



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

Geliş/Received: 07.12.2025 Kabul/Accepted: 06.04.2026/

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2026

Araştırma Makalesi / Research Article

Doi: <https://doi.org/10.71340/suefd.1837456>

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algıları ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*

*Nevruz TAŞDEMİR***

*Emine ÖZCAN****

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Adana ili Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde öğrenim gören 341 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programındaki A1/A2 düzeyi betimleyiciler dizisi esas alınarak hazırlanan Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği ile Hamutoğlu vd. (2017) tarafından uyarlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Betimsel bulgular, öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının ve dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Günlük sosyal medya kullanım süresinin hem yabancı dil becerileri yeterlilik algıları hem de dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları, dijital okuryazarlık toplam puanı ile yabancı dil becerileri yeterlilik algısı toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .23, p < .01$). Ayrıca dijital okuryazarlığın teknik ve bilişsel boyutları ile dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma becerileri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu bulgular, sosyal medya kullanım süresinin tek başına anlamlı bir değişken olmadığını; ancak öğrencilerin dijital yeterlilik düzeylerinin yabancı dil becerilerine yönelik yeterlilik algılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil becerileri yeterlilik algısı, dijital okuryazarlık, yeterlilik, sosyal medya, ortaöğretim

Examining Ninth-Grade Students' Foreign Language Skills Self-Efficacy Perceptions and Digital Literacy Levels

Abstract

The aim of this study is to determine high school ninth-grade students' foreign language skills self-efficacy perceptions and digital literacy levels, to reveal whether these levels differ according to their daily social media usage time and to examine the relationship between these two variables. The study was conducted using a correlational survey model. The sample consisted of 341 students enrolled in the 2024-2025 academic year in the districts of Çukurova, Seyhan, and Yüreğir in Adana, Türkiye. Data were collected using the Foreign Language Skills Self-Efficacy Scale, developed based on the A1/A2 level descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages

** Dr. MEB, Malatya, nevruc44@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5760-302X

*** Dr. MEB, Adana, emineozcan41@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2793-1417

(CEFR), and the Digital Literacy Scale adapted by Hamutoğlu et al. (2017). Descriptive findings indicated that students' foreign language skills self-efficacy perceptions and digital literacy levels were generally at a level above moderate. It was found that daily social media usage time did not have a statistically significant effect on either foreign language skills self-efficacy perceptions or digital literacy levels. Pearson product-moment correlation analysis revealed a low but positive and statistically significant relationship between the total digital literacy score and the total foreign language skills self-efficacy score ($r = .23, p < .01$). In addition, low but significant positive correlations were identified between the technical and cognitive dimensions of digital literacy and the skills of listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing. These findings indicate that while daily social media usage time is not a significant variable on its own, students' digital literacy levels are associated with their perceptions of foreign language skills self-efficacy.

Keywords: Foreign language proficiency perception, digital literacy, efficacy, social media, secondary school students

Giriş

Algılanan öz-yeterlik, bireylerin karşılaşılabilecekleri durumları yönetmek için gerekli eylem süreçlerini düzenleme ve yürütme konusundaki yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade eden temel bir psikolojik yapıdır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilme kapasitesine dair algısını şekillendirerek öğrenme süreçlerinde bilişsel ve duyuşsal çıktıları doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, öğrencilerin yabancı dildeki başarılarının, motivasyon düzeylerinin, strateji kullanımlarının ve genel dil becerisi performanslarının büyük ölçüde öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Graham, 2007; Magogwe ve Oliver, 2007; Mills vd., 2006). Bu nedenle öz-yeterlik, öğrencilerin dili kullanma konusundaki öz güvenlerini, akademik çabalarını ve öğrenme süreçlerine yönelik tutumlarını belirleyen kritik bir psikolojik değişken olarak değerlendirilmektedir.

Yabancı dil eğitimi alanında yapılan çalışmalar, öğrencilerin yabancı dil becerilerine ilişkin yeterlilik algılarının dil öğrenme süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğunu ve öz-yeterliğin konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerindeki başarı düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır (Cedzich, 2024; Hancı Yanar, 2008; Oğuz ve Akkaş Baysal, 2015). Özellikle performans temelli beceriler bağlamında öz-yeterlik inançlarının önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Rahimi ve Abedini (2009), dinleme öz-yeterliği ile dinleme performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiş; öğrencilerin kendilerini daha yeterli algıladıkça öğrenme başarılarının arttığını göstermiştir. Benzer şekilde Saracaloğlu ve Varol (2013), doğrudan öz-yeterliği ölçmemekle birlikte yabancı dil başarısının tutum ve akademik benlik tasarımı gibi öz-yeterlikle ilişkili duyuşsal değişkenlerle güçlü biçimde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öz-yeterliğin yalnızca bilişsel performansla sınırlı kalmadığını; motivasyon, akademik katılım ve öğrenme sürecine yönelik tutumlarla da yakından ilişkili bütüncül bir yapı olduğunu göstermektedir. Nitekim Dörnyei (2020), öz-yeterlik inançlarının ikinci dil motivasyon sisteminin temel bileşenleriyle etkileşim içinde olduğunu ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katıldıklarını vurgulamaktadır.

Ayrıca güçlü öz-yeterlik algısının yabancı dil kaygısını azaltarak özellikle performans temelli becerilerde daha olumlu öğrenme çıktıları sağladığı belirtilmektedir (Mills vd., 2006). Bu bağlamda öz-yeterlik, dil öğrenme sürecinde motivasyonel süreçleri başlatan ve sürdüren merkezi bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, öğretim programlarının yapılandırılmasına da yansımış; iletişimsel yeterliliğe dayalı yaklaşımlar öğrencilerin dili kullanma konusundaki güvenlerini geliştirmeyi ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi amaçlamıştır. Türkiye’de İngilizce öğretim programlarının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’na (ADOÇEP) dayalı olarak beceri temelli biçimde düzenlenmesi, dil yeterliğinin anlam kurma, yorumlama ve üretme süreçlerini kapsayan bütüncül bir iletişimsel beceri olarak ele alınmasının bir sonucudur (Council of Europe, 2001).

Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında yaygınlaşmasıyla birlikte dijital okuryazarlık, yabancı dil öğreniminin önemli bir bileşeni hâline gelmiştir. Dijital okuryazarlık; dijital kaynaklara erişme, bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma gibi çok boyutlu bilişsel süreçleri içeren bir yetkinlik olarak tanımlanmaktadır (Eshet, 2004; Martin, 2005). Alan yazın, dijital araçların yabancı dil öğretimine entegrasyonunun öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, öğrenen özerkliğini geliştirdiğini ve öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır (Bećirović vd., 2021). Bu süreçte dijital ortamlarda bilgiye erişme ve bilgiyi yabancı dil öğreniminde etkili biçimde kullanabilme yeterlilikleri, özellikle ortaöğretim düzeyinde yabancı dil başarısını destekleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Livingstone vd., 2014; Ng, 2012). Su vd. (2018) öğrencilerin dijital öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanma düzeylerinin yabancı dilde kendilerini yetkin görme algılarıyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dijital becerilerin eğitimdeki önemi uluslararası çerçevelerde de vurgulanmaktadır. OECD’nin Education 2030 ve Learning Compass 2030 raporlarında dijital okuryazarlık, bilgiye erişim ve bilginin üretimi süreçlerinde temel bir vatandaşlık yetkinliği olarak tanımlanmakta ve 21. yüzyıl becerileri arasında kritik bir konuma yerleştirilmektedir (OECD, 2018, 2019).

