

Agweddau Athrawon tuag at ADCG: Adolygiad ac Argymhellion ar gyfer y Dyfodol

Charlotte Greenway ac Alison Rees Edwards

*Ysgol Seicoleg a Chyngori ac Astudiaethau Plentynod, Ieuenctid ac Addysg, Prifysgol
Cymru Y Drindod Dewi Sant,*

Cyflwynwyd: 7 Chwefror 2020; Derbyniwyd: 8 Gorffennaf 2020

Crynodeb: Gwelwyd cynnydd sylweddol yn y cyfraddau Anhwylder Diffyg Canolbwytio a Gorfywiogrwydd (ADCG) mewn dosbarthiadau yn ystod y blynyddoedd diwethaf. Mewn llynyddiaeth, cydnabyddir arwyddocâd agweddau athrawon tuag at ADCG wrth iddynt wneud penderfyniadau am atgyfeirio ac ymyrraeth (Anderson et al., 2012) a sut y mae eu hagweddau'n effeithio ar ymddygiad a chanlyniadau disgyblion (Rush a Harrison 2008). Mae angen i athrawon ddarparu cefnogaeth i'r plant hyn ond, yn aml, maent yn teimlo'n amwys tuag at ADCG oherwydd diffyg gwybodaeth ddigonol (Alkahtani 2013), gwybodaeth anghyson ynghylch yr anhwylder (Dryer, Kiernan a Tyson 2013), gwahanol ddisgwyliadau diwylliannol (Moon 2012) a systemau addysgol (Timimi a Radcliffe 2005). Mae'r papur hwn yn darparu adolygiad o'r llynyddiaeth ynghylch agweddau athrawon tuag at ADCG, yn archwilio'r cyfyngiadau yn y llynyddiaeth gyfredol a'r pryderon ynghylch mesur agweddau athrawon tuag at ADCG. Mae'r papur yn gorffen gydag argymhellion ar gyfer y dyfodol.

Allweddeiriau: ADCG, agweddau, athrawon, cynorthwyrwyr addysgu, heriau, argymhellion i'r dyfodol.

Teachers' Attitudes towards ADHD: A Review and Recommendations for the Future

Abstract: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) rates in classrooms have increased in recent years. Literature has acknowledged the significance of teachers' attitudes towards ADHD when making referral and intervention decisions (Anderson et al., 2012) and how teachers' attitudes affect pupil behaviours and outcomes (Rush and Harrison 2008). Teachers need to provide support for these children, yet they often feel ambivalent towards ADHD due to a lack of sufficient knowledge (Alkahtani 2013), conflicting information surrounding the disorder (Dryer, Kiernan a Tyson 2013), different cultural expectations (Moon 2012) and educational systems (Timimi and Radcliffe 2005). This paper provides a review of the literature regarding teacher attitudes towards ADHD, explores limitations in the current literature and the concerns surrounding the measurement of teachers' attitudes towards ADHD. The paper ends with recommendations for the future.

Key words: ADHD, attitudes, teachers, teaching assistants, challenges, future recommendations.

Diffiniad a chyffredinrwydd

Mae Anhwyllder Diffyg Canolbwyntio a Gorfywiogrwydd (ADCG) yn anhwylder niwroddatblygiadol a nodweddir gan batrymau datblygiadol amhriodol o ddiffyg sylw a/neu orfywiogrwydd-byrbwylltra (American Psychological Association (APA) 2013). Oherwydd symptomau diffyg sylw, mae'n hawdd tynnu sylw plant, sydd felly'n ei chael yn anodd cwblhau tasgau a dilyn cyfarwyddiadau. Mae symptomau gorfywiogrwydd yn cynnwys anhawster eistedd yn llonydd, gwingo a siarad yn ormodol, tra bod byrbwylltra yn ei gwneud yn anodd i blant aros eu tro, ac maent yn aml yn torri ar draws neu'n ymyrryd ar eraill. Yn ôl y Sefydliad Cenedlaethol dros Ragoriaeth mewn Iechyd a Gofal (NICE 2018), mae ADCG yn effeithio ar 3% i 9% o'r plant sy'n mynychu ysgolion y DU. Fodd bynnag, mae'n anodd canfod amllder ADCG gan fod y dulliau casglu data yn amrywio o astudiaeth i astudiaeth, gyda rhai'n dibynnu ar adroddiadau rhieni ac eraill ar ymchwil glinigol yn seiliedig ar feini prawf diagnostig gwahanol (Sayal et al., 2018). Er bod ADCG bellach yn cael ei dderbyn yn fwy cyffredinol yn y DU, mae'n parhau i fod yn ddiagnosis dadleuol ymhlith rhai clinigwyr ac athrawon. Mae'r materion cynhennus yn cynnwys: a) diffyg teclyn diagnostig penodol ar gyfer ADCG, b) yr arfer o ehangu meini prawf diagnostig dros amser sydd yn parhau i gynnwys torbwynt mympwyol ar gyfer symptomau sy'n aml yn arwain at benderfyniadau goddrychol am yr anhwylder, ac c) anghysondebau yn y cyfraddau diagnosis a'r defnydd o feddyginiaeth (Sayal et al., 2018).

ADCG yn yr ystafell ddosbarth

Ynghyd ag ymyrryd ar allu plentyn i ddysgu, oblegid anhawster eistedd yn llonydd, gwrando a chwblhau tasgau (Kos, Richdale a Hay 2006), mae symptomau ADCG yn aml yn heriol i athrawon a chyfoedion (Brook a Geva 2001; Hong 2008). Adrodda athrawon mai'r symptomau sy'n gysylltiedig ag ADCG yw'r ymddygiadau mwyaf heriol yn yr ystafell ddosbarth, ac mae ymddygiad o'r fath yn creu emosiynau negyddol ymhlith athrawon, gan arwain yn aml at wrthdaro a champau disgyblu (Nurmi 2012). At hynny, mae ymddygiadau megis torri ar ofod personol ac ymyrryd ag eraill yn aml yn arwain at fwlio, gwaharddiad cymdeithasol (Humphrey a Symes 2010) a gwrthodiad gan gymheiriaid (Barkley 2006). Mae plant sy'n wynebu cael eu gwrthod gan eu cymheiriaid yn fwy tebygol o gael eu heithrio o weithgareddau cymdeithasol pwysig (Buhs a Ladd 2001) sy'n darparu cyfleoedd hanfodol i ddatblygu cyfeillgarwch a mireinio'r sgiliau cymdeithasol sydd eu hangen i lywio trwy fywyd ysgol (Parker et al., 2006). Dros amser, gall gwrthodiad gan gymheiriaid arwain at erledigaeth gan gymheiriaid (Efron et al., 2018) a mewnnoliad o'u problemau (Reijntjes et al., 2010), gyda risg uwch o anawsterau dysgu ac anawsterau seicogymdeithasol yn y dyfodol (DuPaul a Stoner 2014).

Y cyd-destun Cymraeg

Ar hyn o bryd, yng Nghymru, gelwir plant y cydnabyddir bod angen cymorth ychwanegol arnynt yn yr ysgol yn 'blant ag anghenion addysgol arbennig' (AAA). Yn ôl diffiniad yn

Neddf Addysg 1996, mae'r rhain yn blant sy'n cael 'anhawster sylweddol fwy wrth ddysgu' na'u cyfoedion (Llywodraeth Cymru 2015: t. 9), ac sydd fel arfer yn cael eu gwahanu i gategoriâu o angen (gan gynnwys anghenion cyfathrebu, corfforol, synhwyraidd ac emosiynol) yn hytrach na labeli diagnostig, megis ADCG. Mae newidiadau sydd i ddod ym maes AAA yng Nghymru, gyda gweithredu Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru) 2018 (ADYTA), yn cynnwys terminoleg a phrosesau newydd, lle bydd plant ag AAA yn cael eu nodi fel plant ag anghenion dysgu ychwanegol (ADY). Fel y'i diffinnir mewn drafft o'r Cod ADY (Llywodraeth Cymru 2018: t. 20), mae gan blant ag ADY 'anhawster dysgu neu anabled ... sy'n galw am ddarpariaeth ddysgu ychwanegol' (DDY). Diffinnir DDY ymhellach fel 'darpariaeth addysgol neu hyfforddiant sy'n ychwanegol at, neu'n wahanol i'r hyn a wneir yn gyffredinol ar gyfer eraill o'r un oed' (Llywodraeth Cymru 2018: t. 21). Ar gyfer ysgolion prif ffrwd, bydd yn ofynnol i ymarferwyr ddarparu DDY, fel y nodir yng Nghynlluniau Datblygu Unigol plant – dogfen statudol newydd sy'n disodli'r defnydd cyfredol o ddatganiadau anghenion arbennig. Er gwaethaf y newidiadau sylweddol hyn, fodd bynnag, nid yw ADCG yn rhan o'r ddogfennaeth ADY newydd.

