



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
JAPON DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**JAPON DİLİ ÖĞRETİMİNDE YAZMA KAYGISI VE AKADEMİK
DÜRÜSTLÜK İHLALLERİNE İLİŞKİN ALGI VE TUTUMLARIN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENEM ÇENTE AKKAN

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. TOLGA ÖZŞEN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
JAPON DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**JAPON DİLİ ÖĞRETİMİNDE YAZMA KAYGISI VE AKADEMİK
DÜRÜSTLÜK İHLALLERİNE İLİŞKİN ALGI VE TUTUMLARIN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENEM ÇENTE AKKAN

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. TOLGA ÖZŞEN

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

Proje No: SYL-2022-3875

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Senem ÇENTE AKKAN tarafından Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN yönetiminde hazırlanan ve **23/08/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ve Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Belirlenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN

(Danışman)

Doç. Dr. Salim RAZI

Doç. Dr. Levent TOKSÖZ

İmza

.....

.....

.....

Tez No : 10491068

Tez Savunma Tarihi : 23/08/2022

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

08/09/2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Senem ÇENTE AKKAN

08/09/2022

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen, tezin oluşumundan tamamlanmasına kadar geçen süreçte değerli fikirleri ile tezi yönlendirmiş ve tezin tamamlanması için yoğun destek veren saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN'e,

Değerli zamanını ayırarak bilgi ve deneyimleri ile tezime geliştirici fikir ve önerilerde bulunan çok değerli hocam Doç. Dr. Salim RAZI'ya,

Çalışmamın uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi, Ankara Üniversitesi DTCF Japon Dili ve Edebiyatı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı anabilim dalı başkanlıklarına ve katılımcılara,

Hayatımın her evresinde maddi- manevi desteklerini her daim hissettiğim ve güvenle ayakta kalmamı sağlayan canım aileme,

Tüm zorlukları benimle göğüsleyen, hayatıma girdiği andan beri sevgisiyle beni yücelten ve bilgisiyle hep yanımda olan çok kıymetli eşim Hakan AKKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Senem ÇENTE AKKAN
Çanakkale, Ağustos 2022

ÖZET

JAPON DİLİ ÖĞRETİMİNDE YAZMA KAYGISI VE AKADEMİK DÜRÜSTLÜK İHLALLERİNE İLİŞKİN ALGI VE TUTUMLARIN BELİRLENMESİ

Senem ÇENTE AKKAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN

23/08/2022, 103

Bu tez çalışması Türkiye’de Japon dili eğitimi veren üç üniversiteden toplamda 210 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve çalışmada üç sıralı amaç belirlenmiştir. İlk olarak Japon dilini uzmanlık alanı olarak lisans düzeyinde öğrenen öğrencilerin Japonca yazma becerilerinde ne tür açılardan kaygı duyduklarını ortaya koymak amacıyla Japonca yazma becerilerinde kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Kaygıya sebep olan maddeleri belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. KaiserMeyer-Olkin değerinin 0,790 ve Barlett testinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu ölçekte üç faktör ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yarısından çoğu yazma deneyimlerinin azlığından kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. İkinci olarak ise Japonca yazma becerilerinin geliştirilmesi esnasında akademik dürüstlük olgusunun öğrenciler açısından ne anlama geldiğini ve akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin nasıl bir tutum geliştirdiklerini incelemek için soru kâğıdı hazırlanmıştır. Bu soru kâğıdında öğrencilerin akademik dürüstlük ihlali/suiistimali –intihal- olgusuna dair farkındalıklarının ve yordamsal düzeyde bilgilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu soruların da güvenilirlik analizi yapılmış Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır ve değerlerin güvenilir olduğu görülmüştür. Burada katılımcıların yarısından fazlasının intihal kavramına aşina olmadığı bu sebeple de bunu normal algıladıkları, sadece motamot kopyalamanın net olarak intihali ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak da Japonca yazma becerilerinde kaygı ve akademik dürüstlük ihlalleri arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu iki parametre arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Spearman korelasyon analizi kullanılmış, Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeyi ile akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($r=$

0,007, $p= 0,915$). Tüm bu amaçlar doğrultusunda elde edilen sonuçlarla gerek öğretim programlarının gerek öğretim yöntemlerinin revize edilmesi açısından önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Japon Dili Öğretimi, Japonca Yazma Becerileri, Kaygı, Akademik Dürüstlük İhlali, İntihal



ABSTRACT

DETERMINATION OF PERCEPTION AND ATTITUDES ON WRITING ANXIETY AND ACADEMIC INTEGRITY VIOLATIONS IN JAPANESE LANGUAGE TEACHING

Senem ÇENTE AKKAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Department of Foreign Language Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN

23/08/2022, 103

In this study, which was carried out with the participation of a total of 210 students from three universities providing Japanese language education in Turkey, three goals were set in. Firstly, a Japanese-specific anxiety scale in writing skills was developed in order to reveal in which situations Japanese language students feel anxious while they are writing assignment in Japanese. The items causing anxiety were identified using exploratory factor analysis. According to KMO value ($0,882 > 0,50$), the anxiety scale is considered adequate, and Bartlett's value is significant ($p=0,00 < 0,05$). In this scale three sub-dimensions were obtained. In this section, more than half of the participations stated that they were anxious about being inexperienced in writing skills. Secondly, a questionnaire was prepared to examine what academic integrity means for Japanese L2 students and what kind of attitudes students develop about academic integrity violations. Moreover, in this questionnaire it was aimed to reveal students' awareness, conceptual and procedural knowledge about the phenomenon of academic misconduct through the concept of "plagiarism". When Cronbach's Alpha coefficient was calculated, it was found that values were acceptable for the reliability. In this part, a great number of participants were not acquainted with the concept of plagiarism and it is seen normal by the participants and just copy-paste actions were seen verbatim plagiarism. Lastly, it was tried to reveal whether there is a relationship between Japanese students' anxiety on Japanese writing skills and their tendency to violate academic integrity. To reveal it, correlation coefficient was calculated using the Spearman test. It was found that there was no statistically significant relationship between the level of

anxiety in the Japanese writing process and the perception and attitude of academic integrity violations ($r= 0,007$, $p= 0,915$). With the results obtained in accordance with all of these objectives, recommendations for revising both the curricula and teaching methods were made.

Keywords: Japanese Language Teaching, Japanese Writing Skills, Anxiety, Academic Misconduct, Plagiarism



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

7

2.1. Kaygı.....	7
2.1.1. Kaygı Türleri.....	8
2.1.2. Yabancı Dil Ediniminde Kaygı.....	11
2.1.3. Yabancı Dilde Yazma Kaygısı.....	14
2.1.4. Japon Dilinde Yazma Kaygısı.....	17
2.2. Akademik Dürüstlük Kavramı ve İhlalleri.....	20
2.2.1. İntihal.....	22
2.2.2. Japon Dilinde Akademik Dürüstlük İhlalleri.....	24

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

28

3.1. Araştırmanın Tipi.....	28
3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....	28
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	28

3.3.1. Araştırmaya Dahil Edilme Ölçütleri.....	29
3.3.2. Araştırmada Hariç Bırakılma Ölçütleri.....	29
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	30
3.5. Veri Toplama Araçları.....	30
3.5.1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni.....	30
3.5.2. İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Formu.....	31
3.6. Verilerin Toplanması.....	32
3.7. Verilerin Analizi.....	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

	35
4.1. Katılımcıların Araştırma Sorularına Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdelerle Dağılımlarına Dair Bulgular.....	35
4.1.1. Katılımcılara Dair Demografik Bulgular.....	35
4.1.2. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Farkındalık Düzeylerine Dair Bulgular.....	37
4.1.3. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumlarına Dair Bulgular.....	38
4.1.4. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İten Değişkenlere Dair Bulgular.....	41
4.1.5. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerinin Yaygınlığına Dair Verdikleri Cevapların Bulguları.....	43
4.1.6. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerinin Değerlendirilme Kapsamlarına Dair Verdikleri Cevapların Bulguları.....	44
4.1.7. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Sorumluluğa Dair Verdikleri Cevapların Bulguları.....	45
4.1.8. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Yordamsal Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	46
4.2. Akademik Dürüstlük İhlaline Dair Karşılaştırmalar ve İstatistiksel Analizler.....	49
4.2.1. Bölümlere Göre Akademik Dürüstlük İhlal Kavramını Duyma Oranlarının Dağılımı.....	49
4.2.2. Bölümlere Göre Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine Dair Algı ve Tutumlarının Dağılımları.....	50
4.2.3. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlali/Suistimali Kavramını Duyum Oranlarının Akademik Dürüstlük İhlallerine Dair Algı ve Tutumlarındaki Dağılımı.....	52

4.2.4.	Akademik Dürüstlük İhlali Duyumuna Göre Akademik Dürüstlük İhlallerine İten Değişkenlerin İncelenmesi.....	54
4.2.5.	Katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre Akademik Dürüstlük İhlallerine İten Değişkenlerin İncelenmesi.....	55
4.2.6.	Katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre Akademik Dürüstlük İhlallerinin Yaygınlığına Dair Verilen Cevapların Dağılımı.....	56
4.2.7.	Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlali Kavramını Duyum Oranlarına ve Japonca Seviyelerine Göre Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Yordamsal Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	57
4.3.	Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeği.....	59
4.3.1.	Açımlayıcı Faktör Analizi.....	59
4.3.2.	Faktörlerin Belirlenmesi.....	60
4.3.3.	Güvenilirlik Analizi.....	62
4.3.4.	Katılımcıların Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeğine Verdikleri Cevapların Dağılımına Dair Bulgular.....	63
4.4.	Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeğine Dair Karşılaştırmalar ve İstatistiksel Analizler.....	65
4.4.1.	Katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre Japonca Yazma Sürecindeki Kaygı Düzeylerinin Dağılımı.....	65
4.5.	Japonca Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İstatistiksel Analizi.....	68

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.	Tartışma.....	69
5.1.1.	Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	69
5.1.2.	Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumları	70
5.1.3.	Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İten Değişkenler.....	70
5.1.4.	Katılımcılara Göre Akademik Dürüstlük İhlallerinin Yaygınlığı.....	71
5.1.5.	Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerini Değerlendirme Kapsamları.....	72
5.1.6.	Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Sorumluluk Algıları...	72
5.1.7.	Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Yordamsal Bilgi Düzeyleri.....	72
5.1.8.	Akademik Dürüstlük İhlaline Dair Karşılaştırmalar.....	73
5.1.9.	Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeğine Dair Karşılaştırmalar.....	74

5.1.10 Japonca Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişki.....	75
5.2. Sonuç.....	75
5.3. Öneriler.....	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	I
EK 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ	II
EK 2. SORU KAĞIDI FORMU	III
EK 3. ETİK KURUL İZİNİ.....	V
EK 4. ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ.....	VI
EK 5. ANKARA ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ.....	VII
EK 6. NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ.....	VIII
ÖZGEÇMİŞ	XI

SİMGELER VE KISALTMALAR

L1	Anadil (First Language)
FL	Yabancı Dil (Foreign Language)
JLPT	Japonca Yeterlilik Sınavı (Japanese- Language Proficiency Test)
%	Yüzde oranı
n	Kişi sayısı
χ^2	Ki-kare değeri
Sd	Serbestlik derecesi
p	Anlamlılık düzeyi
f	Frekans
\bar{x}	Ortalama

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Katılımcıların tanımlayıcı/demografik özellikleri	36
Tablo 2	Katılımcıların Japonca seviyeleri	37
Tablo 3	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali/suiistimali kavramı hakkındaki sorulara verdikleri cevaplar	38
Tablo 4	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değerlendirildiği sorulara verdikleri cevapların dağılımları	40
Tablo 5	Akademik dürüstlük ihlaline sebep olan unsurların belirlenmesine yönelik sorulara verilen cevapların dağılımı	42
Tablo 6	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlalinin yaygınlığına dair verilen soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı	43
Tablo 7	Akademik dürüstlük ihlallerinin kapsamının değerlendirildiği soruya verilen cevapların dağılımı	44
Tablo 8	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinden kimlerin sorumlu olduğunu düşündüklerine dair sorulan soruya verdikleri cevapların dağılımı	45
Tablo 9	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinin farkındalıklarını değerlendirmek için verilen Japonca uygulama metnindeki ihlallere verilen cevapların dağılımı	47
Tablo 10	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinin farkındalıklarını değerlendirmek için verilen Japonca uygulama metnindeki kendilerinin tespit etmiş oldukları ihlallerin dağılımı	48
Tablo 11	Bölgümlere göre akademik dürüstlük ihlal kavramını duyma oranlarının Ki-kare testi sonuçları	49
Tablo 12	Bölgümlere göre katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değerlendirildiği sorulara verdikleri cevapların dağılımları	51
Tablo 13	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değerlendirildiği sorulara verdikleri cevapların akademik dürüstlük ihlali/suiistimali kavramını duyma oranlarına göre dağılımları	53

Tablo 14	Akademik dürüstlük ihlaline sebep olan unsurların belirlenmesine yönelik sorulara verilen cevapların akademik dürüstlük ihlali kavramının duyma durumuna göre dağılımı	54
Tablo 15	Akademik dürüstlük ihlaline sebep olan unsurların belirlenmesine yönelik sorulara verilen cevapların katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre dağılımı	55
Tablo 16	Katılımcıların Japonca seviyelerinin akademik dürüstlük ihlallerinin yaygınlığına dair sorulan sorunun cevaplarının dağılımı	56
Tablo 17	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramını duyumlarına ve Japonca seviyelerine göre akademik dürüstlük ihlallerindeki yordamsal bilgi düzeylerine verilen cevapların dağılımı-1	58
Tablo 18	Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramını duyumlarına ve Japonca seviyelerine göre akademik dürüstlük ihlallerindeki yordamsal bilgi düzeylerine verilen cevapların dağılımı-2	59
Tablo 19	Faktör matriksi	61
Tablo 20	Faktör analizi sonrası ortaya çıkan faktörlerin isimleri ve madde numaraları	62
Tablo 21	Ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri	63
Tablo 22	Katılımcıların Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeylerinin belirlenmesine dair ölçek maddelerine verilen cevapların dağılımı	64
Tablo 23	Katılımcıların Japonca seviyelerine göre Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeylerinin belirlenmesine dair ölçek maddelerine verdikleri cevapların karşılaştırılması	66
Tablo 24	Katılımcıların kaygı ölçeği ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutuma dair puan ortalamaları	68
Tablo 25	Katılımcıların Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeyi ile Akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Wikipedia'dan alınmış orijinal metin ve kurgulanmış metin	46
Şekil 2	Bilimsel bir makaleden alınmış orijinal metin ve kurgulanmış metin	47



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Türkiye ile Japonya'nın diplomatik ilişkileri 19. yüzyıl son çeyreğine dayanmaktadır. Ekonomik ilişkiler ise 1926 yılında kurulan ilk firmadan bugüne yaklaşık bir asırlık geçmişe sahiptir. 1980'ler sonrasında güçlenmeye başlayan ticari ilişkilere ek olarak aynı dönemlerde Japon diline ilgi de artış göstermiştir. 1970'ler sonrasında dernekler aracılığıyla yürütülür hale gelen Japonca öğretimi 1986 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nın kurulması ile kurumsallaşmaya başlamıştır. Günümüzde ise Japonca öğretimi 5 lisans programında (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japonca Öğretmenliği-1993, Erciyes Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı-1994, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı-2017, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Japonca Mütercim ve Tercümanlık- 2021) sürdürülmektedir. Bunun yanı sıra, Ankara, Erciyes Üniversiteleri Japon Dili ve Edebiyatı programları ve Boğaziçi Üniversitesi Asya Araştırmaları programları ile lisansüstü çalışmalar da 2000'ler sonrasında kurumsallaşmaya başlamıştır. Görüldüğü üzere, Türkiye'deki Japon dili eğitimi ve Japonya araştırmalarının geçmişi de tarihsel, kültürel, sosyal etkileşimlerde olduğu gibi yakın coğrafyamızdaki kıta Avrupa'ya kıyasla son derece yenidir. Örneğin, Varşova Üniversitesi Japonya araştırmaları 100 yıllık bir geçmişe sahiptir. Son yıllarda Türkiye'de Doğu dillerine ve kültürlerine ilişkin ilginin arttığı gözlemlenmektedir. Özellikle Japon dili bağlamında sürekli bir artış söz konusudur. YÖK ATLAS'ın son 3 yıllık (2019-2021) verilerine bakıldığında ilgili lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayısının giderek arttığı görülmüştür.

Yabancı dil edinim süreci karmaşık ve çok değişkenli bir süreçtir. Bu süreci etkileyen değişkenlerden biri de kaygı unsurudur ve sık karşılaşılan bir olgudur (Horwitz vd., 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1989). Japon dili, sahip olduğu toplumsal ve kültürel dinamiklerin dilin edinim ve çıktı süreçlerini son derece kuvvetli biçimde etkilediği bir dildir. Diğer yandan, ülkemizde öğrenim gören öğrenciler açısından gündelik yaşam içinde dokunulabilirliği ve erişilebilirliği özellikle Batı dillerine kıyasla görece düşüktür. Dahası, Japon dili 3 ayrı yazı sistemini içinde barındıran ideogram bazlı bir yazı sistemler bütünlüğüne sahiptir. Kanji Bölgesi (Çin, Kore) dışında kalan ve ideografik yazı sistemine sahip olmayan coğrafyada yaşayan Japonca öğrencileri için dil edinimi süreci bu bölgelerde yaşayan ve/veya dilleri anadili olarak konuşan Japonca öğrencilerine kıyasla daha farklı güürültüleri taşımaktadır. Tüm bu dinamikler de -ülkemiz özelinde de- Japonca

öğrencilerinin öğrenme süreçlerindeki kaygı sürecini yükseltme potansiyelini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, yazının ve yazma becerilerinin son derece önem arz ettiği bir dil olan Japoncada öğrencilerin kaygı durumlarının ortaya konulması, öğretim programlarının içeriğini, materyallerini ve yöntemlerini gerçeklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellemek ve nihayetinde öğretim çıktısının kalitesini yükseltmek açısından son derece etkili bir yol olarak düşünülebilir. Bugüne kadar ortaya konulan tartışmalar genel anlamda Japonca öğrenim sürecinde kaygı çoğunlukla konuşma ve dinleme becerileri, kaygı ve özyeterlik inançları, kaygı ve motivasyon ile sınıf içi-sınıf dışı kaygı gibi konular üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır (Aida, 1994; İrim ve Özşen, 2018; Kauzlarić, 2016; Motoda, 1999, 1999; Saito ve Samimy, 1996). Yazma becerileri bağlamında ise, Ishibashi (2011) Japonca gibi ideografik bir dilin kendine özgü farklılıkları ile kaygı faktörünün ele alınması gerektiğini belirtmiştir (akt. Tian, 2020) ve bu bağlamda Tian (2016, 2020) Japonca yazma becerileri ile ilgili çalışmaları devam ettirmiştir. Bu tez çalışması ise ülkemiz gibi sosyokültürel olarak Kanji Bölgesi içinde yer almayan, dil sistemi açısından ideografik yazı sistem ve kültürüne aşina olmayan ve Japonya/Japonca ile akademik tarihsel bağların son derece yeni kurulduğu bir coğrafyada Japonca öğrenim sürecindeki kaygıların tespiti hem evrensel alanyazına bir katkı sunabilecek hem de ülkemizdeki Japonca öğretiminin program, materyal, yöntem gibi farklı açılardan gözden geçirilmesine olanak sağlayacaktır.

Yabancı dil öğrenme ve edinim sürecindeki kaygı olgusu diğer yandan çıktı sürecinde akademik ihlal davranışlarını da beraberinde getirebilmektedir. Akademik dürüstlük ihlalleri lisans düzeyinde önemli bir başlık olmanın ötesinde, özellikle hedef (yabancı) dil edinimi ve uygulaması süreçlerinde sıklıkla karşılaşılan bir sorundur (Myers, 1998; Awasthi, 2019). Kaygının da temel belirleyici faktörleri arasında yer aldığı akademik dürüstlük ihlallerine (Pierce ve Zilles, 2017; Scanlon, 2003) ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak Batı dilleri üzerinde yapıldığı görülmektedir (Pennycook, 1996; Scollon, 1995). Yabancı dil olarak (FL) Japonca öğrencilerinin Japonca yazımında karşılaşılan akademik dürüstlük ihlalleri ise ulusal ve uluslararası düzlemde sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Var olan çalışmalar da internetten kopyala- yapıştır ile hazırlanan dökümanlardaki benzerlik barındıran kelimelerin ya da yapıların belirlenmesi ve orijinal olmayan dökümanların ortaya çıkarılması aynı zamanda intihalin tespit edilmesine dair araçların geliştirilmesine ve bu benzerliklerin tespit edilmesinde yeni metotlarının önerilmesini (Fukaya vd., 2003; Kurasawa, 2016; Ohno vd., 2020; J. Sakai, 2011; Ueno vd., 2006; Ueta ve Tominaga, 2010)

ile alıntı yapma ve atıf çeşitliliğini (Yamamoto, 2016; Yamamoto vd., 2014; Yamamoto ve Nitsū, 2015) barındıran çalışmalar yer almaktadır.

Japonca yazma becerilerinin geliştirilmesi sırasında akademik dürüstlük olgusunun öğrenciler açısından ne anlama geldiği ve bu süreçte akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin öğrencilerin nasıl bir tutum sergilediklerinin tespiti önem arz etmektedir. Bu tarz araştırmaların hem akademik dürüstlük alanındaki uluslararası alanyazına hem de Japon dili öğretimi sürecinde yazma çıktısının akademik dürüstlük ilkeleri çerçevesinde nasıl şekillendiğinin anlaşılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Tüm bu arka plan ve gerekçelerden hareketle bu tezin konusu, Japonca yazma görevlerindeki kaygı durumu ile bu görevler sırasında yaşanması muhtemel akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin Japon dili öğrencilerinin algı ve tutumlarının incelenmesini ve bu iki problem durumu arasındaki muhtemel ilişkinin tespitini içermektedir. Bu tez çalışmasında üç sıralı amaç belirlenmiştir. İlk olarak Japon dilini lisans düzeyinde uzmanlık alanı olarak edinen öğrencilerin bu dilde yazma kaygılarının sebepleri ve kaygının getirdiği sonuçlar tespit edilecektir. Japonca yazma becerisi gerektiren ödev, rapor, kompozisyon, vb. görev(ler) verildiğinde, öğrencilerin bu görevi hazırlama ve tamamlama süreçlerinde ne tür sorunlar ya da zorluklar yaşadığı, söz konusu kaygı durumunun yazma görevlerine nasıl yansıdığı ortaya konulmaya çalışılacaktır. İkinci olarak, Japonca öğrencilerinin “intihal” kavramı üzerinden akademik dürüstlük olgusu ve davranışına ilişkin algı ve tutumları tespit edilecektir. Öğrencilerin intihal kavramına ilişkin farkındalık düzeyleri ve yordamsal bilgi düzeyleri ölçülerek, Türkiye’de Japon dilini uzmanlık alanı olarak edinen bireylerin - Japonca- bağlamındaki akademik dürüstlük algı ve tutumları ortaya konulmuş olacaktır. Bu iki aşama tamamlandıktan sonra ise, Japon dili öğrencilerinin Japon dilindeki yazma kaygıları ile Japonca metin yazımındaki akademik dürüstlük ihlal eğilimi arasında ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin ne yönde ve nasıl bir çerçevede olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır.

Japonca yazma kaygılarının ve Japonca yazma sürecindeki akademik dürüstlük ihlallerinin ayrı ayrı ve birbirleri ile ilişkisinin incelenmesiyle elde edilecek sonuçların aşağıda belirtilen noktalarda somut önermeler ortaya koymaya olanak sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Japonca yazma kaygısı özelinde elde edilecek sonuçlar, Japon dili öğretimi sürecindeki program, materyal, yöntem ve geridönüt mekanizmalarının yeniden gözden

geçirilmesine ve dolayısıyla Japonca öğretiminde girdi ve çıktı boyutlarında niteliğin yükseltilmesi için eksikliklerin tespiti ve giderilmesine yönelik iyileştirme önermelerinin sunulmasına imkan verebilecektir. Diğer yandan, Japon dili öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin farkındalıkları ve yordamsal bilgi ve tutumlarının incelenmesiyle, hem ideografik dil sistemlerine ilişkin akademik dürüstlük alanındaki uluslararası alanyazına katkı sağlanabilecek hem de akademik dürüstlük politikalarının üç aşamasından (belirleyici-tepkisel-engelleyici) ilki olan belirleyici ayağın tamamlanması sağlanacaktır.

Tez içeriksel kapsam olarak, ilk olarak ülkemizde lisans programlarında Japonca öğrenim gören öğrencilerin Japonca ödev, rapor, kompozisyon, vb. yazma görevlerini gerçekleştirirken zorlanmalarına ve kaygı duymalarına sebep olan değişkenler hazırlanan kaygı ölçeği aracılığıyla ortaya konacaktır. Sonrasında ise, tezin ikinci kısmında aynı örneklem grubunun akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin farkındalık düzeyleri ve yordamsal bilgileri ölçülecektir. Bu kapsamda sırasıyla, öğrencilerin akademik dürüstlük ihlali hakkındaki farkındalık düzeyleri ve sonrasında hazır durumlar üzerinden akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin (intihal davranışı üzerinden) algı ve tutumları ortaya konacaktır. Son bölümde ise, yordamsal bilgi ve akademik dürüstlük davranışlarını tespit amacıyla önceden hazırlanmış orijinal ve yeniden yazılmış bir Japonca metin verilerek öğrencilerin bu metin üzerinden akademik dürüstlük kavramını değerlendirmeleri istenecektir. Çalışmanın evreni olarak ise üç lisans programında (Ankara Üniversitesi DTCF Japon Dili ve Edebiyatı ABD, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi ABD, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı ABD) öğrenim gören ve Japon dilinde en az B1 seviyesinde bulunan öğrenciler belirlenmiştir. Çalışma, bu 3 lisans programına kayıtlı olup soru kağıdını dolduran en az B1 düzeyi Japonca seviyesine sahip 210 Japon dili öğrencileri ve onların veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıt bulabilmek için tasarlanmıştır:

1. Yazma Becerileri Kaygı Durumları:

1.1. Japonca'yı lisans düzeyinde uzmanlık alanı olarak öğrenenler (Yabancı dil olarak Japon dili öğrencileri) yazma becerileri edinimi ve çıktısı süreçlerinde ne tür açılardan kaygı geliştirmektedir?

1.2. Japonca öğrencilerinin Japonca yazma becerilerine ilişkin geliştirdikleri kaygı durumu beraberinde -beceri kazanımı ve uygulaması açılarından- ne tür sonuçları getirmektedir?

1.3. Japonca yazma becerilerinde geliştirilen kaygı ile öğrencilerin Japonca dil seviyeleri arasında bir fark var mıdır?

2. Akademik Dürüstlük Algısı ve Tutumu

2.1. Japonca öğrencileri akademik dürüstlük ihlali (academic misconduct) kavramına ilişkin bilgiye sahip midir?

2.2. Japonca öğrencilerinin intihal kavramına dair bilgi düzeylerinin kaynağı nedir?

2.3. Japonca öğrencileri Japonca kompozisyon, ödev, rapor, tez, sunum, vb. yazma süreçlerinde “intihal” kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?

2.4. Japonca öğrencilerini Japonca kompozisyon, ödev, rapor, tez, sunum, vb. yazma süreçlerinde “intihal” davranışına yönlendiren değişkenler nelerdir?

2.5. Japonca öğrencileri akademik dürüstlük ihlallerini hangi kapsamda (kültürel, hukuki, teknik, ahlaki, vb.) değerlendiriyor?

2.6. Japonca öğrencileri akademik dürüstlük ihlallerindeki sorumluluk alanını nasıl tanımlamaktadır?

2.7. Japonca öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumlarında öğrencilerin kayıtlı oldukları programların etkisi var mı?

3. Kaygı Durumu ve Akademik Dürüstlük İhlalleri Arasındaki İlişki

3.1. Örneklem grubundaki Japonca öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin geliştirdikleri kaygı durumu ile akademik dürüstlük ihlallerine dair bilgi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

3.2. Hangi durumlarda (ödev, rapor, vb.) ne amaçla (not, rapor teslimi, hocadan korkma, GNO yüksek tutma, vb.) intihal davranışına yönelmektedirler?

Çalışma boyunca kullanılan terimlerin daha derinden anlaşılması için aşağıda tanımlamalarına yer verilmiştir.

İdeografik Dil: Japonca, okuma ve yazma sistemlerinde Batı dillerine oranla oldukça farklılık göstermektedir. Japonca yazma becerileri Kanji ve Kana (Hiragana ve Katakana)

olmak üzere 2 farklı ortografik karakterden oluşmaktadır. Kanji yazma sisteminde her sembol bir kavramı temsil eden Çin kökenli ideogramlardan oluşurken, Kana sistemi fonetik hecelerden oluşur (Baeza-Yates vd., 2007; Matsuoka vd., 2006).

Yazma Becerisi: Okuduğunu anlamaya, kelime ve dil bilgisi yeterliliğine sahip olmaya ve yabancı dil ediniminde üretime dayalı bir beceri türüdür (Jo, 2021).

Kaygı: Bir şeyi yapmayı çok isteme fakat başaramama duygusu, huzursuzluk, gergin olma, kendinden emin olamama ve endişe duyma anlamlarına gelmektedir (Scovel, 1978).

Akademik Dürüstlük: “Eğitim, araştırma ve bilimsel ortamlarda karar verme ve uygulama aşamalarına yön veren etik kurallara, mesleki ilkelere, standartlara, uygulamalar ve mütemadiyen değerler sistemine uyum sağlama.” (Tauginiené vd., 2018:8).

Akademik Sahtekarlık: “Akademik düzenlemeleri ihlal ederek haksız avantaj sağlamak için tasarlanan eylemler.” (Tauginiené vd., 2018:8).

İntihal: “Diğer kaynaklardan alınan çalışmaları/fikirleri doğru bir şekilde bildirmeksizin sunmak” (Tauginiené vd., 2018:34). Fishman (2009) intihal terimini, çok çeşitli bilimsel suistimalleri kapsamak için "kaplama terim" (blanket term) olarak uygunsuz bir şekilde kullanıldığını ifade etmektedir. İntihal için şu tanımı önermektedir: İntihal, bir kimsenin, kimliği belirlenebilir başka bir kişiye veya kaynağa atfedilebilecek kelimeleri, fikirleri veya eserleri alındığı kaynağa bağlamadan herhangi bir fayda, beğeni veya kazanç (parasal olması gerekmez) elde etmek için kullanmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Yabancı dil öğrenmek dünya pazarına açılmaktır. O halde kişi, kendine özgü amaçları, farklı kültürlerle karşı olan ilgisi ve alakası, mesleki konumu için dil öğrenme gerekliliği ya da eğitim öğretim hayatının getirdiği zorunluluklar gibi sebeplerle yabancı dil öğrenebilir. Yabancı dil öğrenmek kimileri için aynı zamanda travmatik de olabilir (Zheng, 2008). Yani, öğrencinin hem yabancı dil öğrenim sürecine aktif katılımını hem de sürecin sonundaki başarısını etkileyebilecek olumsuz faktörler yer alabilir ve bu süreç içerisinde de sıklıkla kaygı olgusu ile karşılaşmaktadır. Bu yüzden bu bölümde ilk olarak tezin de konusunu oluşturan iki ana parametreden biri olan kaygı faktörü ele alınacak ve kaygı türleri ile beraber tartışılacaktır. Aynı zamanda yabancı dil ediniminde kaygının etkileri üzerinde durulacak, dil becerilerinden özellikle yazma becerisi ile ilişkisi detaylıca irdelenecektir. Sonrasında ise alanyazınındaki Japonca yazma kaygısı tartışması değerlendirilecektir.

Tartışmanın ikinci bölümünde ise, çalışmanın ikinci ana parametresi olan yabancı dildeki yazma becerileri ile içiçe geçmiş olan (Çelik, 2021) akademik dürüstlük ihlalleri üzerinde durulacaktır. Bu yüzden akademik dürüstlük kavramı ve ihlalleri genel bir çerçevede ele alınacak olup Japon dili özelinde diğer dillerle olan ayrımları ve özgünlüğü üzerinde durulacaktır.

