) a Wu (2020, tud. 105) fod amser dysgu estynedig (gan gynnwys estyniadau i'r flwyddyn ysgol) fel arfer yn cael ei roi ar waith er mwyn gwella cyflawniad academiaidd. Yn benodol, nododd Mahoney mai nod amser dysgu estynedig yw rhoi '...additional opportunities for learning, recreation and enrichment' i bob dysgwr (2014, tud. 63). At hynny, cyfeiriodd at gefnogaeth gynyddol i amser dysgu estynedig yn UDA a'r nod o wella perfformiad ysgolion a oedd yn tanberfformio fel ffactorau wrth fabwysiadu amser dysgu estynedig yn UDA (tudalennau 64-65).

- 5.84 Nid oedd astudiaethau a ystyriodd flynyddoedd ysgol estynedig yn nodi a oedd newidiadau ehangach i addysg wedi'u gwneud yn fuan cyn i'r newidiadau i hyd y flwyddyn ysgol gael eu rhoi ar waith neu tra roeddent yn cael eu rhoi ar waith.

Rhoi diwygiadau i galendrau ar waith

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.85 Ni thrafododd y rhan fwyaf o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn yn fanwl sut roedd calendrau addysg gydol y flwyddyn wedi cael eu rhoi ar waith. Fodd bynnag, nododd Depro a Rouse (2015) fod y penderfyniad i drosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn Wake County (Gogledd Carolina) yn 2007 wedi'i wneud gan system ysgolion y sir. Ffurfiwyd grŵp gwrthwynebu a chyflwynodd y grŵp her gyfreithiol yn erbyn y penderfyniad. Cadarnhaodd Goruchaf Lys y Dalaith fod gan y system ysgolion yr awdurdod i orchymyn ysgolion yn Wake County i drosglwyddo i addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd (2015, tud. 158, gan ddyfynnu WRAL 2009). At hynny, rhoddodd Isom rai manylion am y ffordd roedd wythnosau rhyngsesiynol wedi'u rhoi ar waith, fel rhan o galendr addysg gydol y flwyddyn a fabwysiadwyd gan system ysgolion yn Virginia (2020, tud. 16). Nododd Isom, yn ystod wythnosau rhyngsesiynol, y byddai athrawon yn treulio hanner y diwrnod yn addysgu a'r hanner arall yn cynllunio. Er y gallai athrawon nodi bod yn well ganddynt naill ai addysgu gweithgareddau cyfoethogi neu ddosbarthiadau 'adfer' yn ystod wythnosau rhyngsesiynol, yn y pen draw roedd yr ysgolion yn rhydd i ddewis i ba grwpiau y byddai athrawon yn cael eu neilltuo (tud. 19).

Darpariaeth gwyliau haf

- 5.86 Yn aml, darparodd ymchwilyr rai manylion am y ffordd roedd rhaglenni gwyliau haf wedi'u rhoi ar waith. Yn benodol, trafododd sawl astudiaeth y sefydliadau a oedd wedi cyfrannu at gynllunio, rheoli a chyflwyno'r rhaglenni hyn. Nododd Data Cymru fod '[y] SHEP cael ei rheoli gan ei chydlynnydd cenedlaethol a swyddog ymchwil a gweinyddiaeth, a leolir o fewn CLILC, ac yn cael ei chynghori gan ei Grŵp Llywio Cenedlaethol. Ar lefel awdurdodau lleol, mae'r rhaglen yn cael ei chydlynu gan Grwpiau Llywio Lleol, sy'n cynnwys cynrychiolwyr o sefydliadau datblygu chwaraeon lleol, iechyd y cyhoedd, ac arlwyio addysg, yn ogystal â'r Cynlluniau Ysgolion Iach - Rhwydwaith Cymru ac ysgolion y rhaglen eu hun (sic)' (2020, tud. 1).
- 5.87 Dosbarthwyd cyllid i leoliadau a oedd yn cymryd rhan yn y cynllun peilot 'gwaith chwarae' gan eu Hawdurdodau Lleol eu hunain (Geary, Awoyemi a Gracey 2020, tud. 22). Er mwyn cymryd rhan yn y cynllun, roedd yn rhaid i leoliadau fodloni nifer o ofynion. Er enghraifft, dim ond lleoliadau a oedd eisoes wedi'u sefydlu ac a oedd yn gweithredu fel darparwyr chwarae a oedd yn cael eu hystyried yn gymwys i gymryd rhan. Roedd yn rhaid i leoliadau fodloni'r gofynion cyfreithiol perthnasol, gan gynnwys cofrestru ag Arolygiaeth Gofal Cymru (AGC), oni bai eu bod yn gweithredu o dan eithriadau a nodwyd gan y Safonau Gofynnol Cenedlaethol ar gyfer Gofal Plant a Reoleiddir i blant hyd at 12 oed (Geary, Awoyemi a Gracey 2020, tudalennau. 19-20).
- 5.88 Nododd Campbell-Jack et al, wrth werthuso rhaglen HAF, fod sefydliadau yn y sector gwirfoddol a'r sector cymunedol a sefydliadau budd i'r gymuned yn fwy tebygol o gael eu dynodi'n arweinwyr HAF nag awdurdodau lleol a bod sefydliadau yn y sector gwirfoddol a'r sector cymunedol ac Awdurdodau Lleol wedi ffurfio partneriaethau i gyflwyno o leiaf rywfaint o ddarpariaeth HAF ym mhob un o ardaloedd rhaglen HAF (2020, tud. 15). Roedd darparwyr HAF yn sefydliadau yn y sector gwirfoddol a'r sector cymunedol (47 y cant), yn ysgolion (18 y cant) neu'n sefydliadau preifat (17 y cant), gan amlaf. Roedd Awdurdodau Lleol yn cyfrif am 6 y cant o'r darparwyr ac roedd grwpiau crefyddol (2 y cant), cymdeithasau tai (1 y cant) a banciau bwyd (llai nag 1 y cant) yn cyfrif am leiafrif bach iawn o ddarparwyr (tud. 23).

- 5.89 Wrth werthuso gofal bob pen i'r diwrnod a oedd eisoes yn cael ei gynnig gan ysgolion cynradd yng Ngogledd Iwerddon (gan gynnwys gofal bob pen i'r diwrnod yn ystod y gwyliau), nododd Lowndes a Dennison fod y rhan fwyaf o ysgolion a oedd yn cynnig gofal bob pen i'r diwrnod yn darparu'r gofal hwnnw eu hunain, yn hytrach na defnyddio contractwyr preifat. Roedd hyn yn wir yn achos ysgolion gwledig ac ysgolion trefol (2012, tudalennau 26, 28). Fodd bynnag, o'r holl fathau o ofal bob pen i'r diwrnod a oedd ar gael, darpariaeth yn ystod gwyliau haf oedd y math o ofal bob pen i'r diwrnod oedd fwyaf tebygol o fod yn cael ei ddarparu gan contractwyr preifat (tud. 26).
- 5.90 Hefyd, nododd Augustine et al fod '[t]wo of the five districts [which operated summer schools evaluated by McCombs et al 2014 and Augustine et al 2016] operated their programs in partnership with local nonprofits' (2016, tud. 4).
- 5.91 At hynny, darparodd nifer o astudiaethau a ystyriodd effeithiau darpariaeth gwyliau haf wybodaeth hefyd am gostau'r rhaglenni hyn. Nododd Geary, Awoyemi a Gracey fod £100,000 wedi'i ddyrannu i'r astudiaeth o 'gynllun peilot gwaith chwarae' (2020, tud. 7). Lle roedd cyllid wedi'i ddefnyddio i dalu cost bwyd neu gost diwrnodau ychwanegol o ddarpariaeth mewn lleoliadau mynediad agored, y gost fesul sesiwn oedd £5, ar gyfartaledd. Lle roedd cyllid wedi'i ddefnyddio i ddarparu gofal plant y tu allan i oriau'r ysgol drwy'r dydd, y gost fesul sesiwn (diwrnod cyfan) oedd £36, ar gyfartaledd (tud. 22). Nododd Martin, Sharp a Mehta fod ysgolion uwchradd a gymerodd ran yn y rhaglen ysgolion haf wedi cael £250 yr wythnos am bob plentyn cymwys er mwyn ariannu gweithgareddau'r rhaglen (2013, tud. 4). Nododd Gorard, Siddiqui a See, wrth werthuso rhaglen ysgolion haf ar dri safle yn Lloegr, fod cost y ddarpariaeth ar gyfer pob un o'r 193 o blant a gymerodd ran yn y rhaglen rhwng £500,000 a £550,000. Roedd y gost fesul disgybl tua £2,800 (2015, tud. 8). Nid yw costau sy'n gysylltiedig â rhoi rhaglen 'A Day Out, Not a Handout' ar waith a'i chyflwyno yn glir (Evans 2020, tud. 28). At hynny, nododd rhai ymchwilwyr nad oedd cyllid yn gyson rhwng safleoedd darpariaeth. Nododd Martin, Sharp a Mehta y gallai ysgolion yn y grŵp ymyrraeth ychwanegu eu harian eu hunain at gyllid y rhaglen, petaent yn dewis gwneud hynny (2013, tud. 7). Yn yr un modd, nododd Data Cymru fod rhai o gynlluniau SHEP wedi cael cyllid ychwanegol, er mwyn talu am ddarpariaeth i fyfyrwyr ag ADY (2020, tud. 7).

- 5.92 Rhoddodd nifer o astudiaethau fanylion hefyd am gost darpariaeth gwyliau haf i deuluoedd a fynychodd y ddarpariaeth. Nododd Augustine et al, wrth werthuso rhaglen ysgolion haf yn UDA, fod y ddarpariaeth am ddim ym mhob lleoliad (2016, tud. 3). Yn yr un modd, nododd Evans fod y mwyafrif o'r clybiau a oedd yn gweithredu o dan gynllun 'A Day Out, Not a Handout' am ddim i blant eu mynychu (2020, tud. 28). Mewn ymateb i arolygon, nododd 77 y cant o ddarparwyr a oedd yn gweithredu o dan raglen HAF fod y ddarpariaeth am ddim i bob plentyn ($n=527$)²⁸ (Campbell-Jack et al 2020, tud. 52). Nododd 15 y cant o benaethiaid ysgolion cynradd yng Ngogledd Iwerddon a arolygwyd²⁹ fod rhaglenni gofal bob pen i'r diwrnod yn ystod y gwyliau a oedd yn cael eu darparu gan eu hysgolion cynradd (h.y. y rai a ddarparodd wybodaeth am gost y ddarpariaeth) am ddim (Lowndes a Dennison 2012, tud. 40). Roedd 15 y cant o'r darparwyr o dan raglen HAF yn darparu lleoedd am ddim i rai myfyrwyr (yn benodol, myfyrwyr difreintiedig) ac yn codi tâl ar fyfyrwyr eraill i gymryd rhan yn y rhaglen (Campbell-Jack et al 2020, tud. 52). At hynny, roedd 36 y cant o ddarparwyr HAF yn codi rhwng £12.00 a £23.99 y dydd, roedd 34 y cant yn codi £24 neu fwy y dydd, roedd 17 y cant yn codi rhwng £0.01 a £5.99 y dydd ac roedd 13 y cant yn codi rhwng £6.00 ac £11.99 y dydd (Campbell-Jack et al 2020, tud. 53). Nododd Lowndes a Dennison (2012), gan ddefnyddio ymatebion o benaethiaid a ddarparodd wybodaeth am gostau rhaglenni gofal bob pen i'r diwrnod eu hysgolion, fod chwarter y rhaglenni gofal bob pen i'r diwrnod yn ystod y gwyliau a oedd yn cael eu cynnig gan ysgolion yng Ngogledd Iwerddon yn codi rhwng £1 a £5 y dydd. Roedd 21 y cant yn codi rhwng £5.01 a £10, roedd 21 y cant yn codi rhwng £15.01 ac £20 ac roedd 15 y cant yn codi rhwng £10.01 a £15 (tud. 40). Nodwyd ganddynt hefyd fod pob categori o wasanaethau gofal bob pen i'r diwrnod a oedd yn cael eu darparu gan yr ysgol yn rhatach na gwasanaethau a oedd yn cael eu darparu gan gwmnïau preifat (tud. 44).
- 5.93 Ychydig iawn o wybodaeth a oedd ar gael am farchnata rhaglenni gwyliau haf i ddarpar fyfyrwyr a'u teuluoedd. Wrth farchnata darpariaeth HAF, defnyddiodd darparwyr amrywiaeth o ddulliau gweithredu. Gan amlaf, roedd rhieni/gofalwyr wedi

²⁸ Roedd 527 o ymatebion gan ddarparwyr ar ôl i ymatebion cyn profi ac ôl-brofi gael eu 'cyfuno'; roedd 419 o ymatebion cyn profi a 241 o ymatebion ôl-brofi. At hynny, cynhaliwyd 11 o ymweliadau 'astudiaeth achos' (Campbell-Jack et al 2020, tud. 13).

²⁹ O'r rhai a ddarparodd wybodaeth am gostau gofal bob pen i'r diwrnod (Lowndes a Dennison 2012, tud. 40).

clywed am HAF gan athrawon neu staff yr ysgol (28 y cant). Daeth 16 y cant o rieni/gofalwyr i wybod am HAF drwy daflenni a 15 y cant drwy'r cyfryngau cymdeithasol (Campbell-Jack et al 2020, tudalennau 29, 33). At hynny, nododd Augustine et al fod y rhaglen ysgolion haf yn UDA a werthuswyd gan yr awduron wedi'i chefnogi gan nifer o ddarparwyr cymorth technegol a helpodd arweinwyr gyda nifer o dasgau, gan gynnwys recriwtio myfyrwyr i'r rhaglen (2016, tud. 4).

- 5.94 Ystyriodd nifer o astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn raglenni gwyliau haf a oedd wedi'u targedu'n benodol at fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Defnyddiodd y rhaglenni ddulliau gweithredu gwahanol wrth geisio targedu'r myfyrwyr hyn. Er mwyn i ysgolion fod yn gymwys i gymryd rhan yn un o gynlluniau SHEP, roedd angen i Awdurdod Lleol yr ysgol gadarnhau a oedd mwy nag 16 y cant o gorff myfyrwyr yr ysgol honno yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim (Data Cymru 2020, tud. 1). Roedd angen i leoliadau fod mewn ardaloedd â lefelau uchel o amddifadedd er mwyn bod yn gymwys i gymryd rhan yn y cynllun pilot 'gwaith chwarae' (Geary, Awoyemi a Gracey 2020, tud. 19). Nododd Beach a Traga Philippakos fod angen i fyfyrwyr fod yn tanberfformio mewn darllen a bod yn mynd i ysgol lle roedd 98 y cant o'r myfyrwyr yn cymryd rhan yn y Rhaglen Cinio Ysgol Genedlaethol, er mwyn cymryd rhan yn y rhaglen darllen haf a werthuswyd gan yr ymchwilwyr (2021, tud. 173). Nododd Martin, Sharp a Mehta, er bod y rhaglen ysgolion haf wedi'i hanelu at blant o gefndiroedd difreintiedig, fod ysgolion yn cynnig darpariaeth i blant o gefndiroedd nad oeddent yn ddifreintiedig hefyd (2013, tud. 4). Nododd Campbell-Jack et al, er bod tair ardal a oedd yn cael cyllid HAF wedi ceisio cyfyngu eu darpariaeth yn ystod y gwyliau i fyfyrwyr a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn unig, fod ardaloedd eraill yn fwy agored i ganiatáu i fyfyrwyr nad oeddent yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim fynychu darpariaeth yn ystod y gwyliau hefyd (2020, tud. 15). Nodwyd ganddynt hefyd, wrth recriwtio myfyrwyr, fod darparwyr fel arfer naill ai'n targedu plant unigol a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim neu ardaloedd â nifer mawr o blant a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim (tud. 29). Lle roedd darparwyr wedi targedu plant unigol a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim, gwnaed hyn drwy gydgyssylltu ag ysgolion a gwasanaethau plant eraill er mwyn hwyluso'r broses o atgyfeirio plant a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim at HAF, ac ymdrechon ehangach gan ysgolion i hyrwyddo HAF (tudalennau 29, 31). Lle roedd

darparwyr wedi targedu ardaloedd â nifer mawr o blant a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim, roedd yr ymgyrchoedd marchnata yn ehangach eu cwmpas ac wedi'u hanelu at recriwtio myfyrwyr yn gyffredinol (tud. 29). Defnyddiodd rhai cydlynwyr (n=10 o gyfweiliadau) gymysgedd o ymgyrchoedd a oedd yn targedu unigolion a lleoliadau a defnyddiodd rhai ddangosyddion amgen i dargedu plant o gefndiroedd diffreintiedig, megis statws Derbyn Gofal (tudalennau 13, 31-32).

- 5.95 Ar gyfer llawer o raglenni gwyliau haf, roedd yn ofynnol i athrawon a staff a oedd yn cyflwyno darpariaeth gael hyfforddiant a/neu baratoi ar gyfer cwricwlwm yr haf cyn dechrau cyflwyno'r ddarpariaeth. Nodwyd hyn gan Siddiqui, Gorard a See (2014, tud. 128), Gorard, Siddiqui a See (2015, tud. 7), Campbell-Jack et al (2020, tud. 20), Augustine et al (2016, tud. 4), a Beach a Traga Philippakos (2021, tudalennau 177-178). At hynny, yn ystod cyfweiliadau, lleisiodd staff a oedd yn gyfrifol am gyflwyno darpariaeth HAF bryderon ynghylch diffyg gofal ynglŷn â lles staff a gwnaethant nodi bod staff yn aml yn gweithio mwy o oriau nag a oedd yn ofynnol o dan eu contract (Campbell-Jack et al 2020, tud. 79). Darparodd plant a rhieni adborth cadarnhaol ar staff HAF, er bod rhai ymatebion yn nodi nad oedd gan safleoedd penodol ddigon o staff (tud. 80).
- 5.96 Nododd Siddiqui, Gorard a See fod y cynlluniau gwersi a ddefnyddiwyd yn yr ysgol haf a werthuswyd ganddynt wedi'u datblygu gan '...two expert teachers in literacy and numeracy' (2014, tud. 128). Yn yr un modd, nododd Gorard, Siddiqui a See fod arbenigwyr wedi llunio'r cynlluniau gwersi a ddefnyddiwyd yn yr ysgol haf a werthuswyd ganddynt, '...using formative feedback from the pilot study' (2015, tud. 7). Nododd Augustine et al fod y darparwyr cymorth technegol wedi helpu arweinwyr rhaglenni i ddatblygu cwricwla a chynllunio rhaglenni (2016, tud. 4).
- 5.97 Nododd rhai ymchwilwyr hefyd fod lle i gryn dipyn o amrywio rhwng darparwyr/lleoliadau o ran y ffordd roeddent yn rhoi darpariaeth gwyliau haf ar waith. Nododd Martin, Sharp a Mehta stated fod '[s]chools were free to design their programme based on the needs of their incoming Year 7 cohort' (2013, tud. 4). Nododd Geary, Awoyemi a Gracey, wrth gyflwyno cynllun peilot 'gwaith chwarae', fod lleoliadau yn rhydd i ddewis hyd y sesiynau a oedd yn cael eu cynnig, ystod oedran y plant roeddent yn darparu ar gyfer eu cyfer ac am faint o ddiwrnodau ac wythnosau y byddai darpariaeth yn cael ei chynnig yn ystod gwyliau'r haf (2020, tud.

18). Yn yr un modd, nododd Augustine et al fod gan ardaloedd rywfaint o ryddid o ran sut i roi darpariaeth haf ar waith o fewn y rhaglen (2016, tud. 4). Cynhaliodd yr awduron brofion ar gyfer heterogenedd ac effeithiau ar ardaloedd penodol er mwyn ystyried a oedd gwahaniaethau yn y ffordd roedd darpariaeth wedi cael ei rhoi ar waith wedi effeithio ar unrhyw ganlyniadau allweddol. Ni wnaethant ganfod unrhyw dystiolaeth a oedd yn dangos bod gwahaniaethau yn y ffordd roedd darpariaeth wedi cael ei rhoi ar waith wedi cael effaith arwyddocaol ar unrhyw ganlyniadau allweddol (tud. 56).

- 5.98 Nododd Both Siddiqui, Gorard a See (2014, tud. 127)³⁰ ac Augustine et al (2016, tud. 3) fod yr ysgolion haf a werthuswyd ganddynt yn cynnig cludiant am ddim i fyfyrwyr a oedd yn cymryd rhan ynddynt. At hynny, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod darparwyr HAF yn gallu dewis rhoi prydau bwyd iach i blant a oedd yn cymryd rhan yn y rhaglen ai peidio, oherwydd amrywiadau lleol o ran cyfleusterau a oedd ar gael a threfniadau ar gyfer cael gafael ar gynhwysion. Nododd 64 y cant o'r darparwyr fod prydau bwyd yn cael eu paratoi'n fewnol tra roedd 25 y cant yn defnyddio darparwyr allanol ac roedd 10 yn defnyddio cymysgedd o brydau bwyd a oedd wedi cael eu paratoi'n fewnol ac yn allanol (2020, tud. 70).
- 5.99 Roedd hyd y ddarpariaeth gwyliu haf yn amrywio rhwng (ac ar adegau, o fewn) rhaglenni. Mae Tabl 5.1 yn rhoi trosolwg o hyd y rhaglenni a werthuswyd ym mhob astudiaeth a ystyriodd ddarpariaeth gwyliu haf a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn.

³⁰ Darparwyd cludiant am ddim i fyfyrwyr i'r ysgol haf. Fodd bynnag, roedd rhieni/gofalwyr yn trefnu cludiant adref (Siddiqui, Gorard a See 2014, tud. 127).

Tabl 5.1: Hyd rhaglenni gwyliau haf³¹

Astudiaeth	Hyd
Augustine et al (2016)	24-30 diwrnod ^{*32} (tudalennau 5-6)
Beach a Traga Philippakos (2021)	23 diwrnod (tud. 175)
Campbell-Jack et al (2020)	O leiaf 16 diwrnod ^{*33} (tud. 29)
Data Cymru (2020)	O leiaf 12 diwrnod* (tud. 1)
Defeyter, Graham a Prince (2015)	Rhwng 2 a 5 diwrnod yr wythnos* (tud. 3)
Defeyter et al (2018)	16-29 diwrnod* (tud. 12)
Geary, Awoyemi a Gracey (2020)	hyd at 30 diwrnod ^{*34} (tudalennau 18-19)
Gorard, Siddiqui a See (2015)	Pedair wythnos (tud. 1)
Lowndes a Dennison (2012)	O leiaf bum diwrnod yr wythnos* (tud. 18)
Martin, Sharp a Mehta (2013)	Hyd at bythefnos* (tud. 4)
McCombs et al (2014)	23-30 diwrnod* (tud. 26)
Siddiqui, Gorard a See (2014)	Pedair wythnos (tud. 125)

³¹Nid oedd y mwyafrif o'r astudiaethau a ystyriodd effeithiau addysg gydol y flwyddyn yn darparu manylion am y calendrau penodol a ddefnyddiwyd (h.y. hyd tymhorau a gwyliau). Rhoddodd Isom (2020) a Ramos (2012) ddisgrifiadau o'r calendrau addysg gydol y flwyddyn a oedd yn cael eu defnyddio yn yr ysgolion a werthuswyd ganddynt. At hynny, disgrifiodd Depro a Rouse (2015) y calendr addysg gydol y flwyddyn a oedd yn cael ei ddefnyddio yn Wake County, Gogledd Carolina. Ceir manylion y calendrau hyn yn adrannau 5.67 a 5.28, a throednodyn 18 yn yr adolygiad hwn. Am fanylion am hyd y calendrau addysg gydol y flwyddyn a ystyriwyd yn yr astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn, gweler 3.8. Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau o flynyddoedd ysgol hwy/byrrach a oedd yn nodi pa mor hir oedd y flwyddyn ysgol amgen.

³² Mae seren wrth ochr hyd astudiaeth yn nodi bod hyd y ddarpariaeth yn amrywio rhwng lleoliadau ac mai'r ffigur a gofnodir yn y tabl hwn yw ystod hyd y ddarpariaeth rhwng lleoliadau, y cyfnod mwyaf a lleiaf o amser y darparwyd cyllid ar ei gyfer neu hyd y ddarpariaeth a oedd fwyaf cyffredin ar draws y lleoliadau. Am ragor o fanylion, gweler yr astudiaethau unigol.

³³ Mae'r ffigur hwn yn cyfeirio at y rhan fwyaf o raglenni a oedd yn cael eu gweithredu gan ddarparwyr a gyflwynodd y rhaglen yn 2019 ac a gyflwynodd fersiwn gynharach ohoni yn 2018 (Campbell-Jack et al 2020, tud. 29).

³⁴ Mae'r ffigur hwn yn cyfeirio at hyd cynllun peilot 'gwaith chwarae' a gyflwynwyd yn ystod gwyliau'r haf.