Yabancı dil öğrenimi ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, alan yazın dijital becerilerin dil öğrenme süreçlerini desteklediğine işaret eden önemli bulgular sunmaktadır. Dijital araçlar otantik dil girdisine erişim, çoklu ortam materyallerinden yararlanma ve hedef dilde etkileşim kurma gibi öğrenme fırsatlarını genişletmektedir. Bu bağlamda dijital teknolojilerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin dil öğrenme çıktılarının daha yüksek olduğu ve mobil öğrenme teknolojilerinin derse katılım ile öğrenme motivasyonunu artırdığı belirtilmektedir (Revák ve Csiszárík-Kocsir, 2023; Syamsuyurnita ve Hutasukhut, 2025; Yu vd., 2022). Ayrıca dijital öğrenme platformlarının okuma ve yazma becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı (Alneyadi vd., 2023) ve dijital teknolojilerin dil üretimini desteklediği ifade edilmektedir (Indriani vd., 2024).

Bununla beraber dijital ortamlara maruz kalmanın bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayabildiği belirtilmektedir (Çalışkan vd., 2022). Öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta ve üzeri seviyelerde olduğunu göstermektedir (Babayiğit, 2024; Pala ve Başbüyük, 2020; Talan ve Aktürk, 2021). Ayrıca dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu hâle geldiği ve öğrenme süreçlerine daha aktif katıldıkları ifade edilmektedir (Babayiğit, 2024). Aynı şekilde bazı araştırmalar, yabancı dil yeterliliği ile dijital beceriler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (Ujlaki, 2025; Xia ve Zhang, 2024). Ancak dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olmasının yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan kaygıyı otomatik olarak ortadan kaldırmayabileceği de belirtilmektedir (Margaretta vd., 2024).

Dijital çağda öğrencilerin öğrenme deneyimleri yalnızca formal öğretim ortamlarıyla sınırlı kalmamakta; sosyal medya gibi etkileşimli platformlar öğrenme ekosisteminin önemli bir bileşeni hâline gelmektedir. Sosyal medya ortamları otantik dil girdisine erişim, çevrim içi etkileşim ve içerik üretimi gibi deneyimler yoluyla dil öğrenme süreçlerini destekleme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda sosyal medyanın dil öğreniminde destekleyici bir rol üstlendiği, ancak sistematik dil gelişimi açısından tek başına yeterli görülmediği ifade edilmektedir (Arğın ve Çetinkaya, 2019). Öğrencilerin sosyal medyayı çoğu zaman eğlence amaçlı kullanmaları da pedagojik potansiyel ile kullanım algısı arasında bir ayrışma olabileceğini göstermektedir (Bozavlı, 2017). Bununla birlikte sosyal medyanın motivasyon ve iletişim becerileri açısından olumlu katkılar sunduğu (Tapar, 2024) ve geleneksel öğretimle birlikte kullanıldığında daha işlevsel hâle geldiği belirtilmektedir (Yılmaz, 2025). Ayrıca sosyal medya kullanımının dijital etkileşimi artırarak dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Yurter ve Duğan, 2024).

Güncel çalışmalar, sosyal medyada hedef dilde etkileşim kurmanın ikinci dil motivasyonu ve iletişimsel öz-yeterlik üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini göstermektedir (Lee, 2019). Ancak sosyal medya kullanımının öğrenmeye katkısının kullanım süresinden çok kullanımın niteliği ve bilişsel katılım düzeyi ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Twenge, 2023).

Alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, dijital teknolojilerin yabancı dil öğrenme süreçlerini desteklediğine ilişkin önemli kanıtlar bulunmasına rağmen, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yabancı dil becerilerine yönelik yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye dair ampirik bulguların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal medya kullanım süresinin bu değişkenlerle nasıl ilişkilendiği henüz yeterince açıklığa kavuşmuş değildir. Bu nedenle söz konusu ilişkinin ortaöğretim bağlamında incelenmesi ve sosyal medya kullanım süresinin bu yapılar üzerindeki rolünün ortaya konulması kuramsal ve uygulamalı açıdan önemli görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi; ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlıklarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek,

bu iki değişkenin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Bu araştırmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin,

1. Yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlıkları hangi düzeydedir?

2. Yabancı dil becerileri yeterlilik algıları sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

3. Dijital okuryazarlık düzeyleri günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

4. Yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve analiz süreci özetlenmiştir. Yöntemsel çerçeve doğrultusunda elde edilen veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş olup izleyen bölümde bu analizlere ilişkin bulgular sistematik biçimde sunulmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve mevcut durumu betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu model, yalnızca değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkilerin ortaya konulmasına değil, aynı zamanda belirli değişkenlere göre oluşan farklılıkların analiz edilmesine de olanak sağlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırma, betimsel ve karşılaştırmalı boyutlar içermektedir. Çalışmada öncelikle dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş ve bu değişkenlerin günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Son olarak, söz konusu iki ana değişken arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Etik Kurul Onayı ve İdari İzinler

Bu araştırmanın saha uygulamasına geçilmeden önce, gerekli tüm etik ve idari onaylar alınmıştır. Araştırma, 13/05/2025 tarihinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Karar No: E-1306181). Ayrıca, araştırma verilerinin okullarda toplanabilmesi

amacıyla 24/06/2025 tarihinde Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi uygulama izni alınmıştır (Başvuru numarası: MEB. TT.2025.027636.01).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Adana ilinde Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde yer alan altı Anadolu lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıya zaman ve erişilebilirlik açısından kolaylık sağlayan bireylerin çalışmaya dahil edilmesine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Veriler

