

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**AKADEMİSYENLERİN AKADEMİK YAZMA TUTUKLUĞUNUN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Ersin GÜLAY

**TRABZON
Haziran, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**AKADEMİSYENLERİN AKADEMİK YAZMA TUTUKLUĞUNUN
İNCELENMESİ**

Ersin GÜLAY

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde
Doktora Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Suat UNGAN**

**TRABZON
Haziran, 2019**

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 28 / 06 / 2019

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Suat UNGAN

Üye : Prof. Dr. İlhan ERDEM

Üye : Doç. Dr. Erhan DURUKAN

Üye : Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Üye : Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN

Onay

Yukarıda imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Enstitü Müdürü**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Ersin GÜLAY
28 / 06 / 2019

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın başlangıcından sonuna kadar desteğini esirgemeyen ve kişiliği, bilgisi, deneyimi ve anlayışlı yaklaşımından çok şey kazandığım çok değerli ve muhterem hocam Prof. Dr. Suat UNGAN'a şükranlarımı sunarım. Lisansüstü öğrenimim boyunca zaman ayırarak bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşmaktan imtina etmeyen Doç. Dr. Erhan DURUKAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitelerinde değerli görüşlerini benimle yapıcı bir şekilde paylaşarak tezimi destekleyen Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN hocama teşekkür ederim. Ayrıca değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan ve yaşadığım zorluklarda maddeten ve manen yanımda olan mesai arkadaşlarım ve dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE ve Dr. Öğr. Üyesi Safa ÇELEBİ'ye içten teşekkür ederim. Tezimin başlangıcından sonuçlanmasına kadar alanlarıyla ilgili yetkinliklerini paylaşarak işimi kolaylaştıran Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAMADAN'a; bilgisayar kullanımında yaşadığım problemlerimin çözümünde yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Hakan İSLAMOĞLU'na teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamı maddeten destekleyen Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine (Proje No: 5436) teşekkürlerimi sunarım.

Ersin GÜLAY

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Tanımlar.....	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2. 1. 1. Akademik Yazma.....	6
2. 1. 1. 1. Akademik Yazmanın Zorlukları.....	9
2. 1. 2. Yazma Kaygısı.....	11
2. 1. 2. 1. Yazma Kaygısının Sebepleri.....	12
2. 1. 2. 2. Akademik Yazma Kaygısı.....	15
2. 1. 3. Yazma Tutukluğu.....	17
2. 1. 3. 1. Yazma Tutukluğunun Sebepleri.....	20
2. 1. 4. Akademik Yazma Tutukluğu.....	22
2. 1. 4. 1. Motivasyon.....	25
2. 1. 4. 2. Değerlendirilme.....	26
2. 1. 4. 3. Erteleme.....	28

2. 1. 4. 4. Mükemmeliyetçilik	30
2. 1. 5. Yazma Tutukluğu ile Yazma Kaygısı Arasındaki İlişki	32
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	33
3. YÖNTEM	36
3. 1. Araştırma Modeli	36
3. 2. Araştırma Grubu	38
3. 2. 1. Nicel Boyuta Ait Araştırma Grubu	38
3. 2. 2. Nitel Boyuta Ait Araştırma Grubu	42
3. 3. Verilerin Toplanması	43
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	43
3. 3. 1. 1. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği	44
3. 3. 1. 1. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması	44
3. 3. 1. 1. 2. Kapsam Geçerliği	44
3. 3. 1. 1. 3. Deneme Uygulaması	45
3. 3. 1. 1. 4. Geçerlik ve Güvenirlik	51
3. 3. 1. 2. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği	56
3. 3. 1. 2. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması	56
3. 3. 1. 2. 2. Kapsam Geçerliği	56
3. 3. 1. 2. 3. Deneme Uygulaması	57
3. 3. 1. 2. 4. Geçerlik ve Güvenirlik	63
3. 3. 1. 3. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu	68
3. 3. 1. 4. Kişi Bilgi Formu	69
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	69
3. 4. Verilerin Analizi	70
3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi	70
3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi	70
4. BULGULAR	74
4. 1. Nicel Bulgular	74
4. 1. 1. Akademik Yazma Tutukluğu ve Boyutları ile Akademik Yazma Kaygısı ve Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi	74
4. 1. 2. Akademisyenlerin Akademik Yazma Kaygılarının Akademik Yazma Tutukluklarını Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	75
4. 1. 2. 1. Uç değerler	76

4. 1. 2. 2. Örneklem büyüklüğü.....	77
4. 1. 2. 3. Doğrusallık	77
4. 1. 2. 4. Çoklu ortak doğrusallık ve teklilik.....	78
4. 1. 2. 5. Normallik	78
4. 1. 2. 6. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular	79
4. 1. 3. Demografik Değişkenlere İlişkin Yapılan Analizler.....	80
4. 1. 3. 1. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	80
4. 1. 3. 2. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Unvan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	81
4. 1. 3. 3. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Doçentlik Sınav Alanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	83
4. 2. Nitel Bulgular.....	85
4. 2. 1. Akademik Yazma Kaygısı	85
4. 2. 1. 1. Yayın Kaygısı	85
4. 2. 1. 2. Başarısızlık kaygısı.....	86
4. 2. 1. 3. Zevk Duyma	87
4. 2. 2. Motivasyon.....	88
4. 2. 2. 1. Ders Yüğü ve Öğrenci Sayısı.....	88
4. 2. 2. 2. Aile Hayatı	89
4. 2. 3. Değerlendirilme.....	90
4. 2. 3. 1. Dışsal Değerlendirilme	90
4. 2. 3. 2. İçsel Değerlendirilme	91
4. 2. 4. Erteleme	92
4. 2. 4. 1. İç Etkenler	92
4. 2. 4. 2. Dış Etkenler.....	94
4. 2. 5. Mükemmeliyetçilik.....	94
4. 2. 6. Yabancı Dil	95
4. 2. 7. Düzenli Yazma.....	96

5. TARTIŞMA..... 98

5. 1. Akademik Yazma Kaygısının Akademik Yazma Tutukluğunu Açıklama Durumu.....	98
5. 1. 1. Yayın Kaygısı.....	99
5. 1. 2. Başarısızlık Kaygısı	101
5. 1. 3. Zevk Duyma.....	103

5. 2. Demografik Değişkenlere Göre Akademik Yazma Tutukluğu Durumu	104
5. 3. Motivasyon	109
5. 4. Değerlendirilme	113
5. 5. Erteleme.....	117
5. 6. Mükemmeliyetçilik	120
5. 7. Yabancı Dil.....	122
5. 8. Düzenli Yazma	124
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	127
6. 1. Sonuçlar	127
6. 1. 1. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	127
6. 1. 2. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	129
6. 2. Öneriler	133
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	133
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	136
7. KAYNAKLAR	138
8. EKLER	152
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	161

ÖZET

Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluğunun İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunu incelemektir. Çalışmada iki aşamalı açıklayıcı sıralı desen karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan ve cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanı bakımından maksimum çeşitlilik sağlanarak ulaşılan en az doktor unvanına sahip 711 akademisyenden oluşmaktadır. Süreç önce nicel verilerin toplanması, ardından nicel sonuçların nitel veriyle desteklenmesini içermektedir. Çalışmanın birinci basamağı olan nicel aşamasında veriler, akademik yazma kaygısının akademik yazma tutukluğu ile ilişkisini ve akademik yazma tutukluğunun cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla, çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği ve Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği ile elde edilmiştir. İkinci basamakta, nicel aşamada ulaşılan sonuçların açıklanmasına yönelik standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu aracılığıyla 235 akademisyenden nitel veri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde korelasyon testi, çoklu regresyon analizi, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD analiz teknikleri SPSS 23.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin geçerlik analizlerinde AMOS 21.0 programından faydalanılmıştır. Nitel veri analizi ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak NVIVO 12.0 programı ile yapılmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında ulaşılan sonuçlar, akademik yazma kaygısının akademik yazma tutukluğu ile yüksek düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğunu ve akademik yazma tutukluğunun %52’sini açıkladığını göstermiştir. Cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanı değişkenlerine dayalı yapılan analizlerde, kadın akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu düzeyleri erkek akademisyenlerinkinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Unvan yükseldikçe akademik yazma tutukluğu ortalamalarının düştüğü ve doktor akademisyenlerin doçent doktor ve profesör doktordan; doçent doktorun da profesör doktordan anlamlı derecede daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı görülmüştür. Doçentlik sınav alanına göre ise akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın nitel aşamasında kadın ve doktor akademisyenlerin başarısızlık kaygısı sebebiyle yazmaya başlamakta güçlük çektikleri ve erteleme davranışı sergiledikleri anlaşılmıştır. Ayrıca yükselmek ve atanmak için fazla sayıda yayın üretmek gerekliliği ve

öğretim faaliyetlerinin bu sürece katkısının çok az olması yayın kaygısına ve dolayısıyla yazma tutukluğuna sebep olmaktadır. Akademik metin yazmaktan ve yayımlamaktan zevk alan akademisyenler ise akademik yazma tutukluğu yaşamamaktadır. Bununla birlikte ağır ders yükü ve aile-iş çatışması akademik yazmaya dönük motivasyonu düşürmektedir. Yayın değerlendirme sürecinin ve ayrıca başarısızlık kaygısı ve mükemmeliyetçilikle ilişkili olan içsel değerlendirmenin yazma tutukluğuna; yetersizlik duygusu ve yazmaya karşı isteksizlik gibi durumların da ertelemeye sebep olduğu anlaşılmıştır. Mükemmeliyetçi davranan akademisyenler hata yapmaktan korkma ve detaylara fazla önem verme gibi davranışlar göstermektedirler. Ayrıca yabancı dil becerisi ve düzenli yazma alışkanlığı eksikliğinin yazma kaygısını arttırdığı ve yazma tutukluğu yaşanmasına sebep olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçlar ışığında akademik yazma tutukluğuna yönelik gelecekte yürütülecek araştırmalara ve akademik yazma tutukluğunun giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Yazma, Akademik Yazma Tutukluğu, Akademik Yazma Kaygısı.

ABSTRACT

Investigation of Academicians' Academic Writing Blocks

This study aims to investigate academicians' academic writing blocks. Two-stage explanatory sequential pattern mixed method design was used in this study. The participants consist of 711 academicians with at least doctor title who work at different universities in Turkey and are reached ensuring maximum variety in terms of gender, title and the field of associate professorship exam. The process first involves collecting quantitative data and then supporting quantitative results with qualitative data. In the first step of the study, the data were obtained by using the Academic Writing Block Scale and Academic Writing Anxiety Scale developed by the researcher in order to investigate the relationship between academic writing anxiety and academic writing blocks and whether academic writing blocks changed according to gender, title and the field of associate professorship exam. In the second step, qualitative data were collected from 235 academicians through a standardized open-ended interview form to explain the results reached in the quantitative stage. In the analysis of quantitative data, correlation test, multiple regression analysis, t-test, one-way analysis of variance, and LSD analysis techniques were performed with SPSS 23.0 package program. AMOS 21.0 program was used for the validity analysis of the scales. Qualitative data analysis was carried out using descriptive and content analysis techniques with NVIVO 12.0 program.

The results obtained in the quantitative phase of the study showed that academic writing anxiety was highly positively related to academic writing block and explained 52% of academic writing block. In the analyzes based on the variables of gender, title and the field of associate professorship exam, academic writing block levels of female academicians are significantly higher than those of male academicians.). It was seen that as the title increases, the mean of academic writing block levels decreases and that doctor academicians have significantly higher academic writing block levels than associate professors and professors; and the associate professor have significantly higher academic writing block levels than professor. There are not any statistically significant differences in the academic writing block scores of academicians according to the field of associate professorship exam.

In the qualitative phase of the research, it was understood that women and doctor academics have difficulty in writing because of anxiety of failure and showed procrastination

behavior. In addition, the necessity of producing a large number of publications in order to be promoted and appointed, and the fact that teaching activities have little contribution to this process, cause publication anxiety and consequently writing block. Academics who enjoy writing and publishing academic texts do not suffer from academic writing. However, the heavy course load and family-work conflict reduce motivation for academic writing. The publication stall of the process of evaluation, as well as of internal evaluation associated with anxiety of failure and perfectionism; it was also understood that situations such as inadequacy and unwillingness to write caused postponement. Academicians who perform perfectionist behave like being afraid of making mistakes and paying too much attention to details. In addition, it was understood that lack of foreign language skills and regular writing habits increased writing anxiety and caused writing block.

The results reached at the end of the research helped make suggestions for the future researches related to academic writing block and the elimination of academic writing block.

Keywords: Academic Writing, Academic Writing Block, Academic Writing Anxiety.

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Deneme Uygulaması Araştırma Grubunun Cinsiyet ve Unvanlara Dağılımı	39
2.	Deneme Uygulaması Nicel Araştırma Grubunun Doçentlik Sınav Alanı ve Unvanlara Dağılımı.....	39
3.	Nicel Araştırma Grubunun Cinsiyet ve Unvanlara Dağılımı	41
4.	Nicel Araştırma Grubunun Doçentlik Sınav Alanı ve Unvanlara Dağılımı	41
5.	Nitel Araştırma Grubunun Cinsiyet ve Unvanlara Dağılımı	42
6.	Nitel Araştırma Grubunun Doçentlik Sınav Alanı ve Unvanlara Dağılımı	43
7.	AYTÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett Testi Sonuçları	46
8.	AYTÖ'nün Boyutları Arasındaki İlişki.....	47
9.	AYTÖ'nün Faktörlerine Yönelik Öz Değer ve Varyans Oranları.....	48
10.	AYTÖ'nün Maddelerinin Faktör Yük Değerleri.....	49
11.	Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri.....	50
12.	AYTÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett Testi Sonuçları	52
13.	AYTÖ'nün Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri	55
14.	AYKÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett Testi Sonuçları.....	58
15.	AYKÖ'nün Boyutları Arasındaki İlişki.....	59
16.	AYKÖ'nün Faktörlerine Yönelik Öz değer ve Varyans Oranları	60
17.	AYKÖ'nün Maddelerinin Faktör Yük Değerleri.....	61
18.	Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri.....	62
19.	AYKÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett Testi Sonuçları	64

20.	AYKÖ'nün Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri	67
21.	AYKÖ ile AYTÖ'nün Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Oranları	74
22.	AYTÖ'nün Çoklu Regresyon Öncesi Yapılan Normallik Analizleri.....	76
23.	Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon	78
24.	Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	79
25.	Akademik Yazma Kaygısının Akademik Yazma Tutukluğunu Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	79
26.	Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları	80
27.	Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Unvan Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
28.	Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Doçentlik Sınav Alanı Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni	36
2.	Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bilgileri.....	54
3.	Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bilgileri.....	66
4.	Doğrusallık testine ait grafikler	77

KISALTMALAR LİSTESİ

EÖY	: Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı
FBM	: Fen Bilimleri ve Matematik Temel Alanı
FİL	: Filoloji Temel Alanı
GÜZ	: Güzel Sanatlar Temel Alanı
HUK	: Hukuk Temel Alanı
İLH	: İlahiyat Temel Alanı
MİM	: Mimarlık, Planlama ve Tasarım Temel Alanı
MÜH	: Mühendislik Temel Alanı
SAĞ	: Sağlık Bilimleri Temel Alanı
SBİB	: Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı
ZOS	: Ziraat, Orman ve Su Ürünleri Temel Alanı
SPR	: Spor Bilimleri Temel Alanı
DR	: Araştırma Görevlisi Doktor, Öğretim Görevlisi Doktor, Doktor Öğretim Üyesi (Üç unvan için ortak kullanım)
ARŞGÖR	: Araştırma Görevlisi Doktor
ÖĞRGÖR	: Öğretim Görevlisi Doktor
DRÖÜ	: Doktor Öğretim Üyesi
DOÇ	: Doçent Doktor
PROF	: Profesör Doktor
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Yazma becerisi her yaştan ve akademik seviyeden bireyin geliştirmekte en fazla güçlük çektiği beceridir denilebilir. Öğretim sürecinde öncelikle verilmeye başlanan iki beceriden biri olmakla birlikte ilerleyen aşamalarda uygulanmaya ve geliştirilmeye devam edilmesi gerekir. Güneş (2013, s. 157) de yazmanın geç gelişen, karmaşık bir beceri olmasına vurgu yapar. Bu konuda yapılan çalışmalar (Arıcı ve Ungan, 2008; Bağcı, 2012; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Ülper, 2011) çeşitli öğrenim düzeyindeki öğrencilerin yazılarının çok yönden yetersiz olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalar da yazma becerisini işlevsiz kılan (Baştuğ, 2015; Miller, 2010; Özbay ve Zorbaz, 2012; Peterson, 1987; Rose, 1984) yazma tutukluğuna değinmektedir.

Öğrenci lisans öğrenimine başladığında gerek sınavlarda gerekse ödevlerde akademik metin yazma problemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Yazma ile ilgili diğer eksikleriyle birlikte lisans öğrenimine başlayan öğrencinin akademik metin yazabilmesi istendiğinde genç birey daha fazla zor durumda kalmaktadır. Çünkü akademik metin yazma becerisi, hakkında yazılacak konu hakkında belli seviyede bilgi sahibi olunmasını ve yazma becerisinde gelişmiş düzeyi gerektiren bir yapıya sahiptir. Lisans düzeyinde yeterli eğitim alınamadığında ise, artan gerekliliklerle orantılı olarak, lisansüstü düzeyde yaşanan zorluklar da artmaktadır. Bir başka deyişle, kişinin ilk, orta ve yükseköğrenim sürecinde hep bir sonraki öğrenim düzeyine miras bıraktığı problemlerin tamamının çözümü, yazmaya dayanan bir meslek olarak lisansüstü dönem ve akademik hayata kalmaktadır.

Türkçe eğitimi uzmanları özellikle ilk, orta ve lisans düzeylerinde öğrencilerin ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde farklı strateji ve yöntemler uygulamaktadır. Ancak hedeflenen başarıya ulaşılamamaktadır. Yazma becerisinde görülen eksikliklerin giderilememesinden olsa gerek yazmaktan kaçınma veya yaz(a)mama konusunun kaygı ve tutukluk boyutu fark edilememiştir. Ayrıca yazma becerisi iyi düzeyde olan öğrenci ve akademisyenlerin bile üretken sayılacak kadar yazmaması yahut yazamamasının en önemli açıklaması yazma tutukluğudur. Ne var ki yazma tutukluğu konusu yeterince tartışılmamakta ve tam anlaşılamamaktadır. Bunun yanı sıra maruz kalanlar için olumsuz sonuçları olabilen yaygın bir problemidir.

Lisansüstü düzeyde tezlerin öngörülen süreleri aşması hatta bitirilememesi yazma tutukluğu ile de ilişkilidir. Tez veya makale yazarken kullanılan akademik yazma, akıcı yazma durumunda bile uzun süre kendisiyle meşgul olunmasını gerektiren bir eylemdir. Bu uzun yazma sürecinde yaşanan tutukluğun, beklenen yüksek performans baskısı altında "boğulma" (Birk, 2013, s. 13) olarak tanımlanması bu olgunun yazar üzerindeki etkisinin

şiddetini göstermektedir. Bu baskı altındaki lisansüstü öğrencileri beklenen akademik performansı gösterememekte ve hatta mezun olamamaktadır. Bu noktada yazma tutukluğunun ilişkili olduğu unsurların tespit edilmesi sorunun ortadan kaldırılması adına önem arz etmektedir

Üç yıl önce düzenlenen bir araştırma raporuna (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2016) göre dünyada 2010-2015 döneminde en fazla yayın üreten ülkeler arasında Türkiye 204.216 yayınlı 18. sırada kalmış ve 3,30 etki değeri ile dünya yayın toplamına %1.50 oranında katkıda bulunmuştur. Türkiye’de akademisyenlerin çeşitli sorunları üzerine araştırmalar yapılmakta iken yayın sayısının istenen düzeyde olmamasını yazma tutukluğu ile ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamış olması önemli bir eksik olarak görülmelidir. Oysa akademisyenlerin yazma tutukluğu yaşamaları bilim dünyası için kayıplara sebep olmaktadır. Çünkü bahsi geçen rapora göre akademik yayınların çok önemli bir kısmı akademisyenler tarafından yapılmaktadır ve bilimsel üretkenlik üniversitelere bağlıdır. Dolayısıyla gözlemler, deneyler, incelemeler ve diğer araştırma yöntemleri kullanılarak ve çeşitli maliyetler ödenerek elde edilen sonuçların raporlaştırılıp bilim dünyası ile paylaşılması gerekmektedir.

Yukarıda bahsi geçen rapora göre Amerika en çok yayın üreten ülkeler sıralamasında 3.660.831 yayın ile birinci sırada olmasına rağmen bu ülkede akademisyenlerin yazma tutukluğunun sebepleri ve çözümleri üzerinde yaklaşık 40 senedir çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları (Chintamani, 2014; Rose, 1984) ilginç bir şekilde yazma tutukluğunun yetenekli yazarlar arasında daha yaygın olduğunu ifade etmektedir. Buna göre üretken bir yazar olabilmenin önündeki engellerden en önemlisinin, yetenekli yazarların bile mücadele ettiği, yazma tutukluğu olduğu söylenebilir.

Yazma tutukluğu konusunda yapılan çalışmalarda yazma tutukluğu çoğunlukla psikolojik bakış açısından ele alınmıştır (Baker, 1988; Boice, 1993; Hall, 1998; Huston, 1998; Rose, 1984). Bazı çalışmalarda ise bireylerin yazma tutukluğu ile ilgili deneyimlerinde sosyal sınıf ve ırk (Birk, 2013) ile cinsiyet (Cayton, 1990; Latta, 1995; Tucker, 1997) üzerinde durulmuştur. Ancak akademik yazma tutukluğunun duyu ve biliş temelli etkenler (kaygı, mükemmeliyetçilik, motivasyon, erteleme vs.), kültürel ve sosyal hayat (aile vs.) ile cinsiyet ve akademiden (unvan, yükselme, atanma, rekabet, hakemler vs.) bağımsız ele alınamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu unsurların kendi aralarındaki etkileşimi de araştırılan olgunun daha doğru anlaşılmasını sağlayacaktır. Bütün bunlarla bu çalışmada birlikte akademik yazma tutukluğunun akademisyenlerin kişisel bir sorunu olarak değil bilim camiasını ilgilendiren bir mesele olduğu düşüncesi benimsenmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunun akademik yazma kaygısı ile ilişkisi ve cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanına göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilerek bu değişkenlerin akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu deneyimlerini nasıl açıkladıklarının incelenmesidir. Bu temel amaca yönelik olarak araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Akademisyenlerin akademik yazma tutukluklarının akademik yazma kaygıları ile ilişkisini belirlemek ve akademik yazma kaygısının boyutlarının ayrı ayrı ve birlikte akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunu açıklama düzeyini değerlendirmek,
2. Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu düzeylerinin cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek,
3. Akademik yazma tutukluğu düzeyi anlamlı derecede yüksek olan akademisyenlerin görüşlerinin, nicel sonuçları nasıl açıkladığını belirlemektir.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

İlgili literatür incelendiğinde yazma tutukluğunun akademik yazma sürecini olumsuz yönde etkileyen bir problem olduğu görülmüştür. Bu olgunun öğrencilerin, akademisyenlerin ve diğer yazarların, yazma becerilerinden bağımsız olarak başarılarını ve üretkenliklerini düşürdüğü anlaşılmıştır. Akademik yazma tutukluğunun ilişkili olduğu unsurların belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Birk, 2013; Boice, 1990; Cayton, 1990). Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde yazma tutukluğunun yazma kaygısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yazma tutukluğunun daha kapsamlı olduğu ve tutukluğun bir sebebi olan yazma kaygısını kapsadığı (Rose, 1984, s. 4) düşüncesinden hareketle akademisyenlerin yazma tutukluğu ile ilişkisi olan diğer unsurların da tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkinin açıklanmasının akademik yazma tutukluğunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Yazma tutukluğu”ndan ilk kez Royce (1898’den akt., Boice, 1985, s. 95-96) bahsederken bu kavramı ilk defa Bergler (1950’den akt., Castillo, 2014, s. 1043) tanımlamış ve terim hâline getirmiştir. “Yazma kaygısı” terimi ise ilk defa Daly ve Miller (1975) tarafından kullanılmış ve Daly (1979) tarafından tanımlanmıştır. Yazma tutukluğu ve yazma kaygısı olguları yurt dışında çok önceleri tartışılmaya başlanmışsa da Türkiye’de çok geç dönemde çalışma konusu yapılmaya başlanmıştır. Bu konularda yurt içinde ulaşılabilen ilk çalışmalar Akpınar’ın (2007) İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler hakkında Daly ve

Miller (1975) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği ile Rose (1981) tarafından geliştirilen Yazma Tutukluğu Anketi'ni kullanarak, Zorbaz'ın (2010) ilköğretim öğrencileri ile aynı ölçekleri uyarlayarak, Yaman'ın (2010) ise ilköğretim öğrencileri ile yazma kaygısı ölçeği geliştirerek yaptıkları araştırmalardır. Sonraki yıllarda da yazma kaygısı ölçeği geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılmıştır (Karakaya ve Ülper, 2011; Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018) Nicel yaklaşımla yürütülen bu çalışmalarda olduğu gibi son yıllarda ortaokul ve lisans düzeyleri ağırlıklı olmak üzere yazma tutukluğu ve yazma kaygısı çalışmaları artmıştır. Ne var ki akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu ve akademik yazma kaygısı hakkında yurt dışında yürütülen çalışmaların başlangıcının (Boice, 1990; Boice ve Jones, 1984; Cayton, 1990; Hartley ve Knapper, 1984; Lowenthal ve Wason, 1981; Tucker, 1997) 40 yıl önceye kadar gittiği görülmekteyken Türkiye'de akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu veya akademik yazma kaygısı hakkında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu eksikliği gidermeye yönelik olması bakımından bu araştırma önemlidir.

Ayrıca literatürde görüldüğü üzere 1980'lerde ağırlıklı olarak üzerinde çalışılan yazma tutukluğu konusu uzun süre ihmal edilmiş; son yıllarda tekrar üzerinde çalışılmaya başlanmıştır (Baştuğ, 2015; Birk, 2013; Miller, 2010). Bu araştırmanın, akademik yazma sürecinin üzerinde en az çalışılmış olumsuz unsuru olarak akademik yazma tutukluğu üzerinde yapılacak tartışmaların canlanmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılması, bu araştırmayı akademisyenlerin yazma tutukluğu üzerine yapılan diğer çalışmalardan ayırmaktadır. Bununla birlikte veri toplama aracı olarak kullanmak üzere geliştirilen Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği ve Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin ileride farklı çalışma gruplarıyla yürütülecek çalışmalar için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, yazma eğitimi ve araştırma faaliyetlerini birlikte yürüten Türkçe eğitimi uzmanlarına önemli dönütler sağlayacağı öngörülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın verileri, akademisyenlerin araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği, Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği ve Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu'na verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
2. Araştırma, katkıda bulunmaya gönüllü olarak veri toplama araçlarını dolduran akademisyenlerle sınırlı kalmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların, ölçme araçlarını içten ve gerçekçi şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Akademik Yazma: “Akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma alanıdır.” (Karagöl, 2018, s. 3).

Yazma Tutukluğu: “Yazmanın başlangıcında veya yazma esnasında, hatalı başlangıçlar, tekrarlar, açmazlar, kırık metin parçaları şeklinde ortaya çıkan ve temel beceri eksikliği dışındaki sebeplerden kaynaklanan bir yetersizliktir.” (Rose, 1984, s. 3).

Akademik Yazma Tutukluğu: Akademik yazma becerisi bakımından her seviyedeki yazarın yaşayabileceği yazmaya başlamakta, devam etmekte veya yazıyı bitirmekte güçlük çekmenin yanı sıra hatalı cümlelerle ilerleme veya yazmanın tamamen durması şeklinde görülen deneyimdir.

Yazma Kaygısı: Duygusal olarak üzüntü, kızgınlık ve korku şeklinde; fiziksel olarak kramp ve terleme şeklinde yaşanan, genel olarak yazmaya ve yazının değerlendirilme ihtimalinin eşlik ettiği, yazmayı gerektiren durumlara karşı geliştirilen bir tepkidir (Daly, 1979, s. 37; Poff, 2004, s. 169).

Akademik Yazma Kaygısı: Akademik yayın yapma sürecinde isteksizlik, değerlendirilmeye bağlı endişeler ve/veya yayın baskısının yol açtığı yazmaktan kaçınma davranışı olarak görünür olan bir hâldir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Çalışmanın bu kısmında, bağımlı değişken olarak ele alınan akademik yazma tutukluğu ile bağımsız değişken olarak kullanılan akademik yazma kaygısının tanımları, birbirleriyle ilişkileri ve yapılan araştırmalar incelenmektedir. İlgili literatür taraması sonucunda ulaşılan bilgiler, aşağıda başlıklar hâlinde ayrıntılarıyla ortaya konulmuştur.

2. 1. 1. Akademik Yazma

“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. “Academic writing” (Boice, 1993; Murray, 1986; Hartley ve Branthwaite, 1989; Hettich, 1994; Latta, 1995; Lowenthal ve Wason, 1981) terimine Türkçede karşılık olarak kullanılan “akademik yazma” bağlamında akademisyenlerin yazdığı bilimsel metinler üzerinde durulacaktır.

Genel anlamda yazmak çeşitli amaçlara yönelik olmakla birlikte özelde akademik yazı bilgiyi yazılı olarak belgelendirmeyi ve iletmeyi amaçlamaktadır. Bilim, bilgi üretmenin bir aracı olmakla birlikte, aynı zamanda bilimsel olarak üretilen bilginin belgelenmesini de içerir. Bu açıdan akademik yazma, bilimsel bilgilerin belgelenmesi ve iletilmesi aracı olarak araştırma sürecini ve araştırma sonuçlarını belgeler ve iletir. Başka bir deyişle akademik yazı araştırma sürecini ve sonucunu bildirmeyi amaçlamaktadır. Yazının muhatabı ise genellikle o bilimsel bilgi dalına aşina olan bilgin ve diğer bilgili okuyuculardır (Dinçer, 2018, s. 12; Monippally ve Pawar, 2010, s. 4-29). Whitaker'a (2009, s. 2) göre ise akademik yazının amacı konu hakkında bilinen her şeyi göstermek değil, konunun araştırmacı tarafından anlaşıldığı ve araştırmacının eleştirel olarak düşünebildiğini göstermek olduğu ihmal edilmemelidir.

İlk dergiler yaklaşık üç asır önce yayımlanmıştır. Bilimsel makalenin IMRaD (Introduction-Giriş, Method-Yöntem, Results-Sonuçlar and-ve Discussion-Tartışma) düzenlemesi ise son asırda gelişmiştir (Day, 2000). IMRaD, hangi problemin incelendiği sorusunun cevabını “giriş” bölümünde, problem nasıl incelendiği sorusunun cevabını “yöntem” bölümünde, neler bulunduğu sorusunun cevabını “sonuçlar” bölümünde, bunların ne anlam taşıdığı sorusunun cevabını ise “tartışma” bölümünde verilmesi mantığına dayanır. Bu tasnif yazarlar, editörler ve değerlendirme yapanlar ile nihayetinde makaleyi okuyan hedef kitle için kolaylaştırıcı bir yol haritası sunar (Day, 2000, s. 5; Hartley, 2008, s. 8).

IMRaD formatı bilimsel araştırmanın hazırlık safhasından yayımlanmasına kadar olan bütün sürecin raporlaştırılmasını gerekli kılmaktadır. Monippally ve Pawar (2010) kuramsal ve deneysel makale olarak ikiye ayırdığı makale türlerinin yapılarının farklı olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmacılara göre kuramsal makale:

- a. Özet,
- b. Giriş,
- c. Bir teori veya önermenin belirlenmesi,
- d. Tartışma,
- e. Sonlandırma paragrafı ve
- f. Kaynaklardan oluşur (s. 34).

Kuramsal makaleden yapı bakımından farklılık gösteren deneysel makale ise:

- a. Özet,
- b. Giriş,
- c. Hipotez,
- d. Yöntemler,
- e. Sonuçlar,
- f. Tartışma,
- g. Sonlandırma paragrafı ve
- h. Kaynaklardan meydana gelir (s. 43).

Hartley (2008) akademik metinlerin değişmez özelliklerini “kesin, genel ve nesnel” kavramları ile ifade eder. Ona göre akademik metinde tipik olarak üçüncü kişi, edilgen çatı, karmaşık terminoloji, çeşitli dipnot ve referans sistemleri kullanılır. Hartley (2008) akademik metin yazarlarına şu önerileri sunar: “Nesnellik, makalenin çeşitli görüşlerin dengeli bir tartışmasını sunması gerektiği anlamına gelir... Şahıs zamirlerinin kullanımı gereksizdir. Bir makale yazdığınızda, başkalarına bir görüş atfetmediğiniz sürece, kendinizin olduğu anlaşılmalıdır. ‘Bence’ veya ‘bana göre’ gibi ifadelere gerek yoktur... Aynı sebeplerden dolayı, ‘biz’ ve ‘bizim’ gibi çoğul zamirler kullanılmaz.” (s. 2-3).

Akademik yazıyı diğer yazı türlerinden ayıran en önemli fark bu yazı türünün okur ve hedef kitleyle olan ilişkisidir. Akademik yazının okuyucu kitlesi diğer yazı türlerine göre daha dar bir alana aittir ve arasında metnin konusuna yazarından daha fazla vâkıf bilim adamlarının da olduğu bir kadrodan oluşmaktadır. Ayrıca bu okuyucu veya hedef kitle, yazının belirli bir standarda ulaşmış ve ulaşmadığı ile ilgilenmekte ve yazının kalitesini bu standartlar bakımından değerlendirmektedir. Değerlendirmenin sonucunda yazar öğrenci ise notla, akademisyense yazının yayımlanması veya yazılı yorumlarla cevap alacaktır. Bu yargıları oluşturmak için kullanılan standartlar çalışmanın konusuna göre farklı şekillerde ifade edilebilir, ancak her zaman yapı, açıklık ve doğrulukla ilgilenilmektedir. Ayrıca, yazının

nesnel bir yaklaşım sergilemesi ve konuyu iyice araştırması ve dikkatli bir analiz yapması beklentisi de söz konusudur (Gillett, Hammond ve Martala, 2009, s. 2). Bu süreç akademik yazının sosyal bir uygulama olduğu ve her zaman bir okuyucu kitlesi düşünülerek yazıldığı olgusuyla ilişkilidir (s. xix). Akademik yazı okuyucularının temel beklentileri ise “Düzenli düşünce süreçlerini yazılarında tezahür ettiren, analiz için veri düzenleyebilen, seçici olabilen, önemli ayrıntıyı sadece ayrıntıdan ayırabilen, önem ile ilişkili olarak uzunluğu belirleyebilen, analiz edebilen, sıralayabilen, ayırt edebilen, gerektiğinde (yazılanlardan kelime veya cümle) çıkarabilen akademik yazar” olunmasıdır (Monippally ve Pawar, 2010, s. 78).

Akademik yazı yalnızca bir değerlendirme aracı olarak görülmemelidir. Yazma aynı zamanda yaygın olarak okumayı, eleştirel düşünmeyi, iletişim becerilerini geliştirmeyi ve gelecekteki kariyer için ihtiyaç duyulan belirli bir yeterlilik ve profesyonellik seviyesini geliştirmeyi teşvik eder (Gillett vd., 2009, s. xix).

Yazmanın akademisyenden talep ettikleri akademisyenlerce hafife alınmamalıdır. Yazma, daktilo etme gibi, yalnızca fikirleri kâğıda dökmeye dayalı bir mekanik faaliyet değil; fikirler arasındaki ilişkileri netleştiren ve ortaya koyan bir çalışmadır. İkincisi, yazma yazara son derece özel talepler yükler (Boice ve Jones, 1984). Bazı akademisyenler yazmaktan hoşlanmazken bazı akademisyenler ise yazmayı sevmekte ve üretken bir yazar olabilmektedir. Murray’e (2015) göre ise bazıları yazmayı sevmesine rağmen yazmak ve yayımlamak için kendisini ikna edici sebep bulamamaktadır. Murray (2015) dergilerde bilimsel makale yayımlamak için şu sebepleri göstermektedir: kariyer ilerlemesi, tanınırlık kazanmak, araştırmacının bulgularının başka araştırmacılar tarafından kullanılmasına engel olmak, farklı bir çalışma bitirmenin tatmin edici yönü, yeni bir çalışmaya başlamak, öğrencilerin yaptığı çalışmayı paylaşmak, ileri düzeyde yazmayı öğrenmek, sahip olunan bilgiyi arttırmak, kuruma itibar kazandırmak ve bir profil oluşturmak (s. 3).

Akademik yazma doğrusal bir süreç değildir. Yani önce plan yapmak, sonra yazmak ve sonunda düzelterek yayımlamak şeklinde ve tekrarlamalı özellikten yoksun bir süreç değildir. Aksine yazmanın bu alt süreçleri arasında yazar ileri ve geri hareket eder. Yazılanlar ve yazılması planlananlar tekrar tekrar gözden geçirilmeden ve düzeltilmeden kâğıda aktarılmaz (Hartley ve Knapper, 1984). Murray ve Moore (2006) da akademik yazının ilerleme ve gerilemelerden ibaret olduğunu vurgulamaktadır. Akademik yazma sürecinde yeni bilgi üretmek ve diğerleri tarafından onaylanmak yazar üzerinde ilerletici etki oluştururken başlamakta, düzeltmekte, kendi söylemini oluşturmakta zorlanmak ve genel olarak yetersiz hissetmek gibi etkenler ise durdurmaktadır. Ayrıca yayın sürecinde, hakemlerin moral bozucu yorumları da zaman kaybettirmektedir. Kısacası, “yayın için

yazmak zaman zaman oldukça zevkli, bazen ise kötü ve rekabetçi olabilmektedir.” (Hartley, 2008, s. 14).

Akademik başarı büyük oranda yüksek kalitede ve yüksek sayıda yazmaya bağlıdır. Yazının kalitesi ise iyi ve önemli fikirlere sahip olmaya; çalışmaların uygun şekilde tasarlanması, uygulanması ve analiz edilmesine (veri tabanlı çalışma için); açık ve net yazmayı öğrenmeye ve çalışmayı yüksek kaliteli yerlerde yayımlatmaya dayanmaktadır (Johnson, 2004).

Akademik yazma sürecini algılama biçimi akademisyene bu sürece girmeden bazı endişeler yaşatabilir. Murray ve Moore (2006) akademik yazmayı risk almak olarak değerlendirir. Akademisyen yazdığında destek ve takdir görmeme, gücenme, uygunsuz bir şekilde eleştirilme ve hatta küçümseme riskini almış olur. Ancak akademisyen yazarak yeni ilişkiler kurma, farklı yöntem ve tarzlarda yeni fikirler ortaya atma ve düşüncelerini yayımlamaktan gelen onay ve memnuniyet elde etme ihtimali oluşturmuş olur. Bununla birlikte akademisyen, bu süreçte, hayatındaki önemli önceliklerden uzaklaştıracağı riskini taşımasına rağmen yeni anlamlı öncelikleri ortaya çıkarma şansı yakalar (s. 177).

Hartley ve Knapper (1984) sosyal bilimler, fen bilimleri ve sanat alanında çalışan 175 akademisyenin akademik yazmaya ilişkin tutum ve genel değerlendirmelerini araştırdıkları nitel çalışmalarında ortalama bir akademik yazar profili çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmacılara göre ortalama profilde bir akademisyen,

Yazmayı sever, ancak yazmayı genellikle bir boğuşma olarak görür; yazma tutukluğu yaşar, ancak genellikle bu problemi çözmenin yollarını bulur; günün çeşitli zamanlarında yazar; huzur ve sessizlikten hoşlanır; yazmak için makul miktarda zaman harcar; genellikle başkalarıyla işbirliği yapar ve kendini gerçekleştiren görevi bulur. (s. 162).

2. 1. 1. 1. Akademik Yazmanın Zorlukları

Akademik yazılar “zor” ve “çok zor” kategorilerine girdiğinden (Hartley, 2008, s. 7) her aşaması diğer yazılara göre daha fazla beceri, zaman ve gayret gerektirmektedir. Bununla birlikte başlama-bitirme çelişkisi, bir yazma projesini başlatmakla ilgili becerilerin, devam etmek ve tamamlamak için harekete geçmesi gereken becerilerden büyük ölçüde farklı olmasından ortaya çıkar. Bir yazma projesine başlamak, devam etmekten ve bitirmekten çok farklıdır ve bu gerçek, genellikle yazma sürecine başladıktan sonra devam ettikçe bitirmek gitgide zorlaştığından, yazma engellerinin sebebidir. Birçok akademisyen başlangıçta yüksek ivme ile başladıkları yazılarını, heyecanlarını ve enerjilerini kaybettiklerinden bitirememektedir (Murray ve Moore, 2006, s. 7-8).

Akademik yazma, sadece “yayın yap ya da yok ol (publish or perish)” baskısı olduğu için değil aynı zamanda yazmanın bir entelektüel camiaya ait olma duygusunu koruduğu ve

bunu teşvik ettiği için araştırmacıların yaşamlarında merkezî bir rol oynar (Kirsch, 1993'ten akt., Rasch ve Rasch, 2013, s. 194).

Roig'e (2010) göre iyi bir makale üretmek genellikle zor bir iştir ve deneyimli yazarlar için bile hem zaman hem de büyük bir zihinsel çaba gerektirir. Çoğu akademisyen bilimsel sürecin bu aşamasından hoşlanmaz; dergiye gönderilen yazıların keyfî değerlendirmelerle yazılmış eleştiri ve tavsiyelerle iade edileceğini bekler ve dolayısıyla bu süreçten nefret eder (s. 4).

French (2018) birçok öğrenci ve öğretim üyesinin akademik yazma sürecinin zorluğunu hem fiziksel hem de duygusal olarak yaşadıklarını belirtir. French (2018) ayrıca öğrencilerin akademik yazma deneyimlerinin yoğunluğu ve duygusal doğasından bahsederken sık sık "korku", "hayal kırıklığı", "öfke", "yorgunluk" ve "özlem" gibi kelimeleri kullandıklarını vurgular.

Shaughnessy (1977'den akt., Reed, 1986, s. 1), başlamanın birçok yazma probleminin en zorlarından biri olduğunu ileri sürmektedir. Nitekim Reed (1986) de başlamanın akademik metin bitene kadar çalışmaya devam etmek gerektiği baskısıyla yoğunlaşan bir krize dönüşebileceğini belirtmektedir.

Becker (2013) akademik yazmanın zorluklarının başında literatür taramasının geldiğini belirtir. Becker'a (2013) göre akademisyen literatürden korkmayı lisansüstü eğitimlerinde öğrenirler. Lisansüstü öğrencileri kendi konuları hakkında yapılmış tüm yayınları okumaları gerektiğini düşünürler (s. 175). Bu durum mükemmeliyetçi kişilik özelliğine işaret etmektedir. Bununla birlikte tüm kaynaklara ulaşma endişesi yazmanın ertelenmesine de sebep olmaktadır.

Tok ve Gönülal (2016) araştırma görevlisi ve okutmanlarla yürüttükleri çalışmalarında öğretim elemanlarının akademik yazmada "giriş kısmının yazılması", "anlam bütünlüğünün oluşturulması", "yayın kuruluşlarının maddiyata verdiği önem", "makale yazma", "veri toplama aşaması", "mesleki yoğunluk", "danışmanla iletişim eksikliği", "konu seçimi", "plan yapma", "araştırma ve okuma yapma", "yöntem ve analiz" konularında güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Erkek ve kadınların metin türüne göre yazdıklarının okunabilirliğini araştıran Hartley (2008) akademik ve resmî yazılar gibi karmaşık yazıların erkekler tarafından; kurguya dayalı yazıların ise kadınlar tarafından daha çok yazıldığını bulmuştur. Bununla birlikte akademik yazının karmaşık bir tarza sahip olduğunu, okunmasının zor olduğunu ve erkek ve kadınlar tarafından eşit derecede iyi yazılabileceğini belirtmiştir (s. 164).

2. 1. 2. Yazma Kaygısı

Orta seviyenin dışındaki bir kaygı düzeyi, kişilere göre farklılık göstermekle birlikte öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Düşük veya yüksek kaygı öğretimin etkililiğini azaltırken orta düzey kaygı öğrenciyi yeni durumlarla mücadele etmede güdüler ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Birinci tür kaygı, sürece katılımı azaltarak ve öğrenim etkinliğinden uzaklaştırarak öğrenci performansını düşürür. İkinci tür kaygı ise öğrencinin dikkatini konu üzerine yoğunlaştırmasını sağlayarak süreç içinde aktif olmasına yardım eder (Scarcella ve Oxford, 1992'den akt., Melanlıoğlu, 2014, s. 96; Yaman, 2010 s. 271). Yeterli derecede yazma becerisiyle birleştiğinde bir dereceye kadar kaygı yazmayı güdüleyebilir. Kaygı, yazıyı ancak bunaltmayacak bir dereceye kadar artırır. Yazarlar ayrıca işiyle meşgul değilse veya ilgilenmiyorsa, yani yeteri kadar kaygı duymuyorsa can sıkıntısı ortaya çıkabilir. Motivasyon eksikliği ile karakterize edilen, kaygının gerektiği şekilde kullanılmaması durumunda da sıkıntı çekebilirler (Baker, 1988, s. 70).

Öğrenim sürecinde yazılı anlatım becerisini olumsuz yönde etkileyen “yazma kaygısı” terimi ilk defa Daly ve Miller (1975) tarafından kullanılmıştır. Daly ve Miller (1975) tarafından “writing apprehension” biçiminde kullanılan terim bazı araştırmacılar tarafından aynı şekilde “writing apprehension” (Hettich, 1994; Onwuegbuzie ve Collins, 2001) bazıları tarafından “writing anxiety” (Peterson, 1987; Petzel ve Wenzel, 1993) şeklinde kullanılmıştır. Türkçe araştırmalarda bu terimlere karşılık olarak araştırmacılardan çok azı “yazma endişesi” (Akpınar, 2007; Berk ve Ünal, 2017) terimini tercih ederken “yazma kaygısı” terimi (İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011; Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018; Zorbaz, 2010) yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada da tercih edilen karşılık “yazma kaygısı” terimidir.

Daly ve Miller (1975) araştırmalarında Yazma Kaygısı Ölçeği'ni geliştirmişler; yazma kaygısı yüksek olan bireylerin, yazılarının olumsuz değerlendirileceği düşüncesiyle değerlendirilmekten korktuklarını (s. 244) belirtmişlerdir. Daha sonraki bir çalışmada Daly (1979) yazma kaygısını, “genel olarak yazmaktan ve yazının değerlendirilme ihtimalinin eşlik ettiği, bir miktar yazmasını gerektiren durumlardan kaçınma” olarak tanımlamıştır (s. 37). Yine Daly'ye (1985) göre yazma kaygısı bir yazarın yazma görevine verebileceği her türlü olumsuz cevabı ifade eder. Yazma kaygısı duygusal ya da fiziksel olarak görülebilmektedir. Hüzün, öfke, korku, memnuniyetsizlik yazma kaygısının duygusal yansımaları olurken duygusal yazma kaygısından muzdarip olmayanlar, yazmaya zevkle ve severek yaklaşırlar. Yazma kaygısının fiziksel yansımaları ise yorgunluk, kas ağrısı, kramp ve artan terleme gibi belirtilerle kendisini gösterir. Fiziksel yazma kaygısından etkilenmeyen yazarlar, fizyolojik olarak rahat biçimde yazarlar (Poff, 2004, s. 168). Yazma kaygısı, insanlar yazmanın gerekli olduğu ve değerlendirileceği durumlardan kaçındıkları

zaman gerçekleşen bir şey olarak açıklanmaktadır. Endişeli yazarlar daha düşük kaliteli işler üretme eğilimindedir.

Yazma kaygısı, yazma sırasında ya da herhangi bir süre zarfında ortaya çıkabilir ve ayrıca bir yazma görevine de özgü olabilir. Örneğin bir yazar bir arkadaşına mektup yazarken veya bir iş için bir başvuru yazısı yazarken yazma kaygısı ile karşılaşabilir (Poff, 2004, s. 83). “Yazma kaygısı başarısızlık ve rezil olmak korkusuyla ve panik üretebilecek daha az belirgin kaygı kaynakları ile çalışır.” (Boice, 1990, s. 151).

Bloom (1985’ten akt., Wynne, Guo ve Wang, 2014), kadın akademisyenlerle yürüttüğü “Yazma Kaygısının Üstesinden Gelmek” başlıklı atölye çalışması ile iki doktora öğrencisi ile yürüttüğü örnek olay incelemesinden doğan deneyimi ışığında yazma kaygısını şöyle tanımlamaktadır:

Yazma kaygısı, bir kişinin zihinsel olarak yapabileceği belli bir yazma görevini başlatma, üzerinde çalışma veya bitirme yeteneğine müdahale eden duyguların, inançların veya davranışların bir etiketi veya birleşimidir. (s. 368).

Daly (1985) yazma kaygısını, kaygının davranışsal karşılıkları olarak ifade ettiği tutukluk ve ertelemeden ayırır (s. 70). Ayrıca Daly (1985) yüksek kaygının üç önemli etki biçiminin olduğunu belirtir. İlk olarak yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler yüksek yazma becerisi gerektiren derslerden kaçınırlar. Bu sebeple daha düşük yazma kaygısı, öğrencilerin seçeceği branşlar için önemli bir faktördür. İkincisi, kaygılı olan yazarlar fazla yazma gerektirmediğine inandıkları branşları seçme eğilimindedir. Üçüncüsü, branş ve ileride meslek seçmek için önemli olan bu karar sürecine etkisinden dolayı yazma kaygısı gündelik hayatta da rol oynamaktadır. Çok kaygılı olan yazarlar, yazma sanatını beğenmedikleri için yazılı dilin ve yazı dilinin genel olarak özelliklerini bilemezler. Ayrıca, günlük yaşamlarında ve gelecek planlarındaki etkisinin farkında olmadıklarından yazmanın faydalarının farkında değillerdir (McAndrew, 1986, s. 44).

Petzel ve Wenzel (1993) yazma kaygısı ölçeği geliştirdikleri çalışmalarında yazma sürecinin dokuz bileşeninden birisi olarak yazma kaygısına işaret etmiştir. Bu araştırmacılar yazma kaygısını “biçimsel yazı yazma sürecine olumsuz bir psikolojik tepki” olarak tanımlamıştır. Bunlara göre “yazma kaygısı, psikolojik ve fizyolojik bileşenlerden oluşan bir duygudur. Psikolojik bileşenler endişe, korku ve benzerlerinden oluşur. Fizyolojik bileşenler arasında mide rahatsızlığı, terleme, titreme ve baş ağrısı gibi şeyler bulunur.” (s. 11).

2. 1. 2. 1. Yazma Kaygısının Sebepleri

Harvley-Felder (1978) yazma kaygısına sebep olan faktörlerden birincisini “cezalandırma” olarak adlandırmaktadır. Öğrencilerin metinlerindeki tüm hataları kırmızı kalemle çizme ve bazı zamanlar da öğrencilere yazmada beceriksiz olduklarını söyleme

şeklinde olumsuz öğretmen dönütleri bir anlamda öğrenciyi cezalandırmaktır. İkinci faktör olan “olumlu pekiştirme”, bir öğrencinin okul içinde veya dışında öğretmen, aile veya diğer öğrenciler tarafından başarılı ve cesaretlendirici şekilde gerçek olumlu pekiştirmeleri ifade eder. Üçüncü faktör, “iletişim arayan davranışlar”, öğrencinin en iyi parçayı nasıl üreteceğine dair öğretmenine sorarak ne sıklıkta yardım istediğini tanımlayan unsurdur. Harvley-Felder (1978), yüksek kaygılı yazarların, daha fazla ceza, daha az olumlu pekiştirme ve daha az iletişim arayan davranışlar yaşadığını bildirmektedir (akt., McAndrew, 1986, s. 46).

Bloom (1980) yüksek kaygılı yazarların katı kurallara kesin bir şekilde bağlı olmak gerektiğine inandıklarını öne sürer. Ayrıca yüksek kaygılı yazarların yazmayla ilişkili öz saygılarının düşük olduğunu ve çalışmalarının başkaları tarafından değerlendirilmesinden de aşırı endişe duyduklarını belirtir.

Daly (1985) yazma konusunda yüksek kaygılı öğrencilerin yazmanın doğası ve yazarlar hakkında kavram yanılgılarının olduğunu bulmuştur. Bu duruma yazma kaygısı için “karşılaştırma eksikliği” açıklamasını getirir. “Yazarlar amaçlarını yazılı ürünle karşılaştırıp ürünü eksik bulduğunda kaygı başlar ve devam eder. Devamlı bir üretim eksikliği duygusu, yazım sürecinde yazara ızdırap çektirir.” Daly'ye (1985) göre, yüksek yazma kaygısına sahip olanlar yazının doğasını ve özellikle yazmanın yazarın amacına yaklaşması için büyük çaba sarf etmek gerektirdiğini kavrayamamakta ve yazma başarısını kendi yetenekleri dışındaki faktörlere bağlamaktadırlar.

Yazma kaygısı, sözlü iletişim ve okuma ile pozitif korelasyon gösterir ve öz güvenle ters orantılıdır. Düşük düzeyde yazma kaygısı taşıyanlar yazma becerilerine güvenirken yazmaktan da keyif alırlar. Yüksek düzeyde yazma kaygısı olanlar için ise yazmak bir cezadır ve yazılarının değerlendirilmesi hiç istemedikleri bir durumdur (Daly ve Wilson, 1983, s. 327).

