

Fframwaith ar gyfer ymgysylltiad teuluoedd: Mynd y tu hwnt i Fframwaith Epstein

JANET GOODALL¹
Prifysgol Abertawe

CRYNODEB ACADEMAIDD

Mae'r papur hwn yn cynnig fframwaith newydd i ysgolion ei ddefnyddio wrth werthuso a chefnogi eu gwaith yn ymwneud ag ymgysylltiad rhieni. Mae'r papur yn dechrau drwy wneud archwiliad byr o'r cysyniad o ymgysylltiad rhieni ac yn symud ymlaen i archwilio fframwaith Epstein, sef y fframwaith a ddefnyddir amlaf. Cynigiwyd y fframwaith hwn am y tro cyntaf yn y ganrif ddiwethaf, ac mae'r papur yn nodi'r datblygiadau yn ein dealltwriaeth o ymgysylltiad rhieni ers hynny. Daw'r papur i ben drwy gynnig fframwaith newydd i ddisodli'r un a ddefnyddir amlaf ar hyn o bryd. Mae atodiad yn rhoi fersiwn ymarferydd o'r fframwaith i alluogi cynllunio a gwerthuso.

CRYNODEB YMARFEROL

Mae fframwaith Epstein yn cael ei ddefnyddio'n helaeth gan ysgolion wrth werthuso eu harferion yn ymwneud ag ymgysylltiad rhieni. Mae'r erthygl hon yn awgrymu ffordd o ddiweddarau'r fframwaith i'w wneud yn gyfredol, gan ddefnyddio llenyddiaeth gyfredol yn y maes. Mae'r erthygl yn cynnig fframwaith newydd ar gyfer edrych ar ymgysylltiad rhieni â dysgu mewn ysgolion, ac mae'n cynnig fersiwn ymarferydd hefyd, i alluogi staff i gynllunio a gwerthuso eu gwaith yn y maes hwn.

Geiriau allweddol: ymgysylltiad rhieni, dysgu, perthnasoedd, arweinyddiaeth ysgol

One of the most intriguing realities of parental involvement research is that the theories of parental involvement that emerged in the 1980s, especially, and also during the 1990s, preceded the most sophisticated research that was done on the topic. (Jeynes 2011, 13)

Cefndir

Er ei fod bron yn chwarter canrif o ran oed, mae model ymwneud rhieni² Epstein yn dal i gael ei ddyfynnu'n aml fel y fframwaith a ddefnyddir fwyaf ar gyfer cynnwys rhieni (Kroeger a Lash 2011, Hamlin a Flessa 2018, Lechuga-Peña, Becerra et al. 2019), ac mae wedi cael effaith barhaus ar bolisi (Baquedano-López, Alexander et al. 2013). Er nad oedd heb ei feirniaid (Baquedano-López, Alexander et al. 2013, Johnson 2015) mae'r fframwaith yn dal i apelio at ymarferwyr ac ymchwilyr fel ei gilydd. Wrth gwrs, dim ond un o nifer sydd ar gael i ymarferwyr ac ymchwilyr yw fframwaith Epstein (Am drafodaeth ar fframweithiau eraill, gweler: Goodall 2017); ond fel y nodwyd, mae'r fframwaith hwn yn dal i fod yn boblogaidd iawn (Gweler, er enghraifft, Borup, Walters et al. 2019, Akbari 2022, Bates, Finlay et al. 2022), am resymau a fydd yn cael eu trafod isod.

Bydd yr erthygl hon yn cyflwyno trafodaeth ar fframwaith Epstein ac yn seiliedig ar yr ymchwil eang ers cyhoeddi'r fframwaith gyntaf, bydd yn cyflwyno dewis arall. Mae'r erthygl yn ystyried y problemau gyda fframwaith Epstein nid fel y'i cyflwynwyd yn wreiddiol, ond yn hytrach o ystyried ei ddefnydd parhaus heddiw. Fel y nodir yn y dyfyniad ar ddechrau'r erthygl hon, mae ein dealltwriaeth o werth a realiti ymgysylltiad rhieni â dysgu wedi tyfu ac wedi newid yn sylweddol ers i'r model ymddangos gyntaf.

Pwysigrwydd Ymgysylltiad Rhieni

Prin fod angen trafod yma pa mor bwysig yw ymgysylltiad rhieni â dysgu plant; mae'r llenyddiaeth yn dra hysbys ac yn sylweddol (Fan a Chen 2001, Jeynes 2005, Jeynes 2007, Fan a Williams 2010, Jeynes 2012). Gall ymgysylltiad rhieni â dysgu eu plant arwain at gynnydd yng nghymhelliant pobl ifanc, cyfraddau dychwelyd gwaith cartref, hunanhyder (Boonk, Gijsselaers et al. 2018, Curry a Holter 2019) ffocws ar feistrolaeth, a chyflawniad academiaidd (Kim a Hill 2015). Mae'r effeithiau hyn yn parhau wrth i blant heneiddio ac maent yn dal i fod yn bresennol yn ystod cyfnod uwchradd

addysg (Jeynes 2014), er bod ymgysylltiad rhieni'n lleihau yn y cam addysg yn aml (Deslandes a Bertrand 2005, Hill a Tyson 2009). Cyfeiriwyd at bartneriaethau gyda rhieni fel elfennau hanfodol o raglenni i leihau'r bwch cyflawniad rhwng plant o gefndiroedd gwahanol (Day 2015).

Fodd bynnag, yr hyn sy'n llai clir i lawer yw'r hyn y mae ymgysylltiad rhieni â dysgu plant yn ei olygu. Er bod y llynyddiaeth yn glir mai'r hyn sy'n gwneud gwahaniaeth yw ymgysylltiad rhieni â dysgu (Sylva, Siraj-Blatchford et al. 2008, Jeynes 2012, Goodall a Montgomery 2014, Huat See a Gorard 2015), mae llawer o staff ysgol yn dal i ganolbwyntio ar berthynas rhieni â'r ysgol, ac ar rieni'n dangos cefnogaeth i'r ysgol (Warren, Hong et al. 2009, Hornby a Lafaele 2011).³ Gellir nodweddu hyn fel ymwneud rhieni â'r ysgol, yn hytrach nag ymgysylltiad rhieni â dysgu (Goodall a Montgomery 2014), ond eto'r ail o'r rhain fydd yn cefnogi deilliannau disgyblion orau. Gellir diffinio ymgysylltiad rhieni â dysgu plant fel ymgysylltiad rhieni yng nghylch eang dysgu eu plant (Goodall 2017, 92); Dylid nodi bod y diffiniad hwn yn canolbwyntio ar y teulu yn hytrach na'r ysgol.

Mae'r math hwn o ymgysylltu'n gorgyffwrdd ac yn cael ei ddrys'u'n aml gyda'r hyn y mae Goodall a Montgomery yn ei nodweddu fel ymwneud rhieni ag ysgol/addysg (Goodall a Montgomery 2014). Yn y math hwn o weithgaredd, mae'r rheolaeth yn tueddu i fod gyda'r ysgol, sydd, gan amlaf, yn darparu lleoliad corfforol y gweithgaredd hefyd (Fantuzzo, Tighe et al. 2000).

Mae hyn yn cyd-fynd â'r gwahaniaeth mae Reynolds yn ei wneud rhwng 'ymwneud' sy'n gysylltiedig â gweithgareddau wedi'u cymeradwyo gan ysgolion, gweithgareddau wedi'u hawdurdodi gan ysgolion y mae rhieni'n cymryd rhan ynddynt, ac 'ymgysylltu', sy'n cael ei ddeall fel gweithgareddau mae rhieni'n eu strwythuro iddyn nhw eu hunain ac sy'n hunangyfeiriedig (Reynolds 2010, 144), sy'n adlewyrchu'r gwahaniaeth mewn rheolaeth rhwng y ddau fel y gwelir yng ngwaith Goodall a Montgomery (2014). Fodd bynnag, mae'n bwysig nodi bod Reynolds yn defnyddio'r termau hyn mewn perthynas â rhyngweithio rhieni â staff, yn hytrach nag yn uniongyrchol â dysgu pobl ifanc.