Değişkenler	Grup	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kız	171	50.1
	Erkek	170	49.9
Toplam		341	100
Sosyal Medya Kullanım Süresi	1-2 Saat	100	29.3
	2-5 Saat	174	51.0
	5 Saat ve üzeri	67	19.7
Toplam		341	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, cinsiyet dağılımının dengeli olduğu görülmektedir. Katılımcıların %50.1'i kız ($n = 171$) ve %49.9'u erkek ($n = 170$) öğrencilerden oluşmaktadır. Sosyal medya kullanım süreleri değerlendirildiğinde ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük 2–5 saat aralığında sosyal medya kullandığı belirlenmiştir (%51.0; $n = 174$). Bunu 1–2 saat arasında kullanım gösteren grup (%29.3; $n = 100$) izlerken 5 saat ve üzeri sosyal medya kullananların oranı daha düşüktür (%19.7; $n = 67$). Bu bulgular, çalışma grubunun cinsiyet açısından eşit bir dağılıma sahip olduğunu ve sosyal medya kullanım süresinin genel olarak orta düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Çalışmanın örneklemi 341 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Veri toplama süreci, yabancı dil becerilerine yönelik yeterlilik algısı ve dijital okuryazarlık ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır; ilgili değişkenler bu ölçme araçlarının kapsadığı boyutlar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların doğru, samimi ve kendi görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Adana ilinin Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde öğrenim görmekte olan toplam 341 dokuzuncu sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Uygulama sürecinde tüm öğrencilere aynı yönerge verilmiş, ölçme ortamı kontrol altında tutulmuş ve öğretmenlerin müdahalesine izin verilmemiştir. Veri toplama süreci tüm gruplarda standartlaştırılmış koşullar altında yürütülmüştür. Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından ilgili dersin öğretmenlerinin gözetimi altında sınıf ortamında gerçekleştirilmiş, uygulama yöntemi olarak kâğıt-kalem tekniği kullanılmıştır. Yaklaşık 15-20 dakika süren bu uygulama, öğrencilerin tamamen gönüllülük esasına dayalı katılımıyla tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

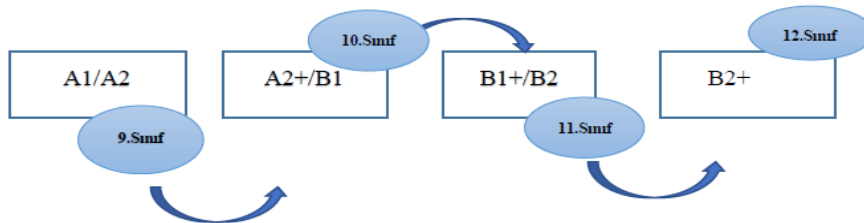
Bu çalışmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla iki temel ölçme aracı kullanılmıştır.

1. Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği

Bu ölçek araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, Avrupa Dil Öğretimi Kalite Denetim Konseyi (EAQUALS) tarafından önerilen Betimleyiciler Dizisi (Assessment Grid) temel alınarak oluşturulmuştur. ADOÇEP'in dokuzuncu sınıfa karşılık gelen A1/A2 düzeyi betimleyicileri incelenerek araştırmanın kapsamına uygun şekilde organize edilerek ölçek maddeleri ve boyutları yapılandırılmıştır.

Şekil 1

Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Program Modeli Dil Yeterlilik Seviyeleri



Bu çalışmada kullanılan Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği, temel dil becerileri olan dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma yeterliliklerini ölçmeye yönelik çok boyutlu

maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi yapıda hazırlanmıştır. Ölçeğin bütününe ait güvenilirlik analizleri sonucunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri ise .91 olarak tespit edilmiştir, bu değer ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizleri, Cronbach's Alpha katsayılarının dinleme için .70, okuma için .69, karşılıklı konuşma için .75, sözlü anlatım için .75 ve yazma için .67 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları .67 ile .75 arasında değişmektedir ve bu değerler ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği Geliştirme Süreci

Taslak Formun Oluşturulması

"Yabancı dil becerileri yeterlilik algı ölçeği" maddeleri hazırlanırken, ADOÇEP'in dokuzuncu düzeyine karşılık gelen betimleyiciler dizisi (Assessment Grid) esas alınmıştır. Bu betimleyiciler dizisinde yer alan maddeler, form üzerinde düzenlenirken A1/A2 dil yeterlilik seviyelerine uygun olacak şekilde seçilmiş ve resmi programda öngörülen dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma olmak üzere temel dil becerileri boyutunda organize edilmiştir. Veri toplama sürecinde ayrıca, öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Uzman Görüşleri ve Pilot Uygulama

Ölçek maddelerinin kapsam uygunluğunu ve yeterliliğini değerlendirmek üzere altı yabancı dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca ortaöğretimde görev yapan üç İngilizce öğretmeni ile maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Maddelerin açık ve anlaşılır olup olmadığını test etmek ve yanıtlanma süresini belirlemek için iki sınıfta pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda iki maddede dilsel sadeleştirmeye gidilmiştir ve maddelerin tamamı ölçeğin nihai formunda korunmuştur.

Kapsam Geçerliliği (Lawshe Analizi)

Kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla Lawshe'nin (1975) önerdiği Kapsam Geçerlilik Oranı (CVR) yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, yabancı dil eğitimi, ölçme ve değerlendirme ile eğitim bilimleri alanlarında uzmanlaşmış 12 akademisyenin ölçek maddelerini "Uygun değil", "Uygun fakat düzeltilmeli" ve "Uygun" seçenekleri üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmelerine dayanarak hesaplanan CVR değerleri, 12 uzman için Lawshe tablosunda önerilen minimum eşik değer olan 0.56 ile karşılaştırılmış ve tüm maddelerin bu değer üzerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle madde çıkarımına gidilmemiştir. Madde düzeyindeki içerik geçerliliğini

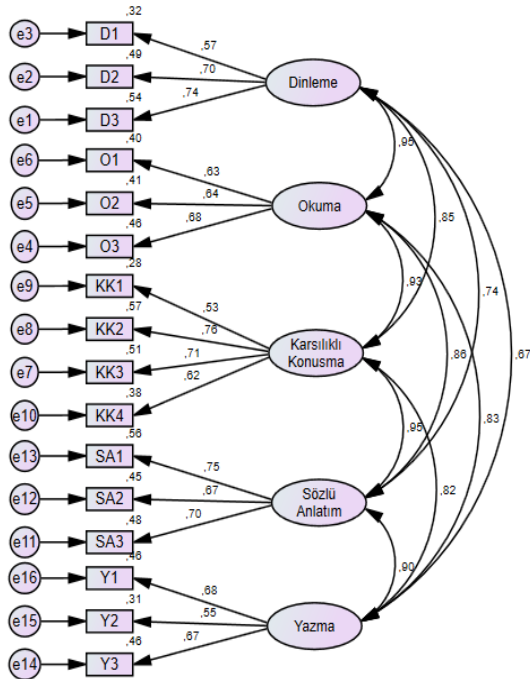
gösteren I-CVI değerlerinin ortalaması alınarak ölçek düzeyi kapsam geçerlilik indeksi S-CVI/Ave = 0.98 olarak hesaplanmış, ayrıca uzmanların tam uzlaşısı sağladığı maddelerin oranını ifade eden S-CVI/UA değeri 0.81 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu göstergeler, ölçeğin kapsam geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğunu ve maddelerin hedeflenen yapıyı yeterli biçimde temsil ettiğini göstermektedir.