2.1. Kaygı

Yabancı dil eğitiminde kaygıyı ele alabilmek için önce kaygı kavramının ne olduğuna bakmak gerekir. Literatürde kaygı kavramına dair pek çok tanımlamalar yer almaktadır (Brown, 1994; Cheng, 2004; Horwitz vd., 1986; Scovel, 1978; Zhao, 2013). Otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili bireysel gerginlik, endişe ve sinirlilik duygusu (Spielberger 1983 akt. Horwitz, 2001) kaygı olarak adlandırılmaktadır. Birçok araştırmacı kaygıyı tehlike esnasında güçsüzlük duygusunun yaşanması, kişinin kendini zayıf hissetmesi, gerginlik yaşaması, endişe, korku duyması olarak tanımlamışlardır (Alrabai, 2014; A. Blau, 1955; Clark ve Beck, 2010; Ellis, 2008; Nolen-Hoeksema vd., 2009; Scovel, 1978). Horwitz vd. (1986) de kaygının duygu ve davranışlar kompleksinden oluştuğunu belirtmiştir.

Kaygı kavramı eğitim alanında psikolojik bir fenomen olarak karşımıza çıkmakla birlikte yabancı dil eğitiminde önemli bir değişken olarak görülmektedir (Tobias, 1979; Zheng, 2008). Yabancı veya ikinci bir dil öğrenme sırasında ortaya çıkan kaygı ise “yabancı veya ikinci dil kaygısı” olarak karşımıza çıkmaktadır (Al-Khasawneh, 2016). Yabancı dil kaygısı, hedef dili öğrenmedeki belirsizliklerden kaynaklı sınıfta öğrenmeye dayalı inançların, davranışların ve duyguların kombinasyonu (Horwitz vd., 1986) ve hedef dilde performans gösterilmesi beklendiği için ortaya çıkan kaygı durumu (MacIntyre ve Gardner, 1994) olarak ele alınmıştır. Benzer şekilde Lightbown ve Spada (2013: 85) da kaygıyı “Birçok öğrencinin ikinci bir dil öğrenirken yaşadığı endişe, sinirlilik ve stres duyguları” olarak tanımlamıştır.

Görüldüğü üzere kaygı, çeşitli duygusal ve zihinsel deneyimlerini tanımlayan bir çatı terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden araştırmacılar kaygı kavramını daha iyi anlayabilmek ve buna dair daha net bulgular elde edebilmek için onu alt kategorilere ayırmışlardır.

2.1.1. Kaygı Türleri

Kaygı; sürekli, durumluk ve duruma özgü olarak 3 yaklaşımla ele alınmıştır (MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991). Alpert ve Haber (1960), Kleinmann (1977) ve Scovel (1978) ise kaygıyı, kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olarak 2 şekilde ele almışlardır.

Sürekli, Durumluk ve Duruma Özgü Kaygı

Sürekli kaygı ve durumluk kaygı 1960’lı yıllarda Cattell ve Scheier (1961), Lazarus (1966) ve Spielberger (1966) tarafından ortaya atılmış ve Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970)’nin ve Spielberger (1983)’ün durumluk-sürekli kaygı envanterleriyle geliştirilmiştir (akt. Tóth, 2010).

Sürekli kaygı, birçok durumda gergin olma ve durumları tehdit edici olarak algılamaya yönelik istikrarlı bir şekilde kaygılı olmaya yatkınlık olarak tasvir edilebilir (Spielberger, 1983 akt. Horwitz vd., 2010). Aynı zamanda sürekli kaygı, bireyin herhangi bir durumda kaygılanma ihtimalinin diğer insanlara göre daha yoğun ve sık olarak

gözlemlenmesi ve herhangi bir durumda kaygılanma ihtimali anlamlarını taşımakta ve bu durum daha sonra bireyin kişisel bir parçası haline almaktadır (Horwitz vd., 2010; Ehrman, 1996; Spielberg ve Rickman, 1988; Zhanibek, 2001). Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan biri genel olarak gergindir (Casado ve Dereshiwsky, 2001) ve genel olarak pek çok durumda kaygılıdır (MacIntyre, 1999; Wang, 2005) ve herhangi bir durumu bile tehlikeli olarak görür (Spielberger ve Rickman, 1988). Bu sürekli kaygılı olma durumu; bireyin hafızasının, bilişsel işleyişinin bozulmasıyla ve kaçınma davranışlarına sebep olup bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlevsellerinin nasıl etkilediği göstermektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991a).

Durumluk kaygısı ise belirli zamanda yaşanan (Brown, 2007; Macintyre ve Gardner, 1991) geçici duygusal bir durum (Spielberger ve Rickman, 1988) olarak tanımlanmıştır. Geçici bir kaygı türü olan durumluk kaygısı, sürekli kaygıdan farklı olarak bireyin kişilik özelliği değildir. Belirli bir durumun tehlikeli ya da rahatsız edici bir şey olarak algılanmasıyla bir uyaran tarafından ortaya çıktığı için sosyal bir kaygı türü olarak da ifade edilmiştir (Schlesiger, 1995). Tehdit edici durum veya rahatsız olunan şey ortadan kalktığında durumluk kaygısı da ortadan kalkar. Örneğin; öğrenci sınava girmeden önce ya da sınav esnasında durumluk kaygı yaşayabilir ya da normalde kaygılı olmayan birinin halk önünde konuşma yapması istendiğinde kaygı yaşayabilir, fakat sınav bittiğinde ya da konuşma gerçekleştiğinde bu kaygı türü de statik olmadığı için ortadan kalkacaktır (Pappamihel, 2002; Spielberg ve Rickman, 1988). Ancak, MacIntyre ve Gardner (1991a) durumluk kaygısını dil başarısını ölçmede etkili bir değişken olarak görmemektedirler. Çünkü belirli bir durumda yaşanan kaygının kaynağını ölçmenin pek de mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda sürekli kaygı da ölçülmesi ve tanımlanması zor olduğu için yabancı dil başarısında önemli bir yordayıcı olarak değerlendirilmemektedir ve fakat Riasati (2011) durumluk kaygısının olumlu yanını şu şekilde ele almıştır. Durumluk kaygısı geçici olduğu için yabancı dil öğrenmede sürekli kaygı kadar zararlı olmadığını, öğrencilerin dil öğrenme ortamlarına alışmasıyla bu durumluk kaygısının da azalacağını ifade etmiştir.

Üçüncü bir tür olan duruma özgü kaygı, belirli koşullarla, belirli bir bağlamda sınırlandırılan katılımcıların kaygıları (topluluk önünde konuşma, yazılı sınavlar, yabancı dil sınıfına katılım gibi) olarak betimlenmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991a). Bu kaygı türü kaygıya sebep olan durumların araştırılmasına olanak sağlayacağı için kaygıyı daha fazla

anlaşılır kılacak, kavramsallaştırılmasında ve tanımlanmasında avantaj sağlayacaktır (MacIntyre ve Gardner, 1991a). Fakat bu kaygı türünde en temel zorluk “durum”un tanımlanmasıdır. Durum kavramı, bireysel farklılıklar da baz alınarak çok geniş bir şekilde tanımlanabildiği gibi dar şekilde de ele alınabilir ya da daha spesifik olarak –sahne kaygısı, yazma kaygısı, matematik kaygısı gibi- ifade edilebilir. Durumu tanımlama, araştırmacının amacına bağlı olarak değişir (Al-Saraj, 2011; MacIntyre ve Gardner, 1991a). Ayrıca duruma özgü kaygı çalışmaları öğrencilerin belirli ve iyi tanımlanmış durumlarda duydukları kaygı düzeylerinin incelenmesini sağladığı için yabancı dil öğrenimi ile ilgili çalışmalarda avantaj sağlamaktadır ve bu yüzden yabancı dil öğrenimine ilişkin kaygının duruma özgü kaygı olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Brown, 2007; Horwitz, 2001; Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991a; Rodriguez ve Abreu, 2003). MacIntyre (1999) da yabancı dil öğrenme ortamları ve bireyin yabancı dil kullanırken ortaya çıkan yabancı dil kaygısının duruma özgü kaygı olarak ele alınmasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı

Sürekli, durumluk ve duruma özgü kaygı türlerinin dışında kaygının, bireylerin dil edinimindeki etkileri ile ilgili kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı kaygı türleri de karşımıza çıkmaktadır. Kaygının yabancı dil ediniminde negatif etkilerinden bahsederken engelleyici kaygı ya da zararlı kaygı ifadeleri kullanılırken, pozitif etkilerinden bahsederken kolaylaştırıcı kaygı ya da yardımcı kaygı ifadelerine yer verilmektedir (Scovel, 1978). Kolaylaştırıcı kaygının yabancı dil ediniminde motive edici bir role sahip olduğu belirtilirken, engelleyici kaygının ise bireylerde dil edinimi ile ilgili endişe uyandırmaya, onları dil ediniminden kaçırma sebepleri olan (Elkhafaifi, 2005; Horwitz vd., 1986; Liu ve Jackson, 2008; Macintyre ve Gardner, 1991) ve hoş olmayan duyguları içerdiği ifade edilmiştir (Alpert ve Haber, 1960; Sellers, 2000). Scovel’e (1978) göre de kolaylaştırıcı kaygı öğrenciyi yabancı dil ediniminde mücadeleci kılar yani birey yeni bir şeyle karşılaştığında onu motive eder; fakat engelleyici kaygı bu süreçte onu kaçınma davranışına iter. Yabancı dil ediniminde kaygının kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı olması yabancı dildeki görevin/ödevin zorluğuna bağlıdır. Görev ya da ödev öğrenci için kolaysa kaygının negatif etkisi gözlemlenmez ve bu durum dil edinimini kolaylaştırır bu süreçteki kaygı kolaylaştırıcı kaygıdır. Fakat, durum tam tersi olduğunda yani bu ödev ya da görev öğrenci için zor ve

üstesinden gelinemez olduğunda o zaman kaygının edinim sürecinde negatif etkilerinden söz edilir ve bu süreçteki kaygı da engelleyici kaygı olarak adlandırılır, edinimi ve dildeki performansı zorlaştırır öğrenciyi de bu süreçten uzaklaştırır (Macintyre, 1995). Bu engelleyici kaygı da öğrencilerin dersi, yabancı dil öğrenmelerini bırakmalarına ve öğrencinin depresyonla karşı karşıya kalmasına sebep olabilir (Chao, 2003). Tüm bunlardan hareketle yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenimi zayıflattığı ve engellediği için bu kaygı çalışmalarda engelleyici kaygı olarak ele alınmaktadır (Aida, 1994; Ewald, 2007; Horwitz, 2001; Hurd ve Junhong Xiao, 2010; M. Liu, 2006; Tallon, 2009; Woodrow, 2011).

2.1.2. Yabancı Dil Ediniminde Kaygı

Kaygının genellikle dil öğrenimi ile ilişkili olduğu araştırmacıların, dil öğretici ve öğrencilerin ilgi odağı olduğu ikinci dil araştırmacıları ve teorisyenlerince ifade edilmiştir (Aida, 1994; Alrabai, 2015; Dornyei, 1994; Horwitz vd., 1986; Matsuda ve Gobel, 2004; Saito ve Samimy, 1996; Salehi ve Marefat, 2014). Çünkü yabancı dil ya da ikinci bir dil öğrenmek hem bilişsel hem de duygusal olarak zorlayıcıdır (Argaman ve Abu-Rabia, 2002) ve kaygı da bu süreçte zorlayıcı, engelleyici ve karmaşık bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır (Bari, 2020; Zheng, 2008). Yabancı bir dili ya da ikinci bir dili öğrenim sürecindeki bu kaygı, öğrencinin dil edinim sürecinde başarısını önleyen, edinimini zorlaştıran ve hatta engelleyen duygu ve davranışları içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Al-Saraj, 2011). Bu kaygı, öğrencinin hedef dildeki kelimelerin anlamlarını bilmemesiyle, hedef dilde akranlarının önünde konuşma yaparken ya da bu dildeki ödevleri/görevleri yerine getirirken ortaya çıkabilir (Ehrman, 1996).

Kaygının genellikle başka bir dili öğrenmede bir engel olarak karşımıza çıktığı ve yabancı dil öğretiminde bazı yaklaşımlarla öğrenci kaygısını azaltmaya yönelik yaklaşımların olduğu görülmektedir (Horwitz vd., 1986). Bu yaklaşımlara örnek olarak “Natural Approach” (Krashen ve Terrell, 1983), “Silent Way” (Gattegno, 1971), “Suggestopedia” (Bancroft, 2005) ve “Counseling Learning” (Curran, 1976) verilmekte ve bu yaklaşımlarla kaygının yabancı dil öğrenimindeki olumsuz etkilerine dair farkındalık oluşturulmakta; öğrencinin kaygı düzeyinin azaltılması amaçlanmaktadır.

Huzursuz, endişeli olma duygularıyla ilişkilendirilen kaygının dil öğreniminde önemli bir duyuşsal role sahip olduğu da öne sürülmüştür (Brown, 2005; Zhao, 2013). MacIntyre ve Gardner (1989) da kaygının dil öğrenmede dikkat ve performans eksikliğine yol açtığını, öğrenmeyi sekteye uğratması ile ilgili kaygının öğrenme sürecinde negatif etkilerinden söz etmişlerdir. Aynı zamanda yabancı dil kaygısı öğrencilerin hedeflenen dilde düşüncelerini ifade edememesine ve çevresindekileri anlayamamalarına da sebep olur (Dewaele vd., 2008).

Kaygının yabancı dil öğreniminde negatif etkilerinin yanında pozitif etkilerinin de olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır ve yabancı dilde başarıyı güdüleyen bir faktör olarak da ele alınmıştır (Chastain, 1975; Kleinmann, 1977, 1977; MacIntyre ve Gardner, 1994b). Ancak çalışmalar çoğunlukla kaygının daha çok öğrenmeyi engelleyici, performans düşürücü olmasıyla negatif etkileri üzerine yoğunlaşmıştır (Al-Khasawneh, 2016; Argaman ve Abu-Rabia, 2002; Cheng vd., 1999; Elkhafaifi, 2005; Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991a; Marcos-Llinás ve Garau, 2009; Marwan, 2016; Mills vd., 2006; Tallon, 2009; Young, 1991). Yabancı dil kaygısı, bireyin anadili dışındaki bir dili öğrenme ya da kullanma aşamalarındaki olumsuz duyguları ve endişeleri kapsar (MacIntyre ve Gregersen, 2012) aynı zamanda hedef dilde başarıyı etkileyen psikolojik bir faktördür (Dörnyei, 2014). Bu yüzden yabancı dilde kaygı öğrencilerin hedef dil yeterliliklerini (M. Liu ve Jackson, 2008), dinleme becerilerini (Elkhafaifi, 2005), okuma ve yazma becerilerini (Argaman ve Abu-Rabia, 2002) ve hatta hedef dilde telaffuzlarını (Szyszka, 2019) da negatif bir şekilde etkilemektedir.

Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısına dair genel bir teori geliştirmiştir. Bu teoriye göre kaygı, dil öğrenimine dair farklı algı, inanç, duygu ve davranışları barındırmaktadır ve yabancı dil kaygısının iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu üç bileşeni ölçmek için de 33 maddelik -ki bunların 20si yabancı dilde dinleme ve konuşma becerilerini içerir- Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeğini (FLCAS) geliştirmiştir. Cheng vd. (1999) da genel yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde yazma kaygısını araştırmak için FLCAS'ı İkinci Dilde Yazma Kaygısı Testi (SLWAT) ile birlikte kullanmıştır. Bir benzer çalışma da Saito vd. (1999) tarafından yapılmıştır. Saito vd. (1999), yabancı dilde okuma kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olduğunu belirtmek için hem FLCAS'ı hem de Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeğine (FLRAS) başvurmuştur.

Horwitz vd., (1986) ya göre iletişim kaygısı, öğrencilerin/kişilerin başkalarıyla iletişim kurmalarında çekinmelerine ve topluluk önünde konuşmada ve söylenenleri dinlemede problem yaşamalarına sebep olur. Sınav kaygısı ise öğrencilerin mükemmeliyetçi algıları ile ilgilidir. Çünkü başkaları için iyi sayılabilecek bir not sınav kaygısına sahip öğrenciler tarafından kabul görmez ve başarısızlık olarak algılanır. Öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu aslında sınav kaygısı ile benzerlik göstermektedir. Olumsuz değerlendirilme kaygısı sadece testten ya da sınavdan düşük not alma, aldığı notu beğenmemekten ziyade sınıf önünde konuşurken ya da bir grup tartışmasında yer alırken de başkalarından olumsuz dönütler almayı da barındırmaktadır. Bu üç bileşen yabancı dil ediniminde negatif etkileri sahip olup yabancı dil öğreniminde bir engel olarak kaşımıza çıkmaktadır. Çünkü kaygılı öğrencilerin dikkati daha kolay dağıldığı için kaygının sebep olduğu savunma mekanizması öğrencilerin yabancı dili öğrenmesine ve hedeflenen dilde performans göstermelerine müdahale etmiş olur (Gregersen ve Horwitz, 2002) ve yapılan araştırmalar da şunu gösteriyor ki kaygı ne kadar yüksek ise performans da o kadar düşük olur (Onwuegbuzie vd., 1999). Performans düşüklüğüne bağlı olarak da öğrenci başarısızlık korkusu, olumsuz değerlendirilme kaygısı, mükemmeliyetçi başarı standartı ve karar vermede zorluk yaşama gibi sebeplerden ötürü öğrenci özgüven eksikliği yaşamakta ve görevlerini daima erteleme eğiliminde olmaktadırlar (Rothblum vd., 1986). Bunlara ek olarak kaygıya sebep olan durumlar arasında öğrenciler arası rekabet, birbirlerinin hatalarına müdahale etme/hatalarını düzeltme ve mükemmel olma isteği verilebilir (Gregersen ve MacIntyre, 2014).

MacIntyre ve Gardner (1994) yabancı dil kaygısını, yabancı dil becerilerinden özellikle konuşma ve dinleme ile ilişkili gerginlik, endişe hissi ve olumsuz duygusal tepki uyandırma olarak ele almışlardır. Bu zamana kadar yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğreniminde potansiyel olarak engel teşkil eden duygusal bir tepki, psikolojik bir gerilim olarak ele alınmıştır (Jing ve Junying, 2016; Kruk, 2018).

Yabancı dil kaygısına dair yapılan çalışmalarda birçok faktörün kaygıyı etkilediği ve kaygıya sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörlerden en yaygın olanları öğrencilerin kişilikleri (Dewaele ve Furnham, 2000) ve inançları (Horwitz vd., 1986), öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim şekilleri (Vygotskiï ve Kozulin, 1986), öğrencilerin dile dair arkaplanları (Frantzen ve Magnan, 2005) ve işbirlikçi öğrenme (Slavin, 1991)dir. Young

(1991) de aslında bu faktörlerin üç ana başlık altında - öğrenci, öğretmen ve öğretim uygulamaları - toplandığını belirtmiştir. Bu ana başlıkların da altı alt başlıktan – öğrencilerin kişisel kaygıları, inançları, öğretmenlerin yabancı dil öğretimine karşı inançları, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, sınıf kuralları ve dil testi – oluştuğu belirtilmiştir.

Liu ve Jackson (2008) ise yabancı dilde kaygı nedenlerine hata yapma korkusunu, öğrencinin öğretmenleri ya da akranları tarafından hatalarının düzeltilmesini ve öğretmenlerinin veya akranlarının önünde konuşmayı da eklemiştir. Bu anlamda öğrencinin özsaygısının da önemi ortaya çıkmaktadır. Benlik saygısının düşük olması da ya da özgüven eksikliği de hedeflenen yabancı dilde kaygıyı tetiklemiş olur ve yabancı dil edinimi olumsuz etkiler (Young, 1991; Yamini ve Tahriri, 2006).

Yabancı dil kaygısına dair yakın zamanda Oteir ve Al-Otaibi (2019) tarafından yapılan sistematik derlemede kaygının ne kadar zorlayıcı bir faktör olduğu ve kaygının öğrencileri nasıl etkilediği ele alınmıştır. Oteir ve Al-Otaibi (2019) çalışmasında yabancı dil kaygısının etkilerini akademik, sosyal, bilişsel, duygusal ve kişisel olmak üzere beş grupta ele alır. Özellikle öğrencilerin yabancı dilde kaygı düzeylerinden bahsettiklerinde akademik olarak düşük performans sergileme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, hedeflenen yabancı dilde (FL) sosyal olarak etkileşime geçemediklerini ifade etmiştir. Yüksek kaygının öğrencilerde bilginin bilişsel sisteme iletilmediği ve böylelikle yabancı dil kazanımının önemli parçasının edinilemediği, bu durumun öğrencileri daha mutsuz, daha endişeli ve daha unutkan kıldığı, kişiliklerine zarar verdiği ifade edilmiştir. Fakat kaygı düzeyi düşük olan bir öğrenci için de bir motivasyonun olmadığı öne sürülmüştür. Bu yüzden sadece yüksek ya da sadece düşük kaygı düzeyinin uygun olmadığı, optimal kaygı düzeyinin yabancı dil ediniminde başarıya katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Argaman ve Abu-Rabia, 2002).

2.1.3. Yabancı Dilde Yazma Kaygısı

Yabancı dil kaygısı ile dört dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma arasındaki ilişki çok sayıda çalışma tarafından ele alınmıştır (Cheng vd., 1999; Steinberg ve Horwitz, 1986; Tanveer, 2008; Elkhafaifi, 2005; Argaman ve Abu-Rabia, 2002; Brantmeier, 2005; Saito vd., 1999; Sellers, 2000; Aljafen, 2013; Daly, 1977; Daly ve Miller, 1975a,

1975b; Daly ve Wilson, 1983; Dewaele ve Al-Saraj, 2015; Dewaele ve Ip, 2013; Gerencheal, 2016; Hussein, 2013; Kurt ve Atay, 2007; Zhang, 2011).

Dört dil becerilerinden biri olan yazma, dil eğitim ve öğretim ortamlarının tüm düzeylerinde önem arz etmektedir. Çünkü yazma sürecinde dil öğrencileri dili etkili bir şekilde kullanarak düşüncelerini ve duygularını karşı tarafa iletmede yazma becerilerini bir araç olarak görürler (Y. Cheng, 2002). Bu yüzden ister ana dilde (L1) ister yabancı (FL) ya da ikinci dilde (L2) fikirleri akıcı ve doğru bir şekilde yazıya dökmenin önemi vurgulanmalı yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Olshtain, 2001 akt. Wu, 2015). Çünkü bir öğrenci bir dilde uzmanlaşmak istiyorsa L1, L2 ya da FL farketmeksizin, öğrenci o dilde yazma becerilerini geliştirmelidir. Hatta yazma becerilerine ilişkin kimi araştırmacılar (Kitao ve Saeki, 1992; P. K. Matsuda, 2003; P. K. Matsuda ve Silva, 2019) dört temel dil becerilerinden en zorunun yazma olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü onlara göre yazma, konuşma gibi ya da konuşulanı anlama gibi doğal olarak edinilmediği için öğretilmesi gereken bir beceri olduğu vurgulanmıştır. L1 ve L2 ya da FL’ de yazma kendi içinde farklı dinamikleri barındırır, çünkü L2 ya da FL öğrencisi daha az aşına olduğu yabancı/ikinci dilde düşünerek yazmak zorunda olduğu için yazma kaygısı bu süreçte L1’e göre daha fazla yaşanır (Wu, 2015). Bu kaygı onların yazma görevlerini yerine getirememelerine ya da çoğu zaman bu görevde zorluk yaşamalarına ve fikir üretememelerine neden olup öğrencide huzursuzluk ve endişe yaratmaktadır. Bu psikolojik fenomen literatürde karşımıza yazma kaygısı olarak çıkmaktadır (Abu Shawish ve Abdelraheem, 2010).

Daly ve Miller (1975a) tarafından adlandırılan yazma kaygısı, genel anlamda yazma eyleminden kaçınma, yazma sürecini bozan olumsuz duygular olarak tanımlanmaktadır (Daly, 1979; Daly ve Miller, 1975a; Hassan, 2001; McLeod, 1987). Yazma kaygısı ortaya çıkan yazılı ürüne de yansır; yani yazma kaygısı düşük olanlar yazmaktan zevk alır ve kendinden emin yazım tarzını benimserlerken (Faigley vd., 1981); kaygısı yüksek olanlar olumsuz bir şekilde değerlendirileceklerini ve yazmada başarısız olacaklarını düşündükleri için yazma eylemi onlar için bir sorun haline gelebilir ve yazmayı bir cezalandırıcı faktör olarak görebilirler ve bu da öğrencilerin yazma eyleminden kaçınmalarına sebep olur. (Daly ve Miller, 1975a). Daly ve Miller (1975a) 1970’lerin ortalarında öğrencilerin anadilde yazma kaygısını ölçmek için Yazma Kaygısı Testini (Writing Apprehension Test/WAT) geliştirmişlerdir. Bu test ile yazma kaygısına ve bu kaygının zararlarına dikkat çekmeyi

amaçlamışlardır ve birçok çalışmanın bu alanda yapılmasına öncü olmuşlardır. Çünkü yazma kaygısının araştırılmasının temelleri anadilde dayanmaktadır ve anadilde yapılan bu çalışmalar yabancı dilde yazma kaygısını anlamada önem arz etmektedir. Bu yüzden bu testin (WAT) sadece anadilde değil aynı zamanda yabancı dilde yazma kaygısı çalışmalarında da kullanıldığı gözlemlenmiştir (Cheng vd., 1999; Hadaway, 1987; Masny ve Foxall, 1992; Y. Wu, 1992). Fakat WAT özellikle anadili İngilizce olan L1 konuşurları için tasarlanması sebebiyle yabancı dilde yazma kaygıları çalışmalarının temel yönlerini yansıtamayabileceği ifade edilmiştir. Bu yüzden de yabancı dilde yazma kaygısının hem genel anlamda yabancı/ikinci dilde kaygı hem de L1 yazma kaygısından ayırt edilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir (Y. Cheng, 2002; Y. S. Cheng, 2004). Bu bağlamdan hareketle Cheng (2004) tarafından İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (The Second Language Writing Anxiety Inventory/SLWAI) geliştirilmiştir. Bu envanterde yazma kaygısının 3 boyutu – somatik, davranışsal ve bilişsel- ölçülmüştür. Somatik boyut, kaygının fizyolojik etkilerini ifade eder. Kişinin sinirlilik ve gerginlik gibi hoş olmayan duygularındaki artış bunlara örnektir. Davranışsal boyut ise kişinin yazmadaki kaçınma davranışdır. Son olarak da bilişsel boyut ise olumsuz değerlendirilme gibi olumsuz beklentilere girme gibi kaygı faktörünün zihinsel yönünü tasvir eder (Y. S. Cheng, 2004).

Yabancı dilde yazma kaygısı yaşayanlar, yazılı ürünlerinde kendilerini ifade edememekten korkup, olumsuz değerlendirilmekten endişe duyarlar ve bu da öğrencilerin aşırı kaygı duyup yazma eyleminden kaçmalarına ya da yazılı ürün ortaya koymak için aşırı zaman harcamalarına sebep olur (Y. S. Cheng, 2004; Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994b). Aynı zamanda literatüre bakıldığında öğrencileri yazmadan kaçmaya iten sebepler arasında yazma, sınav ve olumsuz değerlendirilme korkusunun, zaman baskısının, akran rekabetinin, ilgi çekici olmayan konuda yazmanın, özgüven ve özyeterlik inanç eksikliğinin (Y. Cheng, 2002; Magno, 2008), dil ve kelime bilgisindeki eksikliklerin, dili nasıl kullanılacağını bilememenin (Hertz-Lazarowitz ve Bar-Natan, 2002) yazma becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasının (Abdel Latif, 2015) ve düşüncelerin organize edilip yazıya dökmede yaşanan güçlüklerin yer aldığı görülmektedir (Al-Sawalha ve Chow, 2012; Kırmızı ve Kırmızı, 2015; M. Liu ve Ni, 2015; Rezaei ve Jafari, 2014; Zhang, 2011). Bu yüzden yabancı dilde yazma kaygısının düzeylerini ve nedenlerini araştırmak için birçok çalışma yapılmıştır (Abu Shawish ve Abdelraheem, 2010; Armendaris, 2009; Aydın, 1999; Y. Cheng, 2002; Y. Cheng vd., 1999; Daud vd., 2016; Huwari ve Abd Aziz, 2011; Kaur Ranjit Singh ve Kumar Rajalingam, 2012; Masny ve Foxall, 1992; Takahashi, 2010).

Çünkü görüldüğü üzere yabancı dilde yazma kaygısı çok yönlü bir kavram olarak karşımıza çıktığı için kaygıya sebep olan birçok etken olabilir.

Dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, akademik başarı için gereklidir. Öğrenciler yabancı dilde yazma becerisini geliştirirken yazmanın aktif ve üretken doğasından ötürü oldukça zorlanırlar. Çünkü yazma, bireyin kendisini anadilinden başka bir dilde yeterli şekilde ifade etmesine izin veren düşünme stratejilerini, belirli bir düzeyde dil bilgisini, yazma prensiplerini ve kelime bilgisini gerektirir (Erkan ve Saban, 2011). Bu yüzden karmaşık yapıya sahip olan yazma becerisi yabancı dil öğrencileri için bir problem haline gelmektedir. Buna göre bu karmaşık yazma sürecinde kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük kalitede, daha kısa ve basit yapılar kullanarak ortaya ürün koydukları (Daly, 1978; Faigley vd., 1981); kaygı düzeyi düşük olan öğrenciler ise yüksek olanlara göre daha kaliteli ve akıcı yazılı ürünler ortaya koydukları ifade edilmiştir (Faigley vd., 1981; Hassan, 2001). Cheng (2002) de buna ek olarak öğrencilerin kaygı düzeyine bağlı olarak yazma becerilerinden kaçındıklarını ifade etmiştir.

2.1.4. Japon Dilinde Yazma Kaygısı

Japon dili eğitiminde kaygı çalışmalarının tarihi 1990lı yıllara dayanmaktadır (Aida, 1994; Samimy ve Tabuse, 1992). Samimy ve Tabuse (1992) Japonca gibi daha az yaygın olarak öğretilen ve gerek yazı sistemi gerek dilsel anlamda öğrenciler açısından da pek de aşına olunmayan bir dilin ediniminde dile karşı tutumun, motivasyonun ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin öğrencilerin hedef dildeki performanslarını ölçmede güçlü bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle Japonca gibi ortografik bir sisteme sahip olan diller öğrenciler için bilişsel olduğu kadar duyuşsal engelleri de barındırmaktadır (Samimy ve Tabuse, 1992). Bunlara ek olarak Aida (1994), kaygı çalışmalarının en fazla Almanca, Fransızca, İspanyolca ve İngilizce gibi Batı dillerine odaklandığını ve Japonca gibi Batı dışı dillere dair çalışmanın olmadığını, bu çalışmasının Japon dilinde kaygı literatürüne öncülük edeceğini ifade etmiştir. Aida (1994) bu çalışmasında Japonca öğrenmenin Amerikalı öğrenciler için zor bir görev olduğunu hatta Batı dillerinde iyi bir seviyeye ulaşmak için belirlenen 480 saatlik eğitimin yeterli olduğu söylenirken aynı seviyeye Japon dilinde ulaşmak için 1320 saate ihtiyaç duyulduğunu öne sürmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin Japonca gibi Batı dışı bir dili öğrenirken yaşadıkları kaygının Batı dillerine kıyasla farklılık

gösterdiğini ifade etmiştir. Bunu test etmek için Horwitz vd. (1986) Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeğini (FLCAS) kullanmıştır. Bu çalışma sonucunda Aida (1994) Japon dilinde kaygı faktörlerinin konuşma becerilerinde etkili olduğunu belirtmiş, kaygıya sebep olan faktörlerin de olumsuz değerlendirilme ve Japonca anadil konuşurlarıyla iletişime geçmekten kaçınmanın olduğunu ifade etmiştir.

