

Format Cydnabyddiaeth Sylfaenol o ddefnydd offeryn deallusrwydd artiffisial:

Rwy'n cadarnhau nad ydw i wedi cyflwyno unrhyw destun deallusrwydd artiffisial cynhyrchiol fel fy ngwaith fy hun.

Cyflwyniad:

Bore da. Diolch i chi am ddod i'r cyfarfod cyhoeddus hwn, lle byddwn yn archwilio mater cymhleth a dadleuol o fewn polisi ac ymarfer addysg sef prif ffrydio plant ag awtistiaeth.

Fel rhywun sydd yn gweithio yn y maes, rwy'n gweld â'm llygaid fy hun y bylchau rhwng bwriadau polisi a realiti ystafell ddosbarth. Er bod addysg gynhwysol yn nod fonheddig a blaengar, rhaid inni ofyn: A ydym yn wirioneddol yn cefnogi plant ag awtistiaeth yn ein lleoliadau prif ffrwd, neu a ydym yn eu methu dan gochl cynhwysiant? Heddiw, byddaf yn defnyddio 'Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru) 2018' (Llywodraeth Cymru, 2021 a) fel lens polisi. Fy nod i heddiw yw dadansoddi'r polisi'n feirniadol a chynnig dull ymarferol ac arloesol o fynd i'r afael ag un o'i heriau gweithredu craidd.

Pam fod y mater hwn yn bwysig:

Felly, pam bod y mater yma yn un bwysig? Mae gan y mater hwn oblygiadau uniongyrchol i ddatblygiad addysgol, cymdeithasol ac emosiynol plant (Llywodraeth Cymru, 2021 b), ac mae'r ddadl yn parhau i rannu llunwyr polisi, addysgwyr a rhieni fel ei gilydd. Ledled Cymru a'r Deyrnas Unedig, mae'r ymgyrch am addysg gynhwysol yn gryf (Conn, Hicks a Thomas, 2024) gyda dros 70% o blant ag awtistiaeth y Deyrnas Unedig yn cael eu haddysgu mewn lleoliadau prif ffrwd (National Autistic Society, 2022), ond mae'r realiti yn fwy cymhleth (Action for Children, 2024).

Adroddodd Estyn (2024 a) fod dros draean o addysgwyr Cymru yn teimlo'n annigonol i gefnogi disgyblion ag awtistiaeth, sydd yn effeithio yn uniongyrchol ar brofiadau plant yn yr ysgol (Knight *et al.*, 2022 a). Nodir Lory *et al.*, (2024), yn ymarferol arsylwir staff heb hyfforddiant digonol sydd yn brwydro i reoli ymddygiadau nad ydynt yn eu deall yn llawn, dosbarthiadau synhwyrdd-orlawn (Jones, Hanley a Riby, 2020), arwahanrwydd cymdeithasol a dirywiad mewn iechyd meddwl (Accardo *et al.*, 2024). Yn amlwg, nid yw cynhwysiant mewn egwyddor bob amser yn cyfateb i gynhwysiant yn ymarferol (UNESCO, 2020) a mynna Leijen, Arcidiacono a Baucal (2021) bod ymarferwyr yn delio nid yn unig ag anghydraddoldeb addysgol, ond hefyd y ddadl o gynhwysiant yn erbyn darpariaeth briodol. Mae hyn yn effeithio nid yn unig ar y plentyn awtistig ond hefyd ar gyfoedion, athrawon, a chymuned ehangach yr ysgol (El-Salahi, Khaki a Vohora, 2023). Mae'n codi cwestiwn moesegol pwysig: A yw presenoldeb yr

un peth â chyfranogiad? Mae'r mater hwn yn bwysig oherwydd ei fod yn ymwneud â hawl plant i gael addysg sydd yn cefnogi, yn hytrach nag yn rhwystro, eu datblygiad.

Trosolwg o'r Ddeddf ADY:

Yng Nghymru, rydym yn llywio'r her hon drwy'r 'Deddf ADY' (Llywodraeth Cymru, 2021 a). Cynlluniwyd y Ddeddf a basiwyd yn 2018 a roddwyd ar waith fesul cam rhwng 2021 a 2025, i ddisodli system dameidiog gyda dull unedig o gefnogi dysgwyr 0-25 oed ag anghenion dysgu ychwanegol (Llywodraeth Cymru, 2022). Mae'r ddeddf yn cyflwyno'r term 'Anghenion Dysgu Ychwanegol' (Marsh a Jeans, 2024) ac mae'n anelu at system unedig ar draws y blynyddoedd cynnar, ysgolion ac addysg bellach (Duggan *et al.*, 2023). Mae'r ddeddf yn mynnu cynlluniau datblygu unigol ar gyfer pob dysgwr ag ADY, mae'n rhoi pwyslais ar gynllunio cynnar sydd yn person-ganolog ac mae'n ddull sydd yn canolbwyntio ar yr unigolyn. Ategir y Ddeddf gan Gonfensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau'r Plant (UNICEF, 2019). Ar bapur, mae'n ddarn trawsnewidiol o ddeddfwriaeth. Ond yw'r weledigaeth yn dod yn fyw o fewn yr ysgolion?