Ffactorau a oedd yn rhwystro ac yn hwyluso diwygiadau i galendrau a'u heffeithiau

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.100 Ar y cyfan, ni thrafododd astudiaethau o addysg gydol y flwyddyn a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn ffactorau a oedd yn hwyluso neu'n rhwystro'r broses o roi addysg gydol y flwyddyn ar waith yn llwyddiannus na ffactorau a effeithiodd ar y ffyrdd yr effeithiodd mabwysiadu addysg gydol y flwyddyn ar ganlyniadau allweddol. Fodd bynnag, nododd Isom (2020) fod athrawon wedi gwneud nifer o argymhellion ynghylch y ffordd orau o roi calendrau addysg gydol y flwyddyn a oedd yn cynnwys wythnosau rhyngsesiynol ar waith. Nododd athrawon y dylai sesiynau adfer gael eu haddysgu mewn grwpiau bach gan athrawon arferol y myfyrwyr. At hynny, dylid addysgu sesiynau adfer gan ddefnyddio technegau amgen a diddorol. Argymhellodd athrawon hefyd y dylid cyflwyno gweithgareddau cyfoethogi i ddosbarthiadau llai o faint, gan ddarparu tri diwrnod o raglenni cyfoethogi yr wythnos ar gyfer disgyblion ysgol elfennol (yn hytrach na phump) a defnyddio adnoddau cymunedau wrth gynnal gweithgareddau cyfoethogi (2020, tudalennau 145-147).

Darpariaeth gwyliau haf

Presenoldeb ac ymgysylltu

- 5.101 Nododd sawl astudiaeth a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn fod cyfraddau presenoldeb isel yn rhwystr i ddarparu rhaglenni gwyliau haf effeithiol yn llwyddiannus ac, ar y llaw arall, nododd rhai ymchwilwyr fod cyfraddau presenoldeb uchel yn hwyluso darparu rhaglenni gwyliau haf effeithiol yn llwyddiannus. Nododd yr EEF (2021) fod presenoldeb yn rhwystr i roi gwyliau haf ar waith yn llwyddiannus, yn arbennig ar gyfer myfyrwyr difreintiedig. Nododd Martin, Sharp a Mehta, wrth gyflwyno rhaglen gwyliau haf, mai '[g]etting pupils to attend Summer School was the most common challenge' (2013, tud. 8).³⁵ Yn yr un modd, nododd Campbell-Jack et al fod sicrhau lefelau presenoldeb uchel yn her a oedd yn cael eu hwynebu'n aml

³⁵ Wrth drafod rhwystrau i gymryd rhan yn y rhaglen ysgolion haf a phresenoldeb ar y rhaglen, cyfeiriodd Martin, Sharp a Mehta (2013) at ganfyddiadau a wnaed ar gam gwerthuso cyntaf ac ail gam gwerthuso'r rhaglen ysgolion haf. Roedd y canfyddiadau hyn yn seiliedig ar ymatebion ysgolion i arolwg (n=877 o ysgolion) ac astudiaethau achos (n=10) (tud. 7).

gan ddarparwyr rhaglenni yn ystod y cam sefydlu (2020, tudalennau 27-28). Roedd amrywiadau mewn lefelau presenoldeb drwy'r ddarpariaeth yn rhwysstr i bennu safonau ansawdd (tud. 80). At hynny, mae rhywfaint o dystiolaeth i awgrymu y gall presenoldeb gwael myfyrwyr effeithio ar allu darpariaeth gwyliau haf i wella cyflawniad academiaidd. Nododd McCombs et al (2014) fod myfyrwyr a oedd yn mynd i ysgol haf wedi gweld cynnydd mwy sylweddol yn eu perfformiad mewn mathemateg os oeddent wedi'i mynychu '...at least 22 days and received at least 13 hours of mathematics instruction', a chynnydd mwy sylweddol byth os oeddent wedi cael cyfanswm o 26 awr neu fwy o hyfforddiant. Felly, argymhellodd yr awduron y dylai rhaglenni haf gynnig darpariaeth am bump i chwe wythnos a rhwng 60 a 90 munud o hyfforddiant mewn mathemateg bob dydd, ac y dylai rhaglenni gymryd camau i sicrhau cymaint o amser addysgu â phosibl yn yr ystafell ddosbarth (tudalennau xiii-xiv). At hynny, nododd Augustine et al (2016), ar ôl i'r rhaglen ysgolion haf gael ei chynnig am ddwy flynedd yn olynol, fod '...students who had attended both summer programs, attended at high rates for both summers, attended at high rates in summer 2014 [i.e. the second year of provision], experienced high academic time on task in summer 2014, or some combination thereof had higher near-term language arts and mathematics achievement relative to control students. These associations persisted through the school year as indicated by the spring 2015 state assessments' (2016, tud. 69). Felly, ymddengys fod dystiolaeth o UDA yn awgrymu bod cysylltiad rhwng cyfraddau presenoldeb uwch â chyflawniad academiaidd gwell. Fodd bynnag, rhaid nodi bod y casgliadau hyn yn seiliedig ar gymharu is-setiau o'r grŵp triniaeth â'r grŵp rheoli cyfan a bod y cymariaethau hyn ond yn dangos cysylltiadau, nid achosiaeth (McCombs et al 2014, tudalennau xiii-xiv; Augustine et al 2016, tud. 69).

- 5.102 Nododd Campbell-Jack et al (2020), wrth werthuso'r ffordd roedd rhaglen HAF wedi'i rhoi ar waith ac effeithiau'r rhaglen, fod nifer o ffactorau wedi dylanwadu ar lefelau presenoldeb ymhlith plant. Nododd yr awduron fod cydlynwyr yn chwarae rôl allweddol wrth hwyluso presenoldeb (drwy fynd i'r afael â phroblemau logistaidd a threfniadol), yn ogystal â sicrhau bod y lleoliadau a oedd yn cael eu defnyddio yn ddigon mawr i gynnwys darpariaeth yn briodol a sicrhau bod ymddiriedaeth yn y staff yn cael ei chynnal. At hynny, nododd darparwyr fod agosrwydd teuluoedd at leoliadau a'r ffaith eu bod yn gyfarwydd â nhw yn annog presenoldeb a nododd

rhieni, darparwyr a phlant fod y ffaith bod y ddarpariaeth am ddim yn annog presenoldeb (2020, tud. 55). Ar y llaw arall, roedd rhwystrau allweddol i bresenoldeb yn cynnwys anawsterau wrth annog rhieni i ymrwymo i sicrhau bod eu plentyn yn mynychu darpariaeth, yn enwedig pan oedd angen i rieni ymrwymo i sicrhau bod eu plentyn yn bresennol am flociau o amser neu am sesiynau ymlaen llaw neu pan oedd angen i rieni fynychu darpariaeth gyda'u plentyn. Nid oedd darpariaeth am bedair awr y dydd yn ddigon hir i rai rhieni a gofawyr ag oriau gwaith hwy ac roedd codi tâl ar rieni am gyfranogiad eu plentyn yn rhwystr os nad oedd plant yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim (a oedd yn golygu nad oeddent yn gymwys i gael darpariaeth am ddim), ond eu bod yn dod o gefndiroedd cymharol ddifreintiedig o hyd. Nid oedd rhai plant a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim am fynychu darpariaeth am nad oedd eu cymheiriaid nad oeddent yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn gallu ei mynychu a lleisiodd darparwyr bryderon ei bod yn bosibl bod rhieni yn llai tebygol o anfon eu plant i raglen HAF, oherwydd stigmatiddio. Roedd trefnu cludiant, yn enwedig mewn ardaloedd gwledig ac ar gyfer plant a oedd yn defnyddio cadeiriau olwyn, yn rhwystr i bresenoldeb (tud. 56). At hynny, wrth ymdrin â lefelau presenoldeb isel, argymhellodd Defeyter et al y dylid manteisio ar '...community networks, linking with key stakeholders (e.g. local authorities), and ensuring effective communication about opening times through a number of mediums' (2018, tud. 150).

- 5.103 Fodd bynnag, mae'n werth nodi bod Defeyter et al (2018) hefyd wedi canfod bod lefelau presenoldeb, ar adegau, yn rhy uchel. Nododd rhieni a staff fod gormod o blant yn mynychu darpariaeth, ar adegau, ac na allai rhai teuluoedd fanteisio ar ddarpariaeth (2018, tudalennau 98-99, 128-129). Argymhellodd staff y dylid sicrhau bod digon o gapasiti, o ran y ddarpariaeth ei hun a chludiant i'r ddarpariaeth ac oddi yno (tudalennau 128-129). Ar y llaw arall, nododd Lowndes a Dennison, wrth gyfweld â phenaethiaid ysgolion cynradd yng Ngogledd Iwerddon a gofyn pam nad oedd eu hysgol yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod (gan gynnwys gofal bob pen i'r diwrnod yn ystod y gwyliau), nododd 26 y cant nad oedd digon o alw am ddarpariaeth o'r fath (2012, tud. 56).
- 5.104 Er i nifer o raglenni gwyliau haf a ystyriwyd yn yr adolygiad hwn geisio targedu disgyblion o gefndiroedd difreintiedig, roedd rhai rhaglenni wedi wynebu anawsterau

wrth dargedu'r myfyrwyr hyn. Nododd cydlynwyr rhaglen HAF fod ymgysylltu â grwpiau penodol o fyfyrwyr roedd cydlynwyr rhaglen HAF wedi bwriadu eu targedu'n wreiddiol yn her yn ystod y cam sefydlu (Campbell-Jack 2020, tudalennau 21-22). Roedd targedu myfyrwyr difreintiedig gan ddefnyddio cymhwysra ar gyfer prydau ysgol am ddim yn her, gan na fyddai pob myfyriwr o gefndiroedd difreintiedig o reidrwydd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim. At hynny, roedd nodi myfyrwyr a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn her i sefydliadau nad oeddent yn ysgolion a oedd yn cynnig darpariaeth HAF, am nad oedd yr wybodaeth hon ar gael yn awtomatig i'r sefydliadau hyn (2020, tud. 18). Fel y nodwyd uchod, lleisiwyd pryderon mai dim ond petai eu ffrindiau a/neu aelodau o'r teulu hefyd yn cymryd rhan yn y rhaglen y byddai myfyrwyr am gymryd rhan ynddi, a fyddai'n broblem pe na bai'r ffrindiau na'r aelodau o'r teulu yn bodloni'r meini prawf cymhwysra i gymryd rhan yn y rhaglen (tud. 29). Lle roedd darparwyr a chydlynwyr wedi targedu myfyrwyr unigol a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim, hwyluswyd y dull hwn o weithredu gan gysylltiad cryf a fodolai eisoes rhwng darparwyr/cydlynwyr ac ysgolion, er mwyn hwyluso atgyfeiriadau (tud. 31). Lle roedd darparwyr a chydlynwyr wedi targedu ardaloedd â nifer mawr o blant a oedd y gymwys i gael prydau ysgol am ddim, hwyluswyd hyn gan y ffaith bod gan gydlynwyr ddigon o wybodaeth am yr ardal i leoli darpariaeth mewn ardal a oedd yn ei gwneud yn haws i blant a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim fynychu'r ddarpariaeth. Fodd bynnag, roedd targedu lleoliadau fel hyn yn arbennig o anodd mewn ardaloedd gwledig a/neu ardaloedd tenau eu poblogaeth nad oeddent yn cynnwys ardaloedd â lefelau uchel o amddifadedd economaidd (tud. 32).

- 5.105 Nododd yr EEF (2021), lle mae darparu ysgolion haf wedi'u targedu at fyfyrwyr o gefndiroedd difreintiedig, fod yn rhaid i ddarparwyr osgoi stigmatiddio'r myfyrwyr hyn. Nododd Campbell-Jack et al fod darparwyr a chydlynwyr wedi mynegi pryderon ynghylch y posibilrwydd y byddai disgyblion a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn cael eu stigmatiddio, a nododd rhai fod hyn yn rhwystri farchnata darpariaeth (2020, tudalennau 29, 35). Nododd yr awduron hefyd fod rhai cydlynwyr wedi dewis targedu lleoliadau (yn hytrach na thargedu myfyrwyr unigol a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim) er mwyn ceisio osgoi stigmatiddio myfyrwyr a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim (tud. 32). Prin oedd yr astudiaethau a nododd pa gyfran o'r myfyrwyr a fynychodd ddarpariaeth a oedd yn

dod o gefndiroedd difreintiedig a beth oedd lefelau presenoldeb myfyrwyr o gefndiroedd difreintiedig. Nododd Martin, Sharp a Mehta fod hanner y myfyrwyr difreintiedig a wahoddwyd i gymryd rhan mewn ysgol haf wedi mynd iddi o leiaf unwaith (2013, tud. 8). Nododd Campbell-Jack et al, yn y rhan fwyaf o ardaloedd a oedd yn cynnig darpariaeth HAF, fod rhwng 34 a 44 y cant o'r plant a fynychodd y ddarpariaeth yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim (2020, tud. 33). Gwnaethant nodi hefyd, o'r myfyrwyr hynny a fynychodd ddarpariaeth a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn 2019, fod 29 y cant wedi mynd i rhwng pump a 10 sesiwn, roedd 27 y cant wedi mynd i fwy na 10 sesiwn a bod 18 y cant wedi mynd i un sesiwn (tud. 33). At hynny, gwnaethant nodi nad oedd y ddwy ardal HAF â'r gyfran fwyaf o fyfyrwyr a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim a fynychodd ddarpariaeth wedi'u lleoli yn yr awdurdodau lleol â'r lefelau uchaf o gymhwysra ar gyfer prydau ysgol am ddim a bod yr ardaloedd hyn wedi targedu myfyrwyr a oedd yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim yn fwy na'r rhan fwyaf o ardaloedd eraill. Fodd bynnag, roedd arwyddion hefyd fod targedu darpariaeth fel hyn wedi gwneud y gwaith o drefnu darpariaeth yn fwy anodd ac y gallai hyn fod wedi effeithio ar gyfanswm y disgyblion a gymerodd ran yn y rhaglen hon yn yr ardaloedd hyn (tudalennau 30, 41).

- 5.106 At hynny, nododd Campbell-Jack et al fod anawsterau wrth annog rhieni i ymgysylltu â darpariaeth yn cael eu nodi fel rhwystr i ddarparu gweithgareddau cyfoethogi (2020, tud. 69).

Costau a chyllid

- 5.107 Ffactorau eraill y nodwyd yn aml eu bod wedi dylanwadu ar lwyddiant darpariaeth gwyliau haf oedd y gost a oedd yn gysylltiedig â'r rhaglen a'r cyllid a ddyrannwyd i'r rhaglen. Nododd yr EEF (2021) fod ysgolion haf yn tueddu i fod yn ymyriadau drud a bod costau yn cynnwys cyflogau staff, llogi cyfleusterau, prynu adnoddau a chynnal gweithgareddau. Nododd hefyd fod ysgolion haf a redir gan athrawon yn debygol o fod yn ddrutach na'r rhai a redir gan aelodau eraill o staff. Nododd 28 y cant o benaethiaid ysgolion cynradd a arolygwyd yng Ngogledd Iwerddon fod cost yn un o anfanteision neu anawsterau darparu gofal bob pen i'r diwrnod (gan gynnwys gofal bob pen i'r diwrnod yn ystod y gwyliau) drwy ysgolion (Lowndes a Dennison 2012, tud. 52). Nododd Campbell-Jack et al fod cost gweithgareddau a

theithiau yn rhwystri i ddarparu gweithgareddau cyfoethogi a nododd darparwyr fod anallu i brynu cyfarpar chwaraeon yn rhwystri i ddarparu gweithgareddau corfforol (2020, tudalennau 66, 69). Nododd yr awduron hefyd fod darparwyr nad oedd cyllid HAF wedi cael ei ddyrannu iddynt wedi nodi y byddent wedi gallu cynnig darpariaeth hwy, amlach ac o ansawdd gwell, petaent wedi cael cyllid HAF (tud. 38). Ategwyd hyn gan ddatganiadau a wnaed gan gydlynwyr a darparwyr HAF yn ystod cyfweiliadau. Gwnaethant nodi bod cyllid HAF wedi effeithio'n benodol ar y gwaith o ddarparu addysg bwyd a maetheg a nododd y mwyafrif o'r darparwyr fod HAF wedi cael effaith gadarnhaol neu gadarnhaol iawn ar y mathau o weithgareddau a oedd yn cael eu cynnig gan ddarparwyr (84 y cant) ac ar bresenoldeb (87 y cant) (tudalennau 30, 64). Nododd 46 y cant o'r darparwyr fod cyllid HAF wedi cael effaith gadarnhaol neu gadarnhaol iawn ar yr hyfforddiant roeddent yn ei ddarparu i staff (tud. 60).³⁶ Nodwyd bod darparwyr HAF yn fwy tebygol o gynnig prydau bwyd iach, gweithgareddau corfforol, gweithgareddau cyfoethogi ac addysg maetheg bob dydd na darparwyr nad oeddent yn ddarparwyr HAF (tud. 62). At hynny, nododd yr awduron, er bod darpariaeth rhaglenni haf a oedd yn cyrraedd y safon '4:4:4'³⁷ wedi cynyddu rhwng 2018 a 2019 mewn ardaloedd roedd cyllid HAF wedi'i ddyrannu iddynt, nad oedd lefel y ddarpariaeth '4:4:4' wedi cynyddu mewn ardaloedd nad oeddent yn cynnig darpariaeth HAF, sy'n awgrymu y gall cyllid HAF fod wedi cynyddu darpariaeth (tud. 38).

- 5.108 Yn yr un modd, nododd Lowndes a Dennison fod penaethiaid ysgolion cynradd a gafodd gyllid ysgolion estynedig yn fwy tebygol o nodi bod eu hysgol yn cynnig gofal bob pen i'r diwrnod na phenaethiaid ysgolion cynradd nad oeddent wedi cael cyllid ysgolion estynedig (2012, tud. 34). O'r penaethiaid ysgolion nad oeddent yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod, nododd 65 y cant bod 'cost/diffyg cyllid' yn rheswm dros beidio â'i ddarparu (tud. 56). At hynny, darparodd rhai penaethiaid wybodaeth am faint o dâl roedd eu hysgol yn ei godi ar deuluoedd fesul sesiwn am ofal bob pen i'r diwrnod yn ystod gwyliau'r haf. Gan amlaf, roedd ysgolion yn codi rhwng £1 a £5 y dydd (25 y cant). Roedd 21 y cant yn codi rhwng £5.01 a £10 ac roedd 21 y cant yn

³⁶ Dywedodd 36 y cant nad oedd y cyllid wedi gwneud unrhyw wahaniaeth a dywedodd 16 y cant nad oeddent yn gwybod (Campbell-Jack et al 2020, tud. 60).

³⁷ Mae hyn yn cyfeirio at ddarpariaeth a oedd yn cael ei chynnig am (o leiaf) bedair awr y dydd, dros bedwar diwrnod yr wythnos, ar draws pedair wythnos yn ystod gwyliau'r haf (Campbell-Jack et al 2020, tud. 29).

codi rhwng £15.01 ac £20. Roedd 15 y cant yn codi rhwng £10.01 a £15, roedd 15 y cant yn cynnig darpariaeth am ddim ac roedd 3 y cant yn codi mwy nag £20.

Nododd yr awduron fod ysgolion na chawsant gyllid ysgolion estynedig yn fwy tebygol o godi mwy ar deuluoedd am ofal bob pen i'r diwrnod yn ystod y gwyliau (tud. 40).

- 5.109 At hynny, nododd Geary, Awoyemi a Gracey fod y rhan fwyaf o safleoedd chwarae 'mynediad agored' (92 y cant) a gafodd gyllid i roi 'cynllun peilot gwaith chwarae ar waith' '...wedi defnyddio'r cyllid i gynyddu'r ddarpariaeth bwyd neu nifer y diwrnodau yr oedd y lleoliadau ar agor...', tra roedd '...chwech o'r lleoliadau y tu allan i oriau ysgol yn defnyddio'r cyllid i ariannu lleoedd ar gyfer plant mewn perygl o lwgu yn ystod y gwyliau' (2020, tud. 22). Nid oedd 50 y cant o'r safleoedd wedi darparu bwyd cyn cael y cyllid ar gyfer y cynllun peilot (tud. 24). Helpodd cyllid ar gyfer y cynllun peilot lleoliadau 'mynediad agored' i ddenu plant a theuluoedd nad oeddent wedi mynd i'r safleoedd o'r blaen drwy ddarparu bwyd ac roedd yn '...cefnogi cynaliadwyedd...' clybiau y tu allan i oriau ysgol a gafodd gyllid drwy'r cynllun peilot (tud. 31).
- 5.110 Nododd Campbell-Jack et al fod cydlynwyr wedi nodi bod natur fyrdymor y cyllid yn her yn ystod y cam sefydlu am fod rhai darparwyr yn pryderu ynghylch gostyngiadau posibl mewn cyllid yn y dyfodol, gan mai dim ond un flwyddyn o gyllid a oedd yn cael ei chadarnhau ar y tro (2020, tud. 22).

Materion staffio

- 5.111 Nododd rhai ymchwilwyr fod staffio yn her wrth roi rhaglenni gwyliau haf ar waith a'u cyflwyno. Nododd darparwyr HAF fod nifer o heriau yn gysylltiedig â staffio yn ystod y cam sefydlu. Roedd y rhain yn cynnwys recriwtio (a oedd yn arbennig o anodd mewn achosion lle roedd angen nifer mwy o staff/athrawon – er enghraifft, wrth gyflwyno darpariaeth i fyfyrwyr ag ADY), sicrhau bod gwiriadau'r Gwasanaeth Datgelu a Gwahardd yn cael eu cwblhau a dibynnu ar staff o sefydliadau partner (Campbell-Jack et al 2020, tudalennau 27-28). Nododd 43 y cant o benaethiaid ysgolion cynradd a arolygwyd yng Ngogledd Iwerddon fod 'staffing/management difficulties' yn un o anfantais/anawsterau darparu gofal bob pen i'r diwrnod (gan gynnwys gofal bob pen i'r diwrnod yn ystod y gwyliau) drwy ysgolion. Nododd 28 y cant fod 'llwyth gwaith' yn anfantais/anhawster tra nododd 2 y cant fod 'care issues'

yn anfantais/anhawster (Lowndes a Dennison 2012, tud. 52). At hynny, nododd 45 y cant o benaethiaid nad oedd eu hysgol yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod fod 'staffing issues' yn rheswm dros hyn (tud. 56).

- 5.112 At hynny, nodwyd bod hyfforddiant staff annigonol yn rhwystro i ddarparu addysg maetheg gan Campbell-Jack et al (2020, tud. 79). Nododd staff a gafodd eu cyfweld gan Defeyter et al y dylid darparu hyfforddiant i staff ar amrywiaeth o bynciau, gan gynnwys iechyd meddwl, darpariaeth bwyd, diogelwch ac ymdrin â myfyrwyr aflonyddol (2018, tudalennau 128-129, 151).
- 5.113 Fodd bynnag, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod y staff a oedd yn cyflwyno rhaglen HAF yn aml yn hwyluswyr darpariaeth effeithiol. Gwnaethant nodi bod yr amrywiaeth eang o gefndiroedd ac arbenigedd staff wedi helpu i hwyluso darparu gweithgareddau o ansawdd uchel i blant a oedd yn cymryd rhan yn y rhaglen (2020, tud. 79). At hynny, nododd McCombs et al fod '...teacher grade-level experience... [was] associated with better outcomes' in reading (2014, tudalennau xiii-xiv). Fodd bynnag, mae'r canfyddiad hwn yn dangos bod cysylltiad ac nid yw'n nodi achosiaeth.
- 5.114 Rhybuddiodd yr EEF (2021), yn ei grynodeb o dystiolaeth sy'n bodoli eisoes am ysgolion haf, rhag cynyddu llwythi gwaith athrawon a chynghorodd y rhai a oedd yn ystyried rhoi ysgolion haf ar waith i ystyried yr effaith y gallai'r ymyriad hwn ei chael ar allu athrawon i gynllunio ymlaen llaw ar gyfer y flwyddyn academaidd i ddod. At hynny, argymhellodd staff a gafodd eu cyfweld gan Defeyter et al na ddylai fod yn ofynnol i staff â dyletswyddau cyffredinol symud yn aml rhwng clybiau ac y dylid rhannu staff arbenigol (h.y. staff a all ddarparu gweithgareddau penodol i blant) yn fwy rhwng clybiau (2018, tudalennau 128-129).

Addysgu, cyfleusterau a chynnwys

- 5.115 Nododd rhai astudiaethau fod ansawdd addysgu yn effeithio ar effeithiolrwydd rhaglenni gwyliau haf. Cynhaliodd Siddiqui, Gorard a See (2014) werthusiad o broses, gan fonitro'r ffordd roedd yr ysgol haf yn cael ei rhoi ar waith a'i rhedeg. Arsylwodd gwerthuswyr ar y diwrnod hyfforddiant staff, pedwar diwrnod o'r rhaglen a gweithdrefnau brys a gweinyddol. Gwnaethant hefyd gynnal cyfweiliadau 'ad-hoc' â '...organisers, trainers, staff including mentors, parents and pupils' (tud. 127).

