

Akademik Motivasyona Giden Yolda Fırsat Eşitliği: Eğitimde Eşitliğin Önemi

Gökhan Aydın^{1*}, Gökçer Aydın², Mustafa Keleş³

¹Spor Bilimleri Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, gokhan.aydin@atauni.edu.tr,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6183-3688>

²Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, gokcer.aydin21@ogr.atauni.edu.tr,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5545-6608>

³Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, mustafakelesc@gmail.com,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7143-695X>

Özet

Akademik motivasyon, bireyin öğrenmeye, bilgiye ulaşmaya ve akademik hedeflere ulaşmaya yönelik içten gelen isteği, merakı ve çabasını ifade eder. Akademik motivasyonun gelişiminde çeşitli faktörler etkili olur; bu faktörlerden biri de bireyin eğitimde fırsat eşitliğine dair algısıdır. Eğitimde fırsat eşitliği algısı, bireyin öğrenim sürecinde herkesin aynı haklara, imkânlarla ve desteklere sahip olduğuna dair kişisel değerlendirmesini ifade eder. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitimde fırsat eşitliği algıları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri oluştururken örneklem grubunu kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 464 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, betimleyici ve ilişkisel tarama modelleri temelinde yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırma amacına uygun olarak belirlenen “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile “Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan her iki ölçek de 7’li likert tipindedir ve toplam puan üzerinden hesaplanmaktadır. Çalışma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki grup arasındaki farkları incelemek için Bağımsız Örneklem t-Testi, üç ve daha fazla grup arasındaki karşılaştırmalar için Tek Yönlü ANOVA, değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla ise Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların belirlenebilmesi için ise Post Hoc analizlerinden Tukey testi tercih edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; eğitimde fırsat eşitliği algısına göre cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Akademik motivasyona göre yalnızca cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği algısında kadınların erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde kadınların akademik motivasyon düzeyleri erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu sonuçlar kadınların erkeklere oranla eğitimde fırsat eşitliğine yönelik daha yüksek düzeyde olumsuz bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın, akademik motivasyon düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. 21 yaşında veya üzerinde olan öğrencilerin 20 yaşında veya altında olan öğrencilere göre eğitimde fırsat eşitliği algısında istatistiksel olarak daha yüksek ortalama puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu da 21 yaşında veya üzerinde olan öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğine yönelik daha yüksek düzeyde olumsuz bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üst sınıftaki öğrencilere oranla eğitimde fırsat eşitliği algısında istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük bir ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar eğitim sistemi içerisinde geçirilen sürenin artışına bağlı olarak eğitimde fırsat eşitliği algısının olumsuz şekilde değiştiğini göstermektedir. Bu bilgiler ışığında kadınların eğitimde fırsat eşitsizliğine yönelik algılarını ortadan kaldırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmesi önemli görülmektedir. Eğitimde kadın liderlerinin sayısını artırarak, kadınların rol modellerle tanıştırılması da önemli görülen bir başka strateji olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Akademik motivasyon, Eşitlik.

* İletişim: Gökçer Aydın, gokcer.aydin21@ogr.atauni.edu.tr, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

**Bu çalışma, 6. Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Equal Opportunity on the Path to Academic Motivation: The Importance of Equality in Education

Abstract

Academic motivation refers to an individual's innate desire, curiosity and effort to learn, access information and achieve academic goals. A number of factors play a role in the development of academic motivation, one of which is the individual's perception of equality of opportunity in education. The perception of equity in education refers to an individual's personal assessment that everyone has the same rights, opportunities and support in the learning process. In this context, the aim of this study is to examine the relationship between perceptions of equity in education and academic motivation levels of students at the Faculty of Sport Sciences. The universe of the research consists of the students of the Faculty of Sports Sciences of Atatürk University, while the sample group consists of 464 students selected by the convenience sampling method. The study was conducted on the basis of descriptive and relational screening models. The data collection instruments used were the Personal Information Form prepared by the researchers, the Academic Motivation Scale and the Perception of Equality of Opportunity in Education Scale, which were determined in accordance with the purpose of the research. Both scales used are 7-point Likert type and are calculated based on the total score. Parametric tests were used because the study data showed normal distribution. Independent Samples t-Test was used to examine the differences between two groups, One-Way ANOVA was used for comparisons between three or more groups, and Pearson Correlation Test was used to evaluate the relationships between variables. The Tukey test was preferred for Post Hoc analyses to determine the significant differences between the groups. As a result of the analysis, significant differences were found in gender, age and class variables according to the perception of equal opportunities in education. A significant difference was observed only in the gender variable according to academic motivation. It was found that women have a statistically significantly higher average score than men in terms of their perception of equal opportunities in education. Similarly, women's academic motivation levels are also significantly higher. These results show that women have a higher level of negative perception of equal opportunities in education than men. In contrast, they indicate that their academic motivation levels are higher. It was found that students aged 21 or over have a statistically significantly higher average score in the perception of equal opportunities in education than students aged 20 or under. This shows that students aged 21 or over have a higher level of negative perception of equal opportunities in education. Similarly, it was concluded that first-year university students have a statistically significantly lower average score in the perception of equal opportunities in education than students in the upper grades. These results show that the perception of equal opportunities in education changes negatively depending on the increase in the time spent in the education system. In light of this information, it is considered important to develop various strategies to eliminate women's perceptions of inequality of opportunity in education. Increasing the number of female leaders in education and introducing women to role models is considered another important strategy.

