

# *Datblygiadau mewn addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol yng Nghymru*

Dr Carmel Conn, Prifysgol De Cymru  
Dr Megan Hicks, Prifysgol Aberystwyth  
Dr David Vittle Thomas, Prifysgol Abertawe

## CRYNODEB

O ran addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol, mae datblygiadau yng Nghymru yn adlewyrchu tueddadau byd-eang mewn mannau eraill. Er y bu ymrwymiad hirsefydlog i addysg gynhwysol mewn ysgolion, araf fu'r cynnydd tuag at hyn, ynghyd â thwf mewn addysg arbennig a dyfalbarhad y gred bod ymarfer ar wahân er lles gorau rhai dysgwyr. Mae'r erthygl hon yn archwilio datblygiadau ym maes addysg gynhwysol ac anghenion dysgu ychwanegol yng Nghymru dros y ddau ddegawd diwethaf. Yn gyntaf, rydym yn ystyried y cyd-destun polisi, yn benodol cyflwyno'r Cwricwlwm i Gymru a sut mae'n cydfynd â'r system newydd ar gyfer dysgwyr ag anghenion dysgu ychwanegol. Yn dilyn hyn, rydym yn canolbwyntio ar ymarfer a'r ymateb i ddiwygio addysg gan ysgolion ac awdurdodau lleol. Rydym yn dod i'r casgliad bod gan systemau ar gyfer cynhwysiant a chymorth dysgu sy'n cael eu datblygu yng Nghymru ar hyn o bryd y potensial i wella lles a chyflawniad grŵp ehangach o ddysgwyr os oes amodau penodol ar waith.

**Geiriau allweddol:** cynhwysiant, anghenion dysgu ychwanegol, diwygio'r cwricwlwm

---

### *Cyflwyniad*

Bu ymrwymiad eang ar draws y byd i agenda addysg gynhwysol, a ystyrir fel ffordd o sicrhau deilliannau addysgol da i bob dysgwr, yn enwedig y rhai dan yr anfantais fwyaf (Slee, 2018). Fodd bynnag, llesteiriwyd yr ymrwymiad hwn gan ddiffyg eglurder parhaus ynghylch ystyr addysg gynhwysol, fel cysyniad ac mewn ymarfer (Hernández-Saca et al., 2023). Diffinnir cynhwysiant fel addysg dysgwyr o grwpiau ymylol yn eu hysgolion lleol, ond mae'r cysylltiad hwn â lleoliad wedi codi materion ynghylch cyfranogiad dysgwyr mewn bywyd academiaidd a chymdeithasol a'u hymdeimlad o berthyn (Ainscow, 2020). Mae addysg gynhwysol yn rhoi pwyslais ar ddatblygiad ysgolion ac athrawon, gan ganolbwyntio ar werthoedd sy'n cefnogi ac yn siapiro rhai mathau o arferion (Ní Bhroin and King, 2020). Mae cynhwysiant yn symudiad i ffwrdd o'r syniad o 'norm' tuag at ystyriaeth ehangach o amrywiaeth dysgwyr a ffyrdd o ymateb yn effeithiol i bawb mewn lleoliad ysgol (Florian a Graham, 2014). Disgrifiwyd arfer cynhwysol fel safbwynt ymholi sy'n caniatáu i athrawon ddatrys problemau ynghylch materion addysgu a dysgu, ac i gwestiynu rhagdybiaethau sylfaenol sy'n sail i ymarfer (Ainscow a Sandhill, 2010). Ystyrir cydweithio a deialog adeiladol rhwng gweithwyr proffesiynol, dysgwyr a theuluoedd yn rhan bwysig o 'broses ail-ddiwyllio' (Woodcock a Hardy, 2017) sy'n trawsnewid ysgolion cyfan fel systemau rhyngweithiol a dynamig.

Er gwaethaf datblygiad y ddealltwriaeth hon, mae'n amlwg bod cynnydd tuag at addysg gynhwysol wedi bod yn araf o amgylch y byd (OECD, 2020a). Mae'r esboniadau am hyn yn amrywiol ac yn eang. Canfuwyd bod cyd-destunau polisi yn lleadaenu negeseuon anghyson am amgylcheddau galluogi ochr yn ochr â safbwyntiau sy'n edrych ar ddiffygion y dysgwr (Lehane, 2017). Mae'r disgwrs cynhwysiant wedi'i arddel gan fudiadau addysgol sy'n ceisio gwahanu dysgwyr (Slee, 2019), ac mae'n nodedig bod arferion allgáu a thwf addysg arbennig wedi cyd-fynd â'r agenda cynhwysiant (Rix, 2015). Mae'n amlwg hefyd na fu ffocws digonol ar ymarfer, er enghraifft, ar rôl cwricwlwm, addysgeg ac asesu ar gyfer addysg gynhwysol (Nilholm, 2021). Mae ymchwil hefyd yn awgrymu bod cyd-destunau lleol yn aml yn croestorri â rhethreg cynhwysiant i weithredu polisi mewn ffyrdd sy'n tanseilio egwyddorion cynhwysol (Artiles a Kozleski, 2016).