Yabancı dil becerileri yeterlilik algı ölçeği yapı geçerliliği (DFA)

Yabancı dil becerileri yeterlilik algı ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin maddeleri, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın (ADOÇEP) yeterlilik betimleyicileri ve beceri alanları esas alınarak oluşturulduğundan, madde yapısı kuramsal olarak önceden belirlenmiştir. Bu nedenle açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmasına ihtiyaç duyulmamış; ölçeğin kuramsal yapısının araştırma örnekleminde doğrulanması amacıyla yalnızca DFA gerçekleştirilmiştir. DFA analizleri AMOS programı kullanılarak yürütülmüş ve modelin uyum indeksleri ile standartlaştırılmış faktör yükleri değerlendirilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 2 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin Dinleme boyutunda .57-.74, Okuma boyutunda .63-.68, Karşılıklı Konuşma boyutunda .53-.76, Sözlü Anlatım boyutunda .70-.75 ve Yazma boyutunda .55-.68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin ilgili boyutları yeterli ve tutarlı biçimde temsil ettiğini göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin veriyle iyi düzeyde uyum sağladığı belirlenmiştir (CMIN/df = 2.196; GFI = .931; AGFI = .900; CFI = .946; TLI = .932; RMSEA = .059). Faktörler arası korelasyonların .67 ile .98 arasında değişmesi, yabancı dil becerilerinin kuramsal olarak birbirine oldukça bağlı yapılardan oluşmasının doğal bir sonucudur. Bununla birlikte model uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması, beş boyutlu yapının veri tarafından desteklendiğini göstermektedir.

2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Bu çalışmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Hamutoğlu vd., (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olmak üzere dört boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının alt boyutlarda .57 ile .86 arasında değiştiği ve ölçeğin genel güvenirlik katsayısının .92 olduğu belirtilmektedir.

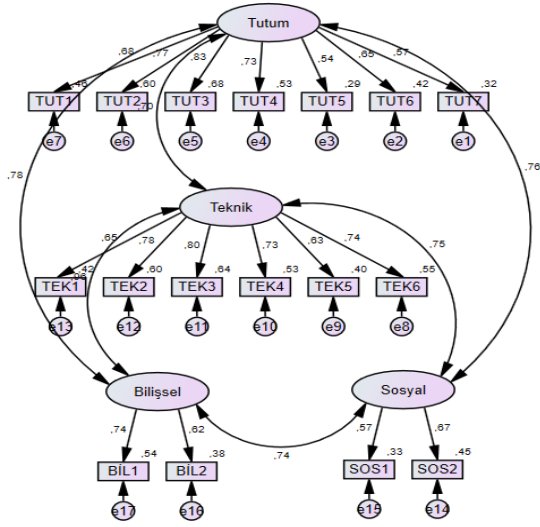
Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin KMO değeri .94 olarak bulunmuş; alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları tutum boyutu için .85, teknik boyut için .86, bilişsel boyut için .62 ve sosyal boyut için .57 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach's Alpha değeri ise .93 olarak belirlenmiş olup ölçeğin genel olarak yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği Yapı Geçerliliği (DFA)

Bu çalışmada kullanılan Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin faktör yapısını mevcut örneklem üzerinde test etmek amacıyla yalnızca Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin daha önce geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanmış olması nedeniyle Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) yeniden ihtiyaç duyulmamıştır. Ancak araştırmanın yürütüldüğü bu örneklem grubunun, ölçeğin geliştirildiği örneklemden farklı olması sebebiyle mevcut dört faktörlü yapının yeni katılımcı grubu için geçerli olup olmadığını doğrulamak gerekli görülmüştür. Bu amaçla çalışmada, sadece DFA yapılmış ve elde edilen model uyum indeksleri değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısına ait standartlaştırılmış çözümlerin (standardized solutions) yer aldığı diyagram Şekil 3'te sunulmuştur. Ayrıca ölçek maddelerinin bütün gruplara hitap edebilecek ifadeler içerdiğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü alınmış ve ölçeğin daha önce literatürde Çalışkan vd. (2022) ortaöğretim öğrencilerine uygulandığı tespit edilerek çalışmaya devam edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısına ait standartlaştırılmış çözümlerin (standardized solutions) yer aldığı diyagram Şekil 3'te sunulmuştur:

Şekil 3

Dijital Okuryazarlık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



CMIN/df:2,304; AGFI:.886; GFI:.916; NFI:.904; CFI:.943; IFI:.943; TLI:.931; RMSEA:.062

Şekil 3 incelendiğinde, Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ne ait maddelerin faktör yüklerinin Tutum boyutunda .54-.83, Teknik boyutunda .53-.80, Bilişsel boyutunda .54-.74 ve Sosyal boyutunda .45-.77 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, ölçeğin tüm maddelerinin ilgili faktörleri yeterli ve tutarlı biçimde temsil ettiğini göstermektedir. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde, DFA'nın veri ile iyi düzeyde uyum sağladığı belirlenmiştir (CMIN/df = 2.304; AGFI = .886; GFI = .916; NFI = .904; CFI = .943; IFI = .943; TLI = .931; RMSEA = .062). Faktörler arası korelasyonların .33 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir; bu durum, dijital okuryazarlık becerilerinin doğası gereği birbirine ilişkili yapılar olmasına rağmen boyutların ayırma geçerliliğini koruduğunu göstermektedir. Elde edilen DFA bulguları, ölçeğin dört boyutlu özgün yapısının araştırma örneğinde başarıyla doğrulandığını ve yapı geçerliliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Veri analizine başlanmadan önce, öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu betimsel istatistiklerin yorumlanmasında, 5'li Likert tipi ölçeğe ait standardize edilmiş puan aralıkları esas alınmıştır. Bu aralıklar, her bir düzeyin yorumlanması için, "tamamen katılıyorum" (4.20-5.00), "çoğunlukla katılıyorum" (3.40-4.19), "orta düzeyde katılıyorum" (2.60-3.39), "az katılıyorum" (1.80-2.59) ve "hiç katılmıyorum" (1.00-1.79) şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenebilmesi için normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda her bir alt boyutun çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Sosyal bilimlerde yaygın kabul gören ölçütlere göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması normal dağılımın kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010; Kim, 2013). Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçeklere ait tüm alt boyutların ve ölçek toplamının çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2*Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Grup	Dinleme		Okuma		Karşılıklı Konuşma		Sözlü Anlatım		Yazma		Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği (Toplam Puan)	
	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.
1-2 saat	-.493	-.503	-.195	-.835	-.483	-.292	-.401	-.196	-.677	-.009	-.517	-.195
2-5 saat	-1.090	1.045	-.697	.170	-.567	.223	-.631	.031	-.809	.288	-.741	.971
5 saat ve üzeri	-1.105	1.808	-.811	.305	-.716	-.228	-1.025	1.070	-1.357	1.572	-.644	-.132

Ç.: Çarpıklık B.: Basıklık

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, sosyal medya kullanım süresine göre yapılan karşılaştırmalarda parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 3*Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Grup	Tutum		Teknik		Bilişsel		Sosyal		Dijital Okuryazarlık Ölçeği (Toplam Puan)	
	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.
1-2 saat	-.810	.362	-.847	.453	-.926	1.136	-.931	.087	-1.106	1.597
2-5 saat	-1.080	1.433	-1.063	1.241	-.781	.182	-1.046	.879	-1.237	2.328
5 saat ve üzeri	-.911	.603	-.731	.170	-.809	-.113	-.742	-.524	-.992	1.315

