

Myfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol yng Nghymru yn ystod COVID-19

Ymchwil

Rhif dogfen ymchwil: 068/2023
Dyddiad cyhoeddi: Medi 2022

Myfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol yng Nghymru yn ystod COVID-19

Cynulleidfa Mae'r ddogfen wedi'i hanelu at y rhai sydd â diddordeb mewn darllen am ymchwil addysg sy'n archwilio profiadau a safbwyntiau israddedigion blwyddyn gyntaf am eu cyfnod pontio i'r brifysgol. Cynulleidfa debygol yr adroddiad yw'r rhai sy'n llunio polisiau addysg; timau arwain ysgolion, colegau a phrifysgolion a staff sy'n ymwneud â datblygu rhaglenni; ac ymchwilwyr addysg.

Trosolwg Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno canlyniadau astudiaeth dulliau cymysg a oedd yn archwilio pa mor barod oedd myfyrwyr Addysg israddedig blwyddyn gyntaf yng Nghymru ar gyfer pontio i'r brifysgol yn ystod pandemig COVID-19.

Awduron: Kieran Hodgkin, Nick Young, Emma Rawlings Smith, Sonny Singh

Camau gweithredu gofynnol Mae'r adroddiad yn nodi argymhellion sydd â'r potensial i gefnogi myfyrwyr yn well yn ystod y cyfnod sefydlu ac yn ystod y fisoedd cyntaf eu radd, ac annog ymgysylltiad.

Rhagor o wybodaeth Dylid cyfeirio ymholiadau am y ddogfen hon at:
Dr. Kieran Hodgkin
Ysgol Addysg a Pholisi Cymdeithasol Caerdydd
Prifysgol Metropolitan Caerdydd
Campws Cyncoed
Caerdydd
CF23 6XD
E-bost: [cyfeiriad e-bost cyffredinol, nid personol]



@LIC_Addysg



Facebook/AddysgCymru

Copïau ychwanegol Gellir darllen y ddogfen hon ar wefan Llywodraeth Cymru yn - <https://hwb.gov.wales/datblygiad-proffesiynol/y-strategaeth-genedlaethol-ar-gyfer-ymchwil-ac-ymholiad-addysgol/rhwydwaith-tystiolaeth-gydweithredol/>

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

Cynnwys

Crynodeb gweithredol	3
1 Cyflwyniad	5
2 Adolygiad o'r Llenyddiaeth	8
2.1 Crynodeb o'r llenyddiaeth am fyfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol	8
2.2 Ymgysylltiad academiaidd yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol	9
2.2.1 Cymorth academiaidd ar gyfer pontio	9
2.2.2 Newid arferion addysgegol	10
2.2.3 Gofodau dysgu	10
2.3 Ymgysylltiad deallusol yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol	11
2.3.1 Cymwyseddau academiaidd	11
2.3.2 Hunaniaeth myfyrwyr	12
2.3.3 Amser dysgu	12
2.4 Ymgysylltiad cymdeithasol yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol	13
2.4.1 Cysylltiad â phobl	13
2.4.2 Cymorth emosiynol a chymorth gan gyfoedion	14
2.4.3 Arwahanrwydd ac unigrwydd	14
2.5 Ymgysylltiad rhwng myfyrwyr a staff yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol	15
2.5.1 Rôl Staff	15
2.5.2 Creu profiad myfyriwr	15
2.5.3 Cyfathrebu	15
2.6 Ymgysylltiad digidol yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol	16
2.6.1 Mynediad digidol	16
2.6.2 Llythrennedd digidol	17
2.6.3 Ymgysylltiad â dysgu ar-lein	17
3 Methodoleg	19
3.1 Cyflwyniad	19
3.2 Dyluniad ymchwil dull cymysg	19
3.3 Astudiaeth beilot	20
3.4 Sampl	21
3.5 Y dull moesegol	21
3.6 Dulliau Casglu Data	22
3.6.1 Holiadur	22
3.6.2 Grwpiau ffocws	23
3.7 Dadansoddi Data	24
3.8 Cyfyngiadau	25
4 Canfyddiadau'r ymchwil	26
4.1 Dadansoddiad rhagarweiniol a dibynadwyedd	26
4.2 Ystadegau ar gyfer y pum graddfa ymgysylltiad	26
4.3 Parodrwydd ac ymgysylltiad academiaidd myfyrwyr blwyddyn gyntaf	27

4.3.1	Graddfa ymgysylltiad academaidd: canfyddiadau	28
4.3.2	Ymgysylltiad academaidd: canfyddiadau'r grŵp ffocws	29
4.3.3	Graddfa ymgysylltiad deallusol: canfyddiadau	35
4.3.4	Ymgysylltiad deallusol: canfyddiadau'r grŵp ffocws	36
4.4	Parodrwydd ac ymgysylltiad academaidd myfyrwyr blwyddyn gyntaf	40
4.4.1	Graddfa ymgysylltiad cyfoedion: canfyddiadau	40
4.4.2	Ymgysylltiad cyfoedion: canfyddiadau'r grŵp ffocws	41
4.4.3	Graddfa ymgysylltiad myfyrwyr-staff: canfyddiadau	46
4.4.4	Ymgysylltiad myfyrwyr-staff: canfyddiadau'r grwpiau ffocws	46
4.5	Parodrwydd ac ymgysylltiad digidol myfyrwyr blwyddyn gyntaf	51
4.5.1	Ymgysylltiad ar-lein: canfyddiadau'r arolwg	51
4.5.2	Ymgysylltiad ar-lein: canfyddiadau'r grŵp ffocws	54
4.6	Argymhellion pontio myfyrwyr blwyddyn gyntaf	63
4.6.1	Argymhellion academaidd o'r arolwg	63
4.6.2	Argymhellion cymdeithasol o'r arolwg	64
4.6.3	Argymhellion digidol o'r arolwg	65
5	Trafodaeth	66
5.1	Ymgysylltiad academaidd a deallusol	66
5.2	Ymgysylltiad â chyfoedion a myfyrwyr-staff	68
5.3	Ymgysylltiad ar-lein	69
5.4	Argymhellion	71
5.4.1	Datblygu tapestri cyfoethog o weithgareddau pontio	71
5.4.2	Blaenoriaethu sesiynau wyneb yn wyneb dros sesiynau ar-lein	72
5.4.3	Adeiladu'r bensaernïaeth ar gyfer cymunedau dysgu academaidd a chymdeithasol	72
5.4.4	Darparu cymorth digidol cychwynnol a pharhaus	73
5.4.5	Creu cymunedau digidol	73
5.4.6	Crynodeb o'r argymhellion	74
6	Casgliadau	76
7	Atodiadau	77
	Atodiad 1 Arolwg Pontio Myfyrwyr	77
	Atodiad 2 Atodlen cyfweiliadau grŵp ffocws	85
8	Cyfeirnodau	87

Crynodeb gweithredol

Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno canlyniadau astudiaeth dulliau cymysg oedd â'r nod o archwilio pa mor barod oedd myfyrwyr Addysg israddedig blwyddyn gyntaf yng Nghymru ar gyfer y cyfnod pontio i'r brifysgol yn ystod pandemig COVID-19. Galluogodd yr adroddiad i'r tîm ymchwil ddeall profiadau pontio israddedig blwyddyn gyntaf sydd wedi cofrestru ar raglenni addysg ym mhrifysgolion Cymru a'r heriau a wynebwyd ganddyn nhw wrth ymgysylltu â dysgu fel y gellid gwneud argymhellion i lywio polisi ac arfer.

Mae'r adroddiad hwn yn:

- Amlinellu dyluniad yr ymchwil a'r dulliau casglu data
- Cyflwyno canfyddiadau'r holiadur a'r grwpiau ffocws
- Trafod eu goblygiadau
- Gwneud argymhellion ac yn dod i gasgliadau

Llenwodd 90 o ymatebwyr yr holiadur gydag eitemau ar raddfa (Krause a Coates, 2008) a chwestiynau penagored. Yn dilyn hyn, cynhaliwyd cyfweiliadau grŵp ffocws gyda 18 o fyfyrwyr i gael dealltwriaeth gyfoethog o brofiadau'r cyfranogwyr o addysg cyn ac yn ystod eu cyfnod pontio i'r brifysgol.

Roedd y canlyniadau yn awgrymu:

- i) Bod myfyrwyr yn cyrraedd y brifysgol gydag ystod o gymwyseddau academiaidd, cymdeithasol a digidol, ar ôl profi ystod amrywiol o ddarpariaeth addysg ôl-16.
- ii) Bod sefydliadau addysg wedi newid eu dulliau addysgu a dysgu yn ystod pandemig COVID-19; a bod mesurau cadw pellter cymdeithasol a dysgu o bell wedi lleihau'r cyfleoedd i ryngweithio'n gymdeithasol gyda'u cyfoedion a'u ffrindiau.
- iii) Ers mis Mawrth 2020, bod myfyrwyr wedi cael llai o gyfleoedd i gyflwyno, perfformio a gweithio mewn grwpiau a gofodau amrywiol.
- iv) Bod y cyfnod pontio i'r brifysgol yn llawer hirach na'r hyn sy'n cael ei ddamcaniaethu ar hyn o bryd a bod myfyrwyr yn nodi'r angen am gyfnod sefydlu estynedig.

Mae'r adroddiad yn cloi gydag argymhellion pellach ar gyfer ysgolion, colegau, prifysgolion a Llywodraeth Cymru a goblygiadau ar gyfer ymchwil yn y dyfodol. Er enghraifft, rydym yn argymhell bod ysgolion a cholegau yn ailgysylltu ag allgymorth prifysgolion i godi ymwybyddiaeth a rhannu gwybodaeth am Addysg Uwch ymhlith myfyrwyr ôl-16. Rydym hefyd yn awgrymu bod ymgysylltiadau academiaidd a chymdeithasol personol a chymorth digidol yn elfennau allweddol o'r cyfnod sefydlu ac y dylent fod ar gael yn rhwydd ar unrhyw adeg pan fo myfyrwyr am i'r angen hwn gael ei ddiwallu. Ymhellach, rydym yn cynghori bod cynllunio sefydliadol yn ymgorffori cyfleoedd ychwanegol ar gyfer rhyngweithio academiaidd a chymdeithasol ac ymgysylltu ar y campws ac oddi arno, gan gynnwys seminarau a digwyddiadau wyneb

yn wyneb, yn ogystal ag ymweliadau, teithiau maes a chyrsiau preswyl ar gyfer holl raglenni prifysgolion yn y dyfodol.

1 Cyflwyniad

Mae'r adroddiad hwn yn cyflwyno canlyniadau astudiaeth a ariannwyd gan Lywodraeth Cymru sy'n archwilio profiadau a safbwyntiau israddedigion sydd yn eu blwyddyn gyntaf yn astudio Addysg o ran eu cyfnod pontio i'r brifysgol yng Nghymru. Yn seiliedig ar ddata a gasglwyd o arolwg ar-lein a grwpiau ffocws a gynhaliwyd rhwng mis Rhagfyr 2021 a mis Chwefror 2022, mae'n canolbwyntio ar ddimensiynau academaidd, cymdeithasol a digidol ymgysylltiad myfyrwyr fel y'u datblygwyd gan Krause a Coates (2008) ar ôl cwblhau astudiaeth ar raddfa fawr o fyfyrwyr blwyddyn gyntaf yn Awstralia (Krause et al., 2005). Mae'r adroddiad yn dechrau drwy gyflwyno llenyddiaeth sy'n canolbwyntio ar gyfnod pontio myfyrwyr (O'Shea, 2016; Gibney et al., 2011) ac ymgysylltiad yn y brifysgol (Baik et al., 2015; Briggs et al., 2012; Kahu, 2013), cyn archwilio llenyddiaeth ar barodrwydd ac ymgysylltiad academaidd, cymdeithasol a digidol. Mae llawer o sylw wedi bod ar addysg a phrofiadau israddedigion blwyddyn gyntaf ledled y byd ers dechrau'r pandemig, gyda llawer ohono'n adrodd ar amhariad ac effaith COVID-19 ar natur addysgu a dysgu a pharodrwydd myfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol, er bod y profiadau'n amrywio'n sylweddol o gymharu â grwpiau blwyddyn blaenorol.

Mae'r cyfnod pontio i'r brifysgol bob amser yn heriol ac mae COVID-19 wedi gwaethygu hynny (Baik et al., 2019; McKay et al., 2021). Erbyn 25 Mawrth 2020, roedd COVID-19 wedi lledaenu'n gyflym ledled y byd ac yng ngoleuni pryderon cynyddol am y pandemig a'r awydd i leihau trosglwyddiad cymunedol, caeodd 150 o wledydd sefydliadau addysg fel ysgolion a phrifysgolion dros dro gan darfu ar addysg pedair rhan o bump o boblogaeth myfyrwyr y byd (UNESCO, 2020). Effeithiodd y pandemig ar bob agwedd ar fywyd ysgol, coleg a phrifysgol, gan amharu'n sylweddol ar leoedd a gofodau addysg a phrofiad bywyd myfyrwyr o ddysgu. Yn dilyn cau ysgolion a champysau prifysgol yn y Deyrnas Unedig dros dro, symudwyd yn gyflym at 'addysgu o bell brys' a symudodd y safle dysgu i'r 'cartref', a oedd yn amhosib ac yn amymarferol i lawer o fyfyrwyr (Cullian et al., 2021).

Pan agorodd ysgolion wyneb yn wyneb unwaith eto, ni ddychwelodd addysg yn llawn at yr un amodau â cyn y pandemig. Cafodd disgyblion eu grwpio mewn 'swigod' a byddai achos positif o COVID-19 yn arwain at gau swigen, gan orfodi disgyblion i aros gartref a chymryd rhan mewn dysgu ar-lein yn lle dod i'r ysgol. Nododd UNESCO (2021) fod ysgolion ledled y byd ar gau wyneb yn wyneb am 26 wythnos ar gyfartaledd, sy'n cyfateb i bron i ddwy ran o dair o flwyddyn ysgol arferol (t.1). At hynny, mae mesurau cadw pellter cymdeithasol wedi effeithio ar ryddid addysgegol, deilliannau dysgu a chyflawniad academaidd (Kuhfeld et al., 2020). Pan agorodd campysau prifysgolion unwaith eto, ni ddychwelodd addysg at ddysgu arferol, ac mae trefniadau hybrid gydag elfennau o addysgu o bell yn debygol o barhau oherwydd eu heffeithlonrwydd o ran logisteg, amser a chost, heb ystyried ymgysylltiad, cymhelliant a llesiant myfyrwyr (García- Martínez et al., 2021; Marler et al., 2021).

Cynigiwyd cefnogaeth helaeth gan Lywodraeth Cymru i ysgolion, colegau a phrifysgolion yn ystod y cyfnod hwn. I ddechrau, rhoddwyd £10 miliwn i Sefydliadau Addysg Uwch Cymru i gefnogi myfyrwyr prifysgol drwy'r pandemig ar ddechrau 2020. Neilltuwyd £50 miliwn ychwanegol gyda'r bwriad o gefnogi gweithgareddau fel rhagor o wasanaethau iechyd meddwl a chronfeydd caledi ariannol i fyfyrwyr. Cyhoeddwyd y cronfeydd i helpu prifysgolion i gryfhau eu gwasanaethau cymorth i fyfyrwyr, gan gynnwys gwasanaethau bwyd i fyfyrwyr yr oedd yn ofynnol iddynt hunanynysu. Cydnabu Llywodraeth Cymru hefyd yr angen i fynd i'r afael â'r bwlch digidol a waethygyd gan y pandemig, ac yn ei thro cyhoeddodd gyllid i fyfyrwyr gael mynediad at adnoddau digidol megis gliniaduron. Sicrhaodd Llywodraeth Cymru fargen cysylltedd cenedlaethol gyda chwmnïau ffonau symudol mawr a alluogodd pob awdurdod lleol ac ysgol a gynhelir i ailbwrpasu dyfeisiau presennol i'w defnyddio yng nghartrefi dysgwyr i gefnogi dysgu ar-lein. Nododd awdurdodau lleol, gan weithio ar y cyd â'u hysgolion a'u colegau, nifer y dyfeisiau 'MiFi' a'r trwyddedau meddalwedd oedd eu hangen i gefnogi eu dysgwyr a oedd wedi'u hallgau'n ddigidol. Ar ôl i'r niferoedd gael eu cadarnhau, prynodd Llywodraeth Cymru y nifer priodol o ddyfeisiau 'MiFi' a thrwyddedau meddalwedd. Yn seiliedig ar y galw a nodwyd gan ysgolion ac awdurdodau lleol, cafodd 10,848 o ddyfeisiau 'MiFi' a 9,717 o drwyddedau meddalwedd a ariannwyd gan Lywodraeth Cymru eu defnyddio ledled Cymru hyd at ddiwedd mis Gorffennaf 2021. Nid yw'r ffigurau hyn yn cynnwys unrhyw drefniadau lleol a wnaed gan awdurdodau lleol neu ysgolion unigol i fenthyl offer arall i ddysgwyr. Er y cymorth ariannol hwn a ddarparwyd gan Lywodraeth Cymru i ysgolion, colegau a phrifysgolion, parhaodd cyfres o heriau a rhwystrau sy'n gysylltiedig â'r broses bontio i addysg uwch yn ystod y cyfnod hwn.

Mae pontio'n fwy nag ymdeimlad o symud neu drosglwyddo (Packer a Jones, 2021) o un lleoliad sefydliadol i un arall (Lombardi, 1992). Defnyddir y gair 'pontio' yn hytrach na'r gair 'trosglwyddo' gan fod 'trosglwyddo' yn awgrymu newid lleoliad addysg tra bod 'pontio' yn awgrymu datblygiad, newid statws, neu fabwysiadu diwylliant newydd yn ogystal â newid lleoliad (Chedzoy a Burden, 2005). Mae ymchwil yn dangos, er mwyn i'r broses bontio fod yn llwyddiannus, fod yn rhaid cael mwy na symudiad o ran lle, sydd wedi'i gyfyngu i amser penodol ac yn rhan o broses academaidd naturiol (Packer a Jones, 2021; Davies et al., 2015). Mae'r broses bontio'n cynnwys dysgu am hunaniaeth a'r hunan, yr hyn y gall person ymaddasu iddo a ble mae'r person hwnnw wedi'i leoli'n gymdeithasol ac yn ofodol (Packer a Jones, 2021, t. 3) ac fel mae Field (2010) yn ei awgrymu, mae pontio mewn gwirionedd yn nodwedd sylfaenol o 'ymaddasu'.

Mae pontio o addysg uwchradd neu drydyddol i'r brifysgol yn cael ei gydnabod yn eang fel cam sylweddol i ragor o annibyniaeth a rhyddid personol, cymdeithasol ac academaidd i'r rhan fwyaf o fyfyrwyr (Kyndt et al., 2017). Mae'r cyfnod pontio yn hollbwysig, gan ei fod yn gosod y sylfaen ar gyfer astudio llwyddiannus a chyflawniad yn y dyfodol (Krause a Coates, 2008). Fodd bynnag, i'r rhai sy'n mynd i Addysg Uwch gall hyn olygu newid emosiynol a chymdeithasol sylweddol (Young et al., 2020). Mae pontio yn brofiad cymhleth a heriol sy'n cwmpasu rheolaeth bersonol o gyfrifoldebau ariannol, cymdeithasol ac academaidd (Belfield et al., 2017). Mae gofynion a

chymhlethdod y cyfnod pontio i Addysg Uwch yn ddigon heriol heb orfod ymdopi â rhai o'r ffactorau sy'n deillio o bandemig byd-eang.

Mae ymgysylltiad myfyrwyr yn cael ei ystyried yn gysyniad cymhleth ac amlochrog sy'n cyfeirio'n fras at ymagwedd y myfyrwyr tuag at eu dysgu (Krause a Coates, 2008). Ystyrir bod datblygu ymgysylltiad yn agwedd bwysig gan fod cysylltiad cadarnhaol rhwng ymwneud y myfyrwyr â thasgau academaidd ac ar y campws a phrofiad cadarnhaol effeithiol ac ymdeimlad o berthyn i'r gymuned academaidd (Kuh, 2009). Amlygodd Krause a Coates (2008) ddylanwad ymdrechion y sefydliadau i ddarparu amodau a oedd yn cynnig cyfleoedd dysgu. At hynny, dadleuodd Kuh (2009) fod ymgysylltu yn gyfrifoldeb a rennir rhwng y myfyrwyr ac arferion sefydliadau er mwyn sicrhau'r profiad gorau posib i fyfyrwyr a gwella'r deilliannau dysgu (Trowler, 2010; Krause a Coates, 2008).

Mae'r llenyddiaeth yn nodi y gall lefelau uwch o ymgysylltiad gael effaith gadarnhaol ar gyflawniadau a deilliannau dysgu myfyrwyr (Kuh, 2009; Krause a Coates, 2008). Er enghraifft, mae'r profiad ym mlwyddyn gyntaf Addysg Uwch yn arbennig o hanfodol i ddeilliannau myfyrwyr, o ran cadw myfyrwyr, cyflawniad, a chwblhau. Yn y cyd-destun hwn, nododd Krause a Coates (2008) saith dimensiwn ymgysylltu: Pontio, Academaidd, Cyfoedion, Myfyrwyr-Staff, Deallusol, Ar-lein, a Thu Allan i'r Dosbarth. Mae pwrpas yr ymchwil hwn yn ddeublyg. Mae'n archwiliad o ymgysylltiad myfyrwyr prifysgol blwyddyn gyntaf ym mhrifysgolion Cymru, gan ddefnyddio'r mesuriad graddfa ymgysylltu a ddatblygwyd gan Krause a Coates (2008) i ateb y tri chwestiwn ymchwil canlynol:

CY1. Pa mor barod ac ymgysylltiol yn academaidd oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19?

CY2. Pa mor barod ac ymgysylltiol yn gymdeithasol oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19?

CY3. Pa mor barod ac ymgysylltiol yn ddigidol oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19?

Yna mae'n gofyn i fyfyrwyr blwyddyn gyntaf ystyried sut y gall addysgwyr a sefydliadau addysg gefnogi myfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol yn well gyda'r cwestiwn ymchwil olaf canlynol:

CY4. Pa gyfleoedd ac ymyriadau y gellid eu rhoi ar waith yn y brifysgol i liniaru effeithiau negyddol pandemig COVID-19 ar addysgu a dysgu?

2 Adolygiad o'r Llenyddiaeth

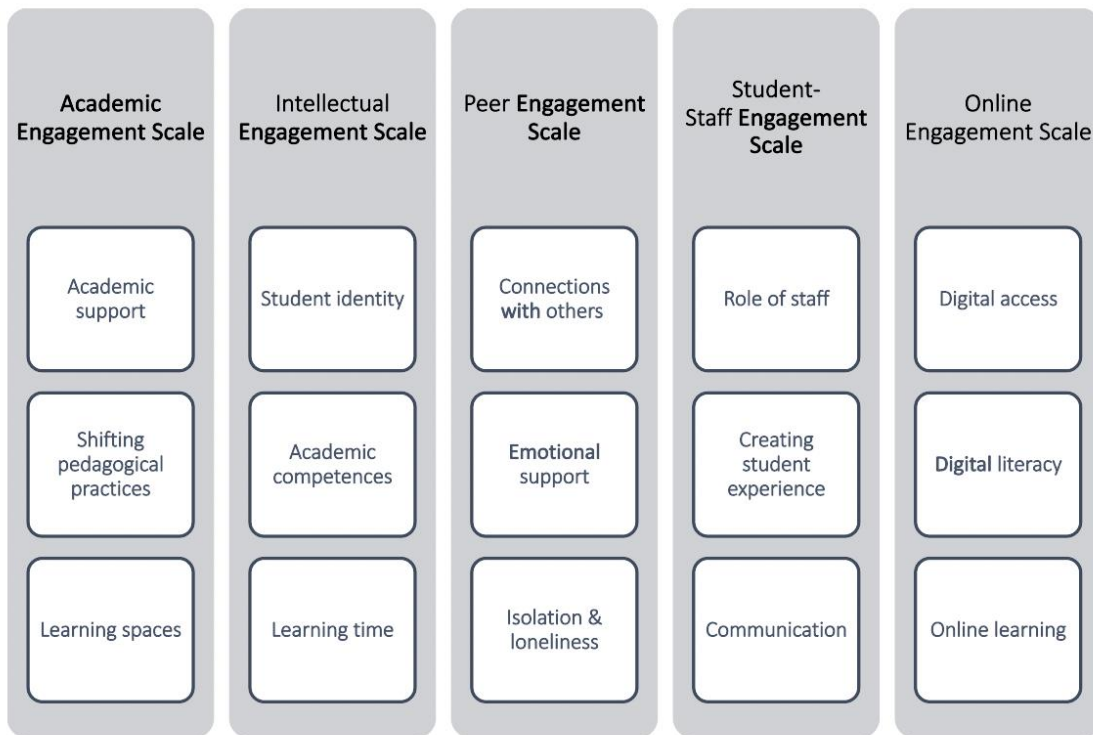
Mae'r adran hon o'r adroddiad yn rhoi trosolwg o'r llenyddiaeth sy'n canolbwyntio ar bontio myfyrwyr i'r brifysgol, y mae llawer ohoni'n seiliedig ar astudiaethau empirig a gynhaliwyd yn Awstralia, yr Unol Daleithiau a'r Deyrnas Unedig. Nid yw cwmpas yr adroddiad hwn yn caniatáu adolygiad cynhwysfawr o'r llenyddiaeth ar bontio myfyrwyr; yn hytrach, mae'n amlinellu rhai o'r llinynnau allweddol (Ffigur 1) sy'n rhedeg drwy'r llenyddiaeth ar bum dimensiwn ymgysylltiad myfyrwyr. Mae'n dechrau gydag amlinelliad o'r adolygiad llenyddiaeth cyn gwneud archwiliad manwl o ymchwil ar ymgysylltiad myfyrwyr â'u hastudiaethau prifysgol a'u cymuned ddysgu, eu parodrwydd digidol a'u profiadau ar-lein.

2.1 Crynodeb o'r Llenyddiaeth am fyfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol

Mae corff cynyddol o lenyddiaeth yn archwilio profiadau pontio myfyrwyr. Mae'n cydnabod bod angen datblygu cymwyseddau academiaidd i annog ymgysylltiad myfyrwyr ar ôl cyrraedd y brifysgol. Fodd bynnag, roedd effaith COVID-19 ar arferion addysgegol, a'r amser a'r lle a roddwyd i ddysgu, yn bryder allweddol yn y llenyddiaeth. O ganlyniad, os na chaiff myfyrwyr eu cefnogi'n llawn yn ystod y cyfnod sefydlu, gallai effeithio ar eu hunaniaeth academiaidd a'u dilyniant.

Effeithiodd pandemig COVID-19 ar allu myfyrwyr i ryngweithio ag eraill. Mae myfyrwyr sy'n dechrau yn y brifysgol yn disgwyl gwneud ffrindiau ac mae cysylltiad uniongyrchol rhwng ansawdd y cyfeillgarwch a wneir yn ystod eu blwyddyn astudio gyntaf a'u hymaddasiad cymdeithasol i'r brifysgol. Nid yw'n syndod felly bod 'cysylltiad ag eraill', 'cymorth gan gyfoedion' ac 'arwahanrwydd/unigrwydd' yn bryderon sylweddol yn y llenyddiaeth berthnasol.

Mae ymgysylltiad digidol yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol yn cwmpasu gwerth mynediad digidol a llythrennedd digidol yn ogystal â rôl uwch dysgu ar-lein yn ystod y cyfnod hwn. Yn y bôn, gallai diffyg mynediad at adnoddau digidol, cysylltiad di-wifr neu wybod sut i ddysgu mewn parth digidol gyflwyno heriau a rhwystrau yn ogystal â chyfleoedd yn ystod y broses bontio.



Ffigur 1 Llinynnau allweddol yn y llenyddiaeth berthnasol

2.2 Ymgysylltiad academaidd yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol

Mae deall cymhlethdod cyfnodau pontio myfyrwyr i'r brifysgol yn faes ymchwil pwysig, ond sydd heb ei ddamcaniaethu digon (Gale a Parker, 2014; Briggs et al., 2012). Roedd gwaith arloesol Tinto (1987) yn dadlau mai'r myfyrwyr blwyddyn gyntaf llwyddiannus oedd y rhai a gyrhaeddodd gyda'r sgiliau academaidd angenrheidiol i berfformio, neu a ddatblygodd y sgiliau hynny'n gyflym. Mae llwyddiant academaidd yn gofyn am fwy na sgiliau a gellir ei briodoli hefyd i hunangyfeiriad a chymhelliant myfyrwyr, a'u gallu i reoli amser a'u harferion astudio (Scanlon et al., 2007). Awgrymodd Krause a Coates (2008, t.500) fod y Raddfa Ymgysylltiad Academaidd yn priodoli galluedd i'r myfyriwr yn hytrach na'r sefydliad. Eto i gyd, mae'n rhaid i saerniaeth y sgaffald neu'r arfer sydd ei hangen i gefnogi hunanreolaeth, galluedd ac, yn y pen draw, llwyddiant gael ei datblygu gan sefydliadau addysg gyda'r nod o helpu myfyrwyr newydd i addasu i'w cyd-destun dysgu newydd a datblygu gwybodaeth amdano (Mahon et al., 2017 ; Scanlon et al., 2007; Yorke, 2000).

2.2.1 Cymorth academaidd ar gyfer pontio

Pan gânt eu cefnogi gan wasanaethau, staff a rhaglenni'r brifysgol, gall myfyrwyr ddatblygu eu hunan-ffeithiolrwydd academaidd neu'r gred y gallan nhw lwyddo; mae hyn yn magu hyder a gwytnwch a gall fod yn ysgogol (Bandura, 1977; Bean ac Eaton, 2001). Cydnabyddir yn y llenyddiaeth bod prifysgolion sydd â rhaglenni allgymorth cyn-prifysgol, rhaglenni sgiliau academaidd ar draws y sefydliad, diwylliant cyfeillgar, a phwyslais ar asesu ffurfiannol yn gynnar ar y rhaglen (Tinto, 1987) mewn sefyllfa dda i annog dysgu gwybyddol a metawybyddol, ymgysylltiad myfyrwyr a chanlyniadau cadarnhaol i bawb (Yorke a Thomas, 2003; Westlake, 2008). Eto i gyd, amharodd

COVID-19 ar fusnes bob dydd addysg a chafodd gweithgareddau allweddol o ran pontio i'r brifysgol eu canslo, eu gohirio, neu eu symud ar-lein, gan olygu bod myfyrwyr blwyddyn gyntaf yn wynebu rhagor o heriau ac yn llai ymwybodol o bontio (Ferreira, 2018, t.373) nag yn y cyfnod cyn y pandemig. Cafodd hyn effaith anghymesur ar rai myfyrwyr yn fwy nag eraill, yn ôl eu profiadau addysg a bywyd blaenorol (Blundell et al., 2020; Gill, 2021; McKay et al., 2021).

2.2.2 Newid arferion addysgegol

Mae myfyrwyr yn cymryd naid sylweddol pan fyddan nhw'n mynd i'r brifysgol, o ran datblygu rhagor o ymreolaeth academiaidd ac addasu i fod yn oedolion mewn gofod addysg ffurfiol newydd (Briggs et al., 2012; Hill a Jones, 2010; Young et al., 2020). Awgrymodd Tate a Swords (2013), mewn ymchwil gyda myfyrwyr Daearyddiaeth blwyddyn gyntaf, fod angen mynd i'r afael â'r ystod gyfyng o ddarllen, y dysgu wedi'i fwydo â llwy a'r annibyniaeth meddwl gyfyngedig yn ystod Safon Uwch er mwyn lleihau'r bwlch sgiliau a chefnogi'r broses bontio. Ymhellach, cydnabuwyd y gall dulliau addysgegol arloesol a gaiff eu defnyddio gan athrawon gyda grwpiau blwyddyn heb arholiad, os cânt eu defnyddio gyda grwpiau arholi, gefnogi caffael y sgiliau academiaidd allweddol sydd eu hangen ar gyfer y brifysgol a chyflogaeth yn y dyfodol.

Yn ystod y pandemig, cydnabuwyd bod addysg ar-lein a mesurau cadw pellter cymdeithasol yn lleihau ymhellach y rhyngweithio rhwng addysgu a dysgu ar draws y sector addysg (McKay et al., 2021). Wrth newid i ddysgu ar-lein yn gynnar yn ystod y pandemig, gwelwyd newid addysgegol yn y cyfrifoldeb o ran dysgu o'r athro i'r myfyrwyr (Mishra et al., 2020). Roedd rhai myfyrwyr yn hunan-gymhellol ac yn gallu nodi nodau dysgu, dewis cynnwys dysgu priodol a threfnu a defnyddio eu hamser yn effeithiol i astudio, tra bod eraill yn llai brwdfrydig ac yn methu â gwneud y newid hwn (Kemp et al., 2019). Mewn astudiaeth oedd yn archwilio asesu ar-lein, canfu Gonzalez et al. (2020) fod perfformiad myfyrwyr wedi gwella, ond mae'n bosib mai'r rheswm dros hyn oedd bod myfyrwyr yn blaenoriaethu asesu dros ddysgu pwnc newydd. Mewn ysgolion, roedd cyfyngiadau corfforol o addysgu o 'du ôl i'r llinell' a pheidio â gallu cerdded o amgylch yr ystafell ddosbarth yn tarfu ar arferion addysgegol 'arferol' ac yn atgyfnerthu'r syniad o athro fel arbenigwr gan eu bod yn rheoli'r broses yn gynyddol o gyflwyno gwybodaeth. Roedd y profiad hwn yn golygu bod y myfyrwyr a oedd yn pontio'n uniongyrchol o sefydliadau cyn y brifysgol yn teimlo'n fwy ar goll wrth geisio dysgu yn y brifysgol (Gill, 2021).

2.2.3 Gofodau dysgu

Effeithiodd COVID-19 ar lle roedd myfyrwyr yn dysgu. O ganlyniad, mae gofodau dysgu wedi bod yn thema allweddol mewn llenyddiaeth pontio myfyrwyr sydd wedi'i chyhoeddi, yn enwedig dros y ddwy flynedd ddiwethaf (Andrews et al., 2020; McKay et al., 2021). Er mwyn deall pam mae gofodau dysgu yn bwysig, mae'n werth ystyried sut mae myfyrwyr yn dysgu yn gyntaf. Damcaniaethodd Illeris (2007) fod tri dimensiwn i ddysgu: cynnwys y pwnc (gwybodaeth, dealltwriaeth a sgiliau), ysgogiad (cymhelliant, emosiwn, ac ewyllys), a rhyngweithio cymdeithasol (gweithredu, cyfathrebu a chydweithio). Gan dynnu ar waith Wenger (1998), mae Illeris (2007, t.113) yn amlygu

bod dysgu bob amser wedi'i leoli, yn digwydd mewn cyd-destunau penodol a'i fod yn gysylltiedig â chymuned ac arfer lle mae'n creu ystyr a hunaniaeth i'r dysgwyr. Mae rôl rhyngweithio cymdeithasol a chydweithio yn ganolog i gysyniad Lave a Wenger (1990) o ddysgu.

Yn achos prifysgol, y campws yw'r safle dysgu traddodiadol o hyd, er yn sgil technoleg ddigidol, mae rhagor o ddysgu'n digwydd ar-lein. Pan fydd dysgwyr gyda'i gilydd yn gorfforol, mae'n galluogi rhyngweithio ymddygiadol, emosiynol a gwybyddol, ac mae'r gweithgaredd hwn drwy ddeialog a rhyngweithio yn cefnogi rhannu gwybodaeth, dealltwriaeth a normau academaidd ymysg y myfyrwyr (Trowler, 2010). Mae ymchwil yn awgrymu bod myfyrwyr yn teimlo eu bod yn dysgu'n well mewn gofodau dysgu ffurfiol wyneb yn wyneb, er enghraifft campws y brifysgol yn hytrach nag ar-lein (Bojovic et al., 2020), a daeth Galy et al. i'r casgliad nad yw e-ddysgu yn cael yr un effaith ag addysgu a dysgu wyneb yn wyneb. Mewn astudiaeth gyda 604 o israddedigion, canfu Gherheş et al. (2021) fod mwy na hanner y myfyrwyr a holwyd eisiau dychwelyd i ddull addysgu traddodiadol ar ôl pandemig COVID-19. Roedd y rhesymau allweddol am hyn, a nodwyd gan Jandrić et al. (2021), yn gysylltiedig â phrofiadau anfodddhaol yn ystod y cyfnod clo gan gynnwys tensiwn oherwydd rhannu gofodau astudio, ffiniau aneglur rhwng bywyd academaidd a bywyd personol, a gostyngiad mewn rhyngweithio â chyfoedion a darlithoedd.

2.3 Ymgysylltiad deallusol yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol

Mae Krause a Coates (2008, t.500) yn cydnabod bod ymgysylltiad deallusol, yn fyr, yn hwyluso datblygiad sylfeini gwybyddol ac affeithiol ar gyfer llwyddiant academaidd. Mae'r Raddfa Ymgysylltiad Deallusol yn gysylltiedig â'r cysyniadau o her ddeallusol, cymhelliant, a llwyddiant ac mae'r rhain wedi'u cysylltu'n fanwl â chymwyseddau academaidd, ffurfio hunaniaeth a'r amser y mae myfyrwyr yn fodlon ei dreulio ar eu hastudiaethau.

2.3.1 Cymwyseddau academaidd

Mae pontio i'r brifysgol yn heriol yn academaidd (Baik et al., 2019; Charalambous, 2019). Mae tystiolaeth ymchwil yn dangos cysylltiad cryf rhwng profiad blwyddyn gyntaf, boddhad myfyrwyr, ymgysylltiad academaidd, cyflawniad, a chadw myfyrwyr (Gill, 2021; McKay et al., 2021; Meehan a Howells, 2019; Kahu a Nelson, 2018). Mae agenda ehangu cyfranogiad Addysg Uwch wedi amrywio natur ac anghenion israddedigion newydd, ac mae cryn dystiolaeth nad yw pob myfyriwr yn dod â'r cyfalaf academaidd (Bourdieu, 1998) na'r cymwyseddau academaidd (y sgiliau, yr agweddau a'r ymddygiadau) sydd eu hangen i ymgysylltu â'u hastudiaethau, i deimlo cysylltiad â'u cyfoedion a'u darlithwyr, neu i ddatblygu ymdeimlad o berthyn yn y byd academaidd (Gale a Parker, 2014; Hill a Houghton, 2001; Money et al., 2020). Fel y nodir gan DiPerna ac Elliot (2000), gellir dosbarthu cymwyseddau academaidd fel sgiliau academaidd neu alluogwyr academaidd. Mae angen sgiliau academaidd sylfaenol a chymhleth fel darllen, ysgrifennu a meddwl yn feiriadol i gymryd rhan yn y broses ddysgu. Y galluogwyr neu'r tueddiadau academaidd yw'r agweddau a'r

ymddygiadau, er enghraifft arferion astudio, cymhelliant ac ymgysylltiad deallusol. Mae datblygu cymwyseddau yn helpu myfyrwyr i gyrchu, i ymgysylltu ac, yn y pen draw, i lwyddo yn eu taith ddysgu eu hunain (Ramsden, 2003; Kraus a Coates, 2008).

2.3.2 Hunaniaeth myfyrwyr

Gan dynnu ar astudiaethau o Awstralia, yr Unol Daleithiau a'r Deyrnas Unedig yn bennaf, nododd Gale a Parker (2014) dri chysyniad bras o bontio fel sefydlu, datblygu ac ymaddasu. Mae'r awduron wedyn yn awgrymu mai'r ddau gyntaf oedd yn gwasanaethu'r sefydliad a'r system yn bennaf, ac mai 'pontio fel ymaddasu' sydd â'r potensial mwyaf ar gyfer cynnig ffordd newydd o feddwl am bontio i Addysg Uwch mewn ffyrdd sy'n gymdeithasol gynhwysol (t.735). Mae'r broses o ymaddasu neu ffurfio hunaniaeth yn gymhleth, a gellir priodoli'r anawsterau a gafodd myfyrwyr wrth greu eu hunaniaeth yn y brifysgol i ddiffyg parhad o ran eu hunaniaeth cyn y brifysgol a ffocws yn y dyfodol ar fyd gwaith yn y brifysgol (Briggs et al., 2012; Daniels a Brooker, 2014). Roedd Scanlon et al. (2007, t.223) yn dadlau y gellir priodoli ansefydlogrwydd hunaniaeth myfyrwyr blwyddyn gyntaf i'r ffaith fod ganddynt 'wybodaeth naif ynghylch', yn hytrach na 'dealltwriaeth' wedi'i chyd-destunoli, am y cyd-destun dysgu newydd. Mewn astudiaeth oedd yn adrodd ar arolwg o 2,776 o fyfyrwyr, canfu Balik et al. (2019) fod addysgwyr a gweinyddwyr prifysgol yn chwarae rhan allweddol wrth gefnogi myfyrwyr i ddatblygu gwybodaeth am y brifysgol a'i systemau ac i uniaethu fel myfyriwr.

Pan fydd myfyrwyr yn cael trafferth deall y newid yn ei gyd-destun, mae'n bwysig eu bod yn gallu estyn allan at staff am gymorth bugeiliol. Mewn astudiaeth hydredol o 530 o fyfyrwyr o bum carfan, canfu Meehan a Howells (2018) mai'r hyn sydd bwysicaf i fyfyrwyr oedd meithrin y perthnasoedd hyn, eu hastudiaeth academaidd a datblygu ymdeimlad o berthyn. Amlyga Briggs et al. (2012) fod cynefino myfyrwyr yn llwyddiannus a datblygiad hunaniaeth dysgwyr ill dau yn rhagflaenwyr i lwyddiant. Ac eto, cafodd y pandemig effaith sylweddol ar broses gynefino prifysgolion, ac mae myfyrwyr sy'n anghyfarwydd â diwylliant academaidd wedi'i chael hi'n anodd. Daeth Serventy ac Allen (2022), mewn ymchwiliad gyda dysgwyr yn Awstralia, i'r casgliad bod y pandemig wedi achosi i fyfyrwyr brofi cynnydd araf, tarfiadau a gwyriadau oddi ar eu teithiau academaidd. Mewn achosion eithafol, lle'r oedd y teimlad o ddatgysylltiad o'r dysgu ac anweledigrwydd neu ddiffyg amlygrwydd mor llethol, yr unig opsiwn i bob golwg oedd rhoi'r gorau iddi (Scanlon et al., 2007, t.223).

