



Investigation of Pre-service Teachers' Attitudes towards Equal Opportunities in Education



Yavuz Ercan Gül¹ Rüştü Yeşil²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1519773

Received: 21.07.2024

Revised: 29.10.2024

Accepted: 26.12.2024

Keywords:

Equality,
Social Justice,
Equal Opportunity in Education,
Teacher Candidates

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the perceptions of pre-service teachers about the variables affecting equality of opportunity and opportunity in education. The research is a descriptive and quantitative study conducted in the survey model. The data of the study were collected online from 535 pre-service teachers. The Equal Opportunity in Education Scale (EOES) developed by the authors was used in the study. At the end of the study, it was determined that geographical-social factors were more effective on equality of opportunity in education than familial and administrative factors. In addition, it was determined that familial factors differed according to the gender variable; familial, geographical-social and administrative factors differed according to the grade level; and general evaluations differed according to the number of children in the family; however, there was no differentiation according to the general socioeconomic status of the family, housing, mother's and father's occupation and residential unit. As a result, pre-service teachers' evaluations showed that familial, geographical, social and administrative factors were effective on the structure of the phenomenon of equal opportunity in education. In line with the evaluations of pre-service teachers, it was observed that geographical social factors were the most effective among these factors.

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1519773

Yükleme: 21.07.2024

Düzeltilme: 29.10.2024

Kabul: 26.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Eşitlik,
Sosyal Adalet,
Eğitimde Fırsat Eşitliği,
Öğretmen Adayları

ÖZ

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi, ülkelerin ya da toplumların gelişmişliği açısından bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini etkileyen değişkenlere ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde yürütülmüş betimsel ve nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın verileri 535 öğretmen adayından çevrimiçi yolla toplanmıştır. Araştırmada yazarlar tarafından geliştirilen Eğitimde Fırsat Eşitliği Ölçeği (EFEÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonunda; eğitimde fırsat ve imkân eşitliği üzerinde ailevi ve yönetsel etkenlere göre coğrafi-toplumsal etkenlerin daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre ailevi etkenlerin; sınıf düzeyine göre ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenlerin, ailedeki çocuk sayısına göre genel değerlendirmelerin farklılaştığı; buna karşılık ailenin genel sosyoekonomik durumu, barınma yerleri, anne ve baba mesleği ile yaşanan yerleşim birimi değişkenlerine göre bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının değerlendirmeleri eğitimde fırsat eşitliği olgusunun yapısına yönelik ailevi, coğrafi toplumsal ve yönetsel etkenlerin etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri doğrultusunda bu etkenler içerisinde en etkili olanının coğrafi toplumsal etkenler olduğu gözlenmiştir.

1. Giriş

Eğitimde eşitlik ilkesinin uzun bir tarihsel geçmişi olmakla birlikte güncelliğini koruyan tartışma konularından biri olduğu belirtilmelidir. Eğitimin herkes için erişilebilir olması görevinin öncelikle devletin sorumluluğunda olduğu söylenebilir. Zira eğitimde fırsat eşitliği düşüncesinin somut bir şekilde uygulanmasının beklendiği yerler öncelikle devlet okullarıdır. Modern dünyada eğitim barışçıl, şiddet içermeyen, hoşgörülü ve ekonomik açıdan nitelikli insan sermayesini oluşturmak ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Mammadov, 2018). Bu nedenle devletler vatandaşlarının bu değerler ve beklentiler çerçevesinde en iyi şekilde eğitim almaları için politikalar üretir ve uygularlar (Gül ve Yeşil, 2024). Hiçbir sınıfsal ayrım yapmaksızın bütün bireylere eğitim fırsat ve imkanlarının eşit şekilde dağıtılabilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu durum aynı zamanda bu eşitliği bozan etkenlerle özel olarak mücadele edilmesini ve tedbirler üretilmesini de zorunlu hale getirmektedir. Alanyazında, eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler arasında ülkenin ekonomik gücü, ülkenin eğitime ayırdığı bütçe, ailenin sosyoekonomik durumu, anne-babanın eğitim ve mesleki durumu, gelir dağılımı, coğrafi şartlar gibi birçok etkenin yer aldığı dikkati çekmektedir (Aksu ve Cantürk, 2015; Campbell ve Klein, 1982; Mete, 2009). Eğitimde fırsat eşitliği görünürde bütün ülkelerin ve hatta tanınmış ülke üstü kuruluşların sürekli dile getirdikleri ve önemsedikleri bir ilkeymiş gibi dursa da çözümü için pratikte yeterli çabanın gösterilme durumunun sıklıkla tartışma konusu edilip kimi zaman ulusal ve uluslararası mahkemelere kimi zaman da medyaya yansımış olması (Pantić ve Florian, 2015) bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına özellikle 21. yüzyılın başından beri birçok politika geliştirilip uygulanmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir. 2003 yılında çocuklarını yoksulluktan dolayı okula gönderemeyen ailelere nakit yardımı öngören Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programı uygulanmış, bu programın içeriği genişletilerek kız çocuklarının eğitimine ağırlık verilerek devam etmiş, okullarda öğrencilerin yeni teknolojiden yararlanabilmeleri için Fatih projesi geliştirilerek çok sayıda öğrenciye tablet bilgisayar ve çok sayıda okula da etkileşimli tahtalar dağıtılmıştır (Tabak, 2019). Türkiye’de son yıllarda eğitimde fırsat eşitliğini artırmak için ilgili bakanlık tarafından yeni programlar geliştirilerek hayata geçirilmektedir. Örneğin, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ile eğitsel kazanımlara yeterince erişemeyen çocuklar için belirli saatlerde haftalık dersler verilmektedir. Bunun dışında mesleki eğitimi iyileştirmek için Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi, özel eğitimde eğitim giderlerinin karşılanmasını öngören Özel Eğitim

Uygulamaları, dezavantajlı mülteci çocukların eğitimlerinin sağlanması için Uyum Sınıfları Projesi, Ücretsiz Ders Kitabı dağıtımı, Pansiyon ve bursluluk hizmetleri gibi birçok projeyi hayata geçirmiştir (Özer vd., 2020). Bu çalışmalar eğitime erişim konusunda büyük başarılar ulaştırılmasını sağlarken, Türkiye’de yapılan merkezi sınavlar ise eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Çünkü merkezi sınavlar ile belirlenen okul tercihleri ailelerin başta ekonomik olmak üzere kültürel ve toplumsal sermayelerine göre çocukların eğitimine yapmış oldukları yatırıma göre değişmektedir (Şahin, 2019). Tüm bu düzenlemelere ve gelişmelere rağmen Türkiye’de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin tam olarak sağlanabildiği söylenemez (Polat ve Boydak Özkan, 2020). Bu nedenle daha sağlam ve sağlıklı şekilde iyileştirme çalışmalarının sürdürülmesi için yeni politikalar geliştirilip uygulamalarda kararlılık gösterilmesi gerektiği belirtilmelidir.

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği olgusunun biçimlenmesi üzerinde etkisi bulunan değişkenlere ve bunların etkilerine ilişkin öğretmen adaylarının algılarının incelenmesi, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Eğitim sistemi içerisindeki konumu ve yeni yetişen neslin kültürlenmesi üzerindeki etkileri dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği olgusu hakkındaki değerlendirmelerinin, sistem ya da uygulamalar üzerinde yapılması gereken düzenlemelere ilişkin önemli ipuçlarını barındıracağı düşünülmektedir. Çünkü eğitimde fırsat eşitliği ülkelerin ekonomik, coğrafi, sosyal, politik yapısından etkilenebildiği gibi, bireysel faktörlerden de etkilenebilmektedir. Bu değişkenler ekonomik faktörler bağlamında aralarında bulunan ilişkilerden kaynaklanan nedenlerle eğitime erişimi de etkilemektedir (Mete, 2009). Zhang (2002) gelir dağılımının eşit olmadığı ülkelerde eğitim harcamalarının daha çok varlıklı kişilere doğru kayabildiğine vurgu yapmaktadır. Bu ise öğrencilerin öğrenme başarıları açısından da eşitsizliklerine neden olabilmektedir (Goodlad, 1996; Myasnikov vd., 2019).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının ne olduğu ve ülkelerin belirli sosyal gruplara ve bireylere eğitimde eşitliği sağlayıp sağlamayacağına ilişkin devam eden bir tartışma ortaya çıkmıştır. Bu tartışma onlarca yıl önce ortaya çıkarken, aynı zamanda öğretmenleri ve öğretmen adaylarını da içerisine alarak devam etmektedir (Brick, 1993; Evetts, 2003 vb.; Gutman, 1987; Howe, 1994). Çünkü öğretmenlerin eğitim olanaklarının adil bir şekilde dağıtılmasında bilinçli olarak ahlaki açıdan sorumluluk hissetmeleri eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemlidir (Vijfeijken vd., 2021). Böylelikle gelecekte öğretmen olarak eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olmanın ötesinde, kültür yayıcısı olarak yeni yetişen neslin

zihin dünyasının biçimlendirmede güçlü bir etken olan öğretmenlerin (öğretmen adaylarının), eğitimde fırsat eşitliğini nasıl algıladıkları ve bu algıları üzerinde belirleyici olan değişkenlerin etki güçlerine ilişkin tespitlerin yapılması amaçlanmıştır. Diğer taraftan araştırma ile ulaşılabilecek sonuçların, eğitimde fırsat eşitliğinin iyileştirilmesi yönünde alınabilecek önlemlere ve önceliklerine ilişkin ön fikir oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada, başlıca şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, barınma yeri, ailenin sosyoekonomik düzeyi, baba ve anne mesleği, büyüdükleri yerleşim yeri ve kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, ailelerin sosyoekonomik düzeyi, büyüdükleri yerleşim yeri ve kardeş sayıları ile algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Desen

Bu araştırmada nicel yöntemlerden birisi olan tarama modeli kullanılmıştır (Aliaga ve Gunderson, 2002; Creswell, 2003; Gül, 2023). Araştırmada eğitimde fırsat eşitliği algısının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesi ve öğretmen adaylarına göre eğitimde fırsat eşitliğine etki eden faktörlerin düzeylerinin nicel olarak saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, eğitimde fırsat eşitliği algısını betimsel bir bakış açısıyla incelediği için nicel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 akademik yılında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise, ulaşılabilirlik ve ekonomiklik ölçütleri dikkate alınarak tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşturulmuştur. Örneklem dahil edilen katılımcı sayısının uygulanan analiz tekniğine göre yeterli olma durumunu belirlemek üzere χ^2 testleri için serbestlik derecesi 5 üzerinden G-Power (Etki Gücü) analizi yapılarak bulunmuştur. Bu çerçevede asgari katılımcı sayısının (220) üzerinde bir grup ile çalışılmış; 402 (%75,1) kadın ve 133 (%24,9) erkek olmak üzere toplamda 535 öğretmen adayı öğrenci, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

2.3. İşlem

Çalışmada kullanılan ölçek formu öncelikle elektronik hale dönüştürülmüş ve veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım şartını sağlayıp sağlamadığına bakılarak yapılacak testlerin parametrik veya nonparametrik testlerden hangisi olacağına karar verilmiştir. Testler sonucunda ulaşılan bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun R.30.2024/BAYEK-10659 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği İnanç Ölçeği (EFEÖ)

Bu ölçek yazarlar tarafından geliştirilmiştir. EFEÖ, Ailevi Etkenler, Coğrafi-Toplumsal Etkenler ve Yönetimsel Etkenler adlarındaki 3 faktörü barındıran ve 23 maddelik 7’li Likert tipi geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrası toplamda %50.60 varyansın açıklandığı 3 faktöre ulaşılmıştır. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak EFEÖ’nin faktörleri; “Ailevi Etkenler”, “Coğrafi-Toplumsal Etkenler” ve “Yönetimsel Etkenler” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 161 iken, en düşük puan ise 23’tür. Ölçeğin alt boyutlarında alınan yüksek puan o alt boyutun etki gücünün yüksekliğine ve algının olumsuzluğuna, alınan düşük puan ise o alt boyutun etki gücünün düşüklüğüne ve algının ise olumlu olduğuna vurgu yapmaktadır. EFEÖ’üne ait uyum indeks değerleri $\chi^2/sd = 2.71$, GFI = .90, AGFI = .88, CFI = .90, NFI = .85, PNFI = .77, IFI = .90, RMSEA = .057, RMR = .097, PNFI = .76 ve PGFI = .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu değer birinci faktör için .76, ikinci faktör için .80 ve üçüncü faktör için ise .85 olarak hesaplanmıştır.

