

Ymchwilio i effaith y pandemig ar iechyd a lles
athrawon a rhieni yng nghyd-destun ADY.

Ymchwil

Dogfen ymchwil rhif: 078/2023
Dyddiad cyhoeddi: Tachwedd 2023

Ymchwilio i effaith y pandemig ar iechyd a lles athrawon a rhieni mewn ADY

Cynulleidfa

Gwneuthurwyr Polisi Llywodraeth Cymru; ymarferwyr sy'n gyfrifol am gefnogi plant ag Anghenion Dysgu Ychwanegol; awdurdodau lleol; consortia rhanbarthol; cyrff cenedlaethol a lleol yng Nghymru sydd â diddordeb mewn hyrwyddo a chefnogi iechyd emosiynol/meddyliol plant a phobl ifanc.

Trosolwg

Mae'r adroddiad hwn yn dadansoddi effaith y pandemig ar iechyd a lles plant ag ADY a'u teuluoedd, a staff mewn ysgolion arbennig yng Nghymru. Mae hefyd yn awgrymu ffyrdd o wella ar ôl COVID-19 a chyfyngu ar yr effaith ar les unigolion a grwpiau.

Awduron: Noone, S., Hulson-Jones, A., Pegram, J., Hooper, N., Hughes, J.C

Camau i'w cymryd

Mae'r canfyddiadau a'r argymhellion wedi cael eu bwydo'n ôl i Lywodraeth Cymru er mwyn iddynt eu hystyried.

Gwybodaeth bellach

Dylid cyfeirio ymholiadau am y ddogfen hon at:

Dr Steve Noone
Ysgol Gwyddorau Addysg
Dylid cyfeirio unrhyw Ymholiadau Prifysgol Bangor am y ddogfen hon at:



@WG_Education



Facebook/EducationWales

Copïau ychwanegol

Gellir cyrchu'r ddogfen hon o wefan Llywodraeth Cymru yn <https://hwb.gov.wales/dysgu-proffesiynol/arwain-dysgu-proffesiynol/ymchwil-ac-ymholi/y-strategaeth-genedlaethol-ar-gyfer-ymchwil-ac-ymholiad-addysgol/rhwydwaith-tystiolaeth-gydweithredol>

Mae'r ddogfen yma hefyd ar gael yn Saesneg.
This document is also available in English.

Cynnwys

1. Crynodeb gweithredol	4
2. Cyflwyniad	5
3. Adolygiad o'r llenyddiaeth	6
3.1 Amllder Anabledd Deallusol	6
3.2 Ymddygiad Heriol a'i Effaith	6
3.3 Ymyriadau i reoli trallod seicolegol	7
3.4 Casgliad	8
Cwestiynau ymchwil:	8
4. Dulliau	9
4.1 Arolwg Ar-lein	9
Mesurau	9
4.2 Grwpiau Ffocws	11
Moeseg	11
4.3 Gweithdrefn	11
Gweithdrefn arolwg	11
Gweithdrefn grŵp ffocws	11
Grŵp ffocws Rhiant-Gofalwr	12
Grŵp ffocws staff	14
Dadansoddi data ansoddol	14
5. Canfyddiadau	15
5.1 Canlyniadau arolwg	15
Effaith y pandemig COVID-19	16
Effaith ar iechyd a lles seicolegol: Canlyniadau cwestiynau penagored	17
Mesurau lles seicolegol	19
Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin	19
Y 10-Craidd	19
Yr Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II)	19
Crynodeb	19
5.2 Canlyniadau grŵp ffocws	21
Grŵp ffocws rhieni	21
Grŵp ffocws staff	26
Crynodeb o ganfyddiadau'r grŵp ffocws	30
6. Casgliadau a chyfyngiadau	35
6.1 Crynodeb o'r canfyddiadau	35
6.2 Cyfyngiadau	39
6.3 Argymhellion	39
Atodiad A	42
Atodiad B	43

Atodiad C	44
Atodiad D	45
Cyfeirnodau	46

Rhestr o dablau

Tabl 1. Manylu ar strwythur yr arolwg gyda nifer o gwestiynau ym mhob adran	9
Tabl 2. Cysondeb mewnol ar gyfer y WEMWBS, Y 10-Craidd a'r AAQ-II fel y'u mesurwyd gan ddefnyddio alffa Cronbach	10
Tabl 3. Gwybodaeth gefndir ar nodweddion y plentyn a'r teulu ar gyfer pob cyfranogwr	13
Tabl 4. Rhaniad rhanbarthol rhwng cyfranogwyr sampl ledled Cymru.....	15
Tabl 5. Demograffeg y cyfranogwyr	16
Tabl 6. Effaith pandemig COVID-19 ar iechyd a lles seicolegol ymatebwyr	17
Tabl 7. Themâu a nodwyd o arolwg penagored ynghylch sut yr effeithiodd y pandemig ar iechyd a lles seicolegol	17
Tabl 8. Themâu a nodwyd o'r arolwg penagored ynghylch yr hyn a oedd yn ddefnyddiol i gyfranogwyr wrth gefnogi lles seicolegol	18
Tabl 9. Sgoriau cymedrig ar gyfer Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin, 10-Craidd a'r Holiadur Derbyn a Gweithredu	19
Tabl 10. Cydberthynas WEMWBS i raddfa arall	20
Tabl 11. Themâu ac is-themâu o'r grŵp ffocws rhieni	21
Tabl 12. Themâu ac is-themâu o'r grŵp ffocws staff	26

1. Crynodeb gweithredol

- **Adolygiad:** Darparodd y llenyddiaeth ymchwil ddealltwriaeth gychwynnol o (1) effaith y pandemig ar iechyd a lles plant, staff addysgu a rhieni/gofalwyr teuluol mewn cyd-destunau ADY a (2) pa ymyriadau sydd eisoes yn bodoli i helpu'r poblogaethau hynny i reoli trallod seicolegol.
- **Arolwg:** Casglwyd gwybodaeth am effaith seicolegol y pandemig ar staff addysgu a gofalwyr teuluol mewn cyd-destunau ADY ledled Cymru drwy arolygon ar-lein. Nododd 90% o ymatebwyr fod pandemig Covid-19 wedi cael effaith negyddol ar eu hiechyd a'u lles seicolegol. Nododd 66% o ymatebwyr ostyngiad yn eu mwynhad cyffredinol o fywyd a dywedodd 45% o ymatebwyr eu bod yn teimlo mwy o straen a phryder oherwydd y pandemig.
- **Grŵp ffocws:** O ddadansoddi'r data, daeth pum thema graidd i'r amlwg o'r trafodaethau gyda rhieni/gofalwyr teuluol yn ystod y grŵp ffocws: 1. anawsterau presennol wedi gwaethygu, 2. problemau newydd wedi'u creu yn deillio o Covid-19, 3. trallod seicolegol, 4. mecanweithiau ymdopi cadarnhaol, a 5. syniadau am ddigwyddiadau andwyol yn y dyfodol. O'r cyfweiliadau staff, nodwyd pedair thema graidd; 1. addasiad seicolegol / cyflyrau wedi'u newid, 2. beichiau ychwanegol, 3. cynnal a chadw ac ymdopi'n gadarnhaol, a 4. syniadau ar gyfer y dyfodol.
- **Argymhellion:** i ddatblygu a chyd-gynhyrchu pecyn e-ddysgu hygyrch ymhellach i helpu teuluoedd ac ysgolion i ddatblygu dealltwriaeth ar y cyd o effaith straen yn eu bywydau a rhoi gwybod iddynt am yr opsiynau sy'n seiliedig ar dystiolaeth sydd ar gael iddynt pe baent yn dymuno datblygu mentrau yn yr ysgol. Mae pecyn e-ddysgu prototeip wedi'i ddatblygu gan yr awdur cyntaf ac mae'n barod i'w dreialu gyda rhieni.

2. Cyflwyniad

Mae effaith yr achosion o COVID-19 a'r mesurau cyfnod clo cysylltiedig i leihau'r heintiad wedi'i theimlo ledled y byd (Agarwal, 2021). Ers y pandemig, mae ymchwilyr wedi troi eu sylw at ymchwilio i'r ystod o ganlyniadau a gafodd cau ysgolion ar ddatblygiad cymdeithasol, perfformiad addysgol, ac iechyd a lles plant ledled Cymru (Marchant et al., 2021). Cafodd dros 1.5 biliwn o blant o 188 o wledydd eu heffeithio gan Covid-19 (UNESCO, 2020). Ceisiodd rhieni a rhoddwyr gofal weithio o bell neu nid oeddent yn gallu gweithio wrth ofalu am blant, heb fawr o eglurder ynghylch pa mor hir y byddai'r sefyllfa'n para. O ystyried y cyd-destun hwn, nid yw'n syndod bod llawer wedi cael trafferth gyda'u hiechyd meddwl yn ystod y cyfnod hwn (O'Connor et al., 2021).

Fodd bynnag, roedd rhai yn ei chael hi'n anoddach nag eraill. Mae canfyddiadau rhagarweiniol ar effaith COVID-19 ar les meddyliol plant ag anabledd deallusol (AD) / awtistiaeth yn awgrymu canlyniad llawer gwaeth o gymharu â phlant sy'n datblygu'n nodweddiadol, gydag ymddygiad eisteddog, pryderus ac ymosodol i gyd yn cynyddu (Theis et al., 2021). Daeth yr aflonyddwch â heriau cynyddol i ddysgwyr ag anghenion dysgu ychwanegol (ADY). Roedd llawer wedi arfer derbyn cymorth ychwanegol yn yr ystafell ddosbarth, ac yn aml nid oedd hyn ar gael neu nid oedd yn bosibl yn yr un modd pan oedd dysgwyr yn gweithio gartref. Parhaodd darparwyr i chwilio am ffyrdd arloesol o helpu'r dysgwyr hyn i barhau â'u dysgu, er bod dysgwyr ag ADY yn aml yn ei chael hi'n anodd cymryd rhan mewn dysgu ar-lein, o bell. Roedd teuluoedd sy'n gofalu am blant ag ADY hefyd wedi profi mwy o effaith negyddol, o ystyried eu dibyniaeth ar arferion a pherthnasoedd sydd wedi'u sefydlu'n ofalus, yn ogystal â chymorth proffesiynol ac anffurfiol, offer arbenigol a chymorth proffesiynol sydd ond ar gael mewn ysgolion (Toseeb et al., 2020). Yn ogystal, o ganlyniad i'r pandemig, mae athrawon plant ADY wedi nodi lefelau uwch o straen a blinder nag athrawon plant sy'n datblygu'n nodweddiadol (Ueda et al., 2020), oherwydd cyfyngiadau, newidiadau mewn arferion, risg y bydd lleoliad yn torri i lawr a phryderon am wendidau iechyd.

Roedd yr astudiaeth hon yn rhan o ymchwil y Rhwydwaith Tystiolaeth Gydweithredol (CEN) a oedd yn ceisio ymchwilio i effaith pandemig y coronafeirws (COVID-19) ar y system addysg yng Nghymru. Mae'r ymchwil hwn, trwy gyfrwng arolwg a chyfweliadau grŵp ffocws, yn ymchwilio i effaith COVID-19 ar les ac iechyd meddwl staff ysgol mewn lleoliadau ysgol arbennig a gofalwyr teuluol plant ag ADY. Ei nod ymhellach yw darganfod a oes angen ymyriad ar sail tystiolaeth, yn seiliedig ar egwyddorion hyblygrwydd seicolegol (Hayes et al., 2013). Mae'r rhain yn syniadau sydd wedi'u datblygu mewn ymchwil a therapi i egluro'r newid o iechyd meddwl cadarnhaol i brofiad trallod seicolegol.

Bydd yr adroddiad yn cyflwyno'r pwnc drwy adolygiad llenyddiaeth. Er mwyn helpu i ddeall effaith COVID ar rieni ac athrawon plant ag ADY, casglwyd data trwy arolwg a grwpiau ffocws. Bydd yr adroddiad yn ceisio dangos sut y gallai hyblygrwydd seicolegol fod yn ffordd ddefnyddiol o ddeall y data a chynnig rhai syniadau arloesol ar gyfer datblygu hyfforddiant a chymorth. Mae'r bennod olaf yn awgrymu sut y gellid cynnig yr hyfforddiant a'r cymorth hwn drwy ysgol arbennig sy'n gweithredu fel canolbwynt cymunedol.

3. Adolygiad o'r llenyddiaeth

3.1 Amllder Anabledd Deallusol

Mae anabledd deallusol (AD) yn disgrifio plant ac oedolion sy'n cael anawsterau sylweddol yn eu gallu i ddysgu ar lefel ddisgwyliedig a gweithredu'n annibynnol mewn bywyd bob dydd. Fe'i nodweddir gan namau mewn galluoedd deallusol sy'n gysylltiedig ag oedran yn ogystal â mewn gweithrediad ymaddasol ar draws meysydd cysyniadol, cymdeithasol ac ymarferol sy'n digwydd yn ystod y cyfnod datblygiadol (Cymdeithas Seiciatrig America, 2013). Yn draddodiadol, mae addysg y dysgwyr hyn wedi cael ei bodloni o fewn cyddestun Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY). Mae polisi diweddar yng Nghymru bellach yn diffinio anghenion dysgwyr o'r fath o dan y strategaeth Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) newydd, fel y'i hamlinellir yn Neddf Anghenion Dysgu Ychwanegol a'r Tribiwnlys Addysg (Cymru) (2018). Mae'r fframwaith deddfwriaethol unedig hwn yn pwysleisio dull sy'n canolbwyntio'n fwy ar yr unigolyn ar gyfer asesu, nodi a monitro dysgwyr ag ADY ar draws yr ystod oedran ehangach, sef 0–25 oed (Llywodraeth Cymru, 2019).

Amcangyfrifir bod gan 2.5% o blant Cymru anabledd deallusol (AD) ac mae 1% yn awtistig. Er y gall hwn fod yn nifer gymharol fach, mae'r plant a'r bobl ifanc hyn yn wynebu risg uwch o (1) o brofi problemau iechyd meddwl (2) o ddatblygu ymddygiadau a allai fod yn heriol i eraill (Hastings et al., 2013; NICE, 2015) a (3) yn profi rhyngweithiadau dirdynnol gyda rhoddwyr gofal (Crnic et al., 2017).

3.2 Ymddygiad Heriol a'i Effaith

Ar gyfer plant ag AD, mae'r risg o ddatblygu ymddygiadau sy'n herio eraill dair neu bedair gwaith yn fwy na phlant sy'n datblygu'n nodweddiadol (Emerson & Hatton, 2007; Emerson et al., 2010). Mewn gwirionedd, cyfrifwyd bod tua 10–20% o oedolion a phlant ag AD yn dangos ymddygiadau heriol (Bowring et al., 2017; Lundqvist, 2013). Canfu astudiaeth ddiweddar ar fynychder ymddygiadau heriol (YH) mewn ysgolion arbennig yn y DU (Nicholls et al., 2020) fod 53% o ddisgyblion yn arddangos o leiaf un YH; Cyflwynodd 36% ymddygiad hunan-niweidiol, dangosodd 30% ymddygiad ymosodol/dinistriol a dangosodd 26% ymddygiad ystrydebol. Mae nifer uchel o achosion o YH yn gysylltiedig ag ymatebion cyfyngol a gwrthun sy'n arwain at waharddiad mewn lleoliadau addysg arbennig (DoE, 2018; DoH, 2014), ac mae corff cynyddol o ymchwil yn dangos y gallai presenoldeb problemau ymddygiadol mewn plant ag AD fod yn fwy rhagfynegedig o ganlyniadau addasol gwaeth na phresenoldeb yr anawsterau craidd mewn dysgu (Baker et al., 2003; Woodman et al., 2015). Mae plant a phobl ifanc ag AD felly yn is-set arbennig o agored i niwed o'r boblogaeth ADY ond cyfeirir atynt fel plant ag ADY yng ngweddill yr adroddiad hwn er mwyn helpu i gysylltu unrhyw argymhellion â pholisi newydd Llywodraeth Cymru.

Mae llawer o'r llenyddiaeth ar sut mae YH yn arwain at straen mewn gofalwyr cyflogedig wedi'i wneud yn y gwasanaethau preswyl i oedolion (Hatton et al., 1999; Hastings, 2002; Robertson et al., 2005; Rose and Rose, 2005); mae'r ymchwil hwn yn awgrymu y gall dod i gysylltiad rheolaidd ag YH arwain at straen, gorflino a phroblemau iechyd meddwl a throsiant staff uchel. Er enghraifft, canfu Flynn et al (2018) fod lefel yr amlygiad i YH wedi effeithio ar les staff, gyda lefelau uwch yn gysylltiedig â mwy o drallod seicolegol. Mae'r astudiaethau cyfyngedig mewn ysgolion addysg arbennig yn awgrymu y gall YH gael effaith negyddol ar athrawon, staff cymorth a disgyblion eraill (Hämeenaho, 2016; Brittle, 2020). Dywedir bod athrawon yn mynegi pryderon sylweddol am YH, gyda thua un rhan o bump yn profi dicter a blinder wrth ymdrin â digwyddiadau (Male, 2003). Mae addysgwyr arbennig sydd wedi bod yn agored i YH am gyfnod hir yn adrodd am fwy o orflinder, ac

mae hyn wedi bod yn gysylltiedig â chynnydd mewn salwch staff, sydd yn ei dro yn lleihau sefydlogrwydd yr amgylchedd dysgu (Hastings and Brown, 2002). Mae tystiolaeth y gallai gweithio mewn lleoliadau addysg arbennig ddod â phroblemau ychwanegol i'r rhai a grybwyllwyd eisoes. Er enghraifft, dadleuwyd y gall lleoliadau addysgol arbennig fod yn brin o eglurder rôl a chymorth gweinyddol (Bettini et al., 2017) a bod teimladau o arwahanrwydd ac unigrwydd ac ychydig iawn o gydweithio â chydweithwyr yn debygol o godi lefelau straen yn fwy byth (Albrecht et al., 2009; Cancio and Conderman, 2008; Kaff, 2004; Katsiyannis et al., 2003; Prather-Jones, 2011; Schlichte et al., 2005).

Er bod effaith YH ar lefelau straen y rhai mewn lleoliadau ADY wedi'i dogfennu'n dda, mae'n bwysig archwilio'r gwahaniaeth rhwng straen a gorflinder. Defnyddir straen i ddisgrifio effaith uniongyrchol straenyddion penodol, er enghraifft, myfyriwr heriol, (Cancio et al., 2018). Mae'r model ail-werthuso gwybyddol wedi bod yn flaenllaw wrth ddeall sut mae hyn yn digwydd (Lazarus and Folkman, 1984). Mae hwn yn disgrifio proses dau gam. Mae'r cyntaf yn arfarniad o'r galw dirdynol. Mae'r ail, sy'n digwydd ar unwaith, yn adolygiad o'r adnoddau personol sydd ar gael i ateb y galw hwnnw. Mae model Lazarus a Folkman (1984) yn helpu i esbonio sut y gallai unigolion ymateb yn wahanol i'r un ffactorau sy'n achosi straen yn yr un amgylchedd. Gall rhai amgylcheddau wneud straen yn fwy tebygol, ond mae gan bob unigolyn drothwy gwahanol o ran sut y gallant ymdopi.

