



Secondary School Students' Equality of Opportunity and Possibility Perceptions for Primary Schools and Secondary Schools

Emine ÖNDER^{a*}, Hatice PETEK^b

^a Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur/Türkiye

^b Karamanlı İmam Hatip Ortaokulu Burdur/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.492883

Article history:

Received 06.12.2018

Revised 03.04.2019

Accepted 11.04.2019

Keywords:

Equality of opportunity and possibility,

Primary school,

Secondary school,

Secondary school students.

Abstract

In this study, it is aimed to determine how the secondary school students perceive primary schools and secondary schools in which they received their education in terms of equality of opportunity and possibility. Causal-comparative model is used for this research. The data of the research, which was conducted on the secondary school students in the city center of Burdur, was collected through the "Scale of Equality of Opportunity and Possibility in Education". Descriptive analyses such as percentage and frequency and One-Way Manova analysis were used in the study. As a result of this study, it was understood that the perceptions of secondary school students in regard to equality of opportunity and possibility varied based on gender, type of school and whether the place of living is rural or urban. It was determined that the students, who received education in a type of school except for women's vocational secondary school and live in the city, perceived their primary school and secondary school to be more sufficient in regard to the equality of opportunity and possibility. This study includes suggestions in line with the acquired results.

Lise Öğrencilerinin İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarına İlişkin Fırsat ve İmkân Eşitliği Algıları *

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.492883

Makale Geçmişi:

Geliş 06.12.2018

Düzeltilme 03.04.2019

Kabul 11.04.2019

Anahtar Kelimeler:

Fırsat ve imkân eşitliği,

İlköğretim,

Ortaöğretim,

Lise öğrencileri.

Öz

Araştırmada, lise öğrencilerinin eğitim aldıkları ilköğretim ve ortaöğretim okullarını fırsat ve imkân eşitliği açısından nasıl algıladıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Burdur ili merkez ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırmanın verileri, "Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada; yüzde, frekans gibi betimleyici analizler ve Tek Yönlü Manova analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete, okul türüne ve yaşanılan yerin kırsal kent olmasına göre lise öğrencilerinin fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız, meslek lisesi dışındaki okul türünde eğitim alan ve kentte yaşayan öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okulları fırsat ve imkân eşitliği açısından daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Araştırmada, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Introduction

Although education started with the history of humanity, it became a field of service in which only the elite benefited up to the Industrial Revolution (Ankay, 1991; Özyıldırım, 2014). Productive efficiency,

* Author: eonder@mehmetakif.edu.tr

* Bu makale, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Dr. Öğretim Üyesi Emine ÖNDER'in danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

which moved from family towards factory with Industrial Revolution, ended education's special and privileged status as an activity. It put forth the necessity to present education service broadly and publicly (Duman, 2005; Ünal & Özsoy, 1998). This situation, that is to say the regulation of education through state and its financing through public resources, caused the start of discussions on equality of education (Ünal & Özsoy, 1998), and initiated the process of transformation from elite education into equality of opportunity in education.

Equality in education is indispensable in respect to the education services enabling the potentials of all the individuals and ensuring constructive roles within social life. The way to enable this can be possible through the actualization of equality of opportunities in education. Equality of opportunity in education means that all the individuals of a society can equally access education services, in which they can actualize their abilities in the most appropriate way, and that they all have equal chance of benefiting from the said education services (Hesapçioğlu & Dündar, 2011; Tezcan, 2016). It is the removal, by the state, of obstacles that are not the responsibility of the individuals and that deprives the individuals of education or prevent them from accessing it equally. In other words, equality of opportunities is to protect the individual from the injustices against his rights by birth as much as possible (Comte-Sponville, 2004 qtd. Kodelja, 2016), and to compensate the elements of luck and obstacle from the past (Renaut, 2007).

The first step taken from elite education towards equality of opportunity in the world was the acceptance that education is the fundamental human right. Thus, education, which took its place among the fundamental rights on the international conventions, the constitutions and laws of the countries, became one of the duties of a state and became an obligatory service that was given for free (Gök, 2004); became a service that could be enjoyed by the people who had no money or nobility. This development is a very important step for the equality of opportunity in education as well. However, the defenders of equality state that not everyone in the society can use his right to education due to the opportunities they have, although there is no legal obstacle (Hesapçioğlu & Dündar, 2011; Ünal & Özsoy, 1998). They emphasize that equality before law cannot prevent the differences in benefiting from education. According to them, clear or less visible social, economic and geographical obstacles can threaten the equality of opportunity in education (Tezcan, 2016). In that sense, along with the right of education the individuals must be presented with opportunities in using this right as well (Zoraloğlu, 1998). The state must eliminate the obstacles that are not the responsibility of the individuals and deprive them of education so that they can actually access the education guaranteed legally; it should make education physically, economically and socially accessible and offer everyone an equal chance of start (Bobbio, 1995, qtd. Kodelja, 2016). Chance for an equal start brought up equality in conditions. The idea of equality in conditions anticipates that the participants of the race start from the same point and continue the race with similar obstacles (Ünal & Özsoy, 1998). Otherwise, since the conditions of starting the competition will be different, providing only the opportunity may not be sufficient in ensuring equality of opportunity. Equality in conditions is important in correcting the injustices in inputs. However, this situation does not guarantee the points that people reach at the end of the competition, that is to say the results they acquired, are similar in terms of quality and quantity. In simpler words, equality in inputs and conditions may not provide equality in results. This point reached in the understanding of equality caused the principle of equality in results to be embraced (Turner, 1997). According to the principle of equality in results, the equality of opportunity stands for trying to ensure everybody reaches similar results regardless of their starting point of equality of opportunity and their natural ability. With this change in perception, the concept of equality of opportunity in education is defined, beyond providing the education opportunities equally to everyone, as providing equality in education as well as in the results to be achieved (Garner, 2004). Equality of opportunity is listed as having school for everyone, ensuring school registration and continuation, which are followed by success. With this understanding of equality, the emphasis on individuals getting access to education and their longevity in this system shifted towards the questioning of the trait, quality and effectiveness of the education they received (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007). Thus, it can be said that the idea of equality in education that started with the Industrial Revolution moved from equality in inputs

towards equality in outputs, and the equality in conditions evolved towards equality in results (Ünal & Özsoy, 1998).

The change in the idea of equality in education caused the provision of equality of opportunity in education to become an ongoing struggle for all the states. According to Hesapçioğlu and Dündar (2011), the struggle of Turkey in this matter started with the Ottoman Empire and gained speed with the Declaration of the Republic. This issue during the Republic Era was brought up many times during the Planned Development Period, Education Councils and State Planning Organization documents and many attempts were made in terms of the equality of opportunity and possibility. It can be said that especially recently, there have been significant progresses made in all the education system, in particular the primary school, in regard to the access to education in Turkey. However, the resources on this subject state that the inequality in regard to the distribution of education opportunities continue in Turkey, and the schools cannot offer the opportunity of equal education (Algan & Algan, 2013; Aydın, 2009; Gök, 2004; Güngör, 2009; Önder, 2012; Öz, 2013). Remarkable differences in terms of education quality provided to the students, class equipment of schools, equipment and supplies, laboratories, libraries, health and hygienic conditions, quantity and quality of teachers between schools are underlined (Çingı, Kadılar & Koçberber, 2008; Karip & Apaydın, 2007; Petek & Önder, 2015; Turkish Education Association [TED], 2008). For example, according to the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2015 national report, almost half of the eighth and ninth graders receive education in disadvantaged schools that have problems in terms of conditions and resources and have shortcomings (MEB, 2016). According to a number of studies, even though certain disadvantageous schools do not lack of teachers and basic sources, some qualitative problems related to these sources are present. (MEB, 2016; The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009; Petek & Önder, 2015). Petek and Önder (2015) stress that disadvantageous schools are generally considered as transitional institutions by teachers and the speed of teacher change and teacher shortage is high in their study. It is stated that teaching activities are time to time conducted by less experienced, assigned by different schools or temporary teachers who are known as paid teachers. Moreover, it is asserted that some lessons are given by inappropriate teachers in terms of their branches (Petek & Önder, 2015).

According to the studies, the ways the students benefit from the education opportunities provided through public funding vary depending on subjective and socio-economic characteristics (Özbaş, 2013). Individuals' gender, socioeconomic status, geographical conditions of their residential areas, whether they live in rural or city, the region where they live, structure of their schools may cause inequality of opportunity and possibility. Obstacles arising from these criteria which are main variables of inequality of opportunity and possibility may be determinant in accessing to quality education (Hesapçioğlu & Dündar, 2011; Oakes, 2004; Tezcan, 2016). These characteristics may cause them to be taught in a more disadvantageous school and to be more disadvantageous in comparison with their peers (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014; 2016; MEB, 2016). For example, according to the reports on the subject, socioeconomically disadvantaged students are mostly educated in disadvantaged schools due to impossibilities about their families (ERG, 2014; 2016; MEB, 2016). The majority of the students aged 15 that come from the highest socio-economic segment in Turkey study in science (51%) and Anatolian (42%) secondary schools, which are accepted to be schools with highest quality education (ERG, 2009). According to another study, general secondary schools in comparison to the types of school such as Anatolian and science secondary schools, are insufficient for the students in terms of social, personal and academic development opportunities (Özbaş, 2013). Students that receive education in Anatolian, Anatolian Teacher and Science Secondary schools think that they received education in schools, where the education services were qualitative both in primary school and secondary school (Özbaş, 2012). Only 53% of the families from disadvantaged sociological background think that the schools, where their children received education, provided them with opportunities of equal education (Özbaş, 2018). As a result of the analysis conducted in accordance with these findings, it can be said that the number of schools offering qualitative education in primary and secondary education are limited, and as mentioned in many studies (ERG, 2009; Karip, 2007; Marks, 2006; OECD, 2009), the students from lower

socio-economic backgrounds caused by social inequalities cannot access these schools. In other words, it can be stated that the disadvantaged students cannot benefit from the education opportunities at the same level with their advantaged peers.