Ç.: Çarpıklık B.: Basıklık

Tablo 3 incelendiğinde, dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, ilgili değişkenlerin normal dağılım varsayımını kabul edilebilir düzeyde karşıladığını göstermektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olması ($N = 341$) da dikkate alınarak grup karşılaştırmalarında parametrik testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda sosyal medya kullanım süresine göre yapılan analizlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve tüm alt boyutlarda $p > .05$ bulunarak homojenlik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizinde ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlıklarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan betimsel istatistiklerin sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4

Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algıları ile Dijital Okuryazarlıklara Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt boyut	N	Madde sayısı	ss	\bar{X}	Düzye
Dinleme	341	1-3	.66	4.25	Tamamen katılıyorum
Okuma	341	4-6	.74	4.05	Çoğunlukla katılıyorum
Karşılıklı Konuşma	341	7-10	.79	3.87	Çoğunlukla katılıyorum
Sözlü Anlatım	341	11-13	.88	3.87	Çoğunlukla katılıyorum
Yazma	341	14-16	.89	3.92	Çoğunlukla katılıyorum
Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algısı (Toplam Puan)	341	1-16	.64	3.98	Çoğunlukla katılıyorum
Tutum	341	1-7	.80	3.89	Çoğunlukla katılıyorum
Teknik	341	8-13	.83	3.89	Çoğunlukla katılıyorum
Bilişsel	341	14-15	.93	3.88	Çoğunlukla katılıyorum
Sosyal	341	16-17	.95	3.93	Çoğunlukla katılıyorum
Dijital Okuryazarlık (Toplam Puan)	341	1-17	.71	3.89	Çoğunlukla katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine ilişkin genel ortalama puanının 3.98 olduğu ve bunun “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde algılanan bir yeterliliğe işaret ettiği görülmektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek yeterlilik algısı 4.25 ortalama ile dinleme becerisinde ve 4.05 ortalama ile okuma becerisinde yer almıştır; alıcı dil becerilerine yönelik algının güçlü olduğunu göstermektedir. Buna karşın karşılıklı konuşma ($\bar{X} = 3.87$), sözlü anlatım ($\bar{X} = 3.87$) ve yazma ($\bar{X} = 3.92$) gibi üretici dil becerilerinin (Konuşma ve Yazma) nispeten daha düşük ortalamalara sahip olması,

öğrencilerin üretici dil becerilerine yönelik yeterlilik algılarının, alıcı dil becerilerine kıyasla daha zayıf olduğunu göstermektedir.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum, teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin ortalamaların ise 3.88 ile 3.93 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, dijital okuryazarlık alt boyutlarının birbirine oldukça yakın değerlere sahip olduğunu ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini genel olarak yüksek düzeyde değerlendirdiğini göstermektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının günlük sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde normallik varsayımının sağlandığı belirlenmiş ve parametrik test kullanımının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort	F	p	η^2
Dinleme	Gruplar arası	.117	2	.059	.133	.88	.001
	Gruplar içi	149.025	338	.441			
	Toplam	149.142	340				
Okuma	Gruplar arası	1.622	2	.811	1.498	.22	.009
	Gruplar içi	183.052	338	.542			
	Toplam	184.674	340				
Karşılıklı Konuşma	Gruplar arası	.317	2	.159	.251	.78	.001
	Gruplar içi	214.003	338	.633			
	Toplam	214.320	340				
Sözlü Anlatım	Gruplar arası	.739	2	.370	.472	.62	.003
	Gruplar içi	264.367	338	.782			
	Toplam	265.106	340				
Yazma	Gruplar arası	1.608	2	.804	1.024	.36	.006
	Gruplar içi	265.433	338	.785			
	Toplam	267.041	340				
Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algısı (Toplam Puan)	Gruplar arası	.462	2	.231	.549	.58	.003
	Gruplar içi	142.279	338	.421			
	Toplam	142.742	340				

*p<.05

Tablo 5'te sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı biçimde

farklılaşmadığını göstermektedir. Dinleme ($F(2,338) = .133, p = .88$), okuma ($F(2,338) = 1.498, p = .22$), karşılıklı konuşma ($F(2,338) = .251, p = .78$), sözlü anlatım ($F(2,338) = .472, p = .62$) ve yazma ($F(2,338) = 1.024, p = .36$) alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, yabancı dil becerileri yeterlilik algısı toplam puanı açısından da sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F(2,338) = .549, p = .58$). Bu bulgular, öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım süresinin yabancı dil becerilerine yönelik yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Etki büyüklükleri incelendiğinde tüm alt boyutlarda eta kare (η^2) değerlerinin .01'in altında olduğu ve etkinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	η^2
Tutum	Gruplar arası	1.307	2	.657	1.008	.37	.006
	Gruplar içi	219.085	338	.648			
	Toplam	220.392	340				
Teknik	Gruplar arası	1.056	2	.528	.761	.49	.004
	Gruplar içi	234.524	338	.694			
	Toplam	235.581	340				
Bilişsel	Gruplar arası	3.091	2	1.546	1.763	.17	.010
	Gruplar içi	296.348	338	.877			
	Toplam	299.440	340				
Sosyal	Gruplar arası	2.861	2	1.431	1.574	.21	.009
	Gruplar içi	307.219	338	.909			
	Toplam	310.081	340				
Dijital Okuryazarlık (Toplam P.)	Gruplar arası	1.382	2	.691	1.342	.26	.008
	Gruplar içi	174.046	338	.515			
	Toplam	175.428	340				

* $p < .05$

Tablo 6'da sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Tutum ($F(2,338) = 1.008, p = .37$), teknik ($F(2,338) = .761, p = .49$), bilişsel ($F(2,338) =$

1.763, $p = .17$) ve sosyal ($F(2,338) = 1.574, p = .21$) alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, dijital okuryazarlık toplam puanı açısından da sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F(2,338) = 1.342, p = .26$). Ayrıca, analizlerde anlamlı bir farklılık saptanmadığından Post Hoc testlerinin uygulanmasına gerek duyulmamıştır.