Maddeler *Tamamen Katılıyorum*’a yaklaştıkça alt boyutun ölçekteki etkisi artmaktadır. Ölçek maddelerinin tamamı olumsuz ifadelerden oluştuğundan her bir alt boyutta alınan toplam puan eğitimde fırsat eşitliği algısının olumsuzluğuna, alınan düşük puan ise olumlu olduğuna işaret eder. Ölçeğin değerlendirme kriteri toplam puan ortalamaları üzerinden yapılırken, ölçek alt boyutlarının etki gücü değerlendirmeleri ise puanların aritmetik ortalaması üzerinden yapılmaktadır. Puan aralıkları ve

değerlendirme ölçütleri algı bakımından 20-40 çok olumlu, 41-60 olumlu, 61-80 biraz olumlu, 81-100 orta, 101-120 biraz olumsuz, 121-140 olumsuz, 141-161 çok olumsuz şeklindeyken, etki gücü bakımından ise 1,00 – 1,85 aralığı “Hiç katılmıyorum/Çok düşük”, 1.86 – 2.71 “Katılmıyorum/Düşük”, 2.72 – 3.57 “Kısmen katılmıyorum/Biraz düşük”, 3.58 – 4.43 “Kararsızım/Orta”, 4.44 – 5.29 “Kısmen katılıyorum/Biraz yüksek”, 5.30 – 6.14 “Katılıyorum/Yüksek” ve 6.15 – 7.00 “Tamamen katılıyorum/Çok yüksek” şeklindedir.

2.5. Veri Analizi

Çalışmada öncelikle veri setinde yer alan uç değerler olup olmadığına bakılmış ve veri setinden çıkartılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılım koşulunu yerine getirip getirmediğini belirlemek üzere Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Sonuçların her iki analizde de anlamlı çıktığı belirlenmiştir ($p < .05$).

Sosyal bilimler alanında daha çok verilerin normal dağılım şartını yerine getirip getirmediğini anlamak için basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerleri dikkate alındığından bu değerlere bakılmıştır. Değerler incelendiğinde basıklık değerinin 3.37 ve çarpıklık değerinin 4.27 olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde araştırmacılar arasında bir fikir birliğinin olmadığı gözlenmiştir. Bazı araştırmacılar (Morgan vd. 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında, George, Mallery, (2010) ve Field (2009) basıklık ve çarpıklığın +2 ile -2 arasında olmasının normal dağılım için yeterli kanıt oluşturduğunu belirtmektedirler. Ancak Kline’a (2011) ve Brown’a (2006) göre ise çarpıklık değerinin -3 ve +3 ve basıklık değerinin ise -10 ve +10 arasında olması normal dağılım şartını sağlaması için yeterlidir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan veri setinin basıklık değerinin normal dağılım koşulunu yerine getirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın verilerinin analizinde parametrik testler yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tek ve çok değişkenli uç değerler incelenmiş 6 kişinin uç değer sınırını aştığı görülmüş bu nedenle bu veriler test dışı bırakılmıştır. Devamında ise P-P grafiğine bakılmış ayrıca histograma incelenmiş, çoklu normallik varsayımının karşılanmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının EFEÖ’nin alt boyutlarında cinsiyet değişkeninin etkisinin bulunup bulunmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Test sonucunda ulaşılan etki büyüklüğünü hesaplamak için r etki değeri formülünden yararlanılmıştır (Corder ve Foreman, 2009). Formül şu şekildedir:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

Cohen (1992) r etki değerinin yorumlanmasında kullanılan etki sınıflandırmasını şu şekilde yapmıştır:

$r = .10$ küçük etki. Bu durumda etki toplam varyansın %1’ini açıklar.

$r = .30$ orta etki. Bu durumda etki toplam varyansın %9’unu açıklar.

$r = .50$ büyük etki. Bu durumda etki toplam varyansın %25’ini açıklar.

Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyleri üzerinde sınıf, barınma yeri, sosyo ekonomik durum, baba mesleği, anne mesleği, büyüdüğünüz yer ve kardeş sayısı değişkenlerinin etkisinin bulup bulunmadığına ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi ile bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Kruskal Wallis Testi için etki büyüklüğüne Eta kare (η^2) formülüyle bakılmıştır. Eta kare değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişkene ait toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren 0 ve 1 arasında bir değer alan etki hesaplama türüdür (Pallant, 2017; Rosenthal ve Rosnow, 2008). Formül şu şekildedir:

$$\eta^2 = \frac{X^2}{n - 1}$$

Cohen (1992) Eta Kare’nin aldığı değer .01 küçük, .06 orta ve .14 ise büyük etki değeri olarak yorumlanmaktadır.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki düzeyine Spearman-Brown korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Bu testin kullanılmasının nedeni değişkenlerin sürekli ve normal dağılmıyor olmasıdır (Allison, 1975).

3. Bulgular

3.1. Öğretmen Adaylarının EFEÖ ve Alt Boyutlarının Etki Güçlerine İlişkin Algı Düzeyleri

Tablo 1.

Ölçeğin geneli ve alt boyutlarında öğretmen adaylarının algularına ilişkin betimsel veriler

	Ss	X	Puan ortalaması
Ailevi Etkenler	1.00	5.25	122
Coğrafi-Toplumsal Etkenler	.73	5.76	134
Yönetimsel Etkenler	1.12	5.30	123
EFEÖ Genel	.78	5.43	126

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algılarını biçimlendiren temel faktörler ve etki güçleri yer almaktadır. Ölçek genelinden ve ölçek alt boyutlarından alınan yüksek ortalama ve toplam puanlar etki gücünün yüksek olduğunu gösterirken, algının da olumsuzluğuna vurgu yapmaktadır. Buna göre tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliğinde coğrafi-toplumsal etkenlerin daha güçlü olduğunu düşündükleri ($\bar{x}=5.76$) ve bu alt boyuttaki algılarının diğerlerine göre daha olumsuz olduğu ($\bar{x}=134$) anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarına göre EFEÖ'de ailevi

etkenler ve yönetsel etkenlerin ortalama ve toplam puanlarının ise birbirine yakın olduğu, dolayısıyla etki güçlerinin de benzer olduğu gözlenmiştir.

3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algıları

Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algı düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Etki
Ailevi Etkenler	Kadın	402	259.29	104235.00	23232.00	.02	.10
	Erkek	133	294.32	39145.00			
Coğrafi-toplumsal Etkenler	Kadın	402	273.05	109766.50	24702.50	.18	-
	Erkek	133	252.73	33613.50			
Yönetsel Etkenler	Kadın	402	274.39	110303.50	24165.50	.09	-
	Erkek	133	248.70	33076.50			
EFEÖ Genel	Kadın	402	268.67	108006.50	26462.500	.86	-
	Erkek	133	265.97	35373.50			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algı ölçeği Ailevi Etkenler alt boyutunda sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Başka bir ifade ile kadın öğretmen adaylarının Ailevi Etkenler algılarının erkeklerinkine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin Coğrafi-toplumsal Etkenler ve yönetsel etkenler alt boyutlarında ve ölçek toplamında ise kadın ve erkek katılımcıların sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p > .05$) gözlenmiştir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının, Ailevi Etkenler boyutu açısından daha olumsuz değerlendirmelerde buldukları söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının cinsiyetinin, eğitimde fırsat eşitliğinin "Ailevi Etkenler" alt boyutundaki değerlendirmeleri üzerindeki etki gücünü belirlemek üzere etki değeri hesaplanmış ve .10 olduğu belirlenmiştir. Buna göre cinsiyetin öğretmen adaylarının Ailevi Etkenler alt boyutundaki değerlendirmeleri üzerindeki etki gücünün küçük düzeyde olduğu ve varyansın %1'inin cinsiyete bağlı olarak açıklanabildiği; buna karşılık Coğrafi-toplumsal Etkenler ve Yönetsel Etkenler alt boyutları kapsamındaki değerlendirmelerin varyansı üzerinde açıklama gücünün olmadığı söylenebilir.

3.3. Sınıf Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri

Tablo 3'te öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin algı düzeylerinin; Ailevi Etkenler ($\chi^2=23.612$; $p < .05$), Coğrafi-toplumsal Etkenler ($\chi^2=21.229$; $p < .05$), Yönetsel Etkenler ($\chi^2=16.538$; $p < .05$) ve ölçek genelinde ($\chi^2=26.625$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin, eğitimde fırsat eşitliği algıları ve bu algıların biçimlenmesinde etkili olan değişkenlerin etki güçleri üzerinde farklılaşmalara neden olabilecek bir güçte olduğu söylenebilir.

Gözlemlenen farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere veriler üzerinde Tamhane T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane T2 analizi sonunda 2, 3 ve 4. sınıf Öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre; 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin de 5. sınıf öğrencilerine göre Ailevi Etkenlerin eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerinde daha belirleyici etkisinin olduğuna inandıkları gözlenmiştir. Sınıf düzeyinin Ailevi Etkenlerin eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerindeki etkisinin etki büyüklüğü 0.04 olarak belirlenmiştir. Buna göre Ailevi Etkenlerin etki gücüne ilişkin değerlendirmelerdeki farklılaşmaların %4'ünün, sınıf değişkeni ile açıklanabildiği söylenebilir.

Ölçeğin Coğrafi-Toplumsal Etkenler alt boyutu açısından bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre coğrafi-toplumsal etkenlerin eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerinde daha az belirleyici etkisinin olduğuna inandıkları gözlenmiştir. Sınıf düzeyinin Coğrafi-Toplumsal Etkenlerin eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerindeki etkisinin etki büyüklüğü 0.16 olarak belirlenmiştir. Buna göre Coğrafi-Toplumsal Etkenlerin etki gücüne ilişkin değerlendirmelerdeki farklılaşmaların %16'sının sınıf değişkeni ile açıklanabildiği söylenebilir.

EFEÖ'nin geneli açısından bakıldığında ise 1. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları 2. ve 3. sınıflarda öğrenim görenlere; 2 ve 2. Sınıflarda öğrenim görenlere göre ise yüksek lisans öğrencileri göre ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenleri eğitimde fırsat eşitliği olgusu açısından daha az belirleyici olduğuna inandıkları gözlenmiştir. Sınıf düzeyinin Yönetsel Etkenlerin

eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerindeki etkisine ilişkin etki büyüklüğü .03 olarak belirlenmiştir. Buna göre Yönetsel Etkenlerin etki gücüne ilişkin değerlendirmelerdeki farklılaşmaların %3'ünün, sınıf değişkeni ile açıklanabildiği söylenebilir.

EFEÖ'nin geneli açısından bakıldığında ise ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenleri eğitimde fırsat eşitliği olgusu açısından 1. sınıf öğrencilerinin 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha az belirleyici olduğuna inandıkları gözlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerinde etkili olan bu değişkenlerin etki güçlerine ilişkin değerlendirmeler üzerinde sınıf düzeyi değişkeninin etki büyüklüğü 0.05 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin değerlendirmelerdeki farklılaşmanın %5'inin, sınıf düzeyi değişkeni ile açıklanabildiği söylenebilir.

Tablo 3.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sır. Ort.	Sd	X ²	p	Fark	Etki
Ailevi etkenler	1.Sınıf	204	238.99	4	23.612	.00	1<2	.04
	2.Sınıf	143	282.16				1<3	
	3..Sınıf	81	298.78				1<4	
	4.Sınıf	85	306.52				2>YL	
	Yüksek Lisans	22	182.82				3>YL	
Coğrafi toplumsal Etkenler	1.Sınıf	204	236.63	4	21.229	.00	1<2	.16
	2.Sınıf	143	296.35				1<3	
	3..Sınıf	81	301.38					
	4.Sınıf	85	280.13					
	Yüksek Lisans	22	204.82					
Yönetsel Etkenler	1.Sınıf	204	243.91	4	16.538	.00	1<2	.03
	2.Sınıf	143	305.09					
	3..Sınıf	81	287.75					
	4.Sınıf	85	254.44					
	Yüksek Lisans	22	230.02					
EFEÖ Genel	1.Sınıf	204	233.16	4	26.625	.00	1<2	.05
	2.Sınıf	143	303.28				1<3	
	3..Sınıf	81	300.48				2>YL	
	4.Sınıf	85	279.89				3>YL	
	Yüksek Lisans	22	196.25					

3.4. Barınma Yeri Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri

Eğitimde fırsat eşitliği olgusunun biçimlenmesinde etkili olan değişkenlerin etki gücüne ilişkin değerlendirmelerin, öğretmen adaylarının barınma yerlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi sonunda elde edilen bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algı düzeylerinin barınma yeri değişkenine göre farklılaşma durumları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Ailevi Etkenler ($\chi^2=.841$; $p > .05$), Coğrafi-toplumsal Etkenler ($\chi^2=2.563$; $p > .05$), Yönetsel Etkenler ($\chi^2=.344$; $p > .05$) alt boyutları ile EFEÖ'nin geneli ($\chi^2=1.177$; $p > .05$) açısından istatistiksel açıdan bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Buna

göre eğitimde fırsat eşitliği olgusunun biçimlenmesinde etkili olan değişkenlere ilişkin öğretmen adayı değerlendirmelerinin barınılan yere göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bununla birlikte Buna rağmen her bir alt boyut ve ölçek geneli düzeyinde öğretmen adayı değerlendirmelerinin sıra ortalamaları arasındaki sıralılık dikkate alındığında yüksekte düşüğe Öğrenci Yurdu > Aile Evi > Öğrenci Evi şeklinde sıralandığı dikkati

çekmektedir. Buna göre her ne kadar öğretmen adayı değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olmasa da her bir altboyut ve ölçek geneli açısından öğrenci yurdunda kalan öğretmen adaylarının ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenlerin etki gücüne daha çok inandığı; buna karşılık öğrenci evinde kalanların ise diğerlerine göre etki güçlerini daha alt düzeyde değerlendirdiği söylenebilir.

