

COVID-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitimin Yükseköğretimdeki Sosyoekonomik Açından Dezavantajlı Öğrenciler Açısından İncelenmesi: Ankara İlinde Nitel Bir Araştırma

Ülkü İstiklal ORTAKAYA (<https://orcid.org/0000-0001-5906-6432>), Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye; u.i.ortakaya@aybu.edu.tr

Examination of Distance Education in Higher Education during the COVID-19 Pandemic from the Perspective of Socioeconomically Disadvantaged Students: A Qualitative Study in Ankara Province

Abstract

This study examines the experiences of socioeconomically disadvantaged higher education students with distance learning during the COVID-19 pandemic within the framework of educational equality of opportunity. In-depth interviews were conducted between January and March 2023 with 14 participants—children from families earning less than one-third of the minimum wage—who are undergraduate students at universities in Ankara Province. The collected data were analysed using thematic analysis. The findings indicate that students faced multiple disadvantages stemming from digital inequalities, financial pressures, and psychosocial burdens. Participants experienced learning setbacks due to limited access to course materials, inadequate study environments, and insufficient digital resources. The pandemic exposed structural inequalities that persisted into the post-pandemic period amid ongoing digitalisation. Based on these findings, social policy recommendations have been developed to enhance equality of educational opportunity.

Keywords : Social Policy, Distance Education, Socioeconomic Disadvantage, Higher Education, Equality of Opportunity in Education.

JEL Classification Codes : I24, I28, I29, I23, I32.

Öz

Bu araştırma, COVID-19 döneminde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerini fırsat eşitliği bağlamında incelemektedir. Kişi başına düşen geliri asgari ücretin üçte birinden az olan ailelerin çocuklarından oluşan ve Ankara ilindeki üniversitelerde lisans eğitimini sürdüren 14 katılımcı ile Ocak-Mart 2023 döneminde derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin dijital eşitsizlik, ekonomik baskı ve psikososyal yükler nedeniyle çok boyutlu dezavantajlar yaşadığını göstermiştir. Katılımcıların ders materyallerine erişememe, uygun çalışma ortamı bulamama ve dijital yetersizlikler nedeniyle eğitim kayıpları yaşadıkları gözlemlenmiştir. Pandemi, yapısal eşitsizlikleri görünür kılmış ve dijitalleşmenin kalıcılığıyla bu sorunlar post-pandemi dönemde de devam etmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeye yönelik sosyal politika önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler : Sosyal Politika, Uzaktan Eğitim, Sosyoekonomik Dezavantaj, Yükseköğretim, Eğitimde Fırsat Eşitliği.

1. Giriş

COVID-19 pandemisi, dünya genelinde eğitimin her kademesinde ani ve zorunlu bir uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır. Yükseköğretimde yüz yüze eğitimin durmasıyla birlikte dersler çevrimiçi ortama taşınmış; ancak bu hızlı dönüşüm, her bölge ve toplumun her kesiminde aynı karşılığı bulmamıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yalnızca pedagojik bir uyum süreci değil, aynı zamanda dijital erişim, ekonomik güçlük, motivasyon kaybı ve psikososyal kırılganlık gibi çok boyutlu sorunların kesiştiği bir deneyim alanı haline gelmiştir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı konumdaki öğrenciler için önemli güçlükleri beraberinde getirmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesini zayıflatan bu dönüşüm, gelir düzeyi düşük, kırsal bölgelerde yaşayan veya dijital erişim olanakları sınırlı öğrenciler için yeni türden dezavantajlar yaratmıştır. Eğitimin niteliğini büyük ölçüde öğrencilerin dijital altyapıya erişimine, ev koşullarına ve pedagojik tasarımlara bağımlı hâle getirmiştir (Sezgin & Firat, 2020; Karakose, 2021; Goudeau et al., 2021). Pandemi döneminde çevrim içi eğitimin yaygınlaşması, mevcut sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri derinleştirerek özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler açısından yeni dezavantaj katmanlarının oluşmasına neden olmuştur. Bu süreçte öğretim süreci giderek dijital altyapıya, ev koşullarına ve bireysel imkânlarla bağımlı hale gelmiş; bu durum öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farkları daha görünür kılmıştır. Dolayısıyla bu dönemde öğrencilerin öğrenme fırsatlarına erişimi; sahip oldukları cihaz, internet bağlantısı ve uygun çalışma ortamı kadar, içinde bulundukları hane yapısı, ekonomik koşullar ve psikolojik dayanıklılık düzeyine de bağlı olarak şekillenmiştir. Böylece eğitim alanındaki eşitsizlikler, yalnızca teknik değil, ekonomik ve sosyal düzlemlerde birikerek bileşik bir nitelik kazanmıştır (Howell et al., 2021).

Türkiye'deki yükseköğretim kurumları uzaktan eğitime kısa sürede uyum sağlamış olsa da, bölgesel farklılıklar ve sosyoekonomik çeşitlilik öğrenciler arasında katılım ve başarı farklarını derinleştirmiştir. Dezavantajlı öğrenciler için internet altyapısına erişim, dijital araç kullanımı, akademik destek mekanizmalarına ulaşma ve psikolojik dayanıklılığın sürdürülmesi ciddi birer sorun haline gelmiştir (Pençe, 2024). Bu koşullar, üniversitelerde dijital dönüşümün aynı zamanda bir sosyal politika meselesi olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sırasında yükseköğretimde uygulanan uzaktan eğitimin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma kapsamında dijital eşitsizlikten kaynaklanan sorunlar ve bileşik dezavantaj olgusunun öğrencilerin eğitim deneyimine yansımaları değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırma, pandemi döneminde eğitimde fırsat eşitliğinin ne ölçüde sağlanabildiğini ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı engelleri belirlemeyi ve elde edilen bulgular doğrultusunda daha kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim politikalarına yönelik önerilere zemin hazırlamayı hedeflemektedir.

2. Literatür

COVID-19 pandemisi, yükseköğretim sistemlerinde dijital dönüşümü hızlandırarak eğitimde eşitsizlik tartışmalarını yeniden gündeme getirmiştir. Pandeminin etkisiyle çevrim içi eğitime ani geçiş, öğrencilerin dijital altyapıya erişim düzeyi, sosyoekonomik konumları ve pedagojik uyum becerileri arasında belirgin farklılıklar oluşturmuştur. Konuya ilişkin yapılan birçok araştırma, çevrim içi eğitime erişim ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, genişbant internet erişimi, bağlantı hızı ve sürekliliği ile uygun cihaz sahipliği, öğrencilerin çevrim içi derslere katılımı ve öğrenme performansında belirleyici rol oynamaktadır (Katz et al., 2021; Cullinan et al., 2021).

Pandemi döneminde yürütülen yükseköğretim araştırmalarına ilişkin olarak uzaktan eğitime dair birçok olumlu ve olumsuz sonuç tartışılmıştır. Dolayısıyla, çevrim içi eğitimin bazı yönlerinin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı gösterilmektedir. Bunlar arasında öne çıkan bulgular, öğrencilerin ders kayıtlarını tekrar izleme ve mekândan bağımsız çalışma olanaklarını esneklik açısından avantajlı bulduklarıdır.

Ancak etkileşim eksikliği, ölçme-değerlendirmede adalet sorunları ve dikkat dağınıklığı gibi unsurlar ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik en temel eleştirileri arasında yer almaktadır (Aksoy vd., 2021; Stevanović et al., 2021; Genç vd., 2020; Arar vd., 2022; Oyman-Bozkurt, 2022; Saltürk & Güngör, 2020; Yolcu, 2020). Özellikle üniversite birinci sınıf öğrencilerinde motivasyon ve derse bağlılık düzeylerinde belirgin düşüşler gözlemlenmiştir (Stevanović et al., 2021).

Uzaktan eğitimin olumsuz etkileri bağlamındaki bir diğer öne çıkan husus ise uygulamalı disiplinlerde (örneğin hemşirelik, mimarlık, mühendislik) çevrim içi ortama geçişin, pratik bilgi ve beceri kazanımını önemli ölçüde sınırlandırdığına yönelik bulgulardır. Laboratuvar ve klinik uygulamaların çevrim içi yürütülememesi, öğrencilerde öğrenme kalitesi ve mesleki yeterlik konularında öğrenme kayıplarına yol açmıştır (Kürtüncü & Kurt, 2020; Işık, 2021; Dinç & Erdoğan, 2021). Bu bağlamda, kısa video dersleri, simülasyonlar veya sosyal medya tabanlı öğrenme araçları belirli ölçüde destek sağlamış olsa da altyapı eksiklikleri ve kesintili bağlantı sorunları bu çözümlerin etkisini sınırlamıştır (Zamri et al., 2024). Aynı zamanda, öğrenme başarısının en güçlü belirleyicilerinden biri olan uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin, teknik kısıtlar tarafından sınırlanması durumlarında, öğrenme yeterliğini de düşürdüğü görülmüştür (Katz et al., 2021).

Pandemiye dair yükseköğretimde uzaktan eğitime ilişkin diğer bulgular, uzaktan eğitimin genel bir öğrenme kaybına neden olduğunu ve bu etkinin sosyoekonomik gruplar arasında eşitsiz biçimde dağıldığını ortaya koymaktadır (Donnelly & Patrinos, 2022). Her ne kadar ders kayıtlarının erişilebilir olması, zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörler öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilse de (Genç vd., 2020; Oyman-Bozkurt, 2022; Inciso, 2021), sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler, dijital cihaz ve bağlantı eksikliğinin ötesinde, akademik motivasyon kaybı, yalnızlık hissi ve öğretim elemanlarıyla

iletişim güçlükleri gibi çok boyutlu sorunlar yaşamıştır (Themane & Mabasa, 2022; Azionya & Nhedzi, 2021; Katz et al., 2021; Teke-Lloyd vd., 2022). Bunun yanı sıra, uzaktan öğretimin sorumluluğunun ailelere yüklenmesi, düşük gelirli öğrencilerin akademik gerilemesini daha da derinleştirmiştir (Goudeau et al., 2021). Buna yönelik olarak ise literatürde, risk altındaki öğrencilerin erken tespit edilmesi, bu gruplara kampüs bilişim olanaklarının öncelikli sunulması ve kapsayıcı dijital pedagojilerin geliştirilmesi yönünde çeşitli politika önerileri bulunmaktadır (Cullinan et al., 2021; Karakose, 2021; Pençe, 2024).

