



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Sanat ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Language, Literature, Culture, History, Art and Education Research

Sayı/Issue 14 (Şubat/February 2024), s. 1136-1153.
Geliş Tarihi-Received: 23.01.2024
Kabul Tarihi-Accepted: 17.02.2024
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1424390

Lisansüstü Öğrencilerine Yönelik Akademik Yazma Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Development of the Academic Writing Anxiety Scale for Graduate Students: Validity and Reliability Study

Niyet BAHŞI*
İrem TAY**

Öz

Akademik yazma kaygısı, akademinin çeşitli düzeylerinde kullanılan lisansüstü tezler, makaleler, bildirimler, projeler, bilimsel raporların yazımında ortaya çıkan bir kaygı türüdür. Bu kaygı, öğrencilerin yazdıklarının yeterli, doğru ve akademik beklentileri karşılayacak düzeyde olup olmadığı konusunda endişe duymalarına yol açmaktadır. Bu araştırmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin akademik yazma kaygılarını tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir akademik yazma kaygısı ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesinin farklı enstitülerinde eğitim gören yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler, toplamda 365 lisansüstü öğrencisinden elde edilmiştir. İlk grupta yer alan 155 lisansüstü öğrenciden elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliliği, ikinci gruptaki 210 öğrenci aracılığıyla ulaşılan verilerle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik değerleri SPSS 20.0 ve AMOS istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek için iç tutarlılık kat sayısına da bakılmıştır. Yapılan çalışmaya göre, 17 maddeden oluşan likert tipi ölçeğin "Akademik yetersizlik", "Bilgi ve öz güven eksikliği", "Hata yapma ve beğenilmeme korkusu" olmak üzere üç alt faktörü olduğu belirlenmiştir. Ölçekte verilerin analize uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Testi ile analiz edilmiştir. KMO değeri $KMO=0.880>0,60$ ve Barlett testi sonucu anlamlı $p=.000$ olarak saptanmıştır ($p=0.000<0.05$). Geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarının sonucunda elde edilen değerler dikkate alındığında oluşturulan ölçeğin lisansüstü öğrencilerinin akademik yazma kaygısını ölçebildiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazma, yazma kaygısı, ölçek geliştirme.

Abstract

Academic writing anxiety is a type of anxiety that occurs in the writing of postgraduate theses, articles, papers, projects and scientific reports used at various levels of the academy.

* Doç. Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: niyet.bahsi@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9115-5432.

** Öğretim Görevlisi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, e-posta: irem.tay1998@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7220-5326.

This anxiety causes students to worry about whether their writing is sufficient, accurate, and at a level that meets academic expectations. The purpose of this research is to develop a valid and reliable academic writing anxiety scale to detect the academic writing anxiety of graduate students. The study group of the research consists of graduate students studying at different institutes of İnönü University. The data used in the study was collected from a total of 362 graduate students from two different groups. The construct validity of the scale was provided with the data obtained from 155 graduate students in the first group, and the confirmatory factor analysis of the scale was provided with the data obtained from 210 students in the second group. The validity and reliability values of the prepared scale were evaluated through SPSS 20.0 and AMOS statistical program. Exploratory and confirmatory factor analyzes were conducted to determine the construct validity of the scale. In addition, the internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale. As a result of the research, it was determined that the Likert-type scale consisting of 17 items had three sub-factors: "Academic inadequacy", "Lack of knowledge and self-confidence", "Fear of making mistakes and being disliked". The suitability of the data in the scale for analysis was examined using the KMO coefficient and the Bartlett Test. The KMO value was found to be $KMO=0.880>0.60$ and the Bartlett test result was found to be significant $p=.000$ ($p=0.000<0.05$). Considering the values obtained as a result of the validity and reliability studies, it shows that the created scale can measure the academic writing anxiety of graduate students.

Keywords: Academic writing, writing anxiety, scale development.

Giriş

Türkiye, özellikle son yıllarda gerçekleştirdiği eğitim reformları ve sosyal gelişmeler doğrultusunda üniversite sayısında bir artış yaşamış ve bu artış enstitü sayılarında da kendini göstermiştir. Açılan üniversiteler ve bunlara paralel olarak sayıları artan enstitüler aracılığı ile yüksek lisans ve doktora programları yaygınlık kazanmıştır. Bununla birlikte lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin sayısı da azımsanamayacak düzeye ulaşmıştır. Yükseköğretim Kurumu verilerine göre Türkiye’de 2022-2023 eğitim-öğretim sürecinde 434.485 yüksek lisans öğrencisi, 114.508 doktora öğrencisi bulunmaktadır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Devlet üniversitelerinde ve vakıf üniversitelerinde lisansüstü eğitim alan bu öğrenciler, kendi alanlarında uzmanlaşarak akademik araştırma sürecine dâhil olmakta ve akademik araştırmalar yürütmektedirler. Yapılan bu araştırmalar, dört temel beceriden biri olan yazma becerisi ile sunulmaktadır.

Yazmanın literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Yazma becerisini Güneş (2014, s. 157) "zihinde var olan duygu, düşünce, istek ve olayların belirlenen kurallara uygun olarak farklı semboller ile aktarma"; Özbay (2012, s. 13) "insanların duygu, düşünce, istek ve tasarılarını, hayallerini, başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak için başvuru alanı"; Ünal (2006) ve Demirel (1999) "bireyin acılarını, sevinçlerini, korkularını, hayatın içerisinde görüp yaşadıklarını yazılı olarak karşı tarafa aktarma biçimi"; Nunan (2003, s. 88) "düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edeceğinin belirtilmesi"; Meyers (2006, s. 2) "geliştirilebilen bir beceri" şeklinde tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak yazma becerisi, bireyin duygu ve düşüncelerini kurallara uygun şekilde kâğıda dökme ve kendini amacına uygun şekilde ifade etme süreci olarak da tanımlanabilir.

İnsanların kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri, zihinsel açıdan ilerleyebilmeleri, etkili bir iletişimde bulunabilmeleri için yazma çalışmalarına sıklıkla yer vermeleri gerekmektedir (Ceran, 2013). Kavcar (1983) ve Meyers (2006) yazmayı geliştirilebilir bir beceri alanı olarak tanımlar ve yazmak isteyen, yazmaya zaman ayıran ve yazmak için çabalayan herkesin dilini iyi bir şekilde öğrenebileceğini, kendini doğru bir şekilde ifade edebileceğini, amacını doğru bir şekilde kâğıda dökebileceğini belirtir.

