



## **Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisiyle İlişkisi: Bir Yol Analizi\***

*Sinem SATILMIŞ\*\**  
*Mehmet KURUDAYIOĞLU\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı bilgi okuryazarlığı becerisinin öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerileri ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve çalışmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören 750 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini belirleyebilmek için Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" ve bilgilendirici metin yazma becerilerini değerlendirebilmek için Dölek ve Hamzadayı (2022) tarafından geliştirilen 22 maddelik "Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiş ve bilgi okuryazarlığı becerisi, bilgilendirici metin yazma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan düzenleyicilik analizlerinde görece yüksek bilgi okuryazarlığı becerisi puanlarında, bilgilendirici metin yazma becerisi ile bilgi okuryazarlığı becerisi puanları arasında 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarında nispeten daha güçlü bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgilendirici metin yazma becerisi, bilgi okuryazarlığı, yapısal eşitlik modellemesi

### **The Relationship Between Pre-Service Teachers' Information Literacy Skills and Informative Text Writing Skills**

#### **Abstract**

The purpose of this study is to examine the relationship between information literacy skills and prospective teachers' performance in writing informative texts. For this purpose, relational survey model was used and the sample of the study consisted of 750 pre-service teachers studying in faculties of education in various provinces of Turkey. Personal information form, "Information Literacy Scale" developed by Adıgüzel (2011) to determine the information literacy skills of pre-service teachers and 22-item "Informative Text Writing Achievement Rating Scale" developed by Dölek and Hamzadayı (2022) to evaluate their success in writing informative texts were used as data collection tools. The collected data were analyzed using structural equation modeling. The findings of the study revealed that pre-service teachers' information literacy skills and their achievement in writing informative texts were generally above average. A significant relationship was determined between pre-service teachers' information literacy skills and their informative text writing skills, and information literacy skill was found to be a significant predictor of informative

\*Bu makale 18.09.2024-21.09.2024 tarihleri arasında düzenlenen International Education Congress 2024'te özet bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*<sup>ID</sup> Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Aksaray, sinemstlm.8@gmail.com

\*\*\*<sup>ID</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, mkurudayi@hotmail.com

text writing skill. In addition, in the regularity analyses conducted, it was found that there was a significant relationship between the achievement of writing informative texts and information literacy skill scores of pre-service teachers studying at the 4th grade level at relatively high information literacy skill scores.

**Keywords:** Informative text writing skills, information literacy, structural equation modeling

### Giriş

Toplumların çeşitli kurum ve kuruluşlarıyla gelişen tüm sistemler, bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen değişim ve dönüşümlerden farklı oranlarda ve çeşitli biçimlerde etkilenmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerin etkilerini en aza indirgeyebilmek adına dünya üzerindeki tüm ülkeler farklı alanlarda istihdam çalışmalarına hız vermektedir. Bu çalışmaların başını ise yurttaşların eğitilmesi ve toplumların bilgi toplumuna dönüştürülmesi çekmektedir. Oluşturulacak toplum yapısı, süreç içinde meydana gelen değişim ve gelişimlerle birlikte 21. yüzyılın özellikleri ve talepleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir (Bardakçı, 2022). Bu bağlamda kaynaklarda var olan bilgiye hâkim olmak kadar, bilgi kaynaklarına bilinçli yönelim, seçicilik, eleştirel bakış açısı, yeniden ulaşabilme ve değerlendirme gibi birçok yeteneğe bireyin sahip olması önem arz etmektedir. Bu noktada bireyin 21. yüzyılda karşılaştığı bilgi yükünü hafifletmesiyle önemli bir işleve sahip olan bilgi okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Bilgi okuryazarlığı kavramı, birçok farklı araştırmacı tarafından sıklıkla tanımlanan ve içinde birtakım yetenekleri barındıran bir kavram olmakla en genel şekliyle bireylerin “bilginin ne zaman gerekli olduğunun farkına varmalarını ve ihtiyaç duyulan bilgiyi etkin bir şekilde bulma, değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olmalarını” olarak tanımlanmaktadır (American Library Association [ALA], 1989). Bilgi okuryazarlığı kavramının sıklıkla tanımlanmasının sebebi ise araştırmacıların bu kavramın içeriğini tam olarak yansıtabilecek bir tanım bulma çabasından gelmektedir ve farklı kavramların kullanılması üzerine gerçekleşen uzun tartışmaların ardından alternatif bazı kavramların kullanılması ileri sürülmüştür. Information competence (bilgi yeterliği), information fluency (bilgi akıcılığı), information discovery (bilgi keşfi), information empowerment (bilgi yetkinliği), information mapping (bilgi haritalama/bulma) gibi kavramlar türetilmesine rağmen literacy (bilgi okuryazarlığı) üzerinde karar kılınmıştır (Snaveley ve Cooper, 1997). Üzerinde uzlaşmaya varılan bu kavramın anlamının ve içeriğinin tam anlaşılabilmesi adına ilk aşamada bilgi kavramının neye karşılık geldiğinin açıklanması gerekmektedir. İngilizcede “bilgi” kavramına karşılık gelen ve kullanım sıklığı yüksek olan “information (alınan bilgi)” ve “knowledge (yapılandırılan bilgi)” kelimeleridir. Bu iki kelimenin birbiri yerine sıklıkla kullanıldığı ifade edilse de (Potter, 2005) iki kelimenin terimsel anlamlarının farklı olduğu görülmektedir.

Alınan bilgi (information), bireyin karşılaştığı, ona doğrudan doğruya sunulan ve başkasının üretimi olan bilgi olarak tanımlanırken, yapılandırılan bilgi (knowledge) ise bireyin kendinden bağımsız olarak elde ettiği bilgiyi yeniden yapılandırması, kendine mal etmesi sonucu oluşturduğu bilgi şeklinde tanımlanmaktadır. Alınan bilgide birey bilgiyi çıkarımda bulunma, yordama, analiz ya da sentez gibi bilişsel işlem basamaklarından geçirmeden ve kendinden bağımsız bir ortamdan ham olarak elde ederken yapılandırılan bilgide ise bireyin bilişsel çabası söz konusudur. Bilginin bilişsel işlem basamaklarından geçmesi iki bilgi türü arasında nesnel ya da öznel bir durum aratmamakta ve bu özellik bakımından bir ayrıma gidilmemektedir. Buradaki esas ayrım, kişinin kendi yapılandırmasına dayalı bir bilgi olmasına yahut aktarılan bilginin aynen tekrarlanmasına dayalı bir bilgi olmasındadır. Bu iki kelime arasındaki anlam nüansının farkına varılması bilgi okuryazarlığı tanımının da yapılmasını kolaylaştıracaktır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu (National Forum on Information Literacy [NFIL], 1990) final raporu sonucunda bilgi okuryazarlığına sahip bireylerin becerileri sıralayan bir liste oluşturmuştur. Bu listeye göre bilgi okuryazarı bireyin sahip olduğu beceriler; bilgiye olan ihtiyacının farkında olma, doğru ve eksiksiz bilgiye ulaşmanın akılcı karar vermenin temeli olduğu bilme, gereksinim duyulan bilgiler ışığında sorular oluşturma, gereksinim duyulan bilginin kaynağını tanımlama, stratejik araştırma yöntemleri geliştirme, dijital ya da yazılı bilgi kaynaklarına erişme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi düzenleme ve yeni bilgileri öncekilerle birleştirme, bilgiyi eleştirel düşünmede ve problem çözmede

kullanma olarak ifade edilmektedir (Doyle, 1992). Bu doğrultuda öğrencilerin gereksinimlerini ve çağın gerekliliklerini karşılayabilmek ve bu süreçte meydana gelen değişimlerin getirdiği olumsuz durumlarla baş edebilmek amacıyla öğretmenlerin mesleki anlamda sahip olması gereken sorumluluklar ve yeterlikler sürekli yenilenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017). Yenilen bu beceriler doğrultusunda yetiştirecekleri öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerisine ve diğer 21. yüzyıl becerilerine sahip olması için öğretmen adaylarının bu becerilerle donatılması gerekmektedir.