Gwerthusiad beirniadol:

Mae'r ddeddf yn cynrychioli newid deddfwriaethol sylweddol yn y ffordd y mae anghenion dysgu ychwanegol yn cael eu nodi ac yn cael sylw yng Nghymru sydd gyda goblygiadau hollbwysig i blant ysgolion gynradd. Mae'r blynyddoedd cynnar yn sylfaen ar gyfer datblygiad gwybyddol, emosiynol a chymdeithasol. Nod y ddeddf yw sicrhau bod cymorth yn cael ei nodi'n gynnar, yn gyson, a heb fod angen diagnosis ffurfiol - egwyddor sydd yn cyd-fynd â pholisi addysg gynhwysol ac ymyrraeth gynnar (Estyn, 2024 b). Fodd bynnag, yr her yw gweithredu'r delfrydau hyn ar draws system sydd yn dal i fynd i'r afael â dibyniaethau diagnostig a chyfyngiadau adnoddau.

Un o gryfderau mwyaf canmoladwy'r ddeddf yw ei hymrwymiad i gynhwysiant a thegwch, gan ymgorffori hawl statudol i bob dysgwr ag ADY, waeth beth fo'i leoliad addysgol neu ddiagnosis (Llywodraeth Cymru, 2021 b). Ar gyfer plant oed cynradd, mae hyn yn ddamcaniaethol yn caniatáu ymyrraeth amserol heb ei gwneud yn ofynnol i deuluoedd fynd ar drywydd dilysiad meddygol. Mae cyflwyno cynlluniau datblygu unigol hefyd yn darparu dilyniant ar draws pontio: o feithrin i gynradd, ac o gynradd i uwchradd. Mae'r pwyslais ar gynllunio sydd yn canolbwyntio ar yr unigolyn yn cryfhau

llais y disgybl a'r rhiant, yn enwedig drwy brosesau adolygu strwythuredig (Estyn, 2024 a). Mewn llawer o ysgolion, mae hyn wedi gwella'r broses o wneud penderfyniadau ar y cyd, gyda rhieni'n adrodd bod mwy o dryloywder (Comisiynydd Plant Cymru, 2024). Yn ogystal, mae creu rôl 'Cydlunydd Anghenion Dysgu Ychwanegol', sydd wedi'i gwreiddio mewn uwch arweinyddiaeth, yn dyrchafu pwysigrwydd strategol cynhwysiant mewn ysgolion cynradd, gan greu sianel rhwng arfer ar lefel ystafell ddosbarth a systemau ysgol gyfan (Clarke a Done, 2021).

Er gwaethaf y datblygiadau hyn, mae gweithrediad y ddeddf yn datgelu gwendidau sylweddol, yn enwedig mewn perthynas â diwylliant diagnostig, capasiti a chysondeb.

Er mai nod y ddeddf yw gwreiddio dulliau cynhwysol sy'n canolbwyntio ar y dysgwr, y realiti mewn llawer o ysgolion cynradd yng Nghymru yw bod cymorth i ddisgyblion ag ADY yn aml yn dibynnu ar ddiagnosis ffurfiol (Estyn, 2024 b) sydd yn adlewyrchu fframwaith meddygol lle mae'n rhaid 'profi' bod gan blant gyflwr a gydnabyddir yn glinigol cyn cymhwyso ar gyfer cymorth statudol trwy gynllun datblygu unigol. Dadleua Jayanetti (2024), mae hyn yn gosod teuluoedd ac ysgolion mewn sefyllfa anodd o orfod ceisio dilysiad meddygol dim ond i gael mynediad at hawliau addysgol. Mewn lleoliadau cynradd, lle mae taflwybrau datblygiadol plant yn dal i fod yn hynod hylifol, gall hyn arwain at or-ddiagnosis neu than-adnabod, gyda rhai plant yn cael labeli cyn pryd, tra bod eraill yn cael eu hamddifadu o gefnogaeth oherwydd bod eu hanghenion yn cael eu hystyried 'ddim yn ddigon difrifol eto'. Mae hyn yn gwrth-ddweud bwriad y ddeddf, sef seilio cefnogaeth ar angen yn hytrach na labelu.