Dros amser, gall dod i gysylltiad â straen dro ar ôl tro arwain at orfoledd (Wong et al., 2017). Mae hyn wedi'i ddogfennu'n arbennig o dda yn y gwasanaethau gofal ac mae wedi'i adrodd yn y llenyddiaeth addysg arbennig. Er enghraifft, mae llenyddiaeth wedi awgrymu bod y rhai mewn lleoliadau addysgol arbennig yn debygol o adrodd gorflino yn y ffyrdd canlynol:

- Lleihad mewn teimladau o gyflawniad. Er enghraifft, peidio â bodloni anghenion disgyblion, teimlo'n llai llwyddiannus wrth ymdrin ag ymyriadau mewn argyfwng (Embich, 2001; Pullis, 1992; Zabel and Zabel, 1982).
- Anhawster gyda pherthnasoedd personol neu broffesiynol. Er enghraifft, athrawon sy'n dewis ynysu eu hunain oherwydd gorlwytho gwaith, peidio â chydweithio â chydweithwyr, peidio â chymdeithasu â chydweithwyr yn y gwaith neu'r tu allan i'r gwaith (Maslach and Jackson, 1984; Pullis, 1992; Sweeney et al., 1993; Wrobel, 1993).
- Esgeulustod o gyfrifoldebau eraill. Er enghraifft, peidio â dod o hyd i amser i gwblhau gwaith papur, mae eu strwythur a'u cysondeb yn lleihau (George et al., 1995; Zabel and Zabel, 1982).
- Gorludded emosiynol. Er enghraifft, bod yn hynod flinedig ar ôl gwaith, peidio â chymryd rhan mewn hobiau, peidio â chymdeithasu â ffrindiau ar ôl gwaith. Pan na fydd athrawon yn dod o hyd i ddigon o adnoddau ymdopi i ddelio â'u straen, efallai y byddant yn profi diffyg brwdfrydedd a chymhelliant ac efallai na fyddant bellach yn cael ystyr yn eu gwaith (Matheny et al., 2000).

3.3 Ymyriadau i reoli trallod seicolegol

O ystyried yr heriau seicolegol o fyw a gweithio gyda phlant ag ADY cyn y pandemig, mae llawer o ymyriadau wedi'u datblygu dros y blynyddoedd (Crnic et al., 2017; Guralnick, 2017; 2011). Mae sylfaen dystiolaeth gynyddol wedi dod i'r amlwg ar gyfer effeithiolrwydd ymyriadau sy'n tynnu ar brosesau ymwybyddiaeth ofalgar ac egwyddorion derbyn (y

cyfeirir atynt yn aml fel ymyriadau sy'n seiliedig ar ymwybyddiaeth ofalgar neu Restr Gorflinder Maslach (MBI)), ar drallod a llesiant seicolegol staff mewn gwasanaethau i oedolion ag AD. Er bod astudiaeth ddiweddar wedi canfod bod ymyrraeth ar raddfa fawr ar draws yr ysgol gyfan, yn seiliedig ar ymwybyddiaeth ofalgar, yn aneffeithiol o ran lleihau straen ar ddisgyblion (Montero-Marin et al., 2022), dangosodd yr astudiaeth fod hyn yn bennaf oherwydd methiant y prosiect i helpu disgyblion i ymarfer ymwybyddiaeth ofalgar - roedd y rhai a oedd yn cymryd rhan mewn ymarfer rheolaidd yn elwa. Nod llawer o'r ymyriadau hyn yw cynyddu gallu person i fod yn fwy 'seicolegol hyblyg'. Deilliodd y cysyniad o hyblygrwydd seicolegol ym maes seicoleg ymddygiadol ac mae'n cyfeirio at allu person i reoli ac ymdopi â sefyllfaoedd anodd a llawn straen ac mae wedi'i gysylltu â llesiant cadarnhaol (Burton and Bonanno, 2016). Fe'i diffiniwyd fel "mae'r gallu i gysylltu'n llawnach â'r foment bresennol fel bod dynol ymwybodol ac i newid, neu barhau mewn, ymddygiad wrth wneud hynny yn dod â dibenion gwerthfawr" (Hayes et al., 2006, t.7). Mae nifer o astudiaethau wedi nodi rôl hyblygrwydd seicolegol o ran lleihau gorfoledd (Hayes et al., 2004; Masuda et al, 2007; Lloyd et al., 2013), yn ogystal â chyfryngu'r berthynas rhwng trallod seicolegol (Kurz et al. 2014) ac anhwylderau hwyliau (Kashdan et al., 2006). Yn yr un modd, mae sawl astudiaeth wedi defnyddio Therapi Derbyn ac Ymrwymiad (TDY) i dargedu hyblygrwydd seicolegol staff mewn lleoliadau gofal oedolion, gan adrodd am ostyngiadau mewn trallod seicolegol a gorfoledd (Noone and Hastings, 2009, 2010; Bethay et al., 2013) a llai o straen (Smith and Gore, 2012).

Mae ymyriadau sy'n seiliedig ar ymwybyddiaeth ofalgar wedi bod yn llwyddiannus o ran helpu athrawon i fod yn fwy effeithiol wrth siapio ymddygiad eu dysgwyr cyn oed ysgol (Singh et al., 2013). Mae gwaith wedi'i wneud hefyd sy'n dangos y gall TDY wella lles gofawyr plant ag ADY (Lunsky et al., 2018; Magnacca et al., 2021). Eto i gyd, ychydig o waith sydd wedi'i wneud i archwilio ymyriadau sy'n seiliedig ar ymwybyddiaeth ofalgar neu'r model hyblygrwydd seicolegol gyda lles staff ysgol neu ofalwyr teuluol plant ag ADY. Yn ogystal, ni chynhaliwyd unrhyw astudiaethau empirig o'r dull hwn gyda'r poblogaethau hyn ar ôl y pandemig.

3.4 Casgliad

Gall dod i gysylltiad rheolaidd â phlant ag ADY sy'n dangos ymddygiad heriol arwain at lefelau uwch o straen, gorflinder a throsiant staff. Mae'n ymddangos bod cysylltiad uniongyrchol rhwng graddau'r amlygiad i ymddygiad heriol myfyrwyr a'i effaith ar les gyda mwy o amlygiad yn gysylltiedig â mwy o drallod seicolegol. Mae'r pandemig yn debygol o fod wedi gwaethgu'r trallod hwn ac felly mae'n arwydd, gyda mwy o frys, yr angen am ymyriadau sy'n seiliedig ar dystiolaeth.

Mae'r ymchwil hwn yn ymchwilio, trwy gyfrwng arolwg a chyfweliadau grŵp ffocws, i effaith COVID-19 ar les ac iechyd meddwl staff ysgol mewn ysgolion arbennig a gofawyr teuluol plant ag ADY. Ei nod ymhellach yw darganfod a oes angen ymyrraeth, ac os felly, a fyddai ymyriad hyblygrwydd seicolegol yn briodol.

Cwestiynau ymchwil:

1. Sut mae'r pandemig wedi effeithio ar les gofawyr teuluol a staff addysgu plant sy'n mynychu ysgolion arbennig yng Nghymru?
2. A all hyblygrwydd seicolegol helpu i ddeall lles gofawyr teuluol a staff addysgu plant sy'n mynychu ysgolion arbennig yng Nghymru?

- Pa mor ymarferol fyddai cyflwyno ymyriad yn yr ysgol a fyddai'n hyrwyddo gwell lles ymhlith gofalwyr teulu a staff ysgol gan ddefnyddio dulliau sy'n seiliedig ar dystiolaeth?

4. Dulliau

4.1 Arolwg Ar-lein

Mesurau

I ateb y cwestiwn ymchwil cyntaf, dyfeisiwyd arolwg ar-lein i fesur effaith y pandemig ar les gofalwyr teulu ac aelodau o staff mewn ysgolion ADY. Roedd yr arolwg ar gael ar-lein o 21 Mawrth 2022 ac arhosodd ar agor tan 30 Mehefin 2022. Roedd adran gyntaf yr arolwg yn cynnwys demograffeg y cyfranogwyr (gweler Tabl 5). Roedd adran un o'r arolwg hefyd yn cynnwys graddfa tri opsiwn Likert ar effaith y pandemig ar iechyd a lles (llawer, braidd a dim o gwbl) a dau gwestiwn penagored am yr effaith seicolegol a'r hyn a fu fwyaf defnyddiol i hyrwyddo ymdopi.

Roedd ail adran yr arolwg yn cyfuno tri holiadur hunan-adrodd ar iechyd seicolegol, sef Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin (WEMWBS), y 10-Craidd a'r Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II). Gweler Tabl 1 isod am grynodedb o strwythur yr arolwg.

Tabl 1. Manylion strwythur yr arolwg gyda nifer y cwestiynau ym mhob adran.

Adran	Enw'r adran / Mesur holiadur	Nifer y cwestiynau
1	Demograffeg y cyfranogwr a'r ymateb i bandemig	10
2	Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin	14
	Y 10-Craidd	10
	Yr Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II)	7
	Cyfanswm y cwestiynau	41

Effaith ar iechyd a lles seicolegol: Canlyniadau cwestiynau penagored

Y ddau gwestiwn penagored ychwanegol a ychwanegwyd at yr arolwg oedd:

- Yn eich geiriau eich hun, dywedwch wrthym sut mae pandemig COVID-19 wedi effeithio ar eich iechyd a'ch lles seicolegol?
- Yn eich geiriau eich hun, dywedwch wrthym beth sydd wedi bod o gymorth i chi wrth gefnogi eich iechyd a'ch lles seicolegol yn ystod y pandemig?

Er mwyn ymgymryd â dadansoddiad thematig (Braun and Clarke, 2006) trosglwyddwyd y data ansoddol i daenlen Excel. Darllenodd yr awdur cyntaf yr holl ymatebion gan amlygu pwyntiau arwyddocaol a nododd batrymau ymatebion a oedd yn dod i'r amlwg. Ychwanegwyd colofn ar wahân, gyferbyn ag ymatebion y cyfranogwyr, gyda'r teitl, 'Themâu'. Yn y golofn hon, cafodd yr ymatebion eu grwpio o dan themâu eang ynghylch sut yr adroddwyd bod pandemig COVID-19 wedi effeithio ar iechyd a lles seicolegol y cyfranogwyr.

Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin

Mae Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin (WEMWBS) (Tenant et al., 2007) yn cynnwys eitemau sydd wedi'u geirio'n gadarnhaol yn unig sy'n ymwneud â gwahanol agweddau ar iechyd meddwl cadarnhaol. Er na ddatblygwyd y WEMWBS i fesur iechyd meddwl ac na ddylid ei ddefnyddio at ddibenion sgrinio (Taggart et al., 2015), defnyddiwyd y raddfa i roi darlun o les meddwl. Dechreuodd y mesur fel graddfa 7-eitem ond fe'i hehangwyd gan yr awduron gwreiddiol i 14 eitem i ddarparu gwell cydbwysedd o deimladau a gweithrediad eitemau. Cyfrifir y sgôr cyffredinol ar gyfer y WEMWBS drwy adio'r sgorau ar gyfer pob eitem, gyda phwysiadau cyfartal. Defnyddir y sgorau canlynol fel canllaw i ddangos y gwahanol lefelau o les: isel = (14 – 44), canolig = (45 – 57) ac uchel = (58–70). Mae sgorau WEMWBS uwch yn dynodi lefel uwch o les meddwl.

Y 10-Craidd (Core-10)

Mae'r 10-Craidd (Barkham et al., 2013) yn fersiwn fyrrach o'r 34 eitem CORE-OM (Evans et al., 2000). Mae'r 10-Craidd yn fesur sydd wedi'i hen sefydlu ar gyfer asesu problemau iechyd meddwl lefel isel, er enghraifft, gorbryder, iselder, trawma, problemau corfforol, gweithrediad a risg i'r hunan. Gofynnir i gyfranogwyr raddio 10 datganiad am sut y maent wedi bod yn ystod yr wythnos ddiwethaf. Er enghraifft, rydw i wedi teimlo'n llawn straen, yn bryderus neu'n nerfus. Mae cyfranogwyr yn graddio 10 symptom rhwng 0 – 4, mae cyfanswm y sgorau yn amrywio o 0 i 40. Mae sgorau uwch ar y mesur hwn yn dynodi lefelau uwch o drallod seicolegol cyffredinol, ystyrir bod cyfanswm sgôr o 10 neu'n is o fewn yr ystod anghlinigol. Mae sgorau rhwng 20 – 24 yn dynodi trallod seicolegol cymedrol i ddifrifol. Mae sgôr o 25 neu uwch yn dangos bod y cyfranogwr yn profi trallod seicolegol difrifol.

Yr Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II)

Mae'r Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II) (Bond et al., 2011) yn fesur a ddefnyddir yn helaeth o hyblygrwydd / anhyblygrwydd seicolegol (Hayes et al., 2013) ac mae'n adolygiad o fersiwn 10-eitem ei ragflaenydd. Archwiliodd yr astudiaeth bresennol nodweddion ymateb eitem y fersiwn 7-eitem o'r AAQ-II. Mae pob eitem wedi'i fframio'n negyddol, er enghraifft, "Mae fy mhrofiadau poenus a'm hatgofion yn ei gwneud hi'n anodd i mi fyw bywyd y byddwn yn ei werthfawrogi". Caiff eitemau eu graddio ar raddfa 7 pwynt yn amrywio o 0 = byth yn wir i 6 = bob amser yn wir. Mae cyfanswm y sgorau yn amrywio rhwng 0 – 42, gyda sgorau uwch yn dynodi lefelau is o hyblygrwydd seicolegol. Mae tystiolaeth ragarweiniol yn awgrymu bod gan yr AAQ-II ddibynadwyedd a dilysrwydd digonol o ran mesur hyblygrwydd / anhyblygrwydd seicolegol ar gyfer samplau clinigol ac anghlinigol (Bond et al. 2011; Flefferus et al. 2012).

Er mwyn profi a oes gan y tri holiadur (WEMWBS, 10-Craidd ac AAQ-II) gysondeb mewnol da, sy'n golygu y gellir dangos pob cwestiwn ym mhob holiadur i fesur yr hyn y bwriedir ei fesur, cynhaliwyd alffa Cronbach. Sgoriodd pob graddfa rhwng da a rhagorol (gweler Tabl 2). Mae gwerthoedd alffa Cronbach o 0.7 neu uwch yn dangos cysondeb mewnol derbyniol.

Tabl 2. Cysondeb mewnol ar gyfer y WEMWBS, Y 10-Craidd a'r AAQ-II fel y'i mesurwyd gan ddefnyddio alffa Cronbach.

Graddfa	Alffa Cronbach	Nifer o eitemau
WEMWBS	.933	14

10-Craidd	.852	10
AAQ-II	.911	7

4.2 Grwpiau Ffocws

Cynhaliwyd dau grŵp ffocws ar wahân mewn ysgol ADY fawr yng ngogledd Cymru. Un gyda grŵp o staff ac un gyda grŵp o rieni. Cafodd pob grŵp ffocws ei recordio ar sain a'i drawsgrifio. Roedd y trawsgrifiadau yn destun dadansoddiad thematig (Braun and Clarke, 2006). Y cynllun gwreiddiol oedd ailadrodd y broses gydag ysgolion eraill mewn rhannau eraill o Gymru, ond bu'n rhaid rhoi'r gorau iddi ar ôl problemau recriwtio. Mae hyn wrth gwrs yn gosod rhai cyfyngiadau ar gyffredinoli canfyddiadau.

Moeseq

Cyflwynwyd cymeradwyaeth foeseqol fel rhan o gais moeseq mwy a oedd yn cyfuno pedwar prosiect ymchwil arall o fewn y Rhwydwaith Tystiolaeth Gydweithredol (CEN). Roedd y pum prosiect a gynhwyswyd i gyd yn ymchwilio i effaith y pandemig coronafeirws (COVID-19) ar y system addysg yng Nghymru. Rhoddwyd caniatâd gwybodus gan yr holl gyfranogwyr ar gyfer yr astudiaeth. Hysbyswyd y cyfranogwyr na fyddai'r trawsgrifiadau terfynol yn cynnwys unrhyw wybodaeth adnabod, byddai pob enw'n cael ffugenw a byddai dyfyniadau gair am air o'r sesiynau cyfweld yn ddiennw.

Hysbyswyd y cyfranogwyr ar y daflen wybodaeth, ac ychydig cyn i'r cyfweliad ddechrau, eu bod yn gallu tynnu'n ôl o'r astudiaeth ar unrhyw adeg. Hysbyswyd y cyfranogwyr hefyd y gallent ofyn i'w data gael ei dynnu'n ôl o'r astudiaeth hyd nes y bydd y dadansoddiad wedi'i gwblhau.

4.3 Gweithdrefn

Gweithdrefn arolwg

Roedd recriwtio astudiaeth yn cynnwys dau gam ar wahân. O ystyried y nifer fach o ysgolion ADY yng Nghymru (N=40), gwahoddwyd pob ysgol ADY yn y lle cyntaf i gymryd rhan yn yr astudiaeth. Anfonwyd llythyr gwahoddiad e-bost dwyieithog at benaethiaid ysgolion trwy gonsortia addysg ranbarthol yng Nghymru. Yn gynwysedig yn yr e-bost roedd llythyr gwahoddiad yn egluro manylion yr arolwg a'r grŵp ffocws ar gyfer athrawon ADY a gofalwyr teuluol.

Y boblogaeth darged oedd: (1) ysgolion cynradd, canol, uwchradd ac Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) a gynhelir gan yr awdurdod lleol yng Nghymru. Y meini prawf cynhwysiant ar gyfer aelodau o staff ysgol oedd: (2) staff yn yr ysgolion cynradd, canol, uwchradd ac ADY a ddewiswyd. Y meini prawf cynhwysiant ar gyfer gofalwyr teulu oedd: (3) rhieni a gofalwyr teulu cynradd plant ag ADY a fynychodd yr ysgolion ADY a ddewiswyd. Nid oedd unrhyw waharddiadau o ran oedran na rhyw.

Unwaith yr oedd y pennaeth wedi derbyn y gwahoddiad, roedd cam dau yn cynnwys y pennaeth yn anfon y wybodaeth ymlaen at athrawon a gofalwyr teulu trwy systemau cyfathrebu ysgolion. Bu ymchwilwyr yn cysylltu â'r penaethiaid ac aelod penodedig o staff, i anfon cysylltiadau arolwg electronig ymlaen at y bobl berthnasol yn yr ysgol, trwy rwydwaith yr ysgol. Roedd copi'au papur o'r arolwg gydag amlenni rhagdaledig (wedi'u stampio) hefyd ar gael i'r rhai a oedd yn dymuno cwblhau fersiwn papur o'r arolwg. O'r 40 o ysgolion y cysylltwyd â nhw, ymatebodd 20 i'r gwahoddiad.

Gweithdrefn grŵp ffocws

Anfonwyd gwahoddiad i gymryd rhan yn y grwpiau ffocws at benaethiaid dwy ysgol ADY. Ymatebodd un yng ngogledd Cymru a chytuno i gymryd rhan. Nododd y pennaeth aelod o staff i weithio gyda'r tîm ymchwil i helpu i recriwtio rhieni'r plant a fynychodd yr ysgol ADY i gymryd rhan yn yr astudiaeth.

Cynhaliwyd dau grŵp ffocws gyda chyfanswm o 12 o gyfranogwyr, un gyda grŵp o bedwar rhiant ac un gyda grŵp o wyth aelod o staff. Gofynnwyd cwestiynau i rieni a staff ysgol am eu hiechyd a'u lles mewn perthynas ag effaith COVID. Mae'r amserlen gyfweled ar gyfer rhieni a staff yr ysgol i'w gweld yn Atodiad A ac Atodiad B yn ôl eu trefn.

Grŵp ffocws Rhiant-Gofalwr

Cyfranogwyr: Derbyniodd pedwar rhiant plant ag ADY sy'n mynychu ysgol ADY y gwahoddiad i gymryd rhan yn y grŵp ffocws. Roedd pob un o'r 4 cyfranogwr yn fenywaidd ac roedd ganddynt o leiaf un plentyn a oedd yn mynychu'r ysgol ADY. Roedd eu plant wedi cael amrywiaeth o wahanol ddiagnosis a lefelau o angen. Crynhoir y wybodaeth hon yn Nhabl 3 isod. Mae enwau'r cyfranogwyr ac enwau eu plant a'u priod wedi cael eu gwneud yn ddienw.