Bireyin maruz kaldığı aşırı bilgi yüküyle başa çıkmasını kuvvetlendiren bir beceri olarak ortaya çıkan bilgi okuryazarlığı becerisi, bireylerin kendini ifade etme ve etkileşimde bulunma becerilerini de olumlu şekilde etkilemektedir. Birey, ona sunulan ya da kendine mal ettiği bilgiden hareketle toplumda yer edinebilmek adına anlatma becerisine başvurmaktadır. Bu noktada edindiği bilgileri paylaşmanın ya da aktarım sağlamanın yolu konuşmak ya da yazmaktan geçmektedir. Günümüzde hayatımızın her alanında işte, evde, okulda yazıyla karşılaşmakta ya da yazma becerisi kullanılmak zorundadır. Yazmak da tıpkı konuşmak gibi insanlık için bir ihtiyaçtır ve kişisel ve toplumsal anlamda bir zorunluluktur (Şener, 2018, s. 35). Yazma becerisinin en büyük çıktısı olarak da metinler görülmektedir.

Metin kavramı incelendiğinde geçmişten günümüze birçok kez tanımlandığı ve bir uzlaşımın sağlanamadığı göze çarpmaktadır. Farklı kuram ve yaklaşımlardan hareket eden araştırmacıların farklı tanımlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Petöfi, 1979 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında yetmiş dilbilimciye beş soru yönelterek metin kavramını tanımlamalarını istemiştir fakat elde edilen sonuçlardan pek çok konuda uzlaşmanın sağlanamadığı görülmektedir. Bu doğrultuda birkaç metin tanımına yer verilecek olursa Kanyon'a göre (1979, s. 210) metin; "bize göre, belirli dil ilişkilerinin toplumsal, kültürel bir sonucudur. Bu dil ilişkilerinin yapısı salt mantıksal terimlerle açıklanamaz" olarak tanımlanırken Isenberg (1971) "dilde düzenlenmiş biçimler" olarak tanımlamıştır.

Bir metnin, metin olarak adlandırılması için belirli özellikleri taşıması gerektiği bilinmektedir ve bu özellikler metinsellik ölçütleri olarak anılmaktadır. Bunun yanında metinlerin bu özelliklere göre şekillenen tür bilgileri de bulunmaktadır. Tür kavramı tüm bilim alanları içinde söz konusu nesne ya da olguların ötekileriyle olan benzerlik ya da farklılıklarını, dolayısıyla da kendine özgü nitelikleri tanımlamak için insan zihninin gerçekleştirdiği soyutlamayı gösteren bir kavram olarak belirtilmektedir. Dilbilimde ise tür kavramının özelleşmiş yapısı ifade etmek için söylem ya da söylem topluluğu kavramları kullanılmaktadır. Swales'in (1990) üzerinde durduğu gibi tür kavramının mantığı bir yandan söylemin şematik yapısını biçimlendirmek iken bir yandan da içeriğe ve biçime yönelik seçimleri şekillendirmektir. Bir türün örnekleri kendi aralarında yapı, biçem, içerik, hedef alıcılar gibi özellikler açısından benzerlik göstermektedir (Uzun, 2011, s. 186).

Biber (1989) tarafından karşıtlıklardan yararlanılarak yapılan metinlerdeki söylem özellikleri bakımından açıklayıcı etiketler incelendiğinde 5 grubun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla; bilgilendirici üretim karşısında etkileşimsel üretim, anlatsal olmanın karşısında anlatsal olmama, açık gönderimler karşısında durum bağımlı gönderimler içerme, ikna etmeye dönük anlatım biçimini kapsama ya da kapsamama, soyut anlatım karşısında soyut olmayan anlatımı kapsama şeklindedir. Bilgisel üretim için sunduğu dilsel belirleyici örnekler incelendiğinde özel eylemlere, birinci kişi adlarına, nedenleyici iç yerleştirmelere, belirsiz adılara yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelendiğinde ise bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak üç metin türüne yer verildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında kamuoyuna sunulan ve 2025 yılından itibaren uygulamaya geçen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim programı da ele alındığında metin türlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programından farklı olarak geleneksel kategorilerin yanı sıra dijital ve multimedya unsurlarını kapsayacak şekilde genişletildiği ve daha fazla bilgilendirici ve öyküleyici metin türüne sahip olduğu görülmüştür (Memiş ve Kalyoncu, 2024).

Bilgilendirici metin, Mosenthal (1985) tarafından güncel hava durumu, içinde bulunulan duygu durumu ve var olan ya da olabilecek bir dizi eylem (kahvaltı yapma, kitap okuma) gibi olgu, olay ve eylemlere ilişkin bilgileri aktarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Detaylı bir alan yazın taraması yapıldığında ise açıklayıcı metin ve bilgilendirici metin kavramlarının tıpkı alınan ve yapılandırılan bilgi gibi aynı anlamda kullanıldıkları görülmektedir (Hall, Sabey ve McClellan, 2005; Tompkins, 2000).

Açıklayıcı veya bilgilendirici metnin dünyayı ve yaşam sisteminin nasıl işlediğini anlamak, bir olgu ya da durum hakkında bilgi sunmak gibi temel bir işlevi bulunmaktadır. Açıklayıcı ve bilgilendirici metinlerde temel soru kalıpları “ne, niçin ve nasıl” şeklindedir (Knapp ve Watkins, 2005, s. 125). Bu metnin yapıları izleksel olma eğilimi göstermektedir (Kintsch ve van Dijk, 1978; Meyer 1984).

Bilgilendirici bir metnin yapısının oluşabilmesi için aşamalı bir gelişimin olması gerekmektedir ve bu aşamalı gelişim Van Dijk ve Kintsch ‘e (1983) göre küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üst yapısı olarak üçe ayırmaktadır. Bilgilendirici metinlerin küçük ölçekli yapısını cümleler arasında kurulan bağlantılar oluşturmaktadır. Halliday ve Hasan’a (1976) cümleler arasındaki bağlantıları oluşturmanın yollarını bağlaç (conjunction), değiştirim (substitution), gönderim (reference), sözcüksel bağdaşıklık (lexical cohesion), eksilti (ellipsis) olarak beş başlık altında sınıflandırmıştır. Metnin büyük yapısı incelendiğinde, soyut ve anlamsal özellikler ve işlemleri barındıran “kavramlar” arasında ilişkiyi sağlayan tutarlılık ön plana çıkmaktadır. De Beaugrande ve Dressler (1981) bir metnin anlamlandırmanın yolunun tutarlılıktan geçtiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda metinde tutarlılık kavramını, aktaran konumundaki yazarla ve anlayan konumundaki okurun da değerlendirmesiyle bütünleşen iki boyutlu bir yapı olarak görülmelidir. Çünkü metinde anlam kurma eylemi aşamasında aktif rol okuyucuya düşmektedir (Akyol, 1996). De Beaugrande ve Dressler’e (1981, s. 6) göre tutarlılık (coherence), metnin anlamsal çerçevesi ve okuyucunun yaşadığı bilişsel süreçlere bağlı şekillenmektedir. Metnin ulaştığı soyut ve anlamsal yapıyı oluşturan bu büyük yapısı metnin yapısal olarak tamamlanması kısmında eksik kalmaktadır. Bu eksikliği tamamlayan kavram ise üst yapıdır. Bilgilendirici metinlerin büyük yapısından farklı olarak üst yapı daha biçimsel bir özelliklere odaklanmaktadır (Ülper, 2008, s. 33). Bilgilendirici metin türü ana başlığı içinde yer alan her metin türünün de kendi özelliklerine uygun şematik yapısı bulunmaktadır. Örneğin van Dijk (1980) bir haber metni şemasını; özet, ana olayların çözümlenmesi (episode), ana olayların sebeplerinin anlatılması, olay kahramanlarının konuşmalarının aktarılması, değerlendirme ve beklentiler kesitleriyle şekillendirirken tartışmacı metin üst yapısının,