Mae arbenigwyr yn rhybuddio bod y dull hwn sy'n cael ei ysgogi gan ddiagnosis yn tanseilio ymyrraeth gynnar - egwyddor sy'n sylfaen i ddarpariaeth ADY o ansawdd uchel yn y blynyddoedd cynradd. Os arhoswn am ddiagnosis cyn ymyrryd, rydym mewn perygl o golli ffenestr dyngedfennol ar gyfer mynd i'r afael â rhwystrau yng nghamau cynharaf taith addysgol plentyn.

Mae Estyn (2024 b) hefyd yn amlygu bod rhai ysgolion cynradd, yn enwedig mewn ardaloedd gwledig neu ardaloedd ac adnoddau isel, yn dehongli "addasiadau rhesymol" yn gyfyng, gan arwain at or-atgyfeirio at weithwyr proffesiynol allanol a thanddefnyddio strategaethau ystafell ddosbarth cynhwysol. Y canlyniad yw hierarchaeth angen, lle mai dim ond y rhai â chyflyrau 'swyddogol' sy'n cael cefnogaeth

lawn, tra bod eraill yn cael eu gadael yn llywio gofod amwys rhwng gwahaniaethu yn yr ystafell ddosbarth ac ymyrraeth ffurfiol.

Er gwaethaf dyheadau cynhwysol y fframwaith ADY, mae ei weithrediad mewn ysgolion cynradd yn aml yn dychwelyd at fodel meddygol sy'n rhoi'r freint i ddiagnosis dros y cyd-destun, a thystiolaeth glinigol dros farn athrawon proffesiynol. Mae hyn nid yn unig mewn perygl o wahardd plant ag anghenion 'anweledig' neu gyd-destunol, ond mae hefyd yn creu tagfa o ran cael gafael ar gymorth cynnar sydd yn eironig, yn y cyfnod addysg lle mae canfod a chymorth cynnar yn hollbwysig.

At hynny, mae dehongliad anghyson o'r ddeddf ar draws awdurdodau lleol yn arwain at annhegwch yn y ddarpariaeth gan greu loteri cod post ynghylch arweiniad a chymorth ariannol (Comisiynydd Plant Cymru, 2024). Hefyd, mae hyfforddiant a datblygiad proffesiynol wedi bod yn annigonol i fodloni gofynion y system newydd, yn enwedig ar gyfer athrawon ar ddechrau eu gyrfa a staff cymorth (Estyn, 2024 b).

Yn olaf, mae gwendid mawr yn gorwedd mewn capasiti a llwyth gwaith. Disgwylir i athrawon cynradd gyflwyno darpariaeth wahaniaethol, cydweithio â theuluoedd, a rheoli dogfennaeth - i gyd o fewn amserlenni cyfyngedig iawn. Gall y broses cynlluniau, er ei bod yn symlach mewn theori, fod yn feichus yn weinyddol, gan arwain rhai ysgolion at ddogni cymorth trwy flaenoriaethu plant ag anghenion cliriach neu fwy difrifol (Beck, 2022).

Mae rhai'n dadlau bod Cymru wedi cyrraedd tir canol yn ddeddfwriaethol, gan gynnig amddiffyniad cyfreithiol cryfach na Deddf Cymorth Ychwanegol ar gyfer Dysgu (2004) Yr Alban tra'n osgoi biwrocratiaeth drom Deddf Plant a Theuluoedd (2014) Lloegr (Knight *et al.*, 2022 b). Wedi dweud hynny, mae gan Loegr a'r Alban seilwaith mwy aeddfed ar gyfer integreiddio amlasiantaethol sydd yn bwlch parhaus mewn lleoliadau cynradd yng Nghymru (Comisiynydd Plant Cymru, 2020).

Mae'r ddeddf ADY yn bolisi carreg filltir sy'n anelu at ddarparu tegwch, cynhwysiant, a chymorth sy'n canolbwyntio ar y dysgwr ar draws oes. Ar gyfer plant oed cynradd, mae ei potensial yn sylweddol a gall drawsnewid llwybrau bywyd. Er hynny, mae'r newid o egwyddor i ymarfer yn parhau'n anwastad ac mae llawer o blant iau yn dal i ddisgyn drwy'r hollt. Er mwyn cyflawni ei haddewid, rhaid atgyfnerthu'r system ADY.

