



Metin Değiştirimi Bağlamında Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeniden Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*

Arzu ATASOY** Mehmet TEMİZKAN***

• **Geliş Tarihi:** 04.05.2022 • **Kabul Tarihi:** 01.08.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 01.08.2022

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının metin değiştirimi bağlamında yeniden yazma becerilerini değerlendirmektir. Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 223 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Adaylardan “Metin 1” (zayıf) ve “Metin 2” (iyi) olmak üzere iki farklı nitelikteki metni yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrenci metinlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda hangi yeniden yazma tekniğinin ne kadar ve ne düzeyde kullanıldığını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 farklı form; yeniden yazılan metinlerin niteliğini ve kelime, cümle, paragraf, metin düzeylerinde hangi değişikliklerin yapıldığını tespit etmek amacıyla da yine araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 farklı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adayları Metin 1 üzerinde daha çok değişiklik yapmışlardır. Öğrenciler Metin 1’i yeniden yazdıklarında Doğruluk, Açıklık, Tutarlılık ve Planlılık boyutlarının tümünde genellikle (1), (2) ve (3) puan; Metin 2’yi yeniden yazdıklarında ise genellikle (4) ve (5) puan almışlardır. Bu durum, öğrencilerin yeniden yazdıkları metinlerde, orijinal metinlere çok büyük oranda bağlı kaldıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar sözcükler: yeniden yazma, yeniden yazma stratejileri, açıklama, düzenleme, metin değiştirim.

Atıf:

Atasoy, A. ve Temizkan, M. (2023). Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 306-332. doi:10.9779.pauefd.1112451

* Bu araştırma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, arzuatasoy2014@outlook.com, ORCID: 0000-0002-7871-1713

*** Prof. Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, temizkan.mehmet2016@outlook.com, ORCID: 0000-0001-7437-6754

Giriş

Günümüze kadar gelmiş sanat yapıtlarına bakıldığında bu yapıtların kendilerinden önce ortaya konmuş ürünlerden bağımsız olmadıkları görülür. Çünkü bilim ve sanat gibi insana ait etkinlikler birikimli olarak ilerler. Sonraki ile önceki arasındaki bağılılık ilişkisi bazen eklemleme, bazen etkilenme, bazen eleştirme bazen de daha başka şekillerde olabilir. İlişkinin yönü ne olursa olsun en son üretileni kendisinden öncekilerin bir yeniden üretimi olarak görmek mümkündür. Hz. İsa'nın çarmıha gerilmeden önce havarileri ile yediği son akşam yemeği, birçok ressam tarafından resmedilmiştir. Bunlardan en bilineni Leonardo Da Vinci'nin Milano'da Santa Maria delle Grazie Kilisesinin duvarına resmettiği *Son Akşam Yemeği* isimli fresktir. Bu konuyu Leonardo'dan önce Domenico Ghirlandajo, Giotto, Duccio di Buoninsegna gibi ressamlar da işlemişlerdir. Yine ilk olarak 1939 yılında *Detective Comics*'in 27. sayısında çizgi roman karakteri olarak ortaya çıkan Batman, 1943 yılında yönetmenliğini Lambert Hillyer'in yaptığı *The Batman* adıyla sinemaya uyarlanmış, sonraki yıllarda Spencer Gordon Bennet, Leslie H. Martinson, Tim Burton, Joel Schumacher, Christopher Nolan gibi pek çok yönetmen tarafından yeniden perdeye aktarılmıştır. Tüm bu örnekler, yeniden üretim şeklinde ele alınabilir.

Yazma bağlamında düşünüldüğünde yeniden yazma farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aktulum'a (2000b: 236) göre yeniden yazma genel olarak, hangi türden olursa olsun, önceki bir metnin onu taklit eden, dönüştüren, açık ya da kapalı bir biçimde ona gönderen bir başka metinde yinelenmesidir. Aktulum (2007) başka bir ifadesinde yeniden yazmayı bir yazarın başka bir yazara ait bir metni, bir gönderge metnini, bir alt-metni (hypotexte) yeniden yazması, onu yeni bir durumda, yeni bir bağlamda, yeni bir okur kitlesi için yeni işlevlerle, yeni ereklerle dönüştürmesi olarak tanımlar. Bu tanımlardan hareketle yazma ile yeniden yazmanın iç içe olduğu söylenebilir. Çünkü aslında ortaya konan her metin, daha önceki eserlerin en az birkaç kez yazılıp değiştirilerek ya da kendisinden önce yazılmış pek çok kaynağın tekrar dönüştürülerek sunulmasıdır. Murray'a göre de yazmak, yeniden yazmaktır. Yeniden yazma amatör ile profesyonel, yayımlanmış ile yayımlanmamış arasındaki farktır (Murray, 1978: 75). Oxford Sözlüğünde yeniden yazmanın tanımı verilirken amaçlarına da değinilir. Buna göre yeniden yazma, bir şeyi değiştirmek ya da geliştirmek için tekrar yazmaktır (en.oxforddictionaries.com). Yani yeniden yazmanın amaçları, Aktulum'un (2000a) da bahsettiği üzere düzeltmek, derinleştirmek, vb. amaçlara benzer bir şekilde değiştirmek ve geliştirmek olarak ifade edilir.

Yeniden yazma becerisi bu çalışmada üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar sırasıyla açıklama, düzenleme ve edebî dönüştürme şeklindedir. Yeniden yazma becerisine kaynaklık eden ilk kavram açıklamadır. Açıklama genel olarak bir metnin anlamını koruyup sözcük ve söz dizim unsurlarını değiştirmektir (Bhagat ve Hovy, 2013; Campbell, 1998; Fisk ve Hurst, 2003; McCarthy, Guess ve McNamara, 2009). Yazma becerisi açısından bakıldığında açıklama ile ilgili çalışmaların genellikle özet yazma (Brown ve Day, 1983; Choy ve Lee, 2012; Comeau-Kirschner, 2013; John ve Mayes, 1990; Keck, 2006; Ko, 2009; Winograd, 1983), akademik yazma (Campbell, 1987; Choi, 2012; Hirvela ve Du, 2013; Keck, 2014; Setoodeh, 2015) ve intihal (Keck, 2010; Pecorari, 2003; Roig, 1999; Roig, 2001; Yamada, 2003) bağlamında ele alındığı görülür. Açıklama kavramı sıklıkla akademik yazma ile birlikte düşünülmektedir. Bunun nedeni, açıklamanın akademik yazmada yazarların çoğunlukla karşılaştıkları bir problem olan intihale engel oluşturan bir unsur olmasıdır.

Yeniden yazma becerisine kaynaklık eden ikinci kavram düzenlemedir. Bir metni düzenlemek; revize etmek, yazılı veya basılı bir şeyi incelemek, düzeltmek ya da değiştirmektir (en.oxforddictionaries.com). Alamargot ve Chanquoy'a (2001: 100) göre düzenleme biçimi, içeriği geliştirmek gibi bir amaca ulaşmak için henüz yazılmış veya henüz yazılmamış bir metin üzerinde metnin taslak veya son hâli ile olumlu, nötr veya olumsuz bir etki oluşturmak üzere ekleme, silme gibi işlemlerle yapılan şeydir. Bu anlamda düzenleme ve yeniden yazma iç içe geçmiş iki aşama olarak ele alınabilir. Öyle ki bir metni düzenlemek, o metni yeniden yazmaya; bir metni yeniden yazmak ise o metni tekrar düzenlemeye imkân verir. Dolayısıyla düzenleme ve yeniden yazma döngüsel bir işlemi takip eder.

Araştırmacılara göre düzenleme ile metin kalitesi arasında bir ilişki vardır (Ash, 1983; Bereiter ve Scardamalia, 1987; Bridwell, 1980; Fitzgerald ve Markham, 1987; Wallace ve Hayes, 1990). Öğrenciler metinlerini revize ederek daha iyi hâle getirirler. Araştırmacılar; iyi olan, deneyimli yazarlar (component) ile iyi olmayan, deneyimsiz (basic) yazarların yazılı metinlerinde düzenleme yapımlarıyla ilgili bazı farklılıkların olduğuna dikkat çekmişlerdir. Onlara göre iyi yazarlar, iyi olmayan yazarlara göre daha fazla düzenleme yaparlar (Faigley ve Witte, 1981; Galbraith ve Torrance, 2004; Marion, 1983; Monahan, 1982; Sengupta, 1998; Sharples, 1999; Stallard, 1974). Yine araştırmacılara göre, daha iyi olan deneyimli yazarlar, daha çok anlamla ve metin yapısıyla ilgili değişiklikler yaparken, deneyimsiz olan yazarlar daha çok yüzeysel değişiklikler yaparlar (Bridwell,

1980; Faigley ve Witte, 1981; Flower, 1989; Harris, 1993; Perl, 1979; Hayes, Flower, Schriver, Stratman ve Carey, 1987; Rooney, 1998; Sharples, 1999; Sommers, 1980; Stallard, 1974; Wallace ve Hayes, 1990). Bunlarla birlikte öğrencilerin sıklıkla ve ustalıkla düzenleme yapmadıkları ortaya konmuştur (Fitzgerald ve Markham 1987; Hayes vd., 1987; Murray, 1978; Myhill ve Jones, 2007; Scardamalia, 1981). Öğrencilerin çok büyük bir kısmı, yazma dersi alanlar bile taslak metinler yazmakta, düzenleme yapmamaktadırlar (Murray, 1978: 7). Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB: 2018) bakıldığında da bu durumu destekleyen benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır.

Tablo 1. *Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) Düzenleme Becerisi ile İlgili Yer Alan Kazanımlar*

Nu	Kazanım
T.1.4.10.	Yazdıklarını gözden geçirir. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.
T.2.4.10.	Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.
T.3.4.11.	Yazdıklarını düzenler. Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
T.4.4.11.	Yazdıklarını düzenler. a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
T.5.4.9.	Yazdıklarını düzenler. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
T.6.4.10.	Yazdıklarını düzenler. a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
T.7.4.16.	Yazdıklarını düzenler. a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltilmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
T.8.4.16.	Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltilmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB: 2018) 1'den 8'e kadar tüm sınıf seviyelerinde düzenleme ile ilgili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Programda yer alan

bu kazanımların, düzenlemenin yöntem ve içeriğiyle ilgili olmaktan çok metnin yazım, noktalama, gramer gibi aslında düzeltme olarak ifade edilebilecek boyutlarındaki değişikliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Söz konusu kazanımlar, metnin şekilsel ve yüzeysel olarak düzeltilmesine olanak tanımaktadır. Metnin büyük ve üst yapısıyla ilgili değişiklikleri, dönüşümleri ele almamaktadır. Bununla birlikte düzenleme, bir metni yeniden yazmaya olanak sağlayan bir süreç becerisidir. Programda yer alan düzenleme ile ilgili kazanımlarda düzenlemenin süreç boyutuna vurgu yapılmadığı görülmektedir.

Araştırmacılar, düzenleme türlerine ilişkin farklı sınıflamalar yapmışlardır. Düzenleme türleri genel olarak silme, ekleme, yerine koyma, yer değiştirme (Allal, 1993; Bridwell, 1980; Crawford, Lloyd ve Konoth, 2008; Dix, 2006a; Faigley ve Witte, 1981; Karasu, 2014; Monahan, 1982; Scott, 1985, Sengupta, 1998; Sommers, 1980;), genişletme, birleştirme (Crawford vd., 2008; Karasu, 2014; Sengupta, 1998), içine yerleştirme (Bridwell, 1980; Monahan, 1982), açıklama (Sengupta, 1998), yazım-noktalama (Crawford, vd., 2008; Dix, 2006a) olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar, düzenlenen dil birimlerine göre de bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflandırma genel olarak kelime, kelime grubu, cümle (Allal, 1993; Crawford vd., 2008; Monahan, 1982; Sengupta, 1998; Sommers, 1980), paragraf (Crawford vd., 2008; Monahan, 1982; Sengupta, 1998) ve metin (Allal, 1993; Scott, 1985) şeklindedir.