Tekşan (2013), insan hayatının hemen hemen her aşamasında yazma becerisine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bir makama istek ve şikâyetleri iletmek için yazılan

dilekçe, iş başvurusunda bulunmak için yazılan öz geçmiş, iletişim kurmak için gerçekleştirilen yazışmalar, ortaokul ve liselerde yazılan kompozisyonlar, dönem sonu ödevlerine yazılan raporlar ve akademik bulguları aktarmak amacıyla yazılan akademik yazılar, yazının hayatın her alanında süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bilimsel çalışmaların hızla arttığı, çalışmalara ulaşmanın kolaylaştığı günümüz dünyasında bilgiyi araştırmak, bilgiyi ayıklamak ve bilgiden yeni yapılar üretebilmek için üst dil becerisi gerekmektedir. Bu üst dil becerisi de yazmanın bir çeşidi olan akademik yazmadır (Kardaş, 2016). Akademik yazmanın literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Akademik yazma Coffin vd. (2005, s. 14)'e göre "uzmanlık gerektiren özel kelimeleri ve belirli cümle yapılarının bütünü"; Deniz ve Karagöl (2017, s.288)'e göre, "akademik ortamlarda üretilen yazma"; Kan (2017, s. 1038)'a göre "ileri düzeyde yazma becerisi gerektiren, bilimsel dilin kullanıldığı, kendine özgü kuralları olan dizgisel bir metin oluşturma süreci" ; Bahar (2014, s. 213)'a göre "yazıya ait genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel bir araştırmanın raporlaştırılmasında dikkate alınan bütün ilkelere ve o sürecin kendisine, araştırmanın metinleştirilmesine verilen isim" olarak tanımlanır. Kamler ve Thomson (2006), yüksek lisans ve doktoranın amacının akademik yazma becerisini geliştirmek olduğunu ifade eder. "Akademik yazma" terimi ile bitirme tezleri, dönem ödevleri, teknik not, editöre mektup, makale, bildiri, yüksek lisans ve doktora tezleri, bilimsel kitap, bilimsel kitap bölümü, proje, kitap ve makale incelemeleri vb. yazı türleri kastedilmektedir (Gülay, 2019, s. 6). Genellikle bu yazı türlerinde amaç, araştırmanın yapıldığı dil ve çalışmanın yapıldığı alanın ilkeleri göz önüne alınarak kayıt altına alınmasıdır (Deniz ve Karagöl, 2017). Bu kayıt altına alınma süreci gelişmiş bir şekilde gerçekleşmez. Akademik yazmanın birtakım özellikleri vardır. Karagöl (2018) akademik yazmayı eleştirel, somut, dengeli, bilimsel verilerle uyumlu, sistematik, raporlaştırmaya dayalı bir yazı türü olarak tanımlar.

Tok (2013, s. 3-4)'a göre de akademik yazma, "düşünme temelli, sürece dayalı, amaçlı, kurallı, dil yeterliği isteyen bir yazma çeşididir." Belirtilen özellikler göz önüne alınarak kaleme alınan akademik yazma metinleri okuyucu kitlesi ile paylaşılmaktadır.

Akademik bir metin meydana getirildiğinde bu metni okuyacak olan kitle akademisyenler veya alandaki yetkin kişilerdir. Oluşturulan akademik bir metni okuyan hedef kitle, akademik yazının belirli bir standarda ulaşmış ve ulaşmadığını ve yazının niteliğini bu standartlar bakımından incelemektedir. Değerlendirmenin neticesinde yazar öğrenci ise belirli bir puanla, akademisyense yazının yayımlanması veya yazılı yorumlarla cevap almaktadır (Hammond ve Martala, 2009). Alınan cevapların, bireylerde yazma başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu süreçte bireyin etkilendiği duygu durumlarından biri de kaygıdır. "Şahsiyeti geliştirmenin yanında aynı zamanda şahsiyet üzerinde bir etki bırakan kuvvet, korku ile iç içe geçmiş reaksiyon" (Sargın, 2001, s. 76) şeklinde tanımlanan kaygı, yani aşırı endişeli olma hali, korku ile iç içe geçmiş duygu durumu ve kişiyi huzursuzluğa iten ruh halinin teorik bakış açısına göre değişen birçok türü olduğu bilinmektedir (Karagüven, 1999, s. 1). Bu kaygı türlerinden biri de yazma kaygısıdır. "Yazma kaygısı" terimini ilk defa Daly ve Miller (1975) yaptıkları çalışmalarında kullanmışlardır. Daha sonraki bir çalışmada Daly (1979, s. 37) yazma kaygısını, "genel olarak yazmaktan ve yazının değerlendirilme ihtimalinin eşlik ettiği, bir miktar yazmasını gerektiren durumlardan kaçınma" olarak tanımlamıştır. "Yazma kaygısı, kişinin yazma eyleminden geri çekilmesine, kaçınmasına, neden olabilir." (Corbett-Whittier, 2004'ten akt. Zorbaz, 2010, s. 18). Yapılan araştırmalarda yazma kaygısının sebepleri arasında, olumsuz değerlendirilme endişesi, yazma becerisinde kendisini eksik hissetme, bulunulan ortam ve öğretmenin/uzmanın olumsuz tutumları ön plana çıkmaktadır (Yaman, 2010). Daly'e göre (1991'den akt. Öner ve

Gedikoğlu, 2007, s. 273) “dil kaygısı yaşayan bireylerin yazılarını meydana getirirken sıkıntılar yaşamalarının sebebi, nitelikli bir yazı oluşturmak için belirlenen kaidelere körü körüne bağlı kalmak zorunluluğu hissetmeleri” olarak da görülmüştür. Yine Tekşan (2013)’a göre öğrencilere verilen yazma çalışmalarının bir zorunluluk olarak görülmesi de onların kaygı düzeyini etkilemektedir. Öğrencilerde yaşanan bu tür kaygıların yazı yazma sürecini zorlaştıracığı düşünülmektedir.