Japon diline dair bir diğer çalışma da (Motoda, 1997, 1999, 2000, 2004, 2005) tarafından yapılmıştır. Motoda çalışmalarında var olan Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı ölçeğine ek olarak sınıf dışı kaygı faktörünü de ekleyerek çalışmalarını yürütmüştür. Motoda (1997) var olan kaygı çalışmalarının öğrencinin anadili ortamında yapılmış olduğunu ve hedef dil kullanım ortamındaki kaygıya dair eksikliklerin olduğunu belirtmiştir. Böylelikle “anadil ortamı” ve “hedef dil kullanım ortamı” olmak üzere literatüre 2 kavram kazandırılmıştır (Motoda, 1997: 435). Söz konusu hedef dil Japonca olduğunda sadece sınıf içindeki kaygıyı değil sınıf dışındaki kaygıyı da göz önünde bulundurmak gereklidir. Yani hedef dil kullanım ortamı derken anadili farklı olan bir öğrenci Japonya’ya eğitim amaçlı gittiğinde Japonca’yı yani hedef dili sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da kullanacaktır ve sınıf dışı yabancı dil kaygısını da beraberinde getirir; fakat anadil ortamında mesela İngiltere’de yaşayan bir öğrenci Japonca’yı sadece sınıf içinde öğrendiği ve kullandığı için sınıf dışına çıkınca Japonca yerine anadili olan İngilizceyi konuşacaktır bu da sadece sınıf içi kaygıyı getirecektir (Motoda, 1997). Motoda (1999) bu zamana kadar Horwitz vd. (1986) tarafından Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeği (FLCAS), MacIntyre ve Gardner (1988) tarafından Fransızca Sınıf İçi Kaygısı (FCA) ve Fransızca Kullanımına dair Kaygı (FUA) ölçekleri yapılmış, bunların sadece sınıf içi kaygı ile ilgilendiklerini belirtmiş; kendi çalışmasında sınıf içi kaygıdan ziyade sınıf dışı kaygı ile ilgilenmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Daha sonra Motoda 2000 yılında yaptığı çalışmasında Japonya’da Japonca öğrenenler için 23 tane yabancı dil sınıf içi kaygı ve 22 tane de sınıf dışı kaygı durumlarını ifade eden maddelerden oluşan Japonca Kaygı Ölçeğinin (JLAS) gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu ölçek sonucunda sınıf içi ve sınıf dışı kaygıda 3 tür faktör elde edilmiş, sınıf içi faktörler öğrencinin konuşma becerilerinde yaşadığı kaygı, Japonca dersi esnasında yaşanan durumu anlayamama kaygısı ve Japoncasının zayıf olması olarak ele alınırken sınıf dışı kaygı ise öğrencinin Japonlarla konuşurken yaşadığı kaygı, Japoncasının zayıf olması ve toplum önünde Japonca konuşurken yaşanan kaygı olarak ele alınmıştır. Görüldüğü üzere Japonca Kaygı Ölçeğinde (JLAS) öğrencinin Japoncasının zayıf olması hem sınıf içinde (JLAS-IN) hem de sınıf dışında (JLAS-OUT) ortak faktör olarak belirlenmiştir (Motoda, 2000).

Görüldüğü üzere Motoda (2000) tarafından oluşturulan Japonca Kaygı Ölçeği (JLAS) daha çok dilin dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmıştır. Aynı şekilde Motoda, 2004 ve 2005'teki çalışmalarında da daha önce geliştirdiği Japonca kaygı ölçeğini (JLAS) kullanarak bu kez Japoncada kaygı ile benlik saygısı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ölçmeye çalışmış ve Japon dili kaygısı ve benlik saygısı arasında negatif bir korelasyonun olduğunu belirtirken Japoncada kaygı ve motivasyon arasında bir korelasyonun olmadığını ifade etmiştir.

Motoda'nın geliştirdiği Japonca kaygı ölçeğinin kullanılmasıyla Japon dilinde kaygı çalışmaları artış göstermiştir (Ai-Fen ve Ai-Ling, 2013; Kauzlarić, 2016; Kitano, 2001; S. Machida, 2001; T. Machida, 2010; Mochizuki, 2008; Moriya, 2002; Nishitani ve Matsuda, 2003, 2005, 2008; Ogawara, 2001; Purwaningrum vd., 2020; Shida, 2007; Watanabe vd., 2008). Ai-Fen ve Ai-Ling (2013) çalışmasında konuşma becerilerine odaklanmış (Kitano, 2001), devlet üniversitesi ve teknik üniversitesini karşılaştırıp, olumsuz değerlendirilme, başarısız olma gibi kaygılardan ötürü devlet üniversitesindeki öğrencilerin teknik üniversitedeki öğrencilerden daha kaygılı olduklarını belirtirken Kauzlarić (2016) de Zagreb Üniversitesindeki öğrencilerin Japonca konuşma becerilerindeki kaygı durumunu Shida (2007) da Ritsumeikan Üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin Japon dili sınıfında ne tür kaygı yaşadıklarını incelemiştir. Nishitani ve Matsuda (2003) Vietnamlı öğrencilerin Japonca dil kaygısını ölçmeye çalışır ve öğrencilerin grup tartışmalarında yer alırken kaygılı ve Japonca konuşurken öğrencilerin kendilerine güveni olmadığı için kendilerini ifade etmede gergin olduklarını belirtmiştir. Machida (2001) yabancı dil olarak Japoncada sözlü sınav kaygısını incelemiş ve bu kaygı türünü durumluk kaygısı ile ilişkilendirmiştir. Mochizuki (2008) yabancı dil kaygısını Japon dili eğitiminde sınıf içi ve sınıf dışı kaygı kavramları ile tartışmıştır ve sınıf içi kaygının sınıf dışı kaygıdan daha yüksek olduğunu, öğrenci diğerleri ile aynı öğrenme ortamını paylaşırsa bile öğrenen kişiye bağlı olarak başarı derecelerinde farklılık olabileceğini ifade etmiştir. Moriya (2002) Japon dili eğitiminde motivasyonun üzerine çalışmış olup, araştırma sonuçlarından hareketle kaygıyı azaltmada dil ortamı ve müfredat tasarımının gerekli olduğundan bahsetmiştir. Nishitani ve Matsuda (2008) yabancı dil olarak Japonca öğrenenlerin dil kaygılarını kontrol etmek ve özgüvenlerini yükseltmek için öğrencilere geri bildirim vermenin gerekliliği üzerine çalışmıştır. Ogawara (2001) Taylandlı öğrencilerin Japonca kelimelerin telaffuzunda duydukları kaygıyı araştırmıştır ve telaffuz üzerine ölçek geliştirmeye çalışmıştır. Öğrencilerin birbirlerinden etkilendiklerini ve olumsuz değerlendirileceklerini düşündükleri için Japonca telaffuzda kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Watanabe vd. (2008) Japonca anadil

konuşurların sınıf içi ve sınıf dışı yabancı dil kaygısının etkilerine bakmıştır. Purwaningrum vd. (2020) da Endonezya'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Japoncada kaygı üzerine incelemeler yapmışlardır. Bunun sonucunda kaygılı olan öğrencilerin Japonca seviyesinin (JLPT/ Japonca Yeterlilik Sınavına göre belirlenen) N4 N5 gibi düşük seviyede olduğunu fakat N2 N3 gibi Japonca seviyeleri yüksek olanların ise daha az kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Yani bu çalışmada kaygının Japonca dil yeterliliği ile arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir (Purwaningrum vd., 2020). Türkiye özelinde ise Japon dilinde kaygı çalışmaları ilk kez İrim ve Özşen (2018) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında, Türkiye'deki Japon dili öğrencilerinin bu dili sınıf içi ve sınıf dışı iletişimde kullanırken, Japonca kelime bilgilerinde ve Japonca metin okurken duydukları kaygı durumlarını ve öğrencilerin özyeterlik inançlarını ölçmeye çalışmışlardır.

Fakat söz konusu Japonca yazma becerilerinde kaygı çalışmalarına bakıldığında Ishibashi'nin (2011) çalışması dışında bir çalışma görülmektedir (akt. Tian, 2020). Ishibashi, Tayland Üniversitesi'nde Japonca öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinde kaygı durumlarını ölçmek için Cheng vd. (1999) tarafından oluşturulan İkinci Dilde Yazma Kaygısı Testini (SLWAT) kullanmıştır. Bu testte "İngilizce" olan maddeleri "Japonca" olarak çevirmiştir. Bu testin sonunda yazılı ürün ortaya koyma, olumsuz değerlendirilme, yazma becerilerinde doğru ifadeler kullanamama ve yazmada özgüven kaygısı olmak üzere 4 faktör elde etmiştir (akt. Tian, 2020). Tian (2020) ise 2016 yılında geliştirdiği ölçek ile (Tian, 2016) Japonya'da Japon üniversitelerinde öğrenim gören anadili Çince olan Çinli öğrencilerin akademik yazmada kaygı durumlarını incelemiştir. Çünkü ona göre bir öğrenci genel Japonca yeterliliğine her ne kadar sahip olsa da öğrencinin Japonca konuşurken kullandığı kelime ile yazarken kullandığı kelimeler farklı ve yazı dili uygun cümle kalıplarını, kelimeleri ve dilbilgisi kurallarını gerektirdiği için de akademik yazma becerileri ile genel dil becerileri örtüşmemektedir. Aynı zamanda yazma becerileri söz konusu olduğunda da yani yabancı dilin uygulanması süreçlerinde akademik dürüstlük ihlalleri bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2. Akademik Dürüstlük Kavramı ve İhlalleri

Bilimsel değerlere, ilkelere ve etiğe uygun tutumlar sergilemek olarak adlandırılan akademik dürüstlük eğitimdeki tüm paydaşlar için önemlidir (Fishman, 2016). Çok yönlü ve

karmaşık olan akademik dürüstlük kavramına dair tanımlamalar araştırmacılar arasında tartışmalı olmasıyla dikkat çekmektedir (Bretag, 2016).

Uluslararası Akademik Dürüstlük Merkezi'ne (International Center for Academic Integrity (ICAI), 2021) göre akademik dürüstlük kavramı; “dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret” olmak üzere 6 değere bağlıdır ve bu değerlerin her biri paydaşların güvenilirliğini ve değerini yükseltir (s.4). Tauginienė vd. (2018: 8) de bu kavramı “Eğitim, araştırma ve bilimsel ortamlarda karar verme ve uygulama aşamalarına yön veren etik kurallara, mesleki ilkelere, standartlara, uygulamalar ve mütemadiyen değerler sistemine uyum sağlama” olarak tanımlamıştır. Davis vd. (2009) ve Whitley ve Keith-Spiegel (2002) bunlara ek olarak akademik dürüstlüğün birçok özel uygulamaları bünyesinde barındırdığını ifade etmişlerdir. Orijinal akademik çalışmanın üretilmesi, çalışmada kullanılan kaynakların doğru ve şeffaf bir şekilde takip edilebilmesi aynı zamanda gerekli atıfların yapılması ve açıkça ifade edilen edilmeyen akademik davranış normlarının içselleştirilmesi, akademik hedeflerin gerçekleşmesinde olumlu ve destekleyici yaklaşımların sergilenmesi gibi uygulamaları bunlara örnek olarak vermişlerdir. Tüm bu değerlere bağlılık tüm paydaşların, akademik dürüstlük ihlallerini önlemede önem arz etmektedir (Çelik ve Lancaster, 2021).

“Şüpheli, hukuka aykırı veya etik olmayan davranışlardan kaynaklanan iyi uygulamaların çığnenmesi” (Tauginienė vd., 2018: 26) anlamına gelen ihlal kelimesi akademik anlamda intihal, veri imalatı, veri tahrifi, kopya ve para ile tez/ödev yazdırma gibi etik olmayan davranışları içermekte ve eğitim camiasında ciddi bir sorun olarak görülmektedir (Anohina-Naumeca vd., 2020; I. Blau vd., 2021; Çelik, 2021; DiPaulo, 2022; Hughes ve McCabe, 2006). Haksız kazanç sağlama amacıyla yapılan davranışlar olan akademik dürüstlük ihlallerinden (Miller vd., 2017) en çok intihal kavramı dikkati çekmekte (Fishman, 2009) ve son yirmi yılda bu ihlal türüne ait çalışmaların arttığı ifade edilmiştir (Adam, 2016; Ercegovic ve Richardson, 2004; Introna vd., 2003; Park, 2003; Rosamond, 2002).

2.2.1. İntihal

İntihal kavramı ilk olarak etimolojik olarak incelenmiş Latin ve Yunan tarihine dayandırılmıştır (Oxford English Dictionary, n.d.; Valpy, 1828). Daha sonra bu kavram evrilip “edebi/yazınsal hırsızlık, başkalarının fikirlerini ya da sözlerini çalma ve kaynağını belirtmeden kendi fikri ya da sözleri gibi yayma” anlamlarını taşır hale gelmiştir (Park, 2003: 472). “Edebi/yazınsal hırsızlık” kavramı da matbaanın icadına dayandırılmaktadır; çünkü matbaanın icadı insanları sadece okumaya veya yazmaya teşvik etmekle kalmayıp bu işten para kazanmalarını da sağlar hale gelmiş daha fazla para kazanmak için de daha fazla yazılı ürün satmanın, paylaşmanın gerekliliği doğmuş bu durum da intihal olaylarını görünür hale getirdiği ifade edilmektedir (Eaton, 2021). İntihali görünür kılan bir diğer faktör de teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet öğrencileri bilgi alışverişine teşvik etmiş, kopyala-yapıştır ile bilgi paylaşımına olanak sağladığı yönünde ifadelere yer verilmektedir (Rogerson ve Basanta, 2016).

İntihal kavramına dair tek bir tanım olmamakla birlikte birçok araştırmacı başkalarının fikirlerini, ifadelerini kaynağına uygun ve doğru atıf yapmadan fikirleri ya da ifadeleri kullanmanın intihal olduğunu tanımlamışlardır (Houghton vd., 2019; Park, 2003; Sutherland-Smith, 2008; Yeo, 2007). Fakat bu geleneksel tanım dijitalleşmenin de etkisiyle (Ali, 2013; Teixeira da Silva, 2017) intihal kavramını açıklamada yetersiz kalmakta ve modern eğitim-öğretim sürecinde tam karşılığını bulamamaktadır. Çünkü günümüz intihal olgusu sadece metinlerin, ifadelerin veya fikirlerin çalınması ya da izinsiz kullanılması ile ilgili değildir (Eaton, 2021). Bu bağlamdan hareketle Eaton (2021) intihal kavramına dair yeni bir çerçeve oluşturmuş, intihalin geleneksel tanımında yer alan metin boyutunun sadece yazılı bir eserden (makale, kitap, tez, vb.) oluşmadığını aynı zamanda internette yer alan kaynakların (Pecorari ve Petrić, 2014) yani internetteki blogların, online tartışma panellerinin, online makalelerin, sosyal medya ve twitter gönderilerinin de yer aldığını belirtmiş, bunlara ek olarak sanatta (Noh vd., 2018), tasarımda (Bettaieb vd., 2022), müzikte (de Prisco vd., 2016), kodlamada/yazılımda (Chuda vd., 2012), verilerde (Chambers vd., 2019) de aşırı macılığın yapıldığı ifade edilmiştir (Eaton, 2021).

Sosyal, kültürel, ekonomik, psikolojik, coğrafi ve teknolojik nedenlerden ötürü artış gösteren intihal problemine (Faizan ve Munshi, 2019) iten faktörler ise hem bireysel hem de dış etkenler olmak üzere 2 bakımdan incelenmektedir. Bireysel faktörlerde yaş, cinsiyet,

kişisel baskılar, yüksek not alma (dersi geçme/not ortalaması yükseltme), dilde yeterlilik, özyeterlik inancı, kültürel geçmiş ve rekabet duygusu, arkadaşına yardım etme isteği, zaman baskısı, başarısızlık korkusu, akran baskısı, atıf tekniklerini bilmeme (Devlin ve Gray, 2007; Handa ve Power, 2005; Martin vd., 2011; Maxwell vd., 2008; Pecorari ve Petrić, 2014; Smith vd., 2007) yer alırken kurumsal faktörlerde ise akademik dürüstlüğe dair bir politakanın, yaptırımların, uygulamanın olmaması, akademik yazımda yazım kurallarına dair herhangi bir yönergenin olmaması, akademik anlamda değerlendirilmelerin yetersiz kalması, öğrencilere intihal kavramına dair bilgilendirmenin yapılmaması, hocaların intihale sessiz kalması ve maddi gerekçeler gibi etkenler yer almaktadır (Bamford ve Sergiou, 2005; Ellery, 2008; Introna vd., 2003; Ryan vd., 2009). Tüm bu gerekçelerden hareketle Maurer vd. (2006:1050-1051) intihali tanımlarken çalışmalarında “başkasının çalışmasını kendi çalışman gibi teslim etme, atıf yapmadan başka birinden kelime veya fikir kopyalama, bir alıntıyı tırnak içine almama, alıntılanan kaynak ile ilgili yanlış bilgi verme, alıntı yapmadan bir çalışmanın kelimelerini değiştirerek cümle yapılarını kopyalama ve atıf yapıp yapılmamasına bağlı olmaksızın bir kaynaktan çok fazla kelime veya fikir kopyalayarak çalışmanın çoğunluğunun bunlardan oluşturulması” gibi maddelere de yer vermiştir.

Akademik dürüstlük ihlallerinden biri olan intihal kavramı bünyesinde birden fazla kategoriyi barındırmaktadır. Maurer vd. (2006: 1051) bu kategorileri “tesadüfi, kasıtlı, kasıtlı olmayan ve kendini intihal etme” olarak sınıflandırmıştır. Aynı zamanda intihal sayılan davranışlar da Maurer vd. (2006) ve Weber-Wulff vd. (2013) kopyala-yapıştır, yama yazı, basmakalıp intihal, açıklama, çeviri intihali, fikir aşırıcılığı, kod intihali, süresi dolmuş kaynaklara/bağlantılara atıf, tırnak işaretlerinin uygun şekilde kullanılmaması, yanıltıcı referanslar, mozaik intihal, gizli intihal ve yapısal intihal olarak sıralanmıştır (Tauginienė vd., 2018).

“Mevcut bilimin bir vebasısı, belasısı ve sözdabilimin işareti” (Gasparyan vd., 2017: 1224) olan intihali önlemek için de öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere herhangi bir yazma ödevi verilmeden önce yazma ile ilgili hocalar tarafından yazmanın amacının anlatılması, intihalden kaçınmak için uygun eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Tauginienė vd., 2019) aynı zamanda akademik dürüstlük ihlalleri konusunda öğrencilerin algı, tutum ve bakış açılarını anlamının ve neyin ihlale sebep olduğunu anlamının da gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Johnson ve Reddy, 2018). Çünkü kişinin bir konu hakkındaki görüşlerinin, bakış açılarının anlaşılması o konuya

yönelik tutum ve davranışların değiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ramzan vd., 2018).

2.2.2. Japon Dilinde Akademik Dürüstlük İhlalleri

Japocada akademik dürüstlük ihlallerinde kültürün etkisinin olup olmadığına dair literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (Dryden, 1999; García ve Dominguez, 1997; Kutieleh ve Adiningrum, 2011; D. Liu, 2005; Pecorari, 2016; Pecorari ve Petrić, 2014; Pennycook, 1996; Rinnert ve Kobayashi, 2005; Shih-Chieh, 2014; Sowden, 2005; Wheeler, 2014). Dryden (1999) öğrencilerden orijinal fikir ya da görüşlerin beklenmediğini, yama yazım tarzında ne kadar iyi olurlarsa ve okudukları çalışmaları ne kadar iyi anlarsa çalışmalarda yer alan fikir ve ifadeleri kendilerininmiş gibi sunmalarında bir sakınca olmadığını belirtir. Lund (2004) ve Pennycook (1996) da aynı şekilde başkalarının/büyüklerinin/üstlerinin çalışmalarının kopyalanmasının bir saygı işareti olduğunu, atıf yapmanın okuyucuyu küçümseyici davranışa yol açabileceğini belirtmektedir. Ayrıca atıf yaparak kaynağın tanınabilir olmadığı imasına yol açtığı söylenmektedir. Aynı zamanda Japon toplumunun kollektivist bilinci de akademik dürüstlük ihallerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bu toplumda bireysellikten öte toplum ön plandadır (Macfarlane ve Saitoh, 2008) ve Japon öğrenciler Batı'da bireysele verilen önemi tam anlamıyla kavrayamadıkları için bu tür ihlallerin tam olarak anlaşılması ifade edilmektedir. Bu sebeple Japon öğrenciler hocalarının bakış açılarını ya da çalışmalardan elde ettikleri bilgileri tek gerçek ve sorgulanamaz bilgiler olarak ele alırlar (Bista, 2011). Shi (2006), yaptığı çalışmada Batılı ve Japon öğrencilerin intihal algılarını ölçmeye çalışmış, Japon öğrencilerin sadece %8'inin alıntılama ve atıf yapma deneyimine sahip olduklarını ve çalışmaya katılan öğrencilerden yarısından fazlasının kopyalamanın etik dışı bir davranış olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda Shi (2006) Japon toplumunda kültürün etkisiyle alıntılama, atıf yapma ve intihal kavramlarının göz ardı edildiğini dile getirmiştir.

Diğer yandan Liu (2005) Asyalı öğrencilerin intihale başvurma sebeplerinin kültüre bağlanmasına karşı çıkmaktadır. Öğrencilerin intihale başvurularında kültürel koşulların yüzünden sakınca olmadığı anlayışına yol açığının ve pedagojik olarak da bu duruma çözüm üretilmediği ifade edilmektedir. Aslında bu sorun kültürel olmaktan ziyade o dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi ile çözüm getirebileceği üstünde durulmaktadır (Liu, 2005).

Rinnert ve Kobayashi (2005) çalışmalarında Japon öğrencilerin yazma becerilerinde yetersiz olduklarını, atıf kurallarına dair bilgi eksikliklerinin olduğunu ve intihal gibi davranışlara karşı da bir yaptırımın olmadığından bahsetmişlerdir. Aynı şekilde Wheeler (2009, 2014) da çalışmalarında kültürle ilgili yapılan argümanların aksine Japon öğrencilerin intihalin yanlış olduğunu düşündüklerini, çalışmalarında atıfta bulunmanın gerekli olduğunu düşündüklerini ama bu kavrama dair yetersiz anlayışa, bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir. Yoshimura (2015) da çalışmasında Japon üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinde eksikliklerinin olduğunu ve atıf kurallarına hakim olmadıklarını belirtmiştir. Bu eksiklikler yüzünden intihal içeren davranışların kasıtlı olmayan intihal olarak değerlendirildiğini ve üniversite tarafından ılımlı karşılandığı belirtilmektedir. Bu yüzden hocaların öğrencilere öncelikle atıf kurallarının ve intihalden kaçınmanın önemini, yararlanılan çalışmaların sadece kaynakçada değil metin içinde de gösterilmesi gerektiğini öğretmeleri gerekmektedir (Yoshimura, 2015). Özetle kültüre değinmeden yapılan Japonca akademik dürüstlük ihallerine dair çalışmalarda genellikle Japon öğrencilerin yazma becerilerinde eksik oldukları, atıf teknik ve kurallara hakim olmadığı ve bu konuda rehberlik eksikliği yaşadıkları görülmüştür (Sato vd., 2019; Yamane vd., 2020).

Japon öğrencilerin intihale dair bakış açıları, deneyimleri, intihalin altında yatan sebeplerin araştırılması dışında intihal vakalarının yaşandığı çalışmalar da tartışılmaya başlanmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Japonya'da da artış gösteren intihal vakaları 2005 yılından beri Japon medyasında da yer almaktadır (Enoki, 2018). Enoki (2018) çalışmasında 2006-2013 yılları arasında Japonya'da yaşanan akademik dürüstlük ihallerine dair vakaları rapor etmiştir. 2005 ve 2006 yıllarında ortaya çıkan intihal vakalarında verilerin tahrif edildiği ve yapılan araştırmaların amacı dışında kullanılması gibi etik dışı hareketlerin, akademik dürüstlük ihallerinin olduğu belirtilmiş araştırma fonlarının kötüye kullanıldığı ifade edilmiştir (Enoki, 2018; Rovner, 2007). 2010 yılında Ryukyu, 2012'de Toho, 2013'te Tokyo Üniversiteleri'nde yaşanan olaylarda hocaların araştırma faaliyetlerinde verileri uydurduğu, tahrif ettiği, araştırma fonu elde etmek için olmayan klinik vakalar üzerine çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu vakalar Blood ve Nature gibi dergilerde yerini almıştır (Enoki, 2018). 2014 yılında ise Haruko Obokata tarafından yapılan çalışmada intihalin yer aldığı, manipüle edilmiş sonuçların ve uydurma verilerin kullanımıyla bulguların elde edildiği ortaya çıkarılmış, bu olayla Japonya'da akademik dürüstlük ihalleri konusu daha görünür hale gelmiştir (Wheeler, 2016).

Japoncada akademik dürüstlük ihlallerinin tespiti, analizi, önlenmesi ile ilgili çalışmalar da mevcuttur (Fukaya vd., 2003; Hashimoto, 2012; Kanoh vd., 2010; Kurasawa, 2016; Ohno vd., 2020; J. Sakai, 2011; Y. Sakai ve Tsuruhara, 2012; Ueno vd., 2006; Ueta ve Tominaga, 2010; Yamamoto, 2016; Yamamoto vd., 2014; Yamamoto ve Nitsü, 2015; Yuasa vd., 2019). Fukaya vd. (2003) orijinal metinle orijinal olmayan metinleri benzerlik yönünden karşılaştırabilmek için cümleleri harmanlar ve kelimeleri eş anlamlılarına dönüştürür. Eş anlamlı kelimeler için de kavramsal sözlük kullanır. Bu yöntemle de 2 doküman arasında benzerlikleri ölçmeyi hedeflemiştir. Hashimoto (2012) intihal ve veri tahrifi sorunlarına odaklanmıştır. Bu sorunları ele almak için sunulan çalışmaların önceden yayınlanmış çalışmalarla karşılaştırmak amacıyla CrossCheck adlı bir intihal tespit aracı sunmuştur. Kurasawa (2016) da WCopy Find yazılımını kullanmıştır. Bu yazılım programı Batı dillerini temel alsa da birden çok dili desteklediği için Japonca dökümanlar için de kullanılabilir. Bu program ile Japonca dökümanlarda intihalin saptanması amaçlanmıştır. Aynı zamanda Ueno vd. (2006) ve Ueta ve Tominaga (2010) geliştirdikleri başka yazılımlarla öğrencilerin çeşitli internet sayfalarından yararlanarak oluşturdukları çalışmalarda intihal raporlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Ohno vd. (2020) öğrencilerin istemeden de intihal yapabileceklerini hocalar tarafından bu durumun tesadüfi benzerliklere dayalı intihale yol açabileceğini göz önünde bulundurmaları gerekliliğinden bahseder ve Japoncanın farklı yazı sistemlerini (hiragana, katakana, kanji) barındırması sebebiyle kişilerin yazım tarzına dayalı Gizli Markov Modeli adlı yöntemi kullanarak intihali tespit etmeye çalışmıştır. Kanoh vd. (2010)'e göre öğrenciye bir konu verilip o konu hakkında rapor yazması istendiğinde öğrenci direk Wikipedia ve Google ı arama motoru olarak kullanıp raporunu tamamlamaktadır ya da öğrenci internetteki var olan raporları çalarak intihale başvurmuştur. Bu durumda Kanoh vd. (2010) bu raporların intihal içerip içermediğini test etmek için Copypelna adlı bir yazılımı kullanmıştır. Yuasa vd. (2019) da Copypelna V2 serverını kullanarak öğrencilerin ödevlerindeki intihal barındıran durumları ve internette var olan çalışmalarla benzerliklerini tespit etmeye çalışmıştır. Sakai (2011) raporlarda ve tezlerde yer alan intihallerin kontrolü için bir yazılım geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu yazılımı ağ tarayıcılarında bir eklenti şeklinde yer almasını sağlamıştır. Bu yazılımı hem hocaların hem de öğrencilerin kullanımına sunmayı hedeflediği için gelecekte intihalin önlenmesine yönelik değerlendirmelerin de yapılacağını düşünmüştür.

Sakai ve Tsuruhara (2012), akademik dergilere makale göndermede karşılaşılan intihal vakaları üzerinden mevcut problem durumuna dair değerlendirmeler yapmıştır ve bu

sorunu engellemede sadece araştırmacının değil üniversitenin, kuruluşların, dergilerin de yer alması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Yamamoto vd. (2014) ve Yamamoto ve Nitsū (2015) çalışmalarında atıf teknikleri üzerine yoğunlaşmış, öğrencinin orijinal metinden nasıl yararlandığını, bunu nasıl yorumladığını ve buna nasıl atıf yaptığını değerlendirmek için 10 tane çalışmada alıntı türlerini incelemiştir. Yamamoto (2016) da bir önceki çalışmalarında elde ettiği atıf tekniklerinin öğrenilmesiyle ve geliştirilmesiyle intihalin önlenip önlenilemeyeceği üzerine çalışmasını sürdürmüştür.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın tipi, yeri ve zamanı, evren ve örnekleme, araştırma sınırlılıkları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Tipi

Bu araştırma Japon dili öğretiminde yazma kaygısı ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumların arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı, kesitsel ve ilişki arayıcı bir çalışmadır.

3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma 2021 yılı Nisan ayında alan yazın taraması ile başlamıştır. 19 Ağustos 2021'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurul onayı; 04-15-24 Kasım 2021 tarihlerinde ise araştırmanın gerçekleştirileceği programlardaki anabilim dallarından gerekli izinler alınmış, veri toplama aşamasına geçilmiştir. Çalışma, Şubat 2022-Mart 2022 tarihleri arasında, Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı anabilim dallarında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sırasında araştırmacıların geliştirmiş oldukları soru kâğıdı kullanılmış, tüm veriler yüz yüze toplanmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de bulunan ve Japon dilini lisans düzeyinde öğrenen Japonca Öğretmenliği, Japon Dili ve Edebiyatı ve Japonca Mütercim ve Tercümanlık

programlarında öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi (AÜDTCF) Japon Dili ve Edebiyatı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (NEVÜ) Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı programlarına kayıtlı 211 lisans öğrencisinden meydana gelmektedir. Örneklem grubunda yer alan 211 lisans öğrencisinden 1 tanesi “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni” formunda “araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum” kutucuğunu işaretleyerek araştırmaya katılmayı reddetmiştir. Sonuç itibariyle araştırmaya katılmayı kabul eden ve soru formunu eksiksiz dolduran 210 katılımcının verileri geçerli veri olarak kabul edilmiş ve analizde kullanılmıştır.

3.3.1. Araştırmaya Dahil Edilme Ölçütleri

- 18 yaşından büyük olması,
- ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi programına kayıtlı 1., 2., 3., veya 4. sınıf öğrencisi olma,
- AÜDTCF Japon Dili ve Edebiyatı programına kayıtlı 2., 3., veya 4. sınıf öğrencisi olma ve
- NEVÜ Japon Dili ve Edebiyatı programına kayıtlı 2., 3., veya 4. sınıf öğrencisi olma

3.3.2. Araştırmada Hariç Bırakılma Ölçütleri

- Japonya’da bulunmuş olması,
- Anadili Japonca olması,
- Japon biri ile evli olması ve
- 18 yaşından küçük olması

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın örneklem grubunun Türkiye’deki üç Japonca eğitim programı ile sınırlı kalması örneklem sayısını sınırlandırmıştır. Aynı zamanda Türkiye’de Japon dili eğitimi veren Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (ASBÜ) Yabancı Diller Fakültesi Japonca Mütercim ve Tercümanlık bölümü 2021 yılında eğitim-öğretim yılına başlamış olup gerekli kriterleri sağlamamaktadır. ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi programı hariç diğer üniversitelerin 1. sınıf öğrencileri örneklem grubuna dahil edilmemiştir. Çünkü ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi 5 yıllık bir lisans programı olup öğrencilerin temel Japonca seviyesine, programın hazırlık sınıfında ulaştıkları düşünülmektedir. Ülkemizde olup Japon dili eğitimi veren fakat örneklem grubuna dahil edilmeyen bir diğer program da Erciyes Üniversitesi (ERÜ) Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı programıdır. Covid-19 pandemi koşulları göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın öngörülen zaman dilimi içerisinde tamamlanabilmesi için ERÜ Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı programının dahil edilememesi de araştırmanın sınırlılığını göstermektedir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir soru kâğıdı formu kullanılmıştır. Bu formda, “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni” (Ek-1) ile “Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ne dair 13 soru yer almaktadır (Ek-2).