Nodwyd ganddynt fod ansawdd addysgu yn amrywio a bod ‘...some quite basic pedagogical and factual errors in some classes, apparent lack of interest by teachers, and too many broken promises to pupils’. O ran addysgu rhifedd, lleisiwyd pryderon ynghylch faint o amser oedd yn cael ei dreulio ar faterion disgyblu a nododd y gwerthuswyr, er bod athrawon wedi'u cyfarwyddo i beidio ag ymddwyn na swnio fel athrawon mewn ysgol arferol yn ystod hyfforddiant, eu bod wedi gwneud hynny serch hynny. Nododd gwerthuswyr hefyd fod myfyrwyr yn blino ac yn colli diddordeb yn ystod gwersi rhifedd (tud. 128). Roedd gwerthuswyr yn fwy cadarnhaol yn eu hadroddiadau am addysgu llythrennedd, gan nodi bod athrawon wedi ymdrin â materion disgyblu yn fwy effeithiol yma (tud. 129). Yn yr un modd, cynhaliodd gwerthuswyr annibynnol werthusiad proses o'r ysgol haf a astudiwyd gan Gorard, Siddiqui a See (2015). Gwnaethant arsylwi ar addysgu, hyfforddiant a phrofion, archwilio testunau a dogfennau a oedd yn ymwneud â'r rhaglen a chyfweld â staff, myfyrwyr ac aelodau o brosiectau (tud. 5). Gwelodd y gwerthuswyr enghreifftiau o addysgu gwael mewn sawl gwers, yn enwedig mewn mathemateg. Gwnaethant hefyd nodi bod ‘...basic pedagogical and factual errors, and in one case pupil written responses were marked incorrectly’. Nododd gwerthuswyr hefyd ei bod yn ymddangos bod lefelau mwynhad myfyrwyr yn uwch mewn gwersi llythrennedd a bod ‘...classroom control was sometimes poor’ (tud. 8).

- 5.116 Nododd Beach a Traga Philippakos fod cynorthwyyr ymchwil yn monitro pa mor agos roedd athrawon a phartneriaid darllen yn dilyn y rhaglen ragnodedig drwy arsylwadau, a gynhaliwyd o leiaf unwaith yr wythnos yn ystod y rhaglen (2021, tud. 180). Nodwyd ganddynt, ar gyfartaledd, fod athrawon yn dilyn y rhaglen yn agos a bod partneriaid darllen yn dilyn y rhaglen yn weddol agos (tud. 184). Mae'n werth nodi bod y rhaglen haf a werthuswyd gan Beach a Traga Philippakos yn un o'r nifer bach o astudiaethau o ymyriad haf a werthuswyd yn yr adolygiad hwn a ddangosodd effeithiau arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawniad academaidd. At hynny, nododd McCombs et al fod cysylltiad rhwng ansawdd a gwell canlyniadau mewn darllen (2014, tudalennau xiii-xiv). Fodd bynnag, mae'r canfyddiadau hyn ond yn nodi cysylltiadau ac nid ydynt yn dangos achosiaeth.
- 5.117 Nododd nifer o ymchwilwyr hefyd fod adnoddau o ansawdd gwael a diffyg adnoddau digonol yn rhwystrau i gynnig darpariaeth gwyliau haf effeithiol. Nododd

Lowndes a Dennison, o'r penafiaid ysgolion cynradd a arolygwyd nad oedd eu hysgolion yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod, fod 32 y cant wedi nodi 'lack of accommodation/facilities' yn rheswm dros hyn (2012, tud. 56). Nododd Campbell-Jack et al fod cyfleusterau coginio ac adnoddau annigonol i integreiddio addysg maetheg yng nghyfranogiad plant yn y broses o baratoi prydau bwyd yn gweithredu fel rhwystrau i ddarparu addysg maetheg effeithiol drwy raglen HAF (2020, tud. 79). At hynny, nodwyd bod y gallu i gael gafael ar adnoddau (yn enwedig gweithgareddau awyr agored) yn ffactor hwyluso (tud. 80). Mewn cyfweiliadau, argymhellodd staff a gyflwynodd y cynllun darpariaeth haf a werthuswyd gan Defeyter et al y dylid sicrhau bod cyfleusterau yn ddigonol i fwydo'r plant a oedd yn mynychu'r ddarpariaeth a sicrhau bod digon o leoedd chwarae dan do ac awyr agored yn cael eu darparu (2018, tud. 128-129). At hynny, cododd gwerthuswyr proses a oedd yn gwerthuso ysgol haf bryderon nad oedd digon o gynnwys newydd yn y gwersi llythrennedd er mwyn helpu myfyrwyr i wella eu galluoedd neu eu dealltwriaeth ac ynghylch ansawdd y deunyddiau a oedd yn cael eu defnyddio mewn gwersi rhifedd (Siddiqui et al 2014, tudalennau 128-129). Nododd rhieni, athrawon a disgyblion nad oedd y gweithgareddau a oedd ar gael yn ddigon amrywiol (tudalennau 129-131).

- 5.118 Roedd rhywfaint o dystiolaeth hefyd a oedd yn awgrymu nad oedd rhai rhaglenni gwyliau haf yn cynnwys pob myfyriwr a oedd yn cymryd rhan ynddynt. Nododd Siddiqui, Gorard a See, wrth gynnal gweithgareddau cyfoethogi, nad oedd digon o ystyriaeth yn cael ei rhoi i fyfyrwyr ag ADY (2014, tud. 129). At hynny, nododd Gorard, Siddiqui a See fod amrywiadau yng ngallu myfyrwyr o fewn grwpiau yn rhwystr i ddarpariaeth effeithiol, gan nad oedd gweithgareddau yn darparu ar gyfer pob myfyriwr, a oedd, yn ei dro, yn golygu bod llai o amser yn cael ei dreulio ar y dasg (2015, tud. 9).
- 5.119 Hefyd, gwrthododd rhai myfyrwyr gymryd rhan mewn agweddau penodol ar ddarpariaeth, roeddynt yn amharod i gymryd rhan ynddynt neu nid oeddent yn gallu gwneud hynny. Nododd Campbell-Jack et al, er nad oedd y mwyafrif o ddarparwyr wedi nodi eu bod wedi wynebu unrhyw rwystrau penodol i ddarparu prydau bwyd iach, fod rhai darparwyr wedi nodi y byddai rhai plant yn amharod i fwyta'r bwyd a oedd yn cael ei ddarparu neu'n gwrthod ei fwyta (2020, tud. 72). At hynny, nododd

darparwyr fod rhai myfyrwyr yn amharod i gymryd rhan mewn gweithgareddau corfforol, yn arbennig merched, myfyrwyr llai hyderus a myfyrwyr a oedd yn llai corfforol egnïol (tud. 66). Roedd rhai myfyrwyr hefyd yn amharod i gymryd rhan mewn gweithgareddau cyfoethogi. Yn benodol, roedd bechgyn yn aml yn amharod i gymryd rhan mewn gweithgareddau megisawns a gweithgareddau celfyddydol (tud. 69). Nododd darparwyr hefyd fod rhai myfyrwyr yn gwisgo dillad a oedd yn anaddas ar gyfer gweithgareddau corfforol (tud. 66).

Materion gweinyddol, trefniadol a logistaidd

- 5.120 Dangosodd sawl astudiaeth fod yr amser a oedd ar gael i'r rhai a oedd yn cynllunio ac yn trefnu'r ddarpariaeth a'r defnydd a oedd yn cael ei wneud o'r amser hwnnw i gynllunio'n effeithiol cyn dechrau cyflwyno darpariaeth yn ffactor allweddol o ran rhoi rhaglenni gwyliau haf ar waith yn effeithiol. Pwysleisiodd yr EEF (2021) fod angen i ddarparwyr ysgolion haf ragweld rhwystrau yn gynnar ac ymdrin â nhw. Nododd Campbell-Jack et al fod ymarferion mapio yn helpu cydlynwyr i nodi bylchau yn y ddarpariaeth bresennol, yn ôl lleoliad ac mewn perthynas â grwpiau penodol o fyfyrwyr (er enghraifft, myfyrwyr ag ADY) (2020, tud. 19). Mewn un astudiaeth achos, roedd mapio darpariaeth fel hyn wedi hwyluso ymgysylltu â busnesau lleol, a gyfrannodd gyllid ac arbenigedd ychwanegol (tud. 81). Fodd bynnag, nododd rhai cydlynwyr y byddent wedi hoffi cael mwy o amser i wneud gwaith mapio (tud. 19). At hynny, nododd cydlynwyr fod diffyg amser wedi achosi anawsterau yn ystod y cam sefydlu cychwynnol, a rwystrodd allu cydlynwyr i ymgysylltu â darparwyr, yn enwedig mewn ardaloedd lle nad oedd darpariaeth eisoes ar gael (tud. 15). Nododd cydlynwyr fod diffyg amser hefyd wedi peri heriau i ddarparwyr nad oeddent eisoes yn sefydledig nac yn brofiadol (tudalennau 21-22). Fodd bynnag, nododd rhai cydlynwyr, gan eu bod eisoes wedi sefydlu lle yn y gymuned, cysylltiadau â sefydliadau eraill a phrosesau marchnata, eu bod yn gallu lliniaru effeithiau diffyg amser (tud. 15). Cyfeiriodd staff a gyfwelwyd gan Graham, Defeyter a Prince sawl gwaith at yr angen am ddigon o amser i hysbysebu darpariaeth yn briodol (2015, tud. 8).
- 5.121 Roedd yn ymddangos bod diffygion yn y wybodaeth a oedd ar gael hefyd yn rhwystr i waith cynllunio effeithiol. Argymhellodd Staff a gyfwelwyd gan Defeyter et al y dylid darparu gwybodaeth am blant a fyddai'n cymryd rhan yn y rhaglen cyn dechrau ei

chyflwyno (yn enwedig gwybodaeth am blant ag anghenion penodol) (2018, tudalennau 128-129).

- 5.122 Dangosodd sawl astudiaeth fod y graddau y gall staff rhaglenni gydweithio'n effeithiol ag ysgolion a sefydliadau eraill yn ffactor allweddol wrth nodi pa mor llwyddiannus y bydd y broses o roi rhaglen gwyliau haf ar waith. Nododd cydlynwyr fod anawsterau wrth ymgysylltu ag ysgolion a dim digon o gymorth gan ysgolion yn heriau yn ystod y cam sefydlu ac yr hoffent fod wedi cael mwy o gymorth gan yr Adran Addysg wrth ymgysylltu ag ysgolion (Campbell-Jack et al 2020, tudalennau 21-22, 27-28). Nododd cydlynwyr fod '[g]etting services (e.g. children's services and public health organisations) on board with specific requirements' yn her yn ystod y cam sefydlu (tud. 22). Gwnaethant nodi hefyd fod ymgysylltu'n llwyddiannus â chyrrff eraill er mwyn atgyfeirio disgyblion (gan gynnwys ysgolion) yn ffactor hwysluso yn ystod y cam sefydlu (tud. 28). Pwysleisiodd penaethiaid ysgolion cynradd a arolygwyd yng Ngogledd Iwerddon fanteision gweithio gyda darparwyr gofal plant eraill wrth ddarparu gofal bob pen i'r diwrnod, a oedd yn cynnwys y gallu i ymgorffori darpariaeth ar gyfer gwahanol ysgolion gyda'i gilydd, rhoi cyfle i blant gyfarfod â myfyrwyr o ysgolion eraill a rhannu gwybodaeth rhwng ysgolion a darparwyr gofal plant (Lowndes a Dennison 2012, tud. 27). Argymhellodd yr EEF (2021), pan fydd ysgolion haf yn ceisio targedu myfyrwyr sy'n pontio o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd, y dylai trefnwyr gydgysylltu ag ysgolion cynradd 'bwydo'. Fodd bynnag, mae'n werth nodi y gall sefydliadau eraill fod yn cystadlu â darparwyr. Nododd darparwyr HAF fod cystadlu â darparwyr eraill yn her yn ystod y cam sefydlu, yn enwedig gan fod rhai darparwyr yn gallu targedu grwpiau penodol o fyfyrwyr (Campbell-Jack et al 2020, tudalennau 27-28). At hynny, o'r penaethiaid a arolygwyd nad oedd eu hysgolion yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod, dywedodd 21 y cant mai'r rheswm dros hyn oedd bod 'childcare services already in [the] area' (Lowndes a Dennison 2012, tud. 56).
- 5.123 Roedd rhywfaint o dystiolaeth i awgrymu bod cludiant yn rhwystr i ddarparu rhaglenni gwyliau haf. Nododd 11 y cant o'r penaethiaid nad oedd eu hysgolion yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod fod hyn i'w briodoli i broblemau gyda chludiant (Lowndes a Dennison 2012, tud. 56).

- 5.124 Nododd gwerthusiad Campbell-Jack et al (2020) o raglen HAF ffactor hwysluso a oedd yn ymwneud yn benodol â'r rhaglen honno, sef rôl y cydlynnydd. Roedd cydlynwyr yn helpu darparwyr i ddeall safonau ansawdd gofynnol y rhaglen, yn darparu hyfforddiant ac arweiniad ar gyrraedd y safonau ansawdd hynny ac yn helpu darparwyr i ddatblygu polisiau a gweithdrefnau (tud. 59). Gwnaethant ddefnyddio prosesau blaenoriaethu anffurfiol i nodi pa ddarparwyr yr oedd angen cymorth arnynt fwyaf. Ar y cyfan, roedd y rhain yn ddarparwyr nad oeddent yn sefydledig a/neu nad oedd ganddynt bolisiau na gweithdrefnau penodol (tud. 16). Darparwyd hyfforddiant ac arweiniad gan gydlynwyr i ddarparwyr ar amrywiaeth o bynciau, megis hylendid bwyd, diogelu, iechyd a diogelwch, cymorth cyntaf, datblygu polisiau a gweithdrefnau a chynhwysiant/hygyrchedd (tud. 59). Roedd dulliau rheoli cydlynwyr yn amrywio ac, ar y cyfan, roeddent yn rhoi gwahanol lefelau o ddisgresiwn wrth drefnu gweithgareddau (tudalennau 58-59). Cynhaliodd rhai cydlynwyr ymweliadau monitro â darparwyr neu gwnaethant ddefnyddio rhestrau gwirio safonau gofynnol i asesu darparwyr (tud. 58). Nododd 85 y cant o ddarparwyr eu bod yn 'eithaf bodlon' neu'n 'fodlon iawn' ar y cymorth a ddarparwyd gan eu cydlynnydd (tud. 59). Nododd 89 y cant o ddarparwyr a gafodd hyfforddiant a/neu arweiniad ei fod yn 'ddefnyddiol' neu'n 'ddefnyddiol iawn' (tud. 60). Fodd bynnag, cafwyd rhywfaint o adborth negyddol gan ddarparwyr ynglŷn â chydlynwyr. Dangosodd yr adborth fod problemau yn hyn o beth (pan oeddent yn codi) i'w priodoli i gyfathrebu ar frys neu gyfathrebu gwael, diffyg eglurder ynghylch safonau ansawdd neu ddim digon o gymorth wrth gydgyssylltu â phartneriaid allanol i gynnal gweithgareddau corfforol (tudalennau 59, 66).
- 5.125 At hynny, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod diffyg profiad fel darparwr neu gydlynnydd yn creu anawsterau o ran rhoi rhaglen HAF ar waith yn llwyddiannus. Nododd yr awduron fod diffyg profiad ymhlith cydlynwyr yn gwaethygu problemau a achoswyd gan ddiffyg profiad ymhlith darparwyr (tud. 22). Nododd cydlynwyr fod problemau a achoswyd gan brinder amser yn fwy heriol byth pan nad oedd gan ddarparwyr ddigon o brofiad neu pan nad oeddent yn sefydledig (tudalennau 21-22).

Blwyddyn ysgol estynedig

- 5.126 Prin iawn oedd yr ymchwilwyr a ystyriodd flynyddoedd ysgol estynedig a ddarparodd unrhyw wybodaeth am y rhwystrau i'r ymyriad hwn a'r ffactorau a oedd yn eu hwyluso. Cynhaliodd Barnard-Brak, Stevens a Valenzuela arolwg o gyfarwyddwyr addysg arbennig yn Texas (n=164), gan eu holi am y rhwystrau i ddarparu gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig i blant ag ADY (2018, tud. 246). Mae'r term gwasanaethau 'blwyddyn ysgol estynedig' yn cyfeirio at raglenni a ddarperir yn ystod gwyliau'r haf ac, o dan gyfraith UDA, mae gan fyfyrwyr ag ADY hawl i gael addysg gyhoeddus briodol am ddim, sy'n cynnwys mynediad at wasanaethau blwyddyn ysgol estynedig (tud. 245). Nododd 81 y cant o gyfarwyddwyr o leiaf un rhwystr i ddarparu gwasanaeth blwyddyn ysgol estynedig. Y rhwystr a nodwyd amlaf (45 y cant) oedd cyflogi staff cymwysedig a fyddai'n barod i weithio yn ystod yr haf. Roedd cyfarwyddwyr a oedd yn gweithio mewn ardaloedd gwledig yn llawer mwy tebygol o nodi bod hyn yn rhwystr. Rhwystrau eraill a nodwyd oedd nodi pa blant a oedd yn gymwys i gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig (32 y cant), cael cytundeb rhieni i'w plentyn dderbyn gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig (29 y cant) a dim digon o adnoddau ariannol (23 y cant). Nid oedd cysylltiad arwyddocaol rhwng gwledigrwydd ag unrhyw un o'r rhwystrau eraill hyn. Fodd bynnag, nododd cyfarwyddwyr mewn ardaloedd gwledig lawer mwy o rwystrau na'r rhai a oedd yn gweithio mewn ardaloedd nad oeddent yn rhai gwledig (tud. 247). Nodwyd rhwystrau tebyg i ddarparu gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig gan gyfarwyddwyr mewn ardaloedd gwledig ac ardaloedd nad oeddent yn rhai gwledig (tud. 248).
- 5.127 At hynny, roedd ymchwil a gynhaliwyd gan Barnard-Brak a Stevens (2021) yn awgrymu y gall myfyrwyr ag ADY yn UDA fod yn cael eu tanwasanaethu gan y ddarpariaeth blwyddyn ysgol estynedig bresennol. Cynhaliodd yr awduron arolwg o gyfarwyddwyr addysg arbennig ledled UDA (n=937), ynglŷn â chymhwysra myfyrwyr â chynlluniau addysg unigol³⁸ i gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig (2021, tud. 5). Un o benderfynyddion allweddol cymhwysra myfyriwr ar gyfer gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig oedd y '...(r)egression-recoupment

³⁸Defnyddir cynlluniau addysg unigol i gynllunio a monitro dysgu ar gyfer myfyrwyr ag anghenion addysgol arbennig (Y Gymdeithas Genedlaethol Awtistiaeth, Medi 2020).

standard.' Mae hyn yn cyfeirio at '...(s)ubstantial regression on IEP goals/objectives over the summer months followed by a failure to readily recoup losses in a reasonable amount of time (e.g., within the first 6 weeks of school)' (tud. 7). Nododd 73 y cant o gyfarwyddwyr fod y safon atchwel-adennill wedi'i defnyddio i nodi a oedd myfyrwyr â chynlluniau addysg unigol yn gymwys i gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig, naill ai fel prif ffactor neu ffactor rhannol. Hwn oedd y maen prawf a nodwyd amlaf ar gyfer cymhwysra (tud. 7). Yn flaenorol, amcangyfrifodd Barnard-Brak a Stephens y dylai tua 15 y cant o fyfyrwyr â chynlluniau addysg estynedig gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig, yn seiliedig ar y maen prawf atchwel-adennill (tudalennau 4-5, gan ddyfynnu Barnard-Brak a Stephens 2019). Fodd bynnag, nododd cyfarwyddwyr, ar gyfartaledd, fod 12 y cant o fyfyrwyr â chynlluniau addysg unigol yn cael eu nodi fel rhai sy'n gymwys i gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig (tud. 9). At hynny, nododd tua 63 y cant o gyfarwyddwyr mai dim ond myfyrwyr â chynlluniau addysg unigol a oedd yn cael eu haddysgu mewn '...self-contained classrooms...' ³⁹ a oedd yn cael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig (tud. 9). Dadleuodd yr awduron na ddylid defnyddio'r ffaith bod plentyn wedi'i neilltuo i ystafell ddosbarth hunangynhwysol gael ei defnyddio fel penderfynydd cymhwysra ar gyfer gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig ymhlith myfyrwyr â chynlluniau addysg unigol, gan y gallai hyn achosi rhieni i geisio sicrhau bod eu plentyn yn cael ei neilltuo i ddosbarth o'r fath er mwyn sicrhau ei fod yn gallu manteisio ar wasanaethau blwyddyn ysgol estynedig, hyd yn oed pe na bai ei neilltuo i ddosbarth o'r fath er lles addysgol y plentyn (tud. 11). Felly, mae rhywfaint o dystiolaeth i awgrymu bod arferion presennol i nodi a yw myfyrwyr yn gymwys i gael gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig yn gweithredu fel rhwystr i fyfyrwyr ag ADY yn UDA, gan eu hatal rhag cael y ddarpariaeth estynedig angenrheidiol yn ystod yr haf.

³⁹ Mae plant sy'n cael eu haddysgu mewn 'ystafelloedd dosbarth hunangynhwysol' yn dysgu mewn ystafelloedd dosbarth sydd wedi'u neilltuo i ddarparu ar gyfer disgyblion ag anghenion addysgol arbennig, yn hytrach na chael eu rhoi mewn darpariaeth 'brif ffrwd' neu gael eu haddysgu gartref neu mewn ysbyty (Spencer, 2013).

Cynnwys calendrau amgen a'r dull o'u cyflwyno

Addysg gydol y flwyddyn

- 5.128 Nid ystyriodd y rhan fwyaf o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn gynnwys calendrau amgen na'r dull o'u cyflwyno yn fanwl. Darparodd Isom (2020) rywfaint o wybodaeth am gynnwys wythnosau rhyngsesiynol a'r dull o'u cyflwyno, fel rhan o galendr addysg gydol y flwyddyn. Yn ystod yr wythnosau rhyngsesiynol, darparwyd cymorth academiaidd i fyfyrwyr a oedd yn ei chael hi'n anodd yn academiaidd. Cymerodd myfyrwyr nad oeddent yn ei chael hi'n anodd yn academiaidd ran mewn gweithgareddau cyfoethogi (2020, tud. 19). Roedd gwersi a gweithgareddau yn cael eu cynllunio a'u cyflwyno gan athrawon yn bennaf ond roedd rhai sefydliadau cymunedol hefyd yn cynnal gweithgareddau (tudalennau 19-20).