Cynhaliwyd grwpiau ffocws wyneb yn wyneb ar dir yr ysgol. Amlinellwyd manylion nodau a gweithdrefnau'r astudiaeth yn y taflenni gwybodaeth a ddarparwyd. Yn ogystal, esboniodd y prif ymchwilydd ar lafar sut y byddai'r grŵp ffocws yn cael ei gynnal cyn i'r grŵp ffocws ddechrau.

Tabl 3. Gwybodaeth gefndir ar nodweddion y plentyn a'r teulu ar gyfer pob cyfranogwr

Nifer Cyfranogwr (P).	Gwybodaeth cyfranogwr
P1	Mae gan y cyfranogwr ddwy ferch. Mae gan Lora, (13 oed) AD* ac mae'n mynychu lleoliad ADY*. Ni adroddwyd am unrhyw ymddygiad heriol. Mae chwaer hŷn Lora, Katie (15 oed) yn mynychu lleoliad prif ffrwd ond yn ddiweddar cafodd ddiagnosis o ADCG* ac AHG*. Mae Katie yn cyflwyno gyda YH*.
P2	Mae ganddynt ddau fab, mae gan Ben (13 oed) anhwylder genetig prin ac mae'n mynychu lleoliad ADY. Ni adroddwyd YH. Mae gan Ben frawd hŷn, Luke, sy'n mynychu lleoliad prif ffrwd. Cafodd Luke drafferth gyda phryder ynghylch trosglwyddo'r firws a niweidio Ben. Fe gontractiodd Ben Covid-19 a phrofodd gymhlethdodau. Mae Luke yn parhau i dderbyn cwnsela ar gyfer hyn.
P3	Mae gan y cyfranogwr dair merch. Mae gan Flo (13 oed) anhwylder genetig, dim YH ac mae'n mynychu lleoliad ADY. Mae gan Flo ddwy chwaer hŷn (DN*). Yn ystod y cyfnod clo, daeth Flo yn bryderus ynghylch y firws yn mynd i mewn i'r tŷ a chymerodd rhan mewn nifer o ymddygiadau obsesiynol i wneud y cartref yn ddiogel (gwirio a chau ffenestri a llenni).
P4	Mae ganddynt efeilliaid, Hollie a Marie (14 oed). Mae gan y ddwy anhwylder genetig ac maent yn mynychu lleoliad ADY. Mae Hollie hefyd wedi cael diagnosis o awtistiaeth a chric y cymalau yn ddiweddar. Adroddwyd YH. Nid yw'r chwirydd bellach yn cyddynnu ar ôl y cyfnod clo.

* ADCG = Anhwylder Diffyg Canolbwytio a Gorfywigrwydd, YH = Ymddygiad Heriol, AD = Anabledd Deallusol,
 AHG = Anhwylder Herfeiddiol Gwrthwynebol, ADY = Anghenion Dysgu Ychwanegol, DN = Datblygu yn Nodweddiadol

Roedd y wybodaeth ysgrifenedig a llafar yn pwysleisio, wrth adrodd ar y data, y bydd atebion yn cael eu trin yn ddienw ac ni fyddant yn enwi eu hysgol. Yna cafodd y

cyfranogwyr gyfle i ofyn cwestiynau ac ystyried eu cyfranogiad yn y grŵp ffocws. Roedd y pennaeth ac aelodau cyfranogol o dîm yr ysgol yn gwbl ymwybodol o nodau a gweithdrefnau'r grŵp ffocws. Roedd aelod o dîm staff yr ysgol yn bresennol drwy gydol y cyfweiliadau i oruchwylio'r cyfweiliad a oedd yn cael ei gynnal.

Cafodd grwpiau ffocws eu recordio ar sain a chaiff yr holl ddata a gasglwyd ei storio'n ddiogel ar weinydd prifysgol a ddiogelir gan gyfrinair y bydd y timau ymchwil yn unig yn cael mynediad ato. Yn unol â pholisi Rheoli Data Ymchwil Prifysgol Bangor, bydd data'n cael ei gadw am o leiaf 5 mlynedd ar ôl ei gyhoeddi.

Grŵp ffocws staff

Derbyniodd wyth aelod o staff o ysgol ADY yng ngogledd Cymru'r gwahoddiad i gymryd rhan yn y grŵp ffocws. Roedd y grŵp yn cynnwys pum athro, a thri chynorthwydd addysgu. Roedd saith o'r wyth cyfranogwr yn fenywod. Dilynwyd yr un gweithdrefnau ag a ddogfennwyd ar gyfer y rhieni uchod ar gyfer y grwpiau ffocws staff.

Dadansoddi data ansoddol

Parhaodd y grŵp ffocws rhieni tua 90 munud a pharhaodd y grŵp ffocws athrawon ychydig dros awr. Cafodd y ddwy sesiwn eu recordio gan ddefnyddio dictaffon ac anfonwyd recordiadau i'w trawsgrifio. Dadansoddwyd y data mewn modd systematig. Cwblhawyd dadansoddiad o'r trawsgrifiadau o'r grŵp rhieni cyn dechrau dadansoddi'r grŵp staff. Dilynodd ymchwilwyr chwe cham y dadansoddiad cynnwys thematig a amlinellwyd gan Braun a Clarke (2006). Roedd cam cyntaf y broses yn cynnwys darllen trwy drawsgrifiadau o leiaf ddwywaith cyn cyfateb ac atodi'r nodiadau atodol i'r rhyddiaith gyfatebol. Unwaith yr oedd yr ymchwilydd wedi ymgylfarwyddo â'r data, nodwyd codau cychwynnol. Disgrifiwyd codau gan Boyatzis (1998) fel "y segment, neu'r elfen, fwyaf sylfaenol o'r data crai neu'r wybodaeth y gellir ei hasesu mewn ffordd ystyrlon o ran y ffenomen" (Boyatzis, 1998, t63). Cynhyrchu codau cychwynnol yw'r ail gam ym mhroses Braun a Clarke. Ar y pwynt hwn, roedd ymchwilwyr yn gallu croeswiro codau gan ddefnyddio proses a elwir yn ddibynadwyedd rhyng godiwr (ICR). Mae ICR yn cryfhau dibynadwyedd y broses ddadansoddi (Kurasaki, 2000) trwy archwilio'r categorïau a'r prosesau penderfynu a wnaed gan yr ymchwilydd cyntaf. Cyfrifwyd ICR ar yr holl godau, gan rannu nifer y cytundebau â chyfanswm nifer y cytundebau ynghyd ag anghytundebau. Cyfrifwyd cyfanswm y sgôr i fod yn 88.1%. Er nad oes trothwy y cytunwyd arno'n gyffredinol ar gyfer sgôr ICR, mae Miles a Huberman (1994) yn awgrymu cytundeb safonol o 80% ar 95% o'r codau. Roedd y trydydd cam yn cynnwys yr ymchwilydd yn trefnu'r codau yn gategorïau thematig ar wahân. Diffinnir thema fel 'ymateb ystyr ar batrwm' gydag eitemau data ac ar draws y set ddata cyfan. Dywed Braun a Clarke (2006) nad yw 'cyweirdeb' thema o reidrwydd yn dibynnu ar fesurau mesuradwy – ond yn hytrach a yw'n cyfleu rhywbeth pwysig mewn perthynas â'r cwestiwn ymchwil cyffredinol'. Roedd y pedwerydd a'r pumed cam yn cynnwys adolygu, labelu a diffinio'r set derfynol o is-themâu. Roedd y chweched cam a'r cam olaf yn y dadansoddiad o'r cynnwys thematig yn cynnwys cynhyrchu'r adroddiad thematig terfynol sydd wedi'i gynnwys yn yr adran ganlyniadau isod ac mae 'map thematig' i'w weld yn Atodiadau C a D sy'n dangos categorïau'r themâu ar gyfer y grŵp ffocws staff a rhieni-gofalwyr.

5. Canfyddiadau

5.1 Canlyniadau arolwg

Cwblhaodd naw deg pedwar o ymatebwyr, yn cynnwys 59 o staff addysgu a 31 o rieni a gofalmwyr teuluol ledled Cymru, yr arolwg; cwblhaodd 93 o gyfranogwyr fersiwn Saesneg yr arolwg, a chwblhaodd un ymatebwr y fersiwn Gymraeg. Dim ond yr adran gyntaf a gwblhawyd gan ddau ymatebwr ac felly cawsant eu diystyru o'r dadansoddiad data terfynol, gan adael 92 o ymatebion cymwys. Mae Tablau 4 a 5 yn cyflwyno manylion ar gyfer y wybodaeth ranbarthol gyffredinol a gwybodaeth ddemograffig yr ymatebwyr yn y drefn honno.

Darparodd y cyfranogwyr wybodaeth am sir yr ysgolion (naill ai lle maent yn gweithio neu'r ysgol y mae eu plant yn ei mynychu), eu hoedran, ac a ydynt wedi'u lleoli yn yr ystafell ddosbarth ai peidio.

Tabl 4. Rhaniad rhanbarthol rhwng cyfranogwyr sampl ledled Cymru

Rhanbarth	N	%
Gogledd Cymru	71	76
Canolbarth Cymru	3	3
De Cymru	19	21
Cyfanswm	92	

Fel y gwelir yn Nhabl 4, roedd gogwydd cryf iawn yn y data gyda chyfranogwyr o ogledd Cymru. Gall hyn adlewyrchu sylfaen ddaearyddol y prif ymchwilydd a'r cyfleoedd i ymweld â dwy ysgol yn y gogledd i drafod y prosiect a chreu diddordeb yn yr ymchwil.

Tabl 5. Demograffeg cyfranogwyr

Demograffeg cyfranogwr	N	%
Sir		
Ynys Môn	1	1.1
Conwy	50	54.3
Sir Ddinbych	8	8.7
Sir y Fflint	10	10.9
Gwynedd	1	1.1
Morgannwg	2	2.2
Powys	3	3.3
Abertawe	17	18.5
Cyfanswm	92	
Oedran y grŵp		
18–24	4	4.4
25–34	18	19.8
35–44	33	36.3
45–54	21	23.1
55–64	15	16.5
Wedi'i lleoli yn yr ysgol	59	65.5
Gofalwr teulu	31	34.4

Effaith y pandemig COVID-19

Ar y cyfan, nododd 91% o'r ymatebwyr fod pandemig Covid-19 wedi cael effaith negyddol ar eu hiechyd a'u lles seicolegol (gweler Tabl 6).

Tabl 6. Effaith pandemig COVID-19 ar iechyd a lles seicolegol ymatebwyr.

Categori ymateb	N	%
Llawer	19	20.9
Braidd	63	69.2
Dim o gwbl	9	9.9

Effaith ar iechyd a lles seicolegol: Canlyniadau cwestiynau penagored

Yn y cwestiwn penagored cyntaf yn adran un o'r arolwg, gofynnwyd i'r cyfranogwyr sut roedd y pandemig COVID-19 wedi effeithio ar eu hiechyd a'u lles seicolegol. I gyd, cwblhaodd 74 o'r cyfranogwyr y cwestiwn hwn. Cafodd ymatebion eu codio gan ddefnyddio'r un weithdrefn dadansoddi cynnwys thematig â'r hyn a ddogfennwyd yn adran gweithdrefn y grŵp ffocws uchod. Cododd hyn bedair thema ar wahân: un yn ymwneud â straen a phryder, un â hwyliau cythryblus ac iselder ysgafn, un am fetu teulu a ffrindiau ac un yn ymwneud â phryderon penodol am arian. Fe wnaeth pumed thema, o'r enw 'arall', gasglu sawl ymateb amrywiol nad oedd yn ffitio i'r naill na'r llall o'r pedair flaenorol. Mae Tabl 7 yn dangos amlder a chanrannau pob un o'r pum thema y cafodd y codau eu categoreiddio ar eu cyfer.

Tabl 7. Themâu a nodwyd o ddadansoddiad o gwestiwn penagored yr arolwg a ofynnodd am sut mae pandemig COVID-19 wedi effeithio ar iechyd a lles seicolegol.

Thema	N	%
Straen/pryder, ofn a gofid	33	45.2
Hwyliau isel	22	30.1
Methu teulu a ffrindiau	7	9.6
Pryderon ariannol	3	4.1
Arall	7	9.6

Mae'n bwysig nodi bod sawl cyfranogwr wedi adrodd ar nifer o wahanol ymatebion i'r cwestiwn penagored hwn, ac mae'r rhain wedi'u cofnodi yn y gwahanol themâu.

Er mwyn deall a oedd y cyfranogwyr wedi defnyddio sgiliau ymdopi personol yn ystod y pandemig, gofynnodd ail gwestiwn penagored beth oedd yn ddefnyddiol iddynt o ran cefnogi eu hiechyd a'u lles seicolegol. Cwblhaodd 73 o'r cyfranogwyr y cwestiwn hwn. Dadansodwyd yr atebion hyn unwaith eto gan ddefnyddio dadansoddiad thematig a daeth pedair thema wahanol i'r amlwg. Mae Tabl 8 yn dangos y nifer o weithiau y digwyddodd y themâu hyn.

Tabl 8. Themâu a nodwyd o ddadansoddiad o gwestiwn arolwg penagored am yr hyn y canfu cyfranogwyr oedd fwyaf defnyddiol o ran cefnogi iechyd a lles seicolegol.

Thema	N	%
Cysylltiad/cefnogaeth	34	47
Ymarfer corff / tu allan	25	33
Hunanofal	12	15

Teimlo'n ddiogel	5	7
------------------	---	---

Isod mae rhai enghreifftiau a gymerwyd o ddyfyniadau uniongyrchol ar gyfer pob un o'r categorïau yn Nhabl 8.

Adroddodd 47% (n = 34) o ymatebwyr atebion a oedd wedi'u categorio o dan y thema 'cysylltiad a chymorth:

“Wrth siarad â chydweithwyr sy'n mynd trwy drafferthion bywyd gwaith tebyg, gan wybod nad oeddwn i ar fy mhen fy hun. Cadw mewn cysylltiad â ffrindiau.”

“Gallu cysylltu â theulu a ffrindiau trwy facetime ac ati.”

“Rhieni eraill a chefnogaeth wych gan ysgol SEN fy mhlentyn ieuengaf, trwy gydol yr amser. Ffonio, sgysiau fideo ac ati yn wythnosol yn ogystal â phryd bynnag y bo angen.”

Adroddodd 33% (n = 25) o ymatebwyr atebion a oedd wedi'u categorio o dan y thema 'Ymarfer Corff ac Awyr Agored':

“Gallu cael mynediad i fannau awyr agored”

“Mynd allan o'r tŷ a cherdded”

“Cerdded fy nghî”

“Garddio”

“Marchogaeth fy ngheffylau”

Adroddodd 16% o'r ymatebwyr (n = 12) atebion a oedd wedi'u categorio o dan y thema o gael arferion hunanofal:

“Defnyddio ymarferion anadlu a myfyrio”

“Gwrando ar gerddoriaeth”

“Paentio”

“Pobi”

“Gwyllo ffilmiau”

Nodwyd bod gan gyfranogwyr a ddywedodd fod ganddynt dair neu fwy o strategaethau ymdopi yn ystod y pandemig sgôr gymedrig is ar yr AAQII (M = 12.9) sy'n cyfateb i hyblygrwydd seicolegol uwch. Roedd gan y rhai a adroddodd mai dim ond un neu ddwy strategaeth ymdopi dros y pandemig sgôr gymedrig uwch ar yr AAQII (M = 21.7) sy'n dangos hyblygrwydd seicolegol is.

Mesurau lles seicolegol

I fesur iechyd a lles seicolegol defnyddiwyd tri mesur ffurfiol. Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin i fesur lles cyffredinol, y 10-Craidd i fesur arwyddion o anawsterau iechyd meddwl a'r Holiadur Derbyn a Gweithredu i fesur lefel hyblygrwydd seicolegol (gweler yn nes ymlaen am fwy o fanylion). Mae Tabl 8 yn dangos y sgorau cymedrig a'r gwyriadau safonol ar gyfer pob un o'r tri mesur.

Tabl 9. Sgoriau cymedrig ar gyfer Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin (WEMWBS), Y 10-Craidd a'r Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II).

	Cymedrig	Safonol
WEMWBS	42.4	9.0
10-Craidd	13.8	6.9
AAQ-II	20.5	9.7

Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin

Mae canlyniadau o Raddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin yn dangos bod ymatebwyr ar gyfartaledd wedi adrodd am lefelau cymedrol o les meddwl (n= 92, C= 42.4, S= 9.0). Mae sgorau WEMWBS uwch yn dynodi lefel uwch o les meddwl.

Y 10-Craidd

Mae canlyniadau'r sampl ar y 10-Craidd yn dangos bod ymatebwyr ar gyfartaledd wedi sgorio lefelau isel i gymedrol o drallod seicolegol (n= 92, C = 13.78, S = 6.9). Sgoriodd 28% (n= 26) o'r sampl ar lefel a ystyriwyd yn lefel gymedrol i ddifrifol o drallod seicolegol. Roedd 34 % (n= 31) yn yr ystod isel iach a 38% (n=35) yn yr ystod isel i gymedrol. Mae sgorau uwch ar y 10-Craidd yn dangos lefelau uwch o drallod seicolegol cyffredinol.

Yr Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II)

Canfu'r canlyniadau sampl ar yr AAQ-II fod gan ymatebwyr sgoriau gweddol uchel (n= 92, C = 20.5, S = 9.7). Mae sgorau uwch ar y mesur hwn yn dangos lefelau is o hyblygrwydd seicolegol.

Cafodd cyfernod cydberthynas Pearson ei gyfrifo i asesu'r berthynas rhwng yr Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II) a Graddfa Lles Meddyliol Warwick-Caeredin a'r 10-Craidd. Gweler Tabl 10 am grynodedb o'r allbwn.

Mae Tabl 10 yn dangos bod cydberthynas gadarnhaol gymedrol i gryf rhwng y 10-Craidd ac AAQ-II a chydberthynas negyddol gymedrol i gryf rhwng y WEMWBS a'r AAQ-II.