Yeniden yazmanın en geniş kavramı edebî dönüştürmedir. Öyle ki Gariper ve Küçükcoşkun (2007) yeniden yazma ve edebî dönüştürme kavramları arasında yakın bir bağ olduğunu fakat edebî dönüştürmenin yeniden yazmanın sınırlarını aştığını ifade etmişlerdir. Edebî dönüştürüm, mevcut bir metnin edebîlik kıstasları gözetilerek yeniden bir edebî metin hâline getirilmesidir (Köktürk, 2007: 271). Kaynak metin ile bu metin üzerinde yapılan bir dizi dilbilimsel değişiklik sonucunda ortaya çıkan hedef metin arasındaki ilişkiyi karşılayan terimi Durmuş (2013: 392), metin değiştirim (text modification) olarak isimlendirmiştir. Çetin'e (2012: 215) göre metin dönüştürme, başka metinleri ya da metin parçalarını aynen alıp yapıştırma değil, onları değiştirerek, dönüştürerek alıp kullanma ve değerlendirme yöntemidir. Edebî dönüştürme ile gelenek arasında doğrudan bir bağ vardır. Yazın dünyasını bilen, okuyan, takip eden yazarların edebî dönüştürme gibi büyük ölçekli değişiklikler gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Bu anlamda edebî dönüştürme hem yazma hem de okuma alanında ciddi bir olgunluk gerektirir.

Yeniden yazma ile ilgili, var olan yazma modellerinden (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Bridwell, 1980; Butterfield, Hacker ve Albertson, 1996; Chenoweth ve Hayes, 2001;

Hayes ve Flower, 1981; Hayes vd., 1987; Hayes, 2012; Sharples, 1999) hareketle aşağıdaki hususlar söylenebilir:

Yazma süreci, yazarın yazısına dair bir problemi tespit ve teşhis etmesiyle birlikte yeni bir yazma sürecini başlatabilir. Dolayısıyla yeniden yazma sürecini, yazarın metninde tespit ettiği problemleri düzenlemeye yönelik kararının başlattığı söylenebilir.

Yeniden yazma sürecinde genel olarak planlama, yazıya geçirme ve düzenleme döngüsü takip edilir.

Yeniden yazma sürecini başlatan aşama düzenlemedir.

Yazılı ürünlerin hatasız ve dilin bütün kurallarına uygun olması beklentisini oluşturan, yazma sürecindeki düzenleme aşamasıdır.

Düzenleme karşılaştırma, ilişki kurma, problem çözüme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileriyle bağlantılıdır.

İlgili literatüre bakıldığında, edebî dönüştürme kavramının daha çok edebiyat çalışmalarına konu olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalarda ise açıklama ve düzenleme kavramlarının yok denecek kadar az sayıda çalışılmış olması bu çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bunlarla birlikte, yapılan bu araştırma öğrencilerin açıklama, düzenleme ve edebî dönüştürme becerilerine ayrı ayrı odaklanmamakta, bu üç kavramı sentezleyerek yeniden yazma becerisini tanımlamakta ve ölçütlerini ortaya koymaktadır. Bu sebeple, bu çalışmanın öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yeni bir boyut getirmesi ve bundan sonraki yeniden yazma çalışmalarına öncülük etmesi beklenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yeniden yazma becerisine yönelik kazanımların olmayışı, ders işleme sürecinde öğrencilerin yeniden yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmemesi demektir. Dolayısıyla bu çalışma ortaokul öğrencilerinin konuya yabancı olacakları düşünülerek Türkçe öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerini tespit etmektir. Bu temel amaca bağlı olarak gerçekleştirilen araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazdıkları metinlerde kullandıkları yeniden yazma tekniklerini tespit etmek,

2. Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazdıkları metinlerde kullandıkları yeniden yazma tekniklerinin dil birimlerini tespit etmek,

3. Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazdıkları metinlerin niteliğini tespit etmek,

4. Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazdıkları metinlerde kelime, cümle, paragraf ve metin boyutlarında hangi düzeyde değişiklikler yaptıklarını tespit etmek şeklindedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda, var olan durum olduğu gibi açıklanmaya çalışılır. Bu çalışmada metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerileri betimlenmiştir. Veriler, doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Şubeler			
Sınıf Düzeyleri	A Şubesi	B Şubesi	Toplam
1. Sınıf	19	25	44
2. Sınıf	25	40	65
3. Sınıf	30	34	64
4. Sınıf	23	27	50
Toplam	97	126	223

Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden 44'ü 1. sınıf, 65'i 2. sınıf, 64'ü 3. sınıf ve 50'si 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerden 97'si A şubesinde 126'sı ise B şubesinde bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanırken öğrencilere 2 farklı metin verilmiştir. Bu metinlerden biri, daha önceki yıllarda Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmüş olan 2. sınıf öğrencisinin yazdığı “Metin 1” diğeri ise Montaigne’nin yazmış olduğu “Metin 2”dir. Metin 1’in toplam kelime sayısı 170; farklı kelime sayısı 98’dir. Metnin ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime sayısı / toplam cümle sayısı) 8,5’tir. Metin 1’de 4 temel düşünce, 3 farklı düşünceyi geliştirme tekniği bulunmaktadır. Metin 1’in düşük nitelikte kabul edilmesinin nedenleri, metinde biçimsel, anlamsal ve mantıksal hataların bulunmasıdır. Metin 2, toplam 344 kelime ve 178 farklı kelimedenden oluşmaktadır. Metnin ortalama cümle uzunluğu 10,75 (toplam kelime sayısı / toplam cümle sayısı) şeklindedir. Metin 2’de 4 temel düşünce, 6 farklı düşünceyi geliştirme tekniği kullanılmıştır. Metin 2’de biçimsel, anlamsal ve mantıksal hatalar bulunmamaktadır. Ana düşünce belirgin olup örnek ve alıntılarla zenginleştirilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen metni yeniden yazmaları istenirken, onlara yardımcı olması açısından hangi değişiklikleri nasıl yapabileceklerine ilişkin bir yazma formu verilmiştir. Öğrencilerin kendilerine verilen metinleri yeniden yazarken sözlük, internet gibi araçları kullanabilecekleri, kendilerine verilen formda belirtilen değişikliklerin dışında başka değişiklikler de yapabilecekleri, zaman sınırlamasının olmadığı ifade edilmiştir. Öğrenciler sınıf ortamında, yaklaşık bir buçuk saatlik bir zaman diliminde metinlerini tamamlamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form ve Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Formun oluşturulmasında, yapılan pek çok araştırma (Ash, 1983; Bridwell, 1980; Crawford vd., 2008; Faigley ve Witte, 1981; Fitzgerald ve Markham, 1987; Graham, MacArthur ve Schwartz, 1995; Graham, 1997; Humphris, 2010; Marion, 1983; Monahan, 1982; Pagel, 2013; Perl, 1979; Rooney, 1998; Sengupta, 1998; Wallace ve Hayes, 1990; Yagelski, 1995) incelenerek formun kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bilgilendirici türdeki metinlerin yeniden yazımının değerlendirilmesinde

kullanılacak genel form ekleme, silme, yerine koyma, yer değiştirme, birleştirme ve bölme boyutlarından oluşmaktadır.

Tablo 3. *Veri Toplama Araçları*

Veri Toplama Aracı	Türü	Kullanım Amacı
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	Nicel	Öğrencilerin hangi yeniden yazma tekniklerini ne kadar kullandıklarını belirlemek
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	Nicel	Öğrencilerin hangi yeniden yazma tekniklerini hangi dil düzeyinde kullandıklarını belirlemek
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	Nicel	Öğrencilerin yeniden yazdıkları metinlerde kelime, cümle, paragraf ve metin boyutlarında hangi düzeyde değişiklikler yaptıklarını belirlemek
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Niteliğini Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	Nicel	Öğrencilerin yeniden yazdıkları metinlerin niteliğini belirlemek

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form ekleme, silme, yerine koyma, yer değiştirme, birleştirme ve bölme boyutlarından ve bu boyutların alt maddelerinden oluşmaktadır. Alt maddeler, boyutlara göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarında kelime, cümle, paragraf ve metin olmak üzere dört boyut ve az (2), orta (4) ve çok (6) olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Puanlama Anahtarına göre 2 kategorisi yeniden yazılan metinde hiç değişiklik yapılmadığını ya da çok az değişiklik yapıldığını, 4 kategorisi yeniden yazılan metinde değişiklik

yapıldığını fakat bu değişikliklerin orijinal metni tamamen değiştirecek düzeyde olmadığını, başka bir ifadeyle kısmen değişiklik yapıldığını, 6 kategorisi ise yeniden yazılan metinde orijinal metne göre büyük değişiklikler yapıldığını ifade etmektedir.

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Niteliğini Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Niteliğini Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarının güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı öncelikle her sınıf seviyesinden ve her iki metinden rastgele 8'er adet metin belirlemiştir. Böylelikle Metin 1'in yeniden yazıldığı 32, Metin 2'nin yeniden yazıldığı 32 metin olmak üzere toplamda 64 öğrenci metni, araştırmacı tarafından 8 hafta arayla tekrar değerlendirilmiştir. Araştırmacının belli aralıkla yeniden değerlendirdiği metinler arasındaki uyumu belirlemek için pearson korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Buna göre Metin 1'in pearson korelasyon katsayıları doğruluk boyutunda .86, açıklık boyutunda .74, tutarlılık boyutunda .73 ve planlılık boyutunda .83 şeklindedir. Metin 2'nin pearson katsayıları ise doğruluk boyutunda .81, açıklık boyutunda .75, tutarlılık boyutunda .74 ve planlılık boyutunda .76 şeklindedir. Korelasyon katsayısının 0.70-0.99 arasında olması değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu sonuçlar kullanılan puanlama anahtarının güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Bulgular

Her İki Metinde Kullanılan Yeniden Yazma Tekniklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin her iki metinde yaptıkları değişikliklere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4'e göre tüm sınıf seviyelerinde yer alan öğrenciler Metin 1'de 3461 ve Metin 2'de 3369 adet değişiklik gerçekleştirmişlerdir. Ekleme boyutuna ilişkin Metin 1'de 1352, Metin 2'de 1024; silme boyutuna ilişkin Metin 1'de 902, Metin 2'de 979, yerine koyma boyutuna ilişkin Metin 1'de 925, Metin 2'de 1034; yer değiştirme boyutuna ilişkin Metin 1'de 97, Metin 2'de 136; birleştirme boyutuna ilişkin Metin 1'de 78, Metin 2'de 52; bölme boyutuna ilişkin Metin 1'de 107, Metin 2'de 144 değişiklik yapmışlardır. Yeniden yazma tekniklerine göre en çok yapılan işlem ekleme (%34,78), en az yapılan işlem ise birleştirme (%1,90) şeklindedir.

Tablo 4. *Tüm Sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Her İki Metinde Kullandıkları Yeniden Yazma Teknikleri*

	Metin 1		Metin 2		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ekleme	1352	56,90	1024	43,09	2376	34,78
Silme	902	47,95	979	52,04	1881	27,54
Yerine Koyma	925	47,21	1034	52,78	1959	28,68
Yer Değiştirme	97	41,63	136	58,36	233	3,41
Birleştirme	78	60	52	40	130	1,90
Bölme	107	42,62	144	57,37	251	3,67
Toplam	3461	50,67	3369	49,32	6830	100

Her İki Metinde Kullanılan Yeniden Yazma Tekniklerinin Dil Birimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin her iki metinde dil birimlerine göre yaptıkları değişikliklere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. *Tüm Sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Her İki Metinde Kullandıkları Yeniden Yazma Tekniklerinin Dil Birimleri*

	Metin 1		Metin 2		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ekleme						
Ek ekleme	63	4,65	115	11,23	178	7,49
Kelime ekleme	331	24,48	286	27,92	617	25,96
Kelime grubu ekleme	30	2,21	7	0,68	37	1,55
Cümlecik ekleme	13	0,96	5	0,48	18	0,75
Cümle ekleme	809	59,83	527	51,46	1336	56,22
Bölüm ekleme	0	0	1	0,09	1	0,04
Paragraf ekleme	106	7,84	83	8,10	189	7,95
Metin ekleme	0	0	0	0	0	0
Toplam	1352	100	1024	100	2376	100
Silme						
Ek silme	55	6,09	108	11,03	163	8,66
Kelime silme	151	16,74	300	30,64	451	23,97
Kelime grubu silme	0	0	4	0,40	4	0,21
Cümlecik silme	6	0,66	0	0	6	0,31
Cümle silme	574	63,63	509	51,99	1083	57,57
Bölüm silme	0	0	0	0	0	0
Paragraf silme	116	12,86	58	5,92	174	9,25