Gan edrych tuag allan, mae rhanbarthau eraill wedi mynd i'r afael â heriau tebyg gyda mwy o gydlynad. Er enghraifft, yn y Ffindir cefnogir cynhwysiant gan fodolau cyd-addysgu gorfodol ac addysgeg anghenion arbennig a hyfforddiant helaeth (European Agency for Special Needs, 2020). Yn debyg, yng Nghanaada mae'r llywodraeth wedi mandadu addysg gynhwysol ar draws pob ysgol ac wedi buddsoddi mewn hyfforddiant penodol i awtistiaeth ar gyfer pob athro a staff cymorth (AuCoin, Porter a Baker-Korotkov, 2020). Mewn cyferbyniad, mynna Doel (2021) bod dull Cymru ar hyn o bryd yn dibynnu'n ormodol ar ewyllys da ysgolion. Cytuna Knight *et al.*, (2022 b) gan ychwanegu, nid oes gan Gymru'r fath unffurfiaeth a buddsoddiad â'r gwledydd hyn. Dywed bod y modelau hyn yn awgrymu bod gwybodaeth arbenigol sydd wedi'i hymgorffori mewn lleoliadau cyffredinol yn allweddol i gynhwysiant llwyddiannus.

Cynnig Arloesol – Hyfforddwyr Cynhwysiant Awtistiaeth:

Er mwyn mynd i'r afael â rhwystrau parhaus i gynhwysiant effeithiol ar gyfer dysgwyr awtistig, rwy'n cynnig cyflwyno 'Hyfforddwyr Cynhwysiant Awtistiaeth' fel model staffio newydd o fewn ysgolion prif ffrwd. Mae'r hyfforddwyr yn ôl Petersson-Bloom (2022) yn ymarferwyr arbenigol gyda hyfforddiant uwch mewn awtistiaeth sydd wedi'u gwreiddio ym mywyd yr ysgol. Mae eu rôl yn cynnwys darparu cymorth i staff addysgu a rhieni, rhoi cyngor ar addysgeg gynhwysol a sicrhau bod cynlluniau datblygu unigol yn cael eu gweithredu'n ystyrlon ac yn gyson (Staffordshire County Council 2023).

Mae'r model yn cael ei ysbrydoli gan weithrediad llwyddiannus yn Victoria, Awstralia (Bury *et al.*, 2024), lle dywed Carrington *et al.*, (2024) cafodd 'hyfforddwyr cynhwysiant' effaith fesuradwy ar hyder athrawon ac ymgysylltiad disgyblion. Trwy wreiddio arbenigedd yn uniongyrchol o fewn yr ysgol, mae'r dull hwn yn cynnig ymateb a allai fod yn drawsnewidiol i'r ddarpariaeth awtistiaeth anghyson sy'n parhau i nodweddu llawer o leoliadau prif ffrwd o dan system ADY Cymru bresennol.

Un o gryfderau allweddol y model yw ei allu i ymgorffori gwybodaeth arbenigol yn y man ymarfer. Yn wahanol i wasanaethau cynghori allanol sy'n cynnig cymorth ysbeidiol, caiff hyfforddwyr eu hintegreiddio o fewn tîm yr ysgol, gan alluogi arweiniad amser real sy'n sensitif i'r cyd-destun. Mae Goldan, Lambrecht, a Loreman (2021) yn dadlau bod cynhwysiant yn fwyaf effeithiol pan fo cymorth wedi'i leoli yn yr amgylchedd dysgu, lle gall lywio penderfyniadau bob dydd a meithrin newid addysgegol. Drwy

weithio ochr yn ochr â staff addysgu, gall hyfforddwyr fodelu strategaethau cynhwysol, hwyluso addasiadau ystafell ddosbarth, a meithrin gallu hirdymor o fewn y gweithlu addysgu.

Yn ail, mae'r model yn cyfrannu'n uniongyrchol at ddatblygiad staff a dysgu sefydliadol. Mae Dissanayake (2024) yn amlygu bod staff addysgu cyffredinol yn aml yn brin o hyder i gefnogi dysgwyr awtistig, nid oherwydd diffyg ymrwymiad, ond oherwydd hyfforddiant a chymorth ymarferol cyfyngedig. Mae'r hyfforddwyr yn gwasanaethu nid yn unig fel ymarferwyr ond hefyd fel hyfforddwyr - gan gynnig dysgu proffesiynol wedi'i dargedu sy'n gwella'r ymagwedd ysgol gyfan at niwroamrywiaeth.