It is impossible to eliminate inequality. On the other hand, it is vital that the studies conducted on this matter should determine what differences exist between the schools in terms of inequality of opportunity and possibility and to detect regions where improvements should be made. Thus, this study aims to determine how secondary school students perceive their primary schools and secondary schools in terms of the equality of opportunity and possibility. These directed perceptions of the students have been examined according to variables of gender, whether they live in rural or city and their school type paving the way for educational differences between individuals. These variables have been chosen since they are shown as main factors preventing opportunity equality in education in the literature. Evaluating primary schools and secondary schools in terms of opportunity and possibility equality is based on the opinions of secondary school students. There are three main reasons why the opinions of secondary school students are asked. The first one is the thought of asking opinions of people benefitting from a service is the most effective way to assess the service. Another one is the demand of evaluating schools which are at the both education levels with the opinions of the same students. The last one is demanding to investigate students from different school types in secondary education were taught in what kind of a school in terms of the equity of opportunity and possibility. The literature shows that the studies that ask the opinions of the students for analyses of schools, which carry the duty of preparing the future of the societies, are limited in number (Özbaş, 2012; 2013). It is understood that the studies that exist in that matter are conducted on a city in Eastern Anatolian region. Regional difference is a significant factor causing inequality of opportunity in education according to national and international reports (Dünya Bankası, 2011; ERG, 2009; Gürel & Kartal, 2015; Tezcan, 2016). Structures of the regions may differ in terms of educational opportunities. Geographical position where individuals live in may be significant in quality of education (ERG, 2009; Gürel & Kartal, 2015). This study has been conducted in a county located in the southern west of Turkey and the sixth one in the education index (TÜİK, 2016). Thus, it is thought that this study is vital in order to reveal what the students think about learning domains in terms of inequity of opportunity and possibility in a such county. In addition, it is anticipated that this study would provide data so as to decrease inequalities in education and to increase quality, contribute efforts made with the purpose of eliminating inequality in opportunities caused by the distribution of schools, and shed light to the policy makers in regulations to be made. On the other hand, it is thought that this study would fill a gap in the field and serve as a resource for the new studies. Based on this idea and in line with the aim of this study, the answers to the following questions are sought:

According to the perceptions of secondary school students on equality of opportunity and possibility for primary school and secondary school:

- 1) Are there any significant differences in terms of gender?
- 2) Are there any significant differences regarding the type of their school?
- 3) Are there any significant differences in terms of the place of living?

Method

Research model

The causal-comparative model as part of the quantitative research methods is used in this study. This research model offers researchers to make comparison between groups (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, akt. Sözbilir, 2015). The causal-comparative model has been used in this study since it aims to compare the perceptions of the different students in terms of gender, school type and residential area about their primary school and secondary school in regard to equity of opportunity and possibility.

Participants

The study was conducted on the secondary school students in the center of Burdur. The study population was created via multi-stage sampling method. For this purpose, the secondary schools were divided into groups of low (below 200), medium (between 200-400) and high (above 400). Afterwards, the schools that were taken within the scope of study through simple random sampling from each group based on the ratio of their weights. Lastly, one class from each grade level (9-10-11-12) in the schools that were within the scope of study was included into the study as a simple random sample. Through this method, the total of students in the study reached 969. However, the measurements of 22 participants were removed due to extreme values, and as a result the analyses were run on 947 students.

Among the students that were within the scope of the study, 551 of them (58.2%) were girls, 396 (41.8%) were boys, 259 (27.3%) were ninth graders, 254 (26.8%) were tenth graders, 225 (23.8%) were eleventh graders and 209 (22.1%) were twelfth graders. When the distribution of the students based on the type of school was analyzed, it is seen that 95 of the students (10%) were studying in Science secondary school, 113 (11.9%) in Social Sciences secondary school, 438 (46.2%) in Anatolian secondary school, 301 (31.8%) in Vocational secondary school. 204 of the students that participated in the study (21.5%) live in village, 10 (1.1%) in town, 74 (7.8%) in district and 659 (69.6%) in city center. The students' residential areas have been determined by taking into account Turkish Statistical Institute's rural and city differentiation. If the population of the relevant place is 20 000 or less it is considered as a rural (village and town), if the population is 20 001 or more, it is assumed as a city. The schools have been discussed in three dimensions which are science secondary school, Anatolian secondary school and vocational secondary school.

Instrument

In the study, the "Scale of Equality of Opportunity and Possibility in Education", developed by Özbaş (2013) was used. The scale consists of 23 items and three dimensions. The first dimension of the scale is to measure the level how much the secondary schools follow a method application which is appropriate for socioeconomic variables of students in the secondary schools. In this scale, there is not a dimension to evaluate the primary schools in this regard. The second and the third dimensions of the scale aim to determine the perceptions of the students towards equity of opportunity and possibility by taking into account the same aspects. The items of the second and the third dimensions of the scale are the same as a question. This is to say that the students are asked to evaluate their primary schools and secondary schools in terms of equity of opportunity and possibility from the same aspects. Therefore, the second dimension of the scale called as "primary school applications" and the third dimension of the scale called as "quality of secondary primary services" have been used. There are nine items in both dimensions. The 5 Likert-type scale is scored as never (1), little (2), average (3), very (4), completely (5). The reliability of the scale was calculated by Özbaş, and the alpha reliability coefficient of the primary school dimension was found to be .88, while the alpha reliability coefficient of the secondary school was found to be .87. In this study, the construct validity of the scale was analyzed with confirmatory factor analysis (CFA), while its reliability was analyzed with the calculation of Cronbach alpha coefficients. As a result of the confirmatory factor analysis, it was seen that the adaptive values of the scale ($\chi^2= 831.101$, $sd= 225$, $\chi^2/sd= 3.69$, $RMSEA= .053$, $GFI= .93$, $AGFI=.91$, $CFI= .93$, $NFI= .91$ ve $IFI= .93$, $RMR= .054$) were at an acceptable level (Tabachnick & Fidell, 2001). Cronbach Alpha value was calculated to be .91 for all the scale, .84 for the sub-dimension of primary school and .92 for the sub-dimension of secondary school. Based on these results, it can be said that the scale being used is valid and reliable.

Data Analysis

In the study, in addition to the descriptive analyses such as percentage and frequency, One-Way Manova was used for the analysis of comparison of the perceptions of the students on the equality of

opportunity and possibility for primary schools and secondary schools. It is necessary for the data set to meet certain assumptions so that One-Way Manova analysis can yield reliable results. These assumptions are listed below.

1) Sample size: It is to have at least more participants than the dependent variable in each cell. The ideal is even more than that (Pallant, 2016). According to Tabachnick and Fidell (2001), having at least 20 participants in each cell strengthens the sample size. In the study, the number of participants for each cell is way above than this critical value.

2) Ensuring univariate and multivariate normal distribution: Univariate normal distribution in the study was tested through measures of central tendency and graphic. 9 measures shown as the extreme data within the box graphic reached as a result of the analyses were excluded from the data set. Descriptive statistics for the data are given in Table 1. In Table 1, due to having the average, mode and median values of the central tendency measures as close to each other, having the coefficients of skewness and kurtosis within the range of ± 1 , and finding the value reached as a result of proportioning these coefficients with the standard errors within the range of ± 1.96 , it is assumed that the univariate normal distribution of the data was provided. Multivariate normal distribution in the study was checked through Mahalanobis distances. Mahalanobis limit value was determined with the consideration of .01 significance value and on the basis of chi square distribution table. In consideration with the number of independent variables included within One-Way Manova analysis, the limit value of Mahalanobis was determined to be 9.21 13 measures that exceeded this value were excluded from the data set (Can, 2014).

Table 1.
Descriptive Statistics Acquired for the Variables.

	Gender		Type of School			Place of Living		
	Girl n=551	Boy n=396	Physical- Social	Anatolian n=438	Vocational n= 301	Urban n=215	Rural n=732	
Primary school	Mean	3.27	3.09	3.36	3.25	2.99	3.02	3.24
	Median	3.33	3.11	3.44	3.33	3	3	3.33
	Mode	3.33	3.11	3.56	3.33	3.56	2.78	3.33
	Skewness	-.159	-.024	-.108	-.161	.008	.055	-.164
	St.Error (Skewness)	.104	.123	.169	.117	.14	.166	.09
	Kurtosis	-.141	-.054	-.039	-.135	-.056	-.164	-.078
	St.Error (skewness)	.208	.245	.336	.233	.28	.33	.18
Secondary school	Mean	3.10	2.89	3.27	3.21	2.55	2.91	3.05
	Median	3.14	2.93	3.29	3.22	2.57	2.93	3.11
	Mode	3.21	2.71	2.79	3.14	2.93	3.14	3.14
	Skewness	-.276	-.043	.012	-.359	.131	-.021	-.215
	St.Error (Skewness)	.104	.123	.169	.117	.14	.166	.09
	Kurtosis	-.375	-.021	-.554	.103	-.117	.18	-.382
	St.Error (skewness)	.208	.245	.336	.233	.28	.33	.18

3) Linearity: There must be a linear relationship between dependent variables. In the study, this assumption was analyzed via scatter diagram and correlation coefficient. As a result of the analyses, it was seen that there was a significantly positive relationship between the dependent variables ($r=.41$, $p<.01$), but it was at a level that will not create multicollinearity ($r<.90$) and the data meet the linearity assumption (Pallant, 2016).