2.3.3 Amser dysgu

Roedd yr amser y bu myfyrwyr yn ymwneud yn uniongyrchol â phrofiadau dysgu ac addysgu yn ystod y pandemig yn is nag yn y cyfnod cyn y pandemig, gweler adran 2.5 ar ymgysylltiad digidol. Roedd y 'dysgu coll' hwn yn anadferadwy ac fe gafodd effaith uniongyrchol ar ymdriniaeth y pwnc a her ddeallusol. I lawer o fyfyrwyr, newidiodd COVID-19 natur yr wythnos waith, yn enwedig ar gyfer y rhai â chyfrifoldebau gofalu a chyd-destunau cartref heriol, er enghraifft y rhai â mynediad cyfyngedig at ofod ac adnoddau astudio (Sanagavarapu ac Abraham, 2021). Wrth feddwl am hyn ymhellach, daeth Wang et al. (2020), mewn astudiaeth am fod yn gaeth i'r cartref, i'r casgliad bod

astudio gartref wedi arwain dysgwyr i gwtogi ar yr amser roedden nhw'n ei neilltuo i'w hastudiaethau wrth iddyn nhw brofi diflastod, rhwystredigaeth a straen a oedd yn effeithio ar eu hiechyd meddwl a'u llesiant. Weithiau roedd y cwtogiad hwn yn golygu nad oedden nhw'n astudio o gwbl. Roedd canlyniadau astudiaeth sylweddol Aristovnik et al. (2020) o 30,383 o fyfyrwyr o 62 o wledydd yn hynod debyg. Yn ogystal â diflastod, pryder a rhwystredigaeth, datgelodd eu canfyddiadau fod myfyrwyr yn poeni am effaith y pandemig ar eu dyfodol. O ganlyniad, er mwyn sicrhau cynnydd academaidd a chyflawni cymwysterau, mae'n hanfodol bod amser wedi'i amddiffyn ar gyfer astudio yn cael ei neilltuo ar gyfer myfyrwyr, mewn gofodau dysgu anffurfiol neu ffurfiol. Gan dynnu ar ddata hydredol a gasglwyd rhwng 2018 a 2020, adroddodd Elmer et al. (2020) ar iechyd meddwl a llesiant myfyrwyr a daethant i'r casgliad y byddai'n well i bob myfyriwr petai addysgu'n dychwelyd i fod ar y campws. Mae hyn o'r pwys mwyaf i fyfyrwyr nad ydyn nhw'n gallu neilltuo amser astudio pwrpasol gartref, gan y gall gofynion sy'n gwrthdaro yn y cartref achosi emosiynau negyddol, straen a phryder.

2.4 Ymgysylltiad cymdeithasol yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol

Effeithiodd COVID-19 a'r newid i addysgu ar-lein ar ryngweithio rhwng myfyrwyr â phobl eraill (McKay et al., 2021). Roedd disgwyl i fyfyrwyr sy'n dechrau yn y brifysgol wneud ffrindiau; dywedwyd bod cysylltiad rhwng ansawdd cyfeillgarwch myfyrwyr blwyddyn gyntaf a'u hymaddasiad cymdeithasol i brifysgol (Buote et al., 2007). Nid oedd yn syndod felly, gyda dyfodiad pandemig COVID-19 a'r newid i ddysgu ar-lein, fod gostyngiad wedi bod mewn llesiant cymdeithasol (McKay et al., 2021). Nodwyd cysylltiadau â phobl, cymorth emosiynol/gan gyfoedion, arwahanrwydd/unigrwydd, rôl staff, cyfathrebu a chreu profiad myfyriwr fel llinynnau cyffredin yn y llenyddiaeth berthnasol.

2.4.1 Cysylltiad â phobl

Mae cyfoeth o lenyddiaeth sy'n disgrifio sut y bu myfyrwyr yn brwydro i sefydlu ymdeimlad o 'gysylltedd' yn ystod dyddiau cynnar y brifysgol (Christie et al., 2008), a'r effaith a gafodd hyn ar eu cyfnod yn y brifysgol (Ahn a Davies 2020; Humphrey a Lowe 2017). Gwaethygydd hyn ymhellach o ystyried y ffaith bod rhwydweithiau cymdeithasol cryf yn bwysig o ran lleihau straen a gwella perfformiad academaidd (Stadtfeld et al., 2019). Roedd yr her o ddatblygu ymdeimlad o 'gysylltedd' yn debygol o fod wedi'i dwysáu gan bandemig COVID-19 oherwydd cyfyngiadau a osodwyd ar fyfyrwyr a'r newid i addysgu ar-lein (Lederer et al., 2020). Yn ddiddorol, canfu McKay et al. (2021) fod diffyg cyswllt wyneb yn wyneb â phobl eraill yn ystod pandemig COVID-19 wedi effeithio ar fyfyrwyr mewn gwahanol ffyrdd. I rai, roedd y diffyg cysylltiad â phobl y tu mewn a'r tu allan i'w hastudiaethau wedi effeithio'n ddifrifol ar eu llesiant (McKay et al., 2021). Ar y llaw arall, croesawyd y newid i ddysgu ar-lein, a'r diffyg cysylltiad dilynol ag eraill, gan fyfyrwyr eraill gan ei fod yn caniatáu iddyn nhw gael cydbwysedd rhwng eu hastudiaethau ag ymrwymadau eraill (McKay et al., 2021). Yn ogystal, roedd y llenyddiaeth hefyd yn awgrymu y gallai diffyg gofod prifysgol ffisegol yng nghyd-destun COVID-19 effeithio ar hunanddisgyblaeth myfyrwyr a'u hymdeimlad o berthyn (Raaper a Brown, 2020).

2.4.2 Cymorth emosiynol a chymorth gan gyfoedion

Yn ystod yr wythnosau cyntaf yn y brifysgol, mae myfyrwyr yn wynebu heriau cymdeithasol, emosiynol ac academaidd sylweddol (Risque a Sanchez-Garcia, 2012). Dangoswyd bod cymorth emosiynol a chymorth gan gyfoedion effeithiol yn ystod y cyfnod hwn yn effeithio ar allu myfyrwyr i integreiddio'n gymdeithasol a'u perfformiad academaidd (Baker a Siryk, 1999). Nododd Raisanen et al. (2021) fod cymorth gan gyfoedion a chefnogaeth emosiynol yn hanfodol i fyfyrwyr yn ystod eu cyfnod yn y brifysgol. Roedd cyngor gan gyfoedion yn arbennig o bwysig fel mecanwaith ymdopi ar gyfer delio â dechreuad straen (Raisanen et al., 2021). Ar ben hynny, roedd cymorth gan gyfoedion yn hollbwysig yn ystod camau cychwynnol y brifysgol pan allai myfyrwyr gael trafferth gyda hunanreoleiddio (Raisanen et al., 2021). At hynny, yn eu hastudiaeth yn archwilio cymorth gan gyfoedion yn y brifysgol, daeth Kaur et al., (2021) i'r casgliad bod system cymorth gan gyfoedion strwythuredig yn hanfodol yn ystod blwyddyn gyntaf y brifysgol ac yn llai amlwg yn ystod blynyddoedd olaf y brifysgol. Mae perthnasoedd â chyfoedion a chymorth emosiynol yn cael eu hystyried yn arbennig o bwysig gyda chymhlethdod ychwanegol pandemig COVID-19 yn ddiweddar (McKay et al., 2021). Awgrymodd y llenyddiaeth y gallai meithrin perthnasoedd fod yn anodd heb gymhlethdod COVID-19, a bod llawer o fyfyrwyr yn cael trafferth trosglwyddo eu perthnasoedd ar-lein, gan arwain at gollu cyfle am gymorth (McKay et al., 2021).

2.4.3 Arwahanrwydd ac unigrwydd

Mae arwahanrwydd ac unigrwydd wedi bod yn faes sy'n peri pryder ers tro i fyfyrwyr yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol. Mae gwaith arloesol wedi amlygu bod pobl ifanc, yn ystod y broses o bontio i'r brifysgol, yn wynebu'r straen o fyw i ffwrdd o'u teuluoedd a heb eu system gymorth flaenorol (Wiseman, 1997). Yn ogystal, roedd disgwyl i fyfyrwyr ddatblygu grwpiau cyfeillgarwch newydd, ceisio cadw cysylltiad â hen grwpiau cyfeillgarwch ac ymdopi â theimladau o golled ac arwahanrwydd (Shaver, Furman a Buhrmester, 1985). Yn fwy diweddar, mae astudiaethau wedi pwysleisio bod arwahanrwydd ac unigrwydd yn parhau i fod yn her sylweddol i fyfyrwyr. Er enghraifft, daeth Maunder et al. (2013) i'r casgliad, ar gyfer myfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol, bod ffurfio grwpiau cyfoedion a safle cymdeithasol newydd yn ffactor allweddol wrth ddatblygu eu hunaniaeth. Yn dilyn hynny, mae llawer o astudiaethau wedi tanlinellu y gallai methu â ffurfio'r cysylltiadau pwysig hyn arwain at deimladau o arwahanrwydd ac unigrwydd, a gadael y brifysgol (Kelly et al., 2007). Fel rhan o'u hastudiaeth yn archwilio unigrwydd myfyrwyr cyn y pandemig, canfu Thomas et al., (2020) y dylai prifysgolion ystyried rhyngweithio wyneb yn wyneb, wedi'i ategu gan rhyngweithiadau digidol, yn hytrach na blaenoriaethu'r naill dros y llall. Yn sgil pandemig COVID-19 gwelwyd gostyngiad mewn rhyngweithio cymdeithasol wyneb yn wyneb ac o ganlyniad roedd y myfyrwyr yn cael trafferth gyda theimladau o arwahanrwydd ac unigrwydd (McKay et al., 2021).

2.5 Ymgysylltiad rhwng myfyrwyr a staff yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol

Mae Krause a Coates (2008, t.501) yn dadlau bod ymgysylltiad rhwng myfyrwyr a staff yn ymwneud â'r rôl hollbwysig mae staff academiaidd yn ei chwarae wrth helpu myfyrwyr blwyddyn gyntaf i ymgysylltu â'u hastudiaethau a'r gymuned ddysgu gyfan. Un agwedd bwysig ar y raddfa hon yw'r agweddau a'r ymddygiadau a ddangosir gan staff o ran dilyniant myfyrwyr.

2.5.1 Rôl Staff

Mae'r rôl y mae staff academiaidd yn ei chwarae wrth gefnogi myfyrwyr yn ystod eu cyfnod yn y brifysgol wedi'i chydabod drwy'r llenyddiaeth berthnasol. Mae gwaith arloesol Tinto (1997) yn amlygu po fwyaf roedd myfyrwyr yn ymgysylltu â staff academiaidd, y mwyaf tebygol yr oedden nhw o aros yn y brifysgol. Mae awduron yn ystyried bod y system tiwtor personol yn strwythur cymorth pwysig i fyfyrwyr yn y brifysgol (Owen, 2002; Yale, 2019). Fodd bynnag, mae rhywfaint o amwysedd yn y llenyddiaeth ynghylch beth yw tiwtor personol a chyfrifoldebau'r rôl (Owen, 2002). Fel rhan o astudiaeth gan Lea a Farbus (2002), darganfuwyd bod yr amser roedd tiwtoriaid yn ei dreulio gyda myfyrwyr yn amrywio'n aruthrol – o ddim amser o gwbl i hyd at 30 awr (t. 20). Yn fwy diweddar, rhoddodd pandemig COVID-19 bwyslais ychwanegol ar rôl staff wrth gefnogi myfyrwyr. Canfu McKay et al. (2021) fod staff academiaidd yn rhan bwysig o daith myfyriwr drwy'r brifysgol. Datgelodd yr awduron fod pandemig COVID-19 wedi lleihau rhyngweithiadau myfyrwyr â staff a gafodd effaith sylweddol ar eu llesiant (McKay et al., 2021). Fodd bynnag, ar gyfer y myfyrwyr hynny a oedd wedi datblygu perthnasoedd effeithiol gyda'u hathrawon, roedden nhw'n gallu estyn allan am gymorth (McKay et al., 2021).

2.5.2 Creu profiad myfyriwr

Newidiodd pandemig COVID-19 y ffordd roedd myfyrwyr yn profi'r brifysgol. Newidiodd arferion addysgu traddodiadol a'r amgylcheddau oedd yn cefnogi'r arferion hyn (Eberle a Hobrecht, 2021). Roedd yn ofynnol i fyfyrwyr addasu i ddull amgen o ddysgu, i gael llai o gyfleoedd i gwrdd ag eraill a chydbwyso eu hastudiaethau â'u bywyd personol. Felly, roedd creu profiad 'traddodiadol' i fyfyrwyr yn her sylweddol drwy bandemig COVID-19. Canfu Eberle a Hobrecht (2021) fod y cyfuniad o ddysgu gartref a diffyg mynediad at gyfleusterau prifysgol wedi arwain at brofiad negyddol i fyfyrwyr yn ystod eu blwyddyn gyntaf yn y brifysgol. Yn yr un modd, noda McKay et al. (2021) fod y cyfnod pan fu'n rhaid i fyfyrwyr ynysu gartref wedi effeithio'n sylweddol ar eu profiad o brifysgol a'u llesiant. Roedd myfyrwyr yn gwerthfawrogi addysgu wyneb yn wyneb a'i effaith gadarnhaol ar ddatblygu cymuned ddysgu academiaidd (McKay et al., 2021).

2.5.3 Cyfathrebu

Mae cyfathrebu effeithiol yn elfen addysgegol ganolog ym maes Addysg Uwch. Fodd bynnag, o ystyried y newidiadau a orfodwyd gan bandemig COVID-19, cydnabuwyd bod cyfathrebu a chynnal partneriaeth effeithiol â myfyrwyr yn bwysicach nawr nag erioed (Judd et al., 2020). Creodd newidiadau a gyflwynwyd yn sgil y pandemig her sylweddol i addysgwyr geisio cyfathrebu'n effeithiol â myfyrwyr (Zarzycka et al., 2021). Canfu astudiaeth gan Judd et al. (2020, t.77) yn ystod y pandemig fod staff a myfyrwyr

yn cael trafferth cyfathrebu'n gyfan gwbl ar-lein, gyda myfyrwyr yn nodi amseroedd aros hir i gael ymatebion i e-bost, a rhwystrau o ran creu cysylltiad cymdeithasol a fyddai fel arfer yn bosib drwy iaith y corff. Fodd bynnag, mae astudiaeth gan Zarzycka et al. (2021, t.15) yn dadlau y gallai defnydd ehangach o'r cyfryngau cymdeithasol helpu i ddatblygu cyfathrebu a chydweithio ym maes Addysg Uwch. Fe wnaethant bwysleisio, ynghyd ag astudiaethau eraill, y rôl hanfodol sydd gan y cyfryngau cymdeithasol bellach fel offeryn addysgu a allai hefyd wella cyfathrebu rhwng myfyrwyr ac athrawon (Zarzycka et al., 2021).

2.6 Ymgysylltiad digidol yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol

Gorfododd pandemig COVID-19 ddarparwyr addysg o bob cwr o'r byd i gau eu sefydliadau am gyfnod amhenodol a symud eu gweithgareddau addysgol i lwyfannau ar-lein (Chakraborty et al., 2020). Gorfodwyd y sefydliadau hyn i addasu eu strategaethau addysgu a dysgu yn sydyn a mabwysiadu technolegau arloesol. Yn y rhan fwyaf o achosion, ni chafodd y sefydliadau hyn ddigon o amser i fyfrio ar sut y dylid cyflwyno ac integreiddio'r strategaethau newydd a'r technolegau cysylltiedig i'w harferion presennol (Chakraborty et al., 2020). Roedd disgwyl i fyfyrwyr yn eu tro ddilyn y newid hwn i ddysgu ar-lein. Gwnaethpwyd y penderfyniad hwn heb lawer o amser paratoi nac ystyriaeth i lythrennedd digidol myfyrwyr neu fynediad at dechnoleg ddigidol (Gamage a Perera, 2021). Mae tri maes allweddol wedi dod i'r amlwg o waith ymchwil o ran ymgysylltu digidol, sef mynediad digidol, llythrennedd digidol ac ymgysylltu â dysgu ar-lein. Trafodir yr elfennau hyn yn fanylach isod.

2.6.1 Mynediad digidol

Digwyddodd y newid i addysgu a dysgu ar-lein, y cyfeirir ato hefyd fel addysgu o bell brys, yn erbyn cyfres o amodau a oedd yn peryglu gwaethygu anghydraddoldebau economaidd-gymdeithasol rhwng myfyrwyr (Robinson a Rusznyak, 2020). Nid oedd gan fyfyrwyr arbenigedd na mynediad cyfartal at dechnolegau digidol yn ystod y cyfnod hwn, ac er bod yr anghydraddoldebau hyn yn bodoli ynghynt, datgelodd pandemig COVID-19 y gagendor digidol ymhellach (Gamage a Perera, 2021; Jæger a Blaabæk, 2020).

Roedd mynediad at addysg ar-lein yn thema gyffredin yn y llenyddiaeth yn ystod y pandemig, gyda Chakraborty et al. (2020) yn awgrymu bod mynediad cyson at dechnolegau digidol yn rhagamod ar gyfer dysgu llwyddiannus gydag addysg ar-lein. Fodd bynnag, nid oedd hygyrchedd yn thema gyffredinol, gyda phroblemau fel mynediad cyfyngedig at adnoddau dysgu, cost uchel caledwedd, signal ffôn symudol, diffyg data ffôn a hyd yn oed cyflenwad trydan dibynadwy yn cael eu hamlygu fel pethau na ellid eu rhagdybio (Cullinane a Montacute 2020; Frenette et al., 2020; Lourenco a Tasimi 2020). At hynny, adroddodd llawer o fyfyrwyr am gysylltedd annibynadwy a chyfyngiadau band eang, a effeithiodd ar fynediad at ddysgu ar-lein (Nafukho 2007; Okiki 2011).

Daeth mynediad at adnoddau digidol yn ffactor hollbwysig ar gyfer dysgu yn ystod y cyfnodau clo dilynol. Oherwydd y newid cyflym o ddysgu yn yr ysgol i ddysgu gartref yn unig, canfu Andrew et al. (2020) ei bod yn debygol y byddai llawer mwy o amrywiaeth o ran parodrwydd ac argaeledd adnoddau digidol digonol mewn cartrefi ag incwm uwch. Roedd teuluoedd mwy cefnog yn llawer mwy tebygol o ddarparu'r adnoddau cartref yr oedd eu hangen ar eu plant ar gyfer dysgu, gan gynnwys cyfrifiaduron/llechi yn ôl yr angen a desg eu hunain (Andrew et al., 2020). Cododd problemau eraill sy'n gysylltiedig â chael mynediad at adnoddau digidol yn sgil cartrefi oedd â nifer gyfyngedig o ddyfeisiau digidol a mwy o bobl angen eu defnyddio ar yr un pryd (Toquero a Talidong, 2020).

2.6.2 Llythrennedd digidol

Mae i ba raddau mae myfyriwr yn teimlo'n barod ar gyfer y brifysgol hefyd yn cynnwys ei lythrennedd digidol tybiedig. Mae'r rhagdybiaethau y byddai'r genhedlaeth 'frodorol ddigidol' (Prenksey, 2001) sy'n mynd i Addysg Uwch yn gallu addasu'n gyflym i addysgeg ar-lein wedi cael eu herio yn ystod y cyfnod hwn. Mae mynediad anghyfartal at arbenigedd digidol wedi'i amlygu gan y newid i ddysgu ac addysgu digidol yn ystod y pandemig (König et al., 2020). Er bod astudiaethau wedi nodi bod ymgysylltiad myfyrwyr â dysgu ar-lein yn gryf (Chong a Soo, 2020) gyda myfyrwyr yn disgrifio eu hunain fel rhai sy'n deall technoleg (Mladkova, 2017), roedd eu harbenigedd a'u cymwyseddau digidol wrth ddechrau yn y brifysgol yn llawer mwy cymhleth ac amrywiol, yn groes i ddisgwyliadau eang.

Roedd arolygon o ymadawyr ysgol yn adrodd eu bod ar ei hôl hi yn y broses bontio mewn systemau addysg o ran technoleg gwybodaeth a chyfathrebu (Fraillon et al., 2019). Mae astudiaethau wedi darganfod bod myfyrwyr yn hyderus yn ddigidol gydag ystod o gymwyseddau fel chwilio'r we a lawrlwytho adnoddau (Parkes et al., 2015), ond dywedodd myfyrwyr eu bod yn amharod ar gyfer ystod o gymwyseddau e-ddysgu, fel addasu i amgylcheddau dysgu'r brifysgol (Chong a Soo, 2020). Mae Chakraborty et al. (2020) wedi awgrymu bod myfyrwyr â mynediad cyfyngedig at dechnolegau digidol yn wynebu problemau wrth addasu i'r model newydd hwn o ddysgu digidol dominyddol. Cyfrannodd teimlo'n amharod yn ddigidol ar gyfer y brifysgol at deimladau o ofn a phryder i fyfyrwyr ynghylch eu cyfnod pontio. Mae Snelling a Fingal (2020) yn dadlau y gellir lleihau'r ofn hwn wrth i sefydliadau ddarparu cymorth ac arweiniad digidol yn ystod cyfnod pontio myfyrwyr i'r brifysgol.

2.6.3 Ymgysylltiad â dysgu ar-lein

Daeth addysgu ar-lein yn ffactor allweddol wrth greu cyfleoedd ar gyfer trosglwyddo'r cwricwlwm yn ystod cyfnodau o ymbellhau gorfodol. Fodd bynnag, roedd ymgysylltiad, cysylltiad a chymhelliant myfyrwyr o ran addysgu o bell yn amrywio yn ystod y cyfnod hwn. Roedd symud ar raddfa eang at ddysgu ar-lein wedi creu manteision a heriau i fyfyrwyr sy'n mynd i Addysg Uwch, fel yr amlinellir yn y llenyddiaeth. Cydnabu myfyrwyr fod addysg ar-lein wedi eu helpu i barhau â'u hastudiaethau yn ystod y pandemig (Mishra et al., 2020). Hefyd, i unigolion nad oedd modd iddyn nhw fynychu ysgol wyneb yn wyneb amser-llawn draddodiadol oherwydd amgylchiadau personol

neu ariannol, roedd hyblygrwydd e-ddysgu anghydamserol yn cynnig mynediad ehangach (Murphy, 2020).

Mae defnydd o dechnoleg yn ystod y cyfnod hwn wedi dangos cyfleoedd i gyfoethogi addysgeg (Robinson a Rusznyak, 2020). Fodd bynnag, yn sgil dysgu ar-lein, yn enwedig dysgu ar-lein digyswllt, collodd yr athro lawer o'r gweithredoedd a'r ymatebion hanfodol fel cyfryngwr gwybodaeth a dealltwriaeth: 'it throttles pedagogical practice' (Black, 2020). Mynegodd Biesta (2019, t.55) bryder hefyd y gallai addysgu ar-lein arwain at ddychwelyd i ffyrdd mwy traddodiadol o addysgu. Mae'n bosib y bydd lleisiau myfyrwyr yn cael eu colli wrth i dechnoleg gael ei defnyddio i gyflwyno gwybodaeth i fyfyrwyr mewn ffordd ddidactig ac anghymhellol. Daeth Vargo et al. (2021) i'r casgliad nad oedd addysgu ar-lein yn cael ei ystyried mor effeithiol ag addysgu wyneb yn wyneb. Nododd sawl astudiaeth arall na allai addysgu ar-lein ddisodli natur gyfryngol a pherthynol addysgu (Robinson a Rusznyak, 2020). Mae astudiaethau empirig wedi canfod bod myfyrwyr yn teimlo eu bod yn dysgu'n well mewn ystafelloedd dosbarth wyneb yn wyneb na thrwy addysg ar-lein (Bojovic et al., 2020).

Nododd astudiaethau fod myfyrwyr yn teimlo bod addysg ar-lein yn achosi straen a bod hyn yn effeithio ar eu hiechyd a'u bywyd cymdeithasol (Chakraborty et al., 2021). O ran ymgysylltu ag addysg ar-lein, roedd pryderon ynghylch gormod o amser o flaen sgrin a phryder oedd yn gysylltiedig â chadw cysylltiad rhynggrwyd. Roedd diffyg cymhelliant ac emosiynau negyddol (Patricia, 2020) yn ei gwneud hi'n anodd i lawer o fyfyrwyr ganolbwyntio ar addysg ar-lein. Disgrifiwyd addysg ar-lein hefyd fel dull sy'n cynnig diffyg ysgogiad deallusol ac sy'n anodd ymgysylltu ag ef (Chong a Soo, 2020).

Her arall sy'n gysylltiedig â dysgu ar-lein oedd bod llawer o'r cyfleoedd anffurfiol i ddysgu gan gyfoedion ac athrawon a oedd yn bresennol mewn amgylcheddau dysgu wyneb yn wyneb yn cael eu colli mewn lleoliadau dysgu o bell. Roedd y gallu i gael cymorth a chefnogaeth gan athrawon yn llai ar-lein (McKay et al., 2021). Roedd y gallu i feithrin a datblygu perthnasoedd newydd gyda chyfoedion hefyd yn anodd mewn amgylcheddau ar-lein. Fodd bynnag, mae peth llenyddiaeth yn awgrymu bod technoleg yn cynnig cyfleoedd i fyfyrwyr drosglwyddo perthnasoedd presennol ar-lein a chreu rhwydweithiau cymorth digidol drwy grwpiau sgwrsio, cyfryngau cymdeithasol, ac e-bost (Pownall et al., 2021).

Mae'r adolygiad o'r llenyddiaeth yn cydnabod y we gymhleth o ymgysylltu sy'n gysylltiedig â phontio i Addysg Uwch, gan gynnwys ymgysylltiad academiaidd, deallusol, cyfoedion, myfyrwyr-staff ac ar-lein. Mae'r adolygiad hefyd yn cyfeirio at agweddau ar yr effaith a deimlwyd yn y meysydd ymgysylltu hyn oherwydd y pandemig.

3 Methodoleg

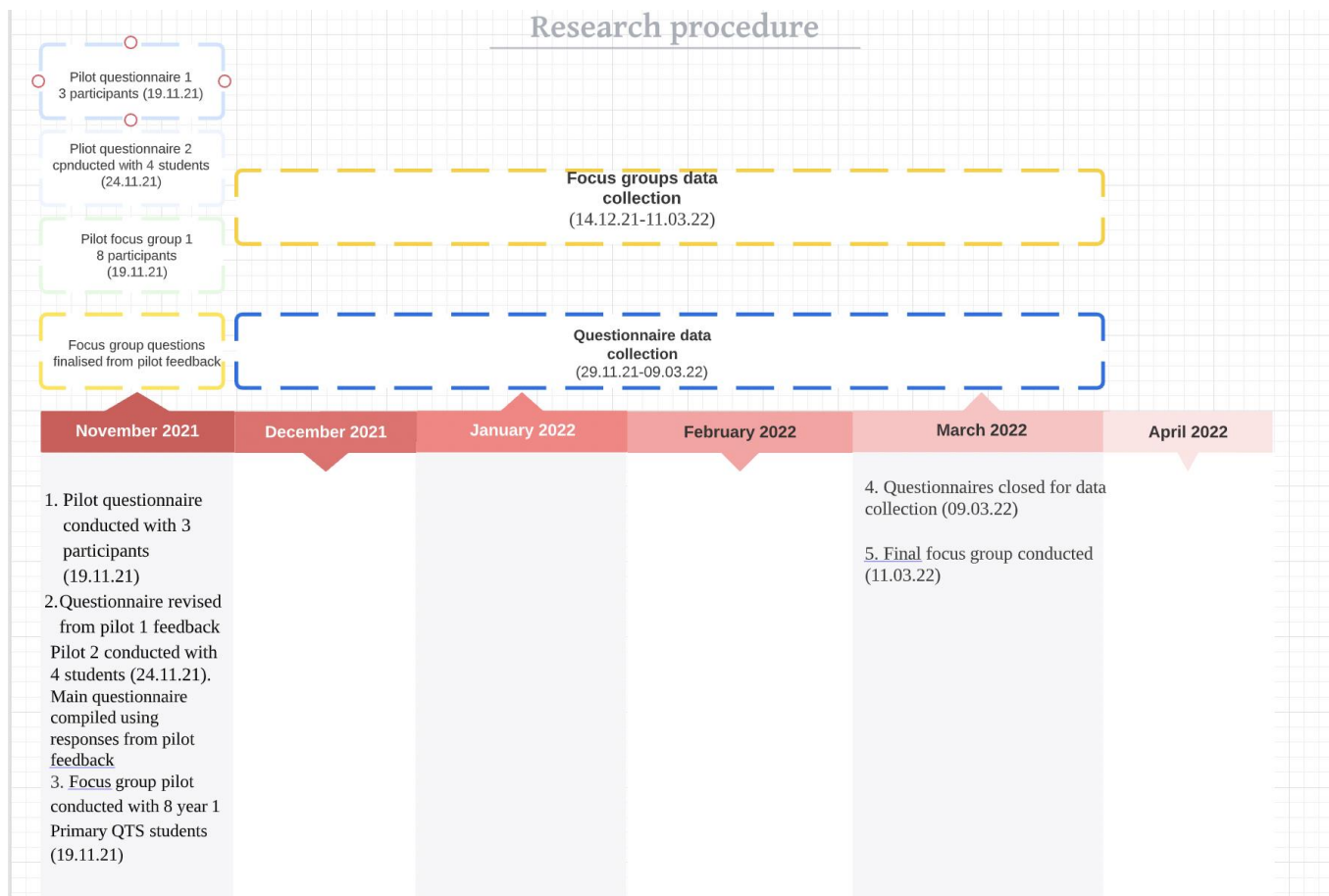
3.1 Cyflwyniad

Mae'r adran hon yn amlinellu'r dulliau ymchwil a ddatblygwyd i gasglu data sy'n ymwneud â phrofiadau a safbwyntiau myfyrwyr israddedig Addysg blwyddyn gyntaf ynghylch eu cyfnod pontio i'r brifysgol yng Nghymru. Fel y nodwyd yn flaenorol, mae'r adroddiad yn canolbwyntio'n benodol ar gasglu gwybodaeth am ymgysylltiad academiaidd, cymdeithasol a digidol myfyrwyr cyn ac ar ôl pontio i'r brifysgol. Yn seiliedig ar nod yr astudiaeth hon, ystyriwyd bod dyluniad ymchwil dull cymysg yn addas h.y. holiadur ar-lein a chyfweliadau grŵp ffocws. Er mwyn rhoi darlun clir o'r broses casglu data, mae'r adran hon yn cyflwyno gwybodaeth sy'n ymwneud â'r dull cymysg gan gynnwys amserlen y weithdrefn ymchwil, yr astudiaethau peilot a'r sampl o ymatebwyr. At hyn, mae'n datgelu'r agwedd foesegol a ddilynwyd gan y tîm ymchwil, dyluniad yr offerynnau a'r gweithdrefnau a'r llwyfannau a ddefnyddiwyd i gasglu'r data.

3.2 Dyluniad ymchwil dull cymysg

Ar gyfer yr astudiaeth hon, ystyriwyd bod defnyddio dau ddull casglu data i gasglu data ansoddol a meintiol yn briodol; fel yr awgrymodd Gorad (2003), gellir ystyried bod casglu data ansoddol a meintiol yn gyflenwol. Mae data ansoddol o grwpiau ffocws ac ymatebion penagored i holiaduron yn cynnig gwybodaeth gyfoethog a manwl, tra bod ymatebion eitem graddfa Likert mewn holiadur yn darparu data rhifiadol. Mae Creswell a Plano Clark (2011) yn datgan y gall ymchwil dull cymysg roi mewnwelediad i'r prosesau sydd ar waith o wahanol safbwyntiau mewn ffenomen, a thrwy hynny gynyddu hygredded y canlyniadau a ganfuwyd a chreu darlun mwy cyflawn o ymchwil dull cymysg (Denscombe, 2014). At hynny, ar ôl cyfrifo dilysrwydd a dibynadwyedd mesurau crynhoi'r lluniad, canfyddwn fod pob graddfa yn esbonio cryn dipyn o amrywiad yn yr eitemau ymgysylltu â myfyrwyr, felly mae ein canfyddiadau'n dangos lefel uchel o gysondeb mewnol ac yn gyson ag astudiaeth ar raddfa fawr Kraus a Coates (2008), ac felly gellir ei chyffredinoli, gweler adran 3.4 i gael manylion pellach. Mae data grwpiau ffocws yn llai dibynadwy neu gyffredinol oherwydd bod COVID-19 yn cael ei reoli'n dra gwahanol mewn systemau addysg eraill ac ar adegau gwahanol.

Roedd amser yn ffactor sylweddol wrth ddylunio'r ymchwil a chasglu data ar gyfer yr astudiaeth hon. Mabwysiadwyd graddfa sefydledig (Krause a Coates, 2008) ar gyfer dylunio'r holiaduron gan ei bod wedi'i dylunio'n benodol i fesur ymgysylltiad myfyrwyr blwyddyn gyntaf. Dewiswyd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf gan y byddai'r argymhellion o'r ymchwil yn llywio'r tîm ymchwil a darlithwyr ym maes addysg yn ehangach o ran sut i gefnogi carfannau olynol o fyfyrwyr y mae COVID-19 wedi effeithio ar eu haddysg. Mae'r weithdrefn ymchwil i'w gweld yn Ffigur 2.



Ffigur 2 Darlun o'r Weithdrefn Ymchwil

Gallai fod yn anodd cyffredinoli canfyddiadau'r astudiaeth hon o 90 o fyfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf sy'n pontio i'r brifysgol i gyd-destunau eraill. Fodd bynnag, mae'r cyfuniad o ddata ar raddfa feintiol, data holiadur testun a data grŵp ffocws manwl wedi galluogi'r tîm ymchwil i sicrhau dilysrwydd y canfyddiadau ac i gadarnhau bod y newidynnau aneglur drwy raddfeydd Likert yn ddibynadwy – gan eu bod yn gymaradwy â data a gasglwyd gan Krause a Coates (2008) ac yn fwy diweddar gan Chong a Soo (2021).

3.3 Astudiaeth beilot

Cynhaliodd yr astudiaeth hon gyfres o gynlluniau peilot cyn y prif broses o gasglu data, i wella dilysrwydd a dibynadwyedd yr ymchwil (Basit, 2010). Mae Kumar (2019, t. 482) yn awgrymu y dylid ymgorffori astudiaethau peilot i ymchwilio i'r posibilrwydd o wneud ymchwil ar raddfa fwy ac i symleiddio dulliau a gweithdrefnau ar gyfer y brif astudiaeth. Cafodd yr holiadur ei ddatblygu a'i dreialu i ddechrau gyda thri chyfranogwr (19.03.22). Helpodd yr adborth a'r canfyddiadau i lywio'r ail fersiwn gyda llai o gwestiynau a strwythur y cwestiynau. Cynhaliwyd holiadur Peilot 2 gyda phedwar cyfranogwr ac unwaith eto bu'r canfyddiadau'n gymorth i addasu rhai o'r cwestiynau a fformat yr holiadur terfynol. Rhyddhawyd y prif holiadur i fyfyrwyr ar 29 Tachwedd 2021 ac roedd ar agor i gasglu ymatebion tan 9 Mawrth 2022. Cynhaliwyd grŵp ffocws peilot gydag wyth o gyfranogwr (19 Tachwedd 2021); defnyddiwyd adborth a chanfyddiadau i lywio strwythur terfynol cwestiynau grŵp ffocws. Lleihawyd nifer y cyfranogwyr yn y

grŵp ffocws, a diwygiwyd y cwestiynau a strwythur y cwestiynau o'r cyfweiliadau grŵp ffocws peilot. Casglwyd data grwpiau ffocws rhwng canol mis Rhagfyr 2021 a chanol mis Mawrth 2022.

3.4 Sampl

Ar gyfer yr astudiaeth hon, dewiswyd y cyfranogwyr yn ôl dau brif faen prawf. Yn gyntaf, eu bod yn astudio yn un o saith o brifysgolion Cymru ac yn ail eu bod yn israddedigion Addysg blwyddyn gyntaf. Er mwyn sicrhau bod y cyfranogwyr yn bodloni'r meini prawf gosodedig, ystyriwyd bod defnyddio techneg samplu nad yw ar hap, hynny yw samplu bwriadol, yn addas. Er mwyn gwahodd myfyrwyr i gymryd rhan yn yr astudiaeth hon, defnyddiodd y tîm ymchwil sianeli eu sefydliad eu hunain. Ymhellach, rhannwyd y gwahoddiad ar gyfer yr arolwg electronig gyda chydweithwyr mewn prifysgolion eraill yng Nghymru.

I gyd, cwblhaodd 132 o fyfyrwyr dudalen gyntaf yr arolwg, ond dim ond 90 o gyfranogwyr a lenwodd yr holl gwestiynau; roedd yr eitemau a gwblhawyd yn yr arolwg yn amrywio rhwng 87 a 90. O'r myfyrwyr hyn, roedd 69 yn fenywod, 17 yn ddynion, roedd un yn rhyweddhylifol ac roedd yn well gan ddau beidio â dweud. Roedd y rhan fwyaf yn 18 i 20 oed (77%); roedd hyn yn debyg i'r corff myfyrwyr cenedlaethol ar gyfer Addysg. Ethnigrwyd ymatebwyr yr arolwg oedd 88% Gwyn Prydeinig, gyda chynrychiolaeth o grwpiau ethnig Gwyn arall, Asiaidd, Du Prydeinig a Chymysg. Eto, roedd hyn yn debyg i gorff myfyrwyr israddedig Cymru. O blith y 90 o fyfyrwyr, cytunodd 18 i gymryd rhan mewn grwpiau ffocws dilynol.

3.5 Y dull moesegol

Cyflwynwyd a chymeradwywyd ceisiadau moeseg ar wahân gan y Pwyllgorau Moeseg Ymchwil ym mhob un o'r tri sefydliad a fu'n rhan o'r astudiaeth hon (Prifysgol Metropolitan Caerdydd, Prifysgol Bangor, Prifysgol y Drindod Dewi Sant) cyn casglu'r data. Cydymffurfiwyd â gofynion cyfreithiol ar gyfer storio a defnyddio data personol fel y nodir gan Ddeddf Diogelu Data 2018. Diffinnir data personol gan y Rheoliad Cyffredinol ar Ddiogelu Data (GDPR) fel 'gwybodaeth sy'n ymwneud â bod dynol sydd wedi'i adnabod neu y byddai'n bosib ei adnabod' ac mae'n ofynnol bod data personol sensitif yn cael ei ddiogelu ymhellach (BERA, 2018). Roedd holl ddata'r holiadur, recordiadau sain grwpiau ffocws a thrawsgrifiadau wedi'u storio'n ddiogel ar seilwaith cwmwl y brifysgol. Cafwyd cytundeb storio data aml-sefydliad gan bob parti. Yn unol â rheoliadau GDPR, cyfyngwyd mynediad at y data i'r ymchwilwyr a oedd yn cynnal yr ymchwil ac ni fydd unrhyw ddata personol yn cael ei gadw ar ôl yr astudiaeth. Bydd yr holl ddata dienw yn cael ei storio ar storfa cwmwl OneDrive y brifysgol am gyfnod o hyd at ddeng mlynedd.

Cymerodd pob myfyriwr ran yn yr astudiaeth gyda chydysyniad gwybodus. Roedd gwybodaeth am yr astudiaeth ar dudalen agoriadol yr holiadur. Gofynnwyd i'r ymatebwyr gydsynio hefyd cyn y gallent fynd ymlaen i ateb eitemau ar yr holiadur. Daeth yr holiadur i ben drwy ofyn i gyfranogwyr ddarparu eu manylion cyswllt os

oedden nhw'n dymuno cael eu gwahodd i gymryd rhan mewn cyfweiliadau grŵp ffocws. Dim ond i gysylltu â'r cyfranogwyr hynny a wirfoddolodd i gymryd rhan yn y grŵp ffocws y defnyddiwyd cyfeiriadau e-bost prifysgol myfyrwyr. Cafwyd cydsyniad llafar hefyd cyn i gyfranogwyr gynnal y cyfweiliadau grŵp ffocws. Gofynnwyd i fyfyrwyr israddedig ddarparu gwybodaeth am eu cwrs/sefydliad presennol a'u sefydliad addysg blaenorol a'u lleoliad, ond dim gwybodaeth bersonol a allai fod yn groes i Ddeddf Diogelu Data 2018. Helpodd yr wybodaeth hon i nodi unrhyw batrymau gofodol neu themâu pwnc-benodol.

Er mwyn sicrhau anhysbysrwydd, cafodd enwau lleoliadau a chyfranogwyr unigol neu unrhyw fanylion a oedd yn peri risg i'r posibilrwydd o'u hadnabod, eu hepgor o'r astudiaeth gan gynnwys yr wybodaeth sampl, trawsgrifiadau, a'r adran ddadansoddi yn yr adroddiad hwn. Rhoddwyd ffugenw cyfranogwr i bob myfyriwr unigol, er enghraifft 'Clare'. Roedd preifatrwydd y cyfranogwyr fel hawl foesegol yn cael ei ddiogelu drwy gyfrinachedd. Yn ogystal, hysbyswyd pob myfyriwr bod ganddyn nhw'r hawl i dynnu'n ôl o'r astudiaeth ar unrhyw adeg.

3.6 Dulliau Casglu Data

Mae'r astudiaeth hon yn defnyddio dyluniad ymchwil dull cymysg dau gam sy'n tynnu ar ddata a gasglwyd gan fyfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf drwy holiadur a chwe grŵp ffocws gyda rhwng dau a phedwar o gyfranogwyr, yn cael ei gasglu dros bedwar mis rhwng mis Rhagfyr 2021 a mis Mawrth 2022.

3.6.1 Holiadur

Dyluniwyd yr holiadur ymchwil i ddeall ymgysylltiad myfyrwyr blwyddyn gyntaf ym mhrifysgolion Cymru yn well. Roedd yn defnyddio mesuriad ymgysylltiad myfyrwyr a ddatblygwyd gan Krause a Coates (2008) yn ogystal â chwestiynau caeedig ac agored dilynol. Cafodd yr holiadur dwyieithog ei uwchlwytho i lwyfan digidol Qualtrics, a rhannwyd gwahoddiad yn cynnwys dolen i'r holiadur gyda myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf gan arweinwyr rhaglen. Poblogaeth yr astudiaeth oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf a gofrestrwyd ar raglen yn un o saith o brifysgolion Cymru yn y flwyddyn academaidd 2021-22. Ni chafodd y gwahoddiad i gymryd rhan ei rannu'n ehangach drwy'r cyfryngau cymdeithasol gan fod pryderon na fyddai'r llwyfannau ar-lein yn gwarantu bod ymatebwyr yn bodloni'r meini prawf ar gyfer cynhwysiant.

Mae cyd-destun yr astudiaeth hon, yng nghanol pandemig byd-eang, wedi effeithio ar y modd y mae myfyrwyr yn ymgysylltu â rhai elfennau o fywyd prifysgol.

Canolbwyntiwyd ar bump o saith is-raddfa ymgysylltiad myfyrwyr Krause a Coates (2008) sef, Graddfa Ymgysylltiad Academaidd (AES), Graddfa Ymgysylltiad Cyfoedion (PES), Graddfa Ymgysylltiad Myfyrwyr-Staff (SES), Graddfa Ymgysylltiad Deallusol (IES), a Graddfa Ymgysylltiad Ar-lein (OES). Roedd y pum dimensiwn hyn yn ymdrin â'r heriau academaidd, cymdeithasol ac ar-lein a wynebwr gan fyfyrwyr. Ni chafodd y Raddfa Ymgysylltiad Pontio a'r Raddfa Ymgysylltiad Tu Allan i'r Dosbarth eu cynnwys yn yr arolwg gan nad oedd myfyrwyr wedi profi bywyd prifysgol i'r eithaf oherwydd

mesurau cadw pellter cymdeithasol parhaus a phatrymau gweithio hybrid ym mlwyddyn academiaidd 2021-22.