Alan yazında akademik yazma kaygısını esas alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Onwuegbuzie (1999) yazma kaygısının lisansüstü öğrencilerinin akademik metinler yazmalarına da engel olan önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Lisansüstü öğrenciler ile yapılan çalışmalarda; öğrencilerin yazmayı sevmemeleri, yazdıkları metinlerin değerlendirilmesinden çekinmeleri, akademik bir metin ortaya koymak için yeterli bilgiye sahip olmamaları, yazmaya yönelik olumsuz tutumlarının olması, kullanılan dilin yapısı ile ilgili eksikliklerinin olması (Onwuegbuzie ve Collins, 2001; Bloom, 1985’ten aktaran Wynne, Guo ve Wang, 2014, s. 370; Al-Shboul ve Huwari, 2015) gibi sebepler bireyin akademik yazma kaygısına sebep olmaktadır. Yazma kaygısı ile benzerlik gösteren bu durum yazma amaçları dikkate alındığında öne çıkmaktadır.

Huerta, Goodon, Beigi ve Chlup (2017) eğitim alan 174 yüksek lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada akademik yazma kaygısını ele almışlardır. Demografik özelliklerin akademik yazma kaygısını etkilediğini ortaya koyan çalışmada cinsiyet, ana dili değişkeni, sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Ariyanti (2017) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik yazma kaygısı yaşadıklarını tespit etmiştir. Zaman kısıtlamasının, dilin yapısal kurgularının ve dil yeterliliğindeki yetersizlik gibi sebeplerden dolayı öğrencilerin akademik yazma kaygısı yaşayabileceklerini dile getirmiştir.

Cancan, Ye ve Shuanglin (2022) tarafından yapılan çalışmada 30 yüksek lisans öğrencisinin akademik yazma kaygıları incelenmiştir. Öğrencilerin kaygıları yüksek, orta ve düşük kaygı düzeyi olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır ve orta grup ile düşük grubun akademik yazma kaygıları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hangi düzeyde olursa olsun yazmadan kaçınma davranışı eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

Yurt dışında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik yazma kaygılarını inceleyen çalışmalar (Al-Shboul ve Huwari, 2015; Amanda, 2018; Ariyanti, 2017; Cancan, Ye ve Shuanglin, 2022; Hanna, 2009; Huerta, Goodson, Beigi ve Chlup, 2017; Onwuegbuzie ve Collins, 2001) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda lisansüstü öğrencilerin akademik yazma kaygısı yaşadıkları, kaygı sebebiyle erteleme davranışında buldukları için mezun olamadıkları, yüksek düzeyde kaygı yaşayan bireylerin yazmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan kadın öğrencilerle yapılan çalışmada akademik yazmanın bireyin cinsiyeti, ailesi, dini inancı ve sosyoekonomik durumu gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Latta, 1995).

Yurt dışında akademik yazma özeline ait çalışmalar olmasına rağmen Türkiye’de bu konuyla ilgili araştırmalar sınırlı kalmıştır. Türkiye’de akademik yazma kaygısı hakkında yapılan çalışmaların büyük bir kısmının ya İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ya da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir (Ajmal ve İrfan, 2020; Demirel, 2011; Kardaş, 2016; Sezgin ve Duran, 2017; Gülay, 2019). Türkiye’de akademik yazma kaygısı taşıyan öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalardan biri olan Gülay’ın (2019) çalışmasında, akademisyenlerin yazma tutuklukları cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanı

değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kadın akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu düzeyleri erkek akademisyenlerinkinden yüksek olduğu ve unvanlarının yükseldikçe akademik yazma tutukluğu ortalamalarının düştüğü tespit edilmiştir.

Literatür incelemelerine göre akademik yazma özelinde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda lisansüstü öğrencilerin akademik öz yeterliklerine, bilimsel yazma ve yayınlama konusundaki görüşlerine, akademik yazma ile ilgili algıları ve gereksinimlerine, akademik yazma ile ilgili tutumlarına, akademik yazma sürecinde yaşanan dilsel veya psikolojik güçlükler rastlanılmıştır (Aslan, 2010; Arslan, 2018; Can ve Ceyhan, 2015; Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Kan, 2017; Özenç ve Gül Özenç, 2013). Ancak literatür taramasında yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygılarını ölçmeye yarayacak geçerli ve güvenilir herhangi bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygılarının ölçülmesinde kullanılmak üzere bir ölçme aracı geliştirmek ve bu amaç doğrultusunda geliştirilen “Akademik Yazma Kaygı Ölçeğinin” geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

2. Yöntem

Bu çalışma, yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygılarının yapı geçerliğini ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını belirlemek için hazırlanan ölçek temelli bir araştırmadır. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseniyle yapılmıştır. Geçmişte veya şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle açıklayan tarama desenini Karasar (2006), araştırmanın konusu olan olay, kişi veya nesnenin bir değişime uğramadan değerlendirilmesi olarak açıklar. Yapılan çalışmada da şu anda var olan bir durum açıklanmaya çalışıldığı ve değerlendirme temelli bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için bu desen tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygılarını belirlemek, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için bu çalışmada, veriler farklı özellikteki çalışma gruplarından toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla yapılan “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)” 155 yüksek lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesinin farklı enstitülerinde eğitim gören yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	1.Grup (AFA Grubu)	f	2.Grup (DFA Grubu)	f
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	42	Kadın	127
	Erkek	113	Erkek	83
<i>Enstitü</i>	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	58	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	76
	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	13	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	22
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	58	Sosyal Bilimler Enstitüsü	73
	Fen Bilimleri Enstitüsü	18	Fen Bilimleri Enstitüsü	34
	Diğer Enstitüler	8	Diğer Enstitüler	5
<i>Yüksek lisans yılı</i>	1.yıl	85	1.yıl	91
	2.yıl	48	2.yıl	55
	3.yıl	22	3.yıl	64

Bu öğrencilerin 42'si erkek 113'ü kadındır. Bu öğrencilerin 58'i Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 58'i Sosyal Bilimler Enstitüsü, 18'i Fen Bilimleri Enstitüsü, 13'i Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve 8'i diğer enstitülerde eğitim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 85'i yüksek lisans 1. yılında, 48'i 2.yılında ve 22'si 3.yılındadır. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için verilere ulaşıldığı ikinci grup için ise 210 yüksek lisans öğrencisinden veri toplama yolu izlenmiştir. Bu grupta yer alan katılımcıların 83'ü erkek 127'si kadındır. Bu öğrencilerin 76'si Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 73'i Sosyal Bilimler Enstitüsü, 34'ü Fen Bilimleri Enstitüsü, 22'si Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve 5'i diğer enstitülerde eğitim görmektedir. Birinci ve ikinci çalışma grubundaki bireyler farklı kişilerdir, birinci gruptan tekrar veri toplanmamıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilere Akademik Yazma Kaygı Ölçeği ile Demografik Özellikler Anketi uygulanmıştır.

