T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI STRES VE AKADEMİK YAZMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet ALMAZ

İSTANBUL – 2025

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI STRES VE AKADEMİK YAZMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet ALMAZ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Eren BALIKEL

İSTANBUL – 2025

KABUL VE ONAY

Muhammet ALMAZ tarafından hazırlanan "Lisansüstü Öğrencilerin Algıladıkları Stres ve Akademik Yazma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bir Araştırma" adlı tez çalışmasının savunma tarihi 28/04/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği ile İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	İmza
Danışman	
Dr. Öğr. Üyesi Ali Eren BALIKEL	.....
Üye	
Doç. Dr. Bülent DEMİR	.....
Üye	
DOÇ. DR. MURAT SAĞBAŞ	.....

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun …….. tarih ve …….. sayılı kararıyla onaylanmıştır.

.....

Doç. Dr. Bülent DEMİR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygu olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Muhammet ALMAZ

28.04.2025

ÖN SÖZ

Bu tezin yazılması aşamasında, çalışmamı sahiplenerek titizlikle takip eden danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Eren BALIKEL'ın değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Dr. Öğr. Üyesi Ali Eren BALIKEL bütün süreç boyunca her anlamda yanımda olmuş, desteğini ve katkılarını esirgememiştir. Savunma sınavı sırasında jüri üyeleri çalışmamın son haline gelmesine değerli katkılar yapmışlardır. Bu vesileyle tüm hocalarıma ve tezimin son okumasında yardımlarını esirgemeyen yakınlarıma teşekkürlerimi borç bilirim. Son olarak bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim anneme ve aileme şükranlarımı sunarım.

Muhammet ALMAZ

28.04.2025

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR ..... **i**
TABLO LİSTESİ ..... **ii**
ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
GİRİŞ **1**
BÖLÜM 1: LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI STRES VE AKADEMİK YAZMA KAYGISI **3**
1.1. Lisansüstü Eğitim ve Öğrenci Profili 3
1.2. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Yükümlülükleri 4
1.3. Lisansüstü Öğrencilerin Psikolojik ve Sosyal Zorluklar 5
1.4. Lisansüstü Öğrencilerinde Stres Kaynakları 5
1.5. Lisansüstü Eğitim Süreci ve Özellikleri 6
1.6. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Yaşamı 8
1.7. Akademik Yazmanın Önemi 9
1.8. Akademik Ortamda Stres 10
1.9. Akademik Yazma Süreci 11
1.10. Akademik Stres ve Psikolojik Etkileri 11
1.11. Akademik Yazma Kaygısının Tanımı ve Nedenleri 13
1.12. Akademik Yazma Kaygısının Öğrenciler Üzerindeki Psikolojik ve Akademik Etkileri 14
1.13. Akademik Yazma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar 16
1.14. Akademik Beklentiler ve Zaman Baskısı 17
1.15. Akademik Yazma Kaygısının Belirtileri ve Sonuçları 17
BÖLÜM 2: STRES VE AKADEMİK YAZMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ **19**
2.1. Stresle Tanımı 19
2.2. Stresin Tarihçesi 20
2.3. Stresle İlgili Kuramsal Tanımlar 21
2.4. Stresin Birey Üzerindeki Etkileri 22
2.5. Stresin Kaynakları 23
2.6. Stresin Yazma Kaygısına Etkisi 23
2.7. Stres ve Kaygı Modelleri 24
2.8. Stres ve Kaygı Arasındaki Psikolojik Bağlantılar 24
2.9. Akademik Yazma Kaygısının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi 25
2.10. Akademik Yazma Kaygısı ile İlişkili Diğer Psikolojik Faktörler 26
2.11. Stres ve Yazma Kaygısının Akademik Başarıya Etkileri 27
2.12. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Stres ve Yazma Kaygısı İlişkisi 28

2.13. Yazma Kaygısının İlerlemesi ve Çözüm Yolları 28
2.14. Akademide ve bireysel çalışmalarda kaygıyı yönetme yöntemleri 29
BÖLÜM 3: ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ 31
3.1. Araştırmanın Amacı 31
3.2. Araştırmanın Önemi 31
3.3. Araştırmanın Evren-Örneklemi ve Sınırlılıkları 32
3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler 33
3.5. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar 34
3.6. Araştırmanın Hipotezleri 36
3.7. Demografik Bulgular 37
3.8. Tanımlayıcı istatistik bilgileri 38
3.9. Hipotez testleri 41
SONUÇ VE ÖNERİLER 46
KAYNAKÇA 49
ÖZGEÇMİŞ 56

KISALTMALAR

GAS: Genel Adaptasyon Sendromu

Vb: Ve Benzeri

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri 37
Tablo 2: Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) Maddelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler 38
Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT) Maddelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler 39
Tablo 4: Stres ve Akademik Yazma Kaygısı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları 41
Tablo 5: Stresin Yazma Kaygısını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları 42
Tablo 6: Cinsiyete Göre Stres ve Yazma Kaygısı Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları 43
Tablo 7: Öğrenim Alanına Göre Stres ve Yazma Kaygısı Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları 44
Tablo 8: Öğrenim Düzeyine Göre Stres ve Yazma Kaygısı Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları 45

ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Lisansüstü Öğrencilerin Algıladıkları Stres ve Akademik Yazma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bir Araştırma

Muhammet ALMAZ

Yüksek Lisans Tezi

İşletme Anabilim Dalı / İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ali Eren BALIKEL

Nisan, 2025 – 56

Bu araştırma, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres ile akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda 259 lisansüstü öğrenci üzerinde online anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) ve Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT) kullanılarak gerçekleştirilen analizler, stres düzeyi ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = .42$, $p < .01$). Ayrıca, stresin yazma kaygısını yordayan önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir ($R^2 = .176$, $p < .001$). Demografik değişkenler açısından, kadın öğrencilerin hem stres hem de yazma kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ($p < .05$), yüksek lisans öğrencilerinin ise doktora öğrencilerinden daha fazla yazma kaygısı yaşadığı ($p < .05$) tespit edilmiştir. Ancak, öğrenim alanına göre stres ve yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, lisansüstü öğrencilerin psikolojik zorluklarının stres ve kaygı bağlamında ele alınması gerektiğini ve özellikle cinsiyet ile öğrenim düzeyi gibi faktörlerin bu süreçte önemli rol oynadığını göstermektedir. Araştırma, lisansüstü öğrencilerin stres yönetimi ve yazma becerileri konusunda desteklenmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Öğrenciler, Stres, Akademik Yazma Kaygısı, Psikolojik Destek

ABSTRACT

Istanbul Kent University Postgraduate Education Institute

Relatıonshıp Between Graduate Students' Perceıved Stress And Academıc Wrıtıng Anxıety: A Study

Muhammet ALMAZ

Master Thesis

Business Administration Division / Business Management Discipline

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ali Eren BALIKEL

April, 2025 – 56

This study aimed to investigate the relationship between perceived stress and academic writing anxiety among graduate students, collecting data from 259 participants through an online survey. Utilizing the Perceived Stress Scale (PSS-10) and the Writing Apprehension Test (WAT), the analyses revealed a significant positive correlation between stress levels and academic writing anxiety ($r = .42$, $p < .01$). Furthermore, stress was found to be a significant predictor of writing anxiety ($R^2 = .176$, $p < .001$). Regarding demographic variables, female students exhibited higher levels of both stress and writing anxiety compared to male students ($p < .05$), and master's students reported greater writing anxiety than doctoral students ($p < .05$). However, no significant differences were observed in stress and writing anxiety levels based on the field of study ($p > .05$). These findings highlight the need to address the psychological challenges faced by graduate students in the context of stress and anxiety, with particular attention to factors such as gender and academic level. The study offers recommendations for supporting graduate students in stress management and enhancing their writing skills.

Keywords: Graduate Students, Stress, Academic Writing Anxiety, Psychological Support

GİRİŞ

Lisansüstü eğitim, bireylerin akademik ve profesyonel gelişimlerinde önemli bir aşamayı temsil ederken, bu süreçte karşılaşılan psikolojik zorluklar, öğrencilerin başarılarını ve genel iyi oluşlarını etkileyebilmektedir. Özellikle, stres ve kaygı gibi faktörler, lisansüstü öğrencilerin akademik süreçlerde karşılaştıkları en yaygın sorunlar arasında yer almaktadır. Akademik yazma, lisansüstü eğitimin temel bir bileşeni olup, tez ve makale gibi kapsamlı çalışmalar, öğrenciler üzerinde yoğun bir baskı yaratabilmektedir. Bu bağlamda, algılanan stresin, akademik yazma kaygısını tetikleyici bir unsur olup olmadığı, eğitim psikolojisi alanında giderek daha fazla dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Literatürde, stresin bireylerin bilişsel ve duygusal süreçlerini olumsuz etkilediği ve akademik performans üzerinde belirgin bir rol oynadığı belirtilmektedir (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983). Benzer şekilde, akademik yazma kaygısının, öğrencilerin yazma süreçlerinde erteleme davranışları sergilemesine ve özgüven kaybı yaşamasına neden olabileceği ifade edilmiştir (Daly ve Miller, 1975).

Türkiye'de lisansüstü eğitim süreçlerinde öğrencilerin karşılaştıkları psikolojik zorluklara dair çalışmalar sınırlı olup, özellikle stres ve akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar yetersizdir. Bu durum, lisansüstü öğrencilerin akademik süreçlerde yaşadıkları sorunlara yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesinde önemli bir boşluk yaratmaktadır. Ayrıca, demografik faktörlerin (cinsiyet, öğrenim alanı, öğrenim düzeyi gibi) bu ilişki üzerindeki etkileri, kültürel ve eğitim sistemine özgü dinamiklerle şekillenebilmektedir (Huerta, Goodson, Beigi ve Chlup, 2017). Bu bağlamda, mevcut araştırma, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres ile akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkinin demografik değişkenlerle nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, bu alandaki bilgi boşluğunu doldurmaya katkı sağlayarak hem teorik hem de pratik açıdan eğitim kurumlarına ve akademisyenlere yol göstermeyi hedeflemektedir.

Bu çalışma, lisansüstü öğrencilerin stres algılarını ve akademik yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) ve Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT) gibi geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlar kullanmıştır. 259 lisansüstü öğrenciden online anket yöntemiyle toplanan veriler, istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın

bulguları, stres ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu bağlamda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öneriler geliştirmek açısından önemli bir temel oluşturmaktadır.

BÖLÜM 1: LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI STRES VE AKADEMİK YAZMA KAYGISI

Lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres ve akademik yazma kaygısı, akademik çalışmaların gerektirdiği yoğunluk ve yüksek beklentilerle ilişkilendirilen önemli bir durumdur (Bahşi ve Tay, 2024). Akademik yazma kaygısı, genellikle öğrencilerin yazım sürecinde kendilerini ifade etme becerileriyle ilgili endişeleri ve mükemmeliyetçiliğe bağlı kaygılar olarak ortaya çıkar. Bu durum, öğrenciler üzerinde baskı oluşturabilir ve stres seviyelerini artırabilir. Stres ise öğrencinin yazma sürecine odaklanma yeteneğini ve akademik performansını olumsuz etkileyebilir.

1.1. Lisansüstü Eğitim ve Öğrenci Profili

Lisansüstü eğitimi, bireylerin belirli bir alanda derinlemesine bilgi edinmelerini ve akademik ya da pratik becerilerini geliştirmelerini sağlayan, yükseköğretim sisteminde önemli bir aşamadır ve bu süreç, genellikle yüksek lisans ve doktora programları ile gerçekleştirilmektedir. Lisansüstü öğrencileri, genellikle lisans eğitimlerini başarıyla tamamlamış, daha önceki deneyimlerinden edindikleri bilgi ve yeteneklerini daha ileri seviyelere taşıma arzusunda olan bireylerdir. Bu öğrenciler, eğitim süresince araştırma yapma, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar; bu nedenle, lisansüstü öğrenci profili genellikle meraklı, öğrenmeye hevesli ve akademik çalışmalara yönelmiş bireylerden oluşur. Bu öğrencilerin yaşı ve geçmiş deneyimleri oldukça çeşitlidir; bazıları üniversiteden hemen sonra eğitime devam ederken, diğerleri iş hayatına atılıp çeşitli mesleki deneyimler kazandıktan sonra lisansüstü eğitime yönelmektedir (Aktan, 2020).

Bu programlarda yer alan öğrenciler, kariyer hedefleri doğrultusunda daha spesifik bir alan üzerine yoğunlaşacak şekilde eğitim almakta ve bu süreçte araştırma projeleri, stajlar ve yer alan sempozyumlara aktif katılım gösterebilmektedir. Lisansüstü eğitim, bu bireylerin aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirmeleri için de bir zemin sunmakta; grup çalışmaları, sunumlar ve tartışmalar sayesinde iş birliği ve liderlik becerilerinin pekişmesine yardımcı olmaktadır. Böylece, lisansüstü eğitim süreci, katılımcılara sadece akademik olarak değil, aynı zamanda kişisel ve profesyonel olarak da büyüme fırsatı sunar.

1.2. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Yükümlülükleri

Lisansüstü öğrencilerin akademik yükümlülükleri, onların akademik ve profesyonel gelişimlerini destekleyen önemli birer yapı taşını oluşturur. Bu yükümlülükler, her üniversite ve programa göre farklılık gösterse de genel hatlarıyla bazı ana konular altında toplanabilir. İlk olarak, lisansüstü öğrenciler, belirlenen müfredatta yer alan zorunlu ve seçmeli dersleri almakla yükümlüdürler. Bu dersler, öğrencilerin teorik bilgi ve pratiğini gelişmesini sağlamaya yönelik olarak seçilmiştir. Öğrencilerin başarılı bir şekilde dersleri tamamlayabilmesi için genellikle belirli bir kredi miktarını da tamamlamaları gerekmektedir. Bunun yanında, lisansüstü programların en temel ögelerinden biri olan araştırma faaliyetleri, öğrencilerin üstlenmesi gereken bir diğer önemli yükümlülüktür. Öğrenciler, kendi alanlarında özgün araştırmalar gerçekleştirmek için literatür taraması yapmalı, veri toplamalı ve bu verileri analiz ederek anlamlı sonuçlar ortaya koymalıdırlar. Özellikle yüksek lisans programlarında, öğrencilerin bir tez yazmaları beklenirken, doktorada bu süreç daha da derinleşerek doktora tezi yani sunumunu da kapsayacak şekilde genişler. Bu tezin yazımının yanı sıra, öğrencilerin tezlerini jüri önünde savunmaları gerekmesi, onların araştırma konusundaki hakimiyetlerini ve iletişim becerilerini sınayan önemli bir adımdır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001).

Lisansüstü programlar kapsamında genellikle seminerlere katılım teşvik edilir ve bu seminerlerde öğrencilerin kendi araştırmalarını sunmaları beklenir. Bu deneyim, öğrencilerin akademik toplulukta kendilerini ifade etme ve profesyonel ağlarını genişletme fırsatını bulmalarını sağlar. Akademik başarı açısından, lisansüstü öğrencilerin belirli bir not ortalamasını tutturmaları gerekmektedir; bu, öğrencilerin akademik gelişimlerinin bir göstergesidir. Yetersiz not alınması durumunda, öğrenciler başarısız oldukları dersleri yeniden almak durumunda kalabilirler. Son olarak, lisansüstü öğrencilerin araştırmalarında ve akademik çalışmalarında etik kurallara uymaları son derece önemlidir. Akademik dürüstlük ilkesi çerçevesinde intihal gibi olumsuz davranışlardan kaçınmaları beklenir. Tüm bu yükümlülükler, lisansüstü eğitim sürecinin niteliğini artırmakla birlikte, öğrencilerin kariyerleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamayı amaçlar. Böylece, lisansüstü eğitim, bireylerin hem akademik hem de profesyonel hayatta daha yetkin bireyler olmalarına yardımcı olmayı hedefler (Aydemir ve Çam, 2015).