Yazma kaygısı birçok deneyimle ilişkili olabilir. Birincisi, bir yazarın yazmaya başlayamadığı veya büyük ölçüde yazmaktan kaçınması nedeniyle yazma sürecinin kesintiye uğradığı durumlarda bir direniş davranışına işaret eder. İkinci olarak, herhangi bir veya belirli bir yazma çalışmasının değeri hakkında olumsuz değerlendirmede bulunan bir yazarı tanımlamak için kullanılır. Başka bir deyişle, kaçınma, yazarın olumsuz tutumundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca yazma kaygısı, yazma tutukluğu veya başka durum içinde yazarken genel bir endişe ve sıkıntıyı ifade etmek için kullanılır (Hettich, 1994).

Yazma kaygısı sebebiyle yazmanın istendiği bir ortamda başarısız olan çok sayıda insan olabilir. Genel anlamda, bu bireyler yazma konusunda yeterli beceriye sahip olma beklentisini aşırı derecede korkutucu bulurlar. Yazma kaygısı yüksek olan bireyler, yazılarının değerlendirilmesinden ve yazılarının başarılı bulunmayacağını hissettiklerinden

dolayı korkarlar. Böylece, mümkün olduğunda ve yazmaya zorlandıklarında yazmaktan kaçınırlar, yüksek düzeyde kaygı sergilerler. Yüksek kaygılı yazarlar çok az yazmak gerektiren meslekleri ararlar ve eğer istemedikleri hâlde yazmaları gereken bir işte çalışmak zorunda kalırlarsa mutsuz olacaklarını söylerler (Daly ve Miller, 1975).

Holladay (1981) yazma kaygısı taşıyanların yazma yeterliliği beklenen durumlardan ve olumsuz geri bildirimler alacaklarını düşündüklerinden yazılarının değerlendirilmesinden korktuklarına değinir. Ayrıca Holladay (1981) araştırmaların bunlara ek olarak yazmaya dönük yüksek kaygı taşıyanların mümkün oldukça yazmaktan kaçındıklarını ve yazmaya zorlandıklarında yıkıcı davrandıklarını tespit ettiklerini ifade etmektedir. Holladay (1981) yazma tutumunun çok önemli olduğunu vurgular. Bireyin yazmaya karşı tutumu olumsuzsa ve beceremeyeceğini düşünüyorsa becerinin önemi çok azalmaktadır. Matthews (2001) de yazma kaygısı ile yazma tutumu ilişkisine değinerek düşük yazma kaygısına sahip öğrencilerin yazma tutumlarının olumlu olduğunun söylenebileceğini ifade etmektedir (s. 23).

Yazmak durumunda kalmak, yazmanın talep edilmesi birey için henüz yazmanın başlangıcında kaygıya sebep olmaktadır. Bununla birlikte bir yazının tamamlanması uzun zaman yazı üzerinde planlı çalışmayı gerektirir. Ne var ki değerlendirme aşamasında akademik metnin oluşturma süreci değil yayımlanan ürün puanlanır. Yazmanın kaygıya sebep olmasının etkenlerinden birisi daha önce belirtildiği gibi yazının değerlendirmeden geçecek olmasıdır. Çünkü değerlendirme sonucunda, yapılan hataların yüzüne vurulacağı düşüncesi bireyde ruhsal gerilime sebep olur (Bayat, 2014, s. 1131; Özbay ve Zorbaz, 2011). Dolayısıyla Daly (1978) yazmaktan kaçınmayı “ifşa korkusu” ile ilişkili görerek “kapalı bir ofis kapısının ofis sahibini yer ve mahremiyet işgalinden koruması” gibi yazarın yazmaktan kaçınmasının bir korunma yolu olduğunu belirtmesi daha anlaşılır olmaktadır. Sadece ürünün değerlendirilmesi yaklaşımının aksine sürece dayalı yazma yaklaşımında öğrenci, varsa grup arkadaşları ve öğretmenin değerlendirmeleri ve geri bildirimleri ile sürecin sonunda çok az hata söz konusu olur ve dolayısıyla daha başarılı bir yazı ortaya çıkabilir. Bu işlemler yazma sürecinde öğrencinin kendine güvenini artırabilir ve böylece öğrencinin yazma kaygısını düşürebilir (Bayat, 2014, Holladay, 1981).

Zhang (2011) yabancı dil olarak İngilizce yazma kaygısının sebeplerini araştırdığı çalışmada, dilsel zorlukların, yetersiz yazma pratiğinin, sınav korkusunun, konuyla alakalı bilgi eksikliğinin ve yazma performansında öz güven düşüklüğünün yabancı dil olarak İngilizce yazma kaygısının temel kaynaklarını oluşturduğunu bulmuştur.

2. 1. 2. 2. Akademik Yazma Kaygısı

Akademik yazma kaygısı üzerinde yapılan çalışmaların özellikle lisansüstü öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Bloom, 1981; Burgess, Bengue, Onwuegbuzie ve Mallette, 2012; Can ve Walker, 2011; Huerta, Goodson, Beigi ve Chlup, 2017; Onwuegbuzie, 1999; Onwuegbuzie ve Collins, 2001; Wynne, Guo ve Wang, 2014; Yağız, 2009). Akademisyenlerin akademik yazma kaygıları hakkında az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Boice, 1990; Boice ve Jones, 1984; Hartley ve Branthwaite, 1989).

Hjortshoj'a (2001) göre yazma, yükseköğretimde temel değer biçimidir ve büyük ölçüde birinin başarısını veya başarısızlığını belirlediği için, üniversitelerde diğer becerilere göre yazma konusunda daha fazla zorluk yaşandığı düşünülmektedir (akt., D. Rasch ve M. Rasch, 2013, s. 195). Kamler ve Thomson (2006) ile Lovitts (2001) lisansüstü eğitimin amaçlarından birisi öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek olduğundan özellikle doktora aşamasında öğrencinin akademik yazma becerisini geliştirmiş olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu araştırmacılara göre öğrencilerden sadece yazma ödevlerini ve tezlerini yazmaları değil, bununla birlikte üst düzey ve yayımlanabilir çalışmalarla alanlarına katkıda bulunmaları beklenmektedir (akt., Can ve Walker, 2011, s. 509).

Lisansüstü düzeyde yazma problemleri kelime seçiminde zorlanma, dilbilgisi yetersizliği, strateji hataları ve düşünceleri belli bir şekle sokamama olarak ortaya çıkmakta; ayrıca yazmaya karşı öğrencilerde ortaya çıkan kaygı da yazma sorunları arasında gösterilmektedir (Kamler, 2008'den akt., Can ve Walker, 2011, s. 510).

Bloom (1981) çeşitli programlarda öğrenim gören 10 lisansüstü öğrencisi ile yaptığı örnek olay incelemesinde kaygılı yazarların tipik olarak "kronik erteleyiciler oldukları, yazmaktan hoşlanmadıkları, yazma üzerinde yoğunlaşmakta zorlandıkları ve çalışmalarının değerlendirilmesinden korktukları" sonucuna varmıştır (s. 103). Bloom (1985), başka bir örnek olay çalışmasında farklı sebeplerden dolayı tezlerini tamamlamakta zorlanan 2 kadın doktora öğrencisinin yaşantılarını incelemiş ve öğrencilerin hayat şartlarının tezlerinde "tıkanmalarına" sebep olduğunu bulmuştur. Bloom öğrencilerden birisinin aile durumu, tezini bitirmek için elverişli olmasına rağmen, diğerinin, zamanının çoğunu ailesine bakmak için harcadığını fark etmiştir. Bloom'un bulguları, "şartlar yazmak için uygun olmadığında bireyde yazma isteği uyanmayacağını" ortaya çıkarmaktadır (akt., Wynne, Guo ve Wang, 2014, s. 370). Bu durum akademik yazma sürecinin sosyal şartlardan ayrı düşünülemeyeceğini göstermektedir. Dolayısıyla teşhis ve çözümlerde öğrenci ve akademisyenin yaşantıları da dikkate alınmalıdır.

“Yazma kaygısı, bireyi yazma becerisinin her düzeyinde etkileyebilir ve bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olabilir.” (Project Better: School Improvement in Maryland, 2001'den akt., Corbett-Whittier, 2004, s. 88). Onwuegbuzie (1999) yazma kaygısının lisansüstü öğrencilerinin araştırma önerileri yazmalarını engelleyen önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Ayrıca Onwuegbuzie'nin bulguları, yüksek yazma kaygısı düzeylerinin eğitim ve yaratıcılığın yetersizliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Daha yüksek yazma becerisi düzeyinde olan akademisyenlerin yazamama sebeplerini araştıran Boice ve Jones (1984) da yazma kaygısının yazma tutukluğuna yol açtığını belirtmişlerdir.

Caffarella ve Barnett (2000), 45 doktora öğrencisi ile yaptıkları çalışmada bilimsel yazma becerisini geliştirmede en etkili unsurların akran ve öğretim üyelerince hazırlayıcı geri bildirimler ve eleştiriler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler eleştiri sürecinin çok etkili ve faydalı olmasının yanında çok sinir bozucu ve üzücü de olduğunu ifade etmişlerdir.

Onwuegbuzie ve Collins (2001) erteleme işleminin, doktora öğrencilerinin %50'sinin mezun olamamasını açıklayan ve yazma kaygısından kaynaklanan önemli bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. 135 lisansüstü öğrencisi üzerinde Yazma Kaygısı Ölçeği ile birlikte Erteleme Değerlendirme Ölçeği araçlarını kullanarak yaptığı çalışmada Yazma Kaygısı Ölçeği ile başarısızlık korkusu ve Erteleme Değerlendirme Ölçekleri puanları arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Onwuegbuzie ve Collins, öğrencinin yazma konusundaki kaygısının, başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma korkusundan kaynaklanan erteleme ile ilgili olduğu sonucuna varmıştır.

Becker'a (2013, s. 18) göre öğrenciler, kendileriyle yazmak zorunda oldukları şey arasına mesafe koyabilirler. Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler yazmaktan kaçınabilmektedir. Ancak acemi ya da uzman olsun, akademisyenler bunu yapamaz. Akademisyenler yazarak entelektüel topluluklar oluşturur ve genel olarak yükselmek ve akademisyenlerin mesleki güvenceyi sağlamak için yazmaya ve yayın yapmaya gereksinimleri vardır (Rasch ve Rasch, 2013). Bu alana girerek yazmaları gerektiğini kabul etmiş olmakta ve mesleğin gereklerine önem vermek durumundadırlar. Akademik yazmanın bu öneminin farkında oldukları için yazmak, akademisyenleri, öğrencileri korkuttuğundan daha fazla korkutur. Bu durum akademik yazmaya dair bilgi ve beceri sorunlarının çözümünü daha fazla zorlaştırmaktadır (Becker, 2013, s. 19).

Al-Shboul ve Huwari, (2015), doktora tezini yazmakta olan Ürdünlü 21 lisansüstü öğrenci ile yaptıkları nitel çalışmada “İngilizcenin yapısı ile ilgili bilgi eksikliği, yazmaya karşı olumsuz tutum, olumsuz yazma deneyimleri ve akademik yazımda yetersiz bilgi” olmak üzere dört ana temaya ulaşmıştır. Çalışma, yazma kaygısının öğrenciler arasında yaygın bir olgu olduğu sonucuna varmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde yazarın akademik metin yazma becerisi ne düzeyde olursa olsun yüksek miktarda kaygı yaşayabildiği anlaşılmaktadır. Akademik yazmanın kaygılandırmasının altında yatan en önemli unsur yazardan mesleğinin gereği olarak yazmasının beklenmesidir. Bu beklentiyle birlikte yazmamanın sebep olacağı sonuçlar da akademik yazma kaygısını arttırmaktadır.

Literatür ışığında akademik yazma kaygısı, *akademik yayın yapma sürecinde isteksizlik, değerlendirilmeye bağlı endişeler ve/veya yayın baskısının yol açtığı yazmaktan kaçınma davranışı olarak görünür olan bir hâldir*, şeklinde tanımlanabilir.

2. 1. 3. Yazma Tutukluğu

Yazma tutukluğu, 1890'lardan sonra üzerinde konuşulan bir kavram olsa da özellikle 1980'li yılların başından itibaren dünyada üzerinde sıklıkla çalışılan bir konu olmuştur. Türkiye'de ise bu konu hakkında çalışma yapılmaya hem yakın zamanda başlanmış hem de bu çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır. Türkiye'de yazma tutukluğu ile ilgili az sayıda yayın (Baştuğ, 2015; Baştuğ, Ertem ve Keskin, 2017; Çeçen ve Başkan, 2015; Zorbaz, 2015) olmasının yanı sıra biri yüksek lisans düzeyinde (Akpınar, 2007) öteki doktora düzeyinde (Zorbaz, 2010) olmak üzere iki lisansüstü çalışmaya rastlanmıştır.

Yazma tutukluğu, son yüzyıla ait bir kavramdır ve bu terim 1947'de New York'ta yaşayan ünlü bir Avusturyalı psikiyatrist olan Dr. Edmund Bergler tarafından ortaya atılmıştır (Castillo, 2014, s. 1043). Bergler (1950) tarafından "writer's block" biçiminde kullanılan terim bazı araştırmacılar tarafından aynı şekilde "writer's block" (Baker, 1988; Rose, 1984); bazıları tarafından "writing block" (Boice, 1993; Cayton, 1990) şeklinde kullanılmıştır. Türkçe araştırmalarda bu terimlere ortak karşılık olarak "yazma tutukluğu" (Akpınar, 2007; Baştuğ, 2015; Zorbaz, 2010) terimi kullanılmıştır. Bu araştırmada da tercih edilen karşılık "yazma tutukluğu" terimidir.

Bergler tüm yazmaların sinirsel (neurotic) olduğunu söylemekte ve sözcük akışı üzerine kurulu yazma eylemini, bebeğin, emzirmek istemeyen anneden süt emmeye çalışmasına benzetmektedir. Dolayısıyla insanları yazmaya iten aynı sinirsel sebepler yazma görevlerinin tamamlanmasını da zorlaştırmaktadır, yani "süt emmeyi güdüleyen sinirsel etkenler sonuca ulaşamayınca yazar kendi annesinden öç almak için yazmayı bırakır." (Schuman, 1981'den akt., Boice ve Jones, 1984, s. 572). Başka bir açıklamada beynin sağ veya üretici tarafının yazı üretmeye çalışması sürecinde beynin sol veya analitik tarafının, bu eylemin yol açacağı tüm sorunları öngörerek "aşırı yüklenme"ye ve yazma yeteneğinin engellemesine sebep olduğu ifade edilir. Yazma tutukluğu başka bir analogide, "seyahat etmek isteyen bir kişinin ayağı gaz pedalında ve otomobil viteste olsa da beklentisel kaygı sürücüyü acil durum frenini çekmeye zorladığı için kişinin hiçbir yere

gidememesi"ne benzetilir (Huston, 1998, s. 93). Daly ve Miller (1975) da çok kaygılı yazarların daha az yetenekli ve yazma sürecine daha az bağlı olduğunu; bunun aksine yazma tutukluğundan muzdarip olan kişilerinse yazma eyleminde istekli ve girişken olduğunu ifade etmektedir. Daly'e (1985, s. 70) göre yazma tutukluğu, "Yazmaya istekli bireyler, yazmaya çalıştıkları zaman hiçbir şey gelmediğinde ortaya çıkar."

Rose'a (1984) göre yazma tutukluğu, yazarın yazmak istediği hâlde yazamamasını ifade eder. Başarısız girişimlerde bulunma anlamına gelen yazma tutukluğu kavramı, farklı alanlarda her türlü görevin yerine getirilmesinde kasıtlı bir gecikmeyi içeren erteleme ile kastedilen motivasyon eksikliğinden çok farklıdır (Rose, 1984, 1985). Boice (1983a), yazma tutukluğunun "yazamama konusundaki rahatsızlık ve yazma girişiminin belirtisi" yoluyla görüldüğünü vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, yazma girişimine rağmen yazamamanın verdiği rahatsızlığa işaret etmektedir. Bu rahatsızlığı Huston (1998) yazma tutukluğunu "düşünceleri kelimelere dökme yeteneğini felç eden bir stres tepkisi" olarak açıklamaktadır.

Flower (1985), yazma tutukluğunun yazarın yeteneği veya bilgisi ile ilgisi olmayan bir "strateji problemi" olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Hall (1998, s. 9) yazma tutukluğunu "acemi ya da uzman yazarların, benzer bir şekilde karşılaştıkları, bir zihinsel hareketsizlik durumu" olarak tanımlamaktadır. Scott'a (2014, s. 66) göre yazma tutukluğu üniversite birinci sınıf öğrencisinden kıdemli öğretim üyesine kadar geniş bir kitleyi etkilemektedir. Benzer şekilde Rose (1984, s. 18, 146) yazma tutukluğunu kararsızlık ve yeteneksizlik dışındaki sebeplerden dolayı yazmaya başlayamama veya devam edememe olarak tanımlar. Yazma tutukluğu beceri eksikliği ile ilgili değildir. Uzman yazarlar da bu durumdan muzdarip olurlar (Adams-Tukiendorf, 2008).

Rose (1984) çalışmasında düşük ve yüksek yazma tutukluğu seviyelerinden bahseder, ancak yazma tutukluğu yazma sürecinin karmaşık yeteneklerle ilişkili işlev bozukluğu olduğu için yüksek derecede yazma tutukluğu yaşayanlar da nihai olarak nitelikli yazılar yazabilirler (Lee, 2002; Rose, 1984). Yazma tutukluğu yaşanmasının nitelikli yazmanın önünde engel oluşturmadığı düşüncesini Dela Rosa ve Genuino (2018) yaptıkları çalışmada ulaştıkları sonuçla desteklemektedir. Kısacası, yazma tutukluğu düzeyi yazma performansını ve üretkenliğini potansiyel olarak etkilemekle birlikte yazının kalite düzeyini yordamamaktadır.

Rose'a (1984) göre kâğıdın veya bilgisayarın başına oturduğu hâlde sadece düşünce üreten yazarlar da var olduğundan yazma tutukluğunun varlığı ve düzeyi hiçbir kelime veya cümle yazmadan geçen zamanla ölçülmez. Teslim tarihi içinde akademik metnin bitirilip bitirilmediği ölçü olabilir. "Teslim tarihini kaçırma gibi bazı davranışlar tutukluk ile ilişkilidir. Endişe, hayal kırıklığı, öfke veya şaşkınlık duyguları genellikle bu verimsiz çalışmayı karakterize eder." (s. 18).

Yazma tutukluğu yazma sürecinde sıkça ortaya çıkan yazmayı engelleyici bir olgudur (Adams-Tukiendorf, 2008). Yazma tutukluğu bir rahatsızlıktır ve bu rahatsızlıktan muzdarip olan yazarlar yazılarını teslim tarihlerine yetiştirmekte zorlanırlar. Ne var ki yazma tutukluğu bundan ibaret değildir. Öğrenciden uzman yazarlara kadar geniş bir kitleyi etkileyen yazma tutukluğu uzun süre devam ettiğinde, bu kişilerin akademik başarıları ve gelecek tercihleri üzerinde olumsuz etki gösterir (Rose, 1984). Dahası, kalıcı tutukluklarla ilgili deneyimler, öğrencilerin büyük hayallerinden ve kariyer hedeflerinden vazgeçmelerine sebep olabilir. Başka bir deyişle, yazma tutukluğu bir kişinin hayatının akışını, istemediği hâlde, yazma zorlukları ihtimalinin düşük olduğu yönde değiştirebilir (Birk, 2013, s. 3).

Yazma tutukluğu çok istenen, hatta gerekli olan bir yazma projesine başlayamamaya sebep olabilir. Yahut yazar başlamıştır, ancak yazmaya devam edemiyordur. Tutukluk çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir: Tutukluk yaşayan yazar birkaç cümle üretebilir, ancak cümle ilerlemez; bunun yerine, yanlış başlangıçlar veya sadece önceden yazılmış olanların tekrarları olabilir. Yahut yazar bir yazma projesinin ortasında durur ve devam edemez. Yazarın bir yazma projesinin ortasına kadar bile ilerlememesi de mümkündür (Baker, 1988, s. 7; Rose, 1984, s. 3). Murray (1985) yazma tutukluğunu "gerçek" olarak tanımlar ve bir yazarın tutukluk yaşamasının kaygının felç edecek boyuta ulaştığını göstergesi olduğunu belirtir.

Rose (1984) çalışmasında yüksek düzeyde yazma tutukluğu yaşayanların bir kısmının ilk cümleye başlamalarının uzun zaman aldığından şikâyet ettiğini belirtmektedir (s. 35). Başka bir çalışmada (Baştuğ, Ertem ve Keskin, 2017) lisans öğrencilerinin çoğunlukla yazma sürecinin giriş aşamasında yazma tutukluğu yaşadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi, "metnin niteliği açısından önemli olan iyi bir giriş cümlesi yazma düşüncesi ve hangi kelime ve cümlelerle nasıl bir giriş yapacağına karar verememe"dir (s. 613). Stephen King, en korkutucu anın her zaman başlamadan hemen öncesi olduğunu; ancak, bu aşamanın atlatılmasının ardından yazmanın kolaylaşacağını ifade etmektedir. Aslında çoğu yazma kabiliyeti olan yazar adayları ilk adımı atmakta zorlanmaktadır. Başlangıç yapılabilmesinin ardından gerisi genellikle fazla çaba göstermeden takip etmektedir (Eisenberg, 1989).

Bazı araştırmalar yazma tutukluğu yaşayan yazarların karamsarlık, sık yapılan duraklamalar, hızlıca bitirme isteğini yansıtan ifadeler, bıkkınlığı yansıtan ifadeler, oyalanma, ağırdan alma, ara vermeyi bekleme, gereksiz işlerle meşgul olma, ara vermeyi bekleme, kaygıyı yansıtan hâller, boşuna uğraşıyormuş hissi, önemsiz işlerle uğraşma, öfkellik, şaşkınlık gibi tavır ve davranışlar sergilediğini belirtmektedir (Boice, 1993; Murray, 1978; Rose, 1984).

2. 1. 3. 1. Yazma Tutukluğunun Sebepleri

Yazma tutukluğunun sebepleri bazı araştırmalarda reddedilmeye alınganlık gösterme (Bergler, 1950), başarısızlık beklentisi sebebiyle kaçınma (Daly ve Miller, 1975), bir şey yapmadan düşüncelerin kendiliğinden akışını bekleme (Flowers ve Hayes, 1977), göz korkutucu öğretmenler (Minninger, 1977), yersiz ve katı yazma kuralları (Rose, 1980), ertelemeye yol açan sabırsızlık -çabucak bitirmeyi istemek, olmuyorsa hiç çalışmamak- (Boice, 1984), başarı korkusu, kendini sahtekâr gibi hissetmek (Rothblum ve Burka, 1984), ya tek bir oturuşta büyük miktarlarda yazabileceğine ya da ilk seferde mükemmel metin oluşturabileceğine dair gerçekçi olmayan düşünceler taşımak (Huston, 1998), yazma düzeninden yoksun olmak (Poff, 2004) olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte Reed'e (1986) göre yazma tutukluğu yazma sürecinin herhangi bir aşamasında yaşanabilir ve sadece akademik yazmanın zorluğundan kaynaklanabilir. Ayrıca mesleki baskılar, iç baskılar, zihni dağıtan korku ve yoğun duygular yazma tutukluğunun diğer sebepleri olarak sayılabilir (s. 27). Castillo (2014) yazma tutukluğunun en yaygın sebeplerinin ilham eksikliği, hastalık, depresyon, ekonomik baskı ve başarısızlık kaygısı olduğunu ifade eder.

Hall'a (1998, s. 9) göre yazma tutukluğunun sebepleri, düzeltilmesi için farklı tedavi biçimlerinin olması gibi, birden fazladır. Yazma tutukluğuna genellikle yazarın belirli bir disiplindeki içerik bilgisi eksikliği sebep olmasına rağmen, tutukluk konusu birçok teorik bakış açısıyla ele alınmaktadır ve çok fazla sebebe bağlıdır. Dolayısıyla yazma tutukluğu kavramı tüm sebepleri kuşatıcı bir tanımla ifade edilemeyecek bir nitelik gösterir. Yazma sürecinde yaşanan ve yazma tutukluğu terimi ile ifade edilen bu zorunlu duraklama, iç ya da dış şartlar veya bazen ikisinin bir tertibiyle oluşturulabilir. Yazmak için sahip olunan sınırlı süreler, ürüne odaklanan öğretmenler, öğrencilerin yazma konusundaki yetersizlikleri dolayısıyla bocalaması ve konuya aşinalık olmaması gibi unsurlar yazma tutukluğuna sebep olmaktadır.

Başka bir araştırmada Boice (1993) yazma tutukluğunun sebeplerinin çok çeşitli olduğunu, en yaygın sebebinin ise "kapıdaki gözcü" olarak da adlandırılmış olan iç sansürçünün müdahalesi olduğunu belirtmektedir. Boice'e (1993) göre bu müdahale iki şekilde gerçekleşmektedir: Birincisi, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve diğer otorite figürlerinin uyarılarının kabul edilmesinin ötesinde abartılması. İkincisi, yazarın bu izleyicileri/gözcüleri yazdıklarını reddetmek için kullanması (s. 25). Bu düşüncüyü destekleyen Latta'ya (1995) göre, yazma tutukluğuna, planlama ve bilgi eksikliği gibi bilişsel stratejilerin olmayışının yanı sıra çok fazla içsel eleştiri sebep olabilir. Hata yapmama düşüncesi ve hedef grubun tepkisine çok fazla önem verilmesi yazmanın ilerlemesini engeller. Reed (1986) hata yapmama korkusuna benzer bir sebep olarak "sonuç korkusu"ndan bahseder. Bu korku,

yazının düşünceyi kalıcı hâle getirmesi ile ilgilidir. Ayrıca araştırmalar sonunda ulaşılan sonuçlar yayımlandıktan sonra bilim sahasına ait olmaktadır. Dolayısıyla yazar yazısında yer alacak bir hatanın sebep olacağı itibar, moral ve hatta kariyer kaybını düşündükçe yazma tutukluğu yaşamaktadır (s. 21-22).

Yazma tutukluğu, erken düzenleme ve karmaşık yazma görevleriyle başa çıkmak için stratejiler geliştirememeye ile de ilgilidir. Etkisiz metin oluşturma süreci tutukluğun tek sebebi değildir. Zamanı verimli kullanamama ve yazmadan önce ilham beklemek de yazma tutukluğuna sebep olmaktadır. Ayrıca ortam veya kullanılan dil, yazının başka bir dilde yazılması, yazma sürecinde uygulanan, planlama eksikliği veya yetersiz planlama, gözden geçirme eksikliği yazma tutukluğu ile ilişkilendirilmektedir (Daly ve Miller, 1975; Lee ve Krashen, 2003; Rose, 1980).

Baker'a (1988) göre bir yazarın bilişsel becerileri, yazarın duygularından veya çevresinden bağımsız değildir (s. 63). Bilişsel beceriler ve yetenekler, yazarın hayatının diğer yönlerinden ayrı olarak işlemez. Larson (1985, s. 39-40), lise çağındaki yazarlarla yaptığı çalışmalara dayanarak, "yazıdaki başarının, kısmen bir yazarın üzerinde çalıştığı yazısıyla olan ilişkisine bağlı olduğuna" inanmaktadır (akt., Baker, 1988, s. 64).

Yazarın metni geliştirme becerisi, kısmen yazarın deneyimlerinden ve kullandığı stratejilerden etkilenecektir. Örneğin bir yazar, ilk önce taslak oluşturmak ve daha sonra düzenlemek gibi bir yazma planına sahip değilse yazma tutukluğu yaşayabilir. Yazar, "Boşuna bir taslakla uğraşma, çünkü yazının kendiliğinden akması gerekir." gibi uyumsuz bir düşünce ile hareket ederse tutukluk yaşaması muhtemeldir (Baker, 1988, s. 26).

Uzun süre yazma tutukluğu yaşayan yazarlarla çalışan Boice (1985'ten akt., Poff, 2004) davranışçı yaklaşımın (yaptırım tehdidi altında yazılmasının) en iyi yazarların da engellenmesi görevini gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Genel olarak, Boice'e (1993) göre yazma tutukluğunun en yaygından daha az görülene doğru sebepleri; içsel eleştiri, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, önceki tecrübeler, erteleme ve ruh sağlığıdır (s. 25-27). Ayrıca Boice (1993) yazma tutukluğu yaşayanların uyumsuz düşüncelerini şöyle sıralamaktadır: "Yazma işine karşı isteksizlik, erteleme, depresyon, sabırsızlık, mükemmeliyetçilik, değerlendirilme kaygısı, katı kurallar." (s. 29-30).

Lisans öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Baştuğ vd., 2017) konu ve zaman sınırlandırılması, ilkokuldan beri yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar, kontrol edilme ve notlarla değerlendirilme kaygısı, eleştirilmekten korkma, sınıf ortamının olumsuzlukları, yazma konusunda bilgi eksikliği ve kelime hazinesi eksikliği yazma tutukluğunun sebepleri arasında gösterilmiştir.

Rose'a (1984) göre yazma tutukluğu bağımsız bir değişken olarak görülmemeli, diğer birçok faktörden etkilenen bir olgu olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle, yazma tutukluğu aynı

yapıyı paylaşan bazı değişkenlerden etkilenebilir. Boice'e (1985, 1993) göre yazma tutukluğu yaşayanların yazma hakkındaki uyumsuz düşünceleri şöyledir: “yazmanın zorluk olarak algılanmasına bağlı olarak yazma işine yönelik kaygı, erteleme, depresyon, sabırsızlık, mükemmeliyetçilik, değerlendirilme kaygısı, katı kurallar.”

Petzel ve Wenzel (1993) yazma sürecinin dokuz bileşenden oluştuğunu belirtmektedir: “empati, açıklama, değerlendirilme, motivasyon, düzenleme, erteleme, öz saygı, teknik beceriler ve yazma kaygısı”. Bu bileşenler aynı zamanda yazma tutukluğunu da ortaya çıkarmaktadır. Çünkü herhangi birisinin işleyişi olması gerektiği biçimde gerçekleşmezse yazma süreci sekteye uğrayacaktır.

2. 1. 4. Akademik Yazma Tutukluğu

İyi yürütülmüş bir araştırma sürecinde çok önemli sonuçlar elde edilmiş olsa bile yayımlanmamış araştırma sonuçları bir önem ifade etmemektedir. Dolayısıyla lisansüstü düzeyde öğrenim ve akademisyenlik iyi bir araştırmacı olmanın yanı sıra iyi bir akademik yazar olmayı da gerektirmektedir. Ne var ki bazen akademisyen veya lisansüstü öğrencisi, araştırmacı vasfıyla, araştırma sürecini tamamlamasının ardından ulaştığı sonuçları bilim dünyasıyla paylaşmak amacıyla yayımlanması için yazma aşamasına geçtiğinde mesleğinin diğer ikinci esas yönünü gerçekleştirmekte içsel ve dışsal sebeplerin doğurduğu zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukları aşamayan öğrenci ve akademisyenler yazma aşamasında ilerleme kaydedememektedir. Bu araştırmada, yukarıda açıklanan durumu karşılaması amacıyla “akademik yazma tutukluğu” terimi tercih edilmiştir.

Türkçe literatürde “akademik yazma tutukluğu” terimine rastlanmamıştır. Yurt dışında ise birkaç çalışmada (Birk, 2013; Cayley, 2018; Knox, 2017; Martineau, 2019) “academic writer’s block” ve “academic writing block” terimlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte akademik yazma tutukluğu konusunda yapılan çalışmaların akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerin yazma tutukluğu hakkında yürütüldüğü görülmüştür (Birk, 2013; Boice, 1982, 1983b, 1993, 1996a; Boice ve Jones, 1984; Cayton, 1990; Elton, 2010; Hartley ve Knapper, 1984; Latta, 1995; Tucker, 1997).

Barker (2015) kurguya dayalı metin yazmaya kıyasla akademik metin yazmanın oldukça sıkıcı olduğunu belirtir. Benzer şekilde Baştuğ ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada yazma tutukluğunun metin türünde belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalarının katılımcıları, öğretici metinler yazarken daha fazla tutukluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir (s. 614).

Akademisyenlerin neden yazmadığını araştıran Boice ve Jones (1984) yazma tutukluğunu akademisyenlerin yazmama sebeplerinden birisi olarak göstermiştir. Yazma

tutukluğundan muzdarip olan akademisyenler, olumsuz duygular ve başarısızlık korkusu, yazmaya devam edememe vb. deneyimlere sahiptir (Boice, 1993).

Bloom (1981), etkin olmayan akademik yazmanın çözümlerinden birinin, lisansüstü öğrenci danışmanlarının, öğrencilerine “zamanlarını ve çabalarını gerçekçi bir şekilde planlamalarını ve bu programa karşı sorumlu hissetmelerini sağlamak olduğu”nu (s. 114) ileri sürmektedir. Bu, bir yazma sisteminin kurulmasının yazma tutukluğunu ortadan kaldırdığı ve öğrenciyi akademik başarıya götüreceği inancını ifade eder Poff (2004).

Boice (1990) yazma becerisini geliştirmek için uyguladığı programa katılan 100 akademisyenin yazma konusunda en çok yaşadıkları problemlerini şöyle sıralamıştır: “(1) Çalışma kaygısı taşımak ve tekrar yazmak için yeterli güce sahip olmamak, (2) ruhsal çöküntü ve değerlendirilme kaygısı, (3) mükemmeliyetçilik, (4) erteleme ve sabırsızlık.”. Boice’e (1990) göre bu yazma problemleri arasında mükemmeliyetçilik dışındaki yazma problemleri iki unsurun birleşiminden oluşmaktadır. Yani, erteleme sabırsızlıkla birlikte çalışır (birlikte yazmayı engeller). Ruhsal çöküntü, özellikle de takıntılı ve endişe verici yönleri, değerlendirilme korkularıyla bağlantılıdır. Ayrıca yazmaya karşı isteksizlik ve yazmayı angarya olarak görmek, kişinin yazma tembelliğinden daha yüksek bir seviyededir (s. 15).

Latta (1995) kadın lisansüstü öğrencilerinin yazma tutukluğu ve yazma kaygısı üzerinde sosyal ve kültürel etkileri araştırdığı çalışmasında akademik yazmanın bireyin cinsiyeti, etnik kökeni, sosyoekonomik düzeyi, ailesi ve dini gibi unsurlarından etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu sonuçtan hareketle akademik yazma sürecinin bağlamsal bir eylem olduğu ve sosyal ve kültürel bağlama göre değişkenlik gösterdiği değerlendirmesinde bulunmuştur. Benzer şekilde Bloom (1985) bir yazarın içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve akademik bağlamlara göndermede bulunarak, yazma için ailevi ve sosyal desteklerin çok önemli olabileceğini belirtir. Bununla birlikte, akademik bağlamda akademik ortamın ölçülerine dikkat çekerek belirli araştırma yöntemleri, nicelik, puan ve unvanlarla ilgili beklentiler, eleştirel beğeni, yükselme ve sözleşme süresine vurgu yapar (akt., Tucker, 1997, s. 31).

Akademik hayatta başarılı olabilmek ve hatta var olmaya devam edebilmek için “yayın yapmak” kilit role sahiptir. Bu kilidin anahtarı ise hem kaliteli hem de çok sayıda yayın yapmaktır. Ne var ki pek çok kez, öğretim üyeleri nihai olarak hiç meydana gelmeyen yüksek kaliteli işler üzerinde çalışır. Veriye dayalı çalışmalarda veri analizi aşaması ya da inceleme ve kavramsal çalışmalarda literatür taraması ve düşünme aşaması boyunca çok iyi ilerlerler, ancak son makale asla üretilmez (Johnson, 2004, s. 2).

Literatürde yazma tutukluğuna dair tanımlardan ve akademik yazma tutukluğuna dair değerlendirmelerden yola çıkarak akademik yazma tutukluğu, *akademik yazma becerisi*

bakımından her seviyedeki yazarın yaşayabileceği yazmaya başlamakta, devam etmekte veya bitirmekte güçlük çekmenin yanı sıra hatalı cümlelerle ilerleme veya yazmanın tamamen durması şeklinde görülen deneyimdir, şeklinde tanımlanabilir.

Yazma alışkanlıklarını düzelterek yazma tutukluğunu aşabilmek için akademisyenlerin şunları yapması önerilmektedir (Boice, 1990; Silvia, 2007):

Her gün yazmak, taze iken yazmak, küçük, düzenli miktarlarda yazmak ve belli dönem “yoğun yazma oturumlarından” kaçınmak, devamlı yazabilmek için yazma görevlerini küçük boyutlarda zamanlamak, ilk taslakta mükemmeli hedeflememek ve yazıları destekleyici, yapıcı arkadaşlarla paylaşmak.

Yazma tutukluğu yaşayanlar anlık duygularını kontrol etmek için asıl işleri olan yazmaktan daha fazla çaba harcarlar (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1994). Boice'e (1985, s. 211) göre dengeli ve sürekli çalışma düzeni ruh hâlinin kontrol altına alınması uğraşında ortaya çıkacak kaygıyı ve korkuyu azaltır. Yazma tutukluğu yaşayanlar ise dengeli ve sürekli çalışmayı başaramamaktadır (akt., Poff, 2004, s. 129). Düzenli yazma devamlı ve nispeten kısa oturumlarda yazma alışkanlığı anlamına gelir. Düzenlilik, “düzensiz/aşırı/gelişigüzel yazma” ile zıttır. Düzensiz yazma, uzun süreler boyunca fazla yazmayı, sonra da günlerce yazmamayı ifade eder (Poff, 2004, s. 170). Tutukluk yaşayan yazarların, düzenli bir yazma pratiğinin başlatılmasını veya sürdürülmesini engelleyen tekrarlanan düşünce kalıpları geliştirdikleri sık rastlanan bir durumdur. Depresif düşünce kalıpları, düşük öz saygı, aşırı öz eleştiri, mükemmeliyetçilik ve kaygı sık sık bu zihinsel peyzajın bir parçası olur (Rasch, 2015).

Deneysel çalışmalar, anket çalışmaları, örnek olay incelemeleri, hem profesyonel yazarların hem de yazma uzmanlarının görüşleri yazma düzeninin yazarları yazma tutukluğundan koruduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Boice, 1995, s. 43; Poff, 2004, s. 171).

Poff (2004) yazma tutukluğunun açıklayıcısı olarak yazma düzenini araştırdığı çalışmasında üretken yazarların düzenli yazdıklarını, yani yazma tutukluğu yaşamadıklarını bulmuştur. Ayrıca üretken yazarların yazmaktan keyif aldıklarını; yani yazma kaygısı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Poff'a (2004) göre yazma takvimi takip etmek tutukluk yaşayan yazarların tutukluğunu kaldırır ve yazma kaygısını düşürür (s. 176).

Boice ve Johnson (1984) çalışmalarında akademisyenlerin hiçbir düzen takip etmemek ve son tarihlere yakın düzensiz ve yoğun yazma seansları uygulamak gibi problemlerinin olduğunu bulmuşlardır. Boice ve Johnson (1984) yayın yapmanın çok önemli olduğu bir alanda çalışmalarına rağmen bazı öğretim üyelerinin öz disiplin ve yazma ilgisinin düşük olmasının sebebinin akademisyenlere yazma alışkanlığı edindirecek düzeyde eğitim verilememesine bağlar. Aksine yazmayı başaran akademisyenlerin ise çoğunlukla deneme yanılma yoluyla akademik yazmayı öğrendiğini ifade etmektedir (s. 40). Singleton (1981)

akademisyenlerin çalışma alışkanlıklarını kısa ama düzenli yazma seanslarına dönüştürdüklerinde, yazmanın giderek daha kolay ve zahmetsiz hâle geleceğini belirtmektedir (akt., Boice ve Jones, 1984, s. 573). Murray'a (2015, s. x) göre akademik yazma yapanların baskın özelliği, herkes bırakırken onları ayakta tutan, diğer özellikleriyle birlikte, süreklilikleridir. Bir yazarın başarmak için sürekli bir sabra ihtiyacı vardır.”

Aşağıda akademik yazma tutukluğunun motivasyon, değerlendirilme, erteleme ve mükemmeliyetçilik boyutlarına dair literatür taramasına yer verilmiştir.

2. 1. 4. 1. Motivasyon

Yazmanın önündeki en büyük engeli motivasyonsuzluk olarak gören Murray bu düşüncesini şu sözlerle dile getirmektedir: “Gerçekten yazmak istiyorsanız, bir yolunu bulup yazacaksınız. İstemiyorsanız yapmayacaksınız.” (Murray, 2015, s. 32)

Murray ve Moore (2006) yaptıkları çalışmada akademisyenlerle yaptığı görüşmede araştırmanın önündeki en büyük engel olarak öğretim faaliyetlerinin dile getirildiğini belirtir. Ayrıca akademisyenlerin bazıları araştırma için yeterli zamanın olmadığını ifade etmiştir. Dersler ve araştırmaların çatışması akademisyenler için stres kaynağı olmaktadır. Araştırma ve yazma becerisine sahip akademisyenler bile derslerden dolayı planladıkları yazma faaliyetlerini hayata geçirmekte zorlanmaktadırlar. Bazı akademisyenler ise ders yükünün sorun oluşturmadığını dile getirmiştir (s. 159-160). Bu farklılık akademisyenlerin unvanıyla ilişkili olarak girmek zorunda oldukları ders saatinin farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir.

Hartley ve Branthwaite'e (1989) göre akademik metin yazmaya dönük motivasyonu yüksek olan akademisyen yazmaktan zevk almasa da zevk alanlara nispeten daha üretken olabilir. Hartley ve Branthwaite (1989) çalışmalarında oldukça üretken yazarların, daha az üretken akademisyenler kadar metin üretmekten zevk almamalarına rağmen yazmanın onlar için çok önemli olduğunu düşündüklerini bulmuştur.

Murray ve Moore (2006), yazmayı kolaylaştıran ve engelleyen unsurların hem yazmak için kullanılabilir zamana sahip olmak gibi çevresel faktörler hem de akıcı yazma gibi iç faktörler tarafından yönetilmesini vurgular. Ayrıca, bu araştırmacılara göre başarılı yazı, kişisel tatmin gibi içsel ödüller ile yükselme ve kalıcı kadroya atanma gibi dışsal olanlardan etkilenir. Murray ve Moore'a (2006) göre etkileşim ve diyalog fırsatı, beklenen başarı duygusu, yaratıcı ve özgün olma fırsatı, kalıcı biçimde üretken çalışma beklentisi yazmayı kolaylaştırmakta; kendine güven bunalımı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sadece yazmaya ayırılacak zamandan yoksun olmak ise yazmayı engellemektedir (s. 179).

2. 1. 4. 2. Değerlendirilme

Daly'nin (1979, s. 37) yazma kaygısını, yazmaktan ve yazmanın değerlendirilmesini gerektirecek durumlardan kaçınma olarak tanımlaması kaygının davranışsal yönünü vurgulamaktadır. Rose (1984) yazma tutukluğunu tanımlarken bu görüşün aksine bilişsel-duyuşsal boyutu vurgulayarak yazma tutukluğu yaşayanların genellikle en yetenekli yazarlar arasında olduğu ve bu yüzden olumsuz değerlendirilmeden korkma ihtimallerinin düşük olduğunu belirtir. Ayrıca Rose (1984) yazma tutukluğu deneyiminde yazma girişimi olmasına rağmen başarısızlıktan söz etmektedir. Kısacası Daly ve Rose'un düşünceleri bağlamında ele alındığında yazma kaygısı "kaçınma" ve "değerlendirilme korkusu" bakımından yazma tutukluğundan farklılaşmaktadır. Petzel ve Wenzel (1993) "başkaları tarafından değerlendirilme"yi yazma sürecinin dokuz bileşeninden birisi olarak ifade eder. Bu kategori, başkalarının yazarın yazma becerisi hakkındaki olumsuz eleştirileri ve yazılı bir üründe yazarın kendisiyle ilgili düşünceler, tepkiler gibi kişisel bilgileri açığa vurma korkusuyla ilgilidir (s. 11).

Değerlendirmelerin akademik yazma süreci üzerindeki etkisi akademisyenin eleştirileri nasıl algıladığı ve yorumlara nasıl tepki verdiğiyle ilgili olarak değişmektedir. Gillett ve diğerlerine (2009) göre akademisyen oluşturduğu metni kendi ürünü olarak son derece kişiselleştirdiği gibi hakemlerin akademik metinlerle ilgili yapıcı eleştirilerini de o derece kişisel olarak algılayabilmektedir. Bu durumda akademisyen olumsuz açıklamalar ve yazıda tespit edilen sorunlar sebebiyle hayal kırıklığına uğramış hissedebilir ve geri bildirim görmezden gelebilir. Bu davranış ise akademisyenin akademik başarı şansını zayıflatmaktadır (s. 258).

Birçok kişi yazıları hakkında başkalarının söyleyeceklerinden korktukları için yazma tutukluğu yaşamaktadır. Bu korkuya ise geçmişte dersine girmiş katı öğretmenler ve gereksiz kısıtlayıcı yazma kuralları sebep olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarının geliştirilmesi ve düzeltilmesi bağlamında öğrenciler için bir model oluşturmaması ve onlara gerekli geri bildirim sağlamaması öğrencileri yazma etkinliklerinden uzaklaştırır ve motivasyon seviyelerinin düşmesine neden olur (Çifçi, 2006; Miller, 2010; Minninger, 1977'den akt., Peterson, 1987, s. 37; Oliver, 1982). Oysa öğretmenlerin asıl işi, öğrencilerin ne çok yüksek ne de çok düşük düzeyde yeterli kaygı duymalarına yardımcı olmaktır; çünkü tüm bu kaygı doğuran durumlardan tamamen kaçınmak ne gerçekçi ne de faydalıdır (Jebreil, Azizifar ve Gowhary, 2015, s. 195). Hall'a (1998) göre öğretmen gibi otoritelerce yazılarının değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve başarısız olma korkusu öğrencilerin yazma tutukluğu yaşamalarına sebep olabilmektedir. Tağa ve Ünlü (2013) de öğretmenlerin yazma sürecinde farklı yöntem ve teknikler

kullanmamaları, öğrencileri yeterince ödüllendirmemeleri, onların motivasyonlarını arttırmamaları ve yazmaya hazır bulunuşluklarını dikkate almamaları gibi birçok olumsuz unsurun yazma problemleri yaşanmasına sebep olduğunu vurgulamaktadır.

Özbay ve Zorbaz (2012) “fertlerin yazıya başlamadan önce, yazma işini beceremeyecekleri, yazmada başarılı olamayacakları ön kabulünü taşıyor olmalarının onların yazma tutukluğu yaşamalarına sebep olduğu”nu ifade eder. Rose (1984), yazma kaygısından daha fazla etkilenenlerin, metinleri hakkında daha fazla olumsuz değerlendirme yaptıklarını ve değerlendirmelerinin çoğunun metinlerinin cümle düzeyi ve yüzey yapılarıyla ilgili olduğunu bulmuştur. Rose (1984) ayrıca yazma tutukluğu yaşayan yazarların, kendi çalışmaları hakkında, tutukluk yaşamayan yazarlardan daha fazla olumsuz değerlendirmelerde bulunduğunu tespit etmiştir. Oysa Bruner’e (1987) göre, yazmak risk almaktır. “Ya birisi gülerse? Peki ya fikrim aptalcaysa?” gibi sorular kesinlikle parmakların daha da hareketsiz kalmasına yol açar (s. 444).

Akademik yazma dahil olmak üzere akademik işlerde kendini engelleme hakkında yapılan çalışmalar, sürecin benzer unsurlarını ortaya koymaktadır: Ebeveynlerin beklentileri, içselleştirilmiş baskıların üretilmesinde ve erteleme de dahil olmak üzere sorunları önceden hazırlamada güçlü rol oynayabilir (Boice, 1993, s. 25). Baştuğ ve diğerleri (2017) çalışmalarında diğer çalışma sonuçlarıyla (Boice, 1993; Latta, 1995; Petzel ve Wenzel, 1993) benzer şekilde öğretmen, hakem gibi yazma etkinliklerini değerlendirenlerin yazma tutukluğu düzeyini arttırıcı etkiye sahip olduklarını bulmuştur (s. 614). Boice’in (1993) yazma tutukluğunun bilişsel bileşenlerinin en yaygını olarak saydığı “sansür” Freud’un “kapıdaki gözcü” metaforuyla ifade ettiği hakem, öğretmen gibi otoritelerin yazarın iç sesi olarak konuşması, onlar adına kendi kendine eleştiri yapması, beklentilerin baskı oluşturması ve kendine güveni bitirmeyi kapsar (s. 25). Ayrıca iç eleştiri fikir, üreticilik ve güven üretme yeteneğini de baltalamaktadırlar (Boice, 1990, s. 9). Okuyucu kitlesinin akademik yazma süreci üzerinde kaygı ve tutukluğa yol açan etkisine ek olarak otoriteler de bu olguların tekrarlanmasında rol oynamaktadır (Latta, 1995, s. viii). Chintamani (2014) yazma tutukluğu yaşayan yazarın kendisini bir yere sıkışmış gibi hissettiğini veya sadece motivasyon ve yazma arzusundan mahrum kalabileceğini belirtir. Ona göre yazar ya ilham arar ya da rehberlik için bir akıl hocası, akran veya arkadaş bekler. Bu noktada Chintamani (2014) asıl sorunun yazıldığı anda neredeyse her şeyi silen yazarın kendi “iç editör”ü ile mücadele etmesi olduğunu vurgular. Tutukluk yaşayan yazarlar düzenleme eylemini abartarak yaşadığı tutukluğun görünür biçimini değiştirmeye çalışmaktadır. Dikkatli şekilde hata arayarak düzenleme yapanlar sık sık durdukları için düşüncelerinin akışı da kesintiye uğrar (Rose, 1984). İç eleştirmenin etkisi altında ayrıntılarda kusursuzluğu gerçekleştirmeye çalışan düzenleme eylemi mükemmeliyetçi kişilik özelliğine işaret etmektedir.

2. 1. 4. 3. Erteleme

Erteleme davranışı, akademisyen tarafından zor olarak algılanan, kaygı uyandıran ve yayımlandığında tahmin edilen sonuçları bakımından korkuya sebep olan akademik yazmayı teslim tarihine yakın zamana bırakmak şeklinde kendisini gösterir. Ayrıca yazar teslim tarihi yaklaştığında yoğun ve yüksek motivasyonlu yazma ile çalışmayı yetiştirmeye çalışır. Boice (1985, 1990, 1993, 1996) yazma tutukluğunu "erteleme" davranışı ile ilişkilendirmektedir. Rose'a (1984, s. 37) göre yazma tutukluğunun belirtilerinden birisi yazarın süreçte yazma eylemine geçmeden önce planlama aşamasında çok vakit harcamasıdır. Petzel ve Wenzel'e (1993) göre "yazma sürecinde erteleme, yazmayı geciktiren davranışları içerir. Bu gecikme yazma sürecinin başında, devamında ve/veya yazmanın tamamlanmasında olabilir." (s. 11). Bir akademisyen yazmayı ihtiyaç olarak görene kadar yazmayı geciktirir. Bu, özellikle makale, bildiri veya davetle gelen yazı için geçerlidir. İhtiyaç, yazarın dışında geliştiğinde deneyimli yazar, dış ihtiyacı içselleştirecek kişisel bir gerekçe üretmenin bir yolunu bulacaktır (Murray, 1985, s. 224).

Hartley (2008) yazarların yazmamak için başvurdukları erteleme davranışlarını şöyle sıralamaktadır (s. 166):

Evde,

- Bulaşık yıkamak, toz almak, süpürmek, çamaşır yıkamak, kahve içmek, yayın okumak, bahçe işleriyle uğraşmak, dekorasyon vb.

İş yerinde,

- E-postaları kontrol etmek, iş yerini düzenlemek, kağıtları ayırmak, belirli bir yayın aramak, meslektaşlarıyla kahve içmek, bilgisayarda yeni klasörler oluşturmak, eski arkadaşlarına mesaj göndermek, farklı bir yayın üzerinde çalışmak vb.

Hartley'e (2008) göre bu davranışlar dikkat dağıtıcıdır ve yazar bunun bilincinde olarak bir miktar yazdıktan sonra bu davranışlara ödül olarak başvurmalıdır (s. 166). Paul Rudnick'e göre "Yazma yüzde 90 ertelemedir: dergileri okumak, bir şeyler atıştırmak ve kısa videolar seyretmek, yazmaktan kaçınmak için elinizden gelenin en iyisini yapmak..." (akt., Chintamani, 2014, s. 4). Murray (1978) bireyin yapması gereken işler arasında ertelenenin yazı olacağını söyler (s. 375). "Tutukluk gibi, erteleme de çoğu zaman kendine özgü ruh hâlini ortaya çıkarır. Son araştırmalar, kendini kötüleme, başarısızlık korkusu, işten kaçınma, düşük öz güven ve iş yönetimi becerileri ile iş yoğunluğunu erteleme bileşenleri olarak göstermiştir." (Boice, 1993, s. 26).

342 lisans öğrencisi hakkında araştırma yapan Solomon ve Rothblum (1984) öğrencilerin %65'inin yazıp bitirmek istediği hâlde bir dönem ödevi yazma işini çoğunlukla erteledikleri sonucuna ulaştı. Araştırmalara göre yazma gerektiren ödevlerle ilgili bu tür

sorunlar lisansüstü öğrencilerinde de görülmektedir (Onwuegbuzie, 2004a; Peterson, 1987).