2.2.1. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin akademik yazma kaygılarının belirlenmesinde çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipi "Akademik Yazma Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Akademik yetersizlik", "Bilgi ve öz güven eksikliği", "Hata yapma ve beğenilmeme korkusu" olmak üzere üç boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. "Akademik yetersizlik" olarak isimlendirilen birinci boyut, akademik bir metni oluştururken yaşanan teorik yetersizlik hissi sonucu oluşan kaygıyı ölçmeyi amaçlayan 7 maddeden oluşmaktadır. "Bilgi ve öz güven eksikliği" olarak isimlendirilen ikinci boyut, akademik bir metni oluştururken bireyin hissettiği öz güven eksikliği sonucu oluşan kaygıyı ölçmeyi amaçlayan 5 maddeden oluşmaktadır. "Hata yapma ve beğenilmeme korkusu" olarak isimlendirilen üçüncü boyut ise, bireyin hata yapmaktan korkması ve beğenilmeyeceğine dair çekincesinden kaynaklı kaygıyı ölçmeyi amaçlayan 5 maddeden oluşmaktadır. Akademik yazma kaygı ölçeğinin geliştirilmesi için aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

Yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygısı düzeylerini belirlemek için ilk önce bu alanda hazırlanmış kaynaklar (Baştuğ, Ertem ve Keskin, 2017; Boice, 1990; Boice ve Jones, 1984; Castillo, 2014; Daly ve Miller, 1975; Daly ve Wilson, 1983; Erkuş, 2007; Erkuş, 2016; Hartley, 2008; Hartley ve Knapper, 1984; Hettich, 1994; Karakaya ve Ülper, 2011; Murray, 2015; Petzel ve Wenzel, 1993; Poff, 2004; Rose, 1984; Tezbaşaran, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Zorbaz, 2010) taranmıştır.

Akademik yazma kaygı ölçeğine ait maddeler hazırlanırken mümkün olduğunca akademik yazma kaygı içeriğini değerlendirebilecek ifadeler kullanılmasına özen gösterilmiş ve sonuçta 22 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Öğretim üyelerinin ölçek maddeleri olamayacağını veya yapıyla ilgisi olmadığını düşündükleri 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Oluşturulan 17 maddelik taslak ölçek; ağırlıklı olarak açıklık, akıcılık, dilin uygun kullanımı, kaygı ifadelerinin yazımı, yüksek lisans öğrencilerinin düzeylerine uygun olup olmadığı ve anlaşılabilirlik kriterleri açısından değerlendirilmek üzere 8 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Bu incelemeler sonucunda katılımcılar açık ve anlaşılır olmadığını düşündükleri maddelerin uygun olmadığını ifade etmiş, maddelerin dil ve anlatımının uygun olanlarının ise uygun olduğunu belirtmişlerdir. Kalan 17 madde üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Geliştirilen bir ölçme aracının uygunluğunun değerlendirilmesinde en önemli ölçütlerden birisi aracın sahip olduğu geçerlik puanıdır. Geçerlilik, geliştirilen ölçeğin neyi ne kadar ölçebildiğini tespit eder. Büyüköztürk (2002), ölçeğin geçerli sayılabilmesi

için geçerliliğin sağlanması gerektiğini ifade eder. 17 maddeden oluşan ölçeğin ilk hali 155 yüksek lisans öğrencisine uygulanmasıyla gerekli analizler yapılmıştır. Test- tekrar test uygulaması tekrar yapılmıştır. Yapılan ön uygulama çalışmasında güvenilirlik katsayısı 0.912 olarak bulunmuştur. Bu uygulama esnasında ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkileyen madde olmadığı tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyon sayıları 0,5'ten yüksek bulunmuştur. Ölçek iki hafta sonra yüksek lisans yapan 210 öğrenciye tekrar uygulanarak ölçeğe son hali verilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı 0.911 olarak bulunmuştur.

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ölçekte katılımcıların yazma sınavı kaygılarını ölçmek amacıyla "her zaman" (5), "sıklıkla" (4), "bazen" (3), "nadiren" (2), "hiçbir zaman" (1) ifadelerine yer verilmiştir. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeğinin kapsam geçerliliği, güvenilirlik ve yapı geçerliği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında yüksek lisans yapan öğrencilerin akademik yazma kaygısı çalışma alanında Türkiye'de geliştirilmiş ilk ve tek ölçek olması nedeniyle paralel form çalışması yapılmamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında, farklı enstitülerde eğitim alan toplamda 362 yüksek lisans öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce ise veri setindeki noksan, yanlış ve sınır değerleri olan verilere bakılmış, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri ele alınmıştır. İlgili literatürde, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George, ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Ölçek maddelerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Geliştirilen ölçek formunun yapı geçerliliğini belirlemek üzere ayrıyeten AFA ve DFA yapılmıştır. AFA analizi yapılmadan hemen önce verilerin analiz edilip edilmeyeceğini belirlemek için Kaiser Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği ve Barlett Sphericity küresellik testleri yapılmıştır. Ölçek güvenilirliği Crombach alpha ve test-tekrar test analizi ile yapılmıştır. Madde analizi ile birlikte iç tutarlılık test edilmiştir. Yakınsak geçerliliği ve ayrışma geçerliliği CR - composite reliability ve Ortalama Açıklanan Varyans (AVE - average variance extracted) değerleri ile incelenmiştir. Ölçek ayırt ediciliği alt ve üst %27'lik gruplar arasında bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 ve AMOS istatistik programı aracılığıyla elde edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik 8 uzmana başvurulmuş ve maddelerin uygunluğuna yönelik işaretleme yapıları istenmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin kapsam geçerlilik oranları .75 ile 1 arasında olup kapsam geçerlilik oranı .912 olarak bulunmuştur. Bu değer yüksek bulunmuştur. Bu sebeple ölçeğin kapsam geçerliliğini sağladığı söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesi bakılan değerler neticesinde ulaşılan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu (KMO= .880, Barlett Test of Sphericity $p=.00$) belirlenmiştir. Faktör analizi yapılırken varimax yöntemi tercih edilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. 17 madde ile yapılan AFA'ya