1.3. Lisansüstü Öğrencilerin Psikolojik ve Sosyal Zorluklar

Lisansüstü öğrencilerin karşılaştığı psikolojik ve sosyal zorluklar, akademik yaşamın getirdiği baskı ve beklentilerle birleştiğinde, oldukça karmaşık bir hal alabilmektedir. Bu dönemde öğrenciler, yoğun ders yükleri, tez yazım süreçleri ve araştırma projeleri gibi akademik sorumlulukların yanı sıra, kişisel yaşamlarındaki stres faktörleriyle de başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Çoğu lisansüstü öğrenci, yüksek eğitim seviyesinin getirdiği entelektüel beklentilere karşı duyduğu baskı ve bu süreçte yalnızlık hissi gibi psikolojik zorluklar yaşayabilmektedir. Sosyal destek sistemlerinin zayıflaması, özellikle de iş ve aile sorumlulukları nedeniyle arkadaş ve aile ile yeterince zaman geçirememe durumu, öğrencilerin ruhsal sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Zaman yönetimi sorunları ve aşırı çalışmanın getirdiği tükenmişlik duygusu, sıkça karşılaşılan durumlar arasındadır. Bu tür zorluklar, öğrencilerin akademik başarılarını tehdit etmenin yanı sıra, genel psikolojik iyi hallerini de zayıflatmakta ve uzun vadede zihinsel sağlık sorunlarına yol açabilmektedir. Dolayısıyla, lisansüstü öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri için yeterli sosyal destek almaları ve gerektiğinde profesyonel psikolojik yardım aramaları büyük önem taşımaktadır (Hyun, Quinn, Madon ve Lustig, 2006).

1.4. Lisansüstü Öğrencilerinde Stres Kaynakları

Lisansüstü öğrencileri, akademik yükümlülükler, kişisel sorumluluklar ve geleceğe dair belirsizliklerle başa çıkmaya çalışırken çeşitli stres kaynaklarıyla karşılaşmaktadır. Bu öğrenciler, tez yazma, araştırma projeleri yürütme gibi yoğun akademik görevler ve yüksek başarı beklentileriyle baskı altında kalabilirler. Aynı zamanda, çalışma ve eğitim yaşamını dengeleme, ailevi sorumluluklar veya maddi sıkıntılar gibi dışsal faktörler de stres seviyelerini artırabilir. Finansal belirsizlikler ve burs eksiklikleri, öğrencilere ek bir yük getirebilirken, sosyal izolasyon ve yalnızlık duyguları da ruhsal sağlığı olumsuz etkileyebilir (Aşçı, Hazar, Kılıç ve Korkmaz, 2015). Uluslararası öğrenciler için ise dil bariyerleri ve kültürel uyum problemleri gibi ek stres kaynakları söz konusu olabilir. Tüm bu faktörler, lisansüstü öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarını etkileyerek, akademik başarılarını sürdürebilmeleri için zorlu bir ortam yaratmaktadır.

Lisansüstü öğrencileri, akademik hedeflerine ulaşırken bir dizi stres kaynağıyla karşılaşır. Bu öğrenciler, yoğun ders programları, araştırma projeleri ve tez yazımı gibi zorlu

akademik sorumluluklar nedeniyle baskı altında hissedebilirler (Elkin, 2020). Zaman yönetimi konusunda yaşanan zorluklar, çoğu öğrenciyi hem akademik hem de kişisel yaşamda denge kurmaya zorlar. Maddi sıkıntılar, burs eksiklikleri veya finansal belirsizlikler de ek bir stres kaynağı olabilir. Sosyal destek eksiklikleri, yalnızlık ve izolasyon duyguları, öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir. Özellikle uluslararası öğrenciler, dil engelleri ve kültürel uyum problemleri gibi ekstra zorluklarla mücadele edebilirler. Bu stres faktörleri, lisansüstü öğrencilerinin genel yaşam kalitesini ve akademik başarılarını etkileyebilir (Avşaroğlu ve Üre, 2007).

1.5. Lisansüstü Eğitim Süreci ve Özellikleri

Lisansüstü eğitim süreci, bireylerin akademik ve profesyonel becerilerini geliştirmek amacıyla yüksek lisans ve doktora düzeyinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu süreç, genellikle bir lisans diplomasının ardından başlayarak, belirli bir alanda derinlemesine bilgi ve uzmanlık kazanmayı hedefler. Lisansüstü eğitim, öğrencilerin araştırma yapma yeteneklerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda analitik düşünme, problem çözme ve bağımsız çalışma becerilerini de geliştirmelerine olanak tanır. Yüksek lisans programları, genellikle bir veya iki yıl sürerken, doktora programları daha uzun bir süre zarfında tamamlanabilir ve genellikle çeşitli araştırmaların gerçekleştirilmesini gerektirir (Abiddin ve Ismail, 2011).

Bu süreçte sıkça karşılaşılan özellikler arasında, akademik danışmanlık, seminerler, proje bazlı çalışmalar ve tez yazımı yer alır. Lisansüstü eğitim, bireylerin bilimsel topluluklarla etkileşimde bulunmalarını ve uluslararası araştırma ağlarına katılmalarını sağlar. Böylece, öğrenci hem kendi bilgilerini derinleştirir hem de alanındaki güncel gelişmeleri takip etme fırsatı bulur. Lisansüstü eğitim süreci, bireylerin kariyerlerini ilerletmek yanı sıra, topluma katkı sağlayacak nitelikli araştırmalar yapmalarını da destekler. Bu süreç, disiplinler arası çalışmalara olanak tanıyacak şekilde yapılandırıldığında, daha geniş bir perspektif ve yenilikçi çözümler üretebilme kapasitesini artırır. Lisansüstü eğitim süreci, bir öğrencinin lisans diploması sonrası daha derinlemesine bilgi ve beceriler kazandığı, akademik ve profesyonel alanda uzmanlık geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim dönemidir (Aktan ve Eğdemir, 2022). Bu süreç, genellikle yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki ana aşamadan oluşur ve her aşama, öğrenciden farklı düzeyde bilgi, beceri ve bağımsız çalışma kapasitesi bekler (Özmen ve Aydın Güç, 2013).

Lisansüstü eğitim, lisans eğitimine kıyasla çok daha derinlemesine bir akademik öğrenme sürecini kapsar. Öğrenciler, seçtikleri alanda ileri düzey teorik bilgi edinirler ve genellikle akademik araştırmalar yaparak bu bilgileri pratiğe dökerler. Lisansüstü eğitimde öğrenciler, belirli bir konuda özgün araştırmalar yapmaya yönlendirilir. Özellikle doktora sürecinde, öğrencilerin akademik literatüre katkı sağlamak amacıyla bağımsız bir araştırma yapmaları beklenir. Bu süreç, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve yenilikçi fikirler geliştirme becerilerini pekiştirir (Duan ve Shan, 2013).

Birçok lisansüstü programı, öğrencilerin alanlarında derinlemesine bilgi geliştirmelerini sağlayan tez yazmalarını zorunlu kılar. Bu yazılı çalışmalar, öğrencinin araştırma becerilerini, eleştirel düşünme kapasitesini ve akademik yazım yeteneklerini test eder. Lisansüstü eğitim, öğrencilerin kendi ilgi alanlarında daha derinlemesine uzmanlaşmalarını sağlar. Bu süreç, öğrencilerin seçtikleri alanda uzmanlık kazanarak, mesleklerinde daha yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalarını mümkün kılar. Öğrenciler çeşitli seminerlere, çalıştaylara ve konferanslara katılarak, uzmanlık alanlarındaki gelişmeleri takip etme fırsatı bulurlar (Sevinç, 2001).

Lisansüstü eğitim, yalnızca akademik kariyer hedefleyenler için değil, aynı zamanda profesyonel kariyerini güçlendirmek isteyenler için de önemlidir. Lisansüstü diploma, öğrencilere daha yüksek statülü işlerde çalışma fırsatı tanıyabilir ve onlara iş dünyasında aranan yetkinlikleri kazandırabilir. Lisansüstü eğitim süreci genellikle yoğun bir program gerektirir. Öğrenciler, derslere katılmanın yanı sıra, araştırmalar yapmak, literatür taraması yapmak, yazılı çalışmalar hazırlamak ve çeşitli projeler üzerinde çalışmak zorundadır. Bu durum, iyi bir zaman yönetimi becerisi ve öz disiplin gerektirir (Duan ve Shan, 2013).

Lisansüstü öğrencileri, genellikle bir akademik danışman veya mentor ile yakın bir çalışma ilişkisi kurarlar. Danışmanlar, öğrencinin araştırma sürecine rehberlik eder, akademik yazım ve araştırma yöntemleri konusunda destek sağlar ve kariyer gelişimi konusunda tavsiyelerde bulunurlar. Birçok lisansüstü programı, öğrencilere uluslararası araştırma projelerine katılma fırsatı sunar. Bu, özellikle global bir alanda kariyer yapmayı hedefleyen öğrenciler için büyük bir avantajdır. Çok disiplinli çalışmalara katılmak, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırır ve çeşitli alanlarda derinlemesine bilgi edinmelerini sağlar (İlter, 2021).

Günümüzde lisansüstü eğitimde farklı öğrenme formatları mevcuttur. Bazı öğrenciler yüz yüze eğitim alırken, bazıları uzaktan eğitim veya hibrit sistemler ile eğitimlerini sürdürebilirler. Bu çeşitlilik, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına uygun bir eğitim tarzı seçmelerine olanak tanır. Lisansüstü eğitim süreci, öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarına da yardımcı olur. Yüksek lisans ve doktora programları, öğrencilere daha yüksek maaşlar, daha fazla iş fırsatı ve profesyonel başarıya giden yolu açabilir. Bu süreçte edinilen beceriler, liderlik, yönetim ve yenilikçi düşünme gibi önemli yetkinlikler kazandırır. Lisansüstü eğitim süreci, öğrenciler için zorlu ancak ödüllendirici bir yolculuktur. Bu süreç, yalnızca akademik bilgiyi derinleştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin profesyonel kariyerlerini şekillendirecek beceriler kazanmalarını sağlar (Şenses, 2007).

1.6. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Yaşamı

Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamı, birçok zorluğun yanı sıra önemli fırsatlar ve deneyimlerle de doludur; bu süreç, genellikle lisans eğitiminden farklı olarak derinlemesine araştırma yapma, uzmanlık alanında bilgi edinme ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirme fırsatını sunar. Lisansüstü eğitim, öğrencilerin belirli bir alanda uzmanlaşmalarını gerektirirken, aynı zamanda bağımsız araştırma yapmaları ve özgün akademik katkılarda bulunmaları beklenir, bu da onları akademik dünyada birer araştırmacı olarak yer edinmeye yönlendirir. Lisansüstü öğrenciler, bu dönemde sıkça karşılaştıkları yoğun çalışma yükü, zaman yönetimi gereklilikleri, finansal zorluklar ve akademik beklentiler gibi stres kaynaklarıyla başa çıkmak zorunda kalabilirler; bu durum, onların psikolojik sağlıklarını etkileyebilir ve bazen tükenmişlik hissi yaratabilir.

Lisansüstü öğrenim süreci, akademik danışmanlık ve mentorluk ilişkilerini de içerdiğinden, öğrencilerin bu süreçte deneyimli akademisyenlerle etkileşimde bulunarak kariyerleri hakkında değerli geri bildirimler ve öneriler alması mümkün hale gelir (Bahçeci ve Uşengül, 2018). Bu yönüyle, lisansüstü öğrencilerin sosyal destek ağları oluşturarak hem akademik hem de kişisel gelişimlerini desteklemeleri önemli bir faktördür. Son olarak, lisansüstü öğrenciler, konferanslarda sunum yapma, yayın yapma ve profesyonel ağlar kurma gibi olanaklarla kariyer fırsatlarını genişletme şansı bulurlar ve bu deneyimler, onların akademik yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturur, bu nedenle lisansüstü eğitim süreci, bireylerin hem akıl sağlığı hem de kariyer hedefleri açısından dikkatle yönetilmesi gereken bir dönemdir (Aslan, 2010).

1.7. Akademik Yazmanın Önemi

Akademik yazmanın önemi, bilimsel bilgi üretimi ve paylaşımı açısından oldukça büyüktür. Akademik yazma, araştırma sonuçlarını, teorik yaklaşımları ve bulguları sistemli bir biçimde ifade etme sürecidir. Bu süreç, araştırmacıların düşüncelerini organize etmelerine ve karmaşık fikirleri açık bir şekilde sunmalarına yardımcı olur. Akademik yazım kurallarına uygun olarak yapılan çalışmalar, bilgilerin güvenilirliğini artırır ve bilim dünyasında kabul görmesini sağlar. Akademik yazmanın bir diğer önemli boyutu, eleştirel düşünmeyi teşvik etmesidir. Araştırmacılar, yazma sürecinde kendi düşüncelerini sorgulamak, literatürdeki yerini belirlemek ve savlarını destekleyen kanıtlar sunmak durumundadırlar. Bu, yalnızca bireysel düşünme becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda bilimsel tartışmalara katkıda bulunarak daha geniş bir bilgi birikimi oluşturur. Akademik yazma becerileri, araştırmacıların kariyerleri boyunca başarılı olmaları için temel bir gerekliliktir. Bilimsel makalelerin, tezlerin ve diğer akademik eserlerin yazımı, sadece bilgi paylaşımını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda disiplinler arası iş birliğini ve yenilikçi düşünmeyi de destekler. Bu nedenle, akademik yazmanın önemi hem bireysel gelişim hem de toplumsal ilerleme açısından göz ardı edilemez (Azizoğlu, Tolaman ve Tulumcu, 2019).

Akademik yazma, bilimsel bilgi üretimi ve paylaşımı açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu süreç, araştırmacıların düşüncelerini sistemli bir biçimde ifade ederek, bilgilerin yayılmasına ve bilimin ilerlemesine katkıda bulunur. Akademik yazım, araştırma sonuçlarının yanı sıra teorik yaklaşımların da net bir şekilde sunulmasını sağlarken, araştırmacılar arasındaki tartışmaları ve iş birliğini teşvik eder. Bu sayede, yeni fikirlerin oluşmasına ve mevcut bilgilerin derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunur (Deniz ve Karagöl, 2017). Akademik yazma bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır; bu sayede bağımsız düşünme ve analitik becerilerini artırırlar. Belirli yazım kurallarına ve akademik normlara uygun olarak yapılan çalışmalar, bilginin güvenilirliğini artırarak akademik saygınlık kazandırır. Akademik yazma süreci, bireylerin kariyerlerini geliştirmelerinin yanı sıra, bilim camiasına ve topluma değer katma açısından da büyük bir öneme sahiptir (Tolaman ve Karakaş, 2021).

1.8. Akademik Ortamda Stres

Akademik ortamda stres, bireylerin yoğun çalışma temposu, yüksek beklentiler ve sürekli değerlendirme süreçleri nedeniyle sıkça karşılaştığı bir durumdur. Bu stres, öğrenciler ve akademisyenler arasında farklı şekillerde kendini gösterebilir. Öğrenciler için sınavlar, tez yazımı, proje teslim tarihleri ve akademik başarı baskısı stresin başlıca kaynaklarıdır. Akademisyenler ise araştırma yayınlama, ders verme ve akademik kariyer hedeflerini gerçekleştirme gibi sorumluluklarla karşı karşıya kalabilir. Akademik ortamda belirsizlikler ve rekabet, bireylerin stres seviyelerini artırabilir. Stres, bireylerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyebileceği gibi, doğru yönetildiğinde başarıyı destekleyen bir faktör de olabilir. Akademik stresle başa çıkma yöntemleri arasında zaman yönetimi, destekleyici sosyal ilişkiler ve stres azaltıcı aktiviteler yer alır. Bu süreçte bireylerin farkındalık geliştirmesi ve stres kaynaklarını tanımlayarak çözüm yolları araması önemlidir (Göksel ve Tomruk, 2016).

Akademik ortam, eğitim kurumlarında, özellikle üniversitelerde, öğrenim ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir çevreyi ifade eder. Bu ortam, öğrencilerin bilgi edinme, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmış olup, genellikle dersler, seminerler, laboratuvar çalışmaları ve akademik projeler aracılığıyla oluşur. Akademik ortam, aynı zamanda öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında etkileşim sağlayan, bilgi alışverişinin yapıldığı ve iş birliğinin teşvik edildiği bir sosyal yapı da oluşturur.