Mae cryn dipyn o lenyddiaeth sy'n archwilio perthynas rhieni â'r math hwn o ymwneud (Gweler, er enghraifft, Crozier, Dewey et al. 2000, La Placa a Corlyon 2016, Vincent 2017). Mae gwaith Borgonovi a Montt (2012) wedi dangos, mewn llawer o wledydd, gan gynnwys y DU, bod rhieni sy'n meddu ar gyfalaf cymdeithasol a diwylliannol sy'n cyd-fynd â meddylfryd yr ysgol, yn fwy tebygol o ymgysylltu'n uniongyrchol â'r ysgol. Yna gall ymwneud rhieni â'r ysgol, neu ymwneud rhannol â'r ysgol

(Fantuzzo, Tighe et al. Gall 2000, 317), ddifreinio ymhellach y rhieni hynny sydd leiaf tebygol o ddod i mewn i'r ysgol. Mae Borgonovi a Montt (2012) yn nodi y gall rhaglenni sy'n cefnogi'r rhieni hynny sydd fwyaf tebygol o ddod i'r ysgol, gan eithrio rhieni eraill, ehang, yn hytrach na chulhau, y bwlch rhwng cyflawniad gwahanol grwpiau o blant. Mae'r effaith hon yn tanseilio bwriad (o leiaf y bwriad a nodir) llawer o raglenni i gefnogi rhieni, sef bod pob rhaglen o bartneriaethau ysgol, teulu a chymuned yn ymwneud â thegwch (Epstein a Sheldon 2006).

Dealltwriaeth o ymgysylltiad rhieni ar ei newydd wedd

Mae ymgysylltiad rhieni, neu yn hytrach gysyniadolaethau a gwireddiadau o ymgysylltiad rhieni, wedi cael eu hystyried yn broblemus yn y llenyddiaeth lawer mwy nag yr ymddengys eu bod wedi newid yn ymarferol (Dor a Rucker-Naidu 2012, Goodall, Ramadan et al. 2021), sy'n ddadl dros newid yn y fframwaith a ddefnyddir i gefnogi'r gwaith hwn mewn ysgolion. Mae cefnogaeth rhieni i ddyysgu'n dal i gael ei weld gan lawer o staff fel cefnogaeth i'r ysgol yn y bôn (de Oliveira Lima 2019), sy'n gofyn am gyfarwyddyd ac ymyriadau gan staff yr ysgol.

Er bod yr heriau i ddealltwriaeth ac arferion presennol ymgysylltiad (neu ymwneud) rhieni'n eang ac wedi'u hymchwilio'n dda, gellir eu crynhoi fel y nodir isod. Fel y mae Jeynes wedi cydnabod yn briodol, nid oedd gwaith ymchwil cynharach ar ymwneud rhieni'n deall pa mor gymhleth yw'r mater hwn (2011); Bydd yn rhaid i unrhyw fframwaith newydd fynd i'r afael â'r ddealltwriaeth hon ar ei newydd wedd. Mae hyn wedyn yn gosod y sylfaen ar gyfer fframwaith diwygiedig, ar ei newydd wedd i gefnogi gwaith staff ysgol a rhieni, i gefnogi dysgu pobl ifanc.

Un o'r materion sy'n codi mewn perthynas â gwaith staff gyda rhieni yw diffyg safbwyntiau a dealltwriaeth o rieni a rhianta (Jensen 2010, Hollingworth, Mansaray et al. 2011, Dahlstedt a Fejes 2014, Vincent 2017), gan gynnwys y gred barhaus mewn diffyg dyheadau ymhlith rhai grwpiau o rieni (Treanor 2017). Mae ymchwil wedi dangos bod staff yn methu sylweddoli neu'n camddeall yn aml faint a pha fath o ymgysylltu sydd gan rieni â dysgu eu plant (Bower a Griffin 2011, Curry a Holter 2019), yn enwedig pan fydd staff yn dod o gefndiroedd nad ydynt yn debyg i rai'r rhieni yn eu hysgolion (Barton, Drake et al. 2004). Gall rhieni a staff ysgol weld gwerthoedd gwahanol yn y camau y mae rhieni'n eu cymryd i gefnogi dysgu hefyd (DePlanty, Coulter-Kern et al. 2007, Mandarakas 2014, Daniels 2020). Gall hyn arwain at agweddau beirniadol tuag at rieni,

gan gynnwys labeli fel ‘anodd eu cyrraedd’, ‘diffyg diddordeb’ a ‘rhieni gwael’. ‘Yn aml mae ‘rhieni da’ yn cael eu gweld fel y rhai sy’n cymryd rhan mewn arferion tebyg i rai staff a llunwyr polisi (Gillies 2005).

Mae llawer o waith yn ymwneud ag ymgysylltiad rhieni’n anwybyddu’r berthynas seiliedig ar bŵer rhwng teuluoedd a staff ysgol (Goodall 2017), gan dybio y dylid gwneud pethau i rieni yn hytrach na bod yn gyfranogwyr mewn gweithgareddau (Auerbach 2007, Baquedano-López, Alexander et al. 2013). Mae’r elfennau hyn o’r diffyg dealltwriaeth o rieni a theuluoedd yn cael effaith ar y ffordd y mae staff yn ymwneud â rhieni (Gweler, ymhlith eraill: Kim 2009, Mandarakas 2014)

Mae’n bwysig nodi hefyd nad yw ymgysylltiad rhieni yn gysyniad unedig, syml: mae’r hyn sy’n effeithiol yn newid wrth i blant heneiddio. Yn benodol, mae mynegiant amlwg o ymwneud rhieni’n gysylltiedig â deilliannau academaidd uwch ymhlith disgyblion ysgol elfennol ond nid ydynt yn gysylltiedig â’r canlyniadau gwell hyn mwyach pan fydd disgyblion yn cyrraedd yr ysgol uwchradd (Jeynes, 2005, 2007b). Erbyn i ddisgyblion gyrraedd yr ysgol uwchradd, mae bron pob agwedd ar ymwneud rhieni sy’n arwain at ddeilliannau academaidd uwch yn gynnwys eu natur (Jeynes 2014, 86; gweler hefyd, Jeynes 2005, Jeynes 2007, Boonk, Gijsselaers et al. 2018).

Mae yna broblem bellach sy’n bwysig o ran cefnogi ymgysylltiad rhieni drwy ysgolion, er nad yw’n gynhenid i’r drafodaeth ynghylch ymgysylltiad rhieni fel y cyfryw, sef yn syml nad yw llawer o athrawon wedi cael eu hyfforddi i wneud hyn erioed. Mae ymchwil wedi dangos bod y ddarpariaeth ar gyfer cefnogi athrawon dan hyfforddiant yn y maes hwn yn annigonol ar y gorau (Willemse, Thompson et al. 2018), ac efallai ar goll yn gyfan gwbl mewn rhai achosion; mae prinder gwybodaeth am ddarpariaeth yn y maes hwn (Thompson, Willemse et al. 2018). Mae ymchwilwyr wedi bod yn galw am gynnydd mewn datblygiad proffesiynol parhaus i staff ysgolion ers cryn amser (Mandarakas 2014, Day 2015, Goodall, Ramadan et al. 2021).

Mae’r problemau a amlygir uchod yn gefndir ac yn lens ar gyfer archwiliad o fframwaith Epstein, a ddarperir isod.

Fframwaith Epstein

Mae fframwaith Epstein yn cynnwys chwe math o ymwneud rhieni:

Math 1: *Rhianta – helpu pob teulu i ddeall datblygiad plant a phobl ifanc a sefydlu amgylcheddau cartref sy’n cefnogi plant fel disgyblion.*

Math 2: *Cyfathrebu – cynllunio a chynnal mathau effeithiol o gyfathrebu dwy ffordd am raglenni ysgol a chynnydd plant.*

Math 3: *Gwirfoddoli – recriwtio a threfnu cymorth yn yr ysgol, y cartref, neu mewn lleoliadau eraill i gefnogi gweithgareddau'r ysgol a'r disgyblion.*

Math 4: *Dysgu gartref – rhoi gwybodaeth a syniadau i deuluoedd ynghylch sut i helpu disgyblion gyda gwaith cartref a gweithgareddau a phenderfyniadau sy'n gysylltiedig â'r cwricwlwm.*

Math 5: *Gwneud penderfyniadau – mae'n fuddiol cael rhieni o bob cefndir yn gynrychiolwyr ac arweinwyr ar buyllgorau ysgolion a, gyda'u harweinyddiaeth, cael mewnbwn gan bob rhiant ar benderfyniadau ysgolion.*

Math 6: *Cydweithio â'r gymuned – adnabod ac integreiddio adnoddau a gwasanaethau o'r gymuned i gryfhau a chefnogi ysgolion, disgyblion a'u teuluoedd, a threfnu gweithgareddau er budd y gymuned a chynyddu cyfleoedd dysgu disgyblion. (Epstein a Van Voorhis 2010, 2)*

Trafod fframwaith Epstein

Fel y gwelir, mae gan fframwaith Epstein elfennau gwerthfawr, sydd wedi cyfrannu at ei effaith barhaol i raddau helaeth. Yn y lle cyntaf, mae'n hawdd ei ddeall a'i ddefnyddio: mae'n rhannu ymwneud rhieni'n gategorïau hawdd eu hadnabod ac yn ei gwneud hi'n hawdd i staff ysgolion werthuso eu perfformiad yn erbyn yr elfennau hynny.