Darpariaeth gwyliau haf

Cynnwys

- 5.129 Er nad ystyriodd astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn effeithiau dyraniadau penodol o weithgareddau yn ystod darpariaeth gwyliau haf, ystyriodd nifer o ymchwilwyr gynnwys rhaglenni gwyliau haf a'r ffordd roedd cynnwys rhaglenni wedi effeithio ar allu'r rhaglen i effeithio ar ganlyniadau allweddol, megis cyflawniad academiaidd. Nododd yr EEF (2021) fod tystiolaeth sydd ar gael yn dangos bod yn rhaid i ysgolion haf gynnwys elfen academiaidd er mwyn cael effeithiau cadarnhaol ar gyflawniad academiaidd. At hynny, nododd yr EEF, er mwyn i fyfyrwyr difreintiedig gael budd o ysgolion haf, fod yn rhaid i'r ysgolion haf hynny gynnwys elfen academiaidd (yn ogystal ag 'addysgu dwys' – gweler [5.137](#)). Argymhellodd y Sefydliad y dylai ysgolion haf ddarparu '...additional learning time in key subjects' a chymorth ychwanegol wedi'i dargedu.
- 5.130 Wrth werthuso SHEP, nododd Data Cymru (2020) fod canfyddiad bod rhai elfennau penodol o'r rhaglen wedi cael effaith gadarnhaol ar blant a gymerodd rhan yn y rhaglen. Nododd cyfranogwyr o bob un o'r pum astudiaeth achos fod cysylltiad rhwng elfennau seiliedig ar ysgol SHEP a gwelliannau yn hapusrwydd cyffredinol plant yn yr ysgol (tud. 11). At hynny, nododd cyfranogwyr mewn tair o'r pum astudiaeth achos fod cysylltiad cadarnhaol rhwng gweithgareddau cyfoethogi a

oedd yn cael eu cynnig gan SHEP a gwell iechyd meddwl a lles emosiynol ymhlith plant (tud. 11). Nododd rhanddeiliaid yn astudiaethau achos 'ADY' a 'threfol' fod y gweithgareddau cyfoethogi wedi arwain at gynnydd bach yn nysgu hunangyfeiriedig plant, eu hannibyniaeth a'u mwynhad o weithgareddau corfforol, tra nododd rhanddeiliaid yn astudiaethau achos 'gorllewin Cymru' a 'chyfrwng Cymraeg' fod y gweithgareddau cyfoethogi wedi helpu plant i ddatblygu eu sgiliau cymdeithasol (tudalennau 13, 24, 28). Nododd rhieni (mewn pump o'r pum astudiaeth achos) a rhanddeiliaid (mewn tair o'r pum astudiaeth achos) fod dysgu sgiliau newydd wedi helpu plant i ddatblygu eu sgiliau cymdeithasol (tud. 14). At hynny, roedd arwyddion bod cysylltiad rhwng y gweithgareddau corfforol a oedd yn cael eu darparu gan SHEP a chanlyniadau cadarnhaol i blant a fynychodd y ddarpariaeth. Nododd cyfranogwyr mewn tair o'r pum astudiaeth achos fod cysylltiad rhwng y gweithgareddau corfforol strwythuredig a oedd yn cael eu darparu a gwell iechyd meddwl a lles emosiynol ymhlith plant a fynychodd y ddarpariaeth (tud. 11). Nododd rhanddeiliaid mewn tair o'r pum astudiaeth achos ('trefol', 'ADY' a 'chyfrwng Cymraeg') fod y gweithgareddau corfforol strwythuredig wedi helpu plant i ddatblygu eu sgiliau cymdeithasol a nododd rhanddeiliaid mewn tair o'r pum astudiaeth achos ('chyfrwng Cymraeg', 'gorllewin Cymru' a 'phontio') fod rhai cysylltiadau rhwng gweithgareddau corfforol strwythuredig a'r gyfradd cymryd rhan mewn chwaraeon ymhlith plant a gymerodd ran yn SHEP (tudalennau 13, 27). Yn astudiaeth achos 'pontio', nododd rhanddeiliaid fod gweithgareddau corfforol strwythuredig wedi cyfrannu at gynnydd yn nifer y plant a oedd yn manteisio ar ddarpariaeth gweithgarwch corfforol leol a bod plant yn gallu ymgyfarwyddo â gwersi ymarfer corff yn yr ysgol, a oedd yn eu cefnogi yn ystod y tymor (tudalennau 22, 28). Nododd rhieni a rhanddeiliaid mewn pedair o'r pum astudiaeth achos fod amlygiad i chwaraeon a chysylltiadau â darparwyr (a sefydlwyd drwy SHEP) wedi annog plant i gymryd rhan mewn gweithgareddau corfforol lleol; ategwyd yr honiad hwn i ryw raddau gan ymatebion rhieni i'r arolwg (tud. 28). Nododd rhanddeiliaid o bob un o'r pum astudiaeth achos fod gweithgareddau corfforol strwythuredig wedi cyfrannu at fwynhad cynyddol plant o chwaraeon a gweithgareddau corfforol a nododd rhieni mewn tair o'r pum astudiaeth achos fod amlygiad cynyddol plant i weithgareddau corfforol wedi rhoi cyfleoedd iddynt wella eu cysylltiadau â ffrindiau ac aelodau o'r teulu drwy gymryd rhan mewn chwaraeon gyda'i gilydd (tud. 29). Gwnaeth rhieni o

bob un o'r pum astudiaeth achos sylwadau ar yr effaith gadarnhaol roedd cael lle diogel i chwarae (a ddarparwyd gan SHEP) wedi'i chael ar iechyd meddwl a lles emosiynol eu plentyn (tud. 12). At hynny, nododd cyfranogwyr yn yr astudiaethau achos 'cyfrwng Cymraeg' a 'gorllewin Cymru' fod cysylltiad cadarnhaol rhwng prydau bwyd teuluol wythnosol a oedd yn cael eu darparu gan SHEP a gwell iechyd meddwl a lles emosiynol ymhlith rhieni a phlant (tud. 11). Nododd rhanddeiliaid yn astudiaethau achos 'pontio' ac 'ADY' fod darparu addysg maetheg wedi helpu plant i ddatblygu eu sgiliau cymdeithasol. Mewn pedair o'r pum astudiaeth achos, nododd rhanddeiliaid fod darparu brecwast a chinio iach hefyd wedi helpu plant i ddatblygu eu sgiliau cymdeithasol (tud. 13).

- 5.131 Nododd lleoliadau a oedd yn cynnig darpariaeth o dan gynllun peilot 'gwaith chwarae' ei bod yn ymddangos bod rhai agweddau ar y cynllun wedi arwain at ganlyniadau cadarnhaol. Er enghraifft, nododd rhai lleoliadau bod hwyluso prydau bwyd teuluol cymdeithasol wedi helpu plant i roi cynnig ar fwydydd gwahanol a bwyta llai o fyrbrydau yn ystod y dydd. At hynny, nododd lleoliadau fod gwybodaeth ac ymwybyddiaeth plant o fwyta'n iach yn cael eu gwella drwy eu cynnwys '..in food preparation... and having discussions about food and drink choices whilst preparing and eating [food]...' Roedd y rhan fwyaf o'r lleoliadau yn darparu dŵr yfed i blant a gwnaethant nodi bod plant yn yfed mwy o ddŵr a bod plant yn '...llai tebygol o ddod â diodydd ysgafn gyda nhw i'r lleoliad.' (Geary, Awoyemi a Gracey 2020, tud. 31).
- 5.132 At hynny, nododd Campbell-Jack et al fod plant, staff a rhieni wedi nodi bod plant a fynychodd ddarpariaeth wedi mwynhau'r gweithgareddau distrwythur a oedd yn cael eu darparu fel rhan o raglenni HAF, a oedd yn galluogi plant i ddysgu wrth eu pwysau (2020, tud. 69).
- 5.133 Rhoddodd astudiaethau eraill fanylion am gynnwys y rhaglenni gwyliau haf a astudiwyd ganddynt ond ni wnaethant ddarparu unrhyw gasgliadau ynglŷn â'r ffordd roedd elfennau penodol o'r cynnwys wedi effeithio ar ganlyniadau allweddol. Er enghraifft, disgrifiodd Siddiqui, Gorard a See yr amserlen a oedd yn cael ei defnyddio gan yr ysgol haf a astudiwyd ganddynt: 'The morning consisted of literacy and numeracy sessions using a mixture of activities, presentation and team work. There was a break between the sessions. Then there was a sandwich-based lunch, and an afternoon of enrichment and/or enjoyable activities. Sometimes these

activities were for the whole intake, sometimes by group and sometimes selected individually from a menu' (2014, tud. 127).

- 5.134 Yn yr un modd, nododd Gorard, Siddiqui a See fod yr ysgol haf a werthuswyd ganddynt yn defnyddio '...a specially designed curriculum involving regular literacy and numeracy lessons... Each afternoon, students participated in a variety of sports and enrichment activities' (2015, tud. 2). Cymerodd pob un o'r myfyrwyr a fynychodd y ddarpariaeth ran mewn '...two 75 [minute] academic lessons each morning, one for literacy and one for numeracy.' Roedd gweithgareddau cyfoethogi yn cynnwys coginio, chwaraeon a gweithgareddau a gynhaliwyd oddi ar y safle (tud. 7). Nododd Augustine et al fod pob un o'r rhaglenni haf a ystyriwyd gan yr ymchwilwyr yn cynnwys '...voluntary, full-day programming combining academics and enrichment... [and] at least three hours of instruction (language arts and mathematics) per day...' (2016, tud. 3).
- 5.135 Disgrifiodd Campbell-Jack et al (2020) hefyd y gweithgareddau mwyaf cyffredin a oedd yn cael eu cynnal gan ddarparwyr HAF. Nododd y mwyaf o'r darparwyr eu bod yn darparu prydau bwyd iach (94 y cant), gweithgareddau corfforol (89 y cant) a gweithgareddau cyfoethogi (65 y cant) bob dydd drwy gydol y ddarpariaeth, tra dywedodd 44 y cant eu bod yn darparu addysg maetheg bob dydd (tud. 61). Roedd yr ymatebion hyn gan ddarparwyr yn cael eu hategu i raddau helaeth gan yr ymatebion a roddwyd gan blant ynglŷn â pha weithgareddau roeddent wedi'u cwblhau yn ystod y rhaglen (tud. 63). Nododd Campbell-Jack et al, wrth gynnal gweithgareddau corfforol, fod staff yn ceisio cynnig amrywiaeth o weithgareddau ar gyfer grwpiau oedran a diddordebau gwahanol. Felly, roedd cynnwys a fformat sesiynau gweithgarwch corfforol yn amrywio'n fawr rhwng darparwyr, yn ogystal â chynnwys y gweithgareddau cyfoethogi a oedd yn cael eu cynnal (tudalennau 65, 67). Nodwyd ganddynt hefyd, o blith holl ddarparwyr HAF, mai ysgolion oedd fwyaf tebygol o gyrraedd safonau ansawdd penodedig y rhaglen, tra mai sefydliadau yn y sector gwirfoddol a'r sector cymunedol oedd leiaf tebygol o ddarparu prydau bwyd iach, gweithgareddau corfforol a gweithgareddau cyfoethogi bob dydd. Ymhlith darparwyr, sefydliadau preifat oedd leiaf tebygol o ddarparu addysg maetheg bob dydd (tud. 62).

- 5.136 Nododd Geary, Awoyemi a Gracey fod tua 40 y cant o leoliadau a oedd yn cynnig darpariaeth drwy 'gynllun peilot gwaith chwarae' yn '...cynnig gweithgareddau i rieni neu i'r teulu. Roedd y rhan fwyaf o'r rheini'n caniatáu i rieni ymuno â'r cyfleoedd oedd ar gael i chwarae fel y gallai teuluoedd chwarae gyda'i gilydd. Roedd rhai o'r lleoliadau'n darparu bwyd i'r rhieni hefyd adeg prydau bwyd, er mwyn caniatáu i deuluoedd fwyta gyda'i gilydd a rhoi cynnig ar fwyd newydd gyda'i gilydd' (2020, tud. 25). Wrth werthuso rhaglen 'A Day Out, Not a Handout', nododd Defeyter et al (2018) fod yr holl glybiau a oedd yn cymryd rhan yn y rhaglen yn cynnig prydau bwyd a gweithgareddau i blant a oedd yn mynychu'r ddarpariaeth. Roedd y gweithgareddau a oedd yn cael eu cynnig yn caniatáu i deuluoedd gymryd rhan gyda'u plant (tud. 12). Yn ystod cyfweiliadau, nododd staff fod y clybiau yn cynnig cyfleoedd addysgol ac yn hyrwyddo gweithgareddau teuluol (tudalennau 128-129). Nododd Defeyter, Graham a Prince fod rhai o'r clybiau brecwast gwyliau a astudiwyd ganddynt hefyd yn darparu gweithgareddau i blant a oedd yn eu mynychu (2015, tud. 3).

Cyflwyno cynnwys

- 5.137 Rhoddodd rhai ymchwilwyr fanylion am y personél a oedd yn gyfrifol am gyflwyno rhaglenni gwyliau haf. Fodd bynnag, ar y cyfan, nid ystyriodd ymchwilwyr effeithiau personél ar effeithiolrwydd y rhaglen yn fanwl. Yr eithriad yma oedd crynodeb yr EEF (2021) o'r dystiolaeth sy'n bodoli eisoes am ysgolion haf. Nododd yr EEF, ar gyfartaledd, fod ysgolion haf sy'n cael eu rhedeg gan athrawon y mae myfyrwyr sy'n mynd iddynt eisoes yn eu hadnabod (h.y. athrawon y mae myfyrwyr sy'n mynd i ysgolion haf wedi cael eu haddysgu ganddynt yn flaenorol) yn gweld cynnydd dysgu o ryw bedwar mis ar gyfartaledd, gwerth mis yn fwy nag effaith ysgolion haf ar ddysgu'n gyffredinol, ar gyfartaledd.
- 5.138 Disgrifiodd ymchwilwyr eraill y staff a oedd yn gyfrifol am gyflwyno darpariaeth yn y rhaglenni gwyliaf haf a werthuswyd ganddynt. Nododd Siddiqui, Gorard a See fod athro hyfforddedig ac un mentor neu fentor cymheiriaid neu fwy yn cael eu bennu i bob grŵp addysgu (2014, tud. 127). Yn yr un modd, nododd Gorard, Siddiqui a See fod yr ysgol haf a werthuswyd ganddynt yn darparu cynnwys academiaidd, a gyflwynwyd gan '...trained teachers', a oedd yn cael cymorth '...by mentors and peer-mentors...' i'w gyflwyno (2015, tud. 2). Nodwyd bod yr athrawon yn yr ysgol

haf hon yn ‘...well-qualified and experienced in teaching at primary or secondary levels...’ (tud. 5). Roedd y mentoriaid yn fyfyrwyr hŷn, yr oedd rhai ohonynt yn y chweched dosbarth (tud. 7). Nododd Beach a Traga Philippakos fod y rhaglen darllen haf a astudiwyd ganddynt wedi cael ei chyflwyno gan 16 o athrawon a 30 o bartneriaid darllen (2021, tudalennau 173-174). Er mwyn cael eu recriwtio i'r astudiaeth, roedd yn rhaid i athrawon fod yn addysgu plant yn nosbarthiadau k-5 (5-11 oed) yn yr ardal a oedd yn cymryd rhan yn yr astudiaeth (tud. 173). Roedd partneriaid darllen rhwng 80 a 93 oed ac roedd gan y rhan fwyaf ohonynt brofiad blaenorol o ddarllen gyda phlant neu wyrion a wyresau. Roedd gan 20 o'r 30 o fentoriaid darllen a gymerodd ran yn yr astudiaeth rywfaent o brofiad o addysg uwch (tud. 174). At hynny, nododd Augustine et al mai athrawon a oedd yn gyfrifol am gyflwyno cynnwys academiaidd yn y rhaglen ysgolion haf a astudiwyd gan yr ymchwilwyr (2016, tud. 37). Nododd Campbell-Jack et al (2020) fod y rhan fwyaf o ddarparwyr HAF yn defnyddio cymysgedd o staff cyflogedig a staff di-dâl (57 y cant) tra bod 40 y cant o'r darparwyr yn cyflwyno darpariaeth gan ddefnyddio staff cyflogedig yn unig. Dim ond 3 y cant o'r darparwyr oedd yn defnyddio staff di-dâl yn unig (tud. 25).

- 5.139 Ceir tystiolaeth hefyd i awgrymu y gall y gymhareb ‘myfyrwyr i athro’ effeithio ar ganlyniadau rhaglen haf. Nododd yr EEF (2021) fod ysgolion haf ag elfen dysgu dwys ‘...such as using small group or one-to-one approaches have higher impacts, on average.’ Nododd yr EEF hefyd fod tystiolaeth i awgrymu y gall myfyrwyr difreintiedig gael budd o ysgolion haf, ‘...where activities are focused on well-resourced, small group or one-to-one academic approaches.’ At hynny, nododd Gorard, Siddiqui a See (2015) fod athrawon a gymerodd ran mewn ysgol haf wedi nodi bod gan blant fwy o hyder o ganlyniad i'r ‘...individualised attention...’ roeddent wedi'i gael yn eu sesiynau llythrennedd a rhifedd, ‘...almost at the level of private tutoring’. Nododd mentoriaid a oedd wedi cefnogi myfyrwyr ag ADY hefyd fod ‘...regular tutoring support had increased the confidence of pupils and in the [fourth] week of the programme they felt that the pupils had improved’ (2015, tud. 9).
- 5.140 Rhoddodd rhai ymchwilwyr fanylion am y gymhareb myfyrwyr i athro neu feintiau grwpiau o fyfyrwyr yn yr ysgolion haf a werthuswyd ganddynt ond ni wnaethant ystyried effaith y cymarebau hyn a/neu'r grwpiau ar effeithiolrwydd yr ysgolion haf.

Nododd Siddiqui, Gorard a See fod y disgyblion wedi'u rhannu'n wyth grŵp addysgu yn cynnwys rhwng 16 ac 20 o ddisgyblion yr un ac, er bod myfyrwyr wedi'u rhannu'n grwpiau i ddechrau ar sail perfformiad academiaidd, eu bod wedi cael eu rhoi mewn grwpiau cymysg yn ddiweddarach (2014, tud. 127). Nododd Gorard, Siddiqui a See (2015) hefyd, er bod disgwyl i grwpiau gynnwys o leiaf 10 myfyriwr yr un yn wreiddiol, mai'r gymhareb disgyblion i athro a sicrhawyd oedd tua 5.5. (tudalennau 7-8), gyda llawer llai o fyfyrwyr ym mhob gwers nag a ragwelwyd yn wreiddiol. Nododd yr awduron fod 'usually 3 or even 4 adults in each classroom of 10+ pupils, and every child was seen receiving extra attention and time from the adults. In some observations there were more adults than pupils in each classroom' (tud. 8). Nododd Augustine et al fod dosbarthiadau llai o faint yn nodwedd gyson ar ddarpariaeth ym mhob rhan o'r rhaglen ysgolion haf a werthuswyd ganddynt, gydag o leiaf un oedolyn yn bresennol ar gyfer pob grŵp o 15 o fyfyrwyr (2016, tud. 3). Yn olaf, nododd Beach a Traga Philippakos fod yr ymyriad haf a ystyriwyd ganddynt wedi defnyddio grwpiau bach wrth gyflwyno'r ymyriad (2021, tud. 169).

6. Cyfyngiadau

Pa mor gymwys yw'r dystiolaeth hon i addysg yng Nghymru?

- 6.1 Ymddengys mai prin iawn yw'r dystiolaeth ynghylch effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion yng Nghymru neu yng ngwledydd eraill y DU. Ni chanfuwyd unrhyw astudiaethau a ystyriodd effaith addysg gydol y flwyddyn neu flynyddoedd ysgol estynedig yng nghyd-destun y DU. Mae rhai ffynonellau sy'n gwerthuso effeithiau darpariaeth gwyliau haf yng Nghymru,⁴⁰ yn Lloegr,⁴¹ yng Ngogledd Iwerddon⁴² ac yn Lloegr a Gogledd Iwerddon.⁴³ Ar wahân i'r rhain, mae pob astudiaeth arall a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn naill ai'n defnyddio data rhyngwladol i adrodd ar effeithiau addysg gydol y flwyddyn neu flynyddoedd ysgol estynedig mewn sawl gwlad,⁴⁴ neu'n adrodd ar effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion, neu effeithiau darpariaeth gwyliau haf, yn UDA. Mae astudiaethau sy'n ystyried effeithiau addysg gydol y flwyddyn yn UDA yn tueddu i ganolbwyntio ar ardaloedd penodol lle mae ysgolion addysg gydol y flwyddyn yn fwy cyffredin, megis Gogledd Carolina⁴⁵ a Chaliffornia,⁴⁶ yn hytrach nag effeithiau addysg gydol y flwyddyn ledled UDA. Ni fydd modd cyffredinoli casgliadau ynglŷn â newidiadau i'r calendr (neu ddarparu rhaglenni gwyliau haf) sy'n deillio o astudiaethau a gynhaliwyd y tu allan i Gymru, o reidrwydd, i Gymru, gan fod gan Gymru ei phoblogaeth, ei system addysg a'i ffactorau cefndir unigryw ei hun, y gallai pob un ohonynt newid y ffordd y byddai newidiadau o'r fath yn effeithio ar gyrhaeddiad academiaidd, iechyd a lles disgyblion, ymddygiad disgyblion a boddhad a lles athrawon ac aelodau eraill o staff ysgolion. Mae'n fwy tebygol y bydd modd cyffredinoli tystiolaeth sy'n deillio o astudiaethau a ystyriodd effaith darpariaeth gwyliau haf yn Lloegr i Gymru, gan fod Cymru a Lloegr yn rhannu llawer o nodweddion tebyg mewn llawer o feysydd, megis eu calendrau ysgolion presennol. At hynny, efallai y bydd tystiolaeth sy'n deillio o astudiaethau a ystyriodd effaith addysg gydol y flwyddyn mewn sawl gwlad yn gymwys i Gymru.

⁴⁰ Gweler Data Cymru (2020, tudalennau 1-2) a Geary, Awoyemi a Gracey (2020, tud. 1).

⁴¹ Gweler Martin, Sharp a Mehta (2013, tud. 1), Siddiqui, Gorard a See (2014, tud. 127), Gorard, Siddiqui a See (2015, tud. 1), Defeyter et al (2018, tud. 1), a Campbell-Jack et al (2020, tud. 10).

⁴² Gweler Lowndes a Dennison (2012, tud. 18).

⁴³ Gweler Defeyter, Graham a Prince (2015, tud. 3).

⁴⁴ Gweler Sandoval-Hernandez et al (2013, tud. 3) a Wu (2020, tudalennau 105-106).

⁴⁵ Gweler Smith (2011, tudalennau 45-49), McMullen a Rouse (2012, tud. 815), Huffman (2013, tud. 12), a Depro a Rouse (2015, tud. 157). Mae'n werth nodi bod pob un o'r astudiaethau hyn (ac eithrio Huffman 2013) yn ystyried yn benodol effeithiau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn Wake County, Gogledd Carolina.

⁴⁶ Gweler Graves (2011, tudalennau 1284, 1287), Pfeiffer (2011, tud. iii), Jez a Wassmer (2011, tud. 2), a Graves (2013, tudalennau 57-58).

Fodd bynnag, ar y cyfan, rhaid trin tystiolaeth ynghylch effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion (neu ddarparu rhaglenni gwyliau haf) sy'n deillio o astudiaethau a gynhaliwyd y tu allan i Gymru yn ofalus, gan na ellir tybio y byddai'r ymyriadau hyn yn cael yr un effeithiau, petaent yn cael eu cymhwyso at Gymru. Felly, ni all yr adolygiad hwn ddarparu unrhyw dystiolaeth ddibynadwy ynghylch effaith debygol addysg gydol y flwyddyn na blynnyddoedd ysgol estynedig yng Nghymru, gan nad oes unrhyw werthusiadau o'r ymyriadau hyn ar gael yng nghyd-destun Cymru (na'r DU).

6.2 Mae prinder tystiolaeth ynghylch effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion yng Nghymru hefyd yn golygu na all yr adolygiad hwn gyflwyno unrhyw dystiolaeth ddibynadwy ynghylch effaith debygol newidiadau i'r calendr ysgolion ar ddarpariaeth Gymraeg ym maes addysg. Mae Data Cymru wedi darparu rhywfaint o dystiolaeth gyfyngedig ynghylch effaith darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn ystod yr haf ar blant sy'n siarad Cymraeg (2020, tud. 23). Fodd bynnag, nid oes unrhyw dystiolaeth ar gael ynghylch effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar ddisgyblion sy'n siarad Cymraeg na darpariaeth Gymraeg ym maes addysg. Er bod rhywfaint o dystiolaeth ar gael ynghylch effaith addysg gydol y flwyddyn a darpariaeth gwyliau haf ar fyfyrwyr sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol, cynhaliwyd yr astudiaethau hyn naill ai yn Lloegr neu UDA ac, felly, ni ellir tybio bod modd cyffredinol i'r dystiolaeth hon i Gymru. At hynny, er ei bod yn bosibl bod disgyblion sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol a disgyblion yng Nghymru yn siarad ieithoedd gwahanol gartref ac yn yr ysgol, mae'n debygol y bydd gwahaniaethau arwyddocaol yn y prosesau dysgu a chynnal iaith ar gyfer disgyblion sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol a disgyblion yng Nghymru. Yn benodol, mae myfyrwyr sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol mewn gwledydd lle siaredir Saesneg yn debygol o gael lefel uwch o amlygiad dyddiol i Saesneg na lefel yr amlygiad dyddiol i Gymraeg y mae myfyrwyr yng Nghymru yn ei chael. Felly, ni ellir tybio y bydd casgliadau ynghylch effaith addysg gydol y flwyddyn na darpariaeth gwyliau haf ar ddisgyblion sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol yn gymwys i ddisgyblion yng Nghymru, mewn perthynas â chaffael a chynnal y Gymraeg.

6.3 Hyd yn oed lle mae astudiaethau wedi'u cynnal yng Nghymru, neu yng ngwledydd eraill y DU, rhaid bod yn ofalus wrth gymhwyso canfyddiadau'r astudiaethau hyn ledled Cymru. Y rheswm dros hyn yw ei bod yn annhebygol bod y samplau yn yr

astudiaethau hyn yn cynrychioli'r boblogaeth gyffredinol yng Nghymru na phoblogaethau cyffredinol gwledydd y DU lle y'u cynhaliwyd. Ni cheisiodd llawer o astudiaethau ddewis cyfranogwyr ar hap ac, yn aml, roedd ymyriadau wedi'u targedu'n benodol at blant o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig.⁴⁷ Felly, mae'r casgliadau y daethpwyd iddynt ar sail yr astudiaethau hyn yn adlewyrchu effeithiau'r ymyriadau hyn ar ddisgyblion difreintiedig yn hytrach nag effeithiau'r ymyriadau hyn ar ddisgyblion yn gyffredinol. At hynny, nododd Data Cymru ei bod yn debygol iawn bod ysgolion cyfrwng Cymraeg wedi'u tangynrychioli yn Rhaglen Gwella'r Gwyliau Haf (2020, tud. 7). Felly, ni allwn dybio bod modd cyffredinoli eu casgliadau ynghylch effeithiau darpariaeth haf yng Nghymru i ddisgyblion sy'n mynd i ysgolion cyfrwng Cymraeg.