Tabl 10. Cydberthynas AAQ-II â graddfeydd eraill

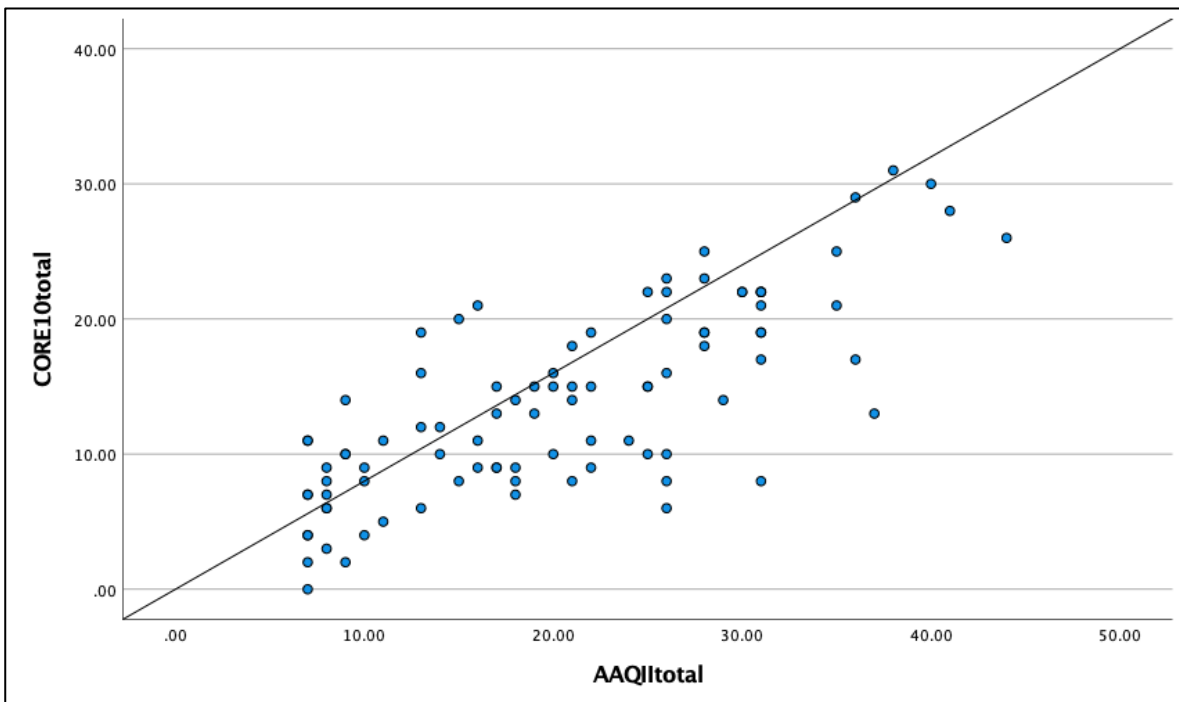
Graddfa	Cydberthynas α
10-Craidd a'r AAQ-II	0.77
WEMWBS a'r AAQ-II	-0.637

Mae defnyddio cydberthnasau yn helpu i ddangos a oes perthynas rhwng sut sgoriodd ymatebwyr ar wahanol holiaduron. Mae Ffigur 1 yn dangos y gydberthynas gadarnhaol rhwng y 10-Craidd a'r AAQ-II mewn graff. Mae'n dangos bod y cyfranogwyr hynny â sgorau uwch ar y 10-Craidd, sy'n dynodi lefelau uwch o drallod seicolegol, yn tueddu i gael sgoriau uwch ar yr AAQ-II, gan awgrymu bod ganddynt hefyd lefelau is o hyblygrwydd seicolegol (mae sgorau uchel ar yr AAQ-II dangos anhyblygrwydd seicolegol).

Mae'r cydberthynas negyddol rhwng y WEMWBS a'r AAQ-II yn awgrymu'r gwrthwyneb. Roedd yr ymatebwyr hynny a gofrestrodd fwy o les ar y WEMWBS yn tueddu i sgorio'n isel ar yr AAQ-II – sy'n dangos mwy o hyblygrwydd seicolegol.

Perfformiwyd dadansoddiad atchweliad llinol safonol i asesu gallu'r AAQ-II i ragfynegi canlyniadau o'r 10-Craidd. Canfuwyd bod yr AAQ-II yn rhagweld canlyniadau'r 10-Craidd yn sylweddol ($\beta = \beta - 1.068$, $p < [.001]$).

Mae'r data hwn yn awgrymu bod y rhai sydd â hyblygrwydd seicolegol isel hefyd yn tueddu i sgorio'n uchel yn y 10-Craidd (sy'n dangos eu bod mewn mwy o berygl o iselder a materion cysylltiedig).



Ffigur 1. Cyfernod cydberthynas Pearson rhwng y 10-Craidd a'r Holiadur Derbyn a Gweithredu (AAQ-II).

Crynodeb

Mae data'r arolwg yn awgrymu bod trallod seicolegol sylweddol ymhlith y cyfranogwyr. Mae'r sgorau uwch ar y 10-Craidd yn dangos bod cyfran dda o bobl wedi profi rhyw fath o drallod seicolegol yn ddiweddar ac mae sgorau is y WEMWBS yn dynodi lefelau isel o les. Mae'r gydberthynas negyddol gref rhwng y WEMWBS a'r AAQ-II yn dangos bod y bobl hynny a oedd yn seicolegol anhyblyg (sgoriau uchel ar yr AAQ-II) yn fwy tebygol o fod â sgorau lles isel (sgoriau isel ar y WEMWBS). Roedd y bobl hynny a ddangosodd

arwyddion o anawsterau iechyd meddwl (sgoriau uchel ar y 10-Craidd) hefyd yn fwy tebygol o fod yn seicolegol anhyblyg (sgôr uchel ar yr AAQ-II).

Goblygiadau hyn yw, os gallwn helpu pobl i ddod yn fwy hyblyg yn seicolegol, gall weithredu i'w gwneud yn fwy gwydn ac yn fwy abl i brofi lles gwell.

5.2 Canlyniadau grwpiau ffocws

Grŵp ffocws rhieni

O ddadansoddi'r data, daeth pum thema graidd i'r amlwg, pob un â nifer o is-themâu, o'r trafodaethau gyda rhieni yn ystod y grŵp ffocws. Mae'r themâu wedi'u categoreiddio yn Nhabl 11 isod a'u dangos ar Fap Thematig (gweler Atodiad C).

Tabl 11. Themâu ac is-themâu o'r grŵp ffocws rhieni

Themâu	Is-themâu
1. Gwaethygu'r anawsterau presennol	1.1 Yn chwyddo'r galw am arferion gofal 1.2 Mwy o flinder ymhlith rhieni 1.3 Dirywiad yn y gefnogaeth statudol 1.4 Yn chwyddo problemau sy'n digwydd ar hap
2. Creu problemau newydd	2.1 Effaith ar blentyn ag ADY 2.2 Addysg yn y cartref 2.3 Gwaith tŷ ychwanegol 2.4 Datgysylltu oddi wrth arferion cefnogol blaenorol
3. Tralod seicolegol	3.1 Syndod at effaith seicolegol 3.2 Cynnydd mewn teimladau gwrthun 3.3 Patrymau a meddyliau ymddygiad tarfu
4. Ymdopi cadarnhaol	4.1 Nodau 4.2 Hiwmor 4.3 Rôl gofalu: 4.4 Llai o bwysau
5. Syniadau ar gyfer y dyfodol	5.1 Mynediad at therapïau seicolegol 5.2 Rhwydwaith Cefnogol

Mae enghreifftiau ar gyfer pob un wedi'u darparu isod.

Thema 1: Gwaethygu anawsterau presennol

1.1 Yn chwyddo'r galw am arferion gofal

P4: *“Nid yw Marie a Hollie yn dod ymlaen mwyach o ganlyniad i COVID, o ganlyniad i'r cyfnod clo. Maen nhw'n cyrraedd yno. Rydyn ni'n gweithio'n galed iawn i gyrraedd yno, ond mae wedi bod yn ofnadwy.”*

P2: *“Ar bapur, rydych chi wedi cael asesiad gofalwr. Y canlyniad oedd taliad uniongyrchol, ond ni allwch ddefnyddio taliadau uniongyrchol. Ond mae trywydd y papur yn edrych yn dda. Y gwir amdani yw, mae gennych chi mwy o wallt gwyn ac rydych chi'n colli'r plot.”*

1.2 Mwy o flinder ymhlith rhieni

P3: *“O, rydw i wedi cael llond bol ar weiddi.”*

P1: *“Ac mewn ffordd, mae'n flinedig iawn achos rydyn ni wedi cael dwy flynedd o ddal pethau gyda'i gilydd, a rŵan dwi allan yna yn ceisio gwneud popeth o fewn fy ngallu. Dwi i wedi blino'n lân, wedi blino'n lân.”*

P4: *“Rydych chi'n gwybod sut rydych chi'n dweud eich bod chi'n syrthio i dwll; Dwi'n meddwl fy mod yn y twll rŵan, nid ar y dechrau. Dwi'n ei deimlo rŵan.”*

1.3 Dirywiad yn y gefnogaeth statudol

P2: *“Doeddech chi ddim yn gallu gweld neb beth bynnag.”*

P3: *“Mae'r ceir yn disgyn yn ddarnau a phopeth arall. Mae'r holl wasanaethau wedi mynd i'r wal, eich symudedd. Mae popeth wedi mynd i'r wal, popeth.”*

1.4 Yn chwyddo problemau sy'n digwydd ar hap

P3: *“Mae fy ngŵr yn anabl oherwydd syrthiodd llwyth mawr o bren ar ei goes a'i dorri mewn dau le, sef ym mis Medi 2019. A phedair wythnos yn ôl, bu'n rhaid iddo dorri'r cyfan eto oherwydd nid oedd yn gwella. Felly dwi dal i wneud hynny. Ond rydyn ni'n cario ymlaen a phethau.”*

Mae'r thema hon yn awgrymu bod y problemau y mae teuluoedd bob amser wedi gorfod eu hwynebu wedi dod yn fwy fyth o ganlyniad i'r pandemig.

Thema 2: Creu problemau newydd

2.1 Effaith sylweddol ar blentyn ag ADY

P1: "...fe stopiodd hi siarad. O, roedd hynny'n eithaf - ie, nid yw hi'n siarad yn yr ysgol bellach, felly mae ganddi bryder cymdeithasol."

P1: "Mae fy merch fach hyfryd yn ôl, ond mae'r difrod wedi'i wneud, yn tydi. Felly, ie, mae'n rhaid i ni weithio'n galed iawn i ailadeiladu'r berthynas rhwng brodyr a chwiorydd."

P2: "...mae'n well ganddi fod adref. Mae'n siŵr ei fod wedi cael effaith fawr arni hi hefyd oherwydd ble bynnag dwi'n mynd, mae hi'n dod efo fi, yn dydy."

2.2 Baich addysg yn y cartref ar gyfer plant ag ADY

P1: "...dyma beth nad oedd pobl yn ei ddeall, byddai gwaith ysgol yn cael ei anfon adref, a byddai'r baich hwnnw o waith ysgol gennych chi. Dydw i ddim yn gwybod amdanoch chi."

P3: "Ac mae yna'r euogrwydd: dydw i ddim yn gwneud lleferydd ac iaith. A dwi'n hunllef. Rwy'n hunllef. Mae'n rhaid i mi wneud pethau. Ac rydych chi'n blino, chi'n gwybod."

2.3 Gwaith tŷ ychwanegol

P1: "Felly mae'n rhaid i mi goginio gyda fy nwy i ... bydden nhw'n rhoi bowlenni ar eu pennau. Wel, un tro roedd blawd ynddo, yn enw'r Tad. Felly, dyna Marie gyda phowlen o flawd ar ei phen, yn meddwl mai dyma'r peth mwyaf doniol erioed. Rydyn ni i gyd yn chwerthin. Ond pwy sy'n tacluso? Felly roedd rhaid i mi ei wneud. Dwi'n dal i'w gwisgo nhw. Dwi'n dal i wneud eu hylendid personol nhw. Wyddoch chi, maen nhw'n 14."

P3: "Wel, dyna'r peth rŵan, mae'n gas gen i'r siopau rŵan. Ni allaf ei ddioddef. Roeddwn i wrth fy modd yn siopa. Byddwn i yno drwy'r amser. Ni allaf ei ddioddef rŵan."

2.4 Datgysylltu oddi wrth arferion cefnogol blaenorol

P4: "Mae fel petaech chi'n dweud eich bod chi eisiau mynd allan; Roeddwn i eisiau aros i mewn, felly dwi'n meddwl fy mod i ychydig yn wahanol, o, allwn i ddim

trafferthu mynd allan. Dal ddim yn gallu nawr, a dwi'n meddwl mai dyna fy mhroblem nawr, o..."

P2: *"Fe wnes i fynd yn hynod o unig, iawn, oherwydd rydych chi'n gweithio mewn grŵp gyda llawer o bobl o'ch cwmpas, fe stopiodd, yn do. Fe wnes i fynd yn unig."*

Mae'r thema hon yn dangos, ar wahân i'r hen broblemau sy'n cael eu chwyddo, fod y pandemig wedi dod ag anawsterau ychwanegol newydd a oedd yn ei gwneud yn ofynnol i gyfranogwyr ddefnyddio eu holl adnoddau.

Thema 3: Trallod seicolegol

3.1 Syndod at effaith seicolegol

P1: *"ac wedyn roeddwn i wedi disgyn i mewn, a meddyliais i, dw'n i ddim sut i ddod allan o'r fan hyn achos dwi erioed wedi bod yn y twll yma. Nid yw'n fywyd hawdd beth bynnag."*

P3: *"Oherwydd roeddwn i'n teimlo na allwn i ymdopi mwyach... (roeddwn i'n arfer meddwl) fe allaf wneud hyn, fe allaf barhau 'achos dwi yn parhau â phopeth. Fe allaf wneud unrhyw beth. Superwoman dwi."*

P2: *"Mae fy ngŵr, yn dweud, "Mair ydy hon?" achos dwi wedi newid cymaint. Dwi wedi mynd, mae'n well gen i fod gartref a dweud y gwir."*

3.2 Cynnydd mewn teimladau gwrthun

P1: *"Achos dyna oedd y peth arall oedd yn fy mhoeni i oedd euogrwydd... dydw i ddim yn gwneud digon. Dydw i ddim yn gwneud digon da. Dydw i ddim yn gwneud digon."*

P3: *"A phethau felly oedd o, teimlo nad oes neb yn poeni dim mewn gwirionedd. Roeddwn i wir yn meddwl -- ac os ydw i'n rhegi, dwi'n ymddiheuro."*

P2: *"Ie, gweithio o gartref, mae'n unig. Mae o."*

3.3 Patrymau ymddygiad tarfu

P3: *"Mae'n eich blino'n llwyr. Ac yna pan fyddwch chi'n mynd i'r gwely, ni allwch chi gysgu achos nad yw'ch ymennydd yn diffodd."*

P1: *"Ie, doeddwn i erioed wedi cael hynny o'r blaen, erioed. Nid oedd gennyf broblem cysgu, ond mae gennyf yn awr."*

P4: *"Wnes i ddim gadael y tŷ am dri mis."*

Yn ôl y disgwyl, mae'r thema hon yn adrodd tystiolaeth o aflonyddwch seicolegol ar lefel hwyliau, cynnydd mewn meddwl negyddol a theimladau corfforol annymunol sy'n gysylltiedig â chynnwrf ymreolaethol cynyddol sy'n cyd-fynd â lefelau uchel o straen.

Thema 4: Ymdopi cadarnhaol

1.1 Nodau

P2: *"Ac roedd hynny'n bosibl. Felly, pan oedd gen i rywbeth, ffocws, fe wnes i reoli fy straen yn dda iawn. Felly doedd hynny ddim yn rhy ddrwg."*

P1: *"Byddwn i'n mynd allan am 7 o'r gloch yn ystod y rhan gyntaf. Felly, doedd dim ots gen i bryd hynny, wyddoch chi, yn y tywydd braf, a byddaf yn mynd allan ar fy meic."*

1.2 Hiwmor

P1: *"Mae hiwmor Liz wedi bod o gymorth mawr ar adegau. Nid yw hi bob amser yn sylweddoli hynny, ond mae dy hiwmor yn..."*

1.3 Rôl gofalu

P2: *"Fe wnes i fwynhau agweddau o'r gweithgareddau wnes i gyda'r ddau ohony'n nhw'n fawr iawn. Roedd rhai ohonynt yn hwyl. Bu llawer o chwerthin. A dwi'n meddwl eich bod chi'n anghofio ein bod ni wedi cael llawer o chwerthin. A dwi'n meddwl bod y diffyg straen o orfod ymgysylltu gyda'r byd o'n cwmpas."*

1.4 Llai o bwysau

P1: *"A chawsom ein gweld ar amser, heb hunllef o awr yn aros gyda Marie yn mynd trwy'r to. Felly, ie, pan weithiodd..."*

P2: *"Rhywbeth wnes i sylwi arno hefyd, ac roedd yn llawer llai o straen, eich apwyntiadau, apwyntiadau ysbyty."*

Mae'r thema hon yn dangos, ni waeth faint o straen y mae rhieni'n ei brofi, eu bod hefyd yn gallu dod o hyd i bethau cadarnhaol yn eu sefyllfa anodd.

Thema 5: Syniadau ar gyfer y dyfodol

5.1 Mynediad at therapïau seicolegol ar gael i rieni a brodyr a chwiorydd

P4: *“Dwi wir yn credu mewn therapi ymddygiad gwybyddol. A dwi'n meddwl y dylai pawb gael ei gynnig, p'un ai a ydyn nhw ei eisiau ai peidio.”*

5.2 Rhwydweithiau cefnogol

P3: *“Os ydych chi'n mynd i eistedd a sgwrsio â phobl, mae angen i chi gael ffrindiau yno a phobl eraill y gallwch chi bob amser bwysu arnyn nhw eto os oes angen.”*

P3: *“Byddwn i'n gwneud rhywbeth fel yna pe bai mewn cae, cwpl o bebyll, cwpl o deuluoedd o gwmpas i gyd yn eistedd o gwmpas cae. Gadewch i ni ei wneud felly. O leiaf wedyn mae'n braf, yn lle dim ond eistedd mewn ystafell fel hon, sgwrsio am bethau sydd byth yn mynd i newid.”*

Yn olaf, mae'r thema hon yn dangos bod gan y grŵp rhieni rai syniadau defnyddiol iawn ar gyfer datblygiadau yn y dyfodol i helpu rhieni eraill a gofalwyr teuluol.

Grŵp ffocws staff

O ddadansoddi'r data, daeth pedair thema graidd, pob un â'u his-themâu eu hunain, i'r amlwg o'r trafodaethau gyda staff yn ystod y grŵp ffocws. Mae'r themâu wedi'u categorio yn Nhabl 12 ar y dudalen nesaf a'u dangos ar Fap Thematig (gweler Atodiad D).