I raddau helaeth, mae datblygiadau yng Nghymru yn adlewyrchu'r darlun byd-eang hwn o addysg gynhwysol. Roedd *Y Wlad sy'n Dysgu*, a osododd yr agenda polisi ar gyfer addysg yng Nghymru yn negawd gyntaf y ganrif hon, yn gwneud ymrwymiad i ddatblygu cynhwysiant mewn ysgolion, ond yn cysyniadoli hyn fel rhywbeth a oedd yn canolbwyntio ar ddysgwyr ag anghenion addysgol arbennig (AAA) ac anabledd, ond hefyd fel codi safonau ar gyfer grŵp ehangach o ddysgwyr (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2001, tt. 18/62). Ugain mlynedd yn ddiweddarach, mae datblygu ysgolion cynhwysol yn parhau i fod yn ddyhead mewn dogfennau polisi (Llywodraeth Cymru, 2020a). Ochr yn ochr ag ymrwymiad i ysgolion cynhwysol, mae Cymru wedi gweld twf yn ei sector addysg arbennig, gyda nifer y disgyblion mewn ysgolion arbennig yn cynyddu o flwyddyn i flwyddyn am y 10 mlynedd diwethaf (Llywodraeth Cymru, 2023a), ac mae 529 o 'ddosbarthiadau arbennig' dynodedig awdurdodau lleol yn gweithredu mewn ysgolion prif ffrwd ar hyn o bryd (Llywodraeth Cymru, 2024). Mae ymchwil yn awgrymu bod allgáu meddal mewn ysgolion prif ffrwd yn elfen o ymarfer sydd ar dwf ond yn gudd yng Nghymru (Power a Taylor, 2020). O ran anghysondeb negeseuon am addysg gynhwysol – amgylcheddau dysgu sy'n galluogi ar gyfer pob dysgwr, yn erbyn ffocws ar ddiffygion mewn rhai dysgwyr – mae polisi addysg Cymru yn enghraifft dda yn hyn o beth hefyd (Knight a Crick, 2022). Mae'n ymddangos hefyd bod bwlch rhwng polisi ac ymarfer gydag ysgolion yn datblygu eu harferion eu hunain wrth ystyried aliniad lleol yn hytrach nag aliniad cenedlaethol (Estyn, 2023).

Serch hynny, mae'n amlwg bod diwygio addysgol eang, sy'n digwydd yng Nghymru ar hyn o bryd, yn enwedig cyflwyno'r cwricwlwm newydd, yn addawol ar gyfer addysg gynhwysol. Yn ei phwyslais ar addysgu, datblygu athrawon ac arferion cydweithredol o ansawdd uchel, mae'n ymddangos bod datblygiadau yng Nghymru yn hyrwyddo dull o ymdrin ag addysg y gellid ei ddisgrifio fel un sy'n naturiol gynhwysol (Llywodraeth Cymru, 2020b). Nod yr erthygl hon yw archwilio'r datblygiadau hyn gan gyfeirio yn gyntaf at y cyd-destun polisi a chyflwyno cwricwlwm newydd ond hefyd system newydd o anghenion dysgu ychwanegol (ADY), ac yn ail, at ymarfer a'r ymateb i ddiwygio gan ysgolion. Yn olaf, rydym yn ystyried rhai problemau posibl yn y system addysg ar gyfer addysg gynhwysol yng Nghymru ac yn amlinellu rhai cyfeiriadau posibl yn y dyfodol.

*Datblygiadau yn y cyd-destun polisi*

Ochr yn ochr â newidiadau i addysg athrawon, cymwysterau a safonau, mae diwygiadau addysgol yng Nghymru yn cynnwys datblygu cwricwlwm newydd a newidiadau i'r system AAA/ADY statudol. Nod y datblygiadau hyn yw hyrwyddo safonau a dyheadau uchel ar gyfer pob dysgwr trwy fynd i'r afael ag anghydraddoldebau mewn addysg, cael gwared ar rwystrau i gymryd rhan a chefnogi pob dysgwr, yn enwedig y rhai sydd dan anfantais (Llywodraeth Cymru, 2020a). Mae'r Cwricwlwm i Gymru sydd newydd ei gyflwyno yn cael ei ystyried yn gonglfaen diwygio addysgol (OECD, 2020b) ac fe'i gwelir i ryw raddau fel ymateb i ganlyniadau siomedig olynol yn y Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr (PISA) (Ware, 2019). Nod y cwricwlwm newydd yw ehangu'r dysgu, cefnogi ysgolion i fod yn fwy hyblyg yn eu dulliau gweithredu, a darparu mwy o alluogedd i arweinwyr ac ymarferwyr addysg arloesi a bod yn greadigol yn yr hyn y maent yn ei addysgu a sut maent yn ymateb i ddysgwyr (Llywodraeth Cymru, 2019, tt. 3).