Keywords: Education, Academic motivation, Equality.

Giriş

Akademik motivasyonu kavramak, kişilerin akademik ilerlemesini sağlama noktasında çok önemli olmaktadır (Raboca ve Carburnarean, 2024). Bireylerin akademik başarıları üzerinde akademik motivasyonun çok etkili olduğu bilinmektedir (Law ve ark., 2012). Akademik motivasyonu özerklik teorisine dayandırmak mümkündür. Kişilerin yerine getirmesiyle yükümlü olduğu yeterlik, sosyal ilişki ve özerklik, bu teoriye göre üç ana gereksinim olarak görülmektedir (Deci, 1976). Bu teoride, bireylerin kendi hedeflerini belirlediği ve bu hedeflere ulaşma sürecinde kendilerini psikolojik olarak motive ettikleri vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2013). Motivasyonlardan içsel olanı, koyulan hedefin gerçekleşmesiyle duyulan haz ile bağlantılıdır. Dışsal motivasyon ise bireylerin sergilediği davranış ve tutumların, dış çevreden gelen ödül, ceza veya yönlendirme gibi etkenlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Vallerand ve ark., 1992). Bir hedefe ulaşmada gereken çabayı göstermeme, isteksiz yaklaşım sergileme ise motivasyonsuzluk olarak isimlendirilir (Ryan ve Deci, 2000).

Akademisyenler için öğrencileri motive etmek önemli olduğundan, bu motivasyonun sağlanamaması onlar açısından endişe verici bir durum olarak değerlendirilmektedir. Aksi yönde motive etme konusundaki başarısızlıklar hayal kırıklığına sebep olabilir. Öğrenciler, akademik gelişimlerini sürdürebilmek için rehberlik edecek bir öncüye ihtiyaç duymaktadır (Ağır, 2017). Bu kişiler, gerekli motivasyonu sağlamak ve öğrenme sürecini desteklemek adına öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı hazırlamakla sorumludur. Benzer şekilde, eğitim kurumunun yapısı da öğrenme süreçlerinin etkinliği açısından önemlidir. Akademik performansın artırılmasında, teknik altyapının yeterli ve işlevsel olması da kritik bir rol oynamaktadır (Watt ve Richardson, 2020). Motivasyon, başarılı olma yetisine sahip insanların gelişim sürecinde aktif bir rol üstlenmektedir (Alderman, 2013). Motivasyon, insanların başarıya giden gelişim süreçlerinde, destekleyici bir güç ve aynı zamanda akademik kaygıyı azaltan bir faktör olarak görülmektedir (Amrai ve ark., 2011). Akademik motivasyon, bireylerin okul tercihlerinde ve başarıya ulaşma yönünde karar almalarında etkilidir (Clark ve ark., 2014). Ayrıca, öğrencilerin öğrenmeye yönelik çabalarını artırmak, hedeflerine ulaşmak için emek harcamalarını sağlamak ve akademik yeterliliklerine ilişkin algılarını şekillendirmek açısından da belirleyici bir faktördür (Izuchi ve Onyekuru, 2017). Okulların öğrencilerle kurduğu etkileşim ve öğrenme için gerekli olanakları sağlaması, öğrencilerin yalnızca mezuniyete odaklanmalarını değil, aynı zamanda öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da artırmaktadır (Henderson ve ark., 2020). Akademik motivasyonu etkileyebilecek önemli faktörlerden biri de eğitimde fırsat eşitliği olabilir.

Eğitimde eşit fırsatlar sağlamak için felsefi, dini, cinsiyete yönelik ayırım yapmaksızın, aynı derecede haklara sahip olmayı garanti etmek yükümlülük olarak görülür (Gutiérrez, 2023). Eğitime ulaşım ve

eşitlik, ulusal olarak gelişmenin bir ön koşulu olarak kabul edilir. Bundan dolayı bu faktörler olmadan ulusal kalkınmada başarılı olunmayacağı ifade edilir (Purnastuti ve Izzaty, 2016). Sosyal adalet bağlamında, herkese eğitimde eşit fırsat sağlanması önemli görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği, ülkenin sosyo-ekonomik yapısını geliştirmek adına oldukça önemlidir. Çünkü eğitim olgusu sosyal sorunlara çözüm üretme konusunda hayati bir öneme sahiptir (Chand ve Karre, 2019). Eğitimde fırsat eşitliği, liyakate dayalı toplum yapısında, insanların göstermiş oldukları çabalara bağlı olarak, layık oldukları konumlara ulaşmalarını temin eden ve adaletle örtüşen bir kavram olarak karşımıza çıkar (Kaysılı, 2023). Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda eğitimde fırsat eşitliği, toplumun refahı ve sosyal işleyiş için varılması gereken bir hedef olarak görülür. Eğitimde kapsayıcı yaklaşım, insan ayrımı yapmaksızın eğitimden eşit olarak herkesin faydalanması gerektiğini vurgulamaktadır (Rieckmann, 2017). Herkesin katılım sağlayabilmesini, ilerleyiş gösterebilmesini ve eşit fırsatları temin etmeyi amaçlamaktadır (Medina-García ve ark., 2020).