Roedd adran gyntaf yr arolwg yn cynnwys cwestiynau demograffig a chyd-destun am y cyfranogwyr. Roedd tair adran ganlynol yr arolwg yn canolbwyntio ar un o dri dimensiwn: ymgysylltiad academiaidd, cymdeithasol a digidol. Roedd adran ymgysylltiad academiaidd yr arolwg yn cynnwys 14 eitem o'r Raddfa Ymgysylltiad Academiaidd (AES) a'r eitem Graddfa Ymgysylltiad Deallusol (IES). Roedd yr adran nesaf ar ymgysylltiad cymdeithasol yn cwmpasu 17 o eitemau o'r Raddfa Ymgysylltiad Cyfoedion (PES) a'r Raddfa Ymgysylltiad Myfyrwyr-Staff (SES). Roedd yr adran olaf ar ymgysylltiad ar-lein yn cynnwys 13 eitem o'r Raddfa Ymgysylltiad Ar-lein (OES). Dyluniwyd yr arolwg fel bod myfyrwyr, ar gyfer pob adran ar ymgysylltiad academiaidd, cymdeithasol a digidol, yn ateb yr eitemau ymgysylltiad 5 pwynt dull-Likert yn gyntaf (1 = anghytuno'n gryf, 2 = anghytuno, 3 = normal, 4 = cytuno, 5 = cytuno'n gryf) wedi'u haddasu o raddfeydd ymgysylltiad myfyrwyr wedi'u graddnodi Krause a Coates (2008), yna ateb cwestiwn 7 pwynt dull-Likert yn gofyn pa mor barod oedden nhw'n teimlo i bontio i'r brifysgol (1=hollol amharod, 2=amharod, 3=ychydig bach yn amharod, 4=ddim yn amharod nac yn barod, 5=ychydig bach yn barod, 6=yn barod, 7=hollol barod). Yn olaf, roedd pob adran yn gorffen gydag un neu ddau o gwestiynau agored a oedd yn gofyn i gyfranogwyr nodi sut y gallent gael eu cefnogi ymhellach cyn ac yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol.

Ar ôl eu casglu, roedd y data hwn yn galluogi'r tîm i gadarnhau dilysrwydd dull mesur y Raddfa Ymgysylltiad Myfyrwyr (SES), gan sicrhau bod y data'n berthnasol i astudiaeth a gynhaliwyd yn ystod pandemig COVID-19. Datblygwyd a dosbarthwyd yr arolwg gan ddefnyddio meddalwedd Qualtrics Survey. Ar ôl cwblhau'r broses casglu data, cafodd yr allbwn a gynhyrchwyd drwy'r arolwg ei allforio, ei brosesu a'i ddadansoddi gan ddefnyddio IBM SPSS.

3.6.2 Grwpiau ffocws

Cafwyd y sampl ar gyfer y cam hwn o'r ymchwil o ymatebion y myfyrwyr i gwestiwn yr arolwg a oedd yn gofyn am eu parodrwydd i gymryd rhan yn y grwpiau ffocws. Y cais i gymryd rhan yn y grŵp ffocws oedd y cwestiwn olaf yn yr holiadur. Ymatebodd ugain o fyfyrwyr yn gadarnhaol a darparu eu cyfeiriadau e-bost. Yn dilyn hyn, anfonwyd e-bost at y rhai a oedd wedi cymryd rhan yn yr arolwg ac wedi darparu eu manylion cyswllt yn cyflwyno'r ymchwilwyr ac yn egluro pwrpas ail gam yr ymchwil. Gwahoddwyd yr ymatebwyr i gymryd rhan mewn grŵp ffocws ar-lein ac i gadarnhau eu cyfranogiad drwy e-bost. Drwy'r broses hon, gwirfoddolodd 18 o fyfyrwyr ar gyfer yr ail gam casglu data, ac anfonwyd ail e-bost atyn nhw i drefnu eu grŵp ffocws. Cynhaliwyd pob cyfweiliad grŵp ffocws ar Microsoft Teams rhwng mis Rhagfyr 2021 a mis Mawrth 2022. Hwyluswyd grwpiau ffocws gan aelodau o'r tîm ymchwil, ond nid gan staff academiaidd sy'n ymwneud yn uniongyrchol â chyflwyno'r rhaglenni roedd y myfyrwyr wedi cofrestru arnynt. Roedd hyn yn lleihau dylanwad pŵer hierarchaeth ar ymatebion cyfranogwyr, lle gallai unigolion deimlo o dan bwysau i ateb mewn ffordd benodol.

Dyluniwyd y grŵp ffocws i annog myfyrwyr i siarad mor agored â phosib ac yn fanylach am eu profiadau cyn ac yn ystod pontio i Addysg Uwch. Cynhyrchwyd canllaw lled-strwythuredig i grwpiau ffocws a oedd yn amlinellu'r meysydd i'w cwmpasu (gweler Atodiad B: Rhaglen grwpiau ffocws). Rhannwyd yr offeryn yn dair adran. Yn y ddwy adran gyntaf, gofynnwyd i'r myfyrwyr roi adroddiad personol o'u profiadau o ran eu parodrwydd academaidd, cymdeithasol a digidol cyn ac yn ystod eu cyfnod pontio i Addysg Uwch. Yn yr adran olaf, rhannodd y myfyrwyr eu barn ar sut y gallai ysgolion, colegau, a phrifysgolion wella profiadau myfyrwyr wrth bontio i'r brifysgol.

Cyn mynychu'r cyfweiliadau grŵp ffocws, cafodd myfyrwyr eu briffio am y broses o gasglu data, ac esboniwyd yr opsiwn i dynnu'n ôl ar unrhyw adeg. Gyda chaniatâd yr ymatebwyr, recordiwyd eu hatebion yn ddigidol gan ddefnyddio nodwedd recordio Microsoft Teams. Hysbyswyd myfyrwyr hefyd y byddai eu hymatebion yn cael eu troi'n ddiennw ac yn cael eu storio'n ddiogel. Cynhaliwyd cyfanswm o chwe grŵp ffocws ac roedd pob grŵp ffocws yn cynnwys tri i bedwar myfyriwr. Roedd pob grŵp ffocws yn para tua 60 munud.

3.7 Dadansoddi Data

Data'r arolwg

I ailadrodd, dadansoddwyd y data meintiol a gasglwyd o'r arolwg ar-lein gan ddefnyddio IBM SPSS, fersiwn 27. Roedd y meddalwedd hwn yn galluogi adnabod amleddau, profi dibynadwyedd graddfeydd a chyfrifo newidynnau. Yn dibynnu ar yr eitem a ddadansoddwyd, defnyddiwyd ystadegau disgrifiadol pellach fel y sgoriau cymedrig a gwriad safonol i gynrychioli boddhad myfyrwyr â'r datganiadau a gwmpaswyd yn y pum graddfa ymgysylltiad. Gan ddefnyddio'r prawf trefn restrol, cyflwynwyd y canlyniadau mewn trefn ddisgynnol. Dadansoddwyd cwestiynau penagored yr arolwg ar-lein yn ansoddol. Cafodd yr holl ymatebion eu codio â llaw, a defnyddiwyd gweithdrefn ddadansoddi pum cam.

Data grwpiau ffocws

Cafodd recordiadau sain grwpiau ffocws eu trawsgrifio gan yr ymchwilyr ac yna eu dadansoddi yn dilyn dadansoddiad thematig ymatblyg (Braun a Clarke, 2022). Neilltuwyd rhif i bob cyfranogwr i sicrhau eu bod yn ddiennw. Er mwyn sicrhau bod y datganiadau'n cael eu cofnodi'n ofalus, perfformiwyd y broses godio gan ddefnyddio rhaglen feddalwedd NVivo 10; cynhaliwyd proses ailadroddol i ddadansoddi data crai i nodi codau y gellid eu datblygu o'r trawsgrifiadau. Archwiliwyd y codau hyn ochr yn ochr â chodau eraill i ddatblygu themâu y gellid eu gwahanu neu eu dileu. Defnyddiwyd dadansoddiad thematig i archwilio trawsgrifiadau'r grwpiau ffocws; roedd yn cynnwys dull pum cam (Bryman, 2016):

- 1) Roedd proses ymgyfarwyddo yn rhan o hyn, a darllenwyd y trawsgrifiadau sawl gwaith i helpu'r ymchwilyr i ymgyfarwyddo â'r data drwy wrando ar y

- recordiadau, ailddarllen y data a drawsgrifiwyd, a chwilio am ddarnau o destun i gyd-fynd â'r cwestiynau ymchwil.
- 2) Ar ôl ymglyfarwyddo â data, datblygwyd codau ac is-godau ar gyfer segmentau o ddata yn seiliedig ar ymatebion y myfyrwyr. Nodwyd cyfanswm o 66 o godau cychwynnol.
 - 3) Roedd y trydydd cam yn cynnwys pennu cysylltiadau posib rhwng y codau i archwilio a oedd rhai syniadau, cysyniadau neu ystyron yn cael eu hailadrodd. Roedd y cam hwn yn bwysig, gan fod angen codau i drefnu'r data wedi'i godio ac i roi darlun clir o'r data a dehongliadau'r ymchwilwyr.
 - 4) Datblygwyd themâu drwy grwpio'r codau. Sicrhaodd y broses hon reolaeth ansawdd bod y themâu yn cipio cynnwys y data, a'u bod yn ateb y cwestiynau ymchwil yn ystyrlon.
 - 5) Y cam olaf oedd nodi sut roedd y themâu'n gysylltiedig â'i gilydd yn seiliedig ar y perthnasoedd, y patrymau, a'r themâu a nodwyd yn y data. Fel rhan o'r broses hon, dewiswyd dyfyniadau gan y cyfranogwyr i ddangos eu canfyddiadau sy'n berthnasol i bob thema.

3.8 Cyfyngiadau

Roedd y prif gyfyngiadau yn yr astudiaeth hon yn ymwneud ag amser, mynediad at gyfranogwyr a blinder arolygon. Y ffactor mwyaf a effeithiodd ar y dewisiadau a wnaethon ni wrth ddatblygu a chasglu ymchwil oedd amser. Er enghraifft, roedd amser yn cyfyngu ar nifer y grwpiau ffocws y gallem eu trefnu, gan na allai rhai myfyrwyr gymryd rhan pan oedden nhw ar leoliad mewn ysgol. At hynny, rhyddhawyd ein harolwg ganol mis Rhagfyr, ond roedd hyn ar adeg pan oedd israddedigion wedi gorffen eu semester cyntaf ac na fydden nhw'n treulio'r amser yn agor eu cyfrif e-bost prifysgol. Fe wnaethon ni wahodd cyfranogwyr i gymryd rhan yn yr astudiaeth drwy e-bost a thrwy alw heibio i sesiynau prifysgol. Roedd hyn yn golygu bod y rhan fwyaf o'r cyfranogwyr yn dod o'r sefydliadau y bu'r tîm ymchwil yn gweithio ynddyn nhw, a phe baem yn adolygu'r dull hwn, byddem yn gofyn am gael galw i mewn i ragor o sesiynau prifysgol mewn gwahanol sefydliadau i gael ystod ehangach o gyfranogwyr i gynrychioli'r holl sefydliadau Addysg Uwch ledled Cymru. Mae arolygon yn arf effeithiol i gasglu data. Fodd bynnag, mae'r defnydd mynych o arolygon yn ystod pandemig COVID-19 i archwilio profiadau a chanfyddiadau myfyrwyr ar addysgu o bell, asesu ac yn y blaen wedi arwain at flinder arolygon, sy'n golygu bod llawer o fyfyrwyr ddim yn agor arolygon neu bod rhai yn agor arolwg, ond yn dueddol o beidio â'i gwblhau. Yn yr astudiaeth hon cwblhaodd 139 o fyfyrwyr y dudalen gyntaf gyda chwestiynau caniatâd optio i mewn, ond ni chwblhaodd 49 yr holl gwestiynau. Arweiniodd hyn at sampl dethol ar gyfer y corff myfyrwyr ehangach.

4 Canfyddiadau'r ymchwil

Mae'r adran hon o'r adroddiad yn cyflwyno canfyddiadau'r ymchwil mewn ymateb i bedwar cwestiwn ymchwil yr astudiaeth a gyflwynwyd yn adran gyntaf yr adroddiad. I'ch atgoffa, mae'r tri chwestiwn ymchwil cyntaf yn canolbwyntio ar ymgysylltiad academaidd, cymdeithasol a digidol myfyrwyr Addysg israddedig yn ystod pandemig COVID-19, ac mae'r pedwerydd cwestiwn yn gofyn i fyfyrwyr pa argymhellion sydd ganddyn nhw i wella ymgysylltiad. Cyn adrodd ar ganfyddiadau parodrwydd ac ymgysylltiad myfyrwyr blwyddyn gyntaf, mae'r adran ganlynol yn nodi'r dadansoddiad rhagarweiniol o'r data graddfa gan ddefnyddio prawf cyfernod dibynadwyedd alffa (α) Cronbach – sy'n mesur dibynadwyedd graddfa.

4.1 Dadansoddiad rhagarweiniol a dibynadwyedd

Er mwyn sicrhau dibynadwyedd y pum graddfa a ddefnyddiwyd yn yr arolwg, cynhaliwyd prawf cyfernod dibynadwyedd alffa (α) Cronbach. Fel y dangosir yn Nhabl 1, roedd y gwerthoedd alffa yn amrywio rhwng 0.74 a 0.84. Mae'r sgoriau alffa wedi rhagori ar y lefel dderbyn o 0.7, felly mae gan y graddfeydd yn yr offeryn gysondeb mewnol derbyniol ac mae hyn yn rhoi'r hyder i ni fod ein harolwg yn ddibynadwy (Taber, 2018).

Tabl 1 Ystadegau Dibynadwyedd yr Offeryn Mesur

	Rhif yr eitem	Alffa Cronbach
Graddfa ymgysylltiad deallusol	5	0.75
Graddfa ymgysylltiad academaidd	9	0.74
Graddfa ymgysylltiad cyfoedion	9	0.84
Graddfa ymgysylltiad myfyrwyr-staff	8	0.81
Graddfa ymgysylltiad ar-lein	13	0.82

4.2 Ystadegau ar gyfer y pum graddfa ymgysylltiad

Mae'r canlyniadau ar gyfer y gwerthoedd cymedrig a gyflwynir yn y tablau isod wedi'u trefnu mewn trefn ddisgynnol. Roedd yr ystadegau sampl o ymgysylltiad myfyrwyr prifysgol blwyddyn gyntaf yn y pum dimensiwn a gynhwysir yn Nhabl 2 yn llawer uwch na'r cyfartaledd o 2.5. Yn seiliedig ar y canfyddiadau, dangosodd yr ystadegau sampl mai ymgysylltiad myfyrwyr-staff a gafodd y sgôr gymedrig uchaf, ac yna ymgysylltiad deallusol. O gymharu, ymgysylltiad academaidd myfyrwyr blwyddyn gyntaf a gafodd y gwerth cymedrig gwannaf.

Tabl 2 Ystadegau disgrifiadol o rinweddau ymgysylltiad myfyrwyr blwyddyn gyntaf (n=90)

	Cymedr	Gwriad safonol	Trefn
Ymgysylltiad myfyrwyr-staff (YS)	3.90	0.51	1
Ymgysylltiad deallusol (YD)	3.67	0.62	2
Ymgysylltiad cyfoedion (YC)	3.61	0.67	3
Ymgysylltiad ar-lein (YAL)	3.60	0.54	4
Ymgysylltiad academiaidd (YA)	3.36	0.55	5

Wrth adolygu'r 44 eitem ymgysylltu yn yr astudiaeth hon, roedd gan y pum eitem uchaf lefel gref o ymgysylltiad myfyrwyr fel a ganlyn:

- # 1 Rydw i fel arfer yn cwblhau fy holl aseiniadau (YA; 4.46)
- # 2 Rydw i'n teimlo'n hyderus bod o leiaf un o fy athrawon yn gwybod fy enw (YS; 4.19)
- # 3 Rydw i'n defnyddio'r we yn rheolaidd at ddibenion astudio (YAL; 4.15)
- # 4 Mae defnyddio e-bost i gysylltu â darlithwyr/tiwtoriaid yn ddefnyddiol iawn (YAL; 4.12)
- # 5 Anaml y bydda i'n methu dosbarthiadau (YA; 4.09)

O'r 44 o eitemau ymgysylltu yn yr astudiaeth, yr eitemau lle'r oedd ymgysylltiad myfyrwyr ar ei wannaf oedd fel a ganlyn:

- # 40 Mae pynciau a gynigir ar-lein heb ddim dosbarthiadau wyneb yn wyneb yn ddefnyddiol (YAL; 2.98)
- # 41 Rydw i'n astudio'n rheolaidd ar y penwythnosau (YA; 2.81)
- # 42 Rydw i'n benthycu nodiadau cwrs yn rheolaidd gan ffrindiau ar y modiwl (YC; 2.72)
- # 43 Rydw i'n benthycu llyfrau yn rheolaidd o lyfrgell y brifysgol (YA; 2.69)
- # 44 Rydw i'n defnyddio e-bost yn rheolaidd i gysylltu â ffrindiau ar fy nghwrs (YAL; 2.47)

Mae'r canfyddiadau hyn yn dangos mai'r raddfa ymgysylltiad Myfyrwyr-staff a gafodd y gwerth cymedrig uchaf, a'r raddfa ymgysylltiad Academiaidd a gafodd y sgôr wannaf. Y raddfa ymgysylltiad Academiaidd ac yna'r raddfa ymgysylltiad Ar-lein a sgoriodd y gwerthoedd cymedrig lleiaf; serch hynny, gellid nodi eitemau o'r ddwy raddfa ymhlith y pum eitem uchaf gyda'r gwerthoedd cymedrig uchaf o ran ymgysylltiad myfyrwyr. Gellir dadlau y gellid defnyddio'r canlyniadau o'r pum eitem uchaf gyda lefel gref o ymgysylltiad myfyrwyr a'r pum eitem uchaf gyda'r ymgysylltiad gwannaf i bennu proffil y myfyriwr blwyddyn gyntaf.

4.3 Parodrwydd ac ymgysylltiad academiaidd myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Mae'r adran hon yn cyflwyno canfyddiadau'r ymchwil o ran parodrwydd academiaidd myfyrwyr ar gyfer y brifysgol a'u hymgysylltiad â hi. Mae'n defnyddio data arolygon a grwpiau ffocws i ateb y cwestiwn ymchwil cyntaf: Pa mor barod ac ymgysylltiol yn

academaidd oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19? Mae'r adran hon yn dechrau drwy gyflwyno'r canlyniadau sy'n ymwneud ag ymgysylltiad academaidd cyn symud i drafod ymgysylltiad deallusol. Gan ddilyn diffiniad Krause a Coates (2008) o ymgysylltiad academaidd, mae hyn yn cwmpasu gallu myfyriwr i reoli amser astudio, a'r strategaethau a fabwysiadwyd i gyflawni llwyddiant yn eu blwyddyn gyntaf yn y brifysgol. Mae ymgysylltiad deallusol yn cyfeirio at y graddau mae eu pynciau yn darparu ysgogiad a her a'u boddhad cyffredinol â'u hastudiaethau (Krause a Coates, 2008).

4.3.1 Graddfa ymgysylltiad academaidd: canfyddiadau

Roedd data'r arolwg yn dangos bod tri chwarter (67/90) o'r myfyrwyr a holwyd yn teimlo eu bod, i ryw raddau, yn barod ar gyfer y profiad pontio academaidd i'r brifysgol. Gellid rhannu'r ffigur trosfwaol hwn yn ôl pa mor barod oedden nhw, gyda 37% o'r ymatebwyr yn dweud eu bod 'yn barod' yn academaidd', 28% 'ychydig bach yn barod' a 10% yn 'hollol barod'. Roedd pryder bod chwe myfyriwr yn ystyried eu hunain yn 'hollol amharod' a phump myfyriwr yn dweud eu bod yn 'amharod' wrth ddisgrifio eu paratodau academaidd ar gyfer y brifysgol. Roedd y bwlch hwn mewn parodrwydd academaidd yn fwy arwyddocaol na'r bwlch ar gyfer parodrwydd cymdeithasol neu ddigidol.

Mae'r canlyniadau yn Nhabl 3 yn datgelu bod y sgoriau cymedrig uchaf yn y raddfa Ymgysylltiad Academaidd yn ymwneud â chwblhau'r holl aseiniadau a methu dosbarthiadau yn anaml. Mae hyn yn amlygu bod myfyrwyr yn ystyried cwblhau aseiniadau, ac yna mynychu dosbarthiadau, fel elfennau mwyaf hanfodol eu hastudiaethau. Ar sail y canfyddiad hwn, gellid dadlau bod y sampl yn deall pwysigrwydd datblygu sgiliau academaidd fel cynnal ymchwil ac ysgrifennu academaidd. Yn yr un modd, roedd mynychu dosbarthiadau yn caniatáu i'r myfyrwyr ryngweithio â'u cyfoedion a'u darlithwyr. I'r gwrthwyneb, roedd benthyca llyfrau'n rheolaidd o'r llyfrgell ac astudio ar y penwythnosau yn sgorio'r gwerthoedd cymedrig isaf yn y raddfa hon. Roedd myfyrwyr yn dewis peidio â benthyca llyfrau o'r llyfrgell yn rheolaidd braidd yn ddisgwyliedig gan fod darparu mynediad at adnoddau ar-lein wedi dod yn gyffredin yn yr oes ddigidol. Yn olaf, gellid egluro penderfynu peidio â defnyddio'r penwythnosau fel amser estynedig pan allai myfyrwyr astudio gan y ffaith bod y sampl hon o fyfyrwyr wedi datblygu sgiliau rheoli amser da neu fod yn rhaid iddyn nhw neilltuo amser ar gyfer ymrwymadau eraill fel teulu, plant, swyddi a mwynhau amser hamdden.

Tabl 3 Ystadegau disgrifiadol o eitemau ymgysylltiad academaidd myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Ymgysylltiad academaidd	Cymedr	Gwriad safonol	Amrywiant	Nifer
Rydw i fel arfer yn cwblhau fy holl aseiniadau	4.46	0.85	0.73	89
Anaml y bydda i'n methu dosbarthiadau	4.09	0.96	0.92	89
Rydw i'n gofyn cwestiynau yn y dosbarth yn rheolaidd	3.31	1.08	1.17	89
Rydw i'n strategol ynglŷn â'r ffordd rydw i'n rheoli fy llwyth gwaith academaidd	3.31	0.89	0.79	89
Fel arfer byddaf yn dod i'r dosbarth ac wedi cwblhau'r gwaith darllen	3.21	0.99	0.99	89
Rydw i'n ceisio cyngor a chymorth yn rheolaidd gan staff addysgu	3.20	0.92	0.85	89
Rydw i'n gwneud cyflwyniadau yn yr ystafell ddosbarth yn rheolaidd	3.15	0.87	0.76	89
Rydw i'n astudio'n rheolaidd ar y penwythnosau	2.81	1.03	1.07	89
Rydw i'n benthycu llyfrau yn rheolaidd o lyfrgell y brifysgol	2.69	1.13	1.29	89

4.3.2 Ymgysylltiad academaidd: canfyddiadau'r grŵp ffocws

Y tair thema a grëwyd ar gyfer y raddfa ymgysylltu hon oedd: Cymorth Academaidd, Newid Arferion Addysgegol, a Gofodau Dysgu.

Thema 1: Cymorth academaidd

Roedd pwysigrwydd teimlo bod cymorth da ar gael yn bwynt a godwyd gan yr holl fyfyrwyr a gymerodd ran yn y grwpiau ffocws. Teimlai myfyrwyr mai'r amser cyn i'w rhaglen ddechrau'n swyddogol ac yn ystod yr ychydig fisoedd cyntaf yn y brifysgol oedd y ddau gyfnod allweddol pan oedd angen cymorth fwyaf. At hynny, buon nhw'n trafod pwysigrwydd mynediad cyflym a hawdd at wasanaethau a staff y brifysgol pe bai eu hangen arnyn nhw ar unrhyw adeg yn ystod y rhaglen. Adroddodd y rhan fwyaf o fyfyrwyr sut y cysylltwyd â nhw i gael rhagor o wybodaeth a dogfennau i gefnogi eu cais cyn y rhaglen, ond yn y pen draw roedden nhw'n teimlo y byddai'n fwy cynhyrchiol treulio'r amser hwn yn datblygu sgiliau academaidd cyn y brifysgol (archwilir hyn ymhellach ar gyfer cymwyseddau academaidd; gweler adran 4.3.4). Yn y dyfyniad canlynol, mae Lauren (mae pob enw yn ffugenw) yn cwestiynu'r syniad a chyflymder y cyfnod pontio i'r brifysgol:

Fe wnaeth [...] gysylltu â ni cwpwl o weithiau cyn dechrau yn y brifysgol ac yn amlwg roedden ni i gyd yn gwneud cais yn y flwyddyn flaenorol. Felly, roedd rhywun yn cysylltu â ni ynglŷn â gwneud gwiriadau'r Gwasanaeth Datgelu a Gwahardd a phethau felly, a heblaw hynny, doedd dim llawer o bontio mewn gwirionedd, nac oedd? Ar y diwrnod cyntaf roedd jyst angen bod yn barod i fynd!

Felly ie, fe aeth e o ddim byd, i bopeth, o ran parodrwydd academaidd. Doedd dim llawer i'ch helpu chi i baratoi.

Nid Lauren oedd yr unig fyfyrwr i sôn am y tawelwch cyn y cwrs; bu eraill yn trafod sut y gallai'r amser fod wedi cael ei ddefnyddio'n fwy cynhyrchiol, ond yn lle hynny ei fod yn adeg pan oedd pryderon yn dechrau ymddangos. Esboniodd Theo a Jamie sut roedden nhw'n fwy pryderus ynglŷn â mynd i'r brifysgol. Soniodd Pat fod eu pryderon yn cael eu gwaethygu gan y ffaith eu bod yn nerfus o'r anhysbys, yn symud i ddinas newydd ac yn gorfod addasu i'r lleoliad newydd a chyd-letywyr newydd. Yn ffodus i Pat, doedden nhw ddim yn teimlo gormod o bryder am fynd i'r brifysgol gan fod eu partner ar gael i'w cefnogi.

Yn y dyfyniad hwn, disgrifiodd Sarah ei phrofiad o'r cyfnod sefydlu:

Ro'n i'n teimlo nad oedd fawr o gyfnod pontio mewn gwirionedd, nagoedd? Oherwydd COVID-19 hefyd, doedden ni ddim yn nabod ein gilydd o gwbl. Fe gyrhaeddod ni i gyd ar y diwrnod cyntaf. A dyna hi. 'Shwmae pawb. Dyma'ch grŵp.' a dyna ni mewn gwirionedd.

Roedd myfyrwr arall, Stephen, yn sâl ar gyfer y rhaglen sefydlu ffurfiol, felly ar ôl ymuno'n hwyr, fe esbonion nhw: 'roedd hyn yn ei gwneud hi hyd yn oed yn waeth i fi, roedd yn ddiwrnod brawychus i fod yn deg, ond roedd yn iawn yn y diwedd'. Amlygodd y profiadau gwahanol hyn nad oedd y corff myfyrwyr yn homogenaidd ac roedd profiadau academaidd, proffesiynol a byw blaenorol myfyrwyr yn golygu bod angen rhoi ystod o fecanweithiau cymorth ar waith i fyfyrwyr. Roedd angen i'r mecanweithiau cymorth fod ar gael cyn, yn ystod, ac ar ôl yr wythnos sefydlu ffurfiol a chael eu cyfeirio'n glir fel bod myfyrwyr yn gwybod ble i ddod o hyd iddyn nhw.

Wrth drafod profiadau addysg cyn y brifysgol, dywedodd myfyrwyr fod athrawon mewn ysgolion a cholegau yn blaenoriaethu cynnwys manylebau ac asesiadau dros weithgareddau pontio prifysgol. Arweiniodd hyn at gwricwlwm gorlawn, yr angen i wneud iawn am gollu amser dysgu a phwyslais ar bwysigrwydd canlyniadau arholiadau i ysgolion a myfyrwyr. Awgrymon nhw fod mesurau cadw pellter cymdeithasol wedi cyfyngu ar nifer yr ymwelwyr, fel darlithwyr prifysgol a chyn-fyfyrwyr, a'i fod hefyd yn cyfyngu ar eu gallu i deithio a mynd i ddiwrnodau agored prifysgol. O'r herwydd, cafodd eu dewisiadau eu llywio gan ddigwyddiadau ar-lein a delwedd o'r brifysgol nad oedden nhw'n gwybod a oedd yn adlewyrchu realiti. Doedd neb o'r myfyrwyr yn y grŵp ffocws wedi mynychu diwrnodau agored ar gyfer prifysgolion, ac ni allai Olly gofio a oeddent yn opsiwn hyd yn oed, yn lle hynny roedd y disgybl 'wedi gwyllo'r fideos yna o'r daith prifysgol a oedd wedi'u recordio ymlaen llaw', yna ychwanegodd 'dyna oedd fy syniad i o brifysgol'.

Roedd profiadau'r grŵp hwn o fyfyrwyr yn debygol o adlewyrchu profiadau carfan 2022, oedd eto â fawr o brofiad o weithgareddau pontio prifysgol. Wrth fyfyrion ar fodiwl ar bontio a'u profiad ysgol eu hunain, awgrymodd Samira 'nad yw disgyblion

chweched dosbarth wedi'u harfogi i ddelio â'r brifysgol', aeth ymlaen i egluro 'nad ydyn nhw'n cael eu haddysgu ar sut i ddelio â'r llwythi gwaith na'r gwahanol arddulliau o addysgu neu'r lleoliadau maen nhw'n mynd iddyn nhw'. Roedd myfyrwyr yn cydnabod bod angen iddynt ddeall eu cyd-destun dysgu newydd a gwybodaeth am wasanaethau a staff y brifysgol, ond ar adegau doedden nhw ddim yn gwybod sut i ddefnyddio'r llwyfannau ar-lein nac wrth bwy i ofyn am gymorth gyda'r broses hon. Gallai datblygu gwybodaeth am y sefydliad fod yn ddryslyd ac mae'n fater allweddol wrth bontio i'r brifysgol. Fodd bynnag, cafodd hyn ei waethygu yn ystod y pandemig pan nad oedd myfyrwyr ar y campws yn aml, felly nid oedd modd iddyn nhw ymweld â thimau gweinyddol na darlithwyr yn eu swyddfeydd.

Thema 2: Newid arferion addysgegol

Fe wnaeth addysgu o 'du ôl i'r llinell' mewn ystafelloedd dosbarth ac ar-lein amharu ar arferion addysgegol arferol yn ystod y pandemig. Roedd myfyrwyr yn disgrifio'u taith fel un droellog a'u bod wedi gorfod dilyn llwybrau anghonfensiynol i'r brifysgol. Hyd yn oed i fyfyrwyr a oedd yn dilyn llwybr syth o'r ysgol neu'r coleg i'r brifysgol, effeithiwyd ar eu haddysg a'u harholiadau. Mewn rhai achosion, profodd rhai myfyrwyr ysgolion yn cau, diwedd yr ysgol yn gynnar a dim arholiadau ffurfiol. Thema gyffredin gan fyfyrwyr oedd bod asesiadau ôl-16 amgen, fel Graddau a Asesir gan Athrawon a Graddau a Asesir gan y Ganolfan, yn golygu nad oedd ganddyn nhw gyfle i brofi eu hunain yn academaidd; dylanwadodd hyn ar eu hyder, eu hunan-werth a'u hunaniaeth fel dysgwyr. Roedd Tilly yn un o'r myfyrwyr a fynegodd ryddhad am beidio â gorfod sefyll arholiadau Safon Uwch:

Ro'n i wir yn cael trafferth mewn arholiadau; Mae'n gas gen i nhw. Gallen i wybod yr holl gynnwys yn y byd. Ond dw i jyst yn ei cholli hi ac yn mynd i banig mewn arholiadau. Felly, i fi, roedd e'n hwyl oherwydd ro'n i'n gwybod os oeddwn i'n ei wneud, gallai fod yn ddim byd ond gwaith cwrs, sef rhywbeth dw i'n ei fwynhau.

Roedd Olly yn fyfyrwr arall a oedd yn eithaf hapus bod arholiadau wedi'u canslo. Disgrifiodd y disgybl fod y chweched dosbarth yn hawdd, gan esbonio:

Achos does dim arholiadau ac ro'n i'n meddwl bod 'na. Ges i gwpwl o brofion. Ro'n i'n meddwl bod gwaith cwrs yn hawdd i'w wneud mewn cyfnod cyflenwi pan fydd amser gennych chi. Ac, i fi, fel y math o fyfyrwr oeddwn i, roedd hynny gymaint yn haws na dim ond gwneud arholiadau, oherwydd ro'n i'n perfformio'n llawer gwell mewn gwaith cwrs nag oeddwn i mewn arholiadau.

Nid oedd canslo arholiadau cystal ar gyfer dysgwyr cartref. Roedd David wedi cael problemau mewn cwpl o golegau, a phenderfynodd gael ei addysgu gartref a chael ei gofrestru ar gyfer yr arholiadau fel ymgeisydd annibynnol, felly pan gafodd cyfres arholiadau'r haf ei chanslo, bu'n rhaid iddo fynd at brifysgolion yn uniongyrchol, gan wybod nad oedd ganddo'r cymwysterau angenrheidiol:

Roedd yn rhaid i fi siarad yn uniongyrchol â phrifysgolion a gweld a fydden nhw'n fodlon cynnig cyfle i fi, neu oherwydd fy mhrofiad, ac mae gen i gryn dipyn o

brofiad, a fy math o bersonoliaeth, ac yn ffodus roedd hynny'n ddigon i gael ychydig o gynigion.

I rai o'r myfyrwyr yn y grwpiau ffocws, cymeron nhw flwyddyn allan cyn dechrau yn y brifysgol; yma mae Iris yn esbonio pam roedden nhw'n teimlo nad oedden nhw'n barod i bontio i'r brifysgol:

A dweud y gwir, do'n i ddim yn teimlo'n barod ar gyfer y brifysgol oherwydd pan orffennais i ym Mlwyddyn 13, dyna oedd dechrau'r cyfnod clo mawr. Felly, yn lle gorffen ym mis Mehefin, fe wnaethon ni orffen ym mis Mawrth. Wnaethon ni ddim sefyll unrhyw arholiadau ac fe ges i fy ngwrthod ar gyfer nyrsio, felly penderfynais beidio â dechrau'r broses glirio a chymryd blwyddyn allan oherwydd do'n i ddim yn teimlo fy mod yn gwybod digon i fynd i astudio cwrs mewn maes arall.

Soniodd myfyriwr arall nad oedd wedi dilyn llwybr traddodiadol eu bod yn teimlo'n fwy cyfforddus ac yn fwy parod i fynd i'r brifysgol ac y gallent dynnu ar wybodaeth flaenorol i gefnogi eu hastudiaethau, roedden nhw wedi'u hysgogi i ddysgu, gan ddweud 'Mae angen hyn arna i i symud ymlaen' (Chloe).

Roedd addysgu o bell brys yn yr ysgol a'r coleg yn ystod y pandemig yn golygu rhoi cyfarwyddyd a chyflwyno gwybodaeth yn fwy uniongyrchol nes i addysgeg ar-lein wella wrth i athrawon ddatblygu eu cymwyseddau digidol. Trafodir hyn yn adran 4.5.2. Mae'n bwysig nodi yma bod myfyrwyr yn teimlo eu bod wedi colli llawer o gyfleoedd academaidd a gweithgareddau allgyrsiol. Trafodwyd y diffyg profiad hwn yn ystod y grwpiau ffocws a chanolbwyntiwyd ar rai o'r profiadau cyffredin bob dydd fel gweithio gyda chyfoedion, gwaith grŵp, gwaith maes, chwaraeon ysgol a chael bod yng nghwmni pobl eraill mewn lleoliad addysg. Roedd ysgolion a cholegau'n tueddu i ymdrin â dysgu ac addysgu yn wahanol, ac roedd myfyrwyr yn gwerthfawrogi'r darlithwyr a ddarparodd gefnogaeth ac a oedd yn ymatebol i anghenion myfyrwyr yn ystod seminarau ac ar eu hôl.

Nododd y myfyrwyr wahaniaeth clir rhwng sesiynau addysgu wyneb yn wyneb a sesiynau addysgu ar-lein. Roedd rhai myfyrwyr o'r farn bod dysgu wyneb yn wyneb yn fwy gwerthfawr; disgrifiodd myfyrwyr hefyd y newid sylweddol mewn meddylfryd i ddysgu mewn lleoliadau go iawn yn hytrach na gwrando'n oddefol gartref. Yn yr un modd, dywedodd y myfyrwyr eu bod yn canolbwyntio mwy gan fod yn rhaid iddyn nhw baratoi a gyrru i'r brifysgol a'u bod yn fwy parod i ddysgu yn hytrach na chodi yn syth o'r gwely i wrando ar seminar ar-lein. Nododd Tilly y canlynol:

Mae'n rhaid i chi godi, paratoi, mynd. Rydych chi yno. Nawr, dydych chi ddim eisiau gwastraffu amser, oherwydd rydych chi newydd wario 10 punt ar betrol yn ceisio cyrraedd. Felly, rydych chi am geisio gwneud y gorau ohono. Ac ydw, dw i'n gweld hi'n fwy buddiol bod ar y campws a wyneb yn wyneb.

Trafododd yr holl gyfranogwyr yn y grwpiau ffocws y byddai'n well ganddyn nhw gael sesiynau academaidd wyneb yn wyneb. Gwnaeth tri myfyriwr y sylwadau canlynol:

Mae'r rhai wyneb yn wyneb [seminarau] yn fwy rhyngweithiol, mae pawb yn cyfrannu, rydych chi'n cael llawer ohonyn nhw, mae'n llawer mwy buddiol bod wyneb yn wyneb oherwydd doedd pobl ddim yn siarad ar-lein (Tara).

Pan fyddai'r darlithydd yn gweld golwg ddryslyd ar eich wyneb, bydden nhw'n gallu dod draw i'ch helpu, bydden nhw'n gallu gweld eich bod yn poeni ac ati (Pat).

Mae'n braf cael y rhyngweithio dynol a gallu siarad â'ch darlithydd. Ac yna, ar ôl i chi orffen tra bod y cyfan yn dal yn glir yn eich pen, rydych chi'n gallu mynd i'r llyfrgell a bod yn yr un lleoliad i wneud y gwaith (Tilly).

Amlygodd y dyfyniad gan y myfyriwr olaf sut roedd ymgysylltiad wyneb yn wyneb ar y campws yn eu rhoi mewn meddylfryd dysgu yn ystod seminar, a sut y gallai hyn eu paratoi'n effeithiol ar gyfer sesiwn yn y llyfrgell i ymestyn y cyfnod dysgu ymhellach.

Thema 3: Gofodau dysgu

Trafodir dysgu mewn gofodau digidol yn adran 4.5.2; yma, archwiliwyd pwysigrwydd gofodau dysgu wyneb yn wyneb. Yn ystod y grwpiau ffocws, soniodd myfyrwyr eu bod yn gwerthfawrogi dysgu wyneb yn wyneb gyda'u darlithwyr a'u cyfoedion oherwydd eu bod wedi cael cyfle i gael sgwrs, rhyngweithio, dadlau, a bod hyblygrwydd o ran sut roedd y sesiwn yn datblygu. Roedden nhw hefyd yn gwerthfawrogi seminarau oherwydd lefel yr her academaidd; mae hyn yn rhywbeth oedd ar goll o'r profiad ar-lein. Byddai testunau a syniadau a gyflwynwyd mewn seminarau yn parhau i gael eu trafod dros goffi, yn y llyfrgell ac yn ddiweddarach yn y dydd. I rai myfyrwyr, roedden nhw'n gwerthfawrogi seminarau a darlithoedd wyneb yn wyneb am y ffaith syml eu bod yn paratoi ar gyfer y diwrnod, yn teithio i'r campws, yn talu am barcio, felly bydden nhw'n teimlo'n gwbl bresennol, yn llawn cymhelliant, ac yn awyddus i ddysgu, oherwydd eu hymdrechion i fod yna. Roedd myfyrwyr yn synnu cyn lleied y bydden nhw ar y campws, ac i rai yn y grwpiau ffocws roedd hyn yn siomedig.

Mae dewis ble i astudio bob amser wedi bod yn broblem i fyfyrwyr prifysgol, yn enwedig i'r rhai heb ofod astudio pwrpasol gartref a'r rhai sy'n byw mewn llety myfyrwyr. Yma, disgrifiodd Tara eu cyfyng-gyngor:

Felly, dw i ar y campws, hynny yw, dw i'n byw ar y campws ar hyn o bryd, ac mae fy ystafell wely wedi troi'n ardal astudio i fi, oherwydd dyna'r cyfan sydd gen i. Ac ie, mae'n beth rhyfedd oherwydd gartref fydden i fyth wedi astudio yn fy ystafell wely, oherwydd ro'n i'n teimlo mai nid dyna'r lle i astudio, ond yma dw i'n gorfod gwneud oherwydd does gen i ddim llawer o ddewis. Ond weithiau bydda i'n mynd i'r llyfrgell i wneud gwaith, weithiau bydda i'n mynd i weithio yn y gegin.

Roedd gofod yn fwy o broblem yn ystod y cyfnodau clo swyddogol. Yn ystod y grwpiau ffocws, siaradodd myfyrwyr am ble y bydden nhw'n astudio; roedd y gofodau hyn yn cynnwys eu hystafell eu hunain, gwely, bwrdd y gegin, yr heulfan ac ati. Roedden nhw'n cydnabod na fyddai myfyrwyr fel arfer yn astudio yn y llefydd hyn am gymaint o

oriau ar y tro, ond fe wnaethon nhw addasu i gyfnod y pandemig drwy wneud hynny. Lle'r oedd myfyrwyr yn byw gyda phartneriaid neu rieni a oedd yn gweithio gartref yn ystod y pandemig, y bobl oedd yn cynhyrchu incwm fyddai'n tueddu i gael blaenoriaeth o ran defnyddio'r gofodau gweithio gartref gorau, er enghraifft y swyddfa, bwrdd y gegin neu'r heulfan. Soniodd dau fyfyrwr am fannau tawel eraill lle gallent astudio tu allan i'r cartref, astudiai un yn y garafán a oedd wedi'i pharcio ar y dreif ac roedd un arall yn mynd i siop goffi'r teulu a oedd ar gau i'r cyhoedd ar y pryd.

Ychydig iawn o ddefnydd a wnaed o ofodau addysg cyhoeddus, hyd yn oed ar ôl i'r llywodraeth ddod â'r cyfnodau clo i ben. Roedd llyfrgelloedd prifysgolion yn enghraifft wych o hyn. Roedd myfyrwyr wedi addasu i astudio mewn amrywiaeth o leoliadau, ac roedd Tilly yn cofio: 'Bydden i'n mynd i Starbucks a rhoi fy nghlustffonau i mewn', a soniodd eraill am gaffis a bwytai prifysgol fel llefydd y bydden nhw'n mynd i astudio hefyd. Lle'r oedd gan fyfyrwyr ofod astudio tawel heb amhariad gartref, roedden nhw'n dewis gweithio yno gan ei fod yn teimlo'n fwy diogel. Fodd bynnag, roedd gofodau dysgu yn y cartref o dan fygythiad gan fod llawer o'r gofodau hyn yn cael eu rhannu, felly roedd gwrthdaro a thensiwn yn gyffredin, er enghraifft, roedd partneriaid, rhieni, plant ac anifeiliaid anwes yn aml yn ymddangos mewn cyfarfodydd ar-lein. Roedd Hanna yn cofio i'w mam ddod i mewn a gofyn os oedd hi eisiau paned o de, oedd yn garedig, ond hefyd yn tynnu sylw. Soniodd nifer fach o fyfyrwyr am ystafell sbâr, astudfa, neu ddesg astudio yn eu hystafell.

Mynegodd myfyrwyr ffafriaeth glir dros wahanu eu bywyd personol a bywyd myfyrwr, gan fod hyn wedi bod yn frwydr yn ystod y pandemig. O ganlyniad, roedden nhw'n gwerthfawrogi'r gofodau addysg ar y campws a oedd yn cynnwys y llyfrgell, caffis a gofodau cyhoeddus eraill. Roedd Clare yn hoffi mynd i'r llyfrgell i astudio oherwydd eu bod yn 'hoffi bod yn y meddylfryd addysg'. Ar un campws, roedd llyfrau addysg yn cael eu cadw'n agos at y mannau lle roedd darlithoedd a seminarau'n cael eu cynnal, ond ers i'r rhain gael eu symud i brif lyfrgell y brifysgol, roedd myfyrwyr yn ei chael yn anghyfleus defnyddio'r llyfrgell.