Metin silme	0	0	0	0	0	0
Toplam	902	100	979	100	1881	100
Yerine Koyma						
Ek koyma	90	9,72	136	13,15	226	11,53
Kelime koyma	193	20,86	296	28,62	489	24,96
Kelime grubu koyma	48	5,18	35	3,38	83	4,23
Cümlecik koyma	17	1,83	9	0,87	26	1,32
Cümle koyma	535	57,83	522	50,48	1057	53,95
Paragraf koyma	40	4,32	30	2,90	70	3,57
Metin koyma	2	0,21	6	0,58	8	0,40
Toplam	925	100	1034	100	1959	100
Yer Değiştirme						
Ekin yerini değiştirme	3	3,09	0	0	3	1,28
Kelimenin yerini değiştirme	52	53,60	63	45,98	115	49,14
Kelime grubunun yerini değiştirme	7	7,21	5	3,64	12	5,12
Cümlecikğin yerini değiştirme	0	0	15	10,94	15	6,41
Cümlenin yerini değiştirme	34	35,05	49	35,76	83	35,47
Paragrafın yerini değiştirme	1	1,03	5	3,64	6	2,56
Toplam	97	100	137	100	234	100
Birleştirme						
Kelimeleri birleştirme	0	0	12	23,07	12	9,23
Cümleleri birleştirme	62	79,48	36	69,23	98	75,38
Paragrafları birleştirme	16	20,51	4	7,69	20	15,38
Toplam	78	100	52	100	130	100
Bölme						
Kelimeleri bölme	0	0	2	1,40	2	0,80
Cümleleri bölme	66	61,68	86	60,56	152	61,04
Paragrafları bölme	41	38,31	56	39,43	97	38,95
Toplam	107	100	142	100	249	100

Tablo 5'e göre tüm sınıf seviyelerinde yer alan öğrenciler ekleme boyutuna ilişkin Metin 1'de en çok cümle ekleme (%59,83), en az cümlecik ekleme (%0,96); Metin 2'de en çok cümle ekleme (%51,46), en az bölüm ekleme (%0,09) yapmışlardır. Silme boyutuna ilişkin Metin 1 (%63,63) ve Metin 2'de (%51,99) en çok cümle silme, Metin 1'de en az cümlecik silme (%0,66) ve Metin 2'de kelime grubu silme (%0,40) işlemi gerçekleştirmişlerdir. Yerine koyma boyutunda Metin 1 (%57,83) ve Metin 2'de (%50,48) en çok bir cümlenin yerine başka bir cümle, Metin 1 (%0,21) ve Metin 2'de (%0,58) en az bir metnin yerine başka bir metin koymuşlardır. Yer değiştirme boyutunda Metin 1 (%53,60) ve Metin 2'de (%45,98) en çok kelimenin yerini değiştirme, en az paragrafın yerini değiştirme (%1,03 ve %3,64) işlemi gerçekleştirmişlerdir. Birleştirme boyutunda

Metin 1 (%79,48) ve Metin 2’de (%69,23) en çok cümleleri, en az ise paragrafları (%20,51 ve %7,69) birleştirmişlerdir. Bölme boyutunda Metin 1 (%61,68) ve Metin 2’de (%60,56) en çok cümleleri bölme, en az ise Metin 1’de paragrafları bölme (%38,31), Metin 2’de kelimeleri bölme (%1,40) işlemi yapmışlardır.

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular

Tablo 6. *Tüm Sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarından Aldıkları Puanlar*

Boyutlar	Alt	Metin 1		Metin 2		Toplam		
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Kelime	Toplam Kelime	Orijinal metindeki kelimelerin büyük bir kısmı aynı şekilde kullanılmıştır	53	42,06	44	45,36	97	43,49
		Orijinal metindeki kelimelerin yarısına yakını aynı şekilde kullanılmıştır	65	51,58	46	47,42	111	49,77
Kelime	Anahtar Kelimeler	Orijinal metindeki kelimelerin az bir kısmı aynı şekilde kullanılmıştır	8	6,34	7	7,21	15	6,72
		Orijinal metindeki anahtar kelimelerin büyük bir kısmı aynı şekilde kullanılmıştır	100	79,36	92	94,84	192	86,09
Cümle	Cümle	Orijinal metindeki anahtar kelimelerin yarısına yakını aynı şekilde kullanılmıştır	26	20,63	5	5,15	31	13,90
		Orijinal metindeki anahtar kelimelerin az bir kısmı aynı şekilde kullanılmıştır	0	0	0	0	0	0
Cümle	Cümle	Orijinal metindeki cümle yapıları genellikle korunmuştur	19	15,07	27	27,83	46	20,62
		Orijinal metindeki cümle	63	50	50	51,54	113	50,67

		yapılarının bir kısmı değiştirilmiştir						
		Orijinal metindeki cümle yapıları oldukça değiştirilmiştir	44	34,92	20	20,61	64	28,69
		Orijinal metindeki düşünceler genellikle değişiklik yapılmadan aktarılmıştır	72	57,14	52	53,60	124	55,60
	Düşünceler	Orijinal metindeki düşüncelerde bazı değişiklikler yapılmıştır	50	39,68	43	44,32	93	41,70
		Genellikle konuyla ilgili farklı düşüncelere, yeni düşüncelere (yazar kendi tespit ve gözlemlerine) yer verilmiştir	4	3,17	2	2,06	6	2,69
Paragraf		Orijinal metindeki düşünceyi geliştirme yolları genellikle korunmuştur	81	64,28	45	46,39	126	56,50
	Düşünceyi Geliştirme Yolları	Orijinal metindeki düşünceyi geliştirme yollarında bazı değişiklikler yapılmıştır	44	34,92	52	53,60	96	43,04
		Orijinal metne göre farklı düşünceyi geliştirme yolları kullanılmıştır	1	0,79	0	0	1	0,44
		Orijinal metindeki ana düşünce şekil ve anlam olarak korunmuştur	58	46,03	87	89,69	145	65,02
	Ana Düşünce	Orijinal metindeki ana düşünce şekil olarak değiştirilse de anlam olarak korunmuştur	67	53,17	4	4,12	71	31,83
Metin		Orijinal metindeki ana düşünceden farklı bir ana düşünce oluşturulmuştur	1	0,79	6	6,18	7	3,13
	Bakış Açısı	Orijinal metindeki bakış açısını ortaya koyan ifadeler genellikle korunmuştur	57	45,23	45	46,39	102	45,73
		Orijinal metindeki bakış açısını	69	54,76	50	51,54	119	53,36

	ortaya koyan ifadeler değiştirilmiş						
	ancak bakış açısı korunmuştur						
	Orijinal metindeki bakış açısından farklı bir bakış açısı oluşturulmuştur	0	0	2	2,06	2	0,89
	Orijinal metindeki başlık kullanılmıştır	52	41,26	45	46,39	97	43,49
Başlık	Orijinal metindeki başlığa benzer bir başlık oluşturulmuştur	67	53,17	45	46,39	112	50,22
	Orijinal metindeki başlıktan farklı bir başlık oluşturulmuştur	7	5,55	7	7,21	14	6,27
	Metnin türü korunmuştur	125	99,20	97	100	222	99,55
Tür	İçerikle ilgili düzenlemeler vardır ancak bunlar metnin türünü değiştirmemiştir	0	0	0	0	0	0
	Farklı bir metin türü oluşturulmuştur	1	0,79	0	0	1	0,44
	Orijinal metindeki dil ve anlatım özellikleri (devrik cümle, eksilteli cümleler, konuşma üslubu vb) genellikle kullanılmıştır	77	61,11	46	47,42	123	55,15
Dil ve Anlatım Özellikleri	Orijinal metindeki ifade tarzına yakın bir ifade tarzı kullanılmıştır	43	34,12	48	49,48	91	40,80
	Yazar kendi ifade tarzını oluşturmuştur	6	4,76	3	3,09	9	4,03

Kelime boyutunun toplam kelime ve anahtar kelime olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. Öğrenciler toplam kelime alt boyutunda Metin 1 (%51,58) ve Metin 2'de (%47,42) en çok orta düzeyde; anahtar kelime alt boyutunda Metin 1 (%79,36) ve Metin 2'de (%94,84) en çok alt düzeyde değişiklikler gerçekleştirmişlerdir. Cümle boyutu, cümle yapıları olmak üzere tek alt boyuttan oluşmaktadır. Cümle yapıları alt boyutunda Metin 1 (%50) ve Metin 2'de (%51,54) en çok alt düzeyde değişiklikler yapılmıştır. Paragraf boyutunun düşünceler ve düşüncüyü geliştirmek yolları olarak iki alt boyutu vardır. Düşünceler alt boyutunda Metin 1 (%57,14) ve Metin 2'de (%53,60) en çok alt düzeyde;

düşünceyi geliştirme yolları alt boyutunda Metin 1’de (%64,28) en çok alt düzeyde, Metin 2’de (%53,60) en çok orta düzeyde değişiklikler gerçekleştirmişlerdir. Metin boyutu ana düşünce, bakış açısı, başlık, tür, dil ve anlatım özellikleri şeklinde beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ana düşünce alt boyutunda Metin 1’de (%53,17) en çok orta, Metin 2’de (%89,69) en çok alt düzeyde; bakış açısı alt boyutunda Metin 1 (%54,76) ve Metin 2’de (%51,54) en çok orta düzeyde, başlık alt boyutunda Metin 1’de (%53,17) orta, Metin 2’de (%46,39) alt ve orta düzeyde; tür alt boyutunda Metin 1 (%99,20) ve Metin 2’de (%100) en çok alt düzeyde; dil ve anlatım özellikleri alt boyutunda ise Metin 1’de (%61,11) alt düzeyde, Metin 2’de (%49,48) orta düzeyde değişiklikler yapılmıştır.

Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Niteliğini Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin her iki metinde bilgilendirici metinleri değerlendirme puanlama anahtarına göre aldıkları puanlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. *Tüm Sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Niteliğini Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarından Aldıkları Puanlar*

Alt Boyut	Derecelendirme	Metin1		Metin2		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Doğruluk	Metinde oldukça fazla yazım, noktalama ve gramer hataları vardır (1)	19	15,07	7	7,21	26	11,65
	Metinde sıklıkla yazım, noktalama ve gramer hataları vardır (2)	21	16,66	8	8,24	29	13
	Metnin bir kısmında yazım, noktalama ve gramer hataları vardır (3)	35	27,77	24	24,74	59	26,45
	Metinde oldukça az yazım, noktalama ve gramer hataları vardır (4)	41	32,53	39	40,20	80	35,87
	Metinde hiçbir yazım, noktalama ve gramer hatası yoktur (5)	10	7,93	19	19,58	29	13
Açıklık	Metin birkaç kez okunmasına rağmen metin anlaşılmamaktadır (1)	0	0	1	1,03	1	0,44

Tutarlılık	Metin birkaç kez okunmakla ancak anlaşılmaktadır (2)	13	10,31	1	1,03	14	6,27
	Bazı cümlelerde anlam bulanıklığı vardır. Metinde yer yer gereksiz düşünce tekrarlarına rastlanmaktadır (3)	78	61,90	15	15,46	93	41,70
	Gereksiz düşünce tekrarları ve anlam bulanıklığı yok denecek kadar azdır (4)	30	23,80	24	24,74	54	24,21
	Metin gereksiz düşünce tekrarları ve anlam bulanıklığından arındırılmıştır (5)	5	3,96	56	57,73	61	27,35
	Cümleler arasında mantık ve anlam bağlantıları kurulmamıştır. Metinde paragraflar belirsizdir ve metnin genelinde anlam ve mantık çelişkileri yaygındır (1)	1	0,79	1	1,03	2	0,89
	Metinde paragraf olmakla birlikte bunlar arasında anlam ve mantık bağlantıları çok zayıftır. Cümleler birbirini tamamlamaktan uzaktır. Metin anlamlı ve tutarlı bir bütünlük göstermemektedir (2)	17	13,49	1	1,03	18	8,07
	Cümleler arasındaki anlam ve mantık bağlantılarının yer yer zayıfladığı görülmektedir. Paragraflar arasında bazı bağlantı hataları bulunmaktadır. Metnin genelinde anlamlı ve mantıklı bir bütünlük eksikliği göze çarpmaktadır (3)	82	65,07	15	15,46	97	43,49
	Cümle ve paragraflar arasındaki anlam ve mantık bağlantılarında çok az eksiklik vardır. Metin, genellikle anlamlı ve mantıklı bir bütünlük göstermektedir (4)	25	19,84	24	24,74	49	21,97
	Cümleler arasında anlam ve mantık bağlantıları sağlam bir şekilde kurulmuştur. Paragraflar birbirini anlam ve mantık açısından tamamlamaktadır. Metnin geneli anlamlı ve mantıklı bir bütünlük	1	0,79	56	57,73	57	25,56