Öğrenciler akademik olarak ilerlerken haksız rekabet, yetersiz koşullar gibi faktörler akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir ve bununla birlikte fırsat eşitliğinin yeteri kadar olmaması motivasyonel olarak bir çöküşe zemin hazırlayabilir. Bu noktada eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar doğurabilir ve akademik motivasyonlarını güçlendirme noktasında etkili olabilir. Günümüz eğitim sistemlerinde, öğrencilerin akademik potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve başarılarını sürdürebilmeleri, büyük ölçüde eşit ve adil öğrenme fırsatlarına erişimlerine bağlıdır (Galloway ve Ishimaru, 2015; Karababa, 2024). Ancak sosyoekonomik statü, cinsiyet ve coğrafi farklılıklar gibi çeşitli yapısal etkenler, bireylerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmasını engelleyebilmektedir (Kurttaş, 2021). Bu tür eşitsizlikler, yalnızca akademik başarı üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarında da olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Thompson ve Thompson, 2018).

Literatürde eğitimde fırsat eşitliği ile akademik motivasyona ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, bu iki değişkenin birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde, öğrencilerin demografik özellikleri temelinde fırsat eşitliği algılarının akademik motivasyon üzerindeki etkilerini inceleyen bütüncül çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir (Fırat ve ark., 2024; Tabak, 2022;). Ayrıca, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin bu ilişkiye katkısını açıklayan ampirik bulguların yetersiz olması (Keleş ve Şemin, 2023; Kurttaş, 2021), bu çalışmanın ortaya koyacağı verileri literatür açısından değerli kılmaktadır.

Bu doğrultuda, bu çalışmanın temel amacı; öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği algıları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve söz konusu değişkenler arasındaki etkileşimin

niteliğini ortaya koymaktır. Elde edilecek bulguların, daha adil ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel yöntemler doğrultusunda planlanmış olup betimleyici ve ilişkisel tarama modelleri temelinde gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem gurubunu ise kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 464 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	237	51.1
	Erkek	227	48.9
Yaş	20 yaş veya altı	228	49.1
	21 yaş veya üzeri	236	50.9
Bölüm	Antrenörlük Eğitimi	136	29.3
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	107	23.1
	Rekreasyon	34	7.3
	Spor Yöneticiliği	187	40.3
Sınıf	1. sınıf	156	33.6
	2. sınıf	145	31.3
	3. sınıf	81	17.5
	4. sınıf	82	17.6
Gelir Düzeyi	2.000 TL veya daha az	117	25.2
	2.001-7.000 TL	126	27.2
	7.001-12.000 TL	65	14.0
	12.001-17.000 TL	46	9.9
	17.001 TL veya daha fazla	110	23.7
TOPLAM		464	100.0

Tablo 2'ye göre katılımcıların cinsiyet ve yaş dağılımı oldukça dengeli görünmektedir. Buna göre katılımcıların %51.1'i kadın, %48.9'u erkek olup, yaş açısından %49.1'i 20 yaş ve altı, %50.9'u ise 21 yaş ve üzerindedir. Bölüm dağılımında en yüksek oran %40.3 ile Spor Yöneticiliği bölümüne aittir. Bunu %29.3 ile Antrenörlük Eğitimi, %23.1 ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve %7.3 ile Rekreasyon bölümü izlemektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımda ise 1. ve 2. sınıf öğrencileri çoğunluğu oluşturmakta (%33.6 ve %31.3), 3. ve 4. sınıf öğrencileri ise benzer oranlarda (%17.5 ve

%17.6) yer almaktadır. Gelir düzeyine bakıldığında, en fazla katılım %27.2 ile 2.001-7.000 TL aralığındadır. Bunu sırasıyla %25.2 ile 2.000 TL ve altı, %23.7 ile 17.001 TL ve üzeri, %14.0 ile 7.001-12.000 TL ve %9.9 ile 12.001-17.000 TL gelir grupları takip etmektedir. Bu bulgular, katılımcıların demografik özellikler bakımından dengeli ve çeşitli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırma grubunun demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi ve gelir durumu) belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen ve Ünal (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ), 28 madde ve 7 alt boyuttan (Bilme, Başarma, Harekete Geçme, Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, İç Yansıyan Dışsal Motivasyon, Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon ve Motivasyonsuzluk) oluşmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipinde olup, “1: Kesinlikle katılmıyorum; 7: Kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek toplam puan üzerinden hesaplanmaktadır. Her alt boyut 4 madde içerir; puan aralığı 4-28’dir. Motivasyonsuzluk dışındaki alt boyutlar üzerinden toplam puan elde edilmektedir. Çünkü bu boyut, motivasyonun yokluğunu temsil eder ve diğer motivasyon türleriyle yapısal olarak zıttır. Yani “Motivasyonsuzluk” alt boyutundan elde edilen cevaplar puanlamaya dahil edilmemektedir. Yani ölçekten alınabilecek toplam puan en düşük 24, en yüksek 168’dir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı Ölçeği: Gül ve Yeşil (2024) tarafından geliştirilen Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı Ölçeği (EFEAÖ), 23 madde ve 3 alt boyuttan (Ailevi Faktörler, Coğrafi-Toplumsal Faktörler ve Yönetimsel Faktörler) oluşmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipinde olup, “1: Kesinlikle katılmıyorum; 7: Kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek toplam puan üzerinden hesaplanmaktadır. Ölçekte yer alan puan aralığı minimum 23, maksimum 161 şeklindedir. Ölçekte yer alan soruların olumsuz yargılardan oluşması sebebiyle ölçekten elde edilen yüksek puan olumsuz algı, düşük puan ise olumlu algı şeklinde değerlendirmeye alınmalıdır. Bu sebeple bu çalışmada, ölçek üzerinden yorumlama yapılırken “Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Algısı” üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin dağılımını belirlemek amacıyla yapılan çarpıklık ve basıklık testleri sonucunda araştırma verilerinin -1,5 ile +1,5 arasında dağılıma sahip olduğu, normal dağılım ölçütlerini karşıladığı ve uç değer sorunu yaratabilecek veri bulunmadığı belirlenmiştir (Tablo 2). Tabachnick ve arkadaşlarına