Türkiye’de yapılan araştırmalar da sık bağlantı kesintileri, ev içi sorumluluklar ve yüz yüze etkileşim eksikliğinin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini desteklemektedir (Altıparmak & Demircan, 2021; Aksoy & Özyürek, 2021). Ayrıca kırsal-kentsel farklılıklar, ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyleri ile hane kalabalıklığı, dijital uçurumun temel belirleyicileri olarak öne çıkmaktadır (Uyar, 2023; Nerse, 2020). Farklı illerde yürütülen alan araştırmaları, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin internet erişimi ve dijital beceri düzeylerinin sınırlı kaldığını; evde özel çalışma alanı eksikliğinin de bu dezavantajı artırdığını ortaya koymuştur (Altıparmak & Demircan, 2021; Aksoy & Özyürek, 2021; Uyar, 2023). Türkiye’de sosyal hizmet öğrencileriyle yapılan başka bir araştırma ise öğrencilerin uzaktan eğitimin devamına sıcak bakmadıklarını; esnekliğin avantajlarına rağmen mesleki beceri gelişimi, etik ve adalet konularında ciddi endişeler taşıdıklarını göstermiştir (Buz & Afyonoğlu, 2021).

Sonuç olarak, pandemi sürecinde yükseköğretimde uzaktan eğitime ilişkin çalışmalar belirgin biçimde artmasıyla birlikte Türkiye’de de pandemi dönemi yükseköğretimde uzaktan eğitim üzerine kapsamlı bir betimleyici literatür oluşmuştur (Pençe, 2024; Teke-Lloyd vd., 2022). Bu çalışmaların önemli bir bölümü de genel öğrenci deneyimlerine odaklanmakta ve sosyoekonomik durum gözetilerek karşılaştırmalar yapılmaktadır. Bununla birlikte, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri doğrudan odak alan çevrim içi öğrenme koşullarını derinlemesine ele alan araştırmalar literatürde görece daha az yer tutmaktadır. Bu çalışma da, alandaki mevcut literatüre katkı sunarak, kanıta dayalı politika geliştirme süreçlerine ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik hedefli müdahale tasarımlarına yön verebilecek bulgular üretmeyi amaçlamaktadır.

3. Kavramsal Çerçeve

Uzaktan eğitimle birlikte dijital teknolojilere erişim, eğitim süreçlerinde merkezi bir rol üstlenmiştir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitimin getirdiği en büyük engellerden biri de dijital eşitsizlik olmuştur. Dijital eşitsizlik, internet bağlantısı ve cihazlara erişim imkânlarındaki adaletsizlikler ile altyapı, dijital beceriler ve maddi imkân farklılıklarından kaynaklanan bir uçurumu ifade etmektedir. Kavram, ilk olarak van Dijk (1999; 2005) tarafından, bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim imkânlarındaki farklılıkları açıklamak için kullanılmıştır. Daha sonra Norris (2001) ve DiMaggio & Hargittai (2001) tarafından geliştirilen yaklaşımlar, dijital eşitsizliğin yalnızca teknolojik araçlara sahip olup olmama durumu ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireylerin bu teknolojileri etkin biçimde kullanabilme becerileriyle de ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, bu

çalışmanın odağını dijital eşitsizliğin birincil boyutu olan erişim farklılıkları oluşturmaktadır. Erişime ilişkin sorunlar, uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin derse katılımını ve öğrenim materyallerine ulaşımını kısıtlayarak mevcut eğitim eşitsizliklerini derinleştirme potansiyeli taşımaktadır (Warschauer, 2003; Helsper, 2012; van Dijk, 2020).

Erişim temelli bu dijital eşitsizlikler her öğrenci grubunu aynı ölçüde etkilememektedir; bazı bireyler, kesişen toplumsal ve ekonomik dezavantajlar nedeniyle bu süreci çok daha ağır yaşamaktadır. Eğitimde eşitsizliklerin anlaşılması ve giderilmesi noktasında bileşik dezavantajlılık olgusu da önem kazanmaktadır. Bileşik dezavantajlılık kavramı, Kimberlé Crenshaw'un 1989'da ortaya koyduğu kesişimsellik (intersectionality) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu kuramsal çerçeve, bireylerin birden fazla dezavantajlı kimlik kategorisine aynı anda sahip olmaları durumunda maruz kaldıkları kesişen ve bileşik dezavantajların toplam etkisini vurgular. Örneğin, düşük gelirli bir aileden gelen, kırsal bölgede yaşayan ve internet bağlantısına erişimi kısıtlı olan bir öğrenci, uzaktan eğitim sürecinde her bir dezavantajın ayrı ayrı getirdiği zorlukların yanı sıra, bu dezavantajların bileşiminden doğan çok daha çetrefil engellerle karşılaşabilir. Kesişen kimlik öğelerinin yarattığı bu tür bileşik dezavantajlar, uzaktan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin gerçekleşmesini daha da güçleştirmektedir. Bu bağlamda, pandemi sürecinde eğitimde ve kapsayıcılık hedeflerine ulaşmak, yalnızca dijital cihaz ve internet erişimini sağlamakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin farklı dezavantaj alanlarının bir arada ele alınmasını gerektirmektedir.

Söz konusu çok katmanlı eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini yalnızca teknik erişim değil, toplumsal adalet boyutuyla birlikte ele almayı zorunlu kılmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği, tüm bireylerin toplumsal kökenleri veya kişisel özellikleri ne olursa olsun eğitim olanaklarına eşit erişim ve eğitim yoluyla benzer başarı şanslarına sahip olması gerektiği ilkesini ifade eder. Bu kavram, kitlesel eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte 20. yüzyılda eğitim politikalarının merkezine yerleşmiş ve farklı ülkelerde eğitimin demokratikleştirilmesi çabalarının odak noktası olmuştur (Evetts, 1970; Hallinan, 1988). Başlangıçta fırsat eşitliği yaklaşımı, okullara evrensel erişim sağlama ve eğitimden dışlanmayı önleme amacıyla, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasındaki sosyal reformlar ve insan hakları hareketleriyle önem kazanmıştır (Hallinan, 1988). Ancak yalnızca eşit erişim sağlanmasının gerçek anlamda eşitliği tesis etmeye yetmediği görülmüştür; zira sosyoekonomik durum, aile arka planı, ırk ve cinsiyet gibi faktörler, herkes okula erişebilse dahi eğitim çıktılarını belirleyecek seviyededir. Bu nedenle, eğitimde fırsat eşitliği kavramı zamanla biçimsel eşitlikten ziyade fiili eşitliği hedefleyecek şekilde genişlemiştir. Dezavantajlı grupların ek desteklerle güçlendirilerek benzer başarı olanaklarına kavuşmasını da içerecek biçimde yorumlanan çağdaş fırsat eşitliği anlayışı, literatürde kavramsal olarak farklı şekillerde tanımlanmakta ve yoğun biçimde tartışılmaktadır (Jencks, 1988).

Günümüzde eğitimde fırsat eşitliği, sosyal adalet bağlamında ele alınmakta ve kavramın çağdaş anlamı, eşitlik kadar eşitlikçilik (adalet) vurgusunu da içermektedir. Bu bakış açısına göre, herkesin aynı olanaklara sahip olması için bazen dezavantajlı gruplara

daha fazla kaynak sağlanması gerekebilir; zira farklı başlangıç koşullarını dikkate almadan herkese aynısını vermek, sonuçlarda eşitsizlikleri sürdürebilir (Levinson et al., 2022). Eğitimde fırsat eşitliği ile sosyal adalet kavramları yakından ilişkilidir: Eğitimde fırsatların eşitlenmesi, toplumdaki daha geniş eşitsizliklerin giderilmesi ve sosyal hareketliliğin artırılması için temel bir araç olarak görülür. Nitekim, eğitim, bireylerin yaşam şanslarını doğumla gelen rastlantısal koşulların belirlememesi için kritik bir alan olup, adil bir toplum idealinin önemli bir parçasıdır (Ding & Wang, 2023).

Dolayısıyla, pandemi döneminde mevcut sosyoekonomik ve bireysel eşitsizlikler, dijital teknolojilere erişim imkânlarındaki farklılıklarla birleşerek daha da belirgin hale gelmiştir. Bu durum, eğitimde başarı ve katılım açısından herkesin eşit imkânlarla sahip olmasını öngören eğitimde fırsat eşitliği ilkesini sınavan bir tablo ortaya çıkarmaktadır. Nitekim, eğitimde fırsat eşitliği, öğrencilerin sosyoekonomik statü, cinsiyet veya aile geçmişi gibi koşullardan bağımsız olarak benzer öğrenme olanaklarına sahip olmaları ve başarı sonuçlarındaki farklılıkların, öğrencilerin kendi kontrolleri dışındaki faktörlere dayanmaması gerektiğini ifade eder (OECD, 2018). Pandemi koşullarında ise bu ideale ulaşmak güçleşmiş; zira dijital imkânlardaki uçurum, uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrencilerin diğerlerine kıyasla çok daha fazla zorluk yaşamasına neden olmuştur. Sonuç olarak, teknolojik altyapıya erişimde geri kalan öğrenciler ile tam erişime sahip akranları arasında öğrenme kayıpları ve başarı farklarının oluşması riski artmıştır.

4. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden keşfedici durum çalışması ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desen, sosyal bir olgunun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini, alt birimlerin birbiriyle ilişkilendirilmesini ve verilerin sistematik biçimde çözümlemesini mümkün kılmaktadır (Hitchcock & Hughes, 1995). Yöntemin amacı, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerini çok boyutlu bir şekilde ortaya koymaktır.

Çalışma grubu, muhtaçlıkları gelir temelli yöntemle belirlenmiş ve sosyal yardım programlarından yararlanan hanelerde yaşayan yükseköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Literatürde sosyal yardım yararlanıcılığı, sosyoekonomik dezavantajın temel bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Atkinson, 2019; OECD, 2021). Bu doğrultuda, hanede kişi başına düşen geliri asgari ücretin üçte birinden az olan bireyler, çalışmada dezavantajlı öğrenci grubunu temsil etmektedir. Örneklem, Ankara ili sınırlarında belirlenmiştir. Ankara, hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin yoğunluğu (YÖK, 2024) hem de ülkenin farklı bölgelerinden öğrencileri barındırmasıyla, çeşitli sosyoekonomik profilleri temsil edebilecek bir araştırma sahası sunmaktadır. Katılımcılara, Ankara ilindeki sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıflarından sosyal yardım alan ailelerden amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu yöntemiyle ulaşılmış ve katılım süreci tamamen gönüllülük esasına dayanmıştır (Creswell & Poth, 2016). Katılımcı seçim kriterleri ise şu şekildedir:

- Öğrencinin ailesinin sosyal yardım yararlanıcısı olması,
- Uzaktan eğitimi fiilen deneyimlemiş olması,
- Yükseköğretim kurumunda lisans düzeyinde eğitime devam etmesidir.