- Yazılacak olan metnin metin türü özelliklerini araştırma ve yazıyı buna göre düzenleme,
- Açıklayıcı ya da tartışmacı tarzda yazılacak yazıda, hangi giriş bölümü tekniğini kullanacağına karar verme ve uygulama,
- Uzun süreli ve kısa süreli ön hazırlık çalışmaları yapma,
- Yazı planındaki ana ve alt başlıkların sınırlarına, yazı için seçilmiş kaynaklara dikkat ederek hangi ana veya alt başlıkta hangi metinlerarası bağlantı çeşidini kullanacağına karar verme,
- Yazı planındaki ana ve alt başlıkların sınırlarına dikkat ederek hangi ana veya alt başlıkta hangi düşünceyi geliştirme yolunu kullanacağına karar verme,
- Yazı planındaki sonuç bölümü ana başlığına dikkat ederek yazıyı uygun bir sonla bitirme gibi aşamalardan geçerek oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Bireylerin bilgilendirici bir metin yazabilmeleri için gerek küçük yapı gerek büyük yapı gerekse üst yapının gerektirdiği özelliklere vakıf olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini artırmak için öncelikle art alan bilgilerini sağlamlaştırmak ve sonrasında onların açıklayıcı metinlerle sık sık karşılaşmalarını sağlayarak uzun süreli belleğe bilgilendirici metin şemasını yerleştirmelerine yardımcı olmak gerekir (Moss, 2005). Ayrıca bu türde ortaya konan ürünleri değerlendirip öğrencilere geri bildirimler sunmak da bilgilendirici metin yazma becerisini kuvvetlendirecektir. Bilginin nasıl, nerede, ne şekil yapılandırılması gerektiğinin ipuçlarını sunan bilgi okuryazarlığı becerisinin bilgilendirici metin yapısındaki ne, niçin ve nasıl soru kalıplarıyla kesişmesi, 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gereken ve bu yönde eğitim alan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleriyle bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi merak konusudur. Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı becerisinin öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin elde edilen sonuçlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerilerine ilişkin elde edilen sonuçlar nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgilendirici metin yazma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Bilgi okuryazarlığı becerisinin, bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinde yordayıcı bir etkisi bulunmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerisi ile bilgilendirici metin yazma becerisi arasındaki ilişkide öğrenim görülen sınıf düzeyinin düzenleyici rolü var mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın temele aldığı modele, araştırma grubuna, verilerin hangi araçlar ile toplanıp analiz edildiğine dair bilgiler sunulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerileri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin ne düzeyde olduğunun ve bilgi okuryazarlığı becerisinin bilgilendirici metin yazma becerisinin ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amacıyla iki veya daha fazla değişken arasındaki karşılıklı ilişkileri titizlikle inceleyen ve analiz eden bir araştırma paradigması olan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modelleri, genellikle daha kompleks özellikteki faktörlerin daha iyi analiz edilmesi için yaklaşık aynı zamanda aynı bireylerden elde edilen farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektedir (Mertens, 2015). Açımlayıcı model iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünün ortaya çıkarılmak istendiği çalışmalarda kullanılmakta ve ilişki taramalarda değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla oluşturulmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). İlişki taramasının kesin bir neden-sonuç ilişkisi kurmadığını bunun yerine bir değişkenin başka bir değişkenden elde edilen bilgilere dayanarak tahmin edilmesini sağladığını belirtmek de önemlidir (Creswell, 2012).

### Örneklem

Çalışmada, Türkiye'nin çeşitli illerindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören çeşitli sınıf düzeylerinde toplam 750 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile ölçüt örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır (Patton, 1987). Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Ölçüt örnekleme yönteminde ise örneklemini oluşturan ölçütü karşılayan bireyler çalışmanın örneklemini oluşturur. Araştırmada yer alan öğretmen adayları ulaşılabilirlik, zaman, bütçe ve işgücü esaslarına dayalı olarak araştırmacının yakın çevresinden ve belirli ölçütler göz önüne alınarak seçildiği için söz konusu yöntemler bir arada kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

#### Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Alt Gruplar	f	%
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	121	16,1
	2. Sınıf	251	33,5
	3. Sınıf	262	34,9
	4. Sınıf	116	15,5
Cinsiyet	Erkek	373	49,7
	Kadın	377	50,3
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	26	3,5
	Okuryazar	89	11,9
	İlkokul	140	18,7
	Ortaokul	195	26,0
	Lise	186	24,8
Üniversite	114	15,2	

Baba Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	17	2,3
	Okuryazar	66	8,8
	İlkokul	106	14,1
	Ortaokul	183	24,4
	Lise	220	29,3
	Üniversite	158	21,1
Ailenin Yerleşim Birimi	Köy	63	8,4
	Kasaba	126	16,8
	İlçe	190	25,3
	İl	225	30,0
	Büyükşehir	146	19,5
Akademik Ortalama	2,00-3,00	396	52,8
	3,00-4,00	354	47,2
Lisansüstü Eğitim İsteği	Evet	305	40,7
	Hayır	225	30,0
	Kararsızım	220	29,3

Tabloda görüldüğü üzere çalışma araştırma grubunun %50,3'ü kadın, %49,7'si erkektir. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının %16,1'i 1. sınıf, 33,5'i 2. sınıf, %34,9'ü 3. sınıf, %15,5'i 4. sınıftır. Anne eğitim durumu incelendiğinde %3,5'i okuryazar değil, %11,9'ü okuryazar, %18,7'si ilkokul, %26'sı ortaokul, %24,8'i lise ve %15,2'si üniversite mezunudur. Baba eğitim durumu incelendiğinde %2,3'ü okuryazar değil, %8,8'i okuryazar, %14,1'i ilkokul, %24,4'ü ortaokul, %29,3'ü lise ve %21,1'i üniversite mezunudur. Ailenin yerleşim birimi incelendiğinde %8,4'ü köyde, %16,8'i kasabada, %25,3'ünün ise ilçede, %30'unun ilde ve %19,5'inin büyükşehirde yaşadığı tespit edilmiştir. Akademik ortalama değişkeni ele alındığında %52,8'inin 2, 00- 3, 00 arasında, %47,2'sinin de 3,00- 4, 00 arasındadır. Lisansüstü eğitim alıp almamaya dair yöneltilen soruya ise %40,7'lik kısım evet, %30,0'lık kısım hayır, %19,3'lük kısım ise kararsızım cevabını vermiştir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada, kişisel bilgi formu, bilgi okuryazarlığı ölçeği ve bilgilendirici metin yazma başarımı değerlendirme ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Katılımcılar, kişisel bilgi formları ve bilgi okuryazarlığı ölçeğini tamamladıktan sonra kendilerinden bilgilendirici bir metin yazmaları istenmiş, ardından elde edilen metinler bağımsız iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Tüm bu süreç, Google Forms üzerinden yürütülmüştür. Araçlara erişim bağlantısı, gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına elektronik posta üzerinden iletilmiştir. Kişisel bilgi formunun giriş bölümünde çalışmanın hedefleri ve kapsamı hakkında öğretmen adaylarına ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Çalışmada, insan araştırmalarında veri gizliliği ve etik ilkeler için Helsinki bildirgesinin yönergelerine uyulmuştur. Gizliliği korumak için, katılımcıların kişisel bilgilerini verirken isimleri gibi tanımlayıcı ayrıntıları talep edilmemiştir. Kişisel bilgi formu, sınıf, bölüm, cinsiyet ve lisansüstü eğitime devam etme isteği gibi değişkenler de dâhil olmak üzere katılımcı verilerini toplamak için kullanılmıştır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini belirleyebilmek için Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5 puanlık likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilen 29 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır: Bilgi İhtiyacını Tanımlama, Bilgiye Erişme, Bilgiyi Kullanma, Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler. Tüm faktörler için Cronbach alfa değerleri (Bilgi İhtiyacını Tanımlama=0,929, Bilgiye Erişme=0,949, Bilgiyi Kullanma=0,841, Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler=0,895) 0,70 eşik değerini aşmış olup her bir faktörün tatmin edici iç güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Çalışmada, bilgilendirici metin yazma başarımlarını değerlendirebilmek için de Dölek ve Hamzadayı (2022) tarafından geliştirilen 22 maddelik "Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, (1) Çok Zayıf'tan (5) Yetkin'e kadar değişen yanıt seçenekleri sunan 5 puanlı likert tipi bir biçimde puanlanmaktadır. Beş ayrı boyuttan oluşmaktadır: Biçim, İçerik Oluşturma, İçerik Düzeni, Sözcük Kullanımı ve Dilbilgisi. Tüm faktörler için Cronbach alfa değerleri (Biçim=0,780, İçerik Oluşturma=0,847,