(2013) göre -1,5 ile +1,5 arasında çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normalliği için kabul edilebilir ölçütler olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 2. Ölçek Puanları İçin Normallik Testi Sonuçları

ÖLÇEK	N	$\bar{X}$	S	Min.	Maks.	Skewness	Kurtosis
AMÖ	464	120.64	22.40	1	7	-.702	.598
EFEAÖ	464	117.14	23.65	1	5	-.768	.965

Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra, parametrik testler tercih edilmiştir. Bu bağlamda, iki grup arasındaki farkları incelemek için Bağımsız Örneklem t-Testi, üç ve daha fazla grup arasındaki karşılaştırmalar için Tek Yönlü ANOVA, değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla ise Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların belirlenebilmesi için ise Post Hoc analizlerinden Tukey testi tercih edilmiştir.

Araştırmanın Etiği

Bu çalışma, bireylerin özel yaşamlarının gizliliğini koruma amacıyla 2008 Helsinki Bildirgesi ilkeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırma süreci boyunca, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”ne uygun şekilde hareket edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın yürütülebilmesi için Atatürk Üniversitesi Alt Etik Kurul Başkanlığı’ndan gerekli onay alınmıştır (Sayı No: E-70400699-050.02.04-2400383196, Karar No: 2024/11).

Bulgular

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre EFEAÖ ve AMÖ Toplam Puanları ve EFEAÖ ve AMÖ Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
EFEAÖ	Ailevi Etkiler	Kadın	237	35.43	7.81	2.457	.014*
		Erkek	227	33.57	8.54		
	Coğrafi-Toplumsal Etkiler	Kadın	237	53.94	9.90	3.155	.002**
		Erkek	227	50.85	11.20		
	Yönetimsel Etkiler	Kadın	237	31.40	6.66	3.659	.000**
		Erkek	227	28.92	7.90		
AMÖ	EFEAÖ Toplam	Kadın	237	120.78	21.74	3.426	.001**
		Erkek	227	113.34	24.99		
	İçsel Mot. Bilme	Kadın	237	22.70	4.28	3.822	.000**
		Erkek	227	21.01	5.19		
	İçsel Mot Başarma	Kadın	237	20.38	4.37	2.169	.031
		Erkek	227	19.44	4.98		
	Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Mot.	Kadın	237	20.16	4.61	1.622	.105
		Erkek	227	19.43	5.05		
	Belirlenmiş Dışsal Mot	Kadın	237	23.20	4.06	3.462	.001**
		Erkek	227	21.76	4.90		
		Kadın	237	20.32	4.70	2.057	.040*

<i>İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon</i>	Erkek	227	19.39	5.01		
Dış Düzenleme D.M	Kadın	237	23.06	3.82	4.832	.000**
	Erkek	227	21.11	4.84		
Motivasyonsuzluk	Kadın	237	15.03	6.57	-.526	.599
	Erkek	227	15.35	6.48		
<i>İçsel Motivasyon Toplam</i>	Kadın	237	63.25	11.76	2.800	.005**
	Erkek	227	59.89	14.01		
<i>Dışsal Motivasyon Toplam</i>	Kadın	237	66.59	10.41	4.060	.000**
	Erkek	227	62.26	12.48		
AMÖ TOPLAM	Kadın	237	124.24	19.79	3.582	.000**
	Erkek	227	116.88	24.31		

*p< .05, **p< .01

Tablo 3'te kadın ve erkek katılımcıların Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı Ölçeği (EFEAÖ) ve Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) toplamına ve alt boyutlarına verdikleri puanlar karşılaştırılmıştır. EFEAÖ toplamında ve alt boyutlarında kadınların erkeklere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahip olması (örneğin ailevi, coğrafi-toplumsal ve yönetsel etkenlerde) kadınların eğitimde fırsat eşitliğine dair daha olumsuz algılara sahip olduklarını göstermektedir.