Tabl 12. Themâu ac is-themâu o'r grŵp ffocws staff

Themâu	Is-themâu
1. Addasiad seicolegol/cyflyrau wedi'u newid	1.1 Datgysylltu 1.2 Gwaethygu 1.3 Naws a chymhelliant 1.4 Poeni
2. Baich ychwanegol	2.1 Llwyth Gwaith 2.2 Anghysondeb cydweithwyr 2.3 Ymddygiad heriol 2.4 Newid dan orfodaeth
3. Cynnal a chadw ac ymdopi cadarnhaol	3.1 Rhyngweithio gyda disgyblion 3.2 Gweithgareddau maethlon 3.3 Teulu 3.4 Newid ffocws
4. Syniadau ar gyfer y dyfodol	4.1 Datblygu pecyn cymorth hygyrch 4.2 Arweiniad

Thema 1: Addasiad seicolegol/cyflyrau wedi'u newid

1.1 Gwaethygu: (Pan gyfeiriodd athro at hen broblemau yn dod yn broblemau mwy fyth)

P1: *"...ond oherwydd pan ddechreuodd y pandemig, ond yna oherwydd cyflwr iechyd, doeddwn i ddim yn cael gweithio, felly roedd huna yn ergyd mawr i mi."*

1.2 Naws a chymhelliant: (Mae hyn yn cyfeirio at newid mewn hwyliau a cholli cymhelliant)

P2: *"Ond dwi'n meddwl bod fy ymdeimlad o bwy oeddwn i fel athrawes wedi... A dwi'n meddwl fy mod i wedi bod mewn niwl; Fe fydda i'n onest gyda chi. Dwi'n meddwl mod i wedi bod mewn niwl am y ddwy flynedd diwethaf."*

P3: *"Ie, i mi gyda'r hyder, os ydyn ni'n siarad am addysgu mewn gwirionedd, dyna oedd yn anodd, yn sydyn yna roedd disgwyl i ni ei wneud."*

P2: *"Oherwydd dwi'n meddwl tybed faint yn hirach ydw i'n mynd i gario 'mlaen, wyddoch chi, cael diwrnodau sigledig a theimlo'n fflat iawn."*

P5: *"Ond nid oeddech yn gallu galaru yn yr un ffordd oherwydd ni allech gael angladd iawn. Dwi'n credu ei fod yn dal i fynd o gwmpas yn fy mhen, os ydw i'n onest, ie. Felly, roedd yn gyfnod anodd."*

1.4 Poeni: (Mae hyn yn cynnwys hunan-ddyfarniadau di-fudd a rhagweld problemau)

P4: *"Ac unwaith eto, yr hyn a ddywedodd L am ddechrau cymharu eich hunain ag athrawon eraill. Mae rhai athrawon yn gwneud yn arbennig o dda ag ef ac yn gwneud hyn i gyd a gwersi Team Live, ac rwy'n meddwl, wyddoch chi, beth yw'r disgwyliadau yma? Faint ydw i i fod i'w wneud?"*

P3: *"Pan ddaethom yn ôl ym mis Medi, roedd cryn dipyn o bobl wedi mynd neu'n bwriadu mynd. Roeddwn i'n teimlo'n eithaf ansicr. Roeddwn i'n teimlo'n ansicr iawn."*

P5: *"Dwi mewn dosbarth hollol wahanol, ac maen nhw yn eich wyneb chi, yn y bôn. Felly, wyddoch chi, dwi yn gorfod rheoli hynny i gyd hefyd. Wyddoch chi, mae yna bryder yno drwy'r amser."*

P4: *"...achos does dim byd y gallaf ei wneud am beth bynnag yw'r sefyllfa sy'n fy mhoeni yn y dosbarth."*

P2: *"Ie. A dwi'n sefyll yna yn y dosbarth ac yn meddwl, alla i ddim gwneud hynny, ni allaf wneud hynny, ni allaf wneud hynny. Doedd dim pwynt i mi fod yno. Roedd yn wallgof."*

P5: *“Ac roeddech chi'n teimlo, yma yn arbennig ac i ni CD, (cynorthwywyr dysgu) i rai ohonom ni, oherwydd rydyn ni, efallai mewn rhai ffyrdd, ac nid wyf yn dweud nad ydych chi, ond ychydig yn fwy ymarferol gyda'r plant pan fyddwch chi'n siarad am fynd i'r toiled, sychu trwynau, yr holl bethau rydych chi mewn mwy o berygl.”*

P4: *“...roedd fy rhieni yn oedrannus, a dyna oedd fy mhryder mwyaf. Ac, iawn, roedden ni i ffwrdd am oesoedd, ac yna daethon ni'n ôl yn araf, yn do, ac roedd o'n reit frawychus a dweud y gwir oherwydd doeddwn i ddim yn gallu mynd i'w gweld. Allwn i ddim gwneud dim byd iddyn nhw.”*

Mae'r thema hon yn crynhoi ystod eang o brofiadau i gyd yn ymwneud â thralod seicolegol a phroblemau gydag addasu.

Thema 2: Baich ychwanegol

2.1 Llwyth gwaith: (Gorfod ymgymryd â mwy o bethau)

P3: *“Felly, roedden ni'n gwneud hynny, ond wedyn roedd disgwyl i ni wneud yr ochr dechnoleg hefyd, felly roedd fel llwyth gwaith dwbl. Ac roedd mor flinedig oherwydd dydw i ddim yn berson technegol, ac roeddwn i wir yn cael trafferth gyda hynny.”*

P2: *“A'r wythnos cynt, efallai y byddai eich dosbarth wedi cau, ond yr wythnos yma, efallai ei fod wedi newid, mae'n wahanol. Felly, rydych chi bob amser fel, o, iawn. Ond yr wythnos diwethaf, roedd yn golygu rhywbeth, ond yr wythnos hon, dydy o ddim. Beth ydy'r gwahaniaeth, chi'n gwybod?”*

P6: *“Dwi'n meddwl mai dim ond disgwyliad y rhieni ydy o. Felly, dwi'n meddwl ar y dechrau, ei fod yn anhysbys iawn o'r hyn yr oedd rhieni'n gofyn i athrawon a staff addysgu ei wneud. Felly, byddech chi'n clywed am athrawon yn cael galwadau ffôn am 9 o'r gloch y nos oherwydd dyna'r unig amser y gallai'r rhieni gael gafael arnoch chi.”*

2.2 Anghysondeb cydweithwyr: (mae staff newydd angen hyfforddiant / sydd wedyn yn cyfrannu at anghysondebau)

P4: *“Ac yna effaith yr anghysondebau hynny mewn staff os oes gennych chi staff gwahanol yn dod i mewn.”*

P5: *“Ac, oes, mae'n rhaid hyfforddi pobol, ond roedd yn lot o bobl, felly mae'n cymryd amser. Ac yna rydych chi'n teimlo y byddwch chi'n ei gymryd ymlaen,*

oherwydd ni allwch eu rhoi mewn sefyllfaoedd newydd, os ydych yn deall yr hyn yr wyf yn ei olygu ..."

2.3 Ymddygiad heriol: (plant yn dangos mwy o YH a thralod emosiynol)

P5: *"Ac ar yr un pryd, mae niferoedd y plant sy'n dod i mewn yn mynd i fyny ac i fyny ac i fyny. Felly, wyddoch chi, mae hynny ynddo'i hun yn dipyn o straen."*

P6: *"Ac yna pan ddaeth pethau ychydig yn fwy normal, yna roedd yr ymddygiadau yn cynyddu."*

2.4 Newid gorfodol: (Colli cydweithwyr gwerthfawr a strwythur cymorth anffurfiol ac Effaith Offer Diogelu Personol (PPE))

P6: *"...dim ond gweld y gair "galar", mae'n debyg mai dyna'r gair iawn, a dweud y gwir, y sicrwydd o golled i rai o'r cydweithwyr rydyn ni i gyd wedi gweithio gyda nhw sydd wedi gadael."*

P3: *"ymarferoldeb gorfod gwisgo un o'r rhain (masgiau wyneb). A phan fydd gennych chi blentyn sydd â nam difrifol, ac mae'r rhan fwyaf o'ch wyneb wedi'i orchuddio. A'r hyn maen nhw'n dibynnu arno i edrych arno, ydy'ch mynegiant ar eich wyneb."*

Mae'r thema hon yn cyfleu'r cynnydd a'r amrywiaeth yn y gofynion a roddir ar athrawon yn ystod y pandemig.

Thema 3: Cynnal a chadw ac ymdopi cadarnhaol

3.1 Rhyngweithio â disgyblion: (Manteision gweithio gyda'r plant)

P3: *"Ond, wyddoch chi, roeddwn i'n dal i gael y gwaith o ddydd i ddydd gyda'r bobl ifanc, sef y rhan rydw i'n ei charu, a dyna pam rydw i'n gwneud y swydd rydw i'n ei gwneud."*

3.2 Gweithgareddau maethlon: (e.e. pethau y tu allan i'r ysgol a helpodd)

P3: *"Ie, ymarfer corff i mi hefyd."*

P4: *"Ychwanegiad mawr ar gyfer ymarfer corff. Awyr iach, ymarfer corff, a theulu, wyddoch chi, amser gyda'ch teulu eich hun. Rydyn ni bob amser yn yr awyr agored, yn cerdded y mynyddoedd."*

P6: *“Oherwydd fy mod yn fflagio tua’r diwedd... cyn i ni dorri i fyny ar gyfer gwyliau'r haf. Felly am y tro cyntaf, cefais ffocws. Ac roedden ni bob wythnos, doedden ni.”*

P3: *“Canu. Dwi'n eiriolwr mawr dros ganu. Ie, sori. Mae unrhyw un sy'n gweithio yn fy nosbarth neu sydd wedi gweithio yn fy nosbarth yn gwybod.”*

P5: *“Na, dwi'n cytuno. Dwi'n canu lot mwy rŵan gyda fy nosbarth newydd. Mae'n grêt. Dwi wrth fy modd.”*

3.3 Teulu (cael mwy o fynediad at eich teulu)

P4: *“...rydych chi'n gwybod, amser gyda'ch teulu eich hun. Rydyn ni bob amser yn yr awyr agored, yn cerdded y mynyddoedd.”*

3.4 Newid ffocws: (newid ffocws y meddwl o ganolbwyntio ar y dosbarth i fywyd cartref)

P4: *“...rydyn ni i gyd yn poeni cymaint am y disgyblion nes bydda i'n deffro gyda'r nos weithiau, a'r peth cyntaf dwi'n meddwl amdano ydy rhywbeth sy'n digwydd yn y dosbarth. Dwi rŵan yn ceisio cael strategaethau gwahanol a dechrau meddwl am rywbeth cadarnhaol, wyddoch chi, rhywbeth y mae fy mhlant fy hun yn ei wneud ar hyn o bryd ac yn ceisio troi hynny ymlaen pan fyddaf yn deffro yng nghanol y nos.”*

Mae'r thema bwysig hon yn rhestru enghreifftiau o'r pethau y mae unigolion wedi'u defnyddio i'w helpu i ymdopi.

Thema 4: Syniadau ar gyfer y dyfodol

3.4 Datblygu pecyn cymorth hygyrch (awgrym i ddatblygu adnodd newydd)

P3: *“A byddai'n braf cael rhywbeth yn eich pecyn cymorth sy'n dweud, iawn, os caf i droi at hwn fel pwynt cyfeirio (a), ac efallai... byddai hyn yn fy helpu i weithio drwy sut rydw i'n teimlo. Achos mae wedi bod yn gymaint o ddryswch. Ac, wyddoch chi, pobl sydd wedi bod yn gwneud y swydd ers blynyddoedd maith neu bobl sydd wedi bod yn gwneud y swydd am gwpl o flynyddoedd neu beth bynnag, maen nhw i gyd yn teimlo mewn dryswch, ie.”*

1.1 Canllawiau: (Cyfarwyddyd mwy strwythuredig ar sut i addysgu / llywio disgyblion drwy'r problemau y maent yn eu hwynebu).

P3: *“Ond wedyn roedd yna rai teuluoedd lle na welsoch chi'r plentyn am fisoedd a misoedd a misoedd, ac wedyn roeddech chi'n gwybod eu bod nhw'n cael*

trafferthion... ond roedd hynny'n anodd, dwi'n meddwl, y ffaith fod y ddarpariaeth yn gyfyngedig iawn."

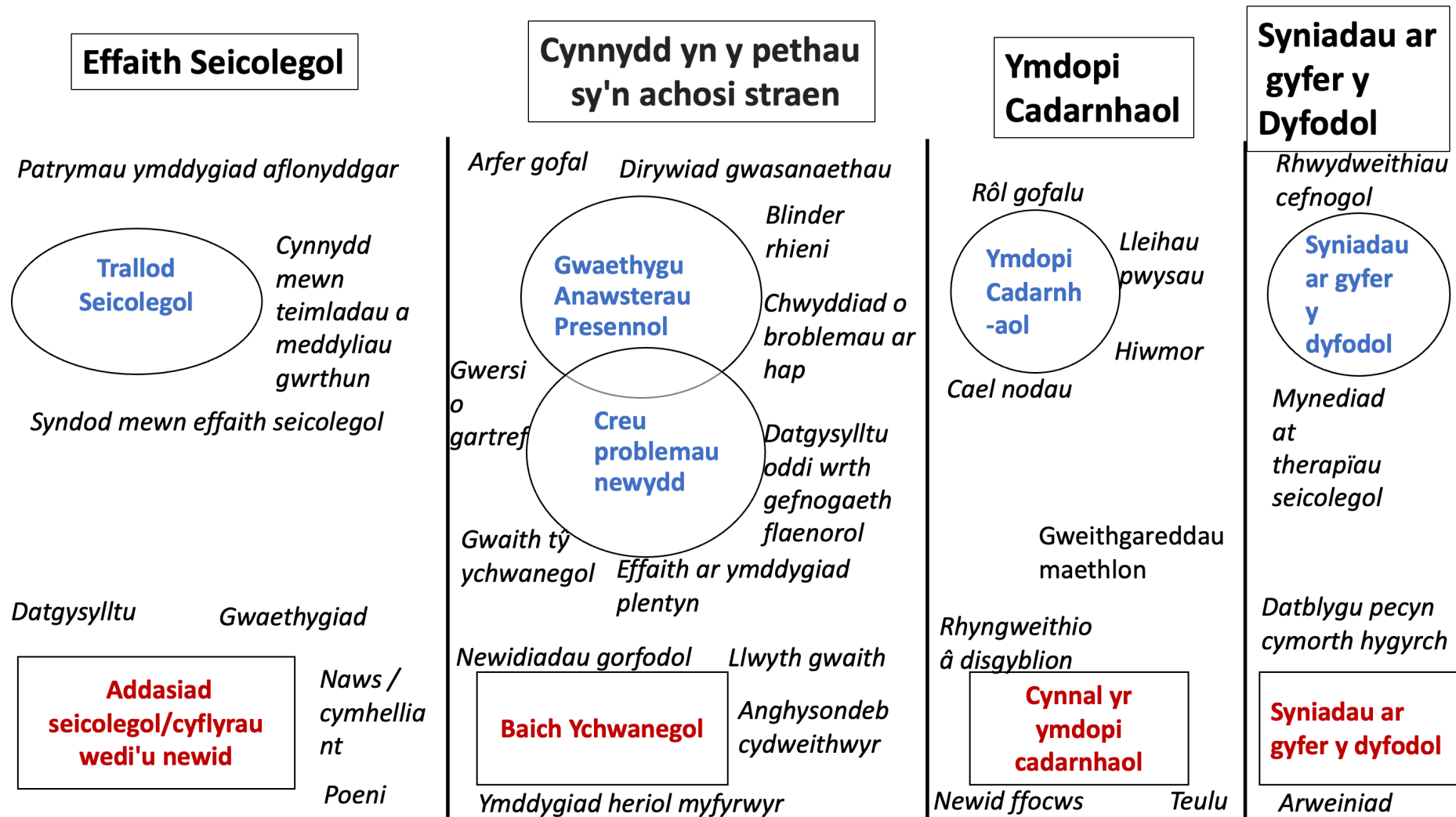
P2: *"A dwi'n meddwl bod eu hanghenion yn cynyddu. Dwi'n meddwl bod COVID wedi cael effaith ar y ffordd y mae rhai o'r plant yn ymddwyn, wyddoch chi."*

P6: *"Wel, roedd llai o ofynion am amser maith. Ac yna pan ddaeth pethau ychydig yn fwy normal, yna roedd yr ymddygiadau yn cynyddu. Felly, mae wedi bod i fyny ac i lawr, dwi'n meddwl, yr holl ffordd drwyddo."*

Mae'r thema hon yn cynnig dau syniad ymarferol ar gyfer cefnogi athrawon yn y dyfodol. Er i'r syniadau hyn ddod i'r amlwg o'r pandemig, maent yn berthnasol ar gyfer hyrwyddo lles ac mae ganddynt gymhwysedd eang.

Crynodeb o ganfyddiadau'r grŵp ffocws

Mantais defnyddio data ansoddol yw ei fod yn cynnig ffordd o ddal profiad y cyfranogwyr. Mae Ffigur 2 yn crynhoi'r themâu a'r is-themâu o dan bedwar prif bennawd sy'n dal pwrpas y grwpiau ffocws: (1) ymchwilio i effaith bersonol y pandemig (2) i ddisgrifio'r straenwyr a ddatblygodd o ganlyniad i'r pandemig (3.) ymchwilio i weld a oedd tystiolaeth o ymdopi cadarnhaol a (4) nodi syniadau i hybu adferiad a thwf yn y dyfodol. Mae'r themâu o'r grwpiau rhieni wedi'u hysgrifennu mewn glas ac mae themâu'r grwpiau staff wedi'u hysgrifennu mewn coch. Mae pob thema wedi'i hamgylchynu gan ei is-themâu.



Ffigur 2. Themâu ac is-themâu ar gyfer y grŵp rhieni a staff ysgol

Yng ngholofn 1, Effaith Seicolegol, gellir gweld bod y ddau grŵp yn disgrifio trallod adnabyddadwy ond mae'n ymddangos bod gwahaniaeth yn y graddau. Mae'r grŵp rhieni yn adrodd am gynnydd mewn teimladau ffisiolegol trallodus a meddwl negyddol, gan adrodd ymdeimlad o 'euogrwydd' a meddyliau o 'beidio â gwneud digon, byth'. Roedd adroddiadau hefyd o aflonyddwch mewn ymddygiad gwydn megis diffyg cwsg a pheidio â gadael y tŷ am dri mis. Mae'r is-thema olaf ar gyfer y grŵp rhieni yn dal syndod a sioc effaith y cyfnod clo. Mae llawer o rieni yn hynod weithgar wrth gefnogi eu teulu, felly mae'n rhaid i'r syndod o fethu â chyflawni'r rôl hon i safon flaenorol fod yn hynod gythryblus. Mae hyn yn cael ei ddal yn berffaith gan P3 a oedd wedi disgrifio ei hun fel "*superwoman... gallaf wneud unrhyw beth*" ond a adawyd yn meddwl "*Roeddwn i'n teimlo na allwn i ymdopi mwyach*".

Mae staff yr ysgol ar y llaw arall yn adrodd am brofiadau sydd wedi cael llai o effaith ond serch hynny, sy'n parhau i beri gofid. Dywedant eu bod yn teimlo mwy o bryder a hunan-amheuaeth ynglŷn â chwrrd â'r her newydd hon ac wrth wneud cymariaethau di-fudd â nhw eu hunain yn erbyn cydweithwyr.

Mae'r ail golofn yn Ffigur 2, Cynnydd mewn Straenwyr, yn dal cyfanswm y gofynion ychwanegol a achosir gan COVID. Nodwedd allweddol ar gyfer y grŵp rhieni oedd blinder, a oedd i'w weld wedi'i wreiddio mewn sawl ffynhonnell. Mae'r rhain yn cynnwys gwasanaethau'n methu â helpu, cynnydd yn y llwyth gwaith o gynnig hyfforddiant gartref, a'r gwaith tŷ ychwanegol a ddeilliodd o gynnal dosbarthiadau cartref mewn pynciau fel coginio a phaentio ac ati. Roedd baich gofal ychwanegol wrth ymateb i ymddygiad heriol eu plentyn yn ogystal â chael delio ag arferion gofal dyddiol ac argyfyngau ychwanegol anrhagweladwy a ddigwyddodd o bryd i'w gilydd. Roedd yn rhaid i staff yr ysgol ymdopi â llwyth gwaith ychwanegol a newid, oherwydd bod cydweithwyr gwerthfawr yn gadael ac yn cael eu disodli gan staff newydd a oedd angen amser sefydlu cyn iddynt allu helpu. Yn y cyfamser, roedd yna heriau ychwanegol o anghysondebau yn y tîm staff a oedd yn cael effaith negyddol ar ymddygiad y plant. Yn anochel, roedd ymddygiad mwy aflonyddgar a heriol gan rai o'r plant.

Roedd y ddau grŵp yn gallu disgrifio enghreifftiau o brofiadau cadarnhaol yn ystod y cyfnod clo a'u helpodd i ymdopi, a nodir yn y drydedd golofn yn Ffigur 2, o'r enw Ymdopi Cadarnhaol. Nododd y grwpiau rhieni a staff ysgol fod yr amser a dreuliyd gyda'r plant yn bwysig ac yn gadarnhaol sy'n adlewyrchu astudiaethau sy'n amlygu manteision gofalu am blentyn ag anabled (Griffith and Hastings, 2013). Defnyddiodd rhieni ystod o strategaethau personol fel cael nodau a thynnu ar eu synnwyr digrifwch eu hunain a rhieni eraill. Cytunwyd hefyd bod y cyfnod clo wedi dod â rhai buddion annisgwyl i'r rhai sydd angen apwyntiadau meddygol rheolaidd ac aml. Er enghraifft, clirio ffyrdd a pheidio â gorfod aros am apwyntiadau.