Mae diwygio'r system ADY statudol, sydd hefyd yn digwydd, wedi bod yn yr arfaeth ers blynyddoedd lawer (Ware, 2014). Mae nifer o adolygiadau, gwerthusiadau ac ymgynghoriadau i effeithiolrwydd y system AAA wedi digwydd drwy gydol Cynulliadau olynol Cymru, gydag ymchwiliadau yn aml yn nodi system anffoddhaol (Dauncey, 2016). Nodwyd argymhellion ar gyfer newidiadau i'r system mor gynnar â 2002, gan barhau ymhell i'r ddegawd ddilynol. Roedd gwendidau parhaus y system AAA yn gysylltiedig â therminoleg stigmatiddio wedi'i seilio ar y model meddygol o anabledd, heriau gyda pharhad y ddarpariaeth i'r rhai nad oeddent o oedran ysgol, a phroses asesu gymhleth, costus a biwrocraidaidd a oedd yn arwain yn aml at oedi cyn cael cymorth (Llywodraeth Cymru, 2014). Roedd hefyd amrywiaeth yn cael ei gydnabod yn aml rhwng awdurdodau lleol o ran lefel y ddarpariaeth a oedd yn cael ei chynnig i ddysgwyr a sut roeddent yn dehongli'r Cod Ymarfer AAA. Roedd methiannau pwysig eraill yn ymwneud ag ymddiriedaeth rhieni drwy'r system gyfan (Llywodraeth Cymru, 2014; Llywodraeth Cymru, 2018a). Yn ddi-ddorol, nid oedd yr heriau lu a nodwyd yn unigryw i Gymru; nodwyd anawsterau tebyg yn gyson yn system AAA Lloegr hefyd (DfE, 2011; Lamb, 2009) ac maent hefyd wedi arwain at ddiwygio.

Mae Llywodraeth Cymru wedi cyflwyno deddfwriaeth ar gyfer diwygio'r system ADY o dan Ddeddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r

Tribiwnlys Addysg (Cymru) (2018), ynghyd â chymorth i'w gweithredu ar ffurf Cod ADY Cymru (Llywodraeth Cymru, 2021) a rhaglen trawsnewid ADY (Llywodraeth Cymru, 2018b). Ar hyn o bryd, mae ysgolion yng Nghymru yn gweithio rhwng y system AAA bresennol (sy'n cael ei chyflwyno fesul cam o fis Medi 2021) a'r system ADY newydd, gyda disgwyl i'r pontio gael ei chwblhau yn 2025 (Llywodraeth Cymru, 2023b). Mae'r system newydd yn ceisio cadw cryfderau'r hen system AAA wrth fynd i'r afael â nodweddion problemus, gyda'r nod eang o ddarparu system gynhwysol lle gall pob plentyn a pherson ifanc gyrraedd eu potensial llawn (Llywodraeth Cymru 2018b). Mae nodweddion allweddol yn cynnwys creu un fframwaith sy'n cefnogi plant a phobl ifanc rhwng 0 a 25 oed, gweithredu proses integredig a chydweithredol o asesu, cynllunio a monitro er mwyn rhoi cymorth amserol ac effeithiol, a mwy o dryloywder ar gyfer gwybodaeth, cyngor ac apeliadau (Llywodraeth Cymru, 2014). Mae nodweddion arwyddocaol eraill yn cynnwys mabwysiadu'r term 'ADY' yn gyfreithiol a diogelu darpariaeth trwy gynlluniau datblygu unigol (CDU) statudol. I gynorthwyo'r newidiadau hyn, datblygwyd y Cod ADY i nodi gofynion gorfodol a chanllawiau ar gyfer lleoliadau, asiantaethau a gweithwyr proffesiynol sy'n cefnogi dysgwyr ag ADY. Mae hyn yn cynnwys y cydlynedd anghenion dysgu ychwanegol (CADY) a rolau allweddol eraill i gynorthwyo gweithio amlasiantaethol (Llywodraeth Cymru 2021).