Yn sgil cau adeiladau'r llyfrgelloedd yn ystod y pandemig, gwnaeth myfyrwyr prifysgol fwy o ddefnydd o adnoddau digidol, ond fel mae un myfyrwr yn cofio, nid oedd hyn yn wir yn y coleg. Roedden nhw'n teimlo bod angen cefnogi eu hastudiaethau Safon Uwch drwy brynu gwerslyfrau ychwanegol:

Fe brynais rai o'r llyfrau a gafodd eu hargymell ar ddechrau'r flwyddyn. Yn amlwg, mae'r coleg ychydig yn wahanol. Dydych chi ddim yn cael benthyciad, does dim arian felly roedd yn rhaid i fi dalu gyda fy arian fy hunan. Roedd yn costio £30 y llyfr, a dw i'n meddwl i fi brynu tua pedwar neu bump ac oni bai fy mod wedi prynu'r rheini fyddai gen i ddim gobraith i fod yn onest, oherwydd roedd llawer o'r myfyrwyr eraill yn ei chael hi'n anodd. Dw i'n gwybod fy mod i'n eithaf lwcus oherwydd i fi brynu rheini (Sarah).

Cododd y sylw hwn y mater na allai pob myfyriwr fforddio i ategu eu haddysg yn y modd hwn.

Crynodeb o ganfyddiadau'r grŵp ffocws ymgysylltiad academiaidd

Chwaraeodd y canfyddiadau'n ymwneud ag ymgysylltiad academiaidd myfyrwyr ran hollbwysig yn eu cyfnod pontio i addysg uwch. Roedd disgwyliadau am gymorth i fyfyrwyr yn bodoli o'r funud y derbyniodd myfyrwyr eu lle prifysgol ar eu dewis gyrsiau. Roedd y canfyddiadau'n amlygu'r profiad cyn prifysgol sy'n cael ei esgeuluso'n aml ac y gall sefydliadau ei ddefnyddio i helpu myfyrwyr i ddatblygu perthnasoedd â'u cyfoedion, datblygu sgiliau academiaidd a llywio'r cymorth helaeth sydd ar gael iddyn nhw yn y brifysgol. Roedd y canfyddiadau'n dangos yr angen am gymorth academiaidd gyda llawer o fyfyrwyr yn teimlo'n amharod ar gyfer dechrau yn y brifysgol yn enwedig o lwybrau amgen i addysg uwch.

Rhannodd myfyrwyr eu profiadau o newid mewn arferion addysgegol yn sgil y pandemig. Er bod y gallu i osgoi arholiadau traddodiadol wedi dod â hapusrwydd cychwynnol i nifer o fyfyrwyr, effeithiodd hyn ar hunanwerth a hunaniaeth fel dysgwr yn y tymor hir. Daeth gofod yn ffactor pwysig hefyd o ran lle roedd myfyrwyr yn teimlo y gallent ddysgu yn ystod y pandemig gyda'r ffin rhwng bywyd personol a bywyd myfyriwr yn troi'n niwlog wrth i ystafelloedd gwely ddod yn ystafelloedd dosbarth. Roedd ffafriaeth amlwg dros ddysgu mewn gofod ffisegol yn hytrach nag yn ddigidol. Disgrifiodd myfyrwyr sut yr ystyriwyd gofodau ffisegol yn fwy gwerthfawr gan eu bod yn teimlo'n fwy cymhellol, yn bresennol ac yn gallu rhyngweithio â chyfoedion a thiworiaid mewn ffordd ddyfnach a mwy ystyrlon.

4.3.3 Graddfa ymgysylltiad deallusol: canfyddiadau

Datgelodd yr ymatebion graddfa ymgysylltiad deallusol yn Nhabl 4 mai'r ymatebion â'r gwerthoedd cymedrig uchaf oedd fod myfyrwyr yn teimlo bod eu cwrs yn ysgogol yn ddeallusol a bod darlithwyr yn aml yn ysgogi diddordeb myfyrwyr yn y pynciau. O gymharu, yr ymatebion â'r gwerthoedd cymedrig gwannaf oedd bod myfyrwyr yn teimlo eu bod wedi'u cymell fel arfer i astudio a'u bod yn cael llawer o foddhad o astudio. Gallai'r canlyniadau hyn ddangos bod myfyrwyr y sampl hwn wedi mwynhau cael eu herio'n academiaidd a chael eu haddysgu gan ddarlithwyr a oedd yn gwneud eu pynciau'n ddiddorol gan nad oedd myfyrwyr fel arfer yn cael eu cymell i astudio.

Tabl 4 Ystadegau disgrifiadol o eitemau ymgysylltiad deallusol myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Graddfa Ymgysylltiad Deallusol	Cymedr	Gwriad safonol	Amrywiant	Nifer
Mae'r cwrs yn ysgogol yn ddeallusol	3.84	0.60	0.37	88
Mae darlithoedd yn aml yn ysgogi fy niddordeb yn y pynciau	3.80	0.76	0.57	89
Rydw i'n mwynhau her ddeallusol y pynciau rydw i'n eu hastudio	3.78	0.75	0.56	90
Rydw i'n cael llawer o foddhad o astudio	3.66	0.75	0.57	89
Rydw i wedi fy nghymell i astudio fel arfer	3.39	1.04	1.08	89

4.3.4 Ymgysylltiad deallusol: canfyddiadau'r grŵp ffocws

Y tair thema a ddatblygwyd o'r raddfa ymgysylltiad deallusol oedd: Hunaniaeth myfyrwyr, Cymwysedau academiaidd ac Amser dysgu.

Thema 1: Hunaniaeth myfyrwyr

Roedd y gwahaniaeth rhwng profiadau cyn y brifysgol ac yn y brifysgol yn arbennig o amlwg dros yr ychydig flynyddoedd diwethaf, gan fod y pandemig wedi effeithio ar bob agwedd ar addysg ar draws cyfnodau bywyd. Mae trawsnewidiadau a oedd fel arfer yn heriol wedi dod yn fwy heriol byth. Roedd barn gryf gan fyfyrwyr yn y grwpiau ffocws am y ffaith nad oeddent yn gallu ymweld â phrifysgolion, siarad â chyn-fyfyrwyr neu gael darlun clir o beth i'w ddisgwyl pan fyddan nhw'n dechrau'r rhaglenni. Hyd yn oed gyda'r profiad heriol ac anhrefnus hwn, dywedodd llawer eu bod wedi dygymod â'u pryderon cychwynol yn gyflym a'u bod bellach yn teimlo ymdeimlad o berthyn yn y brifysgol.

Roedd cydnabyddiaeth eu bod wedi ffurfio grwpiau astudio llai nag arfer, ond eu bod yn teimlo'n 'lwcus,' yn 'falch' ac yn 'hapus' am y bobl roedden nhw'n treulio eu hamser gyda nhw. Yn y dyfyniad hwn, roedd Samira yn poeni na fyddent yn ffitio i mewn oherwydd eu hoedran: 'Ro'n i braidd yn bryderus am fod yr hynaf, do'n i ddim yn siŵr pa mor hen oeddwn i [o gymharu]'. Mae'r cyfranogwr yn mynd ymlaen drwy nodi nad oedd eu hoedran yn broblem i neb arall, gan fod myfyrwyr yn falch o gwrdd a chysylltu ag eraill oedd â diddordeb cyffredin mewn addysg, dysgu a chydweithio. Roedd Lauren hefyd yn fodlon gyda'i chyfoedion. Yn y dyfyniad hwn, sonia'r myfyriwr am eu grŵp tiwtor:

Rydyn ni wedi bod yn lwcus yn y grŵp tiwtor rydyn ni ynddo a dweud y gwir, oherwydd rydyn ni i gyd yn cyd-dynnu ac rydyn ni i gyd yn gofalu am ein gilydd o ran y gwaith ac aseiniadau a phethau. Felly mae hynny'n braf iawn i'w gael.

P'un ai bod â phwrpas cyffredin neu fod yn lwcus o ran y bobl yn eu grwpiau astudio, roedd datblygu ymdeimlad o berthyn a hunaniaeth yn agwedd bwysig ar fywyd

academaidd. Wrth i'r rhyngweithio a'r cysylltiadau â chyfoedion a darlithwyr gael eu datblygu mewn adrannau diweddarach ar ymgysylltiad cyfoedion ac ymgysylltiad myfyrwyr-staff, gallem gloi yma drwy bwysleisio sut mae'r myfyrwyr yn yr astudiaeth hon wedi dangos llawer iawn o wytnwch wrth bontio i'r brifysgol. Heb os, mae hyn yn gysylltiedig â'r newid anferthol mewn arferion cymdeithasol ac addysg a brofwyd ers y cyfnod clo cyntaf ym mis Mawrth 2020.

Thema 2: Cymwyseddau academaidd

Un o'r prif faterion a godwyd gan fyfyrwyr yn yr ymchwiliad hwn oedd eu canfyddiad y dylent fod yn cyrraedd y brifysgol gyda'r holl sgiliau academaidd i allu drafftio traethodau o ansawdd uchel. Eglurodd un myfyriwr mewn grŵp ffocws:

Pan ges i fy aseiniad cyntaf, ro'n i'n gwybod am gyfeirnod, ond ar ôl i fi ddechrau gwneud dyma fi'n meddwl, beth ar y ddaear ydw i fod yn ei wneud? Doedd gen i ddim syniad beth o'n i fod i'w wneud o ran cyfeirnod ac fe dreuliais i tua awr yn syllu ar sgrin fy nghyfrifiadur yn teimlo'n ddi-glem. Am yr ychydig wythnosau cyntaf, byddai un o'r darlithwyr yn dangos i ni sut i'w wneud ac roedd ganddyn nhw hanner seminar am y peth... Dw i'n meddwl bod llawer ohonon ni braidd yn ddi-glem oherwydd drwy gydol y chweched dosbarth, drwy gydol fy amser yn yr ysgol, dw i'n meddwl mai dim ond unwaith y bu'n rhaid i fi ddefnyddio cyfeirnod. Ie, unwaith, felly roedd e'n rhywbeth newydd i fi (Olly).

Hyd yn oed pan roedd myfyrwyr yn cyrraedd y brifysgol gyda rhywfaint o gymwyseddau academaidd sylfaenol, buan y sylweddol nhw na fyddai rhywfaint o'r wybodaeth a'r sgiliau yn drosglwyddadwy i'r cyd-destun newydd ac y byddai angen gwella sgiliau eraill. Meddai un myfyriwr:

Do, fe gawson ni ein taflu i'r pen dwfn braidd o ran cyfeirnod oherwydd, wel roedd gan rai pobl brofiad o gyfeirnod a bod yn deg, ond roedden nhw'n wahanol arddulliau cyfeirnod, ond roedd ganddyn nhw syniad ohono, ond doeddwn i erioed wedi cyfeirnod yn fy mywyd (Stephen).

Mewn ymateb i'r pwynt hwn, dywedodd myfyriwr arall yn y pumed grŵp ffocws, hyd yn oed ar ôl cwblhau cwrs mynediad i allu cyrraedd y brifysgol, wnaeth hyn eu paratoi'n llawn ar gyfer y realiti o gwblhau aseiniadau prifysgol a bod llawer mwy ganddynt i'w ddysgu:

Fe wnes i gwrs dwy flynedd yn y coleg ymlaen llaw, lle roedd yn rhaid i fi wneud aseiniadau academaidd ac, yn amlwg, roedd yn gwrs mynediad i allu mynd i'r brifysgol. Felly, roedd gen i ychydig o brofiad o ran yr aseiniadau, ond doedd hynny'n ddim byd tebyg mewn gwirionedd (Sarah).

Mae'n bwysig nodi bod y myfyrwyr, er eu bod ond yn astudio'u rhaglen blwyddyn gyntaf ers ychydig fisoedd, bellach yn ymwybodol o'r gwahanol arddulliau cyfeirnod i ddefnyddir gan wahanol sefydliadau a chyfnodolion at wahanol ddibenion. Hefyd, bod y dyletswydd arnyn nhw i ddewis yr arddull cyfeirnod gywir ar gyfer eu haseiniadau.

Yn y trafodaethau grŵp ffocws ynghylch pwy ddylai fod yn gyfrifol am ddatblygu sgiliau academaidd, nododd un myfyriwr bwysigrwydd hunan-ddysgu yn y brifysgol:

Ar hyn o bryd, dysgu ychydig mwy o'r hyn dw i'n ei wybod yn barod yw hyn, yn union fel datblygu'r syniadau craidd yna, ond pe bai angen i fi ddysgu ychydig mwy i ddatblygu meysydd eraill, dw i'n meddwl yn bendant bod cyfleoedd ar gyfer hynny, boed hynny'n golygu mynd at fy nhiwtor neu fynd at fy narlithydd... Dw i hefyd yn meddwl bod yn rhaid i ni wneud llawer o hunan-ddysgu a dw i'n meddwl ei fod yn rhan o'r brifysgol hefyd i hunan-ddysgu, er enghraifft sut i wneud rhywbeth gwahanol ar Word neu wneud rhywbeth ychwanegol, defnyddio apiau a stwff gwahanol. Mae cymaint ar gael allan yna i'n helpu ni gyda hynny, dw i'n meddwl ei fod yn eitha syml (David).

Dw i'n dal i gael trafferth gydag e, ond mae ganddyn nhw ddogfen PDF a dyna sut mae Bangor yn cyfeirnodu gyda dull Harvard. Dydw i erioed wedi gofyn amdano a dw i'n mynd ati i arbrofi a gobeithio am y gorau (Keighley).

Rhoddodd myfyriwr arall eglurhad ynghylch cyfeirnodu a'r ffynonellau gwybodaeth dibynadwy i'w defnyddio yn eu gwaith:

Yn y brifysgol, mae angen i chi wybod sut i ddefnyddio cyfeirnodau a ffynonellau dibynadwy. Er enghraifft, defnyddio Google Scholar yn lle Google arferol. Dw i ddim yn meddwl i fi ddysgu dim o hynny yn yr ysgol. Ac yn enwedig ar ôl cymryd blwyddyn allan, roedd yn rhaid i fi ddysgu fy hunan eto, yn ogystal â cheisio dysgu sut i roi fy hunan yn y meddylfryd o, iawn, nawr dw i angen eistedd i lawr a gwneud fy ngwaith. Mae pe bai bod angen i chi wella a cheisio datblygu sgiliau hefyd, sydd yn bosib ei wneud yn annibynnol, ond byddai wedi bod yn llawer haws pe bai ysgolion wedi rhoi tipyn bach o hwb, neu i'ch rhoi chi ar y llwybr cywir math o beth (Iris).

Thema 3: Amser dysgu

Daeth amser i'r amlwg fel thema bwysig o ddata'r grwpiau ffocws. Yn ôl cyfranogwyr, pan fabwysiadodd sefydliadau ddull dysgu ar-lein yn unig ar ddechrau'r cyfnodau clo cenedlaethol, roedd disgwyl iddyn nhw fod ar-lein drwy'r dydd. Fodd bynnag, yn ddiweddarach yn y pandemig, profodd myfyrwyr ar draws y sampl gyfuniadau hybrid o sesiynau addysgu wyneb yn wyneb a sesiynau ar-lein, ac roedd rhain wedi'u hamserlennu i fod yn sesiynau byrrach ac yn fwy effeithiol. Soniodd rhai myfyrwyr am fod yn anfodlon yn ystod y cyfnod addysgu o bell brys, gan nad oedden nhw'n gallu gweld yr angen i fod ar-lein drwy'r dydd. Er enghraifft, disgrifiodd myfyriwr amserlen eu coleg a oedd yn golygu 'tri diwrnod yr wythnos o naw tan dri a gorfod bod ar-lein yr holl amser' (Hanna). Nid oedd hwn yn batrwm cyffredinol, a thrafododd eraill yr angen am ragor o ymgysylltiad wrth weithio gartref. Roedd myfyrwyr yn derbyn bod sesiynau addysgu ar-lein y cyfnod cynnar yn broses ddysgu iddyn nhw a'u hathrawon, ac yna trafodwyd bod ganddyn nhw ddisgwyliadau uwch nawr.

Roedd myfyrwyr yn gwerthfawrogi sesiynau ar-lein a oedd yn brydlon, wedi'u dylunio'n dda ac lle gallai staff medrus ddefnyddio amser y sesiwn yn effeithiol. Buon nhw hefyd yn trafod sut y gwnaethant ddewisiadau unigol ynghylch defnyddio eu hamser astudio yn effeithiol. Er enghraifft, dywedodd Clare sut y byddai'n 'gwrando ar ddarlithoedd ar gyflymder o 1.25 fel arfer er mwyn gallu mynd trwyddyn nhw i gyd'.

Roedd cost uchel addysg prifysgol yn golygu bod y rhan fwyaf o'r myfyrwyr yn sôn am rannu eu hamser rhwng gwaith cyflogedig ac astudio. Disgrifiodd un myfyriwr sut roedd eu hwythnos yn cynnwys 'un bore ar y campws, dwy seminar ar-lein a darlithoedd wedi'u recordio' (Pat) a sut roedd y strwythur hwn yn eu galluogi i weithio tri diwrnod yr wythnos i dalu'r biliau. Mae'r patrwm gwaith hwn wedi arwain at ddwysáu bywyd myfyriwr, gyda myfyrwyr yn aml yn blaenoriaethu eu hastudiaethau ar ddiwrnodau oedd â darlithoedd a seminarau, fel y gallent ymgymryd â gwaith cyflogedig ar ddiwrnodau eraill. Daw'r dyfyniad canlynol gan fyfyriwr yn egluro sut y gwnaethon nhw gyfuno astudio a gwaith:

Mae gen i ddwy swydd, felly dw i'n ceisio defnyddio dydd Llun a dydd Mawrth fel fy nyddiau gwaith prifysgol, ac yna dydd Mercher, dydd lau a dydd Gwener yw'r adeg pan fydda i'n gwneud y ddwy swydd gyflogedig. Dw i'n gweithio mewn caffi yn ystod y dydd ac yna'n cludo bwyd gyda'r nos. Felly, pan fydd hi'n dawel yn y caffi, dw i'n gwyllo darlith neu os oes rhywun ar gael i gysgodi os yw'n dawel, dw i'n gwneud fy nodiadau ac yn ysgrifennu pethau. Mae'r un peth yn wir pan dw i'n aros am fwyd i'w gludo, dw i'n gallu ei wneud bryd hynny. Mae'n gweithio'n eitha da mewn gwirionedd. Doeddwn i ddim yn meddwl y byddai, ond ydy. Mae'r un peth yn wir am y penwythnos, dw i'n ceisio peidio â gwneud unrhyw waith ar dydd Sadwrn. Dw i'n meddwl fy mod i angen diwrnod i ymlacio a pheidio â meddwl am ddim byd.

Mae llawer o'r penderfyniadau ynghylch arferion astudio yn ymwneud â defnyddio amser yn effeithiol. Yn yr un modd, roedd yr holl fyfyrwyr y siaradon ni â nhw yn ceisio cadw o leiaf diwrnod yr wythnos yn rhydd o waith neu astudiaethau er mwyn darparu amser i ymlacio a threulio fel y mynnant. Dywedodd un myfyriwr 'Dw i'n ceisio gwneud cymaint ag y galla i geisio ei gadw yn yr wythnos fel nad ydw i'n gwneud gormod ar y penwythnosau' (Samira). Disgrifiodd myfyriwr arall benwythnosau fel amser i dreulio 'gyda fy ffrindiau a mynd allan a gwneud pethau' (Hanna). Roedd hwn yn batrwm gwaith arferol i'r rhan fwyaf o'r myfyrwyr, fodd bynnag, roedd gan fyfyrwyr a oedd hefyd yn rhieni ofynion gwahanol ar eu hamser a bydden nhw'n ceisio astudio yn ystod y diwrnod ysgol i ryddhau amser i'w dreulio gyda'r teulu. Ymhelaethodd Chloe ar y pwynt hwn:

Dw i'n tueddu i geisio astudio tra bod fy merch yn yr ysgol oherwydd pan ddaw hi gartref, fydda i ddim yn gallu gwneud dim byd. Felly, dw i'n ceisio rhoi rhai dyddiau cyson i fi fy hunan tra bydd hi yn yr ysgol a bydda i'n ceisio gorffen aseiniadau neu drefnu i'w cyflawni. Felly mae gen i amser i'w dreulio gyda hi gyda'r nosweithiau ac ar y penwythnosau.

Mae myfyrwyr yn cydnabod bod ganddynt wythnosau llawn, ond eu bod yn gallu cydbwysu galwadau cystadleuol rhwng astudio bywyd a gwaith. Un mater a godwyd ganddynt oedd y teimlad o rwystredigaeth pan newidiwyd amserlenni prifysgolion yn ddirybudd, gan fod gan hyn oblygiadau i batrymau gwaith a sgil-efeithiau ar agweddau eraill ar eu bywyd.

Crynodeb o ganfyddiadau'r grŵp ffocws ymgysylltiad deallusol

Amlygodd y canfyddiadau hyn bwysigrwydd hunaniaeth myfyrwyr ac, yn arbennig, gwerth creu ymdeimlad o berthyn a all chwarae rhan bwysig yn eu cyfnod pontio ac ym mywyd academaidd myfyrwyr. Gall y gallu i feithrin hunaniaeth myfyriwr fod yn heriol heb y rhwystr ychwanegol o gyfnodau clo cenedlaethol gorfodol. Hefyd, gyda chyfleoedd cyfyngedig i ymweld â phrifysgolion wyneb yn wyneb yn ystod y pandemig nid oedd llawer o fyfyrwyr yn gallu meithrin dealltwriaeth o ddisgwyliadau bywyd prifysgol. Nodwyd diffyg cyfatebiaeth bellach o ran disgwyliadau wrth i fyfyrwyr ddisgrifio gor-ddisgwyliad gan brifysgolion o'u sgiliau academaidd, gyda nifer o fyfyrwyr yn nodi eu brwydr bersonol a'u diffyg profiad o ran cyfeirnod a defnyddio dyfyniadau. Her arall a grybwyllwyd yn fynych o ran ymgysylltiad deallusol oedd rheoli amser dysgu wrth i fyfyrwyr ddisgrifio'r ystod o alwadau cystadleuol ar eu hamser yn ystod yr wythnos a oedd yn cynnwys gofal plant, gwaith a chynnwys cwrs. Roedd hyn yn adlewyrchu natur newidiol astudio yn y brifysgol yn yr oes fodern lle mae'n rhaid i lawer o fyfyrwyr weithio tra eu bod yn astudio er mwyn gallu fforddio'r ffioedd dysgu uchel a'r costau byw cynyddol. Serch hynny, er gwaetha'r heriau hyn, dangosodd y garfan hon o fyfyrwyr wytnwch yn ystod y cyfnod hwn, gan eu bod yn gallu ffurfio cysylltiadau â chyfoedion a thiworiaid hyd yn oed o'u cartrefi a rheoli eu hamser yn gynhyrchiol.

4.4 Parodrwydd ac ymgysylltiad academaidd myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Mae'r adran hon yn cyflwyno canfyddiadau'r ymchwil o ran parodrwydd cymdeithasol myfyrwyr ar gyfer y brifysgol a'u hymgysylltiad â hi. Mae'n defnyddio data arolygon a grwpiau ffocws i ateb yr ail gwestiwn ymchwil: Pa mor barod ac ymgysylltiol yn gymdeithasol oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19? Mae'r adran hon yn dechrau drwy gyflwyno'r canfyddiadau sy'n ymwneud ag ymgysylltiad cyfoedion cyn symud i drafod ymgysylltiad myfyrwyr-staff.

4.4.1 Graddfa ymgysylltiad cyfoedion: canfyddiadau

Mae'r canlyniadau yn Nhabl 5 yn dangos bod yr eitemau â'r sgôr uchaf yn y raddfa ymgysylltiad cyfoedion yn ymwneud â'r agwedd gadarnhaol tuag at ddysgu ymhlith y myfyrwyr, a theimlo fel rhan o grŵp o staff a chyfoedion sy'n ymroddedig i ddysgu. Roedd y canfyddiadau hyn yn dangos bod myfyrwyr sy'n mynd i'r brifysgol yn dymuno rhagori yn eu hastudiaethau. Rhoddir rhagor o wybodaeth am yr eitemau a grybwyllwyd eisoes yng nghanlyniadau'r grwpiau ffocws (gweler Thema 1 a Thema 2 yn adran 4.4.2). O ran y gwerthoedd cymedrig isaf, datgelodd y sampl hon o fyfyrwyr nad oedden nhw'n benthyca nodiadau cwrs gan ffrindiau yn yr un modiwl ac nad oedden nhw'n astudio gyda myfyrwyr eraill fel arfer. Fel nodwyd yn flaenorol, roedd myfyrwyr yn tueddu i fynychu eu holl ddsbarthiadau. Gallai hyn esbonio pam nad

oedd angen iddynt fenthylg nodiadau cwrs gan eu cyfoedion. At hynny, mae'n bosib bod yn well ganddynt astudio ar eu pennau eu hunain.

Tabl 5 Ystadegau disgrifiadol o eitemau ymgysylltiad cyfoedion myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Graddfa Ymgysylltiad Cyfoedion	Cymedr	Gwriad safonol	Amrywiant	Nifer
Mae gan fy nghyd-fyfyrwyr agwedd gadarnhaol tuag at ddysgu	4.01	0.74	0.54	88
Rydw i'n teimlo'n rhan o grŵp o fyfyrwyr a staff sy'n ymroddedig i ddysgu	3.86	0.82	0.67	88
Rydw i'n gweithio'n rheolaidd gyda myfyrwyr eraill ar rannau o'r cwrs rydw i'n cael anhawster â nhw	3.85	0.92	0.84	88
Mae astudio gyda myfyrwyr eraill yn ddefnyddiol iawn i fi	3.84	0.90	0.80	88
Rydw i'n gweithio'n rheolaidd gyda myfyrwyr eraill ar brosiectau yn y dosbarth	3.80	0.87	0.76	88
Rydw i'n cwrdd â myfyrwyr eraill i drafod pynciau/unedau yn rheolaidd	3.61	0.96	0.93	88
Rydw i'n gweithio'n rheolaidd gyda fy nghyfoedion y tu allan i'r dosbarth ar aseiniadau grŵp	3.55	1.02	1.02	88
Rydw i'n astudio'n rheolaidd gyda myfyrwyr eraill	3.47	1.07	1.15	88
Rydw i'n benthyca nodiadau cwrs yn rheolaidd gan ffrindiau ar y modiwl	2.72	1.02	1.03	88

4.4.2 Ymgysylltiad cyfoedion: canfyddiadau'r grŵp ffocws

Y tair thema a grëwyd ar gyfer y raddfa hon oedd: Cysylltiad ag eraill, Cymorth Emosiynol/gan Gyfoedion, ac Arwahanrwydd/Unigrwydd.

Thema 1: Cysylltiad ag eraill

Amlygwyd arwyddocâd cysylltiad ag eraill fel rhan bwysig o brofiad blwyddyn gyntaf myfyrwyr. Yn ystod y cyfweiliadau grŵp ffocws, nododd myfyrwyr fod cyfleoedd i gysylltu ag eraill yn rhan bwysig o ddatblygu eu hymdeimlad o berthyn fel myfyriwr prifysgol. Yn bwysig hefyd, roedd myfyrwyr yn gwerthfawrogi addysgu wyneb yn wyneb ac yn defnyddio'r cyfleoedd hynny i ryngweithio a chysylltu ag eraill. Crynhowyd hyn gan rai cyfranogwyr:

Roedd yn well gen i sesiynau ar y safle, ac wrth eu cael nhw yn y brifysgol nawr, dw i'n ei chael hi'n llawer gwell ac yn llawer haws oherwydd rydyn ni'n gallu rhyngweithio'n well â nhw nag yr oedden ni'n gallu ar-lein. Mae'n eich helpu chi fel unigolyn i ddatblygu'ch sgiliau. Rydych chi'n cael dysgu sgiliau newydd gan bobl eraill o'ch cwmpas nad ydych chi efallai 100% yn gallu eu gwneud neu'n gwbl gymwys yn eu gwneud ac yna i'r gwrthwyneb (Jamie).

Dw i'n meddwl ei bod yn eitha hawdd gwneud ffrindiau yn yr ystyr yna, ac yna'n eitha buan fe gawson ni ddarlith a oedd yn ein gosod mewn grwpiau neu gyflwyniad. Nid ni ddewisodd y grwpiau, roedden ni'n cael ein rhoi mewn grwpiau ac roedd hynny'n llawer o hwyl – roedd e'n achosi ychydig bach o straen, ond dyna oedd fy hoff brofiadau o'r brifysgol hyd yn hyn, dod i nabod gwahanol bobl a gorfod gwneud cyflwyniad gyda nhw. Ac roedd yn gymaint o hwyl, ac o hynny fe wnes i fwy o ffrindiau (Keighley).

Ar adegau, roedd myfyrwyr yn teimlo eu bod wedi colli cysylltiad ag eraill yn ystod y cyfnodau clo cyn y brifysgol, a bu'n rhaid iddyn nhw addasu i gymdeithasu â phobl newydd. Nododd Chloe: 'Ro'n i braidd yn nerfus i ddechrau. Dw i'n meddwl, ar ôl treulio gymaint o amser gartref ac yna gorfod bod ynghanol llawer o bobl, ro'n i'n gweld hynny braidd yn frawychus'. Ar ben hynny, meddai Keighley: 'Roedd yn straen oherwydd, dw i'n cofio dod allan o'r cyfnod clo, ac ro'n i'n bryderus iawn yn gymdeithasol, felly roedd yn rhaid i fi ddelio â'r peth a rhoi fy hunan allan yna a cheisio bod yn hyderus'.

Fodd bynnag, yn y brifysgol roedd myfyrwyr yn mwynhau cymdeithasu â myfyrwyr o'r un oedran â nhw, oedd â diddordebau tebyg. Meddai un myfyriwr:

Dw i'n meddwl, yn enwedig ar ôl bod drwy ddau gyfnod clo, roedd hi'n braf teimlo ein bod ni'n gallu cwrdd â rhagor o bobl o'r un oedran â ni a chael cymdeithasu, oherwydd mae llawer ohonon ni wedi bod yn ein swigod ac yn methu gweld llawer o bobl (Lauren).

Yn ogystal â mewn lleoliadau ffurfiol, roedd myfyrwyr yn gwerthfawrogi cyfleoedd anffurfiol i gysylltu ag eraill yn ystod amser ar y campws. Er enghraifft, roedden nhw'n gwerthfawrogi'r amser a dreuliyd mewn llyfrgelloedd, caffis a bariau, a'r effaith a gafodd hyn ar ddatblygu cyfeillgarwch ag eraill. Meddai Ellie:

Ac yna, beth fyddai'n digwydd yn eithaf aml hefyd, ar ddydd Gwener yn ystod semester un, byddai ganddon ni ddarlith, awr o egwyl ac yna darlith arall, felly byddai pawb o'n cwrs yn mynd i'r Bistro, sef caffi bach, a dyna sut roedd pobl yn gwneud ffrindiau.

Roedd un cyfranogwr yn gwerthfawrogi unrhyw gyfle i gymdeithasu wyneb yn wyneb. Soniodd Pat: 'Dw i'n hoffi rhyngweithio'n gymdeithasol. Dw i ddim yn ffynnu mewn gofodau lle nad ydw i'n gallu gweld, pobl, am wn i. Mae'n teimlo'n od i fi'. I gloi, tynnodd y myfyrwyr sylw at arwyddocâd darparu rhagor o gyfleoedd i gymdeithasu er mwyn datblygu eu cysylltiadau ag eraill. Crynhowyd hyn gan rai cyfranogwyr a awgrymodd:

Dw i'n teimlo, pe bai ganddon ni ragor o gyfleoedd i ryngweithio wyneb yn wyneb, y bydden ni ychydig yn agosach o bosib, neu, efallai y bydden ni'n gallu cymdeithasu ychydig yn well. I fi yn bersonol, beth bynnag (Chloe).

Roedd yn golygu ein bod wedi cael amser i gymdeithasu heb academyddion, ac er mor lletchwith oedd hynny yn ystod yr ychydig wythnosau cyntaf, roedd pobl

wir yn ceisio creu sgwrs. Erbyn hyn mae'n hawdd iawn, a nawr rydych chi'n cerdded mewn ac yn cael sgwrs gyda phawb yn ein darlithoedd. Dw i ddim yn meddwl bod yna neb nad ydw i'n ei nabod neu na fydden i'n hapus yn gweithio gyda nhw na siarad â nhw chwaith (Ellie).

Thema 2: Cymorth emosiynol gan gyfoedion

Roedd cymorth emosiynol/gan gyfoedion yn strategaeth ymdopi bwysig yn ystod y cyfnod cyn y brifysgol i fyfyrwyr ac yn bwysig hefyd yn y brifysgol. Roedd y cymorth hwn yn amlwg yn ffurfiol, ar y campws, ac yn anffurfiol drwy apiau gan gynnwys WhatsApp. Yn ddi-ddorol, roedd myfyrwyr yn cydnabod y budd o helpu ei gilydd yn ystod y cyfnod heriol hwn ac roedd teimlad sylweddol o undod yn ystod y cyfweiliadau grŵp ffocws. Crynhowyd hyn yn dda gan ddau o'r myfyrwyr a bwysleisiodd arwyddocâd y cymorth gan gyfoedion a gawsant yn ystod pandemig COVID-19:

Dw i hefyd yn meddwl ei bod hi'n bwysig bod gennych chi rywun i anfon neges destun atyn nhw os oes angen, ar ôl gadael y brifysgol. Dydych chi ddim ar eich pen eich hunan os byddwch chi'n eistedd wrth eich sgrin ac yn teimlo eich bod yn ei chael hi'n anodd. Hyd yn oed os yw'r person arall yn gallu dweud ie, fi hefyd, sy'n gymorth ynddo'i hunan. Neu os oes rhywun yn gofyn pam na wnei di geisio edrych arno fel hyn? Mae'n dda cael cyswllt gyda rhywun sy'n llythrennol yn gwneud yr un peth â chi ac yn mynd drwy'r un peth yn union â chi (Lauren).

Ein grŵp sgwrsio ein hunain erbyn y diwedd. Dw i'n meddwl y bydden ni i gyd wedi dioddef chwalfa feddyliol erbyn hyn. Ond mae ganddon ni'r system gymorth yna. Felly, rydyn ni i gyd yn helpu ein gilydd. Go iawn, dw i'n hapus i helpu beth bynnag (Sarah).

Fodd bynnag, roedd myfyrwyr yn derbyn bod y cymorth a gawsant gan eu cyfoedion yn dibynnu ar ba mor dda roedden nhw'n cymysgu â'u grŵp seminar/grŵp blwyddyn. Gwnaeth myfyrwyr gysylltiad hefyd rhwng cymorth emosiynol/gan gyfoedion effeithiol a'u dysgu. Roedd hyn yn amlwg mewn ymateb gan un myfyriwr yn ystod y cyfweiliadau grŵp ffocws:

Mae cael grŵp da hefyd yn gymorth i chi ddysgu hefyd. Mae'n ei helpu'n aruthrol oherwydd eich bod chi'n cael hwyl gyda'ch cyfoedion, ac os ydych chi'n cael hwyl rydych chi'n dysgu'n llawer gwell na phe baech chi'n eistedd yno heb siarad, ac wedi diflasu'n llwyr. Does dim byd yn mynd i mewn i'ch pen adeg yna, dydyn ni ddim yn dysgu dim byd (Stephen).

At Ellie fydda i'n mynd oherwydd dw i'n gwybod ei bod hi fwy na thebyg yn gwybod yr ateb yn barod, neu gallwn ni drafod y cwestiwn ac mae'n debygol, oherwydd bod ganddon ni feddylfryd tebyg o ran gwaith, y byddwn ni'n gallu ffeindio'r ateb. Fe wnaethon ni sylwi ar hynny lawer wrth wneud gwaith gyda'n gilydd ac mae'n debygol y byddwn yn cael trafferth gyda'r un pethau. Felly mae'n ddefnyddiol siarad am y peth a bod yn rhyw fath o leoliad anffurfiol a gweithio pethau allan gyda'n gilydd (Keighley).

Roedd y cysyniad o 'fod yn lwcus' yn arwyddocaol yn y thema hon. Er enghraifft, roedd myfyrwyr yn cydnabod pwysigrwydd eu grŵp seminar o ran eu cefnogi drwy'r brifysgol ond roedden nhw'n derbyn mai hap a damwain oedd yn gyfrifol am ddeinameg cadarnhaol y grŵp. Eglurir hyn gan un myfyriwr sy'n awgrymu:

Rydyn ni wedi bod yn lwcus a dweud y gwir yn y grŵp tiwtor rydyn ni ynddo, oherwydd rydyn ni i gyd yn cyd-dynnu ac rydyn ni i gyd yn gofalu am ein gilydd o ran y gwaith ac aseiniadau a phethau. Felly mae hynny'n braf iawn i'w gael (Lauren).

Yn ogystal, roedd myfyrwyr yn cydnabod, pan gafodd cyfnodau clo eu hailgyflwyno, eu bod wedi effeithio ar gyfleoedd i gael cymorth gan gyfoedion. Defnyddion nhw wahanol ofodau i gael cymorth gan eu cyfoedion hefyd. Roedd rhain yn cynnwys llwyfannau fel 'WhatsApp'.

Defnyddiwyd 'WhatsApp' yn gymdeithasol i 'godi hwyliau ein gilydd' (Theo) ac fe'i defnyddiwyd i feithrin cysylltiad wrth i Theo ddisgrifio sut roedd yn lle i 'ddod at ein gilydd' hyd yn oed yn ystod cyfnodau o ymbellhau cymdeithasol. Aeth y myfyriwr hwn ymlaen i amlygu sut daeth 'WhatsApp' yn borth i feithrin cysylltiadau â'u cyfoedion hyd yn oed pan na allent fod gyda'i gilydd wyneb yn wyneb yn ystod cyfnodau o ymbellhau cymdeithasol. Nododd Theo:

Do. Ac i fi a fy ngrŵp arall o ffrindiau, bydden ni'n gofyn, a ddylen ni fynd ar yr Xbox? Ie, ddylen ni? Beth am i ni gael FaceTime bach? Cael tipyn o sbort, dod at ein gilydd?

Roedd y myfyrwyr a soniodd am y defnydd o grwpiau sgwrsio digidol yn gadarnhaol am eu defnydd ar y cyfan; fodd bynnag, soniwyd am rai problemau gyda'r cymunedau dysgu digidol hyn. Nododd un myfyriwr: 'er bod ganddon ni grwpiau WhatsApp, a'n bod ni'n sgwrsio ar grwpiau 'WhatsApp', nid yw pawb yn siarad, nid yw pawb yn cyfateb i'w llun proffil. Felly, pan oedden ni'n siarad am hyn ddoe, roedden ni'n tynnu sylw at bobl a doedden ni ddim hyd yn oed yn gwybod eu henwau' (Samira). Soniodd y myfyriwr hwn nad oedd cyfathrebu gan ddefnyddio 'WhatsApp' yr un peth â chyfathrebu wyneb yn wyneb. Problem arall a nodwyd o ran defnyddio Technolegau Gwybodaeth a Chyfathrebu (TGCh) i greu cymunedau dysgu oedd y gallai'r grwpiau sgwrsio digidol hyn arwain at ynysu myfyrwyr. Nododd un myfyriwr eu bod yn 'hwy'r yn dechrau'r cwrs ac wedi colli'r cyfle i ymuno â'r grŵp 'WhatsApp' a sefydlwyd yn ystod yr wythnos sefydlu' (Pat). Aeth y myfyriwr ymlaen i ddisgrifio eu hunigedd gan ddweud 'Fe ddes i nabod pawb drwy 'helo' lletchwith, wrth i fi ddod drwy'r drws, oedd yn iawn, ond mae'n golygu na wnes i ffrindiau cychwynnol mewn gwirionedd' (Pat).

Thema 3: Arwahanrwydd ac unigrwydd yn ystod y pandemig

Trafododd myfyrwyr deimlad sylweddol o unigrwydd ac arwahanrwydd yn ystod y cyfnod clo cyn mynd i'r brifysgol (hynny yw, yn y coleg neu'r chweched dosbarth). Cafodd hyn effaith negyddol ar eu llesiant a'u cymhelliant i astudio. Amlinellwyd hyn gan ymatebion dau gyfranogwr isod:

Fe ges i lawer o drafferth gyda fy iechyd meddwl yn ystod ychydig wythnosau cyntaf y pandemig. Fel ddwedais i, dw i'n ffynnu o fod gyda phobl eraill ac roedd peidio â gweld pobl eraill yn anodd iawn ac mae fy mhartner yn gweithio mewn carchar. Felly, roedd e'n dal i weithio. Felly, ro'n i ar fy mhen fy hunan yn y tŷ (Clare).

Dw i'n berson pobl. Dw i'n hoffi bod yng nghwmni pobl. Felly, roedd gweithio o gartref yn anodd i fi. Fe ges i lawer o drafferth gyda fy iechyd meddwl yn ystod ychydig wythnosau cyntaf y pandemig. Fel ddwedais i, dw i'n ffynnu o fod gyda phobl eraill ac roedd peidio â gweld pobl eraill yn anodd iawn (Tara).

Roedd myfyrwyr yn cydnabod yr heriau roedden nhw'n eu hwynebu cyn mynd i'r brifysgol ac wrth ymdopi â'r cyfnod clo. Dywedodd myfyriwr arall, 'yn amlwg, o fod mewn cyfnod clo, dw i yr un peth â Claire, dw i wrth fy modd gyda phobl, dw i wrth fy modd yn gweld fy ffrindiau. A doeddech chi methu, ac roedd hynny'n ddiflas iawn (Tilly). Roedd myfyrwyr yn ei chael hi'n anodd bod mewn cyfnod clo gydag un neu ddau o aelodau'r teulu a chyfleoedd cyfyngedig i ryngweithio'n gymdeithasol gydag eraill. Nododd Sarah: 'Doeddwn i ddim wir wedi rhyngweithio â neb oherwydd y cyfnod clo. Ro'n i'n byw ar fy mhen fy hunan gyda fy mhlentyn, felly dim ond ni'n dau oedd yna y rhan fwyaf o'r amser'.

Yn ystod eu chwe mis cyntaf o astudio, cafodd myfyrwyr rywfaint o addysgu wyneb yn wyneb rhwng cyfnodau clo a helpodd o ran y teimlad o arwahanrwydd. Fodd bynnag, roedd y mwyafrif yn teimlo eu bod yn 'colli allan' ar brofiadau cymdeithasol pwysig yn y brifysgol. I lawer, dychwelodd y teimlad o unigrwydd ac arwahanrwydd yn ystod y cyfnodau clo dilynol a gyflwynwyd drwy gydol y flwyddyn. Canfu myfyrwyr fod y cyfnod hwn o gyfnodau clo wedi effeithio ar eu gallu i ddatblygu cyfeillgarwch a'u cymhelliant i ddychwelyd i'r brifysgol. Pwysleiswyd hyn yn y darn isod gan fyfyriwr a grynodd eu profiadau yn ystod eu blwyddyn gyntaf yn y brifysgol:

Oedd, roedd yn anodd, ac fe adlewyrchodd hynny'n fawr ar fy iechyd meddwl ac ati. Felly ro'n i yn fy ystafell, saith diwrnod yr wythnos am 24 awr y dydd yn cysgu, bwyta, mynd allan i goginio. Gan fy mod i mewn fflat, mae ganddoch chi'ch ystafell, ac yna'ch cegin wrth eich ymyl chi. Ac yna eich cyd-letywyr, bydden nhw i gyd yn gwneud yr un peth. Ond y ffaith nad oedden ni'n gwybod am ba mor hir, ac nad oeddech chi'n gallu mynd allan gyda nhw i gymdeithasu... Ro'n i yn llety'r brifysgol. Dw i mewn llety preifat nawr. Felly mae'n anodd iawn gwneud ffrindiau. Iawn, fe ddes i gyda fy nghariad. Roedden ni yn yr un adeilad fwy neu lai, ond nid yn yr un fflat. Felly, roedd yn amlwg ei fod yn eitha...ar wahân i'r pump o bobl ro'n i wedi cyfarfod ar hap, ac er fy mod i'n cyd-dynnu â rhai ohonyn nhw, fydden i ddim yn eu galw nhw'n ffrindiau (Pat).