AMÖ toplamında ve alt boyutlarında (İçsel Motivasyon Başarma, Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ve Motivasyonsuzluk alt boyutları hariç) kadınların erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre EFEAÖ ve AMÖ Toplam Puanları ve EFEAÖ ve AMÖ Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	t	p
EFEAÖ	<i>Ailevi Etkenler</i>	20 yaş veya altı	228	33.53	8.30	-2.578	.011*
		21 yaş veya üzeri	236	35.48	8.04		
	<i>Coğrafi-Toplumsal Etkenler</i>	20 yaş veya altı	228	51.08	11.14	-2.693	.007**
		21 yaş veya üzeri	236	53.73	10.03		
	<i>Yönetsel Etkenler</i>	20 yaş veya altı	228	29.67	7.39	-1.468	.143
		21 yaş veya üzeri	236	30.68	7.37		
	<i>EFEAÖ Toplam</i>	20 yaş veya altı	228	114.28	24.33	-2.570	.010*
		21 yaş veya üzeri	236	119.90	22.69		
AMÖ	<i>İçsel Mot. Bilme</i>	20 yaş veya altı	228	21.63	5.02	-1.068	.286
		21 yaş veya üzeri	236	22.11	4.61		
	<i>İçsel Mot Başarma</i>	20 yaş veya altı	228	19.81	4.79	-.499	.618
		21 yaş veya üzeri	236	20.02	4.61		
	<i>İçsel Mot. Hareket</i>	20 yaş veya altı	228	19.41	4.84	-1.734	.084
		21 yaş veya üzeri	236	20.19	4.82		
	<i>Belirlenmiş Dışsal Mot</i>	20 yaş veya altı	228	22.48	4.58	-.061	.951
		21 yaş veya üzeri	236	22.51	4.51		
	<i>İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon</i>	20 yaş veya altı	228	20.09	4.83	.999	.318
		21 yaş veya üzeri	236	19.64	4.92		
	<i>Dış Düzenleme D.M</i>	20 yaş veya altı	228	22.00	4.52	-.470	.639
		21 yaş veya üzeri	236	22.20	4.39		
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	20 yaş veya altı	228	15.31	6.43	.381	.704
		21 yaş veya üzeri	236	15.08	6.61		
	<i>İçsel Motivasyon Toplam</i>	20 yaş veya altı	228	60.85	13.31	-1.222	.222
		21 yaş veya üzeri	236	62.33	12.70		
		20 yaş veya altı	228	64.59	11.57	.214	.831

<i>Dışsal Motivasyon Toplam</i>	21 yaş veya üzeri	236	64.36	11.76		
AMÖ TOPLAM	20 yaş veya altı	228	120.10	22.53	-.513	.608
	21 yaş veya üzeri	236	121.17	22.30		

*p< .05, **p< .01

Tablo 4 incelendiğinde EFEAÖ sonuçlarına göre, 21 yaş ve üzeri katılımcıların “Ailevi Etkenler” (p< .05), “Coğrafi-Toplumsal Etkenler” (p< .01) alt boyutlarında ve toplam puanda (p< .05) istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon açısından ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre EFEAÖ ve AMÖ Toplam Puanları ve EFEAÖ ve AMÖ Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	F	p	Tukey Testi
EFEAÖ	<i>Ailevi Etkenler</i>	a1. sınıf	156	33.01	8.56	3.119	.026*	a<d
		b2. sınıf	145	34.75	7.59			
		c3. sınıf	81	35.54	8.19			
		d4. sınıf	82	35.98	8.33			
	<i>Coğrafi-Toplumsal Etkenler</i>	a1. sınıf	156	49.97	11.12	4.582	.004**	a<b,c,d
		b2. sınıf	145	53.51	9.96			
		c3. sınıf	81	53.48	10.14			
		d4. sınıf	82	54.60	10.77			
	<i>Yönetimsel Etkenler</i>	a1. sınıf	156	28.79	7.38	3.026	.029*	a<d
		b2. sınıf	145	30.82	7.20			
		c3. sınıf	81	30.50	7.36			
		d4. sınıf	82	31.40	7.51			
	<i>EFEAÖ TOPLAM</i>	a1. sınıf	156	111.78	24.40	4.425	.004**	a<b,c,d
		b2. sınıf	145	119.08	21.90			
		c3. sınıf	81	119.07	22.98			
		d4. sınıf	82	122.00	24.39			
AMÖ	<i>İçsel Mot. Bilme</i>	1. sınıf	156	21.52	5.29	.929	.426	
		2. sınıf	145	21.85	4.86			
		3. sınıf	81	21.85	4.50			
		4. sınıf	82	22.62	4.04			
	<i>İçsel Mot Başarma</i>	1. sınıf	156	19.76	4.86	.232	.874	
		2. sınıf	145	19.83	4.66			
		3. sınıf	81	20.02	4.90			
		4. sınıf	82	20.26	4.28			
	<i>İçsel Mot. Hareket</i>	1. sınıf	156	19.28	5.12	1.369	.251	
		2. sınıf	145	19.84	4.80			
		3. sınıf	81	19.95	4.75			
		4. sınıf	82	20.59	4.38			
	<i>Belirlenmiş Dışsal Mot</i>	1. sınıf	156	22.35	5.05	.209	.890	
		2. sınıf	145	22.66	4.50			
		3. sınıf	81	22.29	4.07			
		4. sınıf	82	22.68	4.08			
	<i>İçe Yanıyan Dışsal Motivasyon</i>	1. sınıf	156	20.16	4.96	1.006	.390	
		2. sınıf	145	20.12	4.71			
		3. sınıf	81	19.51	4.91			
		4. sınıf	82	19.18	4.96			
	<i>Dış Düzenleme D.M</i>	1. sınıf	156	21.82	4.95	.587	.624	
		2. sınıf	145	22.04	4.26			
		3. sınıf	81	22.60	3.90			
		4. sınıf	82	22.26	4.33			
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	1. sınıf	156	14.81	6.39	.921	.431	