3.5.1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni

Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiklerini onayladıkları onam formudur (Ek-1). Bu formda katılımcılara araştırmanın amacından bahsedilmiş olup soru formunu doldurmaları için katılımcılardan tahminen 15-20 dakika vakit ayırmaları istenmiştir. Bu formu okuyup onayladıkları durumda katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul ettiklerinin anlamına geleceği belirtilmiş, fakat aksi durumda araştırmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir nedenle araştırmayı bırakma haklarının da olduğu ifade

edilmiştir. Aynı zamanda bu formda katılımcılar tarafından verilen bilgilerin tamamen araştırma amacı ile kullanılacağı da belirtilmiştir.

3.5.2. Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Formu

Haziran 2021 ve Eylül 2021 tarihleri arasında öğrencilerin akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarına ve yazma becerilerinde kaygı faktörlerine yönelik alanyazın taraması yapılmıştır (Bahşi ve Ateş, 2021; Y. Cheng vd., 1999; Fish ve Hura, 2013; Gullifer ve Tyson, 2010; Louw, 2017; Tian, 2016; Wilkinson, 2009; Yao, 2019; Zhang, 2011). Alanyazın taraması sonuçları incelenerek Japon dili öğrencilerin akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarını ortaya koyabileceği düşünülen ve bu akademik dürüstlük ihlallerine sebep olabilecek yazma becerilerinde kaygı faktörünün sonuçlarını yansıtacak 3'lü ("İntihaldir", "Emin Değilim" "İntihal Değildir") ve 5'li Likert tipi, (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Tarafsızım, 4= Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) maddelerini içeren sorular oluşturulmuştur.

Bu soru kâğıdı formunda;

- Katılımcıların sosyodemografik bilgilerine (öğrencinin kayıtlı olduğu üniversite, geliri, cinsiyeti ve Japonca seviyesi) yönelik soruların bulunduğu sosyodemografik bilgi bölümü,
- Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine karşı farkındalık ve bilgi düzeylerini ölçen soruların bulunduğu bölüm,
- Akademik dürüstlük ihlallerinden intihal ile ilgili algı ve tutumunu ölçen 3'lü Likert tipi ölçek (1=İntihaldir, 2=Emin değilim, 3=İntihal değildir) ile hazırlanmış soruların bulunduğu akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutum bölümü,
- Japoncada akademik dürüstlük ihlallerine sebep olan durumların ortaya çıkarılmasını amaçlayan 5'li Likert tipi ölçek (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Tarafsızım, 4= Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) ile hazırlanmış sorular,

- Katılımcıların, akademik dürüstlük ihlallerinin yaygınlıklarını değerlendirdikleri sorular,
- Katılımcılar tarafından akademik dürüstlük ihlallerinin kapsamını (kültürel, ahlaki, vd.) -kendilerince- önem derecelerine göre sıraladıkları sorular,
- Katılımcıların, akademik dürüstlük ihlallerinden kimin/kimlerin ne derecede sorumlu olduklarını -kendilerince- önem derecelerine göre sıraladıkları sorular,
- Katılımcılara verilen iki Japonca metinde kasıtlı uygulanan akademik dürüstlük ihlallerinin ortaya çıkarılmasını içeren ve uygulamada katılımcıların tutumlarını belirleyici rol oynayan sorulara,
- Japonca yazma sürecinde katılımcıların yazma becerilerini etkileyen kaygı durumlarını ortaya koyma amacıyla 5’li Likert tipi ölçek (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Tarafsızım, 4= Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) ile hazırlanan sorular yer almaktadır (Ek-2).

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi ve verilerin toplanabilmesi için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu’ndan 19.08.2021 tarihli 14/09 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır (Ek-3). Ayrıca Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi (Ek-4), Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı (Ek-5) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı (Ek-6) anabilim dalı başkanlıklarından da araştırmanın gerçekleştirebilmesi için gereken izinler alınmıştır.

Veri toplamak amacıyla Şubat 2022 – Mart 2022 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi, Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı anabilim dallarına bizzat gidilmiştir. Araştırmacı tarafından sınıfta araştırmaya yönelik açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların onaylarının alınacağı onam metninin de yer aldığı araştırma soru kâğıdı araştırmacı

tarafından katılımcılara tek tek dağıtılmıştır. Araştırmacı, katılımcılar soru formunu tamamlayana kadar sınıfta beklemiştir. Katılımcılar tarafından doldurulan soru kâğıtları araştırmacı tarafından birebir ve yüzyüze toplanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences-version 25.0 (IBM-SPSS 25.0) programı kullanılmıştır.

Akademik dürüstlük ihlallerine yönelik sorularda güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Çünkü bu analiz, öğrencilerin bir duruma karşı algı, anlayış ve tutumlarını ölçmeye yönelik sorularda ve iç tutarlılığın analizinde Likert tipi ölçeklerde oldukça sık kullanılan bir yöntemdir (Taber, 2018). Akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumlara yönelik ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,665, akademik dürüstlük ihlallerinin sebeplerini ortaya koymak için hazırlanan ölçeğin Cronbach alfa değeri ise 0,601 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçek maddelerinin güvenilir olduğu görülmüştür (Altman, 1991; Ursachi vd., 2015).

Japonca yazma becerilerinde kaygı ölçeğine dair ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ekim 2021-Kasım 2021 tarihleri arasında bu uzmanlardan görüşler alınmıştır. Uzmanlar her soruya 1-4 (1=Çok değişiklik gerekiyor (önerdiğim gibi) 2=Az değişiklik gerekiyor (önerdiğim gibi) 3=Uygun 4=Çok uygun) puan vermiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan değerlendirme ve analizler sonucu öğrenci ve danışmanın oluşturmuş olduğu ölçek 35 maddeden 12 maddeye düşürülmüş açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Katılımcıların sosyodemografik verilerinin analizinde frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama ve standart sapma; normallik varsayımını karşılayıp karşılayamadığının belirlenmesi için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

Kaygı maddelerini içeren soru ile ilgili katılımcıların Japonca seviyelerinin bu maddeler üzerine etkisi olup olmadığını, katılımcıların seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için katılımcılar B1/altı ve B2/üstü olarak 2 gruba ayrılmış ve ardından Ki-kare testi uygulanmıştır.

Akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumların ölçülmesinde örneklem grubunu oluşturan üç üniversite Dil Edebiyat ve Dil Eğitim bölümleri olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Bölümlere göre akademik dürüstlük ihlaline ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Ki-kare testi uygulanmıştır.

Akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ile Japonca yazma becerilerinde kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Spearman korelasyon analiz kullanılmıştır. Tüm analizlerde P değerinin 0.05'in altında olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar şeklinde değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgular katılımcıların araştırma sorularına vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeler dağılımlarına dair bulgular, akademik dürüstlük ihlaline dair karşılaştırmalar ve istatistiksel analizler, Japonca yazma becerilerinde kaygı ölçeği, Japonca yazma becerilerinde kaygı ölçeğine dair karşılaştırmalar ile istatistiksel analizler ve Japonca yazma kaygısı ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumların arasındaki ilişkinin istatistiksel analizi olmak üzere beş ana başlık halinde sunulmuştur.

4.1. Katılımcıların Araştırma Sorularına Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeler Dağılımlarına Dair Bulgular

4.1.1. Katılımcılara Dair Demografik Bulgular

Araştırmaya dâhil edilme kriterlerine uyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 210 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcıların yaklaşık yarısı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde, üçte biri Ankara Üniversitesinde ve beşte birinden az fazlası da Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında erkeklerin kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik gelir düzeyi açısından katılımcıların büyük kısmının (%84,3; n=177) orta ve yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Tablo 1). Verilerin toplandığı Şubat- Mart 2022 tarihlerindeki asgari ücret baz alınarak gelir düzeyi sınıflandırılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların tanımlayıcı/demografik özellikleri

		<i>f</i>	%
Üniversite			
	Ankara Üniversitesi	72	34,3
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	92	43,8
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	46	21,9
Cinsiyet			
	Kadın	92	43,8
	Erkek	118	56,2
Gelir düzeyi			
Düşük gelir	4250 ₺'den az	33	15,7
Orta gelir	4251 ₺-6500 ₺	68	32,4
	6501 ₺-8500 ₺	48	22,9
Yüksek gelir	8501 ₺-10000 ₺	33	15,7
	10001 ₺ ve üzeri	28	13,3
Toplam		210	100,0

f: Frekans; %: yüzdelik

Katılımcıların kendilerinin ifade ettikleri Japonca seviyelerine bakıldığında çok düşük bir kısmı Japonca seviyelerini “başlangıç” (B1 altı) seviyesinde olduğunu ifade ederken (%10; $n=21$) büyük çoğunluğu Japonca seviyelerini “orta” (B1) (%71,4; $n=150$) ve “ileri” (B2 ve üstü) (%18,6; $n=39$) olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcıların kendilerinin ifade ettiği Japonca seviyelerine dair bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Japonca seviyeleri

	<i>f</i>	%
Başlangıç-başlangıç (初級の初/A1)	4	1,9
Başlangıç-orta (初級の中/A2.1)	11	5,2
Başlangıç-ileri (初級の上/A2.2)	6	2,9
Orta-başlangıç (中級の初/B1.1)	33	15,7
Orta-orta (中級の中/B1.2)	78	37,1
Orta-ileri (中級の上/B2.1)	39	18,6
İleri-başlangıç (上級の初/B2.2)	22	10,5
İleri-orta (上級の中/C1)	13	6,2
İleri-ileri (上級の上/C2)	4	1,9
Toplam	210	100,0

f: Frekans; %: yüzdelik

4.1.2. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Farkındalık Düzeylerine Dair Bulgular

Tezin konusunu oluşturan parametrelerden biri olan akademik dürüstlük ihlali kavramının Japonca öğrencileri tarafından duyulup duyulmadığını, duyanların da bu kavramı nereden edindiklerini ortaya koyarak katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin farkındalık düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır ve katılımcıların yarıdan fazlasının akademik dürüstlük ihlallerinin farkında olmadığı tespit edilmiştir. Daha somut bir ifadeyle katılımcıların %52,9'u ($n=111$) “akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramını hiç duymadığını ifade etmektedir. Bu kavramı daha önceden duymuş olan %47,1'lik ($n=99$) grubun yarısının (%44,4; $n=44$) bu bilgiyi “internet” ortamından, neredeyse 1/4'ünün (%22,2; $n=22$) ise “lisans derslerinden” edindikleri görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramı hakkındaki sorulara verdikleri cevaplar

	<i>f</i>	%
Daha önce “akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramını hiç duydunuz mu?		
Hayır	111	52,9
Evet	99	47,1
“Akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramını hangi ortamdan edindiniz?		
Sosyal medyadan (Instagram, Facebook, Twitter vd.)	13	13,1
Arkadaş ortamından	6	6,1
Lisedeyken	11	11,2
Lisans derslerinden	22	22,2
İnternette (makale, web siteleri, gazete, köşe yazıları, vd.)	44	44,4
Diğer	3	3
Toplam	210	100,0

f: Frekans; %: yüzdelik

4.1.3. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumlarına Dair Bulgular

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramına dair bilgi düzeylerinin değerlendirilmesinin ardından bu kavrama ilişkin algı ve tutumlarının değerlendirilebilmesi amacıyla 10 ihlal tanımı maddeleştirilmiş ve “intihal” kavramı üzerinden bu tanımları değerlendirmeleri katılımcılardan istenmiştir. Sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır. Bu soru formunun Cronbach alfa değeri 0,665 olarak bulunmuştur.

Katılımcılara verilen 10 ihlal tanımının yer aldığı maddelerden ilki olan “daha önce yapılmış çalışmayı kopyalayıp kendi ödeviymiş gibi teslim etmesi” (%96,2; $n=202$) davranışı diğer maddelerde yer alan davranışlara göre “intihaldir” tutumunun en çok sergilendiği madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer maddelerde yer alan davranışlara bakıldığında her ne kadar

ilk madde kadar bir oran ve net bir tavır karşımıza çıkmasa da katılımcıların bir kişinin “başka dilde yapılmış çalışmayı tercüme ederek kendi ödevi gibi teslim etmesini” (%77,6; n=163) ve “ödevini başkasına ücret karşılığında yaptırmasını” (%77,6; n=163) intihal olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların yarısından fazlasının “ödevi zenginleştirmek için hayali/uydurma veri kullanılmasını” (%59,5; n=125), “ödev hazırlarken yararlanılan kaynakların dışındakileri de kaynakçaya yazıp yararlanmış gibi yapılmasını” (%54,3; n=114) intihal olarak değerlendirirken “daha önce başka bir ders için hazırlanan ödevde birkaç değişiklik yaparak farklı bir ders için yeniden kullanılmasını” (%57,1; n=126) intihal olarak değerlendirmedikleri görülmektedir. Öte yandan katılımcıların yaklaşık yarısı “ödevde yararlanılan kaynakları metin içinde göstermeden sadece kaynakça bölümünde yer verilmesini” (%45,2; n=95) intihal olarak görmediklerini ifade ederken “başkasının çalışmasından bir veya iki cümleyi alıp, biraz değiştirerek kendi ödevine eklemesini” (%40,5; n=85) intihal olarak nitelendirmişlerdir. Yine katılımcıların yaklaşık yarısının “ödevde yararlanılan kaynakları kaynakça bölümünde belirtmeyip sadece ödev metninin içinde yer verilmesi” (%43,3; n=91) ve “bireysel yapılması gereken bir ödevi başkası (sınıf/okul arkadaşı, aileden biri, tanıdık biri) ile yapılması” (%41,9; n=88) konularını intihal olarak değerlendirip değerlendirmede çekimser kaldıkları görülmüştür (Tablo 4). Diğer bir deyişle katılımcıların ikinci, üçüncü, dokuzuncu ve onuncu maddelerde yer alan intihal davranışlarına ilişkin “intihaldir” tutumunu sergilemedikleri görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değerlendirildiği sorulara verdikleri cevapların dağılımları

Soru: “Bir öğrenci ödev hazırlarken hangi durumlarda akademik dürüstlük ihlali (intihal, kopya, vb.) yapmış sayılır?”	İntihaldir	Emin değilim	İntihal değildir
	% (n)	% (n)	% (n)
1) Daha önce yapılmış çalışmayı kopyalayıp kendi ödeviymiş gibi teslim etmesi	96,2 (202)	1,9 (4)	1,9 (4)
2) Ödevde yararlandığı kaynakları metin içinde göstermeden sadece kaynakça bölümünde yer vermesi	14,3 (30)	40,5 (85)	45,2 (95)
3) Ödevde yararlandığı kaynakları kaynakça bölümünde belirtmeyip sadece ödev metninin içinde yer vermesi	34,8 (73)	43,3 (91)	21,9 (46)
4) Ödevi zenginleştirmek için hayali/uydurma veri kullanması	59,5 (125)	21 (44)	19,5 (41)
5) Ödev hazırlarken yararlanılan kaynakların dışındakileri de kaynakçaya yazıp yararlanmış gibi yapması	54,3 (114)	27,6 (58)	18,1 (38)
6) Başka dilde yapılmış çalışmayı tercüme ederek kendi ödevi gibi teslim etmesi	77,6 (163)	14,8 (31)	7,6 (16)
7) Ödevini başkasına ücret karşılığında yaptırması	77,6 (163)	14,3 (30)	8,1 (17)
8) Başkasının çalışmasından bir veya iki cümleyi alıp, biraz değiştirerek kendi ödevine eklemesi	40,5 (85)	37,6 (79)	21,9 (46)
9) Daha önce başka bir ders için hazırladığı ödevde birkaç değişiklik yaparak farklı bir ders için yeniden kullanması	14,8 (31)	27,6 (58)	57,6 (121)
10) Bireysel yapılması gereken bir ödevi başkası (sınıf/okul arkadaşı, aileden biri, tanıdık biri) ile yapması	31 (65)	41,9 (88)	27,1 (57)

n: Kişi sayısı; %:yüzdeler

4.1.4. Katılımcıları Akademik Dürüstlük İhlallerine İten Değişkenlere Dair Bulgular

Öğrencilerden belirli bir alanda ya da konuda bir şey yazmaları istendiğinde sınırsız yazılı kaynaklara erişimin kolay olması öğrencilerin yazma becerilerinde akademik dürüstlük ihlali şüphelerini de beraberinde getirmektedir (Evering ve Moorman, 2012). Öğrencileri yazma becerilerinde ihlale iten davranışlar incelendiğinde ise Wilkinson (2009) çalışmasında yazma ödevlerinde öğrencilerin en çok zamanlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları ve atıf kurallarını bilmedikleri için ihlal yaptıklarını belirtmiştir. Yine aynı şekilde Louw (2017) da çalışmasında yazma ödevlerinde öğrencileri akademik dürüstlük ihlallerine iten sebepler arasında yazma ödevlerinin zamanında yetiştirilememe baskısından, öğrencilerin okuduklarını yorumlayamamalarından ve özgüven yetersizliklerinden bahsetmektedir. Bu çalışmalardan hareketle akademik dürüstlük ihlallerine sebep olan değişkenlerin Japon dili için de geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla 10 tane maddelik bir soru hazırlanmıştır. Bu soru katılımcılara 5'li Likert tipi soru formu ile verilmiş ve katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine sebep olan durumları değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından bu soru maddelerine verilen yanıtların dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır. Aynı zamanda bu soru formunun Cronbach alfa değeri 0,601 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu intihal, kopya gibi konuların öğrenciler arasında normal/sıradan olarak algılanmasını akademik dürüstlük ihlallerinin en güçlü sebeplerden biri olarak nitelendirmişlerdir (2. madde: %81,5; $n=171$). Yine bununla beraber katılımcıların ders geçme kaygısı (3. madde: %72,4; $n=152$) ile Japonca yazma yetisine ilişkin özyeterlik inancındaki zayıflık (4. madde: %66,2; $n=139$) gibi öğrenci kaynaklı motivasyonların akademik dürüstlük ihlallerinin sebepleri arasında bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müfredattaki yetersizliklerin (8. madde: %65,3; $n=137$) ve yaptırımlardaki yetersizliklerin (7. madde: %62,9; $n=132$) de sebepler arasında yer aldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. İntihal davranışına dair kavramsal bilgideki yetersizliklerin de (1. madde: %62,8; $n=132$) dürüstlük ihlallerine sebebiyet verebileceği konusunda katılımcıların fikir birliği içerisinde oldukları görülmüştür. Katılımcıların yarısı ödev/rapor yazımı öncesinde kuralların belirtilmemesi (6. madde: %50,4; $n=106$) ve yaklaşık yarısı yazma ödevlerinin kontrolünün yapılmaması (10. madde: %43,8; $n=92$) gibi hoca kaynaklı motivasyonların akademik dürüstlük ihlallerine sebep olabileceği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı öğrencinin yüksek puan alarak hocanın gözüne girme çabasının akademik dürüstlük ihlallerine sebep

olmayacağını (5. madde: %34,8: $n=73$) ifade etmelerine karşın bir kısmı bu konuda tarafsız olduklarını (5. madde: %33,8: $n=71$) ifade etmişlerdir. Son olarak verilen ödevlerde zaman kısıtlamasının olmasının akademik dürüstlük ihlaline sebebiyet verebileceği düşüncesine katılanların (9. madde: %41: $n=86$) sayısının yüksek olmasına rağmen bu fikre katılmayan (9. madde: %40,5: $n=85$) katılımcıların oranının katılanlarınkine yakınlığı da göze çarpmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5

Akademik dürüstlük ihlaline sebep olan unsurların belirlenmesine yönelik sorulara verilen cevapların dağılımı

Soru: “Japonca bir ödev yazarken aşağıdaki unsurlar akademik dürüstlük ihlaline (intihal, kopya, aşırma, vb.) ne derece sebep olur?”	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Tarafsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
1) Öğrencinin intihalin ne olduğunu bilmemesi	8,1 (17)	12,4 (26)	16,7 (35)	35,2 (74)	27,6 (58)
2) Öğrenciler arasında intihal, kopya, vb. konuların normal olarak algılanması	5,2 (11)	4,8 (10)	8,6 (18)	36,7 (77)	44,8 (94)
3) Öğrencinin dersi geçme kaygısı	2,9 (6)	6,7 (14)	18,1 (38)	33,8 (71)	38,6 (81)
4) Öğrencinin Japonca yazma becerilerinde kendini yetersiz hissetmesi	2,9 (6)	11,0 (23)	20,0 (42)	40,5 (85)	25,7 (54)
5) Öğrencinin yüksek puan alarak hocanın gözüne girme çabası	10,5 (22)	24,3 (51)	33,8 (71)	23,8 (50)	7,6 (16)
6) Hocalarının ödev/rapor yazımına ilişkin kuralları önceden belirtmemesi	8,6 (18)	19,5 (41)	21,4 (45)	25,2 (53)	25,2 (53)
7) Hocaların kopya, intihal gerçekleşse de bir yaptırım uygulamaması	6,7 (14)	10,5 (22)	20,0 (42)	31,0 (65)	31,9 (67)
8) Bölümde bilimsel araştırma yöntemlerine, akademik yazım teknik ve kurallarına ilişkin dersin olmaması	5,2 (11)	12,4 (26)	17,1 (36)	34,8 (73)	30,5 (64)
9) Bölümde ödevlere ilişkin zaman kısıtlamasının olması	14,3 (30)	26,2 (55)	18,6 (39)	28,1 (59)	12,9 (27)

Tablo 5'in devamı

10) Bölümde ödev-rapor vb. kontrolün olmaması	11,9 (25)	16,7 (35)	27,6 (58)	26,7 (56)	17,1 (36)
---	--------------	--------------	--------------	----------------------------	----------------------------

n: Kişi sayısı; %: yüzdeler

4.1.5. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerinin Yaygınlığına Dair Verdikleri Cevapların Bulguları

Katılımcılara akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin farkındalık düzeylerinin ve bu ihlallere sebep olan değişkenlerin yanısıra kendi yaşamları içerisinde akademik dürüstlük ihlalinin yaygınlığına dair soru da sorulmuştur. Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinin yaygın olup olmadığına dair sergiledikleri eğilimin dağılımı da Tablo 6'da verilmiştir. Görülmektedir ki, katılımcılardan yarsından fazlası öğrenim yaşamları içerisinde akademik dürüstlük ihlallerinin “oldukça yaygın” olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 6

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlalinin yaygınlığına dair verilen soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı

Soru: “Sizce akademik dürüstlük ihlali (intihal, kopya, aşırma, vb.) ne kadar yaygındır?”	<i>f</i>	%
Bunu yapan birçok arkadaşım var	11	5,2
Oldukça yaygın	116	55,2
Sadece birkaç kez duydum, yaygın olduğunu düşünmüyorum	43	20,5
Çevremde hiç duymadım, görmedim	17	8,1
Hiçbir fikrim yok	23	11,0
Toplam	210	100,0

f: Frekans; %: yüzdeler

4.1.6. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerinin Değerlendirilme Kapsamlarına Dair Verdikleri Cevapların Bulguları

Akademik dürüstlük ihlallerinin oldukça yaygın olarak değerlendirilmesinin ardından bu ihlallerin katılımcılar tarafından nasıl konumlandırıldığıнын, hangi kapsamda ele alındığının da değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Bu sebeple teknik, hukuki, ahlaki, kültürel ve maddi gerekçelerden kaynaklı bir konu olarak ele alınan akademik dürüstlük ihlallerinin katılımcılar için nasıl bir öneme sahip olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerini birinci sırada ahlaki bir konu olarak ele aldığı görülmüştür. Ardından sırasıyla katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerini hukuki, teknik ve kültürel bir konu olarak tanımlamışlardır. Akademik dürüstlük ihlallerinin maddi gerekçelerden kaynaklı bir konu olmasını ise son sırada konumlandıkları görülmüştür. Bu sebeple katılımcıların konumlandırmaları arasında önem derecelerine göre birbirinden belirgin bir şekilde ayrılmadığı görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7

Akademik dürüstlük ihlallerinin kapsamının değerlendirildiği soruya verilen cevapların dağılımı

Soru: “Akademik dürüstlük ihlalleri sizce hangi kapsamda değerlendirilir? Aşağıdaki kapsamı önem derecesine göre sıralayınız.”	1. derecede önemli % (n)	2. derecede önemli % (n)	3. derecede önemli % (n)	4. derecede önemli % (n)	5. derecede önemli % (n)
Teknik bir konudur	7,6 (16)	19,5 (41)	42,4 (89)	20,0 (42)	7,1 (15)
Hukuki bir konudur	22,4 (47)	36,2 (76)	18,6 (39)	12,4 (26)	7,1 (15)
Ahlaki bir konudur	56,2 (118)	20,0 (42)	11,4 (24)	3,3 (7)	5,7 (12)
Kültürel bir konudur	4,3 (9)	18,1 (38)	11,0 (23)	45,7 (96)	17,6 (37)
Maddi gerekçelerden kaynaklı bir konudur	6,2 (13)	2,9 (6)	13,8 (29)	15,2 (32)	58,6 (123)

n: Kişi sayısı; %: yüzdelik

4.1.7. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Sorumluluğa Dair Verdikleri Cevapların Bulguları

Katılımcılarca yaygın olarak görülen ve ahlaki bir konu olarak ele alınan akademik dürüstlük ihlallerinden kimin ne derecede sorumlu olduğu da katılımcılara sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplara bakıldığında ise katılımcılar üniversite öğrencilerini akademik dürüstlük ihlallerinden birinci derecede sorumlu gördüklerini belirtmişlerdir. Ardından sırasıyla eğitimcilerin (hoca, akademisyen ve araştırmacı) ve üniversite yöneticilerinin akademik dürüstlük ihlallerinden sorumlu kimseler olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Aile bireylerini ise bu konuda son sıraya yerleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Akademik dürüstlük ihlallerinden sorumlu olarak görülen kişilerin katılımcılarca önem derecelerine göre sıralanmasında benzer oranlar görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinden kimlerin sorumlu olduğunu düşündüklerine dair sorulan soruya verdikleri cevapların dağılımı

Soru: “Akademik dürüstlük ihlallerinde kimin ne derecede sorumlu olduğunu düşünüyorsunuz? Önem derecesine göre sıralayınız.”	1. derecede sorumlu % (n)	2. derecede sorumlu % (n)	3. derecede sorumlu % (n)	4. derecede sorumlu % (n)
Üniversite öğrencileri	55,7 (117)	20,5 (43)	15,2 (32)	6,2 (13)
Hocalar, akademisyenler, araştırmacılar	22,9 (48)	54,8 (115)	17,1 (36)	2,9 (6)
Üniversite yöneticileri (bölüm başkanı, dekan, rektör, vb.)	11,0 (23)	11,4 (24)	49,0 (103)	26,2 (55)
Aile bireyleri	8,1 (17)	11,0 (23)	16,2 (34)	62,4 (131)

n: Kişi sayısı; %: yüzdelik

4.1.8. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Yordamsal Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sadece akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin farkındalık düzeyleri, algı ve tutumları, ihlallerin yaygınlık, kapsam ve sorululuk değerlendirmeleri ele alınmamış aynı zamanda akademik dürüstlük ihlallerinin yordamsal bilgi düzeylerine ilişkin de değerlendirmelerde bulunulmuştur. Katılımcıların Japonca yazılmış bir metinde akademik dürüstlük ihlallerini tanımlayıp tanımlayamadıklarını, ihlallerin farkında olup olmadıklarını değerlendirmek için bu bölüme ilişkin 2 soru hazırlanmış ve bu sorularda uygulama yapılmıştır. Çünkü bu sorulara kadar gelen katılımcıların teorik olarak akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin değerlendirmeleri yapılırken, uygulamalı olarak bu sorular ile katılımcıların Japonca metinle karşı karşıya kaldıklarındaki yordamsal bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu sorularda katılımcılara 2'şer Japonca metin verilmiştir.

İlk olarak bu metinlerden biri Wikipedia sitesinden alınmıştır. Bu metinden (orijinal metin) yararlanarak oluşturulmuş kasıtlı olarak uygulanmış akademik dürüstlük ihlallerini içeren kurgulanmış öğrenci metni de beraberinde verilmiştir. Bu kurgulanmış öğrenci metnine yönelik 8 madde verilmiştir. Katılımcılardan bu 2 metni dikkatlice incelemeleri istenmiş orijinal metne dayanarak kurgulanmış öğrenci metninde akademik dürüstlük ihlallerinin var olup olmadığını, varsa da neler olduğuna dair araştırmacı tarafından verilen maddelerin katılımcılarca işaretlenmesi istenmiştir. Katılımcıların birden fazla seçenek işaretleyebileceği de hatırlatılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 9'da yer almaktadır.

Orijinal Metin	Öğrenci versiyonu
日本語は、主に日本国内で使用される。話者人口についての調査は少ないが、日本の人口に基づいて考えられることが一般的である。日本では、テレビやラジオ、映画などの放送、小説や漫画、新聞などの出版の分野でも、日本語が使われることがほとんどである。 Bu metin https://ja.wikipedia.org/wiki sitesinden alınmıştır.	日本人は日本語を日本の内で使います。日本語を話している人の調査は少ないです。テレビやラジオ、映画、小説、まんがや新聞などの出版の分野が日本にあります。それで、日本語が使われることがほとんどであります。日本語は日本だけの国で教えられている言語ではありません。さまざまな国で第二言語として教えられている。例えば、トルコでは853人が日本語を大学で習っています。日本語を習ったあとで、人々は会社員、先生やガイドとして働くことができます。

Şekil 1 Wikipedia'dan alınmış orijinal metin ve kurgulanmış metin

Katılımcıların yaklaşık beşte biri kurgulanmış metinde akademik dürüstlük ihlali yapılmadığını belirtmiştir. Akademik dürüstlük ihlali yapıldığını belirtenler ise en çok kaynakça gösterimi yapılmaması (%72,9) ve orijinal metin eş anlamlı kelimeler kullanılarak metnin yeniden yazılması (%53,8) suretiyle akademik dürüstlük ihlali gerçekleştirildiğini

belirtmişleridir. En az uygulanan akademik dürüstlük ihlalinin ise cümleleri olduğu gibi kopyalanarak gerçekleştirildiğini (%4,3) ifade etmişlerdir.

Tablo 9

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinin farkındalıklarını değerlendirmek için verilen Japonca uygulama metnindeki ihlallere verilen cevapların dağılımı

Soru: “Sizce, bu hayali öğrenci orijinal kaynaktan faydalanarak hazırladığı bu ödevinde akademik dürüstlük ihlalleri yapmış mıdır?”	Evet % (n)	Hayır % (n)
1) Bir ihlal göremedim; metin akademik kurallara uygun yazılmış	17,6 (37)	82,4 (173)
2) Kaynakça metnin içinde belirtilmemiş	72,9 (153)	27,1 (57)
3) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki cümlelerin yüklemi farklı fiille yeniden yazılmış	50 (105)	50 (105)
4) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki ifadeler eş anlamlı kelimelerle yeniden yazılmış	53,8 (113)	46,2 (97)
5) Yazım formu (-masukei) uygun değil	39 (82)	61 (128)
6) Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış	37,1 (78)	62,9 (132)
7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	4,3 (9)	95,7 (201)
8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	6,7 (14)	93,3 (196)

n: Kişi sayısı; %:yüzdeler

Uygulama metinlerin ikincisi bilimsel bir çalışmadan alınmış bir kesit (orijinal metin) olup yine orijinal metinden yararlanılarak oluşturulmuş ve kasıtlı olarak uygulanmış akademik dürüstlük ihlallerini içeren kurgulanmış öğrenci metni de beraberinde verilmiştir.