İçerik Düzeni=0,845, Sözcük Kullanımı=0,773 ve Dilbilgisi=0,799) 0, 70 eşik değerini aşmış olup, her bir faktörün tatmin edici iç güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin belirlenebilmesi ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin belirlenebilmesi için toplam puan, ortalama ve standart sapma gibi ölçümleri içeren betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Toplanan verilere dayanarak bilgi okuryazarlığı becerisi ölçeğinin ve bilgilendirici metin yazma başarımlı değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,948 ve 0,949 olarak hesaplanmıştır. Bilgi okuryazarlığı becerisi ile bilgilendirici metin yazma başarımlı arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapısal denklem modelleme (SEM) yaklaşımını kullanılmıştır. Bu metodolojik yaklaşım, belirli bir teori tarafından yönlendirilen nedensel ve ilişkisel bir modelde gözlenen ve gizil değişkenlerin tanımlanmasını sağlar.

Araştırma süreci boyunca, yapısal denklem modelinin yeterliliğini değerlendirmek için model uyum indeksleri kullanılmıştır. Kullanılan her iki ölçek için de elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olması durumunun (Kline, 2011) normal dağılım varsayımının karşılandığına işaret olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenle çalışmadaki diğer analizler bu bulguya referansla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bilgi okuryazarlığı becerisi ile bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson çarpım-moment korelasyon analizi kullanılmıştır. Bilgi okuryazarlığı becerisinin, bilgilendirici metin yazma başarımlı üzerindeki etkisini değerlendirmek için yapısal denklem modellemesi ve bu etkinin düzeyini değiştiren (değiştirme potansiyeli bulunan) değişkenlerin ve katkılarının tespiti için düzenleyicilik analizi kullanılmıştır. Ki-kare ( $\chi^2$ ), RMSEA, SRMR ve CFI gibi çeşitli indeksler, yapısal modelleme süreci boyunca hesaplanmıştır. Çalışmanın hipotezleri, SPSS 21-AMOS 21 ile Maksimum Olasılık yöntemi kullanılarak ve PROCESS v4.2 istatistiksel analiz paketi kullanılarak test edilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı =Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu  
Karar tarihi= 03.10.2025  
Belge sayı numarası= E-51944218-050-00004514890

### Bulgular

#### Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar Nelerdir?

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.

#### Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Standart Sapma
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	750	1	5	3,11	0,74
Bilgiye Erişme	750	1	5	2,94	0,74
Bilgiyi Kullanma	750	1	5	3,26	0,68
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	750	1	5	3,43	0,75
Ölçek Geneli	750	1	5	3,08	0,57

Veriler analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin ortalama puanın 3,08 olduğu açıktır. Özellikle, öğretmen adaylarının genel bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinin ortalama ile aynı seviyede olduğu bulunmuştur. Ölçekteki tüm alt boyutlardaki ortalama puanlar nispeten tutarlıdır. En yüksek ortalama puana sahip boyutlar, 3,43 ortalama ile “Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler”, 3,26 ortalama ile “Bilgiyi Kullanma” ve 3,11 ortalama ile “Bilgi İhtiyacını Tanımlama” şeklindedir. Öte yandan, “Bilgiye Erişme” boyutu 2,94 ile en düşük ortalama puana sahiptir.

### Öğretmen Adaylarının Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar Nelerdir?

Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir:

Tablo 3.

*Bilgilendirici Metin Yazma Becerileri Değerlendirme Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler*

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Standart Sapma
B biçim	750	1	5	2,74	0,71
İçerik Oluşturma	750	1	5	3,21	0,57
İçerik Düzenleme	750	1	5	3,12	0,57
Sözcük Kullanımı	750	1	5	3,35	0,60
Dilbilgisi	750	1	5	3,12	0,66
Ölçek Geneli	750	1	5	3,24	0,54

Tablo 3, öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma başarımlarına ilişkin sonuçları sunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları arasındaki ortalama bilgilendirici metin yazma başarımının 3,24 olduğunu görülmektedir. “Sözcük Kullanımı” (Ortalama=3,35) ve “İçerik Oluşturma” (Ortalama=3,21) boyutları en yüksek ortalama puanları göstermektedir. Tersine, “B biçim” boyutu en düşük ortalama puana sahiptir (Ortalama=2,74).

### Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgilendirici Metin Yazma Becerileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgilendirici metin yazma becerilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir:

Tablo 4.

*Bilgi Okuryazarlığı Becerisi ve Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Arasındaki İlişki*

Değişkenler	Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği					Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Değerlendirme Ölçeği					
	Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Bilgiye Erişme	Bilgiyi Kullanma	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Ölçek Geneli	B biçim	İçerik Oluşturma	İçerik Düzenleme	Sözcük Kullanımı	Dilbilgisi	Ölçek Geneli
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1,00	,479	,429	,471	,785	,416	,429	,458	,406	,435	,480

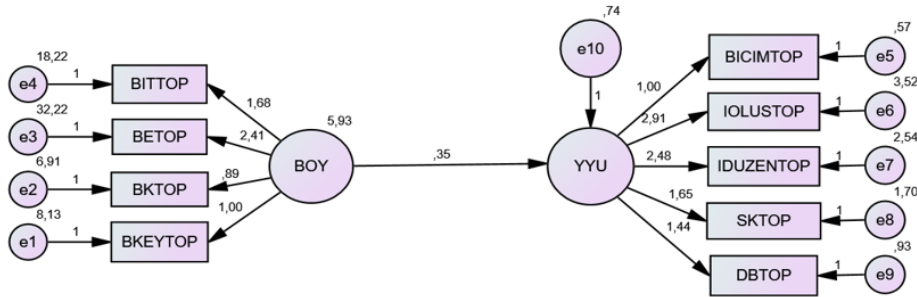
## Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisiyle İlişkisi: Bir Yol Analizi