Wrth ystyried y ddwy raglen ddiwygio hyn, mae'n ymddangos bod rhywfaint o aliniad, ond mae nifer o densiynau yn amlwg. Mae'r Cwricwlwm i Gymru yn canolbwyntio ar addysgu hyblyg, o ansawdd uchel, a datblygiad athrawon, ochr yn ochr â mwy o bwyslais ar lais a chyfranogiad dysgwyr, a gwell ymarfer cymunedol (Llywodraeth Cymru, 2020b). Gwelir bod cynnydd yn dibynnu ar gynnydd gwirioneddol dysgwyr unigol yn hytrach nag yn ôl camau datblygu a bennwyd ymlaen llaw. Mae arweinwyr ysgolion yn ystyried bod y cwricwlwm yn cynnig mwy o botensial ar gyfer hyblygrwydd, felly, ac ar gyfer ymgorffori cynwysoldeb mewn ystafelloedd dosbarth, ochr yn ochr â chymorth i unigolion (Llywodraeth Cymru, 2023b). O dan y trefniadau newydd, mae'n fwy clir bod mwy o gyfrifoldeb ar ymarferwyr dosbarth cyffredin am bob dysgwr (Llywodraeth Cymru, 2021). Mae diwygio ADY yn cyfeirio at yr elfennau blaengar hyn yn ei ddogfennau, gan dynnu ar yr un iaith o degwch, cynhwysiant a hawliau plant. Fodd bynnag, mae archwiliad manylach o ddogfennau polisi sy'n ymwneud ag ADY a diwygio cwricwlaidd yn awgrymu nad yw'r ddwy system yn

cyd-fynd â'i gilydd cymaint â hynny, heb fawr o gyfeiriad at gynhwysiant ac ADY mewn dogfennaeth y cwricwlwm a ffocws parhaus ar ddiffygion dysgwyr unigol yn y system ADY (Knight a Crick, 2022). Yn wir, bydd y gweithredu 'cyfochrog' yn bwysig i werthuso'n fanylach wrth symud ymlaen (Llywodraeth Cymru, 2023b). Cydnabuwyd bod angen mwy o alluogedd ar y cyd ar gyfer cynhwysiant ym mhob rhan o'r system addysg er mwyn sicrhau newid go iawn. Mae angen integreiddio rhaglenni diwygio fwy, a symud i ffwrdd o gred mewn hierarchaethau dysgwyr mewn ysgolion lle diffinnir grwpiau o ddsygwyr yn ôl eu gallu dysgu canfyddedig (Conn a Davis, 2024).

### *Datblygiadau o ran ymarfer mewn ysgolion ac awdurdodau lleol*

Yn dilyn cyflwyno'r rhaglen ar gyfer diwygiadau addysgol, mae Cymru wedi gweld gostyngiad yn nifer cyffredinol y disgyblion sydd wedi eu hadnabod fel rhai sydd ag ADY neu AAA, er fel y nodwyd gan Estyn (2023), bu cynnydd yn nifer y disgyblion sydd â chynllun statudol, naill ai drwy CDU neu ddatganiad o AAA dros yr un cyfnod. Ym mis Ionawr 2023, nodwyd bod ham 63,089 o ddisgyblion ADY neu AAA mewn ysgolion a gynhelir (13.4% o'r holl ddisgyblion) o'i gymharu â 74,661 (15.8%) ym mis Chwefror 2022 a 92,688 (19.5%) o ddisgyblion ym mis Ebrill 2021 cyn gweithredu diwygiadau ADY (Llywodraeth Cymru, 2023b). Rhagwelwyd gostyngiad yng nghyfran y disgyblion sy'n derbyn darpariaeth arbenigol, ond yr hyn a oedd yn llai disgwylidiedig oedd ymddangosiad anghysondeb o ran ymarfer mewn ysgolion ac awdurdodau lleol. Mewn adolygiad thematig diweddar o weithredu diwygiadau ADY, mae Estyn (2023) yn dweud er bod llawer o ysgolion yn dweud bod ganddynt ddealltwriaeth sicr ar y cyfan o'r diffiniad o ADY, roedd rhai awdurdodau lleol ac ysgolion yn ansicr o'r diffiniadau cyfreithiol a beth oedd hyn yn ei olygu yn ymarferol. Dywedodd awdurdodau lleol ac ysgolion eu bod yn defnyddio eu diffiniadau eu hunain a'u bod yn aros am eglurhad pellach yn dilyn canlyniadau'r tribiwnlys. Mynegodd rhai ysgolion ac awdurdodau lleol anfodlonrwydd nad yw'r Cod ADY yn rhoi arweiniad ymarferol digon clir ar sut i gymhwyso'r diffiniadau ac, o ganlyniad, eu bod yn dibynnu ar ganllawiau lleol yn hytrach na'r Cod.

Mae canfyddiadau o'r fath yn helpu i esbonio'r hyn y mae Estyn (2023) yn awgrymu sy'n dystiolaeth o ysgolion yn datblygu eu terminoleg eu

hunain i gategoreiddio'r gefnogaeth a'r ddarpariaeth a gynigir yn ymarferol. Er bod y categorïau AAA blaenorol sef 'Gweithredu gan yr Ysgol', 'Gweithredu gan yr Ysgol a Mwy' a 'Datganiad' yn cael eu dileu, mae ysgolion yn nodi eu bod yn defnyddio terminoleg fel 'cyffredinol', 'cyffredinol a mwy', 'wedi'i dargedu', 'arbenigol' ac, 'arbenigol gan gynnwys cymorth amlasiantaeth', fel math o ailenwi ffyrdd blaenorol o weithio. Mae Estyn yn adrodd ymhellach nad oes dealltwriaeth gyffredin ynghylch beth mae'r termau hyn yn ei olygu, pa ddarpariaeth a gynigir yn y categorïau hyn a diffyg eglurder ynghylch a yw darpariaeth yn gyfystyr â darpariaeth ddysgu ychwanegol.