Araştırma, 15 Ocak - 17 Mart 2023 tarihleri arasında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 06.01.2022/36 sayılı onayıyla yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat tekniği ile toplanmıştır. Katılımcılar sağlık bilimleri, mühendislik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi farklı akademik alanlarda öğrenim görmektedir. Böylece uzaktan eğitim deneyimleri, disiplinler arası bir çeşitlilik içinde değerlendirilmiştir. 14 kişi ile yapılan derinlemesine mülakatlar sonucunda veri doygunluğu sağlandığı için araştırma sonlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün gerekçelendirilmesinde kilit bir kavram olan veri doygunluğu, veri toplama sürecinde yeni bilgi veya tema ortaya çıkmamaya başladığı nokta olarak tanımlanır (Guest et al., 2006: 59). Görüşme formu, araştırma sorularına dayalı olarak hazırlanmış; araştırmacı, görüşme sürecinde katılımcıların yanıtlarına göre esnek biçimde hareket etmiş ve gerektiğinde takip soruları yönelmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşmeler, katılımcıların tercih ettiği sessiz ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiş; her biri ortalama 45 dakika sürmüştür (en kısa 35, en uzun 55 dakika). Görüşmeler, araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüş, ses kaydı alınarak yazılı dökümler oluşturulmuştur. Katılımcıların gizliliği sağlanmış ve veriler anonimleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, tematik analiz yaklaşımı çerçevesinde çözümlenmiştir. Görüşme kayıtları önce yazıya aktarılmış, ardından MAXQDA 2024 yazılımı kullanılarak sistematik biçimde analiz edilmiştir. Analiz süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk olarak, veriler ayrıntılı biçimde okunmuş ve anlamlı ifadelerden açık kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada, benzer anlamlar taşıyan kodlar birleştirilerek eksen kodlama yoluyla alt kategoriler tanımlanmış; bu kategoriler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Son aşamada ise, elde edilen alt kodlar tematik düzeyde bir araya getirilerek dört ana tema oluşturulmuştur: dijital erişim ve altyapı eşitsizliği, öğretim süreci etkileşimi ve öğrenme kalitesi, ekonomik etkiler ve geçim zorlukları, psikososyal etkiler ve sosyal izolasyon, geleceğe ve sosyal politikalara ilişkin beklentiler. Kodlama süreci manuel olarak araştırmacı tarafından yürütülmüş, MAXQDA yazılımı ise kodların organizasyonu, sıklık analizleri ve kodlar arası ilişkilerin görselleştirilmesi (ör. Code Relations Browser, Code Co-occurrence Model) amacıyla kullanılmıştır. Veriler sürekli karşılaştırma yöntemiyle gözden geçirilmiş ve temalar arasındaki örüntüler doğrulanarak son tematik yapı oluşturulmuştur.

5. Bulgular ve Tartışma

Araştırma, Ankara ilinde öğrenim gören farklı lisans programlarındaki öğrencilerin katılımıyla 9'u kadın, 5'i erkek olmak üzere 14 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Tablo 1, katılımcıların yaş, cinsiyet, lisans bölümü ve uzaktan öğrenim süresi değişkenlerine göre dağılımını göstermektedir. Yaş aralıkları 18 ila 24 arasında olan katılımcılar en az 3 ay, en fazla ise 18 ay süreyle uzaktan eğitim almışlardır. Bölümler arası dağılım ise örneklemin çok disiplinli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim (İlköğretim Matematik

Öğretmenliği), sosyal bilimler (Sosyoloji, Maliye, İlahiyat), sağlık (Tıp, Diş Hekimliği, Çocuk Gelişimi), mühendislik (Elektrik-Elektronik, Otomotiv) ve mimarlık gibi alanların temsil edilmesi, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin hem uygulamalı hem teorik ders yükü açısından karşılaştırılmasına olanak sağlamıştır.

Tablo: 1
Katılımcı Profilleri

Katılımcı kod	Yaş	Cinsiyet	Lisansta Devam Ettiği Bölüm	Uzaktan Öğrenim Gördüğü Süre
Ö1	22	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	18 ay
Ö2	22	Kadın	Sosyoloji	18 ay
Ö3	18	Erkek	Turizm İşletmeciliği	6 ay
Ö4	23	Kadın	Otomotiv Mühendisliği	18 ay
Ö5	24	Kadın	Maliye	18 ay
Ö6	21	Kadın	İlahiyat	12 ay
Ö7	19	Erkek	Mimarlık	12 ay
Ö8	20	Erkek	Diş Hekimliği	6 ay
Ö9	19	Kadın	Çocuk Gelişimi Bölümü	6 ay
Ö10	20	Kadın	Elektrik Elektronik Mühendisliği	18 ay
Ö11	24	Kadın	Tıp Fakültesi	3 ay
Ö12	21	Erkek	Tıp Fakültesi	6 ay
Ö13	24	Erkek	Tıp Fakültesi	12 ay
Ö14	22	Kadın	Biyoloji	18 ay

Yapılan tematik analiz sürecinde, öncelikle katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler kodlanmış; daha sonra benzer içerik taşıyan kodlar bir araya getirilerek üst düzey temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini çok boyutlu biçimde yansıtan ‘dijital erişim ve altyapı eşitsizliği’, ‘ekonomik etkiler ve geçim zorlukları’, ‘psikososyal yükler’ ve ‘geleceğe ve sosyal politikalara ilişkin beklentiler’ olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır (Tablo 2).

Tablo: 2
Tematik Çözümleme Özeti

Tema	Kodlar
Dijital Erişim ve Altyapı Eşitsizliği	Tek yönlü öğretim materyali kullanımı, Uygulamalı dersleri yapamama, Öğrenme kaynaklarına erişim sorunları, Dijital altyapı eksiklikleri
Ekonomik Etkiler ve Geçim Zorlukları	Ekonomik baskı ve motivasyon, Geçim odaklı ekonomik baskı, Ekonomik yüklerin değişimi
Psikososyal Yükler	Hane içi koşullar ve öğrenmeye etkileri, Psikolojik etkiler
Geleceğe ve Sosyal Politikalarla İlişkin Beklentiler	Eğitimde fırsat eşitliği farkındalığı, Sosyal politikaları beklentisi, Mesleki gelişim ve istihdam endişesi

5.1. Dijital Erişim ve Altyapı Eşitsizliği

Araştırma bulguları göstermektedir ki uzaktan eğitimin teknik olanaklara bağımlı yapısı eğitime erişimi önemli ölçüde sınırlandırmıştır. Araştırmaya katılan sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin tamamı, ders takibini ve gerektiğinde uygulamasını daha verimli hale getirecek bilgisayar gibi araçlara sahip olamama, kitap ücretlerini karşılayamama, internet erişimine ilişkin çeşitli boyutlarda sorunlar yaşama ve kaçırılan bu içeriklerin telafisini yapamama sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu temanın kodları, tek yönlü öğretim materyali kullanımı, uygulamalı dersleri yapamama, öğrenme kaynaklarına erişim sorunları ve dijital altyapı eksiklikleridir.

5.1.1. Dijital Altyapı Eksiklikleri

Dijital altyapı eksikliklerine ilişkin olarak katılımcıların tamamı, çevrimiçi derslere katılmak için gerekli teknik araçlara (bilgisayar, tablet, sabit internet bağlantısı vb.) sahip olmadıklarını veya mevcut altyapının yetersiz kaldığını belirtmiştir. İnternet bağlantısının yetersizliği, düşük bant genişliği, sık sık yaşanan kesintiler ve cihaz eksikliği, öğrencilerin derslere düzenli katılımını ve öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil olmasını güçleştirmiştir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Ailem Van’da yaşıyor, zaten ben burada kalıyorum. Pandemi döneminde eve dönmek zorunda kaldım. Yani orada barınma ve yemek masrafım olmadı ama... internet meselesi bayağı sıkıntı oldu. Evde zaten internet zayıftı, bir de biz kalabalık bir aileyiz. Kardeşlerim de derslere giriyordu. Bazen internet yetmiyordu, kota doluyordu, dersin ortasında atılıyordum. Bilgisayar da tek olduğu için sırayla kullanmak gerekiyordu. Mecburen bazen telefondan girdim ama o da çok yorucuydu. Hoca anlatılanlar sınavda çıkacak deyince çok üzülüyordum. Notları sonradan arkadaşlardan istemek zorunda kaldım ama her şey tam gelmiyordu. Ekstra internet almak zorunda kaldık birkaç defa, o da pahalıydı.” (Ö10)

Bu durum, dijital erişim yetersizliğinin hane içi koşullarla birleştiğinde nasıl çok boyutlu bir engel hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Evdeki cihaz paylaşımı, derslere katılımın sürekliliğini bozmuş; zayıf internet bağlantısı ise öğrenme bütünlüğünü olumsuz etkilemiştir. Özellikle bilgisayar erişimi olmayan öğrencilerin derse yalnızca telefon aracılığıyla katılabildikleri ve bu durumun hem görsel materyalleri takip etmeyi hem de etkileşimi ciddi biçimde sınırladığı görülmüştür. Küçük ekranlar üzerinden derslere katılmak, öğrencilerin dikkatini sürdürmelerini ve not tutmalarını zorlaştırmış, dolayısıyla öğrenme verimini düşürmüştür. Bunun yanı sıra, başka bir katılımcının ‘En başta cihaz eksikliği... bilgisayarım yoktu. Telefonla bağlantı kuruyordum ama hem küçük hem de donuyordu. O yüzden dersin bir kısmını kaçıırıyordum, soru soramıyordum. Bu nedenle derse girebilsem bile odaklanamıyordum (Ö14)’ ifadesinden de anlaşılacağı üzere, katılımcılar, dijital altyapı eksikliklerinin sadece teknik bir engel değil, aynı zamanda motivasyonu, etkileşimi ve öğrenme kalitesini de olumsuz etkileyen temel bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.2. Öğrenme Kaynaklarına Erişim Sorunları

Katılımcıların bir kısmı, öğretim elemanlarının paylaştığı dijital materyallere ulaşmakta gecikmeler yaşadıklarını ve bazen sistem hataları nedeniyle içeriklerin tamamen erişilemez olduğunu dile getirmiştir. Bu durumu bir öğrenci şu sözlerle ifade etmiştir.