Roedd staff yr ysgol yn gallu buddsoddi mewn amrywiaeth o weithgareddau maethlon, megis ymarfer corff, mynd allan i'r awyr agored, a chanu. Roedd cyfle hefyd i ail-fuddsoddi amser gyda theulu agos. Roedd hyd yn oed is-thema a ddisgrifiwyd fel 'newid ffocws' a oedd yn disgrifio newid mewn meddwl a sylw, wrth i athrawon symud ffocws eu pryderon o'u gwaith yn yr ysgol i les eu teulu eu hunain.

Yn olaf, roedd y ddau grŵp yn gallu cynnig nifer o syniadau ar gyfer hyrwyddo gwydnwch, a restrir yng ngholofn pedwar yn Ffigur 2, dan y teitl Syniadau ar gyfer y Dyfodol. Cynigiodd y grŵp rhieni bersbectif rhyngpersonol a'r angen i gynhyrchu a diogelu rhwydweithiau cymorth a grëwyd drwy'r ysgol. Lleisiwyd yr awgrym hwn mewn gwrthwynebiad i'r ail awgrym a oedd yn argymhell cynnig mynediad i therapi seicolegol i ofalwyr teuluol. Daeth yr wrthwynebiad oherwydd bod therapiau o'r fath yn canolbwyntio ar siarad pan ddadleuwyd bod angen cymorth ymarferol a chymdeithasol ar rieni.

Awgrymodd staff yr ysgol hefyd yr angen am gymorth. Fe gynigon nhw ddatblygu cyfarwyddiadau clir i'w helpu i ddeall y broses seicolegol o golli cymhelliant neu 'mojo' a gwybodaeth ymarferol ynglŷn â beth i'w wneud â'r plant mewn amgylchiadau tebyg.

6. Casgliadau a chyfyngiadau

6.1 Crynodeb o'r canfyddiadau

Mae'r adroddiad hwn yn cynnig cyfle i ddisgrifio effaith COVID ar grŵp sy'n darparu gofal ac addysg i blant ag ADY drwy fynd i'r afael â thri chwestiwn.

1. Sut mae'r pandemig wedi effeithio ar les gofawyr teuluol a staff addysgu plant sy'n mynychu ysgolion arbennig yng Nghymru?

Mae data'r arolwg yn awgrymu y gallai lles y cyfranogwyr fod wedi'i beryglu gyda rhai pobl yn dangos arwyddion o broblemau iechyd meddwl lefel isel, lefelau lles gwael ac mae'r ddau grŵp ffocws yn rhoi enghreifftiau o brofiad personol o drallod seicolegol. Ar ei ben ei hun nid yw hyn yn rhyfeddol, o ystyried bod arolwg yn y DU yn 2014 wedi canfod bod un o bob chwe oedolyn (17 y cant) yn bodloni'r meini prawf ar gyfer anhwylder meddwl cyffredin (McManus et al., 2016). Mantais defnyddio data ansoddol yw y gofynnwyd i'r cyfranogwyr sut roedd COVID wedi effeithio ar eu bywydau, ac roedd yn amlwg o'u hatebion ei fod wedi gwneud hynny mewn ffordd negyddol.

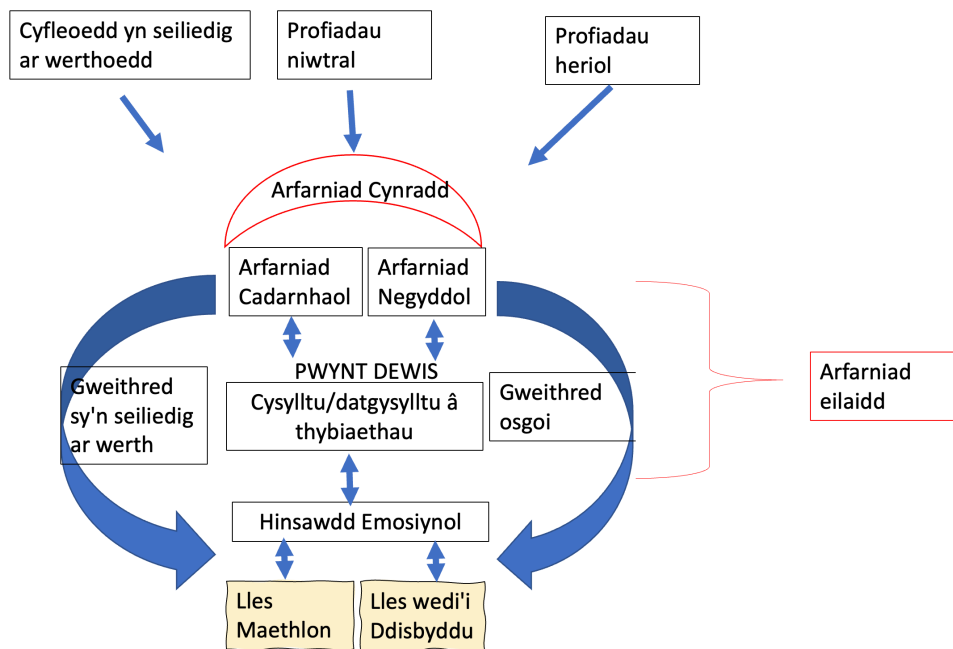
2. A all hyblygrwydd seicolegol helpu i ddeall lles gofawyr teuluol a staff addysgu plant sy'n mynychu ysgolion arbennig yng Nghymru?

Canfu'r data cyfredol berthynas rhwng hyblygrwydd seicolegol a lles cadarnhaol. Mae sgorau llesiant cadarnhaol, fel y'u cofnodir ar y WEMWBS, yn cyd-fynd â hyblygrwydd seicolegol ac mae sgorau sy'n dynodi problemau iechyd meddwl ysgafn, fel y'u cofnodir ar 10-Craidd, yn cydberthyn â hyblygrwydd seicolegol isel. Mae hyn yn cefnogi canfyddiadau blaenorol (Hayes et al., 2004; Masuda et al., 2007; Lloyd et al., 2013) o'r berthynas rhwng iechyd meddwl cadarnhaol a hyblygrwydd seicolegol. Mae canfyddiadau ad hoc hefyd sy'n awgrymu bod y cyfranogwyr hynny a oedd yn gallu disgrifio tri gweithgaredd sy'n hyrwyddo ymdopi yn fwy tebygol o fod yn fwy hyblyg yn seicolegol.

Er ei bod yn bosibl bod unigolion wedi cael profiad anodd o'r cyfnod clo, roedd enghreifftiau clir o addasu ac ymdopi'n gadarnhaol. Roedd yr amser a dreuliwyd gyda'r person ifanc, gosod nodau personol, a thynnu ar hiwmor yn enghreifftiau a rannwyd gan y ddau grŵp o brofiadau cadarnhaol.

3. Pa mor ymarferol fyddai cyflwyno ymyriad yn yr ysgol a fyddai'n hyrwyddo gwell lles ymhlith gofawyr teuluol a staff ysgol gan ddefnyddio dulliau sy'n seiliedig ar dystiolaeth?

Er mwyn helpu i ddeall goblygiadau'r data, mae Ffigur 3 yn nodi model proses i ddisgrifio profiad gofawyr teuluol a staff ysgol. Mae'r ddau grŵp ffocws yn adrodd am brofiadau heriol a chyfoethog. Mae'r model felly'n cynnig y gellir categoreiddio pob profiad fel un o dri dewis arall, naill ai'n seiliedig ar werthoedd ac yn gyfoethog neu'n heriol ac yn gofyn llawer, neu fel arall, rhywbeth sy'n cael effaith niwtral. Y chwestiwn yw, a oes modd ymateb i ddigwyddiadau heriol a pheidio â chael eich disbyddu?



Ffigur 3. Model proses o opsiynau seicolegol i wahanol lefelau o ofnion dirdynol

Mae'r model yn integreiddio'r Model Trafodol o Straen (Lazarus and Folkman, 1984) a Hyblygrwydd Seicolegol (Hayes et al., 2006). Mae'r Model Trafodol yn disgrifio sut mae unigolyn yn rhyngweithio â'i brofiad trwy werthusiad sylfaenol i weld a yw rhywbeth sy'n cael ei ystyried yn fygythiol, niwtral neu a allai fod yn faethlon. Mae p'un a yw rhywbeth yn cael ei ystyried yn straen yn y pen draw yn dibynnu ar werthusiad gwybyddol eilaidd ynghylch a fydd y digwyddiad yn mynd y tu hwnt i adnoddau personol ac yn peryglu lles (Lazarus and Folkman, 1984).

Yn Ffigur 3, mae'r cam arfarnu gwybyddol eilaidd wedi'i ehangu i gynnwys prosesau craidd sy'n cyd-fynd â hyblygrwydd seicolegol a chyfle am newid cadarnhaol, y cyfeirir ato weithiau fel pwynt dewis. Mae p'un a yw effaith digwyddiad negyddol yn cynhyrchu ymateb negyddol hirfaith neu un byrrach a mwy gwydn, felly'n dibynnu ar ddau beth. Mae'r cyntaf yn ymwneud â meddwl. Os bydd person, ar ôl digwyddiad negyddol, yn dechrau credu rhagdybiaethau negyddol amdanynt eu hunain, megis, "nid yw byth yn gweithio allan i mi", "dydw i ddim yn dda yn gwneud hyn", maent wedi ymgolli yn eu meddyliau a gallant weithredu fel pe baent yn wir gynrychioliad o'r byd. Ar y llaw arall, os yw person yn gallu camu'n ôl a gweld unrhyw feddwl fel digwyddiad dros dro ac nid darlun cywir o sut mae pethau, yna maent wedi ymddieithrio oddi wrth eu meddyliau ac nid ydynt yn cael eu beichio gan anfanteision agwedd negyddol o'r fath.

Yr ail gam yw a yw person yn y pen draw yn dewis osgoi ei brofiad neu'n mynd ati i chwilio am gyfleoedd sy'n dod â nhw i gysylltiad â gweithgareddau gwerthfawr. Dangosir hyn yn Ffigur 3 gan y ddwy saeth fawr. Gall osgoi, boed yn emosiynau neu weithredoedd annymunol eich hun, ddefnyddio adnoddau sy'n tynnu person oddi wrth weithgareddau sydd eu hangen i'w hailgyflenwi. Er enghraifft, ar ôl diwrnod anodd yn yr ysgol, efallai y bydd athro yn cael ei adael yn credu nad yw'n dda iawn yn ei swydd ac yn teimlo nad yw eisiau cyfarfod â ffrindiau'r noson honno. Ac eto, y cyfeillgarwch hwn sy'n ffynhonnell adnewyddiad ac egni. Os bydd yr athro yn osgoi'r cyfle hwn ac yn aros gartref yn ail-redeg

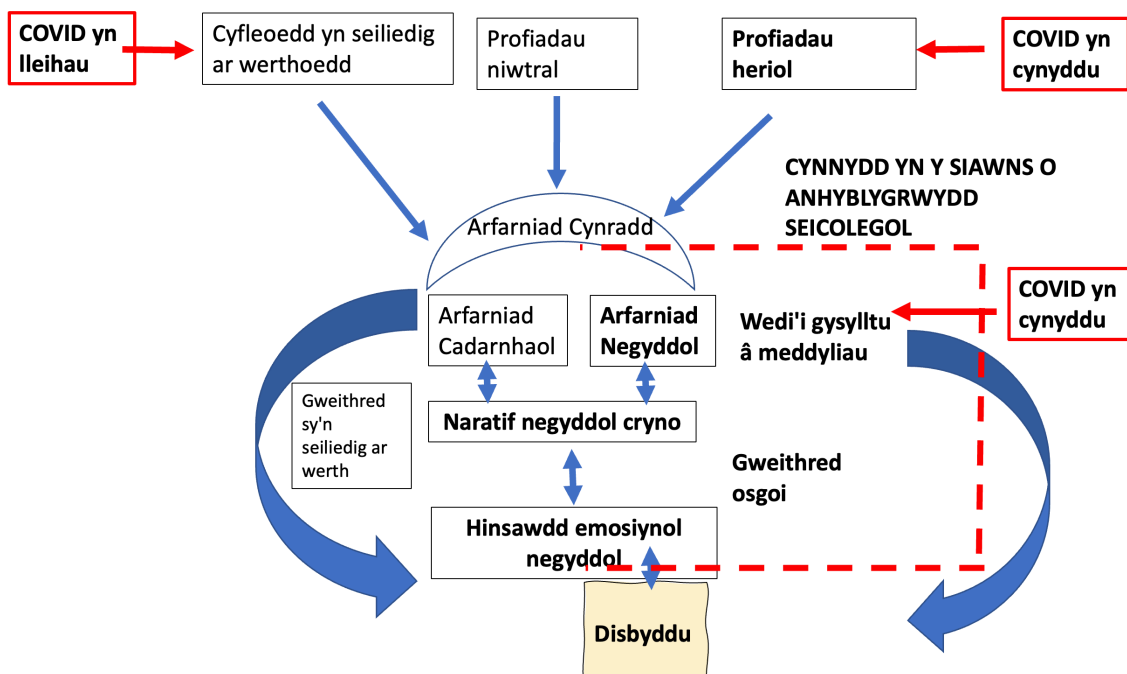
atgofion o ddigwyddiadau negyddol sy'n ail-gadarnhau eu credoau amdanynt eu hunain, maent yn colli'r cyfle o weithgaredd sy'n seiliedig ar werth ac yn y pen draw maent mewn cyflwr gwaeth nag o'r blaen. Yn y bore efallai y byddan nhw wedi disbyddu mwy ac yn llai tebygol o fod yn agored i bethau cadarnhaol a all ddigwydd yn yr ysgol.

Mae hyblygrwydd seicolegol (Hayes et al., 2006) yn rhannu persbectif yr holl Therapiau Gwybyddol ac Ymddygiadol (TGY) modern y gall arferiad o werthuso digwyddiadau'n negyddol, ynghyd â strategaethau ymddygiad osgoi, greu cymysgedd gwenwynig a all arwain at naratif negyddol am fywyd rhywun (Hayes and Hoffman, 2018; Hayes, 2019). Mae syniadau fel "*Dydw i ddim yn hapus*" neu "*Mae bywyd bob amser yn galed*" yn aml yn cyd-fynd â hinsawdd emosiynol oddrychol, andwyol (fel tristwch neu gynnwrf neu'r ddau). Mae hyn yn creu cyfuniad niweidiol lle mae emosiynau negyddol yn hyrwyddo meddwl mwy negyddol ac mae meddwl negyddol yn cynhyrchu mwy o emosiynau negyddol. Mae model hyblygrwydd seicolegol yn dod â'r ffocws ychwanegol ar bwysigrwydd byw bywyd yn unol â gwerthoedd craidd. Yn benodol, sut y gall rhai strategaethau ymdopi sydd â buddion tymor byr, leihau cyfleoedd i fuddsoddi amser mewn gweithgareddau sy'n seiliedig ar werth, yn y pen draw yn gadael person yn waeth ei fyd. Yn ogystal â bod yn ddamcaniaeth a gefnogir yn empirig, mae hyblygrwydd seicolegol yn cynnig syniadau pragmatig ar gyfer hyrwyddo newid cadarnhaol (Hayes et al., 2006).

Mae cryn gytundeb yn bodoli bellach ynglŷn â'r hyn sydd ei angen er mwyn i berson gael ymdeimlad o les. Mae gwerthuso pethau mewn ffordd sy'n arwain at emosiynau cadarnhaol ac yn cynnig ystyr ac ymdeimlad o gyflawniad wedi'i nodi gan Seligman (2011) fel rhan greiddiol o lewyrchu ac mae'r rhan fwyaf o awduron yn cytuno ar bwysigrwydd ffordd o fyw sy'n cysylltu pobl â'u gwerthoedd (Heapy, et al., 2018; Vyskocilova et al., 2018; Twohig and Crosby, 2008). Mae Ffigur 3 yn cyfleu hyn fel rhan o gylch rhinweddol a all arwain at naratif mwy cadarnhaol am eich bywyd a hinsawdd emosiynol gadarnhaol ac ymdeimlad o les.

Pwrpas cyflwyno model o'r fath yw disgrifio'r ddynnameg seicolegol arferol a fyddai wedi bodoli cyn i'r pandemig gael effaith. Mae Ffigur 4 (gweler isod) yn ymgais i ddangos beth allai fod wedi digwydd i'r deinamig hwnnw o ran effaith COVID. Mae'r data o'r astudiaeth hon yn glir mai un effaith fawr oedd y gostyngiad yn argaeledd gweithgareddau a oedd wedi bod yn ffynhonnell maeth seicolegol yn flaenorol ac, ar yr un pryd, bu cynnydd mewn profiadau heriol. Mae'r ddau grŵp ffocws yn disgrifio naill ai beichiau ychwanegol (disgrifiodd y grŵp staff ysgol lwyth gwaith cynyddol, problemau anghysondebau gan y staff newydd, mwy o heriau gan y plant a'r baich trwm o orfod defnyddio Offer Diogelu Personol (PPE)) neu greu problemau newydd (disgrifiodd y grŵp rhieni ystod eang o ofynion ychwanegol oherwydd addysg gartref, gan gynnwys mwy o alw am waith tŷ, colli cymorth pwysig ac effaith niweidiol ar eu plentyn).

Mae'r blwch coch toredig yn Ffigur 4 yn dynodi prosesau sy'n gysylltiedig ag anhyblygrwydd seicolegol. Er ei bod yn ymddangos yn rhesymol tybio bod cyfnod COVID yn cyfateb i gynnydd mewn gwerthusiad negyddol o ddigwyddiadau, efallai mai dim ond rhan o'r stori yw hyn. O fewn y blwch coch toredig, mae'r ddau brif gyfrannwr at anhyblygrwydd seicolegol, cael eu hymgollu â meddyliau a champau osgoi wedi'u hamlygu mewn print trwm. Roedd tystiolaeth bod y rhai a gymerodd ran yn y grwpiau ffocws wedi ymgolli yn eu meddyliau. Roedd hyn ar lefel arfarnu digwyddiadau allanol, fel y dywedodd P3: "*Mae'r ceir yn disgyn yn ddarnau a phopeth arall. Mae'r holl wasanaethau wedi mynd i'r wal, eich symudedd. Mae popeth wedi mynd i'r wal, popeth.*" neu mewn hunanwerthusiad personol, fel y mynegir gan P2: "*Oherwydd mai dyna'r peth arall oedd yn fawr arnaf oedd euogrwydd... dydw i ddim yn gwneud digon. Dydw i ddim yn gwneud digon da. Dydw i ddim yn gwneud digon.*"



Ffigur 4. Deinameg seicolegol posibl yn ystod pandemig COVID

Yn yr enghreifftiau hyn, mae'r ddau riant yn mynegi cyffredinolion sy'n awgrymu problemau helaeth a gormodol. Mae'r cyntaf yn darlunio gwasanaethau nad ydynt bellach yn gweithredu'n effeithiol ac mae'r ail yn cynrychioli methiant parhaus. Gallai'r ddwy enghraifft, o'u cymryd yn llythrennol, greu ymdeimlad o anobaith a hyd yn oed anobeithiolrwydd os credir eu bod yn wir. Ac eto, os yw'r rhieni'n dysgu ystyried y meddyliau hyn fel cynrychioliad o sefyllfa dros dro neu gynnyrch adroddiad emosiynol dros dro, yna gallai'r canlyniad fod yn wahanol a chaniatáu mwy o hyblygrwydd o ran sut y gallent ymateb. Dyma un o fanteision ymwybyddiaeth ofalgar, lle gallai staff ysgol a rhieni gaffael technegau ymarferol i ddatgysylltu oddi wrth feddyliau di-fudd.