Er bod nifer y dysgwyr a nodwyd fel ADY wedi gostwng, mae ymchwil i rôl CADY yn dangos eu bod yn goruchwyllo ystod lawer ehangach o ddysgwyr na'r rhai ar y gofrestr ADY neu'r rhai sy'n destun ymchwiliad ADY. Mae CADYau yn disgrifio goruchwyllo pob dysgwr yn eu lleoliad a dod i adnabod unrhyw un a allai fod angen cymorth ychwanegol, ni waeth a oedd yn bodloni'r meini prawf ADY (Conn et al., yn y wasg). Ynghyd â datblygu categorïau amgen o gymorth fel y disgrifir uchod, mae hyn yn awgrymu diffyg eglurder mewn perthynas â diwygiadau, neu o bosibl ddryswch ynghylch gweithrediad systemau AAA ac ADY deul tra bod y rhaglen drawsnewid yn dod i rym, neu eto, wrthwynebiad parhaus i newid mewn ymarfer. Yn wir, mae rhywfaint o dystiolaeth o ddiffyg cefnogaeth gynnar i ddiwygio'r system ADY ymhlith gweithwyr proffesiynol a rhieni. Canfu ymgynghoriad o'r enw 'Datganiadau neu rywbeth gwell?' (Llywodraeth Cymru, 2008), er bod y rhan fwyaf yn credu nad oedd y system AAA yn gweithio'n effeithiol, roedd consensws o hyd bod y system eisoes yn cynnig y rhan fwyaf o'r hyn a oedd yn ddimunol mewn fframwaith statudol. Canfu ymgynghoriad pellach ar gynigion deddfwriaethol Papur Gwyn 2014 ar gyfer ADY i'r casgliad hefyd bod anghytuno ymhlith rhanddeiliaid. O'r pum cwestiwn am y newidiadau arfaethedig a nodwyd yn yr ymgynghoriad, er enghraifft, roedd mwy o ymatebwyr yn anghytuno â'r datganiadau nag a oedd yn cytuno ym mhob achos (Dauncey, 2016).

Yr hyn sy'n arwyddocaol yw tensiynau rhwng parhau â system gymorth ar wahân mewn ysgolion a nodau'r Cwricwlwm newydd i Gymru. Mae hyn yn rhoi pwyslais ar 'godi dyheadau pob dysgwr' ac mae canllawiau wedi'u datblygu i 'gefnogi ysgolion i ddylunio cwricwla ysgol cynhwysol' (Llywodraeth Cymru, 2020b). Fodd bynnag, mae astudiaeth gan Knight et al. (2022) yn awgrymu, er bod athrawon yn gefnogol i'r ddellyd o gynhwysiant, roeddent hefyd wedi mynegi cyfyngiadau i

ddysgwyr ag ADY mewn dosbarthiadau prif ffrwd sy'n ymwneud â materion ymddygiadol, hyfforddiant a pharodrwydd, a chyfyngiadau ffisegol ac ariannol. Mae cynhwysiant yn gofyn am weithredu 'moeseg pawb' (Hart, 2012) ac ehangu'r hyn sydd ar gael mewn ystafelloedd dosbarth cyffredin. Canfu Knight et al. (2022) lefel o aralleiddio ymhlyg mewn perthynas â dysgwyr ag ADY gan athrawon, gyda rhai yn ystyried nad yw'r dysgwyr yn perthyn yn naturiol mewn addysg prif ffrwd. Mae hyn yn atgyfnerthu ymleiddio dysgwyr, er bod y cwricwlwm yn hyswysu cynhwysiant, trwy gred barhaus mai gwahanu yw'r peth gorau i rai dysgwyr.

Y broblem yma yw bod gan ymleiddio dysgwyr ag ADY y potensial i gael effaith negyddol ar gyrhaeddiad y grŵp hwn. Fel y nodwyd yn flaenorol, mae nifer cyffredinol y disgyblion a nodwyd fel rhai ag ADY neu AAA yng Nghymru wedi lleihau, ond mae astudiaeth gan Knight et al. (ar ddod) yn awgrymu bod adnabod ADY neu AAA wedi bod yn llawer mwy treiddgar o fewn system addysg Cymru dros y ddau ddegawd diwethaf. Canfu'r astudiaeth hon, o blant a anwyd yn 2002/3, fod 47.9 y cant - bron i hanner yr holl ddsygwyr - wedi'u nodi ag AAA/ADY ar ryw adeg rhwng y dosbarth Derbyn a Blwyddyn 11, gan herio'r syniad mai mater sy'n effeithio ar leiafrif yw AAA/ADY. Er bod y canfyddiadau hyn yn tanlinellu cydadwaith ystod o ffactorau sy'n dylanwadu ar adnabod ac effaith AAA/ADY, maent yn tynnu sylw at y ffaith mai nodi AAA oedd y rhagfynegydd mwyaf dylanwadol o gyrhaeddiad dysgwyr. Mwy'n byd o amser roedd gan ddsygwr ddiagnosis o AAA, po leiaf oedd ei debygolrwydd o gyflawni deilliannau addysgol a ddisgwylyr yn genedlaethol, er enghraifft, os nodir bod gan ddsygwr AAA yn ystod ei addysg CA2, mae ei debygolrwydd o fodloni disgwyliadau cenedlaethol yn gostwng 97 y cant.