“Eğitimimi engelledi demeyeyim ama çok zorladı. Özellikle internet ve kaynaklara ulaşmak konusunda. Bazı derslerin kitapları çok pahalıydı, alamadım. PDF bulmaya çalıştım. Ders çalışırken hem fiziksel ortam hem de

maddi imkânlar yetersiz kalıyordu. Ama yine de pes etmedim. Zaten başka şansım da yoktu. Bazen sabah erkenden kalkıp ders çalışıyordum ki ev halkı uyanmadan sessizce çalışabileyim. Böyle küçük yöntemlerle ilerlemeye çalıştım.” (Ö13)

Bir diğer öğrencinin ‘Maddi zorluk direkt okulu bırakayım dedirtmedi belki ama çok etkiledi. Mesela bir konuya çalışmak istiyorum ama elimde düzgün kaynak yok. Arkadaş PDF bulmuş ama ben telefona indirememişim. Bir dönem resmen sadece kendi yazdığım notlarla sınava girdim (Ö12)’ şeklindeki ifadesi, ekonomik imkânların yetersizliğinin öğrenme sürecini dolaylı biçimde sekteye uğrattığını göstermektedir. Öğrenci, doğrudan okuldan vazgeçme noktasına gelmemiş olsa da maddi yoksunluk, ders materyallerine ulaşımında belirleyici bir engel oluşturmuştur. Bu durum, kaynaklara erişimdeki sıkıntının, ekonomik dezavantajların eğitimde dolaylı öğrenme kayıplarına yol açtığını göstermektedir. Bu durum, ekonomik kısıtlılıklarla birlikte dijital kaynaklara erişim eksikliğinin eğitimde yarattığı çoklu dezavantajları göstermektedir. Öğrenci, internet ve materyal yetersizliğini telafi etmek için bireysel stratejiler geliştirmiş; sessiz çalışma saatleri yaratma gibi öz-düzenleme davranışları sergilemiştir. Bu durum, dezavantajlı öğrencilerin yapısal eksiklikleri kişisel çabalarıyla aşmaya çalıştığını, ancak bu çabanın sistemsel eksiklikleri telafi etmekte yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

5.1.3. Uygulamalı Dersleri Yapamama

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı uzaktan eğitim nedeniyle teknik alanlardaki uygulamalı derslerdeki öğrenme kayıpları olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle laboratuvar, atölye veya saha çalışması içeren derslerde öğrenciler uygulama eksikliği yaşamıştır. Bu durum, mesleki beceri gelişimini ve derslerin pratik yönünü önemli ölçüde sınırlamıştır. Bunun en çarpıcı örneklerinden biri de Tıp Fakültesinde uygulamalı eğitimlerin uzaktan sürdürülmesidir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Açık konuşmak gerekirse, bizim fakültede hocalar gerçekten ellerinden geleni yaptılar. Ama tıp gibi bir bölümde uzaktan eğitim bazı şeyleri eksik bırakıyor. Uygulamalı dersleri görmeden, sadece anlatımı dinleyerek ilerlemek çok zor oldu. Bazı konularda video anlatımlar vardı ama uygulamalı taraflarını biz ya hayal etmeye çalıştık ya da kendi imkânımızla çözmeye çalıştık. Konuyu bir şekilde okuyup geçiyorsun ama görmediğin, yapmadığın bilgi çok kalıcı olmuyor. Biz çözüm üretmeye çalıştık bir nevi ama bazı şeyleri görmeden, dokunmadan anlamak çok zor. Sonradan telafisi yapılmalıydı bence, çünkü teorik olarak anlatılsa da pratiği eksik kaldı.” (Ö13)

Bu durum uzaktan eğitim alan tüm öğrenciler için benzer etkilere sebep olmakla birlikte, bazı durumlarda yalnızca ekonomik anlamda dezavantajlı olmasına bağlı olarak teknik donanım ve ekonomik kaynak yetersizliği, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine tam katılımını engelleyen bir faktör hâline gelmiştir. Bunun en bariz örneklerinden biri de kır/kent ayrımında karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

"Doğrusunu söylemek gerekirse, uzaktan eğitimin benim açımdan pek olumlu bir tarafı olmadı. O dönem şehir dışında, köydeydim ve dersleri takip etmek çok zordu. Uygulamalı dersleri telefon ekranı karşısında anlamaya çalışmak gerçekten yetersizdi. Biyoloji gibi bir bölümde deney yapmadan, mikroskop kullanmadan öğrenmek pek mümkün değil. Hocalarla iletişim kurmak zordu. Soru sorsan bazen cevap gelmiyordu ya da bağlantı kesiliyordu. Hocalar bazı deneylerin videosunu yüklüyordu ama indirmeye yetecek kadar internetim yoktu. Hocalar telafi yapmaya çalışsalar da o konular bende tamamen eksik kaldı." (Ö14)

Genel olarak bu tema, öğrencilerin dijital teknolojilere erişimde eşit olmayan koşullara sahip olduklarını ve bunun öğrenme sürecine doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bu durum telafi imkânlarının yetersizliğiyle birleştiğinde, katılımcılarda öğrenme kayıplarının kalıcı hâle geldiği yönünde bir algı oluşturmuştur. Birçok araştırmada da benzer şekilde uygulamalı derslerin etkin bir yönetimi olmadığı görülmüştür (Sezgin & Fırat, 2020; Cullinan et al., 2021; Uyar, 2023; Nerse, 2020; Azionya & Nhedzi, 2021; Katz et al., 2021). Dolayısıyla dijital altyapı yetersizlikleri yalnızca teknik bir aksaklık olarak değil, eğitimde fırsat eşitliği ve öğrenme hakkı bağlamında yapısal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.1.4. Tek Yönlü Öğretim Materyali Kullanımı

Bu temada bağlamında ele alınan bulgulardan biri de , öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun ders anlatımında tek yönlü, etkileşime kapalı materyaller kullanmasıdır. Öğrencilerin bazıları genellikle derslerin slayt üzerinden yürütüldüğünü, öğretim sürecinde görsel ve işitsel çeşitliliğin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrenme sürecini pasifleştirici ve tekdüze bir deneyime dönüştürmüş, öğrencilerin derse katılım motivasyonunu zayıflatmıştır. Katılımcı ifadeleri, özellikle çevrim içi derslerde öğrencilere katılım fırsatı tanınmaması ve yalnızca dinleyici konumuna itilmelerinin öğrenme isteğini azalttığını göstermektedir. Buna bağlı olarak derslere olan ilgileri azaldığını bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

"Bazı dersler hakkında gerçekten hiçbir fikrim yok. Hoca sadece konuşuyordu, bize söz hakkı düşmüyordu. Dersi dinlemek zorundaydık ama bana pek bir şey katmıyordu. Küçük ekrandan notları görmek de oldukça zordu. Çoğu zaman telefon köşede duruyordu zaten." (Ö9)

Bu bulgular, uzaktan eğitimin teknik olarak erişilebilir olmasına rağmen pedagojik etkileşim eksikliği nedeniyle öğrenme kalitesinin zayıfladığını göstermektedir. Materyal/kayıt erişimi, platform hataları, fakülte iletişimi ve öğretim elemanları ile iletişim birçok araştırmada da uzaktan eğitimin yükseköğretimdeki başlıca sorunlarından (Katz et al., 2021; Aksoy vd., 2021; Arar vd., 2022).

5.2. Ekonomik Etkiler ve Geçim Zorlukları

Araştırma bulguları, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları ekonomik güçlüklerin, eğitim deneyimlerini derinden etkilediğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, pandemi döneminde artan yaşam maliyetlerinin, gelir kayıplarının ve çalışma zorunluluğunun öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını sınırlandırdığını ortaya koymaktadır. Bu tema, ekonomik kırılganlıkların öğrenme süreciyle kesişimini üç alt boyut üzerinden açıklamaktadır: ekonomik baskı ve motivasyon, geçim odaklı ekonomik baskı ve ekonomik yüklerin değişimi.

5.2.1. Ekonomik Baskı ve Motivasyon

Katılımcıların bazıları, pandemi sürecinde aile gelirlerinin azalması veya işsiz kalmaya bağlı olarak sosyal yardımlarla geçinmeye başlamaları nedeniyle maddi baskı altında olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve öğrenmeye odaklanma becerilerini olumsuz etkilemiştir. İlahiyat bölümü öğrencisi bir katılımcının ekonomik kaygıları, yalnızca eğitime erişimi değil, öğrencilerin gelecekteki mesleki yeterlilik ve öz-değer algısını da olumsuz etkilediğini şu sözlerle ortaya koymaktadır:

“Maddi açıdan bilgisayar sıkıntısı ile birlikte kitap teminatında da sıkıntılar yaşadım. Haciz olduğu için yıllardır burs alarak genelde bazı hayırsever hocaların verdiği bursla idare ediyorum. Babam uzun süredir apartman görevlisi kaymakamlık vesilesiyle ulaştılar. Ama en önemli ihtiyacım arapçayı öğrenemedim. Dil konusunda belki ileride bir din kültürü öğretmeni olarak Arapçaya ihtiyacım olacak yeteri kadar verebileceğimi düşünmüyorum. Bu nedenle bursların hakkını veremediğimi düşünüp çok gözümde büyüyor şu an.” (Ö6)

Bir başka katılımcının ise ekonomik zorlukları sadece maddi değil, aynı zamanda psikolojik bir yük olarak da deneyimlediği görülmektedir. Katılımcının söz konusu durumu şu ifadesinden anlaşılmaktadır:

“Kırtasiye masrafı bile dertti. Bu tür şeyleri her öğrenci yaşar diye düşünüyordum ama bazı arkadaşlar çok daha rahatmış, dönünce onu da gördüm. Bu farklar seni düşündürüyor. Ben daha çok çabalıyorum ama daha geriden geliyorum duygusu bazen moralimi kırıyor. Maddi olarak daha çok psikolojik baskı yaşadım diyebilirim. Yani aile zaten, evdesin ya kolay oluyordur, gibi bakıyor ama içimde sürekli yetişemiyorum, eksik kalıyorum hissi vardı. Ders çalışırken bazen resmen suçluluk hissediyordum, niye yeterince çalışmıyorum diye.” (Ö12)

Aynı zamanda katılımcı, arkadaşlarıyla olan imkân farkını fark ettikçe kendi çabasını değersizleşmiş hissetmiş ve bu durum moral bozukluğuna yol açmıştır. Ailesinin uzaktan eğitimi ‘evde kolay’ olarak algılaması, öğrencinin duygusal yalnızlığını derinleştirmiştir.