Planlılık	göstermektedir (5)						
	Metinde paragraf yapılmamıştır. Herhangi bir planlama düşüncesi sezilmemektedir.	2	1,58	1	1,03	3	1,34
	Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümleri seçilememektedir (1)						
	Metinde paragraflar seçilmektedir ancak bu paragraflarda düşünce birliği bulunmamaktadır. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri işlevlerine uygun oluşturulmamıştır (2)	15	11,90	0	0	15	6,72
	Metnin bölümleri kısmen işlevine uygun kullanılmıştır. Paragraflarda düşünce birliği kısmen sağlanmıştır. Paragraflar arasında bazı sıralama eksiklikleri bulunmaktadır (3)	72	57,14	16	16,49	88	39,46
	Metnin bölümleri işlevlerine uygun olarak kullanılmıştır. Paragraflar arasında nadiren düzenlemeye ihtiyaç vardır. Genellikle düşünce birliği sağlanmıştır (4)	35	27,77	29	29,89	64	28,69
	Metnin bölümleri işlevine uygun olarak kullanılmıştır. Paragraflarda düşünce birliği sağlanmıştır. Paragraflar ve düşünceler arasında mantıklı bir sıralama söz konusudur (5)	2	1,58	51	52,57	53	23,76

Tablo 11'e yer alan dereceli puanlama anahtarı doğruluk, açıklık, tutarlılık ve planlılık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Doğruluk alt boyutunda Metin 1 (%32,53) ve Metin 2'de (%40,20) en çok 4 düzeyinde; açıklık, tutarlılık ve planlılık alt boyutlarında ise sırasıyla Metin 1'de (%61,90), (%65,07), (%57,14) en çok 3, Metin 2'de (%57,73), (%57,73), (%52,57) 5 düzeyinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adaylarının yeniden yazdıkları metinlerde kullandıkları yeniden yazma teknikleri; yeniden yazma tekniklerinin dil birimleri; metinlerin niteliği ve kelime,

cümle, paragraf ve metin boyutlarında hangi düzeyde değişiklikler yapıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bazı sonuçlar elde edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında ekleme, silme, yerine koyma, yer değiştirme, birleştirme ve bölme alt boyutlarında yapılan değişikliklerin en çok kelime ve cümle düzeyinde, en az ise cümlecik ve paragraf düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler daha çok küçük dil birimleri üzerinde değişiklikler gerçekleştirmekte, büyük dil birimleri üzerinde çok az değişiklikler yapmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda da (Bridwell, 1980; Dix, 2006a; Dix, 2006b; Faigley ve Witte, 1981; Fitzgerald ve Markham 1987; Humphris, 2010; MacArthur, Graham ve Schwartz, 1991; Scott, 1985; Stallard, 1974; Pagel, 2013; Yagelski, 1995) genel olarak öğrencilerin düzenlemelerinin daha çok biçimsel unsurlarda ve kelime düzeyinde olduğu saptanmıştır. Küçük dil birimlerinde yapılan değişiklikler genellikle metnin küçük yapısında değişimler meydana getirirken paragraf gibi daha büyük dil birimleri üzerinde gerçekleştirilen değişiklikler metnin büyük yapısında değişimler yaratır. Metnin büyük yapısında değişiklikler yapmak, küçük yapısında yapılacak değişikliklere göre daha karmaşık işlemler gerektirir. Dolayısıyla öğrencilerin genellikle kelime ve cümle düzeyinde değişiklikler gerçekleştirmelerini onların yazma becerileriyle ilişkilendirebiliriz. Öğrencilerin yazma becerileri ile düzenleme becerileri arasında ilişki kuran çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalara göre (Bridwell, 1980; Faigley ve Witte, 1981; Flower, 1989; Harris, 1993; Hayes vd., Marion, 1983; 1987; Perl, 1979; Rooney, 1998; Sharples, 1999; Sommers, 1980; Stallard, 1974; Wallace ve Hayes, 1990) daha iyi olan deneyimli yazarlar, daha çok anlamla ve metin yapısıyla ilgili değişiklikler yaparken, deneyimsiz olan yazarlar daha çok yüzeysel değişiklikler yapmaktadırlar. Van Gelderen de (1997), 5. ve 6. sınıf düzeyinde bulunan 32 öğrencinin düzenleme becerilerini değerlendirmiştir. Çalışmada, metinde var olan problemler küçük (micro), orta (meso) ve büyük (macro) olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler daha çok küçük düzeydeki problemleri gidermişlerdir. Yazma becerisi açısından iyi olan öğrenciler, yazma becerisi açısından iyi olmayan öğrencilere göre metinde yer alan orta ve büyük ölçekli problemleri gidermede anlamlı derecede daha başarılı olmuşlardır. MacArthur, Graham ve Schwartz (1991) yaptıkları araştırmada 7. ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin yaptıkları düzenlemelerin %75'inin biçimsel unsurlarda ve kelime düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir. Allal'ın (2004), 6. ve 2. sınıf öğrencilerinin düzenleme becerilerini karşılaştırdığı araştırmasının sonuçlarına göre de 6. sınıf öğrencileri 2. sınıf öğrencilerine göre daha az yazım hatası yapmışlardır ve oluşturdukları taslak metinler daha uzundur. Yine

6. sınıf öğrencileri 2. sınıf öğrencilerine göre metnin organizasyonunda ve anlamında daha fazla dönüşüm gerçekleştirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yazma deneyimleri etrafında açıklanabilir.

Metin 1 yeniden yazılırken tüm sınıf seviyelerinde yer alan öğrencilerin en çok yaptıkları değişiklik sırasıyla ekleme, yerine koyma, silme, yer değiştirme, bölme ve birleştirmedir. Dil birimlerine göre değerlendirildiğinde ise en çok yapılan değişiklik, cümle ekleme, cümlenin yerine cümle koyma, cümle silme, cümleleri bölme, cümleleri birleştirme ve kelimenin yerini değiştirme şeklindedir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin en çok yaptıkları değişikliğin yerine koyma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ash, 1983; Crawford vd., 2008; Sengupta, 1998; Teruggi ve Gutierrez Caceres, 2016). Bu araştırmalardan bazılarında göre (Ash, 1983; Crawford vd., 2008; Sengupta, 1998) en çok değiştirilen dil birimi cümle ve kelimedir.

Yeniden yazılan metinlerdeki değişiklikleri belirleme ölçeğine göre yeniden yazılan metinlerdeki değişiklikler alt (2), orta (4) ve üst (6) şeklinde kategorize edilmiştir. Buna göre öğrenciler yeniden yazdıkları metinlerde kelime, paragraf ve metin boyutlarında orijinal metne çok büyük bir oranda bağlı kalmışlardır. Bu durum yine öğrencilerin yazma becerileri ile ilişkilendirilebilir. Yazma becerisi iyi düzeyde olan öğrenciler yeniden yazdıkları metinlerde orijinal metne daha az bağlı kalarak kendi kelimelerine, ifadelerine, düşüncelerine yer verebilmektedirler. Düşük düzeyde yazma becerisine sahip olan öğrenciler ise orijinal metne daha fazla bağlı kalarak yeniden yazdıkları metni orijinal metindeki kelime, cümle ve düşüncelerle yazmaktadırlar. Bir anlamda orijinal metni, yeniden yazdıkları metne kopyalamaktadırlar. Araştırmacılara göre dil deneyimi olmayan yazarlar, dil deneyimi olan yazarlara kıyasla, kaynak metne benzer açıklamalar yapmaktadırlar (Keck, 2006; Keck, 2014; Shi, 2004). Yapılan bazı araştırmalarda da kaynak metni kopyalama ve kaynak metne benzer açıklamalar yapmanın, daha komplike açıklamalar yapmanın ilk aşaması olduğu ortaya konmuştur (Brown ve Day, 1983; Campbell, 1987; Pecorari, 2003). Keck (2014), İngilizceyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özetleme becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, İngilizceyi ana dili olarak öğrenen öğrencilere göre daha fazla kopyalama yaptıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmada, İngilizceyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenen iki grupta da deneyimsiz yazarların, deneyimli yazarlara göre daha fazla alıntı yapma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yeniden yazılan her iki metin açısından bakıldığında, bilgilendirici metinleri değerlendirme puanlama anahtarından elde edilen sonuçların yeniden yazılan metinlerdeki değişiklikleri belirleme ölçeğinden elde edilen sonuçlarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu ölçeğe göre öğrencilerin çok büyük bir kısmı metni yeniden yazarken kopyalama işlemi yapmıştır. Dolayısıyla öğrenciler doğruluk, açıklık, tutarlılık ve planlılık açısından iyi düzeyde olmayan Metin 1'i yeniden yazarken onun niteliğini de yeniden yazdıkları metinlere taşımışlardır. Burada beklenen durum, metin kalitesi açısından iyi düzeyde olmayan Metin 1'in bazı değişim ve dönüşüm işlemleri ile iyi bir düzeye taşınmasıdır. Öyle ki yapılan araştırmalarda düzenleme ile metin kalitesi arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ash, 1983; Bereiter ve Scardamalia 1987; Bridwell, 1980; Fitzgerald ve Markham, 1987; Wallace ve Hayes, 1990). Öğrenciler metinlerini revize ederek daha iyi hale getirirler. Wallace ve Hayes (1990) da çalışmalarında büyük yapıda değişiklik yapan öğrencilerin metin kalitelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmalardan elde edilen farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Van Gelderen (1997) 5. ve 6. sınıf düzeyinde bulunan 32 öğrencinin düzenleme becerilerini değerlendirdiği çalışmasında değiştirilen metnin, yapılan düzenlemeler sonucunda daha iyi bir hâle gelmediği sonucuna ulaşmıştır. Bereiter ve Scardamalia ise (1987) yaptıkları araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları düzenlemelerin metni olumsuz yönde değiştirdiğini bulmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmen adaylarının yeniden yazma becerileri betimlenmiştir. Çalışmanın örnekleme değiştirilerek ortaokul düzeyinde yer alan öğrencilerin yeniden yazma becerileri değerlendirilebilir.

Çalışmanın yöntemi değiştirilerek öğrencilerin yeniden yazma becerilerinin arkasındaki durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılabilir. Yeniden yazma beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin yazma geçmişleri ile yazma düzeyleri arasındaki bağlantılar sorgulanabilir.

Bu çalışmada bilgilendirici türdeki metinlerin yeniden yazımı üzerinde durulmuştur. Yapılacak başka çalışmalarda öyküleyici türdeki ya da şiir türündeki metinlerin yeniden yazımına odaklanılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulunun 07/12/2017 tarihli 03 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Yazar Katkısı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2000a). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K. (2000b). Yenidenyazılmış bir Robinson Crusoe: Michel Tournier'nin Cuma ya da Pasifik Arafı. *Frankofoni*, 12.
- Aktulum, K. (2006). Yenidenyazmak, *Frankofoni*, 18.
- Alamargot, F. D. ve Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (1993). *Text transformations as an indicator of self-regulation in writing*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-12, 1993)
- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. *Revision cognitive and instructional processes*. 139-155. Doi: 10.1007/978-94-007-1048-1_9.
- Ash, B. H. (1983). *Selected effects of elapsed time and grade level on the revisions in 8th, 10th and 12th graders writing*. Doctor Of Philosophy Thesis, The Florida State University.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhagat, R. ve Hovy, E. (2013). What is a paraphrase? *Association for Computational Linguistics*. 39(3), 463-472.
- Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research In The Teaching Of English*, 14, 197-222.