4) Homogeneity of variance-covariance matrices: It was seen that there was no significant difference between covariances of the dependent variables [Box's test p value (.418 for gender, .284 for type of school, .062 for place of settlement)] and the condition of equality of error variances [p value in primary school (.959 for gender, .065 for type of school, .302 for place of settlement), p value in

secondary school (.062 for gender, .916 for type of school, .075 for place of settlement)] (Can, 2014). Notes. 1. 5-point rating scale was used in both SES and SGS in which “1” refers to Never and “5” refers to Very often. 2. Stem of the SGS items was “Considering the time period from the first year you entered the university until today, mark the degree to which the X University has helped you regarding the subjects addressed in each of the following statements.”

Findings

In this part of the study, the perceptions of the secondary school students on the equality of opportunity and possibility in the schools of primary school and secondary school were compared based on gender, type of school and place of settlement (rural-urban).

1) Findings Regarding Gender

Findings on whether the perceptions of the secondary school students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school significantly differed were presented in Table 2.

Table 2.
One-Way Multivariate Manova Results Based on Gender.

Dependent Variable	Gender	n	\bar{X}	Sd	df	F	p
Primary School	Girl	551	3.27	0.70	1 - 946	15.64	.00
	Boy	396	3.09	0.70			
Secondary School	Girl	551	3.10	0.82	1 - 946	15.74	.00
	Boy	396	2.89	0.77			

Manova results showed that the perceptions of the secondary school students on equality of opportunity and possibility significantly differed based on gender. In other words, being a boy or a girl significantly differ the perceptions of the students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school [Wilks' Lambda (λ)=.977, $F_{(2,946)}=11.183$, $p<.01$, $\eta^2=.023$]. This finding shows that the scores to be acquired from the linear component made up of primary school and secondary school scores vary based on gender, and the impact of gender on the changes in the perception on equality of opportunity and possibility is 2.3%. The analysis of average and standard deviation values of equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school given in Table 2, and the results of one-way ANOVA conducted on each education level on the basis of gender shows that there is a significant difference between the perceptions of secondary school students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school [$F_{(1,945)}=15.637$, $p<.01$] and secondary school [$F_{(1,945)}=15.740$, $p<.01$]. Based on the average values, it can be said that the perceptions of female students on equality of opportunity and possibility in both areas of education were higher. Looking at the partial eta values, it can be said that the impact of gender on the perceptions of students on equality of opportunity and possibility in both primary school and secondary school was 1.6%.

2) Findings Regarding the Type of School

Findings on whether the type of school had a significant effect on the perceptions of students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school are presented in Table 3.

Table 3.
One-Way Multivariate Manova Results Based on the Type of School.

Dependent	Type of School	N	\bar{X}	Sd	df	F	p	η^2
Primary School	Life-Social Sciences	208	3.36	0.65	2 - 944	20.87	.00	.04
	Anatolian	438	3.25	0.72				
	Vocational	301	2.99	0.68				
Secondary School	Life-Social Sciences	208	3.27	0.73	2 - 944	85.21	.00	.15
	Anatolian	438	3.21	0.75				
	Vocational	301	2.55	0.76				

Manova results showed that the type of school effected the perception on equality of opportunity and possibility. In other words, the type of school currently being studied at significantly differs the perceptions of the students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school [Wilks' Lambda (λ)=.843, $F_{(2,943)}=42.072$, $p<.01$, $\eta^2=.082$]. This finding shows that the scores to be acquired from the linear component made up of primary school and secondary school scores vary based on the type of school, and the impact of the type of school on the changes in the perception on equality of opportunity and possibility is 8.2%. The analysis of average and standard deviation values of equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school, and the results of one-way ANOVA conducted on each education level on the basis of the type of school shows that there is a significant difference between the perceptions of secondary school students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school [$F_{(1,945)}=20.866$, $p<.01$] and secondary school [$F_{(1,945)}=85.209$, $p<.01$]. The type of school currently being studied at differ the perceptions of the students on equality of opportunity and possibility in both primary school and secondary school. The significant difference is between the vocational secondary schools and other types of school. The perceptions of the vocational secondary school students on equality of opportunity and possibility in primary school and secondary school are lower than the students from the other types of school. Based on the partial eta square value, it can be said that the 4.2% of the variance in the scores of equality of opportunity and possibility in primary school and 15% of the variance in the scores of equality of opportunity and possibility in secondary school can be explained by the type of school.

3) Findings Regarding the Place of Settlement

Findings on whether the perceptions of the secondary school students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school significantly differed based on the place of settlement were presented in Table 4.

Table 4.
One-Way Multivariate Manova Results Based on the Place of Settlement.

Dependent Variable	Place of Settlement	n	\bar{X}	Sd	df	F	p	η^2
Primary School	Rural	215	3.02	0.67	1 - 946	16.32	.00	.02
	Urban	732	3.24	0.71				
Secondary School	Rural	215	2.91	0.73	1 - 946	4.44	.04	.01
	Urban	732	3.05	0.83				

Manova results revealed that the perceptions of the secondary school students on equality of opportunity and possibility significantly differed based on the place of settlement. In other words, living in a rural or urban settlement significantly differs the perceptions of the students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school [Wilks' Lambda (λ)=.983, $F_{(2,944)}=8.280$, $p<.01$, $\eta^2=.017$]. This finding shows that the scores to be acquired from the linear component made up of primary school and secondary school scores vary based on the place of

settlement, and the impact of the place of settlement on the changes in the perception on equality of opportunity and possibility is 1.7%. The analysis of average and standard deviation values of equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school, and the results of one-way ANOVA conducted on each education level on the basis of the place of settlement shows that there is a significant difference between the perceptions of secondary school students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school [$F_{(1,945)}=8.064$, $p<.01$] and secondary school [$F_{(1,945)}=2.891$, $p<.01$] based on whether the place of settlement is rural or urban. The difference in both levels of education is in favor of students living in urban areas. The students living in urban areas perceive the schools of primary school and secondary school as more sufficient in terms of equality of opportunity and possibility. Based on the partial eta value, it can be said that the variance of the perception of equality of opportunity and possibility in schools that can be explained by the place of settlement as an independent variable is 1.7% for primary school and 0.5% for secondary school.

Discussion & Conclusion

In this study, it is aimed to determine the perceptions of secondary school students on equality of opportunity and possibility in primary school and secondary school. For this purpose, it was understood that the perceptions of the secondary school students on equality of opportunity and possibility significantly differed based on gender. In other words, it was determined that being a boy or a girl significantly differed the perceptions of the students on equality of opportunity and possibility in schools of primary school and secondary school. It was understood that the scores to be acquired from the linear component made up of the scores of primary school and secondary school varied based on gender, and the girl students in two levels of education had a higher perception on equality of opportunity and possibility in primary school and secondary school. Considering the literature, gender difference is a significant variable preventing the equity of opportunity in the education and educational inequalities arise as against girl. (Dünya Bankası, 2011; Erçetin & Arifoğlu, 2016; ERG, 2009; Gürel & Kartal, 2015; Smits & Hosgör, 2006; Tezcan, 2016; Tomul, 2007). Thus, it can be said that this finding of this study does not correspond to the literature. Examining the studies conducted on this matter, it is seen that there is no homogeneous distribution in gender inequity. While there may be regional differences in this regard, it is understood that living in rural causes girls to be subject to more educational inequity. (Dünya Bankası, 2011; ERG, 2009; Smits & Hosgör, 2006; Tezcan, 2016; Tomul, 2007). The biggest difference in terms of gender inequity is in the east and rural regions of the country such as Southeast, Eastern Anatolia, Northeast Anatolia. (ERG, 2016). The study has been only conducted on the students of the schools located in in the central of city located in the southern west of Turkey. This may be effective in favor of the girls. Furthermore, examining the relevant reports, the risk of that disadvantageous girls stay out of school is quite high and this risk raises as the age increases (UNICEF, 2012) and this risk becomes distinct (Dünya Bankası, 2011). Even though they do not stay out of school, it is seen that they do not prefer allowing their daughters to go away from their houses (Bora & Taş, 2017), the distance between learning environments and residential areas plays an important role in accessing to qualified education (ERG, 2016; UNICEF, 2004). Therefore, although secondary school education is obligatory, since maintaining formal training is not obligatory a part of disadvantageous girls is out of formal training and another part may not access to a school located in city center. This may cause perceptions of female students towards inequity of opportunity and possibility to be higher and to obtain a result in favour of girls.