göre, maddelerin öz değeri birden büyük üç faktör başlığında ele alınmıştır. Ölçekte belirtilen maddelerin faktör yükleri, madde toplam korelasyon katsayıları, faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Akademik Yazma Kaygı Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	CR	AVE
Akademik Yetersizlik (Özdeğer=7,307; Açıklanan Varyans=25,087; Alpha=0,895)				
yk15-çalışmamın teorik arka planını iyice açıklayamadığım zaman yazma kaygım artar	0,878	,792		
yk14-çalışmamda hangi bilimsel yöntemi kullanacağımı bulamadığım zaman akademik yazma kaygım artar	0,826	,729		
yk17-çalışmamın bilimsel açıdan yeterli olmadığını düşünmem akademik yazma kaygımın artmasına neden olur	0,760	,764		
yk16-alana ilişkin kavram ve terimleri doğru kullanamadığım zaman yazma kaygım artar	0,719	,704	0,799	0,586
yk9-yapacağım çalışmayla ilgili alan yazında yer alan çalışmaları detaylı inceleyememek kaygılanmama neden olur	0,665	,596		
yk11-sorumluluğumu tam anlamıyla yerine getirememe hissi kaygılanmama neden olur	0,612	,656		
yk13-akademik bilgi bakımından kendimi yetersiz hissetmem kaygılanmama neden olur	0,596	,639		
Bilgi ve Özgüven Eksikliği (Özdeğer=2,056; Açıklanan Varyans=18,405; Alpha=0,832)				
yk1-iyi yazamama endişem akademik yazma sürecinde kaygılanmama neden olur	0,744	,659		
yk10-bir şeyler üretmememe hissi akademik yazma kaygımı arttırır	0,742	,585		
yk4-akademik yazılarıma nasıl başlayacağıma karar veremediğim için kaygılanırım	0,728	,701	0,841	0,599
yk8-yaptığım çalışmaları doğru bir biçimde aktaramama korkusu akademik yazmama engel olur	0,620	,655		
yk3-nasıl yazacağımı bilmediğim için akademik yazı yazarken kaygılanırım	0,506	,557		
Hata Yapma ve Beğenilmeme Korkusu (Özdeğer=1,131; Açıklanan Varyans=18,237; Alpha=0,795)				
yk5-danışmanımın/hakemin bir önceki çalışmamda hatalarıma verdiği düzeltmeler akademik yazma sürecinde kaygılanmama neden olur	0,757	,558		
yk2-yazım hataları yaptığım için akademik yazı yazarken kaygılanırım	0,753	,560		
yk6-danışmanımdan/hakemden akademik yazım için alacağım düzeltmeleri düşününce kaygılanırım	0,705	,686	0,839	0,624
yk12-yazılarımda anlatım bozukluğu yapacağım korkusu akademik yazı yazarken kaygılanmama neden olur	0,672	,550		
yk7-akademik yazımın beğenilmemesinden korktuğum için kaygılanırım	0,480	,527		
Toplam Varyans=%61.729; Genel Güvenirlik (Alpha)=0.914; Genel Ort: 2,723±0,792				

Tablo 2'e göre "Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği" toplam 17 maddeden oluşan üç faktörlü yapıya sahiptir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan ilk faktör "Akademik yetersizlik" tir. Birinci faktörün öz değeri 7,307, açıklanan varyans oranı 25,087' dir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan faktör "Bilgi ve öz güven eksikliği" dir. İkinci faktörün öz değeri 2,056, açıklanan varyans oranı 18,405' tir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan üçüncü faktör ise "Hata yapma ve beğenilmeme korkusu" dur. Üçüncü faktörün öz değeri 1,131, açıklanan varyans oranı 18,237' dir. Üç maddenin açıkladığı toplam varyans oranı ise %61.726' dır. 7 maddeden oluşan (9, 11, 13, 14, 15, 16, 17) "Akademik yetersizlik" faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .59 ile .87 arasında, madde toplam korelasyonu .63 ile .79 arasında değişmektedir. CR- (composite reliability) değeri .79, AVE .58 olarak belirlenmiştir. 5 maddeden oluşan (1, 3, 4, 8, 10) "Bilgi ve öz güven eksikliği" faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .50 ile .74 arasında, madde toplam korelasyonu .55 ile .65 arasında değişmektedir. Cr- (composite reliability) değeri .84, AVE .59 olarak belirlenmiştir.

5 maddeden oluşan (5, 2, 6, 12, 7) "Hata yapma ve beğenilmeme korkusu" faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .48 ile .75 arasında, madde toplam korelasyonu .52 ile .55 arasında değişmektedir. CR- (composite reliability) değeri .83, AVE .62 olarak belirlenmiştir. CR - composite reliability değerleri AVE(average variance extracted) değerlerinden büyük ve AVE değerleri 0,5'ten büyüktür. Buna göre yakınsak ve ayrımsal geçerliğin sağlandığı söylenebilir.

Ölçek Puan Ortalaması

Ölçek boyutları değerlendirildiğinde öğrencilerin genel olarak "Akademik Yazma Kaygısı" ortalamasının orta $2,723 \pm 0,792$ (Min=1.06; Maks=4.76) olduğu belirlenmiştir. Faktörler ise sırasıyla "Akademik yetersizlik" ortalaması zayıf $2,395 \pm 0,908$ (Min=1; Maks=5), "Bilgi ve özgüven eksikliği" ortalaması orta $2,672 \pm 0,972$ (Min=1; Maks=5) ve "Hata yapma ve beğenilmeme korkusu" ortalaması ise orta $3,234 \pm 0,942$ (Min=1; Maks=5) noktaya karşılık geldiği belirlenmiştir.