	2. sınıf	145	15.20	6.86		
	3. sınıf	81	14.86	6.17		
	4. sınıf	82	16.21	6.48		
<i>İçsel Motivasyon Toplam</i>	1. sınıf	156	60.57	13.96		
	2. sınıf	145	61.53	13.01	.906	.438
	3. sınıf	81	61.82	12.82		
	4. sınıf	82	63.48	11.19		
<i>Dışsal Motivasyon Toplam</i>	1. sınıf	156	64.35	12.89		
	2. sınıf	145	64.82	11.17	.073	.974
	3. sınıf	81	64.41	10.18		
	4. sınıf	82	64.13	11.59		
<i>AMÖ TOPLAM</i>	1. sınıf	156	119.58	24.49		
	2. sınıf	145	121.00	21.87	.211	.889
	3. sınıf	81	120.82	20.72		
	4. sınıf	82	121.86	21.00		

*p< .05, **p< .01

Tablo 5 incelendiğinde, EFEAÖ alt boyutlarının tümünde ve EFEAÖ toplam puanında sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. “Ailevi Etkenler” ve “Yönetimsel Etkenler” alt boyutlarında, 1. sınıf öğrencilerinin puanları 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde düşük bulunmuştur ($a < d$), bu da 4. sınıf öğrencilerinin daha olumsuz bir eğitimde fırsat eşitliği algısına sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, “Coğrafi-Toplumsal Etkenler” alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin puanları 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede düşük ($a < b, c, d$) olup, 4. sınıf öğrencileri en yüksek puanı almıştır. EFEAÖ toplam puanında da benzer bir şekilde, 1. sınıf öğrencilerinin puanları diğer sınıflara kıyasla anlamlı derecede düşük bulunmuş ($a < b, c, d$) ve 4. sınıf öğrencileri en yüksek puanı almıştır.

Tablo 6. EFEAÖ ve AMÖ Toplam Puanları ve EFEAÖ ve AMÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

	EFEAÖ	EFEAÖ1	EFEAÖ2	EFEAÖ3	AMÖ	AMÖ1	AMÖ2	AMÖ3	AMÖ4	AMÖ5	AMÖ6	AMÖ7
EFEAÖ	r p	1										
EFEAÖ1	r p	.871 .000**	1									
EFEAÖ2	r p	.945 .000**	.736 .000**	1								
EFEAÖ3	r p	.869 .000**	.612 .000**	.762 .000**	1							
AMÖ	r p	.528 .000**	.477 .000**	.495 .000**	.443 .000**	1						
AMÖ1	r p	.492 .000**	.463 .000**	.474 .000**	.376 .000**	.847 .000**	1					
AMÖ2	r p	.415 .000**	.386 .000**	.392 .000**	.332 .000**	.830 .000**	.719 .000**	1				
AMÖ3	r p	.420 .000**	.422 .000**	.386 .000**	.318 .000**	.847 .000**	.735 .000**	.735 .000**	1			

AMÖ4	r	.471	.416	.476	.358	.755	.797	.609	.618	1			
	p	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**				
AMÖ5	r	.325	.286	.298	.291	.806	.613	.678	.630	.493	1		
	p	.060	.027*	.138	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**			
AMÖ6	r	.539	.460	.530	.448	.720	.685	.465	.460	.706	.489	1	
	p	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**	.000**		
AMÖ7	r	.085	.057	.039	.152	.314	-.077	.098	.177	-.176	.220	.832	1
	p	.068	.220	.401	.001**	.000**	.097	.034*	.000**	.000**	.000**	.000**	

*p< .05, **p< .01, EFEAÖ: Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı, EFEAÖ1: Ailevi Etkenler, EFEAÖ2: Coğrafi-Toplumsal Etkenler, EFEAÖ3: Yönetimsel Etkenler, AMÖ: Akademik Motivasyon, AMÖ1: İçsel Motivasyon Bilme, AMÖ2: İçsel Motivasyon Başarma, AMÖ3: İçsel Motivasyon Hareket, AMÖ4: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, AMÖ5: İç Yansıyan Dışsal Motivasyon, AMÖ6: Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon, AMÖ7: Motivasyonsuzluk

Tablo 6’da, Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı Ölçeği (EFEAÖ) ve Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) toplam puanları ile bunların alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre, EFEAÖ’nün alt boyutları (EFEAÖ1, EFEAÖ2, EFEAÖ3) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır ($r = .612$ ile $.945$ arası). Bu durum, ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle tutarlı şekilde çalıştığını göstermektedir. Benzer şekilde, AMÖ’nün alt boyutları (AMÖ1, AMÖ2, AMÖ3, AMÖ4, AMÖ5, AMÖ6) arasında da anlamlı pozitif korelasyonlar gözlenmiştir ($r = .460$ ile $.847$ arası). Ancak AMÖ7 ile diğer alt boyutlar ve EFEAÖ arasındaki ilişkiler düşük düzeyde olup çoğunlukla anlamlı değildir. EFEAÖ toplam puanı ile AMÖ toplam puanı arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .528$, $p < .01$). Bu bulgu, öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği algılarının akademik motivasyon düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç, Öneriler