Katılımcının 'yetişemiyorum, eksik kalıyorum' ifadesi, ekonomik yetersizlik ile öz-yeterlik algısını ve akademik motivasyonu doğrudan zayıflatmaktadır. Benzer şekilde, literatürde de finansal stresin öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve psikolojik yükü artırdığına dikkat çekilmektedir (Katz et al., 2021; Altıparmak & Demircan, 2021; Uyar, 2023).

5.2.2. Geçim Odaklı Ekonomik Baskı

Katılımcıların bir bölümü, pandemi sürecinde kendilerinin veya aile üyelerinin işlerini kaybettiklerini, bunun da ekonomik istikrarsızlık yarattığını belirtmiştir. Özellikle düşük gelirli hanelerden gelen öğrenciler için uzaktan eğitim süreci, ekonomik güvence yoksunluğu nedeniyle sürdürülebilir olmaktan çıkmıştır.

"Okuyup çalışan öğrenciydim pandemide iş bulamadım. İşten çıkarılma oranı büyüktü bu nedenle pandemi öncesi ve sonrası masraflarım eşitti. Hayatım boyunca sürekli bişeylerin kıymetini bilmek zorunda yarın akşam yiyeceğini ne giyeceğini bilmeyen biriydim. Pandemi döneminde de öyle oldu. Biz 4 kardeşiz en büyük benim. Babam da işten çıkarıldı bu nedenle çok zorlandık. Kardeşlerim üniversite sınavlarına hazırlanıyor. Şu an üçü de üniversite sınavına girecek. Üniversite hayatını etkiliyor ben sabah okula gidip akşam 5'te işe gidip 11'de yurda gelip ertesi gün derse çalışıyorum. Böyle bir insanın çalıştığından aldığı eğitimden ne derece faydalanabileceğini bilmiyorum." (Ö2)

Katılımcının ifadesi, pandemi sürecinde işsizlik ve gelir kaybının öğrencilerin eğitim yaşamına doğrudan yansımalarını göstermektedir. Hem kendi işini hem de babasının işini kaybetmesi, hanedeki ekonomik yükü artırmış ve öğrenciyi eğitimle geçim sorumluluğu arasında sıkışmış bir konuma getirmiştir. Öğrencinin 'sabah okula gidip akşam işe gitmek' şeklindeki ifadesi, geçim baskısının öğrenmeye ayrılan zamanı ve zihinsel enerjiyi önemli ölçüde azalttığını ortaya koymaktadır. Bu durum, düşük gelirli hanelerde pandemi kaynaklı işsizliğin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda eğitsel ve psikolojik bir dezavantaj oluşturduğunu göstermektedir. Öğrenim-iş yükü çatışmasına ilişkin bu bulgu, öğrencilerde devamsızlık, düşük performans ve motivasyon kaybına yol açtığını belirten önceki araştırma bulgularını (Arar vd., 2022; Altuntaş vd., 2020) desteklemektedir.

Diğer yandan bazı öğrenciler de, ekonomik zorluklar nedeniyle eğitimlerine devam ederken aynı zamanda gelir elde etmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Çalışma zorunluluğu, bu öğrencilerin derse devam oranlarını azaltmış ve akademik performanslarını olumsuz yönde etkilemiştir. Örneğin, 'Çalıştığım için sınavların bazılarını giremedim (Ö3)' ifadesi bunun önemli bir göstergesidir. Bir başka katılımcı ise hem ekonomik hem de bölgesel koşulların uzaktan eğitime erişimde yarattığı çoklu dezavantajı vurgulamaktadır. Öğrenci, ailesine destek olma gerekliliği nedeniyle derslere katılamadığını, ancak internet altyapısının da yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum, dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler için ekonomik yoksunluğun dijital erişim sorunlarıyla birleşerek eğitimi daha da zorlaştırdığını göstermektedir. 'Evde olunca, eve bir destek lazımdı, çalıştığım için derslere

giremedim. Ama doğudayken internet olabilmesi mümkün değil. O yüzden çalışmasaydım da derslere giremezdim. Maddi olarak aileme destek oldum (Ö7).’ Katılımcının ifadesi, kısa vadede çalışma deneyiminin ekonomik rahatlatma sağlasa da uzun vadede akademik kazanımları sınırladığına işaret etmektedir.

5.2.3. Ekonomik Yüklerin Değişimi

Katılımcılar, uzaktan eğitimin başlangıcında ulaşım ve konaklama giderlerinin ortadan kalktığını, bu durumun öğrencilerin çoğu için ekonomik yüklerin azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Masraflar olarak iyi olduğunu düşünüyorum pandeminin. Kredi yurda gidiyordu, yemeğe gidiyordu, otobüse gidiyordu, ailemden de almak zorunda kalıyordum o da eksik oluyordu. Şimdi tamamen cebimize kaldı.” (Ö3)

“Maddi anlamda eşit denebilir. Çünkü ben yurttan kalıyorum. Yurtta kaldığım için kredinin bir kısmını yurt ücreti olarak ödedim. Bunların hepsi tamamen gitti. Aldığım kredi sadece bana kalıyordu. Maddi olarak güzel bir süreçti.” (Ö2)

“Yurtta kalıyordum. Tabiki pandemi yüzünden bizden bi para alınmadı o dönemde bu çok iyiydi. Maddi olarak daha iyi oldu üniversitedeyken başka şehirde okuduğum için çok fazla maddiyat gerekiyordu yemek ulaşım barınma her türlü ihtiyacımız masraftı. Bu masraflar yarı yarıya düştü Fakat evde kalan arkadaşlarımıza iyi olmadı. ev sahipleri ödedikleri parayı almaya devam etti haliyle. Sürecin ne kadar devam edeceğini bilemeyen insanlar kira ödemeye devam etti. Aylarca boş evlere kira ödediler.” (Ö4)

Tüm katılımcılardan farklı olarak yalnızca bir öğrenci, bu durumun maddi olarak daha fazla yük getirdiğini ve bunun başlıca sebebinin internete erişim amacı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben köyde yaşıyorum mesela bizim orda internet altyapısı asla yok, derslere girmek için şehirde bir yakınımızda kaldım. Ama yine de sık sık eve gidip geldim, bu nedenle çok yol parası harcadım. Yurtlardan ücret almamaları güzeldi fakat bu sefer de böyle bir masrafım oldu. Otobüs biletleri çok arttı. Bu nedenle bir süre eve hiç gidemediğim de oldu.” (Ö13)

Katılımcının ifadesi, uzaktan eğitimin her öğrenci için ekonomik açıdan aynı sonucu doğurmadığını göstermektedir. Diğer öğrenciler, çevrim içi eğitim sürecinde ulaşım ve barınma giderlerinin azaldığını belirtirken, bu katılımcı için süreç tam tersine ek bir maddi yük oluşturmuştur. Kırsal bir bölgede yaşaması ve internet altyapısının bulunmaması nedeniyle, derslere katılabilmek için yakındaki bir şehir merkezine gidip gelmek zorunda kalmış; bu durum hem zaman hem de finansal kaynaklar açısından yeni bir külfet yaratmıştır.

Genel olarak bu bulgular, uzaktan eğitimin ekonomik açıdan dezavantajlı gruplar üzerinde çift yönlü bir baskı yarattığını ortaya koymaktadır. Bir yandan hane gelirlerindeki

düşüş, öğrencilerin eğitime katılımını sınırlandırırken; diğer yandan uzaktan eğitimin gerektirdiği yeni harcamalar (internet, cihaz, elektrik vb.) mevcut eşitsizlikleri derinleştirmiştir. Literatür de bu bulguyu destekler niteliktedir (Katz et al., 2021; Cullinan et al., 2021; Işık, 2021). Fakat buna ek olarak, bu çalışmanın bulguları, aynı dönemde internet, cihaz ve enerji maliyetlerinin arttığını göstermesine rağmen, bu durum uzaktan eğitimin ekonomik avantajını ortadan kaldırmamıştır.

5.3. Psikososyal Etkiler ve Sosyal İzolasyon

Araştırma bulguları, pandemi sürecinde uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal açıdan da derin etkiler yarattığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, uzun süreli çevrimiçi eğitimin sosyal ilişkileri zayıflattığını, ev içi rollerin artmasıyla birlikte stres, yalnızlık ve motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu tema altında yer alan veriler, öğrencilerin psikososyal deneyimlerini iki alt boyutta yansıtmaktadır: psikolojik etkiler ve hane içi koşullar ile öğrenmeye etkileri.

5.3.1. Psikolojik Etkiler

Pandemi sürecinde öğrencilerin en çok dile getirdiği konulardan biri de sosyal çevrelerinden kopma ve yalnızlık hissinin artması olmuştur. Uzaktan eğitim, öğrencilerin akranlarıyla doğal etkileşim kurma imkânını ortadan kaldırmış; ev ortamında geçirilen uzun süreler, aile içi ilişkilerde gerginlik ve duygusal yorgunluk yaratmıştır. Katılımcıların çoğu, bu süreçte sosyalleşme imkânlarının azalmasıyla birlikte içe kapanma eğilimi gösterdiklerini ve ders motivasyonlarını korumakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

"Eğitim herkes için aynı değil. Evin ortamı, ailenin durumu, internetin kalitesi... bunlar eşit değil. Bu yüzden bence bu sistem uygulanacaksa önce öğrencilere bireysel destek sağlanmalı. Cihaz, internet gibi temel ihtiyaçlar karşılanmadan eğitim hakkında söz etmek biraz hayal oluyor. Bir de uzaktan eğitim süreci sadece akademik değil, psikolojik destek açısından da zayıftı. Çok fazla öğrenci kendini yalnız, çaresiz hissetti. Belki bir danışmanlık sistemi ya da gönüllü destek ağı kurulabilirdi. O dönem gerçekten tek başına mücadele ettik gibi hissediyorum." (Ö13)

Özellikle kalabalık hanelerde yaşayan öğrenciler için hem fiziksel alan yetersizliği hem de sürekli etkileşim, psikolojik olarak yıpratıcı bir ortam oluşturmuştur. Literatürdeki diğer çalışmalar da bu bulguyu destekler nitelikte, uzaktan eğitimin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal dayanıklılığı da sınayan bir süreç hâline geldiğini göstermektedir (Genç vd., 2020; Stevanović et al., 2021; Dinç & Erdoğan, 2021).