At hynny, gall hyfforddwyr helpu i sicrhau cysondeb ac atebolrwydd wrth weithredu cynlluniau datblygu unigol. Er ei fod yn ofyniad statudol o dan y ddeddf ADY, mae gwireddu cynlluniau mewn arfer dyddiol yn yr ystafell ddosbarth yn aml yn anghyson (Robinson *et al.*, 2024). Mae'r hyfforddwyr yn darparu goruchwyliaeth ac eiriolaeth barhaus i sicrhau bod y cynlluniau nid yn unig yn cael eu dylunio ond yn cael eu gweithredu, gan gefnogi ffyddlondeb ac aliniad rhwng polisi ac arfer.

Yn bwysig, mae'r dull hwn yn mynd i'r afael â gwendid strwythurol mawr yn y system ADY: amrywiaeth yn y ddarpariaeth ar draws lleoliadau (Bennett, 2016).

Efallai eich bod yn meddwl bod y rôl yma yn debyg i rôl y 'Cydlynwyr Anghenion Dysgu Ychwanegol'. Mae'r cydlynwyr fel arfer yn gyfrifol am arolygiaeth weinyddol, cydymffurfio â gofynion statudol, cydlynu mewnbwn amlasiantaethol, a sicrhau atebolrwydd ysgol gyfan am ddarpariaeth ADY (Llywodraeth Cymru, 2024). Mae eu gwaith yn strategol ac yn aml yn rheolaethol ei natur.

Mewn cyferbyniad, mae'r hyfforddwyr yn gweithredu ar y rhyngwyneb ystafell ddosbarth a dysgwr. Nid yw eu ffocws ar waith papur na chydymffurfiaeth ond ar addysgeg amser real, addasu ymarferol, a mentora. Yn hytrach na disodli cydlynwyr ADY, mae'r hyfforddwyr yn ategu eu gwaith trwy roi strategaethau cynhwysol ar waith a sicrhau bod yr egwyddorion sy'n sail i gynlluniau datblygu unigol yn cael eu trosi'n arfer ystyrlon.

Er gwaethaf ei gryfderau, nid yw'r model heb ei herio. Mae cynaliadwyedd ariannol yn bryder mawr. Mae Tegtmejer (2022) yn nodi bod angen buddsoddiad sylweddol mewn rolau arbenigol, o ran recriwtio a datblygiad proffesiynol parhaus. Gydag ysgolion eisoes dan bwysau cyllidebol sylweddol, efallai y bydd costau staffio ychwanegol yn cael eu hystyried yn anymarferol oni bai eu bod yn cael eu cefnogi gan fentrau ariannu wedi'u targedu gan awdurdodau lleol neu lywodraeth genedlaethol.

Mae integreiddio systemig yn gosod ail her. Heb gyfrifoldebau a llinellau atebolrwydd sydd wedi'u diffinio'n glir, mae'n bosibl y bydd yr hyfforddwyr yn cael eu gwrthio i'r cyrion neu eu camddeall. Nodwyd Done *et al.*, (2022) yn ofalus, gall cyflwyno rolau newydd i strwythurau presennol heb reolaeth gadarn ar newid arwain at wrthwynebiad neu ddiswyddo. I liniaru hyn, mae Darwis *et al.*, (2024) yn argymhell cyflwyniad graddol, wedi'i arwain gan dystiolaeth, gan ddechrau gyda phrosiectau peilot mewn ysgolion dethol. At hynny, mae'n hollbwysig nad yw'r rôl yn cael ei fframio fel ateb ar ei ben ei hun, ond fel rhan o ymrwymiad ysgol gyfan ehangach i gynhwysiant. Fel y mae Asorey *et al.*, (2024) yn pwysleisio, rhaid i gynhwysiant fod yn ddiwylliannol yn ogystal â gweithdrefnol.

Ymhell o fod yn gwrthdaro â deddf ADY, mae'r model yn cryfhau ei nodau sylfaenol. Mae'r ddeddf yn blaenoriaethu cynllunio sy'n canolbwyntio ar yr unigolyn, gweithio ar y cyd, a'r hawl i addysg gynhwysol a chefnogir pob un ohonynt yn uniongyrchol gan gyflwyno'r hyfforddwyr. Mae Gray, Woods, and Nuttall (2022) yn amlygu, er gwaethaf bwriadau blaengar y ddeddf, fod ei gweithrediad wedi bod yn anghyson. Mae'r hyfforddwyr yn darparu mecanwaith ar gyfer pontio'r bwlch hwn rhwng egwyddor ac arfer.