Yn bwysicach fyth, mae fframwaith Epstein yn tynnu sylw at bwysigrwydd cefnogaeth rhieni ar gyfer dysgu yn y cartref (Mathau 1 a 4) (Bower a Griffin 2011). Mae'r model hefyd yn awgrymu pwysigrwydd ymwneud rhieni â phrosesau gwneud penderfyniadau ysgolion (Math 5), a fyddai'n dod i'r amlwg mewn llawer o ysgolion yn y DU yn enwedig drwy'r corff llywodraethu a chynghorau rhieni.

Mae yna ffordd bellach, mwy cynnil, a mwy problemus a allai gyfrif am ran o apêl y fframwaith. Gall ysgolion alinio eu hymarfer â'r fframwaith yn hawdd, neu, yn fwy problemus fyth, gallant gysoni'r fframwaith i'w hymarfer, drwy wneud newidiadau arwynebol i'w hymarfer. Yn anffodus, mae'r newidiadau hyn, gan eu bod yn arwynebol, yn annhebygol o fynd i'r afael â phroblemau dwfn pŵer, rhagdybiaethau am rieni, am addysg a dysgu a amlygir uchod (Goodall 2019, Mazzoli Smith a Todd 2019). Mae Epstein yn nodi nad yw elfennau'r fframwaith ei hun yn sicrhau rhaglen effeithiol o bartneriaethau (Epstein a Van Voorhis 2010, 2), ac mae hyn yn fwy gwir fyth, gan ein bod yn deall cymaint mwy bellach ynghylch sut beth yw cefnogaeth i ymgysylltiad rhieni effeithiol.

Nid yw'r system ysgolion sydd ar waith ar hyn o bryd yn y DU (a'r Unol Daleithiau a systemau eraill) yn gallu darparu addysg resymol, deg hyd yma sy'n cynnig yr un cyfleoedd i lwyddo i bob plentyn (Vincent a Warren 1998, Desimone 1999, Auerbach 2007, Fan a Williams 2010, Crozier, Reay et al. 2011, Blau a Hameiri 2012, Baquedano-López, Alexander et al. 2013, Goodall 2017, Treanor 2017, Goodall 2019, Harris a Jones 2019, Mazzoli Smith a Todd 2019). Mae fframwaith Epstein, drwy roi'r pwyslais ar ryngweithiadau ag ysgolion, yn rhoi braint i'r rhieni hynny y gellid dadlau eu bod eisoes â'r agweddau, y natur, yr hunan-gysyniadau a'r sgiliau a ddisgwylyr ac a gaiff eu gwobrwyo gan y system (Lareau a Weininger 2003, Day a Dotterer 2018), gwobrau sy'n berthnasol i'r rhieni a'u plant (Gweler hefyd Baquedano-Lopez, Alexander et al. 2013).

Ymhellach, nid yw wedi'i ddangos bod gan holl elfennau'r fframwaith yr un effaith. Er enghraifft, mae Henderson a Mapp yn awgrymu nad yw'r ffaith bod rhieni'n cyfathrebu â'r ysgol, yn cyflawni gwaith gwirfoddol yn yr ysgol ac yn dod i'r ysgol ar gyfer digwyddiadau, yn cael fawr ddim effaith ar gyflawniad (2002); mae Jeynes wedi nodi, ar sail archwiliadau trylwyr o'r llenyddiaeth, mai agweddau mwy cynnil ymgysylltiad rhieni sy'n debygol o gael yr effaith fwyaf cadarnhaol (Jeynes 2011), ac y gallant newid gydag oedran, er enghraifft, mae cymorth rhieni gyda gwaith cartref yn annhebygol o fod yn fuddiol i blant yn yr ysgol uwchradd (Jeynes 2014).

Mae'r fframwaith yn adweithiol: mae'n dangos, yn tynnu sylw at yr hyn sydd eisoes yn digwydd mewn ysgol, yn hytrach nag awgrymu ffordd ymlaen. Fel y sonnir uchod efallai mai dyma un o'r pwyntiau am y fframwaith sy'n apelio at rai ysgolion - mae'n caniatáu iddyn nhw ddangos eu bod yn 'gwneud' ymgysylltiad â rhieni i raddau mwy neu lai. Mae'r fframwaith yn annog safbwynt hefyd fod ymgysylltiad rhieni'n rhywbeth y gellir ei 'wneud', 'ei gyflawni' (Jeynes 2014) a'i gwblhau hyd yn oed, yn hytrach na'i weld fel arfer cymdeithasol, a gaiff ei gynnal drwy gyfrangiad gweithredol a deialog mewn byd cymdeithasol (Barton, Drake et al. 2004, 6); mae ymgysylltiad effeithiol rhieni'n broses hirdymor (Blau a Hameiri 2012), yn hytrach na chyfres o weithredoedd penodedig. Mae gwaith ymchwil diweddar wedi tynnu sylw at bwysigrwydd perthnasoedd wrth adeiladu a chynnal ymgysylltiad rhieni â dysgu eu plant (Wood a Bauman 2017, Goodall 2018, Sylva, Jelley et al. 2018, Calvet, Cavero et al. 2019, Robinson 2019). Mae'r perthnasoedd hyn yn cymryd amser ac ymdrech barhaus i'w meithrin a'u cynnal (Barbour, Eisenstadt et al. 2018).

Fel y nodir uchod, mae'r fframwaith yn debygol o ddal (os nad annog) cyfranogiad gan y rhieni sydd angen yr anogaeth leiaf, yn wir y rhai sydd

eisoes yn aelodau o'r Gymdeithas Rhieni ac Athrawon, neu'r corff llywodraethu, sy'n mynychu pob noson rieni a chyngerdd a ffair, gan eu bod wedi'i lleoli yn, ar ac o gwmpas yr ysgol, ac yn canolbwyntio arni o ran staff ond hefyd o ran lleoliad. Dyma hefyd yr union rieni sy'n gallu trin a thrafod y system ysgolion yn ddidrafferth eisoes er budd eu plant (Crozier, Reay et al. 2011). Fel y crybwyllir uchod, gall arferion o'r fath gynyddu'r bwlch rhwng cyflawniad plant o wahanol gefndiroedd mewn gwirionedd, yn hytrach na'i gulhau (Borgonovi a Montt 2012).

Un o'r pryderon, os nad am y model Epstein ei hun, ond y ffordd y mae wedi'i ddefnyddio, yw ei fod yn trin ymgysylltiad rhieni â dysgu plant fel rhywbeth heb gyd-destun. Nid yw'r model yn ei gwneud yn ofynnol neu hyd yn oed yn awgrymu ar unrhyw adeg y dylai ysgolion ddechrau ar eu gwaith gyda'r fframwaith drwy archwilio bywydau a chyd-destunau eu plant a'u teuluoedd; amlygwyd peryglon y ffordd hon o ddeall ymgysylltiad rhieni yn glir yn y llenyddiaeth (Johnson 2015, Fretwell 2020). Nid yw fframwaith Epstein yn cydnabod gwahaniaethau ymhlith teuluoedd o wahanol gefndiroedd, ond yn hytrach mae'n darparu dull cyffredinol o ymdrin â'r cysyniad o ymgysylltiad rhieni, un sy'n seiliedig ar brofiadau a dealltwriaeth staff yr ysgol gan amlaf, sy'n debygol o fod yn wyn ac yn ddosbarth canol (Bower a Griffin 2011, Johnson 2015). Nid yw hyn yn fethiant yn y fframwaith penodol hwn yn unig; mae llawer o'r gwaith yn y maes hwn yn trin ymgysylltiad rhieni fel pe na bai'n rhan o'i gyd-destun rywsut, fel petai rhieni, plant a staff yn gweithredu heb gyfeirio at feysydd eraill eu bywydau (Barton, Drake et al. 2004, Goodall a Vorhaus 2011, Goodall 2018). Felly, rhaid i unrhyw fframwaith newydd, os nad creu, yna ganiatáu ar gyfer, ac yn wir hyrwyddo, addasu i'r gwahanol amgylchiadau sy'n wynebu ysgolion a chymunedau unigol.