5.3.2. Hane İçi Koşullar ve Öğrenmeye Etkileri

Pandemi döneminde öğrencilerin öğrenme deneyimlerini en fazla etkileyen faktörlerden biri de, hane içi koşullar olmuştur. Özellikle kız öğrenciler, evde geçirilen sürenin artmasıyla birlikte ev içi sorumlulukların da yoğunlaştığını 'Biz dört kardeşiz, evde herkes aynı anda çevrim içi olunca bana genelde ev işleri düşüyordu. Anneme yardım etmek zorundaydım, o yüzden derse tam olarak odaklanamıyordum' (Ö14) ifadeleriyle belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin derslere odaklanmasını güçleştirmiş, motivasyonlarını azaltmış ve öğrenme süreçlerinde yorgunluk hissini artırmıştır. Ev ortamının kalabalık olması, sessizlik ve uygun çalışma alanı eksikliği, öğrencilerin derslere aktif katılımını sınırlamıştır. Bir başka öğrenci ise benzer şekilde şu ifadeleri kullanmıştır:

"Kardeşlerim ilkokulda olduğu için genelde ders saatlerinde telefonu onlar kullanıyordu. Kardeşlerimle ilgilenmem de gerekiyordu, bu yüzden kendi derslerime giremiyordum; akşam tekrarlarını dinlemeye çalışıyordum." (Ö1)

Katılımcı ifadeleri, uzaktan eğitim sürecinde evin aynı zamanda bir çalışma ve öğrenme alanına dönüşmesinin ciddi bir duygusal yük yarattığını göstermektedir. Evdeki rollerin ve beklentilerin artması, özellikle kız öğrencilerde eğitim sorumluluklarıyla hane içi görevler arasında çatışma doğurmuştur. 'Sürekli evde olmak' ve 'kardeşlerle aynı ortamda ders dinlemek' gibi ifadeler, öğrencilerin fiziksel mekânın kısıtlayıcılığını ve bu durumun psikolojik yıpranma üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bir katılımcı bu durumu 'Evdeki ortam da beni çok etkiledi. Sürekli evde olmak, kardeşlerinle aynı ortamda ders dinlemeye çalışmak gerçekten yıpratıcıydı. Aç şu dersi de bitsin moduna giriyorsun (Ö1)' şeklinde ifade etmiştir. Benzer biçimde başka bir katılımcı da, ev içi sorumluluklarla teknik sıkıntıların birleşmesinin öğrenme sürecini daha da zorlaştırdığını dile getirmiştir.

"Ev ortamında herkes bir şeyle uğraşıyor. Kardeşlerim var, bazen sessizlik olmuyor. Bazen bağlantı yetmiyor. O yüzden birçok derste sadece varmış gibi yapıyordum. Gerçekten öğrenmek çok zor oldu. Zaten psikolojik olarak da stresliydi; hem teknik sıkıntı hem ailevi sorumluluk birleşince iyice yıpratıcı oldu." (Ö14)

Bu ifadeler, uzaktan eğitimin öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını zayıflattığını, sosyal izolasyonun ise duygusal yıpranmayı artırdığını göstermektedir. Pandemi döneminde öğrenciler yalnızca eğitim ortamından değil, aynı zamanda üniversite yaşamının sosyal boyutundan da uzaklaşmış; bu durum aidiyet duygusunu ve öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemiştir. Sonuç olarak, hane içi koşullar, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki psikososyal iyi oluşu ve akademik başarısı arasındaki dengeyi zayıflatan önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır (Genç vd., 2020; Seyhan, 2021; Saltürk & Güngör, 2020).

5.4. Geleceğe ve Sosyal Politikalara İlişkin Beklentiler

Araştırma bulguları, pandemi sürecinde dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerini yalnızca mevcut sorunlar üzerinden değil, aynı zamanda geleceğe dair

beklentileri ve sosyal adalet algıları çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar, pandemi süreciyle birlikte eğitimde fırsat eşitliği, psikolojik destek hizmetleri, kurumsal destek mekanizmaları ve istihdam olanakları konularında daha duyarlı hale geldiklerini ifade etmiştir. Bu tema, öğrencilerin geleceğe yönelik algılarının sosyal politika beklentileriyle kesiştiği bir alanı temsil etmektedir. Bulgular, psikolojik destek ihtiyacının artması, eğitimde fırsat eşitliği farkındalığı, sosyal politika beklentisi, mesleki gelişim ve istihdam endişesi alt başlıkları altında değerlendirilmiştir.

5.4.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Farkındalığı

Pandemi süreci, öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğine dair algılarını ve duyarlılıklarını önemli ölçüde etkilemiştir. Katılımcıların büyük bölümü, uzaktan eğitimin yalnızca teknik bir dönüşüm olmadığını, aynı zamanda var olan sosyoekonomik farklılıkların daha görünür hâle getirdiğini belirtmiştir. İnternet erişimi, bilgisayar sahipliği ve öğrenme ortamı gibi temel unsurlarda yaşanan farklılıklar, öğrenciler arasında ciddi bir katılım uçurumu oluşturmuştur. Bu süreç, öğrencilerin kendi deneyimleri üzerinden eğitimde eşitlik kavramını sorgulamalarına neden olmuştur. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

"Yani... şunu söylemek isterim. Uzaktan eğitim bir ihtiyaçtı belki ama herkesin eşit imkânlara sahip olmadığı da unutulmamalıydı. Bizim gibi ailelerden gelen öğrenciler daha çok zorlandı. İnterneti olmayan, bilgisayarı olmayan çok arkadaşım vardı. Onlar tamamen koptu." (Ö10)

Benzer şekilde başka bir katılımcı da, eğitim sürecinde fırsat eşitliğinin sadece erişim meselesiyle sınırlı olmadığını, sürece katılım biçimlerini de doğrudan etkilediğini vurgulamıştır:

"Uzaktan eğitim döneminde öğrencilere daha fazla destek verilmeliydi. Bilgisayar, internet erişimi gibi şeyler herkes için aynı değil. Hâlâ da değil. Bazı arkadaşlarım daha rahat katıldı, bazıları hiç katılamadı." (Ö14)

Katılımcıların ifadeleri, pandemi sürecinde fırsat eşitliği tartışmasının öğrenciler açısından daha somut bir anlam kazandığını göstermektedir. Uzaktan eğitime erişimde yaşanan farklılıklar, bireysel çabanın ötesinde yapısal koşulların belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkındalık, öğrencilerin sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına dair bakışlarını derinleştirmiş; eğitime erişimin yalnızca bireysel çabayla değil, aynı zamanda kurumsal destek ve sosyal politikalarla sağlanabileceğine dair bir bilinç geliştirmelerine yol açmıştır.

5.4.2. Sosyal Politika Beklentisi

Katılımcıların büyük bir kısmı, pandemi sürecinde üniversiteler ve kamu kurumları tarafından öğrencilere yönelik sosyal destek mekanizmalarının yetersiz kaldığını dile getirmiştir. Uzaktan eğitime geçişle birlikte artan dijital gereksinimler, internet erişimi ve cihaz ihtiyacı, mevcut burs ve yardımların çok ötesine geçmiştir. Özellikle dezavantajlı

gruplardan gelen öğrenciler, temel ihtiyaçlarını karşılamakla eğitim giderleri arasında seçim yapmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin sosyal devletten beklentilerini artırmış ve sosyal yardım politikalarının kapsayıcılığına dair farkındalıklarını güçlendirmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

"Pandemi döneminde çoğu arkadaşım interneti ya da bilgisayarı olmadığı için derse giremedi. Ben de telefonumdan bağlanıyordum, sürekli kota bitiyordu. Devletin öğrencilere internet desteği vermesini çok isterdim. Burs alıyordum ama o para faturalara gidiyordu." (Ö6)

Bir başka katılımcı ise, sağlanan sosyal yardımların öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarıyla örtüşmediğini vurgulamıştır:

"Bizim evde sosyal yardımdan gıda paketi geldi ama bu yardım öğrenci olarak benim ihtiyaçlarıma bir katkı sağlamadı. İnternet, kitap, materyal gibi şeyler için ayrı bir destek olmalıydı. Üniversite öğrencisi olunca herkes 'zaten burs alıyordur' diye düşündü, ama o burs yetmiyordu." (Ö11)

Benzer biçimde başka bir katılımcı, yerel düzeyde sağlanan yardımların eşit dağılmadığını ve bazı üniversitelerin bu konuda yeterli inisiyatif göstermediğini şu ifadelerle belirtmiştir:

"Sosyal yardım aldığımız söylendi ama ben hiç faydalanmadım. Belediyelerin bazı yerlerde öğrencilere bilgisayar verdiğini duydum, bizde öyle bir imkân yoktu. Üniversitelerin bu konuda inisiyatif alması gerekirdi." (Ö5)

Bir diğer katılımcı ise, sosyal desteklerin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda duygusal boyut taşıması gerektiğini vurgulamıştır:

"Bence sadece burs değil, moral desteği de lazımdı. O kadar uzun süre evdeydik ki birçok arkadaşım motivasyonunu tamamen kaybetti. Üniversiteler sadece ders değil, öğrencinin ruh hâlini de gözetmeliydi." (Ö13)

Katılımcıların ifadeleri, pandemi sürecinde sosyal desteklerin hem kapsam hem de hedefleme açısından yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde yalnızca maddi değil, aynı zamanda psikososyal destek mekanizmalarına da ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, sosyal destek politikalarının olağanüstü koşullarda hem biçim hem kapsam açısından esneklik gerektirdiğini göstermektedir. Pandemi süreci, sosyal yardımların yalnızca ekonomik değil, dijital ve psikososyal boyutları da içerecek biçimde yeniden tanımlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Katılımcı ifadeleri, öğrencilerde bu yönde bir farkındalık ve beklenti geliştiğini, sosyal yardımların sahaya yönelik, ihtiyaca duyarlı ve fırsat eşitliğini gözetten bir biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Benzer şekilde literatürde de, uzaktan eğitim sürecinde cihaz ve internet erişimi gibi altyapı desteklerinin özellikle risk altındaki öğrencilere yönelik hedeflenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Cullinan ve arkadaşları (2021), bağlantı kalitesi ve coğrafi eşitsizliklerin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinde belirleyici olduğunu; Hasudungan, Ofianto ve Ningsih (2022) ise dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için erişim desteği sağlanmadığında öğrenme kayıplarının hızla arttığını belirtmiştir. Türkiye örneğinde yapılan bir çalışmada da (Teke-Lloyd vd., 2022), sosyoekonomik ve cinsiyet temelli farklılıkların uzaktan eğitim sürecinde belirginleştiği ve cihaz/bağlantı desteğinin bu gruplara öncelikli olarak yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, mevcut araştırmadaki öğrencilerin sosyal destek mekanizmalarına dair beklentileriyle paralellik göstermekte ve eğitimde fırsat eşitliğinin ancak hedeflenmiş, erişim temelli politikalarla güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.4.3. Mesleki Gelişim ve İstihdam Endişesi