Boice'e (1996) göre erteleme ve yazma tutukluğu ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir. Karamsarca beklenen başarısızlıkların kaygısından kurtulmak için yazı ertelenir ve erteleme bitiş tarihlerine kadar devam eder. Sonra gerginlikler yükselir ve tutukluk paniği devreye girebilir. Rahatsız edici bu ruh hâlini kontrol altına alma girişimi, kontrolden çıkmış duygulara dönüşür. Ertelemenin durduğu ve tutukluğun başladığı yeri belirlemek zordur (s. xii). Boice (1996) ertelemeci yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin, çalışma tarzlarında dört karakteristik özelliklerinin olduğunu ifade eder: "iş yoğunluğu ve acele; ürün odaklı yönelim; kaygı ve "zaten bir şekilde yazarım" şeklindeki gerçekçi olmayan inançlar." (s. 60).

Murray'a (1985) göre yazma tutukluğu belirli bir yazma işine özel yaşanıyor olabilir. Yazma tutukluğundan muzdarip olanlar, yalnızca belirli bir türe yazarken veya metin oluşturma sürecinin belirli bir aşamasında tutukluk yaşayabilirler. Örneğin, bir akademisyen şiir yazarken kelimeler ve cümleler önünde akar, ancak yayın için bir makale yazmaya çalıştığında yazma tutukluğundan muzdarip olabilir. Bununla birlikte öngörülen bir yapıyı takip ederken, kendini kâğıt veya bilgisayar ekranında ifade etme işi sinir bozucu ve hayal kırıklığı yaratabilir (Barker, 2015, s. 38). Lisansüstü öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Onwuegbuzie ve Collins (2001) başarısızlık kaygısından ve işten kaçınmadan kaynaklanan yazmayı erteleme davranışının yazma konusundaki yüksek kaygı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Araştırma verilerine göre söylenebilir ki: "Akademik erteleme hem kaygı kaynaklıdır hem de yazma konusunda kaygıya yol açıyor olabilir." (s. 560).

Yazma tutukluğu, görünüşte tutuklukla benzer olan ve "yazmanın gecikmesi" olarak bilinen olgudan farklıdır (Murray, 1985). İki olguda da yazmama hâli söz konusudur. Öte yandan, gecikme, zihnin "kuluçka"ya yatması için yazmaya ara vermek anlamı da taşır. Kuluçka sırasında zihin, yazıyla ilgili problemleri çözmeye odaklanır (Krashen, 2001). Yazma tutukluğuna farklı açılardan da bakmak yazarların davranışlarını doğru anlamlandırmak ve problemi doğru tanımlamakta yardımcı olabilir. Yazmak gerektiği hâlde yazılmıyor olması basitçe eleştirel düşünme ve yazma işi hakkında düşünmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğunun bir işareti olabilir. Murray (1985), geçici ertelemenin gerekliliğini kabul eder: "Yazmanın yazarın içinde büyümesini sağlamak, yazmak için gerekli olan hiçbir şeyi yapmamak şarttır." Murray bu gecikmenin yazarın daha fazla bilgi, yazı için yol haritası veya metnin "demlenmesi" için beklemesi gerektiği anlamına gelebileceğine inanmaktadır. Tutukluk hâlinde olan bir yazar, farkına bile varmadan "yazıyor" olabilir -belki de zihnindekilerin taslağını oluşturmaktadır. Rahatlamak için

yazmaya ara vererek masadan kalkmak farklı bir bakış açısı kazanılmasına ya da yeni fikirlerin yerleşmesi için ek zihinsel alan oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu yapının ertelemek mi yoksa “gebelik (gestation)” mi olduğuna karar vermek için ara verilen işe tazelenmiş bir zihin ve enerji ile zamanında dönülüp dönülmediğine bakılabilir (Rasch, 2019).

2. 1. 4. 4. Mükemmeliyetçilik

Hewitt ve Flett'e (2002) (akt., Sunal, Ok ve Keskin, 2016, s. 146) göre mükemmeliyetçilik hem kişisel hem de kişilerarası bakımdan “kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik olarak ele alınabilmektedir.” İlkinde “birey kendisi için yüksek standartlar koyar ve mükemmel olmak için içsel bir ihtiyaç duyar.” Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik özelliği gösteren birey “başkalarının yeteneklerine odaklanır ve onlara göre yüksek standartlar belirler.” Toplumun beklentilerine dönük mükemmeliyetçilikte ise, “birey başkaları tarafından belirlenmiş standartlara ve beklentilere ulaşma ihtiyacı içerisindedir.” (Ghosh ve Roy, 2017).

“Mükemmeliyetçi kişilerin zamana ilişkin algılarında erteleme önemli bir yer tutar. Yapacakları işlerini geleceğe aktarma eğilimindedirler.” (Barrow ve Moore, 1983'ten akt., Camadan, 2009, s. 27). Çapan'a (2010) göre mükemmeliyetçi kişilik özelliği taşıyanlar gerçekçi olmayan standartlar belirlerler, ancak bu standartları karşılayabileceklerine inanmadıklarından erteleme davranışı gösterirler. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe vurgu yapan Ferrari (1989'dan akt., Çapan, 2010), erteleme davranışı gösterenlerin sıklıkla başkalarının onları nasıl değerlendireceği konusunda da mükemmeliyetçi bir özelliğe sahip olduğunu belirtir. Başkaları adına kendileri için belirledikleri yüksek standartlara ve başkalarının onları nasıl değerlendireceklerine odaklandıklarından yapılması gereken işleri tamamlayamazlar. Bu etkileşim mükemmeliyetçilik ile akademik erteleme arasındaki sebep-sonuç ilişkisine işaret etmektedir (Çapan, 2010). Huston (1998) da yazma sürecinde mükemmeliyetçilik duygusunun, yazarın tutukluk yaşamasına sebep olabileceğine değinmiştir.

Birk (2013) yapılan çalışmalarda, birçok üst ve orta sınıf öğrencisinin, “mükemmel” olma amacı taşıdıkları ve kendilerini “en iyi” olarak ispatlamak gibi bir baskı yaşadıklarının bulunduğunu belirtir (s. 58). “Bu öğrenciler için, vasat olmak başarısız olmak demektir. Bu beklentiler yaşam boyunca ilerledikçe genellikle, “Ben başardığım şeyim.” ve “Bir şey beceremezsem ben başarısız birisi olacağım.” düşüncelerini doğurur.” (Luthar, 2003, s. 1588).

Baker'a (1988) göre yazarlar metin oluşturma sürecinde mükemmel giriş cümlesi aramanın da etkisiyle çok fazla duraksamalar yaşarlar, düşünce akışını kaybederler ve tutukluk yaşarlar (s. 19). Bununla birlikte gözden geçirme ve değerlendirme yazma sürecinin herhangi bir aşamasında yazma eylemini durdurabilir ve yeniden başlamakta gerektirebilir (Flower ve Hayes, 1981'den akt., Baker, 1988, s. 32). "Bir yazar, gözden geçirme sürecinde metin üretmeye devam edemeyecek kadar takılıp kalabilir. Akıcı bir yazar, mevcut metne son şeklini inşa edene kadar doğru bir görüntüsünü oluşturmak için yazıyla arasına mesafe koymayı başarmalıdır." (Baker, 1988, s. 32). Oliver'e (1982) göre özellikle zayıf yazma becerisine sahip olan bireyler, düşüncelerini ifade etmeye çalışırken kurallara tam olarak uygun biçimde yazmayla çok fazla meşgul olurlar, yani henüz yazma bitmeden düzeltmeye başlarlar. Kendi yazılarını imla, noktalama veya dil bilgisi bakımından doğru biçimde yazmaya çok önem verirler, bu yüzden bir cümleyi en iyi şekliyle yazmadan diğerini yazmaya başlamazlar. Bu davranışları yazma süreçlerini yavaşlatır ve hatta durdurur (s. 164-165).

"Akademisyenler yazar olarak dört kalıcı tarz açısından değerlendirilebilir: çabuk üreten, mükemmeliyetçi, sessiz ve seri üretici." (Cole ve Cole, 1973'ten akt., Boice ve Jones, 1984, s. 571). "Seri üreticiler oldukça rekabetçi olmaya meyillidir ama ilginç şekilde, makaleleri iyi karşılanmadığı ya da sık atıf almadığı zaman yazma konusunda ısrarcı olmazlar. Erkekler seri üretici ve çabuk üreten yazar kategorisine girmeye hazırlarken kadınlar daha çok sessiz ya da mükemmeliyetçi yazar kategorisinde yer alır." (Over, 1982'den akt., Boice ve Jones, 1984, s. 571).

Birk (2013) korkunun mükemmeliyetçiliğin kalbi olduğuna inanıldığına vurgu yapmaktadır. Nelson (1993'ten akt., Birk, 2013) öz yardım literatüründe değerlendirilme korkusu, başarısızlık korkusu ve başarı korkusunun yazma tutukluğunun gelişmesinde nedensel faktörler olarak mükemmeliyetçilikle ayrılmaz düzeyde bağlantılı olarak ele alındığını belirtir. Ayrıca baskı altında yazmanın kaygıya sebep olduğunu, saygınlık beklentisinin de mükemmeliyetçi davranış biçimleriyle kendisini gösterdiğine değinir (s. 131).

Boice'e (1990) göre mükemmeliyetçilik diğer yazma problemlerinden ayrılan temel sebep olarak görülmektedir. Boice (1990) tüm akademisyenlerin bir düzeyde mükemmel yazarlar olarak görülmek istediğini belirtir (s. 9). Bazı yazarlar mükemmeliyetçiliğin onları iyice engellemesine meydan verir. Yazmaya başlamadan tamamen hazır olana kadar bekleyen akademisyenler çok az yazı yazabilmektedir. Yazmaya başlayabilenler ise fikirlerinin ve makalelerinin hiçbir zaman kabul edilebilir mükemmellik seviyelerine ulaşmadığını, hiçbir zaman yeterince gözden geçirip kontrol edemediklerini düşünürler ve ayrıntıları takıntı hâline getirerek endişe üretirler. Aynı zamanda, çoğu yayımlanmış yazının

nitelikten yoksun olduğunu ve kendi yazılarını bitirmeye ve paylaşmaya karar vermeleri hâlinde yazılarının onların çok üstünde olacağını varsayan kendilerini seçkin gören kimselerdir. Bir anlamda, mükemmeliyetçilik başarısızlık korkusuyla örtüşmektedir. Öte yandan hastalık boyutunda gerçekleşen mükemmeliyetçilik, hata yapma ve vasat kalmanın yerleşmiş korkusu olarak, yazma tutukluğu yaşatan başarısızlık korkusundan biraz daha fazladır (Boice, 1990, s. 10, 15; Boice, 1993, s. 26).

2. 1. 5. Yazma Tutukluğu ile Yazma Kaygısı Arasındaki İlişki

Kaygı ile ilgili sorunlardan biri, kaygının yazmak için gerekli olan konsantrasyon ve kısa süreli hafızaya müdahale etmesidir. Bu noktada yazma girişimleri yanlış başlangıçlar olabilir ve yazarın başaramayacağına dair korkuları büyür (Rasch, 2019). Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasındaki bu ilişki, yazarın yazma konusundaki duygularından ve yazarın işinden zevk almasından ve ayrıca yazma becerilerinden etkilenir. Araştırmalar, tutukluk yaşayan yazarın yazma kaygısı yaşadığını ve kişilik özelliklerinin yazarın yazma sürecini etkileyebileceğini göstermiştir (Baker, 1988, s. 64). Benzer sonuçları daha önce ifade eden Daly ve Miller (1975) yazma kaygısı yüksek olan bireylerin, yazılarının değerlendirilmesinden korktuklarını belirtir. Bu yazarlar, yazması gerektiğinde ve yazmaya zorlandıklarında yazmaktan kaçınırlar (s. 244).

Başka bir çalışmada, Onwuegbuzie (1999), yazma kaygısının lisansüstü öğrencilerinin araştırma önerileri yazmalarını engelleyen önemli bir faktör olduğunu buldu. Onwuegbuzie ve Collins (2001) erteleme davranışının, doktora öğrencilerinin %50'sinin mezun olamamasını açıklayan ve yazma kaygısından kaynaklanan önemli bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, 135 lisansüstü öğrencisi üzerinde Yazma Kaygısı Ölçeği ile birlikte Erteleme Değerlendirme Ölçeği araçlarını kullanarak yaptığı çalışmada Yazma Kaygısı Ölçeği ile Başarısızlık Korkusu ve Erteleme Değerlendirme Ölçekleri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Boice ve Jones (1984), "Akademisyenler Niçin Yazamaz?" isimli çalışmalarında akademisyenlerin yazamama sebeplerinden birisi olarak yazma tutukluğunu göstermişlerdir. Yazma tutukluğuna sebep olan unsurlardan birisi olarak da yazma kaygısını ifade etmişlerdir. Ayrıca Boice ve Johnson (1984) "en üretken yazarların ara sıra yazanların aksine düzenli olarak yazdıklarını, yazma konusunda çok az kaygı duyduklarını ve dergi yayın süreciyle ilgili olumsuz tutumlarını en aza indirdiklerini" belirtmektedir.

Hayes (1981) yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşayanların metin üretme sürecini incelediği çalışmasında bu yazarların bir taslak hazırlama sürecinin daha uzun sürdüğünü bulmuştur. Yazma kaygısı düzeyi yüksek olan yazarların yazma sırasında sık sık durakladıkları, yazmaya daha az zaman harcadıkları ve daha az sayıda kelime kullanarak

yazdıklarını tespit etmiştir. Üzerinde uğraştıkları taslağı bitirince de yazmaya devam etmemişlerdir. McAndrew'e (1986) göre yüksek yazma kaygısı taşıyanların yazma süreçleri, taslak, planlama ve gözden geçirme için daha az zaman harcanması ile karakterize edilir. Bitirme telâş, daha ilk düşünceyi, cümleyi ve taslağı nihai versiyon olarak bırakır. İlk yazılanlar kaygının etkisiyle son metin olur. Daha kısa, daha az karmaşık ve tam, daha düşük kaliteli yazılar ve düşük beklentilere ve güvene sahip ve son derece kaygılı yazarlarının kendi özellikleriyle birlikte hepsi üniversite düzeyinde bir öğrenciden beklenen yazma becerisinin altında bir performans anlamına gelmektedir. Bloom (1980) benzer değerlendirmelerde bulunur. Yüksek kaygılı yazarların katı kurallara kesin bir şekilde bağlı olmak gerektiğine inandıklarını öne sürer. Ayrıca yüksek kaygılı yazarların yazmaya ilişkili öz saygılarını düşük olduğunu ve çalışmalarının başkaları tarafından değerlendirilmesinden de aşırı endişe duyduklarını belirtir.

Yazma kaygısının yazma tutukluğu ile bazı benzerlikleri vardır. İkisi de yazma rahatsızlığıdır. Yazmanın başlangıcında veya yazarken ortaya çıkabilir. İki rahatsızlık arasındaki en büyük fark, yazma kaygısı ile yazmaya devam edilebilir. Yazma tutukluğunda ise yazmanın tamamen durması söz konusudur (Poff, 2004, s. 168).

Boice (1993, s. 25) yazma tutukluğu olan kişilerde kaygı kaynaklı yazmaktan kaçınma davranışının görülebildiğine değinmektedir. Davidson (2014) da kaygıyı, yazma tutukluğunun temel sebeplerinden biri olarak ele almaktadır. Bununla birlikte kaygılı yazarların yaptığı gibi tutukluk yaşayan yazarlar da mutlaka yazmaktan kaçınır, diye düşünülemez (Daly, 1985). Başka bir deyişle, yazma tutukluğu yaşayan tüm yazarlar yazma kaygısı da yaşar, denemez. Benzer düşünceyi ifade eden Baker'a (1988) göre tüm kaygılı yazarlar yazma tutukluğu yaşamazlar.

Hanna (2009), yazma kaygısının üniversiteden mezun olduktan sonra da her seviyedeki öğrencileri etkileyebileceğine değinmiştir. Hanna (2009) kaygılı lisansüstü öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduklarını ve daha düşük kaygılı yazarlardan daha az kaliteli yazılar yazdıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, yüksek düzeyde yazma kaygısı olan öğrencilerin, mümkün olduğunca yazmaktan kaçındıklarını ve çalışmalarını ertelemek davranışını gösterdiklerini bulmuştur.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Araştırmanın literatür taramasında akademik yazma, yazma tutukluğu, akademik yazma tutukluğu, yazma kaygısı ve akademik yazma kaygısı kavramlarının tanımları, bu kavramlarla ilgili ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Yapılan taramalar sonucunda akademik yazmanın diğer yazma türleri arasında kuralları ve yazardan beklentileri bakımından daha fazla zorlayıcı yazı türü olduğu

ve metin türünün tutukluk ve kaygı yaşanmasının da belirleyicisi olduğu anlaşılmıştır. Diğer yazı türleri çoğunlukla tüm okuyuculara hitap edebilirken akademik yazmanın yazıldığı alanla ilişkili çok dar bir okuyucu kitlesine hitap etmesi bu türü farklı kılmaktadır. Ayrıca okuyucu kitlesi genellikle bilim uzmanlarından oluşmaktadır. Bununla birlikte akademik yazı, amacı dolayısıyla akademisyene sorumluluk yüklemektedir. Ayrıca bu yazı türü araştırma alanına özgü şablonlara sahiptir. Dolayısıyla akademik yazma, yazarın planlı ve özenli olmasını gerektirmektedir. Literatüre göre bu durum akademik yazmanın doğası ile yazma tutukluğu ve yazma kaygısı arasında doğal bir sebep-sonuç ilişkisinin varlığına işaret etmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde yazma tutukluğunun yazma isteği ve girişimi olmasına rağmen, yani yazar istekle kâğıdın veya bilgisayarın başına geçtiği hâlde, yazamaması olarak açıklandığı görülmüştür. Bu duruma, yazarın motivasyon eksikliği, öz değerlendirmede aşırıya gitme, sabırsızlık, ilham bekleme, hakem ve öğretim üyelerinin sert eleştirilerinden beslenen değerlendirilme korkusu, ertelemeci ve mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin sebep olduğu ifade edilmiştir. Yazma tutukluğunun dış etkenlere bağlı olarak gerçekleştiği durumlarda ise yazar, dersler ve öğrenciler, idari görevler, aile sorumlukları, başka insanlar gibi etkenlerin tesiri altında iken bilgisayarın başına gidememe yahut yazdığı hâlde bölünme, daha sonra da tekrar oturduğunda takılıp kalmalar yaşamaktadır. Ayrıca akademik yazma becerisi bağlamında üretkenliğin önündeki engellerden birisi olarak yazmanın kendi içindeki kuralları, yayımlanması için seçilen derginin kuralları, ana dili veya yabancı dil kuralları ve yazarın kendi koyduğu kuralların yazma tutukluğuna sebep olan unsurlar olduğu görülmüştür. Yazma tutukluğu araştırmaları, akademik yazmanın yapısı gereği, düşük yazma tutukluğu düzeyinde olan yazarların bile tatmin edici bir yazma işi çıkarabilmek için mücadele ettiğini göstermektedir.

Yazma tutukluğunun bir açıklayıcısı olarak yazma kaygısı ise genel olarak yazmaktan ve hatta yazma gerektirecek durumlardan kaçınma olarak tanımlanmıştır. Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasındaki fark, yazma kaygısında yazmaktan kaçınma söz konusu iken yazma tutukluğunda bireyin yazmak istemesine rağmen yazamaması olarak açıklanmıştır. Yazma kaygısını arttıran etkenler arasında başarısızlık kaygısı, reddedilme korkusu, başarı korkusu, yayın baskısı, yazmaktan hoşlanmama, akademik yazmaya yönelik yetersizlik hissi ve olumsuz deneyimler gösterilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde yazma tutukluğunun akademik yazma sürecini etkileyen bir problem olduğu görülmüştür. Yazma tutukluğundan muzdarip olup üstesinden gelmekte zorlanan öğrencilerin ve akademisyenlerin akademik başarılarının ve üretkenliklerinin düştüğü anlaşılmıştır. Akademik yazma tutukluğuna dair yapılan araştırmalarda bu olgunun yazma kaygısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bir kısım araştırma sonucu ise

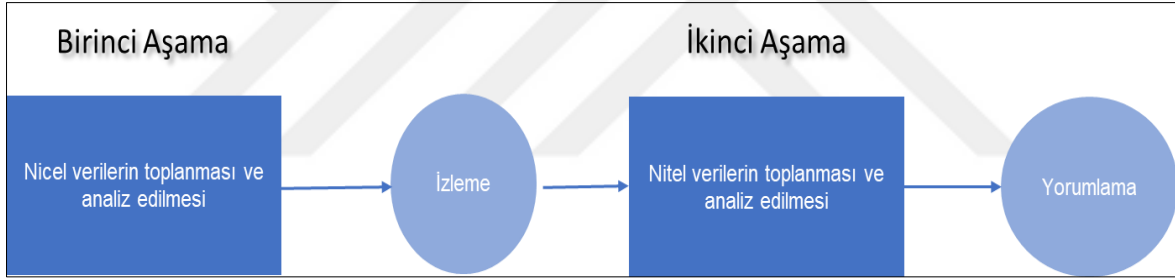
yazma kaygısının yazma tutukluğunun doğrudan sebebi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda akademik yazma tutukluğunun akademisyenlerce nasıl tecrübe edildiğinin ve akademik yazma kaygısı tarafından nasıl açıklandığının ortaya koyulması önemli görülmüştür. Bu öneme binaen gerçekleştirilen çalışma akademisyenlerin yayın yapma sürecinin yazma boyutuna odaklanmıştır. Ayrıca yapılan literatür taramalarında akademisyenlerin akademik yazma sürecinde yaşadıkları yazma tutukluğu ve kaygılarının nicel ve nitel tekniklerin beraber kullanılarak birlikte ele alındığı kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda tasarlanan yöntemin araştırmanın yenilikçi yönü olup ilgili literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmüştür.



3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Süreç öncelikle nicel verinin toplanması, ardından da nicel sonuçların geniş kapsamlı nitel veriyle desteklenmesini içermektedir. Bu araştırmada verilerin aynı anda toplanması ve sonuçların birleştirilmesi yerine, iki aşamalı olarak nicel ve nitel veri değerini takip eden bir veri toplama formu ile sırayla toplanmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninde, birbirini destekleyen önce nicel, ardından nitel tekniklerin kullanılmasıyla araştırma problemi hakkında daha kapsamlı çözümlene ve yorumlamalar yapılabilmesi imkânı söz konusudur (Creswell ve Clark, 2014). Bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmek daha bütüncül bir anlayış sağlar. Böylece araştırma konusunun çeşitli yönlerinin açıklanması kolaylaşır ve daha iyi temellendirilmiş eğitim politikaları oluşturulabilir (Davies, 2000'den akt., Baki ve Gökçek, 2012, s. 3).



Şekil 1. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni (Creswell, 2017a, s. 39)

Şekil 1'de gösterilen açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni, eğitim araştırmalarında karma yöntem desenleri arasında en fazla kullanılan desendir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni iki aşamalı model olarak da adlandırılır (Creswell ve Clark, 2014). Bu yaklaşımın mantığı, nicel verilerin ve sonuçların araştırma probleminin genel bir resmini çıkarması ve genel resme atıf yaparak onu genişletmek veya açıklamak için nitel veri toplama yoluyla daha derin analiz yapmaktır (Creswell, 2012, s. 542). Kısaca, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninde, nicel veri toplama ve analizine öncelik verilir. Araştırmacının ikinci aşamasını genellikle nicel aşamaya göre daha küçük bir nitel bileşen oluşturur.

Karma yöntem araştırmacısı, nicel verilerin sonuçlarını derinleştirmek için nitel verileri kullanır. Bu modelde temel varsayım, araştırma probleminin ve sorusunun daha iyi anlaşılmasını sağlayan hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanımınıdır. Nicel veriler, ölçekler ve anketlerden elde edilen puanlar, istatistiki olarak analiz edilebilen sayılar,

eğilimlerin sıklığını ve büyüklüğünü değerlendirmek için sonuçlar üretebilir ve çok sayıda insanla ilgili eğilimleri tanımlamak gerektiğinde faydalı bilgiler sağlayabilir. Bununla birlikte, çalışmada insanların gerçek düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan açık uçlu görüşmeler gibi nitel veriler, çalışma konusuyla ilgili birçok farklı bakış açısı ve durumun karmaşık bir resmini sunmaktadır. Böylece nicel ve nitel veriler birleştirildiğinde çok güçlü bir karışım elde edilebilmektedir (Miles ve Huberman, 1994'ten akt., Creswell, 2012, s. 535). Başka bir deyişle açıklayıcı sıralı desende genel amaç, nicel sonuçların “nasıl” ve “neden” böyle sonuçlandırıldığının daha iyi anlaşılmasıdır.

Creswell ve Clark (2014, s. 69–75) inandırıcı ve güçlü bir karma yöntem deseninde, bütünleştirme, öncelik, zamanlama ve birleştirme aşamalarındaki tercihlerin belirtilmesi gerektiğine vurgu yapar. Bu çalışmada karma yöntemin tercih edilme sebebi, açıklama; nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, etkileşimli; aşamaların önceliği, nicel; aşamaların zamanlaması, sıralı ve verilerin nasıl ve nerede birleştirileceği ise yorumlama esnasında olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın nicel yaklaşımla yürütülen birinci aşamasında ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu desende, “iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığı ve varsa bu değişimin derecesi incelenir. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler gerçek bir sebep-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde faydalı sonuçlar verebilir” (Karasar, 2012, s. 81-82). Bu tür çalışmalarda, “değişkenler arasında ilişki yoktur”, “ilişki vardır ve doğru orantılıdır” ve “ilişki vardır ve ters orantılıdır” şeklinde üç durum ortaya çıkar (Köse, 2010, s. 112).

Nitel yaklaşımla yürütülen ikinci aşamada veriler standartlaştırılmış açık uçlu sorularla toplanmıştır. Nicel aşamanın önemli sonuçlarından üretilen bu sorularla katılımcıların akademik yazma tutukluğu deneyimlerinin keşfedilmesi ve açıklanması amaçlanmıştır. Bu şekilde, katılımcıların belirli sorularla nicel sonuçlar çerçevesinde kalarak konu hakkında kendi düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanınmıştır.

Özetle ifade etmek gerekirse, bu çalışmada;

1. İlk aşamada nicel veri toplanıp analiz edildi.
2. İkinci aşama olan nitel boyutta;
 - a) Hangi sonuçların daha derin keşfinin yapılacağını ve
 - b) Katılımcılara hangi soruların sorulacağını belirlemek için nicel analiz sonuçları incelendi.
3. Nicel sonuçları açıklamaya yardımcı olması için ikinci aşamada nitel veri toplanıp analiz edildi.

4. Nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya nasıl yardımcı olduğuna dair çıkarımlarda bulunuldu (Creswell, 2017a, s. 39).

3. 2. Araştırma Grubu

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutunun araştırma grupları hakkında tanımlayıcı bilgiler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3. 2. 1. Nicel Boyuta Ait Araştırma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasında, geliştirilecek Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği ile Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'ndeki maddelerin anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla 20 öğretim üyesi ile ön deneme uygulaması yapılmıştır.

Ön deneme uygulamasından sonra deneme uygulaması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ulaşılmaması gereken katılımcı sayısı hakkında ise Comrey ve Lee (1992'den akt., Erkuş, 2016, s. 60) 50'nin çok yetersiz, 100'ün yetersiz, 200'ün uygun, 300'ün iyi; 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu ifade etmiştir. Kline (1994'ten akt., Büyüköztürk, 2002, s. 480) güvenilir faktörler çıkarmak için katılımcı sayısının 200 olmasının yeterli olacağını belirtmiştir. "Ölçek, 'davranış evreninin bir örnekleme' olduğundan ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçülecek özelliğin kendisi örneklenir. Bir başka deyişle ölçek geliştirmede bir kurum, bölge veya ülkeyi temsil eden kişiler değil ölçülen özellikten örneklem almak önemlidir. Bu noktada asıl dikkat edilmesi gereken, çeşitli ipuçlarına göre bu özelliğin değişik düzeylerde bulunma potansiyeli olan bireyleri bulmak ve ölçeği onlara uygulamaktır." (Erkuş, 2016a). Bu araştırmanın deneme uygulaması, unvan, cinsiyet ve doçentlik sınav alanı değişkenlerine bağlı olarak, ölçülmek istenen özelliği temsil etmek, gönüllülük ve kolay ulaşılabilirlik ölçütleri bağlamında, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde görev yapan 287 akademisyen ile yürütülmüştür. Ölçeklerdeki madde sayıları dikkate alınarak, ölçekler, içtenlikle ve ciddiyetle doldurulması amacıyla istekli akademisyenler ile çalışma odalarında yüz yüze uygulanmıştır. Bu şekilde katılımcıların soruları cevaplandırılmış ve ölçeklerin gelişigüzel doldurulması önlenmeye çalışılmıştır (Erkuş, 2016, s. 61). Ölçeklerin deneme uygulamasının yürütüldüğü akademisyenlere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deneme Uygulaması Araştırma Grubunun Cinsiyet ve Unvanlara Dağılımı

	Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Doç. Dr.	Prof. Dr.	Toplam
Kadın	8	51	20	7	86
Erkek	12	86	53	50	201
Toplam	20	137	73	57	287

Tablo 1’de sunulan deneme uygulamasının yürütüldüğü akademisyenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde en fazla erkek doktor öğretim üyesine; en az kadın profesör doktora ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Deneme Uygulaması Nicel Araştırma Grubunun Doçentlik Sınav Alanı ve Unvanlara Dağılımı

	Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Doç. Dr.	Prof. Dr.	Toplam
Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme	5	42	18	6	71
Fen Bilimleri ve Matematik	1	9	10	8	28
Filoloji	2	6	1	3	12
Doçentlik Sınav Alanı					
İlahiyat	1	15	3	4	23
Mimarlık, Planlama ve Tasarım	3	5	4	0	12
Mühendislik	1	12	10	7	30
Sağlık Bilimleri	4	15	4	5	28
Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	3	25	14	18	60
Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	0	8	9	6	23
Toplam	20	137	73	57	287

Tablo 2’ye bakıldığında araştırma grubundaki akademisyenlerin unvanlara göre dağılımı bakımından en fazla doktor öğretim üyesine ve en az doktorasını bitirdiği hâlde henüz doktor öğretim üyesi kadrosunu almamış akademisyenlere; doçentlik sınav alanlarına göre dağılımı bakımından da en fazla Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanında çalışan akademisyenlere ve en az Filoloji ile Mimarlık, Planlama, Tasarım alanında çalışan akademisyenlere ulaşıldığı görülmektedir.

Ölçeklerin faktör yapıları tespit edildikten sonra, deneme uygulamasında olduğu gibi, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanarak doçentlik sınav alanı, unvan ve cinsiyet değişkenleri ve akademik yazma tutukluğu ile akademik yazma kaygısı açısından temsil edicilik ve heterojenlik ölçütleri esas alınmıştır. Ölçekler Akdeniz Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde görev yapan ve en az doktora eğitimini tamamlamış tüm akademisyenlere gönderilmiştir.

Ölçekleri gönüllü olarak dolduran akademisyenlerin doçentlik sınav alanı, unvanı ve cinsiyeti süreç boyunca tespit edilerek ölçülmek istenen özelliği temsil etmesi ve katılımcıların bu özellikler bakımından heterojen olması ölçütlerinin sağlanıp sağlanmadığı takip edilmiştir. Heterojenliğin artırılması amacıyla Afyon Kocatepe Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yapan ve aranan ölçütlere sahip akademisyenler arasında kurum internet sayfalarında elektronik posta adreslerini paylaşan akademisyenlere ölçekler gönderilmiştir. Cohen, Manion ve Morrison, (2007, s. 238) çevrimiçi uygulamaların basılı ölçeklerle uygulanmasına nispeten cevaplanma oranının yüzde 10'dan daha düşük olabileceğine değinir. Ayrıca Dillman ve diğerlerinin (1998) yaptıkları çalışmada bir örneklemin yüzde 84'ünün kâğıt bazlı anketi tamamladığını, başka bir örneklemin sadece yüzde 68'inin aynı anketi çevrimiçi olarak tamamladığını aktarmaktadır. Hartley ve Knapper'in (1984) ise 75 akademisyene gönderdiği görüşme formuna cevap oranı %41, 100 akademisyene gönderdiği görüşme formuna cevap oranı ise %34 olmuş ve bu araştırmacılar bu oranları "düşük" olarak nitelemiştir. Bu veriler ışığında, internet üzerinden cevaplanma oranlarının düşük olabileceği ihtimalinden dolayı ölçek formları araştırma kapsamında 15.109 akademisyene Google Formlar, Gmail, Hotmail ve Yahoo kanalıyla ulaştırılmıştır. Tahmin edilenin çok altında bir sayıda kalarak 711 (%4,7) akademisyen ölçek formlarını doldurmuştur.

Araştırmanın bu aşamasında araştırma grubunu oluşturan akademisyenlerine ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Nicel Araştırma Grubunun Cinsiyet ve Unvanlara Dağılımı

	Arş. Gör. Dr.	Öğr. Gör. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Doç. Dr.	Prof. Dr.	Toplam
Erkek	8	11	164	86	114	383
Kadın	13	13	174	69	59	328
Toplam	21	24	338	155	173	711

Tablo 3'te sunulan, araştırmanın asıl uygulamasının yürütüldüğü akademisyenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde en fazla kadın doktor öğretim üyesine; en az erkek öğretim görevlisi doktora ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Nicel Araştırma Grubunun Doçentlik Sınav Alanı ve Unvanlara Dağılımı

	Arş. Gör. Dr.	Öğr. Gör. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Doç. Dr.	Prof. Dr.	Toplam
Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme	2	7	45	24	20	98
Fen Bilimleri ve Matematik	1	2	30	17	9	59
Filoloji	0	0	11	4	6	21
Güzel Sanatlar	0	0	4	5	2	11
Hukuk	1	0	7	3	3	14
Doçentlik Sınav Alanı İlahiyat	2	0	12	6	5	25
Mimarlık, Planlama, Tasarım	1	0	9	10	2	22
Mühendislik	1	0	29	13	26	69
Sağlık Bilimleri	3	8	67	32	62	172
Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	6	6	94	25	31	162
Spor Bilimleri	0	1	7	4	0	12
Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	4	0	23	12	7	46
Toplam	21	24	338	155	173	711

Tablo 4'e bakıldığında araştırma grubundaki akademisyenlerin unvanlara göre dağılımı bakımından en fazla doktor öğretim üyesine ve en az araştırma görevlisi doktora; doçentlik sınav alanlarına göre dağılımı bakımından da en fazla Sağlık Bilimleri alanında çalışan akademisyenlere ve en az Güzel Sanatlar alanında çalışan akademisyenlere ulaşıldığı görülmektedir.

3. 2. 2. Nitel Boyuta Ait Araştırma Grubu

Araştırmada kullanılan karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen, başlangıçtaki nicel sonuçları açıklamayı hedeflediği için nitel aşamadaki katılımcıların, başlangıçta nicel veri toplama aşamasına katılan bireylerden olması gerekmektedir. Bazı araştırmacılar, nitel verilerin nicel veri toplamada yer alan katılımcılardan çok daha az sayıda katılımcıdan elde edilmesini önermektedir (Creswell ve Clark, 2014, s. 198; Creswell, 2017b, s. 84). Nicel aşamada ulaşılan akademik yazma kaygısının akademik yazma tutukluğunu açıkladığı, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden ve doktor akademisyenlerin doçent ve profesör akademisyenlerden daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı sonuçlarının açıklanabilmesi amacıyla yönelik olarak ilgili boyutlar üzerinde çeşitlilik elde etmek için (Patton, 2018, s. 243) amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Tüm doçentlik sınav alanlarında araştırma görevlisi doktor, öğretim görevlisi doktor, doktor öğretim üyesi, doçent doktor ve profesör doktor olarak çalışan kadın akademisyenlerden ve yine tüm doçentlik sınav alanlarında araştırma görevlisi doktor, öğretim görevlisi doktor ve doktor öğretim üyesi olarak çalışan erkek ve kadın akademisyenlerden oluşan katılımcı grubuna ulaşılması amaçlanmıştır. Başka bir deyişle, araştırmanın nitel kısmında, nicel kısmına katılan akademisyenlerden gönüllü olanlar ve nicel sonuçların açıklanmasını sağlayacak nitelikleri taşıyanlar ile çalışılmıştır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu 4.817 akademisyenin kurumsal ve ulaşılabilenlerin kişisel e-posta adreslerine gönderilmiş; 235 akademisyen (%4,9) formdaki soruları cevaplandırmıştır. Nicel aşamada gerçekleştiği gibi bu aşamada da çevrimiçi formların cevaplanma oranı %4,5-%5 aralığında kalmıştır.

Veri toplama aracını dolduran akademisyenlerin cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanlarına göre dağılımı Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Nitel Araştırma Grubunun Cinsiyet ve Unvanlara Dağılımı

	Arş. Gör. Dr.	Öğr. Gör. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Doç. Dr.	Prof. Dr.	Toplam
Kadın	7	6	38	38	20	109
Erkek	6	2	37	38	43	126
Toplam	13	8	75	76	63	235

Tablo 5 incelendiğinde erkek akademisyenlerin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca görüşme formunu dolduran unvanlar arasında doçent doktorların öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 6. Nitel Araştırma Grubunun Doçentlik Sınav Alanı ve Unvanlara Dağılımı

	Arş. Gör. Dr.	Öğr. Gör. Dr.	Dr. Öğr.Üyesi	Doç.Dr.	Prof.Dr.	Toplam
Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme	1	2	7	13	5	28
Fen Bilimleri ve Matematik	2	1	7	6	4	20
Filoloji	1	-	1	1	7	10
Güzel Sanatlar	-	-	2	-	1	3
Hukuk	-	-	2	-	1	3
İlahiyat	-	-	2	2	4	8
Mimarlık, Planlama ve Tasarım	-	-	1	3	3	7
Mühendislik	1	-	8	9	11	29
Sağlık Bilimleri	4	-	16	17	13	50
Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	1	4	25	17	5	52
Spor Bilimleri	-	-	2	-	-	2
Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	3	1	2	8	9	23
Toplam	13	8	75	76	63	235

Tablo 6 incelendiğinde görüşme formunu dolduran doçentlik sınav alanları arasında en fazla Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler alanında çalışan akademisyenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Yine bu alanda doktor öğretim üyelerinin sayısı diğer alanlardan fazladır. Spor Bilimleri alanına çalışan sadece iki akademisyen görüşme formunu doldurmuştur.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, araştırma verilerinin toplanması ile ilgili verilere yer verilmiştir.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel aşamasında veri toplama aracı olarak Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği ve Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilme sürecinde madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ön deneme, deneme ve asıl uygulama işlemlerine başvurulmuştur. Bu işlemler takip sırasına göre aşağıda açıklanmıştır. Araştırmanın analiz süreç ve sonucuna ait açıklamalarda Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği için "AYTÖ"; Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği için "AYKÖ" kısaltması kullanılmıştır. AYTÖ'nün maddelerinin ifade edilmesinde deneme uygulamasına ait tablolarla "AYT", asıl uygulamaya ait tablolarla "T" kısaltması kullanılmıştır. AYKÖ'nün

maddelerinin ifade edilmesinde deneme uygulamasına ait tablolarla “AYK”, asıl uygulamaya ait tablolarda “K” kısaltması kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği

3. 3. 1. 1. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak konuyla ilgili 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. Bununla birlikte akademik yazma sürecinin tutukluk durumları hakkında 2 öğretim üyesi ile sohbet tarzı görüşmeler (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yapılmış; 8 öğretim üyesine de aynı bağlamda düşündükleri, hissettikleri ve akademik yazma sürecinde yaşadıkları hakkında birer metin yazdırılmıştır.

Erkuş (2016, s. 52) ve Tezbaşaran (2008, s. 14) ölçülecek değişkenin kavramsal yapısını yansıtacak, fakat kavramsal çerçeveyi aşmayacak şekilde, ölçekte kullanılması planlanan madde sayısının en az üç veya dört katı kadar maddenin hazırlanmasını gerekli görmektedirler. Buna gerekçe olarak maddelerin bir örneklem üzerinde denendikten sonra amaca yönelik olmadığı, yeterli güvenilirlik ve geçerlik taşımadığı anlaşılırsa istenen kapsayıcılıkta ve ayırt edicilikte madde seçme imkânının çok sayıda madde arasından bu şekilde daha fazla olacağını göstermektedirler. Tüm bu değerlendirmelerle, ilgili kaynaklardan, görüşme ve metinlerden hareketle akademik yazma tutukluğuna dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çıkarımlar cümle hâline getirilerek madde havuzunda toplam 41 madde elde edilmiştir.

3. 3. 1. 1. 2. Kapsam Geçerliği

Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği için hazırlanan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği, ilgili özelliği temsil eden birbirine yakın anlamda farklı biçimde ifade edilen cümlelerden hangisinin daha uygun olduğu, maddelerin ölçek modeline uygun olup olmadığı, yazımın dil ve anlatım kuralları ve üslubun hedef kitleye uygunluğu bakımından eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı 2 doktor öğretim üyesi; psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme uzmanı 1 doktor öğretim üyesi; Türkçe eğitimi uzmanı 1 profesör doktor, 1 doçent doktor, 2 doktor öğretim üyesi ile yüz yüze; psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme uzmanı 1

profesör doktor ile elektronik posta yoluyla görüşülmüştür. Bu aşamanın sonunda taslak formdan 3 madde çıkarılmıştır.

Maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan yerlerin ve ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi, yanlış yazılmış yerlerin tespiti açısından 20 öğretim üyesine yüz yüze ön deneme uygulaması yapılmış (Erkuş, 2016, s. 55); yönergenin ve maddelerin anlaşılabilirliği hakkında dönütler alınmıştır. Bu aşamaların ardından 39 madde deneme uygulaması formuna alınmıştır. Maddelere verilecek cevaplar, “Her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman” şeklinde 5’li Likert modelinde oluşturulmuştur.

3. 3. 1. 1. 3. Deneme Uygulaması

Deneme uygulamasında elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmadan önce birtakım istatistikî düzenlemenin yapılması gerekmektedir. Bunun için kayıp değerler, ters maddeler, uç değerler, veri setinin normal dağılımı, maddeler arasındaki korelasyon, örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu (KMO ve Bartlett küresellik testi) dikkate alınmıştır (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu çalışma kapsamında ilk olarak ters kodlanması gereken 19. maddenin değerleri düzeltilmiştir. Daha sonra yapılan kayıp değer analizi sonucunda veri setinde herhangi bir kayıp değer olmadığı anlaşılmıştır. Çok değişkenli uç değerler belirlenirken madde puanları standart puanlara (Z puanlarına) dönüştürülerek $|3|$ ’ün dışında kalan değerler çok değişkenli uç değerler olarak değerlendirilir ve analiz dışı bırakılır. Uç değer analizinde değişkenlere ait ölçümlerde ortaya çıkan puanlar Z puanlarına dönüştürülmüş ve Z puanı ($|3|$) dışında kalan ölçümler ($n=8$) veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bununla birlikte histogram ve kutu grafiği (box plot) de uç değerleri yansıtması bakımından önemli olduklarından incelenmiştir. Üçüncü aşamada, veri setinin çok değişkenli normallik testlerinde ise Shapiro-Wilk testi, histogram grafikleri, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık-basıklık katsayıları ($|2|$) dikkate alınmıştır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinde ilgili literatürde ölçüt olarak kabul edilen değerin ($|2|$) (Field, 2013; Kalaycı, 2016) dışında kalan herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. Ayrıca maddelerin faktörleştirilebilirliği anti-image korelasyonu analizi ile incelenmiş ve tüm maddelerin Tabachnick ve Fidell’e (2014) göre kabul edilebilir düzey olan .50’den büyük korelasyona sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeğin uygulandığı örneklemde elde edilen veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına bakmak için incelenen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. AYTÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Araştırma Grubu Yeterliliği		.927
	Ki-kare Değeri	4592,057
Bartlett Küresellik Değeri	Serbestlik Derecesi	703
	p	.000*

*p<.001.

KMO değerinin .60'tan yüksek olması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Analiz sonucunda ulaşılan KMO değerine (.927) göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için oldukça uygun olduğu anlaşılmıştır. Bartlett küresellik testinin de istatistiki olarak anlamlı olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinin açıklayıcı faktör analizi için çok uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapısını belirlemek için yapılan faktör analizinde amaç, çok sayıda değişkenin bir ölçme aracında bir araya getirilerek aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarıp daha az sayıda kavram bütünlüğü taşıyan yeni faktör veya boyut oluşturarak bu ölçme aracının aynı yapıyı ölçtüğüne dair kanıt sunmaktır (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2010).

Faktör analizinde ilk olarak "toplam varyans" ya da "ortak varyans"tan hangisi ile çalışılacağına karar vermek gerekmektedir. Toplam varyans (madde-faktör analizi) ile çalışılacak ise tüm varyansları (hata, özgül, ortak) ayırmadan hareket eden temel bileşenler analizi; ortak varyans ile çalışılacak ise temel eksen analizi yapılmalıdır. Sosyal bilimlerde insan faktörünün işin içerisine girmesiyle önemli bir yer tutan özgül faktör varyansı madde-faktör analizi ile hesaba katılmış olur (Suhr, 2005'ten akt., Yaşlıoğlu, 2017, s. 76; Velicer ve Jackson, 1990). Ortak varyans ise ölçme aracının tek boyutluluğu varsayımına dayanır. Bu çalışmada faktörleştirme analizlerinden temel bileşenler analizi tekniği kullanılarak madde ve faktörlerin yorumlanmasında toplam varyans esas alınmıştır.

İlk aşamada 39 maddeye faktör analizi yapılmıştır. Bu analize göre ölçek, öz değeri 1'den büyük ve toplam varyansın %61,541'ini açıklayan 9 faktörden oluşmaktadır. Kavramsal anlamlılığı sağlamak için, elde edilen faktörleri daha iyi yorumlanacak şekilde yeni faktörlere çevirmek amacıyla döndürme işlemi yapılmıştır (Tavşancıl, 2010, s. 49). Tabachnick ve Fidell (2014) de faktör çıkartma yöntemleri kullanılarak ulaşılan faktörlerin döndürme işlemi uygulanarak yorumlanmasını önermektedir.

Büyüköztürk'e (2002, s. 476) göre "dik ve eğik olmak üzere iki tür döndürme yaklaşımı vardır. Dik döndürme faktörler arasında ilişki olmadığı düşüncesine dayanır". DeVellis (2003'ten akt., Polat, 2012, s. 13), dikey döndürme metodunun boyutlar arasındaki

korelasyonun .15'ten az olması durumunda uygun olduğunu belirtmiştir. Tablo 8'de AYTÖ'nün boyutları arasındaki ilişkinin oranları verilmiştir.

Tablo 8. AYTÖ'nün Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	.541	1							
3	.620	.567	1						
4	.307	.097	.181	1					
5	.546	.437	.389	.176	1				
6	.312	.207	.280	.153	.131	1			
7	.422	.342	.307	.063	.390	.190	1		
8	.137	.093	.035	.196	.235	.007	.222	1	
9	.298	.297	.185	.022	.330	.079	.225	.230	1

Tablo 8'de görüldüğü üzere, bu araştırmada AYTÖ'nün boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin .007 ila .620 olduğu tespit edilmiştir. Osborne ve Costello (2005'ten akt., Polat, 2012, s. 12) ve Tezbaşaran'a (2008, s. 477) göre:

Özellikle sosyal bilimlerde boyutlar arasında yüksek korelasyonlar görülür. Çünkü davranışlar nadir olarak birbirinden bağımsız fonksiyon gösteren düzenli şekilde paketlenmiş birimlere ayrılırlar. Bu nedenle dik döndürme kullanmak eğer faktörler ilişkili ise değerli verilerin kaybına sebep olur ve teorik olarak eğik döndürme daha doğru ve belki de daha çoğaltılabilir çözümler sunar. Eğer faktörler gerçekten ilişkili değil ise dik ve eğik döndürme aynı sonuçları vereceklerdir.

Tabachnick ve Fidell (2001) eğik döndürme tekniklerinden oblimin döndürmeye nispeten gelecekte daha kullanılabilir olması nedeniyle promax döndürme tekniğini önerir (akt., Tezbaşaran, 2008, s. 477). Bu öneriler ışığında ölçeğin boyutlarının kavramsal yapı ile örtüşen şekliyle en iyi temsil edilen yapısını ortaya çıkarmak amacıyla eğik döndürme tekniklerinden promax uygulanmıştır. Bu süreçte AYTÖ'nün açıklayıcı faktör analizi sürecinde ölçme ve değerlendirme uzmanı bir doktor öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi uzmanı bir doktor, bir doktor öğretim üyesi, bir doçent doktor ve bir profesör doktorun görüşlerine başvurulmuştur.

Stevens (2002'den akt., Field, 2013, s. 1197), boyutlarla maddeler arasındaki anlamlı korelasyon oranınının 100 kişilik araştırma grubu için en az .512; 200 kişilik araştırma grubu için en az .364; 300 kişilik araştırma grubu için en az .298; 600 kişilik araştırma grubu için en az .21 olması gerektiğini belirtmektedir. Literatürde yaygın yaklaşım bu değerlerin en az .30 olması gerektiği yönündedir. Bundan hareketle çalışmadaki 279 kişilik araştırma grubu için kesme değeri .30 olarak oluşturulmuştur. Ayrıca "yüksek iki yük değeri arasındaki farkın

en az .10 olması önerilmektedir.” (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2010). AYTÖ'deki maddelerden bazılarının .30'dan düşük faktör yük değerine sahip olduğu, bazılarının birden fazla faktörde yük verdiği ve bu değerler arasındaki farkın .10'dan daha düşük olduğu; bazı maddelerin ise yük verdiği boyutun kavramsal yapısıyla örtüşmediği görülmüştür. Bununla birlikte on durum için ikişer madde hazırlanmış olduğundan bu maddelerden kavram yapısına uygun olarak aynı faktöre girenlerin faktör yük değerleri karşılaştırılarak yüksek değere sahip olanların ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Böylece ölçekte toplam 23 madde kalmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 1,00'den büyük öz değere sahip faktörlerin varyans oranları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. AYTÖ'nün Faktörlerine Yönelik Öz Değer ve Varyans Oranları

Faktörler	Faktör Öz Değerleri	Açıklanan Varyans (%)	Kümelili Varyans (%)
1	7,810	35,499	35,499
2	2,251	10,234	45,733
3	1,181	5,370	51,103
4	1,060	4,819	55,922

Tablo 9'a bakıldığında 8 maddenin bulunduğu birinci faktör (*Motivasyon*) toplam varyansın %35,499'unu açıklamakta ve bu faktörün öz değerinin 7,810 olduğu görülmektedir. 8 maddenin bulunduğu ikinci faktör (*Değerlendirilme*) toplam varyansın %10,234'ünü açıklamakta ve bu faktörün öz değeri 2,251'dir. 4 maddeden meydana gelen üçüncü faktör (*Erteleme*) toplam varyansın %5,370'ini açıklamakta ve bu faktörün öz değeri 1,181'dir. 3 maddeden oluşan dördüncü faktör (*Mükemmeliyetçilik*) toplam varyansın %4,819'unu açıklamakta ve bu faktörün öz değeri 1,060'tır. AYTÖ toplamda varyansın %55,922'sini açıklamaktadır. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'ın (akt., Tavşancıl, 2010, s. 48) "Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasındaki varyans oranı yeterli kabul edilmektedir." değerlendirmesinden hareketle ölçeğin ilgili yapıyı iyi derecede ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 10'da maddelerin faktörlere dağılımları ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 10. AYTÖ'nün Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Boyutlar			
	1	2	3	4
AYT22	.821			
AYT27	.815			
AYT35	.746			
AYT21	.738			
AYT24	.681			
AYT9	.672			
AYT14	.666			
AYT18	.499			
AYT6		.821		
AYT1		.774		
AYT8		.762		
AYT10		.746		
AYT13		.733		
AYT2		.555		
AYT7		.537		
AYT16		.341		
AYT17			.857	
AYT39			.640	
AYT26			.453	
AYT33			.390	
AYT30				.730
AYT37				.667
AYT29				.565

Tablo 10 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .341 ile .857 olduğu görülmektedir.