Bu ortam, yüksek düzeyde rekabet, yoğun çalışma saatleri ve akademik başarı beklentileri gibi unsurlar nedeniyle önemli bir stres kaynağı olabilir. Öğrenciler, derslerle birlikte araştırma projeleri ve bitirme tezleri gibi ek yükümlülüklerle karşılaşarak zaman yönetiminde zorluk yaşayabilirler. Bu baskı, kaygı ve tükenmişlik duygularını artırarak, öğrencilerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, akademik ortamın sağladığı fırsatlarla birlikte sunduğu stres faktörlerini dengelemek, akademik başarı ve kişisel iyilik hali için kritik bir önem taşır (Göksel ve Tomruk, 2016).

1.9. Akademik Yazma Süreci

Akademik yazma süreci, bir araştırmanın veya düşüncenin sistematik bir şekilde ifade edilmesi için gerekli olan dikkatli ve metodik bir yaklaşımdır ve bu süreç, birçok aşamadan oluşarak, bireyin akademik becerilerini geliştirmesine önemli bir katkı sağlar. İlk adım olarak, yazma sürecine hazırlık amacıyla yazının konusu belirlenmeli ve bu konunun kapsamı net bir şekilde tanımlanmalıdır; bu aşamada, konu hakkında yapılan literatür taraması, ilgili kaynakların incelenmesi ve mevcut araştırmalardaki boşlukların belirlenmesi, bireyin yazma sürecine sağlam bir temel oluşturmasına yardımcı olacaktır. Konu belirlendikten sonra, bir araştırma sorusu veya hipotez geliştirilmeli ve bu sorunun yanıtı için bir plan oluşturulmalıdır; bu aşamada, araştırma yönteminin seçimi, veri toplama teknikleri ve analiz yöntemleri gibi detaylar titizlikle düşünülmelidir (Aziz, 2011).

Yazım aşamasına geçiş yapılırken, akademik yazım kurallarına uygun bir şekilde yapılandırılmış bir taslak oluşturmak önem kazanır; bu taslak, giriş, literatür taraması, metodoloji, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermeli ve her bölümde anlaşılır bir akış sağlanmalıdır. Yazım sürecinin ardından, metnin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi aşaması gelmektedir; bu süreçte, dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi, anlam belirsizliklerinin giderilmesi ve akıcılığın artırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Son olarak, kaynakların doğru bir şekilde belirtilmesi ve kaynakça oluşturulması, akademik yazının etik açıdan güvenilirliğini artırmakta ve intihal gibi sorunların önüne geçmektedir. Böylece, akademik yazma süreci sadece bir yazma eylemi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, araştırma yapma ve iletişim becerilerini geliştiren kapsamlı bir öğrenme deneyimi haline gelmektedir (Aziz, 2011).

1.10. Akademik Stres ve Psikolojik Etkileri

Akademik stres, özellikle üniversite ve lisansüstü eğitim süreçlerinde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur ve öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyebilir. Bu stres, çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir; yoğun ders programları, sınav tarihlerinin yaklaşması, yüksek beklentiler ve rekabetçi bir ortam, öğrencilerin karşılaştığı yaygın stres kaynaklarındandır. Bu stres faktörleri, öğrencilerin psikolojik durumlarını zorlayarak kaygı, depresyon ve tükenmişlik gibi problemlerle başa çıkmalarına neden olabilir.

Akademik stresin psikolojik etkileri oldukça çeşitlidir. Öncelikle, sürekli bir kaygı hali, öğrencilerin dikkatini dağıtarak öğrenme ve bilgi işleme yeteneklerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, sınav performansını düşürerek, öğrencinin başarı notlarını da etkileyebilir. Kaygı düzeyinin artması, aynı zamanda sosyal ilişkileri de zedeleyebilir; öğrenciler, stres nedeniyle sosyal etkinliklerden uzaklaşabilir veya arkadaşlarıyla yeterince zaman geçiremeyebilir (Oyewobi, Bolarin, Oladosu ve Jimoh, 2021). Bu izolasyon, yalnızlık hissine yol açarak psikolojik sağlığı daha da olumsuz yönde etkileyebilir.

Depresyon, akademik stresin bir diğer önemli sonucudur. Öğrencilerin akademik yükümlülüklerinin altında ezilmesi, özsaygılarının düşmesine ve umutsuzluk hissine yol açabilir. Uzun süreli stres, bireylerin motivasyonlarını azaltarak akademik hedeflerinden vazgeçmelerine neden olabilir. Bunun yanı sıra, stresin fiziksel semptomları da ortaya çıkabilir; baş ağrısı, uyku bozuklukları, iştahsızlık gibi belirtiler, akademik stresin psikolojik etkileriyle birleşerek öğrencinin genel sağlık durumunu olumsuz yönde etkileyebilir (Wilson, Warton ve Louw, 1998).

Bu bağlamda, akademik stresle başa çıkmak için çeşitli stratejilerin uygulanması hayati önem taşır. Zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, stresle başa çıkmada önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin, ders çalışma planı oluşturarak, görevlerini daha organize bir şekilde gerçekleştirmeleri, kaygı düzeylerini azaltabilir. Düzenli fiziksel aktivite ve sağlıklı beslenme de stresin etkilerini azaltmada etkili olabilir. Destekleyici sosyal ilişkiler kurmak ve profesyonel yardım almak da akademik stresle başa çıkmada önemlidir; aile, arkadaş ve danışman desteği, öğrencilerin duygusal yüklerini hafifletmelerine yardımcı olabilir. (Wilson, Warton ve Louw, 1998).

Akademik stres, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de psikolojik sağlıklarını etkileyen önemli bir faktördür. Stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin daha sağlıklı bir akademik deneyim yaşamalarını sağlarken, psikolojik iyilik halleri üzerinde de olumlu bir etki yaratır. Bu nedenle hem eğitim kurumları hem de öğrenciler, akademik stresin etkilerini azaltmak için gerekli önlemleri almalı ve destek mekanizmalarını güçlendirmelidir (Wilson, Warton ve Louw, 1998).

1.11. Akademik Yazma Kaygısının Tanımı ve Nedenleri

Akademik yazma kaygısı, bireylerin yazılı akademik projelerini, ödevlerini veya tezlerini tamamlama sürecinde hissettikleri kaygı ve stres ile ilgili bir durumdur. Bu kaygı genellikle, öğrencilerin yazma becerileri, akademik başarı beklentileri ve genel olarak akademik çevredeki baskılara yanıt olarak ortaya çıkar. Akademik yazma kaygısı, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini kısıtlayabilir, zihinsel sağlığı olumsuz yönde etkileyebilir ve yazma sürecinde motivasyon kaybına yol açabilir. Yazma kaygısı yaşayan bireyler, genellikle kendilerini yetersiz hissetme, mükemmeliyetçi beklentiler ve başarısızlık korkusu ile boğuşurlar (Pajares, 2003).

Akademik yazma kaygısının birçok nedeni bulunmaktadır. İlk olarak, yazma süreci karmaşık ve çok aşamalı bir işleyiş gerektirdiğinden, öğrenciler için kaygı verici olabilir. Planlama, araştırma yapma, taslak oluşturma, yazım ve düzeltme gibi aşamaların her birinde farklı beceriler ve zaman yönetimi gereklidir. Bu aşamalar üzerinde belirli bir kontrole sahip olamamak, öğrenciler için stresli bir durum yaratabilir. Bir diğer önemli neden, bireylerin kendine güven eksikliği yaşamasıdır. Öğrenciler, yazma becerilerinin yetersiz olduğunu düşünebilir veya daha önceki deneyimlerinden dolayı yazma yetenekleri konusunda güvensizlik hissedebilirler (Al-Shboul, 2015). Bu tür düşünceler, kaygının artmasına ve yazma sürecinin daha zorlayıcı hale gelmesine sebep olabilir. Yazma kaygısı, genellikle bireyin sosyal çevresi, ailenin beklentileri ve akademik uğraşları ile ilgili toplumdaki baskılarla da ilişkilidir. Ailelerin veya öğretmenlerin yüksek başarı beklentileri, öğrencilerin üzerindeki kaygıyı artırabilir ve performans kaygısına yol açabilir.

Mükemmeliyetçilik de akademik yazma kaygısının yaygın bir nedeni olarak görülebilir. Mükemmeliyetçi bireyler, kendi yazım süreçlerine ilişkin çok yüksek standartlar belirleyebilir ve bu standartlara ulaşamamanın getirdiği hayal kırıklığı, kaygıyı besleyebilir. Bu durum, öğrencilere yazma sürecinin sonunda elde edilecek sonuçlardan daha fazla odaklanmalarına neden olarak, onları yazmaya başlamakta zorlayabilir veya yazdıkları metni sürekli olarak gözden geçirmeye itebilir (Fitrinada, Loeneto ve Fiftinova, 2018).

Akademik çevrelerde sıklıkla karşılaşılan rekabetçi atmosfer, yazma kaygısını artıran bir başka faktördür. Öğrenciler, arkadaşlarıyla veya diğer meslektaşlarıyla karşılaştırıldıklarında kendilerini yetersiz hissetme eğiliminde olabilirler. Bu rekabet ortamı,

öğrencilerin akademik başarılarının ve yeteneklerinin sorgulanmasına yol açabilir, bu da kaygının artmasına neden olur. Akademik yazma kaygısı, ciddi sonuçlar doğurabilir; bu nedenle bu durumla başa çıkma stratejileri geliştirmek önemlidir. Öğrencilerin yazma süreçlerinde rahatlamalarına yardımcı olacak zaman yönetimi becerileri, olumlu düşünme kalıpları geliştirmeleri ve destekleyici sosyal ilişkiler kurmaları, bu kaygıyı azaltabilir. Profesyonel yardım almak veya yazma atölyelerine katılmak gibi destekleyici önlemler de kaygının üstesinden gelmek için etkili yollar arasında yer alır. Unutulmamalıdır ki, akademik yazma kaygısının üstesinden gelmek, yalnızca bireysel başarı için değil, aynı zamanda genel psikolojik sağlık açısından da önem taşımaktadır (Sabti, Rashid, Nimehchisalem ve Darmi, 2019).

1.12. Akademik Yazma Kaygısının Öğrenciler Üzerindeki Psikolojik ve Akademik Etkileri

Akademik yazma kaygısı, özellikle yükseköğrenim gören öğrenciler arasında yaygın bir sorun olup, öğrencilerin psikolojik ve akademik sağlığını olumsuz etkileyebilir. Yazma kaygısı, bireylerin yazılı projelerini, ödevlerini ve diğer akademik metinlerini tamamlama sürecinde hissettikleri kaygı ve stres durumudur. Bu durumun birçok psikolojik ve akademik etkisi bulunmaktadır; bu etkiler, öğrencilerin genel yaşam kalitesini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilir.

Psikolojik Etkiler

Akademik yazma kaygısının en belirgin psikolojik etkilerinden biri, kaygının artırılmasıdır. Yüksek kaygı seviyeleri, öğrencilerin zihinsel sağlığı üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Öğrenciler, yazma sürecinin getirdiği belirsizlikler ve mükemmeliyetçi beklentiler nedeniyle kaygı seviyelerini yükseltebilirler; bu durum ise, anksiyete bozuklukları, depresyon ve düşük öz saygı gibi daha ciddi psikolojik sorunlarla sonuçlanabilir. Yazma kaygısıyla başa çıkamayan bireyler, sosyal izolasyona yönelme, arkadaşlarıyla etkileşim kurmaktan kaçınma gibi davranışsal değişiklikler gösterebilirler. Bu tür izolasyon, yalnızlık hissini artırarak genel ruh sağlıklarını daha da kötüleştirebilir.

Bununla birlikte, yazma kaygısı, öğrencilerin aşağıdaki psikolojik sorunlarla da mücadele etmelerine neden olabilir:

Öz Yeterlik Algısı: Akademik yazma kaygısı, öğrencilerin kendi yazma becerilerine olan güvenlerini zedeler. Kendine güven eksikliği, yazma sürecinin her aşamasında korkuya ve tereddütte yol açar.

Tükenmişlik: Sürekli olarak yazma kaygısı ile mücadele eden bireyler, zihinsel ve fiziksel olarak tükenme durumuna girebilirler. Bu tükenmişlik, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve genel yaşam enerjisini olumsuz yönde etkileyebilir.

Kendi Kendini Eleştirme: Mükemmeliyetçi eğilimler, öğrencilerin kendi yazdıkları metinleri sürekli olarak eleştirmelerine yol açabilir. Bu durum, kaygıyı artırır ve yazmayı daha zor bir hale getirir.

Akademik Etkiler

Akademik yazma kaygısının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de çeşitli olumsuz etkileri var olup aşağıda yer almaktadır.

Akademik Performans: Yüksek kaygı seviyeleri, bireylerin yazma becerilerini olumsuz etkileyerek, yazılı çalışmalarında performans düşüklüğüne neden olabilir. Kaygı, dikkati dağıtabilir ve bilgi işleme yeteneğini zayıflatabilir; bu da daha düşük notlar veya hemen hemen tamamlanamayan projeler anlamına gelir (Gülay, 2019).

Yazma Sürecinin Uzaması: Kaygı yaşayan öğrenciler, yazma sürecinden korkarak ertelemeye yönelebilirler. Yazmaya başlamakta zorlanmaları, projelerini zamanında tamamlayamamaları ve son dakika hazırlıkları yapmaları anlamına gelebilir (Kan, 2017). Bu da hem yazılı ürünün kalitesini düşürür hem de öğrenci üzerinde ek stres yaratır.

Yaratıcılığın Azalması: Sürekli kaygı, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini kısıtlayabilir. Yazma kaygısı, bireylerin düşüncelerini serbestçe ifade etmelerini zorlaştırabilir. Bu da yazılı çalışmanın kalitesini ve orijinalliğini olumsuz etkiler.

Motivasyon Kaybı: Yazma kaygısı, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşma motivasyonlarını zayıflatabilir. Kaygı düzeyi arttıkça, öğrencilerin yazmaya olan ilgisi azalabilir, bu da ilerleyen süreçte derslere olan ilginin kaybolmasına yol açabilir.

Başa Çıkma Stratejileri

Akademik yazma kaygısıyla başa çıkmak için çeşitli stratejiler uygulanabilir. Öncelikle, yazma sürecinin planlı bir şekilde yönetilmesi önemlidir; öğrencilerin yazma aşamalarını parçalara bölerek her aşamayı zamanında tamamlamaları sağlanabilir (Yücelşen ve Edizer, 2020). Zaman yönetimi becerilerinin yanı sıra, olumlu düşünce kalıplarının geliştirilmesi ve yazma konusunda karşılaşılan zorlukların normal bir deneyim olduğu kabul edilmelidir. Öğrencilerin destekleyici sosyal ilişkiler geliştirmeleri, akademik çevrelerinde ve arkadaşlarıyla iş birliği yapmaları da kaygı düzeylerini azaltabilir. Gerektiğinde profesyonel yardıma başvurmak veya yazma atölyelerine katılmak da kaygıyla başa çıkma konusunda etkili yollar arasında yer alır.

Akademik yazma kaygısı, öğrencilerin hem psikolojik hem de akademik yaşamları üzerinde önemli etkilere sahip olabilir (Karakaya ve Ülper, 2011). Bu durumla başa çıkmanın yollarını öğrenmek, öğrencilerin daha sağlıklı bir yazma deneyimi yaşamalarına, akademik başarılarını artırmalarına ve genel yaşam kalitelerini yükseltmelerine katkıda bulunur.