Yn ôl ffigurau Llywodraeth Cymru (2019a), nodwyd bod tua 104,000 o blant ag AAA yng Nghymru, sy'n cyfateb i oddeutu un o bob pump o ddysgwyr yn ystafelloedd dosbarth Cymru. Er ei bod yn anodd cael gafael ar y niferoedd penodol sy'n ymwneud ag ADCG, gan fod rhai plant yn parhau i fod heb ddiagnosis yn ystod eu blynyddoedd ffurfiannol, credir bod tua 3,000 o blant (tua 1–2%) wedi cael diagnosis swyddogol o ADCG yn ysgolion Cymru (Wales Healthcare 2019). Yn 2018, dyrannodd Llywodraeth Cymru £20 miliwn o gyllid i gefnogi gweithredu Deddf ADYTA (Cymru) 2018, lle'r oedd y rhan fwyaf o'r arian i'w ddefnyddio ar gyfer hyfforddi ymarferwyr (Cynulliad Cenedlaethol Cymru 2018). Ar gyfer 2019–20, darparwyd cyllideb o £892 y plentyn ag AAA i ysgolion, i dalu am ddarpariaeth addysgol arbennig (Llywodraeth Cymru 2019b). Fodd bynnag, gyda gwahaniaethau sylweddol yn y ffordd y mae ysgolion Cymru yn dyrannu'r gyllideb hon, gydag ysgolion yn penderfynu eu hunain ble a sut i wario'r arian, mae plant ag AAA, gan gynnwys plant ag ADCG, yn debygol o gael profiadau amrywiol, gyda rhai plant yn cael cefnogaeth eithriadol tra bod eraill yn parhau i fod heb ddiagnosis a diffyg cefnogaeth.

Nodwyd mewn adroddiad gan BBC Cymru (Thomas 2020) y credir bod methiant ysgolion i adnabod ADCG (ac awtistiaeth) yn ffactor cyfrannol at gynnydd mewn gwaharddiadau parhaol. Mae'r adroddiad yn nodi nad yw ymarferwyr yn defnyddio adnoddau sydd yn gallu eu helpu i adnabod pam mae plant yn ymddwyn mewn modd amhriodol cyn dechrau prosesau gwahardd. Mae ymarferwyr yn fwy tebygol o dynnu plant aflonyddgar allan o ystafelloedd dosbarth yn hytrach na threulio amser yn canolbwyntio ar eu hanghenion. Adroddodd Wales Healthcare (2019) bod rhaglenni hyfforddi athrawon yn cael eu hystyried yn 'annigonol' am nad oes ganddynt ffocws ar anhwylderau penodol, megis ADCG. O ganlyniad, ni all athrawon ddarparu gwybodaeth berthnasol a ddefnyddir i gefnogi diagnosisu swyddogol, na gweithredu ymyriadau priodol. Yn ôl canllawiau ADCG ar gyfer Cymru (Llywodraeth Cymru 2019c), nid oes angen hyfforddiant arbenigol ar athrawon a chynorthwywyr addysgu i ddarparu strategaethau ar gyfer plant ag ADCG. Ac eto, nodir

o fewn yr un canllaw efallai y bydd angen ymarferwyr proffesiynol cymwys i ddarparu rhai strategaethau yn ogystal ag offer arbenigol i ddarparu ymyrraeth benodol ar gyfer ADCG. Fodd bynnag, dywed y Ganolfan Genedlaethol ar gyfer Iechyd Meddwl (2017) na chynigiwyd cefnogaeth ychwanegol i 87% o oedolion a phlant a gafodd ddiagnosis o ADCG (yn y DU) mewn lleoliadau addysgol.

Er gwaethaf cyflwyniad agos y cod ADY newydd yng Nghymru, mae'n ymddangos y bydd ADCG yn cael ei esgeuluso unwaith eto heb unrhyw arweiniad na hyfforddiant clir ar gyfer athrawon ac eraill sy'n cefnogi plant ag ADCG. Mae'n anochel y bydd goblygiadau i hyn o ran cefnogaeth a chynnydd plant, a lles ymarferwyr yng Nghymru.

Y brif her i athrawon

Mae athrawon dan bwysau cynyddol i gyflawni'r amcanion dysgu cysylltiedig ag oedran a nodwyd gan y Cwricwlwm Cenedlaethol (Adran Addysg y DU 2013), tra'u bod hefyd yn darparu addysg gynhwysol i bawb. Gwelir heriau yn codi pan fydd cynnydd a pherfformiad plant yn cael eu heffeithio gan ymddygiadau aflonyddgar (Burton, Bartlett ac Anderson de Cuevas 2009). Adrodda athrawon eu bod wedi eu gorlethu â'r heriau o gefnogi plant sy'n arddangos ymddygiad aflonyddgar (Scanlon a Barnes-Holmes 2013), ac ymddengys mewn ymchwil bod cymaint â 42% o athrawon yn nodi bod problemau ymddygiad yn eu hysgolion yn effeithio ar eu haddysgu (NASUWT 2014). Nid y gallu i ymdopi â'r ymddygiad yw'r prif bryder i athrawon fel y cyfryw, ond y ffaith bod yr aflonyddwch yn effeithio ar ddysgu a chyrhaeddiad pob plentyn yn eu hystafell ddosbarth (NASUWT 2014).

Yn aml, athrawon yw'r cyntaf i sylwi ar symptomau ADCG. Gan fod athrawon yn gweithio'n agos gyda disgyblion yn ddyddiol, maent yn hanfodol ar gyfer darparu gwybodaeth werthfawr am ymddygiadau tebyg i ADCG a hanes disgybl. Hefyd, mae pryderon cychwynol athrawon, ynghyd â disgrifiadau o ymddygiadau a ddogfennwyd, yn hynod o bwysig gan eu bod yn cael eu defnyddio i lywio prosesau atgyfeirio ac ymyriadau ymddygiadol dilynol (Anderson, Watt a Shanley 2017). Fodd bynnag, oherwydd yr heriau sy'n gysylltiedig â diffyg hyfforddiant penodol i ADCG, nid yw athrawon bob amser yn gallu adnabod symptomau'r anhwylder (Bailey ac Owens 2005) ac, o ganlyniad, gallent oramcangyfrif neu danamcangyfrif mynychder ADCG yn eu hystafelloedd dosbarth (Glass a Wegar 2000; Havey et al., 2005; Sciutto ac Eisenberg 2007). Er mwyn i athrawon gydnabod plant y gallai fod angen atgyfeiriad arnynt ar gyfer ADCG, mae'n hanfodol bod ganddynt wybodaeth gadarn o'r anhwylder ac agwedd gadarnhaol tuag at blant sydd â'r anhwylder hwn, fel bod plant yn derbyn y gefnogaeth angenrheidiol sy'n ofynnol i sicrhau'r canlyniadau gorau posibl sy'n gysylltiedig â'r ysgol.

Pwysigrwydd agweddau athrawon

Mae agwedd yn feddylfryd sy'n effeithio ar sut y mae person yn meddwl ac yn gweithredu, sydd wedyn yn dylanwadu ar berfformiad unigolyn, naill ai'n gadarnhaol neu'n negyddol. Mae agweddau athrawon fel arfer yn cael eu ffurfio gan eu profiadau, ynghyd â ffactorau fel profiad

addysgu, hyfforddiant cychwynnol athrawon a chysylltiadau rhwng y plentyn a'r athro (Ernest 1989; Wubbels et al., 2014). Bydd agweddau yn effeithio ar sut y maent yn ymddwyn tuag at blant, a gall ymddygiadau negyddol arwain at ganlyniadau niweidiol i blant (Lee a Witruk 2016). Ar y llaw arall, gall athrawon sy'n dangos agweddau cadarnhaol ymdopi â heriau dyddiol a meddu ar safbwyntiau cadarnhaol (Omolara ac Adebukola 2015) sy'n hanfodol ar gyfer rheoli ystafell ddosbarth a llwyddiant plant (Bolhuis a Voeten 2004; Blotnicky-Gallant et al., 2015). Gall athrawon ag agweddau negyddol ymddangos yn anghyraeddadwy, a gallai hynny arwain at ymgysylltiad isel, ac ymddygiad a pherfformiad academiaidd gwan gan blant (Steiner et al., 2014; Rush a Harrison 2008). I'r rhai ag ADCG, mae agweddau athrawon tuag at yr anhwylder yn cael effaith bwerus ar gyflawniadau'r dyfodol, perthnasoedd cymdeithasol a human-barch plant (Barkley 2006; Loe a Feldman 2007).