Crynodeb o ganfyddiadau'r grŵp ffocws ymgysylltiad cyfoedion

Mae'r adran hon yn pwysleisio effaith y cyfnodau clo oedd â chanlyniadau pellgyrhaeddol fel y gallu i gysylltu â chyfoedion a datblygu cydberthnasoedd yn ogystal ag effeithiau negyddol unigrwydd ar lesiant myfyrwyr. Roedd myfyrwyr yn

rhannu difrifoldeb o allu meithrin cysylltiadau gydag eraill, a gallai hyn yn ei dro greu ymdeimlad o berthyn sy'n elfen sylfaenol o'r cyfnod pontio i addysg uwch. Gyda chyfleoedd cyfyngedig i gysylltu â myfyrwyr eraill wyneb yn wyneb, cynyddwyd y ddibyniaeth ar dechnoleg i adeiladu cymunedau.

4.4.3 Graddfa ymgysylltiad myfyrwyr-staff: canfyddiadau

Roedd y sgoriau cymedrig uchaf o'r eitemau yn y raddfa ymgysylltiad myfyrwyr-staff yn Nhabl 6 yn cynnwys teimlo'n hyderus bod o leiaf un o'r athrawon yn gwybod enw'r myfyriwr a chytuno bod y rhan fwyaf o'r staff academaidd yn hawdd siarad â nhw. Gallai hyn ddangos bod yr athrawon yn gyfeillgar, a bod ganddyn nhw ddiddordeb mewn dod i adnabod eu myfyrwyr. Gallai cael eich addysgu gan staff sy'n hawdd siarad â nhw gael effaith gadarnhaol ar ddatblygiad cysylltiadau academaidd rhwng myfyrwyr ac athrawon. Serch hynny, mae'r gwerthoedd cymedrig gwannaf yn awgrymu bod myfyrwyr yn ystyried nad oedd y rhan fwyaf o staff academaidd yn cymryd diddordeb yn eu cynnydd, ac nad oedden nhw fel arfer yn cael adborth defnyddiol ar eu cynnydd.

Tabl 6 Ystadegau disgrifiadol o eitemau ymgysylltiad myfyrwyr-staff blwyddyn gyntaf

Graddfa ymgysylltiad myfyrwyr-staff	Cymedr	Gwriad safonol	Amrywiant	Nifer
Rydw i'n teimlo'n hyderus bod o leiaf un o fy athrawon yn gwybod fy enw	4.19	0.74	0.55	88
Mae'r rhan fwyaf o'r staff academaidd yn hawdd mynd atynt	3.97	0.78	0.61	88
Mae staff ar gael fel arfer i drafod fy ngwaith	3.92	0.61	0.37	88
Mae ymgynghoriadau un-i-un gyda staff addysgu yn ddefnyddiol	3.92	0.83	0.70	88
Gwnaeth staff yn glir o'r dechrau beth maen nhw'n ei ddisgwyl gennyf	3.89	0.88	0.77	88
Mae'r staff addysgu yn dda am esbonio pethau	3.88	0.76	0.57	88
Mae staff addysgu yn rhoi adborth defnyddiol ar fy nghynnydd fel arfer	3.75	0.79	0.63	88
Mae gan y rhan fwyaf o staff academaidd ddiddordeb yn fy nghynnydd	3.69	0.82	0.68	88

4.4.4 Ymgysylltiad myfyrwyr-staff: canfyddiadau'r grwpiau ffocws

Y tair thema a grëwyd ar gyfer y raddfa hon oedd: Rôl staff, creu profiad myfyrwyr a chyfathrebu.

Thema 1: Rôl staff

Cyn mynd i'r brifysgol, nododd myfyrwyr eu bod yn cael trafferth gyda'r cymorth a gynigir yn y coleg neu'r chweched dosbarth. Mynegodd un myfyriwr sut 'roedden ni'n

cael mwy o gefnogaeth yn y brifysgol' (Hanna). Fe wnaethant nodi COVID-19 fel un o'r prif resymau dros y diffyg cefnogaeth a gawsant. Crynhowyd hyn yn y sylwadau isod:

Byddwn i'n dweud bod diffyg cefnogaeth, os ydw i'n onest, oherwydd COVID. Doedd dim llawer o gefnogaeth. Doedd fy nhiwtor ddim yr un mwyaf cefnogol, a doedd hi ddim yn dda iawn am fod yn empathetig mewn gwirionedd. Ond a dweud y gwir wnaethon nhw ddim fy mharatoi o gwbl, oherwydd mae cyfeirnoddi yn hollol wahanol yn y brifysgol o gymharu â'r coleg. Er ein bod ni'n dal i ddefnyddio'r un math o gyfeirnoddi, roedden nhw eisiau fformat gwahanol (Sarah).

Dw i'n teimlo ein bod wedi cael ein taflu i'r pen dwfn braidd, ond fe wnaeth hi gynnal sesiwn Holi ac Ateb, felly gallech chi alw heibio a gofyn cwestiynau ar-lein. Roedd hi yno yn fyw. Fe wnaeth hyn fy llethu'n fawr i ddechrau, ac fe wnes i ofyn am gymorth a dweud fy mod i'n teimlo fy mod wedi fy llethu, ac nad ydw i'n gwybod beth dw i'n ei wneud. Ro'n i'n teimlo fel nad oedd digon o gefnogaeth (David).

Yn ystod y cyfnod clo cyntaf, dw i'n cofio roedd hi'n flêr iawn. Roedd athro fod i anfon e-bost atoch ar y diwrnod roedd ganddoch chi wers a gosod gwerth awr o waith i chi, ond doedd hi byth yn digwydd fel 'na mewn gwirionedd. Ac wedyn roedd gen i athrawon eraill, roedd gen i athro drama. Byddai e'n anfon darn o waith allan ar ddechrau'r wythnos am yr wythnos, ond hanner yr amser doedd y gwaith ddim yn gysylltiedig â'r cwrs (Ellie).

Yn y brifysgol, nododd myfyrwyr fod rôl staff wrth eu cefnogi drwy bandemig COVID-19 wedi bod yn hanfodol i'w datblygiad. Tynnodd myfyrwyr sylw at y ffyrdd amrywiol y cawson nhw eu cefnogi yn ystod eu blwyddyn gyntaf yn y brifysgol. Roedd hyn yn arbennig o amlwg yn yr ymatebion isod gan y myfyrwyr:

Yn sicr. Dw i'n meddwl bod cymaint o fathau gwahanol o fideos a fideos YouTube a bod y tiwtoriaid wedi eu rhoi at ei gilydd er mwyn i ni ddysgu sut i'w defnyddio. Ac os bydden i byth yn cael unrhyw broblemau yn y darlithoedd, fe fyddan nhw'n hapus i ddweud, iawn, fe wnawn ni ddatrys hyn, byddwn ni'n dangos i chi sut i wneud hynny. Felly, dw i'n teimlo ein bod ni'n cael cefnogaeth dda iawn (Chloe).

Ro'n i'n gallu anfon e-bost at un o'r darlithwyr a byddan nhw'n hapus i helpu'n syth. Neu hyd yn oed yn ystod y sesiwn ar-lein i bawb, maen nhw'n ddigon hapus i ddangos i bawb rhag ofn bod rhywun arall yn cael yr un broblem hefyd. Felly oes, mae yna bob amser rhyw fath o gefnogaeth, waeth pa ddiwrnod, pa amser, mae help ar gael bob amser (Iris).

Dw i'n gwybod bod ganddon ni un darlithydd, ac mae hi'n hyfryd iawn. Fe gawson ni gyfarfodydd un-i-un gyda hi ac roedd hi'n sôn am ein gwaith academaidd ond hefyd yn gofyn sut roedden ni'n hoffi'r dref brifysgol ac yn argymhell llefydd da i fynd am fwyd. Felly, yn bennaf dw i'n meddwl eu bod nhw'n

cynnig cymorth academaidd, ond hefyd, yn emosiynol...dw i ddim yn meddwl mai dyna'r gair cywir. Maen nhw'n rhoi llawer o gefnogaeth i chi, o ran y dinasoedd ac ati. Ond hefyd, maen nhw'n gallu gweld os nad ydych chi'n teimlo'n wych neu os ydych chi ar goll, ac maen nhw'n gwneud yn siŵr eich bod chi'n teimlo'n iawn. (Ellie).

Yn ogystal, canmolodd myfyrwyr drefniadaeth darlithwyr am eu cefnogi drwy eu blwyddyn gyntaf yn y brifysgol. Dywedodd myfyrwraig: 'Mary (Mae ffugenw wedi'i ddefnyddio i ddiogelu hunaniaeth y darlithydd) yw un o'n darlithwyr. Mae hi'n drefnus iawn, ac mae hi'n rhannu pethau'n wythnosol, ac mae wedi'i osod mewn trefn fel ein bod ni'n gwybod beth sydd angen ei wneud a phryd, felly mae'n ddefnyddiol iawn' (Hanna).

Cyfeiriodd myfyrwyr hefyd at anghysondeb yn y gefnogaeth rhwng tiwtoriaid ar adegau (roedd hyn i'w weld yn y coleg a'r brifysgol). Er enghraifft, nododd Ellie: 'Roedd yn ddibynnol iawn ar yr athro – roedd rhai ohonyn nhw'n anhygoel'. At hynny, amlygodd myfyrwyr fod rhai tiwtoriaid yn ymgysylltu â nhw'n aml, lle nad oedd gan eraill ddiddordeb mewn ymgysylltu â myfyrwyr neu nad oedden nhw'n dda am ddefnyddio technoleg i ymgysylltu â nhw. Dywedodd un myfyriwr:

Roedd cyfanswm o dri thiwtor. Roedd un ohonyn nhw'n gefnogol iawn, iawn, iawn. Roedd hi'n anhygoel. Byddai hi'n eich ffonio chi. Byddai hi'n cadw mewn cysylltiad cyson. Dw i'n dal i siarad â hi heddiw. Ond roedd y ddau arall, roedden nhw'n ddiffygiol iawn. Roedd un ohonyn nhw'n hollol ofnadwy gyda thechnoleg, doedd hi ddim yn gallu defnyddio gliniadur na dim byd. Felly, do'n i didm yn gallu ymgysylltu â hi o gwbl mewn gwirionedd. A roedd y llall fel petai hi ddim am gael ei thrafferthu. Dim ond tri diwrnod yr wythnos roedd hi'n gweithio, felly hyd yn oed yn llai o fewn y tridiau. Doedd ganddi ddim diddordeb (Sarah).

Roedd rhai o ganfyddiadau'r grwpiau ffocws yn cyferbynnu â chanfyddiadau'r holiadur a oedd yn dangos bod myfyrwyr yn teimlo na chawsant adborth defnyddiol neu nad oedd staff yn cymryd diddordeb yn eu cynnydd. Galluogodd y grŵp ffocws y cyfranogwyr i gynnig adroddiadau manylach am y cymorth a gawsant yn y brifysgol. Nododd Pat fod y gallu i gael adborth a meithrin perthynas â darlithwyr yn anodd ar-lein:

Doedden ni ddim yn cael y rhyngweithio wyneb yn wyneb, lle byddai'r darlithydd yn gweld golwg ddryslyd ar eich wyneb, bydden nhw'n gallu dod draw i'ch helpu, bydden nhw'n gallu gweld eich bod yn poeni ac ati, ond ar Teams, rydych chi'n gallu dweud 'Ydy, mae popeth yn iawn', ac yna does dim ots mewn gwirionedd. Y rhan fwyaf o'r amser roedden nhw'n siarad atoch chi, yn rhoi cyfarwyddiadau i chi, yn rhoi gwybodaeth i chi a byddech chi'n ei hysgrifennu i lawr.

Gan fod y rhyngweithio â staff y brifysgol yn digwydd ar-lein, roedd rhai myfyrwyr yn eu hystyried yn rhyngpersonol a heb ddiddordeb.

Yn olaf, roedd cymorth hefyd yn amrywio ar draws prifysgolion; disgrifiodd myfyriwr sut roedd wedi dechrau cwrs mewn un brifysgol ond wedi symud i brifysgol arall gan ei fod yn ei chael yn anodd dros ben. Nododd y myfyriwr hwn wahaniaeth yn y gefnogaeth a gynigir gan eu prifysgol bresennol gan ddweud: 'Ro'n i wedi fy synnu, mewn gwirionedd, pa mor gefnogol oedd y brifysgol yma' (Stephen). Mae'r canfyddiadau'n awgrymu y gallai gallu eu staff i ddarparu'r cymorth hwn fod wedi dylanwadu ar yr ystod o gymorth a gynigir gan sefydliadau, mae llawer ohonyn nhw'n wynebu eu heriau personol eu hunain yn ystod y pandemig. Cydnabuwyd hyn gan un o'r cyfranogwyr a nododd fod 'hyd yn oed rhai o'r darlithwyr wedi cael trafferth gyda'r newid (o weithio yn ystod y pandemig)' (Pat).

Thema 2: Creu profiad myfyriwr

Trafododd sawl myfyriwr bwysigrwydd ceisio creu profiad myfyriwr traddodiadol yn ystod pandemig COVID-19. Tynnodd y rhan fwyaf o'r myfyrwyr hynny sylw at gysylltiad rhwng sesiynau wyneb yn wyneb a'r effaith gadarnhaol a gafodd hyn ar brofiad myfyrwyr. Er enghraifft, dywedodd un cyfranogwr:

Mae'n braf cael y rhyngweithio dynol a gallu siarad â'ch darlithydd. Ac yna, ar ôl i chi orffen tra bod y cyfan yn dal yn glir yn eich pen, rydych chi'n gallu mynd i'r llyfrgell a bod yn yr un lleoliad i wneud y gwaith. Ond yna, os ydych chi'n dal i fod yn ansicr, rydych chi'n gwybod bod ganddoch chi lawer o adnoddau ar gael yn hawdd a dw i'n meddwl y byddai hynny'n well gen i, ond yn amlwg, gyda Corona, dydyn nhw ddim yn gallu gwneud hynny (Tilly).

Ro'n i'n bendant wedi edrych i mewn i...ro'n i eisiau gwneud yn siŵr fod cymorth ar gael pan oeddwn i yno, achos ro'n i'n gwybod ei fod yn mynd i fod yn gyfnod anodd i bontio yn ystod COVID. Ond hefyd ro'n i angen gwneud ar gyfer fy iechyd meddwl, felly roedd hynny'n flaenoriaeth i fi, ond dw i'n meddwl bod hynny'n bendant yn rhywbeth roedden nhw [y brifysgol] yn ei hyrwyddo (Keighley).

Nododd y myfyrwyr fod sesiynau wyneb yn wyneb, ynghyd ag amser ar y campws, yn golygu eu bod yn gallu teimlo'n barod, a oedd yn ei dro yn cynorthwyo eu cymhelliant a'u gallu i ganolbwyntio. I fyfyrwyr, roedd 'amser' ar y campws yn cynrychioli profiad cadarnhaol i fyfyrwyr, lle roedd 'amser' gartref yn wahanol. Bu myfyrwyr hefyd yn trafod y cysyniad o 'golli allan' ar brofiad myfyriwr traddodiadol oherwydd pandemig COVID-19. Roedd hyn yn golygu bod myfyrwyr yn teimlo eu bod nhw'n ceisio 'dal i fyny' am yr amser a gollwyd yn ystod y pandemig. Amlinellwyd hyn gan fyfyrwr a awgrymodd:

Gan fod safon yr addysgu yn mynd i fod yn is, mae safon y rhyngweithio cymdeithasol yn mynd i fod yn is. Dydych chi ddim yn mynd i ddweud profiad prifysgol – rydych chi'n talu £14,000 neu £15,000 i eistedd yn eich ystafell am 365 diwrnod. Sef beth wnes i. Doedd e ddim yn teimlo fel prifysgol. Wel, yn ôl pawb, roedd y profiad prifysgol yn ddigwyddiad cymdeithasol gwych, yn wych ar

gyfer dysgu. A chwrdd â'ch darlithwyr a gwneud gweithgareddau difyr iawn lle gallwch chi gymryd rhan go iawn (Pat).

Yn olaf, cyfeiriodd myfyrwyr at bwysigrwydd achub ar bob cyfle a roddwyd iddyn nhw (i wneud iawn am amser coll). Roedd hyn yn cynnwys addysgu, dysgu a chyfleoedd cymdeithasol a fyddai'n cael ei gynnis iddyn nhw yn ystod eu chwe mis cyntaf o astudio.

Thema 3: Cyfathrebu

Nododd myfyrwyr fod cyfathrebu yn bwysig yn ystod pandemig COVID-19. Roedd hyn yn arbennig o berthnasol yn eu chwe mis cyntaf o astudio yn y brifysgol. Buon nhw'n trafod cyfathrebu gyda myfyrwyr, ond gyda staff hefyd. Nodon nhw fod dulliau cyfathrebu wedi addasu a newid oherwydd pandemig COVID-19. Er enghraifft, roedd myfyrwyr yn cyfathrebu 'gan ddefnyddio'r cyfryngau cymdeithasol ac apiau sgwrsio ('WhatsApp') yn amlach i drafod gwaith ac fel ffordd o gyfathrebu ag eraill' (Pat).

Cyfeiriodd myfyrwyr at arwyddocâd cynrychiolwyr cwrs wrth ddatblygu sianeli cyfathrebu effeithiol rhwng myfyrwyr a staff.

Ond ie, ac yna fe soniais am [enw'r myfyriwr], sef ein cynrychiolydd myfyrwyr. Mae'n dda iawn am ymateb i unrhyw ymholiadau sydd ganddon ni. Mae ganddon ni grŵp 'WhatsApp' i'r dosbarth, ac mae'n dda iawn am ymateb i ymholiadau, rhannu gwybodaeth, a throsglwyddo'r wybodaeth i'r darlithwyr hefyd. Felly, ydy, mae'n gymorth mawr y tu allan i ddarlithoedd, o ran helpu gyda phethau fel 'na (Pat).

Pan wnaethon ni'r cyflwyniad grŵp, fe wnaethon ni greu grŵp 'WhatsApp', felly mae 'na dipyn ohonon ni yn hwnnw. A dw i'n gwybod bod 'na lawer o grwpiau mawr yn cael eu creu ar ddechrau'r flwyddyn gyda'r holl bobl o'ch cwrs arno (Keighley).

O ran cyfathrebu â staff, dywedodd myfyrwyr fod staff yn ymateb yn brydlon i e-byst a'u bod bob amser yn teimlo bod yna rywun i gysylltu â nhw. Nododd tri chyfranogwr: E-bostio gydag Outlook Met Caerdydd yw'r ffordd gyflymaf. Maen nhw bob amser yn gwneud eu gorau i'n hateb ni cyn gynted â phosib. Ac yn rhoi cymorth i ni bob amser, a hyd yn oed mwy na hynny. Felly, maen nhw'n barod iawn i helpu (Iris).

Gallwch chi anfon e-bost ac weithiau mae'n dibynnu ar y darlithydd. Mae'n well gan rai darlithwyr anfon e-bost yn ôl. Bydd rhai yn dweud, 'os ydych chi'n cael trafferth, dewch i gwrdd â fi ar y campws ar yr amser yma a gallwn drafod y peth'. Mae rhai'n trefnu cyfarfod Teams, ond fel arfer, os nad ydych chi'n gwybod beth i'w wneud, rydych chi'n anfon e-bost a gweld beth ddaw o hynny (Ellie).

I fi, dw i'n gwerthfawrogi cefnogaeth un-i-un os galla i. Os oes gen i gwestiwn, dw i bob amser wrth fy modd yn ei ofyn. Sydd ddim mor hawdd weithiau, achos mae

ganddon ni ddosbarth eitha mawr. Ond os ydw i angen help, bydda i bob amser yn e-bostio'r tiwtoriaid, ac maen nhw'n ymateb yn eitha cyflym (Theo).

Yn yr un modd, dywedodd y cyfranogwyr fod tiwtoriaid wedi addasu'n dda i gyfathrebu mewn ffyrdd amrywiol gyda myfyrwyr. Roedd hyn yn cynnwys defnyddio fideos YouTube a mathau eraill o gyfryngau cymdeithasol, gan gynnwys Twitter. Meddai un myfyriwr:

Fe uwchlwythodd e fideos 'YouTube'. Achos fe wnes i eu gwyllo nhw i gyd, achos dw i'n dipyn o nyrd. Ond fe uwchlwythodd e fideos 'YouTube' yn dweud sut i ddefnyddio 'Moodle' ar ein cwrs. Roedd e'n dangos i ni'n llythrennol ein modiwlau ar 'Moodle', a pha rai roedden ni'n dechrau arnyn nhw, pa rai oedd yn bwysig, pa rai y bydden ni'n eu gwneud gyntaf (Clare).

Crynodeb o ganfyddiadau'r grŵp ffocws ymgysylltiad myfyrwyr-staff

Er bod y cymorth a gynigiwyd i fyfyrwyr yn ystod y pandemig yn amrywio ar draws sefydliadau ym maes addysg bellach ac uwch, chwaraeodd hyn rôl ddylanwadol ar ymgysylltiad myfyrwyr. Disgrifiwyd rhai aelodau o staff fel rhai oedd yn chwarae rhan hanfodol yn natblygiad myfyrwyr blwyddyn gyntaf gan eu bod wrth law hyd yn oed yn ystod cyfnodau clo gan eu bod yn cynnig cymorth academiaidd ac emosiynol cynhwysfawr drwy ddefnyddio amrywiaeth o amlgyfryngau i gyfathrebu â myfyrwyr. Er gwaethaf cyfleoedd cyfyngedig i ryngweithio wyneb yn wyneb, ceisiodd staff gynnal profiad myfyriwr cadarnhaol a lleihau teimlad myfyrwyr o 'golli allan' yn sgil dysgu ar-lein. Soniodd myfyrwyr am anghysondebau o ran cymorth gan staff a fu'n cwyno am amrywiaeth o broblemau; fodd bynnag, barnwyd bod prifysgolion yn darparu mwy o gymorth na cholegau a chweched dosbarth.

4.5 Parodrwydd ac ymgysylltiad digidol myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Mae'r adran hon yn cyflwyno canfyddiadau'r ymchwil o ran parodrwydd digidol myfyrwyr blwyddyn gyntaf ar gyfer y brifysgol a'u hymgysylltiad â hi. Mae'n defnyddio data arolygon a grwpiau ffocws i ateb y trydydd cwestiwn ymchwil: Pa mor barod ac ymgysylltiol yn ddigidol oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19?

4.5.1 Ymgysylltiad ar-lein: canfyddiadau'r arolwg

Roedd eitemau o'r raddfa ymgysylltiad ar-lein a gafodd y gwerthoedd cymedrig uchaf yn ymwneud â defnydd o'r we at ddibenion astudio a chytuno bod cysylltu â'r athrawon drwy e-bost yn ddefnyddiol, gweler Tabl 7. Yn yr oes ddigidol, roedd cael mynediad at y rhyngwyd a defnyddio'r we at ddibenion astudio yn chwarae rhan arwyddocaol ym mywyd academiaidd y myfyriwr, felly roedd disgwyl y canlyniad hwn. Mae'r sgôr uchel ar gyfer yr ail eitem yn atgyfnerthu'r ffaith bod yn well gan fyfyrwyr gysylltu â'u hathrawon drwy e-bost. Nodwyd mai defnyddio e-bost yn rheolaidd i gysylltu â ffrindiau o'r cwrs ac ystyried y pynciau a gynigir ar-lein heb ddosbarthiadau wyneb yn wyneb defnyddiol oedd â'r gwerthoedd cymedrig isaf. Rhagwelwyd y canfyddiadau hyn gan fod myfyrwyr yn dueddol o gysylltu ac aros mewn cysylltiad â'u cyfoedion drwy

ddefnyddio sgysiau grŵp a grëwyd ar lwyfannau cyfryngau cymdeithasol fel 'WhatsApp'. At hynny, roedd yn well ganddyn nhw ddysgu mewn amgylchedd lle gallen nhw ymgysylltu â'u cyfoedion a'u hathrawon. Daeth hyn yn gliriach wrth gyflwyno'r data a gasglwyd drwy'r grwpiau ffocws (gweler Thema 2 yn adran 4.5.2).

Tabl 7 Ystadegau disgrifiadol o eitemau ymgysylltiad ar-lein myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Graddfa ymgysylltiad ar-lein	Cymedr	Gwriad safonol	Amrywiant	Nifer
Rydw i'n defnyddio'r we yn rheolaidd at ddibenion astudio	4.15	0.82	0.68	88
Mae defnyddio e-bost i gysylltu â darlithwyr/tiworiaid yn ddefnyddiol iawn	4.12	0.70	0.50	89
Rydw i'n defnyddio e-bost i gysylltu â darlithwyr/tiworiaid yn rheolaidd	4.01	0.85	0.72	88
Mae adnoddau ar-lein (fel nodiadau cwrs ac adnoddau) yn ddefnyddiol iawn i fi	4.01	0.91	0.83	89
Rydw i'n defnyddio adnoddau ar y we sydd wedi'u dylunio'n benodol ar gyfer y cwrs yn rheolaidd	3.83	0.81	0.66	87
Mae dysgu ar fy nghyflymder fy hunan gan ddefnyddio adnoddau ar-lein yn ddefnyddiol	3.77	0.94	0.89	88
Mae defnyddio e-bost a/neu lwyfannau eraill i gysylltu â myfyrwyr eraill yn ddefnyddiol iawn	3.71	0.87	0.76	89
Mae meddalwedd cyfrifiadurol a ddyluniwyd yn benodol ar gyfer y cwrs yn ddefnyddiol iawn i fi	3.65	0.93	0.87	89
Mae tiwtora ar-lein (mynediad electronig at gymorth tiwtor) yn ddefnyddiol iawn	3.48	1.00	1.00	89
Mae trafodaethau ar-lein gyda fy nghyfoedion yn ddefnyddiol iawn	3.42	1.06	1.12	88
Rydw i'n defnyddio grwpiau trafod ar-lein sy'n gysylltiedig â'm hastudiaeth yn rheolaidd	3.20	1.12	1.25	89
Mae pynciau a gynigir ar-lein heb ddim dosbarthiadau wyneb yn wyneb yn ddefnyddiol	2.98	1.32	1.75	89

Parodrwydd digidol

Roedd mwy o fyfyrwyr na pheidio yn teimlo eu bod yn barod yn ddigidol ar gyfer y brifysgol, gyda 61% o'r ymatebwyr yn graddio eu hunain fel 'hollol barod' (13%) neu 'yn barod' (48%) yn ddigidol. Dim ond 1% o'r myfyrwyr a ddywedodd eu bod yn 'hollol amharod' wrth ddisgrifio eu paratodau digidol ar gyfer y brifysgol. Fodd bynnag, nid oedd pob myfyriwr a gymerodd ran yn yr holiadur yn ystyried eu hunain yn llythrennog

yn ddigidol ac yn crybwyll yn benodol eu hangen am 'ragor o help gyda thechnoleg'. Nododd y rhai nad oedden nhw'n teimlo'n llythrennog yn ddigidol neu â diffyg hyder digidol y cymorth a gafodd ei gynnig gan eu prifysgolion. Er enghraifft, roedd un myfyriwr yn cydnabod y cymorth a gynigiwyd ar gyfer yr amgylchedd dysgu rhithwir roedd yn ei ddefnyddio: 'Ro'n i'n meddwl bod y brifysgol wedi gwneud gwaith da iawn wrth gyflwyno 'Moodle' ac ati i ni'. Ategwyd hyn gan fyfyrwr arall a soniodd mewn ymateb lle gallai'r brifysgol ddarparu cymorth digidol pellach, 'dim i'w awgrymu gan fod y brifysgol yn cynnig llawer o gymorth yn y maes yma'. Manylwyd ar rai o'r mathau o gymorth a gynigir gan brifysgolion yn yr holiadur wrth i fyfyrwr nodi bod 'fideos wedi'u darparu i sicrhau dealltwriaeth o agweddau digidol ar y cwrs'.

Roedd y cymorth ychwanegol ar gyfer gwella parodrwydd digidol a grybwyllwyd gan fyfyrwyr yn cynnwys canllawiau ar raglenni digidol sylfaenol fel PowerPoint. Er enghraifft, nododd un myfyriwr 'heb fod yn oedraniaethol, ond dydy rhai ohonon ni dros oedran penodol...rhagor o sut i ddefnyddio'r cyfrifiadur yn ei holl ogoniant, sut i wneud PowerPoint, yr holl bethau modern mewn gwirionedd.' Soniwyd hefyd am well cyfathrebu gan brifysgolion am y cymorth digidol sydd ar gael i fyfyrwyr wrth i fyfyrwr ddatgan 'bod yn ymwybodol o ragor o'r opsiynau sydd ar gael'.

Ymgysylltiad ar-lein

Ystyriwyd bod ymgysylltu â dysgu ar-lein yn elfen hanfodol o'u hastudiaethau yn nata'r holiadur, gyda 42% o fyfyrwyr yn cytuno eu bod yn defnyddio'r we at ddibenion astudio. Roedd y canlyniadau'n awgrymu bod offer digidol yn cael eu defnyddio gan fyfyrwyr gan fod adnoddau ar-lein, fel nodiadau cwrs, wedi'u disgrifio fel 'defnyddiol iawn' gan 46% o fyfyrwyr a bod 31% yn cytuno'n gryf eu bod yn defnyddio adnoddau ar-lein. Mantais bosib arall sy'n gysylltiedig â dysgu ar-lein oedd y gallu i ddefnyddio adnoddau ar-lein i ddysgu ar gyflymder y myfyriwr ei hunan, roedd 53% yn cytuno ac 18% yn cytuno'n gryf bod hyn yn ddefnyddiol. Disgrifiodd 46% arall o fyfyrwyr bod tiwtora ar-lein yn 'ddefnyddiol iawn', fodd bynnag, nid oedd addysgu ar-lein yn cael ei ddisgrifio fel rhywbeth ffafriol.

Dangosodd y canlyniadau fod 26% o fyfyrwyr yn anghytuno ac 16% yn anghytuno'n gryf pan ofynnwyd iddyn nhw a oedd pynciau a gynigir ar-lein heb ddim dosbarthiadau wyneb yn wyneb yn ddefnyddiol. Disgrifiodd nifer o fyfyrwyr yn benodol eu bod yn ffafrio addysgu wyneb yn wyneb a rhai o'r heriau sy'n gysylltiedig â dysgu ar-lein. Er enghraifft, nododd un myfyriwr: 'Hoffwn i gael rhagor o amser ar y campws'. Dywedodd myfyriwr arall: 'Dw i'n cael trafferth canolbwyntio mewn sesiynau ar-lein'. Awgrymodd un myfyriwr fod y dysgu'n arwynebol, a gofynnodd am 'wersi dyfnach', er na nodwyd yn glir a oedd hyn yn cyfeirio at addysgu ar-lein neu wyneb yn wyneb. Gwnaed argymhellion ar gyfer sesiynau 'mwy rhyngweithiol' hefyd. Disgrifiodd sawl myfyriwr ddull didactig o addysgu ar-lein wrth i un myfyriwr nodi 'mae'n ymddangos fel bod llawer iawn o gyflwyniadau PowerPoint'. Ategwyd hyn gan fyfyrwr arall a honnodd, 'peidio gorfod darllen dim byd ond cyflwyniadau PowerPoint...mae'r cyfan yn teimlo'n bell rhywsut'. Beirniadwyd athrawon yn y canlyniadau hefyd wrth i ddau fyfyrwr nodi bod angen datblygu hyder eu hathro gyda thechnoleg i wella profiadau

dysgu digidol myfyrwyr. Beirniadwyd athrawon hefyd am fod yn 'oeraidd' gan un myfyriwr a theimlwyd gan fyfyrwr arall y byddai eu profiadau digidol a dysgu wedi gwella pe bai gan athrawon 'ddiddordeb gwirioneddol'.

Helpodd data'r holiadur i ddangos sut gwnaeth myfyrwyr ymgysylltu â thechnoleg ddigidol i gyfathrebu yn y brifysgol. Dangosodd y canlyniadau mai e-bost oedd y ffurf fwyaf arferol o gyfathrebu i gysylltu â staff y brifysgol gyda 43% o fyfyrwyr yn nodi eu bod yn 'cytuno' eu bod yn defnyddio e-bost i gysylltu â darlithwyr/tiwtorïaid yn rheolaidd. Roedd 59% o fyfyrwyr yn ystyried bod defnyddio e-bost i gysylltu â darlithwyr/tiwtorïaid yn 'ddefnyddiol' hefyd. Roedd hyn yn cyferbynnu â'r defnydd o e-bost i gysylltu â'u ffrindiau ar y cwrs gan fod 25% o fyfyrwyr yn 'anghytuno'n gryf' a 26% yn 'anghytuno' pan ofynnwyd iddyn nhw a oedden nhw'n defnyddio e-bost i gysylltu â ffrindiau ar y cwrs. Er bod trafodaeth ar-lein gyda chyfoedion yn cael ei hystyried yn ddefnyddiol gan 36% o fyfyrwyr, gall y ffordd maen nhw'n cyfathrebu â'u ffrindiau fod yn wahanol i'r staff darlithio. Pan ofynnwyd i fyfyrwyr a oedden nhw'n defnyddio llwyfannau ar-lein i gyfathrebu â'u cyfoedion, nododd 52% o fyfyrwyr fod defnyddio e-bost a/neu lwyfannau eraill i gysylltu â myfyrwyr eraill yn 'ddefnyddiol iawn'. Ni chafodd y 'llwyfannau eraill' hyn eu crybwyll yn benodol gan unrhyw un o'r myfyrwyr yn yr holiadur, ond efallai mai dyma'r llwyfannau a ffeirir ar gyfer cyfathrebu â chyfoedion yn hytrach nag e-bost. Roedd y canlyniadau hefyd yn gymysg pan ofynnwyd i fyfyrwyr am fathau eraill o gyfathrebu, fel grwpiau trafod ar-lein. Roedd ymgysylltiad â grwpiau trafod ar-lein yn amrywio. Pan ofynnwyd iddynt a oedden nhw'n ymgysylltu â grwpiau trafod ar-lein, dywedodd 14% eu bod yn 'anghytuno', roedd 29% yn niwtral yn eu hymateb ac roedd 36% yn 'cytuno' â'r datganiad hwn.

Mynediad digidol

Dywedodd y rhan fwyaf o fyfyrwyr fod ganddyn nhw fynediad at yr adnoddau digidol sydd eu hangen ar gyfer astudio, fel ffôn a/neu liniadur, gyda 96% o fyfyrwyr yn nodi bod ganddyn nhw liniadur a 97% yn nodi eu bod yn berchen ar ffôn symudol. Roedd mynediad at adnoddau digidol eraill yn amrywio gan fod 59% o fyfyrwyr wedi crybwyll nad oedden nhw'n berchen ar lechen a 54% o'r sampl yn nodi nad oedden nhw'n berchen ar argraffydd. Roedd mynediad at gysylltedd di-wifr yn amrywio cyn dechrau yn y brifysgol ac yn ystod astudiaethau prifysgol. Wrth ddisgrifio eu cysylltiad rhyngwyd; defnyddiodd 39% o'r myfyrwyr y term 'da', a disgrifiodd 26% eu cysylltiad fel 'rhagorol'. Yn ddiddorol, gwelwyd gostyngiad yn y disgrifiad hwn o'u cysylltiad di-wifr pan ofynnwyd i fyfyrwyr am eu cysylltiad yn ystod eu hastudiaethau prifysgol gyda 29% o fyfyrwyr yn disgrifio eu cysylltiad rhyngwyd fel 'da' a dim ond 19% yn ei ddisgrifio fel 'rhagorol'. Gwelwyd cynnydd hefyd yn y canlyniadau gan fyfyrwyr a ddisgrifiodd eu cysylltiad di-wifr fel 'gwan' (11%) yn ystod eu hastudiaethau prifysgol, o'i gymharu â 4% o fyfyrwyr a ddisgrifiodd eu cysylltiad di-wifr fel 'gwan' cyn dechrau yn y brifysgol.

4.5.2 Ymgysylltiad ar-lein: canfyddiadau'r grŵp ffocws

Mae dysgu ar-lein wedi chwarae rhan bwysicach fyth mewn dysgu ers astudiaeth Krause a Coates (2008), sydd wedi newid y ffordd mae myfyrwyr blwyddyn gyntaf yn

ymgysylltu ar-lein. Yn ystod y pandemig mae dysgu wedi symud yn gyflym ac yn gyfan gwbl i'r gofod ar-lein ac mae myfyrwyr wedi gorfod addasu i hynny. Roedd data'r grŵp ffocws yn dangos yr ystod eang o gymhwysedd a hyder wrth ddefnyddio technoleg ymhlith sampl y myfyrwyr. Tynnodd sylw hefyd at bwysigrwydd mynediad at adnoddau digidol, sgiliau a chysylltedd â band eang yn ystod y cyfnod hwn. Y tair thema ar gyfer y raddfa hon yw llythrennedd digidol, cymorth digidol, a mynediad digidol.

Thema 1: Llythrennedd digidol

Oherwydd addysgu ar-lein mewn ysgolion a cholegau yn ystod y pandemig, cafodd y rhan fwyaf o'r myfyrwyr yn yr astudiaeth hon rai cyfleoedd cyn y brifysgol i ddatblygu eu llythrennedd digidol. Disgrifiodd myfyrwyr yr angen i addasu'n gyflym i lwyfannau digidol i barhau â'u hastudiaethau gyda'r cyfnodau clo cychwynnol yn ystod eu profiadau yn y coleg a'r chweched dosbarth. Crynhodd un myfyriwr y newid cyflym i ddysgu ar-lein drwy nodi:

Yn y bôn, fe wnaeth COVID daro, felly roedden ni ar-lein ar gyfer y cyfan ohono. Roedd ein holl sesiynau ar-lein, roedden ni'n gwneud ein gwaith ar-lein, roedd popeth ar-lein. Wnaethon ni ddim mynd ar y campws ar wahân i bythefnos olaf y flwyddyn ysgol, dw i'n meddwl. A hyd yn oed bryd hynny, roedd yn gyfyngedig iawn, doeddech chi ddim yn gallu gwneud y pethau arferol (Jamie).

Rhannodd myfyrwyr brofiad cyffredin o orfod dysgu sut i ddefnyddio llwyfannau cyfathrebu o bell fel 'Zoom', 'Teams' a 'FaceTime'. Dywedodd un myfyriwr: 'Roedd yn rhaid i ni ddysgu sut i ddefnyddio'r llwyfannau yma'n gyflym' (Stephen). Soniodd myfyriwr arall am bwysigrwydd y llwyfannau digidol hyn ar gyfer dysgu gan iddynt 'anghofio lawrlwytho (Microsoft) Teams a methu ag ymuno ag unrhyw wersi' (Olly). Disgrifiodd myfyriwr arall y newid cyflym fel 'naid o bapur i ddigidol' (Tilly) yn ystod y cyfnod hwn.

Roedd canfyddiadau'r grŵp ffocws yn awgrymu mai ffactor pwysig yn y newid i ddysgu ar-lein yn bennaf oedd hyder y myfyriwr wrth ddefnyddio technoleg ac adnoddau digidol. Roedd y sampl yn cynnwys myfyrwyr a oedd wedi dod i'r brifysgol o ystod amrywiol o leoliadau. Roedd rhai myfyrwyr wedi gweithio fel cynorthwywyr addysgu mewn ysgolion a disgrifion nhw sut roeddent wedi dysgu defnyddio 'Google Classroom' cyn dod i'r brifysgol (Lauren a Stephen). Disgrifiodd dau fyfyriwr aeddfed nad oeddent wedi arfer defnyddio technoleg gan nad oedd angen iddynt ei defnyddio yn eu proffesiynau (Clare a David).

Soniodd sawl myfyriwr yn benodol am eu hyder wrth ddefnyddio technoleg a oedd yn eu helpu i 'hau ati' (Stephen) â defnyddio'r technolegau newydd sydd eu hangen ar gyfer dysgu. Mynegodd y myfyrwyr hyn eu diffyg ofn o roi cynnig ar lwyfannau newydd a dysgu sut i'w defnyddio. Dywedodd un myfyriwr: 'doedd e ddim yn broblem i fi, dw i'n dda iawn ac yn hyderus wrth ddefnyddio technoleg' (Iris). Disgrifiodd myfyriwr arall sut roedden nhw'n barod yn ddigidol ar gyfer y brifysgol gan eu bod yn gallu defnyddio

sgiliau llythrennedd digidol a oedd ganddyn nhw'n barod: 'Roedden ni'n barod, oherwydd roedden ni'n defnyddio cynnyrch Apple drwy'r amser, ac fe ddes i â'r sgiliau hynny gyda fi i'r brifysgol eleni' (Theo). Dywedodd Lauren hefyd eu bod yn teimlo'n hyderus wrth ddefnyddio eu ffôn symudol gan eu bod wedi defnyddio hwn yn helaeth cyn dechrau yn y brifysgol. Roedd hyder gyda dyfeisiau symudol yn gyffredin ar draws y sampl, a gellid gweld enghraifft o hyn wrth i un myfyriwr ddweud: 'Dw i'n defnyddio fy ffôn drwy'r amser, yn fwy na gliniadur ac unrhyw beth arall' (Tim). Helpodd hyder i addasu'n gyflym i ymgysylltu â thechnolegau newydd, a datgelodd Chloe: 'Dydw i erioed wedi defnyddio 'Zoom' na 'Teams' nac unrhyw beth fel 'na, felly roedd yn rhaid i fi addasu'n gyflym. Dw i'n iawn nawr'.

Amlinellodd sawl myfyriwr eu hyder wrth ddefnyddio technolegau symudol, ond roedd eu cymhwysedd digidol yn amrywio o ran gallu. Soniodd un myfyriwr: 'Dw i'n gallu gwneud pethau ar y cyfryngau cymdeithasol ar fy ffôn, ond ar gyfrifiadur, dw i'n hollol ddiwerth. Does gen i ddim syniad' (Tilly). Esboniodd myfyriwr arall eu bod yn 'hyderus wrth ddefnyddio'r rhan fwyaf o apiau, ond bod angen cymorth gyda phethau fel Excel a Moodle'. Disgrifiwyd hyder wrth ddefnyddio dyfeisiau mwy na ffôn fel rhywbeth eithaf dieithr i rai myfyrwyr. Honnodd un, er enghraifft: 'roedd llawer ohono (gwaith yn yr ysgol uwchradd) wedi'i ysgrifennu â llaw, oni bai bod ganddon ni waith cwrs, felly doeddwn i ddim yn defnyddio fy ngliniadur byth, mewn gwirionedd. Roedd yn rhaid i fi ddysgu sut i'w ddefnyddio ar gyfer y coleg ac yna'r brifysgol' (Tilly). Un frwydr gyffredin a grybwyllwyd gan fyfyrwyr oedd dysgu i ddefnyddio llwyfannau cyfathrebu o bell fel 'Zoom' neu 'Teams'. Dywedodd un myfyriwr wrth siarad am ddefnyddio Teams eu bod wedi 'clicio ar y ddolen a gobeithio am y gorau' (Tilly).