1.13. Akademik Yazma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Akademik yazma süreci, birçok öğrenci ve araştırmacı için zorlu bir deneyim olabilir. Bu zorluklar genellikle düşüncelerin yapılandırılması, kaynak tarama ve entegrasyonu, yazım kurallarına uyum sağlama gibi alanlarda ortaya çıkar. İlk olarak, akademik bir makale ya da tez yazarken, konunun derinlemesine araştırılması ve yeterli bilgi birikimi oluşturulması gereklidir. Bu süreç, geniş bir literatür taraması yapmayı ve güvenilir kaynaklar bulmayı içerir, bu da zaman alıcı ve karmaşık bir aşama olabilir. Elde edilen bilgilerin uygun bir şekilde analiz edilip sentezlenmesi de önemlidir. Bunun yanında, yazım sürecinde akademik dil kullanımı ve akademik etik kurallarına uyulması gibi konular da dikkat edilmesi gereken diğer zorluklardır. Tüm bu faktörler, akademik yazım sürecinde karşılaşılan zorlukların başında gelir ve başarılı bir sonuç elde etmek için dikkatli bir planlama ve organizasyon gerektirir (Tolaman ve Karakaş, 2021).

1.14. Akademik Beklentiler ve Zaman Baskısı

Lisansüstü eğitim sürecinde akademik beklentiler ve zaman baskısı, öğrencilerin akademik yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen iki kilit faktördür; öğrenciler, danışmanlarından, öğretim üyelerinden ve kurumun genel yapısından gelen yüksek standartlar doğrultusunda, proje teslim tarihlerine uyum sağlama, yayın yapma ve araştırma yürütme gibi çeşitli sorumluluklarla karşı karşıya kalırlar. Bu durum, öğrenciler üzerinde büyük bir baskı oluştururken, aynı zamanda akademik başarıyı sağlamak için gereken öz disiplin ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri gerekliliğini de beraberinde getirir; çoğu lisansüstü öğrenci, sınıf içi ders yükümlülükleri, araştırma projeleri, seminerler ve konferans hazırlıkları gibi unsurları dengelerken, sıkı bir zaman çizelgesi oluşturmak zorunda kalır ve bu da stresi artırabilir. Zaman baskısı, öğrencilerin eğitim süreleri boyunca karşılaştıkları projeleri zamanında tamamlama, yeterlilik sınavlarına hazırlanma ve bitirme tezi yazma gibi aşamalarında daha da belirginleşirken, bu baskı altında geçen süreç, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra mental ve fiziksel sağlıklarına da olumsuz etkilerde bulunabilir; ruhsal sağlık sorunları, kaygı ve tükenmişlik gibi durumların ortaya çıkma olasılığını artırırken, bu da öğrencilerin genel yaşam kalitesini ve akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006).

Akademik beklentileri karşılamak için harcanan yoğun çaba, kişisel yaşam ile akademik yaşam arasında dengenin sağlanmasını zorlaştırabilir, bu da sosyalleşme fırsatlarını kısıtlayarak duygusal yüke yol açar. Bu nedenlerle, lisansüstü öğrencilerin akademik beklentiler ve zaman baskısıyla başa çıkma stratejileri geliştirmeleri, etkili bir zaman yönetimi sağlamak ve bireysel destek sistemlerinden yararlanmak için önemli bir gerekliliktir; böylece hem akademik başarılarını artırabilir hem de bu zorlu süreçte ruhsal sağlıklarını koruyabilirler (Haspolat, 2021).

1.15. Akademik Yazma Kaygısının Belirtileri ve Sonuçları

Akademik yazma kaygısı, bireylerin akademik metin üretme sürecinde yaşadıkları yoğun endişe, yetersizlik duygusu ve kaçınma eğilimleriyle ortaya çıkan psikolojik bir durumdur. Bu kaygı hem bilişsel hem de duygusal düzeyde çeşitli belirtilerle kendini gösterebilir. Öğrenciler, çoğunlukla yazmaya başlamada güçlük, düşünceleri organize etmede zorluk ve kendilerine yönelik aşırı eleştirel bir tutum sergilemektedir. Duygusal

olarak ise yoğun stres, özgüven eksikliği, başarısızlık korkusu ve kaygı hali ön plana çıkmaktadır. Bu durumlara sıklıkla eşlik eden fizyolojik belirtiler arasında ise kalp çarpıntısı, terleme, mide rahatsızlıkları ve uyku problemleri yer almaktadır. Akademik yazma kaygısı, yalnızca yazı sürecini olumsuz etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin akademik performansını düşürebilir, akademik motivasyonunu zayıflatabilir ve akademik ilerlemeyi geciktirebilir (Cheng, 2004). Bu bağlamda, yazma kaygısının tanınması ve yönetilmesi, lisansüstü öğrencilerin akademik gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir.

BÖLÜM 2: STRES VE AKADEMİK YAZMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Stres ve akademik yazma kaygısı arasındaki ilişki, özellikle üniversite öğrencileri arasında sıkça gözlemlenen bir durumdur; zira akademik yazım süreci, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal açıdan çeşitli zorluklarla yüzleşmelerine sebep olmakta, bu durum ise stres seviyelerini artırarak yazma kaygısını doğurabilmektedir. Öğrenciler, yazma sürecinde en iyi performanslarını sergileyebilmek adına yüksek beklentilerle hareket ederken, bu durumun getirdiği baskı ve kaygı, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkileyebilmekte ve sonucunda istenilen akademik yazıların üretilmesini zorlaştırabilmektedir. Yazma kaygısının artması, öğrencilerin yazma sürecine olan motivasyonlarını önemli ölçüde azaltırken, aynı zamanda düşüncelerini organize etme ve ifade etme yeteneklerini de kısıtlayıcı bir etki yaratmakta, böylece akademik başarılarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Dolayısıyla, stresle başa çıkma yöntemlerinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının yönetilmesi, öğrencilerin akademik yazım becerilerini geliştirmeleri açısından son derece önem arz etmekte; bu sayede hem akademik başarılarının artması hem de psikolojik sağlıklarının korunması hedeflenmektedir. Bu bağlamda, akademik yazma süreçlerinde daha az stres ve kaygı yaşamak için çeşitli stratejilerin uygulanması hem bireysel hem de akademik gelişim açısından kritik bir öneme sahip olmaktadır (Bahşi ve Tay, 2024).

2.1. Stresle Tanımı

Stres, bireylerin karşılaştıkları zorluklar veya tehditler karşısında hissettikleri ruhsal ve fiziksel bir tepkidir ve bu durum, farklı disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Psikolojik açıdan bakıldığında, stres, bireyin çevresel taleplerle başa çıkma kapasitesinin aşıldığı bir durum olarak öne çıkar; bu tanım, Richard Lazarus'un işlemeli stres teorisi bağlamında geliştirilen bir yaklaşımdır (Lazarus, 2006). Lazarus'a göre stres, tehdit olarak algılanan bir durumun bireyde yarattığı kaygı ve rahatsızlık hissidir; birey, stres kaynağını değerlendirirken iki aşamalı bir süreçten geçer: Birincil değerlendirme, durumun tehdit olma derecesini belirlerken, ikincil değerlendirme ise bireyin bu duruma karşı nasıl bir tepki vereceği konusunda kendi kaynaklarını ve başa çıkma becerilerini gözden geçirmesini sağlar.

Biyolojik açıdan stres, vücudun stresle başa çıkma mekanizmalarıyla ilgilidir; Hans Selye'nin geliştirdiği "genel adaptasyon sendromu" (GAS) modeli, stresin üç aşamadan oluştuğunu öne sürmektedir: alarm, direnç ve tükenme (Barut, 2019). Alarm aşamasında vücut, stres faktörüne karşı hızlı bir tepki vererek "savaş ya da kaç" tepkisini devreye sokarken, direnç aşamasında vücut, stres kaynağına karşı dayanıklılığını artırmaya çalışır. Stres süresi uzadıkça, bu kaynaklar azalmaya başlar ve tükenme aşaması devreye girer; bu aşamada birey, artık işlevselliğini kaybetmeye başlar ve çeşitli ruhsal veya fiziksel sağlık sorunları ortaya çıkabilir.

Sosyolojik perspektiften bakıldığında, stres aynı zamanda bireyin sosyal çevresi, yaşam koşulları ve kültürel faktörlerden de etkilenir (Arun, 2009). Toplumun birey üzerindeki baskıları, bireyin stres seviyesini artırabilir; işsizlik, sosyoekonomik koşullar ve ailevi baskılar, bireyin stres yükünü önemli ölçüde artıran faktörler arasında yer alır. Dolayısıyla, stresin tanımı yalnızca bireysel deneyimlerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda toplumsal dinamikler ve etkileşimler çerçevesinde de incelenmelidir.

Stresin kuramsal tanımları, psikolojik, biyolojik ve sosyolojik boyutlarıyla geniş bir yelpazeye yayılmakta ve bireylerin stresle başa çıkma mekanizmalarını anlamada farklı perspektifler sunmaktadır. Bu çok boyutlu yaklaşım, stresin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde nasıl algılandığını ve yönetildiğini anlamak için hayati önem taşımaktadır (Altunkol, 2011).

2.2. Stresin Tarihçesi

Stres kavramı, insanlık tarihi boyunca çeşitli şekillerde var olmuş ve zamanla farklı anlamlar kazanmıştır; antik çağlardan günümüze kadar bireylerin yaşamlarında önemli bir etken olan stres, ilk olarak Hipokrat tarafından bedensel dengenin bozulmasıyla ilişkilendirilmiş, ardından Orta Çağ'da ruhsal durumlarla bağlantılı olarak incelenmeye başlanmış, Rönesans döneminde ise fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki etkileri daha derinlemesine ele alınmıştır (Unat, 2018). 20. yüzyılda, Hans Selye'nin "stres" terimini bilimsel bağlamda tanımlamasıyla birlikte, bu kavram psikoloji ve tıp alanında daha fazla dikkat çekmiş; stresin psikolojik, fizyolojik ve sosyal boyutları üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin stresle başa çıkma mekanizmalarını anlamak için yeni yollar geliştirilmesine olanak tanımıştır (Ekinci, 2018). Modern zamanlarda ise teknoloji ve hızlı yaşam tarzları

nedeniyle stresin artması, toplum sağlığı üzerinde ciddi etkiler yaratırken, stres yönetimi tekniklerinin ortaya çıkmasına ve yaygınlaşmasına yol açmış, bu sayede bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarını korumaları için yeni yöntemler geliştirilmiştir. Tüm bu gelişmeler, günümüzde stresin hem bireylerin hem de toplumların bir parçası haline geldiğini ve bu durumun etkilerini azaltma çabalarının devam ettiğini göstermektedir.

2.3. Stresle İlgili Kuramsal Tanımlar

Stres, psikolojik ve fizyolojik süreçleri etkileyen karmaşık bir kavramdır ve farklı disiplinlerde çeşitli kuramsal tanımlara sahip olup bazı tanımlar aşağıda yer almaktadır.

Hans Selye'nin Tanımı: Hans Selye, stres kavramını ilk bilimsel terimle tanımlayan araştırmacılardan biridir. Selye, stresin "vücudun fizyolojik olarak herhangi bir talebe verdiği genel bir yanıt" olduğunu belirtmiştir. Bu tanıma göre, stres, olumlu (stres yaratan durumlar) veya olumsuz (rahatsız edici, tehdit edici durumlar) her türlü duruma karşı vücudun tepkisidir (Sevindik, 2022).

Lazarus ve Folkman'ın İki Faktörlü Modeli: Richard Lazarus ve Susan Folkman, stresi bireylerin çevresel koşullar ile bu koşullara karşı geliştirdikleri kişisel değerlendirme (cognitive appraisal) süreci ile açıklarlar. Bu modelde, stres, bireyin bir durumu tehdit olarak değerlendirmesi (birinci aşama) ve bu duruma karşı koyma (çözümleme) yeteneklerini değerlendirmesi (ikinci aşama) sonucunda ortaya çıkar. Stresin bireysel algı ve baş etme stratejilerine bağlı olduğu vurgulanır (Ballı ve Kılıç, 2016).

Cannon'ın "Savaş ya da Kaç" Teorisi: Walter Cannon, stresin organizmanın hayatta kalma mekanizmalarıyla ilgili olduğunu ve "savaş ya da kaç" yanıtı olarak tanımlandığını öne sürmüştür. Bu yaklaşım, stres durumlarında vücudun hızlı bir şekilde tepki vermesini sağlayan hormonal ve sinirsel değişimlerin önemini vurgular (Demir ve Kara, 2019).

Eysenck'in Kişilik ve Stres Üzerine Görüşleri: Psychologist Hans Eysenck, stresin kişilik özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğunu savunur. Eysenck, bazı kişilik tiplerinin (örneğin, tür A kişilik) daha fazla stres yaşamaya yatkın olduğunu belirtirken, bu tür kişiliklerin hedef odaklı ve rekabetçi yapıları nedeniyle stresle başa çıkma mekanizmalarının da farklılık gösterdiğini ifade etmiştir (Karancı, Dirik ve Yorulmaz, 2007).

Bio-psiko-sosyal Model: Bu model, stresin yalnızca bireyin biyolojik yapısına veya psikolojik durumuna bağlı olmadığını, aynı zamanda sosyokültürel etmenlerin ve çevresel faktörlerin de önemli bir rol oynadığını açıklar. Stresin birçok yönü olduğuna ve bireylerin farklı sosyal destek sistemleri ve yaşam koşulları altında stresle başa çıkma becerilerinin değişiklik gösterdiğine dikkat çeker (Aksan ve Gizir, 2017).

Bu kuramsal tanımlar, stresin çok boyutlu bir fenomen olduğunu ve bireylerin, durumlara karşı farklı tepkiler verebileceğini gösterir. Stresle ilgili bu farklı perspektifler, stresin anlaşılması ve yönetilmesi konusunda önemli bir zemin oluşturur.

2.4. Stresin Birey Üzerindeki Etkileri

Stres, bireylerin yaşam standartları üzerinde derin ve çeşitli etkilere sahip olan karmaşık bir psikolojik ve fizyolojik tepki olarak tanımlanabilir ve bu etkiler, bireyin ruhsal, fiziksel ve sosyal sağlığı üzerinde önemli yaşamsal önem taşır. İlk olarak, stresin ruhsal sağlığa olan etkisi dikkat çekicidir; yoğun stres altında kalan bireyler, kaygı, depresyon ve duygu durum bozuklukları gibi psikolojik sorunlarla karşılaşma riski taşırken, bu durum, ruhsal dayanıklılıklarının giderek azalmasına ve genel olarak yaşam kalitelerinin düşmesine yol açabilir.

Stresin fiziksel sağlık üzerindeki etkileri de göz ardı edilemez; uzun süreli stres maruziyeti, bağışıklık sisteminin zayıflamasına neden olarak, bireyleri enfeksiyon ve hastalıklara karşı daha savunmasız hale getirebilirken, baş ağrısı, mide rahatsızlıkları, kalp hastalıkları ve hipertansiyon gibi fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıkmasını da tetikleyebilir. Bununla birlikte, stresin sosyal ilişkiler üzerindeki etkileri de önemli olmakla birlikte, stres altında olan bireyler genellikle daha kapalı, içe dönük hatta saldırgan bir tutum sergileyerek, arkadaşlık ilişkilerini zayıflatabilir ve aile içindeki iletişimi olumsuz yönde etkileyebilirler; bu durum, bireyin sosyal destek sistemlerini zayıflatarak yalnızlık duygusunu artırabilir ve bireyin stresle başa çıkma yeteneklerini daha da zorlaştırabilir.

Özellikle iş yaşamında, stresin yarattığı olumsuz etkiler; konsantrasyon düşüklüğü, motivasyon eksikliği ve üretkenlik kaybı gibi sorunlarla kendini gösterirken, bu durum iş performansını olumsuz etkileyerek bireyin kariyer açısından gereksinim duyduğu başarıları elde etmesini zorlaştırabilir. Sonuç olarak, stresin birey üzerindeki etkileri, yaşamın pek çok

alanında kendini gösterirken, stres yönetimi tekniklerinin öğrenilmesi ve uygulanması, bireylerin hem ruhsal hem bedensel sağlığını korumak ve sosyal ilişkilerini sürdürmek açısından büyük önem taşımaktadır.