Bilgiye Erişme	1,00	,454	,463	,859	,433	,480	,459	,453	,465	,514
Bilgiyi Kullanma		1,00	,436	,678	,376	,387	,353	,384	,402	,421
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler Ölçek Geneli			1,00	,710	,365	,372	,357	,349	,353	,401
				1,00	,520	,551	,541	,524	,545	,600

Çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgilendirici metin yazma başarımları için ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi araştırmak için Pearson çarpım-moment korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te sunulan veriler incelendiğinde “Bilgi İhtiyacını Tanımlama”, “Bilgiye Erişme”, “Bilgiyi Kullanma” ve “Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler” faktörlerini kapsayan bilgi okuryazarlığı becerisi alt boyutları arasında ve “Biçim”, “İçerik Oluşturma”, “İçerik Düzenleme”, “Sözcük Kullanımı” ile “Dilbilgisi” faktörlerini kapsayan dijital yeterlilik alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri arttıkça bilgilendirici metin yazma başarımlarının da iyileştiği sonucunu desteklemektedir. Ayrıca, sonuçlar bilgi okuryazarlığı becerisi ile bilgilendirici metin yazma başarımları arasında 0,60 korelasyon katsayısı ve  $p < 0,01$  anlamlılık düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

### Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin, Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Üzerinde Yordayıcı Etkisi Bulunmakta Mıdır?

Veri analizi aşamasında bilgi okuryazarlığı becerisi ile bilgilendirici metin yazma başarımları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki elde edildikten sonra, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak bilgi okuryazarlığı becerisinin, bilgilendirici metin yazma başarımları üzerinde yordayıcı bir etkisinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu nedenle Şekil 1’de verilen yapısal eşitlik modeli oluşturularak yol analizi gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan model, literatürde yer alan ve Tablo 5’te sunulan model uyum iyiliği indeksleri ile karşılaştırılarak test edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında, bilgi okuryazarlığı becerisinin öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma başarımlarını olumlu ve önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı becerisinin, bilgilendirici metin yazma başarımlarını yordama ve açıklama varyansına ilişkin sonuçlar ise Tablo 6’da sunulmuştur. Tablo bulguları, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin, bilgilendirici metin yazma başarımlarını pozitif ve anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir ( $0,348$ ;  $p < ,05$ ). Ayrıca, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri bilgilendirici metin yazma becerilerindeki varyansın %12’sini açıklayabilmektedir.



CMIN=32,631; DF=26;  $p=,173$ ; CMIN/DF=1,255, RMSEA=,018; GFI=,990; CFI=,998

Şekil 1. Bilgi Okuryazarlığı Becerisi ile Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Arasındaki İlişkiye Ait Doğrulayıcı Ölçme Modeli



## Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisiyle İlişkisi: Bir Yol Analizi

*bilgilendiricimetinyazmabaşarımı*

$$= i_y + b_1.2.sınıf + b_2.3.sınıf + b_3.4.sınıf + b_4.bilgi\ okuryazarlığı\ becerisi + b_5.bilgi\ okuryazarlığı\ becerisi * 2.sınıf + b_6.bilgi\ okuryazarlığı\ becerisi * 3.sınıf + b_7.bilgi\ okuryazarlığı\ becerisi * 4.sınıf + e_y$$

Düzenleyicilik analizi için SPSS PROCESS makro işlemi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7.

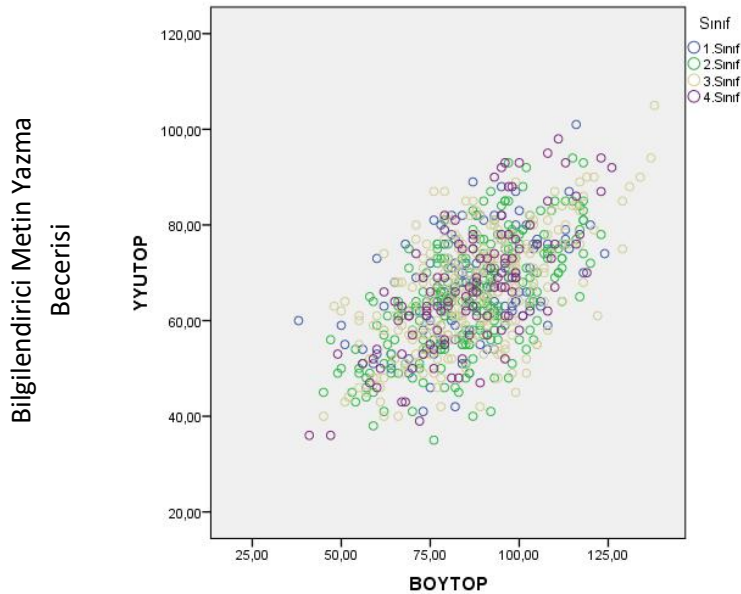
### Çok Kategorili Düzenleyici Değişkenle Düzenleyicilik Analizi Bulguları

	Coeff.	SE	t	p
Sabit	38,88	4,93	7,89	,0000
Bilgilendirici okuma becerisi	,33	,06	5,85	,0000
Sınıf düzeyi_2.sınıf	-12,80	5,87	-2,18	,0296
Sınıf düzeyi_3.sınıf	-7,08	5,78	-1,22	,2212
Sınıf düzeyi_4.sınıf	-20,20	6,76	-2,99	,0029
Bilgilendirici okuma becerisi * Sınıf düzeyi_2.sınıf	,13	,07	1,89	,0595
Bilgilendirici okuma becerisi * Sınıf düzeyi_3.sınıf	,07	,07	1,03	,3053
Bilgilendirici okuma becerisi * Sınıf düzeyi_4.sınıf	,23	,08	3,00	,0028

R<sup>2</sup>=.37; MSE=89,2307; F<sub>(7,742)</sub>=62,9026; p<,001

Kurulan model anlamlıdır (F=62,9026; p<0,01). Modeldeki düzenleyici değişkenlerden 2. sınıf düzeyi ve 3. sınıf düzeyi için elde edilen sonuçlar anlamlı değilken, 4.sınıf düzeyi için elde edilen sonuçlar anlamlıdır. (t<sub>int\_1</sub>=1,89; t<sub>int\_2</sub>=1,03, p>0,05; t<sub>int\_3</sub>=3,00, p<0,05). Kurulan model bilgilendirici metin yazma başarımına dair varyansın %37’sini açıklamaktadır. Etkileşim modeli varyansa %0.01’lik katkı sunmuştur. Burada istatistik R<sup>2</sup> istatistiğidir. Etki büyüklüğü olarak yorumlandığında, küçük etkiye sahiptir denilebilir.

Düzenleyici değişkenlerin, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerisi ile bilgilendirici metin yazma becerisi arasındaki ilişkiyi nasıl düzenlediğine ilişkin ön bilgi için koşullu etkiler tablosu incelendiğinde, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarının, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı rolleri görülmektedir. Söz konusu durum Şekil 3’te verilen grafikte sunulmuştur.



Şekil 3. Bilgi Okuryazarlığı Becerisi Çok Kategorili Düzenleyici Değişkenle Düzenleyicilik Analizi İçin Eğim Grafiği (PROCESS)

Bilgi okuryazarlığı becerisi puanlarının 84.yüzelik puanında 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının nokta grafiği yoğunluğu, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının nokta yoğunluğuna göre daha belirgindir. Bir diğer anlatımla, görece yüksek bilgi okuryazarlığı becerisi puanlarında, bilgilendirici metin yazma başarımı ile bilgi okuryazarlığı becerisi puanları arasında 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarında nispeten daha güçlü bir ilişki tespit edilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Adıgüzel tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve Dölek ile Hamzadayı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma başarımıyla bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerileri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin ne düzeyde olduğunun ve bilgi okuryazarlığı becerisinin bilgilendirici metin yazma başarımını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amacıyla iki veya daha fazla değişken arasındaki karşılıklı ilişkileri titizlikle inceleyen ve analiz eden bir araştırma paradigması olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak bulguların öğretmen eğitimi üzerindeki etkileri hakkında kapsamlı bir anlayış sağlanmıştır.