- Brown, A. L. ve Day, J. D. (1983). *Macrorules for summarizing texts: The development of expertise*. Center for the Study of Reading. Technical Reports.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. ve Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Campbell, C. (1987). *Writing with others' words: Native and non-native university students' use of information from a background reading text in academic compositions*. Los Angeles, California Center for Language Education and Research, University of California, Los Angeles.
- Campbell, C. (1998). *Teaching second language writing: Interacting with text*. Boston: Heinle & Heinle.
- Choi, Y. H. (2012). Paraphrase practices for using sources in L2 academic writing. *English Teaching*, 67(2), 51-79.
- Choy, C. ve Lee, M. Y. (2012). Effects of teaching paraphrasing skills to students learning summary writing in ESL. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 78-89.
- Comeau-Kirschner, C. (2013). Summary and paraphrase strategies. *Practical Ideas*, 22 (4), 31-33.
- Crawford, L., Lloyd, S. ve Knoth, K. (2008). Analysis of student revisions on a state writing test. *Assessment For Effective Intervention*, 33(2), 108-119.
- Dix, S. (2006a). What did i change and why did i do it? Young writers' revision practices. *Literacy*, 40(1), 3-10.
- Dix, S. (2006b). I'll do it my way: Three writers and their revision practices. *The Reading Teacher*, 59(6), 566-573.
- Durmuş, M. (2013). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *International Journal of Social Science*, 6(4), 391-408.
- Faigley, L. ve Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.

- Fisk, C. ve Hurst, B. (2003). Paraphrasing for comprehension. *The Reading Teacher*, 57(2), 182-185.
- Fitzgerald, J. ve Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. Conference Papers. Spencer Foundation, Chicago.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L. (1989). Cognition, context and theory building. *College Composition a Communication*, 40(3), 282-311.
- Galbraith, D. ve Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In Linda, Allal, Lucile, Chanquoy ve Pierre, Largy (Edt.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 63-85). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Gariper, C. ve Küçükcoşkun, Y. (2007). *Nazım Hikmet'in Ferhad ile Şirin ve Yusuf İle Menofis adlı tiyatro eserlerinde yeniden yazma ve edebi dönüştürme*. Nevin Önberk Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri I. Ankara.
- Harris, J. (1993). *Introducing writing*. Penguin English. England.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F. ve Carey, L. (1987). In S. Rosenberg (Ed.) *Reading, writing, and language processes*. (pp.176-24). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369-388.
- Hirvela, A. ve Du, Q. (2013). Why am i paraphrasing? Undergraduate ESL writers' engagement with source based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98.
- Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 17(2), 201-214.
- John, A. M. ve Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university EFL students. *Applied Linguistics*, 11(3), 254-271.
- Karasu, H. P. (2014). İhtiyaç yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.

- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing, 15*, 261–278.
- Keck, C. (2010). How do university students attempt to avoid plagiarism? A grammatical analysis of undergraduate paraphrasing strategies. *Writing & Pedagogy, 2*, 193–222.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing and academic writing development: A reexamination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing, 25*, 4-22.
- Ko, M. H. (2009). Summary writing instruction and student learning outcomes. *English Teaching, 64*(2), 125-149.
- Köktürk, Ş. (2007). Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Yaratılış ve Türeyiş destanında yeniden yazma ve edebi dönüştürüm (Metinlerarası ilişkiler). *Erdem Dergisi*. Mustafa Necati Sepetçioğlu Özel Sayısı, 17(49), 268-288.
- MacArthur, C. A., Graham, S. ve Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 14*(1), 61-73. <https://doi.org/10.2307/1510373>.
- McCarthy, P. M., Guess, R. H., ve McNamara, D. S. (2009). The components of paraphrase evaluations. *Behavior Research Methods, 41*(3), 682-690.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim.
- Monahan, B. D. (1982). *Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences*. Doctor Of Philosophy In The School Of Education Of Fordham University. New York.
- Murray, D. M. (1978). "Internal revision: A process of discovery. " In Charles R . Cooper and Lee Odell (Ed.), *Research on composing: Points of departure*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Myhill, D. ve Jones, S. (2007). More than just error correction. Students perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication, 24*(4), 323- 343.
- Pagel, M. M. (2013). *Rewriting revision: A case study of first year composition students*. Doctor Of Philosoph. The University of Texas at El Paso.

- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second language writing. *Journal of Second Language Writing, 12*, 317-345.
- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California.
- Roig, M. (1999). When college students' attempts at paraphrasing become instances of potential plagiarism. *Psychological Reports, 84*, 973-982.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior, 11*(3), 307-323.
- Rooney, Paul. A. (1998). *Improving rewriting through direct instruction: An integrated process-oriented approach*. Doctor Of Philosophy Thesis. University Of California.
- Scott, K. F. (1985). *Childrens' revision abilities: Reading and rewriting as component processes*. Doctor Of Philosophy Thesis. State University Of New York At Albany.
- Sengupta, S. (1998). From text revision to text improvement: A story of secondary school composition. *RELC Journal, 19*(1), 110-137.
- Setoodeh, K. (2015). The effect of proficiency and task type on the use of paraphrase type in writing among Iranian EFL university students. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(12), 2480-2489.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sommers, N. (1980) Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication, 31*, 378-387.
- Stallard, C. K. (1974). An analysis of the writing behavior of good students writers. *Research In The Teaching Of English, 8*(2), 206-218.
- Teruggi, L. A. ve Gutierrez Caceres, R. (2016), Text revision in deaf and hearing bilingual students. *Deafness & Education International, 18*(4), 206-216.
- Van Gelderen, A. (1997). Elementary students' skills in revising: Integrating quantitative and qualitative analysis. *Written Communication, 14*, 360-397.
- Yagelski, R. P. (1995). The role of classroom context in the revision strategies of students writers. *Research In The Teaching Of English, 29*(2), 216-23.
- Yamada, K. (2003). What prevents ESL/EFL writers from avoiding plagiarism? Analysis of 10 North-American college websites. *System, 31*, 247-258.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wallace, D. L. ve Hayes, J. R. (1990). Redefining revision for freshmen. *Research In The Teaching Of English*, 25 (1), 54-66.

Winograd, P. N. (1983). *Strategic difficulties in summarizing texts*. Center for the Study of Reading. Technical Report.



The Evaluation of Rewriting Skills of Turkish Teacher Candidates Within the Scope of Text Transformation*

Arzu ATASOY** Mehmet TEMİZKAN***

• **Received:** 04.05.2022 • **Accepted:** 01.08.2022 • **Online First:** 01.08.2022

Abstract

This study aims at evaluating Turkish teacher candidates' rewriting skills within the text transformation scope. The research participants included 223 teacher candidates from the 1st, 2nd, 3rd, and 4th years of a public university, department of Turkish and Social Sciences Education. The participants were asked to rewrite two texts: "Text 1" (weak) and "Text 2" (good). Data obtained from students' texts were analyzed. Within this scope, researchers developed two forms to determine the type and level of used rewriting techniques. The researchers developed two different rubrics to assess the quality of rewritten texts and to determine the changes made in terms of lexicon, sentence, and text. According to the results obtained from the present research, Turkish teacher candidates made more changes to Text 1. When students rewrote Text 1, they usually got (1), (2), and (3) points in terms of accuracy, clarity, consistency, and planning; and when they wrote Text 2, they basically got (4) and (5) points. This situation was interpreted in a way that students were mostly faithful to the original texts in the texts they rewrote.

Keywords: revising, paraphrase, rewriting, rewriting strategies, text transformation.

Cited:

Atasoy, A., & Temizkan, M. (2023). The evaluation of rewriting skills of Turkish teacher candidates within the scope of text transformation. *Pamukkale University Journal of Education*, 57, 306-332. doi:10.9779.pauefd.1112451

* This research was produced from the first author's doctoral thesis.

* Asst. Prof., Gaziantep University, Turkey, arzuatasoy2014@outlook.com, ORCID: 0000-0002-7871-1713

** Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Turkey, temizkan.mehmet2016@outlook.com, ORCID: 0000-0001-7437-6754

Introduction

Examining works of art survived until today, it can be seen that they are not independent of the other works created prior to them. It is because human activities such as science and art develop through the time. The relationship between subsequent and previous works of art can be categorized as articulation, influence, and criticism. Regardless of the direction of a relationship, it is possible to consider that the recent works are reproduction of the previous ones. Many painters painted the last supper of Jesus with the apostles before he was crucified. One of the most famous works is the fresco called *The Last Supper* by Leonardo Da Vinci on the walls of Santa Maria delle Grazie Church. Before Leonardo, painters such as Domenico Ghirlandajo, Giotto, and Duccio di Buoninsegna also considered this subject in their works. Again, Batman, who appeared as a character for the first time in the 27th issue of *Detective Comics* in 1939, was turned into a screenplay with the name "*The Batman*", directed by Lambert Hillyer, in 1943. And years later, it was adapted to the white screen by the following directors: Spencer Gordon Bennet, Leslie H. Martinson, Tim Burton, Joel Schumacher, and Christopher Nolan. All these examples can be considered reproduction.

Rewriting has been defined in different ways within the scope of writing. According to Aktulum (2000), rewriting is the repetition of the previous text in an additional text that reproduces, transforms, or refers to the text explicitly or implicitly regardless of the text type. Rewriting is the rewriting of an author's text, a reference text, or a hypotext by another author and the conversion of a text with new functions and goals aimed at a new reader in a unique situation and context (Aktulum, 2007). Based on these definitions, it can be said that writing and rewriting are interrelated since every written text is a presentation of the previous works and the previous sources by writing and changing them multiple times through transformation. According to Murray (1978), writing is rewriting. Rewriting is the difference between unprofessional and professional, published and unpublished texts. The goals are also mentioned in the definition of rewriting in the Oxford Dictionary. Accordingly, rewriting is defined as writing something again to change or improve it. Aktulum (2000) stated that the goals of rewriting are changing and improving a text, similar to what happens in correcting, deepening, etc.

In this study, rewriting skills were discussed in three areas: paraphrasing, revising, and text transformation. The first concept that provides a resource for rewriting skill is paraphrasing. In general, paraphrasing is defined as changing the words and syntax in a text by preserving the meaning (Bhagat & Hovy, 2013; Campbell, 1998; Fisk & Hurst, 2003;

McCarthy, Guess & McNamara, 2009). In terms of writing skills, it can be seen that studies about paraphrasing are usually addressed in the context of summary writing (Brown & Day, 1983; Choy & Lee, 2012; Comeau-Kirschner, 2013; John & Mayes, 1990; Keck, 2006; Ko, 2009; Winograd, 1983), academic writing (Campbell, 1987; Choi, 2012; Hirvela & Du, 2013; Keck, 2014; Setoodeh, 2015), and plagiarism (Keck, 2010; Pecorari, 2003; Roig, 1999; Roig, 2001; Yamada, 2003). Since paraphrasing is an element that prevents plagiarism, which is a common problem in academic writing for authors, the concept is usually thought of together with academic writing.

The second concept that provides a resource for rewriting skills is revising. Revising a text means adjusting, examining, correcting, or changing a written or printed text (en.oxforddictionaries.com). According to Alamargot & Chanquoy (2001), revising style is the procedure done with the processes such as addition and deletion of a text or a draft to create a positive, neutral, or adverse effect with goals improving the content. In this regard, revising and rewriting can be addressed as two interrelated phases. In fact, revising a text allows rewriting a text, and rewriting makes revising possible. Therefore, revising and rewriting follow a circular process.

According to researchers, there is a relationship between revising and text quality (Ash, 1983; Bereiter & Scardamalia, 1987; Bridwell, 1980; Fitzgerald & Markham, 1987; Wallace & Hayes, 1990). Students make their texts better by revising. The research have been focused on the point that there are differences in revising practices of written texts by experienced (competent) authors and inexperienced (basic) authors. Accordingly, competent authors revise a text more than basic authors (Faigley & Witte, 1981; Galbraith & Torrance, 2004; Marion, 1983; Monahan, 1982; Sengupta, 1998; Sharples, 1999; Stallard, 1974). Similarly, experienced authors mostly make changes regarding the meaning and text structure, but inexperienced authors usually make superficial changes to their writing (Bridwell, 1980; Faigley & Witte, 1981; Flower, 1989; Harris, 1993; Perl, 1979; Rooney, 1998; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1987; Sharples, 1999; Sommers, 1980; Stallard, 1974; Wallace & Hayes, 1990). Furthermore, it was also suggested that the students do not revise frequently or expertly (Fitzgerald & Markham 1987; Hayes et al., 1987; Murray, 1978; Myhill & Jones, 2007; Scardamalia, 1981). Most students, even those receiving writing courses, write drafts and do not revise them. (Murray, 1978: 7). This supports the examined Turkish Lesson Curriculum presented in Table 1.