Yr ail gydran allweddol o anhyblygrwydd seicolegol yw'r ymgais i osgoi profiad. Gall hyn arwain at osgoi digwyddiadau allanol a cholli allan ar weithgareddau maethlon yn anfwriadol. Mynegwyd enghraifft o hyn gan P1: "*Wel, dyna'r peth rŵan, mae'n gas gen i'r siopau rŵan. Ni allaf ei ddioddef. Roeddwn i wrth fy modd yn siopa. Byddwn i yno drwy'r amser. Ni allaf ei ddioddef rŵan*" a gan P4 "*Wnes i ddim gadael y tŷ am dri mis.*"

Mae Ffigur 4 yn helpu i ddangos y bydd methu â buddsoddi mewn gweithgareddau a digwyddiadau sy'n ailgyflenwi adnoddau seicolegol, megis cysylltiadau cymdeithasol neu hobiau sy'n dod ag ymdeimlad o gyflawniad a boddhad, yn debygol o gyfrannu at ddisbyddu. Gall datblygu arferion osgoi a bod yn fwy parod i feddwl yn ddi-fudd arwain at leihau cymhelliant ac ysgogiad ar gyfer gweithgareddau o'r fath.

6.2 Cyfyngiadau

Y cyfyngiad mwyaf yn yr astudiaeth hon oedd maint y sampl. Y boblogaeth darged oedd athrawon o ysgolion cynradd, canol, uwchradd ac Anghenion Dysgu Ychwanegol (ADY) ledled Cymru gyda nifer cyfatebol o ofalwyr teuluol plant ag ADY a oedd yn mynychu ysgolion ADY Cymru. Roedd cyfran y rhieni a'r gofalwyr teuluol yn sylweddol is nag athrawon. At ei gilydd, mae 40 o ysgolion ADY ar draws Cymru gyfan, a gwahoddwyd pob un ohonynt i gymryd rhan yn yr astudiaeth. Er nad oedd opsiwn i'r cyfranogwyr nodi enw eu hysgol benodol yn yr arolwg, gallai'r cyfranogwyr adrodd ym mha sir y mae eu hysgol. Yn rhanbarthol, roedd rhaniad anghymesur rhwng gogledd, de a chanolbarth Cymru, gan gyfrif am $n=71$, $n=19$ ac $n=3$, yn y drefn honno.

Er gwaethaf ein hymdrechion gorau i recriwtio sampl cynrychioliadol o athrawon a rhieni sy'n ofalwyr o bob rhan o Gymru i gymryd rhan mewn grwpiau ffocws, dim ond is-sampl o gyfranogiad o ogledd Cymru y gwnaethom ei gyflawni. Roedd y grwpiau ffocws yn cynnwys $n=12$ athro a $n=4$ rhiant/gofalwr. Roedd tuedd gref rhwng y rhywiau hefyd, ac erys i'w weld a fyddai sampl mwy cynrychioliadol o athrawon a rhieni gwrywaidd wedi dod i gasgliadau gwahanol. Fodd bynnag, er gwaethaf maint bach y sampl, casglwyd ystod o brofiadau gan gyfranogwyr a roddodd gyfoeth o wybodaeth gyfoethog.

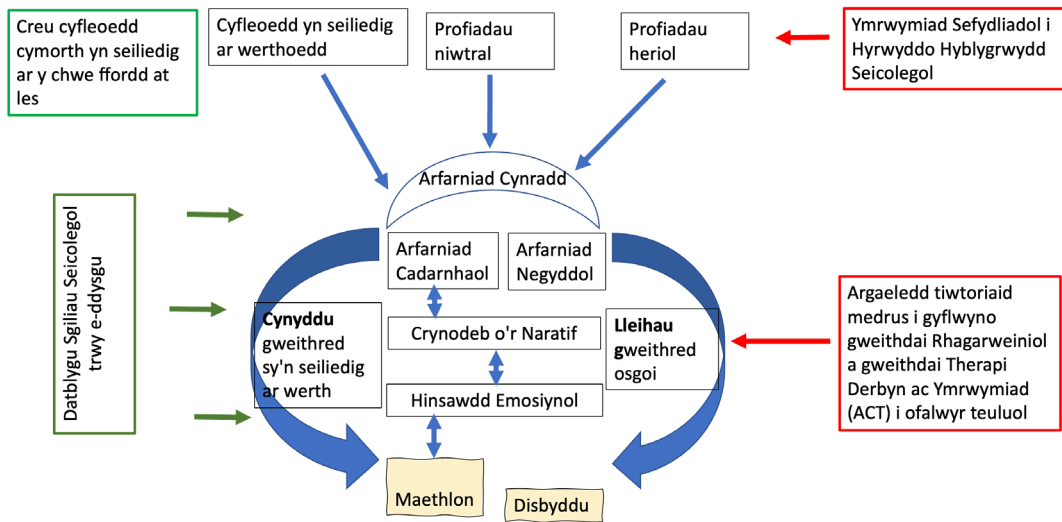
6.3 Argymhellion

Beth ellir ei wneud i helpu staff ysgol a gofalwyr teulu plant ag ADY? Cynllun amlwg yw buddsoddi mewn addysg a chymorth sy'n helpu'r ddau grŵp i ddod yn fwy hyblyg yn seicolegol i'r heriau sy'n digwydd yn eu bywyd. Gallai hyn olygu rhannu gwybodaeth am egwyddorion sy'n seiliedig ar dystiolaeth ar gyfer hybu lles. Nododd adolygiad a gynhaliwyd gan y New Economics Foundation (2008) o'r llenyddiaeth les, bum gweithgaredd allweddol yn ymwneud â hybu iechyd seicolegol. Ers y cyhoeddiad hwnnw, datblygwyd y syniadau hyn ymhellach yn chwe ymddygiad (gweler, Baskarod, 2019) y gellir eu crynhoi fel a ganlyn:

- (1) Cysylltu ag eraill – cael perthnasoedd cymdeithasol iach.
- (2) Herio eich hun – gwneud buddsoddiad personol er mwyn gwella'n barhaus drwy ddysgu.
- (3) Rhoi i eraill - treulio amser ac adnoddau yn helpu ein cyd-ddyn a bod yn ofalgar tuag at ein planed.
- (4) Ymarfer corff – cymryd rhan mewn gweithgaredd corfforol.
- (5) Cofleidio'r foment - rhyngweithio'n ystyriol â'n meddyliau a'n teimladau heb farnu.
- (6) Hunanofal – gofalu amdanoch eich hun, trwy bethau sylfaenol megis bwyta'n iach a gwella ansawdd cwsg.

Mae Ffigur 5 yn ymgais i ddangos y gwahanol lefelau o ymyrraeth a all fod yn angenrheidiol i ddylanwadu ar newid i hyrwyddo mwy o hyblygrwydd seicolegol mewn cymuned ysgol o blant ag ADY. Mae llawer o ysgolion eisoes yn darparu cyfleoedd i ofalwyr teuluol gyfarfod a chael cymorth anffurfiol. Un cynnig yw helpu ysgolion i fframio ac ehangu'r arfer presennol hwn i gymryd rôl hwb cymunedol lle gellid rhannu gwybodaeth a gellid cydlynu cyfleoedd dysgu. Byddai gweithgareddau presennol sy'n ei gwneud yn ofynnol i ofalwyr teuluol roi o'u

hamser, i gydweithio â'i gilydd mewn pethau fel boreau coffi, grwpiau cerdded, sesiynau beiciau trydan, ac ati, yn cyflawni hanner y chwe ffordd at les (rhoi, rhyngweithio ag eraill a bod yn actif). Mae'n amlwg fod yna lwyfan i adeiladu arno. Fel hwb cymunedol, byddai'r ysgol yn gallu cydlynu gweithgareddau presennol a'u fframio fel cyfleoedd i fuddsoddi yn y chwe ffordd at les.



Ffigur 5. Lefelau posibl o ymyrraeth i hyrwyddo mwy o hyblygrwydd seicolegol mewn cymuned ysgol o blant ag ADY

Rydym yn cynnig y dylid mynd i'r afael â llesiant ar lefel systemig, gymunedol gydag ysgol yn gweithredu fel canolbwynt, gan ddefnyddio'r strwythurau a'r adnoddau sydd ar gael. I wneud hyn byddai angen tri cham y gellid eu treialu mewn un neu ddwy o ysgolion.

Y gyntaf yw strategaeth gyfathrebu gydlynol a fyddai'n helpu pawb i ddeall egwyddorion sylfaenol hunanofal. Un ffordd o gyflawni hyn fyddai trwy ddatblygu cwrs e-ddysgu hynod ryngweithiol, wedi'i gyd-gynhyrchu, sy'n nodi, mewn ffordd glir ac ymarferol, sut i feithrin gwell lles seicolegol. Byddai'r e-ddysgu'n defnyddio aml-gyfrwng ac yn hygyrch ar ffôn clyfar. Byddai'n cynnig enghreifftiau ymarferol ac yn gwahodd pob cyfranogwr i fyfyrion ar ba mor hyblyg neu anhyblyg ydynt yn seicolegol a'r hyn y gallent ddewis ei wneud yn ei gylch. Pe bai gwybodaeth berthnasol yn cael ei rhannu'n ddarnau hygyrch, gellid ei chwblhau ar amser cyfleus o fewn ffrâm amser hylaw. Byddai hyn yn darparu cyd-ddealltwriaeth o brosesau seicolegol straen i gymuned gyfan gyda'r nod a rennir o greu amgylchedd mwy meithringar (Biglan et al. 2012). Nodwedd allweddol o amgylchedd meithringar fel y'i diffinnir gan Biglan et al. (2012) yw creu system weithredol sy'n hyrwyddo datblygiad pob unigolyn ac sy'n ceisio cael gwared ar ddigwyddiadau gwenwynig (fel straen) sy'n atal twf personol. Mae prototeip o'r syniadau hyn yn cael ei ddatblygu ar hyn o bryd gan yr awduron.

(Am enghraifft o'r prototeip cyfredol sy'n cael ei ddatblygu cliciwch ar y ddolen ganlynol:

[Dolen i brototeip e-ddysgu](#)

Yr ail gam fyddai ychwanegu at yr e-ddysgu gyda'r cynnig o weithdai rhagarweiniol, wyneb yn wyneb. Byddai hyn yn helpu i atgyfnerthu cymhelliant ar gyfer y prosiect ac egluro cysyniadau craidd. Byddai'n gyfle i ddsbarthu deunyddiau ychwanegol, megis llyfr gwaith,

y gellid ei ddefnyddio yn ogystal â'r e-ddysgu, i gynorthwyo hunan fyfyrrio, gosod nodau personol a hunan fonitro – i'r rhai sy'n dymuno. Unwaith y bydd wedi'i sefydlu, byddai'r awduron yn argymhell datblygu model hyfforddi'r hyfforddwyr er mwyn i berson arweiniol yn yr ysgol allu cyflwyno'r gweithdai.

Y trydydd cam yw buddsoddiad mewn hyfforddi grŵp o ofalwyr teuluol i ddod yn hyfforddwyr rhieni eraill ar sut i ddod yn fwy hyblyg yn seicolegol trwy Therapi Derbyn ac Ymrwymiad (TDY). Mae sawl astudiaeth wedi dangos ei bod yn bosibl lleihau'r lefelau straen ymhlith rhieni plant ag ADY drwy gyflwyno gweithdai TDY (Fung et al., 2018; Gould et al., 2018). Mae grŵp yn Toronto wedi dangos bod rhieni'n gallu gweithredu'n effeithiol fel cyd-hwyluswyr i gyflwyno'r gweithdai hyn i rieni eraill (Fung et al., 2018). Mae gan hyn y potensial ar gyfer cynhyrchu prosiectau cyd-gynhyrchu sy'n cydnabod arbenigedd gofalwyr teulu ac yn cefnogi'r ysgol fel canolbwynt cymunedol.

Mae TDY yn gweithio trwy helpu i egluro'r gwerthoedd craidd y mae unigolyn yn credu sy'n angenrheidiol ar gyfer bywyd ystyrion a chyflawn. Mae'n cynnig sgiliau i ddod yn well am sylwi ar natur dros dro meddyliau a sut i ddatgysylltu oddi wrth y rhai sy'n ormesol ac yn anffuddiol. Gall buddsoddiad o'r fath helpu i ledaenu sgiliau pwysig i gynulleidfa ehangach. Byddai hefyd yn helpu i fuddsoddi yn y gofalwyr teuluol hynny sydd eisoes ag ystod eang o sgiliau ac sy'n arbenigwyr trwy brofiad.

Mae'r argymhellion hyn yn cysylltu â nifer o ddogfennau polisi pwysig Llywodraeth Cymru. Er enghraifft, mae'r rhagosodiad trosfwaol i gryfhau hyblygrwydd seicolegol staff a gofalwyr teuluol o fewn cymuned ysgol yn cysylltu'n dda â Blaenoriaeth 1 yr Adolygiad o Gynllun Cyflawni Law yn Llaw at Iechyd Meddwl 2019-2022 mewn Ymateb i Covid-19 (Llywodraeth Cymru, 2020): i wella iechyd meddwl a lles a lleihau anghydraddoldebau trwy ganolbwyntio ar gryfhau ffactorau amddiffynnol (t.12). Yn yr un modd, mae'r cynnig i ddatblygu cwrs e-ddysgu wedi'i gyd-gynhyrchu i feithrin lles seicolegol a model 'hyfforddi'r hyfforddwr' ar gyfer cyflwyno a lleadaenu ar draws cymuned ysgol yn cyd-fynd yn agos ag amcan 2: 'cryfhau cyd-gynhyrchu a chefnogi gofalwyr' (t.6). Yn fwy cyffredinol, mae nod y prosiect hwn yn cyd-fynd â Deddf Llesiant Cenedlaethau'r Dyfodol (Cymru) 2015 (Deddf Llesiant Cenedlaethau'r Dyfodol), sydd â'r nod o wella llesiant cymdeithasol, economaidd, amgylcheddol a diwylliannol Cymru mewn modd cynaliadwy. Yn benodol, gyda'r saith 'nod llesiant' a'r 'pum ffordd o weithio': cydweithio, integreiddio, cynnwys, hirdymor, ac atal (t.6).

I gloi, ar gyfer holl effaith negyddol COVID roedd hefyd yn gyfle i ddatblygu dealltwriaeth ar y cyd am fregusrwydd dynol a'r heriau sy'n wynebu gofalwyr teuluol a staff ysgol plant ag ADY. Mae'n hawdd iawn i unrhyw un "syrthio i dwll", fel y dywedodd un o'r rhieni mor huawdl. Ac eto mae llenyddiaeth gyfoethog yn aros i gael ei defnyddio mewn ysgolion am yr hyn y gellir ei wneud i greu amgylchedd mwy meithringar (Biglan et al., 2012) sy'n atal pobl rhag syrthio i'r twll, yn ogystal â chynnig ffyrdd ymarferol o fynd allan. Byddai meithrin cyd-ddealltwriaeth o beth yw straen a'r hyn y gallwn ei wneud yn ei gylch, ar draws y gymuned gyfan sy'n gysylltiedig ag ysgol, yn werth ei ymchwilio ymhellach.

Atodiad A

Amserlen cyfweiliadau rhieni

1. Yn eich geiriau eich hun sut fydddech chi'n disgrifio effaith COVID ar eich lles eich hun?
2. Ydych chi wedi bod dan fwy o straen ers dechrau'r pandemig?
3. Beth oedd yr effaith ar aelodau'r teulu?
4. Beth ydych chi wedi'i ganfod a oedd yn ddefnyddiol yn ystod y cyfnod hwn?
5. Beth yn eich barn chi fyddai wedi eich helpu yn ystod y cyfnod hwn?
6. Ydych chi'n gwneud unrhyw fuddsoddiadau yn eich iechyd a'ch lles eich hun?
7. A allech chi ddarparu rhywfaint o fanylion?
8. Sut bydddech chi'n egluro beth yw straen?
9. Beth ydych chi'n meddwl sydd angen i bobl ei wneud i'w helpu i ddod yn fwy gwydn i straen?*
10. A fyddai gennych chi ddiddordeb mewn buddsoddi rhywfaint o amser mewn dysgu ffyrdd newydd o helpu i ymdopi'n well â straen?
11. Yn ymarferol, faint o amser y bydddech chi neu y bydddech chi'n fodlon ei roi i ddysgu sut i ddelio â straen yn well? *
12. Pa gymorth ymarferol y gallai fod ei angen arnoch i allu cyflawni hyn? *
13. A oes gennych unrhyw feddyliau, sylwadau neu gwestiynau yn seiliedig ar unrhyw beth yr ydych chi wedi'i glywed hyd yn hyn?

* Ni ofynnwyd y cwestiynau hyn oherwydd bod rhieni wedi mynd i'r afael â'r materion hyn heb anogaeth.

Atodiad B

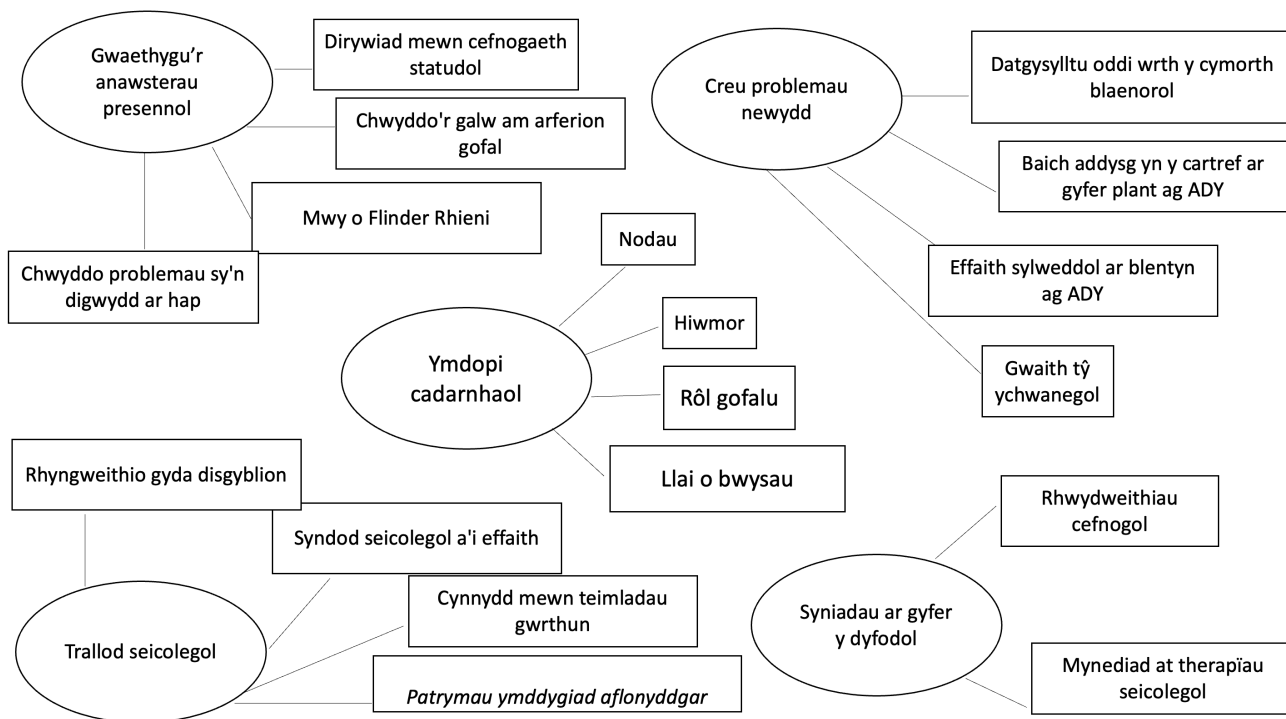
Amserlen cyfweiliadau staff

1. Yn eich geiriau eich hun sut fydddech chi'n disgrifio effaith COVID ar eich lles eich hun?
2. Ydych chi wedi bod dan fwy o straen ers dechrau'r pandemig?
3. Beth oedd yr effaith ar aelodau'r teulu?
4. Beth ydych chi wedi'i ganfod a oedd yn ddefnyddiol yn ystod y cyfnod hwn?
5. Beth yn eich barn chi fyddai wedi eich helpu yn ystod y cyfnod hwn?
6. Ydych chi'n gwneud unrhyw fuddsoddiadau yn eich iechyd a'ch lles eich hun?
7. A allech chi ddarparu rhywfaint o fanylion?
8. Sut bydddech chi'n egluro beth yw straen?
9. Beth ydych chi'n meddwl sydd angen i bobl ei wneud i'w helpu i ddod yn fwy gwydn i straen?
10. A fyddai gennych chi ddiddordeb mewn buddsoddi rhywfaint o amser mewn dysgu ffyrdd newydd o helpu i ymdopi'n well â straen?
11. Yn ymarferol, faint o amser y bydddech chi neu y bydddech chi'n fodlon ei roi i ddysgu sut i ddelio â straen yn well?
12. Pa gymorth ymarferol y gallai fod ei angen arnoch i allu cyflawni hyn?
13. A oes gennych unrhyw feddyliau, sylwadau neu gwestiynau yn seiliedig ar unrhyw beth yr ydych chi wedi'i glywed hyd yn hyn?