Ansawdd y dystiolaeth sydd ar gael

Maint y sampl

- 6.4 Mae dystiolaeth a ddarparwyd gan astudiaethau â samplau mwy o faint yn fwy tebygol o fod yn ddilys oherwydd, yn gyffredinol, pa fwyaf o gyfranogwyr sydd, y lleiaf yw'r risg y bydd ffactorau nad ydynt yn ymwneud â chalendrau ysgolion a darpariaeth adeg gwyliau yn ystumio (neu'n 'drysu') y gydberthynas rhwng calendrau ysgolion/darpariaeth gwyliau a'r canlyniadau mesuredig (e.e. cyrhaeddiad academaidd, iechyd a lles myfyrwyr, ac ati). Roedd meintiau sampl yn amrywio rhwng astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn. Dylid dehongli astudiaethau â chyfanswm maint sampl o lai na 1,000 o achosion yn fwy gofalus a dylid trin astudiaethau â chyfanswm maint sampl o lai na 100 o achosion yn ofalus iawn.

⁴⁷ Ar gyfer Cymru, gweler Data Cymru (2020, tud. 1), a Geary, Awoyemi a Gracey (2020, tud. 17); ar gyfer Lloegr, gweler Martin, Sharp a Mehta (2013, tud. 1), Gorard, Siddiqui a See (2015, tudalennau 1), Defeyter et al (4, tud. 1), a Campbell-Jack et al (2020, tudalennau 9-10); ar gyfer Lloegr a Gogledd Iwerddon, gweler Defeyter, Graham a Prince (2015, tud. 2). Ystyriodd sawl astudiaeth yn UDA hefyd ymyriadau a oedd wedi'u targedu at grwpiau penodol o ddisgyblion hefyd, megis myfyrwyr incwm isel mewn ardaloedd trefol.

Tabl 6.1: Meintiau sampl: yn ôl nifer yr achosion⁴⁸

Maint y sampl	Astudiaeth
Metaddadansoddiadau/Adolygiadau systematig	EEF (2021) Fitzpatrick (2018, tud. 1) Fitzpatrick a Burns (2019, tudalennau 1-2)
>10,000 o achosion	Depro a Rouse (2015, tud. 163) Graves (2011, tud. 1287) 2013), Graves (2011, tud. 60)* ⁴⁹ Jez a Wassmer (2011, tud. 18)* Mahoney (2014, tud. 68)* Martin, Sharp a Mehta (2013, tud. 12) McMullen a Rouse (2012, tud. 815) Pedersen (2011, tud. 1)* Poppink, Ma a Shen (2019, tud. 9)* Sandoval-Hernandez et al (2013, tud. 3)* Smith (2011, tud. 49) Wu (2020, tud. 106)*
>1,000 o achosion	Augustine et al (2016, tud. 7) McCombs et al (2014, tud. 2015)
>100 o achosion	Barnard-Brak, Stephens a Valenzuela (2018, tud. 246) Barnard-Brak a Stephens (2021, tud. 5) Beach a Traga Philippakos (2012, tud. 174) Campbell-Jack et al (2020, tudalennau 102-103)** ⁵⁰

⁴⁸ Mewn sawl astudiaeth, ni ddarparwyd meintiau sampl ar gyfer dulliau penodol o gasglu data. Yr astudiaethau hyn oedd Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Gorard, Siddiqui a See (2015), Pfeiffer (2011), Ramos (2012), a Siddiqui, Gorard a See (2014).

⁴⁹ Er na ddarparodd rhai astudiaethau a werthuswyd yn yr adolygiad hwn gyfanswm nifer yr achosion a ddefnyddiwyd yn eu dadansoddiadau, ystyriodd sawl astudiaeth ddata ar gyfer nifer mawr o leoliadau, gan gynnwys ysgolion, ardaloedd a gwledydd. Mae un seren wrth ochr astudiaeth yn nodi bod maint yr astudiaethau yn awgrymu bod eu samplau yn fawr ac yn debygol o gynnwys mwy na chyfanswm o 10,000 o achosion.

⁵⁰ Mae dwy seren wrth ochr astudiaeth yn nodi bod yr ymchwilyr wedi defnyddio sawl dull o gasglu data ac, ar gyfer rhai o'r dulliau hyn, fod maint y sampl yn llai na 100 o achosion.

Maint y sampl	Astudiaeth
	Defeyter et al (2018, tudalennau 12-16)**
	Geary, Awoyemi a Gracey (2020, tud. 13)**
	Gorard, Siddiqui a See (2015, tud. 4)
	Huffman (2013, tudalennau 58-59)
	Lowndes a Dennison (2012, tud. 18)
	Pfeiffer (2011, tudalennau 66, 71, 85-90)**
	Siddiqui, Gorard a See (2014, tud. 132)
	Weaver et al (2020, tud. 18)
<100 o achosion	Data Cymru (2020, tudalennau 4-5)
	Defeyter, Graham a Prince (2015, tud. 1)
	Isom (2020, tud. 84)
	Ramos (2012, tud. 6)

Nodi achosiaeth

- 6.5 Er mwyn nodi cryfder y dystiolaeth a gyflwynir yn yr adolygiad hwn, mae angen ystyried a nododd astudiaethau fod yr ymyriad a ystyriwyd ganddynt (h.y. newidiadau i'r calendr ysgolion neu ddarparu rhaglenni gwyliau haf) yn achosi unrhyw newidiadau yn y canlyniadau mesuredig (h.y. cyrhaeddiad academaidd). Er mwyn gwneud hynny, mae'n rhaid i astudiaethau gymharu canlyniadau grwpiau a amlygwyd i'r ymyriad â chanlyniadau grwpiau na chawsant eu hamlygu i'r ymyriad. Gan amlaf, gwnaeth astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn hynny drwy gymharu canlyniadau myfyrwyr a oedd wedi mynd i ysgol a oedd yn gweithredu o dan galendr amgen neu a oedd wedi cymryd rhan mewn rhaglen gwyliau haf, â chanlyniadau myfyrwyr nad oeddent wedi mynd i ysgol calendr amgen nac wedi mynychu darpariaeth gwyliau haf.⁵¹ Dim ond dwy astudiaeth a oedd yn dibynnu ar ddata cyn profi ac ôl-profi, yn lle grŵp cymharu.⁵² Yr astudiaethau yn yr adolygiad

⁵¹ Yn achosion adroddiad yr EEF (2021) ar ysgolion haf, Fitzpatrick (2018) a Fitzpatrick a Burns (2019), nododd yr ymchwilydd ganfyddiadau a gafwyd o astudiaethau a ddefnyddiodd grwpiau rheoli a grwpiau triniaeth.

⁵² Ystyriodd Pfeiffer (2011) ganlyniadau mewn ysgol elfennol, cyn ac ar ôl rhoi addysg gydol y flwyddyn ar waith (tudalennau 84-107). Cymharodd Defeyter et al ymatebion plant i holiaduron ar ddwy adeg wahanol

hwn na wnaethant gymharu canlyniadau grwpiau a amlygwyd i newidiadau i'r calendr ysgolion/darpariaeth adeg gwyliau â chanlyniadau grwpiau na chawsant eu hamlygu i'r newidiadau hyn oedd Lowndes a Dennison (2012), Ramos (2012), Defeyter, Graham a Prince (2015), Defeyter et al (2018), Isom (2020), Campbell-Jack et al (2020), Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Barnard-Brak, Stephens a Valenzuela (2018), a Barnard-Brak a Stephens (2021). Felly, dylid ystyried bod yr astudiaethau hyn yn darparu tystiolaeth o gysylltiadau rhwng yr ymyriadau a werthuswyd ganddynt a'r effeithiau a gofnodwyd yn hytrach na dangos bod yr ymyriadau hyn yn cael yr effeithiau hyn. Golyga hyn fod y dystiolaeth sydd ar gael ynghylch effaith darpariaeth gwyliau haf yng Nghymru⁵³ ond yn dangos cysylltiadau rhwng darpariaeth a newidiadau i ganlyniadau allweddol.

- 6.6 Er mwyn nodi effaith yr ymyriad ar wahân, ni ddylid amlygu cyfranogwyr yn y grŵp rheoli i'r ymyriad. Petai cyfranogwyr yn y grŵp rheoli yn cael eu hamlygu i'r ymyriad, byddai hynny'n 'llygru'r' canfyddiadau ar gyfer y grŵp rheoli ac ni fyddai cymariaethau rhwng y grŵp rheoli a'r grŵp triniaeth yn darparu tystiolaeth ddibynadwy ynghylch effaith yr ymyriad. Er nad oedd hyn yn broblem yn yr un o'r astudiaethau a ystyriodd addysg gydol y flwyddyn, nododd Pedersen nad yw ei astudiaeth o effaith addysg gydol y flwyddyn yn ystyried a oedd myfyrwyr a gymerodd ran yn yr astudiaeth wedi mynychu darpariaeth addysg gydol y flwyddyn yn flaenorol ar lefel ysgol elfennol neu ysgol ganol. Nododd, os bydd rhai disgyblion eisoes wedi'u hamlygu i addysg gydol y flwyddyn, y gallai hynny effeithio ar eu cyrhaeddiad. Fodd bynnag, ni chofnodwyd a yw myfyrwyr wedi mynychu darpariaeth addysg gydol y flwyddyn yn flaenorol (2011, 19). Nid yw'n ymddangos bod astudiaethau eraill o addysg gydol y flwyddyn yn nodi a oedd myfyrwyr a gymerodd ran yn yr astudiaethau wedi mynychu darpariaeth addysg gydol y flwyddyn yn flaenorol. Fodd bynnag, dim ond os yw'r astudiaeth yn ystyried effaith addysg gydol y flwyddyn ar fyfyrwyr a oedd yn mynd i ysgol ganol neu ysgol uwchradd y byddai hyn yn broblem (am ei bod yn annhebygol y byddai myfyrwyr ysgol elfennol wedi'u hamlygu i addysg gydol y flwyddyn cyn dechrau yn yr ysgol

(2018, tudalennau 16-17); fel arall, nid yw'r canfyddiadau a gyflwynir yma yn dangos achosiaeth, gan nad ydynt yn cael eu hategu gan gymariaethau rhwng grŵp triniaeth a grŵp rheoli, na data cyn profi ac ôl-brofi. Wrth gynnal arolwg o rieni, holodd Defeyter et al (2018) rieni am eu profiadau ar ddwy adeg wahanol (tud. 35), yn hytrach na chynnal arolwg o rieni cyn ac ar ôl yr ymyriad. Felly, nid yw'r canfyddiadau hyn yn cael eu hategu gan gynbrofion ac ôl-brofion ac nid ydynt yn dangos achosiaeth mewn ffordd ddibynadwy. Rhaid ystyried bod y canfyddiadau hyn yn gysylltiadau rhwng mynychu'r ddarpariaeth haf a'r canlyniadau mesuredig.

⁵³ Gweler Data Cymru (2020) a Geary, Awoyemi a Gracey (2019).

elfennol). Prin yw'r astudiaethau a ystyriodd effeithiau darpariaeth gwyliau haf sy'n rhoi manylion gweithgareddau haf plant yn y grŵp rheoli. Mae'n bosibl y gall y plant hyn fod wedi mynychu dapariaeth haf amgen neu wedi cael cymorth gan rieni, sesiynau tiwtora neu weithgareddau cyfoethogi sy'n cyfateb i'r rhai a oedd wedi'u cynnwys mewn rhaglen haf. Mae Beach a Traga Philippakos yn nodi na wnaethant gasglu data ar arferion darllen plant yn y grŵp rheoli yn ystod yr haf a bod ymyriadau haf tebyg ar gael i blant yn y grŵp hwn (2021, tud. 174). At hynny, nododd McCombs et al nad oedd bron i 60 y cant o'r plant yn y grŵp rheoli wedi mynychu unrhyw ddarpariaeth haf yn ystod y cyfnod a astudiwyd ac nad oedd plant yn y grŵp rheoli a gymerodd ran mewn rhaglen haf arall yn ystod y cyfnod a astudiwyd wedi gweld unrhyw effeithiau cadarnhaol ar eu perfformiad mewn darllen na mathemateg, yn wahanol i'r grŵp triniaeth (mewn perthynas â mathemateg) (2014, tudalennau xii, 38). Dengys hyn, er bod y grŵp rheoli 'wedi'i lygru, fod canfyddiadau McCombs et al yn dal i fod yn ddilys.

- 6.7 Er bod neilltuo cyfranogwyr i grwpiau rheoli a thriniaeth yn cynnig cyfle i ystyried a yw newidiadau i'r calendr/darpariaeth adeg gwyliau yn effeithio ar unrhyw ganlyniadau allweddol (megis cyrhaeddiad academiaidd myfyrwyr), mae perygl y gallai gwahaniaethau rhwng myfyrwyr yn y grŵp triniaeth a myfyrwyr yn y grŵp rheoli ystumio'r gydberthynas rhwng yr ymyriad a'r canlyniadau mesuredig. Mae neilltuo cyfranogwyr (er enghraifft, myfyrwyr neu athrawon) ar hap i grŵp triniaeth neu grŵp rheoli yn golygu bod casgliadau astudiaeth yn fwy dilys, am ei bod yn lleihau'n sylweddol y posibilrwydd y bydd gwahaniaethau rhwng y grŵp rheoli a'r grŵp triniaeth (megis cyflawniad academiaidd blaenorol neu statws economaidd-gymdeithasol myfyrwyr) yn ystumio'r gydberthynas rhwng yr ymyriad (yn yr achos hwn, newidiadau i'r calendr neu ddarparu rhaglenni gwyliau haf) a'r canlyniadau mesuredig (e.e. cyrhaeddiad academiaidd, iechyd a lles, ac ati). Fodd bynnag, ni cheisiodd y mwyafrif o'r astudiaethau a werthusir yma neilltuo cyfranogwyr ar hap i grwpiau rheoli a grwpiau triniaeth. Y rheswm dros hyn yw bod y mwyafrif o'r astudiaethau wedi ystyried achosion lle y penderfynwyd ar newidiadau ac y cawsant eu rhoi ar waith y tu allan i'r astudiaeth, ac na phenderfynwyd ar y newidiadau hyn ac na chawsant eu rhoi ar waith ar hap. Felly, ni chafodd myfyrwyr, athrawon na staff ysgolion eu neilltuo i ddarpariaeth gwyliau haf nac ysgolion a oedd yn gweithredu o dan galendrau amgen ar hap ac ni allwn nodi'n bendant nad yw'r dystiolaeth a gyflwynir yn yr astudiaethau hyn wedi cael ei hystumio gan ffactorau

eraill. Yr eithriadau yma yw Gorard, Siddiqui a See (2015), McCombs et al (2014), ac Augustine et al (2016). I ddechrau, defnyddiodd Gorard, Siddiqui a See broses o neilltuo ar hap. Fodd bynnag, cafodd ei thanseilio gan gais gan y cyllidwyr i neilltuo mwy o ddisgyblion blwyddyn chwech i'r grŵp triniaeth a chyfraddau gadael uchel ymhlith plant a neilltuwyd ar hap i'r grŵp triniaeth (2015, tud. 4). Neilltuwyd lleoedd i fyfyrwyr y gwnaeth eu teuluoedd gais i'w plentyn gymryd rhan yn y rhaglen ysgolion haf a werthuswyd gan McCombs et al (2014) ac Augustine et al (2016) ar hap drwy loteri. Ffurfiodd myfyrwyr a gafodd le y grŵp triniaeth, tra ffurfiodd y myfyrwyr a oedd yn aflwyddiannus y grŵp rheoli (Augustine et al 2016, tud. 7). Golyga hyn bod y canfyddiadau a ddarparwyd gan McCombs et al (2014) ac Augustine et al (2016) yn llai tebygol o fod wedi cael eu hystumio gan wahaniaethau rhwng y grŵp triniaeth a'r grŵp rheoli. Fodd bynnag, mae'n werth nodi bod yn rhaid i deuluoedd disgyblion yn y grŵp rheoli a'r grŵp triniaeth wneud cais i'w plentyn gymryd rhan yn y loteri. Felly, mae canfyddiadau'r ddwy astudiaeth yn ymwneud ag effeithiau'r rhaglen ysgolion haf ar ddisgyblion roedd eu rhieni/gwarcheidwaid wedi dewis eu plant fel darpar gyfranogwyr, yn hytrach nag effeithiau'r rhaglen ysgolion haf ar ddisgyblion yn gyffredinol.

- 6.8 At hynny, roedd rhai achosion lle roedd astudiaethau wedi cael budd o arferion neilltuo a leihaodd y tebygolrwydd y byddai ffactorau allanol yn ystumio'r gydberthynas rhwng newidiadau i'r calendr/darpariaeth adeg gwyliau a chanlyniadau mesuredig, er nad oedd yr astudiaethau hynny wedi llwyddo i neilltuo cyfranogwyr i grŵp triniaeth na grŵp rheoli ar hap. Yn Wake County, Gogledd Carolina, neilltuwyd disgyblion i wahanol ysgolion ledled y sir, er mwyn ceisio cynnal lefel benodol o amrywiaeth economaidd-gymdeithasol ymhlith disgyblion mewn ysgolion. Roedd hyn yn golygu nad oedd gan rieni fawr ddim dewis p'un a oedd eu plentyn yn mynd i ysgol addysg gydol y flwyddyn neu ysgol calendr traddodiadol ac roedd wedi helpu i liniaru yn erbyn tuedd a oedd yn gysylltiedig â statws economaidd-gymdeithasol a ph'un a oedd rhieni am i'w plentyn fynd i ysgol addysg gydol y flwyddyn (McMullen a Rouse 2012, tud. 814). Daeth y polisi hwn i ben ym mis Mawrth 2010 (Depro a Rouse 2015, tud. 161). Gan fod pob astudiaeth a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn a ystyriodd effaith addysg gydol y flwyddyn yn

Wake County wedi casglu ei data cyn hynny,⁵⁴ mae'r arfer neilltuo hon yn golygu bod eu casgliadau'n fwy dilys.

- 6.9 Er nad oedd ymchwilwyr yn y mwyafrif o'r astudiaethau a gynhwyswyd yma yn gallu neilltuo cyfranogwyr i grwpiau triniaeth a grwpiau rheoli, roedd y rhan fwyaf wedi ceisio lleihau effaith ffactorau dryslyd posibl. Defnyddiodd y rhan fwyaf o'r astudiaethau ddyluniadau ymchwil 'cymharu paru'. Roedd y dyluniadau hyn yn cynnwys 'paru' myfyrwyr a gafodd yr ymyriad (e.e. y rhai a oedd yn mynd i ysgolion addysg gydol y flwyddyn) a myfyrwyr na chawsant yr ymyriad (e.e. y rhai a oedd yn mynd i ysgolion calendr traddodiadol), yn seiliedig ar nodweddion demograffig tebyg (e.e. cymhwysra ar gyfer prydau ysgol am ddim), er mwyn sicrhau mai dim ond myfyrwyr tebyg a gafodd eu cymharu. Fel arall, roedd rhai astudiaethau wedi paru ysgolion a gafodd yr ymyriad ag ysgolion na chawsant yr ymyriad (e.e. ysgolion addysg gydol y flwyddyn ac ysgolion calendr traddodiadol) â nodweddion tebyg. Astudiaethau a ddefnyddiodd ddyluniadau o'r fath oedd Smith (2011, tudalennau 62-63), Siddiqui, Gorard a See (2014, tudalennau 127-128); Beach a Traga Philippakos (2021, tud. 174), Weaver et al (2020, tudalennau Martin, Sharp a Mehta (19, tud. 10), a Pedersen (2011, tud. 1). At hynny, cyflwynodd nifer o astudiaeth a gynhwyswyd yma reolaethau i gyfrif am ddylanwad ffactorau eraill. Roedd yr astudiaethau hyn yn cynnwys Graves (2011, tud. 1290), Jez a Wassmer (2011, tudalennau 14-14), McCombs et al (2014, tud. 59), Augustine et al (2016, tud. Beach a Traga Philippakos (56, tud. 174), Poppink, Ma a Shen (2019, tudalennau 1,8), Sandoval-Hernandez et al (2013, tud. 7), Wu (2020, tud. 127), Mahoney (2014, tudalennau 68-69), Graves (2013, tud. 59), a Depro a Rouse (2015, tudalennau 158, 163, 165). Cymerodd bron pob un o'r astudiaethau a gynhwyswyd yma, ac eithrio'r rhai na wnaethant ddefnyddio grwpiau rheoli na grwpiau triniaeth (a nodwyd uchod), gamau i gyfrif am ddylanwad ffactorau eraill a allai effeithio ar ganlyniadau mesuredig.⁵⁵

⁵⁴ Gweler Smith (2011, tud. 49), McMullen a Rouse (2012, tud. 815), a Depro a Rouse (2015, tud. 161).

⁵⁵ Mae rhai eithriadau yma; ni cheisiodd adroddiad yr EEF (2021) ar ysgolion haf a Fitzpatrick (2018) gyfrif am ffactorau eraill ond y rheswm dros hyn oedd bod y ffynonellau hyn wedi adolygu tystiolaeth a ddarparwyd gan astudiaethau a oedd eisoes yn bodoli. Wrth adolygu tystiolaeth a oedd eisoes yn bodoli am addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn UDA, ceisiodd Fitzpatrick a Burns asesu tuedd yn yr astudiaethau a oedd yn bodoli eisoes, ond nid oeddent yn gallu nodi maint na chyfeiriad y duedd (2019, tudalennau 8-12).

Cyfyngiadau pellach

- 6.10 Mae astudiaethau sy'n asesu effeithiau addysg gydol y flwyddyn yn tueddu i wneud hynny gan ddefnyddio data o sawl blwyddyn academaidd.⁵⁶ At hynny, ystyried effaith blynyddoedd ysgol hwy ar draws sawl blwyddyn gan Wu (2020, tud. 106).⁵⁷ Drwy archwilio data ar gyfer sawl blwyddyn academaidd, mae ymchwilwyr yn sicrhau bod eu canfyddiadau yn fwy dibynadwy. Mae hyn yn un o gyfyngiadau allweddol dystiolaeth sy'n bodoli eisoes ynghylch effeithiau darpariaeth gwyliau haf; mae'r mwyaf o'r astudiaethau a gynhwyswyd yma ond yn asesu effeithiau darpariaeth un flwyddyn.⁵⁸ Dadansoddodd Augustine et al effeithiau dau haf o ddarpariaeth yn olynol (2016, tud. 6). Fodd bynnag, nid oedd unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau darpariaeth adeg gwyliau ar gyfer mwy na dwy flynedd. Felly, ni allwn asesu effeithiau hirdymor darpariaeth adeg gwyliau. Yn yr un modd, prin yw'r dystiolaeth ynghylch effeithiau tymor hwy addysg gydol y flwyddyn, am na wnaeth astudiaethau dracio'r un garfan dros sawl blwyddyn ac, yn achos Wake County (Gogledd Carolina), am nad oedd ysgolion wedi bod yn gweithredu o dan galendrau addysg gydol y flwyddyn am fwy na thair blynedd pan gasglwyd y data hynny (Depro a Rouse 2015, tud. 170).
- 6.11 At hynny, darparodd rhai astudiaethau dystiolaeth a oedd yn dibynnu'n llwyr ar adroddiadau gan y myfyrwyr eu hunain, teuluoedd y myfyrwyr neu athrawon/darparwyr. Er enghraifft, mae casgliadau Mahoney ynghylch effaith blynyddoedd ysgol estynedig ar ymddygiadau sy'n torri normau cymdeithasol ac ymddygiadau gwrthgymdeithasol yn dibynnu ar adroddiadau ar ba mor gyffredin yw'r ymddygiadau hyn gan benaethiaid a gweinyddwyr ysgolion, yn hytrach na data ar nifer y gwaharddiadau, nifer yr achosion o gadw disgyblion ar ôl ysgol a dangosyddion eraill o ymddygiadau aflonyddol (2014, tud. 68). Er bod adroddiadau

⁵⁶ Gweler Smith (2011, tud. 49), Pfeiffer (2011, tud. 67), McMullen a Rouse (2012, tud. 815), Graves (2011, tud. 1284), Pedersen (2011, tud. 1), a Depro a Rouse (2015, tud. 161). Fodd bynnag, ystyriodd Weaver et al (2020, tud. 18), a Graves (2013, tudalennau 60, 63) effeithiau addysg gydol y flwyddyn drwy gydol un flwyddyn ysgol. Mae Jez a Wassmer (2011, tud. 11) a Poppink, Ma a Shen (2019, tud. 9) yn defnyddio data o un flwyddyn yn unig.