At hynny, mae'r model yn cyd-fynd â rhwymedigaethau rhyngwladol ehangach o dan Gonfensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau Pobl ag Anableddau a Datganiad Salamanca, y mae'r ddau ohonynt yn ymgorffori hawl pob plentyn i gael mynediad i addysg gynhwysol o ansawdd uchel (United Nations, 2025). Trwy ganolbwyntio ar ddarpariaeth ymarferol a bywyd ysgol ddyddiol, mae 'hyfforddwyr cynhwysiant awtistiaeth' yn helpu i sicrhau bod cynhwysiant nid yn unig yn ymrwymiad cyfreithiol ond yn realiti byw i ddisgyblion awtistig.

Mae 'hyfforddwyr cynhwysiant awtistiaeth' yn cynrychioli ymateb amserol sy'n seiliedig ar dystiolaeth i'r heriau sy'n wynebu addysg gynhwysol ar gyfer dysgwyr awtistig. Mae ganddo'r potensial o fod yn model cynaliadwy y gellir ei raddio ar gyfer diwygio cynhwysol.

Yn y pen draw, mae'r ddadl hon yn ymwneud â hawliau, hawl y plentyn i addysg hygyrch a chynhwysol (UNICEF, 2019) sydd yn briodol ac yn gefnogol, nid dim ond ar gael. Gall y Ddeddf ADY helpu, ond dim ond os yw arfer yn cyd-fynd ag egwyddor.

Casgliad:

I gloi, mae cynnwys plant awtistig mewn addysg brif ffrwd yn parhau i fod yn fater dadleuol sydd heb ei ddatrys. Mae'r ddeddf ADY yn garreg filltir polisi arwyddocaol yng Nghymru, ond mae ei heffaith yn cael ei llesteirio gan fylchau mewn hyfforddiant, cyllid, a gweithredu. Drwy roi'r model 'hyfforddwyr cynhwysiant awtistiaeth' ar waith, rydym yn anrhydeddu bwriad y polisi, yn cefnogi athrawon, yn grymuso teuluoedd, ac yn bwysicaf oll yn gwasanaethu hawliau ac anghenion ein dysgwyr awtistig. Gadewch inni symud o gynhwysiant fel dyhead i gynhwysiant fel gweithredu.

Diolch i chi am eich amser. Rwy'n gobeithio fy mod wedi cynnig nid yn unig safbwynt beirniadol ar bolisi cyfredol, ond hefyd ffordd adeiladol ymlaen. Croesawaf yn awr unrhyw feddyliau, cwestiynau, neu fyfyrddodau sydd gennych.

Rhestr Cyfeirnod:

Accardo, A., Neely, L., Pontes, N. a Pontes, M. (2024) 'Bullying Victimization is Associated with Heightened Rates of Anxiety and Depression Among Autistic and ADHD Youth: National Survey of Children's Health 2016-2020', *Journal of Autism and Developmental disorders*. Ar gael o: doi: 10.1007/s10803-024-06479-z

Action for Children (2024) *Challenges outside school gates impacting nine pupils in every class*. Ar gael o: <https://www.actionforchildren.org.uk/media-centre/challenges-barriers-impacting-pupils-education/> (Darllenwyd: 25 Mai 2025).

Asorey, M., Martinez, S., Pais, M. a Lata, A. (2024) 'What priorities for change are we missing in inclusion? Symphony of voices with participatory interviews', *British Journal of Special Education*, 51(2), tt. 131-255. Ar gael o: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12515>

AuCoin, A., Porter, G. a Baker-Korotkov, K. (2020) 'New Brunswick's journey to inclusive education', *Prospects*. Ar gael o: doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8

Beck, S. (2022) 'Evaluating the use of reasonable adjustment plans for students with a specific learning difficulty', *British Journal of Special Education*, 49(3), tt. 321-505. Ar gael o: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12412>

Bennet, S. (2016) 'Coaching a school board's transition into inclusion', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, tt. 894-900. Ar gael o: doi.org/10.1111/1471-3802.3_12347

Bury, S., Zulla, R., Spoor, J., Flower, R., Nicholas, D. a Hedley, D. (2024) 'An ecological systems model of employee experience in industry-led autism employment programmes', *Autism*, 28(6), tt. 1457–1470. Ar gael o: doi: [10.1177/13623613241241574](https://doi.org/10.1177/13623613241241574)