Fodd bynnag, mae arwyddion o ddatblygiadau calonogol. O ymchwil hyd yma, thema allweddol sy'n dod i'r amlwg yw datblygiad gwaith clwstwr ar draws rhanbarthau. Mae Estyn (2023) yn adrodd bod llawer o ysgolion wedi datblygu dulliau cydweithredol cadarnhaol gydag awdurdodau lleol ac yn tynnu sylw ymhellach at bwysigrwydd gwaith clwstwr ar gyfer CADYau. Mae hyn wedi cefnogi ysgolion i weithredu diwygiadau ADY drwy rannu ymarfer ac adnoddau arbenigol, er bod Estyn yn nodi nad yw cynaliadwyedd dull cydlynol o weithio mewn clwstwr yn glir ar hyn o bryd. Mae'n ymddangos bod gwaith clwstwr rhwng ysgolion wedi cefnogi cydweithio ynghylch gweithredu diwygiadau ADY (Llywodraeth Cymru, 2023b), tra bod tystiolaeth yn



awgrymu bod CADYau yn gofyn am gyngor rheolaidd gan eu grwpiau rhwydwaith i sicrhau bod ymarfer yn eu lleoliadau yn gydnaws â gweddill y rhanbarth (Conn et al., yn y wasg).

Mae ysgolion ac awdurdodau lleol yn unedig yn eu brwdfrydedd dros gynllunio sy'n canolbwyntio ar yr unigolyn (PCP) fel menter sy'n rhagddyddio ond sy'n rhedeg ochr yn ochr â diwygio'r system ADY a chyflwyno'r Cwricwlwm i Gymru. Dywedwyd bod y berthynas rhwng ysgolion a rhieni wedi cryfhau o ganlyniad i ddefnyddio ystod o arferion PCP ac mae tystiolaeth o PCP fel dull sy'n uno'r cartref a'r ysgol mewn perthynas â blaenoriaethau ar gyfer dysgwyr (Conn et al., yn y wasg; Estyn, 2023). Mae Estyn (2023) yn rhybuddio, fodd bynnag, bod anghysondebau mewn ymarfer yn parhau, gan gynnwys nodi'r dulliau effeithiol wrth gefnodi dysgu a heriau sy'n gysylltiedig â llwyth gwaith cynyddol yn enwedig ar gyfer CADYau wrth drefnu a gweinyddu cyfarfodydd PCP.

Yn olaf, mae awgrym bod ysgolion yn teimlo'n hyderus yn eu hymarfer yn ymwneud ag ADY (Estyn, 2023). Mae'n bosibl bod cyfleoedd datblygu proffesiynol fel rhan o'r rhaglen trawsnewid ADY wedi cael effaith ar uwchsgilio ymarferwyr ynghyd â mentrau, megis yr MA Addysg (Cymru) genedlaethol, gan gynnig cyfleoedd i athrawon ddatblygu gwybodaeth ac ymarfer. Fodd bynnag, efallai bod esboniad yn y ffaith nad yw ymarfer ysgol wedi newid fawr ddim i ddsygwyr ag AAA/ADY er gwaethaf diwygiadau. Canfu Conn a Hutt (2020) gred gref ymhlith ymarferwyr ysgolion y byddai trefniadau ar gyfer dysgwyr ADY yn parhau i raddau helaeth yn eu ffurf flaenorol yn dilyn diwygio, a bod hyn wedi'i ategu gan iaith gallu ac arferion cysylltiedig. Yn ôl Conn a Davis (2024), y sefyllfa sydd ohoni yw er bod newid go iawn wedi ei weithredu ar lefel polisi yn ôl pob golwg, prin yw'r newid sydd wedi digwydd yn ymarferol.