Tablo 4.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin barınma yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sır. Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Ailevi Etkenler	Öğrenci evi	42	255.83	2	.841	.66	-
	Öğrenci yurdu	386	271.77				
	Aile evi	107	259.17				
Coğrafi-toplumsal Etkenler	Öğrenci evi	42	234.71	2	2.563	.28	-
	Öğrenci yurdu	386	273.28				
	Aile evi	107	262.02				
Yönetsel Etkenler	Öğrenci evi	42	255.12	2	.344	.84	-
	Öğrenci yurdu	386	269.69				
	Aile evi	107	266.96				
EFEÖ Genel	Öğrenci evi	42	246.43	2	1.177	.55	-
	Öğrenci yurdu	386	271.81				
	Aile evi	107	262.73				

3.5. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri

Eğitimde fırsat eşitliği olgusunun biçimlenmesinde etkili olan değişkenlerin etki gücüne ilişkin değerlendirmelerin, öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşma durumunun incelenmesi sonunda elde edilen bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği inanç düzeylerinin sosyoekonomik durum değişkenine göre farklılaşma durumları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Ailevi

Etkenler ($\chi^2=7.465$; $p > .05$), Coğrafi-toplumsal Etkenler ($\chi^2=7.808$; $p > .05$), Yönetsel Etkenler ($\chi^2=2.537$; $p > .05$) ve ölçek toplamında ($\chi^2=6.870$; $p > .05$) istatistiksel açıdan bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Ancak yine de sıra ortalamaları arasında sosyoekonomik durum düştükçe eğitimde fırsat eşitliği algısında da bir düşüş olduğu gözlenmektedir. Sosyoekonomik açıdan düşük düzeyde olan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algılarının diğer gruplara göre daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin sosyoekonomik durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyutlar	G. Düzeyi	N	Sır. Ort.	Sd	X2	p	Fark
Ailevi Etkenler	0-10000 TL	315	279.98	3	7.465	.06	-
	10.001-20.000 TL	133	251.56				
	20.001-30.000 TL	56	270.54				
	30.001 ve + TL	31	212.23				
Coğrafi-toplumsal Etkenler	0-10000 TL	315	278.13	3	7.808	.06	-
	10.001-20.000 TL	133	250.79				
	20.001-30.000 TL	56	283.51				
	30.001 ve + TL	31	210.92				
Yönetimsel Etkenler	0-10000 TL	315	275.43	3	2.537	.47	-
	10.001-20.000 TL	133	263.56				
	20.001-30.000 TL	56	253.72				
	30.001 ve + TL	31	237.39				
EFEÖ Genel	0-10000 TL	315	278.89	3	6.870	.08	-
	10.001-20.000 TL	133	255.62				
	20.001-30.000 TL	56	268.61				
	30.001 ve + TL	31	209.40				

3.6. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algı düzeylerinin baba mesleği değişkenine göre farklılaşma durumları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Ailevi Etkenler alt boyutu ($\chi^2=9.464$; $p > .05$), Yönetimsel Etkenler ($\chi^2=4.551$; $p > .05$), Coğrafi-toplumsal Etkenler alt boyutu ($\chi^2=18.932$ $p > .05$) ve ölçek toplamında ($\chi^2=9.622$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Her ne kadar alt boyutlar arasında baba mesleği bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da sıra ortalamalarına bakıldığında bazı gruplar arasında bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasında özellikle babası işçi ve işsiz olan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algılarının diğer gruplara göre daha olumsuz olduğu söylenebilir.

3.7. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği inanç düzeylerinin anne mesleği değişkenine göre farklılaşma durumları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Ailevi Etkenler ($\chi^2=5.497$; $p > .05$), Coğrafi-toplumsal Etkenler ($\chi^2=4.795$; $p > .05$), Yönetimsel Etkenler ($\chi^2=3.434$; $p > .05$) ve ölçek toplamında ($\chi^2=6.023$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Buna karşın sıra ortalamaları incelendiğinde her ne kadar istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da gruplar arasında bir farkın olduğu belirlenmiştir. Anneleri olmayan veya çalışmayan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algılarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin baba mesleği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyutlar		Gruplar	N	Sır. Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Ailevi Etkenler	1	Memur	92	268.08	5	4.017	.55	-
	2	Serbest meslek	111	281.49				
	3	Çiftçi	58	244.20				
	4	Esnaf	67	250.93				
	5	Emekli	77	260.75				
	6	İşçi	130	280.14				
Coğrafi-toplumsal Etkenler	1	Memur	92	258.70	5	10.497	.06	-
	2	Serbest meslek	111	278.87				
	3	Çiftçi	58	269.18				
	4	Esnaf	67	267.15				
	5	Emekli	77	223.08				
	6	İşçi	130	291.82				
Yönetimsel Etkenler	1	Memur	92	264.83	5	3.547	.62	-
	2	Serbest meslek	111	268.02				
	3	Çiftçi	58	262.44				
	4	Esnaf	67	280.29				
	5	Emekli	77	242.84				
	6	İşçi	130	281.28				
EFEÖ Genel	1	Memur	92	263.11	5	5.829	.32	-
	2	Serbest meslek	111	276.09				
	3	Çiftçi	58	251.27				
	4	Esnaf	67	268.99				
	5	Emekli	77	239.91				
	6	İşçi	130	288.15				

Tablo 7.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin anne mesleği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyutlar		Gruplar	N	Sır. Ort.	sd	X ²	p	Fark
Ailevi Etkenler		Yok	24	258.06	3	5.497	.13	-
		İşçi	36	225.50				
		Ev hanımı	439	274.86				
		Memur	36	233.44				
Coğrafi-toplumsal Etkenler		Yok	24	280.00	3	4.795	.18	-
		İşçi	36	263.19				
		Ev hanımı	439	272.12				
		Memur	36	214.61				
Yönetimsel Etkenler		Yok	24	260.75	3	3.434	.32	-
		İşçi	36	259.14				
		Ev hanımı	439	272.69				
		Memur	36	224.51				
EFEÖ Genel		Yok	24	268.50	3	6.023	.11	-
		İşçi	36	243.57				
		Ev hanımı	439	274.39				
		Memur	36	214.13				

3.8. Büyüdüğünüz Yer Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algı düzeylerinin büyüme yeri değişkenine göre farklılaşma durumları yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde Ailevi Etkenler ($\chi^2=1.067$; $p > .05$), Coğrafi-toplumsal Etkenler ($\chi^2=2.246$; $p > .05$), Yönetimsel Etkenler ($\chi^2=1.952$; $p > .05$) ve ölçek genelinde ($\chi^2=1.107$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 8.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin büyüdüğünüz yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyutlar	Büyüme yeri	N	Sır. Ort.	sd	X ²	p	Fark
Ailevi Etkenler	Büyükşehir	123	271.65	2	1.067	.59	-
	Şehir	200	259.17				
	Köy/kasaba/ilçe	212	274.21				
Coğrafi-toplumsal Etkenler	Büyükşehir	123	280.32	2	2.246	.32	-
	Şehir	200	255.64				
	Köy/kasaba/ilçe	212	272.52				
Yönetimsel Etkenler	Büyükşehir	123	285.03	2	1.952	.38	-
	Şehir	200	263.65				
	Köy/kasaba/ilçe	212	262.23				
EFEÖ Genel	Büyükşehir	123	280.40	2	1.107	.57	-
	Şehir	200	262.08				
	Köy/kasaba/ilçe	212	266.39				

3.9. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği inancı düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma durumları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Ailevi Etkenler ($\chi^2=9.528$; $p < .05$) ve ölçek toplamında ($\chi^2=1.575$; $p < .05$) istatistiksel açıdan bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Buna karşın Coğrafi-toplumsal Etkenler ($\chi^2=4.528$; $p > .05$) ve Yönetimsel Etkenler ($\chi^2=6.446$; $p > .05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Gözlenen anlamlı

farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna bakılmış, buna göre Ailevi Etkenler alt boyutunda 1 ve 3. gruplar arasında 1. grup, 2 ve 3. gruplar arasında 2. grup lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamında ise 1 ve 3. Gruplar arasında 1. Grup lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Belirlenen bu farklılığın etki büyüklüğünün Ailevi Etkenler alt boyutunda 0.02 olarak düşük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %2’sinin kardeş sayısı tarafından açıklandığı ölçek toplamında ise 0.01 olarak yine düşük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %1’inin kardeş sayısı tarafından açıklandığı gözlenmiştir.

Tablo 9.

Eğitimde fırsat eşitliği algı düzeyinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Ailede çocuk sayısı	N	Sır. Ort.	sd	X ²	p	Fark	Etki
Ailevi Etkenler	1-2	137	254.02	2	9.528	.01	1<3 2<3	.02
	3-4	262	257.02					
	5 ve üstü	136	303.23					
Coğrafi-toplumsal Etkenler	1-2	137	259.38	2	4.528	.10	-	-
	3-4	262	259.88					
	5 ve üstü	136	292.33					
Yönetimsel Etkenler	1-2	137	260.14	2	1.575	.45	-	-
	3-4	262	264.86					
	5 ve üstü	136	281.96					
EFEÖ Genel	1-2	137	254.55	2	6.446	.04	1<3	.01
	3-4	262	260.08					
	5 ve üstü	136	296.80					

3.10. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Algı Düzeyleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki Düzeyi

Tablo 10'da öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algıları ile ailenin sosyoekonomik düzeyi, ailede çocuk sayısı ve sınıf değişkenleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algıları ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında negatif yönlü, ailede çocuk sayısı, sınıf değişkenleri arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algısı puanları arttıkça ve olumsuz doğru ilerledikçe ailenin sosyoekonomik düzeyi de düşmekte, buna karşılık ailede çocuk sayısı ve sınıf düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 10.

Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algıları ile sınıf, aile sosyoekonomik düzeyi ve ailedeki çocuk sayısı arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown testi sonuçları

	Ailenin sosyoekonomik düzeyi	Ailede çocuk sayısı	Sınıf düzeyi
EFEÖ Genel	r -.090*	.114**	.109*
	p .04	.01	.01
	n 535	535	535

4. Tartışma

Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin tutumlarını ve bu olgunun biçimlenmesinde etkisi olan faktörlerin etki gücüne ait değerlendirmelerini

belirleyerek, farklı değişkenlere göre farklılaşma ya da ilişki durumunu betimlemeyi amaçlayan araştırma sonunda öğretmen adaylarının değerlendirmeleri, ailevi etkenler, coğrafi-toplumsal etkenler ve yönetimsel etkenler olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Farklı yıllarda hazırlanan OECD raporları (2010; 2014) incelendiğinde de ailelerin sosyoekonomik durumlarının, yaşanan coğrafi bölgenin ve yerleşim yerleri ile ilgili ulaşım şartlarının, hukuki düzenlemelerin nicelik ve niteliğinin, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasında önemli etkenler arasında sayıldığı ve ülkelere ilişkin bu konularda değerlendirmelerde bulunduğu dikkati çekmektedir. Bu değişkenlerin etkili olduğuna ilişkin alanyazında birçok araştırmanın bulunduğu da gözlenmektedir (Chevalier ve Lanot, 2002; Goodlad, 2004; Kazu, 2019; Seban ve Perdecı, 2016). Buna göre öğretmen aday değerlendirmelerinden yola çıkarak eğitimde fırsat ve imkân eşitliği olgusunun biçimlenmesi konusunda ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetimsel etkenlerin etkili olduğuna ilişkin değerlendirmelerin, alanyazında altı çizilen etkenlerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adayları tarafından bu üç etken alanı içerisinde, diğerlerine göre daha güçlü etkisi olduğu düşünülen boyut, coğrafi-toplumsal etkenlerdir. Diğer bir deyişle öğretmen adayları okulun bulunduğu yerin ekonomik ve sosyal imkanlarının, kırsal veya kentsel bölgede yer almasının, toplumdaki ekonomik eşitsizliklerin ailevi etkenler ve yönetimsel etkenlere göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken coğrafi-toplumsal ve yönetimsel etkenler konusunda benzer algıya sahiptirler. Erkek öğretmen adayları kadınlara göre ailevi etkenlerin etki gücünün diğer