Katılımcılar, pandemi sürecinde uygulamalı derslerin, stajların ve saha çalışmalarının yapılamaması nedeniyle mesleki gelişim olanaklarının önemli ölçüde azaldığını belirtmiştir. Özellikle uygulama temelli bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, mesleki yeterliliklerini geliştirme fırsatını kaybettiklerini, bunun da hem kendilerine olan güvenlerini hem de geleceğe yönelik planlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcılar, bu durumun sadece mevcut eğitim sürecini değil, ilerideki iş yaşamlarını da olumsuz etkileyeceği yönünde güçlü bir kaygı taşımaktadır. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kendimi geliştirmek için daha fazlasına ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Disiplin için o çatıya ihtiyacımız var. Online eğitimle çok şey kaçırdık. Kendimi geliştirme noktasında okuldan alamadım birçoğumu. Bölümü yazarken bölüm bitireceğim diye düşünüyordum ama okul dışında da kurslar, etkinlikler hep iptal oldu. Süreç çok uzadı.” (Ö2)

Benzer biçimde başka bir katılımcı, zorunlu stajını gerçekleştirememesi nedeniyle mesleki becerilerinin eksik kaldığını belirtmiştir:

“Stajı yapmam gereken dönemde yapamadım. Fabrikalar da çalışmıyordu. Geçen yaz biraz daha pandemi azaldığında staj yapabildim ama normalde 5 gün olması gereken stajı 3 güne düşürmüşlerdi. O da eksik kaldı.” (Ö4)

Pandemi sürecinde değişen iş gücü piyasası koşulları da öğrencilerin geleceğe dair kaygı düzeylerini artırmıştır. Katılımcılar, uzaktan eğitim nedeniyle yeterli uygulama deneyimi kazanamadıklarını düşündüklerinden, mezuniyet sonrası iş bulma süreçlerinde dezavantaj yaşayacaklarına inanmaktadır. Bir katılımcı bu endişesini şu şekilde dile getirmiştir:

“İş bulabilecek miyim endişesi çok fazla var. İşverenlerin uzaktan eğitim görenlere nasıl baktığını bilmiyoruz ama bunun bizi olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum.” (Ö7)

Başka bir katılımcı ise uzaktan eğitim sürecinde alınan eğitimin işverenler tarafından yeterli görülmeyeceği kaygısını şu sözlerle ifade etmiştir:

"İnsanlar önyargılı bakıyor. 1,5 sene uzaktan eğitim gördük, faydalı olduğunu düşünmüyorlar. İşe başlayacağım zaman uzaktan eğitim görmüş olmamın önüme engel çıkaracağını düşünüyorum." (Ö5)

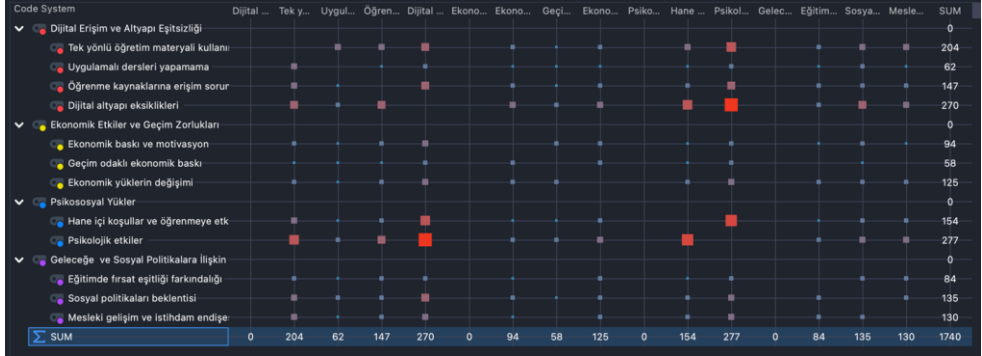
Benzer biçimde literatürde de, pandemi döneminde mesleki gelişim fırsatlarının azalmasının öğrencilerin beceri edinimi ve mesleki özgüveni üzerinde olumsuz etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Zamri et al., 2024; Kürtüncü & Kurt, 2020; Işık, 2021). Ayrıca, istihdam kaygısının artması ve öğrencilerin geleceğe yönelik belirsizlik algısının yükselmesi, birçok araştırmada ortak bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Arar vd., 2022; Aksoy & Özyürek, t.y.; Pençe, 2024). Bu bulgular, mevcut çalışmadaki katılımcı ifadeleriyle paralellik göstermekte ve pandemi koşullarının, gençlerin mesleki gelişim, iş gücü piyasasına geçiş ve sosyal adalet algıları üzerinde uzun vadeli etkiler bıraktığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin yalnızca geçmişte yaşanan kayıplara değil, geleceğe ilişkin fırsat eşitliği algılarına da etki ettiğini göstermektedir. Öğrenciler, pandemi sürecinde edinemedikleri uygulamalı bilgi ve becerilerin istihdam süreçlerinde dezavantaj oluşturacağını düşünmektedir. Bu durum, gençlerin mesleki yönelimlerinde belirsizlik duygusunu güçlendirmiş ve sosyal adalet algılarında yeni bir farkındalık yaratmıştır.

5.5. Kodlar Arası Birlikte Kodlanma Analizi

MAXQDA24'te gerçekleştirilen birlikte kodlanma analizi, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin sadece tekil sorunlar üzerinden değil, birbirini etkileyen çoklu dezavantajlar üzerinden şekillendiğini göstermektedir (Şekil 1). Bu analize göre "dijital altyapı eksiklikleri", "ev içi rollerin öğrenmeye etkisi" ve "psikolojik etkiler" arasındaki yoğun kesişim, dijital eşitsizliğin sadece teknik bir sorun olmadığını, aynı zamanda ev ortamı ve ruhsal yükler üzerinden de öğrencilerin eğitim deneyimini derinden etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu çoklu ve iç içe geçmiş sorunlar, bileşik dezavantajlılık olarak tanımlanabilecek bir kırılganlık durumu yaratmakta; bu durum ise eğitimde fırsat eşitliğini doğrudan tehdit etmektedir.

Dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunların birbirinden bağımsız değil, birbiriyle bağlantılı ve çoğu zaman eşzamanlı olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Bu kesişim, aynı zamanda bireysel değil, yapısal bir sorun olarak ele alınması gereken dijital eşitsizliğin farklı alanlarda nasıl etkiler ürettiğini ortaya koymaktadır.

Şekil: 1
Kodlar Arası Birlikte Kodlanma Analizi



Benzer biçimde, öğrenme kaynaklarına erişim sorunu ile istihdam endişesi ve sosyal politika beklentisinin birlikte yer aldığı kod eşleşmeleri, öğrencilerin yaşadığı zorlukların yalnızca bugüne değil, aynı zamanda geleceğe yönelik kaygılarla da derinleştiğini göstermektedir. Öğrenciler, şu anda yaşadıkları erişim ve destek yoksunluğunu, ileride iş bulma şanslarını azaltan bir etken olarak görmektedir. Bu da eğitimde fırsat eşitliği kavramının yalnızca fiziksel erişimle değil, aynı zamanda uzun vadeli yapısal desteklerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak ekonomik baskı, psikososyal yükler ve dijital eşitsizlik gibi unsurların birlikte ortaya çıkması, çoklu ve iç içe geçmiş sorunların öğrenciler üzerinde bileşik dezavantajlar yarattığını göstermektedir. Bu bağlamda ‘dijital eşitsizlik - ekonomik kırılganlık - psikolojik yıpranma’ üçgeni, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları temel kırılganlık alanlarını tanımlamaktadır.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, COVID-19 pandemisi sürecinde Türkiye’de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerini eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde ele almıştır. Araştırma, nitel veri toplama sürecinin doğasına bağlı olarak belirli sınırlılıklar taşımaktadır. Katılımcı sayısının 14 kişiyle sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Ayrıca çalışma yalnızca Ankara’daki üniversitelerde lisans okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiş; dolayısıyla elde edilen bulgular farklı sosyoekonomik ve bölgesel bağlamlara doğrudan aktarılmamalıdır. Veri toplama süreci pandemi sonrası dönemde yapıldığından, öğrencilerin ifadelerinde geriye dönük değerlendirme eğilimi etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte, araştırma derinlemesine görüşmeler aracılığıyla dezavantajlı öğrencilerin deneyimlerine ilişkin zengin ve anlamlı içgörüler sunarak alanyazına nitel bir katkı sağlamaktadır.

Bulgular, ekonomik, dijital, pedagojik ve psikososyal faktörlerin birbirini besleyen yapısal ilişkiler aracılığıyla öğrencilerin eğitim fırsatlarına erişimini sınırladığını göstermektedir. Dezavantajın tek bir boyutta değil, gelir düzeyi, mekânsal koşullar, dijital erişim ve psikolojik dayanıklılık gibi farklı alanlarda keşilen biçimlerde biriktiği; bu etmenlerin zaman içinde birbirini güçlendirerek bileşik bir eşitsizlik zinciri yarattığı tespit edilmiştir. Bu durum, pandemi sürecinin yalnızca geçici bir kriz değil, yükseköğretimdeki yapısal eşitsizliklerin görünür hale geldiği bir dönüm noktası olduğunu ortaya koymaktadır.

Pandemi sona ermiş olsa da elde edilen bulgular, dijitalleşmenin kalıcılığıyla birlikte bu eşitsizlik biçimlerinin post-pandemi dönemi için de geçerliliğini koruduğunu göstermektedir. Uzaktan ve hibrit eğitim modelleri artık yükseköğretimin kalıcı bir bileşenine dönüşmüş, böylece dijital erişim, pedagojik etkileşim ve psikososyal dayanıklılık yeni sosyal politika alanları haline gelmiştir. Bu bağlamda, post-pandemi döneminde yükseköğretimde sosyal dayanıklılığı artırmak ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı oluşturmak için bir dizi sosyal politika önlemi alınmalıdır.