'Her' arall a ddisgrifiwyd yn aml oedd defnyddio amgylchedd dysgu rhithwir y sefydliad, oherwydd diffyg profiad yn eu defnyddio. Nododd Keighley: 'Blackboard yw'r prif lwyfan dysgu digidol yma (yn y brifysgol), sy'n gallu bod yn ddryslyd ynddo'i hunan'. Nododd myfyriwr arall wrth gyfeirio at ddefnyddio amgylchedd dysgu rhithwir gwahanol, 'Moodle': 'Doedd gen i ddim syniad' (Chloe). Ni fynegwyd y profiad negyddol hwn o ddefnyddio llwyfannau fel 'Moodle' gan yr holl fyfyrwyr, er enghraifft dywedodd Samira fod 'y trawsnewid o ran technoleg yn hawdd iawn, ac roedd Moodle yn eitha syml i'w ddefnyddio ar ôl dod i arfer ag e'.

Thema 2: Cymorth digidol

Aeth y rhai nad oeddent mor llythrennog neu'n gymwys yn ddigidol yn eu blaenau i ddisgrifio'r cymorth digidol a gynigiwyd gan y brifysgol a oedd o gymorth i'w hymgysylltiad digidol. Er enghraifft esboniodd un myfyriwr fod 'fideos byr a gafodd eu paratoi gan y cwrs wedi helpu' (David) gyda'u hyder digidol ac ar gyfer datblygu eu llythrennedd digidol. Roedd disgrifiadau o ganllawiau fideo a recordiwyd gan staff darlithio i gefnogi llythrennedd digidol yn gyffredin ar draws grwpiau ac yn cael eu nodi fel arfer gorau; roedd y fideos hyn wedyn ar gael drwy sianeli 'YouTube' y cwrs a oedd yn 'hawdd ymgysylltu â nhw' (Clare). Dywedodd myfyriwr arall fod 'y brifysgol yn darparu arweiniad digidol i ddefnyddio Teams, Moodle ac ati' (Lauren). Er bod cymorth ychwanegol wedi'i gynnig gan y brifysgol, 'nid pawb oedd yn ymwybodol o'r sianel

YouTube' (Clare), felly roedd yr adnoddau ar gael ond ni chawsant eu defnyddio gan bob myfyriwr. Roedd hyn yn cyferbynnu â disgrifiadau o'r cymorth digidol a gynigiwyd gan nifer o fyfyrwyr a astudiodd mewn colegau cyn dechrau yn y brifysgol lle 'nad oedd fawr ddim cymorth digidol' (Sarah). Dywedodd myfyriwr arall wrth adrodd am eu profiad digidol yn y coleg: 'roedden ni'n gorfod bwrw ati ar ein pennau ein hunain' (Hanna).

Oherwydd yr angen i ddefnyddio technoleg i gael mynediad at ddysgu, disgrifiodd dau fyfyrwr fod eu llythrennedd digidol wedi elwa o'r cyfnod hwn a bod eu llythrennedd digidol wedi gwella. Datgelodd un o'r myfyrwyr eu bod 'yn llawer gwell am ddefnyddio technoleg nawr' (Chloe). Ni oedd pob myfyriwr yn teimlo yr un peth, fel yr esboniodd un myfyriwr: 'Dw i dal ddim yn hyderus iawn gyda'r math yna o beth. Ond, wrth lwc, dw i'n meddwl bod y bobl dw i'n cyd-dynnu â nhw yn y brifysgol yn eitha da gyda thechnoleg sy'n fy helpu' (David). Roedd cyfoedion yn adnodd a ddefnyddiwyd yn aml i helpu pan oedd ymholiad neu broblem dechnolegol gan fyfyrwr. Ategodd Iris hyn drwy sôn pe bai ganddynt gwestiwn yn ymwneud â'r dechnoleg y bydden nhw 'bob amser yn gofyn i ffrind'. Aeth y myfyriwr hwn ymlaen i ddweud: 'Mae 'na bob amser rhyw fath o gefnogaeth, waeth pa ddiwrnod, pa amser, mae help ar gael bob amser' (David).

Roedd staff darlithio hefyd yn cael eu nodi fel adnodd i helpu i gefnogi a datblygu llythrennedd digidol myfyrwyr. Dywedodd un myfyriwr os oedd ganddynt gwestiwn i'w darlithwyr 'maen nhw bob amser ar gael dros e-bost' (Chloe). Cydnabuwyd hyn gan fyfyrwr arall yn y grŵp hwn a nododd: 'anfonwch e-bost at un o'ch darlithwyr a byddan nhw bob amser yn barod i helpu' (Iris). Disgrifiwyd e-bost fel y dull cyfathrebu a ffeirir i gysylltu â staff darlithio. Pan ofynnwyd i fyfyrwr sut roedden nhw'n cysylltu â'u darlithydd fe ddwedon nhw: 'E-bost. E-bost ar gyfer popeth. Does dim ffordd arall mewn gwirionedd o gysylltu ag unrhyw un o'r tiwtoriaid heblaw e-bostio' (Sarah). Gyda ffurfiau cyfyngedig o gyfathrebu gyda darlithwyr, amlinellodd rhai myfyrwyr eu rhwystredigaethau gan nodi y gallai staff fod yn araf i ymateb neu eu bod yn anwybyddu negeseuon e-bost yn gyfan gwbl. Rhannodd Tilly enghraifft o hyn:

Dw i'n gwybod efallai bod hyn yn anodd, oherwydd mae ganddyn nhw waith anodd iawn, ond efallai ymateb i e-byst ychydig yn gynt, neu geisio bod yn fwy ymwybodol o e-bost, neu geisio ymateb yn gyflymach pan fyddwch chi'n gofyn am gymorth, oherwydd dw i'n gwybod fy mod wedi anfon e-bost a heb gael ymateb hyd yn oed.

Esboniodd myfyriwr arall nad oedden nhw'n hoff o gyfathrebu dros e-bost gan ddweud: 'Dw i ddim wir yn e-bostio pawb. Dw i ddim yn gwneud hynny' (Tim). Disgrifiodd y myfyriwr hwn y broses a fabwysiadwyd ganddynt wrth geisio cymorth a oedd yn cynnwys anfon neges at ffrindiau neu ofyn i'r tiwtor ar ddiwedd seminar wyneb yn wyneb.

Canfyddiad diddorol o ddata'r grŵp ffocws a oedd yn ymwneud â chanfyddiadau a rannwyd gan Krause a Coates (2008) oedd sut y defnyddiwyd grwpiau sgwrsio digidol gan fyfyrwyr i sefydlu rhwydweithiau cymorth a chymunedau ar gyfer dysgu. Llwyfan technoleg a grybwyllwyd yn aml gan sampl y myfyrwyr oedd y llwyfan sgwrsio 'WhatsApp'. Nododd un myfyriwr sut roedd WhatsApp yn cael ei ddefnyddio gan eu grŵp seminar prifysgol gan ddweud: 'os oedd ganddoch chi broblem, gallech chi ofyn yn y grŵp a chael ateb ar unwaith' (Stephen). Ategwyd hyn hefyd gan Iris a nododd: 'Rydyn ni i gyd angen sgwrs grŵp WhatsApp, sgysiau grŵp, ac rydyn ni'n gallu rhyngweithio â'n gilydd a helpu ein gilydd bob amser pan fyddwn ni angen unrhyw gymorth neu os oes ganddon ni gwestiynau'. Roedd fforymau digidol hefyd yn darparu cymuned ddigidol lle gallai staff y brifysgol gynnig arweiniad a chymorth. Disgrifiodd myfyriwr sut y defnyddiwyd y fforwm ar eu cwrs prifysgol: 'os byddwn ni'n rhoi ein cwestiynau arno, mae'n bosib bod gan rywun arall yr un cwestiwn ac yn lle bod e (y darlithydd) yn cael pum neges e-bost i gyd am yr un peth mae'n gallu ateb ar y fforwm' (David). Ystyriwyd fforymau a byrddau trafod fel ffordd well o gyfathrebu â mwy nag un derbynnydd yn hytrach nag e-bost, sy'n unigol ei natur a lle nad oes neb arall yn elwa ar yr ateb.

Thema 2: Ymgysylltiad â dysgu ar-lein

Er bod y Raddfa Ymgysylltiad Ar-lein wreiddiol (Krause a Coates, 2008) yn cwmpasu ymgysylltiad â dysgu ar-lein, mae'r elfennau a oedd yn rhan o'r raddfa hon wedi esblygu a newid oherwydd COVID-19. Mae'r amser mae myfyrwyr yn ei dreulio ar ddysgu ar-lein wedi cynyddu'n aruthrol oherwydd cyfyngiadau iechyd cyhoeddus a chadw pellter cymdeithasol. Darparodd canlyniadau'r grwpiau ffocws ddisgrifiadau manwl o ymgysylltiad myfyrwyr â dysgu ar-lein a oedd yn awgrymu, er bod ymgysylltu â dysgu ar-lein yn fuddiol, bod sawl her wedi effeithio ar ymgysylltiad myfyrwyr â dysgu ar-lein.

Roedd myfyrwyr yn cofio bod yr amser a dreuliwyd ar-lein ar gyfer dysgu wedi cynyddu'n sylweddol yn ystod y ddwy flynedd ddiwethaf: 'yn y coleg roedden ni ar-lein drwy'r dydd ar rai diwrnodau heb ddim egwyl' (Hanna). Roedd myfyrwyr yn cydnabod pwysigrwydd dysgu ar-lein ar gyfer eu haddysg fel y dywedodd un myfyriwr:

Dw i'n meddwl bod dysgu ar-lein yn y ganrif yma, ar gyfer y genhedlaeth yma'n dod yn llawer pwysicach yn yr oes wybodaeth, a bod angen i ysgolion a myfyrwyr ddysgu a defnyddio cyfrifiaduron i'w llawn gallu (Pat).

Mae'r newid cynyddol i ddysgu ar-lein wedi effeithio ar ymgysylltiad, ffocws a llesiant myfyrwyr. Disgrifiodd sawl myfyriwr o'r sampl ddiffyg hoffter o ddysgu ar-lein am resymau fel gormod o amser sgrin, diffyg cymhelliant a ffocws ac ymdeimlad o arwahanrwydd. Roedd nifer o fyfyrwyr yn gryf iawn eu barn am eu hatgasedd at addysgu ar-lein, er enghraifft dywedodd Stephen: 'Dw i'n casáu sesiynau ar-lein, am wastraff amser'. Cafodd y teimladau hyn eu hadlewyrchu gan fyfyrwyr eraill a nododd: 'Mae'r darlithoedd ar-lein braidd yn ddibwrpas' (Tilly). Trafodwyd teimladau o ddiffyg

cymhelliant, ffocws a rhyngweithio dynol fel heriau ar gyfer ymgysylltu â dysgu ar-lein fel y rhennir isod.

Roedd myfyrwyr yn disgrifio diffyg cymhelliant ar gyfer dysgu ar-lein, wrth i un myfyriwr rannu: 'Mae'n rhaid i chi ddod o hyd i'r cymhelliant i fynd ar-lein ac eistedd drwy wersi. Ac maen nhw'n gallu cymryd llawer mwy o amser' (Theo). Dywedodd myfyriwr arall ei bod yn 'hawdd cysgu drwy wersi ar-lein' (Olly). Aeth y myfyriwr hwn ymlaen i egluro bod y sesiynau ar-lein yn 'lle i fi stopio canolbwyntio ac ymlacio. Allwch chi ddim gwneud hynny wyneb yn wyneb' (Olly). Parhaodd Stephen â'r disgrifiad o ddiffyg cymhelliant a nododd fod dysgu ar-lein 'mor ddigymhelliant fel ei fod yn teimlo fel bod y darlithwyr yn siarad tuag atoch chi am oriau heb lawer o egwyl.'

Adleisiodd myfyriwr arall y diffyg cymhelliant hwn ar gyfer dysgu ar-lein gan gydnabod: 'Mae'n anodd. Dydych chi ddim yn teimlo'r angen oherwydd ei fod ar-lein. Felly mae'n rhaid i chi ddod o hyd i'r cymhelliant i fynd ar-lein, a gwneud y gwersi ac eistedd drwyddyn nhw' (Tim).

Disgrifiwyd ffocws mewn gwersi ar-lein yn wahanol i sesiynau wyneb yn wyneb, er enghraifft rhannodd Sarah: 'Does dim angen i chi ganolbwyntio. Gallwch sgrolio drwy'r cyfryngau cymdeithasol gan nad ydyn nhw (y darlithwyr) yn edrych arnoch chi gan fod eich camera wedi'i ddiffodd'. Aeth y myfyriwr hwn ymlaen i sôn: 'Ar-lein, dw i'n teimlo fel ei bod mor hawdd. Wna i ddim dweud celwydd, dw i wedi gwneud e. Rydych chi'n gallu cyrraedd ar ôl iddo ddechrau neu dacluso'r ystafell tra bydd (y darlithydd) yn siarad' (Tilly). Gwnaed disgrifiadau pellach o rannu ffocws rhwng y seminar ar-lein a 'chwarae ar Xbox' (Olly).

Datgelodd rhai myfyrwyr a oedd fel arfer yn cymryd rhan mewn sesiynau ar-lein fod bod gartref yn golygu bod 'pethau eraill i dynnu sylw' (Olly). Teimlwyd hyn hefyd gan Keighley a soniodd am ymuno â dysgu ar-lein gartref: 'Ro'n i jyst yn colli diddordeb. Do'n i ddim yn deall beth oedd yn digwydd – do'n i ddim yn ei ddeall o gwbl, ac ro'n i'n colli canolbwyntiad yn hawdd'. Disgrifiodd myfyrwyr eraill yr her o gadw ffocws am ddiwrnod cyfan ar-lein, er enghraifft tynnodd Hanna sylw at y ffaith 'roedd hi'n flinedig syllu ar sgrin drwy'r dydd'. Bu myfyrwyr yn y pumed grŵp ffocws yn trafod pa mor anodd oedd hi i ganolbwyntio a derbyn gwybodaeth mewn sesiynau dysgu ar-lein gan mai dim ond ychydig o seibiannau roedden nhw'n eu cael ac roedd yn rhaid iddynt ddehongli gwybodaeth ar eu pennau eu hunain. Effeithiodd y gwaith gweinyddol sy'n gysylltiedig â mynd i sesiynau ar-lein ar ffocws myfyrwyr hefyd. Nododd un myfyriwr: 'Roedd problem gyda Zoom gan mai dim ond am 30 munud y gallech chi ffonio a byddai'r alwad yn diffodd os nad oeddech chi'n talu. Yna roedd yn rhaid i chi ddod o hyd i ddolen newydd' (Sarah). Ategwyd hyn hefyd gan Ellie a ddywedodd: 'oherwydd problemau technegol a cheisio gwneud pethau ar-lein, mae hi bob amser yn anoddach na gwneud pethau wyneb yn wyneb'.

Un o'r prif feirniadaethau a amlinellwyd gan fyfyrwyr am ddysgu ar-lein oedd y rhyngweithedd cyfyngedig. Soniodd myfyrwyr am y rhyngweithedd brin oedd yn digwydd yn ystod gwersi ar-lein: 'Mae'n rhaid i chi eistedd yno a gwrando ar

ddarlithydd yn siarad tuag atoch chi' (Stephen). Adleisiodd myfyriwr arall y diffyg rhyngweithio hwn wrth iddyn nhw ddisgrifio sesiwn ddysgu ar-lein: 'Byddai ugain munud i hanner awr o'r ddarlith yn pasio lle byddai'r darlithydd naill ai'n gofyn cwestiynau i neb, oherwydd byddai neb yn ei ateb, neu bod meicroffon y darlithydd wedi'i ddiffodd, oherwydd problem dechnegol' (Pat). Yn ddiddorol, soniodd un myfyriwr fod y ffaith nad oedd un o'u darlithwyr coleg yn llythrennog yn ddigidol wedi creu rhwystr i ymgysylltiad y myfyriwr â sesiynau'r darlithydd: 'Roedd un ohonyn nhw (darlithydd coleg) yn hollol ofnadwy gyda thechnoleg, doedd hi ddim yn gallu defnyddio gliniadur na dim byd. Felly, do'n i ddim yn gallu ymgysylltu â hi o gwbl mewn gwirionedd' (Sarah).

Rhannodd myfyrwyr yn benodol y gwahaniaeth mewn rhyngweithedd rhwng dysgu ar-lein a dysgu wyneb yn wyneb. Dywedodd Theo: 'Pan mae'n digwydd ar-lein, dydych chi ddim yn cael yr un presenoldeb mewn gwirionedd'. Soniodd un myfyriwr: 'Mae mwy o ryngweithio ar y campws, rydyn ni'n cael syniadau gan eraill, ond ar-lein dyw e ddim yr un peth, mae pethau'n tynnu ein sylw' (Jamie). Amlinellwyd y diffyg rhyngweithio cymdeithasol yn ystod dysgu ar-lein gan Pat hefyd:

Dw i'n gweld eisiau'r rhyngweithio cymdeithasol gyda sesiynau ar-lein. Dw i'n hoffi rhyngweithio'n gymdeithasol. Dw i'n hoffi sylwi ar giwiau cymdeithasol. Dydw i ddim yn ffynnu mewn gofodau lle nad ydw i'n gallu gweld, pobl, am wn i. Mae'n teimlo'n od i fi.

Disgrifiodd myfyrwyr yr ymddygiad cyffredin a fabwysiadwyd yn ystod sesiynau ar-lein sef y byddai mynychwyr y sesiynau ar-lein yn diffodd eu camerâu a'u meicroffonau, felly dim ond y darlithydd oedd yn annerch dosbarth tawel ar-lein fel arfer. Datgelodd Stephen nad oes 'neb o'r myfyrwyr yn siarad. Does neb â'u camerâu ymlaen' yn ystod sesiynau ar-lein. Disgrifiodd cyfranogwr arall o sefydliad gwahanol ddysgu ar-lein fel rhywbeth 'lletchwith iawn' oherwydd 'does neb byth eisiau rhoi eu meicroffon na'u camera ymlaen. Felly, mae'r rhan fwyaf o bobl yn eistedd mewn tawelwch ac yn defnyddio'r teclyn sgwrsio yn lle' (Ellie). Nododd Hanna fod hyn yn galluogi myfyrwyr i allu 'cuddio heb gamera, gallech chi beidio gorfod talu sylw. Doeddwn i ddim yn gwranddo'n astud'. Aeth y myfyriwr hwn ymlaen i ddweud 'does ganddon ni ddim o'r hyder y tu ôl i sgrin fel sydd ganddon ni wyneb yn wyneb'.

Yn ddiddorol, nododd dau fyfyriwr welliant mewn ymgysylltiad â sesiynau ar-lein pan roedd camerâu yn cael eu troi ymlaen. Nododd Jamie fod cael camerâu ymlaen yn ystod sesiynau ar-lein wedi helpu gydag ymgysylltiad: 'roedd yn rhaid i ni eu troi ymlaen yn y coleg, does dim rhaid i ni yn fan hyn (yn y brifysgol). Dw i'n meddwl y dylai'r darlithwyr ofyn i bawb wneud'. Dywedodd myfyriwr arall: 'Mae'n ymddangos fy mod i wedi cael profiad rhyfedd oherwydd roedd pawb yn fy ngrŵp i â'u camerâu ymlaen ac roedd pawb yn cymryd rhan' (Olly) wrth sôn am y sesiynau ar-lein a brofwyd ganddynt yn y chweched dosbarth.

Mynegwyd y rhyngweithedd gyfyngedig gan ddarlithwyr yn ogystal â chyfoedion mewn sesiynau dysgu ar-lein. Amlinellodd myfyrwyr ar draws y sampl eu diffyg hyder i ofyn cwestiynau i'w darlithwyr yn ystod seminarau dysgu ar-lein o gymharu â sesiynau wyneb yn wyneb. Awgrymwyd enghraifft o hyn gan fyfyrwr a ddisgrifiodd y rhyngweithio rhyngddyn nhw a'u darlithydd yn ystod seminarau ar-lein:

Dros 'Teams', [...] y rhan fwyaf o'r amser roedden nhw'n siarad atoch chi, yn rhoi cyfarwyddiadau i chi, yn rhoi gwybodaeth i chi a byddech chi'n ei hysgrifennu i lawr (Pat).

Pwysleisiwyd diffyg hyder myfyrwyr i ofyn cwestiynau i'w darlithwyr yn ystod seminarau ar-lein hefyd gan fyfyrwr arall a esboniodd sut roedd eu meddylfryd yn wahanol wrth ddysgu mewn lleoliadau ffisegol, oherwydd unwaith y bydden nhw'n diffodd y cyfrifiadur bydden nhw'n mynd 'yn ôl i'r gwely' (Tilly). Mynegwyd y diffyg rhyngweithedd â chyfoedion a staff addysgu gan fyfyrwr arall a ofynnodd 'Pam ydw i'n talu £9,000 os nad oes llawer o ddysgu wyneb yn wyneb yn digwydd?' (Stephen). Teimlwyd y rhwystredigaeth hon gan fyfyrwyr eraill a oedd yn annog y brifysgol i gynyddu addysgu wyneb yn wyneb a lleihau nifer yr oriau a addysgir ar-lein. Mae'r darn byr hwn yn cyfleu'r teimladau hyn am ddysgu ar-lein:

Sarah: Dim dysgu ar-lein.

Lauren: Dw i'n meddwl os gallan nhw, cyn gynted ag y gallan nhw, dylen nhw weld myfyrwyr wyneb yn wyneb.

Stephen: Wyneb yn wyneb, yn bendant wyneb yn wyneb.

Sarah: Gant y cant!

Er y byddai canfyddiadau'n awgrymu bod profiadau myfyrwyr o ymgysylltu â dysgu ar-lein yn rhai negyddol, nododd sawl myfyrwr rai manteision dros ymgysylltu â dysgu ar-lein. Roedd y canfyddiadau hyn yn debyg i ganlyniadau a rannwyd gan Krause a Coates (2008) a nododd fod TGCh yn hyrwyddo dysgu annibynnol. Eglurodd sawl myfyrwr o'r grwpiau ffocws eu bod yn mwynhau'r darlithoedd a recordiwyd ymlaen llaw a oedd yn annog ymagwedd hyblyg at ddysgu a oedd yn gweddu i'w ffordd o fyw. Dywedodd un myfyrwr: 'Pan mae ganddoch chi fywyd teuluol a bywyd gwaith, ac rydych chi'n gorfod cydbwysu llawer o gyfarfodydd ar y campws, mae'n eithaf hyblyg' (Chloe).

Roedd y dull dysgu hybrid yn gweddu i'r myfyrwyr hyn a ddatgelodd fod yn rhaid iddyn nhw weithio swyddi amser llawn i allu fforddio mynd i'r brifysgol. Disgrifiodd myfyrwyr eu bod nhw'n gallu ymgysylltu â'r darlithoedd oedd wedi'u recordio ochr yn ochr â'u cyfrifoldebau gwaith a gofal plant. Esboniodd y myfyrwyr eu bod yn defnyddio manteision y dechnoleg, er enghraifft 'gwrando ar ddarlithoedd ar gyflymder uwch' (Clare) ac 'ailwrando ar gynnwys' er mwyn cael eglurhad pellach. Soniodd y myfyrwyr hefyd y gallent wrando ar y cynnwys ar adeg oedd yn addas iddyn nhw yn hytrach nag

adegaau a bennwyd gan y brifysgol. Nododd un myfyriwr: 'Dw i'n hoffi'r ffaith bod y darlithoedd sydd wedi'u recordio yno oherwydd rydyn ni'n gallu gwrandao arnyn nhw pan mae hi'n gyfleus i ni' (Jamie).

Thema 3: Mynediad digidol

Daeth mynediad digidol i'r amlwg fel thema allweddol yn nata'r grwpiau ffocws. Nid oedd mynediad digidol wedi'i gynnwys yng ngraddfa ymgysylltiad ar-lein Kraus a Coates (2008), ond fe'i harchwiliwyd yn fanwl isod gan fod mynediad digidol yn elfen bwysig a dylanwadol o allu myfyrwyr i ymgysylltu â dysgu ar-lein.

Rhoddodd sawl myfyriwr bwyslais ar sut roedd yn rhaid iddyn nhw brynu neu amnewid adnoddau digidol. Nododd un myfyriwr: 'Roedd yn rhaid i fi gael gwared ar fy hen liniadur achos doedd e ddim yn ddigon da i gynnal cyfarfod Teams' (Chloe). Roedd y newid i ddysgu ar-lein yn bennaf yn golygu ei bod yn ofynnol i fyfyrwyr gaffael technoleg i ymgysylltu â'r ddarpariaeth hon.

Nid oedd mynediad at adnoddau digidol yn rhywbeth cyffredin, fel y noda un myfyriwr: 'Doedd gan bobl mo'r offer cywir i wneud yr hyn roedd angen iddyn nhw ei wneud ar-lein' (Pat), a nododd y grŵp ffocws hwn (grŵp ffocws tri) os nad oedd gan fyfyrwyr yr offer cywir roedd disgwyl iddyn nhw amnewid neu brynu adnoddau newydd. Rhannodd y myfyrwyr eu bod wedi bod yn berchen ar offer TGCh yn flaenorol, ond bod angen amnewid llawer o'u hadnoddau digidol i fodloni gofynion y cwrs; er enghraifft, soniodd Jamie: 'Roedd rhaid i fi gael gliniadur. Roedd gen i un o'r blaen, ond doedd e ddim yn ddibynadwy. Felly, roedd yn rhaid i fi gael un newydd ar gyfer y cwrs y llynedd, ac wedyn ar gyfer y cwrs eleni hefyd, a dweud y gwir'. Disgrifiodd dau fyfyrwr arall sut y bu'n rhaid iddyn nhw gael gliniaduron newydd gan nad oedd eu hoffer yn gallu cynnal galwad gyda mwy nag ugain o bobl arno (David). Soniodd myfyriwr arall: 'Roedd fy ngliniadur tua pedair neu bum mlwydd oed, a oedd yn iawn i weithio ar ddogfennau ond pan o'n i ar Teams, roedd yn rhewi drwy'r amser. Ac ro'n i'n ei chael hi'n anodd iawn, felly roedd yn rhaid i fi uwchraddio i fodel newydd ar gyfer hynny' (Samira). Pwysleisiodd myfyrwyr eraill yr angen i brynu offer newydd 'i allu llwyddo yn y brifysgol' (Sarah). Cafwyd offer newydd drwy fenthyciadau myfyrwyr neu roddion gan rieni, ac amlinellodd Sarah yn benodol: 'Heblaw am fy menthyciad myfyriwr, fyddai gen i ddim gliniadur. Roedd yn rhaid i fi brynu Chromebook sothach oedd ddim yn gallu gwneud dim byd ro'n i angen iddo allu ei wneud ar gyfer gwaith coleg'. Esboniodd Tim y llwyddon nhw i 'gael hen liniadur gan fy llysdad'. Roedd yn ymddangos bod hygyrchedd adnoddau digidol yn gwella wrth i rai colegau a phrifysgolion fenthyg offer i fyfyrwyr oedd ei angen. Soniodd un myfyriwr iddyn nhw 'gael iPad gan yr ysgol' (Iris) a nododd myfyriwr arall fod 'modd benthyca offer digidol gan y brifysgol nawr' (David).

Roedd mynediad at adnoddau digidol yn amrywio ar draws y sampl. Roedd hyd yn oed y myfyrwyr hynny oedd yn dod o gartrefi oedd yn berchen ar sawl adnodd digidol yn ei chael hi'n anodd gan fod teuluoedd cyfan yn gweithio gartref yn ystod cyfnodau clo gorfodol ac yn gorfod rhannu dyfeisiau ar gyfer gweithio neu astudio ar yr un pryd. Disgrifiwyd enghraifft o hyn gan Iris a ddywedodd 'Roedd yn rhaid i fi aros weithiau i

frodyr a chwiorydd orffen defnyddio gliniaduron'. Mynegodd myfyriwr arall ei bod hi 'eisiau lladd ei chwaer hanner yr amser' (Tilly) wrth iddyn nhw ei chael hi'n anodd rhannu adnoddau digidol.

Nid oedd heriau mynediad digidol wedi'u cyfyngu i adnoddau digidol yn unig, ond hefyd i gael mynediad at gysylltedd band eang. Daeth problemau'n gysylltiedig â chysylltedd band eang i'r amlwg wrth i fyfyrwyr drafod sut roedd y teulu cyfan yn ceisio cael mynediad at fand eang ar yr un pryd yn ystod cyfnodau clo wrth i deuluoedd geisio gweithio ac astudio gartref. Soniodd un myfyriwr: 'Fe gafon ni anhawster sicrhau cysylltiad di-wifr dibynadwy gartref gan fod fy mrawd yn addysgu gartref' (Iris). Amlinellodd myfyriwr arall eu rhwystredigaeth gyda chael mynediad at y rhyngwrwyd gartref: 'Wrth weithio gartref roedden ni'n cael llawer o broblemau gyda'r cysylltiad di-wifr oherwydd dw i'n meddwl ei bod yn amser prysur pan oedd pawb yn defnyddio'r gweinyddion gartref' (Lauren). Soniodd dau fyfyrwr fod mynediad at fand eang yn straen ychwanegol wrth i'r cysylltiad di-wifr fethu, galwadau fethu a methu cysylltu â galwadau ar adegau (Hanna a Lauren). Soniwyd hefyd bod mynediad at gysylltedd band eang yn her nid yn unig gartref ond hefyd mewn llety prifysgol. Disgrifiodd un myfyriwr y cysylltiad di-wifr ar y campws fel 'anwadal' (Tim). Amlygodd yr wybodaeth hon bwysigrwydd mynediad digidol yn ystod y cyfnod hwn. Roedd y gallu i gael mynediad at gynnwys cwrs ar-lein ac ymgysylltu â hwnnw'n dibynnu ar fynediad myfyriwr at adnoddau digidol a sefydlogrwydd eu band eang.

Crynodeb o ganfyddiadau'r grŵp ffocws ymgysylltiad ar-lein

Amlygodd y pandemig yr angen am ddysgu ar-lein, a gynyddodd y gofyniad ar fyfyrwyr i allu cael mynediad at y dechnoleg ddigidol berthnasol a chysylltiad band eang diogel, yn ogystal â meddu ar sgiliau digidol digonol i allu llywio cynnwys cyrsiau a sesiynau prifysgol a arweiniwyd ar-lein. Er bod prifysgolion yn cynnig cymorth i gefnogi'r materion hyn, hyd yn oed gyda chysylltiad di-wifr sefydlog a dyfais ddibynadwy roedd ymgysylltiad ar-lein yn gysylltiedig â theimladau negyddol a diffyg cymhelliant, heb ddim rhyngweithio ac yn niweidiol i iechyd meddwl a llesiant myfyrwyr mewn rhai achosion.

4.6 Argymhellion pontio myfyrwyr blwyddyn gyntaf

Mae'r adran hon yn cyflwyno canfyddiadau'r ymchwil o ran argymhellion myfyrwyr blwyddyn gyntaf ar sut y gallant fod yn fwy parod ar gyfer y brifysgol a chael eu cefnogi yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol. Mae'n defnyddio ymatebion penagored yr arolwg a data grwpiau ffocws i ateb y pedwerydd cwestiwn ymchwil: Pa gyfleoedd ac ymyriadau y gellir eu rhoi ar waith yn y brifysgol i liniaru effeithiau negyddol pandemig COVID-19 ar addysgu a dysgu?

4.6.1 Argymhellion academiaidd o'r arolwg

Gofynnodd yr arolwg pa gymorth pellach sydd ei angen ar fyfyrwyr i'w paratoi'n academiaidd ar gyfer y brifysgol. Roedd myfyrwyr yn cydnabod mai'r brifysgol, darlithwyr a staff cymorth a allai eu cefnogi'n fwyaf effeithiol yn y cyfnod sefydlu a

phontio i'r brifysgol, felly dylid darparu cymorth o'r adeg maen nhw'n derbyn lle, nid ar ddiwrnod cyntaf y rhaglen. Roedd rhai myfyrwyr yn cydnabod na allai prifysgolion gynllunio ar gyfer pob problem neu bosibilrwydd sy'n digwydd yn ystod y cyfnod sefydlu a phontio. O ganlyniad, byddent yn gofyn i staff y brifysgol gadarnhau bod gan bob myfyriwr y cymwyseddau academaidd angenrheidiol i gael mynediad effeithiol at adnoddau dysgu, gwasanaethau llyfrgell a chymorth pellach naill ai wyneb yn wyneb neu ar-lein. Soniodd myfyrwyr fod datblygu eu sgiliau ysgrifennu academaidd a chymryd nodiadau yn hanfodol. Mae hyn yn ymwneud â'r gwerth a'r pwysigrwydd mae myfyrwyr yn ei roi ar aseiniadau prifysgol ffurfiol a'u bod am ennill graddau da o ddechrau'r rhaglen. Er mwyn galluogi hyn, awgrymodd rhai o'r myfyrwyr y byddai'n ddefnyddiol cynnal aseiniad dros yr haf fel ymarfer cyn dechrau yn y brifysgol, yn enwedig os nad oedd y canlyniad yn cael ei gofnodi'n ffurfiol. Roedden nhw hefyd yn awgrymu y byddai dysgu sut i gyfeirnod a sut i ysgrifennu ar gyfer gwahanol gynulleidfaoedd yn datblygu eu dealltwriaeth o normau a disgwyliadau'r brifysgol ymhellach.

O ran ymgysylltiad deallusol, soniodd myfyrwyr am awydd i wella eu sgiliau rheoli amser a hunan-ddysgu. Byddai hyn yn datblygu eu sgiliau affeithiol a gwybyddol ac yn sicrhau eu galluedd yn amgylchedd y brifysgol. Bu myfyrwyr hefyd yn trafod y gellid gwneud eu cyfnod pontio academaidd i'r brifysgol yn haws pe bai cwricwlwm y brifysgol a gwybodaeth am fanylion rhaglenni, rhestrau darllen ac amserlenni yn cael eu cyhoeddi ar ddechrau'r flwyddyn. Byddai hyn yn helpu myfyrwyr gyda'u trefniadaeth, fel y gellid cynllunio ar gyfer cyfrifoldebau gwaith a gofalu ymlaen llaw yn hytrach na'r sefyllfa bresennol lle maen nhw'n gorfod jyglo ymrwymadau sy'n gwrthdaro pan fydd amserlenni'n newid.

O ran cymorth academaidd, ymatebodd myfyrwyr y byddent yn cael budd o ragor o gyfarfodydd gyda'u tiwtoriaid personol a chyfleoedd anffurfiol i gwrdd â darlithwyr, er enghraifft awr yn y swyddfa neu amser wedi'i bennu yn ystod yr wythnos pan fyddai modd iddyn nhw ofyn a chael cymorth. Dywedodd rhai myfyrwyr fod eu hadborth ar aseiniadau wedi nodi mân wallau a hepgoriadau fel lle i'w wella, ac awgrymwyd y byddai gwasanaeth prawf-ddarllen gan y brifysgol yn ddefnyddiol. O ran gwasanaethau prifysgol, gofynnodd rhai myfyrwyr am welliannau i wasanaethau sy'n darparu cymorth emosiynol, corfforol a iechyd meddwl. Nodwyd hefyd y byddai cyngor ar sut i reoli eu harian yn eu helpu i fod yn annibynnol. Dywedodd myfyrwyr y byddent yn gweld budd mewn wythnos Sefydlu estynedig, rhagor o gyfleoedd i gwrdd â myfyrwyr eraill ac i gymryd rhan mewn gweithgareddau grŵp academaidd neu grŵp tiwtor i ddod yn fwy cyfarwydd â'r myfyrwyr oedd wedi cofrestru ar eu rhaglen.

4.6.2 Argymhellion cymdeithasol o'r arolwg

Gofynnodd yr arolwg pa gymorth pellach sydd ei angen ar fyfyrwyr i'w paratoi'n gymdeithasol ar gyfer y brifysgol. Trafododd y myfyrwyr pa mor bwysig oedd cwrdd â chyfoedion cyn mynd i'r brifysgol. Roeddent yn awgrymu y gellid defnyddio'r cyfryngau cymdeithasol i greu llwyfan i fyfyrwyr ymgysylltu â'i gilydd cyn mynd i'r brifysgol. Tynnodd y myfyrwyr sylw at bwysigrwydd sgysiau grŵp wrth ddatblygu cyfeillgarwch

ond cydnabuwyd y byddai'n well ganddynt ddatblygu'r cyfeillgarwch hwn yn gynharach i'w helpu i bontio i'r brifysgol. Awgrymon nhw hefyd yr hofffen nhw gael rhagor o ddigwyddiadau cymdeithasol yn ystod yr wythnosau cyntaf yn y brifysgol. Fodd bynnag, cydnabuwyd bod hyn yn arbennig o anodd yn sgil cyfyngiadau'r llywodraeth oherwydd COVID-19.

Trafododd y myfyrwyr bwysigrwydd cwrdd â chyfoedion o'r tu allan i'w grŵp seminar uniongyrchol. Bydden nhw'n hoffi cael rhagor o gyfleoedd i gymdeithasu â chyfoedion ar eu rhaglen. Gallai hyn fod fel rhan o sesiwn addysgu ar y campws ond hefyd fel digwyddiad anffurfiol a chyfle i gymysgu, oddi ar y campws.

4.6.3 Argymhellion digidol o'r arolwg

Roedd argymhellion a wnaed yn yr arolwg o ran ymgysylltiad ar-lein yn gofyn am gynnig cymorth digidol pellach gydag amgylchedd dysgu rhithwir y brifysgol a hanfodion pecynnau meddalwedd y byddai disgwyl i fyfyrwyr eu defnyddio yn ystod eu hastudiaethau prifysgol (er enghraifft, PowerPoint, Teams, Google Classroom). Roedd myfyrwyr yn cydnabod y cymorth digidol sy'n cael ei gynnig gan y brifysgol ond argymhellwyd bod rhagor o wybodaeth am ble y byddai'r canllawiau hyn ar gael. Soniwyd yn benodol am ragor o addysgu wyneb yn wyneb ar y campws wrth i heriau gyda dysgu ar-lein yn benodol gael eu trafod. Yn olaf, argymhellwyd datblygu hyder athrawon gyda thechnoleg i wella profiad myfyrwyr o ddysgu ac addysgu ar-lein, a allai yn ei dro ddatblygu'r rhyngweithedd mewn sesiynau ar-lein a symud oddi wrth ddulliau cyflwyno didactig gan ddefnyddio PowerPoint.

5 Trafodaeth

5.1 Ymgysylltiad academiaidd a deallusol

Mae'r canfyddiadau ymchwil o'r astudiaeth hon yn amlygu bod pandemig COVID-19 wedi effeithio ar fyfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol o ganlyniad i gau safleoedd ysgolion, colegau a phrifysgolion wedi gorfod cau a'r mesurau cadw pellter cymdeithasol dros y ddwy flynedd ddiwethaf. Mae'r effaith ar bob sefydliad addysg wedi bod yn bellgyrhaeddol, ac yn y pen draw mae myfyrwyr wedi profi llai o weithgareddau academiaidd cyn y brifysgol, ymweliadau addysgol, cyfleoedd allgyrsiol ac ymwelwyr allanol o gymharu â charfannau cyn COVID-19. Er bod aflonyddwch wedi effeithio ar bob agwedd ar addysg, mae ein canfyddiadau'n awgrymu bod tri chwarter y myfyrwyr yn yr astudiaeth yn dal i deimlo eu bod yn barod yn academiaidd ar gyfer pontio i'r brifysgol. Gall cael cefnogaeth dda yn ystod cyfnod sefydlu a phontio i'r brifysgol helpu myfyrwyr i addasu i'w lleoliad addysg newydd, i ymgysylltu â'u dysgu, i gysylltu â chyd-fyfyrwyr ac, yn y pen draw, i lwyddo (Mahon et al., 2017; Scanlon et al., 2007). Roedd canfyddiadau o'r astudiaeth hon yn awgrymu bod pob myfyriwr wedi profi sioc bontio gychwynnol, gyda maint y sioc yn amrywio ar sail profiad a chymwyseddau blaenorol, ond unwaith iddyn nhw allu llywio'r campws a'r amgylchedd dysgu rhithwir, roedd myfyrwyr yn gallu cymryd rhan yn eu hastudiaethau mewn gofodau digidol a wyneb yn wyneb.

Mae delio â chymhlethdod y cyfnod pontio i'r brifysgol wedi bod yn arbennig o heriol i fyfyrwyr, yn fwy felly yn ystod y pandemig. Mae hyn yn cyd-fynd â gwaith gan Gill (2021) a adroddodd fod myfyrwyr yn teimlo'n arbennig o bryderus am y cyfnod pontio oherwydd y newidiadau addysgol, ecolegol a datblygiadol sy'n digwydd ar yr un pryd. Yn yr astudiaeth hon, mynegodd myfyrwyr eu bod yn teimlo'n arbennig o bryderus cyn dechrau eu rhaglenni gradd gan eu bod yn teimlo y dylent fod yn gwneud rhywbeth, ond roeddent yn llai sicr ynghylch beth ddylent fod yn ei wneud.

Mae ein canfyddiadau'n taflu goleuni ar amrywiaeth y myfyrwyr a'u profiadau cyn y brifysgol ac rydym yn cytuno â Kyne a Thompson (2020) sy'n dod i'r casgliad nad oes un strategaeth benodol sy'n gallu cefnogi'r broses bontio i'r brifysgol. Awgrymodd myfyrwyr yn yr astudiaeth hon amrywiaeth o strategaethau i gefnogi eu cyfnod pontio i'r brifysgol, a darn allweddol o gyngor oedd y dylai ysgolion, colegau a phrifysgolion ddarparu cymorth cyn y cyfnod pontio, ac y dylai gwasanaethau a staff prifysgol barhau i gynnig cymorth pontio drwy gydol y flwyddyn gyntaf gan y bydd angen i wahanol fyfyrwyr gael cefnogaeth ar wahanol adegau. Yn cyd-fynd â theipoleg Gale a Parker (2012) am bontio myfyrwyr: fel sefydlu, datblygu ac ymaddasu; mae myfyrwyr yn yr astudiaeth hon yn cydnabod bod y cyfnod pontio i'r brifysgol fel arfer yn gyfnod llawer hirach na'r cysyniad presennol, yn debygol oherwydd yr amser mae'n ei gymryd i fyfyrwyr ddatblygu ymdeimlad o berthyn a theimlo eu bod yn cael eu cydnabod fel aelod llawn o'r brifysgol.

Cafodd y newid sylweddol mewn arferion addysgegol mae myfyrwyr yn ei brofi wrth bontio o'r ysgol i'r brifysgol ei amlygu wrth i addysgu o bell, rhoi cyfarwyddyd 'o du ôl i'r

llinell' a phwysau 'dysgu coll' yn ystod y pandemig amharu ar arferion addysgegol arferol athrawon (UNESCO, 2021). Yn y cyfnod cyn y pandemig, bu ysgolion a phrifysgolion yn gweithio'n galed i adeiladu pontydd (Briggs et al., 2012), i leihau'r bwch sgiliau (Tate a Swords, 2013) ac i wella parodrwydd myfyrwyr ar gyfer addysg uwch (Kraus a Coates, 2008). Mae canfyddiadau o'r astudiaeth hon yn dangos bod myfyrwyr eisiau pontio'n llwyddiannus, a'u bod yn ystyried mai dysgu ar y safle, nid dysgu o bell, yw'r dull mwyaf effeithiol. Mae'r ffafriaeth dros brofiadau dysgu wyneb yn wyneb yn cael ei adrodd fwyfwy yn y llenyddiaeth ar gyfer astudiaethau a gynhaliwyd yn ystod y pandemig (Aristovnik et al., 2020; Kyne a Thompson, 2020; Lederer et al., 2020). O ystyried yr aflonyddwch a'r lleihad mewn arferion addysgegol dros y ddwy flynedd ddiwethaf, bydd myfyrwyr wedi colli cyfleoedd ar gyfer gwaith grŵp, gwaith maes, dadleuon a phrofiadau addysgol eraill. Mae'n bwysig felly bod arferion addysgegol arloesol a chyfleoedd dysgu ar sail profiad yn cael eu blaenoriaethu wrth gynllunio ar gyfer yr ychydig flynyddoedd academiaidd nesaf.