etkenlere göre fazla olduğunu düşünerek daha olumsuz bir algıya sahiptirler. Erkek katılımcılar eğitimde fırsat eşitliğinde ailevi etkenlerin önemine dikkat çekerek, ailedeki eşitsizliklerin öğrencinin eğitimine de etki ettiğini düşünmektedirler. OECD (2010) raporunda da ailenin özellikle sosyoekonomik durumunun akademik başarıyı etkilediği; bu nedenle de sosyoekonomik düzeyin iyileştirilmesi ya da desteklenmesi yönünde önlemler alınmasının önerildiği dikkati çekmektedir. İlgili raporda PISA'da düşük performans sergileyen öğrencilerin büyük çoğunluğunu sosyoekonomik açıdan düşük gelirli olanların oluşturduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan Kuzu (2019) da ailenin sosyoekonomik durumunun akademik başarı üzerinde önemli etkisi bulunduğunu vurgulamaktadır. Buna karşılık kadın öğretmen adayları erkekler gibi, EFEÖ'nin coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenler alt boyutlarının daha etkili olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum, kadınların toplumsal yaşama daha etkin katılabilmek ve yönetimde daha etkili olabilmek adına erkekler gibi eşitliğin sağlanabilmesi konusunda daha istekli olmalarıyla açıklanabilir. Nitekim Çetinkaya Büyükbodur ve Kayma'nın (2020) yaptığı çalışmada kadınların sosyal adaletin savunulması konusunda erkekler gibi daha fazla ilgi ve çabaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bir bulgu öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin, eğitimde fırsat eşitliği algılarını etkilediği yönündedir. Genel olarak öğretmen adayları, sınıf düzeyi yükseldikçe ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenlerin eğitimde fırsat eşitliği üzerindeki etkilerinin arttığına inanılmaktadırlar. Buna karşılık yüksek lisans öğrencileri, lisans öğrencilerinin aksine, ailenin eğitimdeki fırsat eşitliğinde etkisinin daha az olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum, sınıf düzeylerinin yükselmesine paralel olarak öğretmen adaylarının, gerek eğitim kavram ve süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyiminin artması gerekse ulaşım, ekonomik maliyet ve emek gibi konularda daha fazla sorun yaşamaya başlamaları, bu etkenlerin eğitimde fırsat ve eşitliği üzerindeki etkilerini daha net hissetmeleri ile açıklanabilir. Başta devlet olmak üzere hem devletin hem de ailenin bireye eğitim fırsatı sunmada görevli kurumlar olarak algılanması (Çoban Kaynak, 2017; İnan ve Demir, 2018) ve yaşanan sorunları ailevi ve yönetsel etkenler ile kültür, ulaşım ya da yerleşim birimi şartları kapsamında coğrafi-toplumsal etkenlerle ilişkilendirilmesi bu değerlendirmeyi doğrulamış olabilir.

Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu da öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algıları üzerinde barınma yerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı yönündedir. Buna karşılık sıra ortalamaları değerleri incelenmesi sonunda eğitimde fırsat eşitliği

olgusu üzerinde ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenlerin her birinin etkisinin daha yüksek olduğuna inananların öğrenci yurdunda kalan, daha az olduğuna inananların ise öğrenci evinde kalanların olduğu dikkati çekmiştir. Yurtta kalan öğrencilerin olumsuz algıları yurdun olumsuz şartlarının öğrenciler üzerindeki etkisiyle açıklanabilir. Çünkü Demirel ve diğerleri (2006) yapmış oldukları çalışmada yurtta kalan öğrencilerin beden ve ruh sağlığında olumsuz yönde değişimler olduğu gözlenmiştir. Özgür ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada da yurtta kalan öğrencilerin aile evi ve özel öğrenci evinde kalanlara göre daha olumsuz ruhsal ve fiziki algı içerisinde oldukları belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin yurtların fiziki şartları, beslenme şartları ve eğitim şartları açısından olumsuz olduğunu düşünmeleri gösterilebilir (Bayrak vd., 2021). Öğrenci yurtlarında yaşanan olumsuzlukların, öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği olgusuna ilişkin değerlendirmelerini de belirginleştirdiği söylenebilir. Algılarını da etkilediği düşünülebilir.

Araştırma ile ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algılarının ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmadığıdır. Buna karşılık sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ailelerinin sosyoekonomik durumu düşük olan öğretmen adaylarının ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenlerin etki güçlerinin daha fazla olduğuna inanılmaktadırlar. Bu sonuç eğitim eşitsizliğinden en çok düşük gelirli ailelerin etkilenmesiyle açıklanabilir (Kalsen, 2016). Gelir düzeyinin eğitim imkanlarına ulaşmada önemli bir belirleyici olduğu birçok çalışmada da (Aikens ve Barbarin, 2008; Catterall vd., 2012; Duncan vd., 1998; Lee ve Burkam, 2002; McLoyd, 1998; Yeung vd., 2002) ortaya konan bir durumdur. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu ile alanyazının tutarlılık içerisinde olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algıları üzerinde baba mesleğinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın sıra ortalamaları incelendiğinde; ailevi etkenler ile coğrafi-toplumsal etkenleri babası serbest meslek sahibi ya da işçi olan öğretmen adayları, yönetsel etkenleri ise babası işçi ve esnaf olanlar daha fazla önemsendiği gözlenmiştir. EFEÖ'nin geneline bakıldığında ise babası işçi ve serbest meslek olanlar daha çok etkili bulmaktadırlar. Benzer bir değerlendirmede bulunan Zolkoski ve Bullock (2012), babası işçi ya da düzensiz işi bulunan öğrencilerin, eğitim süreçlerini risk faktörlerine açık bir alan olarak değerlendirmesi nedeniyle ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenleri önemli gördüklerini belirtmiştir. Goodlad'a (2004) göre de sosyoekonomik düzeyin düşük olması ya da babanın düzenli bir işinin olmaması, öğrencinin hem başarısını hem

de eğitim hizmetine ulaşmayı önemli ölçüde ve olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Seban ve Perdeci (2016) ile Şengönül (2013) de yaptıkları çalışmalar sonunda hem ebeveynin meslek hem de eğitim durumlarının, çocukların eğitimden beklentileri ve eğitim hizmetine ulaşabilme imkanları üzerinde belirleyici etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan biri de, eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğretmen adayları değerlendirmelerinin, annelerinin mesleğine göre farklılaşmadığıdır. Buna karşılık sıra ortalamaları üzerinde yapılan inceleme sonunda, annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerinde ailevi ve yönetsel etkenlerin; annesi olmayanların ise eğitimde coğrafi-toplumsal etkenlerin daha büyük etkisinin olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ailenin eğitim düzeyi ve meslek durumun, eğitim hizmetine ulaşma ve akademik başarıyı arttırmada etkili olan önemli faktörler olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Chevalier ve Lanot, 2002; Seban ve Perdeci, 2016). Ayrıca Eren'e (2016) göre eğitim görmüş aileler diğer ailelere göre çocuklarıyla daha yakından ilgilenerek, onu belli bir kalıba sokmak yerine, yetenekleri doğrultusunda yönlendirirler.

Çalışmada, öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algıları üzerinde büyüdükleri yerin bir etkisinin olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Diğer taraftan, farklılaşmalar anlamlı olmamakla birlikte sıra ortalamaları açısından incelendiğinde; ailevi etkenlerin etki gücünü taşrada yaşayan öğretmen adayları; diğer alt boyutlar ile EFEÖ'nin geneli açısından ise metropolde yaşayan öğretmen adayları bu etkenlerin etki gücünü daha belirleyici olarak değerlendirdikleri dikkati çekmiştir. Metropollerde yaşayan gençlerin küçük yerleşim yerlerine göre daha fazla imkân olmasına rağmen büyük şehirlerdeki rekabet, ulaşım güçlükleri, hayat pahalılığı gibi nedenlerle eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerinde bu etkenlerin daha belirleyici etkiye sahip olduğu değerlendirilmesine ulaştırıldığı söylenebilir. Çünkü her sosyoekonomik düzeyde ailelerin bulunduğu büyükşehirlerin sakinleri arasında alt ve üst katman arasında küçük yerleşim yerlerine göre daha büyük bir fark bulunması öğrencilere de bu adaletsizliği daha yakından görme imkânı sunmaktadır. Ayrıca kentlerde tek velili ailelere sıkça rastlanmasının da bu olumsuz algıyı etkilediği düşünülebilir (Şahin, 2012).

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bir bulgu ise, kardeş sayısının öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği algıları üzerinde etkisinin bulunduğu yönündedir. Ailevi etkenler, coğrafi-toplumsal etkenler ve yönetsel etkenlerin etki güçleri, 5 ve daha çok çocuklu ailelerde yetişen öğretmenlere göre daha belirgindir. Bu durum,

çocuk sayısının artmasıyla birlikte sahip olunan imkanların daha fazla kişi tarafından paylaşılması zorunluluğu nedeniyle bu etkenlerin eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerindeki etkisinin daha fazla hissedilmesinden kaynaklanabilir. Evdeki mekân, bilgisayar ve çalışma masası, kitap gibi materyaller ve eğitime ayrılan bütçe sıkıntılarının yaşanmasına neden olduğu bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Seban ve Perdeci, 2016; Şirin, 2005).

Araştırmada ulaşılan son bulgu ise, öğretmen adaylarının EFE algıları ile ailenin sosyoekonomik düzeyi, ailede çocuk sayısı ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğudır. Eğitimde fırsat eşitliği olgusunun biçimlenmesindeki etkenlerin etki gücü ile ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasında negatif; kardeş sayısı ve sınıf düzeyleri ile pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerdeki bireyler, eğitimde fırsat eşitliği olgusu üzerinde etkili olan etkenlerin etkisini daha az hissederken çok çocuklu ve sınıf düzeyi yüksek olanlar bu etkileri daha belirgin hissetmektedirler. Güler ve diğerleri (2021), çalışmada öğretmen adayların sosyal açıdan adaletin sağlanmadığını düşündüklerini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının EFE algı düzeyleri arttıkça ailede çocuk sayısı ve sınıf düzeyleri de artmaktadır. Çok çocuklu ailelerde anne ve babanın onlara karşı ilgisini, sabrını, çocuklara ayırabileceği zamanı ve ekonomik olarak onlara yapacakları harcamaları etkilemektedir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001). Bu nedenle çok çocuklu ailede büyüyen bireylerin EFE algılarının kardeş sayısı oranında olumsuz olması beklenir. Sınıf düzeyi ile EFE algısı arasındaki pozitif ilişki ise sınıf düzeyleri artan öğrencilerin zamanla eğitim ve hayat deneyimlerinin artmasıyla açıklanabilir.

Bu araştırmada yalnızca öğretmen adayları üzerinde eğitimde fırsat eşitliği tutumu incelenmiştir. Toplumun farklı mesleki ve sosyokültürel özelliklerdeki gruplar üzerinde de eğitimde fırsat eşitliği tutumu araştırılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca görevi başında bulunan öğretmenler ile de bu tür çalışma yürütülebilir. Sonuçlar branşlara ve kıdemlere göre karşılaştırılabilir.

Araştırmada kardeş sayısının eğitimde fırsat eşitliği algısını etkilediği belirlenmiştir. Bunun nedenleriyle ilgili nitel bir çalışma (örnek olay çalışması) yürütülebilir.

Bu araştırmada sınıf değişkenine göre eğitimde fırsat eşitliği algısında farklılık olduğu gözlenmiştir. Sınıf düzeyine göre eğitimde fırsat eşitliği algısı neden farklılaştığı nitel araştırma yöntemleri ile (olgubilim çalışması yapılabilir) değerlendirilebilir.

Benzer araştırmalar, özel olarak belirli bölgeler esas alınarak yapılabilir. Böylelikle araştırma sonuçlarından

yararlanılarak bölgelere ya da ülkelere göre eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için atılabilecek adımlar önceliklendirilebilir; etkili ve bilimsel verilere dayanan bir yol haritası oluşturulabilir.

Yazar Katkıları :İlk yazar; Araştırmanın planlanması, modelin tasarlanması, istatistiksel analiz, sonuçlar ve tartışma İkinci yazar; giriş, istatistiksel analizler, teorik arka plan, sınırlamalar.

Finansman :Bu çalışmada finansal bir destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum ya da kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği :Talep üzerine veriler gönderilecektir.