Carrington, S., Park, E., McKay, L., Saggars, B., Harper-Hill, K. a Somerwil, T. (2024) 'Evidence of transformative leadership for inclusive practice', *Teaching and Teacher Education*, 141, tt. 1-9. Ar gael o: DOI: 10.1016/j.tate.2023.104466

Clarke, A. a Done, E. (2021) 'Balancing pressures for SENCos as managers, leaders and advocates in the emerging context of the Covid-19 pandemic', *British Journal of Special Education*, 48(2), tt. 151-275. Ar gael o: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12353>

Comisiynydd Plant Cymru (2020) *No Wrong Door: bringing services together to meet children's needs*. Ar gael o: https://www.childcomwales.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/NoWrongDoor_FINAL_EN230620.pdf (Darllenwyd: 29 Mai 2025).

Comisiynydd Plant Cymru (2024) *ALN Policy Position*. Ar gael o: <https://www.childcomwales.org.uk/our-work/policy-positions/aln-policy-position/> (Darllenwyd: 30 Mai 2025).

Conn, C., Hicks, M. a Thomas, D. (2024) 'Developments in inclusive education and additional learning needs in Wales', *Wales Journal of Education*, 26(2), tt. 91-103. Ar gael o: <https://doi.org/10.16922/wje.26.2.7>

Darwis, A., Mulawarman, W. a Haryaka, U. (2024) 'Evaluation of the implementation of inclusive education at piloting elementary school, Botang City', *Journal of Research in Education Management*, 3(1), tt. 1-25. Ar gael o: doi.org/10.58578/edumalsys.v3i1.4561

Dissanayake, C. (2024) 'From crisis to opportunity: The role of inclusive coaching in struggling schools', *The Coaching Psychologist*, 20(1), tt.97–109. Ar gael o: doi.org/10.53841/bpstcp.2024.20.1.97

Doel, D. (2021) *Capacity in Welsh school system on edge as reform dominates*. Ar gael o: <https://www.tes.com/magazine/analysis/general/capacity-welsh-school-system-edge-reform-dominates> (Darllenwyd: 28 Mai 2025).

Done, E., Knowler, H., Richards, H. a Brewster, S. (2022) 'Advocacy leadership and the deprofessionalising of the special educational needs co-ordinator role', *British Journal of Special Education*, 50(2), tt. 195-332. Ar gael o: doi.org/10.1111/1467-8578.12449

Duggan, B., Lewis, S., McAlister-Wilson, S., Roberts, L. a Thomas, H. (2023) *Evaluation of the Additional Learning Needs System: Scoping Report*. Ar gael o: https://www.gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2023-12/evaluation-of-the-additional-learning-needs-system-scoping-report_0.pdf (Darllenwyd: 27 Mai 2025).

El-Salahi, S., Khaki, Z. a Vohora, R. (2023) 'Experiences of Inclusive School Settings for Children and Young People on the Autism Spectrum in the UK: a Systematic Review', *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. Ar gael o: <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00405-2>

Estyn (2024 a) *The additional learning needs system: Progress of schools, settings and local authorities in supporting pupils with additional learning needs*. Ar gael o: <https://estyn.gov.wales/app/uploads/2024/12/The-additional-learning-needs-system.pdf> (Darllenwyd: 26 Mai 2025).

Estyn (2024 b) *Thematic report – The additional learning needs system*. Ar gael o: <https://estyn.gov.wales/improvement-resources/thematic-report-the-additional-learning-needs-system/> (Darllenwyd: 30 Mai 2025).

European Agency for Special Needs (2020) *European Agency statistics on inclusive education (EASIE)*. Ar gael o: https://www.european-agency.org/data/18782/datatable-country-report/2020_2021 (Darllenwyd: 28 Mai 2025).

Goldan, J., Lambrecht, J. a Loreman, T. (2021) *Resourcing Inclusive Education*. Ar gael o: <https://www.emerald.com/insight/publication/doi/10.1108/s1479-3636202115> (Darllenwyd: 28 Mai 2025).

Gray, A., Woods, K. a Nutall, C. (2022) 'Person-centred planning in education: an exploration of staff perceptions of using a person-centred framework in an alternative provision', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(2), tt. 118-132. Ar gael o: <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2092065>

Jayanetti, C. (2024) *Hard-up English councils ration access to special needs tests*. Ar gael o: <https://www.theguardian.com/education/2024/mar/24/hard-up-english->

[councils-ration-access-to-special-needs-tests#:~:text=Councils%20are%20increasingly%20rejecting%20requests,figures%20seen%20by%20the%20Observer](#). (Darllenwyd: 30 Mai 2025).