⁵⁷ Fodd bynnag, nid ystyriodd astudiaethau a ystyriodd effeithiau hyd y flwyddyn ysgol effeithiau ar draws sawl blwyddyn academaidd.

⁵⁸ Mae'r astudiaethau hyn yn cynnwys Siddiqui, Gorard a See (2014, tud. 127), Gorard, Siddiqui a See (2015, tud. 2), a Martin, Sharp a Mehta (2013, tud. 1). Ystyriodd Geary, Awoyemi a Gracey werth un gwyliau haf ac un gwyliau hanner tymor o ddarpariaeth (2020, tud. 7).

o'r fath yn werthfawr, byddai tystiolaeth a gafwyd ohonynt yn fwy cadarn petaent wedi cael eu hategu gan ddata ychwanegol.

- 6.12 Yn y ddau fetaddadansoddiad sydd ar gael a ystyriodd effeithiau addysg gydol y flwyddyn, roedd rhywfaint o amrywio o ran strwythur penodol y calendrau addysg gydol y flwyddyn a ddefnyddiwyd yn yr astudiaethau. Ni roddodd Fitzpatrick (2018, tud. 4) na Fitzpatrick a Burns (2019, tud. 7) fanylion cynhwysfawr am strwythurau'r calendrau a ddefnyddiwyd ar gyfer pob un o'r astudiaethau a werthuswyd. Golyga hyn na allwn nodi pa galendrau addysg gydol y flwyddyn penodol a gafodd effeithiau penodol ar ganlyniadau allweddol. Yn yr un modd, mewn sawl astudiaeth a ystyriodd effeithiau darpariaeth gwyliau haf, nododd ymchwilwyr fod cryn dipyn o amrywio rhwng lleoliadau o ran y ffordd y cafodd darpariaeth ei rhoi ar waith.⁵⁹

⁵⁹ Gweler Martin, Sharp a Mehta (2013, tud. 4), Augustine et al (2016, tud. 3), a Geary, Awoyemi a Gracey (2020, tud. 18).

7. Casgliadau

7.1 Mae'r Adolygiad Cyflym hwn o'r Dystiolaeth wedi ceisio ateb cwestiynau allweddol am y calendr ysgolion gorau ac effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar amrywiaeth o ganlyniadau. Y cwestiynau hyn yw:

- (1) Pa dystiolaeth sydd ar gael sy'n dangos effeithiau diwygio'r calendr ysgolion, yn enwedig mewn perthynas â dysgu, iechyd meddwl plant, iechyd a lles corfforol, gofal bob pen i'r diwrnod a bywyd teuluol?
- (2) A yw effeithiau penodol ar grwpiau difreintiedig a/neu grwpiau eraill o ddysgwyr yn cael eu hystyried neu eu nodi? Beth yw'r rheini? Sut mae calendrau amgen yn effeithio ar ddarpariaeth myfyrwyr ag ADY, a phroses ddysgu a lles y myfyrwyr hynny?
- (3) 3)Pa dystiolaeth sydd ar gael o ddefnyddio neu ystyried calendrau amgen mewn cyd-destunau lle mae trochi ieithyddol, neu ddysgu ieithyddol dwys, yn elfen o'r ddarpariaeth addysg? Sut aethpwyd ati i roi sylw i'r elfen hon wrth gynllunio a chyflwyno'r calendrau amgen? Beth yw effeithiau calendrau amgen ar yr elfen hon o'r ddarpariaeth?
- (4) Pa effeithiau eraill sydd wedi cael eu dangos neu eu hawgrymu?
- (5) Pa ffactorau sydd wedi arwain at y diwygiadau hyn? A wnaed newidiadau ehangach ochr yn ochr â'r diwygiadau hyn (e.e. newidiadau i nifer yr athrawon, neu newidiadau i'r cwricwlwm)? Os felly, beth yw'r newidiadau hyn? A wnaed y diwygiadau hyn yn benodol mewn ymateb i bandemig COVID-19?
- (6) 6)Sut mae'r diwygiadau wedi'u rhoi ar waith? Yn benodol, pa newidiadau i drefniadau ariannu, maint a strwythur y gweithlu, cymhellion neu ofynion statudol sydd wedi'u gweithredu neu eu hystyried?
- (7) Pa elfennau y daethpwyd ar eu traws a rwystrodd ac a hwylusodd y broses, a beth fu eu heffeithiau?
- (8) Beth yw natur y gweithgareddau a ddarperir mewn calendrau amgen, y tu hwnt i addysgu yn y dosbarth? Pwy sy'n eu darparu? Beth yw'r cydbwysedd rhwng addysgu yn y dosbarth, gweithgareddau cymorth dysgu, hyfforddiant unigol,

gweithgarwch corfforol a gweithgarwch creadigol/diwylliannol mewn calendrau amgen, a beth yw effeithiau'r gweithgareddau hyn?

7.2 Caiff canfyddiadau'r Adolygiad Cyflym hwn o'r Dystiolaeth, mewn perthynas â phob un o'r cwestiynau hyn, eu hystyried nawr yn eu tro.

7.3 **1(a) Effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion mewn perthynas â dysgu**

7.3.1 Mae canfyddiadau ymchwil o UDA ynghylch effaith addysg gydol y flwyddyn yn gymysg. Nododd metaddadansodiadau gan Fitzpatrick a Burns (2019) a Fitzpatrick (2018) fod addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael effeithiau arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawniad myfyrwyr mewn rhai pynciau. Daeth Fitzpatrick a Burns (2019) i'r casgliad fod addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn sicrhau cynnydd o ychydig dros un mis ychwanegol mewn darllen a chynnydd o ychydig o dan un mis ychwanegol mewn mathemateg. Nododd Fitzpatrick (2018) fod addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael effaith gadarnhaol ar berfformiad mewn gwyddoniaeth (ond nid mewn gwyddorau cymdeithasol) a nododd Jez a Wassmer (2011) fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn arwain at welliannau ym mherfformiadau academaidd ysgolion. Fodd bynnag, ni chanfu astudiaethau gan Smith (2011), McMullen a Rouse (2012), Pedersen (2011) a Pfeiffer (2011) unrhyw dystiolaeth gyson i awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr. Daeth Poppink, Ma a Shen (2019) i'r casgliad nad yw addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol o ran a yw ysgolion yn gwneud cynnydd academaidd blynyddol digonol. Dangosodd ymchwil gan Graves (2011), er nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr, fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau negyddol arwyddocaol yn hyn o beth.

7.3.2 Mae dystiolaeth ynghylch effaith darpariaeth gwyliau haf ar gyflawniad academaidd hefyd yn gymysg. Wrth grynhoi ymchwil (a wnaed yn UDA yn bennaf) a gyhoeddwyd rhwng 1963 a 2014, daeth yr EEF (2021) i'r casgliad fod ysgolion haf yn darparu tua thri mis o gynnydd ychwanegol. Nododd Beach a Traga Philippakos (2021) fod ymyriad darllen yn ystod yr haf yn UDA wedi cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar sgiliau darllen y plant a gymerodd ran ynddo. Fodd bynnag, ni chanfu canfyddiadau gan Siddiqui, Gorard a See (2014) a Gorard, Siddiqui a See (2015) unrhyw dystiolaeth bendant i awgrymu bod ysgolion haf yn Lloegr wedi cael effaith

arwyddocaol ar gyflawniad academiaidd. Daeth Augustine et al (2016) i'r casgliad, er bod dwy flynedd o raglenni haf yn UDA wedi cael effaith arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawniad mewn mathemateg, fod yr effaith hon yn fyrhoedlog ac nad oedd y rhaglen wedi cael effaith arwyddocaol ar gyflawniad mewn darllen.

- 7.3.3 Dengys ymchwil ryngwladol ac ymchwil a wnaed yn UDA, ar y cyfan, nad yw blynyddoedd ysgol estynedig yn cael effaith gadarnhaol ar gyrhaeddiad academiaidd. Nododd Jez a Wassmer (2011) fod cynyddu amser addysgu blynyddol yn cael effaith gadarnhaol ar berfformiad academiaidd ysgolion yn UDA. Fodd bynnag, mae ymchwil gan Poppink, Ma a Shen (2019) yn mynd yn groes i'r canfyddiad hwn. At hynny, daeth ymchwil ryngwladol a wnaed gan Sandoval-Hernandez (2013) a Wu (2020) i'r casgliad nad oes cysylltiad arwyddocaol rhwng blynyddoedd ysgol hwy â chyrhaeddiad academiaidd.

7.4 **1(b) Effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar iechyd meddwl, iechyd corfforol a lles plant**

- 7.4.1 Prin iawn oedd y dystiolaeth ynghylch effeithiau addysg gydol y flwyddyn ar iechyd a lles plant a darparodd ganfyddiadau cymysg. Wrth ystyried effeithiau addysg gydol y flwyddyn yn UDA, daeth Weaver et al (2020) i'r casgliad bod addysg gydol y flwyddyn yn arwain at ostyngiad yn BMI myfyrwyr ac yn cael effeithiau cadarnhaol byrdymor ar ganlyniadau iechyd rhai myfyrwyr dros yr haf, na pharodd dros y flwyddyn ysgol. At hynny, daeth Weaver et al i'r casgliad nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith gadarnhaol ar ddatblygiad ffitrwydd cardio-anadlol myfyrwyr. Dangosodd ymchwil gan Pfeiffer fod pob un o'r athrawon a gyfwelwyd mewn ysgol addysg gydol y flwyddyn yng Nghaliffornia o'r farn bod y calendr addysg gydol y flwyddyn yn lleihau straen ymhlith myfyrwyr.
- 7.4.2 Prin yw'r dystiolaeth hefyd ynghylch darpariaeth gwyliau haf ar iechyd a lles plant. Dangosodd ymchwil gan Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Martin, Sharp a Mehta (2013), Campbell-Jack et al (2020), Defeyter et al (2018), a Defeyter, Graham and Prince (2015) fod cysylltiadau rhwng rhaglenni gwyliau haf a chanlyniadau iechyd cadarnhaol ymhlith plant yng Nghymru a gwledydd eraill y DU. Roedd y canlyniadau cadarnhaol hyn yn cynnwys gwell lles emosiynol ac iechyd meddwl, mwy o gyfranogiad mewn gweithgareddau corfforol, arferion bwyta iachach a gwell sgiliau cymdeithasol, yn ogystal â lefelau uwch o hyder, parodrwydd ar gyfer

yr ysgol a chymdeithasoli. Fodd bynnag, mae'r astudiaethau hyn yn dangos bod cysylltiadau rhwng rhaglenni gwyliau haf a'r canlyniadau hyn (sy'n rhai hunangofnodedig yn bennaf). Canfu ymchwil gan McCombs et al (2014) ac Augustine et al (2016) nad oedd darparu rhaglen haf yn UDA yn cael effeithiau cadarnhaol ar ganlyniadau emosiynol-gymdeithasol plant, ar ôl un neu ddwy flynedd o'r rhaglen. Canfu'r adolygiad dystiolaeth ynghylch effaith blynyddoedd ysgol estynedig ar ganlyniadau iechyd a lles plant.

7.5 1(c) Effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar fywyd teuluol a gofal bob pen i'r diwrnod

- 7.5.1 Prin iawn oedd yr ymchwil a ystyriodd effaith addysg gydol y flwyddyn ar fywyd teuluol. Nododd Ramos (2012), ymhlith teuluoedd roedd eu plant eisoes yn mynd i ysgol o dan galendr addysg gydol y flwyddyn un trywydd, fod lefelau uchel o foddhad â'r calendr addysg gydol y flwyddyn un trywydd a'r broses o'r ysgol yn trosglwyddo i gynnig calendr addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn unig. Cymysg oedd barn teuluoedd roedd eu plant wedi bod yn mynd i ysgol o dan galendr traddodiadol tan hynny. Roedd y canfyddiadau hefyd yn awgrymu bod teuluoedd yn rhoi gwerth ar gysondeb ynglŷn â'r math o galendr a ddefnyddir gan ysgol. Fodd bynnag, ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd sut roedd calendrau addysg gydol y flwyddyn yn effeithio ar fywyd teuluol (neu a oeddent yn effeithio arno).
- 7.5.2 Hefyd, prin yw'r dystiolaeth ynghylch effaith darpariaeth gwyliau haf ar fywyd teuluol. Dangosodd ymchwil a wnaed gan Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Campbell-Jack et al (2020), Defeyter et al (2018) a Defeyter, Graham a Prince (2015) fod cysylltiad rhwng darparu rhaglenni gwyliau haf yng Nghymru a gwledydd eraill y DU â gwell lles, llai o straen a phwysau ariannol ar rieni a mwy o amser o ansawdd uchel i deuluoedd. Fodd bynnag, fel gydag effeithiau buddiol a nodwyd ar iechyd a lles plant, dim ond cysylltiad roedd y dystiolaeth hon yn ei dangos ac nid oedd yn dangos achosiaeth. Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau blynyddoedd ysgol estynedig ar fywyd teuluol.
- 7.5.3 Ni chanfuwyd unrhyw astudiaethau a oedd yn ymchwilio i effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar ddarpariaeth gofal bob pen i'r diwrnod.

7.6 2(a) Effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar grwpiau penodol o fyfyrwyr, yn enwedig myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig

- 7.6.1 Roedd y rhan fwyaf o'r ymchwil a ystyriodd effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar grwpiau penodol o fyfyrwyr wedi ystyried effeithiau ar fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Dengys ymchwil o UDA nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cau'r bwlch cyrhaeddiad rhwng myfyrwyr economaidd-ddifreintiedig a'u cymheiriaid nad oeddent yn economaidd-ddifreintiedig. Daeth astudiaethau gan Smith (2011) a Jez a Wassmer (2011) i'r casgliad bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawniad academiaidd ar gyfer myfyrwyr economaidd-ddifreintiedig a bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd wedi dod â mwy o fanteision i'r myfyrwyr hyn o gymharu â myfyrwyr eraill. Fodd bynnag, nododd ymchwil gan Pedersen (2011) a Graves (2011) nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr economaidd-ddifreintiedig neu (yn achos Graves 2011) ei bod yn cael effeithiau negyddol arwyddocaol. Daeth Graves (2011) i'r casgliad hefyd fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau negyddol arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr economaidd-ddifreintiedig tra nad oedd yn ymddangos bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol yn gyson ar gyflawniad myfyrwyr o'r fath. Nododd metaddadansoddiad a gynhaliwyd gan Fitzpatrick a Burns (2019) fod myfyrwyr o dan anfantais economaidd-gymdeithasol a amlygwyd i addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn profi effeithiau tebyg i fyfyrwyr eraill.
- 7.6.2 Yn yr un modd, dengys ymchwil o'r DU ac UDA nad oedd darpariaeth gwyliau haf yn cau'r bwlch cyrhaeddiad rhwng myfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig a'u cymheiriaid nad oeddent o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig. Wrth grynhoi ymchwil a gyhoeddwyd rhwng 1963 a 2014, daeth yr EEF (2021) i'r casgliad, er y gall myfyrwyr difreintiedig gael budd o ysgolion haf, mai dim ond mathau penodol o ysgol haf yn unig sy'n sicrhau'r manteision hyn. Rhoddodd ymchwil gan Siddiqui, Gorard a See (2014) ganlyniadau amhendiant ynghylch effeithiau rhaglen ysgolion haf ar fyfyrwyr economaidd-ddifreintiedig yn Lloegr a nododd astudiaeth gan Gorard, Siddiqui a See (2015) fod myfyrwyr economaidd-ddifreintiedig yn profi effeithiau tebyg i'w cymheiriaid nad oeddent yn economaidd-ddifreintiedig o ganlyniad i fynd i raglen ysgolion haf yn Lloegr. Nododd ymchwil a wnaed gan McCombs et al (2014)

ac Augustine et al (2016) nad oedd un neu ddwy flynedd o raglen ysgolion haf wedi cael effaith wahanol ar ddisgyblion economaidd-ddifreintiedig yn UDA. Nododd Martin, Sharp a Mehta (2013) fod cysylltiad rhwng mynd i ysgol haf â lefelau uwch o hyder, parodrwydd ar gyfer yr ysgol a boddhad a bod y cynnydd hwn gryn dipyn yn fwy ymhlith myfyrwyr economaidd-ddifreintiedig. Fodd bynnag, cysylltiadau, nid achosiaeth a gaiff eu dangos gan y canfyddiadau hyn.

- 7.6.3 Prin iawn oedd yr ymchwil a ystyriodd effeithiau blynyddoedd ysgol estynedig ar fyfyrwyr economaidd-ddifreintiedig. Daeth Jez a Wassmer (2011) i'r casgliad bod cynyddu amser addysgu blynyddol yn cael effeithiau arwyddocaol a chadarnhaol ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr dan anfantais economaidd-gymdeithasol yng Nghaliffornia. Nododd Mahoney (2014), er bod blynyddoedd ysgol estynedig yn cynyddu ymddygiadau gwrthgymdeithasol ac ymddygiadau sy'n torri normau cymdeithasol ymhlith myfyrwyr 13-14 oed, fod yr effaith hon yn gryfach mewn ysgolion â chyfrannau is o fyfyrwyr o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig.
- 7.6.4 At hynny, dengys tystiolaeth o UDA nad oedd effaith addysg gydol y flwyddyn ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr o gymunedau Pobl Dduon, Asiaidd ac Ethnig Leiafrifol yn gyson wahanol i'w heffaith ar gyrhaeddiad academiaidd myfyrwyr gwyn. Canfu ymchwil gan Graves (2011) nad oedd addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol nac unrhyw effeithiau negyddol ar gyflawniad myfyrwyr Sbaenig/Latino nac unrhyw effeithiau arwyddocaol cyson ar gyflawniad myfyrwyr Affricanaidd-Americanaidd. Daeth McMullen a Rouse (2012) i'r casgliad bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effaith debyg ar gyflawniad academiaidd waeth beth fo ethnigrwydd y myfyrwyr a darparodd Fitzpatrick a Burns (2019) ganfyddiadau tebyg ynghylch addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd. Ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau darpariaeth gwyliau haf na blynyddoedd ysgol estynedig ar fyfyrwyr o gymunedau ethnig leiafrifol.
- 7.6.5 Nid ystyriodd yr un o'r astudiaethau a adolygwyd yma, bron, effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar blant sy'n derbyn gofal. Nododd Martin, Sharp a Mehta (2013) fod cysylltiad rhwng mynd i ysgol haf yn Lloegr a lefelau uwch o barodrwydd ar gyfer yr ysgol a bod y cysylltiad hwn yn gryfach yn achos plant sy'n derbyn gofal. Fodd bynnag, cysylltiad yn unig, ac nid achosiaeth a ddangosodd yr astudiaeth hon. Ni

chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau addysg gydol y flwyddyn na blynyddoedd ysgol estynedig ar blant sy'n derbyn gofal.

7.6.6 Yn yr un modd, prin oedd y dystiolaeth ynghylch yr effeithiau ar fyfyrwyr sy'n ei chael hi'n anodd yn academiaidd. Nododd ymchwil gan McCombs et al (2014) ac Augustine et al (2016) fod effeithiau rhaglen ysgolion haf ar fyfyrwyr a oedd yn tanberfformio yn debyg, ar y cyfan, i'r effeithiau ar fyfyrwyr a oedd yn perfformio'n well, sy'n dangos nad oedd darpariaeth gwyliau haf yn helpu myfyrwyr a oedd ar ei hôl hi yn academiaidd. Ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd yn benodol effeithiau addysg gydol y flwyddyn na blynyddoedd ysgol estynedig ar fyfyrwyr a oedd yn ei chael hi'n anodd yn academiaidd.

7.6.7 Ni chanfuwyd unrhyw astudiaethau a ystyriodd a oedd newidiadau i'r calendr ysgolion yn cael effeithiau gwahanol yn ôl rhyw'r myfyrwyr.

7.7 2(b) Effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar fyfyrwyr ag ADY

7.7.1 Cymysg yw'r canfyddiadau o UDA ynghylch a yw addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr ag ADY. Er i Smith (2011) nodi bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effaith gadarnhaol ar gyflawniad myfyrwyr ag ADY mewn darllen, nododd ymchwil gan Pedersen (2011) a Pfeiffer (2011) nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith arwyddocaol ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr ag ADY. At hynny, daeth Pfeiffer (2011) i'r casgliad nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effaith arwyddocaol ar gyfraddau presenoldeb ymhlith myfyrwyr ag ADY ac ni chanfu unrhyw dystiolaeth i awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn yn effeithio ar ymddygiad myfyrwyr ag ADY.

7.7.2 Ni chanfu'r adolygiad hwn fawr ddim dystiolaeth ynghylch effaith darpariaeth gwyliau haf ar fyfyrwyr ag ADY. Nododd Data Cymru (2020) fod cysylltiad rhwng darpariaeth yn yr haf a llai o straen ymhlith myfyrwyr ag ADY. Ni chanfu'r adolygiad unrhyw astudiaethau a ystyriodd effaith blynyddoedd ysgol estynedig ar fyfyrwyr ag ADY.

7.8 3) Effeithiau newidiadau i'r calendr ysgolion ar ddarpariaeth addysg sy'n cynnwys trochi ieithyddol a/neu ddysgu ieithyddol dwys

7.8.1 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw ymchwil a ystyriodd effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg na system addysg sy'n cynnwys trochi ieithyddol neu ddysgu ieithyddol dwys mewn darpariaeth bresennol. Canfu Data

Cymru (2020) fod rhai rhieni wedi nodi bod cyfranogiad eu plentyn mewn rhaglen haf wedi'i helpu i gynnal eu sgiliau Cymraeg. Fodd bynnag, cysylltiad, yn hytrach nag achosiaeth, a ddangosir gan hyn, a nodwyd gan nifer bach o rieni. Ni chanfuwyd unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau addysg gydol y flwyddyn na blynnyddoedd ysgol estynedig ar ddisgyblion sy'n siarad Cymraeg.

7.8.2 Fodd bynnag, ystyriodd rhai astudiaethau effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar fyfyrwyr sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol. Dengys tystiolaeth o UDA nad yw addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith gadarnhaol ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr sy'n siarad Saesneg fel ail iaith. Nododd Pedersen (2011) nad oedd addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar gyflawniad myfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg. Yn yr un modd, nododd McMullen a Rouse (2012) nad oedd effeithiau addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd ar siaradwyr Saesneg anffordorol yn wahanol i'w heffeithiau ar fyfyrwyr a oedd yn siaradwyr Saesneg brodorol. Canfu ymchwil gan Smith (2011) fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau negyddol ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr a oedd yn cael eu hystyried, neu a oedd wedi cael eu hystyried yn flaenorol, yn fyfyrwyr â hyfedredd cyfyngedig yn Saesneg.

7.8.3 Ni chanfu'r adolygiad fawr ddim tystiolaeth ynghylch effaith darpariaeth gwyliau haf ar fyfyrwyr sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol. Nododd McCombs et al (2014) ac Augustine et al (2016) nad oedd myfyrwyr a oedd yn siarad Saesneg fel iaith ychwanegol yn profi effeithiau gwahanol iawn o ganlyniad i gymryd rhan mewn rhaglen ysgolion haf yn UDA i fyfyrwyr a oedd yn siaradwyr Saesneg brodorol, ar ôl un neu ddwy flynedd o ddarpariaeth. Ni chanfuwyd unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau blynnyddoedd ysgol estynedig ar fyfyrwyr sy'n siarad Saesneg fel iaith ychwanegol.

7.9 **4) Effeithiau eraill newidiadau i'r calendr ysgolion**

7.9.1 Prin oedd y dystiolaeth ynghylch effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar athrawon ond, ar y cyfan, roedd yn gadarnhaol. Ni chanfu Smith (2011) unrhyw dystiolaeth gyson i awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effaith arwyddocaol ar drosiant athrawon. Dangosodd canfyddiadau ymchwil Pfeiffer (2011) a Ramos (2012) fod y mwyafrif o athrawon mewn ysgolion addysg gydol y flwyddyn yn teimlo'n gadarnhaol ynghylch addysgu o dan galendr addysg gydol y flwyddyn.

Nododd Ramos (2012) fod athrawon yn fwy tebygol o ymateb yn gadarnhaol i ddechrau i drosglwyddo ysgol i addysg gydol y flwyddyn yn unig os oeddent eisoes wedi bod yn addysgu o dan galendr addysg gydol y flwyddyn a bod athrawon yn rhoi gwerth ar ddefnydd cyson o fathau o galendr yn yr ysgol. At hynny, nododd Isom (2020) fod athrawon mewn ysgolion addysg gydol y flwyddyn yn gadarnhaol ynghylch y defnydd o wythnosau rhyngsesiynol, fel rhan o galendr addysg gydol y flwyddyn.