Mae ymchwil wedi dangos bod staff ysgolion yn diystyru neu'n methu gweld gwaith teuluol i gefnogi dysgu pobl ifanc yn aml, pan nad yw'r arferion hynny'n adlewyrchu arferion yr athrawon eu hunain (Kohl, Lengua et al. 2000, Kim 2009, Holloway a Pimlott-Wilson 2011, Childers-McKee a Hytten 2015). Oherwydd nad oes gan y fframwaith Epstein unrhyw bwysoliad, (e.e., mae gweithgareddau naill ai'n digwydd neu ddim yn digwydd), byddai'n ymddangos i staff ysgolion sy'n defnyddio'r fframwaith bod rhieni'n dod i'r ysgol neu'n cysylltu â'r ysgol o'r un gwerth â'r amgylchedd dysgu yn y cartref. Fel y gwelsom uchod, nid yw hyn yn wir, ac mae'r anghysondeb hwn yn dod yn bwysicach fyth mewn perthynas â gwahanol grwpiau o rieni, gan y gallai rhai grwpiau o rieni (yn enwedig y rhai o grwpiau wedi'u hymyleiddio) fod yn darparu cyfoeth o

gymorth yn y cartref ar gyfer dysgu, ond anaml y byddant yn cysylltu â'r ysgol (Bower a Griffin 2011), a gall gwahanol fathau o ymgysylltiad rhieni fod yn fuddiol i wahanol grwpiau o ddisgyblion (Lechuga-Peña, Becerra et al. 2019). Mae hyn yn golygu na fydd fframwaith Epstein yn rhoi darlun digonol na llawn o reidrwydd o'r ffyrdd y mae teuluoedd yn cefnogi dysgu.

Symud oddi wrth yr ysgol, tuag at ddydd

Mae'r fframwaith hŷn yn awgrymu gwaith sy'n canolbwyntio ar weithredoedd sy'n deillio bron yn gyfan gwbl (Johnson 2015) (Baquedano-López, Alexander et al. 2013) o'r ysgol, gan ddangos i rieni sut i wneud pethau. Er bod y fframwaith yn tynnu sylw at werth yr amgylchedd dysgu yn y cartref (math 1 a 4), mae math 4 yn arbennig yn dal i ganolbwyntio ar elfennau a gychwynnwyd gan yr ysgol o weithgareddau a phenderfyniadau sy'n gysylltiedig â gwaith cartref a'r cwricwlwm. Er bod rhywfaint o ymchwil wedi dangos manteision ymwneud rhieni ag ysgolion (Jeynes 2011), roedd yr enillion yn eithaf bach; ceir mwy o werth wrth i rieni ryngweithio â dysgu (Jeynes 2005, Harris, Andrew-Power et al. Jeynes 2009, 2011).

Mae Baquedano-López et al yn nodi bod blaenoriaethu'r ysgol a barn staff yn arbennig o broblemus pan fydd y nodau hyn yn cyd-fynd mor amlwg â gwerthoedd Gwyn, dosbarth canol, fel yr ydym wedi nodi uchod (Baquedano-López, Alexander et al. 2013).

Mae magu plant yn gysyniad dadleuol iawn, fel y mae'r llenyddiaeth wedi dangos yn glir (Gweler, ymhlith llawer o rai eraill: Vincent a Warren 1998, Gillies 2005, Jensen 2010, Vincent, Ball et al. 2010, Dahlstedt a Fejes 2014, Vincent 2017, Goodall 2019), ond eto nid yw'r fframwaith presennol, y deallir ei fod yn seiliedig ar lenyddiaeth hŷn, yn ystyried y trafodaethau neu'r gwahaniaethau hyn o ran magu plant. Mae'r lefel hon yn awgrymu o leiaf fod mwy nag un math o fagu plant a all fod yn ddefnyddiol (gweler y defnydd o amgylcheddau lluosog). Fodd bynnag, wrth greu fframwaith newydd, nid yw magu plant yn cael ei gynnwys fel eitem ar wahân; yn hytrach mae'r fframwaith newydd yn canolbwyntio ar gefnogi ymgysylltu â dysgu.

Fframwaith Newydd

Mae ymgysylltiad rhieni, felly, yn fwy nag ar wrthrych neu ganlyniad. Mae ymgysylltu'n broses sy'n cynnwys set o berthnasoedd a

gweithredoedd sy'n torri ar draws unigolion, amgylchiadau a digwyddiadau sy'n cael eu cynhyrchu a'u clymu gan y cyd-destun y mae'r ymgysylltu hwnnw'n digwydd ynddo. Ni all yr uned sylfaenol o ddadansoddi ar gyfer deall ymgysylltiad rhieni fod yn weithredoedd unigol rhieni a ystyrir ar eu pennau eu hunain, ond rhieni'n rhyngweithio â'u plant, â rhieni eraill, athrawon, a phobl eraill yn yr ysgol a'r gymuned mewn mannau penodol (Barton, Drake et al. 2004, 6)

Rhaid i unrhyw fframwaith newydd arfaethedig fod yn seiliedig ar lenyddiaeth ac ymarfer cyfredol ynghylch ymgysylltiad rhieni â dysgu a chael ei ddiweddarau wrth i ddealltwriaethau newid. Ysgerbwd mewnol, nid ysgerbwd allanol fyddai'r fframwaith newydd hwn – gan fod y newid yn ymwneud â newidiadau sy'n sylfaenol yn hytrach na thwf allanol. Mae Bower a Griffin yn nodi nad newid arwynebol yw'r hyn sydd ei angen yn aml ond yn hytrach ailystyried credoau sylfaenol, a newid o fodolau diffyg i fodolau asedau, i arwain at ymgysylltiad rhieni mwy effeithiol (Bower a Griffin 2011). Mae'r fframwaith newydd yn cefnogi cymunedau ysgol, staff, rhieni, disgyblion, ac eraill, i ail-archwilio'r credoau hyn yn barhaus ac yn cefnogi gwaith ymarferol i gefnogi rhieni. Nid yw'r rhain yn brosesau wedi'u pennu gan amser, un cyn y llall, ond yn hytrach yn ailadroddol: wrth i greddoau newid, bydd ymarfer yn gwella, ac yn ei dro bydd gwell ymarfer (sy'n arwain at ganlyniadau gwell) yn effeithio ar greddoau (Guskey 2002). Cyflwynir y fframwaith mewn tri phennawd, gan alluogi cymunedau ysgol (staff a rhieni) i gofnodi eu cynnydd o ymwneud rhieni â'r ysgol, tuag at ymgysylltiad rhieni â dysgu.

Nod y fframwaith yw cefnogi ymgysylltiad dilys, cyd-destunol, priodol gan deuluoedd yn nysgu eu plant a'u pobl ifanc. Mae'n gweld ymgysylltu fel ffenomen berthynol (Barton, Drake et al. 2004, 3), gan gynnwys perthynas rhwng rhieni a phlant, rhieni a rhieni eraill, rhieni a phlant a staff yr ysgol, a'r rhain i gyd gyda'r gymuned ehangach.

Yn seiliedig ar y llenyddiaeth a welir uchod, mae gan y fframwaith newydd a gyflwynir y nodweddion canlynol.

Ei nod yw canolbwyntio ar y teulu yn hytrach na'r ysgol

Ni ddylai'r fframwaith newydd gael ei gwblhau gan staff ysgolion yn unig; rhaid ystyried rhieni a theuluoedd fel cyd-adeiladwyr a phartneriaid. Am y rheswm hwn, mae'r adrannau yn y fframwaith blaenorol, 'Gwneud Penderfyniad' a 'Cydweithredu â'r Gymuned' wedi'u dileu, ac mae elfennau o'r adrannau hyn wedi'u hymgorffori drwy gydol y

fframwaith newydd, gan nad yw'r bartneriaeth rhwng staff ysgol a rhieni (a'r gymuned ehangach) yn canolbwyntio'n unig ar wneud penderfyniadau. Dylid nodi bod hon yn bartneriaeth, yn hytrach na modd o lefelu: mae partneriaid yn cydweithio tuag at nod a rennir (dysgu plant), ond nid ydynt yn gwneud yr un mathau o waith i gyd tuag at y nod hwnnw o reidrwydd; rhaid i fframwaith newydd ystyried barn, dealltwriaeth, gwerthoedd a dyheadau rhieni (Goodall a Vorhaus 2011, Curry a Holter 2019).