Table 1. *The Achievements in Turkish Lesson Curriculum (2018) Regarding Revising Skills*

No	Achievement
T.1.4.10.	They review their writings. The students are ensured to check and revise their writings in terms of typing errors, missing letters and syllables, misspellings, and punctuation errors.
T.2.4.10.	They revise their writings. The students are ensured to check and revise their writings in terms of typing errors, missing syllables, spelling, and punctuation rules.
T.3.4.11.	They revise their writings. The revising practices are limited to suitable spelling and punctuation rules according to the student's level.
T.4.4.11.	They revise their writings. <ul style="list-style-type: none"> a) The students are encouraged to check their writings in terms of grammar and ambiguity. b) It is limited to suitable spelling and punctuation rules suitable for their level.
T.5.4.9.	They revise their writings. It is limited to suitable spelling and punctuation rules suitable for their level.
T.6.4.10.	They revise their writings. <ul style="list-style-type: none"> a) The determination and the correction of irrelevant phrases are ensured, and the subject of ambiguity is not discussed conceptually. b) It is limited to the spelling and punctuation rules in the text.
T.7.4.16.	They revise their writings. <ul style="list-style-type: none"> a) It is ensured that they review and edit their writings in terms of meaning-based ambiguities. b) It is limited to the spelling and punctuation rules in the text.
T.8.4.16.	They revise their writings. <ul style="list-style-type: none"> a) It is ensured that they review and edit their writings in terms of grammar-based ambiguities. b) It is limited to the spelling and punctuation rules in the text.

As seen, achievements regarding revising for all grades, from 1 to 8, are included in the Turkish Lesson Curriculum (MoNE: 2018). It is seen that these achievements are about the changes that can be expressed as editing, such as the changes in terms of spelling, punctuation, and grammar, instead of method and content. The achievements in question allow the texts to be corrected formally and superficially. They do not address significant

changes, transformations, and changes in the structure. In addition, revising is a process skill that allows rewriting a text. It can be observed in the achievements about revising that the process aspect of revising is not emphasized.

Researchers classified revising types differently. In general, revising types are classified as deletion, addition, substitution, and reordering (Allal, 1993; Bridwell, 1980; Crawford, Lloyd & Konoth, 2008; Dix, 2006a; Faigley & Witte, 1981; Karasu, 2014; Monahan, 1982; Scott, 1985, Sengupta, 1998; Sommers, 1980), expansion, consolidation (Crawford et al., 2008; Karasu, 2014; Sengupta, 1998), placing inside (Bridwell, 1980; Monahan, 1982), paraphrasing (Sengupta, 1998), and spelling-punctuation (Crawford et al., 2008; Dix, 2006a). Researchers also made a classification according to language units. In general, this classification is as follows; word, word group, sentence (Allal, 1993; Crawford et al., 2008; Monahan, 1982; Sengupta, 1998; Sommers, 1980), paragraph (Crawford et al., 2008; Monahan, 1982; Sengupta, 1998), and text (Allal, 1993; Scott, 1985).

Text transformation is a broader concept of rewriting. Gariper and Küçükcoşkun (2007) stated that there is a connection between rewriting and text transformation, but text transformation go beyond the limits of rewriting. Text transformation transforms a text into a literary text that preserves literary criteria (Köktürk, 2007). Durmuş (2013) named the term defining the relationship between the source text and the target text that emerges as a result of a series of linguistic changes in the source text as text modification. According to Çetin (2012), text modification is not a method of copying and pasting other texts or passages without changing anything but taking, using, and evaluating them through changes and evaluation. There is a direct connection between text transformation and tradition. It can be said that the authors who know, read and follow the literary world can make large-scale changes such as text transformation. In this sense, text transformation requires profound maturity in both writing and reading.

From the existing writing models (Bereiter & Scardamalia, 1987; Bridwell, 1980; Butterfield, Hacker & Albertson, 1996; Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes & Flower, 1981; Hayes et al., 1987; Hayes, 2012; Sharples, 1999), the statements below can be made about rewriting.

- The author can initiate a new writing process by detecting and identifying a problem in their writing. Therefore, it can be said that the rewriting process is undertaken by the author's decision to fix the issues he detected in his text.

- The rewriting process usually follows the cycle of planning, writing, and revising.
- The phase that initiates the rewriting process is revising.
- The revising phase in the writing process creates the expectation that the written products are error-free and comply with all language rules.
- Revising is connected with comparing, relating, problem-solving, and creative and critical thinking skills.

According to the available literature, text transformation is primarily the subject of literary studies. The fact that studies on the concepts of paraphrasing and revising in Turkish teaching are infrequent creates a need for conducting the present study. Furthermore, this study does not separately focus on students' paraphrasing, revising, and text transformation skills; it defines the rewriting ability by synthesizing these three concepts and suggests the criteria. Therefore, this study is expected to bring a new dimension to the evaluation of students' writing skills and to be a pioneer for studies on rewriting in the future. The absence of achievements aimed at rewriting skills in Turkish Lesson Curricula means that the activities to improve students' rewriting skills are not included in the lesson teaching process. Therefore, this study was conducted on Turkish teacher candidates considering that middle school students would not be familiar with the subject.

This study aims at detecting the rewriting skills of Turkish teacher candidates. The subgoals of the study are as follows:

1. To determine the rewriting techniques used by Turkish teacher candidates in the texts they rewrote,
2. To determine the language units of the rewriting techniques used by the Turkish teacher candidates in the texts they rewrote,
3. To determine the quality of the texts rewritten by the Turkish teacher candidates,
4. To determine the changes made by Turkish teacher candidates in the texts they rewrote in the dimensions of words, sentences, paragraphs, and texts.

Method

The Research Model

The present investigation is a descriptive study. In descriptive studies, the existing situation is explained. This study described Turkish teacher candidates' rewriting skills within the text

transformation scope. The data were examined through document review. Document review includes the analysis of the written materials containing information on the fact(s) that are aimed to be researched (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Study Group

The study group consisted of the 1st, 2nd, 3rd, and 4th-year Turkish Education Degree Program students in a public university. The information on the students who participated in the study is given in the table below.

Table 2. *The Distribution of the Students Participated in the Study According to Their Grades*

Sections			
Grades	Section A	Section B	Total
1st Year	19	25	44
2nd Year	25	40	65
3rd Year	30	34	64
4th Year	23	27	50
Total	97	126	223

Accordingly, 44 students were in the 1st year, 65 in the 2nd year, 64 in the 3rd year, and 50 in the 4th year. In addition, 97 students were in Section A, and 126 were in Section B.

Data Collection

For collecting the data, two texts were given to the students. The first text was “Text 1” written by a 2nd-grade student who had previously received education in the Department of Turkish Education, and the other text was “Text 2,” written by Montaigne. Text 1 consisted of 170 words in total and 98 different words. In the first text, the average sentence length was (total number of words/total number of sentences) 8,5. Text 1 contained four basic ideas and three different techniques for developing ideas. The reason for accepting Text 1 as the low quality was the formal, semantic, and logical errors in the text. Text 2 consisted of 344 words in total and 178 different words. In the second text, the average sentence length was (total number of words/total number of sentences) 10,75. In Text 2, there were four basic ideas and six different techniques for developing ideas. There were no formal, semantic, or logical errors in Text 2. The central theme was obvious and enriched by examples and

quotes. When the students were asked to rewrite the given text, a writing checklist regarding the changes they could make and how to apply them was provided to help them. It was stated to the students that they could use tools such as a dictionary and the internet when rewriting the text. They could also make changes other than the ones stated in the checklist. No time limitation was implemented. In the classroom environment, the students completed their texts approximately in one hour and a half.

Data Collection Tools

The following provides the information regarding the data collection tools used in the research.

Table 3. *Data Collection Tools*

Data Collection Tool	Type	Intended Use
The General Form Used to Evaluate the Rewriting of Informative Texts	Quantitative	To determine which rewriting techniques are used by the students and how much
The General Form Used to Evaluate the Rewriting of Informative Texts According to Rewritten Language Units	Quantitative	To determine which rewriting techniques are used by the students and in which language
The Rubric to Determine the Changes Made in Rewriting Informative Texts	Quantitative	To determine the changes made by students in the texts they rewrote in the dimensions of words, sentences, paragraphs, and texts.
The Rubric to Determine the Quality of the Informative Texts	Quantitative	To determine the quality of the texts rewritten by the students

The General Form Used to Evaluate the Rewriting of Informative Texts

The two data collection tools, the General Form used to evaluate the rewriting of informative texts and the General Form Used to Evaluate the Rewriting of Informative Texts According to Rewritten Language Units, were administered. Many studies mentioned the content validity of the forms (Ash, 1983; Bridwell, 1980; Crawford et al., 2008; Faigley &

Witte, 1981; Fitzgerald & Markham, 1987; Graham, MacArthur & Schwartz, 1995; Graham, 1997; Humphris, 2010; Marion, 1983; Monahan, 1982; Pagel, 2013; Perl, 1979; Rooney, 1998; Sengupta, 1998; Wallace & Hayes, 1990; Yagelski, 1995). The general form used to evaluate the rewriting of informative texts was consisted of addition, deletion, substitution, reordering, consolidation, and division dimensions.

The General Form Used to Evaluate the Rewriting of Informative Texts According to Rewritten Language Units

The General Form was used to evaluate the rewriting of informative texts according to rewritten language units consisting of addition, deletion, substitution, reordering, and consolidation. Sub-articles can vary according to dimensions.

The Rubric to Determine the Changes Made in Rewriting Informative Texts

There were four dimensions; word, sentence, paragraph, and text, and three categories as low (2), moderate (4), and high (6) in the rubric to determine the changes made in rewriting informative texts. According to the rubric, category 2 means that the rewritten text was not changed at all or changed slightly; 4 means that rewritten text was changed, but these changes were not significant enough to change the original text, i.e., the text was partially changed, and category 6 means that drastic changes were made in the rewritten text compared with the original text.

The Rubric to Determine the Quality of the Informative Texts

In order to ensure the reliability of the Rubric to Determine the Quality of the Informative Texts, the researcher determined eight random texts from each grade and both texts. Thus, 32 rewritten texts from Text 1, and 32 rewritten texts from Text 2, for a total of 64 texts were evaluated by the researcher during the 8-week interval. Pearson correlation coefficient was calculated to determine the consistency between the texts assessed by the researcher at certain intervals. Pearson correlation coefficients of Text 1 in accuracy, clarity, consistency, and planning dimensions were .86, .74, .73, and .83, respectively. And Pearson correlation coefficients of Text 2 in accuracy, clarity, consistency, and planning dimensions were .81, .75, .74, and .76, respectively. A correlation coefficient between 0.70 to 0.99 indicates a strong relationship between the variables (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). These results indicated that the rubric was reliable.

Results

Findings Regarding the Rewriting Techniques Used in Both Texts

The results of the changes made by the students of all grades in both texts are shown in the following.

Table 4. *The Rewriting Techniques Used by the Students of all Grades in Both Texts*

	Text 1		Text 2		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Addition	1352	56,90	1024	43,09	2376	34,78
Deletion	902	47,95	979	52,04	1881	27,54
Substitution	925	47,21	1034	52,78	1959	28,68
Reordering	97	41,63	136	58,36	233	3,41
Consolidation	78	60	52	40	130	1,90
Division	107	42,62	144	57,37	251	3,67
Total	3461	50,67	3369	49,32	6830	100

According to Table 4, students of all grades made 3461 changes in Text 1 and 3369 changes in Text 2. Regarding the addition dimension, 1352 changes were made in Text 1 and 1024 changes in Text 2. Regarding the deletion dimension, there were 902 changes in Text 1 and 979 changes in Text 2. In the substitution dimension, 925 changes were made in Text 1 and 1034 changes in Text 2. About the reordering dimension, 97 changes were implemented in Text 1 and 136 changes in Text 2. For the consolidation dimension, 78 changes were made in Text 1 and 52 changes in Text 2. Regarding the division dimension, 107 changes were made in Text 1 and 144 in Text 2. According to the rewriting techniques, addition was the most frequently used process (34,78%), and consolidation (1,90%) was the least frequent.

Findings Regarding the Language Units of Rewriting Techniques Used in Both Texts

Results regarding the changes made by the students of all grades in both texts according to the language units are shown.