7.9.2 Ni chanfu'r adolygiad hwn fawr ddim tystiolaeth ar effaith rhaglenni gwyliau haf ar athrawon ac aelodau eraill o staff ysgolion. Nododd Data Cymru (2020) fod cysylltiad rhwng mynychu darpariaeth yn yr haf a gwell cydberthnasau rhwng athrawon a phlant ac athrawon a rhieni. Nododd Defeyter et al (2018) fod staff a gyflwynodd raglen gwyliau haf o'r farn eu bod wedi meithrin sgiliau newydd ac wedi cael cyfleoedd i arwain. Ni chanfuwyd unrhyw dystiolaeth ynghylch effeithiau blynyddoedd ysgol estynedig ar athrawon ac aelodau eraill o staff ysgolion.

7.9.3 Prin oedd yr ymchwil a ystyriodd effaith newidiadau i'r calendr ysgolion ar ymddygiad a phresenoldeb. Ni chanfu Pfeiffer (2011) unrhyw dystiolaeth i awgrymu bod addysg gydol y flwyddyn yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar ymddygiad myfyrwyr. Darparodd dadansoddiad Pfeiffer o'r gydberthynas rhwng addysg gydol y flwyddyn a phresenoldeb myfyrwyr ganfyddiadau amhendant. Daeth Huffman (2013) i'r casgliad bod athrawon mewn ysgolion addysg gydol y flwyddyn ac ysgolion nad oeddent yn rhai addysg gydol y flwyddyn yn cytuno, i ryw raddau, fod calendrau addysg gydol y flwyddyn yn cael effaith gadarnhaol ar ymddygiad myfyrwyr. Fodd bynnag, roedd athrawon a oedd yn addysgu lefelau gradd uwch (h.y. grwpiau oedran hŷn) yn llai tebygol o nodi'r gydberthynas hon. Nododd Huffman hefyd fod cysylltiad agos rhwng canfyddiadau cadarnhaol o addysg gydol y flwyddyn â gwelliannau canfyddedig yn ymddygiad myfyrwyr ymhlith athrawon. Nid oedd canfyddiadau Huffman (2013) yn dangos achosiaeth.

7.9.4 Ni chanfu'r adolygiad hwn fawr ddim tystiolaeth ynghylch effaith darpariaeth gwyliau haf na blynyddoedd ysgol estynedig ar ymddygiad. Nododd Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020) a Defeyter et al (2018) fod cysylltiadau rhwng darpariaethau gwyliau haf yng Nghymru neu Loegr a gwelliannau mewn ymddygiad ymhlith plant a fynychodd y ddarpariaeth. Fodd bynnag, dangosodd yr astudiaethau hyn gysylltiadau (hunangofnodedig yn bennaf) yn hytrach nag achosiaeth. Nododd

Augustine et al (2016), ar ôl dwy flynedd o ddarpariaeth, nad oedd rhaglen ysgolion haf yn UDA wedi cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar ymddygiad myfyrwyr.

Nododd Mahoney (2014), er nad oedd blynyddoedd ysgol estynedig yn cael unrhyw effeithiau arwyddocaol ar ymddygiad myfyrwyr 9-10 oed, fod blwyddyn ysgol hwy yn sicrhau cynnydd arwyddocaol mewn ymddygiadau gwrthgymdeithasol ac ymddygiadau sy'n torri normau cymdeithasol ymhlith myfyrwyr 13-14 oed.

- 7.9.5 Prin yw'r dystiolaeth ynghylch effeithiau economaidd newidiadau i'r calendr ysgolion. Ymddengys fod addysg gydol y flwyddyn yn cael effeithiau economaidd negyddol bach yn UDA. Nododd Graves (2013) fod cynnydd yn nifer y cofrestriadau mewn ysgolion elfennol addysg gydol y flwyddyn un trywydd yn cael effeithiau economaidd negyddol arwyddocaol ar gyflogaeth mamau, yn enwedig ymhlith menywod â phlant oedran ysgol. At hynny, nododd Depro a Rouse (2015) fod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael effeithiau negyddol arwyddocaol ar werth eiddo yn UDA. Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau economaidd darpariaeth gwyliau haf na blynyddoedd ysgol estynedig.

7.10 **5) Ffactorau sy'n arwain at ddiwygiadau, newidiadau cysylltiedig ehangach ac effaith pandemig COVID-19 ar benderfyniadau i ddiwygio**

- 7.10.1 Er na nododd y rhan fwyaf o ymchwilydd ffactorau penodol a achosodd i ysgolion neu ardaloedd ddiwygio eu calendrau ysgolion, sylwodd sawl ymchwilydd, er bod addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn cael ei rhoi ar waith fel arfer er mwyn mynd i'r afael ag effeithiau ysgolion gorlawn, fod addysg gydol y flwyddyn un trywydd fel arfer yn cael ei rhoi ar waith er mwyn gwella cyflawniad academiaidd a lleihau faint o ddysgu a gollir yn ystod yr haf.

- 7.10.2 Nododd sawl ymchwilydd nodau rhaglenni gwyliau haf. Disgrifiodd Data Cymru (2020) nodau allweddol SHEP fel gwella iechyd a lles hirdymor plant a oedd yn byw mewn ardaloedd difreintiedig. Nododd Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Campbell-Jack et al (2020) a Defeyter et al (2018) mai rhoi bwyd i fyfyrwyr difreintiedig a'u teuluoedd yn ystod y gwyliau oedd un o nodau allweddol y rhaglenni a werthuswyd ganddynt. At hynny, bwriadwyd i'r ysgolion haf a astudiwyd gan Martin, Sharp a Mehta (2013) a Siddiqui, Gorard a See (2014) hwysulo'r broses o drosglwyddo myfyrwyr o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd yn llwyddiannus a lleihau faint o ddysgu a oedd yn cael ei golli yn ystod yr haf. At hynny, nododd Lowndes a

Dennison (2012) fod penaethiaid ysgolion cynradd o'r farn mai cefnogi rhieni a oedd yn gweithio oedd un o'r manteision allweddol a oedd yn deilio o ysgolion yn darparu gofal bob pen i'r diwrnod i blant, gan gynnwys yn ystod gwyliau ysgol.

7.10.3 Ni nododd ymchwilwyr ffactorau penodol ar gyfer newid hyd y calendr ysgolion mewn ysgolion nac ardaloedd penodol. Fodd bynnag, nododd Sandoval-Hernandez et al (2013), Mahoney (2014) a Wu (2020) fod blynyddoedd ysgol yn aml yn cael eu hystyried er mwyn gwella cyflawniad academiaidd. Nododd Jez a Wassmer (2011) hefyd fod y flwyddyn ysgol yn aml yn cael ei chwtdogi oherwydd cyfyngiadau cyllidebol.

7.10.4 Ni nododd y rhan fwyaf o'r astudiaethau yn yr adolygiad hwn a oedd newidiadau ehangach i addysg wedi'u gwneud ochr yn ochr â diwygiadau i'r calendr ysgolion. Nododd Smith (2011) nad oedd newidiadau wedi'u gwneud i'r cwricwlwm, staff nac arweinwyr ochr yn ochr â chyflwyno addysg gydol y flwyddyn aml-drywydd yn Wake County (Gogledd Carolina). Cyfeiriodd Pfeiffer (2011) at y ddosbarthiadau ar-lein a 'Rhaglen Addysg i Oedolion' a gyflwynwyd mewn ysgol addysg gydol y flwyddyn a astudiwyd yn UDA gan nodi bod cynnydd a welwyd yn y gyfradd raddio yn yr ysgol hon i'w briodoli, o leiaf yn rhannol, i'r newidiadau hyn.

7.10.5 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw dystiolaeth i awgrymu bod yr ymyriadau a ystyriwyd yn yr astudiaethau hyn wedi'u cynnal mewn ymateb i bandemig COVID-19.

7.11 **6) Rhoi newidiadau i'r calendr ar waith, e.e. newidiadau i drefniadau ariannu, maint a strwythur y gweithlu, cymhellion neu ofynion statudol**

7.11.1 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw dystiolaeth o newidiadau i faint na strwythur y gweithlu na bod unrhyw gymhellion na gofynion statudol wedi cael eu defnyddio na'u hystyried. Fodd bynnag, rhoddodd un astudiaeth fanylion am y defnydd o bwerau gwneud penderfyniadau lleol i orfodi newid i'r calendr ysgolion. Rhoddodd rhai astudiaethau fanylion trefniadau ariannu a/neu agweddau eraill ar y broses o roi'r calendr ysgolion ar waith.

7.11.2 Ni roddodd y mwyafrif o'r astudiaethau a ystyriodd y defnydd o galendrau addysg gydol y flwyddyn wybodaeth am y ffordd roedd y galendrau hynny wedi'u rhoi ar waith mewn ardaloedd neu ysgolion penodol. Fodd bynnag, nododd Depro a Rouse (2015) fod system ysgolion Wake County wedi penderfynu newid i addysg gydol y flwyddyn

aml-drywydd ac, er gwaethaf her gyfreithiol a gyflwynwyd gan grŵp a oedd yn gwrthwynebu'r penderfyniad hwnnw, fod y penderfyniad hwn wedi'i gadarnhau yng Ngoruchaf Lys y Dalaith. At hynny, rhoddodd Isom (2020) fanylion yr wythnosau rhyngsesiynol a oedd yn rhan o galendr addysg gydol y flwyddyn system ysgolion Virginia. Yn ystod wythnosau rhyngsesiynol, treuliai athrawon hanner diwrnod yn addysgu a hanner diwrnod yn cynllunio ac, er bod ysgolion yn gallu penderfynu yn y pen draw a fyddai athrawon yn darparu gweithgareddau cyfoethogi neu wersi 'adfer', gallai athrawon nodi p'un a oeddent am ddarparu gweithgareddau neu wersi o'r fath ai peidio.

7.11.3 Rhoddodd astudiaethau a ystyriodd raglenni gwyliau haf rai manylion am y ffordd roedd y rhaglenni hyn wedi'u rhoi ar waith. Rhoddodd Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Martin, Sharp a Mehta (2013) a Gorard, Siddiqui a See (2015) fanylion am gost cyflwyno'r rhaglenni a astudiwyd ganddynt a/neu'r trefniadau ariannu ar gyfer cyflwyno'r rhaglenni. Darparodd Campbell-Jack et al (2020), Evans (2020, gan gyfeirio at Defeyter et al 2018), Lowndes a Dennison (2012) ac Augustine et al (2016) wybodaeth am gost y rhaglenni i deuluoedd plant a fynychodd y ddarpariaeth. Nododd Campbell-Jack et al (2020) hefyd fod plant a rhieni wedi lleisio pryderon ynghylch y ffaith nad oedd digon o staff ar rai safleoedd darpariaeth a bod staff wedi nodi bod diffyg pryder canfyddedig ynghylch lles staff a oedd yn gyfrifol am gyflwyno'r rhaglen.

7.11.4 Rhoddodd Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Campbell-Jack et al (2020), Lowndes a Dennison (2012) ac Augustine et al (2016) wybodaeth am y sefydliadau a'r strwythurau a gymerodd ran y gwaith o gynllunio, rheoli a chyflwyno'r rhaglenni gwyliau haf a werthuswyd yn eu hastudiaethau. At hynny, nododd Data Cymru (2020), Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Martin, Sharp a Mehta (2013), Campbell-Jack et al (2020) a Beach a Traga Philippakos (2021) sut roedd darparwyr/cydlynwyr yn ceisio targedu myfyrwyr o gefndiroedd difreintiedig. At hynny, nododd Siddiqui, Gorard a See (2014), Gorard, Siddiqui a See (2015), Campbell-Jack et al (2020), Augustine et al (2016) a Beach a Traga Philippakos (2021) fod y staff a oedd yn gyfrifol am gyflwyno rhaglenni wedi cael hyfforddiant a/neu wedi paratoi ar gyfer y cwricwlwm cyn dechrau i'r ddarpariaeth ddechrau. Nid oedd fawr ddim gwybodaeth ar gael am y ffordd roedd rhaglenni wedi cael eu marchnata;

darparodd Campbell-Jack et al (2020) a Augustine et al (2016) rywfaint o wybodaeth am y dulliau marchnata a ddefnyddiwyd. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2014), Gorard, Siddiqui a See (2015) ac Augustine et al (2016) fod cymorth 'arbenigol' neu 'dechnegol' wedi'i ddefnyddio i ddatblygu'r cwricwlwm a gyflwynwyd yn ystod darpariaeth. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2014) ac Augustine et al (2016) fod cludiant am ddim wedi'i gynnig i fyfyrwyr a gymerodd ran yn y rhaglenni haf i'r ddarpariaeth a/neu oddi yno. Nododd Geary, Awoyemi a Gracey (2020), Martin, Sharp a Mehta (2013) ac NS Augustine et al (2016) fod cryn dipyn o amrywio o ran y ffordd roedd darpariaeth wedi'i rhoi ar waith. At hynny, rhoddodd Campbell-Jack et al (2020) fanylion am brydau bwyd a ddarparwyd mewn gwahanol leoliadau. Roedd rhaglenni gwyliau haf yn amrywio'n fawr o ran eu hyd (gweler Tabl 5.1).

7.11.5 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a drafododd sut roedd estyniadau i'r flwyddyn ysgol wedi cael eu rhoi ar waith.

7.12 **7) Ffactorau a rwystrodd ac a hwylusodd ddiwygiadau i'r calendr ysgolion a'u heffeithiau**

7.12.1 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw dystiolaeth o ffactorau penodol a rwystrodd neu a hwylusodd galendrau ysgolion amgen, megis calendrau addysg gydol y flwyddyn. Fodd bynnag, cyfwelodd Isom (2020) ag athrawon mewn system ysgolion yn UDA a oedd yn gweithredu o dan galendr addysg gydol y flwyddyn gan eu holi am y defnydd o wythnosau rhyngsesiynol. Gwnaethant nifer o argymhellion ynghylch rhoi wythnosau rhyngsesiynol ar waith mewn calendr addysg gydol y flwyddyn, gan gynnwys defnyddio dosbarthiadau llai o faint (ar gyfer gwersi 'adfer' a gweithgareddau cyfoethogi, trefnu bod athrawon yn addysgu eu myfyrwyr 'arferol' a sicrhau bod gwersi 'adfer' yn wahanol i wersi 'arferol' a'u bod yn ddiddorol.

7.12.2 Trafododd llawer o ymchwilyddwyr a rwystrodd neu a hwylusodd y gwaith o gyflwyno rhaglenni gwyliau haf effeithiol. Un rhwystr a nodwyd gan sawl ymchwilydd oedd lefelau presenoldeb isel. Nododd Defeyter et al (2018) fod gormod o blant yn mynychu darpariaeth, ar adegau, sy'n dangos y gallai'r gwaith o gyflwyno darpariaeth yn effeithiol gael ei rwystro gan lefelau presenoldeb arbennig o uchel.

7.12.3 Nododd Campbell et al (2020) mai un o'r rhwystrau i gyflwyno darpariaeth haf effeithiol oedd yr her a oedd yn gysylltiedig â thargeddu myfyrwyr o gefndiroedd

difreintiedig yn llwyddiannus. Nid oedd pob myfyriwr o gefndir difreintiedig yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim ac nid oedd darparwyr bob amser yn gallu cael gafael ar ddata ar gymhwysra myfyrwyr ar gyfer prydau ysgol am ddim. Nid oedd rhai myfyrwyr cymwys yn awyddus i fynychu darpariaeth am na allai ffrindiau nac aelodau o'r teulu ei mynychu gyda nhw (gan nad oedden nhw eu hunain yn gymwys i gael prydau ysgol am ddim). Lleisiodd darparwyr bryderon hefyd ynghylch y risg y gallai targedu myfyrwyr sy'n gymwys i gael prydau ysgol am ddim a/neu eu teuluoedd eu stigmatiddio.

7.12.4 Nododd adroddiad yr EEF (2021) ar ysgolion haf fod ysgolion haf yn tueddu i fod yn ddrud i'w cynnal. At hynny, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod trefniadau ariannu byrdymor wedi'u cofnodi fel her.

7.12.5 Nodwyd hefyd fod materion yn ymwneud â staff a hyfforddiant staff yn rhwystrau i gyflwyno darpariaeth haf yn effeithiol. Roedd ymchwil a wnaed gan Campbell-Jack et al (2020) a Lowndes a Dennison (2012) yn awgrymu bod lefelau annigonol o staff yn rhwystr i ddarpariaeth effeithiol. At hynny, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod hyfforddiant annigonol i staff hefyd wedi'i nodi fel rhwystr ac argymhellodd staff a gyfwelwyd gan Defeyter et al (2018) y dylai staff gael mwy o hyfforddiant. Nododd Both Siddiqui, Gorard a See (2014) a Gorard, Siddiqui a See (2015) ei bod yn ymddangos bod addysgu gwael yn rhwystr i ddarpariaeth effeithiol mewn ysgolion haf. Fodd bynnag, nododd Campbell-Jack et al (2020) a McCombs et al (2014) fod profiad ac arbenigedd staff wedi'u nodi fel ffactorau sy'n hwyluso'r gwaith o gyflwyno darpariaeth effeithiol a nododd McCombs et al (2014) fod cysylltiad rhwng addysg o ansawdd uchel, a oedd yn cael ei darparu gan athrawon, a chanlyniadau gwell.

7.12.6 Ffactor arall yr ymddengys ei fod yn dylanwau ar lwyddiant rhaglenni haf oedd i ba raddau roedd digon o adnoddau a chyfleusterau o ansawdd da ar gael. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2014), Campbell-Jack et al (2020) a Lowndes a Dennison (2012) ei bod yn ymddangos bod diffyg adnoddau a/neu gyfleusterau o ansawdd da neu adnoddau a/neu gyfleusterau annigonol yn rhwystr i gyflwyno darpariaeth (effeithiol). At hynny, argymhellodd staff a gyfwelwyd gan Defeyter et al (2018), cyn dechrau cyflwyno darpariaeth, y dylid cadarnhau bod cyfleusterau yn ddigonol i ddiwallu anghenion y rhaglen.

- 7.12.7 Dangosodd ymchwil a wnaed gan Siddiqui, Gorard a See (2014) a Gorard, Siddiqui a See (2015) nad oedd y ddarpariaeth a oedd yn cael ei chynnig mewn dwy ysgol haf bob amser yn addas ar gyfer pob plentyn a oedd yn ei mynychu nac yn cynnwys pob plentyn.
- 7.12.8 Nododd Campbell-Jack et al (2020) a Defeyter, Graham a Prince (2015) fod cynllunio'n gynnar ar gyfer darpariaeth adeg gwyliau hefyd wedi'i nodi fel ffactor allweddol a oedd yn hwyluso darpariaeth effeithiol. Yn yr un modd, argymhellodd staff a gyfwelwyd gan Defeyter et al (2018) y dylai staff gael unrhyw wybodaeth bwysig am fyfyrwyr a fyddai'n mynychu'r ddarpariaeth cyn iddi ddechrau.
- 7.12.9 Dangosodd ymchwil a wnaed Campbell-Jack et al (2020) a Lowndes a Dennison (2012) y gellid hwyluso darpariaeth llwyddiannus drwy gydweithio'n effeithiol ag ysgolion a sefydliadau eraill. Nododd Campbell-Jack et al (2020) ei bod yn ymddangos bod diffyg cydweithio ac ymgysylltu llwyddiannus, yn enwedig ag ysgolion, yn rhwystr i gyflwyno darpariaeth haf yn llwyddiannus. At hynny, roedd tystiolaeth a ddarparwyd gan Campbell-Jack et al (2020) a Lowndes a Dennison (2012) y gallai darparwyr eraill fod yn cystadlu am ddarpariaeth newydd.
- 7.12.10 Nododd Lowndes a Dennison (2012) fod anawsterau wrth drefnu cludiant i'r ddarpariaeth ac oddi yno wedi'u nodi fel rhwystr a nododd Campbell-Jack et al (2020) fod diffyg profiad ymhlith cydgysylltwyr a/neu ddarparwyr wedi'i nodi fel rhwystr. Fodd bynnag, nododd Campbell-Jack et al (2020) hefyd fod y rôl a chwaraeir gan gydlynwyr wedi'i nodi fel ffactor sy'n hwyluso cyflwyno darpariaeth effeithiol.
- 7.12.11 Er i astudiaethau nodi sawl ffactor a rwystrodd neu a hwylusodd y gwaith o gyflwyno darpariaeth gwyliau haf effeithiol, ni nododd rhai astudiaethau yn benodol pa effeithiau roedd y rhwystrau a'r ffactorau hwyluso hyn wedi'u cael na sut roeddent wedi effeithio ar ddiwygiadau. Fodd bynnag, nododd McCombs et al (2014) ac Augustine et al (2016) fod cysylltiad rhwng cyfraddau presenoldeb uwch ymhlith myfyrwyr ac effeithiau cadarnhaol ar gyflawniad academiaidd y myfyrwyr penodol hynny. At hynny, dangosodd ymchwil a wnaed gan Martin, Sharp a Mehta (2013) a Campbell-Jack et al (2020) mai dim ond unwaith roedd myfyrwyr o gefndiroedd difreintiedig a wahoddwyd i fynychu darpariaeth yn yr haf wedi'i mynychu yn aml neu nad oeddent wedi'i mynychu o gwbl.

- 7.12.12 Dangosodd ymchwil a wnaed gan McCombs et al (2014) fod cysylltiad rhwng addysgu o ansawdd uchel ac athrawon mwy profiadol ar raglen haf a chanlyniadau gwell.
- 7.12.13 Nododd Campbell-Jack et al (2020) ei bod yn ymddangos bod ffactorau penodol yn rhwstr i ddarparu gweithgareddau penodol. Roedd rhoi profiadau cyfoethogol i blant a oedd yn mynychu darpariaeth a'u teuluoedd yn fwy anodd pan oedd darparwyr yn ei chael hi'n anodd perswadio rhieni i gymryd rhan. Roedd darparu gweithgareddau corffol a gweithgareddau cyfoethogi yn anodd weithiau oherwydd costau'r gweithgareddau hyn. At hynny, roedd y gwaith o ddarparu prydau bwyd iach a gweithgareddau cyfoethogi yn cael eu rhwystro weithiau gan amharodrwydd rhai myfyrwyr i gymryd rhan neu am eu bod yn gwrthod cymryd rhan. At hynny, roedd cyfleusterau ac adnoddau o ansawdd gwael/annigonol a diffyg hyfforddiant i staff yn golygu ei bod yn anodd cyflwyno addysg maetheg.
- 7.12.14 Nododd Campbell-Jack et al (2020) hefyd fod diffyg amser yn ystod y camau cynllunio cynnar wedi'i nodi fel ffactor a oedd wedi'i gwneud yn anodd i gydlynwyr a darparwyr ymgysylltu â'i gilydd. At hynny, nododd staff a gyfwelwyd gan Defeyter, Graham a Prince (2015), er mwyn marchnata darpariaeth yn effeithiol, fod yn rhaid neilltuo digon o amser i wneud hynny ar gam cynnar.
- 7.12.15 At hynny, dangosodd ymchwil a wnaed gan Lowndes a Dennison (2012) fod penaethiaid rhai ysgolion cynradd yng Ngogledd Iwerddon yn ystyried bod diffyg galw, y ffaith bod darpariaeth leol eisoes wedi'i sefydlu, anawsterau wrth drefnu cludiant a dim digon o staff, cyllid ac adnoddau/cyfleusterau yn rhwystro ysgolion cynradd rhag darparu gofal bob pen i'r diwrnod (gan gynnwys yn ystod gwyliau ysgol).
- 7.12.16 At hynny, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod rhai o ddarparwyr y rhaglen HAF wedi dewis targedu ardaloedd lle ceir lefelau uchel o amddifadedd economaidd, yn hytrach na myfyrwyr unigol o gefndiroedd economaidd-ddifreintiedig, er mwyn osgoi stigmatiddio'r myfyrwyr hyn.
- 7.12.17 Nododd Barnard-Brak, Stephens a Valenzuela (2018) mai anawsterau wrth ddod o hyd i staff cymwysedig a fyddai'n gweithio dros yr haf oedd y rhwystr mwyaf cyffredin i ddarparu gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig i fyfyrwyr ag ADY a

nodwyd gan gyfarwyddwyr addysg arbennig yn Texas (45 y cant o'r cyfarwyddwyr). Roedd cyfarwyddwyr mewn ardaloedd gwledig yn llawer mwy tebygol o nodi bod hyn yn rhwystr na chyfarwyddwyr mewn ardaloedd nag oeddent yn rhai gwledig. Nododd cyfarwyddwyr hefyd fod cadarnhau bod myfyrwyr yn gymwys i gael gwasanaeth blwyddyn ysgol estynedig (32 y cant), sicrhau cefnogaeth rhieni (29 y cant) a diffyg adnoddau ariannol (23 y cant) yn rhwystrau i ddarparu gwasanaethau blwyddyn ysgol estynedig i fyfyrwyr ag ADY. Nodwyd llawer mwy o rwystrau gan gyfarwyddwyr mewn ardaloedd gwledig, o gymharu â nifer y rhwystrau a nodwyd gan gyfarwyddwyr mewn ardaloedd nad oeddent yn rhai gwledig.