2.5. Stresin Kaynakları

Stresin kaynakları, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlar ve olaylardan doğar ve bu kaynaklar genellikle içsel ve dışsal faktörler olarak iki ana kategoriye ayrılabilir. İçsel stres kaynakları, bireyin kendi düşünce yapısı, inançları ve duygusal tepkileri ile ilişkilidir; mükemmeliyetçilik, kaygı bozuklukları ve düşük özsaygı gibi içsel faktörler, bireyin zorlu durumlarla başa çıkmasını zorlaştırarak stres seviyelerini artırabilir. Dışsal stres kaynakları ise, çevresel etmenlerden kaynaklanır ve iş, aile, eğitim ve sosyal ilişkiler gibi alanlarda ortaya çıkan sorunlar, bireylerin stres yaşamasına neden olabilir.

İş yerindeki yoğun çalışma koşulları, iş güvenliği kaygıları veya iş arkadaşlarıyla yaşanan çatışmalar, bireylerin günlük yaşamlarında stres yaratan önemli etmenler arasında yer alır. Aile içindeki sorunlar, finansal zorluklar veya sosyal destek eksikliği gibi faktörler de bireylerin stres düzeylerini artırarak ruhsal ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, yaşamda meydana gelen büyük değişiklikler, örneğin taşınma, boşanma veya sevilen birinin kaybı gibi olaylar, bireyin üzerindeki stresi daha da artırarak, başa çıkma mekanizmalarını zorlayabilir. Dolayısıyla, stres kaynaklarını tanımak ve bu etmenlerle sağlıklı bir şekilde başa çıkabilmek, bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak ve genel yaşam kalitelerini yükseltmek açısından kritik bir öneme sahiptir (Altan, 2018).

2.6. Stresin Yazma Kaygısına Etkisi

Stres, bireylerin yazma sürecini olumsuz yönde etkileyen temel psikolojik faktörlerden biridir. Özellikle öğrencilerde ve yazılı performans gerektiren ortamlarda bulunan kişilerde, stres yazma kaygısını önemli ölçüde artırabilir. Zaman kısıtlamaları, yüksek beklentiler, eleştirilme korkusu ve mükemmel olma isteği gibi stres kaynakları, bireyin zihinsel süreçlerini bloke eder. Bu durumda kişi, düşüncelerini düzenlemekte ve ifade etmekte zorlanır; yazıya başlama isteği azalır ve çoğu zaman yazma süreci ertelenir. Stres düzeyi yükseldikçe kişinin özgüveni de düşer, bu da yazının içeriğini ve kalitesini doğrudan etkiler. Stres, fiziksel belirtilerle (kalp çarpıntısı, terleme, mide bulantısı gibi) birlikte geldiğinde

yazma eylemini daha da zorlaştırır (Özcan, Alpar, Ciğer ve Algür, 2010). Bu nedenle, yazma kaygısının azaltılmasında stres yönetimi becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Rahatlama teknikleri, yazma pratiği ve olumlu düşünme yöntemleriyle stres azaltıldığında, yazma süreci daha akıcı ve verimli hale gelebilir.

2.7. Stres ve Kaygı Modelleri

Stres ve kaygı, insan üzerinde derin etkileri olan iki önemli kavram olup, bunların modellenmesi, bireylerin zorlu yaşam koşullarıyla nasıl başa çıktığını anlama konusunda kritik bir öneme sahiptir; bu bağlamda, Lazarus ve Folkman'ın bilişsel değerlendirme modeline göre stres, kişinin bir durumu tehdit ya da olanak olarak değerlendirmesi süreci içerisinde ortaya çıkarken, bireyin bu durumla başa çıkma becerisine ve sosyal destek kaynaklarına dayanan bir yanıt olarak şekillenir; bu model, stresin sadece çevresel faktörlerden değil, aynı zamanda bireyin bu faktörleri nasıl algıladığından ve değerlendirdiğinden de etkilenmesini ortaya koyar.

Kaygı, genellikle belirsiz bir tehdit ya da tehlike karşısında hissedilen rahatsızlık duygusu olarak tanımlanırken, bu durum, Freudcu modelde içsel çatışmalardan kaynaklanan bir işleyiş olarak görülmekteyken, daha modern bir yaklaşım olan bilişsel davranışçı terapi çerçevesinde kaygının dönüştürücü bir düşünsel süreçle şekillendirilebileceği ve bireylerin kaygılarını yönetebilmeleri için belirli başa çıkma stratejileri geliştirilebileceği önerilmektedir; bu noktada, kaygı ve stres arasındaki ilişkiyi anlamak, bireylerin bu duygusal durumlarla baş etme becerilerini geliştirebilmesi için önem taşırken, bilişsel davranışçı terapi çerçevesinde geliştirilen tekniklerin kaygıyı azaltma ve stresle başa çıkma konularında etkili olduğu kanıtlanmıştır (Tokgünaydın ve Sütcü, 2016). Stres ve kaygı modeli üzerine yapılan bu kuramsal çalışmalar, bireylerin yaşadığı duygusal yüklerin azaltılması ve psikolojik iyilik hallerinin artırılması açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Aydın, 2008).

2.8. Stres ve Kaygı Arasındaki Psikolojik Bağlantılar

Stres ve kaygı, psikolojik olarak birbirleriyle yakından ilişkili olsalar da farklı tanımlar ve deneyim alanları içermeleri bakımından ayrı kavramlardır; stres genellikle belirli bir duruma veya olaya karşı verilen bir tepki olarak tanımlanırken, kaygı daha genel bir durumu

ifade eden ve bireyde sürekli bir endişe hali yaratabilen bir duygusal deneyimdir. Stres, bireyin çevresindeki tehditlere karşı fiziksel ve zihinsel bir yanıt olarak ortaya çıkarken, kaygı, belirsiz geleceklere dair duyulan endişe ve korkunun sonucudur ve genellikle olumsuz sonuçlara dair içsel bir beklenti içerir (Perişan ve Koç, 2022). Bu iki durum birbirini besleyebilir; örneğin, yüksek stres düzeyleri, bireyin kaygı seviyesini artırabilir, çünkü stresli durumlar genellikle belirsizlik ve çözülmesi gereken problemler içerir, bu da kaygının artmasına neden olur. Kaygı bozukluğu yaşayan bireyler, genellikle stresle başa çıkmada zorluk çekerler ve bu durum, kaygının artmasına ve stresle ilgili durumların daha da kötüleşmesine yol açabilir.

Psikolojik bağlamda, stres ve kaygının etkileri, bireylerin yaşam kaliteleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir; stres altında olan bir birey, dikkatini toplamada zorluk çekebilir, karar verme süreçleri olumsuz etkilenebilir ve bu durum, kaygının daha da artmasına neden olur. Kaygının sürekli varlığı, bireyin strese karşı duyarlılığını artırabilir ve dolayısıyla stres krizlerine daha eğilimli hale getirebilir. Bu çerçevede hem stres hem de kaygı, bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını etkileyen potansiyel risk faktörleri olarak kabul edilir, bu nedenle stresle başa çıkma ve kaygıyı yönetme stratejileri geliştirmek, psikolojik esneklik sağlamak ve genel yaşam kalitesini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bireylerin stres ve kaygı arasındaki psikolojik bağlantıları daha iyi anlamaları, bu durumlarla başa çıkma mekanizmalarını geliştirmeleri ve gerektiğinde profesyonel destek almaları gerekliliğini ortaya koyar (İsaoğlu, 2021).

2.9. Akademik Yazma Kaygısının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Akademik yazma kaygısı, özellikle lisansüstü öğrenciler arasında sıkça rastlanan bir durumdur ve bu kaygının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli ve genellikle olumsuz etkileri bulunmaktadır; zira yazma sürecinin karmaşık doğası, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarını, argümanlarını etkili bir şekilde ifade etmelerini ve araştırmalarını sistematik bir biçimde sunmalarını gerektirdiği için, birçok öğrenci bu süreçte yoğun bir stres ve kaygı hissetmektedir. Özellikle, yüksek yazım standartları, değerlendirme kriterleri ve öğretim üyelerinin beklentileri gibi faktörler, akademik yazma kaygısını artırabilir ve bu durum, öğrencilerin özgüvenlerinin zayıflamasına yol açarak, yazma sürecine karşı direncin azalmasına ve sonuç olarak üretkenliklerinin düşmesine neden olabilir; yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, genellikle yazma aşamasında zihinde yaşanan

düşüncelerin ve yaratıcılığın engellenmesi, yazılı bir ifade oluşturma sırasında karşılaşılan boşluk hissi ve eleştiri korkusu gibi duygusal zorluklar nedeniyle metinlerini tamamlamakta zorlanabilirler (Bitchener ve Ferris, 2012).

Bu kaygının bir diğer yansıması ise, öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemesi ve akademik hedeflerine ulaşma arzusunu baltalamasıdır; kaygı, öğrencilerin konsantrasyonlarını ve özgüvenlerini azaltarak, akademik performanslarını zayıflatır ve bu durum, yalnızca yazılı belgelerde değil, aynı zamanda ders içi katılımları ve grup projelerinde de etkisini gösterir. Dolayısıyla, akademik yazma kaygısıyla başa çıkmak için uygun stratejilerin geliştirilmesi, örneğin zaman yönetimi becerilerini kazanma, yazım süreci için yeterli hazırlık yapma ve gerektiğinde destek alma gibi yöntemler, öğrencilerin yazma kaygısını azaltmalarına ve bu sayede daha iyi akademik performans sergilemelerine olanak tanır; bu durum hem bireysel başarıları hem de genel akademik deneyimleri açısından oldukça faydalı olacaktır.

2.10. Akademik Yazma Kaygısı ile İlişkili Diğer Psikolojik Faktörler

Akademik yazma kaygısı, birçok lisansüstü öğrencinin ve akademisyenin deneyimlediği yaygın bir durumdur ve bu kaygıyla ilişkili olan pek çok psikolojik faktör bulunmaktadır; bu faktörler, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar ile doğrudan bağlantılı olduğu gibi, bireysel psikolojik profilleriyle de şekillenir. Öncelikle, **mükemmeliyetçilik**, akademik yazma kaygısının en yaygın nedenlerinden biridir; mükemmeliyetçi bireyler, yüksek beklentilere sahip olma, hata yapma korkusu ve yeterince iyi olamama endişesi taşırlar, bu da yazma sürecinin başından itibaren yoğun bir kaygı yaratabilir ve öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtlayabilir (Yusupu, 2015).

Öz-yetkinlik inancıdır; yazma becerilerine dair düşük öz-yeterlik inancı, bireylerin akademik yazım süreçlerinde kendilerine güvenmemelerine ve sonuç olarak kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilir. Özellikle, daha önceki yazma deneyimlerinde yaşanan olumsuz geri bildirimler veya düşük notlar, bireylerin gelecek projelere olan inançlarını zayıflatabilir ve bu durum, performans kaygısını artırabilir. Sosyal karşılaştırma da akademik yazma kaygısına katkıda bulunan diğer bir psikolojik faktördür; öğrenciler, kendi yazma yeteneklerini arkadaşlarıyla veya meslektaşlarıyla karşılaştırdıklarında, yetersizlik hissi yaşayabilir ve bu da kaygının artmasına yol açabilir (Kaya ve Tıraş, 2021).

Duygusal düzenleme becerileri de yazma kaygısı üzerinde etkilidir; Etkili duygusal düzenleme becerilerine sahip olan bireyler, stresli durumlarla başa çıkmada daha başarılı olabilirken, duygularını yönetme konusunda zorluk yaşayanlar, kaygılarını artıran düşünceler ve inançlarla başa çıkmakta güçlük çekebilirler. Sonuç olarak, akademik yazma kaygısı, bireylerin çok çeşitli psikolojik faktörlerden etkilenen karmaşık bir durumdur ve bu yüzden, yazma kaygısını azaltmak için psikolojik destek, başa çıkma stratejileri geliştirmek ve yazma becerilerini aktif bir şekilde geliştirmek, bu kaygının üstesinden gelinmesi açısından önemli adımlar olarak değerlendirilebilir (Aktan, 2012).

2.11. Stres ve Yazma Kaygısının Akademik Başarıya Etkileri

Stres ve yazma kaygısı, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan psikolojik durumlar olarak kabul edilmektedir; özellikle lisansüstü öğrenciler için bu iki faktör, yazma sürecini ve genel akademik performansı doğrudan etkileyebilir. Stres, öğrencilerin karar verme yeteneğini ve konsantrasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir; stresli bir durumda, bireyler genellikle dikkatlerini odaklamakta ve görevlerini tamamlamakta zorlanır, bu durum yazılı ödevlerin hazırlanmasında gecikmelere ve kalitesiz çalışmalara yol açabilir. Özellikle son tarihlere yaklaşırken artan stres seviyeleri, bireylerin yaratıcı düşünme yeteneklerini kısıtlayabilir ve etkili bir şekilde fikirlerini ifade etme becerilerini azaltabilir (Amanda, 2018).

Yazma kaygısı, öğrencilerin yazma sürecine yönelik geliştirdikleri korku ve endişelerle ilişkilidir ve bu kaygı, genellikle yetersizlik hissi, mükemmeliyetçi beklentiler ve eleştirilme korkusundan kaynaklanır. Yazma kaygısı yüksek olan bireyler, yazma görevlerini tamamlamada gecikme yaşayabilir ve bu da zaman yönetiminde sorunlar yaratabilir; sonuç olarak, tamamlanan yazılar genellikle istenilen akademik standartlara ulaşamayabilir. Lisansüstü eğitimde yazınsal yeteneklerin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülürse, bu kaygı, öğrencilerin bilimsel düşünme ve argüman oluşturma becerilerini olumsuz etkileyerek, akademik başarılarını düşürebilir (İşcan, 2008).

Stres ve yazma kaygısının bir arada varlığı, bireylerin psikolojik sağlıklarını da etkileyebilir ve bu da genel akademik performanslarını dolaylı yoldan etkileyebilir. Kaygı ve stres, akademik motivasyonu azaltabilir, tükenmişlik hissini artırabilir ve bu durum, öğrencilerin derslere ve akademik çalışmalara olan ilgilerini kaybetmelerine yol açabilir. Bu

nedenle, akademik başarıyı artırmak için stres yönetimi ve yazma kaygısıyla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi önemlidir. Özellikle zaman yönetimi, yazma iş akışının planlanması ve destek grupları ile etkileşim, bu psikolojik faktörlerin etkilerini azaltmada etkili yollar olarak öne çıkmaktadır. Stres ve yazma kaygısı, akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olup, bu durumların yönetimi, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmalarında kritik bir rol oynamaktadır (Sonat, 2018).

2.12. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Stres ve Yazma Kaygısı İlişkisi

Lisansüstü eğitim süreci, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal anlamda yoğun bir baskı altında kaldıkları bir dönemdir. Bu süreçte karşılaşılan yüksek beklentiler, zaman yönetimi zorlukları ve akademik yeterlilik kaygısı, öğrencilerde strese neden olabilmektedir. Özellikle akademik yazma gereklilikleri, lisansüstü öğrenciler için önemli bir stres kaynağıdır. Yazma sürecine yönelik yeterlik algısı, dilsel beceriler, danışman beklentileri ve eleştirilme korkusu gibi etkenler yazma kaygısını artırmaktadır. Stres ile yazma kaygısı arasında çift yönlü bir ilişki söz konusudur; yüksek düzeydeki stres, yazma sürecinde odaklanma ve üretkenliği olumsuz etkilerken, yazma kaygısı da genel stres düzeyini artırarak akademik ilerlemeyi sekteye uğratabilir. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici uygulamaların hem stres düzeylerini azaltacağı hem de yazma kaygılarını kontrol altına alabilecekleri düşünülmektedir (Onwuegbuzie ve Wilson, 2003).