Yn aml, mae athrawon yn ei chael yn anodd rheoli ymddygiad myfyrwyr ag ADCG (Kos, Richdale a Hay 2006), ac mae tarfu yn yr ystafell ddosbarth yn arwain at agweddau negyddol (Ewe 2019). O ganlyniad i negeseuon anghyson yn y cyfryngau, mae gwybodaeth annigonol a thystiolaeth anghyson ynghylch yr hyn sy'n ei beri ac yn cyfrannu ato (Youssef, Hutchinson ac Youssef 2015; Dryer, Kiernan a Tyson 2013) yn debygol o gynyddu ansicrwydd ac amwysedd athrawon ynghylch addysgu plant ag ADCG (Nilholm 2014; Anderson et al., 2012). Gyda chymaint o ansicrwydd a'r heriau y gall plentyn ag ADCG eu cyflwyno, nid yw'n syndod y gall agweddau athrawon tuag at blant ag ADCG fod yn negyddol. Mae dystiolaeth wedi dangos bod athrawon sydd ag agweddau negyddol tuag at ADCG yn teimlo eu bod yn cael eu herio gan blant gorweithgar (Burkman 2012) a theimlent yn amharod wrth ddelio â'r disgyblion hyn (Murphy 2014). Gall hyn arwain at israddio plant ag ADCG a theimladau o human-ddibrisiant yn eu plith (Kendall 2016), a mwy o straen ar athrawon (Greene et al., 2002). Felly, mae ymchwil sy'n archwilio agweddau athrawon tuag at ADCG yn hanfodol os ydym am wella canlyniadau addysgol plant ag ADCG a lles athrawon.

Dull

Yn wahanol i agweddau athrawon tuag at gynhwysiant, a gafodd lawer o sylw dros y degawdau diwethaf, cafodd eu hagweddau tuag at ADCG lawer llai o sylw. Yn ogystal, mae llawer o'r ymchwil wedi canolbwyntio ar athrawon yr UDA, y Dwyrain ac Awstralia, gydag ychydig iawn o ystyriaeth o athrawon y DU, sy'n amlwg yn ôl y diffyg papurau a adenillwyd o'r cronfeydd data. Yr hyn sydd yn amlwg o'r llenyddiaeth yw dylanwad gwahanol ddiwylliannau; yn benodol, mae amrywiadau mewn dehongliadau ac arferion diagnostig, rhoi meddyginiaeth, systemau ysgolion ac agweddau diwylliannol i gyd yn effeithio ar sut y mae ADCG yn cael ei ganfod a'i reoli (Moon 2012; Hinshaw et al., 2011). Gwelir y gwahaniaeth amlycaf yn yr amrywiad mewn cyfraddau mynychder traws-ddiwylliannol o 0.5–26% (Timimi a Taylor 2004). Nodwyd gan Dwivedi a Banhatti (2005) bod clinigwyr Tsieina ac Indonesia wedi rhoi sgoriau sylweddol uwch ar gyfer gorfywiogrwydd na chenedloedd eraill, sy'n awgrymu lefel goddefgarwch is ar gyfer y math hwn o ymddygiad nag mewn diwylliannau eraill. Cefnogwyd hyn gan adroddiadau sy'n dangos bod yr ymddygiadau

aflonyddgar sy'n gysylltiedig ag ADCG mewn diwylliannau dwyreiniol (Corea, Tsieina) yn cael eu hystyried yn annormal ac yn aml yn cael eu camddehongli fel problemau disgyblu. Mae tystiolaeth hefyd bod diffyg addysg arbennig i blant ag ADCG; nid oblegid adnoddau neu bolisi ariannol annigonol ond, yn hytrach, agweddau negyddol y gymdeithas gyfan. Gall agweddau o'r fath effeithio ar ymdrechion rhieni neu athrawon plant ag ADCG i ganfod cymorth. Mewn astudiaeth am athrawon yn Hong Kong gan Liang a Gao (2016), roedd gan fwyafrif yr athrawon agweddau negyddol tuag at blant ag ADCG, ac roedd pawb a gyfwelwyd yn ystyried bod plant ag ADCG yn faich ar eu hystafelloedd dosbarth. Cyfeiriodd yr athrawon at aneffeithiolrwydd addysg athrawon a diwylliant Tsieineaidd fel cyfranwyr sylweddol at eu credoau negyddol am ADCG.

Gwelir mater arall o fewn systemau addysgol gwahanol wledydd. Er enghraifft, yn yr UDA, mae plant ag ADCG yn gymwys i gael gwasanaethau addysgol arbennig yn y categori 'nam iechyd arall', o dan y Ddeddf Addysg Unigolion gydag Anabledau (IDEA) (Davila, Williams a MacDonald 1991). Yn yr un modd, ar gyfer plant yn y DU, o dan y cod ymarfer anghenion addysgol arbennig ac anabled: 0 i 25 oed (Adran Addysg y DU 2015), mae gan bob ysgol gydlynedd anghenion addysgol arbennig (CAAA) i ganfod plant sydd angen cefnogaeth. Mewn cyferbyniad â hyn, yn Ne Corea, ni chydabyddir bod gan blant ag ADCG anabled o dan y Gyfraith ar Hyrwyddo Addysg Arbennig, sy'n debygol o ddylanwadu ar allu athrawon i adnabod ac atgyfeirio plant sydd ag ADCG. At hynny, mae sut y mae ADCG yn cael ei gysyniadu (h.y. os yw diagnosis yn arwain at ddyrannu adnoddau ychwanegol) hefyd yn debygol o effeithio ar agweddau, profiad ac felly rheolaeth plant ag ADCG (Timimi a Radcliffe 2005).

Nid cyffredinolli yw nod yr adolygiad hwn, oherwydd nid oes modd cymharu ymchwil sydd yn mynd i'r afael ag agweddau athrawon tuag at ADCG a gynhelir mewn gwahanol wledydd, oblegid y gwahaniaethau yn eu diwylliant, eu polisïau a'u systemau addysg a drafodwyd uchod. Yn lle hynny, bydd yr adolygiad hwn yn darparu trosolwg o'r llenyddiaeth ar agweddau athrawon tuag at ADCG a thrafodaeth ar sut y mae agweddau tuag at ADCG yn cael eu mesur. Bydd y papur yn gorffen gydag argymhellion ar gyfer y dyfodol.

Adolygwyd gwybodaeth o'r erthyglau a gynhwysir yn y papur presennol trwy ddilyn egwyddorion cyfod integreiddiol (Torraco 2005), yn fras. Yn ôl Torraco (2005), mae adolygiad llenyddiaeth integreiddiol yn fath o ymchwil sy'n adolygu, yn beirniadu ac yn cyfod llenyddiaeth gynrychioladol ar bwnc i helpu i gynhyrchu safbwyntiau newydd trwy drafod goblygiadau ar gyfer ymchwil bellach. Chwiliwyd drwy gronfeydd data gan gynnwys ERIC, EBSCOHost, PsycARTICLES a ProQuest Central am erthyglau a oedd yn disgrifio agweddau athrawon tuag at ADCG. Cyfyngwyd y chwiliad am rai termau i'r crynodeb er mwyn delio gyda nifer y canlyniadau. Defnyddiwyd termau allweddol wrth ymchwilio, megis: 'anghenion addysgol arbennig' NEU 'AAA' ynghyd ag 'agweddau athrawon' a'r 'Deyrnas Unedig' NEU 'DU'; 'anhwylder gorfywiogrwydd diffyg sylw' NEU 'anhwylder diffyg sylw' NEU 'ADCG' wedi'i gyfuno ag 'agweddau athrawon' a'r 'Deyrnas Unedig' NEU 'DU'. Cafodd y term DU/Deyrnas Unedig ei ddileu fel term chwilio penodol ar gyfer ADCG oherwydd y nifer isel o ganlyniadau (llai na deg ar draws yr holl gronfeydd data).

Canfuwyd 584 erthygl, a ostyngodd i 299 ar ôl gwaredu dyblygiadau. Penderfynwyd ar y meini prawf cynhwysiad a gwahardd ar gyfer yr astudiaethau ar ddechrau'r broses, a dim ond ymchwil gyda ffocws ar agweddau athrawon tuag at ADCG a gyhoeddwyd yn yr ugain mlynedd diwethaf (2000-20) a gafodd ei gynnwys. Roedd y meini prawf gwahardd yn cynnwys papurau nas cyhoeddwyd mewn cyfnodolyn a adolygwyd gan gymheiriaid a'r rhai nas cyhoeddwyd yn Saesneg. Roedd adnoddau pellach yn cynnwys rhestrau cyfeirio o lyfrau perthnasol (e.e. Barkley 2006; DuPaul a Stoner 2014), a chwiliwyd drwy adroddiadau perthnasol (e.e. Adran Addysg y DU 2013, 2015; NASUWT 2014) am gyfeirnod ychwanegol. Hefyd, daeth naw erthygl arall o'r cyfnodolion rhyngwladol canlynol: *Australian Journal of Learning Difficulties*; *British Journal of Educational Psychology*; *British Journal of Special Education*; *Educational Psychology*; *European Journal of Special Needs Education*; *Journal of Learning Disabilities*; a'r *Journal of Special Education*; *International Journal of Educational Research* a *Psychology in the Schools*.