According to another result of the study, the type of school has a significant impact on the perceptions of the students on equality of opportunity and possibility in primary school and secondary school. Approximately eight percent of the changes in student's perceptions on equality of opportunity and possibility can be explained with the type of school. In consideration with the levels of education, it was seen that the variance explained by the type of school was four percent in primary school and fifteen percent in secondary school. Based on this result of the study, it can be said that the impact of the type of school on the perception on equality of opportunity and possibility is higher in secondary

school. It can be said that this result is similar with the finding of Buyruk (2008), which states that the difference between the institutions of education in terms of quality and opportunity is more apparent in secondary schools. Additionally, it was determined that the significant difference based on the type of school was between the vocational secondary schools and other types of school. The perceptions of the vocational secondary school students on equality of opportunity and possibility both in primary school and secondary school are lower than the students from the other types of school. Based on this result of the study, it can be said that the vocational secondary school students, in comparison to the other types of secondary schools, perceive the schools of primary school and secondary school to be less sufficient. The literature shows that the education opportunities within the cities in Turkey at the level of primary school and secondary school are not distributed equally (Buyruk, 2008; Özbaş, 2012; 2013; Petek & Önder, 2015). The main decisive factor in this is shown to be the inflexible natures of the schools based on their types. In other words, inflexible characteristics given to the schools in Turkey are considered to be the violation of equality in education, and are shown as one of the underlying reasons of inequality of opportunities (Dinçer & Uysal, 2010; Sadovnik, Cookson & Semel, 1994). Again, in literature, it is stated that the type of school to be continued is based on the inequalities in human, cultural, social and economic capital (Önder & Güçlü, 2014). In that sense it can be said that the way of accessing favorite and distinguished schools such as science and social sciences secondary schools is possible through the socio-economic and cultural characteristics of the family, which is influential on the social environment the student lives in and the school he receives his primary school. In some of the studies conducted on this matter draws attention to it as well; and it is emphasized that the students studying in Anatolian and science secondary schools are more advantageous (Çoşkun, 2014; Köse, 1999; Özsoy, 2002) and students studying in vocational secondary schools are more disadvantageous (Çoşkun, 2014) in terms of human, cultural, social and economic capital. It can be stated that the advantageous students study in schools defined as advantageous (ERG, 2016; MEB, 2014), while the students studying in disadvantageous schools face double disadvantage (Önder & Güçlü, 2014). Therefore, the result of the study in regard to the type of school shows similarities with the literature.

The other result of the study shows that living in urban or rural areas significantly differ the perceptions of the students on equality of opportunity and possibility in primary school and secondary school. The difference is on behalf of the students living in the urban areas. The perceptions of the students living in the urban areas on equality of opportunity and possibility in primary school and secondary school are higher than the students living in rural areas. It can be said that this finding of the study shows similarities with the studies presenting that the education services differ in terms of quality and quantity based on the place of settlement (Buluç, 1997; Büyüköztürk, 1992; Celkan, 1996; Dünya Bankası, 2011; OECD, 2010; Önder, 2012; Petek & Önder, 2015; Tezcan, 2016). In the conducted studies, it is stressed that physical, technical and human sources of the schools may differ in rural or city, urban population benefits from educational services more than rural population, disadvantageous close schools may be short of appropriate students, teachers and basic sources, even though quantitative sufficiency is provided, certain problems are seen in accessing to qualified sources (MEB, 2005; OECD, 2010). It is stated that city schools do not have many problems about shortage of personnel and their possibility to employ qualified teachers and to have better educational sources is higher (OECD, 2010). In some studies, it is emphasized that in countries with insufficient funding of education, the education opportunities vary based on the location of the school in the city. It is stated that there are educational inequalities especially in villages and the relatively less developed parts of the cities. It is stated that, in these countries the students living there became more disadvantaged because the state cannot provide the villages with the education opportunities so as to balance them with the cities (Tezcan, 2016). It is stated to create a more disadvantaged position for especially the girls (Ferreira & Gignous, 2010). In that sense, it can be said that this finding of the study is supported by literature. Additionally, it can be stated that the inability to provide balanced educational opportunities for each school can cause the start of a process that does not favor the students living in rural areas.

Based on the results of this study, there can be some suggestions made.

1) In this study, it was found that the students of vocational secondary schools and living in rural areas found their schools to be less sufficient in terms of equality of opportunity and possibility. Considering this result and the data that the school the student can access to is based on the opportunities of his family, it can be said that while providing education services it is important for the state to follow a policy that will lift the burden of insufficient education resources on from the shoulders of the children living in negative conditions and will decrease the inequalities caused by the education inputs.

2) It can be said that initiatives that will provide equal education opportunities along with access to school and meet the basic needs caused by the impossibilities of the family are needed while giving this fight.

3) Considering that the study is limited with the students studying in the schools of secondary school in the city center of Burdur, it can be said that it is important to analyze the educational institutions in terms of equality of opportunity and possibility through studies that include different cities and teachers, directors and students and use different methodologies.

Türkçe Sürümü

Giriş

Eğitim insanlık tarihiyle başlamış olsa da, sanayi devrimine kadar sadece seçkinlerin yararlandığı bir hizmet alanı olmuştur (Ankay, 1991; Özyaydınlık, 2014). Sanayi devrimiyle birlikte, aileden fabrikaya kayan üretim etkinliği, eğitimi özel ve ayrıcalıklı faaliyet olmaktan çıkarmış, bu hizmetinin genel ve kamusal olarak sunulmasının gerekliliğini ortaya koymuştur (Duman, 2005; Ünal & Özsoy, 1998). Bu durum, yani eğitimin devlet eliyle düzenlenmesi ve kamusal kaynaklarla finanse edilmesi, eğitimde eşitlik tartışmalarının başlamasına yol açmış (Ünal & Özsoy, 1998); elit eğitimden fırsat eşitliğine dönüşüm sürecini başlatmıştır.

Eğitimde eşitlik, eğitim hizmetlerinin tüm bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve toplumsal hayatta yapıcı roller üstlenebilmeleri bakımından vazgeçilmezdir. Bunu sağlayabilmenin yolu ise, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilir. Eğitimde fırsat eşitliği, ayırım yapılmaksızın toplumdaki tüm bireylerin yeteneklerini en uygun biçimde geliştirebilecekleri eğitim hizmetlerine eşit ölçüde ulaşabilmelerinin yanında onlardan eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmalarının sağlanması (Hesapçıoğlu & Dünder, 2011; Tezcan, 2016), bireylerin kendi sorumluluğunda olmayan, onu eğitimden mahrum bırakan ya da eşit biçimde yararlanmasını önleyen engellerin devlet eliyle kaldırılması durumudur. Bir diğer ifadeyle fırsat eşitliği, bireyin geleceğini mümkün olduğunca doğuştan sahip olduğu adaletsizliklerden korumak (Comte-Sponville, 2004 akt. Kodelja, 2016), sosyal sermaye sonucunda kazanılan geçmiş kaynaklı şans ya da engelleri telafi etmektir (Renaut, 2007).

Dünyada elit eğitimden fırsat eşitliğine doğru uzanan bu yolda atılan ilk adım, eğitimin temel insan hakkı olarak kabul edilmesi olmuştur. Böylece uluslararası sözleşmelerde, ülkelerin anayasa ve yasalarında temel haklar arasında yerini alan eğitim, devletin görevlerinden biri olmuş; zorunlu ve parasız verilen bir hizmet haline gelmiş (Gök, 2004); parası ve soylu olmayanların da yararlandığı bir hizmete dönüşmüştür. Bu gelişme, eğitimde fırsat eşitliği için oldukça önemli bir adımdır. Ancak eşitliğin savunucuları, hukuksal bir engel olmamasına rağmen sahip oldukları olanaklar nedeniyle toplumdaki herkesin eğitim hakkını kullanamayacağını ifade etmektedirler (Hesapçıoğlu & Dünder, 2011; Ünal & Özsoy, 1998). Yasa önündeki eşitlik ile eğitimden yararlanma farklılıklarının önüne geçilemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre, açık ya da az görünür sosyal, ekonomik ve coğrafik engeller eğitimde fırsat eşitliğini tehdit edebilmektedir (Tezcan, 2016). Bu bakımdan bireylere, eğitim hakkının yanında bu hakkı kullanabilme olanakları da sunulmalıdır (Zoraloğlu, 1998). Hukuki açıdan güvence altına alınan eğitime fiilen erişebilmek için devlet, bireylerin kendi sorumluluğunda olmayan ve onları eğitimden mahrum bırakan engelleri kaldırmalı; eğitimi fiziksel, ekonomik ve toplumsal olarak erişilebilir hale getirmeli, herkese eşit başlangıç şansı sunmalıdır (Bobbio, 1995 akt. Kodelja, 2016). Eşit başlangıç şansı, koşullarda eşitliği gündeme getirmiştir. Koşullarda eşitlik düşüncesi, yarışa katılanların aynı noktadan başlamaları ve yarışı benzer engellerle sürdürmelerini öngörür (Ünal & Özsoy, 1998). Aksi takdirde, yarışa başlama koşulları farklı olacağından sadece fırsat verilmesi fırsat eşitliğini sağlamada yeterli olmayabilir. Koşullarda eşitlik, girdilerdeki adaletsizlikleri düzeltmek açısından önemlidir. Ancak bu durum, yarışın sonunda insanların ulaştıkları noktaların, yani elde ettikleri sonuçların nitelik ve nicelik açısından benzer olmasını garanti etmez. Daha basit bir ifadeyle, girdilerde ve koşullarda eşitlik, sonuçlarda eşitliği getiremeyebilir. Eşitlik anlayışında ulaşılan bu nokta, sonuçlarda eşitlik ilkesinin benimsenmesine yol açmıştır (Turner, 1997). Sonuçlarda eşitlik ilkesine göre, fırsat eşitliği başlama noktası ve doğal yeteneği ne olursa olsun herkesin benzer sonuçlara ulaşılmasını gerçekleştirmeye çalışmaktır. Bu algısal değişimle, eğitimde fırsat eşitliği kavramı, eğitim fırsatlarını herkese eşit ölçüde sunabilmenin ötesinde öğretimde ve erişilecek sonuçlarda da eşitlik sağlamak (Garner, 2004) şeklinde tanımlanmıştır. Fırsat eşitliği; herkes için okulun olması, okula kayıt olmanın ve devamın sağlanması, peşinden de başarının gelmesi biçiminde sıralanmıştır. Bu eşitlik anlayışıyla, bireyin eğitime ulaşmasına

ve bu sistemde daha uzun süre kalmasına değil, aynı zamanda aldığı eğitimin niteliği, kalitesi, etkililiği de sorgulanmaya başlamıştır (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007). Böylece sanayi devrimiyle başlayan eğitimde eşitlik düşüncesinin; girdilerde eşitlik anlayışından çıktılarda eşitliğe doğru bir yönelim gösterdiği, koşullarda eşitlikten sonuçlarda eşitliğe doğru bir evrim geçirdiği söylenebilir (Ünal & Özsoy, 1998).