İlk olarak “Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmış ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin ortalama puanın 3,08 olduğu görülmüştür. Ölçekteki tüm alt puanların birbiriyle tutarlı olduğu görülürken en yüksek puana ( $\bar{x} = 3,43$ ) sahip alt boyutun “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler”, en düşük puana ( $\bar{x} = 2,49$ ) sahip alt boyutun ise “bilgiye erişme” olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmen adaylarının bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler hususunda değerlendirme yapabildiklerini gösterirken teknolojik bir dizi gelişmenin bilgiye ulaşım ve erişimde sağladığı avantajlara rağmen bilgiye erişimde sorun yaşadıklarını göstermektedir. Borges, Hartmann ve Barros tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen çalışmada da akademik ortamlarda intihal karşısında bilgi yeterliliği ve bilgi yeterliliğinin teşvik edilmesinin akademik intihal ve yazarlık ilkesine karşı mücadeleye nasıl katkıda bulunduğu tartışılmıştır. Makalede bu tartışmaya yanıt olarak bilgi yeterliliğine dayalı bir yazarlık eğitimi önerilmektedir. Bu doğrultuda bilgi yetkinliğinin diğer becerilerin yanı sıra insanlar ve bilgi evreni arasında sağlıklı bir ilişkiye teşvik ettiği aşikârdır. Birey ve bilgi arasındaki ilişki bağlamında üretilen beceriler yazma becerisine katkı sağlayabileceği gibi bilgiyi kullanmada etik ve yasal problemlerle mücadele de etkili bir unsur olarak görülmektedir. Gardner’ın (2024) çalışmasında da karmaşık modern bilgi ortamında gezinmedeki bilgi okuryazarlığının kritik rolünü vurgulamakta ve akademik müfredatlar arasında bilgi okuryazarlığının yaygın entegrasyonunu ifade etmektedir. Bilgi okuryazarlığı son yılların bilgi açısından zengin dünyasındaki tüm bireyler için çok önemli olan temel ve gelişen bir beceri olduğunu dile getiren Gardner, bireylerin bilgiyle eleştirel bir şekilde ilgilenmek için donanımlı olmalarını sağlamanın tüm akademik disiplinlerde sistematik ve bütünlümlü bir şekilde öğretimiyle olacağını savunmaktadır. Öğretmen adaylarının da bilgi okuryazarlık becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülen çalışmada, Gardner’ın çalışmasında vurgulamak istediği noktalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma başarımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adayları arasındaki ortalama bilgilendirici metin yazma becerilerinin 3,24 olduğu görülmektedir. Sözcük kullanımı ( $\bar{x} = 3,35$ ) ve içerik oluşturma ( $\bar{x} = 3,21$ ) boyutları en yüksek puan ortalamalarına sahiptir. Biçim alt boyutunun ise en düşük ortalama puana ( $\bar{x} = 2,74$ ) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilgilendirici metinlerde sözcük kullanımında dikkat edilmesi gereken nokta, sözcüklerin temel anlama gelecek şekilde ve bağlama uygun olarak kullanılmasıdır. Bunun yanında konuya ilişkin terimlerden yararlanmak da bilgilendirici metinlerin bir gereğidir. Sözcük kullanımıyla desteklenen içerik oluşturma alt boyutunda da gereksiz düşünce yinelemelerinden kaçınmak ve konunun her yönüyle açıklanması kritiktir. Yazının şekilsel yönünü diğer alt boyutlara nazaran benimsenen biçim alt boyutu, yazının okunaklı olması, sayfa düzeni, paragraflar arası boşluklar gibi noktalara değinmektedir. Öğretmen adaylarının biçim alt boyutundan en düşük ortalamaya sahip olması ise bilgilendirici. Metin yazarken biçimsel unsurların diğer alt boyutlara nazaran daha az önemsendiğini ya da belirleyici bir

role sahip olduğunu düşünmediklerini göstermektedir. Roland (1968) ve Beschorner-Hall (2018) yürüttükleri çalışmalarında, bilgilendirici metin yazarken biçimi göz ardı etmenin netliği ve anlamayı engelleyebileceğini vurgularken biçimin başlıklar, madde işaretleri ve mantıksal organizasyon dâhil olmak üzere uygun yapı ile bilginin etkili bir şekilde iletilmesine yardımcı olduğu ve okuyuculara içerik boyunca rehberlik ederek konuyu anlamalarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç öğretmen adaylarının biçim alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip olup sözcük kullanımı ve içerik oluşturmada yüksek ortalamaya sahip olsalar da oluşturdukları içeriğe rehberlik edecek biçimsel unsurları ihmal ettiklerinde okuyucu tarafından anlamının zora girebileceğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişki ele alındığında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri arttıkça bilgilendirici metin becerilerinin de iyileştiği tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı ile bilgilendirici metin yazma becerisi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bilginin ne zaman gerekli olduğunun farkındalığıyla ihtiyacı duyduğu bilgiyi etkin bir şekilde bulma, kullanma ve değerlendirme alan bilgilerini sağlamlaştırarak bilgilendirici metin yazma becerilerini artırmaktadır. Bilgilendirici metin yazmak için bireyin açıklayıcı metinlerle sık sık karşılaşması ve bilgilendirici metin yapısını ya da şemasını uzun süreli belleğe yerleştirmeleri gerekir. Her ne kadar yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının bilgiye erişme puan ortalamaları düşük olsa da içinde bulunulan yüzyılda teknolojik gelişmeler ışığında bilgiye erişim kolaylığının artması bireylerin daha fazla açıklayıcı ya da bilgilendirici metin içeriğiyle karşılaşmasını sağlamaktadır. Karşılaştıkları içeriklerin doğruluğu, güvenilirliği ya da oluşturacakları metin yapısına uygunluğunu belirlemeleri de bilgi okuryazarlığı becerisine dayanmaktadır. Bu noktada Borges, Hartmann ve Barros'un (2024) çalışmalarından elde edilen bulguların yürütülen çalışmayı da destekler nitelikte olup bilgi okuryazarlığı becerisinin bireyleri bilgiyi etkili bir şekilde bulma, değerlendirme ve kullanma yeteneği ile donatarak bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu yeterlilik, daha derin bir yazarlık anlayışını teşvik etmekte ve nihayetinde orijinal ve güvenilir akademik çalışmaların üretimine katkıda bulunduğunu savunmaktadır. O'Conner ve diğerlerinin 2010 yılında yürüttükleri araştırmada ise bilgi okuryazarlığı ile yazma eğitimi arasındaki tarihsel kopukluğa dikkat çekerek basit görev odaklı etkinliklerin ötesine geçen daha etkili konumlandırılmış ve sorgulama odaklı öğrenme deneyimleri oluşturmak için iki temel beceriden yararlanarak bütünleşmiş bir yaklaşım oluşturmuşlardır. Yazma Bilgi Okuryazarlığı adını verdikleri bu yaklaşımın sınıf ortamına yansımalarını incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçların ilgili araştırmayı desteklemekle bilgi okuryazarlığı becerisini yazma becerisiyle desteklemenin bireylerin ilgisini çekme ve gerçek dünya becerilerini geliştirmede umut vaat ettiğini göstermiştir. Yazma becerisinin öğretimindeki geleneksel modellerin bireyleri sınırlaması nedeniyle sürekli iş birliği gerektiren bu teorinin daha derin bir şekilde anlaşılması gerektiğini ve bu iki temel beceriyle bütünleşmiş yaklaşımın pasif etkinlikler yerine bireyleri dünya problemlerini odaklanan ve çözüm üreten bir anlayış edineceklerini savunmaktadır.