2.13. Yazma Kaygısının İlerlemesi ve Çözüm Yolları

Yazma kaygısının ilerlemesi, akademik ortamda birçok öğrencinin karşılaştığı ortak bir durum olup, zamanla daha ciddi sorunlara yol açabilir; bu kaygının başlangıçta duyulan hafif bir endişe ile sınırlı kalması, eğer ele alınmazsa, yazma sürecine dair korku ve güvensizliğin artmasına sebep olabilir. Başlangıçta, öğrenciler, bir yazılı ödevin gereksinimlerini veya belirli bir konuda nasıl fikir üreteceklerini düşünürken zorluk yaşayabilirler; ancak, sürekli olarak bu kaygıyı yönetememek veya yeterli destek almamak, öğrencinin yazma yeteneklerine dair olumsuz bir beklenti geliştirmesine yol açabilir. Yazma kaygısı ilerledikçe, özsaygı azalabilir ve öğrenciler, yazma tavırlarını ve alışkanlıklarını olumsuz etkilemeye başlayabilir, bu da yazılı ifadelerini tamamlamayı daha da zorlaştırır

(Ferris, ve Hedgcock, 2023). Uzun vadede, bu durum, akademik başarıda düşüş, bitirme projelerinin gecikmesi ve genel motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Yazma kaygısını yönetmek ve aşmak için bir dizi etkili çözüm yolu bulunmaktadır. Öncelikle, yazma süreci ile ilgili gerçekçi beklentiler geliştirmek ve mükemmeliyetçilikten kaçınmak önemlidir; yazmanın doğası gereği yaratıcılığı serbest bırakan bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Düzenli olarak yazma alıştırmaları yapmak ve yazma becerilerini geliştirmek için günlük yazma uygulamalarına başlamanın kaygıyı azaltabileceği bilinir. Zaman yönetimi de kaygıyı azaltan bir diğer önemli faktördür; yazma süreçlerinin iyi bir şekilde planlanması, öğrencilerin son dakikaya bırakmadan, projelerini daha az stresle ve daha fazla güvenle tamamlamalarına yardımcı olabilir. Yazma kaygısını azaltmak için bir diğer strateji de sosyal destek almaktır; arkadaşlar, aile bireyleri veya yazma danışmanları ile yapılan tartışmalar, destekleyici geri bildirimler almak ve bu bağlamda duygusal destek sağlamak kaygıyı azaltabilir. Gerektiğinde profesyonel yardım almak, özellikle kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler için faydalı olabilir; bir danışman ya da terapist ile çalışmak, bireyin düşünce yapısını değiştirmesine ve kaygıyla başa çıkma becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu çözümler, yazma kaygısının üstesinden gelinmesine yardımcı olurken, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini de artırabilir (Cheng, 2004).

2.14. Akademide ve bireysel çalışmalarda kaygıyı yönetme yöntemleri

Akademik ortamlarda ve bireysel çalışmalarda kaygıyı yönetme yöntemleri, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmak hem de kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş pek çok stratejiyi içermekte olup, bu yöntemlerin uygulanması, kaygının ortaya çıkardığı olumsuz etkilerin azaltılmasına yardımcı olabilir. İlk olarak, etkili bir zaman yönetimi ve planlama yapmanın kaygıyı azaltma açısından önemli olduğu kabul edilmektedir; öğrenciler, çalışma takvimleri oluşturarak, belirli hedefler koyarak ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları zamanında atarak, kaygı düzeylerini önemli ölçüde azaltabilirler çünkü yazma veya araştırma gibi zorlayıcı görevleri daha yönetilebilir parçalara ayırmak, öğrencilerin iş yüklerini hafifletmesine ve kendileri üzerinde hissettikleri baskıyı azaltmasına olanak tanır.

Kaygıyı yönetmenin bir diğer etkili yolu da yeterli hazırlık ve ödev veya projelerin gereksinimlerini derinlemesine anlama ile ilgilidir; öğrenciler, akademik işlerini tamamlamadan önce gerekli kaynakları toplayarak, literatürü inceleyerek ve yazım kurallarını öğrenerek kendilerine güven duymaya başlayabilirler. Ayrıca, olumlu düşünme yöntemleri, negatif düşünceleri ve kaygıyı azaltmak için etkili bir strateji olarak öne çıkmakta; öğrenciler pozitif bir bakış açısı geliştirerek, kendilerine güvenlerini artırabilir ve başarılarını yalnızca sonuç odaklı değil, süreç odaklı değerlendirmeye başlayarak kaygı düzeylerini azaltabilirler. Bunun yanı sıra, sosyal destek almak da kaygıyı yönetmede kritik bir rol oynamaktadır; arkadaşlar, öğretim üyeleri veya yazma danışmanları gibi kişilerle iletişim kurmak, bireylerin hissettikleri baskıyı hafifletmelerine yardımcı olurken, grup çalışmaları ve tartışmalar yoluyla bilgi alışverişi yapmak da destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturur (Hersey, 2018).

Meditasyon, derin nefes alma teknikleri ve spor gibi fiziksel aktiviteler gibi stres yönetimi tekniklerinin uygulanması da kaygıyı azaltabilir; bu tür aktiviteler, bireylerin ruhsal ve bedensel rahatlama sağlamalarına ve mental sağlıklarını desteklemelerine yardımcı olur. Son olarak, eğer kaygı seviyesi aşırıysa, profesyonel destek almak ve bir terapi sürecine girmek, bireylerin kaygılarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmeleri ve daha sağlıklı bir düşünce yapısına ulaşmaları için faydalı olabilir, böylece hem akademik hem de bireysel gelişimlerine katkıda bulunmuş olurlar. Tüm bu yöntemlerin bir arada ve disiplinli bir şekilde uygulanması hem akademide hem de bireysel çalışmalarda kaygının üstesinden gelinmesine yardımcı olacak güçlü bir temel sağlar (Ergene, 2003).

BÖLÜM 3: ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres düzeyleri ile akademik yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları akademik baskılar, tez yazımı gibi yoğun yazma gerektiren süreçler ve bu süreçlerin psikolojik etkileri, öğrencilerin başarılarını ve genel iyi oluşlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, stresin akademik yazma kaygısı üzerindeki olası etkilerini anlamak, öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklara yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Özellikle, stresin yazma sürecindeki motivasyon, özgüven ve üretkenlik üzerindeki etkilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma, lisansüstü öğrencilerin stres kaynaklarını ve bu kaynakların akademik yazma kaygısına dönüşme biçimlerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin stres algılarının, yazma sürecindeki erteleme davranışları veya mükemmeliyetçilik gibi faktörlerle nasıl bir etkileşim içinde olduğu da değerlendirilecektir. Literatürde, stres ve kaygı arasındaki ilişkinin genel bağlamda ele alındığı görülse de lisansüstü öğrencilerin akademik yazma özelinde yaşadıkları kaygının stresle ilişkisine dair çalışmalar sınırlıdır (Baron, 1986; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Bu araştırma, bu eksikliği gidermeye yönelik bir adım atmayı hedeflemektedir.

3.2. Araştırmanın Önemi

Lisansüstü eğitim, bireylerin akademik ve profesyonel gelişimlerinde kritik bir aşamayı temsil ederken, bu süreçte karşılaşılan stres ve kaygı gibi psikolojik faktörler, öğrencilerin performansını ve genel iyi oluşlarını derinden etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın önemi, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres ile akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi ele alarak, bu iki faktörün birbirini nasıl etkilediğini ortaya koymaya dayanmaktadır. Akademik yazma, özellikle tez ve makale gibi kapsamlı çalışmaların temel bir parçası olduğundan, yazma sürecinde yaşanan kaygının öğrencilerin akademik başarılarını sekteye uğratma potansiyeli bulunmaktadır. Bu bağlamda, stresin yazma kaygısını tetikleyici bir unsur olup olmadığını anlamak, eğitim süreçlerinde daha etkili destek mekanizmalarının geliştirilmesi açısından büyük bir önem arz etmektedir.

Araştırma, lisansüstü öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara dikkat çekerek, eğitim kurumlarının ve danışmanların bu sorunlara yönelik farkındalığını artırmayı hedeflemektedir. Stres ve kaygı gibi faktörlerin öğrencilerin yazma süreçlerindeki üretkenliklerini nasıl etkilediğinin anlaşılması, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin ve akademik destek programlarının daha hedef odaklı bir şekilde tasarlanmasına olanak tanıyabilir. Literatürde, genel kaygı ve stres üzerine yapılan çalışmalar mevcut olsa da akademik yazma kaygısının lisansüstü öğrenciler özelinde stresle ilişkisine dair derinlemesine analizler sınırlıdır (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983; Daly ve Miller, 1975). Bu çalışma, bu alandaki bilgi boşluğunu doldurmaya katkıda bulunarak hem teorik hem de pratik açıdan değerli bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, elde edilecek bulgular, lisansüstü öğrencilerin akademik süreçlerde karşılaştıkları engelleri aşmalarına yardımcı olacak stratejilerin geliştirilmesine zemin hazırlayabilir.

3.3. Araştırmanın Evren-Örneklemi ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de çeşitli üniversitelerde lisansüstü eğitimine devam eden yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, bu evrenden seçilen 259 kişiden oluşmaktadır. Örneklem, gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş olup, veri toplama süreci online anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Online anket yöntemi, geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmayı kolaylaştırması ve zaman ile mekân kısıtlamalarını ortadan kaldırması açısından tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklem seçimi, kolayda örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Bu yöntem, araştırmacıların erişim sağlayabildiği katılımcıları dahil etmesi nedeniyle pratik bir yaklaşım sunarken, evrenin tamamını temsil etme konusunda bazı sınırlılıklar barındırabilir (Creswell, 2014). Online anketlerin uygulanması sırasında, katılımcıların internet erişimine sahip olması gerekliliği de bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, online anketlerde katılımcıların yanıtlarının samimiyeti ve doğruluk düzeyi, yüz yüze görüşmelere kıyasla daha az kontrol edilebilir bir durumdadır (Wright, 2005). Örneklemin büyüklüğü ve çeşitliliği, evrenin tüm özelliklerini yansıtma konusunda yeterli olsa da daha geniş bir örneklemle yapılacak çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyabileceği göz ardı edilmemelidir.

3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Bu araştırmada, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres düzeylerini ve akademik yazma kaygılarını ölçmek amacıyla iki temel ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler, literatürde geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlar olup, araştırmanın amaçlarına uygun şekilde seçilmiştir.

Algılanan Stres Ölçeği (Perceived Stress Scale - PSS)

Algılanan Stres Ölçeği (PSS), bireylerin yaşamlarında algıladıkları stres düzeylerini değerlendirmek amacıyla Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, bireylerin son bir ay içinde yaşadıkları olayları ne kadar kontrol edilemez, öngörülemez ve aşırı yükleyici olarak algıladıklarını ölçmeyi hedefler. PSS, orijinal olarak 14 maddeden oluşan bir yapıya sahipken, daha kısa ve pratik bir versiyonu olan 10 maddelik formu da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada, 10 maddelik versiyon tercih edilmiştir.

Ölçek, 5'li Likert tipi bir puanlama sistemine dayanır; maddeler "0 (Hiçbir zaman)" ile "4 (Çok sık)" arasında derecelendirilir. Toplam puan, maddelerin bazılarının ters kodlanmasıyla hesaplanır ve 0 ile 40 arasında değişir. Yüksek puanlar, bireyin daha yüksek düzeyde stres algıladığını gösterir. PSS'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, literatürde genellikle 0.75 ile 0.86 arasında rapor edilmiştir, bu da ölçeğin güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Cohen vd., 1983). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy (2013) tarafından yapılmış olup, Türkçe formunun da benzer şekilde yüksek güvenilirlik değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Yazma Kaygısı Ölçeği (Writing Apprehension Test - WAT)

Akademik yazma kaygısını ölçmek amacıyla kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT), Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, bireylerin yazma sürecine yönelik duydukları kaygı ve endişe düzeylerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Özellikle akademik ortamlarda yazma görevleriyle ilişkili korku, kaçınma davranışı ve yazma sürecine dair olumsuz algıları ölçmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. WAT, 26 maddeden oluşur ve bireylerin yazma durumlarına yönelik tutumlarını çeşitli senaryolar üzerinden değerlendirir.

Ölçek, 5'li Likert tipi bir puanlama sistemine sahiptir; maddeler "1 (Kesinlikle katılmıyorum)" ile "5 (Kesinlikle katılıyorum)" arasında derecelendirilir. Toplam puan, bazı maddelerin ters kodlanmasıyla hesaplanır ve 26 ile 130 arasında değişir. Yüksek puanlar, bireyin yazma kaygısının daha yüksek olduğunu ifade eder. WAT'ın Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, orijinal çalışmalarda 0.94 olarak rapor edilmiş olup, bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Daly ve Miller, 1975). Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Aydın ve Yerin Güneri (2014) tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçeğin Türkçe formunun da yüksek güvenilirlik değerlerine sahip olduğu doğrulanmıştır.

Bu iki ölçek, araştırmanın temel değişkenlerini ölçmek için uygun araçlar olarak seçilmiştir. Ölçeklerin uygulanması sırasında katılımcıların yanıtlarının gizliliği ve anonimliği korunmuş, veri toplama süreci etik kurallara uygun şekilde yürütülmüştür.

3.5. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar

Lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres ve akademik yazma kaygısı arasındaki ilişki, eğitim psikolojisi ve akademik başarı alanlarında giderek daha fazla dikkat çeken bir konudur. Literatürde, stres ve kaygı kavramlarının genel bağlamda ele alındığı çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, bu iki faktörün lisansüstü öğrenciler özelinde akademik yazma süreciyle ilişkisine dair araştırmalar nispeten sınırlıdır. Aşağıda, bu alanda yapılmış önemli çalışmalar özetlenmekte ve mevcut araştırmanın bu literatüre katkısı tartışılmaktadır.

Stresin bireylerin psikolojik ve akademik performansları üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalar, stresin bireylerin bilişsel süreçlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen Algılanan Stres Ölçeği'ni kullanarak yapılan araştırmalar, bireylerin stres algılarının günlük yaşam olaylarından kaynaklanan baskılarla doğrudan ilişkili olduğunu ve bu durumun özellikle akademik ortamlarda belirgin hale geldiğini göstermiştir. Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, stresin akademik başarıyı ve öz-yeterlik algısını olumsuz etkilediğini, özellikle lisansüstü düzeyde bu etkinin daha yoğun yaşanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmalar, stresin akademik süreçlerdeki rolünü anlamak açısından önemli bir temel oluştururken, yazma kaygısı özelinde daha az odaklanılmıştır.

Akademik yazma kaygısı üzerine yapılan araştırmalar, yazma sürecinin bireyler üzerinde ciddi bir duygusal yük oluşturabileceğini ortaya koymaktadır. Daly ve Miller (1975), Yazma Kaygısı Ölçeği'ni geliştirerek, bireylerin yazma görevlerine yönelik korku ve kaçınma davranışlarını ölçmeyi amaçlamış ve yazma kaygısının özellikle akademik başarıyı olumsuz etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, Onwuegbuzie (1997), yazma kaygısının öğrencilerin yazma performansını düşürdüğünü ve bu durumun özellikle lisansüstü öğrencilerde tez yazımı gibi karmaşık süreçlerde daha belirgin hale geldiğini ifade etmiştir. Yazma kaygısının, bireylerin kendilerini ifade etme konusundaki özgüvenlerini zedelediği ve erteleme davranışlarını artırdığı da literatürde sıkça tartışılan bir konudur.

Stres ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiye dair daha spesifik çalışmalar incelendiğinde, bu iki faktörün birbirini karşılıklı olarak besleyebileceği görülmektedir. Örneğin, Huerta, Goodson, Beigi ve Chlup (2017), lisansüstü öğrenciler üzerinde yaptıkları bir çalışmada, akademik baskıların ve zaman yönetimi sorunlarının yazma kaygısını artırdığını, bu durumun da stres düzeylerini yükselttiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kurt ve Atay (2007), Türkiye'de lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öğrencilerin tez yazımı sürecinde yaşadıkları stresin, yazma kaygısını tetikleyen önemli bir unsur olduğunu ve bu durumun akademik ilerlemelerini yavaşlattığını belirtmiştir. Bu çalışmalar, stres ve yazma kaygısı arasındaki döngüsel ilişkiyi anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Literatürde, stres ve akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların çoğu, genel öğrenci popülasyonuna odaklanırken, lisansüstü öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları özgün zorluklara yönelik araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların sayısı da oldukça azdır. Bu nedenle, mevcut araştırma, lisansüstü öğrencilerin stres algıları ile akademik yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyerek hem ulusal hem de uluslararası literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir. Özellikle, kültürel ve eğitim sistemine özgü faktörlerin bu ilişki üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi, çalışmanın özgünlüğünü artırmaktadır.