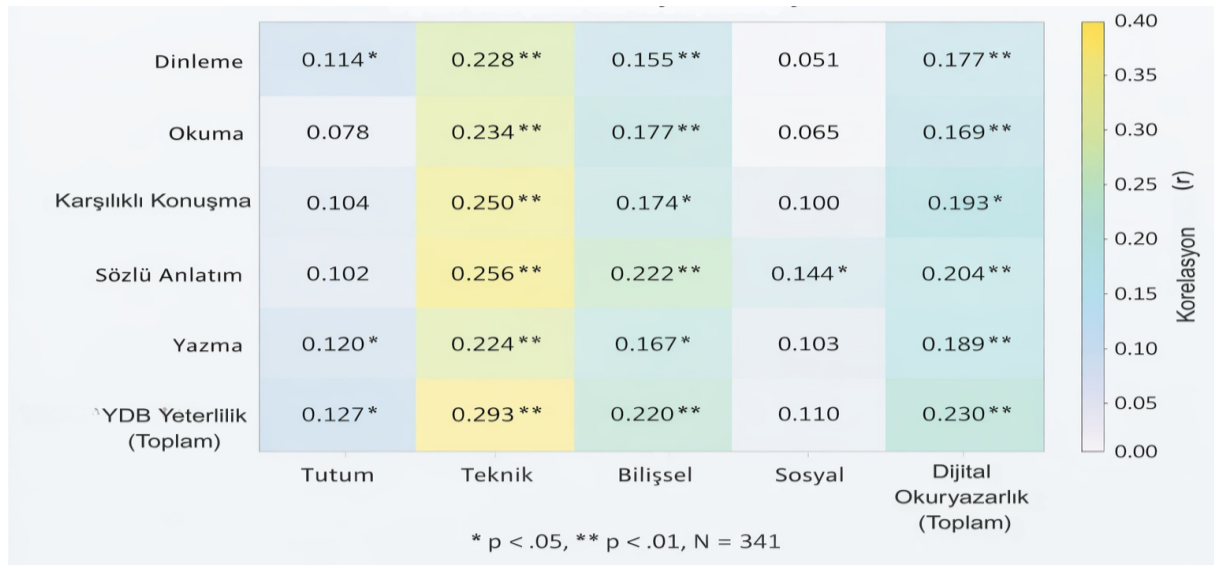
Etki büyüklükleri incelendiğinde tüm alt boyutlarda eta kare (η^2) değerlerinin .01'in altında olduğu ve etkinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, günlük sosyal medya kullanım süresinin dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığını göstermektedir.

4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Yabancı Dil Yeterlilik Algısı ile Dijital Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları



Pearson korelasyon analizi sonuçları, yabancı dil becerileri yeterlilik algısı ile dijital okuryazarlık arasında genel olarak pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Yabancı dil becerileri yeterlilik algısı toplam puanı ile dijital okuryazarlık toplam puanı arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .230, p < .01$). Bu bulgu, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça yabancı dil becerilerine yönelik yeterlilik algılarının da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde, dijital okuryazarlığın özellikle teknik ve bilişsel boyutlarının yabancı dil becerilerinin dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma alt boyutlarıyla pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşılık tutum boyutu ile dil becerileri arasındaki ilişkilerin daha zayıf bir eğilim gösterdiği, ancak bu boyutun dinleme, yazma ve toplam puan bazında istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaştığı görülmektedir. Sosyal boyut ile yabancı dil becerileri arasındaki ilişkiler ise genel olarak anlamlılık göstermezken, bu boyutta sadece sözlü anlatım becerisiyle pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ve dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin betimsel sonuçlar, günlük sosyal medya kullanım süresine göre yapılan karşılaştırmalar ve iki yapı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin yapılan analizler, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecindeki akademik çaba ve sebatlarını destekleyen en önemli psikolojik kaynaklardan biri olan öz-yeterlilik inancıyla (Schunk ve Pajares, 2009) açıklanabilir. Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin dinleme ve okuma gibi alıcı becerilere yönelik yeterlilik algıları yüksek iken, konuşma ve yazma gibi üretici becerilerde bu algının görece daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık üretici becerilerin doğası gereği daha yüksek performans baskısı, anlık hata yapma riski ve değerlendirilme kaygısından kaynaklanabilir. Bununla birlikte, yazma becerisinin görece düşük algılanması, performans kaygısından ziyade; dilsel yapıları doğru bir şekilde formüle etme, metin tutarlılığını sağlama ve otantik geri bildirim eksikliğinden kaynaklanan yüksek bilişsel yüke ve dilsel doğruluk baskısına bağlanabilir (Hyland, 2003; Victori ve Tragant, 2003).

Alıcı dil becerilerinin üretici becerilere kıyasla daha kolay edinildiğine ilişkin bulgu alan yazınla uyumludur. Aydın ve Gençtanırım-Kurt (2022) tarafından yapılan çalışma, yabancı dil kaygısının iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve utangaçlık gibi psikolojik faktörlerle yakından ilişkili olduğunu; bu değişkenlerin öğrencilerin dili üretme sürecinde kendilerini daha fazla baskı altında hissetmelerine neden olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Oğuz ve Akkaş Baysal (2015), konuşma becerilerinde kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin ifade etme güçlüklerinin belirginleştiğini ve performanslarının olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer boyutu olan dijital okuryazarlık analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin genel puan ortalamalarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Tutum, teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutlara ilişkin puanların birbirine yakın olması, öğrencilerin dijital araçlara yönelik olumlu tutumlarının bu araçları etkili, bilinçli ve iş birlikli biçimde kullanabilme becerileriyle örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital teknolojilerin öğrenciler için yalnızca

bir kullanım nesnesi değil; öğrenmeyi destekleyen, bilgiyi yapılandıran ve sosyal etkileşimi mümkün kılan çok yönlü bir araç olduğunu göstermektedir. Elde edilen düzeyler alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Çalışkan vd. (2022) ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyini 3.40 ortalama ile “orta düzeyin üzerinde” olarak rapor etmiştir. Hamutoğlu vd. (2017) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında ölçeğin alt boyutlarında benzer bir sonuç elde etmiştir. Bu benzerlik, farklı eğitim kademelerinde dijital okuryazarlık düzeylerinin belirli bir yeterlilik eşliğinin üzerinde seyrettiğine işaret etmektedir.

Bu bulgunun aynı zamanda daha geniş bir kuramsal zeminde değerlendirilebileceği söylenebilir. Dijital okuryazarlığın yalnızca araçsal bir beceri değil, öğrencinin epistemolojik tutumunu, yani bilgiye nasıl yaklaştığını ve bilgiyle nasıl ilişki kurduğunu etkileyen bir alan olduğu düşünüldüğünde; görece yüksek düzeydeki dijital yeterlilikler öğrencilerin dijital bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve anlamlandırma süreçlerine daha etkin katılım gösterebileceklerine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, dijital okuryazarlık becerilerinin bu düzeyde gelişmiş olması, öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği eleştirel, etik ve bilinçli dijital katılım biçimlerini geliştirme potansiyeline sahip olduklarını düşündürmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin analizler, öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının günlük sosyal medya kullanım süresine göre ölçeğin alt boyutlarında (dinleme, okuma, yazma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım) ve toplam puanında anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, sosyal medyada geçirilen sürenin niceliksel artışının tek başına yeterlilik algısında belirleyici bir değişken olmadığını düşündürmektedir. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına ve ilgili alan yazına (Godwin-Jones, 2014; Sundqvist ve Wikström, 2015) göre dil gelişimi aktif ve etkileşimli dijital deneyimlerle desteklendiğinde güçlenmektedir. Bu çerçevede sosyal medyanın pasif ve tüketim odaklı kullanımının yeterlilik algısını artırmada sınırlı kalabileceği; buna karşılık dijital kullanımın nitelikli ve öğrenme odaklı uygulamalarla desteklenmesinin işlevsel olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak yapılan analizler, dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük sosyal medya kullanım süresine göre ölçeğin alt boyutlarında (Tutum, Teknik, Bilişsel, Sosyal) ve toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, sosyal medyada geçirilen sürenin tek başına dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmede belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu bulgu alan yazında sıklıkla vurgulanan “süre değil, kullanımın niteliği” ilkesini de desteklemektedir (Godwin-Jones, 2014; Hatlevik ve Christophersen, 2013; Livingstone ve Helsper, 2010). Bu çerçevede sosyal medya kullanımının dijital okuryazarlık ile ilişkisinin yalnızca kullanım süresiyle açıklanamayacağı; bilişsel ve üretken etkinliklerin yer aldığı nitelikli dijital deneyimlerin de belirleyici olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın son alt problemine ilişkin bulgular, yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunduğunu ($r = .230$)