Bir başka araştırma sorunu olarak da bilgi okuryazarlığı becerisinin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinde yordayıcı bir etkisinin olup olmadığı incelenmiş ve bilgi okuryazarlığı becerisinin öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerisini olumlu ve önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini pozitif ve anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bordonaro (2018), uluslararası öğrencilerin yazma becerileri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında akademik düzeyleri ne olursa olsun bilgi okuryazarlığı ve yazma deneyimlerinin eş zamanlı olarak geliştiğini ve bu süreçler arasında güçlü, birbirine bağlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yürütülen çalışmada da bu iki becerinin birbirini üzerinde yordayıcı etkisinin olması eş zamanlı olarak geliştiklerini de desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerisi ile bilgilendirici metin yazma becerisi arasındaki ilişki sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, yerleşim birimi, akademik ortalama ve lisansüstü eğitim alma isteği olup olmadığı değişkenlerinin düzenleyici rolünün bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Düzenleyicilik rolünün tüm değişkenler arasından sadece sınıf değişkeninde görüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarının diğer sınıf düzeyinde öğrenim görenlere göre istatistiksel olarak anlamlı rolleri

görülmektedir. Bu bulgunun da öğretmen eğitimine dair güçlü veriler sunduğunu söylemek mümkündür. İlk olarak öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin son aşamasında hem bilgi okuryazarlığı becerilerinin hem de yazma becerisinin daha yetkin hale geldiğini göstermektedir. 4. sınıfta bu iki beceri arasındaki ilişkinin daha güçlü ve etkin bir rol oynadığını sunmaktadır. Bu noktada da öğretmen adaylarının 4. sınıfta gerçekleştirdikleri “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının gerek bilgiye ulaşma gerekse ulaşılan bilgileri yazılı olarak aktarma konusunda yoğun deneyim kazanmaları hem mesleki olgunlaşma sürecinin sistematik bir hal almasını sağlarken hem de bu iki beceri arasındaki bağlantıyı güçlendirmektedir. Şu da bilinen bir gerçektir ki lisans eğitiminin son yılında bilişsel beceriler entegre hale gelir ve bilgi okuryazarlığı ile bilgilendirici metin yazma becerisi bağımsız beceriler olarak değil de birbirlerini destekleyen beceriler haline gelmektedir (Millrood ve Maksimova, 2018). Ayrıca eğitiminin son aşamasında yer alan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında edindiği bilgi, deneyim ve tecrübeleri gerçek bir ortamda uygulama fırsatı bulması öğretmen kimliğini daha güçlü hissetmelerini sağladığı gibi bu mesleğin gerektirdiği bilgiyi kullanma ve aktarma becerilerini daha bilinçli şekilde geliştirme eğilimlerini de yansıtmaktadır (Kandemir, 2022; Shiraz vd., 2021; Zeybek ve Karataş, 2022).

Sonuç olarak bu araştırma, bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilgilendirici metin becerilerini anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen sonuçlar, bu iki beceri arasındaki nedensel ilişkiyi desteklemektedir. Özellikle 4. sınıf düzeyinde görülen güçlü ilişki, lisans eğitiminin son yılının bu becerilerin entegrasyonu açısından kritik bir dönem olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen adaylarında geliştirilmesi açısından önemli ipuçları sunduğu gibi bilgi okuryazarlığı ve akademik yazma becerilerinin birlikte geliştirilmesi, öğretmen adaylarının hem kendi mesleki gelişimleri hem de gelecekte yetiştireceği öğrenciler açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın sınırlılıklarına da değinilecek olursa verilerin kesitsel olarak toplanması ve düzenleyici etkinin sadece sınıf düzeyinde incelenmesi yer almaktadır. Araştırmanın sınırlılıklarından hareketle boylamsal desenlerin kullanılması ve diğer potansiyel düzenleyici değişkenlerin incelenmesi gereklidir.

Bilgi okuryazarlığının yazma müfredatına entegre edilerek öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirirken bilgi ortamlarında nasıl gezinmeleri gerektiğinin de öğretime katkı sağlayacak bütüncül bir yaklaşım sergilenmesi gereklidir. Bu iki temel becerinin bilişsel entegrasyonunun daha önceki seviyelerde kazandırılması için her sınıf düzeyinde bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme ile yazma becerilerini birlikte kullanacakları proje tabanlı öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Bu hamleyle bu iki becerinin gelişimi özetleyici değerlendirmeye açık hale gelerek gelişim aşamaları izlenebilecektir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu  
Karar tarihi= 03.10.2025  
Belge sayı numarası= E-51944218-050-00004514890

### **Yazarların Katkı Oranı**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Yapay Zekâ Kullanım Beyanı**

Yazarlar, makale hazırlık sürecinde yapay zekâ araçlarından literatür tarama aşamasında yararlanmışlardır.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Akyol, H. (1996). Metinler arası (intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, (7), 8-11.
- Bardakçı, S. (2022). *Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin EBA platformunu kullanma öz yeterlikleri ile öğretmen ve okul özellikleri bağlamında incelenmesi* (Tez No. 758247) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. (1981). *Introduction to textlinguistic*. Longman.
- Beschorner, B., & Hall, A. H. (2018). Taking a closer look at your informational writing instruction. *The Reading Teacher*, 71(5), 597-600. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1656>.
- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics*, 27, 3-43.
- Bordonaro, K. (2008). Exploring the connections between information literacy and writing for international students. *Journal of Information Literacy*, 2(2), 1-17. <https://doi.org/10.11645/2.2.67>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J., & Clark, V. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı.
- Doyle, C. S. (1992). Outcome measures for information literacy within the National Educational Goals of 1990. Final report to National Forum on Information Literacy Flagstaff, National Forum on Information Literacy. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Gardner, N. M. (2024). In defense of information literacy across the disciplines. *Proceedings of the West Virginia Academy of Science*. <https://doi.org/10.55632/pwvas.v96i1.1040>.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130.
- Isenberg, H. (1971). Überlegungen zur texttheorie. *Literaturwissenschaft und Linguistik*, 1, 155-172.
- Kandemir, A. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden öğretmenlik uygulaması: Bir durum çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (31), 419-438. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1131863>.
- Kanyo, Z. (1979). *Anmerkungen zur texttheorie*. Helmut Buske Verlag,
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 283-289.
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed method*. Sage.
- Meyer, B. J. F. (1984). Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom. In J. Flood (Ed.), *Promoting reading comprehension* (pp. 113-139). International Reading Association.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millrood, R., & Maksimova, I. (2018). *Cognitive skills in education: Typology and development*. 42, 137-151. <https://doi.org/10.17223/19996195/42/8>.
- Mosenthal, P. B. (1985). *Defining the expository discourse continuum: Towards a taxonomy of expository text types*. *Poetics*, 14(5), 387-414.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55.
- O'Connor, L., Bowles-Terry, M., Davis, E., & Holliday, W. (2010). Writing information literacy revisited: From theory to practice in the classroom. *Reference and User Services Quarterly*, 49(3), 225-230. <https://doi.org/10.5860/RUSQ.49N3.225>.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Petöfi, J. S. (1979). *Text vs. sentence*. Helmut buske Verlag.
- Potter, J. (2005). *Media literacy*. Sage.
- Roland, C. G. (1968). Writing about writing. *JAMA*, 204(8), 723-724. <https://doi.org/10.1001/JAMA.1968.03140210079018>.
- Shiraz, M., Nadeem, M., & Qaisar, S. (2021). *Achieving pedagogical abilities through teaching practice: A smooth track to be a professional before professional*. *Global Language Review*, VI(1), 125-132. [https://doi.org/10.31703/GLR.2021\(VI-I\).14](https://doi.org/10.31703/GLR.2021(VI-I).14).
- Snavely, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066)
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University.
- Şener, G. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi* (Tez No. 524456) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. Prentice Hall.
- Uzun, L. (2011). Metin dilbilim temel ilke ve kavramlar. S. Özsoy & Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim II* içinde (ss. 152-180). Anadolu Üniversitesi.
- Ülper, H. (2008). Öğrenci metinlerinde üstyapı düzenlendiğine ilişkin sorunlar: "Giriş" ve "sonuç" bölümleri üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*, (140), 7-18.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic.
- Wingate, U. (2006). Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 457-469. <https://doi.org/10.1080/13562510600874268>
- Zeybek, G., & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990. <https://doi.org/10.33206/mjss.995588>