Nod y fframwaith newydd yw partneriaeth rhwng teuluoedd a staff ysgolion, ac mae'n rhaid ymwreiddio ymarfer yn y gwaith o feithrin perthynas rhwng yr holl randdeiliaid, a meithrin hynny, gan gynnwys perthynas a chefnogaeth rhwng y teuluoedd eu hunain (Curry a Holter 2019). Fel y mae Jeynes wedi nodi, efallai bod p'un a yw athrawon, pen-ethiaid a staff ysgol yn hynaws, yn anogol, ac yn gefnogol i rieni yn bwysicach na'r canllawiau a'r cyfarwyddyd penodol maen nhw'n eu cynnig i rieni (Mapp 2002, Sheldon 2002, Jeynes 2011, 10).

Mae'r fframwaith newydd yn osgoi canolbwyntio ar deuluoedd sy'n dod i'r ysgol, ond yn hytrach yn canolbwyntio ar yr amgylchedd dysgu yn y cartref. Bydd hyn yn helpu i gefnogi'r teuluoedd a'r rhieni hynny sy'n annhebygol o ddod i safle'r ysgol neu'n methu gwneud hynny. Ac er bod y fframwaith yn cefnogi gwaith a fydd yn tarddu o weithredoedd staff yr ysgol gan mwyaf, mae'n arwain at symud oddi wrth ffocws ar yr ysgol, tuag at ganolbwyntio ar ddysgu.

Mae'n canolbwyntio ar greu perthynas

Mae meithrin perthynas rhwng teuluoedd a staff ysgol wrth wraidd cefnogi ymgysylltiad rhieni â dysgu – ac mae cyfathrebu wrth wraidd adeiladu perthynas ag eraill (Weise, Lopez et al. 2006, Bower a Griffin 2011, Ho, Hung et al. 2013). Gellir diffinio cyfathrebu rhwng rhieni ac ysgol fel proses sy'n cyfnewid gwybodaeth i ddatblygu consensws, cydlynu gweithredu, cyflawni anghenion rhanddeiliaid a chyflawni nodau dysgu effeithiol (Ho, Hung et al. 2013, 106, Gweler hefyd: Lechuga-Peña, Becerra et al. 2019). Fodd bynnag, mae'r diffiniad hwn yn ymddangos yn or-gyfrannol, os mai'r hyn sydd yn y fantol yw creu a chefnogi perthynas ag eraill; mae Epstein a Sheldon yn dweud bod cyfathrebu dwy ffordd rhwng y cartref a'r ysgol yn arwain at fwy o gyflawniad a phresenoldeb gwell (Sheldon ac Epstein 2004). Mae'r fframwaith newydd yn dibynnu ar ddiffiniad ychydig yn well, sef bod cyfathrebu

rhwng ysgolion a'r cartref yn broses sy'n cefnogi cyfnewid gwybodaeth, syniadau a dealltwriaethau rhwng staff ysgol a theuluoedd, i gefnogi pob agwedd ar ddysgu.

Mae'n cefnogi dysgu ac ymarfer staff

Mae'r syniad o ymwneud staff yn gwau drwy'r holl drafodaeth am gefnogaeth i ymgysylltiad rhieni; pan fydd staff yn cael eu hyfforddi a'u cefnogi'n iawn, mae'r effeithiau ar ymgysylltiad rhieni'n tueddu i fod yn gadarnhaol (Smith a Sheridan 2019). Eto i gyd, mae'r llenyddiaeth yn glir mai ychydig iawn o staff sydd wedi'u hyfforddi i gynorthwyo ymgysylltiad rhieni, naill ai drwy eu hyfforddiant cychwynnol (Mutton, Burn et al. 2018) neu drwy ddatblygiad proffesiynol parhaus. Mae canfyddiad athrawon o effeithiolrwydd yn effeithio ar eu perthynas â rhieni (DePlanty, Coulter-Kern et al. 2007); rhaid i ddatblygiad proffesiynol cychwynnol a pharhaus sicrhau cefnogaeth i athrawon yn y gwaith hwn. Mae'r fframwaith newydd yn cynnwys pwyslais ar ddatblygiad cychwynnol a pharhaus i staff ysgolion.

Y nod yw newid sylfaenol, nid arwynebol

Nod y fframwaith newydd yw cefnogi ymgysylltiad rhieni â dysgu plant, yn hytrach nag ymwneud rhieni â'r ysgol (Fantuzzo, Tighe et al. 2000, Goodall a Montgomery 2013, Curry a Holter 2019).

Mae angen i'r fframwaith newydd gefnogi cyfranogwyr i ddod i ddeall nad yw dim ond herio rhwystrau allanol i ymgysylltu'n ddigon, ond rhaid iddo fod yn barod i weld sut y gall y rhwystrau hynny gael (ac yn aml sut y maent yn cael) eu cynnal drwy arferion normadol addysg ac ymchwil (Barton, Drake et al. 2004, 11), ac yna symud ymlaen i ystyried dileu'r rhwystrau yn eu gwraidd. Gall hyn fod yn heriol iawn ac efallai y bydd rhai ysgolion yn gweld na allant - neu na fyddant - yn ymgysylltu'n llwyr â'r broses neu'r deilliannau, fel y canfu ymchwilwyr mewn prosiect a oedd yn edrych ar sut mae tlodi'n edrych mewn ysgolion (Mazzoli Smith a Todd 2016). Am y rheswm hwn, eto, cyflwynir y fframwaith newydd fesul cam, sydd yn galluogi cymunedau ysgol i ddeall bod y gwaith hwn yn parhau, er nad yw'n cael ei bennu gan amser. Nod y fframwaith newydd yw cefnogi staff ysgolion i symud oddi wrth fodel diffyg o ymgysylltiad rhieni (Curry a Holter 2019), a symud i ddealltwriaeth o weithio mewn partneriaeth â rhieni.

Mae ffocws ar yr amgylchedd dysgu yn y cartref

Mae fframwaith gwreiddiol Epstein yn tynnu sylw at bwysigrwydd yr amgylchedd dysgu yn y cartref; mae'n ddefnyddiol nodi y byddai unrhyw fframwaith newydd yn adeiladu ar y gwaith sydd eisoes wedi'i wneud gan sgemâu blaenorol. Fodd bynnag, rhaid i fframwaith newydd dynnu sylw at yr hyn sy'n bwysig yn yr amgylchedd dysgu yn y cartref (HLE) hefyd, sef cefnogaeth rhieni ar gyfer dysgu, gan gynnwys cymdeithasu academiaidd (disgwyliadau, gwerthfawrogi dysgu, trafodaethau, cynlluniau ar gyfer y dyfodol) (Hill a Tyson 2009) yn hytrach na chyfarwyddyd uniongyrchol am gynnwys ysgol (Epstein 2008).

Symud o ymarfer i broses

Mae'r fframwaith newydd yn cynnig rhwyddineb defnydd wrth gofnodi ymarfer ond yn cefnogi gwaith parhaus hefyd, gan gydnabod bod cefnogi ymgysylltiad rhieni yn broses yn ogystal â mater o ymarfer.

Mae'r fframwaith arfaethedig, sy'n seiliedig yn fras ar y continwwm gan Goodall a Montgomery (2014) yn cynrychioli symudiad o ymwneud rhieni yn yr ysgol, sy'n gofyn am gysylltiad rhieni â'r ysgol, os nad presenoldeb yno, hyd at ymgysylltiad rhieni â dysgu. Caiff hyn ei gefnogi gan staff ysgolion yn aml o hyd ond mae'n tueddu i ddigwydd y tu allan i'r ysgol ac mae'n canolbwyntio ar ddysgu. Mae'r fframwaith yn cofnodi newid yng nghanfyddiadau staff o rieni hefyd, gan symud o helpu athrawon neu gefnogi'r ysgol, i fod yn bartneriaid gweithredol yn nysgu eu plant.

Mae'n cefnogi gwerthuso effeithiol a blaengynllunio

Amlygir pwysigrwydd gwerthuso yng ngwaith diweddarach Epstein, yn ogystal â'r ffaith bod rhaid i raglenni fod yn ddi-dor oherwydd natur newidiol barhaus cymunedau ysgol (Epstein 2008). Mae unrhyw fframwaith newydd yn cefnogi gwerthuso effeithiol ac amserol sydd wedyn yn bwydo i ymarfer yn y dyfodol.