Gofynnwyd pob cwestiwn yn y drefn hon

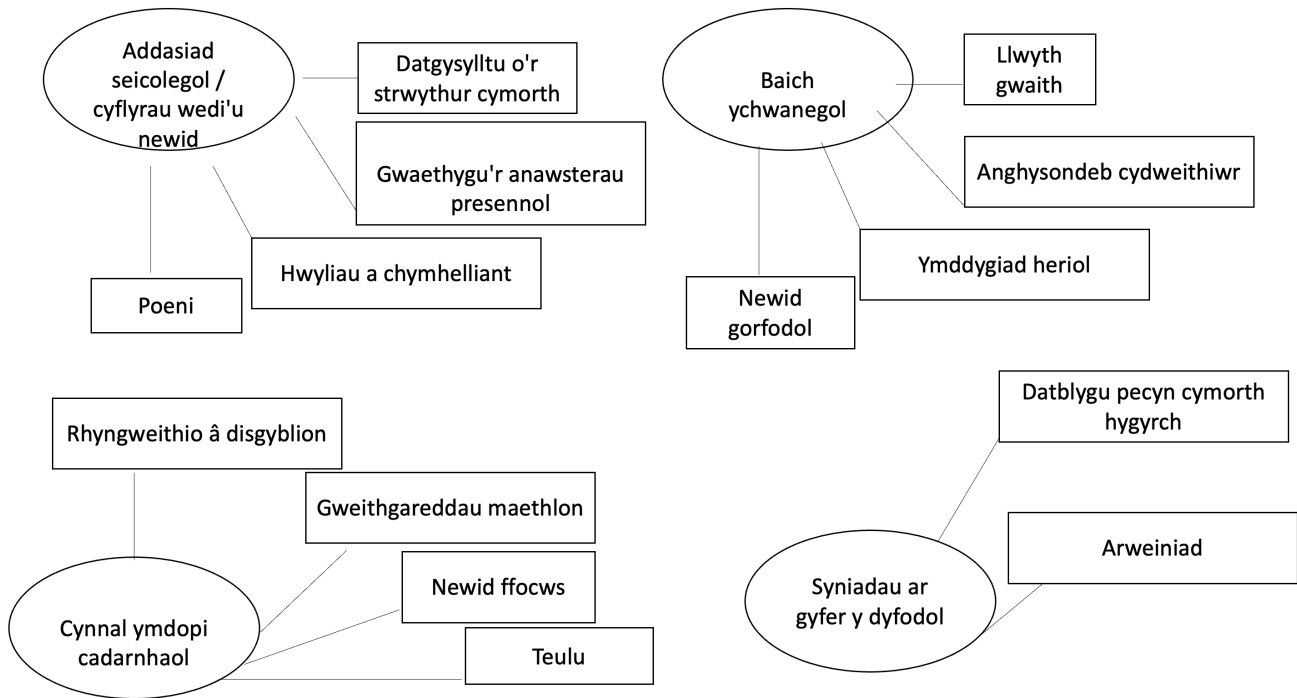
Atodiad C

Map Thematig Rhiant



Atodiad D

Map Thematig Staff



Cyfeirnodau

- Agarwal, P., Kaushik, A., Sarkar, S, Rao, D., Mukherjee, N., Bharat, V., Das, S. and Saha, A. K. (2021). Global survey-based assessment of lifestyle changes during the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE* 16(8), e0255399. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255399>.
- Albrecht, S.F., Johns, B.H., Mounsteven, J. and Olorunda, O. (2009). Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46(10), pp.1006-1022. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20440>.
- American Psychiatric Association, D.S. and American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Baker, B.L., McIntyre, L.L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. and Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of intellectual disability research*, 47(4-5), pp.217-230. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484>.
- Barkham, M., Bewick, B., Mullin, T., Gilbody, S., Connell, J., Cahill, J., Mellor-Clark, J., Richards, D., Unsworth, G. and Evans, C. (2013). The CORE-10: A short measure of psychological distress for routine use in the psychological therapies. *Counselling and Psychotherapy Research*, 13(1), 3-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733145.2012.729069>.
- Bethay, J.S., Wilson, K.G., Schnetzer, L.W., Nassar, S.L. and Bordieri, M.J. (2013). A controlled pilot evaluation of acceptance and commitment training for intellectual disability staff. *Mindfulness*, 4(2), pp.113-121. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0103-8>
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J. and Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), pp.246-256. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932517708327>.

- Biglan, A., Flay, B.R., Embry, D.D., Sandler, I.N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), pp. 257-271. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026796>.
- Bowring, D.L., Totsika, V., Hastings, R.P., Toogood, S. and Griffith, G.M. (2017). Challenging behaviours in adults with an intellectual disability: A total population study and exploration of risk indices. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(1), pp.16-32. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjc.12118>.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), pp.77-101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brittle, B. (2020). Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 87, pp.1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102937>.
- Burton, C.L. and Bonanno, G.A. (2016). Measuring ability to enhance and suppress emotional expression: The Flexible Regulation of Emotional Expression (FREE) Scale. *Psychological assessment*, 28(8), pp.1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000231>.
- Cancio, E.J. and Conderman, G. (2008). Promoting Longevity: Strategies for Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 17(3), pp.30-36.
- Cancio, E.J., Larsen, R., Mathur, S.R., Estes, M.B., Johns, B. and Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), pp.457-481. DOI: <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>.
- Crnic, K.A., Neece, C.L., McIntyre, L.L., Blacher, J. and Baker, B.L. (2017). Intellectual disability and developmental risk: Promoting intervention to improve child and family well-being. *Child development*, 88(2), pp.436-445. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12740>.

- Department for Education (DfE). (2018). *Special educational needs: An analysis and summary of data sources*. Available at:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1082518/Special_educational_needs_publication_June_2022.pdf.
- Department of Health (DoH). (2014). *Positive and Proactive Care: Reducing the need for restrictive interventions*. Available at:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/300293/JRA_DoH_Guidance_on_RP_web_accessible.pdf.
- Embich, J.L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher education and special education*, 24(1), pp.58-69. DOI: <https://doi.org/10.1177/088840640102400109>.
- Emerson, E. (2010). Self-reported exposure to disablism is associated with poorer self-reported health and well-being among adults with intellectual disabilities in England: A cross-sectional survey. *Public Health*, 124(12), pp.682-689. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.08.020>.
- Emerson, E. and Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *The British Journal of Psychiatry*, 191(6), pp.493-499. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.08.020>.
- Evans, C., Mellor-Clark, J., Margison, F., Barkham, M., Audin, K., Connell, J. and McGrath, G. (2000). CORE: Clinical Outcomes in Routine Evaluation. *Journal of Mental Health*, 9(3), 247–255. DOI: <https://doi.org/10.1080/jmh.9.3.247.255>.
- Flynn, S., Hastings, R.P., Gillespie, D., McNamara, R. and Randell, E. (2018). Is the amount of exposure to aggressive challenging behaviour related to staff work-related well-being in intellectual disability services? Evidence from a clustered research design. *Research in developmental disabilities*, 81, pp.155-161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.006>.
- Fung, K., Lake, J., Steel, L., Bryce, K., and Lunsy, Y. (2018). ACT processes in group intervention for mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(8), 2740–2747. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3525-x>.

- George, N.L., George, M.P., Gersten, R. and Grosenick, J.K. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and special education*, 16(4), pp.227-236. DOI: <https://doi.org/10.1177/074193259501600>.
- Gould, E. R., Tarbox, J. and Coyne, L. (2018). Evaluating the effects of Acceptance and Commitment Training on the overt behavior of parents of children with autism. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, pp.81–88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.06.003>.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), pp.6–28. DOI: <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>.
- Guralnick, M.J. (2017). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), pp 211-229. DOI: <https://doi.org/10.1111/jar.12233>.
- Hämeenaho, P. (2016). Tieto, valta ja vastuu erityislasten hoidossa. *Elore*, 23(2). DOI: <https://doi.org/10.30666/elore.79256>
- Hastings, R.P. (2002). Do challenging behaviors affect staff psychological well-being? Issues of causality and mechanism. *American Journal of Mental Retardation*, 107(6), pp.455-67. DOI: [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0455:DCBASP>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0455:DCBASP>2.0.CO;2).
- Hastings, R.P. and Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental retardation*, 40(2), pp.148-156. DOI: [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2).
- Hastings, R. P., Allen, D., Baker, P., Gore, N. J., Hughes, J. C., McGill, P., Noone, S. J., Toogood, S. (2013) A conceptual framework for understanding why challenging behaviours occur in people with developmental disabilities. *International Journal of Positive Behavioural Support* 3, 5–13.
- Hatton, C., Rivers, M., Mason, H., Mason, L., Kiernan, C., Emerson, E., Alborz, A. and Reeves, D. (1999). Staff stressors and staff outcomes in services for adults with

intellectual disabilities: The Staff Stressor Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 20(4), 269–285. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(99\)00009-8](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(99)00009-8).

Hayes, S. (2019). *A Liberated Mind: How to Pivot Toward What Matters*. New York: Avery.

Hayes, S. C. and Hofmann, S.G. (2018). (eds.). *Process-based CBT: The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy*. New Harbinger Publications, Inc.

Hayes, S.C., Levin, M.E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J.L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44, 2, 180-198. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002>

Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A. and Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), pp.1-25. Available at: https://scholarworks.gsu.edu/psych_facpub/101.

Hayes, S.C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B.S., Fisher, G., Masuda, A., Pistorello, J., Rye, A.K., Berry, K. and Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior therapy*, 35(4), pp.821-835. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80022-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80022-4).

Heapy, A. A., Wandner, L., Driscoll, M. A., LaChappelle, K., Czlapinski, R., Fenton, B. T., Piette, J.D., Aikens, J.E., Janevic, M.R. and Kerns, R. D. (2018). Developing a typology of patient-generated behavioral goals for cognitive behavioral therapy for chronic pain (CBT-CP): Classification and predicting outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 41(2), 174-185. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10865-017-9885-4>.

Kaff, M.S. (2004). Multitasking is multi taxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing school failure*, 48(2), p.10-17. Available at: <https://www.proquest.com/docview/228545698/fulltextPDF/2E7A10DA73814761PQ/1?accountid=14874>.

- Kashdan, T.B., Barrios, V., Forsyth, J.P. and Steger, M.F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, 44(9), pp.1301-1320. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>.
- Katsiyannis, A., Zhang, D. and Conroy, M.A. (2003). Availability of special education teachers: Trends and issues. *Remedial and special education*, 24(4), pp.246-253. DOI: <https://doi.org/10.1177/07419325030240040701>.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods*, 12(3), pp.179-194. DOI: <https://doi.org/10.1177/1525822X0001200301>.
- Kurz, A.S., Bethay, J.S. and Ladner-Graham, J.M. (2014). Mediating the relation between workplace stressors and distress in ID support staff: Comparison between the roles of psychological inflexibility and coping styles. *Research in developmental disabilities*, 35(10), pp.2359-2370. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.06.003>.
- Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lloyd, J., Bond, F.W. and Flaxman, P.E. (2013). The value of psychological flexibility: Examining psychological mechanisms underpinning a cognitive behavioural therapy intervention for burnout. *Work & Stress*, 27(2), pp.181-199. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.782157>.
- Lundqvist, L.O. (2013). Prevalence and risk markers of behavior problems among adults with intellectual disabilities: A total population study in Örebro County, Sweden. *Research in developmental disabilities*, 34(4), pp.1346-1356. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.010>.
- Lunsky, Y., Fung, K., Lake, J., Steel, L. and Bryce, K. (2018). Evaluation of acceptance and commitment therapy (act) for mothers of children and youth with autism Spectrum Disorder. *Mindfulness*, 9(4), pp.1110-1116. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0846-3>.
- Magnacca, C., Thomson, K. and Marcinkiewicz, A. (2021). Acceptance and commitment therapy for caregivers of children with neurodevelopmental disabilities: A systematic

review. *Current Developmental Disorders Reports*, 8(2), pp.152-160. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40474-021-00228-y>.

Male, D. (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), pp.162-171. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.00011>.

Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R. and Brophy, S. (2021). Primary school staff perspectives of school closures due to COVID-19, experiences of schools reopening and recommendations for the future: A qualitative survey in Wales. *PLoS ONE*, 16(12), e0260396. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260396>.

Maslach, C. and Jackson, S.E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of health and human resources administration*, 7(2), pp.189-212. Available at: <https://www.jstor.org/stable/25780192>.

Masuda, A., Hayes, S.C., Fletcher, L.B., Seignourel, P.J., Bunting, K., Herbst, S.A., Twohig, M.P. and Lillis, J. (2007). Impact of acceptance and commitment therapy versus education on stigma toward people with psychological disorders. *Behaviour research and therapy*, 45(11), pp.2764-2772. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.05.008>.

Matheny, K.B., Gfroerer, C.A. and Harris, K. (2000). Work Stress, Burnout, and Coping at the Turn of the Century: An Individual Psychology Perspective. *Journal of individual psychology*, 56(1), pp.74-88. Available at: <https://www-proquest-com.ezproxy.bangor.ac.uk/docview/619494698?accountid=14874>.

McManus, S., Bebbington, P., Jenkins, R. and Brugha T. (2016) (eds.). *Mental health and wellbeing in England: Adult Psychiatric Morbidity Survey 2014*. Leeds: NHS Digital.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

National Institute for Health and Care Excellence (NICE). (2015). *Challenging Behaviour and Learning Disabilities: Prevention and interventions for people with learning disabilities whose behaviour challenges*. NG11. Available at: <https://www.nice.org.uk/guidance/ng11/resources/challenging-behaviour-and->

[learning-disabilities-prevention-and-interventions-for-people-with-learning-disabilities-whose-behaviour-challenges-1837266392005](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607659).

- Nicholls, G., Hastings, R.P. and Grindle, C. (2020). Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), pp.40-54. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607659>.
- Noone, S.J. and Hastings, R.P. (2009). Building psychological resilience in support staff caring for people with intellectual disabilities: Pilot evaluation of an acceptance-based intervention. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(1), pp.43-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607659>.
- Noone, S.J. and Hastings, R.P. (2010). Using acceptance and mindfulness-based workshops with support staff caring for adults with intellectual disabilities. *Mindfulness*, 1(2), pp.67-73. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0007-4>.
- O'Connor, R.C., Wetherall, K., Cleare, S., McClelland, H., Melson, A.J., Niedzwiedz, C.L., O'Carroll, R.E., O'Connor, D.B., Platt, S., Scowcroft, E. and Watson, B. (2021). Mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic: longitudinal analyses of adults in the UK COVID-19 Mental Health & Well-being study. *The British Journal of Psychiatry*, 218(6), pp.326-333. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.2020.212>.
- Prather-Jones, B. (2011). How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(1), pp.1-8. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2010.489387>.
- Public Health Wales. Well-being of Future Generations (Wales) Act 2015: For a Happier, Healthier, Fairer and Sustainable Wales. 2016. <http://www.wales.nhs.uk/news/42762>.
- Pullis, M. (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, 17(3), pp.191-201. DOI: <https://doi.org/10.1177/019874299201700306>.
- Rose, D. and Rose, J. (2005). Staff services for people with intellectual disabilities: the impact of stress on attributions of challenging behaviour. *Journal of Intellectual*

Disability Research, 49(11), 827-838. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00758.x>.

Schlichte, J., Yssel, N. and Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), pp.35-40. DOI: <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S., Karazsia, B.T. and Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), pp.211-233. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818484>.

Smith, M.P. and Gore, N.J. (2012). Outcomes of a 'Train the Trainers' approach to an acceptance based stress intervention in a specialist challenging behaviour service. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 2(1), pp.39-48. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Nick-Gore-2/publication/263137747_Outcomes_of_a_'Train_the_Trainers'_approach_to_an_acceptance_based_stress_intervention_in_a_specialist_challenging_behaviour_service/links/55e56d1b08aede0b57359b32/Outcomes-of-a-Train-the-Trainers-approach-to-an-acceptance-based-stress-intervention-in-a-specialist-challenging-behaviour-service.pdf.

Sweeney, D.P., Townley, A.J., Rutherford, R.B. and Mathur, S.R. (1993). Stress among general and special education teachers of students with emotional or behavioral disorders: Possible implications for full inclusion. Monograph in behavioral disorders: Severe behavior disorders of children and youth, 16, pp.102-110.

Taggart, F., Stewart-Brown, S. and Parkinson, J. (2015). Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) User Guide, Version 2. NHS Health Scotland.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. and Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), pp.1-13. DOI: <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>.

Theis, N., Campbell, N., De Leeuw, J., Owen, M., Schenke, K.C. (2021). The effects of COVID-19 restrictions on physical activity and mental health of children and young

adults with physical and/or intellectual disabilities. *Disability Health Journal*, 14(3), pp.101064. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101064>.

Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L. and Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19.

Twohig, M. P. and Crosby J. M. (2008). *Values clarification* in O'Donohue, W.T. and Fisher, J. E. (Eds.), *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (2nd ed., pp. 583-588). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Ueda, M., Nordström, R. and Matsubayashi, T. (2020). Suicide and mental health during the COVID-19 pandemic in Japan. *Journal of public health*, 44(3), pp.541-548. DOI: <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab113>.

UNESCO. (2020). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)* [ONLINE]. 2020. Available from: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response> [Accessed Jul 24 2020].

Welsh Government. (2015). *Well-being of Future Generations Act: The Essentials*. Welsh Government, Cardiff. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2021-10/well-being-future-generations-wales-act-2015-the-essentials-2021.pdf>

Welsh Government. (2019). *Additional learning needs (ALN) transformation*. [ONLINE]. Available at: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-09/additional-learning-needs-aln-transformation-programme-v2.pdf> [Accessed 4 May 2022].

Welsh Government. (2020). *Review of the Together for Mental Health Delivery Plan 2019-2022 in Response to Covid-19*. Available at: <https://gov.wales/mental-health-delivery-plan-2019-to-2022>

Wong, V.W., Ruble, L.A., Yu, Y. and McGrew, J.H., 2017. Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional children*, 83(4), pp.412-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>.

Woodman, A.C., Mawdsley, H.P. and Hauser-Cram, P., 2015. Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. *Research in developmental disabilities*, 36, pp.264-276. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>.

- Wrobel, G., 1993. Preventing school failure for teachers: Training for a lifelong career in EBD. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(2), pp.16-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944598>.
- Zabel, R.H. and Zabel, M.K., 1982. Factors in burnout among teachers of exceptional children. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440298204900312>.