Eğitimde eşitlik düşüncesindeki değişim, eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın tüm devletler için devam eden bir mücadele olmasına neden olmuştur. Türkiye'nin bu konuyla ilgili mücadelesi, Hesapçıoğlu ve Dündar'a (2011) göre Osmanlı'yla başlamış, cumhuriyetin ilanı ile hız kazanmıştır. Cumhuriyet döneminde konu; planlı kalkınma döneminde, eğitim şuralarında ve Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) dokümanlarında çok kez ele alınmış ve fırsat ve imkân eşitliği açısından önemli girişimlerde bulunulmuştur. Özellikle son yıllarda, Türkiye'de eğitime erişimde, temel eğitim başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde kayda değer gelişmelerin kat edildiği söylenebilir. Ancak konuyla ilgili kaynaklarda Türkiye'de, eğitim olanaklarının dağıtımıyla ilgili eşitsizliklerin devam ettiği, okulların eşit öğretim fırsatı sunmadığı belirtilmektedir (Algan & Algan, 2013; Aydın, 2009; Gök, 2004; Güngör, 2009; Önder, 2012; Öz, 2013). Okullar arasında, öğrencilere sunulan eğitimin kalitesi ve okulların sınıf donanımı, araç gereç, laboratuvar, kütüphane, sağlık ve temizlik koşulları, öğretmen niceliği ve niteliği gibi eğitim ortamını etkileyecek faktörler açısından ciddi farklılıkların olduğuna dikkat çekilmektedir (Çingir, Kadılar & Koçberber, 2008; Karip & Apaydın, 2007; Petek & Önder, 2015; Türk Eğitim Derneği [TED], 2008). Örneğin Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2015 ulusal raporuna göre, sekizinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin neredeyse yarısı, koşul ve kaynak açısından sorunların bulunduğu ve bazı eksikliklerin olduğu dezavantajlı okullarda eğitim almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bazı çalışmalara göre, dezavantajlı okullarda öğretmen ve temel kaynaklar açısından eksiklik olmasa bile bu kaynaklara ilişkin niteliksel sıkıntılar bulunmaktadır (MEB, 2016; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2009; Petek & Önder, 2015). Petek ve Önder'in (2015) çalışmasında Türkiye'de dezavantajlı okulların genellikle öğretmenler tarafından geçiş bölgesi olarak kullanıldığına, bu okullarda öğretmen değişim hızının ve öğretmen açığının daha yüksek olduğuna değinilmektedir. Dezavantajlı okullarda öğretim faaliyetlerinin, zaman zaman daha az deneyimli ya da farklı okullardan görevlendirilen veya ücretli olarak bilinen geçici öğretmenler tarafından yürütüldüğü belirtilmektedir. Bazen derslerin alanı uygun olmayan öğretmenlerce verildiği ileri sürülmektedir (Petek & Önder, 2015).

Araştırmalara göre öğrencilerin kamu kaynaklarıyla sağlanan eğitim imkânlarından yararlanma biçimleri, öznel ve sosyoekonomik özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Özbaş, 2013). Bireylerin cinsiyeti, sosyoekonomik durumu, yaşadıkları çevrenin coğrafik şartları, kır ya da kentte yaşıyor olması, yine yaşadıkları bölge, eğitim aldıkları okulların yapısı fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olabilmektedir. Fırsat ve imkân eşitsizliğinin ana değişkenleri olan bu alanların herhangi birinden kaynaklanan engeller, bireylerin kaliteli eğitime erişiminde belirleyici olabilmektedir (Hesapçıoğlu & Dündar, 2011; Oakes, 2004; Tezcan, 2016). Onların akranlarına göre dezavantajlı olmasına yol açan bu özellikler daha dezavantajlı bir okulda eğitim almalarına neden olabilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014; 2016; MEB, 2016). Örneğin konuyla ilgili hazırlanan raporlara göre ailesiyle ilgili imkânsızlıklardan dolayı çoğunlukla dezavantajlı okullarda, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler eğitim almaktadır (ERG, 2014; 2016; MEB, 2016). Türkiye'de en yüksek sosyoekonomik dilimden gelen 15 yaş grubundaki öğrencilerin çoğu, yüksek kalitede eğitim veren okullar olarak kabul edilen fen (%51) ve Anadolu (%42) liselerinde öğrenim görmektedir (ERG, 2009). Bir başka araştırmaya göre, Anadolu, fen lisesi gibi okul türleri ile karşılaştırıldığında genel liseler, öğrencilerin sosyal, kişisel ve akademik gelişim olanakları açısından daha yetersizdir (Özbaş, 2013). Anadolu, Anadolu öğretmen, fen liselerinde eğitim alan öğrenciler, hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde daha nitelikli eğitim hizmeti sunulan okullarda eğitim aldıklarını düşünmektedirler (Özbaş, 2012). Dezavantajlı sosyolojik tabakadan ailelerin %53'ü, çocuklarına devam ettikleri okullarda eşit eğitim imkânlarının sağlandığını düşünmektedir (Özbaş, 2018). Bu bulgular doğrultusunda bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde nitelikli eğitim veren okul sayısının sınırlı olduğu, birçok çalışmada belirtildiği gibi (ERG, 2009; Karip, 2007; Marks, 2006; OECD, 2009) toplumsal eşitsizlikler nedeniyle bazı öğrencilerin bu okullara

erişemediği söylenebilir. Bir diğer ifadeyle, dezavantajlı öğrencilerin eğitim fırsatlarından avantajlı akranlarıyla aynı düzeyde yararlanmadığı ifade edilebilir.