Wrth i gampysau prifysgol ddod yn ôl yn fyw ym mlwyddyn academiaidd 2021-2022, roedd myfyrwyr yr astudiaeth hon yn gweld yr amser ar ôl darlithoedd a seminarau wyneb yn wyneb fel cyfle allweddol i fynd i'r llyfrgell, i gwrdd â myfyrwyr eraill am goffi ac i ymestyn eu hamser yn gyffredinol mewn gofodau dysgu ffurfiol ac anffurfiol ar y campws. Mae annog y math hwn o ymgysylltu â gofodau addysg yn hynod fuddiol i ddysgu myfyrwyr (Illeris, 2007), ond hefyd ar gyfer cymhelliant, rhyngweithio cymdeithasol a llesiant (McKay et al., 2021; Sanagavarapu ac Abraham, 2020). Mae annog myfyrwyr i fod yn ôl ar y campws, yn y safle dysgu traddodiadol, ac i dreulio cyfnodau estynedig o'u hamser yn dysgu ar y campws yn gofyn am gefnogaeth ar lefel sefydliadol a rhaglen a dylai fod yn flaenoriaeth wrth i fyfyrwyr ail-addasu i wneud gwaith academiaidd ar y safle yn hytrach nag ar-lein (Pownall et al., 2021).

Does dim dianc rhag y ffaith bod pandemig COVID-19 wedi newid yn ddiwrthdro y ffordd rydym yn gweithio ac yn astudio. Mae'r diffyg sylw o'r modd mae myfyrwyr yn gwerthfawrogi, yn defnyddio ac yn trefnu eu hamser yn y brifysgol yn y llenyddiaeth ar ymgysylltiad myfyrwyr cyn y pandemig yn amlwg, ac eto roedd y rhain yn feysydd trafod allweddol ar gyfer cyfranogwyr y grwpiau ffocws. Rhoddodd y model o ddysgu hybrid a fabwysiadwyd gan brifysgolion gyda chymysgedd o sesiynau anghydamserol a chydamserol gyfle i fyfyrwyr astudio'n llawn amser mewn nifer cywasgedig o ddyddiau, gan ryddhau diwrnodau cyfan ar gyfer gwaith cyflogedig. Mae'r effeithlonrwydd amser hwn yn hynod gefnogol i fyfyrwyr anhraddodiadol ac aeddfed sy'n gallu gwneud eu hastudiaethau ochr yn ochr ag ymrwymadau gwaith a theulu. Mae hefyd yn dylanwadu ar ddisgwyliadau myfyrwyr a'u hymagwedd at eu hastudiaethau, er enghraifft bod â disgwyliadau uchel o ran ansawdd yr addysgu a'r opsiwn i wyllo adnoddau ar-alw yn gyflym iawn i wneud y defnydd mwyaf o'r diwrnodau a neilltuir i'w hastudiaethau.

5.2 Ymgysylltiad â chyfoedion a myfyrwyr-staff

Mae canfyddiadau'r astudiaeth hon yn dangos bod gallu myfyrwyr i ddatblygu'n gymdeithasol wedi'i rwystro'n sylweddol gan bandemig COVID-19. Mae myfyrwyr wedi gweld gostyngiad mewn addysgu wyneb yn wyneb, wedi cael eu hynysu oddi wrth eraill ac wedi gorfod addasu i ffordd gwbl unigryw o weithio. Mae cysylltiad ag eraill yn rhan bwysig o'r profiad pontio i'r brifysgol (Christie et al., 2008; Ahn a Davies, 2020). Fodd bynnag, mae'r astudiaeth hon yn dangos bod myfyrwyr wedi gweld hyn fel rhan heriol o'r pandemig. Mynegodd myfyrwyr bryder nad oeddent yn gallu datblygu cysylltiadau â myfyrwyr eraill oherwydd amllder y cyfnodau clo a diffyg addysgu wyneb yn wyneb. Cefnogir hyn gan McKay et al. (2021) a ganfu fod y diffyg cysylltiad â myfyrwyr eraill yn ystod y pandemig wedi effeithio'n ddifrifol ar lesiant myfyrwyr. Yn ddiddorol, mae McKay et al. (2021) hefyd yn adrodd bod y newid i ddysgu ar-lein a diffyg cysylltiad â myfyrwyr eraill yn cael ei groesawu gan rai myfyrwyr. Fodd bynnag, nid oedd hyn yn nodwedd o'r astudiaeth hon.

I fyfyrwyr, roedd y cymorth a gawsant gan eu cyfoedion yn rhan bwysig o'u mecanwaith ymdopi yn ystod pandemig COVID-19. Mae hyn yn adleisio gwaith gan McKay et al. (2021) a ganfu fod cymhlethdod ychwanegol y pandemig wedi amlygu pwysigrwydd cymorth gan gyfoedion. Roedd ymdeimlad gwirioneddol o agosatrydd yn ffurfio rhwng y myfyrwyr o fewn yr astudiaeth hon. Mae cymorth effeithiol gan gyfoedion bob amser wedi bod yn rhan bwysig o bontio'n llwyddiannus i'r brifysgol (Baker a Siryk, 1999). Fodd bynnag, mae'r astudiaeth hon yn dangos mai'r offer a ddefnyddiwyd gan fyfyrwyr i gefnogi ei gilydd sy'n wahanol i ymchwil blaenorol. Oherwydd y cyfyngiadau ar gyfarfod wyneb yn wyneb, defnyddiodd myfyrwyr apiau fel WhatsApp ac Xbox i gysylltu a chefnogi ei gilydd yn ystod y pandemig.

Roedd ymdopi â theimladau o arwahanrwydd ac unigrwydd yn arbennig o heriol i fyfyrwyr yn ystod yr astudiaeth hon. Profodd myfyrwyr deimladau o arwahanrwydd ac unigrwydd cyn y cyfnod pontio ac yn ystod eu chwe mis cyntaf yn y brifysgol. Mae'r canfyddiadau hyn yn cyd-fynd ag ymchwil diweddar yn y maes. Mae canfyddiadau o astudiaeth gan Kelly et al. (2007) yn tynnu sylw at y ffaith y gall methu â datblygu cysylltiadau â chyfoedion arwain at deimladau sylweddol o arwahanrwydd ac unigrwydd ymhlith myfyrwyr. Fodd bynnag, i fyfyrwyr yn yr astudiaeth bresennol, gwaethygodd pandemig COVID-19 y teimladau hyn, ac o ganlyniad, roedd teimlad eu bod wedi 'colli allan' ar achlysuron cymdeithasol pwysig a'r gallu i ddatblygu rhwydweithiau pwysig. Mae hyn yn cyd-fynd ag ymchwil gan McKay et al. (2021) a ganfu fod pandemig COVID-19 wedi arwain at ostyngiad mewn rhyngweithiadau wyneb yn wyneb ac o ganlyniad, bod teimladau o arwahanrwydd ac unigrwydd ymhlith myfyrwyr.

Roedd rôl y staff yn arbennig o bwysig i fyfyrwyr a oedd yn mynd drwy'r cyfnod pontio i'r brifysgol. Cyn mynd i'r brifysgol, roedd myfyrwyr ei chael hi'n anodd o ran y cymorth a gawsant gan eu tiwtoriaid yn y coleg. Nododd myfyrwyr mai pandemig COVID-19 oedd un o'r rhesymau pam ei bod yn anodd cael cymorth yn y coleg. Mae hyn yn

adleisio'r llenyddiaeth berthnasol. Er enghraifft, canfu McKay et al. (2021) fod pandemig COVID-19 wedi lleihau rhyngweithiadau myfyrwyr â staff a gafodd effaith sylweddol ar eu llesiant. Yn y brifysgol, dywedodd myfyrwyr fod cefnogaeth gan staff yn hanfodol wrth lywio eu chwe mis cyntaf o astudio. Fodd bynnag, nodwyd anghysondeb yn y gefnogaeth a gawsant gan wahanol diwtoriaid yn y brifysgol. Mae hyn yn cyd-fynd ag ymchwil gan Lea a Farbus (2002, t.20) a ganfu fod y gefnogaeth roedd myfyrwyr yn ei chael gan diwtoriaid yn amrywio'n aruthrol, o ddim amser o gwbl, i hyd at 30 awr.

Canfyddiad pwysig arall yn yr astudiaeth bresennol oedd pwysigrwydd creu profiad myfyriwr traddodiadol. Roedd y myfyrwyr yn ysu am gael amser ar y campws a oedd yn cynnwys addysgu wyneb yn wyneb a thrafodaethau anffurfiol gyda chyfoedion mewn caffis a llyfrgelloedd. Roedd y profiadau hyn yn brin yn ystod pandemig COVID-19 ac roedd myfyrwyr yn teimlo eu bod wedi 'colli allan' ar brofiad myfyriwr traddodiadol. Mae hyn yn cefnogi gwaith McKay et al. (2021) a ddaeth i'r casgliad bod myfyrwyr hefyd yn gwerthfawrogi addysgu wyneb yn wyneb a'r effaith roedd hyn yn ei chael ar ddatblygu cymuned o arfer.

Yn olaf, o ran ymgysylltiad staff-myfyrwyr, roedd pwysigrwydd cyfathrebu effeithiol yn nodwedd o'r astudiaeth hon. Roedd myfyrwyr yn nodi arwyddocâd staff yn cyfathrebu'n effeithiol yn ystod pandemig COVID-19. Roedd myfyrwyr yn yr astudiaeth hon yn gwerthfawrogi'r ffyrdd amrywiol roedd staff yn cyfathrebu â nhw, gan ddefnyddio fideos YouTube a'r cyfryngau cymdeithasol i ymgysylltu â myfyrwyr mewn ffyrdd amgen. Mae'r canfyddiadau hyn yn cyd-fynd â gwaith gan Zarzycka et al. (2021) a ganfu fod gan y cyfryngau cymdeithasol rôl hanfodol i'w chwarae fel offeryn addysgu ond hefyd i wella cyfathrebu rhwng myfyrwyr a staff.

5.3 Ymgysylltiad ar-lein

Mae canfyddiadau'r holiadur a'r grwpiau ffocws yn awgrymu bod gan y sampl ystod amrywiol o sgiliau llythrennedd digidol. Roedd cyfran fawr o'r sampl yn ystyried eu bod yn barod yn ddigidol ar gyfer cychwyn yn y brifysgol. Disgrifiodd myfyrwyr eu hyder wrth ddefnyddio ffonau symudol ac apiau yn y cyfweiliadau grŵp ffocws.

Rhannodd y myfyrwyr hynny a ddisgrifiodd eu hunain fel rhai nad oeddent yn llythrennog yn ddigidol neu yn amharod yn ddigidol ar gyfer pontio i addysg uwch pa feysydd roedd angen cymorth arnynt. Cyfeiriwyd yn fynych at amgylchedd dysgu rhithwir y brifysgol fel maes lle roedd angen cymorth ychwanegol ar fyfyrwyr, yn ogystal â pheccynnau meddalwedd sylfaenol fel PowerPoint a Teams. Roedd y canfyddiadau hyn yn cyd-fynd â llenyddiaeth ehangach a nododd fod addasu i amgylcheddau dysgu yn y brifysgol yn heriol i fyfyrwyr (Chong a Soo, 2020).

Roedd y myfyrwyr nad oeddent yn teimlo eu bod yn barod yn ddigidol yn cydnabod y cymorth a ddarparwyd gan brifysgolion ar ffurf fideos tiwtorial byr, cyrsiau technoleg gwybodaeth byr a chymorth dros e-bost gan staff darlithio. Efallai bod y cymorth

digidol hwn wedi lleihau ofn a phryder myfyrwyr ynghylch eu cyfnod pontio (Snelling a Fingal, 2020).

Esboniodd myfyrwyr yr opsiynau cyfyngedig a ddarparwyd iddynt yn lle ymgysylltu â dysgu ar-lein yn ystod y ddwy flynedd ddiwethaf. Canfu canlyniadau'r holiaduron fod 46% o fyfyrwyr yn cydnabod bod adnoddau ar-lein yn ddefnyddiol, a dywedodd myfyrwyr yn y grwpiau ffocws eu bod yn defnyddio offer ar-lein fel Teams i ymgysylltu â dysgu yn y coleg a'r brifysgol. Nodwyd hyblygrwydd dysgu ar-lein a'r gallu i ddysgu ar eu cyflymder eu hunain fel rhai o'r manteision sy'n gysylltiedig â dysgu ar-lein. Roedd y canlyniadau hyn yn cyd-fynd â chanfyddiadau Michael a Murphy (2020) a gofnododd agweddau cadarnhaol tebyg ar fyfyrwyr yn ymgysylltu â dysgu ar-lein.

Er bod myfyrwyr yn defnyddio adnoddau digidol i ymgysylltu â dysgu ar-lein, roedd y canlyniadau yn debyg i Vargo et al. (2021) a ddaeth i'r casgliad nad oedd addysgu ar-lein mor effeithiol ag addysgu wyneb yn wyneb. Roedd canlyniadau cyfunol o holiadur a data grŵp ffocws yr astudiaeth yn awgrymu y byddai myfyrwyr yn hoffi gweld gostyngiad yn y seminarau ar-lein a chynnydd mewn addysgu wyneb yn wyneb. Roedd y rhain yn cyd-fynd â chanfyddiadau o lenyddiaeth ehangach a ddatgelodd fod myfyrwyr yn nodi bod yn well ganddynt ddysgu ac addysgu mewn ystafelloedd dosbarth go iawn (Bojovic et al., 2020). Cyfeiriodd myfyrwyr yr astudiaeth bresennol at amrywiaeth o resymau dros ffafrio dysgu mewn lleoliadau ffisegol gan gynnwys yr ystyriwyd bod addysgu wyneb yn wyneb yn fwy gwerthfawr, yn fwy rhyngweithiol ac yn fwy ysgogol i fyfyrwyr fynychu. Nododd myfyrwyr eu bod yn cael trafferth canolbwyntio, ac roedd gorfod ystyried cysyniadau yn ystod seminarau ar-lein a'r cyfnodau hir o amser roedd disgwyl i fyfyrwyr ymgysylltu â dysgu ar-lein yn effeithio'n negyddol ar eu llesiant corfforol a meddyliol. Roedd y canlyniadau'n cefnogi canfyddiadau blaenorol a ddisgrifiodd y diffyg rhyngweithedd mewn sesiynau ar-lein nad oedd yn cymell pobl i fynychu ac i ddilyn y wers (Patricia, 2020; Chong a Soo, 2020). Roedd y canlyniadau hefyd yn gysylltiedig ag astudiaethau rhagarweiniol a oedd yn awgrymu bod lleisiau myfyrwyr yn cael eu colli yn ystod sesiynau ar-lein gan fod yn rhaid iddynt wrando ar gyfarwyddyd athrawon yn arwain mewn ffordd ddidactig ac anghymhellol (Biesta, 2019; Vargo et al., 2021).

Nodwyd canlyniadau tebyg ar gyfer diffyg cyfleoedd anffurfiol i ddysgu gan gyfoedion a'u hathrawon mewn sesiynau ar-lein o bell. Disgrifiodd myfyrwyr eu diffyg hyder wrth ofyn cwestiynau i'w darlithydd yn ystod y sesiynau ar-lein o gymharu â'r sesiynau wyneb yn wyneb. Roedd hyn hefyd yn gyffredin mewn astudiaethau blaenorol (McKay et al., 2021) a ganfu fod y gallu i gael cymorth a chefnogaeth gan athrawon yn is ar-lein.

Soniodd rhai myfyrwyr bod mynediad at gysylltedd band eang yn rhwystr rhag ymgysylltu â dysgu ar-lein; cyfeiriwyd at hyn hefyd fel straen ychwanegol a allai arwain at bryder pellach ac effeithio ar lesiant. Roedd y canlyniadau hyn yn cefnogi canfyddiadau tebyg o ran y straen sy'n gysylltiedig â chadw cysylltiad rhyngrwyd (Chakaraborty et al., 2021). Soniwyd yn aml am heriau o ran cael mynediad at

gysylltiad di-wifr sefydlog yn ystod y cyfnodau clo. Eglurodd y myfyrwyr, oherwydd bod teuluoedd yn cael eu gorfodi i weithio ac astudio gartref, bod adnoddau digidol a band eang yn cael eu rhannu ac, mewn rhai achosion, yn achosi ffræo. Nid oedd gan bawb fynediad digidol at adnoddau yn ystod y cyfnod hwn. Er bod data'r holiadur yn awgrymu bod gan y rhan fwyaf o fyfyrwyr fynediad at liniadur a dyfeisiau symudol i gael mynediad at ddysgu ar-lein, roedd data'r grŵp ffocws yn rhoi rhagor o fanylion am fynediad at adnoddau digidol.

Dywedodd myfyrwyr fod yn rhaid iddynt amnewid llawer o offer digidol er mwyn gallu cael mynediad at y dysgu ar-lein. Datgelodd y grwpiau ffocws gyfres o heriau y daeth myfyrwyr ar eu traws wrth gael mynediad at adnoddau digidol. Roedd hyn yn debyg i'r canfyddiadau a rennir yn y llenyddiaeth ehangach (Cullianane a Montacute, 2020; Frenette et al., 2020; Lourenco a Tasimi, 2020).

Yn ddiddorol, mae canlyniadau'r holiaduron yn awgrymu bod cael mynediad i'r rhyngrwyd yn fwy heriol pan oedd myfyrwyr wedi symud i'r brifysgol. Ategwyd hyn gan rai myfyrwyr o'r grŵp ffocws a ddisgrifiodd eu cysylltiad rhyngrwyd gwael pan oedden nhw'n byw mewn llety prifysgol. Fel yr awgrymodd Chakraborty et al. (2020), roedd mynediad cyson at dechnolegau digidol yn rhag-amod ar gyfer dysgu llwyddiannus mewn amgylcheddau addysg digidol. Heb fynediad cyson at dechnolegau digidol, gall hyn effeithio nid yn unig ar allu'r myfyriwr i ymgysylltu â dysgu ond hefyd effeithio ar eu hymgysylltiad academaidd a chymdeithasol yn ogystal â'u llesiant.

5.4 Argymhellion

Mae'r astudiaeth hon a'r llenyddiaeth sy'n bodoli yn cydnabod cymhlethdod profiadau myfyrwyr o bontio i'r brifysgol. Gan dynnu ar ganfyddiadau ein hymchwil, mae'r adran hon o'r adroddiad yn nodi argymhellion sydd â'r potensial i gefnogi myfyrwyr yn well yn ystod y cyfnod sefydlu ac ychydig fisoedd cyntaf eu rhaglen radd, ac annog ymgysylltiad.

5.4.1 Datblygu tapestri cyfoethog o weithgareddau pontio

Mae pontio i'r brifysgol yn un o'r profiadau mwyaf heriol i fyfyriwr ac mae hyn wedi'i waethygu dros y ddwy flynedd ddiwethaf oherwydd gostyngiad mewn gweithgareddau pontio ym maes addysg cyn y brifysgol. Bu myfyrwyr yn y grwpiau ffocws yn trafod sut na fu cyfleoedd i ddarlithwyr a siaradwyr allanol i ddod i siarad â nhw am fywyd yn y brifysgol yn y flwyddyn flaenorol, nad oedd llawer o raglenni neu ddigwyddiadau allgymorth, os o gwbl, ac nad oedd y rhan fwyaf wedi bod i ddiwrnodau agored prifysgol ar y campws gan fod rhain i gyd wedi'u canslo ar ddechrau'r pandemig a'u symud ar-lein. Soniodd un myfyriwr 'nad yw disgyblion chweched dosbarth wedi'u harfogi i ddelio â'r brifysgol' (Samira) a bod hyn yn golygu bod myfyrwyr yn teimlo'n arbennig o bryderus ac ansicr ynghylch symud i'r brifysgol. Argymhelliad allweddol gan fyfyrwyr yn yr holiadur a'r grwpiau ffocws oedd yr angen i ailsefydlu'r gweithgareddau pontio hyn, yn enwedig diwrnodau agored a chyfleoedd i siarad â darlithwyr a myfyrwyr presennol fel y gallan nhw ddatblygu gwell dealltwriaeth o fywyd

yn y brifysgol a'r sefydliad roedden nhw'n bwriadu mynd iddo. Elfen arall o'r pontio a drafodwyd yn fanwl gan fyfyrwyr oedd nad oedd ganddyn nhw syniad am yr hyn oedd yn ddisgwyliedig ganddyn nhw na phryd, beth gallen nhw ei wneud i baratoi ar gyfer y cwrs a beth i'w ddisgwyl o ran wythnos arferol yn y brifysgol. Yn hyn o beth, galwodd myfyrwyr am linell amser pontio, o wneud cais i gofrestru, ac amserlenni ffug fel bod ganddyn nhw well syniad am fywyd prifysgol. Byddai hyn yn helpu myfyrwyr i ymlacio ac i beidio â gorfod anfon cymaint o negeseuon e-bost 'beth sydd angen i fi ei wneud nesaf' at weinyddwyr y rhaglen.

5.4.2 Blaenoriaethu sesiynau wyneb yn wyneb dros sesiynau ar-lein

Argymhelliad allweddol a wnaed yn benodol gan fyfyrwyr yn yr holiadur a data'r grŵp ffocws yw bod prifysgolion yn lleihau nifer y seminarau ar-lein a chynyddu darpariaeth wyneb yn wyneb y cwrs gan staff darlithio. Er hynny, mae agweddau hyblyg ar ddysgu ar-lein wedi bod yn addas ar gyfer ffyrdd amrywiol o fyw myfyrwyr sydd â gwaith amser llawn a chyfrifoldebau gofal plant ochr yn ochr â'u hastudiaethau. Roedd galwadau am lai o ddysgu ar-lein a rhagor o ddarpariaethau ar y safle yn gyffredin ar draws yr holl grwpiau ffocws ac o ddata'r holiadur. Dangoswyd enghraifft o hyn wrth i fyfyrwr ymateb i gwestiwn ynghylch beth y gallai prifysgolion ei wneud i wella'r profiad pontio i addysg uwch; ymatebodd drwy ddweud: 'Dw i'n meddwl bod rhaid cyfyngu ar y ddarpariaeth ar-lein, a chael mwy all-lein, ac wyneb yn wyneb' (Theo). Roedd y canfyddiadau'n dangos bod dysgu wyneb yn wyneb yn cael ei weld yn fwy rhyngweithiol a gwerthfawr, lle mae gwybodaeth yn haws ei deall a bod cymorth ar gyfer dysgu fel rhan o'r sesiwn yn fwy hygyrch. Er bod y cynnydd yn y ddarpariaeth ar-lein a orfodwyd gan gyfyngiadau ymbellhau cymdeithasol yn cael ei chydabod fel cam angenrheidiol i alluogi parhad o ran astudio, effeithiodd ar lesiant, ffocws a chymhelliant myfyrwyr i ymgysylltu â dysgu.

5.4.3 Adeiladu'r bensaernïaeth ar gyfer cymunedau dysgu academiaidd a chymdeithasol

Mae un o'r prif argymhellion gan fyfyrwr yn yr astudiaeth hon yn ymwneud â datblygu cymunedau dysgu academiaidd a chymdeithasol. Mae'r myfyrwr wedi byw drwy ddwy flynedd gyda llai o gyfleoedd nag arfer ar gyfer rhyngweithio wyneb yn wyneb ac wedi teimlo eu bod wedi colli allan ar gyfleoedd dysgu achlysurol a strwythuredig a digwyddiadau cymdeithasol. Yn y grwpiau ffocws, soniodd myfyrwyr nad oedden nhw'n adnabod pawb ar eu cwrs ac awgrymwyd y byddai rhagor o sesiynau gyda'i gilydd a gweithgareddau meithrin tîm yn eu helpu i 'ddod i adnabod ein gilydd neu i amrywio pethau' (Samira). Soniodd y myfyrwyr nad oedd yn rhaid i weithgareddau academiaidd a chymdeithasol fod yn bethau mawr – gallent gynnwys cwrdd â ffrind am banded, seminarau wyneb yn wyneb mewn grwpiau bach, profiad mewn darlithfa fawr. Mewn gwirionedd, roedden nhw am fynd yn ôl i'r profiad campws 'arferol' gan mai'r rhyngweithio cymdeithasol oedden nhw wedi'i golli fwyaf. Roedd myfyrwyr yn y grŵp ffocws eisiau i arweinwyr rhaglenni prifysgol a staff cysylltiedig gynllunio'r cyfleoedd hyn ar gyfer sefyllfaoedd dysgu bob dydd, fforymau academiaidd a gofodau cymdeithasol yn ôl yn eu hamserlenni wrth symud ymlaen. Byddai hyn yn sicrhau bod rhywbeth at ddant pawb, a byddai'n cydnabod amrywiaeth y corff myfyrwyr, gan helpu

i adeiladu cymuned ddysgu gydlynol lle byddai myfyrwyr o leiaf yn adnabod wynebaw pawb arall ar eu cwrs ac yn gallu datblygu eu hymdeimlad o berthyn yn y brifysgol.

5.4.4 Darparu cymorth digidol cychwynnol a pharhaus

Mae argymhellion pellach yn ymwneud â'r cymorth digidol a gynigir gan sefydliadau. Roedd hyder a chymhwysedd digidol yn amrywio ar draws y sampl gyda nifer o fyfyrwyr yn sôn yn benodol am eu diffyg sgiliau digidol a llythrennedd digidol cyn dechrau yn y brifysgol a effeithiodd ar eu gallu cychwynnol i ymgysylltu â'r dysgu. Argymhellodd y myfyrwyr hynny a oedd â diffyg llythrennedd digidol y dylai prifysgolion ddarparu arweiniad mwy sylfaenol ar y llwyfannau y byddan nhw'n eu defnyddio ar y cwrs yn ystod camau cychwynnol y cyfnod sefydlu. Mynegodd myfyrwyr y byddai arweiniad anffurfiol ar sut i ddefnyddio Teams yn ystod sesiynau prifysgol (er enghraifft p'un ai i droi eich camera ymlaen neu i'w ddiffodd), a chyflwyniad i PowerPoint, er enghraifft, wedi bod yn ddefnyddiol. Argymhelliad a wnaed yn aml o ran cymorth digidol oedd cyhoeddi canllawiau pellach am amgylchedd dysgu rhithwir y brifysgol a oedd yn 'cymryd peth amser i ddod i arfer ag e' (Chloe). Nid oedd hyn yn wir yn achos pob prifysgol gyda rhai myfyrwyr yn cydnabod bod eu prifysgol yn darparu 'digonedd' (Lauren) o gymorth digidol. Cynigiwyd y cymorth digidol hwn ar ffurf tiwtorialau byr a recordiwyd gan staff darlithio a'u rhoi ar sianeli YouTube cyrsiau, cyrsiau ardystio technoleg gwybodaeth ac ymatebion cyflym i ymholiadau myfyrwyr am faterion digidol drwy e-bost. Fodd bynnag, nid oedd gwybodaeth am y cymorth hwn ar gael i bawb, a nododd nifer o fyfyrwyr nad oeddent yn ymwybodol o'r cymorth hwn.

5.4.5 Creu cymunedau digidol

Mae'r canfyddiadau'n amlygu pwysigrwydd cymunedau digidol i fyfyrwyr yn ystod eu cyfnod pontio i addysg uwch, yn enwedig yn ystod cyfnodau o gadw pellter cymdeithasol gorfodol. Disgrifiodd pob grŵp y defnydd o grwpiau sgwrsio digidol fel 'WhatsApp' a oedd yn darparu rhwydwaith i ofyn cwestiynau i gyfoedion am gynnwys cwrs academaidd, lle i drafod asesiadau, i gymdeithasu ac i gysylltu ag eraill. Argymhellodd myfyrwyr y dylai prifysgolion greu grwpiau sgwrsio lle gallai darlithwyr ymuno â nhw er mwyn ymateb ar unwaith i ymholiadau myfyrwyr yn hytrach na chyfathrebu drwy e-bost, a ddisgrifiwyd fel proses araf lle nad oedd rhai darlithwyr wedi ymateb o gwbl i negeseuon e-bost myfyrwyr. Roedd myfyrwyr yn cydnabod rhai o'r cyfyngiadau a'r heriau o ran prifysgolion yn mabwysiadu grwpiau sgwrsio, ond fel dewis arall cymeradwyon nhw'r defnydd o fforymau cwrs digidol. Mae fforymau cwrs yn darparu gofod lle 'gall darlithwyr ateb cwestiynau'n anffurfiol' (Tilly) a darparu gwybodaeth am y modiwl. Cymeradwywyd y fforymau gan nifer o fyfyrwyr a ddywedodd 'Dw i'n meddwl bod y fforwm yn syniad da iawn, fel dywedodd Jamie. Mae'n siŵr bod 'na gwestiynau dw i eisiau eu gofyn ond fy mod i'n rhy ofnus i wneud, a bod rhywun arall eisiau gofyn yr un peth' (Tilly). Dim ond ar ychydig fodiwlau roedd fforymau digidol ar gael, gyda myfyrwyr yn argymhell eu mabwysiadu'n ehangach ar draws rhagor o fodiwlau i ddarparu cymorth digidol pellach ac i wella cyfathrebu. Rheswm arall dros argymhell fforymau digidol a grybwyllwyd gan fyfyrwyr oedd creu porth cyfathrebu ychwanegol rhwng myfyrwyr a staff darlithio. Disgrifiwyd e-bost fel yr unig lwyfan electronig i gyrraedd darlithwyr, ond gallai ymatebion i ymholiadau

myfyrwyr fod yn araf neu gael eu hanwybyddu hyd yn oed. Amlygodd y canfyddiadau y gallai e-bost fod yn llwyfan cyfathrebu dewisol ar gyfer darlithwyr, ond nid oedd hyn bob amser yn wir yn achos myfyrwyr. Pan ofynnwyd i fyfyrwr a oedd yn defnyddio e-bost atebodd: 'Dw i ddim. Dw i ddim yn gwneud hynny' a nododd y byddai'n well ganddo ddefnyddio grŵp sgwrsio'r seminar.

5.4.6 Crynodeb o'r argymhellion

Mae'r astudiaeth hon wedi rhoi mewnwelediadau ar wahanol agweddau ar gyfnod pontio myfyrwyr i'r brifysgol. Mae'r adran hon yn cyflwyno argymhellion o'r astudiaeth (Tabl 8) a fydd, yn ein barn ni, yn ddefnyddiol i fyfyrwyr, ysgolion a cholegau a phrifysgolion.

Tabl 8 Argymhellion pontio myfyrwyr

Cynulleidfa	Argymhellion
<i>Llywodraeth Cymru</i>	<p>Gall Llywodraeth Cymru gefnogi'r sector addysg gyda chyingor, adnoddau a chyllid fel a ganlyn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cefnogaeth bellach i fyfyrwyr ddatblygu sgiliau digidol a mynediad at dechnoleg gwybodaeth. • Datblygu cyfleoedd i sefydliadau Addysg Uwch rannu arfer ar draws disgyblaethau amrywiol i wella profiadau myfyrwyr. • Darparu rhaglenni i sefydliadau Addysg Uwch ddatblygu perthynas ag ysgolion a cholegau i annog dysgwyr i fynd ymlaen i addysg uwch. • Darparu strwythurau neu ganllawiau ar gyfer datblygu cymunedau dysgu academaidd a chymdeithasol. • Datblygu adnoddau i gefnogi dysgu digidol ar gyfer dysgwyr 16-19 oed. • Darparu cymorth i ysgolion ddeall amgylcheddau dysgu a phrofiadau o brifysgolion ar gyfer myfyrwyr blwyddyn 13.
<i>Prifysgolion</i>	<p>Gall prifysgolion gefnogi myfyrwyr ôl-16 i baratoi ar gyfer pontio i'r brifysgol fel a ganlyn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darparu cyfleoedd ar gyfer meithrin tîm/cynefino cymdeithasol yn gynnar. • Blaenoriaethu sesiynau wyneb yn wyneb dros sesiynau ar-lein. • Dod i adnabod myfyrwyr a'u hanghenion unigol. • Cyfnod sefydlu penodol i fyfyrwyr nad ydynt yn dod yn uniongyrchol o faes addysg. • Darparu llinell amser (o'r cyfnod derbyn i'r sefydlu) ac amserlen 'nodweddiadol' ar gyfer y cwrs. • Rhoi rhybudd priodol o newidiadau i'r amserlen gan fod gan fyfyrwyr ymrwymadau eraill. • Amserlennu seminarau wyneb yn wyneb rheolaidd ac oriau galw heibio i'r swyddfa. • Darparu cyngor cyn pontio i ddisgyblion ysgol/myfyrwyr coleg. • Cefnogi datblygiad llythrennedd digidol myfyrwyr gyda disgwyliadau o ran sut i ryngweithio ar Teams, taith o Moodle a chanllawiau PowerPoint ac ati. • Modelu'r defnydd o fforymau, amgylchedd dysgu rhithwir a phyrth asesu. • Creu fideos cam wrth gam pwrpasol ar gyfer llwyfannau digidol, adnoddau cwrs ac ati. • Annog myfyrwyr i gwblhau cyrsiau ardystio technoleg gwybodaeth, er enghraifft Microsoft. • Creu fforymau ar-lein rhwng staff a myfyrwyr i wella cyfathrebu a chynnwys darlithwyr yn y gofodau hyn.
<i>Ysgolion a cholegau</i>	<p>Gall ysgolion a cholegau gefnogi myfyrwyr ôl-16 i baratoi ar gyfer pontio i'r brifysgol fel a ganlyn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darparu cyngor cyn pontio i ddisgyblion ysgol/myfyrwyr coleg. • Darparu cefnogaeth pwnc arbenigol ar gyfer Cymwysterau Prosiect Estynedig (EPQ) – cefnogaeth gyda chyfeirnod, disgwyliadau prifysgol. • Gosod tasgau haf i ddatblygu sgiliau academaidd, er enghraifft, chwilio drwy lenyddiaeth. • Creu rhagor o gyfleoedd ar gyfer dysgu drwy brofiad ar gyfer herio ac ati. • Cymryd rhan mewn rhaglenni allgymorth a ddatblygwyd gan sefydliadau Addysg Uwch yn y rhanbarth. • Cymryd rhan mewn ymchwil ymarferwyr yn yr ysgol/coleg neu ymchwil a arweinir gan sefydliad Addysg Uwch. • Gwahodd academyddion i roi cyflwyniadau ar eu hymchwil a bywyd yn y brifysgol – rhoi blas ar y cyfnod pontio a chyfle i ddatblygu perthynas gyda staff cyn iddyn nhw ddechrau.
<i>Myfyrwyr</i>	<p>Mae pontio i'r brifysgol yn heriol i fyfyrwyr. Rydym yn argymhell y gall myfyrwyr helpu eu hunain i baratoi ar gyfer y newid hwn yn well fel a ganlyn:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Yn yr ysgol neu'r coleg, ceisio cwblhau Cymhwyster Prosiect Estynedig (EPQ) gan fod hwn yn ddarn o ysgrifennu academiaidd estynedig sy'n baratoad da ar gyfer y math o aseiniadau a gyflawnir yn y brifysgol. • Mynychu Diwrnodau Agored prifysgolion i gael syniad o'r gwahanol fathau o Sefydliadau Addysg Uwch. • Os nad oes Llysgenhadon Prifysgol yn dod i'r ysgol neu'r coleg, dylai myfyrwyr ôl-16 ofyn i'w hathrawon wneud cysylltiadau ag academyddion sy'n gweithio yn y brifysgol leol a'u gwahodd i siarad am fywyd prifysgol.
--	--

6 Casgliadau

Roedd yr astudiaeth hon yn archwilio effaith pandemig COVID-19 ar fyfyrwyr sy'n pontio i'r brifysgol. Bu'n rhaid i fyfyrwyr addasu i ddysgu o bell, diffyg rhyngweithio ag eraill a'r heriau sy'n gysylltiedig â dechrau yn y brifysgol. Roedd gan ein hastudiaeth dri chwestiwn ymchwil canolog:

CY1. Pa mor barod ac ymgysylltiol yn academiaidd oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19?

CY2. Pa mor barod ac ymgysylltiol yn gymdeithasol oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19?

CY3. Pa mor barod ac ymgysylltiol yn ddigidol oedd myfyrwyr Addysg blwyddyn gyntaf yn ystod pandemig COVID-19?

Mewn ymateb i'r cwestiwn cyntaf, daw ein hastudiaeth i'r casgliad, er bod y pandemig wedi newid y ffordd roedd myfyrwyr yn cael mynediad at ddysgu, roedd y mwyafrif yn teimlo eu bod yn barod yn academiaidd ar gyfer y brifysgol. Nododd myfyrwyr ei bod yn well ganddynt addysgu wyneb yn wyneb yn hytrach na dysgu o bell ar gyfer pontio'n llwyddiannus. Roedd myfyrwyr hefyd yn cydnabod y cyfleoedd a gollwyd yn ystod y pandemig. O ganlyniad, mae ein hargymhellion yn pwysleisio pwysigrwydd darparu cyfleoedd dysgu drwy brofiad dros yr ychydig flynyddoedd academiaidd nesaf.

Mewn ymateb i'r ail gwestiwn ymchwil, mae ein canfyddiadau'n awgrymu bod y pandemig wedi effeithio'n negyddol ar fyfyrwyr cyn pontio. Profodd myfyrwyr gynnwrf cymdeithasol sylweddol oherwydd pandemig COVID-19. Mae'r astudiaeth hon yn pwysleisio'r diffyg cysylltiad nad oedd myfyrwyr yn gallu ei greu gyda'u cyfoedion. Arweiniodd hyn at deimladau sylweddol o arwahanrwydd/unigrwydd ymhlith y myfyrwyr ac effeithiodd ar hyder myfyrwyr yn ystod y cyfnod pontio i'r brifysgol. Mae'r casgliadau hyn yn adleisio ymchwil tebyg yn y maes a ganfu fod pandemig COVID-19 wedi cyflwyno teimlad o arwahanrwydd/unigrwydd ymhlith myfyrwyr blwyddyn gyntaf, a gafodd effaith sylweddol ar eu llesiant (McKay et al., 2021). O'r herwydd, mae'r astudiaeth hon yn pwysleisio pwysigrwydd gweithgareddau ail-sefydlu yn y dyfodol i alluogi myfyrwyr i gysylltu ag eraill ac i wneud iawn am amser coll.

Mewn ymateb i'r trydydd cwestiwn ymchwil, roedd myfyrwyr yr astudiaeth hon yn barod yn ddigidol ar gyfer pontio i'r brifysgol. Fodd bynnag, er eu bod wedi datblygu sgiliau digidol effeithiol yn ystod y pandemig, roedd y myfyrwyr yn ffafrio addysgu

wyneb yn wyneb. Yn bwysig hefyd, mae'r astudiaeth hon yn taflu goleuni ar hygyrchedd digidol a'r heriau mae myfyrwyr yn eu hwynebu wrth gysylltu â'r rhyngwryd a chyflymder eu band eang. Roedd myfyrwyr yn cael trafferth cael mynediad at adnoddau digidol ac roedd rhain fel arfer yn hen ac angen eu hadnewyddu. Roedd llythrennedd digidol y myfyrwyr eu hunain hefyd yn destun pryder. Roedd diffyg hyder gan fyfyrwyr i gael mynediad at amgylchedd dysgu rhithwir neu i addasu i feddalwedd newydd, a chanfuwyd bod yr agwedd hon ar bontio yn effeithio'n negyddol ar eu llesiant.

7 Atodiadau

Atodiad 1 Arolwg Pontio Myfyrwyr

Taflen wybodaeth i gyfranogwyr a chydsyniad gwybodus

Teitl yr Astudiaeth: Astudiaeth sy'n archwilio profiadau myfyrwyr Addysg israddedig yn y cyfnod pontio i Addysg Uwch ac oddi mewn iddi yng Nghymru yn ystod pandemig COVID-19.

Pam y gofynnwyd i fi gymryd rhan?

Mae'r arolwg ar-lein hwn yn rhan o astudiaeth ymchwil sy'n archwilio i ba raddau mae myfyrwyr Addysg israddedig mewn sefydliadau Addysg Uwch yng Nghymru yn teimlo'n barod ar gyfer y cyfnod pontio i'r brifysgol yn ystod pandemig COVID-19. Fel myfyriwr israddedig blwyddyn gyntaf ar raglen addysg, gofynnwyd i chi lenwi'r arolwg fel bod y tîm ymchwil yn gallu deall eich profiadau a'ch barn am ba mor barod oeddech chi ar gyfer y cyfnod pontio i'r brifysgol.

Beth mae'r astudiaeth yn ei gynnwys?

Unwaith y byddwch wedi rhoi caniatâd, gofynnir i chi ateb cyfres o gwestiynau sy'n canolbwyntio ar eich parodrwydd ar gyfer pontio i'r brifysgol. Ni ddylai'r arolwg gymryd mwy na 15 munud i'w lenwi ac mae wedi'i rannu'n dair adran. Mae'r adran gyntaf yn gofyn am wybodaeth am eich cwrs prifysgol a'ch cyd-destun, mae'r ail adran yn gofyn am eich barn a'ch profiadau o'r cyfnod pontio i'r brifysgol. Mae'r adran olaf yn gofyn a fydddech chi'n fodlon cymryd rhan mewn grŵp ffocws dilynol i gael mewnwelediad dyfnach i'ch profiad a'ch dealltwriaeth o'r broses bontio i'r brifysgol. Rydym wedi dewis gwneud pob adran yn ddewisol i chi ymateb iddi ac rydym yn eich annog i ateb cymaint o gwestiynau ag y teimlwch y gallwch.

A oes unrhyw fanteision neu risgiau?

Does dim risgiau a ragwelir i chi gymryd rhan. Bydd eich cyfranogiad yn yr astudiaeth ymchwil hon yn cyfrannu at ein dealltwriaeth o brofiadau myfyrwyr Addysg israddedig yn y cyfnod pontio i Addysg Uwch ac oddi mewn iddi yng Nghymru yn ystod pandemig COVID-19.

Beth fydd yn digwydd i fy nata?

Bydd yr holl ddata a gesglir yn gyfrinachol, ac ni fydd modd eich adnabod mewn unrhyw gyflwyniad na chyhoeddiad sy'n deillio o'r astudiaeth hon.

Beth os nad wyf am gymryd rhan?

Chi sydd i benderfynu a hoffech gymryd rhan yn yr astudiaeth hon. Gallwch wrthod cymryd rhan yn yr astudiaeth hon, a chewch dynnu'n ôl o'r astudiaeth unrhyw bryd.

Gyda phwy ddylwn i gysylltu am yr astudiaeth?

I gael rhagor o wybodaeth am yr astudiaeth hon neu eich cyfranogiad ynddi, cysylltwch â'n cynorthwydd ymchwil.

Mae'r astudiaeth ymchwil hon wedi'i chymeradwyo gan Bwyllgor Moeseg Ysgol Addysg Prifysgol Metropolitan Caerdydd. Cod moeseg y prosiect: CSESP20212212.

Mae'r tîm ymchwil yn diolch yn fawr i chi am gymryd rhan.