AYTÖ'nün yapısını ortaya çıkarmak için başvurulan madde analizlerinden açıklayıcı faktör analizi ile birlikte madde-toplam ölçek korelasyon testine de başvurulmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik katsayısı da hesaplanarak sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri

	Madde- Toplam Korelasyonu	Madde- Toplam Korelasyonu (Boyut içi)	Cronbach Alfa
AYT22	.495	.740	
AYT27	.487	.718	
AYT35	.554	.783	
AYT21	.504	.686	
AYT24	.475	.657	.85
AYT9	.496	.673	
AYT14	.498	.682	
AYT18	.591	.678	
AYT6	.697	.812	
AYT1	.545	.659	
AYT8	.604	.708	
AYT10	.722	.790	
AYT13	.649	.725	.87
AYT2	.599	.653	.90
AYT7	.693	.753	
AYT16	.682	.706	
AYT17	.536	.624	
AYT39	.452	.724	
AYT26	.389	.686	.65
AYT33	.672	.723	
AYT30	.334	.740	
AYT37	.541	.731	.60
AYT29	.527	.755	

Bir maddenin madde-toplam test korelasyonu katsayısı .200 ve altındaysa madde ölçekten çıkarılmalıdır; .200-.300 arasındaysa ve zorunlu görülüyorsa o madde ölçeye alınabilir veya maddenin düzeltilmesi gerekir. Korelasyon katsayısı .300-.400 arasındaysa iyi, .400 ve üstündeyse madde çok iyi ayırt edici kabul edilir (Büyüköztürk, 2018; Ebel, 1965'ten akt., Erkuş, 2016, s. 144). Bir ölçekteki her maddeye verilen puan ile maddelerin toplam puanı arasındaki korelasyon hesabının Likert tipi ölçekte kullanılma sebebi, tek boyutluluk özelliğini sağlamaktır. Bu hesaplamaların, sadece homojen test veya alt-testlere uygulanması gerekir. Aksi hâlde, bir madde bir alt-testte çok iyi hizmet etmesine rağmen madde-toplam korelasyonu düşük çıktığı için bu maddenin teste alınmaması sonucu doğar (Erkuş, 2016b; Tavşancıl, 2010). AYTÖ'nün madde-toplam test korelasyon değerlerinin iyi derecede olduğu Tablo 11'den anlaşılmaktadır. Sonuç olarak 39 madde ile 287 kişiye deneme uygulaması yapılan AYTÖ'nün 23 maddeden oluşan 4 boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

AYTÖ'nün madde analizlerinden ulaşılan nihai yapısının yapı geçerliği öncesi ön güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri birinci faktör için .85; ikinci faktör için .87; üçüncü faktör için .65 ve dördüncü faktör için .60 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin bütünü için hesaplanan değer .90'dır.

3. 3. 1. 1. 4. Geçerlik ve Güvenirlik

Faktör yapısı ortaya çıkarılan ölçeklerin yapı geçerliğini sağlamak için farklı ve daha büyük bir araştırma grubuna uygulanması ve elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılması gerekmektedir (Erkuş, 2016a). Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal olarak tespit edilen değişkenler ve açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktörlerle oluşturulan modelin yeni bulgular tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını sınavan daha üst düzeyde kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2014).

Faktör yapısı tespit edilen ve psikometrik nitelikleri incelenen AYTÖ en az doktora unvanına sahip ve ilgili özellik bakımından heterojenliği sağlayan 711 akademisyene uygulanmıştır. Öncelikle elde edilen veri setinin doğrulayıcı faktör analizi için uygunluğu test edilmiştir. Bu bağlamda kayıp değerler, uç değerler, veri setinin normal dağılımı, maddeler arasındaki korelasyon, örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu (KMO ve Bartlett küresellik testi) dikkate alınmıştır (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2014). Öncelikle yapılan kayıp değer analizi sonucunda veri setinde herhangi bir kayıp değer olmadığı anlaşılmıştır. Çok değişkenli uç değerler belirlenirken madde puanları standart puanlara (Z puanlarına) dönüştürülerek $|3|$ 'ün dışında kalan değerler çok değişkenli uç değerler olarak değerlendirilir ve analiz dışı bırakılır. Uç değer analizinde değişkenlere ait ölçümlerde ortaya çıkan puanlar Z puanlarına dönüştürülmüş ve Z puanı ($|3|$) dışında kalan ölçümler ($n=7$) veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bununla birlikte histogram ve kutu grafiği (boxplot) de uç değerleri yansıtması bakımından önemli olduklarından incelenmiştir. Üçüncü aşamada, veri setinin çok değişkenli normallik testlerinde ise Shapiro-Wilk testi, histogram grafikleri, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık-basıklık katsayıları ($|2|$) dikkate alınmıştır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinde ilgili literatürde ölçüt olarak kabul edilen değer ($|2|$) (Field, 2013; Kalaycı, 2016) dışında kalan herhangi bir madde olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin uygulandığı örneklem sayısından elde edilen veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına bakmak için incelenen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test sonuçları Tablo 12'de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. AYTÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Araştırma Grubu Yeterliliği		.902
Bartlett Küresellik Değeri	Ki-kare Değeri	4781,761
	Serbestlik Derecesi	153
	p	.000*

*p<.001.

KMO değerinin .60'tan yüksek olması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Analiz sonucunda ulaşılan KMO değerine (.902) göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için oldukça uygun olduğu anlaşılmıştır. Bartlett küresellik testinin de istatistiki olarak anlamlı olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinin doğrulayıcı faktör analizi için çok uygun olduğunu göstermektedir.

Elde edilen veriler AMOS 21.0 programı ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Üç maddenin (3., 5., 6.) madde puan ortalamasının hem deneme uygulamasında hem de asıl uygulamada çok düşük olması araştırma grubunun o maddelerden rahatsızlık duyduğunun ve maddelerin yanlılık oluşturduğunun göstergesi olabileceği (Erkuş, 2016, s. 64) düşüncesiyle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem sayısının yüksek ve dağılımın normal olması sebebiyle kestirim yöntemlerinden maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde yapının uygunluğu için uyum indekslerinden CMIN/DF, CFI, GFI, AGFI, RMSEA, TLI, NFI, SRMR değerleri dikkate alınmıştır. DFA uyum indekslerinden GFI, AGFI ve SRMR değerlerinin kesme noktalarına ilişkin:

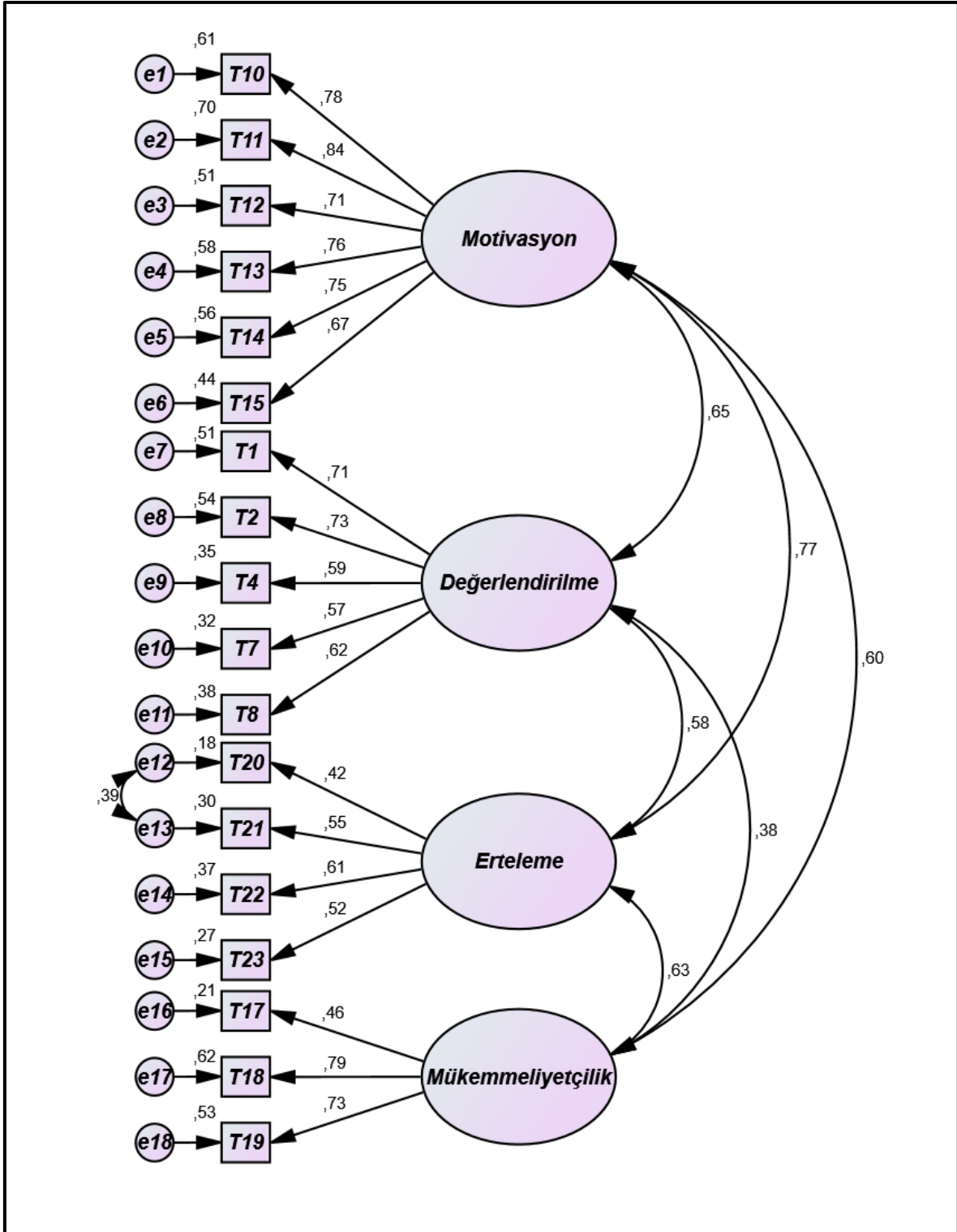
Bentler ve Bonnet (1980) GFI ve AGFI uyum indeks değerlerinin kesme noktasının en az kabul edilebilir değerinin .90 olduğunu ifade ederlerken, Marsh ve diğerleri (1988) ise GFI ve AGFI değerlerinin alt kesme noktasının .85 olarak kabul edilebileceğini belirtmektedirler. McDonald ve Moon-Ho (2002) SRMR değerinin .05'in altında olması gerektiğini ifade ederken, Hair ve diğerleri (1998) ise SRMR için .08'in altındaki değerlerin de kabul edilebilir olabileceğini ifade etmektedirler. (akt., Yaşar, 2014, s. 119).

DFA uyum indekslerinden CFI ile TLI değerlerinin kabul edilebilir değeri en az .90 olarak kabul görmektedir (Basım, Çetin ve Tabak, 2009, s. 119). RMSEA değerinin .08 ve daha aşağı değerlerin iyi uyum değerleri olduğu kabul edilmektedir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2014). Kline (2011) ki-karenin serbestlik derecesine oranının (X^2/df) en az 5,0'ten küçük olmasını kabul edilebilir olarak ifade etmektedir.

Akademik yazma tutukluğuna ilişkin 4 boyut altında 20 maddeden meydana gelen bir ölçme modeli oluşturulmuştur. Bu model için uyum indeks değerlerinin $X^2/df= 5,174$,

CFI=.87, GFI=.87, AGFI=.84, RMSEA=.077, TLI=.85, NFI=.85, SRMR=.065 olarak elde edilmiştir. Bu değerler modelin bu haliyle yapı geçerliğini sağlamadığını göstermektedir.

Bunun üzerine, teorik bir modelin testi söz konusu olduğundan ölçek boyutlarını en iyi temsil eden maddeler tercih edilerek 9. ve 16. maddeler çıkarılmıştır. Böylece, oluşturulan modelin açıklanmasına en fazla katkıda bulunan maddeler belirlenerek ölçeğin yapı geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bazı maddelerin hata varyanslarının ilişkilendirilmesine yönelik olarak program tarafından önerilen düzeltme indeksleri incelenmiştir. Bu aşamada düzeltmelerin aynı yapı içerisindeki değişkenler arasında yapılması ve üçten fazla düzeltme yapılmaması tavsiye edilmektedir (Şimşek, 2007, s. 112). Aynı boyutta yer alan ve kavramsal olarak ilişkisi olan 20. ve 21. maddelerin hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra 18 madde kalan ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2/df= 4,53$, CFI=.90, GFI=.90, AGFI =.87, RMSEA =.071, TLI=.90, NFI=.88, SRMR=.061 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin son şeklindeki uyum değerlerinin ölçeğin yapı geçerliği için kabul edilebilir düzeyde delil sunduğu anlaşılmıştır. Şekil 2'de görüldüğü üzere açıklayıcı faktör analizinde belirlenen dört örtük değişkenli yapı ölçekte kalan 18 madde ile doğrulanmaktadır.



Şekil 2. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bilgileri

Yapı geçerliğini sağlamak için başvurulan yollardan birisi de madde-toplam test korelasyonu analizidir. Tablo 13'te maddelerin kendi boyutu ve ölçeğin bütünü ile korelasyon değerleri; boyutların ve ölçeğin tümünün iç tutarlılık katsayısı sunulmuştur.

Tablo 13. AYTÖ'nün Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri

	Madde- Toplam Korelasyonu	Madde- Toplam Korelasyonu (Boyut içi)	Cronbach Alfa
T10	.748	.805	.88
T11	.762	.854	
T12	.665	.772	
T13	.700	.802	
T14	.720	.802	
T15	.688	.726	.76
T1	.539	.747	
T2	.515	.758	
T4	.563	.709	
T7	.472	.680	
T8	.537	.685	.64
T20	.466	.730	
T21	.564	.756	
T22	.542	.651	
T23	.457	.637	
T17	.325	.760	.68
T18	.596	.817	
T19	.566	.775	

Bir maddenin madde-toplam test korelasyon katsayısı .200 ve altındaysa madde ölçekten çıkarılmalıdır; .200-.300 arasındaysa ve zorunlu görülüyorsa o madde ölçeye alınabilir veya maddenin düzeltilmesi gerekir. Korelasyon katsayısı .300-.400 arasındaysa iyi, .400 ve üstündeyse madde çok iyi ayırt edici kabul edilir (Büyüköztürk, 2018; Ebel, 1965'ten akt., Erkuş, 2016, s. 144). Bir ölçekteki her maddeye verilen puan ile maddelerin toplam puanları arasındaki korelasyon hesabının Likert tipi ölçekte kullanılma sebebi, tek boyutluluk özelliğini sağlamaktır." Bu hesaplamanın, sadece homojen test veya alt-testlere uygulanması gerekir. Aksi hâlde, bir madde bir alt-teste çok iyi hizmet etmesine rağmen madde-toplam korelasyonu düşük çıktığı için bu maddenin teste alınmaması sonucu doğar (Erkuş, 2016b; Tavşancıl, 2010).

Bu araştırmada, 17. maddenin korelasyon katsayısı .300-.400 arasındadır ve nispeten düşüktür. Ancak 17.maddenin kendi boyutu içindeki madde-toplam test korelasyon değeri .760'tır. Bu maddenin kendi boyutunun toplam test puanlarıyla tutarlı ve iyi derecede ayırt edici olduğu belirlendiğinden düzeltilmesine gerek duyulmadan ölçekte kalması uygun görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri birinci faktör için .88; ikinci faktör için .76; üçüncü faktör için .64 ve

dördüncü faktör için .68 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin bütünü için hesaplanan değer .88'dir. Bu değerler ölçeğin iyi derecede iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermekte ve yapı geçerliğine de kanıt olmaktadır (Tavşancıl, 2010).

Ölçekten alınabilecek toplam puan 18 ila 90 puan olabilmektedir ve yüksek puan yazma tutukluğu düzeyinin yüksekliğini yansıtmaktadır. Ölçeğin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

3. 3. 1. 2. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği

3. 3. 1. 2. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Akademisyenlerin akademik yazma kaygısı seviyelerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak konuyla ilgili 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. Bununla birlikte akademik yazma sürecinin duygusal ve fiziksel kaygı durumları hakkında 2 öğretim üyesi ile sohbet tarzı görüşmeler (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yapılmış; 8 öğretim üyesine de aynı bağlamda düşündükleri, hissettikleri ve akademik yazma sürecinde yaşadıkları hakkında birer metin yazdırılmıştır.

Erkuş (2016, s. 52) ve Tezbaşaran (2008, s. 14) ölçülecek değişkenin kavramsal yapısını yansıtacak, fakat kavramsal çerçeveyi aşmayacak şekilde, ölçekte kullanılması planlanan madde sayısının en az üç veya dört katı kadar maddenin hazırlanmasını gerekli görmektedirler. Buna gerekçe olarak maddelerin bir örneklem üzerinde denendikten sonra amaca yönelik olmadığı, yeterli güvenilirlik ve geçerlik taşımadığı anlaşılırsa istenen kapsayıcılıkta ve ayırt edicilikte madde seçme imkânının çok sayıda madde arasından bu şekilde daha fazla olacağını göstermektedirler. Tüm bu değerlendirmelerle, ilgili kaynaklardan, görüşme ve metinlerden hareketle akademik yazma tutukluğuna dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çıkarımlar cümle hâline getirilerek madde havuzunda toplam 105 madde elde edilmiştir.

3. 3. 1. 2. 2. Kapsam Geçerliği

Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği için hazırlanan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği, ilgili özelliği temsil eden birbirine yakın anlamda farklı biçimde ifade edilen cümlelerden hangisinin daha uygun olduğu, maddelerin ölçek modeline uygun olup olmadığı, yazımın dil ve anlatım kuralları ve üslubun hedef kitleye uygunluğu bakımından

eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı 2 doktor öğretim üyesi, psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme uzmanı, Türkçe eğitimi uzmanı 1 doktor öğretim üyesi, 1 profesör doktor, 1 doçent doktor, 2 doktor öğretim üyesi ile yüz yüze; psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme uzmanı 1 profesör doktor ile elektronik posta yoluyla görüşülmüştür. Bu aşamanın sonunda taslak formdan 33 madde çıkarılmıştır.

Maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan yerlerin ve ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi, yanlış yazılmış yerlerin tespiti açısından 20 öğretim üyesine yüz yüze ön deneme uygulaması yapılmış (Erkuş, 2016, s. 55); yönergenin ve maddelerin anlaşılabilirliği hakkında dönütler alınmıştır. Bu aşamanın sonunda katılımcılar tarafından taslak formdaki 2 maddenin aynı anlama geldiği belirtilince bu maddelerden formda kalması uygun görülmeyen silinmiştir. Bu aşamaların ardından 71 madde deneme uygulaması formuna alınmıştır. Maddelere verilecek cevaplar, “Her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman” şeklinde 5’li Likert modelinde oluşturulmuştur.

3. 3. 1. 2. 3. Deneme Uygulaması

Deneme uygulamasında elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmadan önce birtakım istatistikî düzenlemenin yapılması gerekmektedir. Bunun için kayıp değerler, ters maddeler, uç değerler, veri setinin normal dağılımı, maddeler arasındaki korelasyon, örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu (KMO ve Bartlett küresellik testi) dikkate alınmıştır (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu çalışma kapsamında ilk olarak ters kodlanması gereken 19, 21, 32, 37, 46, 51 ve 62. maddelerin değerleri düzeltilmiştir. Daha sonra kayıp değer analizi gerçekleştirilmiş ve veri setinde kayıp değerlerin olmadığı saptanmıştır. Çok değişkenli uç değerler belirlenirken madde puanları standart puanlara (Z puanlarına) dönüştürülerek |3|’ün dışında kalan değerler çok değişkenli uç değerler olarak değerlendirilir ve analiz dışı bırakılır. Uç değer analizi gerçekleştirilirken değişkenlere ait ölçümlerde ortaya çıkan puanlar standart Z puanlarına dönüştürülmüş ve Z puanları |3|’ten fazla olan ölçümler (n=15) veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bununla birlikte histogram ve kutu grafiği (box plot) de uç değerleri yansıması bakımından önemli olduklarından incelenmiştir. Üçüncü aşamada, veri setinin çok değişkenli normallik testlerinde ise Shapiro-Wilk testi, histogram grafikleri, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık-basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinde ilgili literatürde ölçüt olarak kabul edilen değerin (|2|) (Field, 2013; Kalaycı, 2016) dışında kalan 7, 8, 9, 10 ve 54. maddeler taslak formdan çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin faktörleştirilebilirliği anti-image korelasyonu analizi ile incelenmiş ve tüm maddelerin Tabachnick ve Fidell’e (2014) göre kabul edilebilir düzey olan .50’den büyük korelasyona sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeğin uygulandığı örneklemden elde edilen veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına bakmak için incelenen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. AYKÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Araştırma Grubu Yeterliliği	.945	
Bartlett Küresellik Değeri	Ki-Kare Değeri	10832,561
	Serbestlik Derecesi	2145
	p	.000*

*p<.001.

KMO değerinin .60'tan yüksek olması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Analiz sonucunda ortaya çıkan KMO değeri (.945) örneklem büyüklüğünün faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Bu değerler veri setinin açıklayıcı faktör analizi için çok uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapısını belirlemek için yapılan faktör analizinde amaç, çok sayıda değişkenin bir ölçme aracında bir araya getirilerek aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarıp daha az sayıda kavram bütünlüğü taşıyan yeni faktör veya boyut oluşturarak bu ölçme aracının aynı yapıyı ölçtüğüne dair kanıt sunmaktır (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2010).

Faktör analizinde ilk olarak "toplam varyans" ya da "ortak varyans"tan hangisi ile çalışılacağına karar vermek gerekmektedir. Toplam varyans (madde-faktör analizi) ile çalışılacak ise tüm varyansları (hata, özgül, ortak) ayırmadan hareket eden temel bileşenler analizi; ortak varyans ile çalışılacak ise temel eksen analizi yapılmalıdır. Sosyal bilimlerde insan faktörünün işin içerisine girmesiyle önemli bir yer tutan özgül faktör varyansı madde-faktör analizi ile hesaba katılmış olur (Suhr, 2005'ten akt., Yaşlıoğlu, 2017, s. 76; Velicer ve Jackson, 1990). Ortak varyans ise ölçme aracının tek boyutluluğu varsayımına dayanır. Bu araştırmada faktörleştirme analizlerinden temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak madde ve faktörlerin yorumlanmasında toplam varyans esas alınmıştır.

İlk aşamada 71 maddeye faktör analizi yapılmıştır. Bu analize göre ölçek öz değeri 1'den büyük ve toplam varyansın %66,760'ını açıklayan 15 faktörden oluşmaktadır. Kavramsal anlamlılığı sağlamak için, elde edilen faktörleri daha iyi yorumlanacak şekilde yeni faktörlere çevirmek amacıyla döndürme işlemi yapılmıştır (Tavşancıl, 2010, s. 49). Tabachnick ve Fidell (2014) de faktör çıkartma yöntemleri kullanılarak ulaşılan faktörlerin döndürme işlemi uygulanarak yorumlanmasını önermektedir.

Büyüköztürk'e (2002, s. 476) göre "dik ve eğik olmak üzere iki tür döndürme yaklaşımı vardır. Dik döndürme faktörler arasında ilişki olmadığı düşüncesine dayanır". DeVellis (2003'ten akt., Polat, 2012, s. 13), dikey döndürme metodunun faktörler arasındaki kolerasyonun .15'ten az olması durumunda uygun olduğunu belirtmiştir. Tablo 15'te AYKÖ'nün boyutları arasındaki ilişkinin oranları verilmiştir.

Tablo 15. AYKÖ'nün boyutları arasındaki ilişki

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1														
2	.697	1													
3	.594	.533	1												
4	.635	.643	.549	1											
5	.325	.343	.339	.279	1										
6	.424	.584	.319	.484	.229	1									
7	.489	.469	.412	.346	.240	.129	1								
8	.287	.199	.246	.173	.044	.146	.025	1							
9	.512	.524	.335	.473	.123	.559	.247	.21	1						
10	.401	.362	.309	.376	.065	.373	.248	.196	.500	1					
11	.156	.238	.084	.057	.354	.075	.136	.050	.088	.093	1				
12	.367	.556	.113	.421	.257	.424	.362	.002	.302	.203	.365	1			
13	.146	.063	.121	.166	.039	.165	.080	.128	.243	.260	.110	.010	1		
14	.171	.212	.025	.257	.107	.193	.128	.089	.367	.337	.222	.315	.077	1	
15	.440	.470	.259	.468	.078	.335	.376	.181	.495	.465	.147	.405	.097	.483	1

Tablo 15'te görüldüğü üzere, bu araştırmada AYKÖ'nün boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin .002 ile .697 olduğu tespit edilmiştir. Osborne ve Costello (2005'ten akt., Polat, 2012, s. 12) ve Tezbaşaran'a (2008, s. 477) göre:

Özellikle sosyal bilimlerde boyutlar arasında yüksek korelasyonlar görülür. Çünkü davranışlar nadir olarak birbirinden bağımsız fonksiyon gösteren düzenli şekilde paketlenmiş birimlere ayrılırlar. Bu nedenle dik döndürme kullanmak eğik faktörler ilişkili ise değerli verilerin kaybına sebep olur ve teorik olarak eğik döndürme daha doğru ve belki de daha çoğaltılabilir çözümler sunar. Eğer faktörler gerçekten ilişkili değil ise dik ve eğik döndürme aynı sonuçları vereceklerdir.

Tabachnick ve Fidell (2001) eğik döndürme tekniklerinden oblimin döndürmeye nispeten gelecekte daha kullanılabilir olması nedeniyle promax döndürme tekniğini önerir (akt., Tezbaşaran, 2008, s. 477). Bu öneriler ışığında ölçeğin boyutlarının kavramsal yapı ile örtüşen şekliyle en iyi temsil edilen yapısını ortaya çıkarmak amacıyla eğik döndürme tekniklerinden promax uygulanmıştır. Bu süreçte AYKÖ'nün açıklayıcı faktör analizi sürecinde ölçme ve değerlendirme uzmanı bir doktor öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi

uzmanı bir doktor, bir doktor öğretim üyesi, bir doçent doktor ve bir profesör doktorun görüşlerine başvurulmuştur.

Stevens (2002'den akt., Field, 2013, s. 1197), faktörlerle maddeler arasındaki anlamlı korelasyon oranınının 100 kişilik araştırma grubu için en az .512; 200 kişilik araştırma grubu için en az .364; 300 kişilik araştırma grubu için en az .298; 600 kişilik araştırma grubu için en az .21 olması gerektiğini belirtmektedir. Literatürde yaygın yaklaşım bu değer için en az .30 olması gerektiği yönündedir. Bundan hareketle çalışmadaki 272 kişilik araştırma grubu için kesme değeri .30 olarak oluşturulmuştur. Ayrıca "yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilmektedir." (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2010). AYKÖ'deki maddelerden bazılarının .30'dan düşük faktör yük değerine sahip olduğu, bazılarının birden fazla faktörde yük verdiği ve bu değerler arasındaki farkın .10'dan daha düşük olduğu, bazı maddelerin ise yük verdiği faktörün kavramsal yapısıyla örtüşmediği görülmüştür. Bununla birlikte on durum için ikişer madde hazırlanmış olduğundan bu maddelerden kavram yapısına uygun olarak aynı faktöre girenlerin faktör yük değerleri karşılaştırılarak yüksek değere sahip olanların ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Böylece ölçekte toplam 26 madde kalmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 1,00'den büyük öz değere sahip faktörlerin varyans oranları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. AYKÖ'nün Faktörlerine Yönelik Öz Değer ve Varyans Oranları

Faktörler	Faktör Öz Değerleri	Açıklanan Varyans (%)	Kümüli Varyans (%)
1	9,636	38,546	38,546
2	1,599	6,394	44,940
3	1,381	5,525	50,465
4	1,135	4,540	55,005

Tablo 16'ya bakıldığında 13 maddeden oluşan birinci faktör (*Başarısızlık Kaygısı*) toplam varyansın %38,546'sını açıklamakta ve bu faktörün öz değeri 9,636'dır. 5 maddenin bulunduğu ikinci faktör (*Yayın Kaygısı*) toplam varyansın %6,394'ünü açıklamakta ve bu faktörün öz değeri 1,599'dur. 4 maddenin bulunduğu üçüncü faktör (*Zevk Duyma*) toplam varyansın %5,525'ini açıklamakta ve bu faktörün öz değeri 1,381'dir. 4 maddeden oluşan dördüncü faktör (*Saygınlık Beklentisi*) toplam varyansın %4,540'ını açıklamakta ve bu faktörün öz değeri 1,135'tir. AYKÖ toplamda varyansın %55,005'ini açıklamaktadır.

Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'ın (akt., Tavşancıl, 2010, s. 48) "Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasındaki varyans oranı yeterli kabul edilmektedir." değerlendirmesinden hareketle ölçeğin ilgili yapıyı iyi derecede ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 17'de maddelerin faktörlere dağılımları ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 17. AYKÖ'nün Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Boyutlar			
	1	2	3	4
AYK22	.908			
AYK20	.843			
AYK24	.838			
AYK23	.760			
AYK17	.661			
AYK31	.655			
AYK54	.622			
AYK18	.603			
AYK21	.538			
AYK33	.480			
AYK55	.476			
AYK36	.443			
AYK53	.339			
AYK25		.898		
AYK40		.783		
AYK27		.613		
AYK48		.605		
AYK52		.594		
AYK68			.812	
AYK67			.810	
AYK4			.608	
AYK42			.569	
AYK62				.710
AYK51				.641
AYK32				.636
AYK19				.484

Tablo 17 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .339 ila .908 olduğu görülmektedir.

AYKÖ'nün yapısını ortaya çıkarmak için başvurulan madde analizlerinden açıklayıcı faktör analizi ile birlikte madde-toplam ölçek korelasyon testine de başvurulmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik katsayısı da hesaplanarak sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri

	Madde- Toplam Korelasyonu	Madde- Toplam Korelasyonu (Boyut içi)	Cronbach Alfa
AYK22	.552	.631	
AYK20	.584	.660	
AYK24	.696	.754	
AYK23	.619	.668	
AYK17	.669	.703	
AYK31	.735	.779	
AYK54	.657	.688	.86
AYK18	.670	.692	
AYK21	.334	.341	
AYK33	.614	.641	
AYK55	.609	.626	
AYK36	.692	.715	
AYK53	.705	.703	.91
AYK25	.524	.735	
AYK40	.646	.788	
AYK27	.580	.713	.79
AYK48	.584	.693	
AYK52	.708	.781	
AYK68	.611	.809	
AYK67	.550	.764	.77
AYK4	.585	.702	
AYK42	.689	.797	
AYK62	.317	.579	
AYK51	.607	.707	.60
AYK32	.317	.651	
AYK19	.205	.610	

Bir maddenin madde-toplam test korelasyon katsayısı .200 ve altındaysa madde ölçekten çıkarılmalıdır; .200-.300 arasındaysa ve zorunlu görülüyorsa o madde ölçeye alınabilir veya maddenin düzeltilmesi gerekir. Korelasyon katsayısı .300-.400 arasındaysa iyi, .400 ve üstündeyse madde çok iyi ayırt edici kabul edilir (Büyüköztürk, 2018; Ebel, 1965'ten akt., Erkuş, 2016, s. 144). Bir ölçekteki her maddeye verilen puan ile maddelerin toplam puanı arasındaki korelasyon hesabının Likert tipi ölçekte kullanılma sebebi, tek boyutluluk özelliğini sağlamaktır. Bu hesaplamaların, sadece homojen test veya alt-testlere uygulanması gerekir. Aksi hâlde, bir madde bir alt-teste çok iyi hizmet etmesine rağmen madde-toplam korelasyonu düşük çıktığı için bu maddenin teste alınmaması sonucu doğar

(Erkuş, 2016b; Tavşancıl, 2010). AYKÖ'nün madde-toplam test korelasyon değerlerinin iyi derecede olduğu Tablo 11'den anlaşılmaktadır. Sonuç olarak 71 madde ile 287 kişiye deneme uygulaması yapılan AYKÖ'nün 26 maddeden oluşan 4 boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

AYKÖ'nün madde analizlerinden ulaşılan nihai yapısının yapı geçerliği öncesi ön güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri birinci faktör için .86; ikinci faktör için .79; üçüncü faktör için .77 ve dördüncü faktör için .60 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin bütünü için hesaplanan değer .91'dir.

3. 3. 1. 2. 4. Geçerlik ve Güvenirlik

Faktör yapısı ortaya çıkarılan ölçeklerin yapı geçerliğini sağlamak için farklı ve daha büyük bir araştırma grubuna uygulanması ve elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılması gerekmektedir (Erkuş, 2016a). Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal olarak tespit edilen değişkenler ve açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktörlerle oluşturulan modelin yeni bulgular tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını sınavan daha üst düzeyde kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2014).

Faktör yapısı tespit edilen ve psikometrik nitelikleri incelenen AYKÖ en az doktora unvanına sahip ve ilgili özellik bakımından heterojenliği sağlayan 711 akademisyene uygulanmıştır. Öncelikle elde edilen veri setinin doğrulayıcı faktör analizi için uygunluğu test edilmiştir. Bu bağlamda ters maddeler, kayıp değerler, uç değerler, veri setinin normal dağılımı, maddeler arasındaki korelasyon, örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu (KMO ve Bartlett küresellik testi) dikkate alınmıştır (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu çalışma kapsamında ilk olarak ters kodlanması gereken 23, 24 ve 25. maddelerin değerleri düzeltilmiştir. Daha sonra kayıp değer analizi gerçekleştirilmiş ve veri setinde herhangi bir kayıp değer olmadığı anlaşılmıştır. Çok değişkenli uç değerler belirlenirken madde puanları standart puanlara (Z puanlarına) dönüştürülerek |3|'ün dışında kalan değerler çok değişkenli uç değerler olarak değerlendirilir ve analiz dışı bırakılır. Uç değer analizinde değişkenlere ait ölçümlerde ortaya çıkan puanlar Z puanlarına dönüştürülmüş ve Z puanı (|3|) dışında kalan ölçümler (n=5) veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bununla birlikte histogram ve kutu grafiği (boxplot) da uç değerleri yansıtması bakımından önemli olduklarından incelenmiştir. Üçüncü aşamada, veri setinin çok değişkenli normallik testlerinde ise Shapiro-Wilk testi, histogram grafikleri, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık-basıklık katsayıları (|2|) dikkate alınmıştır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinde ilgili alan yazında ölçüt olarak kabul edilen değer (|2|) (Field, 2013; Kalaycı, 2016) dışında kalan herhangi bir madde olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin uygulandığı örneklem sayısından elde edilen veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına bakmak için incelenen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test sonuçları Tablo 19'da aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19. AYKÖ Kaiser-Meyer-Olkin, Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Araştırma Grubu Yeterliliği		.935
Bartlett Küresellik Değeri	Ki-kare Değeri	8876,827
	Serbestlik Derecesi	325
	p	.000*

*p<.001.

KMO değerinin .60'tan yüksek olması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Analiz sonucunda ulaşılan KMO değerine (.935) göre örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır. Bartlett küresellik testinin de istatistiki olarak anlamlı olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinin doğrulayıcı faktör analizi için çok uygun olduğunu göstermektedir.

Elde edilen veriler AMOS 21.0 programı ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Üç maddenin (2., 9., 4.) madde puan ortalamasının hem deneme uygulamasında hem de asıl uygulamada çok düşük olması araştırma grubunun o maddelerden rahatsızlık duyduğunun ve maddelerin yanlılık oluşturduğunun göstergesi olabileceğinden (Erkuş, 2016, s. 64); 11. ve 12. maddenin ise kendi boyutları içindeki madde-toplam test korelasyonu (.113; -.27) ile tüm ölçek için madde-toplam test korelasyon değerleri (.045; -.062) düşük olduğundan bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem sayısının yüksek ve dağılımın normal olması sebebiyle kestirim yöntemlerinden maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde yapının uygunluğu için uyum indekslerinden CMIN/DF, CFI, GFI, AGFI, RMSEA, TLI, NFI, SRMR değerleri dikkate alınmıştır. DFA uyum indekslerinden GFI, AGFI ve SRMR değerlerinin kesme noktalarına ilişkin:

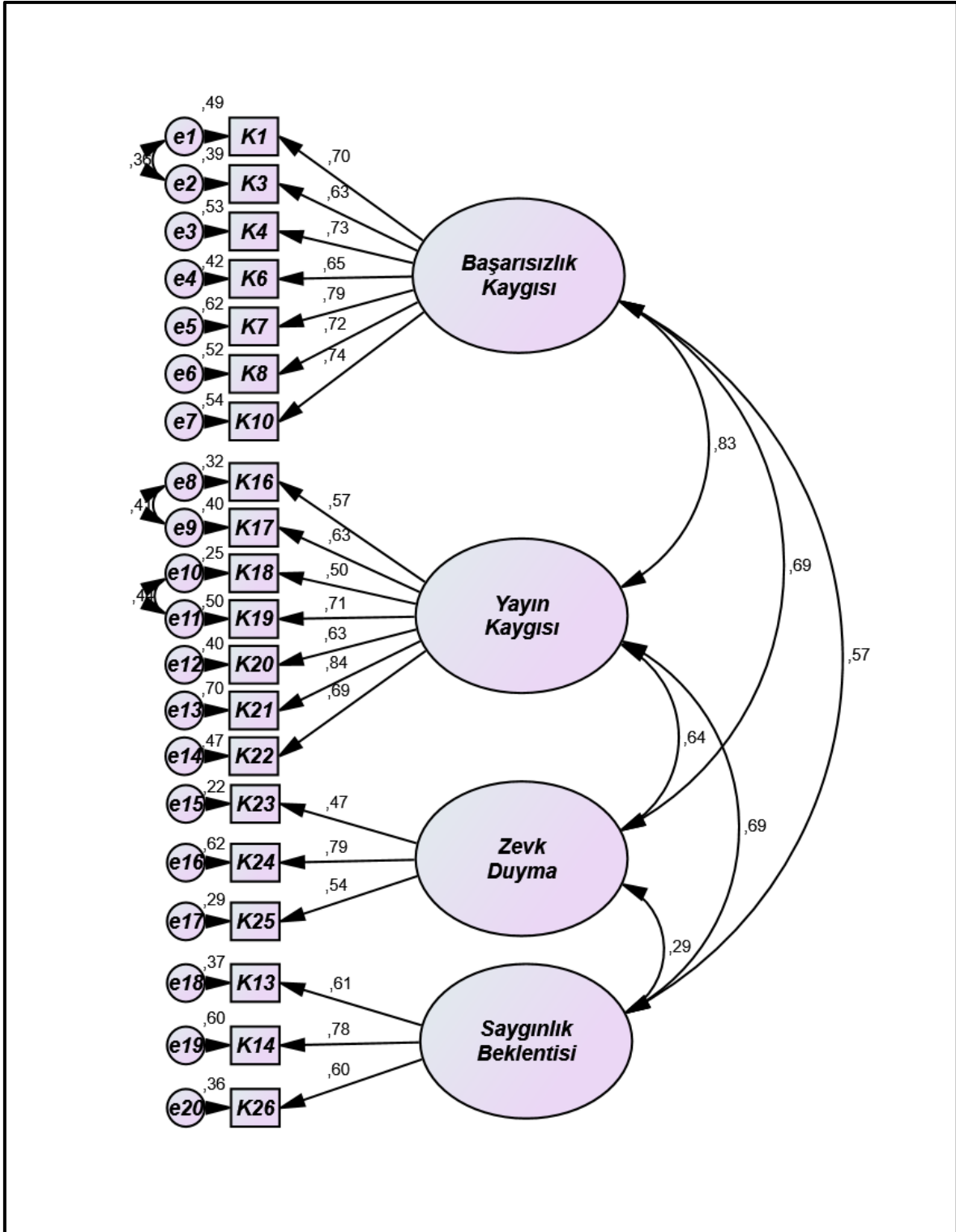
Bentler ve Bonnet (1980) GFI ve AGFI uyum indeks değerlerinin kesme noktasının en az kabul edilebilir değerinin .90 olduğunu ifade ederlerken, Marsh ve diğerleri (1988) ise GFI ve AGFI değerlerinin alt kesme noktasının .85 olarak kabul edilebileceğini belirtmektedirler. McDonald ve Moon-Ho (2002) SRMR değerinin .05'in altında olması gerektiğini ifade ederken, Hair ve diğerleri (1998) ise SRMR için .08'in altındaki değerlerin de kabul edilebilir olabileceğini ifade etmektedirler. (Yaşar, 2014, s. 119).

DFA uyum indekslerinden CFI ile TLI değerlerinin kabul edilebilir değeri en az .90 olarak kabul görmektedir (Basım ve diğerleri, 2009, s. 119). RMSEA değerinin .08 ve daha

küçük değerlerin iyi uyum değerleri olduğu kabul edilmektedir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2014). Kline (2011) ki-karenin serbestlik derecesine oranının (X^2/df) en az 5,0'dan küçük olmasını kabul edilebilir olarak ifade etmektedir.

Akademik yazma kaygısına ilişkin 4 boyut altında 21 maddeden meydana gelen bir ölçme modeli oluşturulmuştur. Bu model için uyum indeks değerlerinin $X^2/df= 4,42$, CFI=.90, GFI=.89, AGFI=.86, RMSEA=.070, TLI=.89, NFI=.88, SRMR=.062 olarak elde edilmiştir. Bu değerler modelin bu haliyle yapı geçerliğini sağlamadığını göstermektedir.

Bunun üzerine, teorik bir modelin testi söz konusu olduğundan ölçek boyutlarını en iyi temsil eden maddeler tercih edilerek, 5. madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece, oluşturulan modelin açıklanmasına en fazla katkıda bulunan maddeler belirlenerek ölçeğin yapı geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bazı maddelerin hata varyanslarının ilişkilendirilmesine yönelik olarak program tarafından önerilen düzeltme indeksleri incelenmiştir. Bu aşamada düzeltmelerin aynı yapı içerisindeki değişkenler arasında yapılması ve üçten fazla düzeltme yapılmaması tavsiye edilmektedir (Şimşek, 2007, s. 112). Aynı boyutta yer alan ve kavramsal olarak ilişkisi olan maddelerin (1. ve 3.; 16. ve 17.; 18. ve 19.) hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra 20 madde kalan ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2/df= 4,40$, CFI=.91, GFI=.90, AGFI=.87, RMSEA=.070, TLI=.90, NFI=.89, SRMR=.062 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin son şeklindeki uyum değerlerinin ölçeğin yapı geçerliği için kabul edilebilir düzeyde delil sunduğu anlaşılmıştır. Şekil 3'te görüldüğü üzere açıklayıcı faktör analizinde belirlenen dört örtük değişkenli yapı ölçekte kalan 20 madde ile doğrulanmaktadır.



Şekil 3. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bilgileri

Yapı geçerliğini sağlamak için başvurulan yollardan birisi de madde-toplam test korelasyonu analizidir. Tablo 20'de maddelerin kendi boyutu ve ölçeğin bütünü ile korelasyon değerleri ile boyutların ve ölçeğin tümünün iç tutarlılık katsayısı sunulmuştur.

Tablo 20. AYKÖ'nün Madde-Toplam Test Korelasyonu ve Güvenirlik Değerleri

	Madde- Toplam Korelasyonu	Madde- Toplam Korelasyonu (Boyut içi)	Cronbach Alfa
K1	.645	.789	
K3	.561	.748	
K4	.637	.783	
K6	.590	.713	.88
K7	.691	.805	
K8	.634	.754	
K10	.684	.756	
K16	.563	.689	
K17	.631	.733	
K18	.447	.679	
K19	.647	.801	.85
K20	.547	.695	
K21	.748	.806	
K22	.636	.717	
K23	.261	.771	
K24	.570	.779	.63
K25	.313	.733	
K13	.316	.801	
K14	.493	.843	.69
K26	.543	.710	

Bir maddenin madde-toplam test korelasyon katsayısı .200 ve altındaysa madde ölçekten çıkarılmalıdır; .200-.300 arasındaysa ve zorunlu görülüyorsa o madde ölçeğe alınabilir veya maddenin düzeltilmesi gerekir. Korelasyon katsayısı .300-.400 arasındaysa iyi; .400 ve üstündeyse madde çok iyi ayırt edici kabul edilir (Büyüköztürk, 2018; Ebel, 1965'ten akt., Erkuş, 2016, s. 144). Bir ölçekteki her maddeye verilen puan ile maddelerin toplam puanı arasındaki korelasyon hesabının Likert tipi ölçekte kullanılma sebebi, tek boyutluluk özelliğini sağlamaktır. Bu hesaplamanın, sadece homojen test veya alt-testlere uygulanması gerekir. Aksi hâlde, bir madde bir alt-teste çok iyi hizmet etmesine rağmen madde-toplam korelasyonu düşük çıktığı için bu maddenin teste alınmaması sonucu doğar (Erkuş, 2016b; Tavşancıl, 2010).

Bu araştırmada, 23. maddenin korelasyon katsayısı .200-.300 arasındadır. Ancak 23. maddenin kendi boyutu içindeki madde-toplam test korelasyon değeri .451'dir. Bu

maddenin kendi boyutunun toplam test puanlarıyla tutarlı ve iyi derecede ayırt edici olduğu belirlendiğinden düzeltilmesine gerek duyulmadan ölçekte kalması uygun görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri birinci faktör için .88; ikinci faktör için .85; üçüncü faktör için .63 ve dördüncü faktör için .69 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin bütünü için hesaplanan değer .91'dir. Bu değerler ölçeğin iyi derecede iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermekte ve yapı geçerliğine de kanıt olmaktadır (Tavşancıl, 2010).

Ölçekten alınabilecek toplam puan 20 ila 100 puan olabilmektedir ve yüksek puan yazma konusundaki kaygı düzeyinin yüksekliğini yansıtmaktadır. Zevk duyma boyutuna ait maddelerin (15, 16, 17. maddeler) toplam puanın hesaplanmasında ters kodlanması gerekmektedir. Ölçeğin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

3. 3. 1. 3. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Araştırmanın nitel aşamasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur." (Patton, 1987, s. 112'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 123). Bu yaklaşım, araştırmacı yanlılığını ve öznelliğini azaltarak katılımcılar arasında cevapların çokluğu ve derinliği bakımından oluşabilecek farklılıkları en aza indirir. Ayrıca araştırmacının becerisinin cevaplar üzerindeki etkisini de azaltır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 123). Patton'a (2018, s. 346) göre standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu yüksek derecede odaklanmış sorulardan oluştuğu için katılımcıların vakitleri verimli kullanılır. Bununla birlikte cevapları bulmak ve karşılaştırmak kolay olduğundan analiz de kolaylaşır. Bu özellikleriyle açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin nicel ve nitel veri toplamanın her ikisinde de uzmanlık ve uzun zaman gerektirmesi zorluğunun (Creswell, 2012, s. 543) hafifletilmesi de mümkündür. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 122) göre "belirli bir forma dayalı bir görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar." Bu veri toplama aracının eksik kalan yönü ise istenen oranda veri elde edilememesidir. Bu çalışmada bu eksikliğin giderilmesi amacıyla çok sayıda akademisyene ulaşılmıştır.

Formda 6'sı açık uçlu, 3'ü kapalı uçlu olmak üzere 9 temel soru yer almaktadır. Bu sorulardan ikisinin cevabı "Evet" veya "Hayır" olabilir. Bununla birlikte bu kapalı uçlu sorulara verilecek cevabın "Evet" olması durumunda açık uçlu sonda sorularla derinlemesine bilgi alınması amaçlanmıştır. Ölçeklerle yakalanamayan bilginin "mücevherlerini" ortaya çıkarabilecek unsurlar açık uçlu cevaplardır. Bununla birlikte, açık uçlu bir soru, nitel verilerin ayırt edici özellikleri olan özgünlüğü, zenginliği, cevapların

derinliği, dürüstlüğü ve samimiyeti yakalayabilir (Cohen vd., 2007, s. 330). Sonda sorular ise katılımcının soruyu daha net anlamasını ve daha ayrıntılı cevaplar vermesini sağlamak için kullanılır. Sonda sorular toplanan verilerin zenginleşmesini ve derinlik kazanmasını sağlar. Ayrıca sonda soruları araştırmacının karar verme ve müdahalede bulunma ihtiyacını da en aza indirir (Patton, 2018, s. 346; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 133).

Veri toplama aracının hazırlanmasında nicel aşamada ulaşılan sonuçların rehberliğinde literatürde yer alan çalışmalardan (Birk, 2013; Boice, 1990; Boice ve Jones, 1984; Hartley ve Knapper, 1984; Lowenthal ve Wason, 1981) faydalanılmıştır. Ayrıca form Türkçe eğitimi alanında çalışan 1 doktor öğretim üyesi, 1 doçent doktor ve 1 profesör doktor; eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında çalışan 1 doktor öğretim üyesi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında çalışan 1 doktor öğretim üyesinin değerlendirmesine sunulmuştur. Formun deneme uygulaması 2 öğretim üyesi ile yüz yüze görüşme yaparak ve 11 öğretim üyesi ile e-posta aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun uygulanmasında çevrimiçi anket sistemi ve bu sistemin iletişim aracı olarak e-posta kullanılmıştır. Creswell'e (2012, s. 219) göre coğrafi olarak dağınık hâlde bulunan bir grup insandan hızlı bir şekilde nitel veri toplanmasına imkân sağlayan bir görüşme türü olan e-posta görüşmeleri kısa sürede çok sayıda kişiye ve yazılı veri tabanına ulaşma imkânı verir.

3. 3. 1. 4. Kişi Bilgi Formu

Ek 4'te verilen Kişi Bilgi Formu'nda akademisyenlerin cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Kişi Bilgi Formu'ndan elde edilen veriler akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunu karşılaştırmada bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılan araştırmanın nicel aşamasında kullanılan Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin deneme uygulaması için hazırlanması süreci ölçek geliştirme basamaklarına uygun başlatılmıştır. Taslak formun oluşturulmasından sonra araştırmanın yürütülebilmesi için Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinden izin alınmıştır (Ek 1.) Anılan üniversitelerde görev yapan akademisyenler çalışma odalarında araştırmacı tarafından ziyaret edilerek araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara ölçek formları uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçeklerin deneme formlarının doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Ölçeklerin açıklayıcı faktör analizi ve ön güvenilirlik testlerinden sonra asıl uygulaması Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan üniversitelerde çalışan akademisyenlere hem e-posta hem de çevrimiçi anket sistemi aracılığıyla ulaşılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Akademisyenlerce doldurulan ölçeklere geçerlik, güvenilirlik testleri ve araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel veri analiz programı kullanılarak birtakım analiz testleri yapılmıştır. Nicel verinin analizinden sonra araştırmanın desenine ve amacına uygun olarak tasarlanan nitel aşama için standartlaştırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı nicel verinin elde edildiği katılımcı grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçları ulaşılan akademisyenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlarca doldurulmuştur.

3. 4. Verilerin Analizi

3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ölçek formları 711 akademisyen tarafından doldurulmuştur. Uygulama çevrimiçi anket sistemiyle yürütüldüğünden sistemin özelliği olarak ölçeklerin eksik doldurulması söz konusu olmamaktadır. Araştırmada geliştirilen ölçeklerin açıklayıcı faktör analizleri ve diğer istatistik analizleri SPSS 23.0 yazılımı ve doğrulayıcı faktör analizi AMOS (Analysis of Moment Structures) 21.0 yazılımı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc analizi, Pearson Moment Çarpım Korelasyon katsayısı, çoklu regresyon analizi, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel aşaması açıklayıcı sıralı desen karma yöntemin ikinci basamağını oluşturduğundan nicel aşamada ulaşılan kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden; doktor akademisyenlerin hem doçent doktor hem de profesör doktor akademisyenlerden daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı sonucunun açıklanması amacına yönelik olarak yürütülmüştür (Creswell ve Clark, 2014, s. 93). Çalışmanın sonunda yaygın bir anlayış ortaya koyabilmek için çalışmanın katılımcılarından akademik yazma tutukluğu deneyimi yaşadığını ifade eden (Creswell, 2016, s. 83) akademisyenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Nitel veri toplama sürecinde ulaşılan 110 kadın akademisyen ve 96 doktor akademisyenden "Akademik yazma sürecinin başlangıcında

veya devamında yazma tutukluğu yaşadığınız olur mu?” sorusuna “Evet” cevabını veren 84 kadın akademisyen (katılımcı tüm kadın akademisyen sayısının %76’sı) ile 76 doktor akademisyenin (katılımcı tüm doktor akademisyen sayısının %79’u) görüşleri analize tabi tutulmuştur. Öncelikle nitel veri toplama aracından elde edilen akademisyen görüşlerine hâkim olabilmek için tüm cevaplar iki kez okunmuştur. Daha sonra veriler NVIVO 12.0 Nitel Veri Analiz Programı’na aktarılmış ve veri analizi bu program üzerinde yürütülmüştür. “Nitel veri analizi programları kodlanmış temaları yerleştirme sürecini, veriyi kategoriler içerisinde gruplandırmayı, dökümlerdeki parçaları veya alan notlarından olayları karşılaştırmayı hızlandırır.” (Patton, 2018, s. 442).

Wolcott’un (1994) veri analizinde önerdiği üç yol vardır. Birincisi toplanan verilerin orijinaline sadık kalınması ve gerektiğinde alıntılar yapılarak betimsel yaklaşımla okuyucuya sunulmasıdır. İkinci yol, birincisini de içeren bir biçimde sebep-sonuç ilişkisi içinde sistematik analiz yapmaktır. Bu yaklaşımda veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise birinci ve ikinci yaklaşım temel alınarak veri analiz sürecine araştırmacı yorumları da dâhil edilir. Bu noktada araştırmacının katılımcı ve öznelliği daha çok söz konusu olmakta, veri toplamanın ötesinde verilerin analizinde de değerlendirmeleri ve kendi üslubuyla araştırmacı daha etkin bir rol üstlenmektedir (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 222). Bu yaklaşımlar arasında betimsel analiz birinci ve ikinci yaklaşımı; içerik analizi ise, ikinci ve üçüncü aşamaları kapsamaktadır. Bu araştırmada tümdengelimci yaklaşımla betimsel analiz ve tümevarımcı yaklaşımla içerik analizinden faydalanılmıştır. Verilerin elde bulunan örüntü, kategori veya temalar çerçevesinde analiz edilmesi tümdengelimci analiz; araştırmacının verilerle etkileşimi yoluyla verilerden çıkan örüntü, kategori veya temalar keşfedilmesi ise tümevarımcı analizdir (Patton, 2018, s. 453).