Beth y mae'r llenyddiaeth yn ei ddweud am agweddau athrawon tuag at ADCG?

Yn 2010, datblygodd yr Adran Plant, Ysgolion a Theuluoedd (2010) fenter i wella rôl yr athro o ran plant ag AAA. Canfu'r adroddiad nad oedd traean o'r holl athrawon yn defnyddio adnoddau yn weithredol neu'n rheolaidd i gefnogi arfer cynhwysol. Yn ôl Forlin, Keen a Barrett (2008), mae llwyddiant neu fethiant i weithredu polisi ac arfer addysg gynhwysol yn dibynnu ar agwedd a chredoau athrawon ynghylch mentrau o'r fath. Mae gan hyn oblygiadau i arfer gan nad oes gan bob athro agwedd gadarnhaol tuag at gynnwys plant ag AAA. Canfu Cook, Cameron a Tankersley (2007) fod athrawon yn fwy tebygol o wrthod plant ag AAA, a'u bod yn llai ynghlwm â nhw. Daeth Hammond ac Ingalls (2003) i'r casgliad nad oedd mwyafrif yr athrawon yn eu hastudiaeth yn cefnogi cynhwysiant, er bod gan eu hysgolion raglenni cynhwysol. Canfu Burke a Sutherland (2004) ganlyniadau tebyg lle'r oedd agweddau athrawon tuag at gynnwysiant yn negyddol. I rai athrawon, mae'r math o anabledd dan sylw yn effeithio ar eu hagwedd. Er enghraifft, dangosodd Avramidis, Bayliss a Burden (2000) fod plant ag anawsterau emosiynol ac ymddygiadol yn achosi llawer mwy o bryder (a llai o bositifrwydd) i athrawon na phlant â mathau eraill o anabledd.

Yn yr un modd, nododd Cook (2001) fod plant ag anableddau dysgu penodol fel ADCG neu anhwylderau ymddygiadol yn llai tebygol o gael eu derbyn gan athrawon na'r rhai ag anableddau di-aflonyddgar. Gellid priodoli'r canfyddiadau hyn i hyfforddiant a chefnogaeth ymarferol annigonol ar gyfer y math hwn o anabledd. At hynny, roedd diffyg mynediad at wybodaeth sy'n ofynnol i alluogi athrawon i deimlo'n hyderus wrth weithredu arferion cynhwysol hefyd wedi cyfrannu at agweddau negyddol yn astudiaeth Monsen, Ewing a Kwoka (2014). Yn ddiddorol, canfu Forlin, Keen a Barrett (2008) fod mwy o weithredu cynhwysol ymhlith staff addysgu iau a llai profiadol, gyda phryderon ynghylch cynhwysiant yn cynyddu gydag oedran a blynyddoedd o brofiad addysgu. Fodd bynnag, mae'r canfyddiad hwn yn groes i ganfyddiad ymchwil arall a ddatgelodd fod athrawon ar y cyfan yn gadarnhaol

ynghylch cynnwys plant AAA yn eu hystafelloedd dosbarth, waeth beth fo'u blynyddoedd o brofiad addysgu (Ross-Hill 2009).

Mae'n ymddangos bod y llenyddiaeth ar agweddau tuag at AAA yn darparu canfyddiadau anghyson a gwrthgyferbyniol, yn rhannol oblegid nifer o ffactorau sy'n cyfrannu at ffurfio agwedd. Mae'r llenyddiaeth ar agweddau tuag at ADCG yn rhoi darlun yr un mor gymhleth, gydag athrawon yn arddel agweddau cadarnhaol a negyddol (Mulholland, Cumming a Jung 2015; Anderson, Watt a Shanley 2017; Greenway a Rees Edwards 2020). Mae agweddau cadarnhaol yn cynnwys credu bod 'ADCG yn anhwylder dilys a bod ymddygiad problemus sy'n gysylltiedig ag ADCG y tu hwnt i reolaeth plentyn' (Blotnicky-Gallant et al., 2015: t. 15), tra bod agweddau negyddol yn cynnwys bod 'ADCG yn rhoi esgus i blant gamymddwyn ac ni ddylid dysgu plant ag ADCG mewn system ysgol reolaidd' (Youssef, Hutchinson ac Youssef 2015: t. 6). Mewn un astudiaeth, nododd Al-Omari, Al-Motlaq ac Al-Modallal (2015: t. 133) fod athrawon yn credu y 'byddai cyflawniad addysgol plant ag ADCG yn llai na chyflawniad y rhai heb ADCG', a bod y mwyafrif o athrawon yn anghytuno â datganiadau megis, 'mae IQ plant ag ADCG yn fwy nag IQ plant nad ydynt ag ADCG'. Mewn astudiaeth ddiweddarach, nododd Amiri et al. (2017: t. 3) fod bron i draean o'r athrawon a arolygwyd o'r farn negyddol 'bod ymddygiadau plant ag ADCG yn fwriadol'. Gall negyddiaeth o'r fath a fynegir gan athrawon arwain at ddisgwyliadau isel a'r bygythiad o broffwydoliaeth hunangyflawnol, ac yna canlyniadau negyddol i ddisgyblion ag ADCG (Lee a Witruk 2016). Ymddengys bod amrywiaeth o ffactorau yn effeithio ar agweddau athrawon tuag at ADCG. Mae'r rhain yn cynnwys gwybodaeth, profiad o ddysgu plant ag ADCG, blynyddoedd o wasanaeth a hyfforddiant penodol i ADCG

Gwybodaeth ac agweddau

Archwiliwyd y berthynas rhwng gwybodaeth ac agweddau tuag at ADCG lawer gwaith. Fodd bynnag, mae'r canfyddiadau'n anghyson, gyda rhai astudiaethau'n nodi cydberthynas gadarnhaol (Nur a Kavakci 2010; Alfageer et al., 2018) a dim perthynas o gwbl mewn eraill (Youssef, Hutchinson ac Youssef 2015). Mae Ghanizadeh, Bahredar a Moeini (2006) yn honni po fwyaf o wybodaeth sydd gan athrawon am blant ag ADCG, y mwyaf cadarnhaol yw eu hagwedd tuag at gynnwys plant â'r anhwylder hwn. Yn 2016, ni chanfu Liang a Gao unrhyw berthynas rhwng gwybodaeth ac agweddau mewn astudiaeth o athrawon cyn-wasanaeth ac athrawon mewn swydd yn Hong Kong. Er bod lefelau gwybodaeth y cyfranogwyr ar gyfartaledd yn 69% ar gyfer athrawon mewn swydd a 67% ar gyfer athrawon cyn-wasanaeth, roedd eu hagweddau, ar y cyfan, yn negyddol. Er enghraifft, roedd mwyafrif yr athrawon yn credu mai rhianta gwael sydd yn achosi ADCG, gan nodi llwyth gwaith cynyddol, dosbarthiadau mawr a diffyg hyfforddiant fel rhesymau dros eu hagweddau negyddol. Nododd yr athrawon hefyd fod ffactorau o'r fath wedi effeithio ar eu hyder i ddelio â'r ymddygiadau sy'n gysylltiedig ag ADCG.

Yn yr un modd, ni adroddodd Anderson, Watt a Shanley (2017) unrhyw gysylltiad sylweddol rhwng gwybodaeth ac agweddau. Fodd bynnag, mae'r awduron yn dadlau bod y berthynas rhwng gwybodaeth ac agweddau yn un gymhleth. Er enghraifft, yn eu hastudiaeth

o athrawon cyn-wasanaeth ac athrawon mewn swydd, roedd athrawon gwybodus yn arddangos ymddygiadau mwy cyson tuag at blant ag ADCG (h.y. addasu gwersi a rhoi sylw a chefnogaeth i'r plentyn), ond roedd ganddynt gredoau llai cyson am ADCG (h.y. ddim yn cytuno bod addysgu plant ag ADCG yn werth chweil). Mae'r awduron yn defnyddio'r term 'amwysedd agwedd' i ddisgrifio'r duedd i arddel agweddau cadarnhaol a negyddol ar yr un pryd, ac yn dod i'r casgliad nad yw agweddau amwys yn syndod gan fod yr ymddygiadau aflonyddgar sy'n gysylltiedig ag ADCG, a'r wybodaeth sy'n aml yn gyferbyniol a gyflwynir gan y cyfryngau, yn gallu herio penderfyniadau athrawon a'u rhyngweithiadau gyda phlant ag ADCG.