Table 5. *The Language Units of the Rewriting Techniques Used by the Students of all grades in both Texts*

	Text 1		Text 2		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Addition						
Affix addition	63	4,65	115	11,23	178	7,49
Word addition	331	24,48	286	27,92	617	25,96
Word group addition	30	2,21	7	0,68	37	1,55
Clause addition	13	0,96	5	0,48	18	0,75
Sentence addition	809	59,83	527	51,46	1336	56,22
Chapter addition	0	0	1	0,09	1	0,04
Paragraph addition	106	7,84	83	8,10	189	7,95
Text addition	0	0	0	0	0	0
Total	1352	100	1024	100	2376	100
Deletion						
Affix deletion	55	6,09	108	11,03	163	8,66
Word deletion	151	16,74	300	30,64	451	23,97
Word group deletion	0	0	4	0,40	4	0,21
Clause deletion	6	0,66	0	0	6	0,31
Sentence deletion	574	63,63	509	51,99	1083	57,57
Chapter deletion	0	0	0	0	0	0
Paragraph deletion	116	12,86	58	5,92	174	9,25
Text deletion	0	0	0	0	0	0
Total	902	100	979	100	1881	100
Substitution						
Affix substitution	90	9,72	136	13,15	226	11,53
Word substitution	193	20,86	296	28,62	489	24,96
Word group substitution	48	5,18	35	3,38	83	4,23
Clause substitution	17	1,83	9	0,87	26	1,32
Sentence substitution	535	57,83	522	50,48	1057	53,95
Paragraph substitution	40	4,32	30	2,90	70	3,57
Text substitution	2	0,21	6	0,58	8	0,40
Total	925	100	1034	100	1959	100

Reordering						
Affix reordering	3	3,09	0	0	3	1,28
Word reordering	52	53,60	63	45,98	115	49,14
Word group reordering	7	7,21	5	3,64	12	5,12
Clause reordering	0	0	15	10,94	15	6,41
Sentence reordering	34	35,05	49	35,76	83	35,47
Paragraph reordering	1	1,03	5	3,64	6	2,56
Total	97	100	137	100	234	100
Consolidation						
Word consolidation	0	0	12	23,07	12	9,23
Sentence consolidation	62	79,48	36	69,23	98	75,38
Paragraph consolidation	16	20,51	4	7,69	20	15,38
Total	78	100	52	100	130	100
Division						
Word division	0	0	2	1,40	2	0,80
Sentence division	66	61,68	86	60,56	152	61,04
Paragraph division	41	38,31	56	39,43	97	38,95
Total	107	100	142	100	249	100

According to Table 5, contrary to sentence addition which was the most frequent process by students of all years in Text 1 (59,83%), clause addition owned the least percentage (0,96%). In Text 2, sentence addition was used as the most frequent (51,46%) dimension, whereas chapter addition was the least (0,09%) dimension. In terms of deletion, the most commonly used dimension was sentence deletion (63,63%) in Text 1, and the least commonly used process was sentence deletion (51,99%) in Text 2. sentence deletion was (0,66%) in Text 1, and word group deletion (0,40%) in Text 2. In terms of substitution dimension, the most common transaction was sentence substitution (57,83%) in Text 1 and (50,48%) in Text 2. And the least common transaction was text substitution (0,21%) in Text 1 and (58%) in Text 2. In terms of reordering, the students used the word reordering process in (53,60%) Text 1, and (45,98%) in Text 2. For paragraph reordering process the least in Text 1 and Text 2 were (1,03%) and (3,64%), respectively. In the consolidation dimension, sentences were combined mostly (79,48%) in Text 1 and (69,23%) in Text 2, while the paragraphs were combined the least (20,51%) and (7,69%), respectively. In terms of division dimension, the most commonly used process was sentence division in Text 1 (61,68%) and

(60,56%) in Text 2. The least commonly used process in Text 1 and Text 2 was paragraph division (38,31%) and (1,40%), respectively.

The Results Obtained from the Rubric to Determine the Changes Made in Rewriting the Informative Texts

Tablo 6. The Scores Gotten by the Students from All Years from the Rubric to Determine the Changes Made in Rewriting Informative Texts

Dimensions	Word	Subdimensions	Text 1		Text 2		Total	
			f	%	f	%	f	%
Word	Total Number of Words	Most of the words in the original text are used similarly	53	42,06	44	45,36	97	43,49
		Almost half of the words in the original texts are used similarly	65	51,58	46	47,42	111	49,77
		Few of the words in the original text are used similarly	8	6,34	7	7,21	15	6,72
Keywords	Keywords	Most of the keywords in the original text are used similarly	100	79,36	92	94,84	192	86,09
		Almost half of the keywords in the original texts are used similarly	26	20,63	5	5,15	31	13,90
		Few of the keywords in the original texts are used similarly	0	0	0	0	0	0
Sentences	Sentence Structure	Sentence structures in the original text are usually preserved	19	15,07	27	27,83	46	20,62
		Some of the sentence structures in the original text are changed	63	50	50	51,54	113	50,67
		The sentence structures in the original text are considerably changed	44	34,92	20	20,61	64	28,69
Paragraph	Ideas	The ideas in the original text are usually transferred without any change	72	57,14	52	53,60	124	55,60
		Some changes are made to the ideas	50	39,68	43	44,32	93	41,70

		in the original text						
		Different ideas and new ideas (the determinations and observations of the author) were usually included	4	3,17	2	2,06	6	2,69
	The Ways of Developing the Idea	The ways of developing the idea in the original text are usually preserved	81	64,28	45	46,39	126	56,50
		Some changes are made to the ways of developing the idea in the original text	44	34,92	52	53,60	96	43,04
		Different ways of developing the idea are used compared to the original text	1	0,79	0	0	1	0,44
		The main theme in the original text is preserved in terms of form and meaning	58	46,03	87	89,69	145	65,02
	Main Theme	The main theme in the original text is changed in terms of form but preserved in terms of meaning	67	53,17	4	4,12	71	31,83
		A new main theme different from the original text is created	1	0,79	6	6,18	7	3,13
Text	Perspective	The statements suggesting the perspective in the original text are usually preserved	57	45,23	45	46,39	102	45,73
		The statements suggesting the perspective in the original text are changed but the perspective is preserved	69	54,76	50	51,54	119	53,36
		A new perspective different from the perspective in the original text is created	0	0	2	2,06	2	0,89
	Title	The title of the original text is used	52	41,26	45	46,39	97	43,49
		A title similar to the title of the	67	53,17	45	46,39	112	50,22

	original text is created						
Type	A title different from the title of the original text is created	7	5,55	7	7,21	14	6,27
	The text type is preserved	125	99,20	97	100	222	99,55
Linguistic and Expressional	There are some arrangements regarding the content, but these did not change the text type	0	0	0	0	0	0
	A new text type is created	1	0,79	0	0	1	0,44
	The language and expression features in the original text (inverted sentence, elliptical clause, manner of speaking) are usually used	77	61,11	46	47,42	123	55,15
	Wording similar to the wording in the text is used	43	34,12	48	49,48	91	40,80
	The author created their own wording	6	4,76	3	3,09	9	4,03

The word dimension has two subdimensions: the total number of words and the keywords. In terms of the total number of words subdimension, students made the most changes at the moderate level in Text 1 and Text 2 (51,58%) and (47,42%), respectively. Regarding the keywords subdimension, students made the most changes at low-level in Text 1 and Text 2 (79,36%) and (94,84%), respectively. The sentence dimension consists of only one subdimension: sentence structure. For sentence structure subdimension, the most common changes were made at the low level (50%) in Text 1 and (51,54%) in Text 2. The paragraph dimension had two subdimensions as ideas and the ways of developing them. In terms of the ideas subdimension, the most changes were made in low-level in Text 1 and Text 2 (57,14%) and (53,60%), respectively. In terms of ways of developing the idea subdimension, the most changes were made at the low level (64,28%) in Text 1, and at the moderate level (53,60%) in Text 2. The text dimension consisted of five subdimensions: the main theme, perspective, title, type, and language and expression feature. Regarding the main theme subdimension, most changes were made at the moderate level (53,17%) in Text 1 and the low level (89,69%) in Text 2. Concerning the perspective subdimension, most changes were made at the moderate level (54,76%) in Text 1 and (53,17%) in Text 2. In

terms of title subdimension, most changes were made at the moderate level (53,17%) in Text 1 and the low and moderate levels (46,39%) in Text 2. Regarding the type subdimension, most changes were made at the low level in Text 1 (99,20%) and Text 2 (100%). About the language and expression subdimension, most changes were made at the low level (61,11%) in Text 1 and the moderate level (49,48%) in Text 2.

The Results Obtained from the Rubric to Determine the Quality of the Informative Texts

The following shows students' scores from all years obtained based on the rubric to evaluate the informative texts for both texts.

Table 7. *The Scores Gotten by The Students from All Years from Rubric to Evaluate the Quality of the Informative Texts*

Subdim ensions	Rating	Text1		Text2		Total	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Accuracy	There are a lot of misspellings, punctuation and grammar errors in the text (1)	19	15,07	7	7,21	26	11,65
	There are frequent misspellings, punctuation and grammar errors in the text (2)	21	16,66	8	8,24	29	13
	There are misspellings, punctuation and grammar errors in some of the text (3)	35	27,77	24	24,74	59	26,45
	There are very few misspellings, punctuation and grammar errors in the text (4)	41	32,53	39	40,20	80	35,87
	There are no misspellings, punctuation or grammar errors in the text (5)	10	7,93	19	19,58	29	13
Clarity	The text cannot be understood despite being read multiple times (1)	0	0	1	1,03	1	0,44
	The text can be understood only by reading it a few times (2)	13	10,31	1	1,03	14	6,27
	There are ambiguities in some sentences.	78	61,90	15	15,46	93	41,70

Consistency	There are unnecessary idea repetitions in the text (3)					
	There are scarcely any unnecessary idea repetitions and ambiguities in the text (4)	30	23,80	24	24,74	54 24,21
	The text is purified from unnecessary idea repetitions and ambiguities (5)	5	3,96	56	57,73	61 27,35
	The logical and semantic connections between the sentences are absent. The paragraphs are unclear and logical and semantic contradictions are common throughout the text (1)	1	0,79	1	1,03	2 0,89
	There are paragraphs in the text, however, the logical and semantic connections between them are very weak. The sentences are far from completing each other. The text does not have meaningful and consistent integrity (2).	17	13,49	1	1,03	18 8,07
	It is seen that the logical and semantic connections between the sentences are locally weakened. There are some connection mistakes between the paragraphs. A lack of meaningful and reasonable integrity in the text can be seen (3)	82	65,07	15	15,46	97 43,49
	There are very few deficiencies in the semantic and logical connections between the sentences and paragraphs. The text usually has meaningful and consistent integrity (4)	25	19,84	24	24,74	49 21,97
	The logical and semantic connections between the sentences are steadily established. The paragraphs complete each other in terms of logic and semantics.	1	0,79	56	57,73	57 25,56

Planning	Most of the text has meaningful and consistent integrity (5)						
	There are no paragraphs in the text. A planning thought is not anticipated. The introduction, body and conclusion paragraphs cannot be distinguished (1)	2	1,58	1	1,03	3	1,34
	Paragraphs can be distinguished but there is no consensus within them. Introduction, body, and conclusion parts are not constituted in accordance with their functions (2)	15	11,90	0	0	15	6,72
	Functions of the text parts are partially used in accordance with their functions. The consensus in the paragraphs is partially achieved. There are some arrangement deficiencies between paragraphs (3)	72	57,14	16	16,49	88	39,46
	Text parts are used in accordance with their functions. There is rarely a need for revising between the paragraphs. The consensus is mostly achieved (4)	35	27,77	29	29,89	64	28,69
The text parts are used in accordance with their functions. The consensus is mostly achieved. There is a reasonable arrangement between paragraphs and ideas (5)	2	1,58	51	52,57	53	23,76	

The rubric given in Table 11 consists of four subdimensions as accuracy, clarity, consistency, and planning. In the accuracy subdimension, the most changes were made in the 4th level (32,53%) in Text 1 and (40,20%) in Text 2. In clarity, consistency, and planning subdimensions, the most changes were made in the 3rd level in Text 1 (61,90%), (65,07%), and (57,14%), respectively; and in Text 2, the most changes were made in the 5th level (57,73%), (57,73%), and (52,57%), respectively.