Nitel veriler öncelikle nicel veri toplama ve analizi sürecinde belirlenen temalara göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Aynı zamanda, önceden belirlenmiş temalara göre kodlama yapılarak verilerde örtük hâlde bulunan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlamadan bahsetmektedir: “Önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.” (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 229). Bu araştırmada hem daha önceden belirlenmiş kavramlara göre hem de verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılarak belirli temalara ait kodlar ortaya çıkarılmış ve farklı temalara ulaşılmıştır. Kodlama esnasında ve sürecinin sonunda uzman görüşüne başvurulmuş, kavramlar ve temaların tutarlılığına dikkat edilmiştir. İçerik analizinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin daha derin bir işleme ele alınması ve betimsel analizde görülemeyen kavram ve temaların bu

analizle ortaya çıkarılması söz konusudur. Ortaya çıkarılan kavramların düzenlenmesiyle ulaşılan temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenir ve daha anlaşılır hâle getirilir. “İçerik analizinde takip edilen dört aşama vardır: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bir tema için kanıtları irdelerken ana fikir, okuyucuyu temaların verilerden ortaya çıktığına ikna edecek bir tartışma oluşturmaktır. Bu kanıtı sağlamak için yazılan stratejiler, alt temaları veya alt kategorileri bildirmeyi; tırnak işareti içinde alıntılanmayı; çoklu kanıtları alıntılanmak için farklı kaynakları kullanmayı ve farklı görüşleri göstermek için bir çalışmadaki bireylerin çeşitli bakış açılarını sağlamayı içermektedir (Creswell ve Clark, 2014, s. 223). Çalışmada elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu sayede araştırmayı okuyanlar da verileri değerlendirme fırsatına sahip olmaktadır. Bu şekilde anlamı değiştirilmeden verilerin sunulması betimleyici geçerlidir. Çalışmanın yorumlayıcı geçerliğini sağlamak amacıyla da alıntılarda kullanılan kelimeler, yüklenen anlamlar ve amaç hakkında yorumlamalarda bulunulmuştur. Yorumlamalarda kavramların geçtiği bağlam dikkate alınmıştır (Ekiz, 2009). Çalışma sürecinde başvurulan her türlü stratejinin gerekçesi gösterilmiş ve ulaşılan sonuçların dayandığı veriler sunulmuştur. Bu şekilde çalışmanın objektifliği sağlanmaya çalışılmıştır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993). Araştırmanın ve sonuçlarının inandırıcılığının artırılması amacıyla nitel verilerin toplanmasında veri kaynakları olarak akademisyenlerin cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanı bakımından maksimum çeşitlilik (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 267) sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca nitel verilerin toplanmasında nicel aşamanın katılımcılarından 4.817 akademisyene ulaşılmalarıyla veri çeşitliliği sağlanarak nitel verilerin geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır (Creswell, 2012).

Nitel bulguların geçerliğini sağlamak için başvurulacak yollardan birisi karşı görüş kanıtlarını da vermektir. Bir başka yaklaşım araştırmanın alan içeriği ve nitel araştırma hakkında bilgi sahibi olan kişilerin de araştırmada görev almadığı hâlde veri tabanını ve nitel bulguları kendi ölçütlerini kullanarak incelemesi de nitel geçerliği arttırmaktadır (Creswell ve Clark, 2014, s. 225–226). Bu araştırmanın nitel bulgularının sunumunda kadın akademisyenlerin ve doktor akademisyenlerin ifadelerine yer verilmiştir. Bu sunumda kadın akademisyen herhangi bir unvana sahip olabilmekte; doktor akademisyen de erkek olabilmektedir. Bu durumda sadece kadın ve doktor akademisyenlerin değil erkek veya doçent ve profesör doktorların da ifadelerine yer verilmiş olmaktadır. Ayrıca araştırmanın akademik yazma, kaygı ve yazma tutukluğunun boyutları olarak motivasyon, değerlendirilme, erteleme ve mükemmeliyetçilik konuları ile nitel araştırma hakkında uzman

olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman bir doktor öğretim üyesinin veriler hakkında değerlendirmelerine başvurulmuştur.

Doğrudan yapılan alıntılarının sunumunda kadın ve doktor katılımcıların ifadelerinden üçer alıntıya yer verilmiştir. Alıntılanan ifadeler akademisyenin diğer sorulara verdiği cevaplarla birlikte düşünülerek anlamlandırılmıştır (Silverman, 2018, s. 111). Alıntının yapıldığı akademisyenin cinsiyeti, unvanı ve doçentlik sınav alanı alıntının sonunda yay ayaç içinde gösterilmiştir. Alıntıda dikkate alınan özelliğini gösteren kısaltmalar kalın yazı tipinde gösterilmiştir. Nitel verilerin tartışılmasında araştırma görevlisi doktor, öğretim görevlisi doktor ve doktor öğretim üyesinin tamamından “doktor” olarak bahsedilmiş ve bu akademisyenlerin ifadelerinden yapılan alıntılarda ortak olarak “DR” kısaltması kullanılmıştır. Diğer tema ve kodlara yönelik alıntılarının sunumunun aksine, ölçtüğü özellik gereği olarak “akademik yazma kaygısı” temasının “zevk duyma” kodunda, akademik yazma tutukluğu yaşamadığını ifade eden 25 kadın akademisyen ve 20 doktor akademisyenin akademik yazmaya yönelik olumlu ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmada veriler üç düzeyde ele alınmıştır. Bunlar üst tema, tema ve koddur. Örneğin akademik yazma tutukluğu üst tema, erteleme tema ve iç etkenler kod olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı desen karma yöntem tasarımına uygun olarak iki başlık altında sunulmuştur. Bu doğrultuda önce nicel analizlerde ulaşılan bulgular, daha sonra nitel analizlerde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Nicel Bulgular

Bu bölümde, akademik yazma kaygısı ile akademik yazma tutukluğu arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon testi sonuçlarına, Akademik yazma kaygısının akademik yazma tutukluğu üzerindeki yordayıcılığını ölçmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinin bulgularına, betimsel istatistiklere ve akademik yazma tutukluğunun demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi ve ANOVA testinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. 1. Akademik Yazma Tutukluğu ve Boyutları ile Akademik Yazma Kaygısı ve Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi

Araştırmada Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkilere dair bilgiler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. AYKÖ ile AYTÖ’nün Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Oranları

	Motivasyon	Değerlendirilme	Erteleme	Mükemmeliyetçilik	AYTÖ Toplam	Başarısızlık Kaygısı	Yayın Kaygısı	Zevk Duyma	Saygınlık Beklentisi	AYKÖ Toplam
Motivasyon	1									
Değerlendirilme	.562*	1								
Erteleme	.548*	.372*	1							
Mükemmeliyetçilik	.429*	.236*	.425*	1						
AYTÖ Toplam	.900*	.742*	.730*	.621*	1					
Başarısızlık Kaygısı	.558*	.571*	.294*	.240*	.583*	1				
Yayın Kaygısı	.669*	.609*	.437*	.315*	.702*	.682*	1			
Zevk Duyma	-.431*	-.419*	-.156*	-.054	-.395*	-.507*	-.424*	1		
Saygınlık Beklentisi	.352*	.456*	.205*	.159*	.406*	.447*	.526*	-.165*	1	
AYKÖ Toplam	.667*	.668*	.380*	.279*	.698*	.895*	.897*	-.590*	.660*	1

*p<.01 AYTÖ: Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği, AYKÖ: Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği

Tablo 21 incelendiğinde akademik yazma tutukluğu ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur [$r=.698$, $p<.01$]. Akademik yazma tutukluğu ile akademik yazma kaygısının boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde Başarısızlık Kaygısı [$r=.583$, $p<.01$]; Yayın Kaygısı [$r=.702$, $p<.01$]; Zevk Duyma [$r=-.395$, $p<.01$] ve Saygınlık Beklentisi [$r=.406$, $p<.01$] boyutları ile akademik yazma tutukluğu arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik yazma kaygısı ile akademik yazma tutukluğunun boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise Motivasyon [$r=.667$, $p<.01$]; Değerlendirilme [$r=.668$, $p<.01$]; Erteleme [$r=.380$, $p<.01$] ve Mükemmeliyetçilik [$r=.279$, $p<.01$] boyutları ile arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

4. 1. 2. Akademisyenlerin Akademik Yazma Kaygılarının Akademik Yazma Tutukluklarını Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Çoklu regresyon analizleri ve karşılaştırma testleri yapılmadan önce bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda 711 kişiden elde edilen veri için önce kayıp değer analizi yapılmış ve veri setinde kayıp değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Çok değişkenli uç değerler belirlenirken madde puanları puanlara (Z puanlarına) dönüştürülerek ($|3|$)'ün dışında kalan değerler çok değişkenli uç değerler olarak değerlendirilir ve analiz dışı bırakılır. Uç değer analizi yapılırken değişkenlere ait ölçümlerde ortaya çıkan puanlar Z puanlarına dönüştürülmüş ve Z puanları $|3|$ 'ten fazla olan ölçümler ($n=7$) veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bununla birlikte histogram ve kutu grafiği (boxplot) de uç değerleri yansıması bakımından önemli olduklarından incelenmiştir. Üçüncü aşamada, veri setinin çok değişkenli normallik testlerinde ise Shapiro-Wilk testi, histogram grafikleri, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık-basıklık katsayıları ($|2|$) dikkate alınmıştır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinde ilgili literatürde ölçüt olarak kabul edilen değer ($|2|$) (Field, 2013; Kalaycı, 2016) dışında kalan herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. Normallik testlerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. AYTÖ'nün Çoklu Regresyon Öncesi Yapılan Normallik Analizleri

		Shapiro-Wilk	
		Statistic	Sig.
		.997	.157
		İstatistik	Standart Hata
Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği	Ortalama	49,9551	.45534
	Medyan	49	
	Varyans	144,716	
	Standart Sapma	12,02981	
	Minimum	18	
	Maksimum	85	
	Çarpıklık	-.024	.093
	Basıklık	-.315	.185

Tablo 22'ye göre, incelenen değerler veri setinin normal dağılımda olduğunu göstermektedir.

Araştırmada akademik yazma kaygısı ile akademik yazma tutukluğu arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Akademik yazma kaygısının akademik yazma tutukluğu üzerindeki etkisini belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizi için ilk olarak, gerekli görülen varsayımların sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Çoklu regresyon analizinin temel varsayımı bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğudur. Ayrıca bağımsız değişkenler arasında güçlü bir korelasyon ilişkisinin varlığı çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) problemi oluşturabileceğinden regresyon analizinden önce değişkenler arası korelasyonlar kontrol edilmelidir (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 275). Bununla birlikte uç değerler, örneklem büyüklüğü ile normallik değerleri de incelenmelidir (Büyüköztürk, 2018, s. 99; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Varsayımların sağlandığı yapılan testler sonucunda anlaşıldıktan sonra çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Varsayımlara dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

4. 1. 2. 1. Uç değerler

Araştırmanın çok değişkenli uç değerleri Mahalanobis uzak değerleri kullanılarak incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2018) göre, tespit edilen Mahalanobis değeri bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan X^2 tablo değeriyle karşılaştırılmalıdır. Hesaplanan Mahalanobis değeri bulunan tablo değerinden küçükse normallik varsayımının karşılandığı kabul edilir (s. 99). Yapılan analizde dört bağımsız değişken bulunmaktadır. X^2

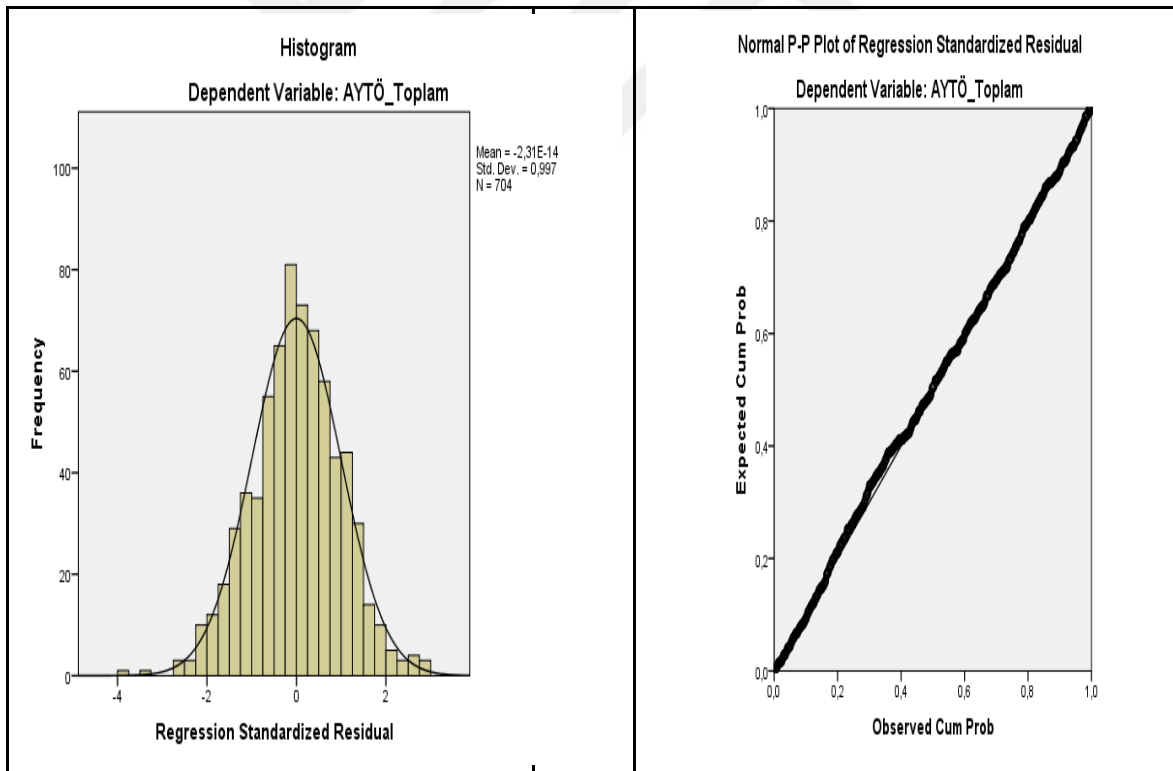
tablosunda dört bağımsız değişkenin 0.01 anlamlılık kriterindeki serbestlik derecesi (sd) değeri 13.27'dir. Analiz sonucunda 6 katılımcının verilerinin hesaplanan Mahalanobis değeri X^2 tablo değerinden yüksek çıktığından bu veriler analizden çıkarılmıştır.

4. 1. 2. 2. Örneklem büyüklüğü

Pallant (2015, s. 136) çoklu regresyon analizi için örneklem büyüklüğünü hesaplamada $n \geq 50 + (8 \times \text{bağımsız değişken sayısı})$ yöntemini önermektedir. Çalışmanın bağımsız değişken sayısının 4 olmasından hareketle yapılan hesaplama göre örneklem şartının ($698 > 82$) sağlandığı görülmektedir.

4. 1. 2. 3. Doğrusallık

Araştırmanın bağımsız değişkenleri (başarısızlık kaygısı, yayın kaygısı, zevk duyma ve saygınlık beklentisi) ile bağımlı değişkeni (akademik yazma tutukluğu) arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4 incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkenleri (başarısızlık kaygısı, yayın kaygısı, zevk duyma ve saygınlık beklentisi) ile bağımlı değişkenine (akademik yazma tutukluğu) dair oluşturulan histogram ve saçılma diyagramları incelendiğinde değişkenler

arasında doğrusal ilişki olduğu görülmektedir. Diyagramlardan yola çıkarak doğrusallık varsayımının gerçekleştiği söylenebilir.

4. 1. 2. 4. Çoklu ortak doğrusallık ve tekliklik

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 23. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	Akademik Yazma Tutukluğu	Başarısızlık Kaygısı	Yayın Kaygısı	Zevk Duyma	Saygınlık Beklentisi
Akademik Yazma Tutukluğu	1				
Başarısızlık Kaygısı	.583	1			
Yayın Kaygısı	.702	.682	1		
Zevk Duyma	-.395	-.507	-.424	1	
Saygınlık Beklentisi	.406	.447	.526	-.165	1

Tablo 23'te sunulan sonuçlara göre değişkenler arasında .90'dan daha düşük düzeyde ilişkinin olduğu görüldüğünden çoklu ortak doğrusallık ve tekliklik sorununun olmadığı anlaşılmıştır (Pallant, 2015). Varsayımların test edilmesinde Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans Değeri (TV) de hesaplanmıştır. Analizlerden ulaşılan sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur. Tablo 25'te görüldüğü üzere VIF değerinin .10'dan küçük ve TV değerinin .20'den büyük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Ulaşılan sonuçlar değişkenler arasında bu problemlerin olmadığını göstermektedir.

4. 1. 2. 5. Normallik

Ayrıca regresyon analizi için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Yazma Tutukluğu	-.024	-.315
Başarısızlık Kaygısı	.433	-.498
Yayın Kaygısı	-.057	-.539
Zevk Duyma	-.571	-.029
Saygınlık Beklentisi	-.294	-.675

Tablo 24'e göre değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinde ilgili literatürde ölçüt olarak kabul edilen (|2|) değer (Field, 2013; Kalaycı, 2016) dışında kalan herhangi bir madde olmadığı görülmüştür.

4. 1. 2. 6. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmanın amaçlarından birisi olan akademisyenlerin akademik yazma tutuklukları üzerinde akademik yazma kaygısının rolünün tespit edilmesi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Böylelikle akademisyenlerin akademik yazma kaygılarının akademik yazma tutukluk durumlarını yordayıp yordamadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Akademik Yazma Kaygısının Akademik Yazma Tutukluğunu Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	P	İkili r	Kısmî r	TV	VIF
Sabit	18.429		1,352	13,629	.000***				
Başarısızlık kaygısı	.310	.077	.157	4,037	.000***	.583	.152	.462	2,165
Yayın kaygısı	1,089	.078	.542	13,969	.000***	.702	.468	.461	2,167
Zevk duyma	-.428	.167	-.080	-2,561	.011***	-.395	-.097	.719	1,390
Saygınlık beklentisi	.144	.122	.037	1,183	.237	.406	.045	.696	1,436

$R = .72$ $R^2 = .52$ $F(4-693) = 186.195$ $p = .000$ ***

Tablo 25 incelendiğinde akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu ile başarısızlık kaygısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki ($r = .58$) olduğu; bu ilişkide diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ise yine pozitif yönlü, ancak çok düşük düzeyde ilişki ($r = .15$) olduğu belirlenmiştir. Akademik yazma tutukluğu ile yayın kaygısı arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki ($r = .70$) olduğu; ayrıca bu ilişkide diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ise iki değişken arasında yine pozitif yönlü,

ancak orta düzeyde ilişki ($r=.47$) olduğu tespit edilmiştir. Akademik yazma tutukluğu ile zevk duyma arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki ($r=-.40$) olduğu; ayrıca bu ilişkide diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ise iki değişken arasında yine negatif yönlü, ancak çok düşük düzeyde ilişki ($r=-.01$) olduğu tespit edilmiştir. Akademik yazma tutukluğu ile saygınlık beklentisi arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki ($r=.41$) olduğu; ayrıca bu ilişkide diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ise iki değişken arasında yine pozitif yönlü, ancak çok düşük düzeyde ilişki ($r=.05$) olduğu belirlenmiştir.

Akademisyenlerin başarısızlık kaygısı, yayın kaygısı, zevk duyması ve saygınlık beklentisinin birlikte akademik yazma tutukluğu ile yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu, bahsi geçen değişkenlerin akademik yazma tutukluğunun %52'sini açıkladığı ve söz konusu modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($R=.72$, $F(4-693)=186.195$, $p<.001$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin akademik yazma tutukluğu üzerindeki önem sırasının; yayın kaygısı ($\beta=.542$), başarısızlık kaygısı ($\beta=.157$), zevk duyma ($\beta=-.080$) ve saygınlık beklentisi ($\beta=.037$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin hesaplanan t-testi sonuçları incelendiğinde ise başarısızlık kaygısının ($\beta=.157$, $p<.001$); yayın kaygısının ($\beta=.542$, $p<.001$) ve zevk duymanın ($\beta=-.080$, $p<.001$) akademik yazma tutukluğunu anlamlı şekilde açıkladığı görülmektedir. Saygınlık beklentisi değişkeni ($\beta=.037$, $p>.001$) ise akademik yazma tutukluğu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4. 1. 3. Demografik Değişkenlere İlişkin Yapılan Analizler

4. 1. 3. 1. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Aynı verilerle ilgili normal dağılım testleri doğrulayıcı faktör analizi ve regresyon analizi öncesinde kontrol edilmiş ve verilerin dağılımının normal olduğu görülerek parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir.

Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonucu Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	SD	p
Akademik Yazma Tutukluğu	Erkek	376	51,65	13,35	-3,036*	651	.002
	Kadın	322	54,92	14,91			

* $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde erkek ve kadın akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu [$t_{(651)}=-3,036$; $p<.05$] bağlamında aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı anlaşılmaktadır.

4. 1. 3. 2. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Unvan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Akademisyenlerin akademik yazma tutuklukları unvan değişkeni açısından incelenmiştir. Akademik yazma tutukluğu puanlarının unvan değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Farklılıkların kaynağı ise post-hoc tekniklerinden faydalanılarak tespit edilmiştir. Yapılan testin sonucu Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Unvan Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Unvan	N	Ortalama	Ss	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Akademik Yazma Tutukluğu	Arş. Gör. Dr. (1)	20	51,50	13,99			<i>Gruplar Arası</i>	4,908	4	1.227,073			
	Öğr. Gör. Dr. (2)	24	54,91	12,67			<i>Grup İçi</i>	95,959	693	138,469			1>5 2>4
	Dr. Öğr. Üyesi (3)	332	51,96	11,82	.442	.779	<i>Toplam</i>	100,867	697		8,862*	.000	2>5 3>4 3>5 4>5
	Doç. Dr. (4)	154	49,14	11,55									
	Prof. Dr. (5)	168	45,85	11,45									

*p<.01

Tablo 27 incelendiğinde, Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği [$F_{(697)}=8,862; p<.05$] bağlamında akademisyenler arasında unvan bakımından anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmıştır.

Hangi unvanlar arasında farklılaşmanın olduğunu ortaya çıkarmak için öncelikle varyansların dağılımı kontrol edilmiştir. Varyansların dağılımının homojen olduğu anlaşılınca post-hoc testlerinden LSD analizi uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, araştırma görevlisi doktorun profesör doktordan, öğretim görevlisi doktorun doçent doktor ve profesör doktordan, doktor öğretim üyesinin doçent doktor ve profesör doktordan, doçent doktorun profesör doktordan daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı anlaşılmıştır.

Başka bir deyişle unvan değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda doktor akademisyenlerin doçent doktor ve profesör doktor akademisyenlerden; doçent doktor akademisyenlerin de profesör doktor akademisyenlerden anlamlı derecede daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı; yani unvan yükseldikçe akademik yazma tutukluğu ortalamalarının düştüğü görülmüştür.

4. 1. 3. 3. Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluklarının Doçentlik Sınav Alanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Akademisyenlerin akademik yazma tutuklukları doçentlik sınav alanı değişkeni açısından incelenmiştir. Akademik yazma tutukluğu puanlarının doçentlik sınav alanı değişkene göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan testin sonucu Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28 incelendiğinde, en yüksek akademik yazma tutukluğu düzeyine Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler alanında çalışan akademisyenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra en düşük akademik yazma tutukluğunun ise Hukuk alanında çalışanlarda olduğu bulunmuştur. Ancak akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu puanları arasındaki farkın doçentlik sınav alanına göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği [$F_{(697)}=1,806; p>.05$] anlaşılmaktadır.

4. 2. Nitel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, nicel analizlerde akademik yazma tutukluğunu anlamlı derecede açıkladığı tespit edilen akademik yazma kaygısının boyutları olan yayın kaygısı, başarısızlık kaygısı ve zevk duymamanın akademik yazma tutukluğu üzerindeki etkisini ve akademik yazma tutukluğunun “neden” ve “nasıl” gerçekleştiğini açıklamak amacıyla uygulanan görüşme formundan elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda, nicel bulgulara dayalı olarak gerçekleştirilen betimsel analiz ile ve daha derin anlamlara ulaşabilmek amacıyla yapılan içerik analizi ile ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4. 2. 1. Akademik Yazma Kaygısı

Bu bölümde akademik yazma kaygısı temasında “yayın kaygısı, başarısızlık kaygısı ve zevk duyma” kodlarına yönelik akademisyen ifadelerine yer verilmiştir.

4. 2. 1. 1. Yayın Kaygısı

Akademik yazma tutukluğu yaşayan akademisyenler *yayın kaygısı* boyutu bağlamında değerlendirilebilecek görüşlerinin analizinde akademide yayın yapmanın bir zorunluluk olduğu yönündeki düşüncenin yazma sürecini psikolojik bakımdan zorlaştırdığı anlaşılmıştır. Ayrıca akademisyenler yayın yapmanın bazılarınca seri üretim gibi görülmesi, akademik yükselme ve puan toplama baskısı altında yaşanan yetiştirememe kaygısı ile zamansızlıktan şikâyet etmişlerdir. Bu hâlleri yaşayan akademisyenin ertelemeye başvurduğu, başlamakta zorlandığı, yazarken tıkanıp anlaşılmıştır. Görüşleri ele alınan akademisyenlerin akademik yazma kaygısı teması altında *yayın kaygısına* yönelik dile getirdikleri ifadelerden ($f=K:19, DR:15$) bazıları şu şekildedir:

Çalışma tempom bol miktarda yetiştirme kaygısı yaşatır bana. Doçentlik hedefime bir an önce ulaşmayı hedefliyorum. Kaybedecek zamanım yok. Akademik alanda çalışırken, yayın yapmak bir zorunluluk. Bu nedenle yazmaya başlarken, çok akışta ve iyi hissetmiyorum. (K, SAĞ, DRÖÜ)

Yayın yapma sürecinin seri bir üretim gibi görülmesi beni yazarken geriyor. Nicelik değil de niteliğe odaklanmak istiyorum. Ancak akademik çevrenin de genelde böyle bakmaması, akademik puan toplama vb. konularda sanki siz de çok yazmalıymışsınız gibi bir baskının yarattığı stres yazdıklarımı bitirme sürecini sürekli ertelememe ve akıcı olarak yazamamama neden oluyor. (K, EÖY, DRÖÜ)

Elbette, akademik olarak yazmak zorunluluğu hissediliyor. Bu, çevremdeki herkeste var. Ancak, diğer meslektaşlarımız, akademik teşvik puanını soruyorlar. Başkalarının puan takibini yapıyorlar. Çok biçimsiz bir davranış olmasına rağmen, yazmak zorunda hissediyorsunuz kendinizi. (K, SBİB, DRÖÜ)

Ancak teşvik, puan veyahut görev uzatma süresinin kısalığı gibi bu yönde camianın beklentileri yapılacak yayında kişiyi kaygı ve strese sürükleyerek yapılacak çalışmanın çoğu zaman aceleyle getirmesi ile sonuçlanır. (K, SBİB, DRÖÜ)

Bölüm işleri, verdiğim lisans dersleri, akademik yükselme baskısı ve stresi, birkaç işi bir arada yürütme becerisinden yoksun oluşum odaklanma sorununa ve motivasyon düşüklüğüne neden olur. Yetersizlik ve tükenmişlik hissine kapılıyorum. Çalışmayı tamamlayamama endişesi duyarım. Süre kısıtlı olduğunda çalışmayı yetiştirme telaş ve endişesine kapılıyorum. Akademik atanma-yükselme kriterlerinde yapılan değişiklikler durumumu etkilediğinde stres ve kaygı duyarım. Bu sıkıntılar bazen omuzlarımda kas spazmı vb. sağlık sorunlarına neden olur. (E, EÖY, ARŞGÖR)

En büyük engel psikolojik, bazen "akademik kabızlık" çekiyorum. Gönüllü yazmak ile yazmak zorunda olduğum durumlardaki üretkenliğim ve hissettiklerim farklı oluyor. Zoraki olan yayınlar her zamanki gibi strese yol açıyor. (E, İLH, DRÖÜ)

4. 2. 1. 2. Başarısızlık kaygısı

Akademisyenler akademik yazma kaygısı teması altında *başarısızlık kaygısının* etkisinden söz etmişlerdir ($f=K:14$, $DR:11$). Akademik yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin *başarısızlık kaygısı* boyutu bağlamında değerlendirilebilecek görüşlerinin analizinde yazma sürecini çeşitli işlerle birlikte yürütmeye çalışmanın sonuçla ilgili endişeli düşünceler doğurduğu, bununla birlikte yazma becerisi bakımından öz güven eksikliği yaşandığı anlaşılmıştır. Akademisyenlerin görüşlerine göre yazının kabul görmeyebileceği düşüncesi ve yayımlanmaya değer görülüp görülmeyeceği kaygısı gibi etkenler gerginlik, yorgunluk, stres, baş ağrısı, boşuna uğraşmış duygusu ve yazmaya başlayamama gibi yazmayı engelleyici psikolojik ve fizyolojik durumlara sebep olmaktadır. Bu konuda dile getirilen ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Birçok şey arasında yazmaya çalıştığım ve bazen sonuçla ilgili endişeli düşünceler taşıdığım için; bedensel olarak daha gergin hissediyorum, daha çabuk öfkelenabiliyorum, yorgunluk hissi oluyor, uyku ihtiyacım artıyor (K, EÖY, DOÇ)

Kendimi ve çalışmamı tam anlamıyla anlatamama korkusu oluşur. (K, MÜH, DOÇ)

Stres oluyorum, çünkü yazmak zaten başlı başına büyük bir iş yükü, bir yayınlatma sürecinin uzun olması, ret gelmesi, yeni dergini formatına makalenin dönüştürülmesi beni strese sokuyor. (K, SBİB, DOÇ)

Yazımın kabul görmeyebileceği düşüncesi strese sokar. Baş ağrısı yaşayabilirim. Düşündüğüm gibi bir sonla karşılaşmamak için ayrıntılara çok fazla dikkat ederek yazımı hazırlarım. (K, MÜH, DRÖÜ)

Stres, kaygı yaşanıyor elbette. Ancak yazım işlemin sonuna doğru yayınlanmaya değer görülecek mi kaygısı da sarmaya başlıyor. (K, FBM, DRÖÜ)

Nereden başlayacağını bilememek ya da vurucu cümleler kurmamak. Kaygılı bir ruh haline sebep oluyor. Yarım kalmışlık hissi... Ertesi güne bırakarak üstesinden gelmeye çalışırım. (K, MİM, DRÖÜ)

4. 2. 1. 3. Zevk Duyma

Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen sonuçlara yönelik olarak akademik yazma tutukluğu yaşamadığını ifade eden 25 kadın akademisyen ve 20 doktoralı akademisyenin görüşleri analiz edilmiştir.

Zevk duyma boyutuna yönelik katılımcıların yazma sürecinde yazmaya dair herhangi bir zorluk yaşamadığını, yazmaktan zevk aldığını ifade ettikleri görülmüştür (K:15, DR:8). Akademik yazı yazmaktan zevk aldığına dair düşünceler aktaran akademisyenlere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Akademisyenin başlıca görevi ve varlık nedeni akademik yazmaktır bence. Bu nedenle zorunlu hissetmek değil de, bu işten zevk almak ve ana görev addetmek gerekmektedir. Bu benim için bir yaşam tarzıdır. Yazarken kendimi, hayatı, insanı "anlama" serüveni yaşarım. Yazmak bana sadece zevk verir. Yazarken herhangi bir sorun yaşamam. Günün belli saatleri vs. diye bir şey yoktur. Her gün ve hatta hafta sonları bile üretim için önemlidir ve gereklidir. Yani kendimi mecbur hissetmiyorum, severek yazıyorum, çalışıyorum. (K, FİL, PROF)

Zevkle yazarım, zorluk yaşamam, internetten çok sayıda çalışma bulup indirir onları okur sonra yazmaya başlarım. (K, EÖY, DOÇ)

Bir akademisyen istemiyorsa, yazmamalıdır. Yazarken keyif ve coşku hissetmezseniz, okuyucunun da keyif almasını ve yazdıklarınızdan istifade etmesini bekleyemezsiniz. Yazmak; bilgi sahibi olmak kadar, bildiğini en güzel, en düzgün ve en samimi şekilde ifade etmeyi içeren bir süreç. Diğer bir ifadeyle yazmak; aynı zamanda bir gönül işidir. Zorla veya zorlamayla kaliteli ve yararlı bir iş çıkarmanın mümkün olmadığına inanırım. Beni akademik metin yazma konusunda olumsuz yönde, ancak kısa süreli olarak etkileyen tek etken, çalışmakta olduğum bölüm, fakülte ve üniversitedeki çalışma barışı ve çalışma koşullarıdır. Bu unsurun da üzerimdeki etki düzeyi, derinliği ve süresinin düşük olduğunu söylemek mümkün. (K, SBİB, DOÇ)

Akademik yazma işimin en önemli parçasından biridir. Yazmayı sevdiğim için külfet gelmiyor. (K, FBM, DRÖÜ)

Çalışmalarımı ürüne dönüştürme sürecidir ve beni mutlu eder. (K, FBM, DRÖÜ)

Araştırma sonuçlarının değerlendirme ve paylaşımı. Heyecan yaşatır. (K, ZOS, ÖĞRGÖR)

4. 2. 2. Motivasyon

Motivasyon teması altında “ders yükü ve öğrenci sayısı” ile “aile hayatı” şeklinde iki kod oluşmuştur.

4. 2. 2. 1. Ders Yükü ve Öğrenci Sayısı

Katılımcıların en fazla “ders yüküne ve öğrenci sayısı”na değindikleri görülmüştür (f=K:40, DR:52). Akademisyenlerin ifadelerinden ders yükünün fiziksel ve bedensel yorgunluğa sebep olduğu ve çalışmanın çok fazla bölünmesiyle motivasyonun düştüğü anlaşılmaktadır. İfadelere göre dersler ve danışmanlıklar yazmaya başlamaya engel olmakta, devam eden yazma sürecinde yaşanan bölünmeler yazmanın durmasına sebep olmaktadır. “Ders yükünün ve öğrencilerin fazlalığı”nın akademik yazma tutukluğu üzerindeki sekteye uğraticı etkisine değinen akademisyenlere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Özellikle karşılaştığım "engelleyci unsur" kaldıramayacağım kadar iş ve ders yükünün bölüm ve anabilim dalı başkanı tarafından üzerime yıkılmasıdır. 26 saat lisans dersine girdim. Bu iş yükü, ister istemez bıkkınlığa ve çaresizlik duygusuna sebep oluyor.

Kafanız dağılıyor, konsantrasyonunuz bozuluyor. Dolayısıyla akademik bir metin üretmeniz imkânsız hale geliyor. (K, EÖY, ÖĞRGÖR)

Ders yoğunluğu, idari işler, çok sayıda öğrenci, danışmanlık görevi, sınavlar, bölümde az sayıda görevli olması... (K, SBİB, ÖĞRGÖR)

Ders yoğunluğu en önemli engellerden biri oluyor. Yazabilmek için dönem sonunu bekliyorsunuz. Yıl içinde daha çok bir taslak oluşturmuş oluyorsunuz ya da verilerinizi ancak topluyorsunuz. (K, EÖY, DRÖÜ)

Teorik yükü ağır olan dersler, düzgün ders verme kaygısından dolayı beni yoruyor ve bu zihinsel yorgunluk yazmamı engelliyor. (E, SBİB, DRÖÜ)

Birçok etken sayılabilir ama ben sadece birini belirteceğim. Çünkü diğerlerini açık ara farkla geride bırakıyor. Yayın üretkenliğinin karşısındaki en büyük engel ders yükü. Bir akademisyenin yayın üretkenliği olsun isteniyorsa ona haftada en fazla 10 saat ders yüklenmelidir. Bakın bir örnek vereyim. Michelle Foucault 1976 yılında College de France'da yılda 16 saat ders veriyordu. Evet 16 saat. Şimdi buna karşı bana şöyle diyebilirsiniz: Sen de Foucault gibi yaz sen de böyle ol. Haftada 24 saat derse giriyorum. Foucault olmak şöyle dursun, bu büyük zihinlerin yazdıklarını okuyup anlamakta güçlük çekiyorum. Hasılı sistem "genç" akademisyenleri bildiklerinden fazlasını anlatmaya ve yazmaya zorluyor. (E, HUK, DRÖÜ)

Türkiye de akademisyen olarak özellikle Anadolu'daki Üniversitelerde ders yükünün fazlalığı, öğrenci sayısının fazlalığı bu engellerin başında geliyor. (E, SBİB, DRÖÜ)

4. 2. 2. 2. Aile Hayatı

Akademisyenler yaşadıkları akademik yazma tutukluğunun sebepleri arasında “ders yükü ve öğrenci sayısı”yla birlikte “aile hayatı”nın etkisinden de söz etmişlerdir (f=K:38, DR:20). “Aile hayatı”nın akademik yazma süreci üzerindeki etkisinden bahseden 38 kadın akademisyenin 34’ü doçent doktor veya profesör doktor; 20 doktor akademisyenin ise sadece 6’sı kadındır. Akademisyenler ev-iş çatışmasına değinerek bu durumun yazmayı ertelemeye, odaklanma sorunu yaşanmasına ve psikolojik yıpranmalara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çatışmanın akademik yazma sürecinin sık sık bölünmesine ve üretkenliğin düşmesine sebep olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda dile getirilen ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Aile ilgili işlerim nedeniyle başlayamama veya sık sık kesilir, yeniden konsantre olamam. Ev işleri odaklanma sorunu yaşatır. araya zaman girince tekrar her şeyi baştan okumak zorunda kalıp planlamayı baştan yapmak gerekiyor. (K, MÜH, PROF)

Yazarken kalkıp ev işleriyle ilgilenmem gerektiği veya sabah erken vereceğim dersin başlamak üzere olduğu fikri canımı sıkar, klavye başından daha erken kalkmak zorunda kalırım. (K, FİL, PROF)

Önceliğim ailemin sağlığı ve huzurudur. Ancak işim de benim olmazsa olmazımdır. Bu nedenle insan üstü çaba göstermek durumunda kalıyorum dengelemek için. Bu dengeyi sağlamaya çalışırken detaycı ve mükemmeliyetçi yapım beni hem akademik yazımda hem de özel hayatımda çok yoruyor. (K, ZOS, DOÇ)

Ailesel sorumluluklarım kendi doğasında bana özel hale getirmek imkansız. ne zaman fırsat bulabilirsem o zaman yazmaya başlayabiliyorum. (E, SBİB, DRÖÜ)

Özel hayatımda daha çok engel çıkıyor. Örneğin çocuk ve beklenmedik hastalıklar. (K, SBİB, DRÖÜ)

Ders saatlerinin yoğunluğu nedeniyle çalışma saatlerinde yazma imkanı kısıtlanırlarmış ev ortamında da anne olmam nedeniyle sorumluluklarım bazen yazmak istediklerim zihnimde dolaşırken yazmaya fırsat bulamadığım olabiliyor. (K, EÖY, DRÖÜ)

4. 2. 3. Değerlendirilme

Değerlendirilme teması altında “dışsal değerlendirilme” ve “içsel değerlendirme” olmak üzere iki kod bulunmaktadır. Bu iki kod arasında katılımcıların en fazla “dışsal değerlendirilme”ye değindikleri görülmüştür (f=K:27, DR:19).

4. 2. 3. 1. Dışsal Değerlendirilme

Akademisyenler hakemler ve yayın sürecinin yazmaktan yıldırıldığını ve öznel değerlendirmelerin yayın yapmaktan uzaklaştırdığını ifade etmektedir. Bu yönlü değerlendirmelerin akademik yazma üzerindeki olumsuz etkisine değinen akademisyenlere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Egosu yüksek olan ve sırf eleştirmek için eleştiri yapanlar var. Bu tip hakemler makale basım sürecince sadece zaman kaybettiriyorlar. Ya da proje vermekten, makale göndermekten yoruluyor ve vazgeçiyorsunuz. (K, ZOS, DOÇ)

Genellikle muhataplarımın (hakemler, yayınevleri, meslektaşlarım), kendi kişisel dünya görüşleri doğrultusunda bilimsel çalışma görmek istediklerini, bildiklerinin sağlamasını yapan veya bildiklerini ve inandıklarını destekleyen çalışmaları alkışladıklarını düşünüyorum. Bu da, bilimsel çalışmanın zorluğu kadar bir zorluk yaratıyor. (K, FİL, PROF)

Akademik makale yazma süreci giderek zorlaştırılıyor. Önceden çok daha rahat yayabildiğimiz cümleleri şimdi artık benzerlik kaygısıyla yazamıyorum. Bizler İngiliz değiliz ancak İngilizceye çok hakim olamamız bekleniyor. Yazdığım makalelerin bilim alanından değil cümle benzerliklerinden red edilmesi benim çalışma azmimi ve motivasyonumu çok düşürüyor. Bazen makaleyi tekrar zaman harcıyorum. Bazende yılıp bırakıyorum. (K, MÜH, DOÇ).

Önyargılar söz konusu olduğunda ve zaman zaman hakemlerin kulaklarına göre ağız istedikleri durumda metin özgürlüğünden uzaklaşabiliyor. Bu kokuyu aldığım zaman ortamdan (dergi, kongre vs) uzaklaşmayı tercih ediyorum. (E, SBİB, DRÖÜ)

Hakemlerin çoğu zaman objektif olmaktan uzak tutumları ile karşılaşmak çalışmayı sıkıntılı bir sürece sokuyor. Bu da bazen makaleyi daha ilgili gördüğümüz dergilere gönderememeye, makaleyi geri çekmeye ve istemeye istemeye farklı bir yere göndermeye sebep olabiliyor. (E, FBM, DRÖÜ)

Bir makale gönderiyorsunuz aylarca hakem raporundan geçmiyor. Geçse de hakem nitelikli değerlendirme yapmıyor. Baştan savma okunmuş, mantıklı bir eleştiri yok. ayrıca en rahatsız edici kısmı, kendine veya dostlarına atıf istemesi. Şu esere neden bakmadın ondan atıf ver diyor. Halbuki o gördüğünüz ve atıf vermek istemediğiniz, beğenmediğiniz bir çalışma olabiliyor. Ama hakem o atıfı almadan makaleyi geçirmiyor. (K, EÖY, ÖĞRGÖR)

4. 2. 3. 2. İçsel Değerlendirilme

Akademisyenler yaşadıkları akademik yazma tutukluğunun sebepleri arasında “dışsal değerlendirilme”den sonra “içsel değerlendirilme”nin etkisinden de söz etmişlerdir (f=K:18, DR:11). İncelenen görüşlere göre katılımcıların kendini yazma ve yayın yapma bakımından eleştirme ve beğenmeme, unvanına yakışır kalitede yazmanın ağırlığını taşıma ve otoriteler tarafından takdir görme beklentisi gibi tecrübe ve düşüncelerden dolayı yazmaya başlamakta zorlandıkları, sonrasında yazmayı erteledikleri, motivasyon kaybına uğradıkları ve kabul edilme endişesiyle daha fazla titizlik gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu konuda dile getirilen ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Sıklıkla ben bu işi yapamıyorum, neden yazamıyorum gibi kendime yönelik eleştirilerle başlayamama ve başlansa bile yazma sürecinden kopukluk, dergi hakemlerinin ne istediğini anlayamama veya İngilizce kaynaklı problemlere bağlı erteleme halleri yaşarım. (K, SAĞ, DRÖÜ)

Sorumluluğumu tam anlamı ile yerine getiremem ve birşeyler üretememe hissi yazmamın önünde engel oluşturuyor. Sabırla ve görevimi yerine getirdikten sonra duyacağım rahatlık hissini düşünerek bunun üstesinden gelmeye çalışıyorum. (K, SBİB, PROF)

Akademik konum yükseldikçe akademik çalışmalarım ile ilgili titizliğim daha fazla arttı. Bundan dolayı da çalıştığım konuyu bitirmek daha fazla zaman alıyor. (K, SBİB, DOÇ)

Alanımdaki saygı duyduğum akademisyenlere kendimi ispat etmek istiyorum bu üzerimde hem iyi hem de kötü yönde bir baskı uyguluyor diyebilirim. Bir yandan daha çok yazmak istiyorum, ama bir yandan da alelade olmak korkusu yaşıyorum. (E, HUK, DRÖÜ)

Öncelikle yazdıklarımın özgün ve ilgi çekici olmasını istiyorum, o yüzden mümkün olduğu kadar çok kaynak kullanıyorum doğal olarak zaman alıcı bir süreç. (K, SAĞ, DRÖÜ)

Akademik yazma süreci uzun, kaygılı ve sancılı bir süreç yaşatır. İlk cümleyi yazana kadar kafamda bu iş olmayacak kaygısı ile günlerce okurum, ne yapacağım bunu derim. Özellikle belirli bir sürede yetişmesi gereken bir şey ise (tez, ödev, hakemlik raporu v. s.) son bir iki güne kadar hiç bir şey yapamam. Ama aynı zamanda kaygısını çekerim. Yazacağım şeyin güzel, akıcı, okunabilir olmamasından korkarım. Özellikle yanında yetiştiğim tez hocama beğendirme kaygısı iki omuzumda yük gibidir. Yukarıda bahsettiğim bütün sancılı süreç budur aslında. Çalışmayı belli bir kıvama getirip önüne koyduktan sonra olumlu, olumsuz bütün eleştirileri ise çalışmanın son haline gelmesinde kalitesi açısından elbette olumlu katkıları olur. (E, SBİB, DRÖÜ)

4. 2. 4. Erteleme

4. 2. 4. 1. İç Etkenler

Erteleme teması altında “iç etkenler” ve “dış etkenler” olmak üzere iki kod bulunmaktadır. Bu iki kod arasında katılımcıların en fazla “iç etkenler”e yönelik düşünce belirttikleri görülmüştür ($f=K:11$, $DR:11$). Akademisyenlerin kendi duygusal ve bilişsel yapısından kaynaklı olarak yetersizlik duygusu, başarısızlık kaygısı ve yazmaya karşı

isteksizlik yaşadıkları, başlamada önce ilham gelmesini bekledikleri anlaşılmıştır. Bu özellikleri taşıyan akademisyenlerin başka işlerle vakit geçirerek yazmaktan kaçtıkları veya yazının teslim tarihinin yaklaşmasını bekledikleri anlaşılmıştır. "İç etkenler" in akademik yazma üzerindeki olumsuz etkisine değinen akademisyenlere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Sıklıkla ben bu işi yapamıyorum, neden yazamıyorum gibi kendime yönelik eleştiriler. bir süre yazmayı veya düzeltmeyi ertelerim. konuyla ilgilenen hocalarıma ve eş kıdemlilerime danışırım. (K, SAĞ, DRÖÜ)

Özgün değerine ve bilime hizmet edeceğine inandığınız alanınızda çok iyi bulgular elde ettiğiniz bir çalışmayı doğru bir şekilde tartışıp pazarlayamaz ve zıyan edersem düşüncesi ile sürekli tedirginlik yaşarsınız. ve bu durum sizin en ufak hatalarda hevesinizi kaçıır.(anadilim dışında yazdığım makaleler için). Üstesinden gelmek için daha fazla okumak ve plan yapmaya çalışırım. bu durum sürekli yazmamın ertelenmesine neden olur. (K, FBM, DRÖÜ)

Bu süreci en iyi özetleyen ifadeler "bıkkınlık" ve "boşuna uğraşmış hissi"dir. Kendi alanımdaki insanların neyi amaçladığımı, neyi çözmeye çalıştığımı anlayamadıklarını düşünmem, bana zaman zaman bu hisleri veriyor. Sonra yazdığım konuya, çözmeye çalıştığım soruna biraz ara veririm. (K, FİL, PROF)

Akademik sistemin adaletsizlikler yılgınlık ve şevksizliğe sebep olur. Sonrası isteksizlik, sistemin işleyişinin aşıladığı ümitsizlik (haksız ve hızlı yükselişler, kayırmaların neden olduğu), uyuma isteği ve çalışmaları erteleme eğilimi. (E, SBİB, DRÖÜ)

Yazı yazma durumunun yaratıcılık ve yetenek gerektirdiğini düşünüyorum fakat akademik yazı yazmak bana dilekçe yazıyormuşum gibi hissettiriyor ve adapte olamıyorum. Bu nedenle keyf aldığım okuma kısmını uzattıkça uzatıyorum hatta karşılaştığım konu dışı şeylerin peşine düştüğüm de çok oluyor. Ben herhalde akademik yazı yazmayı değil de okumayı seviyorum. Konunuzdan uzaklaşmadan çok oyalanıyorum da demeliyim. Bazen de kendim hergün bir sayfa kuralı uygula derim ama uygulayamam. Yazmak için oturduğumda sadece okuma yaparak o günü bitirdiğimi çok bilirim. (K, GÜZ, DRÖÜ)

Doktoradan sonra meydana gelen isteksizlik ve bıkkınlık, yorgunluk,, yoğunlaşmama ve yazdıklarımı sürekli kontrol edip tekrarlamalar bana sürekli erteleme, bir şeylere veya konuya takılıp kalmalar yaşatır. (E, FBM, ARŞGÖR)

4. 2. 4. 2. Dış Etkenler

Akademisyenler *erteleme* teması altında “dış etkenler”e dayanan erteleme davranışlarından söz etmişlerdir (f=K:13, DR:12). Katılımcılar kendilerinden kaynaklanmayan sebeplerle ertelediklerini de ifade etmişlerdir. Akademik yazma sürecinde dersler ve diğer okul işleri ile aile veya iş yerinde yazmaya elverişsiz çalışma şartlarının erteleme davranışına sebep olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda dile getirilen ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Ders yoğunluğu en önemli engellerden biri oluyor. Yazabilmek için dönem sonunu bekliyorsunuz. Yıl içinde daha çok bir taslak oluşturmuş oluyorsunuz ya da verilerinizi ancak topluyorsunuz. (K, EÖY, DRÖÜ)

Akademik metin yazma için ayırdığım zaman diğer işlerde harcanır. Dolayısıyla gecikme yaşarım. Uzakıkça da sıkılır ve bunalırım. Tabiki bölümde yapmam gereken işler önceliklidir. Çünkü yayın yazma kişiye ait bir iş olup gün içerisinde diğer işler yapılmalıdır. (K, FBM, DRÖÜ)

Yapmam gereken diğer işler akademik yazma sürecimi oldukça etkiler, iş yoğunluğu yazma programını erteleyebilir. (K, SBİB, ÖĞRGÖR)

En sevdiğim şey yazmaktır. Buna rağmen iş yerinde yaşanan huzursuzluklar ve ailesel konular odaklanma problemi yaşatır ve devamında çalışmayı ertelerim. (E, SBİB, ARŞGÖR)

Yazmak bekleyebilir ama dersler bekleyemiyor. Öğrencilerin karşısına boş kafayla eski örneklerle slaytlarla çıkmayı sevmiyorum. Bu yüzden yazmayı yaza bırakıyorum. (E, HUK, DRÖÜ)

Akademik metin yazmayı kişisel işim olarak görüyorum. Diğer idari ve mesleğimle ilgili işlere mecburen öncelik veriyorum. onları bitirdikten sonra kendi işime, yazmama dönebiliyorum. (K, EÖY, DRÖÜ)

4. 2. 5. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik temasında katılımcıların mükemmeliyetçiliğin akademik yazma süreci üzerindeki genel olarak süreci uzatıcı, yazmayı zorlaştırıcı ve yazmaktan uzaklaştırıcı şeklinde özetlenebilecek etkileri üzerinde düşünce belirttikleri görülmüştür (f=K:18, DR:8).

“Mükemmeliyetçilik”in akademik yazma üzerindeki olumsuz etkisine değinen akademisyenlere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Hazırlık aşaması ve yazım aşaması oldukça dikkat gerektirir. Hata yapma riskine karşılık defalarca okunup düzeltilmesi gerekir. Tabi ki stresli ve yoğun bir dönem. Sebebi ise yapmış olduğunuz projenin yada çalışmanın yazıya doğru şekilde ve anlaşılır biçimde dökülmesidir. Bütün aşamaları doğru yapılması gerekir. Yapılan çalışmanın kağıda doğru biçimde aktarıp aktaramama önemlidir. Yada anlaşılır olması önemlidir. (K, ZOS, DRÖÜ)

Anlatım bozuklukları ve kaynakca eksiklikleri olmaması için arada geri donusler yaparak bunların kontrolünü yaparım. Tez canlılık ve mükemmeliyetçilik bu noktada önemli rol oynuyor. Çıkan makalenin iyi olması benim içime sinmesi yani kendi fikrimce mükemmele yakın olması önemlidir. (K, SBİB, DRÖÜ)

Akademik yazma bana büyük bir sıkıntı yaşıyor. Yazma aşamasında genellikle baş ağrısı çekerim çünkü mükemmeliyetçilik hastalığım var ne yazık ki. (K, SBİB, DOÇ)

En büyük sorunu başlamakta değil bitirmekte yaşıyorum. Kendimi bittiğine ikna etmek güç oluyor. Bunun çok fazla okumakla da ilişkili olabileceğini düşünüyorum. Yazmaya başladıktan sonra okuduğum her şeyi oraya aktaramamış gibi hissediyorum kendimi. Bu nedenle de yazdıklarım beni tatmin etmeyebiliyor. (K, EÖY, DRÖÜ)

Mükemmeliyetçilik nedeni ile yetersizlik, işe başlayamama ve stres yaşıyorum. Daha çok okuyup aslında çoğu yayının mükemmellikten uzak olduğunu görerek kendimi rahatlatmaya çalışıyorum. (K, SAĞ, DRÖÜ)

Tüm kaynaklara erişme konusunda hassasiyetim var. Bir alanda yapılmış tüm çalışmalarını incelemeyen yayın yapmamaya özen gösteririm. (K, EÖY, ÖĞRGÖR)

4. 2. 6. Yabancı Dil

Yabancı dil temasında katılımcıların yabancı dilin akademik yazma süreci üzerindeki genel olarak süreci erteleyici, motivasyonu düşürücü, yıldırıcı, yazmayı zorlaştırıcı ve yazmaktan uzaklaştırıcı şeklinde özetlenebilecek etkileri üzerinde düşünce belirttikleri görülmüştür (f=K:13, DR:78). “Yabancı dil”in akademik yazma üzerindeki olumsuz etkisine değinen akademisyenlere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Doktora bittikten sonraki süreçte çok moral bozucu evrelerden geçtik. Makale yazmayı kendi kendimize öğrendik, hocalarımızdan bu konuda destek olmadı (malesef o dönemde uluslararası makale yapmamış insanlar çok sayıdaydı). Makale yazmak için İngilizcenizin iyi olması gerekiyor ama tabii ki tek başına yeterli değil. Hakem yazdığınızı anlayamazsa (makalenin İngilizcesi iyi ama anlatımı akıcı değil ve kopukluklar var) çok orjinal bir şey üretmiş bile olsanız reddediyor. (K, MÜH, PROF)

Akademik makale yazma süreci giderek zorlaştırılıyor. Önceden çok daha rahat yayabildiğimiz cümleleri şimdi artık benzerlik kaygısıyla yazamıyorum. Bizler İngiliz değiliz ancak İngilizceye çok hakim olamamız bekleniyor. Yazdığım makalelerin bilim alanından değil cümle benzerliklerinden red edilmesi benim çalışma azmimi ve motivasyonumu çok düşürüyor. Bazen makaleyi tekrar zaman harcıyorum. Bazende yılıp bırakıyorum. (K, MÜH, DOÇ).