Fframwaith newydd ar gyfer ymgysylltiad rhieni

Gan ystyried yr holl elfennau hyn, rhoddir fframwaith newydd ar gyfer ymgysylltiad rhieni isod, mewn dau fformat. Mae'r cyntaf yn dangos y

gwaith sydd angen ei wneud, gan symud o Ymwneud Rhieni â'r Ysgol i Ymgysylltiad Rhieni mewn dysgu, gyda chyfnod rhwng y ddau.

Bwriad y fframwaith yw dangos syniadau sy'n ddigon cyffredinol i ganiatáu addasu gan ysgolion a chymunedau unigol ond sy'n ddigon clir hefyd i ddangos y gwaith sydd angen ei wneud. Dim ond y gwaith sydd i'w wneud a ddangosir yn y fframwaith a gyflwynir yn y testun; cyflwynir y fframwaith a geir yn yr atodiad mewn fformat a fydd yn caniatáu i staff a rhieni'r ysgol, gan weithio gyda'i gilydd, benderfynu nid yn unig ar beth sydd i'w wneud, ond hefyd pa dystiolaeth y byddant yn ei chasglu i ddangos bod rhywbeth wedi'i gyflawni. Fel y nodir uchod, nid yw ymgysylltiad rhieni byth wedi'i 'wneud' nac yn 'gyflawn'; felly, cyflwynir y fframwaith ar gyfer yr ymarferydd gyda cholofn derfynol, 'Edrych tua'r dyfodol', gan ddarparu lle i gymunedau ysgol gynllunio gwaith at y dyfodol.

Ffigur 1

Cefnogi ymwneud rhieni â'r ysgol	Canolradd	Cefnogi ymgysylltiad rhieni â dysgu
<ul style="list-style-type: none"> • Canolbwyntio ar yr ysgol • Canolbwyntio ar ryngweithio rhieni gyda'r ysgol • Gwefan yr ysgol yn hygyrch (gan gynnwys ar ffôn symudol) • Rhieni'n deall tasgau gwaith cartref • Penderfyniadau ysgol yn cael eu cyfleu'n glir i rieni • Ysgol yn cyfathrebu'n rheolaidd â rhieni • Archwiliad ysgol o gyfathrebu â rhieni • Staff yn derbyn hyfforddiant am natur a gwerth ymgysylltiad rhieni • Rhieni'n ymwybodol o rôl y llywodraethwyr, gan gynnwys rhiant-lywodraethwyr • Ysgol yn mynd ati i ofyn am adborth gan rieni • Ymchwilio i bolisiau ysgol - ble mae teuluoedd a rhieni'n perthyn iddynt? • Staff yn hysbysu rhieni am dasgau dysgu • Mae'r ysgol yn cynnig gwybodaeth sefydlu/pontio glir i deuluoedd • Mae'r ysgol yn cadw cofnodion o waith gyda rhieni • Nosweithiau/digwyddiadau athrawon a rhieni'n canolbwyntio ar adrodd (ffocws adweithiol) • Gweld rhieni fel rhai sy'n helpu athrawon, cefnogi'r ysgol 	<ul style="list-style-type: none"> • Gwefan yr ysgol yn cael ei diweddarau'n rheolaidd, yn cael ei gwirio am gywirdeb, gan staff sy'n gweithio gyda rhieni • Tasgau gwaith cartref yn dod yn rhyngweithiol, gyda chymorth wedi'i gynllunio gan rieni • Ymgynghori â rhieni am benderfyniadau ysgol amrywiol • Ysgol yn cadw a gwerthuso cofnodion am gyfathrebu gyda rhieni • Trafodaethau gyda rhieni am gyfathrebu dwy ffordd • Ysgol yn gwerthuso gwaith gyda rhieni • Llenwir pob swydd rhiant-lywodraethwr • Ysgol yn gweithredu ar adborth rhieni 	<ul style="list-style-type: none"> • Canolbwyntio ar ddysgu • Canolbwyntio ar ryngweithio rhieni gyda'u plant • Gwefan yr ysgol a gwybodaeth gyffredinol yn cael eu creu gan gynnal sgwrs â rhieni • Rhieni'n cyfrannu at gynllunio detholiad o dasgau gwaith cartref • Rhieni'n deall sut mae tasgau gwaith cartref/gweithgareddau a awgrymir yn cefnogi dysgu • Rhieni'n rhan o amrywiaeth eang o benderfyniadau ysgol • Ysgol yn sicrhau bod pob rhiant yn derbyn cyfathrebu cadarnhaol mewn perthynas â dysgu ei blentyn • Cyfathrebu rhwng staff ysgol a rhieni'n broses ddwy ffordd gan mwyaf ac yn canolbwyntio ar ddysgu • Gwerthuso gwaith blaenorol gyda rhieni'n cyfrannu at gynllunio ar gyfer y dyfodol • Rhiant-lywodraethwyr yn cynrychioli pob cymuned o rieni • Ysgol yn cwblhau'r cylch adborth fel bod rhieni'n ymwybodol o gamau a gymerwyd ar sail eu hadborth • Rhieni/teuluoedd yn cyfrannu at aildrafftio polisiau priodol • Staff yn mynd ati i ymgysylltu â rhieni i gefnogi dysgu • Rhieni'n cyd-greu a chymryd rhan mewn gweithgareddau sefydlu a phontio • Ysgol yn gwerthuso gwaith gyda rhieni'n effeithiol, ac yn defnyddio hyn i lywio gwaith yn y dyfodol • Digwyddiadau rhieni ac athrawon yn canolbwyntio ar gefnogi dysgu (ffocws rhagweithiol) • Rhieni'n cael eu gweld fel partneriaid sy'n cefnogi dysgu

Sylwadau cloi

Cyflwynir y fframwaith hwn fel awgrym i adeiladu arno, yn hytrach nag fel adnodd statig. Dylid ystyried y fframwaith fel *rhan o* waith i wella ymgysylltiad rhieni â dysgu, yn hytrach nag adnodd annibynnol; rhaid iddo gael ei wreiddio mewn datblygiad a thrafodaeth barhaus ymhlith holl gymuned yr ysgol. Mae pob ysgol yn unigryw, fel y mae'r teuluoedd ym mhob cymuned ysgol. Cyflwynir y fframwaith fel amlinelliad o faterion a syniadau i fynd i'r afael â nhw, gyda'r ddealltwriaeth nad yw ymgysylltiad rhieni yn ddigwyddiad i'w gyflawni ond yn hytrach ei fod yn broses i'w byw.

Ffigur 2

Cefnogi ymwneud rhieni â'r ysgol	Tystiolaeth	Canolradd	Tystiolaeth	Cefnogi ymgysylltiad rhieni â dysgu	Tystiolaeth	Edrych tua'r dyfodol...
Canolbwyntio ar yr ysgol				Canolbwyntio ar ddisgu		
Canolbwyntio ar ryngweithio rhieni gyda'r ysgol				Canolbwyntio ar ryngweithio rhieni gyda'u plant		
Gwefan yr ysgol yn hygyrch (gan gynnwys ar ffôn symudol)		Gwefan yr ysgol yn cael ei diweddaru'n rheolaidd, ei gwirio am gywirdeb, gan staff sy'n gweithio gyda rhieni		Gwefan yr ysgol a gwybodaeth gyffredinol yn cael eu creu gan gynnal sgwrs â rhieni		
Rhieni'n deall tasgau gwaith cartref		Tasgau gwaith cartref yn dod yn rhyngweithiol, gyda chymorth wedi'i gynllunio gan rieni		Rhieni'n cyfrannu at gynllunio detholiad o dasgau gwaith cartref		
				Rhieni'n deall sut mae tasgau gwaith cartref/ gweithgareddau a awgrymir yn cefnogi dysgu		
Penderfyniadau ysgol yn cael eu cyfleu'n glir i rieni		Ymgynghori â rhieni am benderfyniadau ysgol amrywiol		Rhieni'n rhan o amrywiaeth eang o benderfyniadau ysgol		
Ysgol yn cyfathrebu'n rheolaidd â rhieni		Ysgol yn cadw a gwerthuso cofnodion am gyfathrebu gyda rhieni		Ysgol yn sicrhau bod pob rhiant yn derbyn cyfathrebu cadarnhaol mewn perthynas â dysgu ei blentyn		
Archwiliad ysgol o gyfathrebu â rhieni		Trafodaethau gyda rhieni am gyfathrebu dwy ffordd		Cyfathrebu rhwng staff ysgol a rhieni'n broses ddwy ffordd gan mwyaf ac yn canolbwyntio ar ddisgu		
Staff yn derbyn hyfforddiant am natur a gwerth ymgysylltiad rhieni		Ysgol yn gwerthuso gwaith gyda rhieni		Gwerthuso gwaith blaenorol gyda rhieni'n cyfrannu at gynllunio ar gyfer y dyfodol		
Rhieni'n ymwybodol o rôl y llywodraethwyr, gan gynnwys rhiant-lywodraethwyr		Llenwir pob swydd rhiant-lywodraethwr		Rhiant-lywodraethwyr yn cynrychioli pob cymuned o rieni		