Discussion and Conclusion

The present study aimed at evaluating the Turkish teacher candidates' rewriting skills. An attempt was taken to determine the rewriting techniques used in rewritten texts by teacher candidates; language units of rewriting techniques; text quality; changes in words, sentence, paragraph levels, and text dimensions.

In general, it can be seen that the changes made in addition, deletion, substitution, reordering, consolidation, and division subdimensions were mainly in favor of the word and sentence levels, contrary to the clause and paragraph levels which owned the least. The students made more changes in small language units and very few in big language units. According to the studies (Bridwell, 1980; Dix, 2006a; Dix, 2006b; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald & Markham 1987; Humphris, 2010; MacArthur, Graham & Schwartz, 1991; Scott, 1985; Stallard, 1974; Pagel, 2013; Yagelski, 1995), it was found that the changes made by the students were usually at stylistic elements and word level. While the changes made in small language units cause changes in the small structures of text. The changes made in bigger language units such as paragraphs cause changes in the more extensive structure of the text. Making changes in the big structure of the text requires more complex transactions compared with the changes in small structures. Therefore, we can link the changes in word and sentence levels made by the students with their writing skills. There are studies establishing a relationship between students' writing and revising skills. According to these studies (Bridwell, 1980; Faigley & Witte, 1981; Flower, 1989; Harris, 1993; Hayes et al., Marion, 1983; 1987; Perl, 1979; Rooney, 1998; Sharples, 1999; Sommers, 1980; Stallard, 1974; Wallace & Hayes, 1990), better and more experienced authors make more semantic and structural changes, while inexperienced authors make more superficial changes. Van Gelderen (1997) evaluated the revising skills of 32 students in 5th and 6th grades. In his study, problems in the text were divided into 3 groups: micro, meso, and macro. According to the results of the present study, students usually corrected micro problems. Students with good writing skills were significantly more successful in correcting meso and macro problems in the text compared with students without good writing skills. In their study, MacArthur et al. (1991) found that 75% of the changes made by 7th and 8th-grade students were in the formal elements and at the word level. According to the study by Allal (2004), where the revising skills of 2nd and 6th-grade students were compared, the 6th-grade students misspelled less compared to 2nd-grade students, and the drafts they created were longer. The 6th-grade students made more changes in the text regarding

organization and meaning than the 2nd-grade students. The writing skills of the students can explain this situation.

When Text 1 was being rewritten, the changes made by the students of all years could be put into order from the most to the least: addition, substitution, deletion, reordering, division, and consolidation. When the changes are evaluated according to language units, they can be put into order from the most to the least: sentence addition, sentence substitution, sentence deletion, sentence division, sentence consolidation, and sentence reordering. Several studies found that the most common change made by the students was substitution (Ash, 1983; Crawford et al., 2008; Sengupta, 1998; Teruggi & Gutierrez Caceres, 2016). Bu araştırmalardan bazılarına göre (Ash, 1983; Crawford et al., 2008; Sengupta, 1998), the most changed language units are sentences and words.

According to the rubric to determine the changes in rewritten texts, the changes made in rewritten texts were categorized as: low (2), moderate (4), and high (6). According to this categorization, when rewriting, the students remained faithful to the original text in word, paragraph, and text dimensions. This situation can be linked to students' writing skills. Students with good writing skills can remain less faithful to the original texts and use their words, phrases, and ideas in their rewritten texts. Students with poor writing skills remain more faithful to the original text and rewrite it using its words, sentences, and ideas. In other words, they copy the original text and past it to the rewritten text. According to the researchers, the authors without language experience paraphrase similar to the source text compared to the authors with language experience (Keck, 2006; Keck, 2014; Shi, 2004). Some studies suggested that copying the source text and making similar paraphrases is the first phase of making more complex paraphrases (Brown & Day, 1983; Campbell, 1987; Pecorari, 2003). In her study comparing the summarization skills of the students learning English as a native language and a foreign language, Keck (2014) suggested that students learning English as a foreign language copy more than students learning English as a native language. Furthermore, it was found in the study that in both groups learning English as a native and a foreign language, inexperienced authors tended to quote more compared with experienced authors.

In terms of both rewritten texts, it can be said that the results obtained from the rubric to evaluate the informative texts for both texts were compatible with the results obtained from the scale to determine the changes in the rewritten text. According to this scale, most students copied when rewriting the text. Therefore, when students were rewriting Text 1,

which was not good in terms of accuracy, clarity, consistency, and planning, they transferred the quality to the rewrote texts. The situation expected here is to carry Text 1, which is not at a good level in terms of text quality, to a better level with some change and conversion processes. Some research found a relationship between revising and text quality (Ash, 1983; Bereiter & Scardamalia, 1987; Bridwell, 1980; Fitzgerald & Markham, 1987; Wallace & Hayes, 1990). Students make their texts better by revising. In their study, Wallace & Hayes (1990) also found that the quality of the texts written by students who make major structural changes is higher. However, there are also different results obtained from the studies. In the study of Van Gelderen (1997), where the revising skills of 32 students in 5th and 6th grades were evaluated, it was found that the changed text did not improve after revising. Bereiter & Scardamalia (1987) found that the revisions made by 8th-grade students negatively changed the text in their study.

In the following, some suggestions were offered based on the results obtained from the study.

In this study, the Turkish teacher candidates' rewriting skills were examined within the context of text transformation. By changing the sample group of the study, middle school students' rewriting abilities can be evaluated.

By changing the method of the study, the background of the students' rewriting skills can be investigated. The connection between the writing background of the students with good and poor rewriting skills and their writing levels can be questioned.

In this study, rewriting of the informative texts was discussed. In other studies, it can be focused on the rewriting of narrative texts or poems.

Ethical Approval: *This study was conducted with permission obtained from Mustafa Kemal University Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Committee with the decision dated December 7, 2017 numbered 03.*

Conflict of Interest: *The authors declare that there are no conflicts of interest.*

Author Contribution: *The authors contributed to the study equally.*

References

- Aktulum, K. (2000a). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Aktulum, K. (2000b). Yenidenyazılmış bir Robinson Crusoe: Michel Tournier'nin Cuma ya da Pasifik Arafı. *Frankofoni*, 12.
- Aktulum, K. (2006). Yenidenyazmak, *Frankofoni*, 18.
- Alamargot, F. D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (1993). *Text transformations as an indicator of self-regulation in writing*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-12, 1993)
- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. *Revision cognitive and instructional processes*. 139-155. Doi: 10.1007/978-94-007-1048-1_9.
- Ash, B. H. (1983). *Selected effects of elapsed time and grade level on the revisions in 8th, 10th and 12th graders writing*. Doctor Of Philosophy Thesis, The Florida State University.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 14, 197-222.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). *Macrorules for summarizing texts: The development of expertise*. Center for the Study of Reading. Technical Reports.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17th Edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C. (1987). *Writing with others' words: Native and non-native university students' use of information from a background reading text in academic compositions*. Los

Angeles, California Center for Language Education and Research, University of California, Los Angeles.

- Campbell, C. (1998). *Teaching second language writing: Interacting with text*. Boston: Heinle & Heinle.
- Choi, Y. H. (2012). Paraphrase practices for using sources in L2 academic writing. *English Teaching*, 67(2), 51-79.
- Choy, C. & Lee, M. Y. (2012). Effects of teaching paraphrasing skills to students learning summary writing in ESL. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 78-89.
- Comeau-Kirschner, C. (2013). Summary and paraphrase strategies. *Practical Ideas*, 22 (4), 31-33.
- Crawford, L., Lloyd, S. & Knoth, K. (2008). Analysis of student revisions on a state writing test. *Assessment For Effective Intervention*, 33(2), 108-119.
- Dix, S. (2006a). What did i change and why did i do it? Young writers' revision practices. *Literacy*, 40(1), 3-10.
- Dix, S. (2006b). I'll do it my way: Three writers and their revision practices. *The Reading Teacher*, 59(6), 566-573.
- Durmuş, M. (2013). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *International Journal of Social Science*, 6(4), 391-408.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Fisk, C. & Hurst, B. (2003). Paraphrasing for comprehension. *The Reading Teacher*, 57(2), 182-185.
- Fitzgerald, J. & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. Conference Papers. Spencer Foundation, Chicago.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L. (2018). Cognition, context and theory building. *College Composition a Communication*, 40(3), 282-311.

- Galbraith, D. & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In Linda, Allal, Lucile, Chanquoy ve Pierre, Largy (Edt.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 63-85). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Gariper, C. & Küçükcoşkun, Y. (2007). *Nazım Hikmet'in Ferhad ile Şirin ve Yusuf İle Menofis adlı tiyatro eserlerinde yeniden yazma ve edebi dönüştürme*. Nevin Önberk Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri I. Ankara.
- Harris, J. (1993). *Introducing writing*. Penguin English. England.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Davidson, J. F. & Carey, L. (1987). In S. Rosenberg (Ed.) *Reading, writing, and language processes*. (pp.176-24). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369-388.
- Hirvela, A. & Du, Q. (2013). Why am i paraphrasing? Undergraduate ESL writers' engagement with source based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98.
- Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 17(2), 201-214.
- John, A. M. & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university EFL students. *Applied Linguistics*, 11(3), 254-271.
- Karasu, H. P. (2014). İştme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, 261-278.
- Keck, C. (2010). How do university students attempt to avoid plagiarism? A grammatical analysis of undergraduate paraphrasing strategies. *Writing & Pedagogy*, 2, 193-222.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing and academic writing development: A reexamination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4-22.

- Ko, M. H. (2009). Summary writing instruction and student learning outcomes. *English Teaching*, 64(2), 125-149.
- Köktürk, Ş. (2007). Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Yaratılış ve Türeyiş destanında yeniden yazma ve edebi dönüştürüm (Metinlerarası ilişkiler). *Erdem Dergisi*. Mustafa Necati Sepetçioğlu Özel Sayısı, 17(49), 268-288.
- MacArthur, C. A., Graham, S. & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(1), 61-73. <https://doi.org/10.2307/1510373>.
- McCarthy, P. M., Guess, R. H., & McNamara, D. S. (2009). The components of paraphrase evaluations. *Behavior Research Methods*, 41(3), 682-690.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: Millî Eğitim.
- Monahan, B. D. (1982). *Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences*. Doctor Of Philosophy in The School of Education Of Fordham University. New York.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. In Charles R. Cooper and Lee Odell (Ed.), *Research on composing: Points of departure*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Myhill, D. & Jones, S. (2007). More than just error correction. Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24(4), 323- 343.
- Pagel, M. M. (2013). *Rewriting revision: A case study of first year composition students*. Doctor Of Philosoph. The University of Texas at El Paso.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345.
- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California.
- Roig, M. (1999). When college students' attempts at paraphrasing become instances of potential plagiarism. *Psychological Reports*, 84, 973-982.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307-323.

- Rooney, Paul. A. (1998). *Improving rewriting through direct instruction: An integrated process-oriented approach*. Doctor Of Philosophy Thesis. University Of California.
- Scott, K. F. (1985). *Childrens' revision abilities: Reading and rewriting as component processes*. Doctor Of Philosophy Thesis. State University Of New York At Albany.
- Sengupta, S. (1998). From text revision to text improvement: A story of secondary school composition. *RELC Journal*, 19(1), 110-137.
- Setoodeh, K. (2015). The effect of proficiency and task type on the use of paraphrase type in writing among Iranian EFL university students. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2480-2489.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sommers, N. (1980) Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*. 31, 378-387.
- Stallard, C. K. (1974) An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*, 8(2), 206-218.
- Teruggi, L. A. & Gutierrez Caceres, R. (2016), Text revision in deaf and hearing bilingual students. *Deafness & Education International*, 18(4), 206-216.
- Van Gelderen, A. (1997). Elementary students' skills in revising: Integrating quantitative and qualitative analysis. *Written Communication*, 14, 360–397.
- Yagelski, R. P. (1995) The role of classroom context in the revision strategies of student writers. *Research In the Teaching of English*, 29(2), 216-23.
- Yamada, K. (2003). What prevents ESL/EFL writers from avoiding plagiarism? Analysis of 10 North-American college websites. *System*, 31, 247-258.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Wallace, D. L. & Hayes, J. R. (1990). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25 (1), 54-66.
- Winograd, P. N. (1983) *Strategic difficulties in summarizing texts*. Center for the Study of Reading. Technical Report.