Eşitsizliği tamamen ortadan kaldırmak mümkün olmamakla birlikte konuyla ilgili yapılan araştırmaların fırsat ve imkân eşitliği açısından okullar arasında ne gibi farklılıklarının olduğuna ilişkin durum tespiti yapılması, iyileştirme yapılacak alanların belirlenmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada lise öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarını fırsat ve imkân eşitliği açısından nasıl algıladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu yönlü algıları, bireyler arasında eğitsel farklılıkların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan cinsiyet, kır ve kentte yaşama ve öğretim görülen okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenler, alanyazında eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen başlıca unsurlar arasında gösterilmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarının fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirilmesi lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin görüşüne başvurulmasının üç temel nedeni vardır. Bunlardan ilki, herhangi bir hizmetle ilgili değerlendirmede kullanılacak en etkin yollardan birinin o hizmetten yararlananlarının görüşüne başvurmak olduğu düşüncesidir. Bir diğeri, her iki eğitim kademesindeki okullarla ilgili değerlendirmenin aynı öğrencinin görüşüne dayalı olarak incelenme isteğidir. Sonuncusu ise ortaöğretimde farklı okul türlerinde öğretim gören öğrencilerin ilköğretimde fırsat ve imkân eşitliği açısından nasıl bir okulda öğretim gördüğünü inceleme arzusudur. Alanyazına bakıldığında, toplumların geleceğini hazırlama görevini üstlenen okullara ilişkin bu yönlü değerlendirmelerde öğrencilerin görüşüne başvuran araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Özbaş, 2012; 2013). Bu araştırmaların da Doğu Anadolu bölgesinde bir ilde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ulusal ve uluslararası raporlara göre bölgesel farklılık, eğitimde fırsat eşitsizliğini oluşturan önemli bir unsurdur (Dünya Bankası, 2011; ERG, 2009; Gürel & Kartal, 2015; Tezcan, 2016). Bölgeler eğitim olanakları bakımından farklı yapılar sergileyebilmektedir. Bireyin içinde yaşadığı çevrenin coğrafik konumu, erişilen eğitimin niteliği üzerinde belirleyici olabilmektedir (ERG, 2009; Gürel & Kartal, 2015). Yürütülen bu araştırma, Türkiye'nin güney batısında bulunan ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) eğitim endeksinde altıncı sırada yer alan (TÜİK, 2016) bir ilde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bu özelliğe sahip bir ilde öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliği açısından öğrenme alanları ile ilgili ne düşündükleri ortaya çıkarma açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın bir taraftan eğitimde eşitsizlikleri azaltmak ve kaliteyi arttırmak için veri sağlayacağı, okullarda dağılımdan kaynaklanan fırsat eşitsizliklerinin giderilmesi amacı ile yürütülen çabalara katkı sağlayacağı ve oluşturulacak düzenlemelerde politika yapıcılara ışık tutacağı öngörülmektedir. Diğer taraftan yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Lise öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 2) Lise öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Lise öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları yaşanan yerleşim yerine (kır-kent) göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli, araştırmacılara gruplar arasında karşılaştırma yapma imkânı verir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, akt. Sözbilir, 2015). Bu çalışmada, cinsiyeti okul türü ve yaşadığı yerleşim yeri açısından farklı öğrenci gruplarının ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde öğretim gördükleri okullara ilişkin fırsat ve imkân eşitliği algılarını karşılaştırmak hedeflendiğinden nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma Burdur ili merkez ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, çok aşamalı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bunun için ortaöğretim okulları, taban puanlarına göre düşük (200 altı), orta (200-400 arası) ve yüksek (400 üstü) olarak kümelere ayrılmıştır. Ardından her bir kümeden ağırlığı oranında basit seçkisiz örnekleme ile çalışma kapsamına alınan okullar belirlenmiştir. Son olarak ise çalışma kapsamındaki okullardan her seviyeden birer sınıf basit seçkisiz olarak çalışmaya alınmıştır. Bu doğrultuda 969 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak uç değer nedeniyle 22 katılımcıya ait ölçümler veri setinden çıkarılarak analizler 947 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 551'i (%58.2) kız, 396'sı (%41.8) erkek, 259'u (%27.3) dokuzuncu, 254'ü (%26.8) onuncu, 225'i (%23.8) on birinci, 209'u (%22.1) ise on ikinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımına bakıldığında, 95'nin (%10) Fen lisesinde, 113'ünün (%11.9) Sosyal Bilimler lisesinde, 438'inin (%46.2) Anadolu lisesinde, 301'inin (%31.8) Meslek lisesinde eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 204'ü (%21.5) köyde, 10'u (%1.1) kasabada, 74'si (%7.8) ilçe, 659'ü (%69.6) il merkezinde yaşamaktadır. Araştırmada öğrencileri yaşadığı yerleşim birimi, Türkiye İstatistik Kurumu'nun kır kent ayrımı dikkate alınarak nüfusu 20 000 ve altı olan yerleşim birimleri (köy ve kasaba) kır, 20 001 ve üzeri yerleşim birimleri kent olarak tanımlanmıştır. Okul türü ise fen ve sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi ve meslek lisesi olarak üç boyutta ele alınmıştır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Özbaş (2013) tarafından geliştirilen "Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 23 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu, ortaöğretim okullarının, öğrencilerin sosyoekonomik değişkenlerine uygun bir yönetim uygulamasını gerçekleştirme düzeyini ölçmeye yöneliktir. Ölçekte, ilköğretim okullarını bu açıdan değerlendirmeye imkân tanıyan bir boyut bulunmamaktadır. Ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutunda ise aynı açılardan öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutlarında yer alan maddeler, soru kökü olarak aynıdır; yani öğrencilerin aynı açılardan ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde öğretim gördükleri okullardaki uygulamaları fırsat ve imkan eşitliği açısından değerlendirmeleri istenmektedir. Bu nedenle araştırmada ölçeğin "ilköğretim uygulamaları" olarak adlandırılan ikinci boyutu ile "ortaöğretim hizmetlerinin niteliği" olarak adlandırılan üçüncü boyutu kullanılmıştır. Bu boyutlarda dokuzar madde bulunmaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçekte; hiç (1), az (2), orta (3), çok (4), tam (5) olarak puanlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Özbaş tarafından hesaplanmış ilköğretim boyutunun alfa güvenilirlik katsayısı .88, ortaöğretim boyutunun alfa güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğe ilişkin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yeniden yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin ($\chi^2= 831.101$, $sd= 225$, $\chi^2/sd= 3.69$, $RMSEA= .053$, $GFI= .93$, $AGFI=.91$, $CFI=.93$, $NFI=.91$ ve $IFI=.93$, $RMR=.054$) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2001). Cronbach Alpha değeri ise tüm ölçek için .91, ilköğretim alt boyutu için .84, ortaöğretim alt boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak araştırmada kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Araştırmada; yüzde, frekans gibi betimleyici analizlerin dışında cinsiyet, kırdaki ve kentte yaşama ve farklı okul türünde eğitim alma durumuna göre öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının karşılaştırılması Tek Yönlü Manova ile analiz edilmiştir. Tek Yönlü Manova analizinin güvenli sonuçlar verebilmesi için veri setinin bazı varsayımları karşılaması gerekmektedir. Bu varsayımlar aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Örneklem büyüklüğü: Her bir hücrede en az bağımlı değişken sayısından daha fazla katılımcıya sahip olmaktır. İdeal olanı bunun daha fazlasıdır (Pallant, 2016). Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre ise her bir hücrede en az 20 katılımcının olması örneklem büyüklüğünü sağlamlaştırır. Araştırmada her bir hücreye düşen katılımcı sayısı bu kritik değerinin çok üstündedir.
- 2) Tek değişkenli ve çok değişkenli normalliğin sağlanması: Araştırmada tek değişkenli normallik merkezi eğilim ölçüleri ve grafik aracılığı ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan kutu grafiğinde uç veri olarak gösterilen 9 ölçüm veri setinden çıkarılmıştır. Verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'deki merkezi eğilim ölçüleri ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında, bu katsayıların standart hatalarına oranlanmasıyla ulaşılan değer ± 1.96 aralığında bulunması nedeniyle verilerin tek değişkenli normalliği sağlandığı varsayılmıştır. Araştırmada çok değişkenli normallik ise Mahalanobis uzaklıkları aracılığı ile kontrol edilmiştir. Mahalanobis sınır değeri, .01 anlamlık düzeyi dikkate alınarak kay-kare dağılım tablosuna bakılarak belirlenmiştir. Tek Yönlü Manova analizine dahil edilen bağımsız değişken sayısı dikkate alınarak çalışmada Mahalanobis sınır değeri 9.21 olarak belirlenmiştir. Bu değeri aşan 13 ölçüm veri setinden çıkarılmıştır (Can, 2014).

Tablo 1.*Değişkenlere Yönelik Elde Edilen Betimsel İstatistikler.*

	Cinsiyet		Okul Türü			Yerleşim Yeri		
	Kız n=551	Erkek n=396	Fen-Sosyal n=208	Anadolu n=438	Meslek n= 301	Kır n=215	Kent n=732	
İlköğretim	Ortalama	3.27	3.09	3.36	3.25	2.99	3.02	3.24
	Medyan	3.33	3.11	3.44	3.33	3	3	3.33
	Mod	3.33	3.11	3.56	3.33	3.56	2.78	3.33
	Çarpıklık	-.159	-.024	-.108	-.161	.008	.055	-.164
	St. Hata (çarpıklık)	.104	.123	.169	.117	.14	.166	.09
	Basıklık	-.141	-.054	-.039	-.135	-.056	-.164	-.078
	St. Hata (basıklık)	.208	.245	.336	.233	.28	.33	.18
Ortaöğretim	Ortalama	3.10	2.89	3.27	3.21	2.55	2.91	3.05
	Medyan	3.14	2.93	3.29	3.22	2.57	2.93	3.11
	Mod	3.21	2.71	2.79	3.14	2.93	3.14	3.14
	Çarpıklık	-.276	-.043	.012	-.359	.131	-.021	-.215
	St. Hata (çarpıklık)	.104	.123	.169	.117	.14	.166	.09
	Basıklık	-.375	-.021	-.554	.103	-.117	.18	-.382
	St. Hata (basıklık)	.208	.245	.336	.233	.28	.33	.18

- 3) Doğrusallık: Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır. Araştırmada bu varsayım saçılma diyagramı ve korelasyon katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Analizler sonucunda, bağımlı değişkenler arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ($r=.41$, $p<.01$), ancak bunun çoklu bağlantı oluşturmayacak düzeyde olduğu ($r<.90$) ve verilerin doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmüştür (Pallant, 2016)
- 4) Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği: Bağımlı değişkenlere ait kovaryanslar arasında anlamlı farkın olmadığı [Box's testi p değeri (cinsiyet için .418, okul türü için .284, yerleşim yeri .062)] ve hata varyansları eşitliği koşulunun [ilköğretimde p değeri (cinsiyet için .959, okul türü için .065, yerleşim yeri .302)], [ortaöğretimde p değeri (cinsiyet için .062, okul türü için .916, yerleşim yeri .075)] sağlandığı görülmüştür (Can 2014).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, lise öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları cinsiyete, okul türüne ve yaşanan yerleşim yerine (kır-kent) göre karşılaştırılmıştır.

1) Cinsiyete ilişkin bulgular

Lise öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Tek Yönlü Çok Değişkenli Manova Sonuçları.