### *Casgliadau a chyfeiriadau'r dyfodol*

Y cwestiwn yr hoffem ei godi yw a yw'r systemau ar gyfer cynhwysiant a chymorth dysgu sy'n cael eu datblygu yng Nghymru ar hyn o bryd yn debygol o arwain at well lles a chyflawniad i grŵp ehangach o ddsygwyr. Nid yw'n glir y bydd nodau blaengar y rhaglen ddiwygio yn cael eu gwireddu o ystyried, fel y nota Estyn (2023), fod diffyg meddwl cydgysylltiedig ar lefelau polisi ac ymarfer i integreiddio'r Cwricwlwm i

Gymru a'r system ADY newydd. Mae'r datblygiadau hanesyddol rydym wedi'u hamlinellu uchod, mewn perthynas â nodi gormod o AAA yng Nghymru ac effaith negyddol hyn ar gyrhaeddiad, yn awgrymu na fyddant yn cael eu gwireddu. Mae'n amlwg o waith ymchwil fod problem gyda chategoreiddio dysgwyr o ran grwpiau anhyblyg a datblygu hunaniaethau negyddol i ddysgwyr (Francis et al. 2017), rhywbeth sydd hefyd wedi'i ddarganfod yng nghyd-destun Cymru (Conn et al., 2024).

Fodd bynnag, mae datblygiadau yng Nghymru yn cael eu dylanwadu'n gryf gan ddatblygiadau mewn systemau addysg ledled y byd, yn fwyaf nodedig efallai, cwricwla anrhagnodol, wedi'u datblygu gan athrawon, yr Alban, Seland Newydd a'r Iseldiroedd (Sinnema et al., 2020). Mae'n bosibl nodi systemau addysg rhyngwladol sy'n cefnogi nifer fawr o ddysgwyr yn llwyddiannus trwy weithredu trothwy isel ar gyfer cael mewnbyn ychwanegol. Yn y Ffindir, er enghraifft, mae'r gwasanaeth angen ychwanegol i bawb yn darparu cymorth tymor byr i nifer fawr o ddysgwyr, ac yn cael ei ystyried yn rhywbeth ataliol yn hytrach na rhywbeth sy'n stigmateiddio (Graham a Jahnukainen, 2011). Mae asesu o fewn y cyfnod cynradd yn canolbwyntio ar boblogaethau ysgolion cyfan ac mae arferion pwysig yn cynnwys cyd-addysgu, gwaith dal i fyny, addysgu grwpiau bach ac athrawon addysg arbennig sydd wedi'u hailhyfforddi i ddeall sut i fynd i'r afael â chymorth ychwanegol yng nghyd-destun ystafelloedd dosbarth prif ffrwd. Os mai dyma'r system sy'n cael ei chreu yng Nghymru ar hyn o bryd, yna mae'r dyfodol yn edrych yn addawol. Y gobaith yw cymorth effeithiol o ansawdd uchel sy'n aml yn fyrdymor ac yn cael ei gymhwyso mewn ffyrdd nad ydynt yn ymyleiddio dysgwyr. Fodd bynnag, os yw'r system yn parhau i ganolbwyntio ar hierarchaethau dysgwyr a system ddeuol o addysg prif ffrwd ac arbenigol, yna efallai y bydd y dyfodol yn adlewyrchu'r gorffennol ac efallai na fydd mor addawol.

### *Cyfeiriadau*

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7–16.
- Ainscow, M. a Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14( 4), 401–16.

- Artiles, A. J. a Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (43), 1–29.
- Conn, C. a Davis, S. (2024). Policy implications of collective agency for inclusion: Evidence from the Welsh context. *Journal of Education Policy*, 39 (1), 127–48.
- Conn, C. a Hutt, M. (2020). Successful futures for all? Additional learning needs in Wales in the light of curriculum reform. *British Journal of Special Education*, 47 (2), 152–69.
- Conn, C., Murphy, A. a Greenway, C. (yn y wasg). Margins of manoeuvrability for inclusive education. Yn: C. Conn, B. Mitchell ac M. Hutt (goln), *Working with Uncertainty for Educational Change*. Routledge.
- Conn, C., Thomas, D. V., Knight, C., Greenway, C. a Formby, L. (2024). Learner experiences of low attainment groups in the context of a rights approach to education. *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2024.2311640.
- Dauncey, M. (2016). Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) yng Nghymru. Ar gael yn <https://www.yumpu.com/en/document/view/56307157/anghenion-dysgu-ychwanegol-ady-yng-nghymru>
- Department for Education (DfE) (2011). *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability: A consultation*. Ar gael yn [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a751423e5274a3cb28697c7/Support\\_and\\_Aspiration\\_Green-Paper-SEN.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a751423e5274a3cb28697c7/Support_and_Aspiration_Green-Paper-SEN.pdf) (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Estyn (2023). *Y system anghenion dysgu ychwanegol newydd: Cynnydd ysgolion ac awdurdodau lleol wrth gynorthwyo disgyblion ag anghenion dysgu ychwanegol* Ar gael yn <https://www.estyn.llyw.cymru/adnoddau-gwella/y-system-anghenion-dysgu-ychwanegol-newydd/> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).
- Florian, L. a Graham, A. (2014). Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 465–78.
- Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., a Travers, M.-C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47 (1), 1–17.
- Graham, L. J. a Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263–88.
- Hart, S. (2012). *Thinking through Teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K. ac Etscheidt, S. L. (2023). A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences*, 13 (12), 1212.
- Knight, C. a Crick, T. (2022). Inclusive education in Wales: interpreting discourses of values and practice using critical policy analysis. *ECNU Review of Education*, 5 (2), 258–83.

- Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M. a Crick, T. (2022). Aspiring to include versus implicit 'othering': teachers' perceptions of inclusive education in Wales. *British Journal of Special Education*, 49 (1), 6–23.
- Knight, C., Lowthian, E., Crick, T. et al. (forthcoming). *Quantifying the impact of additional learning needs identification in Wales. Final report*. Nuffield Foundation.
- Lamb, B. (2009). *Special educational needs and parental confidence*. Annesley: DCSF Publications.
- Lehane, T. (2017). 'SEN's completely different now': critical discourse analysis of three Codes of Practice for Special Educational Needs (1994, 2001, 2015). *Educational Review*, 69 (1), 51–67.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2001). *Y Wlad sy'n Dysgu*. Ar gael yn [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5147/1/learning\\_country\\_paving\\_document.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5147/1/learning_country_paving_document.pdf) (cyrchwyd 25 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008). *Datganiadau neu rywbeth gwell? Crynodeb o'r Cymnydd a Wnaed Hyd Yma a'r Camau Nesaf*. Mai.
- Llywodraeth Cymru (2014). *Papur Gwyn: Cymigion deddfuriaethol ar gyfer anghenion dysgu ychwanegol*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/consultations/2018-01/140604-consultation-document-cy.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2018a). *Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru). Memorandwm Esboniadol yn Ymgorffori'r Asesiad Effaith Rheoleiddiol a'r Nodiadau Esboniadol*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-04/deddf-anghenion-dysgu-ychwanegol-ar-tribiwnlys-addysg-cymru-2018-memorandwm-esboniadol.pdf>
- Llywodraeth Cymru (2018b). *Rhaglen Trawsnewid ADY*. Ar gael yn <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/36286/2/rhaglen-trawsnewid-system-anghenion-dysgu-ychwanegol-ady-canllaw.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2019). *Canllaw i Gwricwlwm i Gymru 2022*. Ar gael yn <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/33314/13/canllaw-i-gwricwlwm-i-gymru-2022.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2020a). *Addysg yng Nghymru – Cenhadaeth ein Cenedl: Diweddariad Hydref 2020*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl-diweddariad-hydref-2020-html> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (2020b). *Curicwlwm i Gymru*. Ar gael yn <https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).
- Llywodraeth Cymru (2021). *Cod Anghenion Dysgu Ychwanegol Cymru*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2024-04/220622-cod-anghenion-dysgu-ychwanegol-cymru-2021%20%282%29.pdf> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2023a) *Canlyniadau cyfrifiad ysgolion*. Ar gael yn <https://stats.cymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Special-Educational-Needs/pupilssen-by-sector-year> (cyrchwyd 26 Ebrill 2024).

- Llywodraeth Cymru (2023b). *Gwerthusiad o'r System Anghenion Dysgu Ychwanegol: Adroddiad Cwmpasu*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, Rhif adroddiad GSR 116/2023. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/gwerthusiad-or-system-anghenion-dysgu-ychwanegol-adroddiad-cwmpasu-crynodeb-html> (cyrchwyd 9 Mai 2024).
- Llywodraeth Cymru (2024). *Ceisiadau ystadegol ad-hoc: 12 i 23 Chwefror 2024*. Ar gael yn <https://www.llyw.cymru/ceisiadau-ystadegol-ad-hoc-12-i-23-chwefror-2024> (cyrchwyd 17 Mai 2024).
- Ní Bhroin, Ó. a King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), 38–63.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 358–70.
- OECD (2020a). Ensuring inclusive education in all regions (SDG 4). Yn: *OECD Regions and Cities at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020b). *Achieving the new curriculum for Wales*. Ar gael yn <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/4b483953-en/index.html?itemId=/content/publication/4b483953-en> (cyrchwyd 10 Mai 2024).
- Power, S. a Taylor, C. (2020). Not in the classroom, but still on the register: hidden forms of school exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (8), 867–81.
- Rix, J. (2015). *Must Inclusion be Special? Rethinking Educational Support Within a Community of Provision*. London and New York: Routledge.
- Sinnema, C., Nieveen, N. a Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: what can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, 31 (2), 181–201.
- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education (think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report). Ar gael yn <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5977/Defining%20the%20scope%20of%20inclusive%20education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (cyrchwyd 25 April 2024).
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (9), 909–22.
- Ware, J. (2014). Changing policy, legislation and its effects on inclusive and special education: A perspective from Wales. *British Journal of Special Education*, 41 (4), 344–62.
- Ware, J. (2019). Autonomy, rights and children with special educational needs: The distinctiveness of Wales. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (5), 507–18.
- Woodcock, S. a Hardy, I. (2017). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 667–86.