Er gwaethaf y ffaith nad yw'r ddwy astudiaeth uchod wedi nodi unrhyw gysylltiad rhwng gwybodaeth ac agweddau, mae'n anodd gwneud cymariaethau a chasgliadau oblegid gwahaniaethau methodolegol, arferion addysgu a gwahaniaethau diwylliannol. Er enghraifft, archwiliodd Anderson, Watt a Shanley (2017) 127 o athrawon ysgolion cynradd ac uwchradd yn Awstralia, ond dim ond 35 o athrawon ysgolion uwchradd a archwiliodd Liang a Gao. Yn astudiaeth Anderson, Watt a Shanley, ar gyfartaledd, roedd gan athrawon 15 mlynedd o brofiad addysgu, ond nid yw Liang a Gao yn nodi blynyddoedd y profiad addysgu ar gyfer eu hathrawon. Hefyd, nododd 45 o athrawon yn Awstralia eu bod wedi derbyn hyfforddiant ADCG i gymharu â dim ond 9 yn astudiaeth Liang a Gao. Yn ogystal, cymerwyd agweddau Liang a Gao o gyfweiliadau lled-strwythuredig, ac nid o raddfa agwedd ddilysedig. Er gwaethaf yr anghysondebau ar draws yr astudiaethau, mae rôl gwybodaeth wrth ddeall agweddau athrawon tuag at ADCG yn parhau i fod yn un bwysig y mae angen ei hymchwilio ymhellach.

Blynyddoedd o wasanaeth, profiad ac agweddau

Mae profiad athrawon yn effeithio'n uniongyrchol ar eu hagweddau tuag at blant ag ADCG. Mae nifer o astudiaethau wedi canfod bod gan athrawon sydd â mwy o brofiad proffesiynol agweddau mwy ffafriol tuag at blant ag ADCG o gymharu ag athrawon sydd â llai o brofiad proffesiynol (Bekle 2004; Hodge et al., 2002). Fodd bynnag, ar gyfer Avramidis a Norwich (2002), roedd athrawon iau a'r rheini â llai o flynyddoedd o brofiad yn fwy cefnogol o integreiddio/cynhwysiant na'r rhai gyda mwy o brofiad. Yn ddiweddarach, nododd Anderson et al. (2012) bod athrawon gyda mwy o brofiad addysgu yn dangos ymddygiad mwy ffafriol tuag at blant ag ADCG nag athrawon cyn-wasanaeth. Noda'r awduron, pan ddechreuodd athrawon cyn-wasanaeth eu cyrsiau hyfforddi athrawon, roedd eu hagweddau tuag at ADCG yn gadarnhaol. Fodd bynnag, gyda mwy o brofiad addysgu, daethant yn llai ffafriol. Mae astudiaeth fwy diweddar o athrawon Cymreig (Greenway a Rees Edwards 2020) yn cefnogi'r syniad hwn bod agweddau'n newid gyda phrofiad. Datgelodd eu hymchwil gysylltiad negyddol â chredoau cadarnhaol a blynyddoedd o wasanaeth, gan awgrymu bod cynnydd mewn gwasanaeth yn golygu gostyngiad mewn credoau cadarnhaol. Efallai bod y dirywiad mewn agwedd wedi digwydd oherwydd wrth i athrawon ennill profiad a gwybodaeth am ADCG, maent yn datblygu ymwybyddiaeth o'r anawsterau sy'n wynebu'r unigolyn a phlant eraill yn eu hystafell ddosbarth.

Hyfforddiant ac agweddau

Prin yw'r ymchwil sy'n edrych ar sut y mae hyfforddiant yn effeithio ar agweddau athrawon. Mae'r llenyddiaeth sydd yn bodoli yn tueddu i archwilio rôl hyfforddiant mewn perthynas â gwybodaeth a sut y mae'r wybodaeth honno'n effeithio ar agweddau. Mewn un astudiaeth (Lasisi et al., 2017) o 159 o athrawon ysgolion cynradd yn Nigeria, nododd yr awduron gynnydd sylweddol mewn gwybodaeth ac agweddau llai negyddol yn dilyn sesiwn hyfforddiant tair awr (a sesiwn atgyfnerthu am hanner awr bythefnos yn ddiweddarach). Fodd bynnag, mae'r awduron yn cydnabod sawl cyfyngiad i'r astudiaeth, megis cyfyngiadau amser ac adnoddau a wnaeth effeithio ar hyd yr hyfforddiant a dulliau samplu gwael. Yn fwy diweddar, canfu Greenway a Rees Edwards (2020) fod gan athrawon heb hyfforddiant gredoau mwy negyddol na'r rhai â hyfforddiant. Fodd bynnag, mae'r awduron yn cydnabod, oherwydd na ofynnwyd i athrawon yn benodol am y math o hyfforddiant a dderbyniwyd, na hyd a maint y sesiynau a dderbyniwyd, ni ellir dod i gasgliad pendant ynghylch effaith hyfforddiant, ac maent yn awgrymu bod angen ymchwiliad pellach sy'n archwilio'r ffactorau hyn.

Mae'n werth nodi yma yr amrywioldeb mewn hyfforddiant ar draws diwylliannau. Mewn llawer o'r adolygiadau sy'n archwilio dulliau o hyfforddi athrawon (Awstralia, UDA a Chanada: Singh a Squires 2014; DU: Stewart 2006), ni chafodd mwyafrif yr athrawon dan hyfforddiant gyfarwyddyd na chefnogaeth gydag ADCG. Yn aml, gall diffyg hyfforddiant arwain at ganfyddiadau ac agweddau negyddol, a all effeithio ar ryngweithiadau ac ymddygiad athrawon tuag at blant ag ADCG (Mulholland, Cumming a Jung 2015). Fodd bynnag, nid yw hyfforddiant bob amser yn ddigonol i wrthdroi'r credoau negyddol sydd gan ddiwylliant penodol. Er enghraifft, nododd Lee a Witruk (2016) fod gan athrawon yn yr Almaen agweddau mwy ffafriol (ond eu bod wedi sgorio'n is o ran gwybodaeth) tuag at ADCG nag athrawon yng Nghorea, er gwaethaf y ffaith bod athrawon yng Nghorea wedi derbyn mwy o hyfforddiant na'u cymheiriaid yn yr Almaen.

Mesur agweddau athrawon tuag at ADCG

Mae teclynnau sy'n mesur agweddau athrawon tuag at ADCG yn brin. O'r rhai sydd yn bodoli, cwestiynwyd eu dibynadwyedd i fesur agweddau athrawon tuag at ADCG. Hefyd, cwestiynwyd eu cymhlethdod gan fod y mwyafrif ohonynt yn tueddu i ganolbwyntio ar gydrannau agwedd fyd-eang neu sengl, ac felly nid ydynt yn benodol i athrawon na'r ystafell ddosbarth (Soroa, Gorostiaga a Balluerka 2013), gyda rhai'n ychwanegu cwestiynau agwedd ar ddiwedd holiadur gwybodaeth (e.e. Bekle 2004; Al-Omari, Al-Motlaq ac Al-Modallal 2015; Ghanizadeh, Bahredar a Moeini 2006). Un enghraifft yw'r *Attention Deficit Hyperactivity Disorder Questionnaire* (Kos, Richdale a Jackson 2004), sy'n casglu amrywiaeth o wybodaeth yn ymwneud ag ADCG ac sy'n cynnwys 131 o eitemau wedi'u rhannu'n chwe adran. Mae gan adrannau D ac E 87 o eitemau sy'n ymwneud ag agweddau a chredoau am ADCG sy'n gofyn am ymateb ar raddfa analog o 10cm, gyda gwaelod y raddfa yn dangos cytundeb llwyr â'r datganiad (Cytuno'n Gryf), a brig y raddfa yn

nodi anghytundeb llwyr (Anghytuno'n Gryf). Mae'r raddfa wedi cael ei beirniadu'n fawr oherwydd ei hyd a'i chymhlethdod, a'r sampl fach ddaearyddol homogenaidd o 120 o athrawon ysgolion cynradd. Yn ogystal, mae cyflwyniad yr eitemau a'r fformatau ymateb yn wahanol ym mhob adran, ac mae'r graddfeydd analog yn ei gwneud yn anodd dehongli'r ymatebion a roddwyd (Soroa, Gorostiaga a Balluerka 2013). Hefyd, nid yw'r wybodaeth sy'n ymwneud â datblygiad y teclynnau na'r priodweddau seicometrig yn hysbys, sy'n golygu bod canlyniadau a goblygiadau'r rhai sy'n defnyddio'r raddfa hon yn annibynadwy.

Yn yr un modd, mae awduron (e.e. Rodrigo et al., 2011) sy'n honni eu bod yn mesur agweddau wedi defnyddio'r Raddfa Gwybodaeth am Anhwyldeuau Diffyg Sylw (KADDS) (Sciutto, Terjesen a Frank 2000), ond nid yw'r raddfa'n cynhyrchu gwybodaeth ddibynadwy neu gywir am agweddau athrawon sy'n benodol ynghylch ADCG.