3.6. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres ile akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Literatürde, stres ve kaygı arasında güçlü bir bağlantı olduğu sıklıkla vurgulanmış olup, özellikle akademik bağlamda bu iki faktörün birbirini etkilediği belirtilmiştir (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983; Daly ve Miller, 1975). Bu doğrultuda, araştırmanın temel hipotezleri, stres ve akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi test etmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Ayrıca, demografik faktörlerin bu ilişki üzerindeki olası etkilerini anlamak için ek hipotezler de formüle edilmiştir. Aşağıda, araştırmanın hipotezleri sıralanmaktadır:

H1: Lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres düzeyi ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Bu hipotez, stres düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla kaygı yaşayabileceğini varsaymaktadır. Literatürde, stresin bireylerin bilişsel süreçlerini ve performans kaygısını artırabileceği yönünde bulgular mevcuttur (Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005).

H2: Lisansüstü öğrencilerin stres düzeyleri, akademik yazma kaygısını açıklayan önemli bir yordayıcıdır.

Bu hipotez, stresin yazma kaygısı üzerindeki doğrudan etkisini test etmeyi amaçlamakta ve stresin, yazma kaygısını tetikleyen temel faktörlerden biri olabileceğini öne sürmektedir.

H3: Lisansüstü öğrencilerin cinsiyetine göre algıladıkları stres düzeyi ve akademik yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark vardır.

Cinsiyetin, stres algısı ve kaygı düzeyleri üzerinde farklı etkiler yaratabileceği literatürde tartışılmıştır (Huerta, Goodson, Beigi ve Chlup, 2017). Bu hipotez, cinsiyetin bu değişkenler üzerindeki rolünü incelemeyi hedeflemektedir.

H4: Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri alan (sosyal bilimler, fen bilimleri vb.) stres düzeyi ve akademik yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratır.

Farklı disiplinlerdeki akademik beklentilerin ve yazma süreçlerinin çeşitliliği, öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini etkileyebilir. Bu hipotez, disiplinler arası farklılıkları değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

H5: Lisansüstü öğrencilerin öğrenim düzeyi (yüksek lisans veya doktora) algıladıkları stres ve akademik yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yaratır.

Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin akademik baskılar ve yazma süreçlerine yönelik beklentileri farklılık gösterebilir. Bu hipotez, öğrenim düzeyinin bu değişkenler üzerindeki etkisini test etmeyi hedeflemektedir.

3.7. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan 259 lisansüstü öğrencinin demografik özellikleri, cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Bu bilgiler, katılımcıların genel profilini anlamak ve hipotez testlerinde bu değişkenlerin etkisini değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. Aşağıda, demografik özelliklere ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuş ve ardından detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

DEĞİŞKEN	KATEGORİ	FREKANS (N)	YÜZDE (%)
CİNSİYET	Kadın	148	57.1
	Erkek	111	42.9
ÖĞRENİM ALANI	Sosyal Bilimler	110	42.5
	Fen Bilimleri	85	32.8
	Sağlık Bilimleri	64	24.7
ÖĞRENİM DÜZEYİ	Yüksek Lisans	179	69.1
	Doktora	80	30.9

Araştırmaya katılan 259 lisansüstü öğrencinin demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir; 148 kadın katılımcı toplam örneklemin %57.1'ini oluştururken, 111 erkek katılımcı ise %42.9'luk bir oranı temsil etmektedir. Öğrenim alanları açısından değerlendirildiğinde, en yüksek katılım sosyal bilimler alanından olup, 110 öğrenci ile toplam örneklemin %42.5'ini kapsamaktadır. Bunu sırasıyla fen bilimleri (%32.8, 85 öğrenci) ve sağlık bilimleri (%24.7, 64 öğrenci) alanları takip etmektedir. Öğrenim düzeyi bağlamında ise, katılımcıların büyük bir kısmı yüksek lisans öğrencisidir; 179 yüksek lisans öğrencisi toplam örneklemin %69.1'ini oluştururken, doktora öğrencileri 80 kişi ile %30.9'luk bir paya sahiptir.

3.8. Tanımlayıcı istatistik bilgileri

Bu bölümde, araştırmada kullanılan Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) ve Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT) maddelerine ait tanımlayıcı istatistik bilgiler sunulmaktadır. Her iki ölçekten elde edilen veriler, lisansüstü öğrencilerin stres algıları ve akademik yazma kaygılarını değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir. Aşağıda, her bir ölçek maddesine ilişkin ortalama (M) ve standart sapma (SS) değerleri tablolar halinde sunulmuş ve ardından bu bulgular detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) Tanımlayıcı İstatistikleri

Algılanan Stres Ölçeği, 10 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipi puanlama sistemine dayanır (0 = Hiçbir zaman, 4 = Çok sık). Bazı maddeler ters kodlanarak toplam puan hesaplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 2, PSS-10 ölçeğinin her bir maddesine ait tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir.

Tablo 2: Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) Maddelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

MADDE NO	MADDE İÇERİĞİ (ÖZET)	ORTALAMA (M)	STANDART SAPMA (SS)
1	Hayatınızdaki olayları kontrol edememe hissi	2.45	1.12
2	Önemli şeyleri kontrol etme konusunda özgüven	2.18	1.09
3	Sinirli ve stresli hissetme	2.67	1.15
4	Kişisel sorunlarla başa çıkma özgüveni	2.30	1.08
5	İşlerin istediğiniz gibi gitmesi	2.25	1.10
6	Sorunlarla başa çıkamama hissi	2.52	1.13
7	Her şeyi kontrol altında tutma hissi	2.19	1.07
8	Durumların üstesinden gelme özgüveni	2.28	1.11
9	Sinirlenme ve kontrol kaybı hissi	2.60	1.14
10	Zorlukların birikmesi ve başa çıkamama hissi	2.48	1.16
TOPLAM	Genel Stres Düzeyi	23.92	5.82

Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT) Tanımlayıcı İstatistikleri

Yazma Kaygısı Ölçeği, 26 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipi puanlama sistemine dayanır (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum). Bazı maddeler ters kodlanarak toplam puan hesaplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3, WAT ölçeğinin her bir maddesine ait tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir.

Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT) Maddelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

MADDE NO	MADDE İÇERİĞİ (ÖZET)	ORTALAMA (M)	STANDART SAPMA (SS)
1	Yazı yazmaktan hoşlanma	2.85	1.20
2	Yazı yazarken gerginlik hissi	3.10	1.18
3	Yazı yazma konusunda özgüven	2.75	1.15
4	Yazı yazarken düşünceleri ifade etme zorluğu	3.05	1.22
5	Yazı yazma görevlerinden kaçınma	2.95	1.19
6	Yazı yazarken eleştirilme korkusu	3.20	1.25
7	Yazı yazma sürecinde keyif alma	2.80	1.17
8	Yazı yazarken hata yapma endişesi	3.15	1.21
9	Yazı yazma becerilerine güven	2.70	1.14
10	Yazı yazarken zaman baskısı hissi	3.08	1.23
11	Yazı yazarken düşünceleri organize etme zorluğu	3.00	1.16
12	Yazı yazma konusunda olumlu geri bildirim alma	2.78	1.13
13	Yazı yazarken başarısızlık korkusu	3.12	1.24
14	Yazı yazma sürecinde rahatlık hissi	2.82	1.18
15	Yazı yazarken değerlendirme kaygısı	3.18	1.26
16	Yazı yazma konusunda motivasyon	2.88	1.15
17	Yazı yazarken mükemmeliyetçilik baskısı	3.25	1.27

18	Yazı yazma sürecinde erteleme davranışı	3.03	1.19
19	Yazı yazarken yaratıcılık hissi	2.90	1.14
20	Yazı yazma konusunda yetersizlik hissi	3.07	1.22
21	Yazı yazarken başkalarıyla karşılaştırma	3.14	1.20
22	Yazı yazma sürecinde sabırsızlık	2.98	1.17
23	Yazı yazarken konsantrasyon zorluğu	3.01	1.21
24	Yazı yazma konusunda olumlu tutum	2.83	1.16
25	Yazı yazarken fiziksel rahatsızlık hissi	2.96	1.18
26	Yazı yazma sürecinde genel kaygı düzeyi	3.09	1.23
TOPLAM	Genel Yazma Kaygısı Düzeyi	79.64	15.37

Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların genel stres düzeyi ortalaması 23.92 (SS = 5.82) olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin 0-40 puan aralığında değerlendirildiği düşünüldüğünde, katılımcıların orta-yüksek düzeyde stres algıladığını göstermektedir. Maddeler arasında en yüksek ortalama, "Sinirli ve stresli hissetme" (M = 2.67, SS = 1.15) ve "Sinirlenme ve kontrol kaybı hissi" (M = 2.60, SS = 1.14) maddelerinde gözlenmiştir. Bu durum, lisansüstü öğrencilerin duygusal gerginlik ve kontrol kaybı gibi stres belirtilerini sıkça deneyimlediğini ortaya koymaktadır. En düşük ortalama ise "Önemli şeyleri kontrol etme konusunda özgüven" (M = 2.18, SS = 1.09) maddesinde bulunmuş olup, öğrencilerin yaşamlarındaki olayları kontrol etme konusunda kendilerine güvenmekte zorlandıklarını gösterebilir.

Yazma Kaygısı Ölçeği (WAT) sonuçları incelendiğinde, katılımcıların genel yazma kaygısı düzeyi ortalaması 79.64 (SS = 15.37) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 26-130 puan aralığında değerlendirildiği göz önüne alındığında, bu değer katılımcıların orta düzeyde bir yazma kaygısı yaşadığını ifade etmektedir. Maddeler arasında en yüksek ortalama, "Yazı

yazarken mükemmeliyetçilik baskısı" (M = 3.25, SS = 1.27) ve "Yazı yazarken eleştirilme korkusu" (M = 3.20, SS = 1.25) maddelerinde tespit edilmiştir. Bu bulgular, lisansüstü öğrencilerin yazma sürecinde mükemmeliyetçilik ve eleştiri kaygısının baskın olduğunu göstermektedir. En düşük ortalama ise "Yazı yazma becerilerine güven" (M = 2.70, SS = 1.14) maddesinde gözlenmiştir ki bu da öğrencilerin yazma becerilerine yönelik özgüvenlerinin nispeten düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

3.9. Hipotez testleri

Araştırmanın hipotezleri istatistiksel analizlerle test edilmiştir. Analizler, verinin normal dağıldığı varsayımı altında gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım varsayımı, Kolmogorov-Smirnov (n>30) testleriyle önceden kontrol edilmiş ve verinin bu varsayımı karşıladığı kabul edilmiştir (p>.05). Analizler SPSS 29.0 yazılımı kullanılarak yapılmış olup, t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır.

H1 hipotezi, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres düzeyi ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Bu hipotez, Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir.

Tablo 4: Stres ve Akademik Yazma Kaygısı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	**1. Stres (PSS-10)**	**2. Yazma Kaygısı (WAT)**
1. Stres (PSS-10)**	1	.42**
2. Yazma Kaygısı (WAT)**	.42**	1
Ortalama (M)	23.92	79.64
Standart Sapma (SS)	5.82	15.37
N	259	259

**p < .01

H1 hipotezine yönelik yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına göre, stres düzeyi (PSS-10) ile akademik yazma kaygısı (WAT) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = .42, p < .01). Bu sonuç, stres düzeyi arttıkça yazma kaygısının da arttığını göstermektedir.

H2 hipotezi, lisansüstü öğrencilerin stres düzeylerinin akademik yazma kaygısını açıklayan önemli bir yordayıcı olduğunu öne sürmektedir. Bu hipotez, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile test edilmiştir.

Tablo 5: Stresin Yazma Kaygısını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model Özeti	**R**	**R^2**	**Düzeltilmiş R^2**	**Standart Hata**	**F**	**p**
Model 1	.42	.176	.173	13.95	55.12	<.001
Katsayılar	**B**	**Standart Hata**	**Beta**	**t**	**p**	
Sabit (Constant)	45.32	3.85	-	11.77	<.001	
Stres (PSS-10)	1.11	.15	.42	7.42	<.001	
Bağımlı Değişken	Yazma Kaygısı (WAT)					
N	259					

H2 hipotezine yönelik yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre, stres düzeyi (PSS-10), akademik yazma kaygısını (WAT) anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R^2 = .176$, $F(1, 257) = 55.12$, $p < .001$). Stresin beta katsayısı ($\beta = .42$, $p < .001$) pozitif yönde anlamlı bulunmuş olup, stres düzeyindeki bir birimlik artış, yazma kaygısında 1.11 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

H3 hipotezi, lisansüstü öğrencilerin cinsiyetine göre algıladıkları stres düzeyi ve akademik yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark olduğunu öne sürmektedir. Bu hipotez, Bağımsız Örneklem t-Testi ile test edilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Stres ve Yazma Kaygısı Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama (M)	Standart Sapma (SS)	t	df	p	Cohen's d
Stres (PSS-10)	Kadın	148	24.58	5.94	2.35	257	.019	0.29
	Erkek	111	22.98	5.56				
Yazma Kaygısı (WAT)	Kadın	148	82.14	15.82	2.89	257	.004	0.36
	Erkek	111	76.25	14.38				
Levene Testi (Varyans Homojenliği)	F	p						
Stres (PSS-10)	0.87	.352						
Yazma Kaygısı (WAT)	1.23	.269						

H3 hipotezine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, cinsiyete göre stres düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(257) = 2.35$, $p = .019$). Kadın katılımcıların stres ortalaması ($M = 24.58$, $SS = 5.94$) erkek katılımcılarınkinden ($M = 22.98$, $SS = 5.56$) daha yüksektir. Benzer şekilde, yazma kaygısı düzeyinde de cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(257) = 2.89$, $p = .004$). Kadın katılımcıların yazma kaygısı ortalaması ($M = 82.14$, $SS = 15.82$) erkek katılımcılarınkinden ($M = 76.25$, $SS = 14.38$) daha yüksektir. Levene testi sonuçları, varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir ($p > .05$).

H4 hipotezi, lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri alanın (Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri) stres düzeyi ve akademik yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını öne sürmektedir. Bu hipotez, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Tablo 7: Öğrenim Alanına Göre Stres ve Yazma Kaygısı Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Öğrenim Alanı	N	Ortalama (M)	Standart Sapma (SS)	F	df	p	Eta²
Stres (PSS-10)	Sosyal Bilimler	110	24.35	5.88	1.78	2, 256	.170	0.014
	Fen Bilimleri	85	23.29	5.72				
	Sağlık Bilimleri	64	23.94	5.90				
Yazma Kaygısı (WAT)	Sosyal Bilimler	110	81.45	15.96	2.45	2, 256	.088	0.019
	Fen Bilimleri	85	77.62	14.85				
	Sağlık Bilimleri	64	79.31	15.02				

Levene Testi (Varyans Homojenliği)	F	p
Stres (PSS-10)	0.45	.638
Yazma Kaygısı (WAT)	0.67	.512

H4 hipotezine yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğrenim alanına göre stres düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 256) = 1.78$, $p = .170$). Sosyal Bilimler ($M = 24.35$, $SS = 5.88$), Fen Bilimleri ($M = 23.29$, $SS = 5.72$) ve Sağlık Bilimleri ($M = 23.94$, $SS = 5.90$) alanlarındaki öğrencilerin stres ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Benzer şekilde, yazma kaygısı düzeyinde de öğrenim alanına göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F(2, 256) = 2.45$, $p = .088$). Sosyal Bilimler ($M = 81.45$, $SS = 15.96$), Fen Bilimleri ($M = 77.62$, $SS = 14.85$) ve Sağlık Bilimleri ($M = 79.31$, $SS = 15.02$) alanlarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Levene testi sonuçları, varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir ($p > .05$).

H5 hipotezi, lisansüstü öğrencilerin öğrenim düzeyinin (Yüksek Lisans veya Doktora) algıladıkları stres ve akademik yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığını öne sürmektedir. Bu hipotez, Bağımsız Örneklem t-Testi ile test edilmiştir.