Orijinal Metin	Öğrenci versiyonu
<p>別の言い方をすれば、日本語を学ぶトルコ大学生の意識と行動の間に日本語学習と日本文化理解の関係性に関してはギャップが存在しているわけである。このような学習者の日本語学習と日本文化理解の関係についての意識と行動の間のギャップを埋め、その強い意識を行動にも反映させるにはどのような課題が儲けられるかはトルコ日本語教育の今後の重要な課題の一つではないかと考えている。</p> <p>Bu metin Tolga Özşen aşağıdaki çalışmasından alınmıştır. Özşen, T. (2019). 「トルコの大学に於ける日本語主専攻学科所属の日本語学習者の日本文化への接触状況及び文化認識」、『専門日本語教育研究』、21号、3-8項</p>	<p>ほかのことから見れば、日本語を習んでいるトルコ人の学習者の意識と行動の間に日本語を習うと日本文化をわかるのリリースンについて「ギャップ」があるとされている。Özşenはそのギャップについて次のように言っている。そのギャップを埋め、意識を行動にもはねいさせるのはどんな課題をつけるのはいまの日本語教育で重要である。一方で、そのギャップ果たすため、日本語をだれかにどうやって教えるのはいいかをよく考えるのは必要である。ある言語を教えるとき、その言語の部分である文化のことをもみにしないほうがわるいと思われている。なぜかという、言語と文化が別のことであったら『ギャップ』のことがかんたんに出る。</p>

Şekil 2 Bilimsel bir makaleden alınmış orijinal metin ve kurgulanmış metin

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin yordamsal bilgi düzeylerini ölçmek için hazırlanan ikinci soruda kurgulanmış öğrenci metnine yönelik herhangi bir madde

verilmemiştir. Katılımcılara akademik dürüstlük ihlallerini kasıtlı olarak içeren bu kurgulanmış öğrenci metninin herhangi bir akademik dürüstlük ihlali içerip içermediği sorulmuştur. Sadece “Evet, içeriyor” ya da “Hayır, içermiyor” şeklinde seçenek verilmiş olup “Evet, içeriyor” diyenlerden bu ihlalin ne olduğunun belirtilmesi istenmiştir. Bu soruya verilen cevapların dağılımı da Tablo 10’da yer almaktadır. Katılımcıların dörtte birinden fazlası verilen metinde akademik dürüstlük ihlali gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Akademik dürüstlük ihlallerinin en çok yetersiz kaynakça verilerek (%12,9) ve eş anlamlı kelimelerin sıkça kullanılarak (%8,6) gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinin farkındalıklarını değerlendirmek için verilen Japonca uygulama metnindeki kendilerinin tespit etmiş oldukları ihlallerin dağılımı

Soru: “Sizce, bu hayali öğrenci orijinal kaynaktan faydalanarak hazırladığı bu ödevinde akademik dürüstlük ihlalleri yapmış mıdır?”	<i>f</i>	%
1) Hayır, bana göre herhangi bir akademik ihlal yok	155	73,8
2) Evet, içeriyor	55	26,2
<i>Eş anlamlı kelimeler kullanılmış</i>	18	8,6
<i>Kaynakça yeterli değil</i>	27	12,9
<i>Atıf yapma tekniği yanlış</i>	3	1,4
<i>Eş anlamlı kelimeler kullanılmış ve kaynakça yeterli değil</i>	5	2,4
<i>Kaynakça yeterli değil ve atıf yapma tekniği yanlış</i>	1	0,5
<i>Kaynakça yeterli değil ve yazı formu uygun değil</i>	1	0,5

f:Frekans; %: yüzdeler

4.2. Akademik Dürüstlük İhlaline Dair Karşılaştırmalar ve İstatistiksel Analizler

4.2.1. Bölümlere Göre Akademik Dürüstlük İhlal Kavramını Duyma Oranlarının Dağılımı

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair farkındalık düzeylerini ölçmek için bu akademik ihlal kavramına dair duyuların genel dağılımı Tablo 3’te verilmişti. Örneklem grubunu oluşturan Japon dili eğitimi veren üç üniversitenin kendi içinde katılımcıların akademik ihlal kavramına dair duyularının farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için üniversiteler Dil Edebiyat ve Dil Eğitimi bölümleri olarak 2 gruba ayrıldı. Dil Edebiyat ve Dil Eğitim bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramına dair duyum oranları Tablo 11’de verilmiştir. Bölümlere göre katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramını duyup duymadıklarını karşılaştırmak için Ki-Kare testi kullanılmıştır. Akademik dürüstlük ihlali kavramını duyma oranlarının bölümlere göre istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(1)=10,497, p<0,05$). Dil Eğitim bölümünde öğrenim gören katılımcıların (bölüm içinde %59,8; toplamda %26,2) Dil Edebiyat bölümünde öğrenim gören katılımcılara göre (bölüm içinde %37,3; toplamda %21) akademik dürüstlük ihlali kavramını anlamlı derecede daha fazla duydukları görülmüştür.

Tablo 11

Bölümlere göre akademik dürüstlük ihlal kavramını duyma oranlarının Ki-kare testi sonuçları

Gruplar	Evet duydum		Hayır duymadım		χ^2	Sd	p
	f (%)	Toplam Yüzdellik	f (%)	Toplam Yüzdellik			
Dil Edebiyat Bölümü	44 (37,3)	21	74 (62,7)	35,2			
Dil Eğitim Bölümü	55 (59,8)	26,2	37 (40,2)	17,6	10,497	1	0,001*
Toplam	99	47,2	111	52,8			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: serbestlik derecesi; *Anlamlılık düzeyi: $p<0,05$; f: Frekans; %: yüzdellik

4.2.2. Bölümlere Göre Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine Dair Algı ve Tutumlarının Dağılımları

Daha önce akademik dürüstlük ihlallerinden biri olan “intihal” kavramı üzerinden katılımcıların akademik dürüstlük olgusu ve davranışına ilişkin algı ve tutumlarının ölçüldüğü sorulara vermiş olduğu cevapların genel dağılımı Tablo 4’te verilmişti. Fakat örneklem grubunu oluşturan 3 üniversitede eğitim görmekte olan katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinden biri olan “intihal” kavramı üzerinden algı ve tutumlarının değişiklik gösterip göstermediğini incelemek için Ki-kare testi uygulanmış, sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır. Üç üniversite kendi içinde Japon Dili ve Edebiyatı bölümleri ile Japonca Öğretmenliği bölümlerini içerdiği için katılımcıların üniversiteleri Dil Edebiyat ve Dil Eğitim bölümleri olarak 2 gruba ayrılmıştır. Her iki bölümdeki katılımcılar akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değerlendirildiği maddelere benzer cevaplar vermiştir. Dolayısıyla verilen ifadelerin intihal olup olmadığı konusunda her iki bölümdeki katılımcıların çoğunlukla benzer algı ve tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Sadece 2 maddede akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlar bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekteydi. Bunlardan ilki olan “ödev hazırlarken yararlanılan kaynakların dışındakileri de kaynakçaya yazıp yararlanmış gibi yapması” maddesine Dil Edebiyat bölümündeki katılımcıların (bölüm içinde %61,9; toplamda %34,8) intihaldir deme oranlarının Dil Eğitim bölümündekilere göre (bölüm içinde 44,6; toplamda %19,5) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($\chi^2(2)=6,815$, $p<0,05$). “Başkasının çalışmasından bir veya iki cümleyi alıp, biraz değiştirerek kendi ödevine eklemesi” maddesinde ise bölümler arasında anlamlı derecede farklılık görülmüştür. Dil Edebiyat bölümündeki katılımcılar (bölüm içinde %39,8; toplamda %22,4) bu durumun intihal olup olmadığı konusunda kararsız kalırlarken Dil Eğitim bölümündeki katılımcılar (bölüm içinde %50; toplamda %21,9) bu durumu intihal olarak nitelendirmişlerdir ($\chi^2(2)=7,362$, $p<0,05$).

Tablo 12

Bölgümlere göre katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değeriendirildiği sorulara verdikleri cevapların dağılımları

Soru: "Bir öğrenci ödev hazırlarken hangi durumlarda akademik dürüstlük ihlali (intihal, kopya, vb.) yapmış sayılır?"		Bölüm	İntihaldir % (n)	Emin değilim % (n)	İntihal değildir % (n)	χ^2	Sd	p
1)	Daha önce yapılmış çalışmayı kopyalayıp kendi ödeviymiş gibi teslim etmesi	Dil Edebiyat Bölümü	54,3 (114)	1,4 (3)	0,5 (1)	2,161	2	0,339
		Dil Eğitimi Bölümü	41,9 (88)	0,5 (1)	1,4 (3)			
2)	Ödevde yararlandığı kaynakları metin içinde göstermeden sadece kaynakça bölümünde yer vermesi	Dil Edebiyat Bölümü	10,5 (22)	21,4 (45)	24,3 (51)	4,188	2	0,123
		Dil Eğitimi Bölümü	3,8 (8)	19 (40)	21 (44)			
3)	Ödevde yararlandığı kaynakları kaynakça bölümünde belirtmeyip sadece ödev metninin içinde yer vermesi	Dil Edebiyat Bölümü	20,5 (43)	24,3 (51)	11,4 (24)	0,521	2	0,771
		Dil Eğitimi Bölümü	14,3 (30)	19 (40)	10,5 (22)			
4)	Ödevi zenginleştirmek için hayali/uydurma veri kullanması	Dil Edebiyat Bölümü	34,8 (73)	13,3 (28)	8,1 (17)	4,851	2	0,088
		Dil Eğitimi Bölümü	24,8 (52)	7,6 (16)	11,4 (24)			
5)	Ödev hazırlarken yararlanılan kaynakların dışındakileri de kaynakçaya yazıp yararlanmış gibi yapması	Dil Edebiyat Bölümü	34,8 (73)	13,8 (29)	7,6 (16)	6,815	2	0,033*
		Dil Eğitimi Bölümü	19,5 (41)	13,8 (29)	10,5 (22)			
6)	Başka dilde yapılmış çalışmayı tercüme ederek kendi ödevi gibi teslim etmesi	Dil Edebiyat Bölümü	41 (86)	10 (21)	5,2 (11)	3,485	2	0,175
		Dil Eğitimi Bölümü	36,7 (77)	4,8 (10)	2,4 (5)			
7)	Ödevini başkasına ücret karşılığında yaptırması	Dil Edebiyat Bölümü	44,3 (93)	9 (19)	2,9 (6)	3,687	2	0,158
		Dil Eğitimi Bölümü	33,3 (70)	5,2 (11)	5,2 (11)			
8)	Başkasının çalışmasından bir veya iki cümleyi alıp, biraz değiştirerek kendi ödevine eklemesi	Dil Edebiyat Bölümü	18,6 (39)	22,4 (47)	15,2 (32)	7,362	2	0,025*
		Dil Eğitimi Bölümü	21,9 (46)	15,2 (32)	6,7 (14)			
9)	Daha önce başka bir ders için hazırladığı ödevde birkaç değişiklik yaparak farklı bir ders için yeniden kullanması	Dil Edebiyat Bölümü	9,5 (20)	16,7 (35)	30 (63)	2,116	2	0,347
		Dil Eğitimi Bölümü	5,2 (11)	11 (23)	27,6 (58)			
10)	Bireysel yapılması gereken bir ödevi başkası (sınıf/okul arkadaşı, aileden biri, tanıdık biri) ile yapması	Dil Edebiyat Bölümü	21 (44)	21,9 (46)	13,3 (28)	5,198	2	0,074
		Dil Eğitimi Bölümü	10 (21)	20 (42)	13,8 (29)			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; *Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$; %: yüzdelik

4.2.3. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlali/Suistimali Kavramını Duyum Oranlarının Akademik Dürüstlük İhlallerine Dair Algı ve Tutumlarındaki Dağılımı

Katılımcıların akademik dürüstlük olgusu ve davranışına ilişkin algı ve tutumlarının değerlendirilebilmesi amacıyla “intihal” kavramı üzerinden 10 ihlal tanımı maddeleştirilmişti ve bu maddelerin intihal olup olmadığına dair verilen cevapların genel olarak dağılımı Tablo 4’te yer almaktaydı. Fakat genel dağılımın “akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramının duyanlar ve duymayanlara göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemek için de Ki-kare testi uygulanmıştır. Akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyanlar ve duymayanlar arasında “intihal” kavramı üzerinden akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değerlendirildiği birçok maddede anlamlı oranda farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca “ödevde yararlandığı kaynakları metin içinde göstermeden sadece kaynakça bölümünde yer vermesi (madde 2)” ($\chi^2(2)=6,575, p<0,05$), “ödevde yararlandığı kaynakları kaynakça bölümünde belirtmeyip sadece ödev metninin içinde yer vermesi (madde 3)” ($\chi^2(2)=6,217, p<0,05$) ve “başkasının çalışmasından bir veya iki cümleyi alıp, biraz değiştirerek kendi ödevine eklemesi (madde 8)” ($\chi^2(2)=10,453, p<0,05$) maddelerine intihaldir diyenlerin oranlarının akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyup duymama durumuna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyup madde 2’ye intihaldir diyenlerin oranı (duydum diyenler arasında %20,2; toplamda %9,5) bu kavramı duymayıp intihaldir diyenlerin oranından (duymadım diyenler arasında %9; toplamda %4,8) anlamlı derecede fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durum madde 3 ve 8’de de sözkonusudur. Akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyup madde 3 ve 8’e intihaldir diyenlerin oranları (duydum diyenler arasında m3/ %43,4; toplamda %20,5 m8/ duydum diyenler arasında %51,5 toplamda %24,3) bu kavramı duymayıp intihaldir diyenlerin oranlarından (duymadım diyenler arasında m3/ %27 toplamda %14,3; m8/

duymadım diyenler arasında %30,6 toplamda %16,2) anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür (Tablo 13).

Tablo 13

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumlarının değerlendirildiği sorulara verdikleri cevapların akademik dürüstlük ihlali/suiistimali kavramını duyum oranlarına göre dağılımları

Soru: “Bir öğrenci ödev hazırlarken hangi durumlarda akademik dürüstlük ihlali (intihal, kopya, vb.) yapmış sayılır?”	Soru: “Akademik dürüstlük ihlali/suiistimali” kavramını hiç duydunuz mu?”	İntihaldir % (n)	Emin değilim % (n)	İntihal değildir % (n)	χ^2	Sd	p
1) Daha önce yapılmış çalışmayı kopyalayıp kendi ödeviymiş gibi teslim etmesi	Evet	45,7 (96)	0	1,4 (3)	4,825	2	0,090
	Hayır	50,5 (106)	1,9 (4)	0,5 (1)			
2) Ödevde yararlandığı kaynakları metin içinde göstermeden sadece kaynakça bölümünde yer vermesi	Evet	9,5 (20)	19,5 (41)	18,1 (38)	6,575	2	0,037*
	Hayır	4,8 (10)	21 (44)	27,1 (57)			
3) Ödevde yararlandığı kaynakları kaynakça bölümünde belirtmeyip sadece ödev metninin içinde yer vermesi	Evet	20,5 (43)	17,6 (37)	9 (19)	6,217	2	0,045*
	Hayır	14,3 (30)	25,7 (54)	12,9 (27)			
4) Ödevi zenginleştirmek için hayali/uydurma veri kullanması	Evet	29,5 (62)	7,1 (15)	10,5 (22)	4,009	2	0,135
	Hayır	30 (63)	13,8 (29)	9 (19)			
5) Ödev hazırlarken yararlanılan kaynakların dışındakileri de kaynakçaya yazıp yararlanmış gibi yapması	Evet	25,7 (54)	12,4 (26)	9 (19)	0,252	2	0,882
	Hayır	28,6 (60)	15,2 (32)	9 (19)			
6) Başka dilde yapılmış çalışmayı tercüme ederek kendi ödevi gibi teslim etmesi	Evet	40 (84)	4,3 (9)	2,9 (6)	5,939	2	0,051
	Hayır	37,6 (79)	10,5 (22)	4,8 (10)			
7) Ödevini başkasına ücret karşılığında yaptırması	Evet	36,2 (76)	6,7 (14)	4,3 (9)	0,250	2	0,883
	Hayır	41,4 (87)	7,6 (16)	3,8 (8)			
8) Başkasının çalışmasından bir veya iki cümleyi alıp, biraz değiştirerek kendi ödevine eklemesi	Evet	24,3 (51)	15,7 (33)	7,1 (15)	10,453	2	0,005*
	Hayır	16,2 (34)	21,9 (46)	14,8 (31)			
9) Daha önce başka bir ders için hazırladığı ödevde birkaç değişiklik yaparak farklı bir ders için yeniden kullanması	Evet	7,6 (16)	14,3 (30)	25,2 (53)	1,279	2	0,528
	Hayır	7,1 (15)	13,3 (28)	32,4 (68)			

Tablo 13'ün devamı

10) Bireysel yapılması gereken bir ödevi başkası (sınıf/okul arkadaşı, aileden biri, tanıdık biri) ile yapması	Evet	15,2 (32)	21,9 (46)	10 (21)	3,470	2	0,176
	Hayır	15,7 (33)	20 (42)	17,1 (36)			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; *Anlamlılık düzeyi: $p<0,05$; %: yüzdelik

4.2.4. Akademik Dürüstlük İhlali Duyumuna Göre Akademik Dürüstlük İhlallerine İten Değişkenlerin İncelenmesi

“Öğrencinin intihalin ne olduğunu bilmemesi” ve “öğrenciler arasında intihal, kopya, vb. konuların normal olarak algılanması” unsurları katılımcılar arasında akademik dürüstlük ihlallerine en çok sebep olan durumlar arasında yer almaktaydı (Tablo 5). Fakat bu durumun akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyanlar ve duymayanlar arasında değişiklik gösterip göstermediğini incelemek için de Ki-kare testi uygulanmış ve dağılımı Tablo 14’te yer almaktadır. Bu tablodan hareketle “öğrenciler arasında intihal, kopya, vb. konuların normal olarak algılanması” unsuruna karşın akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyanların oranı (duyanlar arasında %87,9; toplamda %41,4) duymayanların (duymayanlar arasında %71,6; toplamda %40) oranından anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ($\chi^2(4)=16,705$, $p<0,05$).

Tablo 14

Akademik dürüstlük ihlaline sebep olan unsurların belirlenmesine yönelik sorulara verilen cevapların akademik dürüstlük ihlali kavramının duyma durumuna göre dağılımı

Soru: “Japonca bir ödev yazarken aşağıdaki unsurlar akademik dürüstlük ihlaline (intihal, kopya, aşırma, vb.) ne derece sebep olur?”	Soru: “Akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramını hiç duydunuz mu?”	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Tarafsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	Sd	p
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)			
1) Öğrencinin intihalin ne olduğunu bilmemesi	Evet	2,4 (5)	5,2 (11)	5,7 (12)	18,1 (38)	15,7 (33)	7,451	4	0,114
	Hayır	5,7 (12)	7,1 (15)	11 (23)	17,1 (36)	11,9 (25)			
2) Öğrenciler arasında intihal, kopya, vb. konuların normal olarak algılanması	Evet	3,3 (7)	1 (2)	1,4 (3)	15,2 (32)	26,2 (55)	16,705	4	0,002*
	Hayır	1,9 (4)	3,8 (8)	7,1 (15)	21,4 (45)	18,6 (39)			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; *Anlamlılık düzeyi: $p<0,05$; %: yüzdelik

4.2.5. Katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre Akademik Dürüstlük İhlallerine İten Değişkenlerin İncelenmesi

Akademik dürüstlük ihlallerine sebep olan maddeler kendi içerisinde incelenmiştir. Bu maddelerden 4. sü olan “öğrencinin Japonca yazma becerilerinde kendini yetersiz hissetmesi” dil seviyesi ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların kendilerince ifade ettikleri Japonca seviyeleri B1 ve altı ile B2 ve üstü olmak üzere gruplandırıldığında her iki grubun 4. maddeye verdikleri cevapların oranlarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2(4)=2,701, p>0,05$) (Tablo 15).

Tablo 15

Akademik dürüstlük ihlaline sebep olan unsurların belirlenmesine yönelik sorulara verilen cevapların katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre Dağılımı

Soru: “Japonca bir ödev yazarken aşağıdaki unsurlar akademik dürüstlük ihlaline (intihal, kopya, aşırma, vb.) ne derece sebep olur?”	Japonca seviyesi	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Tarafsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	Sd	p
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)			
4) Öğrencinin Japonca yazma becerilerinde kendini yetersiz hissetmesi	B1 ve altı	1 (2)	5,7 (12)	7,6 (16)	13,8 (29)	9 (19)	2,701	4	0,609
	B2 ve üstü	1,9 (4)	5,2 (11)	12,4 (26)	26,7 (56)	16,7 (35)			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; $p>0,05$; %: yüzdeler

4.2.6. Katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre Akademik Dürüstlük İhlallerinin Yaygınlığına Dair Verilen Cevapların Dağılımı

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerinin yaygınlığına dair verdikleri cevapların bir de Japonca seviyelerine göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemek için ki-kare testi uygulanmıştır. Japonca seviyeler B1 ve altı ile B2 ve üstü gruplar olarak ele alınmış ve bu grupların akademik dürüstlük ihlallerinin yaygınlığına dair verdikleri cevapların oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2(4)=4,161$, $p>0,05$) (Tablo 16). Katılımcıların Japonca seviyelerine göre akademik dürüstlük ihlallerinin yaygınlığına bakış açısının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16

Katılımcıların Japonca seviyelerinin akademik dürüstlük ihlallerinin yaygınlığına dair sorulan sorunun cevaplarının dağılımı

Soru: “Sizce akademik dürüstlük ihlali (intihal, kopya, aşırma, vb.) ne kadar yaygındır?”	Japonca seviyesi		χ^2	Sd	p
	B1 ve altı	B2 ve üstü			
	% (n)	% (n)			
Bunu yapan birçok arkadaşım var	3,3 (7)	1,9 (4)			
Oldukça yaygın	31,9 (67)	23,2 (49)			
Sadece birkaç kez duydum, yaygın olduğunu düşünmüyorum	13,3 (28)	7,1 (15)	4,161	4	0,385
Çevremde hiç duymadım, görmedim	5,7 (12)	2,4 (5)			
Hiçbir fikrim yok	8,6 (18)	2,4 (5)			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; $p>0,05$; %: yüzdelik

4.2.7. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlali Kavramını Duyum Oranlarına ve Japonca Seviyelerine Göre Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Yordamsal Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu soruya ilişkin wikipedia sitesinden Japonca bir metin ve bu metinden yararlanılarak oluşturulmuş kasıtlı bir şekilde akademik dürüstlük ihlalleri içeren kurgulanmış öğrenci metni bulunmaktadır. Katılımcılara bu ihlalleri içeren 8 madde verilmiş olup katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramı duyum oranlarına ve Japonca seviyelerine göre akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin yordamsal bilgi düzeyleri oranlarında farklılık olup olmadığını incelemek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır. Akademik dürüstlük ihlalini duyanlar ve duymayanlar ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin yordamsal bilgi düzeyleri oranlarının arasında yalnızca 2 maddede istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kurgulanmış öğrenci metninin akademik kurallara uygun olarak yazıldığını belirten ve akademik dürüstlük ihlali kavramını duymadım diyenlerin oranının (duymadım diyenler arasında %23,4; toplamda %12,4) bu kavramı duydum deyip metinde akademik dürüstlük ihlalinin bulunmadığını belirtenlerin oranından (duydum diyenler arasında %11,1; toplamda %5,2) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($\chi^2(1)=5,465$, $p<0,05$). Kurgulanmış öğrenci metninde farklı fillerin kullanılarak cümlenin yeniden yazılması suretiyle gerçekleştirilen akademik dürüstlük ihlalinin bulunduğunu belirten ve ihlal kavramını duydum diyenlerin oranının (duydum diyenler arasında %57,6; toplamda %27,1) ihlal kavramını duydum demesine rağmen farklı fillerin kullanımıyla ihlal gerçekleşmeyeceğini belirtenlerin oranından (duydum diyenler arasında %43,2; toplamda %22,9) anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(1)=4,300$, $p<0,05$). Katılımcıların bu ihlallerde Japonca seviyelerinin oranlarına bakıldığında ise yalnızca 1 madde de anlamlı derecede farklılık görülmektedir. Eş anlamlı kelimelerin kullanımıyla akademik dürüstlük ihlallerinin yapıldığını belirten B1 ve altı seviyesi katılımcıların oranı toplamda %30,5 iken bu maddeye aynı cevabı veren B2 ve üstü katılımcıların oranı ise toplamda %23,3’tür. Bu maddeye verilen cevapların Japonca seviye grupları oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark olduğu görülmektedir ($\chi^2(1)=4,054$, $p<0,05$).

Tablo 17

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramını duyularına ve Japonca seviyelerine göre akademik dürüstlük ihlallerindeki yordamsal bilgi düzeylerine verilen cevapların dağılımı-1

Soru: “Sizce, bu hayali öğrenci orijinal kaynaktan faydalanarak hazırladığı bu ödevinde akademik dürüstlük ihlalleri yapmış mıdır?”	Soru: “Akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramını hiç duydunuz mu?”		χ^2	Sd	p	Japonca seviyesi		χ^2	Sd	p																																																																																																																	
	Evet	Hayır				B1 ve altı	B2 ve üstü																																																																																																																				
	% (n)	% (n)				% (n)	% (n)																																																																																																																				
1) Bir ihlal göremedim; metin akademik kurallara uygun yazılmış	Evet	5,2 (11)	12,4 (26)	5,465	1	0,019*	10,5 (22)	7,1 (15)	0,222	1	0,637																																																																																																																
	Hayır	41,9 (86)	40,5 (85)				52,4 (110)	30 (63)				2) Kaynakça metnin içinde belirtilmemiş	Evet	36,2 (76)	36,7 (77)	1,448	1	0,229	44,8 (94)	28,1 (59)	0,486	1	0,486	Hayır	11 (23)	16,2 (34)	18,1 (38)	9 (19)	3) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki cümlelerin yüklemi farklı fiille yeniden yazılmış	Evet	27,1 (57)	22,9 (48)	4,300	1	0,038*	29,5 (62)	20,5 (43)	1,305	1	0,253	Hayır	20 (42)	30 (63)	33,3 (70)	16,7 (35)	4) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki ifadeler eş anlamlı kelimelerle yeniden yazılmış	Evet	28,1 (59)	25,7 (54)	2,523	1	0,112	30,5 (64)	23,3 (49)	4,054	1	0,044*	Hayır	19 (40)	27,1 (57)	32,4 (68)	13,8 (29)	5) Yazım formu (-masukei) uygun değil	Evet	21 (44)	18,1 (38)	2,292	1	0,130	23,8 (50)	15,2 (32)	0,204	1	0,652	Hayır	26,2 (55)	34,8 (73)	39 (82)	21,9 (46)	6) Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış	Evet	19 (40)	18,1 (38)	0,853	1	0,356	21,4 (45)	15,7 (33)	1,418	1	0,234	Hayır	28,1 (59)	34,8 (73)	41,4 (87)	21,4 (45)	7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	Evet	2,9 (6)	1,4 (3)	1,438	1	0,230	2,4 (5)	1,9 (4)	0,215	1	0,643	Hayır	44,3 (93)	51,4 (108)	60,5 (127)	35,2 (74)	8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570
2) Kaynakça metnin içinde belirtilmemiş	Evet	36,2 (76)	36,7 (77)	1,448	1	0,229	44,8 (94)	28,1 (59)	0,486	1	0,486																																																																																																																
	Hayır	11 (23)	16,2 (34)				18,1 (38)	9 (19)				3) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki cümlelerin yüklemi farklı fiille yeniden yazılmış	Evet	27,1 (57)	22,9 (48)	4,300	1	0,038*	29,5 (62)	20,5 (43)	1,305	1	0,253	Hayır	20 (42)	30 (63)	33,3 (70)	16,7 (35)	4) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki ifadeler eş anlamlı kelimelerle yeniden yazılmış	Evet	28,1 (59)	25,7 (54)	2,523	1	0,112	30,5 (64)	23,3 (49)	4,054	1	0,044*	Hayır	19 (40)	27,1 (57)	32,4 (68)	13,8 (29)	5) Yazım formu (-masukei) uygun değil	Evet	21 (44)	18,1 (38)	2,292	1	0,130	23,8 (50)	15,2 (32)	0,204	1	0,652	Hayır	26,2 (55)	34,8 (73)	39 (82)	21,9 (46)	6) Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış	Evet	19 (40)	18,1 (38)	0,853	1	0,356	21,4 (45)	15,7 (33)	1,418	1	0,234	Hayır	28,1 (59)	34,8 (73)	41,4 (87)	21,4 (45)	7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	Evet	2,9 (6)	1,4 (3)	1,438	1	0,230	2,4 (5)	1,9 (4)	0,215	1	0,643	Hayır	44,3 (93)	51,4 (108)	60,5 (127)	35,2 (74)	8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570	1	0,109	Hayır	44,3 (93)	49 (103)	60 (126)	33,3 (70)										
3) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki cümlelerin yüklemi farklı fiille yeniden yazılmış	Evet	27,1 (57)	22,9 (48)	4,300	1	0,038*	29,5 (62)	20,5 (43)	1,305	1	0,253																																																																																																																
	Hayır	20 (42)	30 (63)				33,3 (70)	16,7 (35)				4) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki ifadeler eş anlamlı kelimelerle yeniden yazılmış	Evet	28,1 (59)	25,7 (54)	2,523	1	0,112	30,5 (64)	23,3 (49)	4,054	1	0,044*	Hayır	19 (40)	27,1 (57)	32,4 (68)	13,8 (29)	5) Yazım formu (-masukei) uygun değil	Evet	21 (44)	18,1 (38)	2,292	1	0,130	23,8 (50)	15,2 (32)	0,204	1	0,652	Hayır	26,2 (55)	34,8 (73)	39 (82)	21,9 (46)	6) Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış	Evet	19 (40)	18,1 (38)	0,853	1	0,356	21,4 (45)	15,7 (33)	1,418	1	0,234	Hayır	28,1 (59)	34,8 (73)	41,4 (87)	21,4 (45)	7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	Evet	2,9 (6)	1,4 (3)	1,438	1	0,230	2,4 (5)	1,9 (4)	0,215	1	0,643	Hayır	44,3 (93)	51,4 (108)	60,5 (127)	35,2 (74)	8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570	1	0,109	Hayır	44,3 (93)	49 (103)	60 (126)	33,3 (70)																											
4) Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki ifadeler eş anlamlı kelimelerle yeniden yazılmış	Evet	28,1 (59)	25,7 (54)	2,523	1	0,112	30,5 (64)	23,3 (49)	4,054	1	0,044*																																																																																																																
	Hayır	19 (40)	27,1 (57)				32,4 (68)	13,8 (29)				5) Yazım formu (-masukei) uygun değil	Evet	21 (44)	18,1 (38)	2,292	1	0,130	23,8 (50)	15,2 (32)	0,204	1	0,652	Hayır	26,2 (55)	34,8 (73)	39 (82)	21,9 (46)	6) Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış	Evet	19 (40)	18,1 (38)	0,853	1	0,356	21,4 (45)	15,7 (33)	1,418	1	0,234	Hayır	28,1 (59)	34,8 (73)	41,4 (87)	21,4 (45)	7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	Evet	2,9 (6)	1,4 (3)	1,438	1	0,230	2,4 (5)	1,9 (4)	0,215	1	0,643	Hayır	44,3 (93)	51,4 (108)	60,5 (127)	35,2 (74)	8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570	1	0,109	Hayır	44,3 (93)	49 (103)	60 (126)	33,3 (70)																																												
5) Yazım formu (-masukei) uygun değil	Evet	21 (44)	18,1 (38)	2,292	1	0,130	23,8 (50)	15,2 (32)	0,204	1	0,652																																																																																																																
	Hayır	26,2 (55)	34,8 (73)				39 (82)	21,9 (46)				6) Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış	Evet	19 (40)	18,1 (38)	0,853	1	0,356	21,4 (45)	15,7 (33)	1,418	1	0,234	Hayır	28,1 (59)	34,8 (73)	41,4 (87)	21,4 (45)	7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	Evet	2,9 (6)	1,4 (3)	1,438	1	0,230	2,4 (5)	1,9 (4)	0,215	1	0,643	Hayır	44,3 (93)	51,4 (108)	60,5 (127)	35,2 (74)	8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570	1	0,109	Hayır	44,3 (93)	49 (103)	60 (126)	33,3 (70)																																																													
6) Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış	Evet	19 (40)	18,1 (38)	0,853	1	0,356	21,4 (45)	15,7 (33)	1,418	1	0,234																																																																																																																
	Hayır	28,1 (59)	34,8 (73)				41,4 (87)	21,4 (45)				7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	Evet	2,9 (6)	1,4 (3)	1,438	1	0,230	2,4 (5)	1,9 (4)	0,215	1	0,643	Hayır	44,3 (93)	51,4 (108)	60,5 (127)	35,2 (74)	8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570	1	0,109	Hayır	44,3 (93)	49 (103)	60 (126)	33,3 (70)																																																																														
7) Cümleler olduğu gibi kopyalanmış	Evet	2,9 (6)	1,4 (3)	1,438	1	0,230	2,4 (5)	1,9 (4)	0,215	1	0,643																																																																																																																
	Hayır	44,3 (93)	51,4 (108)				60,5 (127)	35,2 (74)				8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570	1	0,109	Hayır	44,3 (93)	49 (103)	60 (126)	33,3 (70)																																																																																															
8) Kullanılan bağlaçlar uygun değil	Evet	2,9 (6)	3,8 (8)	0,111	1	0,740	2,9 (6)	3,8 (8)	2,570	1	0,109																																																																																																																
	Hayır	44,3 (93)	49 (103)				60 (126)	33,3 (70)																																																																																																																			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; * Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$; %: yüzdelik