Mewn ymgais i ddileu'r materion uchod, creodd Mulholland, Cumming a Jung (2015) raddfa agwedd benodol i ADCG (SASA – *Scale for ADHD Specific Attitudes*) gyda'r nod o asesu agweddau athrawon tuag at ymddygiadau tebyg i ADCG. Mae'r raddfa yn archwilio credoau gwybyddol: meddyliau a chredoau am ADCG; cyflyrau affeithiol: teimladau tuag at ADCG; a'r rheolaeth ganfyddedig ar ymddygiad unigolyn tuag at ADCG. Yn yr astudiaeth wreiddiol o 116 o athrawon ysgolion cyhoeddus yn Awstralia, adroddodd Mulholland, Cumming a Jung (2015) fod agweddau athrawon tuag at ADCG yn gadarnhaol ar y cyfan, ond bod ganddynt hefyd nifer o agweddau a chredoau negyddol tuag at yr anhwylder. Er enghraifft, cytunodd 64% o athrawon fod gweithio gyda phlant ag ADCG yn werth chweil, a nododd 70% fod ADCG yn achosi straen. Fodd bynnag, mae maint bach y sampl, diffyg manylder am y math o ysgol sydd dan sylw (cynradd neu uwchradd) a diffyg grŵp cymhariaeth yn awgrymu bod angen archwiliad pellach gan ddefnyddio'r raddfa SASA.

Argymhellion i'r dyfodol

Mae'r adolygiad o agweddau athrawon tuag at ADCG wedi amlinellu rhai o'r meysydd y mae angen eu harchwilio ymhellach. Yn benodol, gyda'r dystiolaeth bod gwybodaeth yn hanfodol wrth ffurfio agweddau, mae angen sicrhau bod pob athro – athrawon cynwasanaeth, athrawon sydd newydd gymhwyso ac athrawon profiadol – yn cael hyfforddiant penodol a phriodol ar ADCG fel eu bod yn gallu adnabod y cyflwr a chefnogi a rheoli plant ag ADCG. Mae angen ymchwil pellach hefyd i ddatblygu graddfeydd agweddau diwylliannol-benodol priodol i gael gwybodaeth am agweddau athrawon tuag at ADCG fel anhwylder, yr ymddygiadau sy'n gysylltiedig ag ef a'u teimladau ynghylch addysgu plant ag ADCG. Yn olaf, mae angen archwilio agweddau'r rhai sy'n gweithio'n agos gyda phlant ag ADCG. Hyd yn ddiweddar, nid oes unrhyw ymchwil wedi archwilio agweddau cynorthwywyr addysgu, er bod yr unigolion hyn yn aml yn cael eu cyflogi i weithio ar sail un i un gyda phlant ag ADCG.

Hyfforddiant a datblygiad proffesiynol parhaus

Er mwyn hwyluso gwybodaeth well i hyrwyddo agweddau cadarnhaol tuag at ADCG, dylid ystyried hyfforddiant a chefnogaeth i bawb sy'n gweithio gyda phlant ag ADCG. Fodd bynnag, mae angen i raglenni hyfforddi ystyried y canfyddiadau a amlinellwyd gan Greenway a Rees Edwards (2020), sef bod hyfforddiant yn ddigonol i rai athrawon ar gyfer deall agweddau cadarnhaol ADCG ond nad yw'n gwneud llawer i ddileu'r credoau a'r teimladau negyddol sy'n gysylltiedig â gweithio gyda phlant ag ADCG. Daw'r awduron i'r casgliad, os yw credoau negyddol yn bodoli er gwaethaf hyfforddiant ADCG, yna gall rhaglenni hyfforddi fod yn canolbwyntio'n ormodol ar yr ymddygiadau a'r anawsterau negyddol sy'n wynebu plant ag ADCG. Gwelwyd canlyniadau negyddol hyfforddiant gan Ohan et al. (2011): yn eu hastudiaeth, gwnaethant archwilio canfyddiadau ac ymatebion athrawon i blant gyda label diagnostig o ADCG a heb label o'r fath. Adroddwyd bod hyfforddiant ADCG yn gysylltiedig â graddfeydd effaith negyddol uwch ar gyfer ymatebion emosiynol.

Yn sgil y drafodaeth uchod am bwysigrwydd hyfforddiant, mae angen archwilio darpariaeth cwricwlwm yr hyfforddiant cychwynol cyfredol ar gyfer athrawon newydd, a chyfluoedd datblygiad proffesiynol parhaus (DPP) ar gyfer athrawon sy'n gwasanaethu ers amser. Byddai'n ddoeth i golegau a phrifysgolion ymgorffori cynnwys craidd ADCG fel archwiliad o ymyriadau ystafell ddosbarth llwyddiannus ac amlygiad i ADCG, sy'n darparu gwybodaeth am fwy na symptomau ac ymddygiadau negyddol a arddangosir gan blant ag ADCG. At hynny, mae angen i raglenni DPP ddarparu llwyfan fel bod staff yn gallu trafod eu profiadau a'u pryderon er mwyn iddynt gael sicrwydd bod eu teimladau a'u credoau yn normal, yn enwedig o ystyried eu bod yn aml yn derbyn gwybodaeth gyferbyniol, ynghyd a gorfod ymdopi gydag amgylchiadau heriol sy'n ymwneud ag ymddygiadau tebyg i ADCG yn yr ystafell ddosbarth. Byddai cynnig strategaethau ymdopi sy'n gwella arferion ystafell ddosbarth ar eu cyfer eu hunain a phlant ag ADCG yn sicrhau bod athrawon yn teimlo eu bod yn cael cefnogaeth yn eu rolau, a gallai helpu i negyddu'r teimladau a'r credoau negyddol sydd ganddynt.

Ffyrdd newydd o fesur agweddau

Mae mwyafrif yr astudiaethau sy'n archwilio agweddau athrawon tuag at ADCG wedi defnyddio holiaduron. Trafodwyd y materion sy'n gysylltiedig â'r mesuriadau hyn uchod. Felly, yn ogystal â'r angen i efelychu canlyniadau SASA, mae angen dilysu graddfeydd diwylliannol-benodol newydd sy'n canolbwyntio'n llwyr ar agweddau a theimladau athrawon tuag at ADCG. Hyd yn hyn, nid oes graddfa agwedd yn bodoli yn y DU, ac o ystyried y ffordd wahanol o gael diagnosis a sut i reoli ADCG, efallai y byddai'n ddoeth i ymchwilyr y dyfodol greu teclyn dilys a dibynadwy sy'n mesur agweddau pawb sy'n gweithio'n agos gyda phlant ag ADCG (cynorthwywyr addysgu ac athrawon). Mae'r diffyg dulliau ansoddol amlwg yn rhoi cyfle i ymchwilyr gael mewnwelediadau manwl i brofiadau'r rhai sy'n gweithio'n agos gydag ADCG. Gallai defnyddio cyfweiliadau neu grwpiau ffocws i archwilio profiadau personol athrawon a chynorthwywyr addysgu ein helpu i ddeall dyfnder a datblygiad eu hagweddau tuag at ADCG.

Archwiliad o'r rhai sy'n gweithio'n agos gyda phlant ag ADCG

Er bod llawer o ystafelloedd dosbarth yn cyflogi staff ychwanegol i gefnogi plant ag ADCG, ychydig iawn sy'n hysbys am agweddau'r gweithwyr proffesiynol hyn. Gelwir y rhain yn gynorthwywyr addysgu yng Nghymru, a'u rôl yw cefnogi plant ag anghenion addysgol ac anawsterau ymddygiad, a chynnig cymorth hanfodol i athrawon sy'n delio ag ymddygiadau tebyg i ADCG (Blatchford et al., 2009). O ystyried nifer yr achosion o gynorthwywyr addysgol sy'n gweithio'n agos gyda phlant ag ADCG, mae'n syndod mai dim ond un astudiaeth a gafwyd hyd yma (Greenway a Rees Edwards 2020) sy'n archwilio eu hagweddau tuag at ADCG. Yn eu hastudiaeth, cymharodd Greenway a Rees Edwards agweddau athrawon ysgolion cynradd ac uwchradd a chynorthwywyr addysgu. Gwnaethant adrodd ei bod yn ymddangos bod gan gynorthwywyr deimladau mwy cadarnhaol, a llai o deimladau a chredoau negyddol nag oedd gan athrawon. Maent yn awgrymu y gellir egluro eu canfyddiadau ar sail natur y berthynas rhwng cynorthwydd a phlentyn ag ADCG, yn yr ystyr bod cynorthwywyr yn treulio mwy o amser unigol gyda phlant ag ADCG, tra bod yr athro'n canolbwyntio ar weddill y dosbarth, sy'n arwain at lai o amser i athrawon ddelio ag ymddygiadau tebyg i ADCG (Sharples, Webster a Blatchford 2015). Yn sgil y canfyddiadau newydd a adroddwyd yn astudiaeth Greenway a Rees Edwards, mae angen mwy o ymchwil ar brofiadau ac agweddau cynorthwywyr i wella ein dealltwriaeth o'r rhai sy'n gweithio gydag ADCG. At hynny, efallai y bydd addysgwyr a llunwyr polisi am weithio ochr yn ochr â chynorthwywyr i helpu i wella cyfleoedd adnabod ac ymyrraeth i sicrhau bod plant a staff yn derbyn gwybodaeth a chefnogaeth briodol sy'n annog canlyniadau cadarnhaol i unigolion ac ystafelloedd dosbarth.