göstermektedir. Bu ilişki, Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramı çerçevesinde açıklanabilir. Öğrencilerin dijital araçları etkili kullanması, dijital öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek yabancı dil yeterlilik algılarını destekleyebilir. Alt boyutlar incelendiğinde, dijital okuryazarlığın teknik ve bilişsel boyutlarının yabancı dil becerileriyle görece daha yüksek korelasyonlar sergilediği görülmektedir. Özellikle teknik yeterliliğin yabancı dil becerileriyle en güçlü korelasyonları göstermesi ($r = .293$), öğrencilerin video, podcast ve çevrim içi etkileşimli alıştırma gibi çok modlu kaynaklara otonom ve etkili biçimde erişebilme kapasitesiyle ilişkili olabilir ve bu durum öğrenen özerkliğinin artışı bağlamında değerlendirilebilir (Godwin-Jones, 2018). Bilişsel yeterliliğin ise alt boyutlar arasında en belirgin ilişkisini bir üretici beceri olan sözlü anlatım ile göstermesi ($r = .222$), dijital bilgiyi analiz etme ve düzenleme becerilerinin sözlü dil üretimini destekleyebileceğini göstermektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, dijital yeterliliklerin yabancı dil eğitiminde yalnızca araçsal bir rol üstlenmediğini; özellikle bilişsel ve teknik yetkinlikler aracılığıyla dil öğrenimine ilişkin yeterlilik algısıyla ilişkili olduğunu, ancak bu ilişkinin sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Buna karşılık tutum ve sosyal boyutlarda gözlenen düşük düzeyli ilişkiler, dijital ortama yönelik olumlu eğilimlerin ya da pasif sosyal medya etkileşimlerinin tek başına dil yeterliliği algısını açıklamada sınırlı kalabileceğini göstermektedir.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde bu çalışma; ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir çerçevede ele alması bakımından alana katkı sunmaktadır. Dil öğretimi ile dijital okuryazarlık uygulamalarının birbirini tamamlayıcı biçimde ele alınması, özellikle teknik ve bilişsel dijital becerilerin öğrenme sürecine bilinçli entegre edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Elde edilen bulgular, eğitim politikaları ve öğretim tasarımları açısından önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına dayanarak özellikle konuşma ve yazma gibi algısı görece düşük olan üretici dil becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin performans kaygısını azaltan ve pozitif geri bildirim sunan dijital öğrenme etkinliklerinin artırılması önerilebilir. Bu doğrultuda, konuşma becerileri için eş zamansız sesli veya görüntülü günlük tutma (vlog), dijital hikâye anlatımı ve yapay zekâ tabanlı telaffuz uygulamalarının; yazma becerileri için ise ortak çevrim içi dokümanlar üzerinden akran geri bildirimi sağlayan iş birlikli yazma etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin üretici becerilerini ve öz-yeterliliklerini güçlendirebilir. Bunun yanı sıra dijital okuryazarlığın teknik, bilişsel ve sosyal boyutlarını geliştiren nitelikli dijital uygulamaların ders sürecine entegrasyonu, öğrencilerin daha etkileşimli ve üretken dijital deneyimler yaşamalarına katkı sağlayabilir. Son olarak yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık arasındaki pozitif ilişki göz önünde bulundurularak, dijital okuryazarlık becerilerinin yabancı dil öğretim programına disiplinler arası bir yaklaşımla daha güçlü biçimde entegre edilmesi önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Tüm yazarlar araştırma kapsamında yürütülen veri toplama, analiz ve yazım sürecinde görev almıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların herhangi bir kişi ya da kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya yazarların katkı oranları aşağıdaki gibidir:

- **1. Yazar:** Makaleye Katkı Oranı: %50
- **2. Yazar:** Makaleye Katkı Oranı: %50

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

- Adam, A. Y. M. (2025). The impact of social media on English as a foreign language learning. *El ibrahimi Review of Social and Human Sciences*, 1(9), 61, 95–120. <https://asjp.cerist.dz/en/article/284515>
- Alneyadi, S., Abulibdeh, E., & Wardat, Y. (2023). The impact of digital environment vs. traditional method on literacy skills: Reading and writing of Emirati fourth graders. *Sustainability*, 15(4), 3418. <https://doi.org/10.3390/su15043418>
- Arğın, E., ve Çetinkaya, M. (2019). Yabancı dil öğreniminde internet ve sosyal medya kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 221–231. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.29176>
- Arslan, A., ve Ağlar, C. (2024). Investigation of high school students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3), 678–693. <https://doi.org/10.30703/cije.1416778>
- Aydın, Y., ve Gençtanırım-Kurt, D. (2022). Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 57-74. <https://upsead.com/makale/5973>
- Babayiğit, H. (2024). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 87–103. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1651404>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bećirović, S., Brdarević-Čeljo, A., & Delić, H. (2021). The use of digital technology in foreign language learning. *SN Social Sciences*, 1(10), 246. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00254-y>

- Bozavlı, E. (2017). Yabancı dilde öğrenenlerin sosyal medya aracılığıyla sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 627 - 640. <https://doi.org/10.15869/itobiad.292223>
- Cedzich, C. (2024). The role of self-efficacy in foreign language acquisition. *East-West Cultural Passage*, 24(1), 171-194. <https://doi.org/10.2478/ewcp-2024-0010>
- Council of Europe. (2001). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Çalışkan, E., Asan, R., ve Bozdağ, R. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 1–20. <https://doi.org/10.48067/ijal.1213615>
- Dörnyei, Z. (2020). *Vision, motivation, and meaning: A dynamic system perspective*. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 19–38). Palgrave Macmillan.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106. <https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.
- Godwin-Jones, R. (2014). From the desktop to the pocket: Mobile devices and ubiquitous language learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 7–19. <https://doi.org/10.64152/10125/44607>
- Godwin-Jones, R. (2018). Autonomous language learning and technology: Reimagining the possibilities. *Language Learning & Technology*, 22(2), 1–9. <https://doi.org/10.64152/10125/44255>
- Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: Making the connection. *The Language Learning Journal*, 35(1), 81–93. <https://doi.org/10.1080/09571730701315832>
- Hamutoğlu, N. B., Gültekin, M. ve Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 1–21. <https://doi.org/10.17943/etku.288369>
- Hancı Yanar, B. (2008). *İngilizce öz-yeterlilik inancı ve İngilizce başarısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432–448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K. A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240–247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Indriani, C. L., Muth'im, A., & Febriyanti, E. R. (2024). English language learning through the use of digital technology: A literature review. *Linguistics, English Education and Art (LEEA) Journal*, 7(2), 283–290. <https://doi.org/10.31539/leea.v7i2.9268>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>

- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, J. S. (2019). Informal digital learning of English and its effects on EFL learners' proficiency and motivation. *Language Learning & Technology*, 23(1), 114–126. <https://doi.org/10.64152/10125/44675>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet. *New Media & Society*, 12(2), 309–329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., & Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online*. LSE EU Kids Online. <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A re-evaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266>
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs. *System*, 35(3), 338–352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Margaretta, I. S., Rohmah, Z., & Degeng, P. D. D. (2024). Digital literacy skills and foreign language anxiety of Gen Z in Malang: How does it correlate?, *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 9(2), 222–241. <https://doi.org/10.18196/ftl.v9i2.22553>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nguyen, T. T. T., & Habók, A. (2025). Self-efficacy beliefs and their predictive power for foreign language skill performance. *Journal of Educational Psychology*, 117(1), 123–145. <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09448-2>
- Pala, Ş. M., ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897–921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 3(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/111876>
- Revák, B., & Csiszárík-Kocsir, Á. (2023). Foreign language learning in a digital environment – Results from a primary research. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 31, 74–79. <https://doi.org/10.55549/epess.1381521>
- Saracaloğlu, A., ve Varol, S. (2013). Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59. http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/ssaracaloglu_rvarol.pdf
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.

- Su, Y., Zheng, C., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2018). Examining the relationships between English language learners' online learning self-efficacy, social presence and attitudes toward English reading literacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 105–121. <https://doi.org/10.14742/ajet.3548>
- Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>
- Syamsuyurnita, S., & Hutasuht, S. (2025). Digital literacy in language learning: A systematic literature review. *Journal of Education and Learning Research*, 4(1), 45–54. <https://doi.org/10.3059/insis.v0i0.22491.g12613>
- Talan, T., ve Aktürk, C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158–180. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.668255>
- Tapar, D. (2024). Sosyal medya kullanıcılarının dil kullanım becerileri: instagram örneği (Nisan). *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1319-1352. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1413602>
- Twenge, J. (2023). Generations: The real differences between gen z, millennials, gen x, boomers, and silents-and what they mean for America's future. *Perspectives on Science and Christian Faith*, 75, 212–214. <https://doi.org/10.56315/PSCF12-23Twenge>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Oğuz, A., ve Baysal, A. (2015). Konuşma kaygısı ile yabancı dil konuşma becerisi arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 220–233.
- Ujlaki, J. (2025). Mapping Hungarian secondary school students' digital and AI literacy with a focus on language learning. *GILE Journal of Skills Development*, 5(3), 109–129. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2025.v5.i3.pp109-129>
- Xia, L., & Zhang, X. (2024). Connecting the dots: Language proficiency and information and communication technology competency of EMI university students. In Y. Wang & M. S. Cárdenas Claros (Eds.), *Proceedings of the XXIIInd International CALL Research Conference* (pp. 309–314). Castledown. <https://doi.org/10.29140/9780648184485-46>
- Victori, M., & Tragant, E. (2003). Learner strategies: A cross-sectional and longitudinal study of strategy use in L2 writing. In R. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 182–212). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596407-010>
- Yılmaz, E. (2025). Yabancı dil öğreniminde sosyal medya kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *ASES International Journal of Culture, Art and Literature*, 4(1), 274–283. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15732303>
- Yu, Z., Yu, L., Xu, Q., Xu, W., & Wu, P. (2022). Effects of mobile learning technologies and social media tools on student engagement and learning outcomes of English learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(3), 381–398. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2045215>

Extended Abstract

Introduction

In recent years, the widespread integration of digital technologies into educational settings has strengthened the conceptual and empirical links between digital literacy and foreign language learning. Within this framework, learners' perceptions of self-efficacy regarding foreign language skills and their digital literacy competencies are regarded as critical determinants of motivation, engagement, and academic performance. Self-efficacy beliefs influence how learners regulate their learning processes, cope with challenges, and sustain effort in language learning tasks. Similarly, digital literacy represents a multidimensional competence encompassing access to information, critical evaluation, technical operation, and social interaction in digital environments.

Despite the growing body of literature highlighting the pedagogical value of digital technologies in language education, empirical research examining the relationship between foreign language skills self-efficacy and digital literacy at the secondary school level remains limited. Furthermore, the extent to which daily social media use contributes to these constructs has not been sufficiently clarified. Therefore, this study aims to examine ninth-grade students' foreign language skills self-efficacy perceptions and digital literacy levels, investigate whether these variables differ according to daily social media usage time, and determine the relationship between them. By addressing these aims, the study seeks to contribute to pedagogical practices that integrate digital competencies into language learning in line with contemporary educational demands.

Method

The study was conducted using a quantitative correlational survey design. The sample consisted of 341 ninth-grade students enrolled in six Anatolian high schools located in the Çukurova, Seyhan, and Yüreğir districts of Adana during the 2024–2025 academic year. Data were collected through two instruments: The Foreign Language Skills Self-Efficacy Scale developed by the researchers based on the A1/A2 descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages, and the Digital Literacy Scale adapted into Turkish by Hamutoğlu et al. (2017).

Descriptive statistics were used to determine students' perceived levels of foreign language self-efficacy and digital literacy. One-way ANOVA was conducted to examine whether these variables differed according to daily social media usage time. Pearson product–moment correlation analysis was employed to identify the relationship between foreign language skills self-efficacy and digital literacy. All statistical analyses were performed using SPSS software following the examination of normality assumptions.

Results and Discussion

The findings revealed that students' foreign language skills self-efficacy perceptions and digital literacy levels were generally above the moderate level. In terms of language skills, students perceived themselves as more competent in receptive skills such as listening and reading, whereas their self-efficacy perceptions were relatively lower in productive skills including speaking and writing.

Analyses indicated that daily social media usage time did not produce statistically significant differences in either foreign language skills self-efficacy perceptions or digital literacy levels. This result suggests that the quantity of social media use alone may not be a decisive factor in shaping learners' perceived competence. Rather, the quality and cognitive depth of digital engagement appear to play a more influential role.

Correlation analysis demonstrated a low but positive and statistically significant relationship between overall digital literacy and overall foreign language skills self-efficacy ($r = .23, p < .01$). At the sub-dimension level, the technical and cognitive components of digital literacy showed low yet significant positive correlations with all foreign language skills, including listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing. In contrast, the social sub-dimension exhibited weaker and less consistent associations with language skills.

These findings highlight that digital literacy functions not merely as a technical tool but also as a supportive cognitive resource that can enhance learners' confidence in foreign language learning. The results further emphasize that integrating structured and pedagogically meaningful digital practices into language education may foster learner autonomy, motivation, and communicative competence. Consequently, language curricula should incorporate digital literacy components that promote active, productive, and cognitively engaging learning experiences.



This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

Canonical URL <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>