Bu çalışma, katılımcıların Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı (EFEAÖ) ve Akademik Motivasyon Düzeyleri (AMÖ) arasındaki ilişkileri, cinsiyet, yaş, sınıf ve diğer demografik faktörlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, eğitimde fırsat eşitliği algısının cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Akademik motivasyon düzeyinin ise yalnızca cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, eğitimde fırsat eşitsizliği algısı ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Cinsiyet bazında yapılan karşılaştırmalar, kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Özellikle kadın katılımcıların, ailevi, coğrafi ve toplumsal etkenler nedeniyle eğitimde fırsat eşitsizliği algılarının daha olumsuz olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Bilgin ve Erbuğ (2021)’un araştırmasıyla paralellik göstermektedir; söz konusu çalışmada da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla eğitimde daha fazla dışsal engel algıladıkları rapor edilmiştir. Benzer şekilde García-González ve arkadaşları (2019), kadınların eğitim sistemine erişimde daha

fazla sosyo-kültürel bariyerle karşılaştığını belirtmiştir. Ramos-Galarza ve arkadaşları (2018) ise, kadınların eğitim fırsatlarını daha olumsuz algılamalarının, toplumsal roller ve geleneksel cinsiyet normları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Zehnter ve Nater (2025) çalışmasında ise, kadın öğrencilerin daha yüksek bir farkındalıkla sistematik eşitsizlikleri algıladıkları ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut bulgular, kadınların eğitimde eşit fırsatlara ulaşma sürecinde karşılaştıkları engellerin, algı düzeyinde de belirgin olduğunu göstermektedir.

Yaş gruplarına yönelik yapılan değerlendirmelerde, ileri yaştaki bireylerin eğitimde fırsat eşitliği algılarının daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Özellikle 21 yaş ve üzeri katılımcılar, eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili daha fazla olumsuz algıya sahipken, daha genç bireylerin bu konuda daha iyimser oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Dannefer (2003)'in yaşla birlikte sosyal eşitsizliklerin daha görünür hale geldiği yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. DiPrete ve Eirich (2006) ise yaş ilerledikçe eğitimsel fırsatlara erişimdeki yapısal engellerin daha belirgin hale geldiğini savunmuştur. Mercik (2015)'in yanı sıra Pallas ve Jennings (2009)'in çalışmaları da benzer şekilde, yaşın artmasıyla birlikte bireylerin eğitim sistemindeki eşitsizlikleri daha net biçimde algıladığını rapor etmişlerdir. Bu bulgular, yaşın sadece biyolojik değil, aynı zamanda deneyimsel bir faktör olarak eğitim algısını şekillendirdiğini göstermektedir.

Sınıf düzeyine ilişkin bulgular, eğitimde fırsat eşitliği algısının sınıf ilerledikçe daha olumsuz bir hale geldiğini göstermektedir. 1. sınıf öğrencileri, diğer sınıflara kıyasla daha olumlu bir algıya sahipken, 4. sınıf öğrencilerinin fırsat eşitliği algıları en olumsuz seviyeye ulaşmıştır. Bu durum, Malkoç-Yaşar (2014)'in bulgularıyla tutarlıdır; çalışmasında sınıf düzeyi ilerledikçe eğitim sistemine dair eleştirilerin arttığı görülmüştür. Edgerton ve McKechnie (2023) de üst sınıf öğrencilerinin daha fazla eğitimsel bariyerle karşılaştıklarını ve bu nedenle sistem eleştirilerinin arttığını belirtmiştir. Ayrıca Gül ve Yeşil (2024), sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin fırsat eşitliği konusundaki algılarının olumsuzlaştığını, bunun da yaş, deneyim ve karşılaşılan yapısal eşitsizliklerle bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Shifrer ve arkadaşları (2023) ise bu durumu akademik stres, mezuniyet baskısı ve iş gücü beklentileriyle ilişkilendirmiştir. Mevcut bulgular, sınıf geçişleriyle birlikte öğrencilerin sistemsel eşitsizliklere dair daha fazla farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

Akademik motivasyon açısından, yaş ve sınıf düzeylerine göre belirgin farklar bulunmazken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar saptanmıştır. Kadın katılımcıların, erkeklere göre daha yüksek içsel ve dışsal motivasyon düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Brouse ve arkadaşları (2010) çalışmasında da benzer biçimde, kadınların daha yüksek düzeyde akademik içsel motivasyona sahip olduğu raporlanmıştır. Kurttaş (2021), kadın öğrencilerin başarıya yönelik güdülerinin ve öğrenme isteklerinin erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, kadınların