Casgliad

Mae'r papur hwn wedi darparu adolygiad cynhwysfawr o'r ddealltwriaeth fwyaf cyfredol o agweddau athrawon tuag at ADCG. O ystyried yr adolygiad uchod a'r dystiolaeth flaenorol bod agweddau athrawon tuag at ADCG yn dylanwadu ar eu dewis o strategaethau yn yr ystafell ddosbarth a phenderfyniadau atgyfeirio (Blotnicky-Gallant et al., 2015; Anderson, Watt a Shanley 2017), a bod yr ymddygiadau sy'n gysylltiedig ag ADCG yn cynyddu'r risg o straen ar athrawon (Greene et al., 2002), mae'n hanfodol bod y rhai sy'n gweithio gydag ADCG yn cael y modd i ddatblygu strategaethau ymdopi ar gyfer rheoli teimladau negyddol, teimladau o rwystredigaeth a blinder sy'n codi o weithio gyda phlant ag ADCG. Mae angen gwella hyfforddiant penodol i ADCG ar unwaith trwy hyfforddiant athrawon cychwynol neu gyfleoedd DPP i helpu i leihau ansicrwydd, camsyniadau ac agweddau negyddol dilynol. Mae angen i systemau yn yr ysgol sefydlu amgylchedd diogel, cefnogol ac anfeirniadol, lle gall athrawon a chynorthwywyr drafod eu profiadau, eu pryderon a'u hagweddau tuag at ADCG. Bydd strategaethau o'r fath yn helpu ysgolion i amddiffyn lles eu staff ac yn caniatáu i athrawon a chynorthwywyr addysgu deimlo eu bod yn cael cefnogaeth yn eu rôl i sicrhau bod plant ag ADCG yn cael cyfle i ffynnu.

Cyfeiriadau

- Al-Omari, H., Al-Motlaq, M. A. ac Al-Modallal, H. (2015), 'Knowledge of and attitude towards attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Jordan', *Child Care in Practice*, 21, 128–39.
- Alfageer, H. H., et al. (2018), 'Knowledge and attitude of male primary school teachers about attention deficit and hyperactivity disorder in Riyadh, Saudi Arabia', *Journal of Natural Science, Biology and Medicine*, 9, 257.
- Alkahtani, K. D. (2013), 'Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit/hyperactivity disorder', *Psychology*, 4, 963.
- American Psychological Association (2013), *Publication manual of the American Psychological Association* (6ed argraffiad) (Washington, DC: American Psychological Association).
- Amiri, S., et al. (2017), 'Knowledge and attitudes of preschool teachers regarding attention deficit hyperactivity disorder', *Iranian Journal of Pediatrics*, 27, e3834.
- Anderson, D. L., et al. (2012), 'Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience', *Psychology in the Schools*, 49, 511–25.
- Anderson, D. L., Watt, S. E. a Shanley, D. C. (2017), 'Ambivalent attitudes about teaching children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD)', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22, 332–49.
- Avramidis, E., Bayliss, P. a Burden, R. (2000), 'Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school', *Teaching and Teacher Education*, 16, 277–93.
- Avramidis, E. a Norwich, B. (2002), 'Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature', *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–47.
- Bailey, R. K. ac Owens, D. L. (2005), 'Overcoming challenges in the diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in African Americans', *Journal of the National Medical Association*, 97, 5.
- Barkley, R. A. (2006), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3ydd argraffiad) (Efrog Newydd: Guilford).
- Bekle, B. (2004), 'Knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students', *Journal of Attention Disorders*, 7, 151–61.
- Blatchford, P., et al. (2009), *The deployment and impact of support staff in schools: Characteristics, working conditions, job satisfaction and impact of workforce remodeling. Report on findings from the three national questionnaire surveys of schools, support staff and teachers. (Strand 1 Waves 1–3 – 2004, 2006 and 2008)* (Llundain: DCSF) <<http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss1w123r.pdf>> [Cyrchwyd: 25 Mehefin 2020].
- Blotnicky-Gallant, P., et al. (2015), 'Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices', *Canadian Journal of School Psychology*, 30, 3–21.
- Bolhuis, S. a Voeten, M. J. (2004), 'Teachers' conceptions of student learning and own learning', *Teachers and Teaching*, 10, 77–98.

- Brook, U. a Geva, D. (2001), 'Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities', *Patient Education and Counseling*, 43, 31–6.
- Buhs, E. S. a Ladd, G. W. (2001), 'Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes', *Developmental Psychology*, 37, 550.
- Burke, K. a Sutherland, C. (2004), 'Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. Experience', *Education*, 125, 163–72.
- Burkman, A. (2012), 'Preparing novice teachers for success in elementary classrooms through professional development', *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78, 23–33.
- Burton, D. M., Bartlett, S. J. ac Anderson de Cuevas, R. (2009), 'Are the contradictions and tensions that have characterised educational provision for young people with behavioural, emotional and social difficulties a persistent feature of current policy?', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14, 141–55.
- Cook, B. G. (2001), 'A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities', *Journal of Special Education*, 34, 203.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. a Tankersley, M. (2007), 'Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities', *Journal of Special Education*, 40, 230–8.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2015), *Anghenion Addysgol Arbennig (AAA)/Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) yng Nghymru* <<https://www.snapcymru.org/wp-content/uploads/2015/10/15-025-cy.pdf>> [Cyrchwyd: 12 Mai 2020].
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2018), *Cadernid Meddwl: Adroddiad ar y newid mawr sydd ei angen o ran cefnogaeth ym maes iechydd emosïynol ac iechydd meddwl plant a phobl ifanc yng Nghymru* <<https://senedd.wales/laid%20documents/cr-ld11522/cr-ld11522-w.pdf>> [Cyrchwyd: 20 Mehefin 2020].
- Davila, R. R., Williams, M. L. a MacDonald, J. T. (1991), 'Memorandum: Clarification of policy to address the needs of children with Attention Deficit Disorders within general and/or special education' (U.S. Department of Education: Office of Special Education and Rehabilitative Services).
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2010), *Evaluation of impact of DCSF investment in initiatives designed to improve teacher workforce skills in relation to SEN and disabilities: The first 6 months* (Llundain: DCSF) <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/521507/DFE-RR115-SEND-improving-teacher-skills-final-report.pdf> [Cyrchwyd: 25 Mehefin 2020].
- Department for Education (2013), *The national curriculum in England, Framework Document for Consultation, Department for Education* <<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/n/national%20curriculum%20consultation%20-%20framework%20document.pdf>> [Cyrchwyd: 25 Mehefin 2020].
- Department for Education (2015), *SEND Code of Practice 0–25 Years* (Llundain: Department for Education, Department of Health).
- Dryer, R., Kiernan, M. J. a Tyson, G. A. (2013), 'Do professions differ in their beliefs about ADHD?', *ADHD: Cognitive Symptoms, Genetics and Treatment Outcomes*, 61–80.

- DuPaul, G. J. a Stoner, G. (2014), *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies* (Efrog Newydd: Guilford Publications).
- Dwivedi, K. N. a Banhatti, R. G. (2005), 'Attention deficit/hyperactivity disorder and ethnicity', *Archives of Disease in Childhood*, 90, 10–12.
- Efron, D., et al. (2018), 'Peer victimisation in children with ADHD: a community-based longitudinal study', *Journal of Attention Disorders*, 1087054718796287.
- Ernest, P. (1989), 'The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model', *Journal of Education for Teaching*, 15, 13–33.
- Ewe, L. P. (2019), 'ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24, 136–55.
- Forlin, C., Keen, M. a Barrett, E. (2008), 'The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context', *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 251–64.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J. a Moeini, S. R. (2006), 'Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers', *Patient Education and Counseling*, 63, 84–8.
- Glass, C. S. a Wegar, K. (2000), 'Teacher perceptions of the incidence and management of attention deficit hyperactivity disorder', *Education*, 121.
- Greene, R. W., et al. (2002), 'Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample', *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79–89.
- Greenway, C. W. a Rees Edwards, A. (2020), 'Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): a comparison of teachers and teaching assistants', *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1–19.
- Hammond, H. ac Ingalls, L. (2003), 'Teachers Attitudes toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts', *Rural Special Education Quarterly*, 22, 24–30.
- Havey, J. M., et al. (2005), 'Teachers' perceptions of the incidence and management of attention-deficit hyperactivity disorder', *Applied Neuropsychology*, 12, 120–7.
- Hinshaw, S. P., et al. (2011), 'International variation in treatment procedures for ADHD: social context and recent trends', *Psychiatric Services*, 62 459–64.
- Hodge, S. R., et al. (2002), 'Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence', *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155–71.
- Hong, Y. (2008), 'Teachers' perceptions of young children with ADHD in Korea', *Early Child Development and Care*, 178, 399–414.
- Humphrey, N. a Symes, W. (2010), 'Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools', *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77–91.
- Kendall, L. (2016) "The teacher said I'm thick!" Experiences of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder within a school setting', *Support for Learning*, 31, 122–37.