Bu soruya ilişkin bilimsel bir çalışmadan Japonca bir metin alınmış ve bu metinden yararlanılarak oluşturulmuş kasıtlı bir şekilde akademik dürüstlük ihlalleri içeren kurgulanmış öğrenci metni bulunmaktadır. Katılımcılara bu kez ihlallere dair herhangi bir madde verilmemiş olup katılımcıların eğer varsa bu ihlalleri kurgulanmış metinde kendilerinin bulup belirtmesi gerekmektedir. Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramı duyum oranlarına ve Japonca seviyelerine göre akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin bu kurgulanmış metinle katılımcıların yordamsal bilgi düzeyleri oranlarında farklılık olup olmadığını incelemek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır. Akademik dürüstlük ihlalinin duyanlar ve duymayanlar ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin yordamsal bilgi düzeyleri oranlarının arasında aynı zamanda yordamsal bilgi düzeylerinin katılımcıların Japonca dil seviyelerinin oranlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 18

Katılımcıların akademik dürüstlük ihlali kavramını duyumlarına ve Japonca seviyelerine göre akademik dürüstlük ihlallerindeki yordamsal bilgi düzeylerine verilen cevapların dağılımı-2

		Soru: “Sizce, bu hayali öğrenci orijinal kaynaktan faydalanarak hazırladığı bu ödevinde akademik dürüstlük ihlalleri yapmış mıdır?”							χ^2	Sd	p
		Hayır	Evet, Eş anlamlı kelimeler kullanılmış	Evet, Kaynakça yeterli değil	Evet, Atıf yapma tekniği yanlış	Evet, Eş anlamlı kelimeler kullanılmış ve kaynakça yeterli değil	Evet, Kaynakça yeterli değil ve atıf yapma tekniği yanlış	Evet, Kaynakça yeterli değil ve yazı formu uygun değil			
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)			
Japonca seviyesi	B1 ve altı	47,6 (100)	5,2 (11)	7,6 (16)	0,5 (1)	1,4 (3)	0,5 (1)	0	3,777	6	0,707
	B2 ve üstü	26,2 (55)	3,3 (7)	5,2 (11)	1 (2)	1 (2)	0	0,5 (1)			
Soru: “Akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramını hiç duydunuz mu?”		33,3 (70)	3,8 (8)	7,6 (16)	1 (2)	1 (2)	0,5 (1)	0	4,462	6	0,614
		40,5 (85)	4,8 (10)	5,2 (11)	0,5 (1)	1,4 (3)	0	0,5 (1)			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; p>0,0; %: yüzdelik

4.3. Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeği

4.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Japon dilini lisans düzeyinde uzmanlık alanı olarak edinen öğrencilerin bu dilde yazma kaygılarının sebeplerini ölçmek için Japonca yazma becerilerinde kaygı ölçeği oluşturulmuştur. Japonca yazma becerilerinde kaygı ölçeğini içeren soruda kaygıya sebep olan temel faktörleri belirlemek için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çünkü faktör analizi “çok sayıda değişkenle ölçülecek olan yapıyı ölçmeye yönelik olarak birbirleriyle ilişkili olan değişkenleri

bir araya getirerek, bu değişkenleri tek bir değişkenle (faktör) ile açıklayan ve böylece değişken azaltan” bir analiz türü olduğu için bulguların yorumlanmasında kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizinin ilk basamağı eldeki verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının değerlendirilmesi olduğu için eldeki verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı KaiserMeyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile değerlendirildi. KaiserMeyer-Olkin (KMO) ölçümü örneklem büyüklüğünün kontrolü için en sık kullanılan yöntemdir. KMO değerleri 0 ve 1 arasında değişir (Kaiser, 1970). KMO değeri 0 ise faktör analizi yapmak uygun değildir. KMO değerinin 1’e yakın olması faktör analizi sonucunda anlamlı sonuçlar elde etmek için yeterli büyüklükte örneğe sahip olunduğu anlamına gelir. Kabul edilebilir KMO değeri 0,5’ten büyük değerlerdir. 0,5 ile 0,7 arasındaki değerler orta, 0,7 ile 0,8 arasındaki değerler iyi, 0,8 ile 0,9 arasındaki değerler müthiş, 0,9 ile 1 arasındaki değerler mükemmel olarak kabul edilir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Eldeki verilerin KMO değerinin 0,790 olduğu görüldü. Bartlett testi değişkenler arasında oluşturulan korelasyon matrisinin yorumlanması için kullanılmaktadır. Değişkenler arasındaki korelasyon sıfırdan farklı ise Bartlett testi anlamlı olarak kabul edilir. KMO değerinin 0,70’ten büyük olması (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) ve Bartlett testinin anlamlı olması (Field, 2009) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

4.3.2. Faktörlerin Belirlenmesi

Faktörlerin belirlenmesinde “Principal axis factoring (PAF)” yöntemi kullanıldı, faktör matrislerindeki satır ve sütunların birleştirilerek daha anlaşılır hale getirmek için de “varimax rotation” tekniği kullanıldı. Faktör sayısına karar verebilmek için “eigenvalues” ve “scree plot” incelendi. PAF yöntemi sonucunda, total varyansın %58,27’sini açıklayan ve “eigenvalues” 1’den büyük olan üç faktör belirlendi. “Scree plot” grafiğinde üçüncü faktörden sonra çizginin sabit hatta ilerlediği görüldü. Faktör matrisine göre üç faktörün önemli olduğu belirlendi

(Tablo 19). Faktör yükü değeri olarak 0,30'dan büyük değerler anlamlı faktör yükü olarak kabul edildi (Stevens, 2002).

Tablo 18

Faktör matrisi

Madde numarası	Faktör		
	1	2	3
M3	,758		
M4	,710		
M5	,661		
M2	,624		
M1	,532		
M8	,338		
M11		,838	
M12		,813	
M10		,509	
M7			,749
M9			,514
M6			,343

Faktör bir 1, 2, 3, 4, 5 ve 8 numaralı maddeleri içermektedir. Tüm bu altı madde öğrencinin Japon dilinde bilimsel araştırma yöntemlerini bilip bilmediğini ve bunun kaygıya sebep olup olmadığını ölçmek için yapılandırılmıştır. Bu yüzden “Akademik yazma becerileri” olarak adlandırıldı (Tablo 20).

Faktör ikide 10, 11 ve 12 numaralı maddeler yer almaktadır. Bu üç madde ise öğretmenin öğrencinin yazma becerilerinde yaşadığı kaygı durumlarını ölçmek için yapılandırıldığı için “Değerlendirilmeye ilişkin durumlar” olarak isimlendirildi (Tablo 20).

Faktör üç ise 6, 7 ve 9 numaralı maddeleri içermektedir. Burada yer alan üç madde ile ise öğrencilerin Japon dilinde akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin bilgi düzeylerinin kaygıya

sebeup olup olmadığını ölçmek hedeflenmişti. Bu yüzden “Akademik dürüstlük ihlalleri” olarak adlandırıldı (Tablo 20).

Tablo 19

Faktör analizi sonrası ortaya çıkan faktörlerin isimleri ve madde numaraları

Faktörler	İlişkili Madde Numaraları
Akademik yazma becerileri	1, 2, 3, 4 ,5 ve 8
Değerlendirilmeye ilişkin durumlar	10, 11 ve 12
Akademik dürüstlük ihlalleri	6, 7 ve 9

Açımlayıcı faktör analizinin sonuçları faktör bazlı skorları oluşturmak için kullanıldı. Faktör bazlı skorlar öğrencilerin faktörlerde yer alan her bir maddeye verdiği cevaplar toplanarak hesaplandı. “Akademik yazma becerileri” faktörü için öğrencilerin 1, 2, 3, 4, 5 ve 8 numaralı maddelere vermiş olduğu yanıtlar toplandı. Aynı işlem diğer iki faktör için de gerçekleştirildi ve sonuçta her bir öğrenci için toplam skor elde edildi. “Akademik yazma becerileri” faktörü için minimum skor 6 ve maksimum skor 30 olarak belirlendi. “Değerlendirilmeye ilişkin durumlar” faktörü için ise minimum skor 3 ve maksimum skor 15 olarak belirlendi. Son olarak “Akademik dürüstlük ihlalleri” faktörü için de minimum skor 3 ve maksimum skor 15 olarak belirlendi.

4.3.3. Güvenilirlik Analizi

Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısının 0,793 olduğu bulundu. Ölçeğin tüm alt boyutlarındaki Cronbach alfa katsayılarının “Akademik yazma becerileri” alt boyutu için 0,809, “Değerlendirilmeye ilişkin durumlar” alt boyutu için 0,764 ve “Akademik dürüstlük ihlalleri” alt boyutu için 0,583 olduğu görüldü (Tablo 21). Bu değerlere göre ölçeğin ve alt boyutların güvenilir olduğu görülmüştür (Altman, 1991).

Tablo 20

Ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri

	Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeği	Faktörler		
		Akademik yazma becerileri	Değerlendirilmeye ilişkin durumlar	Akademik dürüstlük ihlalleri
Cronbach alfa	0,793	0,809	0,764	0,583

4.3.4. Katılımcıların Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeğine Verdikleri Cevapların Dağılımına Dair Bulgular

Katılımcıların Japonca yazma süreçlerinde ne tür açılardan kaygı yaşadıklarını ölçmek için hazırlanan ölçek maddelerine verilen cevapların dağılımı Tablo 22’de verilmiştir. Katılımcıların yazma sürecinde yaşadıkları kaygının en fazla, yazma deneyimlerinin azlığından (%74,8), akademik dile aşina olmamalarından (%58,6), dil bilgisi kurallarına hakim olmamalarından (%71,9) ve atıf/alıntı yapma ile kaynak gösterimi konularındaki yetersizliklerinden (%60) kaynaklandığı konularında hemfikir oldukları görülmüştür. Yazım sürecindeki planlama konusundaki yetersizliklerin (%46,7) ise yazma sürecinde yaşamış oldukları kaygıya en az oranda katkıda bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 21

Katılımcıların Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeylerinin belirlenmesine dair ölçek maddelerine verilen cevapların dağılımı

Soru: “Japonca yazma sürecinizi hangi durumlar ne derecede etkiliyor. Size en uygun olanı işaretleyiniz. Ödev terimini dönem-ders raporu, lisans bitirme tezi olarak da düşünebilirsiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Tarafsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	%	%	%	%	%
	(n)	(n)	(n)	(n)	(n)
1) Japonca yazma deneyiminin az olması beni endişelendiriyor	4,3 (9)	9 (19)	11,9 (25)	40 (84)	34,8 (73)
2) Japonca akademik dil kullanımını anlamıyorum ve bu beni endişelendiriyor	3,3 (7)	16,7 (35)	21,4 (45)	37,6 (79)	21 (44)
3) Japonca ödev/rapor hazırlarken neye dikkat etmem gerektiğini bilmemek beni endişelendiriyor	3,8 (8)	21,4 (45)	22,4 (47)	32,4 (68)	20 (42)
4) Japonca ödev/rapor hazırlarken nasıl bir plan ya da taslak yapacağımı ve hangi sırayla yazacağımı bilememek beni endişelendiriyor	10,5 (22)	25,7 (54)	17,1 (36)	32,4 (68)	14,3 (30)
5) Japonca ödev/rapor yazma yöntem ve tekniklerini bilmemek beni endişelendiriyor	4,8 (10)	22,9 (48)	17,1 (36)	37,6 (79)	17,6 (37)
6) Japonca ödev/rapor hazırlarken arama motorlarında konuya dair herhangi bir referans, kaynak bulamamak beni endişelendiriyor	9,5 (20)	20 (42)	12,9 (27)	31,9 (67)	25,7 (54)
7) Japonca ödev/rapor hazırlarken nasıl alıntı yapacağımı, nasıl kaynakça yazacağımı bilmemek beni endişelendiriyor	6,2 (13)	15,2 (32)	18,6 (39)	38,1 (80)	21,9 (46)
8) Japonca bir ödev/rapor hazırlarken kullandığım kelimelerin, ifadelerin ve dilbilgisi kurallarının doğruluğundan emin olamamak beni endişelendiriyor	3,8 (8)	8,1 (17)	16,2 (34)	38,1 (80)	33,8 (71)
9) Japonca ödevin/raporun akademik etik kurallarına aykırı olup olmadığını bilmemek beni endişelendiriyor	10 (21)	18,6 (39)	24,3 (51)	26,7 (56)	20,5 (43)
10) Japonca ödevimi/raporumu belirlenen tarihte teslim edememe düşüncesi beni endişelendiriyor	15,2 (32)	16,7 (35)	8,6 (18)	28,6 (60)	31 (65)
11) Japonca ödevime/raporuma olumsuz geri bildirim alma düşüncesi beni endişelendiriyor	17,6 (37)	17,6 (37)	17,6 (37)	25,7 (54)	21,4 (45)

Tablo 22'nin devamı

12) Japonca ödevimden/raporundan düşük not alma korkusu beni endişelendiriyor	12,9 (27)	16,2 (34)	16,2 (34)	29 (61)	25,7 (54)
---	--------------	--------------	--------------	--------------------------	----------------------------

n: Kişi sayısı; %: yüzdelik

4.4. Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeğine Dair Karşılaştırmalar ve İstatistiksel Analizler

4.4.1. Katılımcıların Japonca Seviyelerine Göre Japonca Yazma Sürecindeki Kaygı Düzeylerinin Dağılımı

Katılımcıların Japonca yazma süreçlerinde yaşadıkları kaygı oranlarının incelenmesinde katılımcıların kendilerince ifade ettikleri Japonca düzeylerine göre B1 ve altı ile B2 ve üstü olmak üzere 2 gruba ayrılmış ve bu iki grup arasında kaygı oranlarında büyük oranda farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 23). Yalnızca akademik dil kullanımı konusundaki yetersizliklerden duyulan kaygı oranları ($\chi^2(4)=14,749$, $p<0,05$) ile Japonca yazma tekniklerindeki eksikliklerinden kaynaklanan kaygı oranlarının ($\chi^2(4)=10,609$, $p<0,05$) katılımcıların Japonca düzeylerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Japonca seviyesi B1 ve altı olan katılımcıların (B1 ve altı grubunun içinde %26,5; toplamda %16,7) seviyesi B2 ve üstü olan katılımcılara göre (B2 ve üstü grubunun içinde %11,5; toplamda %4,3) akademik dil kullanımı konusundaki yetersizliklerden duydukları kaygı oranlarının anlamlı derecede daha fazla olduğu görülmüştür. Yine Japonca seviyesi B1 ve altı olan katılımcıların (B1 ve altı grubunun içinde %18,9; toplamda %11,9) seviyesi B2 ve üstü olan katılımcılara göre (B2 ve üstü grubunun içinde %15,4; toplamda %5,7) Japonca yazma tekniklerindeki eksikliklerinden kaynaklanan kaygı oranlarının anlamlı derecede daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani B1 ve altı ile B2 ve üstü grupların Japonca yazma süreçlerindeki kaygı durumları ölçekte yer alan “Akademik yazma becerileri” faktörü ile ilişkilendiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 22

Katılımcıların Japonca seviyelerine göre Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeylerinin belirlenmesine dair ölçek maddelerine verdikleri cevapların karşılaştırılması

Soru: “Japonca yazma sürecinizi hangi durumlar ne derecede etkiliyor. Size en uygun olanı işaretleyiniz. Ödev terimini dönem-ders raporu, lisans bitirme tezi olarak da düşünebilirsiniz.	Japonca seviyesi	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Tarafsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	Sd	p
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)			
1) Japonca yazma deneyimimin az olması beni endişelendiriyor	B1 ve altı	1,9 (4)	4,8 (10)	8,6 (18)	23,3 (49)	24,3 (51)	5,324	4	0,246
	B2 ve üstü	2,4 (5)	4,3 (9)	3,3 (7)	16,7 (35)	10,5 (22)			
2) Japonca akademik dil kullanımını anlamıyorum ve bu beni endişelendiriyor	B1 ve altı	0,5 (1)	9 (19)	11,9 (25)	24,8 (52)	16,7 (35)	14,749	4	0,005*
	B2 ve üstü	2,9 (6)	7,6 (16)	9,5 (20)	12,9 (27)	4,3 (9)			
3) Japonca ödev/rapor hazırlarken neye dikkat etmem gerektiğini bilmem beni endişelendiriyor	B1 ve altı	2,9 (6)	12,9 (27)	13,8 (29)	18,1 (38)	15,2 (32)	5,304	4	0,257
	B2 ve üstü	1 (2)	8,6 (18)	8,6 (18)	14,3 (30)	4,8 (10)			
4) Japonca ödev/rapor hazırlarken nasıl bir plan ya da taslak yapacağımı ve hangi sırayla yazacağımı bilemem beni endişelendiriyor	B1 ve altı	8,1 (17)	15,7 (33)	12,4 (26)	17,6 (37)	9 (19)	5,461	4	0,243
	B2 ve üstü	2,4 (5)	10 (21)	4,8 (10)	14,8 (31)	5,2 (11)			
5) Japonca ödev/rapor yazma yöntem ve tekniklerini bilmem beni endişelendiriyor	B1 ve altı	1,4 (3)	13,3 (28)	13,8 (29)	22,4 (47)	11,9 (25)	10,609	4	0,031*
	B2 ve üstü	3,3 (7)	9,5 (20)	3,3 (7)	15,2 (32)	5,7 (12)			
6) Japonca ödev/rapor hazırlarken arama motorlarında konuya dair herhangi bir referans, kaynak bulamamak beni endişelendiriyor	B1 ve altı	5,2 (11)	10 (21)	9 (19)	21,9 (46)	16,7 (35)	5,209	4	0,266
	B2 ve üstü	4,3 (9)	10 (21)	3,8 (8)	10 (21)	9 (19)			

Tablo 23'ün devamı

7) Japonca ödev/rapor hazırlarken nasıl alıntı yapacağımı, nasıl kaynakça yazacağımı bilmemek beni endişelendiriyor	B1 ve altı	5,2 (11)	8,6 (18)	9,5 (20)	23,3 (49)	16,2 (34)	7,969	4	0,093
	B2 ve üstü	1 (2)	6,7 (14)	9 (19)	14,8 (31)	5,7 (12)			
8) Japonca bir ödev/rapor hazırlarken kullandığım kelimelerin, ifadelerin ve dilbilgisi kurallarının doğruluğundan emin olamamak beni endişelendiriyor	B1 ve altı	1,9 (4)	3,8 (8)	9,5 (20)	23,8 (49)	24,3 (51)	5,158	4	0,271
	B2 ve üstü	1,9 (4)	4,3 (9)	6,7 (14)	14,8 (31)	9,5 (20)			
9) Japonca ödevin/raporun akademik etik kurallarına aykırı olup olmadığını bilmemek beni endişelendiriyor	B1 ve altı	5,2 (11)	11 (23)	16,7 (35)	18,1 (38)	11,9 (25)	2,976	4	0,562
	B2 ve üstü	4,8 (10)	7,6 (16)	7,6 (16)	8,6 (18)	8,6 (18)			
10) Japonca ödevimi/raporumu belirlenen tarihte teslim edememe düşüncesi beni endişelendiriyor	B1 ve altı	11 (23)	10,5 (22)	5,7 (12)	17,1 (36)	18,6 (39)	1,664	4	0,797
	B2 ve üstü	4,3 (9)	6,2 (13)	2,9 (6)	11,4 (24)	12,4 (26)			
11) Japonca ödevime/raporuma olumsuz geri bildirim alma düşüncesi beni endişelendiriyor	B1 ve altı	12,4 (26)	8,1 (17)	10,5 (22)	17,6 (37)	14,3 (30)	6,607	4	0,158
	B2 ve üstü	5,2 (11)	9,5 (20)	7,1 (15)	8,1 (17)	7,1 (15)			
12) Japonca ödevimden/raporumdaki düşük not alma korkusu beni endişelendiriyor	B1 ve altı	8,6 (18)	8,1 (17)	8,6 (18)	19,5 (41)	18,1 (38)	5,808	4	0,214
	B2 ve üstü	4,3 (9)	8,1 (17)	7,6 (16)	9,5 (20)	7,6 (16)			

χ^2 : Ki-Kare değeri; Sd: Serbestlik derecesi; *Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$; %: yüzdelik

4.5. Japonca Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İstatistiksel Analizi

Katılımcıların Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeyleri ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutum dair puan ortalamaları Tablo 24’de yer almaktadır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan Spearman korelasyon analizinin sonuçları Tablo 25’de yer almaktadır. Kaygı ölçeği puanları ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutuma dair puanlar arasında pozitif bir ilişki söz konusudur. Katılımcıların kaygı düzeyleri arttıkça akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutumları azalmaktadır. Ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($r=0,007$, $p=0,915$).

Tablo 23

Katılımcıların kaygı ölçeği ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutuma dair puan ortalamaları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>
Kaygı ölçeği puan ortalaması	210	41,61	8,22	15	60
Akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutuma dair puan ortalaması	210	17,29	3,47	10	29

N: katılımcı sayısı; \bar{x} : Ortalama; Ss: Standart sapma; min: Minimum; maks: Maksimum

Tablo 24

Katılımcıların Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeyi ile Akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi

	Japonca yazma sürecindeki kaygı düzeyi
Akademik dürüstlük ihlallerine dair algı ve tutum	$r=0,007$ $p=0,915$

r: Spearman rho korelasyon katsayısı; p: anlamlılık düzeyi

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma, sonuç ve konuyla ilgili önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Yapılan bu çalışmada Japon dili öğrenenlerin Japonca yazma kaygıları, akademik dürüstlük olgusuna dair algı ve tutumları ve bu iki parametre arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda Japon dili öğrencilerinin Japonca yazma becerilerinde ne tür kaygılar geliştirdiklerini ortaya koyan bir yazma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek neticesinde öğrencilerin aldıkları puanlar ile akademik dürüstlük olgusuna dair algı ve tutumlarını ölçen soru tipinden aldıkları puan arasındaki ilişki korelasyon analizi ile ortaya konmuştur. Akademik dürüstlük olgusuna ilişkin öğrencilerin farkındalık, algı ve tutumlar ile yordamsal bilgi düzeyleri de incelenmiştir. Katılımcıların bölümleri, Japonca dil seviyeleri ve akademik dürüstlük ihlali kavramını duyup duymama durumları çalışmanın değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu değişkenlerle akademik dürüstlük olgusu ve Japonca yazma becerilerinde kaygı ilişkisi incelenmiş, bölüm 4’te bulgular paylaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle bir takım tartışmalar ortaya çıkmıştır. Aşağıda ilgili bulgu ve tartışması detaylı olarak verilmiştir:

5.1.1. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Akademik dürüstlük ihlalleri uluslararası çapta yükseköğretim kurumlarında artış gösteren bir endişe konularındandır ve öğrencilerin çeşitli nedenlerle bu ihlallerin içinde yer aldığı söylenmektedir (Birks vd., 2018, 2020). Fakat bu ihlallerin ne olduğunun sınırlarını çizmeden önce yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyup duymadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamdan hareketle akademik dürüstlük kavramı her ne kadar evrensel bir konu olarak ele

alınrsa da bu çalışmada katılımcıların yarısından fazlası (%52,9) bu kavramı duymadıklarını duyanların da bunu akademik ortamdan ya da derslerden edinilmiş bilgi olarak değil de internet ortamında gördükleri ortaya koyulmuştur. Bu da şunu göstermektedir ki akademik dürüşlük ihlalleri lisans eğitiminde önemli bir yere sahip değildir. Çünkü alışma grubunu oluşturan katılımcılar lisans düzeyi öğrencileri olup akademik dürüşlük ihlali/suistimali kavramını çoğunluğun duymamış olması dikkat çekmektedir. Bu anlamda lisans eğitiminde akademik dürüşlük kavramının yeterince ele alınmadığı açıkça ortaya koyulmuştur.

5.1.2. Katılımcıların Akademik Dürüşlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumları

Soru kağıdında verilen her bir madde bir intihal davranışı olmasına rağmen doğrudan kopyalama gibi motamot intihal davranışı karşısında net bir tavır sergileyen katılımcıların atıf hatalarının, hayali veri uydurmanın, başkası adına yazmanın da intihal davranışı olduğu konusunda bu denli net bir tutum sergilemedikleri görülmüştür. Bu yüzden de katılımcıların intihal davranışına ilişkin yalnızca en temel seviyede bilgi sahibi oldukları söylenebilir ve sonuçlar bu çerçevede yapılan çalışmalardan Louw'un (2017) alışması ile bu maddelere ilişkin algı ve tutumlar benzerlik göstermektedir. Masrom (2011) da çalışmasında öğrencilerin intihal kavramı ile ilgili sığ bir anlayışa sahip olduklarını ve atıf ile kaynakça gösteriminde eksikliklerin ya da hataların intihal olabileceği konusunda net bir tutum sergilenmediğini belirtmiştir. Yine bu çalışma ile sonuçlarından birkaçı paralellik gösteren çalışmalardan biri olan Lim ve See (2001) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin alıntılama hatalarının ya da eksikliklerinin intihal davranışı olmadığı konusunda tutum sergiledikleri ortaya konmuştur.

5.1.3. Katılımcıların Akademik Dürüşlük İhlallerine İten Değişkenler

Öğrencileri akademik dürüşlük ihlallerine iten birçok değişken bulunduğu (Amiri ve Razmjoo, 2016) için bunların belirlenmesi bu ihlallere karşın akademisyenlerin bir tutum geliştirmesine ve onların bu ihlal sebeplerinde çözümler üretebilmesinde önem arz etmektedir (Curtis ve Popal, 2011). Japon dili öğrencilerinin intihal ilgili kavramsal düzeyde bilgi sahibi olmadıklarından ötürü intihale sebep oldukları net olarak görülmüştür. Çünkü

intihal gibi akademik dürüstlük ihlallerinde önemli bir yer tutan davranışın katılımcılar arasında normal ve sıradan olarak algılanması onların intihal ile ilgili kavramsal düzeydeki yetersizliklerini vurgulamaktadır. Bu da akademik dürüstlük kavramını daha önce duymamış ve bu anlamda da doğal olarak bilgi yetersizliğinin intihale sebep olabileceği konusunda çözüm üretilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Devlin ve Gray (2007) çalışmasında intihal kavramının tam olarak bilinmemesinin öğrencileri ihlale iten değişkenlerden olduğunu belirtmiştir. Bu yüzdendir ki, kavramsal düzeyde bilinmeyen bir olgunun, diğer bir ifadeyle intihalin öğrenciler tarafından normal ve sıradan olarak ele alınması sonucunu doğurmaktadır.

Bu çalışmada akademik dürüstlük ihlallerine sebep olan olgulardan biri de kaygı olarak karşımıza çıkmaktadır. Curtis ve Popal (2011) ile Bennett'in (2005) de öne sürdüğü gibi daha kısa sürede daha fazla şeyde başarı göstermek, yüksek not alma çabası olan öğrencilerin intihale eğilimini artırmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin eğitim gördükleri ikinci yabancı dilde (Japonca) yazma becerilerinde kendilerini yetersiz görmesi de onları intihale iten sebepler arasında yer almaktadır. Harji vd. (2017) de çalışmalarında belirttiği gibi öğrencileri intihale zorlayan değişkenlerden birinin yazma becerilerinde öğrencilerin yetkin olmayışı olarak analiz etmişlerdir. Bu araştırmacılar aynı zamanda öğrenciler arasında akademik dürüstlük ihlallerine iten değişkenlerde kötü zaman yönetimine de değinmiştir (Harji vd., 2017). Fakat literatürün aksine bu çalışmada Japon dili öğrencilerini akademik dürüstlük ihlallerine iten sebepler arasında zaman yönetimiyle ilgili değişken ön plana çıkmamıştır. Çalışmada dikkat çeken diğer bir değişkenin ise eğitimsel taraftan bakıldığında müfredatın araştırma yöntemlerini ele alan akademik yazım teknik ve kurallarına önem veren bir derse yer vermemesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Amiri ve Razmjoo (2016) çalışmasında bilimsel araştırma ve yazım derslerinin yetersiz oluşunun intihale sebep olduğunu vurgulamıştır.

5.1.4. Katılımcılara Göre Akademik Dürüstlük İhlallerinin Yaygınlığı

Japon dili bölümü katılımcılarının yarısından çoğu akademik dürüstlük ihlallerinin yaygın olduğunu düşünmektedir. Gullifer ve Tyson (2010) da çalışmalarında katılımcıların ihlallerin yaygın olduğunu belirtmiş, fakat sanıldığı kadar da büyük bir sorun ya da cezai

yaptırım gerektiren bir şey olmadığını ifade etmişlerdir. Çünkü yapılan intihalin, ihlalin kasıtlı olarak yapıldığı düşünülmemektedir.

5.1.5. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerini Değerlendirme Kapsamları

Akademik dürüstlük ihlallerinin yaygın olduğunu belirten katılımcılar bu ihlalleri ahlaki bakımdan değerlendirmektedir. Çünkü bu ihlaller öğrencilerin ahlaki becerilerinin gelişimi açısından zarar olarak ele alınmaktadır ve ahlaki eğitimle bu ihlallerin önüne geçilmesinde en iyi politikaların oluşturulabileceği belirtilmektedir (Parther, 2020). Bu bağlamdan hareketle çalışmadaki katılımcıların da akademik dürüstlük ihlallerini ahlaki konumda değerlendirmeleri de bu ihlallerin önlenmesinde önemli rol oynayacağı sonucuna varılmıştır. Bir çalışmada, yazma becerisi gerektiren görevlerde neyin etik olup olmadığını başka bir ifadeyle ahlaki açıdan uygunluğunu tespit etmek ihlallerin tanımlanmasında ve önlenmesinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Sorumluluk Algıları

Öğrenciler üniversitelerin toplum içindeki saygınlığında etkili olduğu için üniversitelerin akademik dürüstlük politikalarında önemli bir yere sahiptir. Çünkü akademik dürüstlük ihlallerinde sorumluluğun öğrencilere ait olduğu söylenmektedir (East, 2009). Çalışmamızda da katılımcılar tarafından akademik dürüstlük ihlallerinde sorumluluğun üniversite öğrencilerine ait olduğu belirtilmiştir.