eğitimde karşılaştıkları zorluklara rağmen daha güçlü bir motivasyonla akademik başarıya ulaşmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ancak “motivasyonsuzluk” düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, hem kadın hem erkek öğrencilerin belirli düzeylerde eğitimle ilgili motivasyon kayıpları yaşayabileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, kadınların eğitimde fırsat eşitliği algılarının erkeklere göre daha olumsuz olduğu ve bu durumun, kadınların daha yüksek içsel ve dışsal motivasyon düzeylerine sahip olmalarına yol açtığı şeklinde yorumlanmıştır. Kadınların bu güçlü motivasyonunun, eğitimde karşılaştıkları dezavantajlara karşı bir direnç mekanizması olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma bulgularından hareketle birtakım önerilerde bulunulabilir. Bu bağlamda kadınların eğitimde fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmesi önemli görülmektedir. Öncelikle, mentörlük programları ve cinsiyet farkındalığı eğitimleri ile kadınların akademik başarıları desteklenebilir. Esnek eğitim modelleri, kadınların ailevi sorumluluklarından bağımsız olarak eğitimlerine devam etmelerini kolaylaştırabilir. Ayrıca, finansal destek ve burslar sunarak ekonomik engeller aşılabılır. Eğitimde kadın liderlerinin sayısını artırarak, kadınların rol modellerle tanışması sağlanabilir. Aile ve toplum desteği ile kadınların eğitim süreçlerine daha fazla katılımı teşvik edilmelidir. Son olarak, devlet tarafından kadınların eğitimdeki eşit haklarını güvence altına alacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Alt Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 20.11.2024

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: E-70400699-050.02.04-2400383196, 2024/11

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmacılar, eser üzerinde eşit katkıya sahiptir.

Çatışma Beyanı

Yazarların arasında bu çalışma ile ilgili herhangi bir çatışma ya da çıkar bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ağır, M. S. (2017). Eğitsel rehberlik çalışmalarının önemi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 183-202. <http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2017.14.2.0020>
- Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Bilgin, R., & Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239.
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), n1.
- Chand, D., & Karre, S. (2019). Equal opportunity in education: A perspective from below. *Contemporary Voice of Dalit*, 11(1), 55-61. <https://doi.org/10.1177/2455328X18821452>
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007>
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), S327-S337.
- Deci, E. L. (1976). Notes on the theory and metatheory of intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(1), 130-145.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annu. Rev. Sociol.*, 32(1), 271-297.
- Edgerton, E., & McKechnie, J. (2023). The relationship between student's perceptions of their school environment and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 959259.
- Fırat, M. K., Erten, A., Ödemiş, Ş., & Yaşar, A. (2024). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 93-110.
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2015). Radical recentering: Equity in educational leadership standards. *Educational Administration Quarterly*, 51(3), 372-408. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1699413>
- García-González, J., Forcén, P., & Jimenez-Sanchez, M. (2019). Men and women differ in their perception of gender bias in research institutions. *PloS One*, 14(12), e0225763.
- Ghanad, A. (2023). An overview of quantitative research methods. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(08), 3794-3803.
- Gutiérrez, J. G. (2023). Equal opportunities between sexes and educational freedom. An educational policy approach. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 16.
- 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.
- Henderson, D., Sewell, K. A., & Wei, H. (2020). The impacts of faculty caring on nursing students' intent to graduate: A systematic literature review. *International Journal of Nursing Sciences*, 7(1), 105-111. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.12.009>
- Izuchi, M. N., & Onyekuru, B. U. (2017). Relationships among academic self-concept, academic motivation and academic achievement among college students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 5(2), 93-102.
- Karababa, B. (2024). Üniversitede öğrenim gören futbolcuların depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 365-377.

- Kaysılı, A. (2023). Eğitimde dijitalleşme olgusunun fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1421-1437. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.118>
- Keleş, O., & Şemin, F. K. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilkokulların finansman sorununun “eğitimde fırsat eşitliği ilkesi” bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1061-1090.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Eğitimde cinsiyet temelli fırsat eşitsizliği. *Sosyolojik Düşün*, 6(2), 112-144.
- Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806-819. <https://doi.org/10.1037/a0027179>
- Malkoç-Yaşar, M. (2014). *Sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği: Giresun örneği* [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su12114626>
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pallas, A. M., & Jennings, J. L. (2009). Cumulative knowledge about cumulative advantage. *Swiss Journal of Sociology/Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 35(2).
- Purnastuti, L., & Izzaty, R. E. (2016). Access and equity in higher education in Indonesia: A Review from the Periphery. *Widening Higher Education Participation*, 119-134. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-100213-1.00008-1>
- Raboca, H. M., & Carbuarean, F. (2024, July). Faculty support and students' academic motivation. In *Frontiers in Education*, 9, 1406611. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1406611>
- Ramos-Galarza, C., Apolo, D., Peña-García, S., & Jadán-Guerrero, J. (2018). Gender differences towards gender equality: Attitudes and perceptions of college students. *Rev. Eur. Stud.*, 10, 61.
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Shifrer, D., Phillippo, K., Tilbrook, N., & Morton, K. (2023). The relationship between ninth graders' perceptions of teacher equity and their math identity: Differences by student race and school racial composition. *Sociology of Education*, 96(2), 129-148.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: Roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Thompson, D. L., & Thompson, S. (2018). Educational equity and quality in K-12 Schools: Meeting the needs of all students. *Journal for the Advancement of Educational Research International*, 12(1), 34-46.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Motivation of higher education faculty: (How) it matters! *International Journal of Educational Research*, 100, 101533. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101533>
- Zehnter, M. K., & Nater, C. (2025). Beyond being beneficiaries: Two mechanisms explain why women have more favourable attitudes towards gender quotas than men. *European Journal of Social Psychology*, 55(1), 1-16. <https://doi.org/10.1002/ejsp.3113>