Tablo 8: Öğrenim Düzeyine Göre Stres ve Yazma Kaygısı Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	**Öğrenim Düzeyi**	**N**	**Ortalama (M)**	**Standart Sapma (SS)**	**t**	**df**	**p**	**Cohen's d**
Stres (PSS-10)	Yüksek Lisans	179	24.31	5.99	1.96	257	.051	0.25
	Doktora	80	23.01	5.35				
Yazma Kaygısı (WAT)	Yüksek Lisans	179	80.89	15.74	2.14	257	.033	0.27
	Doktora	80	76.75	14.29				
Levene Testi (Varyans Homojenliği)	F	p						
Stres (PSS-10)	1.05	.307						
Yazma Kaygısı (WAT)	0.92	.339						

H5 hipotezine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, öğrenim düzeyine göre stres düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(257) = 1.96$, $p = .051$). Yüksek Lisans öğrencilerinin stres ortalaması ($M = 24.31$, $SS = 5.99$) ile Doktora öğrencilerinin stres ortalaması ($M = 23.01$, $SS = 5.35$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, yazma kaygısı düzeyinde öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(257) = 2.14$, $p = .033$). Yüksek Lisans öğrencilerinin yazma kaygısı ortalaması ($M = 80.89$, $SS = 15.74$) Doktora öğrencilerinin yazma kaygısı ortalamasından ($M = 76.75$, $SS = 14.29$) daha yüksektir. Levene testi sonuçları, varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir ($p > .05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, lisansüstü öğrencilerin algıladıkları stres ile akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiş ve bu doğrultuda beş hipotez test edilmiştir. İlk olarak, H1 hipotezine yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizi, stres düzeyi ile akademik yazma kaygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = .42$, $p < .01$). Bu bulgu, literatürde stres ve kaygı arasındaki bağlantıyı vurgulayan çalışmalarla uyumludur; örneğin, Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983), stresin bireylerin duygusal ve bilişsel süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Huerta, Goodson, Beigi ve Chlup (2017), lisansüstü öğrencilerin akademik baskılar altında yazma kaygısının arttığını belirtmiştir. Bu sonuç, stresin yazma kaygısını tetikleyen veya güçlendiren bir faktör olabileceğini göstermektedir.

H2 hipotezine yönelik yapılan regresyon analizi, stres düzeyinin akademik yazma kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur ($R^2 = .176$, $p < .001$). Bu bulgu, stresin yazma kaygısı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu gösteren Onwuegbuzie (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışma, stresin akademik görevlerdeki kaygıyı artıran temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuç, stresin yalnızca genel bir psikolojik durum olmadığını, aynı zamanda akademik yazma gibi yoğun bilişsel çaba gerektiren süreçlerde belirgin bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

H3 hipotezi kapsamında, cinsiyete göre stres ve yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı farklar tespit edilmiştir; kadın katılımcılar hem stres ($p = .019$) hem de yazma kaygısı ($p = .004$) açısından erkek katılımcılardan daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu bulgu, literatürde cinsiyetin stres ve kaygı algısı üzerindeki etkisini ele alan çalışmalarla paralellik göstermektedir; Matud (2004), kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek stres düzeyleri bildirdiğini ve duygusal tepkilerinin daha yoğun olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca, Huerta ve diğerleri (2017), kadın lisansüstü öğrencilerin yazma süreçlerinde daha fazla kaygı yaşadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyetin psikolojik tepkilerdeki rolünü anlamada önemli bir katkı sunmaktadır.

H4 hipotezi, öğrenim alanına göre stres ve yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiş, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

(stres için p = .170, yazma kaygısı için p = .088). Bu sonuç, farklı disiplinlerin öğrencileri arasında stres ve kaygı algısında belirgin bir ayrım olmadığını göstermektedir. Literatürde, disiplinler arası farklılıkların akademik baskılar üzerinde etkili olabileceği belirtilmiş olsa da (Biglan, 1973), bu çalışmada böyle bir etki gözlenmemiştir. Bu durum, lisansüstü düzeyde tüm alanlardaki öğrencilerin benzer akademik baskılarla karşı karşıya olabileceğini göstermektedir.

H5 hipotezi, öğrenim düzeyine (yüksek lisans veya doktora) göre stres ve yazma kaygısı farklılıklarını değerlendirmiş; stres düzeyinde anlamlı bir fark bulunmazken (p = .051), yazma kaygısında yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerinden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir (p = .033). Bu bulgu, Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) tarafından yapılan çalışmalarla kısmen uyumludur; bu çalışmada, akademik süreçlerin erken aşamalarındaki öğrencilerin daha fazla kaygı yaşayabileceği belirtilmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma konusunda daha az deneyime sahip olması, bu farklılığı açıklayabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın temel sorunsalı, lisansüstü öğrencilerin stres algıları ile akademik yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu ilişkinin demografik faktörlerle nasıl şekillendiğini ortaya koymaktı. Bu bağlamda, stres ve yazma kaygısı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu, stresin yazma kaygısını yordayan önemli bir faktör olduğu ve cinsiyet ile öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenlerin bu süreçte farklı etkiler gösterdiği bulunmuştur. Öğrenim alanı ise bu ilişki üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bu bulgular, lisansüstü öğrencilerin karşılaştıkları psikolojik zorlukların bireysel faktörlerin yanı sıra sosyal ve akademik bağlamla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de vurgulandığı üzere (Daly ve Miller, 1975), yazma kaygısı akademik başarıyı doğrudan etkileyen bir unsurdur ve bu çalışma, bu kaygının stresle olan bağlantısını açıkça ortaya koymuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, lisansüstü öğrencilerin stres ve yazma kaygısını azaltmaya yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. İlk olarak, üniversitelerin psikolojik danışmanlık hizmetlerini güçlendirmesi ve stres yönetimi üzerine atölyeler düzenlemesi, öğrencilerin bu süreçte daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirmelerine olanak tanıyabilir. İkinci olarak, özellikle yüksek lisans öğrencilerine ve kadın öğrencilere yönelik yazma becerileri eğitimleri ve destek grupları oluşturulması, yazma kaygısını azaltmada faydalı olabilir.

Akademik danışmanların, öğrencilerin yazma süreçlerinde karşılaştıkları duygusal zorlukları anlamaya yönelik farkındalık geliştirmesi ve bireysel ihtiyaçlara göre rehberlik sunması önerilmektedir. Gelecekteki araştırmalar için, stres ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemek amacıyla nitel yöntemlerin de dahil edilmesi, öğrencilerin öznel deneyimlerini anlamada daha kapsamlı bir bakış açısı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, farklı kültürel bağlamlarda ve daha geniş örneklemlerle yapılacak çalışmalar, bu bulguların genellenebilirliğini artırmaya katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

Abiddin, N. Z., ve Ismail, A. (2011). Attrition and completion issues in post- graduate studies for student development. International Review of Social Sciences and Humanities, 1(1), 15–99.

Aksan, A. T., ve Gizir, C. A. (2017). Sağlık psikolojik danışmanlığı çerçevesinde meme kanserli kadınların yaşantıları ve psiko-sosyal gereksinimleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 977-999.

Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10(3), 596-607.

Aktan, O., ve Eğdemir, Y. (2022). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Konulu Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. Journal of University Research, 5(2), 182-195. https://doi.org/10.32329/uad.985819

Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki (Doctoral dissertation, Balikesir University (Turkey)).

Al-Shboul, Y. H. (2015). The Causes of Writing Apprehension Through Students' Perspective. Journal of Language Teaching and Research, 6(3), 535-544.

Altan, S. (2018). Örgütsel Yapıya Bağlı Stres Kaynakları ve Örgütsel Stresin Neden Olduğu Başlıca Sorunlar. Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(3), 137-158.

Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Amanda, F. (2018). Academic Writing: Anxiety, Confusion and The Affective Domain: Why Should Subject Lecturers Acknowledge The Social and Emotional Aspects of Writing Development Processes?. Journal of Academic Writing, 8(2), 202-211.

Arun, Ö. (2009). Yaşlı bireyin Türkiye serüveni: Kaliteli yaşlanma imkânı üzerine senaryolar. Gaziantep University-Journal of Social Sciences, 7(2), 313-330.

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (19), 87-115.

Aşçı, Ö., Hazar, G., Kılıç, E., Korkmaz, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Stres Nedenlerinin ve Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin Belirlenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4), 213-232.

Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başaçıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (18), 85-100.

Aydemir, S., ve Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. Turkish Journal of Education, 4(4), 4-16.

Aydın, H. (2008). Ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi.

Aydın, Y., ve Yerin Güneri, O. (2014). Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(41), 1–10.

Aziz, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri. Nobel Akademik Yayıncılık.

Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., ve Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 2(1), 7-22.

Bahçeci, F., ve Uşengül, L. (2018). Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez konusu belirleme kriterlerinin incelenmesi. Turkish Journal of Educational Studies, 5(2), 85-96.

Bahşi, N., ve Tay, İ. (2024). Lisansüstü Öğrencilerine Yönelik Akademik Yazma Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi (14), 1136-1153.

Bakioğlu, A., ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(21).

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 7(2), 57-73.

Ballı, A. İ. K., ve Kılıç, K. C. (2016). Stresle Başa Çikma Yöntemleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanmasi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalişmasi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3), 273-286.

Baron, R. M. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1173–1182.

Barut, Y. (2019). Ortaokul Öğrencilerinde Stres Faktörleri. Electronic Turkish Studies, 14(1).

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. Journal of Applied Psychology, 57(3), 195–203.

Bitchener, J., ve Ferris, D. R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing. Routledge.

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. Journal of Second Language Writing, 13(4), 313–335.

Cheng, Y. S. (2004). İkinci dil yazma kaygısının bir ölçüsü: Ölçek geliştirme ve ön doğrulama. İkinci dil yazma dergisi, 13(4), 313-335.

Cohen, S., Kamarck, T., ve Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24(4), 385–396.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.

Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. Research in the Teaching of English, 9(3), 242–249.

Demir, T., ve Kara, E. (2019). Duygusal zekâ ve örgütsel stres: Osmaniye'de sağlık çalışanları üzerine bir örnek olay araştırması. Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23(1), 1-16.

Deniz, K., ve Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(2), 287-312.

Duan, X, ve Shan, G. (2013). Suggestions for graduate curriculum reform. In Proceedings of AASRI Winter International Conference on Engineering and Technology (AASRI-WIET 2013), December 28-29, 2013, Saipan, USA, 202–203.

Ekinci, E. A. (2018). Psikopatolojik belirtilerin narsisistik özellikler ve başa çıkma tarzları ile ilişkilerinin incelenmesi (Master's thesis, Maltepe University (Turkey)).

Elkin, Ö. O. (2020). Üniversite öğrencilerindeki anksiyete, stres, yaşam doyumu düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin kız ve erkek öğrenciler arasında karşılaştırması (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. School psychology international, 24(3), 313-328.

Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan Stres Ölçeği'nin uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. New/Yeni Symposium Journal, 51(3), 132–140.

Ferris, D. R., ve Hedgcock, J. S. (2023). Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice. Routledge.

Fitrinada, D. M., Loeneto, B. A., ve Fiftinova, F. (2018). Students' writing anxiety and its correlation with writing performance. The Journal of English Literacy Education, 5(2), 194-207.

Göksel, A., ve Tomruk, Z. (2016). Akademisyenlerde Stres Kaynakları İle Stresle Başa Çıkmada ve Stres Durumunda Gösterilen Davranışların İlişkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(2), 315-343.

Gülay, E. (2019). Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluğunun İncelenmesi. Doktora Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi.

Haspolat, N. K. (2021). Yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik belirtilerin birey, aile ve okul ile ilgili değişkenler tarafından yordanması (Doctoral dissertation, Ankara Universitesi (Turkey)).

Hersey, J. (2018). On Writing Well: The Classic Guide to Writing Nonfiction, by William Zinsser. The Objective Standard, 13(1).

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., ve Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. Higher Education Research & Development, 36(4), 716–729.

Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., ve Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. Journal of College Student Development, 47(3), 247-266.

İlter, İ. (2021). Lisansüstü eğitime yönelik farkındalığın lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim niyetlerine etkisi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(3), 1592-1601.

İsaoğlu, J. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları, Yalnızlık Düzeyleri Ile Kaygı Durumları Arasındaki Ilişkinin Incelenmesi (Suriyeli Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Model Önerisi) (Master's thesis, Marmara Universitesi (Turkey)).

İşcan, S. (2008). Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi (Master's thesis).

Kan, M. O. (2017). Türkiye'de Akademik Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1037-1048.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 691-707.

Karancı, A., Dirik, G., ve Yorulmaz, O. (2007). Eysenck kişilik anketi-gözden geçirilmiş kısallmış formu'nun (EKA-GGK) Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 18(3), 1-8.

Kaya, İ., ve Tıraş, B. (2021). Sosyal Karşılaştırma, Bilişsel Üçlü ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiler. International Journal Of Eurasia Social Sciences/Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45).

Kurt, İ., ve Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of Turkish prospective teachers of EFL. Journal of Theory and Practice in Education, 3(1), 12–23.

Lazarus, R. S. (2006). Stress and emotion: A new synthesis. Springer publishing company.

Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. Personality and Individual Differences, 37(7), 1401–1415.

Onwuegbuzie, A. J. (1997). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. Perceptual and Motor Skills, 84(3), 801–806.

Onwuegbuzie, A. J., ve Wilson, V. A. (2003). Statistics Anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments--a comprehensive review of the literature. Teaching in higher education, 8(2), 195-209.

Oyewobi, L. O., Bolarin, G., Oladosu, N. T., ve Jimoh, R. A. (2021). Influence of stress and coping strategies on undergraduate students' performance. Journal of Applied Research in Higher Education, 13(4), 1043-1061.

Özcan, İ., Alpar, Ö., Ciğer, A., ve Algür, S. (2010). Antalya Bölgesindeki Seyahat Acentesi Çalışanlarının Stres Kaynakları, Belirtileri ve Sonuçlarının Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(33), 41-64.

Özmen, Z. M., ve Aydın Güç, F. (2013). Doktora Eğitimi ile İlgili Yaşanan Zorluklar ve Baş Etme Stratejileri: Durum Çalışması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (3), 214-219.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading &Writing Quarterly, 19(2), 139-158.

Perişan, N., ve Koç, V. (2022). Psikolojik dayanıklılık ve kaygı arasındaki ilişkide üstbilişler ve başa çıkma yollarının durumsal aracılık rolü. Journal of Clinical Psychology Research.

Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., ve Darmi, R. (2019). The Impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL Learners. SAGE open, 9(4), 2158244019894289.

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34(1), 125-137.

Sevindik, E. (2022). Stresin günlük hayattaki avantajları: Stres üzerine genel bir bakış. International Academic Social Resources Journal, 7(43), 1420-1426.

Sonat, K. (2018). Pediatri hemşireliği dersini alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık ile bilişsel duygu düzenleme durumunun pediatrik klinik stres ve akademik başarı düzeylerine etkisi (Master's thesis, Dokuz Eylul Universitesi (Turkey)).

Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. Economic Research Center Working Papers in Economics, 7(5), 1-32.

Tokgünaydın, S., ve Sütcü, S. (2016). Effectiveness of cognitive behavioral group therapy for treatment of posttraumatic stress disorder: A systematic review. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8(Ek 1), 95-107.

Tolaman, T. D., ve Karakaş, N. (2021). Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 447-460.

Unat, B. (2018). Farklı yaş gruplarında hacamat yaptıran kadınlarda oksidatif stres ile ilgili miRNA'ların araştırılması (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Wilson, D. A., Warton, C., ve Louw, G. J. (1998). Stress, anxiety and academic performance among medical students at the University of Cape Town. Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health, 10(1), 23-31.

Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. Journal of Computer-Mediated Communication, 10(3), JCMC1034.

Yusupu, R. (2015). Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler (Master's thesis, Dokuz Eylul Universitesi (Turkey)).

Yücelşen, N. ve Edizer, Z. Ç. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1165-1182.

Zajacova, A., Lynch, S. M., ve Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education, 46(6), 677–706.

ÖZGEÇMİŞ

Muhammet ALMAZ, Anadolu Üniversitesinde İşletme Lisansını tamamlamış İstanbul Kent Üniversitesinde İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisansını bitirmiştir.