Y tîm ymchwil:

Dr Kieran Hodgkin, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

Dr Emma Rawlings Smith, Prifysgol Bangor

Dr Nick Young, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

Dr Sonny Singh, Prifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant

Dimitra Magkafa, Prifysgol Metropolitan Caerdydd

C2 Gallaf gadarnhau fy mod wedi darllen a deall yr wybodaeth i gyfranogwr ar gyfer yr astudiaeth hon ac rwy'n cydsynio yn wirfoddol i gymryd rhan yn yr astudiaeth. **Gorfodol*

- Ydw (1)
- Nac ydw (2)

C3 Rwy'n deall y gallaf wrthod ateb unrhyw gwestiwn heb ganlyniad neu dynnu'n ôl o'r astudiaeth cyn 1 Chwefror 2022 drwy gysylltu â'r tîm ymchwil. **Gorfodol*

- Ydw (1)
- Nac ydw (2)

C4 Adran Un, Rôl a chyd-destun y cyfranogwr
Ym mha brifysgol ydych chi wedi cofrestru?

- Prifysgol Aberystwyth (1)
- Prifysgol Bangor (2)
- Prifysgol Caerdydd (3)
- Prifysgol Metropolitan Caerdydd (4)
- Prifysgol Abertawe (5)
- Prifysgol De Cymru (6)
- Prifysgol Cymru y Drindod Dewi Sant (7)

C5 Faint yw eich oedran?

- 18 oed (1)
- 19 oed (2)
- 20 oed (3)
- Arall (4)

C6 Pa hunaniaeth rhywedd ydych chi'n ei harddel? *Rydym yn gofyn hyn i ddeall a yw ein data yn cynrychioli y boblogaeth fyfyrwyr yn llawn.*

C7 Beth yw eich grŵp ethnig? (Dewiswch un opsiwn sy'n disgrifio eich grŵp ethnig neu gefndir)

- Gwyn – Prydeinig (1)

- Gwyn – Arall (8)
- Grwpiau cymysg/amlethnig (9)
- Asiaidd / Asiaidd Prydeinig (10)
- Du Prydeinig (11)
- Grŵp ethnig arall (12)

C8 A oes gennych y canlynol?

Peidiwch â dewis mwy nag un ateb fesul rhes.

	Oes (1)	Nac oes (2)
Gliniadur gyda chamera a meicroffon (1)	0	0
Eich argraffydd eich hunan (2)	0	0
Eich llechen eich hunan (3)	0	0
Eich ffôn clyfar eich hunan (4)	0	0

C9 Sut byddech chi'n disgrifio eich cysylltedd di-wifr cyn y brifysgol?

- Gwan (1)
- Cyfyngedig (2)
- Boddhaol (3)
- Da (4)
- Rhagorol (5)

C10 Sut byddech chi'n disgrifio eich cysylltedd di-wifr yn ystod eich astudiaethau prifysgol?

- Gwan (1)
- Cyfyngedig (2)
- Boddhaol (3)
- Da (4)
- Rhagorol (5)

C11

Adran Dau: Dimensiynau academaidd, cymdeithasol a digidol ymgysylltiad myfyrwyr

I ba raddau ydych chi'n cytuno gyda'r datganiadau canlynol am ymgysylltiad academaidd?

Peidiwch â dewis mwy nag un ateb fesul rhes.

	anghytuno'n gryf (1)	anghytuno (2)	niwtral (3)	cytuno (4)	cytuno'n gryf (5)
Rydw i'n mwynhau her ddeallusol y pynciau rydw i'n eu hastudio (1)	0	0	0	0	0
Rydw i'n cael llawer o foddhad o astudio (2)	0	0	0	0	0
Mae darlithoedd yn aml yn ysgogi fy niddordeb yn y pynciau (3)	0	0	0	0	0
Mae'r cwrs yn ysgogol yn ddeallusol (4)	0	0	0	0	0
Rydw i wedi fy nghymell i astudio fel arfer (5)	0	0	0	0	0

Rydw i'n strategol ynglŷn â'r ffordd rydw i'n rheoli fy llwyth gwaith academaidd (6)	0	0	0	0	0
Rydw i'n astudio'n rheolaidd ar y penwythnosau (7)	0	0	0	0	0
Rydw i'n ceisio cyngor a chymorth yn rheolaidd gan staff addysgu (8)	0	0	0	0	0
Anaml y bydda i'n methu dosbarthiadau (9)	0	0	0	0	0
Rydw i'n benthyca llyfrau yn rheolaidd o lyfrgell y brifysgol (10)	0	0	0	0	0
Rydw i'n gofyn cwestiynau yn y dosbarth yn rheolaidd (11)	0	0	0	0	0
Fel arfer byddaf yn dod i'r dosbarth ac wedi cwblhau'r gwaith darllen (12)	0	0	0	0	0
Rydw i fel arfer yn cwblhau fy holl aseiniadau (13)	0	0	0	0	0
Rydw i'n gwneud cyflwyniadau yn yr ystafell ddosbarth yn rheolaidd (14)	0	0	0	0	0

C12 Yn seiliedig ar eich profiadau cyn mynd i'r brifysgol, pa mor barod yn academaidd oeddech chi i bontio i'r brifysgol?

- Hollol barod (1)
- Yn barod (2)
- Ychydig bach yn barod (3)
- Ychydig bach yn amharod (4)
- Amharod (5)
- Hollol amharod (6)
- Ddim yn amharod nac yn barod (7)

C13 Pa gymorth ychwanegol fyddai wedi bod yn ddefnyddiol i sicrhau eich bod yn barod yn academaidd cyn y brifysgol?

C14 Ym mha ffordd mae eich prifysgol wedi cefnogi eich cyfnod pontio i'r brifysgol a datblygu ymdeimlad o berthyn?

C15 Pa gymorth pellach yn y brifysgol fyddai wedi bod yn ddefnyddiol i chi?

C16 I ba raddau ydych chi'n cytuno gyda'r datganiadau canlynol am ymgysylltiad cymdeithasol?

Peidiwch â dewis mwy nag un ateb fesul rhes.

	anghytuno'n gryf (1)	anghytuno (2)	niwtral (3)	cytuno (4)	cytuno'n gryf (5)
Rydw i'n gweithio'n rheolaidd gyda myfyrwyr eraill ar rannau o'r cwrs rydw i'n cael anhawster â nhw (1)	0	0	0	0	0

Rydw i'n cwrdd â myfyrwyr eraill i drafod pynciau/unedau yn rheolaidd (2)	0	0	0	0	0
Rydw i'n astudio'n rheolaidd gyda myfyrwyr eraill (3)	0	0	0	0	0
Mae astudio gyda myfyrwyr eraill yn ddefnyddiol iawn i fi (4)	0	0	0	0	0
Rydw i'n gweithio'n rheolaidd gyda fy nghyfoedion y tu allan i'r dosbarth ar aseiniadau grŵp (5)	0	0	0	0	0
Rydw i'n gweithio'n rheolaidd gyda myfyrwyr eraill ar brosiectau yn y dosbarth (6)	0	0	0	0	0
Rydw i'n benthyca nodiadau cwrs yn rheolaidd gan ffrindiau ar y modiwl (7)	0	0	0	0	0
Rydw i'n teimlo'n rhan o grŵp o fyfyrwyr a staff sy'n ymroddedig i ddysgu (8)	0	0	0	0	0
Mae gan fy nghyd-fyfyrwyr agwedd gadarnhaol tuag at ddysgu (9)	0	0	0	0	0
Mae gan y rhan fwyaf o'r staff academiaidd ddiddordeb yn fy nghynnydd (10)	0	0	0	0	0
Mae'r staff addysgu yn dda am esbonio pethau (11)	0	0	0	0	0
Mae'r staff addysgu yn rhoi adborth defnyddiol ar fy nghynnydd fel arfer (12)	0	0	0	0	0
Mae'r rhan fwyaf o'r staff academiaidd yn hawdd mynd atynt (13)	0	0	0	0	0
Mae'r staff ar gael fel arfer i drafod fy ngwaith (14)	0	0	0	0	0
Mae ymgynghoriadau un-i-un gyda'r staff addysgu yn ddefnyddiol (15)	0	0	0	0	0
Rydw i'n teimlo'n hyderus bod o leiaf un o fy athrawon yn gwybod fy enw (16)	0	0	0	0	0
Gwnaeth y staff yn glir o'r dechrau beth maen nhw'n ei ddisgwyl gennyf (17)	0	0	0	0	0

C17 Yn seiliedig ar eich profiadau cyn mynd i'r brifysgol, pa mor barod yn gymdeithasol oeddech chi i bontio i'r brifysgol?

- Hollol barod (1)
- Yn barod (2)

- Ychydig bach yn barod (3)
- Ychydig bach yn amharod (4)
- Amharod (5)
- Hollol amharod (6)
- Ddim yn amharod nac yn barod (7)

C18 Pa gymorth ychwanegol fyddai wedi bod yn ddefnyddiol i sicrhau eich bod yn barod yn gymdeithasol cyn y brifysgol?

C19 Beth ellid ei wneud yn y brifysgol i gynyddu gweithgareddau cydweithredol, rhyngweithio a dysgu gyda chyfoedion a staff mewn ffordd bwrpasol?

C20 I ba raddau ydych chi'n cytuno gyda'r datganiadau canlynol am ymgysylltiad digidol? Peidiwch â dewis mwy nag un ateb fesul rhes.

	anghytuno'n gryf (1)	anghytuno (2)	niwtral (3)	cytuno (4)	cytuno'n gryf (5)
Mae trafodaethau ar-lein gyda fy nghyfoedion yn ddefnyddiol iawn (1)	0	0	0	0	0
Mae defnyddio e-bost a/neu lwyfannau eraill i gysylltu â myfyrwyr eraill yn ddefnyddiol iawn (2)	0	0	0	0	0
Mae tiwtora ar-lein (mynediad electronig at gymorth tiwtor) yn ddefnyddiol iawn (3)	0	0	0	0	0
Mae meddalwedd cyfrifiadurol a ddyluniwyd yn benodol ar gyfer y cwrs yn ddefnyddiol iawn i fi (4)	0	0	0	0	0
Mae defnyddio e-bost i gysylltu â darlithwyr/tiwtoriaid yn ddefnyddiol iawn	0	0	0	0	0
Mae pynciau a gynigir ar-lein heb ddim dosbarthiadau wyneb yn wyneb yn ddefnyddiol (6)	0	0	0	0	0
Mae adnoddau ar-lein (fel nodiadau cwrs ac adnoddau) yn ddefnyddiol iawn i fi (7)	0	0	0	0	0
Mae dysgu ar fy nghyflymder fy hunan gan ddefnyddio adnoddau ar-lein yn ddefnyddiol (8)	0	0	0	0	0
Rydw i'n defnyddio adnoddau ar y we sydd wedi'u dylunio'n benodol ar gyfer y cwrs yn rheolaidd (9)	0	0	0	0	0

Rydw i'n defnyddio e-bost yn rheolaidd i gysylltu â ffrindiau ar fy nghwrs (10)	0	0	0	0	0
Rydw i'n defnyddio grwpiau trafod ar-lein sy'n gysylltiedig â'm hastudiaeth yn rheolaidd (11)	0	0	0	0	0
Rydw i'n defnyddio'r we yn rheolaidd at ddibenion astudio (12)	0	0	0	0	0
Rydw i'n defnyddio e-bost i gysylltu â darlithwyr/tiwtoriaid yn rheolaidd (13)	0	0	0	0	0

C21 Yn seiliedig ar eich profiadau cyn mynd i'r brifysgol, pa mor barod yn ddigidol oeddech chi i bontio i'r brifysgol?

- Hollol barod (1)
- Yn barod (2)
- Ychydig bach yn barod (3)
- Ychydig bach yn amharod (4)
- Amharod (5)
- Hollol amharod (6)
- Ddim yn amharod nac yn barod (7)

C22 Pa gymorth ychwanegol fyddai wedi bod yn ddefnyddiol i sicrhau eich bod yn barod yn ddigidol cyn y brifysgol?

C23 Beth ellid ei wneud yn y brifysgol i wella eich profiadau addysgu a dysgu digidol?

C24 Pa effaith mae pandemig COVID-19 yn ei chael ar eich profiadau yn y brifysgol? Dewiswch y datganiad sy'n adlewyrchu eich safbwynt.

- Nid yw'n effeithio ar fy mhrofiad yn y brifysgol (1)
- Mae'n effeithio ychydig ar fy mhrofiad yn y brifysgol (2)
- Mae'n effeithio ar fy mhrofiad yn y brifysgol (3)
- Mae'n effeithio'n fawr ar fy mhrofiad yn y brifysgol (4)
- Mae'n well gen i beidio â dweud (5)

C25 Adran Tri: Gwahoddiad i gymryd rhan mewn grŵp ffocws pontio myfyrwyr

A ydych chi'n fodlon i ni gysylltu â chi i gymryd rhan mewn grŵp ffocws pontio myfyrwyr dilynol?

- Ydw (1)
- Nac ydw (2)

C26 Os ydych chi'n fodlon i ni gysylltu â chi ynglŷn â'r grŵp ffocws, nodwch eich enw a'ch cyfeiriad e-bost.

C27 Tudalen 5: Tudalen Olaf: Dadfriffio cyfranogwyr

Hoffem achub ar y cyfle hwn i ddiolch yn fawr i chi am roi o'ch amser i lenwi ein harolwg ar Bontio Myfyrwyr. Rydym yn bwriadu cyflwyno ein canfyddiadau mewn adroddiad ar gyfer Llywodraeth Cymru a'r gobaith yw y byddwn yn cyhoeddi erthygl ar yr astudiaeth ar ôl hynny. Rydym yn croesawu'r cyfle i ateb unrhyw gwestiynau sydd gennych am unrhyw agwedd ar yr arolwg hwn neu eich cyfranogiad drwy e-bost. Os byddwch yn teimlo'n ddiweddarach eich bod am dynnu eich data yn ôl o'r astudiaeth, anfonwch e-bost atom gyda'ch rhif derbynneb arolwg cyn 4 Mawrth 2022.

Diolch a phob dymuniad da gan y tîm ymchwil: Kieran, Emma, Nick, Sonny. Cysylltwch â'r cynorthwydd ymchwil os oes gennych unrhyw gwestiynau dilynol:

Diolch.

Atodiad 2 Atodlen cyfweiliadau grŵp ffocws

<p>Astudio cyn y brifysgol: cyd-destun / digidol / cymdeithasol / academiaidd Soniwch wrthon ni am eich cyd-destun cyn mynd i'r brifysgol, beth oeddech chi'n ei wneud / astudio / byw.</p> <p>Profiadau academiaidd cyn pontio: Sut oedd eich profiad dysgu mewn wythnos arferol yn y flwyddyn cyn mynd i'r brifysgol (ystyriwch eich gofod gwaith, mynediad at athrawon a chyd-ddisgyblion, mynediad at adnoddau, gwrslyfrau a llwyfannau dysgu)?</p> <p>Profiadau digidol cyn pontio: Pa mor hyderus a medrus oeddech chi'n defnyddio technoleg at ddibenion dysgu cyn mynd i'r brifysgol?</p> <p>Profiadau cymdeithasol cyn pontio: Sut oeddech chi'n teimlo am ddod i'r brifysgol?</p>	<p>Cyd-destun cyfranogwyr: Incwm y cartref? (Sefyllfa ariannol) / statws economaidd-gymdeithasol / enillion blynyddol y teulu cyn treth Gwybodaeth a phrofiadau cyfranogwyr cyn pontio: Ble oeddech chi'n byw cyn y brifysgol? Lleoliad / llety? Beth oeddech chi'n ei wneud cyn y brifysgol? (coleg / chweched dosbarth / blwyddyn allan) Amgylchedd astudio: Disgrifiwch eich gofod astudio: desg a rennir / ystafell eich hunan ac ati.</p> <p>Profiadau academiaidd cyn pontio: Profiad dysgu: Math o ddysgu a ddigwyddodd. Wyneb yn wyneb / ar-lein / meddalwedd a ddefnyddir ac ati – cyflwyno cynnwys / rhyngweithio / asesu / iechyd a llesiant – gormod o amser sgrin / problemau cymdeithasol yn gysylltiedig â rhyngweithio ar-lein – addysg ar-lein yn effeithio ar eich iechyd? Faint o'r dysgu oedd yn digwydd ar-lein? Wyneb yn wyneb? Technegau a ddefnyddiwyd i wella rhyngweithedd: dull dysgu gwrthdro, astudiaethau achos, a gemau Mynediad at adnoddau ar-lein i gefnogi dysgu (llyfrgell / darllen ac ati)? Mynediad at staff addysgu. Ymgysylltiad myfyrwyr â dysgu: pa mor ymgysylltiol oeddech chi? Beth weithiodd yn dda / beth allai fod wedi ei wella? Beth yw eich gwerthusiad o addysgu yn yr ysgol/coleg? Beth oedd eich cryfderau academiaidd cyn y brifysgol? Pa feysydd oedd angen i chi eu datblygu? Ble roedd angen cymorth arnoch chi?</p> <p>Profiadau digidol cyn pontio: Eich sgiliau digidol personol: hyder wrth ddefnyddio technoleg i ddysgu Di-wifr / Rhyngrwyd. Cyflymder y rhyngrwyd, mynediad a gallu, addasu i ddysgu ar-lein? Cyflymder band eang? Mynediad at y rhyngrwyd? Pa heriau wnaethoch chi eu hwynebu gyda chyfrifiadur/technoleg, mynediad at argraffydd, cyflymder band eang, math o lwyfan a ddefnyddiwyd gan yr ysgol – newydd, hen)? Sawl awr a dreuliwyd ar ddysgu ar-lein yn yr ysgol / chweched dosbarth ac ati cyn y cyfnod pontio?</p> <p>Profiadau cymdeithasol cyn pontio Faint o ryngweithio â chyfoedion oeddech chi'n ei wneud cyn dechrau yn y brifysgol? Sut gwnaeth cadw pellter cymdeithasol a dysgu o gartref effeithio ar eich parodrwydd cymdeithasol ar gyfer y brifysgol?</p>
<p>Yn y brifysgol: cyd-destun / digidol / cymdeithasol / academiaidd</p>	<p>Gwybodaeth am gyfranogwyr: Ble oeddech chi'n byw wrth astudio yn y brifysgol? Lleoliad / math o lety? Amgylchedd astudio: Gofod astudio: desg a rennir / ystafell eich hunan i weithio ac ati. Profiad academiaidd yn y brifysgol:</p>

<p>Beth ydych chi'n ei astudio? Ble ydych chi'n byw? Profiad academaidd yn y brifysgol: Disgrifiwch eich profiad dysgu yn y brifysgol (ystyriwch eich gofod gwaith, mynediad at ddarlithwyr a chyd-fyfyrrwyr, mynediad at adnoddau, gwerslyfrau a llwyfannau dysgu)?</p> <p>Profiad digidol yn y brifysgol: Pa mor hyderus a medrus ydych chi'n defnyddio technoleg at ddibenion dysgu ers cyrraedd y brifysgol?</p> <p>Profiad cymdeithasol yn y brifysgol: Sut mae pandemig parhaus COVID-19 yn effeithio ar eich bywyd cymdeithasol?</p>	<p>Disgrifiwch eich profiad dysgu yn y brifysgol: wyneb yn wyneb / ar-lein / meddalwedd a ddefnyddir ac ati – cyflwyno cynnwys / rhyngweithio / asesu / iechyd a llesiant – gormod o amser sgrin / problemau cymdeithasol yn gysylltiedig â rhyngweithio ar-lein – addysg ar-lein yn effeithio ar eich iechyd? Pa mor hyderus ydych chi wrth addasu i ddysgu ar-lein? Beth yw eich gwerthusiad o addysgu yn y brifysgol? Technegau a ddefnyddiwyd i wella rhyngweithedd: dull dysgu gwrthdro, astudiaethau achos, a gemau Mynediad at adnoddau ar-lein i gefnogi dysgu (llyfrgell / darllen ac ati)? Mynediad at staff addysgu? Ymgysylltiad myfyrwyr â dysgu: pa mor ymgysylltiol ydych chi? Beth weithiodd yn dda? Beth allai fod wedi gwella eich cyfnod pontio i addysg uwch? Beth yw eich cryfderau academaidd yn y brifysgol? Beth sydd angen i chi ei ddatblygu yn eich barn chi? Neu pa gymorth sydd ei angen?</p> <p>Profiad digidol yn y brifysgol: Sut byddech chi'n disgrifio eich sgiliau digidol erbyn hyn? Pa mor hyderus ydych chi wrth ddefnyddio technoleg i ddysgu ers cyrraedd y brifysgol? Di-wifr / Rhyngwrwyd. Cyflymder y rhyngwrwyd, mynediad a gallu (yn eich llety myfyrwyr). Cyflymder band eang? Mynediad at y rhyngwrwyd? Sawl awr a dreulir ar ddysgu ar-lein yn y brifysgol? Pa heriau ydych chi'n eu hwynebu (mynediad at dechnoleg, argraffwyr, band eang cyflym, adnoddau, llwyfannau dysgu ac ati)?</p> <p>Profiad cymdeithasol yn y brifysgol: Pa gyfleoedd ydych chi wedi'u cael i ddatblygu cydberthnasoedd â chyfoedion? Beth allai fod wedi gwella eich profiad pontio cymdeithasol i addysg uwch? Wedi gwneud ffrindiau ar y cwrs?</p>
<p>Argymhellion</p>	<p>Pa gymorth pellach allai ysgolion, colegau a phrifysgolion ei ddarparu i chi?</p>

8 Cyfeirnodau

- Aguilera-Hermida, A.P. 2020. College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19, *International Journal of Educational Research*, 1: 100011.
- Ahn, Y. a Davis, H. 2020. Four domains of students' sense of belonging to university, *Studies in Higher Education*, 45(3): 622-634.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. a Sevilla, A. 2020. Inequalities in Children's Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England, *Fiscal Studies*, 41(3): 653–683.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. ac Umek, L. 2020. Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective, *Sustainability*, 12(20): 8438.
- Arkoudis, S., Dollinger, M., Balk, C. a Patience, A. 2019. International students' experience in Australian higher education: Can we do better?, *Higher Education*, 77(5): 799-813.
- Axelson, R.D. a Flick, A. 2010. Defining Student Engagement, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1): 38-43.
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J. a Mulhern, C. 2021. Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time, *Journal of Public Economics*, 193, 104345.
- Baker, R. W. a Syrik, B. 1999. Student adaptation to college questionnaire (SACQ) manual. Los Angeles, CA: Gwasanaethau Seicolegol y Gorllewin.
- Badiozaman, I. 2021. Exploring online readiness in the context of the COVID 19 pandemic, *Teaching in Higher Education*, 1–19.
- Baik, C., Naylor, R., Arkoudis, S. a Dabrowski, A. 2019. Examining the experiences of first-year students with low tertiary admission scores in Australian universities, *Studies in Higher Education*, 44(3): 526-538.
- Baik, C., Naylor, R. ac Arkoudis, S. 2015. *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from Two Decades, 1994-2014*. Canolfan Melbourne ar gyfer Astudio Addysg Uwch, Prifysgol Melbourne.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review*, 84(2): 191–215.
- Bean, J. ac Eaton, S.B. 2001. The Psychology Underlying Successful Retention Practices, *Journal of College Student Retention: Theory & Practice*, 3(1): 73–89.
- Belfield, C., Britton, J., Dearden, L. a van der Erve, L. 2017. *Higher Education Funding in England: Past, Present and Options for the Future*. Sefydliad Astudiaethau Cyllid.

- Biesta, G. 2019. Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning, *English E-Journal of the Philosophy of Education*, 4: 55–69.
- Black, S. 2020, The problem about online learning, Ar gael yn: <https://www.dailymaverick.co.za/opinionista/2020-05-11-the-problem-with-stephen-grootes-views-about-online-learning> (Cyrchwyd 10 Mawrth 2022).
- Blundell, R., Costa Dias, M., Joyce, R. a Xu, X. 2020. COVID-19 and Inequalities, *Fiscal Studies*, 41(2): 291-319.
- Bojovic, Z., Bojovic, P. D., Vujosevic, D. a Suh, J. 2020. Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6): 1467-1489.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical Reason: On the Theory of Action*. California: Gwasg Prifysgol Stanford.
- Braun, V. a Clarke, 2021. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?, *Qualitative Research in Psychology*, 18(3): 328-352.
- Briggs, A.R.J., Clark, J. a Hall, I. 2012. Building bridges: understanding student transition to university, *Quality in Higher Education*, 18(1): 3-21.
- Cymdeithas Ymchwil Addysg Prydain (BERA). 2018. Ethical guidelines for educational research. 4ydd arg. Ar gael yn: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> (Cyrchwyd: 10 Hydref 2021).
- Bryman, A. 2016. *Social Research Methods*. 5ed arg. Gwasg Prifysgol Rhydychen, Rhydychen.
- Buote, V.M., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J. a Wintre, M.G. 2007. The Importance of Friends: Friendship and Adjustment Among 1st-Year University Students, *Journal of Adolescent Research*, 22(6): 665-689.
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta Sheel, M., Yadav, S. ac Arora, A. 2021. Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic, *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3): 357–365.
- Charalambous, M. 2020. Variation in transition to university of life science students: exploring the role of academic and social self-efficacy, *Journal of Further and Higher Education*, 44(10): 1419-1432.
- Chedzoy, S.M., a Burden, R.L. 2005. Making the move: Assessing Student Attitudes to Primary-Secondary School Transfer, *Research in Education*, 74(1): 22-35.

- Chong, Y. a Sin Soo, H. 2021. Evaluation of First-Year University Students' Engagement to Enhance Student Development, *Asian Journal of University Education*, 17(2): 113-121.
- Christie, H., Tett, L. a Cree, V. 2008. 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student, *Studies in Higher Education*, 33(5): 567-581.
- Crewell, J. W. a Plano Clark, V. L. 2011. *Designing and conducting Mixed Methods Research*, 2il arg. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cullinane, C. a Montacute, R. 2020. *COVID-19 and Social Mobility Impact Brief# 1: School Shutdown*. Ymddiriedolaeth Sutton.
- Cullinan, J., Flannery, D., Harold, J., Lyons, S. a Palcic, D. 2021. The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1): 1–21.
- Daniels, J. a Brooker, J. 2014. Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness, *Educational Research*, 56(1): 65-76.
- Davies, J.M., Ravenscroft, J. a Bizas, N. 2015. Transition, Inclusion and Partnership: Child-Parent and Professional-led approaches in a European Research Project, *Childcare in Practice*, 21(1): 33-49.
- Denscombe, M. 2014. *The Good Research Guide: For Small Scale Social Research Projects*. Maidenhead: Gwasg y Brifysgol Agored.
- DiPerna, J. C. ac Elliot, S. N. 2000. *The academic competence evaluation scales ACES college*. San Antonio, TX: Y Gymdeithas Seicolegol.
- Eberle, J. ac Hobrecht, J. 2021. The lonely struggle with autonomy: A case study of first-year university students' experiences during emergency online teaching, *Computers in Human Behavior*, 121: 106804.
- Elmer, T., Mephram, K. a Stadtfeld, C., 2020. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland, *Plos One*, 15(7): 1-22.
- Engzell, P., Frey, A. a Verhagen, M. 2020. Learning inequality during the COVID-19 pandemic, paper presented at the *Joint IZA & Jacobs Center Workshop: Consequences of COVID-19 for Child and Youth Development* [Ar-lein], 19 Hydref.
- Ferreira, J. 2018. Facilitating the transition: doing more than bridging the gap between school and university geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3): 372-383.

- Field, J. 2010. Rhagymadrodd yn Ecclestone, K., Biesta, G. a Hughes, M. (goln) *Transitions and Learning through the Life Course* Kyndt, E., V. Donche, K. Trigwell, ac S. Lindblom-Ylänne. 2017. *Higher Education Transitions: Theory and Research*. Llundain: Routledge. Llundain: Routledge.
- Fraillon, J., Ainley, J. Schulz, W., Friedman, T. a Duckworth, D. 2019. *Preparing for Life in a Digital World: The IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Efrog Newydd: Springer.
- Frenette, M., Frank, K. a Deng, Z., 2020. *School Closures and the Online Preparedness of Children During the COVID-19 Pandemic*. Ottawa, ON, Canada: Ystadegau Canada/Statistique Canada.
- Gale, T. a Parker, S. 2014. Navigating change: a typology of student transition in higher education, *Studies in Higher Education*, 39(5): 734-753.
- Galy, E., Downey, C. a Johnson, J. 2011. The effect of using e-learning tools in online and campus-based classrooms on student performance, *Journal of Information Technology Education*, 10(1): 209–230.
- Gamage K.A.A. a Perera E. 2021. Undergraduate Students' Device Preferences in the Transition to Online Learning, *Social Sciences*, 10(8): 288.
- García-Martínez, I., Landa, J.M.A. a León, S.P. 2021. The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12): 6586.
- Gherheș, V., Stoian, C.E., Fărcașiu, M.A. a Stanici, M. 2021. E-Learning vs. Face-to-Face Learning: Analyzing Students' Preferences and Behaviors, *Sustainability*, 13(8): 4381.
- Gibney, A., Moore, N., Murphy, F. ac O'Sullivan, S. 2011. The first semester of university life; 'will I be able to manage it at all?', *Higher Education*, 62(3): 351-366.
- Gill, A. 2021. Difficulties and support in the transition to higher education for non-traditional students, *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4): 410-441.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M., Hincz, K., Lopez, M.C., Subirats, L., Fort, S. 2020. Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education, *PlosOne*, 15(10): e0239490.
- Gorad, S. 2003. *Quantitative Methods in Social Science Research*. Llundain: Routledge.
- Hill, J. a Houghton, P. 2001. A reflection of competency-based education: Comments from Europe, *Journal of Management Education*, 25(2): 146-166.
- Hill, J. a Jones, M. 2010. 'Joined-up geography': connecting school-level and university-level geographies, *Geography*, 95(1): 22-32.

- Illeris, K. 2007. *How We Learn*. Abingdon: Routledge.
- Jæger, M. M. a Blaabæk, E. H. 2020. Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout, *Research in Social Stratification and Mobility*, 68: 100524.
- Jandrić, P., Hayes, D., Levinson, P., Christensen, L.L., Lukoko, H.O., Kihwele, J.E., Brown, J.B., Reitz, C., Mozelius, P., Nejad, H.G. a Martinez, A.F.2021. Teaching in the Age of COVID-19 – 1 Year Later, *Postdigital Science and Education*, 3: 1073–1223.
- Judd, J., Rember, B., Pellegrini, T. a Ludlow, B. 2020. “This is not teaching”: The effects of COVID-19 on teachers. Ar gael yn: https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teacher (Cyrchwyd 28 Mawrth 2022).
- Kahu, E. R. a Nelson, K. 2018. Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success, *Higher Education Research and Development*, 37(1): 58-71.
- Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education, *Studies in Higher Education*, 38(5): 758-773.
- Kaloo, R.C., Mitchell, B. a Kamalodeen, V.J. 2020. Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 452-462.
- Kaur, R., Sharmer, S. a Kang, T. 2021. Need assessment of a structured peer support system for university students, *International Journal of Education and Management Studies*, 11(1): 1-6.
- Kelly, J., Kendrick, M., Newgent, R. a Lucas, C. 2007. Strategies for student transition to college: A proactive approach, *College Student Journal*, 41(4): 1021-1035.
- Kemp, A., Palmer, E. a Strelan, P. 2019. A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models, *British Journal Education Technology*, 50: 2394-2413.
- König, J., Jäger-Biela, D.J. a Glutsch, N. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, *European Journal of Teacher Education*, 43(4): 608-622.
- Krause, K. a Coates, H. 2008. Students’ engagement in first year university, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5): 493-505.

- Krause, K., Hartley, R., James, R. a McInnis, C. 2005. *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a decade of national studies*. Canberra: DEST. Ar gael yn: <http://www.cshe.unimelb.edu.au> (Cyrchwyd 28 Mawrth 2022).
- Kuh, G.D. 2009. What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement, *Journal of College Student Development*, 50(6): 683–706.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. a Liu, J. 2020. Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement, *Educational Researcher*, 49(8): 549-565.
- Kyne, S.H. a Thompson, C.D. 2020. The COVID Cohort: Student Transition to University in the Face of a Global Pandemic, *Journal of Chemical Education*, 97(9): 3381-3385.
- Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K. a Lindblom-Ylänne, S. 2017. *Higher Education Transitions: Theory and Research*. Llundain: Routledge.
- Lai, J. a Widmar, N.O. 2021. Revisiting the Digital Divide in the COVID-19 Era, *Applied Economic Perspectives and Policy*, 43(1): 458–464.
- Lave, J. a Wenger, E. 1990. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Caergrawnt, Lloegr: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- la Velle, L. Newman, S., Montgomery, C. a Hyatt, D. 2020. Initial teacher education in England and the COVID-19 pandemic: challenges and opportunities, *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 596-608.
- Lederer, AM., Hoban, MT., Lipson, SK., Zhou, S. ac Eisenberg, D. 2021. More Than Inconvenienced: The Unique Needs of U.S. College Students During the COVID-19 Pandemic, *Health Education & Behavior*, 48(1): 14-19.
- Lea, S.J. a Farbus, L. 2000. Student support: Educational necessity or mawkish indulgence? *Psychology Teaching Review*, 9(1):16-25.
- Lizier, A. L. a Reich, A. 2020. Learning through work and structured learning and development systems in complex adaptive organisations: Ongoing disconnections. *Studies in Continuing Education*, 43(2): 261-276.
- Lombardi, J. (1992) Beyond Transition: Ensuring Continuity in Early Childhood Services. Ar gael yn: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345867.pdf> (Cyrchwyd 28 Mawrth 2022).
- Lourenco, S, F. a Tasimi, A. 2020. No Participant Left Behind: Conducting Science during COVID-19. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(8): 583-584.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. a Lloyd, A. 2017. Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures, yn: Mahon, K., Francisco, S. a Kemmis, S. (goln) *Exploring Education and Professional Practice*. Springer. Singapôr. tt.1-30.

- Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S. a Matsuo, H. 2021. The impact of COVID-19 on university students' academic motivation, social connection, and psychological well-being, *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Cyhoeddiad ar-lein ymlaen llaw.
- Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J. a Mjali, M. 2013. Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition, *Higher Education*, 66(2): 139-152.
- McGarry, O. 2016. Repositioning the research encounter: exploring power dynamics and positionality in youth research, *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3): 339-354.
- McKay, L., O'Bryan, S. a Kahu, E.R. 2021. 'My uni experience wasn't completely ruined': The impacts of COVID-19 on the first-year experience', *Student success*, 12(3): 1–13.
- Meehan, C. a Howells, K. 2019. In search of the feeling of 'belonging' in higher education: undergraduate students transition into higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 43(10): 1376-1390.
- Meehan, C. a Howells, K. 2018. 'What really matters to freshers?': evaluation of first year student experience of transition into university, *Journal of Further and Higher Education*, 42(7): 893-907.
- Mishra, L., Gupta, T. a Shree, A. 2020. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic, *International Journal of Educational Research*, 1: 100012.
- Mládková, L. 2017. Learning habits of generation Z students. Papur a gyflwynwyd yn y Gynhadledd Ewropeaidd ar Reoli Gwybodaeth, Barcelona, Sbaen, 7-8 Medi 2017.
- Murphy, M. 2020. Clement to the Corinthians (on climate change?): sojourning as a theologico-political alternative to environmental emergency rhetoric, *Cambridge Review of International Affairs*.
- Nafukho, M. 2007. The Place of E-Learning in Africa's Institutions of Higher Learning. *Higher Education Policy*, 20: 19–43.
- Okiki, O. C. 2011. Information Communication Technology Support for an eLearning Environment at the University of Lagos, Nigeria. Ar gael yn: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1642&context=libphilprac> (Cyrchwyd 28 Mawrth 2022).
- O'Shea, S. 2016. First-in-family learners and higher education: Negotiating the 'silences' of university transition and participation. *HERDSA Review of Higher Education*, 3: 5-23.

- Owen, M. 2002. 'Sometimes you feel in the Niche Time': The personal tutor system, a case study, *Active Learning in Higher Education*, 3(1): 7-23.
- Packer, R. a Jones, C. 2021. *All Change. Best practice for educational transitions*. St Albans: Critical Publishing.
- Parkes, M., Stein, S. a Reading, C. 2015. 'Student preparedness for university e-learning environments', *The Internet and higher education*, 25(1): 1–10.
- Pownall, M., Harris, R., a Blundell-Birtill, P. 2022. Supporting students during the transition to university in COVID-19: Five key considerations and recommendations for educators. *Psychology Learning & Teaching*, 21(1): 3-18.
- Prensky, M. 2001. 'Digital Natives, Digital Immigrants', *On the Horizon*, 9(5): 1–6.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher education*. Llundain: Routledge Falmer.
- Raaper, R. a Brown, C. 2020. "The COVID-19 pandemic and the dissolution of the university campus: implications for student support practice", *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4): 343-349.
- Raisanen, M., Postareff, L. a Lindblom-Ylänne, S. 2021. Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning and peer support during university studies, *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1135-1157.
- Read, B., Archer, L. a Leathwood, C. 2003. Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university, *Studies in Higher Education*, 28(1): 261-277.
- Richardson, M. a Tate, S. 2012. 'University is not as easy as A, B, C...': how an extended induction can improve the transition to university for new undergraduates, *Emerge*, 4(1): 11-25.
- Risquez, A. a Sanchez-Garcia, M. 2012. The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university, *The Internet and Higher Education*, 15(3): 213-221.
- Robinson, M. a Rusznyak, L. 2020. Learning to teach without school-based experience: Conundrums and possibilities in a South African context, *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 517-527.
- Sanagavarapu, P. ac Abraham, J. 2020. Validating the relationship between beginning students' transitional challenges, well-being, help-seeking, and their adjustments in an Australian university, *Journal of Further and Higher Education*, 45(5): 616-628.
- Scanlon, L., Rowling, L. a Weber, Z. 2007. You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': forming student identity in the first-year transition to university, *Journal of Youth Studies*, 10(2): 223-241.

- Schütze, H. a Bartyn, J. 2020. Development, implementation and students' perceptions of the effectiveness of an interdisciplinary for-credit subject to help students transition to university, *Student Success*, 11(2): 1-13.
- Selwyn, N. a Jandrić, P. 2020. Post digital Living in the Age of COVID-19: Unsettling What We See as Possible, *Post digital Science and Education*, 2(1): 989-1005.
- Serventy, E. ac Allen, B. 2021. Generation 1.5 learners: Removing the mask of student invisibility and recognising the learning disconnections that marred their academic journeys, *Student Success*, 13(1): 1-9.
- Sharma, S. a Vyas, P. 2021. Enhancing non-verbal communication in online classes: a conceptual framework, *Journal of Education for Teaching*, 48(1): 135-137.
- Shaver, P., Furman, W., a Buhrmester, D. 1985. Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. Yn S. Duck a D. Perlman (Goln.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (tt. 193-219). Llundain: Sage.
- Snelling, J. a Fingal, D. 2020. 10 Strategies for online learning during a coronavirus outbreak. *International Society for Technology in Education*. Ar gael yn: <https://www.iste.org/explore/learning-during-covid-19/10-strategies-online-learning-during-coronavirus-outbreak> (Cyrchwyd 23 Mawrth 2022).
- Stadfield, C., Timon Elmer, A.V. a Raabe, I. 2018. Integration into emerging social networks explains academic failure and success, *The proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(3): 792-797.
- Taber, K.S. 2018. The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education, *Research in Science Education*, 48(6): 1273-1296.
- Tam, G. ac El-Azar, D. 2020. 3 Ways the Coronavirus Pandemic Could Reshape Education, *World Economic Forum*. Ar gael yn: <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay> (Cyrchwyd 30 Mawrth 2022)
- Tate, S. a Swords, J. 2013. Please mind the gap: students' perspectives of the transition in academic skills between A-level and degree-level geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2): 230-240.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. a Curcher, M. 2020. Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market, *Postdigital Science and Education*, 2(3): 863–878.
- Thomas, L., Orme, E. a Kerrigan, F. 2020. Student Loneliness: The role of social media through life transitions, *Computers and Education*, 146(4): 103754.

- Tinto, V. 1987. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Argraffiad 1af Chicago, IL: Gwasg Prifysgol Chicago.
- Tinto, V. 1997. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Toquero, C. M. D. a Talidong, K. J. B. 2021. Socio-educational implications of technology use during COVID-19: A case study in General Santos City, Philippines, *Human Behaviour and Emerging Technologies*, 3,194– 198.
- Trowler, V. 2010. *Student engagement literature review*. Yr Academi Addysg Uwch. Ar gael yn:
https://www.heacademy.ac.uk/system/files/StudentEngagementLiteratureReview_1.pdf (Cyrchwyd 1 Ionawr 2022).
- UNESCO 2021. *COVID-19 Education Response Education Sector issue notes*. Ar gael yn:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841/PDF/377841eng.pdf.multi> (Cyrchwyd 1 Ionawr 2022).
- UNESCO 2020. *COVID-19 Educational disruption and response*. Ar gael yn:
<https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures> (Cyrchwyd 10 Mawrth 2022).
- Vargo, D., Zhu, L., Benwell, B. a Yan, Z. 2021. Digital technology use during COVID-19 pandemic: A rapid review, *Human Behaviour and Emerging Technologies*, 3(1): 13–24.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. a Jiang, F. 2020. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak, *The Lancet*, 395(10228), 945–947.
- Watt, S.M. a Paterson, L. 1997. Mind the gap! School to higher education: still bridging the gap, *Journal of Further and Higher Education*, 21(3): 317-324.
- Wilcox, P., Winn, S. a Fyvie-Gauld, M. 2005. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education, *Studies in Higher Education*, 30(6): 707-722.
- Wiseman, H. 1997. Interpersonal relatedness and self-definition in the experience of loneliness during the transition to university, *Personal Relationships*, 4: 285-299.
- Wrench, A., Garret, R. a King S. 2013. Guessing where the goal posts are: managing health and well-being during the transition to university studies, *Journal of Youth Studies*, 16(6): 730-746.

- Llywodraeth Cymru. 2021. *Adnewyddu a diwygio: cefnogi lles a chynnydd dysgwyr: Ein cynllun adfer addysg o COVID-19*. Ar gael yn: <https://llyw.cymru/adnewyddu-diwygio-cefnogi-lles-chynnydd-dysgwyr-html> (Cyrchwyd 22 Medi 2021).
- Llywodraeth Cymru. 2021. *Lefelau Rhybudd yng Nghymru: Canllaw i'r cyfyngiadau: Asesiad Effaith Cryno*. Ar gael yn: <https://llyw.cymru/lefelau-rhybudd-yng-nghymru-canllaw-ir-cyfyngiadau-asesiad-effaith-cryno-awst-2021> (Cyrchwyd 13 Rhagfyr 2021).
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt.
- Westlake, C. 2008. Predicting student withdrawal: examining the reasons through a preliminary literature review, *Newport CELT Journal*, 1, 29-33.
- Wilkinson, S. 2015. Grwpiau ffocws, yn: J.A. Smith (Gol.) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. Llundain: Sage (3ydd arg).
- Yale, A. 2019. The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 43(4): 533-544.
- Yeomans, C. Mercedes, M. a Silva Fuentes, A. (2020) Pedagogical and Psychosocial Implications of Quarantine by COVID-19 on Chilean Students, *Revista Educación las Américas*, 10, 100-108.
- Yorke, M. 2000. Smoothing the transition into higher education: what can be learned from student non-completion, *Journal of Institutional Research*, 9(1): 35-47.
- Yorke, M. a Thomas, L. 2003. Improving the Retention of Students from Lower Socio-economic Groups, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1): 63-74.
- Young, E., Thompson, R., Sharp, J. a Bosmans, D. 2020. Emotional Transitions? Exploring the Student Experience of Entering Higher Education in a Widening Participation HE-in-FE Setting, *Journal of Further and Higher Education* 44(10): 1349–1363.
- Zarzycka, E., Krasodomska, J., Mazurczak-Mąka, A. a Turek-Radwan, M. 2021. Distance learning during the COVID-19 pandemic: students' communication and collaboration and the role of social media, *Cogent Arts & Humanities*, 8(1): 1953228.