7.12.18 Ystyriodd Barnard-Brak a Stephens (2021) effaith anawsterau wrth gadarnhau a oedd myfyrwyr ag ADY yn gymwys i gael gwasanaethau ysgol blwyddyn estynedig. Roedd eu dadansoddiad yn awgrymu bod y ffordd roedd cymhwysra yn cael ei bennu yn cadw myfyrwyr ag ADY rhag cael darpariaeth ysgol blwyddyn estynedig briodol.

7.13 **8) Natur y gweithgareddau a oedd yn cael eu darparu o fewn calendrau amgen, y cydbwysedd rhwng y gweithgareddau, effeithiau'r dyraniadau hyn o weithgareddau a'r personél a oedd yn gyfrifol am eu cyflwyno**

7.13.1 Nid ystyriodd y rhan fwyaf o'r astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn yn benodol gynnwys na natur y gweithgareddau a oedd yn cael eu cyflwyno mewn ysgolion a oedd yn gweithredu o dan galendr amgen neu a oedd yn gyfrifol am gyflwyno'r gweithgareddau hynny. Fodd bynnag, cyflwynodd Isom (2020) adroddiad ar y cynnwys a oedd yn cael ei gyflwyno yn ystod wythnosau rhyngsesiynol, fel un o elfennau calendr addysg gydol y flwyddyn. Roedd gwersi 'adfer' yn cael eu darparu i fyfyrwyr a oedd yn ei chael hi'n anodd yn academiaidd, tra roedd gweithgareddau cyfoethogi yn cael eu darparu i fyfyrwyr nad oeddent yn ei chael hi'n anodd yn academiaidd. Roedd y rhan fwyaf o'r gweithgareddau a'r gwersi yn cael eu cynllunio a'u cyflwyno gan athrawon ond roedd rhai gweithgareddau yn cael eu darparu gan sefydliadau cymunedol.

7.13.2 Rhoddodd sawl ymchwilydd fanylion am gynnwys a natur y gweithgareddau roedd y myfyrwyr yn cymryd rhan ynddynt pan oeddent yn mynychu darpariaeth gwyliau haf. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2014), Gorard, Siddiqui a See (2015) ac Augustine et al (2016) fod hyfforddiant mewn llythrennedd (neu gelfyddydau iaith) a rhifedd yn

cael ei ddarparu i fyfyrwyr a oedd yn cymryd rhan mewn rhaglenni gwyliau haf bob dydd yn ystod y ddarpariaeth a bod myfyrwyr wedi treulio rhwng tua 150 munud a hanner diwrnod yn astudio rhifedd a llythrennedd/celfyddydau iaith. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2015) fod gwersi yn cynnwys gwaith tîm, cyflwyniadau a gweithgareddau. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2014), Gorard, Siddiqui a See (2015) ac Augustine et al (2016) fod y rhaglenni a astudiwyd ganddynt hefyd yn cynnwys gweithgareddau cyfloethogi. Nododd Gorard, Siddiqui a See (2015) fod gweithgareddau yn amrywio'n fawr a'u bod yn cynnwys chwaraeon, y celfyddydau, coginio a rhai gweithgareddau oddi ar y safle.

7.13.3 At hynny, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod 94 y cant o ddarparwyr HAF yn darparu prydau bwyd iach, bod 89 y cant yn cyflwyno gweithgareddau corfforol, bod 65 y cant yn cyflwyno gweithgareddau cyfoethogi a bod 44 y cant yn cyflwyno addysg maetheg bob dydd yn ystod darpariaeth. Ysgolion oedd fwyaf tebygol o gyrraedd safonau ansawdd HAF bob dydd yn ystod darpariaeth. Wrth werthuso cynllun peilot 'gwaith chwarae', nododd Geary, Awoyemi a Gracey (2020) fod tua 40 y cant o'r lleoliadau yn cynnig gweithgareddau i rieni a/neu aelodau eraill o'r teulu gymryd rhan ynddynt. Nododd Defeyter et al (2018) fod clybiau a oedd yn cymryd rhan yng nghynllun 'A Day Out, Not a Handout' yn cynnig prydau bwyd a gweithgareddau, y gall teuluoedd gymryd rhan ynddynt hefyd. At hynny, nododd Defeyter, Graham a Prince (2015) fod rhai o'r clybiau brecwast yn y gwyliau a astudiwyd ganddynt hefyd yn darparu gweithgareddau.

7.13.4 Ni chanfu'r adolygiad hwn unrhyw astudiaethau a ystyriodd effeithiau'r cydbwysedd rhwng gwahanol fathau o gynnwys o fewn calendrau amgen na darpariaeth gwyliau haf. Fodd bynnag, ystyriodd rhai astudiaethau effeithiau mathau penodol o gynnwys ar blant a gymerodd ran mewn rhaglenni gwyliau haf. Nododd adroddiad yr EEF (2021) ar ysgolion haf fod yn rhaid i ysgolion haf gynnwys elfen academiaidd er mwyn cael effaith gadarnhaol ar gyflawniad academiaidd myfyrwyr (gan gynnwys cyflawniad myfyrwyr o gefndiroedd difreintiedig). At hynny, nododd Data Cymru (2020) fod canfyddiad bod elfennau penodol o'r rhaglen wedi cael effaith gadarnhaol ar ganlyniadau allweddol plant ar gymerodd ran yn y rhaglen. Er enghraifft, nodwyd bod elfennau o'r rhaglen a gyflwynwyd yn yr ysgol wedi cael effaith gadarnhaol ar hapusrwydd plant yn yr ysgol ac yn gyffredinol. Dywedwyd bod gweithgareddau

cyfoethogi, gweithgareddau corfforol a lle diogel i blant chwarae wedi cael effaith gadarnhaol ar iechyd meddwl a lles emosiynol plant a gymerodd ran yn y rhaglen a nodwyd bod darparu prydau bwyd teuluol wythnosol wedi gwella iechyd meddwl a lles emosiynol plant a gymerodd ran yn y rhaglen a'u rhieni. Dywedwyd bod dysgu sgiliau newydd, gweithgareddau corfforol, gweithgareddau cyfoethogi, addysg maetheg a darparu brecwast a chinio iach wedi helpu plant a gymerodd ran yn y rhaglen i ddatblygu eu sgiliau cymdeithasol. At hynny, nodwyd bod gweithgareddau cyfoethogi wedi arwain at gynnydd cymedrol mewn dysgu hunangyfeiriedig, mwynhad o weithgareddau corfforol ac annibyniaeth. Nodwyd bod gweithgareddau corfforol wedi cyfarwyddo plant â gwersi ymarfer corff eu hysgol, wedi cynnig cyfleoedd i blant gryfhau eu cysylltiadau â ffrindiau ac aelodau o'r teulu drwy gymryd rhan mewn chwaraeon gyda'i gilydd, wedi cynyddu mwynhad plant o chwaraeon a gweithgareddau corfforol a bod cysylltiad rhyngddynt â nifer y plant a oedd yn manteisio ar weithgareddau lleol a oedd yn cael eu darparu'n lleol. Wrth werthuso cynllun peilot 'gwaith chwarae', nododd Geary, Awoyemi a Gracey (2020) fod elfennau penodol o'r rhaglen, megis hwyluso prydau bwyd teuluol, annog plant i gymryd rhan yn y broses o baratoi bwyd a sicrhau bod dŵr yfed ar gael ar y safle, wedi cael effaith gadarnhaol ar iechyd a lles plant a gymerodd ran yn y rhaglen. Wrth ystyried rhaglen HAF, nododd Campbell-Jack et al (2020) fod adroddiadau bod gweithgareddau distrwythur yn galluogi plant i ddysgu wrth eu pwysau.

7.13.5 At hynny, rhoddodd rhai ymchwilwyr wybodaeth am y personél a oedd yn gyfrifol am gyflwyno darpariaeth gwyliau haf. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2014) a Gorard, Siddiqui a See (2015), yn yr ysgolion haf a werthuswyd ganddynt, fod athrawon cymwysedig ac o leiaf un mentor (neu fentor cymheiriaid) wedi'u neilltuo i bob grŵp o fyfyrwyr. Nododd Augustine et al (2016) a Beach a Traga Philippakos (2021) fod athrawon yn cyflwyno darpariaeth yn yr ymyriadau haf a astudiwyd ganddynt. Fodd bynnag, nododd yr olaf hefyd fod yr ymyriad haf a astudiwyd ganddo wedi defnyddio partneriaid darllen, yn ogystal ag athrawon, i gyflwyno darpariaeth. Nododd Campbell-Jack et al (2020) fod 57 y cant o ddarparwyr HAF yn defnyddio cyfuniad o staff cyflogedig a staff di-dâl. Nid ystyriodd y mwyafrif o'r astudiaethau yn benodol sut y gallai'r personél a oedd yn gyfrifol am gyflwyno darpariaeth effeithio ar effeithiolrwydd y ddarpariaeth gwyliau haf. Nododd adroddiad yr EEF (2021) ar ysgolion haf fod ysgolion haf a oedd yn cael eu cynnal gan athrawon a oedd eisoes

yn gyfarwydd i'r myfyrwyr yn sicrhau cynnydd dysgu ychwanegol o ryw bedwar mis, ar gyfartaledd, o gymharu â thri mis o gynnydd ychwanegol (ar gyfartaledd) yn achos ysgolion haf yn gyffredinol.

7.13.6 Yn olaf, trafododd rhai astudiaethau y gymhareb myfyrwyr-i-athro a/neu faint dosbarthiadau o fewn rhaglenni gwyliau haf penodol. Nododd Siddiqui, Gorard a See (2014) fod darpariaeth yn cael ei chyflwyno i grwpiau o rhwng 16 ac 20 o fyfyrwyr. At hynny, nododd Gorard, Siddiqui a See (2015) mai'r gymhareb myfyrwyr-i-athro oedd 5.5 a bod pob dosbarth yn cael ei oruchwylio gan o leiaf dri neu bedwar oedolyn. Nododd Augustine et al (2016) fod maint dosbarthiadau yn gyson fach ym mhob rhan o'r rhaglen a bod o leiaf un oedolyn yn bresennol ar gyfer pob grŵp o 15 o fyfyrwyr. Nododd Beach a Traga Philippakos (2021) fod yr ymyriad haf a astudiwyd ganddynt wedi'i gyflwyno mewn grwpiau bach. Fodd bynnag, prin iawn oedd yr astudiaethau a ystyriodd sut y gallai'r gymhareb myfyrwyr-i-athro neu faint grwpiau effeithio ar effeithiolrwydd darpariaeth gwyliau haf. Nododd adroddiad yr EEF (2021) ar ysgolion haf fod ysgolion haf a oedd yn cynnwys addysgu mewn grwpiau bach neu un i un yn tueddu i gael mwy o effaith ar gyfartaledd ac y byddai angen i ysgolion haf gynnwys elfen o addysgu 'mewn grwpiau bach' neu 'un i un' er mwyn i blant difreintiedig gael budd o fynychu'r ddarpariaeth. At hynny, nododd Gorard, Siddiqui a See (2015) fod athrawon wedi nodi bod cymorth agos gan athrawon (yn debyg i diwtora) yn gwella hyder plant. Nodwyd gwelliannau tebyg ymhlith myfyrwyr ag ADY gan fentoriaid ac fe'u priodolwyd i'r cymorth personol agos a gafodd myfyrwyr gan staff.

7.13.7 Ni ddarparodd astudiaethau a gynhwyswyd yn yr adolygiad hwn dystiolaeth ynghylch cynnwys na natur gweithgareddau a ddarparwyd yn ystod blynyddoedd ysgol estynedig na'r sawl a gyflwynodd gynnwys a/neu weithgareddau yn ystod blynyddoedd ysgol estynedig.

Adran gyfeirio

Adran Amaethyddiaeth Unol Daleithiau America. (2017). [National School Lunch Program fact sheet.](#)

Augustine, C.H., McCombs, J.S., Pane, J.F., Schwartz, H.L., Schweig, J., McEachin, A., a Siler-Evans, K. (2016). [Learning from summer: effects of voluntary summer learning programs on low-income urban youth.](#) Santa Monica: RAND Corporation.

Barnard-Brak, L., Stevens, T., a Valenzuela, E. (2018). [Barriers to providing extended school year services to students with disabilities: an exploratory study of special education directors.](#) *Rural Special Education Quarterly*, 37(4), tudalennau 245-250.

Barnard-Brak, L. a Stevens, T. (2021). [Criteria for determining eligibility for extended school year services.](#) *Journal of Special Education*, 55(1), tudalennau 3-12.

Beach, K.D. a Traga Philippakos, Z. A. (2021). [Effects of a summer reading intervention on the reading performance of elementary grade students from low-income families.](#) *Reading and Writing Quarterly*, 37(2), tudalennau 169-189.

Campbell-Jack, D., Bertolotto, E., Williams, M., Vicentini, L., Seymour, M., Smith, R., a Summerbell, C. (2020). [Evaluation of the 2019 Holiday Activities and Food Programme.](#) Yr Adran Addysg.

Data Cymru (2020). [Gwerthuso Rhaglen Gwella Gwyliau'r Haf \(SHEP\) 2019.](#) Cymdeithas Llywodraeth Leol Cymru.

[Deddf Addysg 2002, c. 32.](#)

Defeyter, M.A., Graham, P.L., a Prince, K. (2015). [A qualitative evaluation of holiday breakfast clubs in the UK: views of adult attendees, children and staff.](#) *Frontiers in Public Health*, 3(199), tudalennau 3-15.

Defeyter, M.A., Stretesky, P., Sattar, Z., a Crilley, E. (2018). [Evaluation of 'A Day Out, Not a Handout' holiday provision programme.](#) Prifysgol Northumbria.

Depro, B. a Rouse, K. (2015). [The effect of multi-track year-round academic calendars on property values: evidence from district-imposed school calendar conversions.](#) *Economics of Education Review*, 49, tudalennau 157-171.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). [The organisation of school time in Europe: Primary and general secondary education – 2020/2021.](#) Eurydice Facts and Figures. Lwcsembwrg: Swyddfa Cyhoeddiadau'r Undeb Ewropeaidd.

Evans, J. (2020). [Holiday activities and food: literature review.](#) Yr Adran Addysg.

Fitzpatrick, D. (2018). [Meta-analytic evidence for year-round education's effect on science and social studies achievement.](#) *Middle Grades Research Journal*, 12(1), tudalennau 1-8.

Fitzpatrick, D. a Burns, J. (2019). [Single-track year-round education for improving academic achievement in U.S. K-12 schools: Results of a meta-analysis.](#) *Campbell Systematic Reviews*, 15(3), tudalennau 1-28.

Geary, K., Awoyemi, C., a Gracey, F. (2020). [Gwerthusiad o Gynllun Peilot Gwaith Chwarae 2019: Llwygu yn ystod y Gwyliau.](#) Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Gorard, S., Siddiqui, N., See, B.H. (2015). [How effective is a summer school for catch-up attainment in English and maths?](#) *International Journal of Educational Research*, 73, tudalennau 1-11.

Graves, J. (2011). [Effects of year-round schooling on disadvantaged students and the distribution of standardized test performance.](#) *Economics of Education Review*, 30, tudalennau 1281, 1305.

Graves, J. (2013). [School calendars, child care availability and maternal employment.](#) *Journal of Urban Economics*, 78, tudalennau 57-70.

Huffman, G. E. (2013). [Teacher perceptions regarding the relationship of modified year-round school calendars with student achievement, student behavior, and teacher efficacy.](#) Traethawd PhD. Prifysgol De Mississippi.

Isom, C.L. (2020). [Teachers' perspectives on extended learning activities during a balanced calendar in a rural setting.](#) Doethur mewn Addysg mewn Arweinyddiaeth Addysgol. Prifysgol Liberty.

Jez, S.J. a Wassmer, R.W. (2011). [The impact of learning time on academic achievement.](#) Rhaglen Ymchwil Cymrodyr y Gyfadrn, Canolfan Astudiaethau Califfornia, Prifysgol Talaith Califfornia.

Lowndes, S. a Dennison, R. (2012). [Wraparound childcare in primary schools: consulting primary schools on the provision of wraparound services.](#) Lisburn: Employers for Childcare Charitable Group.

Llywodraeth Cymru. (2021). [Y Cytundeb Cydweithio.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021). [Rhaglen Lywodraethu 2021 i 2026.](#)

Llywodraeth Cymru. (2021). [Dogfen Cyflog ac Amodau Athrawon Ysgol \(Cymru\) 2021 a chanllawiau ar gyflog ac amodau athrawon ysgol.](#)

Mahoney, J.L. (2014). [A developmental study of expanded learning time, norm-breaking, and anti-social behavior.](#) *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), tudalennau 63-78.

Martin, K., Sharp, C., a Mehta, P. (2013). [The impact of the summer schools programme on pupils: Research report.](#) Yr Adran Addysg.

McCombs, J.S., Pane, J.F., Augustine, C.H., Schwartz, H.L., Martorell, P., a Zakaras, L. (2014). [Ready for fall? Near-term effects of voluntary summer learning programs on low-income students' learning opportunities and outcomes.](#) Santa Monica: RAND Corporation.

McMullen, S.C. a Rouse, K.E. (2012). [School crowding, year-round schooling, and mobile classroom use: Evidence from North Carolina.](#) *Economics of Education Review*, 31(5), tudalennau 812-823.

Pearson. (dim dyddiad). [About TIMSS.](#)

Pedersen, J.M. (2011). [Length of school calendars and student achievement in high schools in California, Illinois and Texas.](#) Doethur mewn Addysg. Prifysgol Seton Hall.

Pfeiffer, J. (2011). [The effects of year-round school on students with learning disabilities: a case study.](#) Doethur mewn Addysg. Prifysgol Indiana Pennsylvania.

Poppink, S., Ma, X., a Shen, J. (2019). [The effects of organizing teaching by time, student grouping, and professional staffing: A national study of student outcomes by urban, suburban and rural schools.](#) *Journal of International Education and Leadership*, 9(2), tudalennau 1-31

Ramos, B.K. (2012). [Transitioning to year-round education: Satisfaction and factors of choice.](#) Indianola: Coleg Simpson.

[Rheoliadau Addysg \(Diwrnod Ysgol a Blwyddyn Ysgol\) \(Cymru\) 2003](#) (OS 2003/3231).

Sandoval-Hernandez, A., Aghakasiri, P., Wild, J., a Rutkowski, D. (2013). [Policy brief: Does increasing hours of schooling lead to improvements in student learning?](#) Amsterdam: Y Gymdeithas Ryngwladol ar gyfer Gwerthuso Cyflawniad Addysgol.

Siddiqui, N., Gorard, S., a See, B.H. (2014). [Is a summer school programme a promising intervention in preparation for transition from primary to secondary school?](#) *International Education Studies*, 7(7), tudalennau 125-135.

Smith, A. (2011). [Are year-round schools a viable option for improving student achievement, combating summer learning loss in disadvantaged youth, controlling expenses, and reducing teacher burnout?](#) Traethawd PhD. Prifysgol Gogledd Carolina yn Chapel Hill.

Spencer, T. D. (2013). [Self-contained Classroom.](#) Yn: Volkmar F. R. (gol.) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Efrog Newydd: Springer.

Weaver, R.G., Hunt, E., Rafferty, A., Beets, M.W., Brazendale, K., Turner-McGrievy, G., Pate, R.R., Maydeu-Olivares, A., Saelens, B., a Youngstedt, S. (2020). [The potential of a](#)

[year-round school calendar for maintaining children's weight status and fitness: Preliminary outcomes from a natural experiment.](#) *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), tudalennau 18-27.

Wu, D. (2020). [Disentangling the effects of the school year from the school day: Evidence from the TIMSS assessments.](#) *Education and Finance Policy*, 15(1), tudalennau 104-135.

Y Gymdeithas Genedlaethol Awtistiaeth. (2020). [Extra help at school in Northern Ireland: Individual education plans.](#)

Y Sefydliad Gwaddol Addysgol. 2021. [Teaching and learning toolkit: Summer schools.](#)

Atodiad A

Termau chwilio Saesneg a ddefnyddiwyd: y chwiliad cychwynnol

Calendrau gydol y flwyddyn/cytbwys: balanced school calendar, year round schools, balanced school year, year-round education, year-round schooling, balanced schooling, balanced education, balanced calendar, school term, school term dates

Hyd y flwyddyn ysgol: extended school year, extending the school year, school year,

Darpariaeth gwyliau haf: summer learning loss, summer programme, summer school, summer learning slide, holiday school, school holiday schemes, school vacation scheme, school holiday

Mwy o amser dysgu (cyffredinol): extended schools, instruction time, teaching time, classroom time, classroom hours, teaching hours, extended learning opportunities, extended schedule, longer schedule, instruction hours, extended school, extended timetable, longer timetable, extended learning time, learning opportunities, school time

Newidiadau eraill i amserlenni ysgolion: school day, extended school day, school hours, asymmetric school week, asymmetric week, four day school week, three day school week, six day school week, after school, out of school, extra-curricular, compressed school, after school clubs, after school learning, out of school activities, extended school day, extending the school day, school week, after school care

Termau chwilio cyffredinol/eraill: school schedule, school timetable, school calendar, education calendar, academic calendar, academic timetable, education timetable, educational timetable, pre school, wrap around care, wrap around

Ffynonellau a chronfeydd data a chwiliwyd:

ACER, APO, BASE, BERA, Mynegai Addysg Prydain, Campbell Collaboration, Comisiynydd Plant Cymru, CUREE, yr Adran Addysg (Lloegr), Early Intervention Foundation, ERIC, Yr Ymddiriedolaeth Datblygu Addysg, EEF, y Sefydliad Polisi Addysg, Rhwydwaith HAPPEN Cymru, IFS, NAEL Cymru, NESTA, Gweithrediaeth Gogledd Iwerddon, Sefydliad Nuffield, NZCER, OECD iLibrary, Rees Centre (Prifysgol Rhydychen), Llywodraeth Gweriniaeth Iwerddon, Science Direct, Llywodraeth yr Alban, Ymddiriedolaeth Sutton, Teacher Reference Centre, Web of Science, Catalog Llyfrgell Llywodraeth Cymru, What Works Centre for Wellbeing

Termau chwilio Saesneg a ddefnyddiwyd: chwiliad eilaidd

Trochi/dysgu ieithyddol: language learning, intensive language learning, language immersion, intensive language immersion, language provision, bilingual, trilingual, multilingual, plurilingual

Gofal plant a gofal bob pen i'r diwrnod: childcare, child-care, child care, childcare providers, childminders, child minding, after school care, before school care, breakfast clubs, homework clubs, wraparound, wrap-around, wrap around, extended parental support, after-school care, after-school clubs, after-school provision, working families, wrap around childcare, wrap around child-care, wrap around child care, wrap-around childcare, wrap-around child care, wrap-around child-care, wraparound childcare, wraparound child-care, wraparound child care, wraparound wrap around, wrap-around, outside of school hours, out of school

Darpariaeth i ddisgyblion ag ADY: learning disabled, learning disability, learning difficult*, learning problems, remedial education, remedial learning, remedial teaching, gifted learner, gifted education, compensatory education, developmental disabilit*, cognitive disabilit*, educational diagnosis, statement of educational needs

Newidiadau i amserlenni ysgol:⁶⁰ extend* school day, extend* school week, extend* school term, extend* school year, asymmetric timetable, asymmetric term, asymmetric day, asymmetric week, asymmetric schedule, asymmetric year, four day school week, five day school week, balanced school calendar, year-round schools

Termau chwilio Cymraeg: trochiad hwyr, trochi, dysgu iaith, addysg cyfrwng Cymraeg, Cymraeg ail iaith, anghenion dysgu, dysgu ymyrraeth, oriau ysgol, amser dysgu, tymhorau ysgol, diwrnod ysgol, amserlen ysgol, tu allan i oriau ysgol, wythnosau ysgol

Ffynonellau a chronfeydd data a chwiliwyd:

ASSIA, BASE, BERA, British Council, Mynegai Addysg Prydain, British Library Ethos, Campbell Collaboration, EconLit, Yr Ymddiriedolaeth Datblygu Addysg, y Sefydliad Gwaddol Addysgol, Emerald Insight, ERIC, Estyn, Gwerddon Journal, IFS, Ingenta Connect, Biwro Cenedlaethol Ymchwil Economaidd, Y Sefydliad Cenedlaethol dros Ymchwil Economaidd a Chymdeithasol, Sefydliad Nuffield, ProQuest Premium, ProQuest Social Sciences Premium Collection, Ymchwil ac Ystadegau (Llywodraeth y DU), Science Direct, Social Care Online, Ymddiriedolaeth Sutton, Taylor and Francis, Teacher Reference Centre, Cylchgrawn Addysg Cymru, Web of Science

⁶⁰ Defnyddiwyd y termau chwilio hyn ar y cyd â thermau chwilio Saesneg eraill a ddefnyddiwyd yn y chwiliad hwn.