- Kos, J. M., Richdale, A. L. a Jackson, M. S. (2004), 'Knowledge about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A comparison of in-service and preservice teachers', *Psychology in the Schools*, 41, 517–26.
- Kos, J. M., Richdale, A. L. a Hay, D. A. (2006), 'Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature', *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 147–60.
- Lasisi, D., et al. (2017), 'Effect of attention-deficit-hyperactivity-disorder training program on the knowledge and attitudes of primary school teachers in Kaduna, North-West Nigeria', *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11, 15.
- Lee, Y. a Witruk, E. (2016), 'Teachers' knowledge, perceived teaching efficacy, and attitudes regarding students with ADHD: a cross-cultural comparison of teachers in South Korea and Germany', *Health Psychology Report*, 4, 103–15.
- Liang, L. a Gao, X. (2016), 'Pre-service and in-service secondary school teachers' knowledge about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward students with ADHD', *International Journal of Disability, Development and Education*, 63, 369–83.
- Loe, I. M. a Feldman, H. M. (2007), 'Academic and educational outcomes of children with ADHD', *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 643–54.
- Llywodraeth Cymru (2018), *Cod Drafft Anghenion Dysgu Ychwanegol Cymru* <<https://www.rctcbc.gov.uk/CY/Resident/SchoolsandLearning/AccessandInclusiontoEducation/AdditionalLearningNeedsAct/DraftAdditionalLearningNeedsCodeforWales.pdf>> [Cyrchwyd: 20 Mehefin 2020].
- Llywodraeth Cymru (2019a), *Canlyniadau'r cyfrifiad ysgolion: ym mis Ionawr 2019* <<https://llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2019-07/canlyniadaur-cyfrifiad-ysgolion-737.pdf>> [Cyrchwyd: 20 Mehefin 2020].
- Llywodraeth Cymru (2019b), *Budgeted Expenditure on Special Educational Needs (SEN) Provision: 2019–20 – Revised* <https://llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2019-07/gwariant-sydd-wedii-gyllidebu-ar-gyfer-darpariaeth-anghenion-addysgol-arbennig-aaa-ebrill-2019-i-mawrth-2020-diwygiedig_0.pdf> [Cyrchwyd: 20 Mehefin 2020].
- Llywodraeth Cymru (2019c), *Cymorth i blant a phobl ifanc sydd ag Anhwylder Diffyg Canolbwyntio a Gorfywiogrwydd (ADHD) mewn lleoliadau addysgol* <<https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-01/ffyrdd-o-gefnogi-dysgwyr-ag-anhwylder-diffyg-canolbwyntio-a-gorfywiogrwydd-adhd.pdf>> [Cyrchwyd: 19 Mehefin 2020].
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. a Kwoka, M. (2014), 'Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment', *Learning Environments Research*, 17, 113–26.
- Moon, S. (2012), 'Cultural perspectives on attention deficit hyperactivity disorder: A comparison between Korea and the US', *Journal of International Business and Cultural Studies*, 6, 1.

- Mulholland, S. M., Cumming, T. M. a Jung, J. Y. (2015), 'Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD-type behaviours', *Australasian Journal of Special Education*, 39, 15–36.
- Murphy, S. (2014), 'Finding the Right Fit: Inclusive Strategies for Students with Characteristics of ADHD', *Young Children*, 69, 66–71 <https://www.jstor.org/stable/yeyoungchildren.69.3.66?seq=1#page_scan_tab_contents> [Cyrchwyd: 23 Mai 2020].
- NASUWT (2014), *Verbal abuse of teachers on the increase* <<https://www.politicshome.com/news/uk/education/press-release/nasuwt/51768/verbal-abuse-teachers-increase>> [Cyrchwyd: 15 Mai 2020].
- National Centre for Mental Health (2017), *New report highlights lack of services for people with ADHD* <<https://www.ncmh.info/2017/11/06/new-report-highlights-lack-of-services-for-people-with-adhd/>> [Cyrchwyd: 24 Mai 2020].
- National Institute for Health and Care Excellence (NICE) (2018), *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management* <<https://www.nice.org.uk/guidance/ng87/chapter/recommendations>> [Cyrchwyd: 24 Mai 2020].
- Nilholm, C. (2014), 'ADHD: an educational challenge', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19, 324–6.
- Nur, N. a Kavakci, O. (2010), 'Elementary school teachers' knowledge and attitudes related to attention deficit hyperactivity disorder', *HealthMED*, 4, 350–5.
- Nurmi, J. E. (2012), 'Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis', *Educational Research Review*, 7, 177–97.
- Ohan, J. L., et al. (2011), 'Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD"', *Journal of School Psychology*, 49, 81–105.
- Omolara, S. R. ac Adebukola, O. R. (2015), 'Teachers' Attitudes: A Great Influence on Teaching and Learning of Social Studies', *Journal of Law, Policy and Globalization*, 42, 131.
- Parker, J. G., et al. (2006), *Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective* <https://www.researchgate.net/profile/Kenneth_Rubin/publication/306198516_Peer_relationships_and_developmental_psychopathology/links/57d2d21708ae601b39a41d8a.pdf> [Cyrchwyd: 15 Mai 2020].
- Reijntjes, A., et al. (2010), 'Peer victimisation and internalising problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies', *Child Abuse and Neglect*, 34, 244–52.
- Rodrigo, M. D. A., et al. (2011), 'The knowledge and attitude of primary school teachers in Sri Lanka towards childhood attention deficit hyperactivity disorder', *Ceylon Medical Journal*, 56, 51–4.
- Ross-Hill, R. (2009), 'Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 188–98.
- Rush, C. a Harrison, P. (2008), 'Ascertaining teachers' perceptions of working with adolescents diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder', *Educational Psychology in Practice*, 24, 207–23.

- Sayal, K., et al. (2018), 'ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision', *Lancet Psychiatry*, 5, 175–86.
- Scanlon, G. a Barnes-Holmes, Y. (2013), 'Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18, 374–95.
- Sciutto, M. J. ac Eisenberg, M. (2007), 'Evaluating the evidence for and against the overdiagnosis of ADHD', *Journal of Attention Disorders*, 11, 106–13.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D. a Frank, A. S. B. (2000), 'Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder', *Psychology in the Schools*, 37, 115–22.
- Sharples, J., Webster, R. a Blatchford, P. (2015), *Making Best Use of Teaching Assistants. Guidance Report*, Mawrth 2015 (Llundain: Education Endowment Foundation) <https://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Making_best_use_of_TAs_printable.pdf> [Cyrchwyd: 25 Mehefin 2020].
- Singh, A. a Squires, J. (2014), 'ADHD in preschool: approaches and teacher training', *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 3, 122–49.
- Soroa, M., Gorostiaga, A. a Balluerka, N. (2013), 'Review of tools used for assessing teachers' level of knowledge with regards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)', yn Banerjee, S. (gol.), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents* (Rijeka, Croatia: InTech), tt. 151–77.
- Steiner, N. J., et al. (2014), 'Classroom behavior of participants with ADHD compared with peers: Influence of teaching format and grade level', *Journal of Applied School Psychology*, 30, 209–22.
- Stewart, W. (2006), 'Can you handle overactive pupils?', *Times Educational Supplement*, 1, 23.
- Thomas, D. (2020), 'Autism and ADHD "not being spotted" as exclusions rise' <<https://www.bbc.co.uk/news/uk-wales-51384024>> [Cyrchwyd: 24 Mehefin 2020].
- Timimi, S. a Radcliffe, N. (2005), 'The rise and rise of attention deficit hyperactivity disorder', *Journal of Public Mental Health*, 4, 9.
- Timimi, S. a Taylor, E. (2004), 'ADHD is best understood as a cultural construct', *The British Journal of Psychiatry*, 184, 8–9.
- Torraco, R. J. (2005), 'Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples', *Human Resource Development Review*, 4, 356–67.
- Wales Healthcare (2019), *ADHD: a quest for more* <<http://waleshealthcare.com/adhd-a-quest-for-more/>> [Cyrchwyd: 25 Mehefin 2020].
- Wubbels, T., et al. (2014), 'Teacher-student relationships and classroom management', yn Emmer, E. T., Sabornie, E., Evertson, C. ac Weinstein, C. (goln), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2ail argraffiad) (Efrog Newydd: Routledge), tt. 363–86.
- Youssef, M. K., Hutchinson, G. ac Youssef, F. F. (2015), 'Knowledge of and attitudes toward ADHD among teachers: insights from a Caribbean Nation', *Sage Open*, 5, 1–8.