Jones, E., Hanley, M. a Riby, D. (2020) 'Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders', *Research in Autism Spectrum disorders*, 72, tt. 1-12. Ar gael o: doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101515

Leijen, A., Arcidicono, F. a Baucal, A. (2021) 'The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All', *Frontiers in Psychology*, 12. Ar gael o: doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066

Lory, C., Gregori, E., Huff, S., Lee, R. a Rendon, N. (2024) 'Interventions for challenging behavior of autistic students in general education settings: A systematic literature review', *Research in Autism Spectrum disorders*, 114, tt. 1-12. Ar gael o: doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102385

Llywodraeth Cymru (2021 a) *Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru)*. Ar gael o: <https://www.llyw.cymru/deddf-anghenion-dysgu-ychwanegol-ar-tribiwnlys-addysg-cymru> (Darllenwyd: 25 Mai 2025).

Llywodraeth Cymru (2021 b) *The Additional Learning Needs Code and regulations: integrated impact assessment*. Ar gael o: 25 Mai 2025).

Llywodraeth Cymru (2022) *Gweithredu Deddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru) 2018: canllaw i ymarferwyr*. Ar gael o: <https://www.llyw.cymru/gweithredu-deddf-anghenion-dysgu-ychwanegol-ar-tribiwnlys-addysg-cymru-2018-canllaw-i-ymarferwyr-0> (Darllenwyd: 25 Mai 2025).

Llywodraeth Cymru (2024) *ALNCo task and finish group: report to the Minister for Education and Welsh Language*. Ar gael o: <https://www.gov.wales/alnco-task-and-finish-group-report-minister-education-and-welsh-language-html> (Darllenwyd: 29 Mai 2025).

Marsh, A. a Jeans, H. (2024) *A review of Welsh Government statistics for benchmarking the Additional Learning Needs and Education Tribunal Act 2018*. Ar gael

o: <https://journal.uwp.co.uk/wje/article/593/galley/578/view/> (Darllenwyd: 27 Mai 2025).

National Autistic Society (2022) *Education petition hand-in*. Ar gael o: <https://www.autism.org.uk/what-we-do/news/education-petition-hand-in#:~:text=We%20received%20a%20great%20response,invest%20in%20autistic%20children's%20futures>. (Darllenwyd: 26 Mai 2025).

Petersson-Bloom, L. (2022) 'Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results', *Journal of Autism and Developmental disorders*. Ar gael o: doi: [10.1177/23969415221123429](https://doi.org/10.1177/23969415221123429)

Robinson, D., Gowers, S., Codina., G., Delgado-Fuentes, M., Mycock, K., Qureshi, S. a Shepherd, R. (2024) *Executive Summary. End of Three Year Evaluation of the Access and Inclusion Model*. Ar gael o: <https://repository.derby.ac.uk/item/q1599/-end-of-three-year-evaluation-of-the-access-and-inclusion-model-research-and-technical-report> (Darllenwyd: 29 Mai 2025).

Staffordshire County Council (2023) *Specialist Teacher - Autism Inclusion Team*. Ar gael o: <https://careers.staffordshire.gov.uk/jobs/job/Specialist-Teacher-Autism-Inclusion-Team/1439> (Darllenwyd: 29 Mai 2025).

Tegtmejer, T. (2022) 'The Price for Inclusion: Financial/Educational Dilemmas in the Inclusive School System in Denmark', *Education Sciences*, 12, tt. 1-11. Ar gael o: doi.org/10.3390/educsci12110832

UNESCO (2020) *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Ar gael o: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (Darllenwyd: 27 Mai 2025).

UNICEF (2019) *A summary of the UN Convention on the Rights of the Child*. Ar gael o: https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2019/10/UNCRC_summary-1_1.pdf (Darllenwyd: 28 Mai 2025).

United Nations (2025) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Ar gael o: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (Darllenwyd: 30 Mai 2025).

Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M. a Crick, T. (2022 a) 'Aspiring to include versus implicit 'othering': teachers' perceptions of inclusive education in Wales', *British Journal of Special Education*, 49(1), tt. 1-140. Ar gael o: DOI:10.1111/1467-8578.12394

Knight, C., Conn, C., Crick, T. a Brooks, S. (2022 b) 'Divergences in the framing of inclusive education across the UK: a four nations critical policy analysis', *Educational Review*, 77(2), tt. 495-511. Ar gael o: doi.org/10.1080/00131911.2023.2222235