Kaynakça

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighbourhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Aksu, T., & Cantürk, G. (2015). Equality of educational opportunity: the role of using technology in education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 4*(4), 79-93. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v4-i4-1933>
- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Sage.
- Allison, P. D. (1975). A simple proof of the Spearman-Brown formula for continuous test lengths. *Psychometrika Journal, 40*(4), 135-136.
- Bayrak, M. B., Keskin, O., Kiroğlu, T. H., Cankara, Z. S. Özdemir, Ü. ve Erbay, S. (2021). *Yükseköğretimde yurt sorunu*. Sosyal Demokrasi Vakfı Yayını. https://sodev.org.tr/wp-content/uploads/2021/09/SodevGenc_Yuksekogretimde_Barinma_Sorunu_Raporu_Eylul2021.pdf
- Brick, B. (1993). Changing concepts of equal educational opportunity: a comparison of the views of Thomas Jefferson, Horace Mann, and John Dewey. *Thresholds in Education, 19*(1-2).
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Campbell, P. B., & Klein, S. S. (1982). Educational equity. In H. Mitzel (Ed.), *The encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan Company.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. National Endowment for the Arts Publication.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*, A John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çetinkaya Büyükbodur, A. ve Kayma, D. (2020). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinde empati düzeyinin sosyal adalet savunuculuğuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(70), 910-920. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4145>
- Çoban Kaynak, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6*(4), 252-260. <https://hdl.handle.net/20.500.12440/5417>
- Demirel, S., Acar, Ö., Karakurt E. ve Onaygil, C. (2006, Mayıs 16-17). *Yurt yaşamının üniversite öğrencilerinin sağlığı üzerindeki etkileri* [Konferans bildiri sunumu]. MASCO, Marmara Öğrenci Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review, 63*, 406-423. <https://doi.org/10.2307/2657556>
- Eren, Ş. (2016). Aile ve çocuk eğitimi. İçinde, Yurt M. E. ve Bayraktutan O. (Ed.), *Uluslararası Aile İçi Eğitim Çalıştayı Materyalleri*, 1-14, Zafer Medya.
- Eskicumalı, A. ve Eroğlu, E. (2014). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(1), 165-189.
- Evetts, J. (2003). *The sociology of educational ideas*. Routledge.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Goodlad, J. (1996). Democracy, education, and community. In R. Soder (Ed.), *Democracy, education and the schools* (p. 87). Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (2004). *A place called school*. McGraw-Hill.
- Gutman, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Gül, Y. E. (2023). A theoretical perspective on survey method from quantitative research methods. *Universum, 4*(106), 64-68. <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2023.106.4.15254>
- Gül, Y. E., & Yeşil, R. (2024). The development and initial tests for the psychometric properties of the equal opportunity in education scale. *Problems of Education in the 21st Century, 82*(3), 353-370. <https://doi.org/10.33225/pec/24.82.353>
- Güler, D., Sarıçalı, M. ve Yelpaze, İ. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile mültecilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 349-366. <https://doi.org/10.9779.pauefd.748523>
- Howe, K. R. (1994). Standards, assessment, and equality of educational opportunity. *Educational Researcher, 23*(8), 27-35.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*(2), 337-359.
- Kalsen, C. (2016). *Sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların eğitim düzeyleri ile istihdam ve ücret düzeyleri arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 38-47. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1912>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). The Guilford Press.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children enter school*. Economic Policy Institute.
- Mammadov, R. (2018). Equality of opportunity in education. *International Journal of Instruction, 11*(2), 1-3.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.

- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği yaklaşımı analizine dayalı öğretmen atama politikaları: nesnel çözümleme / öznel tanıklıklar* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Morgan G. A., Barrett, K. C., Leech, N. L., & Gloeckner, G. W. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (4th ed.), Routledge.
- Myasnikov, V. A., Kurdyumova, I. M., Dolgaya, O. I., Naydenova, I. S., Zijlstra, M. V., & Demin, P. N. (2019). Equal educational opportunities for all concept: Education development strategies worldwide. *International Conference Education Environment for the Information Age*. 583-589. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.66>
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2014), *PISA 2012 Results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, H. E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312. <http://dx.doi.org/10.7822/10.7822/omuefd.828176>
- Özgür, G., Babacan Gümüş, A. ve Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Polat, H., & Boydak Özkan, M. (2020). Teachers' views on the equality opportunity and possibility in the Turkish education system. *International Journal of Social Science Research*, 9(2), 198-213. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1193570>
- Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*. McGraw-Hill.
- Seban, D. ve Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m>
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 194(2), 132-148.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin, ailelerdeki sosyalleştirme ve eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 128-143.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: Roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Vijfeijken, M. V., Denessen, E., Shilt-Mol, T. V., & Scholte, R. H. (2021). Equity, equality, and need: A qualitative study into teachers' professional trade-offs in justifying their differentiation practice. *Open Journal of Social Sciences*, 9(1), 236-257. https://www.scirp.org/pdf/jss_2021081115014167.pdf
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73, 1861-1879.
- Zhang, L. (2002). Income distribution and the allocation of public education expenditure. Stanford Institute for Economic Policy Research, SIEPR Discussion Paper No. 02-25. <https://siepr.stanford.edu/publications/working-paper/income-distribution-and-allocation-public-education-expenditure>
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Although the principle of equality in education has a long historical background, it should be noted that it is one of the most current topics of debate. It can be said that the task of making education accessible to all is primarily the responsibility of the state. Indeed, it is primarily in public schools that the idea of equality of opportunity in education is expected to be concretely implemented. In the modern world, education aims to create peaceful, non-violent, tolerant and economically qualified human capital and to raise individuals who adapt to the society they live in (Mammadov, 2018). For this reason, states produce and implement policies to ensure that their citizens receive the best education within the framework of these values and expectations (Gül & Yeşil, 2024). It is of great importance that educational opportunities and opportunities can be distributed equally to all individuals without any class discrimination. At the same time, this situation also makes it imperative to specifically combat the factors that disrupt this equality and to produce measures. In the literature, it is noteworthy that many factors such as the economic power of the country, the budget allocated to education, the socioeconomic status of the family, the educational and professional status of the parents, income distribution, and geographical conditions are among the factors affecting equality of opportunity in education (Aksu and Cantürk, 2015; Campbell and Klein, 1982; Mete, 2009). Although equality of opportunity in education seems to be a principle that all countries and even recognized supranational organizations constantly express and attach importance to, the fact that sufficient efforts are made in practice for its solution is frequently discussed and sometimes reflected in national and international courts and sometimes in the media can be considered as an indicator (Pantić & Florian, 2015).

It is noteworthy that many policies have been developed and implemented in Turkey to ensure equal opportunities in education, especially since the beginning of the 21st century. In 2003, the Conditional Education Assistance (CEA) program, which provides cash assistance to families who cannot send their children to school due to poverty, was implemented, the content of this program was

expanded and continued with an emphasis on girls' education, and the Fatih project was developed to enable students to benefit from new technology in schools, and tablet computers were distributed to many students and interactive boards were distributed to many schools (Tabak, 2019). In recent years in Turkey, new programs have been developed and implemented by the relevant ministry to increase equality of opportunity in education. For example, the Primary School Catch-up Program (İYEP) provides weekly lessons at certain hours for children who do not have sufficient access to educational outcomes. In addition, the Ministry has implemented many projects such as the 1000 Schools in Vocational Education Project to improve vocational education, Special Education Practices, which envisages covering educational expenses in special education, the Adaptation Classes Project to ensure the education of disadvantaged refugee children, Free Textbook distribution, Pension and scholarship services (Özer et al., 2020). While these efforts have led to great achievements in access to education, centralized exams in Turkey cause inequality of opportunity in education. This is because the school preferences determined by centralized exams vary according to the investment families have made in their children's education according to their economic, cultural and social capital (Şahin, 2019). Despite all these regulations and developments, it cannot be said that equality of opportunity and opportunity in education can be fully achieved in Turkey (Polat & Boydak Özkan, 2020). Therefore, it should be noted that new policies should be developed and implementation should be determined in order to continue improvement efforts in a more robust and healthy way.

The main problem of the study is to examine the perceptions of pre-service teachers about the variables that have an impact on the shaping of the phenomenon of equal opportunity in education in Turkey and their effects. Considering its position in the education system and its effects on the acculturation of the new generation, it is thought that pre-service teachers' evaluations about the phenomenon of equality of opportunity in education will contain important clues regarding the arrangements to be made on the system or practices. Because equality of opportunity in education can be affected by the economic,

geographical, social, political structure of countries as well as individual factors. These variables also affect access to education for reasons arising from the relationships between them in the context of economic factors (Mete, 2009). Zhang (2002) emphasizes that in countries with unequal income distribution, education expenditures may shift more towards wealthier individuals. This can lead to inequalities in terms of students' learning achievement (Goodlad, 1996; Myasnikov et al., 2019).

There has been an ongoing debate about what constitutes equality of opportunity in education and whether countries should provide equality in education to certain social groups and individuals. While this debate emerged decades ago, it continues to involve teachers and pre-service teachers (Gutman, 1987; Brick, 1993; Howe, 1994; Evetts, 2003, etc.). Because it is important for teachers to consciously feel morally responsible for the fair distribution of educational opportunities to ensure equal opportunities in education (Vijfeijken et al., 2021). Thus, beyond being an important component of the education system as a teacher in the future, it is aimed to determine how teachers (pre-service teachers), who are a powerful factor in shaping the mental world of the new generation as a culture spreader, perceive equality of opportunity in education and to determine the influence of the variables that are determinant on these perceptions. On the other hand, it is thought that the results of the research may provide a preliminary idea about the measures and priorities that can be taken to improve equality of opportunity in education. Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought in the research:

1. What is the level of pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education?
2. Do pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education differ significantly according to gender, grade level, place of residence, socioeconomic level of the family, father's and mother's occupation, place of residence and number of siblings?
3. Is there a relationship between pre-service teachers' grade level, socioeconomic level of their families, place of residence and number of siblings and their perception levels?

2. Method

2.1. Design

In this study, survey method, which is one of the quantitative methods, was used (Aliaga & Gunderson, 2002; Creswell, 2003; Gül, 2023). In the study, it was aimed to determine the differentiation of the perception of equality of opportunity in education according to some demographic variables and to quantitatively determine the levels of factors affecting equality of opportunity in education according to pre-service teachers. Since the

research examines the perception of equality of opportunity in education from a descriptive perspective, quantitative survey method was preferred.

2.2. Study Group

The population of the study consists of pre-service teacher students studying in faculties of education in the 2023-2024 academic year. The sample group consisted of Sakarya University Faculty of Education, Ahi Evran University Faculty of Education, Karamanoğlu Mehmet Bey University Faculty of Education and Kırıkkale University Faculty of Education students who were determined by random sampling by taking into account the criteria of accessibility and economy. In order to determine the adequacy of the number of participants included in the sample according to the analysis technique applied, the degree of freedom for χ^2 tests was found by performing G-Power analysis over 5. In this framework, a group above the minimum number of participants (220) was worked with; a total of 535 pre-service teacher students, 402 (75.1%) female and 133 (24.9%) male, constituted the sample group of the study.

2.3. Procedure

The scale form used in the study was first converted into electronic form and the data were collected online. It was decided whether the tests to be performed would be parametric or nonparametric tests by checking whether the obtained data met the normal distribution condition. The findings obtained as a result of the tests were tabulated and interpreted.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out. This study was conducted with the permission of Kyrgyzstan Turkey Manas University Scientific Research and Publication Ethics Commission dated 03.27.2024 and numbered R.30.2024/BAYEK-10659.

2.4. Measures

2.4.1. Equal Opportunity in Education Belief Scale

This scale was developed by the authors. It is a valid and reliable 23-item 7-point Likert-type scale with 3 factors: Familial Factors, Geographical-Social Factors and Administrative Factors. After the Exploratory Factor Analysis (EFA), 3 factors with a total variance of 50.60% were reached. Considering the content of the items, the factors of the EPSI were named as "Familial Factors", "Geographical-Social Factors" and "Administrative Factors". The maximum score that can be obtained from the scale is 161, while the minimum score is 23. A high score in the sub-dimensions of the scale emphasizes the high impact

power of that sub-dimension and the negativity of the perception, while a low score emphasizes the low impact power of that sub-dimension and the positive perception. The fit index values of the EFEQ were calculated as $\chi^2/sd=2.71$, GFI=.90, AGFI=.88, CFI=.90, NFI=.85, PNFI=.77, IFI=.90, RMSEA=.057, RMR=.097, PNFI=.76 and PGFI=.74. Within the scope of the reliability studies of the measurement tool, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .89 for the overall scale. In addition, this value was calculated as 0.768 for the first factor, 0.800 for the second factor and 0.855 for the third factor.

The Cronbach Alpha reliability coefficient of the measurement tool was calculated as .890 for the overall scale. The AVE and CR reliability values of the scale are calculated based on the factor loadings obtained from CFA. Within the scope of the reliability analysis of the measurement tool, Cronbach Alpha values were calculated as 0.768 for the first factor, 0.800 for the second factor and 0.855 for the third factor; CR values were calculated as 0.72 for the first factor, 0.94 for the second factor and 0.70 for the third factor; AVE values were calculated as 0.86 for the first factor, 0.55 for the second factor and 0.71 for the third factor; test-retest values were calculated as 0.82 for the first factor, 0.86 for the second factor and 0.81 for the third factor.