Akademik yazmayı bilmek gerekir. Yabancı alan yazını takip edebilecek düzeyde dil yeteneği ve yabancı dilde yazma konusunda gerekli dil becerisine sahip olmak gerekir. Ancak özellikle yabancı dilde akademik yazma konusunda ben de dahil pek çok akademisyenin yeterli dil becerisine sahip olmadığını düşünüyorum. Örneğin pek çok meslektaşım İngilizce okuyabiliyor, ama yazmıyor, konuşmıyor ve konuşulana anlamıyor. (K, EÖY, DOÇ)

Akademik metin yazmak aslında zevk aldığım bir durum, fakat eğer İngilizce yazacaksam biraz ellerim geri gidiyor. (K, SAĞ, DRÖÜ)

Özgün değerine ve bilime hizmet edeceğine inandığınız alanınızda çok iyi bulgular elde ettiğiniz bir çalışmayı doğru bir şekilde tartışıp pazarlayamaz ve ziyan edersem düşüncesi ile sürekli tedirginlik yaşarsınız. ve bu durum sizin en ufak hatalarda hevesinizi kaçıırır.(anadilim dışında yazdığım makaleler için) (K, FBM, DRÖÜ)

Genelde yabancı dil yetersizliğinden kaynaklanan gereksiz zaman israfı oluşur. Bence bir akademisyenin bilimsel yayın üretkenliğinin önündeki engellerden birincisi yabancı dil yetersizliğidir. (E, FBM, DRÖÜ)

4. 2. 7. Düzenli Yazma

Düzenli yazma temasında akademik yazma tutukluğu yaşayan katılımcıların büyük çoğunluğunun düzenli yazma alışkanlığının olmadığı, bazen bir günde saatlerce yazarken bazen hiç yazmadıkları, yine bazen yetiştirmek için art arda birkaç gün yoğun şekilde yazarken bazen günlerce bir cümle dahi yazmadıkları, bazılarının bir oturumda yorulana

veya bitirinceye kadar yazdığını, bazılarının vakit buldukça, bazılarının da sadece elinde bir çalışma varsa yazdığını belirttiği görülmüştür (f=K:71, DR:70). “Düzenli yazma”ya dair örnek ifadeler şu şekildedir:

Program yapamıyorum. Bazen saatlerce yerimden kalkmadan çalışabilirim, bazen de günlerce yazamam. (K, EÖY, DOÇ)

Duruma göre değişir. Rekorum 12,5 sayfa. Bazı günler de bir cümlede kaldığım olur. (K, SBİB, PROF)

Günlük veya haftalık planım yok. Bazen günde 8-10 saat bazan haftada 2 saat olabilir. Bu durum bildiri, makale, proje vb. iş yoğunluğa göre şekillenir. (K, ZOS, DOÇ)

Yazılacak makale veya akademik çalışmayı çok yoğun oturumlarla bitirmeye gayret ederim. Odaklanma maksimuma ulaşır. ancak asıl sorun çalışmaların ve bu ritmin sürekliliğini sağlayamamaktır. (Sisteme olan inançsızlık/güvensizlik ve kendi/aile sağlık sorunları nedeniyle) (E, SBİB, DRÖÜ)

Genellikle odaklandığımda bu bir süre devam ediyor. Üzerinde çalıştığım çalışmaya 8-9 gün zaman ayırıyorum. Sonrasında bir kopma süreci yaşıyorum. O aşamayı atlatabilsem tekrar yoğunlaşıyorum. Dersler olduğu dönemler de her gün yazmaya zaman ayırmak güçleşiyor. Haftada 1-2 kez ancak yoğunlaşabiliyorum. (K, EÖY, DRÖÜ)

Genellikle fırsat bulduğum gün ve saatlerde çalışırım. Hazırladığım programları çeşitli nedenlerle uygulayamam.(E, EÖY, ARŞGÖR)

5. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında akademik yazma tutukluğu ile akademik yazma kaygısı arasındaki ilişki ve akademisyenlerin akademik yazma tutukluklarının cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanı değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik elde edilen bulgular incelenmiştir. Ayrıca akademisyenlerin akademik yazma tutukluğuna yönelik görüşleri ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla birlikte tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Akademik Yazma Kaygısının Akademik Yazma Tutukluğunu Açıklama Durumu

Araştırma kapsamında yapılan regresyon analizinde ulaşılan sonuçlar, akademik yazma kaygısı ile akademik yazma tutukluğu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=.72$, $p<.001$) anlamlı ilişki bulunduğu, akademik yazma kaygısının tüm alt boyutlarının birlikte akademik yazma tutukluğunun %52'sini açıkladığı ve oluşturulan modelin anlamlı olduğudur ($R=.72$, $F(4-693)=186.195$, $p<.001$). Bir başka deyişle, akademik yazma kaygısının artması ile akademik yazma tutukluğu daha fazla yaşanmaktadır ve akademik yazma tutukluğunun önemli bir oranı akademik yazma kaygısı ile açıklanabilir. Bu sonuçlar ile bu konuda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçların örtüştüğü görülmüştür. Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen Zorbaz (2010, s. 202) yazma tutukluğu ile yazma kaygısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur. Rose'a (1984, s. 4) göre yazma tutukluğu daha kapsamlıdır ve tutukluğun muhtemel bir sebebi olan yazma kaygısını kapsar. Yazma kaygısının etkisiyle krampların etkisine girmiş bir yazar her yazma girişimi karşısında spazmlar, titreme veya uzuvlarının tutulması hâllerini yaşıyorsa yazmadan kaçınma potansiyeli görülebilir (Boice ve Jones, 1984). Hartley ve Branthwaite (1989) elli akademisyenle yürüttükleri çalışmada hevesli yazarların kaygılı yazarlardan kitap, kitap bölümü ve makale yazmada anlamlı düzeyde daha fazla üretken oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Huston (1998) yazı sırasında bireylerin kaygı, öfke, korku, huzursuzluk ve mükemmeliyetçilik gibi duygularının, yazma tutukluğuna maruz kalmasına sebep olabileceğini ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada Selfe (1981'den akt., Daly, 1985, s. 47), yazma kaygı düzeyi düşük ve yüksek iki grup öğrenciyle yaptığı görüşmede yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin yazmaktan hoşlanmadıklarını, yazma becerilerine çok az güven duyduklarını ve yazılı metinlerinin değerlendirilmesinden korktuklarını belirlemiştir. Diğer bazı araştırmalar (Baker, 1988; Baştuğ vd., 2017; Birk, 2013; Boice, 1993; Daly ve Wilson, 1983) da yazma sürecinde korku ve endişe gibi olumsuz

duyguların yazma tutukluğuna sebep olabileceğini söylemektedir.

Akademik "yayın yap ya da yok ol" yaklaşımı akademisyenlerde bir süre tutukluğa yol açabilecek kaygı uyandırmaktadır. Yazma tutukluğunu atlatmayı başaramayıp sürekli yaşayanlar akademide varlığını devam ettirememekte (Kellog, 1994'ten akt., Rasch ve Rasch, 2013, s. 193) veya Türkiye'de olduğu gibi öğretim faaliyetlerine yönelik ihtiyaç dolayısıyla gitgide araştırmacı özelliğini kaybederek öğretim faaliyetleri ile mesleğine devam etmektedir. Baker'a (1988, s. 67) göre kaygılı yazar ve onun korkularından etkilenen metin oluşturma stratejileri, yazarın kaygısını arttırmak ve daha fazla metin oluşturmayı engellemek için sıklıkla birlikte çalışır. İhtimalli söylemin ötesinde, yazma kaygısını kesin biçimde yazma tutukluğunun temel sebeplerinden birisi olarak gösteren araştırmacılardan Boice (1996, s. 60) ertelemeci yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin, çalışma modellerinde dört karakteristik özelliklerinden birisinin kaygı olduğunu tespit etmiştir. Davidson (2014) da kaygıyı, yazma tutukluğunun temel sebeplerinden biri olarak ele almaktadır. Bu bağlamda yazma sürecinde yazma kaygısına bağlı fizyolojik ve psikolojik sorunlar yaşayan akademisyenlerin yazmaktan kaçınma, başlayamama, başlansa da defalarca düzeltme, sık ara verme isteği, hiçbir şey yazmadan bekleme gibi yazma tutukluğu hâllerine yakalandıkları söylenebilir.

Akademik yazma kaygısının akademik yazma tutukluğunu açıklaması, akademik yazma kaygısının yayın kaygısı, başarısızlık kaygısı ve zevk duyma boyutları bağlamında aşağıda ayrıca tartışılmıştır.

5. 1. 1. Yayın Kaygısı

Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin boyutu olan *yayın kaygısı* ile akademik yazma tutukluğu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=.70, p<.001$) anlamlı ilişki bulunduğu ve yayın kaygısının akademik yazma tutukluğunu anlamlı düzeyde ($\beta=.542, p<.001$) ve tüm boyutlar içinde birinci sırada önemle açıkladığı tespit edilmiştir. Akademik yazma tutukluğu yaşayan akademisyenler *yayın kaygısı* boyutu bağlamında değerlendirilebilecek görüşlerinin analizinde yazmanın seri üretim gibi görülmesi, akademik yükselme, puan toplama ve akademik teşvikin etkisi altında fazla yayın yapma baskısı ve bütün bunların doğurduğu yetiştirememe kaygısı ile zamansızlıktan şikâyet etmişlerdir. Bu unsurların ertelemeye, yazarken tıkanmaya, başlamakta zorlanmaya, yazarken acele etmenin sonucunda gerginliğe ve bazen fizyolojik rahatsızlıklara sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan akademisyenler yükselme ve puan toplama gibi hedeflerle niteliksiz yayınların arttığını, akademide saygınlığını ve huzurunu devam ettirebilmek için kendilerini yazmak zorunda hissettiklerini vurgulamışlardır. Ne var ki üniversite öğretim üyelerinin yerleşik bir söylem olan "yayın yap veya yok ol" zorunluluğu ile mücadele etmesi

gerekir (Boice, 1982; Tunç, 2006, s. 176). Çünkü akademide “yayımlanmamış”, “yapılmamış” olarak kabul edilir (Chintamani, 2014). Bu şartlar altında yazarların yazmak zorunda olma ihtimalinden bile rahatsız olduklarında yazma kaygısı ortaya çıkar. Genç akademisyenler, çok daha yüksek performanslı yazma gerektiren, gitgide korkutuculuğu artan “yayın yapmazsan akademide var olamazsın” ültimatının altında, çeşitli tutukluk biçimleriyle karşılaşabilirler. Doçentliğe yükselmenin akademik yazma başarılarına bağlı olduğunu anlayan daha kıdemli doktoralılar bile yazma tutukluğu ile mücadele edebilir (Birk, 2013, s. 237; Roig, 2002, s. 27). Boice ve Jones'a (1984) göre yayın oranlarındaki artışlar da yazma tutukluğuna sebep olabilir. Çünkü başarılı bir şekilde yazanlara yetişmek gittikçe zorlaşabilir. Türkiye’de akademik yayınların sayısı, akademik teşvik uygulamasının başladığı 2016’dan 2018 yılı sonuna kadar teşvik ödüllerinin etkisiyle ciddi oranda artmıştır. Zaten yazma tutukluğu yaşayanlar diğerlerinin daha fazla yayın yapıp ödül alması karşısında karamsarlık, yetersizlik duygusu, psikolojik çöküntü ve yazma kaygısı yaşayabilirler. Becker'a (2013, s. 11) göre akademisyenler yayın yapmak konusunda üzerlerinde büyük baskı hissetmektedir. Akademisyenlerin yayınlarının puanlanmasında tek ölçü olarak, daha önemli olan nitelik, yaygın etki ve ancak gelecekte görülebilecek olan tarihî önem yerine nicelik esas alınmaktadır. Ayrıca İngilizce dergilerde yapılan yayınlar akademisyenin kendi dilinde yaptığı yayınlardan daha fazla puan getirmektedir. Bu durum özellikle yükselmek ve kadro alabilmek için sayıca fazla bir yayın listesine sahip olmak zorunda olan genç akademisyenlerin, yayından başka başarılı faaliyetleri de ödüllendiren bir değerlendirme sisteminde yaşamayacakları yazma problemlerine yol açar.

Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez (2015) akademisyenlerin etik dışı davranışlarının sebeplerini inceledikleri araştırmalarında görüştükları akademisyenlerin bilimsel çalışmaların bir yükselme aracı olarak görülmesine tepkili olduklarını ifade etmişlerdir (s. 382). Bu çalışmada görüşülen akademisyenler de akademik yayınların yükselme ve teşvik puanı toplama amaçlı görülmesinin üzerlerinde oluşturduğu baskıdan dolayı yazma güçlükleri yaşamaktadırlar. Roig (2010, s. 2) birçok intihalin ana etkenlerinden birinin yayın yapma baskısı olduğundan bahseder. Böyle bir baskı altındaki akademisyen yayın yapma kaygısıyla yaşadığı yazma tutukluğuna çözüm olarak intihal yoluna başvurabilmektedir. Akademik yükseltme ve atama ölçütlerinin akademik üretkenliği arttırmak amacıyla oluşturulduğu ifade edilmesine rağmen Tunç’un (2006, s. 171) görüştüğü akademisyenler yayın sayısına odaklanmanın öğretim elemanının psikolojik durumunda zorlama yarattığına değinmiştir. Aydın, Alkın-Şahin ve Demirkasımoğlu'na (2014) göre akademik yükselme ölçütlerinin fazlasıyla zorlayıcı olması, başka bir deyişle akademik yükselmeler için baskı kuracak ölçütler olması, nitelikten daha çok niceliğe önem verilmesi gibi durumlar isteyerek ya da istemeden akademisyenleri etik dışı davranmaya itmektir.

Yazmamak için gösterilen sebepleri sıralayan Murray (2015) yazması beklenen akademisyenlerin çalışma şartları ve akademik hayatın doğasının yazmak için zaman bulmakta zorluk yaşanmasına sebep olduğunu ve yazmamanın birçok sebebinin güven eksiliği ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (s. 20). Bu araştırmanın katılımcıları yükselme ve teşvik puanı toplama baskısında derslerin de olumsuz etkisinden bahsetmişlerdir. Ders verme ve yayın yapmayı birlikte yürütmeye çalışmanın yüksek düzeyde kaygıya ve yetersizlik duygusuna sebep olduğuna değinmişlerdir. Akademisyenlerin performansları değerlendirilirken yayınların öğretim faaliyetlerinin önüne geçmesi öğretim ve araştırma faaliyetlerine yaklaşımları üzerinde etkili olmuştur. Benzer durumun yaklaşık yirmi yıl önce Türkiye'den çok uzak bir ülke olan Avustralya'da da söz konusu olduğu görülmektedir: Taylor (2001) Avustralya'da araştırma ve yayın yapmanın öğretime nispeten akademisyenlerin performansının değerlendirilmesinde daha fazla değer kazandığını, bundan dolayı akademisyenlerin fazla sayıda araştırma yapma endişelerinin niteliğin önemini azalttığını vurgulamıştır. Taylor, bu durumu ortadan kaldırabilmek için, performans değerlendirmelerinde çalışmaların nicelik boyutuyla birlikte nitelik boyutunun da dikkate alınması, öğretim ve araştırma faaliyetlerine aynı oranda değer verilmesi gerektiğini belirtmiştir (M. Esen ve D. Esen, 2015, s. 56; Turhan ve Erol, 2017; Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı, 2018, s. 148).

5. 1. 2. Başarısızlık Kaygısı

Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin boyutu olan *başarısızlık kaygısı* ile akademik yazma tutukluğu arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.58$) anlamlı ilişki bulunduğu ve başarısızlık kaygısının akademik yazma tutukluğunu anlamlı düzeyde ($\beta=.157, p<.001$) ve yayın kaygısından sonra ikinci derece önemle açıkladığı tespit edilmiştir. Akademik yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin *başarısızlık kaygısı* boyutu bağlamında değerlendirilebilecek görüşlerinin analizinde sonuçla ilgili endişeli düşünceler, anlatamama korkusu, yazının kabul görmeyebileceği düşüncesi, yayımlanmaya değer görülüp görülmeyeceği kaygısı gibi etkenlerin gerginlik, yorgunluk, uyku ihtiyacı, migren, stres, baş ağrısı, boşuna uğraşyormuş duygusu, yazmaya başlayamama ve genel kaygıya sebep olduğuna değinildiği görülmüştür. Başarısızlık kaygısı "hata yapmanın başarısızlıkla aynı anlama geldiği, bu yüzden hata yapmamanın çok önemli olduğu bir düşünce yapısını tanımlar. Hatalara aşırı dikkat etmeye, insanlar tarafından eleştirilme endişesi ve sosyal kaygı da eşlik eder." (Frost vd., 1991'den akt., Güngör, 2009, s. 33). Yazma tutukluğu olan öğrenciler de kendilerini başarısız olarak görür, bu sebeple stresli ve umutsuz hissederler. Dilbaz ve Seber (1993) de başarısızlığın umutsuzluğun önemli bir faktörü olduğuna dikkat çekmektedir (akt., Baştuğ vd., 2017, s. 613). Bergler, Rose, Boice ve diğer yazma tutukluğu

araştırmacılarının da tutukluk yaşayan yazarlarla ilgili olarak “başarısızlık” ve “eksiklik” kavramlarına vurgu yaptıkları görülür. Mesela Boice (1993, s. 25, 44), yazma tutukluğunu bu kavramlarla en belirgin biçimde “yazma eylemini bir keşif süreci olarak görememe, sistemsizlik, düzenli olarak yazmada ve ölçülü olmakta başarısızlık, bilimsel yazıyı etkileyen karamsarlığın yönetiminde yetersizlik ve özel gayretle yazmaya devam edebilmede başarısızlık” olarak tanımlamıştır. Yine Boice’e (1993) göre eksiklik duygusundan beslenen karamsarlık, yazma tutukluğu için önemli bir yordayıcıdır ve akademisyenler iyimser düşünceye sahip oldukça tutukluğun yerini akıcı yazma becerisi alacaktır.

Bu araştırmada başarısızlık kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı ($r=24$, $p<.001$) ve başarısızlık kaygısı ile değerlendirilme arasında pozitif yönde anlamlı ($r=57$, $p<.001$) ilişki tespit edilmiştir. Akademisyenlerin bazılarının başarısızlık kaygısının etkisiyle değerlendirilmeye bağlı olarak, tahmin edilen sonla karşılaşmamak için yazıya karşı mükemmeliyetçi tavır sergilemeye başladığından bahsettiği görülmüştür. Nelson (1993’ten akt., Birk, 2013, s. 130) popüler psikolojiye göre değerlendirilme korkusu ve başarısızlık kaygısının yazma tutukluğunun gelişiminde başlıca etkenler olarak mükemmeliyetçilikle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu belirtir. Başkalarının onayına olan güçlü bir ihtiyaçla motivasyonunu arttıran bazı akademisyenler, bu öngörülen standartlara uymanın imkânsız olduğu konusunda bir başarısızlık duygusu yaşar. Bu tür mükemmeliyetçilik, sosyal beklenti odaklıdır ve başkalarının talepleri, olumsuz değerlendirilme korkusu gibi öz eleştirici önlemlerle ilişkilendirilmektedir (Ghosh ve Roy, 2017). Onwuegbuzie (2004a, s. 5) çalışmasında, bu araştırmada kullanılan Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin başarısızlık kaygısı boyutunda olduğu gibi, başarısızlık kaygısı faktörünün, değerlendirilme kaygısı, kişinin mükemmeliyetçi standartları ve düşük öz güven ile ilgili maddeleri içerdiğini ifade eder. Becker (2013, s. 74) bunu doğrularak başarısızlık kaygısının altında yatan yapıyı şöyle açıklamaktadır:

Yazarların çoğu, profesyonel olanlar bile, yazmaya başlamakta zorlanırlar. Birbirini izleyen her bir denemeyi, yeni bir sebepten dolayı tatmin edici bulmadıkları için, ilk cümle ya da paragraf üzerine tekrar tekrar çalışırlar. Yazdıkları müsveddeleri yok ederek yeniden ve yeniden yazmaya başlarlar. Bu şekilde yazmaya başlarlar, çünkü bunun tek doğru yol olduğuna inanırlar. Eğer o ‘doğru yol’u bulup başlayabilirlerse geri kalan her şeyin kendiliğinden hallolacağını, kendilerini beklediğinden korktukları bütün diğer sorunların ortadan kalkacağını düşünürler. Böylece kendilerini en baştan başarısızlığa koşullandırırılar.

Kapıkıran (1999) çalışmasında kendileri hakkında yüksek düzeyde olumsuz değerlendirmelerde bulunan öğrencilerin başarısızlık korkularının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Akademik metin yazmakta iyi olmadığını veya bu işi yapmayı başaramayacağını düşünen akademisyenler yazmaya başlamakta güçlükler yaşamaktadır. Genel olarak özellikle dersler ve diğer işlerin zaman ve motivasyon üzerindeki etkisi, yükselme ve teşvik

gibi maddi ödüllerin baskısı, yayın yaptığında yayını okuyanlarca akademik konumunu hak etmediğinin düşünüleceği kaygısı yazmanın daha başlangıcında ve hatta öncesinde yazma fikrinin hayata geçmesine engel olmaktadır. Ancak D. Rasch ve M. Rasch'a (2013) göre zaman geçtikçe yazmaya başlama gereksinimi büyür, kaygı ve korku gelişmeye başlar. Başarısızlık kaygısı yazılacak metnin öncekilerden daha zor olacağı zannını doğurur. Yazar yazmaya başladığını hayal ettiğinde bile içine endişe dolmaya başlar, yetkinliği hakkında kendinden şüphe duymaya başlar, önceki olumsuz değerlendirmelerle ilgili hatıralar yazarı sarsmaya başlar. Sonuç olarak başarısızlık kaygısının etkisiyle hatalı başlangıçlar yapılır ve bu da başarısızlık kaygısına gerekçe oluşturarak kalıcı hâle getirir.

Bu araştırmanın bir başka nicel bulgusu olarak başarısızlık kaygısı ile erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=29, p<.001$) tespit edilmiştir. Bununla birlikte akademisyen görüşlerinden başarısızlık kaygısı yaşayanların yazmayı erteleme davranışında buldukları anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle yazmaya başlamakta güçlük çeken akademisyenler başarısızlık kaygısının tetiklediği genel kaygıdan uzaklaşmak için, kaygının kendisi için doğal sebebi olan yazmayı ertelemektedir. Bu sonucu destekleyen bir araştırmasında Schouwenburg (1992) bir grup öğrenci tarafından başarısızlık kaygısının erteleme sebeplerinden birisi olarak görüldüğünü bulmuştur. Bununla birlikte diğer öğrenci grubunda ise başarısızlık kaygısının erteleme doğrudan sebebi olmadığı, ancak yapılmakta olan işte erteleme gerçek sebebini etkilediği ve dolayısıyla erteleme davranışının daha güçlü gerçekleşmesine sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5. 1. 3. Zevk Duyma

Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin boyutu olan *zevk duyma* ile akademik yazma tutukluğu arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-.40, p<.001$) anlamlı ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Ayrıca *zevk duyma*nın akademik yazma tutukluğunu anlamlı düzeyde ve negatif yönde ($\beta=-.080, p<.001$) açıkladığı, bununla birlikte açıklama düzeyleri anlamlı olan tüm boyutlar içinde en düşük öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Akademik yazma tutukluğu yaşamadığını ifade eden akademisyenlerin *zevk duyma* boyutu bağlamında değerlendirilebilecek görüşlerinin analizinde, akademik yazmanın varlık nedeni ve yaşam tarzı olarak görüldüğü, yazmanın zevk verdiği ve yazma sürecinde sorun yaşanmadığı, yazmanın zorlamayla veya mecburi görülerek yapılamayacağı, yazmayı seven akademisyenin işi külfet olmaktan çıkardığı, yazarak paylaşımın heyecan yaşattığı görülmüştür. Akademik yazma tutukluğu yaşamadığını ifade eden akademisyenlerin yazmaya dair bu görüşlerinden hareketle zevk alınarak, severek ve benimsenerek yürütülen akademik yazma sürecinde, başka etkenlerin baskın gelmemesi şartıyla, tutukluk yaşanmasının çok düşük bir ihtimal olduğu değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeyi

destekleyen Murray ve Moore'a (2006, s. 40) göre zamanlarını yazmak ve diğer önemli işler arasında denge oluşturacak şekilde planlayıp bu plana göre yaşayabilen yazarlar üretken, başarılı ve yazmaktan daha fazla zevk alan yazarlardır.

Literatürde bu değerlendirmeyi doğrulayan araştırmalardan Peterson'ın (1987) yaptığı çalışmada lisans öğrencileri bir dönem ödevi yazarken gösterdikleri erteleme davranışının sebeplerini, tembellik ve kötü zaman yönetimi, yazmaya karşı isteksizlik, hayal kırıklığı ve karar verme zorlukları olarak ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, öğrenciler çoğunlukla bir proje ödevi hazırlarken ertelediklerini, çünkü sevmedikleri bir şeyi yapmak için motive olmadıklarını belirtmişlerdir. İlginç bir şekilde Roig (2010) çoğu akademisyenin de araştırmının yazma aşamasından hoşlanmadığını ifade eder ve bunun sebebinin de yazının keyfi değerlendirmeler içeren geri bildirimlerle iade edileceği beklentisi olduğunu vurgular. Benzer bir değerlendirmede bulunan Peterson (1987) yazmaktan hoşlanmadıkları için ertelediklerini bildirenlerin gerçekte yazmaktan hoşlanmama sebebinin olumsuz değerlendirmelerden ya da yazma tutukluğu yaşamaktan korkmaları olabileceğini belirtir. Balkıs ve Duru (2017) da akademik yazma tutukluğunun bir boyutu olan ertelemenin akademik yaşam memnuniyeti ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Tien ve Blackburn (1996) işlerinden memnuniyet düzeyleri yüksek olan akademisyenlerin içsel motivasyonunun da yükseleceğini ve böylece daha fazla akademik çalışma yapabileceklerini belirtmektedirler (akt., İnandı, Tunç ve Uslu, 2013, s. 231). Nicel sonuçlar, akademisyen ifadeleri ve diğer çalışmalar ışığında, akademisyenliğe ve onun gereği olarak yazmaya dair olumlu duygular taşıyanların yazma tutukluğu yaşamadığı veya üstesinden gelebileceği kadar düşük düzeyde yazma tutukluğu yaşadığı söylenebilir.

5. 2. Demografik Değişkenlere Göre Akademik Yazma Tutukluğu Durumu

Araştırma kapsamında akademik yazma tutukluğu demografik değişkenlerden cinsiyet, unvan ve doçentlik sınav alanı değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden anlamlı derecede daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alt öğretim düzeylerinde yapılan çalışmaların bir kısmında yazma tutukluğu bakımından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Çeçen ve Başkan, 2015; Zorbaz, 2010). Ayrıca yazma tutukluğunun etkileyenleri olarak başarısızlık kaygısı, erteleme ve sorumluluktan kaçmada erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Onwuegbuzie, 2004b). Bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha az yazma kaygısı ve yazma tutukluğu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Daly ve Miller, 1975; Zorbaz, 2015). Akademisyenler hakkında yapılan çalışmaların sonuçları ise bu araştırmanın sonucuyla

örtüşmektedir (Birk, 2013; Boice, 1984, 1993; Boice ve Jones, 1984; Cayton, 1990; Hartley ve Branthwaite, 1989; Latta, 1995; Peterson, 1987; Rose, 1984; Tucker, 1997).

Peterson (1987, s. 32) geçmişte yapılan bazı çalışmalarda kadınların yazma beceri düzeylerinin erkeklerin yazma becerilerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunduğunu bildirmektedir. Ayrıca Peterson (1987, s. 127) çalışmasında kadınların yüksek kalitede makaleler yazma eğiliminde oldukları, ancak nicelik bakımından istatistiki olarak anlamlı düzeyde yazmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Hartley ve Branthwaite (1989) çalışmalarında yazarları etkin (doer), edilgin/düşünür (thinker), hevesli ve kaygılı olmak üzere dört kategoride incelemiştir. Bu araştırmacılar çalışmalarında katılımcı beş kadın akademisyenin tamamının edilgin/düşünür, üçünün kaygılı ve ikisinin hevesli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Over (1982) erkek ve kadın akademisyenleri üretkenlik ve yayınlarının yaygın etkisi bakımından karşılaştırdığı çalışmasında kadın psikologların mükemmeliyetçi yazar olma ihtimallerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Hartley (2008) ise erkek ve kadın akademisyenlerin cümle uzunluğu ve okuma kolaylığı bakımından eşit derecede iyi yazdıklarını bulmuştur. Kadın akademisyenlerin yazma alanında yetenekli olduğunu ortaya koyan bu araştırmalar ile yazma tutukluğu yaşayanların genellikle en yetenekli yazarlar arasında daha yaygın olduğu (Rose, 1984; Chintamani, 2014) bulgusu birlikte bu araştırmanın sonucunu açıklar niteliktedir. Yazma becerisi eksikliğinden kaynaklanmadığı anlaşılan kadın akademisyenlerin daha fazla yazma tutukluğu yaşamaları ile ilgili olarak Boice ve Jones (1984) erkek akademisyenlerin seri üretici veya üretken yazar olma ihtimali daha yüksekken kadınların çok yazmayan veya mükemmeliyetçi bir yazar olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Kadın akademisyenlerin daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşamaları akademik yazma tutukluğunun akademik yazma kaygısı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve bu değişken tarafından yordandığı bulgusu bağlamında da değerlendirilmelidir. Matud ve diğerleri (2006), yetişkin kadınların daha fazla stres yaşadıklarını ve bunu kadınların kendilerinin de böyle vurguladıklarını ifade etmektedir. Schmaus ve diğerleri (2008), kadınların yaşamlarındaki stres nedeniyle erkeklerden daha fazla endişe geliştirmeye eğilimli olduğunu bulmuşlardır (akt., Ghosh ve Roy, 2017, s. 526). Ayrıca bu çalışmada akademik yazma tutukluğunun başarısızlık kaygısı ($r=.58, p<.001$) ve yayın kaygısı ($r=.70, p<.001$) ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusunda kadınların başarısızlık kaygısından daha fazla etkilenmeye meyilli olması, değerlendirilmeye dönük olumsuz düşünceler ve başkaları tarafından belirlenen standartlar dahilinde davranmasının daha muhtemel olmasının (Sharma ve Kaur, 2011) etkisi de düşünülebilir. Ayrıca Boice ve Kelly (1987) kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlere nispeten daha fazla yayın baskısı yaşadıklarını, sert eleştirilerden daha olumsuz

etkilendiklerini ve yazma konusunda kendilerine daha az güven duyduklarını belirtmektedir. Tucker (1997), çalışmasında, bazı kadın akademisyenlerin düşünsel olarak kendilerini başarısız veya sahtekâr gibi hissettiği (impostor/imposter sendromu) ve başarılarını, kendi çaba veya yeteneklerinden ziyade, tesadüfe veya şansa bağladığı sonucuna ulaşmıştır. Tucker (1997), aynı durumun tersi söz konusu olduğunda ise kadın akademisyenlerin, eksiklikleri, yapılan iş veya diğer dış faktörlerden ziyade kendilerine bağladıklarını vurgulamaktadır.

Cayton (1990, s. 323) bağlamcı yaklaşıma göre yazma tutukluğunu, “bireyin belirli bir işe yönelik kültürel beklenti ve algıları ile o işin yürütüldüğü çevrenin yüksek verim için talep ettiği şeyler arasındaki uyumsuzluk” olarak değerlendirmekte ve bu uyumsuzluktan daha fazla etkilenen kadınların erkeklere göre yazma tutukluğunu daha uzun ve belirgin yaşadığını ifade etmektedir. Kadın akademisyenler ve yazma tutukluğu konusunda çalışma yapan Tucker (1997), Cayton (1990) ile tutarlı şekilde kadınların yazma tutukluğu yaşamasının sebeplerini anlamada sosyal bağlamın temel olduğu sonucuna varmıştır. Tucker'a (1997) göre sosyal bağlamın unsurlarından birisi aile ve sosyal hayat, diğeri lisansüstü eğitimde yaşanan değerlendirilme biçimleridir. Bloom (1985'ten akt., Birk, 2013, s. 6) da ev işleri yapmak ve çocuk yetiştirmenin bir kadının rahat bir şekilde yazma yeteneğini engelleyebileceğine değinmektedir. Çakır ve Arslan (2018) araştırmalarına katılan kadın akademisyenlerin “%87,5'inin çocuk sahibi olmanın ilerlemelerini kesinlikle olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri”ni belirtmektedirler. Bu değerlendirmeler bu araştırmada motivasyon temasında ulaşılan bulgularla da doğrulanmaktadır. Daha erken yaş dönemlerinde genellikle erkeklerden daha az yazma kaygısı ve tutukluğu yaşadığı görülen kadınların, akademik hayatın gerektirdiği çalışma şartları ile sosyal ve kültürel hayat akışının uyumsuzluğunun sonucu olarak daha az yazdığı söylenebilir. Bütün bu değerlendirmelere göre yazma becerisi düzeyinden bağımsız olarak mükemmeliyetçilik, kaygı yaşamaya ve ertelemeye daha fazla yatkınlık, eleştiriler karşısında daha fazla kırılabilirlik, kendine daha az güvenme ve aşırı eleştirel yaklaşım gibi davranış özellikleri kadınların erkek akademisyenlere göre daha fazla yazma tutukluğu yaşamasına sebep olmaktadır.

Unvan değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda doktor akademisyenlerin doçent doktor ve profesör doktor akademisyenlerden; doçent doktor akademisyenlerin de profesör doktor akademisyenlerden anlamlı derecede daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı ve unvan yükseldikçe akademik yazma tutukluğu ortalamalarının düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik yazma tutukluğu ile unvan değişkeni arasında cinsiyetin aracı rolünün olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu bulguyu ilk olarak daha önce tartışılan yazma tutukluğu-cinsiyet ilişkisi bağlamında ele almak gerekir. Çünkü

akademik unvan yükseldikçe akademik yazma tutukluğu ortalamalarının düşmesi kadın akademisyen sayısının unvanlara dağılımı ile paralellik göstermektedir.

Türkiye’de kadın araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi toplam araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi sayısının %50,5’ini; kadın doktor öğretim üyesi toplam doktor öğretim üyesi sayısının %43,4’ünü; kadın doçent toplam doçent sayısının %39,5’ini ve kadın profesör toplam profesör sayısının %31,5’ini oluşturmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019). Bu oranlar akademik unvan kademeleri yükseldikçe kadın akademisyen sayısının erkek akademisyenlere nispetle azalmakta olduğunu göstermektedir. Öte yandan özellikle gelişim ve doçentliğe yükselme döneminde olan araştırma görevlileri ve doktor öğretim üyelerinin ailesine ve işine gerekli zamanı ayırmada en çok sıkıntı çeken gruplardır. Bununla birlikte bu akademisyenler aile ve iş kaynaklı zaman problemini diğer gruplara nispeten daha fazla yaşamaktadır. Akademisyen kadınlarda da iş-aile çatışmasına dayanan ve özellikle akademisyenliğin ilk basamaklarında yaşanan yıpranmalar söz konusudur. Akademide artan beklentiler, genişleyen ölçütler ve mesleki güvence sorunlarının baskın olduğu bu dönemin aynı zamanda kadınlar için aile kurma ve çocuk sahibi olma dönemi olması ise yıpranmayı arttırmaktadır (İrey, 2011; Özkanlı ve Korkmaz, 2000; Öztan ve Doğan, 2015).

Bazı araştırmalarda kadın akademisyenlerin yükselme zorluklarını, erkek akademisyenlere göre daha fazla yaşadıkları (Özkanlı, 2007; Sağlamer, 2009; Yılmaz, 2005) ifade edilmektedir. Öte yandan, profesörler ile bir kısım doçentler haricinde kalan akademisyenlerin kariyer zorluklarını daha fazla deneyimledikleri görülmektedir (İnandı, Tunç ve Uslu, 2013, s. 231). Özkanlı ve Korkmaz'ın (2000, s. 81) çalışmasında akademik ilerleme talebinin bir göstergesi olarak “kadın akademisyenlerin öğretim üyesi, tez danışmanı, eş, anne, ev kadını gibi rolleri üstlendiğinden daha çok çalışması gerektiği” düşüncesine katılma oranı profesör kategorisinde az, doçent kategorisinde fazla ve doktor öğretim üyesi kategorisinde daha fazla gerçekleştiği bulunmuştur. Bununla birlikte Özkanlı ve Korkmaz (2000), akademik unvan bakımından en üste yükselen kadın akademisyenlerin, akademik ilerleme için erkeklerden daha fazla çalışmaları gerekmediğini ve erkek akademisyenler ne ölçüde çalışıyorlarsa kendilerinin de o ölçüde çalışmak zorunda olduklarını düşündüklerini belirtmektedir. Bu durumda akademik yükselme hedefinin ağır bastığı doçentlik öncesinde kadın akademisyenlerin daha büyük bir rol çatışması yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Buna göre akademisyenlerin alt unvanlarda daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşamamasında bu unvanlarda yoğunlaşan kadın akademisyenlerin etkisi ihmal edilmemelidir. Kadın akademisyenlerin bu eşiği atlayabilmeleri durumunda hem unvanları yükselecek hem de akademik yazma tutukluğu düzeyleri düşecektir. Çünkü doçentlik öncesinde akademik yazma tutukluğu yaşanmasına

sebepler olan unsurlar daha güçlü bir baskı oluşturmakta, birçoğu ise doçentlikle birlikte tamamen ortadan kalkmaktadır.

Bu araştırmada doktor öğretim elemanları ev ve aile işlerine ek olarak fazla ders yüklerinin yazma sürecini baltalayıcı önemli bir unsur olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca hakem değerlendirmeleri, puan toplama ve yükselme baskısı ve başarısızlık kaygısının doktor akademisyenlerde mükemmeliyetçilik özelliğini beslediği ve bu etkenlerin birlikte akademik yazma tutukluğuna sebep olduğu söylenebilir. Öztan ve Doğan (2015, s. 208) bir grup akademisyenle yaptıkları görüşmede bu araştırmanın sonucunda ulaşıldığı gibi akademik değerlendirilme ve yükselme standartlarının artması, uluslararası düzeyde yayın ve proje beklentisi sürekli ve yenilenen bir performansı gerektirdiğinden özellikle henüz doçent olmamış öğretim elemanları üzerinde önemli bir baskı oluştuğunu belirtmişlerdir. Öztan ve Doğan'ın (2015) görüştüğü araştırma görevlileri ile doktor öğretim üyeleri, uluslararası indeksli dergilerde yayın süreçlerinin kariyer yapma açısından oluşturduğu olumsuzluklara değinmişlerdir. Özellikle genç akademisyenler mesleki güvencesizliğin önemli bir baskı kaynağı hâline geldiğini vurgulamıştır.

Bir akademisyenin kariyerinin yayın yapmasına bağlı olduğu gerçeği ve bu araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının birlikte değerlendirilmesiyle söylenebilir ki: Yayın yapmak yazma motivasyonunun yerinde olması, yazma eyleminden zevk almak, erteleyici ve mükemmeliyetçi özellikleri kontrol altına alabilmek ve ürüne değil sürece odaklanarak yayın ve başarısızlık kaygılarının olumsuz etkisine maruz kalmamak ile mümkün olabilmektedir. Akademik metin oluşturma sürecini iyi yönetebilen, gerekli yayın şartlarını sağlayarak doçent ve özellikle profesör olmuş akademisyenler daha fazla yazma deneyimlerine sahip olduğundan uzman yazar statüsüne de ulaşmış olurlar. Yazma problemlerini aşarak yazma becerilerini geliştirmiş olan bu akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu yaşama ihtimallerinin çok daha düşük olması beklenir. Bununla birlikte yazma tutukluğu yaşayanlar sadece yazma becerileri zayıf olanlar değildir. Doktora tezi gibi son derece karmaşık veya bunaltıcı bir yazma göreviyle karşı karşıya kaldıklarında, uzman yazarların problem çözme becerileri de kaygılarının üstesinden gelemeyebilir. Uzman yazarların problem çözme becerilerinin böyle bir zor görevde açığa çıkan zayıf yazma alışkanlıklarını ve/veya uygun olmayan metin oluşturma stratejilerini yenemeyeceği düşünülebilir (Baker, 1988, s. 42). Akademik kariyer basamaklarında yazarak yükselmiş -kısmen- doçentler ve profesörler unvandan beklenen nitelikte yazmak, başarıyı ve yazma kalitesini korumak, mükemmeliyetçilik ve idari görevler gibi başka sebeplerle yazma tutukluğu yaşayabilmektedir. Bu grup, tartışmanın dışındadır.

Uzman yazarlar, kendi kişisel yazma sürecini tanıma ve anlama ile bu süreci gerektiği gibi değiştirme yeteneklerini birleştirir. Acemi veya tecrübesiz yazarlar genellikle kendi

yazma süreçlerinin ve bu süreci yönetme yeteneklerinin daha az farkındadırlar. Akademik yazma tutukluğu yaşayan yazarlar bu bakımdan acemilere benzemektedir. Acemi yazarlar bazen, başarılı bir metnin ilhamın bir sonucu olduğunu düşünürler. İlham beklemek yerine yazmaya başlamak için beyin fırtınası gibi tutukluğun üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek tekniklerin farkında değildirler. Boice (1982) altı akademisyenle yaptığı çalışmada yazma tutukluğundan şikâyetçi olan yazarların tamamının yazma için gerekli şartlar hakkındaki yanılgılarından dolayı yazma tutukluğundan muzdarip olabildiklerini söylemektedir. Sorunları, kısmen, başlamadan önce ilham ve motivasyon beklemede yatmaktadır. Benzer şekilde acemi yazarlar, metin oluşturma konusundaki tutumları ve yazma süreci hakkındaki bilgi eksikliği sebebiyle yazma tutukluğu yaşayabilmektedir. Boice'e (1982) göre ise ilham ve motivasyon ancak düzenli yazma ile mümkün olur (Baker, 1988, s. 39; Boice, 1982; Poff, 2004; Rose, 1984). İlhamı edilgin biçimde beklemek yerine yazarak onu içinde oluşturmaya çalışan ve istekle yazmaya devam edebilen akademisyenlerin -diğer sebepler göz ardı edildiğinde- yazma tutukluğu yaşama ihtimali ortadan kalkmaktadır. Böylece akademisyen yükselmekte ve yayın kaygısı gibi etkenlerin etkisini yitirmesiyle akademik yazma sürecini daha rahat yürütebilmektedir.

Araştırma kapsamında akademik yazma tutukluğu bir diğer değişken olarak doçentlik sınav alanı göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda doçentlik sınav alanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Literatürde akademik yazma tutukluğunun doçentlik sınav alanına göre değişip değişmediği ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5. 3. Motivasyon

Araştırmada nitel analizlerin sonucunda akademisyenler, *motivasyonun* akademik yazma tutukluğu üzerindeki etkisini ders yükünün ve öğrenci sayısının fazla olması ile aile hayatı bağlamında ifade etmişlerdir. Akademisyenin girdiği ders çeşit ve saatinin fazla olmasının zihinsel yorgunluğa, bıkkınlığa, dikkat dağınıklığına ve akademik metin yazmaya yeterince vakit ayırlamamasına sebep olduğu anlaşılmıştır. Akademisyenler ailevi işlerin önceliğine, ev ve çocukla ilgili hesaplanamayan gelişmelerin yazma sürecini bölmesine, yazma esnasında ev ve aile ile ilgili işlerin hatırlanmasının odaklanamama sorununu doğurmasına ve aile içinde yaşanan sorunların yazma motivasyonu üzerindeki etkilerine de değinmişlerdir. Bu etkenler, doğası gereği istek ve sürekli odaklanma gerektiren yazma eyleminin son derece yorucu bir eylem olma özelliğini (Rose, 1981'den akt., Boice ve Jones, 1984, s. 573) daha da pekiştirmektedir. Motivasyonun yazıdaki rolüne dikkat çeken bir başka çalışmada (Buhrke vd., 2002'den akt., Baştuğ vd., 2017, s. 606) motivasyon eksikliğinin gerilime, telaşa ve yazma tutukluğuna sebep olacağı belirtilmektedir. Bununla birlikte başka bir çalışmada (Zuckerman ve Cole, 1975) bu çalışmada ulaşılan verilere

göre kısıtlayıcı olduğu değerlendirilen ders ve aile gibi durumlarla başarı arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Dersler, öğrenciler ve aile gibi dikkat dağıtıcı etmenlere rağmen başarılı yazarların yazmadan kolay kolay kopmadığı, aslında kendilerini hemen her gün çeşitli fikirlerle önceden meşgul ettikleri görülmüştür (Olsen, 1979'dan akt., Boice ve Jones, 1984, s. 569). Bu araştırmada ulaşılan derslerin ve aile hayatının yazma tutukluğuna sebep olduğuna dair bulgu bu bağlamda akademisyenlerin kişilik özelliklerinin akademik yazma kaygısı ve akademik yazma tutukluğunun diğer boyutlarının katkısıyla ortaya çıktığı söylenebilir.

Derslerin yazma süreci üzerindeki motivasyonu düşürücü etkisini üçüncü bir bileşen olarak yayın kaygısının arttırmış olabileceği de düşünülebilir. Nitekim bu çalışmada motivasyon ile yayın kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r=.67$, $p<.001$) bulunmuştur. Motivasyon ile yayın kaygısına dair yapılan bir çalışmada Jacobs (2008), 2000'li yıllara gelindiğinde akademisyenlikte öğretim faaliyetlerinin bu mesleğin en fazla vakit ayrılan meşgale alanı olduğuna dikkat çekmiştir (akt., Yalçın ve Demirekin, 2013, s. 171). Benzer şekilde Murray ve Moore (2006) akademisyenlerin derslerden ve öğrencilerle ilgilenmek gerekliliğinden dolayı araştırma yapmaya yeterli zaman bulamadıklarından şikâyet ettiklerini belirtir. Türkiye'de öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının ve ders yükünün yüksek olması aynı problemlerin Türkiye'de de söz konusu olduğuna işaret etmektedir (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010, s. 137). Akademik yükselme ve puan toplama hedefinin sebep olduğu yayın yapma baskısıyla yazmaya çalışan akademisyen ağır ders yükü altında bunu başarmakta zorlanmaktadır. Gerek ders öncesi hazırlık aşaması gerekse ders verilmesi esnası ve sonrasında dersin etkililiğini takip ve ölçme değerlendirme faaliyetleri ile akademisyen yazmaya yönelik motivasyonunu kaybetmektedir. Ayrıca ders yükleri bakımından unvanlar arası oluşan yüksek farkların daha fazla yayın kaygısı taşıyan doktor akademisyenlerin motivasyonunu düşürdüğü söylenebilir. Yazma ve yayın yapma motivasyonunun arttırılması için ne yapılması gerektiği konusunda Başbuğ ve Ünsal (2010) akademik yükselme ölçütlerinde bilimsel yayınlarla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin de önemsenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu çalışmada görüşlerine başvuru doktor akademisyenlerin yayın yapmak ve aynı zamanda ders vermek için yeterli zamanlarının olmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde rastlanan araştırma sonuçları bu bulguyla örtüşmektedir. Boice'in (1990, s. 13-14) görüştüğü akademisyenlerin yazmama sebepleri bakımından en sık dile getirdikleri unsur zaman yetersizliğidir. Boice'e (1990) göre yazmanın büyük zaman dilimlerinde yapılması gerektiğini düşünen akademisyenler, dönem boyunca ders ve diğer işlerle dolu geçen haftaları verimli yazma için uygun olarak görmemektedir. Bir dergi hakeminin görüşü de bu yöndedir: "Akademisyenler için gördüğüm en büyük sorunun ders verme ve idari işler gibi

ağır iş yüklerinin ve baskıların arasında yazmak için gerekli motivasyonu bulamamalarıdır.” Murray (2015, s. 31). Bir başka çalışmada (Karakütük, Tunç, Özdem ve Bülbül, 2008, s. 236-238) öğretim elemanları arasında lisans programlarında haftalık en çok ders ve danışmanlık yükünün öğretim görevlileri ile doktor öğretim üyelerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada ders yükünün fazlalığından dolayı bilimsel çalışma yapmaya zaman bulunamadığı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde öğretme ve araştırma faaliyetlerinin çatışmasına vurgu yapan Murray ve Moore (2006) dersler ve akademik yazma planlarının çatışmasının bazı akademisyenler için kariyerlerinin belli bir döneminde, bazıları içinse daha uzun süre strese sebep olduğunu vurgular. Türkiye’de genellikle doçent unvanı alındıktan sonra akademisyenin ders yükü azalmaktayken bazı üniversitelerde ise öğretim elemanı ihtiyacından dolayı ders yükü yine aynı kalmaktadır. Türkiye’de yürütülen bir başka çalışmada (Tok ve Gönülal, 2016) lisansüstü eğitim yapmakta veya doktorayı bitirmiş olan araştırma görevlisi ve okutmanlar mesleki yoğunluk sebebiyle akademik yazma sürecinde enerji ve zaman kaybına bağlı olarak zorluk yaşadıklarına değinmişlerdir. Bu çalışmadaki bazı akademisyenler ise önceliğinin dersler ve okulla ilgili diğer işler olduğu, akademik metin yazmanın kişiye özel bir iş olduğu yönündeki inancıyla zaman kalırsa yazabilmektedir. Bu inanış yazmaktan kaçınma ve erteleme davranışının bir göstergesi olabilir. Murray (2015) bazı akademisyenlerin ders ve sınav kâğıdı okumak gibi başka öncelikleri yazmayı ertelemek için iyi birer sebep olarak kullandığını belirtir. Hatta Murray’a (2015) göre ertelemeci davranış sergileyen akademisyenler yazmayı yapılacak işler listesinde en sona koyar (s. 29).

Hartley ve Branthwaite’in (1989) yaptıkları çalışmada ulaştıkları bir kısım akademisyenin yazmaktan her zaman zevk almamalarına rağmen yazmaya verdikleri önemden dolayı yazmaktan daha fazla zevk alanlara göre daha üretken oldukları bulgusu motivasyonun akademik yazma üzerindeki önemin büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu araştırmada ise akademik yazma tutukluğu yaşayan bir kısım akademisyen için akademik yazmaya göre derslerin öncelikli görülmesi bu akademisyenlerin yazma motivasyonunun veya yazmaktan aldığı zevkin düşük olmasının sonucu olabilir. Deem ve Lucas (2007) 40 akademisyenle yaptıkları görüşmede çoğu akademisyenin bilimsel faaliyet yapmaya öğretim faaliyetlerinden daha fazla değer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Deem ve Lucas (2007) bu durumu akademisyenlerin yayın yaparak akademik kariyerlerinde yükselme ve maddi kazanç elde etmeleriyle açıklamaktadır. Ayrıca Deem ve Lucas’a (2007) göre araştırmacılar yayın ve projelerle birçok mükafat görebilmesine rağmen öğretim faaliyetleri genellikle ödüllendirilmemektedir. Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı’nın (2018) araştırmasına katılan akademisyenlerin %40’ı akademik teşvik ödeneğinin motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca bu sistemin doktor öğretim üyeleri üzerinde motivasyon bakımından

olumlu katkısının olduğuna değinilmiştir. Bununla birlikte akademik çalışmaların parayla ilişkilendirilmesinin hoş karşılanmayarak isteksizliğe sebep olduğu vurgulanmıştır. Aynı araştırmada akademisyenlerin %48'inin teşvik ödeneğinden sonra akademik yayın yapma konusunda daha fazla performans sergiledikleri bulunmuştur. Bu durumda ortaya çıkan ders yükünün akademik teşvik ödeneğinin aracı rolüyle akademisyen üzerinde oluşturduğu baskı ve bu baskının doğurduğu kaygı, *yayın kaygısı* temasında tartışılmıştır.