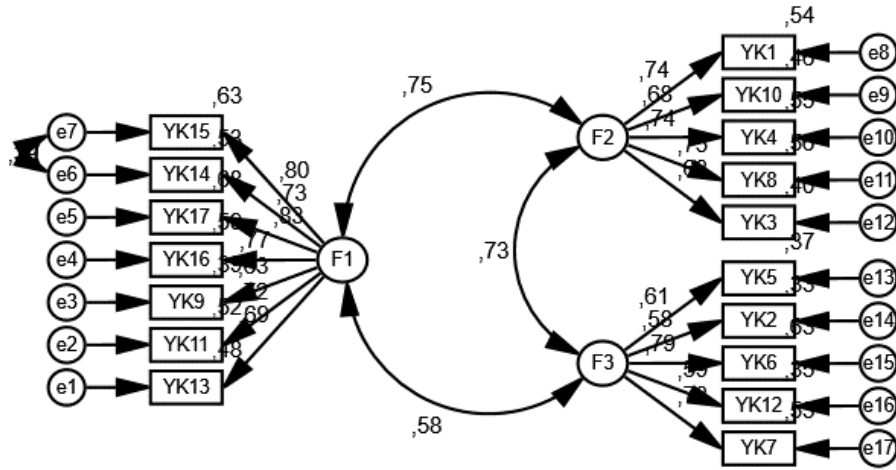
Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA analizlerine göre saptanan üç faktörlü ölçek yapısının uyumunu değerlendirmek için başka bir örneklem grubu ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir seviyede uyumlu olduğu belirlenmiştir. 14. ve 15. maddeler arasında hata varyansları tespit edilmiştir. Belirlenen başlıklar aynı bileşen içerisinde oldukları ve birbirleriyle benzer ifadeler olduğu saptanmıştır. Söz konusu maddelere ilişkin hata varyansları modelde açıklanmıştır (Bkz. Şekil 1). Bundan sonra yapılan DFA analizinden elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer**	Değer
χ^2/sd	<2	<5	2.69
GFI	>0.95	>0.90	0.90
AGFI	>0.95	>0.90	0.90
CFI	>0.95	>0.90	0.91
RMSEA	<0.05	<0.08	0.06
RMR	<0.05	<0.08	0.07

*, ** Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2007).



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Tablo 3'te yer alan değerlerin yorumlanmasında, alan yazında kabul gören değerler (Şimşek, 2007; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007) referans alınmıştır. DFA analizi neticesinde, ulaşılan uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, ölçeğin yeterli düzeyde yapı geçerliği olduğu düşünülmektedir. DFA analizine göre, her bir madde için standartlaştırılmış faktör yükleriyle faktör için hesaplanan t değerleri Tablo 3'te saptanmıştır.

Tablo 3. Faktör Yükleri

Maddeler ve Faktörler	B	Std. B	S.Hata	T	P
YK13 <--- F1	1,000	,692			
YK11 <--- F1	1,098	,722	,134	8,218	p<0,001
YK9 <--- F1	,847	,626	,118	7,190	p<0,001
YK16 <--- F1	1,128	,766	,130	8,672	p<0,001
YK17 <--- F1	1,237	,826	,133	9,266	p<0,001
YK14 <--- F1	,975	,731	,118	8,268	p<0,001
YK15 <--- F1	1,107	,795	,124	8,947	p<0,001
YK1 <--- F2	1,000	,738			
YK10 <--- F2	,884	,679	,111	7,981	p<0,001
YK4 <--- F2	,979	,743	,112	8,729	p<0,001
YK8 <--- F2	,978	,747	,111	8,784	p<0,001
YK3 <--- F2	,857	,629	,116	7,381	p<0,001
YK5 <--- F3	1,000	,611			
YK2 <--- F3	,984	,575	,169	5,806	p<0,001
YK6 <--- F3	1,279	,793	,177	7,226	p<0,001
YK12 <--- F3	1,034	,591	,174	5,925	p<0,001
YK7 <--- F3	1,170	,729	,170	6,883	p<0,001

Katsayılara bakıldığında faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonucun öncesinden elde edilen faktör yapısı yapı geçerliliğini teyit etmektedir. Ayrıca ölçeğin aşırı uçtaki iki grubu (alt ve üst %27'lik gruplar) birbirinden açıkça ayırt etmesi beklenir (Tezbaşaran, 2008). İki grup arasında fark olması ayırt ediciliğini kanıtlar niteliktedir. Tablo 4'te ölçek puanlarının alt-üst %27 gruplarına göre farklılaşma durumları yer almaktadır:

Tablo 4. Ölçek Puanlarının Alt-üst %27 Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	Alt %27 (n=42)	Üst %27 (n=42)	T	P
---------	----------------	----------------	---	---

	Ort	Ss	Ort	Ss		
Akademik Yazma Kaygı Genel	2,070	0,665	3,464	0,605	-10,043	0,000
Akademik Yetersizlik	1,922	0,836	2,946	0,919	-5,339	0,000
Bilgi ve Özgüven Eksikliği	1,705	0,466	3,814	0,610	-17,820	0,000
Hata Yapma ve Beğenilmeme Korkusu	2,643	1,070	3,838	0,689	-6,088	0,000

Bağımsız Gruplar T-Testi

Ölçeğin alt %27 ile üst %27 grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin ayırt edecek hassas ölçüm yaptığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular:

Yapılan analizler neticesinde 17 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir. Bu maddeler ile hesaplanan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısı .914 olarak bulunmuştur. Faktör boyutunda Cronbach Alpha katsayılarına bakıldığında “Akademik yetersizlik” faktöründeki maddeler için .895, “Bilgi ve öz güven eksikliği” faktöründeki maddeler için .832 ve “Hata yapma ve beğenilmeme korkusu” faktöründeki maddeler için .795 olduğu saptanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının güvenilirlik aralıkları; 0.0 - 0.39 arası güvenilir değil, 0.40 - 0.59 arası düşük güvenilir, 0.60-0.79 arası oldukça güvenilir ve 0.80 - 1.00 arası değerler yüksek güvenilir (Alpar, 2014) olarak açıklanmaktadır. Son hali verilen ölçeğin boyut bazında genel olarak yüksek düzeyde güvenilir bir yapıda olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca test tekrar test yöntemiyle de ölçeğin güvenilirliği hesaplanmaya çalışılmıştır. Tablo 5’te ölçeğe ait test tekrar test ölçümleri yer almaktadır:

Tablo 5. Test-Tekrar Test

Ölçümler	Test		Tekrar		N	t ^a	p	ICC ^b	P
	Ort	Ss	Ort	Ss					
Akademik Yazma Kaygı Genel	2,120	0,603	2,129	0,599	55	-1,418	0,162	0,911	0,000
Akademik Yetersizlik	1,925	0,757	1,886	0,723	55	1,424	0,160	0,877	0,000
Bilgi Ve Özgüven Eksikliği	1,764	0,442	1,756	0,435	55	1,000	0,322	0,895	0,000
Hata Yapma Ve Beğenilmeme Korkusu	2,749	1,018	2,702	1,017	55	1,329	0,189	0,889	0,000

^a Bağımlı Grup T-Testi, ^b Intraclass Correlation Coefficient

Test-tekrar test ölçümleri arasındaki uyuma ilişkin Intraclass Correlation Coefficient değerlerinin yüksek bulunduğu, test-tekrar test değerleri arasında fark olmadığı saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu bulguya göre ölçeğin kısa zamana bağlı olarak güvenilir ölçüm yaptığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

İnsanlar çeşitli gerekçeler ile yazılı bir metin oluşturmakta sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlardan birisi de yazma kaygısıdır. Dünya genelinde yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmaların temeli 70’li yıllara dayanmaktadır ve tüm çalışmalar göstermektedir ki yüksek düzeyde yazma kaygısının yazma becerisi üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Buna paralel olarak Türkiye’de yazma türlerine ait yazma kaygısı çalışmalarının özellikle son dönemlerde yaygınlık kazandığı görülürken yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı bir çerçevede kaldığı belirlenmiştir (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Zorbaz, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011; İşcan, 2015). Bu türlerden birisi de akademik yazma kaygısıdır.