The effect of the sub-dimension on the scale increases as the items get closer to Completely Agree. Since all of the scale items consist of negative statements, the total score obtained in each sub-dimension indicates that the perception of equality of opportunity in education is negative, while a low score indicates a positive perception. While the evaluation criterion of the scale is based on the total score averages, the evaluation of the impact power of the scale sub-dimensions is based on the arithmetic mean of the scores. The score ranges and evaluation criteria are 20-40 very positive, 41-60 positive, 61-80 somewhat positive, 81-100 moderate, 101-120 somewhat negative, 121-140 negative, 141-161 very negative in terms of perception, while the range of 1.00 - 1.85 is "Strongly disagree/very low", 1.86 - 2.71 "Disagree/Low", 2.72 - 3.57 "Partially disagree/Somewhat low", 3.58 - 4.43 "Undecided/Moderate", 4.44 - 5.29 "Partially agree/Somewhat high", 5.30 - 6.14 "Agree/High" and 6.15 - 7.00 "Fully agree/Very high".

2.5. Data Analysis

In the analysis of the data, extreme values were first identified and removed from the data set. In order to determine the normal distribution, the results of Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were examined and the results were found to be significant in both test types ($p \leq 0.05$). Then, since in studies conducted in the field of social sciences, the normal distribution of data is mostly determined by Skewness and Kurtosis values, these values were examined. It was determined that the

kurtosis value of the data was 3.377 and the skewness value was 4.272. When the literature was examined, it was observed that there was no consensus among the researchers. Some researchers (Morgan et al., 2011; Tabachnick & Fidell, 2013) accept that the kurtosis and skewness values are between +1 and -1, while some researchers (Field 2009; George and Mallery, 2010) accept that the data fulfill the normality distribution condition if these values are between +2 and -2. However, according to Kline (2011) and Brown (2006), a skewness value between -3 and +3 and a kurtosis value between -10 and +10 are sufficient to fulfill the normal distribution condition. Therefore, it was determined that the kurtosis value of the data set used in the research did not fulfill the normal distribution condition. For this reason, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H tests, which are nonparametric tests, were used to analyze the data.

Univariate and multivariate outliers were examined and 6 individuals were removed from the data set since their data exceeded the outlier limit. Afterwards, the P-P graph was examined and the histogram was examined, and it was observed that the assumption of multiple normality was not met. The Mann-Whitney U Test was used to test whether there is an effect of gender variable on the sub-dimensions of EFEO of pre-service teachers. The r effect size formula was used to calculate the effect size obtained as a result of the test (Corder & Foreman, 2009). The formula is as follows:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

Cohen (1992) made the effect classification used in the interpretation of the r effect value as follows:

$r = 0.10$ is a small effect. In this case, the effect explains 1% of the total variance.

$r = 0.30$ medium effect. In this case, the effect explains 9% of the total variance.

$r = 0.50$ large effect. In this case, the effect explains 25% of the total variance.

The Kruskal Wallis H test, one of the nonparametric tests, was used to determine whether the variables of grade, place of residence, socio-economic status, father's occupation, mother's occupation, where you grew up and number of siblings had an effect on the perception levels of pre-service teachers on equality of opportunity in education. The significance level was taken as 0.05. The effect size for the Kruskal-Wallis test was analyzed using the formula Eta squared (η^2). Eta squared value is an effect

calculation type that takes a value between 0 and 1 showing how much of the total variance of the dependent variable is explained by the independent variable (Pallant, 2017; Rosenthal & Rosnow, 2008). The formula is as follows:

$$\eta^2 = \frac{\chi^2}{n - 1}$$

Cohen (1992) interpreted the value of Eta squared as 0.01 small, 0.06 medium and 0.14 large effect value.

In the study, the level of relationship between variables was examined with Spearman-Brown correlation coefficient. The reason for using this test is that the variables are continuous and not normally distributed (Allison, 1975).

3. Results

3.1. Pre-service Teachers' Perception Levels Regarding the Effectiveness of EFEO and its Sub-dimensions

The table above shows the main factors shaping pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education and their power of influence. While the high mean and total scores obtained from the overall scale and the sub-dimensions of the scale indicate that the power of

influence is high, it also emphasizes the negativity of the perception. Accordingly, when the data in the table are analyzed, it is understood that pre-service teachers think that geographical-social factors are stronger in equality of opportunity in education ($\bar{x}=5.76$) and their perceptions in this subdimension are more negative than the others ($\bar{x}=134$). According to the pre-service teachers, the mean and total scores of familial and administrative factors in EFEO are close to each other, and therefore, their impact strengths are similar.

Table 1.

Descriptive data on the perceptions of pre-service teachers in the overall and sub-dimensions of the scale

	Sd	X	Mean
Family Factors	1.00	5.25	122
Geographical-Social Factors	.73	5.76	134
Administrative Factors	1.12	5.30	123
EFEO General	.78	5.43	126

3.2. Prospective Teachers' Perceptions of Equal Opportunity in Education According to Gender Variable

The results of the Mann Whitney U Test conducted to determine whether there is a statistically significant difference in pre-service teachers' perception levels of equality of opportunity in education according to their gender are given in Table 2.

Table 2.

Mann Whitney U test results for the differentiation of the level of perception of equality of opportunity in education according to gender

	Gender	N	Rank Mean	Rank Total	U	p	Effect
Family Factors	Female	402	259.29	104235.00	23232.00	.02	.10
	Male	133	294.32	39145.00			
Geo-social Factors	Female	402	273.05	109766.50	24702.50	.18	-
	Male	133	252.73	33613.50			
Administrative Factors	Female	402	274.39	110303.50	24165.50	.09	-
	Male	133	248.70	33076.50			
EFEO General	Female	402	268.67	108006.50	26462.500	.86	-
	Male	133	265.97	35373.50			

When the table above is analyzed, a statistically significant difference was determined between the mean ranks of female and male pre-service teachers in the Family Factors sub-dimension of the perception scale of equality of opportunity in education ($p<.05$). In other words, it was observed that female pre-service teachers' perceptions of Family Factors were more positive than those of male pre-service teachers. In the Geographical-Social Factors and Administrative Factors sub-dimensions of the scale and in the total scale, the difference between the mean ranks of female and male participants was not statistically significant ($p>.05$). Accordingly, it can be said that male

pre-service teachers made more negative evaluations in terms of Family Factors dimension.

On the other hand, the r effect value was calculated to determine the effect of the gender of the pre-service teachers on their evaluations on the "Familial Factors" sub-dimension of equality of opportunity in education and it was found to be 0.10. Accordingly, it can be said that the effect power of gender on pre-service teachers' evaluations in the Family Factors sub-dimension is at a small level and 1% of the variance can be explained depending on gender; on the other hand, it has no explanatory power on the variance of evaluations within the scope of Geographical-Social Factors and Administrative Factors sub-dimensions.

3.3. Pre-service Teachers' Perception Levels of Equal Opportunity in Education According to Grade Variable

In Table 3, it is observed that there is a statistically significant differentiation in the levels of pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education in terms of Familial Factors ($\chi^2=23.612$; $p < .05$), Geographical-Social Factors ($\chi^2=21.229$; $p < .05$), Administrative Factors ($\chi^2=16.538$; $p < .05$) and the scale in general ($\chi^2=26.625$; $p < .05$). Accordingly, it can be said that pre-service teachers' grade levels have a power that can cause differentiation on their perceptions of equality of opportunity in education and the effect power of the In Table 3, it is observed that there is a statistically significant differentiation in the levels of pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education in terms of Familial Factors ($\chi^2=23.612$; $p < .05$), Geographical-Social Factors ($\chi^2=21.229$; $p < .05$), Administrative Factors ($\chi^2=16.538$; $p < .05$) and the scale in general ($\chi^2=26.625$; $p < .05$). Accordingly, it can be said that pre-service teachers' grade levels have a power that can cause differentiation on their perceptions of equality of opportunity in education and the effect power of the variables that are effective in shaping these perceptions.

Tamhane T2 test was applied on the data to determine the source of the observed differentiation. As a result of the Tamhane T2 analysis, it was observed that 2nd, 3rd and 4th grade students believed that familial factors had a more determinative effect on the phenomenon of equal opportunity in education than 1st grade students, and 2nd, 3rd and 4th grade students believed that familial factors had a more determinative effect on the phenomenon of equal opportunity in education than 5th grade students. The effect size of the effect of grade level on the effect of familial factors on the phenomenon of equality of opportunity in education was determined as 0.04. Accordingly, it can be said that 4% of the differences in the evaluations regarding the impact of Familial Factors can be explained by the class variable.

In terms of the Geographical-Social Factors sub-dimension of the scale, it was observed that 1st grade students

believed that geographical-social factors had less determinative effect on the phenomenon of equality of opportunity in education than 2nd and 3rd grade students. The effect size of grade level on the effect of Geographical-Social Factors on the phenomenon of equality of opportunity in education was determined as 0.16. Accordingly, it can be said that 16% of the differences in the evaluations regarding the impact of Geographical-Social Factors can be explained by the class variable.

In terms of the overall EFEO, it was observed that pre-service teachers studying in the 1st grades believed that familial, geographical-social and administrative factors were less determinative in terms of equality of opportunity in education than those studying in the 2nd and 3rd grades, and those studying in the 2nd and 2nd grades than graduate students. The effect size of grade level on the effect of Administrative Factors on the phenomenon of equality of opportunity in education was determined as 0.03. Accordingly, it can be said that 3% of the differences in the evaluations regarding the impact of Administrative Factors can be explained by the class variable.

In terms of the overall EFEO, it was observed that 1st grade students believed that familial, geographical-social and administrative factors were less determinative in terms of the phenomenon of equality of opportunity in education than 2nd and 3rd grade students. The effect size of the grade level variable on the evaluations regarding the effect power of these variables that are effective on the phenomenon of equality of opportunity in education was determined as 0.05. Accordingly, it can be said that 5% of the differentiation in the evaluations on equality of opportunity in education can be explained by the grade level variable.

Table 3.

Kruskal Wallis H Test results on whether the level of perception of equality of opportunity in education differs according to the class variable

	Class Level	N	Rank Mean	Sd	X2	p	Difference	Effect
Family Factors	1st class	204	238.99	4	23.612	.00	1<2	.04
	2nd class	143	282.16				1<3	
	3rd class	81	298.78				1<4	
	4th class	85	306.52				2>M	
	Master	22	182.82				3>M	
Geo-social Factors	1st class	204	236.63	4	21.229	.00	1<2	.16
	2nd class	143	296.35				1<3	
	3rd class	81	301.38					
	4th class	85	280.13					
	Master	22	204.82					
Administrative Factors	1st class	204	243.91	4	16.538	.00	1<2	.03
	2nd class	143	305.09					
	3rd class	81	287.75					
	4th class	85	254.44					
	Master	22	230.02					
EFEO General	1st class	204	233.16	4	26.625	.00	1<2	.05
	2nd class	143	303.28				1<3	
	3rd class	81	300.48				2>M	
	4th class	85	279.89				3>M	
	Master	22	196.25					

3.4. Pre-service Teachers' Perception Levels of Equal Opportunity in Education According to the Place of Accommodation Variable

The findings obtained as a result of examining the differentiation of the evaluations regarding the impact power of the variables that are effective in shaping the phenomenon of equality of opportunity in education according to the accommodation places of the prospective teachers are summarized in Table 4.

The table above shows the differentiation of the perception levels of the pre-service teachers participating in the research according to the variable of place of residence. When the table is examined, it is seen that there is no statistical differentiation in terms of Familial Factors ($\chi^2=.841$; $p > .05$), Geographical-Social Factors ($\chi^2=2.563$; $p > .05$), Administrative Factors ($\chi^2=.344$; $p > .05$) sub-dimensions and the overall EFEO ($\chi^2=1.177$; $p > .05$).

Accordingly, it can be said that pre-service teachers' evaluations of the variables that are effective in shaping the phenomenon of equality of opportunity in education do not differ according to the place of residence. However, despite this, it is noteworthy that when the ranking between the rank averages of the pre-service teachers' evaluations at the level of each sub-dimension and the scale as a whole is taken into consideration, it is noteworthy that it is ranked from high to low as Student Dormitory > Family House > Student House. Accordingly, although there is no significant difference between the evaluations of the prospective teachers, it can be said that the prospective teachers who stay in the student dormitory believe in the influence power of familial, geographical-social and administrative factors more in terms of each sub-dimension and the scale in general; on the other hand, those who stay in the student house evaluate the influence power at a lower level compared to the others.

Table 4.