Üniversiteler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve kamu kurumları arasında koordineli biçimde yürütülecek politikaların, dijital eşitsizliklerin azaltılması açısından temel bir gereklilik olduğu görülmektedir. Bu çerçevede yükseköğretim sistemine entegre edilecek bir “dijital eşitlik eylem planı”nın oluşturulması önem taşımaktadır. Bu yaklaşım, dijital erişimi sosyal devletin bir sorumluluk alanı olarak ele alan yeni bir politika paradigmasına işaret etmektedir.

Pandemi sonrası dönemde yükseköğretim kurumlarının kriz koşullarına hazırlıklı olabilmesi için sosyal dayanıklılığı esas alan kurumsal programlar geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda dijital dönüşümün nitelikli bir pedagojik altyapı ile desteklenmesi, teknolojik erişim kadar öğrenme kalitesini de güvence altına alacaktır. Üniversitelerde karma eğitim modellerinin kalitesini ve eşitliğini güvence altına alacak kalite ofislerinin kurulması, öğretim elemanlarına yönelik dijital pedagojik yeterlilik eğitimlerinin kurumsallaştırılması ve öğrenci katılımını artıracak etkileşim tabanlı öğretim tasarımlarının yaygınlaştırılması bu sürece katkı sağlayabilir.

Sosyoekonomik destek politikalarının da bileşik dezavantajlılık yaklaşımına göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Mevcut burs ve yardım sistemlerinin yalnızca gelir düzeyine odaklanması, dezavantajın çok boyutlu doğasını göz ardı etmektedir. Bu nedenle, gelir düzeyi, internet erişimi, hane koşulları ve psikososyal durum gibi değişkenleri birlikte değerlendiren bir “bileşik dezavantaj endeksi” geliştirilmesi önerilmektedir. Bu endeks doğrultusunda öğrencilere farklılaştırılmış destekler sunulabilir; üniversite bünyelerinde kurulacak sosyal hizmet birimleri, öğrencilerin ekonomik, teknik ve psikolojik ihtiyaçlarını bütüncül biçimde izleyebilir. Ayrıca, kamu-özel sektör ortaklığıyla oluşturulacak “dijital dayanışma fonları” aracılığıyla cihaz, bağlantı ve yazılım desteği sürdürülebilir hale getirilebilir.

Bir başka dezavantajlılık unsuru olarak kaynaklara erişime yönelik çözümlerin ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, kütüphane kaynaklarının, ders notlarının ve eğitim materyallerinin dijital ortama aktarılması ve tüm öğrencilere eşit erişim sunulması teşvik edilmelidir. Ayrıca, yerel yönetimlerle iş birliği yaparak sessiz çalışma alanları, etüt merkezleri, mobil kütüphaneler ve teknoloji erişim noktaları oluşturulabilir. Bu ortamlar, evde uygun çalışma ortamı bulamayan öğrencilere destek olacaktır.

Diğer yandan araştırmanın sonuçları, öğrencilerin psikososyal iyi oluşunu korumanın da eğitimde eşitliğin bir parçası olduğunu göstermektedir. Psikolojik refah, akademik devamlılık ve başarı göstergeleriyle birlikte izlenmeli ve yükseköğretim politikalarında bu değişkenler dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda üniversitelerde psikolojik dayanıklılık merkezlerinin kurulması, çevrimiçi danışmanlık ve stres yönetimi destek programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Öğrenci aidiyetini güçlendirmek için çevrimiçi ve yüz yüze etkileşimi bütünlükten mentorluk sistemleri ve sanal kampüs etkinliklerinin teşvik edilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma pandeminin yükseköğretimde kalıcı eşitsizlikleri görünür kıldığını, ancak aynı zamanda bu eşitsizliklerin sosyal politika düzeyinde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Post-pandemi dönemi artık dijitalleşmiş bir eğitim düzenine işaret etmektedir. Bu düzenin adil ve kapsayıcı biçimde sürdürülebilmesi için, bileşik dezavantajlılık yaklaşımına dayalı çok boyutlu sosyal politika stratejilerinin geliştirilmesi ve yükseköğretimde dijital dönüşümün insan odaklı bir biçimde ilerletilmesi önem taşımaktadır. Böyle bir yaklaşım, hem sosyal adaletin güçlendirilmesine hem de Türkiye’de fırsat eşitliği bakımından daha kapsayıcı bir yükseköğretim sisteminin inşasına katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aksoy, D.A. vd. (2021), "Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 285-308.
- Aksoy, M. & A. Özyürek (2021), "Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının üniversite öğrencileri görüşlerine göre incelenmesi", *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 344-357.
- Altıparmak, İ.B. & B. Demircan (2021), "Pandemi sürecinde lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının uzaktan eğitime etkileri", *Kesit Akademi Dergisi*, 7(29), 92-110.
- Arar, T. vd. (2021), "The place of distance education process in the perception of graduate students in the scope of Covid-19: The case of Kırıkkale University", *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 154-167.
- Azionya, C.M. & A. Nhedzi (2021), "The digital divide and higher education challenge with emergency online learning: Analysis of tweets in the wake of the COVID-19 lockdown", *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 164-182.
- Buz, S. & M.F. Afyonoğlu (2021), "Sosyal hizmet öğrencilerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri: Türkiye'nin yedi bölgesinde yedi il örnekleme", *Toplum ve Sosyal Hizmet*, (COVID-19 Özel Sayı), 247-269.

- Crenshaw, K.W. (1989), "Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics", *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- Creswell, J.W. & C.N. Poth (2016), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.), Sage Publications.
- Cullinan, J. et al. (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), 26.
- DiMaggio, P. & E. Hargittai (2001), "From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying internet use as penetration increases", *Working Paper*, No. 15, Princeton, NJ: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Princeton University.
- Dinç, S. & E. Erdoğan (2022), "COVID-19 pandemisinde yeni deneyimler: Uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşleri", *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 385-392.
- Ding, N. & Z. Wang (2023), "Social Justice and Equal Opportunity in Education: Analysis of Pathways to Shared Prosperity", *Advances in Higher Education*, 7(15), 164-166.
- Donnelly, R. & H.A. Patrinos (2022), "Learning loss during Covid-19: An early systematic review", *Prospects*, 51(4), 601-609.
- Evetts, J. (1970), "Equality of Educational Opportunity: The Recent History of a Concept", *British Journal of Sociology*, 21(4), 405-418.
- Genç, S.Z. vd. (2020), "Pandemi (COVID-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134-158.
- Goodhall, N. & C. Atkinson (2019), "How do children distinguish between 'play' and 'work'? Conclusions from the literature", *Early Child Development and Care*, 189, 1695-1708.
- Goudeau, S. et al. (2021), "Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap", *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281.
- Guest, G. et al. (2006), "How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability", *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Hallinan, M.T. (1988), "Equality of Educational Opportunity", *Annual Review of Sociology*, 14, 249-268.
- Hasudungan, A.N. et al. (2022), "Learning loss: A real threat in education for underprivileged students and remote regions during the Covid-19 pandemic", *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 7(1), 12-23.
- Helsper, E.J. (2012), "A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion", *Communication Theory*, 22(4), 403-426.
- Hitchcock, G. & D. Hughes (1995), *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2nd ed.), Routledge.
- Howell, P.B. et al. (2021), "Field experiences in the ether: The pandemic-induced realities of learning to teach", *Current Issues in Middle Level Education*, 25(2), 72-79.
- Inciso, A.A.C. (2021), "Higher education during COVID-19 pandemic: Distance education and online learning", *International Journal of Research Publications*, 70(1), 60-65.

- Işık, N. (2021), "COVID-19 pandemi döneminde uzaktan (çevrimiçi) eğitim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Dicle Üniversitesi Mimarlık Fakültesi örneği", *Türk Coğrafya Dergisi*, (79), 25-40.
- Jencks, C. (1988), "Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?", *Ethics*, 98(3), 518-533.
- Karakose, T. (2021), "Emergency remote teaching due to COVID-19 pandemic and potential risks for socioeconomically disadvantaged students in higher education", *Educational Process*, 10(3), 53-61.
- Katz, V.S. et al. (2021), "Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of U.S. undergraduates", *PLOS One*, 16(2), e0246641.
- Kürtüncü, M. & A. Kurt (2020), "COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7, 66-77.
- Levinson, M. et al. (2022), "Conceptions of Educational Equity", *AERA Open*, 8.
- Nerse, S. (2020), "Dijital eğitimde eşitsizlikler: Kırsal-kentsel ayrımlar ve sosyoekonomik farklılaşmalar", *İnsan ve Toplum*, 10(4), 413-444.
- Norris, P. (2001), *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the internet worldwide*, Cambridge University Press.
- OECD (2018), *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*, OECD Publishing.
- OECD (2021), *Social spending*, <<https://www.oecd.org/en/topics/social-spending.html>>, 28.10.2025.
- Oyman-Bozkurt, N. (2022), "Eğitim Fakültesi öğrencilerinin pandemi ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Uşak Üniversitesi örneği", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 178-206.
- Pençe, O.S. (2024), "Türkiye'de uzaktan eğitim ve yeni eğitimsel eşitsizlikler: Meta-anlatı yöntemini kullanan sistematik bir literatür derlemesi", *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1435-1458.
- Saltürk, A. & C. Güngör (2020), "Üniversite öğrencilerinin gözünden COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş deneyimi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 137-174.
- Seyhan, A. (2021), "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 65-93.
- Sezgin, S. & M. Fırat (2020), "Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.
- Stevanović, A. et al. (2021), "Higher education students' experiences and opinion about distance learning during the Covid-19 pandemic", *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1682-1693.
- Teke-Lloyd, F.A. vd. (2022), "Prominent factors in the distance education in the context of COVID-19: The case of a public university", *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1619-1633.
- Themane, M.J. & L.T. Mabasa (2022), "Epistemic access and success of historically disadvantaged students during the COVID-19 pandemic: A South African experience", *Perspectives in Education*, 40(1), 18-38.

- Uyar, M. (2023), "Sayısal uçurum ve COVID-19: İç Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören yükseköğretim öğrencileri üzerine bir çalışma", *Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi (MEDİAJ)*, 6(2), 202-250.
- van Dijk, J.A.G.M. (1999), *The network society: Social aspects of new media*, Sage.
- van Dijk, J.A.G.M. (2005), *The deepening divide: Inequality in the information society*, Sage.
- van Dijk, J.A.G.M. (2020), *The digital divide*, Polity Press.
- Warschauer, M. (2003), *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*, MIT Press.
- Yıldırım, A. & H. Şimşek (2021), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H.H. (2020), "Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Zamri, M.T. et al. (2024), "Hands-on learning during pandemic: Through the lens of socioeconomically underprivileged students", *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 37(2), 191-202.