Ffigur 2 (Parhad)

Ysgol yn mynd ati i ofyn am adborth gan rhieni		Ysgol yn gweithredu ar adborth rhieni		Ysgol yn cwblhau'r cylch adborth fel bod rhieni'n ymwybodol o gamau a gymerwyd ar sail eu hadborth		
Ymchwilio i bolisiau ysgol - ble mae teuluoedd a rhieni'n perthyn iddynt?				Rhieni/teuluoedd yn cyfrannu at aildrafftio polisiau priodol		
Staff yn hysbysu rhieni am dasgau dysgu				Staff yn mynd ati i ymgysylltu â rhieni i gefnogi dysgu		
Mae'r ysgol yn cynnig gwybodaeth sefydlu/pontio glir i deuluoedd				Rhieni'n cyd-greu a chymryd rhan mewn gweithgareddau sefydlu a phontio		
Ysgol yn cadw cofnodion o waith gyda rhieni				Ysgol yn gwerthuso gwaith gyda rhieni yn effeithiol, a defnyddio hyn i lywio gwaith yn y dyfodol		
Nosweithiau rhieni/digwyddiad athrawon yn canolbwyntio ar adrodd (ffocws adweithiol)				Digwyddiadau rhieni ac athrawon yn canolbwyntio ar gefnogi dysgu (ffocws rhagweithiol)		
Rhieni'n cael eu hystyried yn helpu athrawon, cefnogi'r ysgol				Rhieni'n cael eu gweld fel partneriaid o blaid dysgu		

Cyfeiriadau

- Akbari, E. (2022). 'Rethinking of The Zone of Proximal Development: The Role of Parental Engagement in Children's Language Learning Skills.'
- Auerbach, S. (2007). 'Visioning parent engagement in urban schools.' *Journal of School Leadership* 17(6), 699–734.
- Baquedano-Lopez, P., R. A. Alexander ac S. J. Hernández (2013). 'Equity issues in parental and community involvement in schools what teacher educators need to know.' *Review of Research in Education*, 37(1), 149–82.
- Baquedano-López, P., R. A. Alexander ac S. J. Hernández (2013). 'Equity issues in parental and community involvement in schools what teacher educators need to know.' *Review of Research in Education*, 37(1), 149–82.

- Baquedano-López, P., R. A. Alexander ac S. J. Hernández (2013). 'Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know.' *Review of Research in Education*, 37(1), 149–82.
- Barbour, L., N. Eisenstadt, J. Goodall, F. Jelley a K. Sylva (2018). 'Parental Engagement Fund'. Llundain, Ymddiriedolaeth Sutton.
- Barton, A. C., C. Drake, J. G. Perez, K. St. Louis a M. George (2004). 'Ecologies of parental engagement in urban education.' *Educational Researcher*, 33(4), 3–12.
- Bates, J., J. Finlay ac U. O'Connor Bones (2022). "'Education cannot cease": the experiences of parents of primary age children (age 4–11) in Northern Ireland during school closures due to COVID-19.' *Educational Review*, 1–23.
- Blau, I. a M. Hameiri (2012). 'Teacher–families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children?' *Computers & Education*, 59(2), 701–9.
- Boonk, L., H. J. Gijsselaers, H. Ritzen ac S. Brand-Gruwel (2018). 'A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement.' *Educational Research Review*, 24, 10–30.
- Borgonovi, F. a G. Montt (2012). 'Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies.' *Education Working Papers*, OECD. 73.
- Borgonovi, F. a G. Montt (2012). 'Parental involvement in selected PISA countries and economies.'
- Borup, J., S. Walters a M. Call-Cummings (2019). 'Examining the complexities of parental engagement at an online charter high school: A narrative analysis approach.' *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1).
- Bower, H. A. a D. Griffin (2011). 'Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study.' *Professional School Counseling*, 15(2), 2156759X1101500201.
- Calvet, N. L., O. B. Caverio a G. Aleandri (2019). 'Digital Educational Platforms: An Emerging School-Family Communication Channel.' World Conference on Future of Education, Rhufain, yr Eidal.
- Childers-McKee, C. D. a K. Hytten (2015). 'Critical race feminism and the complex challenges of educational reform.' *The Urban Review*, 47(3), 393–412.
- Crozier, G., J. Dewey, T. Husted a L. Kenny (2000). 'Community, society and the school.' *Educational Administration Abstracts*, 35(3), 359–70.
- Crozier, G., D. Reay a D. James (2011). 'Making it work for their children: White middle-class parents and working-class schools.' *International studies in sociology of education*, 21(3), 199–216.
- Curry, K. A. ac A. Holter (2019). 'The influence of parent social networks on parent perceptions and motivation for involvement.' *Urban Education*, 54(4), 535–63.
- Dahlstedt, M. ac A. Fejes (2014). 'Family makeover: Coaching, confession and parental responsabilisation.' *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 169–88.

- Daniels, D. (2020). 'Reimagining parents' educational involvement during the Covid-19 lockdown.' *Southern African Review of Education with Education with Production*, 26(1), 134–47.
- Day, C. (2015). 'The role of continuous professional development in closing the gap in educational attainment: A review of what works at classroom, school and system levels.'
- Day, E. ac A. M. Dotterer (2018). 'Parental Involvement and Adolescent Academic Outcomes: Exploring Differences in Beneficial Strategies across Racial/Ethnic Groups.' *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1332–49.
- de Oliveira Lima, C. L., Kuusisto, E. (2019). 'Parental Engagement in Children's Learning: A Holistic Approach to Teacher-Parents' Partnerships.'
- DePlanty, J., R. Coulter-Kern a K. A. Duchane (2007). 'Perceptions of parent involvement in academic achievement.' *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361–8.
- Desimone, L. (1999). 'Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?' *The journal of educational research*, 93(1), 11–30.
- Deslandes, R. a R. Bertrand (2005). 'Motivation of parent involvement in secondary-level schooling.' *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–75.
- Dor, A. a T. B. Rucker-Naidu (2012). 'Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel.' *Issues in Educational Research*, 22(3), 246–62.
- Epstein, J. L. (2008). 'Improving family and community involvement in secondary schools.' *The Education Digest*, 73(6), 9.
- Epstein, J. L. (2008). 'Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools.' *Education Digest*, 73(6), 9–12.
- Epstein, J. L. ac S. B. Sheldon (2006). 'Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships.' *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, 117–38.
- Epstein, J. L. a F. L. Van Voorhis (2010). 'School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success.' *Professional School Counseling*, 14(1), 2156759X1001400102.
- Fan, W. a C. M. Williams (2010). 'The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation.' *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
- Fan, X. a M. Chen (2001). 'Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis.' *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fantuzzo, J., E. Tighe ac S. Childs (2000). 'Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education.' *Journal of Educational Psychologist*, 92(2), 367–76.
- Fretwell, N. (2020). 'The new educational pastorate: Link workers, pastoral power and the pedagogicalisation of parenting.' *Genealogy*, 4(2), 37.
- Gillies, V. (2005). 'Meeting parents' needs? Discourses of "support" and "inclusion" in family policy.' *Critical social policy*, 25(1), 70–90.