Kruskal Wallis H Test results on whether the level of perception of equality of opportunity in education differs according to the place of residence variable

	Groups	N	Rank Mean	Sd	X2	p	Dif.
Family Factors	Student House	42	255.83	2	.841	.66	-
	Student dormitory	386	271.77				
	Family home	107	259.17				
Geo-social Factors	Student House	42	234.71	2	2.563	.28	-
	Student dormitory	386	273.28				
	Family home	107	262.02				
Administrative Factors	Student House	42	255.12	2	.344	.84	-
	Student dormitory	386	269.69				
	Family home	107	266.96				
EFEO General	Student House	42	246.43	2	1.177	.55	-
	Student dormitory	386	271.81				
	Family home	107	262.73				

3.5. Pre-service Teachers' Perception Levels of Equal Opportunity in Education According to Socioeconomic Level

The findings obtained as a result of examining the differentiation of the evaluations regarding the impact power of the variables that are effective in shaping the phenomenon of equality of opportunity in education according to the income level of pre-service teachers' families are summarized in Table 5.

The table above shows the differentiation status of the pre-service teachers' belief levels of equality of opportunity in

education according to socioeconomic status variable. When the table is examined, it is seen that there is no statistical differentiation in Familial Factors ($\chi^2=7.465$; $p > .05$), Geographical-Social Factors ($\chi^2=7.808$; $p > .05$), Administrative Factors ($\chi^2=2.537$; $p > .05$) and the total scale ($\chi^2=6.870$; $p > .05$). However, it is still observed that there is a decrease in the perception of equality of opportunity in education as socioeconomic status decreases. It can be said that pre-service teachers with low socioeconomic status have more negative perceptions of equality of opportunity in education compared to other groups.

Table 5.

Kruskal Wallis H Test results on whether the level of perception of equality of opportunity in education differs according to socioeconomic status variable

	Group	N	Rank Mean	Sd	X2	p	Diff.
Family Factors	0-10000 TL	315	279.98	3	7.465	.06	-
	10.001-20.000 TL	133	251.56				
	20.001-30.000 TL	56	270.54				
	30.001 ve + TL	31	212.23				
Geo-social Factors	0-10000 TL	315	278.13	3	7.808	.06	-
	10.001-20.000 TL	133	250.79				
	20.001-30.000 TL	56	283.51				
	30.001 ve + TL	31	210.92				
Administrative Factors	0-10000 TL	315	275.43	3	2.537	.47	-
	10.001-20.000 TL	133	263.56				
	20.001-30.000 TL	56	253.72				
	30.001 ve + TL	31	237.39				
EFEO General	0-10000 TL	315	278.89	3	6.870	.08	-
	10.001-20.000 TL	133	255.62				
	20.001-30.000 TL	56	268.61				
	30.001 ve + TL	31	209.40				

3.6. Pre-service Teachers' Perception Levels of Equal Opportunity in Education According to Father's Occupation Variable

The table above shows the differentiation of the perception levels of the pre-service teachers participating in the research according to the variable of father's occupation. When the table is examined, it is observed that there is no statistically significant differentiation in the Family Factors sub-dimension ($\chi^2=9.464$; $p > .05$), Administrative Factors ($\chi^2=4.551$; $p > .05$), Geographical-Social Factors sub-

dimension ($\chi^2=18.932$; $p > .05$) and the total scale ($\chi^2=9.622$; $p > .05$). Although there is no statistically significant difference between the sub-dimensions in terms of father's occupation, it is understood that there is a difference between some groups when the rank averages are analyzed. Among the groups, it can be said that the perceptions of the prospective teachers whose fathers are workers and unemployed have more negative perceptions of equality of opportunity in education compared to the other groups.

Table 6.

Kruskal Wallis H Test results on whether the level of perception of equality of opportunity in education differs according to the father's occupation variable

	Groups	N	Rank Mean	Sd	X ²	p	Diff.
Family Factors	1 Officer	92	268.08	5	4.017	.55	-
	2 Self-employment	111	281.49				
	3 Farmer	58	244.20				
	4 Tradesmen	67	250.93				
	5 Retired	77	260.75				
	6 Worker	130	280.14				
Geo-social Factors	1 Officer	92	258.70	5	10.497	.06	-
	2 Self-employment	111	278.87				
	3 Farmer	58	269.18				
	4 Tradesmen	67	267.15				
	5 Retired	77	223.08				
	6 Worker	130	291.82				
Administrative Factors	1 Officer	92	264.83	5	3.547	.62	-
	2 Self-employment	111	268.02				
	3 Farmer	58	262.44				
	4 Tradesmen	67	280.29				
	5 Retired	77	242.84				
	6 Worker	130	281.28				
EFEO General	1 Officer	92	263.11	5	5.829	.32	-
	2 Self-employment	111	276.09				
	3 Farmer	58	251.27				
	4 Tradesmen	67	268.99				
	5 Retired	77	239.91				
	6 Worker	130	288.15				

3.7. Pre-service Teachers' Perception Levels of Equal Opportunity in Education According to Mother's Occupation Variable

The table above shows the differentiation of the pre-service teachers' belief levels of equality of opportunity in education according to the variable of mother's occupation. When the table is examined, it is observed that there is no statistically significant differentiation in Familial Factors ($\chi^2=5.497$; $p > .05$), Geographical-Social Factors ($\chi^2=4.795$; p

$> .05$), Administrative Factors ($\chi^2=3.434$; $p > .05$) and total scale ($\chi^2=6.023$; $p > .05$). On the other hand, when the rank averages were analyzed, it was determined that there was a difference between the groups, although it was not statistically significant. It can be said that the perceptions of pre-service teachers whose mothers are not working or not working have lower perceptions of equality of opportunity in education compared to other groups.

Table 7.

Kruskal Wallis H Test results on whether the level of perception of equality of opportunity in education differs according to the mother's occupation variable

	Group	N	Rank Mean	Sd	X2	p	Diff.
Family Factors	No	24	258.06	3	5.497	.13	-
	Worker	36	225.50				
	Housewife	439	274.86				
Geo-social Factors	Officer	36	233.44		4.795	.18	-
	No	24	280.00	3			
	Worker	36	263.19				
	Housewife	439	272.12				
Administrative Factors	Officer	36	214.61		3.434	.32	-
	No	24	260.75	3			
	Worker	36	259.14				
	Housewife	439	272.69				
EFEO General	Officer	36	224.51		6.023	.11	-
	No	24	268.50	3			
	Worker	36	243.57				
	Housewife	439	274.39				
	Officer	36	214.13				

3.8. Prospective Teachers' Perception Levels of Equal

Table 8 shows the differentiation status of the pre-service teachers' perception levels of equality of opportunity in education according to the place of growth variable. When the table is examined, it is observed that there is no

statistically significant differentiation in Familial Factors ($\chi^2=1.067$; $p > .05$), Geographical-Social Factors ($\chi^2=2.246$; $p > .05$), Administrative Factors ($\chi^2=1.952$; $p>.05$) and the scale in general ($\chi^2=1.107$; $p > .05$).

Table 8.

Kruskal Wallis H Test results on whether the level of perception of equality of opportunity in education differs according to the variable of where you grew up

	Group	N	Rank Mean	Sd	X2	p	Diff.
Family Factors	Metropolitan	123	271.65	2	1.067	.59	-
	City	200	259.17				
	Village/town/district	212	274.21				
Geo-social Factors	Metropolitan	123	280.32	2	2.246	.32	-
	City	200	255.64				
	Village/town/district	212	272.52				
Administrative Factors	Metropolitan	123	285.03	2	1.952	.38	-
	City	200	263.65				
	Village/town/district	212	262.23				
EFEO General	Metropolitan	123	280.40	2	1.107	.57	-
	City	200	262.08				
	Village/town/district	212	266.39				

3.9. Opportunity in Education According to the Place of Growth Variable

The table above shows the differentiation of the pre-service teachers' belief levels of equality of opportunity in education according to the number of siblings variable. When the table is examined, it is seen that there is a statistical differentiation in Familial Factors ($\chi^2=9.528$; $p > .05$) and the total scale ($\chi^2=1.575$; $p > .05$). On the other hand, no significant difference was observed in the Geographical-Social Factors ($\chi^2=4.528$; $p > .05$) and Administrative Factors ($\chi^2=6.446$; $p > .05$) subscales. The groups between which the significant differences were observed were

examined, and accordingly, in the Family Factors subdimension, a significant difference was found between the 1st and 3rd groups in favor of the 1st group, and between the 2nd and 3rd groups in favor of the 2nd group. In the total scale, a significant difference was found between the 1st and 3rd groups in favor of the 1st group. It was observed that the effect size of this difference determined had a low effect of 0.02 in the Family Factors sub-dimension and 2% of the total variance was explained by the number of siblings, while it had a low effect of .01 in the total scale and 1% of the total variance was explained by the number of siblings.

Table 9.

Kruskal Wallis H Test results on whether the level of perception of equality of opportunity in education differs according to the number of siblings variable

	Group	N	Rank Mean	Sd	X2	p	Diff.	Effect
Family Factors	1	1-2	137	254.02	2	9.528		.01
	2	3-4	262	257.02				
	3	5+	136	303.23				
Geo-social Factors	1	1-2	137	259.38	2	4.528	.10	-
	2	3-4	262	259.88				
	3	5+	136	292.33				
Administrative Factors	1	1-2	137	260.14	2	1.575	.45	-
	2	3-4	262	264.86				
	3	5+	136	281.96				
EFEO General	1	1-2	137	254.55	2	6.446	.04	1<3
	2	3-4	262	260.08				
	3	5+	136	296.80				

3.10. The Level of Relationship between Prospective Teachers' Perception Levels of Equal Opportunity in Education and Some Variables

Table 10 shows the results of the correlation analysis between pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education and the variables of socioeconomic level of the family, number of children in the family and grade. As can be seen from the table, a significant negative correlation was found between pre-

service teachers' perceptions of equality of opportunity in education and the socioeconomic level of the family, while a significant positive correlation was found between the number of children in the family and the grade variables. In other words, as the scores of pre-service teachers' perceptions of equal opportunity in education increase and become more negative, the socioeconomic level of the family decreases, while the number of children in the family and grade level increase.

Table 10.

Spearman-Brown test results for the relationship between pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education and grade, family socioeconomic level and number of children in the family

		Socioeconomic level of the family	Number of children	Class
EFE0	r	-.090*	.114**	.109*
General	p	.04	.01	.01
	n	535	535	535

4. Discussion

At the end of the research, which aims to determine the attitudes of pre-service teachers towards equality of opportunity in education and their evaluations of the strength of the factors that have an impact on the shaping of this phenomenon and to describe the differentiation or relationship status according to different variables, the evaluations of pre-service teachers were grouped under three main headings: family factors, geographical-social factors and administrative factors. When the OECD reports (2010; 2014) prepared in different years are examined, it is noteworthy that the socioeconomic status of families, the geographical region of residence and the transportation conditions related to settlements, the quantity and quality of legal regulations are considered among the important factors in ensuring equality of opportunity and opportunity in education and evaluations are made on these issues for countries. It is also observed that there are many studies in the literature that these variables are effective (Chevalier and Lanot, 2002; Goodlad, 2004; Kazu, 2019; Seban and Perdecı, 2016). Accordingly, based on the pre-service teacher evaluations, it can be said that the evaluations that familial, geographical-social and administrative factors are effective in shaping the phenomenon of equality of opportunity and opportunity in education are consistent with the factors emphasized in the literature. On the other hand, among these three factors, geographical-social factors are considered to have a stronger impact than the others.

In other words, pre-service teachers think that the economic and social opportunities of the location of the school, being located in a rural or urban area, and economic inequalities in the society are more effective than familial and administrative factors.

While pre-service teachers' perceptions about equality of opportunity in education differed significantly according to their gender, they had similar perceptions about geographical-social and administrative factors. Male pre-service teachers have a more negative perception than female pre-service teachers, thinking that familial factors

are more influential than other factors. Male participants emphasize the importance of family factors in equal opportunities in education and think that inequalities in the family also affect the education of students. In the OECD (2010) report, it is noteworthy that especially the socioeconomic status of the family affects academic achievement; therefore, it is recommended to take measures to improve or support socioeconomic status. In the relevant report, it is stated that the majority of students with low performance in PISA are from socioeconomically low-income families. On the other hand, Kazu (2019) emphasizes that the socioeconomic status of the family has a significant impact on academic achievement. On the other hand, female pre-service teachers believe that the geographical-societal and administrative factors sub-dimensions of IPSAS are more effective than male pre-service teachers. This can be explained by the fact that women are more willing than men to ensure equality in order to participate more effectively in social life and to be more effective in governance. As a matter of fact, in the study conducted by Çetinkaya Büyükbodur and Kayma (2020), it was determined that women had more interest and effort in defending social justice than men.