Özellikle batılı ülkelerde yaygınlık göstermesine rağmen Türkiye’de akademik yazma kaygısı konusunda mevcut çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Literatür taramasında yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygısını ölçebilecek herhangi bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu var olan boşluktan yola çıkılarak yüksek lisans öğrencilerine yönelik “Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu bakımdan yüksek lisans öğrencilerin akademik yazma kaygı ölçeğinin geliştirilmesi akademik alanda yazma becerisi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde içerik analizi ile çıkarılan maddelerden hazırlanan taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin analizleri SPSS ve AMOS istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulunan bu değer örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğunu göstermiştir. Başka bir ifade ile veri toplama aracının ölçmedeki yeterliliğinin istenilen düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett küresellik test istatistiği de Yapılan Bartlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) 0.05 ’in ($p=,000$) altında olduğundan veri toplama aracının alt boyutlarını ölçmede etkin bir araç olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 17 maddelik 3 alt boyutlu 5’li likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Son olarak kararlılık bakımından ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini sağlamak için toplam 210 öğrenciye iki hafta arayla uygulama yapılmıştır. Test-tekrar test ölçümleri arasındaki uyuma ilişkin Intraclass Correlation Coefficient değerlerinin yüksek bulunduğu, test-tekrar test değerleri arasında fark olmadığı saptanmıştır ($p<0,05$).

Ölçekteki verilerin analize uygun olup olmasına KMO katsayısı ve Bartlett Testi ile bakılmıştır. $KMO=0.880>0,60$ ve Bartlett testinde anlamlı $p= .000$ olarak belirlenmiştir ($p=0.000<0.05$). Elde edilen bu veriler aracılığıyla açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği söylenebilir. Araştırma kapsamında yapılan analizlerle ölçeğin 3 faktörlü ve 17 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçek kapsamında oluşturulan ilk faktörde 7 madde yer alırken ikinci faktör boyutunda 5 madde, üçüncü faktör boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Ayrıca üç faktörlü yapının puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayılarına da bakılmıştır. Geliştirilen ölçek üzerinden doğrulayıcı faktör analizleri de yapılmıştır. Yapılan analizler ve elde edilen değerlerle ölçeğin kullanılabilir ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan alan yazın incelemeleri doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin ana dilde yaşadıkları yazma kaygısı (İşeri ve Ünal, 2012; Arslan, 2018; Tayşi ve Taşkın, 2018; Ateş ve Akaydın, 2015; Öztürk, 2012; Yaman, 2014), üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının yaşadıkları yazma kaygısı (Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Yücelşen ve Edizer, 2020; Demirel, 2019; İşeri ve Ünal, 2012; Tiryaki, 2011) ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaşanan yazma kaygıları (İşcan, 2015; Karateke Bayat ve Gün, 2018; Şen ve Boylu, 2017; Azizoğlu ve Tolaman, 2019; Seyedi, 2019; Bahşi ve Ateş, 2021) çalışmalarının mevcut olduğu görülmüştür. Ancak yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler üzerinde böyle bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu çalışmanın özgünlüğü açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen yüksek lisans öğrencilerine yönelik “Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği”nin yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygılarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin geniş örneklem gruplarıyla ve tekrarlı ölçümlerle geçerliliğini ve güvenilirliği test edilebilir.

Öneriler

Akademik yazma kaygısı eleştirilme sonucunda ortaya çıkan, korku ve strese yol açan bir tür kaçınma davranışdır. Yüksek lisans ve doktora tezi, makale, bildiri, proje ve

araştırma yazıları gibi akademik materyallerin yayınlanması sürecinde yaşanan bir tür isteksizlik durumudur. Öğrencilerin yazma ve üretmede yaşadıkları sorunları anlamının onlara yardımcı olacak stratejileri belirlemede etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda;

- Yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma kaygılarını azaltmak için akademik metin yazma atölye çalışmalarının olması önerilebilir.
- Çevrim içi platformlar, konferanslar ve sunumlar aracılığıyla lisansüstü öğrencilere akademik yazma eğitimi verilebilir.
- Yüksek lisans derslerinde akademik terimlerin öğretilmesi eklenebilir.
- Öğrenciler için farklı bilim dallarını konu alan akademik terimler, kalıp ifadeleri içeren sözlükler geliştirilebilir.
- Yüksek lisans öğrencilerin temel ihtiyaçlarını ve sorunlarını gidermeye yönelik akademik yazma ders materyalleri geliştirilebilir.
- Üniversiteler tarafından yüksek lisans öğrencilerine akademik yazı konusunda eğitim verecek bir web sitesi tasarlanabilir.

Bu çalışmada yüksek lisans öğrencilerin akademik yazma kaygıları araştırılmaktadır. Benzer bir çalışma ile de doktora öğrencilerinin akademik yazma kaygısı araştırılabilir. Ayrıca daha geniş olarak öğrencilerin diğer akademik becerilerde karşılaştığı sorunlar araştırılabilir. Geliştirilen ölçek hem güvenilirliği hem geçerliği tekrarlayan ölçümler ve daha geniş örneklem gruplarıyla kontrol edilebilir.

Kaynakça

- Ajmal, A., & Irfan, H. (2020). Effects of Process-Genre Approach On Writing Anxiety Among English Academic Writing Learners in Pakistan. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2), 741-752.
- Alpar, R. (2014). *Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Al-Shboul, Y. H. (2015). The Causes of Writing Apprehension Through Students' Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 535-544.
- Amanda, F. (2018). Academic Writing: Anxiety, Confusion and The Affective Domain: Why Should Subject Lecturers Acknowledge The Social and Emotional Aspects of Writing Development Processes?. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 202-211.
- Ariyanti, A. (2017). Foreign Language Anxiety in Academic Writing. *Dinamika Ilmu*, 143-152.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygıları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312.
- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Ateş, A., ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 24-38.
- Azizoğlu, N. İ. & Tolaman, T. D. & Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.

- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü Eğitimde Akademik Yazma ve Önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-23.
- Bahşı, N., & Ateş, A. (2021). Development of the Writing Exam Anxiety Scale for Students Learning Turkish as a Foreign Language. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 119-124.
- Bastuğ, M., Ertem, I. S., & Keskin, H. K. (2017). A Phenomenological Research Study On Writer's Block: Causes, Processes, And Results. *Education+ Training*, 59(6), 605-618.
- Bloom, B. L. (1985). A Factor Analysis of Self-Report Measures of Family Functioning. *Family process*, 24(2), 225-239.
- Boice, R. (1990). *Professors as Writers*. New Forums.
- Boice, R., & Jones, F. (1984). Why Academicians Don't Write. *The Journal of Higher Education*, 55(5), 567-582.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Can, Ş. ve Ceyhan B. (2015). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Öğrencilerinin Bilimsel Yazma ve Yayımlama Konusundaki Görüşleri (Muğla İli Örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 35 (2), 42-51.
- Cancan, Z., Ye, T., & Shuanglin, G. (2022). Academic Writing Anxiety Among Chinese International Postgraduates. *Linguistics and Culture Review*, 6, 52-68.
- Castillo, M. (2014). Writer's Block. *American Journal of Neuroradiology*, 35(6), 1043-1044.
- Coffin, C., Curry, M., J., Goodman, S., Hewings, A. Lillis, T., M. & Swann, J. (2005). *Teaching Academic Writing*. New York: Routledge.
- Daly, J. (1979). Writing Apprehension in The Classroom: Teacher Role Expectancies of The Apprehensive Writer. *Research in the Teaching of English*, 13(1), 37-44.
- Daly, J. (1991). Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators. *Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom Implications*, 9(1), 3-13.
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of An Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*. 9(3), 242-249.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing Apprehension, Self-Esteem, and Personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yaratıcı Yazma Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 201-220.
- Demirel, E. (2011). Take It Step By Step: Following A Process Approach To Academic Writing To Overcome Student Anxiety. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 222-227.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB yayınları.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017). Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Fazlıoğulları, O. & Kurul, N. (2012). Türkiyedeki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 43-75.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10 ed.) Boston: Pearson.
- Gülay, E. (2019). *Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluğunun İncelenmesi*. Doktora Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
- Güneş, F.(2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Hanna, K. J. (2009). *Student Perceptions of Teacher Comments: Relationships Between Specific Aspects of Teacher Comments and Writing Apprehension*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Dakota.
- Hartley, J. & Knapper, C. K (1984). Academics and Their Writing. *Studies in Higher Education*, 9(2), 151-167.
- Hartley, J. (2008). *Academic Writing and Publishing: A Practical Handbook*. Routledge.
- Hettich, R. (1994). *Writing Apprehension: A Critique*. Unpublished doctoral dissertation. Purdue University.
- Hooper, D., & Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- <https://istatistik.yok.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 22.01.2024].
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2017). Graduate Students As Academic Writers: Writing Anxiety, Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14).
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişikeler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1480-1495.
- Kamler, B., & Thomson, P. (2006). *Helping Doctoral Students Write: Pedagogies for Supervision*. Routledge.
- Kan, M. O. (2017). Türkiye’de Akademik Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik Yazma Açısından Lisansüstü Tezler*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karagüven, M. H. Ü. (1999). Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bir Çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 203-218.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yay
- Karateke Bayat, B., ve Gün, M. (2020). Akran Değerlendirmesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen C1 Düzeyi Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 8(4).
- Kardaş, D. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Sözlük Kullanma Tutum ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 507-519.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman.
- Lowenthal, D., & Wason, P. C. (1981). Academics and Their Writing. *Leonardo*, 14, (57).
- Meyers, A. (2006). *Composing With Confidence*. Pearson.
- Morgan, C. T. (1991). *Introduction to Psychology (Translation)*. Hacettepe University, Department of Psychology Publications.
- Murray, D. M. (1986.) One Writer's Secrets. *College Composition and Communication*, 37(2), 146-153.
- Murray, R. (2015). *How to Write an Article* (Ş. Çınkır, Trans.). Ankara: Anı Publishing.
- Nunan, D. (2003). The Impact of English As A Global Language on Educational Policies and Practices in The Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.
- Onwuegbuzie, A. J. (1999). Writing Apprehension Among Graduate Students: Its Relationship to Self-Perceptions. *Psychological Reports*, 84(3), 1034-1039.
- Onwuegbuzie, A.J. & Collins, K.M.T. (2001). Writing Apprehension and Academic Procrastination Among Graduate Students. *Perceptual and Motor Skills*, 92(2), 560-562.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özbay, M. (2012). *Türkçe Eğitimi Açısında Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özenç, M. ve Gül Özenç, E. (2013b) Sınıf Öğretmenleri ile Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yöntem Bölümü Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 132-141.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Petzl, T. & Wenzel, M. (1993). *Development and Initial Evaluation of a Measure of Writing Anxiety*. American Psychological Association Convention.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern California.
- Rose, M. (1984). *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Southern Illinois University Press.
- Sargın, N. (2001). *Çocukta Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Seyedi, G. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (Kpss) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153).
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Spielberger, C. D. (1976). *The Nature and Measurement of Anxiety*. In Spielberger, C. D. & Diaz-Guerrero, R. (Eds.) Hemisphere Publishing Corporation.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 6(2).
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental Designs Using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6, 497-516. Boston, MA: Pearson.
- Tayşi, E. K., ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*. Kriter Yayınevi.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. (e kitap) (https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu).
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253-283.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayın.
- Waltz, C. F. & Strickland, O. L. & Lenz, E. (2010). Measurement In Nursing and Health Research. *Springer Publishing Company*. 8-176.
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using MPLUS: Methods and Applications*. John Wiley Sons.
- Whitaker, A. (2009). *Academic Writing Guide*. City University of Seattle.
- Wynne, C., & Guo, Y. J. & Wang, S. C. (2014). Writing Anxiety Groups: A Creative Approach for Graduate Students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 366-379.
- Yaman, H. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 1215-1242.

- Yaman, H. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111-1122.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücelşen, N. ve Edizer, Z. Ç. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1165-1182.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.
- Zorbaz, K.Z., (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İliŐkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.