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
İlköğretim	Kız	551	3.27	0.70	1 - 946	15.64	.00
Uygulamaları	Erkek	396	3.09	0.70			
Ortaöğretim	Kız	551	3.10	0.82	1 - 946	15.74	.00
Uygulamaları	Erkek	396	2.89	0.77			

Manova sonuçları, cinsiyete göre lise öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı farklılaştığını göstermiştir. Bir diğer ifadeyle erkek ya da kız olmak öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim alınan okula yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını anlamlı olarak farklılaştırmaktadır [Wilks’ Lambda (λ)=.977, $F_{(2,946)}=11.183$, $p<.01$, $\eta^2=.023$]. Bu bulgu, ilköğretim ve ortaöğretim puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değiştiğini ve cinsiyetin fırsat ve imkân eşitliği algısındaki değişime etkisinin %2.3 olduğunu göstermektedir. Tablo 2’de verilen ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim alınan okullara yönelik fırsat ve imkân eşitliği ortalama ve standart sapma değerleri ile her bir eğitim kademesine ilişkin cinsiyete göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde ise, lise öğrencilerin ilköğretim [$F_{(1,945)}=15.637$, $p<.01$] ve ortaöğretim [$F_{(1,945)}=15.740$, $p<.01$] okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ortalama değerlere bakıldığında, her iki kademe de kız öğrencilerin eğitim aldıkları okullara yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Kısmi eta kare değerlerine bakıldığında ise, öğrencilerin hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarındaki değişime cinsiyetin etkisinin %1.6 olduğu söylenebilir.

2) Okul türüne ilişkin bulgular

Öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları üzerinde eğitim aldıkları okul türünün anlamlı bir etkisinin olup olmadığına yönelik bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Türüne Göre Tek Yönlü Çok Değişkenli Manova Sonuçları.

Bağımlı Değişken	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2
İlköğretim Uygulamaları	Fen-Sosyal Bil. Lisesi	208	3.36	0.65	2 - 944	20.87	.00	.04
	Anadolu	438	3.25	0.72				
	Meslek	301	2.99	0.68				
Ortaöğretim Uygulamaları	Fen-Sosyal Bil. Lisesi	208	3.27	0.73	2 - 944	85.21	.00	.15
	Anadolu	438	3.21	0.75				
	Meslek	301	2.55	0.76				

Manova sonuçları, okul türünün fırsat ve imkân eşitliği algısını etkilediğini göstermiştir. Bir diğer ifadeyle, hali hazırda devam edilen okul türü öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim alınan okula yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını anlamlı olarak farklılaştırmaktadır [Wilks’ Lambda (λ)=.843, $F_{(2,943)}=42.072$, $p<.01$, $\eta^2=.082$]. Bu bulgu, ilköğretim ve ortaöğretim puanlarından oluşan

doğrusal bileşenden elde edilecek puanların eğitim alınan okul türüne bağlı olarak değiştiğini ve okul türünün fırsat ve imkân eşitliği algısındaki değişime etkisinin %8.2 olduğunu göstermektedir. Eğitim kademesine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile her bir eğitim kademesine ilişkin okul türüne göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin ilköğretim [$F_{(1,945)}=20.866$, $p<.01$] ve ortaöğretim [$F_{(1,945)}=85.209$, $p<.01$] okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Halen eğitim alınan okul türü, öğrencilerin hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde eğitim aldıkları okullara yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını farklılaştırmaktadır. Anlamli farklılaşma meslek liseleri ile diğer okul türleri arasındadır. Meslek lisesi öğrencilerinin, iki eğitim kademesinde eğitim aldıkları okullara yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları diğer okul türlerinde eğitim alan öğrencilerden daha düşüktür. Kısmi eta kare değerine bakıldığında ise ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği puanlarındaki varyansın %4.2'sinin, ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği puanlarındaki varyansın %15'inin okul türü tarafından açıklandığı söylenebilir.

3) Yerleşim yerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının yerleşim yerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Çok Değişkenli Manova Sonuçları.

Bağımlı Değişken	Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2
İlköğretim	Kır	215	3.02	0.67				
Uygulamaları	Kent	732	3.24	0.71	1 - 946	16.32	.00	.02
Ortaöğretim	Kır	215	2.91	0.73				
Uygulamaları	Kent	732	3.05	0.83	1 - 946	4.44	.04	.01

Manova sonuçları, yaşanan yerleşim yerine göre öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yani kır veya kentte yaşamak öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim alınan okula yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını anlamlı olarak farklılaştırmaktadır [Wilks' Lambda (λ)=.983, $F_{(2,944)}=8.280$, $p<.01$, $\eta^2=.017$]. Bu bulgu, ilköğretim ve ortaöğretim puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların yaşanan yerleşim yerine bağlı olarak değiştiğini ve yerleşim biriminin fırsat ve imkân eşitliği algısındaki değişime etkisinin %1.7 olduğunu göstermektedir. Tablo 4'te verilen eğitim kademesine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile her bir eğitim kademesine ilişkin yerleşim yerine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları, yaşanan yerleşim biriminin kır ve kent olmasına göre öğrencilerin ilköğretim [$F_{(1,945)}=8.064$, $p<.01$] ve ortaöğretim [$F_{(1,945)}=2.891$, $p<.05$] okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Her iki eğitim kademesinde de farklılaşma kentte yaşayan öğrenciler lehinedir. Kentte yaşayan öğrenciler fırsat ve imkân eşitliği açısından ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okulları daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Kısmi eta kare değerine bakıldığında ise, öğrencilerin okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algısının bağımsız değişken yerleşim yeri tarafından açıklanabilen varyansın ilköğretim kademesi için %1.7, ortaöğretim kademesi için %0.5 olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada; lise öğrencilerinin cinsiyetine, kır ya da kentte yaşama durumuna ve öğretim gördüğü okul türüne göre ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında yapılan araştırmada, cinsiyete göre lise öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle araştırmada, erkek ya da kız olmanın öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde öğrenim gördükleri okula yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını anlamlı olarak farklılaştırdığı tespit edilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyete bağlı olarak

değiştirdiği, her iki kademede de kız öğrencilerin eğitim aldıkları okullara yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında, cinsiyet farklılığının eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen önemli bir değişken olduğu ve eğitimsel eşitsizliklerin kadınların aleyhine olacak şekilde ortaya çıktığı görülmektedir (Dünya Bankası, 2011; Erçetin & Arifoğlu, 2016; ERG, 2009; Gürel & Kartal, 2015; Smits & Hosgör, 2006; Tezcan, 2016; Tomul, 2007). Dolayısıyla araştırmamızın bu bulgusunun alanyazınla örtüşmediği söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de eğitim alanındaki cinsiyet eşitsizliğinin homogen bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu açıdan bölgesel farklılıklar olabildiği gibi kırdı yaşama, gelir ve eğitim seviyesindeki düşüklüğün kızların daha fazla eğitim eşitsizliğine uğramasına neden olduğu anlaşılmaktadır (Dünya Bankası, 2011; ERG, 2009; Smits & Hosgör, 2006; Tezcan, 2016; Tomul, 2007). Cinsiyet eşitsizliği bağlamında en büyük farklılığın Güneydoğu, Doğu ve Kuzeydoğu Anadolu gibi daha çok ülkenin doğusundaki bölgelerinde ve kırsal alanlarda olduğu görülmektedir (ERG, 2016). Araştırma, Türkiye’nin güney batısında yer alan bir ilde sadece şehir merkezindeki okullarda öğretim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmada kızlar lehine bir sonuca ulaşılmasında etkide bulunmuş olabilir. Ayrıca konuyla ilgili raporlar incelendiğinde, dezavantajlı kızların okul dışında kalma riskinin oldukça yüksek olduğu ve bu riskin yaş ilerledikçe arttığı (UNICEF, 2012), ortaöğretim düzeyinde oldukça belirginleştiği (Dünya Bankası, 2011) anlaşılmaktadır. Okul dışında kalmaya bile ailelerin kızlarını evlerinin uzağında bir okula göndermeyi tercih etmedikleri (Bora & Taş, 2017), öğrenme ortamları ile yaşam yeri arasındaki mesafenin kaliteli eğitime erişimde önemli rol oynadığı (ERG, 2016; UNICEF, 2004) görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de lise eğitimi zorunlu eğitim kapsamında olsa da örgün eğitime devam zorunluluğu olmadığından dezavantajlı kız öğrencilerin bir kısmı örgün eğitim dışında kalmış, bir kısmı ise il merkezindeki bir okula ulaşamamış olabilir. Bu da, araştırmada kız öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliği algılarının daha yüksek olmasına, araştırmada kızlar lehine bir sonuca ulaşılmasına yol açmış olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları üzerinde eğitim aldıkları okul türünün anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliği algısındaki değişimin yaklaşık yüzde sekizi eğitim alınan okul türü tarafından açıklanmaktadır. Kademelere göre bakıldığında, okul türü tarafından açıklanan varyansın ilköğretimde yaklaşık yüzde dört, ortaöğretimde yüzde on beş olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada okul türüne göre anlamlı farklılaşmanın meslek liseleri ile diğer okul türleri arasında olduğu saptanmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okullara yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları diğer okul türlerinde eğitim alan öğrencilerden daha düşüktür. Araştırmanın bu sonucundan hareketle, diğer lise türleri ile karşılaştırıldığında, meslek lisesi öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okulları daha yetersiz algıladıkları söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde il içinde eğitim imkânlarının eşit şekilde dağıtılmadığı görülmektedir (Buyruk, 2008; Özbaş, 2012; 2013; Petek & Önder, 2015) Bu durum için de temel belirleyicinin, türlerine göre okulların tabakalaştırılmış olması gösterilmektedir. Bir başka ifadeyle, Türkiye’de okullar arasında oluşturulan tabakalaşma eğitimde eşitlik ihlali olarak değerlendirilmekte, fırsat eşitsizliğinin arkasında yatan nedenlerden biri olarak gösterilmektedir (Dinçer & Uysal, 2010; Sadovnik, Cookson & Semel, 1994). Yine alanyazında öğrencinin hangi okul türüne devam edileceğinin beşeri, kültürel, sosyal ve ekonomik sermayedeki eşitsizliklere dayandığı belirtilmektedir (Önder & Güçlü, 2014). Bu durumda ortaöğretimde fen ve sosyal bilimler lisesi gibi üst tabakada yer alan gözde ve seçkin okullara ulaşabilmenin yolunun, gerek öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre gerekse ilköğretimde devam ettiği okul üzerinde etkili olan ailenin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinden geçtiği söylenebilir. Konuya yönelik yapılan bazı araştırmalarda da buna dikkat çekilmekte, beşeri, kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye açısından Anadolu ve fen liselerinde eğitim alan öğrencilerin daha avantajlı (Çoşkun, 2014; Köse, 1999; Özsoy, 2002), meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ise dezavantajlı (Çoşkun, 2014) olduklarına vurgu yapılmaktadır. Avantajlı okul olarak tanımlanan okullarda genel olarak avantajlı çocukların eğitim aldığı (ERG, 2016; MEB, 2016), dezavantajlı kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin çifte olumsuzluk ile yüz yüze geldiği ifade edilebilir (Önder & Güçlü, 2014). Dolayısıyla araştırmamızın okul türü ile ilgili sonuçlarının alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bir başka sonucu, kırdada veya kentte yaşama durumuna göre öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim alınan okula yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının anlamlı farklılaştığını göstermektedir. Farklılaşma kente yaşayan öğrenciler lehinedir. Kentte yaşayan öğrencilerin hem ilköğretim hem de ortaöğretimde eğitim aldıkları kurumlara yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları kırsalda yaşayan öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusunun, eğitim hizmetlerinin nitelik ve nicelik açısından yerleşim birimine göre farklılaştığını ortaya koyan araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Buluç, 1997; Büyüköztürk, 1992; Celkan, 1996; Dünya Bankası, 2011; OECD, 2010; Önder, 2012; Petek & Önder, 2015; Tezcan, 2016). Yapılan araştırmalarda, okulların fiziki, teknik ve insan kaynağı niteliklerinin kırdada ya da kentte olmasına göre farklılaşabildiği, kentsel nüfusun kırsal nüfusa oranla daha iyi eğitim hizmetinden faydalandığı, dezavantajlı çevre okulların uygun öğrenci, öğretmen ve temel kaynaklardan yoksun kalabildiği, sayısal yeterlilik sağlansa bile nitelikli kaynaklara ulaşma konusunda sıkıntı çektikleri vurgulanmıştır (MEB, 2005; OECD, 2010; Petek & Önder, 2015). Kent okulların personel eksikliği konusunda çok fazla sıkıntı yaşamadığı, kalifiyeli öğretmen ve daha iyi eğitim kaynaklarına sahip olma oranının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (OECD, 2010). Eğitim harcamalarının yetersiz olduğu ülkelerde eğitim imkânlarının okulun şehirdeki konumuna göre değiştiğine dikkat çekilmektedir. Özellikle köyler ve illerin görece daha az gelişmiş yerlerinde eğitsel eşitsizliklerin oluştuğu bildirilmektedir. Bu ülkelerde, devletin eğitim imkânlarını kentlerle dengeleyecek biçimde köylere ulaştıramaması yüzünden buralarda yaşayan öğrencilerin dezavantajlı hale geldikleri ifade edilmektedir (Tezcan, 2016). Bunun, özellikle kızlarda daha dezavantajlı bir durum oluşturduğu belirtilmektedir (Ferreira & Gignous, 2010). Bu durumda, araştırmanın bu bulgusunun alanyazın tarafından desteklendiği söylenebilir. Ayrıca her okula eğitsel imkânların dengeli olarak ulaştırılmamasının kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler aleyhine bir sürecin başlamasına neden olabileceği belirtilebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak bazı öneriler getirilebilir.