Another important finding of the study is that the grade level of pre-service teachers affects their perceptions of equality of opportunity in education. In general, pre-service teachers believe that the effects of familial, geographical-social and administrative factors on equality of opportunity in education increase as the grade level increases. On the contrary, graduate students, unlike undergraduate students, believe that family has less influence on equality of opportunity in education. This can be explained by the fact that, in parallel with the increase in their grade level, prospective teachers' knowledge and experience about educational concepts and processes increased, and they started to experience more problems such as transportation, economic cost and labor, and they felt the effects of these factors on equal opportunities and equality in education more clearly. The fact that both the state, especially the state, and the family are perceived as institutions responsible for providing educational opportunities to individuals (Çoban Kaynak, 2017; İnan and Demir, 2018) and that the problems experienced are associated with family and administrative factors and geographical-social factors within the scope of culture, transportation or settlement conditions may have led to this evaluation.

Another important finding of the study is that the place of residence does not cause a statistically significant difference in the perceptions of pre-service teachers on equality of opportunity in education. On the other hand, it is noteworthy that those who believe that the effect of each

of familial, geographical-social and administrative factors on the phenomenon of equality of opportunity in education is higher are those who live in student dormitories, while those who believe that the effect of each of these factors is lower are those who live in student houses. The negative perceptions of the students staying in dormitories can be explained by the effect of the negative conditions of the dormitory on the students. Because in the study conducted by Demirel et al. (2006), it was observed that there were negative changes in the physical and mental health of students staying in dormitories. Özgür et al. (2010), also found that students staying in dormitories had more negative mental and physical perceptions than those staying in family homes and private student houses. Among the reasons for this may be that students think that dormitories are unfavorable in terms of physical conditions, nutritional conditions and educational conditions (Bayrak et al., 2021). It can be said that the negativities experienced in student dormitories also clarify pre-service teachers' evaluations of the phenomenon of equality of opportunity in education.

One of the results of the research is that pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education do not differ according to the socioeconomic status of their families. On the other hand, when the mean ranks are compared, it is seen that pre-service teachers with low socioeconomic status of their families believe that familial, geographical-social and administrative factors have more influence. This result can be explained by the fact that low-income families are most affected by educational inequality (Kalsen, 2016). The fact that income level is an important determinant in accessing educational opportunities is also revealed in many studies (Aikens and Barbarin, 2008; Catterall et al., 2012; Duncan et al., 1998; Lee and Burkam, 2002; McLoyd, 1998; Yeung et al., 2002). Therefore, it can be said that this finding of the study is consistent with the literature.

In the study, it was determined that father's occupation did not cause a statistically significant difference in the perceptions of pre-service teachers on equality of opportunity in education. However, when the rank averages were analyzed, it was observed that family and geographical-social factors were more important for pre-service teachers whose fathers were self-employed or workers, and administrative factors were more important for those whose fathers were workers and tradesmen. When the general EFEO is analyzed, it is observed that those whose fathers are workers and self-employed find it more effective. In a similar evaluation, Zolkoski and Bullock (2012) stated that students whose fathers are workers or have irregular jobs consider familial, geographical-social and administrative factors important

because they consider the educational process as an area open to risk factors. According to Goodlad (2004), low socio-economic status or the father's lack of a regular job significantly and negatively affect both student achievement and access to educational services. Similarly, Seban and Perdeci (2016) and Şengönül (2013) stated that both parents' occupation and educational status have determinative effects on children's expectations from education and their access to educational services.

One of the results of the research is that pre-service teachers' evaluations of equality of opportunity in education do not differ according to their mothers' occupation. On the other hand, as a result of the analysis of the rank averages, it was determined that pre-service teachers whose mothers were housewives thought that familial and administrative factors had a greater impact on the equality of opportunity in education, while those whose mothers were not housewives thought that geographical-social factors had a greater impact on the equality of opportunity in education. There are many studies that show that the educational level and occupational status of the family are important factors that are effective in accessing educational services and increasing academic achievement (Chevalier and Lanot, 2002; Seban and Perdeci, 2016). In addition, according to Eren (2016), educated families take a closer interest in their children than other families and guide them in line with their abilities instead of putting them into a certain mold.

In the study, it was examined whether the place where pre-service teachers grew up had an effect on their perceptions of equality of opportunity in education and no statistically significant difference was found. On the other hand, although the differences were not significant, when analyzed in terms of rank averages, it was noteworthy that pre-service teachers living in provinces evaluated the power of influence of family factors as more determinative, while pre-service teachers living in metropolitan areas evaluated the power of influence of these factors as more determinative in terms of other sub-dimensions and the overall EFEO. Although young people living in metropolitan areas have more opportunities compared to small settlements, it can be said that these factors have a more determinative effect on the phenomenon of equality of opportunity in education due to reasons such as competition, transportation difficulties, and cost of living in big cities. Because there is a larger gap between the lower and upper strata among the residents of metropolitan cities, where families of all socioeconomic levels are found, than in small settlements, students have the opportunity to see this injustice more closely. In addition, the fact that single-parent families are frequently encountered in cities may

also be thought to affect this negative perception (Şahin, 2012).

Another important finding of the study is that the number of siblings has an effect on pre-service teachers' perceptions of equality of opportunity in education. The influence of familial factors, geographical-social factors and administrative factors is more evident for teachers who grew up in families with 5 or more children than for teachers who grew up in families with 5 or more children. This may be due to the fact that with the increase in the number of children, the impact of these factors on the phenomenon of equality of opportunity in education is felt more due to the necessity of sharing the opportunities owned by more people. Some studies have shown that the space at home, materials such as computers and desks, books, and the budget allocated for education cause problems (Seban & Perdeci, 2016; Şirin, 2005).

The last finding of the study is that there are significant relationships between pre-service teachers' perceptions of EFE and the socioeconomic level of the family, number of children in the family and grade level variables. There are negative and significant relationships between the impact power of the factors in shaping the phenomenon of equal opportunity in education and the socioeconomic status of the families, and positive and significant relationships with the number of siblings and grade levels. Individuals in families with a good socioeconomic status feel the impact of the factors affecting the phenomenon of equality of opportunity in education less, while those with many children and high-class levels feel these effects more clearly. Güler et al. (2021) also found in their study that pre-service teachers think that social justice cannot be achieved. As the EFE perception levels of pre-service teachers increase, the number of children in the family and their grade level also increase. In families with many children, it affects the interest and patience of the mother and father towards them, the time they can spare for the children and the economic expenditures they will make for them (Eskicumalı and Eroğlu, 2001). For this reason, it is expected that the EFE perceptions of individuals growing up in families with many children will be negative in proportion to the number of siblings. The positive relationship between grade level and EFE perception can be explained by the increase in education and life experiences of students with increasing grade levels.

In this study, only pre-service teachers' attitudes towards equal opportunity in education were examined. Attitudes towards equality of opportunity in education can be investigated on groups with different professional and sociocultural characteristics of the society and the results can be compared. In addition, this kind of study can also be

conducted with teachers who are on duty. The results can be compared according to branches and seniority.

In the study, it was determined that the number of siblings affected the perception of equality of opportunity in education. A qualitative study (case study) can be conducted on the reasons for this.

In this study, it was observed that there was a difference in the perception of equality of opportunity in education according to the grade variable. Why the perception of equality of opportunity in education differs according to grade level can be evaluated with qualitative research methods (a phenomenological study can be conducted).

Similar studies can be conducted on the basis of specific regions. In this way, steps that can be taken to ensure equality of opportunity in education can be prioritized according to regions or countries, and a road map based on effective and scientific data can be created.

Author Contributions : The first author was responsible for the planning of the study, model design, statistical analysis, interpretation of the results, and the discussion section. The second author contributed to the introduction, statistical analyses, theoretical framework, and discussion of the study's limitations.

Funding : Not applicable.

Conflict of Interest : Not applicable.

Data Availability : Data supporting this research are available upon request by contacting the corresponding author.

References

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighbourhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Aksu, T., & Cantürk, G. (2015). Equality of educational opportunity: the role of using technology in education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 4*(4), 79-93. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v4-i4-1933>
- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Sage.
- Allison, P. D. (1975). A simple proof of the Spearman-Brown formula for continuous test lengths. *Psychometrika Journal, 40*(4), 135-136.
- Bayrak, M. B., Keskin, O., Kiroğlu, T. H., Cankara, Z. S. Özdemir, Ü., & Erbay, S. (2021). *Yükseköğretimde yurt sorunu*. Sosyal Demokrasi Vakfı Yayını. https://sodev.org.tr/wp-content/uploads/2021/09/SodevGenc_Yuksekogretimde_Barinma_Sorunu_Raporu_Eylul2021.pdf
- Brick, B. (1993). Changing concepts of equal educational opportunity: a comparison of the views of Thomas Jefferson, Horace Mann, and John Dewey. *Thresholds in Education, 19*(1-2).
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Campbell, P. B., & Klein, S. S. (1982). Educational equity. In H. Mitzel (Ed.), *The encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan Company.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. National Endowment for the Arts Publication.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*, A John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çetinkaya Büyükbodur, A., & Kayma, D. (2020). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinde empati düzeyinin sosyal adalet savunuculuğuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(70), 910-920. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4145>
- Çoban Kaynak, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6*(4), 252-260. <https://hdl.handle.net/20.500.12440/5417>
- Demirel, S., Acar, Ö., Karakurt E., & Onaygil, C. (2006, Mayıs 16-17). *Yurt yaşamının üniversite öğrencilerinin sağlığı üzerindeki etkileri* [Konferans bildiri sunumu]. MASCO, Marmara Öğrenci Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review, 63*, 406-423. <https://doi.org/10.2307/2657556>
- Eren, Ş. (2016). Aile ve çocuk eğitimi. İçinde, Yurt M. E. ve Bayraktutan O. (Ed.), *Uluslararası Aile İçi Eğitim Çalıştayı Materyalleri*, 1-14, Zafer Medya.
- Eskicumalı, A., & Eroğlu, E. (2014). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(1), 165-189.
- Evetts, J. (2003). *The sociology of educational ideas*. Routledge.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Goodlad, J. (1996). Democracy, education, and community. In R. Soder (Ed.), *Democracy, education and the schools* (p. 87). Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (2004). *A place called school*. McGraw-Hill.
- Gutman, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Gül, Y. E. (2023). A theoretical perspective on survey method from quantitative research methods. *Universum, 4*(106), 64-68. <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2023.106.4.15254>
- Gül, Y. E., & Yeşil, R. (2024). The development and initial tests for the psychometric properties of the equal opportunity in education scale. *Problems of Education in the 21st Century, 82*(3), 353-370. <https://doi.org/10.33225/pec/24.82.353>
- Güler, D., Sarıçalı, M., & Yelpeze, İ. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile mültecilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 349-366. <https://doi.org/10.9779.pauefd.748523>
- Howe, K. R. (1994). Standards, assessment, and equality of educational opportunity. *Educational Researcher, 23*(8), 27-35.
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*(2), 337-359.
- Kalsen, C. (2016). *Sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların eğitim düzeyleri ile istihdam ve ücret düzeyleri arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 38-47. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1912>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). The Guilford Press.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children enter school*. Economic Policy Institute.
- Mammadov, R. (2018). Equality of opportunity in education. *International Journal of Instruction, 11*(2), 1-3.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.

- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği yaklaşımı analizine dayalı öğretmen atama politikaları: nesnel çözümleme / öznel tanıklıklar* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Morgan G. A., Barrett, K. C., Leech, N. L., & Gloeckner, G. W. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (4th ed.), Routledge.
- Myasnikov, V. A., Kurdyumova, I. M., Dolgaya, O. I., Naydenova, I. S., Zijlstra, M. V., & Demin, P. N. (2019). Equal educational opportunities for all concept: Education development strategies worldwide. *International Conference Education Environment for the Information Age*. 583–589. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.66>
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2014), *PISA 2012 Results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, H. E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312. <http://dx.doi.org/10.7822/10.7822/omuefd.828176>
- Özgür, G., Babacan Gümüş, A., & Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Polat, H., & Boydak Özkan, M. (2020). Teachers' views on the equality opportunity and possibility in the Turkish education system. *International Journal of Social Science Research*, 9(2), 198-213. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1193570>
- Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*. McGraw-Hill.
- Seban, D. ve Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m>
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 194(2), 132-148.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin, ailelerdeki sosyalleştirme ve eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 128-143.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: Roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Vijfeijken, M. V., Denessen, E., Shilt-Mol, T. V., & Scholte, R. H. (2021). Equity, equality, and need: A qualitative study into teachers' professional trade-offs in justifying their differentiation practice. *Open Journal of Social Sciences*, 9(1), 236-257. https://www.scirp.org/pdf/jss_2021081115014167.pdf
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303.
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73, 1861–1879.
- Zhang, L. (2002). Income distribution and the allocation of public education expenditure. Stanford Institute for Economic Policy Research, SIEPR Discussion Paper No. 02-25. <https://siepr.stanford.edu/publications/working-paper/income-distribution-and-allocation-public-education-expenditure>