5.1.7. Katılımcıların Akademik Dürüstlük İhlallerindeki Yordamsal Bilgi Düzeyleri

Çalışmada katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine dair kavramsal algı düzeyleri ve bu ihlallere ilişkin algı ve tutumlarının incelenmesinin yanısıra bu ihlallere ilişkin yordamsal bilgi düzeylerinin ölçülmesi için uygulama metinleri kurgulanmış ve

kasıtlı olarak akademik dürüstlük ihlallerini içermesiyle uygulama sürecinde katılımcıların algı ve tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Katılımcıların ihlallere ilişkin kavramsal bilgilerinin bariz ihlal davranışlarında net olduğu, fakat intihal türlerinde net bir tavrın görülmediği daha önce belirtilmişti. Yine bu uygulama metinlerinde de katılımcıların ihlal davranışlarını bulmada, farkında olmada ve tanımlamada sorun yaşadıkları net bir şekilde görülmektedir. Örneğin uygulama metinlerinden birinde tamamen intihal davranışları yer almasına rağmen katılımcıların %73,8'i bu metni akademik açıdan uygun bulmuştur. Çünkü en başa dönecek olursak intihale ilişkin kavramsal düzeyde bile yeterli seviyede olmayan ve hatta bu kavramı daha önce hiç duymamış olmaları bu metinlerin onlar tarafından akademik olarak neden uygun olduğunu açıklamada oldukça yeterli argümanlar olarak görülmektedir.

5.1.8. Akademik Dürüstlük İhlaline Dair Karşılaştırmalar

Bu bölümde akademik dürüstlük ihlalleri bölümler bazında, katılımcıların akademik dürüstlük ihlalini duyup duymama durumlarına ve kendilerince ifade ettikleri Japonca seviyelerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan 3 üniversite Dil Edebiyat ve Dil Eğitimi bölümleri olmak üzere ikiye ayrılmış ve bölüm bazlı akademik dürüstlük ihlali kavramının duyumunda Dil Eğitimi bölümündeki katılımcıların oranı daha fazladır. Çünkü her iki bölümün öğretim programları incelendiğinde Dil Eğitimi bölümündeki katılımcılar “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersini aldıkları için akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyma oranlarının Dil Edebiyat bölümü katılımcılarına göre fazla olması doğal olarak karşılanabilir. Çünkü Dil Edebiyat bölümü öğretim programlarına bakıldığında ise bilimsel araştırma yöntemlerini içerebilecek herhangi bir derse rastlanılmamıştır. Diğer yandan, akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumlar incelendiğinde ise her ne kadar Dil Eğitimi bölümü katılımcılarının ihlale ilişkin duyum oranı fazla olsa da tutum geliştirmede Dil Edebiyat bölümü katılımcıları da oransal olarak neredeyse aynı tutumlara sahiptir.

Akademik dürüstlük ihlali/suistimali kavramını duyanların duymayanlara göre ihlallere ilişkin algı ve tutumlarında bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelendiğinde ise doğal olarak bu kavramı duyanlar duymayanlara göre ihlallere ilişkin oransal olarak ön plana çıkmıştır. Aynı zamanda bu kavramı duyanların intihale sebep olan davranışlarla ilgili daha net çerçeveler çizdikleri görülmüştür. Örneğin; intihale dair bilgi yetersizliğinin ya da

bunların normal algılanmasının ihlallerde bir sebep olarak görülmesi bu kavramı duyanlar arasında fikirbirliği oluşturduğu söylenebilir.

Literatürün aksine katılımcıların Japonca seviyelerinin ise akademik dürüstlük ihlallerinde bir etkisi olmadığı da söylenebilir. Hattingh vd. (2013) ise çalışmasında öğrencinin dil yeterliliğindeki yetersizliklerinin intihale sebep olduğunu belirtmiştir. Fakat çalışmamız açısından bakıldığında katılımcıların muhtemel Japonca seviyelerinin gelişim basamaklarında kayıtlı oldukları programlarda akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin derse yer verilmemesi de buna sebep olarak görülebilir. Bu yüzden katılımcıların Japonca seviyelerinin akademik dürüstlük ihlallerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9. Japonca Yazma Becerilerinde Kaygı Ölçeğine Dair Karşılaştırmalar

Katılımcıların Japonca yazma becerilerinde kaygıları incelendiğinde bu beceriye ilişkin tecrübenin azlığı ve öğrencilerin dilbilgisinde yetersiz hissetmesi başlıca faktörler olarak yer almaktadır. Aynı zamanda katılımcıların akademik dürüstlük ihlallerine karşın nasıl bir tutum geliştireceklerini bilememe durumu da Japon dili katılımcılarında endişe uyandırmaktadır. Yani alıntılama tekniklerine, kaynak gösterimine ve araştırma yöntemlerine dair bilgi ve tecrübe eksikliklerinin oluşu da katılımcının yazma becerilerinde endişe duymasına sebep olmaktadır. Yazma becerilerinde kaygı ölçeği katılımcıların kendilerince ifade ettikleri dil seviyeleri üstünden incelendiğinde ise ölçekte yer alan maddelerde B1 ve altı öğrencilerin B2 ve üstü öğrencilere oranla daha fazla kaygılı oldukları sonucuna varılmıştır. Rodríguez-Sabiote vd. (2017) da çalışmasında öğrencinin yabancı dil seviyesi ve yazma becerileri arasında pozitif bir korelasyonun olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamdan hareketle öğrencilerin yabancı dildeki seviyeleri geliştikçe kendini dilde yeterli görecektir, özyeterlik inancını geliştirecektir. Bu da dil seviyelerinin geliştikçe kaygı durumlarının azalacağını düşünecek olursak negatif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmek doğru olacaktır.

5.1.10. Japonca Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişki

Çalışmada literatürün aksine (Fu ve Tremayne, 2021; Sohrabi vd., 2011) istatistiksel olarak Japonca yazma kaygısı ile akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumların arasında ilişki bulunamamıştır.

5.2. Sonuç

Çalışmada Japonca'yı lisans düzeyinde uzmanlık alanı olarak öğrenen Japonca öğrencilerin yazma becerilerindeki deneyimlerinin az olması, Japoncada dilsel yeterlilik açısından kendilerini yetersiz hissetmeleri, akademik dürüstlük ihlallerinin önüne nasıl geçeceğine dair bilgilerinin olmaması, araştırma ve yazma yöntemlerini bilmemesi ve düşük not alma gibi korkuları kaygıya sebep olmaktadır.

Öğrencilerin akademik dürüstlük ihlallerinin önüne nasıl geçeceğini bilememeleri ise bu kavrama dair bilgilerinin olmamasından ve hatta bu kavramı duymamalarından kaynaklanmaktadır. Bu kavramı duyduğunu ifade edenlerin yüzdesi ise oldukça az olup bu bilgiye bilinçli erişimin olmadığı görülmüştür. Çünkü kavramı daha önceden duyduğunu ifade edenler akademik olmayan ortamdan bu kavramı edindiklerini belirtmişlerdir. Sadece kavramsal ya da algı ve tutum açısından ölçülmeyen akademik dürüstlük ihlallerinde katılımcılar yordamsal düzeyde de bilgileri yetersiz görülmüştür. Çünkü kasıtlı olarak ihlaller içeren metne karşı katılımcıların çoğu akademik olarak metnin uygun olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda intihal gibi bir olgunun katılımcılar arasında sıradan ve normal olarak görüldüğünün belirtilmesi akademik dürüstlük ihallerine iten değişkenlerde açık ara öne geçmiştir. Bu durumda katılımcılar arasında böyle algılanan bir olgunun olumsuz sonuçlar doğuracağına düşünüleceği mümkün olmayacaktır. Bu davranışın da ahlaki bir yönünün olduğu ve bunda öğrencilerin sorumlu olduğu belirtilmiştir. Son olarak da Japonca yazma becerilerinde kaygının artmasının akademik dürüstlük ihlallerinde algı ve tutumların gelişiminde etkili olduğu ifade edilmiştir.

5.3. Öneriler

Yazma becerilerinde kaygı ölçeğinin getirmiş olduğu sonuçlara baktığımızda önerilerimiz aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerde kaygının azaltılması için yazma becerilerine verilen önemin ve müfredattaki ağırlığının artırılması,
- Japonca yazma becerileri sadece Japonca yazı sisteminin (hiragana, katakana, kanji) öğretilmesi ile sınırlı kalmaması,
- Öğrencilere verilen yazma görevlerinde açıklayıcı ve net bir anlatım yönteminin benimsenmesi,
- Bilimsel olarak da yazma görevlerinin getirdiği kuralların (akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin) açıkça ifade edilmesi,
- Öğrencilere eleştirel düşünmenin ve yazma becerilerinin iyileştirilmesi için fırsatlar verilmesi
- Akademisyenlerin, öğrencilerin yazma görevlerine karşı geri bildirimlerinde hassas, titiz ve dikkatli olmaları gerekmektedir.

Akademik dürüstlük ihlalleri ile ilgili önerilerimiz ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Akademik dürüstlük ihlallerinin paydaşlarından olan öğrencilerde bu ihlallere ilişkin farkındalık oluşturulmalı, bunun için gerek dersin hocası gerek üniversite yönetimi etkin rol oynamalı
- Akademik dürüstlüğe dair farkındalık lisans düzeyinin ilk basamağından itibaren müfredatta yerini almalı bu konuya ilişkin ders eklenmeli
- İhlallere ilişkin sınırlar net ve keskin bir biçimde çizilmeli,
- İhlallere ilişkin üniversitede öğrencilere seminer dersleri verilmeli
- Öğrenciler verilen yazma görevi ile ilgili araştırma yapmada sıkıntı yaşadığı için bilimsel araştırma yöntemlerine dair dersler lisans düzeyinin ilk yarısında yer almalı,
- Öğrencilere Japon dilinde araştırma yapabilecekleri arama motorları, kütüphaneler ve veri tabanları ile ilgili bilgiler verilmeli.

KAYNAKÇA

- Abdel Latif, M. M. (2015). Sources of L2 writing apprehension: A study of Egyptian university students: sources of L2 writing apprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 194–212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01549.x>
- Abu Shawish, J. I., & Abdelraheem, M. A. (2010). An Investigation of Palestinian EFL Majors' Writing Apprehension: Causes and Remedies. *Online Submission*.
- Adam, L. (2016). Student perspectives on plagiarism. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 519–536). Springer Reference.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Ai-Fen, T., & Ai-Ling, T. (2013). Taiwanjin daigakusei no nihongo gakushū no fuan — sōgōdaigaku to gijutsu daigaku no hikaku o rei to shite —. *Deming Journal*, 37(1), 129–152.
- Ali, H. I. H. (2013). Minimizing Cyber-Plagiarism through Turnitin: Faculty'sveStudents' Perspectives. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(2), 33–42. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.33>
- Aljafen, B. S. (2013). *Writing Anxiety among EFL Saudi Students in Science Colleges and Departments at a Saudi University* (Master thesis). Indiana University of Pennsylvania.
- Al-Khasawneh, F. M. (2016). Investigating foreign language learning anxiety: A case of Saudi undergraduate EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 137–148.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- Alrabai, F. (2014). A Model of Foreign Language Anxiety in the Saudi EFL Context. *English Language Teaching*, 7(7), 82-101. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p82>

- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163–190. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.890203>
- Al-Saraj, T. M. (2011). *Exploring foreign language anxiety in Saudi Arabia: A study of female English as foreign language college students* (Doctoral dissertation). Institute of Education, University of London.
- Al-Sawalha, A. M. S., & Chow, T. V. V. (2012). The Effects of Writing Apprehension in English on the Writing Process of Jordanian EFL Students at Yarmouk University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 6–14.
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman and Hall. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&vedb=nlebkvedb=nlabkveAN=2140925>
- Amiri, F., & Razmjoo, S. A. (2016). On Iranian EFL Undergraduate Students' Perceptions of Plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 115–131. <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9245-3>
- Anohina-Naumeča, A., Birzniece, I., & Odiņeca, T. (2020). Students' awareness of the academic integrity policy at a Latvian university. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4>
- Argaman, O., & Abu-Rabia, S. (2002). The Influence of Language Anxiety on English Reading and Writing Tasks Among Native Hebrew Speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 143–160. <https://doi.org/10.1080/07908310208666640>
- Armendaris, F. (2009). *Writing Anxiety Among English As A Second Language Students Enrolled In Academic English Writing Classes* (Doctoral Dissertation). The Claremont Graduate University.
- Awasthi, S. (2019). Plagiarism and Academic Misconduct A Systematic Review. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 39(2), 94–100. <https://doi.org/10.14429/djlit.39.2.13622>
- Aydm, B. (1999). *A Study of Sources Of Foreign Language Classroom Anxiety In Speaking And Writing Classes* (Doctoral Dissertation).

- Baeza-Yates, R., Dupret, G., & Velasco, J. (2007). A study of mobile search queries in Japan. *Proceedings of the International World Wide Web Conference*.
- Bamford, J., & Sergiou, K. (2005). International students and plagiarism: An analysis of the reasons for plagiarism among international foundation students. *Investigations in University Teaching and Learning*, 2(2), 17–22.
- Bancroft, W. J. (2005). *Suggestopedia and language*. Routledge.
- Bari, T. J. (2020). Community Language Learning (CLL) in Tertiary Level: A Learner Friendly Approach to ELT in Bangladesh. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 2(3), 120–125. <https://doi.org/10.31849/reila.v2i3.5123>
- Bennett, R. (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 137–162. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264244>
- Bettaieb, D. M., Alawad, A. A., & Malek, R. B. (2022). Visual plagiarism in interior design: Is it easy to recognise? *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 7. <https://doi.org/10.1007/s40979-022-00101-4>
- Birks, M., Mills, J., Allen, S., & Tee, S. (2020). Managing the mutations: Academic misconduct in Australia, New Zealand and the UK. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 6. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00055-5>
- Birks, M., Smithson, J., Antney, J., Zhao, L., & Burkot, C. (2018). Exploring the paradox: A cross-sectional study of academic dishonesty among Australian nursing students. *Nurse Education Today*, 65, 96–101. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.040>
- Bista, K. K. (2011). 12: Academic dishonesty among international students in higher education. *To Improve the Academy*, 30(1), 159–172. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00655.x>
- Blau, A. (1955). A Unitary Hypothesis of Emotion: I. Anxiety, Emotions of Displeasure, and Affective Disorders. *The Psychoanalytic Quarterly*, 24(1), 75–103. <https://doi.org/10.1080/21674086.1955.11925975>
- Blau, I., Goldberg, S., Friedman, A., & Eshet-Alkalai, Y. (2021). Violation of digital and analog academic integrity through the eyes of faculty members and students: Do

- institutional role and technology change ethical perspectives? *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 157–187. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09260-0>
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 67–85.
- Bretag, T. (2016). Educational integrity in Australia. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 23–38). Springer Reference.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Addison Wesley Longman Inc.
- Brown, H. D. (2005). *Principles of language learning and teaching* (4th ed) . White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed). Pearson Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470–483.
- Çelik, Ö. (2021). Academic integrity and L2 writing development. *SLW News*. <http://newsmanager.commpartners.com/tesolslwis/issues/2021-02-26/2.html>
- Çelik, Ö., & Lancaster, T. (2021). Violations of and threats to academic integrity in online English language teaching. *The Literacy Trek*, 7(1), 34–54. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.932316>
- Chambers, L., Michener, C., & Falcone, T. (2019). Plagiarism and data falsification are the most common reasons for retracted publications in obstetrics and gynaecology. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 126(9), 1134–1140. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.15689>
- Chao, C. T. (2003). *Foreign language anxiety and emotional intelligence: A study of EFL students in Taiwan*. Texas A & M University.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>

- Cheng, Y. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647–656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417–446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Chuda, D., Navrat, P., Kovacova, B., & Humay, P. (2012). The Issue of (Software) Plagiarism: A Student View. *IEEE Transactions on Education*, 55(1), 22–28. <https://doi.org/10.1109/TE.2011.2112768>
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings* (Vol. 14). Trends in cognitive sciences.
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*.
- Curtis, G. J., & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1). <https://doi.org/10.21913/IJEI.v7i1.742>
- Daly, J. (1979). Writing apprehension in the classroom: Teacher role expectancies of the apprehensive writer. *Research in the Teaching of English*, 13(1), 37–44.
- Daly, J. A. (1977). The Effects of Writing Apprehension on Message Encoding. *Journalism Quarterly*, 54(3), 566–572. <https://doi.org/10.1177/107769907705400317>
- Daly, J. A. (1978). Writing Apprehension and Writing Competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10–14. <https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885110>
- Daly, J. A., and Miller, M. D. (1975a). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.

- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975b). Apprehension of Writing as a Predictor of Message Intensity. *The Journal of Psychology*, 89(2), 175–177. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915748>
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing Apprehension, Self-Esteem, and Personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327–341.
- Daud, N. S. M., Daud, N. M., & Kassim, N. L. A. (2016). Second language writing anxiety: Cause or effect? *Malaysian Journal of ELT Research*, 1-19.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- De Prisco, R., Lettieri, N., Malandrino, D., Pirozzi, D., Zaccagnino, G., & Zaccagnino, R. (2016). Visualization of Music Plagiarism: Analysis and Evaluation. *2016 20th International Conference Information Visualisation (IV)*, 177–182. <https://doi.org/10.1109/IV.2016.56>
- Devlin, M., & Gray, K. (2007). In their own words: A qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 181–198. <https://doi.org/10.1080/07294360701310805>
- Dewaele, J. M., & Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign Language Classroom Anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–228. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.2>
- Dewaele, J. M., & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 355–365. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00106-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00106-3)
- Dewaele, J. M., & Ip, T. S. (2013). The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(1), 47-66 <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.1.3>
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and

Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>

DiPaulo, D. (2022). Do preservice teachers cheat in college, too? A quantitative study of academic integrity among preservice teachers. *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00097-3>

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>

Dörnyei, Z. (2014). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.

Dryden, L. M. (1999). A distant mirror or through the looking glass? Plagiarism and intellectual property in Japanese education. In L. BuranenneA. M. Roy (Eds.), *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world* (pp. 75–85). State University of New York Press.

East, J. (2009). Aligning policy and practice: An approach to integrating academic integrity. *Journal of Academic Language Learning*, 3(1), A38–A51.

Eaton, S. E. (2021). *Plagiarism in higher education: Tackling tough topics in academic integrity*. Libraries Unlimited.

Ehrman, M. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452243436>

Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>

Ellery, K. (2008). Undergraduate plagiarism: A pedagogical perspective. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02602930701698918>

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

- Enoki, E. (2018). Nihon ni okeru kenkyū fusei no jitsurei to media de no toriage rare-kata [Research Misconduct in Japan and How It Is Covered by the Media]. *YAKUGAKU ZASSHI*, 138(4), 459–464. <https://doi.org/10.1248/yakushi.17-00181-1>
- Ercegovac, Z., & Richardson, J. V. (2004). Academic Dishonesty, Plagiarism Included, in the Digital Age: A Literature Review. *CollegeveResearch Libraries*, 65(4), 301–318. <https://doi.org/10.5860/crl.65.4.301>
- Erkan, D. Y., & Saban, A. İ. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. *Asian EFL Journal*, 5(4), 164–192.
- Evering, L. C., & Moorman, G. (2012). Rethinking Plagiarism in the Digital Age. *Journal of AdolescentveAdult Literacy*, 56(1), 35–44. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00100>
- Ewald, J. D. (2007). Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122–142. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x>
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16–21. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Faizan, M., & Munshi, S. A. (2019). Plagiarism, a Critical Issue in Academic Research Integrity: Attitudes of Research Scholars. *INFLIBNET Centre, Gandhinagar*, 322–336.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock ‘n’ roll)* (3rd ed). SAGE Publications.
- Fishman, T. (2009). “We know it when we see it” is not good enough: Toward a standard definition of plagiarism that transcends theft, fraud, and copyright. *4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity (4APCEI)*.
- Fishman, T. (2016). Academic Integrity as an Educational Concept, Concern, and Movement in US Institutions of Higher Learning. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 7–21). Springer Reference.

- Frantzen, D., & Magnan, S. S. (2005). Anxiety and the True Beginner-False Beginner Dynamic in Beginning French and Spanish Classes. *Foreign Language Annals*, 38(2), 171–186. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02483.x>
- Fu, K. W., & Tremayne, K. S. (2021). Self-efficacy and Self-control Mediate the Relationship Between Negative Emotions and Attitudes Toward Plagiarism. *Journal of Academic Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09415-3>
- Fukaya, R., Yamamura, T., Kudō, H., Matsumoto, T., Takeuchi, Y., & Ohnishi, N. (2003). Hindo tōkei to gainen jisho wo mochiita bunshō no ruijisei no teiryōka [Measuring similarity between documents using term frequency and concept dictionary]. *Shizen Gengo Shori*, 153(10), 73–79.
- García, S. B., & Dominguez, L. (1997). Cultural Contexts That Influence Learning and Academic Performance. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 6(3), 621–655. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(18\)30298-0](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30298-0)
- Gasparian, A. Y., Nurmashev, B., Seksenbayev, B., Trukhachev, V. I., Kostyukova, E. I., & Kitas, G. D. (2017). Plagiarism in the Context of Education and Evolving Detection Strategies. *Journal of Korean Medical Science*, 32(8), 1220–1227. <https://doi.org/10.3346/jkms.2017.32.8.1220>
- Gattegno, C. (1971). *Silent Way*. Educational Solutions Incorporated.
- Gerencheal, B. (2016). Gender Differences in Foreign Language Anxiety at an Ethiopian University: MizanTepi University Third Year English Major Students in Focus. *African Journal of Education and Practice*, 1(1), 1–16.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091218>

- Gullifer, J., & Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: A focus group study. *Studies in Higher Education, 35*(4), 463–481. <https://doi.org/10.1080/03075070903096508>
- Hadaway, N. L. (1987). *Writing apprehension among second language learners* (Doctoral Dissertation). Texas A&M University.
- Handa, N., & Power, C. (2005). Land and Discover! A Case Study Investigating the Cultural Context of Plagiarism. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 2*(3), 74–95. <https://doi.org/10.53761/1.2.3.8>
- Harji, M. B., Ismail, Z., Chetty, T. N., & Letchumanan, K. (2017). Technical and Non-Technical Programme Students' Attitudes and Reasons for Plagiarism. *English Language Teaching, 10*(11), 141-155. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p141>
- Hashimoto K. (2012). CrossCheck o mochiita hyōsetsu- tōyō chekku Nihon ekigaku kaishi Journal of Epidemiology no jirei. *Journal of Information Processing and Management, 55*(2), 87–96.
- Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL University students. *Mansoura Faculty of Education Journal*.
- Hattingh, F., Buitendag, A., & Van Der Walt, J. (2013). Presenting an Alternative Source Code Plagiarism Detection Framework for Improving the Teaching and Learning of Programming. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 12*, 045–058. <https://doi.org/10.28945/1769>
- Hertz-Lazarowitz, R., & Bar-Natan, I. (2002). Writing development of Arab and Jewish students using cooperative learning (CL) and computer-mediated communication (CMC). *Computers & Education, 39*(1), 19–36. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00019-2)
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. In Cassady, J. C. (Ed.). (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 96-115). Peter Lang.
- Houghton, P. M., & Houghton, T. J. (2019). *Avoiding plagiarism: The easy way! : writing with honesty and integrity*. XanEdu.
- Hughes, J. M. C., & McCabe, D. L. (2006). Academic Misconduct within Higher Education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 1–21. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v36i2.183537>
- Hurd, S. & Junhong Xiao. (2010). Anxiety and Affective Control Among Distance Language Learners in China and the UK. *RELC Journal*, 41(2), 183–200. <https://doi.org/10.1177/0033688210373640>
- Hussein, S. (2013). *An investigation into the factors that associated with writing anxiety for English language learners in UAE universities* (Doctoral Dissertation). The British University.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. Sage Publication.
- Huwari, I. F., & Abd Aziz, N. H. (2011). Writing apprehension in English among Jordanian postgraduate students at Universiti Utara Malaysia (UUM). *Academic Research International*, 1(2), 190–198.
- International Center for Academic Integrity (ICAI). (2021). *The fundamental values of academic integrity* (Third ed.). https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf
- Introna, L., Hayes, N., Blair, L., & Wood, E. (2003). *Cultural attitudes towards plagiarism*. Lancaster: University of Lancaster.
- İrim, N. B., & Özşen, T. (2018). Nihongo Senkôsei no Nihongo Gakushûkatei ni okeru Jikokôryokukan oyobi Gakushûfuankan wo hakaru shakudokaihatsu e no ichi kokoromi (Development of Self Efficacy and Foreign Language Anxiety Scale for

- Japanese Language Learners in Turkey). In A. Atay (Ed.), *Japon Dili İncelemeleri* (pp. 57–70). Transnational Press London.
- Jing, H., & Junying, Z. (2016). A Study on Anxiety in Chinese EFL University Students. *English Language Teaching*, 9(9), 179-184. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p179>
- Jo, C. W. (2021). Short vs. extended adolescent academic writing: A cross-genre analysis of writing skills in written definitions and persuasive essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 53, 101014. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101014>
- Johnson, C., & Reddy, M. (2018). The Student Voice: What We Know About the Students' Perspective of Academic Integrity. In S. Razi, I. Glendinning, & T. Foltýnek (Eds.), *Towards Consistency and Transparency in Academic Integrity* (pp. 17–29). Peter Lang.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kanoh, H., Mitsuhashi, H., & Yamazaki, Y. (2010). Repōto hyōsetsu ni kansuru ichikōsatsu-jōhō shakai no shomondai o tēma to shite- [A Study of report plagiarism -Theme of information society issues-]. *JSSE Research Report*, 25(1), 19–22.
- Kaur Ranjit Singh, T., & Kumar Rajalingam, S. (2012). The Relationship of Writing Apprehension Level and Self-efficacy Beliefs on Writing Proficiency Level among Pre-university Students. *English language teaching*, 5(7), 42-52. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n7p42>
- Kauzlarić, K. (2016). Kaiwa ni okeru gakushūsha no sankā to fuan no bunseki—Intabyū katsudō no yaritori to furikaeri ni chūmoku shite -. *Nihon Gengo Bunka Kenkyūkai Ronshū*, 12, 55–82.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549–566. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125>
- Kitao, S. K., & Saeki, N. (1992). Process and social aspects of writing: Theory and classroom application. *Annual Reports of Studies*, 33(1), 86–102.
- Kırmızı, Ö., & Kırmızı, G. D. (2015). An Investigation of L2 Learners' Writing Self-Efficacy, Writing Anxiety and Its Causes at Higher Education in Turkey.

International Journal of Higher Education, 4(2), 57-66.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p57>

Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach*. New York: Pergamon.

Kruk, M. (2018). Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 31–57. <https://doi.org/10.1111/ijal.12182>

Kurasawa, T. (2016). Hyōsetsu kenshutsu sofuto WCopyfind no nihongo bunsho e no tekiyō ni tsuite. *Shiraumegakuen Daigaku Tankidaigaku Jōhō Kyōiku Kenkyū*, 19, 19–26.

Kurt, G., & Atay, D. (2007). The Effects of Peer Feedback on the Writing Anxiety of Prospective Turkish Teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12–23.

Kutieleh, S., & Adiningrum, T. S. (2011). How Different are we? Understanding and Managing Plagiarism between East and West. *Journal of Academic Language and Learning*, 5(2), 88–98.

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned* (Fourth edition). Oxford University Press.

Lim, V. K. G., & See, S. K. B. (2001). Attitudes Toward, and Intentions to Report, Academic Cheating Among Students in Singapore. *Ethics & Behavior*, 11(3), 261–274. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_5

Liu, D. (2005). Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the major culprit? *ELT Journal*, 59(3), 234–241. <https://doi.org/10.1093/elt/cci043>

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301–316. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004>

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>

- Liu, M., & Ni, H. (2015). Chinese University EFL Learners' Foreign Language Writing Anxiety: Pattern, Effect and Causes. *English Language Teaching*, 8(3), 46–58. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n3p46>
- Louw, H. (2017). Defining plagiarism: Student and staff perceptions of a grey concept. *South African Journal of Higher Education*, 31(5), 116–135.
- Lund, J. R. (2004). Plagiarism: A Cultural Perspective. *Journal of ReligiousveTheological Information*, 6(3–4), 93–101. https://doi.org/10.1300/J112v06n03_08
- M. Yamini, & Tahriri, A. (2006). On the relationship between foreign language classroom anxiety and global self-esteem among male and female students at different educational levels. *International Journal of Applied Linguistics*, 101–129.
- Macfarlane, B., & Saitoh, Y. (2008). Research Ethics in Japanese Higher Education: Faculty Attitudes and Cultural Mediation. *Journal of Academic Ethics*, 6(3), 181–195. <https://doi.org/10.1007/s10805-008-9065-9>
- Machida, S. (2001). Test anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai No Nihongo Kyōiku*, 11, 115–138.
- Machida, T. (2010). Foreign Language Anxiety among Intermediate-level University Students of Japanese. *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 62–75.
- Macintyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24–46). New York: McGraw Hill.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1988). The Measurement of Anxiety and Applications to Second Language Learning: An Annotated Bibliography. *Research Bulletin*.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification*. *Language Learning*, 39(2), 251–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature*. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Macintyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296–304. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05358.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages*. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012560>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for Language Learning* (pp. 103–118). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137032829_8
- Magno, C. (2008). Reading strategy, amount of writing, metacognition, metamemory, and apprehension as predictors of English written proficiency. *Asian EFL Journal*.
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language anxiety in Iranian classrooms: The effect of gender. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 61-70. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.109>
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>
- Martin, D., Rao, A., & Sloan, L. (2011). Ethnicity, Acculturation, and Plagiarism: A Criterion Study of Unethical Academic Conduct. *Human Organization*, 70(1), 88–96. <https://doi.org/10.17730/humo.70.1.nl775v2u633678k6>

- Marwan, A. (2016). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research*, 3(1), 37–55.
- Masny, D., & Foxall, J. (1992). *Writing Apprehension in L2*.
- Masrom, U. (2011). Malaysian students' understanding of plagiarism. *Journal Language, Society and Culture*.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 15–34). NY: Cambridge University Press.
- Matsuda, P. K., & Silva, T. (2019). Writing. In N. Schmitt & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3rd ed., pp. 279–293). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429424465-16>
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- Matsuoka, K., Uno, M., Kasai, K., Koyama, K., & Kim, Y. (2006). Estimation of premorbid IQ in individuals with Alzheimer's disease using Japanese ideographic script (Kanji) compound words: Japanese version of National Adult Reading Test. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 60(3), 332–339. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2006.01510.x>
- Maurer, H., Kappe, F., & Zaka, B. (2006). Plagiarism—A Survey. *Journal of Universal Computer Science*, 12(8), 1050–1084.
- Maxwell, A., Curtis, G. J., & Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2). <https://doi.org/10.21913/IJEI.v4i2.412>
- McLeod, S. (1987). Some Thoughts about Feelings: The Affective Domain and the Writing Process. *College Composition and Communication*, 38(4), 426. <https://doi.org/10.2307/357635>

- Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing Academic Dishonesty Among the Highest Achievers. *Theory Into Practice*, 56(2), 121–128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Mochizuki, M. (2008). Fukugō kankyō ni okeru dainigengo fuan. *Kansaidaigaku Gaikokugokyōiku Kenkyū*, 16, 13–25.
- Moriya, T. (2002). Dainigengo kyōiku ni okeru dōkidzuke no kenkyū dōkō—Dainigengo toshite no nihongo no dōkidzuke kenkyū o shōten toshite -. *Gengo Bunka to Nihongo Kyōiku Tokushū-Gō*, 315–329.
- Motoda, S. (1997). Nihongo kyōshitsu-nai oyobi kyōshitsu-gai ni okeru dainigengo fuan. *Kyōiku-Gaku Kenkyū Kiyō*, 43(2), 435–440.
- Motoda, S. (1999). Shokyūnihongo gakushū-sha no dainigengo fuan ni tsuite no kisoteki chōsa. *Nihon Kyōka Kyōiku Gakkaishi*, 21(4), 45–52.
- Motoda, S. (2000). Nihongo fuan shakudo no sakusei to sono kentō. *Kyōiku Shinri-Gaku Kenkyū*, 48(4), 422–432.
- Motoda, S. (2004). Dainigengo fuan to jison kanjō to no kankei — Nihongogakushūsha o taishō toshite —. *Gengo Bunka to Nihongo Kyōiku*, 28, 22–28.
- Motoda, S. (2005). Dai nigengo fuan to dōkidzuke to no kankei -Nihongo gakushūsha o taishō toshite-. *Nihon Kyōka Kyōiku Gakkaishi*, 28(3), 73–82.
- Naser Oteir, I., & Nijr Al-Otaibi, A. (2019). Foreign Language Anxiety: A Systematic Review. *Arab World English Journal*, 10(3), 309–317. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no3.21>
- Nishitani, M., & Matsuda, T. (2003). Betonamujin Nihongo gakushūsha no gaikokugo fuan. *Hashi Daigaku Ryūgakusei Sentā Kiyō*, 6, 77–89.
- Nishitani, M., & Matsuda, T. (2005). Gengo fuan o seigyoshi nihongoryoku kōjō o mezasu e-Learning no kōka. *Hitotsubashi Daigaku Ryūgakusei Sentā Kiyō*, 8, 29–40.