- 1) Araştırmada, meslek liselerinde eğitim alan ve kırsal kesimde ikamet eden öğrencilerin eğitim aldıkları okulları fırsat ve imkân eşitliği açısından daha yetersiz buldukları saptanmıştır. Bu sonuç ve öğrencinin eriştiği okulun ailesiyle ilgili imkânlarla dayalı olduğu verisi göz önünde bulundurulduğunda, devletin eğitim hizmetlerini sunarken yetersiz eğitim kaynaklarının yükünü olumsuz koşullardaki çocukların omzundan kaldıracak, eğitim girdilerinden kaynaklanan eşitsizlikleri azaltacak olumlu eylem politikalarının izlemesinin önemli olduğu söylenebilir.
- 2) Her öğrencinin öğrenme yaşantılarına tam anlamıyla ulaşabilmesi için verilen mücadelede, okula erişmenin yayında, eşit eğitim imkânlarına sahip olma ve aileyle ilgili imkânsızlıklardan kaynaklanan temel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacak girişimlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- 3) Araştırmanın, Burdur il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlı olduğu dikkate alındığında, farklı illeri kapsayan, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin dâhil edildiği, farklı yöntem ve desenlerin kullanıldığı araştırmalarla eğitim kurumlarının fırsat ve imkân eşitliği açısından incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

References

- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(3).
- Ankay, A. (1991). *Hukuk ve eğitim*. Ankara: GÜTEF Yayınları.
- Aydın, M. (2009). *Moderniteye dışarıdan bakmak*. İstanbul: Açılımkitap Yayınları.
- Bora, V. ve Taş, A. (2017). Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-22.
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere ilişkin biyografik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (1992). *Türkiye’de nüfus ve eğitimde fırsat eşitsizliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celkan, H. Y. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye’de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çıngı, H., Kadılar, C. ve Koçberber, G. (2008). *Türkiye genelinde ilk ve ortaöğretim olanaklarının incelenmesi ve belirlenen aksaklıklara çözüm önerilerinin getirilmesi*. (TUBİTAK Proje No. 106K077). Ankara: Sosyal ve Beşeri Bilimler
- Dinçer, M. A. ve Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 592-598.
- Duman, M. Z. (2005). Eformasyon toplumu ve eğitimde fırsat eşitliği. *Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi*, 12, 61-70.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. Dünya Bankası, İnsani Kalkınma Departmanı, Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 hedefleri ve Türkiye. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 223-246.
- ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG Yayınları. <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.
- ERG (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG Yayınları. <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.
- ERG (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: ERG Yayınları. <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.
- ERG. (2016). Öğrenciler ve eğitime erişim arka plan raporu. İstanbul: ERG Yayınları. <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı Çalışma Raporu. Sayı: 4.
- Garner, W. (2004). *Education finance for school leaders, strategic planning and administration*. New Jersey: Pearson Printice Hall.
- Gök, F. (2004, Temmuz). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Güngör, M. (2009). Eğitim hakkı ve sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: Mersin ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Gürel, N. ve Kartal, S. (2015). Examining access to education in Turkey according to some variables. *Elementary Education Online*, 14(2), 593-608.
- Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 211-268). Ankara: TED Yayınları.
- Karip, E. ve Apaydın, Ç. (2007, Kasım). İlköğretimde erişim ve eşitlik. *I. İlköğretim Kongresinde sunulan bildiri*, Ankara
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri raporu*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Kodelja, Z. (2016). Equality of opportunity and equality of outcome. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 9-24
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48(1), 21-40.
- MEB. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB yayınları.
- MEB. (2005). *PISA 2003 ulusal nihai rapor*. Ankara: EARGED.
- OECD (2009). *PISA 2009 results: Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- Oakes, J. (2004). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). Analysis of inequalities among schools in primary education. *International Journal of Academic Research Part B*, 6(6), 170-177.
- Öz, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı*. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112.
- Özbaş, M. (2012). Students’ perceptions equality of chance and opportunity in secondary education according to school types. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(4), 75-84.
- Özbaş, M. (2013). Genel lise ve fen lisesi öğrencilerinin ortaöğretimde fırsat ve imkân eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-18.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde eşitlik ve hakkaniyet sorunsalı-Türkiye’deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pallant, J. (2016). *SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev.: S. Balci ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Petek, H. ve Önder, E. (2015). Ortaokulların fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirilmesi (Burdur il örneği), *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 1098-1114.

- Renaut, A. (2007). *Égalité et discriminations. Un essai de philosophie politique appliquée*. Paris: Seuil.
- Sadovnik, A. R., Cookson, P. W. & Semel, S. F. (1994). *Exploring education: An introduction to the foundations of education*. Routledge. Boston: Allyn&Bacon Inc.
- Smits, J., & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 545-560.
- Sözbilir, M. (2015). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 135-167). Ankara: Pegem Akademi.
- UNICEF. (2004). *Dünya çocuklarının durumu*. UNİCEF Türkiye Temsilciliği. Ankara.
- UNICEF (2012). *Okul dışındaki çocuklar küresel girişimi Türkiye ulusal raporu*. UNİCEF Türkiye Temsilciliği. Ankara.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). *Modern Türkiye'nin sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği*. F. Gök (Ed.) 75. Yılda Eğitim içinde (s. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- TED. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomul, E. (2007). The change in educational inequality in Turkey; a comparison by regional. *Educational Planing*, 16(3), 16-24.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (Çev. B. S. Şener). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- TÜİK. (2016). *İllerde yaşam endeksi*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24561>. Erişim tarihi: 06.03.2016.
- Zoraloğlu, Y. (1998). Eğitimde fırsat eşitliği ve üniversite giriş sınavları. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, Eğitimşen Yayını.