- Goodall, J. (2017). 'Learning-centred parental engagement: Freire reimaged.' *Educational Review*, 70(5), 1–19.
- Goodall, J. (2017). *Narrowing The Achievement Gap: Parental Engagement With Children's Learning*, Llundain, Routledge.
- Goodall, J. (2018). 'Analysis of the Parent Engagement Fund (PEF) Programme: The REAL and Parental Engagement Network Projects.' Caerfaddon, Prifysgol Caerfaddon, Sutton Trust.
- Goodall, J. (2018). 'Parental Engagement in Children's Learning: Moving on from Mass Superstition.' *Creative Education*, 9(11), 1611–21.
- Goodall, J. (2019). 'Parental engagement and deficit discourses: absolving the system and solving parents.' *Educational Review*, 1–13.
- Goodall, J. (2019). 'Parental Engagement in Children's Learning: Absolving the system and solving parents.' *Educational Review*.
- Goodall, J. a C. Montgomery (2013). 'Parental involvement to parental engagement: a continuum.' *Educational Review*, 1–12.
- Goodall, J. a C. Montgomery (2014). 'Parental involvement to parental engagement: a continuum.' *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Goodall, J., I. Ramadan, M. Williams, A. Ylonen, H. Lewis, S. Owen, D. Roberts, C. Wolfe, C. Hughes and Z. Clegg (2021). 'From Relationships to Partnerships: the impact of the COVID-19 pandemic on parental engagement in children's learning in Wales and the implications.' Prifysgol Abertawe, Prifysgol Bangor.
- Goodall, J. a J. Vorhaus (2011). 'Review of best practice in parental engagement.' Llundain, Adran Addysg San Steffan
- Guskey, T. R. (2002). 'Professional development and teacher change.' *Teachers and teaching*, 8(3), 381–91.
- Hamlin, D. a J. Flessa (2018). 'Parental involvement initiatives: An analysis.' *Educational Policy*, 32(5), 697–727.
- Harris, A., K. Andrew-Power a J. Goodall (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. Llundain, Continuum International Publishing Group.
- Harris, A. a M. S. Jones (2019). *System Recall: Leading for Equity and Excellence in Education*, Corwin.
- Henderson, A. T. a K. L. Mapp (2002). 'A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement.' Austin, Texas, National center for family and community connections with schools.
- Hill, N. B. a D. F. Tyson (2009). 'Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement.' *Developmental Psychology*, 45(3), 740–63.
- Ho, L.-H., C.-L. Hung a H.-C. Chen (2013). 'Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions.' *Computers & Education*, 61, 105–14.

- Hollingworth, S., A. Mansaray, K. Allen ac A. Rose (2011). 'Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: social class and the role of the habitus.' *Journal of computer assisted learning*, 27/4, 347–60.
- Holloway, S. L. a H. Pimlott-Wilson (2011). 'The politics of aspiration: neoliberal education policy, "low" parental aspirations, and primary school Extended Services in disadvantaged communities.' *Children's Geographies*, 9(1), 79–94.
- Hornby, G. ac I. Blackwell (2018). 'Barriers to parental involvement in education: an update.' *Educational Review*, 70(1), 109–19.
- Hornby, G. a R. Lafaie (2011). 'Barriers to parental involvement in education: an explanatory model.' *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Huat See, B. ac S. Gorard (2015). 'The role of parents in young people's education – a critical review of the causal evidence.' *Oxford Review of Education*, 3(41), 346–66.
- Jensen, T. (2010). 'Warmth and wealth: re-imagining social class in taxonomies of good parenting.' *Studies in the Maternal*, 2(1), 1–13.
- Jensen, T. (2010). 'Warmth and wealth: Re-imagining social class in taxonomies of good parenting.' *Studies in the Maternal*, 2(1).
- Jeynes, W. (2012). 'A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students.' *Urban Education*, 47(4), 706–42.
- Jeynes, W. H. (2005). 'A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement.' *Urban Education*, 40(3), 237.
- Jeynes, W. H. (2007). 'The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement:A Meta-Analysis.' *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- Jeynes, W. H. (2011). 'Parental involvement research: Moving to the next level.' *School Community Journal*, 21(1), 9–18.
- Jeynes, W. H. (2014). 'Parental Involvement That Works ... Because It's AgeAppropriate.' *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85–8.
- Johnson, L. (2015). 'Rethinking parental involvement: A critical review of the literature.' *Urban Education Research & Policy Annuals*, 3(1).
- Kim, S. W. a N. E. Hill (2015). 'Including Fathers in the Picture: A MetaAnalysis of Parental Involvement and Students' Academic Achievement.'
- Kim, Y. (2009). 'Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents.' *Educational Research Review*, 4(2), 80–102.
- Kohl, G. O., L. J. Lengua a R. J. McMahon (2000). 'Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors.' *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–23.
- Kroeger, J. a M. Lash (2011). 'Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home–school relations.' *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 268–77.

- La Placa, V. a J. Corlyon (2016). 'Unpacking the relationship between parenting and poverty: Theory, evidence and policy.' *Social Policy and Society*, 15(1), 11–28.
- Lareau, A. ac E. B. Weininger (2003). 'Cultural capital in educational research: A critical assessment.' *Theory and society*, 32(5–6), 567–606.
- Lechuga-Peña, S., D. Becerra, F. M. Mitchell, K. Lopez a C. C. Sangalang (2019). *Subsidized Housing and Low-Income Mother's School-Based Parent Involvement: Findings from the Fragile Families and Child Wellbeing Study Wave Five*. Child & Youth Care Forum, Springer.
- Mandarakas, M. (2014). 'Teachers and parent – school engagement: International perspectives on teachers' preparation for and views about working with parents.' *Global Studies of Childhood*, 4(1), 21–7.
- Mapp, K. L. (2002). 'Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children's Education.'
- Mazzoli Smith, L. ac L. Todd (2016). 'Poverty proofing the school day: evaluation and development report.'
- Mazzoli Smith, L. ac L. Todd (2019). 'Conceptualising poverty as a barrier to learning through "Poverty proofing the school day": The genesis and impacts of stigmatisation.' *British Educational Research Journal*.
- Mutton, T., K. Burn ac I. Thompson (2018). 'Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England.' *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278–95.
- Reynolds, R. (2010). "'They think you're lazy," and other messages Black parents send their Black sons: An exploration of critical race theory in the examination of educational outcomes for Black males.' *Journal of African American Males in Education (JAAME)*, 1(2), 144–63.
- Robinson, M. S. (2019). 'Correlation between the Frequency of Electronic Parent Monitoring of Grades and Elementary Student Achievement.'
- Sheldon, S. B. (2002). 'Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement.' *The Elementary School Journal*, 102(4), 301–16.
- Sheldon, S. B. a J. L. Epstein (2004). 'Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism.' *School Community Journal*, 14(2), 39–56.
- Smith, T. E. ac S. M. Sheridan (2019). 'The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis.' *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–57.
- Sylva, K., F. Jolley a J. Goodall (2018). 'Making it REAL: An evaluation of the Oldham Making it REAL project.' Llundain, Ymddiriedolaeth Sutton.
- Sylva, K., I. Siraj-Blatchford a B. Taggart (2008). 'Final report from the primary phase: pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (age 7–11)', Sure Start.
- Thompson, I., M. Willemsse, T. Mutton, K. Burn ac E. De Bruïne (2018). 'Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country

- analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries.' *Journal of Education for Teaching*, 1–20.
- Treanor, M. C. (2017). 'Can we put the poverty of aspirations myth to bed now?'
- Vincent, C. (2017). "'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent–school relations in a neoliberal age.' *Gender and Education*, 29(5), 541–57.
- Vincent, C., S. J. Ball ac A. Braun (2010). 'Between the estate and the state: Struggling to be a "good" mother.' *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 123–38.
- Vincent, C. ac S. Warren (1998). 'Becoming a "better" parent? Motherhood, education and transition.' *British journal of sociology of education*, 19(2), 177–93.
- Warren, M., S. Hong, C. Rubin ac P. Uy (2009). 'Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools.' *The Teachers College Record*, 111(9), 2209–54.
- Weise, H. B., M. E. Lopez ac M. Caspe (2006). 'Family Involvement in early childhood education.' Cambridge, MA., Harvard Family Learning Project.
- Willemse, T. M., I. Thompson, R. Vanderlinde ac T. Mutton (2018). 'Family-school partnerships: a challenge for teacher education.' *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252–7.
- Wood, L. ac E. Bauman (2017). 'How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform.' Washington, D.C., American Insitute for Research.

Nodiadau

- 1 Hoffai'r awdur ddiolch i Dr Suzanne Sarjeant am ei sylwadau defnyddiol am y fframwaith a gyflwynir yma.
- 2 'Dylid darllen 'rhiant' drwy'r papur hwn fel unrhyw oedolyn sydd â chyfrifoldeb gofalu am ddisgybl.
- 3 Er bod gwaith diweddarach gan yr un awduron yn cyflwyno senario mwy gobeithiol, roedd y mathau o ymwneud rhieni a grybwyllir amlaf gan yr ysgolion yn yr astudiaeth yn dal i fod yn seiliedig ar yr ysgol. Hornby, G. ac I. Blackwell (2018). 'Barriers to parental involvement in education: an update.' *Educational Review*, 70(1), 109–19.