Hartley ve Branthwaite (1989) yaptıkları araştırmada üretken akademisyenlerin yapmaları gereken işlerin fazlalığından dolayı tutukluk yaşadıklarını bulmuştur. Bu araştırmada katılımcılar akademik yazma sürecinde zihnin yapılan işe yoğunlaşmasının öneminden bahsetmişlerdir. Ancak yazma sürecinde evde planlananın dışında gerçekleşen problemlerin yazmayı sekteye uğrattığı anlaşılmaktadır. Katılımcı kadın akademisyenlerin bir kısmı için aile önceliklidir. Kadın yöneticilerle yapılan bir çalışmada (Aycan, 2009) da "katılımcılar, iyi bir anne olmanın kadınların en temel rolü olduğunu belirtmişlerdir" (akt., Sunal vd., 2016, s. 149). Aile işlerinin öncelikli oluşu yazmanın ertelenmesi sonucunu doğurmaktadır. Yazmaya ara veren ve ailesini daha çok önemseyerek vaktini ve enerjisini ailesiyle geçiren akademisyen tekrar yazmaya odaklanamamakta ve yazmaya karşı motivasyonunu kaybetmektedir. Bu durum motivasyon, erteleme ve yazma tutukluğu ilişkisine ışık tutmaktadır.

Aile ve akademik hayatın sorumluluklarının karşılıklı olarak daha fazla zaman isteme konusunda çatışmasından kaynaklı olarak özellikle kadın akademisyenlerin erkeklere nispeten aileye ve akademik çalışmalara vakit ayırmada daha fazla sorun yaşadıkları fark edilmiştir. Kadın akademisyenler hakkında yapılan çalışmalarda da akademik yükselmenin önündeki önemli bir engel olarak aile sorumlulukları ve kariyer arasındaki ihtilaflar gösterilmektedir (Başarı ve Sarı, 2016; Özkanlı ve Korkmaz, 2000). Akademik yükselme için en temel gereklilik olan akademik metin yazma çalışmalarının evde de devam etmesi gerekmektedir. Mesai saatleri içinde ders vermek ve öğrencilerle ilgilenmenin zamansızlık ve dikkat dağınıklığına sebep olmasından dolayı akademisyen, özel hayatını da yazmaya ayırmaktadır. Bir başka deyişle çocukları, eşleri ve arkadaşları ile geçirecekleri zamanları, aile ve arkadaşlık ilişkilerinden taviz verip akademik yazmada kullanarak çalışmalarını sürdürmektedirler (Estes vd., 2007; Güner, 2008; Murray, 2015, s. 20; Sönmez, 2010'dan akt., Yalçın ve Demirekin, 2013, s. 171). Bu durum akademisyenin yazmaya karşı tutumunu da olumsuz etkilemektedir (Boice, 1990, s. 14). İş hayatından taviz vermeden özel hayatından fedakârlık yaparak mesleğinin gereklerini yerine getirmeye çalışan kadın akademisyenlerin mesleği sevmesi ve yazmaya istekli olmasına rağmen yazma tutukluğu yaşaması, Rose'un (1984) çalışmasında ulaştığı, yazarların yazma konusunda oldukça yüksek motivasyona sahip olmalarına rağmen tutukluk yaşaması sonucu ile örtüşmektedir.

Kısacası, dersler ve aile hayatının, akademik yazma üzerinde motivasyonu düşürücü etkiye sahip olmasının yanında motivasyonunu koruyabilen akademisyenlere ise yayın kaygısı ve erteleme gibi araçlarla akademik yazma tutukluğu yaşatmakta olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel aşamasında doktor akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu puanı ortalaması doçent ve profesör akademisyenlerden anlamlı derecede yüksek çıktığı hâlde nitel aşamada aile hayatının akademik yazma üzerindeki engelleyici etkisine daha çok doçent ve profesör unvanındaki kadın akademisyenlerin değindiği görülmüştür. Öztan ve Doğan (2015), Long (1987) ve Shauman'a (2003) atıfta bulunarak aynı konuda değerlendirmelerde bulunmuştur: Birisi 32, diğeri ise 16 sene önce yapılan bu araştırmalarda araştırma görevlileri ve yardımcı doçentlerin (doktor öğretim üyesi) hem aileye hem işe yeterli vakit ayırmada en fazla problem yaşayan grup olduğu sonucu elde edilmiştir. Öztan ve Doğan (2015, s. 212) kendi çalışmalarında ise doktorayı bitirene kadar ve doktora bittikten sonra doçentlik unvan ve kadrosunun alınması sürecinin oldukça yıpratıcı olmasından dolayı kadın akademisyenlerin bu süreçte sıkı bir çalışma stratejisi seçtikleri sonucuna varmışlardır. Bu sebeple araştırmacılar kadın akademisyenlerin aile kurmayı veya çocuk sahibi olmayı geciktirdiğine değinmektedirler. Bir başka çalışmada (Özkanlı ve Korkmaz, 2000, s. 81) kadın yardımcı doçentlerin (doktor öğretim üyesi) büyük bir kısmı erkeklerden daha fazla çalışmak zorunda oldukları düşüncesine sahipken kadın profesörler bu düşünceye çok düşük oranda katıldığı belirtilmiştir. Yani doktoralı kadın akademisyenler daha fazla yıpranmaktadır. Özetlemek gerekirse kadın doktor akademisyenlerin aileye ve anne olmaya verdikleri önem dolayısıyla bu iki unsurun akademik yazma sürecinde engelleyici rolünün devam ettiği; meslektaşlarında bu durumu gözlemleyen bazı kadın akademisyenlerin ise aile ve anne olmaya göre daha fazla önemsedikleri kariyer hedefinden dolayı evliliği veya çocuk sahibi olmayı yayın ve yükselme baskısı ve mesleki güvence endişesinin nispeten azaldığı doçentlik sonrasına erteledikleri söylenebilir.

5. 4. Değerlendirilme

Nitel verilerin analizi sonucunda, akademisyenlerin değerlendirilme temasında hakem eleştirilerinin yorucu ve vazgeçirici etkisi, değerlendiricilerin kendi fikirlerini destekleyen çalışma beklentileri, değerlendirme sürecinin ve eleştirilerin rahatsız etmesi, yayınların basit sebeplerle reddedilmesinin motivasyonu düşürmesi ve akademisyeni yıldırması, öznel hakem yorumları, hakemlerin kendisine veya dostlarına atıf istemesi, tanıdık olmamanın etkisi, doçentlik sözlü sınavında yayınlardan sorulacak olmasının etkisi; kendini eleştirme, sorumluluğunu yerine getiremediğini ve üretken olmadığını düşünme, unvandan beklenen nitelikte yazmak gerektiği düşüncesi, otoritelere kendini ispat etme gibi değerlendirilme

kaynaklı tecrübe ve düşüncelerden dolayı başlayamama, erteleme, motivasyonunu kaybetme, yazma sürecinden kopma, sürecin uzaması, vazgeçme, daha fazla titizlik gösterme gibi tutukluk hâllerine maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Boice (1993) yazma tutukluğunun yedi bilişsel bileşeninden birisi olarak değerlendirilme boyutundan bahsetmektedir. Petzel ve Wenzel (1993) de yazma sürecinin dokuz bileşeninden birisi olarak “başkaları tarafından değerlendirilme”den bahsetmiştir. Petzel ve Wenzel’e (1993) göre bu bileşen, yazarın yazma becerisi hakkındaki olumsuz eleştiriler ve bir metinde kendisiyle ilgili kişisel bilgileri açığa vurma korkusuyla ilgilidir (s. 11). Rose (1984, s. 27) değerlendirilme korkusunun yazma tutukluğunun başlıca sebebi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerde yazma tutukluğu konusunu çalışan Miller (2010) öğrencilerin yazılarının ölçme ve değerlendirilmeye tabi tutulacağı durumların bazı korkuları doğuracağına ve bu korkuların da yazma tutukluğuna sebep olacağına vurgu yapmaktadır. Bu açıklamalar akademik yazmanın doğasına gönderimde bulunmaktadır. Bunu Gillet ve diğerleri (2009) “akademik yazının sosyal bir uygulama olduğu” şeklinde ifade etmektedir. Yani akademisyen her zaman zihninde var olan bir okuyucuyu ikna etmek veya ona açıklama yapmak amacıyla yazar. Aynı zamanda doğru ve yanlış, uygun veya uygunsuz olan akademik camia tarafından tanımlanır (s. xix).

Akademisyenler değerlendirilme temasında hakemler ve değerlendirme sürecinin yazmayı duraklatıcı etkisinden bahsetmişlerdir. Yazma tutukluğu terapistleri genellikle eleştirel ve göz korkutan öğretmenleri engelleyici etken olarak vurgular (Minninger, 1977’den akt., Peterson, 1987, s. 37). İsimsiz ve sert hakemlerle yaşanan ilk deneyimler de benzer korkulara yol açabilir (Boice ve Jones, 1984, s. 569). Bazı hakemler yapıcı geri bildirimler verirken bazıları ise aşırı eleştirel biçimde geri bildirimde bulunmaktadır (Poyrazlı ve Şahin, 2009, s. 128). Yayın sürecinde demokratik olmayan ve dışlayıcı politikalarla ortaya çıkan kaygıları araştıran Boice ve Jones (1984) da dergi değerlendirme sürecinin adaletsiz bulunduğunu, değerlendiricilerin kendi düşüncelerini doğrulayan makaleler üzerinde daha ılımlı olduğunun görüldüğünü ifade etmektedir. Ayrıca Lindsey (1978) ve Spender’in (1981) çalışma sonuçlarına (akt., Boice ve Jones, 1984, s. 572) göre hakemlerin önceki çalışmalarının kaynak olarak gösterilmesi hakemler tarafından yapılacak değerlendirmede puan kazandırabilir, yazarın yakın ilişkisi, çalıştığı veya üye olduğu kurum/kuruluş da yayımlama kararlarını etkileyebilir. Bu araştırmada da bazı akademisyenler hakemlerin kendi çalışmalarına atıf yapılmasını beklediklerinden ve tanıdıklık ilişkisinden şikâyet etmektedir.

Daly’ye (1979, s. 37) göre birey yazısının değerlendirilme durumu söz konusu ise yazmaktan kaçınır. Bunun aksine Rose (1984) ve Chintamani (2014) yazma tutukluğu yaşayanların genellikle en yetenekli yazarlar arasından çıktığını ve bu yüzden olumsuz

değerlendirilmeden korkma ihtimallerinin düşük olduğunu söyler. Rose ve Chintamani'nin ifade ettiği durumla bu araştırmadaki bazı akademisyenlerin unvanlarının yükselmesiyle yazmaya karşı daha fazla titizlik göstermesi ilişkilendirilebilir. Boice (1993) başarısızlık kaygısının iki deseninden bahseder: Birisinde bazı akademisyenler kendilerini sahtekâr addettiklerinden unvanlarını hak etmediklerinin açığa çıkmasından endişe duyarak yazmaktan kaçınırlar. Diğer başarısızlık kaygısı deseninde ise bazı akademisyenler başarısızlık kadar başarılı olmaktan da korkarlar. Başarılı olmak korkusu, beklentilerin artması, standartların yükselmesi ile ilgilidir. Yazar başarılı addedilmesi durumunda artık en az aynı düzeyde başarılı işler yapması gerekeceğini düşünür. Yazarın içsel olarak yaşadıkları fark etmeksizin Burka ve Yuen'e (1983) göre engellenen, yoluna taş koyulan yazarların özellikle değerlendirmelerden korkması muhtemeldir (akt., Boice, 1993, s. 25).

Bu çalışmada akademisyenler farklı hakemlerin aynı makale hakkındaki eleştirilerinde ortaya çıkan ciddi farklara değinmiştir. Aynı konuda yapılan çalışmalar da özensiz bir değerlendirme sürecinden ve hakemler arasındaki görüş birliğinin zayıf olduğundan bahsetmektedir. Boice ve Jones'un (1984, s. 572) aktardığına göre daha önce yayımlanmış makaleler, küçük değişikliklerle yeniden gönderildiklerinde, hakemler tarafından tanınmamış ve yayın için kabul edilmemiştir. Öte yandan Kozak (2006) öğretim üyelerinin editörlük ve hakemlik işlerinin çokluğuna değinerek bu görevleri birden fazla dergide yürüten bir öğretim üyesinin beklenen hassasiyetle yerine getirmesinin zor olduğunu vurgular. Kozak'a (2006) göre hakem, çalışmaya dair önerilerini gerekçelendirmeli iken bazen hiçbir gerekçe gösterilmediği veya kısa ifadelerle belirtildiği görülmektedir. Böyle bir değerlendirme süreci, bu çalışmada ortaya çıktığı gibi "hakemin değerlendirme için ayırdığı zamanın, alan bilgisinin, yansızlığının, akademik çalışmalara verdiği değerin yazarlar tarafından sorgulanmasına yol açmaktadır." (Kozak, 2006).

Değerlendiricilerin belli değerlendirme ölçekleri kullandıkları durumlarda bile genel niteliğe orta derecede önem verirken yazı kalitesine çok az bakmışlar, tartışılan konunun önemine hiç bakmamışlardır (Boice ve Jones, 1984). Bu çalışmada değerlendirilme ile motivasyon boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.56, p<.001$) bulunmuştur. Ayrıca görüşüne başvurulmuş akademisyenler konunun özüne dair olmayan temelsiz gerekçelerle yayınlarının reddedilmesinin motivasyonu düşürdüğü ve yazmaktan vazgeçirdiğine değinmiştir. Yani yayın sürecinde hakem ve editör kaynaklı olumsuz etkinin artması ile akademisyenlerin yazma motivasyonunun düştüğü söylenebilir.

Bazı akademisyenlerin çok yazmak istediği hâlde yazdıklarının takdir görmemesi ve alelade olmak kaygısı taşıdığı anlaşılmıştır. Bu durum kısmen mükemmeliyetçilikle ($r=.24, p<.001$), daha fazla oranda başarısızlık kaygısı ile ilişkili ($r=.57, p<.001$) görünmektedir. Bu durumu destekleyen bir bakış açısıyla bazı teorisyenler, yazma tutukluğunu kısmen bir

yazarın sert "iç eleştirmeni" olarak nitelendirmektedir (Flower ve Hayes, 1984; Latta, 1995). Flower ve Hayes (1984) yazma tutukluğunu doğrudan sert iç eleştirmene bağlar ve bu eleştirmenin yanlış zamanda yüzeye çıkabileceğini söyler: İç eleştirmen mükemmeliyetçi bir tavırla yazarken her taslağa itiraz etmekte, yazarın henüz tam şekillenmemiş düşüncelerini baştan reddetmektedir. Çünkü henüz üzerinde düzeltmeler yapılmamış taslak yazılar düzenli ve olgunlaşmış görünmemektedir. (akt., Baker, 1988, s. 61).

Bu araştırmada ulaşılan değerlendirilme ile başarısızlık kaygısı arasında anlamlı ilişki ($r=.57$, $p<.001$) bulunmuştur. Latta (1995) yazarın yazılanların doğruluğu konusunda kendisi ve/veya hedef kitle adına aşırı dikkat göstermesinin yazma tutukluğuna sebep olabileceğini belirtir. Rose (1984) da yazma tutukluğu yaşayan yazarların, kendi çalışmaları hakkında, tutukluk yaşamayan yazarlardan daha fazla olumsuz değerlendirmelerde bulunduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada akademisyenlerin önceki metinlerinin değerlendirilme sürecinde maruz kaldığı hakem veya editör gibi dış kaynaklı katı eleştirilerin etkisiyle henüz yeni metin yazmaya başlanmadan veya başlandıktan sonra bu sefer iç değerlendiricinin aynı katılığa yazıya ve hatta tasarlanan ancak henüz yazılmamış olanlara yönelik eleştirilerine maruz kaldığı anlaşılmıştır.

Boice (1993) uyarıları abartmanın ve eleştirilme korkusunun daha eleştiri yapılmadan tutukluğa sebep olduğuna değinmektedir. Bu durum bu çalışmaya katılanlar arasında daha çok doktor akademisyenlerde görülmüştür. Fazla yayın deneyimi olmayan akademisyenler değerlendiricilerin beklentilerini tam olarak anlamak ve karşılamakta zorlanabilmektedir. Doçentlik şartlarını sağlayacak kadar yayını bulunan akademisyenlerin ise hakemlerin ve dergilerin beklentilerine uygun yazabilmekte daha deneyimli oldukları ve iç değerlendiriciyi kontrol altına alabildikleri söylenebilir. Doçentlik sonrasında ise bazı akademisyenlerin Freud'un "kapıdaki gözcü" olarak ifade ettiği (Boice, 1993, s. 25) iç değerlendiricisinin "Unvanına yakışır nitelikte yazmalısın!" telkininin etkisiyle yazma tutukluğu yaşadığı anlaşılmıştır.

Değerlendirilme kaynaklı yazma tutukluğu yaşamaması için bir yazarın sahip olması gereken temel nitelikleri Scarr (1982'den akt., Boice ve Jones, 1984, s. 575) şöyle sıralamaktadır:

- (a) Reddedilmeye hazır olma; (b) daha az önemli bir dergi olsa da yayını başka bir yere göndermeye hazır olma; (c) özellikle haksız eleştirilere akılcı şekilde yanıt verebilme; (d) yazıda değişiklikler ve kısaltmalar yapmaya istekli olma; (e) başarısızlıkla karşılaşıldığında ısrarcı olma ve hatalardan ders çıkarmaya yatkın olma; (f) "keyfi bir adaletin yapayalnız kurbanı" yerine bir meslektaş/iş arkadaşı gibi davranmaya yatkın olma.

Bu nitelikleri ortaya koymayan akademisyenlerin akademik yazma sürecinin her aşamasında yazma güçlükleri yaşadığı; dolayısıyla değerlendirilmeye bağlı akademik

yazma tutukluğu yaşatan etkenlerin üstesinden gelme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

5. 5. Erteleme

Nitel verilerin analizi sonucunda, akademisyenlerin yetersizlik duygusu, başarısızlık kaygısı, başlamakta zorlanma ve ilham gelmesini bekleme, yazmaya başlamadan önce yapılması gereken işleri bitirmek gerektiği düşüncesi, yazmaktan kaçma, bıkkınlık, yazmaya karşı isteksizlik ve yazdıklarını sürekli kontrol edip tekrarlamalar gibi biliş ve davranışlarının ertelemeye sebep olduğu anlaşılmıştır. Yazma sürecinde erteleyici özellik gösteren akademisyenler yazmaktan kaçarak başka işlerle vakit geçirmekte, yazmaya başlamadan önce yapılacak başka bir iş kalmamasını sağlamaya çalışmakta, yazma aşamasına geçmemek için literatür taramasında harcayacağı vakti uzatmakta ve yazının teslim tarihini beklemektedir. Boice (1993, s. 28) “öncelikle yazmadan önce yapması gereken şeyleri düşünme”yi erteleme yazma tutukluğu yaşayan yazarların yazmak hakkındaki uyumsuz düşünceleri arasında göstermiştir. Akademisyenin göreviyle ilgili gereğini yerine konusunda geliştirdiği gerçekle uyumsuz beklentileri ve mükemmeliyetçilik eğilimi erteleme davranışının sebepleri arasındadır (Castillo, 2014; Yaakub, 2000).

Bu araştırmada erteleme ile motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.55$, $p<.001$) bulunmuştur. Bununla birlikte Balkıs, E. Duru, Buluş ve S. Duru (2006, s. 60) ve Çelik (2014, s. 22) erteleme davranışının açıklanmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların motivasyon eksikliğinin erteleme sebepleri arasında yer aldığını belirtmektedirler. Doktor akademisyenlerin ifadelerinden akademik yükselme sürecinde yaşanan olumsuzlukların ve yazmaya karşı isteksizliğin ertelemeye sebep olduğu anlaşılmaktadır. Boice (1990, s. 15) de akademisyenlerle yürüttüğü çalışmada yazmaya karşı isteksizlik ve yazmayı angarya olarak görmenin kişinin yazma konusundaki gösterdiği tembellikten daha yüksek düzeyde yazma tutukluğu üzerinde etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmada erteleme ile yayın kaygısı arasında anlamlı ilişki ($r=.44$, $p<.001$) bulunmuştur. Katılımcılardan bazıları akademisyenin önceliğinin dersler ve okulla ilgili diğer işler olduğu ve akademik metin yazmanın kişiye özel bir iş olduğu yönündeki inanışlarıyla zaman kalırsa yazabilmektedir. Bu durum yazmaya belirli vakit ayırarak düzenli yazmanın önünde engel oluşturmakta ve yazma eylemi devamlı ertelenmektedir. Poff'a (2004) göre erteleme, yazma düzeninin olmadığını göstermektedir. Düzenli yazarlar, tanım gereği, erteleme yapmazlar. Sürekli olarak bir zaman veya miktar yazarlar. Tutukluk yaşayan yazarların, tutukluk yaşamayan yazarlardan bu belirtilerle çok daha fazla sıkıntı çektiği bulgusu, bu yazarların bir yazma düzeninden yoksun olduğunu göstermektedir (s. 33).

Boice (1996, s. 60) bu durumu doğrularak “ertelemeci yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin çalışma modellerindeki karakteristik özelliklerinden birisi iş yoğunluklarının fazla olması ve aceleci davranmaları; diğeri de ürün odaklı yaklaşıma sahip olmalarıdır.” demektedir. Boice (1990, s. 15) yüz öğretim üyesi ile yaptığı başka bir çalışmada da erteleme sabırsızlıkla el ele çalıştığından bahseder. Bu değerlendirmeler ışığında, ürün odaklı çalışan akademisyenin yayımlamaya hazır bir akademik metin elde etmekte sabırsız davranmasının planlı ve sistemli çalışmasını engellediği ve son tarihler yaklaşana kadar yazmaktan uzaklaşmasına sebep olduğu söylenebilir.

Boice (1985) erteleme yazma tutukluğunun yedi bilişsel bileşeninden birini temsil ettiğini ve bu yapılar arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada akademik yazma tutukluğunun boyutlarından erteleme ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.42, p<.001$) bulunmuştur. Akademisyenlerin ifadelerinde mükemmeliyetçi kişiliğe sahip olanların yetersizlik duygusunun da eşliğinde yazmaya başlamakta çok zorlandıkları anlaşılmaktadır. Yazmaya başlayana kadar nasıl yazacağını bilememe ve okuma sürecini uzatma hâlleri yazmanın son tarihlere kadar ertelenmesine sebep olmaktadır. Horney (1975’ten akt., Kırdök, 2004, s. 18) göre mükemmeliyetçiler başarısızlık korkusuyla ya yazmayı ertelemekte ya da hiç başlamamaktadırlar (Kıral, 2012). Bu süreç baştan sonra kaygılı ve stresli geçer. Mükemmeliyetçi akademisyenler kendilerine gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirlerler. Bu standartları karşılayabileceklerine inanmadıklarından ertelemeye başvururlar. Bu nedenle mükemmeliyetçilik ile akademik erteleme arasında nedensel bir ilişki vardır (Ellis ve Knaus, 1977’den akt., Peterson, 1987, s. 22; Onwuegbuzie, 2000’den akt., Çapan, 2010, s. 1666). Mükemmel yazamama düşüncesi ertelemeye sebep olmaktadır. Bunun tersi de söz konusudur. Akademik yaşamda erteleme davranışını gösterenler bu davranışlarının sonucunda birtakım olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedirler. Birçok araştırma, akademik erteleme kaygıyı ve mükemmeliyetçiliği arttırdığını ortaya koymaktadır (Çelik, 2014, s. 23).

Ertelene ani bir rahatsızlığı gidermekle birlikte akademisyeni başka sorunlara götürmektedir (Rasch ve Rasch, 2013, s. 205). Kaçınma ya da erteleme davranışı egonun kendisini koruması için kullandığı bir savunma mekanizmasıdır. Kaçınma davranışına yönelik duygu ve düşünceler aslında bireyin yetersizlik duygusuyla yüzleşmesini geciktirir. Bu gecikmeler kısa dönemde kişinin olumsuz duygularıyla yüzleşmesini geciktirip kaygıyı azaltsa da uzun dönemde tamamlanmayan görevle ilgili gelişimini olumsuz etkiler (Gençtan, 1998). Erteleyen ve bu yüzden zamanı daralan akademisyen yetiştiremeyeceği kaygısı ile yazmada takılmalar, akıcı yazamama ve devam edememe gibi problemler yaşamaktadır. Boice (1996) erteleme ve yazma tutukluğunun bu iç içe geçmişliği sebebiyle erteleme nereden bittiği, tutukluğun nereden başladığının tam olarak belirlenemediğini ifade etmektedir.

Bu araştırmada erteleme ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.38, p<.001$) bulunmuştur. Onwuegbuzie ve Collins (2001) de yazma ödevlerinin itici olduğu algısı ve başarısızlık kaygısından beslenen yazma kaygısına sahip öğrencilerin ertelemeye başvurmuş olabileceğini ifade etmektedir. Onwuegbuzie ve Collins (2001) araştırmalarının katılımcıları olan lisansüstü ğrencilerinin mezun olamamalarını yazma kaygısından kaynaklanan erteleme davranışına bağlamıştır. Araştırmacılara göre bu erteleme öğrencilerin kaygısını arttırmakta ve kaygının artması da daha fazla ertelemeye sebep olmaktadır. Bu döngüsel süreç üretkenliği azaltmakta ve lisansüstü ğrencilerinin ileri akademik dereceler elde etme gayretini azaltmaktadır (s. 560).

Bu araştırmanın bir diğer sonucu erteleme ile değerlendirilme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.37, p<.001$) olmasıdır. Ferrari'ye (1989'den akt., apan, 2010, s. 1666) göre erteleyenler genelde başkalarının onları nasıl değerlendireceği konusunda kusursuzluk çabasına girerler ve yapılması gereken işleri tamamlayamazlar. Çünkü onlar için belirlenen standartlara aşırı derecede odaklanırlar ve başkalarının onları nasıl değerlendireceklerini çok fazla düşünürler. Stober ve Joormann'in (2001'den akt., elik, 2014, s. 85) yaptıkları bir çalışmada "başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceğine ilişkin düşüncelerin öğrencinin kaygı düzeyini arttırdığı ve sonuçta öğrencinin bu kaygıdan kurtulmak için erteleme davranışına başvurduğu" ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada erteleme ile başarısızlık kaygısı arasında anlamlı ilişki ($r=.29, p<.001$) tespit edilmiştir. Solomon ve Rothblum'a (1984) göre başarısızlık kaygısı ve görevden kaçınma ertelemenin temel nedenleridir. Birey başkaları tarafından beceriksiz, yeteneksiz olarak yargılanma korkusu nedeniyle görevini yerine getirmez (elik, 2014, s. 22). Başarısızlık kaygısı, değerlendirilme kaygısı ve yazma becerisi hakkında aşırı mükemmeliyetçi standartlar ile ilgilidir. Başarısızlık kaygısından kaynaklanan yazmanın ertelenmesi, yazma konusundaki yüksek kaygı ile ilişkilidir. Muhtemelen akademik erteleme hem kaygı kaynaklıdır hem de yazma konusunda kaygıya yol açar (Onwuegbuzie ve Collins, 2001, s. 560). Beklenen başarısızlıkların kaygısından kurtulmak için akademisyen yazmayı erteler ve erteleme teslim tarihlerine kadar devam eder. Sonra gerginlikler yükselir ve tutukluk paniği devreye girebilir. Rahatsız edici bu ruh hâlini kontrol altına alma girişimi, kontrolden çıkmış duygulara dönüşür (Boice, 1996, s. xii). Ertelme ile başarısızlık kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka çalışmalarda da başarısızlık kaygısının erteleme davranışına sebep olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalardan birisinde Sharma ve Kaur (2011) ergenler arasında erteleme ve akademik stres konusundaki cinsiyet farklılıklarını incelediği çalışmasında ertelemenin nedensel bir faktörü olan başarısızlık kaygısından daha fazla etkilenmesi sebebiyle kızların erkeklerden daha yüksek puan aldığını bulmuştur. Özer ve Altun (2011) da Türk lisans ve lisansüstü öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin

sorumluluk bilinci düşükse başarısızlık kaygısı ve tembellik sebebiyle akademik çalışmalarını ertelediklerini bulmuştur.

5. 6. Mükemmeliyetçilik

Nitel verilerin analizi sonucunda, akademik metinlerinin mükemmel olmasını hedefleyen akademisyenlerin akademik yazma sürecinin hazırlık aşamasında çok fazla hassasiyet gösterme ve zaman harcama, hata yapmaktan korkma, detaylara takılıp kalma ve son şeklini vermeden ilerlememe, yazma sürecinin henüz başında ve ileri aşamalarında aralıklarla geri dönerek yazdıklarını dil ve anlatım bakımından gözden geçirip düzeltme, yazının bittiğine ikna olamama sonucu defalarca kontrol etme davranışlarını gösterdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu özelliklerinin akademisyenlerde başlayamama, ağırdan alma, takılıp kalmalar yaşama, devam edememe ve bitirememe gibi tutukluk hâllerinin ortaya çıkmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Sürecin uzamasıyla da akademisyenler sıkılmakta ve yazmaktan uzaklaşmaktadır.

Mükemmelleşinceye kadar hiçbir şeyin yazılamayacağı düşüncesi yazma tutukluğunun önemli sebeplerindendir. Yazma becerisi alanındaki uzmanların çoğu, ilk düşüncelerin yazılıp gözden geçirilmesinin ardından düzenlenip tekrar gözden geçirene kadar yazarın tam olarak ne düşündüğünü bilemeyeceğini kabul etmektedir (Johnson, 2004, s. 1). Benzer düşünceleri paylaşan Boice'e (1990, s. 152-153) göre mükemmeliyetçilik yazma sürecinin başında yazar henüz taslak hazırlama ve düzenleme aşamasında iken oluşursa yazma tutukluğu yaşatır. Bu tür yazar akademisyenler tamamen hazır olana kadar yazmaya başlayamaz ve çok az metin üretebilirler. Bununla birlikte yazmanın son kontrol ve prova okumalarında mükemmeliyetçi bir yaklaşım fayda sağlayabilir. Ancak henüz yazmanın son aşamasına gelmeden takınılan mükemmeliyetçi bir tutum yazma hızını sekteye uğratar, bunun makul seviyeye indirilmesi gerekir (Oliver, 1982). İleri düzeyde bir mükemmeliyetçilik, akademik metin yazmaya başlarken yazara özgünlük, büyüklük, mükemmellik ve benzer şekilde rasyonel olmayan amaçlar için çabalamak gerektiğini hatırlatarak yazarın hevesini kırar. Lisans öğrencilerinin akademik yazma tutukluğu özelliklerini araştıran Birk (2013) çalışmasında akademik yazma tutukluğu yaşayan üst ve orta sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%79'u) mükemmeliyetçilik ve değerlendirilme kaynaklı tutukluk belirtileri gösterdiğini ifade etmektedir.

Mükemmeliyetçilik, değerlendirilme süreci ve başarısız olma hakkındaki düşüncelerden de besleniyor olabilir. Bu çalışmada mükemmeliyetçilik ile hem değerlendirilme hem de başarısızlık kaygısı arasında anlamlı ilişki ($r=.24, p<.001$) olduğu bulunmuştur. Tecrübeli ve yüksek unvana sahip akademisyenler her defasında unvanından beklenen yüksek standartlarda yazmaları gerektiği düşüncesinin tetiklemeyle

mükemmeliyetçi davranmaktadırlar. Genç akademisyenler ise ilk denemede mutlaka hatasız bir metne sahip olmaları gerektiğine inanırlar. Stephen King (2000), ilk taslağın, düşünmeden çok çabuk yazılmasını önermektedir. Parlak bir ilk taslağı derhal elde etme düşüncesi, yayımlanmış akıcı ve iyi oluşturulmuş makaleler okumanın bir sonucu da olabilir (Creswell, 2017b, s. 212). Boice (1985) de mükemmeliyetçiliğin yazma tutukluğunun yedi bilişsel bileşeninden birini temsil ettiğini ve bu yapılar arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Flett, Hewitt ve Martin'e (1995) göre de sosyal beklentiler odaklı mükemmeliyetçilik ile kaygı, başarısızlık kaygısı ve değerlendirilme hakkındaki endişeler birbirleriyle bağlantılıdır.

Bir kişilik eğilimi olarak nitelendirilen mükemmeliyetçilik, kusursuz için gayret gösterme ve oldukça yüksek beklentilere sahip olma eylemidir. Aynı zamanda mükemmeliyetçilerin otoritelerin beklentilerine çok önemli verdiği ve düzen, örgütlenme ve düzgünlüğe aşırı önem verme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Frost vd., 1990'dan akt., DeDonno ve Torres, 2018, s. 193). Mükemmeliyetçi akademisyen, yazısının yeterince iyi olmadığını düşündüğünden yazısının yayımlanmaya hazır olduğu konusunda tatmin olamamakta; başarısızlık kaygısı taşıyan akademisyen ise düşündüğü gibi bir sonla karşılaşmamak için hata yapmaya karşı tüm tedbirleri almaya çalışmaktadır. Horney (1975'ten akt., Kırdök, 2004, s. 18) göre mükemmeliyetçilerin başarısızlık korkusuyla ya yazmayı ertelemekte ya da hiç başlamadıklarına değinmektedir. Yapılan korelasyon testinde mükemmeliyetçilik ile erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.42, p<.001$) bulunmuştur. Akademisyenlerin ifadelerinden mükemmeliyetçi bir yazma yaklaşımı ile erteleme arasında sebep-sonuç ilişkisinin de olduğu anlaşılmaktadır. Mükemmeliyetçi özelliklere sahip olan akademisyen yazısının mükemmel olduğunu hissedene kadar yayımlanması için göndermekten kaçınmaktadır. Bu durum kişinin yazmasını tamamen durdurmakta veya ertelemesine sebep olmaktadır. Efil'e (2006, s. 121) göre mükemmeliyetçilerin erteleme sebepleri işin neresinden başlayacağını bilememesi ya da işi iyi yapamamaktan korkması olabilir (akt., Kırıl, 2012, s. 50). Rose'a (1984, s. 15, 37) göre tutukluğun bir başka göstergesi yazmak eyleminden önce yazılacaklarla ilgili planlama yapmaya gerekenden fazla zaman harcanmasıdır. Yazar bunu yaparak onun için stres kaynağı olan işe başlamaktan kurtulmuş olmaktadır. Kellog (1999'dan akt., Zorbaz, 2010, s. 21), bu durumu şu örnekle açıklamaktadır:

Birey yazacaklarıyla ilgili çok ayrıntılı planlar yapar; ancak bu durum yazma öncesi planlamanın çok uzun sürmesine sebep olur. Sonra taslak bir yazı oluşturmaya oldukça az bir vakit kalır ve sonuçta birey, oluşturduğu karmaşık planı kısa bir yazı haline getirmenin imkânsız olduğunu düşünür.

Mükemmeliyetçiliğin yazmanın başlangıcında sebep olduğu tutukluğu aşmak için, söylenmesi gereken şeylerin önce hızlı bir şekilde ana noktalarının yazılması ve dil, anlatım ve üslup üzerinde çalışmak için daha sonra geri dönülmesi gerektiği tartışılmaktadır. Wason (1970) bu konuda makalenin ilk taslağını, uyumsuz olsa bile, tek bir oturuşta mümkün olduğunca çabuk yazmayı önermektedir. Başka bir açıklamada Wason (1970), konuyu daha kısa biçimde şöyle açıklamıştır: “Önce söyle, sonra da iyi söylemeye çalış.” (akt., Hartley ve Knapper, 1984, s. 163).

5. 7. Yabancı Dil

Nitel analizlerin sonucunda akademisyenlerin, yabancı dilin akademik yazma tutukluğuna sebep olmasını yabancı dilde akademik yazmanın zorlukları, yabancı dil becerileri eksikliğinin yazmaya ayrılması gereken zamanı ve motivasyonu azaltması ve yazma kaygısını arttırması bağlamında değerlendirmişlerdir. Yazmayı seven ve yazmaktan zevk alan akademisyen bile İngilizce yazması gerektiğinde yazmaktan uzak durduğunu ifade etmektedir. Doçentlik öncesinde akademisyenlerin yayınları akademik yükselme şartlarını taşısa da yeterli yabancı dil puanı yoksa kariyerinde ilerlemesi mümkün değildir. Dolayısıyla yabancı dilde akademik yazmada yaşanan yetersizliğin ve yükselme ve atanma için gerekli yabancı dil puanını elde etmek amacıyla harcanan zamanın akademisyenlerin enerjisini tükettiği ve yılgınlığa sebep olduğu da anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle destek, teşvik ve motivasyon eksikliği ile zaman yetersizliği akademisyenlerin yayın üretkenliğini olumsuz etkilemektedir (Mengi ve Schreglmann, 2013, s. 13). Bu sonuçla örtüşen bir başka çalışmada Karahan (2013) sosyal bilimler alanında çalışan Türk akademisyenlerin İngilizce yayımlanan dergilerde yayın yapma gerekçelerinden birisi olarak doçentliğe yükselmeyi ifade ettiklerine değinmiştir. Akademisyen yabancı dil ile ilgili yeterli eğitim altyapısına sahip değilse isteksizliğe karamsarlık ve ümitsizlik de eşlik etmektedir. Bu süreçte yabancı dil baskısı, yabancı dil sınavına yönelik hazırlıklar ve endişeler akademisyenleri yormakta ve yazmasını engellemektedir.

Bu araştırmada akademisyenler yabancı dil bilmek gerekliliğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte gerek akademik yazmada gerekse dil sınavından yeterli puan almada yabancı dil yetersizliğinden kaynaklanan zaman kaybına değinmişlerdir. Bu görüşlerle örtüşen bir çalışmada Yavuzer ve Göver (2012) katılımcı akademisyenlerin tamamına yakınının yabancı dil bilmenin bilimsel çalışmalarına katkı sağladığı düşüncesinde olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Yavuzer ve Göver’e (2012) göre yabancı dil sınavları, akademisyenleri akademik çalışma yapmaktan alıkoymakta ve akademisyenler kendi alanları ile ilgili yeterli çalışma yapmamaktadır. Bu araştırmada yabancı dil puan şartını sağlamış doçent ve profesörlerin de yabancı dilde akademik yazmada tutukluk

yaşadıklarına değindikleri görülmüştür. Başka bir çalışmada (Demir, Demir ve Özdemir, 2017) katılımcı akademisyenlerin tamamına yakını yabancı dil ölçütü olarak niteliğin ön plana alınması gerektiğini belirtmiş; yarısından fazlası da uygulamadaki yabancı dil sınavının gerçek dil becerisini ölçmediğini belirtmiştir. Akademisyenler bu sınavlardan başarılı olanların yabancı dilde makale yazmakta zorlandıklarını ve çeviri uzmanlarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

Akademisyenlerin yazma kaygısını arttıran sebeplerle ilgili yurt dışı literatüründen farklı olarak Türkiye’de akademik yükselme için uluslararası indeksli dergilerde makale yayımlama ve yabancı dil sınav şartını yerine getirme şartı söz konusudur (Poyrazlı ve Şahin, 2009). Bununla birlikte yeterli yayınlara sahip olduğu hâlde yabancı dil sınavlarından gerekli puanı alamadığı için yükselemeyerek uzun süre araştırma görevlisi doktor, öğretim görevlisi doktor veya doktor öğretim üyesi unvanında bekleyen akademisyenler vardır. Bu çalışmada doktor akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu düzeylerinin anlamlı derecede kendisinden ileride olan unvanlardan yüksek çıkması fazla sayıda yayına sahip akademisyenlerin sayısının fazla olmadığı veya bu araştırmanın sonuçlarını etkileyecek sayıda araştırmaya dâhil olmadıkları söylenebilir.

Karakütük ve diğerleri (2008) araştırmasında, yabancı dilin, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının en başta vurguladıkları sorun olduğunu ifade etmektedir. Tok ve Gönülal (2016) öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar arasında yabancı dil bilgisini göstermişlerdir. Bu çalışmada yabancı dilin akademik yazma tutukluğu ile ilişkisine değinen akademisyenlerin alanları Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme, Fen Bilimleri ve Matematik, Mühendislik ve Sağlık Bilimleridir. Fen Bilimleri ve Matematik, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri gibi alanlarda uluslararası literatürü takip etmek daha fazla önemlidir ve yayınların neredeyse tamamının yabancı dilde yazılması gerekmektedir. Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanında ise yabancı literatürün takip edilmesi ve uluslararası indeksli dergilerde yayın yapılması büyük önem taşımaktadır.

Özdemir (2006) “Türkiye’de Öğretim Elemanları” başlıklı çalışmasının katılımcı akademisyenlerin %58’inin yabancı dil eksikliğini olduğunu, %46’sının yurt dışına hiç çıkmadığını, yurt dışına çıkan akademisyenlerin %31’inin ise eğitim ve araştırma dışındaki sebeplerle yurt dışına gittiğini tespit etmiştir. Güven (2006) İngilizce yayın yapan dergilere gönderilen makalelerin özellikle İngilizce yazmaktan kaynaklanan eksiklik ve hatalar sebebiyle reddedildiğini belirtmektedir. Olkun (2006) uluslararası dergilerin editörlerini kapsayan araştırmasında editörlerin, gelişmekte olan ülkelerden gelen makalelerin yazım tekniklerine dikkat edilmeden ve kötü bir İngilizce ile yazılmasından yakındıklarını vurgulamaktadır.

Üniversitelerarası Kurulun bazı doçentlik alanlarında doçentliğe yükseltme şartı olarak alan indeksleri kapsamındaki dergilerde yayın yapılmış olmasını istemektedir. Mesela Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanı için Üniversitelerarası Kurulun belirlediği alan indekslerindeki neredeyse tamamı İngilizcedir (Güven, 2006, s. 150) ve bu durum, alan dizinlerinde İngilizce yayın yapma şartı anlamına gelmektedir. Üniversitelerarası Kurulca belirlenen dizinlerde yüksek sayıda dergi bulunmasına rağmen, tüm alt alanlar ve bu alanlarda çalışan akademisyenler dikkate alındığında, makale gönderebilecek dergi sayısının oldukça sınırlanmaktadır. Dolayısıyla Türk akademisyenler ana dili İngilizce olan akademisyenlerle rekabet içinde yayın yapmaya çalışmaktadır (Poyrazlı ve Şahin, 2009, s. 120).

5. 8. Düzenli Yazma

Nitel verilerin analizi sonucunda, yazma tutukluğu yaşayan kadın akademisyenlerin %85'inin, doktor akademisyenlerin %99'unun düzenli yazma alışkanlığına sahip olmadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların bazen bir günde saatlerce yazarken bazen hiç yazmadığı, yine bazen yetiştirmek için art arda birkaç gün yoğun şekilde yazarken bazen günlerce bir cümle dahi yazmadığı, bazıları bir oturumda yorulana veya bitinceye kadar yazabilirken bazılarının vakit buldukça, bazılarının da sadece elinde bir çalışma varsa yazdığı anlaşılmıştır. Akademik yazmada düzenli yazmanın rolünü yakından inceleyen araştırmacılar, düzenli yazmanın üretkenliğin güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır (Welsh, 1981). Hartley ve Branthwaite (1989) ise yüksek düzeyde üretken akademisyenlerin son tarihler yaklaştığında daha hızlı başlangıç yaparak yazısını tek seferde bitirdiklerini bulmuştur. Akademisyenlerle erteleme ve yazma tutukluğu konusunda yürütülen ve sonuçları bu bulgularla örtüşen çalışmasında Boice (1996), düzenli yazma alışkanlığı olmayan yazarların yazmayı geciktirme bahanelerinin tekdüze ve benzer olduğunu vurgulamaktadır ("En iyi işimi teslim tarihinin baskısı altında yapıyorum", "Çok meşgul olmadığım zaman yazacağım" gibi) (s. 65–66). Boice (1994'ten akt., Poff, 2004, s. 150), yazma düzeni olmayan yazarların daha fazla yazma tutukluğu yaşama eğiliminde olduğunu ve son teslim tarihi ve sözleşme yenileme gibi bir miktar dış baskı ile yazma motivasyonunun daha yüksek olduğunu bulmuştur. Diğer yandan, düzenli yazarlar günlük faaliyetlerinin bir parçası olarak yazmaktadırlar.

Ertelme temasında değinildiği gibi katılımcılardan bazıları dersler ve okulla ilgili diğer işlerden zaman kalırsa yazabilmektedir. Bazıları ise ilham gelmesini beklemektedir. Bu durum yazmaya belirli vakit ayırarak düzenli yazmanın önünde engel oluşturmakta ve yazma eylemi devamlı olarak ertelenmektedir. Poff (2004, s. 174) araştırmasında metinde kullanılan kelime sayısı ile yazma kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki çıkmasının

düzenli yazarların daha az yazma kaygısı yaşadığını doğruladığına değinmiştir. Ayrıca Poff (2004) araştırmasında incelediği önceki çalışmalarda, düzenli yazarların belli dönemde aşırı/düzensiz (binge) yazanlara göre yazmayı daha çok sevdiklerini ve yazmanın başlangıcında daha az yazma kaygısı yaşadıkları sonucuna varıldığını belirtmiştir. Boice'e (1990) göre akademisyenler, ders yüklerinden ve yazmanın büyük zaman aralıklarında yapılması gerektiği düşüncelerinden dolayı ders dönemlerinde yazmaya vakit ayıramamaktadır. Belli dönem yoğun yazma oturumları ile çalışan akademisyenlere nispeten yazmaya vakit ayırmakta zorlanılan ders dönemlerinde bile günlük ve kısa yazma oturumları ile yazmaya devam eden akademisyenler hem daha fazla akademik metin üretebilirler hem de her gün yazmaları sayesinde yazma öncesi ısınmaları ve eve götürmeleri gerekmediğinden yazmaktan daha çok keyif alırlar (s. 14).

Düzenli yazma ile erteleme ilişkisine dair bir çalışmada (Elbow, 1973) öğrencilerin yazma yeteneğine ve disiplinine sahip olmadığını düşündüklerinde yazmayı erteledikleri ifade edilmiştir (akt., Baştuğ vd., 2017, s. 610). Boice'e (1982'den akt., Poff, 2004, s. 133) ve Castillo'ya (2014) göre yazarların yazma tutukluğundan muzdarip olmasının bir sebebi, yazmak için ilham gelmesini beklemek gerektiği şeklindeki yanlış düşüncedir. Poff'a (2004, s. 133) göre ilham düzenli yazarlara gelir (akt., Poff, 2004, s. 133).

"Yazmayı öğrenmek için öğrencinin yazması gerekir" (McAndrew, 1986) ve bu devamlılık ve sistemlilik göstermelidir. Bir dönem aralıksız seanslar hâlinde yazma, öğrencilikte kazanılan alışkanlıkların bir devamı olabilir ve şüphesiz yazma yorgunluğu ile kaygı arasındaki bağı kuvvetlendirir. Akademisyenler çalışma alışkanlıklarını kısa ve düzenli seanslarla değiştirdikleri zaman yazma, gittikçe daha kolay ve az zahmetli olmaktadır (Boice ve Jones, 1984). Nelson (1985'ten akt., Karaca, 2016) düzenli yazmayı maraton koşusu hazırlığına benzeterek maraton koşusu yapmak isteyen birisinin koşuya katılacağı günü beklemeyeceğini, öyle yaptığı takdirde bazı mazeretlerin çıkacağını, kişinin vazgeçeceğini ve erteleyeceğini söylemektedir. Maraton koşmak isteyen kişinin her gün koşması ve kendini hazırlaması gerektiğini, böylece koşu zamanı geldiğinde koşmaya hazır olabileceğini vurgulamaktadır. Tutukluk yaşayan yazarlar, düzenli yazma rutinini oluşturma ve buna bağlı kalmada sık sık zorluk çekerler. İstikrarlı bir sürede, kısa, düzenli yazma oturumları planlamak, rutin oluşturmak için yararlı bir reçetedir (Rasch, 2015).

Boice (1987'den akt., Poff, 2004, s. 105), daha fazla zamanları olması durumunda daha üretken yazar olacağına inanan ve on ikisi verimli yazar olan yirmi dört akademisyenin üç ay boyunca her gün 30-60 dakikalık düzenli yazma çalışmalarına katıldıklarını ve önceki yazma alışkanlıklarına göre düzensiz yazar oldukları anlaşılan akademisyenlerin üç ay sonunda kısa günlük yazma alışkanlığı ile öncekinden daha üretken olduğu sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada Boice (1992) yazma tutukluğu terapileri alan elli

akademisyen ile yürüttüğü çalışmasında bir yıl boyunca haftada 3-5 gün, günde toplam bir saat yazmaları ve ek olarak, diğer aylarda kendilerine verilen özel uygulamaları yapmaları sayesinde tüm akademisyenlerin yazma verimliliğinin arttığını vurgulamaktadır (akt., Poff, 2004, s. 107). Hartley ve Branthwaite (1989) psikoloji alanında çalışan ve yazmada üretken olan akademisyenlerin haftada 2 ila 5 saat yazdıklarını belirtmektedir. Şanlı, Erdem ve Tefik (2014) günde en az 30 dakika akademik yazmaya vakit ayrılarak akademik çalışma alışkanlığının elde edilebileceğini ve akademik yazma motivasyonunun yüksek tutulabileceğini vurgulamaktadır. Bunun aksine tek oturumda uzun süreli yazmanın akademik yazma sürecinde sıkılmaya ve motivasyon kaybına sebep olabileceğinin de üzerinde durmaktadırlar. Üretken bir şekilde yazabilmek için kesintisiz ve uzun zaman blokları olması gerektiği düşüncesine katılmayan bir diğer araştırmacı Johnson (2004) akademik yazma tutukluğundan kurtulmanın yollarından birisi olarak yazma sürecinin düzenli kısa yazı oturumları şeklinde yürütülmesini, belli dönemde aşırı/düzensiz yazmaktan kaçınmayı önermektedir. Akademisyenler için düzenli yazmak ise haftada en az 4 ila 5 kez günde 30 ila 90 dakika anlamına gelmektedir.

Dersler ve ailenin yazmayı engelleyici etkileri konusunda yapılan bazı araştırmalar (Boice, 1983; Zuckerman ve Cole, 1975), yayın üretkenliği yüksek olan akademisyenlerin boş zamanının, yazmayanlardan fazla olmadığını, aynı şekilde sosyal faaliyetlerinin farklılık göstermediğini vurgulamaktadır. Aksine, Boice ve Jones'a (1984) göre yazma düzenine sahip olanların genellikle yazabilmek için zaman yarattıkları ve ders ve aile gibi unsurlardan etkilenmedikleri görülmüştür. Yazabilen akademisyenler için başarılı yazma, mutlaka geniş ve sürekli zaman dilimleri gerektirmemektedir (s. 569). Bu noktada araştırmanın yapıldığı toplumların kültüründe aile hayatının farklılaşması göz önünde bulundurulmalıdır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları nicel bulgulardan ulaşılan sonuçlar ve nitel bulgulardan ulaşılan sonuçlar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

6. 1. 1. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

1. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile değerlendirilme boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
2. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile erteleme boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
3. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile mükemmeliyetçilik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
4. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
5. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin başarısızlık kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
6. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yayın kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
7. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin zevk duyma boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
8. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin motivasyon boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin saygınlık beklentisi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
9. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin değerlendirilme boyutu ile erteleme boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
10. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin değerlendirilme boyutu ile mükemmeliyetçilik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
11. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin değerlendirilme boyutu ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

12. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin değerlendirilme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin başarısızlık kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

13. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin değerlendirilme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yayın kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

14. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin değerlendirilme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin zevk duyma boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

15. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin değerlendirilme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin saygınlık beklentisi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

16. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin erteleme boyutu ile mükemmeliyetçilik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

17. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin erteleme boyutu ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

18. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin erteleme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin başarısızlık kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

19. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin erteleme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yayın kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

20. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin erteleme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin zevk duyma boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

21. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin erteleme boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin saygınlık beklentisi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

22. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin mükemmeliyetçilik boyutu ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

23. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin mükemmeliyetçilik boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin başarısızlık kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

24. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin mükemmeliyetçilik boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yayın kaygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

25. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin mükemmeliyetçilik boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin zevk duyma boyutu arasında anlamlı ilişki yoktur.

26. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin mükemmeliyetçilik boyutu ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin saygınlık beklentisi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

27. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin başarısızlık kaygısı boyutu ile akademik yazma tutukluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

28. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yayın kaygısı boyutu ile akademik yazma tutukluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

29. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin zevk duyma boyutu ile akademik yazma tutukluğu arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

30. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin saygınlık beklentisi boyutu ile akademik yazma tutukluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

31. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin başarısızlık kaygısı boyutu akademik yazma tutukluğunu pozitif yönde açıklamaktadır.

32. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yayın kaygısı boyutu akademik yazma tutukluğunu pozitif yönde açıklamaktadır.

33. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin zevk duyma boyutu akademik yazma tutukluğunu negatif yönde açıklamaktadır.

34. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin saygınlık beklentisi boyutu akademik yazma tutukluğu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

35. Akademik yazma kaygısı ile akademik yazma tutukluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

36. Akademik yazma kaygısı akademik yazma tutukluğunu pozitif yönde açıklamaktadır.

37. Akademik yazma tutukluğu cinsiyet değişkenine göre kadın akademisyenler lehine farklılaşmaktadır.

38. Akademik yazma tutukluğu unvan değişkenine göre doktor ve doçent doktor akademisyenler lehine farklılaşmaktadır.

39. Akademik yazma tutukluğu doçentlik sınav alanı değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

6. 1. 2. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

1. Akademisyenler yazmanın seri üretim gibi görülmesi, akademik yükselme, puan toplama ve akademik teşvikin etkisi altında oluşan fazla yayın yapma baskısı ile bütün bunların doğurduğu yetiştirememeye düşüncesi ve zamansızlığın tetiklediği yayın kaygısıyla akademik yazma tutukluğu yaşamaktadır. Gerçek anlamda akademik başarı fazla sayıda nitelikli yayın yapmaya bağlı olmasına rağmen akademik yükselmede ve teşvik uygulamalarında özellikle yayın sayısının önemli olmasının nitelikli yayın yapmaya özen gösteren ve mükemmeliyetçi özellik gösteren akademisyenlerde motivasyon düşüklüğüne ve yazma tutukluğu düzeyinin artmasına sebep olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretim faaliyetlerinin performans değerlendirmesinde çok az katkısının olması, araştırma ve yayın faaliyetlerinin önemini arttırmakta, ancak bu artan önemle doğru orantılı olarak ders ve

danışmanlık yükünün aracı rolüyle yetersizlik duygusu ve yayın kaygısı gelişmektedir. Buna paralel olarak yayın kaygısının ertelemeye, yazarken tıkanmaya, başlamakta zorlanmaya, yazarken acele etmenin sonucunda gerginliğe ve bazen fizyolojik rahatsızlıklara sebep olduğu anlaşılmıştır.

2. Başarısızlık kaygısı yaşayan akademisyenlerin sonuçla ilgili endişeli düşünceler, anlatamama korkusu, yazının kabul görmeyebileceği düşüncesi, yayımlanmaya değer görülüp görülmeyeceği kaygısı gibi etkenlerin gerginlik, yorgunluk, uyku ihtiyacı, migren, stres, baş ağrısı, boşuna uğraşıyormuş duygusu, yazmaya başlayamama gibi kaygı ve tutukluk hâllerine sebep olduğu bulunmuştur. Akademisyenlerin bazılarının başarısızlık kaygısının etkisiyle, değerlendirilmeye dair düşüncelerle ilişkili olarak, düşünülen sonla karşılaşmamak için yazıya karşı mükemmeliyetçi tavır sergilemeye başladığı anlaşılmıştır. Ayrıca akademik metin yazma becerisinin zayıf olduğunu veya bu işi yapmayı başaramayacağını düşünen akademisyenler yazmaya başlamakta güçlükler yaşamaktadır. Başarısızlık kaygısının etkisiyle hatalı başlangıçlar yapılmakta ve bu da başarısızlık kaygısına gerekçe oluşturarak kaygıyı kalıcı hâle getirmektedir. Yazmaya başlamakta güçlük çeken akademisyenler başarısızlık kaygısının tetiklediği genel kaygıdan uzaklaşmak için yazmayı ertelemektedir.

3. Akademik yazma tutukluğu yaşamayan bazı akademisyenler akademik yazmayı meslekte varlık sebebi ve yaşam tarzı olarak görmekteyken çoğu akademisyen yazmaktan zevk almakta ve yazma sürecinde sorun yaşamamaktadır. Yazmaktan zevk alan ve yazmayı seven akademisyenin motivasyonu yükselmekte, akademisyen yazmayı külfet olarak görmemekte, yazarak paylaşımdan heyecan duymaktadır. Zevk alınarak, severek ve benimsenerek yürütülen akademik yazma sürecinde, başka etkenlerin baskın gelmemesi şartıyla, tutukluk yaşanması beklenmez. Olumsuz değerlendirmelerden korkmanın yazmaktan hoşlanmamaya sebep olduğu, yazmaktan zevk duyan akademisyenlerin ise değerlendirilmeye dair olumsuz düşünceler taşımadığı anlaşılmıştır. Ayrıca sevilmeyen bir iş olarak görüldüğünde akademik yazmaya karşı isteksizlik söz konusu olmaktadır. “Mesleğin zorunluluğu olan bir iş” olarak akademik yazmaya karşı keyif vermeyen bir yaklaşım ertelemeye sebep olmaktadır.

4. Akademik yazmaya yönelik motivasyonu düşürücü etkenlerden en fazla dile getirilenin akademisyenlerin ders yükü ve öğrenci sayısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun akademisyenlerde zihinsel yorgunluğa, bıkkınlığa, dikkat dağınıklığına ve akademik metin yazmaya yeterince vakit ayrılamamasına sebep olduğu anlaşılmıştır. Motivasyonu düşürücü diğer etkenin ise aile, ev ve çocukla ilgili sorumluluklar olduğu anlaşılmıştır. Bu sorumlulukların yazmaya odaklanmayı engelleyebildiği ve yazma motivasyonunu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Mesai saati içinde ders yükü ve özellikle

mesai saatinden sonra yüklenilen ailevi sorumlulukların yazmayı sekteye uğratici ve yazma motivasyonunu düşürücü etkisinden kadın ve doktor akademisyenlerin daha fazla etkilendikleri anlaşılmıştır. Aile işlerinin öncelikli oluşu yazmanın ertelenmesi sonucunu doğurmaktadır. Yazmaya ara veren ve ailesini daha çok önemseyerek vaktini ve enerjisini ailesiyle geçiren akademisyen tekrar yazmaya odaklanamamakta ve yazmaya karşı motivasyonunu kaybetmektedir. Bu durum motivasyon, erteleme ve akademik yazma tutukluğu ilişkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca yayın sürecinde hakem ve editör değerlendirmelerinin akademik yazma motivasyonunu düşürdüğü sonucuna varılmıştır.

5. Hakem eleştirilerinin yorucu ve vazgeçirici etkisi, değerlendiricilerin kendi fikirlerini destekleyen çalışma beklentileri, değerlendirme sürecinin ve eleştirilerin rahatsız etmesi, yayınların basit sebeplerle reddedilmesinin motivasyonu düşürmesi ve akademisyeni yıldırması, öznel hakem yorumları, hakemlerin kendisine veya dostlarına atıf istemesi, tanıdık olmamanın etkisi, doçentlik sözlü sınavında yayınlardan sorulacak olmasının etkisi; kendini eleştirme, sorumluluğunu yerine getiremediğini ve üretken olmadığını düşünme, unvandan beklenen nitelikte yazmak gerektiği düşüncesi, otoritelere kendini ispat etme gibi değerlendirilme kaynaklı tecrübe ve düşüncelerden dolayı başlayamama, erteleme, yazma sürecinden kopma, sürecin uzaması, vazgeçme, daha fazla titizlik gösterme gibi tutukluk hallerine maruz kaldıkları belirlenmiştir. Akademisyenlerin, önceki metinlerinin değerlendirilme sürecinde maruz kaldığı dış kaynaklı katı eleştirilerin etkisiyle iç değerlendiricinin aynı katılımda, yazılanlara ve hatta tasarlanmış ancak henüz yazılmamış olanlara yönelik yazmayı engelleyici eleştiriler ürettiği anlaşılmıştır. Bu durum bu çalışmanın katılımcıları arasında daha çok doktor akademisyenlerde görülmüştür. Doçentlik sonrasında ise bazı akademisyenlerin, unvan yakışır nitelikte yazmak endişesiyle akademik yazma tutukluğu yaşadığı anlaşılmıştır.

6. Akademisyenlerin yetersizlik duygusu, başarısızlık kaygısı, başlamakta zorlanma ve ilham gelmesini bekleme, yazmaya başlamadan önce yapılması gereken işleri bitirmek gerektiği düşüncesi, yazmaktan kaçma, bıkkınlık, yazmaya karşı isteksizlik ve yazdıklarını sürekli kontrol edip tekrarlamalar gibi biliş ve davranışlarının ertelemeyi sonuç verdiği anlaşılmıştır. Yazma sürecinde erteleyici özellik gösteren akademisyenler yazmaktan uzaklaşarak başka işlerle vakit geçirmekte, yazmaya başlamadan önce yapılacak başka bir iş kalmamasını sağlamaya çalışmakta, yazma aşamasına geçmemek için literatür taramasında harcayacağı vakti uzatmakta ve yazının teslim tarihini beklemektedir. Mükemmeliyetçi karakter, yüksek standartlar belirleme ve bu standartlara ulaşamayacağını düşünme erteleme davranışının mükemmeliyetçilik kaynaklı sebepleri arasındadır. Akademik yazma sürecinde erteleme davranışı gösteren akademisyenlerin değerlendirilmeye dair olumsuz düşünceler taşıdığı ve korkulan sonuçla karşılaşmaktan

kaçtığı anlaşılmıştır. Erteleyen ve bu yüzden zamanı daralan akademisyen yetiştiremeyeceği kaygısı ile yazmada takılmalar, akıcı yazamama ve devam edememe gibi problemler yaşamaktadır. Başarısızlık kaygısından ve görevden kaçınmadan kaynaklanan yazmanın ertelenmesi, yazma konusundaki yüksek kaygı ile ilişkilidir.

7. Akademik yazma sürecinde mükemmeliyetçi davranan akademisyenler hazırlık aşamasında fazla zaman harcama, hata yapmaktan korkma, detaylara fazla önem verme ve çözmeden ilerlememe, yazma sürecinin henüz başında ve ileri aşamalarında aralıklarla geri dönerek yazdıklarını dil ve anlatım bakımından gözden geçirip düzeltme, yazının bittiğine ikna olamama sonucu defalarca kontrol etme davranışlarını göstermektedirler. Bu özelliklerinin akademisyenlerde başlayamama, ağırdan alma, takılıp kalmalar yaşama, devam edememe ve bitirememe gibi tutukluk hâllerinin ortaya çıkmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Böylece süreç uzamakta ve akademisyenler sıkılıp yazmaktan uzaklaşmaktadır. Mükemmeliyetçi yaklaşım özellikle yükselme baskısı hisseden doktor akademisyenlerde akademik metinlerinin otoritelerin değerlendirmesinden geçeceği düşüncesinden beslenmektedir. Mükemmeliyetçi özelliklere sahip olan akademisyen yazısının mükemmel olduğunu hissedene kadar yayımlanması için göndermekten kaçınmaktadır. Bu durum kişinin yazmasını tamamen durdurmakta veya ertelemesine sebep olmaktadır. Doçentlik ve profesörlük unvanını elde ederek akademik kariyerinde önemli bir basamağa yükselmiş olan bazı akademisyenlerde ise unvana yakışır nitelikte yazmak gerektiği düşüncesiyle kusursuz yazma çabası doğmaktadır. Bu çabanın sebepleri olarak unvanı hak ettiğini göstermek veya tam aksine, şartları yerine getirmiş olsa bile o unvanı hak etmediği düşüncesidir. Bazı akademisyenler o unvanı hak ettiği hâlde mükemmel yazamayacağı endişesiyle yazmaktan kaçınmakta, bazı akademisyenler ise yazdığında o unvanı hak etmediğinin ortaya çıkacağı korkusuyla çok zor yazmaktadır.

8. Yabancı dil becerileri eksikliğinin yazmaya ayrılması gereken zamanı ve motivasyonu azalttığı ve yazma kaygısını arttırdığı, yazmayı seven ve yazmaktan zevk alan akademisyenlerin de İngilizce yazması gerektiğinde yazmaktan uzak durduğu anlaşılmıştır. Yabancı dilde akademik yazmada yaşanan yetersizliğin ve yükselme ve atanma için gerekli yabancı dil puanını elde etmek amacıyla harcanan zamanın akademisyenleri yorduğu ve yılmalarına sebep olduğu bulunmuştur. Bu süreçte yabancı dil baskısı, yabancı dil sınavına yönelik hazırlıklar ve endişeler akademisyenleri yormakta ve yazmasını engellemektedir. Akademisyen yabancı dil eğitim altyapısına sahip olmadığında isteği kırılmakta, karamsarlığa ve ümitsizliğe düşmektedir. Karamsarlık ve ümitsizlik ise başarısızlık kaygısını ve yayın kaygısını arttırması, yazmaya karşı motivasyonu ve yazmaktan alınan zevki azaltması dolayısıyla yazma tutukluğunun önemli birer açıklayıcısı olmaktadır.

9. Bu çalışmanın katılımcılarından akademik yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin çok azı düzenli yazdığını ifade etmiştir. Yazma düzeni olmayan katılımcıların ise bazen bir günde saatlerce yazarken bazen hiç yazmadığı, bazen yetiştirmek için art arda birkaç gün yoğun şekilde yazarken bazen günlerce bir cümle dahi yazmadığı, bazıları bir oturumda yorulana veya bitirinceye kadar yazabilirken bazılarının vakit buldukça, bazılarının da sadece elinde bir çalışma varsa yazdığı anlaşılmıştır. Yazmak için uygun zamanı beklemek ve erteleme davranışında bulunmak yazma düzeninin olmadığını göstermektedir. Yazma düzeni olmayan akademisyenlerin yazma tutukluğu yaşamaya daha fazla yatkın olduğu sonucuna varılmıştır.

10. Araştırmanın sonuçları yazmanın tümüyle bireysel olmayıp aynı zamanda sosyal bir eylem olduğuna da işaret etmektedir. Bununla birlikte akademik yazma tutukluğu akademisyenlerin bireysel sorunu olarak değil akademinin problemi olarak görülmelidir. Bundan dolayı akademisyenlerin sosyal ve akademik bağlamından bağımsız değerlendirilmesi akademik yazma tutukluğunun doğru anlaşılmasına engel olabilir. Ayrıca akademik yazma tutukluğunun yıl içinde dönemlere, akademik mevzuata (ödül ve yükseltme yönetmelikleri) ve yayın yapmanın akademisyen için ifade ettiği anlama bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

11. Bir akademisyen yazma tutukluğu yaşıyorsa ve yazmaya yönelik yüksek kaygı taşıyorsa öğrencilerine yazmaya dönük olumlu tutum kazandırması zor olabilir. Bir başka deyişle bir akademisyenin akademik yazma tutukluğu ile başa çıkamamasında lisans ve lisansüstü öğrenim sürecinde karşılaştığı akademisyenlerin de katkısı olabilir.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öneriler, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Üniversitelerin akademisyenlere yazmak için gerekli zamanı sağlamaya dönük politikalar üretmesi gerekmektedir. Bu amaçla ders yükü ve programı ile akademisyenden beklenen diğer etkinlikler yazma ve yayın yapmaya engel olmayacak şekilde düzenlenebilir.

2. Akademik yazma tutukluğunu daha fazla yaşadığı anlaşılan, bununla birlikte daha fazla ders yükü olan doktor akademisyenlerin girmesi gereken azami ders saati düşürülebilir veya yükselme ve teşvik ödeneği değerlendirilmelerinde öğretim faaliyetlerinin değeri arttırılabilir. Bu şekilde fazla ders yükünün arttırdığı yayın kaygısı azaltılabilir. Bununla

birlikte yazma motivasyonunun korunması ve üretkenliğin artırılması amacıyla yükselme ve atanma için asgari şartlar nicelik olarak aynen korunup nitelik bakımından yükseltilebilir. Böylece fazla sayıda yayın yapma kaygısından azalması, puanlamada da nitelik boyutunun da ön plana alınması ile dersler yayın kaygısını arttırmazken ve nitelikli yayınların sayısının artacağı düşünülmektedir. Çünkü derslerin yayın yapmaya engel olarak görülmesi beden yorgunluğunun yanı sıra ruhsal yorgunluğu da arttırmaktadır. Derslerin puanlamada etkisinin artması bu yorgunlukların azalması ve motivasyonun artması ile derslerin daha nitelikli işlenmesini sağlayabilir. Ayrıca çok sayıda yayın yapma baskısının azalması ile nitelikli yayın yapma çabasının artabilir.

3. Akademisyenlerin öğrenim süreçlerinin herhangi bir aşamasında yeterli düzeyde akademik yazma eğitimi almadıkları ve bu yüzden kendilerini yetiştirerek yazmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de üniversitelerde akademik yazma eğitimi hizmeti verecek merkezlerin eksik olduğu görülmektedir. Türkiye’de Atılım Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, İzmir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde daha çok yabancı dilde yayın yapmaya yönelik eğitim ve danışmanlık hizmetleri veren akademik yazma merkezleri vardır. Birçok üniversitede de sürekli eğitim merkezleri aracılığıyla kurslar düzenlenmekte ve lisansüstü seviyesinde ders olarak akademik yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca 2018 yılında yapılan düzenlemeyle daha erken dönemde akademik yazmaya giriş niteliği taşıyacak tarzda eğitim fakültelerinin ikinci döneminde okutulmak üzere içeriği akademik yazıya ait konulardan oluşan Türk Dili 2 dersi konulmuştur. Bu olumlu gelişmelerin sürdürülebilirliği ve akademisyenlerin Türkçe ve yabancı dilde akademik yazma tutukluğu ve kaygısı ile başa çıkma eğitim ve terapilerinin verildiği akademik yazma eğitim ve danışmanlık merkezlerinin yaygınlaştırılmasının akademisyenlerin üretkenliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu merkezlerde görev yapacak Türkçe eğitimi ve psikoloji ve rehberlik uzmanlarının katkılarıyla genel kaygı ile mükemmeliyetçilik ve erteleme özelliklerinin azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Mevcut şartlarda akademisyenlerin, başka bir işin olmadığı uzun boşluklar aramak yerine, akademik hayatlarının diğer etkinlikleri arasında nispeten kısa boş vakitlerde yazmaya devam etmeyi beceri hâline getirmesi yazma tutukluğunun kalıcı olmasının ve yazmanın tamamen durmasının önüne geçebilir.

5. Ertelemeci özellik sergileyenlerin son tarihe yakın zamanlarda yazmada daha üretken oldukları göz önüne alınırsa akademisyenlerin kendilerine son tarihler belirleyerek yazma sürecini yürütmesi yazma kaygı ve tutukluğunu düşürebilir.

6. Dergi yayın değerlendirme ölçütlerinin uygulamada nesnelliğinin sağlanmasıyla hakemlerin öznel yaklaşımlarının akademisyenin motivasyonunu düşürmesi, akademisyeni yıldırması ve bu deneyimlerin ileriki süreçte yazmayı güçleştirmesine engel olunabilir.

7. Araştırmada genç akademisyenler için mesleki güvencesizliğin, kariyer baskısının ve akademik yükselme ölçütlerinin yayın kaygısını yükselttiği, ders yükünün ise motivasyonu düşürdüğü ve tüm bunların akademik yazma tutukluğu düzeyini arttırdığı anlaşılmıştır. Yayın şartları yerine getirilse bile 2018 yılında yürürlüğe giren Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelikle bir akademisyenin kadro alabilmesi çok zorlaşmıştır. Bu durumun özellikle yeni üniversitelerde ders ve diğer bölüm içi işlerin daha az sayıda akademisyen arasında dağıtılmasını zorunlu kılacağı, köklü üniversitelerde ise özellikle genç akademisyenlerin motivasyonunu düşürebileceği ve yazma kaygılarını arttırabileceği düşünülmektedir. Yönetmelik özellikle doktor akademisyenlerin motivasyonunu yükseltici, akademik yazma sürecini sekteye uğratan yükselme ve kadro endişesini düşürücü tedbirleri hayata geçirecek şekilde yeniden düzenlenebilir.

8. Yayın üretkenliğinin artırılmasına yönelik olan teşvik ödeneği bazı akademisyenlerin yazma motivasyonunu artırırken bazılarının üzerinde baskıya sebep olmaktadır. Teşvik ödeneği sonrası daha fazla yazmaya başlayanların zaten yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin başarısızlık ve yayın kaygısını arttırdığı anlaşılmıştır. Akademisyenlerin her yıl yaptıkları yayınlar ve projeler değerlendirilerek yayın üretkenliği düşük akademisyenlerin -bu araştırmada da ortaya koyulan etkenler bağlamında- üretkenliğini arttırmak için çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

9. Motivasyon etkeninin diğer etkenlere nispeten akademik yazma üzerinde daha fazla öneme sahip olduğu anlaşılmıştır. Bundan hareketle akademisyenlerin akademik yazmaya dönük motivasyonlarını yükseltmeleri durumunda akademik yazma tutukluğunu tetikleyen diğer unsurlarla başa çıkabilecekleri söylenebilir.

10. Bu çalışmada akademik yazma tutukluğu ve akademik yazma kaygısının boyutlarının ortaya koyulması ve akademik yazma tutukluğunun yordayıcılarının belirlenmesi, akademik yazma sürecini nasıl yürüteceğini öğrenmek isteyenler için faydalı olabilir. Ayrıca araştırmaların bulguları akademik yazma tutukluğu ve akademik yazma kaygısının etkisini hafifletmek için alınabilecek tedbirlere dair yol gösterici olması bakımından kullanılabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın katılımcıları en az doktora seviyesinde olan akademisyenlerden oluşmaktadır. İleride, bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları uyarlanarak lisansüstü öğrencilerle de çalışılabilir.

2. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının cevaplanma oranları çok düşük kalmıştır. Hartley ve Knapper'a (1984) göre yazmaya ilgi duyan katılımcıların cevap vermesi, ilgisi olmayanların ise cevap vermemesi muhtemeldir. Bu durumdan hareketle akademisyenlerin akademik yazmaya yönelik tutumları araştırılarak akademik yazma tutukluğu ile ilişkisi incelenebilir.

3. Araştırmanın sonuçları kendilerini ifade etmeye istekli akademisyenlerin cevapları ile sınırlı olmuştur. Bir katılımcı akademisyen ise yazmak yerine konuşma yoluyla sorulara cevap vermeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. İleride, cevap vermekten kaçınan akademisyenlerin görüşleri farklı yöntemlerle elde edilerek incelenebilir.

4. Bu araştırmada akademisyenlerin akademik yazma tutukluk düzeyleri bilim alanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla doçentlik sınav alanı değişkenine göre karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda daha özel ve ayrıntılı değerlendirmeler için fakülte ve bölüm değişkenine göre karşılaştırmalar yapılabilir.

5. Akademisyenlerin yayın sayıları ve bu yayınların akademik yazma becerisi bakımından niteliğinin akademik yazma tutukluğu ile ilişkisi araştırılabilir.

6. Araştırmada kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden, doktor akademisyenlerin de doçent ve profesör akademisyenlerden daha fazla akademik yazma tutukluğu yaşadığı anlaşılmıştır. Bundan hareketle akademik yazma tutukluğu ile unvan değişkeni arasında cinsiyetin aracı rolü nicel yöntemlerle çalışılabilir. Böylece unvan yükseldikçe akademik yazma tutukluğu düzeyinin düşmesi üzerinde cinsiyetin rolü görülebilir.

7. Bu çalışmanın nitel aşamasında veriler standartlaştırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu tecrübeleri ile sebep ve sonuçlarının ortaya çıkarılmasına dönük olarak daha az sayıda akademisyenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirebilir. Böylece bu araştırmanın nitel aşamasında ulaşılan sonuçlar derinleştirilebilir.

8. Akademik yazma tutukluğunun psikoloji uzmanlarıyla disiplinler arası yaklaşımla incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

9. Bu çalışmada yer verilen akademik yazma tutukluğu ve akademik yazma kaygısı hakkında genel ve boyutlara dair bulgu ve tartışmaların bu olgulara dönük ortak bir yaklaşım

sağladığı düşünülmektedir. Böylece bu çalışma, ileride yapılacak araştırma bulgularının yorumlarını daha anlamlı hâle getirirken daha artırılmış araştırmalar tasarlamayı kolaylaştırabilir.



7. KAYNAKLAR

- Akpınar, F. B. (2007). *Sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğinin yazma tutukluğu, yazma endişesi, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ve yazma performansına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Shboul, Y. and Huwari, I. F. (2015). The causes of writing apprehension through students' perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 535-544.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (1993). *Teacher investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317–328.
- Aydın, İ., Alkın-Şahin, S. ve Demirkasımoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 43. <https://dergipark.org.tr/abuhsbd/issue/32934/365882> adresinden 12 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 907–919.
- Baker, E. M. (1988). *Writer's block and a cognitive process model of composing: recent research and implications for teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Iowa.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21.
- Balkıs, M. and Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105–125.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57–73.
- Barker, T. (2015). The painless path to technical writing. *Industrial Engineer*, 47(5), 38–41.
- Basım, N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20–34.
- Başarır, F. and Sarı, M. (2016). Investigation of women academicians' perceptions regarding

- “being a woman academician” through metaphors. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 41-51.
- Başbuğ, G. ve Ünsal, P. (2010). Kurulacak bir performans değerlendirme sistemi hakkında akademik personelin görüşleri: Bir kamu üniversitesinde yürütülen anket çalışması. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 29(1), 1–24.
- Baştuğ, M. (2015). Effects of primary school fourth-grade students' attitude, disposition and writer's block on writing success. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73–88.
- Baştuğ, M., Ertem, İ. S. and Keskin, H. K. (2017). A phenomenological research study on writer's block: Causes, processes, and results. *Education and Training*, 59(6), 605–618.
- Baumeister, R., Heatherton, T. F. and Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. New York: Academic Press.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 22(2), 318–327.
- Becker, H. (2013). *Sosyal bilimcilerin yazma çilesi: Yazımın sosyal organizasyonu kuramı*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Bergler, E. (1950). Does writer's block exist? *American Imago*, 7(1), 43–54.
- Berk, R. R. and Ünal, E. (2017). Comparison of writing anxiety and writing dispositions of sixth, seventh and eighth grade students. *International Journal of Instruction*, 10(1), 237–254.
- Birk, L. B. (2013). *The sounds of silence: A structural analysis of academic “writer's block”* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College University, Boston.
- Bloom, L. (1980). *The composing processes of anxious and non-anxious writers: A naturalistic study*. (ERIC Document No. ED 185559).
- Bloom, L. (1981). *Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education*. (ERIC Document No. ED 199710).
- Boice, R. (1983a). Experimental and clinical treatments of writing blocks. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(2), 183–191.
- Boice, R. (1983b). *Faculty development based around writing block therapies*. Philadelphia: Eastern Psychological Association.
- Boice, R. (1985). Cognitive components of blocking. *Written Communication*, 33(10), 928–940.

- Boice, R. (1990). *Professors as writers*. Oklahoma: New Forums.
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 19–54.
- Boice, R. (1995). Writerly rules for teachers. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 32–60.
- Boice, R. (1996). *Procrastination and blocking: A novel, practical approach*. London: Praeger.
- Boice, R. and Johnson, K. (1984). Perception and practice of writing for publication by faculty at a doctoral-granting university. *Research in Higher Education*, 21(1), 33–43.
- Boice, R. and Jones, F. (1984). Why academicians don't write. *The Journal of Higher Education*, 55(5), 567–582.
- Boice, R. and Kelly, K. (1987). Writing viewed by disenfranchised groups: A study of women and women's college faculty. *Written Communication*, 4(3), 299–309.
- Bruner, M. (1987). Brief: Using knuckles to help solve writer's block. *Language Arts*, 64(4), 444–446.
- Burgess, M. L., Benge, C., Onwuegbuzie, A. J. and Mallette, M. H. (2012). Doctoral students' reasons for reading empirical research articles: A mixed analysis. *Journal of Effective Teaching*, 12(3), 5–33.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470–483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caffarella, R. S. and Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39–52.
- Camadan, F. (2009). *Orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, G. and Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52(5), 508–536.
- Castillo, M. (2014). Writer's block. *American Journal of Neuroradiology*, 35(6), 1043–1044.
- Cayton, M. K. (1990). What happens when things go wrong: Women and writing blocks.

Journal of Advanced Composition, 10(2), 321–337.

- Chintamani. (2014). "Challenges in writing"—The writer's block?. *Indian Journal of Surgery*, 76(1), 3–4.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. ed.). New York: Routledge.
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing apprehension in adult college undergraduates: Six case studies* (Unpublished doctoral dissertation). State University College at Buffalo, New York.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017b). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 1665–1671.
- Çeçen, M. A. ve Başkan, A. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutukluğu düzeyleri: Dicle Üniversitesi örneği [Özel Sayı]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 157–166.
- Çelik, Ç. B. (2014). *Akademik erteleme bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları* içinde (s. 77–134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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. A. (1985). Writing apprehension. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write* (pp. 43–82). New York: Guildford.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *Journal of Educational Research*, 72(1), 10–14.
- Daly, J. A. and 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. and Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327–341.
- Davidson, R. (2014). On writer's block. *Overland*, 216, 25–32.
- Day, R. A. (2000). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (G. Aşkar-Altay, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- DeDonno, M. A. and Torres, K. R. (2018). The influence of perfectionism on academic self-concept. *International Journal of Education and Practice*, 6(4), 192–199.
- Deem, R. and Lucas, L. (2007). Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in Education Departments in five English and Scottish universities. *Higher Education*, 54(1), 115–133.
- Dela-Rosa, J. P. O. and Genuino, C. F. (2018). Correlating writer's block and ESL learners' writing quality. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 604-612.
- Demir, E., Demir, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 12-23.
- Dinçer, S. (2018). *Akademik yazım ve araştırmacılara öneriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eisenberg, A. (1989). *Writing well for the technical professions*. New York: Harper & Row.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 25-33.
- Erkuş, A. (2016a). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 1221–1234). Antalya: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2016b). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme- I, Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS* (4. ed.). London: SAGE Publications.
- Flett, G. L., Hewitt, P. and Martin, T. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. Johnson and W. McCown (Ed.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice* (pp. 113–136). New York: Plenum Press.
- Gençtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ghosh, R. and Roy, S. (2017). Relating multidimensional perfectionism and academic procrastination among Indian university students. *Gender in Management: An International Journal*, 32(8), 518–534.
- Gillett, A., Hammond, A. and Martala, M. (2009). *Successful academic writing*. London: Pearson Education Limited.
- Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 148–161.
- Güner, A. (2008). *Üniversitede çalışan kadınların 'kadının çalışma yaşamındaki sorunları'na yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, H. (2009). *Ebeveyn ve öğretmen mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, İ. (2006). Yurtdışı sosyal bilim dergilerinde yayın süreci. K. Karakütük (Ed.), *Sosyal bilimlerde süreli yayıncılık birinci ulusal kurultay bildirileri* içinde (s. 149–163). Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM.
- Hall, B. A. (1998). *Writer's block: Research, past remediation, and recommendations for future treatment*. Retrieved December 11, 2016, from <https://search-proquest-com.proxy.mul.missouri.edu/docview/304370221/previewPDF/48F2E28EC13C424D/PQ/1?accountid=14576>.
- 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, Dakota.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. London: Routledge.
- Hartley, J. and Branthwaite, A. (1989). The psychologist as wordsmith: A questionnaire

study of the writing strategies of productive British psychologists. *Higher Education*, 18(4), 423–452.

Hartley, J. and Knapper, C. K. (1984). Academics and their writing. *Studies in Higher Education*, 9(2), 151–167.

Hayes, C. G. (1981). *Exploring apprehension: Composing processes of apprehensive and non-apprehensive intermediate freshmen writers*. (ERIC Document No. ED 210678).

Hettich, R. (1994). Writing apprehension: A critique (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, Indiana.

Holladay, A. (1981). *Writing anxiety: What research tells us*. (ERIC Document No. ED 216393).

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. and Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729.

Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Famil Physician*, 44, 92–97.

İnandı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 219–238.

İrey, Ç. (2011). *Türkiye üniversitelerinde kadın emek gücü, Selçuk Üniversitesi kadın akademisyenler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67–76.

Jebreil, N., Azizifar, A. and Gowhary, H. (2015). Investigating the effect of anxiety of male and female Iranian efl learners on their writing performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 190–196.

Johnson, S. (2004). Becoming a productive academic writer. Retrieved May 12 2018, from <https://www.aamc.org/download/266274/data/aps2004-11johnsonacademicwriter.pdf>.

Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.

Kapıkıran, Ş. (1999). *Başarı korkusu ve başarısızlık korkusunun bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Karaca, T. (2016). *Yazar ve yazmak*. <http://www.tuncaykaraca.com/2016/02/21/yazar-ve-yazmak/#more-320> adresinden 02 Nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, O. (2013). *Türk akademisyenlerin sosyal bilimler alanında İngilizce dergilerde akademik yayın yapma süreci: Gereçekler, güçlükler ve kullanılan stratejiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691–708.
- Karakuş-Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 7(2), 1172–1189.
- Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G. ve Bülbül, T. (2008). *Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırkılıç, A. H., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2015). Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesi [Özel Sayı]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 375–390.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling* (3. ed.). New York: The Guilford Press.
- Knox, K. (2017). Overcoming academic writer's block in two sentences. Retrieved April 03 2019, from <https://katelynknox.com/academic-writing/overcoming-academic-writers-block-two-sentences/>.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 97–120). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kozak, N. (2006). Türkiye'de ve dünyada dergi editörlüğü ve hakemlik sistemi. K. Karakütük (Ed.), *Sosyal bilimlerde süreli yayıncılık birinci ulusal kurultay bildirileri* içinde (s. 53–

62). Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM.

Krashen, S. (2001). Incubation: A neglected aspect of the writing process. *ESL Magazine*, 4(2), 10–11.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 197–207.

Latta, S. M. (1995). *Women and writer's block: An exploration of social and cultural influences upon the writing processes of five graduate student writers* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, Indiana.

Lee, S.Y. (2002). The influence of cognitive/affective factors on L1/L2 literacy transfers. *Studies English Language and Literature*, 10, 17-32.

Lee, S.Y. and Krashen, S. (2003). Writer's block in a Chinese sample. *Perceptual and Motor Skills*, 97(2), 537–542.

Lowenthal, D. and Wason, P. C. (1981). Academics and their writing. *Leonardo*, 14, 57.

Luthar, S. S. (2003). The culture of affluence: Psychological costs of material wealth. *Child Dev.*, 74(6), 1581–1593.

Martineau, D. (2019). *Nine ways to deal with academic writer*. Retrieved May 05 2019, from <https://www.usrepresented.com/2019/03/30/nine-ways-to-deal-with-academic-writers-block/>.

Matthews, D. H. (2001). *In our voices: A pedagogical approach to reducing writing apprehension* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Georgia. (UMI No. 3024349).

McAndrew, D. (1986). Writing apprehension: A review of research. *Research and Teaching in Developmental Education*, 2(2), 43–52.

Mengi, F. ve Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–17.

Miller, K. M. (2010). *Stranger than fiction: A study of student perceptions of writer's block and film in the composition classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Monippally, M. and Pawar, S. (2010). *Academic writing*. New Delhi: Response Book.

Murray, D. M. (1978). Write before writing. *College Composition and Communication*, 29(4), 375–381.

- Murray, D. M. (1985). The essential delay: When writer's block isn't. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing process problem* (pp. 219–226). New York: The Guilford Press.
- Murray, D. M. (1986). One writer's secrets. *College Composition and Communication*, 37(2), 146-153.
- Murray, R. (2015). *Makale nasıl yazılır* (Ş. Çinkır, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Murray, R. and Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing: A fresh approach*. New York: McGraw Hill.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127–142.
- Oliver, L. (1982). Helping students overcome writer's block. *Journal of Reading*, 26(2), 162–168.
- Onwuegbuzie, A. J. (1999). Writing apprehension among graduate students: Its relationship to self-perceptions. *Psychological Reports*, 84(3), 1034-1039.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004a). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004b). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19.
- Onwuegbuzie, A. J. and Collins, K. M. T. (2001). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. *Perceptual and Motor Skills*, 92(2), 560–562.
- Over, R. (1982). Research productivity and impact of male and female psychologists. *American Psychologist*, 37(1), 24–31.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33–48.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47–72.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45–72.
- Özkanlı, Ö. ve Korkmaz, A. (2000). *Kadın akademisyenler*. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını.

- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peterson, K. E. (1987). *Relationships among measures of writer's block, writing anxiety, and procrastination* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Ohio.
- Petzel, T. and Wenzel, M. (1993). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety*. (ERIC Document No. ED 373072).
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension* (Unpublished doctoral dissertation). *University of Southern California, California*.
- Polat, Y. (2012). *Faktör analizi yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve hayvancılık denemesine uygulanışı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Poyrazlı, Ş. ve Şahin, A. E. (2009). Uluslararası dergiler için İngilizce makale yazma ve yayımlama sürecine ilişkin temel öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 117–131.
- Rasch, D. A. (2015). *The blocked writer's book of the dead: Bring your writing back to life*. New York: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Rasch, D. A. and Rasch, M. (2013). Overcoming writer's block and procrastination for attorneys, law students, and law professors. *New Mexico Law Review*, 43, 193–239.
- Reed, P. (1986). *Writer's block: A crisis in business writing* (Unpublished doctoral dissertation). California State University, San Bernardino.
- Roig, M. (2002). Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing. Retrieved February 07, 2017, from <http://ori.hhs.gov/sites/default/files/plagiarism.pdf>.
- Roig, M. (2010). Plagiarism and self-plagiarism: What every author should know. *Biochemia Medica*, 20(3), 295–300.
- Rose, M. (1981). *Questionnaire for identifying writer's block*. (ERIC Document No. ED 236652).
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The cognitive dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Scarr, S. (1982). An editor looks for the perfect manuscript. In D. Loeffler (Ed.), *Understanding the manuscript review process: Increasing the participation of women*. Washington: American Psychological Association.

- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225–236.
- Scott, A. (2014). On writer's block: A study of disciplinary negotiations in the faculty office and classroom. *CEA Forum*, 43(1), 62–81.
- Sharma, M. and Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Sciences Research*, 8, 122–127.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Silvia, P. (2007). *How to write a lot: A practical guide to productive academic writing*. Washington: American Psychological Association.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Sunal, A., Ok, A. ve Keskin, S. (2016). İş-aile çatışması boyutları ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide evlilik doyumunun düzenleyici rolü. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 56(1), 144–162.
- Şanlı, Ö., Erdem, S. and Tefik, T. (2014). How to write a discussion section? *Turkish Journal of Urology*, 39(1), 20–24.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2014). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Boston: Pearson.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285–1299.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Tok, M. ve Gönülal, N. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 142-161.
- Tucker, M. T. (1997). *Academic women and writer's block: Mapping the terrain* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts Amherst.
- Tunç, B. (2006). Akademik yükseltmeler ve atamalar açısından akademik yayınların anlamı. K. Karakütük (Ed.), *Sosyal bilimlerde süreli yayıncılık birinci ulusal kurultay bildirileri* içinde (s. 165–177). Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM.

- Turhan, M. ve Erol, Y. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 281–296.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]. (2016). *Dünya, ülkeler ve gruplar bilimsel yayın sayısı (2010-2015)*. <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/turkiye-bilimsel-yayin-performans-raporlari/> adresinden 2 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849–863.
- Welsh, J. M. (1981). The PhD student at work. *Studies in Higher Education*, 6(2), 159–162.
- Whitaker, A. (2009). *Academic writing guide*. Seattle: City University of Seattle.
- Wynne, C., Guo, Y.J. and Wang, S. C. (2014). Writing anxiety groups: A creative approach for graduate students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 366–379.
- Yaakub, N. F. (2000). *Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for k-economy*. Retrieved November 30 2018, from <http://mahdzan.com/papers/procrastinate/>
- Yağız, O. (2009). *The academic writing of Turkish graduate students in social sciences: Approaches, processes, needs and challenges* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yalçın, H. and Demirekin, M. (2013). Perceptions of undergraduate university students about working conditions of women academic staff. *Journal of Higher Education and Science*, 3(2), 166-172.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109–129.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması [Özel Sayı]. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74–85.
- Yavuzer, H. ve Göver, İ. H. (2012). Akademik personelin yabancı dil durumu ve yabancı dil sınavlarına bakışı: Nevşehir örneği. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 136–158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Kanadlı, S. (2018). Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 140–149.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2019). *Özet öğretim elemanı sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 13 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.

Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors-causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Retrieved September 09 2016, from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:426646/FULLTEXT02.pdf>

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.




Zorbaz, K. Z. (2015). The effects of various variables on university students' writer's block levels. *Anthropologist*, 21(1-2), 311-322.

Zuckerman, H. and Cole, J. R. (1975). Women in American science. *Minerva*, 13(1), 82-102.

8. EKLER



EK 1. Araştırma İçin Üniversitelerden Alınan İzin Yazıları

		<p>T.C. KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GENEL SEKRETERLİK Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı</p>	<p>Karadeniz Teknik Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı - Lisansüstü 23/02/2017 14:27 - 76127911-302.08.01-E.627</p>  <p>01210580</p>
Sayı :	76127911-302.08.01-	23/02/2017	
Konu :	Bilimsel Çalışma İzni (Ersin GÜLAY)		
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE			
İlgi :	22.02.2017 tarihli ve 25919855-044-E.414 sayılı yazımız.		
<p>Enstitünüz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora programı öğrencisi Ersin GÜLAY'ın "Akademisyenlerin Akademik Yazma Kaygısı ile Akademik Yazma Tutukluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı bilimsel çalışmayı Üniversitemiz öğretim üyelerine uygulama isteği uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</p>			
<p>Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ Rektör Yardımcısı</p>			
61080 – Trabzon / TÜRKİYE		Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat	
Tel: 04623772244	Faks: 04623257973	Mustafa ALVER	
www.ktu.edu.tr		ktuogradmin@ktu.edu.tr	
<p>Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.</p>			
<p>Evrak teyidinde http://e-belge.ktu.edu.tr adresinden Belge Num.:76127911-302.08.01-E.627 ve Barkod Num.:1210580 bilgileriyle erişebilirsiniz.</p>			
			<p>Sayfa 1 / 1</p>  <p>e-imzalıdır</p>

EK 1'in devamı



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 55568171-044-E.69
Konu : Ersin GÜLAY

06.03.2017

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.02.2017 tarihli ve 2591919855-044-19-1209151 sayılı yazı

İlgi yazınıza istinaden; Enstitünüz lisansüstü öğrencisi Ersin GÜLAY'ın "Akademisyenlerin Akademik Yazma Kaygısı İle Akademik Yazma Tutukluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bilimsel çalışması için Üniversitemizde anket uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İstiklal Yaşar VURAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize / TÜRKİYE

Tel: +90(464)223 6126 Fax: +90(464)223 5376

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 8D64BCE6-21A3-408B-95E6-87D8572A13B3 - <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrula.m>

rektorluk@erdogan.edu.tr

Bilgi: AYŞEGÜL GEDİK



EK 2. Nicel Veri Toplama Araçlarının Uygulama Daveti ve Yönergesi

Saygıdeğer Hocam,

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora eğitimimin tez aşamasındayım. Prof. Dr. Suat UNGAN'ın danışmanlığında akademisyenlerin akademik metinlerini oluşturma sürecinde maruz kaldıkları yazma tutukluğunun ne seviyede olduğu; akademik yazma kaygısının akademik yazma tutukluğunu yordama düzeyi ve bu iki durumun bilimsel yayın sürecine etkisi üzerinde çalışmaktayım. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda, araştırmamız kapsamında geliştirilen Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği ile Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılacaktır.

Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği 23 ; Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği ise 26 maddeden ibarettir.

Yürütülen bu çalışmada paylaştığınız bilgiler gizli tutulup bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır.]

Bilime ve genç bir bilim adamına destek olmak amacıyla vakit ayırmanızı saygılarımla istirham ediyorum.

Bu vesileyle çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Ersin GÜLAY
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

İletişim bilgilerim:
Öğr. Gör. Ersin GÜLAY
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Çayeli/RİZE
ersin.gulav@erdogan.edu.tr

EK 3. Nitel Veri Toplama Aracının Uygulama Daveti ve Yönergesi

Saygıdeğer Hocam,

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora eğitimimin tez aşamasındayım. Prof. Dr. Suat UNGAN'ın danışmanlığında, akademik yazma sürecinde yazma tutukluğu yaşayan akademisyenlerin bu tecrübelerinden yola çıkarak akademik yazma tutukluğu ile akademik yazma kaygısı ilişkisini inceleyerek yazma tutukluğunun sebeplerini ortaya koymayı amaçlamaktayım. Ayrıca başarısızlık kaygısı, yayın kaygısı, yazmaktan zevk duyma, erteleme, mükemmeliyetçilik, değerlendirilme ve motivasyon boyutlarının kendi aralarında ve akademik yazma tutukluğu ile ilişkilerine dair verilere ulaşmayı planlamaktayım.

Bu görüşme formunda 9 temel soru yer almaktadır.

Paylaşacağınız düşünce ve yorumlarınızın tümü gizli kalacaktır. Araştırma sonuçlarını yazarken, sizi tanımlayıcı ifade olarak kod kullanılacaktır.

Bilime ve genç bir bilim adamına destek olmak amacıyla vakit ayırmanızı saygılarımla istirham ediyorum.

Cevaplarınızı sözlü olarak vermek isterseniz ses kayıtlarınızı ersin.gulay@erdogan.edu.tr adresine gönderebilirsiniz.

Bu vesileyle çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Ersin GÜLAY
Trabzon Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi

İletişim bilgilerim:
Öğr. Gör. Ersin GÜLAY
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Çayeli/RİZE
ersin.gulay@erdogan.edu.tr

EK 4. Nicel ve Nitel Veri Toplama Aşamalarında Uygulanan Kişi Bilgi Formu

Cinsiyetiniz *

Erkek

Kadın

...

Unvan *

Arş. Gör. Dr.

Öğr. Gör. Dr.

Dr. Öğr. Üyesi

Doç. Dr.

Prof. Dr.

Doçentlik Sınav Alanı *

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme

Fen Bilimleri ve Matematik

Filoloji

Güzel Sanatlar

Hukuk

İlahiyat

Mimarlık, Planlama, Tasarım

Mühendislik

Sağlık Bilimleri

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler

Ziraat, Orman ve Su Ürünleri

Spor Bilimleri

EK 5. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği

AKADEMİK YAZMA TUTUKLUĞU ÖLÇEĞİ		
Taslak Form	Nihai Form	<i>Motivasyon</i>
AYT13	T12	Yazma esnasında defalarca ara verme gereği duyarım.
AYT8	T10	İlk paragrafı yazmak saatlerimi alır.
AYT10	T11	Nasıl yazsam diye düşünmekten yazmaya başlayana kadar saatler geçtiği olur.
AYT1	T14	Bir akademik metin oluşturabilmek için uzun süreye ihtiyaç duyarım.
AYT6	T10	Yazmaya hazırlanmak çok vaktimi alır.
AYT7	T15	Bilimsel yazma sürecinde başka faaliyetlere (Ders, ailemle vakit geçirme vb.) vakit ayırdıktan sonra tekrar yazmaya başlamak benim için çok zor olur.
<i>Değerlendirilme</i>		
AYT27	T2	Önceki makalelerime gelen eleştiriler beni yeni makale yazmaktan soğutur.
AYT22	T1	Bir akademik yazıma yapılacak eleştirilerin gururumu inciteceği düşüncesi yazımın yavaş ilerlemesine sebep olur.
AYT14	T7	Yazdıklarımı yayımlattıktan sonra çok az insanın okuyacağını düşününce boşuna uğraşıyormuşum hissine kapılırım.
AYT24	T4	Unvanıma yakışır nitelikte yazma düşüncesiyle akademik metnimi daha uzun sürede bitiririm.
AYT18	T8	Yazmak zorunda olduğumu hatırlayınca yazmaya devam edemem.
<i>Erteleme</i>		
AYT17	T23	Akademik yazma sürecinde insanlarla iletişimimi koparmasam yazımı bitiremem.
AYT12	T22	Bir makaleyi bitirdikten sonra ne kadar ara verirsem tekrar yazmaya başlamak benim için o kadar zor olur.
AYT26	T20	Yapacağım bilimsel çalışma ile ilgili tüm kaynaklara ulaşmadan yazmaya başlayamam.
AYT33	T21	Bir akademik metin yazmaya kendimi hazır hissedene kadar beklerim.
<i>Mükemmeliyetçilik</i>		
AYT30	T17	Bir akademik yazma sürecinin daha taslak aşamasında yazım ve noktalama bakımından düzeltmeler yaparım.
AYT37	T18	En doğru ifadeyi, en güzel cümleyi bulana kadar beklerim, ilerlemem.
AYT29	T19	Bir cümleyi bitirene kadar bazı kelimeleri veya cümlenin tamamını birkaç kez silip yeniden yazmış olurum.

EK 6. Akademik Yazma Kaygısı Ölçeği

AKADEMİK YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ		
Taslak Form	Nihai Form	
<i>Başarısızlık Kaygısı</i>		
AYK56	K3	Yazdıklarımın dil ve anlatım kurallarına uygun olma gerekliliği beni strese sokar.
AYK20	K1	Yazma sürecinde akademik kelime seçme çabam, strese girmeme sebep olur.
AYK18	K4	Akademik yazma eğitimimin yetersiz olduğunu hissetmem yazarken beni tedirgin eder.
AYK24	K7	Akademik metnimin değerlendirileceğini düşününce telaşlanırım.
AYK33	K6	Bilimsel bir yazımın "giriş" kısmını nasıl yazacağım diye endişelenirim.
AYK54	K8	Çalıştığım alanda söz sahibi bilim insanlarının paradigması/eğilimi ile uyumlu olmak gerektiğini düşünmem beni strese sokar.
AYK17	K10	Yazdıklarımın kariyerim üzerindeki etkisini düşününce tedirgin olurum.
<i>Yayın Kaygısı</i>		
AYK25	K18	Derslerden veya diğer işlerden dolayı yazmaya yeterli zaman ayıramayınca streslenirim.
AYK40	K19	Bir akademik yazımı tamamlamak için az vaktim kaldığında panikerim.
AYK27	K20	Başkasının yaptığı benzer akademik çalışmayı gözden kaçırmış olma ihtimali yazarken beni tedirgin eder.
AYK68	K16	Bir akademik metin yazma sürecinde asabi tavırlar sergilediğim olur.
AYK69	K17	Akademik çalışmalarımı raporlaştırırken mutsuzluk, uyuşukluk, huzursuzluk gibi hâllere girdiğim olur.
AYK53	K21	İyi bir akademik metin yazamama düşüncesi strese girmeme sebep olur.
AYK42	K22	Yazmaya başlamak benim için telaşlandırıcıdır.
<i>Zevk Duyma</i>		
AYK32	K23	Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazı göndermek hoşuma gider.
AYK63	K25	Sevdiğim konuda yaptığım çalışmalarını yazarken keyif alırım.
AYK51	K24	Akademik metin yazmak benim için kolay bir iş olduğundan yazarken rahat olurum.
<i>Saygınlık Beklentisi</i>		
AYK22	K13	Yayınlarımın öğrencilerim için örnek olması gerektiği kaygısı duyarım.
AYK36	K14	Akademik metinlerimin unvanımdan beklenen nitelikte olması gerektiği endişesi taşırım.
AYK48	K26	Uluslararası indeksli (SSCI, SCI, AHCI kapsamında) dergilerde yayımlatmayı hedeflediğim makalelerimi yazarken daha fazla kaygılanırım.

EK 7. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

1. Akademik yazma sizin için ne ifade eder?
2. Akademik metin yazma sürecinin başlangıcında veya devamında yazma tutukluğu yaşar mısınız? (*Başlayamama, ağırdan alma, takılıp kalmalar yaşama, devam edememe, bıkkınlık, sık ara verme isteği, önemsiz işlerle uğraşma, erteleme, oyalanma, akıcı yazamama, boşuna uğraşıyormuş hissi, çok tekrara düşme, sabırsızlık, şaşkınlık vb.*)
 - a) Yazma tutukluğu yaşamınıza sebep olan etkenler nelerdir?
 - b) Bu etkenler, yazma sürecinizin başlangıcında veya devamında, size neler yaşatır?
3. Akademik metin yazma sürecinde kaygı durumları (*stres, panik, sıkıntı, öfke, endişe, terleme, baş ağrısı vs.) yaşadığınız olur mu?*
 - a) Yazma kaygısı yaşamınıza sebep olan etkenler nelerdir?
 - b) Yaşadığınız psikolojik ve fizyolojik durumları tarif edebilir misiniz?
4. Günlük veya haftalık yazma programınız nasıldır?
 - a) Planladığınız yazma sürecinizi hayata geçirebilmenin önünde karşınıza ne gibi zorluklar çıkmaktadır?
5. Yapmanız gereken diğer işler bir akademik metin yazma sürecinizi nasıl etkiler?
6. Yazmaya başlamak için aradığınız şartlar var mıdır? (*Mesela ortamla ilgili, fiziki şartlarla ilgili, psikolojik şartlarla ilgili vb.*)
7. Nitelikli bir yayın oluşturabilmek için yazma sürecinde özellikle nelere özen gösterirsiniz?
 - a) Özenli davranışınızın yazınızın akışı üzerinde nasıl bir etkisi olur?
8. Akademik camianın (akademik unvanınız, hakemler, dergiler, akademisyenler, yayınevleri, öğrenciler, yöneticiler vd.) beklentilerinin, yaklaşımlarının, değerlendirmelerinin, yayınlarının yazma süreciniz üzerindeki etkileri nelerdir?
9. Kendinizi akademik metin yazmak zorunda hissettiğiniz olur mu?
 - a) Yazmak zorunda hissettiğinizin veya hissetmeyişinizin sebebi nedir?

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Ersin GÜLAY 1986 yılında Trabzon'da doğdu. İlkokul ve ortaokul öğrenimini Trabzon'da; lise öğrenimini Gümüşhane'de tamamladı. 2004 yılında başladığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programından 2008 yılında mezun oldu. 2010 yılında aynı üniversitenin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında başladığı yüksek lisans eğitimini 2012 yılında tamamladı ve aynı yıl doktora eğitimine başladı. 2011 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde başladığı görevine öğretim görevlisi olarak devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres: Ersin GÜLAY, RTEÜ Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, 53200, Çayeli, Rize.

E-posta: ersin.gulay@gmail.com

Tel.: (0464) 532 84 54 - 2308