- Nishitani M., & Matsuda T. (2008). *Gaikoku gogakushūsha no gengo fuan o seigyō suru fūdōbakku*. Hitotsubashi daigaku ryūgakusei sentā. <https://doi.org/10.15057/15937>
- Noh, M. A. M., Nudin, A. L. A., Abdullah, N. N. N., Shamsudin, W. N. K., & Harun, M. F. (2018). Plagiarism in Graphic Design. In R. Anwar, M. Mahamood, D. H. Md. Zain, M. K. Abd Aziz, O. H. Hassan, & S. Z. Abidin (Eds.), *Proceedings of the Art and Design International Conference (AnDIC 2016)* (pp. 391–400). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0487-3_43
- Nolen-Hoeksema, S., Atkinson, R. L., & Hilgard, E. R. (Eds.). (2009). *Atkinson and Hilgard's introduction to psychology* (15. ed). Wadsworth Cengage Learning.
- Ogawara, Y. (2001). Gaikokujin Nihongogakushūsha no nihongo hatsuon fuan shakudo sakusei no kokoromi -Taijin daigakusei no baai-. *Sekai No Nihongo Kyōiku*, 11, 39–53.
- Ohno, A., Yamasaki, T., & Tokiwa, K. (2020). Similarity Measurement Based on Author's Writing Styles for Academic Report Plagiarism Detection. *IEEE Transactions on Electronics, Information and Systems*, 140(2), 235–241. <https://doi.org/10.1541/ieejieiss.140.235>
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217–239. <https://doi.org/10.1017/S0142716499002039>
- Oxford English Dictionary. (n.d.). *Plagiarism*. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100329803#:~:text=The%20practice%20of%20taking%20someone,them%20off%20as%20one's%20own.>
- Pappamihiel, N. E. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. *Research In The Teaching Of English*, 36(3), 327–355.
- Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by university students--literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471–488. <https://doi.org/10.1080/02602930301677>

- Parnther, C. (2020). Academic Misconduct in Higher Education: A Comprehensive Review. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 1(1), 25–45. <https://doi.org/10.29252/johepal.1.1.25>
- Pecorari, D. (2016). Plagiarism, International Students, and the Second-Language Writer. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 537–550). Springer Reference.
- Pecorari, D., & Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47(3), 269–302. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000056>
- Pennycook, A. (1996). Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230. <https://doi.org/10.2307/3588141>
- Pierce, J., & Zilles, C. (2017). Investigating Student Plagiarism Patterns and Correlations to Grades. *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, 471–476. <https://doi.org/10.1145/3017680.3017797>
- Purwaningrum, E. W., Hamamah, H., & Degeng, P. D. D. (2020). Japanese Language Learners Anxiety: Barriers or Successful Support. *Jurnal Budaya Brawijaya*, 1(1), 1–9.
- Ramzan, M., Asif, M., & Adeeb, H. (2018). Insights into University Students' Perceptions about Plagiarism. In S. Razi, I. Glendinning, & T. Foltýnek (Eds.), *Towards Consistency and Transparency in Academic Integrity* (pp. 77–88). Peter Lang.
- Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545–1554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.577>
- Riasati, M. J. (2011). Language Learning Anxiety from EFL Learner's Perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907–914.
- Rinnert, C., & Kobayashi, H. (2005). Borrowing words and ideas: Insights from Japanese L1 writers. *Journal of Asian Pacific Communication*, 15(1), 15–29. <https://doi.org/10.1075/japc.15.1.05rin>

- Rodriguez, M., & Abreu, O. (2003). The Stability of General Foreign Language Classroom Anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365–374. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00195>
- Rodríguez-Sabiote, C., Serna-Quiles, L., Álvarez-Rodríguez, J., & Gámez-Durán, R. P. (2017). Do anxiety and English proficiency level affect writing performance in second language (L2) learning? *Journal of English Studies*, 15, 261-278. <https://doi.org/10.18172/jes.3151>
- Rogerson, A. M., & Basanta, G. (2016). Peer-to-Peer File Sharing and Academic Integrity in the Internet Age. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 273–285). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_55
- Rosamond, B. (2002). Plagiarism, Academic Norms and the Governance of the Profession. *Politics*, 22(3), 167–174. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.00172>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rovner, S. L. (2007). *Research Ethics: Experts ponder how best to prevent and respond to scientific misconduct as three Japanese cases conclude*. Chemistry and Engineering News.
- Ryan, G., Bonanno, H., Krass, I., Scouller, K., & Smith, L. (2009). Undergraduate and Postgraduate Pharmacy Students' Perceptions of Plagiarism and Academic Honesty. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(6), 105. <https://doi.org/10.5688/aj7306105>
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239–249. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x>

- Sakai, J. (2011). Repōto ronbun de no hyōsetsu no gengo-teki tokuchō to taisaku ni tsuite [On linguistic features and measure of plagiarism reports]. *Kyōiku Kenkyū Sentā Kiyō*, 7, 75–83.
- Sakai, Y., & Tsuruhara, T. (2012). Ronbun tōkō ni kakawaru hyōsetsu nado no mondai ni tsuite no kōsatsu [Consideration about Problems, Such as Plagiarism Concerning Paper Contribution]. *IEICE ESS Fundamentals Review*, 5(3), 239–243. <https://doi.org/10.1587/essfr.5.239>
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931–940. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940>
- Samimy, K. K., & Tabuse, M. (1992). Affective Variables and a Less Commonly Taught Language: A Study in Beginning Japanese Classes*. *Language Learning*, 42(3), 377–398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01341.x>
- Sato, Y., Aizawa, J., Tajima, K., & Itoh, T. (2019). Kagaku no fusei to ronri kyōiku [Academic misconduct and research ethics education]. *Iwate Igaku Zasshi*, 71(3), 75–87.
- Scanlon, P. M. (2003). Student Online Plagiarism: How Do We Respond? *College Teaching*, 51(4), 161–165. <https://doi.org/10.1080/87567550309596432>
- Schlesiger, H. H. (1995). *The effectiveness of anxiety reduction techniques in the foreign language classroom*. (Doctoral Dissertation). University of Texas.
- Scollon, R. (1995). Plagiarism and ideology: Identity in intercultural discourse. *Language in Society*, 24(1), 1–28. <https://doi.org/10.1017/S0047404500018388>
- Scovel, T. (1978). The Effect Of Affect On Foreign Language Learning: A Review Of The Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512–520. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>

- Shi, L. (2006). Cultural Backgrounds and Textual Appropriation. *Language Awareness*, 15(4), 264–282. <https://doi.org/10.2167/la406.0>
- Shida, A. (2007). Ritsumeikan daigaku tanki ryūgaku puroguramu de manabu Nihongo gakushūsha no dainigengo kyōshitsu fuan -Jūdan-teki chōsa ni yoru jittai haaku no kokoromi-. *Ritsumeikan Kōtō Kyōiku Kenkyū*, 7, 89–105.
- Shih-Chieh, C. (2014). Cultural Constructions of Plagiarism in Student Writing: Teachers' Perceptions and Responses. *National Council of Teachers of English*, 49, 120–140.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71–82.
- Smith, M., Ghazali, N., & Fatimah Noor Minhad, S. (2007). Attitudes towards plagiarism among undergraduate accounting students: Malaysian evidence. *Asian Review of Accounting*, 15(2), 122–146. <https://doi.org/10.1108/13217340710823350>
- Sohrabi, B., Gholipour, A., & Mohammadesmaeili, N. (2011). Effects of Personality and Information Technology on Plagiarism: An Iranian Perspective. *Ethics & Behavior*, 21(5), 367–379. <https://doi.org/10.1080/10508422.2011.604294>
- Sowden, C. (2005). Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad. *ELT Journal*, 59(3), 226–233. <https://doi.org/10.1093/elt/cci042>
- Spielberger, C. D., & Rickman, R. L. (1988). *Assessment of state and trait anxiety*.
- Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The Effect of Induced Anxiety on the Denotative and Interpretive Content of Second Language Speech. *TESOL Quarterly*, 20(1), 131. <https://doi.org/10.2307/3586395>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sutherland-Smith, W. (2008). *Plagiarism, the Internet, and student learning: Improving academic integrity*. Routledge.
- Szyszka, M. (2019). *Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search of an interplay*. Springer.

- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Takahashi, A. (2010). Foreign language writing apprehension: Its relationships with motivation, self-perceived target language ability, and actual language ability. *Niigata Studies in Foreign Languages and Cultures*, 89–100.
- Tallon, M. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112–137. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x>
- Tanveer, M. (2008). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1995.1129>
- Tauginienė, L., Gaižauskaitė, I., Kravjar, J., Ojsteršek, M., Ribeiro, L., Odiņeca, T., ... Foltýnek, T. (2018). *Glossary for Academic Integrity [Akademik Dürüstlük Sözlüğü]* (pp. 1–49). ENAI Report 3G [online]: gözden geçirilmiş versiyon. https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2019/08/Translated_Glossary.pdf
- Tauginienė, L., Ojsteršek, M., Foltýnek, T., Marino, F., Cosentino, M., Gaižauskaitė, I., ... Trevisiol, O. (2019). *General Guidelines for Academic Integrity*. ENAI Report 3A [online].
- Teixeira da Silva, J. A. (2017). Copy-Paste: 2-Click Step to Success and Productivity that Underlies Self-Plagiarism. *Science and Engineering Ethics*, 23(3), 943–944. <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9804-z>
- Tian, J. (2016). Gakujutsu repōto shippitsu fuan shakudo no teian -Chūgokugo o bogo to suru ryūgakusei o taishō to shite-. *Hitotsubashi Daigaku Ryūgakusei Sentā Kiyō*, 7.
- Tian, J. (2020). *Akademikku raitingu ni okeru fuan no jittai to jugyō sankā ni yoru henka—Nihonnodaigaku de manabu chūgokugo o bogo to suru ryūgakusei o taishō ni —* (Doctoral Dissertation). Hitotsubashi Daigaku.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 573–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.5.573>

- Tóth, Z. (2010). *Foreign language anxiety and the advanced language learner: A study of Hungarian students of English as a foreign language*. Cambridge Scholars.
- Ueno, S., Takahashi, I., Kuroiwa, J., Shirai, H., Odaka, T., & Ogura, H. (2006). Fukusuu no web peeji kara hyōsetsu shita repooto no hakken shien shisutemu no jissō [Implementation of a support system to find out of the report plagiarized from several web pages]. *Jōhō Shori Gakkai Kenkyū Hōkoku*, 87(6), 41–46.
- Ueta, K., & Tominaga, H. (2010). A development and application of similarity detection methods for plagiarism of online reports. *2010 9th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 363–371. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2010.5480091>
- Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How Reliable are Measurement Scales? External Factors with Indirect Influence on Reliability Estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679–686. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00123-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00123-9)
- Valpy, F. E. J. (1828). Plagium. In *An etymological dictionary of the Latin Language*. https://books.google.com.tr/books?id=m2QSAAAIAAJveprintsec=frontcoververedir_esc=y#v=onepageveq=plagiumvef=false
- Vygotskiĭ, L. S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and language* (Translation newly rev. and edited). MIT Press.
- Wang, N. (2005). *Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety: A Study of University Students Learning English as a Foreign Language in Mainland China* (Master thesis, University of Victoria). <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.853.4646verep=rep1vetype=pdf>
- Watanabe, F., Hong, J., Iriyama, M., & Yoshida, M. (2008). Nihongogakushūsha no fuan no keigen -bogo washa to no kaiwashikido kaiwa bamen to no kankei-. *Nihongo Kyōiku Hōhō Kenkyūkaishi*, 15(1), 36–37.
- Weber-Wulff, D., Möller, C., Touras, J., & Zincke, E. (2013). *Plagiarism detection software test 2013*. <https://plagiat.htw-berlin.de/wp-content/uploads/Testbericht-2013-color.pdf>

- Wheeler, G. (2009). Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.004>
- Wheeler, G. (2014). Culture of minimal influence: A study of Japanese university students' attitudes toward plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 10(2). <https://doi.org/10.21913/IJEI.v10i2.1006>
- Wheeler, G. (2016). Perspectives from Japan. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 107–112). Springer Reference.
- Whitley, B. E. Jr., & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and Student Perceptions of Plagiarism and Cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98–105.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510–522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- Wu, H.-J. (2015). *The Effects of Blog-supported Collaborative Writing on Writing Performance, Writing Anxiety and Perceptions of EFL College Students in Taiwan* (Doctoral Dissertation). University of South Florida.
- Wu, Y. (1992). *First and second language writing relationship: Chinese and English* (Doctoral Dissertation). Texas AveM University.
- Yamamoto, F. (2016). Ronbun no 'itoteki dehanai hyōsetsu' no mondai: Modaritii no kondō to kaishaku no nai in'yō [Unintentional plagiarism in Japanese writing: Confusion of modalities and citation without interpretation]. *Musashino Daigaku Gurōbaru Kyōiku Kenkyū Sentā Kiyō [Global Communication]*, 6, 117–132.
- Yamamoto, F., & Nitsū, N. (2015). Ronbun no in'yō – kōzō: Jinbunveshakaikagaku kei ronbun shidō no tame no kisoteki kenkyū [Quotation and interpretation structure of literature-analysis papers: Basic research on instruction for writing papers in humanities and social science]. *Nihongo Kyōiku [Journal of Japanese Language Teaching]*, 160, 94–109.

- Yamamoto, F., Nitsū, N., Ohshima, Y., & Satō, S. (2014). In`yō kara kaishaku ni itaru in`yōbun no tayōsei [Varieties of citations from quoting to interpreting in the “literature-analysis-type” papers in humanity and social science]. *Dai 16 Kai Senmon Nihongo Kyōiku Gakkai Ronshū [Conference Proceeding of 16th Conference of the Society for Technical Japanese Education]*, 16–17.
- Yamane, Y., Unzai, H., Inada, Y., & Kadoya, S. (2020). Rigaku ni okeru kenkyū rinri kenkyū fusei ni kansuru daigakusei no keiken to ninshiki [University Students’ Experience and Recognition of Research Ethics and Research Misconduct in Science Education]. *Rika Kyōiku-Gaku Kenkyū*, 61(1), 139–152.
- Yeo, S. (2007). First-year university science and engineering students’ understanding of plagiarism. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/07294360701310813>
- Yoshimura, F. (2015). Japanese university students’ experience with and perceptions of citations in academic writing. *Journal of Institute for Research in English Language and Literature*, 40, 37–62.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–437. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Yuasa, T., Ito, T., & Oshiba, R. (2019). Hyōsetsu hantei sofuto o mochiita repōto sakusei kyōiku no arikata -Repōto sakusei ishiki chōsa kara miete kuru kadai- [Academic Writing Support System with Plagiarism Checker: An Analysis of the Questionnaire Survey on Students’ Attitude to Academic Writing]. *Aoyama Infomēshon Saiensu*, 46(1), 38–43.
- Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety* (Master thesis). Kristianstad University.
- Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students’ participation in foreign language classes*. Bilkent University.

Zhao, Q. (2013). *An Exploration of Language Anxiety in L2 Academic Context for Chinese International Students in US Universities* (Doctoral Dissertation). University of Massachusetts.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–12.



EKLER

EK 1

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN danışmanlığında ve Senem ÇENTE AKKAN tarafından yürütülen “*Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” başlıklı Yüksek Lisans tezi kapsamında yürütülen araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de lisans düzeyinde Japon dili öğrenenlerin, Japonca yazma kaygısı ve akademik dürüstlük (intihal, kopya, aşırma, uydurma, vd.) olgusuna dair algı ve tutumlarının ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada sizden tahminen 15-20 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen yaklaşık 120 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmacı
Senem ÇENTE-AKKAN
e-posta:

Danışman
Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

EK 2
SORU KÂĞIDI FORMU

1) Kayıtlı olduğunuz üniversite?

- a) Ankara Üniversitesi
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
c) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
d) Erciyes Üniversitesi

2) Ailenizin toplam yaklaşık aylık geliri?

- A) 4250 TL'den az B) 4251-6500 TL C) 6501-8500 TL D) 8501-10000 TL E) 10.001 TL ve üstü

3) Cinsiyet A) Kadın B) Erkek

4) Bugün itibariyle (size göre) Japonca seviyeniz nedir?

- a) Başlangıç-başlangıç (初級の初/A1) f) Orta-ileri (中級の上/B2.1)
b) Başlangıç-orta (初級の中/A2.1) g) İleri-başlangıç (上級の初/B2.2)
c) Başlangıç-ileri (初級の上/A2.2) h) İleri-orta (上級の中/C1)
d) Orta-başlangıç (中級の初/B1.1) i) İleri-ileri (上級の上/C2)
e) Orta-orta (中級の中/B1.2)

5) Daha önce “akademik dürüstlük ihlali /suistimali” (academic misconduct) kavramını hiç duydunuz mu? (Cevabınız “hayır” ise 7. soruya geçiniz)

- a) Evet B) Hayır

6) “Akademik dürüstlük ihlali/suistimali” kavramını hangi ortamdan edindiniz?

- a) Sosyal medyadan (Instagram, Facebook, Twitter vd.)
b) Arkadaş ortamından
c) Lisedyken
d) Lisans derslerinden (dersin adı :.....)
e) İnternette (makale, web siteleri, gazete, köşe yazıları, vd.)
f) Diğer (Lütfen belirtiniz.....)

7) Bir öğrenci ödev hazırlarken hangi durumlarda akademik dürüstlük ihlali (intihal, kopya, vb.) yapmış sayılır?

Not: “Ödev” terimini *dönem-ders raporu, lisans bitirme tezi* olarak da düşünebilirsiniz.

	İNTİHALDIR	EMİN DEĞİLİM	İNTİHAL DEĞİLDİR
1) Daha önce yapılmış çalışmayı <i>kopyalayıp kendi ödeviymiş gibi</i> teslim etmesi			
2) Ödevde yararlandığı kaynakları metin içinde göstermeden <i>sadece kaynakça bölümünde</i> yer vermesi			
3) Ödevde yararlandığı kaynakları kaynakça bölümünde belirtmeyip <i>sadece ödev metninin içinde</i> yer vermesi			
4) Ödevi zenginleştirmek için <i>hayali/ uydurma veri</i> kullanması			
5) Ödev hazırlarken <i>yararlanılan kaynakların dışındakileri</i> de kaynakçaya yazıp yararlanmış gibi yapması			
6) Başka dilde yapılmış çalışmayı <i>tercüme ederek</i> kendi ödevi gibi teslim etmesi			
7) Ödevini başkasına <i>ücret karşılığında yaptırması</i>			
8) Başkasının çalışmasından <i>bir veya iki cümleyi alıp, biraz değiştirerek</i> kendi ödevine eklemesi			
9) Daha önce <i>başka bir ders için hazırladığı ödevde birkaç değişiklik yaparak farklı bir ders için</i> yeniden kullanması			
10) <i>Bireysel yapılması gereken bir ödevi başkası</i> (sınıf/okul arkadaşı, aileden biri, tanıdık biri) <i>ile</i> yapması			

8) Japonca bir ödev yazarken aşağıdaki unsurlar akademik dürüstlük ihlaline (intihal, kopya, aşırma, vb.) ne derece sebep olur?

- 1) Kesinlikle katılmıyorum 2) Katılmıyorum 3) Tarafsızım 4) Katılıyorum 5) Kesinlikle katılıyorum

	1	2	3	4	5
1) Öğrencinin intihalini ne olduğunu bilmemesi					
2) Öğrenciler arasında intihal, kopya, vb. konuların normal olarak algılanması					
3) Öğrencinin dersi geçme kaygısı					
4) Öğrencinin Japonca yazma becerilerinde kendini yetersiz hissetmesi					
5) Öğrencinin yüksek puan alarak hocanın gözüne girme çabası					
6) Hocalarının ödev/rapor yazımına ilişkin kuralları önceden belirtmemesi					

7) Hocaların kopya, intihal gerçekleşse de bir yaptırım uygulamaması					
8) Bölümde bilimsel araştırma yöntemlerine, akademik yazım teknik ve kurallarına ilişkin dersin olmaması					
9) Bölümde ödevlere ilişkin zaman kısıtlamasının olması					
10) Bölümde ödev-rapor vb. kontrolün olmaması					

9) Sizce akademik dürüstlük ihlali (intihal, kopya, aşırma, vb.) ne kadar yaygındır?

- a) Bunu yapan birçok arkadaşım var
b) Oldukça yaygın
c) Sadece birkaç kez duydum, yaygın olduğunu düşünmüyorum
d) Çevremde hiç duymadım, görmedim
e) Hiçbir fikrim yok

10) Akademik dürüstlük ihlalleri sizce hangi kapsamda değerlendirilir? Aşağıdaki kapsamaları önem derecesine (1. 2. 3. 4. ve 5. şekilde) göre sıralayınız.

Akademik ihlal (intihal, kopya, aşırma, vb.) ...

- teknik bir konudur kültürel bir konudur
 hukuki bir konudur maddi gerekçelerden kaynaklı bir konudur
 ahlaki bir konudur

11) Akademik dürüstlük ihlallerinde kimin ne derecede sorumluluğu olduğunu düşünüyorsunuz?

Önem derecelerine göre (1. 2. 3. ve 4. şekilde) sıralayınız.

- Üniversite öğrencileri
 Hocalar, akademisyenler, araştırmacılar
 Üniversite yöneticileri (bölüm başkanı, dekan vb)
 Aile bireyleri

12) Aşağıda “Japonca” ile ilgili orijinal bir metin ve bu orijinal metinden yararlanılarak oluşturulmuş bir *kurgu öğrenci metni* bulunmaktadır.

12.1) Sizce, bu hayali öğrenci orijinal kaynaktan faydalanarak hazırladığı bu ödevinde akademik dürüstlük ihlalleri yapmış mıdır? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

- Bir ihlal göremedim; metin akademik kurallara uygun yazılmış.
 Kaynakça metnin içinde belirtilmemiş
 Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki cümlelerin yüklemi farklı fiille yeniden yazılmış
 Öğrenci versiyonunda orijinal metindeki ifadeler eş anlamlı kelimelerle yeniden yazılmış
 Yazım formu (-masukei) uygun değil
 Cümlelerdeki kelimelerin yeri değiştirilip yeniden yazılmış
 Cümleler olduğu gibi kopyalanmış
 Kullanılan bağlaçlar uygun değil

Orijinal Metin	Öğrenci versiyonu
<p>日本語は、主に日本国内で使用される。話者人口についての調査は少ないが、日本の人口に基づいて考えられることが一般的である。日本では、テレビやラジオ、映画などの放送、小説や漫画、新聞などの出版の分野でも、日本語が使われることがほとんどである。</p> <p>Bu metin https://ja.wikipedia.org/wiki sitesinden alınmıştır.</p>	<p>日本人は日本語を日本の内で使います。日本語を話している人の調査は少ないです。テレビやラジオ、映画、小説、まんがや新聞などの出版の分野が日本にあります。それで、日本語が使われることがほとんどであります。日本語は日本だけの国で教えられている言語ではありません。さまざまな国で第二言語として教えられている。例えば、トルコでは853人が日本語を大学で習っています。日本語を習ったあとで、人々は会社員、先生やガイドとして働くことができます。</p>

12.2) Sizce, bu hayali öğrenci orijinal kaynaktan faydalanarak hazırladığı bu ödevinde akademik dürüstlük ihlalleri yapmış mıdır?

a) Evet, içeriyor. Lütfen birkaç kelime ile belirtiniz.

b) Hayır, bana göre herhangi bir akademik ihlal yok.

Örijinal Metin	Öğrenci versiyonu
<p>別の言い方をすれば、日本語を学ぶトルコ人大学生の意識と行動の間に日本語学習と日本文化理解の関係性に関してはギャップが存在しているわけである。このような学習者の日本語学習と日本文化理解の関係についての意識と行動の間のギャップを埋め、その強い意識を行動にも反映させるにはどのような課題が儲けられるかはトルコ日本語教育の今後の重要な課題の一つではないかと考えている。</p> <p>Bu metin Tolga Özşen aşağıdaki çalışmasından alınmıştır. Özşen, T. (2019). 「トルコの大学に於ける日本語専攻学科所属の日本語学習者の日本文化への接触状況及び文化認識」、『専門日本語教育研究』、21号、3-8項</p>	<p>ほかのことから見れば、日本語を習んでいるトルコ人の学習者の意識と行動の間に日本語を習うと日本文化をわかるのリレーションについて「ギャップ」があるとされている。Özşenはそのギャップについて次のように言っている。そのギャップを埋め、意識を行動にもはんえいさせるのはどんな課題がつけるのはいまの日本語教育で重要である。一方で、そのギャップ果たすため、日本語をだれかにどうやって教えるのはいいかをよく考えるのは必要である。ある言語を教えるとき、その言語の部分である文化のことをもみにしないほうがわるいと思われている。なぜかという、言語と文化が別のことであったら『ギャップ』のことがかんたんに出る。</p>

13) Japoncada yazma sürecinizi hangi durumlar ne derece etkiliyor? Size en uygun olanı işaretleyiniz. Not: “Ödev” terimini dönem-ders raporu, lisans bitirme tezi olarak düşünebilirsiniz.

1) Kesinlikle katılmıyorum 2) Katılmıyorum 3) Tarafsızım 4) Katılıyorum 5) Kesinlikle katılıyorum

	1	2	3	4	5
1) Japonca yazma deneyiminin az olması beni endişelendiriyor					
2) Japonca akademik dil kullanımını anlamıyorum ve bu beni endişelendiriyor					
3) Japonca ödev/rapor hazırlarken neye dikkat etmem gerektiğini bilmemek beni endişelendiriyor					
4) Japonca ödev/rapor hazırlarken nasıl bir plan ya da taslak yapacağımı ve hangi sırayla yazacağımı bilememek beni endişelendiriyor					
5) Japonca ödev/rapor yazma yöntem ve tekniklerini bilmemek beni endişelendiriyor					
6) Japonca ödev/rapor hazırlarken arama motorlarında konuya dair herhangi bir referans, kaynak bulamamak beni endişelendiriyor					
7) Japonca ödev/rapor hazırlarken nasıl alıntı yapacağımı, nasıl kaynakça yazacağımı bilmemek beni endişelendiriyor					
8) Japonca bir ödev/rapor hazırlarken kullandığım kelimelerin, ifadelerin ve dilbilgisi kurallarının doğruluğundan emin olamamak beni endişelendiriyor					
9) Japonca ödevin/raporun akademik etik kurallarına aykırı olup olmadığını bilmemek beni endişelendiriyor					
10) Japonca ödevimi/raporumu belirlenen tarihte teslim edememe düşüncesi beni endişelendiriyor					
11) Japonca ödevime/raporuma olumsuz geri bildirim alma düşüncesi beni endişelendiriyor					
12) Japonca ödevimden/raporumdan düşük not alma korkusu beni endişelendiriyor					

EK 3

ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100143017
Konu : Başvuru İncelenmesi

23.08.2021

Sayın Senem Çente AKKAN

Yürüttüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YÖNP-0589 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 19.08.2021 tarih ve 14/09 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:9- Senem ÇENTE AKKAN'ın sorumlu yürüttüğünü yaptığı "Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: T4FTP09

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale

Telefon No: (0 286) 2180018

e-Posta:

Keş Adresi: comu@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi: <https://www.comu.edu.tr>

Bilgi için :

Vildan Kapucu

Fen Bilimleri Enstitüsü Etik

Kurulu Memuru

Telefon No:

(0 286) 2180018 - 14071



EK 4

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-93130991-302.08.01-2100220639
Konu : Anket İzni (Senem ÇENTE AKKAN)

15.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Japon Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programının 20414935004 No'lu öğrencisi Senem ÇENTE AKKAN'ın "Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kapsamında Üniversitemiz Japonca Öğretmenliği Lisans Programının öğrencilerine 2021-2022 Akademik Yılında anket/ölçek araştırması uygulamak istemektedir.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün 15.11.2021 tarihli E-95564340-302.08.01-2100218595 sayılı yazısı yazımız ekinde gönderilmiş olup, olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Ramazan Cüneyt ERENOĞLU
Genel Sekreter V.

OLUR
Prof. Dr. Süha ÖZDEN
Rektör Yardımcısı

Ek: 15.11.2021 tarihli E-95564340-302.08.01-2100218595 sayılı yazı

DAĞITIM LİSTESİ

Gereği:
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Bilgi:
Eğitim Fakültesi

Belge Doğrulama Kodu: 4TH47MU

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok Zemin Kat

Telefon No: (0 286) 2180018

e-Posta:

Kep Adresi: comu@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi: <https://www.comu.edu.tr>

Bilgi için :

Telefon No:

Cumali Özler

Bilgisayar İşletmeni

(0 286) 2180018 - 10025



EK 5

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Başkanlığı, Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı



Sayı : E-15353643-010.07.02-321761

23.11.2021

Konu : Senem ÇENTE AKKAN hk.

DİL VE TARİH-COĞRAFYA FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Dil ve Tarih-coğrafya Fakültesi Dekanlığı (İdari İşler)'nın 23.11.2021 tarihli ve E-55661304-010.07.02-320820 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Japon Dili Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Senem ÇENTE AKKAN'ın "Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasının Anabilim Dalımız 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanması uygun görülmüştür. Uygulanan anketlerin ilgili üniverstenin Anabilim Dalı'na posta yoluyla ulaştırılacaktır.

Gereğini, saygılarımla bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Hüseyin Can ERKİN
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 31A5E93E-8BEE-4667-96FB-BD0B726CC3FF Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>

Atatürk Bulvarı No:45 06100 Sıhhiye/ANKARA
Tlf.No:312 3103280 Belge Geçer No: 312 3105713
e-posta: japanesestudies@ankara.edu.tr internet adresi: - Kep Adresi:
ankunvrek@ankuni.hso1.kep.tr

Bilgi için:Esmâ ALTIN
Arş. Gör.



EK 6

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-84902927-640-2100062701
Konu : Anket İzni-Senem ÇENTE AKKAN

04.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 03.11.2021 tarihli ve E-93130991-730.08.03-2100211846 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereğince Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Japon Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 20414935004 No'lu öğrencisi Senem ÇENTE AKKAN'ın "Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ile Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencilerine anket/ölçek araştırması yapması uygun görülmüştür. Bilgilerini ve gereğini arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Serkan ŞAHİNKAYA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

DAĞITIM LİSTESİ

Gereği:
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Rektörlüğüne (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Müdürlüğü)

Bilgi:
Fen Edebiyat Fakültesi

Belge Doğrulama Kodu: EF73AUT

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:

<https://ubys.nevesehir.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: 2000 EVLER MAH. ZUBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR

Telefon No: (0 384) 2281000 - 12016

e-Posta:

Keş Adresi: nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No: (0 384) 2281037

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Kenan Unal

Şef

(0 384) 2281000 - 12016



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim SOYİSİM :
Doğum Yeri :
Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Bildiriler

b) Katıldığı Projeler

İLETİŞİM

E-posta Adresi :
ORCID :