### Extended Abstract

#### Introduction

To improve students' informative text writing skills, it is necessary to first consolidate their background knowledge and then help them embed the informative text schema into their long-term memory by ensuring they frequently encounter explanatory texts (Moss, 2005). Furthermore, evaluating the products produced in this way and providing students with feedback will also strengthen their informative text writing skills. The intersection of information literacy skills, which provide clues about how, where, and in what form information should be structured, with the what, why, and how question patterns in the structure of informative texts, and the relationship between the information literacy levels of teacher candidates who should possess 21st-century skills and receive education in this direction and their informative text writing skills is a matter of interest. In this regard, the aim is

to examine the predictive effect of information literacy skills on teacher candidates' informative text writing skills. To this end, answers are sought to the following questions:

1. What is the level of information literacy skills among teacher candidates?
2. What is the level of informative text writing performance among teacher candidates?
3. Is there a relationship between teacher candidates' information literacy skills and their informative text writing performance?
4. Do various variables (gender, academic average, grade level, desire for graduate education, etc.) play a moderating role in the relationship between teacher candidates' information literacy skills and their success in writing informative texts?
5. Does prospective teachers' information literacy skills have a predictive effect on their informative text writing performance?

### Method

The study employed a correlational survey model, a research paradigm that meticulously examines and analyzes the mutual relationships between two or more variables, to determine the level of prospective teachers' informative text writing skills and information literacy skills, and to assess the extent to which information literacy skills predict the success of informative text writing. Correlational survey models generally examine the relationships between different variables obtained from the same individuals at approximately the same time in order to better analyze factors with more complex characteristics (Mertens, 2015). The explanatory model is used in studies where the strength of the relationship between two or more variables is to be revealed and is created by calculating the correlation coefficient between the variables in correlational surveys (Özmen and Karamustafaoğlu, 2019). It is also important to note that correlational research does not establish a definitive cause-and-effect relationship; instead, it allows one variable to be predicted based on information obtained from another variable (Creswell, 2012).

In this study, data was collected from a total of 750 teacher candidates at various grade levels studying at state universities in various provinces of Turkey. In determining the participants of the study, both purposive sampling and criterion sampling methods were used (Patton, 1987). In convenience sampling, the researcher builds the sample starting with the most accessible respondents until reaching the required group size (Büyüköztürk et al., 2012). In criterion sampling, individuals who meet the criterion forming the sample constitute the study sample. The prospective teachers included in the study were selected based on accessibility, time, budget, and labor force considerations from the researcher's immediate environment and according to specific criteria; therefore, these methods were used together.

In this study, data were obtained using a personal information form, an information literacy scale, and an informative text writing performance assessment scale. In this study, the "Information Literacy Scale" developed by Adigüzel (2011) was used to determine the information literacy skills of teacher candidates. The scale consists of 29 items and four sub-dimensions, evaluated on a 5-point Likert scale: Identifying Information Needs, Accessing Information, Using Information, and Ethical and Legal Regulations in Using Information. Cronbach's alpha values for all factors (Identifying Information Needs=0.929, Accessing Information=0.949, Using Information=0.841, Ethical and Legal Regulations in Using Information=0.895) These values exceed the threshold of 0.70, indicating that each factor has satisfactory internal reliability. In the study, the 22-item "Informative Text Writing Performance Rating Scale" developed by Dölek and Hamzadayı (2022) was also used to evaluate informative text writing performance.

Descriptive statistics, including measures such as total score, mean, and standard deviation, were used to determine the information literacy skills of the teacher candidates participating in the study and to assess their performance in writing informative texts. Based on the collected data, the reliability coefficients of the information literacy skills scale and the informative text writing performance assessment scale were calculated as 0.948 and 0.949, respectively. Structural equation modeling (SEM) was used to investigate the relationship between information literacy skills and

informative text writing performance. This methodological approach allows for the identification of observed and latent variables in a causal and relational model guided by a specific theory.

Throughout the research process, model fit indices were used to evaluate the adequacy of the structural equation model. For both scales used, skewness and kurtosis coefficients falling between -3 and +3 were considered to indicate that the normal distribution assumption (Kline, 2011) was met. Therefore, other analyses in the study were conducted with reference to this finding. In the study, Pearson product-moment correlation analysis was used to examine the relationship between information literacy skills and informative text writing performance. Structural equation modeling was used to assess the effect of information literacy skills on informative text writing performance, and moderation analysis was used to identify the variables and their contributions that modify the level of this effect (i.e., have the potential to modify it). Various indices, such as chi-square ( $\chi^2$ ), RMSEA, SRMR, and CFI, were calculated throughout the structural modeling process. The study's hypotheses were tested using the Maximum Likelihood method with SPSS 21-AMOS 21 and the PROCESS v4.2 statistical analysis package.

### Result and Discussion

This study examined the relationship between teacher candidates' informative text writing performance and their information literacy skills using the "Information Literacy Scale" developed by Adıgüzel and the "Informative Text Writing Performance Assessment Scale" developed by Dölek and Hamzadayı. The study employed a correlational survey model, a research paradigm that meticulously examines and analyzes the mutual relationships between two or more variables, to determine the level of prospective teachers' informative text writing skills and information literacy skills and the extent to which information literacy skills predict informative text writing performance. This provided a comprehensive understanding of the effects of the findings on teacher education. understanding of the effects of the findings on teacher education.

In conclusion, this study reveals that information literacy skills significantly predict the performance of writing informative texts. The results obtained from structural equation modeling support the causal relationship between these two skills. The strong relationship observed particularly at the 4th grade level indicates that the final year of undergraduate education is a critical period for the integration of these skills. The findings provide important insights for developing 21st-century skills in teacher candidates and emphasize that the joint development of information literacy and academic writing skills is critical for both the professional development of teacher candidates and the students they will teach in the future. Regarding the limitations of the study, the data was collected cross-sectionally, and the regulatory effect was examined only at the classroom level. Recommendations for future studies are as follow:

- Given the limitations of the study, it is necessary to use longitudinal designs and examine other potential regulatory variables.
- It is necessary to adopt a holistic approach that integrates information literacy into the writing curriculum, thereby contributing to the teaching of how teacher candidates should navigate information environments while developing their writing skills.
- In order to achieve the cognitive integration of these two fundamental skills at earlier levels, emphasis should be placed on project-based learning activities at every grade level that combine accessing, using, and evaluating information with writing skills. This move will make the development of these two skills open to summative assessment, allowing their developmental stages to be monitored.